



**METODIKA PRÁCE S TŘÍDNÍM
KOLEKTIVEM V INKLUZIVNÍ
TŘÍDĚ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY
S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM**

DAGMAR OPATŘILOVÁ, DANA ZÁMEČNÍKOVÁ

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky s tělesným postižením

Metodická příručka

Dagmar Opatřilová, Dana Zámečnicková

Klíčová aktivita 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 4

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

© 2020 Masarykova univerzita



Kniha je šířená pod licenci
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

ISBN 978-80-210-5578-0

Obsah

O projektu	4
Úvod.....	8
1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí školy	10
1.1 Charakteristika tělesného postižení	10
1.2 Charakteristika mozkové obrny	15
1.3 Specifika inkluze žáků s tělesným postižením	18
1.4 Vliv narušené hybnosti na rozvoj osobnosti	23
1.5 Speciálně-pedagogická diagnostika žáka se zaměřením na mozkovou obrnu	35
2 Vzdělávání žáka s mozkovou obrnou v inkluzivní třídě základní školy	71
2.1 Podpůrná opatření u žáka s mozkovou obrnou	71
2.2 Použití specifických metod a forem práce u žáka	72
2.3 Technické a kompenzační pomůcky	79
3 Výzkumný projekt: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu	103
3.1 Cíl, metodologie	103
3.2 Charakteristika zkoumaného souboru a prostředí	105
3.3 Popis a vyhodnocení výzkumného šetření	106
3.4 Celková zpráva z analýzy dat dotazníků SDQ-Cze.....	114
Závěrečná část	116
Summary	118
Literatura	119
Seznam obrázků a tabulek	126
Jmenný rejstřík	128
Věcný rejstřík	131
Přílohy	135

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
 - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
 - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
 - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
 - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
 - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resiličních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečnicková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré

praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

Pohyb znamená život a jeho postižení vede v různém rozsahu k postižení koordinace, omezení samostatné hybnosti či úplné imobilitě. Důsledky postižení hybnosti se však neprojevují jen v hybnosti samotné, ale mohou ovlivnit kvalitu komunikace, sebeobsluhu a v neposlední řadě i proces učení. Postižení hybnosti se tak pojí s každodenní výzvou spočívající ve zdolávání překážek.

Postižení hybnosti neznámá jen omezení, ale poukazuje také na oblasti, které je třeba překonat, aby došlo ke zlepšení kvality života dítěte. S postižením hybnosti se pojí pojmy jako bariéry, překážky a možnosti jejich překonávání. V oblasti školství se setkáváme s termíny speciální (nejen vzdělávací) potřeby, vzdělávání a inkluze. Výše uvedené nás může vést k zamyšlení nad rozvojem strategií k překonávání překážek. Postižení hybnosti neznámá v žádném případě vyloučení ze společnosti či vzdělávání v běžné škole, ale díky odpovídající podpoře můžeme takovému dítěti umožnit maximální rozvoj a získání funkční soběstačnosti, a zlepšit tak i kvalitu jeho života.

Metodická příručka věnovaná výuce žáků se SVP v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky s tělesným postižením je určena nejen učitelům běžných či speciálních škol, ale může sloužit i laické veřejnosti. Motivací pro její vytvoření bylo umožnit pedagogům, kteří se ve své praxi setkávají s žáky s mozkovou obrnou, seznámit se se základními oblastmi života dítěte s mozkovou obrnou, a umožnit jim připravit se na práci s dítětem s tímto vrozeným či raně vzniklým postižením hybnosti.

Publikace je členěna do tří stěžejních kapitol. V úvodní kapitole je charakterizován pojem *tělesné postižení*, konkrétně se zaměřením na mozkovou obrnu a její zdravotní, edukační a diagnostická specifika.

Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků s mozkovou obrnou, uvedeny jsou specifické metody a formy práce u cílové skupiny a souhrn technických a kompenzačních pomůcek. Závěry a vyhodnocení výzkumného projektu: *Žáci se SVP – s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu* jsou obsahem třetí kapitoly.

Nedílnou součástí metodiky je soubor metodických listů, které jsou koncipovány jako náměty pro práci v inkluzivní třídě zohledňující rozvoj vztahů mezi spolužáky a podporu inkluzivního vzdělávání. Jednotlivé listy mohou být využity ve vzdělávacím procesu v rámci rozdílných vzdělávacích oblastí. Při tvorbě metodických listů byl brán v úvahu věk žáků. Cílem

metodických listů je aktivně zapojit všechny žáky dané třídy. Metodické listy mohou být modifikovány dle potřeb vzdělávacího procesu a aktuální situace ve třídě.

Kolektiv autorů

V Brně 24. srpna 2020

1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí školy

Nová doba si vyžaduje nové přístupy. Přístup společnosti k cílové skupině osob se měnil v kontextu historického vývoje a tyto změny se odrážely i v přístupech ke vzdělávání (Stanton, 2012, srov. Brodie & Savage, 2015). Vzhledem k inkluzivním trendům v naší společnosti tak vzniká potřeba vytvořit opory, které usnadní učitelům, vychovatelům, asistentům pedagoga práci se žáky s tělesným postižením. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenalo v posledních letech kvalitativní posun, zejména se změnil postoj k těmto žákům od negativního popisu k humanistickému modelu. Stát si klade za cíl odstranit segregované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a umožnit inkluzi do běžného vzdělávacího proudu s cílem poskytnout alternativní volby jejich vzdělávání a zabezpečit rovný přístup ke vzdělávání pro všechny děti a žáky. Tradiční koncept vzdělávání se mění – obsah, forma a metody se přizpůsobují potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze je podporována tam, kde si to rodiče přejí a kde škola dokáže zajistit podmínky a splnit daná kritéria (srov. Cioni & Paolicelli, in Ferrari & Cioni, 2005).

Zásadu vzdělávání žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí můžeme vyjádřit i těmito slovy: nemůžeme změnit samotnou podstatu postižení, ale můžeme na základě odpovídající podpory poskytované v rámci školy zlepšit a zabránit negativním dopadům spojeným s postižením (Hinchcliffe, 2007; srov. Griffin, 2008).

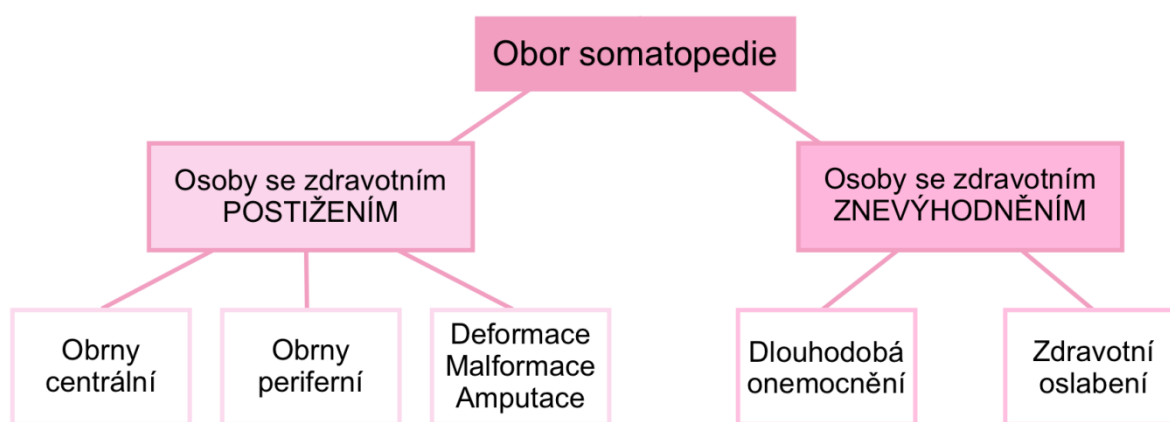
1.1 Charakteristika tělesného postižení

Tělesné postižení

Postoj ke vzdělávání žáků s tělesným postižením je dán věděním o dětech a zkušenostmi práce s nimi, ale také internalizovanými společenskými postoji a normami, které vedou k přidělení rolí a postojům očekávání vůči postiženým lidem (Cloerkes, 1997, s. 7). Problém pedagogického přístupu k lidem s tělesným postižením není jen v definici a systematické jejich zvláštností, nýbrž zároveň také v sociální etiketizaci (ve smyslu negativně hodnoceného

odklonění). Block (2016) však poukazuje na nutnost kvalifikovaného přístupu, z čehož vyplývá význam vzájemné spolupráce pedagogů a poradenských pracovišť. Shoghren, Whymer a Singh (2017) pak poukazují na nutnost vnímat jedince s postižením v kontextu prostředí spolu s vyzdvížením silných stránek a podporou limitů, které z charakteristiky postižení vycházejí (srov. Jacobson, Rojahn, & Mulick, 2007).

Předmětem somatopedické problematiky jsou jedinci se zdravotním postižením (v našem kontextu nás zajímá postižení tělesné) a jedinci se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc). Obor somatopedie se zabývá výchovou, vzděláváním a profesní přípravou dětí, mládeže i dospělých osob. Následující obrázek znázorňuje cílovou skupinu sledovaných jedinců.



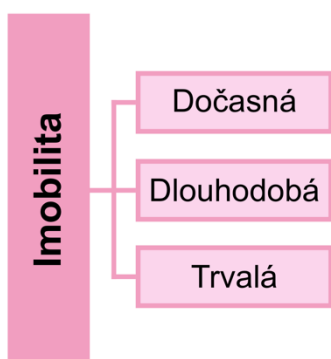
Obr. 1: Předmět somatopedie

V souvislosti s pojmem *tělesné postižení* si mnoho lidí představí jedince na ortopedickém vozíku, s chodítkem nebo berlemi, tedy osoby s postižením hybnosti (mobility). Studium domácích i zahraničních odborných pramenů získáváme různá vymezení a definice tohoto pojmu. Pro naše účely vybíráme vymezení od Vítkové (2003, s. 4): „Osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu, jejich společným znakem je omezení pohybu, a toto tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti.“ Slowík (2007, s. 97; srov. Dodd, Imms, & Taylor, 2010) dále upozorňuje, že s tělesným handicapem dále souvisí škála projevů, které nemusí být navenek vůbec zjevné. Patří sem jedinci se *zdravotním oslabením a osoby nemocné*. Jedním z častých projevů je nepříznivý zdravotní stav, který omezuje výkonnost člověka, vede k utlumení fyzických aktivit a následně může vést až k atrofii svalů a dalším deformitám motorického aparátu. Renotiérová (in Renotiérová & Ludíková, 2006, s. 210) hovoří o *sekundární poruše hybnosti*, kdy je pohyb omezen nebo znemožněn v důsledku nějaké nemoci nebo poruchy. Jedince s postižením hybnosti lze tedy členit na osoby s tělesným postižením, osoby nemocné a osoby se zdravotním postižením (srov. Novosad, 2002; Renotiérová & Ludíková, 2006; Vítková, 2006; Slowík, 2007; Levitt,

2010). Omezená pohybová schopnost a změna vnějšího klinického obrazu může ztížit sebeuplatnění, seberealizaci v sociální interakci. Na rozdíl od přechodné nemoci se musí jednat o dlouhodobý nebo trvalý stav, přičemž přechody k chronickému onemocnění jsou plynulé. Ne každé tělesné poškození je bezpodmínečně spojené s postižením.

Poruchy hybnosti se mohou projevit v několika podobách – kvantitativní porucha motorické inervace jako částečné ochrnutí, tj. paréza (částečná ztráta pohybu), nebo úplné ochrnutí, tj. plegie (úplná ztráta pohybu). Tyto poruchy se mohou projevit v podobě centrální (spastické), periferní (chabé) nebo smíšené, dále v podobě funkční – konverzní neboli disociativní (dříve hysterické), v podobě prvotně svalového postižení, reflexní sympatické dystrofie či komplexního regionálního bolestivého syndromu a v podobě metabolické a záchvatovité obrny. Kvalitativní poruchy hybnosti se mohou projevit v podobě poruchy stáhání cíle, tj. ataxie, synergie apod., dále pak v podobě chorobných abnormálních pohybů, spazmů, klonů, hyperkineze, dyskineze, rigidity apod. (Süsová, 2002, in Nevšimalová, Růžička, & Tichý, 2002, s. 23).

Imobilita je stav, kdy dochází v důsledku nemoci, postižení či úrazu k přechodné nebo trvalé ztrátě či omezení pohybových dovedností. Imobilitu lze rozlišovat na dočasnou, dlouhodobou a trvalou.



Obr. 2: Druhy imobility

Dočasná imobilita je krátkodobý stav po vynuceném klidu na lůžku; obvykle nedochází k závažným změnám v motorice (např. pooperační stav, horečnatá onemocnění apod.). **Dočasná dlouhodobá imobilita** je příčinou závažných komplikací a sekundárních změn. **Trvalá imobilita** je stav po závažném onemocnění, úrazu nebo těžkém vrozeném postižení, při kterém dochází k výpadku motorických funkcí různého rozsahu. Stupeň závislosti je dán závažností a rozsahem postižení, věkem, konstitucí jedince, kvalitou péče, rehabilitace, dostupností pomůcek a psychickým stavem (Klusoňová & Pitnerová, 2005; srov. Boys, 2014).

Imobilita nebo podstatně snížená schopnost pohybu ztěžuje výchovně-vzdělávací proces a přípravu na povolání. Často zabraňuje vzdělávat se v místě bydliště, protože ne všechny školy jsou bezbariérové nebo schopné zajistit optimální podmínky pro integraci, ztěžuje účast žáka v některých vyučovacích předmětech, omezuje jeho výběr volnočasových aktivit a znesnadňuje samostatný pohyb (na vozíku) v běžném sociálním prostředí, protože ne všude jsou vytvořeny nájezdy na chodník, bezbariérové vstupy do obchodních center, společenských a kulturních zařízení, úřadů apod. V těžších případech, kdy je jedinec trvale upoután na lůžko, se jeho životní prostor zužuje na jedinou místnost a dochází ke společenské izolaci.

Sekundární změny v důsledku imobility život neohrožují, ale způsobují trvalé následky v oblasti pohybového aparátu a psychiky, které zhoršují funkční stav imobilní osoby, zvyšují stupeň závislosti a snižují kvalitu života jedince s postižením i jeho rodiny (srov. Klusoňová & Pitnerová, 2005; Hinchcliffe, 2007). Klusoňová a Pitnerová uvádí příklady sekundárních změn způsobených imobilitou:

	Příčina		Následky
Pohybový systém	dlouhodobé flekční uložení končetin	zkrácení svalů, kontraktury	nepříznivé postavení kloubu, deformity, omezená hybnost
	dlouhodobé přetažení svalů, tlak na břicha svalů	rychlý nástup hypotrofie až atrofie	výrazné oslabení svalové síly a funkce, často definitivní
	dlouhodobá nehybnost	endokrinní a metabolické změny	osteoporóza, lomivost kostí
Psychika	nedostatek podnětů a sociálních kontaktů, strach, úzkost	změny chování (negativismus, regrese, agresivita, rezignace)	změna osobnosti, rozvoj urychlení aterosklerózy, demence

Tab. 1: Příklady sekundárních změn z imobility (Klusoňová & Pitnerová, 2005, s. 11)

Pohyb můžeme označit jako základní nástroj, který zabezpečuje člověku:

- existenční zajištění, vč. pracovního uplatnění;
- výkon občanských práv a svobod;
- přísun podnětů, informací a poznatků;
- formativní působení sociokulturních činitelů;
- příležitost k sebereprezentaci;
- navazování sociálních vztahů;
- podporu zdraví a upevnění kondice;
- zlepšení předpokladů pro sebeobsluhu a soběstačnost;
- zábavu, prožitky ad.

Pohyb přímo působí na socializaci člověka, tzn., ovlivňuje jeho samostatnost, vývoj osobnosti, fyzické a psychické zdraví, schopnost prožívat a spoluprožívat, sdružovat se a komunikovat, pracovat, studovat apod. Podle Kriegsmanové a Palmerové (2013) je třeba vést děti k celkovému rozvoji s cílem získání nezávislosti. Na tomto rozvoji se podílí rodiče spolu s odborníky. Svůj význam má podpora umožňující maximální možnou účast v rámci aktivit denního života, doma i ve společnosti .

Důsledky společenské izolace se mohou projevit v psychickém vývoji, povahových rysech, komunikaci, možnosti vzdělávat se a pracovat s vrstevníky či neuspokojení základních sociálních potřeb, což se může projevit nespokojeností a labilitou, a vznikají tak sekundární potíže (srov. Boys, 2014, 2017). Následuje výčet preventivních opatření zabráňujících vzniku sekundárních změn:

- včasná fyzioterapie;
- poradenské služby;
- vzdělávání a příprava na povolání;
- úprava prostředí (školního i domácího);
- polohování;
- dechová cvičení;
- aktivní cvičení (kondiční cvičení);
- aktivizace fyzická i psychická;
- výcvik soběstačnosti;
- využívání kompenzačních pomůcek.

Život se projevuje pohybem, který je proto často vnímán jako významný harmonizující prvek. S pohybem jsou spojeny příjemné zážitky (radost, uvolnění), ale i negativní prožitky (únava, bolest, frustrace). Příjemné i nepříjemné prožitky spojené s pohybem mají pro člověka svůj nesporný význam. Překonávání zátěže posiluje odolnost, vůli i trpělivost a člověk získává vlastnosti, které tomu dnešnímu výrazně chybí. Vztah k pohybové aktivitě se vyvíjí již od raného dětství, a proto bychom měli děti cíleně vést k aktivnímu způsobu života. Pravidelná pohybová aktivita má nejen celou řadu pozitivních účinků na fyzické zdraví, ale také řadu pozitivních sociálních a psychologických dopadů na vývoj dítěte. Je to prostředek seznamování se s prostředím; děti se učí, jak ovládnout své tělo, jak si poradit se svým okolím, a tím nabýt potřebné zkušenosti. Pohyb je prostředkem, který učí dítě jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními, je také prostředkem získávání sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemného srovnávání, pomáhání si, soupeření a spolupráce. Jde o celý komplex lidského chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka, pohybové

úkoly každodenního života, lokomoční, pracovní a další účelové pohyby, tělesnou výchovu, sport a pohybovou rekreaci.

1.2 Charakteristika mozkové obrny

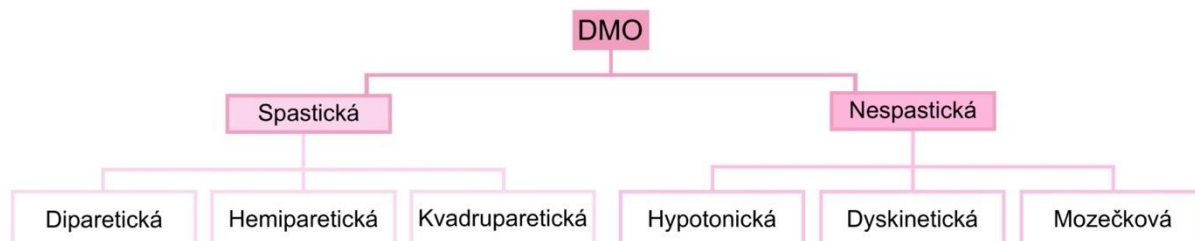
Pojem **dětská mozková obrna** (DMO) u nás zavedl v roce 1959 zakladatel české dětské neurologie Ivan Lesný. Definuje ji jako „raně vzniklé postižení mozku (před porodem, při porodu nebo krátce po něm), projevující se převážně v poruchách hybnosti a vývoje hybnosti“ (1985). Neurologové používají více označení – důvodem je skutečnost, že klinický obraz se utváří postupně během prvního roku života.

Pojmu dětská mozková obrna odpovídá označení:

- ICP: infantilní cerebrální paréza; takto onemocnění označuje Václav Vojta (Jankovský, 2001, s. 33);
- CKP: centrální koordinační porucha (u dětí v prvním roce života);
- CTP: centrální tonusová porucha (Říčan & Krejčířová, 1997, s. 76).

Z neurologického hlediska je diagnóza obvykle jasná až ke konci prvního roku života nebo i později (Říčan & Krejčířová, 1995). Je důležité si uvědomit, že mozková obrna ovlivňuje dítě již od narození, proto je velmi obtížné stanovit dopad postižení a jeho stupeň v dalším období života dítěte (Stanton, 2012). Podle Doddové, Immsové a Taylora (2010) je třeba pohlížet na mozkovou obrnu jako na komplexní postižení, jehož dopad na celkovou hybnost a vývoj může být velmi rozdílný. Některé děti jsou imobilní, mají výrazně narušenou komunikační schopnost a vyskytují se u nich další přidružená postižení, jako je epilepsie či postižení intelektu, zatímco jiné děti trpí lehkým postižením hybnosti.

V současné době se v České republice používá termín **mozková obrna (MO)**. Dle MKN-10, druhého aktualizovaného vydání (platného od 1. 1. 2010), došlo ke změně názvu z *dětská mozková obrna* na *mozková obrna* (G80).



Obr. 3: Klasifikace dle Kapounka (1989)

Podle Ferrariho a Cioniho (2005) se pojem mozková obrna (MO) nevztahuje pouze k věku, ale popisuje rovněž specifika postižení a narušené funkce. Důležitá je tvorba adaptivních funkcí a stanovení vývojových mezníků pro určení stupně vývoje dítěte. Levitt (2010) specifikuje vývoj motorického postižení v závislosti na růstu dítěte a rozvoji jeho hybnosti. Roli hraje rovněž zapojení jednotlivých částí těla a jejich podíl na celkové hybnosti. Pozitivní roli zde sehrává fyzioterapie spolu s další podporou.

Nyní podáme stručný popis klinického obrazu dítěte s různými formami MO z pohledu speciálního pedagoga.

Hybnost

Základním průvodním jevem u všech typů MO je *narušení hybnosti* a *tonu*, které se projevuje v různém stupni a rozsahu. Hybnost dítěte ztrácí svůj charakter. Dítě buď ochable leží s minimálními pohyby končetin a hlavou stočenou většinou k jedné straně, jindy je naopak hybnost až nadměrná, reakce na zevní podněty jsou nápadně prudké. Za normálních okolností si dítě opatřuje velké množství podnětů díky dostatečně rozvinuté hybnosti samo svým úsilím a podle svého výběru. Brzy po narození začíná typický pohybový vývoj dítěte, který je nejvíce patrný v prvním roce života dítěte, kdy se dítě postupně učí kontrolovat svoje pohyby a dochází k vertikalizaci (Martin, 2006). Dítě s pohybovým omezením je naproti tomu příliš dlouho odkázáno na podněty, které mu zprostředkovávají dospělí. Tím, že má při svých „výzkumných výpravách“ v případě postižení dolních končetin omezený okruh možností, se zužuje i jeho možnost smyslového poznání a následně i vytváření představ, což se negativně projevuje např. ve hře. Při postižení horních končetin jsou děti méně obratné při manipulaci s hračkami, ale i při jídle, oblékání a činnostech náročných na jemnou motoriku (srov. Vítková, 1998, 1999; Monatová, 2000; Pope, 2007). Postižení motoriky rukou tedy negativně ovlivňuje vývoj hry, sebeobsluhy, kresby a grafomotoriky. Při větších pohybových poruchách je třeba do blízkosti dítěte dodat více předmětů pro jeho činnost, celou pohybovou aktivitu je také třeba doplnit změnou polohy těla, protože tak se změní pohled na okolí (srov. Opatřilová, 2003, 2010; Dodd, Imms, & Taylor, 2010).

Poruchy řeči se vyskytují u více než poloviny dětí s diagnózou MO. Jsou různého stupně, a to od lehkých poruch artikulace až po úplnou neschopnost artikulace. MO postihuje svalstvo jednotlivých mluvních orgánů i jednotlivé složky řečového projevu, jako je dýchání, fonace, artikulace, síla, rytmus, melodie, plynulost a srozumitelnost řeči. Z mechanických příčin ovlivňují řeč poruchy vývoje zubů, nepravidelnosti ve vývoji horní i dolní čelisti, bývá porušen zubní uzávěr skusu. Při spastických formách MO je dýchání mělké a křečovitě, řeč

není dostatečně znělá a výdechový proud nestačí na delší řečový projev. Poruchy mozečku typicky provází skandovaná řeč. Charakteristická je také porucha u dyskinetické formy MO, kdy je řeč těžko srozumitelná, vždy je zpomalená, postižený vyrazí slabiky či jednotlivá slova a je porušen spád řeči. U narušené komunikace dětí s MO neexistují jednotné klinické obrazy, jednotlivé symptomy jsou vzájemně propojené. Nejčastější poruchou řeči bývá u MO *dysartrie*, což je narušení artikulace jako celku při organickém postižení centrální nervové soustavy (Lechta, 1990, s. 210; srov. Hinchcliffe, 2007, s. 94).

Mentální retardace je jedna z dalších přidružených poruch. Příznaky mentálního postižení jsou typické zvláště u formy hypotonické a kvadruparetické. Lesný (1980, s. 224) uvádí 25–30 % pravděpodobnost výskytu mentálního postižení při těchto formách. Kotagal (1996) uvádí, že jedna třetina jedinců s mozkovou obrnou má intelekt v normě, jedna třetina v pásmu lehké mentální retardace a jedna třetina v pásmu střední až těžké mentální retardace (srov. Ferrari & Cioni, 2010).

Epileptické záchvaty různého typu postihují kolem poloviny jedinců s dětskou mozkovou obrnou. Jedná se o skupinu poruch mozku projevujících se opakovanými záchvaty různého charakteru. Tyto záchvaty se vyznačují poruchami vědomí a vnímání, křečemi, vegetativními projevy a psychickými příznaky (Vokurka & Hugo, 2000). Nejčastěji se epilepsie vyskytuje u kvadruparetických a hypotonických forem MO, méně již u hemiparetických a diparetických paukospastických. U dyskinetických forem MO je výskyt záchvatů sporadický. Charakter záchvatu závisí na místě, které je v mozku postiženo, a liší se s věkem pacienta. Epileptické záchvaty se klasifikují podle neurologických hledisek (srov. Šlapal, 1996; Vokurka & Hugo, 2000, ad.).

Poruchy smyslové

V odborné literatuře (srov. Stehlík, 1982; Říčan & Krejčířová, 1997; Pope, 2007, ad.) se uvádí, že přibližně polovina dětí s dětskou mozkovou obrnou má nějakou zrakovou vadu. Mezi nejčastější patří strabismus (šilhavost) – pokud není zahájena včasná léčba, může dojít ke vzniku amblyopie (tupozrakost) a retinopatie nedonošených (dystrofie sítnice, která vede ke krátkozrakosti až slepotě).

Ortopedické vady jsou časté u spastických nebo smíšených spasticko-atetoidních forem MO. Jde o různé deformity dolních končetin, vadné držení těla, vadné postavení kyčlí a jiné. V těchto případech je nezbytná ortopedická péče, která zajišťuje mimo léčbu i kompenzační a protetické pomůcky (např. ortézy, korzety, speciálně upravenou obuv a další; srov. Stanton, 2012).

Psychický vývoj

Podmínkou přiměřeného *psychického vývoje* dítěte je uspokojování základních psychických potřeb. Jestliže tyto potřeby nejsou uspokojovány v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu, může dojít k *psychické deprivaci*. U pohybově postižených dětí bývá překážkou jejich adekvátního vývoje někdy opravdu zásadní *podnětová a zkušenostní deprivace* (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001, 2009.). Příčinou podnětové, eventuálně i citové deprivace může být i závažnější pohybové postižení.

Poruchy chování se projevují jako nepřiměřeně intenzivní a přetrvávající negativistické postoje, vzdor nebo agresivita zaměřená vůči dětem, zvířatům nebo věcem. Neurotické potíže, které lze hodnotit primárně jako poruchy prožívání, bývají velmi variabilní a obvykle se projeví v té oblasti, která je nezralá, a proto snadno zranitelná, jako je například řeč (srov. Matějček & Langmeier, 1986).

Učení

Pokroky v *učení* jsou nerovnoměrné, rozpětí pozornosti je omezené. Výkon ve škole je často zhoršen právě slabou koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Pro děti s mozkovými hybnými poruchami je obtížné něco si uchovat v paměti. Kapacita učení se rychle vyčerpává (Hedderich, 1999, in Vítková, 2003, s. 44). Žáci si učivo pamatují útržkovitě, nevýběrově a obtížně si jej vybavují a reprodukují. Pracovní tempo bývá pomalé a nevyrovnané (srov. Grayson et al., 2016).

1.3 Specifika inkluze žáků s tělesným postižením

V České republice upravuje systém základního vzdělávání zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), účinný od 1. 1. 2005 (poslední novelizace zákona proběhla v roce 2019 pod č. 46/2019 Sb.). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (novela č. 270/2017 Sb. a novela č. 248/2019 Sb.). Analýza vyvíjející se situace vzdělávání žáků s tělesným postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu ukázala nárůst počtu těchto žáků v běžných školách a snižování počtu žáků vzdělávajících se v základních školách pro žáky s tělesným postižením. Ve školním roce 2017/2018 se v České republice

vzdělávalo 1108 žáků s tělesným postižením v období plnění povinné školní docházky. Z výše uvedeného celkového počtu se 939 žáků s tělesným postižením (z toho 223 žáků s těžkým postižením) vzdělávalo v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávalo 169 žáků s tělesným postižením, z toho 41 žáků s těžkým postižením. Z těchto informací vyplývá, že se v tomto školním roce inkluzivně vzdělávalo 85 % žáků s tělesným postižením. Ve stejném školním roce poskytlo speciálně pedagogické centrum své služby 1247 žákům s tělesným postižením (UIV, 2018).

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z podpůrných opatření, které stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Formulář IVP je součástí příloh. Nárok na IVP mají děti zařazené do druhého či vyššího stupně podpory, pokud potřeby dítěte zahrnují úpravy obsahu vzdělávání. Volbu IVP jako vhodného podpůrného opatření stanoví školské poradenské zařízení (ŠPZ), kam je dítě odesláno školou na vyšetření. Zpráva ze ŠPZ konkretizuje všechna doporučená opatření, která je třeba dítěti poskytnout (<https://www.inkluzivniskola.cz>).

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a na jeho vypracování se podílí:

- třídní učitel nebo další pedagogové, kteří dítě učí;
- rodiče nebo zákonní zástupci;
- členové školského poradenského pracoviště;
- školské poradenské zařízení;
- samotný žák;
- za zpracování odpovídá ředitel školy.

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Dále jsou uvedeny zejména informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka a případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. IVP se zpracovává nejpozději do jednoho měsíce od vyšetření nebo nástupu do školy. Během celého školního roku může být upravován a doplňován. Individuální vzdělávací plán dvakrát ročně vyhodnocuje školské poradenské zařízení a poskytuje žákovi, škole i zákonným zástupcům poradenskou podporu (Jungwirthová, 2015). Právě spolupráce rodičů a školy má svůj nesporný význam (Reind & Peer, 2016).

Vzdělávání žáků s tělesným postižením má svá specifika, která plynou z důsledků jejich postižení, zvláště pak ze somatických a psychických zvláštností. Abychom naplnili podmínky pro funkční inkluzivní vzdělávání, je třeba zajistit:

- bezbariérový přístup do školy pro děti na vozíku;
- úpravu prostředí (madla na WC, odstranění prahů, úpravu lavic ve třídě, relaxační kouty ad.);
- technické vybavení pro samostatný pohyb ve škole (rampy, zvedací plošiny, schodolez apod.);
- dostupnost informačních technologií (speciálně softwarově upravené PC, dotykové obrazovky, klávesnice, joystiky, notebooky, diktafon, tablet apod.);
- didaktické pomůcky;
- kompenzační pomůcky na psaní (pera s kuličkovým hrotem, zesílené držáky na psací náčiní, trojhranný program, ergonomicky tvarovaná pera, speciální psací desky s magnetickým pravítkem, protismykové podložky ad.);
- pomůcky na rozvoj jemné motoriky (kruhový trenér, míčky s bodlinkami, speciální nůžky, terapeutické hmoty ad.);
- kompenzační pomůcky na rozvoj hrubé motoriky (berle, hole, kozičky, chodítka, vozíky);
- pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci (karimatky, rehabilitační míče, pomůcky na případné polohování, kolébky na nácvik rovnováhy, cvičební padák ad.) (srov. Čadová, E. et al. 2012b).

V současném inkluzivním vzdělávání mění učitelé výukové metody a prostředí tak, aby byla poskytnuta maximální podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Postižení je tak nutné vnímat v kontextu prostředí a smyslem rozvoje jedince by mělo být vyzdvižení silných stránek spolu se zaměřením se na podporu limitů, které vychází z charakteristiky postižení (Shogren, Whymer, & Singh, 2017). Při vzdělávání žáků cílové skupiny je tak nezbytné adaptovat výukové techniky a strategie, které jsou uplatňovány.

Naléhavost a potřeba zvládnutí nové situace učitelem vyžaduje nové návrhy k profesním kompetencím, které by měly minimalizovat zátěžové situace a maximálně využívat moderní intervenční modely v rámci poskytované podpory (srov. Hallahan & Kauffman, 2000). Specifičnost v přístupech spočívá v naplňování speciálních potřeb žáků se SVP. Poskytovaná podpora se zaměřuje na rozvoj funkčních dovedností, které se týkají smyslové a motorické integrace, koordinace pohybu, polohování, rozvoje jemné motoriky, sebeobslužných dovedností, rozvoje komunikace, zajištění adaptivního zařízení (vybavení třídy, pomůcky ad.) a zahrnují zlepšování, rozvíjení a obnovení postižené funkce. Součástí poskytované podpory

je i stanovení řádu pravidel. Pravidla dávají žákům pocit jistoty, pomáhají strukturovat jejich osobnost a socializují. Pedagog by si měl být vědom svého počínání a poskytovaná podpora by měla být vědomým kontinuálním procesem založeným na teoretických znalostech ověřených praxí, i když pedagog musí často improvizovat a jednat intuitivně. V rámci poskytované podpory je za vysoce efektivní považována týmová spolupráce. Efektivita poskytované podpory se pak u žáků s těžkým postižením projevuje pocitem bezpečí, reguluje chování a ovlivňuje očekávané výsledky, některé podpory však mohou být vnímány negativně (srov. Wilmshurst & Brue, 2010; Pierangelo, 2012).

V inkluzivním prostředí je dále důležité využívat terapeutické přístupy. Termín terapie lze vymezit jako uplatnění terapeutických postupů, cvičení a programů na zlepšení narušených funkcí, které zprostředkovávají potřebné zkušenosti a zážitky (srov. Hartl & Hartlová, 2000). Terapeutické přístupy můžeme obecně vymezit jako způsoby odborného a cíleného jednání člověka s člověkem směřující od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží nebo jejich příčin k prospěšné změně (Müller, 2005). Terapeutické přístupy jsou formativními přístupy na psychologickém základě, které využívají uměleckých prvků. Pedagogové se snaží dosáhnout změn nežádoucího myšlení, emocí či chování jedince za pomoci nonverbální komunikace, strukturovaného učení, konkrétního prožitku apod. Význam slova „formativní“ pak chápeme ve smyslu utvářející, vytvářející. (srov. Müller, 2005; Renotiérová, et al., 2006).

Terapeuticko-formativní přístupy záměrně a cílevědomě upravují narušenou činnost organismu jedince, a to všemožnými uměleckými prostředky – výtvarnými, hudebními, literárními, dramatickými, tanečními apod. Cílem terapeutických metod je:

- eliminování vlivu stresorů;
- zmírnění psychických poruch (deprese);
- posilování motivace k pozitivní změně;
- rozvoj komunikačních dovedností a inteligence;
- schopnost vžít se do různých sociálních situací;
- podpora pozitivního chování;
- kontrolování emocí.

Speciálně-pedagogické terapie jsou především terapie činnostního charakteru, které využívají specifické lidské činnosti, např. herní, umělecké, motorické ad. Terapeuticko-formativní přístupy tedy postupují od činnosti (podněcující změny v chování a v prožívání) ke změně psychického postoje (změně myšlení). Terapeuticko-formativní přístupy korespondují do jisté míry s výchovou. Mají svoji teoretickou i metodologickou základnu v oblasti psychoterapií, které využívají jak terapeutických (působících žádoucí změny při patologiích), tak

formativních (působících na osobnostní růst) vlivů určitých specificky lidských aktivit (Müller, in Renotierová et al., 2006).

Müller (in Renotierová et al., 2006, s. 61) rozebírá rozdíly v připravenosti pedagogů (terapeutů) k vytváření vztahu k dětským a dospělým klientům:

Müller v souvislosti se specifiky terapie u dětí:

- upozorňuje na zvláštnosti ve vývoji dítěte a s nimi související chování, myšlení a emoce, velkým rizikem terapeutického přístupu může být nesprávný odhad situace, způsobený nerozpoznáním pravých příčin neobvyklého chování, myšlení a prožívání, které jsou závislé na konkrétním vývojovém období dítěte;
- řadí mezi specifika terapie u dětí nutnost správné interpretace specifických dětských komunikačních signálů, které musí terapeut interpretovat jak v kontextu zjištěného stavu vývoje, tak v kontextu zjištěné situace, dále upozorňuje na potřebu schopnosti terapeuta se těmito signálům přiblížit;
- dále vysvětluje význam neustálé potřeby lásky a bezpečí při utváření terapeutického vztahu;
- zdůrazňuje vliv výchovného prostředí, který bývá často příčinou patologie, náprava při výchovných problémech se dotýká rovněž nápravy výchovného prostředí dítěte, ale i přípravy dítěte na vliv tohoto prostředí;
- uvádí, že děti obvykle nehledají problémy samy v sobě, ale ve svém okolí.

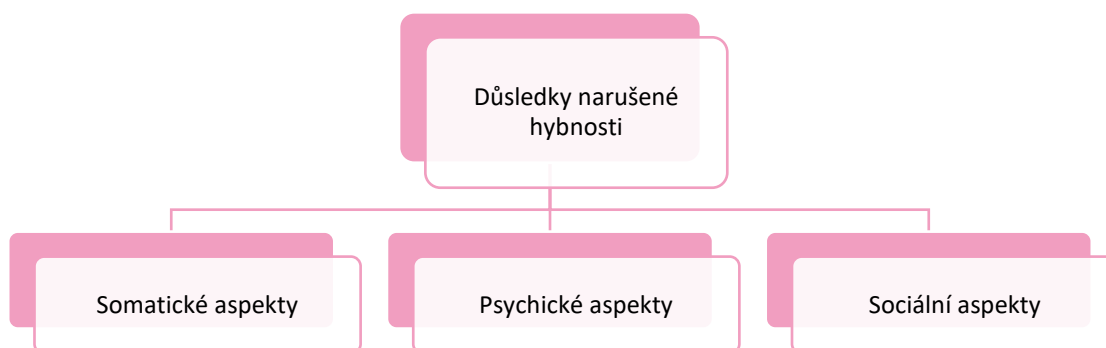
Škola, která přijímá žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, by měla splňovat určité požadavky. Nejedná se pouze o náležitosti správného řízení, odstranění architektonických bariér, poskytování speciálních pomůcek ad., ale i o příznivou atmosféru školy, odbornou úroveň pedagogického sboru, motivaci ke vzdělání a schopnost týmové spolupráce (srov. Čadová, 2012). O možných důvodech neúspěšné inkluze hovoří ve své publikaci Hájková a Strnadová (2010). Řadí mezi ně:

- nedostačující informovanost všech, kteří jsou do školní praxe zapojeni;
- postupy k dosažení inkluze jsou buď hodně omezené, nebo příliš ambiciózní;
- změny jsou příliš rychlé;
- zdroje k zabezpečení inkluze (asistence, doprava do školy atd.) nejsou dostatečně využité;
- důležité osoby nejsou zapojeny do procesu inkluze;
- rodiče nejsou školou přijímáni jako partneři;
- vedení školy nemotivuje podřízené k dosažení vyšších cílů;
- škola funguje v odtržení od sítě inkluzivně orientovaných škol.

Pokud nemá škola jako celek upřímný zájem a motivaci věnovat se žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ztrácí inkluzivní vzdělávání smysl. Inkluzi je třeba chápat jako dynamický proces, který prochází přirozeným vývojem a je ovlivňován mnoha aspekty osobního, sociálního a ekonomického charakteru.

1.4 Vliv narušené hybnosti na rozvoj osobnosti

Jaké jsou důsledky omezeného nebo znemožněného pohybu? Projeví se v somatických, psychických a sociálních aspektech.



Obr. 4: Důsledky narušené hybnosti

Somatické aspekty

Tělesné postižení má z psychologického hlediska dva základní aspekty, které se projevují nedostatečnou pohybovou kompetencí a deformovaným zevnějškem. *Vrozené postižení*, respektive získané v raném věku, ovlivňuje ve větší míře vývoj jedince, ale subjektivně není tak traumatizující. Naopak *postižení získané* představuje větší trauma, protože postižený jedinec ví, co ztratil, dokáže porovnávat a novou situaci považuje jednoznačně za horší. Významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu života osob s tělesným postižením, je rozsah a stupeň pohybového omezení, kdy se rozhodujícím faktorem stává úroveň soběstačnosti. Tato je dána schopností *lokomoce* a schopností samostatné *sebeobsluhy*. Postižení motoriky rukou pak tento rozvoj sebeobsluhy negativně ovlivňuje. Pohybové postižení ovlivňuje rozvoj všech funkcí, které jsou na takových kompetencích závislé. Často dochází i k *poruše artikulace* způsobené motorickým poškozením mluvidel a narušením koordinace; tito jedinci mohou dobře rozumět, ale velmi špatně a nesrozumitelně mluví (srov. Vítková, 2006; Vágnerová, 2008 ad.).

Ilustrační příklad: bariéry

(v příloze s. 6)

Ahoj děti, jmenuji se Adam. Trpím nemocí, která se jmenuje mozková obrna a kvůli které mám nemocné nohy a nemůžu chodit, proto všude jezdím na vozíku. Někdy mám potíže se někam dostat, zvláště tam, kde jsou prahy, schody, úzké dveře a vůbec málo místa.

Co potřebuje Adam, aby se mohl volně pohybovat ve škole?

Zatrhni správnou odpověď:

- Psa.
- Úzké dveře.
- Široké dveře.
- Schodišťovou plošinu.
- Výtah.
- Bezprahové podlahy.

Ilustrační příklad: soběstačnost

(v příloze s. 26)

Adam: Také mám výborného kamaráda, který se jmenuje Petr. Je to můj asistent, který mi občas pomáhá s tím, co nezvládnou sám. Naučil mě, jak správně sedět na vozíku, abych nevypadl, jak vjíždět na WC a držet se madel, jak přijíždět k umyvadlu, abych si mohl umýt ruce, a také mi snížil věšák na ručník, abych na něj dosáhl. Také mi rozsvítí a zhasne tam, kde je vypínač příliš vysoko.

Co potřebuje Adam, aby byl samostatný na toaletě?

Zatrhni správnou odpověď:

- Široké dveře.
- Stoleček.
- Madla u WC a u umyvadla.
- Houpací síť.
- Snížené věšáky na ručník.
- Asistenta, který Adamovi případně pomůže (s úpravou oblékání, rozsvítit a zhasnout).

Ilustrační příklad: pomůcky na psaní

(v příloze s. 27)

Adam: Do školy chodím docela rád, protože se tam dozvím spoustu nových věcí. Ve třídě potřebuji více místa, abych projel s vozíkem k lavici, můj asistent sedí vedle mě, protože občas potřebuji podat nějakou pomůcku. Na psaní využívám ergonomicky tvarované pero, lepicí folie, aby mi neklouzal sešit, stojan na učebnice, abych mohl lépe číst text.

Co potřebuje Adam ve třídě?

Zatrhni správnou odpověď:

- Prostor pro projíždění s vozíkem.
- Lehátko na odpočinek.
- Pomůcky na psaní.
- Rehabilitační míč.
- Asistenta, který mu podává pomůcky.

Ilustrační příklad: zapojení do tělesné výchovy

(v příloze s. 30)

Adam: Také mám rád tělocvik. Někdy s klukama závodíme, já jedu a oni běží. Můj vozík jede docela rychle, ale potřebuji k tomu mít silné ruce. Tělocvik mně baví, i když nemůžu dělat všechno to, co ostatní děti. Ale to nevadí, protože paní učitelka pro mě vždycky vymyslí nějaký jiný cvik, když ostatní děti cvičí třeba na náradí. Posiluju ruce, házím míčem na cíl, cvičím na zemi na žíněnce, dělám protahovací cviky a spoustu dalších věcí.

Co nemůže dělat Adam v hodině TV?

Zatrhni správnou odpověď:

- Házet míčem.
- Cvičit na hrazdě.
- Posilovat ruce.
- Dělat kotoul.
- Jezdit na vozíku.

Ilustrační příklad: hra boccia (boča)

(v příloze s. 62)

Adam: Děti, pojďme si společně hrát! Naučím vás hru boccia. Budeme hrát s koženými koulemi a vyhraje ten, jehož koule bude nejbližší malé bílé kuličce.

Co potřebují děti na hru boccia?

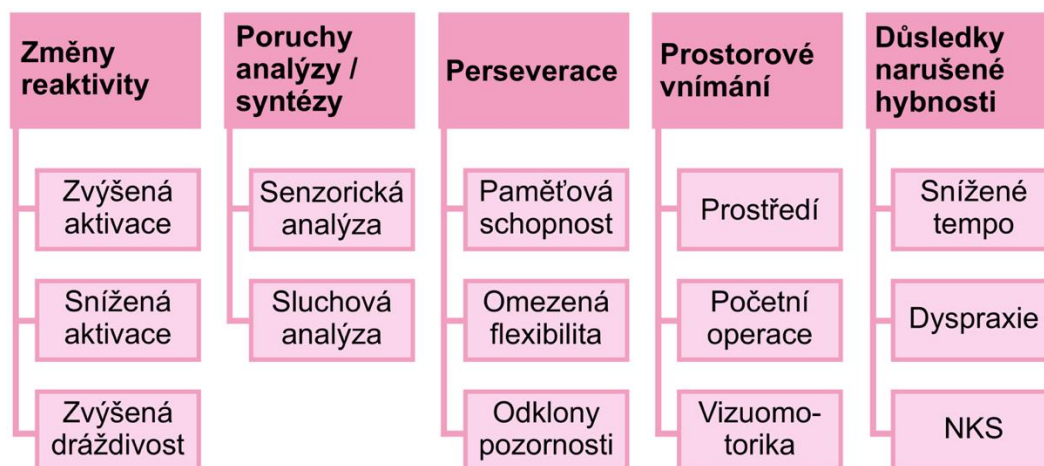
Zatrhni správnou odpověď:

- Medicinbal.
- Dostatek prostoru.
- Kožené koule.
- Branky.
- Bílou kuličku.

Kognitivní aspekty

Kognitivní procesy zahrnují souhrn operací a pochodů, jejichž prostřednictvím člověk poznává svět i sebe samého. Vývoj poznávacích procesů může být u jedinců s centrálním poškozením narušen.

V oblasti smyslového vnímání se mohou vyskytovat poruchy percepce, které u mozkových obrn bývají často spojeny s dysgnosími. *Optická* či *akustická dysgnosie* se projevuje obtížemi v diferenciaci vizuálních a zvukových stimulů. Takové dítě/žák např. dobře nerozeznává, co je na obrázku, a špatně rozlišuje zvuky mluvené řeči. Předpokládá se i vyšší četnost poruch *fonemického sluchu* a problémy v oblasti *vizuomotorické koordinace*. Představy založené na nepřesném vnímání odrážejí všechny uvedené nedostatky. U dětí s jakýmkoliv postižením mozku dochází k poškození *koncentrace pozornosti*, a následkem toho i *paměti*, protože dítě se učí náhodně, bez výběru a útržkovitě v závislosti na momentální kvalitě pozornosti. Tito jedinci jsou snadno *unavitelní*, pozornost udrží po kratší dobu, objevuje se i opožděný vývoj řeči, který ztěžuje jejich dorozumění se sociálním okolím (srov. Vágnerová, 2008; Opatřilová, 2010). Postižení pozornosti lze pojmout jako postižení heterogenní, které se projevuje kromě celé řady oblastí v oblasti kognitivních funkcí (Jacobson, Rojahn, & Mulick, 2007). Následující schéma charakterizuje možná ovlivnění v procesu učení u žáka s MO:



Obr. 5: Ovlivnění v procesu učení

Zkušenostní deprivace je východiskem pro další učení. Existuje úzká vazba mezi pohybem, vnímáním a kognicí. U centrálních poškození dochází k poruše korových oblastí mozku, někdy i k poškození podkorových aktivačních systémů (Kraus, 2005). Tyto změny celkové **reaktivity nervového systému** mohou mít při výchově a vzdělávání nepříznivý vliv. U části dětí je aktivace zvýšená (hyperaktivita), což se projevuje neklidem, dítě nevydrží dlouho u jedné činnosti, svůj neklid není schopno ovládat. Naopak u dětí se sníženou aktivitou (hypoaktivita) dochází k pomalejšímu vývoji, protože dítě spontánně získává méně zkušeností. U dětí s perinatálním poškozením mozku bývá zřejmá zvýšená dráždivost nervového systému (Kotagal, 1996; Šlapal, 2002; Kraus, 2005).

Dále zaznamenáváme **poruchy analýzy a syntézy**. Poruchy kognitivního zpracování podnětů (při intaktních smyslových orgánech) se projevují obtížemi při rozlišování tvarů všech percepčních modalit. Zhoršuje se tak senzorická analýza i následná syntéza (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001; Vágnerová, 2004). V oblasti sluchové např. dítě slyší dobře v tiché místnosti, ale na pozadí percepčního šumu již nerozumí, ve zrakové oblasti nerozliší jeden předmět mezi více předměty (srov. Brázdilová, 1996). Ulpívání pozornosti (**perseverace**) nebo i myšlení je dalším projevem, se kterým se v praxi setkáváme. Jedinec nedokáže aktivně potlačit působení jednoho podnětu, aby se mohl věnovat dalšímu. V odpovědích dítě několikrát mluví o stejném, často nepřiléhavém podnětu nebo je nelze převést k jiné činnosti. Jejich změněná podněťová schopnost, paměťová schopnost a omezená flexibilita jednání znesnadňují získávání dílčích dovedností, např. „rozpoznat problémy“ v oblasti kompetence k řešení problémů a kompetence k rozhodování. Poruchy regulace v psychické činnosti se projevují nedokončováním úkolů, chybějící kontrolou hotové práce, roztržitostí, odklony pozornosti k jiným podnětům v průběhu jedné činnosti (srov. Chamoutová, in Kraus, 2005; Leyendecker, in Boenisch & Daut, 2002).

Narušení prostorového vnímání se může projevit v mnoha rovinách. Může to být nedostatečná orientace ve fyzickém prostředí, v běžném životě v oblékání (rozlišování pravé a levé ruky, boty, rukávu apod.), ale může se projevit i v oblastech významných pro proces učení, jako je vytváření početních operací, chápání významu předložek a předpon, chápání vztahů při porovnávání (větší–menší, stejný–rozdílný apod.), počáteční nácvik čtení, tzn. rozlišování písmen (d–b), ale také orientace na mapách, sestavování rovnic apod. Mezi nejčastější projevy narušení vizuomotoriky patří neschopnost udržet směr zraku k určitému bodu, neschopnost pozorovat určitý předmět, zaměřit zrak na jeden předmět ze skupiny, neschopnost postřehnout detaily, dále poruchy při sledování pohybujících se předmětů, poruchy zrakové analýzy a syntézy (jedinec obtížně analyzuje části obrázků a nezvládá syntézu), práce v řádku a přechod z konce řádku na druhý (srov. Vágnerová, 2004; Chamoutová, in Kraus, 2005; Opatřilová & Zámečnicková, 2008). S problematikou senzomotoriky úzce souvisí dovednost grafomotoriky a psaní. Obtíže mohou zahrnovat nedostatky v motorické koordinaci, omezenou účast a omezené procvičování, individuální zvláštnosti, nedostatek zkušeností apod. Heller (in Best, Heller, & Bigge, 2005, s. 441–443) se zabývá adaptací a výukou psaní u žáků s tělesným nebo kombinovaným postižením, kde mimo jiné popisuje bariéry, které přispívají k problémům v psaní. Řadí sem nedostatky motorické dovednosti, které se projeví již v předškolním věku, a to neschopností manipulovat s předměty, využívat tradiční psací potřeby, což se projeví jako následek malé zkušenosti s čmáráním, kreslením a následně psaním. Další překážkou pro budování zdatnosti v psaní mohou být omezená účast a omezené procvičování. V některých případech se klade tak velký důraz na ostatní aspekty žákova vzdělávání a péče, že výuka a procvičování psaní jsou minimalizovány, což vede k méně příležitostem tyto činnosti provádět. Dalším problémem je pomalé tempo, které vyplývá z důsledků motorického postižení, což může vést k nižší frekvenci procvičovacích činností, které by zlepšily grafomotorické dovednosti.

V oblasti učebních a pracovních technik jsou mimo jiné vyžadovány schopnost přenosu a schopnost abstrahovat. Proti tomu stojí, že lidem s tělesným postižením připadá řešení abstraktních problémů těžké a mají potíže zpracovat zkušenosti a převést je na nové situace (Leyendecker, 1999, in Boenisch & Daut, 2002). U žáků s tělesným postižením (zvláště pak u MO) představuje podpora flexibility a kreativity problém. Ve svých způsobech učení často inklinují k perseveracím a ukazují malou flexibilitu jednání. Jejich změněná podnětová schopnost, paměťová schopnost a omezená flexibilita jednání znesnadňují získávání dílčích dovedností (srov. Vágnerová, 2004; Best, Heller, & Bigge, 2005; Chamoutová, in Kraus, 2005).

Důsledky narušené hybnosti se mohou projevit i v dalších oblastech. Žáci s tělesným postižením potřebují více času na školní činnosti i na učení. Leyendecker (in Boenisch & Daut, 2002) konstatuje, že např. osoby s cerebrální pohybovou poruchou se obecně neučí méně, ale potřebují na učení více času. Každý žák může splnit požadavky na něj kladené podle svého tempa. Ovšem zůstává tu jeden problém, a to je ten, že pro zpomalení učebního procesu se učivo musí redukovat. Učitelé mají za úkol rozhodnout, kterým tématům se přednostně věnovat a která případně vypustit. Rozhodnout by měli všichni pedagogové třídy tak, aby mohly být pro určené období (např. pololetí) stanoveny hlavní obsahy předmětů (např. v jazykové či přírodovědné oblasti). Zapojení žáka do rozhodování a přihlídnutí k jeho zájmům podporuje jeho motivaci ke spolupráci. Mělo by se zamezit tomu, aby žáci museli doma dostudovávat učební látku z důvodu jejich pomalejšího pracovního tempa, neboť jednak potřebují více času k vypracování domácích úkolů než jejich spolužáci, jednak musí často odpoledne podstupovat terapie, např. fyzioterapii, která velmi zřídka probíhá dopoledne na škole v rámci integrovaného vzdělávání (srov. Vágnerová, 2004; Best, Heller, & Bigge, 2005; Chamoutová, in Kraus, 2005). Často zjištěná dyspraxie se ukáže např. ve vyučování ve všech aktivitách, ve kterých musí být změněn plán jednání. Zaměřujeme se na koordinaci vnímání a motoriky, dbáme na časové sekvence jednání a systematické provedení (Leyendecker, in Boenisch & Daut, 2002). Pro žáky je podstatně těžší vyvinout vlastní iniciativu a samostatnost, protože provádění zvláštních úprav učebního textu může vést v otevřeném vyučování k častějším frustračním zážitkům. Toto může záviset na zkušenosti (neschopnost vyřídit určité úkoly z důvodu chybějících kompetencí) nebo poznání, že nepostižení žáci mají podstatně méně problémů se splněním daných požadavků. Možnými následky jsou zážitky selhání, ústupu nebo agresivity. Narušená komunikační schopnost může být různého rozsahu, často se projeví ve více jazykových rovinách. MO je často spojeno s dysartrií nebo anartrií, a tím pádem jsou postižení žáci odkázáni např. na možnosti podporované komunikace. Stejně tak se projevuje často pozorovaná diskrepance mezi verbálně-kognitivním chováním a chováním, které se vztahuje na jednání v této oblasti (Šáchová, in Kraus, 2005; Klenková, 2006).

Best (in Best, Heller, & Bigge, 2005, s. 44–45) uvádí možné problémy v poznávání doprovázející mozková postižení. Často jsou narušeny procesy řešení problémů:

- problém uvědomit si přesnou podstatu problému;
- problém rozmyslet si informace týkající se řešení problémů;
- problém rozmyslet si různorodost řešení;
- problém zvážit poměrné přednosti alternativních řešení.

V oblasti paměti se mohou objevit potíže udržet v mysli v jeden čas několik slov, myšlenek nebo záměrů.

Možné obtíže v paměti a pozornosti

Žák, který nepochopí text po jednom nebo dvou přečteních, nemůže využít taktiky na zvýšení porozumění, např. podtržení klíčových bodů, diskuse o textu apod.

Žák si nezapamatuje novou informaci, a tak není schopen poslouchat další informace k tématu.

Žák, který je dobrý v základních matematických operacích, může mít velký problém s pozorností a pamětí při řešení slovní úlohy nebo abstraktních vztahů obsažených v algebře.

Žák může rozumět každé části textu, ale je neschopný začlenit informaci, určit hlavní myšlenku a napsat krátký obsah.

Tab. 2: Ilustrační příklad možných obtíží v paměti a pozornosti

Psychické aspekty

Edukace dětí a žáků s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjí od somatických a psychických zvláštností těchto jedinců. Tělesné postižení má vliv na celou osobnost jedince. Z psychologického hlediska nejvíce působí omezená hybnost a tělesná odlišnost (Bartoňová & Vítková, 2007).

Pokud jedinec s tělesným postižením nemá dostatek stimulace a jeho těžké somatické postižení ho dostává do stavu nucené nečinnosti, může se objevit *zvýšené duševní napětí*, projevy odporu a eventuálně až záchvat afektivních křečí, kdy může dojít k zástavě dechu a záškubům.

Výchovné prostředí, které je nedostatečně stimulující a dítě je v něm výchovně zanedbáváno, může způsobit, že se dítě jeví jako mentálně retardované. Sociálně podmíněná mentální retardace se projevuje již v předškolním věku. Děti bývají opožděné zejména v řeči, myšlení, sociální adaptaci a úrovni návyků. Jediným řešením takové situace je co nejrychlejší přemístění dítěte do podnětnějšího prostředí (Opatřilová, 2009).

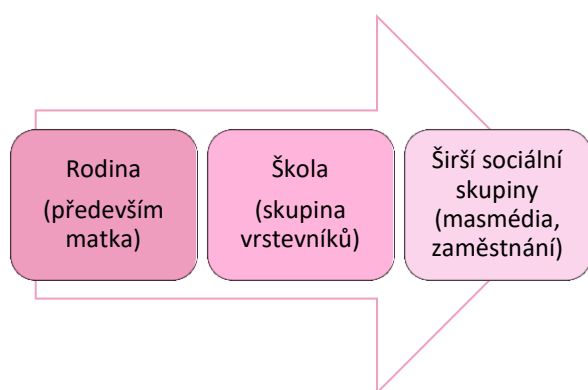
Sociální aspekty

V obecnějším významu chápeme sociální (mezilidské) vztahy jako družnost, přátelskost, tendence vytvářet osobní, přátelské vztahy, komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi. Předpokladem sociability je schopnost empatie vůči prožitkům i problémům druhého,

schopnost přizpůsobování se a kompromisu. Omezení či narušení pohybů vede k omezení dítěte ve styku s vrstevníky, tím se snižují sociální dovednosti a uspokojování sociálních potřeb. Často dochází ke komplikacím v sebehodnocení, ke zvýšené labilitě i k neuróze (srov. Čáp, 1993).

S výše uvedeným úzce souvisí socializace, která probíhá v průběhu celého života, kdy si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování, jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se do společnosti (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Schopnost vytvářet a pěstovat mezilidské vztahy je ovlivněna postoji nebo činnostmi jiných lidí a realizuje se především *sociálním učením, sociální komunikací a vzájemnou interakcí*.

Socializaci jedince obvykle členíme do tří etap.



Obr. 6: Etapy socializace

V první etapě se dítě identifikuje s matkou, a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti, ve *druhé etapě* se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů; současně se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot. *Ve třetí etapě* se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin. Můžeme tedy konstatovat, že sociální vztahy se vytváří především v rodině, ve skupině vrstevníků, ve škole, dále prostřednictvím masmédií a práce (srov. Vágnerová, 2008, ad.).

Socializace osob s tělesným postižením je nepříznivě ovlivněna především omezením motoriky a případně narušenou komunikační schopností. Tito jedinci mají mnohem méně sociálních zkušeností, protože bývají velmi často izolovaní v rodině, zvláště v předškolním věku, popřípadě v některém ze speciálních zařízení. Obtíže v navazování úspěšných vztahů dále může umocňovat změna tělesného vzhledu a odlišné reakce způsobené důsledky základního postižení (př. dyskinéze, různé tiky, záškuby apod.), které vyvolávají u laické veřejnosti nestandardní sociální reakce, jako je odpor, posměch nebo soucit. Tito jedinci také snáze vzbuzují extrémní postoje jak u dospělých, tak i u dětí. Mohou být ve třídě izolováni,

odmítání, mohou se stát objektem posměchu, ale na druhé straně bývají častěji tolerováni, ochraňováni a opečováváni i svými spolužáky. Jedinec s pohybovým postižením má obvykle méně zkušeností, což se projeví i v jeho sebepojetí. Mnohé ze zvláštností v chování tělesně postižených nemusí být důsledkem postižení, ale mohou vznikat i nesprávným postojem široké veřejnosti, která spíše posiluje pasivitu a závislost handicapovaných, někdy i podporuje tendence k izolaci od společnosti, která je nedokáže přijatelným způsobem akceptovat (srov. Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001; Vágnerová, 2008; ad.).

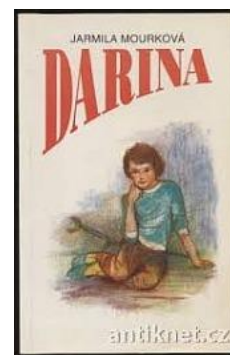
Sociální vztahy jsou v období puberty a dospívání podmíněné více soběstačností než samotným typem postižení. V tomto období řeší postižený jedinec svůj vztah k rodičům (tak jako každé dítě), probíhá vytváření vlastních postojů, hledání identity a nezávislosti, současně však v sociálních podmínkách faktické sociální a ekonomické závislosti na rodičích. U osob s pohybovým postižením zasahuje jako komplikující faktor jejich případná reálná závislost na asistenci nebo pomoci druhé osoby, většinou dospělé. Pro pubertální a dospívající dítě nabývá mimořádného významu vrstevnická sociální skupina, která je pro postiženého jedince stejně důležitá, jeho začlenění je však podstatně komplikováno existencí postižení. Výběr skupiny je pro postižené dítě obtížný. Pokud žije v internátním zařízení, jeho kontakty jsou zpravidla omezeny limitovaným prostředím, takže výběr vrstevníků nezávisí na jeho vlastním rozhodnutí, ale je závislý na řádu internátu. Narušení sociálních vztahů také může vzniknout nesprávným stylem výchovy rodičů, a to především v rodinách s hyperprotektivní či úzkostnou výchovou. Problémy mohou nastat ovšem i na straně ostatních členů skupiny, kteří nejsou postiženi. Záleží na tom, do jaké míry budou ochotni tělesně postiženého jedince mezi sebe přijmout a na jaké úrovni s ním budou navazovat sociální vztahy. Riziko zraňujících sociálních zkušeností v kontaktu s intaktními vrstevníky je velké. Většinou zde působí defekt jako určité vymezující kritérium pro přijetí nebo nepřijetí jedince. Sociální kontakty se většinou omezují pouze na rodinu nebo uzavřenou skupinu, což může představovat určité riziko pro další vývoj sociálních vztahů. V uzavřené skupině mohou vztahy snáze degenerovat, což má důsledky pro duševní rovnováhu, dále může vznikat specifické klima trvale přizpůsobené postiženému, čímž se znovu posiluje vyloučení postiženého z běžné společnosti. Vztah k sobě samému, přijetí či nepřijetí sebe sama jako postiženého, má důsledky také pro sociální vztahy postiženého, pro jejich vytváření a udržování. V období dospívání zasahuje nepohyblivost do oblasti nových aktivit, jako jsou společenská setkání, výlety, tanec apod.; tělesné postižení může být přímou překážkou nebo zátěží, pro kterou není postižený jedinec do těchto aktivit přijímán svými vrstevníky. Tělesný handicap rovněž limituje dospívajícího při volbě povolání (Vágnerová, Hadj-Mousova, & Štech, 2004). Utváření sociálních vztahů u osob s tělesným postižením může být velmi problematické a je závislé na mnoha činitelích, je ovlivněno samotným typem postižení a stylem výchovy.

Počátky obtíží můžeme spatřovat již v procesu osamostatňování, svoji roli sehrává výkonová „činnostní“ deprivace, popř. výkonová fobie, dále poruchy sebepojetí (zkreslené sebehodnocení), emoční labilita, neadekvátní prožívání a sebeprožívání, izolovanost, snížená sociabilita, komunikační bariéry a nezkušenost v běžných sociálních situacích. Svoji úlohu sehrává i nedostatečná motivace vyplývající z nejasných životních perspektiv, sociální izolace a zkreslené, neadekvátní hodnocení jedince s postižením sociálním okolím a jeho stigmatizace. Velký význam má i sociální tlak generalizujícího postoje k určitým druhům postižení (srov. Novosad & Švingalová, 2002; Vágnerová, Hadj-Mousová, & Štech, 2004).

Kniha pro děti a mládež

Mourková, Jarmila. *Darina*. Leprez, 1993, 178 s.

Příběh ochrnuté dívky, která si doslova vyzdoruje studium na střední a pak vysoké škole. Darina je tělesně postižená dívka, do jejíž nesnázi autorka promítla vlastní zkušenost. Autorka neušetří hrdinku žádného problému v rodině či ve škole. Příběh Dariny je inspirativním příkladem aktivního postoje k životu. Potká ji sice řada zklamání, ale zároveň zažije řadu hodnotných setkání s jinými lidmi.



Film Už zase skáču přes kaluže

Český film režiséra Karla Kachyni z roku 1970 natočený podle námětu stejnojmenné novely Alana Marshalla.

Film je ke zhlédnutí on-line, například na YouTube kanálu Česká filmová klasika, nebo k zakoupení na portálu Alza.cz.



Historický příklad přístupů k lidem s postižením

Jaké byly pozice člověka s postižením v kontextu doby, kultury a etnika?

„Outsider na císařském trůně“ Claudius (1. 8. 10 př. n. l. – 13. 10. 54 n. l.)

Římský císař Claudius, plným jménem Tiberius Claudius Nero Germanicus, přichází na svět jako nejmladší syn Drusa staršího a Antonie 1. srpna roku 10 před naším letopočtem

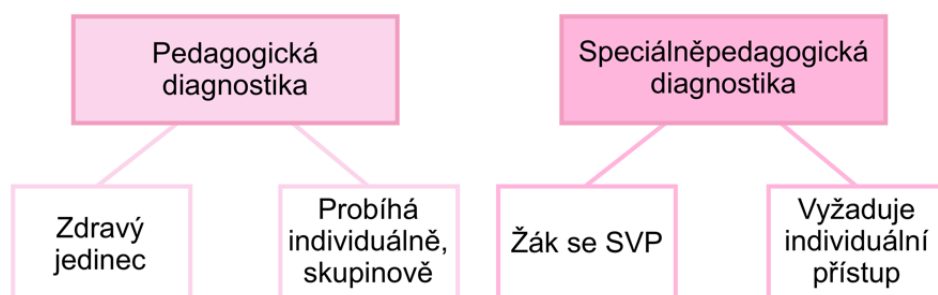
v Lugdunu (dnešní Lyon). Claudia již od dětství trápí mnoho neduhů a je velice pravděpodobné, že v raném dětství prodělá mozkovou obrnu či nějaký druh encefalitidy a následky onemocnění si pak nese po celý zbytek života.

Co všechno v tomto ohledu víme? Z dostupných pramenů můžeme konstatovat, že byl nemocný od narození a podle některých výroků šlo u Claudia o těžký porod, snad koncem pánevním. Dlouho byl považován za slabomyslného (což se jeho pozdějšími činy vyvrátilo), špatně chodil (kulhal – někdy více, někdy méně) a přestože byl jinak statné postavy, nohy měl velmi tenké, slabé a pokroucené. Neovládal dobře obličejové svalstvo, špatně mluvil, v rozčilení silně zadržával (i když asi nešlo o koktavost), při pozdějších promluvách v senátě mluvil plynně, z koutků úst mu někdy kapaly sliny. Nemoc se také podepsala na jeho povaze. Claudius byl bojácný, paranoidní, jindy zase krutý a vzteklý. Pravděpodobně se tedy jednalo o dětskou mozkovou obrnu – dyskinetickou formu (lidé trpící touto formou mívají normální nebo dokonce nadprůměrný intelekt). Claudiovy zdravotní peripetie způsobí, že se jeho rodina za něj stydí a pohlíží na něj s odporem. Sama matka o něm prohlásila, že „od přírody nebyl dodělán, ale jen započat“. Po dosažení plnoletosti je dokonce prohlášen za nesvéprávného a je mu přidělen dohlížitel, bývalý císařský podkoní, o němž později Claudius prohlásí, že ke zvířatům se určitě choval lépe než k němu. Mnoho let je pak Tiberius Claudius Nero Germanicus považován v Římě za naprostého outsidera – ani Augustus, ani Tiberius mu nikdy nesvěřili žádné, ani to nejpodřadnější místo ve státní správě. Až jeho synovec Caligula spíše ze žertu, protože předtím mu nabídl místo vrátného u svého veřejného domu, ho dá zvolit konzulem. Caligula si v té době jistě nedovede představit, že kulhající, koktající a uslintaný strýc ho jednou nahradí na císařském trůnu. Po Caligulově zavraždění je Claudius povolán císařem. Přes všechna jeho postižení a handicap nastupuje na trůn císař s organizačním talentem a pílí, císař, který se na rozdíl od svých předchůdců Tiberia a Caliguly bude plně věnovat svým vladařským povinnostem. Též v jeho osobě nastupuje panovník neobyčejně vzdělaný – léta, kdy mu byl odepřen podíl na státní správě, strávil totiž studiem historie a psaním historických děl, Plinius starší ho dokonce ve své knize *Dějiny přírody* řadí mezi sto nejvýznamnějších učenců své doby. Tento historický příklad je poučný dodnes. Je z něj patrné, jak může docházet k nesprávným závěrům o mentální úrovni postiženého, který ve skutečnosti v tomto ohledu převyšuje své okolí (Lesný, 1989; Jelínková & Chadzipolichronisová, 2008).

1.5 Speciálně-pedagogická diagnostika žáka se zaměřením na mozkovou obrnu

Diagnostika je poznávací proces. Cílem je poznání jedince, jeho důležitých znaků, charakteristik, vztahů a souvislostí. Cílem není léčba, ale výchova a vzdělávání. Diagnostika zkoumá průběh vývoje jedince. Na diagnóze se podílejí lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a jiní, jde tedy o týmovou práci (srov. Monatová, 2000; Přinosilová, 1997, 2000, 2002, 2007; Parkinson, 2017). Diagnostika má především za úkol vystopovat, ve kterých vývojových a funkčních oblastech se nachází životní energie, ve kterých oblastech se vyskytují vývojové impulsy, jak se projevují a jak mohou být podporovány (Haupt, 1996, s. 26). Běžně orientovaná diagnostika je směřována na spolupráci dítěte s osobou, která o něho pečuje (Jetter, 1999, s. 77; srov. Reind & Peer, 2016).

Pojetí diagnostiky



Obr. 7: Pojetí diagnostiky

Speciálně-pedagogickou diagnostiku chápeme jako podpůrnou diagnostiku, a musí tak splnit jiné nároky, než jen zjistit odchylky ve vývoji. Musí zohledňovat celkovou situaci dítěte s přihlédnutím k sociálním a ekonomickým podmínkám, stádiu vývoje a možnostem dalšího rozvoje, a tím konceptuálně usilovat o rozšíření kompetencí dítěte (Bundschuh, 2000).

Speciálně-pedagogická část diagnostiky je zaměřena na zjištění úrovně výchovy a vzdělávání jedince s postižením s ohledem na jeho možnosti dalšího vzdělávání. Sleduje kompetence, které jsou v důsledku jeho postižení omezeny, ale stejně tak se zabývá i dovednostmi, které zůstaly nenarušeny. Provádí ji speciální pedagog sledující úroveň a schopnosti jednotlivých složek osobnosti (diagnostických domén). Diagnostika ve speciální pedagogice zahrnuje komplexní diagnostiku, tj. lékařskou, psychologickou, sociální a speciálně-pedagogickou (srov. Přinosilová, 2007).

Domény – oblasti, které ovlivňují proces učení žáků s tělesným postižením

Soubor diagnostických domén je velmi rozsáhlý, a proto je zřejmé, že vždy nebude možné komplexně diagnostikovat každé dítě, žáka nebo studenta. Vždy bude záležet na důvodu vyšetření a v nemalé míře i na zkušenosti diagnostikujícího pracovníka. Při diagnostikování záleží na:

- věku žáka (předškolní, mladší školní, starší školní, adolescence);
- druhu a stupni tělesného postižení, případně na druhu a závažnosti onemocnění;
- účelu vyšetření (vstupní vyšetření, vyšetření za účelem vhodného zaškolení, posouzení školní zralosti, výchovné problémy, kariérové poradenství, uzpůsobení přijímacích a maturitních zkoušek...).

Mezi jednotlivé diagnostikované faktory například patří hrubá motorika, jemná motorika, úchop, grafomotorika, lateralita, komunikace, intelektuální funkce, kognitivní funkce, smyslové vnímání, pozornost, paměť, emocionalita, adaptabilita a sociabilita, pracovní dovednosti, sebeobsluha a sociokulturní schéma.

1. Doména – Hrubá motorika

Diagnostika hrubé motoriky zahrnuje zkoumání způsobu sezení, rovnováhy, vnímání tělesného schématu, chůze po rovině, chůze ze schodů a do schodů, pohybu v terénu a překonávání překážek, schopnosti udržet rovnováhu, orientace v prostoru, koordinace pohybů, celkové obratnosti, náhradní formy lokomoce a využití pomůcek.

Specifikem domény jsou různé typy tělesného postižení a z nich vyplývající důsledky motorického postižení. Výrazné obtíže v oblasti hrubé motoriky vykazují děti s různými formami mozkové obrny, progresivní svalovou dystrofií, spinální svalovou atrofií, děti s rozštěpý páteře, vrozenými vývojovými vadami, důsledky mozkových zánětů, nádorů ad.

Motorické projevy hodnotíme zpravidla z hlediska:

- vývoje (odpovídající věku, předčasný, opožděný, patologický);
- kvality (přesnost a koordinace pohybů, stabilita stoje, sedu, kleku);
- výkonu (síla, rychlost, vytrvalost pohybů) (srov. Opatřilová, 2010).

U žáka s MO sledujeme pohybové možnosti a omezení (Svobodová, 1997):

- a) Dítě se pohybuje samostatně, bez omezení.
- b) Pohybuje se se zjevným omezením (s jakým?).
- c) Pohybuje se za pomoci ortopedických pomůcek.

d) Je na vozíku:

- sedí bez fixace;
- sedí s pomocí postranních opěrek;
- sedí pouze s pomocí opěrek, popruhů, klínu.

Dále si všímáme těchto zvláštností:

- nápadnosti dítěte: přetáčení, otáčení, spasticita, hypotonie, zvedání, stoupání, přisouvání, pohybový nepokoj;
- s rozvojem chůze si všímáme koordinace pohybů: dobrá, narušená, dyskoordinace;
- přítomnosti mimovolných pohybů: atetoidní, choreatické, myoklonické;
- kontroly hlavy: ano, ne, nutná fixace;
- extrémních poloh těla;
- sedu vkleče na patách;
- sedu vkleče mezi kolena;
- sedu na židli / na vozíku: samostatný sed, s klínem proti sesouvání, s postranními opěrkami, s fixací popruhy i klínem;
- unavitelnosti při motorických aktivitách: v normě, zvýšená.

K hodnocení úbytku funkce hrubé motoriky lze využít následující škálu:

- 0 – úbytek dovednosti 0 %, žádná ztráta dovednosti, jedinec činnosti v oblasti hrubé motoriky zvládá v normě;
- 1 – úbytek dovednosti 25 %, jedinec zvládá činnosti bez dopomoci jen někdy;
- 2 – úbytek dovednosti 50 %, jedinec zvládá činnosti s dopomocí;
- 3 – úbytek dovednosti 75 %, jedinec spolupracuje, činnosti naznačuje;
- 4 – úbytek dovednosti 100 %, jedinec činnosti nezvládá, je zcela závislý na dopomoci (Čadová, E. et. al., 2012a).

Pokud dítě používá speciální rehabilitační pomůcky (např. extenze, dlahy, ortézy, protézy, ortopedickou obuv), je zvláště vhodné se s těmito pomůckami seznámit a naučit se je používat. O četnosti a délce jejich používání nás většinou informují zdravotníci nebo rodiče. V průběhu edukace se u dětí s mozkovou obrnou také často využívají kompenzační pomůcky, jako jsou např. různá chodítka, kozičky, berličky, rolátor, vozík, rehabilitační zvedák, vertikalizační stojan a mnohé další. Pro zajištění adekvátních podmínek je tedy nutné v procesu diagnostiky hrubé motoriky věnovat pozornost náhradním formám lokomoce.

Náhradní formy lokomoce				
	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Naznačuje	Nezvládá
Protéza				
Berle				
Hole				
Chodítko				
Lezítko				
Vozík				

Tab. 3: Náhradní formy lokomoce

Ilustrační příklad: příklad záznamového archu pro speciálně-pedagogickou diagnostiku hrubé motoriky

SPD HM žáka s tělesným postižením

Jméno a příjmení:

Narozen (a):

Dg.:

Hrubá motorika:

Posuzování motorických projevů:

- hledisko vývoje (normální, opožděný, patologický)
- hledisko opoždění (lehké, střední, těžké)
- hledisko kvality (koordinace pohybů, narušení koordinace, nekoordinované pohyby)
- hledisko výkonu (síla, rychlost, vytrvalost).
 - a) samostatný pohyb, bez zjevných omezení:
 - b) pohyb za pomoci ortopedických pomůcek (berle, rolátor, kozičky, ...):
 - c) imobilní, sedí na vozíku:
 - o bez fixace;
 - o s pomocí postranních opěrek;
 - o opěrky, popruhy, klín, podpěra hlavy.
 - d) potřebuje speciální židli
 - e) koordinace pohybů: v normě, narušená dyskinéze
 - f) pohotovost, rychlost, tempo: v normě, snižené, zbrklé atp.
 - g) dynamika, rytmičnost pohybů
 - h) výskyt stereotypů, automatismů
 - i) uvědomělé provádění pohybů

Poznámky:

Hodnocení – kvalitativní diagnostika

Současná praxe přináší více způsobů zaznamenávání jednotlivých diagnostických položek. Někteří pedagogové upřednostňují širší slovní (písemné) hodnocení, jiní využívají různé typy záznamových archů, vývojových škál apod. Posuzované položky jsou většinou řazeny chronologicky podle věku a hodnotí se buď četnost zvládnutí, nebo stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností. Příklady záznamových archů jsou uvedeny např. v těchto publikacích: Opatřilová (2010), Hanák a kol. (2011), Čadová et. al (2012b). Příklad hodnocení míry úbytku funkce (Shánělová, in Čadová, et al 2012b, s. 22):

- 0 úbytek dovedností 0 %, žádná ztráta dovednosti, jedinec činnosti zvládá v normě;
- 1 úbytek dovednosti 25 %, jedinec zvládá je někdy bez dopomoci;
- 2 úbytek dovednosti 50 %, jedinec zvládá činnosti s dopomocí;
- 3 úbytek dovednosti 75 %, jedinec spolupracuje, činnosti naznačuje;
- 4 úbytek dovednosti 100 %, jedinec činnosti nezvládá, je zcela závislý na dopomoci.

Další z možností je zaznamenávání dovedností dle četnosti. Posuzované výkony hodnotíme podle škály v rozsahu 1–5, kdy hodnotíme četnost určitých projevů žáka v určitém sledovaném období. Četnost dovedností zaznamenáváme do předem připravených záznamových archů, které sledují jednotlivé domény diagnostiky (Polášková, 2001):

Sledované projevy se vyskytují:

- 1 vzácně, popř. vůbec;
- 2 příležitostně, potřebuje pomoc druhých;
- 3 přiměřeně často, případně s určitou dopomocí;
- 4 často, jen výjimečně potřebuje pomoc;
- 5 často, samostatně, bez pomoci druhých.

2. Doména – Jemná motorika

Jemná motorika (JM) je řízena aktivitou drobných svalů, jedná se o postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulace s drobnými předměty. Jemná motorika zahrnuje:

- grafomotoriku, pohybovou aktivitu při grafických činnostech;
- logomotoriku, pohybovou aktivitu mluvních orgánů při artikulované řeči;
- mimiku nebo motoriku mimickou, pohybovou aktivitu obličeje;
- oromotoriku, pohyby dutiny ústní,

- vizuomotoriku, která se týká pohybové aktivity se zpětnou vazbou zrakovou (Dvořák, 1998).

Při diagnostice jemné motoriky sledujeme úroveň manipulace s předměty, koordinaci pohybů, přesnost provádění pohybů, orientaci na ploše, zapojení jedné nebo obou rukou, koordinaci obou horních končetin.

Specifikem domény jsou různé projevy v motorických dovednostech dětí a žáků s tělesným postižením. Mezi nejčastější charakteristiky narušené oblasti jemné motoriky patří nedostatečná nervosvalová koordinace horních končetin, neobratnost, nekoordinovanost pohybů; obtíže činí činnosti, které jsou náročné na přesnost a rychlost, děti vynakládají zvýšené úsilí při nácviu grafomotoriky, psaní a kreslení, zadané úkoly často nedokončí pro zvýšenou únavu. Důsledky motorického postižení se projevují i v sebeobsluze a celkově snížené práceschopnosti (Opatřilová, 2010, 2014).

Kvalifikovaný odhad úrovně jemné motoriky lze získat z různých informačních zdrojů, především s využitím klinických metod: pozorování, rozhovoru, informací učitelů, informací rodinných příslušníků, rozboru prací či analýzy produktů vlastní činnosti dítěte, objektivních zkoušek, diagnostických nástrojů.

K hodnocení úbytku funkce jemné motoriky lze využít následující škálu:

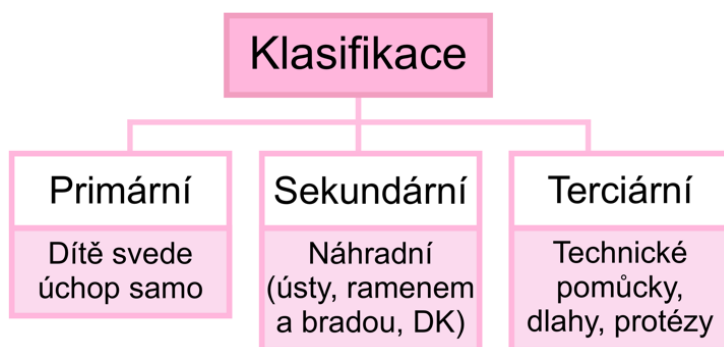
0. úbytek dovednosti 0 %, žádná ztráta dovednosti, jedinec činnosti v oblasti jemné motoriky zvládá v normě;
1. úbytek dovednosti 25 %, jedinec zvládá činnosti v oblasti jemné motoriky bez dopomoci jen někdy;
2. úbytek dovednosti 50 %, jedinec zvládá činnosti v oblasti jemné motoriky s dopomocí;
3. úbytek dovednosti 75 %, jedinec spolupracuje, činnosti v oblasti jemné motoriky naznačuje;
4. úbytek dovednosti 100 %, jedinec činnosti v oblasti jemné motoriky nezvládá, je zcela závislý na dopomoci (Čadová et al., 2012a).

Vyšetřením jemné motoriky se v současné době zabývá ergoterapeut, speciální pedagog, psycholog, popřípadě rehabilitační pracovník.

3. Doména – Úchop

Úchop lze vymezit jako aktivní dotyk za spoluúčasti hmatu. Cílem je udržet (fixovat) předmět a posléze s ním manipulovat. Pro edukátora je důležité vyhodnotit způsoby a možnosti úchopů. Správný úchop je závislý na schopnosti rozpoznání předmětů hmatem a zjišťování jejich prostorových vztahů při vyloučení účasti ostatních smyslů (Kralíček, 1997).

Specifikem domény jsou různé typy úchopů a nesprávné úchopy (podrobněji viz Opatřilová, 2014):



Obr. 8: Klasifikace úchopů

V současné době není v odborné literatuře terminologická jednotnost v klasifikaci úchopů. Například Pfeiffer (1993) rozděluje úchopy na statické a dynamické a dále je pak člení na primární, sekundární, terciární.



Obr. 9: Hlediska členění úchopu

Langmeier (1983) uvádí úchopy aktivní, pasivní, nůžkové a klešťové a Svobodová (1997) je rozděluje na dlaňové a prstové. V následující tabulce uvádíme srovnání klasifikací tří vybraných autorů.

Úchopy podle Pfeiffera (1993)	Úchopy podle Langmeiera (1983)	Úchopy podle Svobodové (1997)
pinzetový	pasivní dlaňový (ulnární)	Dlaňové:
nehtový	aktivní dlaňový	ulnární
klíčový	nůžkový	radiální
tužkový	klešťový: spodní a svrchní	válcový – rukojeťový
klešťový		Prstové:
cigaretový		prstový
válcový		špetka
dlaňový		štipka
		klíčový
		nehtový
		cigaretový
		tužkový

Tab. 4: Klasifikace úchopů podle vybraných autorů

Pro potřeby speciálního pedagoga se nám jeví nejvhodnější škála Svobodové, která vychází diferencovaně jak z Langmeiera, tak i z Pfeiffera (podrobněji Svobodová, 1997). Za nesprávné úchopy považujeme:

Hrstičkový



Špetkový úchop se silným přitlakem



Klarinetový



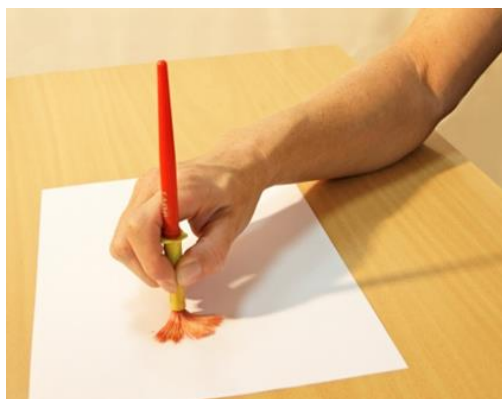
Cigaretový



Nízké křečovitě držení



Zvýšený přitlak na psací náčiní



Úchop s vyšším položením ukazováčku



Úchop s palcem přes psací náčiní



Tab. 5: Obrázky úchopů (vlastní archiv)

Při hodnocení úchopu sledujeme:

Sledujeme	
Rozsah, kvalitu a schopnost úchopu:	využití motorických schopností
Manipulace s předměty:	vkládání do otvorů, skládání, ...
Koordinace pohybů HKK:	přendávání předmětů, hra na bubínek, ...
Dominance horní končetiny:	lateralita (vyhraněná, nevyhraněná)

Tab. 6: Hodnocení úchopu

Při patologii (zvláště u MO) sledujeme výskyt možných zvláštností:

- přítomnost tremoru;
- přítomnost spasticity;
- přítomnost hypotonie;
- koordinaci horních končetin: narušená, dyskoordinace, neschopnost pohybu;
- používání obou rukou: ruka paretická, plegická;
- přítomnost syndromů: dyskinéza, atetoidní pohyby a další;
- opozice palce: dobrá – špatná – vážne, palec flektován do dlaně;
- laterální předpoklad;
- úchop: dlaňový – prstový – hrabavý – drápovitý – jiný.

Využití kompenzačních pomůcek:

- držáky;
- zátěžové manžety;
- dlahy, protézy;
- fixační pomůcky.

Při diagnostikování pohyblivosti prstů doporučuje Svobodová (1997) využívat některá cvičení z Metody dobrého startu.

Příklad záznamového archu pro speciálně-pedagogickou diagnostiku jemné motoriky

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Datum diagnostiky:

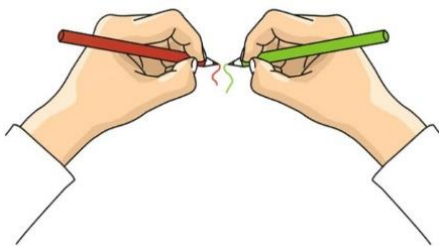
Sledovaná oblast	Posuzovaný projev, dovednost	Schopnost ano–ne	Poznámka	Osvojení
<i>Celková hybnost rukou</i>	Hypermobilita			
	Spasticita			
	Tremor			
	Hypotonie			
	Flexe a extenze (paže u těla, ohýbání a natažení v lokti)			
	Provést pronaci a supinaci (vnitřní a zevní rotace při natažené paži)			
	Dukce v zápěstí (pohyb zápěstí se uklání na ulnární a radiální stranu)			
	Koordinace: vyhodit a chytit míček do dlaně, rytmické bubnování prsty (klavír) ad.			
	Pohybová iniciativa ruky: sleduje se účast paretické nebo plegické ruky (zapínání knoflíků, navlékání ad.).			
<i>Základní polohy palce</i>	Abdukce (odtažení)			
	Addukce (přitažení)			
	Flexe (ohýbání v kloubu)			
	Extenze (natažení v kloubu)			
	Opozice proti prstům			
<i>Výkonnost ruky</i>	Ruka je výkonná při běžné manipulaci (házení, chytání, stavění, vysunování, zasunování, tažení, strkání, ...).			
	Ruka postačí při nacvičených úkonech sebeobsluhy, není-li časově omezená.			
	Ruka postačí jen při některých úkonech sebeobsluhy.			
	Ruka je nepoužívaná, plegická nebo chybí.			
<i>Úchopy dlaňové</i>	Ulnární (palec se neúčastní pohybu)			
	Radiální (palec v opozici)			
	Válcový, rukojet'ový (předmět sevřen v dlani, palec v opozici)			
<i>Úchopy prstové</i>	Prstový (bříšky všech prstů, palec v opozici)			
	Špetka (bříšky palce, ukazováku a prostředníku)			
	Štipka (bříška palce a ukazováku v opozici)			
	Klíčový (palec tlačí na radiální stranu ukazováku)			
	Nehtový (nehet palce a ukazováku)			
	Cigaretový (mezi ukazovák a prostředník)			
	Tužkový (bříška palce a ukazováku v opozici, prostředník zespod podpírá)			

Při hodnocení úchopu bychom měli především pozorovat, jak se ruka přibližuje nebo jaký je způsob uchopování předmětů (typ úchopu).

K hodnocení úbytku funkce úchopu lze využít následující škálu:

0. úbytek dovednosti 0 %, žádná ztráta dovednosti, jedinec úchop zvládá v normě;
1. úbytek dovednosti 25 %, jedinec zvládá činnosti v oblasti úchopu bez dopomoci jen někdy;
2. úbytek dovednosti 50 %, jedinec zvládá činnosti v oblasti úchopu s dopomocí;
3. úbytek dovednosti 75 %, jedinec spolupracuje, činnosti v oblasti úchopu naznačuje;
4. úbytek dovednosti 100 %, jedinec činnosti v oblasti úchopu nezvládá, je zcela závislý na dopomoci (Čadová et al., 2012a).

Správný úchop je třemi prsty (prostředník, ukazovák shora, palec). Úhel tužky a plochy je asi 45°, horní konec tužky směřuje k pravému rameni (u praváků) a celá ruka je opřena o dva články malíku, který zprostředkovává lehký posun. Snažíme se, aby držení nebylo křečovité a nedocházelo k prohýbání ukazováku. Druhá ruka při psaní a kreslení přidržuje papír. Při nesprávném držení je nutné si uvědomit, zda se jedná o nesprávný návyk nebo neschopnost v důsledku postižení. Snažíme se předcházet vytváření zlovyků, které mohou být příčinou neúspěchu. Zafixované zlovyky se velmi obtížně odstraňují.



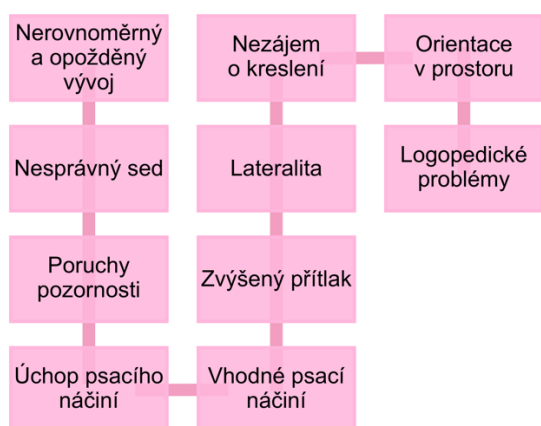
Obr. 10: Správný úchop

4. Doména – Grafomotorika

Termínem *grafomotorika* rozumíme tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při kreslení a psaní a jejíž stupeň vývoje významnou měrou ovlivňuje kresbu i písemný projev. Z psychických funkcí jsou to především: rozumové předpoklady, zrakové vnímání (diferenciace, analýza, syntéza), senzomotorická koordinace, prostorové vnímání, volní úsilí, pozornost (Bednářová & Šmardová, 2007).

Specifika grafomotoriky jsou dána různými projevy (obr. 11). U dětí a žáků s tělesným postižením sledujeme vedení čáry a plynulost tahu, přičemž se zaměřujeme na celkovou jasnost a pravidelnost tahu, nejistotu, výskyt třesu (tremor), návaznost tahu, spojitost linií, dvojitě linie, přerušované linie, přítlak, uvolněnost horní končetiny, cílené pohyby a schopnost opisovat předepsané vzory (podrobněji viz Opatřilová, 2014).

Mezi nápadné projevy poruchy grafomotoriky u dětí/žáků s mozkovou obrnou patří:



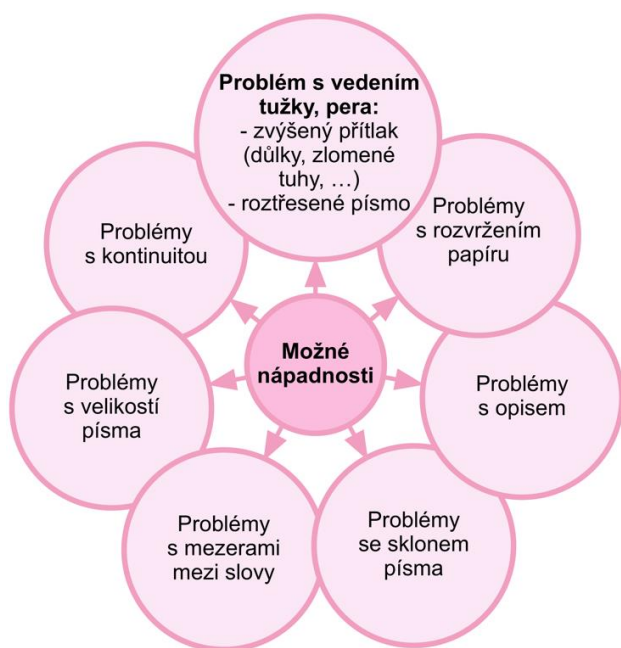
Obr. 11: Nápadné projevy poruchy grafomotoriky (psaní)

Obtíže při grafomotorice

Zvláště u dětí/žáků s tělesným postižením se můžeme setkat s různými obtížemi při grafomotorických činnostech. Pokud dítě nemá dostatečně zautomatizované grafomotorické pohyby a propojené pohyby všech kloubů paže (rameno, loket, zápěstí, prsty), při psaní ztrácí rychlost. Při zvýšeném úsilí ruka často bolí a potí se. Ruka se rychle unaví, protože prsty a dlaň se dostávají do napětí, a to může přecházet do celkového vnitřního napětí. U některých žáků (především u žáků s MO) zaznamenáváme obtíže při trefování se do linek, zmenšování písma, vykroužkování správného tvaru písmen, obtížné napojování a snížené tempo práce. Další obtíže při grafomotorických činnostech shrnujeme v několika bodech:

- poruchy vnímání, koncentrace a pozornosti na základě narušení centrální nervové soustavy (CNS);
- poruchy zpracování informací;
- poruchy automatizace pohybů;
- narušení koordinace pohybů;
- porucha regulace svalového napětí;
- porucha tempa a rytmu;
- zklamání ze školního neúspěchu;
- změny v chování (nespolupracuje, upozorňuje na sebe negativním chováním);
- nechut' k činnostem spojených se psáním;
- velké úsilí a snaha bez dosažení uspokojujivého výsledku;
- velké úsilí rodičů a obavy;
- narušení vztahu rodiče a dítěte (srov. Looseová, Piekertová, & Dienerová, 2001; Opatřilová, 2010).

Možné nápady při psaní



Obr. 12: Nápadnosti při psaní

Při hodnocení sledujeme:

- faktory, které mají vliv na kvalitu výkonu jemné motoriky;
- způsob sezení při cílené činnosti a při relaxaci;
- vnější i vnitřní vlivy, které ovlivňují kvalitu výkonu grafomotoriky dítěte.

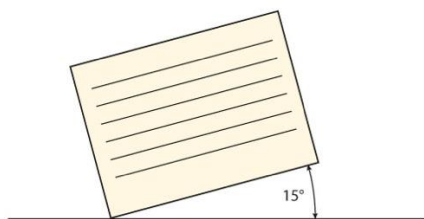
K hodnocení úbytku funkce grafomotorických dovedností lze využít následující škálu:

0. úbytek dovednosti 0 %, žádná ztráta dovednosti, jedinec grafomotorické činnosti zvládá v normě;
1. úbytek dovednosti 25 %, jedinec zvládá grafomotorické činnosti bez dopomoci jen někdy;
2. úbytek dovednosti 50 %, jedinec zvládá grafomotorické činnosti s dopomocí;
3. úbytek dovednosti 75 %, jedinec spolupracuje, grafomotorické činnosti naznačuje;
4. úbytek dovednosti 100 %, jedinec grafomotorické činnosti nezvládá, je zcela závislý na dopomoci (Čadová et al., 2012a).

Natočení sešitu – papíru

Při nácvičku grafomotorických činností a psaní věnujeme pozornost sklonu psací plochy, protože ovlivňuje i výsledný sklon grafomotorických prvků a písma. U praváků považujeme

za správné natočení papíru směrem vlevo tak, aby pravý roh směřoval doleva nahoru. U leváků je tomu opačně, ovšem zde natočení není podmínkou. Pokud žákovi levákovi vyhovuje mít řádky vodorovně, respektujeme to.



Obr. 13: Natočení sešitu – papíru

Správné osvětlení

Vhodné osvětlení je takové, kdy si dítě nestíní psací plochu. Světlo by mělo dopadat na plochu u praváků zleva a u leváků zprava. Světlo by nemělo být příliš intenzivní, aby dítě neoslňovalo nebo mu nepoškodilo zrak. Zároveň by měl být volen takový zdroj světla, který vhodně podává barvy.



Obr. 14: Špatné a správné osvětlení

5. Doména – Lateralita

Termín lateralita lze vymezit jako přednostní používání jednoho z párových orgánů a je odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Rozlišujeme tyto typy laterality:

- leváctví (převaha levé strany u všech párových orgánů);
- praváctví (převaha pravé strany u všech párových orgánů);
- lateralita zkřížená (dominantní párové orgány jsou na obou stranách);
- nevyhraněná lateralita (kolísavá symetrie a asymetrie párových orgánů);
- ambidextrie (oboustrannost).

Lateralitu lze dále rozlišovat na lateralitu:

- tvarovou (morfologická, všímá si rozdílů ve stavbě, velikosti apod., např. pravá a levá strana obličeje);
- funkční (přednostní užívání párového orgánu je kvalitnější, rychlejší ad.);
- vrozenou;
- změněnou;
- z nutnosti (po úplném vyřazení orgánu, např. amputace, deformace);
- patologickou (při poškození původně vedoucí hemisféry);
- úplnou;
- částečnou;
- nevyvinutou.

Specifika domény

U dětí s tělesným postižením se setkáváme s odlišným způsobem vývoje v důsledku tělesného postižení, v patologických případech (MO, poúrazové stavy ad.) může docházet až ke změně laterality. Jedinci mohou mít obtíže se zvládnutím orientace v prostoru, na ploše, vzhledem k vlastní osobě, v časové orientaci a v percepci. U některých žáků může lateralita ovlivňovat rychlost tvorby písma nebo jeho kvalitu (podrobněji viz Opatřilová, 2014).

Vliv laterality na školní výkon

Nevýhodný typ laterality může nepříznivě ovlivnit školní výkon žáka. Tito obvykle mívají obtíže se zvládnutím orientace v prostoru, na ploše, vzhledem k vlastní osobě, v časové orientaci, v percepci ad.

- Zkřížená lateralita ruka – ucho: obtíže v oblasti auditivní percepce, sluchového vnímání, nepochopení obsahu slovního sdělení.
- Zkřížená lateralita ruka – hemisféra: obtíže v oblasti zpracování přijímaných informací v mozku, široký rozsah problémů v oblasti koncentrace pozornosti, ovlivňování průběhu emocí, předvídání a rozhodování, přenosu dovedností z domácí přípravy do vyučování.
- Zkřížená lateralita ruka – oko: potíže v oblasti vizuální percepce, zrakového vnímání, zkrácené zrakové vjemy, nedostatky v kvalitě uskutečňované činnosti. Zřejmé jsou problémy při racionalizaci – vyhodnocování vizuálních podnětů (např. ve školní výuce „nevidí“ pravopisné chyby, při opravě „vyrabí“ další pravopisné chyby; v oblasti silničního provozu přehlédne dopravní značku, nesprávně vyhodnotí dopravní situaci).

- Zkřížená lateralita ruka – oko, ucho: zkreslená percepce (vnímání) při sluchovém a zrakovém vnímání, nedostatky v kvalitě uskutečňované činnosti.
- Funkční negramotnost: obtíže v pochopení obsahu čteného či psaného textu, výrazné obtíže v oblasti učení, pojmání nových informací; špatná začlenitelnost do kolektivních činností.
- Písmo může být neurovnané, hůře čitelné, neobratné, může se měnit i sklon (směrem k dominantnímu oku) a velikost písmen. Písmo často není srovnané na řádku, ale poskakuje nad nebo pod řádkem. U některých žáků může lateralita ovlivňovat rychlost písma nebo jeho kvalitu (srov. Kocurová, 2002; Healey, 2002; Přinosilová, 2007, ad.).

Diagnostické nástroje

- Zkouška laterality (Matějček & Žlab, 1972).
- Pozorování při různých činnostech.
- Anamnestické údaje.
- Analýzy produktů.

Předkládaná škála úbytku funkce by měla být propojená s jeho dopadem na ostatní funkce:

0. jakýkoli typ laterality kromě vynucené a přecvičené;
1. vynucená či přecvičená lateralita se žádným nebo minimálním dopadem na kvalitu dalších funkcí (dítě zvládlo vynucení či přecvičení laterality bez obtíží; obtíže nejsou patrné či se vyskytují jen v dílčích oblastech, např. jako zrcadlové zápisy některých prvků);
2. vynucená či přecvičená lateralita se středním dopadem na kvalitu dalších funkcí (dítě zvládlo změnu či přecvičení laterality s obtížemi, které ho znevýhodňují v oblasti řeči, percepce aj., dokáže se s nimi vyrovnat a při terapeutickém vedení je částečně korigovat);
3. vynucená či přecvičená lateralita s těžkým dopadem na kvalitu dalších funkcí (dítě má závažné obtíže v oblasti řeči, motoriky, percepce, v sociální oblasti, i při terapeutickém vedení se následky změny laterality těžce korigují);
4. vynucená či přecvičená lateralita s komplexním dopadem na kvalitu dalších funkcí (těžce postiženo je vnímání, motorika, řečové funkce i obraz osobnosti, smysl kompenzačního využití je sporný) (Čadová et al., 2012a).

6. Doména – Komunikace

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi komunikace. Jak uvádí Vybíral (2009), definice mezilidského komunikování, která by obsahovala všechny jeho aspekty (kognitivní, filozofické, sociální, lingvistické, kulturní...) není možná. V našem kontextu chápeme komunikaci jako dorozumívání, jehož nejčastějším způsobem bývá lidská řeč a písmo.

Prostředky komunikace:

- verbální komunikace – slovní komunikace, tedy komunikace slovem či písmem;
- neverbální komunikace – dorozumívání beze slov (např. mimika, haptika, gestikulace atd.);
- vizuální komunikace – komunikace prostřednictvím vizuálních prostředků.

Specifika domény

U jedinců s postižením CNS se mohou vyskytovat všechny poruchy řeči. Téměř tři čtvrtiny dětí s cerebrálními poruchami hybnosti mají v řeči těžkosti rozličného stupně, od lehkých poruch artikulace až po úplnou neschopnost artikulovat. Příčiny poruch řeči u dětí s poškozením CNS lze spatřovat v poruše centrálních řečových oblastí v mozku, ve snížených rozumových schopnostech jedince, v poruchách hybnosti mluvních orgánů a v poruchách sluchu. U dětí s poškozením CNS se mohou vyskytovat prakticky všechny vady řeči. Narušenou komunikační schopnost rozděluje Wellnitz (in Vítková, 2006) do tří skupin:

1. *symptomatické poruchy řeči* – vznikají jako symptom tělesného postižení, tzv. je postižena nejen hrubá motorika, ale také motorika řeči (např. dysartrie, popř. anartrie);
2. *poruchy řeči vznikající v důsledku nepřímého působení tělesného poškození* – motoricky podmíněný deficit zkušeností může postihnout také řeč (např. poruchy porozumění řeči, malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči apod.);
3. *poruchy řeči vznikající v důsledku sociálních podmínek* tělesně postiženého dítěte, tzn. je postižena sociálněkomunikační oblast (např. malá potřeba komunikovat, nevytvoření adekvátního komunikačního prostředí).

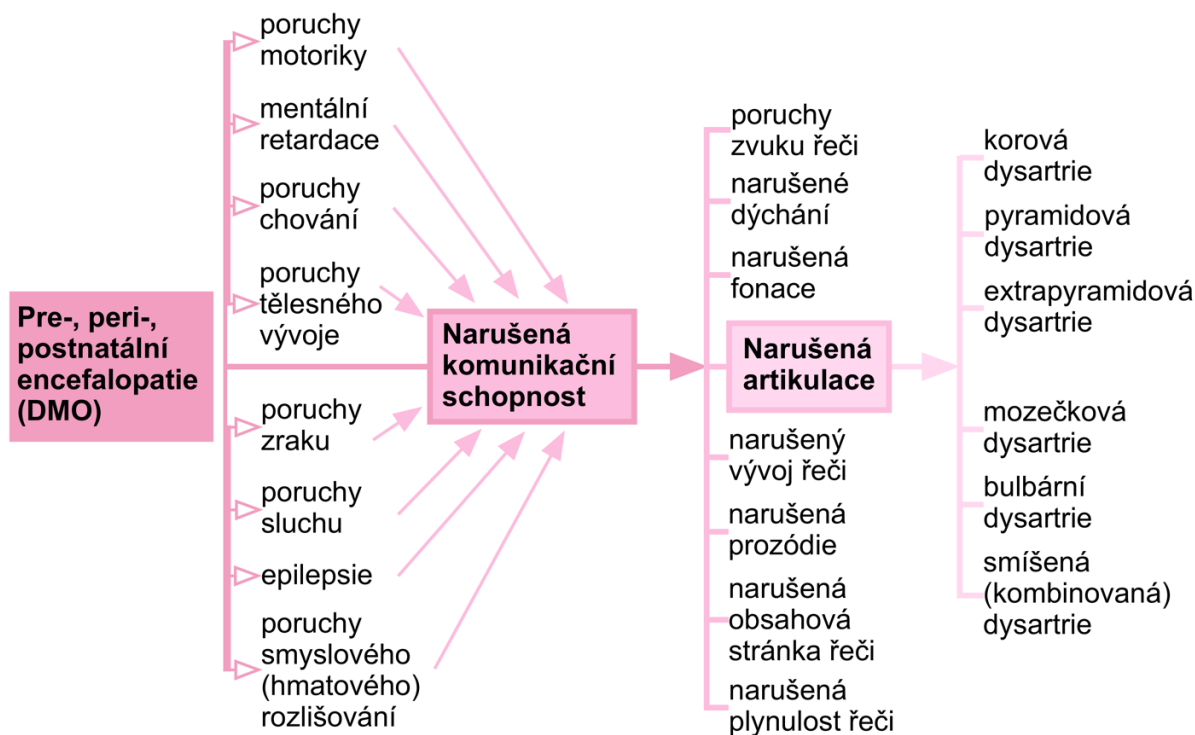
Charakteristické symptomy řeči u poškození CNS:

- dýchání (mělké, spastické zadržování dechu, malá kapacita výdechů, ...);
- fonace – tvorba hlasu (hlas tichý či hlasitý, tlačný, nevýrazný, stísněný, křečovitý, chraptivý, nemelodický, hrdelní spasmus);
- artikulace (hlásky tvořeny s obtížemi v důsledku spasticity, hypotonie, mimovolných pohybů);
- dysprosodie (narušené tempo, výška, přízvuk, síla);
- narušené neverbální chování;
- poruchy polykání;
- salivace.

Porucha řeči	Projevy
Dysfonie	porucha hlasu, porucha kvality, výšky, intenzity
Dyslalie	porucha artikulace – výslovnosti
Koktavost, breptavost	porucha fluence řeči, postižení rytmu, prozodie, rychlosti řeči, spasmus u koktavosti, překotné tempo u breptavosti
Rhinolalie	poruchy rezonance, huhňavost otevřená versus zavřená
Mutismus	neurotická a psychotická porucha řeči, mlčení po ukončení řečového vývoje při existující schopnosti mluvení a řeči
Opožděný vývoj řeči	děti začínají většinou mluvit později, mají menší slovní zásobu nebo používají jen některé slovní druhy, projev je hůře srozumitelný
Motorická alalie	neschopnost spojovat hlásky
Verbální dyspraxie	neschopnost získat řečové pohybové vzory, pamatovat si je a reprodukovat
Afázie	porucha již vybudované řeči, orgánová příčina, neschopnost přijímat a vysílat mluvenou nebo psanou řeč
Dysartrie	narušení artikulace jako celku

Tab. 7: Poruchy řeči u narušení CNS

Následující obrázek přehledně zobrazuje důsledky mozkové obrny vzhledem k narušené komunikační schopnosti.



Obr. 15: Důsledky mozkové obrny

Komplexní logopedické vyšetření

Komplexní logopedické vyšetření dítěte s postižením CNS je vhodné zaměřit na:

- celkový dojem (hrubé motoriky, jemné motoriky, koncentrace, adaptace, ...);
- přidružená postižení (epilepsie, mentální postižení, smyslové vady);
- příjem potravy (žvýkání, polykání, typ potravy);
- orofaciální vyšetření (orální reflexy, motorika mluvidel a obličejového svalstva, citlivost v dutině ústní, ...);
- ovládání slinotoku (stupeň salivace);
- respiraci (ovládání a řízení dechu);
- fonaci (síla, výška, barva hlasu);
- rezonanci (Gutzmannova A-I zkouška);
- artikulaci;
- rozumění řeči;
- fonematický sluch;
- obsahovou stránku řeči;
- modulační faktory (přízvuk, intonace, tempo, pauzy, hlasitost);
- grafomotoriku, zpěv, recitaci (srov. Lechta, 2008; Klenková, 2006, ad.).

Kvalitativní diagnostika – vyjádření míry úbytku funkce

0. zvládá (výrok sám vyjadřuje nulový úbytek funkce, tj. normu);
1. 25 % úbytek – komunikaci zvládá s lehkou dopomocí nebo jenom občas;
2. 50 % úbytek – komunikaci zvládá částečně, potřebuje dopomoc;
3. 75 % úbytek – komunikaci naznačí;
4. 100 % úbytek – komunikaci nezvládá.

7. Doména – Intelektuální funkce

Inteligence je všeobecná schopnost či kompetence umožňující efektivně zacházet s prostředím. Mezi faktory inteligence řadíme paměť, myšlení, kognici a sekvenční schopnosti. Psychologická diagnostika má zjistit aktuální úroveň rozumových schopností (IQ).

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

- Postižení intelektových funkcí s narušeným vývojem celé osobnosti.
- Riziko deprivace v oblasti stimulace.
- Vliv na socializační proces.
- Nerovnoměrný vývoj, zpomalení až blokování psychického vývoje.
- Hemiparetická mozková obrna: mentální postižení u 18–50 % případů.
- Postepileptická hemiparéza: mentální postižení u 80 % případů.
- Triparéza: mentální postižení u 2/3 případů.
- Diparéza: bez mentálního postižení nebo jen lehký stupeň.
- Dyskinetická mozková obrna: bez mentálního postižení (srov. Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001; Kraus, 2005; Vágnerová & Klégrová, 2008 ad.).

Cílem diagnostiky je:

- zjistit aktuální úroveň rozumových schopností;
- odhalit silné stránky i nedostatky dítěte;
- zjistit efektivitu výkonu, který ovlivňují i další faktory (mimo intelekt): vlastnosti, plánování, cílevědomost, impulzivita, úzkost, odolnost, aktuální emoce.

Diagnostické nástroje

- Gesellovy vývojové škály (od 4 týdnů do 36 měsíců).
- Vývojová škála N. Bayleyové (1–42 měsíců).
- Vinlandská škála sociální zralosti.
- Wechslerovy zkoušky inteligence (6–16 let).
- Stanford-Binetova zkouška, revize Terman-Merrilové (od dvou let do dospělosti).
- Neverbální inteligenční test SON-R (2,5–7 let).
- Jednodimenzionální testy:
 - o Kohsovy kostky (5 let až dospělost, neverbální test),
 - o Ravenovy testy (neverbální inteligence),
 - o Ravenovy progresivní matice (18 let a výše),
 - o Barevné progresivní matice (5–11 let) (podrobněji viz Čadová et al., 2012a).

Vyjádření míry úbytku funkce

Předpokládá se, že hodnocení této domény bude vycházet z použití standardizovaných metod, pouze v odůvodněných případech z kvalifikovaného odhadu. Úbytek funkce je vyjádřen ve standardních odchylkách příslušného skóre. V případě deviačního IQ se držíme přesného dělení na standardní odchylky.

8. Doména – Kognitivní funkce

Kognitivní funkce zahrnují myšlenkové procesy uplatňující se při zpracování informací, řešení problémů a učení. Myšlení se rozvíjí v úzkém sepětí s motorikou a vnímáním a v návaznosti na ně. V rozvoji myšlení hraje významnou úlohu představivost, zejména řeč. Bez řeči by se myšlení nemohlo rozvinout ze stádia konkrétních operací do stádia abstrakce. Nejlépe propracovanou křivku vývojových stádií představuje Piagetovo pojetí. Pořadí stádií je shodné pro všechny děti, věk dosažení jednotlivých stádií může kolísat podle inteligence dítěte, kultury, socioekonomických faktorů:

- senzomotorické stádium (0–2 roky);
- předoperační (symbolické) stádium (2–4 roky);
- stádium názorného myšlení (4–6 až 7 let);
- stádium konkrétních operací (6 až 7–11 let);
- stádium formálních operací (od 11 let).

Myšlení se realizuje prostřednictvím myšlenkových procesů: analýzy, syntézy, dedukce, indukce, abstrakce, generalizace, klasifikace (podrobněji viz Čadová et al., 2012).

Specifika domény

U dětí s epilepsií (EPI) se vyskytuje zpomalené myšlení, pomalé vybavování, menší pružnost myšlení, nedokončení myšlenek, odbíhání v myšlení. U dětí s tělesným a kombinovaným postižením je charakteristická stereotypnost a ulpívavost myšlení, které je často spojené s problémy s aplikací pravidel, chápáním vztahů, „zabíhavým“ myšlením, roztržitostí myšlení, nevýpravností myšlení.

Mezi typické znaky myšlení patří převážně stereotypie, rigidita, ulpívání na známé skutečnosti, omezená flexibilita, mechanické učení (většinou bez schopnosti přenosu), neschopnost rozlišovat podstatné znaky od nepodstatných, neschopnost postihovat vztahy apod. Nadměrné nároky na žáky s centrálním postižením pak působí jako stresový faktor nebo vedou k postupné apatii, která může být do určité míry i obrannou reakcí před nesrozumitelnými podněty, které vyvolávají nepříjemné pocity a strach (Vágnerová, 1999). Následující tabulka přehledně shrnuje poruchy myšlení.

Zrychlené myšlení (tachypsychismus)	jedinec nestačí zpracovávat myšlenky, nedokončuje věty, zrychlená vybavnost představ
Útlum myšlení (bradypsychismus)	spojeno s útlumem tělesným, myšlení těžkopádné, ulpívavé
Roztržité myšlení	jedinec se nedokáže soustředit na téma
Zabíhavé myšlení	odbočování od tématu k nepodstatným myšlenkám, opakuje se
Perseverace	ulpívání na stejné myšlenky, opakování slov
Nevýpravnost myšlení	točí se kolem jedné myšlenky, tématu
Inkoherentní myšlení	nesouvislé, myšlenky nejsou logicky a obsahově spojené
Autistické myšlení	narušení kontaktu mezi subjektivním světem a realitou

Tab. 8: Poruchy myšlení

Diagnostické nástroje

- pozorování (hra, reakce, ...);
- testy:
 - o WISC-III: slovník, porozumění, počty, řazení obrázků, kostky, skládanky;
 - o Stanford-Binet: od 10 let, verbální vztahy, vizuální analýza a syntéza, matice, číselné řady.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. dítě dosáhlo úrovně myšlenkových operací, které odpovídají jeho věkové úrovni; myšlení má přiměřenou rychlost a nevykazuje kvalitativní poruchy;
1. myšlenkové procesy vykazují minimální nebo žádné kvalitativní a kvantitativní poruchy; obtíže nejsou patrné nebo se vyskytují jen v dílčích oblastech; obtíže mají nulový nebo minimální dopad na další funkce;
2. myšlenkové procesy vykazují kvalitativní nebo kvantitativní poruchy se středním dopadem na ostatní funkce (zejména učení, řešení problémů);
3. myšlení vykazuje těžší kvalitativní nebo kvantitativní poruchy s významným dopadem na ostatní funkce (zejména učení, řešení problémů);
4. proces myšlení je těžce narušen po kvalitativní i kvantitativní stránce, s komplexním dopadem na ostatní funkce (Čadová et al., 2012a).

9. Doména – Smyslové vnímání

Percepce neboli vnímání obecně je proces odražení objektivní reality, kdy člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě. Vnímání se dělí v souladu se smyslovými orgány na:

- zrakové (optické, vizuální);
- sluchové (akustické, auditivní);
- dotykové (daktilní, haptické) – kožní cití, hmat jako základní smysl pro vnímání hranic těla, vnímání různých částí těla v závislosti na TP;
- čichové (olfaktorické);
- chuťové (degustativní) (Čadová et al., 2012a).

Zrakové vnímání

Umožňuje orientaci v prostoru, rozlišování tvarů, barev, velikosti, vzdálenosti, hloubky, směru a pohybu.

Specifika domény

U dětí s mozkovou obrnou se často setkáváme s poruchami zraku, jako je strabismus (šilhavost) a amblyopie (tupozrakost). U hemiparézy se navíc může vyskytovat tzv. hemianopie (výpadek poloviny zorných polí obou očí). U předčasně narozených dětí je

poměrně častý výskyt retinopatie (poškození sítnice). Také se mohou vyskytovat refrakční vady (krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus), které lze korigovat brýlemi.

Diagnostika zrakové percepce

- Edfeldtův reverzní test.
- Modifikovaný reverzní test pro předškolní děti.
- Test diskriminace tvarů Josefa Švancary.
- Vývojový test zrakového vnímání (M. Frostigová).

Vyjádření míry úbytku funkce u jedince

0. úbytek dovednosti do 25 %, zvládá pouze někdy – dítě po vysvětlení plní úkol, požadovanou činnost vykoná pouze někdy;
1. úbytek dovednosti do 50 %, zvládá s pomocí, spolupracuje – dítě potřebuje opakované verbální vedení, event. další vysvětlení, delší zácvik, potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého při vykonání úkolu a činnosti, je navázána adekvátní kooperace;
2. úbytek dovednosti do 75 %, naznačuje – dítě daný úkol naznačuje, daná dovednost se vynořuje;
3. úbytek dovednosti do 100 %, nezvládá – dítě úkol/činnost nesplní ani s podporou, je nad jeho možnosti (Čadová et al., 2012a).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je základ pro rozvoj řeči. Sluchová percepce zahrnuje schopnost sluchové orientace, rozlišování (diferenciaci) zvuků, vnímání a reprodukci rytmu (audiomotorická koordinace), sluchovou analýzu a syntézu a sluchovou paměť.

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

- Porucha sluchové diferenciaci.
- Potíže při sluchové analýze a syntéze.
- Narušený fonemický sluch.
- Narušená sluchová pozornost.
- Poruchy sluchu:
 - o lehká nedoslýchavost (ztráta sluchu 0–40 dB, rozumění řeči ze vzdálenosti 6–4 m);
 - o středně těžká nedoslýchavost (ztráta sluchu 40–70 dB, rozumění řeči ze 4–2 m);
 - o těžká nedoslýchavost (ztráta sluchu 70–90 dB, rozumění řeči ze 2–1 m);
 - o hluchota (ztráta sluchu nad 90 dB).

Diagnostika sluchové percepce

U malých dětí se diagnostika provádí pomocí zvukových hraček, u větších dětí a dospělých pomocí řeči, ladiček, audiometrie, testů sluchové percepce ad. (podrobněji viz Čadová et al., 2012a).

Vyjádření míry úbytku sluchové funkce

1. úbytek sluchové dovednosti do 25 %, zvládá pouze někdy;
2. úbytek sluchové dovednosti do 50 %, zvládá s pomocí, spolupracuje;
3. úbytek sluchové dovednosti do 75 %, naznačuje;
4. úbytek sluchové dovednosti do 100 %, nezvládá.

Deficity dílčích funkcí

V tomto případě nehovoříme o poruše, ale pouze o deficitu některé z dílčích funkcí nutných k osvojení základů čtení, psaní a matematických dovedností. Deficity se mohou projevit v oblasti paměti, zrakové a sluchové analýzy a syntézy, prostorové orientace, intermodality (vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými vjemy), řeči, koncentrace pozornosti, motorické koordinace a funkce seriality (orientace v čase).

Diagnostika

Diagnostika deficitů dílčích funkcí se provádí např. podle metodiky B. Sindelarové.

Hodnocení úbytku dílčích funkcí

0. úbytek dovednosti 0 %, žádná ztráta,
1. úbytek dovednosti 25 %,
2. úbytek dovednosti 50 %,
3. úbytek dovednosti 75 %,
4. úbytek dovednosti 100 %.

Poruchy učení

Obtíže projevující se při osvojování čtení, psaní a počítání. Vznikají na podkladě organického postižení mozku. Mají různé projevy a kombinace: oslabení vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti, pozornosti, motoriky. Mezi poruchy učení patří:

- *dyslexie*, porucha schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu;
- *dysortografie*, která se projevuje ztíženou schopností osvojit si pravopis daného jazyka, ačkoliv se dítěti dostává běžného vedení;

- *dysgrafie*, obtíže s písemnou formou projevu, kdy dítě píše velice ztěžka, neobratně, má problém si zapamatovat tvar písmen a jeho písmo je velice nečitelné a neuspořádané;
- *dyskalkulie*, specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly;
- *dysmúzie*, porucha související s hudebními schopnostmi;
- *dyspinxie*, porucha charakteristická nízkou úrovní kresby;
- *dyspraxie*, špatná obratnost.

Diagnostika poruch učení

V rámci diagnostiky specifických poruch učení (SPU) jsou využívány anamnestické údaje, rozhovor s rodiči a učiteli. Používají se speciální testy a zkoušky hodnotící výkony v percepčních oblastech: čtení, psaní, úroveň sluchového a zrakového vnímání, vyšetření pravolevé a prostorové orientace, vyšetření řeči, vnímání časové posloupnosti, lateralita, motorika a rovnováha, chování a soustředěnost, paměť.

Vyjádření míry úbytku funkce (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)

0. žádný problém,
1. mírný nedostatek (do 25 % úbytku v testových metodách),
2. střední nedostatek (do 50 % úbytku v testových metodách),
3. silný nedostatek (do 75 % úbytku v testových metodách),
4. naprostý nedostatek (do 100 % úbytku v testových metodách) (podrobněji viz Čadová et al., 2012).

10. Doména – Pozornost

Pozornost je schopnost soustředění, schopnost vybírat určité informace, zpracovávat je, popř. opomíjet. Základní dělení:

- neúmyslná (bezděčná, spontánní);
- úmyslná (aktivní);
- podle rozsahu (množství vnímaných podnětů);
- podle intenzity (stupeň soustředění, „odklonitelnost“),
- podle vytrvalosti (délka pozornosti),
- podle schopnosti přesouvat pozornost (přenést pozornost z jednoho podnětu na druhý versus ulpívání pozornosti).

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

- Pokles pozornosti – známka únavy.
- Nápadné kolísání pozornosti – bez zjevné příčiny.
- Nesoustředěnost – vázanost na podněty.
- Neschopnost zaměřit pozornost výběrově na podstatné podněty.
- Perseverace – ulpívání.
- Tendence k setrvávání u postupů, způsobů řešení.

Hallahan a Kauffman (2000) upozorňují na rozhodující význam pozornosti pro rozvoj kognitivních schopností. Jedinec musí být schopen zaměřit svou pozornost na daný úkol nebo činnost ještě předtím, než se začne učit. Osoby s centrálním postižením často svoji pozornost zaměřují špatně, obtížně rozdělují pozornost správným směrem. Deficity se dále projevují v pracovní paměti, která vyžaduje schopnost udržet informace v mysli, zatímco simultánně provozuje další kognitivní operace.

Diagnostika

K měření poruch pozornosti jsou využívány testy nebo zkoušky, které jsou součástí testových baterií, a samostatné testy zaměřené na pozornost.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. úbytek dovednosti 0 %, funkční míra pozornosti, adekvátní věku dítěte a prováděné činnosti; schopnost udržet pozornost po vyžadovanou dobu; přiměřená odolnost vůči rušivým vlivům, funkční rozdělávání a přenášení pozornosti;
1. úbytek dovednosti do 25 %, kvalita pozornosti je mírně snížena s minimálním dopadem na další funkce; kolísání pozornosti je málo závažné; výpadky pozornosti jsou krátkodobé a dítě je schopno se dále soustředit bez intervence; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně 1 až 2 standardní odchylky;
2. úbytek dovednosti do 50 %, kvalita pozornosti je snížena s dopadem na ostatní funkce; výpadky pozornosti nebo ulpívání pozornosti jsou častější, je třeba intervence, aby se dítě opět soustředilo; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně 2 až 3 standardní odchylky;
3. úbytek dovednosti do 75 %, kvalita pozornosti je značně snížena s těžkým dopadem na ostatní funkce; výpadky pozornosti nebo její ulpívání značně ztěžují práci dítěte, intervencí je možné pozornost částečně regulovat; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně 3 až 4 standardní odchylky;

4. úbytek dovednosti do 100 %, kvalita pozornosti je závažně narušena s komplexním dopadem na ostatní funkce; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně méně než 4 standardní odchylky (podrobněji viz Čadová et al., 2012).

11. Doména – Paměť

Paměť je soubor schopností a procesů umožňující osvojení, uchování a vybavení informací. Mezi paměťové procesy řadíme: vštípení (uložení do paměti), uchování a vybavení. Paměť klasifikujeme jako krátkodobou (operační, pracovní, trvá několik sekund), střednědobou (zajišťuje převod informací z krátkodobé do dlouhodobé, minuty až hodiny) a dlouhodobou (uchovává informace).

Specifika domény u žáků s centrálním postižením

- Vštípené informace bývají ukládány chaoticky, bez souvislostí.
- Vybavování bývá závislé na aktuálním stavu.
- Paměť je ovlivněna poruchami pozornosti a zvýšenou unavitelností.
- Poruchy paměti jsou typické při EPI, tumorech mozku, ozařování, centrálním poškození mozku.

Diagnostika

Diagnostika paměti je součástí testových baterií a samostatných testů zaměřených na paměť.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. úbytek dovednosti 0 %, norma;
1. úbytek dovednosti do 25 %, lehké narušení funkce v některém z procesů s minimálním dopadem na ostatní funkce; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně 1 až 2 standardní odchylky;
2. úbytek dovednosti do 50 %, narušení funkce se středně těžkým dopadem na ostatní funkce; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně 2 až 3 standardní odchylky;
3. úbytek dovednosti do 75 %, závažnější narušení funkce v některém procesu nebo více procesech s těžkým dopadem na ostatní funkce; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně 3 až 4 standardní odchylky;

4. úbytek dovednosti do 100 %, velmi závažné narušení funkce s komplexním dopadem na ostatní funkce; výkon ve standardizovaných zkouškách dosahuje úrovně méně než 4 standardní odchylky (podrobněji viz Čadová et al., 2012).

12. Doména – Emocionalita

Emoce jsou psychicky a sociálně konstruované procesy zahrnující subjektivní zážitky libosti a nelibosti. Mohou být provázené fyziologickými změnami (změna srdečního tepu, změna rychlosti dýchání), motorickými projevy (mimika, gestikulace), změnami pohotovosti a zaměřenosti. Emocionalita hodnotí skutečnosti, události, situace a výsledky činností podle subjektivního stavu a vztahu k hodnocenému, vede k zaujetí postoje k dané situaci. Za základní emoce považujeme strach, hněv, radost, smutek. Podle délky trvání a intenzity dělíme emoce na afekt, náladu a vášň.

Specifika domény

Mezi specifika emocionality u osob s tělesným postižením patří tyto projevy:

- zvýšená emoční dráždivost;
- snížená frustrační tolerance;
- plačtivost;
- záchvaty vzteku;
- impulsivita;
- úzkost či deprese;
- poruchy sociálního přizpůsobení;
- narušené sebepojetí;
- emoční plochost až vyprahlost.

Diagnostika

V rámci diagnostiky se zaměřujeme na úroveň emociálního vývoje, emoční ladění (optimistické, pozitivní, negativní, úzkostné, depresivní, ...), stabilitu x labilitu emočního ladění, schopnost řídit emoce a rozsah emocí (bohatost x plochost). Mezi hlavní nástroje diagnostiky patří pozorování, rozhovor, projektivní metody, kresebné techniky, dotazníky a různé škály.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. úbytek schopnosti 0 %, emoční projevy dítěte odpovídají jeho věku, podnětům a rozumové úrovni; dítě dokáže adekvátně regulovat své emoce; emoce jsou stabilní a přiměřeně bohaté;
1. úbytek schopnosti do 25 %, lehké poruchy emocí s minimálním nebo žádným dopadem na ostatní funkce; obtíže nejsou patrné nebo se vyskytují jen v dílčích oblastech; emoce jsou převážně stabilní; ve standardizovaných zkouškách výsledky odpovídají pásnu 1 až 2 standardní odchylky;
2. úbytek schopnosti do 50 %, poruchy emocionality se středně těžkým dopadem na ostatní funkce; obtíže dítě znevýhodňují v některých situacích; vyskytují se často, ale ne většinou; dítě se dokáže s obtížemi vyrovnat a částečně je korigovat; stabilita emocí je mírně snižena; ve standardizovaných zkouškách výsledky odpovídají pásnu 2 až 3 standardní odchylky;
3. úbytek schopnosti do 75 %, poruchy emocionality s těžkým dopadem na ostatní funkce; obtíže dítě značně znevýhodňují v řadě běžných situací; obtíže se vyskytují po většinu doby; dítě má závažné problémy ve všech oblastech, korekce obtíží je problematická; ve standardizovaných zkouškách výsledky odpovídají pásnu 3 až 4 standardní odchylky;
4. úbytek schopnosti do 100 %, poruchy emocionality s komplexním dopadem na kvalitu dalších funkcí, těžce postižena je celá osobnost dítěte a jeho fungování; ve standardizovaných zkouškách výsledky odpovídají pásnu méně než 4 standardní odchylky (podrobněji viz Čadová et al., 2012a).

13. Doména – Adaptabilita a sociabilita

Adaptabilita a sociabilita jsou schopnosti a dovednosti navazovat a rozvíjet mezilidské vztahy a uplatňovat se v sociálním prostředí. Dále zahrnují chování k ostatním lidem, schopnost adaptace a sociální interakce.

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

U dětí s tělesným postižením může být sociální komunikace omezená, opožděná nebo i nečitelná. Vyskytuje se motorická deprivace, psychická deprivace a separační úzkost. Výjimkou není sociální hyperaktivita (snadno a rychle navazují kontakt, dožadují se pozornosti, ale vztahy jsou povrchní) a sociální provokace (domáhají se pozornosti

agresivním, destruktivním chováním). Také se můžeme setkávat s tzv. typem útlumovým, který je v sociálním kontaktu pasivní.

Diagnostika

Diagnostika se provádí pomocí pozorování, rozhovoru, osobnostními dotazníky ad.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. úbytek schopnosti 0 %, dítě je přiměřeně věku adaptováno a socializováno ve svém sociálním prostředí; dobře se adaptuje v novém prostředí; sociální kontrola, dodržování norem a pravidel adekvátních situací odpovídají věku a mentální úrovni dítěte; reakce na stres a konflikty je adekvátní situaci; dítě má reálné sebehodnocení, sebevědomí a ambice;
1. úbytek schopnosti do 25 %, vyskytují se nevýznamné obtíže; obtíže mají krátkodobý charakter, vyskytují se jen v dílčích oblastech; tyto obtíže mají minimální nebo žádný dopad na další funkce; dítě je schopno využívat ve většině případů adaptivní přizpůsobovací techniky; je schopno behaviorální kontroly;
2. úbytek schopnosti do 50 %, obtíže mají středně závažný dopad na ostatní funkce; dítě je znevýhodněno v oblasti sociální; tyto obtíže je schopno částečně korigovat, v některých případech využívat adaptivní přizpůsobovací techniky; behaviorální kontrola je snížena;
3. úbytek schopnosti do 75 %, obtíže mají těžký dopad na další funkce, zejména v sociální oblasti; tyto obtíže dítě obtížně koriguje i při terapeutickém vedení;
4. úbytek schopnosti do 100 %, závažné narušení sociability a adaptability s komplexním dopadem na ostatní funkce (podrobněji viz Čadová et al., 2012a).

14. Doména – Pracovní dovednosti

Pracovní dovednosti můžeme charakterizovat jako uvědomělé činnosti, které jsou prostředkem k vytváření hmotných a nehmotných hodnot. Význam práce spatřujeme v rovině:

- existenční a materiální (odměna, mzda, ...);
- rozvojové a tvořivé (tělesné a duševní schopnosti);
- kooperační a socializační (spolupráce, komunikace, ...);
- estetické a kulturní (umělecká tvorba);
- relaxační (odvedení od jednostranné zátěže).

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

Rozvoj pracovních dovedností u osob s tělesným postižením patří do oblasti sociální rehabilitace, která se zaměřuje na dosažení samostatnosti, nezávislosti; sociální rehabilitace se usiluje o rozvoj specifických dovedností, posilování návyků a podporuje nácvik úkonů pro samostatný život.

Diagnostika

Diagnostika se zaměřuje na manuální schopnost a zručnost. Využíváme různých informačních zdrojů, jako jsou pozorování, analýza dokumentů, rozhovor s rodiči, dotazníky, didaktické testy, analýza výsledků činnosti dítěte apod.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. žádná ztráta dovednosti (výrok sám vyjadřuje 0 % úbytek funkce, tj. normu);
1. 25 % úbytek: snaží se dovednosti zvládnout sám při 25 % neúspěšnosti;
2. 50 % úbytek: částečně zvládá dovednosti samostatně při 50 % neúspěšnosti;
3. 75 % úbytek: spolupracuje za pomoci další osoby;
4. 100 % úbytek: je zcela závislý na dopomoci (podrobněji viz Čadová et al., 2012a).

15. Doména – Sebeobsluha

Sebeobsluha zahrnuje širokou škálu každodenních praktických činností a dovedností; z hlediska praktického fungování je prioritou všech edukátorů. Zvládnutí sebeobslužných činností posiluje nejen sebevědomí žáků, ale především hraje významnou roli v celkové integraci jedince, zlepšuje kvalitu života (Opatřilová, 2013).

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

Při posuzování sebeobsluhy se zaměřujeme na celkovou samostatnost ve všech sebeobslužných činnostech. Význam spatřujeme nejen v rovině soběstačnosti, ale i v rozvoji motoriky, sensoriky a kognitivních procesů (Opatřilová, 2005).

Diagnostika

V rámci diagnostiky se zaměřujeme na tyto oblasti:

- Používání toalety: zahrnuje zjištění případné inkontinence, sledování, zda jedinec naznačuje potřebu, používá nočník, chodí na toaletu sám, zda je nutná dopomoc při vyprazdňování, jaké jsou další související zručnosti, jak probíhá vyměšování – pravidelnost, zácpa.
- Hygienické návyky: umývání a utírání obličeje, rukou, těla, vlasů, čištění zubů, úprava zevnějšku, intimní hygiena, používání krémů, mastí, popř. deodorantů.
- Oblékání, vysvlékání: hodnotíme pasivní spolupráci, zda je jedinec zcela závislý na asistenci druhé osoby, zda se snaží pomáhat při oblékání a dalších jednoduchých činnostech, zda je schopný těchto činností s malou dopomocí apod.
- Stolování a příjem potravy: sledujeme, zda jedinec stoluje samostatně, s dopomocí či s plnou asistencí, dále sledujeme spolupráci při krmení a jiné související dovednosti. Všímáme si, jak saje, polyká, zda polyká s obtížemi, kouše, žvýká, špulí ústa na jídlo, přijímá potravu ze lžice, používá lžici, pije z lahve, z hrnečku s náustkem, bez náustku, zda jsou tekutiny podávány lžící, strava je mixovaná, pasírovaná nebo v běžné podobě (Opatřilová, 2005).

Mezi nejčastější diagnostické nástroje využívané v této oblasti patří různé vývojové škály, dotazníky, rozhovor s rodiči, pozorování ad.

Vyjádření míry úbytku funkce

0. žádná ztráta dovednosti (výrok sám vyjadřuje 0 % úbytek funkce, tj. normu),
1. 25 % úbytek: snaží se dovednosti zvládnout sám při 25 % neúspěšnosti;
2. 50 % úbytek: částečně zvládá dovednosti samostatně při 50 % neúspěšnosti;
3. 75 % úbytek: spolupracuje za dopomoci další osoby;
4. 100 % úbytek: je zcela závislý na dopomoci při sebeobslužných činnostech.

16. Doména – Sociokulturní schéma

Socializace a sociální učení jsou celoživotní procesy, které probíhají prostřednictvím imitace (nápodobou), identifikace (ztotožněním se) a sociálního posilování (odměnou a sankcemi). Rozvíjí se současně s tělesným a duševním vývojem dítěte. Sociálním začleňováním je jedinec integrován do mezilidských vztahů, přijímá kulturní hodnoty za své, bere na sebe sociální role a funkce, podrobuje se určitým zvyklostem. Výchova je cílevědomý řízený proces, socializace je obvykle chápána jako spontánní sžívání se s okolím. K tomu, aby

člověk mohl adekvátně reflektovat působení sociálního prostředí, je nezbytná určitá míra adaptability a flexibility.

Specifika domény u jedinců s tělesným postižením

- Reakce rodičů na informaci o postižení jejich dítěte.
- Nevhodné výchovné postoje rodičů.
- Nepřijetí dítěte s tělesným postižením v inkluzivním prostředí (třída, škola, vrstevnická skupina apod.).
- Technické bariéry.
- Využívání kompenzačních pomůcek.
- Podmínky edukačního prostředí (technické, pedagogické a sociální podmínky).
- Nutné využívání speciálních metod reedukačních, kompenzačních a rehabilitačních.

Vyjádření míry úbytku funkce – Pracovní místo, pracovní plocha

0. může být využita pracovní plocha intaktního žáka, nemusí být nijak uzpůsobena;
1. pracovní místo plně vyhovuje potřebám pro psaní a čtení; lavice odpovídá individuálním potřebám žáka, odkládací plocha pro kompenzační pomůcky je dostatečně prostorná, umožňující přehledné uspořádání; žák správně sedí;
2. jsou stoprocentně naplněny tři ze čtyř výše uvedených podmínek, čtvrtá není naplněna z důvodu technické nemožnosti;
3. není splněna polovina výše uvedených podmínek;
4. pracovní místo ani pracovní plocha nevyhovují potřebám tělesně postiženého žáka.

Pedagogická podpora

0. žák nemá speciálně-pedagogické potřeby;
1. pracovník speciálně pedagogického centra (SPC) má k dispozici lékařské zprávy, z nichž vychází při stanovení edukačního plánu – vstupní diagnostika byla provedena, žák potřebuje individuální přístup;
2. vstupní diagnostika či rediagnostika provedena, žák potřebuje podporu IVP;
3. vstupní diagnostika či rediagnostika byla provedena, žák potřebuje podporu IVP a speciálně-pedagogickou péči;
4. žák nemůže pracovat bez podpory asistenta pedagoga.

Informovanost kmenové školy integrovaného žáka

0. ve škole není žák se speciálně-pedagogickými potřebami, který by vyžadoval péči;
1. vedení školy i zainteresovaní pedagogové mají dostatek informací o problematice integrace žáka s tělesným postižením, všem účastníkům jsou jasné způsoby komunikace v případě běžné potřeby i krizové intervence, jsou jasné vymezeny kompetence v péči o žáka, všechna data jsou pravidelně aktualizována;
2. vedení školy a třídní učitel byli dostatečně informováni, není však zajištěn účinný přenos informací k ostatním pedagogům školy, což má za následek omezené respektování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
3. škola nebyla informována na základě nespolupráce školy a rodiny;
4. vedení školy, třídní učitel i ostatní účastníci byli dostatečně informováni, tyto informace však nemají dopad na edukaci žáka.

Informovanost kmenové třídy integrovaného žáka

0. ve třídě není žák se speciálně-pedagogickými potřebami, který by vyžadoval péči;
1. spolužáci byli v přiměřené míře informováni o speciálních vzdělávacích potřebách spolužáka s důrazem na způsob hodnocení a klasifikace spolužáka s TP, se kterým se ztotožňují; s celou situací byli seznámeni rovněž rodiče spolužáků a jsou prointegračně naladěni;
2. spolužáci byli v přiměřené míře informováni o speciálních vzdělávacích potřebách spolužáka s důrazem na způsob hodnocení a klasifikace spolužáka s TP; spolužáci tyto potřeby v převážné míře akceptují a hodnocení tolerují; problémy ve třídě se objevují spíše výjimečně;
3. spolužáci nebyli v přiměřené míře informováni o speciálních vzdělávacích potřebách spolužáka a nebyli seznámeni se způsobem a důvody hodnocení a klasifikace spolužáka s TP; ve třídě se často objevují drobnější problémy mezi spolužáky a integrovaným žákem;
4. spolužáci byli v přiměřené míře informováni o speciálních vzdělávacích potřebách spolužáka s důrazem na způsob hodnocení a klasifikace spolužáka s TP, se kterým se neztotožňují; s celou situací byli seznámeni rovněž rodiče spolužáků a s integrací nesouhlasí; mezi integrovaným žákem a spolužáky se objevují závažné problémy (podrobněji viz Čadová et al., 2012a).

2 Vzdělávání žáka s mozkovou obrnou v inkluzivní třídě základní školy

2.1 Podpůrná opatření u žáka s mozkovou obrnou

Od pedagogů obecně se očekává, že mají porozumění ve vztahu k potřebám žáků, jsou schopni poskytovat jim podporu a využívat adekvátní přístupy. Otázkou však zůstává, zda je možné tato očekávání naplnit v inkluzivní třídě (Martin-Denham, 2015; srov. Wearmouth, 2018). Jednou z možností mohou být podpůrná opatření.

Termín *podpůrná opatření* (PO) byl zaváděn od 1. září 2016; podpůrná opatření zajišťují a vytváří rovné podmínky ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o soubor opatření organizačních, personálních, vzdělávacích, které školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření se zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují (Michalík, Baslerová, & Felcmanová, 2015, s. 7).

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [školský zákon], ve znění pozdějších předpisů). PO se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Katalogy PO reagují na změny ve školském zákoně, zaměřují se na dopady, které zdravotní postižení nebo znevýhodnění přináší do vzdělávání. Katalog PO je ucelený manuál rad a návodů, který nabízí pedagogům konkrétní návody pro vzdělávání žáků s potřebami PO. Pojetí PO odráží druh, stav a míru znevýhodnění, zohledňuje celkovou vzdělávací situaci žáka a školy, navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy. U žáků se zdravotním postižením PO vychází z pojetí diagnostiky stanoveného katalogy posuzování míry speciálněpedagogických potřeb u žáků se zdravotním postižením a respektují ho. Katalog PO zahrnuje 10 oblastí: organizaci ve vzdělávání, modifikaci výukových metod a forem práce, intervenci, pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravu na výuku, podporu sociální a zdravotní, práci s třídním kolektivem a úpravu prostředí. Jednotlivé oblasti PO jsou dále rozpracovány na další kategorie, které popisují konkrétní soubor opatření vztahující se k dané oblasti.

U žáků s tělesným postižením vyplývají různá specifika vzdělávání, které je nutné akceptovat a pomocí PO naplňovat. Jak uvádí Miller a Bachrach (2017), jedním z předpokladů poskytované podpory je znalost a porozumění v oblasti péče o osobu s postižením.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění nabízí přehledný sumář informací, které jsou zaměřené na poskytování podpory žákovi s TP pro vyrovnání znevýhodnění.

2.2 Použití specifických metod a forem práce u žáka

Poskytovaná pedagogická podpora ve vyučování

Žáci s tělesným postižením přijímají poskytovanou podporu v různé míře, a to na základě jejich jedinečných kombinací individuálních potřeb. Pojem podpora lze vymezit mnoha způsoby. S ohledem na sledovanou problematiku ji lze definovat jako ochranu, oporu, odlehčení a nabídku speciálních aktivit, které budují vztahy, vytvářejí pocit pohody, eliminují neúspěch při vzdělávání a přitom naplňují základní aspekty kurikula. Poskytovatelem podpory ve školním prostředí je pedagog, který tyto podpory modifikuje a mění vzhledem k potřebám a vzdělávacím pokrokům žáka (Opatřilová, 2013). Hodkinson (2019) pak vyzdvihuje nezbytnost komplexního přístupu.

Využívání organizačních forem výuky

Kratochvílová (2013, s. 82) v rámci společného vzdělávání žáků se SVP a intaktní populace odmítá stabilní vnější diferenciaci dle kvantitativních kritérií a preferuje diferenciaci vnitřní, během níž je ve výuce využívána kombinace homogenních a heterogenních skupin. Zastává názor, že heterogenní uspořádání je prioritní, ale nevylučuje na omezenou dobu seskupení jedinců s podobnými dispozicemi. *Frontální výuka* bývá často kritizována pro její brzdicí účinek, nevytváří prostor pro vnitřní diferenciaci, umožňuje pasivitu žáků, nerozvíjí kompetence k učení ad. (srov. Starý et al., 2008). Naproti tomu *kooperativní výuka* je využívána velmi často; sleduje, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se jednotliví žáci učí ve skupinové práci. Učení ve skupinách se podrobuje reflexi nejen v tom, co se děti učily, ale také jak fungovaly sociální vztahy a dovednosti v učení (srov. Kasíková, 2007). Diferencovaná výuka zajišťuje, že se všichni žáci učí optimálně (dosahují svého maxima), a to navzdory svým odlišnostem, tedy spíše s využitím své odlišnosti (Kasíková

& Straková, 2011). *Výuka hromadná, exkurze a vycházky* jsou obvykle využívány u všech žáků v těch případech, kdy není nutný individuální přístup (Opatřilová, 2013).

Intervence v oblasti grafomotoriky a psaní

Grafomotorika a psaní jsou komplexní aktivity ovlivňované řadou faktorů, mezi které patří poloha sedu, úchop psací pomůcky, rozcvičení ruky, světlo, židle nebo vozík. Návuk grafomotoriky a psaní nemůžeme podceňovat, zvláště u dětí s motorickým postižením. Nesprávný postup, špatné návyky, přetěžování dítěte a následná únava ruky mohou být příčinou vybudování negativního vztahu ke kreslení a psaní obecně, proto je důležité, aby si dítě vytvořilo správné návyky včas a byly pro něho automatické. Návyky si dítě vytváří již při prvních pokusech kreslit. Špatným návykům lze tedy předcházet již v předškolním věku, kdy dítěti vštěpujeme obecné zásady pro správné kreslení, výtvarné činnosti ad. Ty postupně upevňujeme při všech grafomotorických aktivitách.

Motivace a navození pozitivní atmosféry

Dítě by mělo k psaní přistupovat jako k radostné činnosti. Pro úspěšné grafomotorické činnosti je proto velmi důležitá motivace k této činnosti, dítě nikdy nenutíme. Pozitivní a přátelská atmosféra dítěti činnosti ulehčí a zpříjemní. Dítě by mělo zažívat spontánní radost z kreslení a počátků psaní, mělo by usedat ke stolu pozitivně naladěné.

Výběr psacích a kreslicích potřeb

Dalším důležitým krokem je volba vhodných psacích potřeb a papíru. U dětí se zvýšeným svalovým napětím nejprve využíváme fixy a bezprašné tabule, postupně přecházíme na kreslicí čtvrtky, balicí papír a běžný sešit. Mezi vhodné psací potřeby patří prstové barvy, tužky s měkkou tuhou a pera s kuličkovým hrotem. Současný trh nabízí pestrou škálu produktů a pomůcek. K uvolnění ruky a zmenšení tlaku přispívá malování plochým štětcem nebo kreslení fixy, které volíme z důvodu měkčího hrotu, než má pastelka. Většina současných výrobků je již opatřena ergonomickou úchopovou zónou ve tvaru trojúhelníku, která navádí dítě na správné držení psací potřeby, ale bez náviku ho nezajišťuje.

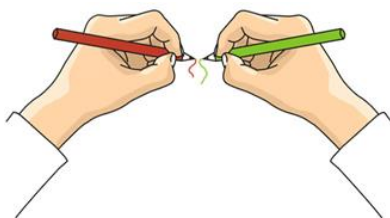
Uvolnění ruky

Před jakoukoli grafickou činností s dítětem procvičíme ruku tak, aby si uvolnilo svaly, které jsou do psaní zapojeny. Toto procvičování je důležitá zejména u dětí, které mají problémy

s hybností v důsledku základního postižení, a u dětí, které s kreslením (psáním) teprve začínají a nejsou na pohyby ruky během těchto činností zvyklé. První uvolnění ruky by mělo proběhnout před samotným začátkem aktivity, dále je pak vhodné uvolňovat ruku dítěte i v průběhu činností. V praxi se dobře osvědčily různé říkanky, které mohou uvolňování ruky dítěte doprovázet. Horní končetinu uvolňujeme od ramenního kloubu směrem k zápěstí a prstům.

Úchop psacích potřeb

Správné uchopení psací potřeby je zásadním předpokladem pro rozvoj výtvarných a grafomotorických činností. Doporučuje se úchop třemi prsty (prostředník, ukazovák shora, palec). Důležité je, že jsou prsty pokrčeny, ale ne prohnuty. Prohnutý ukazováček znamená příliš velký tlak na psací potřeby a je nežádoucí. Takový tlak může vyústit až v bolestivost prstu. Úhel tužky a plochy je asi 45°, horní konec tužky směřuje k pravému rameni (u praváků) a celá ruka je opřena o dva články malíku, který zprostředkovává lehký posun. Snažíme se, aby držení nebylo křečovité a nedocházelo k prohýbání ukazováku. Druhá ruka při psaní a kreslení přidržuje papír. Při nesprávném držení je nutné zjistit, zda se jedná o nesprávný návyk nebo neschopnost v důsledku postižení. Snažíme se předcházet vytváření zlovyků, které mohou být příčinou neúspěchu. Zafixované zlovyky se velmi obtížně odstraňují.



Obr. 16: Správné držení psacího náčiní

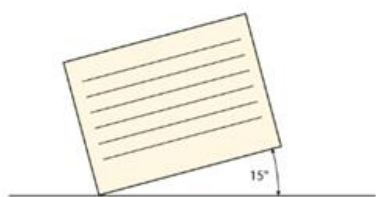
Kompenzace úchopu

Při potížích s úchopem a pro rozvoj správného držení psacích potřeb jsou využívány různé kompenzační pomůcky. Trojhranný program (tužky i pastelky ve tvaru trojúhelníku) obsahuje psací potřeby s přesným ergonomickým tvarem, které usnadňují nácvik psaní a rozvoj grafomotoriky. Jedná se o molitanové či plastové nástavce pro žáky s těžšími úchopovými vadami, pera s ergonomickým tvarovým úchopem, psací potřeby pro děti levoruké, dále pak trojhranné nástavce na tužky z plastu nebo dřeva a různé držáky na psací potřeby. Zvláště u spastiků jsou pak v hojné míře využívány protismykové podložky, různé folie, těžítka na

zatížení papíru a sešitů a speciální psací desky s magnetickým pravítkem, které usnadňují přidržení sešitu nebo papíru.

Natočení sešitu – papíru

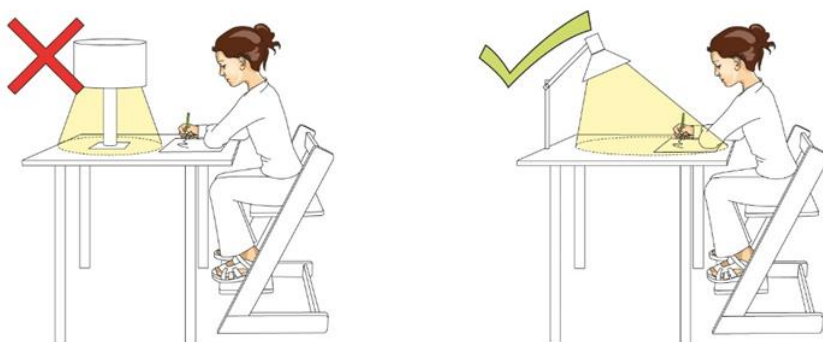
Při nácviu grafomotorických činností a psaní věnujeme pozornost sklonu psací plochy, protože ovlivňuje i výsledný sklon grafomotorických prvků a písma. U praváků považujeme za správné natočení papíru směrem vlevo tak, aby pravý roh směřoval doleva nahoru. U leváků je tomu opačně. Zde ovšem natočení není podmínkou. Pokud žákovi levákovi vyhovuje mít řádky vodorovně, respektujeme to.



Obr. 17: Natočení sešitu – papíru

Správné osvětlení

Vhodné osvětlení je takové, kdy si dítě nestíní psací plochu. Světlo by mělo dopadat na plochu u praváků zleva a u leváků zprava. Světlo by nemělo být příliš intenzivní, aby dítě neoslňovalo nebo mu nepoškodilo zrak. Zároveň by měl být volen takový zdroj světla, který vhodně podává barvy.



Obr. 18: Špatné a správné osvětlení

Přiměřená doba

Vhodná doba nácviu grafomotorických a výtvarných činností je v předškolním věku velmi krátká, často je podmíněna pocitem libosti. Psaní by u intaktní populace nemělo v počátku

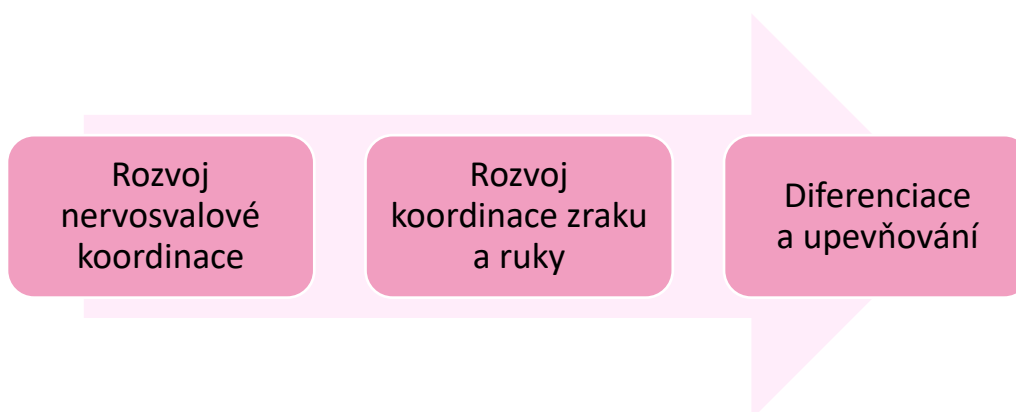
školní docházky přesahovat 10 minut (v předepsaných písankách formátu A5 to jsou čtyři řádky). S postupem školní docházky a s věkem dítěte se doba psaní úměrně zvyšuje. Tuto dobu je také důležité respektovat při psaní domácích úkolů a při procvičování psaní v domácím prostředí. Děti s hybným postižením často potřebují delší časový úsek a častější přestávky k odpočinku.

Výběr vhodného psacího náčiní

Volba kreslicího a psacího materiálu hraje významnou roli v přípravě dítěte na kreslení a psaní. Již malým dětem předkládáme různé psací a kreslicí potřeby, vhodný je materiál, který tvoří širokou stopu – prstové barvy, roztírání uhlu ad. V neposlední řadě máme na mysli bezpečnost dítěte, proto volíme výrobky, které nemají ostrý hrot nebo drobné součásti, které by mohlo dítě spolknout. Psací náčiní volíme takové, u kterého dítě musí vynaložit přiměřený tlak, ani moc silný, ani téměř nezatelný. Vhodné psací náčiní za sebou při použití přiměřeného tlaku a tahu zanechává zřetelnou jednodušou stopu (podrobněji viz Opatřilová, 2013).

Intervence v oblasti grafomotoriky

Rozvoj grafomotoriky můžeme členit do tří fází: rozvoj nervosvalové koordinace, rozvoj koordinace zraku a ruky, diferenciací a upevňování.



Obr. 19: Fáze nácviku grafomotoriky

Rozvoj nervosvalové koordinace

V první fázi nácviku grafomotorických činností se zaměřujeme na rozvíjení nervosvalové koordinace paže a ruky a její uvolnění. Cílem této fáze cvičení je uvolnit případné křečovitě držené psacího náčiní a zvýšený přítlak na podložku. Tento problém se vyskytuje u řady dětí,

zvláště tehdy, když se snaží o optickou shodu, ať už s předlohou nebo s představou. Jde o poruchu koordinace, neboť jsou zapojovány i svaly, které by měly být uvolněné. Nervosvalovou koordinaci rozvíjíme při nepřetržitém rytmickém pohybu všemi směry. Začínáme záznamem pohybu z ramenního kloubu. Všechna cvičení motivujeme rytmizováním pomocí jednoduchých říkadel, jde nám o znázornění pohybu, nikoli tvaru. Dítě motivujeme k nápodobě pohybu celou rukou ve vzduchu, pak zapojením pouze předloktí a v závěru pohybem zápěstí nad papírem. Jde o vytvoření návyku zapojit svaly nutné pro pohyb v daném směru a uvolnit ostatní. Tvary se postupně zmenšují tak, aby pohyb vycházel ze zápěstí, dlaně, prstů. Uvolňovací cviky jsou tedy důležitou součástí přípravné fáze (srov. Opatřilová, 2010, 2013).

Rozvoj koordinace zraku a ruky

Druhá fáze zahrnuje rozvíjení koordinace zraku a ruky při grafické činnosti. K této fázi je vhodné přistupovat po přípravě, když je nervosvalová koordinace na dobré úrovni. Pohyby jsou cílené, dítě musí sledovat ruku a cíl (vodorovné linie, svislé linie, šikmé linie oběma směry a lomená čára) (Opatřilová, 2010, 2013).

Vizuomotorika a senzomotorická cvičení

S rozvojem koordinace zraku a ruky úzce souvisí vizuomotorika. Schopnost získávat informace zrakovým pozorováním může činit některým jedincům s postižením mozku potíže. Nejčastější projevy narušené vizuomotoriky jsou:

- neschopnost udržet směr zraku k určitému bodu;
- neschopnost pozorovat určitý předmět;
- neschopnost zaměřit zrak na jeden předmět ze skupiny;
- neschopnost postřehnout podrobnosti, detaily;
- poruchy sledování pohybujících se předmětů;
- poruchy zrakové analýzy a syntézy (jedinec obtížně analyzuje části obrázků a nezvládá syntézu);
- neschopnost práce v řádku, obtížný přechod z jednoho řádku na druhý.

Vizuální dovednost je schopnost rozpoznat podobnosti a rozdíly mezi předměty, tvary a znaky. Vizuální dovednosti jsou předpokladem pro čtení a matematickou představivost. Vizuální paměť je schopnost zapamatovat si viděné. Senzomotorika je schopnost pochopit, jaký je vztah člověka k předmětům v prostoru kolem něho, schopnost napodobovat tvary a vzory a později schopnost psát. Podstatou senzomotoriky je součinnost vnímání a pohybu.

Jedná se o soubor procesů spojujících oblast receptorů a smyslového vnímání s oblastí motoriky. Podněty vnímané receptory vyvolávají motorický pohyb. Senzomotorické činnosti jsou tedy spjaté se všemi psychickými procesy. Podpora při vizuomotorických poruchách se většinou provádí individuálně na základě pedagogické diagnostiky. Zavádí se dílčí tréninkové postupy na podporu koordinace oko – ruka a cvičení na jemnou motoriku očí (podrobněji viz Opatřilová, 2013).

Diferenciace a upevnování

Jakmile je dítě schopno diferencovat i složitější tvary, přichází na řadu tato fáze. Dítě se učí zaznamenávat další nové tvary (vlnovka, ležatá osmička, stojatá osmička, horní a dolní kličky, malé oválky a horní a spodní oblouk).

Grafomotorická cvičení musí být zvláště v předškolním věku vhodně motivovaná, aby děti zaujala, a musí být přiměřeně dlouhá. Jako optimální doba se jeví 5–7 minut, aby se dítě dokázalo na činnost soustředit, a výsledky tak byly adekvátní vynaloženému úsilí. Při nácviu grafomotoriky musíme věnovat zvýšenou pozornost dětem, u kterých zaznamenáváme poruchu hybnosti nebo jiná poškození vycházející z patologie postižení. V současné době jsou na trhu různé soubory předtištěných pracovních listů, které usnadňují pedagogům práci, ale je nutné je správně a adekvátně volit vzhledem k možnostem a schopnostem každého jedince (Opatřilová, 2010, 2013).

Intervence v oblasti psaní

Již Bartoš (1943) ve své publikaci *Neobvyklé psaní* upozorňoval na nutnost vysoké individualizace nácviu psaní u dětí s tělesným postižením. Zvláště u skupiny dětí s mozkovou obrnou je tolik variací podpory, kolik je samotných žáků. Bylo by troufalé zde předložit jednotný metodický postup platný pro všechny jedince s mozkovou obrnou, ale naši snahou je popsat nejvhodnější způsoby, prostředky a nástroje nácviu psaní.

Cílem podpory je, aby písmo bylo čitelné a pro písaře společensky upotřebitelné. Netrváme tedy na uniformním krasopisu, ale vycházíme z možností a důsledků každého postižení, akceptujeme případné odchylky písma ve sklonu, velikosti i v tempu psaní. Důležité je si uvědomit, zda tyto odchylky vycházejí z možných dispozic žáka, nebo zda se jedná o nesprávný návyk, nedbalost apod.

Při plánování nácviu psaní je vhodné zjistit optimální rychlost tvorby písma u jednotlivých žáků. Kábele a Kočí (in Kábele et al., 1993) uvádí u lehké mozkové obrny 30–40 tahů za

minutu, u těžkých forem se počet tahů snižuje. Při prvních pokusech s psaním učitel sleduje držení těla, polohu sešitu (papíru), úhel sklonu a způsob držení psacího náčiní. Nesprávné počáteční návyky se mohou zautomatizovat a náprava pak často vyžaduje dlouhodobou reedukaci. Náviku koordinace pohybů pomáhá spojení rytmu s pohybem, udávání rytmu druhou osobou apod. Při počátečním nácviku pomáhají různé šablony, předlohy, průhledné folie, kompenzační pomůcky na nácvik úchopu, těžítka ad. V průběhu psaní jsou důležité časté přestávky, naprosto nutné je vyloučit spěch. U žáků s mozkovou obrnou je důležitý výběr psacího náčiní, např. pera s kuličkovým hrotem, zesíleného držáku, nástavce na pera, dále kreslicí čtvrtky, umělé podložky, folie apod. Před každým psaním zařazujeme cviky na uvolnění horní končetiny a prstová cvičení. Cviky se obvykle zařazují i během psaní. Při nácviku správného psaní je třeba uvolňovat ruku a vést dítě ke správnému sezení. Často se ale v praxi zapomíná na to, že i po skončení psaní je vhodné uvolnit svaly, které byly touto činností přetěžovány.

2.3 Technické a kompenzační pomůcky

V současnosti nabízí komerční trh celou řadu kompenzačních pomůcek či technických vymožeností, které při správném výběru a použití vedou ke kompenzaci postižení. Ve školním prostředí nejčastěji využíváme pomůcky z oblasti výpočetní techniky, které jsou přímou součástí vzdělávacího procesu, dále pak pomůcky sebeobslužné a rehabilitační.

Vzhledem k postižení je důležité volit takové pomůcky, které maximální možnou měrou přispějí k účasti žáka na aktivitách denního života (Martin-Denham, 2015).

Speciální pomůcky lze členit na:

- **pomůcky kompenzační** – vyrovnávají nedostatečně rozvinuté nebo porušené funkce orgánů těla, využívají zachovaných nebo jen částečně narušených funkcí a orgánů;
- **pomůcky rehabilitační** – mají funkci nápravnou, upravují orgánové poškození, obnovují úplně nebo částečně jejich funkci;
- **pomůcky ortopedické** – doplňují nebo nahrazují poškozenou nebo nevyvinutou funkci nebo část těla, mají esteticko-humanistickou funkci (Opatřilová, 2005).

Technická podpora

Technická podpora pro osoby se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním hraje významnou úlohu v procesu rehabilitace a v procesu integrace osob s postižením do společnosti i do pracovního procesu. Technická podpora nahrazuje, zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Můžeme ji definovat jako produkt, nástroj, pomůcku, zařízení nebo technický systém užívaný osobou s postižením. Je určena k vyrovnání funkčních omezení, zvýšení a posílení nezávislosti. V každém případě zvyšuje kvalitu života osob s postižením. Technickou podporu chápeme jako kompenzační pomůcku, která má široké využití v různých oblastech, např. pomůcky pro komunikaci, soběstačnost, vzdělávání, úpravu prostředí, ergonomické pomůcky, protetické a ortotické pomůcky, pomůcky pro mobilitu a transport, pomůcky pro volný čas, speciální pomůcky pro osoby se zdravotním postižením ad.

Technické prostředky plní více úkolů a mají variabilní využití. Podporují proces výchovné a komplexní rehabilitace. Zařazujeme sem prostředky edukační, diagnostické, stimulační, korekční, komunikační, lokomoční, sebeobslužné, kompenzační a rehabilitační.

Kompenzační pomůcky a jejich správné využívání jsou při vzdělávání dětí s tělesným postižením velmi důležité. Tyto pomůcky mají svoji význam roli ve všech stupních vzdělávání a je třeba vždy správně volit pomůcku, která odpovídá svojí funkcí potřebám žáků, jejich schopnostem a věku. Nezbytné je rovněž zhodnotit typ a stupeň postižení. Kompenzační pomůcky pro výuku ve školách lze získat na základě podpůrných opatření, která jsou zpracována v předchozích kapitolách.

Kompenzační pomůcky jsou technické prostředky, které nahrazují určitou tělesnou či smyslovou nedostatečnost. Vzhledem ke specifikům, kterými tyto pomůcky disponují, je vhodné poskytnout uživatelům zaškolení v obsluze a podporu v oblasti poradenství, výběru a konfigurace zohledňující osobní možnosti a potřeby uživatele (<https://petit-os.cz/>).

V rámci vzdělávacího procesu jsou využívány počítače, před jejich zakoupením je vhodné konzultovat s rodiči, poradenským pracovníkem či zástupci specializovaných firem jejich specifikaci. Je třeba zvážit, zda je potřeba specifický hardware (např. dotykové technologie, upravené myši, joysticky apod.) či software – aplikace a programy umožňující snadnější ovládání (ovládání rukou, ústy, pohybem očí či hlavy).



Obr. 20: Ergorest

Zdroj: <https://petit-os.cz/index.php/drzaky-stojany-a-podperky/ergorest-podrucka-2138-detail>



Obr. 21: Trackball

Zdroj: <https://petit-os.cz/index.php/mysi-ovladane-rukou/trackbally/kidtrac-detail>



Obr. 22: Bezdrátová klávesnice (využitelná i u tabletů)

Zdroj: <https://petit-os.cz/index.php/klavesnice/klavesnice/clevy-bluetooth-detail>

Ortopedické pomůcky lze dále členit dle jejich funkce (srov. *Defektologický slovník*, 2000; Vokurka & Hugo, 2000, ad.):

- **podpůrné pomůcky** – slouží k podepření končetin, trupu a hlavy o opěrné body, přičemž je část těla pod opěrným bodem lehčí;
- **fixační pomůcky** – slouží k udržování žádané polohy příslušné části těla nebo znemožňují pohyb v určitém kloubu;

- **korekční pomůcky** – pomáhají k postupné úpravě deformované části těla nebo preventivně zabraňují vzniku deformace;
- **vyrovnávací pomůcky** – slouží k vyrovnávání zkrácené dolní končetiny.

Z pedagogického pohledu se úroveň podpory bude lišit vzhledem ke stupni postižení. Cílem je kompenzovat omezený pohyb všemi dostupnými prostředky, aby nedocházelo k vyřazování jedince ze společenských aktivit a abychom dosáhli co největšího stupně soběstačnosti.

Funkční oblast

Využívání kompenzačních pomůcek u žáků a mladistvých se zdravotním postižením a znevýhodněním se stává v současné moderní době nedílnou součástí procesu edukace. Cílem je zvýšení účasti jedinců na každodenních aktivitách (Parkinson, 2017). Z důvodu omezení hybnosti při tělesném postižení existují pomůcky, které usnadňují, umožňují nebo nahrazují provedení určitého pohybu jedinci s postižením. Pro účely speciálněpedagogické prezentujeme základní výčet pomůcek pro osoby s postižením.

Kompenzační pomůcky pro osoby s tělesným postižením

V současné době je na trhu celá řada kompenzačních pomůcek od různých výrobců. Důležitý je však již samotný výběr pomůcky a její řádné vyzkoušení (pokud je to možné), aby pomůcka skutečně splnila svůj účel. Pomůcky mají sloužit zejména k:

- podpoře či náhradě ztracené funkce;
- podpoře funkčních schopností, zmírnění či kompenzaci postižení a zapojení člověka do běžného denního života;
- prevenci úrazů, zjednodušení každodenních úkonů (www.alfabet.cz, srov. <https://www.cerebralpalsyguidance.com>).

Pomůcky jsou vybírány podle následujících kritérií:

- z hlediska uživatele pomůcky;
- z hlediska samotné kompenzační pomůcky (www.alfabet.cz).

Výběr kompenzačních a podpůrných pomůcek by tak měl splňovat následující nároky (Stevens et al., 1996):

Požadavky na kompenzační pomůcky	
Pohodlnost a komfort	je třeba umožnit dítěti pohodlný sed či pozici při všech aktivitách v průběhu celého dne
Funkčnost	maximalizovat potenciál, zajistit plné využití a možný další rozvoj motorických dovedností, možnost co nejvyšší nezávislosti, zajistit snadný přístup
Fyziologie a anatomie	minimalizovat jakékoliv fyzické poškození
Prevence poškození měkkých tkání	zaměřit se na rizikové partie, které by mohly být poškozeny užíváním neodpovídajících podložek
Estetičnost a praktičnost	dítě, rodina, učitelé i osoby pečující musí být schopni adaptovat pomůcku dle zaměření činnosti
Pravidelná kontrola	pravidelný monitoring je nezbytný k přizpůsobení pomůcky dle aktuálních potřeb (volená aktivita, růst dítěte)

Tab. 9: Požadavky na kompenzační pomůcky (Stevens et al., 1996)

Schejbalová (in Kraus et al., 2005, s. 173–179) pojednává o pomocných prostředcích u dětí s mozkovou obrnou. Tyto člení na prostředky:

- **určené k lokomoci**
 - o berle (kanadské, francouzské, podpažní);
 - o hole (jednobodové, vícebodové);
 - o chodítka;
 - o zdravotní kočárky;
- **mechanické vozíky**
 - o mechanické vozíky (posuvné, s pohonem vlastní silou);
 - o s pohonem zevní silou (elektrické);
- **Rollbert**
 - o pomůcka pro pohyb vleže;
 - o pomůcka umožňující lezení (vypolstrovaný vozík na kolečkách podpírající hrudník a břicho dítěte);
- **pomůcky určené pro sebeobsluhu**
 - o speciální zapínání na oblečení, speciální úchopová část lžice apod.;
- **pomůcky určené pro vzdělávání a práci**
- **pomůcky určené pro sociální činnosti**
 - o různé prostředky umožňující nebo usnadňující čtení, psaní;
 - o vše, co usnadňuje sociální kontakt, vykonávání domácích prací, sport;
 - o polohovací lehátka;

- pojízdné sedačky s pracovní plochou;
- polohovací zařízení – vertikalizační stojany.

Opatřilová (2005, s. 30–31) uvádí příklady členění kompenzačních pomůcek:

Na sebeobsluhu	<ul style="list-style-type: none"> - stolování (držáky příborů, talířů, sklenic, ...) - oblékání (zapínače knoflíků, navlékač ponožek, speciální věšáky, ...) - osobní hygiena (sedačky do vany, protiskluzové podložky, antidekubitní podušky, kartáče na umývání s přísavkami, kleštičky na nehty ad.)
Na vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> - držáky na tužky, pera - těžítka, lepící folie, stojany na knihy - speciálně upravené klávesnice od PC (dotykové, kryty s otvory, upravená myš, ...) - prizmatické brýle, speciálně připevněná zrcadla ke čtení - speciálně upravené lavice, lehátka, klekátka, stolky na postel ad.
Na pracovní činnosti	<ul style="list-style-type: none"> - násadky a držáky pracovního nářadí - skládací podavače - držáky telefonního sluchátka - škrabky na zeleninu, pracovní deska s hroty - pákové nůžky
Na rozvoj pohybových dovedností	<ul style="list-style-type: none"> - krauler (na rozvoj lezení) - rolátor, kozičky, berle, hole – jednobodové, vícebodové - pojízdné rámy – s opěrkami, s lavičkou (na rozvoj chůze) - protismykové nástavce na hole - pomocné schody
Vozíky	<ul style="list-style-type: none"> - podle velikosti a tvaru (pro děti, dospívající a dospělé) - podle způsobu pohonu (kola, trojkolky, mechanické, elektrické) - podle možnosti skladování (skládací a pevné) - podle konstrukce (velká a malá kola, různé doplňky – pásy, klíny)

Tab. 10: Členění kompenzačních pomůcek

Pomůcky pro lokomoci – berle, hole, chodítka, rolátory, pojízdné rámy, zdravotní kočárky

K přemísťování slouží různé opěrné pomůcky, které umožňují aktivní pohyb jedincům, u kterých je přechodně nebo trvale poškozena funkce dolních končetin. Částečně pohyblivým jedincům pomáhají při lokomoci berle, hole, chodítka, rolátory nebo pojízdné rámy. Všechny tyto jmenované pomůcky slouží zejména k odlehčení dolních končetin nebo ke zvýšení stability při pohybu.

Rolátor je pomůcka, o kterou se postižený opírá oběma rukama a pomůcku tlačí před sebou. Rolátor umožňuje snadnější pohyb pomocí dvou předních koleček.

Naproti tomu **pojízdné rámy** mají kolečka čtyři, využívají je jedinci se slabší fyzickou kondicí, princip přesunu je stejný jako u rolátorů.

Mezi další podpůrné pomůcky patří **kozičky**, které vytváří pevnou oporu pomocí čtyř bodů. Jedinec se opírá o kozičky horními končetinami a střídavě posunuje kozičku a dolní končetinu (pravá kozička – levá dolní končetina a obráceně).

Berle jsou pomůcky s jedním opěrným bodem, které se používají v páru, aby se předešlo nesouměrnému zatěžování těla, a musí mít odborně nastavenou výšku vzhledem k výšce pacienta. V praxi se běžně používají vysoké podpažní berle (běžně nazývané německé), kanadské a francouzské berle. Hole se používají jak v páru, tak i jednotlivě. Častější je používání jen na jedné straně, a to na protilehlé straně postižené dolní končetiny na ulehčení chůze. Vycházkové hole slouží především k udržení stability a vyžadují dostatečnou sílu v zápěstí. Pokud síla není, využívají se francouzské, popřípadě kanadské berle, kde opora spočívá na předloktí. V případě slabých horních končetin se využívají podpažní berle. Těmto holím a berlím lze na spodní část připevnit čtyřbodové nástavce, které poskytují větší stabilitu.

Pravidla nácviку, délku tréninku nebo používání těchto kompenzačních pomůcek musí pedagog vždy konzultovat s odborným lékařem nebo fyzioterapeutem (Opatřilová, in Opatřilová & Zámečnicková, 2008). Volba pomůcky je individuální a souvisí například s přítomností tremoru, mimovolných pohybů, v potaz je brána úchopová schopnost a rovněž i intelektové schopnosti dítěte (Levitt, 2010).

Chodítka využívají jedinci s omezenou hybností nohou či nízkou stabilitou. Jedná se o čtyřbodový rám, který se vždy před dalším krokem posouvá vpřed. Pokud jsou chodítka doplněna kolečky, jedná se o rolátor. Vše je různě nastavitelné a existuje mnoho doplňků – opěrné desky či opěrky na ruce, nákupní košíky, brzdy ke kolečkům ad. Rolátor je tedy pomůcka, o kterou se postižený opírá oběma rukama a pomůcku tlačí před sebou. Rolátor umožňuje snadnější pohyb pomocí dvou předních koleček. Naproti tomu pojízdné rámy mají kolečka čtyři, využívají je jedinci se slabší fyzickou kondicí, princip přesunu je stejný jako u rolátorů (srov. Habšudová, 2001; Opatřilová, in Opatřilová & Zámečnicková, 2008).

Zdravotní kočárky jsou prostředky zdravotní techniky určené handicapovaným dětem pro usnadnění jejich přepravy druhou osobou. Zdravotní kočárky jsou určeny zejména pro postižené děti. Široká škála doplňků a koncepce zdravotních kočárků umožňuje sestavit kočárek dle konkrétního postižení dítěte a díky své variabilitě umožňuje také do jisté míry růst kočárku spolu s dítětem. Rozdíly mezi zdravotním kočárkem a invalidním vozíkem jsou především v obsluze a také ve věku a hmotnosti přepravovaného dítěte. Kočárek nemůže dítě

ovládat samo, musí ho vždy řídit druhá osoba, a to převážně v exteriéru. U většiny typů kočárků je možno upravovat variabilně polohu dítěte (např. dítě může být přepravováno vleže). Zdravotní kočárky jsou speciálně upravené kočárky. Tyto úpravy se týkají polohování zad, podpěrek nohou, zpevnění zádové opěry, odpružení kočárku, nastavitelnosti polohy v kolenním kloubu apod. Zdravotní kočárky také mají větší nosnost, protože je zřejmé, že handicapované dítě bude potřebovat kočárek déle než dítě zdravé. K těmto kočárkům existuje celá řada doplňků, které si mohou rodiče opatřit vzhledem k potřebám a postižení dítěte. Zdravotní kočárky jsou obvykle vyrobeny z odlehčených tenkostěnných profilů s povrchovou úpravou a většinou jsou vybaveny odpruženým podvozkem. Vyšší tuhost tohoto podvozku spolu s použitím velkého průměru kol zajišťuje dobrou průjezdnost v terénu. Snadná manipulace je zajištěna tím, že kočárky lze zcela složit včetně připevněné sedačky. V základním provedení je zdravotní kočárek vybaven pevným vodítkem a odnímatelnou a otočnou sedačkou s plynule nastavitelným náklonem. Opěrka zad je výškově nastavitelná a také plynule sklopná. Podnožka je úhlově a výškově nastavitelná. Kolečka mohou být pevná o průměru 300 mm nebo otočná o průměru 200 mm. Zdravotní kočárky mohou mít různé doplňky a příslušenství. Jedná se například o hlavovou a krční opěrku, podpažní opěrky, dvou a čtyřbodový pás, nožní pás, kyčelní opěrku, mezi nožní klín, fixační vestu, kalhotky a fixaci ramen a hrudníku, zimní i letní nánožník, pokojový podstavec pro kočárek, pracovní desku, boční chrániče rámu atd. (srov. www.ortoservis.cz; Běnková, 1999).

Pomůcky při překonávání bariér

Nejčastější bariérou jsou pro imobilní výškové rozdíly (schody, obrubníky, stupínky, ...). Pro jejich zdolání existuje několik pomůcek. Schodišťové plošiny jsou napevno nainstalované na vybrané schodiště. Jejich ovládání je velmi snadné, ale lze je využít pouze na jednom místě. Oproti tomu schodolez, díky možnosti složení a převozu, je možné využít na jakémkoli schodišti. Pro překonání nižších výškových rozdílů (několik schodů nebo nájezd do automobilu) lze použít nájezdové rampy, které jsou lehké, skládací a skladné. Jednou z nich je rolovací rampa, která se skládá z mnoha kloubově spojených dílů, a proto ji lze snadno stočit a lehce v malém balíku převézt. Stejně tak skladné jsou nosníky, které se na roztočenou rampu nasouvají a zpevňují ji (www.ortoservis.cz).

Pomůcky na sebeobsluhu

Sebeobsluha, péče o sebe sama, je důležitým mezníkem v péči a podpoře osob s hybným postižením. Míra soběstačnosti se odvíjí od stupně a charakteru postižení. Ne vždy je možné

dosáhnout plné nezávislosti, vždy je však třeba zaměřit se na tuto oblast a dosáhnout maximální míry rozvoje. I když je proces osvojování dovedností a znalostí mnohdy opožděn, samostatnost dítěte je třeba rozvíjet již v předškolním období.

Učení se sebeobsluže je životní nutností, je však třeba začít s nácvikem co nejdříve, neboť při učení a osvojování prvků sebeobsluhy poskytují rodiče a učitelé příležitost naučit se osobní nezávislosti. Jednotlivci mohou pečovat o své osobní potřeby nebo využít efektivní cestu řízení prostřednictvím asistence při osobní péči, i když nejsou schopni osvojit si nezbytné dovednosti k plně nezávislému žití a pracovnímu uplatnění (Best, Heller, & Bigge, 2001).

Sebeobslužné činnosti zahrnují péči o vlastní tělo – osobní hygienu, oblékání, dále do této kategorie můžeme zahrnout stravování a s tím spojené nakupování a údržbu domácnosti.

Děti s hybným postižením i ve školním věku musí cvičit oblékání, svlékání, obouvání a zouvání, zapínání a rozepínání knoflíků, šněrování a zavazování tkaniček, péči o tělo, zejména umývání a utírání různých částí těla, čištění zubů, česání, stolování a používání toalety (Kábele, 1993, s. 67).

V závislosti na postižení mohou být tyto dovednosti vykonávány následovně:

- plně, nezávisle na okolí;
- s drobnou dopomocí za využití kompenzačních pomůcek;
- s dopomocí druhé osoby, kterou instruují (je předpoklad znalosti, jak daný úkon provést);
- s plnou pomocí druhé osoby.

Z uvedeného vyplývá, že ne všechny osoby s postižením jsou schopny realizovat sebeobslužné činnosti nezávisle, optimální však je, pokud jsou děti zapojeny a provádí alespoň ty činnosti, které jim jejich postižení umožňuje. Při podpoře aktivit, kdy se jedinec alespoň částečně účastní provedení dané činnosti, je důležitá dopomoc při provedení úkolu, což vede i ke snížení „naučené“ bezmocnosti, a zároveň tak daný jedinec získává kontrolu nad činnostmi.

V některých případech může stupeň postižení bránit fyzicky daný úkol provést, v těchto případech je vhodné, aby se osoba s postižením naučila, jak říci druhé osobě o provedení úkonu nebo požádat o asistenci.

Mnohým lidem bez postižení se všechny tyto úkony zdají být samozřejmé, mnozí z nás se nad jejich vykonáváním nezamýšlí. U dětí s postižením je však třeba zvolit odpovídající strategie, které vedou k naplnění stanoveného cíle, tj. k maximálnímu rozvoji samostatnosti a dosažení co nejvyšší míry nezávislosti.

Kompenzační pomůcky pro oblékání

V zásadě se oblečení osob s hybným postižením neliší od oblečení ostatních osob. Mnohdy se pro snazší manipulaci využívají speciální pomůcky.

Naučit se samostatnosti je jedním z cílů podpory, často je však nezbytné využít kompenzačních pomůcek. V současnosti existuje celá řada speciálních pomůcek, které jsou zaměřeny na usnadnění oblékání u osob se sníženou úrovní pohybových schopností.

Výběr a užívání kompenzačních pomůcek a jejich preference je zcela individuální. Uvedeme zde pouze několik pomůcek pro sebeobsahu – oblékání:

- navlékač punčoch (běžně dostupná pomůcka, kdy se na spodní část prodloužené rukojeti pomůcky navleče ponožka, která se poté snáze obléká);
- zapínač knoflíků (drátové očko se navleče pod knoflík a poté provleče dírkou);
- „švédský“ podavač (dlouhá rukojeť zakončena kleštěmi, která usnadňuje podávání věcí ze země či blízké vzdálenosti).



Obr. 23: Navlékač ponožek

Zdroj: <http://www.dmapraha.cz>)



Obr. 24: Podavač

Zdroj: <http://www.dmapraha.cz>)



Obr. 25: Plastové madlo zipu

Zdroj: <http://www.ortoservis.cz>)

Kromě speciálních pomůcek či upravených oděvů mnohdy tělesně postižení využívají i ochranné pomůcky, jako jsou ochranné helmy (u epileptiků), rukavice pro ochranu rukou nebo kolen v případě, že dítě častěji padá, speciální ortopedická obuv (vhodnější je obuv opatřená „suchými“ zipy než tkaničkami, dítěti se usnadní manipulace).

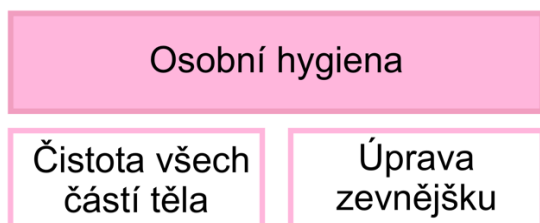
Osobní hygiena – péče o tělo

K udržení osobní hygieny je třeba zvolit odpovídající metodu nácviku a rovněž vhodně vybrat odpovídající pomůcky. Jedním z požadavků je rovněž přístupnost prostředí. Většina jedinců s hybným postižením je schopna zvládnout umytí rukou a obličeje. Za pomoci speciálních pomůcek nebo úpravou pomůcek běžných lze dosáhnout sebeobsluhy i v této oblasti.

Pro usnadnění nácviku se využívají speciální pomůcky, např. kartáč s prodlouženou rukojetí, dávkovač na mýdlo, přísavky na kartáček k čištění rukou a nehtů, ručník opatřený poutky k snadnému osušení zad, žínky apod. Tyto pomůcky většinou slouží k mytí horní části těla. Celé tělo může být umyto na lůžku – s asistencí druhé osoby, pokud je to možné ve vaně či sprchovém koutě, které by měly splňovat požadavky na bezbariérovost a poskytovat dostatek komfortu a záruku bezpečnosti. Využívány bývají sedáky do vany, zvedáky, protiskluzné podložky. Kromě správné volby odpovídajících pomůcek je třeba zvolit i vhodnou logiku nácviku (Stevens et al., 1996).

Osobní hygiena je pojmem, který v sobě skrývá celou řadu činností. V literatuře se setkáme s následujícím dělení osobní hygieny (Foster, in Turner, Foster, & Johnson, 1996, s. 200):

- osobní hygiena (mytí všech částí těla);
- úprava zevnějšku (péče o vlasy, ústní hygiena, péče o nehty a pleť).



Obr. 26: Osobní hygiena

Prostředky/pomůcky k zajištění osobní hygieny jsou důležitou součástí péče o osoby s poruchou hybnosti. Mnohé z nich usnadňují samostatné provedení úkonů v oblasti intimní hygieny, a zvyšují tak potenciál uživatele v oblasti sebeobsluhy a nezávislosti na dopomoci druhé osoby (Bendová, Jeřábková, & Růžičková, 2006, s. 29).

Ke zvládnutí toalety je nezbytné využívat kompenzační pomůcky, mezi které patří zejména nástavce na WC. Bendová, Jeřábková a Růžičková (2006, s. 31) uvádí, že nástavce jsou v praxi využívány zejména u malých dětí a u osob s omezenou pohyblivostí kyčelních kloubů a vyrábějí se v různých variantách.



Obr. 27: Nástavce na WC, dětské klozetové křeslo

Zdroj: <http://www.dmapraha.cz>

Stravování

Oblast sebeobsluhy zahrnuje celou škálu činností a aktivit, k jejichž zvládnutí získáváme dovednosti, které postupně zdokonalujeme. Základy všech těchto aktivit se učíme již od raného dětství, postupně s rozvojem samostatnosti dochází i k nezbytnému zvládnutí sebeobsluhy. Kromě péče o tělo, osobní hygieny a dalších hygienických návyků je třeba zdůraznit význam získání správných stravovacích návyků. Příjem jídla a tekutin je jednou ze základních lidských potřeb. Doba strávená při konzumaci jídla by měla být vnímána jako příjemná součást dne vedoucí ke znovuzískání energie do dalších aktivit a příležitost k socializaci, nikoli pouze jako prostředek pro uspokojení fyziologické potřeby (Jelínková, Krivošíková, & Šajtarová, 2009). Zatímco někteří jedinci se závažným onemocněním či postižením musí být vyživováni sondou či využívat jiných podporných prostředků, stravování je u většiny osob spojeno s příjmem potravy. Tato oblast však souvisí i s přípravou jídla, stolováním a samotným jídlem či pitím. Problémy tak mohou zahrnovat obtíže s jídlem, pitím, přípravou pokrmů, úpravou prostředí, žvýkáním a polykáním (Turner, Foster, & Johnson, 1996).

Mnoho dětí s mozkovou obrnou může mít obtíže s příjmem některé potraviny vzhledem k jejich problémům se žvýkáním a/nebo polykáním. Komplikace s těmito problémy obvykle řeší tým odborníků, který kromě jiného zahrnuje dietologa či logopeda (Stanton, 2012, s. 119; srov. Kraus et al, 2005). Vývoj může zůstat na úrovni sání – polykání a nemusí dosáhnout stadia kousání (Kraus et al., 2005). Pro mnoho dětí s mozkovou obrnou může být příjem potravy náročným úkonem. Platí však zásada pozitivního přístupu (<https://www.cerebralpalsyguidance.com>).

Příbory

- Speciální plastické příbory, případně příbory potažené plastem, jsou vhodné pro osoby s přetrvávajícím kousacím reflexem nebo se zvýšenou citlivostí k rozdílným teplotám.
- Rukojeti se zúženou středovou částí, která je plochá, případně tvarovaná tak, aby byl umožněn úchop a jeho kontrola. Pokud jsou příbory či rukojeti příliš dlouhé, snižuje se kontrola nad přiborem, i když v některých případech může být delší přibor nezbytný k rozšíření rozsahu pohybu.
- Zatočené, zahnuté příbory jsou užitečné pro ty osoby, které mají omezenou hybnost zápěstí.
- Kombinovaný přibor (např. kombinace vidličky a lžice nebo „kolébkový“ nůž se zakulaceným ostřím, angl. *rocker knife*) je vhodný u osob s pouze jednou funkční končetinou.
- Dlaňové kapsy (pásek přes dlaň opatřený vakem pro vložení vidličky nebo lžice) při nedostatečném úchopu nebo kontrole přiboru.



Obr. 28: Ergonomická lžička nastavitelná

Zdroj: <http://www.dmapraha.cz>



Obr. 29: Krájecí prkénka

Zdroj: <http://www.ortoservis.cz>



Obr. 30: Držák na příbor / psací náčiní

(vlastní archiv)

Talíře a jejich příslušenství

- Talíře se zvýšeným okrajem, odstranitelná talířová obruba, která usnadňuje nabrání sousta na lžičku.
- Protiskluzové podložky nebo přísavky zajišťující stabilitu talíře.
- Talíře, které udrží teplotu po delší dobu, jsou vhodné pro osoby, které jí pomalu.
- Nádobí odolné proti nárazu a rozbití.



Obr. 31: Talíř s vyvýšeným okrajem a přísavkou

Zdroj: <http://www.dmapraha.cz>

Hrnky a sklenice

- Hrnky opatřené dvěma „oušky“ pomohou u osob se slabým úchopem.
- Zkosené hrníčky nebo hrníčky s nižším okrajem umožní napítí bez nutnosti zaklonit hlavu.
- Hrníčky a sklenice by měly být odolné proti rozbití a neměly by být křehké.
- U některých osob je vhodné používat brčka, případně hrníčky opatřené „pítkem“.



Obr. 32: Ergonomický hrnek s víčkem

Zdroj: <http://www.dmapraha.cz>

K dispozici jsou rovněž modifikované kuchyňské pomůcky jako fixační prkénka, podavače, talířové obruby, fixační pomůcky, otvírače plastových lahví a zavařovacích sklenic.



Obr. 33: Pomůcky pro stravování

(vlastní archiv)

Příklad:

Adam po svém návratu z lázní vypráví svým spolužákům, co tam zažil. „Mimo jiné jsem každý den chodil cvičit na rehabilitaci – fyzioterapii. To je místnost, kde se mnou a s dalšími dětmi sestřičky cvičily a také jsme tam používali spoustu pomůcek. Některé děti potřebovaly opěrné pomůcky k chůzi, například berle, hole, chodítka, rolátory nebo pojízdné rámy. Já jsem jezdil na svém mechanickém vozíku, ale byl tam i starší kamarád, který měl vozík elektrický. Pak tam byla spousta přístrojů, na kterých jsme cvičili. Například rollbert, což je pomůcka umožňující pohyb vleže, umožňuje lezení, dále třeba rotoped, na kterém se posiluje, motomed, což je přístroj s motorem, který slouží k pasivnímu i aktivnímu pohybovému tréninku končetin.“

Co nepatří mezi kompenzační pomůcky na fyzioterapii

Zatrhni správnou odpověď:

Motomed.



Rollbert.



Berle.



Rotoped.



Pracovní stůl.

Chodítka.



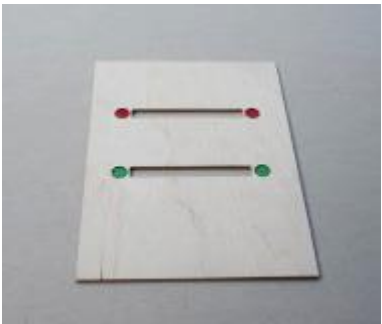
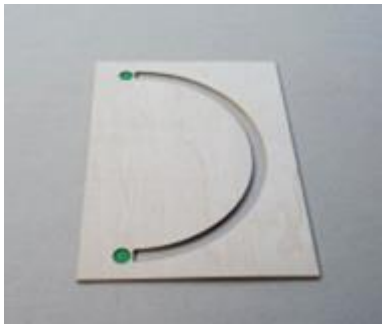




Deka.

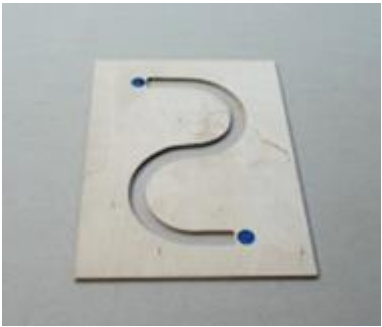
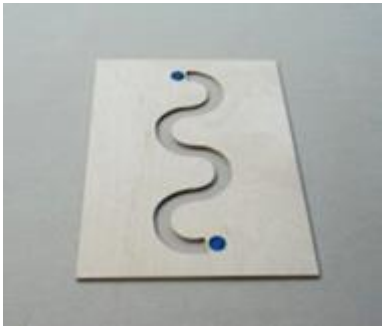






Násadky a držáky.

Pomůcky na rozvoj jemné motoriky a psaní

K nácvičení psaní lze využívat různých pomůcek. K prvnímu nácvičení koordinace jsou vhodné různé šablony (<http://www.apomucky.cz/>):

<p>Šablona na nácvičení svislé čáry</p> 	<p>Šablona na nácvičení šikmé čáry</p> 
<p>Šablona na nácvičení vodorovné čáry</p> 	<p>Šablona na nácvičení velkého oblouku</p> 
<p>Šablona na nácvičení malého oblouku</p> 	<p>Šablona na nácvičení tvaru U</p> 

Tab. 11: Šablony na nácvičení grafomotoriky 01

<p>Šablona na nácvik vlnovky</p> 	<p>Šablona na nácvik bludiště</p> 
<p>Šablona na nácvik kruhu</p> 	<p>Šablona na nácvik vodorovných čar různé délky</p> 
<p>Šablona na nácvik šikmých čar tvaru V</p> 	<p>Šablona na nácvik lomené čáry</p> 
<p>Šablona na nácvik svislé a vodorovné čáry tvaru L</p> 	<p>Šablona na nácvik bludiště „ostré“</p> 

Tab. 12: Šablony na nácvik grafomotoriky 02

Nástavce a držáky na tužku

Nástavce na tužku používáme u dětí, které mají problém se správným nácvikem úchopu tužky. Nástavce jsou z různých materiálů (z plastů, pryže, dřeva ad.) a většinou jsou tvarované pro dětskou ruku. Nástavec pomáhá fixovat správné postavení prstů při psaní jak pro leváky, tak pro praváky. Níže uvádíme příklady:

- **The Claw Grip medium nástavec** je speciální grafomotorický nástavec vyvinutý pro děti s poruchou úchopu. Slouží pro nácvik základní pozice prstů, pomáhá odstranit křeče při psaní, zabraňuje klouzání, překřížování a rozebíhání prstů na tužce. Nástavec s označením „T“ fixuje polohu palce, nástavec je vyvinutý pro praváky i leváky.



Obr. 34: Nástavec The Claw Grip medium

Zdroj: <http://pastelka.eu/>

- **GripSharp Pencil Grip** je kombinace ořezávků a trojhranného ergonomického nástavce v jednom. Po ořezání tužky se objeví její hrot v koncovém otvoru ořezávků-nástavce, má pohodlný měkký povrch pro snadný úchop tužky. Pryžový materiál umožňuje gumování, udržuje tužku vždy perfektně ořezanou.



Obr. 35: GripSharp Pencil Grip

Zdroj: <http://www.czw.cz/>

- **Classic Ridged Grip nástavec** je vyrobený z měkkého neoprenového materiálu, má speciální vroubkovanou protiskluzovou úpravu. Slouží k odstranění křečovitého držení tužky, je vhodný pro praváky i leváky a rozšiřuje plochu úchopu.



Obr. 36: Nástavec Classic Ridged Grip

Zdroj: <http://www.czw.cz/>

- **The minigrip (STETRO) nástavec** je vhodný pro jemné doladění úchopu. Menší plastový nástavec je na tužku ergonomického tvaru, důmyslný tvar nástavce je speciálně navržený s ohledem na rozměry dětské ruky. Speciální materiál zabraňuje klouzání nástavce po těle tužky, šipka na nástavci označuje správný směr nasazení: pro praváky směrem k hrotu tužky, pro leváky v opačném směru. Tento nástavec taktéž rozšiřuje plochu úchopu.



Obr. 37: Nástavec The minigrip

Zdroj: <http://www.czw.cz/>

- **Extreme gel grip nástavec** je klasický nástavec z gelového průsvitného materiálu. Na povrchu jsou masážní a protiskluzové body, nástavec je určený pro praváky i leváky.



Obr. 38: Nástavec Extreme gel grip

Zdroj: <http://www.czw.cz/>

- **The solo grip nástavec** má ergonomický tvar pro nácvik správného úchopu. Plastový nástavec umožňuje dvě polohy prstů vzhledem k hrotu tužky. Nástavec má přesně vyznačené plošky pro prsty, písmeno „R“ označuje polohu palce pro praváky, písmeno „L“ pro leváky. Předností nástavce je možnost umístění ukazováčku v poloze blíže k hrotu pro snadnější úchop.



Obr. 39: Nástavec The solo grip

Zdroj: <http://www.czw.cz/>

- **The classic triangle grip nástavec** je klasický trojhranný nástavec z tvrdší pryže, je to ideální pomůcka k nácviku správného úchopu třemi prsty. Nástavec je určený pro praváky a leváky, protiskluzový povrch fixuje polohu prstů.



Obr. 40: Nástavec The classic triangle grip

Zdroj: <http://www.czw.cz/>

- **The Pencil grip metallic nástavec** je ergonomický plastový nástavec revolučního tvaru na tužku pro praváky i leváky. Podporuje správné umístění prstů při držení tužky, neklouzavý materiál vytváří ideální zónu úchopu. Nástavec rozšiřuje plochu úchopu o 40 % a zvyšuje pohodlnost psaní.



Obr. 41: Nástavec The Pencil grip metallic

Zdroj: <https://www.google.cz/>

- **The crossover grip** patří mezi nejvyhledávanější nástavce pro předškoláky i školáky. Měkký plastový nástavec na tužky je vhodný k nácviku podpory správného držení, fixační křídélka zabraňují překřížování vrchních prstů. Písmeno „R“ na nástavci označuje polohu pro palec u praváka, písmeno „L“ u leváka.



Obr. 42: Nástavec The crossover grip

Zdroj: <https://www.google.cz/>



Obr. 43: Držák úchopu (vyrábí se pro praváky i leváky)

(vlastní zdroj)

Upraveno z: <http://www.maxim-zdr.cz/>

- **Pěnová koule** (vypadá jako míček) velmi usnadňuje úchop všem nemocným, kteří trpí záněty kloubů nebo artritidou. Pěnovou kouli je možné sundat a použít na jiné psací potřeby.



Obr. 44: Pěnová koule

Zdroj: <http://www.zijtekvalitne.cz/>

- **Držák na propisku.** Tento nástavec (držák) na pero nebo propisku je speciálně navržená pomůcka, která snižuje tlak v zápěstí, což velmi přispívá k pohodlnému psaní.



Obr. 45: Držák na propisku

Zdroj: <http://www.zijtekvalitne.cz/>

- **Kulatý držák** je možné využít na držení mnoha předmětů, které se samostatně drží špatně. Držák ve tvaru míčku ocení zejména ti, kteří mají potíže stisknout pevně dlaň, osoby s omezenou schopností hýbat rukou. Držák umožní pevnější a jistější stisk.



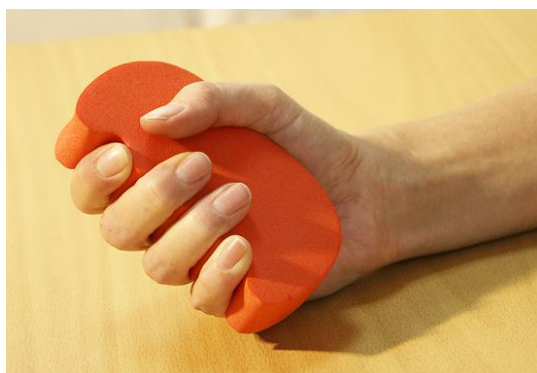
Obr. 46: Držák ve tvaru míčku

Pomůcka na nácvik opozice palce



Obr. 47: Pomůcka na nácvik opozice palce

(vlastní archiv)



Obr. 48: Pomůcka na nácvik opozice palce

(vlastní archiv)

3 Výzkumný projekt: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu

3.1 Cíl, metodologie

Výzkumný projekt byl realizován na základě výzvy MŠMT *Podpora žáků se zdravotním postižením I* (Implementace APIV). Cílem výzvy (m. j.) bylo umožnit začleňování dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Projekt byl realizován v rámci Aktivity č. 6: Inovativní přístupy vedoucí k začleňování žáků se SVP10 do výuky v heterogenních kolektivech škol, které nejsou zřízeny podle odst. 9 § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Potřebnost řešení v oblasti začleňování dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol vyplývá ze současných změn ve školství, kdy školský systém reaguje na legislativní opatření. Proto je třeba realizovat opatření směřující k interakci žáků heterogenních skupin.

Inovační záměr: Školský zákon uvádí právo na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami takovou formou, která odpovídá jejich možnostem. K tomuto účelu je využívána řada různých forem a metod vzdělávání spolu s poradenskou pomocí školy a školského poradenského zařízení. Školský systém v České republice v současné době reaguje na potřebné změny v rámci inkluzivních přístupů a zdůrazňuje adekvátní podporu v rámci vzdělávacího systému.

Cílem projektu bylo:

DC1: Realizovat primární prevenci problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání (do heterogenní třídy).

DC2: Podporovat sociálně-emoční kompetence intaktních spolužáků.

DC3: Posilovat sociálně-emoční kompetence a resilienčních faktorů u integrovaného žáka s TP

DC4: Využívat u žáka s mozkovou obrnou speciální kompenzační a didaktické pomůcky.

Cílová skupina:

Výzkum byl realizován na dvou skupinách žáků, výzkumné a kontrolní.

Výzkumná třída byla tvořena žáky základní školy běžného typu, která v rámci výuky využívala klíčové aktivity; 8. ročník, 18 žáků, z toho 6 dívek a 12 chlapců.

Kontrolní třída byla zastoupena žáky ze základní školy běžného typu, kteří do klíčových aktivit nebyli zařazeni; 8. ročník, 21 žáků, z toho 13 dívek a 8 chlapců.

Metodologie

V rámci realizace výzkumného projektu byl využit akční výzkum. Akční výzkum je forma aplikovaného výzkumu v sociálních vědách (Hendl, 2005). Je považován za důležitý prostředek změn v sociální realitě. Výzkumník v akčním výzkumu má postavení rovnocenné s aktéry výzkumu. Na rozdíl od tradičního výzkumu je cílem řešení konkrétního problému a hledání cesty k žádoucí změně v měnící se realitě. Jde o cyklický proces, který obsahuje fázi akce, vyhodnocení a reflexe a vždy se přizpůsobuje aktuální situaci a potřebám výzkumu i aktérů. Tato forma výzkumu se nejvíce uplatňuje v řízení organizací, ve zdravotnictví a pedagogice. Akční výzkum často slouží jako předvýzkum či pilotáž pro sociální výzkum (Bargal, 2008). V rámci projektu byly dále využity následující nástroje:

- dotazník SDQ;
- zážitkové semináře;
- klíčové aktivity zařazené do vyučovacích hodin.

Etika výzkumu:

Výzkumník jednal v souladu s GDPR (General Data Protection Regulation, Obecné nařízení Evropského parlamentu Rady Evropy stanovující nová pravidla pro zpracování osobních údajů, platné od 25. 06. 2018; nahrazuje zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů).

3.2 Charakteristika zkoumaného souboru a prostředí

Výzkumný projekt byl realizován v 8. ročníku běžné základní školy, výzkumná třída měla 18 žáků, z toho 6 dívek a 12 chlapců, kontrolní třída měla 21 žáků, z toho 13 dívek a 8 chlapců.

Partnerská základní škola, příspěvková organizace, je plně organizovaná škola městského typu. Je umístěna ve dvou budovách vzdálených od sebe cca pět minut chůze. Na obou stupních jsou v ročníku většinou tři, čtyři, někdy i pět paralelních tříd. Kapacita školy je 960 žáků. Základní škola má dvě pracoviště, budovy jsou umístěny v klidném prostředí v oblasti městské části s dobrou dostupností městské hromadné dopravy i dopravy z přilehlých částí města. Obě budovy mají zahrady, na kterých jsou vybudovány učebny v přírodě.

Školní vzdělávací program má více zaměření, učitelé ve výuce využívají daltonské prvky, dále program Začít spolu (I. A, II. A, III. A), nabízí výuku matematiky využívající principy „Hejného matematiky“ (první ročník, II. A, II. C, II. D, šestý ročník, VII. A, VII. B, VIII. B, IX. A), na škole je i rozšířená výuka jazyků a rozšířená výuka TV se zaměřením na úpolové sporty. V roce 2017 škola získala certifikát Ligy lidských práv Férová škola. Škola dále vzdělává čtyři nadané žáky, kteří pracovali dle individuálního vzdělávacího plánu nebo dle plánu pedagogické podpory dle doporučení školského poradenského zařízení. Žákům s rychlejším tempem a žákům nadaným byla přizpůsobována výuka a zadávány nadstandardní úkoly. Poradenské služby jsou ve škole zajišťovány čtyřmi výchovnými poradci, třemi školními metodiky prevence a školním psychologem. Speciálněpedagogická péče je zajišťována šesti učiteli a je realizována v rámci úvazků učitelů. Základní škole inkluze celkem 136 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvíce je žáků s poruchami učení (105) a s poruchami chování (22), tři žáci jsou tělesně postižení, čtyři nadaní, jeden žák trpí poruchou autistického spektra a jeden sluchovým postižením. Skupinová inkluze (integrace) není na škole realizována. Škola v rámci podpůrných opatření zaměstnává 18 asistentů pedagoga a úzce spolupracuje s PPP i SPC, jejich psychology a speciálními pedagogy. Pracovníci poradenských zařízení navštěvují školu a konzultují s učiteli průběh vzdělávání u inkudovaných žáků.

Vedení školy se snaží zabezpečit výchovně-vzdělávací proces i oba provozy školy. Dlouhodobé cíle jsou obsaženy v koncepci rozvoje školy, která je zpracována na období školních roků 2014/2015 až 2019/2020; konkrétní úkoly jsou rozpracovány do celoročních a týdenních plánů. Každý učitel a vychovatel školy má svůj roční plán, který je na konci

školního roku vyhodnocován při rozhovoru s vedením školy, a toto hodnocení je východiskem k plánování dalšího školního roku. Důležitou a silnou stránkou školy je vzájemná komunikace a spolupráce mezi pedagogy i mezi pedagogy a vedením školy. Často jsou využíváni mentoři pedagogických pracovníků, také jsou využívány konzultace se školními psychology a dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště. Vzhledem k početnému pedagogickému sboru probíhají celý školní rok takzvané intervizní skupiny, kdy se setkávají učitelé v menších skupinách, ve kterých sdílejí své vzájemné zkušenosti a konzultují navzájem případné problémy nebo úspěchy (informace byly převzaty a upraveny z webových stránek školy).

3.3 Popis a vyhodnocení výzkumného šetření

Realizace výzkumného šetření proběhla ve třech fázích:

- 1. Plánování:** výběr partnerské školy, navázání spolupráce, sdělení o obsahu realizace projektu, vytvoření podmínek pro zážitkové semináře, zajištění materiálního vybavení (kompenzační pomůcky a další potřeby typu papír, knihy, filmy apod.), příprava klíčových aktivit.
- 2. Akce a pozorování:** klíčové aktivity byly realizovány průběžně v rámci vyučování s pravidelností 1x týdně po dobu 3 vyučovacích hodin během jednoho školního roku, a to formou zážitkových seminářů a individuální práce se skupinou; ve vyučování bylo sledováno propojení skupiny s intaktními žáky. Na začátku školního roku byly stanoveny pravidla (jak se budou žáci během semináře chovat (např. nepřekřikovat se, nevyrušovat, přihlásit se v případě potřeby něco říct, dbát na bezpečnost, nemanipulovat s kompenzačními pomůckami bez dovolení ad.), byly poskytnuty informace o dobrovolnosti (všechny aktivity jsou dobrovolné) a o průběhu realizovaných klíčových aktivit. Aktivity byly realizovány dle předběžného plánu, jednalo se o besedy, rozhovory, zážitkové semináře, dramatizace, hraní rolí, práci s kompenzačními pomůckami, sledování trailerů s tématy o osobách s postižením, práce s knihami o osobách s postižením ad.
- 3. Reflexe:** vyhodnocení pozorování, klíčových aktivit a dotazníkového šetření SDQ-Cze ve výzkumné a kontrolní třídě.

Vyhodnocení

Evaluační plán

Evaluace ověřovala emoční a sociální dovednosti všech žáků ve výzkumné a kontrolní třídě pomocí dotazníku SDQ-Cze. Ověření proběhlo na začátku září 2018 a na konci projektu v červnu 2019. Byly sledovány změny vůči cílové skupině.

Novost řešení spatřujeme v primární prevenci problému ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, redukci rizik a nastavení ochranných podmínek ve třídě, které pozitivně ovlivňují klima inkluzivní třídy. Význam je kladen také na využívání možnosti sociálně-emočních kompetencí inkludovaného žáka ve vztahu k žákům intaktním.

Zlepšení a dopad

V rámci výzkumného šetření byla vytvořena analýza výstupů konkrétních aktivit na základě přímé práce se žáky. S žáky byly realizovány aktivity vedoucí k eliminaci potíží žáka s MO v inkluzivní základní škole:

- *Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání* (do heterogenní třídy): zde jsme snažili redukovat rizikové podmínky, bariéry společenského i technického rázu (za rizikové podmínky jsme považovali ty, které zvyšují pravděpodobnost výskytu agresivity, šikany, nepřijetí či odmítání žáka s mozkovou obrnou vrstevníky, neefektivní styl výchovy apod.); dále jsme se snažili podporovat ochranné (podpůrné) podmínky ve třídě (tzn. tlumit působení rizik, které mohou dlouhodobě vést k nepřijetí žáka s mozkovou obrnou), minimalizovat pravděpodobnost výskytu negativních způsobů chování (za bezpečné podmínky jsme považovali pozitivní vztahy mezi vrstevníky a pozitivní zkušenosti ze školy/třídy). Aktivita vycházela z konkrétních případových studií zaměřujících se na nepřijetí, šikanu ad., a zahrnovala nástroje jako promítání dokumentárních filmů, trailerů, ukázek či četbu z knih o osobách s postižením *Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků* – rozpoznávání pocitů vlastních i cizích, schopnost umět vlastní pocity a chování regulovat, schopnost empatie, odbourávání sociálně nežádoucího (problémového) chování. Nástrojem aktivity byly dramatizace, hraní rolí.
- *Posilování sociálně-emočních kompetencí integrovaného žáka s mozkovou obrnou a resiličních faktorů*. Resilience je schopnost žáka zvládat i zátěžové životní situace

a přitom se nadále pozitivně vyvíjet. Mezi resilienční faktory jsme zařadili např. pozitivní sebehodnocení, přesvědčení o vlastních schopnostech a pozitivní sociální chování. Nástrojem byly zážitkové semináře žáka s postižením: „Jak se žije dětem s postižením.“

- *Využívání speciálních kompenzačních a didaktických pomůcek u žáka s mozkovou obrnou* (pomůcky na rozvoj psaní, čtení apod.). V návaznosti na projekt OPVVV (ESF, ERDF) jsme využili kompenzační pomůcky k posilování kompetencí žáků a rozvoji jejich vzájemné interakce. Simulovali jsme konkrétní situace a jejich zvládnutí žákem se speciálními potřebami. Dále jsme využili pomůcky určené k rozvoji komunikace a simulační a speciálně-pedagogické programy určené pro definovanou skupinu žáků.
- *Redukce rizikových podmínek*, kterými mohou být nepřijetí žáka ostatními spolužáky, jeho etablování v roli kuriozity či objektu soucitu nebo protektivní přístupy, v krajním případě vyčlenění na okraj vztahové sítě třídy; nástrojem bylo zážitkové vyučování.
- *Podporovat ochranné (podpůrné) podmínky a podpořit kompetenci žáků* v těchto oblastech: žáci postupně získávali vědomí příslušnosti k heterogenní skupině žáků, vedli jsme žáky k pozitivnímu pojetí sebe sama, k utváření a udržování přátelství ve třídě, k dovednosti spolupracovat s ostatními (se všemi) žáky; nástrojem byla společná analýza rozdílných případových studií a diskuse nad nimi;
- *Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků*: prostředkem bylo uvědomění si, že čímkoliv odlišní spolužáci mohou do třídního kolektivu a života přinést nové impulsy a hodnoty, a cílem pak pochopení a přijetí lidské rozmanitosti a vytvoření bezpečného prostředí pro spolužáky, kteří se v některém ohledu od ostatních liší svým zdravotním handicapem. Nástrojem byly zážitkové semináře – „Jsme rozdílní, ale učíme se a hrajeme si společně.“

Metody evaluace (metodologie):

V průběhu realizace klíčových aktivit byl kladen důraz na hodnocení procesu. Jednou ze sledovaných domén byla obsahová validita: zda situace proběhla podle popisu tutora a postavení aktérů výzkumu, jejich délky zapojení, míru zapojení účastníků, jejich postoj a vnímání vlastní role. Druhou sledovanou doménou byla procesní validita: zda byl výzkum veden v souladu s cíli a přinesl nové poznatky. Poslední sledovanou doménou byla výsledná validita: zda byl daný výzkumný problém vyřešen.

V rámci analýzy problému jsme sledovali, v čem je nový přístup inovativní pro skupinu a pro fungování práce v heterogenní třídě; zaměřili jsme se na zhodnocení přínosu v rámci podpory rozvoje sociálně-emočních kompetencí integrovaného žáka a intaktních spolužáků.

K hodnocení byly využity znaky (otázky) kvalitního akčního výzkumu, které jsme definovali následovně (upraveno dle Zuber-Skerrit & Fletcher, 2007, s. 415):

- *Žáci reflektují a zlepšují své postoje a chování k žákovi s TP ve škole i ve svém přirozeném prostředí:* Vzhledem k tomu, že „žákem s TP“ byl v tomto případě žák s MO navštěvující osmý ročník, spolužáci na sebe již byli zvyklí, měli naučená jistá pravidla. V diskusích a besedách nicméně žáci ocenili nové informace o životě osob s postižením.
- *Propojená akce a reflexe (na základě zážitkových seminářů):* Tyto činnosti žáky bavily nejvíce, byli aktivní, spontánní, vedli živou diskusi.
- *Nabyté zkušenosti jsou sdíleny s účastníky, ale také se všemi ostatními, kteří mají zájem:* Při diskusích a besedách byl zpočátku patrný ostych, postupně se situace zlepšila, žáci mezi sebou komunikovali k dané problematice i mimo řízené aktivity.
- *Funkčnost spolupráce mezi všemi účastníky, komunita dokáže kriticky vyhodnocovat situaci:* Spolupráci lze hodnotit vysoce pozitivně, aktivity byly prováděny nenásilnou formou, průběžně zařazovány do výuky dle možností pedagoga. Žáci měli již vytvořené určité dovednosti související s pomocí žákovi s MO a jeho podporou, brali ho jako přirozenou součást třídní komunity.
- *Účastníci jsou připraveni na sebereflexi, autoevaluaci a sebeřízení:* V mnohých ohledech lze konstatovat, že ano. Nejvíce se to projevilo v zážitkových seminářích. Sebeřízení (sebekontrola) žáků bylo dáno konkrétní situací a momentálním klimatem ve třídě.
- *Jak probíhá efektivní (a společné) učení prostřednictvím chyb:* Je zde snaha o zapojení všech žáků školy/třídy nejen do každodenních aktivit, ale i dalších akcí pořádaných školou. V rámci všech aktivit se žáci v přirozeném prostředí učí vzájemnému respektu a podpoře. Jako efektivní se jeví sdílení v rámci školních aktivit. S efektivním učením prostřednictvím chyb souvisí i níže uvedený bod vysvětlující myšlenku, že každý je sám sobě učitelem. Obě tyto oblasti se navzájem propojují na základě sdílení zkušeností.
- *Je podporována myšlenka, že každý je sám sobě nejlepším učitelem:* Žáci měli možnost v rámci jednotlivých činností volených v průběhu roku sami formou sebezkušenostních aktivit zjistit, jakou podporu potřebuje osoba s postižením, zjistit, které přístupy jim vyhovují, a ověřit si, co je naopak nevhodné či může být osobami s postižením vnímáno jako nepříjemné či nežádoucí. Snahou aktivit bylo cílit na vlastní prožitek a vlastní zkušenost.

Výsledky dílčích cílů:

DC1: realizovat primární prevenci problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání (do heterogenní třídy)

V rámci realizace jsme se zaměřili na redukci rizikových podmínek ve škole, jako jsou bariéry společenského i technického rázu. Za rizikové podmínky jsme považovali ty, které zvyšují pravděpodobnost výskytu agresivity, šikany, nepřijetí či odmítání žáka s TP ze strany vrstevníků, neefektivní styl podpory apod. Současně jsme podporovali ochranné (podpůrné) podmínky ve třídě, tzn. tlumení působení rizik, které mohou dlouhodobě vést k nepřijetí žáka s TP, minimalizovali jsme pravděpodobnost výskytu negativních způsobů chování. Za ochranné (podpůrné) podmínky jsme považovali pozitivní vztahy mezi vrstevníky a pozitivní zkušenosti ze školy (třídy).

V rámci dané třídy jsme se vzhledem k věku žáků snažili spíše o upevňování stávajících vztahů a eliminaci možných negativních vlivů plynoucích právě z rizik spojených s obdobím dospívání. Jako důležitý prvek se jeví snaha prezentovat osoby s postižením nejen jako jedince potřebující jistou míru podpory a pomoci, ale i jako osoby, které mají co nabídnout, a i přes překážky dané stupněm jejich postižení mají společnosti co nabídnout a mohou být i inspirací.

Primární prevence je tak zaměřena na eliminaci rizikových podmínek, kdy se jako významná jeví společná účast všech žáků na školních i mimoškolních aktivitách spolu s participací na projektových aktivitách jako součásti vyučování.

DC2: podporovat sociálně-emoční kompetence intaktních spolužáků

Zaměřili jsme se na rozpoznávání pocitů vlastních i cizích, schopnost umět vlastní pocity a chování regulovat a schopnost empatie. Dále jsme se zaměřili na odbourávání sociálně nežádoucího (problémového) chování v rámci zážitkových seminářů. Zážitkové semináře měly za cíl přiblížit žákům život osob s postižením, neboť právě vlastní prožitek je nosným prvkem k rozvoji sociálně-emočních kompetencí žáků. Cílem nebylo orientovat se jen na jeden typ postižení, ale seznámit se s možnými životními situacemi a naučit se rozvíjet zejména oblast sociální ve vztahu k druhým osobám.

DC3: posilování sociálně-emočních kompetencí integrovaného žáka s TP a resilienčních faktorů

Zde jsme zařadili besedy s konkrétními příklady (případovými studii) o osobách s postižením na téma „jak se žije dětem s postižením“. Také byla žákům vysvětlena resilience, tzn. jak zvládat zátěžové životní situace a přitom se nadále pozitivně vyvíjet. Upozornili jsme žáky na faktory, jako je např. pozitivní sebehodnocení, přesvědčení o vlastních schopnostech a pozitivní sociální chování.

DC4: využívání speciálních kompenzačních a didaktických pomůcek u žáka s mozkovou obrnou

V rámci aktivit jsme využili různé kompenzační pomůcky k posilování kompetencí žáků a rozvoji jejich vzájemné interakce. Byla nabídnuta simulace konkrétních situací a jejich zvládnutí žákem se speciálními potřebami. Použity byly pomůcky určené k rozvoji komunikace, využity byly simulační a speciálněpedagogické programy určené pro žáky s MO. Byly uvedeny příklady využívání speciálních ovladačů či speciálních programů pro žáky s mozkovou obrnou. Umožnili jsme simulaci poloh a pohybu na vozíku. Žáci měli možnost seznámit se se širokým spektrem pomůcek a poznat, že pomůcky nejsou samoúčelné, ale že jejich ovládnutí vyžaduje rozvoj vlastních dovedností a schopností a jejich ovládnutí vyžaduje respekt a vzhledem ke stupni postižení i značné úsilí.

Ilustrační příklad naplňování podpůrných opatření (PO) u žáka s mozkovou obrnou (MO) – příklad z praxe

Stručná charakteristika žáka

Sledovaná informantka je v inkluzivním vzdělávání od 1. třídy, podpora se průběžně měnila vzhledem k přirozenému vývoji žákyně, změnám zdravotního stavu a obsahu vzdělávání. Po celou dobu vzdělávání pracovala s podporou asistenta pedagoga.

Současný věk: 14 let

Třída: 8. ročník ZŠ

Škola: základní škola, inkluze

Dg.: mozková obrna

Naplňování PO ve vzdělávání

Žákyni je podpora poskytována učitelem i asistentem pedagoga každodenně a v průběhu celého dne dle konkrétní potřeby. Spolupráce s poradenským zařízením (SPC) je občasná, poradenský pracovník dochází ke konzultacím do školy dle potřeby. Žákyně má výrazně snížené pracovní tempo, důsledky tělesného postižení se projevují v jemné i hrubé motorice, koordinaci obou horních končetin, zvláště pak při psaní. Dalším důsledkem postižení je zvýšená unavitelnost. Zraková vada je korigována brýlemi, problémy se však objevují při přepojování pozornosti a v koordinaci oko – ruka a při potřebě prostorového vidění. Školní výsledky žákyně jsou výborné.

Organizace ve vzdělávání

Zvýšený individuální přístup je poskytován ve všech předmětech každodenně. Úprava režimu a časové dotace je využívána každý den, žákyně potřebuje více času na splnění úkolů. Žákyně je dále uvolněna z předmětů tělesná výchova a výtvarná výchova. Žákyně využívá asistenta pedagoga ve všech předmětech. Další opatření je třeba zařazovat s ohledem na sebeobsahu v oblasti hygieny, která je řešena individuálně.

Modifikace výukových metod a forem práce

Při vzdělávání je využíváno speciálních forem, metod, postupů, žákyně se účastní skupinové práce, zařazeno je kooperativní učení, dále využívá různé přehledy učiva, denně je zahrnuta individuální práce s podporou asistenta pedagoga.

Intervence

Speciální intervence již nejsou žákyni poskytovány. Má dostatečně vybudované kompenzační mechanismy, což vyplývá z faktu, že je v osmé třídě základní školy a inkluze probíhala od začátku vzdělávání.

Pomůcky

Při vzdělávání jsou využívány didaktické a kompenzační pomůcky. Informantka má k dispozici notebook k zápisu učiva, různé přehledy učiva, které si žákyně sama vytvoří, využívá upravenou lavici bez spodní mřížky, zesílené pastelky, gumovací pero, fixy, invalidní vozík a schodolez k přepravě do jiných pater školy. Jiné pomůcky nevyužívá.

Úprava obsahu vzdělávání

U sledované informantky se částečně upravuje obsah vzdělávání, který je popsán v individuálním vzdělávacím plánu. Vzhledem k dobrým studijním výsledkům a výbornému prospěchu není třeba zásadních úprav.

Hodnocení

Žákyně preferuje ústní ověření znalostí, neboť komunikační složka není narušena. Písemné práce musí být zvětšené a žákyně potřebuje více času a klid. Při zajištění těchto podmínek pak stihne vypracovat celou písemnou práci. Žákyně je hodnocena známkami. Její prospěch je výborný.

Příprava na výuku

Příprava na vyučování probíhá za pomoci asistenta pedagoga, který dohlíží na to, aby měla žákyně v pořádku vše, co k hodině potřebuje.

Podpora sociální a zdravotní

Není školou poskytována.

Práce s třídním kolektivem

Práce s třídním kolektivem probíhá průběžně s využitím realizací klíčových aktivit pod vedením metodika inkluze. Žákyně pokračuje ve společném vzdělávání od první třídy základní školy, intaktní žáci jsou na vzájemnou pomoc a podporu zvyklí. Práce třídního kolektivu fungovala zcela bez problémů zejména na prvním stupni. S přechodem na druhý stupeň docházelo postupně k větší izolovanosti žákyně, což souvisí s posunem v zájmech a jejich preferencích. Ve třídě žákyně nemá důvěrnou kamarádku či kamaráda, kontakty má však mezi jinými žáky. Pro úspěšnou práci se jeví jako vhodné zapojování všech žáků třídy do společných aktivit, vzhledem ke stupni postižení žákyně je však realizace náročná. Žákyni je umožněna v rámci projektů spolupráce nejen v rámci vlastní třídy, ale dle vlastní volby i s ostatními žáky školy.

Úprava prostředí

Informantka využívá upravenou lavici bez spodní mřížky a schodolez.

Shrnutí: Cílem ve sledovaném školním roce bylo nastavit požadavky tak, aby žákyně zvládla výuku i objem učiva jako ostatní. Bylo toho dosaženo s využitím počítače, částečnou úpravou obsahu učiva a využíváním kompenzačních i didaktických pomůcek. Důraz byl kladen na co největší samostatnost v komunikaci i v sebeobsluze. U žákyně převažuje 4. stupeň podpůrných opatření.

3.4 Celková zpráva z analýzy dat dotazníků SDQ-Cze

Nedílnou součástí projektu Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole byla realizace výzkumného šetření s využitím Dotazníku předností a nedostatků SDQ-Cze. Zpracování a vyhodnocení uvedeného dotazníku probíhalo na základě spolupráce s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny FSS MU.

Samotné šetření bylo rozděleno do devíti samostatných modulů (modul 1–9), které zahrnují spektrum žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Modul 1 – Žáci s Aspergerovým syndromem,
- Modul 2 – Žáci s narušenou komunikační schopností,
- Modul 3 – Žáci se sluchovým postižením,
- Modul 4 – Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu,
- Modul 5 – Žáci s epilepsií,
- Modul 6 – Žáci se zrakovým postižením,
- Modul 7 – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU – český jazyk,
- Modul 8 – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU – cizí jazyk a
- Modul 9 – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU – matematika.

Distribuce dotazníků proběhla dvakrát, a to na začátku a na konci projektu (tj. před a po ukončení intervence) po dohodě s participující školou ve dvou třídách to ve třídě experimentální a ve třídě, kde byl zařazen žák se SVP a kde probíhala intervence v průběhu

realizace projektu a ve třídě kontrolní (v této třídě intervence neprobíhala). Dotazník obsahoval 25 položek. V souladu s GDPR byla zachována anonymita participujících škol.

Výsledky uvedené výzkumné činnosti byly zpracovány statisticky a zveřejněny v on-line publikaci Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe zpřístupněné na Munispace: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974>

Závěrečná část

Postižení, speciální vzdělávací potřeby, inkluze jsou pojmy, které představují široké spektrum významů, které nejsou vždy snadno uchopitelné. Zřejmé je však to, že se nejedná pouze o termíny, ale rovněž o oblasti, které je třeba při vzdělávání a podpoře zohlednit a rovněž respektovat individualitu jedince. Postižení mnohdy znamená hledat cesty k překonávání překážek a bariér nejen fyzických, ale i psychických a sociálních.

Předkládaný text představuje všechny uvedené oblasti a věnuje se výuce žáka s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu v inkluzivní třídě. Publikace se skládá ze tří kapitol, úvodní je věnována teoretickým východiskům a je zde definována mozková obrna, specifika inkluze a vliv narušení hybnosti na rozvoj hybnosti. Zpracována je rovněž oblast speciálně-pedagogické diagnostiky. Druhá kapitola zaměřena na vzdělávání žáka s mozkovou obrnou v inkluzivní třídě základní školy. Třetí kapitola představuje výsledky výzkumné části projektu, výzkumného projektu: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu.

Na základě teoretických a praktických zkušeností vyplývají tato doporučení pro praxi při vzdělávání žáka s tělesným postižením v inkluzivní třídě:

Úspěšnost inkluzivního vzdělávání má mnoho proměnných, na které je třeba se při vzdělávání žáka zaměřit. Pohyb je významnou součástí našeho života, ovlivňuje samostatnost člověka, vývoj osobnosti, fyzické a psychické zdraví a v neposlední řadě komunikaci a socializaci jedince. Vzdělávání žáka s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjí od fyzických i psychických zvláštností jedince. Jednou z priorit je však potřeba vést žáka s tělesným postižením k rozvoji a následně co nevyšší míře nezávislosti. V rámci podpory je nutné zabránit negativním dopadům postižení a je zde nutnost vnímat jedince v kontextu prostředí a jeho dosavadního vývoje a získaných zkušeností spolu s vyzdvižením silných stránek na straně jedné a podporou limitujících oblastí na straně druhé.

Další oblastí, které je třeba věnovat pozornost a bez které je vzdělávací proces žáků se SVP jen obtížné realizovat, je vzájemná spolupráce školy, rodiny, poradenských služeb a v návaznosti na věk i žáka samotného. Samozřejmostí by měla být co nejefektivnější úprava prostředí, správné využívání kompenzačních pomůcek a s tím spojený rozvoj samostatnosti a fyzická a psychická aktivizace.

V rámci samotného edukačního procesu je nutné se zaměřit na:

- nezbytnou úprava výukových metod a prostředí;
- podporu funkčních dovedností;
- smyslovou a motorickou integraci;
- koordinaci pohybu;
- polohování a celkový rozvoj motoriky;
- rozvoj sebeobslužných dovedností;
- rozvoj komunikace;
- zlepšování, rozvíjení a utváření postižené funkce;

Poskytovaná podpora by měla být vědomým kombinovaným procesem, který zvyšují pocit bezpečí a ovlivňujícím očekávané výsledky. Prostředí žáka by mělo být dostatečně stimulující a v neposlední řadě nelze opomíjet rozvoj vztahů a vzájemné komunikace.

Summary

Publication is one of the outputs of the project *Quality Inclusive Education of Pupils with Special Education Needs at elementary and secondary school*. This text focuses on teaching pupils with physical disabilities in an inclusive classroom. The text is divided into three chapters, the first one defines theoretical background. Described is physical disability with an emphasis on cerebral palsy together with the specifics of the target group of pupils. Part of the chapter also defines special pedagogical diagnostics. The second chapter focuses on the education of pupil with cerebral palsy in inclusive school. In the third chapter are presented results of the research part of the project - the Key activity KA6 – 4 – Pupils with special education needs – with physical disabilities with the focus on cerebral palsy.

Literatura

- Bargal, D. (2008). Action Research: A paradigm of Achieving Social Change. *Journal Sagepub* [cit. 15. ledna 2019] Dostupné na World Wide Web: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1046496407313407>
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a. s.
- Beers, S. R., & Debellis, M. D. (2002). Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *Amer. J. Psychiatry*.
- Bendová, P., Jeřábková, K., & Růžičková, V. (2006). *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Běnková, D. (1999). *Zdravotní kočárky a invalidní vozíky pro děti (Závěrečná práce)*. Olomouc: PdF UP.
- Best, J. S., Heller, K. W., & Bigge, J. L. (2005). *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Block, M. (2015). *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education: Including Students With Disabilities in Sports and Recreation*. Brookers Publishing.
- Boenisch, J., & Daut, V. *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer, GmbH.
- Boys, J. (2014). *Doing Disability Differently: An alternative handbook on architecture, dis/ability and designing for everyday life*. New York: Routledge.
- Boys, J. (2017). *Disability, space, architecture*. New York: Routledge.
- Brázdilová, N. (1996). *Organicky podmíněné dysfunkce CNS*. Brno: ISVSZP.
- Brodie, K., & Savage, K. (2015). *Inclusion and Early Year Practice*. UK: Routledge.
- Bundschuh, K. (2000). Differenzierte Begutachtung und Kompetenzorientierung Anforderungen an eine Heilpädagogische Diagnostik im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8/2000, 321-326.
- Cloerkes, G. (1997). *Sociologie der Behinderten*. Heidelberg.
- Čadová, E., et al. (2012a). Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, Část II. Diagnostické domény pro žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Olomouc: PdF UP.
- Čadová, E., et al (2012b). Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Olomouc: UP v Olomouci.

- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK.
- Defektologický slovník* (2000). Praha: Nakladatelství H&H.
- Dodd, J. K., Imms, CH., & Taylor, F. N. (2010). *Physiotherapy and occupational therapy for people with cerebral palsy*. London: Mac Keith Press.
- Dolanský, J. (2000). *Současná epileptologie*. Praha: Triton.
- Dvořák, J. (1998). *Logopedický slovník. Terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopaedia clinica.
- Ferrari, A., & Cioni, G. (2010). *The spastic forms of cerebral palsy*. Italia: Springer.
- Grayson, R., Wing, J., Tusiine, H., Oxtoby, G., Astle, L., & Morling, E. (2016). *Supporting children with cerebral palsy*. David Fulton Publishers.
- Griffin, S. (2008). *Inclusion, Equality and Diversity in Working with Children*. Heinemann.
- Habšudová, M. (2001). *Speciálne pomocky*. Bratislava: Lubor Šeba.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional Learners. Introduction to Special Education*. Eight Edition. University of Virginia.
- Hanák, P., et al. (2011). *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha: NUV.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Haupt, U. (1996). *Körperbehinderte Kinder verstehen lerner*. Düsseldorf.
- Healey, J. M. (2002). *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál.
- Hinchcliffe, A. (2007). *Children with cerebral palsy*. New Dehli: Sage production.
- Hodkinson, A. (2019). *Key issues in special educational needs, disability and inclusion*. Sage Publications.
- Jacobson, J., Rojahn, J., & Mulick, J. (2007). *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. UK: Springer
- Jankovský, J. (2001). *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON.
- Jelínková, E., & Chadzipolichronisová, M. (2008). *Jak se žije s handicapem, aneb Poznat znamená porozumět*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Jelínková, J., Krivošíková, M., & Šajtarová, L. (2009). *Ergoterapie*. Praha: Portál.
- Jetter, K. (1999). Diagnostik in der Frühförderung. In Wilken E. (Hrsg.), *Frühförderung von Kindern mit Behinderung*. Stuttgart.
- Jungwirthová, I. (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- Kábele, F., Kollárová, E., Kočí, J., & Kracík, J. (1993). *Somatopedie*. Praha: UK.
- Kapounek, B., et al. (1989). *Ortopedie a neurologie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN.

- Kasíková, H. (Ed.) (2007). *Kooperativní učení a vyučování teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.) (2011). *Diverzita a diferenciacie v základní škole*. Praha: Karolinum.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Klusoňová, E., & Pitnerová, J. (2005). *Rehabilitační ošetřování pacientů s těžkými poruchami hybnosti*. Brno: NCO NZO.
- Kocurová, M. (2002). *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň.
- Kotagal, S. (1996). *Základy dětské neurologie*. Praha: Triton.
- Králíček, P. (1997). *Úvod do speciální neurofyzologie*. Praha: Karolinum.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: MU.
- Kraus, J., et al. (2005). *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada.
- Kriegsman, K., & Palmer, S. (2013). *Just One of the Kids: Raising a Resilient Family When One of Your Children Has a Physical Disability*. Johns Hopkins University Press.
- Langmeier, J. (1983). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: AVICENUM.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN.
- Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- Lesný, I. (1980). *Dětská neurologie*. Praha: AVICENUM.
- Lesný, I. (1989). *Zprávy o nemocech mocných*. Praha: Horizont.
- Levitt, S. (2010). *Treatment of cerebral palsy and motor delay*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Looseová, A. C., Piekertová, N., & Dienerová, G. (2001). *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál.
- Makovská, Z. (1998). Psychické poruchy u dětí v závislosti na hemisferální lokalizaci a lateralizaci epileptického fokusu. *Psychol. a patopsychol. dieťaťa*, 33(1), 66–71.
- Martin, S. (2006). *Teaching motor skills to children with cerebtal palsy*. Woodbine House.
- Martin-Denham, S. (2015). *Teaching children and young people with special educational needs and disabilities*. Sage Publications
- Matějček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního vývoje*. Praha: Panorama.
- Matějček, Z., Žlab, Z. *Zkouška laterality*, Brno: Psychodiagnostika, 1972
- Matthes, A., & Schneble, H. (1996). *Epilepsie u dětí*. Praha: Centrum pro epilepsii v Korcu.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha.
- Miller, F., & Bachrach, S. J. (2017). *Cerebral Palsy: A complete Guide for Caregiving*. John Hopkins University Press.

- Monatová, L. (2000). *Speciálněpedagogická diagnostika z hlediska vývoje dítěte*. Brno: Paido.
- Müller, O. (2005). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nevšimalová, S., Růžička, E., & Tichý, J., et al. (2002). *Neurologie*. Praha: GALÉN.
- Novosad, L. (2002). *Kapitoly ze základů speciální pedagogiky. Somatopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Novosad, L., & Švingalová, D. (2002). *Problém tělesnosti u hendikepovaných osob z hlediska filosofie výchovy*. Praha: UK.
- Oelwein, P. L. (1995). *Teaching Reading to children with Down Syndrome: A guide for Parents and Teachers*. USA: Woodbine House.
- Opatřilová, D. (2003). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2005). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2010). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2013). *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: MU.
- Opatřilová, D. (2014). *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. Brno: MU, Elportál.
- Opatřilová, D., & Zámečníková, D. (2008). *Možnosti speciálněpedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: MU.
- Parkinson, S. (2017). *Recovery through activity*. Routledge.
- Pfeiffer, J. (1993). *Funkční hodnocení ruky u DMO a srovnání s jinými diagnózami. Záměstí u Jičína*.
- Pierangelo, R. (2012). *The Special Educator's Survival Guide*. Online Library: John Wiley & Sons.
- Pipeková, J. (Ed.) (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido.
- Polášková, D. (2001). *Speciálněpedagogická intervence u dětí/žáků s tělesným postižením a více vadami*. Brno: MU.
- Pope, M. P. (2007). *Severe and complex neurological disability*. Philadelphia: Butterwrth – Heinemann.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Přinosilová, D. (1997, 2000). Vybrané okruhy speciálněpedagogické diagnostiky a využití v praxi. Brno: MU.
- Přinosilová, D. (2002). Diagnostika ve speciální pedagogice v období raného a předškolního věku. Praha: IPPP ČR.
- Přinosilová, D. (2007). Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido.
- Reind, G., & Peer, L. (2016). *Special educational needs: A guide for inclusive practice*. Sage Publications.
- Renotírová, M., & Ludíková, L., et al. (2006). *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP.
- Říčan, P., & Krejčířová, D., et al. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: GRADA.
- Shogren, K., Whymer, M., & Singh, N. (2017). *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities: Translating Research into Practice*. Springer.
- Schöler, J., & Schaudwet, A. *Epilepsie bei Kindern und Jugendlichen in der Schule. Ein Handbuch für Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern*. Neuwied: Luchterhand.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Stanton, M. (2012). *Understanding cerebral palsy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Starý, K., et al. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.
- Stehlík, A. (1982). *Dítě s dětskou mozkovou obrnou v rodině*. Praha: AVICENUM.
- Stevens, M., et al. (1996). *Physical as anything: Collaborative support for students with physical disabilities and medical conditions*. New South Wales: Department of school education.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svobodová, J. (1997). *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC*. Brno: MU.
- Šlapal, R. (1996). *Neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- Šlapal, R. (2002). *Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- Šlapal, R. (2007). *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- Turner, A., Foster, M., & Johnson, S. (1996). *Occupational Therapy and physical dysfunction*. London: Churchill Livingstone.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2004, 2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.

- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M., Hadj-Mousová, H. Z., & Štech, S. (2004). *Psychologie handicapu*. Praha: UK.
- Vickerman, P., & Maher, A. (2018). *Teaching Physical Education to Children with special educational needs and disabilities*. Routledge.
- Vítková, M. (1998). *Paradigma somatopedie*. Brno: MU.
- Vítková, M. (1999). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (Ed.) (2003). *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r.o.
- Vokurka, M., & Hugo, J. (2000). *Praktický slovník medicíny*. Praha: MAXDORF.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Waberžinek, G., & Krajíčková, D. (2006). *Základy speciální neurologie*. Praha: Karolinum.
- Wearmouth, J. (2018). *Special educational needs and disability: The basics*. Routledge.
- Wilmshurst, L., & Brue, A. W. (2010). *The Complete Guide to Special Education: Expert Advice on Evaluations, IEPs, and Helping Kids Succeed*. Online Library: John Wiley & Sons.

Elektronické zdroje

- Inkluzivní škola. *Individuální vzdělávací plán*. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/individualni-vzdelavaci-plan-ivp>
- UIV. (2018). *Statistické ročenky školství výkonové ukazatele*. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Cerebral palsy, walker, canes and standers*. [online]. Cerebralpalsyguidance [cit. 30. března 2020] Dostupné na World Wide Web: <https://www.cerebralpalsyguidance.com/cerebral-palsy/living/walkers-canes-and-standers/>
- Eating and Feeding*. [online]. Cerebralpalsyguidance [cit. 30. března 2020] Dostupné na World Wide Web: <https://www.cerebralpalsyguidance.com/cerebral-palsy/living/eating-and-feeding-tips/>
- Držák na propisku* [online]. Žijte kvalitně [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <https://www.zijtekvalitne.cz/kompenzacni-pomucky/>
- Držák ve tvaru míčku* [online]. Žijte kvalitně [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <https://www.zijtekvalitne.cz/kompenzacni-pomucky/>

DMA Katalog [online]. DMA Praha. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://www.dmapraha.cz/templates/docs/katalog/index.html#page=111>

Ergorest [online]. Petit-os.cz [cit. 20. března 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://petit-os.cz/index.php/drzaky-stojany-a-podperky/ergorest-podrucka-2138-detail>

Klávesnice [online]. Petit-os.cz [cit. 20. března 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://petit-os.cz/index.php/klavesnice/klavesnice/clevy-bluetooth-detail>

Kompenzační pomůcky [online]. Google.cz obrázky [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <https://www.google.cz/search?q=gripsharp+pencil+grip&source>

Kompenzační pomůcky [online]. Žijte kvalitně [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <https://www.zijtekvalitne.cz/kompenzacni-pomucky/>

Klávesnice [online]. Petit-os.cz [cit. 20. března 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://petit-os.cz/index.php/klavesnice/klavesnice/clevy-bluetooth-detail>

Pastelky [online]. Google.cz obrázky [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://www.google.cz/search?q=pastelky&source>

Pomůcky do domácnosti [online]. Ortoservis. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <https://ortoservis.cz/80-do-domacnosti>

Pomůcky denní potřeby [online]. Ortoservis. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <https://ortoservis.cz/26-pomucky-denni-potreby>

Překonávání bariér [online]. Ortoservis. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://ortoservis.cz/89-prekonavani-barier>

Rehabilitační a kompenzační pomůcky pro handicapované [online]. Alfabet. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.alfabet.cz/index.php/pomucky-a-hracky/rehabilitacni-a-kompenzacni-pomucky>

Šablony na nácvik psaní [online]. Učební pomůcky. [cit. 25. října 2013]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.apomucky.cz/kategorie/sablony/sablony-na-nacvik-psani/>

Trackball [online]. Petit-os.cz [cit. 20. března 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://petit-os.cz/index.php/mysi-ovladane-rukou/trackbally/kidtrac-detail>

Zdravotní kočárky [online]. Ortoservis. [cit. 15. ledna 2020]. Dostupné na World Wide Web:
<https://ortoservis.cz/130-reha-kocarky>

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obr. 1: Předmět somatopedie	11
Obr. 2: Druhy imobility.....	12
Obr. 3: Klasifikace dle Kapounka (1989)	15
Obr. 4: Důsledky narušené hybnosti	23
Obr. 5: Ovlivnění v procesu učení	27
Obr. 6: Etapy socializace.....	31
Obr. 7: Pojetí diagnostiky.....	35
Obr. 8: Klasifikace úchopů.....	41
Obr. 9: Hlediska členění úchopu	41
Obr. 10: Správný úchop	46
Obr. 11: Nápadné projevy poruchy grafomotoriky (psaní).....	47
Obr. 12: Nápadnosti při psaní	48
Obr. 13: Natočení sešitu – papíru.....	49
Obr. 14: Špatné a správné osvětlení	49
Obr. 15: Důsledky mozkové obrny	54
Obr. 16: Správné držení psacího náčiní	74
Obr. 17: Natočení sešitu – papíru.....	75
Obr. 18: Špatné a správné osvětlení	75
Obr. 19: Fáze nácviku grafomotoriky	76
Obr. 20: Ergorest.....	81
Obr. 21: Trackball	81
Obr. 22: Bezdrátová klávesnice (využitelná i u tabletů)	81
Obr. 23: Navlékač ponožek.....	88
Obr. 24: Podavač	88
Obr. 25: Plastové madlo zipu	88
Obr. 26: Osobní hygiena	89
Obr. 27: Nástavce na WC, dětské klozetové křeslo	90
Obr. 28: Ergonomická lžička nastavitelná	91
Obr. 29: Krájecí prkénka.....	91
Obr. 30: Držák na příbor / psací náčiní	92
Obr. 31: Talíř s vyvýšeným okrajem a přísavkou	92

Obr. 32: Ergonomický hrnek s víčkem	93
Obr. 33: Pomůcky pro stravování	93
Obr. 34: Nástavec The Claw Grip medium	97
Obr. 35: GripSharp Pencil Grip.....	97
Obr. 36: Nástavec Classic Ridged Grip	98
Obr. 37: Nástavec The minigril.....	98
Obr. 38: Nástavec Extreme gel grip	99
Obr. 39: Nástavec The solo grip.....	99
Obr. 40: Nástavec The classic triangle grip	99
Obr. 41: Nástavec The Pencil grip metalic	100
Obr. 42: Nástavec The crossover grip	100
Obr. 43: Držák úchopu (vyrábí se pro praváky i leváky).....	100
Obr. 44: Pěnová koule.....	101
Obr. 45: Držák na propisku	101
Obr. 46: Držák ve tvaru míčku.....	101
Obr. 47: Pomůcka na nácvik opozice palce	102
Obr. 48: Pomůcka na nácvik opozice palce	102

Seznam tabulek

Tab. 1: Příklady sekundárních změn z imobility (Klusoňová & Pitnerová, 2005, s. 11).....	13
Tab. 2: Ilustrační příklad možných obtíží v paměti a pozornosti.....	30
Tab. 3: Náhradní formy lokomoce	38
Tab. 4: Klasifikace úchopů podle vybraných autorů.....	42
Tab. 5: Obrázky úchopů (vlastní archiv).....	43
Tab. 6: Hodnocení úchopu	44
Tab. 7: Poruchy řeči u narušení CNS	53
Tab. 8: Poruchy myšlení.....	57
Tab. 9: Požadavky na kompenzační pomůcky (Stevens et al., 1996)	83
Tab. 10: Členění kompenzačních pomůcek	84
Tab. 11: Šablony na nácvik grafomotoriky 01	95
Tab. 12: Šablony na nácvik grafomotoriky 02	96

Jmenný rejstřík

B

- Bargall, D. 104
- Bartoňová, M. & Vítková, M. 30
- Bednářová, J. & Šmardová, V. 46
- Bendová, P. & Jeřábková, K. & Růžičková, V. 89, 90
- Běnková, D. 86
- Best, J. S. & Heller, K. W. & Bigge, J. L. 28, 29, 87
- Block, M. 10
- Boenisch, J. & Daut, V. 27, 28
- Boys, J. 12, 14
- Brázdilová, N. 27
- Brodie, K. & Savage, K. 10

C

Cloerkes, G. 10

Č

- Čadová, E. et al. 20, 22, 37, 39, 40, 46, 48, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 70
- Čáp, J. 31

D

- Dodd, J. K., Imms, CH., Taylor, F. N. 11, 15, 16
- Dvořák, J. 40

F

Ferrari, A. & Cioni, G. 10, 15, 17

G

- Grayson, R. et al. 18
- Griffin, S. 10

H

- Habšudová, M. 85
- Hájková, V. & Strnadová, I. 22
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. 20, 62
- Hanák, P. et al. 39
- Hartl, P. & Hartlová, H. 21
- Healey, J. M. 51
- Hendl, J. 104
- Hinchcliffe, A. 10, 13, 17
- Hodkinson, A. 72

J

- Jacobson, J. & Rojhan, J. & Mulickk, J. 11, 26
- Jankovský, J. 15
- Jelínková, J., Krivošíková, M., & Šajtarová, L. 90
- Jelínková, E. & Chadzipolichronisová, M. 34
- Jetter, K. 35
- Jungwirthová, I. 19

K

- Kábele, F., Kollárová, E., Kočí, J.,
& Kracík, J. 78, 87
- Kasíková, H. (ed). 72
- Kasíková, H. & Straková, J. (eds.). 72
- Klenková, J. 29, 54
- Klusoňová, E. & Pitnerová, J. 12, 13
- Kocurová, M. 51
- Kotagal, S. 17, 27
- Králíček, P. 41
- Kratochvílová, J. 72
- Kraus, J. 27, 28, 29, 55, 83, 90
- Kriegsman, K. & Palmer, S. 14

L

- Langmeier, J. 41
- Lechta, V. 17, 54
- Lesný, I. 15, 17, 34
- Levitt, S. 11, 15, 85
- Looseova, A. C. Piekertová, N.
& Dienerová, G. 47

M

- Martin, S. 16
- Martin-Denham, S. 71, 79
- Matějček, Z. & Langmeier, J. 18
- Matějček, Z. & Žlab, 51
- Michalík, J. & Baslerová, P. & Felcmanová,
L. 71
- Miller, F. & Bachrach, S. 72

Monatová, L. 16, 35

Müller, O. 21, 22

N

- Nevšimalová, S., Růžička, E. & Tichý, J. et
al. 12
- Novosad, L. 11
- Novosad, L. & Švingalová, D. 33

O

- Opatřilová, D. 16, 26, 30, 36, 39, 40, 41, 46,
47, 50, 67, 68, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 84
- Opatřilová, D. & Zámečnicková, D. 28, 85

P

- Parkinson, S. 35, 82
- Pfeiffer, J. 41
- Pierangelo, R. 21
- Polášková, D. 39
- Pope, M., P. 16, 17
- Průcha, J. & Walterová, E. & Mareš, J.
31, 49
- Přinosilová, D. 35, 51

R

- Reind G., & Peer, I. 19, 35
- Renotiérová, M. & Ludíková, L. (et al.)
11, 21, 22
- Říčan, P. & Krejčířová, D. a kol. 15, 17

S

Shogren, K., Whymer, M. & Singh, N.
20

Slowík, J. 11

Stanton, M. 10, 15, 17, 90

Stevens, M (et al.) 83, 89

Starý, K. (et al.) 72

Stehlík, A. 17

Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová,
M. 18, 27, 32, 55

Svobodová, J. 36, 41, 42, 44

Š

Šlapal, R. 17, 27

T

Turner, A., Foster, M. & Johnson, S. 89, 90

V

Vágnerová, M. 23, 26, 27, 28, 29, 31,
32, 57

Vágnerová, M. & Hadj-Moussová, H. Z.
& Štech, S. 32, 33

Vágnerová, M. & Klégrová, J. 55

Vítková, M. 11, 16, 18, 23, 52

Vokurka, M. & Hugo, J. 17, 81

W

Wearmouth, J. 71

Wilmshurst, L. & Brue, A. W. 21

Z

Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M. 109

Věcný rejstřík

A

Adaptabilita 65

Anartrie 52

Aspekty

kognitivní 26

psychické 23

sociální 23

somatické 23

Ataxie 12

C

Cvičení

grafomotorická 78

Č

Činnosti

grafomotorické 48, 78

sebeobslužné 67, 87

D

Deprivace 18, 27

Diagnostika 35, 39, 59, 60, 61, 62, 64, 66

pedagogická 35

speciálně-pedagogická 35

Deficity

dílčích funkcí 60

Dítě (děti)

s epilepsií 17, 54

s mozkovou obrnou (MO) 37, 57, 78, 90

Doména

diagnostická 35

hrubá motorika 36

jemná motorika 39

sebeobsluha 67

sluchová percepce 59

Dovednosti

pracovní 66

Dysartrie 17, 52

Dyspraxie 29

E

Edukace 30

Emocionalita 64

F

Formy

výuky 72

Funkce

kognitivní 56

intelektuální 55

G

Grafomotorika 46, 73

H

- Hodnocení
 - formativní 6
- Hybnost 16, 23, 28, 30

I

- Imobilita 12
 - dočasná 12
 - trvalá 12

Individualizace

- vzdělávání 6

- Interakce 32

- Inkluze 10, 18

- Intervence 83

- v oblasti psaní 73, 76

K

Komunikace

- narušená 16, 52
- neverbální 52
- sociální 31
- verbální 52
- vizuální 52

L

- Lateralita 49, 50, 51

- Lokomoce 36, 37, 38

M

- Mimika 52, 64

Motorika

- hrubá 36

- jemná 39

- Myšlení 55, 56, 57

- zabíhavé 57

O

Obrna (y)

- dětská mozková (DMO) 15

- mozková (MO) 15

Onemocnění

- chronické 12

Opatření

- podpůrná 71

Osoby

- nemocné 11

- s tělesným postižením 82

P

- Paměť 30, 63

- Paréza 12

Pedagog

- speciální 35

- Perseverace 27, 57, 62

Plán

- individuální, vzdělávací (IVP) 19

- Plegie 12

- Podpora 28, 72

- pedagogická 79, 72

- technická 79
- Pohyb 11, 12, 13, 16, 18, 23
- Pomůcky
- fixační 44, 81, 93
 - kompensační 20, 37, 74, 79, 80, 82, 83, 88, 90
 - korekční 81
 - na rozvoj jemné motoriky a psaní 95, 98
 - na sebeobsluhu 86
 - ortopedické 81
 - podpůrné 85
 - pro oblékání 88
 - při překonávání bariér 86
 - rehabilitační 40, 84
 - speciální 79, 88, 89,
 - technické 79
 - vyrovnávací 81
- Poruchy
- analýzy a syntézy 27
 - hybnosti 12
 - chování 14, 18, 22, 21
 - vnímání 47
 - řeči 17
 - smyslové 16, 17, 18, 20
 - učení specifické 64
- Postižení
- tělesné 8, 12, 23, 30
 - vrozené 23
 - získané 23
- Pozornost 26, 27, 30, 61
- Prostředí
- inkluzivní 8, 70, 19
- Přístup (y)
- terapeuticko-formativní 21, 22
- Psaní 25, 28, 29, 46, 47, 48, 77
- R**
- Retardace
- mentální 17
- S**
- Sebeobluha 67, 86
- Senzomotorika 77
- Sociabilita 35, 36
- Socializace 31, 68
- Somatopedie 11
- Schopnost
- narušená komunikační (NKS) 50, 52
- Stravování 87, 93
- Synergie 12
- T**
- Terapie 21, 22, 29
- speciálně-pedagogické 21, 69
- Třída
- inkluzivní 71, 103

U

Učení 18, 21, 26

sociální 30, 31, 32

Učitel

erudovaný 4

zkušený 4

Úchop 46, 74

V

Vady

ortopedické 11, 17

Vnímání

prostorové 48

sluchové 60, 61

smyslové 54, 58

zrakové 50, 59, 61

Vizuomotorika 77

Výchova 10, 35, 68

Vyšetření

logopedické 54

Vývoj

psychický 21, 23

Výuka

diferencovaná 72

frontální 72

heterogenních kolektivů 6

hromadná 73

kooperativní 72

Vzdělávání 10, 35, 71

individuální

inkluzivní 22, 71

Vztahy

sociální 31, 32

Z

Záchvat (y)

epileptický 15, 17, 54, 121, 123

Ž

Žák / jedinec

s Aspergerovým syndromem 5

s centrálním postižením 5, 57, 62, 63

s epilepsií 5

s narušenou komunikační schopností
(NKS) 5

s mozkovou obrnou (MO) 5, 8, 37, 47,
71, 83

s tělesným postižením 5, 8, 10, 11, 23,
33

se sluchovým postižením 5

se speciálními vzdělávacími potřebami
(SVP) 5, 8, 71

se specifickými potřebami učení (SPU) 5

se zrakovým postižením 5

se zdravotním oslabením 5, 11

Přílohy

Příloha č. 1: Formuláře SDQ-Cze dotazníku

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte M/Ž

Datum narození

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis Datum

Rodiče/Učitelé/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Příloha č. 2: Metodické listy

Seznam metodických listů

I. stupeň.....	142
METODICKÝ LIST 1	143
Ilustrační příklad: bariéry Má pojem ilustrační příklad nějaký smysl???	143
PRACOVNÍ LIST: Bariéry.....	144
METODICKÝ LIST 2	145
Ilustrační příklad: výměna sociálních rolí.....	145
METODICKÝ LIST 3	146
Ilustrační příklad: správný úchop tužky.....	146
METODICKÝ LIST 4	148
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, pohádka O králíčkově Mílovi	148
PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí.....	149
METODICKÝ LIST 5	150
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, pohádky.....	150
PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků.....	151
METODICKÝ LIST 6	152
Ilustrační příklad: rozdílnost může obohatit třídní kolektiv.....	152
METODICKÝ LIST 7	154
Ilustrační příklad: podpora sociálně – emočních kompetencí, projektové vyučování	154
NABÍDKA MOŽNÝCH ÚKOLŮ:.....	155
METODICKÝ LIST 8	158
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, Medvídkovy náladíčky.....	158
METODICKÝ LIST 9	159
Ilustrační příklad: redukce rizikových podmínek – nepřijetí žáka ve škole.....	159
METODICKÝ LIST 10	161
Ilustrační příklad: inkluze, zařazení žáka s tělesným postižením do běžné ZŠ	161
METODICKÝ LIST 11	162
Ilustrační příklad: soběstačnost.....	162
METODICKÝ LIST 12	163
Ilustrační příklad: pomůcky na psaní	163
PRACOVNÍ LIST: Pomůcky na psaní	165

METODICKÝ LIST 13	166
Ilustrační příklad: zapojení do tělesné výchovy.....	166
PRACOVNÍ LIST: Tělesná výchova.....	167
METODICKÝ LIST 14	168
Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání	168
METODICKÝ LIST 15	171
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, pohádka, dramatizace	171
METODICKÝ LIST 16	173
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, kreslení, dramatizace	173
PRACOVNÍ LIST: Obličej a smajlíci	174
METODICKÝ LIST 17	176
Ilustrační příklad: využívání speciálních kompenzačních a didaktických pomůcek u žáka s tělesným postižením.....	176
PRACOVNÍ LIST: Pomůcky pro... ..	178
PRACOVNÍ LIST: Vypište kompenzační pomůcky, na které si vzpomenete	183
PRACOVNÍ LIST: Vypište kompenzační pomůcky, na které si vzpomenete	184
Příloha – Smajlíci.....	185
METODICKÝ LIST 18	186
Ilustrační příklad: zážitkový seminář, sebeobsluha	186
METODICKÝ LIST 19	187
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních žáků, sociální chování, pocity.....	187
PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních žáků	188
METODICKÝ LIST 20	190
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, empatie, odbourávání nežádoucího chování.....	190
PRACOVNÍ LIST: Inkluze, podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků.....	193
II. stupeň.....	195
METODICKÝ LIST 21	196
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, živé pexeso.....	196
METODICKÝ LIST 22	197
Ilustrační příklad: co vše máme společné, skupinová hra.....	197
METODICKÝ LIST 23	198

Ilustrační příklad: hra boccia (boča)	198
PRACOVNÍ LIST: Hra boccia (boča)	199
METODICKÝ LIST 24	200
Ilustrační příklad: podporovat ochranné (podpůrné) podmínky a podpořit kompetenci žáků v těchto oblastech, pozitivní pojetí sebe sama, utváření a udržování přátelství, spolupráce	200
METODICKÝ LIST 25	203
Ilustrační příklad: redukce rizikových podmínek pro nepřijetí žáka, skupinové hry a cvičení	203
PRACOVNÍ LIST: Redukce rizikových podmínek pro nepřijetí žáka	204
METODICKÝ LIST 26	206
Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání, zážitkový seminář	206
METODICKÝ LIST 27	208
Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání, skupinová práce	208
PRACOVNÍ LIST: Křížovka	211
METODICKÝ LIST 28	213
Ilustrační příklad: ochranné podmínky, podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce, skupinové aktivity	213
PRACOVNÍ LIST: Podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce	216
METODICKÝ LIST 29	218
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, hraní rolí, dramatizace, beseda	218
PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků	219
METODICKÝ LIST 30	221
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, skupinová práce, dramatizace, diskuse	221
PRACOVNÍ LIST: Příklady situačních obrázků k dramatizaci	222
METODICKÝ LIST 31	226
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Poznej mě podle mých vlastností!	226
METODICKÝ LIST 32	227
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Co si myslí ostatní?	227
METODICKÝ LIST 33	228
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Živé pexeso	228

METODICKÝ LIST 34	229
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Bláznivá ZOO	229
PRACOVNÍ LIST: Lístky s názvy zvířat	230
METODICKÝ LIST 35	233
Ilustrační příklad: hra Boccia, další varianta	233
METODICKÝ LIST 36	235
Ilustrační příklad: sport osob s postižením – neobyčejní lidé	235
METODICKÝ LIST 37	238
Ilustrační příklad: začlenění inkludovaného žáka a seznámení s třídním kolektivem, kolektivní práce.....	238
METODICKÝ LIST 38	240
Ilustrační příklad: možnosti sociálního rozvoje – individuální práce	240
PRACOVNÍ LIST PRO VYUČUJÍCÍ	241
PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY: Listy s popisem osob	242
METODICKÝ LIST 39	243
Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání, individuální práce, diskuse	243
PRACOVNÍ LIST č. 1: Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání	244
PRACOVNÍ LIST č. 2: Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání	245
PRACOVNÍ LIST č. 3: Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání	246
METODICKÝ LIST 40	247
Ilustrační příklad: komunikace – umění pomoci, skupinová práce.....	247
METODICKÝ LIST 41	248
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků - Cesta za řidičským průkazem na vozíku	248
PRACOVNÍ LIST: Soutěž, cesta za získáním řidičského průkazu	250
METODICKÝ LIST 42	252
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků – dramatizace	252
METODICKÝ LIST 43	255
Ilustrační příklad: podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráci – film The Butterfly Circus (2009).....	255

METODICKÝ LIST 44	256
Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků – dokumentární film Jsme úplně normální	256
PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků.....	257
METODICKÝ LIST 45	258
Ilustrační příklad: podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce – kniha, film, trailer (Ne)obyčejný kluk.	258
METODICKÝ LIST 46	260
Ilustrační příklad: podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce – kniha Život bez hranic	260
METODICKÝ LIST 47	262
Ilustrační příklad: soběstačnost – film Moje levá noha	262
METODICKÝ LIST 48	263
Ilustrační příklad: Změnil se mi život, dva dokumenty	263
METODICKÝ LIST 49	264
Ilustrační příklad: Tanec a my: tvoříme spolu, inspirativní dokument.	264
METODICKÝ LIST 50	265
Ilustrační příklad: redukovat rizikové podmínky, kterými mohou být nepřijetí žáka ostatními spolužáky, dokument.....	265
METODICKÝ LIST 51	266
Ilustrační příklad: Pes – kamarád do deště, dokument, pracovní listy.....	266
PRACOVNÍ LIST: Pes – kamarád do deště	267

I. stupeň

METODICKÝ LIST 1

Ilustrační příklad: bariéry Má pojem ilustrační příklad nějaký smysl???

Klíčová slova: mozková obrna, bariéry, osoba na vozíku

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 10 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na získání základních informací o technických bariérách u žáků na vozíku.

Pomůcky: psací potřeby, obrázky.

Organizace práce a popis aktivity: Skupinová práce při frontální výuce. Učitel představí téma pracovního listu a přečte příběh Adama.

Ahoj děti, jmenuji se Adam. Trpím nemocí, která se jmenuje mozková obrna a kvůli které mám nemocné nohy a nemůžu chodit, proto všude jezdím na vozíku. Někdy mám potíže se někam dostat, zvláště tam, kde jsou prahy, schody, úzké dveře a vůbec málo místa.

Co potřebuje Adam, aby se mohl volně pohybovat ve škole?

Zatrhni správnou odpověď:

- Psa
- Úzké dveře
- Široké dveře
- Schodišťová plošina
- Výtah
- Bezprahové podlahy
- Doplň další možné bariéry:

Reflexe: společné sdílení dojmů, opakování informací

PRACOVNÍ LIST: Bariéry

Co potřebuje Adam, aby se mohl volně pohybovat ve škole?

Zatrhni správnou odpověď:

- Psa
- Úzké dveře
- Široké dveře
- Schodišťová plošina
- Výtah
- Bezprahové podlahy
- Doplň další možné bariéry:

Zdvihací plošiny pro vozíčkáře



<http://www.plosinaprovozickare.cz>

Nájezdové rampy pro vozíčkáře



<http://www.plosinaprovozickare.cz>

METODICKÝ LIST 2

Ilustrační příklad: výměna sociálních rolí

Klíčová slova: dramatizace, výměna sociálních rolí

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Dát žákům – intaktním i handikepovaným – možnost vžít se do role v jiné sociální situaci.

Pomůcky: Kniha s pohádkou, (rekvizity – nemusí být), prostor pro hraní.

Organizace práce a popis aktivity: Skupinová hra, při které učitel je průvodcem.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová hra, při které učitel je průvodcem.

Žáci hrají pohádku O Červené Karkulce. Pohádku každý zná, ale pro potřeby třídy paní učitelka pohádku na začátku hodiny přečte. Úkolem dětí je rozdělit si role. Pohádka se bude hrát dvakrát, aby si děti vyzkoušeli různé role. Poprvé je výběr na dětech. Podruhé se rozdělují role za pomoci paní učitelky. Důležité je, aby při druhém hraní hendikepovaný žák dostal roli „důležitého společenského postavení“ (například myslivec, který zachrání situaci) a naopak ten, kdo byl v tomto postavení měl obyčejnou, nedůležitou roli (například roli maminky nebo roli zlého vlka). Učitel by měl znát sociální situaci v konkrétní třídě.

Tuto aktivitu je vhodné opakovat s různými pohádkami, složitějšími příběhy apod.

Reflexe: společná beseda, každý má slovo a může říct, jak se v jaké roli cítil, otázky paní učitelky na pocity v určitých rolích, kresba v rámci výtvarné výchovy na toto téma

METODICKÝ LIST 3

Ilustrační příklad: správný úchop tužky

Klíčová slova: žák, lateralita, správný úchop psacího náčiní

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dítě a jeho tělo

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci zš – 1. stupeň

Předpokládaný čas: Používá se vždy při psaní či kreslení, neomezený.

Cíl: Tvorba pomůcky, která umožní dosažení správného úchopu psacích potřeb.

Pomůcky: Psací potřeby, samo tvrdnoucí hmota.

Organizace práce a popis aktivity: individuální i kolektivní práce, vytvoření pomůcky. Učitel ukáže žákům, jak postupovat při výrobě pomůcky a jak ji správně využívat v praxi.

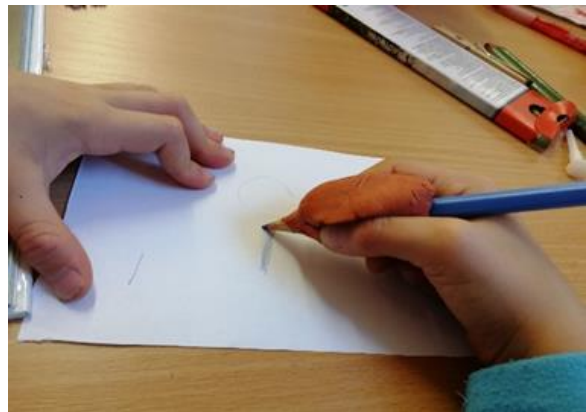
Hanička: Nejde mi držet tužka. Když píšu dlouho, tak mě bolí ruka. Jenže my píšeme pořád a já musím často odpočívat. A jak často odpočívám, tak nestihnu všechno zapsat a musím dodělávat úkoly doma.

Co potřebuje Hanička, aby nebyla při psaní rychle unavená?

Zatrhni správnou odpověď:

- Správný sed u stolu
- Správné držení psacího náčiní
- Více odpočívat při psaní
- Psát propiskou
- Asistenta, který bude psát za ni

Reflexe: zapojení do vytvoření vlastní pomůcky, větší chuť do práce, menší unavitelnost při psaní.



METODICKÝ LIST 4

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, pohádka

O králíčkovvi Mílovi

Klíčová slova: osoba na vozíku, přátelství, pochopení

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 25 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na přijetí žáka s postižením a pochopení jeho i vlastních pocitů. Úmyslem je ukázat dětem, že spolužák s postižením se může zapojit do běžných aktivit a hledá kamarády stejně jako ostatní děti.

Pomůcky: Projektor, pastelky, nůžky.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, beseda. Učitel pustí dětem video o Králíčkovvi Mílovi – https://www.youtube.com/watch?v=CAInGukaf_0. Následně rozdá papíry s nakreslenými smajlíky vyjadřujícími pocity, které si děti vybarví a vystříhnou. Poté budou dětem pokládány otázky vztahující se k videu, na které budou reagovat zvednutím příslušného smajlíka a následnou debatou:

- Tomáš a Míla se smáli králíčkovvi, který musel plavat s kruhem. Jak se cítili potom, co zjistili, že je na vozíku?
- Jak se k nim králíček Petr zachoval?
- Byli rádi, že se s Petrem můžou kamarádit?
- Uměl hrát Petr basketbal?

Po každé otázce by měla následovat debata zaměřená na rozbor dané situace.

Reflexe: společné sdílení dojmů, debata.

PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí

Jak se cítili králíci, když...



METODICKÝ LIST 5

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, pohádky

Klíčová slova: emoce, empatie, role

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Aktivita je zaměřena na rozpoznávání emocí vlastních i cizích, realizované pomocí přehrávání oblíbených pohádek a následném rozboru postav.

Pomůcky: Kousky papíru, kelímky s nakreslenými smajlíky.

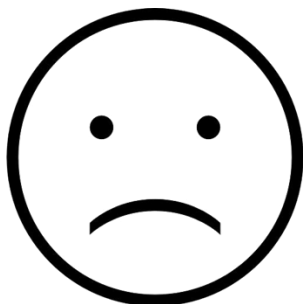
Organizace práce a popis aktivity: Děti si za pomoci paní učitelky přehrají některou ze známých, oblíbených pohádek. Následně společně rozeberou pocity postav v určitých dějových situacích a navrhnou vhodnější jednání v zátěžových situacích. Pocity postav budou nejprve určovat vhozením papírku do neprůhledných kelímků, na kterých budou nalepeni smajlíci: SMUTNÝ-VESELÝ-SMĚJÍCÍ SE a následným rozebráním postav. U starších dětí nebo při opakování aktivity je možné kelímky rozšířit: VYDĚŠENÝ-PŘEKVAPENÝ-PLAČÍCÍ. Výběr pohádek je třeba přizpůsobit věku dětí. Navrhované pohádky:

- Červené Karkulce
- Budulínkovi
- Smolíček Pacholíček
- Nepslušných kůzlátkách
- Perníkové chaloupce
- Třech prasátkách
- Šípkové Růžence

Reflexe: rozbor jednotlivých postav, debata.

PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků

Jak se cítila postava příběhu, když...



METODICKÝ LIST 6

Ilustrační příklad: rozdílnost může obohatit třídní kolektiv

Klíčová slova: rozdílnost, malování ústy

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Umění a kultura

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova – poznávání lidí, sebepoznání

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na uvědomění si skutečnosti, že každý člověk je rozdílný, ale daná rozdílnost může obohatit třídní kolektiv a naše životy: „Jsme rozdílní, ale učíme se a hrajeme si společně.“

Pomůcky: Obrázky, vodovky, čtvrtka, sada nových a umytých štětců (dodržení hygieny).

Organizace práce a popis aktivity: Skupinová beseda v kruhu na koberci, individuální práce v lavici. Učitel převede krátký příběh o Andělce, doplněný vizuálními pomůckami (obrázek invalidního vozíku, paní učitelky, výkresy Andělky, štětec, obrázek s Andělkou, ...). Následně se společně s dětmi zamyslí a odpoví si na otázky: (pedagog může vymýšlet další dle situace ve třídě)

„Jak se asi cítila Andělka ve třídě?“

„K čemu potřebuje Andělka vozíček?“

„S čím ji pomáhali spolužáci?“

Andělská křídla – příklad

„Andělka nastoupila do první třídy, panovala zde příjemná atmosféra. Po zdi vyseli barevné obrázky a výtvary dětí. Paní učitelka byla milá a usměvavá. Děti obdivovaly Andělky vozíček, který byl také barevný, skvěle zapadl do třídy. Andělka měla ve třídě nejlepší kamarádku Terezku, která ji pomáhala připravit se na vyučování, nosila ji tašku, vozila ji po třídě a další činnosti, se kterými potřebovala pomoci. Andělka nosila z domova vždy krásné obrázky. Děti ji nevěřily, že je kreslí sama, protože měla nemocné ručičky. Při hodině výtvarné výchovy, děti kreslily podzimní přírodu. Děti si myslely, že Andělka nic nenakreslí. Paní učitelka pomohla dát Andělce do úst štětec a už malovala barevné podzimní listí, stromy i domy. Andělka ukázala ostatním dětem i jiné možnosti, jak mohou kreslit. Ostatní děti

s úžasem sledovaly, co jejich kamarádka dovede. Ihned si to chtěli zkusit taky, protože jim to přišlo skvělé.“

Následně se děti posadí do lavice, služba rozdá pomůcky. Děti se snaží za doprovodu relaxační hudby malovat štětcem bez použití rukou. Mohou malovat pouze ústy nebo mohou zkusit nohami. Výsledné obrázky si vystaví ve třídě.

Reflexe: „Jak se vám činnost líbila? Byla pro vás snadná? Jak jste se cítili?“

METODICKÝ LIST 7

Ilustrační příklad: podpora sociálně – emočních kompetencí, projektové vyučování

Klíčová slova: skupinová dynamika, sociálně-emoční kompetence, heterogenita

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Cílová skupina: projekt je zacílen na žáky 1. stupně základní školy, lze ho použít pro různé věkové skupiny, učitel vždy volí úkoly dle specifik dané skupiny.

Předpokládaný čas: Celodenní projektové vyučování

Cíl: Celodenní projektové vyučování zaměřené na skupinovou dynamiku, posílení kolektivních vazeb ve třídě se zdravotně postiženým žákem a zacílené na podporu sociálně – emočních kompetencí žáků. Cílem projektu je, aby si žáci uvědomili rozmanitost a heterogenitu společnosti a skupiny, existenci silných i slabých stránek osobností a různá omezení.

Pomůcky: Psací potřeby, papíry, pomůcky k jednotlivým aktivitám (např. nakopírované zadání, nakopírované křížovky, pomůcky k logickým aktivitám, pomůcky a náčiní potřebné k opičí dráze – lana, tunely atd., štětec, kláda/tyč, velký formát papíru atd.

Organizace práce a popis aktivity:

Projekt bude rozdělen do několika částí:

1. Úkol pro jednotlivce

- žáci dostanou prostor pro soustředění se sami na sebe a budou mít za úkol zamyslet se nad svými silnými a slabými stránkami (co jim jde, co ne, s čím potřebují dopomoci), výsledek mohou buď zapsat, nebo výtvarně ztvárnit atd.

2. Práce ve skupině

- učitel rozdělí žáky do skupin po cca 5 - 6 žácích, tuto činnost musí provádět pedagog, který danou skupinu a jednotlivce v ní velmi dobře zná. Mělo by dojít k sestavení heterogenních skupiny tak, aby každá skupina obsahovala jedince s různorodými schopnostmi. Žák se zdravotním postižením bude začleněn do jedné ze skupin, nebude nijak vyčleňován ani zvýhodňován, bude se účastnit všech aktivit se svojí skupinou.

Důležité je volit všechny aktivity tak, aby se jich daný žák mohl účastnit buď sám, nebo s dopomocí ostatních členů skupiny.

3. Aktivity zaměřené na různé oblasti

- skupiny budou společně plnit zadané úkoly zaměřené na logické myšlení, vědomosti, paměť, hrubou a jemnou motoriku, kreativní činnost atd.

Aktivity jsou voleny tak, aby si žáci uvědomili jinakost každého z nás. „ Každý dokážeme něco jiného, všichni neumíme všechno, s vzájemnou podporou toho zvládneme mnohem více.“

Úkoly budou zpracovány formou stanovišť, danou aktivitu plní vždy celá skupina. Je dobré, aby se skupiny měly možnost navzájem sledovat a vidět vzájemnou spolupráci. Nepodporujeme soutěživost, je důležité, aby skupina danou činnost splnila, ale aktivitu nijak nehodnotíme, není nijak časově omezená, fantazii meze neklademe.

Cílem je, aby se žáci naučili spolupracovat a vzájemně se podporovat, každý ve skupině by měl mít pocit, že je v něčem dobrý, něco mu jde a je skupině nápomocný.

4. Dobrovolná volná společná debata

- po zvládnutí všech úkolů se žáci sejdou a proběhne zamyšlení a debata nad pocity žáků:

„Co se mi líbilo?“

„Co jsem si při spolupráci uvědomil?“

Důležitá je motivace od učitele, ten debatu začne a pomocí vhodné motivace se snaží žáky do debaty zapojit.

„Všiml (a) jsem si, že vám tato aktivita šla takto, fungovalo to tak, co si myslíte o tom ...?“

NABÍDKA MOŽNÝCH ÚKOLŮ:

1. Úkoly zaměřené na kreativitu

- dohodnutí se na názvu skupiny, nakreslení vlajky, vymyšlení hesla nebo pokřiku, výroba čepic nebo nějaké symbolu atd. - odlišení od jiných skupin a zároveň ztotožnění se se svojí vlastní skupinou.

2. Úkoly zaměřené na vědomosti

- křížovka dle věkové skupiny

3. Úkoly zaměřené na logické myšlení

- Koza, vlk a zelí – na jednom břehu řeky stojí u člunu člověk, který má u sebe vlka, kozu a hlávkou zelí. Jeho úkolem je přepravit vše přes řeku, ovšem do člunu se k němu vždy vejde jen jedna věc. A navíc nesmí nechat spolu samotnou kozu a zelí, protože by nehlídaná koza zelí sežrala, ani spolu nesmí nechat samotné vlka a kozu, protože nehlídaný vlk by sežral kozu.
 - Úkolem je vymyslet, jak to má provést.
 - Pro žáky připravíme maketu řeky, figurky vlka, kozy, zelí, lodičky a převozníky (https://cs.wikipedia.org/wiki/Vlk,_koza_a_zel%C3%AD)
- Úkoly typu zebra
 - Např. Ze tří studentek (Jana, Eva a Marie) má každá ráda jiný předmět (matematiku, angličtinu a dějepis) a má jinou barvu vlasů (černou, hnědou a světlou).
Víme, že:
 - Jana nemá v oblibě dějepis,
 - černovláska dává přednost angličtině,
 - milovnice matematiky nemá světlé vlasy,
 - má-li Jana černé vlasy, je oblíbeným předmětem Marie matematika,
 - Eva není světlouvlásá.

Určete oblíbené předměty a barvu vlasů jednotlivých dívek (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:odg-G53vGX4J:www.londynska.cz/plany/201605260454Tdennkol26.5..docx+&cd=2&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>)

4. Úkoly zaměřené na hrubou motoriku

- opičí dráha- volíme aktivity tak, aby je mohl vykonávat i žák se zdravotním postižením sám nebo s dopomocí skupiny
 - Prolézání lany, lanovými oky, obručemi, strachovými tunely atd.

5. Aktivity na podporu skupinové dynamiky

- skupina musí namalovat obraz dle předlohy pomocí velmi těžké klády nebo tyče, na jejímž konci je připevněn štětec- musí se zapojit všichni členové skupiny.

6. Úkoly na jazykový cit a kreativitu- vymyslet rýmy

- dokončit větu tak, aby se rýmovala
 - Ve třídě jsme všichni spolu, ...
 - Naše třída ta se má, ...
 - Když jsme měli češtinu, ...

- Co se nám to jednou stalo, ...
- zakomponovat do básničky všechny jména kamarádů ze skupiny
 - např. Alenku tu taky máme, všichni se na ni usmíváme.
 - A náš Petr to je kádr, narýsovat umí kvádr.

Reflexe: Cílem celého projektu je, aby si žáci uvědomili, že všichni jsem svým způsobem nějak odlišní a máme nějaké limity, a že je to zcela v pořádku. Má je to vést k lepšímu přijímání a pochopení žáka se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním. Žáci by si měli uvědomit, že když někdo není v něčem dobrý nebo něco vykonávat nemůže, neznamená to, že je méněcenný nebo hloupý. Aktivita by měly sloužit k poznání toho, že i žák sám může mít v některých oblastech problémy a potřebuje podporu skupiny, tedy že pokud poskytnou dostatečnou podporu i svému spolužákovi s nějakým znevýhodněním, mohou mu pomoci k dosažení mnohem lepších výsledků.

METODICKÝ LIST 8

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, Medvídkovy náladičky

Klíčová slova: empatie, porozumění, tolerance

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 15 – 20 minut

Cíl: Nácvik rozlišování a pojmenování emocí, nácvik třídění, rozvoj jazykových kompetencí, stimulace příčinově-následkového myšlení, rozvoj empatie.

Pomůcky: Edukační pomůcka Medvídkovy náladičky – co cítí medvídek, (INSGRAD s.r.o., Albrechtická 164, 735 62 Český Těšín; kód: 036116).

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, diskuze. Pomůcka slouží k nácviku rozlišování, pojmenování a vyjadřování emocí. Skládá se ze 4 krabiček s obrázky (medvídek se stydí, medvídek žárlí, medvídek se urazil, medvídek je na sebe hrdý) a 32 karet, které zobrazují osoby, předměty a situace vyvolávající emoce. Kartičky žáci třídí do jednotlivých krabiček. Podrobné instrukce a úkoly jsou součástí pomůcky (třídění, vyhledávání, příběh na základě karet, tvoření vlastních karet, popis jednotlivých situací na kartách).



METODICKÝ LIST 9

Ilustrační příklad: redukce rizikových podmínek – nepřijetí žáka ve škole

Klíčová slova: sebeobsluha, mozková obrna

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

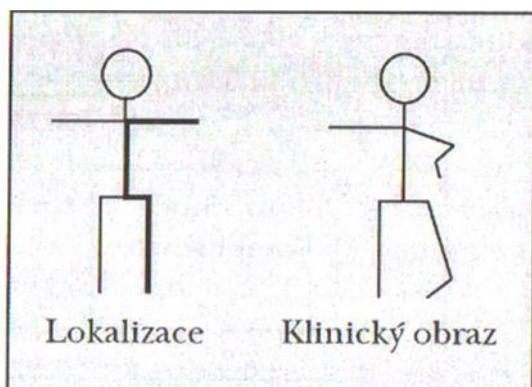
Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Seznámení s postižením o mozkové obrně, vcítění spolužáků do žáka s MO (hemiparetickou formou), akceptace žáka spolužáky a lepší začlenění ve třídě.

Pomůcky: Obvazy dle počtu žáků, pár ponožek, mikina na zip, vidlička a nůž, penál, psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity: ve třídě proběhne zážitkové vyučování. Učitel stručně vysvětlí na fiktivním příkladu, co je to mozková obrna hemiparetická forma. Všichni žáci si obváží jednu ruku obinadlem tak, aby nemohli hýbat prsty. Dále budou rozděleni do třech skupin a budou se střídát na třech učitelem předem připravených stanovištích, na kterých si vyzkouší sebeobsluhu „v kůži“ jedinců s hemiparézou. Po splnění úkolů žáci formou diskuze uvedou, jak se jim pracovalo, jak se cítili a zda to bylo snadné.

MO:



hemiparéza (Vitková, 2004, s. 177)

Vanesa:

Vanesa je Vaše spolužačka, která má hemiparetickou formu mozkové obrny levé poloviny těla. Má problémy se sebeoblužnými činnostmi a zaberou ji spoustu času, a proto má asistentku Terezu, kterou všichni znáte. Tereza Vanese dopomáhá s tím, co nezvládne sama.

3 stanoviště:

- 1. Stanoviště: Obléknutí si ponožek, zimní čepice a mikiny se zipem
- 2. Stanoviště: Jedení pomocí vidličky a nože (obsluha příboru)
- 3. Stanoviště: Přípravení si penálu – uklizení tužek do penálu a zavření penálu

Závěrečné otázky k diskuzi:

- Jak jste se cítili?
- Byly úkoly jednoduché?
- Co Vám dělalo největší problémy?
- Myslíte si, že mají jedinci s hemiparézou problémy se sebeobsluhou?
- Zvládli byste spolužačce pomoci, kdyby byl asistent nepřítomný?

Reflexe: společné sdílení dojmů.

Ilustrační příklad: inkluze, zařazení žáka s tělesným postižením do běžné ZŠ

Klíčová slova: asistent, osoba na vozíku

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 2-3 měsíce

Cíl: Pracovní list zaměřený na získání informací o životě dítěte s tělesným postižením na elektrickém vozíku. Četba zadané knihy. Absolvování doprovodných aktivit.

Pomůcky: Psací potřeby, obrázky, kompenzační pomůcky – vozíky.

Organizace práce a popis aktivity: Skupinová i samostatná práce, beseda, aktivity v hodinách tělesné a výtvarné výchovy.

1. Děti dostanou za úkol přečíst si doma s rodiči knihu Kluk a pes, na základě četby proběhne beseda a vyplní pracovní list. Pro děti 1. ročníku bude pracovní list doplněn obrázky, zadání jim bude číst paní učitelka. Na přečtení knihy mají 1 měsíc.
2. Závodů, slalom a jízda přes překážky na mechanických nebo elektrických vozících ve venkovních prostorách školy. Tato aktivita bude zařazena do hodin tělesné výchovy.
3. Stejně jako Julin, mohou mít některé děti potíže s rukama. Mohou v nich mít třes, křeče nebo je mít více oslabené. Z toho důvodu si děti vyzkouší namalovat obrázek nedominantní rukou, nohama a ústy v hodinách výtvarné výchovy.
4. Návštěva canisterapeutického psa, krátká beseda se cvičitelem. Děti budou mít možnost vyzkoušet si spolupráci se psem, ale také vyslechnou, jak se o něj musí majitel starat.
5. Paní učitelka může dětem ve volné chvíli pustit video ukázkou sportu flyball, který hrdinové knihy začali hrát.

Reflexe: Společné sdílení dojmů, opakování informací. Děti představí ostatním, jaký příběh z knihy se jim nejvíce líbil a proč.

Po absolvování každé aktivity proběhne beseda o tom, jak se dětem pracovalo, s čím by potřebovaly a chtěly pomoci, kdyby je trápily obdobné problémy.

Starší děti napíší dopis kamarádovi, jehož jméno si vylosovaly. Menší děti tuto činnost provedou v kroužku. Ocení kamaráda, který sedí vedle něj. Vždy se bude jednat pouze

o pozitivní věci, co má na kamarádovi rád, v čem je dobrý. Napsané dopisy děti odevzdají paní učitelce, přečtou si je na závěr projektu. Paní učitelka je předem zkontroluje.

METODICKÝ LIST 11

Ilustrační příklad: soběstačnost

Klíčová slova: asistent, osoba na vozíku

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 10 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na získání základních informací o možných bariérách při soběstačnosti u žáků na vozíku.

Pomůcky: Psací potřeby, obrázky, pracovní listy dle počtu žáků.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, beseda. Učitel představí téma pracovního listu a přečte další příběh Adama.

Adam: Také mám výborného kamaráda, který se jmenuje Petr. Je to můj asistent, který mi občas pomáhá, co nezvládnou sám. Naučil mě jak správně sedět na vozíku, abych nevypadl, jak vjíždět na WC a držet se madel, jak přijíždět k umyvadlu, abych si mohl umýt ruce a také mně snížil věšák na ručník, abych na něj dosáhl. Také mně rozsvítí a zhasne tam, kde je vypínač příliš vysoko.

Co potřebuje Adam, aby byl samostatný na toaletě?

Zatrhni správnou odpověď:

- Široké dveře
- Stoleček
- Madla u WC a u umyvadla
- Houpací síť
- Snížené věšáky na ručník
- Asistenta, který Adamovi případně pomůže (s úpravou oblékání, rozsvítit a zhasnout)

Reflexe: společné sdílení dojmů, opakování informací.

Ilustrační příklad: pomůcky na psaní

Klíčová slova: asistent, osoba na vozíku, pomůcky

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 15 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na získání základních informací o možných pomůckách využívaných při vzdělávání žáka s MO.

Pomůcky: Psací potřeby, obrázky, pracovní listy dle počtu žáků.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, beseda. Učitel představí téma pracovního listu a přečte další příběh Adama.

Adam: Do školy chodím docela rád, protože se tam dozvím spoustu nových věcí. Ve třídě potřebuji více místa, abych projel s vozíkem k lavici, můj asistent sedí vedle mě, protože občas potřebuji podat nějakou pomůcku. Na psaní využívám ergonomicky tvarované pero, lepící folie, aby mně neklouzal sešit, stojan na učebnice, abych mohl lépe číst text.

Co potřebuje Adam ve třídě?

Zatrhni správnou odpověď:

- Prostor pro projíždění s vozíkem
- Lehátko na odpočinek
- Pomůcky na psaní
- Rehabilitační míč
- Asistenta, který mu podává pomůcky

Reflexe: společné sdílení dojmů, opakování informací.

Příklad pomůcek na psaní



Nástavec, ergonomické tužky

(<http://www.zijtekvalitne.cz/user/shop/big/767.jpg>, www.stabilo.com,
<http://www.zijtekvalitne.cz/user/shop/big/758.jpg>)



Kreslící kulička

(Zdroj: SES Creative)



Trojhranné tužky STABILO

(www.prvnacek-shop.cz)

PRACOVNÍ LIST: Pomůcky na psaní

Co potřebuje Adam ve třídě?

Zatrhni správnou odpověď:

- Prostor pro projíždění s vozíkem
- Lehátko na odpočinek
- Pomůcky na psaní
- Rehabilitační míč
- Asistenta, který mu podává pomůcky

Ilustrační příklad: zapojení do tělesné výchovy

Klíčová slova: osoba na vozíku

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 15 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na příklady zapojení žáka s MO do TV.

Pomůcky: Psací potřeby, pracovní listy dle počtu žáků.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce. Učitel představí téma pracovního listu a přečte další příběh Adama.

Adam: také mám rád tělocvik. Někdy s klukama závodíme, já jedu a oni běží. Můj vozík jede docela rychle, ale potřebuji k tomu mít silné ruce. Tělocvik mně baví, i když nemůžu dělat všechno co ostatní děti. Ale to nevádí, protože paní učitelka vždycky pro mě vymyslí nějaký jiný cvik, když ostatní děti cvičí třeba na náradí. Posiluju ruce, házím míčem na cíl, cvičím na zemi na žíněnce, dělám protahovací cviky a spoustu dalších věcí.

Co nemůže dělat Adam v hodině TV?

Zatrhni správnou odpověď:

- Házet míčem
- Cvičit na hrazdě
- Posilovat ruce
- Dělat kotoul
- Jezdit na vozíku

Reflexe: společné sdílení dojmů, opakování informací.

PRACOVNÍ LIST: Tělesná výchova

Co nemůže dělat Adam v hodině TV?

Zatrhni správnou odpověď:

- Házet míčem
- Cvičit na hrazdě
- Posilovat ruce
- Dělat kotoul
- Jezdit na vozíku

Navrhni další příklady zapojení žáka na vozíku do TV.

Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání

Klíčová slova: prevence, mozková obrna, žák, asistent, klima, kolektiv

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 45–60 minut

Cíl: Aktivita a pracovní list se zaměřují na získání základních představ o mozkové obrně, schopnostech, možnostech a omezeních jedinců s mozkovou obrnou. Cílem je efektivní primární prevence – žáci si uvědomí, že jinakost či určitá výjimečnost, odlišnost od intaktní populace je může obohatit a není důvodem k nepřijetí, odmítání či dokonce agresivitě vůči takovému žákovi.

Pomůcky: Obrázky.

Organizace práce a popis aktivity:

- Skupinová práce, beseda, přednáška
- Učitel představí téma a vysvětlí základní informace. Řekne, v čem má nový spolužák obtíže, v čem potřebuje pomoci, ale také v čem vyniká. Vysvětlí, jaké speciální pomůcky žák využívá, ozřejmí přítomnost asistenta a zdůrazní, že pokud má žák dobré podmínky, dokáže spoustu věcí dělat stejně jako jeho intaktní spolužáci.
- Pro ilustrativnost může učitel přečíst příběh (ten si upraví na konkrétního žáka), například:

Ahoj, jmenuji se Sára a je mi 10 let. Mám nemocné nohy a trochu i ruce. To způsobuje nemoc, která se jmenuje mozková obrna, a kvůli tomu se pohybuji na invalidním vozíku.

Vozík mi pomáhá, abych se dostala tam, kam potřebuji. Je to skoro stejné jako u vás chůze, jen potřebuji trochu víc místa a času. Protože se nemůžu pohybovat po schodech, potřebuji zvláštní nájezdy nebo čip k výtahu. Jezdit výtahem je docela legrace.

Ve třídě potřebuji speciálně skloněnou lavici jen pro sebe a taky místo pro svého asistenta, který mi pomáhá někdy něco podat a vozí mě do tříd a na obědy. Nepomáhá mi ale dělat úkoly, to zvládnou úplně sama, stejně jako vy.

Jen na psaní potřebuju speciální nástavec na pero, a protože moc dlouhé texty psát nevydržím, občas pracuji na počítači s myší upravenou tak, aby se mi dobře držela. Z toho jsem někdy unavená, a tak si potřebuju chvílku odpočinout.

Školu mám ráda. Moc ráda se kamarádím a dělá mi radost, když si za mnou někdo přijde popovídat. Těším se na vás!

- Poté může učitel žákům ukázat pomůcky, které jejich novému spolužáku usnadňují pobyt ve škole.



Zdroje obrázků:

<https://www.meyra.cz/zakladni-mechanicke-voziky.html>

<https://www.vmbal.cz/najejzdy-rampy-pro-vozickare-auta>

<http://www.multip.cz/skolni-lavice-pro-telesne-postizene>

https://www.google.cz/search?q=asistent+pedagoga&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiPxpu8q9XZAhVJbFAKHdvtB0MQ_AUICigB&biw=1517&bih=653#imgrc=M-toKWgBtRaH1M:

<https://www.zijtekvalitne.cz/pomucky-na-cteni-a-psani/podlozka-na-pero-ci-tuzku-kerou-umistite-pod-prsty/>

http://www.petit-os.cz/poc_pro_postiz.php

- Učitel by měl žáky ubezpečit, že nový spolužák bude určitě rád, když si za ním o přestávce přijdou popovídat nebo když si za ním sednou na obědě.
- Poté, co si žáci utvoří základní představy o problematice, je možno reflektovat činnost otázkami, například:
 - Napadají vás nějaké jiné pomůcky nebo vylepšení, které by mohly vašemu novému spolužákovu zpříjemnit nebo usnadnit pobyt ve třídě?

- Které činnosti jsou podle tebe pro lidi na vozíku nejtěžší?
- Pokuste se vymyslet několik témat, o kterých byste si s novým spolužákem mohli povídat.

Reflexe: Společné sdílení dojmů a opakování informací. Je doporučeno vymezit nějaký čas i na otázky od žáků. Odpovídat by se mělo věcně a upřímně, věci neidealizovat, avšak rozhodně se nevyjadřovat negativně. Je třeba kladně zhodnotit vše, co pomůcky žákovi usnadňují a zdůraznit, že žák s mozkovou obrnou může být kamarádem, jako kdokoliv ostatní.

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, pohádka, dramatizace

Klíčová slova: schopnost empatie, dramatizace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Naučit žáky orientovat se v pocitech a emocích svých i ostatních spolužáků.

Pomůcky: Pomůcky vhodné k dramatizaci dané pohádky: kyblíčky (na sbírání pylu), do každé skupiny dvě žlutá trička a ostatní pruhovaná trička (pro lepší orientaci).

Organizace práce a popis aktivity: Četba pohádky, beseda, dramatizace rolí

Učitel přečte pohádku O včeličce Adélce:

O včeličce Adélce

Včelička Adélka žila ve velkém krásném úlu. Nežila tam však sama. Úl je plný krásných pilných včeliček, které spolupracují na výrobě dobrého a zdravého medu. Každý má v úlu svou práci a ví, co má dělat, stejně tak jako Adélka. Její prací vždy bylo obstarávat spolu s dalšími včelami pyl. Každý den vstávala časně zrána, aby stihla vylétnout brzy z úlu a přinést co nejvíce pylu. Byla ze všech včelek nešikovnější a nejpilnější. Vždy přinesla nejvíce pylu. Adélka měla tuto práci velmi ráda. Proletěla se na čerstvém vzduchu, viděla spoustu zajímavých míst a užila si i nějakou legraci.

Co však Adélku trápilo bylo to, že neměla v úlu žádné kamarády. Jediný, kdo se s ní bavil, byla její sestřička Anička, která jí byla podobná jako vejce vejci. Obě dvě sestřičky totiž nevypadaly jako ostatní včelky. Neměly pruhovaná tělíčka, byly celé žluté a zářily jako sluníčko. Anička si vybrala za práci péči o potomky včelí královny, protože se styděla vylétávat z úlu. Nikdy však obě včelky nevěděly, proč nemají žádné přátelé. Adélka se ptala sama sebe: „Co je na nás špatného? Proč si s námi nechce nikdo povídat? Vždyť já přináším nejvíce pylu ze všech včeliček a Anička je nešikovnější chůvička o malé larvy.“ Jednoho krásného dne, když se včely opět chystaly vylétnout z úlu, jí řekla včelička Kristýnka: „Adélko, já vůbec nevím, proč s námi létáš obstarávat pyl, když ani nejsi pravá včela.“ To Adélku rozesmutnilo. Proč by nebyla pravá včela? Kristýnka si všimla

jejího nechápavého výrazu. „Copak ty nevidíš, že se od nás lišíš? Podívej se na sebe. Nemáš krásné žlutočerné proužky jako máme my. Ty jsi celá žlutá. Vypadáš spíše jako létající brouk a ne jako krásná včela“ Všechny včelky, které stály kolem, to pobavilo a začaly se Adélce posmívat. Adélce se nahrnuly slzy do očí a odletěla pryč.

O tom, že nemá pruhované tělíčko jako ostatní, věděla od doby, kdy byla larvou, ale svůj nedostatek se snažila nahradit pilí a šikovností. Najednou se cítila, jakoby do úlu už vůbec nepatřila. Proč se tak ostatní včelky zachovaly? Nikdo se jí vůbec nezastal. Už věděla, proč je Anička taková stydlivá a nechce létat z úlu ven. Adélka usedla smutně na žlutou pampelišku a přemýšlela, co má teď dělat. Má z úlu odejít? Má zůstat, ale najít si zde jinou činnost? Nebo nebrat řeči včeličky Kristýnky vážně a dělat to, co doted? Poradíte, děti, včeličce Adélce, jak se má zachovat?

Po přečtení pohádky následuje diskuse s celou třídou. Děti zvažují možná řešení pohádky, chování i pocity včelek. Poté učitel rozdělí děti do skupinek po 6–8 dětech. V každé skupince následuje zvolení vhodného konce pohádky a rozvržení rolí. Učitel kontroluje, aby v každé skupince byl jiný konec. Děti si ve skupinkách rozdělí role a následuje dramatizace pohádky.

Reflexe: vcítění se do rolí a pocitů, společné sdílení zážitků a pocitů, společné zhodnocení

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, kreslení, dramatizace

Klíčová slova: emoce, dramatizace, mimika, nálada

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 1. aktivita 30 minut, 2. aktivita 35 minut

Cíl: Aktivity jsou zaměřené na rozpoznávání vlastních i cizích pocitů.

Pomůcky: Pracovní listy s obrysem obličeje dle počtu žáků, smajlíci.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, malování, dramatizace, grimasování. Aktivity se zaměřují nejen na zamýšlení se nad vlastními pocity, ale také nad rozpoznáním emocí svých spolužáků.

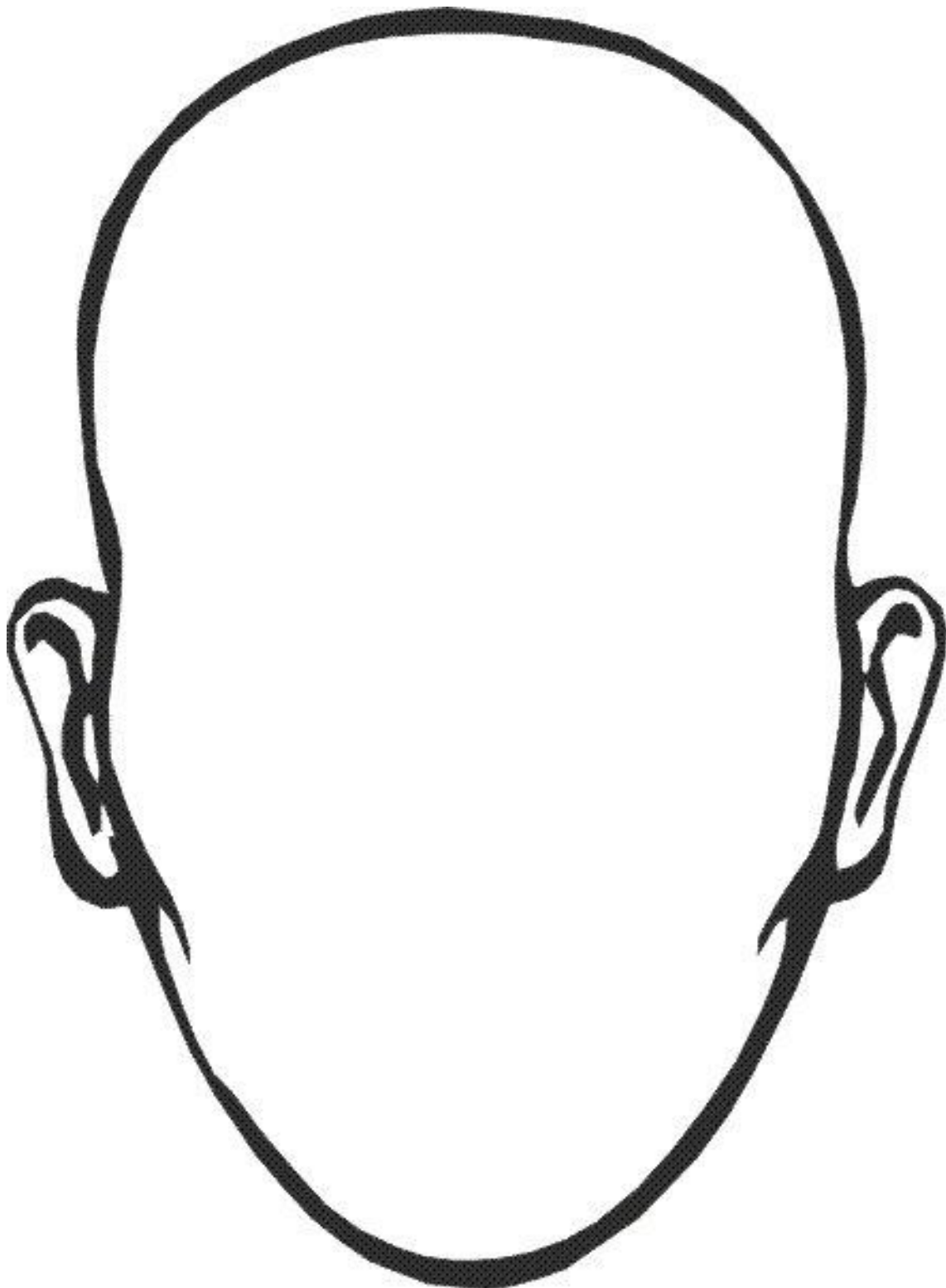
V první aktivitě dítě dostane obrázek obrysu obličeje (příloha 1), kterému by mělo domalovat nějaký typ nálady. Je možné dětem ukázat na sobě, jaké typy nálad člověk může mít, aby se dítě mohlo inspirovat. Poté si všechny děti sednou do kruhu tak, aby na sebe viděly. Obrázky odevzdají pedagogovi, který je následně zamíchá a náhodně dětem rozdává (tak, aby každé z dětí mělo jiný obrázek, než svůj). Úkolem dětí bude výraz na obrázku napodobit a vymyslet příklad na to, proč se člověk může dostat do takové nálady.

Ve druhé aktivitě si každé z dětí vylosuje jeden obrázek smajlíka (příloha 2). Děti se rozdělí do dvojic, kde si vzájemně obrázky ukáží. Úkolem dětí bude vytvořit krátkou scénku, kde se vystřídají oba pocity, které si děti ve dvojici vylosovaly. Ostatní děti budou hádat, jaké 2 emoce se v krátké scénce objevily. Je důležité, aby děti při scénce neřekly přímo slova z dané kategorie (já jsem smutná, já jsem šťastná). Pro starší děti je možné využít pouze dramatizace beze slov. Př. Obrázek smutného a veselého smajlíka - děti mohou sehrát scénku, kdy si jedno z dětí rozbije hračku a je smutné a druhé se mu směje, že je nešikovný. Ostatní děti hádají, jaké emoce se ve scénce vystřídaly.

Reflexe: sdílení dojmů, beseda o pocitech.

PRACOVNÍ LIST: Obličej a smajlíci

Příloha: obrys obličeje (<http://www.kleurplatenenzo.nl/kleurplaat/kleurplaat-van-gezichten/gezichten/8681>)





Ilustrační příklad: využívání speciálních kompenzačních a didaktických pomůcek u žáka s tělesným postižením

Klíčová slova: osoba s tělesným postižením, invalidní vozík, chodítka, bezbariérovost, hlavová ukazovátka, grafomotorika

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Pracovní listy a jednotlivé aktivity se zaměřují na získání přehledu o pomůckách, které mohou osoby s tělesným postižením využívat. Intaktní žáci budou mít příležitost seznámit se s pomůckami a vyzkoušet si jednoduché činnosti s využitím kompenzačních pomůcek.

Pomůcky: *Aktivita 1:* pracovní list č. 1, psací potřeby, reálné kompenzační pomůcky, využití velké třídy nebo tělocvičny (pro lepší vyzkoušení si vozíků, chodítek, berlí,...).

Aktivita 2: pracovní list č. 2, psací potřeby, lze využít běžné třídy nebo tělocvičny s podložkami na sezení.

Aktivita 1: Jaké pomůcky využívá tvůj kamarád ve škole?

Popis aktivity: žáci dostanou pracovní listy, kde mají obrázky pomůcek, které by mohl jejich kamarád s mozkovou obrnou potřebovat. Pomůcky jsou rozděleny do tematických celků na pomůcky v budově školy, pomůcky ve třídě, pomůcky na stole, pomůcky při jídle a jiné. Žáci si obrázky prohlédnou a poté budou mít příležitost některé z pomůcek vidět reálně a sami se je vyzkoušet.

Reflexe: Po vyzkoušení pomůcek se žáci posadí do kruhu a spolu s vyučující se o pomůckách budou bavit. Budou si říkat klady a zápory pomůcek, případné překážky, které mohou nastat při využití pomůcky. Žáci budou mít kartičky se smajlíky a každé pomůcce přiřadí smajlíka podle pocitu, jak se jim s pomůckou pracovalo nebo jak se jim líbila.

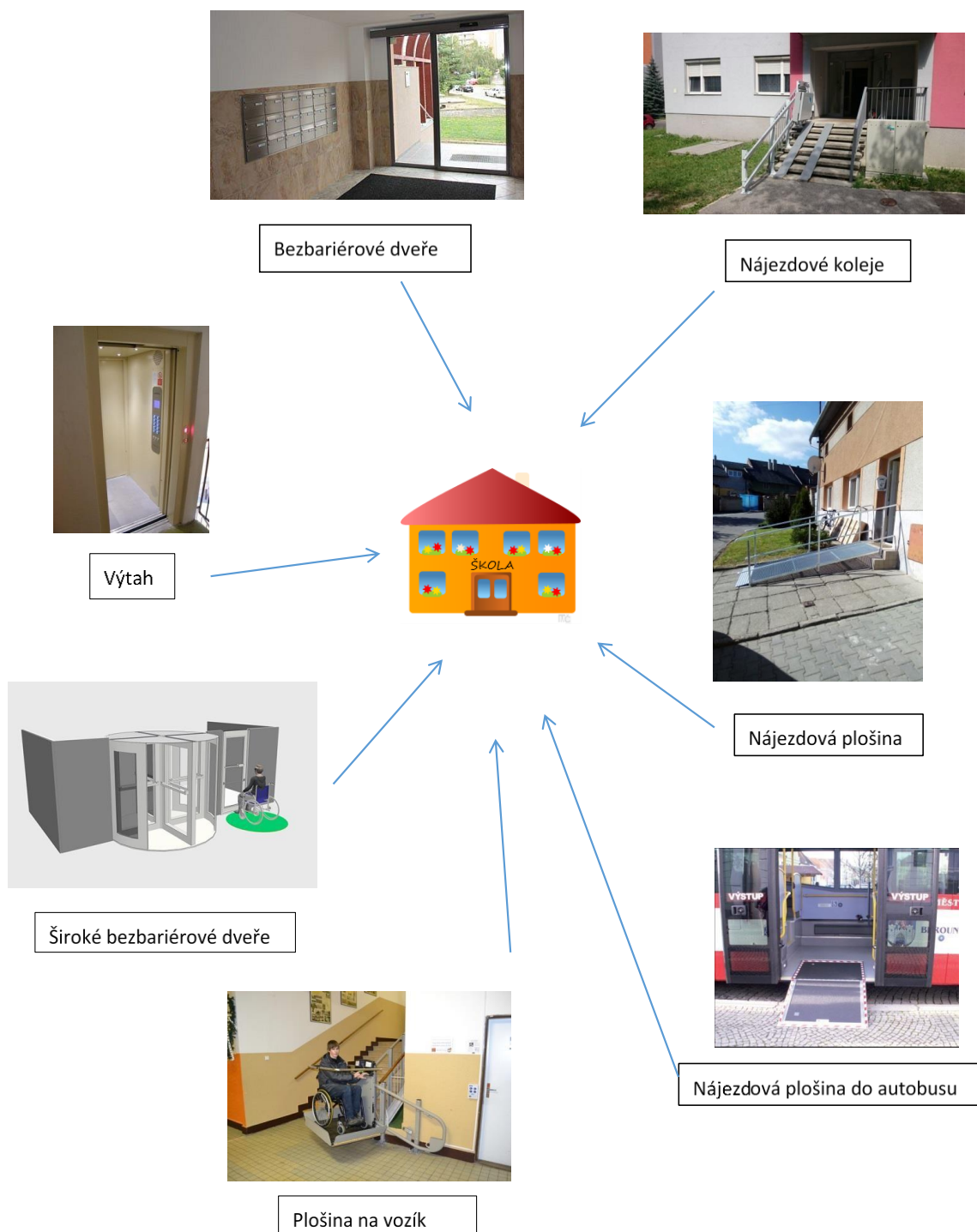
Aktivita 2: Jaké pomůcky můžeš najít u kamaráda s tělesným postižením?

Popis aktivity: Žáci dostanou pracovní listy, kde budou mít za úkol vzpomenout si na co nejvíce kompenzačních pomůcek, které může žák s mozkovou obrnou potřebovat. Do pracovního papíru je zapíše nebo dokreslí.

Reflexe: Společně s vyučujícím si žáci zkontrolují, na kolik pomůcek si vzpomněli a případně si další doplní nebo dokreslí. Na konec pracovního listu se ohodnotí smajlíkem podle toho, jak si myslí, že byli úspěšní.

PRACOVNÍ LIST: Pomůcky pro...

Pomůcky pro osoby s omezením hybnosti – upravení budovy



Pomůcky pro osoby s omezením hybnosti – upravení třídy



Speciálně upravené křeslo se stolem



Místo pro odpočinek



Madlo



Speciálně upravené křeslo

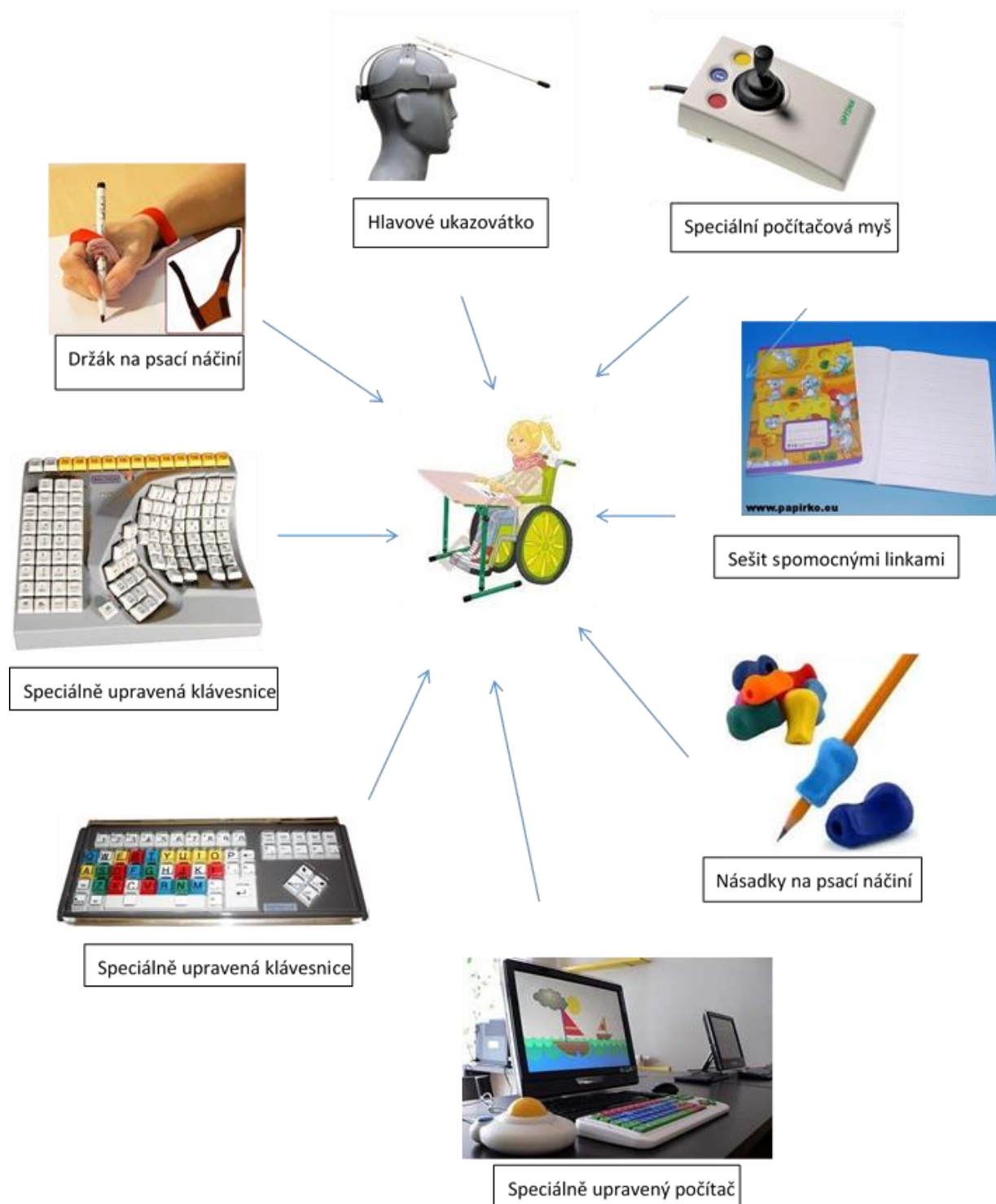


Polohovací pomůcky

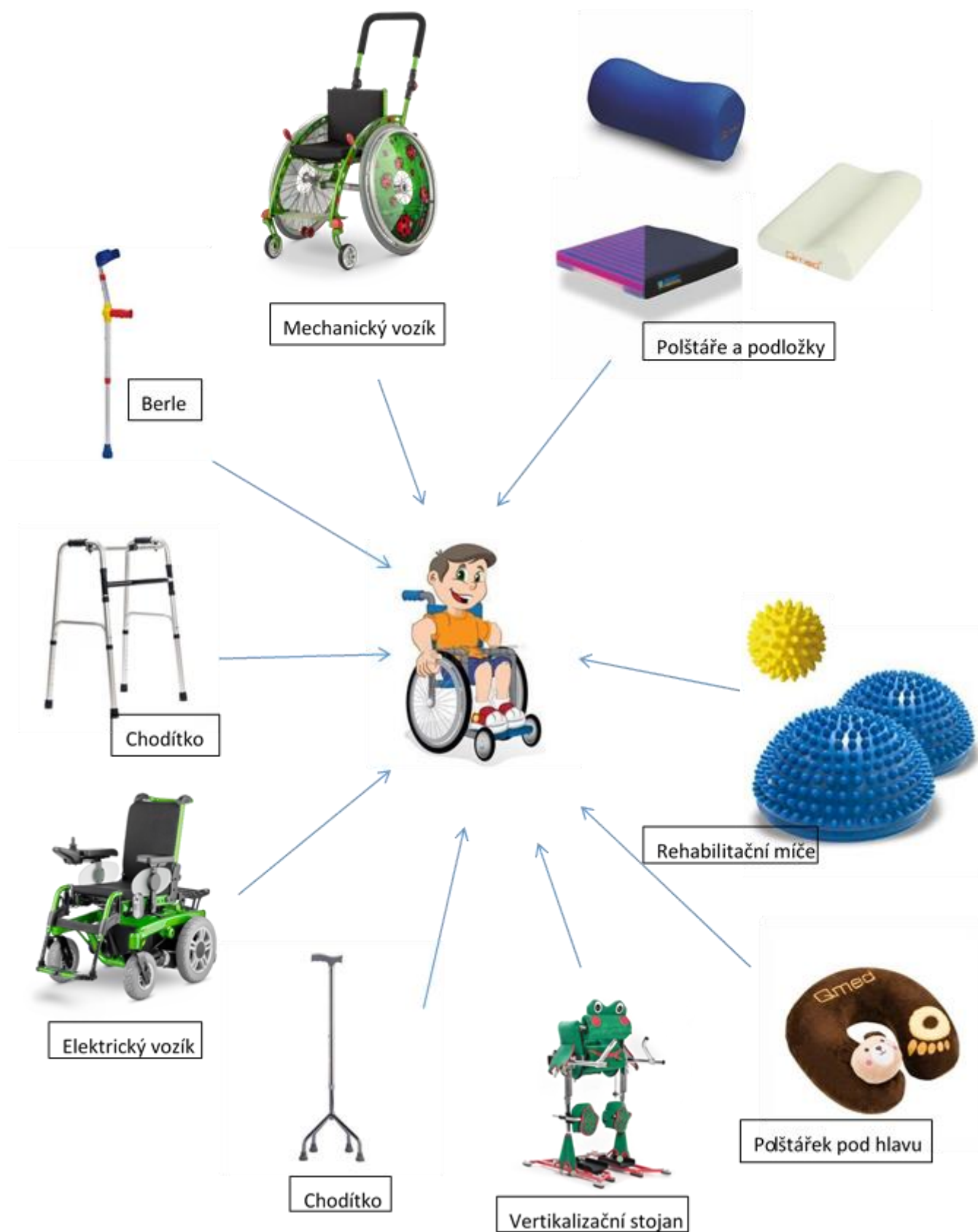


Speciálně upravený a nastavitelný stůl

Pomůcky pro osoby s omezením hybnosti – pracovní stůl



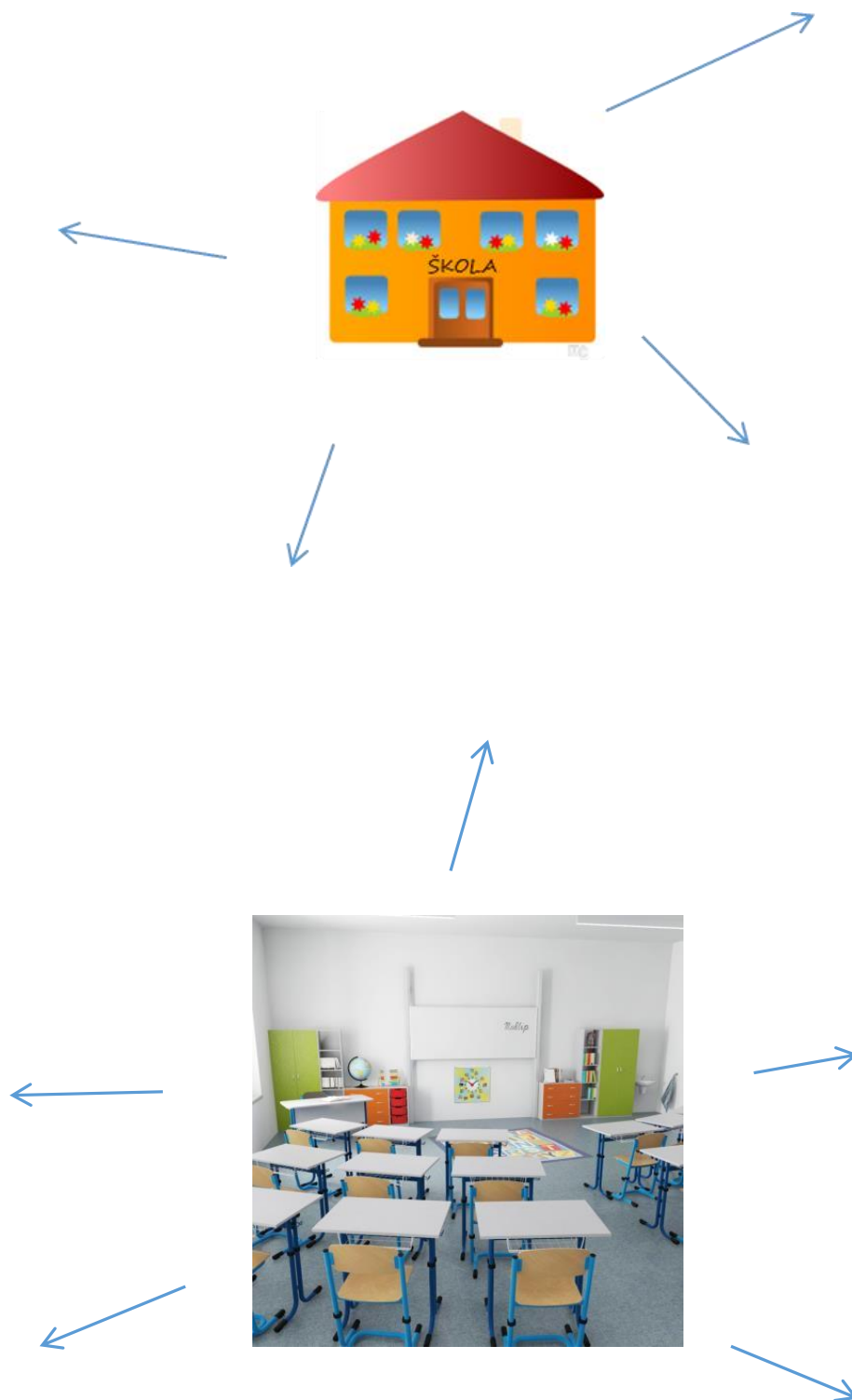
Pomůcky pro osoby s omezením hybnosti – vozíky, chodítka, polohovací doplňky



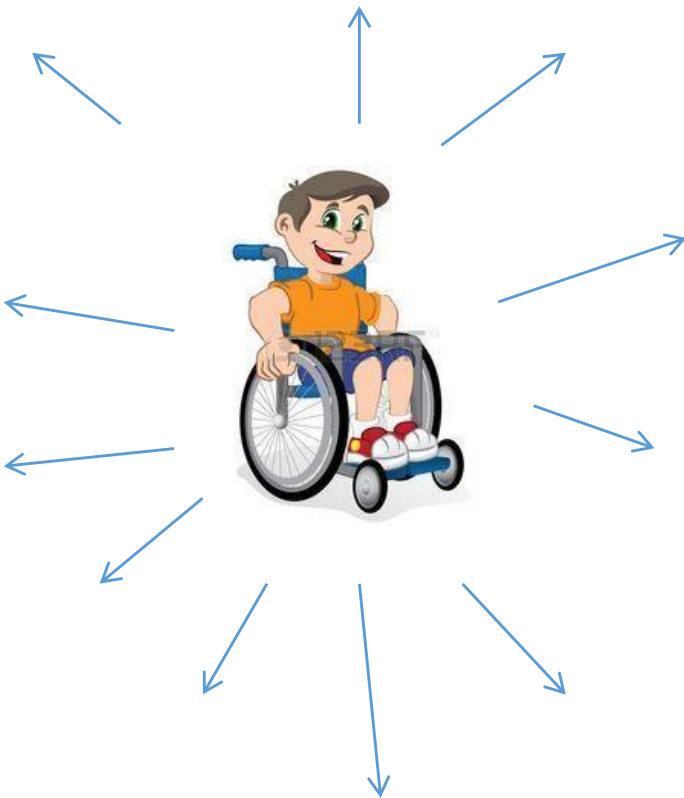
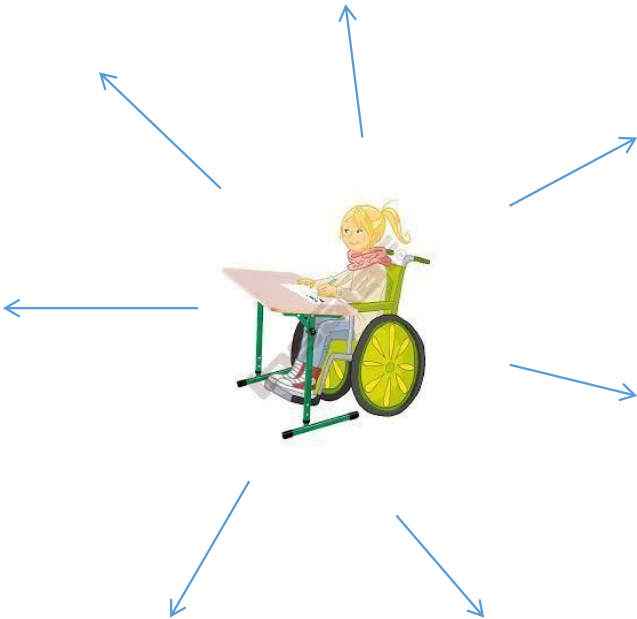
Pomůcky pro osoby s omezením hybnosti – pomůcky denní potřeby



PRACOVNÍ LIST: Vypište kompenzační pomůcky, na které si vzpomenete



PRACOVNÍ LIST: Vypište kompenzační pomůcky, na které si vzpomenete



Příloha – Smajlíci

Smajlíky – namnožit, vystřihnout a rozdat žákům



Ilustrační příklad: zážitkový seminář, sebeobsluha

Klíčová slova: osoba s tělesným postižením, sebeobsluha

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 1. stupeň

Předpokládaný čas: 20 minut

Cíl: Vyzkoušet si jednoduché sebeobslužné činnosti se simulací postižení hybnosti.

Pomůcky: *Aktivita 1:* ponožky, boty, mikina, bunda, čepice, rukavice.

Aktivita 2: kousky pečiva, marmeláda, povidla, tavený sýr, máslo, alobal, mikrotenové sáčky, příborový nůž, prkénko.

Organizace práce a popis aktivity 1: Obleč se jednou rukou. Žáci mají za úkol zkusit se obléct pouze s využitím jedné nedominantní ruky. Mohou si u oblékání měřit čas a vybrat vítěze, který se zvládne nejrychleji obléct.

Organizace práce a popis aktivity 2: Nejlepší svačínář. Vyučující nachystá kousky pečiva a žáci budou mít za úkol jednou nedominantní rukou nachystat si svačinu. Budou se snažit jednou rukou namazat pečivo marmeládou, máslem, atd., svačinu zabalit do alobalu a vložit do sáčku. Aktivitu mohou provádět na čas. Žák, který zvládne nejrychleji nachystat svačinu, bude vyhlášen za nejlepšího svačínáře.

Reflexe: Po ukončení aktivity s oblékáním a s chystáním svačiny se děti posadí do kroužku a spolu s vyučujícím si budou sdělovat dojmy. Budou komentovat, co bylo pro ně nejtěžší a zamyslí se, které kompenzační pomůcky by jim k těmto aktivitám pomohly. Nakonec se ohodnotí smajlíky podle toho, jak si myslí, že úkoly zvládli.

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních žáků, sociální chování, pocity

Klíčová slova: chování, emoce, empatie, porozumění

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 25-35 minut

Cíl: Pracovní list je zaměřen na rozvoj sociálního chování a vztahů mezi žáky – rozpoznávání vlastních i cizích pocitů, schopnost empatie, možnosti chování v daných situacích.

Pomůcky: Psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity: Učitel nejprve uvede daný úkol, poté žáci pracují samostatně nebo ve skupinách. V závěru o úkolu diskutují či sehrávají scénky, tyto aktivity učitel řídí.

Úkol č. 1: samostatná práce. Žáci dokreslí odpovídající výrazy dle instrukce. Poté hledají společné a shodné znaky pro jednotlivé emoce. Mohou odůvodnit, proč danou emoci takto znázornili a zda se s ní setkali.

Úkol č. 2: učitel přečte větu a nechá žáky pohybovat se po třídě a hledat spolužáka, který splňuje podmínku. Poté nechá žáky zdůvodnit svůj výběr. Teprve poté čte další větu.

Úkol č. 3: skupinová práce. Učitel přečte větu a žáci kolektivně navrhnou jednotlivá řešení, která může učitel dále rozvádět. Nakonec lze sehrát scénku s vybraným řešením situace.

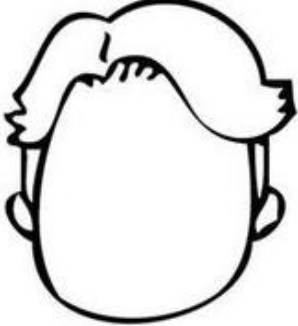
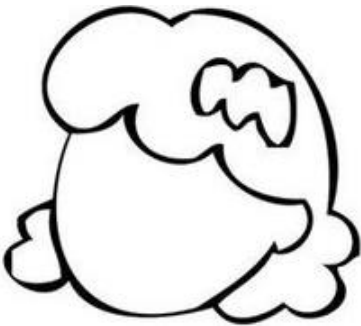




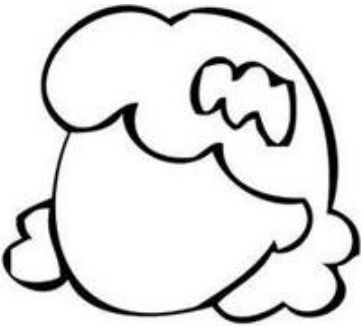
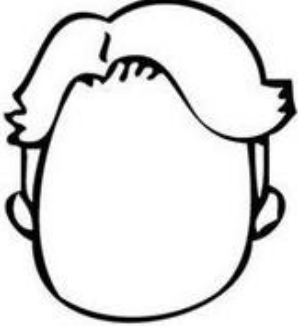

Úkol č. 4: aktivita na upevnění vztahů mezi žáky a vyjádření emocí. Žáci se střídají po řadě nebo sedí v kruhu a hází si míč. Učitel vybere jednu z variant a žák pak zopakuje větu „Mám tě rád/a, protože...“ nebo „Líbí se mi na tobě...“ a dle svého doplní.

Reflexe: společné sdílení pocitů, popis emocí, řešení situací, upevnění vztahů mezi spolužáky

PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních žáků

Příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních žáků

Úkol č. 1: Domaluj, jak se cítí.

		
Šťastný	Smutná	Unavená
		
Rozzlobený	Překvapený	Osamělá
		
Zamilovaná	Nervózní	Vyděšený

Úkol č. 2: Najdi spolužáka, který...

- ...je často veselý.
- ...ti pomohl, když jsi to potřeboval.
- ...ti poradí, když potřebuješ.
- ...je zábavný.
- ...dnes vypadá unaveně.
- ...dnes vypadá smutně.

Úkol č. 3: Jak se zachováš v dané situaci?

- a) Tvůj spolužák ztratil tužku a nemá čím psát.
- b) Tvůj spolužák ti nabízí bonbon.
- c) Tvůj spolužák si přinesl novou hračku, kterou by sis chtěl prohlédnout.
- d) Tvůj spolužák si neví rady s úkolem.
- e) Tvůj spolužák je smutný.
- f) Tvůj spolužák vyrušuje.
- g) Nelíbí se ti, jak se k tobě tvůj spolužák chová.

Úkol č. 4: Mám tě rád/a, protože, ... / Líbí se mi na tobě ...

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, empatie, odbourávání nežádoucího chování

Klíčová slova: tělesné postižení, pohybový handicap, vozík, vozíčkář, berle, bariéry, nízkopodlažní autobus, zvedací plošina, asistent, individuální plán

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 3.–5. ročníku ZŠ

Předpokládaný čas: 4 vyučovací hodiny

Cíl: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků (rozpoznávání pocitů vlastních i cizích, schopnost umět vlastní pocity a chování regulovat, schopnost empatie, odbourávání sociálně nežádoucího chování).

Organizace práce a popis aktivity: četba textu z publikace Jak komunikovat aneb mám spolužáka se zdravotním postižením, beseda, představení a dramatizace pravidel komunikace s žáky na vozíku, ověření znalostí prostřednictvím pracovního listu.

1. Četba textu z publikace, beseda, společné sdílení dojmů

Komunikace s tělesně handicapovaným kamarádem

Míra pohybového postižení

Pohybové postižení (neboli pohybový handicap) může být různého rozsahu: u někoho může jít jen o zhoršení chůze, vážnější stav umožňuje postiženému chodit jediné s pomocí berlí. Postižení však může zasáhnout nejen dolní ale i horní končetiny a proto se člověk může pohybovat pouze na vozíku.

Také způsoby získání handicapu jsou různé. Někteří lidé se už s postižením narodí (většinou jde o případy dětské mozkové obrny), jiní je získají teprve jako následek nějakého úrazu.

K tělesnému postižení se někdy přidruží další nedostatky, které nám tělo připraví – třeba poruchy řeči, zvýšená reakce na zvuky, mimovolné pohyby... A tak můžete vidět, že někdo

si na koncertě na vozíku poskočí, jiný si potleskává nad hlavou, je-li nervózní, další si možná zakrývá uši, když vidí psa....

Jsou stejní jako my!

To, že jsou lidé na vozíku, však neznamená, že nic nezvládají. Naopak – i tělesně postižení lidé mohou sportovat, tancovat, hrát divadlo, studovat, jezdit na tábory, chodit na koncerty, navštěvovat divadla. Prostě mohou skoro vše, co děláš i ty.

Jen někdy potřebují přizpůsobit prostředí, odstranit bariéry, přijmout pomoc od druhého člověka. Znamená to, že ocení nízkopodlažní tramvaj či autobus, zvedací plošinu, osobního asistenta či kamaráda.

Do toho také spadá individuální přístup k tělesně postiženým žákům ve škole. Říká se tomu individuální plán. Neznamená to, že jim někdo nadržuje a „zametá cestičku“ ve smyslu, že jim usnadňuje učení. Jde jen o přizpůsobení možnostem tělesně handicapovaných.

Mohu ti pomoci?

Vůbec se neobávej handicapovaného oslovit a nabídnout mu pomoc. Možná ji nebude potřebovat, v opačném případě ji však rád přijme. Jen nebuď moc hrrr....dej mu čas, protože někdy se rozhoduje pomaleji. Má na vozíku omezený pohyb, proto rád přijme, když mu někdo podá spadlou tužku ze země, čili věc, na kterou nedosáhne. Bude rád, když ho kamarádi vezmou do kina a když se sebe navzájem nebudeme bát.

2. Představení pravidel komunikace s žáky na vozíku

- **Komunikujte s osobou s tělesným postižením, ne s jeho doprovodem**

Je nutné komunikovat vždy s žákem s tělesným postižením, nikoliv s jeho případným doprovodem (osobním asistentem, rodičem). Jedinci s postižením je pak velice nepříjemné, když místo s ním, komunikujete s jeho doprovodem.

- **Nechte se vést pokyny žáka s tělesným postižením**

Při nezbytné fyzické pomoci je nutné nechat se vést žákem s tělesným postižením, který přesně ví, jakým způsobem mu můžeme pomoci. Umí zpravidla přesně a konkrétně popsat způsob, jak mu můžete pomoci či poskytnout nezbytnou podporu.

- **Zvyšujte jistotu a pocit soběstačnosti žáka s tělesným postižením**

Například poskytnutím nezbytných kompenzačních pomůcek (vozík, berle). Zvyšujete tím jistotu a pocit soběstačnosti žáka s tělesným postižením.

- **Nemanipulujte s vozíkem bez vědomí vozíčkáře**

Je mu velice nepříjemné, když s ním manipulujete bez jeho vědomí, proto se ho vždy zeptejte, než ho přemístíte z místa na místo. Neopatrná manipulace může vést k vyklopení z vozíku a k poranění. Myslete na fakt, že přední kolečka vozíku jsou malá a je velmi snadné s nimi zapadnout do terénní nerovnosti a vozíčkáře vyklopit. Při velkých terénních nerovnostech se doporučuje vést vozík po zadních kolech nebo alespoň s odlehčenými koly předními.

- **Pokuste se zachovat běžná společenská pravidla v komunikaci**

Respektujte žáka s tělesným postižením jako rovnocenného partnera

- **Přizpůsobte svoji pozici při komunikaci**

Pro žáka sedícího na vozíku je někdy velmi obtížné komunikovat s člověkem stojícím – vytváří se velký výškový rozdíl. Snažte se proto vzájemnou komunikaci přizpůsobit tak, že si k němu sednete, aby vaše komunikace probíhala tzv. „tváří v tvář“.

3. Dramatizace, hraní rolí – každé pravidlo komunikace s žákem na vozíku.

Rozpoznávání pocitů vlastních i cizích, schopnost umět vlastní pocity a chování regulovat, schopnost empatie, odbourávání sociálně nežádoucího problémového chování.

Internetové zdroje:

- Elektronická publikace Jak komunikovat aneb mám spolužáka se zdravotním postižením www.vdv.cz/o-nadaci/nase-publikace/
- Specifika komunikace s osobami na vozíku: www.publi.cz/books/144/03.html

PRACOVNÍ LIST: Inkluze, podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků

Co potřebuje tělesně postižený žák, který je na vozíku?

Zatrhni správnou odpověď:

1. Abych mluvil:

- a) přímo s ním
- b) s jeho rodiči
- c) s jeho asistentem

2. Abych mluvil:

- a) když stojím před ním
- b) když sedím před ním
- c) když stojím vedle jeho asistenta

3. Abych se k němu choval:

- a) jako k ostatním spolužákům
- b) jako k někomu, kdo je jiný
- c) jako k někomu, koho lituji

4. Abych mu pomáhal:

- a) a udělal, co sám uznám za vhodné
- b) a udělal, co uzná za vhodné on
- c) a udělal, co uzná za vhodné jeho asistent

5. Abych mu pomáhal:

- a) ale nechal i prostor pro jeho samostatnost
- b) a udělal všechno za něj
- c) tak, že poprosím asistenta, aby udělal vše co potřebuje)

6. Abych přemístil vozík:

- a) bez domluvy s ním
- b) po domluvě s ním
- c) po domluvě s jeho asistentem

7. Abych přemístil vozík:

- a) po zadních kolech na nerovném terénu
- b) po zadních kolech na rovném terénu
- c) po zadních kolech vždy

II. stupeň

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí, živé pexeso

Klíčová slova: sociálně-emoční kompetence, inkluze, klima třídy

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Aktivita je zaměřené na rozpoznávání vlastních i cizích pocitů.

Pomůcky: 0

Aktivita: Živé pexeso.

Cíl: Hlavním cílem je přivést žáky k uvědomění si, že všichni se mohou podílet na výuce stejným dílem i přes svá omezení. Aktivita se dále zaměřuje na rozvoj sociálně-emočních kompetencí, rozvoj zrakové a sluchové percepce a rozvoj komunikace ve třídě.

Organizace práce: skupinová hra ve větším volném prostoru

Popis aktivity: hra je založena na stejném principu jako klasické pexeso, kdy „kartičkami“ jsou samotní žáci. Vybere se jeden (v případě lichého počtu žáků ve třídě) nebo dva (v případě sudého počtu žáků ve třídě) žák /ci, kteří odejdou za dveře. Zbytek třídy se rozdělí do dvojic. Každá dvojice si vymyslí svůj znak – pohybový znak v kombinaci se zvukovým. Nejedná se tedy o primárně jeden znak, ale o řetězec znaků (např. vzpažení levé ruky – zapískání – zatleskání). Rozvíjí se tedy zraková i sluchová percepce a paměť. Důležité je, aby oba žáci z dvojice udělali stejné gesto. Potom se rozestaví do řad a sloupců, jako když se hraje klasické pexeso (je nutné je promíchat, aby dvojice nestála vedle sebe). Zavolají se žáci čekající za dveřmi a postupně vyvolávají své spolužáky. Vyvolaný spolužák předvede smluvené gesto. Hledající žáci se snaží najít stejné dvojice.

Reflexe: sdílení dojmů, komentáře žáků.

Ilustrační příklad: co vše máme společné, skupinová hra

Klíčová slova: sociálně-emoční kompetence, inkluze, klima třídy

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a umění

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem je nezaměřovat se na hledání rozdílů ale podobností a přispívat tím k soudržnosti skupiny.

Pomůcky: Archy papíru alespoň A3, pastelky/temperové barvy/vodové barvy.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová hra a práce, diskuze.

Popis aktivity: Žáci stojí uprostřed třídy a mají se rozmístit ve třídě dle následujících pokynů:

- napravo ti, kteří rádi sportují, nalevo ti, kteří neradi sportují,
- napravo ti, kteří mají sourozence, nalevo ti, kteří nemají sourozence,
- napravo ti, kteří mají narozeniny od ledna do června, nalevo ti, kteří mají narozeniny od července do prosince;
- napravo ti, kteří mají domácí zvířátko; nalevo ti, kteří nemají domácí zvířátko,
- napravo ti, kteří mají raději léto; nalevo ti, kteří mají raději zimu.

Následně učitel rozdělí náhodně třídu na čtyři až pět skupin (nejlépe rozpočítáním). Jejich úkolem je, aby v průběhu 5–10 minut našli jejich členové vše, co mají společného. Následně se pokusí navrhnout a potom i nakreslit erb jejich skupiny, který je bude nejlépe vystihovat. Po nakreslení erbů je skupiny společně „odprezentují“ ostatním a řeknou, co vše mají členové skupiny společné a proč tedy jejich erb vypadá takto.

Reflexe: diskuze, při které nejdříve žáci společně uvažují nad nejrůznějšími kritérii, podle kterých by se mohli rozdělit, z čehož ale vyjde, že většinu kritérií vždy plní alespoň 2 žáci. Tudíž se zaměříme na další hledání rysů, zájmů a názorů, které je spojují.

Ilustrační příklad: hra boccia (boča)

Klíčová slova: mozková obrna, sport, boča

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2.stupeň

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na seznámení se sportovní hrou boccia.

Pomůcky: Psací potřeby, kožené koule, bílá kulička.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, hodina TV. Učitel představí téma pracovního listu a přečte příběh Adama.

Učitel: Boccia je sport podobný francouzské pétanque určený lidem s těžkým tělesným postižením, kteří jsou odkázáni na invalidní vozík. Původně byla zamýšlena jako hra pro lidi postižené dětskou obrnou, v dnešní době ji však provozují i sportovci s jinými vážnými poruchami hybnosti. V roce 1984 se Boccia stala paralympijským sportem s jasně danými pravidly. V roce 2008 ji provozovali sportovci s tělesným postižením ve více než 50 státech.(<https://www.paralympic.org/boccia>). Hráči mají k dispozici dobře uchopitelné kožené míčky červené a modré barvy, podle nichž jsou rozděleni v družstvech. Důležitou roli hraje bílý míček, tzv. „Jack“, jeho vhozením do pole určený hráč zahajuje hru, ostatní se pak postupně snaží dostat míčky své barvy co nejbližší k Jacku. Vyhrává ten, jehož míčky jsou u Jacka v početní převaze. Boccii je možné hrát v tříčlenných družstvech, párech i jednotlivcích (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Boccia>).

Adam: Děti, pojďme si společně hrát! Naučím vás hru boccia. Budeme hrát s koženými koulemi a vyhraje ten, jehož koule bude nejbližší malé bílé kuličce.

Co potřebují děti na hru boča?

Zatrhni správnou odpověď:

- Medicibal
- Dostatek prostoru
- Kožené koule
- Branky
- Bílou kuličku

Reflexe: společné sdílení dojmů, v hodině TV si mohou zahrát boču.

PRACOVNÍ LIST: Hra boccia (boča)

Co potřebují děti na hru boča?

Zatrhni správnou odpověď:

- Medicinbal
- Dostatek prostoru
- Kožené koule
- Branky
- Bílou kuličku



www.nevzdavejto.cz

Ilustrační příklad: podporovat ochranné (podpůrné) podmínky a podpořit kompetenci žáků v těchto oblastech, pozitivní pojetí sebe sama, utváření a udržování přátelství, spolupráce

Klíčová slova: přátelství, spolupráce, jedinečnost, osoba s postižením

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň.

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na podporu utváření a udržování vztahů ve třídě, rozvoji schopnosti spolupráce a ochoty vzájemně si pomáhat, budování důvěry a odpovědnosti za sebe i druhé. Dále je cílem uvědomění si, že každý jsme jiný a máme různé schopnosti, každý vynikáme v něčem jiném a každý člověk má určitou hodnotu, kterou může přispět k fungování celku a dosažení vytyčeného cíle.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce – společný projekt, diskuze, případová studie. Učitel představí téma projektu. Vysvětlí dětem cíl aktivity – společná kresba obrazu dle zadání. Je zadán motiv kresby (například vyobrazení příběhu) a rozdány barvy a jednotlivá omezení či znevýhodnění. Tak je stanoveno, jakou barvou a jakým způsobem bude které dítě kreslit/malovat (například se zavřenými očima, opačnou než dominantní rukou, nohou, ústy, rukou drženou těsně u těla, nesmí používat jednu nohu, omezení rozsahu pohybu ruky, omezení pohybu např. nutností opírat se celou dobu o opěradlo židle a nemoci se předklonit apod.).

Po dokončení kresby bude následovat diskuze a sdílení zážitků a pocitů ze skupinové práce a obtíží vyplývajících z omezení, případně co pomohlo ke zmírnění či odstranění obtíží, zhodnocení spolupráce (obecně, nebo potřebné v důsledku omezení – například přidržení papíru, v případě zavřených očí navigace apod.). Na tom učitel žákům připomene, že každému jde něco lépe a něco hůře. Každý žák zkusí najít jednu oblast, ve které je dobrý, a jednu, ve které je slabší. Následně učitel porovná schopnosti a omezené schopnosti žáků a ukáže na tom, že každý je jiný, každému jde něco jiného, a proto, když budeme pracovat všichni společně, zvládneme toho mnohem víc, že každý je důležitý. Může to přirovnat ke společné kresbě obrazu – kdyby se nějaký žák na obraze nepodílel, jeho barva by tam chyběla, a obrázek by pak určitě nebyl tak pěkný.

Učitel následně představí příběh Aničky, která má také určité omezení, a proto musí psát a malovat speciálním způsobem, který může být velmi náročný. Ale nejen to. Některé další činnosti jsou pro ni obtížné, a proto v nich možná bude potřebovat pomoci, protože sama je nezvládne.

Anička:

Anička je dívka asi ve vašem věku. Stejně jako vy chodí do školy, musí dělat úkoly a občas se jí moc nechce, hlavně když musí ráno vstávat. Ráda ale čte pohádky. Má pohádky dokonce tak ráda, že si vymýšlí i vlastní. Anička měla nehodu, a proto má teď nohy a ruce velmi slabé, potřebuje vozík a občas s něčím pomoci. Když píše a maluje, drží tužku nebo štětec v puse. Maluje ale ráda a jednou chce napsat knihu pohádek pro děti a sama k ní namalovat obrázky. Anička to nemá lehké, ale i tak je to veselá dívka, která se pořád usmívá a chce se bavit s kamarády. Možná občas potřebuje pomoci, ale to ty určitě někdy taky. A určitě jsi rád, když se najde někdo, kdo ti pomůže. Když ty někomu pomůžeš, určitě mu tím uděláš radost. A sobě taky.



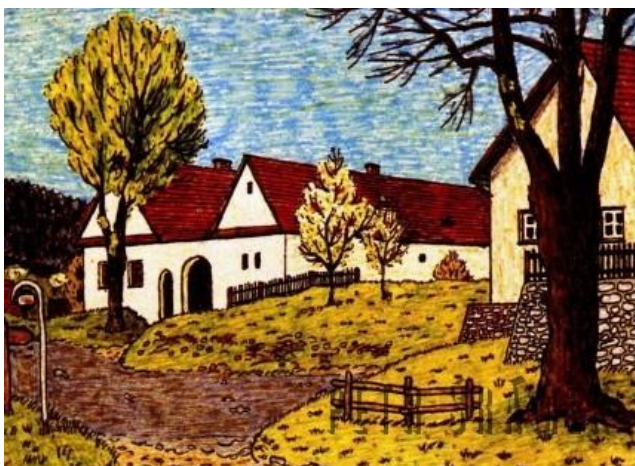
Obraz malovaný ústy

Zdroj: <http://www.blesk.cz/clanek/regiony-praha-prazane/426884/vystava-umelcu-s-handicapem-nadherne-obrazky-malovali-pusou-ci-nohama.html>



Obraz malovaný člověkem, který nevidí.

Zdroj: https://www.expres.cz/slepy-malir-cxv-/svet.aspx?c=A160919_220803_dx-viral_khor



Obraz malovaný nohou

Zdroj: <https://petrsramek.webnode.cz/album/obrazy/#a006-na-navsi-ii-39x28-jpg>

Další možné aktivity:

Lidský uzel – děti si stoupnou do chumlu, všichni dají ruce do středu chumlu, nedívají se a chytanou se každou rukou ruky spolužáka. Následně otevřou oči a jejich úkolem je opatrně rozmotat uzel, aniž by se pustili, ale opatrně, aby si vzájemně neublížili.

Ilustrační příklad: redukce rizikových podmínek pro nepřijetí žáka, skupinové hry a cvičení

Klíčová slova: psaní, kreslení, podpora, spolupráce, kooperace, tělesné postižení

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Redukovat rizikové podmínky pro nepřijetí žáka s mozkovou obrnou ostatními spolužáky, zabránit/předejít jeho vyčlenění z kolektivu. Seznámit spolužáky se specifikem osob s postižením hybnosti jako s individuálním znakem, které nebrání vzájemné spolupráci.

Pomůcky: Pomůcky, psací potřeby, papír, ilustrativní díla osob s tělesným postižením, nástavce na psací potřeby, těžítka, protiskluzná podložka.

Organizace práce a popis aktivity: aktivita bude probíhat ve dvou kolektivních cvičeních zaměřených na kooperaci skupiny žáků.

1. Žákům představíme umělecká díla, která byla vytvořena osobami s tělesným postižením, nebo s nimi navštívíme výstavu, která se věnuje tomuto tématu. Následně si děti mohou vyzkoušet metodu jejich vytváření – kreslení ústy, dolní končetinou, ramenem a bradou. Využijí k tomu kompenzační pomůcky (štetce s nástavcem, těžítka, protiskluzné podložky). Ve skupinové diskuzi si sdělí nabitě dojmy.
2. Skupinová hra (podle možností na týmy nebo bez) – pravidla zní následovně. Jeden ze žáků nesmí chodit, další dva nemohou mluvit a nemohou ani kreslit. Na jednom konci třídy je žák, který udílí instrukce (pro každý tým jeden žák). Instrukce směřují ke tvorbě obrázku, jsou udávány popořadě. Na druhém konci je tužka a papír, na který podle instrukcí žák zakreslí obrázek. Úkolem skupiny je spolupracovat tak, aby chodící spolužáci co nejrychleji dopravili kreslicího žáka od žáka s instrukcemi k papíru a zpět, tak dlouho, dokud obrázek nebude kompletní. Během kreslení se žák může postavit/posadit. Vyhrává tým, který je nejrychlejší/kresba je nejpřesnější/který měl nejlepší koordinaci... podle uvážení učitele.

Reflexe: společné sdílení dojmů, opakování informací. Sdílení pocitů provázející žáka v jednotlivých úkolech.

PRACOVNÍ LIST: Redukce rizikových podmínek pro nepříjetí žáka

Inspirace pro vlastní tvorbu – zkuste napodobit umělce

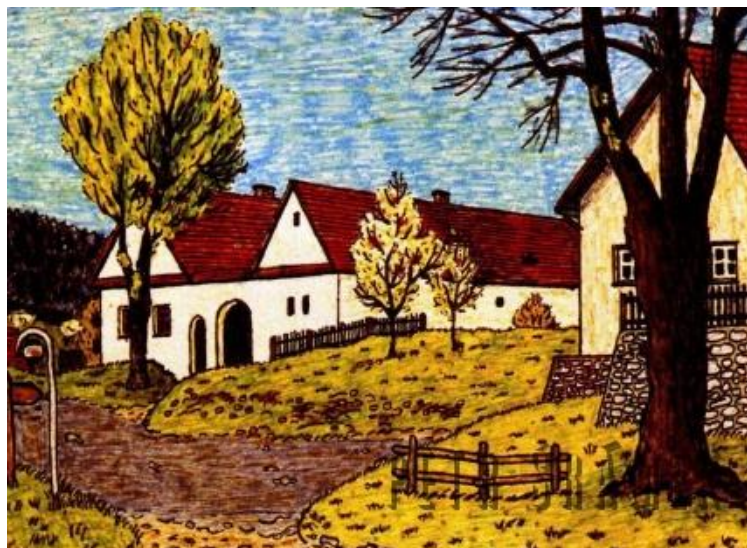


Šárka Dvorská

Zdroj: deník Právo



Petr Šrámek



Zdroj: deník Právo, <https://petrsramek.webnode.cz>

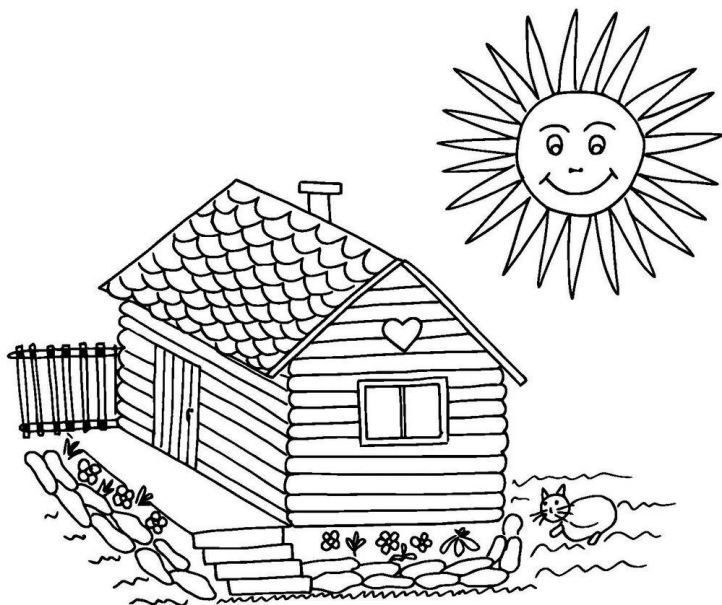
Kolektivní hra

Instrukce pro žáka, který udílí pokyny ke kresbě:

- 1) Na obrázku je dřevěný domek s doškovou střechou. *Dům je otočen k nám štítem.**
- 2) Na střeše je komín.
- 3) Na boku domku jsou dveře a na přední straně okno.
- 4) *Na štítu domu je srdíčko.**
- 5) *Před dveřmi je terasa a k ní vedou schody.**
- 6) Za domkem je plot.
- 7) Okolo domku je záhon s kytičkami.
- 8) Vpravo od domku je kočka v trávě.
- 9) Vpravo od domu je sluníčko.
- 10) *Sluníčko se usmívá.**

Inspirativní obrázek - nesmí vidět tvořící žáci

** Zařazujeme do instrukcí podle věku*



Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání, zážitkový seminář

Klíčová slova: výtvarná výchova, mozková obrna, osobní asistent

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Umění a kultura

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 2. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na získání praktických zkušeností žáků intaktních o pocitech a potřebách žáka s MO při hodině výtvarné výchovy.

Organizace práce a popis aktivity: práce ve dvojicích, asistence, případová studie, diskuze.

Samotná aktivita spočívá v tom, aby si žáci vyzkoušely vzájemnou spolupráci osobního asistenta a žáka s MO při hodině výtvarné výchovy. Pedagog rozdělí žáky ve třídě do dvojic. Je dobré využít formu losování, aby se děti automaticky nezařadily ke svým dobrým kamarádům. Ve vzniklých dvojicích se žáci po vzájemné domluvě rozdělí na dítě s MO a jeho asistenta.

Pokud nemají žáci zkušenost s dítětem s MO a jeho asistentem, je možné využít přiloženou případovou studii, která se s dětmi společně přečte a pomůže jim přiblížit, jak vypadá spolupráce žáka s MO a asistentem. Pokud již děti podobnou zkušenost mají, může se rovnou přejít k aktivitě.

Pokyny pro žáka v roli žáka s MO

Představ si, že jsi na vozíku a po celou dobu výuky si sám/sama nemůžeš připravit věci na hodinu výtvarné výchovy. Máš problém udržet štětec, třepe se Ti ruka. Sám/sama si nevymáčkneš barvu na paletu, bez pomoci se nenapiješ. Ke všemu potřebuješ pomoc od svého osobního asistenta.

Pokyny pro žáka v roli osobního asistenta

Tvým úkolem je postarat se o žáka, který je na vozíku. Musíš mu obstarat vše, co potřebuje na hodinu výtvarné výchovy, pomáhat mu s malováním, namáčením štětce do barvy a vody, vymáčkáváním barev na paletu. Neber svou práci tak, že za dítě s MO musíš dělat veškerou práci. Děláš jen to, co kamarád s MO nezvládne sám nebo bez Tvé pomoci.

Po skončení hodiny mohou být považovány za výstup samotné obrázky, které děti v roli žáka s MO namalují. Je vhodné zařadit závěrečnou reflexi, kde budou mít prostor projevit své pocity obě strany. Je také možné po čase aktivitu vyzkoušet znovu a vyměnit si role.

Případová studie

Ahoj, jmenuji se Tereza a stejně jako vy i já musím chodit do školy. Oproti vám ale potřebuji osobního asistenta, který mi pomáhá s věcmi, která já sama nezvládnou. Při hodině výtvarné výchovy mi musí nachystat barvy, protože já je sama nezvládnou vymáčkout na paletu. Musí mi přinést vodu a štětky, protože se mi třepou ruce a vodu bych mohla vylít. Mám problém otevřít flašku s pitím, s tím mi také pomáhá asistent. Při malování mi občas vypadne štětec z ruky, takže potřebuji, aby mi jej asistent podal a případně mi ruku chvíli podržel. I přesto mám výtvarnou výchovu moc ráda a chci malovat, stejně jako vy.

Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání, skupinová práce

Klíčová slova: Prevence, mozková obrna, žák, asistent, klima, kolektiv

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45–60 minut

Cíl: Aktivita a pracovní list se zaměřují na získání základních představ o mozkové obrně, schopnostech, možnostech a omezeních jedinců s mozkovou obrnou. Cílem je efektivní primární prevence – žáci si uvědomí, že jinakost či určitá výjimečnost, odlišnost od intaktní populace je může obohatit a není důvodem k nepřijetí, odmítání či dokonce agresivitě vůči takovému žákovi.

Pomůcky: Obrázky.

Organizace práce a popis aktivity:

- Skupinová práce, beseda, přednáška
- Učitel představí téma a vysvětlí základní informace. Řekne, v čem má nový spolužák obtíže, v čem potřebuje pomoci, ale také v čem vyniká. Vysvětlí, jaké speciální pomůcky žák využívá, ozřejmí přítomnost asistenta a zdůrazní, že pokud má žák dobré podmínky, dokáže spoustu věcí dělat stejně jako jeho intaktní spolužáci.
- Pro ilustrativnost může učitel přečíst příběh (ten si upraví na konkrétního žáka), například:

Ahoj, jmenuji se Sára a je mi jedenáct let. Mám nemocné nohy a trochu i ruce. To způsobuje nemoc, která se jmenuje mozková obrna, a kvůli tomu se pohybuji na invalidním vozíku.

Vozík mi pomáhá, abych se dostala tam, kam potřebuji. Je to skoro stejné jako u vás chůze, jen potřebuji trochu víc místa a času. Protože se nemůžu pohybovat po schodech, potřebuji zvláštní nájezdy nebo čip k výtahu. Jezdit výtahem je docela legrace.

Ve třídě potřebuji speciálně skloněnou lavici jen pro sebe a taky místo pro svého asistenta, který mi pomáhá někdy něco podat a vozí mě do tříd a na obědy. Nepomáhá mi ale dělat úkoly, to zvládnou úplně sama, stejně jako vy.

Jen na psaní potřebuju speciální nástavec na pero, a protože moc dlouhé texty psát nevydržím, občas pracuji na počítači s myší upravenou tak, aby se mi dobře držela. Z toho jsem někdy unavená, a tak si potřebuju chvílku odpočinout.

Školu mám ráda. Moc ráda se kamarádím a dělá mi radost, když si za mnou někdo přijde popovídat. Těším se na vás!

- Poté může učitel žákům ukázat pomůcky, které jejich novému spolužáku usnadňují pobyt ve škole.



Zdroje obrázků:

<https://www.meyra.cz/zakladni-mechanicke-voziky.html>

<https://www.vmbal.cz/najezdy-rampy-pro-vozickare-auta>

<http://www.multip.cz/skolni-lavice-pro-telesne-postizene>

https://www.google.cz/search?q=asistent+pedagoga&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiPxp8q9XZAhVJbFAKHdvtB0MQ_AUICigB&biw=1517&bih=653#imgc=M-toKWgBtRaH1M:

<https://www.zijtekvalitne.cz/pomucky-na-cteni-a-psani/podlozka-na-pero-ci-tuzku-kerou-umistite-pod-prsty/>

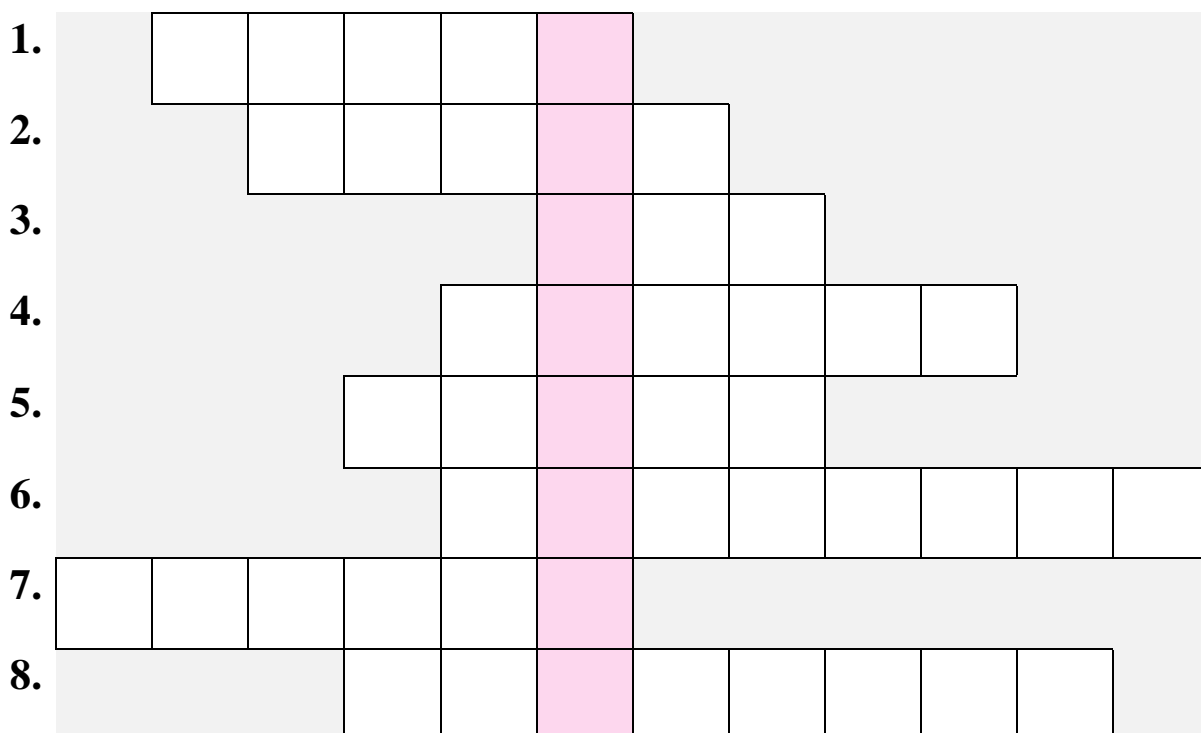
http://www.petit-os.cz/poc_pro_postiz.php

- Učitel by měl žáky ubezpečit, že nový spolužák bude určitě rád, když si za ním o přestávce přijdou popovídat nebo když si za ním sednou na obědě.

- Poté, co si žáci utvoří základní představy o problematice, je možno reflektovat činnost otázkami, například:
 - Napadají vás nějaké jiné pomůcky nebo vylepšení, které by mohly vašemu novému spolužákovi zpříjemnit nebo usnadnit pobyt ve třídě?
 - Které činnosti jsou podle tebe pro lidi na vozíku nejtěžší?
 - Pokuste se vymyslet několik témat, o kterých byste si s novým spolužákem mohli povídat.

Reflexe: Společné sdílení dojmů a opakování informací. Je doporučeno vymežit nějaký čas i na otázky od žáků. Odpovídat by se mělo věcně a upřímně, věci neidealizovat, avšak rozhodně se nevyjadřovat negativně. Je třeba kladně zhodnotit vše, co pomůcky žákovi usnadňují a zdůraznit, že žák s mozkovou obrnou může být kamarádem, jako kdokoliv ostatní.

PRACOVNÍ LIST: Křížovka



1. Co váš nový spolužák potřebuje k tomu, aby se mohl pohybovat?
2. Protože nemůže chodit po schodech, někdy používá...
3. K počítači musí být také speciálně upravená...
4. Aby se mu dobře psalo, potřebuje mít sklopenou...
5. Nemoc, kterou má, se jmenuje mozková...
6. Kterou speciální věc používá na tužku?
7. Kromě výtahu může použít také speciální...
8. Kdo pomáhá s přemísťováním nebo podáváním věcí?

Řešení

1.	V	O	Z	Í	K														
2.		V	Ý	T	A	H													
3.					M	Y	Š												
4.				L	A	V	I	C	I										
5.			O	B	R	N	A												
6.				N	Á	S	T	A	V	E	C								
7.	N	Á	J	E	Z	D													
8.				A	S	I	S	T	E	N	T								

Pokyny k pracovnímu listu:

Jako podporu pro vypracování křížovky je možno přečíst žákům ještě jednou ilustrativní příběh.

Ilustrační příklad: ochranné podmínky, podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce, skupinové aktivity

Klíčová slova: kolektiv, mozková obrna, přátelství, sounáležitost, kooperace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 90 minut (každá aktivita cca 15 minut)

Cíl: Aktivity se zaměřují na upevnění pozitivních přátelských vazeb mezi spolužáky a schopnosti vzájemně spolupracovat, vedou k vzájemnému respektu, oceňování předností druhých a vědomí příslušnosti ke skupině. Žáci si uvědomí, že společně jsou silnější než každý sám, že každý je v něčem dobrý a všichni dohromady tvoří velice pevný celek. Tím, že se do aktivit přirozeně zapojí i inkludovaný žák, se jej ostatní žáci učí bez předsudků přijímat, protože vidí, že může zvládat všechno, co zvládají i oni.

Organizace práce a popis aktivity: skupinové činnosti

Aktivita 1 – Třídní pavučina

Pomůcky: Klubíčko vlny či provázku

Postup: Všichni se posadí do kruhu. První žák chytne konec provázku a hodí klubíčko dalšímu libovolnému spolužákovi (učiteli, asistentovi). Ten uchopí provázek tak, aby byl mezi ním a prvním hráčem napnutý a klubíčko pošle zase dál. Hra pokračuje, až je tímto způsobem spojena celá třída.

Efekt aktivity lze posílit povídáním o tom, že třída je jedna velká pavučina, ve které jsou všichni spojeni, a tudíž je důležité, aby se všichni navzájem kamarádili a pomáhali si.

Cílem této aktivity je uvědomění si sounáležitosti a příslušnosti ke skupině.

Aktivita 2 – Co máme společného

Pomůcky: papír, tužka

Postup: Třída se rozdělí do několika družstev, která mají za úkol za určitý časový úsek sepsat co nejvíce věcí, které mají ve skupině společné (například všichni mají rádi psy, všichni mají

mladšího sourozence...). Poté získané informace každá skupina nahlas prezentuje a zjišťuje se, zda existuje nějaká věc, která spojuje úplně celou třídu.

Cílem této aktivity je vyvolat v žácích vědomí sounáležitosti a příslušnosti k nějaké skupině.

Aktivita 3 – Napiš o mně něco hezkého

Pomůcky: papír, tužky (fixy)

Postup: Každý žák nechá na lavici papír se svým jménem. Poté má celá třída za úkol pohybovat se po místnosti a každému spolužákovi napsat něco hezkého a pozitivního (čeho si na něm váží, co se mu na něm líbí).

Navazující aktivita na tuto činnost může být například tvorba stromu třídy, který žáci namalují na velký papír a každý si vybere, co tam o sobě chce mít napsané.

Cílem aktivity je upevnit sebevědomí každého žáka a umožnit uvědomění si svých pozitivních vlastností.

Aktivita 4 – Němá pošta

Postup: Děti namotivujeme vyprávěním, že mezi jedním žákem, který je vpředu, je skleněná stěna, přes kterou sice vidíme, ale neslyšíme. Žák si vymyslí krátkou zprávu, kterou se pokouší předat zbytku třídy beze slov. Spolužák, který vzkaz uhodne, je další na řadě s ukazováním.

Cílem hry je efektivní spolupráce, komunikace a empatie.

Aktivita 5 – Malování ve dvojicích

Pomůcky: papír, pastelky

Postup: Žáky náhodně rozdělíme do dvojic. Každá dvojice si najde pracovní místo. Žáci dostanou zadání, že mají společně jednu pastelkou, kterou budou držet oba, bez mluvení nakreslit obrázek, kde bude (například dům, strom, pes, slunce...). Po dokončení úkolu každá dvojice ukáže svůj obrázek, který krátce okomentuje.

Cílem hry je rozvíjet schopnost neverbálně spolupracovat a uvědomit si důležitost a odpovědnost, kterou žák ve dvojici zaujímá.

Doplňující otázky: Jak jsi spokojen s vaším obrázkem? Byl někdo, kdo při malování víc vedl, nebo jste se střídali? Jak těžké bylo při malování nemluvit?

Aktivita 6 – Tvorba pravidel třídy

Pomůcky: velký papír, fixy, pastelky, prstové barvy (jakékoliv výtvarné potřeby)

Postup: Úkolem třídy bude vymyslet třídní pravidla, zákon, kterým by se měli všichni řídit. Namotivujeme žáky tím, že musí myslet pozitivně a vymýšlet taková pravidla, aby jim bylo příjemné je dodržovat. Můžeme si pomoci otázkami typu „Co podle vás potřebuje skupina lidí k tomu, aby mohla fungovat? Proč lidé potřebují pravidla?“ Můžeme také uvést příklady takových pravidel: Každé ráno se pozdravíme. Pokud to bude v našich silách, budeme si pomáhat. Pokud to někomu dnes sluší, řeknu mu to. Nestydím se říct, že něčemu nerozumím. Nikdy se nevysmívám ostatním spolužákům.).

Cílem je posilování spolupráce a vědomí příslušnosti ke skupině, uvědomění si, že každý ve třídě má stejná práva i povinnosti.

Reflexe: Společné sdílení dojmů, sebereflektivní pracovní list.

PRACOVNÍ LIST: Podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce

1. Jak se po ukončení her cítíš? Zakroužkuj smajlíka.



(zdroj: <https://pixabay.com/cs/photos/deska-k%c5%99%c3%adda-zp%c4%9btn%c3%a1-vazba-recenze-3699978/>)

2. Která hra se ti líbila nejvíce? Proč?



3. Která hra tě bavila naopak nejméně? Proč?



4. Dozvěděl/a ses o sobě něco, co jsi předtím nevěděl/a?

5. Dozvěděl/a ses něco nového o některém ze svých spolužáků? Co tě nejvíce překvapilo?

6. Která pochvala od spolužáků tě nejvíce potěšila?

7. Znáš nějakou podobnou hru, kterou by sis chtěl/a zahrát třeba příště?

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, hraní rolí, dramatizace, beseda

Klíčová slova: pocity, chování, empatie, znevýhodnění, pomoc

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 20 minut + 15 minut beseda

Cíl: aktivita se zaměřuje na podporu citového vnímání, naslouchání vnitřním pocitům a čitelnost jejich vnějších projevů. Podporuje rozvoj empatie a spolupráce v běžné třídě ZŠ s přípravou na inkluzi žáka se zdravotním postižením.

Pomůcky: vozík (židle), pomůcky na hru dle výběru žáků, pero/tužka.

Organizace práce a popis aktivity: beseda, hraní rolí a dramatizace – improvizace. Každému ze žáků je přidělen charakter žáka z imaginární třídy, který má nějaké znevýhodnění, ale také talent/nadání. Na jejich základě může ve třídě vzniknout efektivní spolupráce. Dramatizaci může předcházet beseda s učitelem, která nastíní žákům, jak v přidělené situaci jednat a jak se vžít do charakteru cizího dítěte.

Dramatizace se může nacvičit ve skupinkách a poté představit před celou třídou – tím vznikne více variabilních řešení.

Charaktery dětí ve třídě:

- **Anička** – Je chytrá a vymyslí hru pro všechny ve třídě. Problém: je nová v kolektivu a neví, jak se zapojit.
- **Pepa** – Tahoun třídy ze sociálně znevýhodněného prostředí. Žije pouze s matkou a doma jsou na něj kladeny velké nároky. Vede každou hru, která se ve škole hraje. Problém: nezvládá učivo a má poznámky za nesplněné domácí úkoly.
- **Karel** – extrovert, nemá problém s navazováním nových vztahů. O hodinách vyrušuje. Problém: konflikt s učitelkou, tvrdohlavá povaha.
- **Klárka** – chytrá dívka s mozkovou obrnou na vozíku, která je citlivá a ráda pomáhá. Problém: stydí se zapojit do hry a spolužáci ji bez její iniciativy nezapojí.

Reflexe: společné sdílení dojmů – skupinová diskuze, návrhy alternativních řešení.

PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků

Dramatizace/povídání nad tématem:

1. Dohodni se se spolužáky, které z dětí budeš hrát ty a koho budou hrát ostatní.
2. Vymyslete ve skupince, jak by mohla probíhat obyčejná přestávka ve škole, když si spolužáci chtějí hrát.
3. Bylo by možné vymyslet, jak do hry zapojit všechny děti?
4. Mohou si spolužáci navzájem pomoci i s jinými problémy?

Pepa

Ve třídě se cítí velmi dobře. Rád iniciuje hru o přestávkách a svoje kamarády do hry zapojuje. Má ale problémy s učením, protože doma nemá čas dělat domácí úkoly a učit se. Bydlí jenom s maminkou a pomáhá jí s domácími pracemi a pění o mladšího bratříčka.

Klárka

je chytrá dívka na vozíku. Nemůže chodit, ale má vozík, který sama dobře ovládá. Ráda by se zapojila do hry, ale většinou hru jen pozoruje, aby nepřekážela. Baruška si ráda se spolužáky povídá, proto za ní kamarádky chodí s nejrůznějšími problémy. Udělá si na ně vždy čas, vyslechne je a poradí.

Anička

je ve třídě nová. Je velmi nesmělá a neví, jak se zapojit do kolektivu spolužáků, kteří si hrají společně. Anička je chytrá a má dobrou fantazii – vždycky umí vymyslet dobrou hru pro volnou chvíli.

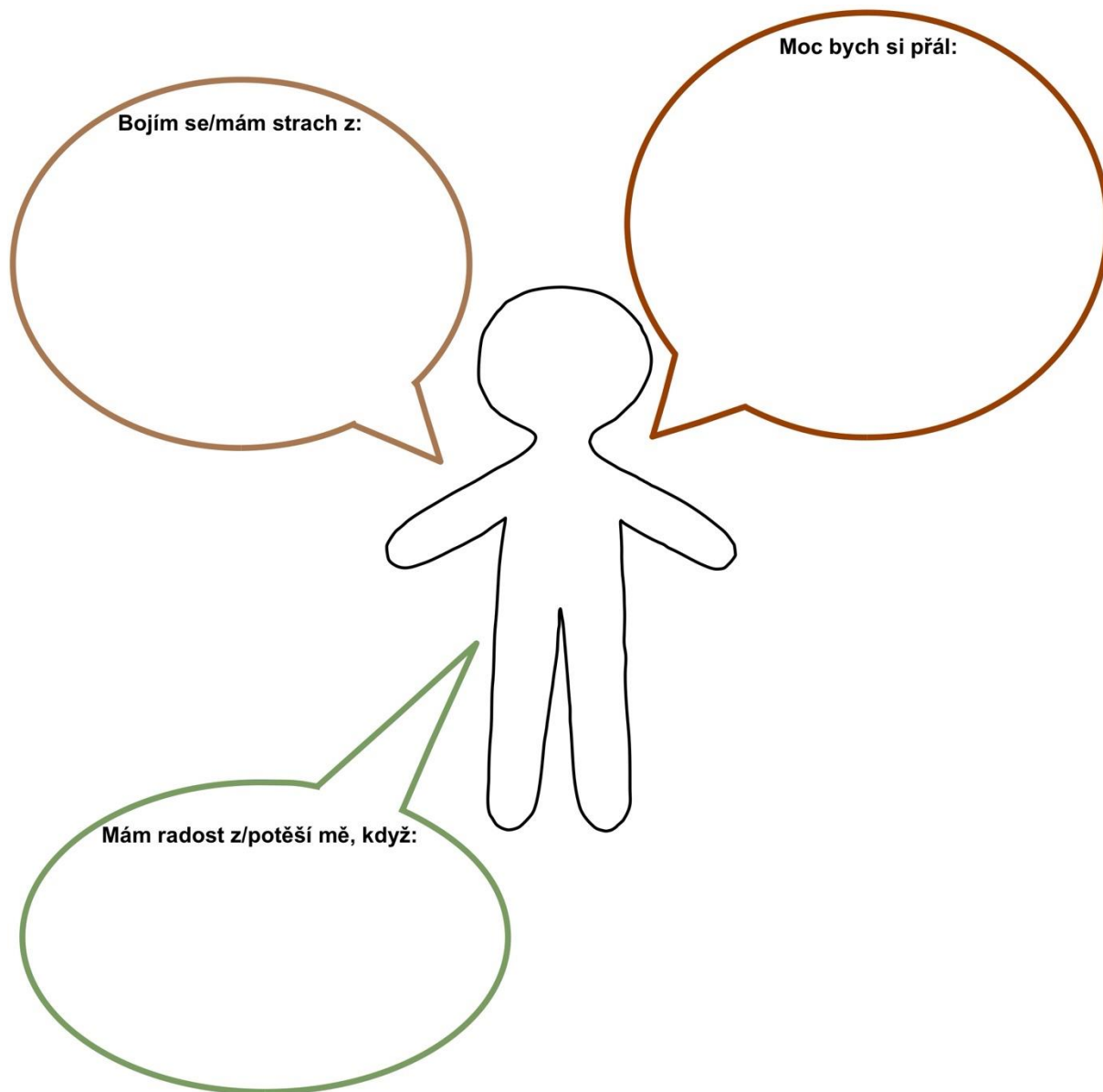
Karel

je šikovný a rád se seznamuje s novými lidmi. Má problém s paní učitelkou. Hrál si o hodinu s telefonem a paní učitelka mu ho zabavila. Řekla mu, že když bude celý den hodný, po vyučování mu ho vrátí. Ale Karel se snadno rozzlobí, na učitelku je našťvaný a nehodlá být celý den zticha a ještě se třeba dobrovolně hlásit. Ostatní spolužáci vědí, že z toho může koukat pěkný malér.

Které z dětí jsi si vybral/a?

Sem napiš jméno: _____

Zkus si představit, jak se Tvoje postava ve třídě cítí. Je mu tam příjemně? Chodí do školy rád? Co mu dělá radost a z čeho má strach? Svoje nápady napiš do bublin a porovnej je se spolužáky ve skupince.



Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, skupinová práce, dramatizace, diskuse

Klíčová slova: empatie, porozumění, tolerance

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 15–20 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na rozvoj empatie, porozumění projevům chování a chování druhých, jejich motivům, dále rozvoj sebeovládání a hledání vhodného způsobu řešení problémů.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, dramatizace, diskuze. Učitel děti rozdělí do skupin a rozdá jim situační obrázky (je možné využít přiložené obrázky, nebo obrázky či fotografie vlastní). Instruuje je, aby se na obrázky podívaly a zkusily si je ve skupinkách popsat – z činností, postoje a výrazu osob vyčetly, co se mohlo stát, vymyslely příběh a zdramatizovaly jej pro ostatní děti. Následně proběhne krátká diskuze o tom, jak se lidé v daných situacích mohli cítit, proč se mohli chovat tak, jak se chovali, případně jak jinak by mohl člověk v dané situaci zareagovat, a co z daných reakcí vyplývá. Jak by se oni sami v dané situaci cítili a zachovali. Nakonec se pokusí rozhodnout, který ze zmíněných scénářů ke každému jednotlivému obrázku se jim líbí nejvíce, jaké řešení dané situace je nevhodnější. Učitel se bude snažit mírně řídit diskuzi a případně doplní či poskytne další možný pohled na situaci či možnost řešení.

Dále je možné využít určování pocitů či myšlenek člověka z výrazů jeho tváře a postoje. Děti buďto znázorní nějakým způsobem určitou emoci a ostatní hádají, jak se cítí, nebo odhadují emoce či myšlenky osob na obrázku (je možné využít obrázky z přílohy nebo vlastní).

PRACOVNÍ LIST: Příklady situačních obrázků k dramatizaci



Zdroj obrázku:

<https://cz.pinterest.com/pin/378232068685678554/>



Zdroj obrázků:

<https://cz.pinterest.com/pin/378232068685932289/>



Zdroj obrázku:

<https://cz.pinterest.com/pin/292241463298754111/>



Zdroj obrázku:

<https://cz.pinterest.com/pin/400609329333520685/>



Zdroj obrázku:

https://www.google.cz/search?q=h%C3%A1dka&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjryvff0NzZA hWID8AKHZ1sCe4Q_AUICigB&biw=1600&bih=775#imgrc=VmBzQf37PrHnaM:



Zdroj obrázku:

<https://www.promaminky.cz/clanky/problemova-obdobi-a-situace-161/krizove-situace-v-rodine-305>



Zdroj obrázku:

<http://www.vylecit.cz/1310/sikana-jak-se-projevuje-a-druhy-sikany/>

Obrázky k určování emocí



Zdroj obrázku:

<https://www.psychometry.cz/emoce-komunikace>

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Poznej mě podle mých vlastností!

Klíčová slova: vlastnosti spolužáků, empatie

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 60 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na podporování ochranných podmínek a podporu kompetence žáků v těchto oblastech, uvědomění si kladných vlastností a dovedností jiného spolužáka.

Pomůcky: (na jednoho žáka) Tužka, malý lístek o velikosti cca 10 × 7 cm, miska na všechny lístky.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci od učitele dostanou lístek, na který napíšou své jméno. Učitel následně lístky sesbírá od žáků, vloží je do misky a promíchá. Následně obejde každého žáka, který si losem vybere jeden lístek se jménem. Žáci se poté zamyslí nad člověkem, jehož jméno mají uvedené na lístku. Zamyslí se nad jeho kladnými vlastnostmi, dovednostmi, zamyslí si, jaký přínos přináší třídě, v čem je výjimečný a v čem vyniká nad ostatními. Tyto postřehy odprezentuje spolužákům v „JÁ“ formě (Např.: Jsem pečlivá a mojí nejsilnější stránkou je matematika. Pro třídu jsem přínosem v tom, že všem můžu vysvětlit cokoli z matematiky, pokud mě o to poprosíte. A nikdo neumí běhat tak rychle jako já.) Žáci nesmí používat vnější charakteristiky. Ostatní žáci hádají, koho daný žák prezentuje.

Při aktivitě se nevyužívá žádné bodové hodnocení. Aktivitu je nejlepší realizovat v kroužku, aby na sebe žáci dobře viděli.

Reflexe: společné sdílení dojmů, doplňování dalších kladných vlastností ostatními spolužáky.

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Co si myslí ostatní?

Klíčová slova: empatie, aktuální i tradiční témata

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 60 minut

Cíl: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků, podpora schopnosti empatie.

Pomůcky: (na jednoho žáka) Papír o formátu A4, tužka.

Organizace práce a popis aktivity:

Učitel řekne jeden pojem a žáci na svůj papír napíší slovo, o kterém si myslí, že napíše nejvíce spolužáků. Např. učitel zadá pojem zvíře a žáci napíší různé možnosti – kočka, pes, panda atd. Podle toho, kolik žáků napíše konkrétní slovo, tolik má žák bodů. Pojmy, které jsou zadávány učitelem, můžou být z jakékoli oblasti, např.:

- tradiční: jako zvíře, město, země, měsíc v roce, roční období, den v týdnu, světová strana
- aktuální: jako počítačová hra, fast food, obchod s módou, zahraniční interpret/kapela, youtuber

Počet oblastí určuje učitel podle svého uvážení. Oblasti se zadávají postupně, žáci odpovídají ihned. Vyhodnocení probíhá po zadání všech oblastí. Oblasti se vyhodnocují postupně a žáci si své skóre zapisují sami. Úkolem učitele je oznámit počet bodů za konkrétní odpovědi tak, aby to zachytil každý žák. Vyhrává ten, kdo má nejvíce bodů a stává se tak nejvíce empatickým.

Reflexe: sdílení důvodů, proč žáci napsali dané pojmy – může žákům s menším počtem bodů pomoci k rozvoji empatie nejen do příští hry

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Živé pexeso

Klíčová slova: mozková obrna, komunikace, spolupráce, vztahy ve skupině

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 25 minut

Cíl: Zdůraznit význam vzájemné komunikace a spolupráce, přirozeně rozvíjet vztahy ve skupině, procvičovat zrakovou paměť. Prostřednictvím tohoto cvičení přimět žáky zamyslet se nad motorickými schopnostmi žáka s MO a kreativně se vyrovnat s jeho pohybovými a jinými omezeními.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Vyberou se dva žáci, kteří budou hrát pexeso. Ti odejdou za dveře. Zbytek skupiny představuje kartičky pexesa, a proto se rozdělí do dvojic. Každá dvojice si vymyslí krátký signál nebo pohyb (např. dřep, popěvek, tlesknutí, gesto aj.) Důležité je, aby oba z dvojice udělali opravdu stejný signál a aby se tyto signály ve skupině neopakovaly. Potom se žáci zamíchají a rozestaví stejně jako pexeso do řad a sloupců. Nyní přijdou hráči pexesa a první obrací první kartičku, vyvolá jméno určitého žáka, a hledá k ní dvojici. Pexesová kartička po vyvolání předvede svůj signál – podle něj se hledá dvojice. Pokud žák uhodl dvojici, může hrát ještě jednou. Vyhrává hráč, který získá nejvíce dvojic. Naposledy obrácené kartičky se v příštím kole stávají hráči pexesa a odchází za dveře. Žáci vytvoří nové dvojice a hra začíná nanovo.

Reflexe: Společné sdílení dojmů v kruhu na koberci – žáci vyjádří své pocity.

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků: Bláznivá ZOO

Klíčová slova: mozková obrna, spolupráce, tvořivost

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Zdůraznit význam vzájemné komunikace a spolupráce, přirozeně rozvíjet vztahy ve skupině, rozvíjet kreativní myšlení a tvůrčí činnost žáků.

Pomůcky: Lístky s názvy zvířat, papír, pastelky, tužka, guma.

Organizace práce a popis aktivity:

Děti rozdělíme do dvojic, popř. skupin. Každá dvojice si vytáhne 2 papírky s různými názvy zvířat. Dvojice dostane za úkol vymyslet a nakreslit na papír zvíře, které by vzniklo kombinací jejich dvou vylosovaných zvířat. Následně doplní obrázek o stručné povídání k nově vzniklému zvířeti (např. žába + kočka = mickvak: žíví se trávou, může žít jak na souši, tak ve vodě, rád se vyhřívá na slunci). Po ukončení činnosti všichni společně zvířata představí.

Variace: Aktivitu lze zpestřit tím, že dvojice nebude říkat, která zvířata si vytáhla a zbytek je bude po výkladu hádat.

Reflexe: Společné sdílení dojmů.

PRACOVNÍ LIST: Lístky s názvy zvířat

MEDVĚD



JEŽEK



ČÁP



KROKODÝL



SLON



HAD



VELBLOUD



ŽELVA



PŠTROS



ŽIRAFÁ



PES



KLOKAN



KOČKA



OPICE



MYŠ



KOZA



ZAJÍC



KRÁVA



KOHOUT



ZEBRA



SOVA



OVCE



ŽÁBA



ŽRALOK



Ilustrační příklad: hra Boccia, další varianta

Klíčová slova: asistent, sportování, cestování, osob s tělesným postižením

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – druhý stupeň

Předpokládaný čas: 15 minut

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na ukázkou, že děti s mozkovou obrnou mohou sportovat a díky tomuto sportu i cestovat po celém světě.

Pomůcky: Barevné míčky, bílý míček, trubka (tyčka do úst, držák na míček na helmě), popř. obrázky, pracovní listy dle počtu žáků.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce. Popovídání si na téma sportování se zaměřením na Boccii. Představení tématu, pracovního listu a příběhu Petry.

Příběh: V Jedličkově ústavu jsem se díky mé práci seznámila s dívkou Petrou. Velmi hodná a usměvavá dívka, s kterou jsem se skamarádila. Její diagnóza je mozková obrna. Petra studovala střední školu Jedličkova ústavu se zaměřením na obor švadlena. Během svého studia začala provozovat sport jménem Boccia. Na většině cest ji doprovází její matka, tedy jako asistentka při závodech. Od ukončení studia cestuje po celém světě, poslední cesta byla Itálie, kde skončila na bronzovém místě. Ve světovém žebříčku je nyní na 72. místě ze 125 hráčů.

Co potřebuje Petra, aby mohla dělat sport Boccia?

Zatrhni správnou odpověď:

- Invalidní vozík
- Bílý míček
- Barevné míčky
- Tužku a papír
- Trubku (na puštění míčků)
- Asistenta, který Petre případně pomůže (s podáním míčků, podpoří, povzbudí)

Reflexe: společné sdílení názoru na tento sport, kladení otázek, opakování informací

Sport Boccia

Držák na míček na helmě



Trubka (na puštění míčků)



https://www.google.cz/search?q=boccia&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRo9uZrbPeAhVOM-wKHf5SD0IQ_AUIDigB&biw=1225&bih=571#imgrc=_YLp_Q8pD2MVNM:

https://www.google.cz/search?q=boccia&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRo9uZrbPeAhVOM-wKHf5SD0IQ_AUIDigB&biw=1225&bih=571#imgrc=vAYI4W-73g0EUM:

Ilustrační příklad: sport osob s postižením – neobyčejní lidé

Klíčová slova: sport, paralympijské hry, sport osob s postižením, bariéry

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut, práci s tématem lze rozdělit do více bloků dle zájmu žáků.

Cíl: Pracovní list se zaměřuje na získání základních informací o možných sportovních aktivitách osob s postižením.

Organizace práce a popis aktivity:

Skupinová práce, beseda. Učitel představí téma pracovního listu, představí sporty osob s postižením, zeptá se žáků, zda některé sporty znají, zdůrazní poselství olympijské myšlenky. Učitel dle uvážení a na základě práce s žáky pustí filmy k danému tématu: krátká motivační videa k paralympiádě:

<https://www.youtube.com/watch?v=G0V9Z2bSzDY>

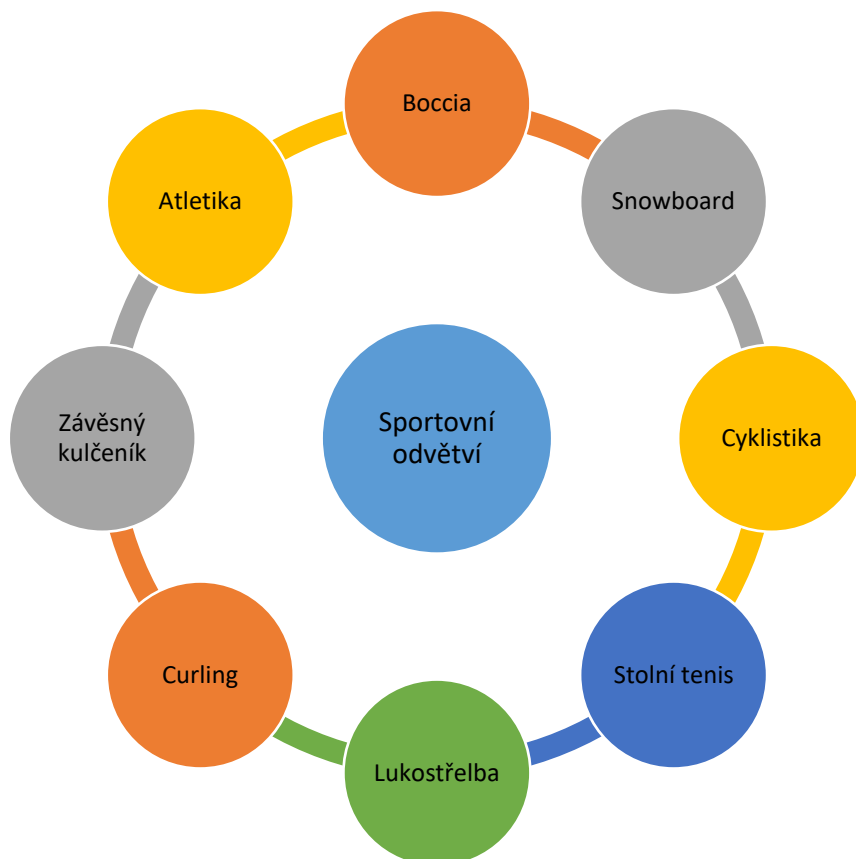
<https://www.youtube.com/watch?v=qynsSP-bXNg>

Reflexe: diskusi ukončí dokumentem zaměřeným na sledge hokej s názvem Neobyčejní lidé:

<https://www.youtube.com/watch?v=13boQNpJScM>

Informace pro učitele:

Sporty pro osoby s tělesným postižením (Česká federace spastic handicap): boccia, atletika, curling, lukostřelba, cyklistika, snowboard, stolní tenis, závěsný kulečník.



Sporty sdružované Českou federací tělesně postižených sportovců (<http://www.cstps.cz>): atletika, plavání, sledge hokej, basketbal, stolní tenis tělesně postižených/ vozíčkářů, florbal, EWH, handbike, jezdeckví, šachy, tenis, rugby vozíčkářů, volejbal, kuželky, lyžování, orientační závod.

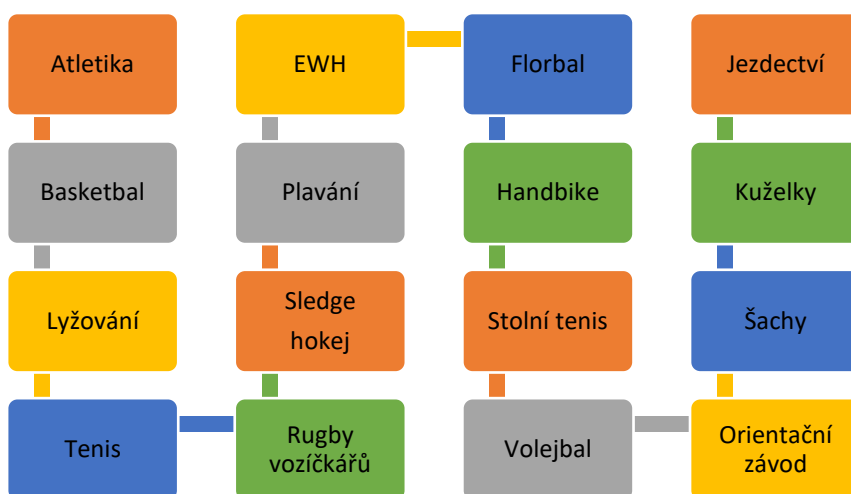


Diagram: sportovní odvětví ČFTPS

Sportovci jsou při soutěžích řazení podle postižení do zdravotních tříd dle platných pravidel.
Zdroje informací o sportu osob s postižením: <http://www.cstps.cz>, <http://www.spastic.cz>

Zdrojová videa

Motivace na olympiádu: <https://www.youtube.com/watch?v=G0V9Z2bSzDY>

Paralympiada Rio: <https://www.youtube.com/watch?v=qynsSP-bXNg>

Příběhy neobyčejných lidí (sledge hokej – příběh):

<https://www.youtube.com/watch?v=13boQNpJScM>

Ilustrační příklad: začlenění inkludovaného žáka a seznámení s třídním kolektivem, kolektivní práce

Klíčová slova: osoba na vozíku, inkluze

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina)

Cíl: Cílem je pomoci dětem uvědomit si že je mnoho věcí, které mají společné a to bez ohledu na jejich charakter, postavení v kolektivu třídy, sociální vrstvu nebo zdravotní handicap. Dalším cílem je mj. překonat bariéry, zbavit se předsudků a vzbudit v dětech empatii. Hra má za úkol posílit celkovou soudružnost kolektivu a vzájemné poznání dětí.

Pomůcky: Pro vyučujícího list s příklady otázek (otázky vybíráme podle toho co má/nemá rád žák, na něhož je hra zaměřena, aby si ve většině otázek našel něco společného s ostatními), dostatek prostoru na kruhové uspořádání židlí, aby hráči včetně vyučujícího na sebe dobře viděli.

Organizace práce a popis aktivity: práce jednotlivců, zpětná vazba

Popis činnosti: vyučující si připraví otázky, směřující k tomu, co by se žáci mohli zajímavého o sobě dozvědět a tím pádem se i blíže poznat. Sedí se v kruhu a žáci jsou vyzváni, aby zvednutím ruky projevíli souhlas se zadanou otázkou. Poznámka z praxe: Ihned po projevení souhlasu s danou otázkou uděláme krátkou reflexi, kdy vyučující upozorní na to co má kdo společného právě s inkludovaným žákem. Takto pokračujeme, než se vyčerpají všechny otázky a na úplném závěru si uděláme zpětnou vazbu, která je vhodná jak pro nás, jako vyučujícího, tak i pro žáky.

Reflexe: Postupně je každý žák vyzván k tomu, aby si vybral dva spolužáky (chlapce a dívku) a vyzdvihl něco, co ho na jím vybraných jednotlivcích zaujalo a proč. Co nového se díky hře dozvěděl. V případě, že se žáci nezmíní o inkludovaném žákovi, nesmí na to zapomenout vyučující.

Příklady otázek:

Kdo z Vás byl na dovolené v zahraničí?

(Vyzdvihnout, že lidé zdravotně znevýhodněný mají také např. možnost létat letadlem)

Kdo rád hraje hry na počítači/playstationu/stolní hry?

Kdo rád chodí do kina?

Kdo z Vás už teď ví, že si chce v budoucnosti udělat řidičský průkaz na auto?

(Vyzdvihnout, že lidé zdravotně znevýhodněný mají také možnost řídit vozidlo)

Účastnil jste se už někdy někdo velkého hudebního koncertu/ hudebního festivalu?

Hraje někdo z Vás na hudební nástroj?

Jste fanoušci nějakého sportovního týmu?

Kdo z Vás má rád pizzu?

Kdo z Vás rád čte knihy?

Máte nějaký vzor? (životní, osobnostní)

Kdo z Vás rád chodí do školy?

Máte domácího mazlíčka?

Ilustrační příklad: možnosti sociálního rozvoje – individuální práce

Klíčová slova: znevýhodněný žák, znevýhodnění

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ - 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem je redukovat rizikové podmínky, kterými mohou být nepřijetí žáka s tělesným postižením nebo naopak přijetí žáka jako objekt soucitu a jeho vyčlenění prostřednictvím zážitkového vyučování.

Pomůcky: Pro vyučujícího list s otázkami, pro žáky rozstříhané papírky s jednotlivými popisy osob (vhodné je aktivitu realizovat v místě, kde je více prostoru – žáci jsou v řadě a vykračují vpřed).

Tato aktivita pomáhá v oblasti sociálního rozvoje, mezilidských vztahů a hodnot. Vede k uvědomování si odlišností mezi lidmi, uvědomování si světa druhého člověka, vytváří povědomí o různých typech znevýhodnění a přináší otázky k zamyšlení a další diskusi.

Organizace práce a popis aktivity:

práce jednotlivců, zpětná vazba

Popis činnosti:

Žáci si vylosují jednotlivé papírky s bližšími popisy osob – s rolí, kterou nyní přebírají. O tom, koho si kdo vylosoval, ví jen daný žák a nikomu to nesdělují. Všechny žáky postavíme do jedné řady vedle sebe. Učitel čte otázky, a pokud si na ně žák může odpovědět ano, postoupí o krok vpřed. Pokud ne, zůstává stát na místě. Některé otázky jsou k zamyšlení. Po přečtení všech otázek žáci po jednom přečtou popis role, kterou obdrželi. Každý žák sleduje, kam daná osoba došla.

Reflexe: například v kruhu, v lavicích. Některé role jsou uvedeny dvakrát, ale dorazil každý jinam – vnímání jednotlivců, vnímání společnosti. Jaké jsou možnosti každého z nás? Jak to mají osoby s určitým znevýhodněním? Mají stejné možnosti? Co potřebují?

PRACOVNÍ LIST PRO VYUČUJÍCÍ

Můžeš získat práci, jakou chceš?

Můžeš se stát soudcem?

Můžeš požádat policii o pomoc?

Můžeš si jít zaplavat do bazénu?

Můžeš adoptovat dítě?

Můžeš si plánovat život na 20 let dopředu?

Můžeš studovat vysokou školu?

Můžeš se se svými problémy svěřit kamarádovi/učiteli?

Můžeš být pro někoho dobrým vzorem?

Můžeš vydělávat hodně peněz?

Můžeš být někomu prospěšný?

Můžeš získat kvalitní zdravotní péči?

Můžeš vycestovat do zahraničí?

Můžeš sportovat?

Můžeš se přihlásit do autoškoly?

(volitelně lze přidat další otázky)

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY: Listy s popisem osob

(lze libovolně měnit, přidávat, odebrat)

Romský žák čichající toluen, 12 let
Student, invalidní důchodce, nezaměstnaný, 28let
Nezaměstnaná, vdova, 57 let
Zubař s vlastní praxí, 45 let
Policista, svobodný, 35 let
Podnikatel, ženatý, 2 děti
Uklízečka, svobodná matka, 2 děti, 35 let
Důchodce, ženatý, 68 let
IT specialista, na invalidním vozíku, svobodný, 31 let
Fotbalista, ženatý, těhotná manželka, 27 let
Žák, vyrůstající v dětském domově, 14 let
Student VŠ se zrakovým postižením, 21 let
Žena na rodičovské dovolené s dvojčaty, přivydělává si šitím, 26 let
Dělník v továrně, ženatý, 4 děti, 40 let
Žena v domácnosti, vdaná, 3 děti v domácím vzdělávání, 36 let
Žák s mozkovou obrnou, 14 let
Žák s epilepsií, 13 let
Žena na rodičovské dovolené s dvojčaty, přivydělává si šitím, 26 let
Žák s mozkovou obrnou, 14 let
Žák s epilepsií, 13 let
Dělník v továrně, ženatý, 4 děti, 40 let
Žák, vyrůstající v dětském domově, 14 let
Student VŠ se zrakovým postižením, 21 let
Student, invalidní důchodce, nezaměstnaný, 28let
Nezaměstnaná, vdova, 57 let

**Ilustrační příklad: primární prevence problémů při začleňování do
inkluzivního vzdělávání, individuální práce, diskuse**

Klíčová slova: intaktní žáci, osoba na vozíku, integrace, empatie, přijetí

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 2. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 25 minut

Cíl: Pracovní listy se zaměřují na rozvoj empatie a pozitivního přístupu intaktních žáků k žákovi s tělesným postižením. Cílem je předejít odmítání žáka s tělesným postižením a vytvořit přívětivé podmínky pro začlenění jedince do kolektivu intaktních spolužáků.

Pomůcky: Psací potřeby, dvě pastelky, pracovní listy, obrázek.

Organizace práce a popis aktivity: individuální vypracování 3 pracovních listů a následná diskuse. Učitel informuje žáky, že je nutné nejdříve vyplnit pracovní list č. 1, až poté je dovoleno list otočit a pokračovat ve vyplňování pracovního listu č. 2. Po vypracování obou stran, dostane žák od učitele pracovní list č. 3. Pracovní listy jsou anonymní, své odpovědi a úvahy mohou žáci dobrovolně sdílet v následné diskusi.

Reflexe: grafické znázornění sebereflexe, společné sdílení dojmů

PRACOVNÍ LIST č. 1: Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání

Pokyny: Přečti si zadání a odpověz na otázky. Vyhýbej se jednoslovným dopovědím.

Teprve až budeš mít první stranu vyplněnou, můžeš otočit list. Tvé odpovědi jsou anonymní.

Zadání: *Člověk má tělesné a duševní zdraví, které se snaží chránit. Dostatečně jíst, pít, spát, hýbat se a být v psychické pohodě, je pro zdraví důležité. Každý z nás poznal jaké to je, když ho na čas skolí chřipka. Už jsme se také setkali s někým, kdo je nemocný dlouhou dobu. A víme, že v naší společnosti jsou i lidé, kteří žijí celý život s postižením. Zkus se nyní zamyslet nad následujícími otázkami a své odpovědi zapiš.*

1. Jak vypadá člověk s postižením?
2. Jaký je člověk s tělesným postižením? Má zvláštní vlastnosti?
3. Jaký život žije, co dělá a s kým se vídá člověk, který má tělesné postižení?
4. Co si budou tví spolužáci myslet o žákovi s tělesným postižením? Jak myslíš, že se k němu budou chovat?
5. Myslíš, že by bylo jednodušší nebo pohodlnější, kdyby byli ve tvé třídě jen zdraví žáci?

PRACOVNÍ LIST č. 2: Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání

Pokyny: Přečti si zadání a odpověz na otázky. I nyní jsou tvé odpovědi anonymní.

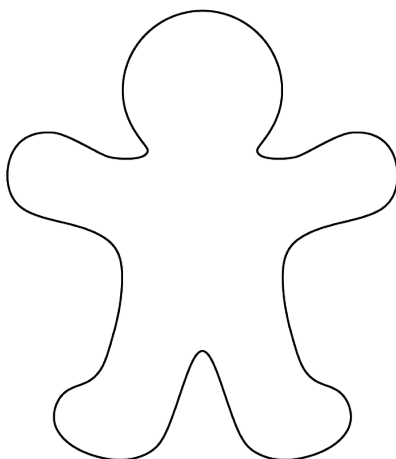
Zadání: *Když ses narodil/a, měli z toho rodiče jistě velkou radost. A co teprve, když jsi udělal/a první krůček a řekl/a své první slovo. Brzy přišla školka a potom škola, kam ses vypravil/a s aktovkou. Vzpomeň si, jak sis hrál/a s kamarády nebo jak jste jeli na výlet...*

A teď se vrať do doby prvních krůčků. Představ si, že Tvá maminka zjistila, že je s tebou něco jinak než s jinými batolaty. Doktoři jí řekli, že jsi nemocný/á a nemůžeš se pohybovat stejně jako ostatní děti, možná ti také bude špatně rozumět. Kočárek brzy vystřídal vozíček. Díky němu se každý den dostaneš do školy. Na druhém stupni musíš přestoupit do jiné školy a seznámit se s novými spolužáky. Nyní se zamysli nad následujícími otázkami a své odpovědi zapiš.

1. Jak bys vypadal/a kdybys měla tělesné postižení?
2. V čem bys byl/a jiný/á a v čem stejný/á než jsi teď?
3. Jaký život bys žil/a? Co by tě bavilo? S kým by ses vídal/a, s kým bys kamarádil/a?
4. Co by si o tobě nejspíš mysleli noví spolužáci? Jak by se k tobě chovali?
5. Jak by ses v nové třídě cítil/a? Báł/a by ses, že tě spolužáci ve třídě nebudou chtít?

PRACOVNÍ LIST č. 3: Primární prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání

Pokyny: Vybarvi panáčka podle toho, jak se měnil tvůj pohled na situaci. Pokud jsi měl/a při vyplňování obou stran velmi podobné pocity a názory, bude figura spíše jednobarevná. Pokud sis uvědomoval změny v pohledu na věc, bude figura dvoubarevná. Jak hodně se tvé odpovědi na otázky z obou stran proměnily, znázorni poměrem barevných ploch.



<https://cz.pinterest.com/pin/433823376597292311/>

Ilustrační příklad: komunikace – umění pomoci, skupinová práce

Klíčová slova: osoba na vozíku, pomoc, komunikace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Lidé kolem nás

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ - 2. stupeň

Předpokládaný čas: 20–30 minut

Cíl: Společná aktivita je zaměřena na uvědomění si, jaká pomoc je pro spolužáky na vozíku (nebo obecně kohokoliv na vozíku) vhodná a dále na získání zkušenosti, jak takovou pomoc nabídnout.

Pomůcky: Židle na kolečkách, která znázorňuje kolečkové křeslo; jakékoliv věci, které osoba na vozíku bude (ale i nebude) potřebovat.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce. Improvizace, tj. dramatická hra s námětem, jejímž smyslem je vnitřní zážitek a získání osobní zkušenosti.

Učitel představí téma a přečte příběh dospělého muže na vozíku v obchodě. Děti si poté pod taktovkou učitele vyzkouší tuto situaci zahrát a dále ji rozvíjí podle svých představ, jak v takové situaci reagovat, jakým způsobem nabídnout pomoc, jaké další okolnosti jsou pro osoby na vozíku nepřekonatelné apod.

Příběh: Když jsem byla včera nakupovat v obchodě, zahlédla jsem tam dva mladé lidi na vozíku. Jezdili po obchodě, sem tam si něco vzali a jeli dál. Přímo jsme se setkali až u regálu s čajem. Vybírala jsem si můj oblíbený druh a mladý muž a žena zastavili vedle mě a dívali se na horní police. Zeptala jsem se: „Můžu vám nějak pomoci? Něco vám podat?“ Oba se usmáli a popsali čaj, který chtěli. Pěkně poděkovali a dál jsme nakupovali. Blízko nich jsem se zase ocitla až u mrazících boxů. Nakukovali do nich a něco si říkali. Nikdy dřív jsem si neuvědomila, že je pro tělesně postižené osoby na vozíku problém přijet k boxům tak blízko, aby viděli až dolů. A také nereálné, aby si něco z mrazáku vytáhli. Najednou k nim přiskočila starší dáma. Trošku odšťouchla vozíček mladé ženy, přistoupila k mrazáku, otevřela ho a začala skládat oběma na klín, co viděla a co si myslela, že chtějí koupit. Oba koukali, na klíně hromadu zmražených polotovarů a nezmohli se ani na slovo. Dáma pak řekla: „Prosím.“ A se spokojeným úsměvem odkráčela k pokladnám.

Reflexe: společné sdílení pocitů, zopakování si možných způsobů řešení, uvědomění si zásady při komunikaci s tělesně postiženým (oslovit je, nabídnout pomoc, respektovat jejich přání, komunikovat s nimi jako rovnocennými, nemanipulovat s vozíkem bez jejich vědomí apod.), doplnění návrhů, jak je možné v obdobné situaci jednat

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků - Cesta za řidičským průkazem na vozíku.

Klíčová slova: osoba na vozíku

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví, Český jazyk

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut – 120 minut, 45 minut a týdenní aktivita 15 minut.

(Prostupnost tématu do hodiny tělesné výchovy, člověk a jeho svět, českého jazyka a třídnické hodiny.).

Cíl: Aktivity zaměřené na získání základních informací o jízdě na vozíku.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, aktivita na školním hřišti, soutěž, debata, tvorba třídního manuálu.

Zhlédnutí videa Chodící lidé: Tom na vozíku bylo inspirací pro vytvoření aktivity a pracovního listu pro žáky 5. třídy. Na videu je možno vidět chlapce, který si na různých površích zkouší užívání vozíku a těžkosti ovládnutí vozíku.

První část: soutěž. Budeme potřebovat vozík, stopky, tužku a papír, vyrobené řidičské průkazy. Vysvětlíme žákům pravidla soutěže. Žák se ze země musí dostat na invalidní vozík, ze třídy se musí dostat na školní hřiště, projet se na travnaté ploše, betonové ploše a na písku. Pokud cestou narazí na bariéru, musí sám využít komunikaci s jinou osobou nebo vymyslet alternativní cestu. Jeho cesta skončí na cílové čáře. Bude mu měřen čas. Postupně se vystřídají všichni a za absolvování cesty dostane každý odměnu ve formě řidičského průkazu invalidního vozíku.

Druhá část: pracovní list, debata

Třetí část: týdenní aktivita. Potřebujeme interaktivní tabuli, počítač, papír formátu A1, pastelky, černý fix.

Každý den si najdeme chvíli, abychom zpracovali část webové stránky <https://www.chodicilide.cz/chodex/>. Jedná se o manuál bezbariérového soužití. Ve třídě si vytvoříme vlastní manuál. Na plakát o formátu A1 si každý den napíšeme jeden bod

z manuálu z webové stránky, podebatujeme, co si o tom myslíme a jak tomu rozumíme. Hotový manuál si nalepíme na dveře. Tento manuál budeme mít na očích celé pololetí a poslouží, jako konverzační téma o přestávkách s žáky ostatních tříd. Čtení lze využít v hodinách českého jazyka – sloh a čtení s porozuměním. Dále debatu směřujeme na otázky. Například: co mohu udělat já proto, aby se s námi lidem na vozíku žilo snáze? Jak bych se choval k žákovi, který je na vozíku a chodil by k nám do třídy? Jaké jsou další nesnáze, které musí žák nebo člověk na vozíku řešit? Odpovědi a reflexe na otázky napíšeme do manuálu.

Reflexe: společné sdílení dojmů, opakování informací, získávání informací prožitkem, podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků.

Použité zdroje:

[online]. [cit. 2018-11-24]. <https://www.citacepro.com/dokument/n0JRAzKYNQ1zuu23>

[online]. [cit. 2018-11-24]. <https://www.chodicilide.cz/chodex>

PRACOVNÍ LIST: Soutěž, cesta za získáním řidičského průkazu

Na otázky odpovídej v bodech. Pracovní list slouží jako osnova k debatě.

- Na jaké překážky jsi narazil?

- Co pro tebe bylo nejtěžší?

- Jak jsi se na vozíku cítil?

- Jaké pro tebe bylo požádat o pomoc?

- Byla ti pomoc poskytnuta?

- Jak se dnes změnil tvůj pohled na osoby na vozíku?

- Napiš 1–5 bodů. Jak by ses choval k žákovi, který je na vozíku v naší třídě?

- Jak dlouho ti trvala cesta?

Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků – dramatizace

Klíčová slova: emoce, podpora

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 8. ročník

Předpokládaný čas: cca 60 minut

Hlavní cíl aktivity: Aktivita posilující kompetence žáků osmých tříd a to zejména v oblasti rozvoje jejich vzájemné interakce, k lepšímu využívání intuice a řeči těla a ke spontánní tvořivosti. Zážitek pedagogika vede k orientaci na zdravý rozum, na prožitek a respekt vůči vlastním pocitům a k pocitům druhých.

Pomůcky: Počítač, promítací plátno (kde přehrajeme písničku s videoklipem), časopisy, noviny.

Organizace práce a popis aktivity: jedná se o dramatizaci písně od známé skupiny The Tap Tap. Kapela se skládá ze studentů a absolventů školy Jedličkova ústavu. Vybrala jsem pro žáky píseň „řiditel autobusu“, která je nazpívána podle skutečných událostí. Zpěvákovi se stalo, že ho kvůli jeho kompenzační pomůcce nechtěli pustit do autobusu.

1. Volba

Zvolíme sami nebo spolu s dětmi předlohu písně- zvolila jsem nejvíce známou písničku, ve které se objevují handicapované osoby, tedy od skupiny The Tap Tap – „řiditel autobusu“. Písnička má skvělý videoklip plný celebrit- dětem se bude více líbit. Prvně žákům pustím píseň i s videoklipem, po skončení si rozebereme, co jsme na videu viděli. Upozorním je na to, že se jedná o příběh podle skutečné události. Seznámím je s kapelou The Tap Tap – kdo jsou, čím si prošli, co dělají.

2. Rozehřívací hra

Asociace v pohybu (účastníci jsou v prostoru a ve chvíli, kdy se řekne téma, znázorní, co je napadne)- téma zní handicapovaná osoba

3. Média

Do skupin dostanou různé časopisy a noviny a jejich úkolem je najít odpovědi na dané otázky.

- a) Kolik článků obsahuje zprávu o handicapovaných
- b) Jak jsou noviny a časopisy objektivní
- c) Jak je článek napsán (negativní, pozitivní)
- d) Co považujete za nejdůležitější v článcích
- e) Proč je článků, tak málo nebo tak mnoho

4. Rozbor

Po úvodních aktivitách rozdám dětem text a píseň si spolu zazpíváme a pojmenujeme si v ní postavy, situace (tj. vztahy postav v dané chvíli), konflikty (kdo je proti komu a proč – řidič autobusu – osoba s postižením) a hlavní témata (jak by se písnička mohla jinak pojmenovat). Dále si sedneme do kruhu a popovídáme si o vlastních (nebo kamarádových) podobných zážitcích, vzpomínkách a zkušenostech s tématem v praxi. Do hry se tak dostanou osobní pocity dětí. Po rozboru písně se děti rozdělí do skupin po 5-6 dětech.

5. Improvizace

Každá skupina se pak pokusí píseň zahrát sama. Děti dostanou několik minut na přípravu a rozdělení rolí. Poté se každá skupina improvizovaně rozehrává v prostoru (sochy, sousoší, pantomima, činoherní scénky). Děti by neměly opakovat text písně, ale rozvíjet spontánní dialog. Při improvizaci používají žáci jiné, ne skutečná jména hráčů. Hráči si mohou dovolit občas i mlčet, vnímat, nevědět, co bude následovat dál. Po každé skupince si sedneme zpět do kruhu a rozebereme si pocity dětí (herců), jak se cítily, jak se jim hrálo, zdali si dokáží představit být na místě hlavního aktéra.

Reflexe: dramatizace písně, společný zpěv, diskuse a celková spolupráce dětí jsou cestou ke zlepšení komunikace a k porozumění sobě a druhým. Žáci se tak setkávají v příbězích s příklady respektování osob s postižením, mohou se seznámit jak s pozitivními reakcemi, ale i s negativními zkušenostmi, které si mohou vyzkoušet na vlastní kůži, stejně jako osoba s postižením. Jedná se o velmi intenzivní zážitkovou formu výuky a dává dětem prostor se projevit a uskutečnit své nápady.

Text písně:

Můj nověj vozejk je rychlej jako vítr a silnej jako bejk,
a svět s ním chutná zas jak propečeněj stejek,
život má spád, připadám si jako bych měl aspoň metr šedesát
a všechno je tak jak má bejt.

To není vozejk,mladej, tohleto je nějákej fejk,
to je kolo a s tím nesmíš do autobusu,
jó ten kdo má kolo tak musí jít z kola ven,
tak s pánem bohem pac a pusou.

Jsem řiditel tohohle autobusu,
mám svý pravidla a svý know-how

Jsi řiditel tohohle autobusu
a je to autobus do stanice ouha, ouha.

S kolem svým sem nesmíš, máš to tady černý na bílým
nechtěj abych tu řval na celý kolo
prostě si piš že když s tím kolem ihned nezmizíš
tak něco uvidíš,
nestrpím tady žádnou svoloč.

Mám malý boty ale práva mám úplně stejně velký jako ty
tak na to taky myslet začni,
co máš černý na bílým není až tak černobílý,
pro tebe je to kolo, pro mě pomůcka kompenzační.

Jsi řiditel tohohle autobusu,
svět ale nejsou jízdni pruhy.

Jsem řiditel tohohle autobusu,
a ty mi se svym kolem neruš moje kruhy.

Kolo je kolo a kolem zůstane,
tak to bylo a je a nic se na tom nezmění.

Blbec je blbec a blbcem zůstane,
někdo má krátký nohy někdo dlouhý vedení.

Kolo je kolo a kolem zůstane,
z těch tvejch argumentů zůstává rozum stát.

Blbec je blbec a blbcem zůstane,
když máváš předpisy tak měl by jsi je znát.

Smluvní přepravní podmínky článek 6. odstavec 15.:
"Jiné pojízdné kompenzační pomůcky se považují za
vozíky pro invalidy pokud jsou svými rozměry
a vahou s nimi srovnatelné".

Nechci jednat kách,
a nijak zvlášť netoužím po hádkách
chci jen to na co mám nárok, na to vem jed.

Lidi jako já
nežijou jenom v pohádkách
jedem v tom všichni spolu tak nás nechte jet.

Pustím tě sem s kolem a má autorita bude rázem skolena,
jak to uděláš jednou každěj to pak chce
pravidla jsou pravidla a to uzná i každěj vidlák
jestli chceš vyjímku vrat' se ke Sněhurce.

Jsem řiditel tohohle autobusu,
odvolávej se třeba k Bohu.

Jsi řiditel tohohle autobusu,
příště mi vezmeš bílou hůl nebo dřevěnou nohu.

Kolo je kolo a kolem zůstane,
tak to bylo a je a nic se na tom nezmění.

Blbec je blbec a blbcem zůstane,
někdo má krátký nohy někdo dlouhý vedení.

Kolo je kolo a kolem zůstane,
z těch tvejch argumentů zůstává rozum stát.

Blbec je blbec a blbcem zůstane,
když máváš předpisy tak měl by jsi je znát.

**Ilustrační příklad: podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráci –
film The Butterfly Circus (2009)**

Klíčová slova: Kolektiv, tělesné postižení, přátelství, spolupráce, sounáležitost, kooperace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ, 2. stupeň

Předpokládaný čas: cca 20 minut

Cíl: Zhlédnutí filmu The Butterfly Circus (2009), sdílení dojmů. V hlavní roli Nick Vujicic, muž bez rukou a nohou, který žije život s radostí a naplno.

Odkaz na film Butterfly Circus + kvalitní české titulky (YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=giEJ7mtLVlc>

Organizace práce a popis aktivity: kolektivní shlédnutí. Nádherný krátký film (20 min) o tom, že každý člověk má obrovskou hodnotu a právo být milován, nezávisle na tom, jak vypadá nebo co dokáže. Příběh o nové šanci, o síle bezpodmínečného přijetí, o radosti, kterou nic nedokáže uhasit.

Will nemá končetiny a "pracuje" jako atrakce v cirkusu. Chodí se na něj dívat lidé z okolí, kteří si většinou neuvědomují, jak těžký má život. Jednou ho uvidí dva muži, kteří mají svůj vlastní skromný cirkus. Willovi se zalíbí a přidá se k nim. Díky lidem z nového cirkusu poznává, co je to přátelství a získává naději na lepší život (čsfd).



Ilustrační příklad: podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků – dokumentární film Jsme úplně normální

Klíčová slova: odlišnost, jedinečnost, osoby s postižením

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a společnost

Průřezová témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana

Cílová skupina: 7.–8. třída ZŠ

Předpokládaný čas: 60 minut

Cíl: Zamyšlení se nad odlišnostmi lidí jako jedinečných osobností, vnímání odlišností jako své vlastní obohacení, utvoření kladného vztahu k lidem s postižením.

Organizace práce a popis aktivity: práce ve skupině, diskuze, zhlédnutí dokumentárního filmu, individuální práce s pracovním listem, závěrečná debata. Na začátku hodiny se učitel žáků zeptá, zda si myslí, že jsou všichni lidé stejní. Nechá rozběhnout diskuzi o různých odlišnostech (pohlaví, fyzický vzhled, vlastnosti, národnost, zdravotní postižení, atd.). Snaží se vést žáky k myšlence, že žádný člověk není stejný jako ten druhý. Rozdíly mezi lidmi jsou různě velké, někdy jsou nepatrné a nelze si jich na první pohled všimnout, jindy jsou výrazné. Dochází s žáky k závěru, že každý člověk je jedinečnou osobností. Učitel si s žáky povídá o tom, jestli jsou tyto odlišnosti důvodem k rozporům. Diskuzi zakončuje myšlenkou, že odlišnosti jsou běžné a my bychom je měli umět přijímat a dokázat se jimi obohatit.

Dokumentární film: Jsme úplně normální: <https://www.youtube.com/watch?v=zySJhjBPU2g>

Otázky k videu:

1. Kdo byly hlavní postavy dokumentu?
2. Jakou myšlenku nám film sděluje? Jak by si hlavní postavy přály být vnímané svým okolím?
3. Co vás ve videu nejvíce zaujalo?
4. Co se vám teď honí hlavou?
5. Jaké máte pocity?
6. S kým z ukázky se nejvíc ztotožňujete?

Po rozebrání dokumentu učitel rozdá žákům pracovní listy. Poskytne jim čas na jejich vyplnění. Hodinu zakončuje debatou nad odpověďmi žáků na otázky z pracovního listu a rozluštěním rébusu: “Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.“

PRACOVNÍ LIST: Podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních spolužáků

1. Znáš někoho se zdravotním postižením?

2. Co se můžeme naučit od lidí s postižením? Čím nás mohou obohatit?

3. Jak můžeme pomoci my jim?

4. Co ti dnešní hodina přinesla nového?

5. Pokus se vyluštit rébus

Ě R V Á N P S M Í I V E D E N J D C M E S R

O C E J I L Ů Ž D E É T

E J Č O Í M V D E N É I T I L N E

Ilustrační příklad: podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce – kniha, film, trailer (Ne)obyčejný kluk.

Klíčová slova: Kolektiv, tělesné postižení, přátelství, spolupráce, sounáležitost, kooperace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

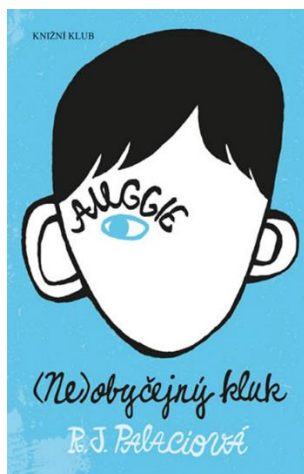
Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ - 2. stupeň

Předpokládaný čas: individuálně, trailer 3 minuty

Cíl: Individuální četba knihy (Ne)obyčejný kluk – Raquel J. Palacio nebo zhlédnutí filmu, zpracování anotace, sdílní dojmů.

Organizace práce a popis aktivity: individuální četba biografie (Ne)obyčejný kluk, dojemný a silný příběh o lidské odlišnosti, o dobru, o zlu, o bolesti.



- 2013, 320 stran
- Hlavní postavy: August – vrozená vada obličeje, sestra Vii – boj o pozornost, kamarádi, Jack, Julian, Charlotta, Summer
- Přelom nástup do školy – 5. třída
- Zlom: Halloween, kostým, rozhovor, třídní pobyt v přírodě – kamarádství
- Kaleidoskop pohledů samotného Augusta, jeho sestry a kamarádů i jeho nových spolužáků.
- individuální zhlédnutí filmu (Ne)obyčejný kluk (2017)
- Trailer: <https://www.csfed.cz/film/466388-ne-obycejny-kluk/video>



METODICKÝ LIST 46

Ilustrační příklad: podpora příslušnosti ke skupině, přátelství a spolupráce – kniha Život bez hranic

Klíčová slova: Kolektiv, tělesné postižení, přátelství, spolupráce, sounáležitost, kooperace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ, 2. stupeň

Předpokládaný čas: individuální

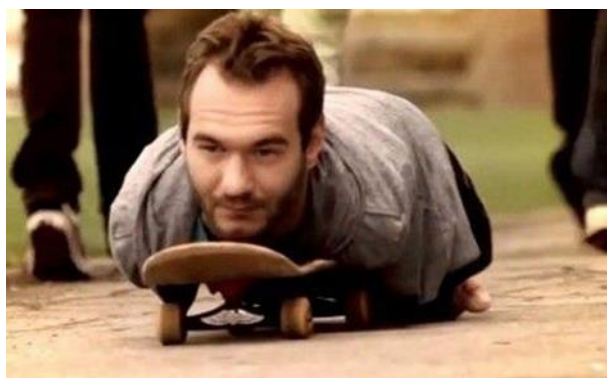
Cíl: Individuální četba knihy Život bez hranic, Nick Vujicic, 2011, 235 stran, zpracování anotace, sdílní dojmů.



- Fyzické postižení, emocionální bitva, pocit osamocení, víra v Boha – zdroj síly
- 4. 12. 1982, první ze tří dětí v srbské rodině žijící v australském Melbourne
- Byl integrován, asistent
- vystudoval VŠ - obor účetnictví a finanční plánování
- Nyní motivační řečník a ředitel neziskové organizace Life Without Limbs (Život bez končetin)
- manželka Kanae Miyahara, děti (2013, 2015, 2017 dvojčata)

Ukázka z Knihy:

„ Je úžasné, jak malá nožička a dva prsty poslouží člověku, který nemá ruce ani nohy. Tato operace a nové technologie mě osvobodil, umožnily mi ovládat přizpůsobené elektrické vozíky, počítač i mobilní telefon“ (Vujicic, s. 14, 2011).



<http://www.cintamani.cz/nick.html>

Ilustrační příklad: soběstačnost – film *Moje levá noha*

Klíčová slova: mozková obrna

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ, 8. – 9. ročník

Předpokládaný čas: individuální

Cíl: reflexe na základě filmové ukázky

Organizace práce a popis aktivity: individuální (skupinové) zhlédnutí filmu *Moje levá noha*



<https://www.csfd.cz/film/8345-moje-leva-noha/prehled/>

Skutečný životní příběh spisovatele a malíře Christyho Browna. Christy Brown se narodil roku 1932 (zemřel 1981) a jediné, co si přinesl na svět, byla mozková obrna, způsobená komplikacemi při porodu. Nemohl mluvit, nemohl se hýbat, jedinou, ovšem minimálně ovladatelnou částí jeho těla byla jeho levá noha. Do jejích prstů uchopil sedmiletý Christy křídlo, aby dal svému okolí najevo, že v zubožené tělesné schránce se skrývá zdravý, normálně fungující mozek. Levá noha se stala Christyho pojátkem se světem. Nohou se naučil psát i malovat a jí napsal svou autobiografii, která se stala předlohou filmu, nominovaného na 6 Oscarů. Dva z nich získal.

Ilustrační příklad: Změnil se mi život, dva dokumenty

Klíčová slova: změna v životě, podpora, osoba s tělesným postižením

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut, práci s tématem lze rozdělit do více bloků dle zájmu žáků.

Cíl: Získání základních informací o tom, jak se nám může změnit život, co můžu udělat, abych ostatním pomohl/ pomohla.

Pomůcky: TV, internet.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce, beseda. Učitel představí téma, zeptá se, jaký by byl dopad na jejich každodenní život, kdyby se stal např. úraz. Jak by mohli pomoci/ podpořit kamaráda, co si myslí, že by potřeboval. Učitel dle uvážení a na základě práce s žáky pustí filmy k danému tématu: krátké situační video.

- <https://www.youtube.com/watch?v=UfZoCIglprc> (dokument cca 5 minut)
- <https://www.youtube.com/watch?v=EoiV3juo0SY> (dokument cca 30 minut)

Informace pro učitele:

Česká asociace paraplegiků pomáhá zapojit lidi po úrazu nebo jiných komplikacích zpět do běžného života. Snaží se najít řešení, kdy člověk v nové životní situaci může co nejvíce aktivně participovat na svém bytí. Pomoci může každý z nás, třeba jen dostat se do dopravního prostředku. To by měla být samozřejmost, která utváří každou zdravou společnost. Sounáležitost, pokora, solidarita a empatie.

Reflexe: diskuse může být založena např. na tom, co by se v mém životě změnilo, kdyby se mi stal úraz, co bych nemohl/la dělat. V další fázi by bylo možné zaměřit se na to, jak problémy překonávat a na to, jak nabídnout pomoc.

Ilustrační příklad: Tanec a my: tvoříme spolu, inspirativní dokument.

Klíčová slova: tanec, spolupráce, bariéry jako výzva

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut příprava a rozdělení úkolů, práci s tématem lze rozdělit do více bloků dle zájmu žáků.

Cíl: Rozvoj vzájemné spolupráce a respektování druhých.

Pomůcky: TV, internet, židle, rehabilitační míče, šátky, apod. dle počtu žáků.

Organizace práce a popis aktivity: skupinová práce – nácvik tance, improvizace, beseda. Učitel představí myšlenku společného úkolu, nácvik „vystoupení“, tanec s limity (např. na židlích, na míčích apod.).

Učitel pustí inspirativní ukázkou:

- <https://www.youtube.com/watch?v=RocDmF7pMYE&t=47s> (video cca 5 minut)

Žáci se rozdělí do skupinek, případně, pokud se domluví, utvoří jen jednu a jejich úkolem bude nacvičit tanec vsedě. Použijí hudbu dle vlastního výběru, volba „rekvizit“ je rovněž v jejich kompetenci (šátky apod.)

Reflexe: popsat, co žáci prožívali, popsat limity pohybu apod.

Ilustrační příklad: redukovat rizikové podmínky, kterými mohou být nepřijetí žáka ostatními spolužáky, dokument

Klíčová slova: tělesné postižení, volnočasové aktivity

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Seznámit žáky s jedinci s tělesným postižením.

Pomůcky: TV, internet, psací potřeby, papíry, velký plakát.

Organizace práce a popis aktivity: učitel představí téma a pustí krátký dokumentární film: <https://youtu.be/zySJhjBPU2g> (cca 25 minut). Handicapovaní lidé mají právo na využívání volného času a to stejným způsobem a ve stejném prostředí, jako ostatní lidé. Volný čas slouží i mimo jiné k radosti a zlepšení nálady a u osob s handicapem to platí dvojnásobně, neboť každá činnost, kterou dělá a která ho baví je pro něj velice důležitým prvkem pro rozvoj osobnosti.

Reflexe této aktivity bude probíhat formou společného sdílení v kruhu. Žáci mají sdělit, jaký zážitek, informaci a pocit si z daného videa odnášejí.

Otázky (např.):

- Co vás v dokumentu nejvíce zaujalo?
- Co se vám teď honí hlavou?
- Jaké máte pocity?
- S kým z ukázky se nejvíc ztotožňujete?

Žáci se rozdělí do skupinek a na papíry nakreslí tři situace, které jsou pro jedince s tělesným nebo jiným postižením obtížné v každodenním životě. Konečné dílo je možno vyvěsit ve třídě.

Ilustrační příklad: Pes – kamarád do deště, dokument, pracovní listy.

Klíčová slova: tělesné postižení, asistenční pes

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – 2. stupeň

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Hodina se zaměřuje na téma role asistenčního psa v životě osoby s tělesným postižením.

Pomůcky: TV, internet, psací potřeby, pracovní listy dle počtu žáků.

Organizace práce a popis aktivity: motivační video

<https://www.youtube.com/watch?v=TNOFv5AbuoA> (cca 5 minut), hra, samostatná práce diskuze.

Učitel představí téma hodiny. V úvodu se žáci rozlosují do dvojic – jeden z dvojice se může pohybovat pouze ve vymezeném území a může se v něm hýbat pouze skoky snožmo, druhý kdekoliv po třídě jakýmkoliv bezpečným způsobem. Žák, který se nachází ve vymezené oblasti, obdrží od učitele seznam činností, které musí vykonat (např. „napiš na papír své jméno zeleně a jméno kamaráda modře“). Druhý z dvojice má za úkol prvnímu přinášet předměty, které ke splnění úkolu potřebuje. Povoleno je přenášet pouze jeden předmět naráz.

Následuje krátká reflexe pocitů jedné i druhé strany a navázání na fakt, že je pro mnoho lidí asistenční pes nejen přítelem, ale především pomocnou tlapkou v nouzi.

Jakmile proběhne diskuze, obdrží žáci pracovní listy, na kterých samostatně pracují. Když mají hotovo, svá řešení vyhodnotí spolu se zbytkem třídy a učitelem. Aktivita volně naváže na diskuzi o tématu.

Reflexe: společné sdílení dojmů.

PRACOVNÍ LIST: Pes – kamarád do deště



Ahoj! Jmenuji se _____

a jsem **asistenční pes**. Je to moc důležitá služba. Můj páníček se může pohybovat pouze na **invalidním vozíku**. Mnoho činností, které jsou pro Tebe samozřejmostí, je pro něj velkým oříškem.

Naštěstí má ale mě a já mu vždy rád pomůžu, když je třeba. Na tomto pracovním listu se dozvíš, jak spolu překonáváme **překážky**.

Zdroj: https://www.metro.cz/foto.aspx?r=metro-region&c=A170518_142758_metro-region_jsk

Nejdřív ale zkus vyluštit moje jméno. Jak? Je to snadné. Vyber z níže uvedených věcí ty, se kterými svému páníčkovi pomáhám, a z písmen pak slož mé jméno.

Pomáhám páníčkovi s oblékáním a svlékáním.

Podávám předměty, na které páníček nedosáhne.

Jím mu oběd a večeři, protože páníčka neumí vařit.

Přivolám pomoc, když je páníček v nebezpečí.

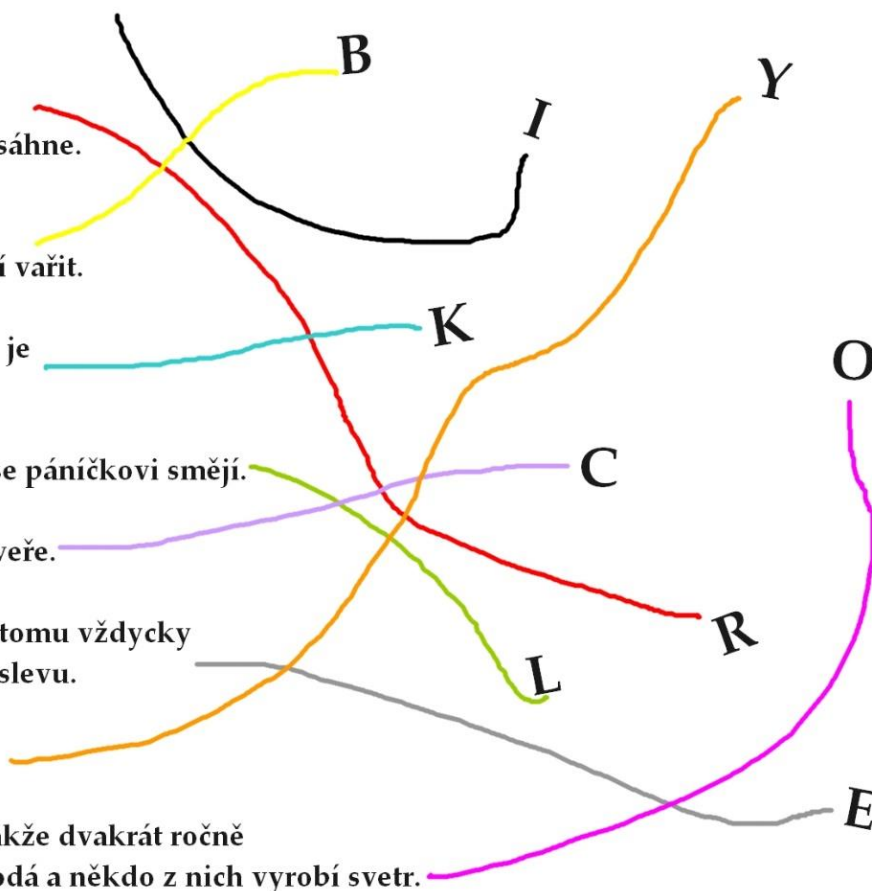
Koušu souseďy, kteří se páníčkovi smějí.

Otevírám páníčkovi dveře.

Jsem roztomilý a díky tomu vždycky dostaneme v obchodě slevu.

Jsem páníčkův kámoš.

Mám hodně chlupů, takže dvakrát ročně páníček mé chlupy prodá a někdo z nich vyrobí svetr.



Nás, asistenční psy, můžeš potkat kdekoli na ulici. Buď se teprve učíme, nebo už pomáháme svým páníčkům. I tak se ale najde hodně lidí, kteří nemají ponětí, co jsme vlastně zač. Těm pak rozdáváme informační letáčky, jako je ten, který můžeš vidět níže.

Do tiskárny se ale vkradl šotek a nadělal v textu chyby. Pomoz mi je opravit, prosím!

Chybné informace škrtni a oprav:

Než se z obyčejného psa stane asistenční kočka, trvá to přibližně rok. Tento proces je snadný jak pro trenéra, tak pro psa samotného. Pejsek se musí naučit především poslušnosti a vždy se chovat tak, aby jednal způsobem, který není v zájmu jeho páníčka. Nejde přitom jen o rutinní záležitosti jako rozbíjení dveří, trhání oblečení nebo nošení nákupu z obchodu. Díky svým slabým svalům dokáže asistenční pes i zvednout člověka z vozíku. Pokud se páníčkovi neudělá dobře a omdlí, nebo se uhodí do hlavy, může mu jeho pětinohý přítel přivoláním pomoci zachránit i život. A když zrovna nebije na poplach, ani neschovává klíče spadlé na zem, vždy je tady, když páníčkovi je do smíchu nebo chce jen strávit hezké odpoledne venku. Divoký pes je totiž kamarád, kterého potřebujeme všichni, a ještě mnohem víc!

Ted' už toho víš o mé práci daleko víc než předtím, že? Zamysli se, jestli už nějakou zkušenost s člověkem s postižením máš a pak sdílej své postřehy s ostatními.

Pokud jsi s prací hotov/a dříve než ostatní, můžeš si zatím vybarvit obrázek.



Zdroj: <https://omalovanky.luksoft.cz/zvirata/pes.php>

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky s tělesným postižením

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

PhDr. Mgr. Dana Zámečnicková, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-5578-0



MUNI
PRESS

MUNI
PED