

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Zelenková

**Speciálně-pedagogická podpora vývoje dítěte s vícečetným
postižením**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR / MASTER COMBINED (PART TIME) / FULL-TIME
STUDIES**

2020-2023

BACHELOR THESIS

Michaela Zelenková

**Special pedagogical support for the development of child
with multiple disabilities**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v bakalářské práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Velice ráda bych tímto především poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní Doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za její vstřícný přístup, cenné rady i připomínky k obsahu bakalářské práce a také za její čas, který mi věnovala.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku specifik vývoje, vzdělávání a výchovy žáků staršího školního věku se zrakovým, mentálním a kombinovaným postižením. Teoretická část se zaměřuje na analýzu specifik žáků bez postižení, žáků se zrakovým postižením a žáků s mentálním postižením. Podrobným rozbořem jsou popsány vývojové fáze žáka bez postižení a žáka s mentálním i zrakovým postižením. Praktická část bakalářské práce obsahuje soubor kazuistických studií žáků se zrakovým i mentálním postižením jako souhrn informací z lékařské, osobní i ze školní dokumentace. Součástí praktické části bakalářské práce je i nestrukturovaný rozhovor se žáky, jejich rodiči i pedagogickými pracovníky speciální školy Diakonie ČCE.

Klíčová slova

kognitivní schopnosti, kombinované postižení, mentální postižení, zrakové postižení, podpůrná opatření, psychomotorický vývoj, specifika výchovy a vývoje

Annotation

This bachelore thesis is dealing with problematic focused on the specifics of development education and upbringing for child with vision ,mental and combined disability. The teoretical part of this thesis is focused on analysis of the specifics for children with no disability, children with vision disabilty and children with mental disabilty.the developmental phases of children with no disability, children with vision disabilty and children with mental disabilty are described in detail. Practical part of this thesis contains educational and medical documents of children with no disability, children with vision disabilty and children with mental disabilty included in case report. Interviews with children and their parents, educational staff of Diakonie ČCE school are also part of this thesis.

Keywords

cognitive abilities, combined disability, mental disability, psychomotor development, specifics of upbringing and development, support measures, vision disability

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VÝVOJ DÍTĚTE – ŽÁKA.....	10
1.1 Psychomotorický vývoj žáka staršího školního věku.....	11
1.2 Psychické zvláštnosti.....	12
1.3 Kognitivní schopnosti pro vzdělávání.....	13
2 VÝVOJ ŽÁKA S TĚŽKÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	16
2.1 Psychomotorický vývoj žáka staršího školního věku se zrakovým postižením.....	17
2.2 Specifika psychiky žáka se zrakovým postižením.....	19
2.3 Kognitivní schopnosti žáka se zrakovým postižením pro vzdělávání.....	22
3 VÝVOJ ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	24
3.1 Psychomotorický vývoj žáka staršího školního věku s mentálním postižením.....	26
3.2 Specifika psychiky žáka s mentálním postižením.....	29
3.3 Kognitivní schopnosti žáka s mentálním postižením pro vzdělávání.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM – ZRAKOVÉ A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	35
4.1 Podpůrná opatření.....	36
4.2 Popis zařízení, kde se žáci vzdělávají.....	40
4.3 Výzkumná šetření.....	42
4.4 Případové studie.....	47
4.5 Analýza teoretických východisek a vlastního šetření.....	53
ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	58
SEZNAM ZKRATEK.....	62

ÚVOD

Bakalářská práce na téma „Speciálně-pedagogická podpora vývoje dítěte s vícečetným postižením“ se zabývá specifikami vývoje žáků staršího školního věku s kombinovaným zrakovým a mentálním postižením. Obsahem a cílem předkládané bakalářské práce je analyzovat současné možnosti vzdělávání a výchovy žáků staršího školního věku, postižených uvedenými kombinacemi zdravotního postižení s důrazem na specifika při jejich vzdělávání a výchově.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, obsahující tři kapitoly a na část praktickou, obsahující kapitolu jednu.

V první kapitole teoretické části je popsán psychomotorický vývoj žáka staršího školního věku bez postižení, jeho psychické zvláštnosti a rovněž i jeho kognitivní schopnosti pro jeho výchovu a vzdělávání.

Druhá kapitola teoretické části bakalářské práce obsahuje popis vývoje žáka staršího školního věku s těžkým zrakovým postižením a rovněž také jeho psychomotorický vývoj, psychické zvláštnosti i kognitivní schopnosti.

Třetí kapitola teoretické části bakalářské práce obsahuje popis vývoje žáka staršího školního věku s mentálním postižením a rovněž také jeho psychomotorický vývoj, psychické zvláštnosti i kognitivní schopnosti.

V teoretické části je uvedena podrobná analýza psychomotorického vývoje žáků staršího školního věku jak bez postižení, tak i podle stupně zrakového postižení a mentálního postižení včetně kombinace obou postižení. Současně je v příslušných podkapitolách proveden rozbor psychických zvláštností každé skupiny žáků se zaměřením na kognitivní schopnosti jejich vzdělávání v období staršího školního věku.

Praktická část bakalářské práce obsahuje možnosti vzdělávání a výchovy žáků staršího školního věku se zrakovým postižením v kombinaci s postižením mentálním. V kapitole je podrobně analyzován vliv přijatých podpůrných opatření žákům se společným zrakovým i mentálním postižením. V rámci výzkumného šetření jsou v podkapitole uvedeny i kauzistiky náhodně vybraných dvou žáků základní speciální školy se zrakovým a mentálním postižením v návaznosti na možnosti jejich výchovy a vzdělávání v základní škole speciální. Veškeré, školou poskytnuté dokumenty, jsou zpracovány se souhlasem ZŠS a PŠ Diakonie ČCE Vrchlaví. Zpracované dvě kazuistiky v praktické části kapitoly „Případové studie“, splňují požadavky GDPR rovněž se

souhlasem obou rodičů každého žáka. V praktické části bakalářské práce jsou shrnuty a analyzovány výsledky výzkumného šetření a případové studie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE – ŽÁKA

Úvodní kapitola je zaměřena na popis vývoje jedince od autora Smékal (2002, s. 392), mapující vývoj jedince jako „*proces diferenciacie, integrace a fixace, je to pohyb od celku k částem a od částí k celku, od stejnorodého k různorodému, od neurčitého k určitějšímu, od periferie k centru, od labilního, nepevného k stabilnímu, fixnímu*“. Je zřejmé, že se jedná o otevřený proces, v němž stále vzniká nové a zaniká nebo se přetváří staré, začleňující se průběžně do nového. Vývoj dítěte probíhá nerovnoměrně, jak v časové dimenzi, tak i v dimenzi strukturní. S přibývajícím roky života u jedince dochází ke zpomalování tempa vývojových změn, rychlejším růstem jedněch dispozic se vyskytuje zpomalení nárůstu jiných dispozic i funkcí, což je nejvíce viditelné v poměru tělesného a psychického vývoje jedince (Smékal 2002, s. 394).

Čačka (2022, s. 19) popisuje vývoj osobnosti jako celoživotně se střídající fáze a stádia s relativně ustálenými charakteristikami projevu s fázemi výraznějších výkonových i orientačních posunů duševních funkcí. U dětí jsou nejvíce zřetelné a viditelné vývojové skoky, ke kterým dochází kumulací pozvolných kvantitativních změn kompetencí díky interakci biologických činitelů a podnětnosti prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Opakující se kvalitativní změny duševního dění dítěte umožňují v každém stádiu plnění náročnějších požadavků (osvojování sociálních zvyků, přebírání postojů a rolí ve skupině, plnění požadavků autorit), ale působení změn dokáže u dítěte i jeho postupné osamostatňování se od rodiny a hledání opor ve svém nejbližším okolí.

Období dospívání, zahrnující dekádu života od 10 do 20 let, je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech somatických, psychických a sociálních oblastech. Mnohé změny osobnosti jsou hlavně podmíněny biologicky, ale vždy změny ovlivňují i psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemném propojení. Průběh dospívání žáka je vždy ovlivněn konkrétními a společenskými podmínkami, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícímu. U žáka staršího školního věku dospívání

představuje specifickou životní etapu, mající svoje typické znaky v rámci životního cyklu s objektivním i subjektivním významem. Období dospívání je především obdobím hledání a přehodnocování, v němž má žák zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení s vytvořením subjektivně uspokojivé, zralejší formy vlastní identity (Vágnerová 2012, s. 367).

1.1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V období staršího školního věku psychomotorický vývoj žáka vstupuje do konečné fáze, jeho logická paměť se zdokonalila a stává se významnější než paměť mechanická. Myšlení žáka se téměř podobá myšlení dospělého člověka, především díky již natolik vyspělým analytickým i syntetickým jeho schopnostem včetně schopností abstrakce a logického uvažování. Velmi vyspělé rozumové schopnosti žáka jsou však ovládány nevyrovnanou osobností, procházející v tomto období pubertálním vývojem. Vývoj žákovy jemné motoriky vrcholí automatizací pohybů při psaní, dochází k vytváření vlastního rukopisu. Hrubá motorika žáka se zdokonaluje při činnostech jako jsou pohybové kolektivní hry, zejména pak hry míčové. Potřeba spánku pro žáky staršího školního věku se udává kolem 9 hodin (Machová 2016, s. 220).

Podle Langmeira a Krejčířové (2006, s. 148) je vývoj motoriky žáků v období dospívání výrazně větší než v období předchozím, žáci získávají dovednosti, vyžadující značnou sílu, hbitost či jemnou pohybovou koordinaci a využívají i smysl pro rovnováhu. Z úspěšných pohybových aktivit, které v tomto věku žáci uskutečňují, získávají posilu pro své mnohdy ohrožené sebehodnocení.

U žáků se zdokonaluje vývoj zejména vizuálního vnímání, souvisejícího mnohem více s abstraktním myšlením, představy žáků jsou méně živé, bývají více obecnější. Výuka žáků v tomto období by neměla být příliš jednostranně zaměřená jen na názornost, což by mohlo výrazně zpomalit vývoj jejich abstraktního myšlení, ale ani by nemělo docházet k výuce bez názorných a konkrétních příkladů.

Dále pokračuje, i když už to není zcela zřetelné, vývoj žákovy řeči, zvyšuje se slovní zásoba i složitost větné stavby a celková výrazová schopnost. U nadaných

jedinců se může v tomto období rozvíjet talent literárního vyjádření z nabytých vlastních zkušeností.

Rychlý rozvoj motorických, percepčních i ostatních schopností vede žáky k hlubším zájmům, například k zájmu o sport, četbu, hudbu, filmy a divadlo, v případě nadaných žáků může dojít i k vytvoření zájmů o výtvarnou či hudební tvorbu (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 148).

1.2 PSYCHICKÉ ZVLÁŠTNOSTI

Období dospívání je charakterizované nejčastěji jako období emoční lability, podmíněné vnitřními změnami organismu žáka. Pudový tlak, doprovázený pohlavním dozráváním žáka, vnáší do života dospívajícího žáka nové vnitřní podněty, které ho činí až přecitlivělým na různé podněty, přicházející z jeho okolí. Žáka staršího školního věku v období dospívání doprovází emoční instabilita, velmi časté změny nálad spíše negativním směrem, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost. U žáka dochází k obtížím při koncentraci, spojenými s emoční nestálostí, což ztěžuje naplňování jeho průběžného výukového procesu, často přispívajícího k výkyvům ve školním prospěchu. Mnozí dospívající žáci často sami sobě nerozumí, velmi často úzkostlivě pozorují své niterné stavy a přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech. Z tohoto důvodu se může stát, že utíkají do svého soukromého citového světa či do vystupňovaného denního snění, odvádějící je mnohem dále od skutečné reality (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 146).

Zajíc (2008, s. 24) popisuje psychickou změnu u žáka v období puberty tak, že lze pozorovat logické uvažování, schopnost abstrakce i logickou paměť a tyto schopnosti mohou být znehodnocovány nevyrovnanou osobností žáka s labilitou nálad, impulzivitou a přecitlivělostí. Období puberty je pro pedagoga žáků velmi náročné i z hlediska výuky a chování žáků, pedagog čelí kolektivu individualit s možným těžkým odhadnutím reakce na daný podnět. U žáků je pozorováno odmítání, vzpurnost či projevy hněvu a je velmi nutné, ze strany pedagoga, volit k žákům zejména taktní přístup, neboť právě v období jejich dospívání se negativně projevují všechny chyby v předchozí výchově žáků. Mezi nejčastější chyby pedagogů ve výchovném i vzdělávacím procesu žáků, lze zařadit: přehnanou autoritativní výchovu, přílišnou povolnost, přeceňování nebo podceňování osobnosti, nedostatek pochopení, ale i lásky.

Vztah žáků ke škole. Ve starším školním věku žáka se zřetelně mění jeho motivace k výuce. Zkušenost s hodnocením vlastního výkonu a z toho vyplývající pozice v třídním kolektivu, vede žáka ke stabilizaci osobního standartu. Úspěšnost ve škole přestává být jeho cílem, pokud je schopen pracovat, činí tak proto, aby dosáhl osobního cíle, na kterém mu v dané situaci záleží (například přijetí na vybraný obor). Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva pro žáka, pokud žák individuálně vyhodnotí učivo jako nepotřebné, klesá jeho motivace k práci či k činnosti a tímto postojem se staví i k jednotlivým výukovým předmětům. Žákův přístup k výuce předmětu se liší, pokud ho náplň předmětu baví, je v něm úspěšný a pokládá ho za užitečný nebo naopak, jestliže ho náplň předmětu nebaví, není v něm úspěšný či je pro něj osobně zcela zbytečný (Vágnerová 2012, s. 413).

Vztah žáků k pedagogům. Dospívající žák je k pedagogům i školním normám více kritičtější, není ochoten vždy akceptovat názory či rozhodnutí pedagogů zcela automaticky bez ohledu na jejich obsah. Změna vztahu žáka k pedagogovi je podmíněna zralejším způsobem uvažování dospívajícího žáka a jeho nechutí k bezvýhradnému podřizování se. Žáci hodnotí chování i profesní kompetence pedagoga přísně, často bývají k pedagogům netolerantní, i když usilují o rovnoprávnou diskusi a o možnost projevu svého názoru vydobytím respektu. Dospívající žák má tendenci s pedagogem diskutovat, v krajním případě negativně odmítá všechny požadavky pedagoga. Bohužel, v řadě případů žák s pedagogem nediskutuje z důvodu uvědomění si, jak by na to pedagog mohl reagovat a své názory prezentuje raději jinde, například před svými vrstevníky, kde mu žádná konfrontace s pedagogem nehrozí. Takový postoj žáka lze chápat jako symbolickou konfrontaci (Vágnerová 2012, s. 414).

1.3 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI PRO VZDĚLÁVÁNÍ

Kognitivní vývoj v období staršího školního věku žáka je výsledkem interakce zrání a učení. Je-li dospívající žák z neurofyziologického hlediska dostatečně zralý a díky organizovanému vzdělávání získal potřebné zkušenosti, může pokračovat i rozvíjet své poznávací schopnosti. Vývojově podmíněné změny jistých kognitivních funkcí vytvářejí u žáka předpoklady pro další rozvoj schopností s jejich propojením (Vágnerová 2012, s. 379). Čačka (2000, s. 232) popisuje, že dospívající žák postupně

ustupuje od mechanického přebírání hotových řešení, více využívá schopnosti samostatnějšího, pružnějšího a díky postupně nabývaným zkušenostem také odpovídajícího reagování na vnější situaci.

Podle Piageta (Blatný a kol. 2010 In: Piaget 1999, s. 172) mají vliv na duševní vývoj jedince - žáka čtyři faktory:

1. Organický růst;
2. Učení a zkušenosti, získané při práci s předměty;
3. Sociální vztahy;
4. Synchronizovaný vliv vývojových faktorů.

Thorová (2015, s. 432) specifikuje, že se adolescenti zaměřují více na vlastní myšlenky, názory a nahlízejí na dané situace z více perspektiv, objevuje se relativismus, mizí absolutismus, adolescent více chápe, že za určitým chováním mohou být různé pohnutky. Při posuzování vlivu dobra a zla je pro žáka – adolescenta spíše důležité především to, co tím druhá osoba myslí a důvod proč tak jedná, zlepšuje se schopnost metakomunikace - chápání metafor, nadsázky, slovních hříček a analogií, schopnost metapaměti – porozumění vlastním paměťovým dovednostem s jejich kontrolou, dochází ke zlepšení schopností v metakognice, kdy adolescent rozvažuje o vlastním myšlení a svých pocitech, vedoucích k lepší schopnosti sebepoznání.

Pro vývoj myšlení u žáků staršího školního věku je charakteristické postupné uvolňování se ze závislosti na konkrétní realitě. Žáci dokáží uvažovat hypoteticky o různých možnostech i o těch nereálných nebo málo pravděpodobných a jsou schopni uvažovat abstraktně (Vágnerová 2012, s. 380). Čáček (2000, s. 236) popisuje, že dospívající žáci, díky abstrakci, pronikají do pojmů jako je hmota, čas, příčina, pravda a spravedlnost. Čáček dále uvádí, že abstrakce je základní podmínkou při vstupu do stádia formálních operací, neboť myslet formálně znamená myslet až nezávisle na konkrétních jevech.

U žáků staršího školního věku vykazuje jejich paměť především změnu v neprospěch mechanické paměti, a naopak ve prospěch paměti logické, vyžadující již hlubší porozumění k výukové látce i k systematickému přiřazování nových informací

k již dříve vytvořeným základům. Mechanická paměť však neztrácí svůj význam a její schopnost neklesá (Čaček 2000, s. 236). U žáků se postupně rozvíjí i metapaměť, především znalostí možností vlastních paměťových schopností, žáci dokáží přijatelně odhadnout, jaký objem výukové látky zvládli, dokáží též určit, jaká strategie učení bude za daných okolností nejúčinnější. Dospívající žák umí lépe monitorovat proces výuky a s přibývajícím věkem navyšuje časový interval, potřebný k naučení určité látky. Starší adolescenti jsou rovněž více realističtější, vědí již, že se musí déle učit k dosažení dobrého výsledku (Vágnerová 2012, s. 390).

2 VÝVOJ ŽÁKA S TĚŽKÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Jedním z nejdůležitějších smyslů člověka je zrak, využívaný a nezbytný při získávání až 90 % veškerých vnějších informací, vznikajících v průběhu jeho života. Prostřednictvím zrakového vnímání člověk dokáže v jediném okamžiku rozpoznat barvy, tvary či světlo. Se zrakovým vnímáním úzce souvisí faktor orientace člověka v prostoru, neboť jakékoliv zrakové postižení zhoršuje jeho orientaci a při dlouhodobém nebo trvalém postižení se i výrazně zhoršují jeho komunikační dovednosti. Z hlediska tyflopédie i speciální pedagogiky můžeme za osoby se zrakovým postižením považovat jedince, kteří i po optimální korekci zraku pomůckou, trpí oční vadou a mají stále zrakové vnímání narušeno tak, že i v běžném životě jim činí problémy získávat a zpracovávat vnější informace pomocí zraku (Slowík 2016, s. 62).

Osoba se zrakovým postižením má omezenou a podstatně sníženou schopnost vizualizovat i přijímat vnější informace a u osob nevidomých je taková schopnost naprosto vyloučena. Postižení zraku či nevidomost přímo ovlivňuje celou osobnost jedince, jeho psychický a fyzický vývoj (Pipeková 2010, s. 254). Období vývoje žáka staršího školního věku s těžkým zrakovým postižením v rozmezí od 11 do 15 let je charakterizováno značným biologickým přetvářením žáka i jeho psychiky, neboť žák se postupně stává dospělým člověkem, a to zejména v rovině anatomicko fyziologické. V období dospívání u žáka dochází k rozdělení sociální a osobní identity, snaží se ztotožnit se skupinou vrstevníků, citově se určitým způsobem odvrací od rodiny, buduje si vlastní názory i nalézá si vlastní místo ve skupině. U žáka se zrakovým postižením jsou v jeho vývoji v tomto období zaznamenávána jistá specifika, související se soudružností dospívajících jedinců. U žáka s těžkým zrakovým postižením může dojít i ke ztrátě jeho místa ve vrstevnické skupině a k následnému přetrvávání dětské závislosti na rodině z důvodu ochranných postojů rodičů. Vývoj osobnosti žáka se zrakovým postižením je zejména ovlivněn působením školního zařízení, neboť škola vyžaduje samostatnost žáka a průběžně mu poskytuje vědomosti, otevírající široký svět vztahů, nikoliv uzavřenější okruh intelektuálních návyků i technik. Z užitých literatur lze citovat, že „*Percepce dítěte staršího školního věku jsou již velmi bohaté, rozšířené o četné znaky kvalitativně odlišované na konstitutivní a vedlejší*“ (Květoňová-Švecová,

L. 2000, s. 57). Nejvíce realizovaná analyticko syntaktická činnost je až v pubescenci, ve které se prokazatelně projevují zřetelné percepce nastalých situací, umožňující chápání různých a hlubších vztahů mezi předměty i osobami. U zrakově postižených žáků ve starším školním věku narušení této percepce pozměňuje z velké části celou jejich psychiku i jejich myšlenkové operace, vycházející z percepčních dovedností. Je velmi důležité předejít senzoričké deprivaci a následnému zpomalení vývojového procesu, upravením podmínek percepce u těžce zrakově postižených (Květoňová 2000, s. 56-57).

2.1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Důležitou podmínkou pro pochopení vývoje žáka staršího školního věku se zrakovým postižením je souhrnný pohled na všechny aspekty, vytvářející a v konečné podobě ovlivňující formování jeho samotného jako osobnosti. Jedním z těchto aspektů je i psychomotorický vývoj, který se v průběhu vývoje žáka vytváří a jeho míry kompetence odpovídají aktuální dosažené žákovy vývojové úrovni. U zrakově postiženého dítěte musí být již od prvních dnů po narození iniciováno postupné vytváření nových motorických kompetencí, pomáhajících položit základy, o které se dítě se zrakovým postižením může opírat po celý zbytek života ([Janečková, Štěrbová, Kudláček. 2007, Online](#))

V odborné literatuře je uváděno, že žáci s těžkým zrakovým postižením se zdravým centrálním nervovým systémem, jež neměli podnětné prostředí po získávání příležitostí k získávání motorických dovedností, jsou velmi často opožděni v celkovém vývoji, projevující se špatnou koordinací těla, velmi nejistou chůzí a jsou hypotoničtí.

Žáci s těžkou zrakovou vadou mají problémy s vytvářením představy o jejich vnějším prostředí, jsou si nejistí v orientaci v prostředí, vedoucí k nedostatku sebevědomí, určují svoji polohu a odhadují prostředí pod neustálou kontrolou vědomí za velké pozornosti svého okolí (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2000, s. 63-64)

Nejvýznamnějším důsledkem ztráty zrakového vnímání je omezení samostatného pohybu a obtíže s prostorovou orientací, týkající se nejen osob nevidomých, ale také

osob slabozrakých či osob se zbytkem zraku. V porovnání s osobami bez zrakového postižení, které bez problémů určí svoji polohu a dokáží automaticky překonávat překážky, osoby s těžkým zrakovým postižením překonávají tytéž překážky s neustálou kontrolou vědomí, jakákoliv i zcela bezvýznamná překážka představuje pro zrakově postižené jedince veliké soustředění i pozornost. K orientaci v prostoru pomáhají osobám se zrakovým postižením techniky prostorové orientace v samostatném pohybu a dlouhé hole. Průběžné získávání a zdokonalování schopností se samostatně přemisťovat i orientovat v daném prostoru významně napomáhá postiženému jedinci k osamostatnění, proto je velmi důležité trvale rozvíjet a zdokonalovat tuto schopnost, jak v rodinném prostředí, tak i v prostředí školy a okolí (Flinková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 115).

V průběhu individuálního vývoje žáka s těžkým zrakovým postižením je třeba dodržovat určené a praxí ověřené zásady, aby se žák mohl spolehlivě a samostatně pohybovat:

- Zásada cílevědomého, účelného a nenápadného prolínání výchovy všemi činnostmi zrakově postiženého – zaručení vysoké míry motivace žáka se zrakovým postižením;
- Zásada bdělé pozornosti – zejména při řešení orientačních situací je velmi důležité vhodným způsobem opakovat nutnost zachování klidu, soustředění a pozornosti, vedoucí k vyřešení orientační situace;
- Zásada kompenzační funkce ostatních smyslů – nejvýraznějšími kompenzačními činiteli, podílejícími se na orientaci v prostoru, jsou hmat, sluch a čich;
- Zásada postupného zvyšování náročnosti – orientace v mikroprostoru a poté orientace v makroprostoru;
- Zásada samostatnosti a zvyšování mobility – postupné osamostatňování se od okolí, získávání samostatnosti při pohybu, ale také samostatnosti v běžném životě;
- Zásada bezpečného pohybu – dodržování pravidel při plánování tras i při pohybu zrakově postiženého ve známém či neznámém prostředí;

- Zásada individuálního přístupu – každý jedinec přijímá informace individuálně jiným tempem a intervalitou. Je nutné uzpůsobit a přizpůsobit přístupy individualitě každého jedince (Flinková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 116-117).

V období staršího školního věku žáka je velmi důležité, aby individuální spolupráce jeho pedagogů i rodičů vedla k dosažení jeho správného vývoje jako osobnosti. Důležitým prvkem ke správnému vývoji osobnosti žáka patří kolektiv vrstevníků, bez kterého by neměl vyrůstat žádný žák. Žáci se zrakovým postižením bývají zařazováni do speciálních škol a v případě integrace má zrakově postižený žák vypracovaný vlastní individuální plán výuky, podle kterého se jeho výuka realizuje. Za velmi důležité se považuje zařazení žáka do školní tělesné výchovy s přihlédnutím k jeho individuálním a specifickým potřebám.

2.2 SPECIFIKA PSYCHIKY ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Osoby se zrakovým postižením se od ostatních intaktních lidí prakticky v ničem neliší, nechtějí být jako výrazně odlišné vnímány ani okolím a mají jako ostatní lidé své nedostatky a problémy. V naší vyspělé společnosti však stále přetrvává řada mýtů a předsudků, které zrakově postiženým a převážně nevidomým osobám komplikují vzájemné vztahy s ostatní populací tím, že vytvářejí velké zábrany při setkávání intaktních lidí s osobami zrakově postiženými. Psychosociální vývoj žáků se zrakovým postižením může tedy být velmi ovlivněn negativními přístupy jedinců z naší společnosti.

Zrakově postižený žák může trpět nedostatkem kontaktů s jeho vrstevníky a nedostatkem sociálních zkušeností, které mohou následně značně zkomplikovat jeho sociální vývoj (Slowík 2016, s. 68). Lechta (2016, s. 102) zdůrazňuje, že *„Pokud jde o narušení kontaktu s lidmi a nedostatek sociálních zkušeností, současné trendy inkluzivní edukace a celkově příznivější situace ve společenské akceptaci lidí*

s postižením pravděpodobně v blízké budoucnosti povedou k tomu, že tato příčina bude hrát čím dál menší roli.“

K psychologické zvláštnosti žáků se zrakovým postižením můžeme zařadit jejich řečový projev. Lechta (2016, s. 102) popsal a shrnul výsledky výzkumu i pozorování řečové komunikace u žáků se zrakovým postižením (v tomto případě nevidomých) do šesti bodů:

- Nevidomí vykazují sníženou hlasovou variaci;
- Nevidomým chybí přiměřená hlasová modulace;
- Nevidomí mají tendenci mluvit hlasitěji;
- Nevidomí mluví pomaleji;
- Nevidomí jsou typičtí neracionálními gesty a nepřiměřenou pantomimikou;
- Nevidomí při artikulaci nepohybují rty tak intenzivně jako vidoucí.

Uvedené zvláštnosti řeči nevidomých mohou vést k tomu, že intaktní lidé jim nerozumí, nechápu je, mají pocit, že je hovor nezajímá, a proto i v konečném důsledku může dojít k tomu, že se komunikaci s nevidomými vyhýbají.

Žák staršího školního věku se zrakovým postižením bývá okolím považován za jedince, vyžadujícího pomoc okolí se závislostí na pomoci ostatních vrstevníků či pedagogů. Z tohoto hlediska může dojít k situacím, kdy se zrakově postižený žák „stáhne do sebe“, odmítá jakoukoliv pomoc ostatních, některý se brání i řeší situaci menší vzpourou, ale zpravidla pomoc ostatních určitým a jemu vlastním způsobem přijímá. V oblasti vzdělávání je starší školní věk žáka obdobím rozvoje paměti, myšlenkových operací, samostatnosti, diferenciací zájmů, osobnostních předpokladů, a proto je velmi důležité, aby se žák v prostředí školy i svých spolužáků cítil dobře a nepociťoval pro své postižení odmítavý postoj ostatních jedinců. Pipeková (2010, s. 281) považuje za velmi pozitivní efekt integrace každodenní kontakt žáka se zrakovým postižením s vrstevníky bez postižení, neboť se tím žák se zrakovým postižením lépe přizpůsobuje a zvyká si na prostředí intaktní populace než žák segradovaný. Je prokázáno, že na prospěch žáka, mimo aktivního podílu zkušených pedagogů, mají zásadní vliv rodiče a rodinné prostředí, ve kterém zrakově postižený žák vyrůstá.

Období puberty bývá nejen u žáků zrakově postižených, ale i u osob intaktních, charakterizováno jako období velmi kritické k sobě samému i k okolí, období hledání vlastní identity, tělesných změn, černobílého vidění a velké snahy o dosažení nejlepší image mezi vrstevníky. U zrakově postižených žáků se setkáváme s výrazně kritickým přístupem k sobě samému, ke svému postižení, tito jedinci k sobě přistupují velmi kriticky, jsou značně přecitlivělí na jakékoliv poznámky, vztahující se k jejich postižení, touží po začlenění mezi ostatní žáky prostřednictvím sportovních nebo volnočasových aktivit či módy. Těžce zrakově postižení žáci v období puberty nejvíce hodnotí svůj život se zrakovou vadou, nezdědka se uchylují do svého světa fantazie, ve kterém si svůj život, bez zrakové vady, idealizují. V období pubescence se zrakově postižení žáci nejvíce zaměřují na budoucnost, své postižení přijímají jako nepřijatelnou součást vlastní identity, kterou v budoucnosti budou chtít změnit nebo nějak kompenzovat (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2000, s. 92).

Specifika období staršího školního věku obsahují i rozhodování o budoucím povolání zrakově postiženého žáka, úzce související s pochopením jeho životní cesty s postižením, uvědoměním si vlastních, zejména fyzických možností s budoucími požadavky na výkon povolání i s možnostmi uplatnění zrakově postiženého žáka na trhu práce. Je velmi důležité a téměř zásadní, aby při volbě žákova budoucího povolání zcela odpovědně pomáhala především žákova škola za přímé účasti rodičů, jejichž pomoc i v budoucnu bude hrát pro žáka se zrakovým postižením důležitou roli. Nezdědka se jako velký problém a omezení pro zrakově postiženého žáka může objevit tendence rodičů setrvání na dětském věku žáka, a to jejich infantilním chováním a udržováním závislosti žáka na nich. Pro úspěšnou volbu povolání je zásadní cíleně připravit žáka tak, aby ve všech oblastech kompetencí a schopností se mohl sám o sebe postarat, uměl, podle svých individuálních možností, zvládat specifické kompetence (práce s kompenzačními pomůckami, strategie využívání oslabeného vidění, samostatný pohyb, sebeobslužné činnosti), které by mu optimálně pomohly úspěšně se začlenit do běžného života (Pipeková 2010, s. 282).

2.3 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM PRO VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci kognitivního vývoje schopností žáka, při kterém se vytvářejí a definují pojmy, diferenciaci nebo generalizaci, dochází u zrakově postižených žáků a zrakově postižených žáků více vadami k určitým obtížím. Zrak není u člověka jediným smyslem, poznávajícím svět, ale ze všech smyslů poskytuje nejvíce autentické vjemy předmětů. Je nutností, aby při kognitivním vývoji schopností žáka byl výpadek zrakového vnímání účinně nahrazen jinými kompenzačními smysly, jako jsou sluch, hmat či kinestetické pocity. Rozvíjení a výcvik užívání smyslů je u žáka se zrakovým postižením jedním z prvořadých úkolů speciálního pedagoga s důrazem na využití žákova zbylého vidění buď formou zrakové stimulace již v předškolním věku, raném školním věku nebo formou reedukace zraku ve starším školním a dospělém věku (Vítková, Řehůřek, Květoňová-Ševcová, Madlener, 1999, s. 48).

Sluchové vnímání je důležitým kompenzačním prostředkem pro žáky s těžkým zrakovým postižením, zastává nezastupitelnou roli v jejich životě především v procesech zprostředkovaného poznávání, prostorové a sociální orientace. Obecně platí, že žáci s těžkou poruchou zraku a žáci nevidomí se musí více naučit využívat svůj sluch o mnoho více než osoby s velkým množstvím zrakových informací. Pro orientaci v prostoru je pro žáky s těžkým zrakovým postižením velmi důležité vytvořit si opakovanými nácviky schopnost lokalizace zvuku v prostoru a vycvičit si nezbytnou úroveň sluchové paměti (Pipeková 2010, s. 264)

Hmatové vnímání je žákovým kompenzačním prostředkem poznávání okolního světa. Hmat je však podstatně kvalitativně odlišný od sluchového vnímání, protože neposkytuje snadno stejné množství informací. Intaktní lidé za běžných okolností hmatové vnímání nepotřebují, proto hmatové vnímání ani nijak cíleně nerozvíjejí. Pro žáky nevidomé a žáky s těžkou poruchou zraku je zcela zásadní cílené, systematické zdokonalování hmatu. Hmatové vnímání probíhá postupně od části k celku, skládá se z mnoha dílčích kroků, složených do smysluplného celku a vedoucích k pochopení vzájemných vztahů i souvislostí. Proces vyhodnocování hmatových informací je

především zdlouhavý z důvodů větší pracnosti, větších nároků na pozornost, paměť a myšlení každého zrakově postiženého žáka.

Prostor hmatového vnímání na vzdálenost rozpažených rukou nazýváme *haptický prostor* (Vágnerová 2004, s. 65). *Aktivní hmat* – haptika je výsledkem aktivního ohmatávání objektů, má svá pravidla a potřebné výsledky se získávají zejména jejím opakovaným nácvikem. *Zprostředkovaný* (instrumentální hmat) se nazývá způsob ohmatávání, který je prováděný rukou za pomoci nějakého nástroje či nářadí např. bílá hůl (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2000, s. 62).

3 VÝVOJ ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Mentální postižení člověka patří k nejznámějším a nejběžnějším poruchám v lidské populaci bez ohledu na původ jedince, kontinent, kulturu, společenské zřízení či ekonomické vztahy. Žádný jiný druh postižení nečiní člověka v běžné populaci tak odlišným či zvláštním, jako je právě jeho mentální postižení. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, je skutečnost, že intaktní člověk si nedovede představit stav mentálního postižení jako omezení, nedovede se vžít do situace postiženého jedince, neboť nelze nijak simulovat jakoukoliv situaci člověka s mentálním postižením (Slowík 2001, s. 111).

Podle Světové zdravotnické organizaci (WHO) je mentální retardace považována za: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývoje období, postihující všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.*“ ([MKN 10, F70-F79 – Mentální retardace,online](#)). Bendová a Zikl popisují mentální postižení jako „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky*“. (Bendová, Zikl 2011 In: Vágnerová 2004, s. 289).

V řadě literatury se můžeme dočíst, že mentální postižení nemá jednotnou příčinu a převážně vzniká spojováním více faktorů, do kterých mohou patřit i příčiny endogenní, jako je dědičnost či genetické příčiny, nebo exogenní, ovlivněné prostředím. Příčiny vzniku mentálního postižení lze dělit na vrozené či získané.

Pro speciálně pedagogickou praxi je nejpoužívanější klasifikace mentálního postižení dle stupňů mentální retardace, členěných podle Desáté decenální revize WHO z roku 1992 s platností v České republice od 1. ledna 1993. Stupně mentálního postižení

u osob se obvykle zjišťují standardizovanými testy inteligence (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016, s. 121).

- **Lehké mentální postižení – IQ 50-69.** U dospělých osob odpovídá věku 9-12 let. Tento stav vede k obtížím při školní výuce, objevuje se opožděný neuropsychický vývoj a poruchy motoriky. Psychická stránka vykazuje nerovnoměrný vývoj a funkční oslabení. Řeč je provázena častými poruchami formální stránky řeči, je obsahově chudá.
- **Střední mentální postižení – IQ 35-49.** U dospělých osob odpovídá věku 6-9 let. Projevuje se zřetelné vývojové opoždění v dětství, mnozí jedinci se dokáží vyvinout k určité hranici soběstačnosti, nezávislosti, dokáží dosáhnout přiměřených školních dovedností a komunikace. Neuropsychický vývoj a motorika jsou zřetelně opožděné, objevují se somatická opoždění i epilepsie a osoby se střední mentální retardací mají výrazně opožděné chápání i rozvoj sebeobsluhy.
- **Těžké mentální postižení – IQ 20-34.** U dospělých odpovídá věku 3-6 let. Stav postižených vyžaduje trvalou podporu zdravých jedinců. Neuropsychický vývoj je celkově omezený s výrazným somatickým postižením. Retardace je omezena celkovou úrovní všech schopností, komunikace je převážně jen neverbální.
- **Hluboké mentální postižení – IQ dosahuje nejvýše 20.** Jedinci postižení hlubokou mentální retardací jsou nesamostatní s potřebnou pomocí třetí osoby u všech činností (pohyb, komunikace, hygiena).
- **Jiné mentální postižení** – mentální retardaci nelze přesně určit, jsou přidružená jiná postižení.
- **Nespecifikované mentální postižení** – je určeno, že jde o mentální retardaci, ale pro nedostatek znaků nelze jedince spolehlivě zařadit (Potměšilová 2013, s. 85).

Přestože do příslušného stupně mentálního postižení je každý mentálně postižený jedinec zařazen na základě výsledků testů inteligence, jsou zřejmé znatelné rozdíly ve

stupnicích na hraně horní hranice mentálního postižení a spodní hranice mentálního postižení daného stupně.

3.1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Psychomotorika je obecně chápána jako projev, představující souhrn pohybových aktivit člověka při jeho volní i mimovolní pohybové činnosti, do které patří mimo jiné i gestikulace či mimika. Psychomotorika tedy zahrnuje pohybový projev, vyjadřující okamžitý psychický stav jedince.

U dětí s mentálním postižením se setkáváme se specifickou situací, kdy dítě s mentálním postižením je schopno plně vnímat i prožívat nejrůznější psychické stavy, ale jeho motorické schopnosti jsou z nejrůznějších důvodů velmi problematické. Nejčastěji se u dětí setkáváme s pohybovou neobratností, doprovázenou zpravidla nemožností pohybové odpovědi. V takovém případě může dojít u dítěte k vyvolání řetězové reakce, projevující se u něho vyhýbáním se již uvedeným rizikovým aktivitám nebo neadekvátnímu zpracování psychické situace. Důsledkem takového chybného závěru dochází u dítěte k neadekvátní motorické reakci.

Významným specifikem jedinců s mentálním postižením je charakteristická, značně omezená schopnost abstrakce včetně masivní tendence mechanické aplikace naučeného i zavedeného bez ohledu na danou situaci, ale nejedná se u jedince o chybné zpracování podnětové situace nebo neschopnost adekvátního motorického výkonu. Dítě s mentálním postižením řeší nastalou situaci způsobem, který zná, má naučený a ověřený, proto ho používá i v tomto případě bez ohledu na jeho vhodné či nevhodné řešení (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 225).

Motorické schopnosti člověka můžeme chápat jako soubor předpokladů, vedoucích k úspěšné pohybové činnosti. U motorických schopností bývá zdůrazňována jejich potencialita, míra předpokladů pro zdokonalování a genetická podmíněnost.

Ve starším školním věku žáka je již jeho motorický vývoj dokončen, jeho schopnosti i dovednosti se zlepšují zejména díky lepší a účinnější koncentraci

pozornosti, motivaci, cílevědomějšímú přístupú k učení i s přibývající, zvýšené mentální intelektové úrovni žáka. Vyšší nervová činnost u žáka dosahuje znatelné dokonalosti, zlepšují se funkční možnosti svalového systému a pohybové činnosti získávají podobu pohybové činnosti dospělého. Postupně od desátého do osmnáctého roku žáka klesá jeho tepová frekvence vlivem zlepšené činnosti krevního oběhu, a proto jsou jedinci schopni si osvojit i koordinačně náročné pohybové schopnosti a činnosti. Toto období adolescence bývá označováno za vrchol v motorickém vývoji žáka (Valenta 2018, s. 218 In: Vilímová, 2002).

Vacíková, Honzíková (2021, s. 5,6) popisují psychomotorický vývoj i manuální schopnosti žáků s jednotlivými postiženími v rámci předmětu pracovní činnosti.

- **Lehká mentální postižení.** Žáci jsou vzděláváni na základní škole podle školního vzdělávacího programu (ŠVP), upraveného pro minimální výstupy každého žáka. Oblast žákovy sebeobsluhy bývá zřídka kdy narušena. Žáci tohoto typu postižení většinou dosahují plné nezávislosti v osobní péči či v praktických domácích činnostech, i když je jejich vývoj, oproti intaktním jedincům, pomalejší a lépe zvládají praktické, manuální činnosti než jen teoretické.
- **Střední mentální postižení.** Žáci se středním mentálním postižením se vzdělávají na základní škole speciální. V tomto stupni postižení je u žáků opožděn vývoj jemné i hrubé motoriky, u jedinců přetrvává neobratnost, je systematicky nutné časté opakování jakékoliv činnosti tak, aby průběhu vzdělávání žáků došlo u nich k jejímu zafixování. Žáci zvládají běžné návyky, jednoduché dovednosti, převážně v oblasti sebeobsluhy a pokud není pedagogy od žáků vyžadována úplná přesnost a rychlost, zvládají vykonávat jednoduché pracovní činnosti. U žáků se středním mentálním postižením přetrvává nekoordinovanost pohybů a u některých jedinců sebeobsluha i samostatnost bývá často jen částečná.
- **Těžká mentální postižení.** Žáci s těžkým mentálním postižením se vzdělávají ve speciálních vzdělávacích zařízeních. Psychomotorický vývoj žáků je výrazně omezen, je nezbytně nutný pravidelný nácvik koordinace pohybů, velmi často se objevují stereotypní automatické pohyby a motorika

žáka je výrazně narušena. Žáci jsou závislí na pomoci druhé osoby v oblasti sebeobsluhy, při stravování nebo při hygienických a praktických činnostech.

- **Hluboká mentální postižení.** Žáci s hlubokým mentálním postižením zpravidla bývají imobilní, vyskytuje se u nich těžké opoždění psychomotoriky a motorika je velmi omezená. Žáci s tímto stupněm postižení jsou schopni se pod vhodným vedením druhé osoby malým dílem podílet na drobných praktických a sebeobslužných úkonech. Vždy je u nich zcela nutná plná dopomoc i dohled druhé osoby. Vzdělání je žákům umožněno ve speciálních základních školách, s tím, že většina žáků má svůj individuální vzdělávací plán (IVP), sestavený na základě ŠVP školy, ve které je žák vzděláván, a to v součinnosti se speciálním pedagogickým centrem (SPC), spolupracujícím se školou. Žákům, kterým jejich zdravotní stav neumožňuje docházet do základní školy speciální, je poskytováno vzdělávání v jejich domácím prostředí, do kterého za nimi dochází, v návaznosti na jejich IVP, speciální pedagog.
- **Jiná mentální postižení.** Názvu či označení se používá, je-li stanovení stupně rozumového postižení žáka nesnadné nebo nemožné pro přidružení smyslového nebo tělesného postižení. Žáci s jiným mentálním postižením jsou zcela nesamostatní, potřebují neustálou pomoc a vedení druhé osoby.
- **Neurčená, nspecifická mentální postižení.** Charakteristika tohoto postižení u žáků je ve své podstatě již uvedena výše v kapitole a žáci jsou zcela závislí na pomoci druhé osoby.

Z výše uvedených charakteristik mentálního postižení žáků je zřejmé, že psychomotorický vývoj i manuální schopnosti každého žáka jsou bezprostředně ovlivněny i stupni jeho postižení.

3.2 SPECIFIKA PSYCHIKY ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

U žáků staršího školního věku s mentálním postižením se můžeme setkávat s mnoha zvláštnostmi v nejrůznějších oblastech, zejména se projevujících a nápadných v oblasti kognitivní, především souvisejících s myšlením a pamětí. Uvedená oblast bude podrobněji rozepsána v následující podkapitole.

Slowík (2016, s. 120) označuje za jeden z hlavních problémů žáků s mentálním postižením, v různé míře omezení jejich schopnosti samostatně a bez pomoci druhých zvládat řešení běžných životních situací. V projevech chování mentálně postižených žáků je obvyklým rysem zvýšená emocionalita, do které zahrnujeme jejich spontánnost i otevřenost a která se v některých případech může stát specifickou formou kompenzace deficitu racionální složky osobnosti. Černá a kol. (2008, s. 152) konstatují, že se specifickým rysem žáků s mentálním postižením charakterizuje jejich snížená motivace v oblasti učení se novým věcem, pro ně nepříliš atraktivním. Valenta a kol. (2014, s. 29) popisuje psychické zvláštnosti žáků s mentálním postižením do následujících znaků: infantilnost, zvýšená závislost žáků na rodičích, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulzivnost, hyperaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, těkavá pozornost, snížená mechanická i logická paměť, těžká pozornost, porucha vizuomotoriky a porucha celkové pohybové koordinace.

Fischer a Škoda (2008, s. 96) mezi psychické zvláštnosti žáka s mentálním postižením zařazují typické znaky vybraných psychických funkcí a schopností jako jsou například:

Odlíšnost v řeči, žákova řeč bývá postižena z hlediska formálního i obsahového. Mezi typické znaky řečového projevu žáků s mentálním postižením patří:

- Nápadný projev s méně přenosnou výslovností;
- Nižší schopnost porozumění verbálnímu sdělení z důvodu omezenější slovní zásoby a většími potížemi s pochopením celého kontextu. Žáci vůbec nejsou schopni chápat složitější obraty, jako jsou například ironie či žert. Pro žáky s mentálním postižením je nevhodnější podávání informací stručně a jasně. Žáci

s lehkým mentálním postižením zvládnou porozumět běžným konkrétním pojmům se základními slovními obraty. U žáků s těžší formou mentálního postižení se verbální schopnosti nerozvíjejí vůbec;

- Znatelná, nápadná jednoduchost ve vyjadřování, projevy jazykové necitlivosti – agramatismy.

Odlíšnost v učení, schopnost učení žáka s postižením je obecně v různé míře narušena a bývá způsobena neporozuměním učiva či nedostatky v koncentraci pozornosti i paměti. Učení u žáků s mentálním postižením bývá zpravidla mechanické, všechny získané informace, schopnosti či dovednosti si žáci ukládají ve své rigidní podobě a stejným způsobem je užívají. Ve výuce těchto žáků je důležitá motivace k učení s nezbytným, ale osvědčeným využíváním specifických odměn (sladkosti, oblíbené obrázky či postavy z filmů atd...), na které žáci reagují velmi pozitivně.

Černá a kol. (2008, s. 153) poukazují na skutečnost, že žáci s mentálním postižením ve starším školním věku často potřebují podporu v oblasti adaptivních dovedností, do kterých řadíme:

- Komunikaci s ostatními (okolí, rodina, vrstevníci);
- Pomoc se sebeobsluhou;
- Seznámení se s hlavními informacemi o svém zdraví a bezpečnosti;
- Seznámení se a nacvičení činností, týkajících se života v domácnosti;
- Znalost sociálních dovedností, společenských pravidel, vycházení se skupinou vrstevníků;
- Základní dovednosti v matematice a v českém jazyce, týkajících se zejména čtení a psaní.

Fischer a Škoda (2008, s. 97) popisují **specifičnosti v oblasti emocionality a motivace**, obvykle způsobené zvýšenou dráždivostí a větší pohotovostí k afektivním reakcím. Žáci s mentálním postižením mají stejné základní psychické potřeby jako jejich intaktní spolužáci, ale potřeby žáků s mentálním postižením však mohou být narušeny omezenými rozumovými schopnostmi a různým způsobem modifikovány. Žáci s mentálním postižením mají tendenci uspokojovat svoje potřeby neodkladně, bez

veškerých zábran a pokud toho nedosáhnou, prožívají zpravidla velkou frustraci, na níž reagují různými svými zcela individuálními obrannými mechanismy.

Další zvláštností u žáků s mentálním postižením jsou projevy **nápaditosti v chování**, žáci nejsou schopni porozumět a pochopit obecně platné hodnoty i normy. Žáci s lehčím stupněm mentálního postižení obvykle vědí, jak by se měli v běžných situacích chovat, ale nelze vždy očekávat adekvátní chování na právě vzniklou situaci. Hlavním důvodem neadekvátního chování je zpravidla žákovo odlišné zpracování informací i sklon k jinému způsobu reagování s převládající, spíše emocionální impulsivitou. Nepříjemné, afektivní i někdy až agresivní projevy žáků bývají způsobeny jejich reakcí na situaci, které nerozumějí nebo ji nedovedou plně pochopit. Uvedené problematické chování žáků může být výrazem jejich neschopnosti vyjádřit své aktuální pocity obvyklým standardním a pro ostatní srozumitelným způsobem (Fischer, Škoda, 2008, s. 97).

3.3 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM PRO VZDĚLÁVÁNÍ

Následující kapitola se zabývá osobností žáka s mentálním postižením z hlediska poznávacích funkcí, nezbytných pro kognitivní proces, neboť žákovo postižení je hlavním specifikem mentálního postižení. V tomto případě se jedná se o přístup žáka k učení a řešení problémů, označují se jím zvláštnosti ve vnímání i v následných poznávacích procesech. Kognitivní schopnosti člověka mají vrozený základ, z části se vytvářejí již v ranném dětství a zahrnují charakteristické způsoby přijímání informací, jejich zpracování při řešení nastalých problémů, způsob vnímání, myšlení a učení. Žák s mentálním postižením se však liší od jeho ostatních, zdravých vrstevníků (Valenta, Michalík, Lečbých a kol. 2018, s. 258).

Kognitivní funkce a schopnosti žáka s mentálním postižením jsou pro dosažení úspěchu ve výukovém procesu, byť realizovaným s individuálními specifiky, zcela zásadní, neboť mentálním postižením dochází k narušení psychických složek osobnosti, ovlivňujících především celý výukový proces. V následující části kapitoly se zaměřím na některé funkce, na myšlení, vnímání, paměť a pozornost žáků s mentálním postižením.

Myšlení:

Hučík (2013, s. 91) popisuje, že myšlení žáků s mentálním postižením je ze všech poznávacích procesů nejvíce poškozené, neboť úroveň myšlení je zcela závislá na kvalitě i kvantitě ostatních poznávacích procesů, přičemž nejzávažnější nedostatky se vyskytují v pojmotvorném procesu, představujícím pro racionální výukový proces největší překážku.

Myšlení u žáků s mentálním postižením je dle Valenty a Mülera (2013, s. 51) zatíženo přílišnou konkrétností s neschopností vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybovostí v analýze i syntéze. Myšlení žáka s mentálním postižením je nedůsledné, vyznačuje se nízkou řídicí funkcí i značnou nekritičností, pojmy žák tvoří těžkopádně a jeho úsudky bývají často nepřesné. Obecně se myšlenky vyjadřují pomocí slov – řečí, ale u žáků s mentálním postižením bývá jejich řeč často „deformována“, kdy příčinou deformace bývají nejčastěji nedostatky v korových částech analyzátorů a integrátorů fatických funkcí.

Vnímání:

Valenta, Michalík, Lečbých a kol. (2018, s. 199) definují vnímání jako vývojovou primární základní funkci, ovlivněnou úrovní rozumových schopností jedince. K tomu, aby se žák mohl naučit rozeznávat různé podněty, musí se nejdříve v jeho mozkové kůře vytvořit diferenční, podmíněné spoje a následně soustava těchto spojů, nazývaná dynamický stereotyp. U žáků s mentálním postižením je vlivem poškození centrální nervové soustavy (CNS) tento proces v mozku pomalý, je zpravidla ovlivněn určitými odchylkami s přímým vlivem na opoždění i omezení schopností vnímání u žáků s mentální postižením na další průběh jejich psychického vývoje. U žáků s mentálním postižením jsou typické následující problémy při vnímání:

- Zpomalenost tempa vnímání a značné zúžení rozsahu vnímání – omezena schopnost globálního vnímání, žáci setrvávají ve fázi vnímání detailů a tyto skutečnosti limitují jejich orientaci v novém prostředí či neobvyklé situaci;

- Výrazná nediferencovanost počitků a vjemů – žáci při poznávání předmětů považují za stejné, různé - odlišné předměty, kdy je porušena i diskriminace figury a pozadí;
- Nedostatečné vnímání prostoru a času – častá časová dezorientace, chybování při odhadu délky nebo hloubky;
- Inaktivita vnímání – žáci nejsou schopni si prohlédnout předkládaný materiál (obrázek) podrobně, vnímají všechny jeho detaily jen povrchně, při otočení materiálu či obrázků ho žáci už nepoznávají (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 199). Bendová, Zikla (2011, s. 18) uvádějí, že inaktivita vnímání ve výukovém procesu negativně ovlivňuje zejména oblast výuky čtení a psaní s dopadem i na možnosti využití jakéhokoliv obrázkového materiálu v průběhu jejich edukace.

Pozornost:

Pozornost lze v obecné úrovni charakterizovat jako podstatnou podmínku veškeré adekvátní duševní činnosti s tím, že tato funkce i chrání žáka před vyčerpáním z přemíry zásadních informací ve výukovém procesu. Na pozornosti žáka závisí efektivita učení, myšlení a žákova vnímání. Rozvoj pozornosti je vývojově podmíněn, proto pro žáky s mentálním postižením jsou vykazovány v oblasti jejich pozornosti někdy i značné deficity. Je důležité v této souvislosti poznamenat, že charakter narušení pozornosti u žáka závisí na etiologii jeho mentálního postižení.

U žáků staršího školního věku s mentálním postižením se setkáváme s problémy snížené schopnosti až neschopnosti eliminovat okolní rušivé vlivy a v tomto období vzniká snadná „odklonitelnost“ i unavitelnost žáka z důvodu nízkého rozsahu a nestálosti jeho pozornosti. Stále více vystupuje do popředí snížená schopnost dělit pozornost na více činností, zejména s narůstající zátěží žáka jeho pozornost rychle klesá a dochází více k chybovosti (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 261).

Bendová a Zikl (2011, s. 21) dělí pozornost na podmíněnou a nepodmíněnou (nezáměrná pozornost). Podmíněná neboli záměrná pozornost je u žáků s mentálním postižením specifická omezeným rozsahem sledovaného děje, výuky, je nestála

a charakterizována sníženou schopností či neschopností věnovat se více činností najednou.

Dle Hučíka (2013, s. 90) mají žáci s mentálním postižením značný problém s udržení a cíleným zaměřením pozornosti, většina z nich není schopna udržet cílenou a úmyslnou pozornost na nezbytný čas. Mezi nejčastější znaky pozornosti u žáků mentálně postižených lze zařadit:

- Sníženou koncentraci pozornosti;
- Sníženou stálost pozornosti – limit u mentálně postižených žáků je 15-20 minut;
- Snížení rozdělování pozornosti;
- Kolísání pozornosti (Hučík 2013 s. 91 In: Požár a kol., 1987).

Paměť:

Paměť u mentálně postižených žáků má svá specifika, žáci si vše nové osvojují pomalu a až po mnohanásobném opakování, naučenou látku rychle zapomínají, pamětní stopy si vybavují nepřesně, osvojené vědomosti neumějí vhodně a včas uplatnit v praxi. Žáci s mentálním postižením mají nekvalitní třídění pamětních stop, využívají paměť mechanickou a ne logickou (Valenta a kol. 2014 s. 29). Bendová a Zíkl (2011, s. 20) ve své studii připisují žákům s mentálním postižením navíc častější problém se znovu vybavením si podstatného. V rámci edukačního procesu se za základní a velmi důležité považuje věnovat značný prostor cyklickému opakování učiva, neboť opakováním dochází u žáka k fixaci naučené látky a k určité automatizaci při jejím zpětném přednesu.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM – ZRAKOVÉ A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

V teoretické části bakalářské práce byla podrobně popsána specifika vývoje jak žáka zdravého bez žádného druhu postižení, tak i specifika vývoje žáka s mentálním postižením i se zrakovým postižením. V praktické části se bakalářská práce zaměří na výukové metody a styly výchovy žáků s kombinovaným postižením zrakového, mentálního a tělesného postižení, na zařazení podpůrných opatření, specifické přístupy i na zařazení jiného druhu motivace než u žáků bez postižení. Mezi velmi osvědčené přístupy k výuce i výchově žáků patří využití nejrůznějších terapeutických metod, jako jsou například muzikoterapie, canisterapie nebo hipoterapie.

Největším problémem, se kterým se nevidomí žáci v denním životě setkávají, je nemožnost získávat informace ze svého okolí prostřednictvím vlastního zraku, což žáky omezuje v podstatě ve všech oblastech života. Zvláště náročné je získávání informací pro žáky nevidomé v kombinaci s mentálním postižením, kteří nejsou schopni abstraktního myšlení, neboť představivost, zafixování věcí i přijímání informací se odvíjí od názornosti a jakoukoliv informaci o svém okolí musí žáci přijímat jinou cestou, pomocí jiných smyslů, především sluchem a hmatem.

Při vzdělávání žáka se zrakovým postižením je třeba zabezpečit vhodné technicko - materiální potřeby a pomůcky, zejména zásadní jsou specifické úpravy organizace vyučování se zcela individuálním přístupem k žákovi, např.: poskytování více času na splnění požadovaného úkolu, individuální a diferencovaný přístup, práce se speciálním pedagogem nebo asistentem pedagoga, zabezpečení přípravy poznámek atd.. V případě kombinovaného zrakového a mentálního postižení žáka je nezbytné zaměřením se na jeho individualitu, jeho potřeby i možnosti s cílem zdokonalování dosažených schopností, vedoucích žáka k možné seberealizaci a k sebeobsluze.

4.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření, stanovená na základě doporučení Školského poradenského zařízení (ŠPZ) v Hradci Králové, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zařazené do školy, zřízené pro tyto žáky podle § 16 odst. 9) zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona v platném znění, kteří jsou vzděláváni v Základní škole speciální podle RVP ZŠS, díl 2.

Podpůrná opatření zahrnují zejména poradenskou pomoc školy a Školského poradenského zařízení (ŠPZ), úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončení vzdělávání, zaměřují se na využití kompenzačních pomůcek či speciálních učebnic včetně využití komunikačních systémů u neslyšících a hluchoslepých žáků (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018, s. 128).

V této části bakalářské práce budou dále popisovány konkrétní postupy v kategorii podpůrných opatření, individuálně aplikované přímo pro žáky 8. a 9. třídy, zařazených do čtvrtého stupně podpůrných opatření a vzdělávaných v Základní škole speciální Diakonie ČCE Vrchlabí.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně:

Realizace podpůrných opatření čtvrtého stupně je vždy podmíněna stanovením opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka s tím, že je respektováno i odborné stanovisko lékaře a dalších odborných pracovníků. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, pro žáky se závažnou poruchou chování, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením a také mimořádně pro nadané žáky.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření vyžaduje užití specifikovaných metod v organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, úpravy výstupů ze vzdělávání při současném plném respektování rozvoje schopností a dovedností žáka. Volba metod výuky žáka musí být plně zaměřena na možnost úpravy obsahů vzdělávání a podle individuálních možností žáka lze redukovat obsah i úpravy výstupů. Individuálně

přizpůsobené metody výuky žáka jsou významně ovlivňovány využíváním prostředků augmentativní nebo alternativní komunikace, mající za úkol kompenzovat žákovy těžké poruchy řeči, jazyka i psaní. Mezi metody výuky v uvedeném stupni podpůrných opatření patří i zajištění výuky nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům, poskytované v jazycích, formách a způsobech, které jsou pro vzdělávání žáků nejlepší a nejvhodnější ([katalog podpůrných opatření 2015. online](#)).

Mezi stanovená podpůrná opatření žáků, vzdělávajících se na ZŠS a PŠ Diakonie ČCE patří:

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je základní dokument pro poskytování podpůrných opatření ke vzdělávání na základě návrhu Speciálního pedagogického centra (SPC) pro zrakově postižené. V rámci výzkumného šetření budou uvedeny poznatky ze dvou případů zrakově postižených žáků, kdy SPC pro zrakově postižené děti v Hradci Králové nevyžadovalo IVP z důvodu zařazení žáka do školy, zřízené podle § 16 odst. 9) zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona v platném znění, kteří jsou vzděláváni v Základní škole speciální podle RVP ZŠS, díl 2.

Metody výuky

Podpůrná opatření popisují realizaci postupů při vzdělávání žáků se zrakovým postižením s doporučeními ke vzdělávání. Metody výuky žáka se zrakovým postižením včetně podpůrných opatření, volíme podle toho, jaká je žákova aktuální pozornost a koncentrace při výukové činnosti, v jaké intenzitě je schopen žák spolupracovat s pedagogem případně s asistentem pedagoga a plnit zadané úkoly. Zvolené metody výuky by měl pedagog vzájemně vhodně kombinovat, navazovat na sebe a doplňovat. Metody výuky, aplikované na vzdělávání dvou vybraných konkrétních žáků, jsou popsány v kapitole VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.

Úprava obsahu vzdělávání

U žáků s vícečetným postižením v kombinaci postižení zrakového a mentálního lze upravovat obsah vzdělávání až do takové míry, kdy jsou zásadně změněny výstupy,

kteře má postižený žák doporučeny vzhledem k závažnosti jeho mentálního postižení. U žáka, zařazeného do čtvrtého stupně podpůrných opatření, se aplikuje úprava vzdělávání nejčastěji, s respektováním především individuality žáka, jeho potřeb i zájmů. Zejména je kladen důraz na osvojování si všech zásad s největším dopadem na jejich využití, vedoucím k případné samostatnosti v praxi i v běžném každodenním životě.

Organizace výuky

Realizace podpůrných opatření v organizaci výukového procesu se převážně spočívá v úpravě časového uspořádání vyučování s akceptováním specifických potřeb žáka, vyplývajících z jeho zdravotního postižení, je důležitý jeho aktuální zdravotní stav, schopnosti žáka a jeho pracovní tempo.

U žáků s kombinacemi zdravotního postižení je nutné jejich umístění v učebně do místa nejen s dostatečným úložným prostorem pro kompenzační pomůcky (příkladně Pichtova stroje, haptické pomůcky...), ale i pro možnost pohybu pedagoga či asistenta pedagoga při manipulaci s danými předměty. Je žádoucí u těchto žáků, vřazovat do výuky relaxační chvílky, a to z důvodu lehké unavitelnosti žáků a ztrácení pozornosti.

Předměty speciálně pedagogické péče

Tato podpůrná opatření mají u postižených žáků zajistit kompenzaci nebo reedukaci jejich obtíží, zejména u těch, kteří vzhledem ke svým speciálním a individuálním vzdělávacím potřebám nedosahují požadovaných výsledků ve vzdělávání. Předměty speciálně pedagogické péče jsou dovednosti, kterým se musí postižený žák v průběhu vzdělávacího procesu naučit. Podpůrné opatření vždy doporučuje Školské poradenské zařízení.

Metodická podpora Školského poradenského zařízení základní škole je uskutečňována cca jednou ročně, ale vždy dle žákovy aktuální potřeby. Žákův třídní učitel (speciální pedagog) kontaktuje v tomto případě místně příslušné Speciální pedagogické centrum v Hradci Králové (SPC), konzultuje se SPC stávající formy i metody individuálního vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za

uplynulé období s cílem aplikace stávajících, osvědčených metod výuky žáka nebo jejich optimalizací pro další žákovo vzdělávání.

Přizpůsobení forem komunikace

Žák ve čtvrtém stupni podpůrných opatření potřebuje výraznou podporu k získání potřebných informací, spočívající m.j. v aktivním zapojení jeho kompenzačních smyslů, jako jsou hmat a sluch včetně nutnosti slovního doprovodu u všech, pedagogem nabízených činností. Důležitou kompenzační pomůckou u těchto žáků je také využívání elektronických pomůcek s audio výstupem (příkladně diktafon), sloužících i k vzájemnému a oboustrannému předávání informací mezi školou a rodiči.

Personální podpora-asistent pedagoga

Základní pracovní náplní asistenta pedagoga je účinná podpora integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím procesu, poskytovaná prostřednictvím metod a forem práce s důrazem i ohledem na druh a hloubku žákova zdravotního postižení či znevýhodnění, tedy individuálních potřeb žáka. Činnost asistenta pedagoga ve výukovém procesu je následně metodicky vedena speciálním pedagogem.

Personální podpora v základní speciální škole byla stanovena, v případě těžké a kombinované vady žáka, na 40 hodin týdně.

Konkrétní činností asistenta pedagoga u nevidomého žáka je individuální pomoc při začleňování žáka a jeho přizpůsobování se prostředí školy, úplná dopomoc i podpora při výuce, při přípravě na výuku, úplná dopomoc při získávání pracovních či hygienických návyků, asistence při přemísťování žáka do jiných učeben, školní jídelny či do jiných mimoškolních činností (doprovod na školním výletě, při zdravotních pobytech, organizovaných školou apod).

Činnost asistenta pedagoga ve prospěch žáka také obsahuje strukturování učiva, přípravu pomůcek a materiálů, realizaci reedukačních cvičení, pomoc při orientaci žáka v čase a prostoru, pomoc při rozvoji jeho sociálních dovedností i při řešení konfliktů

nebo navazování sociálních vztahů, nácvik a rozvoj komunikace i zajištění žákovy relaxace ve třídě i mimo ni.

Hodnocení

Základem úspěšnosti vzdělávacího procesu nevidomých žáků, jejichž zrakové postižení je kombinováno s mentálním postižením, je pravidelné hodnocení všech dostupných metod a určených podpůrných opatření s akcentem na míru osobních možností žáka, zejména v oblasti sebeobsluhy i zvládnání praktických činností v každodenním životě. Z poznatků každého provedeného hodnocení se vytyčují hlavní směry i případné operativní změny výuky postiženého žáka pro jeho následující výukové období.

Pomůcky

Postižení zraku (nevidomost) výrazně omezuje každého žáka ve většině oblastí běžného života, proto je nezbytné v řadě situací hledat dostupné možnosti kompenzace zrakového postižení. Existuje množství kvalitních pomůcek, přímo zlepšujících sníženou zrakovou percepci nebo dovolujících zrakově postiženému žákovi alternativně využívat jeho kompenzační smysly. Pomůcky založené především na sluchovém nebo hmatovém vnímání: taktilně haptické didaktické pomůcky, Pichtův psací stroj, diktafon, fuser, pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání a prostorové orientaci ([Janková, 2020, Online](#)).

4.2 POPIS ZAŘÍZENÍ, KDE SE ŽÁCI VZDĚLÁVAJÍ

Pro praktickou část bakalářské práce byli vybráni žáci, vzdělávající se na Základní škole speciální a praktické škole Diakonie České církve evangelické (ČCE) Vrchlabí. Uvedená škola realizuje výuku ve třídách, dislokovaných ve Vrchlabí, v Hradci Králové, ve Dvoře Králové nad Labem a v Trutnově. Ve školním roce 2022/2023 se v základní škole speciální, v rámci dislokovaných tříd, vzdělává celkem 116 žáků s různými druhy postižení, jako jsou postižení mentální, tělesná, zraková nebo sluchová, autismus včetně postižení kombinovaných.

Následující část bakalářské práce se bude zabývat žáky, navštěvující Základní školu speciální a praktickou školu Diakonie ČCE v Trutnově, kde se v současnosti vzdělává celkem 38 žáků s různými stupni mentálního postižení v kombinaci s dalšími vadami, jako například s epilepsií, poruchami autistického spektra, s tělesným či zrakovým postižením nebo poruchami chování. Vzdělávací proces žáků s postižením v každé třídě zajišťuje jeden speciální pedagog a dva asistenti pedagoga.

K základnímu vzdělávání žáků slouží třídy Azurová, Fialová, Jasmínová a Růžová, ve kterých se vzdělává po 7- 10 žácích podle Školního programu:

- Pro přípravný stupeň základní školy speciální „Od samého začátku“ – č.j. 196/2011;
- Pro základní vzdělávání „Tvořivě a snadněji“ - č.j. 267/2018;
- Pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením „Tvořivě a hravě“ 1. díl - č.j. 6/2010;
- Pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením kombinovanými vadami „Tvořivě a hravě“ 2. díl - č.j. 6/10.

V praktické škole, Duhová třída, se vzdělá 7 žáků dle Školního vzdělávacího programu pro praktickou školu dvouletou „Prakticky přírodou“ - č.j. 326/2017.

Uvedené školní vzdělávací programy mají zásadní cíl, aby žáci po absolvování školní docházky v Základní škole speciální, byli vybaveni souborem elementárních komunikačních dovedností, pohybové samostatnosti, základů sebeobsluhy a maximální možné soběstačnosti, neboť takto nabyté elementární klíčové dovednosti tvoří důležitý základ pro integraci žáků s postižením do naší společnosti.

Cíle vzdělávání jsou především zaměřeny na:

- Vedení žáků k osvojení si základních hygienických návyků a činností, týkajících se sebeobsluhy, jejich vytváření a rozvíjení;
- Rozvíjení pohyblivosti žáků ve snaze o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztahu k okolí;
- Vedení žáků k rozvíjení komunikačních dovedností, využíváním systému alternativní a augmentativní komunikace;

- Rozvíjení schopnosti žáků spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony;
- Přípravu žáků k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti;
- Vytváření potřeby projevovat pozitivní city;
- Rozvíjení žakových pozorností, vnímání a poznávání.

Podle uvedených programů speciální pedagog postupně vzdělává žáky v procesu výchovy rozumové, řečové, smyslové, hudební, výtvarné, pohybové, zdravotní tělesné a v neposlední řadě výchovy pracovní.

4.3 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je stanovení a objasnění specifík vzdělávacího procesu u žáků staršího školního věku se zrakovým postižením s kombinací mentálního a tělesného postižení. V průběhu výuky je u žáků s jakýmikoliv postiženími, oproti žákům bez postižení, velmi důležité pracovat s individualitou jednice, zaujmout jeho pozornost tak, aby vnímal své bezprostřední prostředí smysly, které může využívat i s omezením rozumových schopností, ovlivněných mentálním postižením. Úkolem šetření je rovněž zjistit, jakým efektivním způsobem dosáhnout, aby žák svoji pozornost zaměřil nejen na své oblíbené předměty, ale bylo dosaženo i toho, aby se žákova soustředěnost a přijímání ostatních informací, vedoucích k edukaci, přivedly i na soustředění pozornosti u jeho neoblíbených předmětů se zvýšením žakovy efektivity školní práce.

Výsledky výzkumného šetření mohou sloužit jako užší zdroj informací pro osoby, spolupracující s tímto žákem, jak v rodině, tak i ve školním prostředí pro pedagogy a asistenty pedagoga, pracujícími se zrakově postiženými jedinci s kombinací mentálního postižení.

Metody a techniky zvolené k výzkumnému šetření

- Pozorování žáků se zrakovým postižením s kombinací mentálního postižení;
- Nestrukturovaný rozhovor s vybranými žáky a jejich rodiči;

- Konzultace s třídním pedagogem;
- Konzultace se speciálním pedagogem (vedoucí v dislokaci);
- Analýza výsledků činností vybraných žáků se zrakovým postižením s kombinací mentálního postižení (smyslová výchova, rozumová výchova a zdravotně tělesná výchova, hudební výchova)
- Analýza dostupné dokumentace (zprávy ze SPC, osobní knihy žáka, portfolia žáků).

Časová posloupnost realizace výzkumného šetření

- Září 2021 – studium odborné literatury, školského zákona, vyhlášek, RVP pro základní školu speciální, ŠVP pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením kombinovanými vadami „Tvořivě a hravě“ 2. díl - č.j. 6/10;
- Říjen 2021 – navázání kontaktu s rodiči, seznámení se s dokumenty žáků;
- Listopad 2021 – leden 2022 – provádění výzkumného šetření, pozorování, nestandardizované rozhovory s rodiči, s žáky, s třídním pedagogem, asistenty pedagoga;
- Únor 2022 – systematické zpracovávání získaných podkladů z uvedených činností.

Výuka žáků s postižením probíhala v dopoledních hodinách, jedna vyučovací hodina trvá 40 minut. Pozorování žáci, vzdělávající se podle ŠVP – „Tvořivě a hravě“ 2. díl – č.j. 6/10, mají každý den 4 vyučovací hodiny s výjimkou jednoho dne, kdy mají žáci vyučovacích hodin 5. Po obědě žáci odcházejí do školní družiny, kde mohou setrávat až do odpoledních hodin (uzavírání školní družiny je v 15:30 hodin).

V průběhu výuky u žáků se zrakovým postižením s kombinací mentálního a tělesného postižení, a to zejména ve smyslové výchově, je nejvíce používána k získávání informací forma hmatových úkolů. Žáci mají příkladně za úkol hmatem

rozlišovat podle velikosti dva různé typy kostek, malé a větší s tím, že menší kostky vkládají do levé misky, větší kostky do pravé misky, zároveň si musí pamatovat, kam které kostky dávali a současně odhadují jejich vzdálenost od svého těla (lze rovněž podobně rozlišovat předměty dle hrubosti, tvaru atd.). Jinou hmatovou pomůckou, především v rozumové výchově, je používání „šesti bodu“. Žáci skládají, dle vzoru před sebou, požadovaná slova, v konkrétním případě vlastní jméno. Nedílnou součástí výuky žáků je metoda, zaměřená na sluchovou diferenciaci, žáci prostřednictvím zvukových pomůcek jako jsou diktafon, zvuková pexesa, zvukové knihy, puzzle či stavebnice, se učí rozeznávat typické zvuky jejich nejbližšího okolního prostředí včetně zvuků z exteriéru (ptáci, zvířata, auta, zvuky uličního provozu atd.).

Rozumová výchova

Na začátku dne žáci pracují s denním kalendářem, obsahujícím hmatová (pěnová) počáteční písmena názvů dnů v týdnu, hmatové obrázky znázorňující znaky počasí i audio nahrávky (diktafon) hlasů spolužáků a pedagogů. Oblíbené vytahování požadovaných předmětů z pytlíků slouží žákům i pro procvičování jemné motoriky.

Při vyučovací hodině žáci pracují s diktafonem, k jednotlivým audio nahrávkám přiřazují jména spolužáků i pedagogů, nejen ze své kmenové třídy, ale i z ostatních tříd v dislokaci. Diktafon je pro nevidomého žáka významným pomocníkem k nahrávání zvukového záznamu prováděných činností či zvukových prvků předmětů a jako pomůcka pomáhá při sluchové diferenciaci. Použití diktafonu není omezeno, může se používat v rámci daného téma při výuce, žák z nahrávky rozpoznává zvuky, přiřazuje je slovně k danému prostředí, osobě, předmětu či představiteli fauny (zvukový projev zvířat, dopravních prostředků, hluk domácího prostředí či městské ulice apod). Diktafon ve vyučovací hodině také slouží k předávání informací z probíhající výuky žáka ve školním prostředí rodičům, kteří mají tak možnost si vyslechnout nahrávku, zaměřenou na denní aktuální školní výuku žáka s tím, že rodiče mají přehled o školních aktivitách žáka i s možností slovní nahrávky domácí přípravy žáka na následující den.

V rámci rozumové výchovy je využíván 6 bod. Žáci každé ráno sestavují z dřevěných pomůcek své jméno s poznáním písmen ve jméně dle hmatu. Doplnkovou formou je využívání Pichtova psací stroje. Vzhledem k těžkému postižení žáků je nutná

stálá dopomoc asistenta pedagoga při psaní na Pichtově psacím stroji, neboť žáci pro své postižení nejsou schopni samostatného užívání psacího stroje, ale veškerou činností žáků na psacím stroji se především procvičuje jejich jemná motorika, zaměřená na citlivost jejich prstů (bříška každého prstu). Žáci ve spojení se slovním vedením asistenta pedagoga dokáží během ročního používání psacího stroje napsat své vlastní jméno. Kompenzační pomůcka – Pichtův psací stroj slouží žákům jako doplňková činnost jejich rozumové výchovy než jako hlavní kompenzační pomůcka při používání Braillova slepeckého písma.

Smyslová výchova

V rámci smyslové výchovy se edukace zaměřuje především na soubor postupů, umožňujících žákům získání informací tak, aby byly vnímány hmatem - haptizací. Čtení hmatových obrázků žákům s postižením jim umožňuje uchovávat i rozšiřovat si vědomosti a čtením hmatových obrázků si žáci rozšiřují svoje hmatové zkušenosti, dokáží, díky hmatu, rozpoznat a získat představu o velikosti předmětu, získávají představu o abstraktních věcech, které se nedají ohmatat. Názorným hmatovým obrázkem se žákům dají znázornit např. kapka deště, sněhová vločka, měsíc, slunce.

V rámci vyučovací hodiny žáci s postižením již pracují s předměty (geometrické tvary, ovoce, zelenina, hygienické potřeby apod.), které dobře znají i rozpoznají hmatem a podle charakteristických znaků se postupně seznamují s dalšími druhy materiálů (plast, papír, látka ...). Postupně se u žáků vytváří způsob vyhmatávání obrázků k danému předmětu. Základem úspěšnosti zjištění předmětu žákem je pohyb prstů ruky, kterým pedagog žákovu ruku vede a žák si buď jedním prstem (ukazováčkem) nebo dvěma prsty (palec a ukazováček, přičemž palec je stabilně položený na podložce jako kontrola prostoru), ukazováčkem „prohlíží“ daný obrázek. Uvedená metoda výuky je poněkud časově náročná, je nutné ji opakovat k zafixování a udržení v hmatové paměti. Žáci mohou ve výukové hodině dále pracovat jak s předměty, tak i s hmatovými obrázky. V návaznosti na výukový program mohou následovat činnosti jako jsou např. nalepování hmatových obrázků suchým zipem na podložku koberce a přiřazování daných předmětů k obrázkům, vyhledávání předmětů

v plastelině či písku, obkreslování předmětů např. voskovým pastelem, skládání obrázků z rozstříhnutých částí, vyhledávání totožných obrázků nebo vymalování ohraničeného obrázku prstovými barvami.

Součástí hodiny může být i sluchová analýza, při níž žáci společně poznávají zvuky zvířat, předmětů v domácnosti, dopravních prostředků atd., které jim speciální pedagog přehrává z audio přehrávače. Žáci, podle svého uvážení, postupně zvedají hmatové obrázky s vyobrazeným předmětem, který přiřadí k přehrávanému zvuku.

Terapie využitelné ve speciální pedagogice

Pro žáky s postižením, zařazené ve ŠVP 2. díl, jsou terapie, využitelné ve speciálně pedagogické péči, obzvlášť prospěšné. Je to způsob terapie s postiženými žáky, při nichž jsou využívány specifické činnosti za účelem pomoci žákům změnit jejich chování, myšlení či emoce. Žáci se zrakovým postižením s kombinací mentálního postižení nejvíce využívají zvířecí terapii (canisterapii, hipoterapii) a muzikoterapii.

Canisterapii na Základní škole speciální v Trutnově provádí externí pracovnice, spolupracující v rámci grantu se základní školou. Externí pracovnice přivede na začátek učební hodiny speciálně vycvičeného psa, všichni žáci se se psem přivítají, pes si k nim může lehnout na klín a nechat se od žáků hladit. Jedním z úkolů pro žáky se zrakovým postižením je, podle slovního vedení pedagoga nebo psovoda, najít hmatem části psa, které mají pohladit (přední tlapka, zadní tlapka, ocas, čumák, uši ...). Žáci tak hmatem získávají přesnou představu o velikosti a mohutnosti psa. K procvičování jemné motoriky dostali žáci za úkol navázat na psa různé šátky podle slovního zadání. V závěru učební hodiny si žáci lehli, relaxovali, pes měl za úkol nalézt dobroty, schované na tělech ležících žáků, a nakonec žáci pouze relaxovali v blízkosti psa.

Na **hipoterapii** žáci ze Základní školy speciální Diakonie ČCE dojíždí do nedalekého města. Hipoterapie není sponzorovaná žádným grantem, každý žák si terapii hradí sám. Po dobu 30 minut mohou žáci s postižením individuálně jezdit na koni, určeném pro tuto terapii, a to jednou týdně (mimo zimní období). Žák se nejprve s odborným doprovodem (ošetřovatelem) seznamuje ve stáji s koněm, může si ho

ohmatat, pohládit i předat mu připravené pamlsky. S ošetřovatelem žák může koně dovést do jízdárny, kde je s dopomocí pedagoga usazen na hřbet koně. Od této chvíle žáci mohou, jak oni si přejí, užívat si jízdu na koni, někteří žáci se úplně oddávají jízdě v sedě či v předklonu, leží koni u hřívý a prsty si nechávají prolínat hřívý, jiní žáci jen mlčí či prozpívají celých 30 minut. Po sesednutí z koně má žák možnost se se svým koněm rozloučit pohlazením či objetím okolo jeho krku.

Muzikoterapie pro žáky se zrakovým postižením s kombinací mentálního postižení patří mezi jednu z nejoblíbenějších terapií. Sami žáci si dokáží určit, v jakém rozpoložení se právě nacházejí a podle toho si volí hudební nástroj k okamžitému využití. Mezi žáky oblíbené, netradiční hudební nástroje, patří především tibetské mísy. Za dopomoci i vedení žákovy ruky proškoleným pedagogem, mohou žáci sami vést svoji ruku po tibetské míse a vytvářet požadovaný zvuk, vyvolávající u žáků pocity zklidnění a uvolnění, už jen z důvodu šířené pozitivní vibrační energie. U produkce hudebních zvuků z tibetských mís žáci se zrakovým postižením s kombinací mentálního postižení, vydrží sedět celých 40 minut bez projevu sebemenší negace či nepozornosti. Mezi další oblíbené hudební nástroje patří příkladně Africké bubny. Žáci samostatně či pod vedením pedagoga nejen hrají celými prsty nebo konečky prstů na bubny, ale dokáží prostřednictvím bubnů poukázat na svoje aktuální rozpoložení (hra mírná, tichá či bujará, hlasitá) a dokáží také udržet požadovaný rytmus i hlasitost.

4.4 PŘÍPADOVÉ STUDIE

K doplnění předkládané bakalářské práce o konkrétní a aktuální studii žáka s postižením, byli zvoleni, s výslovným souhlasem rodin žáků i vedení školy za respektování ochrany osobnosti, splňující požadavek GDPR, dva nezletilí žáci, navštěvující Základní školu speciální Diakonie ČCE Vrchlabí. Jeden žák se vzdělává v osmé třídě a druhý žák v deváté třídě. Oba žáci jsou zrakově postiženi (nevidomí) v kombinaci se středně těžkým mentálním postižením a středně těžkým tělesným postižením, vyžadují a potřebují dopomoc ve všech oblastech péče, jako jsou výchovně vzdělávací aktivity, volnočasové aktivity i sebeobsluha.

1) Žák TOMÁŠ

Věk: 16 let

Rodinná anamnéza:

Rodinná anamnéza byla zpracována na základě nestrukturovaného rozhovoru s matkou Tomáše za přítomnosti jeho otce. Tomáš pochází z úplné čtyřčlenné rodiny, matka 48 let, zdravá, otec 50 let, zdravý, sestra 13 let, zdravá, dědičné onemocnění v rodině není známo. Těhotenství bylo plánované. Otec je absolventem střední školy s maturitou, zaměstnán jako vedoucí skladník ve velké firmě, rodinu finančně zabezpečuje on. Péči o Tomáše obstarává především matka. Matka má střední odborné vzdělání s maturitou, od narození Tomáše je v domácnosti, je velmi společenská a komunikativní. Veškeré problémy matka řeší vždy hned, úzkostlivě dbá na výchovu Tomáše. Mladší sestra navštěvuje 5. třídu základní školy, je usměvavá, ve vztahu bratrovi trpělivá a starostlivá.

Rodina žije ve vlastním rodinném domku na okraji města, přizpůsobeném k postižení syna. Tomáš má svůj vlastní pokoj rovněž přizpůsobený k jeho zdravotní diagnóze, pokoj je maličký, veškeré jeho zařízení slouží pro lepší orientaci i manipulaci s předměty tak, aby se Tomáš mohl samostatně ve svém pokoji orientovat i pohybovat a plně využívat všechny kompenzační pomůcky i ostatní materiální věci, sloužící k jeho rozvoji. Vztahy mezi rodiči se zdají být bezproblémové, společně i s prarodiči navštěvují veškeré besídky, programy pro rodiče či třídní schůzky. Rodiče Tomáše jsou nekuřáci, společenské akce navštěvují jen v případech oslav narozenin či jiných životních událostí, spíše se zaměřují jen na rodinou společnost a veřejnosti se, v rámci možností, vyhýbají. Rodiče zpravidla volný čas tráví v rodinném kruhu, procházkami se psem, práci na zahrádce u rodinného domu, na dovolenou, s ohledem na péči o syna, moc nejezdí, občas si dopřejí prodloužený víkend na území České republiky.

Osobní anamnéza

Osobní anamnéza je zpracována na základě nestrukturovaného rozhovoru s matkou a po nahlédnutí do dokumentů, poskytnutých matkou Tomáše se souhlasem otce

(SPC, lékařské zprávy). Ihned po porodu byly u chlapce zjištěny bloudivé pohyby očí a po specializovaném vyšetření mu byl diagnostikován oboustranný nálezočnice, katarakta i vyšší nitrooční tlak. Kolem 4. roku věku bylo u chlapce diagnostikováno středně těžké mentální postižení a středně těžké tělesné postižení. Na základě doporučení školského poradenského zařízení z roku 2020 je žák zařazen do čtvrtého stupně podpůrných opatření, které je důležitým i výchozím dokumentem pro třídního pedagoga a asistenta pedagoga.

Školní anamnéza

Školní anamnéza Tomáše je zpracovaná na základě vlastního pozorování, po prostudování osobní knihy žáka, jeho portfolia a konzultacemi o výchovně vzdělávacím procesu Tomáše s jeho třídním pedagogem i s vedoucím pracoviště a zároveň speciálním pedagogem. Součástí zpracované školní anamnézy je i další, nestrukturovaný rozhovor s matkou Tomáše a Tomášem, který Tomáš vedl jednoslovně či v krátkých větách.

V roce 2018, kdy Tomáš byl v páté třídě, přešel na Základní školu speciální v Diakonii z jiné speciální školy z důvodu nespokojenosti rodičů k edukaci jejich syna. Při přijetí žáka na novou základní školu byli jeho rodiče velmi úzkostliví a z počátku i velmi nedůvěřiví s velkou starostlivostí o denní činnost syna. Z počátku Tomáš docházel do speciální školy tři dny v týdnu a jeho individuální výuka byla ukončena po obědě opuštěním školy. Postupem času se jeho docházka do školy výrazně zlepšila, setrvává ve škole do odpoledních hodin, m.j. se příkladně i účastní ozdravných pobytů, trvajících od pondělí do pátku, a to dvakrát v průběhu školního roku. Při vyučování má Tomáš k dispozici asistenta pedagoga, naučil se samostatně, podle předešlé navigace i ohmatání prostoru, dojít na toaletu, umýt si ruce a sám bez dopomoci vyjít z prostoru toalety. V jeho sebeobsluze bylo docíleno částečného samostatného stravování, Tomáš zvládá sám jíst druhý chod oběda s předešlou dopomocí nakrájení větších kousků jídla, ale stále přetrvává dopomoc asistenta v konzumaci polévek.

Za úspěch v individuální výuce lze považovat fakt, že Tomáš již zvládá na dřevěné destičce napsat své jméno, že se velmi rád zapojuje do veškerých nabízených činností, např. třídění předmětů podle velikosti, materiálu nebo tvaru. Tomáš dokáže již bez

sebeměších problémů rozpoznat předmět, držící v ruce, který je součástí jeho denního režimu či součástí praktických pomůcek při výuce. S velkou oblibou se rovněž aktivně zapojuje do hodin hudební výchovy, a to nejen s vynikajícími znalostmi hudby, ale i znalostí písní lidových či současné proveniencce.

Tomáš je velmi společenský, velmi dobře se začlenil do třídního kolektivu, spolužáci ho mají rádi, zejména pro jeho trvalý optimismus k životu. V současnosti je jeho školní docházka pravidelná, z pozice rodičů nedochází k žádným starostem či obavám o edukaci jejich syna, rodiče plně důvěřují pedagogům či asistentům pedagoga a vzájemná komunikace je vstřícná.

1) Žák PAVEL

Věk: 16 let

Rodinná anamnéza:

Rodinná anamnéza Pavla je zpracována na základě krátkého, nestrukturovaného rozhovoru s jeho matkou bez přítomnosti otce. Pavel pochází z tříčlenné rodiny. Matka 45 let, zdravá, otec 48 let, zdravý. Žádné dědičné onemocnění se v užší ani širší rodině nevyskytuje, Pavel je jediný s postižením. Těhotenství bylo plánované. Otec je absolventem střední školy s maturitou, zaměstnán jako vedoucí provozu firmy na elektro součástky. Matka má též středoškolské vzdělání s maturitou. Od narození Pavla je v domácnosti a veškerý svůj čas věnuje Pavlovi i domácnosti, finanční stránku rodiny obstarává otec. Veškeré problémy a starosti, týkající se Pavla, řeší jeho matka, velmi úzkostná i ochranná žena a při jednání s ní je třeba velké diplomacie.

Rodina je úplná, bydlí v malém městečku v bytové jednotce. Pavel má k dispozici svůj vlastní pokoj, přizpůsobený k jeho postižení. Vztah s rodiči má velmi dobrý, rodiče jsou spíše uzavření, setrvávají zejména v rodinném prostředí, nenavštěvují společenské akce veřejné ani školní. Rodiče volný čas věnují především Pavlovi, velmi rádi chodí na procházky přírodou. Od útlého věku Pavla jednou ročně navštěvují společně termální lázně na Slovensku, kde stráví celý týden.

Osobní anamnéza

Užitá data jsou zpracovaná pouze na základě rozhovoru s matkou Pavla. Pavel se narodil předčasně ve 29. týdnu rizikového těhotenství s porodní váhou 1 450 g. Podle lékařské diagnózy má Pavel trvalé poškození zraku, středně těžké mentální postižení se středně těžkým tělesným postižením.

Školní anamnéza

Školní anamnéza je zpracovaná na základě vlastního pozorování Pavla, z dokumentů, poskytnutých školou (portfolio Pavla, osobní kniha Pavla, zprávy z SPC a Psychologické poradny), z rozhovoru s matkou, třídním pedagogem, vedoucím pracoviště, který je zároveň speciální pedagog a krátkým rozhovorem s Pavlem samotným, se zaměřením na jednoduché, krátké odpovědi (ano X ne).

Na základě doporučení SPC se Pavel vzdělává na Základní škole speciální Diakonie ČCE, a to podle vzdělávacího ŠVP pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením kombinovanými vadami „Tvořivě a hravě“ 2. díl - č.j. 6/10, je žákem deváté třídy.

Pavel se na uvedené základní škole vzdělává od školního roku 2017, kdy přestoupil z jiné speciální školy z důvodu nespokojenosti rodičů. Vývoj Pavlovy osobnosti postupuje nerovnoměrně, podle dlouhodobých zkušeností se střídají období „skoků“, následně přichází období stagnace i velké negace. U řízených činností Pavel vydrží jen minimální dobu, nemá chuť zkoušet nové věci. V rámci jeho výuky musí pedagog do ní často zařazovat různé motivační prvky, vést dialog v pozitivním duchu, neboť v případě sebemenšího nátlaku či negativní reakce pedagoga, Pavel reaguje negativisticky. Pavel potřebuje pomoc ve všech nabízených činnostech, v celkové oblasti péče, sebeobsluhy i volnočasové aktivity.

Z doporučení SPC jsou Pavlovi do výchovy a vzdělávání pravidelně vřazovány terapeutické činnosti i senzorické stimulace. K docílení edukačního procesu je hlavní podporou senzorické vnímání s důrazem na taktilně haptickou stimulaci, prodlužující Pavlovu koncentraci na požadované činnosti. V oblasti terapeutických činností je

u Pavla důležité zaměření na aktivity pro rozvoj vnímání jeho těla, pro podporu cílených činností a postupné prodlužování jeho období zájmu do výukových činností.

Verbální projev Pavla je značně omezený, úzce související s jeho aktuálním psychickým stavem, hlasový projev je tišší, vyjadřuje se jednoslovně. Mluvené řeči však rozumí, a to na vyšší úrovni než produkci. Pavel reaguje na pozdrav, za zvukem, který ho zaujme otáčí hlavu, při velké diplomacii pedagoga a dobrém psychickém stavu, dokáže Pavel plnit jednoduché slovní instrukce. Souhlas či nesouhlas projevuje jak verbálně, tak neverbálně, příkladně souhlas projevuje smíchem či kontaktem na pedagoga (pohlazení) a nesouhlas křikem i házením věcí kolem sebe.

Pavel je schopen pracovat v omezené míře s předmětovým kalendářem, v rámci procvičování jemné motoriky pracuje s pěnovými písmeny, pozná písmeno a dokáže určit jaký den či jméno spolužáka na toto písmeno začíná. Své pedagogy i spolužáky ze třídy Pavel poznává podle hlasu, umí jim přiřadit jména, je rovněž schopen si vybrat ze dvou nabídek a dokáže pojmenovat požadovanou věc.

Pavel si oblíbil pobyt ve snoezelenu, terapeuticko-relaxační místnosti, spojený s muzikoterapeutickými aktivitami. Osvědčilo se u Pavla pobyt ve snoezelenu využívat před hodinami smyslové či rozumové výchovy, pozitivně ho naladí na další hodinu a jeho spolupráce při výuce, i když jen v omezené časové míře, je aktivnější a vnímavější. Při smyslové výchově je edukace zaměřena hlavně na rozvoj a podporu taktilně haptického vnímání. Pavel je schopný třídít věci dle velikosti či tvaru, rozezná předměty denní potřeby, s dopomocí pedagoga částečně zvládá pracovat s šesti bodem, přestože tato činnost není u něho oblíbená, ale osvědčilo se zařazení této činnosti do výuky ihned po relaxaci ve snoezelenu. V rozumové výchově Pavla se edukační proces zaměřuje hlavně na posílení koncentrace pozornosti při nabízených činnostech, vedoucích k odpoutání stereotypních návyků a k vytváření sdružování slova – předmětu – činnosti.

Osobní hygienu Pavel zvládá sám, podle naučené paměťové stopy si zajde sám k umyvadlu, na toaletu si pomocí hmatu na jemu známých zdech a záchytných bodů, dojde i sám. Pavel se stravuje samostatně jen u svačiny, jídlo má připraveno na

kousíčky a sám si je vkládá do úst. V jídelně i doma je plně stravován za dopomoci druhé osoby.

4.5 ANALÝZA TEORETICKÝCH VÝCHODISEK A VLASTNÍHO ŠETŘENÍ

Pro výzkumné šetření byly stanoveny dva hlavní cíle. Prvním cílem bylo objasnění specifík výchovného procesu u žáků staršího školního věku se zrakovým postižením s kombinací mentálního a tělesného postižení. Druhým cílem výzkumného šetření bylo zaměření na docílení efektivní edukace u neoblíbených předmětů žáků.

Z realizace prvního cíle výzkumného šetření k objasnění specifík výchovného procesu u postižených žáků, zcela prokazatelně vyplynulo, že vzdělávání žáků s kombinovaným postižením zrakovým a mentálním, vyžaduje vysoké nároky nejen na teoretické znalosti, ale především na profesionalitu i nabytou zkušenost včetně emoční stability všech účastníků ve vzdělávacím procesu žáka s postižením. To znamená nejen zúčastněných pedagogů, asistentů pedagoga i ostatních specialistů, ale také všech členů rodiny žáka, jako nedílné součásti vzdělávání postiženého žáka. Každý žák je individuální osobností, vyžadující, v rámci jeho vzdělávacího a výchovného procesu, vždy optimální specifický přístup nejen pedagoga při naplňování individuálních potřeb, vedoucích k edukaci žáka.

Porovnáme-li náročnost individuálního přístupu pedagoga ke zdravému žákovi staršího školního věku, oproti žákovi staršího školního věku se zrakovým postižením s kombinací mentálního i tělesného postižení, potom dojdeme k jednoznačnému závěru, že žáci staršího školního věku s kombinovaným postižením vyžadují aplikace více speciálních metod a terapií, vedoucích k naplnění edukačních cílů i s využitím maximálního aktuálního potenciálu žáka s postižením. U postižených žáků je nezbytnou nutností využívat všechna dostupná podpůrná opatření, individuálně pro postiženého žáka nastavená v jeho prospěch, především s úspěchem realizovat veškeré aktivity, zajišťující osobní rozvoj žáka a zároveň vedoucí k jeho největší socializaci, umožňující mu jeho aktuální stav postižení. Při výzkumném šetření bylo potvrzeno, že nedílnou součástí realizace žakových individuálních podpůrných opatření je asistent pedagoga, patřící jako pravá ruka pedagoga, mezi nejdůležitějšího pomocníka postiženým žákům

v edukačním procesu, vykazující zejména lidskost a vlastní angažovanost při s postiženými žáky. Nelze v žádném případě podpořit snahy o zlehčování postavení asistenta pedagoga ve výukovém procesu, popřípadě usilovat o určitá omezení jejich počtu na školách, zejména na školách speciálních. Na závěr analýzy stanoveného cíle lze konstatovat, že s využitím všech kompenzačních pomůcek, pomáhajícím postiženému žákovi využít jeho možný potenciál, v kombinaci individuálního a profesionálního přístupu všech zainteresovaných pedagogických pracovníků, lze dosáhnout maximálního edukačního cíle ve vzdělávacím i výchovném procesu žáka staršího školního věku s postiženími.

Cílem druhé části výzkumného šetření bylo zjistit a ověřit, jak zefektivnit výuku i výchovu postižených žáků staršího školního věku s využitím všech podpůrných opatření k větší soustředěnosti i udržení pozornosti k výukovým předmětům u nich méně oblíbených, jako jsou již výše v kapitole 4.3 uvedené předměty Rozumové a Smyslové výchovy. U obou náhodně vybraných žáků staršího školního věku, Tomáše i Pavla, uvedených v části bakalářské práce Případové studie, se prokázalo, že vhodným spojením jejich oblíbených terapií v kombinaci s jejich neoblíbenými předměty v totožném výukovém čase, lze zajistit u obou žáků mnohem větší pozornost a trpělivost právě k neoblíbenému předmětu. V rámci výuky Rozumové výchovy bylo možné pozorovat u obou vybraných žáků, při skládání vlastního jména za pomoci šesti bodu, jako daleko efektivnější za doprovodu jejich oblíbených písní či reprodukce oblíbené hudby z audiozařízení. Žáci se tak „napojili“ na vlnu klidu i pozitivního myšlení. Zejména u jednoho sledovaného žáka při hudební reprodukci částečně vymizela negace a nezájem o požadované činnosti, i když čas nad strávenou činností byl bez hudebního doprovodu i s hudebním doprovodem shodný. U druhého sledovaného žáka se audiozařízením reprodukováná hudba projevila celkovým zklidněním nervového systému i následně celého těla s důsledkem zrychlení, ale hlavně správnosti požadované činnosti.

Ve Smyslové výchově jako nedílné součásti motivačního procesu pro žáky s postiženími, bývá obvyklé využití standartních i nestandardních hudebních nástrojů do výuky. Žáci příkladně mohou jen reprodukovanou hudbu poslouchat nebo, při vyšší motivaci, na klasický či jiný nestandardní hudební nástroj si sami zahrát. Velkou

motivací pro postižené žáky je jimi skutečně velmi oblíbená zvířecí terapie, jako kouzelné spojení mezi nimi a živým tvorem. Žáci skutečně rádi komunikují na téma oblíbených zvířat (pes, kůň) a s motivací na brzké, opětné shledání se zvířaty, dokáží trpělivě pracovat na zadané činnosti. U sledovaného žáka s často projevovanou negací vůči neoblíbené činnosti i vůči pedagogovi, se jako významná motivace osvědčilo chvilkové vyprávění o jeho oblíbeném psovi, postižený žák opakoval jeho jméno s úsměvem na tváři, čtením hmatového obrázku dokázal bezproblémově vybrat požadované zvíře – psa. Prokázalo se, že i v další části výukové činnosti byl postižený žák klidnější a uvolněnější.

Na základě uskutečněného výzkumného šetření a provedení analýzy šetření lze konstatovat, že dosud aplikované metody u žáků staršího školního věku se zrakovým postižením s kombinací mentálního a tělesného postižení nejsou časově ani prostorově náročné, dají se aplikovat pro každodenní využití, a to nejen ve výchovně vzdělávacím procesu, ale také v domácím – rodinném prostředí postiženého žáka. Zásadním by vždy měl být především prvořadý zájem všech zúčastněných osob na vytvoření optimálních podmínek ve prospěch postiženého žáka, zejména, s ohledem na aktuálnost jeho zdravotního postižení, do stavu pozitivního smýšlení či zklidnění celkového organismu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Speciálně-pedagogická podpora vývoje dítěte s vícečetným postižením“ se zabývala specifikami vývoje žáků staršího školního věku bez zdravotního postižení a také s kombinovaným zrakovým a mentálním postižením. Obsahem a cílem bakalářské práce bylo analyzovat současné možnosti vzdělávání a výchovy žáků staršího školního věku, postižených uvedenými kombinacemi zdravotního postižení s důrazem na specifika při jejich vzdělávání a výchově.

Bakalářská práce byla strukturovaná na část teoretickou s analýzou vývoje, vzdělávání i výchovy žáků bez zdravotního postižení a žáků s různými stupni mentálního či zrakového postižení. V teoretické části bakalářské práce byly podrobným rozbohem popsány jednotlivé vývojové fáze žáka bez postižení a žáka s mentálním i zrakovým postižením.

Praktická část bakalářské práce obsahuje soubor kazuistických studií žáků se zrakovým i mentálním postižením jako souhrn informací z lékařské, osobní i ze školní dokumentace, vše s výslovným souhlasem rodin žáků i vedení školy za respektování ochrany osobnosti, splňující požadavek GDPR. Součástí praktické části bakalářské práce i jejím přínosem jsou i nestrukturovaný rozhovor se žáky, jejich rodiči i pedagogickými pracovníky speciální školy Diakonie ČCE, rozbor a účinnost stanovených podpůrných opatření včetně popisu činnosti vzdělávacího zařízení a výsledků výzkumného šetření.

V rámci přípravy a vyhotovení bakalářské práce bylo jednoznačně prokázáno, že vzdělávání a souběžná výchova žáků se zdravotním postižením typu mentální postižení, zrakové postižení nebo i kombinace uvedených postižení, znamená a vyžaduje nesmírné úsilí všech zúčastněných. Nejde jen o přístup a činnost vlastního vzdělávacího zařízení, vysokou odbornost i teoretické znalosti, ale především o profesionalitu a nabytou zkušenost včetně emoční stability všech účastníků, pedagogů, asistentů pedagoga, Školského poradenského zařízení či dalších odborníků, ke komplexnímu řešení problematiky vzdělávání a výchovy žáků s postižením, ale také o velmi významnou a účinnou spolupráci vzdělávacího zařízení s rodinným zázemím zdravotně postižených žáků, jejich rodiči, sourozenci i ostatními příbuznými.

Z realizace záměrů Případové studie příkladně vyplynulo, že vhodným propojením oblíbených terapií postižených žáků, vybraných z osmé a deváté třídy, s jejich neoblíbenými předměty, lze s úspěchem zajistit u obou žáků mnohem větší pozornost a trpělivost právě k neoblíbenému předmětu. Podobně bylo možno u žáků pozorovat jinou mechanickou činnost daleko efektivnější za doprovodu jejich oblíbených písní či reprodukce oblíbené hudby z audiozařízení.

Je možné konstatovat, že zadání bakalářské práce bylo splněno, její obsah může být přínosem pro všechny, kteří se v profesi i poslání pedagogického pracovníka či asistenta pedagoga na základních školách speciálních v současnosti nacházejí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., J. PIPEKOVÁ a M. VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. 364 s. ISBN 978-80-7315-256-7

BENDOVÁ, P., P. ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3

BLATNÝ, M. a kolektiv. *Psychologie osobnosti*. hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Masarykova univerzita, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0

ČERNÁ, M. a kolektiv.: *Česká psychopedie*. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Univerzita Karlova v Praze: nakladatelství Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3

FINKOVÁ, D., L. LUDÍKOVÁ a V. RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5

FISCHER, S., J. ŠKODA. *Speciální pedagogika*. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0

HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ a Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalomopedie*, Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1

HUČÍK, J. a kolektiv. *Osoby s mentálním postihnutím a společností*. Liptovský Ján: Prohu s.r.o., 2013. 275 s. ISBN 978-80-89535-13-2

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2000. 70 s. ISBN 80-85931-84-2

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publish, a.s., 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze: nakladatelství Karolinum, 2016. 269 s. ISBN 978-80-246-3357-2

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0

POTMĚŠILOVÁ, P. a kolektiv. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. Praha: Parta, s.r.o., 2013. 186 s. ISBN 978-80-7320-179-1

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 376 s. ISBN 978-80-271-0095-8

SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, s.r.o., 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6

VALENTA, M. a O. MÜLLER. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta s.r.o., 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6

VALENTA, M., J. MICHALÍK, M. LEČBYCH a kolektiv. *Mentální postižení*, 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2018. 392 s. ISBN 978-80-247-3043-1

VALENTA, M., a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky, Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, s.r.o., 2014. 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6

VÁGNEROV, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze: nakladatelství Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

VÍTKOVÁ, M., J. ŘEHŮŘEK, L. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a I. MADLENER. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. 94 s. ISBN 80-85931-75-3

ZAJÍC, M. *Kapitoly ze somatopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 151 s. ISBN 978-80-86723-51-8

Seznam použitých internetových zdrojů

JANEČKA, Z., D. ŠTĚRBOVÁ, M. KUDLÁČEK., 2007. *Psychomotorický vývoj a vývoj motorických funkcí kompetencí kongenitálně nevidomého dítěte do 36 měsíců věku*. [online]. [cit.2022-10-7]. Dostupné na:

<https://www.researchgate.net/publication/40423023>

JANKOVÁ, J. a kolektiv, 2020. *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. [online]. [cit.2023-02-27]. Dostupné na:

<https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/735>

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ. [online]. [cit.2022-10-25]. Dostupné na:

<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ, 2015. *Katalog podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit.2022-03-31]. Dostupné na:

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

VACÍKOVÁ, I., J. HONZÍKOVÁ., 2021. *Pracovní činnosti a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami na primární škole* [online]. [cit.2022-10-25]. Dostupné na:

<https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/46230/1/journal-itev-2021-1-4-9.pdf>

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychologie pro pomáhající profese, Variabilita a patologie lidské psychiky*. [online]. [cit.2022-11-16] Dostupné na:

<http://msk.comehere.cz/pspompr.pdf>

ZÁKON MŠMT ČR č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit.2022-10-25]. Dostupný na

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM ZKRATEK

AP	- Asistent pedagoga
ATIC	- Asociace turistických informačních center
CNS	- Centrální nervová soustava
ČCE	- Česká církev evangelická
ČR	- Česká republika
IVP	- Individuální vzdělávací plán
RVP	- Rámcový vzdělávací program
SPC	- Speciální pedagogické centrum
ŠPZ	- Školské poradenské zařízení
ŠVP	- Školní vzdělávací program
WHO	- Světová zdravotnická organizace

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Zelenková

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Speciálně-pedagogická podpora vývoje dítěte s vícečetným postižením

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 50

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.