

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Edukace žáků v Jedličkově ústavu a školách
Education of Pupils at Jedlička Institute and Schools

Klára Peřinová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Edukace žáků v Jedličkově ústavu a školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2019

Děkuji všem lidem, kteří podporují děti, žáky a dospívající s postižením na cestě k jejich samostatnosti a nezávislosti a pedagogům, kteří se zapojili do strukturovaných rozhovorů. Děkuji své rodině za veškerou podporu během studia. Dále děkuji doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za odborné vedení práce.

„Ať se zdá být život jakkoliv těžký, vždy existuje něco, co můžete dělat a uspět v tom.“
Stephen Hawking (1942–2018)

„Netrap se tím, že růže má trny, raduj se z toho, že na trnovém keři kvetou růže...“
(Švarcová, 2011)

Abstrakt

Tato diplomová práce “Edukace žáků v Jedličkově ústavu a školách” obsahuje informace o vzdělávání žáků s tělesným postižením. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou potřeby a metody vzdělávání žáků s tělesným postižením. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké vyučovací metody, didaktické pomůcky, kompenzační pomůcky a další postupy a přístupy k žákům jsou využívány pedagogy na základní škole. Diplomová práce obsahuje analýzu přínosu Jedličkova ústavu a škol.

Výzkum pracuje s následujícími metodami: strukturované rozhovory s pedagogy, zúčastněné pozorování na základní škole. Teoretická část práce obsahuje druhy tělesného postižení, souběžného postižení více vadami, Jedličkův ústav a školy a informace o vzdělávání žáků s tělesným postižením a se souběžným postižením více vadami. Praktická část práce se zabývá interakcí mezi žáky a pedagogy, mozkovou obrnou, vyučovacími metodami a potřebami žáků.

Žáci potřebují bezbariérové prostředí, kompenzační pomůcky, podpůrná opatření, podporu jejich motivace a soběstačnosti. Učitelé učivo často vysvětlují a pokládají otázky. Žáci mají individuální vzdělávací plány, slovní hodnocení, klasifikaci, testy, zkoušení, exkurze a další školní kurzy. Pedagog volí vyučovací metody podle potřeb žáků. Informace o vzdělávacích a dalších potřebách jsou velmi důležité pro podporu žáků v jejich schopnostech, dovednostech, komunikaci, pohybu a dalších schopnostech důležitých pro život. Žáci podle názoru pedagogů potřebují více pomůcek a financí na pomůcky. Na tento problém se můžeme zaměřit v dalších pracích.

Klíčová slova

Jedličkův ústav a školy, metody vyučování, mozková obrna, podpůrná opatření, tělesné postižení, vzdělávací potřeby, vzdělávání žáků s tělesným postižením, didaktické a kompenzační pomůcky.

Abstract

This diploma thesis “Education of Pupils at Jedlička Institute and Schools” contains information about physically disabled pupils. The aim of the diploma thesis was to discover the needs and methods of physically disabled pupils’ education. The research was focused on what teaching methods, didactic tools, compensation aids and other means and access to pupils are used by teachers at primary school. The diploma thesis includes an analysis of an asset of Jedlička Institute and Schools.

The research uses the following methods: structured interviews with teachers and participant observation at primary school. The theoretical part of the thesis comprises kinds of physical disability, combined disability, Jedlička Institute and Schools and information about education of physically disabled pupils and pupils with combined disability. The practical part of the thesis deals with an interaction between pupils and teachers, with cerebral palsy, teaching methods and pupils’ needs.

The pupils need a barrier-free environment, compensation aids, support measures, support of their motivation and self-sufficiency. The teachers often explain the school work and ask questions. The pupils have individual education, verbal evaluation, marks, tests, examinations, excursions and various school courses. The teacher selects teaching methods according to pupils’ needs. Information about educational and other needs are necessary for pupils’ support and a support of their abilities, skills, communication, mobility and other skills necessary for their lives. The pupils in the opinion of the teachers need more aids and the finances. This problem can be used in further research.

Keywords

Jedlička Institute and Schools, teaching methods, cerebral palsy, support measures, physical disability, educational needs, education of physically disabled pupils, didactic and compensation aids.

Obsah

Úvod.....	11
1 Tělesné postižení a souběžné postižení více vadami.....	13
1. 1 Tělesné postižení.....	13
1. 2 Souběžné postižení více vadami.....	14
1. 2. 1 Mentální postižení.....	14
2 Vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami z pohledu legislativy.....	16
2. 1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací program.....	16
2. 2 Podpůrná opatření pro žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami.....	16
2. 2. 1 První stupeň podpůrných opatření.....	17
2. 2. 2 Druhý stupeň podpůrných opatření.....	18
2. 2. 3 Třetí stupeň podpůrných opatření.....	19
2. 2. 4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření.....	20
2. 2. 5 Pátý stupeň podpůrných opatření.....	20
3 Možnosti vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole.....	21
3. 1 Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením.....	22
3. 2 Speciální školy.....	24
3. 3 Základní škola při zdravotnickém zařízení.....	25
4 Podpora, obtíže a potřeby žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami ve vzdělávání.....	26
4. 1 Spolupráce školy se školským poradenským zařízením, odbornými pracovníky a rodiči.....	27

4. 2	Vhodné prostředí a vybavení školy.....	29
4. 3	Podpora žáků při rozvoji jemné motoriky a psaní.....	30
4. 4	Podpora komunikace u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami.....	31
4. 5	Další vzdělávací obtíže a možnosti podpory u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami.....	33
5	Didaktické, kompenzační a další pomůcky pro žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami.....	34
6	Léčebná rehabilitace ve škole.....	39
6. 1	Ergoterapie.....	43
7	Jedličkův ústav a školy.....	46
7. 1	Historie Jedličkova ústavu a škol.....	46
7. 2	Jedličkův ústav a školy v současnosti.....	51
7. 3	Charakteristika žáků Jedličkova ústavu.....	53
7. 4	Základní škola JÚ.....	53
8	Metody vyučování a hodnocení.....	56
8. 1	Komplexní výukové metody.....	59
8. 1. 1	Frontální výuka.....	59
8. 1. 2	Skupinová a kooperativní výuka.....	59
8. 1. 3	Partnerská výuka.....	60
8. 1. 4	Individuální a individualizovaná výuka.....	60
8. 1. 5	Brainstorming.....	61
8. 2	Další výukové metody.....	62
8. 2. 1	Slovní metody.....	62
8. 2. 2	Názorně-demonstrační metody.....	63
8. 2. 3	Dovednostně-praktické metody.....	64

8. 2. 4	Projektová výuka.....	64
8. 2. 5	Inovativní metody vyučování.....	65
8. 3	Hodnocení žáků.....	66
9	Praktická část.....	68
9. 1	Cíl výzkumu a výzkumný problém.....	68
9. 2	Plán výzkumu.....	69
9. 3	Výzkumné otázky.....	69
9. 3. 1	Strukturované rozhovory.....	69
9. 3. 2	Zúčastněné pozorování.....	69
9. 3. 3	Další výzkumné otázky.....	70
9. 4	Výběr respondentů a prostředí.....	70
9. 5	Metody získávání dat.....	71
9. 6	Sběr dat.....	73
9. 7	Analýza dat.....	73
9. 8	Omezení studie.....	75
9. 9	Výsledky výzkumu v tabulkách.....	75
9. 10	Přínos JÚŠ a spolupráce.....	78
9. 11	Uspořádání a vybavení tříd.....	80
9. 12	Chování žáků, mozková obrna.....	81
9. 13	Výukové metody, potřeby žáků a přístupy ve výuce.....	84
9. 13. 1	Metody vyučování na základní škole Jedličkova ústavu.....	84
9. 13. 2	Příklady užití výukových metod u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami v Jedličkově ústavu na základě zúčastněného pozorování....	88
9. 13. 3	Výukové metody u žáků s mozkovou obrnou v Jedličkově ústavu.....	93
9. 13. 4	Potřeby žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami dle názoru pedagogů.....	94

9. 13. 5 Způsoby motivace u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole Jedličkova ústavu.....	95
9. 13. 6 Hodnocení žáků, organizace výuky u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole Jedličkova ústavu	96
9. 14 Shrnutí výsledků výzkumu.....	99
10 Diskuze a doporučení pro praxi.....	100
Závěr.....	106
Seznam používaných zkratk.....	109
Seznam použitých informačních zdrojů.....	110
Seznam příloh.....	119
Přílohy.....	120

Úvod

V této práci se budu zabývat tématem, které se týká vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků se souběžným postižením více vadami na základní škole. Možnosti tohoto vzdělávání představím na konkrétním příkladu základní školy Jedličkova ústavu, která se nachází na Vyšehradě na rozhraní Prahy 2 a Prahy 4. Jedličkův ústav a školy mají dlouholetou tradici, fungují již od roku 1913. Jedličkův ústav je pojmenovaný na počest profesora Rudolfa Jedličky (1869–1926), který se zasadil o vybudování systému moderní péče o osoby s tělesným postižením (Titzl, 1998). Hraje tak významnou roli ve vzdělávání, výchově a v přípravě na budoucí povolání žáků s tělesným postižením ze současného i historického hlediska.

Téma zaměřené na vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků se souběžným postižením více vadami je důležité nejen pro pedagogy, kteří je učí, ale i pro školní speciální pedagogy a další multidisciplinární tým odborníků, který s nimi pracuje. Informovanost ohledně potřeb žáků s tělesným postižením může ale pomoci i rodičům a vychovatelům. Práce se tak vztahuje i k oblasti diagnostiky a poradenství. Potřeby těchto žáků, podpůrná opatření, metody vyučování by měl na dobré úrovni znát školní speciální pedagog, který může žákům doporučit adekvátní podporu.

Cílem práce je zjistit, jaké jsou potřeby a metody vyučování žáků s tělesným postižením na základní škole. Hlavním cílem práce je tedy zjistit, jaká jsou specifika vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků se souběžným postižením více vadami na základní škole. Tato specifika zahrnují zejména potřeby žáků ve výuce, metody vyučování, ale i celkový obsah výuky a přístup k těmto žákům. Cílem praktické části výzkumu je zjistit, jaké metody vyučování, pomůcky a další postupy a přístupy k žákům využívají pedagogové na základní škole Jedličkova ústavu, jak hodnotí přínos Jedličkova ústavu a škol, jaké jsou potřeby žáků, a navrhnout možnosti řešení případných nedostatků. Cílem zúčastněného pozorování je také zjistit, jakým způsobem se přistupuje ve výuce na základní škole k žákům s mozkovou obrnou.

Práce se zaměří také na analýzu přínosu Jedličkova ústavu a škol pro žáky s tělesným postižením a žáky se souběžným postižením více vadami. Problematika bude zkoumaná prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s pedagogy a zúčastněného pozorování. Teoretická část práce se zaměří na možnosti vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole, bude popisovat jejich potřeby, možnosti podpory a podpůrná opatření. Práce se bude dále zabývat metodami vyučování, léčebnou rehabilitací ve škole, didaktickými a kompenzačními pomůckami.

Vzdělávání žáků s tělesným postižením, případně žáků se souběžným postižením více vadami bude v neposlední řadě představené na příkladu Jedličkova ústavu a škol. Praktická část se zaměří na vzdělávání žáků na základní škole Jedličkova ústavu z pohledu pedagogických pracovníků a z pohledu praxe. Zúčastněné pozorování se zaměří na žáka s mozkovou obrnou, na metody vyučování a na interakci žáků. Problematika bude v teoretické části popsána na základě odborné literatury a příslušné legislativy, jako jsou školský zákon či zákon o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

1 Tělesné postižení a souběžné postižení více vadami

1. 1 Tělesné postižení

Osoby s tělesným postižením představují heterogenní skupinu. Jejich společným znakem je omezení hybnosti (Opatřilová, 2011). Dochází k dysfunkci motorické koordinace. Zahrnuje například poruchy nosného, hybného aparátu, centrální, periferní poruchy, amputace či deformace. Patří sem také malformace, což znamená patologické vyvinutí části těla. Pokud chybí část končetiny, jedná se o amelii. Pokud končetina navazuje přímo na trup, můžeme mluvit o fokomelii, ruka navazuje na ramenní pletenec a noha na pánevní pletenec (Pipeková, 2010). Fokomelie horních končetin se řeší protézami (Rybka, Sosna a kol., 1990). Mikromelie znamená zmenšení celé končetiny (Fischer a Škoda, 2008).

Tělesné postižení mohou způsobit traumatické obrny vznikající při úrazu s poraněním hlavy. Dalším postižením je obrna míchy, jejíž častou příčinou je úraz páteře s poraněním míchy při dopravní nehodě nebo sportu. Dále to mohou být mozkové záněty a mozkové nádory, které v některých případech zanechávají následky v pohybové oblasti. Centrální obrny mají původ v poškození centrálního nervového systému, jenž zahrnuje mozek a míchu (Pipeková, 2010).

Často se vyskytují i choroby svalů, jako jsou vrozené anomálie svalů a svalových struktur, degenerativní choroby či nervové poruchy. Degenerativní chorobou je progresivní svalová dystrofie (například Duchennova myopatie). Nejprve jsou postižené Achillovy šlachy, postupně se unavují svaly, zkracují se a kolem kloubů vznikají kontraktury. Později se unavují i dýchací svaly (Titzl, 1987).

Žáci mohou také někdy mít kostní poruchy. *Ostogenesis imperfecta* je kostní porucha. Podstatou onemocnění jsou buňky osteoblasty, které vytvářejí tvrdou kost. Kosti jsou řídké, často se lámou i při menších pohybech a úrazech. Často se vyskytuje lomivost kostí, někdy také modré zbarvení oční bělimy (Titzl, 1987).

V některých případech dochází u tělesného postižení k částečné až úplné imobilitě (Michalík, 2011). Poruchy hybnosti vznikají jako primární (přímé poškození pohybového ústrojí), nebo sekundární poruchy (následek nemoci nebo poruchy). Jsou vrozené či získané. Tělesné postižení způsobují i následky závažných nemocí (Slowík, 2007). Lidé s tělesným postižením mohou mít obtíže se sebeobsluhou, s pohybem, dopravou, ale i potíže komunikační a společenské, což ovlivňuje jejich výchovu, vzdělávání a život obecně (Pipeková, 2010).

1. 2 Souběžné postižení více vadami

Souběžné postižení více vadami představuje souběžný výskyt dvou a více poruch, které se ovlivňují a působí na možnosti a výkonnost jedince (Kantor a kol., 2014). V souvislosti s tělesným postižením má daný člověk přidružené nejen tělesné postižení, ale například i sluchové, mentální, zrakové apod. Z pohledu somatopedie se také může jednat o souběžné postižení více onemocněními, zdravotní oslabení a více tělesných postižení (kombinované somatické postižení).

Nejčastějším souběžným postižením více vadami je například mozková obrna. Při mozkové obrně se současně mohou vyskytovat (spolu s tělesným postižením): mentální postižení, epilepsie, hydrocefalus (porucha tvorby a cirkulace mozkomíšního moku způsobí zvyšování nitrolebního tlaku), růstové problémy, poruchy zraku (strabismus – šilhavost, amblyopie – tupozrakost, hemianopie – výpadek poloviny zorného pole, nystagmus – mimovolné pohyby očí), poruchy sluchu, řeči (anartrie, dysartrie) či poruchy citlivosti (Ludíková, 2005).

1. 2. 1 Mentální postižení

V souvislosti se vzděláváním žáků s tělesným postižením mluvíme zejména o mentálním postižení v kombinaci se somatickým postižením, což je poměrně časté. Často se jedná o kombinaci mentálního postižení s epilepsií a s mozkovou obrnou (Jankovský, 2001).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (2017) je mentální retardace: „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihující všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“

Jedná se tak o snížení kognitivních, řečových, sociálních a pohybových schopností, které mají prenatální, perinatální a časně postnatální příčiny (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018). Mentální retardace se podle Mezinárodní klasifikace nemocí (2017) dělí na lehkou mentální retardaci (IQ 50–69), středně těžkou mentální retardaci (IQ 35–49), těžkou mentální retardaci (IQ 20–34) a hlubokou mentální retardaci (IQ pod 20). Dále se dělí na jinou a neurčenou či nespecifikovanou mentální retardaci (MKN 10, 2017). U jiné mentální retardace je obtížné stanovit její stupeň z důvodu přidruženého somatického či jiného poškození. U nespecifikované mentální retardace není dostatek informací pro určení daného stupně, i když je retardace prokázána (Blažková, 2014).

Žáci s lehkým mentálním postižením obvykle dosáhnou nezávislosti v osobní péči, přestože rozvoj sebeobsluhy bývá pomalejší. Někteří mají obtíže při čtení a psaní. U jedinců se středně těžkou mentální retardací nastává opožděný rozvoj chápání a užívání řeči. Žáci si při dostatečném vedení dokáží osvojit základy čtení, psaní a počítání (Švarcová, 2011). Dochází ke zpomalenému vývoji jemné a hrubé motoriky a jsou postiženy všechny kognitivní procesy (Blažková, 2014). Učení je omezené, trvá delší dobu, myšlení je nepřesné, ulpívá na nepodstatných detailech. Paměť je mechanická a řeč opožděná ve vývoji (Bartoňová, Pipeková a Vítková, 2016). Žáci s těžkou mentální retardací mají problémy s osvojením si základů čtení, psaní a počítání. Jsou však schopni si osvojit a rozvíjet určité dovednosti. Lidé s těžkou mentální retardací mají často poruchy motoriky a další přidružené vady (Švarcová, 2011).

Včasná péče přispívá k rozvoji jejich rozumových schopností, komunikačních dovedností, k rozvoji motoriky a samostatnosti (Švarcová, 2011). Hluboká mentální retardace zahrnuje souběžná postižení více vadami. Jedinci s hlubokou mentální retardací komunikují převážně neverbálně (Blažková, 2014).

2 Vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami z pohledu legislativy

Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá paragraf 16 školského zákona. Za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami se považuje žák, který potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (MŠMT, online cit. 2019-05-04).

Podle školského zákona s účinností od 15. 2. 2019 by vzdělávání mělo být založené na zásadách rovného přístupu každého člena České republiky a jiného členského státu Evropské unie na základě nejen víry, náboženství, etnického původu, národnosti, ale i na základě zdravotního stavu (MŠMT, online cit. 2019-05-04).

2. 1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací program

Každý obor vzdělávání, v tomto případě základní vzdělávání, má rámcové vzdělávací programy. Vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, které jsou důležité pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Každá škola si tak vytváří vlastní školní vzdělávací programy na základě rámcových vzdělávacích programů, v tomto případě na základě RVP pro základní vzdělávání (MŠMT, online cit. 2019-05-04). Pokud má žák tělesné postižení bez dalších vad, vzdělává se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Učivo si však může rozložit i do deseti ročníků (Farrell, 2004).

2. 2 Podpůrná opatření pro žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se poskytují bezplatně podpůrná opatření, na něž mají podle školského zákona právo. Podpůrná opatření zahrnují úpravy ve vzdělávání a školských službách (MŠMT, online cit. 2019-05-04).

Žákům s tělesným a souběžným postižením více vadami je určen zejména 3. až 5. stupeň podpůrných opatření, což platí také pro těžší tělesné postižení a souběžné postižení více vadami. Přehled těchto opatření popisuje příloha vyhlášky 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška charakterizuje žáky s tělesným postižením jako žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení. Dále věnuje pozornost žákům s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů souběžného postižení více vadami (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

2. 2. 1 První stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, jako jsou obtíže ve čtení, psaní, počítání či pomalejší tempo práce. Tento stupeň podpůrných opatření tak zahrnuje mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhuji pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s poradenským pracovníkem školy. K poskytování organizované podpory ke vzdělávání žáka slouží plán pedagogické podpory (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

První stupeň podpůrných opatření zahrnuje úpravu metod výuky, přičemž se klade důraz zejména na její individualizaci. Výuka zohledňuje individuální potřeby žáka, respektuje jeho pracovní tempo a využívá multisenzorický přístup. Výuka se orientuje na práci s textem a obrazem. Důležitá je také dostatečná motivace žáka. Do prvního stupně podpůrných opatření dále spadá úprava obsahu vzdělávání.

Úprava organizace výuky tkví ve změně zasedacího pořádku, uspořádání třídy, v nabídce volnočasových aktivit. Využívá se skupinová a kooperativní výuka. Úprava hodnocení může spočívat v prvním stupni podpůrných opatření, například v podpoře sebehodnocení žáka (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

2. 2. 2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření druhého stupně se týkají žáků s mírnými obtížemi ve vzdělávání. Žáci mohou mít například mírné řečové vady. Podpora může být poskytována prostřednictvím doporučení školského poradenského zařízení, jež poskytuje zprávu a doporučení škole (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Opatření zahrnuje pedagogickou intervenci s žákem ve škole v rozsahu jedné hodiny týdně a předmět speciálně pedagogické péče také v rozsahu jedné hodiny týdně. Dále obsahuje úpravu metod výuky, obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení a individuální vzdělávací plán (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Individuální vzdělávací plán zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a na žádost zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán obsahuje informace o podpůrných opatřeních, o jejich stupni a skladbě. Jsou zde identifikační údaje žáka a pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na jeho vzdělávání.

Popisuje úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení, úpravy metod, forem výuky a hodnocení či upravené výstupy ve vzdělávání. Individuální vzdělávací plán se zpracovává prostřednictvím spolupráce školského poradenského zařízení, žáka či zákonného zástupce žáka. Plán dále zpracovává ředitel školy (MŠMT, online cit. 2018-10-15). Do individuálního vzdělávacího plánu se doporučuje zařadit plán léčebné rehabilitace ve škole, zakázané aktivity, další doporučení a rizika (Zíkl, 2011).

Součástí druhého stupně podpůrných opatření je možnost si rozložit jeden ročník na období dvou let. Patří sem také pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

2. 2. 3 Třetí stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření ve třetím stupni jsou stanovena na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka školským poradenským zařízením. Obsahuje podstatné úpravy metod práce, školního vzdělávacího programu, hodnocení žáka i organizace či průběhu vzdělávání. Třetí stupeň zahrnuje žáky s řečovými vadami těžšího stupně, s poruchami autistického spektra, s lehkým mentálním postižením a s tělesným postižením (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Speciálně pedagogická intervence se poskytuje v rozsahu až tří hodin týdně a tři hodiny týdně pedagogická intervence (z toho jedna hodina týdně práce se třídou). Součástí třetího stupně je podpora žáka asistentem pedagoga. Opatření také zahrnuje podporu školním psychologem a školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele. Podporu mu poskytují poradenští pracovníci školy, jako jsou výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog a odborníci, kteří pracují ve školských poradenských zařízeních. Mezi jeho hlavní činnosti patří pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci, pomoc žákům při výuce, při přípravě na ni, pomoc při sebeobsluze, pohybu během vyučování, při akcích pořádaných školou (Kendíková, 2016a).

Třetí stupeň podpůrných opatření též zahrnuje individuální vzdělávací plán (MŠMT, online cit. 2019-05-06). Úprava hodnocení může spočívat ve slovním hodnocení, formativním i sumativním. Stejně jako ve druhém stupni sem spadá možnost prodloužení délky vzdělávání a pomůcky. Příloha vyhlášky 27/2016 Sb. popisuje pomůcky pro žáky s tělesným postižením, například: kompenzační pomůcky (mechanický vozík, schodolez, speciální hardware – myš, klávesnice), speciální učebnice a učební pomůcky (pomůcky pro rozvoj motoriky, taktilně-haptické a didaktické pomůcky), softwarové vybavení pro alternativní komunikaci (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

2. 2. 4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření poskytuje většinu podpůrných opatření, jako jsou v předchozích stupních. Čtvrtý stupeň je určený pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se závažnými vadami řeči a závažným tělesným postižením. V rámci úpravy metod výuky se uplatňují metody alternativní a augmentativní komunikace. Vzdělávání může probíhat podle upraveného vzdělávacího programu.

V rámci organizace výuky je možné určit odlišnou délku vyučovací hodiny. V odůvodněných případech se vyučovací hodiny dělí nebo spojují. Střídají se výukové činnosti a odpočinek. Součástí podpůrných opatření 4. stupně je opět individuální vzdělávací plán a personální podpora (asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog, další pedagogický a nepedagogický pracovník). Úprava hodnocení představuje výrazné kritériální úpravy, formativní, slovní hodnocení, sebehodnocení. Dále zahrnuje podporu motivace žáků ke vzdělávání. Pomůcky pro žáky s tělesným postižením jsou shodné jako ve třetím stupni podpůrných opatření (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

2. 2. 5 Pátý stupeň podpůrných opatření

Pátý stupeň podpůrných opatření je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, obvykle se souběžným postižením více vadami. Metody výuky zahrnují všechny možnosti z nižších stupňů podpůrných opatření. Obsah učiva je obvykle modifikován. Organizace výuky musí respektovat nároky na prostorové uspořádání třídy, pracovního místa žáka. Část výuky lze realizovat individuálně (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Ve třídě je nižší počet žáků (4, nejvýše 6). Důležitou součástí opatření je opět individuální vzdělávací plán a personální podpora. Hodnocení vychází z individuálních specifických nároků na činnost žáků. Formativní a sumativní hodnocení vychází z aktuálního zdravotního stavu žáka. Žáci mohou být hodnoceni slovně. Ti, kteří se vzdělávají na základní škole s upraveným vzdělávacím programem, mohou mít školní docházku v rozsahu 10 ročníků se souhlasem MŠMT (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Pomůcky pro žáky s tělesným postižením dle přílohy k vyhlášce 27/2016 Sb. zahrnují v pátém stupni podpůrných opatření například držák na tablet, joystick pro alternativní ovládání tabletu, software pro alternativní a augmentativní komunikaci (komunikační tabulky, komunikátor), zvedák, polohovací lehátko (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

3 Možnosti vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole

Žáci a studenti s tělesným postižením se mohou v dnešní době vzdělávat v běžných základních školách, nebo i ve školách, které jsou zaměřené na jejich vzdělávání (Slowík, 2007). Žáci s tělesným postižením se mohou dále vzdělávat i v základních školách při zdravotnických zařízeních za předpokladu, že podstupují například operační zákrok (Pipeková, 2010). Platí však, že žáci potřebují mít poskytnutou podporu při vzdělávání bez ohledu na to, kam dochází, například do základní školy, na kterou se tato práce zaměřuje (Slowík, 2007).

Alison Closs zdůrazňuje v knize s názvem *The Education of children with medical conditions*, že je potřeba zaujmout k žákům se zdravotním postižením individuální a celostní přístup. Je důležité, aby měli možnost se vzdělávat se svými vrstevníky. Zdravotní postižení může ovlivňovat vzdělávání. Mezi rizikové faktory patří: časté absence ve škole, snížená sebedůvěra, sebepojetí žáků, potřeba lékařské péče, narušení školního dne, léčba vyvolávající úzkost, nejistota, předsudky, stereotypy ve společnosti, nedostatečná připravenost škol zajistit kvalitní vzdělávání. Pokud jsou však školy dostatečně připravené, mohou zvládnout i vzdělávání žáků s těžkým postižením (Closs, 2000). Žáci s tělesným postižením ve většině případů nemají snížené mentální schopnosti, s výjimkou souběžného postižení více vadami. Žáci se mohou vzdělávat v běžné základní škole či v základní škole pro tělesně postižené (Farrell, 2004).

Žáci se souběžným postižením více vadami se mohou vedle základních škol při zdravotnickém zařízení či speciálních škol také vzdělávat ve školách pro žáky s tělesným postižením (Ludíková, 2005). Žáci se tak podle vyhlášky 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných přednostně vzdělávají ve školách či třídách, které nejsou zřízené podle § 16 školského zákona (MŠMT, online cit. 2019-05-06). Pro žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami lze podle tohoto paragrafu zřizovat školy, třídy nebo studijní skupiny. Podmínkou je doporučení školského poradenského zařízení a písemná žádost zákonného zástupce či zletilého žáka (MŠMT, online cit. 2019-05-04).

3. 1 Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením

Předpokladem inkluzivního vzdělávání pro žáky s tělesným i se souběžným postižením více vadami je zajištění bezbariérových prostorů na veřejných místech i ve školním prostředí (Slowík, 2007). Rozhodujícím faktorem pro zařazení žáka do běžné základní školy je úroveň potřeby péče a stupeň postižení konkrétního žáka. Žáci s tělesným postižením se tak mohou vzdělávat v běžných základních školách. Samotné tělesné postižení ještě nemusí znamenat potřebu speciálně pedagogické podpory. Speciálně vzdělávací potřeby se poskytují za předpokladu, že nelze zvládnout speciální výukové úkoly, které jsou podmíněné konkrétním poškozením (Pipeková, 2010).

Inkluze znamená rovnoprávný vztah, vyrovnání příležitostí a úplné začlenění. V rámci pedagogické integrace se jedná o začlenění do běžné třídy. Termín „*include*“ znamená být součástí něčeho či být zahrnut v jeden celek (Jankovský, znamená být součástí něčeho či být zahrnut v jeden celek (Jankovský, 2001). Inkluze vychází z předpokladu, že všichni žáci mají nějaké nadání a jejich odlišnost je přínosem pro ostatní. Žáci mají právo se učit v bezpečném prostředí. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytnutá určitá míra podpory (Lang a Berberichová, 1998).

Inkluze zahrnuje sociální, kulturní a emocionální začlenění. Podle studie z Velké Británie (1998), kterou popisují Lang a Berberichová (1998), mohou mít pedagogové pocit, že nemají dostatečné dovednosti a odbornou přípravu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžné škole, což je také důležité zajistit (Lang a Berberichová, 1998).

Někteří pedagogové uváděli, že žáci se zdravotním postižením (zejména s tělesným postižením) jsou často vyloučeni z tělesných aktivit či se do nich zapojují jen částečně. Pokud jim je však poskytnutá dostatečná pomoc a podpora, tak se mohou zapojit i do těchto aktivit (Lang a Berberichová, 1998).

Švédští autoři Jerlinder, Danermark a Gill (2010) se například ve své studii zabývali postojem a zkušenostmi pedagogů s inkluzivním vzděláváním. Jednalo se o národní šetření na základních školách. Mladší pedagogové (pod 38 let) měli pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než ostatní pedagogové.

Respondenti, kteří měli zkušenosti se vzděláváním žáků s tělesným postižením, také měli pozitivnější postoje k začleňování těchto žáků do běžných základních škol. Jejich postoj ovlivňovalo další vzdělávání v této oblasti, zaměřené na vzdělávání žáků se zdravotním postižením (Jerlinder, Danermark a Gill, 2010). Důležité je také přijetí žáka v inkluzivní třídě, připravenost třídy a pedagoga. Pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je klíčový individuální vzdělávací plán. Slouží pro záznam dlouhodobých cílů, učebních činností a konkrétních úkolů pro daného žáka (Lang a Berberichová, 1998).

Žáky s tělesným postižením lze úspěšně integrovat do běžných základních škol. Závisí však na jejich mentálních dispozicích. Pokud je u žáků zároveň přítomná mentální retardace, je potřeba zajistit práci speciálního pedagoga (Jankovský, 2001).

Ve škole je potřeba zajistit bezpečné stimulační prostředí. I v běžné třídě je zapotřebí přizpůsobit prostředí žákovi s tělesným či se souběžným postižením více vadami a zajistit mu potřebné pomůcky. V praxi je málo využívanou metodou zapojení dospělého člověka se stejným postižením, jako má žák, do vzdělávacího procesu (Tesařová, 2016).

Tento člověk může být pro daného žáka pozitivním vzorem. Může předat své zkušenosti nejen žákovi, ale i jeho rodičům. Pedagogové by také měli mít dostatečnou podporu ze strany školy. Důležitá je rovněž spolupráce s rodiči, což platí pro všechny formy vzdělávání žáků s tělesným postižením, a to nejen pro inkluzivní vzdělávání. Ve třídě je také důležité podporovat společnou činnost žáků a žáka s postižením (Tesařová, 2016).

3. 2 Speciální školy

Žák s tělesným postižením a se souběžným postižením více vadami může být na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce převeden do vzdělávacího programu základní školy speciální (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Speciální školy se dělí podle druhu postižení. Může se tak například zřídit škola pro žáky se souběžným postižením více vadami, pro žáky s mentálním či tělesným postižením (MŠMT, online cit. 2019-05-12). Základní škola speciální se liší od základní školy mírou využívaných prostředků a organizačních forem, jako jsou individuální přístup, vyučovací hodiny rozdělené na více jednotek. Zpracovává se zde rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Základní škola speciální se zaměřuje na výchovné a vzdělávací činnosti, které směřují k získání vědomostí, dovedností, návyků, které jsou důležité pro praktický život a zapojení se do společenského života. Cílem základní školy speciální je rozvíjet jejich psychické i fyzické schopnosti (Švarcová, 2011).

Základní škola pro tělesně postižené se nachází například v Opavě. Škola má školní družinu, jídelnu, základní školu, základní školu speciální a poskytuje také rehabilitaci (Fischer a Škoda, 2008). Jiným příkladem je Mateřská škola a Základní škola pro tělesně postižené se základní školou speciální, Brno, Kociánka 6 (MŠ a ZŠ pro tělesně postižené, online cit. 2019-05-12). Toto byly jen některé příklady základních škol pro žáky s tělesným postižením.

Podle autora Horne (1985) mohou být žáci ve speciálních školách přátelští, milí, spravedliví a ochotní pomáhat druhým, což lze ale rozvíjet i na běžných základních školách. Ve speciálních školách je vhodné podporovat společné aktivity žáků a jejich vzájemnou interakci (Tesařová, 2016).

Zikl ve svém výzkumu (2008) popisoval žáka v běžné základní škole a žáka ve speciální škole (Žáci měli kombinaci mentálního a tělesného postižení.) Žák na základní škole byl stále na vozíku, neprobíhalo zde dostatečné polohování, neúčastnil se hodin tělesné výchovy a na fyzioterapii musel dojíždět navzdory tomu, že byli rodiče s poskytovanou podporou spokojeni.

Ve speciální škole byl jiný žák s obdobnou diagnózou na speciální židli, násypném vaku, měl polohovací pomůcky. Polohování probíhalo pravidelně, účastnil se hodin tělesné výchovy, fyzioterapie probíhala ve škole. Na druhou stranu Zikl (2008) popsal výzkum, při kterém měla speciální škola své nevýhody: obtížná realizace skupinové a samostatné práce, slabší působení dynamiky sociální skupiny, méně pozitivních vzorů, malý kontakt s intaktní populací, omezení kontaktu s vrstevníky (těžší postižení, individuální výuka, terapie). Pozitivem speciální školy bylo: množství didaktických pomůcek, více personálu, individualizace výuky, méně žáků ve třídě.

3. 3 Základní škola při zdravotnickém zařízení

V základní škole při zdravotnickém zařízení se mohou vzdělávat žáci se zdravotním oslabením a dlouhodobým onemocněním, kteří podstupují zákroky a léčbu v tomto zařízení. Na této základní škole se žákům poskytují individuální konzultace ve všeobecně vzdělávacích předmětech. Konzultace mohou být poskytované i žákům středních škol, ale na ně se tato práce nezaměřuje. Výuka je poskytovaná po dohodě s ošetřujícím lékařem. Do základní školy při zdravotnickém zařízení patří například nemocnice či dětská léčebna nebo ozdravovna.

Vyučuje se zde podle RVP pro základní vzdělávání, který je upravený podle zdravotního stavu žáka (Pipeková, 2010). Každý den se vyučuje jeden z hlavních předmětů, jako jsou český jazyk, matematika a cizí jazyk a jeden vedlejší předmět. Na druhém stupni to mohou být přírodopis, chemie, fyzika, zeměpis či dějepis. Vyučování může probíhat v učebnách, nebo přímo na nemocničním pokoji individuálně u lůžka nebo ve skupině. Pedagog navazuje na učivo, které žák probíral na své základní škole (Pipeková, 2010).

4 Podpora, obtíže a potřeby žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami ve vzdělávání

Tato kapitola se bude zabývat některými možnostmi, jakým mohou pedagogové či asistenti pedagoga podpořit žáky s tělesným a souběžným postižením více vadami ve výuce ve vztahu k jejich vzdělávacím potřebám. Zaměří se také na další potřeby těchto žáků.

Speciální vzdělávací potřeby žáků závisí na konkrétním postižení a individualitě žáka (Čadová a kol., 2015). Specifika vzdělávání u žáků s tělesným postižením je také závislá na stupni postižení (Kubíčková a Kubíče, 2001). Například žáci s progresivním svalovým onemocněním mohou mít poruchy pozornosti, poruchy nálady či poruchy chování. Někteří mají deprese a úzkostné stavy (Čadová a kol., 2015). Některým žákům může vyhovovat učení prostřednictvím poslechu čteného textu nebo například prostřednictvím vizuálního učení.

Edukaci žáků s tělesným postižením dále ovlivňuje stupeň narušení motoriky, lokalizace poruchy, mentální schopnosti, úroveň pozornosti (problémy se soustředěním), paměti (větší unavitelnost, žáci si obtížně vybavují a reprodukují učivo), myšlení (často narušené v důsledku organického poškození centrální nervové soustavy), zrakového, sluchového vnímání a emocionálního vnímání (Janků a Harčaríková, 2016). Potřeby žáků tak mohou vycházet z daného postižení, ale především z konkrétních problémů, se kterými se žák ve škole potýká, a podle toho musíme s žáky pracovat ve třídě.

Žáci s tělesným postižením mají ale i další potřeby: jídlo a pití při učení, pohyb při učení, potřeba relaxace a odpočinku či preference určité doby při učení (Čadová a kol., 2015). Každý žák má bez ohledu na stupeň a typ postižení běžné psychosociální potřeby, kam se řadí potřeby bezpečí, sounáležitosti, stimulace, ocenění či seberealizace. Každý žák má také své zájmy, postoje a temperament, a tak se ve vzdělávání přihlíží k celkové osobnosti žáka (Kantor, 2013).

Pro práci s touto cílovou skupinou je dobré mít zkušenost (osobní, rodinná apod.), ale nemůžeme očekávat, že někdo jiný bude danou situaci zvládat stejně jako my (Novosad, 2011). Člověk s tělesným postižením tak potřebuje pomoc, podporu, ale i informace, spolupráci a možnost rozhodovat o poskytnuté pomoci a podpoře. Pedagogická práce s žáky s tělesným postižením vychází ze znalostí specifik a omezení žáka tak, aby se naplnily vzdělávací cíle (Novosad, 2002).

4. 1 Spolupráce školy se školským poradenským zařízením, odbornými pracovníky a rodiči

Na komplexní péči o žáky s tělesným i souběžným postižením více vadami se podílí celá řada odborníků a institucí a dalších osob, jako jsou například rodiče, ředitel, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga, sociální pracovník, fyzioterapeut, ergoterapeut, školské poradenské zařízení (SPC, PPP), odborný lékař (neurolog, ortoped), speciální škola, sociální služby (osobní asistence, sociální poradenství, půjčování pomůcek, volnočasové a terapeutické činnosti), vzdělávací instituce (vysoké školy), státní správa a samospráva, nestátní organizace či knihovny (Zikl, 2011).

Je tedy zřejmé, že při vzdělávání žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami je důležité spolupracovat nejen s odbornými pracovníky a se školským poradenským zařízením, ale také s rodiči. Je třeba nalézt vhodný způsob, jak rodinu informovat o tom, co se děje ve škole. Informace se v dnešní době předávají prostřednictvím elektronických třídních knih a žákovských knížek (Kendíková, 2016b). Pedagog by měl znát pozici žáka v rodině a mezi sourozenci (Kosíková, 2011).

Měl by například vědět, jaké povinnosti má žák v rodině, kdo dohlíží na jeho přípravu do školy apod. Vztah rodičů k žákovi a jejich postoj ke škole ovlivňuje školní výkony žáka (Kosíková, 2011). Komunikaci mezi školou a rodiči v současné době může včetně pedagoga také zajišťovat asistent pedagoga (Kendíková, 2016b).

Problematikou komunikace s rodiči žáků s tělesným postižením se zabývaly výzkumy, které byly realizované na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v roce 2008. Výzkumy byly realizované na prvním stupni běžných základních škol v Královéhradeckém kraji a orientovaly se především na kombinaci mentálního a tělesného postižení (Zikl, 2008). Výzkum ukázal, že vztahy školy s rodinou a se žákem jsou důležitými faktory pro úspěšné začlenění žáka s postižením do běžné základní školy (Zikl, 2008).

Pedagogové se vyjadřovali k tomu, co jim nejvíce pomáhá při edukaci žáků: spolupráce s rodinou, domácí příprava, iniciativa žáka, asistent pedagoga, didaktické, kompenzační pomůcky, počítač, dobrý vztah s žákem, spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, s pedagogicko-psychologickou poradnou, individuální přístup a podpora ze strany vedení školy (Zikl, 2008). S rodiči je dále potřeba konzultovat problémy ohledně stravování žáka, převozu a pohybu po škole apod. Spolupráce s rodiči je důležitá ve všech formách vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami. Vždy je vhodné problematiku konzultovat s osobami, které se žákem pracují a jsou začleněné do jeho života (Tesařová, 2016).

Mimo spolupráce s rodiči je důležité spolupracovat ve třídě s již výše zmíněným asistentem pedagoga. Egilson a Traustadottir (2009) se zabývali studií, která byla zaměřená na podporu žáků s tělesným postižením v běžných základních školách. Studii popsali v časopisu s názvem *European Journal of Special Needs Education*. Byly použity kvalitativní rozhovory s žáky s tělesným postižením, s rodiči i pedagogy. Studie byla zaměřená na žáky žijící na Islandu ve věku od 6 do 12 let. Většina žáků měla mozkovou obrnu, ale i jiné typy tělesného postižení. Součástí výzkumu bylo i pozorování interakce mezi žáky, pedagogem a asistentem pedagoga.

Tento výzkum potvrdil, že asistent pedagoga je důležitý pro podporu či úspěšnou integraci žáka s tělesným postižením. Jeden z respondentů poukázal na důležitost jeho výběru. Spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem narušovalo jejich odlišné očekávání, výchovné a výukové styly. Ne všichni učitelé byli spokojeni s tím, že mají ve třídě asistenta pedagoga. Považovali za náročné mít dohled nad další osobou. Žáci však byli přijati do skupiny a nebyli vyloučeni z běžných činností (Egilson a Traustadottir, 2009).

4. 2 Vhodné prostředí a vybavení školy

U žáků s tělesným postižením nesmíme zapomínat na bezbariérovost školy a jejího okolí. Úprava školního prostředí zahrnuje například vybudování výtahu a úpravu toalety (Jankovský, 2001). Je důležité vědět, zda se žák dokáže pohybovat sám, nebo s pomocí někoho jiného. Úprava prostředí také závisí na tom, zda se ve škole vzdělává více žáků s tělesným postižením (Pipeková, 2010).

Žáci s tělesným postižením potřebují mít pohodlné sezení s vhodnou podporou k držení těla (Čadová a kol., 2015). Žák by měl mít možnost během vyučování měnit svoji pozici podle svých potřeb (Pipeková, 2010). Žák by měl mít relaxační prostor v zadní části třídy s vybavením, jako jsou křeslo, lůžko, příkrývky, relaxační pomůcky. Žákům je také nutné zajistit vhodné osvětlení, teplotní podmínky a volný manipulační prostor. Nejsou vhodné přetopené nebo chladné prostory či přímé sluneční světlo (Čadová a kol., 2015).

Důležité je mít dostatečný prostor mezi lavicemi, aby se zde mohl otočit i elektrický vozík (Čadová a kol., 2015). Pokud se žák musí přesouvat z jedné učebny do druhé, je možné rozvrh upravit tak, aby byly vyučovací hodiny v jednom poschodí. Žáka lze také uvolnit před koncem hodiny, aby měl dostatek času na přesun (Kubíčková a Kubíče, 2001).

4.3 Podpora žáků při rozvoji jemné motoriky a psaní

Žáci s tělesným a souběžným postižením více vadami mají největší problémy s předměty, které jsou náročnější na jemnou motoriku, jako jsou výtvarná výchova, geometrie či tělesná výchova (Farrell, 2004). Je proto potřeba zjistit, na jaké úrovni má žák tuto motoriku rozvinutou, v jaké míře je tedy schopný psát či kreslit (Pipeková, 2010). Žáci s tělesným postižením, zejména s mozkovou obrnou, mají také problémy v oblasti nácviku psaní. Proto je u nich třeba rozvíjet jemnou motoriku, provádět grafomotorická cvičení, cviky k uvolnění ruky, zápěstí a prstů. U žáků s mozkovou obrnou se psaní často kompenzuje pomocí počítače (Vítková, 1999).

Žáci s poškozenou hybností horních končetin mají rovněž potíže se psaním. Proto lze žákovy poznámky zapsat, nebo okopírovat (Novosad, 2011). Žáci s postižením horních končetin mají obtíže i při doplňování či obkreslování. Pro doplňování je vhodné připravovat zvětšené texty (Kubíčková a Kubíče, 2001).

Někteří žáci s tělesným postižením mají potíže s dodržáním linky v sešitě. Měli by proto mít možnost psát dostatečně velké písmo, které odpovídá jejich individuálním potřebám (Bartoňová a Vítková, 2016). Žáci si v některých případech nemusí zapisovat výklad. Mohou si ho například nahrát nebo jim mohou poskytnout podporu další pedagogičtí pracovníci a spolužáci (Kubíčková a Kubíče, 2001).

Důležitou součástí vzdělávání žáků se souběžným postižením více vadami a žáků s tělesným postižením je nutná stimulace motorického vývoje žáka a facilitace (usnadňování) vykonávání běžných motorických činností. Sem patří dodržování ergonomických zásad, jako jsou například sezení, držení tužky. Podpora žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami při psaní je tak důležitou součástí vzdělávacího procesu (Zikl, 2008).

4. 4 Podpora komunikace u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami

Žák může mít porušený řečový projev, jako jsou například poruchy artikulace, intonace řeči či mimovolní pohyby a snížené rozumové schopnosti, především u mozkové obrny (Pipeková, 2010). Někteří žáci s tělesným a souběžným postižením více vadami mohou mít tyto problémy v oblasti komunikace, ale neplatí to pro všechny žáky s tělesným postižením. Někteří žáci mohou mít obtíže v komunikaci bez pomoci druhých osob či technologických prostředků. V tomto případě by měla být do jejich vzdělávacího programu zařazena logopedická intervence (Farrell, 2004). Ta může přispívat i ke zlepšení koncentrace, k rozvoji koordinace, ke zlepšení výživy a stravování a k rozvoji mentálních schopností (Stingfield, Hawk, 1950). V rámci logopedické intervence lze využívat i metodu vyprávění (viz příloha č. 1).

Žák s problémy v komunikaci by měl mít možnost se vyjadřovat. Měli bychom si ověřit, zda nám porozuměl, případně požádat o zopakování (Novosad, 2011). Při komunikaci s žáky s tělesným či souběžným postižením více vadami je tak důležité pozorné aktivní naslouchání. Pokud žák sedí na vozíku, je vhodné se k němu sklánět tak, aby byla komunikace partnerská, aby pedagog mohl s žákem udržovat oční kontakt. Žáci se mohou vyjádřit i jiným než slovním způsobem (Slowík, 2010). U žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami, kteří mají narušenou komunikační schopnost, lze využívat prostředky alternativní a augmentativní komunikace. Žák může komunikovat prostřednictvím fotografií, písmen, symbolů, slov a vět, na které přímo ukazuje. Jedná se o metodu přímého výběru (Šarounová a kol., 2014).

Žák si může pomáhat také hlavovým ukazovátkem. Jednotlivé položky vybírá ukazovátkem, které má připevněné na hlavě. Žáci s lehčí formou tělesného postižení komunikují prostřednictvím manipulace s kartičkami, které podávají svému komunikačnímu partnerovi. Kartičky lze lepit i na větný proužek. Žáci mohou komunikovat s pomocí komunikační tabulky (Šarounová a kol., 2014).

Používá se metoda skenování. Při jednocestném skenování komunikační partner či pedagog ukazuje na fotografie, písmena, slova či věty a žák ho zastaví například mrknutím nebo kývnutím hlavy. U komunikačních tabulek, které mají více položek, se využívá dvoucestné skenování. Komunikační partner ukazuje na jednotlivé řádky, uživatel ho nejprve zastaví u daného řádku (Šarounová a kol., 2014).

Existuje i vícecestné skenování. Žáci s těžkým tělesným postižením mohou vybírat položky cíleným pohledem očí. K tomu se používá například E-tran, což je tabulka vyrobená obvykle z plexiskla s vyříznutým okénkem uprostřed. Po obvodu tabulky se umísťují fotografie, symboly, písmena či slova. Žák cíleným pohledem vybírá jednotlivé položky (Ošlejšková a Vítková, 2013).

Žák může k označení výběru v komunikační tabulce využívat další možnosti: ukazování prstem, pěstí, nohou či nosem. Lze využívat i optická a světelná ukazovátka (Ošlejšková a Vítková, 2013). Žáci mohou různými způsoby komunikovat také přes počítač (Šarounová a kol., 2014). Podle individuálních potřeb žáků lze upravit počítač, který usnadní komunikaci. Jako příklad lze uvést počítač se systémem úchytných nástavců, přichycených ke konstrukci vozíku a ovládaný pohybem hlavy. Zařízení s čelenkou a snímačem převádí pohyby hlavy na pohyb kurzoru na obrazovce počítače (Teplá, 2001).

Žáci s kombinací mentálního a tělesného postižení mohou používat pro komunikaci znaky, komunikační tabulky, piktogramy a techniku (Šarounová a kol., 2014). Komunikační systém alternativní a augmentativní komunikace se volí podle schopnosti porozumění řeči, schopnosti vyjadřování, úrovně jemné, hrubé motoriky, sociálních dovedností, kognitivních, sensorických schopností apod. (Ludíková, 2005). U žáků s mentálním postižením se komunikace přizpůsobuje slovní zásobě žáka a používají se pojmy, které znají (Slowík, 2010).

Tělesné postižení však automaticky neznamená, že bude mít žák i mentální postižení. Podle toho je třeba vybírat vhodný způsob komunikace. Pedagogové ji tak musí přizpůsobit individuálním potřebám žáků (Slowík, 2010).

Bočková (2017) popisuje výzkumné šetření, jehož cílem bylo analyzovat postupy při vzdělávání a rozvoji komunikačních schopností u žáků se specificky narušeným vývojem řeči na prvním stupni základních logopedických škol. Respondenty byli pedagogové. Žáci měli nejčastěji obtíže ve sluchové diferenciaci, v analýze a syntéze. V oblasti výslovnosti převažovaly mírné až závažnější obtíže. Některé respondentky žákům se specificky narušeným vývojem řeči upravují rozsah textu, se kterým žáci ve škole pracují (Bočková, 2017).

4. 5 Další vzdělávací obtíže a možnosti podpory u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami

Při edukaci jedinců se souběžným postižením více vadami je potřeba rozvíjet nejen komunikační schopnosti a jemnou motoriku, ale i kognitivní schopnosti, hrubou motoriku, senzomotoriku, sebeobsluhu a emocionální inteligenci. Také je dobré podporovat samostatnost a nezávislost žáků (Černá a kol., 2015). V edukačním procesu u žáků se souběžným postižením více vadami je vhodné podporovat informace poskytnuté ve výuce častějším opakováním. Intenzivní zpětná vazba je také důležitá (Opatřilová, 2005).

Další oblastí, kterou můžeme ve škole rozvíjet u žáků s tělesným i souběžným postižením více vadami, je sebeobsluha. Hlavním cílem je dosáhnout co největší míry soběstačnosti. Sebeobsluha zahrnuje vhodný způsob stravování, oblékání, hygienické návyky či orientaci v prostoru a čase (Opatřilová, 2005).

Imobilní žáci, s nimiž se může pedagog na základní škole také setkat, mají špatný krevní oběh zejména v nohou. Proto je potřeba zabránit případnému prochlazení. Žáci mají horší koncentraci pozornosti a jsou zvýšeně unavitelní, obtížně si vybavují a reprodukují učivo (Pipeková, 2010).

U žáků s mentálním postižením (i s kombinací tělesného postižení) je vhodné kombinovat verbální pokyny pedagoga s praktickou ukázkou nebo obrázkem. Složitější úkoly se rozkládají na menší kroky. Obsah vzdělávání u žáků s mentálním postižením by měl být zaměřený na praktické dovednosti potřebné pro každodenní život. Vzdělávání žáků s mentálním postižením také podporuje samostatnost, soběstačnost a nezávislost jako u žáků s tělesným postižením. U žáka se rozvíjejí jeho silné stránky osobnosti, komunikace a intelektuální funkce (Černá a kol., 2015).

5 Didaktické, kompenzační a další pomůcky pro žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami

Následující kapitola bude věnovaná didaktickým a kompenzačním pomůckám pro žáky s tělesným či souběžným postižením více vadami ve výuce vzhledem k tomu, že je cílem práce mimo jiné zjistit, jaké jsou potřeby žáků s tělesným postižením ve výuce, což souvisí i s didaktickými a kompenzačními pomůckami. Pedagogové tak žáky s tělesným postižením podporují ve výuce s využitím níže popsaných pomůcek.

Pomůcky jsou podle přílohy k vyhlášce 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných součástí podpůrných opatření od druhého do pátého stupně, jako jsou kompenzační pomůcky, speciální učebnice, učební pomůcky, software pro alternativní komunikaci (MŠMT, online cit. 2019-05-06). Tato kapitola se však zaměřuje na popis pomůcek a jejich dělení z pohledu odborné literatury.

V odborné literatuře se popisuje několik různých klasifikací didaktických pomůcek. Oto Obst (2016) v knize *Obecná didaktika* pracuje s klasifikací didaktických prostředků, které popsal Kouba v roce 1985 (Obst, 2016). Materiální didaktické prostředky jsou předměty, které slouží ke splnění výchovně-vzdělávacích cílů (Zormanová, 2014).

Do nemateriálních didaktických prostředků se řadí vyučovací metody a organizační formy s vyučovacími zásadami. Materiální didaktické prostředky zahrnují vyučovací pomůcky, žakovské pomůcky, učebny s vybavením a didaktickou techniku (Zormanová, 2014).

Patří sem materiální didaktické prostředky, jako jsou školní potřeby, učební pomůcky, didaktická technika, doplňující technická vybavení a zařízení. Učební pomůcky mohou být auditivní (sluchové), olfaktorické (čichové), taktilní (dotykové) a vizuální, zrakové (Obst, 2016). Učební pomůcky představují například přírodniny, výrobky, školní obrazy, fotografie, mapy, textové pomůcky (učebnice, pracovní sešity, sbírky úloh, tabulky, časopisy, encyklopedie apod.) či hudební nástroje (Zormanová, 2014).

Didaktickou technikou může být promítací, zvuková, rozhlasová, televizní či fotografická technika. Mezi další technická zařízení a vybavení patří tabule a školní nábytek. Ve výuce se využívá i výpočetní technika, jako jsou výukové programy pro procvičování látky, didaktické hry, elektronické učebnice a encyklopedie, textové či grafické editory. Do výuky se mohou zapojit nejen učebnice, ale i práce s odbornou literaturou (Pipeková, 2010).

Ve výuce lze využít i internet. Žáci samostatně vyhledávají informace na internetu o tématu a hodnotí správnost získané informace (Zormanová, 2014). Mezi další pomůcky pro žáky s tělesným postižením se řadí pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností, jako jsou učební pomůcky, speciálně upravené nůžky, míčky či rehabilitační hmota. Pro tělesnou výchovu a relaxaci se používají například rehabilitační míče nebo molitanové stavebnice (Pipeková, 2010).

Důležité je také využití kompenzačních pomůcek ve výuce. Patří sem berle a hole, které slouží pro žáky s částečnou pohyblivostí, kozičky (pevná opora chodítka bez koleček) a chodítka pro žáky s horší stabilitou (Pipeková, 2010). Chodítka jsou čtyřkolová s podpažní oporou, chodítka s oporou o předloktí a chodítka s oporou paží přes dlaně (Zikl, 2011). Využití různých typů chodítek závisí na motorických schopnostech dotyčné osoby, na síle dolních končetin a na celkovém zdravotním stavu (Zikl, 2011).

Nejčastěji se v praxi používají podpažní berle německé, předloketní kanadské a francouzské berle. Pro ulehčení chůze lze využít jednu berli, která se umístí na protější stranu postižené dolní končetiny. Snadnější pohyb umožňuje také *rolátor*. *Rolátor* je pomůcka, o kterou se dítě či žák opírá oběma rukama a pomůcku tlačí před sebou (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Chůzi usnadňují madla na stěnách, zábradlí a lokomoční pomůcky. *Kozičky* patří mezi podpůrné pomůcky, které vytvářejí pevnou oporu se čtyřmi body. Žák se opírá s využitím horních končetin, *kozičku* posunuje střídavě o dolní končetinu (Opatřilová a Zámečníková, 2008).

Pro nácvik chůze lze využít pojízdný rám (chodítko). Je to kovový rám na kolečkách. Člověk stojí uprostřed a rukama se opírá o rám (Eis a Krivánek, 1965). Fixaci dítěte na břichu a na pohyblivé podložce zajišťuje lezítka krauler. Doplňkem pro používání jiných pomůcek jsou ochranné pomůcky, které předchází riziku vzniku pádů. Tyto pomůcky zahrnují například ochrannou přilbu pro epileptiky a protiskluzové návleky na obuvi. Mezi další pomůcky patří zvedáky či stropní závěsné systémy (Zikl, 2011).

Pro polohování se používají pomůcky, které se neřadí mezi kompenzační pomůcky, jako jsou deky, polštáře, ručníky či matrace. Ve škole se běžně používají násypné, sedací vaky. Dále se využívají polohovací židle, ergonomické židle, pracovní stoly k vozíku, výškově nastavitelné skříně, sklopné police.

Pro prevenci vzniku dekubitů (proleženin) slouží nejrůznější podložky pod patu, loket či hýždě (Zikl, 2011). Pro dlouhodobě ležícího žáka je vhodné polohovací lůžko, prostřednictvím kterého je možné měnit polohu těla. Někdy se také využívá polohovací sedačka. Pro dlouhodobě sedící a ležící žáky se též využívají antidekubitní matrace či sedací polštáře jako prevence proleženin (Kubičová a Kubiče, 2001).

Pro žáky s tělesným postižením se upravují předměty denní potřeby, jako jsou například příbory, nádoby na vodu, nůžky, dlouhé lžice na boty, držadla na tužky, pomůcky na zapínání knoflíků apod. (Kubičová a Kubiče, 2001). Pro bezbariérovost budovy se využívá výtah, případně přenosná rampa, která umožňuje překonat menší počet schodů. Tam, kde není vhodné použití rampy, lze využít zvedací plošinu (Pipeková, 2010). Někteří žáci potřebují mít snížené nájezdy přes obrubník chodníku a širší vstupní dveře s nájezdem pro vozíčkáře (Slowík, 2007).

V interiéru se využívají schodišťové sedačky. Jedná se o schodišťovou plošinu, na které je umístěná sedačka. Je určena pro osoby, které jsou částečně mobilní, ale nedokážou překonat schody. Na rozdíl od plošiny pro vozík je lze využít i na užším schodišti. Pro překonání výškového rozdílu se používají vertikální zdvižné plošiny. Dále se využívá schodolez. Schodolez je elektrické zařízení, které ovládá doprovázející osoba. Vozík se připevní na ližiny a schodolez se pohybuje nahoru a dolů. Používá se například v památkově chráněných budovách a tam, kde není možné použít výtah a plošinu (Zikl, 2011).

Invalidní vozík umožňuje přesun na kratší i delší vzdálenosti. Vozíky tak snižují závislost na asistenci a rozšiřují možnost kontaktu s vnějším okolím. Invalidní vozíky se dělí podle velikosti a tvaru, způsobu pohonu (kola, trojkolky, mechanické, elektrické), podle možnosti skladování (skládací a pevné) a podle celkové konstrukce. Volba invalidního vozíku ovlivňuje zdravotní stav jedince a jeho každodenní život (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Existují vozíky mechanické a elektrické. Mechanický vozík ovládá doprovázející osoba nebo samotný jedinec, který se na něm pohybuje prostřednictvím obručí na kolech. Elektrický vozík osoba s tělesným postižením často obsluhuje samostatně. Lze však tento vozík upravit tak, aby ho mohla ovládat i doprovázející osoba. Pro osoby, které jsou schopné sedět, se využívají standardní vozíky. Ve zdravotnických zařízeních se často používají transportní vozíky, které osoba na vozíku nemůže samostatně ovládat (Zikl, 2011).

Aktivní vozíky se lépe ovládají a jsou lehčí. Pro sportovní činnosti se využívají sportovní vozíky. Pro osoby s těžkým tělesným postižením jsou určeny speciální vozíky. Mají bederní opěrky, opěrky hlavy, bezpečnostní pásy, polohování zad či celého vozíku a polohovatelné opěrky nohou. Ve škole se používají také toaletní a sprchové vozíky (Zikl, 2011). Jedinci, kteří nemají omezenou sílu v rukou, se dokáží pohybovat samostatně pouze s pomocí přes obrubníky či svahy. Jedinci se závažným motorickým a souběžným postižením více vadami často potřebují asistenci druhé osoby (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Moderní protetika poskytuje náhradu chybějících částí těla, jako jsou například protézy a epitézy. Protézy jsou funkční náhrady končetin či jejich částí (Slowík, 2007). Protézou je pahýlové lůžko, které pokrývá povrch amputačního pahýlu. Mezi nožní protézy patří sandálové a štítové. Protézou se začíná nahrazovat ztráta všech prstů na noze. Protézy mají valchovaný sandál se šněrováním. Existují i protézy bércové či stehenní a ruční protézy (Eis a Křivánek, 1965).

Epitéza slouží jako kosmetická náhrada. Žáci s tělesným postižením někdy potřebují ortopedickou obuv, speciální hardwarové pomůcky pro ovládání počítače například s myší, která je ovládaná podle potřeby různými způsoby, jako jsou ovládání ústy, pohybem očí apod. (Slowík, 2007). Ortopedie popisuje ortotika jako náhradu ztracených nebo oslabených funkcí pohybového ústrojí do poloh, které jsou nutné pro korekci deformity či k odstranění bolesti. Jedná se o ortézy (Rybka a Sosna, 1990).

Kalceotika zahrnují ortopedickou obuv, která se často používá pro ošetření bolestivé a deformované nohy. Adjuvatika jsou pomůcky, které žákům s tělesným postižením usnadňují hygienu, sebeobsluhu, pohyb a práci (Rybka a Sosna, 1990). Ortopedická obuv je určena pro nohy se změněným tvarem. Jedná se o nejružnější vrozené vady a vady vzniklé po úrazech. Pro obutí nelze použít běžnou, ani zdravotní obuv. Ortopedická obuv se vyrábí individuálně na základě konkrétních potřeb. Tato obuv umožňuje korekci vady, chůzi, zmírňuje bolestivost a slouží jako prevence ke zhoršování současného stavu. S pomocí vložky také vyrovnává zkrácení dolní končetiny.

Dále se používají ortopedické vložky do bot. Vložky korigují vady nohou (Eis a Křivánek, 1965). Ortopedické pomůcky se dále dělí na podpůrné pomůcky (podepření končetin, trupu a hlavy), fixační pomůcky (udržení žádané polohy části těla), korekční pomůcky (upravují deformovanou část těla a zabraňují vzniku další deformace) a na vyrovnávací pomůcky (vyrovnávají zkrácenou dolní končetinu).

Mezi kompenzační pomůcky řadíme i psací potřeby, jako je trojhranný program, který obsahuje psací potřeby s ergonomickým tvarem. Slouží k nácviku a rozvoji grafomotoriky. Tyto pomůcky zahrnují plastové a molitanové nástavce pro žáky s těžšími úchopovými vadami. Dále se používají protismykové podložky, šablony, fólie, těžítka na zatížení papíru a speciální psací deska s magnetickým pravítkem, která pomáhá přidršet sešit či papír s kuličkovým hrotem. U závažnějšího tělesného postižení je počítač jediný prostředek zajištění písemného projevu. Využívá se u žáků, kteří nemohou psát horní končetinou ani s využitím dostupných pomůcek (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Součástí výuky bývají také kurzy, jako jsou například lyžařské kurzy. K tomuto účelu se používají monoski s madlem pro doprovázejícího lyžaře nebo tandemové lyže. Ve výuce tak lze využívat řadu nejrůznějších kompenzačních pomůcek. Škola by měla zajistit konzultace s vlastními odborníky, jako jsou například speciální pedagog a fyzioterapeut či s externími spolupracovníky v oblasti technické pomoci a v oblasti používání pomůcek pro žáky s tělesným či souběžným postižením více vadami (Zikl, 2011).

6 Léčebná rehabilitace ve škole

Ve škole pro žáky s tělesným postižením je potřebná léčebná rehabilitace. Tato kapitola se tak zaměřuje na možnosti využití rehabilitace ve škole. Pojem rehabilitace vychází z latinského slova *habilitas*, což znamená způsobilost, schopnost, tedy obnovení původního stavu způsobilosti a schopnosti, což popisuje také Defektologický slovník (Vítková, 1999). Léčebná rehabilitace je část rehabilitace, kterou zajišťují zdravotnická rehabilitační zařízení. Zajišťuje zlepšení funkčního stavu, zmírnění či odstranění poruchy a disability. Nadřazeným pojmem je ucelená rehabilitace. Ucelená rehabilitace zahrnuje včetně léčebné rehabilitace také sociální, pedagogickou a pracovní rehabilitaci (Nebauerová, Javorská a Neubauer, 2011).

Ve škole lze využít například taktilní stimulaci, což lze používat i u žáků se souběžným postižením více vadami. Tato stimulace zprostředkovává podněty z okolního prostředí prostřednictvím zraku, sluchu, chuti a čichu. Taktilní stimulaci mohou užívat děti a žáci s nejtěžšími formami mozkové obrny. Součástí taktilní stimulace je i dotek v průběhu nejrůznějších činností, jako je pomoc s oblékáním, s příjmem potravy a během polohování. V bazální stimulaci se využívá dotek, který zahajuje aktivitu s dotyčným člověkem. Tímto způsobem se sděluje, že bude následovat určitá aktivita. Taktilní stimulace zlepšuje prokrvení, dýchání, podporuje vnímání vlastního těla a předchází deformitám (Zikl, 2011).

K dosažení tohoto zlepšení je však potřeba pracovat i s komplexními léčebnými a edukačními aktivitami. V bazální stimulaci se používají například koupele, masáže a polohování. Stimulace může být také vibrační, která se uskutečňuje prostřednictvím různých masážních přístrojů a křesel. Tato stimulace se realizuje i mnutím rukou a prsty. Další stimulace je vestibulární a proprioreceptivní. Do vestibulární stimulace zahrnujeme aktivity, které jedinec vnímá prostřednictvím rovnováhy (Zikl, 2011).

Je možné ji realizovat s využitím různých aktivit již v prvních letech života, kam patří houpání, hry a manipulace s dítětem apod. Vestibulární aparát je dostatečně stimulovaný za předpokladu, že je člověk schopný samostatného pohybu. U žáků, kteří se pohybují na vozíku, je potřeba tyto stimuly dodávat (Zikl, 2011).

Oproti tomu propriorecepce zaznamenává změny vznikající ve svalech, uvnitř našeho těla pohybem a svalovou činností v rámci centrálního nervového systému. Určuje koordinaci pohybů, reflexy či svalový tonus. V kloubech, šlachách a svalech jsou receptory, kterými se zprostředkovává propriorecepce. Je tak potřeba poskytovat dětem či žákům vhodné stimuly tak, aby se mohly rozvíjet motorické funkce a samostatný pohyb.

Se žáky s tělesným a souběžným postižením více vadami lze provádět kondiční cvičení. Toto cvičení lze také realizovat v rámci tělesné výchovy (Zikl, 2011).

Cílem kondičního cvičení je zlepšit tělesnou zdatnost, koordinaci pohybů a zvýšení svalové síly. Během cvičení však musíme respektovat omezení, které vyplývají ze zdravotního stavu žáků. Některé pohyby je třeba vyloučit tak, aby se zamezilo vzniku luxace (vykloubení) nebo omezení hybnosti kloubů. Učitelé tak musí mít informace o zdravotním stavu svých žáků. Odborníci (například lékař, fyzioterapeut) mohou některé aktivity zakázat, omezit či modifikovat (Zikl, 2011).

Využívají se běžné aktivity s možností úpravy pravidel a s využitím speciálních pomůcek. Do výuky je možné zařadit různé pohybové hry. Často se běžné hry upravují tak, že se zjednodušují pravidla či se snižuje jejich náročnost. I žáci s těžkým tělesným i mentálním postižením mohou využívat běžné hry a aktivity s upravenými pravidly. Dále se cvičí s použitím míčů, balančních nafukovacích míčů a s dalšími pomůckami. U imobilních osob je vhodné použít dechová cvičení v rámci logopedické intervence, hudební a tělesné výchovy. Nedílnou aktivitou pro žáky s tělesným a souběžným postižením více vadami jsou také relaxace a relaxační aktivity. Relaxace vychází z latinského slova, které v překladu znamená *uvolnění*. Během relaxace dochází k uvolnění duševního a svalového napětí (Zikl, 2011).

Relaxační cvičení vede k uvolnění psychického napětí. Relaxace zahrnuje řadu činností od masáží až po sledování televize. Relaxační cvičení by mělo vycházet z potřeb žáka a jeho možností. Některí žáci mohou jednu aktivitu vnímat jako relaxační, jiní jako zátěžovou. Relaxace může následovat po obtížnější aktivitě, nebo i před ní (například po fyzioterapii, nebo před ní).

U žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami je také důležité polohování. Jedná se o aktivity, které se realizují u osob s poruchami hybnosti. Provádí se změny polohy těla nebo jeho částí. Cílem polohování je stabilizovat zdravotní stav, ulevit dotyčnému a předcházet dalším komplikacím. Existují tři základní polohy: vleže na zádech, vleže na boku a vleže na břiše. Polohování by mělo probíhat celý den. Člověk se zdravotním postižením by neměl zůstat v jedné poloze déle než dvě hodiny, což se doporučuje i pro imobilní děti a žáky s mozkovou obrnou, nebo pro ty, kteří jsou upoutaní na lůžko. Vždy se ale vychází z konkrétních potřeb jedince a jeho zdravotního stavu (Zikl, 2011).

Polohování slouží jako prevence před vznikem proleženin (dekubitů), deformit a podporuje plicní ventilaci (Zikl, 2011). Vhodná poloha je též důležitá pro vykonávání činností, jako jsou příjem potravy, mytí, oblékání, čtení, sledování televize apod. Polohování je předpokladem edukace a udržení pozornosti. Vhodná poloha se využije například během psaní, práce psaní s pomůckami a s učebnicí. Polohování také zmírňuje bolest a má vliv na prožívání. Žáci mohou také sedět v násypném polohovacím vaku. I osoba na vozíku je schopná sedět krátkou dobu na židli a na speciální sedačce, pokud má k dispozici fixační pomůcky. Některé osoby na vozíku mají kulatá záda a předsunutou hlavu (Zikl, 2011).

Léčebná tělesná výchova je též důležitá u žáků s tělesným postižením. Je to léčebný fyzioterapeutický prostředek, jehož cílem je zlepšit sílu, rozsah pohybu, koordinace a chůzi (Janků a Harčáriková, 2016). U mozkové obrny se často využívá Vojtova terapie. Hlavním cílem je podpořit vývoj vzpřimování. Určitý podnět vyvolá reakci, která slouží jako základ pro vývoj vzpřimování (Vítková, 1999).

U mozkové obrny se využívá i Bobathova terapie. Nacvičují se běžné postavení a rovnovážné reakce, které se nazývají facilitace. Žák tak může postupně vykonávat pohyb, který předtím nedokázal sám provést. Bobath terapie se zaměřuje na zlepšení koordinace pohybů a zajištění správného svalového tonusu (Vítková, 1999).

Další terapie, která se též užívá u dětí a žáků s mozkovou obrnou, je Petöho terapie. Základem je cílená aktivizace. Terapie se zaměřuje na aktivity, které souvisejí s režimem dne. Používá se řada pomůcek, jako jsou židle, lavice, stoličky či kroužky. Cvičení se zařazuje do běžných každodenních činností. Pro žáky i děti s těžkým postižením více vadami tato terapie není příliš vhodná, protože je založená zejména na slovním vedení (Vítková, 1999).

Důležitou součástí ucelené rehabilitace je také plavání. Působí příznivě na otužování organismu, zlepšuje metabolismus a chuť k jídlu. Zlepšuje psychiku a vyrovnanost žáka. Pobyt v teplé vodě snižuje svalový tonus (Kraus, 2005). Plavání působí příznivě na nervosvalovou koordinaci a dýchací systém. Ve vodě se mohou provádět různé typy cvičení (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Plavání se také používá pro relaxaci svalů, pro zlepšení správného držení těla, trénink svalů. Zlepšuje i chůzi (Stinchfield Hawk, 1950). Součástí léčby osob s tělesným postižením bývá také lázeňská léčba. Mezi léčebny patří například léčebna v Janských Lázních (viz příloha č. 2) či v Košumberku (Kraus, 2005).

Žákům s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami může pomáhat fyzioterapie (Janků a Harčaríková, 2016). Vhodná je též zooterapie, kam patří například canisterapie a hipoterapie. Hipoterapie je založená na přirozeném pohybu koně a patří pod zastřešující pojem hiporehabilitace, kam řadíme všechny terapie, které pracují s koněm jako léčebným prostředkem. Hipoterapii lze využít u žáků s mozkovou obrnou, protože aktivně zasahuje do řídicích pochodů centrální nervové soustavy (Janků a Harčaríková, 2016).

Canisterapie užívá pro léčebné účely psa. Tato terapie podporuje komunikační schopnosti a dovednosti, rozvíjí jemnou motoriku (krmení a hlazení psa). Pes přináší pocit pohody. Jsou tak lépe snášené i bolestivé léčebné procedury (Kraus, 2005). Jednou z technik canisterapie je polohování se psy. Pes má obvykle teplotu těla vyšší o jeden stupeň než člověk, což je vhodné pro žáky, kterým se určitá část těla špatně prokrvuje (Janků a Harčaríková, 2016).

6.1 Ergoterapie

Tato kapitola je věnovaná zvláště ergoterapii, která může být součástí studijních plánů žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami. Někteří žáci s tělesným postižením docházejí na fyzioterapii a ergoterapii, zatímco ostatní žáci mají ve třídě běžnou výuku, jako jsou například jazyky (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009).

Ergoterapie vychází z řeckého slova *ergon* (práce) a *therapia* (léčba). V evropských zemích se používá pojem ergoterapie. Oproti tomu se v anglosaských zemích dává přednost termínu *occupational therapy* (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Ergoterapie je komplexní proces, který zahrnuje řadu složek. Jedná se o profesi, která prostřednictvím smysluplného zaměstnávání využívá zachované schopnosti jedince, které jsou důležité pro zvládnání běžných činností. Podporuje zdraví a celkovou pohodu jednotlivců. Hlavním cílem je zlepšit u jedinců možnosti sebeobsluhy, produktivity a možnosti trávení volného času. Ergoterapii můžeme zařadit k rehabilitačním profesím, které snižují dopad postižení na každodenní život člověka (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009).

V roce 1917 byla založena ve Spojených státech amerických Národní společnost pro podporu ergoterapie. Mezi zakladatele patřil architekt George Edward Barton, sociální pracovnice Eleanor Clarke Slagleová a William Rush Dunton mladší, který pracoval jako psychiatr. Dunton propojil ergoterapii s medicínou (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009).

Ergoterapeutické služby se rozšířily po první a druhé světové válce, protože zde bylo mnoho mužů, kteří utrpěli válečná zranění a potřebovali si tak najít vhodné zaměstnání a vrátit se zpět do běžného každodenního života. Ergoterapeutové se tak zaměřili nejen na práci s duševním onemocněním, ale i na osoby s tělesným postižením (poškození míchy, poranění mozku, amputace, mozková obrna).

V roce 1952 byla založena Světová federace ergoterapeutů (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009). Klade si za cíl propagovat ergoterapii v mezinárodním měřítku a podporovat spolupráci s dalšími odborníky z praxe (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009). Díky Mezinárodní klasifikaci poruch, disability a handicapů (1980) se ergoterapie začala rozvíjet i v oblasti vzdělávání. Do 70. let 20. století se ergoterapie nazývala jako „*lčba prací*“. Teprve poté byl název změněn na ergoterapii. Před rokem 1989 existovala ergoterapie pouze jako součást fyzioterapie (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009).

Samostatné vysokoškolské studium ergoterapie bylo zavedeno až v roce 1992 v Ostravě. V ergoterapii se používají dva důležité koncepty: činnost a zaměstnávání. Podporují se denní činnosti, kam patří oblékání, osobní hygiena, použití WC, příprava jídla a manipulace s penězi (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009).

Zde je uveden příklad ergoterapie klienta s poraněním páteře. Podobné aktivity mohou cvičit i osoby s tělesným a souběžným postižením více vadami v mladším věku na základní škole: „*U pana Martina (23 let) došlo po pádu na lyžích k poranění páteře s následným poškozením míchy. V současné době je v rehabilitačním ústavu. Společně s ergoterapeutkou trénují kromě jiných aktivit i přesuny na vozík a ovládání vozíku v terénu*“ (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009, s. 73).

Přestože se ergoterapie aplikuje i ve zdravotnických a sociálních službách, tak se stále více uplatňuje ve speciálních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při ergoterapii lze využít i výtvarné činnosti, při kterých se mohou vyskytnout i následující činnosti: přesuny z mechanického vozíku, manipulace s pomůckami, umisťování pomůcek do poličky či zapamatování si pracovního postupu. Mohou to být i instrumentální činnosti, jako je vaření čaje. Dále se využívá práce s terapeutickou hmotou. Hnětením hlíny se trénují jemná motorika, síla prstů a dlaně (Jelínková, Krivošíková a Šajtarová, 2009). Mezi výtvarné techniky patří například kresba, malba, modelování, práce s textilem, ruční práce, práce se dřevem a kovem (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

7 Jedličkův ústav a školy

7.1 Historie Jedličkova ústavu a škol

Následující kapitola se bude zabývat historií Jedličkova ústavu a škol. Historický vývoj může ukázat dnešní generaci, kam se posunulo vzdělávání žáků s tělesným postižením ve vztahu k jejich potřebám a metodám výuky. Na počátku 20. století nebyl v ústavech dostatek míst pro děti a mládež se zdravotním postižením. Chyběl ústav (s tehdejšími názvem) pro zmrzačené děti. V této době měly děti nejčastěji rachitis (křivice). Byla také rozšířená tuberkulóza kostí a kloubů a další poúrazové stavy, které měly vliv na hybnost.

Roku 1908 byl založen *Spolek pro léčbu a výchovu rachitiků a mrzáků*. Předsedou tohoto spolku se stal Rudolf Jedlička. Cílem spolku bylo vybudovat odborný ústav pro děti s tělesným postižením (Rénotiérová, 2007). Tento ústav měl zajistit odborné lékařské a pedagogické zázemí a reálné pracovní příležitosti pro absolventy ústavu (Pičman, 2012). Již 1. května roku 1912 byl spolek majitelem domu číslo 13 V Pevnosti Na Vyšehradě zvaném *Polsko*. Jednalo se tak o první budovu budoucího Jedličkova ústavu (Klíma, 1934).

Jedličkův ústav zahájil svou činnost 1. dubna v roce 1913 (viz příloha č. 4). Na počátku měl jen nádvorní dům, který se nacházel v Praze na Vyšehradě (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985). Bylo přijato prvních 11 dětských klientů, zejména s postižením horních končetin (Rénotiérová, 2007). 6. 11. 1913 vznikl nový název ústavu *Jedličkův ústav pro zmrzačené*.

František Filip (1904–1957) byl jedním z prvních přijatých dětských klientů. Narodil se s amelií obou horních končetin. Po odchodu z Jedličkova ústavu se věnoval podnikání. Prodával pletené zboží. Později založil kavárnu a restauraci s vlastním personálem (Titzl, 2004). Prvním učitelem a prvním ředitelem ústavu byl František Bakule. Narodil se 18. května roku 1877 na statku v Lidmovicích (Titzl, 1998).

Věnoval se esteticko-výchovné činnosti. Chtěl, aby byly přijímané nejen děti s tělesným postižením, ale i děti bez tělesného postižení s uměleckým nadáním (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

Vyučování žáků mělo na počátku činnosti ráz rodinný a dílenský prostřednictvím rukodělných činností. Žáci se v hodinách učili například měření vzdušné vzdálenosti měst, násobení, charakteristiku krajů (průmysl, dobytčářství apod.). Fyzická práce žáků měla podle Františka Bakule léčebný význam. Teoretická výuka měla navazovat na tělesnou práci. Třetina vyučovacích hodin byla určena pro tělesnou práci, výchovnou a tělesnou výchovu. František Bakule navrhl „*budoucí ústav*“, který by měl mít funkční soubor zařízení – léčebny, ambulatoria pro zmrzačené a zdravé děti, internát, učebny, laboratoře, umělecké a řemeslné dílny (Titzl, 1998).

Také navrhoval zrušení ústavní školy. Do internátu by měly být přijímané jak děti zmrzačené, tak i děti zdravé společně s toulavými dětmi či sirotky. Bakule měl představu třístupňového vzdělávání. První stupeň měl být limitovaný 9 lety, druhý stupeň by měl být určený pro žáky od 9 do 12 let. Třetí stupeň věkově neuzavřel, ale uvádí věk okolo 15 let. Chtěl prosadit koedukaci dětí s postižením a bez postižení (Titzl, 1998).

Tehdejší doba však nebyla na jeho návrhy zralá. S Františkem Bakule můžeme spojit „*Bakulovy zpěváčky*“. Byl to pěvecký sbor pocházející z Bakulova ústavu, kde žili mrzáčci. Vystupovali zde i děti bez postižení (Titzl, 1998). Přestože měl Bakule dobré výsledky v péči o tělesně postižené, s ústavem se postupně názorově rozchází právě kvůli dětem s uměleckým nadáním. Odchází odtud po první světové válce. Místo něho se estetické výchově věnoval Augustin Bartoš.

Profesor Rudolf Jedlička (1869, Lysá nad Labem – 1926, Nový Svět) definoval pojem „*mrzák*“ jako poruchu výkonnosti hybného ústrojí lidského těla. Chtěl dosáhnout toho, aby děti s tělesným postižením dosáhly co největší výkonnosti a soběstačnosti tak, aby se v dospělosti dokázaly samy uživit (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

Vnímal ústav jako zařízení, ve kterém na chovance působí nejen výchova, ale i lékařská péče. Byl nespokojený s azylovou péčí o osoby s tělesným postižením. Pracoval jako chirurg. Založil II. chirurgickou kliniku. Byl důležitý nejen pro chirurgii, ale i rentgenologii a radiologii. Položil základy moderní péče o osoby s tělesným postižením (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985). Jedlička má sice zásluhu na vzniku ústavu, ale nikdy se oficiálně nestal jeho ředitelem (Titzl, 1998).

Rudolf Jedlička se také zabýval novým způsobem anestezie, která by vyloučila potíže se zvracením a dušením běžné u dosavadních technik operací. V roce 1909 také založil *Pražské sanatorium v Podolí* s původním názvem *Pražské sanatorium, společnost s ručením omezením*. Sanatorium mělo nabízet péči ve velké šíři oborů medicíny, mělo poskytovat nadstandardní placenou zdravotní péči i zdravotní péči zaměřenou na osoby z nižších společenských vrstev (Dvořák, 2013).

Každý uchazeč byl přijat do Jedličkova ústavu na zkušební dobu tří měsíců. Poté byly provedené potřebné lékařské zákroky na pohybovém ústrojí. V dílnách ústavu se upravovaly a vyráběly ortopedické pomůcky, které dotyčný člověk získal (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

V letech 1914–1918 se Rudolf Jedlička stal ředitelem komplexu vojenských nemocnic. Ústav byl do tohoto komplexu začleněný. V komplexu vznikla škola pro válečné invalidy a po první světové válce také léčebna pro ochrnuté invalidy.

V tomto období se rozvíjel rehabilitační program, díky kterému vznikaly dílny, kde se invalidé mohli vyučit. I žáci se zde připravovali na budoucí povolání prostřednictvím řemeslného výcviku. Z počátku měla škola jen dvě třídy a 15 chovanců. 31. 12. roku 1916 zde bylo 30 chovanců. Pro ostatní nezbylo místo, a tak bylo potřeba rozšířit kapacitu ústavu (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

Škola pro vojíny se v té době skládala ze školy jednorukých a ze školy pro analfabety. Nabízela obchodní kurz, psaní na stroji, cvičné dílny, kurz německého jazyka a měla i svou přírodovědeckou laboratoř. Docházelo sem 375 invalidů (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985). V roce 1915 byl zakoupen nový pozemek za účelem rozšíření ústavu. V roce 1926 byla postavena nová budova, která měla pět tříd, základní školu a ubytovnu (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

Ústav poskytoval nejen vzdělávání, ale i ambulanci pro pacienty. V ústavu se mimo jiné vyráběly také koberce a další výrobky. Výrobky se prodávaly. To umožnilo získat finanční prostředky pro člověka s postižením v ústavu. Mohl pracovat i mimo ústav, čímž se Jedlička věnoval i pracovní rehabilitaci, přestože v té době se pojem rehabilitace ještě nepoužíval. V dnešní době bychom mohli hledat obdobu této pracovní činnosti v původních chráněných dílnách. Dnes se jedná o chráněné pracovní místo. Prodej výrobků poskytoval finanční prostředky i pro samotný ústav (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

Okolo roku 1937 se žáci rekreovali ve vile v Harrachově (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985). Jednalo se o soukromou vilu Rudolfa Jedličky, který ji věnoval dětem a žákům z Jedličkova ústavu. Žáci sem jezdili do roku 1950. Žáci se také rekreovali na zámku v Lochovicích do roku 1952 a poté využívali vilu v Horním Maxově, která se dnes již nevyužívá (Pičman, 2012).

V roce 1941 byla zabavena nová budova a ústav se přestěhoval do Žitné ulice 24. V roce 1945 byla vybombardovaná ústavní léčebna, která byla obnovena po druhé světové válce. Nakonec však zanikla v roce 1957. V tomto roce vznikla mateřská škola a učňovské středisko. Byla také zakoupena nová budova pro rekreaci v Jizerských horách. Svěřenci se v tomto období začali účastnit celostátních sportovních her. Kolem roku 1960 se na činnosti Jedličkova ústavu začali podílet i neurologové, což bylo důležité, protože zde byli žáci s neurogenními hybnými poruchami a s mozkovou obrnou. Jedličkův ústav se tak postupně rozšiřoval a modernizoval (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, 1985).

V roce 1977 byl zakoupen statek v Bukové u Nových Hradů, který se dnes využívá pro školy v přírodě, pro sportovní soustředění a táborové pobyty (Pičman, 2012). V 80. letech 20. století se vzdělávání na základní škole Jedličkova ústavu obsahově nelišilo od výuky na jiných školách (viz příloha č. 3). Nepodporovala se myšlenka redukovat učivo. Učební plán základní školy byl v té době téměř shodný s učebním plánem základní školy pro žáky bez postižení (Titzl, 1987).

Hodiny tělesné výchovy však byly snižené o jednu vyučovací hodinu. Místo této hodiny se vyučoval léčebný tělocvik. Navíc zde bylo pracovní vyučování a předmět dorozumívací dovednosti v rozsahu dvou hodin od 1. ročníku do 8. ročníku. Předmět byl nepovinný pro žáky, kteří měli problémy s komunikačními dovednostmi. Předmět zahrnoval individuální logopedickou péči, nácvik čtení, psaní a nácvik psaní na stroji. Žáci s tělesným a mentálním postižením byli zařazováni do zvláštní školy pro tělesně postižené. Na prvním stupni zde byla navíc poskytována logopedická péče a na druhém stupni zájmové kroužky s výše uvedeným předmětem dorozumívací dovednosti (Titzl, 1987).

Již v 80. letech se poukazovalo na skutečnost, že se vzdělávání žáků s tělesným postižením neliší rozsahem a odlišným obsahem vzdělávání, ale v odlišném způsobu vyučování, které spočívá v úpravě pracovního prostředí a režimu, nižším počtem žáků ve třídách (13 žáků ve třídě základní školy pro tělesně postižené, 10 ve třídě zvláštní školy a 12 ve třídě pro ležící pacienty v 80. letech 20. století), individuálním přístupem, speciálními pomůckami, metodami a prostředky výchovně-vzdělávací práce a didaktickými technikami, které respektují individualitu žáka (Titzl, 1987).

Noviny *Večerníku Praha* z roku 2003 popisují Jedličkův ústav následovně: *„Zvláštností je pouze to, že v jedné budově se učí děti základní i zvláštní školou povinné, gymnazisté a studenti středních škol. A že ve třídách je o poznání méně dětí, než je běžné. (...) Ulevilo se nám, když jsme v roce 1996 oddělili ubytování, vzdělávání, terapii. Dříve se stávalo, že někteří klienti několik dnů neopustili jednu budovu, protože v ní měli všechno. Ani nevěděli, jak je venku. Nyní se musí ráno obléci, dojít, nebo dojet do školy, pak se dopravit na další místa, blíž se to přiblížilo běžnému životu“* (Jelínková, 2003, příloha, s. 2).

Prof. MUDr. A. Rubín, DrSc. v roce 1985 popisuje tehdejší postoj k lidem s postižením obecně: „*Na naší klinice byla ošetřována od narození až do své smrti v 17 letech dívka s těžkou neoperovatelnou vrozenou srdeční vadou. Za čas po její smrti rodiče děkovali neobyčejně vřele, zvláště lékařce, která tuto dívku ošetřovala a prohlásili: I když nám odešla, prožili jsme s ní tolik krásy, zvláště když jí bývalo lépe, že za to budeme vždy vděční. Tato věta dokazuje, jak správné jsou názory genetiků a pracovníků, kteří se zabývají dětmi se zdravotním postižením, že nelze vůbec rozhodnout, zda je lépe žít s určitým omezením, nebo nežít vůbec*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR, Rubín, 1985, s. 78).

7. 2 Jedličkův ústav a školy v současnosti

Jedličkův ústav a školy využívají alternativní způsoby vyučování, jako jsou Montessori pedagogika, hudebna, moderní informační technologie, blokové vyučování, týmová práce a týmové vyučování. Kromě asistentů pedagoga či dalších pedagogických pracovníků se do činnosti Jedličkova ústavu zapojují také dobrovolníci. Ústav pořádá poznávací výlety, sportovní činnosti či školu v přírodě (Pičman, 2012).

Třídy mají nižší počet žáků, a to okolo pěti. Hodiny trvají 45 minut jako v jiných třídách základních škol. Jedličkův ústav tvoří stará a nová budova, dva rehabilitační pavilony a domov mládeže Topolka (Dokument ČT, 2013).

Jedličkův ústav a školy poskytují rehabilitaci a další služby, jako jsou lékařská péče (rehabilitační lékař, neurolog, ortoped), ergoterapie, vodoléčba, fyzioterapie, logopedie, poradenství, hipoterapie, canisterapie, pracovní sociální rehabilitace, podporované zaměstnávání, bazén, posilovna a zájmové kroužky. Bazén nabízí i výcvik plavání s dětmi a batolaty pražským agenturám (Pičman, 2012).

Ve fyzioterapii je nejrozšířenější Vojtova metoda či Bobath koncept (Opatřilová a Zámečnicková, 2008). Jedličkův ústav nabízí ubytování, nácvik samostatného bydlení do jednoho roku a tréninkovou kavárnu s ročním zácvikem (Pičman, 2012).

Je zde zřízené Speciálně pedagogické centrum se školskými poradenskými službami, které jsou určené i pro žáky mimo prostředí Jedličkova ústavu a škol. Jedličkův ústav a školy nabízí Klub absolventů s pobyty na statku v jižních Čechách a zprostředkovává osobní asistenci. Podle agentury Media Network Service z roku 2008 zná veřejnost Jedličkův ústav velmi dobře. Ti, kdo Jedličkův ústav a školy neznají, však mají zkreslené představy (Pičman, 2012).

Podle této studie by se veřejnosti mělo zdůrazňovat, že se jedná o vzdělávací instituci, která může nabídnout stejné výhody, jako jsou integrace, ale může nabídnout i více než běžné školy, zaujímá kladný postoj k integraci a nebrání se alternativním metodám. Jedličkův ústav se také snaží změnit vnímání slova „ústav“ místo toho, aby změnil svůj název (Pičman, 2012).

Kolem centra sociálních služeb Vyšehrad vznikla Nadace Jedličkova ústavu (finanční podpora projektů a subjektů), Borůvka (doprava žáků do školy, do práce, obchod, Ta kavárna), Sportovní klub (lukostřelba, stolní tenis, plavání, fotbal, florbal, šachy, monolyže, atletika, curling, cyklistika apod.), Protebe (šachové turnaje s mezinárodní účastí, tábory), Nadační stipendijní fond či Maturus (tréninková místa pro mladé lidi zaměřená na oblast grafiky, marketingových aktivit).

Od roku 1995 se na Vyšehradě pořádá Abilympiáda. Jedná se o celorepublikovou soutěž mládeže se zdravotním postižením v oblasti rukodělných činností. Jedličkův ústav a školy se podílejí i na výměnných zahraničních zájezdech, pořádají ozdravné pobyty u moře a další projekty v zahraničí i v České republice. Činnost Jedličkova ústavu a škol je financovaná hlavní městem Prahou. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí poskytují dotace. V roce 2007 se k Jedličkově ústavu a školám připojila Speciální mateřská škola pro děti s vadami řeči. Nachází se v ulici Sevršená. (Pičman, 2012).

V Jedličkově ústavu se dále nachází základní bezbariérová škola. Dále zde najdeme všeobecné čtyřleté gymnázium, obchodní a praktickou školu a obory zaměřené na knihařské práce a šití oděvů. Tyto dva obory mají vlastní knihařskou dílnu a dílnu pro švadleny. Jsou zde řemeslné dílny, jako dřevařská, keramická, textilní a košíkářská. Působí zde pedagogové a ergoterapeutové. Výrobky jsou určené na procvičování a trénování řemeslných činností (Pičman, 2012).

7.3 Charakteristika žáků Jedličkova ústavu

V Jedličkově ústavu se často vzdělávají žáci s mozkovou obrnou (narušení kognitivních schopností, zraku, sluchu, komunikace, řeči) a s poúrazovými a pooperačními stavy – postižení centrální nervové soustavy. Někteří žáci mají poruchy pozornosti, specifické poruchy učení a jsou zvýšeně unavitelní. Někteří mají neurologická, svalová postižení a onemocnění. Časté jsou také záchvaty centrální nervové soustavy (JÚŠ, online cit. 2018b-09-23). Jedličkův ústav tak přijímá děti a mládež s tělesným či souběžným postižením více vadami (JÚŠ, online cit. 2019a-05-11). Dále se zde vzdělávají žáci například se svalovou dystrofií, fokomelií, s nádory centrální nervové soustavy, míchy apod. (JÚŠ, online cit. 2019b-05-11).

7.4 Základní škola JÚ

Potřeby žáků na základní škole Jedličkova ústavu jsou individuální podle typu postižení a konkrétního onemocnění. Vzdělávají se zde žáci, kteří mají individuální vzdělávací plán pro některé předměty nebo individuální učební plán. Škola má školní vzdělávací program s názvem *Společně proti bariérám*. Obsahuje nejen učební plán pro 1. a 2. stupeň základní školy (viz příloha č. 4), ale i upravený učební plán pro žáky s lehkým mentálním postižením, kteří mají navíc vyučovací předměty Člověk a jeho svět, Země a příroda a zdravotní výchova a na 2. stupni ergoterapii. Ostatní žáci mají ergoterapii také na 1. stupni. Učí se zde soběstačnosti a samostatnosti. Předmět se neklasifikuje (JÚŠ, online cit. 2018b-09-23).

Na našem území se ergoterapie začala používat právě v souvislosti s Jedličkovým ústavem od roku 1913, a to se zřízením cvičných truhlářských a krejčovských dílen. I v dnešní době se tak v Jedličkově ústavu ergoterapie stále užívá (Jelínková a Krivošíková, 2009).

Na druhém stupni mají žáci tělesnou výchovu dvě hodiny, jeden týden v bazénu a jeden týden v tělocvičně (JÚŠ, online cit. 2018b-09-23). Již Kábele (1992) zdůrazňoval, že cílem tělesné výchovy u žáků s tělesným postižením jsou obnovení a udržení co nejlepšího pohybového, psychického a zdravotního stavu žáků.

Miroslava Spurná (2013) popsala v časopisu speciální pedagogiky pilotní studii, ve které se zabývala stavem školní tělesné výchovy žáků s tělesným postižením v podmínkách speciálního školství. Byl použitý semistrukturovaný rozhovor pro učitele tělesné výchovy. Ve školách pro žáky s tělesným postižením byli často i žáci se souběžným postižením více vadami. Objevovalo se zde také přidružené mentální postižení, poruchy autistického spektra, smyslové postižení a mozková obrna, což lze pozorovat i v Jedličkově ústavu a školách.

Učitelé tělesné výchovy připravují hodiny na základě školních vzdělávacích programů, počtu žáků a se zřetelem na jejich aktuální fyzický a psychický stav. Učitelé tělesné výchovy žáků s tělesným postižením by podle této studie měli mít nezbytně schopnosti a dovednosti spojené zejména s trpělivostí, empatií a odbornou způsobilostí, což lze vztáhnout i na pedagogy jiných předmětů, kteří pracují s touto cílovou skupinou.

V hodinách tělesné výchovy se nejčastěji používají vozíky, chodítka, rampy, odražedla. V této studii pedagogové uvedli, že by měli zájem o trojkolky a další pomůcky, které jsou ale finančně náročnější, ale bylo by dobré mít možnost si je alespoň půjčit (Spurná a Kudláček, 2013, s. 295–305). Tělesná výchova také nabízí odlehčení po psychické zátěži. I v tělesné výchově by se tak měl zajistit rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem (Novosad, 2002). Podle časopisu *Postižení a společnost* je snadnější žáky s tělesným postižením zapojit spíše do individuálních sportů než do komplexnějších týmových (Jelinder, Danermark a Gill, 2009).

Na základní škole Jedličkova ústavu se však žáci zapojují i do skupinových aktivit v rámci tělesné výchovy, přestože převažují ty individuální. Žáci docházejí na běžné předměty, jako jsou například hudební a výtvarná výchova v rámci dílen i mimo ně (Kábele, 1992).

Hudba může sloužit jako relaxační prostředek při únavě z didaktických činností, jako motivační i rytmizační prostředek. Pokud žáci nejsou schopni zpívat, mohou se zapojit prostřednictvím rytmických pohybů. Mohou hrát na hudební nástroje (Kábele, 1992).

Ve výtvarné výchově se využívají různé druhy aktivit, jako jsou kreslení, malování, modelování apod. (Kábele, 1992). Srovnání vyučovacích předmětů nám nabízí učební plán z 80. let 20. století. Předměty se lišily podle tehdejší politické a společenské situace. Místo anglického jazyka a dalšího cizího jazyka (německý jazyk) se vyučoval jen ruský jazyk. 2. stupeň končil 8. třídou. Předměty měly odlišnou časovou dotaci a odlišné názvy, ale učební plán se výrazně nelišil (JÚŠ, online cit. 2018b-09-23).

Dnes má Jedličkův ústav navíc předmět ergoterapie. Vyučují se zde předměty jako na jiných základních školách, jako jsou český jazyk a matematika s největší časovou dotací (JÚŠ, online cit. 2018b-09-23). Výuka probíhá od osmi hodin nejdéle do 16:25 hodin. Vyučující může zařadit výuku v blocích, která nemusí odpovídat délce vyučovací hodiny (45 minut). Vychází tak z individuálních potřeb žáků. Po vyučování za žáky přebírají odpovědnost pracovníci školního klubu a internátu, pokud nedocházejí sami domů (JÚŠ, online cit. 2018a-09-23).

Žáci mají k dispozici školní jídelnu v přízemí hlavní budovy, kde se nachází základní škola. Dětem a žákům je zajištěna i doprava a asistent pedagoga. Během výuky docházejí žáci na ergoterapii, fyzioterapii a hipoterapii. Budova, kam žáci docházejí na fyzioterapii, se nachází v těsné blízkosti hlavní budovy základní školy. Docházejí sem i na logopedická cvičení. Od 3. ročníku se vyučuje anglický jazyk a od 7. ročníku německý jazyk. Žáci mohou absolvovat nepovinný předmět, který je zaměřený na výuku náboženství (JÚŠ, online cit. 2018-10-15).

8 Metody vyučování a hodnocení

Následující kapitola se bude zabývat výukovými metodami, protože jsou tyto metody důležité nejen pro výuku žáků bez postižení, ale i žáků s postižením. Kapitola se zaměří i na hodnocení žáků, protože je toto hodnocení součástí praktické části a je to důležitá součást výuky. Cílem této kapitoly je představit metody vyučování a hodnocení, které lze využít u žáků základních škol. Konkrétní příklady a aplikace výukových metod vhodných u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami jsou součástí až praktické části a výzkumu.

Výuková metoda je důležitou součástí vzdělávání. Můžeme se setkat s nejrůznějšími vyučovacími metodami i s rozmanitým dělením těchto metod. Výukové metody mají za cíl zprostředkovat žákům dovednosti a poznatky důležité pro jednotlivé předměty (Mojžíšek, 1988). Metoda vychází z řeckého slova *meta hodos*. Znamená to cestu směřující k cíli (Zormanová, 2014).

Metody mají také úkol rozvíjet zájmy a zkušenosti žáků a pomáhají jim získat potřebné poznatky a dovednosti. Lubomír Mojžíšek (1988) v knize *Vyučovací metody* popisuje definici vyučovací metody následovně: „*Pod pojmem vyučovací metoda bývá obvykle chápán způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání*“ (Mojžíšek, 1988, s. 9). Podle autora knihy tato definice není přesná a je potřeba jí dále specifikovat.

Linder popisuje metodu jako cestu, po které jde pedagog s žákem tak, aby dosáhl vyučovacího cíle. Jan Amos Komenský popisoval vyučovací metodu jako určitý způsob činnosti učitele a žáka. Podle Chlupa (1939) se jedná o cílevědomý postup zaměřený na dosažení výchovně-vzdělávacího cíle (Mojžíšek, 1988).

Volba metody může záviset nejen na charakteru vyučovacího předmětu, osobnosti pedagoga, ale i na individualitě žáků, což může souviset i s žáky s tělesným postižením. Důležité jsou jak schopnosti a dispozice žáka, tak i samotný pedagog (Mojžíšek, 1988).

Existuje mnoho typologií pedagogů, například Döringovo dělení. Ekonomický pedagog chce učit žáky s vynaložením menšího úsilí, je metodikem. Estetický učitel klade důraz na fantazii žáků a cit. Sociální pedagog se zaměřuje na celý kolektiv ve třídě. Oproti tomu se méně zaměřuje na jednotlivce. Politický učitel je mocenský a náboženský typ. Propojuje pedagogickou činnost se svým posláním. Jednotlivé vlastnosti učitele se však často prolínají (Mojžíšek, 1988).

V rámci výuky a vzdělávání existují také typy výuky. Pedagog může podávat učivo odlišnými způsoby v rámci různých vyučovacích hodin. Výuka může být podle knihy *Obecná didaktika* od Lucie Zormanové (2014) informativní, heuristická, produkční a regulativní. V informativní výuce učitel sděluje žákům hotové informace převážně prostřednictvím frontální hromadné výuky. Učitel je aktivní, zatímco žáci spíše jen přijímají poskytnuté informace.

Výuka může být také heuristická. Heuristická výuka podporuje aktivitu žáka a vede ho k rozvíjení a objevování nových poznatků. Je kladen důraz na samostatné a tvořivé myšlení žáků. Žáci sami vyhledávají a zpracovávají informace. Výuka produkční vede k vytvoření produktu. Žáci by si měli osvojit praktické dovednosti s využitím dosud získaných teoretických vědomostí. Produkční výuka se uplatňuje například u projektové výuky. Žáci samostatně zpracovávají projekty spojené s praxí. Je určen cíl výuky a výstupem je praktické řešení problému či výrobek (Zormanová, 2014).

Poslední typ představuje výuka regulativní. Žákova činnost je regulovaná prostřednictvím určitého programu. Příkladem je programované učení. Probírají se zde logicky uspořádané úseky učiva. Žák dostává pravidelnou zpětnou vazbu, která ho hodnotí a udržuje jeho aktivitu. Výuka probíhá s pomocí výukových programů na počítači nebo textů. Žáci pracují podle vlastního pracovního tempa (Zormanová, 2014).

Otto Obst (2016) popisuje v knize *Obecná didaktika* faktory, které ovlivňují výběr metody výuky: cíle a úkoly výuky, učební možnosti žáků, obsah a metody předmětu, vnější podmínky (prostředí třídy a školy), možnosti samotného učitele (jeho zkušenosti a teoretická příprava). Důležité je, že pedagog ve výuce nepoužívá jen jednu metodu, ale místo toho používá kombinaci různých metod. Ve výuce by se proto neměla využívat jen jedna metoda. Výběr metod by měl odpovídat učivu, žákům a učiteli. Měl by také odpovídat cílům výuky, obsahu, vyučovacím prostředkům a organizačním formám.

Pedagog by si měl zvolit takovou metodu, která vede k aktivitě a zájmům žáka (Obst, 2016). Volba výukové metody tak závisí na celkové osobnosti pedagoga, na jeho zkušenostech, vyučovacím stylu, na učebním stylu žáků a jejich schopnostech, na jejich potřebách, zájmech, na specifických zvláštnostech (věk, pohlaví, etnikum), cílech výuky a na podmínkách a prostředcích dané školy (Čábalová, 2011).

Pojetí výuky může být konstruktivistické a transmisivní. Transmisivní vyučování předává žákům hotové vědomosti i dovednosti. Žáci si tak osvojují hotové poznatky. Je to tradiční vyučování, které vychází z učebních osnov a z obsahu vyučování. V tomto modelu vyučování nemá pedagog dostatek času, aby se věnoval potřebám žáků a jejich potížím. Konstruktivistické teorie se snaží překonat transmisivní vyučování. Tento model pracuje s prekoncepty. Žák přichází do výuky s určitými představami a zkušenostmi. Tyto teorie se zaměřují na úroveň žákových schopností, na jeho dosavadní znalosti a na proces učení (Zormanová, 2012).

Lucie Zormanová (2012) popisuje kvantitativní výzkum Tikalské z roku 2012, ve kterém se zjišťovalo, jakým výukovým metodám dávají žáci a učitelé přednost. Žáci nejčastěji dávali přednost hrám, soutěžím, práci s počítačem, pokusům, práci s interaktivní tabulí, kreslení a malování. Žáci tak preferovali inovativní výukové metody. Pedagogové dávali přednost metodě vyprávění, vysvětlování a metodě názorně-demonstrační (Zormanová, 2012). U žáků s tělesným postižením se často kombinují způsoby a metody výuky, jako jsou například praktické, slovní, názorné či individuální metody (Novosad, 2002). Následující kapitoly se zaměřují na předchozí popsané a další výukové metody. Některé metody tak lze využít u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami. Na příklady a aplikaci jejich užití v praxi se zaměřuje až praktická část diplomové práce.

8. 1 Komplexní výukové metody

8. 1. 1 Frontální výuka

Frontální výuka je vyučování ve velkých skupinách. Vyznačuje se společnou prací žáků s dominantním postavením pedagoga. Nejdůležitějším cílem výuky je, aby si žáci osvojili co největší rozsah poznatků. Spolupráce žáků probíhá v omezeném rozsahu. Probíhá zde zejména komunikace mezi učitelem a žáky jako jednosměrný rozhovor od učitele směrem k žákům. Tato metoda bývá kritizovaná kvůli pasivitě žáků. Frontální výuka ale může být efektivní formou zprostředkování učiva vzhledem k tomu, že žákům předává logicky uspořádané a přehledné poznatky (Maňák, 2003).

8. 1. 2 Skupinová a kooperativní výuka

Pro definici skupinové výuky je důležité ji rozlišit od výuky frontální. Ne každé vytvoření skupin ve třídě je skupinovou výukou, pokud zde neprobíhá vzájemná spolupráce žáků. V rámci frontální výuky učitel stanovuje učební úlohy, které jsou stejné pro všechny žáky. Žáci řeší stanovené úlohy podle zadání pedagoga. Komunikace učitel – žáci a žáci – učitel je jednostranná. Uspořádání třídy je ve frontální výuce stále (Maňák, 2003).

Oproti tomu skupinová výuka vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků a vzájemnou spolupráci mezi žáky. Žáci si mezi sebou vzájemně pomáhají, diskutují mezi sebou a vzájemně hodnotí svou práci. Žáci mezi sebou komunikují nejen ve skupině, ale i mezi skupinami a učitelem. Uspořádání třídy nemusí být stále jako u frontální výuky. Žáci spolupracují tak, aby společně došli k řešení náročnějšího problému či náročnější úlohy. Žáci ve skupině sdílejí svoje zkušenosti a názory (Maňák, 2003).

Členové skupiny si vzájemně pomáhají a mají zodpovědnost za výsledek společné práce, na kterou se zaměřují. Rozlišuje se i kooperativní výuka. Tato výuka je založena na spolupráci žáků při řešení úkolů i na spolupráci třídy s učitelem. Kooperativní výuka nejčastěji probíhá ve skupinách (Maňák, 2003).

Někteří zahraniční autoři, jako jsou například Basset a Kitzmiller (1999), popisují následující prvky kooperativní výuky: komunikace mezi členy skupiny, pozitivní závislost členů, individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci a vývoj sociálních dovedností (Maňák, 2003). Výsledky jednotlivce jsou podporovány celou třídou a celá skupina má prospěch z jeho činnosti (Vališová a Kasíková, 2007).

Kooperativní a skupinové vyučování lze využívat u žáků s tělesným postižením, zejména v inkluzivním prostředí školy, protože vede ke vzájemné spolupráci žáků a lze tak podpořit vzájemné vztahy mezi žáky (Čadová a kol., 2015).

8. 1. 3 Partnerská výuka

Partnerská výuka představuje spolupráci dvou žáků při učení. Tento vztah je v sociologii popisovaný jako dyáda. Žáci ve dvojicích plní úkoly podle zadání pedagoga. Žáci si takto při řešení úlohy mohou vzájemně pomáhat. Partnerská výuka se uplatňuje i při konverzaci v hodinách anglického či jiného cizího jazyka. Spolupráce ve dvojicích může být přípravou na skupinovou spolupráci (Maňák, 2003).

8. 1. 4 Individuální a individualizovaná výuka

Během individuální výuky pracuje žák samostatně, ale práce je plánovaná a řízená učitelem. Individuální práce žáka se uplatňuje i v rámci frontální výuky. Tato metoda se může využívat nejčastěji například ve výtvarné a hudební výchově, ale i v jiných předmětech. Individuální výuku však můžeme chápat také jako výuku mezi jedním žákem a jedním učitelem bez přítomnosti dalších žáků. S touto metodou se můžeme setkat například při doučování či při výuce na hudební nástroj (Maňák, 2003).

Setkáváme se také s individualizací výuky. Je zde zdůrazňován individuální přístup k žákům, diferenciací cílů a postupů. Pedagog pracuje s celou třídou, ale jednotlivým žákům může zadávat různé úkoly vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků. Patří sem například prodloužený výklad pro některé žáky či rozdíl v zadaných domácích úkolech (mohou být například zkrácené).

Výhodou individuální práce je, že si žáci volí své vlastní tempo při řešení úloh, učitel se může individuálně věnovat některým žákům a žáci se tak učí odpovědnosti. Mezi nevýhody řadíme malou, nebo žádnou spolupráci a komunikaci. Nepodporují se vztahy ve třídě a nerozvíjejí se formy sociálního učení. Individuální výuka se využívá také v alternativních školách, které se zaměřují na samostatnou, aktivní a svobodnou práci žáků (Maňák, 2003). Individuální výuka je vhodná pro žáky se souběžným postižením více vadami (Opatřilová, 2005). Individualizovaná výuka je též vhodná. Je založená na pokroku či sebehodnocení žáka (Čadová a kol., 2015).

8. 1. 5 Brainstorming

V doslovném slova smyslu znamená brainstorming „*bouři mozkou*“. Tuto výukovou metodu popsal Alex Osborne v roce 1953. Žáci navrhnou různá řešení problémů. Proto metoda podněcuje skupinu k tvůrčímu myšlení. Pokládají se pokyny a otázky typu: *Vymyslete. Navrhněte. Proč? Jakými způsoby? Jak?* Cílem a smyslem brainstormingu je získat co největší množství nápadů, které se poté posuzují, zda jsou užitečné a mohou přispět ke správnému řešení problému. Během brainstormingu by žáci neměli kritizovat navrhovaná řešení a nápady.

Nápady se posuzují až v závěrečné fázi brainstormingu. Zapisuje se každý návrh a nápad. Na závěr se zapsané návrhy hodnotí (Maňák, 2003). Brainstorming tak spočívá ve volné tvorbě a produkci nápadů, přičemž se zpočátku nepřihlíží k jejich kvalitě či realitě. Brainwriting je jednou z metod brainstormingu. Návrhy žáků se píše na lístky (Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová, 2015).

8. 2 Další výukové metody

8. 2. 1 Slovní metody

Mezi klasické výukové metody patří metody slovní. Mezi slovní metody se řadí vyprávění. Jedná se o monologickou slovní metodu. Informace směřují jednosměrně od učitele k žákům. Přesto mají žáci prostor k dotazům na vyprávěný příběh. Vyprávění působí na představivost a fantazii žáků. Může podpořit sociální učení žáků. Je vhodné pro zpestření výuky. Mohou se využít události z historie či vlastní zážitky (Maňák, 2003). Vyprávění se uplatňuje zejména na nižším stupni základní školy (Mojžíšek, 1988).

Do slovních metod dále řadíme vysvětlování. Vysvětlování by mělo respektovat věk žáků, jejich dosavadní vědomosti a dovednosti. Smyslem vysvětlování je vést žáky k tomu, aby si osvojili a pochopili podstatu daného jevu či předmětu. Vysvětlování navazuje na předchozí zkušenosti žáků (Maňák, 2003).

Další slovní metodou je přednáška. S přednáškou se však na základní škole příliš nesetkáme. Je typická spíše pro starší žáky, vysokoškolské studenty a dospělé. Přednáška je na rozdíl od vysvětlování delší. Dále sem řadíme práci s textem.

Další slovní metodou je rozhovor. Jedná se o dvoustrannou komunikaci a výměnu zkušeností. Rozhovor představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou a více osob, v našem případě učitele a žáků, na výchovně-vzdělávací téma s konkrétním cílem. Rozhovor žáky aktivizuje a vybízí ke spolupráci. Pedagogovi poskytuje zpětnou vazbu o získaných vědomostech žáků (Maňák, 2003).

Výklad je výuková metoda, která zprostředkovává učivo žákům logicky a systematicky. Pedagog podává učivo postupně a průběžně se ujišťuje, zda žák učivo zvládl a pochopil. Metoda výkladu nevyžaduje od pedagoga náročnou přípravu a mnoho materiálně-didaktických pomůcek, avšak má své nevýhody spočívající v menším vedení žáků k samostatnému myšlení, rozvoji tvořivosti a podpoře spolupráce (Zormanová, 2014).

8. 2. 2 Názorně-demonstrační metody

Již Jan Amos Komenský popisuje v pedagogice princip názornosti, který je využíván i v názorně-demonstračních metodách. V díle *Velká didaktika* poukazuje na důležitost využití všech smyslů, jako jsou čich, sluch, chuť, hmat. Žák tak vnímá podněty ve výuce najednou více smysly, což se může využít i pro žáky se zdravotním postižením, pro které je názornost důležitá. Mezi tyto metody řadíme předvádění některých jevů v průběhu vyučování a pozorování těchto jevů ze strany žáků (Maňák, 2003). Pedagog ukazuje žákům objekty, se kterými je chce seznámit (Mojžíšek, 1988).

Pro předvádění se používají různé pomůcky, jako jsou například kresby, obrazy, knihy, mikroskop, dalekohled, počítač, zvukové pomůcky, hudební nástroje, dotykové pomůcky (mapy, reliéfní obrazy, Braillovo bodové písmo) či literární pomůcky (učebnice, příručky), školní tabule (Maňák, 2003).

Práce s počítačem ve škole má své výhody. Umožňuje respektovat individuální tempo žáků, umožňuje žákům předkládat úkoly a cvičení s různou mírou obtížnosti a motivuje žáky k činnosti (Vališová a Kasíková, 2007). Počítač pomáhá žákům s tělesným a souběžným postižením více vadami zvyšovat sebedůvěru. Podporuje je v oblastech komunikace, mobility a socializace (Bartoňová a Vítková, 2016).

Další názorně-demonstrační metodou je instruktáž. Jedná se o metodu, která žákům zprostředkovává vizuální, audiovizuální, auditivní, hmatové a další praktické činnosti. Patří sem slovní instruktáž typu: *Pokus se. Zpomal. Zrychli. Všimni si. Dávej pozor na ... Zjistí.* Instruktáž může být uvedena i v písemné podobě (Maňák, 2003).

Patří sem také laboratorní práce žáků. Upevňují manuální a komunikativní kompetence žáků. Rozlišují se krátkodobé a dlouhodobé laboratorní práce. Krátkodobá laboratorní práce zahrnuje například chemický či fyzikální pokus. Dlouhodobou laboratorní prací je například činnost zaměřená na vypěstování rostliny (Kasíková a Vališová, 2011).

8. 2. 3 Dovednostně-praktické metody

Prostřednictvím dovednosti je žák připravený k určité činnosti, jako jsou například kreslení, počítání, psaní, pohybová činnost či sociální komunikace. Do dovednostně-praktických vyučovacích metod patří napodobování. Je to proces přebírání určitých způsobů chování od druhých lidí. Takto se uplatňuje experiment. Experiment může být provedený ze strany učitele, ale i z pozice žáka. Příkladem experimentu je srovnávání hmotnosti a objemu vody a benzínu (Maňák, 2003).

Dále existují produkční metody, které se zaměřují na aktivní práci žáků, která se provádí s pomocí rukou a dalších pohybů. Díky těmto metodám si žáci procvičí jemnou motoriku a další pohyby prostřednictvím psaní, kreslení, modelování, což může být důležité pro podporu jemné motoriky u žáků s tělesným či souběžným postižením více vadami (Maňák, 2003).

8. 2. 4 Projektová výuka

Projektová výuka se dostává přes hranice školy. Žáci se vzdělávají v přírodě, ve společenské komunitě nebo se zapojují do výrobního procesu. Není to však běžná vycházka se třídou nebo exkurze. Účastníci projektu se aktivně zapojují do praxe a přebírají odpovědnost za společné aktivity. Projektová výuka může spojovat více vyučovacích předmětů a není vázaná jen na jeden vyučovací předmět (Maňák, 2003).

Žáci tak řeší projekt, který vychází z praxe. Mohou mít vliv na výběr tématu. Během projektu řeší autentické úlohy. Žáci by měli pracovat na projektu podle vlastních zájmů. Projekty mohou být individuální, nebo skupinové. Při individuálním projektu pracuje každý žák samostatně. Do skupinových projektů se zapojuje skupina žáků. Existují i třídní a školní projekty. Do třídních projektů se zapojuje celá třída a do školních projektů se zapojuje celá škola (Obst, 2016).

8. 2. 5 Inovativní metody vyučování

Inovativními metodami vyučování se označují nové pedagogické koncepce. Zavádí se nový prvek do tradiční výuky. Žák je během této výuky aktivní, sám si vyhledává a zpracovává informace a spolupracuje s ostatními ve třídě. Jinak se tyto metody označují jako aktivizační výukové metody, kam patří například diskuze. Během diskuze spolu komunikují nejen žáci a učitel, ale i žáci navzájem mezi sebou. Žáci předkládají své argumenty. Tím se rozvíjejí jejich komunikační dovednosti. Do diskuzní metody se řadí metoda *Phillips 66*. V České republice to však není příliš známá metoda. Žáci se rozdělí do skupin po šesti členech, ve kterých diskutují po dobu šesti minut. Společně při diskusi dojdou k řešení daného problému, který si zapíší.

Skupiny si zvolí své mluvčí, kteří se sejdou u jednoho stolu, kde představí svoje nápady a řešení. Vráti se zpět do své skupiny s novými nápady a mohou proběhnout další diskuzní kola. Inovativními metodami jsou metody situační.

Žáci se učí konkrétní reálné situace ze života a hledají postupy, které povedou k vyřešení konkrétní situace (Zormanová, 2014). Žáci navrhnou řešení pro danou situaci a v diskusi probírají co možná nejlepší řešení. Učitel si nejprve zvolí téma, které odpovídá cílům výuky. Poté třídu seznámí s dostupnými materiály, jako jsou například různé dokumenty či obrazy. Uvede žáky do problematiky a potom žáci na tématu pracují (Zormanová, 2012).

Lze využít také inscenační metody. Jedná se o sociální učení žáků na základě modelových problémových situací a metoda je založená na simulacích událostí. Dochází zde ke kombinaci hraní rolí s řešením problémů. Využívají se také simulační didaktické hry, jako je například simulace scénky v obchodě. Dále se pracuje s didaktickou hrou. Má aspekt motivační, procvičovací, pohybový, emocionální, sociální, diagnostický, terapeutický či tvořivostní a fantazijní (Vališová a Kasíková, 2007).

Existuje také metoda řízeného čtení. Při čtení literárního textu by si žáci měli uvědomit jeho význam. Učitel je vede k tomu, aby nad daným textem přemýšleli. Text mají rozdělený na několik částí. Před přečtením každé části učitel položí otázku, která slouží k motivaci pro další práci. Postupně se přidávají další motivující otázky k textu (Zormanová, 2012). To byly některé příklady inovativních i dalších metod, které se mohou používat ve vyučování na základních školách. Možnostmi modifikace vyučovacích metod u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami se bude dále věnovat praktická část práce.

8. 3 Hodnocení žáků

Klasifikace (hodnocení známkou) patří mezi nejčastější formu hodnocení v současné škole. Znamka může na žáky působit pozitivně jako symbol úspěšnosti. Klasifikace umožňuje srovnávat žáky a jejich výkony mezi sebou. Znamkování má i své negativní stránky. Může docházet k negativnímu prožívání, jako jsou úzkost, stres či strach. Kvantifikace a srovnávání žáků také vede k sociální diferenciaci třídy (Čábalová, 2011).

Dalším typem je slovní hodnocení, což je posouzení a ohodnocení žáka kvalitativním způsobem. Jedná se o konkrétní vyjádření žákovy dosažené úrovně a jeho postojů. Slovní hodnocení by mělo popisovat konkrétní výsledky žáka, mělo by začínat pozitivy a současně by mělo obsahovat návrh možností pro další rozvoj žáka, pokud má s daným učivem problémy. Neměla by se posuzovat osobnost žáka, ale jeho konkrétní výkony (Čábalová, 2011). Slovní hodnocení žáka nestresuje a pomáhá rozvoji vnitřní motivace. Ve výuce lze také využít sebehodnocení žáka. Žák tak hodnotí výsledky své vlastní práce a pracuje s chybou s pomocí učitele (Čábalová, 2011).

Hodnocení může být nejen závěrečné, ale i průběžné. Průběžné slovní hodnocení se předává ústně (hodnotí pedagog i žáci, poskytování informací o hodnocení rodičům na třídních schůzkách), písemně či probíhá formou představení konkrétní práce žáků ve vyučování (žáci nosí domů své práce, pořádají se třídní slavnosti). Hodnocení lze také provádět mimoverbální formou prostřednictvím gest, úsměvu, přikývnutí. Vhodnou formou je i oceňování výtvorů žáků, jako jsou výstavy jejich prací (Kolář a Šikulová, 2005).

Hodnocení ve škole bývá také pozitivní a negativní, i když se dává přednost spíše formě pozitivní (Kolář a Šikulová, 2005). Pro školní hodnocení se doporučuje využívat kombinace více metod a možností. Pro potřeby hodnocení se vytváří standardizované i nestandardizované testy. Standardizované testy vypracovává skupina odborníků. Testy obsahují normy hodnocení a slouží nejen k hodnocení žáků na dané škole, ale umožňují také porovnávat výkony žáků a jejich výsledky s žáky jiných škol. Oproti tomu nestandardizované testy si vytváří samotný pedagog (Čábalová, 2011).

Hodnocení má funkci informativní a formativní. Pokud porovnáваме cíl pedagogického působení s jeho výsledkem, jedná se o informativní funkci hodnocení. Formativní funkce je důležitým stimulem pro rozvoj osobnosti žáka. Učitel ho například pochválí za dobře zpracovaný domácí úkol. Hodnocení je dále formativní a sumativní. Formativní hodnocení je průběžné a pomáhá odhalovat chyby a obtíže v učení. Na jeho základě se vyvíjejí další postupy pro zlepšení žakových dosavadních výkonů.

Sumativní hodnocení je závěrečné. Zahrnuje všechny aktivity žáka v průběhu pololetí a představuje klasifikaci na vysvědčení. Oba tyto typy hodnocení lze vyjádřit jak známkou, tak i ústně a písemně (Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová, 2015).

Úprava hodnocení se řadí do prvního až pátého stupně podpůrných opatření podle přílohy k vyhlášce 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Třetí až pátý stupeň, který se dotýká žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami a těžšího postižení, zahrnuje úpravu hodnocení ve formě sumativního, formativního i slovního hodnocení.

Úprava hodnocení spočívá také v podpoře sebehodnocení a v následné motivaci ke vzdělávání (MŠMT, online cit. 2019-05-06). Hodnocení se tak u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami přizpůsobuje individuálním možnostem žáka (osobnost, rodinné zázemí, styl učení, zdravotní stav). Individualizované hodnocení znamená, že je žák hodnocen odlišným způsobem, než jsou hodnoceni ostatní. Žáka je možné hodnotit individuálně vzhledem k jeho předchozím výkonům ve škole (Čadová a kol., 2015).

U žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami se hodnotí úkoly, které stihli vypracovat, nikoliv ty, které během hodiny nezvládli splnit z časových důvodů. Při hodnocení nesrovnáváme žáka s ostatními. V rámci individualizace hodnocení se dává přednost formě zkoušení vyhovující potřebám žáka. Například žák s výrazným třesem ruky je zkoušen ústně, nikoliv písemně. Žák není hodnocen před ostatními žáky v případě, že má s touto formou hodnocení obtíže. Slovní hodnocení může podle potřeb žáků posilovat jejich motivaci. Celkově tak zkoušení a hodnocení probíhá podle možností žáka. Žák má například za úkol kompletovat doplňovací cvičení místo psaní celého textu (Čadová a kol., 2015).

Škola při hodnocení vychází z platných legislativních předpisů, ze školského zákona a z vlastního školního řádu, ve kterém je možné popsat slovní hodnocení v rámci klasifikačního řádu. Slovní hodnocení žáka se doporučuje uvádět do individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, 2016b).

Například žáci Jedličkova ústavu by měli být podle školního řádu hodnoceni klasifikací, slovním hodnocením (zejména u žáků s individuálním vzdělávacím plánem) a jejich kombinací. Při hodnocení se přihlíží ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka (JÚŠ, online cit. 2018a-09-23). Hodnocením žáků v Jedličkově ústavu se podrobněji zabývá praktická část této práce.

9 Praktická část

9.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Cílem výzkumu je zjistit, jaké metody vyučování, pomůcky a další postupy a přístupy k žákům využívají pedagogové na základní škole Jedličkova ústavu, jak hodnotí přínos Jedličkova ústavu a škol, jaké jsou potřeby žáků, a navrhnout možnosti řešení případných nedostatků. Cílem zúčastněného pozorování je také zjistit, jakým způsobem se přistupuje ve výuce na základní škole k žákům s mozkovou obrnou. Odborná literatura a příslušná legislativa sice popisují, jakým způsobem se má přistupovat k žákům s tělesným postižením, ale účelem je zjistit, jakým způsobem tato výuka probíhá v praxi, s jakými problémy se pedagogové i asistenti pedagoga setkávají.

9. 2 Plán výzkumu

První část pozorování byla nestrukturovaná a uskutečnila se v únoru až květnu roku 2018 v 6. a 8. třídách základní školy Jedličkova ústavu. Byla použita metoda terénních poznámek. Druhá část zúčastněného pozorování proběhla v říjnu až listopadu roku 2018 především v 6. třídě. Pozornost byla zaměřena i na první stupeň a 8. třídu. Hlavní část pozorování se zaměřila na 6. třídu, a to soustavně po dobu jednoho týdne a poté i průběžně ve výše zmíněném období. Strukturované rozhovory s pedagogy se uskutečnily ve stejném období. Po vytvoření otázek strukturovaných rozhovorů a sestavení pozorovacího záznamu byl proveden sběr dat a následně jejich analýza a písemně byly zpracovány výsledky výzkumu.

9. 3 Výzkumné otázky

9. 3. 1 Strukturované rozhovory

Pro strukturované rozhovory byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- 1a) Jaký má Jedličkův ústav přínos z pohledu pedagogů, co je třeba zlepšit v přístupu k pedagogům i k žákům?
- 2a) Jak vypadá spolupráce s rodiči a dalšími odborníky?

9. 3. 2 Zúčastněné pozorování

Pro zúčastněné pozorování byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- 1b) Jaké je prostorové uspořádání tříd ve vztahu k potřebám žáků?
- 2b) Jakým způsobem reaguje pedagog na problémové chování žáka (vulgarismy, vyrušování, žák nepracuje apod.)?
- 3b) Jakým způsobem podporuje pedagog vzájemnou interakci mezi žáky?
- 4b) Jak se žáci chovají k ostatním spolužákům ve třídě i mimo třídu?

Výzkumné otázky jsou zaměřené především na žáka s mozkovou obrnou, protože se výzkum v užším pojetí zaměřuje na to, jak se s ním pracuje ve výuce, ale i na ostatní žáky ve třídě.

9. 3. 3 Další výzkumné otázky

Mezi společné výzkumné otázky strukturovaných rozhovorů i zúčastněného pozorování patří:

- 1c) Jaké metody a pomůcky využívají pedagogové základní školy Jedličkova ústavu ve výuce, z jakých důvodů ve vztahu k potřebám žáků?
- 2c) Jaké strategie pedagog volí při odměňování žáka? Jak probíhá motivace žáků ze strany pedagogů?
- 3c) Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi za práci v hodině? Jakým způsobem pedagogové žáky hodnotí, jak organizují svůj čas?

9. 4 Výběr respondentů a prostředí

Respondenti byli vybíráni metodou záměrného výběru z pohledu časového a místního výběru (žáci a pedagogové zejména druhého stupně ZŠ JÚŠ, ale i prvního stupně). Strukturovaných rozhovorů se zúčastnili čtyři pedagogové (viz příloha č. 5). druhého stupně základní školy Jedličkova ústavu, kteří vyučují cizí jazyk, pracovní činnosti, matematiku, tělesnou výchovu a další předměty. Jednalo se o pedagogy, kteří zde pracují v rozmezí od šesti do dvaceti let, takže mají dostatečné zkušenosti s vyučováním žáků s tělesným či souběžným postižením více vadami. Zúčastněné pozorování bylo zaměřené primárně na žáky v 6. třídě, ale i na žáky dalších 6. a 8. tříd. Pozorování proběhlo částečně i na prvním stupni (3. třída). V 6. třídě bylo provedeno 26 záznamových archů pro pozorování, ve třetí třídě 10 a v 8. třídě 6 pozorování.

Zúčastněné pozorování bylo v 6. třídě zaměřené na 4 žáky. V ostatních třídách (6. třídy, 8., 3. třída) bylo pozorování primárně zaměřené na 5 žáků. Někteří žáci však v době výuky byli na terapiích nebo nemocní, a proto se jejich počet v době pozorování pohyboval od 1 do 5 žáků.

Výuka jazyků a pracovních činností se uskutečňuje většinou v menších skupinách, na plavání mohou být spojeny dvě třídy, takže se počet žáků v jedné třídě na hodinách odvíjí podle daných faktorů. Zúčastněné pozorování probíhalo v dopoledních hodinách, nikoliv v rámci odpoledního vyučování. Bylo zaměřené na většinu předmětů, které se vyučují ve třídách na základě rozvrhu žáků (především český jazyk, matematika, cizí jazyk, tělesná výchova, přírodopis, fyzika, hudební výchova). Jednalo se tak o běžné školní dny bez zaměření na školní výlety a exkurze. Součástí vzorku byli nejčastěji žáci s mozkovou obrnou, ale i žáci s dalšími tělesnými vadami bez mentálního postižení, případně se souběžným postižením více vadami (v kombinaci nejčastěji s mentálním postižením, ale mohou se vyskytovat například zrakové vady či další speciální vzdělávací potřeby žáků).

9.5 Metody získávání dat

Byla použita kvalitativní metoda zúčastněného pozorování a strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Kvalitativní výzkumné šetření se na rozdíl od kvantitativního výrazněji dotýká informantů. U kvalitativního výzkumu je potřeba získat data, která lze dále kódovat. Poté vznikají kategorie (Gulová a Šíp, 2013). Zdrojem kvalitativní metodologie je přirozené prostředí, nikoli modifikované či laboratorní prostředí. Produktem je popis jevů s častou citací názorů a pohledů respondentů na popisované situace (Průcha, 2009).

Pozorování dle Hendla znamená: „*sledování a zaznamenávání vybraného okolí s použitím pěti smyslů: pohledem, hmatem, sluchem, cítěním a ochutnáváním*“ (Hendl, Remr, 2017, s. 121). Zúčastněné pozorování patří do kvalitativního výzkumu. Můžeme jím popsat, co se děje, kdo se účastní dění a kdy a kde se děje odehrávají a z jakého důvodu (Hendl, 2016).

Pozorovatel se sám dění účastní. Při zúčastněném pozorování se zodpovídají otázky typu: *Co se děje? Jak se k sobě lidé ve skupině chovají? Jaká je podstata interakcí? Jaký je obsah konverzace? Jaký se používá jazyk? Kdo mluví a kdo naslouchá? Kdy se skupina schází?* Pro nestrukturované zúčastněné pozorování jsou důležité terénní poznámky (Hendl, 2016).

Oproti tomu strukturované pozorování zachycuje chování nebo dění v situaci a kvantifikaci sledovaných jevů. Používá se kódovací systém. Záznam se obvykle skládá z jednoduchého čárkování, počítání četnosti a relativnosti jevů.

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami se skládá z řady formulovaných otázek, na které mají odpovědět jednotliví respondenti. Struktura informací je daná sekvencí otázek, v rozhovoru se jich objevuje šest typů (Hendl, 2016). Patří sem otázky týkající se názorů, hodnot, pocitů, znalostí, vnímání, zkušeností, chování a otázky demografické a kontextové (Hendl, 2008).

Strukturovaný rozhovor je vhodný za předpokladu, že nemáme možnost ho opakovat a máme málo času se věnovat respondentovi (Hendl, 2008). Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami snižuje pravděpodobnost, že se data získaná v rozhovorech budou významně strukturně odlišovat (Hendl, 2016). Z těchto důvodů byly pro výzkum použity strukturované rozhovory s pedagogy. Bylo však použito více metod (strukturované rozhovory, zúčastněné pozorování, nestrukturované pozorování) za účelem zajištění triangulace dat.

S využitím zúčastněného pozorování a strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami bylo možné lépe zmapovat a popsat, jakým způsobem pedagogové využívají výukové metody a další přístupy ze svého pohledu i z praxe. Vzhledem k cíli výzkumu, specifikům konkrétní skupiny žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami a nižšímu počtu žáků ve třídách byly zvoleny výše zmíněné metody a kvalitativní výzkum namísto výzkumu kvantitativního.

Byl vytvořen vlastní záznamový arch pro pozorování (viz příloha č. 8), který sleduje interakci ve výuce, pohyb žáků ve třídě a celkový obsah výuky a její organizaci. Interakci definuje Gavora (2007) jako vzájemné působení nebo ovlivňování. Každý mezilidský kontakt lze považovat za interakci. Komunikace je oproti tomu nástrojem pro interakci (Gavora, 2007).

Součástí záznamového archu je mapa třídy, jež zobrazuje rozmístění žáků ve třídě. V této mapě je také zaznamenáván pohyb učitelů a žáků během dané výuky (Gavora, 2000). V našem případě byl zaznamenáván i pohyb asistenta pedagoga po třídě, případně dalších zaměstnanců školy.

9. 6 Sběr dat

Sběr dat proběhl v květnu 2018 a v říjnu až listopadu roku 2018. Strukturované rozhovory byly nahrávány na diktafon se souhlasem respondentů. Poté byly přepsány metodou selektivního protokolu. Pozorovací schéma bylo zpracované během výuky a další poznámky a terénní poznámky bezprostředně po skončení pozorování.

9. 7 Analýza dat

Analýza dat proběhla v období od prosince 2018 do března 2019. Rozhovory byly přepisované průběžně během sběru dat. Pozorovací záznamy byly zapisované spolu s terénními poznámkami rovněž průběžně během sběru dat. Nejprve byly zpracované výzkumné otázky zaměřené na strukturované rozhovory s pedagogy. Proběhlo kódování jednotlivých rozhovorů v kvalitativním výzkumu.

Byly stanovené následující kategorie, které se vztahují k výzkumným otázkám: počet let praxe v Jedličkově ústavu, vyučované předměty, způsoby motivace žáků, nejčastěji používané metody ve výuce, faktory ovlivňující výběr výukové metody, některé příklady pomůcek používaných ve výuce, školní a volnočasové aktivity, kterých se pedagogové účastní se svými žáky, přínos Jedličkova ústavu pro žáky z pohledu pedagogů, návrhy pedagogů na zlepšení výuky, využívané způsoby hodnocení žáků, organizace výuky a faktory negativně ovlivňující pozornost žáků. Jednotlivé kategorie byly vyznačené barevně ve vytištěných prepisech rozhovorů, které nejsou součástí přílohy. Tyto kategorie byly následně zpracované do dvou výsledných tabulek, uvedených v kapitole *Výsledky výzkumu v tabulkách*.

Odpovědi na výzkumné otázky byly získané z vytvořené tabulky z barevného kódování v prepisech rozhovorů podle stanovených kategorií. Některé výzkumné otázky a odpovědi na ně byly doplněny nejen podle výsledků strukturovaných rozhovorů, ale i z výsledků zúčastněného pozorování, z terénních poznámek a záznamových archů pro pozorování.

Výsledky strukturovaných rozhovorů i zúčastněného pozorování byly rozděleny do následujících oblastí (shodné s kapitolami této práce): přínos JÚŠ a spolupráce, uspořádání a vybavení tříd, chování žáků, mozková obrna, výukové metody, potřeby žáků a přístupy ve výuce. Oblast výukových metod a přístupů ve výuce byla zpracovaná na základě strukturovaných rozhovorů s pedagogy a na základě zúčastněného pozorování ve 3. třídě, 6. a 8. třídě.

Výukové metody, způsob hodnocení žáků, chování, interakce žáků a další přístupy pedagogů k žákům ve třídě byly také popsány na základě zúčastněného pozorování a na základě strukturovaných rozhovorů s pedagogy. Výsledky výzkumu (zejména metody vyučování) se opírají i o zúčastněné pozorování v 6. a 8. třídách z května 2018. Výsledky zúčastněného pozorování vychází ze záznamových archů a z terénních poznámek, které jsou uvedené v příloze (viz příloha č. 7 a 8).

9. 8 Omezení studie

Studie byla omezená časovými možnostmi pro pozorování a dalšími aspekty, které s tím souvisejí. Žáci mají například prázdniny, různé školní akce, suplování. Tomu je zapotřebí přizpůsobit čas. Suplování také ovlivňuje výuku, stejně tak přítomnost další osoby ve výuce.

9. 9 Výsledky výzkumu v tabulkách

Výsledky strukturovaných rozhovorů s pedagogy a jejich odpovědi jsou shrnuté v následujících tabulkách. Byly vytvořeny následující kategorie a oblasti, které jsou již uvedené v předchozí kapitole: počet let praxe v Jedličkově ústavu, vyučované předměty, způsoby motivace žáků, nejčastěji používané metody ve výuce, faktory ovlivňující výběr výukové metody, některé příklady pomůcek používaných ve výuce, školní a volnočasové aktivity, kterých se pedagogové účastní se svými žáky, přínos Jedličkova ústavu pro žáky z pohledu pedagogů, návrhy pedagogů na zlepšení výuky, využívané způsoby hodnocení žáků, organizace výuky a faktory negativně ovlivňující pozornost žáků.

Uvedené kategorie a oblasti byly vytvořené na základě kódování. Informace tak vychází ze strukturovaných rozhovorů s pedagogy. Nejedná se však o přesné výpovědi respondentů. Konkrétní výpovědi respondentů jsou uvedené v následujících kapitolách a v příloze (viz příloha č. 5).

	Počet let praxe v Jedličkově ústavu	Vyučované předměty	Způsoby motivace žáků	Nejčastěji používané metody ve výuce	Faktory ovlivňující výběr výukové metody	Některé příklady pomůcek používaných ve výuce
Respondent č. 1 muž	8	tělesná výchova, matematika, občanská výchova, 2. stupeň ZŠ, střední škola	využití činností a aktivit, které žáky zaujmou	individuální	potřeby žáků	kalkulačky, počítadla apod.
Respondent č. 2 muž	18	dílny, pracovní činnosti, 1. a 2. stupeň ZŠ	motivace žáků ve vztahu k jejich osobnosti	individuální	potřeby žáků	nůžky, metr, tužka apod.
Respondent č. 3 muž	6	cizí jazyk, 2. stupeň základní školy, střední škola	učení zábavnou formou, promítání dokumentů, hry v učebnicích	kombinace více metod	skladba třídy, náročnost učiva, tématu, konkrétní hodiny	učebnice, videa, tabule, slovníčky, prezentace na počítači
Respondent č. 4 žena	20	český jazyk, matematika, anglický jazyk, dějepis, 2. stupeň ZŠ	užívat pochvaly, odměny častěji než negativní motivaci a kritiku	individuální	potřeby žáků	učebnice, sešity, názorné pomůcky

	Školní a volnočasové aktivity, kterých se pedagogové účastní se svými žáky	Potřeby žáků z pohledu pedagogů	Přínos Jedličkova ústavu pro žáky z pohledu pedagogů, návrhy na zlepšení výuky	Využívané způsoby hodnocení žáků	Organizace výuky a faktory, které negativně ovlivňují pozornost žáků
Respondent č. 1 muž	muzeum apod.	podpora motivace, sebevědomí	možnost docházet na fyzioterapii ergoterapii, získat vzdělání, návrh na zlepšení výuky: více tabletů, financí	známky	pozornost žáků ve třídě je narušena odchodem spolužáků na terapie
Respondent č. 2 muž	olympiáda	naučit žáky samostatnosti	poskytování věcí, které jiné školy nenabízejí	hodnotí druhý pedagog ve výuce	časté užívání individuální výuky, častější přestávky, hra, někdo odchází z hodiny dříve kvůli terapiím
Respondent č. 3 muž	školy v přírodě, výlety, exkurze, kroužky, kroužek vaření, výtvarný kroužek, sportovní atletika, boccia	podpora samostatnosti, soběstačnosti, odstraňování bariér v prostředí, naučit žáky říct svůj názor, projevit se, omluvit se za zapomenuté pomůcky	zajištění ucelené komplexní péče, terapií, rehabilitace, fyzioterapie, ergoterapie, logopedie, vzdělání, potřeba návrhy na	známkování stupnicí, slovní hodnocení ústně	užití výkladu a samostatné práce v hodinách

			zlepšení výuky: více finančních prostředků na nové pomůcky		
Respondent č. 4 žena	Paralympijský den, muzeum, školy v přírodě, lyžařské kurzy	vytvořit přesně postavený program pro každého žáka	žákům jsou zajištěny terapie, rozvoj řeči, rozvoj pohybových schopností, je zde malý kolektiv a asistent pedagoga	známky za práci v hodině, slovní hodnocení (testy a zkoušení v jiných třídách)	průběh hodiny je narušený odchodem žáků na terapie, organizace hodiny probíhá ve spolupráci s asistentem pedagoga

9. 10 Přínos JÚŠ a spolupráce

Strukturovaný rozhovor byl zaměřený na následující výzkumné otázky: *1a) Jaký má Jedličkův ústav přínos z pohledu pedagogů, co je třeba zlepšit v přístupu k pedagogům i k žákům? 2a) Jak vypadá spolupráce s rodiči a dalšími odborníky?* Pedagogové se shodli na tom, že Jedličkův ústav a školy mají velký přínos pro žáky s tělesným postižením zejména v tom, že poskytují žákům velké množství terapií, jako jsou fyzioterapie, ergoterapie či rehabilitace. Velký přínos také spatřují v tom, že mají žáci ucelenou komplexní péči, mohou cvičit v rámci výuky a nemusí nikam dojíždět. Nemají tady takové bariéry, se kterými se mohou setkávat běžně v prostředí. Žákům se díky této péči zlepšuje zdravotní stav, rozvíjejí se jejich pohybové schopnosti i řeč. Respondentka 4 také poukázala na malý kolektiv a možnost spolupracovat s asistentem pedagoga (viz příloha č. 5).

„Je tady fyzioterapie, ergoterapie. Je to komplexní a žáci tu mají všechno v jednom. Žáci chodí na terapie, dostanou vzdělání. Rodiče nemusí s žáky někam dojíždět, cvičí se tady s nimi. To je největší přínos“ (R1).

„Poskytuje mnoho věcí, které na jiných školách žáci nemají“ (R2).

„V našem zařízení jsou terapie, které jsou návazné k tomu studiu. Primárně žáci a studenti fungují tak, že se chodí do školy nebo bydlí na intru a na to jsou navázané terapie, rehabilitace. Je tu systém ucelené komplexní péče. Komplexně tady dochází ke všem odborníkům, kteří tady pracují v týmech a poskytují péči. Je to v rámci rozvrhu, někdo to má po vyučování. Je to ušité na míru každému studentovi, nebo žákovi. Někdo potřebuje více terapií, fyzioterapie, ergoterapie, logopedie. Někdo potřebuje třeba jenom jedno z toho. Mají možnost tady získat návaznou péči se vzděláváním. Jsou tady jiné návazné služby. Různé organizace tady poskytují péči. Základem je, že při výuce mohou navštěvovat terapie“ (R3).

„Mají tady terapie, které potřebují, které vyvíjejí, zlepšují jejich zdravotní stav, rozvíjejí jejich řeč, jejich pohybové schopnosti, což jim běžná škola při počtu žáků nemůže poskytnout. A i tady jim přidá malý kolektiv, asistenti pedagoga, což běžná škola nemůže v takové míře poskytnout, i kdyby chtěla“ (R4).

S poskytovanou podporou pro žáky, pedagogy a zaměstnance byli oslovení respondenti většinou spokojeni (viz příloha č. 5).

„Péče je dostatečná“ (R1).

„Tady je to tak léty propracované, že to funguje. Nějaké drobnosti by se našly, ale nic zásadního“ (R4).

Dva pedagogové poukázali na potřebu mít více finančních prostředků na pomůcky pro žáky a na platy pedagogů.

„Možná víc tabletů. Co se týče pedagogů, tak lepší finanční ohodnocení“ (R1).

„Třeba finanční prostředky, aby se mohly pořídit nové pomůcky, aby se zařízení stále zlepšovalo tak, aby to odpovídalo moderním metodám, abychom mohli konkurovat i jiným zařízením, nabízet co nejlepší a nejprofesionálnější služby na péči“ (R3).

Vzhledem k nabízeným terapiím spolupracují pedagogové s příslušnými odborníky, jako jsou například fyzioterapeut, psycholog a ergoterapeut. Někteří pedagogové jsou v každodenním kontaktu s rodiči, jiní v menším kontaktu podle toho, jaké předměty a pracovní pozice zastávají.

Někteří působí nejen v roli pedagogů, ale i v roli asistenta pedagoga či vychovatele zároveň. S rodiči se řeší odjezdy domů, kompenzační pomůcky, program činností, celková organizace výuky a chodu zařízení podle konkrétních potřeb žáků (viz příloha č. 5). Z pozorování také vyplývá, že se pedagogové setkávají také ráno, když vozí žáky do školy. „Řeší se fungování chodu a organizace zařízení. Spolupracujeme s psychologem, fyzioterapeutem, ergoterapeutkou“ (R1).

„Já konkrétně tolik s rodiči nespolupracuji, občas s ergoterapeuty. Řeší se sezení u stolu, kompenzační pomůcky“ (R2).

„Při výuce s nimi nepřicházím do kontaktu, mimo výuku v pozici vychovatele. Tam řešíme aktuální odjezdy domů z důvodu nemoci, program, který nás čeká. Rodiče se ptají, co budeme dělat, jaký bude program činností, nebo něco specifického“ (R3).

„Moje spolupráce s rodiči je každodenní, protože rodiče děti vodí do školy, někdy i vyzvedávají, takže všechny problémy řešíme ihned, průběžně. Co se týče mých kolegů, odborníků, tak máme tým. Kolem každého dítěte je tým pracovníků, kteří s dítětem pracují, se kterými také všechno řešíme, co je potřeba, hned, průběžně se setkáváme. Máme setkání týmů. Každé dítě se řeší stále, co je aktuálně potřeba“ (R4).

9. 11 Uspořádání a vybavení tříd

Jednou z výzkumných otázek bylo: 1b) *Jaké je prostorové uspořádání tříd ve vztahu k potřebám žáků?* Tato výzkumná otázka je založena na zúčastněném pozorování. Téměř všechny větší třídy jsou vybavené místem, které je určeno k odpočinku. Toto místo je zakreslené v příloze jako odpočinkový prostor, který se skládá z míčů na sezení, polohovacích postelí, sedacích vaků, křesla či pohovek a dalších pomůcek na polohování. Tento prostor je většinou umístěný v zadní části tříd i dalších učeben, případně po stranách, kde je dostatečný prostor (viz příloha č. 6, 7 a 8).

Třídy jsou vybavené úložným prostorem v podobě skříní a zásuvek, kam se mohou ukládat pomůcky (didaktické, kompenzační pomůcky, psací potřeby, ubrousky, pleny a další hygienické potřeby). Některé skříně mají vlastní zásuvky, kam žáci ukládají svoje věci (například učebnice, sešity).

Na policích bývají také umístěné sklenice, brčka či jiné nádoby pro žáky s tělesným postižením. Na stěnách tříd jsou obvykle umístěné výtvarné práce žáků, matematické či jiné přehledy, případně piktogramy, pokud je ve třídě žák s mentálním postižením. Jsou zde také školní lavice pro žáky s tělesným postižením a židle s područkami (viz příloha č. 6, 7 a 8).

Žáci, kteří se pohybují s pomocí mechanického vozíku, sedí většinou v první lavici. Žáci, kteří se pohybují pomocí elektrického vozíku, mají své místo ve druhých až třetích řadách na kraji tak, aby měli dostatečný prostor pro manipulaci s vozíkem a pohyb po třídě (viz příloha č. 6). Žáci, kteří mají výrazněji zhoršenou hybnost, také obvykle sedí v prvních lavicích (berle, protéza, kozičky a další kompenzační pomůcky). V některých třídách sedí i ve třetí řadě. Vždy ale platí, že sedí co nejbliže směrem ke dveřím. Ostatní žáci tak sedí ve druhých a třetích lavicích. Třídy tak mají dvě až tři řady.

Některé učebny jsou uspořádané do kruhu (žáci sedí společně u stolu). Nákrasy tříd na 1. a 2. stupni základní školy Jedličkova ústavu s jejich prostorovým uspořádáním jsou uvedené a doložené v příloze (viz příloha č. 6). Ze zjištěných údajů vyplývá, jakým způsobem se v praxi uplatňují podpůrná opatření na konkrétním příkladu v oblasti prostorového uspořádání tříd.

9. 12 Chování žáků, mozková obrna

Pro zúčastněné pozorování byly včetně výše uvedeného uspořádání tříd stanoveny následující výzkumné otázky: *2b) Jakým způsobem reaguje pedagog na problémové chování žáka (vulgarismy, vyrušování, žák nepracuje apod.)? 3b) Jakým způsobem podporuje pedagog vzájemnou interakci mezi žáky? 4b) Jak se žáci chovají k ostatním spolužákům ve třídě i mimo třídu?* Zúčastněné pozorování bylo také zaměřené na žáka s mozkovou obrnou. V 6. třídě a v 8. třídě reagoval pedagog na problémové chování žáka podle stanovených pravidel ve třídě. Když žák vyrušoval, tak se často na tabuli, případně na papír na nástěnce psali čárky za vyrušování (příloha č. 8, záznam 2 a 18).

To samé platilo i pro vulgarismy. Pokud bylo toto chování časté, tak se s tím mohlo dále pracovat. Nevhodné chování se v některých případech zapisovalo i slovně do sešitu. Žák s mozkovou obrnou však v hodinách pracoval, a proto v tomto ohledu pedagog problémové chování nemusel řešit v tak velké míře. Problémové chování pedagogové obvykle nepřecházeli, ale aktivně na něj reagovali (viz příloha č. 8, záznam 1 a 2). Pedagog ve třetí třídě na vyrušování žáka reagoval následovně: „*Jestli budeš zlobit, tak s námi nebudeš jezdit na výlety. Budu si to zaznamenávat*“ (viz příloha č. 8, záznam 15).

Další výzkumná otázka zúčastněného pozorování byla: *3b) Jakým způsobem podporuje pedagog vzájemnou interakci mezi žáky?* Při individuální výuce neměli žáci příliš velké možnosti k interakci se spolužáky vzhledem k tomu, že každý pracoval na svých úkolech s podporou pedagoga a asistenta pedagoga (viz příloha č. 8, záznam 3). V některých předmětech však bylo více možností, jak interakci mezi žáky podporovat (fyzika, přírodopis, dějepis apod.). Žáci mohli odpovídat na dotazy pedagoga. Když žák neznal odpověď, mohl ho doplnit někdo jiný ze třídy. Žáci si ve třídě v takových hodinách pomáhali, když někdo neznal odpověď, a radili si navzájem. Žák v 6. třídě například neznal odpověď na to, podle čeho mění kapalina tvar. Žákyně mu ukázala svoji láhev na vodu a poradila mu tak, že kapalina mění svůj tvar podle nádoby (viz příloha č. 8, záznam 4).

Žáci také v některých hodinách společně diskutovali o svých zážitcích z výletů a o vlastních zkušenostech. Žáci v 6. třídě odpovídali na dotazy pedagoga, která místa se třídou navštívili. Navštívili hrad, zámek a zoologickou zahradu (viz příloha č. 8, záznam 1). Tento přístup bylo možné pozorovat nejen v 6. třídě, ale i v jiných třídách, například i v rámci hodiny tělesné výchovy, kde žáci diskutovali nad zvoleným tématem.

Komunikaci pedagog podporoval také v rámci výtvarné výchovy a pracovních činností, když žák něco vyráběl. Žáci například v 6. třídě glazovali své vypálené výrobky. Zároveň při práci komunikovali s pedagogem a asistentem pedagoga. Mluvili o tom, jakým činností se budou po výuce po škole věnovat (viz příloha č. 8, záznam 8).

Žáci mohou mít projektovou výuku, ve které má každý nějaký úkol, a výsledkem je společně vytvořené dílo. Žák s mozkovou obrnou má sice omezenou aktivní slovní zásobu, ale nemá problém s porozuměním. Pedagog tak musel vyvinout větší iniciativu při pokládání otázek či zapojoval žáka do společných aktivit ve třídě. Žák se během projektové výuky zapojil tak, že maloval mamuty a barevné pozadí na společnou nástěnku třídy (viz příloha č. 7).

Komunikace a interakce probíhaly většinou spontánně. I ve výuce pedagog s žáky mluvil o jejich pocitech a potřebách. Interakce mezi žáky probíhala nejčastěji spontánně o přestávkách, kdy spolu žáci hráli hry, nebo vzájemně komunikovali. Pedagog podporoval interakci i u žáků, kteří se spontánně nevyjadřovali. Pokládal jim cílené otázky (například u žáka s mozkovou obrnou), nebo každému umožnil se vyjádřit. Často žáci společně pracovali na jednom úkolu (plánování výletu, oslavy svátků), čímž byla podporována vzájemná interakce mezi žáky. Žáci v 6. třídě psali na počítači pozvánku pro rodiče na společnou akci žáků, rodičů a pedagogů. Společně vymýšleli, co do pozvánky napíší (viz příloha č. 8, záznam 5).

V hodinách tělesné výchovy žáci v bazénu většinou plavali individuálně, ale do výuky se zapojovaly i společné hry ve vodě pro podporu interakce. V 8. třídách žáci hráli vodní fotbal. Takto se mohli zapojit do společné činnosti a interakce (viz příloha č. 8, záznam 6).

Poslední otázkou zúčastněného pozorování bylo: *4b) Jak se žáci chovají k ostatním spolužákům ve třídě i mimo třídu?* V 8. třídě se dva žáci mezi sebou během pozorování hádali. Vyskytlo se tedy i konfliktní chování mezi žáky (viz příloha č. 8, záznam 6). Mnohem častěji ale žáci ve více třídách pomáhali svým spolužákům, kteří mají těžší tělesné postižení. Žák v 8. třídě například automaticky pomáhal svému spolužákovi s přípravou na hodiny i se stravováním během přestávky. Spolužákovi podával učebnice a sešity ze školní tašky (viz příloha č. 7).

V 6. třídě žákyně s tělesným postižením pustila sednout svého staršího spolužáka z jiné třídy, který má také těžší tělesné postižení, ale používá k chůzi berle. Tato žákyně spolužákům nabízela bonbony či sladkosti, pomáhala žákovi s mozkovou obrnou někdy s přípravou na hodinu.

Samotný žák s mozkovou obrnou také ostatním nabízel sladkosti či zeleninu (viz příloha č. 8). Přestože se mezi žáky vyskytly konflikty, tak převažovala převážně pozitivní zkušenost, kdy si někteří žáci vzájemně pomáhali.

9. 13 Výukové metody, potřeby žáků a přístupy ve výuce

Byly stanoveny další výzkumné otázky: *1c) Jaké metody a pomůcky využívají pedagogové základní školy Jedličkova ústavu ve výuce, z jakých důvodů ve vztahu k potřebám žáků? 2c) Jaké strategie pedagog volí při odměňování žáka? Jak probíhá motivace žáků ze strany pedagogů? 3c) Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi za práci v hodině? Jakým způsobem pedagogové žáky hodnotí, jak organizují svůj čas?*

Následující podkapitoly se zaměřují na metody užívané ve výuce na základní škole Jedličkova ústavu, na potřeby žáků, na způsob jejich hodnocení ve výuce a na další přístupy pedagogů k žákům ve výuce. Výsledky jsou založené na zúčastněném pozorování a na základě strukturovaných rozhovorů s pedagogy.

9. 13. 1 Metody vyučování na základní škole Jedličkova ústavu

Výuka podle názoru pedagogů probíhá především v individuální formě, což odpovídá výsledkům pozorování. Respondenti na otázku, jaký způsob výuky využívají nejčastěji, odpověděli následovně:

„Nejvíce se u nás využívá individuální práce. Každý je na tom jinak. Práce ve skupinách je jen minimálně“ (R1).

„Individuální výuku“ (R2).

„Snažím se to kombinovat. S každou třídou je práce jiná. Závisí to na počtu žáků, podle jejich specifických potřeb“ (R3).

„Individuální výuku“ (R4).

Z pozorování vyplývá, že stěžejní předměty, jako jsou matematika a český jazyk, probíhají převážně individuálně. To platí především pro žáky se souběžným postižením více vadami a s mentálním postižením. Pedagog v některých třídách přednášel celé třídě, zatímco někteří žáci s individuálním vzdělávacím plánem pracovali individuálně například s asistentem pedagoga (viz příloha č. 7 a 8).

Částečně se zde uplatňovala i individualizovaná výuka. Fyzika, přírodopis, dějepis či zeměpis měly podobu výkladu (viz příloha č. 7 a 8). V hodinách hudební výchovy se do společné činnosti zapojovali všichni žáci ve třídě. Žáci ve třetí třídě společně zpívali. Žáci, kteří mají narušenou komunikační schopnost, hráli na kazoo (malý dechový hudební nástroj) a na triangl (viz příloha č. 8, záznam 7). Výtvarné a pracovní činnosti měly také individuální podobu (viz příloha č. 8, záznam 8).

U žáků se souběžným postižením více vadami či s mentálním postižením se také využívaly názorné metody, projektová výuka, výuka hrou a na základě zkušeností, což lze využít i u žáků s tělesným postižením. Užívané metody pro žáky se souběžným postižením více vadami popsala respondentka 4 (viz příloha č. 5).

„My preferujeme, protože žáci mají i mentální postižení, výuku příkladem, hrou, osobními zkušenostmi. Takže ve školním roce máme školy v přírodě, výlety, exkurze, různé projekty, kterými se žáci naučí nejlíp, třeba pravěk jsme se naučili tak, že jsme si udělali výukový plakát, kreslili jsme a popisovali si obrázky, protože je to pro žáky velmi těžká látka“ (R4).

Z toho vyplývá, že důležitou součástí výuky u žáků nejen s tělesným, ale i se souběžným postižením více vadami jsou školní aktivity. Žáci se mohou také věnovat i mimoškolním aktivitám. Dva respondenti se shodli na tom, že žáci často jezdí do muzeí (viz příloha č. 5).

„Každý měsíc se snažíme někam jezdit. Jezdíme do muzeí, někam ven, když je pěkně“ (R1).

„V rámci Prahy chodíme na různé exkurze, do muzeí, takových akcí máme hodně“ (R4).

Pedagogové jezdí s žáky na školy v přírodě, výlety, exkurze, lyžařské kurzy a další akce, jako je například *Paralympijský den*. Žáci se tak učí z vlastních zkušeností. Mohou také docházet na mimoškolní aktivity, jako jsou výtvarný kroužek či sportovní atletika (viz příloha č. 5).

„Jinak mám na starosti olympiádu pro děti se zdravotním postižením“ (R2).

„Jezdíme na školy v přírodě, výlety, exkurze prakticky i teoreticky zaměřené. Na výchově jsou různé aktivity, kroužky. Probíhají v poledních hodinách. S kolegou máme kroužek vaření. Je tam výtvarný kroužek. Ve sportovním klubu jsou kroužky: sportovní atletika, hry, někdo chodí na bocciu podle toho, co kdo rád ze studentů dělá“ (R3).

„Teď se tady chystá Paralympijský den. Často jezdíme na výlety. Na školy v přírodě jezdíme dvakrát za rok. Loni jsme byli tři týdny, třikrát za rok. Byli jsme i na lyžařském kurzu“ (R4).

Metodu a obsah vyučování volí pedagogové podle individuálních a specifických potřeb žáků, podle skladby třídy, náročnosti probíraného učiva, tématu, konkrétní hodiny.

Na otázku, podle čeho vybírají obsah a metody vyučování, odpovídali následovně:

„Vždy podle toho, jak na tom žáci jsou. Je to individuální přístup, podle toho se to vyvíjí“ (R1).

„Podle konkrétních potřeb žáků“ (R2).

„Podle skladby třídy a podle náročnosti probírané látky, tématu, nebo konkrétní hodiny“ (R3).

„Podle potřeb žáků. Žáci jsou velmi individuální, potřebují každý něco jiného, každý ve třídě pracuje podle jiného programu podle svých potřeb“ (R4).

Kromě mechanických a elektrických vozíků, násypných sedacích vaků, židlí s opěrkami a dalších kompenzačních pomůcek se běžně pracuje s učebnicemi a sešity jako v jiných základních školách. Obsah učiva tak nemusí být nutně odlišný. Většinou je odlišný způsob výuky a obsah se liší podle toho, zda má žák tělesné, nebo i souběžné postižení více vadami (viz příloha č. 7 a 8).

Oslovení respondenti popsali některé příklady didaktických pomůcek, které využívají ve výuce:

„Kalkulačky, počítadla“ (R1).

„Nůžky, metr, tužka“ (R2).

„Učebnice. Na přípravu pokrmů máme různé druhy učebnic. Z některých čerpáme různé části, celky. Studijní skupině je to ušité na míru a podle obtížnosti, co zvládnou. Na základní škole také. Při německém jazyce máme také učebnici, tabuli, slovníčky, prezentace na počítači. Při přípravě pokrmů je také nějaká ukázka. Předvedu to studentům. Tam je to hodně praktické, ale díváme se i na instruktážní videa. V prezentaci máme napsané postupy, které si čteme. Je to propojené“ (R3).

„Učebnice, sešity, názorné pomůcky“ (R4).

Z výsledků pozorování také vyplývá, že pedagogové často ve výuce využívali práci s učebnicí, sešity, názorné pomůcky (tabulky, pomůcky na matematiku, fazole na počítání, číselné řady apod.). V některých hodinách se pracovalo i s počítačem, který může mít upravenou klávesnici pro žáky s tělesným i se zrakovým postižením, jako je kontrastní klávesnice (viz příloha č. 7 a 8). Kompenzační a další pomůcky byly voleny podle potřeb žáků, jako je například práce s komunikační tabulkou, s televizní kamerovou lupou nebo s tlustými tužkami, ergonomicky tvarovanými psacími potřebami a s nástavci na tužky (viz příloha č. 7 a 8).

Didaktické pomůcky se také přizpůsobovaly potřebám žáků. Pokud měl žák současně zrakové (slabozrakost) a tělesné postižení, místo celé knihy používal zvětšené listy z učebnice, například žák ve třetí třídě. Pokud měl žák současně mentální a tělesné postižení, pracoval s názornými pomůckami (piktogramy, již výše zmíněnými pomůckami na matematiku), což bylo možné pozorovat zejména v 6. třídě (viz příloha č. 7 a 8).

Problémy s jemnou motorikou se na základní škole Jedličkova ústavu kompenzovaly tak, že žáci měli možnost psát výklad do sešitu větším písmem. Ve třídách si často některé zápisky lepili do sešitu a rukou si dopisovali jen část výkladu, případně výklad zapisoval asistent pedagoga, zápis se následně kopíroval a žáci si ho ukládali do desek. V 6. třídě (v květnu 2018) se také využívalo psaní s počítačem a touchpadem (viz příloha č. 7).

9. 13. 2 Příklady užití výukových metod u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami v Jedličkově ústavu na základě zúčastněného pozorování

Následující kapitola je zaměřená na popis příkladů užití výukových metod u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami na základě příkladu základní školy Jedličkova ústavu. Příklady výukových metod vycházejí ze zúčastněného pozorování.

Frontální výuka

Na základní škole Jedličkova ústavu se v některých předmětech částečně užívá frontální výuka, zejména při výkladu. Není však nejčastější a obvykle probíhá v kombinaci s dalšími metodami a je zaměřená na malou skupinu žáků. Frontální výuku formou výkladu bylo možné pozorovat například při výuce dějepisu v 6. třídě v roce 2018.

Pedagog žákům obvykle vysvětluje dané historické období formou výkladu a důležité informace píše na tabuli. Někteří žáci si tyto informace zapisovali do sešitu. Během výuky často pracovali s učebnicí. Žáci se střídali ve čtení. Asistent pedagoga také zapisoval výklad na list papíru. Poznámky zapsané asistentem pedagoga se následně kopírovaly pro žáky se souběžným postižením více vadami, takže ti se mohli soustředit zejména na výklad. Někteří žáci si poznámky vlepili do sešitu nebo vložili do desek (viz příloha č. 7 a 8).

Skupinová výuka a partnerská výuka

Skupinová a partnerská výuka se během pozorování u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami příliš často nevyužívaly vzhledem k malému počtu žáků ve třídě. Žáci spolupracovali při řešení problémů v rámci jedné třídy, nikoliv však takovým způsobem, že by utvořili ve třídě více skupin (viz příloha č. 7).

Individuální a individualizovaná výuka

Jedličkův ústav a školy často využívají individuální a individualizovanou výuku. Individualizovanou výuku bylo možné pozorovat během výuky matematiky v 8. třídě základní školy Jedličkova ústavu v květnu 2018.

Žáci ve třídě počítali samostatně příklady z učebnice. Následně si je zkontrolovali s pedagogem. Jeden žák s těžším souběžným postižením více vadami příklady z učebnice nepočítal. Místo toho se učil sčítat a odčítat s pomocí fazolů, což mu pomohlo lépe se orientovat v počítání za pomoci názorného příkladu. Během hodin matematiky zadával pedagog žákům různé příklady z učebnice podle jejich individuálního pracovního tempa. Žákům s těžším souběžným postižením více vadami pomáhal asistent pedagoga. Na konci hodiny pedagog příklady individuálně kontroloval u každého žáka (viz příloha č. 7).

V 6. třídě žáci během hodin matematiky či českého jazyka pracovali individuálně. Používali učebnici, názorné pomůcky, sešity apod. Pedagog a asistent pedagoga měli práci s žáky rozdělenou a průběžně kontrolovali zadávané úkoly. Ve třetí třídě (i v dalších třídách) bylo také možné pozorovat individuální či individualizovanou výuku. Tyto metody jsou tak dle pozorování časté a vhodné u žáků s tělesným i souběžným postižením více vadami (viz příloha č. 7 a 8).

Brainstorming

U žáků se souběžným postižením více vadami není vhodné užívat metodu brainstormingu. Užití této metody však bylo možné zaznamenat v 6. třídě na hodině českého jazyka v květnu 2018. Jednalo se o třídu, ve které žáci nemají mentální postižení. Žáci v této třídě jsou většinou komunikativní a metodu brainstormingu zvládli sami, nebo s podporou asistenta pedagoga. Žáci měli za úkol navrhnout pohádky, které znají. Pedagog zapisoval návrhy na tabuli. Během této doby se výběr návrhů ze strany žáků nekomentoval. Pedagog na tabuli napsal dva sloupce s autorskou a lidovou pohádkou. Žáci posuzovali, do které skupiny daná pohádka patří a zda se skutečně jedná o pohádku (viz příloha č. 7).

Žáci navrhli například *Alenku v říši divů*, nebo *Simpsonovi*. Proběhla diskuze, zda se skutečně jednalo o pohádky. Žáci měli před samotným brainstormingem dostatek času na to, aby si mohli promyslet, jaké pohádky znají. Návrhy pohádek si nejprve napsali na papír. S psáním návrhů a při komunikaci jim mohl pomáhat asistent pedagoga. Teprve poté se návrhy pohádek zapisovaly na tabuli. V takto upravené podobě bylo možné u žáků s tělesným postižením brainstorming užit (viz příloha č. 7).

U žáků s tělesným postižením, kteří nemají narušenou komunikační schopnost, mentální a těžké souběžné postižení více vadami se v 8. třídě využívala metoda brainstormingu na hodině výchovy ke zdraví. Pedagog se ptal žáků, co si myslí, že by měli dělat pro své zdraví.

Všichni žáci ve třídě se do této činnosti zapojili a navrhli několik možností, například: *chodit k zubaři, dodržovat pitný režim, neužívat návykové látky, chodit na preventivní lékařské prohlídky, čistit si zuby* apod. Pedagog zapisoval návrhy žáků na tabuli. Následně se každý žák postupně vyjádřil k tomu, jaké z navrhovaných činností dodržuje. Pedagog na tabuli zakroužkoval činnosti a aktivity, které žáci ve třídě dodržují. Poté proběhla diskuze na téma zdraví (viz příloha č. 8, záznam 11). Metodu brainstormingu tak lze využít s přihlédnutím ke skupině žáků, se kterou pedagog pracuje. U žáků se souběžným postižením více vadami se tato metoda nevyužívala.

Slovní metody

Mezi slovní metody se řadí již výše zmíněný výklad. V 6. třídě probíhala během výuky také diskuze zaměřená na školu v přírodě. Žáci mluvili o tom, jaká místa navštívili, co nového se zde naučili. Někteří žáci se souběžným postižením více vadami poslouchali, co říkají spolužáci. Pedagog se však snažil, aby se mohli vyjádřit všichni žáci ve třídě alespoň jednoslovně prostřednictvím návodných otázek (viz příloha č. 8, záznam 1).

Během výuky se pracovalo i s metodou rozhovoru. Když žáci například vyráběli své výrobky, mohli si s pedagogem i spolužáky povídat o různých tématech, jako jsou například oblíbené činnosti žáků ve volném čase, obědy apod. (viz příloha č. 8). Rozhovor či dialog byly také přizpůsobené komunikačním schopnostem žáka, například za použití komunikační tabulky (viz příloha č. 7).

Názorně-demonstrační metody

Příkladem pokusu a předvádění z praxe může být hodina fyziky v 6. třídě základní školy Jedličkova ústavu z května 2018. Pedagog vložil do misky s vodou míček. Část vody se vylila mimo misku. Na základě tohoto pokusu pedagog žákům vysvětlil, jakým způsobem můžeme zjistit objem míčku (viz příloha č. 7).

Názorně-demonstrační metody se často používaly v další šesté třídě v říjnu 2018, kde se vzdělávají i žáci s těžšími vadami a s mentálním postižením. Žáci se na hodině fyziky učili o magnetické síle. Žáci si mimo jiné část výkladu nalepili do sešitu, některé informace si dopsali do vytištěných poznámek sami, případně s podporou asistenta pedagoga. Výklad byl doplněn názornou ukázkou s využitím magnetu a kovových spon. Každý žák si vyzkoušel, jak funguje magnetická síla v praxi, což jim umožnilo představit si původně abstraktní pojem lépe v běžném životě (viz příloha č. 8, záznam 10).

Během hodiny přírodopisu se žáci v této třídě učili o mikroskopu. Bylo pro ně snadnější porozumět učivu, když si mohli prohlédnout skutečný mikroskop a vyzkoušet si, jak pod mikroskopem vypadají například listy či další vzorky, které si žáci sami mohli vybrat z možných předmětů ve třídě (viz příloha č. 8, záznam 11).

Žáci šesté třídy se na hodině fyziky naučili, co znamená pojem difuze na základě názorné ukázky. Do sklenice s vodou nalili šťávu. Následně sledovali, jak se voda promíchává se šťávou (viz příloha č. 8, záznam 4). Žáci během výuky také využívali názorné pomůcky, jako jsou například papírové mince, obrazové přílohy apod. (viz příloha č. 8, záznam 9).

Žáci v 6. třídě dále pracovali s počítačem, prohlíželi si zde obrázky a psali na něm texty (viz příloha č. 8, záznam 1). Počítač a obrázky na počítači bylo možné pro lepší názornost zaznamenat i na hodině logopedie, která probíhala v době výuky. Žák 6. třídy se učil poznávat zvířata na obrázcích a vyslovovat jejich názvy (viz příloha č. 8, záznam 13). Názorně-demonstrační metody tak mohou být vhodné pro žáky s tělesným postižením, pro žáky se souběžným postižením více vadami i mentálním postižením, protože se obsah učiva naučí prostřednictvím více smyslů a prostřednictvím názorných příkladů.

Dovednostně-praktické metody

Během pracovních a výtvarných činností pedagogové pracovali s dovednostně-praktickými metodami. Žáci tak mohli rozvíjet jemnou motoriku. Žáci s tělesným i se souběžným postižením více vadami v 6. třídě například pracovali s hlínou a glazovali své výrobky. Asistent pedagoga jim spolu s pedagogem poskytoval podporu (viz příloha č. 8, záznam 8).

Žáci také vyráběli dřevěnou pomůcku pro svého spolužáka na hodiny matematiky (dřevěná číselná řada). Výrobky žáků tak mohou být dle pozorování využitelné v praxi, mají svou funkci a mohou sloužit jako didaktické pomůcky (viz příloha č. 8, záznam 9). Ve třetí třídě žáci během hodiny matematiky kreslili obrázky za použití čtverců, obdélníků a dalších geometrických obrazců. Každý žák měl za úkol nakreslit libovolný obrázek jen za použití čtverce či jiných obrazců a tvarů (například trojúhelník, obdélník).

Žák tak například kreslil dům pouze s použitím čtverců. Když byl některý z žáků unavený a měl problémy s motorikou, mohl se do činnosti zapojit tím, že popisoval, jaké předměty by mohl namalovat za použití určitého geometrického obrazce (viz příloha č. 8, záznam 14). Žáci s tělesným i souběžným postižením více vadami se tak mohli zapojit do činností dovednostně-praktických metod podle svých aktuálních potřeb a možností a mohli tak rozvíjet své dovednosti i motoriku.

Projektová výuka

Projektová výuka může být vhodná pro žáky s tělesným i souběžným postižením více vadami. Každý žák se může do společné činnosti zapojit různými způsoby podle svých individuálních možností či zájmů. Projektová výuka probíhala například v 6. třídě. Žáci společně sestavovali nástěnku a výzdobu třídy zaměřenou na pravěk. Každý žák se do této činnosti zapojil nějakým způsobem. Někteří žáci s podporou nebo i bez podpory asistenta pedagoga malovali obrázky mamutů, barevné pozadí či pravěké lovce. Někteří žáci měli na starosti stříhání, lepení a psaní popisků k obrázkům.

Společná činnost probíhala v rámci několika hodin. Bylo tak možné propojit nejen výuku dějepisu, ale i výtvarné výchovy či pracovních činností. Žáci se tak naučili období pravěku způsobem, který byl vhodný i pro ty s těžším souběžným postižením více vadami, pro žáky s tělesným i mentálním postižením, protože každý žák se mohl do činnosti zapojit svým individuálním způsobem (viz příloha č. 7).

9. 13. 3 Výukové metody u žáků s mozkovou obrnou v Jedličkově ústavu

Pozorování bylo také zaměřené na žáka s mozkovou obrnou. V hodinách matematiky pracuje s využitím názorných pomůcek, které mu usnadňují sčítat, odčítat a počítat slovní úlohy, například, práce s dřevěnými ovály, které se navlékají na číselnou osu od 0 do 30. Některé pomůcky vyráběli samotní žáci. Žák píše sám tiskacími písmeny. Dochází na logopedii, aby se u něj rozvíjela aktivní i pasivní slovní zásoba. Učí se slova, která běžně může používat, jako jsou jména či zvířata podle toho, zda je slovo jednodušší na výslovnost či ho právě potřebuje a využije v komunikačním projevu. Má individuální vzdělávací plán, ale v hodinách přírodopisu, fyziky či dějepisu pracuje s ostatními. Místo některých hodin dochází na fyzioterapii (viz příloha č. 8, záznam 9).

Na základní škole Jedličkova ústavu se během výuky u žáků s mozkovou obrnou využívá polohování. Realizovalo se například ve 3. třídě, kde dva žáci polohovali v zadní části třídy a pedagog jim četl otázky z učebnice, oni na ně odpovídali. Na konci hodiny jim četl pohádky, protože byli unavení (viz příloha č. 8, záznam 15). Žáci s mozkovou obrnou tak mohli polohovat a zároveň ve třídě poslouchat výklad.

Žáci s mozkovou obrnou používali na vodu sklenice či kelímky s brčkem. Asistent pedagoga jim vodu se šťávou přeléval z láhve do těchto nádob. Mohli pít i během výuky. Žáci s mozkovou obrnou většinou psali sami nebo s dopomocí podle stupně postižení (viz příloha č. 7 a 8). V některých případech psali na počítači či měli tištěné nebo psané poznámky od asistenta pedagoga (viz příloha č. 8, záznam 9). V některých případech se využívaly také alternativní a augmentativní způsoby komunikace. V 8. třídě žák s mozkovou obrnou (kvadruparéza) komunikoval prostřednictvím komunikační tabulky (viz příloha č. 7).

9. 13. 4 Potřeby žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami dle názoru pedagogů

Žáci s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami dle názoru pedagogů potřebují nejvíce podpořit v motivaci, sebedůvěře, samostatnosti, soběstačnosti, v podpoře projevit svůj vlastní názor, což také zahrnuje komunikační dovednosti. Každý žák má individuální potřeby podle své osobnosti a postižení, ale toto jsou dle názorů pedagogů potřeby všech žáků s tělesným i souběžným postižením více vadami.

„Podpořit v motivaci, sebedůvěře, všichni. Málokdo si tady věří, že vůbec něco řekne. Radši mlčí, protože má strach, že to řekne špatně. Potřebují motivaci na hodinu a sebedůvěru“ (R1).

„Heslem naší školy je škola pro život. Mají potřebu se naučit samostatnosti, musí se naučit, že to budou mít v životě těžší“ (R2).

„Každý má specifické potřeby jiné. Obecně je to o pohybu, mobilitě, samostatnosti, soběstačnosti. Bariéry, které jsou jinde v prostředí se snažíme eliminovat. Podle schopností a možností se snaží bariéry, které tady jsou, překonávat. Je zde kladen důraz na soběstačnost a samostatnost, aby si co nejvíce věci na konci studia dokázali udělat sami, nebo zařídit, aby ve výuce dokázali říct svůj názor, projevit se. Když něco ve výuce zapomenou, aby se dokázali omluvit. Všeobecně samostatnost, soběstačnost, mobilita“ (R3).

„Individuální přístup, to co vyzorujete, každé to dítě, každý žák je jiný, přesně postavený program pro každého žáka“ (R4).

9. 13. 5 Způsoby motivace u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole Jedličkova ústavu

Další výzkumné otázky byly: 2c) *Jaké strategie pedagog volí při odměňování žáka? Jak probíhá motivace žáků ze strany pedagogů?* Pedagogové motivují žáky prostřednictvím názorných příkladů, zajímavých aktivit, barevně a graficky označených učebnic, pozitivních motivací, pochval více než negativní motivace. Tento názor pedagogů odpovídá výsledkům pozorování.

„Pracovat tak, aby žáci neusnuli při hodině, něco zajímavého“ (R1).

„U každého jinak, různě“ (R2).

„Při němčině je to v té učebnici barevně vyznačené a pak zařadíme občas nějaký dokument, nějaké hry v učebnicích, případně graficky zábavnou formou“ (R3).

„Žáci mají každý svou osobnost, takže na každého platí něco jiného. Je to samozřejmě dané tou pozitivní motivací formou nějaké pochvaly, odměny než formou té negativní motivace“ (R4).

Pedagogové žáky častěji chválí, než kritizují. Žák může získat například odměnu formou známky za práci v hodině. Pochvala probíhá i formou slovního hodnocení ve výuce (verbálně). Žáci tak získávají slovní pochvalu například za práci, pozornost v hodině, vyrobený výrobek, který se jim povedl apod. (viz příloha č. 8).

Ve třetí třídě například pedagožka chválila žáka, že se zapojuje do práce v hodině a bude moct jezdit se třídou na výlety (viz příloha č. 8, záznam 15). V této třídě pedagožka žáky motivovala v průběhu hodiny anglického jazyka. Vybrala téma zaměřené na domácí zvířata, kterým může žáky zaujmout. Téma propojila s osobní zkušeností žáků. Žáci mohli mluvit o zvířatech, které mají doma, které mají rádi. Žáci odpovídali následovně: *„I have a dog. I have no animals at home. I like monkeys.“* Pedagožka je zároveň motivovala prostřednictvím obrázků a anglických vět, které si lepili do sešitu (viz příloha č. 8, záznam 16).

9. 13. 6 Hodnocení žáků, organizace výuky u žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami na základní škole Jedličkova ústavu

Poslední výzkumnou otázkou bylo: *3c) Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi za práci v hodině? Jakým způsobem pedagogové žáky hodnotí, jak organizují svůj čas? Žáci mají známky z tělesné výchovy, hudební výchovy, výtvarné výchovy. Cizí jazyk a občanská výchova jsou v některých případech také hodnoceny známkami. Žáci s individuálními vzdělávacími plány mají známky z výchov, ale z dalších předmětů, jako jsou český jazyk či matematika, mají slovní hodnocení.*

U některých žáků s těžkým souběžným postižením více vadami se podle individuálních vzdělávacích plánů nevyužívají zkoušení či testy. Ve většině tříd základní školy však běžně probíhá zkoušení či písemné testy (viz příloha č. 5).

Na otázku, jakým způsobem pedagogové žáky hodnotí, odpověděli:

„Známkami“ (R1).¹

„S žáky je paní učitelka, takže ta je hodnotí podle toho, co vidí“ (R2).²

„Na vysvědčení známkuji stupnicí. Slovní hodnocení používám spíše ve výuce pouze slovně“ (R3).³

„V průběhu školního roku dostávají známky, ale v individuálních plánech je poznamenáno, že známky mají motivační charakter, takže nemají tu hodnotu, kterou by měly na běžné škole. Na vysvědčení mají děti ze stěžejních předmětů individuální plány, takže ze stěžejních předmětů mají slovní hodnocení. Známky mají z tělesné výchovy, hudební výchovy, z výtvarné výchovy, ale z českého jazyka, matematiky, z dalších důležitých předmětů mají slovní hodnocení“ (R4).⁴

¹ Učí matematiku, občanskou výchovu a tělesnou výchovu na 2. stupni základní školy Jedličkova ústavu.

² Vyučuje pracovní činnosti na 1. i 2. stupni základní školy Jedličkova ústavu.

³ Na druhém stupni vyučuje cizí jazyk.

⁴ Nyní pracuje na 2. stupni základní školy Jedličkova ústavu. Vyučuje český jazyk, matematiku, fyziku, přírodopis, dějepis, anglický jazyk.

Organizace výuky je dle názoru oslovených respondentů ovlivněná odchodem žáků na terapie v době vyučování. Do třídy tak může během výuky vejít i jiný zaměstnanec školy, což může narušovat pozornost žáků. Výuka je také organizovaná ve spolupráci s asistenty pedagoga (viz příloha č. 5).

„Když přijde do třídy cizí osoba, tak je průběh hodiny narušený, protože se jejich pozornost samozřejmě snižuje“ (R1).

„Ve třídě je maximálně pět žáků v jednom ročníku. Občas se stane, že někdo musí na toaletu. Pokud vstoupí do třídy návštěva, někdo si jde pro něco do ledničky, nebo se někdo přijde na něco zeptat, tak je to někdy vyruší, záleží na tom, jak se soustředí na danou činnost. Tady na druhém stupni je pozornost více narušovaná, hůř se obecně soustředí, kdežto u studentů na střední škole tam je to lepší, protože jsou zaujatí činností, kterou dělají, jsou na to za celé studium zvyklí“ (R3).

„Průběh hodiny bývá narušený odchodem žáků na fyzioterapii, logopedii, ergoterapii. Výuka je organizovaná individuálně společně s asistentem pedagoga“ (R4).

Pedagogové se na hodiny připravují odpoledne podle charakteru předmětu a probíraného učiva. Respondent 3 uvedl, že mu příprava zabere cca 2 hodiny (viz příloha č. 5).

„Jelikož učím tělocviky, tam toho moc není. Ostatní předměty učím několikátý rok, přípravy tam mám. Přípravy dělám, ale není to tak dramatické“ (R1).

„Občas mi příprava zabere nějaký čas, jsou to minimální věci. Dělám je většinou odpoledne, když tu děti nejsou“ (R2).

„Mám písemnou přípravu, prostudovávám materiály, podle učebnice, potom vyhledávám na internetu recepty, metodiku. Tak dvě hodiny denně“ (R3).

Pedagogové dávali žákům zpětnou vazbu během hodin. Ta může být pozitivní i negativní. Pozitivní zpětná vazba zahrnovala již výše zmíněné pochvaly a odměny. Negativní zpětná vazba byla dána klasifikací, většinou se ale jednalo jen o verbální hodnocení v průběhu výuky. Pokud měl žák problémy s vyjádřením svého přání, pedagog ho podporoval v samostatné komunikaci a poskytoval mu nápovědy. To bylo možné pozorovat v 6. třídě. Žák měl během pracovních činností hotovou práci a nevěděl, co má dále dělat. Pedagožka mu radila, jakým způsobem se může zeptat: „*Paní učitelko. Už to mám hotové. Co mám dělat dál?*“

Za nesplnění úkolu mohli žáci dostat i poznámku. Pedagogové reagovali na konkrétní výkony žáků, například: „*Slova jsi vyslovoval správně. Ted' se ti nedaří, přitom ti práce v minulém školním roce tak dobře šla. Tohle se nedělá*“ (viz příloha č. 8).

V 8. třídě pedagog chválil žáka za práci v hodině následovně: „*Tobě to jde. Vždy se dobře učíš a posloucháš výklad.*“ Druhému žákovi ve třídě, který nedával pozor, ukazoval pozitivní příklad v chování jeho spolužáka. Na jeho nepozornost reagoval takto: „*Stále se na něco vymlouváš, aby ses nemusel učit. Příště si tu budu zapisovat*“ (viz příloha č. 8, záznam 18).

V 6. třídě dávala pedagožka během pracovních činností zpětnou vazbu žákyni, která stála u stolu, u kterého nebyla židle: „*Budeš takto stát celou hodinu? Jestli chceš židli, tak si ji můžeš přinést*“ (viz příloha č. 8, záznam 8). Pedagogové tak aktivně reagují na situaci ve třídě a poskytují žákům slovní zpětnou vazbu. Žáky také hodnotí písemně a známkami do žákovské knížky (viz příloha č. 8).

9. 14 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké metody vyučování, pomůcky a další postupy a přístupy k žákům využívají pedagogové na základní škole Jedličkova ústavu, jak hodnotí přínos Jedličkova ústavu a škol, jaké jsou potřeby žáků, a navrhnout možnosti řešení případných nedostatků. Cílem zúčastněného pozorování bylo také zjistit, jakým způsobem se přistupuje ve výuce na základní škole k žákům s mozkovou obrnou.

Výuka během pozorování a dle názoru pedagogů probíhala na základní škole Jedličkova ústavu především individuálně. U žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami se zde nejčastěji využívaly názorně-demonstrační (práce s počítačem, mikroskopem, obrazovými materiály) a dovednostně-praktické metody (včetně individuální výuky). Zejména u žáků se souběžným postižením více vadami a mentálním postižením se využívala výuka příkladem, a to na základě zkušeností propojených se školními výlety a exkurzemi a názornými pomůckami.

Běžnou součástí výuky byla práce s učebnicemi a pracovními sešity či s dalšími výukovými materiály (práce s nimi byla přizpůsobená potřebám žáků) a slovní metody. Pedagogové učivo žákům často vysvětlovali a podporovali interakci s žáky návodnými a cílenými otázkami (ústně, písemně, neverbálně apod.), pokud se žák sám nevyjádřil.

Výuka obvykle probíhala ve spolupráci s asistentem pedagoga. Kompenzační, didaktické pomůcky (například zvětšené písmo u žáků se zrakovým postižením) a metody vyučování (například tištěné zápisky, psaní na počítači, častější prostor pro odpočinek, případně alternativní a augmentativní způsoby komunikace) pedagogové vybírali podle skladby třídy, potřeb žáků a podle probíraného tématu. Metody vyučování tak kombinovali. Podle stupně postižení a jednotlivých předmětů využívali hodnocení klasifikací (testy, zkoušení) i slovně (ústně během hodiny i písemně) a za práci v hodině.

Polovina oslovených respondentů byla v každodenním kontaktu s rodiči, ostatní méně často. Zapojovali se sice do školních aktivit, ale do mimoškolních to příliš často nebylo. Spolupracovali s odbornými pracovníky (fyzioterapeut, ergoterapeut, psycholog, logoped apod.).

Učitelé motivovali žáky pochvalami či obrazovými materiály a aktivitami, které je mohly zaujmout. U žáků s mozkovou obrnou probíhalo polohování. Žák s mozkovou obrnou v 6. třídě se učil podle individuálního vzdělávacího plánu, docházel na fyzioterapii a logopedii, kde probíhal rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby. Psal sám s podporou asistenta pedagoga s využitím větších řádků v sešitě a většího písma.

Hlavní přínos JÚŠ vnímali pedagogové v tom smyslu, že je zde žákům poskytována komplexní ucelená rehabilitace prostřednictvím terapií, je zde bezbariérové prostředí a malý kolektiv. Žáci zde mohou cvičit a rodiče s nimi nemusejí dojíždět na terapie jinam. Žáci s tělesným a souběžným postižením více vadami potřebují z pohledu pedagogů nejen individuální přístup, ale také podporu k získání samostatnosti, soběstačnosti, k rozvoji pohybových, komunikačních dovedností a schopností.

Podle názoru pedagogů by bylo vhodné mít větší množství finančních prostředků na kompenzační a didaktické pomůcky žáků. Většinou ale byli spokojeni s podporou poskytovanou žákům, pedagogům, ale i s organizací výuky.

10 Diskuze a doporučení pro praxi

Tato kapitola se zaměřuje na diskuzi výsledků výzkumu v porovnání s již realizovanými výzkumy a s odbornou literaturou a na doporučení výsledků této práce pro praxi. Realizované výzkumy zaměřené na vzdělávání žáků s tělesným postižením a popsané v teoretické části práce se zaměřovaly především na inkluzivní vzdělávání.

Lang a Berberichová (1998) ve svém výzkumu popisovali, že se žáci v běžných školách nedostatečně zapojovali do tělesné výchovy. V JÚŠ se však žáci běžně účastní sportovních aktivit, plavání a tělesné výchovy (viz příloha č. 8, záznam 6). V dnešní době je sport běžnou součástí i osob s tělesným postižením. Výsledky jsou tak rozdílné vzhledem k tomu, že byl výzkum realizovaný v roce 1998 a ve Velké Británii.

Spurná (2013) popsala pilotní studii zaměřenou na speciální školy a na žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami. Byl použitý semistrukturovaný rozhovor s pedagogy tělesné výchovy. Pedagogové se dle této studie připravovali na výuku podle školního vzdělávacího programu, aktuálního fyzického, psychického stavu žáků a podle jejich počtu.

V této diplomové práci volili pedagogové metodu a obsah podle individuálních potřeb žáků, podle skladby třídy, tématu a náročnosti probíraného učiva. Do skladby třídy by bylo možné zařadit i počet žáků. Potřeby žáků se také odvíjí od jejich aktuálního fyzického a psychického stavu, a proto se výsledky v této oblasti výzkumu částečně shodují. Pedagogové však navíc uváděli téma a náročnost učiva. Odlišné výsledky mohou být dané tím, že se Spurná (2013) zaměřovala pouze na pedagogy tělesné výchovy. Tato práce zahrnovala pedagoga tělesné výchovy, ale zaměřovala se i na pedagogy dalších předmětů (český jazyk, matematika, cizí jazyky, fyzika apod.).

Zikl (2008) se ve svém výzkumu zaměřoval na žáky, kteří měli kombinaci mentálního a tělesného postižení. Popsal výhody a nevýhody vzdělávání ve speciálních školách. Mezi nevýhody zařadil obtížnou realizaci skupinové práce, samostatné práce, malý kontakt s intaktní populací a omezení kontaktu s vrstevníky z důvodu individuální výuky a docházení na terapie. Pozitivem byl dostatek didaktických pomůcek, méně žáků ve třídě a individualizace výuky. Na základní bezbariérové škole Jedličkova ústavu se dle názoru oslovených pedagogů a na základě pozorování skupinová výuka příliš často nevyužívá vzhledem k nižšímu počtu žáků ve třídě, což by odpovídalo i výše zmíněnému výzkumu, přestože byl realizován v jiném prostředí a před vyhláškou 27/2016 Sb.

Žáci na základní škole Jedličkova ústavu mají také často individuální výuku a docházejí na terapie, což oslovení respondenti považují za velký přínos pro žáky s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami. Na druhou stranu během pozorování individuální výuky probíhala interakce především mezi žáky, pedagogem a asistentem pedagoga, méně často mezi žáky. Žáci spolu však během pozorování komunikovali v rámci frontální výuky, samostatné práce (pracovní činnosti), slovních metod, v projektové výuce, u dovednostně-praktických a názorně-demonstračních metod a o přestávkách.

Oslovení respondenti se svými třídami jezdí do muzeí, na výlety, školní exkurze, lyžařské kurzy, na školy v přírodě a další akce, na kterých se mohou setkávat s intaktní populací na rozdíl od výsledků výzkumu Zikla (2008). Přesto však oslovení respondenti uvedli, že se příliš často nezapojují do mimoškolních aktivit, kterých se žáci účastní. Pro tyto výsledky musíme vzít v úvahu nižší počet respondentů, pro praxi je však vhodné podporovat a motivovat pedagogy, aby se účastnili a mohli účastnit nejen školních, ale i mimoškolních aktivit s žáky, které Jedličkův ústav zajišťuje.

Na základní škole Jedličkova ústavu je dle pozorování také dostatek didaktických a kompenzačních pomůcek (například násypné sedací vaky, polohovací lůžko apod.), jak uváděl Zikl (2008) ve svém výzkumu, pedagogové by však uvítali, kdyby bylo více finančních prostředků na pořízení dalších pomůcek.

Spurná (2012) však ve svém výzkumu také uváděla, že pedagogové tělesné výchovy by uvítali více pomůcek či trojkolky, které jsou ale finančně náročnější. Tato diplomová práce se sice nezaměřuje pouze na pedagogy tělesné výchovy, ale ohledně pomůcek pro žáky měli pedagogové Jedličkova ústavu podobný názor. Místo trojkolek a dalších pomůcek uváděli pomůcky obecně a více tabletů.

S organizací Jedličkova ústavu byli respondenti spokojeni, ale více pomůcek pro žáky by uvítali. Během pozorování žák pracoval s didaktickou pomůckou, kterou vyráběli jeho spolužáci (dřevěná číselná osa na matematiku). Včetně spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, půjčováním pomůcek apod. by se tak někteří žáci během výtvarných či pracovních činností mohli zapojovat do tvorby některých didaktických pomůcek. Žáci tak mohou vyrobit předmět, který je prakticky využitelný.

Tato práce není zaměřená na možnosti financování didaktických a kompenzačních pomůcek a pomůcek pro žáky. Z tohoto důvodu by bylo možné tuto práci a výzkumy dále rozvíjet tímto směrem a zaměřit se tak například na financování pomůcek zdravotními pojišťovnami, na příspěvky od úřadu práce, případně na činnosti nadací (například Nadace Jedličkova ústavu) tak, aby měli žáci dostatek pomůcek, které potřebují v prostředí školy i mimo ni.

Někteří pedagogové byli v každodenním kontaktu s rodiči. Vzhledem k tomu, že někteří respondenti uvedli méně častý kontakt s rodiči, pro praxi by bylo vhodné podporovat pravidelnou vzájemnou komunikaci mezi rodiči, pedagogy či asistenty pedagoga. Tesařová (2016) poukázala na to, že je spolupráce s rodiči důležitá v inkluzivním prostředí i ve speciálních školách a je třeba s rodiči probírat témata spojená se stravováním žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami, s převozem do školy a se samotným pobytem ve škole. Oslovení respondenti v této diplomové práci s rodiči řešili organizaci chodu zařízení, kompenzační pomůcky, sezení u stolu, odjezdy žáků domů a aktuální potřeby žáků.

Žáci s tělesným postižením mají podle Čadové (2015) následující potřeby: potřeba jídla a pití při učení, pohybu při učení, relaxace, odpočinku a preference konkrétní doby během učení. Oslovení respondenti Jedličkova ústavu naopak popisovali, že ve výuce žáci s tělesným a souběžným postižením více vadami potřebují nejvíce podpořit v sebedůvěře, motivaci, samostatnosti, soběstačnosti, ve schopnosti projevit svůj názor. Z pozorování vyplývá, že žáci během výuky mohli pít, měli častější přestávky, mohli během výuky polohovat, což jsou také důležité potřeby u žáků s tělesným postižením.

Oslovení respondenti však poukázali především na psychologické aspekty, ve kterých je potřeba dle názoru pedagogů podporovat všechny žáky s tělesným postižením a souběžným postižením ve výuce, přestože mohou mít jiný stupeň postižení.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřeby se řídí vyhláškou 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Podle této vyhlášky zahrnují podpůrná opatření například úpravy metod výuky (individualizovaný přístup), úpravy obsahu vzdělávání, organizaci výuky (úprava pracovního prostředí, pracovního místa žáka, speciální učebnice, kompenzační pomůcky), úpravy hodnocení (slovní, formativní, sumativní hodnocení, sebehodnocení žáka) či pomůcky. Sem patří například speciální židle s područkami, bezpečný kelímek na vodu, speciální nůžky, přenosné stojany pro práci na lavici, nástavce na štětce a tužky, alternativní myš, klávesnice, polohovací pytle, mechanický vozík, komunikační tabulky, zvedák apod. (MŠMT, online cit. 2019-05-06).

Teoretická část této práce popisovala metody výuky, hodnocení a pomůcky pro žáky s tělesným a souběžným postižením více vadami nejen z pohledu legislativy, ale také z pohledu odborné literatury, která je popisuje podrobněji. Výsledky této práce tak odrážejí konkrétní aplikaci podpůrných opatření, popsanych v legislativě i v odborné literatuře, na základní škole v Jedličkově ústavu, což může být přínosem pro praxi jako ukázka toho, jakým způsobem lze pracovat s žáky v daném prostředí, jak se k sobě žáci chovají, jak k nim pedagog v praxi přistupuje, co je potřeba dále zlepšovat, jak konkrétně vypadá aplikace podpůrných opatření apod.

Ne vždy jsou všechny tyto aspekty popsány v odborné literatuře. Úprava pracovního prostředí (organizace výuky) na základní škole Jedličkova spočívá například v tom, že žáci na mechanickém vozíku dle pozorování seděli v prvních lavicích. Žáci na elektrickém vozíku seděli ve druhých a třetích lavicích na kraji, aby měli prostor pro manipulaci s vozíkem. Třídy byly vybavené relaxačním prostorem s pomůckami na polohování (viz příloha č. 6). V počítačové učebně byla kontrastní klávesnice pro žáky se zrakovým postižením i klávesnice pro žáky s tělesným postižením.

Jeden žák komunikoval prostřednictvím komunikační tabulky (viz příloha č. 7). Na otázky pedagoga odpovídal tak, že ukazoval na jednotlivá písmena a asistent pedagoga říkal odpověď nahlas. Ke kelímkům a nádobám na vodu žáci často používali i brčko. U žáků s těžkým souběžným postižením více vadami se využívalo hodnocení ve formě klasifikace za aktivitu v hodině, u žáků s tělesným postižením i zkoušení a testy. Slovní hodnocení bylo součástí individuálních vzdělávacích plánů. Někteří žáci si během pozorování vzájemně pomáhali (pomáhali spolužákům s přípravou na hodinu, během stravování, radili jim, když neznali odpověď na otázku pedagoga).

Úprava metod zahrnovala individualizovaný přístup, který vychází z legislativy a z podpůrných opatření. Žáci tak měli nejčastěji individuální výuku (pedagog a asistent pedagoga si rozdělili práci mezi jednotlivé žáky). U žáků s tělesným postižením v kombinaci s mentálním postižením pedagogové pracovali s názornými pomůckami, metody výuky upravovali podle potřeb žáků (tištěné poznámky, častější přestávky, relaxace apod.). Metody, postupy a přístupy pedagogů tak vycházejí z legislativy, rámcových vzdělávacích programů, školního vzdělávacího programu, ale konkrétní použité metody, postupy a přístupy také závisejí na dané třídě, na potřebách žáka a osobnosti pedagoga.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jaké jsou potřeby a metody vyučování žáků s tělesným postižením na základní škole. Hlavním cílem práce tedy bylo zjistit, jaká jsou specifika vzdělávání žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami. Cílem praktické části výzkumu bylo zjistit, jaké metody vyučování, pomůcky a další postupy a přístupy k žákům využívají pedagogové na základní škole Jedličkova ústavu, jak hodnotí přínos Jedličkova ústavu a škol, jaké jsou potřeby žáků, a navrhnout možnosti řešení případných nedostatků. Cílem zúčastněného pozorování bylo také zjistit, jakým způsobem se přistupuje ve výuce na základní škole k žákům s mozkovou obrnou.

Byly provedeny čtyři strukturované rozhovory s pedagogy základní školy Jedličkova ústavu, kteří vyučují humanitní předměty, přírodní vědy i cizí jazyky (vyučuje se zde anglický a německý jazyk). Proběhlo zúčastněné pozorování, které se zaměřilo především na žáky 3., 6. a 8. třídy a na žáka s mozkovou obrnou.

Pro zúčastněné pozorování jsem použila pozorovací záznamy (celkem 42 pozorovacích záznamů). Záznamové archy také obsahovaly slovní popis sledované výuky, metody vyučování a nákresy uspořádání tříd včetně zobrazení pohybu žáků a dalších zaměstnanců ve třídě. Hlavní část výzkumu proběhla v rozmezí května až listopadu roku 2018. Použity byly strukturované rozhovory i zúčastněné pozorování za účelem zajištění triangulace dat. Byl zvolen kvalitativní výzkum, protože umožňuje podrobný popis konkrétních dějů v přirozeném prostředí. Bylo tak možné pozorovat metody vyučování v přirozeném prostředí třídy a popsat metody z pohledu pedagogů.

Teoretická část práce vycházela ze školského zákona, odborné literatury a další legislativy. Zahrnovala popis možností vzdělávání žáků s tělesným postižením, kteří mohou mít také souběžné postižení více vadami. Zabývala se možnostmi podpory těchto žáků, metodami vyučování, školním hodnocením, léčebnou rehabilitací, didaktickými a kompenzačními pomůckami.

Praktická část se tak zaměřovala na využití metod vyučování a dalších přístupů a postupů pedagogů u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami v základní škole Jedličkova ústavu. Pedagogové vnímali jako největší přínos Jedličkova ústavu a škol to, že žáci mohou navštěvovat terapie (fyzioterapie, ergoterapie apod.) a rodiče s nimi nemusejí nikam dojíždět. Dále uváděli následující přínosy: bezbariérové prostředí, malý kolektiv pedagogů.

Pedagogové popsali následující potřeby žáků s tělesným postižením a souběžným postižením více vadami: potřeba podpory v samostatnosti, soběstačnosti, potřeba motivace, podpora v komunikaci a při mobilitě. Metody výuky pozorované v praxi vycházejí z rámcových vzdělávacích programů, ze školního vzdělávacího programu Jedličkova ústavu a z podpůrných opatření (úprava metod výuky – převážně individuální, kombinace dalších metod, názorně-demonstrační metody, dovednostně-praktické metody, výklad, úprava hodnocení – pedagogové hodnocení modifikují podle potřeb žáků, slovní hodnocení, klasifikace, testy, zkoušení, místo zkoušení klasifikace za práci v hodině, úprava organizace výuky, pracovního prostředí – žáci s těžším postižením seděli v předních lavicích, individuální vzdělávací plány, práce s asistentem pedagoga).

Didaktické a kompenzační pomůcky, které jsou také součástí podpůrných opatření, vycházely z potřeb žáků (názorné pomůcky na počítání – fazole, dřevěné pomůcky, přehledové tabulky, tištěné poznámky místo psaného textu, komunikační tabulka, pomůcky na polohování apod.). Metody práce se přizpůsobovaly žákům, skladbě třídy či se lišily podle předmětu (například matematika – častější individuální výuka, dějepis, fyzika – častější výklad). Součástí výuky byla také podpora žáků během psaní, stravování, hygieny, sezení, častější relaxace, motivace (slovní pochvala) a přestávky. Praktická část práce také obsahovala popis využití jednotlivých metod vyučování v Jedličkově ústavu. Tato konkrétní aplikace metod je tak přínosem práce. Byl zjištěn přínos Jedličkova ústavu z pohledu pedagogů, metody vyučování a jejich konkrétní aplikace v praxi, pomůcky, postupy i přístupy pedagogů u žáků s tělesným, případně souběžným postižením více vadami. Z tohoto důvodu byl cíl práce naplněn.

Pedagogové jezdili na školní výlety, ale do mimoškolních aktivit se příliš často nezapojovali. Žáci tak jsou v kontaktu i s intaktní populací. Někteří pedagogové byli v každodenním kontaktu s rodiči, což však neplatilo pro všechny respondenty. S poskytovanou podporou v Jedličkově ústavu byli spokojeni. Uvítali by více pomůcek pro žáky a více finančních prostředků na tyto pomůcky. Některé didaktické pomůcky by tak žáci mohli vyrábět v rámci pracovních a výtvarných činností.

Z pozorování také vyplynulo, že žáci pomáhali svým spolužákům s těžším stupněm postižení. Vzhledem ke zjištěným výsledkům by však bylo vhodné se více zaměřit na podporu spolupráce mezi rodiči, pedagogy či asistenty pedagoga a na podporu pedagogů při zapojování se do mimoškolních aktivit se žáky. Námětem pro další práci by tak mohla být nejen spolupráce mezi rodiči, pedagogickými pracovníky a mimoškolní aktivity u žáků s tělesným a souběžným postižením více vadami, ale i možnosti financování a získávání didaktických, kompenzačních pomůcek u žáků s tělesným postižením a podrobnější zhodnocení jejich spokojenosti se získáváním a užíváním těchto pomůcek.

Seznam používaných zkratk

ČSR – Československá republika

ČT – Česká televize

JÚ – Jedličkův ústav

JÚŠ – Jedličkův ústav a školy, Jedličkův ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola

MKN 10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ZŠ – základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. PIPEKOVÁ Jarmila. VÍTKOVÁ, Marie (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-256-7.
- BLAŽKOVÁ, Veronika (2014). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-646-8.
- BOČKOVÁ, Barbora (2017). *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: muni press. ISBN 978-80-210-8137-6.
- CLOSS, Alison (2000). *The Education of children with medical conditions*. London: Routledge. ISBN 1-85246-569-0.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČADOVÁ, Eva a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4615-8.
- ČERNÁ, Marie a kol. (2015). *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- Dokument ČT (2013). *Jedličkův ústav a školy 1913–2013*. [CD]. Praha.
- DVOŘÁK, Aleš (2013). *Rudolf Jedlička: Samaritán v bílém plášti*. Praha: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-004-2.

- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. KOLÁŘ, Zdeněk. TVRZOVÁ, Ivana. VÁŇOVÁ (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.
- EGILSON, Snaefridur. TRAUSTADOTTIR, Rannveig. *Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency?* [online] European journal of special needs education (24) 1: Routledge, 2009 [cit. 2018-01-20] Dostupné z <https://doi.org/10.1080/08856250802596766>.
- EIS, Emil. KŘIVÁNEK, František (1965). *Ortopedie a ortopedická protetika*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- FARRELL, Michael (2004). *Special educational needs: A recourse for practitioners*. London: PCP. ISBN 0-7619-4238-7.
- FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří (2008). *Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 97-80-7387-014-0.
- GAVORA, Peter (2007). *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN neuvedeno.
- GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GULOVÁ, Lenka. ŠÍP, Radim (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4368.
- HAVLOVÁ, Kateřina (2013). *Jedličkův ústav slaví 100 let, podle některých je to skleník*. [online] Praha: Mladá fronta, 2019 [cit. 2019-05-31]. Dostupné z <https://zdravi.euro.cz/denni-zpravy/z-domova/jedlickuv-ustav-slavi-100-let-podle-nekterych-je-to-sklenik-469731>.
- HENDL, Jan (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HENDL, Jan (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
 - HENDL, Jan. REMR, Jiří (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
 - JANKOVSKÝ, Jiří (2001). *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-192-7.
 - JANKŮ, Kateřina. HARČARÍKOVÁ, Terézia (2016). *Multidimenzionalita tělesného postižení z pohledu komplexní rehabilitační péče*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-886-1.
 - JELÍNKOVÁ, Jana. KRIVOŠÍKOVÁ, Mária. ŠAJTAROVÁ, Ludmila (2009). *Ergoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-583-7.
 - JELÍNKOVÁ, Táňa (2003). Zakladatelem Jedličkova ústavu byl významný a obětavý lékař. *Večerník Praha*. 13(28), příl., s. 2.
 - JERLINDER, Kajsa. DANERMARK, Berth. GILL, Peter. *Normative approaches to justice in physical disabilities – dilemmas of recognition and redistribution*. [online] Disability & society (24) 3: Routledge, 2009 [2018-01-21] Dostupné z <http://www.tandfonline.com/loi/cdso20>.
 - JERLINDER, Kajsa. DANERMARK, Berth. GILL, Peter. *Swedish primary – school teacher’s attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities* [online] European journal of special needs education (25) 1: Routledge, 2010 [cit. 2018-01-21] Dostupné z <https://doi.org/10.1080/08856250903450830>.
- JÚŠ. *Školní řád 2016/2017*. [online] 2018. Praha: JÚŠ [cit. 2018a-09-23]. Dostupné z <http://www.jus.cz/skolnirady>.
- JÚŠ. *Bezbariérové školy Jedličkova ústavu*. [online] 2018. Praha: JÚŠ [cit. 2018-10-15]. Dostupné z <http://www.jus.cz/typy-skol?p=4>.

- JÚŠ. *Přijímání žáků a klientů*. [online] 2019 [cit. 2019a-05-11]. Dostupné z <http://www.jus.cz/prijimani-zaku-a-klientu?p=3>.
- JÚŠ. *ŠVP JÚŠ*. [online] 2018. Praha: JÚŠ [cit. 2018b-09-23]. Dostupné z <http://www.jus.cz/svp>.
- JÚŠ. *ŠVP JÚŠ*. [online] 2019. Praha: JÚŠ [cit. 2019b-05-11]. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/516/charakteristika_skoly_ukazky_zpracovani___5.pdf.
- KÁBELE, František (1992). *Somatopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-533-5.
- KANTOR, Jiří a kol. (2013). *Edukace osob s omezením hybnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3707-1.
- KANTOR, Jiří a kol. (2014). *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4358-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka (2016a). *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, Jitka (2016b). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KLÍMA, Jiří (1934). *20 let činnosti Jedličkova ústavu pro zmrzačené*. Praha: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků v Čechách. ISBN neuvedeno.
- KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X.
- KOSÍKOVÁ, Věra (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

- KRAUS, Josef a kol. (2005). *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1018-8.
- KUBÍČOVÁ, Zdeňka. KUBÍČE, Jiří (2001). *Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v mateřské a základní škole*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-166-0.
- LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- LUDÍKOVÁ, Libuše (2005). *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Olomouc. ISBN 80-244-1154-7.
- MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- HORNE, Marcia (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions*. London: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN neuvedeno.
- *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize (2017). Tabelární část*. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
- MICHALÍK, Jan (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČSR (1985). *Sborník referátů k 70. výročí trvání Jedličkova ústavu v Praze*. Praha. ISBN neuvedeno.
- MŠMT. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online] Praha: MŠMT, 2013–2018 [cit. 2018-10-15]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.

- MŠMT. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] Praha: MŠMT, 2013–2019 [cit. 2019-05-06]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.
- MŠMT. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online] Praha: MŠMT, 2013–2019 [cit. 2019-05-04]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.
- MŠMT. *Praktické a speciální školy*. [online] Praha: MŠMT, 2013–2019 [cit. 2019-05-12]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/44242/>.
- MŠ a ZŠ pro tělesně postižené. *O naší škole*. [online] Brno, 2007. [cit. 2019-05-12]. Dostupné z <http://www.skola-kocianka.cz/o-nasi-skole/>.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír (1988). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN neuvedeno.
- NEUBAUEROVÁ, Lenka. JAVORSKÁ, Miroslava. NEUBAUER, Karel (2011). *Ucelená rehabilitace osob s postižením centrální nervové soustavy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-109-9.
- NOVOSAD, Libor (2002). *Kapitoly ze základů speciální pedagogiky: Somatopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-563-X.
- NOVOSAD, Libor (2011). *Tělesné postižení jako fenomén a životní realita*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-873-9.
- OBST, OTTO (2016). *Obecná didaktika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4916-6.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar (2005). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3819-5.

- OPATŘILOVÁ, Dagmar. ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana (2008). *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5575-0.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar (2011). *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-219-2.
- OŠLEJŠKOVÁ, Hana. VÍTKOVÁ, Marie (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6673-1.
- PIČMAN, Jan (2012). *Jedličkův ústav a školy 100 let*. Praha: Odbor školství, mládeže a sportu Magistrátu hl. města Prahy.
- PIPEKOVÁ, Jarmila (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan (2009). *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-5035.
- RENOTIÉROVÁ, Marie (2007). *Některé významné osobnosti oboru somatopedie v českých zemích: Přátelé jedinců s tělesným postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1861-2.
- RYBKA, Vratislav. SOSNA, Antonín a kol. (1990). *Ortopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-140-2.
- SLOWÍK, Josef (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál. 1. vyd. ISBN 978-80-7367-691-9.
- SLOWÍK, Josef (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

- SPURNÁ, Miroslava. KUDLÁČEK, Martin (2013). Specifika tělesné výchovy žáků s tělesným a kombinovaným postižením v podmínkách speciálního vzdělávání. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 23(4), s. 295–305. ISSN 1211-720.
- STINCHFIELD HAWK, Sara (1950). *Speech therapy for the physically handicapped*. California: Stanford University Press. ISBN neuvedeno.
- ŠAROUNOVÁ, Jana a kol. (2014). *Metody aleternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠVARCOVÁ, Iva (2011). *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- TEPLÁ, Marta (2001). *Náměty pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením*. Praha: Tech-Market. ISBN 80-86114-39-2.
- TESAŘOVÁ, Martina (2016). *Jak na žáky: Zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Centrum dohody, s. r. o. ISBN 978-80-262-1047-4.
- TITZL, Boris (2004). František Filip alias Bezruký Frantík (1904–1957). *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990–2004, 14(1), 50–64. ISSN 1211-2720.
- TITZL, Boris (1987). *Péče o tělesně postižené dítě: Sborník k 70. výročí Jedličkova ústavu*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost. ISBN neuvedeno.
- TITZL, Boris a kol. (1998). *To byl český učitel: František Bakule, jeho děti a zpěváci*. Praha: Společnost Františka Bakule. ISBN 80-902518-0-3.
- VALENTA, Milan. MICHALÍK, Jan. LEČBYCH, Martin (2018). *Mentální postižení*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

- VÍTKOVÁ, Marie (1999). *Somatopedické aspekty*. Brno: Brno: Paido. ISBN 80-85931-69-9.
- ZIKL, Pavel (2011). *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3856-7.
- ZIKL, Pavel (2008). Žák s kombinovaným postižením v základní škole. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 18(1), s. 1–9. ISSN 1211-2720.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2014). *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2012). 1. vyd. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha číslo 1 – Ukázka logopedické intervence u žáků s tělesným postižením, metoda vyprávění.

Příloha číslo 2 – Janské Lázně, Košumberk a Jedličkův ústav.

Příloha číslo 3 – Učební plán základní školy pro tělesně postižené Jedličkova ústavu v 80. letech 20. století.

Příloha číslo 4 – Učební plán základní školy JÚ.

Příloha číslo 5 – Rozhovory.

Příloha číslo 6 – Uspořádání tříd.

Příloha číslo 7 – Terénní poznámky zúčastněného pozorování v 6. a 8. třídách z května 2018 a terénní poznámky z října 2018.

Příloha číslo 8 – Ukázky přepsaných záznamových archů pro pozorování.

Přílohy

Příloha číslo 1 – ukázka logopedické intervence u žáků s tělesným postižením, metoda vyprávění

Zde je přeložená ukázka z knihy *Speech therapy for the physically handicapped* o tom, jak lze využít metodu vyprávění z logopedické intervence u žáků s tělesným postižením ze Spojených států amerických (Kalifornie): „*Kočka a koza šly přes řeku, dokud nedošly do zátoky, kde žily vily. Koza řekla: ‚Milé vily, dáte mi nějaké telecí maso?‘ Avšak vily řekly: ‚My nemáme telecí maso. Jdi pryč!‘ Poté řekla kočka: ‚Naše přítelkyně kráva nám tvrdila, že od vás dostaneme večeři.‘ Vily řekly: ‚Najděte krávu. Dá vám nějaké telecí maso.‘ Poté šly za krávou a řekly jí: ‚Jsem velmi hladoví. Dostaneme nějaké telecí maso?‘ Kráva odpověděla: ‚Zajděte za řezníkem. Jsem si jistá, že vám něco dá. Tak kočka a kráva už nemusely být hladoví‘“ (Stingfield Hawk, 1950, s. 94).*

Žáci mají za úkol daný, původní anglický text přečíst jako jazykolam. Mají také za úkol vyslovovat jednotlivá slova: *jail* (vězení), *joke* (vtip), *Jill*, *Jack*, *Jew* (Žid), *joy* (radost), *jar* (sklenice), *jam* (marmeláda, džem), *John* (Stingfield Hawk, 1950).

Příloha č. 2 – Janské Lázně, Košumberk a Jedličkův ústav

Dětská léčebna Janské Lázně



Zdroj: Vlastní fotografie

Janské Lázně



Zdroj: Vlastní fotografie

Zřícenina hradu Košumberk, pod kterým se nachází Hamzova léčebna zaměřená na pohybové ústrojí



Zdroj: Vlastní fotografie



Zdroj: Vlastní fotografie

Jedličkův ústav v roce 1913



Zdroj: webové stránky Zdraví a medicína (Havlová, 2013)

Příloha číslo 3

Učební plán základní školy pro tělesně postižené Jedličkova ústavu v 80. letech 20. století podle knihy Péče o tělesně postižené dítě, sborník k 70. výročí založení Jedličkova ústavu, bez úpravy pro mentální postižení

Předmět:	Ročník	Ročník	Ročník	Ročník	Ročník	Ročník	Ročník	Ročník
Počet hodin:	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Český jazyk a literatura</i>	9	9	9	9	5	5	4	4
<i>Ruský jazyk</i>					4	3	3	3
<i>Prvouka</i>	2	2						
<i>Vlastivěda</i>			1	2				
<i>Dějepis</i>					2	2	2	2
<i>Občanská nauka</i>						1	1	1
<i>Zeměpis</i>					2	2	1	2
<i>Matematika</i>	4	5	5	5	5	5	5	5
<i>Přírodověda</i>			2	2				
<i>Přírodopis</i>					2	2	2	2
<i>Fyzika</i>						2	2	2
<i>Chemie</i>							2	2
<i>Hudební výchova a zpěv</i>	1	1	1	1	1		1	

Výtvarná výchova	1	1	2	2	2	2	1	1
Psaní		1	1					
Pracovní vyučování	2	2	2	2	3	3	3	3
Tělesná a sportovní výchova	1	1	1	1	1	1	1	1
Povinně volitelný předmět							2	2
Dorozumívací dovednosti	2	2	2	2	2	2	2	2
Nepovinné předměty	1	1	1	1	2	2	2	2
Zájmové kroužky (Titzl, 1987, s. 83)⁵	0	0	2	2	2	2	2	2

⁵ Čísla v tabulce představují počet vyučovaných hodin v jednotlivých třídách za týden v 80. letech 20. století. Prázdná pole znamenají, že se daný předmět v ročníku nevyučoval. Stejně časové dotace předmětů jsou barevně rozlišené.

Příloha číslo 4

Učební plán základní školy JÚ podle školního vzdělávacího programu v graficky upravené podobě bez uvedení vzdělávací oblasti a vzdělávacího oboru, bez upraveného učebního plánu pro žáky s mentálním postižením, rok 2018

Vyučovací předmět:	Ročník 1	Ročník 2	Ročník 3	Ročník 4	Ročník 5	Ročník 6	Ročník 7	Ročník 8	Ročník 9
Počet hodin:									
<i>Český jazyk</i>	7+ 1	7+ 1	7+ 1	7	7	4+ 1	4+ 1	4+ 1	3+ 2
<i>Anglický jazyk</i>			3	3	3	3	3	3	3
<i>Prvouka</i>	1	1	3						
<i>Vlastivěda</i>				2	2				
<i>Dějepis</i>						2	2	2	1+1
<i>Výchova k občanství a ke zdraví</i>						2	1	1+ 1	2
<i>Zeměpis</i>						2	1	1	1+ 1
<i>Matematika</i>	4+ 1	4+ 1	4	4+ 1	4	4+ 1	4+ 1	4+ 1	3+ (2)
<i>Přírodověda</i>				1	2				
<i>Přírodopis</i>						2	2	1	1
<i>Fyzika</i>						2	1	2	1
<i>Chemie</i>								2	2
<i>Hudební výchova</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1

<i>Výtvarné a pracovní činnosti</i>	1+ 1	2	2	2					
<i>Výtvarná výchova</i>						2	2	1	1
<i>Pracovní činnosti</i>						1	1	1	0+ 1
<i>Práce s počítačem</i>	0+ 1	0+ 1	0+ 1	0+ 1	1	0+ 1	0+ 1	0+ 1	1
<i>Pohybové činnosti</i>	2+ 1	2+ (1)	2+ (1)	2+ (1)	2+1	2	2	2	2
<i>Volitelné předměty</i>						0+1	0+1	0+1	0+3
<i>Další jazyk</i>							0+2	0+2	0+2
<i>Ergoterapie (ŠVP JÚŠ, 2018) ⁶</i>	1	1	1	+1	+1				

⁶ Čísla v tabulce představují počet vyučovaných hodin v jednotlivých třídách za týden v roce 2018. Prázdná pole znamenají, že se daný předmět v ročníku nevyučoval. Stejně časové dotace předmětů jsou barevně rozlišené.

Příloha číslo 5 – Rozhovory

Rozhovor č. 1

1) Jaké předměty vyučujete?

Tělocvik. Ještě vyučuji matematiku a občanskou výchovu tento rok.

2) V jakých třídách vyučujete?

Praktická škola, 8. třída, 4. třída, keramici 1. ročník, keramici 2. ročník, keramici 3. ročník a knihařské práce 3. ročník.

3) Jak dlouho zde pracujete?

8 let

4) Jakým způsobem motivujete žáky?

Pracovat tak, aby žáci neusnuli při hodině, něco zajímavého.

5) Jaký způsob výuky využíváte nejčastěji?

Nejvíce se u nás využívá individuální práce. Každý je na tom jinak. Práce ve skupinách je jen minimálně.

6) Podle čeho vybíráte vhodnou metodu a obsah vyučování?

Vždy podle toho, jak na tom žáci jsou. Je to individuální přístup, podle toho se to vyvíjí.

7) Jakým způsobem organizujete činnost žáků ve třídě z prostorového i časového hlediska, bývá průběh hodiny něčím narušený (odchody žáků ze třídy)?

Někdy odcházejí na různé terapie. Když přijde do třídy cizí osoba, tak je průběh hodiny narušený, protože se jejich pozornost samozřejmě snižuje. Záleží na tom, jak to přijde, organizaci nějakým způsobem neřeším.

8) Kolik času vám zabere příprava na hodiny, jak se na hodiny připravujete?

Jelikož učím tělocviky, tam toho moc není. Ostatní předměty učím několikátý rok, přípravy tam mám. Přípravy dělám, ale není to tak dramatické.

9) Jak vypadá vaše spolupráce s rodiči, případně s odborníky? Jaké problémy se řeší nejčastěji?

Zajímavě, s některými je to bez problémů, s některými ne. Řeší se fungování chodu a organizace zařízení. Spolupracujeme s psychologem, fyzioterapeutem, ergoterapeutkou.

10) Jakým způsobem žáky nejčastěji hodnotíte?

Známkami.

11) Jaké didaktické a kompenzační pomůcky využíváte nejčastěji?

Kalkulačky, počítadla apod.

12) Jakých mimoškolních a školních aktivit se účastníte?

Každý měsíc se snažíme někam jezdit. Jezdíme do muzeí, někam ven, když je pěkně, mimoškolních aktivit tolik ne.

13) Co podle vašeho názoru potřebují žáci s tělesným či souběžným postižením více vadami ve výuce? V čem je potřeba je nejvíce podpořit?

Je to hodně individuální, podpořit v motivaci, sebedůvěře, všichni. Málokdo si tady věří, že vůbec něco řekne. Radši mlčí, protože má strach, že to řekne špatně. Potřebují motivaci na hodinu a sebedůvěru.

14) Jaký přínos má podle vašeho názoru Jedličkův ústav pro žáky základní školy?

Je tady fyzioterapie, ergoterapie. Je to komplexní a žáci tu mají všechno v jednom. Žáci chodí na terapie, dostanou vzdělání. Rodiče nemusí s žáky někam dojíždět, cvičí se tady s nimi. To je největší přínos.

15) Co by se podle vašeho názoru mohlo zlepšit ohledně poskytované podpory žákům, pedagogům a dalším zaměstnancům celkově?

Péče je dostatečná, možná víc tabletů. Co se týče pedagogů, tak lepší finanční ohodnocení.

Rozhovor č. 2

1) Jaké předměty vyučujete?

Dílnu. Pracovní činnosti.

2) V jakých třídách vyučujete? Jak probíhá chod dílen?

Vyučuji celou základní školu. Máme keramickou, textilní, košíkářskou dílnu a dřevařskou dílnu. Po čtvrt roce se žáci v dílnách střídají.

3) Jak dlouho zde pracujete?

18 let.

4) Jakým způsobem motivujete žáky?

U každého jinak, různě.

5) Jaký způsob výuky využíváte nejčastěji?

Individuální výuku.

6) Podle čeho vybíráte vhodnou metodu a obsah vyučování?

Podle konkrétních potřeb žáků.

7) Jakým způsobem organizujete činnost žáků ve třídě z prostorového i časového hlediska, bývá průběh hodiny něčím narušený (odchody žáků ze třídy)?

Jsou tady děti až dospělí, takže je organizace i přístup k nim individuální. Někdo si potřebuje ráno hrát, někdo potřebuje častější přestávky, někdo si mezitím hraje, prostě ten přístup je opravdu individuální. Někdy odchází dříve, protože mají různé terapie, ergoterapie.

8) Kolik času vám zabere příprava na hodiny, jak se na hodiny připravujete?

Občas mi příprava zabere nějaký čas, jsou to minimální věci. Dělán je většinou odpoledne, když tu děti nejsou.

9) Jak vypadá vaše spolupráce s rodiči, případně s odborníky? Jaké problémy se řeší nejčastěji?

Já konkrétně tolik s rodiči nespolupracuji, občas s ergoterapeuty. Řeší se sezení u stolu, kompenzační pomůcky.

10) Jakým způsobem žáky nejčastěji hodnotíte?

S žáky je paní učitelka, takže ta je hodnotí podle toho, co vidí.

11) Jaké didaktické a kompenzační pomůcky využíváte nejčastěji?

Nůžky, metr, tužka.

12) Jakých mimoškolních a školních aktivit se účastníte?

Přímo individuálně ne, ale jinak mám na starosti olympiádu pro děti se zdravotním postižením.

13) Co podle vašeho názoru potřebují žáci s tělesným či souběžným postižením více vadami ve výuce? V čem je potřeba je nejvíce podpořit?

Heslem naší školy je škola pro život. Mají potřebu se naučit samostatnosti, musí se naučit, že to budou mít v životě těžší.

14) Jaký přínos má podle vašeho názoru Jedličkův ústav pro žáky základní školy?

Veliký. Poskytuje mnoho věcí, které na jiných školách žáci nemají.

15) Co by se podle vašeho názoru mohlo zlepšit ohledně poskytované podpory žákům, pedagogům a dalším zaměstnancům celkově?

Nemá žádné návrhy.

Rozhovor č. 3

1) Jaké předměty vyučujete?

Cizí jazyk a přípravu kuchyně.

2) V jakých třídách vyučujete?

Na druhém stupni a přípravu pokrmů na střední škole v prvním, ve druhém a třetím ročníku.

3) Jak dlouho zde pracujete?

6 let.

4) Jakým způsobem motivujete žáky?

Při přípravě pokrmů je to zábavnější. Tam se pracuje se surovinami, s potravinami. Je to ze života. Při němčině je to v té učebnici barevně vyznačené a pak zařadíme občas nějaký dokument, nějaké hry v učebnicích, případně graficky zábavnou formou.

5) Jaký způsob výuky využíváte nejčastěji?

Snažím se to kombinovat. S každou třídou je práce jiná. Závisí to na počtu žáků, podle jejich specifických potřeb.

6) Podle čeho vybíráte vhodnou metodu a obsah vyučování?

Podle skladby třídy a podle náročnosti probírané látky, tématu, nebo konkrétní hodiny.

7) Jakým způsobem organizujete činnost žáků ve třídě z prostorového i časového hlediska, bývá průběh hodiny něčím narušený (odchody žáků ze třídy)?

Tak, aby jednotliví žáci dávali pozor, co říkají ti další, nebo dostanou samostatnou práci. Při německém jazyku je to takové specifické, kdežto při té Přípravě pokrmů tam je to takové jednodušší, protože tam zadáte činnost, která je odpovídající schopnostem a možnostem studenta, takže jeden krájí zeleninu, druhý míchá, třetí myje nádobí. Každý dělá individuálně nějakou tu činnost a zároveň všichni dohromady připravují jedno konkrétní jídlo. Ve třídě je maximálně pět žáků v jednom ročníku. Občas se stane, že někdo musí na toaletu. Pokud vstoupí do třídy návštěva, někdo si jde pro něco do ledničky, nebo se někdo přijde na něco zeptat, tak je to někdy vyruší, záleží na tom, jak se soustředí na danou činnost. Tady na druhém stupni je pozornost více narušovaná, hůř se obecně soustředí, kdežto u studentů na střední škole tam je to lepší, protože jsou zaujatí činností, kterou dělají, jsou na to za celé studium zvyklí.

8) Kolik času vám zabere příprava na hodiny, jak se na hodiny připravujete?

Mám písemnou přípravu, prostudovávám materiály, podle učebnice, potom vyhledávám na internetu recepty, metodiku. Tak dvě hodiny denně.

9) Jak vypadá vaše spolupráce s rodiči, případně s odborníky? Jaké problémy se řeší nejčastěji?

Při výuce s nimi nepřicházím do kontaktu, mimo výuku v pozici vychovatele. Tam řešíme aktuální odjezdy domů z důvodu nemoci, program, který nás čeká. Rodiče se ptají, co budeme dělat, jaký bude program činností, nebo něco specifického.

10) Jakým způsobem žáky nejčastěji hodnotíte?

Na vysvědčení známkuji stupnicí. Slovní hodnocení používám spíše ve výuce pouze slovně.

11) Jaké didaktické a kompenzační pomůcky využíváte nejčastěji?

Učebnice. Na přípravu pokrmů máme různé druhy učebnic. Z některých čerpáme různé části, celky. Studijní skupině je to ušité na míru a podle obtížnosti, co zvládnou. Na základní škole také. Při německém jazyce máme také učebnici, tabuli, slovníčky, prezentace na počítači. Při přípravě pokrmů je také nějaká ukázka. Předvedu to studentům. Tam je to hodně praktické, ale díváme se i na instruktážní videa. V prezentaci máme napsané postupy, které si čteme. Je to propojené.

12) Jakých mimoškolních a školních aktivit se účastníte?

Jezdíme na školy v přírodě, výlety, exkurze prakticky i teoreticky zaměřené. Na výchově jsou různé aktivity, kroužky. Probíhají v poledních hodinách. S kolegou máme kroužek vaření. Je tam výtvarný kroužek. Ve sportovním klubu jsou kroužky: sportovní atletika, hry, někdo chodí na bocciu podle toho, co kdo rád ze studentů dělá.

13) Co podle vašeho názoru potřebují žáci s tělesným či souběžným postižením více vadami ve výuce? V čem je potřeba je nejvíce podpořit?

Je to v té individualitě přistupovat ke každému. Každý má specifické potřeby jiné. Obecně je to o pohybu, mobilitě, samostatnosti, soběstačnosti. Bariéry, které jsou jinde v prostředí se snažíme eliminovat. Podle schopností a možností se snaží bariéry, které tady jsou, překonávat. Je zde kladen důraz na soběstačnost a samostatnost, aby si co nejvíce věcí na konci studia dokázali udělat sami, nebo zařídit, aby ve výuce dokázali říct svůj názor, projevit se. Když něco ve výuce zapomenou, aby se dokázali omluvit. Všeobecně samostatnost, soběstačnost, mobilita.

14) Jaký přínos má podle vašeho názoru Jedličkův ústav pro žáky základní školy?

V našem zařízení jsou terapie, které jsou návazné k tomu studiu. Primárně žáci a studenti fungují tak, že se chodí do školy nebo bydlí na intru a na to jsou navázané terapie, rehabilitace. Je tu systém ucelené komplexní péče. Komplexně tady dochází ke všem odborníkům, kteří tady pracují v týmech a poskytují péči. Je to v rámci rozvrhu, někdo to má po vyučování. Je to ušité na míru každému studentovi, nebo žákovi. Někdo potřebuje více terapií, fyzioterapie, ergoterapie, logopedie. Někdo potřebuje třeba jenom jedno z toho. Mají možnost tady získat návaznou péči se vzdáváním. Jsou tady jiné návazné služby. Různé organizace tady poskytují péči. Základem je, že při výuce mohou navštěvovat terapie.

15) Co by se podle vašeho názoru mohlo zlepšit ohledně poskytované podpory žákům, pedagogům a dalším zaměstnancům celkově?

Třeba finanční prostředky, aby se mohly pořídit nové pomůcky, aby se zařízení stále zlepšovalo tak, aby to odpovídalo moderním metodám, abychom mohli konkurovat i jiným zařízením, nabízet co nejlepší a nejprofesionálnější služby na péči.

Rozhovor č. 4

1) Jaké předměty vyučujete?

Český jazyk, matematiku, fyziku, přírodopis, dějepis, anglický jazyk. Letos vyučuji jen v jedné třídě. Všechny ostatní roky jsem vyučovala i v jiných třídách. Rozvrh je tak poskládaný, že většinou učitel vyučuje i jinde, ale letos, jak mají šestáci více hodin, tak se to poskládalo tak, že letos vyučuji jenom tady. Běžně ale vyučuji i v jiných třídách, kde letos supluji.

2) V jakých třídách vyučujete?

V 6. třídě.

3) Jak dlouho zde pracujete?

20 let.

4) Jakým způsobem motivujete žáky?

To je individuální. Žáci mají každý svou osobnost, takže na každého platí něco jiného. Je to samozřejmě dané tou pozitivní motivací formou nějaké pochvaly, odměny než formou té negativní motivace.

5) Jaký způsob výuky využíváte nejčastěji?

Individuální.

6) Podle čeho vybíráte vhodnou metodu a obsah vyučování?

Podle potřeb žáků. Žáci jsou velmi individuální, potřebují každý něco jiného, každý ve třídě pracuje podle jiného programu podle svých potřeb.

7) Jakým způsobem organizujete činnost žáků ve třídě z prostorového i časového hlediska, bývá průběh hodiny něčím narušený (odchody žáků ze třídy)?

Průběh hodiny bývá narušený odchodem žáků na fyzioterapii, logopedii, ergoterapii. Výuka je organizovaná individuálně společně s asistentem pedagoga.

8) Kolik času vám zabere příprava na hodiny, jak se na hodiny připravujete?

To je různé. My preferujeme, protože žáci mají i mentální postižení, výuku příkladem, hrou, osobními zkušenostmi. Takže ve školním roce máme školy v přírodě, výlety, exkurze, různé projekty, kterými se žáci naučí nejlíp, třeba pravěk jsme se naučili tak, že jsme si udělali výukový plakát, kreslili jsme a popisovali si obrázky, protože je to pro žáky velmi těžká látka.

9) Jak vypadá vaše spolupráce s rodiči, případně s odborníky? Jaké problémy se řeší nejčastěji?

Moje spolupráce s rodiči je každodenní, protože rodiče děti vodí do školy, někdy i vyzvedávají, takže všechny problémy řešíme ihned, průběžně. Co se týče mých kolegů odborníků, tak máme tým. Kolem každého dítěte je tým pracovníků, kteří s dítětem pracují, se kterými také všechno řešíme, co je potřeba, hned, průběžně se setkáváme. Máme setkání týmů. Každé dítě se řeší stále, co je aktuálně potřeba.

10) Jakým způsobem žáky nejčastěji hodnotíte?

V průběhu školního roku dostávají známky, ale v individuálních plánech je poznamenáno, že známky mají motivační charakter, takže nemají tu hodnotu, kterou by měly na běžné škole. Na vysvědčení mají děti ze stěžejních předmětů individuální plány, takže ze stěžejních předmětů mají slovní hodnocení. Znamky mají z tělesné výchovy, hudební výchovy, z výtvarné výchovy, ale z českého jazyka, matematiky, z dalších důležitých předmětů mají slovní hodnocení. Ústní zkoušení nedělám, v mojí třídě je to bezpředmětné, nicméně kolegové často dělají ústní zkoušení i testy, ale já mám velmi specifickou třídu, kombinované vady. Oceňuji je za práci v hodině.

11) Jaké didaktické a kompenzační pomůcky využíváte nejčastěji?

Učebnice, sešity, názorné pomůcky.

12) Jakých mimoškolních a školních aktivit se účastníte?

Teď se tady chystá Paralympijský den. Často jezdíme na výlety. V rámci Prahy chodíme na různé exkurze, do muzeí, takových akcí máme hodně. Na školy v přírodě jezdíme dvakrát za rok. Loni jsme byli tři týdny, třikrát za rok. Byli jsme i na lyžařském kurzu, ale to jsou všechno školní akce, takže mimoškolní aktivita v jejich volném čase asi úplně ne.

13) Co podle vašeho názoru potřebují žáci s tělesným či souběžným postižením více vadami ve výuce? V čem je potřeba je nejvíce podpořit?

Individuální přístup, to co vyzorujete, každé to dítě, každý žák je jiný, přesně postavený program pro každého žáka. Žáci mají individuální vzdělávací plány kromě pohybových činností, výtvarné výchovy apod.

14) Jaký přínos má podle vašeho názoru Jedličkův ústav pro žáky základní školy?

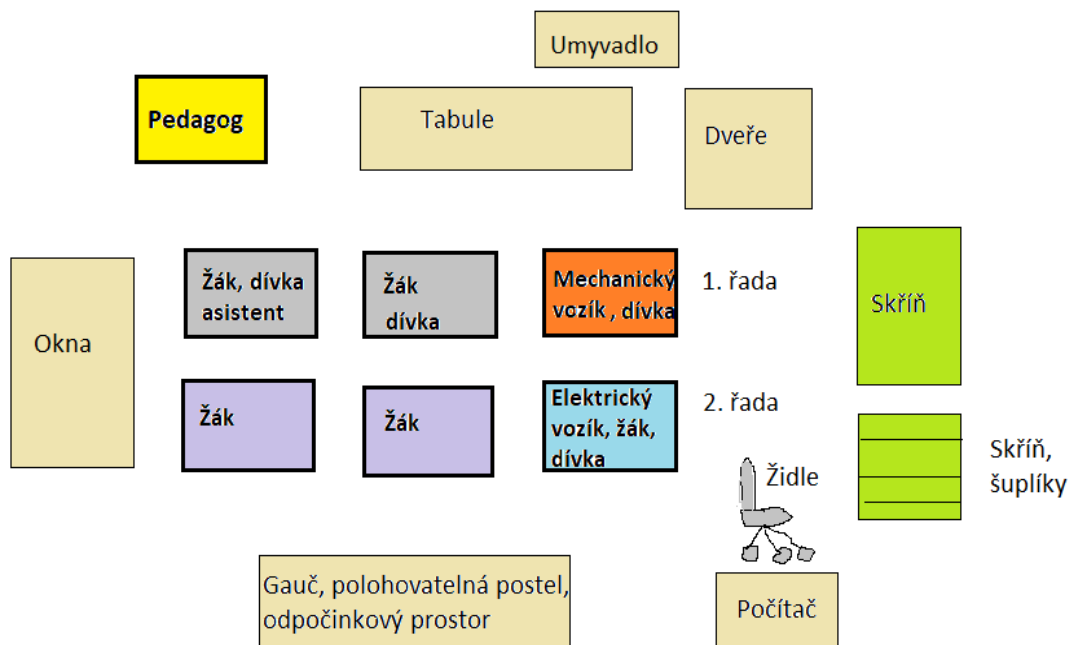
Myslím si, že velký. Ukazuje se to tady, že často děti začínají na běžných základních školách a potom sem postupně přicházejí v průběhu základní školy, protože tady je to pro ně uzpůsobené. Na běžných základních školách se ukazuje, že to nefunguje, tak přecházejí sem. Mají tady terapie, které potřebují, které vyvíjejí, zlepšují jejich zdravotní stav, rozvíjejí jejich řeč, jejich pohybové schopnosti, což jim běžná škola při počtu žáků nemůže poskytnout. A i tady jim přidá malý kolektiv, asistenti pedagoga, což běžná škola nemůže v takové míře poskytnout, i kdyby chtěla.

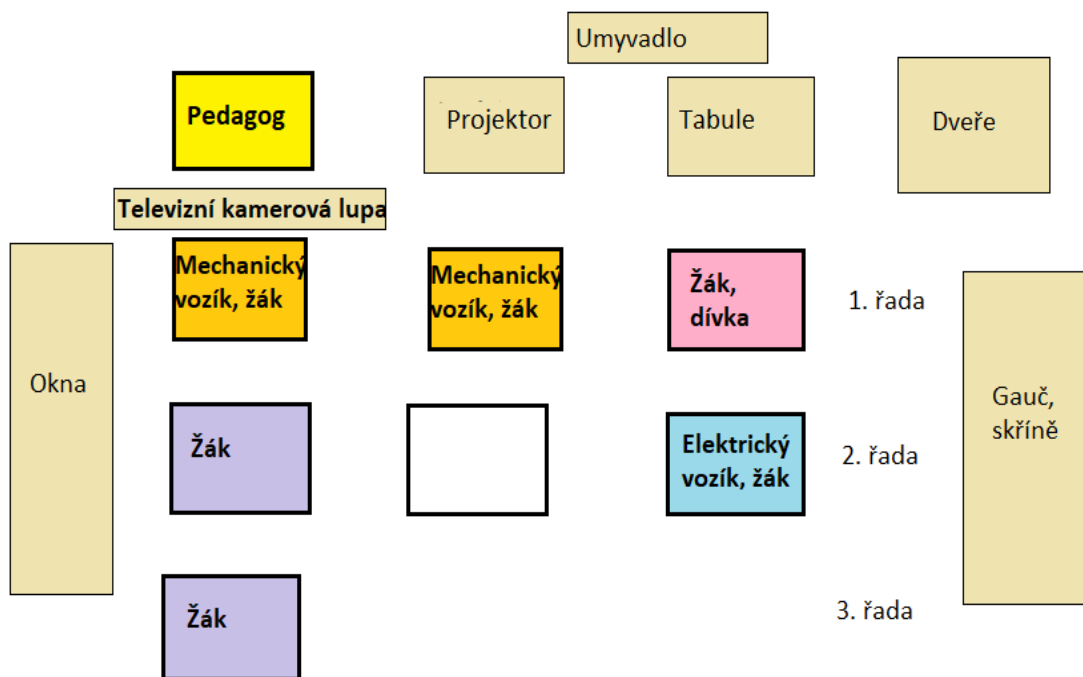
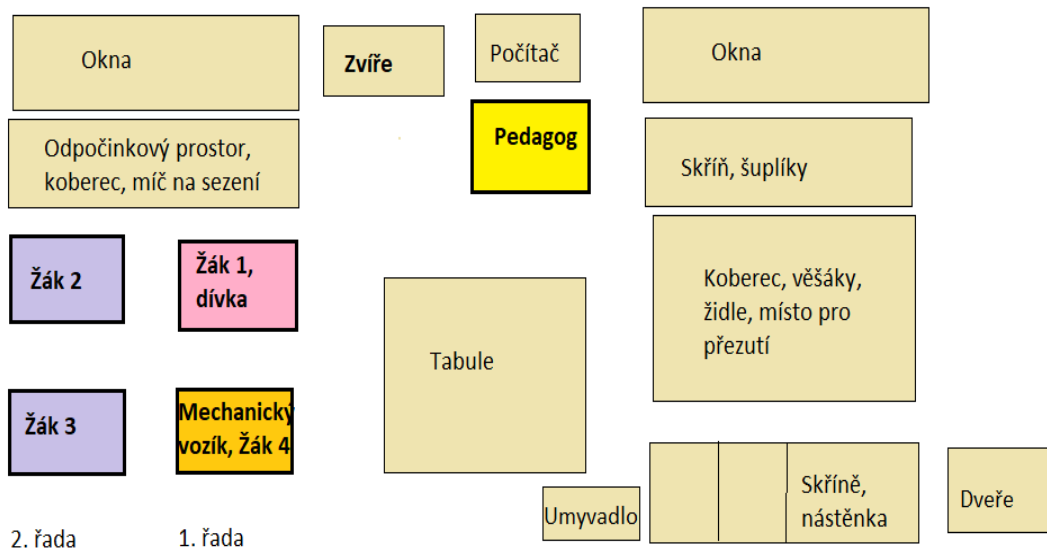
15) Co by se podle vašeho názoru mohlo zlepšit ohledně poskytované podpory žákům, pedagogům a dalším zaměstnancům celkově?

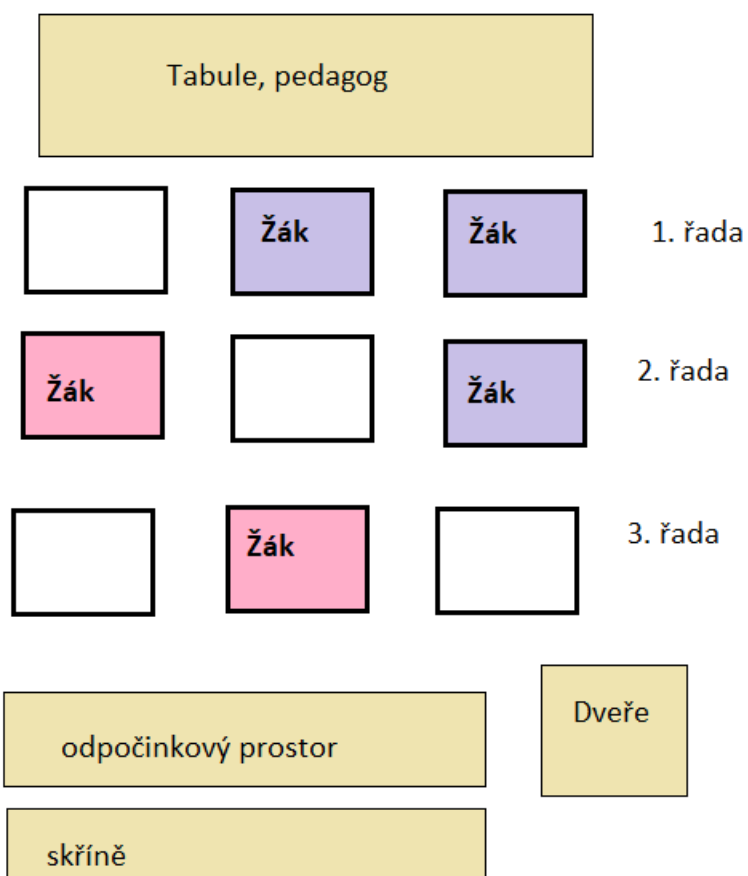
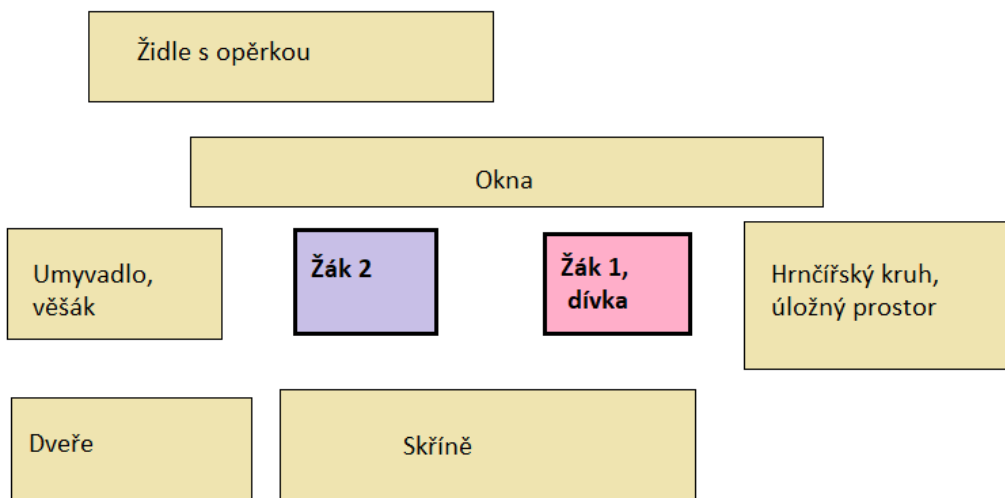
Tady je to tak léty propracované, že to funguje. Nějaké drobnosti by se našly, ale nic zásadního.

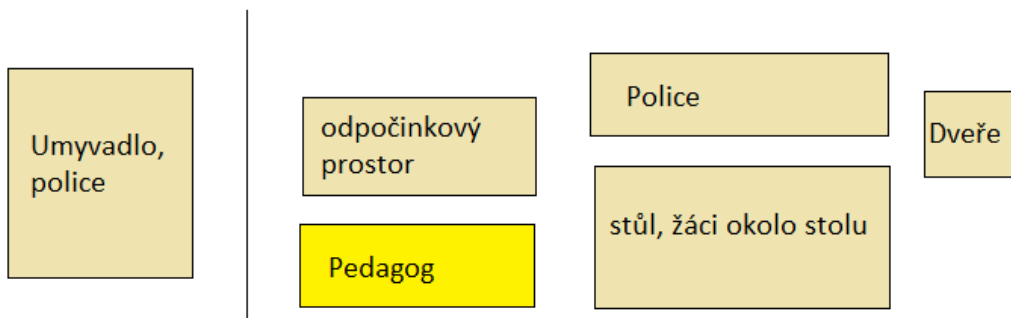
Příloha číslo 6 – Uspořádání tříd

Učebny – 2. stupeň základní školy

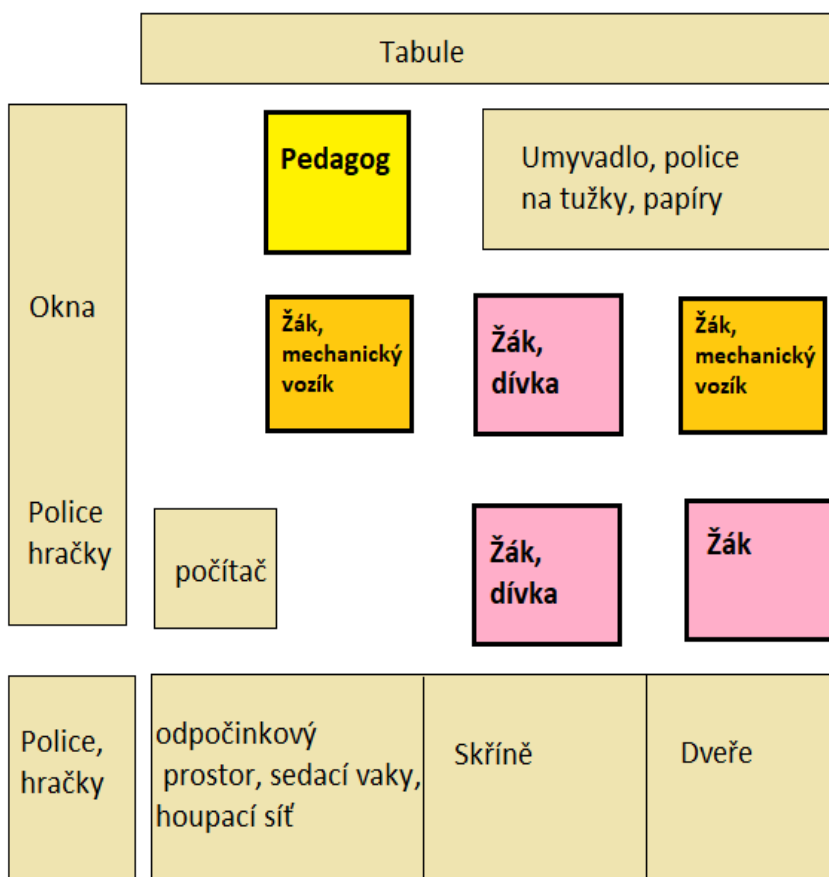


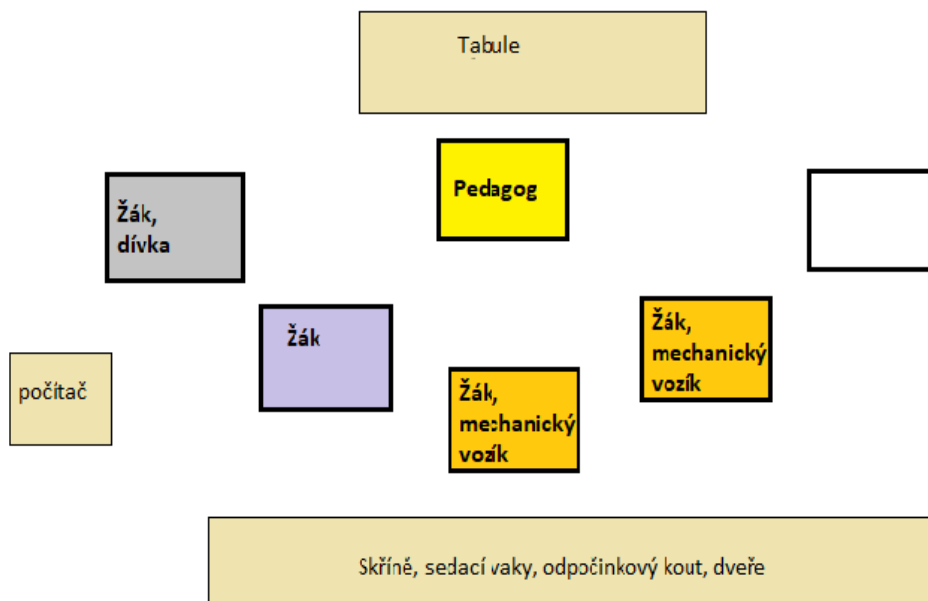




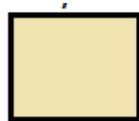


Učebny – 1. stupeň základní školy

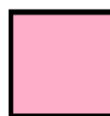




Vysvětlivky



se zelenou barvou
- skříně a ostatní
položky



Žák s horší hybností,
protéza, berle, kozičky
apod.



Žlutá barva
- pedagog



Dívky



Světle modrá barva
- žák s elektrickým
vozíkem



Ostatní žáci



Mechanický
vozík

Zdroj: Vlastní šetření

Příloha číslo 7 – Terénní poznámky zúčastněného pozorování v 6. a 8. třídách z května 2018 a terénní poznámky z října 2018

Terénní poznámky v 6. a 8. třídách z května 2018

Český jazyk – 6. třída – předčítání knih pedagogem, frontální výuka, práce s učebnicí, psaní y, í s pomocí notebooku a touchpadu u mozkové obrny

Dějepis – 6. a 8. třída – výklad, četba z učebnice, asistent pedagoga zapisuje výklad, který se pro ostatní kopíruje, někteří žáci si píšou poznámky sami, práce s učebnicí, žáci se střídají ve čtení, poznámky se lepí do sešitu, nebo se vkládají do desek

Zeměpis – 6. třída – individualizovaná výuka, každý žák má zadaný písemný test, pedagog a asistent pedagoga pomáhají žákům zvláště, někteří mají test, někteří žáci test nepíší, ale procvičují si učivo z učebnice a pracovních listů

Fyzika, matematika – 6. a 8. třída – sešit, asistent pedagoga zapisuje poznámky, práce s odměrkou, na konkrétních příkladech, názornost učení, žák se zrakovým postižením má televizní kamerovou lupu, asistent pedagoga zapisuje poznámky do pracovního sešitu, práce s kalkulačkou, žák s těžším souběžným postižením více vadami počítá příklady s fazolemi společně s asistentem pedagoga, ostatní žáci ve třídě počítají příklady z učebnice, pedagog některým žákům zadává jiné úkoly z učebnice a na konci hodiny příklady individuálně kontroluje, individualizovaná výuka

Bazén, zdravotní tělesná výchova – plavání s metodikem plavání, individuálně s jedním žákem, nebo s menší skupinou žáků, pedagog plave s menší skupinou žáků, **pomůcky a činnosti:** míč, házení míčem, hry, pěnové podložky, potápěčské brýle, kruhy, potápění se za kruhy, pěnové podpěry, vířivka – asistent pedagoga je s žákem, využívá podpěry, **pomůcky:** vozíky do bazénu, vysoko zdvižný systém v bazénu

Vybavení školy a učeben – bezbariérová, výtahy, židle s opěrkami, nebo stoly pro vozík, počítač s otočnou židlí, stůl s otevírací přihrádkou, skříň – každý žák má svou přihrádku, kam si dává učebnice, materiály, velká skříň pro pleny a další pomůcky

Kompenzační pomůcky – televizní kamerová lupa, komunikační tabulka, notebook s touchpadem, stolky, židle s opěrkami, otočné židle

Didaktické pomůcky – učebnice, sešity, prezentace v PowerPointu, pracovní sešity, odměrky, mapa světa, fazole

Výukové metody – frontální výuka, individualizovaná, individuální, skupinová výuka je částečně realizovaná na hodině zeměpisu v 6. třídě, žáci společně odpovídají na otázky z učebnice, nejedná se však o skupinovou výuku, ve které by bylo ve třídě více skupin, vzhledem k malému počtu žáků ve třídě

Další poznámky – žák v 8. třídě automaticky pomáhá spolužákovi s těžším souběžným postižením více vadami během přestávek, při stravování a v případě potřeby i ostatním spolužákům s těžším souběžným postižením více vadami

Terénní poznámky z října 2018

6. třída, dějepis – probíhá projektová výuka, žáci společně malují obrázky z pravěku (například mamut, pravěký člověk), současně probíhá výklad a žáci si ho zapisují do sešitu, během několika hodin společně vytvořili názornou nástěnku o pravěku a výzdobu třídy, do této činnosti se zapojili i žáci se souběžným postižením více vadami, v projektové výuce může každý žák něčím přispět podle svých možností a zájmů

Žák se učí vyslovovat slova: „*Pa-le-o-lit, Ne-o-lit.*“ Pedagog: „*Řekni paleolit.*“ Žák: „*Pa-le-o-lit.*“ Pedagog: „*Můžeš si to napsat do sešitu.*“ Žák slova zapisuje do sešitu. Pedagog: „*Napiš to větším písmem.*“ Žák písmeno vygumoval a následně ho napsal větším písmem tak, aby se mu vešlo do řádku.

Další poznámky – žákyně 4 o přestávce pouští sednout spolužáka s berlemi, nabízí spolužákům bonbony, pomáhá žákovi 3 s mozkovou obrnou při přípravě na hodinu, žák 3 také nabízí ostatním spolužákům sladkosti

Příloha číslo 8 – Ukázky přepsaných záznamových archů pro pozorování

Záznam 1

Datum: 22. 10. 2018

Vyučovací hodina: první

Dílčí cíl: Jakým způsobem podporuje pedagog interakci mezi žáky?

Počet žáků ve třídě: 5, 6. třída, PC

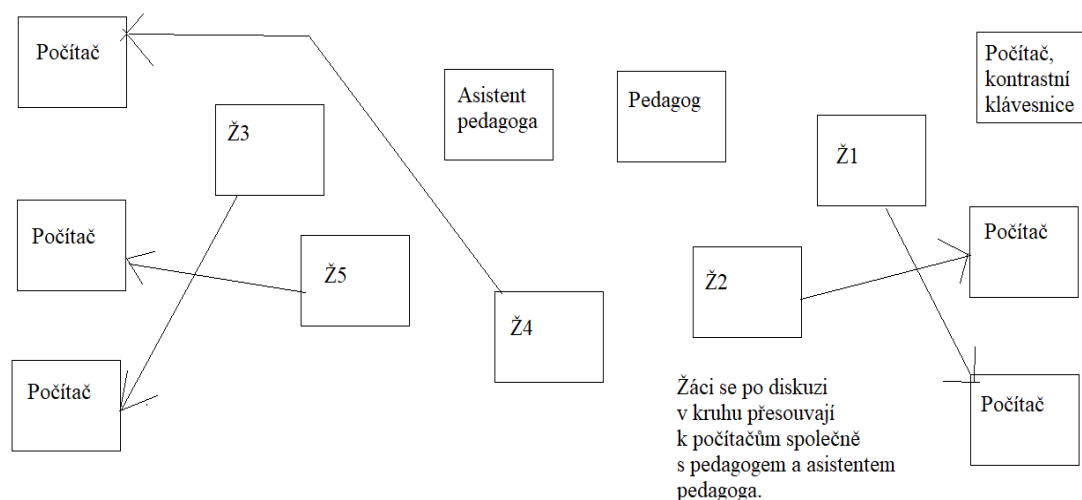
Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog s žáky diskutuje v kruhu o škole v přírodě. Pokládá otázky. Nejčastěji odpovídá žákyně 4. Pedagog však dává prostor všem žákům. Těm, kteří jsou méně aktivní pokládá cílené otázky. Takto se do komunikace zapojují všichni ve třídě. Pojmy, kterým žáci nerozumí, pedagog vysvětluje. Asistent pedagoga se také zapojuje do diskuze.

Použité metody podle pořadí: skupinová diskuze, samostatná práce

Pomůcky: počítače, počítače s upravenou klávesnicí, kontrastní klávesnice pro žáky se zrakovým postižením, obrazové materiály s vyznačenými telefonními čísly na záchrannou službu, policii a na hasičský záchranný sbor, židle s područkami pro žáky s tělesným postižením, otočná pracovní židle, mechanický vozík

Formy výuky: skupinová (25 minut), individuální, samostatná práce (20 minut)

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Označení Ž1 – Ž5 představuje žáky ve třídě. Ž1 je žákyně, ostatní jsou žáci. Asistent pedagoga a pedagog se po diskuzi přesouvají k jednotlivým žákům podle potřeby.

Slovní popis jevů: Hodina začíná diskuzí nad školou v přírodě. Probírá se zde návštěva zoologické zahrady, hradu. Následuje samostatná práce na počítači, kde se hledají čísla tísňového volání a samostatně se vypracovávají úkoly podle zadání pedagoga. Asistent a pedagog pomáhá tam, kde je třeba. Pokud někdo v hodině vyrušuje, pedagog píše čárky za vyrušování na tabuli.

Diskuze probíhá cca 25 minut v kruhu. Poté se žáci přesouvají k počítačům. Některé počítače mají upravenou klávesnici a klávesnici pro žáky se zrakovým postižením. Podle toho mají žáci určené, kde sedí. Dalších 20 minut probíhá samostatná práce u počítače. Žáci píšou do počítače čísla tísňového volání a na internetu hledají obrázky k tísňovému volání. Asistent pedagoga a pedagog obchází žáky a kontrolují zadávané úkoly. Asistent pedagoga podporuje žáka 4 při psaní na počítači, protože má problémy s jemnou motorikou. Žáci danou práci nestihli dokončit, a tak na konci hodiny odchází ze třídy a budou na úkolech pracovat další hodinu.

Cíl (Jakým způsobem podporuje pedagog interakci mezi žáky?): Interakce žáků je podpořena skupinovou diskuzí, kde mají žáci možnost společně sdílet své zážitky a zkušenosti. Do interakce se zapojuje většina žáků, někteří poslouchají ostatní žáky. Pedagog se ptá žáků, co dělali na škole v přírodě. Žákyně 1 odpovídá, že byli v zoologické zahradě, kde se léčí nemocná zvířata. Ostatní žáci neodpovídají.

Asistentka pedagoga pokládá žákům otázku: „*Takto to vypadá, že jsme byli jen v zoologické zahradě. Kde jsme ještě byli?*“ Ž2 a Ž3 odpovídají: „*Na zámku. Na hradě.*“ Pedagog se také ptá žáků: „*Kdo se stará o zvířata?*“ Žáci neznají odpověď, a proto jim pedagog poskytuje nápovědu: „*Zvěro.*“ Ž1 odpovídá: „*Zvěrolékař.*“ Do diskuze se také zapojuje asistent pedagoga a doplňuje, že cizím ekvivalentem slova zvěrolékař je veterinář. Pedagog tak podporuje interakci návodnými otázkami a diskuzi propojuje s osobními zkušenostmi žáků.

Záznam 2

Datum: 15. 10. 2018

Vyučovací hodina: šestá

Dílčí cíle: Jakým způsobem pedagog žáky hodnotí? Jakým způsobem podporuje interakci mezi žáky?

Počet žáků ve třídě: 6, částečně spojené 8. třídy na dvě skupiny, druhá skupina má hodinu cizího jazyka, fyzika

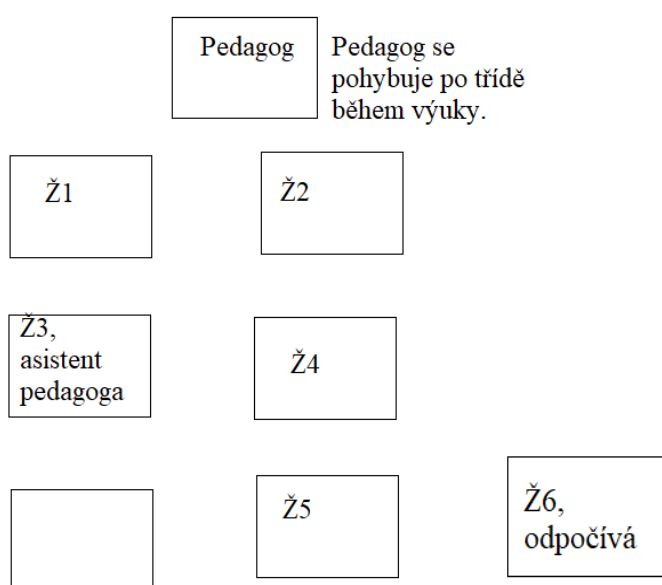
Interakce mezi žáky a pedagogem: Interakce s žákem 6 neprobíhá, během hodiny odpočívá na sedacím vaku. Asistent pedagoga pracuje s jedním žákem. Pedagog interaguje průběžně se všemi žáky ve třídě, když jim učivo vysvětluje a kontroluje jejich práci v hodině. Žáci pracují samostatně na zadaném úkolu.

Použité metody podle pořadí: kontrola opravených testů, výklad, práce s učebnicí, samostatná práce

Pomůcky: učebnice, žákovské knížky, list papíru A4, pravítka, obyčejné, případně trojhranné tužky a tlusté tužky, kompenzační a další pomůcky: brýle, korzet, ortopedická obuv, židle s područkami pro žáky s tělesným postižením, nástěnné přehledy s matematickými příklady, násypný sedací vak, berle

Formy výuky: výklad, frontální výuka, individualizovaná výuka, názorně-demonstrační metody

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Asistent pedagoga pracuje celou hodinu s žákem 3, který je označený jako Ž3. Žák 6 během hodiny polohuje, poslouchá výklad, ale jiným způsobem se do činnosti v hodině nezapojuje, protože byl hodinu předtím na fyzioterapii a je unavený. Pedagog se pohybuje po třídě podle potřeby. Prázdné pole představuje stůl a židli, kde obvykle sedí žák 6. Žáci celou hodinu sedí na svých místech s výjimkou žáka 6.

Slovní popis jevů: Na začátku hodiny se rozdávají opravené písemné testy. Znamky se zapisují do žákovských knížek. Poté pedagog vysvětluje nové učivo zaměřené na úsečky. Dává žákovi číslo 3 a 5 pokyny, jakým způsobem si mají procvičovat úsečky vodorovné, svislé a šikmé. Používá názorné příklady s pomocí tužky. Na ní ukazuje, co to znamená svisle, vodorovně a šikmo. S využitím tužky ukazuje žákům svislý, vodorovný a šikmý směr. Následně si úsečky žáci rýsují na papír s podporou asistenta pedagoga. Asistent pedagoga pracuje především s žákem 3, který potřebuje podporu při rýsování.

Žák 6 odpočívá. Žáci 1, 2 a 4 pracují samostatně s učebnicí. Pedagog jejich práci průběžně kontroluje. Když někteří žáci během hodiny vyrušují, tak se jim na nástěnku píše čárky za vyrušování v hodině. Žáci rýsují úsečky s pomocí ergonomicky tvarovaných obyčejných tužek a tlustých obyčejných tužek. Žáci s mírně narušenou hrubou a jemnou motorikou mohou psát větším písmem. Zapisují si jednotlivé úsečky, například:

$|AB| = 6\text{cm}$, vodorovně

Zápis známek z testu do žákovské knížky a následná kontrola testu probíhá cca 10 minut. Výklad a pokyny ze strany pedagoga jsou poskytovány po zápisu známek a v průběhu hodiny. Poté pracují žáci samostatně s podporou asistenta pedagoga či pedagoga. Asistent pedagoga pomáhá žákům na konci hodiny s úklidem sešitů do tašek a s úklidem třídy.

Cíl (Jakým způsobem pedagog žáky hodnotí? Jakým způsobem podporuje interakci mezi žáky?): Znamky z testů se zapisují do žákovské knížky formou stupnice. Pedagog se snaží zapojit do stejné činnosti více žáků, přestože některým z nich zadává jiné úkoly. Pokládá otázky všem žákům ve třídě, vysvětluje, co je svislá, vodorovná a šikmá úsečka. Nejprve se jich však ptá, jakým způsobem by tyto pojmy vysvětlili. Někteří žáci tak odpovídají. Tři žáci pracují samostatně s učebnicí na základě pokynů pedagoga a počítají příklady z učebnice.

Záznam 3

Datum: 22. 10. 2018

Vyučovací hodina: čtvrtá

Dílčí cíle: Jakým způsobem pedagog žáky hodnotí? Jakým způsobem podporuje interakci mezi žáky?

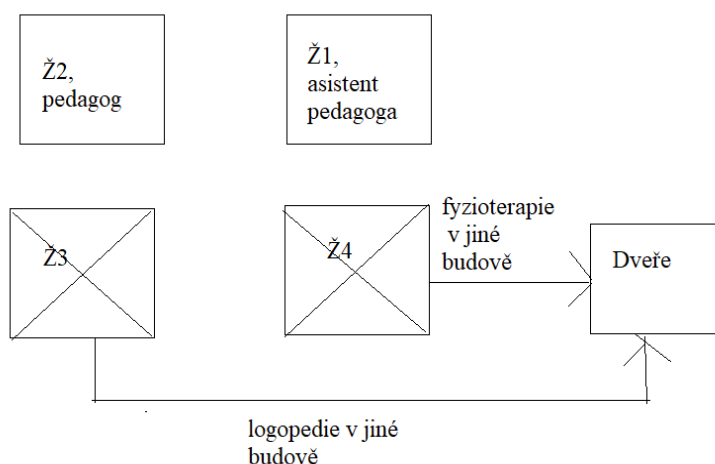
Počet žáků ve třídě: 2, matematika a anglický jazyk, 6. třída

Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog pracuje s žákem 2. Má hodinu anglického jazyka. Žákyně 1 si potřebuje procvičit příklady z matematiky, a proto se věnuje matematice. Žák 3 odchází na logopedii, žák 4 na fyzioterapii. Interakce mezi žáky při individuální výuce neprobíhá. Interakce probíhá mezi žákyní 1 a asistentem pedagoga a mezi žákem 2 a pedagogem. Asistent pedagoga a pedagog si tak rozdělili individuální práci se dvěma žáky.

Pomůcky: učebnice, sešity, psací potřeby, ergonomicky tvarované psací potřeby, kniha, školní taška, protéza dolní končetiny, tabule, křída, na stěně visí pohledy z míst, které třída navštívila, na magnetické tabuli jsou umístěné piktogramy pro žáka s mentálním postižením, o tom, jak se má ve škole chovat, na další stěně visí obrázky historických osobností, zámků a hradů, školní lavice pro žáky s tělesným postižením

Forma výuky: individuální, názorně-demonstrační metody

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: O přestávkách do třídy vstupuje logoped a fyzioterapeut. Žák 3 odchází na logopedii do jiné budovy a žák 4 odchází na fyzioterapii. Žákyně 4 měla jít na ergoterapii, ale ta odpadla. Z tohoto důvodu tuto hodinu počítá příklady z matematiky, které předchozí hodinu nestihla vypočítat. Žák 2 má hodinu anglického jazyka. Žáci sedí vždy na stejném místě, pokud se během výuky nepřesouvají jinam. Přeskrtnuté pole znamená, že žáci nejsou ve třídě. Jsou však přítomni ve škole. Každý žák má svůj rozvrh umístěný na lavici, podle kterého včetně společných předmětů individuálně dochází na terapie. Rozvrh je také umístěný na stěně, kde je zaznamenaný i individuální rozvrh žáků podle jejich křestních jmen.

Slovní popis jevů: Žák 2 si s pedagogem procvičuje anglické věty přítomného času typu: „*This is my bag. This is my book.*“ Používají se názorné pomůcky podle obsahu vět jako je školní taška či kniha. Pedagog ukazuje na jednotlivé předměty ve třídě (školní taška, kniha, sešit, tužka) a žák odpovídá anglicky, že je to jeho sešit či sešit spolužáka. Následně si tyto věty zapisuje do sešitu. Žákyně 1 počítá s asistentem pedagoga převody jednotek z učebnice a píše si je do sešitu.

Žákyně má problémy s převodem jednotek, a tak jí jednotlivé příklady asistent pedagoga píše na tabuli a názorně jí ukazuje, jakým způsobem se jednotky převádějí. Celou hodinu probíhá individuální výuka. Žákyně některé příklady dopočítávala i o přestávce, a tak hodina končí individuálně podle konkrétní činnosti žáků. Žák 2 má přestávku dříve než žákyně 4.

Cíl (Jakým způsobem pedagog žáky hodnotí? Jakým způsobem podporuje interakci mezi žáky?): Žáci dostávají známky za práci v hodině. Žákyně dostává známku 3 za práci v hodině, protože některé příklady nevypočítala správně. Během individuální výuky neprobíhala interakce mezi žáky. Pedagog interagoval s jedním žákem ve třídě a asistent pedagoga s žákyní. Pedagog a asistent pedagoga však pokládali žákům otázky, například: „*Jak budeš postupovat?*“ Následně jim učivo také vysvětlovali, například: „*Posuneš desetinnou čárku o dvě místa dopředu. Co ti vyjde?*“

Záznam 4

Datum: 8. 11. 2018

Vyučovací hodina: třetí

Počet žáků ve třídě: 3, 6. třída, fyzika

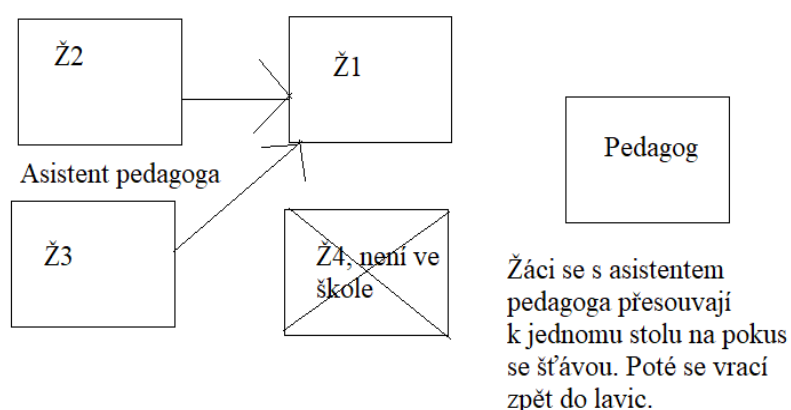
Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog vykládá učivo. Vysvětluje jednotlivé pojmy. Pokládá žákům otázky, žáci na ně odpovídají. Vzájemně si radí. Žáci Ž1 a Ž2 ukazují žákovi Ž3 láhev a chtějí mu tak poradit, aby mohl odpovědět na otázku položenou pedagogem. Pedagog se žáka 3 ptá, podle čeho mění kapalina tvar. Na základě nápovědy od spolužáků odpovídá: „*Podle nádoby.*“

Použité metody podle pořadí: výklad (cca 10 minut), psaní výkladu do sešitu (cca 10 minut, výklad a psaní výkladu do sešitu probíhá současně), názorně-demonstrační metoda (16 minut), výklad (19 minut), psaní výkladu do sešitu (19 minut, výklad a psaní výkladu do sešitu probíhá současně)

Pomůcky: pedagog pracuje s učebnicí, žáci mají sešity s nalepenými obrázky, ke kterým si dopisují nadpisy a část výkladu (uspořádání částic plynných, kapalných, pevných, amorfních látek), láhev na vodu, sklenice, voda, šťáva, tlusté tužky a barevné obyčejné tužky, nůžky (používá je pedagog), lepidlo, lavice pro žáky s tělesným postižením, protéza, na skříních jsou obrázky, které se vztahují k historickým událostem, otočná židle

Forma výuky: výklad, názorně-demonstrační metody

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žák 4 chybí a není přítomný ve škole. Z tohoto důvodu je pole s označením Ž4 přeškrtnuté. Asistent pedagoga během výuky sedí mezi žákem 2 a 3. Žák 2 na začátku hodiny sedí na sedacím vaku a odpočívá. Poté se přesouvá do lavice. Žáci během výkladu sedí ve svých lavicích. Po cca 10 minutách se přesouvají k jedné lavici, kde probíhá pokus.

Slovní popis jevů: Hodina se zaměřuje na kapalně, pevně, amorfní a plynné látky. Pedagog učivo vykládá, například: „*Amorfní pevné látky jsou látky, které mění tvar, jako je vosk, asphalt.*“ Žáci mají k dispozici sešity s nalepenými obrázky těchto látek, kam si dopisují nadpisy a výklad. K obrázku, kde je zobrazeno uskupení částic kapalných látek, si píšou kapalně látky. Takto postupují i u obrázků s pevnými, kapalnými, plynnými a amorfními látkami. Následně probíhá pokus, jímž je vysvětlena difuze. Do sklenice se nalila voda a šťáva. Poté jeden z žáků mohl vodu se šťávou vypít.

Ž2 měl prázdnou láhev na pití, a tak si do ní nalil vodu z kohoutku. Poté si tam přidal šťávu a ostatní žáci opět pozorovali, jakým způsobem se promíchává s vodou. Tak mohl pedagog propojit učivo s praktickými činnostmi, se kterými se žáci běžně ve svém životě setkávají. Pedagog pokládá žákům otázky během celé hodiny. Nejčastěji odpovídá žákyně 1. Proto dostává za 1 za to, že správně odpovídala na otázky položené pedagogem během výuky. Žák 2 a žák 3 odpovídají dvakrát během výuky. Žákyně 1 šestkrát. Asistent pedagoga na konci hodiny píše žákovi 3 čárku na tabuli za to, že vyrušoval. Asistent pedagoga během výuky pomáhal lepit žákům obrázky do sešitu a pomáhal s vysvětlováním učiva. Po hodině mají žáci přestávku a připravují si učebnice na další hodinu.

Záznam 5

Datum: 25. 10. 2018

Vyučovací hodina: šestá

Dílčí cíl: Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákům?

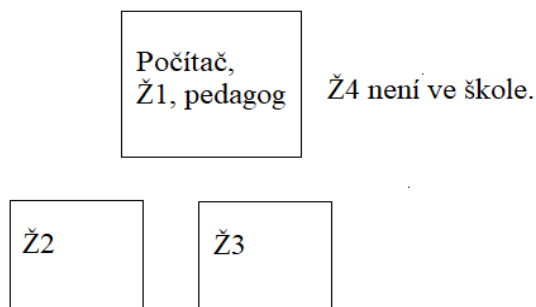
Počet žáků ve třídě: 4, 6. třída, původně měla být hodina fyziky

Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog klade žákům otevřené otázky. Ptá se jich, co by chtěli napsat svým rodičům na pozvánku. Ž1 pozvánku píše na počítači. Ostatní žáci jí radí, co tam má napsat, společně s pedagogem.

Pomůcky: počítač, klávesnice, reproduktory, protéza, židle s područkami pro žáky s tělesným postižením, otočná židle, žáci mají ve třídě skříně, do kterých si ukládají didaktické, kompenzační pomůcky, psací potřeby, knihy apod., jsou zde také skříně s čajem, šťávou či jinými potravinami, žáci tak mohou pít i během výuky, nebo si udělat čaj o přestávce, je zde také rychlovarná konvice, u vstupu do třídy jsou věšáky na oblečení, židle navíc, kde se mohou žáci přezouvat, šatny jsou také v přízemí budovy.

Formy výuky: práce s počítačem, psaní na počítači (35 minut), dovednostně-praktické metody, poslech hudby (cca 10 minut)

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žákyně 1 sedí společně s pedagogem u jednoho počítače (ve třídě je jen jeden počítač bez upravené klávesnice pro žáky s tělesným postižením). Žák 4 chybí, není ve škole. Žák 2 a 3 sedí na svých židlích, které si přisunuli k počítači. Asistent pedagoga na této hodině není přítomný.

Slovní popis jevů: Ž1 píše dopis pro rodiče a email za účelem vytvořit pozvánku na vánoční setkání s rodiči. Ostatní žáci ve třídě vymýšlejí, co by mohli svým rodičům do pozvánky napsat. Nejprve začínají oslovením. Žákyně 1 například navrhuje: „*Milí rodičové...*“ Pedagog ji opravuje, že by bylo vhodnější napsat: „*Milí rodiče.*“ Pedagog pokládá otázky žákům, co by si s sebou jejich rodiče měli vzít.

Žáci neví, a tak jim pedagog například radí: „*Dobrou náladu.*“ Žáci se zároveň učí, jak se posílají emaily. Žákyně 1 k závěru hodiny posílá email pedagožce, která má na starosti společnou akci s rodiči. Posledních 10 minut žáci za odměnu poslouchají písničky z počítače. Při poslechu hudby si také mohou odpočinout, případně si sednout na sedací vaky. Sami si vybírají písničky, které si chtějí pustit. Asistent pedagoga není v hodině přítomný. Hodina je ukončena pochvalou ze strany pedagoga, který chválí žáky za společně vytvořenou pozvánku pro rodiče a napsaný e-mail. Žákyně 1 a žák 2 mají po hodině v rozvrhu umístěném na stěně vodoléčbu. Pedagog tak doprovází na oběd jen žáka 3.

Cíl (Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákům?): Pedagog dává zpětnou vazbu za práci na předchozích hodinách na začátku hodiny: „*Práce ti v minulém školním roce šla, a teď se ti nedaří.*“ Pedagog opravuje žákyni ve slovním vyjadřování (Milí rodiče místo Milí rodičové) i po pravopisné stránce (místo milí rodiče, Milí rodiče).

Záznam 6

Datum: 15. 10. 2018

Vyučovací hodina: třetí a čtvrtá

Počet žáků ve třídě: 8, dva pedagogové, dva asistenti pedagoga, metodik plavání, praktikanti, tělesná výchova, plavání, spojené osmé třídy

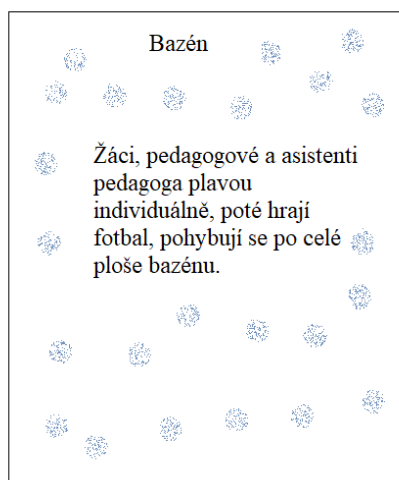
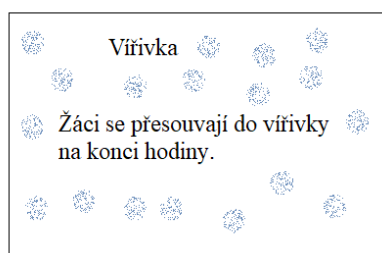
Interakce mezi žáky a pedagogem: Interakce probíhá mezi všemi žáky mezi sebou a pedagogy v rámci vodního fotbalu. Asistenti pedagoga a pedagogové se také zapojují do hry, jsou součástí jednotlivých týmů. Jeden pedagog má roli rozhodčího. Tento pedagog není v bazénu. V případě potřeby podává žákům míč, který spadne mimo bazén. Interakce mezi žáky také probíhá spontánně, například ve vířivce. Žáci si spolu povídají ve vířivce mezi sebou, ale i s asistentkou pedagoga.

Použité metody podle pořadí: 40 minut plavání – individuální výuka, cca 30 minut vodní fotbal – skupinová výuka, cca 10 minut vířivka

Pomůcky: potápěčské brýle, mobilní bazénový zvedák, zvedák, brány, míč do vody, molitanové desky, vozíky do bazénu, fén, ručník, ortopedické boty, sprcha, hřebeny, desky a pomůcky pro polohování ve vířivce pro žáky s tělesným a souběžným postižením více vadami, zejména s mozkovou obrnou, za šatnami u bazénu jsou umístěné dřevěné lavičky, kam si žáci mohou sednout předtím než půjdou do bazénu, mechanické, elektrické vozíky, molitanové desky jsou uloženy vedle bazénu, pult pro oblékání imobilních žáků

Formy výuky: individuální, skupinová

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Před bazénem se nachází šatny se sprchou, lavice, kam si žáci mohou sednout. Za bazénem se nachází vířivka.

Slovní popis jevů: Žáci se přesouvají ze svých tříd již v průběhu přestávky po schodech, nebo s využitím výtahu. Na chodbě se mohou přesunout z mechanického či elektrického vozíku na vozík určený do bazénu. Asistenti pedagoga, pedagogové či praktikanti a další pracovníci pomáhají žákům s převlékáním, sprchováním a s přesunem do bazénu. Metodik plavání, asistenti pedagoga, praktikanti a pedagogové mají žáky rozdělené do jednotlivých skupin.

Někteří pedagogičtí pracovníci cvičí ve vodě s malou skupinou žáků, někteří plavou individuálně jen s jedním žákem především podle pokynů pedagoga, který má na starosti průběh výuky. Imobilní žáci se přesouvají do vířivky již na začátku hodiny a polohují zde s asistentem pedagoga, který zde provádí uvolňovací cviky. Ostatní žáci nejprve plavou v bazénu, hrají společně vodní fotbal a teprve poté se přesouvají do vířivky (sami, s pomocí vozíků či zvedáku). Někteří žáci se mezi sebou hádají a vzájemně se potápí. Pedagog je napomíná. Žáci odchází z vířivky dříve, ještě před koncem hodiny, aby měli čas na převlékání a sušení vlasů a mohli se tak přesunout do třídy na další výuku.

Záznam 7

Datum: 19. 10. 2018

Vyučovací hodina: třetí

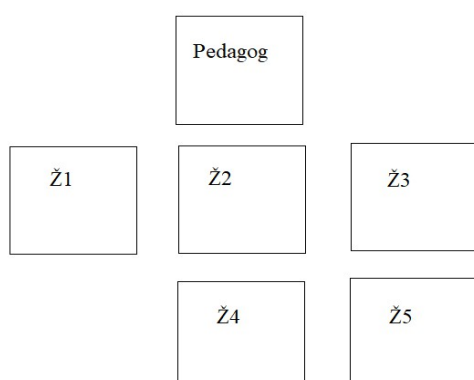
Počet žáků ve třídě: 5, třetí třída, hudební výchova

Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog hraje na hudební nástroje (kytara, harmonika), žáci zpívají a také hrají na hudební nástroje (kazoo, triangel). Žák napomíná spolužačku, aby zpívala pořádně. Ta na jeho kritiku nereaguje.

Pomůcky: hudební nástroje, kytara, harmonika, kazoo (malý dechový nástroj), triangel, zpěvníky (písně Červená Karkulka apod.), tři mechanické vozíky, stoly upravené pro žáky s tělesným postižením, francouzské berle (tři páry), ve třídě jsou: sedací vaky, houpací síť, polštáře na polohování, počítač s upravenou klávesnicí, didaktické hry umístěné na policičce, pomůcky na malování na policičce (štětce, barvy, kelímky, tužky), na zdi jsou vystavené obrázky, které žáci ze třídy namalovali, je zde křeslo, někteří žáci mají na pití skleničku s brčkem, asistent pedagoga jim vodu přelévá z láhve do kelímku či sklenice

Formy výuky: společný zpěv (probíhá celou hodinu)

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Ž1 – Ž5 je označení pro žáky ve třídě. Žáci během hodiny sedí na svých obvyklých místech, nikam se nepřesouvají, jen pro zpěvníky. Asistent pedagoga na hodině není přítomný. Žáci 1 a 3 se pohybují s pomocí mechanických vozíků. Žákyně 2 a 4 mají francouzské hole. Žák 5 má francouzské hole, používá i mechanický vozík, který si nechal na chodbě. Za žákyní 4 a žákem 5 se nachází prostor pro relaxaci a police, kde jsou umístěné didaktické hry. Za nimi se také nachází dveře, které vedou do chodby.

Slovní popis jevů: Na začátku hodiny platí žáci pedagogovi za zakoupení vlastního kazoo, hudebního nástroje, který budou dále používat v hodinách hudební výchovy. Žáci postupně hrají na kazoo a ostatní ve třídě hádají, co je to za píseň. Poté pedagog hraje na harmoniku a kytaru. Žáci zpívají podle zpěvníku. Někteří hrají i na kazoo do rytmu hudby. Asistent pedagoga není ve třídě. Žáci, kteří mají problémy s výslovností a s mluveným projevem, hrají na kazoo i na triangl či poslouchají hudbu, nemusejí zpívat. Na konci hodiny pedagog sbírá zpěvníky a odchází ze třídy.

Poznámka: Žáci se s pedagogem na začátku každé hodiny zdraví jen slovně. Vzhledem k tělesnému postižení se nezdraví s pedagogem formou stání.

Záznam 8

Datum: 8. 11. 2018

Vyučovací hodina: první a druhá

Dílčí cíle: Jakým způsobem pedagog s žáky pracuje? Jak se žáci chovají k sobě navzájem? Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákům?

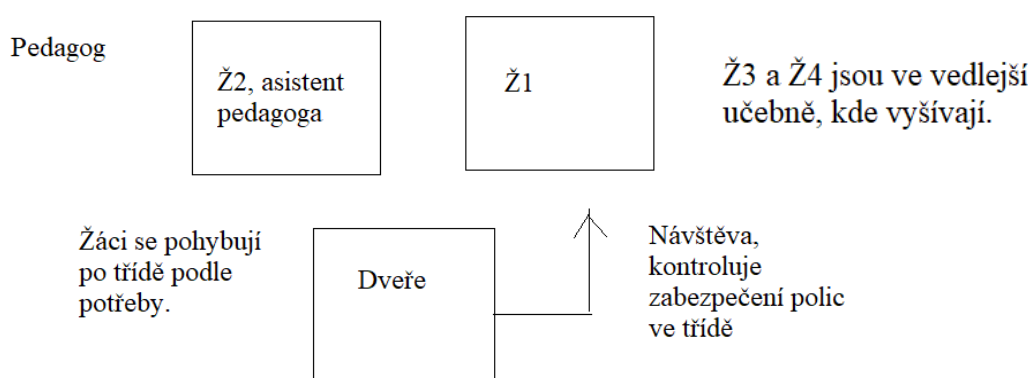
Počet žáků ve třídě: 2, 6. třída, pracovní činnosti, keramika

Interakce mezi žáky a pedagogem: Interakce probíhá mezi pedagogem, asistentem pedagoga i mezi dvěma žáky ve třídě. Žáci si spolu i s pedagogickými pracovníky spontánně povídají během výuky o tom, co budou dělat, až přijdou domů ze školy apod.

Pomůcky: vypálená keramika, vzorky s glazurami, glazury, lepicí pistole, štětce, fén na usušení glazovaných výrobků, protéza, židle s područkami pro žáky s tělesným postižením, věšák na bundy, pláště na pracovní činnosti, na poličkách jsou vypálené výrobky žáků, malířské potřeby a nástroje, je zde hrnčířský kruh, na oknech je výzdoba (nalepené obrázky na skle, například slunce), na skříní jsou pověšené loutky, které vyráběli žáci

Formy výuky: individuální

Pohyb po třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žákyně 1 a žák 2 glazují své vypálené výrobky. Žáci sedí každou hodinu na stejném místě. Žák 3 a 4 mají pracovní činnosti ve vedlejší učebně s pedagogem. Asistent pedagoga sedí vedle žáka 2, ale podporu poskytuje i žákyni 1. Žáci se přesouvají během hodiny, když si potřebují ke stolu přinést pomůcky z polic.

Slovní popis jevů: Někteří žáci přicházejí ráno do školy s rodiči. Žáci poté čekají na chodbě na lavičkách před učebnou, než začne výuka. Žákyně 1 glazuje své vypálené výrobky a nádoby, které se budou prodávat. Žák 2 také glazuje své výrobky a sestavuje tělo a hlavu postavy ve tvaru opice.

Žák 2 má hotovou práci, chce to říct, ale nedokáže se vyjádřit. Pedagožka mu radí, jakým způsobem to má říct: „*Paní učitelko ...*“ Žák 2: „*Paní učitelko, ...*“ Pedagog: „*Už to mám hotové.*“ Žák 2: „*Už to mám hotové.*“ Pedagog: „*Co mám dělat dál?*“ Žák 2: „*Co mám dělat dál?*“ Pedagožka žáka následně chválí. Žákyně 1 na začátku hodiny stojí a nemůže najít židli. Pedagožka: „*Budeš takhle stát celou hodinu?*“ Žákyně neodpovídá. Pedagožka: „*Jestli chceš židli, tak si ji můžeš přinést.*“ Na konci dvouhodinové výuky žáci cca 10 minut uklízí pracovní stoly. Z učebny odcházejí dříve, aby se včas společně s asistentem pedagoga dostali pěšky (případně na vozíku) z jedné budovy do druhé, kde probíhá další výuka.

Cíl (Jakým způsobem pedagog s žáky pracuje? Jak se žáci chovají k sobě navzájem? Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákům?): Pedagog klade důraz na samostatnost žáků, aby co nejvíce činností zvládali sami. Snaží se žákům pomáhat nápovědou tak, aby se dokázali vyjádřit. Žáci si mezi sebou vzájemně radí, která glazura je vhodnější. Žákyně 2 si vybírá citronovou glazuru a říká žákovi 2, že by ji také mohl použít. Asistent pedagoga poskytuje zpětnou vazbu žákyni následovně, když glazuje svůj výrobek: „*Máš tady díry v té glazuře. Lidé, kteří si to koupí si budou myslet, že se tomu někdo dostatečně nevěnoval.*“

Záznam 9

Datum: 11. 10. 2018

Vyučovací hodina: třetí

Dílčí cíl: Jakým způsobem pedagog pracuje s žáky?

Počet žáků ve třídě: 4, matematika, 6. třída

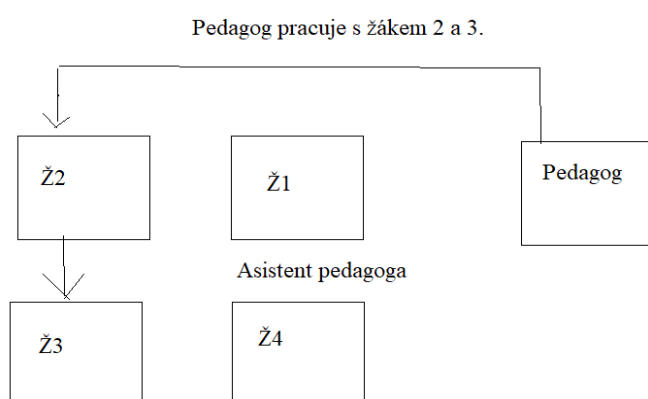
Interakce mezi pedagogem a žáky: Pedagog pracuje s žáky 2 a 3. Asistent pedagoga pracuje individuálně s žáky 1 a 4. Vzájemná interakce mezi žáky neprobíhá, každý žák má vlastní úkoly a individuální práci.

Použité metody podle pořadí: názorně-demonstrační (názorné pomůcky, obrazové materiály, obrázky v učebnici), individuální (individuální výuka probíhá celou hodinu), práce s učebnicí a sešity

Pomůcky: číselná řada s dřevěnými kužely, číselná řada ze dřeva vyrobená spolužáky, papírové mince, vytištěné slovní úlohy, učebnice, tlustá obyčejná tužka, židle s područkami, protěza dolní končetiny, mechanický vozík, stoly pro žáky s tělesným postižením, barevná tabulka s přehledem velké násobilky, dřevěné kostky určené na matematiku, jejichž prostřednictvím žák 2 počítá příklady

Formy výuky: individuální, individualizovaná výuka, názorně-demonstrační metody (v rámci individuální a individualizované výuky)










Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Pedagog se na začátku hodiny domlouvá s asistentem pedagoga, jakým způsobem si rozdělí individuální výuku mezi žáky. Pedagog se poté přesouvá ze svého místa, kde obvykle sedí, mezi žáky 2 a 3, se kterými pracuje. Šipka v nákresu ukazuje směr přesunu. Asistent pedagoga se s židlí přesouvá mezi žáky 1 a 4, kterým se věnuje během individuální výuky.

Slovní popis jevů: Každý žák pracuje individuálně s pedagogem, nebo s asistentem pedagoga. Ž2, Ž3 a Ž1 počítají příklady z učebnice. Žákyně 1 se věnuje sčítání zlomků, žák 3 a žák 1 sčítají příklady pod sebou podle učebnice a pracovních sešitů, kam si píší výsledky příkladů.

Ž4 s mozkovou obrnou počítá slovní úlohy s využitím názorných pomůcek, jako jsou dřevěná číselná řada, číselná řada vyrobená ze dřeva a papírové mince. Příklady vycházejí ze životní situace žáka. Žák tak počítá slovní úlohy například ze školního výletu, kterého se v rámci slovní úlohy účastní se svými spolužáky. Do sešitu si zakresluje i peníze tak, aby si úlohu mohl lépe názorně představit. Zde je ukázka zadávaných příkladů: Žák A (bylo zde uvedené křestní jméno žáka) má na školní výlet 12 Kč, žák B (bylo zde uvedené jméno spolužáka) má na školní výlet 7 Kč. Žák C dostal 5 Kč. Kdo z žáků má nejméně peněz? Kolik peněz mají žáci dohromady? Žák si zakresluje příklady následovně (velkým písmem a tlustou obyčejnou tužkou kvůli zhoršené jemné motorice):

	ŽÁK A MÁ 12 KČ.	     
	ŽÁK B MÁ 7 KČ.	$12 + 7 + 5 = 24 \text{ Kč.}$
	ŽÁK C MÁ 5 KČ.	ŽÁCI MAJÍ 24 KČ.

Žák si také znázorňuje na obrázku koruny. Asistent pedagoga mu čte jednotlivé slovní úlohy (3 za jednu hodinu). Poté si píše s podporou asistenta příklady do sešitu podle výše uvedeného obrázku. Zadání slovních úloh pedagog stříhá a společně se žákem je lepší do sešitu tak, aby měl žák dostatek místa k zápisu výsledků slovních úloh. Čísla sčítá s využitím dřevěné číselné řady. Dřevěná kolečka navléká na číselnou řadu. Má u ní napsané, jak jdou čísla za sebou od 1 do 30. Na konci hodiny, zatímco ostatní ještě počítají příklady, žák 2 už má práci hotovou, a proto uklízí kotec křečka. Poté mají žáci přestávku.

Cíl (Jakým způsobem pedagog pracuje s žáky?): Pedagog a asistent pedagoga si rozdělují individuální práci s žáky. Jednotlivé pokyny pronášejí k žákům zřetelně a v případě potřeby je opakují. U žáků podporují správnou výslovnost. Žák s mozkovou obrnou potřebuje částečnou podporu při psaní. Další popis práce pedagoga a asistenta pedagoga s žáky je již uvedený výše.

Záznam 10

Datum: 22. 10. 2018

Vyučovací hodina: pátá

Dílčí cíl: Jak se žáci chovají k sobě navzájem, k asistentovi pedagoga?

Počet žáků ve třídě: 3, fyzika, 6. třída

Interakce mezi pedagogem a žáky: Pedagog interaguje se všemi žáky s využitím výkladu. Vysvětluje jednotlivé pojmy a pokládá žákům otázky. Asistent pedagoga průběžně pracuje se všemi žáky ve třídě. Žák 2 přichází na hodinu později, protože byl na fyzioterapii. Žákyně 1 mu vysvětluje učivo a výklad, který zameškal. Prvních 10 minut pedagog žákům učivo vysvětluje. Poté jim dává pokyny.

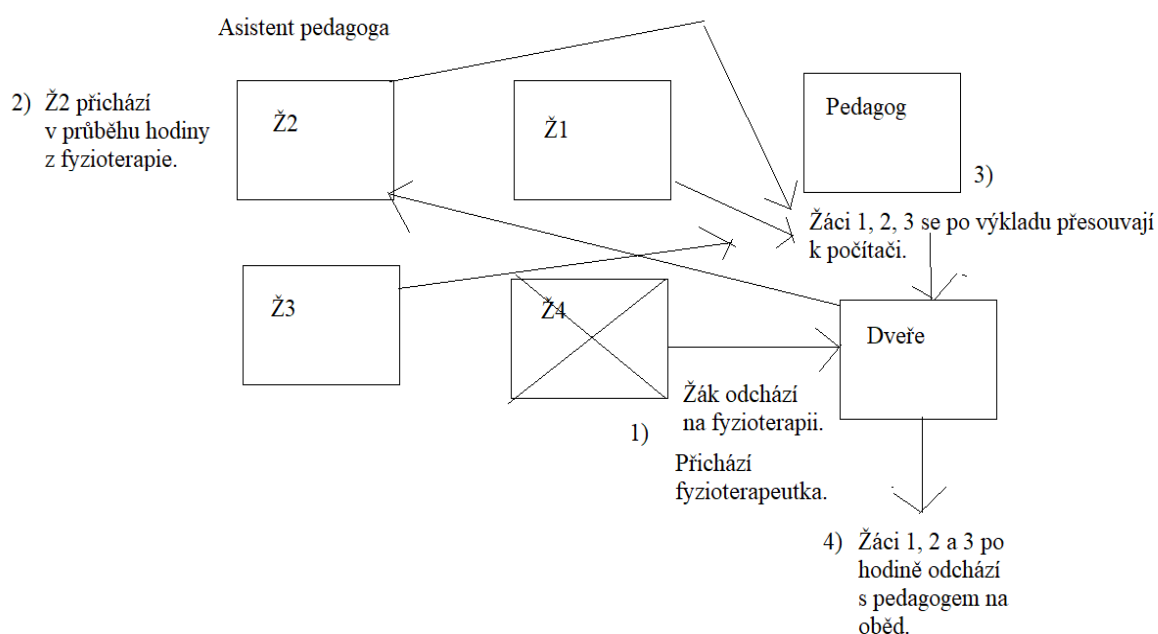
Žáci dostávají do ruky magnet a krabičku s kovovými sponami. Zkoušejí, jak se spony přichytí k magnetu (cca 5 minut). Dalších 15 minut probíhá výklad. Pedagog současně píše výklad na tabuli. 5 minut probíhá další názorná ukázka a následuje opět výklad. Jednotlivé činnosti se tak během výuky střídají.

Použité metody podle pořadí: výklad (10 minut), názorně-demonstrační metoda (5 minut), práce s tabulí, výklad (10 minut), názorně-demonstrační metoda (5 minut), výklad (10 minut), pokus (5 minut)

Pomůcky: vytištěné materiály ke stavbě atomu pro všechny žáky, lepidlo, nůžky, periodická tabulka prvků, sešity, učebnice, magnet, kovové spony, špendlíky, mechanický vozík, protéza dolní končetiny, lavice pro žáky s tělesným postižením s kovovou částí, židle s područkami

Formy výuky: frontální, výklad, názorně-demonstrační metody

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Ž1 a Ž4 je označení žáků ve třídě. Každý žák sedí na svém obvyklém místě. Přeškrtnutý čtverec s označením Ž4 znamená, že žák o přestávce odchází ze třídy s fyzioterapeutkou do jiné budovy a výuky se neúčastní. V průběhu hodiny (cca po 15 minutách od začátku výuky) přichází do třídy žák 2, který se výuky účastní. Na konci hodiny (posledních 10 minut) se žáci přesouvají k počítači. Šipky znázorňují směr jejich pohybu po třídě. Čísla znázorňují jednotlivé pořadí přesunu (nejprve odchází ze třídy žák 4, poté přichází do třídy žák 2, žáci se přesouvají k počítači). Pedagog zůstává na svém místě. Asistent pedagoga se také přesouvá k počítači (ve třídě je jen jeden počítač).

Slovní popis jevů: Pedagog vysvětluje nové učivo prostřednictvím výkladu. Žáci si část výkladu s obrazovými přílohami lepí do sešitu. Probírá se magnetická a elektromagnetická síla. Průběžně probíhají pokusy zaměřené na toto téma. Demonstrován je pokus s magnetem.

Každý žák si zkouší přichytit magnetem kovové spony a zkouší, jaké další předměty ve třídě může magnet dále přitahovat (kovová část školní lavice, magnetická tabule umístěná ve třídě apod.). Žáci se po výkladu přesouvají k počítači, na kterém si prohlíží krátké video o magnetické síle.

Asistent pedagoga během výuky pomáhá stříhat obrazové materiály, které si žáci lepí do sešitu. Podle potřeby poskytuje podporu jednotlivým žákům. Například opakuje žákům nadpisy, které si píšou do sešitu (magnetická, elektromagnetická síla). Opravuje jim chybný pravopis a podporuje je při psaní. Asistent pedagoga během výuky ukazuje žákyni 4, aby seděla rovně. Hodina je tak ukončena krátkým videem. Následně mají žáci přestávku a mohou si odpočinout na koberci či na sedacím náspyném vaku.

Cíl (Jak se žáci chovají k sobě navzájem, k asistentovi pedagoga?): Žáci si vzájemně radí, když jeden z nich nezná odpověď na položenou otázku. Žákyně 1 vysvětluje žákovi 2, co je to magnetická síla, protože přichází do hodiny později a neslyšel část výkladu. Ostatní žáci mají možnost si probrané učivo opět zopakovat.

Žák 3 na začátku hodiny uhodil asistenta pedagoga. Pedagog reaguje následovně: „*Tohle se nedělá. Sedni si na své místo. Tohle jsou tvoje věci připravené na hodinu? Najdi si učebnici fyziky.*“

Záznam 11

Datum: 24. 10. 2018

Vyučovací hodina: čtvrtá až pátá

Počet žáků ve třídě: 4, přírodopis, 6. třída

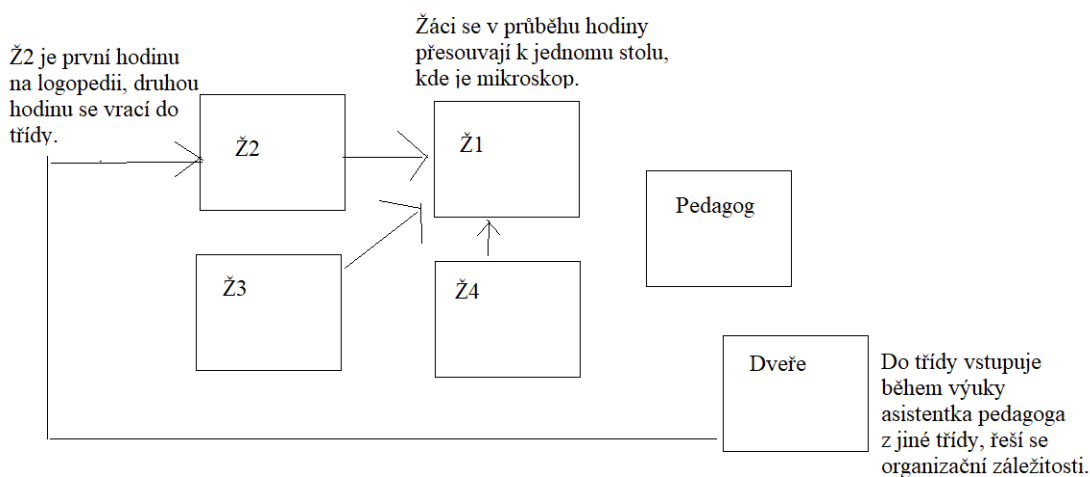
Interakce mezi žákem a pedagogem: Pedagog učivo vysvětluje všem žákům ve třídě. Následně pokládá všem žákům doplňující otázky. Asistent pedagoga podporuje žáka 4 při psaní si poznámek do sešitu. Asistent pedagoga napomíná žáky, když během hodiny vyrušují.

Použité metody podle pořadí: výklad (cca 15 minut), pedagog dává žákům pokyny (cca 5 minut) názorně-demonstrační metody, práce s mikroskopem (30 minut), pedagog dává žákům pokyny (5 minut), vysvětluje učivo (5 minut), hra s dominem (30 minut)

Pomůcky: učebnice, pracovní sešity, penál, tužky, propisky, ergonomicky tvarované psací potřeby, počítač, domino (nejedná se o běžné domino s čísly, ale o tematické domino zaměřené na třídění odpadu), mikroskop, obrázek s mikroskopem a jeho částmi (žáci si ho lepí do sešitu), stoly pro žáky s tělesným postižením, židle s područkami, vlasy, list z rostliny v květináči, protéza dolní končetiny, mechanický vozík

Formy výuky: frontální, názorně-demonstrační metody (práce s mikroskopem), didaktická hra (domino tematicky zaměřené na třídění odpadu), výuka probíhá ve dvouhodinovém bloku

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Během výkladu sedí žáci na svých místech podle zasedacího pořádku. Po cca 15 minutách výkladu se přesouvají ke stolu, kde sedí žákyně 1. Přesouvají se ke stolu, na který pedagog umístil mikroskop. V průběhu druhé hodiny se do třídy vrací žák 2, který měl první hodinu logopedii. Po cca 30 minutách se žáci opět vracejí do svých lavic a do třídy vstupuje asistentka pedagoga z vedlejší třídy. S žáky a pedagogem řeší společný výlet.

Slovní popis jevů: Asistent pedagoga této třídy není na hodině přítomný. Pedagog vykládá učivo o mikroskopu. Žáci si lepí obrázek mikroskopu do sešitu. S pomocí učebnice si popisují jednotlivé části mikroskopu. Následuje představení skutečného mikroskopu. Žáci se dívají, jak vypadá pod mikroskopem list a další připravené vzorky. Hledají další věci po třídě, které by mohli vložit pod mikroskop (vlasy, list z rostliny v květináči apod.). V závěru hodiny hrají žáci za odměnu domino.

Domino se skládá z obrázků odpadkových košů a z předmětů, které se do těchto košů dávají (například sklenice, papír či kartonová krabice). Žáci mají za úkol k sobě dát předměty do správného koše tak, jako kdyby sami třídili odpad. Poté je hodina ukončena. Žáci domino uklízí a jdou se obout a obléknout do přední části třídy, kde mají bundy pověšené na věšáku. Pedagog pomáhá žákovi 4 s oblékáním. Následně jde s žáky na oběd.

Záznam 12

Datum: 24. 10. 2018

Vyučovací hodina: druhá

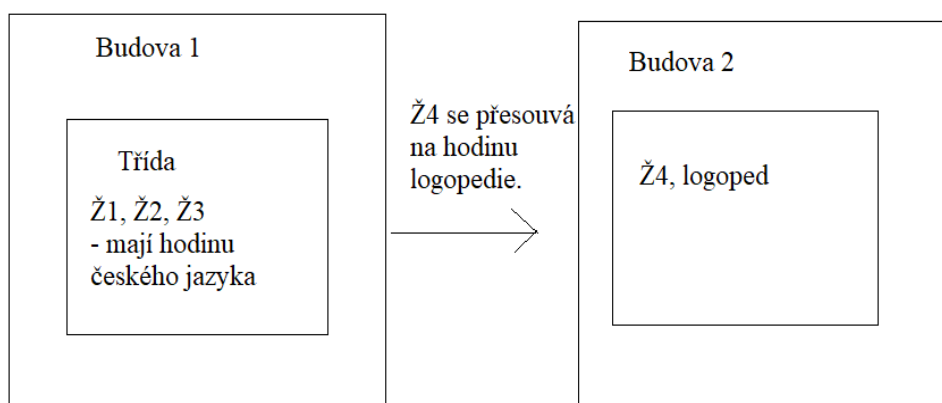
Počet žáků ve třídě: 1 (žák s mozkovou obrnou), český jazyk, logopedie, 6. třída

Interakce mezi žákem a logopedem: Logoped pracuje s jedním žákem individuálně v jiné budově. Ostatní žáci ze třídy mají hodinu českého jazyka. Žák dochází na logopedii dvakrát týdně. Jedna hodina je zaměřená na procvičování výslovnosti a druhá na čtení a rozvoj slovní zásoby.

Pomůcky: počítač, sešit, sluchátka, pastelky, karty s písmeny, v místnosti je jen jeden stůl a židle pro žáka s tělesným postižením, jsou zde také počítač s upravenou klávesnicí, otočná židle pro logopeda a poličky s knihami

Formy výuky: individuální

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žáci 1, 2 a 3 mají výuku českého jazyka s pedagogem ve třídě. Žák 4 odchází s logopedem do druhé budovy na logopedii.

Slovní popis jevů: Žák má hodinu logopedie zaměřenou na podporu čtení a výslovnosti. Má dobrou pasivní slovní zásobu, potřebuje podpořit v rozvoji aktivní slovní zásoby. Každou lekci se učí 1 až 2 nová slova, která může využít při komunikaci. Umí říct například slova typu: pes, kočka, táta, máma, ano. Učí se číst jednotlivá slova. Souhlásky jsou označené modrou barvou, samohlásky červeně, například: **OVEČKA, LOUKA**. Jednotlivá slova si zapisuje do sešitu. Logoped mu ke slovům dokresluje obrázky. Například k ovečce je přiřazený obrázek ovečky.

Žák slova nejprve čte a poté je skládá z vystřižených písmen, například: **AU TO BUS**. Na počítači se žák dívá na fotografie zvířat a nových slov, která se naučil. Ve sluchátkách poslouchá jednotlivá slova, aby měl jejich zvukovou představu. Na závěr má žák možnost si za odměnu zahrát s logopedem krátkou hru. Žák získává zpětnou vazbu za práci v hodině a je často chválen za správnou výslovnost slov.

Záznám 13

Datum: 18. 10. 2018

Vyučovací hodina: pátá

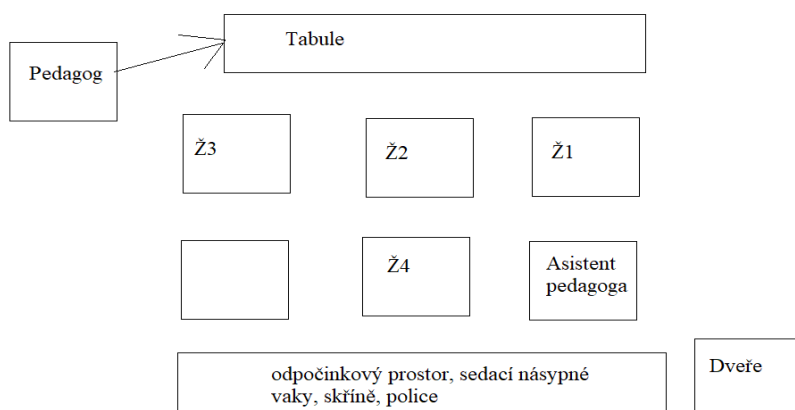
Počet žáků ve třídě: 4, výchova ke zdraví, 8. třída

Interakce mezi žákem a pedagogem: Pedagog interaguje se všemi žáky ve třídě. Všichni předkládají své nápady na to, jakým způsobem si mohou udržet své zdraví. Probíhá diskuze (dvakrát během jedné hodiny). Někteří žáci reagují i na odpovědi svých spolužáků. Asistent pedagoga se také zapojuje do diskuze. Také navrhuje, co bychom měli dělat, abychom si udrželi své zdraví. Následně i asistent pedagoga popisuje, kterým činností se věnuje (například jezdí na kole, chodí k zubaři).

Pomůcky: fixy, tabule, korzet, na stěnách visí přehledy k anglickým slovíčkům, učebna je vybavena skříněmi, násylnými sedacími vaky, je zde odpočinkový prostor, polštáře

Formy výuky: brainstorming, diskuze (brainstorming a diskuze probíhá přibližně stejně dlouhou dobu, diskuze a brainstorming jsou propojené)

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žáci sedí v lavicích, přesuny po třídě mezi žáky neprobíhají. Pedagog se přesouvá ze svého místa k tabuli, kam píše návrhy žáků v rámci brainstormingu. Prázdné pole představuje lavici, ve které nikdo nesedí.

Slovní popis jevů: Žáci i asistent pedagoga navrhují, co by se mělo udělat pro zdraví a odpočinek: *čistit si zuby, jezdit na kole, neužívat alkohol, běhat, dodržovat pitný režim, neužívat návykové látky, vzdělávat se, dívat se na televizi, bavit se, odpočívat, chodit na preventivní lékařské prohlídky, plavat*. Následně probíhá diskuze o tom, kterým činností se žáci věnují, které jsou vhodné pro udržování zdraví.

Jednotliví žáci i asistent pedagoga postupně odpovídají, které z navrhovaných činností dělají. Pedagog si tyto činnosti zakroužkuje. K jednotlivým návrhům píše počáteční písmena křestních jmen žáků, kteří se těmito činnostmi věnují. Poté vyhodnocuje, které činnosti se vyskytují nejčastěji, například: *neužívat alkohol, čistit si zuby, dodržovat pitný režim*. Hodina končí celkovým zhodnocením těchto činností.

Záznam 14

Datum: 17. 10. 2018

Vyučovací hodina: první

Dílčí cíle: Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi? Jakým způsobem pedagog žáky hodnotí?

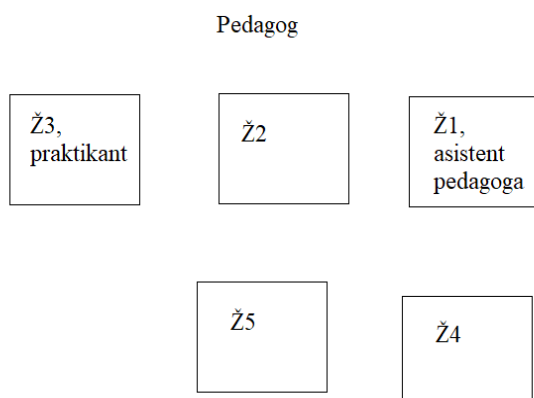
Počet žáků ve třídě: 5, matematika, třetí třída

Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog dává pokyny asistentovi pedagoga a praktikantovi, kteří individuálně pracují s žáky. Kreslí s nimi obrázky s použitím předem zadaných tvarů. Pedagog průběžně kontroluje činnost žáků a průběžně komunikuje s žáky, asistentem pedagoga i s praktikantem.

Použité metody podle pořadí: výklad (pedagog žákům vysvětluje, co znamenají jednotlivé geometrické obrazce a dává jim pokyny cca 10 minut), samostatná práce (cca 35 minut)

Pomůcky: tvrdé desky, pravítko, ergonomicky tvarované psací potřeby, volné listy papíru ve formátu A4, tři mechanické vozíky, tři páry francouzských berlí, kelímky na vodu pro žáky s tělesným postižením s brčkem, v zadní části třídy jsou umístěné násypné sedací vaky, polštáře na polohování, houpací síť, počítač s upravenou klávesnicí a police s didaktickými hrami, je zde umístěná polohovací postel (v některých třídách je i křeslo), v přední části třídy se nacházejí police s malířskými potřebami, psacími potřebami, na stěně visí obrázky, které žáci namalovali, ve skříních a na policích jsou uloženy ubrusky a pleny, u umyvadla je ručník, žák na vozíku má na sobě položenou deku, každá školní lavice pro žáky s tělesným postižením má přihrádku, kam si žáci ukládají své výkresy, sešity či učebnice

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žák 1 a 3 sedí na mechanickém vozíku. Asistent pedagoga během výuky pracuje s žákem 1. Praktikant pracuje s žákem 3. Ostatní žáci ve třídě plní zadávané úkoly samostatně. Během výuky se žáci nepřesouvají. V závěru hodiny pouze připevňují své výkresy s pomocí kolíčků na společnou nástěnku.

Slovní popis jevů: Pedagog zadává žákům samostatnou práci. Mají za úkol nakreslit obrázky s využitím čtverců, trojúhelníků, obdélníků a kruhů. Pedagog žákům ukazuje, jak mají postupovat. Na tabuli kreslí obrázky geometrických tvarů. S využitím kruhu kreslí slunce. Je to příklad obrázku s použitím kruhu.

Pedagog také předává pokyny praktikantovi a asistentovi pedagoga, jakým způsobem mají pracovat s žáky 1 a 3. Mají za úkol v případě potřeby vést ruku žáka tak, aby mohli kreslit, protože mají zhoršenou jemnou i hrubou motoriku. Ostatní žáci se věnují úkolu samostatně. Samostatná práce tak včetně prvních 10 minut probíhá celou hodinu.

Pedagog během hodiny žáky obchází a kontroluje jejich činnost. Žák 1 kreslí obrázek s použitím kruhů, žák 3 s využitím čtverců, žák 4 má obdélníky a žákyně 2 a 5 mají trojúhelníky. Na konci hodiny žáci své obrázky ukazují spolužákům a sdílejí s nimi, co namalovali (například dům, sněhulák). Poté si výkresy dávají na nástěnku.

Cíle (Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi? Jakým způsobem pedagog žáky hodnotí?): Pedagog dává žákům známky za vytvořené obrázky (na konci hodiny), které jsou vystaveny ve třídě. Pedagog žákům radí, co by mohli namalovat, když sami nemají inspiraci. Dává žákům doplňující otázky typu: „*Kolik oken bude mít dům? Bude tu stát obchod, nebo knihovna?*“ Žák 3 na začátku hodiny nechce pracovat, a tak mu pedagog říká: „*Bez práce nejsou koláče.*“ Během hodiny žák záměrně hází svoji tužku na zem, a tak ho asistent pedagoga pokládá na zem, aby si ji mohl sebrat sám. Takto chtěl podpořit jeho samostatnost a odpovědnost místo toho, aby mu ji podal. Žákovi 1 na konci hodiny chybí na obrázku jeho podpis, a proto mu pedagog připomíná, aby se podepsal.

Záznam 15

Datum: 19. 10. 2018

Vyučovací hodina: čtvrtá

Dílčí cíle: Jakým způsobem podporuje pedagog interakci mezi žáky? Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi?

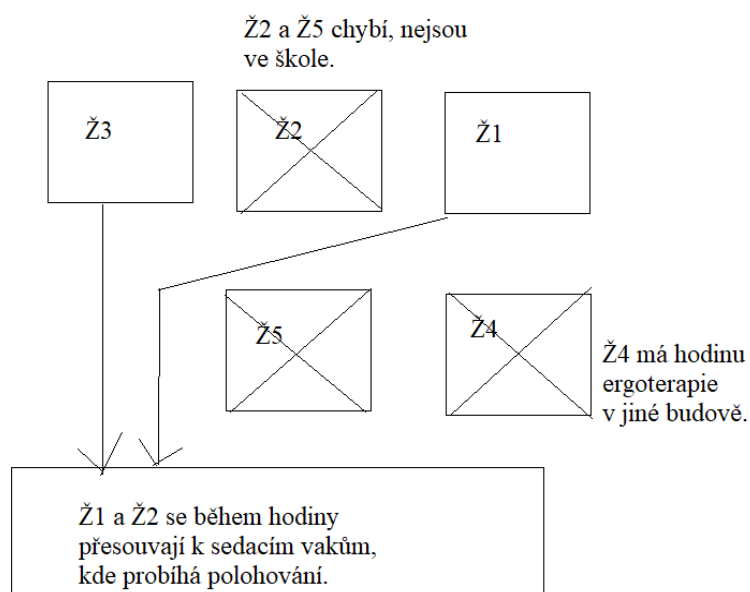
Počet žáků ve třídě: 2, 3. třída, český jazyk

Interakce mezi pedagogem a žáky: Probíhá výuka s pomocí učebnice. Pedagog pracuje se dvěma žáky, má v ruce učebnici a pokládá žákům otázky. Například se ptá, jaká jsou vyjmenovaná slova po B. Čte žákům jednotlivá slova (úl, ulice, sůl) a žáci určují, jestli dané slovo obsahuje „u“ s kroužkem, s čárkou nebo bez čárky, z jakého důvodu (například je to uprostřed slova, na začátku slova). Žáci polohují, jsou unavení, a tak jim pedagog na konci hodiny čte pohádku.

Pomůcky: učebnice, pohádková kniha, otočná židle pro pedagoga, polohovací válec, další pomůcky na polohování, dva mechanické vozíky

Formy výuky: práce s učebnicí (cca 30 minut, žáci odpovídají na tři cvičení z učebnice), čtení pohádek (cca 15 minut), odpočinek (žáci polohují celou hodinu, následně odpočívají během čtení pohádek)

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Ž1 – Ž5 je označení pro žáky, kteří chodí do této třídy. Přeskrtnutá pole znamenají, že žáci nejsou ve třídě a výuky se neúčastní. Ž2 a Ž5 jsou dívky, ostatní žáci ve třídě jsou chlapci. Ž1 a Ž3 sedí na mechanickém vozíku. Obdélník představuje odpočinkový prostor, který je určený pro polohování. Nachází se v zadní části třídy. Žák 4 je v tuto dobu na ergoterapii. Žákyně 2 a 5 nejsou ve škole. Žáci 1 a 3 se na začátku hodiny přesouvají s podporou asistenta pedagoga a pedagoga do zadní části třídy. Zde probíhá polohování (celou hodinu). Na konci hodiny se žáci přesouvají na vozíky s pomocí pedagoga a asistenta pedagoga. Poté odchází s asistentem pedagoga do šatny. Po oblečení odchází ze školy domů.

Slovní popis jevů: Žáci během výuky polohují. Probírají se samohlásky, souhlásky a cvičení z učebnice. Žáci odpovídají na pokládané otázky ústně. Na začátku hodiny vybírá asistent pedagoga cvičení z učebnice. Čte žákům jednotlivá slova. Určují, zda se ve slově píše y, nebo i. Pedagog se mezitím věnuje přípravě na další hodinu.

Poté se s asistentem pedagoga střídá a pedagog probírá s žáky vyjmenovaná slova a souhlásky. V závěru hodiny jim čte pedagog pohádky vzhledem ke zvýšené únavě žáků.

Cíle (Jakým způsobem podporuje pedagog interakci mezi žáky? Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi?): Do komunikace se pedagog snaží zapojit oba žáky ve třídě. Pedagog říká žákovi, který vyrušuje, že jestli bude zlobit, tak nebude se třídou jezdit na výlety. Druhého žáka chválí za to, že naopak pracuje, a proto bude jezdit na výlety. Když pedagog vidí, že se žáci dostatečně nesoustředí, reaguje na jejich aktuální stav a místo práce s učebnicí volí četbu pohádek. Žáci pohádky nečtou, pouze je poslouchají.

Záznam 16

Datum: 19. 10. 2018

Vyučovací hodina: pátá

Dílčí cíl: Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi?

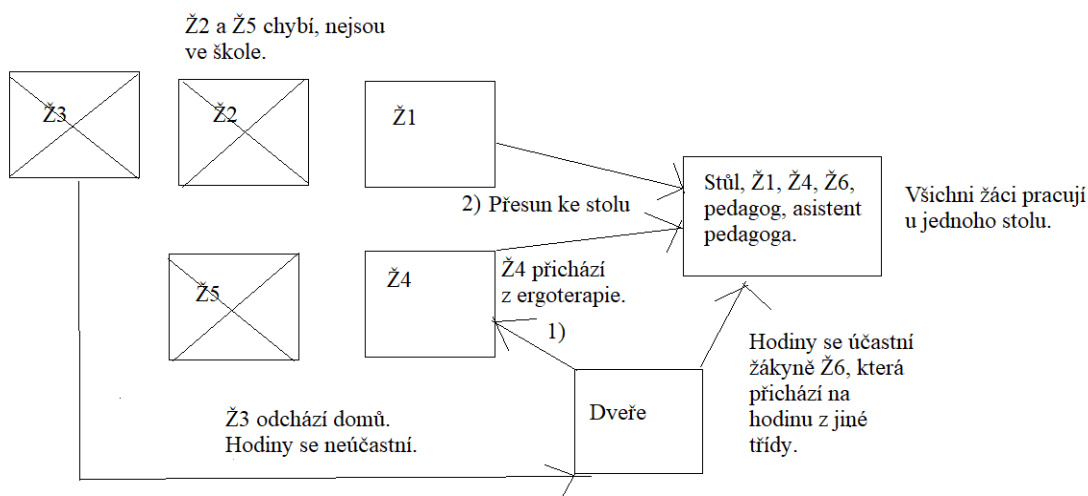
Počet žáků ve třídě: 3, anglický jazyk, třetí třída

Interakce mezi pedagogem a žáky: Pedagog zapojuje do interakce všechny žáky. Žáci postupně v kruhu odpovídají na jednotlivé otázky například, jaké mají doma zvíře. Každý žák odpovídá postupně podle toho, jak sedí. Takto se do činnosti a interakce mohou zapojit všichni žáci ve třídě. Asistent pedagoga během výuky vystřihuje žákům obrázky zvířat, anglicky dny v týdnu, pomáhá lepit žákům obrázky zvířat do sešitu.

Pomůcky: vytisknuté učební materiály (rozstříhané proužky se dny v týdnu: *Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday*), vystřižené obrázky zvířat (například pes, kočka, žirafa), sešity, počítač, lepidlo, nůžky, nástavec na tužku, ergonomicky tvarované psací potřeby, stůl pro žáky s tělesným postižením, dva mechanické vozíky, francouzské berle

Formy výuky: společná práce celé třídy, skupinová výuka

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Ž1 – Ž6 je označení pro žáky ve třídě. Přeskrtnutá pole znamenají, že žáci nejsou ve škole a výuky se neúčastní. Na hodiny anglického jazyka dochází žákyně 6 z vedlejší třídy. Šipky naznačují směr pohybu žáků po třídě. Na začátku hodiny přichází do třídy nejen žákyně 6, ale i žák 4, který byl předchozí hodinu na ergoterapii ve vedlejší budově. Žáci každou hodinu sedí u dvou spojených stolů v kruhu. Z tohoto důvodu se musí dva stoly přesouvat, protože třída není uspořádaná do kruhu.

Slovní popis jevů: Na začátku hodiny pedagog s asistentem pedagoga přisunují dva stoly k sobě. Žáci se poté přesouvají ze svých obvyklých míst k jednomu spojenému stolu. Poté si opakují anglické dny v týdnu. Mají je rozstříhané a samostatně je řadí podle toho, jak jdou za sebou. Každý žák má vlastní nastříhané proužky. Pedagog následně kontroluje, zda dny v týdnu seřadili správně. Poté se žáci učí názvy zvířat.

Jednotlivé obrázky zvířat si lepí do sešitu (pes, kočka, žirafa apod.). K obrázkům si píší anglické názvy zvířat, které jim pedagog ukazuje v učebnici. Žák 1 kvůli zhoršené motorice píše větším písmem a asistent pedagoga mu pomáhá lepit obrázky.

Pedagog se ptá žáků, jestli mají doma zvíře, které zvíře mají rádi. Žáci odpovídají na jednotlivé otázky pedagoga postupně v kruhu. Žáci si lepí do sešitu jednotlivé věty (*I have a dog. I have no animals at home. I like monkeys. I like duck. I like cats*). Žáci s tělesným postižením si tak nemusí všechny zápisky psát do sešitu a místo toho mají vytištěné věty nalepené v sešitě. Do sešitu si tak píšou jen některé informace, případně je do sešitu zapisuje asistent pedagoga. Pedagog na konci hodiny oznamuje žákům, že příští hodinu se mohou učit nové věty s použitím spojení *I love*.

Cíl (Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi?): Žáci pracují s tématem zaměřeným na anglické názvy zvířat, které je zaujalo. Žák 4 říká: „*I love dogs*.“ Pedagog mu vysvětluje, že to znamená milovat, zbožňovat. Žák 4 se tomu směje. Pedagog tak navrhuje, že by se tyto věty mohli žáci učit příští hodinu. Pedagog tak během výuky opravuje chyby ve větách, které žáci pronášejí.

Záznam 17

Datum: 17. 10. 2018

Vyučovací hodina: druhá

Dílčí cíl: Jak pedagog hodnotí žáky? Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi?

Počet žáků ve třídě: 5, čtvrtá třída, matematika

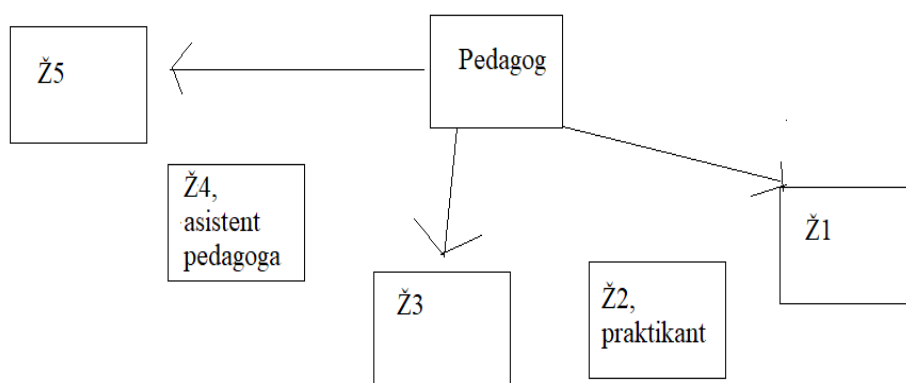
Interakce mezi žáky a pedagogem: Žáci pracují samostatně, pedagog průběžně

kontroluje zadávané úkoly. Praktikant individuálně pracuje s žákem 2, asistent pedagoga s žákem 4. Pedagog průběžně kontroluje samostatné úkoly žáků 1, 3 a 5.

Pomůcky: učebnice, tvrdé desky, tužky, psací potřeby, ergonomicky tvarované psací potřeby, stoly pro žáky s tělesným postižením, židle s područkami, otočná židle, barevná tabulka s násobilkou jako názorná pomůcka, křeslo a koberec v zadní části třídy

Formy výuky: individuální (žáci pracují individuálně s pedagogem, asistentem pedagoga a praktikantem, někteří žáci pracují samostatně, individuální výuka probíhá celou vyučovací hodinu), na stěně se nacházejí obrázky žáků, výzdoba třídy

Pohyb po třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žáci pracují samostatně s podporou pedagoga a asistenta pedagoga. Během výuky se nikam nepřesouvají. Žáci sedí v kruhu podle zasedacího pořádku a podle úpravy pracovního místa. Praktikant pracuje s žákem 2 a asistent pedagoga s žákem 4.

Slovní popis jevů: Žáci pracují samostatně s učebnicí. Žák 2 se učí dělit. Používá barevnou tabulku v učebnici. Tato tabulka mu pomáhá při počítání. Výsledky si zapisuje do pracovního sešitu. Zde jsou některé příklady, které počítal: 10:5, 40:10. Žák 4 s mozkovou obrnou se matematice nevěnuje. Místo toho si procvičuje psaní slov.

Do vymezených, dostatečně širokých řádků píše velkými písmeny jednotlivá slova, která mu diktuje asistent pedagoga, například slovo loď. Ostatní žáci počítají příklady z učebnice sami na základě pokynů pedagoga. Žáci, kteří mají úkoly hotové dříve, se připravují na přestávku a mohou začít svačit. Hodina je tak ukončena individuálně podle potřeb žáků.

Cíle (Jak pedagog hodnotí žáky? Jakou zpětnou vazbu dává pedagog žákovi?): Pedagog zapisuje žákům známku z testu do žákovské knížky na začátku hodiny. Pedagog napomíná žáka 1, aby nevykřikoval během hodiny. Opravuje jeho chyby při psaní. Ukazuje mu, jakým způsobem má držet tužku. Pedagog také říká žákům: „*Kdo bude zlobit, nepojede na lyžařský kurz. Budu si to zapisovat a podle toho se rozhodnu, kdo pojede.*“ O přestávce žákům pedagog za odměnu pouští hudbu, kterou si sami zvolili.

Záznam 18

Datum: 18. 10. 2018

Vyučovací hodina: šestá

Počet žáků ve třídě: 2, cizí jazyk, 8. třída

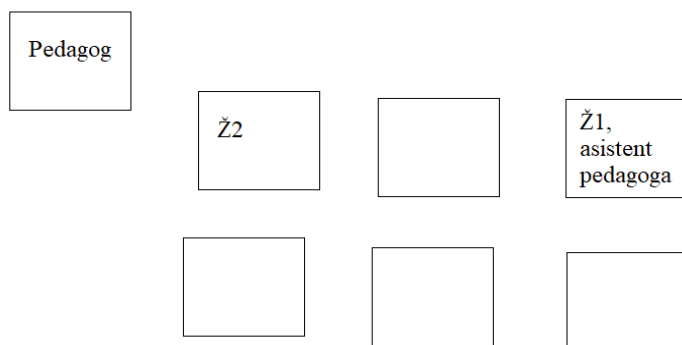
Interakce mezi žáky a pedagogem: Pedagog učivo vykládá. Pokládá žákům cílené otázky. Asistent pedagoga také pracuje s žáky. Žákovi 1 zapisuje poznámky z výkladu do sešitu. Žák 1 mezitím poslouchá výklad. Asistent pedagoga žákovi 1 zapisuje slovíčka i se správnou výslovností. Žák 1 a 2 komunikují během výuky i mezi sebou. Když pracují s učebnicí a jeden z nich nezná odpověď, tak odpovídá druhý žák.

Použité metody podle pořadí: vysvětlování, výklad (probíhá cca 25 minut), práce s učebnicí (cca 20 minut)

Pomůcky: učebnice, sešit, psací potřeby, ergonomicky tvarované psací potřeby, židle s područkami, stoly pro žáky s tělesným postižením, korzet, obrázky v učebnici, tabule, křída, houba na tabuli

Formy výuky: výklad, práce s učebnicí

Pohyb ve třídě, mapa třídy:



Vysvětlivky k mapě třídy: Žáci se během výuky nepřesouvají. Sedí na svých místech v lavicích. Na tento předmět docházejí jen někteří žáci. Této výuky se účastnili jen dva žáci, protože někteří žáci nebyli ve škole a chyběli. Prázdná pole představují školní lavice a židle, na kterých nikdo během hodiny neseděl.

Slovní popis jevů: Pedagog vysvětluje žákům nové učivo a slovíčka. Slovíčka a věty píše na tabuli (například sestra, bratr, mimino). Slova zapisuje do přehledné tabulky. Asistent pedagoga pomáhá žákovi 1 si zapsat poznámky do sešitu. Po výkladu si žáci otevírají učebnice a společně s pedagogem si opakují slovíčka. Pedagog poskytuje na konci hodiny zpětnou vazbu žákům: „*Tobě to jde, vždy se dobře učíš a posloucháš výklad. Stále se na něco vymlouváš, aby ses nemusel učit. Příště si to budu zapisovat.*“⁷ Po hodině odchází žáci na oběd. Po obědě mají odpolední vyučování.

⁷ V příloze jsou uvedené jen některé provedené pozorovací záznamy.