SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Interaktivní web pro pedagogy a rodiče

Využijte osvědčené postupy a inspiraci přímo z praxe, propojte se s odborníky



- Praktické příklady
- Vzorové dokumenty
- Metodiky a aktivity
- Zahraniční inspirace
- Domácí inspirace

ZAPOJME VŠECHNY

Speciální vzdělávací potřeby

Autorský tým:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., Šárka Bártová, Mgr. Zonna Bařinková, Anna Bezoušková, PhDr. Kristina Březinová, Bc. Hana Čechová, Mgr. Klára Fischerová, Mgr. et MgA. Rumjana Georgieva, Ph.D., Mgr. Vladislav Günter, Mgr. Klára Horáčková, Mgr. et MgA. Mariana Chytilová, Ph.D., Mgr. Veronika Ješátková, Mgr. Adriana Kábová, Ph.D., Mgr. Gabriela Kermesová, Mgr. Lucie Kocurová, Mgr. et Ing. Marta Kozdas, Ph.D., Mgr. Kateřina Lánská, Mgr. Petra Macková, Petra Musilová, Mgr. Kristýna Musová, Eliška Nádobová, doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Mgr. Jana Odstrčilová, Mgr. Olga Pohl, Mgr. Kateřina Pokorná, Mgr. Jitka Polanská, Mgr. Adéla Pospíchalová, Mgr. et Mgr. Alena Rakoušová, DiS., Mgr. Zuzana Rendek, Radka Schillerová, MBA, Mgr. Jan Spěváček, Ing. Tereza Šístek, Tereza Škoulová, Bc. Veronika Šmídová, Karel Špátzal, Mgr. Petra Trubačová, PhDr. Renata Votavová, Kristýna Voženílková, Mgr. Kateřina Vrtišková, Mgr. Klára Záleská, Ph.D.

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

ZAPOJME VŠECHNY

Obsah publikace Zapojmevšechny.cz je kompletně generován z příspěvků www.zapojmevsechny.cz. Nabízí praktické příklady, vzorové dokumenty, aktivity a metodiky či inspiraci z praxe pedagogů při zavádění společného vzdělávání. Web byl připraven v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B), který realizuje Národní pedagogický institut ČR (www.npi.cz). Projekt je realizován v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, prioritní osa 3 – Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání. Je spolufinancován EU. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_020/0004015

Na přípravě a úpravách obsahu se podíleli:
Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., Šárka Bártová, Anna Bezoušková, PhDr. Kristina Březinová, Bc. Hana Čechová, Mgr. Klára Fischerová, Mgr. et MgA. Rumjana Georgieva, Ph.D., Mgr. Vladislav Günter, Mgr. Klára Horáčková, Mgr. et MgA. Mariana Chytilová, Ph.D., Mgr. Adriana Kábová, Ph.D., Mgr. Gabriela Kermesová, Mgr. Lucie Kocurová, Mgr. et Ing. Marta Kozdas, Ph.D., Mgr. Kateřina Lánská, Mgr. Petra Macková, Petra Musilová, Mgr. Kristýna Musová, Eliška Nádobová, doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Mgr. Jana Odstrčilová, Mgr. Olga Pohl, Mgr. Kateřina Pokorná, Mgr. Jitka Polanská, Mgr. Adéla Pospíchalová, Mgr. et Mgr. Alena Rakoušová, DiS., Mgr. Zuzana Rendek, Radka Schillerová, MBA, Mgr. Jan Spěváček, Ing. Tereza Šístek, Tereza Škoulová, Bc. Veronika Šmídová, Karel Špátzal, Mgr. Petra Trubačová, Kristýna Voženílková, Mgr. Kateřina Vrtišková

© Národní pedagogický institut České republiky
Všechna práva vyhrazena.
Praha, 2022

OBSAH

Speciální vzdělávací potřeby

1. Dítě se závažnou zdravotní diagnózou

2. Plán pedagogické podpory pro nadaného žáka s nedostatkem odvahy

3. Doporučení rodičům pro rozvoj nadaných předškolních dětí

4. Byla jsem zasněná holka, co nosila domů dvojky nebo trojky. Že mám ADHD, to jsem se dozvěděla v 25 letech

5. Individuální vzdělávací plán pro nadané dítě

6. Podpora nadaných dětí

7. Jak pracovat s dětmi a jejich rodiči, je-li ve školní třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

8. Identifikace rozumově nadaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

9. NOMI – metoda k identifikaci nadaných dětí v mateřské škole

10. Dítě s ADHD a motivace k učení

11. Tipy pro identifikaci nadaných předškoláků i školních žáků

12. Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

13. Odměnový systém pro dítě s poruchami autistického spektra (PAS)

14. Zdravé klima ve třídě s nadanými žáky

15. Hlavní zásady komunikace s člověkem s mentálním postižením

16. Komunikace s lidmi se sluchovým postižením

17. Nadaný žák s dyslexií: Jak s ním pracovat

18. Komunikace s lidmi s tělesným postižením

19. Náplň práce speciálního pedagoga v mateřské škole

20. Jak učit nadané žáky metodou objevování

21. Náplň práce školního speciálního pedagoga na základní a střední škole

22. Rozvíjení jazykových kompetencí u sluchově postižených

23. PODCAST 6.díl: Můj dobrý výkon přičítali náhodě

24. Jak pracovat s nadanými předškoláky s nerovnoměrným vývojem

25. PODCAST 11. díl: Jaké je být rodičem dítěte s nadáním?

26. Strategie učení na ZŠ Lyčkovo náměstí

27. Základní pravidla komunikace s člověkem se zrakovým postižením

28. Jak podpořit talent nadaného žáka (pohled žáka a pedagoga)

29. Psychologický profil a vnitřní svět dítěte s ADHD, které překračuje hranice

30. Zajištění podmínek pro výuku žáka se zrakovým postižením

31. Devatenáctiletý Michal, jeho plány a život s nadáním

32. Individuální vzdělávací plán (IVP) pro žákyni s dyslexií a dysortografií na střední škole

33. Individuální vzdělávací plán pro neklidné tříleté dítě v mateřské škole

34. Rychlý profil žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

35. Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka s ADHD

36. Nevidomý Vláďa a jeho cesta školním vzděláváním

37. Plán pedagogické podpory – podpora čtení a psaní

38. Plán pedagogické podpory pro předškoláky

39. Individuální vzdělávací plán – ADHD a autismus

40. Vzdělávání dětí s mentálním postižením, podpůrná opatření a kompenzační pomůcky

41. Kompenzační pomůcky pro děti s poruchami autistického spektra (PAS)

42. Plán pedagogické podpory – odklad školní docházky

43. Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u neslyšících dětí? Zkuste tyto aktivity

44. Jak ve výuce pracovat s dětmi s poruchami aktivity a pozornosti (ADHD)

45. Jak podpořit traumatizované děti? Inspiraci nabízí Norsko, Island i USA

46. IVP pro děti předškolního věku – mentální postižení

47. Specifické poruchy učení u žáků středních škol

48. PODCAST 4.díl: Pomohla mi běžná škola

49. Individuální vzdělávací plán (IVP) pro dítě s vývojovou dysfázií a s odlišným mateřským jazykem

50. PODCAST 10. díl: Panická porucha a studium na střední a vysoké škole

51. Přijetí principu inkluze pedagogem i asistentem pedagoga

52. Jak přistupovat k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami - dobrá praxe z MŠ Líbeznice

53. PODCAST 12. díl: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

54. PODCAST 13. díl: Vzdělávání a integrace žáků se zrakovým postižením

55. PODCAST 17. díl: Logopedická garance a prevence v MŠ

56. PODCAST 18. díl: Na první pohled nerozeznatelná jinakost – život a studium s Aspergerovým syndromem

57. Osobní příběh studentky se specifickými poruchami učení 1

58. Osobní příběh studentky se specifickými poruchami učení 2

59. PODCAST 20. díl: Vývojová dysfázie 1. díl: Jak se liší od opožděného vývoje řeči?

60. PODCAST 21. díl: Vývojová dysfázie 2. díl: Rady a tipy pro pedagogy a rodiče

61. Život s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD)

62. Osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním ve finském školství (okres Oulu)

63. Pomůcky pro žáky s PAS, ADHD a mentálním postižením – část I.

64. Pomůcky pro žáky s PAS, ADHD a mentálním postižením – část II.

65. Potvrzení diagnózy ADHD mi pomohlo nejen při studiu

66. Máte „živější“ dítě a zvažujete, zda je zralé pro nástup do školy?

67. Jak vybrat vstřícnou (inkluzivní) školu pro dítě se SVP?

68. Zápisy se blíží! Na kterou školu přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?

69. Přehled možností vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách

70. Přehled možností vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách

71. Náplň práce chůvy v mateřské škole

72. Náplň práce chůvy v mateřské škole

73. Náplň práce školního asistenta v mateřské škole

74. Náplň práce školního asistenta na základní a střední škole

75. Náplň práce školního asistenta ve školní družině

76. Specifické poruchy učení na základní a střední škole - rozhovor se studentkou Karolínou

77. Individuální vzdělávací plán (IVP) pro dysgrafiky a dyslektiky

78. Náplň práce osobního asistenta v ZŠ (včetně orientace v prostoru)

79. Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka se závažnou zdravotní diagnózou

SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

1. Dítě se závažnou zdravotní diagnózou

Závažná diagnóza je pro všechny, kterých se týká, bezesporu traumatizující záležitost. Celá rodina vynakládá maximální úsilí k tomu, aby se s nastalou situací vyrovnala, a zaslouží si vaši plnou podporu a empatii. Tady je pár zásad a tipů, jak na to.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Co je míněno závažnou zdravotní diagnózou?
Žák/žákyně je po vážném úrazu, po infekčním onemocnění s fatálními následky, má chronické onemocnění, vážnou metabolickou poruchu anebo se zhoršující se prognózu u nevyléčitelného onemocnění.

Zásady a jak na to
Mějte na paměti, že vážně nemocné dítě i jeho rodiče mají úplně jiné hodnoty a starosti, než jaké byste jako učitelé možná očekávali. Nemají školu a vzdělávání jako prioritu, řeší především zdraví. Škola (učitelé, asistenti, ale i vedení školy nebo školní jídelna) by rodičům a dítěti měla v této závažné životní situaci podat pomocnou ruku, ne lpět striktně na svých zásadách a pravidlech.

Dítěti se závažným onemocněním, které mu umožňuje navštěvovat školu, pomůžete úpravou vzdělávacího programu s ohledem na jeho zdravotní stav. Předpokladem je, že vás rodič o zdravotním stavu svého dítěte pravdivě informuje. Vyhraďte si na schůzku s rodičem dostatek času.

Je nezbytné, aby vám rodič mohl podrobně popsat zdravotní stav svého dítěte a vysvětlit, co je dítě schopno za dané situace zvládnout, jaká má omezení, jaký je jeho psychický stav apod.

Kvůli nutné úpravě vzdělávacího programu (metody, výstupy, hodnocení, organizace…) doporučte rodiči s dítětem navštívit školské poradenské zařízení (ŠPZ). Rodiče při návštěvě ŠPZ předloží zdravotní dokumentaci dítěte. Na jejím základě vypracuje ŠPZ dítěti Doporučení ke vzdělávání. Neumožňuje-li zdravotní stav dítěti přijít, samozřejmě stačí, když do ŠPZ dorazí jen rodič, na tom se domluvíte předem.

Na základě informací od rodičů a Doporučení ŠPZ sestavíte ve spolupráci se speciálním pedagogem individuální vzdělávací plán (IVP). IVP vychází z potřeb dítěte a měl by být konzultovaný se všemi jeho vyučujícími a s vedením školy. V Doporučení ŠPZ ani v IVP nesmí být uvedeny citlivé informace o zdravotním stavu. IVP aktualizujte podle vývoje zdravotního stavu.

Co se týče práce s třídním kolektivem, smrtelná diagnóza dítěte je vždy důvěrná a nemůžete ji bez souhlasu rodičů a dotyčného dítěte nikomu sdělovat. Se spolužáky si také promluvte o tom, že se dotyčné dítě necítí psychicky anebo fyzicky dobře, potřebuje odpočívat apod. Pomůže vám s tím některá skupinová aktivita – například Kruh přátel (metodika Vytváření Kruhu přátel občasného sdružení Rytmus, viz příloha 1) – anebo využijte pomoci školního psychologa.

Dítěti se závažným onemocněním, které mu umožňuje navštěvovat školu, pomůžete úpravou vzdělávacího programu s ohledem na jeho zdravotní stav.

Dítěti se závažným onemocněním, které mu umožňuje navštěvovat školu, pomůžete úpravou vzdělávacího programu s ohledem na jeho zdravotní stav.

U dítěte se závažnou zdravotní diagnózou uplatníte tato podpůrná opatření:

- zkrácené vyučování – omezení počtu vyučovacích hodin
- odebrání některých vyučovacích předmětů, které by mohly zdravotní stav zhoršit nebo je dítě není schopno zvládnout
- snížení výstupů školního vzdělávacího programu až k možnému minimu
- slovní hodnocení (především motivační nebo formativní – popisující proces, ne výsledky) během školního roku i na vysvědčení
- dopomoc asistenta pedagoga nebo osobního asistenta
- možnost odpočinku v klidové části školy
- dvě sady učebnic – jedna zůstává ve škole, jedna doma
- omezení testových situací (minimalizování stresu)
- informace o zásadách stravování, vyžaduje-li to zdravotní stav
- informace o podávání medikace (čas, kontrola), vyžaduje-li to zdravotní stav

Medikaci dítěti vydává pověřený učitel, a to s předchozím souhlasem rodičů; starší dítě si také medikaci, po dohodě s rodiči, může brát samo – vše probíhá po domluvě s vámi.

Tip:

Na Zapojmevšechny.cz najdete také vzorový individuální vzdělávací plán pro žáka se závažnou zdravotní diagnózou:

Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka se závažnou zdravotní diagnózou | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

2. Plán pedagogické podpory pro nadaného žáka s nedostatkem odvahy

Máme pro vás plán pedagogické podpory (PLPP). Vzor uplatníte na prvním stupni u nadaného žáka, který s vaší laskavou pomocí zvládne všechny své úzkosti a obavy. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

3. Doporučení rodičům pro rozvoj nadaných předškolních dětí

Nadané děti si žádají aktivnější rodiče. Jaké důsledky má autoritativní, demokratická a liberální výchova na jejich nadání? Máme pro vás sadu praktických doporučení, jak o nadání předškoláků pečovat.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Ačkoliv nadané děti tráví velkou část raného dětství v mateřské a základní škole, podstatný vliv po celou dobu jejich vývoje na ně má rodina a další blízké osoby. Jejich rozvoj ovlivňuje množství zajímavých podnětů a pozornosti rodičů a blízké rodiny. Pokud jsou rodiče ochotni věnovat svým dětem dostatek pozornosti, rozvíjí a prohlubují tak porozumění potřebám nadaných dětí.

10 doporučení rodičům pro rozvoj nadaných dětí:

1. Zajímat se o to, co děti dělají, podporovat je a povzbuzovat, účastnit se jejich činnosti.

2. Pozorovat zaměření pozornosti – podporovat u dítěte činnosti, které je nejvíce baví, u kterých nejdéle vydrží.

3. Všímat si, jak řeší úkol – pozorovat nejen výsledek, ale i postup. I když děti v danou chvíli pracují samostatně, i v takové chvíli je vhodné je podpořit, poskytnout jim zpětnou vazbu anebo nastínit varianty možného řešení úkolu.

4. Všímat si, jak si počínají při překonávání překážek – pomáhat jim zvyšovat jejich frustrační toleranci, učit je vyrovnávat se s neúspěchem, protože právě nadané děti často trpí perfekcionismem. [1]

5. Být jim k dispozici pro odpovědi na četné dotazy – věnovat jim svůj čas a zájem.

6. Číst jim, seznamovat je s knihami a příběhy, a to i v případě, že už čtou samy. Děti potřebují sdílení – potřebují vědět, že rodiče zajímá, co dělají, povídat si o tom, co si přečetly, a mít možnost se zeptat na to, čemu případně nerozumějí.

7. Pomáhat jim nacházet vhodné zájmy – např. prezentací svých vlastních zájmů a představení jiných vhodných činností.

8. Přiblížit jim různé oblasti možného zájmu – např. výtvarné umění, příroda, hudba, muzea, sport apod. – a poskytovat co nejvíce příležitostí k jejich rozvoji.

9. Respektovat změny úrovně jejich schopností v závislosti na změně podmínek, kamarádů, prostředí, motivace apod.

10. Sledovat, jak se projevují ve skupině, jak se zapojují mezi vrstevníky, na jaké úrovni komunikují – snažit se poskytnout jim co nejvíce příležitostí pro kontakt nejen se svými vrstevníky věkovými, ale i intelektovými.

Péče o nadání

Výchova nadaných dětí vyžaduje od rodičů větší nasazení, protože jejich vývoj může být v různých oblastech zrychlený. Je třeba, aby výchovné přístupy byly v souladu s aktuální úrovní jejich vývoje. Díky rychlejšímu rozumovému vývoji mohou v této oblasti předstihnout své vrstevníky, což může mít za následek komunikační obtíže (např. tendence dělat hru složitější, aby byla zábavnější). V takovém případě je třeba jim pomoci vyhledat kamarády s podobnými zájmy, aby mezi ně lépe zapadly.

Při svém nadšení do objevování si nadané děti samy nastavují tempo, a pokud jsou ve své činnosti omezovány, může se u nich projevit nežádoucí chování, např. se mohu jevit jako vzdorovité. Navzdory vnitřní motivaci k samostatnému objevování a učení potřebují podporu, vedení a povzbuzení ze strany rodičů. Je třeba s nimi mluvit nejen o tom, co je zajímá, ale protože některé informace nedokážou zpracovat, tak také o tom, čemu nerozumí nebo co je trápí (např. smrt, ztráty apod.).

Někdy mohou nadané děti dávat přednost složitým úkolům, nad kterými stráví hodně času plánováním a zkoumáním. Kvůli tomu se mohou jevit jako zpomalené, obzvláště při praktických činnostech. Je proto potřeba při plánování počítat i s časem navíc na přípravu, na příval otázek a vysvětlování.

Autoritu není vhodné si vynucovat (např. příkazy a tresty), je lepší ji budovat pomocí rozvíjení spolupráce (např. odpovídáním na otázky nebo vysvětlováním). K rovnováze vztahů v rodině může přispět např. zavedení rodinných rad, které působí preventivně proti zbytečným hádkám a sporům a učí děti řešit problémy vyjednáváním. [2]

Výchova nejen nadaných dětí

Vývoj dětí ovlivňuje také styl výchovy. Pokud je rodiče vychovávají autoritativně, s důrazem na pravidla, řád a absolutní poslušnost, pak si zvyknou za sebe nechat rozhodovat druhé, jsou nesamostatné, neprojevují se, a nakonec se můžou stávat oběťmi nevhodných skupin a šikany.
Pokud rodiče volí liberální výchovu, bez důrazu na pravidla a řád a děti o sobě rozhodují samy, může to vést k pocitu absence bezpečí, k chaosu, pocitu, že o ně rodiče nemají zájem. Na děti tím kladou odpovědnost za jejich chování, která není přiměřená jejich věku. V důsledku si tak můžou zvyknout na ustupování při prvním náznaku nejistoty a překážek, když je rodiče nevedou k jejich překonávání.

Pokud jsou děti vychovávány demokraticky, tzn. mají nastavená pravidla, na jejichž stanovování se můžou podílet a kontrolovat jejich dodržování, mají vymezené hranice, ale současně jim zůstává prostor pro jejich vlastní tvořivost a diskusi. Děti se zkoušením a vlastními pokusy dobírají úspěšného výsledku, ale jsou ochotné o řešení polemizovat, vést diskusi, spolupracovat, přijmout radu. [1]

Některé rozdíly ve výchově chlapců a děvčat s nadáním

Zatímco v předškolním věku bývá poměr nadaných chlapců a dívek vyvážený, mezi staršími

diagnostikovanými nadanými školními dětmi převažují chlapci. Příčinou jsou u dívek vnější i vnitřní překážky, v jejichž jádru stojí společenská očekávání lišící se podle pohlaví. U dívek bývá výchova autoritativnější a vyžaduje se od nich poslušnost, chlapci mívají více prostoru věnovat se svým zájmům. Ve snaze lépe odpovídat stereotypům a zapadnout do kolektivu dívky dokonce někdy své nadání záměrně skrývají. [2] Často jim chybí sebedůvěra, samostatnost a nezávislost, a proto je vhodné u nich právě tyto oblasti posilovat. Také je třeba umožnit, aby si nadané děti hrály se všemi hračkami, které je zaujmou, bez ohledu na genderové stereotypy. Dívky se pak mohou při hře se stavebnicemi a rébusy naučit aktivnímu řešení problémů a manipulaci s předměty, zatímco chlapci se mohou rozvíjet při pečujících hrách. Je třeba všem dětem bez ohledu na pohlaví poskytnout možnost rozvíjet se ve všech oblastech jejich zájmů. [1]

Dívky jsou obvykle vedeny ke konformitě a jejich nadání spíše zapadne, chlapci se navzdory rozumovému nadání mohou vlivem sociální neobratnosti jevit jako nezralí. V takovém případě je vhodné jim pomoci najít intelektové vrstevníky, protože s věkovými vrstevníky si kvůli odlišné úrovni rozumových schopností nerozumí. Vhodným řešením je proto umístění dítěte do smíšené třídy v mateřské škole, obzvláště pokud se jedná o mladší dítě. U starších dětí je možné spolu s odborníky posoudit, zda by bylo vhodné dítě předčasně zařadit do školní docházky. V takovém případě je ale třeba pečlivě zvážit sociálně emoční dopady takového rozhodnutí na jeho vývoj. [1]

Podporu rodičům mohou poskytnout rodičovské skupiny fungující při pedagogicko-psychologických skupinách, v nichž je prostor pro sdílení zkušeností s výchovou. Je také nezbytné být v kontaktu s učiteli dětí a společně řešit možnosti jejich rozvoje. V případě řešení možného předčasného nástupu do školy je namístě spolupracovat s poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologická poradna apod.). Rodiče se také mohou aktivně zapojit do výuky, například vyprávět dětem o svém povolání nebo zařídit exkurzi na svém pracovišti. [3]

K tématu doporučujeme také další články a podcasty:

PODCAST 11. díl: Jaké je být rodičem dítěte s nadáním? |Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

PODCAST 6. díl: Můj dobrý výkon přičítali náhodě | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Tipy pro identifikaci nadaných předškoláků i školních žáků |Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Zdroje

[1] HOMOLKOVÁ, M., KOŠŤÁLOVÁ, I., MARTINCOVÁ, N. (2012). *NOMI – Metodika MND MŠ s NOMI*. Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje. [online]. [datum citace 7. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/3322

[2] HŘÍBKOVÁ, L (2012). *Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů)*. Svět nadání. [online]. [datum citace 21. 9. 2020]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/ZS1BP_POPS/um/Rizikove_skupiny__typy_a_profily_nadanych_zaku_-_Hribkova.pdf

[3] SILVERMAN, L. K. (1992). *How Parents Can Support Gifted Children*. ERIC EC Digest #E515, 1992. [online]. [datum citace 31. 8. 2020]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352776.pdf

4. Byla jsem zasněná holka, co nosila domů dvojky nebo trojky. Že mám ADHD, to jsem se dozvěděla v 25 letech

Nakoukněte s námi do světa zasněné holky, která až v pětadvaceti letech zjistila, že má ADHD. Její upřímná zpověď odhaluje, jak se dá s poruchou pozornosti pracovat a studovat vysokou školu.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Na základní a střední škole měla průměrné známky a pověst zasněné holky, která by mohla mít o tolik lepší prospěch, kdyby se jen trochu snažila. Na vysoké škole už ale jen s inteligencí a schopností improvizace nevystačila. Magdalena si před čtyřmi lety vyslechla diagnózu poruchy pozornosti – ADHD.

Je vám 28 let, ale to, že máte ADHD, víte jen krátkou dobu. To je zajímavé. Kdy jste si začala říkat, že jste možná trochu jiná?

Nikdy by mě nenapadlo, že mám jakoukoliv poruchu. Vždycky jsem si připadala naprosto normální, moje prožívání mi přišlo úplně OK. To, že jsem v něčem trochu jiná, jsem zjistila až ve chvíli, kdy jsem si našla brigádu v kanceláři. Musela jsem klidně sedět a kreslit v počítačovém programu.

Zjistila jsem, že mi to dělá velké problémy. Kolegyně to ale zvládaly úplně v pohodě. A tehdy jsem si řekla – aha, moment, co to je?

Vraťme se ale do minulosti, když jste byla na základní škole. Jak se vám tam vedlo?

Na základní škole jsem byla úplně v pohodě, až na to, že jsem se dost nudila a nosila jsem kvůli tomu poznámky. Protože když mě něco nebavilo, tak jsem si prostě pod lavicí četla, což se ale nesetkávalo s pochopením. Učitelé mě měli zaškatulkovanou jako trojkařku, přitom si myslím, že bych bývala měla i na víc. Problém ale byl, že jsem se moc nesoustředila, byla jsem taková zasněná, velkou část dne jsem hlavou bloudila někde úplně jinde než ve škole. Nedělala jsem ale učitelům žádné potíže, takže se to nijak neřešilo.

Říkáte, že jste byla taková ta zasněná holka s průměrnými známkami. Dokázala jste se soustředit třeba na úkoly nebo na svoje věci?

Upřímně řečeno, rodiče ze mě byli na nervy, protože jsem dost ztrácela věci. Takové ty důležité, jako peněženku nebo mobil, jsem se naučila hlídat. Ovšem například oblečení jsem ztrácela ve velkém, v knihovně, v kině, v kavárnách. Také jsem dost střídala kroužky, u ničeho jsem dlouho nevydržela. Jediné, co mě dlouhá léta bavilo, byla výtvarka a tvoření, kde jsem mohla pracovat hodně po svém. Paradoxně ve škole jsem ale z výtvarné výchovy moc dobré známky nenosila, protože se mi občas v půlce hodiny stalo, že jsem zapomněla zadání. Třeba němčinářka nebo matikářka mi říkaly, že jsem lajdák, ale jinak jsem na základce byla v pohodě.

Jak to šlo pak na střední škole?

Šla jsem na ekonomickou střední školu, kde jsem zase celkem dobře procházela, co se známek týkalo. Problém jsem měla s jediným předmětem, a to byla administrativa. Museli jsme psát různé úřední dopisy podle předem daných přísných pravidel. Já jsem ale nezvládala v tom striktním rámci formulovat myšlenku. Ten problém mám doteď, ale už vím, jak s ním naložit – nesmím se zablokovat, musím nějak začít, a pak to třeba zpětně upravit. Než jsem toto zjistila, stálo mě to hodně práce, zklamání a slz.

Dobrá, popořadě. Po maturitě jste se dostala na vysokou?

Ano, na základě srovnávacích zkoušek jsem se naprosto bez potíží dostala na Fakultu sociálních věd Univerzity Karlovy, obor sociologie. Byla jsem pyšná, těšila jsem se. O to horší pak byl ten náraz. Na střední škole mělo všechno řád, strukturu, pravidla. Tady jsem si ta pravidla měla nastavit sama a to mi nešlo. Učivo kolem mě jen tak šumělo, a psaní odborných prací? Vůbec jsem netušila, jak na to. Jako by mezi mnou a školou vyrostlo tlusté sklo. Na střední škole, když jsem něco neuměla, tak jsem to pak na místě nějak vymyslela, zaimprovizovala. Na vysoké už to ale nestačilo. Po roce jsem studium ukončila.

Jak jste se v té době cítila?

Pod psa. Měla jsem deprese a obrovské pocity selhání. Viděla jsem, že nezvládám, ale nechápala jsem proč. Vždy jsem si o sobě myslela, že jsem chytrá, a ten neúspěch mi srazil sebevědomí. Navíc kamarádi na VŠ zůstali, dařilo se jim. Odstřihla jsem se od nich, doteď o tom nerada mluvím.

Co bylo dál?

Pak jsem šla na VOŠ informačních služeb a situace se opakovala. Úplně jsem se zablokovala. Půjčila jsem si domů všechnu literaturu k závěrečné práci, ale nebyla jsem ani schopná se do ní pustit. V tu dobu už to bylo dost náročné i doma, cítila jsem tíhu očekávání rodičů. Ze školy jsem odešla a cítila se ještě hůř.

Kdy jste zjistila, že za vašimi potížemi stojí porucha pozornosti?

Sdílela jsem byt s kolegyní z práce, která trpěla psychickými problémy. Jednou takhle jsem si sedla k počítači a víceméně náhodou narazila na nějaké testy duševních poruch. Vyšlo mi, že mám sklony k ADHD. Našla jsem si na internetu psychiatra, objednala se a vyplnila testy. Moje podezření se potvrdilo, odcházela jsem s diagnózou poruchy pozornosti.

Jaký jste z toho měla pocit?

Ze začátku to byl naprostý šok a popření. Nikdo přece nechce mít psychickou poruchu. Postupně jsem se s diagnózou smířila, ale dlouho jsem nechtěla, aby to věděli rodiče nebo kolegové v práci. Každopádně jsem si nechala napsat léky, po kterých se mi nesmírně ulevilo. Najednou jsem se nemusela tolik hlídat, abych něco neztratila, nezapomněla, nenastoupila do špatné tramvaje. Dokázala jsem udržet pozornost, povolilo velké napětí, které jsem v sobě léta nosila. O svém ADHD jsem byla schopná mluvit až po nějakém čase. Dodnes to ale říkám pouze nejbližším. U kamarádek jsem se setkala s pochopením, rodiče to ADHD ze začátku popírali, že žádnou poruchu přece nemám. Pomohlo mi nedělat z ADHD nic tragického. A brát to před ostatními s humorem, i když jsem se cítila jinak. Bylo to tak jednodušší.

Jak jste na tom teď?

Pracuji téměř na plný úvazek, znovu studuji, tentokrát na VŠE, a jsem odhodlaná tentokrát studium zakončit úspěšně ziskem bakalářského titulu. Osvojila jsem si některé strategie, které mi pomáhají. Jednou z nich je pustit se do práce hned. Neodkládat ji na později, protože pak už bude horší začít. Taky si všechny úkoly píšu, ať je nezapomenu. Co se týče učení a školy, pomáhá mi postavit si učení před sebe, a i když se nemůžu soustředit, tak se na to pouze podívat, projít si to, ať se později nezaseknu, že je to moc práce. Najít si místa, kde se můžu soustředit, třeba knihovnu, kde mám míň podnětů a můžu se tak lépe soustředit.

Prošla jsem programem Brain Jogging. Navíc na rovinu komunikuji svoje problémy s vyučujícími; předem je například upozorňuji, že možná budu mít trochu potíže s včasným odevzdáním prací atd. Když se mi myšlenky někam zatoulají, řeším to hned a ptám se, i když někdy riskuji, že budu třeba vypadat hloupě. To je jedno, chci školu prostě dodělat. Dlužím to rodičům, ale hlavně sama sobě.

To zní jako happy end. Opravdu se vše od vaší diagnózy tolik zlepšilo?

Zlepšilo, ale nebylo to zadarmo a vyhráno samozřejmě nemám. Chodila jsem celkem dlouho na kognitivně-behaviorální terapii, kde jsem se učila věci neodkládat, nezasekávat se, postupnými kroky zvládat velké úkoly. Učila jsem se, jak si uspořádat prostředí a prostředky, abych mohla fungovat a uspět. Stejně mám ale v sobě velký strach ze selhání.

Co byste vzkázala učitelům a lidem kolem sebe? Jak vás bývali mohli podpořit?

Bývala bych byla ráda, aby věděli, že se sice snažím, ale prostě se nedokážu soustředit. Nelíbilo se mi, když jsem se na střední škole na něco zeptala, a hned jsem slyšela: *„To už ale máš dávno umět, utřiď si myšlenky, doplň učivo a až pak se ptej!“* Je moc důležité, aby učitelé byli přístupnější, aby se člověk nebál přiznat, že něco nepochopil.

Je škoda, že už na základní škole někoho nenapadlo, že mám problém. Ocenila bych, kdyby mi už tehdy někdo pomohl nastavit si systém a sledovat, zda v učení dělám nějaké pokroky. To stejné na střední škole. Myslím, že když se dítěti ve škole moc dobře nedaří, měl by ho vidět školní psycholog nebo jiný školní poradce. Maximálně se zjistí, že o nic nejde – ale kdyby se podařilo odhalit u dětí různé poruchy, než přerostou ve vážné potíže, bylo by to skvělé. Tím, že někomu učitelé řeknou – jsi hloupá, proč to neděláš správně, jen se flákáš! – se studentovi moc nepomůže.

A co na vysoké škole? Tam už jsou studenti vlastně dospělí lidé…

Spolupracuji u nás na VŠE se Střediskem handicapovaných studentů. Nemám žádné studijní úlevy, ale jsou tam lidé, kteří mi pomáhají s komunikací se školou a vyučujícími a podobnými věcmi. To je fajn, hlavně mám pocit, že mám v té škole spojence.

5. Individuální vzdělávací plán pro nadané dítě

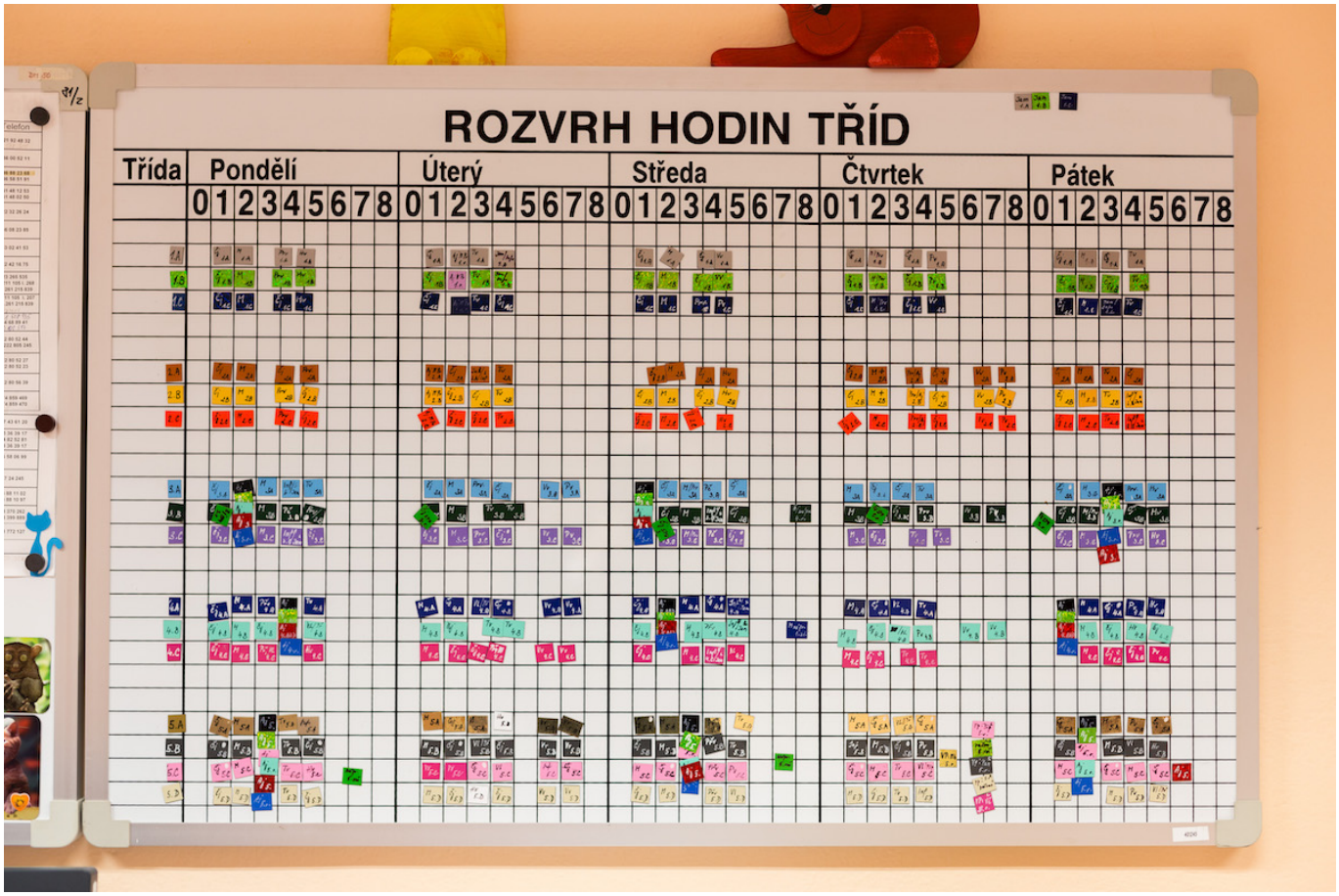
Individuální plán pro nadané žáky s důrazem na oblast matematiky může vypadat třeba takhle. Matematické nadání je potřeba rozvíjet, a proto si zaslouží svůj vlastní IVP. Máme ho pro vás. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

6. Podpora nadaných dětí

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) v rámci poskytování podpůrných opatření pro děti a žáky se SVP nezapomíná ani na podporu dětí a žáků s nadáním a mimořádným nadáním. Jaké možnosti navrhuje v rámci podpůrných opatření (IVP) pro nadané děti?



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

„Často se stává, že dítě je intelektově velmi nadprůměrné, ale školní výkon tomu neodpovídá," říká Petra Novotná, ředitelka Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) v Ústí nad Orlicí. „Pokud se podaří dobře nastavit spolupráci mezi školou a poradnou, může to těmto dětem významně pomoci."

Úloha pedagogicko-psychologické poradny

Někdy si jich všimnou rodiče, jindy učitel ve škole. Nadané děti se vyskytují napříč regiony, školami i sociálními vrstvami. „Stává se, že k nám dítě objednají rodiče, jindy se nám zase ozve paní učitelka. Máme radost z toho, když nám zavolají ze školy, že jim nějaké dítě přijde nadané a rádi by pro něj něco udělali," vysvětluje Petra Novotná.

Dítě, u kterého se předpokládá nadání, pak dostane v poradně termín na speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření pro zjištění úrovně kognitivních schopností.

„Zatímco testy Mensy ČR zkoumají pouze krystalickou inteligenci, toto vyšetření dokáže zjistit i inteligenci fluidní," upozorňuje Novotná.

Krystalická inteligence (kulturní, konkrétní): Inteligence založená na kognitivních procesech získaných během života učením. Je založená na vědomostech a na schopnosti je využívat. [1]

Fluidní inteligence (biologická): Abstraktní inteligence charakterizovaná schopností tvořivě řešit nové problémy. Je považována za vrozenou inteligenci, nezávislou na dřívějším učení; je opakem krystalizované i nteligence. [2]

Typologie nadaných dětí [3]

Nadání intelektové: nadprůměrné všeobecné intelektové schopnosti
Nadání akademické: vysoké schopnosti v určité akademické oblasti – matematika, jazyky, přírodní vědy
Nadání tvořivé: schopnost tvořivé produkce
Nadání vůdčí: schopnost řízení lidí a iniciace událostí a situací
Nadání umělecké

Šest základních typů nadaných dětí [4]:

Úspěšný nadaný žák: je nejjednodušeji identifikovatelný učitelem. Velmi dobře se učí, spolupracuje a dovede komunikovat s dospělými. Nemá žádné problémy v chování.

Vysoce tvořivý nadaný žák: vymýšlí neustále nové věci a rád experimentuje. Chování těchto žáků je velmi konfliktní, protože má tendence dospělé opravovat a korigovat. Je pro ně těžké se přizpůsobit pravidlům a chce je měnit.

Nadaný žák maskující své schopnosti: chce být přijímaný svými spolužáky, proto často maskuje a schovává své nadprůměrné schopnosti. Má nízké sebevědomí a sebehodnocení. Často se týká nadaných dívek na střední škole.

Ztroskotaný nadaný žák: je v opozici proti všemu. Takový žák je stále nespokojený a protestuje nejen ve škole, ale i doma nebo mezi kamarády. Má pocit, že mu nikdo nerozumí a ztrácí motivaci. Odmítá jakoukoliv školní aktivitu, neplní domácí úkoly a je rezignovaný.

Žák s dvojí výjimečností: je typický vysokým nadáním v kombinaci se specifickou poruchou učení, poruchou pozornosti apod. Školní výsledky nadání zpravidla neodpovídají, protože není schopen pracovat pod časovou zátěží a nesplní zadání. Např. v matematice žák řeší velmi obtížné úlohy, selhává v provádění jednoduchých operací s čísly. V českém jazyce může být nápadný rozdíl mezi precizním ústním vyjadřováním a písemným projevem s mnoha chybami. [5]

Autonomní nadaný žák: je nezávislý a využívá školní systém ke svému prospěchu. Sám sebe

hodnotí velmi pozitivně a je schopen riskovat.

Pokud se zjistí, že dítě skutečně nadané je, pak se speciální pedagog dívá na jeho školní výsledky.
„Není neobvyklé, že dítě v některé oblasti sice vykazuje nadání, ale jeho školní výkon tomu úplně neodpovídá. Pak si speciální pedagog samozřejmě klade otázku, proč tomu tak je, a pomáhá s nastavováním podpůrných opatření.“

Individuální vzdělávací plán (IVP) – akcelerace nebo obohacení

Psycholog a speciální pedagog pak společně zpracují výsledky a vytvoří zprávu pro rodiče, v níž potvrdí, zda se skutečně jedná o nadané dítě, a pojmenují jeho slabá a silná místa. Z těch potom vychází soubor doporučení pro školu, aby mohla v případě mimořádného nadání dobře nastavit individuální vzdělávací plán (IVP). Opatření se navrhují dvojího typu, a to buď akcelerace, kdy dítě „přeskočí“ v některých předmětech ročník i více, nebo obohacení učiva, kdy se učí se svou třídou, ale učitel mu učivo rozšiřuje.

„Akcelerace bývá někdy problematická, protože je organizačně náročnější například kvůli sladění rozvrhů, a také tu může nastat problém se sociální zralostí dítěte. Není výjimkou, že děti s vysokou inteligencí nejsou sociálně nejzdatnější, a akcelerace tento problém ještě zvýrazňuje,“ vysvětluje Petra Novotná.

Některé školy ve spádové oblasti poradny například aktivně vytipovávají nadané děti a soustřeďují je na určité předměty. V některých případech, pokud se dítě jako nadané projevuje už v mateřské škole, poradna doporučuje dřívější nástup do školy.

Častějším opatřením tedy bývá obohacení učiva:

„Učiteli například doporučíme, aby dítě nemuselo konkrétní matematické operace procvičovat na desítkách či stovkách příkladů, ale pouze jednou či dvakrát, aby se ověřilo jeho porozumění. V čase, kdy ostatní procvičují, se pak může věnovat třeba jinému typu úloh.“

Doporučení PPP

Jakou podobu vůbec mají doporučení z PPP v Ústí nad Orlicí? Podle Petry Novotné někdy učitelé očekávají, že jim z poradny napíšou, jak mají s dítětem konkrétně pracovat.

„To ale není moje práce, didaktickým specialistou je tu každopádně učitel. V doporučení jsou tedy metody rámcově spíše inspirací určující směr. Mým úkolem je důkladně zmapovat silné a slabé stránky konkrétního dítěte a metody práce už si potom musí ve škole nastavit sami,“ vysvětluje.

V doporučení z PPP najdete například finance na nákup pomůcek, které je pro děti možné zakoupit, ať už to jsou encyklopedie, odborná literatura, konstrukční pomůcky, mikroskop nebo třeba dalekohled. PPP také propojuje školy v regionu, aby si dokázaly navzájem radit a doporučovat, co jim u nadaných dětí dobře funguje. Někdy PPP doporučuje také odlišnou organizaci výuky, kdy dítě namísto odpoledního vyučování například dojíždí do laboratoří Univerzity Pardubice nebo na tamní konzervatoř. Řadu informací a doporučení zveřejňuje poradna i na svém webu, např. seznam doporučené literatury pro práci s nadanými.

Ilustrační fotogalerie/FOTO: Archiv Petry Novotné

Některé školy dokážou dobře pracovat i s půlenými hodinami, kdy se mohou více věnovat dětem rychlejším i pomalejším. „Školám doporučujeme, aby co nejčastěji využívaly gradované úlohy, které nadaným dětem umožňují nezačínat pokaždé na základní úrovni, mohou jít rovnou rychleji dopředu například k logickým úlohám," vysvětluje Novotná.

Více o gradovaných úlohách a modelech vzdělávání nadaných najdete v doporučené literatuře pod článkem.

Více si také můžete přečíst zde - Mapy učebního pokroku

Nadané děti a chyba

Školy někdy mívají problém se zařazením nadání a znalostí dítěte do vzdělávacích procesů, zjednodušeně řečeno – neumějí dobře využít potenciál dětí, které nezapadají do běžných kategorií a představ. „Školy by se měly zamýšlet nad tím, proč u nich například evidentně nadané dítě nedosahuje excelentních výsledků. Jak je to možné, co by potřebovalo, aby se rozvinulo – to jsou otázky, které by si jejich učitelé měli klást. My jsme tu od toho, abychom je nasměrovali, pomohli. Někteří jsou za to rádi, jiní méně," popisuje Petra Novotná.

U nadaných dětí je obecně třeba navíc myslet na jejich práci s chybou. Nejen proto, že bývají velmi citlivé na to, když se jim nedaří, ale i kvůli učitelům a jejich zaběhlým způsobům hodnocení. Pokud dítě výborně zvládá základní učivo, ale v učivu rozšířeném udělá chybu, mívají pak učitelé tendenci mu snižovat hodnocení. „Někteří učitelé nechtějí slyšet, že by měli takovému dítěti dát například výbornou. Ale ono přece zvládlo to, co mu RVP předepisuje. Proto si zaslouží nejlepší známku," vysvětluje Novotná. PPP v případě zájmu poskytuje i rozvíjející program pro nadané děti.

Zde jsou ke stažení vzorová doporučení pro mimořádně nadané dítě a doporučení pro dítě s dvojí výjimečností, kde najdete různé zajímavé tipy do výuky a také doporučenou literaturu.

Doporučení pro mimořádně nadané dítě

Doporučení pro dítě s dvojí výjimečností

Další doporučená literatura k tématu:

Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných.* Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Švrček, J. (2014). *Gradované řetězce úloh v práci s matematickými talenty.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Zdroje:

[1] HARTL, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 120.

[2] HARTL, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 67.

[3] JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2006. s. 12–27.

[4] BETTS, George T. and Maureen NEIHART. Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly 32(2)*, 1988, s. 248–253. [online, cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z:

https://talentstimuleren.nl/?file=700&m=1381450002&action=file.download

[5] MALINOVÁ, D. a MARŠÍČKOVÁ, P. *Nadání je třeba rozvíjet.* Metodická příručka pro pedagogické pracovníky v rámci projektu „Nadání je třeba rozvíjet“ (reg. č. CZ.1.07/1.2.35/02.0025). Vydavatel: Most 2000 – občanské sdružení pro kulturu a vzdělání, Most, 2013, s. 12.

7. Jak pracovat s dětmi a jejich rodiči, je-li ve školní třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Pokud máte ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), vezměte to za správný konec! Přečtěte si, proč se vyplatí připravit všechny, kterých se to týká, a možná vás překvapí, že to nejste jen vy a děti ve třídě. Máme pro vás tipy i praktické příklady, jak a jaké informace získat i předat, aby nikdo nepřišel k újmě.



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

V každé skupině je třeba budovat vztahy. Dobré vztahy mezi spolužáky ve třídě jsou základním předpokladem pro to, aby se děti do školy těšily a rády a úspěšně se vzdělávaly. Tím víc se vyplatí pracovat na pozitivním klimatu se třídou, ve které jsou děti, které se výrazně odlišují od průměru.

Pokud se vám podaří vybudovat a udržovat skupinu, kde jsou děti i přes veškeré odlišnosti k sobě přátelské, tolerantní a ochotné si pomáhat, máte vyhráno. Děti z takové skupiny jsou lépe připraveny na osobní i pracovní život, protože umí spolupracovat a žít i s lidmi, kteří se něčím odlišují. Rozvíjejí se jejich komunikační a sociální dovednosti, ale i morálně volní vlastnosti, které jsou mnohdy pro život důležitější než izolované vědomosti. V takové skupině také můžete předpokládat mnohem nižší

pravděpodobnost výskytu šikany.

Máme pro vás pár tipů, jak pracovat na vztazích se třídou, ale i s ostatními aktéry (kolegové - učitelé, asistent, rodiče), když do třídy vstupuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Pro nemálo dětí to bude úplně první zkušenost v životě. Připravte je na setkání s jinakostí, vysvětlete jim všechny zvláštnosti, se kterými se budou potkávat, i s příčinami těchto zvláštností a dejte jim rady, jak se k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami chovat. Bylo by fajn, aby věděly, jak ho nevystresovat, nevyvolat v něm agresivitu, případně, co dělat, když se něco takového přihodí.
- Včasným informováním dětí a rodičů zabráníte šíření poplašných a nepravdivých zpráv, vzniku paniky, nebo dokonce šikany. Citlivou diskusí všechny zbavíte strachu z neznáma a situaci polidštíte. I dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má rodiče, kteří mají starosti, trápení, perou se s problémy a potřebují poradit.
- Ideální také je, když i ostatní kolegové vědí o problémech dítěte, o jeho chování, prožívání, intelektových možnostech, o způsobu výuky a hodnocení. Můžou pak k němu přistupovat s ohledem na jeho potřeby a možnosti.
- Každý ze zúčastněných má svá specifika, a tedy i rozdílné potřeby. Nechte se inspirovat našimi doporučeními, jak postupovat:

Role třídního učitele

Po přijetí dítěte předává zástupce ředitele nebo ředitel jeho veškerou dokumentaci třídnímu učiteli, a to podle situace na konci, během roku nebo během přípravného týdne. Třídního učitele poté čeká komplexní prostudování zpráv z vyšetření a ostatní dokumentace. Učitel předá asistentovi pedagoga, působí-li ve třídě, potřebné informace k jeho činnosti. Učitel může rovněž požádat rodiče, aby mu předali informace o jejich dítěti z předchozího působiště (mateřská škola, přípravná třída, jiná škola). Následuje schůzka s dítětem a jeho rodiči a konzultace se specialisty Školského poradenského zařízení (ŠPZ).

Komunikace s rodiči všech žáků

Nejlépe se informace předávají i vstřebávají v prostředí důvěry. Jen pravidelnou komunikací a budováním důvěry mezi vámi a rodiči můžete dosáhnout ze strany většiny rodičů pochopení a přijetí princip inkluze. Získáte-li na svoji stranu rodiče, bude to lehčí s dětmi.

- Ideální příležitostí pro informování všech rodičů je třídní schůzka na začátku školního roku. Případně v průběhu roku svolejte mimořádnou informační schůzku.
- Je důležité, abyste seznámili všechny rodiče s tím, co od dítěte se SVP můžou očekávat, jak se bude pravděpodobně projevovat, jak bude navazovat kontakty, jaká podpůrná opatření budou

potřeba, jakým způsobem bude vzděláváno a hodnoceno a proč.
- Jako velmi efektivní se v praxi ukazuje, když s rodiči ostatních dětí ze třídy mluví přímo rodiče dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Oni ho znají nejlépe, vědí, na co se zaměřit, na co si dát pozor, jakým stylem s ním komunikovat.

Co dělat v případě, že někteří rodiče mají výhrady k tomu, aby se společně s jejich dítětem vzdělávalo ve třídě dítě se SVP?

Ti často argumentují zpomalením výuky, tím, že se jejich dítě méně naučí, bude zaostávat, neudělá zkoušky na gymnázium anebo střední školu, zhorší se vztahy ve třídě. Jak komunikovat s takovými rodiči?

- Vždy je důležité dlouhodobě pěstovat v rodičích důvěru a přesvědčit je, že jste tu pro všechny děti bez rozdílu. Škola není v první řadě zaměřena na výkon a sumu znalostí, ale na budování vztahů a vytváření a rozvoji kompetencí pro život.
- Argumentujte tím, že individuálním přístupem zajišťujete rozvoj všech dětí bez výjimky. Tedy že každé dítě dostává prostor k maximálnímu využití svých možností, ať už má speciální vzdělávací potřeby, nebo ne. Vyzdvihněte pomoc asistenta pedagoga ve třídě, jehož hlavním úkolem je spolupracovat s učitelem ve výuce, plnit jeho pokyny, a poskytovat mu tak prostor věnovat se všem dětem ve třídě.
- Dalším argumentem může být to, že připravovat děti na přijímací zkoušky na gymnázium není povinností školy, je to v kompetenci rodičů (jde především o různé přípravné kurzy). Škola má povinnost především plnit svůj školní vzdělávací program. Rodičům ale můžete poskytnout poradenství, jak dítě na přijímací zkoušky připravit, doporučit jim vhodné přípravné kurzy pro dítě apod.

Komunikace s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Ne každý rodič je schopen a ochoten ke spolupráci na úrovni, jakou si škola představuje. Pro všechny je nejlepší si to co nejdříve vyjasnit a najít přijatelný kompromis. Na informativní schůzce tedy nejdřív zmapujte postoje a potřeby rodičů, jejich obavy a přání. Tímto způsobem už začínáte budovat s rodiči vztahy vzájemné důvěry. Teprve následně je možné se domlouvat na společných pravidlech.

Přípravná informační schůzka s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami může v praxi vypadat třeba takhle:

Pozvete rodiče na společnou schůzku (třídní učitel, asistent pedagoga, případně i osobní asistent ve škole, školní speciální pedagog anebo výchovný poradce). Poskytněte rodičům prostor rodiče hovořit, zatímco si můžete dělat poznámky. Sledujte postoj rodičů k dítěti i ke škole i jejich reakce, všímejte si, co je pro ně důležité říct. Podle toho volte způsob následného dotazování i míru intimity dotazů. Abyste rodiče na úvod nevystrašili, vyptávejte se citlivě. Dotazy se týkají vývoje dítěte, jeho silných a slabých stránek, dosažené úrovně v kognitivní, smyslové, fyzické (motorické) i řečové oblasti, vztahů k lidem, zvláštností dítěte, rodinné situace, jeho odborných

vyšetření a případných terapií. Na základě toho, co bylo řečeno, nastíníte konkrétněji podpůrná opatření ve výuce (pomůcky, přístup učitele…) a možnosti vzdělávání, které může škola poskytnout nebo nabídnout v rámci i nad rámec doporučení ŠPZ, tak aby dítě mělo šanci se úspěšně rozvíjet podle svých možností. Jako třídní učitel (ve spolupráci se speciálním pedagogem nebo výchovným poradcem) dohodněte s rodiči pravidla spolupráce ku prospěchu dítěte. K úspěchu celého plánu v praxi významně přispívají rodiče svým osobním přístupem a domácí péčí.

Toto jsou výsady a hlavní odpovědnosti rodičů, nezbytné pro úspěšnou inkluzi:

- pravidelné procvičování s dítětem
- spolupráce s asistentem pedagoga, učitelem a školním speciálním pedagogem (působí-li ve škole)
- dodržování maximální možné docházky dítěte (rodiče omluví dítě ze školy jen ze závažných důvodů; pokud dítě totiž do školy nedochází často, péče specialistů přijde vniveč)
- schůzky ve škole podle potřeby nad rámec běžných školních schůzek
- pravdivé informování o tělesném i duševním stavu dítěte, zejména pokud dojde ke změně v závěrech z odborných vyšetření anebo k případné spolupráci s dalšími odborníky
- rozhovor/informování o potřebách dítěte s rodiči ostatních žáků (například na třídních schůzkách)

Je vhodné schůzku ukončit s optimistickou vizí do budoucna. Ujistit rodiče, že uděláte pro jejich dítě vše, co bude ve vašich silách, a že se na vás mohou kdykoli obrátit. Na konci jednání je na místě předat rodičům zápis ze schůzky, kde jsou uvedeny kontaktní informace (jména, telefon a e-mail na učitele a pracovníky ŠPZ), základní informace o fungování a organizaci školy, možnosti podpory dítěte a formy spolupráce.

Komunikace s učitelským sborem

Kolegy informujte na nejbližší společné poradě, případně na osobní schůzce s jednotlivci. Vezměte si na pomoc vybrané výstupy z osobní schůzky s rodiči dítěte s SVP.

Komunikace se všemi žáky

Na úvodní práci se třídou někdy stačí jeden společný rozhovor nebo třídní sezení, jindy se rozhodnete pro celodenní projekt.

Tipy pro práci se třídou

- Ranní společný kruh
- Třídnické hodiny
- Projekt na začátku školního roku
- Preventivní programy zaměřené na vztahy

Jak mluvit s dětmi o nástupu dítěte s SVP?

(bez přítomnosti žáka se SVP během aktivity)

1. **Třídnická hodina/ranní kruh/projekt zaměřený na téma speciálních vzdělávacích potřeb u vrstevníků:**

Pokuste se dětem vysvětlit rozdíly mezi lidmi. Nejlépe to půjde třeba na příkladu procházky ve městě, zážitků z dovolené v cizině, na tom, co rády jedí, s čím si rády hrají, co jim jde a nejde, jakou mají barvu vlasů a očí… Příkladů je nepřeberné množství. Rozdíly mezi lidmi je možné vysvětlit i pomocí pomůcek: obrázky, videa, zrcadlo (oči, uši, nos, vlasy, výška, šířka, holky, kluci).

Je také vhodné mluvit s dětmi také o tom, že ne každý má takové štěstí, že se narodí zdravý, má rodiče, nemá nouzi, má kde bydlet. Přineste fotografie nebo pusťte z počítače obrázky z jiných zemí, slumů, sociálně odloučených lokalit, dětí z dětských domovů, dětí nemocných a handicapovaných. Cílem je vzbudit v dětech pochopení, empatii a třeba i soucit, učit je vzájemné toleranci.

Umožněte dětem vyzkoušet si prakticky na sobě, co to znamená mít jiné vzdělávací potřeby. Děti si mohou vyzkoušet, jak by se jim psalo s rukou v dlaze nebo sádře, se zavázanýma očima, v zašpiněných nebo příliš silných brýlích nebo naopak bez brýlí. Dokážou si pak lépe představit, jak by se jim učilo se špunty v uších, kdyby nedokázaly v klidu sedět a cítily by brnění po celém těle, jak by zvládaly výuku, když si představí, že jim zemřel blízký člověk apod.

Na druhém stupni ZŠ se pak nabízí širší škála možností: dětem je například vysvětlena role a funkce asistenta pedagoga.

Můžete také využít online metodické materiály v českém jazyce z mezinárodního projektu UDEL 21. [1] Pracovat můžete i podle metodiky Vytváření Kruhů přátel. [2] Proškolení v používání této metodiky poskytuje Rytmus – od klienta k občanovi.

2. **Informování spolužáků:**

Můžete se také rozhodnout informovat žáky ve třídě o (speciálních vzdělávacích) potřebách jejich spolužáka se SVP (žák s SVP se tohoto programu neúčastní). **Pokud se rozhodnete tímto způsobem téma s žáky probrat, je nezbytné mít předem souhlas rodičů, a i dítěte s SVP samotného.** Je také vhodné zohlednit aktuální klima ve třídě, vztahy mezi spolužáky i jejich věk. Podobná aktivita může hladce proběhnout ve třídě, kde pravidelně probíhají třídnické hodiny, žáci mají vztah důvěry k třídnímu učiteli, ve třídě panuje pozitivní klima a spolužáci jsou ochotni si navzájem vyjít vstříc. Naopak ve třídě, kde jsou napjaté vztahy a objevila se šikana mezi spolužáky, nemusí podobná aktivita přinést žádoucí efekt. U aktivity informování spolužáků může být přítomen rodiče dítěte se SVP, a to buď v roli pozorovatele, anebo se může aktivně zapojit do debaty s žáky.

Důležité je zvolit způsob vyjadřování odpovídající věku dětí, kterým budete informace o spolužákovi předávat. Pracujte opatrně se sdělením diagnózy dítěte se speciálními vzdělávací potřebami. Je vhodnější používat prostý popis obtíží, tedy popsat projevy, se kterými se budou

jako spolužáci setkávat. Je vhodné popsat také komunikační a sociální potřeby dítěte ve vztahu ke spolužákům.

3. **Návštěva odborníka ve výuce:**

Můžete také pozvat do hodiny odborníka, a to vždy se souhlasem rodičů dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a i dítěte (je potřeba zohlednit věk dítěte). Práce se třídou pak probíhá i bez přítomnosti pedagogů školy, aby pro děti bylo snazší mluvit otevřeně. Cílem je porozumět a naučit se vcítit do dětí se znevýhodněním, ujasnit si, jak jim vhodně pomoci.

Příklad: Organizace APLA Jižní Čechy například nabízí semináře pro běžné třídy, ve kterých je integrován žák s autismem anebo s Aspergerovým syndromem. Seminář trvá dvě vyučovací hodiny, a to bez přítomnosti žáka s autismem. Děti jsou seznámeny s různými druhy znevýhodnění, je jim vysvětlena symptomatika autismu, chování jejich spolužáka v rámci kolektivu, jsou hledány podobnosti jeho projevů s výkladem o autismu. Je také probíráno téma, jak konkrétně spolužákovi pomoci. [3]

Praktická doporučení pro následnou práci se třídou

1. Dejte dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami prostor, aby mohlo spolužákům předvést své silné stránky. Nemusí se to týkat přímo školních dovedností.
2. Nastalá nedorozumění řešte průběžně – tedy jakmile problém odhalíte – ve společném kruhu, na třídnické hodině, na vycházce apod. Proberte s dětmi jejich různé pohledy na vzniklé situace. Dejte všem (tedy i dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami) prostor k vyjádření názoru – například v ranním kruhu nebo ve chvíli, kdy dojde ke konfliktní situaci.
3. Veďte děti k modelům vzorového chování. Nabízejte jim například různé možnosti řešení situace, dávejte jim příklady komunikace a spolupráce z příběhů nebo pohádek a tyto kladné modely posilujte pochvalami, odměnami.
4. Kromě pravidelných aktivit, jako jsou například třídnické hodiny, je vhodné zapojit třídu do některého preventivního programu zaměřeného na vztahy, jako je například Projekt Odyssea. [4]

Role vedení školy

V práci se všemi zúčastněnými hraje důležitou roli míra závažnosti a typ handicapu dítěte a množství nutných podpůrných opatření dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Samozřejmě více pracujete s rodiči a se třídou, do které chodí dítě s autistickým chováním nebo viditelnou tělesnou nebo smyslovou vadou, než s rodiči a třídou, ve které je dítě se specifickým poruchami učení. Abyste mohli inkluzi a přípravu na začlenění žáka zodpovědně realizovat, potřebujete podporu a respekt i ze strany vedení školy. V opačném případě se může stát, že ani rodiče a děti ke spolupráci, vstřícnosti a

toleranci nepřesvědčíte.

Zdroje

[1] UDEL 21 Project. Use diversity to Enhance Learning in 21st Century ERASMUS+. *Online metodické materiály pro pedagogy.* Dostupné z www: https://tools.udel21.eu/cz/metodiky.html (datum citace 30. 8. 2019)

[2] Newton, C. a Wilson, D. (2013). *Metodika Vytváření Kruhů přátel*. Rytmus, o.p.s. 1. vydání. ISBN 978-80-903598-9-5.

[3] APLA JIŽNÍ ČECHY. (2019). *Podpora žáka v kolektivu třídy. Seminář pro spolužáky dítěte s autismem.* Dostupné z www: http://www.aplajc.cz/pedagog/inkluze-ditete-s-autismem/podpora-zaka-v-kolektivu-tridy.htm (datum citace 30. 8. 2019)

[4] Pražské centrum primární prevence. *Osobnostní a sociální výchova – Odyssea – pražské centrum primární prevence.* Dostupné z www: http://www.odyssea.cz/ (datum citace 30. 8. 2019)

8. Identifikace rozumově nadaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby žáka odhalí diagnostika dnes už celkem snadno. Když se ale jedná o žáka s dvojí výjimečností, nadání se někdy skrývá. Je potřeba nejprve systematicky realizovat vhodná podpůrná opatření, následně je možné vytvořit podmínky pro efektivní rozvoj nadání.



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

Rozumové nadání může být ve školním prostředí těžké rozpoznat. V případě sportovního nebo hudebního nadání bývá identifikace nadaných žáků jednodušší než u těch rozumově nadaných. Situace je složitější v případě, kdy má žák nejrůznější obtíže ve vzdělávání a potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností poskytování podpůrných opatření vycházejících z jeho individuálních potřeb. Speciální vzdělávací potřeby spojené s obtížemi ve vzdělávání často nebývají vůbec spojovány s nadáním, proto může být nadání u žáka snadno přehlédnuto. Žákům se pak nedostává potřebné podpory tak, aby se jejich talent mohl dále rozvíjet.

Dvojí výjimečnost u rozumově nadaného žáka

Rozumově nadaný žák s přidruženými speciálními vzdělávacími potřebami má nadprůměrnou inteligenci, jeho potíže však natolik poutají pozornost a přebíjejí nadání, že žák působí jako zcela průměrný. Například rozumově nadaný žák se specifickou poruchou učení má vysoký potenciál, ale zároveň má v konkrétních oblastech učení potíže. [1] Jeho nadání tak často zůstává skryté.

Mnohdy se stává, že žákovi byl v raném dětství diagnostikován určitý hendikep, ale testování ze zjevných příčin (např. kvůli věku) nemohlo odhalit nadání. Nebo nebyla diagnostika na rozumové schopnosti přímo zaměřena. Následná reedukace je tedy nezbytná – jako první krok pro to, aby žák mohl rozvíjet své nadání.

Nadání se pojí například:

- s poruchou řeči;
- se specifickými poruchami učení;
- s poruchou pozornosti a hyperaktivitou, s poruchou pozornosti bez hyperaktivity;
- s tělesným postižením;
- s poruchou zraku, se zbytky zraku;
- s poruchou sluchu, se zbytky sluchu;
- s kombinovaným postižením – kombinace dvou a více postižení u jednoho dítěte;
- s poruchou autistického spektra.

Obecně je možné charakterizovat rozumově nadané žáky s dvojí výjimečností v oblasti jejich předností a omezení takto [2]:

Příznivé projevy rozumového nadání	Možná omezení

• Myšlení je produktivní, logické; • pokud mají dostatek času a klid na řešení, vyřeší složité úlohy a problémy, které většina žáků v běžné třídě vyřešit nezvládne; • správně argumentují; • myslí v souvislostech; • jsou zvídaví; • dávají přednost novým činnostem a tvořivosti před rutinou; • při plnění dlouhodobých a náročných úkolů jsou vytrvalí; • v oblasti, ve které jsou talentovaní, dosahují vysokých výkonů.	• Deficity ve čtení; • deficity v řeči; • špatné vybavování z paměti; • narušení krátkodobé paměti; • narušení pracovní paměti; • nepozornost; • v oblasti, ve které mají obtíže, podávají výkony podprůměrné.

Kazuistika: Vojta, 4. ročník ZŠ

Vojta od nástupu na základní školu nikterak nevyčníval. Zvládal učivo obdobně jako jeho spolužáci. V matematice byl vždy nejrychlejší a příklady měl správně. Ale už od počátku 1. ročníku byly patrné jeho potíže v grafomotorice. Obtížně zvládal psát tvary písmen. Později se připojily potíže při psaní delších slov a následně vět. Vynechával písmena, slova spojoval, vynechával diakritická znaménka.

V matematice stále dosahoval výborných výsledků, oblíbil si „matematické oříšky“, začaly se u něj ale objevovat potíže při řešení slovních úloh, které si sám musel přečíst a vypracovat. Na konci 2. ročníku mu byla v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována dyslexie a dysgrafické obtíže. Na základě diagnostiky začal Vojta docházet ke školní speciální pedagožce na reedukace specifických poruch učení. Speciální pedagožka zaškolila v péči o Vojtu v domácím prostředí rodiče a také ve výuce byly uplatňovány vhodné metody práce. Díky efektivní reedukaci došlo u Vojty k výraznému zlepšení deficitních oblastí. V matematice neměl už výrazné obtíže se čtením a porozuměním textu.

Učitelka si začala všímat, že Vojta dosahuje v matematice výborných výsledků a vyžaduje stále náročnější zadání. Proto bylo při pravidelném vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně kromě diagnostiky poruch specifických poruch učení zkoumáno také Vojtovo nadání v oblasti matematiky, které se následně potvrdilo.

Na Vojtově příkladu se potvrzuje, že až díky reedukaci specifických poruch učení bylo odhaleno nadání, které by jinak mohlo zůstat skryto.

Pro následnou identifikaci rozumového nadání u žáka, který byl v minulosti již diagnostikován jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (a u kterého probíhala/probíhá reedukace), je klíčová zejména všímavost učitele k projevům nadání:

Kazuistika: Markéta, 7. ročník ZŠ

Už od narození bylo jasné, že Markétin vývoj neprobíhá rovnoměrně. Patrné bylo svalové napětí, potíže s hybností celého těla. Byla diagnostikována kvadruparetická forma dětské mozkové obrny. Ačkoliv pravidelně rehabilitovala, její hybnost je značně omezena a prognóza do budoucna není příznivá. Ve většině fyzických činností je odkázána na pomoc druhé osoby. Ve velmi omezené míře je schopna sebeobsluhy. Dokáže držet hrnek s násadkou na pití. Omezeně dokáže pracovat na počítači díky upravené klávesnici. Oblékání, osobní hygienu, pohyb na vozíku nezvládá, musí být krmena.

Kvůli těžkému postižení a následným omezením hybnosti měla vždy kolem sebe pečující osoby – rodiče, později asistenty a pečovatele (jak ve škole, tak v domácím prostředí). Péče o Markétu byla vždy zaměřena na její tělesný rozvoj a pomoc při fyzických činnostech. Markéta nastoupila do běžné základní školy do třídy zdravých dětí. Vždy bez větších obtíží zvládala učivo.

Ačkoliv ji už v 1. ročníku zaujala angličtina, nikdo z okolí tomu nevěnoval pozornost. Své dovednosti v angličtině také mohla obtížně projevit, jelikož její mluvený projev je výrazně omezen poruchou řeči (symptomaticky k dětské mozkové obrně).

Až po přechodu na 2. stupeň a se změnou učitelky angličtiny došlo ke změně. Učitelka si všimla Markétina nadání pro cizí jazyk. Hledala možnosti, jak ji v této oblasti i přes značná omezení rozvíjet. Zajistila počítačové programy, které byla Markéta schopna samostatně ovládat, zajistila poslechová cvičení, zorganizovala její účast na olympiádě z anglického jazyka. Na popud učitelky jí rodiče zařídili soukromé lekce angličtiny.

Markéta se rozvíjí především v práci s anglicky psaným textem na počítači. V budoucnu by právě v této oblasti chtěla najít své uplatnění. Kromě samotného rozvoje nadání v lingvistické oblasti došlo ke zvýšení Markétina sebevědomí. Nyní ví, v čem je dobrá a v čem se může zdokonalovat i přes svůj hendikep.

Na příkladu Markéty je zřejmé, že je u žáků s dvojí výjimečností nutné se zaměřovat nejen na postižení, ale také na rozumové nadání. A k jeho rozvoji také nacházet vhodné prostředky, což v případě Markéty byly digitální technologie s využitím speciálních pomůcek, soutěže a aktivity nad rámec školní výuky.

Důsledky chybějící diagnostiky

U nadaných žáků s přidruženou poruchou učení může nastat situace, kdy u nich porucha učení nebude během docházky na základní či střední školu nikdy diagnostikována. Rozumově nadaný žák s nediagnostikovanou dyslexií například více těží z ústního výkladu učitele, pochytí informace z videí, nahrávek, čímž kompenzuje obtíže při čtení psaného textu. Při čtení textu pak využívá kontextu, odhaduje a hádá části slov a vět tak, že učitel si ani nemusí všimnout, že má se čtením problémy. Z pohledu učitele se může jednat o nenápadného žáka s průměrnými školními výkony. Z českého jazyka může mít nediagnostikovaný žák s dvojí výjimečností po celou dobu školní

docházky průměrný prospěch. [4]

Pro žáka nicméně takováto kompenzace poruchy rozumovým nadáním představuje v mnoha směrech zátěž. Žák si uvědomuje, že má určité obtíže, že se mu v některých oblastech vzdělávání nedaří, že se musí spolehnout na svůj odhad. To s sebou může přinášet snížené sebevědomí, malou důvěru ve vlastní schopnosti, obavy z neúspěchu. Žák v této situaci nemá celkově vhodné podmínky, aby mohl rozvíjet své nadání.



Příklad z praxe:

Pavel, žák druhého stupně základní školy, v minulosti neměl a ani v současné době nemá diagnostikované nadprůměrné rozumové nadání a dyslexii společně s oslabenou pracovní pamětí. V českém jazyce má průměrný prospěch. Učitel českého jazyka se domnívá, že se jedná o po všech stránkách průměrného žáka, který je spíše slabším čtenářem a v písemném projevu má vždycky nějaké chyby. Učitel matematiky si povšiml, že Pavel je schopen řešit samostatně některé náročné matematické úlohy. Zároveň ale zaznamenal, že v jednoduchých početních úkolech má Pavel „školácké“ chyby. Někdy si dokonce Pavel nemohl zpaměti vybavit násobilku. Učitel uzavřel své pozorování s tím, že se jedná o poněkud nedbalého žáka, který má sice určité vlohy pro matematiku, ale není schopný se naučit pořádně základní látku.

Ve škole není zvykem si předávat podrobné informace o žácích a učitel matematiky s kolegy své závěry neprobíral. Mínění vyučujících o Pavlovi je tedy následující: jde o průměrného žáka, který je spíše nedbalý. Mohl by se více učit, osvojit si lépe základní znalosti.

Pavel je plachý žák, který toho moc nenamluví. V hodinách matematiky, i když ho hodně baví, se na sebe nesnaží nijak upozorňovat. V matematice totiž docela chybuje. Stává se mu, že si špatně přečte zadání, nebo začne dělat výpočty s jiným číslem, a špatně pak snáší připomínky učitele, že by se měl lépe soustředit na práci a osvojit si konečně základní učivo. Spíše si rád počítá příklady sám doma. Maminka Pavlovi domluvila jednou měsíčně schůzky s její bývalou kolegyní z práce, kterou na střední škole bavila matematika. Ta společně s Pavlem počítá matematické příklady pro střední školu. Pavel se ale o tom ve škole nikomu nezmínil.



Tip:

Sdílení informací o žácích, kteří vynikají v některých činnostech, anebo naopak mají v některých činnostech potíže, může učitelům usnadnit prvotní identifikaci dvojí výjimečnosti.

U nadaných žáků s přidruženými speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nikdy nebyli diagnostikovaní jako nadaní žáci, se výraznější obtíže až selhávání při studiu mohou objevit až ve druhé polovině střední školy, u maturitní zkoušky, na vyšší odborné nebo vysoké škole. Velký objem učiva, mnoho zkoušek naráz po sobě, nutnost sepsat obsáhlou odbornou práci – to vše pro ně může

najednou představovat nadměrnou zátěž. Tito studenti pak mohou předčasně ukončovat studium, opakovat studium, anebo měnit studijní obor / školu.

Včasná identifikace a diagnostika těchto studentů už v průběhu povinné školní docházky by výrazně pomohla eliminovat popisované problémy na vyšších stupních vzdělávání.



Příklad z praxe:

Rozumově nadaný student s přidruženou poruchou pozornosti s hyperaktivitou se po nesložení několika zkoušek v 2. semestru vysoké školy rozhodl vyhledat odbornou pomoc. Studentovi hrozilo ukončení studia. Po absolvování diagnostiky mu bylo poskytnuto více času na sepsání odborné práce, pomoc při strukturování textu odborné práce a větší časová dotace během skládání zkoušek.

Spolupráce učitelů a expertů je rozhodující

Pro úspěšnou identifikaci žáka s dvojí výjimečností je nezbytná komunikace a spolupráce více aktérů: třídního učitele, ostatních vyučujících, školních poradců a odborníků ze školských poradenských zařízení.

Odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách disponují dostatečně bohatou nabídkou diagnostických nástrojů, díky kterým jsou schopni rozlišit, ve které oblasti je žák rozumově nadaný, a kde se naopak projevuje porucha učení. Diagnostiku je navíc možné v určitém časovém intervalu opakovat, případně využít různé typy diagnostických nástrojů. Odborník z poradny může uskutečnit pozorování žáka ve třídě, významným vodítkem může být i rozhovor s rodiči o zájmech dítěte.

Podporou nejen pro školu, ale také pro rodiče mohou být státní i nestátní organizace, které se na problematiku nadání zaměřují. Mensa Česká republika nabízí kromě testování rozvíjející aktivity jako klub nadaných, kluby na hraní deskových her, logickou olympiádu, vzdělávání pedagogů apod. Mimořádně rozumově nadané děti podporuje také Qiido, nadační fond. Nabízí poradenství pro rodiče i školy, pořádá pro ně i setkání. Rozvoji pedagogů v oblasti vzdělávání nadaných žáků se věnuje také Národní pedagogický institut ČR v rámci portálu talentovani.cz. Při Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity působí Centrum rozvoje talentovaných dětí, které se zaměřuje na podporu diagnostiky nadání, vzdělávání pedagogů, výzkumnou činnost, hledání příkladů zahraniční dobré praxe apod.

Včasná identifikace těchto žáků a včasná reedukace poruch hraje důležitou roli v rozvoji jejich sebedůvěry, pozitivního sebepojetí a možnosti dále úspěšně rozvíjet své nadání. Žáci, kteří nebyli nikdy identifikováni a diagnostikováni, a to ani ohledně nadání, ani ohledně specifických vzdělávacích potřeb, mohou mít potíže se zdravou sebedůvěrou, s motivací ke vzdělávání, se studiem na vyšších stupních vzdělávání. Může se u nich objevit odložený rozvoj nadání, případně hrozí riziko, že své nadání vůbec nerozvinou.

O tématu dvojí výjimečnosti si více můžete přečíst v textech Nadaný žák s dyslexií: Jak s

ním pracovat nebo si poslechněte podcast Můj dobrý výkon přičítali náhodě, kde si redaktorka povídá o zkušenostech se základní a střední školou, pocitech, obtížích a úspěších s datovou analytičkou a studentkou VŠ Janou, u které se setkala dysortografie s talentem na matematiku.

Zdroje:

[1] KONEČNÁ, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.

[2] PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.

[3] MACHŮ, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

[4] JURÁŠKOVÁ, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.

[5] HŘÍBKOVÁ, L. (2012). *Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů)*. Svět nadání. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

9. NOMI – metoda k identifikaci nadaných dětí v mateřské škole

Metoda NOMI vám, pedagogům, pomůže zábavnou formou s identifikací nadaných dětí v mateřské škole. Je to snadné – zadáte a vyhodnotíte 8 úkolů.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

NOMI je metoda sloužící k identifikaci nadaných dětí, která byla vytvořena v roce 2012 v rámci grantového projektu Pedagogicko-psychologické poradny Královéhradeckého kraje. Je určená primárně pedagogům mateřských škol.

Cílí na zmapování projevů nadání v rámci osmi úkolů, které pedagog hravou formou dítěti zadává v individuálním rozhovoru. Oblasti, na něž se metoda zaměřuje, jsou: verbální schopnosti, schopnosti abstrakce a analýzy, řešení problémů, paměť, tvořivost, schopnost alternativního myšlení a originalita, ale i další schopnosti týkající se komunikace, organizace práce a samostatnosti. [1] Celý nástroj je uživatelsky přívětivý a po důkladném seznámení ho může použít každý pedagog pracující s předškolními dětmi. Je ale nutno zdůraznit, že slouží pouze k předběžné identifikaci nadaných dětí

a nenahrazuje vyšetření intelektu psychologem v pedagogicko-psychologické poradně.

NOMI obsahuje sadu 8 úkolů [2], z nichž každý je tvořen jednotlivými podúkoly:

1) Počty	Popis úkolu: V podnětovém materiálu má dítě nakreslena 3 jednoduše stylizovaná auta z profilu (viditelná jsou u každého samozřejmě jen 2 kola). Dítě má spočítat, kolik kol mají všechna auta dohromady. U mimořádně nadaných dětí předpokládáme originální řešení, např. započítání rezervních kol.
2) Analogie	Popis úkolu: Dítě má dány dva objekty: obličej a dům, má je srovnat a na základě pochopení souvislostí přiřadit do dvojic jejich části, zobrazené na kartičkách.
3) Zajímavý tvor	Popis úkolu: Dítě má nakreslit obyčejnou tužkou originálního tvora, vymyslet pro něj jméno, vyprávět, co tento tvor mohl zažít. Druhým úkolem je, že si dítě samo ohodnotí, jak se mu to povedlo. (K nadání patří schopnost kritického hodnocení vlastních výtvorů).
4) Kostky	Popis úkolu: Examinátor má jednu běžnou hrací kostku, dítě tři. Examinátor dítěti ukáže na své kostce počet puntíků a dítě má tento počet zobrazit pomocí svých dvou nebo tří kostek.
5) Co by se stalo, kdyby…	Popis úkolu: Dítěti jsou ústně představeny jednotlivé situace, na které má najít co nejvíce odpovědí, nápadů.
6) Řada symbolů	Popis úkolu: Je dána řada symbolů, která se nějakým způsobem rozvíjí. Dítě má odhadnout její zákonitost a doplnit další obrázek. Předlohu dostane nakreslenou, k dispozici má jednotlivé symboly, ze kterých má vybrat ten správný.

7) Absurdní situace	Popis úkolu: Dítě slyší větu, ve které jsou některé věci nemožné, a má je najít.
8) Kategorie	Popis úkolu: Dítě má sestavit dané předměty do různých kategorií, které samo vytvoří. Podnětový materiál je slovní i obrázkový.

Jak testování probíhá?

Celé testování probíhá formou přátelského rozhovoru, kdy pedagog dítěti představuje úkoly a pozoruje jeho reakce, které si zaznamenává do předem připraveného záznamového archu. Příkladem takové úlohy může být hned ta první, kdy je dítě vyzváno, aby řeklo, kolik kol mají auta na následujícím obrázku. [2]



Obr. 1: Podnětový materiál k úloze 1. Zdroj: NOMI – Instrukce pro administrátora.

Pedagog dítě pozoruje a povzbuzuje k přemýšlení, ale nesmí mu nijak napovídat. V záznamovém archu, viz níže, si pak zaznamenává nejen to, zda dítě úkol zvládlo, ale také míru jeho originality při řešení. Bere přitom ohled na to, zda dítě spočítalo viditelná kola a zda si dokázalo domyslet, že jsou i kola, která nevidí. Třeba nějaká schovaná v kufru nebo ta na druhé straně vozidel. Současně pozoruje i způsob, jakým dítě počítá – počítá jedno kolo po druhém, nebo počítá vhledem? [3]

I. Počty

1) Auta s koly

Řešení	Bodové ohodnocení za splnění/nesplnění úkolu		Bodové ohodnocení za originalitu	
	splněno	nesplněno	řešení je originální	řešení nevykazuje znaky originality
Napočítá 6 kol.	1	0		
Kola napočítá po dvojicích nebo vhledem (ihned řekne celkový výsledek).	1	0		
Napočítá 12 kol (i ta, co nejsou vidět).	1	0		
Počítá i rezervy, nebo má jiné originální řešení.	1	0	1	0
	Celkem:		Celkem:	
Body celkem:				

Obr. 2.: Tabulka k vyhodnocení úlohy 1.

Podobným způsobem probíhá dalších sedm úloh. Nakonec pedagog spočítá souhrnné bodové hodnocení, které odráží celkový výkon dítěte. Tento výkon následně porovnává s přiloženou tabulkou v záznamovém archu a dostává konečné výsledky.

Na základě prokazatelné korelace výsledků metody NOMI s Wechslerovou inteligenční škálou pro děti (WISC III) byly stanoveny hranice úspěšnosti metody NOMI, podle nichž dosahuje podprůměrného výsledku 10 % dětí, průměrného a mírně nadprůměrného cca 80 % dětí a výrazně nadprůměrného výsledku cca 10 % dětí – u těch je namístě následné komplexní psychologické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Tato jednoduchá a zábavná metoda v kombinaci s dalšími metodami pomáhá s identifikací mimořádně nadaných dětí a tím umožňuje přizpůsobení prostředí a aktivit jejich potřebám, tak aby se mohly optimálně rozvíjet.

V příloze najdete manuál s přehledem celé metody, instrukce pro administrátora s představením a vyložením všech osmi úloh, přílohu s obrázky, s nimiž dítě pracuje, záznamový list pro sledování a hodnocení výkonů dítěte, a metodické poznámky a tipy k jednotlivým úlohám.

Další informace k problematice identifikace mimořádně nadaných dětí je možné nalézt na webové stránce Databáze výstupů projektů Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Ke stažení:

Příloha 1: Manuál k metodě předběžné identifikace mimořádně nadaných dětí NOMI.

Příloha 2: NOMI Instrukce pro administratora.

Příloha 3: NOMI Záznamový list.

Příloha 4: NOMI obrázky k jednotlivým úkolům.

Příloha 5: Metodické poznámky k NOMI

Zdroje:

[1] HOMOLKOVÁ, M., KOŠŤÁLOVÁ, I., MARTINCOVÁ, N. (2011). *NOMI – Metodika MND MŠ s NOMI.* Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje. [online]. [datum citace 7. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/3322

[2] HOMOLKOVÁ, M., KOŠŤÁLOVÁ, I., MARTINCOVÁ, N. (2011). *NOMI – Instrukce pro administrátora.* Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje. [online]. [datum citace 7. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/3322

[3] HOMOLKOVÁ, M., KOŠŤÁLOVÁ, I., MARTINCOVÁ, N. (2011). *NOMI – Záznamový list.* Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje. [online]. [datum citace 7. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/3322

10. Dítě s ADHD a motivace k učení

S ADHD u dětí se dá velmi efektivně pracovat a správná motivace dokáže divy. Zařaďte do výuky speciální hry pro děti s ADHD, odměňování a pozitivní zpětnou vazbu a pozorujte změny. Přečtěte si i o dalších způsobech motivace k učení.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Vzdělání je zásadní nejen pro dobrou orientaci ve společnosti, ale také pro přípravu k budoucímu povolání. K tomu, aby se dítě ve škole cítilo dobře, zažívalo pocit úspěchu a dokázalo se nějakým způsobem vyrovnat i s neúspěchem, potřebuje vnímat školu jako bezpečný přístav, kde je přijímáno. Ovšem děti s ADHD nemají stejnou startovní čáru, protože kvůli svým obtížím se hůře vyrovnávají se školními nároky.

Kapitánem školní posádky je v tomto případě učitel. Pro něj může být navázání pozitivního vztahu náročné, obzvlášť když takové dítě často vyrušuje, zlobí, vykřikuje nebo pobíhá po třídě. Například autistické dítě s tzv. aktivním chováním v kombinaci s ADHD může chtít takovým chováním na sebe upoutávat pozornost – zejména pokud má vyzkoušené, že druzí lidé, učitelé i spolužáci, budou na jeho chování reagovat.

V následujících odstavcích najdete tipy a rady, jak předcházet konfliktním situacím a problematickému chování a jak tyto děti během vyučování motivovat, popřípadě jak si s nimi utvořit pozitivní funkční vztah.

ADHD projevy a diagnostika

Pojďme nejdříve odbourat často zažitý předsudek z učitelských sboroven, že děti s ADHD jsou jen špatně vychované. Jedná se totiž o poruchu biologickou.

Nejčastější příznaky ADHD syndromu u dětí jsou trojího druhu:

- narušená schopnost soustředit se
- neschopnost dodržovat pravidla chování
- neschopnost vykonávat delší dobu určité pracovní výkony

Správně vedená výchova, jednotný a citlivý přístup v rámci trojúhelníku spolupráce **RODIČE – ŠKOLA – DÍTĚ** však dokáže divy. Toto jsou dva důležité kroky, které je dobré podniknout, pokud máte ve třídě dítě s touto poruchou, anebo jej budete do třídy přijímat.

1. Domluvte si schůzku s rodiči a sesbírejte maximální možné množství informací o jejich dítěti – jaká mají nastavená pravidla, co dělat v případě výbuchu vzteku, jaká je efektivní komunikace, co má dítě nejradši (odměny, TV hrdiny, záliby), zkrátka co na něj platí. V případě, že dítě ještě poruchu nemá diagnostikovanou, domluvte se s rodiči na schůzce v některém z těchto zařízení:

- Pedagogicko-psychologická poradna – prostřednictvím psychologa provádí testy pro posouzení míry schopnosti soustředit se.

- Dětský psychiatr – stanovuje diagnózu ADHD, ke spolupráci na vyšetření může přibrat další odborníky jako třeba neurologa, psychologa nebo učitele.

Pokud má žák ADHD v kombinaci s poruchami autistického spektra, rodiče se mohou obrátit na **Speciální poradenské centrum pro žáky s autismem (SPC)** podle svého bydliště. Radu nebo konzultaci vám poskytne také **Speciálně pedagogické centrum při Národním ústavu pro autismus.**

2. Speciálně pedagogické centrum anebo pedagogicko-psychologická poradna může následně doporučit podpůrná opatření v rámci individuálního vzdělávacího plánu dítěte. Domluvte se s rodiči na pravidlech spolupráce, která dítěti umožní úspěšně se rozvíjet. Budování třídního kolektivu a příjemné atmosféry ve třídě je někdy křehkou mozaikou složitých vztahů. Najděte si dostatek času a vysvětlete ostatním dětem ve třídě odlišnost jejich nového spolužáka ještě dříve, než se s ním poprvé setkají. Zabráníte tak nepochopení a konfliktům ve třídě, které z toho můžou vyplynout. Určitě bude také přínosné, když budete sdílet informace o dítěti s ADHD s dalšími učitelskými kolegy, kteří ho budou učit. [1]

Záznamové karty k projevům ADHD

Pro lepší orientaci ve škále projevů a v následných postojích k nim je výhodné zaznamenávat si denně chování dítěte do tzv. záznamové karty. [2] Mimo výuku se k nim můžete vrátit a dobrat se toho, kdy k nim dochází, jaké jsou popřípadě situační spouštěče hyperaktivního chování dítěte a jak s nimi do budoucna pracovat. Jedná se také o vhodný výchozí materiál pro případ, že se rozhodnete požádat o pomoc psychology, psychoterapeuty nebo lékaře. Kartu najdete v příloze.

Prevence problémového chování

- **Vytvořte bezpečné a respektující prostředí**. Dítě by mělo mít jistotu, že je ve třídě přijímáno, že tam má své pevné místo a může se tam cítit bezpečně. Je tedy důležité, aby učitel dítě neztrapňoval ani neponižoval. Zachování sebeúcty u těchto dětí je totiž klíčem k pozdějšímu úspěchu.

- **Respektujte soukromí žáka** s ADHD. Výsledky jeho vyšetření (například v rámci SPC) nebo snížené požadavky na jeho výuku by neměly být zbytečně zveřejňovány. Záleží na mnoha faktorech, na individualitě dítěte i učitele. Pro některé dítě může být akcentování snížených požadavků ve výuce nedůstojné a jinému to může být jedno.

- **Berte ohled na možnosti dítěte**. Instrukce, které dítěti zadáváte, formulujte pouze v několika málo krocích.
- Vždy si ověřte, zda dítě rozumí zadání úkolu.
- Zohledněte schopnost dítěte zapsat si úkol podle jeho časových možností a schopností.
- Zvažte zadávání úkolů v předtištěné formě namísto diktování.

- **Přizpůsobte uspořádání třídy.** Podle aktuálních potřeb přizpůsobujte uspořádání lavic ve třídě, v případě her utvořte kruh nebo tvořte studijní koutky pro samostatnou práci. Zvýšíte tak výkon a soustředění dětí. Fantazii se meze nekladou, můžou to být i koutky oddechové, poslechové, změnit se dá i osvětlení nebo výzdoba třídy, použít se dá hudba.
- Neusazujte dítě hned u okna, má tam příliš mnoho podnětů, zároveň je ale praktické, pokud je blízko vám. [3]

- **Používejte pochvaly a pozitivní hodnocení – posilují pocit dítěte, že se chová správně**. Zpětná vazba by měla následovat hned po splnění úkolu.
- Pravidelná zpětná vazba vede k posilování žádoucího chování.
- Při poskytování zpětné vazby dítě nehodnoťte a neposuzujte je jako takové (*jsi roztěkaný, jsi nepořádný*). Pouze popište, jaké chování se vám líbí a jaké vám vadí, vyjádřete svůj pocit. Například: *„nelíbí se mi, když si neuklízíš pomůcky… vadí mi, že… líbí se mi, když… oceňuji, že jsi udělal…“.*
- V průběhu dne dejte dítěti prostor, aby vám také mohlo sdělit své pocity.

- **Dejte dětem s ADHD pevnou strukturu a řád, potřebují to mnohem víc než jiné děti**. Potřebují také přesně vědět, co se od nich očekává jak z hlediska učení, tak z hlediska chování.
- Zpravidla na začátku roku si vytvořte s dětmi pravidla, která budete dodržovat. Pravidla je dobré příležitostně opakovat a připomínat.
- Když dítě začne porušovat dohodnutá pravidla, nudí se, má potřebu na sebe strhávat pozornost, ruší ostatní děti, věnujte dostatek času opakovanému vysvětlení, co je ve třídě přijatelné a co už nikoliv.
- Tresty nejsou funkčním řešením, ale při agresi dítěte byste měli zasáhnout – například odebráním odměny nebo pochvaly.

- **Zjistěte, co dětem s ADHD nejvíce pomáhá**.
- srozumitelná komunikace
- jasná pravidla

- promyšlené reakce na určité projevy jejich chování
- přesné určení toho, co se od nich očekává
- častá zpětná vazba, která následně vede k optimalizaci chování [4]

- **Zvolte vhodnou formu relaxace a hry.**
- Dobře zvolená relaxace nejenže přinese odpočinek, dobrou náladu a energii, ale navíc spolehlivě rozpustí stres a napětí. Zklidňuje, uvolňuje a přispívá i k lepší koncentraci dětí. Děti by se měly také dozvědět, k čemu relaxace slouží a proč ji chcete aplikovat právě teď. Relaxační cvičení nebo hru můžete zařadit prakticky kdykoliv, kdy vidíte, že stávající aktivita je příliš monotónní a děti jsou unavené a nesoustředí se. Relaxace také výrazně tlumí agresivitu. V případě, že se některé děti nechtějí hry účastnit, neměly by být nuceny, ale zároveň by neměly rušit. Předtím než učitel hru aplikuje, měl by ji mít už vyzkoušenou.

Příklady rozehřívacích her [5] najdete v příloze.

Pravidla pro práci s dítětem s ADHD

Pojďme se ještě podívat na některá pravidla a tipy, které sice situaci komplexně nevyřeší, ale pomohou učiteli a také případně asistentovi pedagoga lépe zvládat vzájemnou komunikaci, udržet pozornost dítěte a vyvarovat se činností, které by mohly narušit chod třídy.

- Oční kontakt – udržujte ho nejen při zadávání úkolů.
- Dítěti zadávejte jednoduché, krátkodobé úkoly.
- Pokud jsou úkoly delší, rozfázujte je. Dítě může pro jistotu instrukce zopakovat a vlastními slovy popsat, co bude v příští chvíli dělat.
- Pokud dítě splnilo úkol nebo udělalo něco správně, vždy ho pochvalte nebo odměňte.
- Pokud dítěti poskytujete zpětnou vazbu a chcete s ním probrat, co se vám nelíbí, udělejte tak mezi čtyřma očima, ne před celou třídou.
- Když dítě vybuchne a nechá se ovládnout emocemi, pomozte mu najít společensky přijatelný způsob, jak emoční přetlak vypustit, například zadupat si, vypsat vztek na papír nebo použít boxovací pytel. Po zklidnění je dobré si s dítětem promluvit o tom, co se stalo. Je vhodné opět vyjádřit svoje pocity a použít popis jeho chování, nikoliv hodnocení jeho osoby: *„mrzí mě, co se stalo“* apod. [5]

Motivace k učení u dítěte s ADHD

Každé dítě i dospělý rád slyší pochvalu nebo ocenění. U dětí s ADHD to platí dvojnásob. Je velice důležité posilovat sebevědomí těchto dětí tím, že oceníte každý jejich úspěch nebo projevenou snahu. Jako učitel nebo asistent pedagoga můžete dítě slovně podporovat i během práce nebo se ho i přátelsky dotknout. Podle toho, co má dítě rádo, můžete mít připravený celý systém odměn. Promluvte si tedy s dítětem o jeho zájmech a o tom, co má rádo a co ho baví, a podle toho přizpůsobte odměny. Odměny musí dávat dítěti smysl a můžou být trojího druhu:

- materiální – obrázky, samolepky, sladkosti, oblíbené jídlo
- zážitkové, volnočasové odměny – ty mohou být přímo ve třídě nebo na jiném místě k tomu určeném ve škole (poslech hudby, zhlédnutí oblíbeného seriálu, čas strávený na počítači)
- sociální – pochvaly, slovní pozitivní komentáře

Příjemnou zážitkovou aktivitou může být pro děti s ADHD například trampolining, hipoterapie nebo

muzikoterapie. [6]

Odměňování dětí s ADHD

Jedním z osvědčených způsobů jsou žetony, které dítě sbírá celý den. Například za 45 minut výuky dostane 1 žeton, který se dá směnit za volnočasové aktivity, které má dítě rádo. Nemusí jít ale vždy jen o čas strávený hraním her na počítači, můžou to být i oblíbené samolepky, karty s hrdiny nebo oblíbený pamlsek.

Na konci každého dne, popřípadě hodiny, s dítětem zhodnoťte, co se mu dařilo, jak zvládalo různé situace a zda se vyvarovalo problematickému chování. Počet žetonů a míra odměny by měly být přesně definované, aby dítě vědělo, jakého výsledku může dosáhnout. Pokud ho žetonové hospodářství bude bavit, máte vyhráno. V příloze najdete metodický list odměnového systému primárně učený pro děti s poruchou autistického spektra (PAS), který je nicméně dobře využitelný i pro děti s poruchami pozornosti. Projděte si také tabulku pro záznamy problémového chování. [7]

Zafungovat mohou i bodové motivační systémy s oblíbenými výtvarnými motivy. Vytvořte třeba mapu Lego Star Wars s políčky, které si bude dítě postupně vybarvovat podle počtu pochval, které mu v hodině udělíte. Motivační body tak mohou ve stejném systému udílet rodiče nebo asistent pedagoga. Jednou přidělené body už neodebírejte.

Shrnutí

Tipy na úspěšnou spolupráci s dítětem ve výuce

- U dítěte s ADHD hodinu maximálně strukturujte.
- Vždy se ujistěte, že dítě zadanému úkolu rozumí.
- Zadávané úkoly by neměly trvat déle než 5–10 minut.
- Dítě by se mělo alespoň u části úkolů hýbat, například napsat větu na tabuli nebo na nástěnku, která je v zadní části třídy.
- Počítejte s tím, že dítě s ADHD může být během 5. a 6. hodiny unavené, dopřejte mu pauzu na odpočinek nebo mu dejte krátce prostor pro jeho volnočasové aktivity.
- Zařazujte relaxační hry. Dbejte na pestrost aktivit v rámci vyučovací hodiny.
- Pokud se dítěti práce nedaří nebo trvá už moc dlouho, změňte zadání.
- Při splnění dvou těžších úkolů může dostat mimořádně žeton nebo motivační bod navíc.
- Většina dětí s ADHD podává lepší výkon ve verbálním než v písemném projevu, myslete také na to, že žák potřebuje více času na rozmyšlenou, když odpovídá ústně.
- Důvěra a pozitivní přístup umožňuje dítěti, aby zažívalo úspěch a alespoň část úkolu udělalo správně.
- Snažte se s dítětem co nejvíce komunikovat a společně komentovat, co se daří a co ne.
- A na úplný závěr se držte hesel – soustavnost, důslednost, trpělivost a humor především, tím rozhodně nic nepokazíte.

Přílohy:

Záznamová karta

Odměnový systém pro dítě s poruchami autistického spektra (PAS)

Rozehřívací hra 1

Rozehřívací hra 2

Zdroje:

[1] Jiráková, P., (2015). *Možnosti ovlivňování projevů ADHD při výchovném vedení.* Dostupné z: https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/adhd-ve-vychove/ (datum citace 30. 9. 2019)

[2] Gavendová, N., (2009). *Základní aspekty práce s hyperkinetickým dítětem.* Slezská univerzita v Opavě. Vzdělávací centrum v Krnově. Metodický materiál v rámci projektu e-learningu v oblasti vzdělávání pedagogů v Moravskoslezském kraji OP VK č. (CZ.1.07/1.3.05/11.0008), s. 21–22.

[3] Sociálně-pedagogické centrum Duháček pro děti s vadami sluchu a řeči. (2012). *Jak na neklidné děti,* Hradec Králové.

[4] Jucovičová, D., Žáčková, H. (2012). Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: Prevence vzniku konfliktních situací a problémového chování u dětí s ADHD. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/16265/NEKLIDNE-A-NESOUSTREDENE-DITE-VE-SKOLE-A-V-RODINE-PREVENCE-VZNIKU-KONFLIKTNICH-SITUACI-A-PROBLEMOVEHO-CHOVANI-U-DETI-S-ADHD.html/ (datum citace 30. 9. 2019)

[5] Gavendová, N., (2009). *Pedagogická intervence u dětí s poruchami chování.* Slezská univerzita v Opavě. Vzdělávací centrum v Krnově. Metodický materiál v rámci projektu e-learningu v oblasti vzdělávání pedagogů v Moravskoslezském kraji OP VK č. (CZ.1.07/1.3.05/11.0008)

[6] ZŠ Komenského, Žďár nad Sázavou (nedatováno). *Speciální rehabilitační metody.* Dostupné z: http://www.3zszdar.cz/index.php?amp%3Bnid=7328&amp%3Baction=detail&amp%3Bid=4&nid=7328&lid=cs&oid=3573102 (datum citace 30. 9. 2019)

[7] Bitmann, J. (2017). *Odměnový systém*. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638 (datum citace 30. 9. 2019)

11. Tipy pro identifikaci nadaných předškoláků i školních žáků

Jak poznat nadané děti předškolního věku nebo nadaného žáka? IQ test vám stačit nebude. Vezměte si na pomoc náš dotazník a tipy, jak nadání podpořit.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Nadané děti mají nadprůměrné schopnosti v jedné nebo více oblastech. Jejich vývoj v rozumové, emoční, fyzické a sociální rovině bývá nerovnoměrný. Obzvlášť v sociální oblasti bývají velmi zranitelné. Je důležité, aby jejich nadání někdo včas rozpoznal a rozvíjel. Jak mohou rodiče zjistit, zda je právě jejich dítě nadané?

IQ test jako hlavní kritérium nadání

Americká Národní asociace pro nadané děti (NAGC – National Association for Gifted Children) definuje nadané děti jako studenty s dary a talenty, kteří podávají výkon – nebo mají schopnost podat výkon – na vyšší úrovni ve srovnání s ostatními studenty stejného věku, zkušenostmi a ze stejného prostředí, a to v jedné nebo více oblastech.

Nadané děti:

- pocházejí ze všech rasových, etnických, kulturních a ekonomických vrstev;
- můžou mít poruchy učení a zpracování informací, které vyžadují specializovanou intervenci a přizpůsobení;
- potřebují podporu a vedení, aby se mohly rozvíjet sociálně, emocionálně i v oblastech jejich talentu;
- vyžadují různé služby na základě jejich měnících se potřeb. [1]

„Za nadané jsou považovány ty děti, které vykazují mimořádnou úroveň schopností (definovaných jako výjimečné schopnosti uvažovat a učit se) nebo dovedností (podávají výkony spadající do úrovně deseti a méně procent nejlepších) v jedné nebo více oblastech. Obě domény zahrnují jakoukoliv strukturovanou oblast aktivit s vlastním systémem symbolů (např. matematika, hudba, jazyky) a/nebo vyžadují soubor senzomotorických schopností (např. malířství, tanec, sporty). Vývoj schopnosti nebo talentu je celoživotní proces. U malých dětí se nadání může projevit vynikajícím výkonem v testech a/nebo v jiných úkolech, případně jako schopnost rychle se učit ve srovnání s vrstevníky, nebo jako mimořádný výkon v určité oblasti. V průběhu zrání, od dětství k adolescenci, se však primární charakteristikou nadání stává mimořádný výkon v určité oblasti (doméně) a vysoká míra motivace. Manifestaci schopností mohou podnítit i zbrzdit různé faktory.“ [2]

Budou to tedy více než zmiňovaná 2 procenta lidí, kteří by mohli podle této definice dosahovat v dospělosti na základě svého nadání vynikajících výsledků na poli vědy, sportu, umění a v dalších oblastech. Většina lidí s nadáním však dostatečně nevyužívá svého potenciálu, a to kvůli nedostatečné podpoře ze strany školy či rodiny.

Podpora nadaných dětí v rodině

Hodnoty, které rodiče vyznávají, hrají významnou roli v možném rozvoji a uplatnění nadání u dítěte. Pokud mají rodiče vzdělání vysoko na stupnici hodnot, budou u svého dítěte nadání nejen rozvíjet, ale zároveň budou působit jako vzor v přístupu a postojích k učení. [4] V některých rodinách se ale vzdělání považuje pouze za prostředek pro vydělávání peněz a nezdůrazňuje se radost z poznávání a vzdělávání. V jiných případech mohou být rodiče nadaní například sportovně nebo umělecky a pro rozumové nadání svých dětí nemají pochopení.

Sociální, emoční a intelektové kompetence rodičů, jejich míra sebepoznání i osobnostní zralost hrají rovněž významnou roli v rozvoji nadání jejich potomků. Rodiče nemusí být vždy schopni rozpoznat, že mají doma nadané dítě. Mohou si s sebou přinášet svá vlastní zranění z minulosti, z vlastní rodiny. Mohli sami být nadanými dětmi, ale jejich nadání nemusel nikdo rozpoznat a rozvíjet. Mohli být vedeni k hodnotám konformity a přizpůsobivosti. Totéž nyní mohou požadovat po svém dítěti.

Jiní rodiče měli možnost rozvíjet své nadání, ale mohli z tohoto důvodu zažívat odmítání, nepochopení, či dokonce šikanu od vrstevníků. Jsou tak motivováni hlavně obavami a strachem o dítě: nadání svého dítěte skrývají, aby se oni sami ani dítě nesetkali s nepříznivými reakcemi okolí. Laznibatová [3] uvádí, že i v současné době se mnozí rodiče obávají si přiznat, že jejich dítě je jiné než ostatní. Objevuje se stud za jeho nadání a také strach, že na dítě zbytečně upozorní, budou-li jeho zájmy výrazně podporovat. Proto rodiče někdy dítě v předškolním věku nepodporují. Své jednání

ospravedlňují obavou, že se dítě bude ve škole nudit. Dalším argumentem bývá, že se nadměrným vedením ke vzdělávání dětem bere dětství.

Opačný extrém lze pozorovat v rodinách, kde rodiče kladou důraz na výkon a úspěch v oblasti, kde je dítě nadané, a to často na úkor sociálního a emočního rozvoje dítěte. Takový postoj rodičů může nakonec vést k rozvoji emočních problémů a obtížím se sebedůvěrou.

Jiní přehnaně ambiciózní rodiče se mohou mylně domnívat, že mají nadané dítě, přičemž jejich dítě může mít nadání průměrné. Dítě těchto rodičů se může potom ocitat pod značným tlakem na výkon a úspěch. Důležitou roli hrají také vztahy se sourozenci a vzájemná soutěživost. Nepříjemnosti vznikají například tím, že rodiče věnují více pozornosti jednomu dítěti.

Tipy pro identifikaci nadaných dětí předškolního věku

Jana Čihounková popisuje ve své disertační práci model vývoje rozumového (intelektového) nadání německých odborníků Kurta-Hermanna Stapfa a Aige Stapfové. [4] Podle Stapfových je nadání komplexní soubor intelektových schopností, emočních dispozic a osobnostních kompetencí, které se vyvíjejí v interakci s množstvím zprostředkujících faktorů ve vnitřním i vnějším prostředí dítěte. Tato interakce ovlivňuje potenciál dítěte v pozitivním nebo negativním směru. Proto se z nadaného dítěte může, nebo nemusí stát nadaný dospělý.

Nadání se tedy vyvíjí na základě vzájemného působení následujících tří aspektů:

1. **Vnímání a poznávání:** schopnost zaměřit pozornost na nové podněty; efektivní získávání a zpracování informací; specifické schopnosti a nadání (matematické a verbální).
2. **Citovost (emotivní stránka člověka):** (roz)poznání koreluje se silnými a pozitivními emocemi.
3. **Motivace:** nadšení, usilování o dokonalost, jistotu a vědění, percepční a znalostní zvídavost, silná vůle, vytrvalost, ochota vynakládat úsilí. [4]

Výsledkem těchto dispozic, pokud jsou podporovány vnějším prostředím, je vysoký výkon a zvídavost, tzn. charakteristiky typické pro nadané děti.

Už u předškolních dětí je možné pozorovat chování, ze kterého se dá vyvodit výrazný osobnostní potenciál dítěte nebo jeho zrychlený vývoj. Laznibatová [5] uvádí, že je to zejména časné čtenářství, které je jednoznačným projevem nadání. Nadané děti začínají číst první knihy okolo čtyř let věku. Jejich další vývoj může být nicméně ovlivňován celou řadou faktorů i náhod.

Čihounková [6] uvádí, že se jí v rámci mapování projevů nadání u předškolních dětí nepodařil prokázat časnější nástup řeči (tvorby prvních slov) u nadaných dětí, anebo časnější motorické dovednosti nadaných dětí ve srovnání s dětmi s nadáním průměrným. **Na druhou stranu se ale jako jedna z významných charakteristik pro identifikaci nadaných předškolních dětí potvrdilo časné čtení.**

Čihounková upřesňuje: „Časné čtení se v naší podskupině nadaných dětí vyskytovalo v různém stupni pokročilosti u všech předškolních dětí, u většiny z nich byla úroveň čtenářských schopností velice pokročilá a s porozuměním četly delší a složité neznámé texty.“ [7]

V příloze 1 si můžete stáhnout a prohlédnout zkrácený přehled vybraných položek pilotního PDPCQ – Dotazníku osobnostního vývoje předškolních dětí, jehož ověřováním v českém prostředí se Čihounková [7] ve své práci zabývala. Rodičovský dotazník byl vytvořen podle výše uvedeného modelu nadání Kurta-Hermanna Stapfa a Aigy Stapfové. Dotazník je určen pro předškolní děti od čtyř do šesti let.

Tipy pro identifikaci nadaných žáků školního věku

Rodiče a učitelé žáků, kteří už absolvují povinnou základní docházku, nebo jsou na střední škole, mohou využít nástroje, které byly vytvořeny v rámci projektu Gymnázia Boskovice „Škola plná příležitostí“. Jedná se o posuzovací škály, které je možné si stáhnout v příloze 2 a 3 pod tímto textem:

- „Identifikační znaky nadaných dětí podle Susan Winebrenner – pro rodiče a pedagogy“
- „Identifikační znaky nadaných dětí v osobnostních projevech – pro rodiče a pedagogy“

Posuzovací škály chování dítěte se používají pro zvýšení spolehlivosti posuzování nadání učiteli a rodiči. Obsahují dotazy na charakteristiky a projevy dítěte ve školním prostředí, které se vztahují k nadání. Čím více kladných odpovědí pedagog/rodič označí, tím je pravděpodobnější, že se jedná o dítě s nadáním. Pokud takovou posuzovací škálu může vyplnit více pedagogů i rodiče, zvyšuje to její spolehlivost.

Pedagog/rodič díky posuzovacím škálám získá celkový přehled o chování dítěte ve vyučovacích hodinách, ve vztahu k práci, ke spolužákům, k autoritě pedagoga i k sobě samému. S těmito utříděnými informacemi se pak může obrátit na školního poradce nebo na školské poradenské zařízení. Toto vstupní hodnocení tedy může být důležitou informací pro navazující psychologickou diagnostiku.

Jako rodič/pedagog, který identifikuje nadané dítě, budete jako další krok jistě zvažovat, jakým způsobem dítě vhodně rozvíjet a jak k němu při výchově přistupovat. Můžete se, kromě školských poradenských zařízení, obrátit na celou řadu organizací:

CTM - Centrum pro talentovanou mládež

Cílem organizace je podporovat talentované, motivované a cílevědomé žáky a studenty základních i středních škol k rozvoji jejich akademického potenciálu. CTM jako nezisková organizace vznikla na míru studentům, kteří potřebují individuální a flexibilní přístup ke vzdělávání. Organizace poskytuje online vzdělávání všem dětem od druhého stupně základních škol či víceletých gymnázií po maturanty, přičemž respektuje jejich vlastní učební tempo a chuť se vzdělávat v oboru, který je baví, a přitom se výrazně zlepšit v angličtině.

Centrum FILIP

Centrum FILIP je poradenské pracoviště pro děti, žáky a studenty, jejich rodiče a laickou i odbornou veřejnost. Sdružuje soukromé poradenské pracovníky, kteří se dlouhodobě zabývají zejména problematikou nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů a specializují se na pomoc při rozvoji jejich osobnosti a nadání. Centrum zahájilo svou činnost v roce 2009. Sdružuje soukromé poradenské pracovníky, kteří se dlouhodobě zabývají zejména problematikou nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů a kteří jsou aktivními členy Společnosti pro talent a nadání – STaN. Centrum navazuje na činnost STaN a rozšiřuje ji.

Nadační fond Qiido

Účelem Nadačního fondu Qiido je podporovat rozvoj potenciálu a sociální inteligence mimořádně rozumově nadaných dětí. Vytvořením, ověřením a implementací komplexně-systematického modelu vzdělávání a výchovy naplňovat specifické vzdělávací potřeby těchto dětí minimálně jedné oblasti intelektu ve věku 5–18 let. K dosažení tohoto účelu nadační fond inspiruje, komplexně propojuje a šíří osvětu, zajišťuje finanční, materiální a jinou formu podpory v oblasti vzdělávání a výchovy mimořádně intelektově nadaných dětí.

Přemýšlivé děti

Nadace Přemýšlivé děti podporuje jiné organizace zejména v oblasti vzdělávání, vědy a výzkumu. Dlouhodobým projektům s širším společenským dopadem poskytuje finanční, mentoringovou i mediální podporu. Nadace podporuje zejména rozvoj akademické excelence mladých lidí, zejména v oborech: matematika, informatika a ekonomie. Také pomáhá šířit osvětu věnovanou péči o duševní zdraví dětí a mládeže. Podporuje vzdělávání odborníků i veřejnosti, tvorbu edukačních materiálů a aktivity, které propojují témata a usnadňují průnik vhodných poznatků do nových míst.

Techmania Science Center

Techmania Science Center je experimentální stanice pro zvídavé. Jejím cílem je pomáhat žákům, studentům i rodinám s dětmi nacházet a rozvíjet osobní vztah k vědě a technice a v obecné rovině objevovat možnosti lidského poznání. Techmania nabízí stálé i putovní interaktivní expozice zaměřené nejen na fyziku, astronomii, chemii nebo biologii, ale i na problematiku výživy, svět filmu nebo tematiku špionáže a tajných služeb. Fyzika, chemie, matematika, astronomie či biologie jsou rovněž námětem populárně-vzdělávacích show a programů v laboratořích a dílnách. Tým Techmania působí aktivně na poli komunikace vědy: pořádá edukativní soutěže či semináře, vytváří vzdělávací materiály, koordinuje Noc vědců apod.

Mensa České republiky

Mensa je mezinárodní organizace založená roku 1946 v Oxfordu. Je to nevýdělečné apolitické sdružení nadprůměrně inteligentních lidí bez rozdílu rasy a vyznání. Jednou z poboček je i Mensa České republiky. Funkcí Mensy je především vytváření stimulujícího intelektuálního a společenského prostředí pro své členy, umožňování jejich dobrovolné seberealizace a podpora vzájemných kontaktů. Členem se může stát každý, kdo dosáhne věku 14 let a v testu inteligence schváleném mezinárodním dozorčím psychologem Mensy International dosáhne výsledku mezi horními dvěma procenty celkové populace. Děti mezi 5 a 14 lety se mohou stát členy Dětské Mensy (zájmové skupiny). Členové Mensy pořádají přednášky, setkání, vycházky, schůzky hráčů různých her a celostátní setkání. Podstatná část života Mensy se odehrává v místních a zájmových skupinách.

Další doporučená literatura:

WINEBRENNER, S., & BRULLES, D. (2018). *Teaching gifted kids in today's classroom. Strategies and Techniques Every Teacher Can Use (Free Spirit Professional™).* Minneapolis: Free Spirit Publishing, fourth edition.

Ke stažení:

Příloha 1: Přehled charakteristik nadaného dítěte předškolního věku.

Příloha 2: Identifikační znaky nadaných dětí podle Susan Winebrenner – pro rodiče a pedagogy. Dotazník pro žáky základních a středních škol.

Příloha 3: Identifikační znaky nadaných dětí v osobnostních projevech – pro rodiče a pedagogy. Dotazník pro žáky základních a středních škol.

Zdroje

[1] NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. (2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice.* [online]. [datum citace 5. 8. 2020]. Dostupné z: https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20%282019%29.pdf

[2] NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm.* [online]. [datum citace 5. 8. 2020]. Dostupné z: https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf.

[3] LAZNIBATOVÁ, J. (2007). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: IRIS.

[4] ČIHOUNKOVÁ, J. (2012). *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči.* Disertační práce. Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie, Brno, s. 19. [online]. [datum citace 5. 8. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/z9fez/

[5] LAZNIBATOVÁ, J. (2003). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* 2. vyd., Bratislava: IRIS.

[6] ČIHOUNKOVÁ, J. (2012). *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči.* Disertační práce. Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie, Brno, s. 64. [online]. [datum citace 5. 8. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/z9fez/

[7] ČIHOUNKOVÁ, J. (2012). *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči.* Disertační práce. Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie, Brno, s. 182. [online]. [datum citace 5. 8. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/z9fez/

12. Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Jak přistupovat k řešení školní neúspěšnosti a nezvládnutého učiva u žáků? Základní škola Lyčkovo náměstí v Praze 8 sází na prevenci formou individualizovaných hodin a budování sebedůvěry místo obyčejného doučování.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Prevence školní neúspěšnosti

Na základní škole Lyčkovo náměstí nadstandardně podporují děti se SVP, které ve škole nejsou úspěšné nebo jsou školní neúspěšností z nějakého důvodu ohrožené. Tyto děti pravidelně jednou, eventuálně dvakrát v týdnu opouštějí svou třídu a jdou na hodinu za Janou Lejdarovou, učitelkou a lektorkou skupinových podpůrných aktivit. Děti z druhých až šestých tříd dostávají individualizované hodiny matematiky a českého jazyka. Škola jim je začala nabízet před sedmi lety v rámci projektu zaměřeného na prevenci školní neúspěšnosti. Projekt sice po roce a půl skončil, ale vzhledem k jeho dobrým výsledkům škola hodiny nabízet nepřestala.

Nezvládnuté učivo

Jana Lejdarová klade velký důraz na srozumitelnost a smysluplnost témat, kterým se věnuje. Naslouchá dětem a snaží se je posunout dál v jejich myšlení. Pomáhá jim najít sebedůvěru a sebejistotu, která jim často chybí. Má k tomu skvělé podmínky, na hodiny k ní přicházejí děti ve skupinách po dvou, třech, čtyřech.

„Pracuji s dětmi, které mají poruchy učení nebo poruchy chování, které mají potíže vyplývající z jejich osobnostního nastavení nebo které prožívají složitou rodinnou situaci. Tou může být rozvod rodičů, střídavá péče, minulost dítěte toho času v náhradní rodinné péči, ale také rodič, který na dítě vůbec nemá čas nebo je s dítětem trvale nespokojený," říká Lejdarová. „Tyto děti často učivo nezvládají, časem nad sebou lámou hůl a pak se snaží školu hlavně přežít." Podle Jany na tom bývají špatně také děti pomalé, ke kterým český školní systém není moc přátelský. Několik dětí řeší i tak závažné problémy, jako je nemoc, úmrtí, vězení nebo problémy s drogami na straně rodiče. Dodává, že u znevýhodněného dítěte se obvykle setkává s kombinací více faktorů najednou.

Odstraňování stigmat

„Pracuji s dětmi na základech," vysvětluje Jana Lejdarová. Když například probírá vyjmenovaná slova, soustředí se výhradně na ta frekventovaná, která děti v životě pravděpodobně užijí. Ostatní nechává stranou.

„Měly by se hlavně dokázat vyvarovat stigmatizujícím chybám," vysvětluje svou strategii. Zároveň přibližuje i častá slova, kde se píše měkké i, aby děti nenabyly dojmu, že „všechno je tvrdé" (viz obrazová příloha). Na individualizované hodiny češtiny docházejí i některé děti s odlišným mateřským jazykem. I když dobře komunikují, jejich slovní zásoba je výrazně menší. „Nechala jsem dívku z Ukrajiny, aby z jedné stránky knihy, kterou si čtou ve třídě, vybrala slova, kterým nerozumí. Bylo jich přes dvacet, převážně slovesa," říká Lejdarová.

Je to problém i vzhledem k tomu, že dětí s odlišným mateřským jazykem každým rokem přibývá, v prvních třídách je jich nyní podle statistiky ředitele školy 15 %.

V matematice se nechce zabývat operacemi, jako je například násobení a dělení dvojcifernými čísly, které může za každého vyřešit kalkulačka. „Část dětí nemá základní představu o čísle, přechod přes desítku počítají ještě v páté třídě na prstech a s chybami, samostatně nerozliší např. „zvětšit o 3" od „zvětšit 3x". Pracujeme hlavně na tom, aby byly schopné správné úvahy, zda mají sčítat, odčítat, násobit nebo dělit. A do kalkulačky pak mohly zadat správné informace," říká Lejdarová.

Budování sebedůvěry místo doučování

Drží se zásady, že učí děti to, co mohou v praktickém životě potřebovat. Nechce také ve svých hodinách nekonečně procvičovat látku, která dětem nejde, namísto je podpořit v tom, v čem mohou být dobré, v čem by pro sebe viděly nějaký smysl. Už proto nemá ráda, když někdo považuje

individualizované hodiny za doučování.

„Moje děti potřebují především zažít úspěch a udržet si sebeúctu.“ Lejdarová před ně staví výzvy a nevyhýbá se ani nepopulárním aktivitám, jako je například řešení slovních úloh. „Když pak během hodiny zvládnou vypočítat stránku úloh, odcházejí a jsou na sebe hrdé,“ popisuje.

Někdy pracuje i s manipulací. „Tlačím děti do nepříjemných situací, aby se naučily trvat na svém a uhájit svůj názor. Potřebují si to vyzkoušet tady v bezpečném prostředí, aby získaly jistotu a ustály podobné momenty i jinde.“ Vztah s dětmi buduje na vzájemné důvěře a respektu, a proto podobná cvičení děti přijímají.

Jednotlivé lekce si připravuje sama, podle potřeb dětí. Inspiraci čerpá ze seminářů, od kolegů a z dobrých naukových knih. Zásadně nepracuje s učebnicemi, které – kromě mnohdy diskutabilního obsahu – překypují nejednoznačnými, nepřesnými zadáními, ve kterých se často neorientují ani rodiče. Naukové učebnice navíc používají pro mnohé děti nesrozumitelné pojmy a slovní obraty, s nimiž se počítá jako se samozřejmě známými.

Jenže respekt a maximálně individuální přístup bohužel nestačí, když dítě nemá motivaci na sobě zapracovat. V takové situaci se Jana neobejde bez spolupráce s kolegy, kteří tomu mohou hodně napomoci, a především s rodiči. „Když nezískám rodiče, tak u nemotivovaného dítěte nemám šanci. Ten musí především zařídit, aby dítě na hodinu přišlo. Když už tam je, poradím si. Zrovna se potýkám s třemi dětmi z 5. a 6. tříd, se kterými mám sice dobrý osobní vztah, ale teď třeba nepřišly na třetí hodinu za sebou,“ líčí.

Podpora třídních učitelů

Někteří učitelé nevidí rádi, když jim děti pravidelně odcházejí z výuky. „Vysvětluji jim, že pro děti je daleko přínosnější, když hodinu stráví s někým, kdo se jim individuálně věnuje, než když jsou ve třídě a poslouchají látku, ve které se stejně ztrácejí,“ říká ředitel školy Jan Korda. Nicméně, aby nebyl narušen sociální aspekt fungování třídy, probíhají podpůrné lekce až od třetí vyučovací hodiny. Třídní učitelé tak mají nerušený prostor pracovat se třídou jako celkem na začátku dne.

Jedno pololetí musela Jana ze zdravotních důvodů téměř celé vynechat. Čtyři z dětí, které přišly o hodiny, se začaly prospěchově propadat. I to je známka toho, že speciální hodiny mají pro děti, které školu hůře zvládají, velký význam.

Hodiny pro nadané děti

Některé nadané děti prožívají školu podobně jako děti s výukovými problémy, protože stejně jako ony „vyčnívají“. Část z nich se po čase uchyluje k pasivitě a práci „na půl plynu“, ke strategii „školu přečkat“. Proto ve škole na Lyčkově náměstí zavedli individualizované hodiny i pro tyto děti. Potřebují podpořit ve svém nadání, pomoci udržet motivaci a upevnit si sebedůvěru.

Jana Lejdarová v současnosti vede tři skupiny páťáků. V nižším ročníku se věnovali hlavně matematice a úkolům spojeným s logikou, nyní se zaměřují na rozvoj kritického myšlení, myšlení v souvislostech a na porozumění sobě a druhým. Hodina češtiny se věnuje jazykovým činnostem, které v běžných hodinách nemají dostatek prostoru. Kromě toho si děti mohou půjčovat z knížek

pořízených cíleně pro ně.

Nadané děti na hodiny chodí na základě výběru třídních učitelů a se souhlasem rodičů. „Jsou i kolegové, kteří s tímto konceptem nesouhlasí – namítají, že opouštění třídy popírá princip inkluze. Ano, je nutné koncepty řešení potřeb jednotlivých dětí znovu a znovu promýšlet a diskutovat o nich, učit se ze zkušeností svých i druhých," říká Jana. Ještě dodává, že i v případě nadaných dětí je potřeba dostatečně komunikovat nejen s nimi, ale i s jejich rodiči, kteří podporu vítají a jsou rádi, když si mají o výchově nadaného potomka s kým promluvit.

Aktivity pro žáky s OMJ si můžete stáhnout zde.

Český jazyk – gramatické jevy

Aktivita „Antonyma v příkladech"

Manuál k aktivitě „Antonyma v příkladech"

Aktivita „Cvičení pravopisu ú-ů"

Manuál k aktivitě „Pravopis ú-ů"

Aktivita „Slova pro cvičení přízvuku na první slabice" - bez manuálu

Aktivita „Čtení dvojic podobných slov"

Manuál k aktivitě „Čtení dvojic podobných slov"

Aktivita „Výslovnost di-ti-ni-dy-ty-ny"

Manuál k aktivitě „Výslovnost di-ti-ni-dy-ty-ny"

Přírodověda

Přírodověda

Zeměpis, dějepis

Přemyslovci

Vznik republiky - základní vysvětlení

13. Odměnový systém pro dítě s poruchami autistického spektra (PAS)

Motivace je u dítěte s PAS klíčová pro upevňování chování, které od něj vyžadujete. Dítěti s PAS často chybí vnitřní motivace, neřekne si například: „Budu hodný, abych udělal radost panu učiteli“. Je tedy dobré zaměřit se na motivaci vnější. Odměnové systémy jsou funkční i v oblasti prevence, motivují dítě k práci a k žádoucímu chování. Bodový nebo žetonový systém navíc přináší aspekt hry a umožňuje dítěti věnovat se tomu, co ho skutečně baví a co má rádo.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Cíl:

Cílem je motivovat dítě pomocí odměnové „hry“ sbírání žetonů k tomu, aby vytrvalo například v plnění úkolů, upevňovalo pozitivní vzorce chování a s postupem času si osvojilo sociální a pracovní dovednosti, které jsou pro jeho osobní rozvoj žádoucí, a plnilo je i bez odměnového systému.



Velikost skupiny a věk dětí:

- Čím menší skupina a třída, tím lépe pro dítě s PAS, ale tato technika se dá praktikovat i ve standardně velké třídě s 30 dětmi.
- Ideální věk je od 3 až 4 let do 2. stupně ZŠ. Ve věku 13 až 14 let začínají slábnout i méně akceptovatelné projevy dětí s PAS.



Čas:

Dítě můžete sledovat po celý den. Žetony udělujte po vyučovací hodině, ale s pomocí asistenta pedagoga třeba i každých pět minut. Záleží, jaká je četnost problémového chování. V praxi je ale nejčastější hodnocení jedné klasické vyučovací hodiny. Celkový plán splnění stanovených pravidel můžete rozvrhnout i dlouhodoběji, například po dobu dvou měsíců. Po uplynutí dohodnuté doby celou aktivitu společně s dítětem vyhodnotíte.



Pomůcky:

Žetony si můžete vyrobit sami z jakéhokoliv materiálu, dobře poslouží zalaminovaný barevný papír ve tvaru kolečka nebo různé žetony ze společenských her (například Dostihy a sázky), samolepky, „smajlíky“.

Dále můžete využít i šablonu – tabulku se sloupci (ke stažení zde), pomocí které monitorujete problémové chování žáka. Abyste mohli výskyt problémového chování efektivně řešit, je třeba znát spouštěče tohoto chování. K nim vás dovede právě tato tabulka.

V tabulce evidujte tyto údaje:

- datum a čas
- co problémovému chování předcházelo
- popis problémového chování
- síla emoce dítěte od 1 do 10
- délka incidentu
- co zlepšuje/zhoršuje problémové chování
- přítomné osoby
- kontext (nálada dítěte, suplování)

Postup:

S dítětem zaveďte tzv. **žetonové hospodářství**:

1. Na začátku stanovte a dítěti sdělte jasná pravidla, která chcete, aby si osvojilo. Třeba že během hodiny dítě pracuje na zadaných úkolech, neruší ostatní, nekřičí, místo vztekání mačká balónek atd.
2. Určete frekvenci hodnocení – například vždy hodnoťte spolupráci za jednu vyučovací hodinu.
3. Určete, kolik žetonů dítě potřebuje k dosažení denní anebo týdenní odměny. Můžete zavést „herní plán“, na němž dítě postupuje (vybarvuje si jednotlivá pole), anebo dítě může plnit „odměnový“ válec nebo rozstříhat obrázek s odměnou a skládat ho postupně formou puzzle.

4. Stanovte typy odměn – materiální, zážitkové, sociální. Ideální je kombinovat všechny najednou.

- Materiální (samolepky, sladkosti, obrázky) a zážitkové odměny (čas na počítači, sportovní aktivity, kino, sledování TV, volnočasové aktivity) by si mohl žák po získání určitého množství žetonů dopřát každý den.
- Větší materiální odměna jednou za 2 měsíce nebo za delší období umožňuje dlouhodobější vytrvání v tomto systému.
- Sociální odměny udělujte ve formě slovního hodnocení a pochval, slouží hlavně k odbourání pocitů méněcennosti a k posílení sebevědomí.

5. V průběhu dne si dělejte poznámky do monitorovacího deníku, který si založíte, a k nim přidělujte body (žetony). Na konci každého dne pak s dítětem krátce zhodnoťte, co se povedlo/nepovedlo, a předejte mu zasloužené žetony.

Příklad č.1:

Jestliže je frekvence nežádoucího chování četná, anebo naopak nahodilá, využívejte k hodnocení chování vyškrtávání určitého množství políček.

Pokud víte, že k projevům nežádoucího chování dochází cca třikrát za hodinu, vybarvíte si tři políčka a po každém výskytu daného projevu jedno škrtnete. Pakliže po uplynutí časového úseku zůstane nevyškrtnuté alespoň jedno vybarvené políčko, získává dítě žeton.

Tento způsob hodnocení je náročný na čas a pozornost a jeho zaznamenávání obstarává se souhlasem učitele většinou asistent pedagoga.

Příklad č. 2:

Pokud dojde k výskytu chování, které chcete postupně eliminovat, zhruba jednou za hodinu, udělujte žeton vždy po jedné hodině.

8:00–8:45 – vše v pořádku, dítě se snaží, spolupracuje, dodržuje domluvená pravidla – odměna: 1 žeton

8:55–9:40 – dítě nespolupracuje, poutá na sebe pozornost sociálně nepřijatelným způsobem – odměna: žádná

10:00–10:45 – vše v pořádku, dítě je aktivní, zapojuje se do hodiny přiměřeným způsobem – odměna: 1 žeton

10:55–11:40 – vše v pořádku, dítě plní požadované činnosti – odměna: 1 žeton

Celkem si dítě za dopoledne „vydělalo“ tři žetony. Výměnou za tři žetony dostává 3x 15 min. hraní PC her. Odměnový systém koncipujte tak, aby byl provázaný mezi školou a domácím prostředím.

Například když si dítě doma běžně smí zahrát 20 min. na PC/tabletu, za výše popsané dopoledne získává 45 minut navíc.

Př.: Pokud je žeton symbolem pro finanční odměnu, dítě získává např. 3x 10 Kč.

Již nabyté žetony dítěti nikdy neberte.



Varianty, komentáře:

Žetonový systém můžete obměnit pomocí bodového systému plusů a minusů/smajlíků. Dítě může mít třeba mapu s postavami oblíbených hrdinů (Lego, Star Wars) s políčky, které si za body/smajlíky může postupně vybarvovat.

V systému žetonového hospodářství můžou pracovat i rodiče a předávat si informace hlavně ohledně volnočasových aktivit dítěte mimo školu.

Ostatní spolužáky o systému odměn také informujte. Z praxe ale vyplývá, že většinou neprojevují zájem o to, aby byli také v režimu odměn.



Faktory úspěchu:

Pokud je odměnový systém dobře nastaven – dítě dostává typy odměn, o které stojí –, může takto fungovat dlouhodobě. Největším úspěchem je potom opuštění systému odměn, které se přemění v konstruktivní motivaci, se kterou se dítě ztotožňuje. Dítě samo spolupracuje na nácviku sociálních dovedností a vidí, jak se zlepšuje jeho pozice v kolektivu. Dokáže pak samo zhodnotit, že je pro něj určité chování prospěšné. Čím starší dítě, tím více je tento progres patrnější.



Rizika:

1. Stupňování požadavků na množství žetonů/odměn – toto riziko se v praxi ale nenaplnilo.

2. Přesycení konkrétní odměny – v tom případě je dobré zamyslet se společně s dítětem a zvolit jinou alternativu.

3. Nezájem dítěte o žetonový systém – je třeba hledat příčinu, proč nechce pracovat. Nerozumí matematice? Chce vyvolat reakci?

Pak pracujte s dalšími variantami:

a) Uveďte čas, dokdy musí být úkol splněn, použijte vizualizaci – přesýpací hodiny, dítě si na 5 minut oddechne a pak pracuje dál.

b) Čas na plnění prodlužte a úkoly co možná nejvíce rozfázujte.

c) Písemné plnění úkolu vyměňte za verbální.

d) Pokud dítě nechce dělat nic, ale vyrušuje ostatní, odveďte ho z hodiny s asistentem pedagoga na jiné místo, kde může pracovat individuálně.

e) Pokud dítě nechce dělat nic, ale neruší, postupujte dál podle IVP s asistentem pedagoga ve třídě.

Vyhodnocení aktivity:

Hodnotit můžete krátce každý den při udílení žetonů nebo po dvou měsících, kdy můžete mnohdy i lépe zaznamenat pokrok, úspěchy nebo propady. Vyhodnocujte vždy společně s dítětem. Můžete pak stanovit nový cíl, popřípadě nová pravidla.

Přílohy:

Monitorovací tabulka chování žáka

Smlouva mezi žákem a učitelem

Manuál: Odměnový systém pro dítě s poruchami autistického spektra (PAS)

Zdroj: Bittman, J. Bittmanová, L. (nedatováno) *Motivační systém.* [online] [cit. 25.10.2019]. Speciálně pedagogické centrum při Národním ústavu pro autismus. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638

14. Zdravé klima ve třídě s nadanými žáky

Šikana ve škole ohrožuje všechny děti, které se něčím odlišují. Nejen ty s viditelným „handicapem“ v podobě brýlí, nadváhy nebo oblečení ze sekáče. Ale i nadprůměrně chytré kluky a holky. Poradíme vám, jak zjistit, jestli nadaný žák ve vaší třídě není terčem šikany.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Nadání není jen dar, ale často i zátěž. Mimořádně **talentované děti zažívají** v důsledku urychleného vývoje svých poznávacích schopností **nerovnoměrný vývoj**. Často se vyjadřují vyspěleji oproti svým vrstevníkům a může se stát, že se **obtížněji začleňují do třídního kolektivu**. Dítěti, které se z jakéhokoli důvodu ocitne na okraji, pak hrozí šikana a je na učiteli, aby dokázal takovou **situaci rozpoznat v zárodku a účinně jí předejít**. Poradíme vám, jak zjistíte kvalitu vztahů mezi žáky a jak můžete aktivně vytvářet pozitivní a vstřícné klima ve třídě.

Dotazník ke stažení: Pod článkem najdete odkazy na dotazník včetně manuálu a návodu k vyhodnocení klimatu ve třídě.

Proč se ocitají na okraji

Extrovertně zaměřené nadané děti, které jsou přátelské, vtipné, solidární a ochotné, mají dobré předpoklady k tomu, aby byly ve třídě oblíbené. Talentovaní **introverti**, kteří nedisponují tak

rozvinutými komunikačními a sociálními dovednostmi, **jsou na tom hůř** a jejich postavení ve třídě bývá méně příznivé. [1] K obtížím se zařazením do kolektivu může přispívat i obranné nastavení v komunikaci s druhými a **nevhodná strategie řešení konfliktů** s vrstevníky – ignorace, stáhnutí se do sebe nebo útěk. [2]

K tomu, aby se nadané dítě stalo terčem útoků nebo ponižování, se mohou přidat další důvody jako například **vada řeči, víra, styl oblékání nebo příslušnost k jiné národnosti**. Také dobře míněná snaha učitele či učitelky ocenit výkony talentovaného žáka může jeho situaci paradoxně zhoršit. Takové dítě se pak může děsit přestávek, kdy se na něj sesypou posměšky ze strany spolužáků, kterým se ve vyučování tolik nedaří. Od posmívání pak není daleko ke slovní či fyzické agresi.

Talent přichází nazmar

Když si nadané dítě nenajde místo v třídním kolektivu, může pociťovat **napětí ve vztazích** se spolužáky a zažívat z jejich strany neadekvátní reakce jako ironii, posměch a ponižování. [3] Absence účinné podpory ze strany učitele v něm pak může vyvolat **negativní a kritický postoj ke škole, učitelům a vzdělávání jako takovému**.

Výsledkem je demotivace dítěte a možné sociální či školní fobie. [4] Nadaná dívka nebo chlapec může začít **pracovat pod výkonem svých možností**, projevovat se přecitlivěle, znuděně nebo nejistě. Některé děti s výjimečnými schopnostmi si hledají komunikační partnery mezi dětmi ve vyšších ročnících školy. Starší děti však nemusí takového kamaráda přijmout kvůli jeho emoční nezralosti, a tím posílit jeho pocit, že nikam nezapadá. [5] Jiné nadané děti se rozhodnou své nadání skrývat a jeho projevy potlačovat. Mohou se pak projevovat náladově nebo zádumčivě. [6]

Zjišťujeme klima třídy

Atmosféru ve třídě utvářejí vztahy mezi učitelem a žáky i mezi dětmi navzájem. [7] Přispívá k ní i klima celé školy. To všechno má vliv na spokojenost a úspěšnost žáků i případné riziko šikany. [8]

Definice:

Třídní klima představuje souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitku, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. [9]

Proto je třeba **sledovat projevy a naladění žáků pravidelně** a klima třídy diagnostikovat.

Tento článek vám přináší **dotazník Naše třída**, který můžete použít ve 3.–6. ročníku základních škol. Dotazník zjišťuje následující charakteristiky:

-spokojenost žáků;
-konflikty mezi dětmi;
-soutěživost ve třídě;
-obtížnost učení třídy;
-třídní soudržnost.

O pozitivním klimatu třídy svědčí vysoké hodnoty v oblasti spokojenosti a soudržnosti, a naopak nízké hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení. Dotazník vám umožní porovnat si výsledky mezi žáky i mezi třídami. [10] Odkaz ke stažení kompletního dotazníku včetně manuálu a vyhodnocení najdete pod článkem.

Jak můžete vytvořit zdravé klima ve třídě

Když víme, na čem jsme, můžeme začít dělat **praktické kroky** k tomu, aby se nadané děti v naší třídě staly platnými členy kolektivu. Věnujte pozornost těmto tipům:

- **Zdravé a bezpečné prostředí**, jak fyzické, tak sociální a sdílená kultura třídy. Jinými slovy, snažte se, aby všechny děti ve vaší třídě sdílely jasnou představu o vhodné slovní zásobě a třídních hodnotách.
- **Poskytujte dětem emoční podporu** a dbejte na přiměřeně náročné úkoly pro všechny žáky.
- **Zařazujte výukové aktivity založené na spolupráci**, omezíte pozornost věnovanou rozdílům ve schopnostech žáků.
- **Zaměřte výuku na sebezdokonalení každého jednotlivce** nebo na týmové úsilí. Takové soutěživé aktivity jsou prospěšnější než systém „vítěz bere vše“.
- Nedávejte nadané žáky za příklad spolužákům, neprospívá to vztahům. Talentované děti se stávají objektem povyšujícího srovnávání.
- **Pečlivě sledujte práci ve skupinách, abyste měli přehled,** že se na ní všichni členové přiměřeně podílejí.
- **Nabídněte doučování jako dobrovolnou aktivitu** pro žáky, kteří vyjádří přání pomáhat nebo chtějí, aby jim někdo pomohl.
- Buďte příkladem chování, jaké očekáváte od žáků. Projevujte respekt k druhým, komunikujte srozumitelně, konflikty řešte nenásilně a dejte všem žákům příležitost dělat totéž.
- **Nastavte společná pravidla** komunikace, chování, spolupráce a vzájemné podpory. Zapojte děti, získají větší motivaci pravidla dodržovat. Pravidla je vhodné průběžně připomínat, zejména pokud je některý žák poruší.
- **Pravidelně trénujte efektivní sociální dovednosti** a poskytování zpětné vazby. Patří sem spolupráce, nahlížení problému z pohledu různých lidí, respekt k názorům druhých a řešení konfliktů. [11]

Ke stažení:

Příloha 1: Dotazník Naše třída

Příloha 2: Manuál k dotazníku Naše třída

Příloha 3: Vyhodnocení dotazníku Naše třída

Zdroje:

[1] VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.

[2] MARTÍNKOVÁ, M. (2015). *Nadání dítěte jako rizikový faktor a podnět k šikaně* [online]. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická [cit. 19. 8. 2020]. Dostupné z https://is.muni.cz/th/sjdeo/

[3] KAŠPÁRKOVÁ, S. (2009). *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

[4] STEHLÍKOVÁ, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada.

[5] MARTOCHOVÁ DUDOVÁ, M., MARTOCH, M., MARTOCHOVÁ, J. (2012). *Nadané dítě a vrstevníci.* [online]. (datum citace 19. 8. 2020). Dostupné z: https://adoc.tips/nadane-dit-a-vrstevnici-monika-martochova-dudova-michal-mart.html

[6] HAVIGEROVÁ, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.

[7] MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

[8] MAREŠ, J. (2007). *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém* [online]. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií [cit. 19. 8. 2020]. Dostupné z http://is.muni.cz/th/22918/fss_d/

[9] ČAPEK, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.

[10] KALHOUS, Z. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

[11] AMERICKÁ PSYCHOLOGICKÁ ASOCIACE, CENTRUM PRO PSYCHOLOGII VE ŠKOLSTVÍ. (2017). *20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu* (česká verze) [online]. Česká verze: Ondřej Straka, Masarykova univerzita, Brno. APA, Washington, DC. [cit. 19. 8. 2020]. Dostupné z: https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/creative-talented/top-principles-gifted-czech.pdf

15. Hlavní zásady komunikace s člověkem s mentálním postižením

Intonace hlasu, jednoduché věty a vykání – to by mělo patřit k základním charakteristikám komunikace s člověkem s mentálním postižením. Inspirujte se našimi doporučeními a komunikujte s respektem.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

- vždy komunikujte **přímo s dotyčným**, nikoli s doprovodem;
- kontakt vždy začíná standardním **vykáním.** Na tykání je možno přejít pouze na výslovné přání dotyčného (někdo to má skutečně raději – ale jen někdo!), či upozornění doprovodu;
- používejte **jednoduché věty**, pokud možno vylučte podmiňovací způsob (to někdy mate);
- instrukce dávejte v **jasné časové posloupnosti** (teď uděláme tohle, potom tamto, a pak…);
- může se stát, že dotyčný hned napoprvé plně neporozumí vašemu sdělení. Buďte proto připraveni ho **trpělivě a se stejnou intonací opakovat**;
- zejména při znervózňujících jednáních se může projevit **psychická labilita**, která k tomuto druhu handicapu patří. V těchto situacích se velmi osvědčilo zjistit, se kterou osobou v místnosti dotyčný komunikuje nejlépe a bez zábran – a ji pak nechat celou záležitost vyřídit.

Zdroj

Wiener, P., Manuál kurzu Přátelská místa, 3. upravené a přepracované vydání, Etnetera 2017 © Pavel Wiener 2017

Praktická školení v komunikaci s lidmi s handicapem naleznete na webových stránkách **www.pratelskamista.cz**

Seznam literatury

1. *Desatero pro lepší komunikaci, NRZP, ČR 2008.*
2. *Vyhláška 369/2001 Sb. Ministerstva pro místní rozvoj ze dne 10. října 2001 o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu a orientace.*
3. *Dokument 30 Evropské konference civilního letectví část I oddíl 5 a jeho související přílohy, a zejména Kodex správného chování při pozemním odbavování osob s omezenou schopností pohybu a orientace uvedený v příloze J uvedeného dokumentu;*
4. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým, VVZP 1992.*
5. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993), VVZP 1993.*
6. *NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (ES) č. 1107/2006 ze dne 5. července 2006 o právech osob se zdravotním postižením a osob s omezenou schopností pohybu a orientace v letecké dopravě.*

16. Komunikace s lidmi se sluchovým postižením

Máte obavy z komunikace s lidmi se sluchovým postižením? Tato pravidla, postupy a tipy vás zbaví i posledních známek nejistoty a umožní efektivní komunikaci pro obě strany.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

- Nikdy **nekřičte**. Buď má dotyčný sluchadlo, a pak mu působíte až fyzickou bolest, nebo neslyší vůbec, a pak si namáháte hlasivky zbytečně.
- Postavte se vždy tak, aby **světlo dopadalo na váš obličej**, aby váš sluchově handicapovaný partner mohl odezírat a dobře viděl i vaši mimiku a gestiku.
- Mluvte v **kratších**, nepříliš komplikovaných větách.
- Mluvte **pomaleji** a **zřetelně** (ne však přehnaně – to působí komicky a vašeho partnera se to může i osobně dotknout).
- Občas se vhodnou otázkou ujistěte, zda vám partner **rozuměl.**

Tady pozor:
Otázky typu „Rozuměl jste mi?“ rozhodně taktní nejsou a nic nevyřeší, protože většina lidí se sluchovým handicapem vám ji (otrávena jejím neustálým pokládáním od ostatních) odkývá. Je vhodné volit otázky: „Může to tak být?“ nebo „Souhlasíte s tím?“ apod.

- Pokud váš partner nerozuměl, je nutno otázku (či sdělení) **opakovat** – a to **stejnou intonací**, bez sebemenší známky netrpělivosti v hlase.
- Podstatné věci je vhodnější napsat. Mějte proto připravený papír a tužku – pište tiskacími písmeny (počítač je rovněž velmi vhodný, nikoli však vždy po ruce).

Pozn.:
Znakový jazyk je agramatický (nedokáže slova ohýbat), může se proto stát, že písemný projev vašeho partnera nebude zcela standardní – mohou se v něm vyskytovat infinitivy, špatně volené tvary slov apod.

Rovněž buďte připraveni na to, že hlas vašeho partnera může být velmi zvláštní, deformovaný či doprovázený různými pazvuky. Pokud nebudete rozumět, je lepší včas přejít na písemnou komunikaci – předejdete tak mnoha trapným nedorozuměním.

Je už v podstatě standardem, že u důležitých jednání by měl být přítomen tlumočník znakového jazyka. Jedině jeho přítomnost vám zaručí, že druhá strana jednání plně pochopila (řada lidí neslyšících od narození či raného dětství má totiž značné problémy s chápáním některých abstraktních pojmů a pouze odborník je dokáže náležitě vysvětlit).

- Pro komunikaci je nezbytné zajistit **akusticky klidné prostředí**, bez ozvěn a ruchů v pozadí (silný ruch ulice, stavební práce, hlasitá hudba či hovor v pozadí atd.). Každý takový ruch je totiž sluchadlem zesilován, což překrývá váš hlas a velmi zhoršuje srozumitelnost vaší řeči. Pokud není možno situaci vyřešit zcela jednoduše (zavření okna, vypnutí hudby apod.), je velmi vhodné přenést jednání do prostředí klidného, bez těchto rušivých elementů.

Pozn.: Nezapomeňte, že když vám za zády zazvoní telefon, neslyšící jeho zvonek neslyší. Pokud se k němu bez vysvětlení „jen otočíte zády“, bude to považovat za neslušné a komunikace se může vážně zkomplikovat. Vždy je dobré napřed říci: „Promiňte, zvoní mi telefon“, a pak se teprve obrátit.

Zdroj

Wiener, P., Manuál kurzu Přátelská místa, 3. upravené a přepracované vydání, Etnetera 2017 © Pavel Wiener 2017

Praktická školení v komunikaci s lidmi s handicapem naleznete na webových stránkách **www.pratelskamista.cz**

Seznam literatury

1. *Desatero pro lepší komunikaci, NRZP, ČR 2008.*
2. *Vyhláška 369/2001 Sb. Ministerstva pro místní rozvoj ze dne 10. října 2001 o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu a orientace.*

3. *Dokument 30 Evropské konference civilního letectví část I oddíl 5 a jeho související přílohy, a zejména Kodex správného chování při pozemním odbavování osob s omezenou schopností pohybu a orientace uvedený v příloze J uvedeného dokumentu.*
4. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým, VVZP 1992.*
5. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993), VVZP 1993.*
6. *NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (ES) č. 1107/2006 ze dne 5. července 2006 o právech osob se zdravotním postižením a osob s omezenou schopností pohybu a orientace v letecké dopravě.*

17. Nadaný žák s dyslexií: Jak s ním pracovat

Když je dítě nadané na hudbu, sport a matematiku, neznamená to, že bude jednička i v češtině nebo krasopisu. Poradíme vám, jak dyslexii u nadaného žáka odhalit a jak si s touto kombinací poradit ve vyučování.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Taky jste to zažili? Dítě, které bravurně počítá zpaměti, nedokáže vyřešit jednoduchou slovní úlohu. Dokonce se ztratí už při čtení zadání! Jak je tohle možné? Než si dítě v duchu uložíte do škatulky „nepozorný lajdák“, zkuste zjistit, jestli nejde o případ „dvojí výjimečnosti“, souběhu velkého talentu a dyslexie. Ušetříte tak trápení nejen sobě, ale i jeho rodičům a dítěti samotnému. Ukážeme vám, jak s takovým žákem pracovat ve výuce.

Příklad z praxe: Jára

Páťák Jára je zvídavé dítě se spoustou zájmů. Rád se pouští do diskusí nejen v přírodovědě a českém jazyce, ale i v matematice, kde se vyjadřuje k řešení problémových úloh. V oblibě má úlohy s několika možnými řešeními. Uvažuje logicky a velmi tvořivě. Pro Járu je příznačná bohatá slovní zásoba, výborně se vyjadřuje a uvažuje v souvislostech. Jenže ve čtení by ho trumfnul leckterý druhák. Jára čte pomalu a s chybami. Domýšlí si a komolí slova, zaměňuje hlásky. Vyjmenovaná slova

nedokáže vyjmenovat…Co se týče předmětu matematika, Jára málokterou slovní početní úlohu vyřeší samostatně. Při čtení slovních početních úloh se totiž ztrácí v textu.



Obr. 1. Nadaný žák s přidruženou specifickou poruchou učení (zde může jít o případ dyskalkulie) často chybuje v jednoduchých úkolech zaměřených na vybavení naučeného materiálu zpaměti. Zdroj: MALINOVÁ, D., MARŠÍČKOVÁ, P. (2013). *Nadání je třeba rozvíjet.* Metodická příručka pro pedagogické pracovníky v rámci projektu „Nadání je třeba rozvíjet“ (reg. č. CZ.1.07/1.2.35/02.0025). Most 2000 – občanské sdružení pro kulturu a vzdělání, Most. s. 50.

Jára není tak úplně mimořádný případ. Vyznačuje se takzvanou „dvojí výjimečností“. Tento termín označuje lidi se smyslovým a tělesným postižením, poruchami učení nebo vícenásobným postižením, kteří jsou zároveň nadaní. [1] Divili byste se, kolik dyslektiků se najde mezi úspěšnými spisovateli a umělci.

Věděli jste, že dyslexií trpěl například Hans Christian Andersen, Gustave Flaubert, F. Scott Fitzgerald nebo Steven Spielberg? Ale také Pablo Picasso, Andy Warhol a Leonardo da Vinci? [2]

Co se týče poruchy učení, Jára je žák s dyslexií. Proto nedokáže bez pomoci pedagoga samostatně vyřešit slovní úlohu, tedy přečíst zadání a pak teprve úkol vyřešit. Na druhou stranu, pokud má Jára řešit problém ústně, vyniká nad spolužáky v rychlosti i přesnosti a produktivitě myšlení.

Definice: Dyslexie v doslovném překladu značí potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy – a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování se řečí psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení). Označení je odvozené z řeckého „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, a předpony „dys“, která říká, že něco je nedokonalé, porušené.[3]

Úskalí kombinace nadání a dyslexie

Protože Jára špatně čte, poslali ho do pedagogicko-psychologické poradny, kde se zjistilo, že není jen dyslektik, ale i ohromně nadané dítě. Na jeho výjimečný talent se přišlo paradoxně díky jeho klopýtavému čtení. U nadprůměrně inteligentních dětí s poruchou učení totiž **porucha poutá pozornost a přebíjí nadání natolik, že dítě působí jako zcela průměrné**.

Definice: „Nadání je soubor vloh jako předpokladů úspěšného rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní.“ [4]

Jára má vysoký intelektový potenciál a zároveň handicap v učení. Ten mu komplikuje čtení, takže se problémy promítají do všech vyučovacích předmětů, ve kterých je třeba číst, tedy nejen v českém jazyce, ale i v matematice – ve slovních úlohách, ve věcném učení.

Včasná diagnostika: klíč k řešení

Když víme, na čem jsme, můžeme **zvolit vhodné výukové metody** a dítěti výrazně pomoct. Nejlepší je, když se podaří začít s nápravou už na prvním stupni. Poruchu čtení můžeme postupem času zmírnit a umožnit dítěti rozvíjet jeho intelektuální potenciál.

Následující tabulka vám pomůže rozpoznat, že se skutečně jedná o nadaného žáka s dyslexií – a zahájit intervenci. Uvedený výčet projevů nadaného žáka s dyslexií berte jako přibližné vodítko. [5] V příloze na konci článku najdete také tabulku ke stažení, která vám pomůže přesněji zaznamenat projevy dítěte, u kterého máte „podezření“ na dvojí výjimečnost. Rozhodující slovo by ale měl mít odborník, například psycholog v pedagogicko-psychologické poradně.

Pro dítě jsou charakteristické projevy jako:	
nadání pro prostorové a mechanické dovednosti	
obliba konstrukčních hraček, modelů a ručních prací	

záliba v objevovacích činnostech	
výborné výkony v malování a zároveň obtíže při psaní	
výjimečný hudební sluch spojený s potížemi při hře z notového zápisu (nepozornost či roztěkanost, horší koordinace rukou během hraní) [6]	
výjimečná schopnost vizualizace a manipulace s představami	
velmi dobré verbální porozumění a logická argumentace	
potíže s memorováním řetězců faktů a různých sekvencí (pro dítě je učení zpaměti obtížnější než osvojení komplexního materiálu)	
snížená koncentrace	
obtíže v oblasti motoriky	
potíže s koordinací pohybů a spoluprací oko-ruka	
vytříbený smysl pro humor	
sklon k perfekcionismu, přecitlivělost, špatné sebepojetí, vyhýbání se neúspěchu nevyrovnaný intelektový vývoj s vývojem sociálním, emočním a fyzickým	

Jak vyučovat nadané dítě s dyslexií

Na základě zkušeností nedoporučujeme zařazovat nadané děti se specifickými poruchami učení **do speciálních tříd**. Žákům jako Jára hrozí, že budou ve výuce pracovat pod hranicí svým možností. Nepodporované nadání může přispět k sociální izolaci, frustraci nadaného dítěte a vzniku problémového chování. Dítě se může projevovat jako „hyperaktivní potížista“, i když poruchou pozornosti (spojenou s ADHD) netrpí, jen reaguje na nevyhovující školní prostředí.

Podpořte **sebedůvěru nadaného žáka** [7]:

- Napravujte poruchu, ale především rozvíjejte nadání dítěte.
- Odhalujte postupně nadání každého žáka, hledejte, v čem je úspěšný, jaké jsou jeho silné stránky.

- Posilujte okamžiky, kdy zjistíte, že **žák něco udělal dobře**. Vytvářejte další příležitosti k podobnému úspěchu každý den.
- **Netrestejte za chyby**. Vytvořte podmínky pro to, aby riskování bylo pro dítě bezpečné. Nenucené příležitosti pro bezpečné chybování nabízí skupinová práce a kooperativní vyučování.
- Do vyučování **zařazujte úkoly zacílené na originalitu**. Nenuťte žáka ke konformitě, nechte jej, ať se vyjádří nekonvenčně v kreslení, tvorbě příběhů, mýtů s imaginárními postavami.
- Připravujte **humorné úkoly** a cvičení.

Další tipy pro práci s nadanými dětmi s dyslexií:

- **Komunikujte s rodiči tak, aby měli ve své dítě důvěru.** Rodiče nadaného dítě se specifickou poruchou učení mnohdy nevidí talent svého potomka. Vysvětlete jim, že kolísavé výkony i roztěkanost jsou projevem specifické poruchy učení a dítě vyžaduje trpělivý přístup. Procvičování zrakového a sluchového rozlišování a uzpůsobení výuky umožní dítěti rozvíjet jeho talent. Důležité je chválit dítě za každý pokrok.
- Buďte **vynalézaví v hodnocení** výsledků žáků, nesrovnávejte nesrovnatelné. Vysvětlete dětem, jak se projevují různá nadání i poruchy učení, aniž byste ukazovali na konkrétní děti. Uspořádejte besedu, kam pozvete bývalého žáka se specifickou poruchou učení, který se dostal na střední školu a daří se mu v životě. Anebo na besedu pozvěte speciálního pedagoga.
- Nestresujte žáka časově limitovanými úkoly a kvantitou úkolů na úkor jejich kvalitního vypracování. Je možné diferencovat zadání – vypracovat jenom polovinu cvičení za domácí úkol, psát každou druhou větu.
- **Jazykové jevy důkladně procvičte, teprve potom zkoušejte**. Využívejte přitom učení různými smysly tak, aby žák mohl vnímat akusticky, vizuálně, hapticky apod.
- Zařazujte **alternativní zdroje informací** včetně obrázků, fotografií, ale i besed a exkurzí.
- Využívejte **moderní technologie**. Nástroje automatické kontroly pravopisu v textových editorech berte jako kompenzační pomůcku.
- Umožněte dětem **vyjadřovat myšlenky různými způsoby**: modely, pantomimou, filmy, diapozitivy…
- Používejte vizualizační techniky a **mnemotechnické pomůcky**. Díky mnemotechnickým pomůckám si žák – za využití představivosti, fantazie a rytmu – může vštípit i jinak těžko zapamatovatelná data nebo abstraktní pojmy. Oblíbená je například mnemotechnická pomůcka „Loci metoda“, kdy si v představě žák na některé jemu známé místo nebo cestu „navěsí“ určité pojmy, vzorce apod. Při virtuální procházce takovou cestou si pak snadněji pojmy znovu vybaví z paměti.
- Vytvářejte bezpečné **příležitosti k hlasitému čtení** v přiměřeném rozsahu, veďte k plynulému a později výraznému čtení (tempo, rytmus, dikce…). O přečteném vždy diskutujte.
- Nevyhýbejte se **poslechu audioknih** pro další podporu fantazie.

O tématu dvojí výjimečnosti si více můžete přečíst v textech Nadaný žák s dyslexií: Jak s ním pracovat nebo si poslechněte podcast Můj dobrý výkon přičítali náhodě, kde si redaktorka povídá o zkušenostech se základní a střední školou, pocitech, obtížích a úspěších s datovou analytičkou a studentkou VŠ Janou, u které se setkala dysortografie s talentem na matematiku.

Ke stažení:

Příloha 1: Posuzovací škála pro nadané dítě s dyslexií

Zdroje

[1] KROUPOVÁ, K. A KOL. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie. Vybrané pojmy.* Praha: Grada.

[2] DEVENY, C. (2016). *Use Your Words: A Myth-Busting, No-Fear Approach to Writing*. Carlton: Black Inc. s. 247–248.

[3] MATĚJČEK, Z.(ed.2).(1993). *Dyslexie – Specifické poruchy učení.* Praha: H & H.

[4] HARTL, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

[5] WEST, T. G. (1991). *In the mind`s eye: Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity.* Buffalo, NY: Prometheus Press. (Cit. dle L. K. Silvermanová, (2002), Upside-Down Brilliance. The Visual-Spatial Lerner, Denver: DeLeon publishment, Inc.). [online]. [datum citace 4. 8. 2020]. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/66d1/017369801c9dc9ba614adf4e71e6ef6aff47.pdf

[6] CHLEBCOVÁ, H. (2014). *Rozvoj hudebnosti u dětí se specifickými poruchami učení.* Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická Fakulta. Katedra hudební výchovy. s. 65. [online]. [datum citace 4. 8. 2020]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/67083

[7] VAIL, P. L. (1990). *Gifts, talents, and the dyslexias*. Independent School, 49, 3. Retrieved 10. 1. 2006 from Academic Search Premier.

18. Komunikace s lidmi s tělesným postižením

S těmito pravidly a zásadami bude vaše komunikace s lidmi s tělesným postižením plynout snadněji. Hodit se vám jistě budou i tipy na zacházení s invalidním vozíkem, berlemi a holemi.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Lidé s handicapem tělesným představují z hlediska komunikace skupinu nejjednodušší. Budou spíše potřebovat drobnou pomoc v určitých situacích spojených zejména s architektonickými bariérami či pro ně problematickým uspořádáním prostoru.

Pozn.: Určitou výjimkou jsou lidé se spastickým postižením (silné, nekontrolovatelné záškuby končetin i celého těla a mimických svalů, mnohdy i velmi nesrozumitelná řeč), kteří kvůli těmto projevům bývají mnohdy považováni za mentálně postižené. Opak bývá pravdou – výskyt nadprůměrně inteligentních jedinců je v této skupině vyšší než v běžné populaci.

Vždy je třeba dodržovat tato základní pravidla:

- Při prvním kontaktu s vozíčkářem po úvodním podání ruky opět odstupte, aby se **vzdálenost mezi vámi zvětšila** a on nemusel mít hlavu vyvrácenou vzad, event. usedněte (pokud ta možnost je).

- Pokud ve výhledu brání např. recepční pult, obejděte ho, abyste mohli jednat „z očí do očí“.
- Lidem chodícím o holi či o berlích nabídněte **místo k sezení i při kratších jednáních** (např. recepce) a opět dbejte na to, abyste nad nimi nestáli (viz výše). Kromě nepohodlí pro partnera to v něm rovněž vyvolává nepříjemný pocit vaší nadřazenosti.
- Vždy nabídněte pomoc se zavazadly apod.
- Vozíčkáři vždy automaticky uvolněte místo **k sezení u stolu** – odsunutí židle stranou (neodsunujte ji však bez rozmyslu, abyste nezablokovali cestu někomu jinému nebo sobě).
- Odložené hole a berle vždy nechte **v dosahu jejich uživatele,** jinak má velmi nepříjemný pocit bezmoci. Pokud překážejí, dohodněte řešení společně – mnohdy stačí pouze změnit směr jejich odložení (např. ke stěně místo do komunikace). Vždy myslete i na bezpečnost svoji i ostatních – pokud tyto ortopedické pomůcky trčí do cesty, kudy všichni chodí, hrozí nebezpečí pádu či zranění.

Pozn.:
Zkušenější uživatelé si vhodné místo vyhledávají sami a usedají tak, aby své pomůcky mohli odložit na dosah a vhodným způsobem.

Celá řada ostatních lidí (po zranění či teprve krátkodobém používání) je však v těchto situacích bezradná a za radu či pomoc vám bude vděčná.

- **Invalidní vozík a zacházení s ním**:

– Vždy ho držte pouze za **pevné součásti konstrukce** (rukojeti, kříž)! Zejména při nouzovém transportu ze schodů apod. je to velmi důležité – stupačky či područky se mohou velmi snadnou uvolnit.

– Nášlapné tyče umístěné pod křížem vozíku vám umožní naklopit vozík na zadní kola (při současném uchopení rukojetí), abyste mohli pomoci zvládnout vertikální překážky (např. obrubník) či obtížně průchodný terén.

- Ke všem vertikálním překážkám je třeba najet důsledně **kolmo. Nahoru** pak vyvážíte vozík **pozadu,** dolů čelně.

- Při nouzovém transportu (do schodů, ze schodů) vždy zaujměte pevnou a stabilní pozici a přesvědčte se, zda podložka neklouže. Schody zvládejte **zásadně po jednom**, na každém stupni je nutno mít plnou stabilitu a vozík **zcela zastavit.** Zkušený uživatel vám dokáže poradit, event. pomoci obručemi.

Pozn.:
*Pozor u vozíků elektrických! Při **přílišném náklonu** by mohla vytéct kyselina z akumulátorů a tím je zničit. Dříve než s vozíkem začnete manipulovat, informujte se u jeho uživatele o možných limitech náklonu (jde o velmi nákladná zařízení, většinou přesahující hodnotu 100 tisíc korun).*

*Rovněž se **nikdy nedotýkejte ovládacího zařízení** elektrického vozíku! Je velmi citlivé a ovládání vozíku jeho prostřednictvím vyžaduje značný cvik. Pokud je situace vysloveně kritická, optimální je odnést zvlášť uživatele a zvlášť vozík.*

– Pokud někoho na vozíku tlačíte, **vnímejte pečlivě prostor před sebou.** Je třeba vybírat co nejhladší povrch a vyhnout se větším nerovnostem, zejména takovým, které by mohly zablokovat přední kolečka. Právě tak je třeba pozorně vnímat **sklon cesty – zejména příčný.** Vždy se snažte jet po té straně, kde je příčný sklon nejmenší, a nezapomeňte na dostatečný odstup od kraje.

Nezapomeňte – díky malým předním kolečkům vozík vždy sjíždí ve směru příčného sklonu!

– **Skládání vozíku** – k vozíku si stoupnete bokem a pouhým tahem prstů za sedák vzhůru ho složíte; při **rozkládání** vozíku stačí pouze malíkovými hranami obou dlaní zatlačit na boční trubky konstrukce sedáku – k vozíku stát **čelně a rozkročmo.**

Pozn.:
***Odbrzděný** vozík se skládá a rozkládá podstatně lépe. Na povrchu, který neklouže, pomůže, když jednu stranu vozíku jednou rukou lehce zvednete a druhou zatlačíte na trubku sedáku na opačné straně.*

*Vždy tlačte **na trubky konstrukce sedáku**, nikoli na jeho plochu – hrozí vytržení koženky u šroubů!*

– **Nakládání a vykládání vozíku z auta:**

Vozík je většinou převážen v prostoru za řidičem, bývá zabrzděn a jeho stupačky odloženy na podlaze. Při vykládání je tedy třeba vozík odbrzdit, přitáhnout k sobě, spustit na zem, rozložit a zabrzdit. Pak nasaďte stupačky (plocha pro chodidlo směřuje vždy dovnitř), zkontrolujte, zda je lýtkový pás na svém místě a jestli jsou stupačky skutečně zajištěny.

Při nakládání dovezte vozík k autu, složte ho a zabrzděte. Otevřete levé zadní dveře, z vozíku sundejte stupačky (pojistky většinou na svislé přední části konstrukce) a položte je na podlahu. Odbrzděte vozík, postavte se vpravo od něj (aby vám nevadily dveře auta) a nadzvedněte do auta. Zasuňte vozík dovnitř tak, aby madla nepřesahovala do okénka, a zkuste opatrně zavřít dveře. Pokud to jde bez problému, vozík zabrzděte a dveře zavřete.

Při ukládání do zavazadlového prostoru se vozík většinou pokládá na bok.

Pozn.:
Některé vozíky mají tzv. rychloupínací zařízení kol – malá kovová tyčinka uprostřed náboje. Jejím stisknutím se kolo uvolní a dá se sejmout. Při nasazování kola ji držíte stisknutou – je třeba se přesvědčit, že skutečně zapadla (při jejím uvolnění se ozve zřetelné cvaknutí a kolo drží pevně na ose).

- Relativně mnoho lidí používá invalidní vozík pouze pro překonání větších vzdáleností, nákupy apod. Pokud jim budete chtít pomoci, nezapomeňte na důležitá pravidla:

– **Před nástupem** musí být vozík **zabrzděn**, **stupačky zvednuty vzhůru.** Při nástupu postiženého na vozík musíte pevně držet rukojeti, abyste mohli zabránit jeho event. převrhnutí vzad. Teprve když postižený bezpečně sedí, je možno upravit stupačky a položit mu nohy na ně (event. to zvládne sám).

– **Před výstupem** postiženého z vozíku nejdřív **zabrzděte obě brzdy** a **zvedněte stupačky**. Teprve

pak může dotyčný vstát – jinak hrozí nebezpečí převrhnutí vozíku a pádu, event. zranění!

Pozn.:
Na úřadech a v ubytovacích zařízeních s větší kapacitou by měl být samozřejmostí ***záložní invalidní vozík.*** *V praxi jsme již mnohokrát zažili drobná poranění (např. kotníku), která by jinak dotyčnému dovolenou zcela zkazila. Když byl k dispozici záložní vozík, mohl se i takto zraněný člověk dál rekreovat a nemusel jet domů.*

Totéž se týká i náhlých nevolností či poruchy vozíku u stálého uživatele (někdy trvá delší dobu, než se dostaví odborníci ze servisu). Na úřadech s množstvím dlouhých chodeb mnohý obtížně chodící návštěvník také rád vozík využije.

Velmi pozitivní ohlas přinesla instalace záložních vozíků do areálů Botanické zahrady hl. m. Prahy – podstatně se zvýšila návštěvnost zejména obtížně chodících lidí.

Zdroj

Wiener, P., Manuál kurzu Přátelská místa, 3. upravené a přepracované vydání, Etnetera 2017 © Pavel Wiener 2017

Praktická školení v komunikaci s lidmi s handicapem naleznete na webových stránkách **www.pratelskamista.cz**

Seznam literatury

1. *Desatero pro lepší komunikaci, NRZP, ČR 2008.*
2. *Vyhláška 369/2001 Sb. Ministerstva pro místní rozvoj ze dne 10. října 2001 o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu a orientace.*
3. *Dokument 30 Evropské konference civilního letectví část I oddíl 5 a jeho související přílohy, a zejména Kodex správného chování při pozemním odbavování osob s omezenou schopností pohybu a orientace uvedený v příloze J uvedeného dokumentu;*
4. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým, VVZP 1992.*
5. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993), VVZP 1993.*
6. *NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (ES) č. 1107/2006 ze dne 5. července 2006 o právech osob se zdravotním postižením a osob s omezenou schopností pohybu a orientace v letecké dopravě.*

19. Náplň práce speciálního pedagoga v mateřské škole

Oblast působení a hlavních činností, kterým se věnuje speciální pedagog v mateřské škole, zahrnuje vytváření individuálních vzdělávacích plánů, vyhodnocení podpůrných opatření u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pomoc s přípravou vzdělávacího programu. Jaké jsou další povinnosti speciálního pedagoga? (Ilustrační foto. | FOTO: Freepik)



Formulář najdete zde

20. Jak učit nadané žáky metodou objevování

Talentované děti potřebují pro své nadání podporu. Tu jim můžete poskytnout pomocí dobře zvolených výukových metod, které budou děti motivovat. Doporučujeme vám metodu objevování, která využívá přímého pozorování na základě stávajících znalostí dětí. A máme pro vás i manuál ke stažení.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Za **nadaného žáka** považujeme dítě, které při odpovídající podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Je důležité vědět, že nadání dítěte není limitováno pouze mimořádně vysokou intelektovou schopností.

Nadané a talentované jsou ty děti, které identifikuje kvalifikovaná osoba a které jsou díky svým výrazným předpokladům schopny podat výjimečný výkon. Jsou to děti, které potřebují diferencované vzdělávací programy a/nebo služby nad rámcem běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby mohly být přínosem sobě i společnosti. Oblasti, kde se může nadání a/nebo potenciální nadání projevit, jsou následující, ať už jednotlivě, nebo v kombinaci:

-obecná intelektová schopnost,
-specifická akademická schopnost,
-kreativní, produktivní myšlení,
-vůdcovská schopnost,
-umělecké schopnosti,
-psychomotorické schopnosti. [1]

Dobré vědět: Zjišťováním mimořádného nadání, včetně vzdělávacích potřeb dětí, se zabývají školská poradenská zařízení ve spolupráci se školami [2].

Využití metody objevného pozorování

Tento přístup se označuje také jako heuristická či problémová metoda. Pro výuku talentovaných dětí se hodí proto, že je staví před problémovou situaci nebo úkol, který mají vyřešit. Učitel žákům nesděluje hotové poznatky, ale vede je k tomu, aby si je odvodili sami nebo s jeho podporou [3].

Díky praktickému řešení problému si žáci osvojují nové postupy, vytvářejí si nové postoje a nová hodnocení. Na úkolech tohoto typu mohou s výhodou pracovat ve skupinách a rozvíjet svou schopnost spolupráce. Velkým plusem objevné metody je skutečnost, že děti mají nový poznatek emocionálně podložený, spojený s pozitivním prožitkem objevování a nalézání [4].

Objevná metoda ve fyzice

V českém prostředí se heuristické metodě věnuje Projekt Heuréka Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy, zaměřený na výuku fyziky na základní škole. Učitelé v projektu předkládají žákům problémy (ve formě otázky, experimentu a podobně) a nechají je diskutovat, navrhovat hypotézy k řešení a hledat cesty k jejich ověření nebo vyvrácení. Děti se učí nahlas vyslovit svoje názory, nestydět se za chybu a současně se neposmívat spolužákům, kterým se něco nepodařilo [5].



Tip:
V Příloze 1 (pod článkem) si stáhnete manuál k metodě Objevného pozorování pro žáky 4. až 6. ročníku.

Praktické tipy pro výuku nadaných dětí ve třídě

Co dělat

- Veďte děti k **pochopení vzájemných odlišností**, pomozte jim poznat, že jinakost je obohacující a že nemá smysl porovnávat neporovnatelné.
- Podporujte **spolupráci** mezi dětmi.
- Dávejte dětem příležitost pro co nejvíce **vzájemných kontaktů** (využívejte ve výuce hry, tance, sportovní a pohybové aktivity, hudební činnosti – zpěv a pohybový, rytmický a instrumentální doprovod).
- Rozvíjejte v dětech schopnost komunikace.

Co nedělat

- **Neoznačujte dítě veřejně jako nadané**. Takové „nálepkování“, i když dobře míněné, funguje spíš jako stigma. Vyčleňuje dítě z okruhu vrstevníků a vede k útlumu nadání u daného dítěte. Takový žák se pak může vyhýbat určité činnosti, protože by v ní mohl selhat, a tím by nedostál označení „nadané dítě“.
- Pokud budete s dítětem mluvit o jeho nadání (což doporučujeme, nejlépe mezi čtyřma očima), veďte rozhovor přiměřeně jeho věku a vyhněte se označení jako „nadané“ nebo „mimořádně nadané“. Spíš **popište, co se mu v poslední době povedlo**. Zhodnoťte společně, kde vidí svoje silné stránky, oblasti, kde se mu daří a kde má také chuť se dále rozvíjet.
- **Neporovnávejte** ve škole **děti mezi sebou**. Proveďte osvětu i mezi rodiči, aby ani oni sourozence nesrovnávali a neoznačovali jedno z dětí za nadanější nebo šikovnější. Porovnávání ve škole i v rodině nepříznivě ovlivňuje sebevědomí dětí, vede k životní nespokojenosti a neschopnosti se prosadit. Zdánlivě banální srovnání může dětem způsobit i psychické problémy. Nikdo nevíme předem, jak se dítě s takovým tlakem vyrovná.



Tip:
Pro individuální rozhovor s nadaným žákem doporučujeme i techniky kariérového poradenství – obraťte se pro další tipy na některou organizaci věnující se nadaným (kontakty najdete níže).

Jak podporovat nadání dětí

Uplatněte tyto metody:

- objevitelské, problémové metody, demonstraci, pokusy, experimenty, pozorování a monitoringy;
- badatelské metody ve všech předmětech, vlastní, individuální žákovské objevování a vyvozování poznatků, omezte memorování;
- metody, které rozvíjejí kritické myšlení;
- úkoly, které vedou k divergentnímu myšlení – otevřené úlohy, které se dají řešit různými způsoby a nemají tak jenom jedno řešení;
- hry, které podporují logické myšlení;
- formy práce ve dvojicích i v malých skupinách;
- diskuse třídy, dialogy žáků;
- besedy;
- projektové vyučování třídní i individuální, prezentace názorů;
- veďte nadané žáky, aby se učili učit se;
- prospěchově silní, motivovaní žáci s rychlým pracovním tempem mohou pomáhat ostatním žákům.

Příloha 1: Objevné pozorování



Tip:
Informačně vzdělávací středisko Plzeňského kraje INFO KARIÉRA nabízí pracovní listy k individuálnímu kariérovému poradenství se žáky základních škol – zdarma ke stažení.

Zdroje

[1] PASSOW, A. H. (1993). *National/state policies regarding education of the gifted.* In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 29–46). Oxford, England: Pergamon. Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools – A comparison of methods. Exceptional Children, 25, 30.

[2] Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [datum citace 25. 7. 2020]. Dostupné z WWW: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

[3] ZORMANOVÁ, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Praha: Grada.

[4] KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada, 2012.

[5] KATEDRA DIDAKTIKY FYZIKY MATEMATICKO-FYZIKÁLNÍ FAKULTY UK. Projekt Heuréka. *O projektu.* [online]. [datum citace 25. 7. 2020]. Dostupné z WWW: https://kdf.mff.cuni.cz/heureka/o-projektu

21. Náplň práce školního speciálního pedagoga na základní a střední škole

Oblast působení a hlavních činností, kterým se věnuje speciální pedagog na základní a střední škole, zahrnuje vytváření individuálních vzdělávacích plánů, vyhodnocení podpůrných opatření u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pomoc s přípravou vzdělávacího programu. Jaké jsou další povinnosti speciálního pedagoga? (Ilustrační foto. | FOTO: Freepik)



Formulář najdete zde

22. Rozvíjení jazykových kompetencí u sluchově postižených

Sluchově postižené děti potřebují pomoci s mateřským jazykem, potažmo s komunikací se svým okolím. Seznamte se s metodami výuky čtení a psaní na ZŠ, a podpořte tak jejich čtenářskou gramotnost.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Mateřský jazyk

Schopnost komunikovat se svým sociálním prostředím je tím nejdůležitějším, co se sluchově postižený žák může a má ve vzdělávacím procesu naučit. Jsou jí určeny možnosti zapojení do společnosti slyšících i možnosti uplatnění na pracovním trhu.

Ve výuce českého jazyka hraje významnou roli budování čtenářské a předčtenářské gramotnosti v předškolním věku a metoda výuky na základní škole, ale i konkrétní sluchová vada a míra postižení. Zásadním kritériem, podle něhož se výuka odvíjí, je mateřský jazyk žáka – pro prelingválně neslyšícího žáka je mateřským jazykem český znakový jazyk, ale pro méně sluchově postižené je často prvním jazykem čeština.

Výuka neslyšících má proto blíže k výuce cizího jazyka, který se učíme skrze svůj mateřský jazyk (český znakový jazyk), na rozdíl od běžné výuky, kde se pouze dále rozvíjí už získaná znalost mluvené

češtiny a nově se učí čtení a psaní. Neslyšící žák na rozdíl od slyšícího tedy přistupuje k neznámému jazyku, aniž by měl zkušenost s jeho mluvenou nebo psanou formou. Je důležité již před nástupem do základní školy u neslyšících dětí rozvíjet jejich komunikační dovednosti v českém znakovém jazyce, který bude později prostředkem k výuce psané češtiny, a pěstovat u nich čtenářskou gramotnost.

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost neznamená jednoduše dovednost číst, znamená číst s porozuměním textu, dokázat o něm hovořit a využít ho v běžném životě [1].

„Budovat čtenářskou gramotnost je možné od nejútlejšího věku dítěte, i když v této době dítě ještě smysluplně nečte, a dokonce ani nezná jazyk, ve kterém jsou texty napsané. Vztah ke čtení rozvíjejí bezesporu nejvíce rodiče, kteří svým vlastním přístupem ke knihám a čtení (a psaným textům obecně) významně ovlivňují své dítě. Také mateřská škola má velký podíl při přípravě dítěte na čtení (Tomášková, 2015, s. 12).“ **[2]**

U neslyšících je situace složitější proto, že se učí psát v jazyce, který znají omezeně nebo vůbec, nicméně lze u nich budovat čtenářskou gramotnost, jak se ukazuje na příkladu neslyšících dětí neslyšících rodičů, které spontánně vnímají komunikaci kolem sebe, chápou okolní dění a mají díky tomu základní povědomí o světě. Později se takové děti učí číst a psát podobně, jako se slyšící děti učí číst a psát v cizím jazyce. [2]

Čtenářská gramotnost v rodině

Rozvoji čtenářské gramotnosti nesmírně přispívá zkušenost se čtením v nejranějším věku dítěte, kdy vzniká vztah ke knihám, i přesto, že dítě ještě jazyk neovládá a samo nečte. Hlavní roli zde hrají rodiče, kteří si s dětmi knihy prohlížejí, později předčítají a diskutují s nimi obsah.

Čtenářská gramotnost v mateřské škole

Roli rozvíjení předčtenářské gramotnosti následně přebírá mateřská škola, kde se záměrně rozvíjí a trénuje se mimo jiné i paměť a soustředěnost.

„V mateřské škole je poté možné vztah ke čtení budovat obdobnými prostředky jako v rodině, například tím, že pedagogové budou dětem každý den číst, respektive „číst“ v českém znakovém jazyce, a děti se budou do čtení aktivně zapojovat. Děti by v mateřské škole měly mít k dispozici knihovničku s dětskými knihami, ve třídách je také vhodné zařídit čtecí a psací koutky, děti by měly v doprovodu učitele pravidelně navštěvovat knihovny, kde si budou moci vypůjčit různé knihy, prostřednictvím tlumočení je také možné zprostředkovat dětem různé literární/čtenářské programy. Úměrně svému věku mohou děti vytvářet vlastní kreslené čtenářské deníky nebo se seznamovat s procesem vzniku knih apod. (Tomášková, 2015, s. 17–27)“ **[2]**

Doporučuje se také pracovat i s neliterárními texty, jako jsou vzkazy, nákupní seznamy, kalendář atd., a poukazovat jejich prostřednictvím na užitečnost písemné komunikace.

Výuka čtení a psaní na základní škole

V prvních ročnících základní školy se slyšící žáci učí svázat znalost svého mateřského jazyka s psaným textem. *„Zjednodušeně lze říct, že se učí číst a psát v jazyce, kterému rozumí.“* Neslyšící žák ale nemá jazyk, v němž se učí číst a psát, plně osvojený. Spíše se učí psát ve svém druhém jazyce (jeho prvním jazykem bývá český znakový jazyk), a proto se přístup k výuce čtení a psaní neslyšících blíží výuce češtiny cizinců. Aby byla taková výuka vůbec možná, je potřeba, aby měl žák osvojenou znalost českého znakového jazyka na úrovni odpovídající jeho věku. Jeho prostřednictvím se žák učí dalším jazykům a uvědomuje si jejich odlišnosti. V prvních dvou letech základní školy se klade za cíl rozvinout schopnosti žáka tak, aby byl schopen základního čtení a psaní a byl schopen pracovat *„… s písemným sdělením v praktických komunikačních situacích“* [3] a také psaným textem vyjádřit, co má na mysli. *„U neslyšících osob je požadavek zvládnutí dovednosti číst a psát s porozuměním umocněn faktem, že tato dovednost umožňuje plnohodnotný život ve většinové slyšící společnosti, ve které se psaný text stává prostředkem kontaktu mezi světem slyšících a neslyšících.“* [3]

Analyticko-syntetická metoda

Běžně se při výuce čtení a psaní používá analyticko-syntetická hlásková metoda, která postupuje od osvojení jednotlivých hlásek a písmen (a jejich grafické podoby), přes vnímání slabik až k plynulému čtení slov a vět. Protože spoléhá na sluchovou analýzu řeči a na její opak, syntézu, a předpokládá dobrou znalost mluvené češtiny, je pro neslyšící žáky nevhodná.

Globální metoda čtení

Naproti tomu globální metoda pro sluchově postižené může být přínosná, neboť se nejdříve žákům ukazují celá slova v grafické podobě, tzn. jednotky, které nesou nějaký samostatný význam, v nich se pak žáci učí rozpoznávat jednotlivá písmena a části slov, psát slova jako celky (ne jako soubory písmen).

***„Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie, podle níž vnímá čtenář celky, jimž jsou podřízeny části. Proto globální metoda vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k analýze.“* [4]**

Později žáci skládají nová slova z celků, které už znají, a zdokonalují se ve čtení. Při výuce touto metodou je potřeba klást důraz na dodržování jednotlivých výukových fází, o nichž se lze dočíst zde. Metoda je pro neslyšící přínosná proto, že se zakládá na zrakovém vnímání a pracuje se s celými slovy, která mají jasný význam, na rozdíl od jednotlivých písmen, která význam nenesou. Klade důraz na porozumění textu a neodvíjí se tolik od znalosti mluvené češtiny. Inspirativní příklad zavedení této metody do praxe je možné najít v poslední části článku Globální metoda čtení – viz zde.

Genetická metoda čtení

Základním předpokladem této metody je, že dítě při učení čtení a psaní prochází stejným vývojem, jakým procházelo písmo a psaní ve vývoji lidské společnosti. Proto stojí v genetické metodě první myšlenka, po ní psaní, které ji vyjadřuje, a konečnou fází je čtení cizí myšlenky. Dítě by mělo podle Josefa Kožíška, zakladatele metody, zkráceně projít fází obrázkového písma, v níž pochopí smysl psaní. Pro neslyšící žáky může být tato metoda velmi přínosná tím, že klade důraz na předvedení

smyslu a užitečnosti čtení a psaní, zároveň se pracuje s grafickou podobou slova (nikoli se zvukovou). Také se nejprve učí ovládání hůlkového písma (až později se přechází k psacímu), což je pro neslyšící výhodné, protože je podobné znakům ve dvouruční prstové abecedě. [3]

Zatímco analyticko-syntetická metoda je pro sluchově postižené nevhodná, globální a genetická metoda jsou přínosné díky zaměření na grafickou podobu textu a předvedení důležitosti schopnosti rozumět psanému textu. Inspiraci a dostupné materiály k výuce globální metodou je možné nalézt zde. Pro výuku genetickou metodou lze doporučit učebnice Jarmily Wagnerové (např. Učíme se číst), která genetickou metodu přizpůsobila dnešní škole a dítěti. [5]

Zdroje:

[1] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. 140 s.

[2] Andrejsek, J. et al. (2018). *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část. Metodická podpora pro učitele.* Vydal NÚV, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, Praha, První vydání, s. 27–33. Portál RVP [Online] [Cit. 9. 12. 2019] Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026

[3] Andrejsek, J. et al. (2018). *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část. Metodická podpora pro učitele.* Vydal NÚV, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, Praha, První vydání, s. 34–40. Portál RVP [Online] [Cit. 9. 12. 2019] Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026

[4] *Globální metoda čtení.* Globální čtení. [Online] [Cit. 8. 12. 2019] Dostupné z: http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/.

[5] Benová, J. (2018) *Genetická metoda ve výuce čtení a problematika její aplikace na základní škole: diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky.

23. PODCAST 6.díl: Můj dobrý výkon přičítali náhodě

Ve škole Janě hrozila pětka z matematiky. Dnes se při studiu vysoké školy živí jako datová analytička. Jako dítě si připadala hloupá, přitom má IQ 137. Jana má mimořádný talent na matematiku, zároveň má poruchu učení zvanou dysortografie, takže z diktátů pravidelně dostávala pětky. Poslechněte si, jak se poprala s překážkami na startu, včetně nepříznivé sociální situace své rodiny. Moderuje redaktorka Adéla Pospíchalová.



Přehrát video

O zkušenostech se základní a střední školou, pocitech, obtížích a úspěších si povídáme s šestadvacetiletou studentkou Janou, u které se setkala dysortografie s talentem na matematiku. Nadprůměrné nadání a porucha učení, to je tzv. dvojí výjimečnost, se kterou to ve škole děti nemají snadné. Nadání je totiž často zastíněno poruchou a bez pomoci pedagogů jen těžko vyjde najevo. Během studia na základní škole v letech 2001–2008 Jana nedostala speciální podporu, a spadla proto do škatulky ne příliš chytré a zlobivé žačky. Vzhledem ke špatné sociální situaci ji správnou pomoc nedokázala nabídnout ani její maminka-samoživitelka. Jana nevěděla, jak se samostatně učit a připravovat do školy. I přes ne příliš povzbudivý start se dostala na víceleté gymnázium. Svůj talent na matematiku ale plně odhalila až v sedmnácti, kdy jí hrozilo propadnutí z matematiky a kdy si s pomocí pravidelného doučování osvojila umění „učit se učit“, a získala tak konečně chuť do studia. Se správnou podporou postupně v sobě našla jistotu, radost z učení i z matematiky.

Jana vystudovala magisterský obor humanitních věd na Univerzitě Karlově. V současnosti dokončuje studia statistiky na vysoké škole a pracuje jako datový analytik. Testy inteligence, kterými Jana po ukončení střední školy prošla, ukázaly, že patří mezi jedince s vysoce nadprůměrnou inteligencí.

Křestní jméno hosta bylo změněno z důvodu ochrany soukromí.

Další informace:

Co znamená tzv. dvojí výjimečnost?

Tyto děti, které mají na jedné straně výjimečné schopnosti – nadání, ale trpí současně určitým handicapem, bývají v anglické terminologii nejčastěji označovány jako „twice exceptional“. Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné je identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývá obtížné je rozpoznat. Tyto děti bývají učiteli označovány většinou jako průměrné.

Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a diagnózy patří:

- Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysortografií, dysgrafií.
- Nadané děti s poruchami chování ADHD, ADD.
- Nadané děti s Aspergerovým syndromem.

Zdroj: https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost



Tip: O tématu dvojí výjimečnosti si více můžete přečíst v textech Identifikace rozumově nadaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a Nadaný žák s dyslexií: Jak s ním pracovat.

Doporučená literatura:

PORTEŠOVÁ, Š. et al. (2014). Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

PORTEŠOVÁ, Š. (2011). Rozumově nadané děti s dyslexií. Vyd. 1. Praha: Portál.

PORTEŠOVÁ, Š. (2009). Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Překlad Dagmar Brejlová. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0193-9.

24. Jak pracovat s nadanými předškoláky s nerovnoměrným vývojem

Ač se to nezdá, nadání může dětem komplikovat život. Platí to i pro děti v raném věku. Máme pro vás praktické rady, jak pomoci dětem v mateřské škole rozvíjet jejich nadání.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Často nelze ihned a snadno rozlišit, zda obtíže v motivaci, vzdělávání, spolupráci a komunikaci s vrstevníky i učiteli, se kterými se nadané dítě předškolního věku v mateřské škole může potýkat, pramení z:

- **Nefunkční interakce dítěte s jeho blízkým sociálním okolím:** nefunkční interakce může obnášet například v dané situaci nevhodné výchovné postupy a nedostatek empatie vůči dítěti ze strany rodičů a dalších blízkých osob.

Dle M. Martochové Dudové a M. Martocha (2012): *„Sociální okolí se muže významně podílet na utváření problémových rysů dítěte, které se později negativně projeví právě opět v oblasti sociálních vztahů. Např. kladení přílišného důrazu na výkon, a nikoliv na osobnost dítěte, může být živnou půdou pro pozdější vznik nefunkčního typu perfekcionismu. Ten potom může dítěti způsobovat*

problémy v kontaktu s vrstevníky a může být mj. i základem pro rozvoj dalších emočních problémů, např. může vést ke snížení sebedůvěry, zvýšenému sebekritizování a k vytvoření neadekvátního sebeobrazu.“ [1]

- **Nefunkčních způsobů vzdělávání dítěte:** nefunkční způsoby vzdělávání dítěte mohou obnášet brzdění jeho zvídavosti s odkazem na to, že dítě bude mít dostatek času se rozvíjet v základní škole, požadování, aby se dítě přizpůsobilo danému programu v mateřské školce bez toho, aby se přihlédlo k individuálním potřebám dítěte, které by si například místo odpoledního spánku raději četlo, stavělo apod.;

- **Osobnostních charakteristik dítěte:** například bázlivost, sklony k prožívání úzkostných stavů, tendence vyhýbat se rizikům, tendence trávit čas o samotě, nechuť ke společnosti, malá kapacita korigovat vlastní projevy emocí, neschopnost odloučit se od rodičů, obtíže v komunikaci v novém prostředí a s cizími lidmi, malá schopnost akceptovat sociální normy a přizpůsobit jim své chování, perfekcionismus;

- **Nerovnoměrného vývoje percepčně motorických a kognitivních funkcí:** například zrakové a sluchové vnímání, pozornost, paměť, řeč, jemná a hrubá motorika, pravolevá orientace jsou oslabené ve srovnání s rozumovým nadáním;

- **Vývojových poruch:** například poruchy aktivity a pozornosti;

- **Pervazivních vývojových poruch:** poruchy autistického spektra.

Mateřská škola může při spolupráci se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) významným způsobem přispět k tomu, aby nadané dítě s nerovnoměrným vývojem mohlo:

- osvojovat funkční interakce s okolím,

- úspěšně se zapojit do procesu vzdělávání,

- rozvíjet své vlohy a nadání,

- rozvíjet sociální dovednosti, kdy se v kontaktu s vrstevníky může rozvíjet jeho sebepojetí, sebevědomí, a učí se sdílet zážitky a emoce,

- pracovat na rozvoji oslabených funkcí centrálního nervového systému.

V tomto článku naleznete praktické rady, jak v předškolním vzdělávání pomoci nadaným dětem s nerovnoměrným vývojem rozvíjet nejen jejich vlohy a nadání, ale zároveň i jejich sociální

dovednosti. Vhodným přístupem lze předejít rozvoji nejrůznějších obtíží, se kterými se nadané dítě v mateřské škole může potýkat.

Tip:

Text se nezabývá tematikou rozvoje nadaných předškoláků s nerovnoměrným vývojem, kteří vykazují výrazné oslabení některých funkcí centrálního nervového systému anebo vývojové či pervazivní vývojové poruchy.

Pokud vás tato problematika zajímá, bližší informace naleznete v textech: Dítě s ADHD a motivace k učení, Psychologický profil a vnitřní svět dítěte s ADHD, které překračuje hranice, Odměnový systém pro dítě s poruchami autistického spektra (PAS) a Kompenzační pomůcky pro děti s poruchami autistického spektra (PAS).

1. Vybírejte vhodné aktivity

V důsledku nerovnoměrného vývoje u nadaného dítěte (ať už jsou příčiny jakékoliv) může být pro nadané dítě obtížné zapojit se do kolektivu, kde mají ostatní děti často jiné zájmy, odlišné prožívání apod. V takovém případě pomůže individuální přístup učitelky, která dokáže dítěti poskytovat dostatek zajímavých podnětů odpovídajících jeho úrovni, dostatek zajímavých podnětů „na míru“, protože aktivity přiměřené schopnostem jeho vrstevníků pro něj nemusí být dostatečně zajímavé. Zároveň je důležité nadané dítě podpořit v začlenění do kolektivu ostatních dětí, kde si bude moci najít kamarády a rozvíjet se sociálně. [2]

Při společných aktivitách s ostatními dětmi, které jsou pro dítě s rychlým rozumovým vývojem příliš jednoduché a nezajímavé, může nastat potíž. To, čemu se jeho vrstevníci teprve učí, nadané dítě už ovládlo, a proto je vhodné **dávat mu takové úkoly, které pro něj budou obtížné, ale splnitelné**. Tím předejdete tomu, aby se nudilo. Současně dbejte na zapojení dítěte do kolektivu, protože i nadané děti touží po kamarádech a potřebují se rozvíjet sociálně. Jako inspiraci nabízíme aktivitu „Seznámení se sovičkami“ z mateřské školy Rozmarýnek, kde se úkoly dětem rozdělí tak, aby odpovídaly jejich schopnostem.

Aktivita: Seznámení se sovičkami

„Nejmladší děti budou sovičky kreslit, modelovat a učit se o nich básničky, písničky apod.

Pokročilejší děti budou hledat informace o tom, jak sovy žijí.

Ty, které umí číst, nebo ty, kterým už někdo o sovičkách četl, budou hledat v knížkách příběhy, ve kterých se o sovách píše.

„Vědci“ budou hledat informace o různých druzích sov v encyklopediích nebo i v odborné literatuře, na mapě mohou ukázat, kde se které druhy vyskytují apod.

Na konci projektu zhodnotíme, co jsme se naučili.“ [3]

Podobné aktivity umožňují začlenit nadané dítě mezi ostatní tak, aby s nimi mohlo spolupracovat navzdory jiné úrovni schopností, a současně se rozvíjet díky dostatku zajímavých podnětů. Je přitom důležité v dítěti **nebudovat pocit odlišnosti, ale sounáležitosti**.

Pro rozvíjení zájmů nadaných dětí prostřednictvím např. četby nebo vypracovávání pracovních listů můžete využít také polední odpočinek, pokud dítě nemá potřebu odpočívat s ostatními a upřednostní aktivitu.

Tip:

V příloze najdete výběr úkolů vhodných pro rozvoj nadaných dětí v mateřské škole.

Přečtěte si také: Identifikace rozumově nadaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, Nadaný žák s dyslexií: Jak s ním pracovat nebo si třeba poslechněte podcast PODCAST 6.díl: Můj dobrý výkon přičítali náhodě.

Pozor na perfekcionismus a vzdor

Některé nadané děti mají sklon k perfekcionismu a nedokážou se vyrovnat s jimi vnímanou nedokonalostí svých výtvorů. Takovým dětem poskytněte šetrnou **zpětnou vazbu**, výtvor s nimi proberte a veďte je k zaměření nejen na výsledek, ale také na proces tvorby.

Jiné děti zase osloví nějaké téma natolik, že je nic jiného nezajímá. Mají potřebu k němu získat všechny dostupné informace, a jsou-li nuceny věnovat se něčemu jinému, mohou jednat vzdorovitě. Nechte dítě **věnovat se činnosti, která ho zajímá**, pokud to situace umožňuje. Zároveň ho učte činnost ukončit v případech, kdy to je nezbytné, a ukažte mu, proč to je důležité. [3]

2. Umožněte kontakt se staršími dětmi

Pro nadané děti, které mají obtíže navazovat a udržovat kamarádské vztahy s vrstevníky, je vhodným řešením jejich **zařazování do věkově smíšených tříd v mateřské škole**, kde si mohou najít starší kamarády na stejné úrovni rozumového vývoje. Problém může nastat, pokud se dítě stane nejstarším v kolektivu dětí v mateřské škole a rodiče musí se rozhodnout, zda nechat dítě v mateřské škole, nebo usilovat o předčasný nástup do školy. To je ale možné doporučit jen tehdy, odpovídá-li úroveň sociálních dovedností dítěte úrovni jeho kognitivních dovedností. [4]

3. Vyhněte se srovnávání

Děti si v průběhu života osvojují vzorce chování, které pak ovlivňují jejich fungování v kolektivu. Jestliže je budete motivovat především k soutěžení a poměřování s ostatními dětmi, navyknou si **odvozovat vlastní hodnotu a sebevědomí od své úspěšnosti**. To může být problematické ve vztazích k druhým lidem, protože je dítě bude vnímat jako své soupeře.

V situacích, kdy je potřeba spolupráce, se může dítě projevovat neústupně, aby nevypadalo jako slaboch. Soupeření neprospívá dovednostem jako naslouchání, podpora nebo schopnost požádat o pomoc, hledat konsenzus a podobně. Bez zmíněných dovedností se ale spolupráce v kolektivu nemůže podařit, a proto je třeba je v dětech rozvíjet.

Tip z praxe

Zkuste mírně upravit pravidla soutěživých her. Například při vybíjené zaveďte pravidlo, že ten, kdo je vybitý, zůstane stát na místě a může být do hry vrácený jakýmkoli jiným hráčem. Tím předejdete tomu, aby někteří byli považovaní za definitivní poražené, zatímco jiní za vítěze. Ve hrách, kdy proti sobě stojí dva týmy, je možné družstva promíchávat. Při různých přehlídkách, předvádění výtvorů a vystavování prací je možné vynechat vyhlašování vítězů a nechat na každém jednotlivci, aby se porovnal s ostatními a zjistil, jak je možné věci udělat jinak. [5]

Příloha 1: Příklady rozvíjejících úkolů pro nadané děti v mateřské škole

Zdroje

[1] MARTOCHOVÁ DUDOVÁ, M., MARTOCH, M. (2012). Problematika nerovnoměrného vývoje u mimořádně nadaných dětí. [online]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/38554 [datum citace 21. 9. 2020].

[2] HAVIGEROVÁ, J. M. (2011). Pět pohledů na nadání. Praha: Grada, 2011.

[3] HOMOLKOVÁ, M., KOŠŤÁLOVÁ, I., MARTINCOVÁ, N. NOMI – Metodika MND MŠ s NOMI [online]. (2012). Hradec Králové: Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/3322 [datum citace 31. 8. 2020]

[4] GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. (2003). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003.

[5] MARTOCH, M. MARTOCHOVÁ DUDOVÁ, M. (2011). Metodika pro práci s mimořádně nadanými dětmi pro pracovníky zájmového vzdělávání a NNO. [online]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/2017 [datum citace 21. 9. 2020]

25. PODCAST 11. díl: Jaké je být rodičem dítěte s nadáním?

Maminka rozumově nadaného žáka čtvrté třídy běžné základní školy vypráví o dosavadní cestě svého syna vzdělávacím systémem, o přístupu učitelů i vedení školy a podpoře, jíž se jejímu dítěti dostalo/nedostalo. Rozvoj nadaných žáků v základních školách stále ještě spočívá ve většině případů především na bedrech rodiny.

Do podcastu Zapojmevšechny.cz si redaktorka Marta Kozdas tentokrát pozvala Simonu, maminku žáka 4. ročníku základní školy. Její syn je jednak bilingvní, jednak nadprůměrně zdatný v matematicko-logické a verbální oblasti. Že se jedná o mimořádně šikovné a zvídavé dítě, si Simona všimla již v jeho útlém věku, kdy chlapec odmítal jen tak nečinně ležet v kočárku a chtěl vidět vše kolem sebe. Ve dvou letech se začal zajímat o písmenka, obkreslovat je a skládat, později je pomocí vzdělávacích videí a aplikací na notebooku počal „ťukat“ i do klávesnice. Díky tomu uměl záhy psát. Zhruba v pěti letech pak plynule četl. Naučil se to opět bez pomoci dospělých. Při logopedických cvičeních ho totiž nebavilo jen pasivně opakovat pořád dokola táž slova, ale chtěl si je sám číst z logopedických materiálů. Obdobné nadání vykazoval i v matematické oblasti. Sčítat uměl zhruba v době nástupu do mateřské školy, ještě před zahájením školní docházky dokázal násobit.



Přehrát video

Vzhledem k počtu dětí a vytíženosti učitelek v mateřské škole jeho nadání ve školce ale nikdo plně nezaregistroval. Proto s ním také nikdo individuálně nepracoval a jeho nadání nerozvíjel.

Nástup do 1. ročníku základní školy proběhl bez problémů. Již v 1. ročníku byl chlapec přijat do Dětské Mensy, ve 2. ročníku pak absolvoval vyšetření intelektu v pedagogicko-psychologické poradně, jež potvrdilo mimořádné nadání v matematicko-logické i verbální oblasti. Na základě tohoto zjištění mu byla přiznána podpůrná opatření 2. stupně – škola měla zakoupit materiály a další pomůcky a zadávat mu práci navíc. Měl být také vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Nic z toho však nebylo ve školní praxi realizováno se slovy, *„že ve třídě s 29 dětmi je obtížné se věnovat některému dítěti nad rámec výuky“*. Vzhledem k tomu, že ve škole nepůsobí speciální pedagog ani školní psycholog, nebylo možné situaci konzultovat s žádným odborníkem.

Rodině nezbylo tedy nic jiného než vzít rozvoj dítěte do vlastních rukou. Naštěstí se do jeho vzdělávání zapojují všichni členové rodiny včetně prarodičů – dítě se například naučilo psát abecedou svého druhého jazyka a s prarodičem psaní v tomto jazyce dále trénuje. Rodina syna také přihlásila do vhodných kroužků, například do klubu nadaných dětí při Přírodovědecké fakultě, pořizuje mu speciální výukové materiály, nainstalovala mu aplikaci Duolingo. Situace kolem pandemie covidu-19 rodině nadaného školáka paradoxně pomohla. Vzhledem k tomu, že škola funguje distančně a všichni

žáci dostávají stejné úkoly s občasnými dobrovolnými bonusovými úlohami navíc, může se rodina více zaměřit na individuální rozvoj dítěte a syn nemusí do úmoru opakovat věci, které již mnoho let umí.

Na základě dosavadních zkušeností rodina uvažuje o tom, že by s přechodem na druhý stupeň změnila školu. V úvahu přichází některé z osmiletých gymnázií, případně škola s rozšířenou výukou matematiky. Nadaný školák by preferoval druhou možnost a dle svých slov se na takovou změnu těší, třebaže by to znamenalo jiné prostředí i to, že by přišel o kolektiv, do kterého dobře zapadl, a i o dobrého kamaráda.

Příjmení hosta nebylo uvedeno z důvodu ochrany soukromí.

Další informace pro pedagogy i pro rodiče

Texty o tématu nadání

Více o problematice nadaných dětí se můžete dozvědět na stránkách Zapojmevsechny.cz. Doporučujeme také text o nadaných a mimořádně nadaných dětech Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami a text Identifikace rozumově nadaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

O vlastní zkušenosti s tzv. dvojí výjimečností vypráví v podcastu Můj dobrý výkon přičítali náhodě také datová analytička Jana.

Co je to WISC – III. ?

Wechslerova inteligenční škála pro děti je nejčastěji využívaným diagnostickým nástrojem – a to i v rámci činnosti pedagogicko-psychologických poraden – pomocí kterého je posuzována celková úroveň rozumových schopností u dětí od 6 do 17 let. Test se vyplňuje formou tužka-papír a jeho vyplnění trvá zhruba 50–70 minut. Dítě má za úkol řešit nejprve tzv. verbální škálu, kde jej čekají slovní a početní úkoly, a ve druhé části tzv. performační škálu, kde řeší úkoly zaměřené na plošnou a prostorovou představivost a pozornost. Používá při tom pomůcky typu kartičky, kostky, skládačky apod.

Pomocí testu WISC – III. je možné změřit celkovou míru nadání u dítěte a také určit, zda se u něj nejvíce projevuje inteligence verbální, logicko-matematická anebo vizuálně-prostorová.

Tip pro rodiče 1

Jedním z míst, kde se můžete dozvědět víc o nadání svého dítěte a kde lze hledat inspiraci či pomoc, je společnost Mensa ČR, tedy mezinárodní organizace sdružující lidi s IQ mezi horními dvěma procenty populace. Mensa ČR vydává časopis, je zřizovatelem gymnázia pro nadané děti v Praze, podporuje rozvoj nadaných dětí po celé ČR, realizuje logické olympiády, kluby nadaných dětí, má na starosti projekt Mensa NTC pro školky a provádí IQ testování veřejnosti. Na stránkách Dětské Mensy pak naleznete celou řadu dalších odkazů, např. o vzdělávání učitelů, newslettery pro rodiče a učitele či nabídky kroužků a letních táborů pro nadané děti.

Tip pro rodiče 2

Simona by uvítala, kdyby škola v případě jejího nadaného syna respektovala individuální studijní plán a dokázala její dítě více podporovat a motivovat. Také by se podle jejího názoru osvědčila projektová výuka, kdy by žáci mohli projevit vlastní iniciativu a znalosti nad rámec školních osnov. Příště by se také při volbě školy zajímala o konkrétní nabídku volnočasových aktivit, tedy zda škola provozuje i jiné než družinové kroužky.

Doporučená literatura:

CIHELKOVÁ, J. (2017). Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu. Praha: Portál.

ČAVOJSKÁ, M. et al. (2010). Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

DUDŽÍKOVÁ, M. et al. (2011). Mimořádně rozumově nadané dítě v mateřské škole: identifikace, diagnostika, inspirace, náměty a pracovní listy. Šumperk: Město Šumperk.

FOŘTÍKOVÁ, J. (2009). Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase. Praha: NIDM – Národní institut dětí a mládeže MŠMT.

MÖNKS, F.J. a Ypenburg, I.H. (2002). Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele. Praha: Grada.

SOKOLOVÁ, H., POKORNÁ, A., FIŠEROVÁ, M. (2002). Školní zralost a nadané dítě. Praha: Raabe.

STEHLÍKOVÁ, M. (2018). Nadané dítě. Praha: Grada.

26. Strategie učení na ZŠ Lyčkovo náměstí

I děti s poruchami učení mají na této ZŠ šanci si nacvičit, jak se efektivně učit. Pro děti na druhém stupni tam mají kroužek, který je během každé lekce seznámí s různými strategiemi učení.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Učíme děti, jak se učit

Magdalena Bořkovcová nabízí dětem na druhém stupni kroužek, jak se efektivně učit. Má pomoci zejména těm, kteří s učením mají problémy, ale otevřený je komukoliv, kdo se rozhodne své školní výsledky vylepšit.

„Kurzu se účastnilo i děvče, které nechtělo mít na vysvědčení jednu dvojku, ale samé jedničky. To vždy zmiňuji, když kroužek dětem ve třídách nabízím," říká Magdalena Bořkovcová.

Zároveň ale připouští, že většina účastníků za ní přijde, až když jim takzvaně teče do bot a hrozí propadnutí. Děti ve skupině jsou prospěchově různě úspěšné a namíchané jsou i věkově. Vzájemně se tak mohou motivovat a podporovat.

Strategie učení

Na ZŠ Lyčkovo náměstí, kde Magdalena působí, mají bohatou zkušenost a dobré výsledky s dětmi s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie apod.). Na prvním stupni se jim intenzivně věnují, a proto při přestupu na druhý stupeň děti už vědí, jak svůj handicap kompenzovat. „Co jim ale často chybí, je schopnost se učit," vysvětluje Bořkovcová důvod, proč kroužek otevřela. Kurz má děti podpořit, ukázat jim, jak na to, i když se úkol zdá být zpočátku nesplnitelný, posílit jejich sebedůvěru a také samostatnost. Strategie učení, které si během roku osvojují, nevyžadují účast rodičů ani jiných dospělých.

„Princip, který se stále opakuje, je: zkouším sám sebe, abych zjistil, co vím a co nevím."

Struktura kroužku „Jak se efektivně učit"

Cesty k úspěchu

První lekce věnuje Bořkovcová tomu, aby si děti uvědomily, co vše obsahuje cesta k úspěchu a kde selhávají.

„Snažím se jim simulovat cestu od hodiny s výkladem až k testové situaci. Je to, jako když hrajete Dračí doupě. V jednotlivých situacích mě zajímá, jak se chovají, co dělají, na co myslí. Během výkladu, když oznamuji, že se bude psát test, když přijdou domů, večer před testem, o přestávce před testem, během testu – pokaždé se ptám: Co děláš?," popisuje Bořkovcová.

Zpětně pak jednotlivé body společně rozeberou, aby si děti uvědomily, že úspěch netkví jen v tom něco se naučit. Snaží se společně najít slabiny a možnosti, kde se zlepšit. Když například učitel oznamuje test a říká, co přesně v něm bude, neměly by ‚dělat nic' nebo myslet na to, že to zas dopadne špatně, ale vzít tužku a zapsat si informace. Večer před testem si látku zopakovat a poznámky nebo učebnice si zabalit s sebou, aby se do nich mohly podívat i o přestávce před testem.

Podobně jako při koučinku si každý v prvních lekcích stanoví své cíle. V jakém předmětu se chce zlepšit, o kolik, s kým bude spolupracovat atp.

První dvě lekce jsou zkušební a každý se může rozhodnout, zda bude pokračovat. Magdalena stojí o děti, které mají vnitřní motivaci se zlepšovat. Pokud někdo nechce na sobě pracovat a do kurzu chodit, snaží se ho v jeho rozhodnutí podpořit před rodiči. Ti nemotivovaní, kteří i přesto zůstanou, ale nakonec také něco pochytí. Ostatní je většinou strhnou.

Strategie pro naučení značek chemických prvků

Následující hodiny mají jednotnou strukturu. V každé z nich se děti seznámí s jednou strategií učení. Když se například potřebují naučit značky chemických prvků, mohou si vytvořit kartičky – na jedné straně název, na druhé značka. Každou novou strategii si okamžitě zkouší na konkrétní látce – od vyjmenovaných slov a násobení víceciferným číslem přes stanice metra až po básničku. Děti vždy dostanou deset minut na to, aby se určitou látku (například 10 chemických prvků) pomocí nově představené strategie (kartičky) naučily. Pak Magdalena všechny přezkouší a dá jim zpětnou vazbu. „Často se u nich dostaví aha efekt. Děti zjišťují, že to jde, že se za tu chvilku dokázaly něco naučit, i

když si na to vůbec nevěřily," popisuje svou zkušenost Bořkovcová. Budují si tak potřebnou sebedůvěru.

Než se ale dostanou k nové látce, každý na začátku hodiny prezentuje, co se od poslední hodiny naučil. „Chci po dětech, aby doma použily jakoukoliv probranou strategii a naučily se deset libovolných informací. Každý na začátku hodiny řekne, co se učil, jakou metodou a jak se mu to osvědčilo. Pak se vzájemně zkouší, hodnotí a diskutují nad zvolenou strategií," líčí Bořkovcová. Kdo zapomene víc než dvakrát, musí se něco zkusit naučit na místě. Výběr témat a strategie učení je v tomto případě na Magdaleně, která je nešetří a záměrně jim zadává k naučení látku, se kterou mají problémy. Na začátku hodiny si tak díky domácí přípravě připomenou některé probrané strategie a zároveň se něco nového dozvědí.

Hodnotící dotazník

Při pohledu do hodnotících dotazníků, které děti vyplňují na konci pololetí, je zřejmé, že by domácí úkoly nejradši zrušily. Co naopak oceňují, je dobrá atmosféra, kolektiv a legrace. V dotazníku mají také vždy vyjmenovat, jaké strategie si pamatují a k čemu je mohou použít. V hromadě vyplněných listů není ani jeden, který by byl v tomto bodě prázdný. „I kdyby si některé děti zapamatovaly třeba jen čtyři způsoby, jak se něco naučit, považuji to za úspěch," říká Bořkovcová. „Snad se jim to v pravou chvíli vybaví."

Strategie učení

Způsobů, jak se něco naučit, je mnoho a každému vyhovuje něco jiného. Magdalena se inspiruje v odborné literatuře a také reaguje na konkrétní potřebu dětí i učitelů. „Vypracovali jsme si například desatero, jak postupovat při řešení úloh ve fyzice a matematice. Náš fyzikář teď mé děti nechává, aby desatero měly při sobě i během testu," říká. Když mají děti problém s konkrétní látkou, snaží se jim pomoci a vymyslet, jak na to. Funguje to ale i obráceně. „Občas za mnou přijde učitel a snažíme se spolu vymyslet, jak nějakou látku dětem dostat do hlavy," říká.

Magdalena využívá ráda kartičky, s jejichž pomocí se děti samy zkouší. Oblíbené jsou například čtyřkartičky, neboli jedna přepůlená kartička, která obsahuje čtyři informace, které k sobě patří. Hodí se například k zapamatování značek a jednotek ve fyzice (čas – t, sekunda – s) nebo nepravidelných sloves v angličtině. Teprve když kartičku znáte ze všech stran a směrů, je vyhráno. Slovíčka je zas dobré procvičit písemně – k tomu se hodí sloupečková strategie. Papír je rozdělený na několik sloupců. V prvním jsou vypsaná slovíčka, ve druhém jejich významy. Další sloupce zůstávají volné pro procvičování. Papír si děti přeloží tak, aby první vyplněný sloupec neviděly, a do toho prázdného vpisují slovíčka, která se naučily. Samy si je podle zakrytého prvního sloupce zkontrolují. Sloupec znovu zakryjí a teprve pak si opraví chyby, které udělaly. Konečnou opravu nakonec provedou s pomocí prvního sloupce. Pak pokračují dál. Zakryjí druhý sloupec a ke slovíčkům, která právě doplnily, vpisují do nového sloupce jejich významy. A tak dále. Magdalena taky hodně pracuje s vizuální představivostí a jevy rozkresluje, hledá s dětmi podobná slova, pokud se mají naučit cizí výrazy, ukazuje jim zajímavé webové stránky, kde mohou najít pomoc, když něčemu nerozumí, jako je například Khan Academy. Učí se se stránkami pracovat a využít je pro své potřeby.

„Magdalena využívá ráda kartičky, s jejichž pomocí se děti samy zkouší. Oblíbené jsou například čtyřkartičky, neboli jedna přepůlená kartička, která obsahuje čtyři informace, které k sobě patří. Hodí se například k zapamatování značek a jednotek ve fyzice (čas – t, sekunda – s) nebo nepravidelných sloves v angličtině. Teprve když

kartičku znáte ze všech stran a směrů, je vyhráno.“

Metody učení pro učitele

Každý učitel by se mohl zamyslet, jakým způsobem by se látka v jeho předmětu dětem dobře učila, a připravit jim v souladu s vybranou strategií pracovní listy a cvičení. Například nová slovíčka lze dětem tisknout do sloupců, aby mohly při jejich učení uplatnit sloupečkovou strategii. „Pokud by učitelé věděli, jaké strategie jim fungují, a naučili je žáky používat, mělo by to přínos pro celou třídu – od premiantů až po ty méně úspěšné,“ říká Bořkovcová.

Některým dětem je důležité polopatě vysvětlit význam i zdánlivě jednoduchých pojmů, jako je například rovnoměrná rychlost. Rozebrat slovo rovno-měrný není ani časově náročné a může to hodně pomoci.

Velkou inspirací jsou pro Magdalenu Bořkovcovou tyto knihy:

Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 226 s. ISBN 978-80-247-3023-3.

Obsah knihy ke stažení zde.

ČERNÝ, Michal. *Jak učit sám sebe: s myšlenkovými mapami, kreativními technikami a online nástroji.* 1. vydání. Brno: BizBooks, 2016. 176 stran. ISBN 978-80-265-0519-8.

Obsah knihy ke stažení zde.

Přílohy:

Můj cíl - koučovací dotazník

Strategie učení - vyjmenovaná slova

Desatero řešení úloh - fyzika

27. Základní pravidla komunikace s člověkem se zrakovým postižením

Komunikace, chůze nebo posezení u oběda s člověkem se zrakovým postižením si žádá jen pár základních pravidel a spokojenost zavládne na straně jeho i průvodcově.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

- Před každým (i slovním) kontaktem se zrakově postiženým (dále jen ZP) člověkem je třeba jej oslovit, aby věděl, že následující sdělení se týká jeho. Je totiž velmi náročné a vyčerpávající neustále sledovat všeobecnou konverzaci a usuzovat, co se týká jeho osobně a co někoho jiného. Pokud celá komunikace neprobíhá u stolu či v podobných podmínkách, je třeba, aby toto oslovení zaznělo jako avízo již z větší vzdálenosti – tím se předejde zbytečné úlekové reakci ZP, kterému zcela náhle u ucha „exploduje“ nečekaný hlas. Pokud jde o neznámého ZP člověka, postačí jako avízo normální pozdrav (upozornění, že tu je někdo, kdo s ním chce komunikovat). Tento **verbální kontakt musí vždy předcházet kontaktu fyzickému.**

- Je třeba se **vždy představit jménem,** nebo se jinak identifikovat (i hlasy osob velmi blízkých se totiž za určitých okolností mohou plést).

- Přestože si uvědomujeme, že nás ZP člověk nevidí, je **vždy třeba mluvit přímo na něj** (když osoba komunikující se ZP směruje svou komunikaci jinam, je to snadno postřehnutelné a u ZP člověka to vyvolává velmi nepříjemné pocity – např. nedůležitosti, podceňování či nejistoty, zda je komunikováno skutečně s ním).

- V hovoru není nutno se vyhýbat jakýmkoli slovům souvisejícím s názorností a viděním. Je vždy lepší říci „podívej se, prohlédni si, koukni se“ než „představ si, ohmatej si“ apod.
  Pro elementárně rehabilitovaného člověka již s těmito pojmy nesouvisí žádný podstatný problém, spíše ho ruší nadbytečné „ohledy“, zejména verbálního charakteru.
- Při popisech či pokynech pro přemisťování či hledání je nutno důsledně používat pojmy směrové (vlevo – vpravo, vepředu – vzadu, nahoře – dole atd.), nikoli ono obvyklé „tady“, „tamhle“, „tudy“ atd.
- Vnímat svět bez pomoci zraku je záležitost nesmírně komplikovaná a obtížná. Hmatové vnímání (jako jediné dostatečně přesné a konkrétní) je ve srovnání s vnímáním zrakovým neskonale pomalejší. Přesto (nebo právě proto) je třeba dát ZP člověku vždy dostatek času pro samostatné jednání. Neustálé „urychlování“ jednotlivých činností totiž vůbec ničemu nepomáhá, naopak stresuje a vede k tomu, že si ZP připadá neschopný a zbytečný. Ve svém konečném důsledku jde o počínání zcela kontraproduktivní, protože za těchto podmínek nemá ZP člověk možnost jednat samostatně, sám se zorientovat či obsloužit. To může zbytečně prohlubovat jeho závislost na vidících osobách, což často vede ke konfliktům, k nimž by jinak nemuselo dojít. To, že jednotlivé činnosti trvají eventuálně déle, než je běžně zvykem, není důsledkem (ani důkazem) omezené kvality či schopnosti ZP člověka, ale prostým následkem toho, že nevidí a tyto činnosti musí vykonávat jinak. Slepota prostě „zpomaluje“ a na tento fakt je nutno brát ohled.
- Každý člověk chce žít jako samostatná a nezávislá osobnost – a chce tak být také vnímán. Velmi často dochází k tomu, že – byť z důvodů ryze pozitivních – je vystavován neustálému radění a fandění, aniž by si to přál (natož mu to bylo příjemné). Pro elementárně rehabilitovaného ZP člověka není žádným problémem se např. samostatně najíst, vážným problémem se však pro něj může stát neustálé zasahování do konzumace jeho jídla radami (byť jistě velmi dobře míněnými). Pokud jde o osobu nám velmi blízkou, které cítíme silnou potřebu pomoci, je v těchto situacích lepší dívat se jinam, nesoustředit se na její počínání a udržovat plynulou konverzaci (ticho znamená pro ZP člověka, že něco není v pořádku a veškerá pozornost je upřena na něj – což často ani nemusí být pravda, ale on nemá možnost se o tom přesvědčit). Tato situace je tím těžší, čím je nám dotyčná osoba bližší. Bez ohledu na to smíme pomoci pouze tehdy, jsme-li o pomoc požádáni.

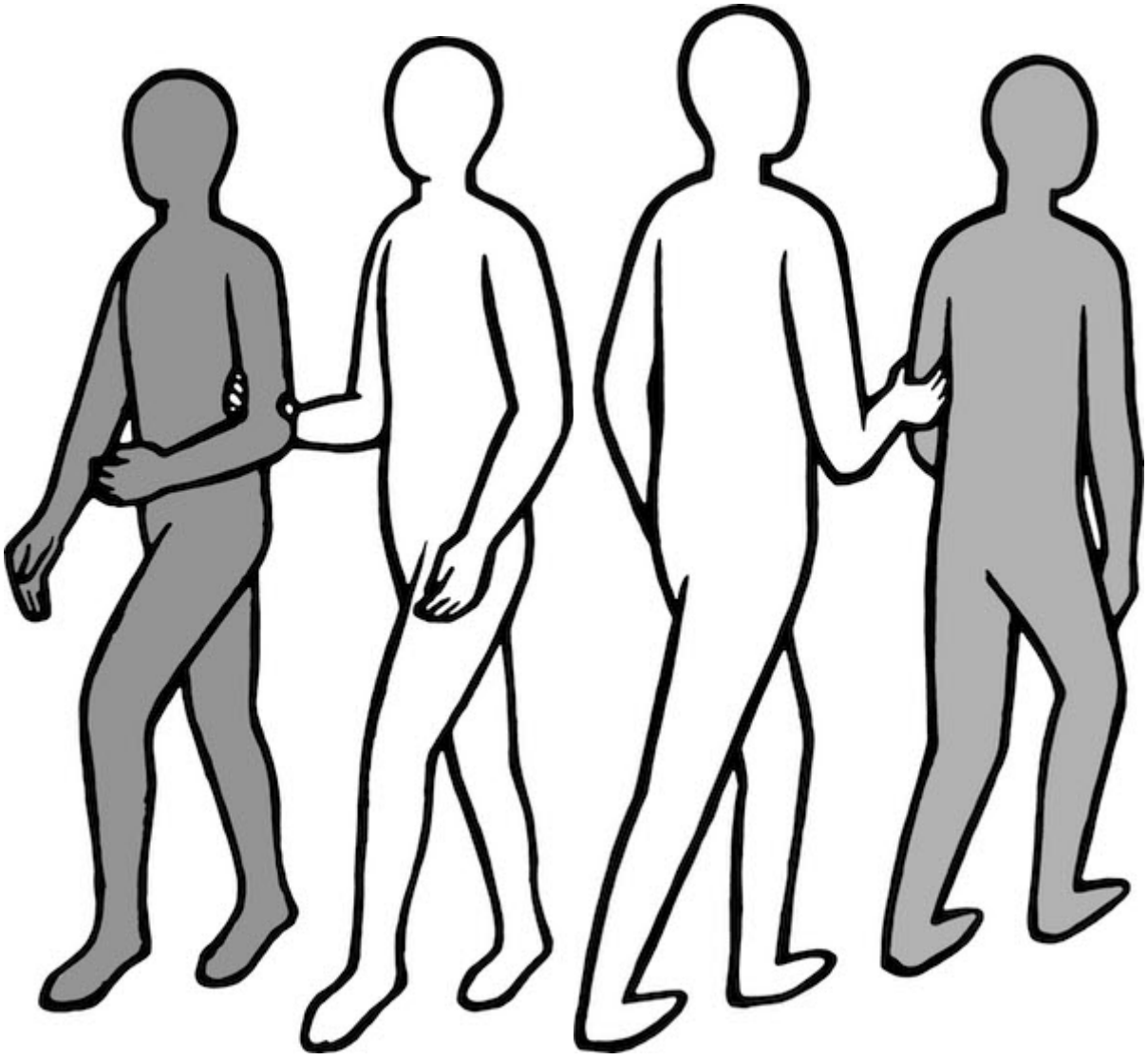
Efektivní komunikace s člověkem se zrakovým postižením

- **nemanipulovat** ZP člověkem, ale **vždy slovně informovat;**
- **nepřemisťovat** jeho věci, ani věci, které jsou užívány společně (stálé místo uložení), rovněž je nevhodné přemisťovat bez informace věci na stole v průběhu společného jídla;
- **hlásit každý odchod během komunikace;**
- **popisy** – každé nové prostředí (jak vypadá, jestli jsou tam jiní lidé apod.), okolí během cesty;
- obzvlášť důležité **u jídla** (zejména na veřejnosti) je popsat základní rozmístění věcí na stole (kořenky apod.), aby ZP nebyl plně závislý na pomoci vidící osoby. Umístění jídla na talíři je nejlepší popsat podle ciferníku hodin – „12“ je nahoře (*např.: od 12 do 3 jsou knedlíky, od 3 do 6 zelí, zbytek je maso se šťávou)*. Pokud sedíte naproti, je třeba si uvědomit, že vaše „pravá“ je pro ZP vlevo.
- **„zrcadlo“** – okamžitá a automatická pozitivní i negativní zpětná vazba (hlavně je třeba hlásit každý eventuální nedostatek), ale i ocenění vzhledu (kromě „kontrolní“ funkce mají tyto informace důležitou psychickou, motivační roli pro ZP).

Hlavní zásady správné chůze s průvodcem

1. ZP se drží průvodce **zezadu za paži, těsně nad loktem.** Průvodcova paže buď volně visí dolů, nebo je v lokti mírně ohnuta. Držení ZP musí být sice jisté, ale uvolněné – nikdy nesmí být křečovité. Prsty pouze obemykají paži průvodce, nesvírají ji.

2. ZP jde **půl kroku za průvodcem** – nikdy před ním! (viz obr. 1). V tomto případě je zajištěna optimální bezpečnost i jistota ZP, neboť na překážky, změny sklonu terénu, směru cesty apod. reaguje dříve *průvodce.*



V případě opačném, kdy je ZP spíše „strkán“ před průvodcem, vzniká nevhodná a nebezpečná situace. ZP člověk musí být neustále ve střehu, protože všechny změny na trase registruje nejdříve on. Tento způsob vedení je naprosto nevhodný – jednak je ZP zbytečně vystaven značnému psychickému vypětí (prostorem se pohybuje jako první), jednak může dojít i ke zranění, protože průvodcovo zorné pole je zúženo, a zvláště vertikální zlomy terénu může snadno přehlédnout či zaregistrovat pozdě.

Samozřejmě jde pouze o držení vzorové, ideální. Zejména u stálých partnerů je třeba očekávat a respektovat celou řadu odlišností (např. držení za ruku, malíček apod.). Vždy je však třeba upozornit na nutnost toho, aby ***průvodce vždy a všude šel jako první*** *a aby měl vždy možnost*

pohyb ZP včas a spolehlivě zastavit.

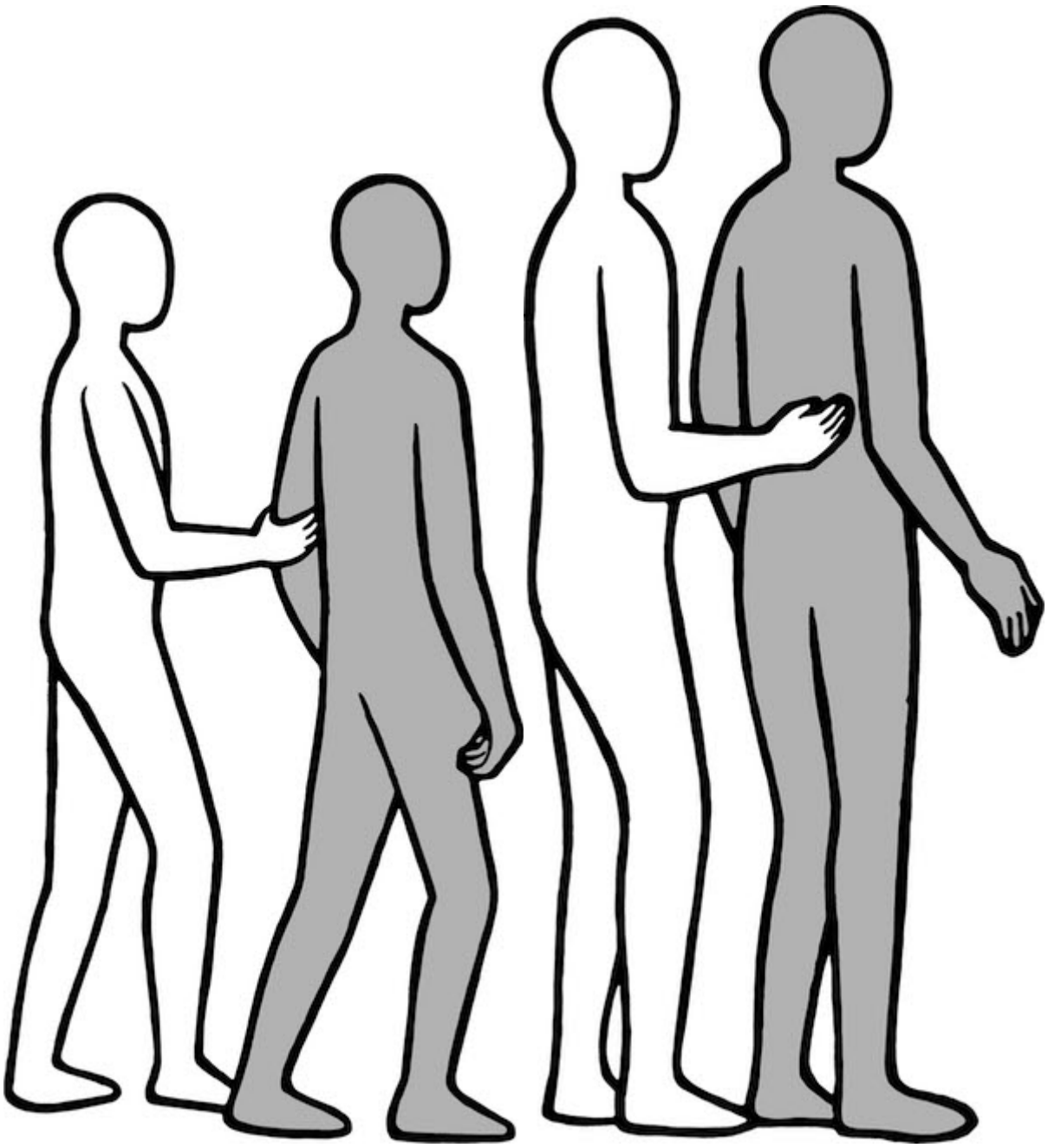
Obecně platnou zásadou je **zásada aktivní spolupráce** ZP s průvodcem. Znamená to, že ZP se musí neustále aktivně podílet na chůzi po trase. Musí včas a správně reagovat na pohyby a pokyny průvodce, sledovat terén, kterým se pohybuje, nesmí se příliš rozptylovat hovorem a vždy musí být připraven k reakci. Souhrnně to tedy znamená, že musí být – právě tak jako při chůzi s holí – neustále ve stavu bdělé pozornosti.

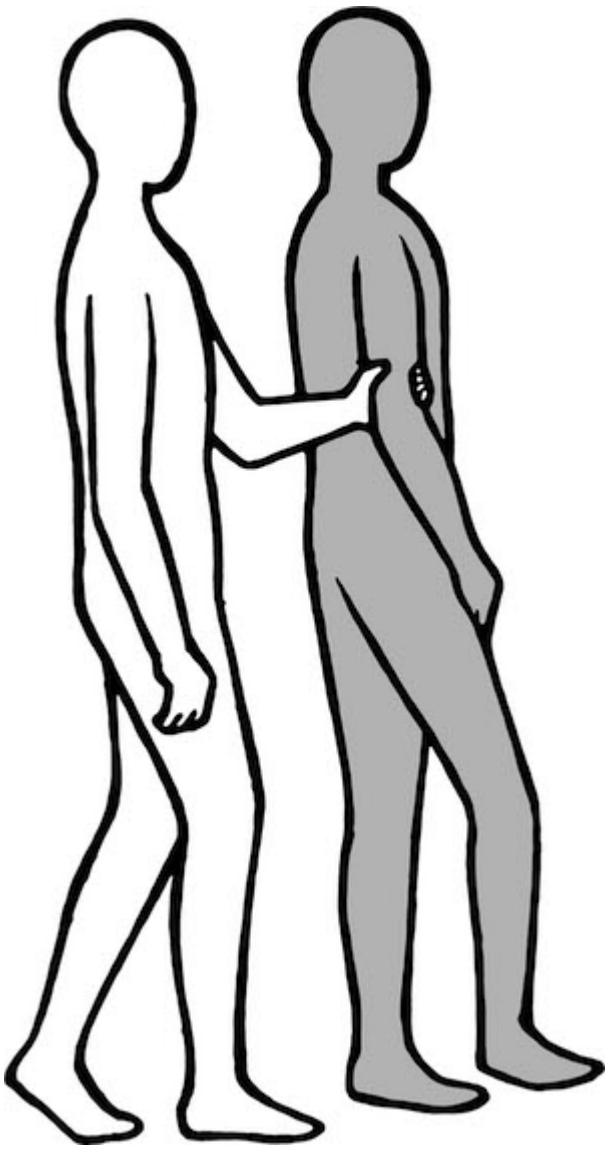
Totéž platí obdobně pro průvodce – musí se plně soustředit na prostor, kterým společně se ZP procházejí, vnímat plnou šíři i výšku trasy, kterou jdou, včas si uvědomovat terénní nerovnosti či vertikální zlomy a včas a správně o nich informovat. Rovněž je třeba (zejména u nově osleplých či v komplikovanějším prostředí, ale i v případě únavy ZP) dotázat se, zda mu tempo chůze skutečně vyhovuje. Je také velmi vhodné, když průvodce alespoň rámcově popíše okolí trasy, kterou společně procházejí.

Nevidomý nebo těžce zrakově postižený člověk se má pohybovat vždy **na bezpečnější straně** (tj. dále od vozovky, vyčnívajících překážek apod.). To, že toto pravidlo vede za určitých okolností k porušení zásad stanovených normami společenského chování, jistě každý promine.

Změnu strany, po níž jde ZP vedle průvodce, je možno velmi snadno provádět i při pohybu na trase, aniž by bylo nutno chůzi přerušovat.

Postup: ZP se pravou rukou drží zezadu levého nadloktí průvodce. Chce-li změnit stranu, uvolní držení, prsty pravé ruky ZP přejedou horizontálně po zádech průvodce až k jeho pravé ruce, kterou ZP uchopí svou levou rukou.

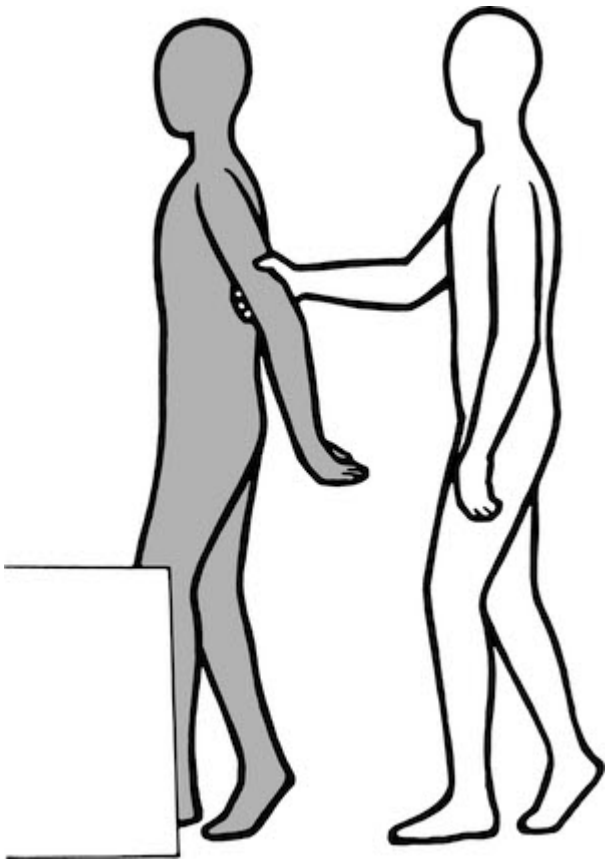




Dodržení správných zásad chůze s průvodcem umožňuje velice plynulé a bezpečné zvládání i velmi členitých a náročných tras. Na jednotlivé změny v průběhu chůze není mnohdy třeba ani slovně upozorňovat, stačí správné provedení „signálu“ průvodcem a včasná a správná reakce zrakově postiženého.

Chůze zúženým profilem

Postup: Průvodce slovně informuje o situaci („tady je to úzké“), pak pohne paží, za kterou ho ZP drží, mírně vzad, šikmo k páteři. Pro zrakově postiženého je tento pohyb pokynem, aby se zařadil za průvodce. Zároveň ZP natáhne ruku, kterou se drží průvodce, čímž se odstup mezi nimi zvětší.

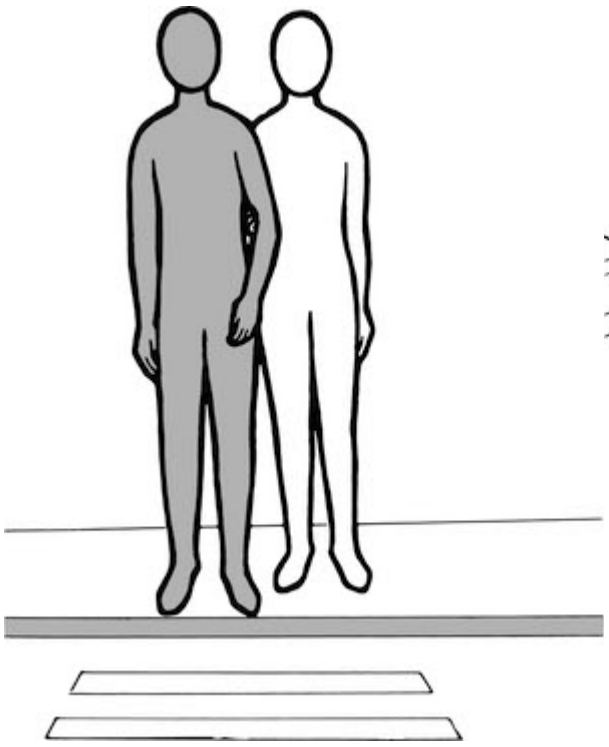


Chůze po schodišti

Při chůzi **do schodů a ze schodů** (což se týká i obrubníků) dostatečná vzdálenost mezi průvodcem a ZP umožňuje ZP včas a správně reagovat na změnu. Průvodcova paže se v jeho ruce buď zdvihá, nebo klesá. Tyto změny je možno ještě poněkud umocnit mírným pohybem ruky ve směru stoupání či klesání (viz obr. 4). Nejsou-li průvodce a ZP dostatečně „sehráni“, nebo je-li ZP v oblasti prostorové orientace začátečníkem, je třeba se **před začátkem schodů či před obrubníkem zastavit** a ZP slovně informovat o situaci. K obrubníkům i schodům je nutno vždy přistupovat **kolmo** – to vylučuje (spolu s včasnou informací) nejistotu ZP i možnost jeho klopýtnutí či pádu.

Pozor!

Vaše spontánní „pozor!“ ZP mnoho informací nedá, pouze jej zneklidní a zbaví jistoty. Právě tak nestačí jen říci „schody“ či „obrubník“, protože i pak zbývá na ZP, aby sám pátral, zda budete pokračovat nahoru či dolů. Je tedy třeba vždy jasně říci: „schody/obrubník nahoru“, nebo „schody/obrubník dolů“. Jsou-li dva nebo tři, můžete uvést i jejich počet, u většího počtu schodů už to ztrácí smysl.

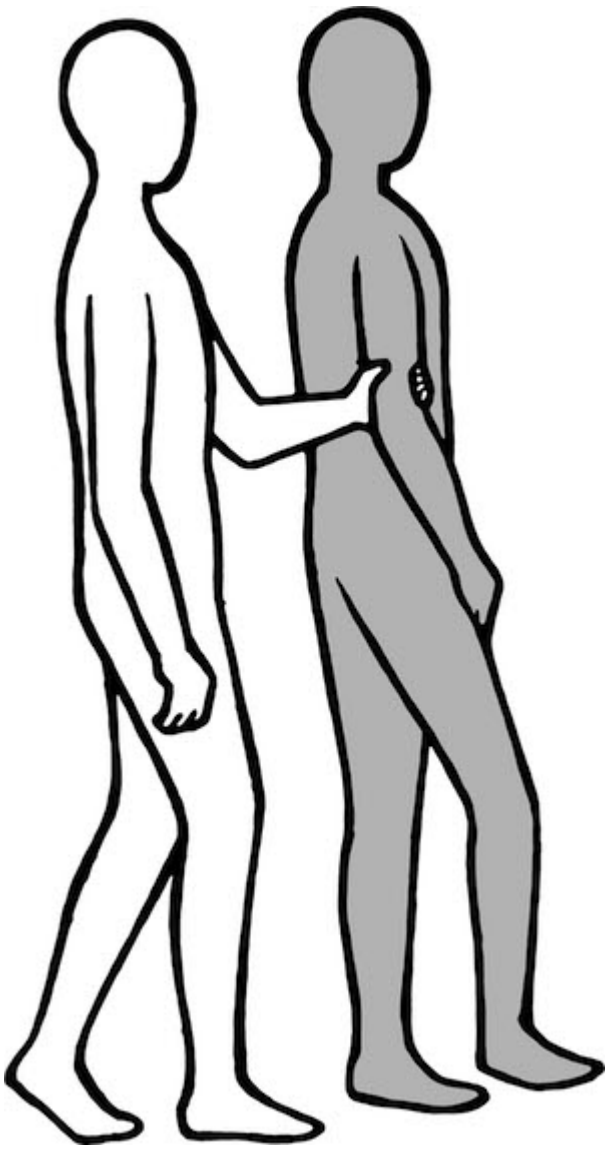




Možné je signalizovat i *změnu tempa chůze*. Při zrychlení mírný pohyb paží *vpřed*, při zpomalení mírný pohyb paží *vzad*.

Procházení dveřmi

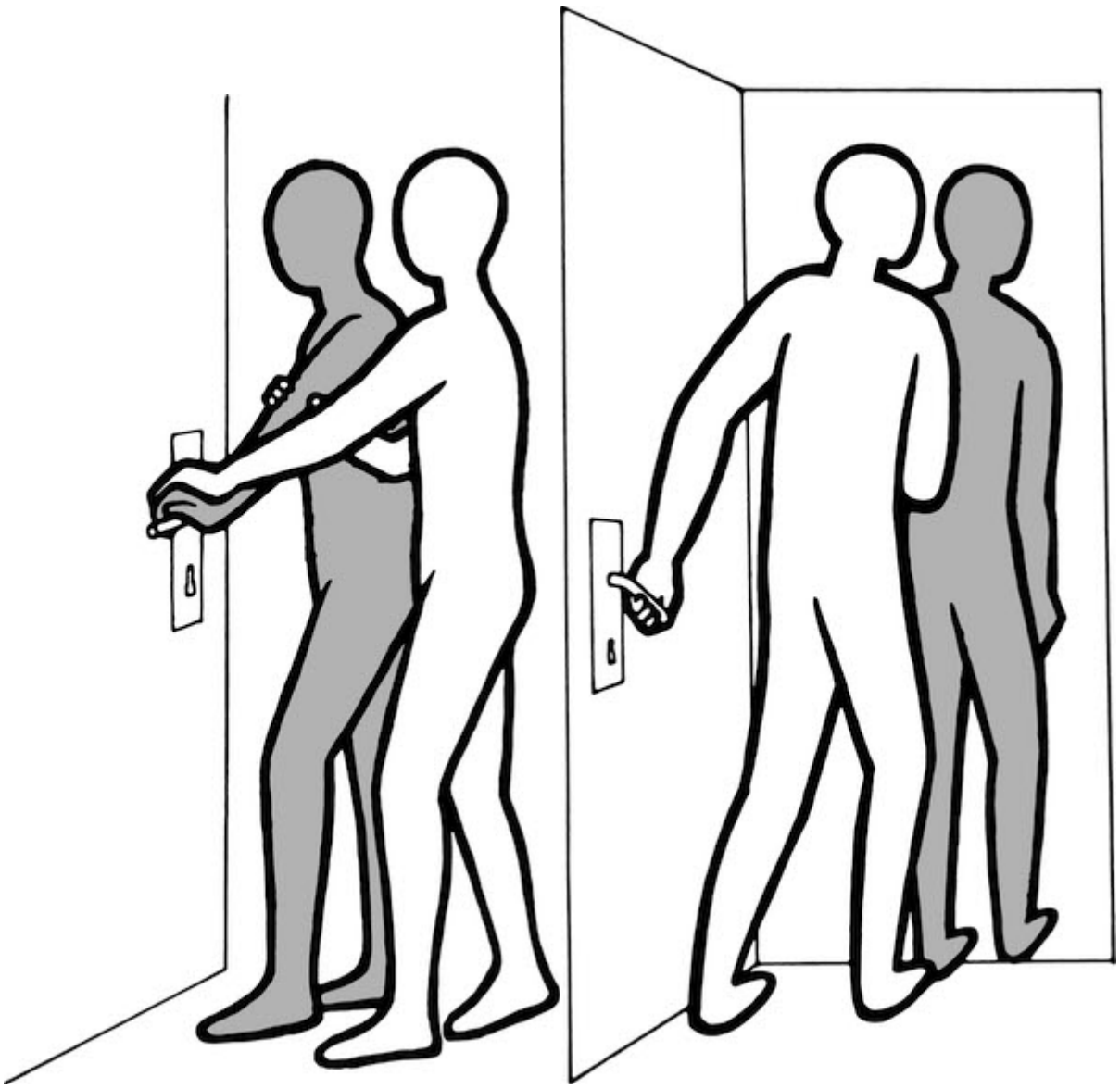
Postup: Průvodce uchopí rukou, kterou vede ZP, kliku. ZP volnou rukou lehce sjede po průvodcově paži až ke klice, sám ji uchopí a otevře dveře. Průvodce vždy prochází dveřmi jako první, ZP dveře otevírá i zavírá.



Právě při procházení dveřmi je často třeba měnit stranu, na které jde ZP vedle průvodce tak, aby ZP stál vždy na té straně, na kterou se dveře otevírají (tedy, kde jsou panty).

*1) Vždy musí jít o tu ruku, **které se drží ZP** (o vaší volné ruce neví nic). Rovněž krátká slovní informace neuškodí – např.: „dveře, otevírají se od nás“, či alespoň „klika“. Situace je tak ihned pro ZP přehlednější a celkově lidštější.*

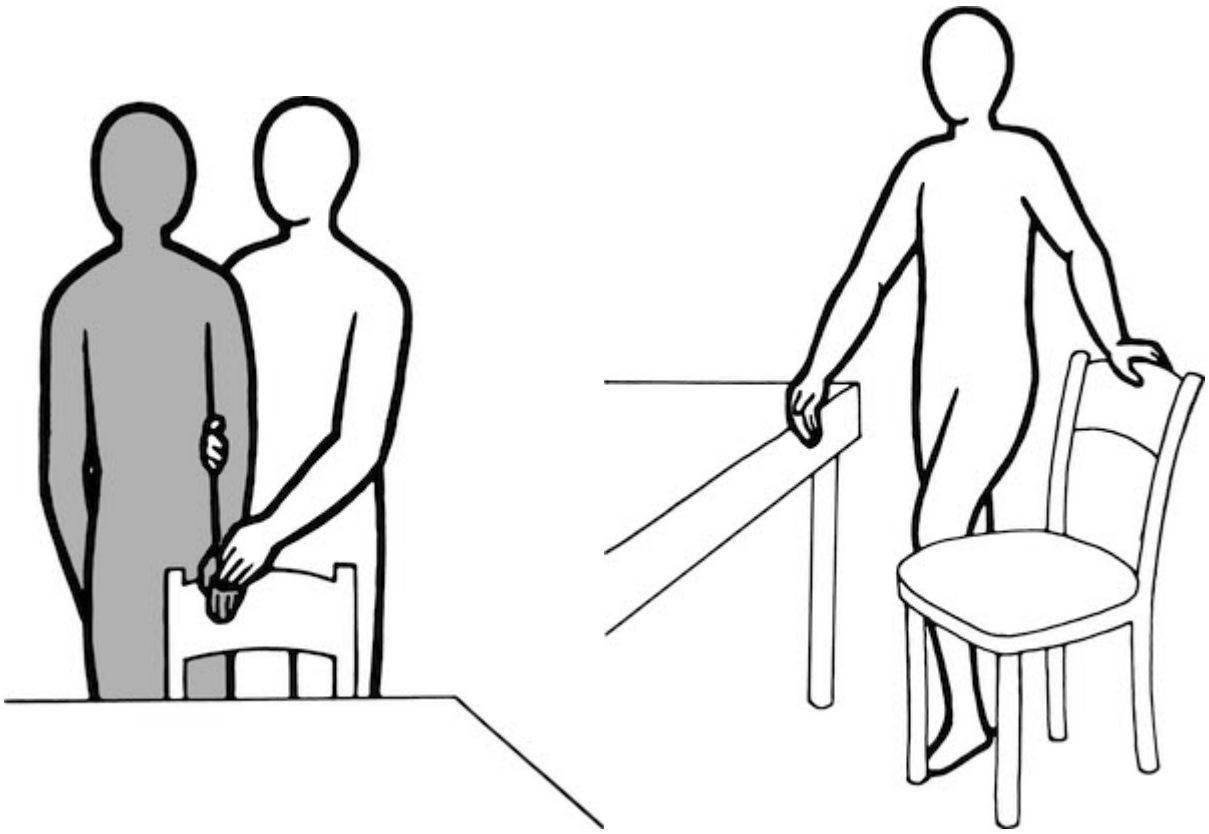
*2) Mějte se, prosím, na pozoru před obecnou tendencí ZP člověkem mlčky manipulovat. Právě vaše **včasná a obsažná informace** je základním předpokladem jeho soběstačnosti i společenské úspěšnosti.*



Pomoc zrakově postiženému v běžných životních situacích

Zaujmutí místa za stolem

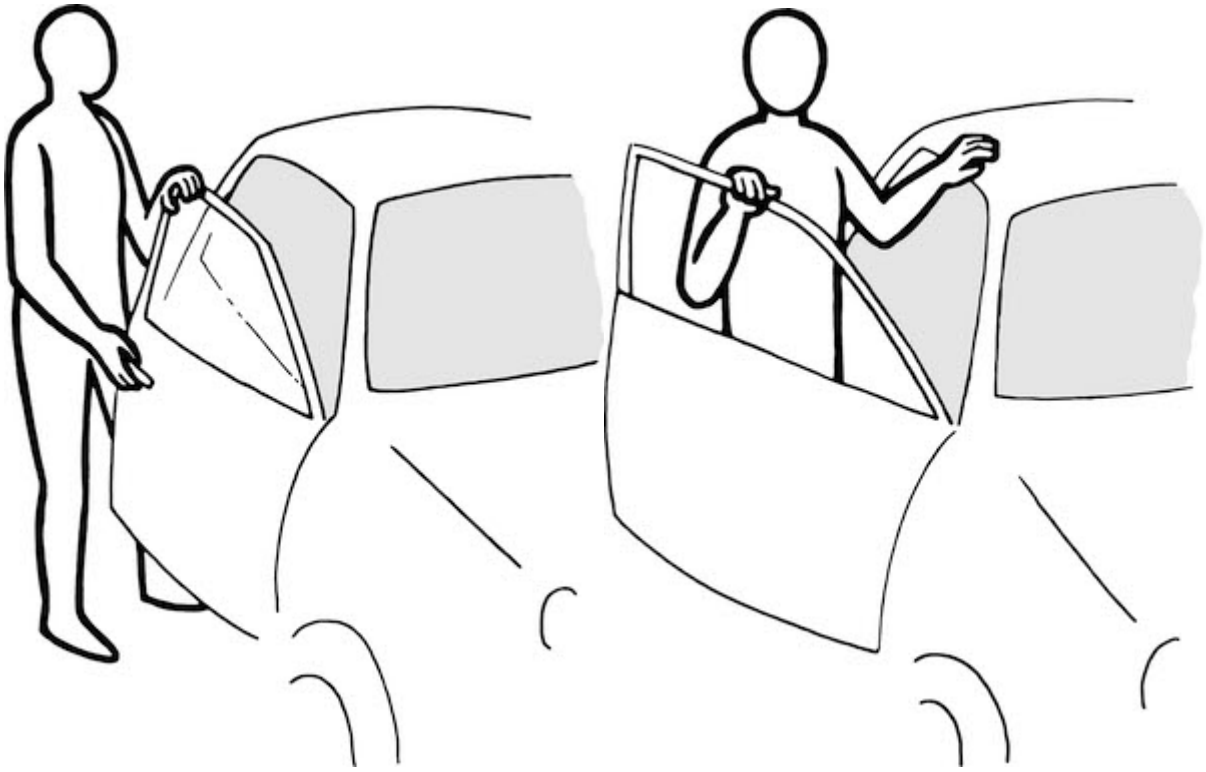
Postup: Průvodce položí ruku, kterou drží ZP, na opěradlo volné židle. ZP volnou rukou lehce sjede po průvodcově paži a uchopí opěradlo. Ruka zůstává ležet na opěradle, ZP obejde židli k jejímu přednímu okraji, nohou přitom sleduje výšku sedadla. Volnou rukou zjišťuje umístění stolu. Při usedání je možno volnou rukou zkontrolovat sedací plochu, zda na ní eventuálně něco neleží.



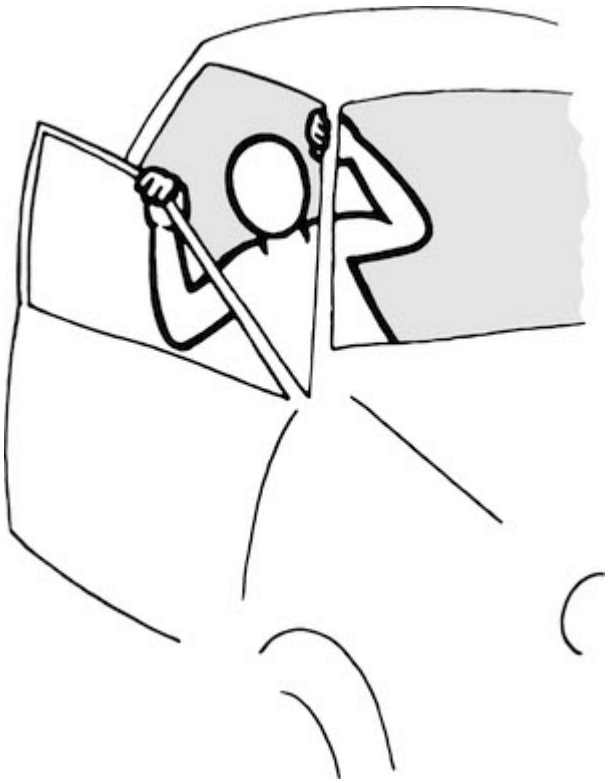
Nastupování do auta

Postup: Průvodce položí ruku na kliku dveří, ZP kliku uchopí svou volnou rukou. Otevře dveře, druhou rukou zjistí pohybem vzhůru po hraně dveří jejich výšku.

Ruku, která držela kliku, přisune k hořejší, která přehmátne na střechu automobilu. Poté je vhodné, aby ZP zjistil polohu a výšku sedadla, případně i to, zda na něm něco neleží. Jednou rukou je však stále v kontaktu se střechou vozu.



Vlastní nasednutí do vozidla se provádí tak, že ZP má jednu ruku položenou na horní hraně dveří a druhou v ohybu, v němž se stýká přední a horní hrana dveří části karosérie. ZP se do vozidla zasouvá bokem; to zaručuje zároveň s postavením paží optimální bezpečnost, především vyloučení nárazu do hlavy.



Dveře zavře ZP buď sám (je-li dostatečně obeznámen se situací i typem vozu), nebo o zavření dveří požádá průvodce. Je třeba dbát na to, aby měl ZP během jízdy vždy *zapnutý bezpečnostní pás*.

Při vystupování z automobilu zůstane ZP sedět a čeká, až průvodce vystoupí a otevře mu dveře. Po

otevření dveří ho průvodce informuje o terénu přede dveřmi vozu, pak teprve ZP vystupuje. V případě, že ZP bude po vystoupení z vozu pokračovat dále v chůzi sám, je nutné, aby věděl, kde přesně automobil zastavil – tedy kterým směrem a jak daleko leží nejbližší orientační bod (včetně popisu prostoru před dveřmi vozu – obrubník, sloupek apod.). Neuvede-li tyto informace průvodce (řidič), je třeba, aby si je ZP od něj vyžádal.

Podpis

Zeptat se ZP, kterou rukou píše (může být levák), a do té mu vložit tužku. Ukazovák jeho druhé ruky mu položte na místo, kde se má podepsat, a naznačte směr podpisu. Doklad po celou dobu podepisování pevně přidržujte na podložce.

Někteří ZP používají pro podpis šablonu (okénko vyříznuté v plastu) – šablonu položte na místo podpisu, jednou rukou pevně přidržte a druhou položte ukazovák ZP do okénka. Šablonu spolu s dokladem po celou dobu podepisování pevně přidržujte na podložce.

Použití WC

Zrakově postiženému je třeba celý prostor popsat (umístění mísy, splachovadla, papíru, štětky, poloha prkénka a krytu, zavírání dveří; umístění umyvadla, vodovodu, mýdla, ručníku, koše, event. vysoušeče rukou, dveře z WC ven).

Drobné triky

V případě, že jde o muže a ženu, se velmi osvědčilo, když nevidomá osoba jde na toaletu průvodce. Odpadá tak trapné vysvětlování, co např. vidící muž hledá na dámské toaletě.

Je rovněž velmi příjemné, když své mimické projevy doprovodíte příslušným zvukem. Z vašeho nadšeného přikyvování totiž nevidomý nic nemá.

Právě tak pozor, když bez oznámení zvednete svůj telefon (zejména, když je nastaven na profil „potichu“). Nevidomý o tom neví a vaše věty směrované někomu zcela jinému ho budou jen mást a situace se může stát nepřehlednou.

Zdroj

Wiener, P., Manuál kurzu Přátelská místa, 3. upravené a přepracované vydání, Etnetera 2017

© Pavel Wiener 2017

ilustrace © Irena Vronská

Praktická školení v komunikaci s lidmi s handicapem naleznete na webových stránkách **www.pratelskamista.cz**

Seznam literatury

1. *Wiener P. a kol.: Praktická výchova zrakově postižených, Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, Praha, 2006;*
2. *Wiener P., Rucká R.: Terapie zrakového handicapu, Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, Praha, 2006;*
3. *Desatero pro lepší komunikaci, NRZP, ČR 2008;*
4. *Vyhláška 369/2001 Sb. Ministerstva pro místní rozvoj ze dne 10. října 2001 o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu a orientace;*
5. *Dokument 30 Evropské konference civilního letectví část I oddíl 5 a jeho související přílohy, a zejména Kodex správného chování při pozemním odbavování osob s omezenou schopností pohybu a orientace uvedený v příloze J uvedeného dokumentu;*
6. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým, VVZP 1992;*
7. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993), VVZP 1993;*
8. *NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (ES) č. 1107/2006 ze dne 5. července 2006 o právech osob se zdravotním postižením a osob s omezenou schopností pohybu a orientace v letecké dopravě.*

28. Jak podpořit talent nadaného žáka (pohled žáka a pedagoga)

Zajímá vás, jak se na vzdělávání a rozvoj svého talentu dívá samotný nadaný žák, který vyniká v abstraktním myšlení a analýzách? Dozvíte se, jak vypadá jeho individuální vzdělávací plán a co na něj říká učitel chemie.

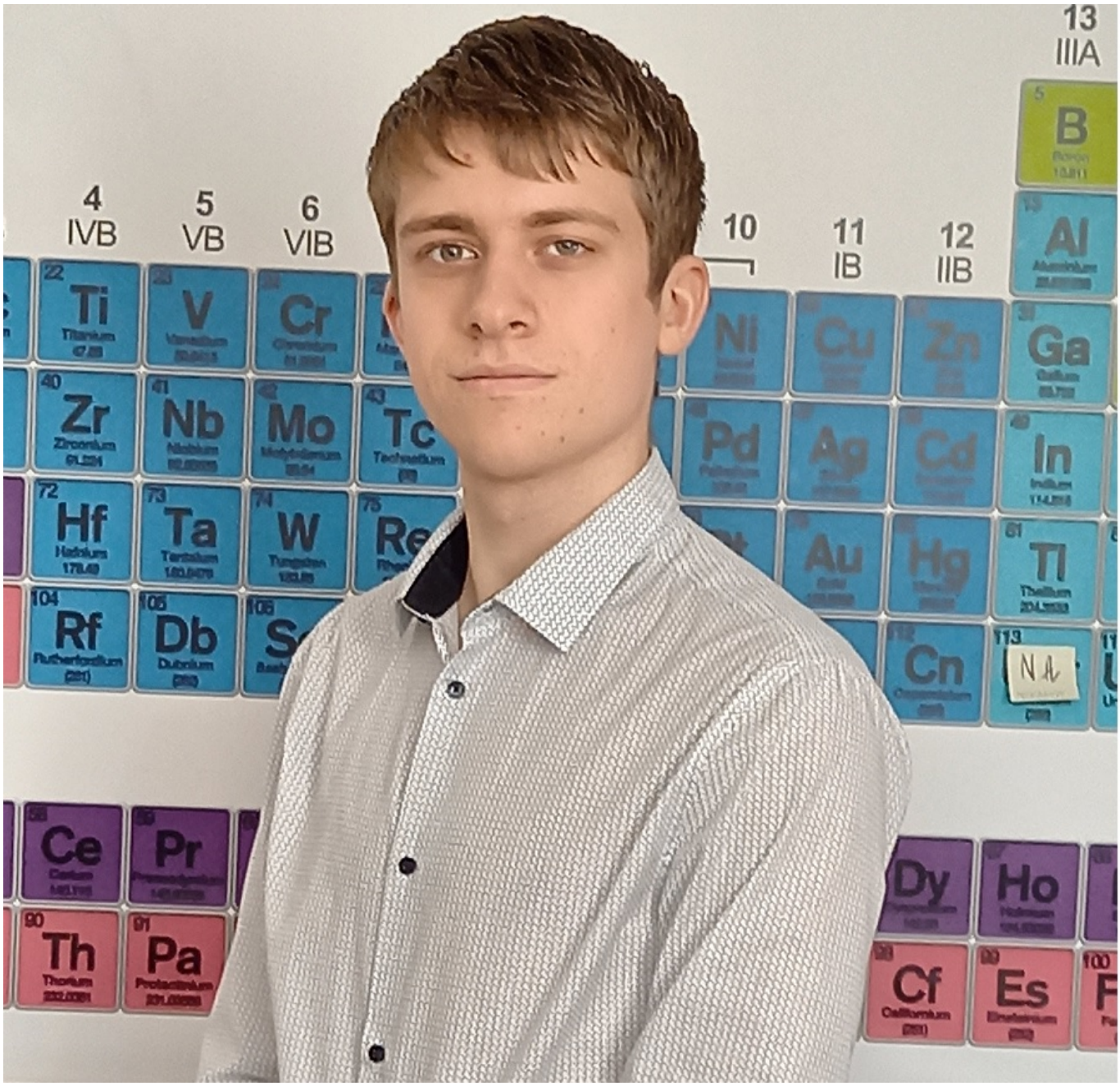


FOTO: archiv Martina Nováčka.

Martin Nováček je 18letý žák třebíčského gymnázia. Není běžným žákem, odborná terminologie ho označuje za nadaného. Jeho talent se projevuje v oblasti abstraktního myšlení a analýz. Exceluje tedy

v matematice, přírodních vědách a logice. Má za sebou úspěchy v bezpočtu soutěží a olympiád. Dokonce se v rámci Otevřené vědy Akademie věd České republiky podílel na přípravě vědecké publikace.

Ačkoliv navštěvuje předposlední ročník střední školy, už teď má jasnou představu o směřování své budoucnosti. V rozhovoru se dozvíte víc nejen o jeho plánech, ale především o oblastech rozvoje jeho nadání a o průběhu jeho vzdělávání. Jeho studium dokresluje ze svého pohledu Jan Břížďala, učitel chemie, v níž Martin dosahuje vynikajících výsledků.

Doplňující informace

Analýza (myšlenková): Myšlenkové rozčlenění celku na části. Podstatou analytického myšlení je popis částí určitého celku. Analýza se poměrně často pojí s kritickým hodnocením celku i jeho složek. [1,3]

Abstraktní myšlení: Myšlenková činnost, pomocí níž jsou postihovány podstatné vlastnosti předmětů nebo vztahy mezi nimi, které není možné smyslově postihnout nebo si je představit. Zahrnuje operace se znaky (symboly), například matematickými, verbálními nebo logickými. Opakem abstrakce je konkretizace. [2,3]

Jak se vaše nadání projevovalo v dětství?

Byl jsem malý vědátor, technik. Hrál jsem si hodně s legem a s různými stavebnicemi. Občas jsme s taťkou něco vyráběli, něco se stavělo. Měl jsem samozřejmě spoustu zvídavých dotazů. Ve školce mě jedna z učitelek naučila počítat přes stovku. Tehdy mi mohlo být mezi pěti a šesti roky. Koukalo se u nás doma na dokumentární filmy, četly se encyklopedie. Jinak číst jsem se naučil zhruba ve stejnou dobu jako všichni ostatní. Když jsme ve skautu dělali nějaké logičtější aktivity nebo jsme dostali zadané strategie, vždy jsem je řešil já. To mohlo začít někdy kolem osmi let. První diplom z olympiády mám z devíti let. Zhruba v té době se u mě rozvinul zájem o přírodní vědy.

Kdy bylo zjištěno vaše nadání?

Razítko nadaného žáka jsem dostal až před rokem. V sextě jsem navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, aby mi tam potvrdili, že mám nadání a můžu mít individuální vzdělávací plán. Škola mi teď může oficiálně poskytovat podporu, kterou potřebuji. Individuální vzdělávací plán mi umožňuje věnovat se vlastnímu rozvoji, těm věcem, co mě zajímají, jako je výzkum, soutěže nebo online kurzy Centra pro talentovanou mládež. Jinak před třemi roky jsem byl na testu IQ od Mensy, tam to dopadlo taky velice slušně.

Martin se účastnil řady olympiád a soutěží a pečlivě si vede jejich přehled ve svém portfoliu (příloha č. 1).

Podívejme se na školní docházku. Mnozí učitelé si představují, že nadaný žák je jedničkář, platilo to i u vás?

Víceméně to byly jedničky a dvojky. Nebyl jsem vyloženě premiant, ale průměr známek na vysvědčení jsem měl vždycky kolem 1,5. Když jsem chtěl, tak jednička byla. Když jsem nechtěl, tak jsem nějak manévroval, nějak jsem to vymyslel. Učivo jsem se svými analytickými schopnostmi zvládl, naučil se večer před výukou nebo dvě přestávky před ní. A ono to na jedničku nebo dvojku většinou vyšlo.

Jak vypadala vaše příprava do školy?

Většinou jsem se vůbec nemusel učit, udělal jsem si úkoly a tím to skončilo. Párkrát, když jsem něčemu nerozuměl, jednou nebo dvakrát jsem se na to podíval. Ale takovou tu obvyklou rutinu, že bych se po návratu ze školy učil, nemám ani teď. Pokud se neplánuje písemka, stačí mi přítomnost na hodinách a případně prolistování zápisků.

Probíhala na základní škole podpora vašeho nadání?

Občas jsem dostal nějaké zajímavější úkoly navíc, byly nějaké soutěže. Byla to prostě výuka jako pro všechny ostatní, akorát občas byla možnost nějaké soutěže (více viz portfolio Martina v Příloze 1) nebo podobných zajímavých věcí, a těch jsem využíval. Chodil jsem do spousty nejrůznějších kroužků – počítače, elektrotechnika, judo, flétna, skaut.

Co by vám v té době pomohlo k většímu rozvoji a třeba vás víc bavilo?

Mohlo by to být rychlejší tempo výuky. Pro mě bylo docela utrpení takové to počítání sčítacích příkladů jeden po druhém a udělat jich čtyřicet. To mě vůbec nebavilo. Byly předměty, kde to bylo potřeba, třeba v psaní. Ale v matematice, že bych potřeboval trénovat sčítání nebo násobení, to úplně ne. Nevadila by mi zkrátka výuka, která by nebyla založena na nekonečném opakování.

Z pátého ročníku jste přešel na gymnázium. Proč zrovna víceleté gymnázium?

Tehdy mi bylo řečeno třídní učitelkou, že by to mohlo pomoct v rozvoji. Že je to dobrý nápad, abych to zkusil. Myslím, že tehdy to konzultovala i s rodiči. Gympl byl přirozená volba, jak se dostat ke všemu a rozhodnout se, kam se budu profilovat.

Jakou dostáváte na gymnáziu podporu?

V podstatě celá podpora je v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Jeden den v týdnu nechodím do školy vůbec. Z tohoto dne nemusím zpětně dopisovat žádné úkoly. Pokud je to možné, snažím se každý den po škole něco udělat a ve středu, kdy mám volný den, se ideálně věnovat jenom vlastním věcem. Nicméně přesný týdenní plán nemám. Přestože mám rozplánované, co chci který den stihnout, velmi často je něco potřeba rychle vyřešit, takže plánování aktivit do časových bloků nebo nějaký podobný systém nemá za normálních podmínek smysl.

Obsahově a rychlostí mi nevyhovovaly hodiny chemie. Tak už dva roky docházím do semináře chemie, který je o rok výš, než kam bych měl chodit.

Ne ze všech testů mám započítané známky, některé testy píšu dobrovolně, anebo je nepíšu vůbec. Známky můžou být z testů, ale například i z referátů, podle domluvy s vyučujícím daného předmětu. Mám povinnost mít vždy alespoň tři známky za pololetí za každý předmět.

Co vás kromě přírodovědné oblasti ještě zajímá?

Rád čtu, když se vyskytne nějaká zajímavá literatura. Je to většinou nějaká literatura faktu nebo naučná literatura. Nebo je to právě sci-fi, fantasy, případně pak koníčky jako Dračí doupě a LARPy. Pak samozřejmě skauting, ten jsem zmiňoval. Té volnočasové práci s mládeží se už taky nějakou dobu věnuji. Dřív jsem docela dlouho hrál na flétnu.

Jak se vám dařilo nacházet si v dětství kamarády?

Měl jsem štěstí, že jsem vždycky našel někoho, kdo byl buď podobně „divný“, nebo alespoň „trochu divný“. Celou základní školu jsem se bavil s jedním kamarádem, který se zajímal o techniku. Bavili jsme se spolu, a hlavně jsme fungovali mezi sebou. Ne že bychom s okolím nekomunikovali, ale primárně jsme se bavili ve dvou. Jak se ostatní zajímali o sporty nebo o auta, tak to úplně u mě nebylo. Buď mě hodně bavilo fantasy nebo sci-fi, Star Wars bylo od raného dětství mé velice oblíbené. Ale nějaký hokej nebo fotbal, to moc ne. Nebyl jsem moc sociální, radši jsem si sám něco stavěl, než abych si povídal s ostatními. Ostatní mě brali jako takového toho „divného chytrolína“.

Mám štěstí, že mám velice sociální sestru, od které jsem toho mohl hodně odkoukat. Ve skautingu se ostatním člověk moc nevyhne a musí s nimi zkrátka fungovat. Tak jsem se naučil nějak protloukat a neměl jsem žádné velké problémy. Ale nerozuměl jsem si s většinou vrstevníků tak, jako si oni rozuměli mezi sebou navzájem.

Jak se nyní cítíte mezi vrstevníky?

Málokdo je ochotný si povídat o nejnovějších updatech na mobilní grafické softwary nebo o rozpoznávání pohlaví podle vzorku vlasů. Ale dokážu se s tím nějak srovnat, ve třídě to zvládám. A samozřejmě znám i lidi, se kterými se lze bavit o čemkoliv, ale těch moc není. Dokud to šlo, jezdil jsem na různé veletrhy, konference a podobně, nicméně to teď není možné.

Naši aplikaci čte mnoho pedagogů, co byste jim doporučil, když mají ve třídě nadaného žáka?
No, to je poněkud složitá otázka. Pokud by se to týkalo úprav výuky, bylo by to na úkor ostatních.

Aspoň z mého úhlu pohledu, čím teoretičtěji a do větší hloubky se věcí zabývám, tím zajímavější to je a tím větší je šance, že si z toho něco odnesu. Jenomže pak je tam ta většina studentů, které to moc nezajímá. Když se půjde ve fyzice do hloubky a bude se odvozovat každý vzoreček, někomu, kdo se chce v budoucnosti věnovat nějakému sociálnímu oboru, to asi nic nedá. Dobrá myšlenka je umožnit nadaným žákům navštěvovat jiné třídy. To by mohlo docela pomoct. A případně je nechat řešit soutěže. Upozorňovat žáky na soutěže a vést je. Stává se mi, že narážím na soutěže, do kterých bych se pustil, kdybych je našel dřív. Primárně tedy podpora soutěží a třeba umožnění pohybu mezi třídami.

Potřebná je podpora týmové spolupráce. I když práci v týmu nemám moc rád, musím objektivně uznat, že v moderním světě je velice důležitá. U společných projektů ve škole je ale potřeba pojistit, aby se zapojovali všichni. Už se mi párkrát stalo, že jako ten „divný chytrolín“ jsem to celé odpracoval sám. Málokterý vědec dokáže fungovat sám a zvládnout to celé bez podpory někoho jiného. A i když to udělá, je to většinou podstatně horší, než kdyby se do toho zapojili další čtyři podobní lidé. Každý se dívá z jiného úhlu pohledu, každý má jiné znalosti.

A co by naopak učitelé neměli dělat?

Chyba je nadání dusit, reagovat nespokojeně na to, že se student snaží vrtat v problému, hledat alternativní postupy a přicházet s vlastními hypotézami. Ideální je, alespoň z mého pohledu, mu pomáhat, říkat, jak ano, jak ne, ale dusit ho nebo nechat stagnovat – to je podle mě škoda. Mně se to naštěstí téměř nestávalo, takže to je za mě velké pozitivum gymnázia.

Jaké máte plány po ukončení gymnázia?

Záleží na tom, jak budu úspěšný. Právě teď si píšu žádost pro Bakala Foundation o stipendium na studium v zahraničí. Chtěl bych zkusit Anglii – univerzitu v Cambridgi, Imperial College London nebo University College London. Pokud by to studium v zahraničí nevyšlo, uvažoval bych o přihlášce na Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy. Po ukončení vysokoškolského studia bych se chtěl věnovat výpočetní chemii, což je obor na pomezí fyziky, chemie a IT. Pak bych si chtěl udělat doktorát a zůstat v nějakém vědeckém ústavu.

RNDr. Jan Břížďala vyučoval seminář z chemie ve třetím ročníku na třebíčském gymnáziu. Martin chodil o ročník níže, a přesto ho oslovil, jestli by mohl chodit do jeho semináře se staršími žáky.

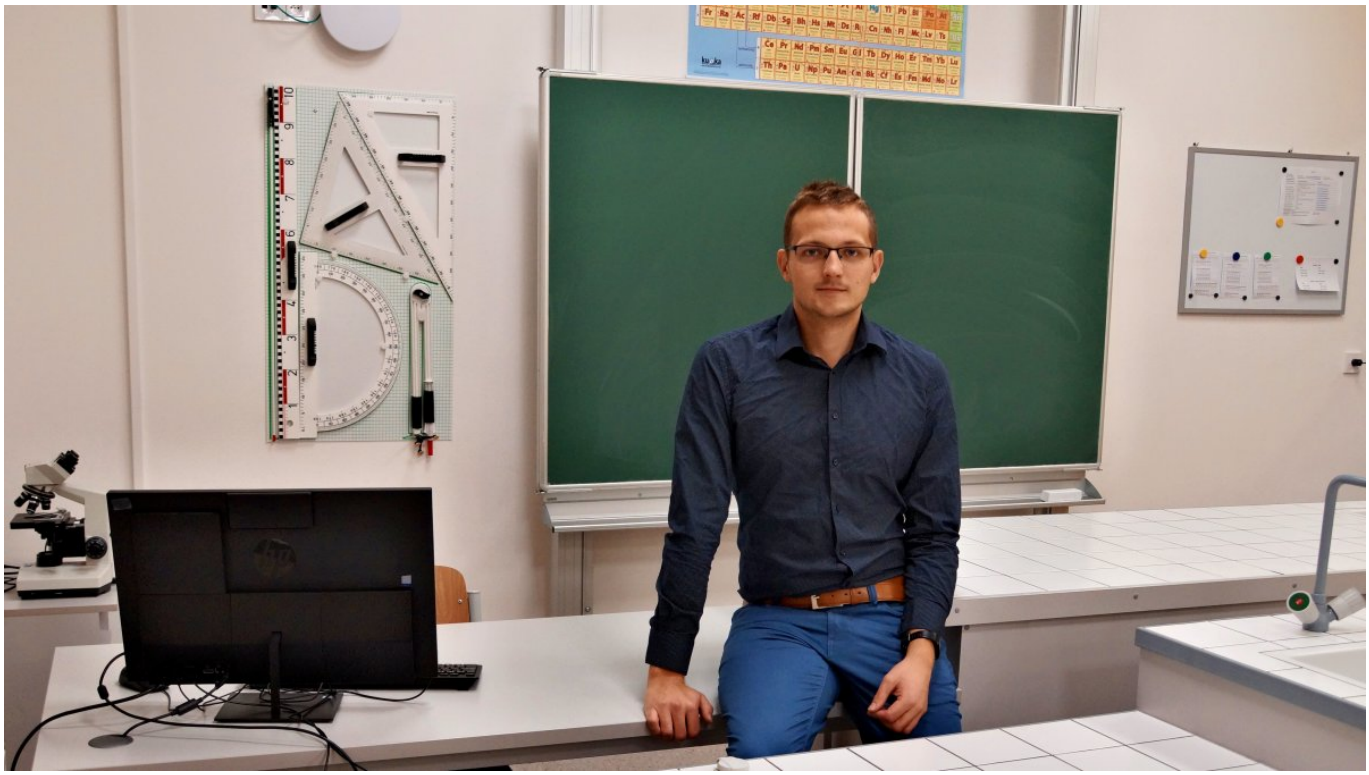


FOTO: archiv Jana Břížďaly.

Jak jste na Martinovu prosbu reagoval?

Seminář byl odborněji laděn a byl určen pro starší ročníky. Samozřejmě jsem mu to umožnil. Ve chvíli, kdy se se mnou domlouval, ještě neměl zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, ale ta

přišla velice záhy. Můj seminář začal aktivně navštěvovat a současně dosahovat jedněch z nejlepších výsledků.

Když začal Martin navštěvovat váš seminář, jak byla řešena účast v předmětech, ve kterých nemohl být přítomen?

Měl absence v hodinách výtvarné nebo hudební výchovy, které pro něj nebyly důležité. Současně ale plnil individuální požadavky těchto předmětů.

Takže škola vyšla vstříc?

Ano, měl dlouhodobě vynikající výsledky jak v rámci studia, tak i při řešení různých soutěží a olympiád. Tudíž škola respektovala zájem Martina a vycházela mu vstříc. Zpráva z poradny potvrdila jenom to, že výuku můžeme takto realizovat.

Zkuste nám přiblížit, jaký měl seminář z chemie se staršími žáky pro Martina přínos?

Pro Martina asi nemělo úplně přínos, že chodil se staršími žáky, jelikož často řešil úkoly navíc. I když jsme psali písemku, žáci, pro které byl ten předmět určen, potřebovali vyšší časovou dotaci než Martin. Nemusel se ani dlouze zamýšlet, dokázal spočítat příklad, znal odpovědi. Občas, když jsem zadával úkoly pro dvě skupiny, stihl vypracovat oba. Šlo především o to, že se v nižším ročníku cítil znalostně nevytížen. Chtěl si rozšířit portfolio předmětů a sám zmiňoval, že by se chtěl ve vyšších ročnících zaměřit na další volitelné semináře. Výuka na gymnáziu mu to umožňovala. Takže si potřeboval uvolnit časovou kapacitu, aby mohl absolvovat víc volitelných kurzů, které škola nabízela, případně i spolupracovat s některými externími subjekty.

Vidíte nějaká omezení, kterým Martin musel čelit, když docházel do vašich hodin se staršími žáky?

Musel si to časově uzpůsobit. To znamená, že absentoval v některých předmětech, které měl povinné. V nich přešel vyloženě na individuální plán a plnil pouze výstupy. Získaný čas využíval k návštěvě předmětů přírodovědeckého směru. A pokud to situace vyžadovala, mohl se uvolnit i z hodin dalších předmětů.

Co by podle vás mohla škola nadaným žákům, jako je Martin, ještě poskytovat, aby se mohli rozvíjet?

Velice důležitá je individuální práce se samotnými žáky. Nejde pouze o to, abychom jim umožnili navštěvovat předměty nebo přednášky, které jsou zaměřeny pro vyšší ročníky, eventuálně volitelné semináře. Ale jde i vyloženě o podporu jakýchkoliv samostatných projektů u těchto žáků, abychom jim zadávali práce na témata, která je zajímají. Učitel by vystupoval v roli jen jakéhosi mentora, který by je vedl dílčími kroky ke kýženému výsledku.

Ke stažení: Příloha č. 1 Portfolio žáka.

Seznam zdrojů

[1] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1, strana 37.

[2] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1, strana 15; 332.

[3] WIKISOFIA. Myšlení [online]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/My%C5%A1len%C3%AD (datum citace: 5. 2. 2021)

29. Psychologický profil a vnitřní svět dítěte s ADHD, které překračuje hranice

Podívejte se na poruchu pozornosti optikou terapeuta. Julius Bittmann, který ADHD pociťuje na vlastní kůži, popisuje, co se skrývá za problémovým chováním a jak můžete dítěti s jeho pocity pomoci.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Pocit vyloučení a nízké sebehodnocení již od předškolního věku

Dítě s výchovnými problémy, které má běžnou nebo nadprůměrnou inteligenci – což je případ většiny dětí s ADHD – si svou jinakost uvědomuje od prvních sociálních interakcí mimo domov, tedy již v předškolním věku. Vnímá reakce pedagogů i dětí na své chování, do života si nese vzpomínky na tresty a pocit vyčlenění. Již v předškolním nebo mladším školním věku o sobě některé tyto děti mluví negativně, samy sebe popisují jako dementy, kretény, idioty, říkají, že by bylo lepší, kdyby se nenarodily. Zde jsou počátky nízkého sebevědomí ukrytého pod maskou agresivního chování, jehož cílem je připoutat k sobě pozornost za každou cenu.

Z vlastní zkušenosti:
„Provoz školky má dva neuralgické body – chození ven a spaní po obědě. Odmítal jsem chodit na procházky, případně jsem je nějak narušoval. Nechtěl jsem jít ve dvojici, utíkal jsem učitelkám,

trefoval jsem se kamenem do lampy, dráždil psa, strkal do ostatních dětí nebo je kopal. Neměl jsem respekt k autoritě, takže na napomínání učitelek jsem nereagoval. Odpolední spaní jsem taky sabotoval. Ve chvíli, kdy si paní učitelky chtěly uvařit kávu a chvilku si vydechnout, já jsem řádil, a tím pádem nespaly ani další děti.“

Děti šikanující a šikanované

70 % dětí s ADHD je šikanovaných a 30 % je těmi, kdo sami aktivně šikanují. Děti s ADHD, které mají problémové chování, se často dávají dohromady s jinými „problémovými“ dětmi a navzájem se negativně ovlivňují. Jejich vztahy s těmito dětmi jsou ale velmi proměnlivé, od kamarádství přecházejí často do nepřátelství. Často hrají roli třídních šašků a provokatérů, ve třídě bývají na okraji, nejsou oblíbení. Po normálních vztazích a komunikaci ale velmi touží, jen je neumějí navazovat.

Z vlastní zkušenosti:
„Uvědomoval jsem si, že mí spolužáci mají různá témata, o kterých se dokážou spolu bavit, kdežto já mám v sobě prázdno. Velmi mě to trápilo, ale jediné, co jsem uměl, bylo je provokovat, nebo se naopak zcela stáhnout do sebe, nebylo nic mezi tím.“

Za hyperaktivitou bývá únava

Děti s ADHD jsou daleko více unavitelné než běžné dítě. Menší výdrž je daná poruchou soustředění. Soustředit pozornost ho stojí daleko víc energie, proto na něj silná únava může dolehnout už v deset nebo v půl jedenácté dopoledne. Podle zpracovaných biorytmických křivek přichází další vlna únavy ve tři hodiny odpoledne a pak před spaním. S únavou se ale hyperaktivita, zbrklost a neposednost paradoxně netlumí, nýbrž zhoršuje. Když je unavené, má takové dítě pocit, že se mu rozpadne hlava, jak v ní všechno víří.

Problém s autoritami

Děti s ADHD, které se chovají problematicky, dokážou velmi dobře vycítit, jaké jsou slabiny osobnosti učitele nebo rodiče. Mohou zkoušet nebo nabourávat učitelovy hranice, reagují na to, když je autorita pouze vnější. Nemají standardní reakce, a když je někdo „usadí“, nestáhnou se, ale jdou do protiútoku nebo tiše vzdorují. Velmi dobře na tyto děti naopak působí učitelé, kteří je přijmou a dokážou tak kompenzovat jejich pocit méněcennosti.

Z vlastní zkušenosti:
„Kluci z neúplných rodin se silně upínají na mužské vzory, a zároveň proti nim rebelují. Velice jsem toužil po přijetí a pochvale od nějakého chlapa. Pro mě tohle na základní škole udělal pan učitel Šolc, tělocvikář. Ten mi trochu nahrazoval tátu a díky němu škola byla ještě snesitelná. Byl poměrně mladý, necelých třicet. Uměl si nastavit hranice, dal mi důvěru a já jsem ji nikdy nezneužil. Cítil jsem z něj partnerský přístup. Byl trpělivý, věci mi vysvětloval, dokázal se se mnou dohodnout. Nezaujímal postoj ‚já jsem učitel, ty jsi dítě, a proto budeš poslouchat´. Chápal, že nemá cenu se mnou cokoli řešit v manické fázi, kdy se potřebuju předvádět. Nedohadoval se se mnou před ostatními, věděl, že je třeba najít vhodnou chvíli a že v takové chvíli je domluva možná. Myslím, že se mě často i zastal na poradách a v kárných komisích.“

Problémové, ale nikoli zlé

Naprostá většina dětí s ADHD má svědomí i empatii, byť se mohou někdy na svou obranu chovat manipulativně. Děti, které učitele otevřeně provokují, často vůbec nejsou zlé, a dokonce by se chtěly chovat dobře, ale nevědí, jak to udělat. Taková změna je totiž pro ně nesmírně těžká. Většina z nich tváří v tvář zkušenému a empatickému terapeutu funguje výborně, rozumí svému problému a je odhodlaná se zlepšit. Ale nedaří se jim to. Desítky, stovky mých malých klientů byly ode mě teoreticky dokonale připraveni na změnu, ale neudělaly ji. Bez podpory okolí je to totiž téměř nemožné, je to nad jejich síly. A to i proto, že setrvačnost okolí je velká a trvá dlouho, než si změny okolí všimne a uvěří jí.

Z vlastní zkušenosti:
„Měl jsem spoustu předsevzetí ´od zítřka se budu chovat jinak, už to nebudu dělat, polepším se…´. To mi ovšem vždycky vydrželo tak 2–3 hodiny, byl to moc absolutní, málo konkrétní, příliš vysoký cíl a žádný plán. Takže to při první příležitosti ztroskotalo. Reálná změna nastala ve chvíli, kdy jsem se zaměřil na kratší časový úsek a na konkrétní cíl.“

Profil rodiny

Mám klienty z úplných, harmonických rodin stejně jako i z neuspořádaných rodin. Z mé terapeutické zkušenosti nevyplývá, že by převažující model rodiny dítěte s ADHD, které má problémové chování, byl „matka je na všechno sama, neumí nastavit hranice“. Ale vypozoroval jsem, že ty nejtěžší výchovné problémy se vyskytují u dětí, které mají extrémně přísné, hyperkritické, na výkon zaměřené rodiče, nebo naopak rodiče velmi osobnostně slabé, které dítě nerespektuje. Zvlášť pro maminky druhého typu je to nesmírně těžký osud. Jsou neustále konfrontovány s pocitem, že jsou špatné matky, že nezvládají vlastní dítě, přitom běžnou výchovu by zvládly na výbornou. Zhruba šest takových maminek z deseti bere antidepresiva.

Na závěr pár podnětů k zamyšlení pro učitele:

1. Zkoumejte nejen problémové dítě, ale i sami sebe a své reakce.

2. Hledejte artikulovanější příčinu chování dítěte než jen, že „to má v genech“.

3. Snažte se vidět „za“. Za fasádou zlobení může být velká úzkost.

4. Problémové chování mohou umocňovat obtíže v učení, s ADHD se pojí různá „dys“.

5. Navrhněte vyšetření dítěte specialistou (SPC, PPP), ten vám řekne víc.

6. Pomáhá přenastavení hodiny pro daného žáka (kratší úseky učení, větší pauzy).

7. Nutná je práce s třídním kolektivem, spolužáci musí vědět, proč má dané dítě jiný režim.

Julius Bittmann



Zdroj: Archív Julia Bittmanna.

Julius Bittmann je kognitivně behaviorální terapeut s osobní zkušeností dítěte s problémovým chováním. Psychoterapeutické praxi se věnuje od roku 2010. Vystudoval sociální pedagogiku a učitelství na Husitské teologické fakultě UK, absolvoval pětiletý výcvik v kognitivně-behaviorální terapii a od roku 2007 působí v liberecké pobočce neziskové organizace Národní ústav pro autismus. Pracuje s dospělými i dětmi od předškolního věku. Věnuje se přednáškové a publikační činnosti v oblasti terapií, speciálního školství a problematiky PAS, ADHD, OCD apod.

30. Zajištění podmínek pro výuku žáka se zrakovým postižením

Připravené prostředí a přizpůsobené podmínky pro žáka se zrakovým postižením mu velmi usnadní učení a rozvoj. Přečtěte si, jak se dá přizpůsobit osvětlení, pracovní místo žáka, výukové materiály, školní tabule a celkově interiér školy.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Uzpůsobení školy, třídy a výuky jsou tím prvním, co napadne každého pedagoga, když se dozví, že mu má do třídy přijít žák se zrakovým postižením (ZP). Aby se při školní výuce mohl cítit dobře žák i učitel, je třeba nepodcenit přípravu prostředí a podmínek, které vycházejí vstříc potřebám žáka se ZP a usnadňují mu fungování ve školním prostředí.

Závažnost zrakového postižení

Jako osoby se zrakovým postižením jsou označováni ty, u kterých *„... **poškození zraku nějak ovlivňuje činnosti v běžném životě a u nichž běžná optická korekce nepostačuje**. (Nezahrnujeme sem tedy např. člověka, který nosí dioptrické brýle a s nimi docela normálně vidí – to znamená, že má zrakovou vadu lehčího stupně a s brýlemi zvládá bez potíží každodenní činnosti, nemá omezení v přístupu k informacím, v orientaci a samostatném pohybu, v pracovním uplatnění, v sociální oblasti apod.)“* [1] Světová zdravotnická organizace rozlišuje 5 stupňů vážnosti zrakového postižení, z nichž nejlehčí je střední slabozrakost a nejtěžší úplná nevidomost. Abyste byli schopni uzpůsobit podmínky pro žáka se ZP co nejlépe, je potřeba vědět, nejen do kterého stupně žák spadá,

ale znát i podrobnější charakteristiky jeho zrakové vady, např. citlivost vůči kontrastu, schopnost rozlišovat barvy, schopnost sledovat předmět v pohybu atd. Až díky této znalosti budete schopni vytvořit vstřícné prostředí a podmínky pro optimální rozvoj žáka.

Zásady výuky žáka se ZP

Žák se ZP potřebuje vhodně uzpůsobené prostředí, aby mohl optimálně pracovat. Konkrétně může jít o zajištění vhodných světelných podmínek, dodání materiálů upravených pro potřeby daného žáka (např. zvětšený text), zajištění optimálního pracovního místa atd.

Důležitou zásadou výuky žáka se ZP je využívání stávajících zrakových schopností, tak **aby nedocházelo k jejich dalšímu poškozování**. V praxi to znamená střídání práce, kde je zrak velmi vytížen (psaní, čtení), s jinými aktivitami, při kterých si zrak odpočine. Kvůli tomu práce potrvá žákovi se ZP déle a je třeba s tím počítat – např. navýšit časovou dotaci pro napsání písemné práce. Je třeba vyjít vstříc potřebám žáka a zajistit zrakovou relaxaci, díky níž se zrakové funkce žáka nebudou horšit. Kolik času věnovat jaké aktivitě, je vhodné určit na základě doporučení oftalmologa. [5]

Zrak je smyslem, kterým přijímáme 75–90 % informací, proto je třeba jeho omezení kompenzovat využíváním ostatních smyslů a kognitivních schopností. [4] Vzhledem k omezeným možnostem zraku je potřeba předávat informace i jinými cestami za použití ostatních smyslů, výstižných popisů a vysvětlení probírané látky a třeba do toho zapojit i ostatní žáky.

Pro zprostředkování obrazu je možné využít hmatové obrázky (viz obr. 1., 2. a 3.), které jsou vyrobeny z nejrůznějších materiálů a vystihují základní rysy představovaného předmětu.

Konkrétní opatření a pomůcky pro žáka se ZP

Máte-li vytvořit vhodné prostředí pro fungování žáka se ZP, musíte se zamyslet nad zajištěním vhodného osvětlení, pracovního místa, označením důležitých prvků v interiéru školy, dodáním vhodných materiálů pro práci v hodině atd. Všechna tato opatření ale načrtnete pouze hrubě, protože jejich konkrétní podoba by měla brát ohled na individuální potřeby žáka vyplývající z jeho specifického omezení, tudíž byste ji měli **konzultovat se speciálním pedagogem**.

Osvětlení

Zajištění vhodného osvětlení je stěžejní, neboť ovlivňuje rozlišovací schopnost zraku a rychlost, jakou se unavuje. Je třeba dbát na rovnoměrné rozložení světla, které poskytují např. kazetové stropy (viz obr. 4), a vyvarovat se všech povrchů, které mohou odrážet světlo a tím oslňovat. Stěny by měly být vymalovány pastelovými barvami, protože bílá odráží světlo a může oslňovat, zatímco tmavé barvy naopak světlo pohlcují. Většině žáků s ZP vyhovuje vyšší intenzita světla, ale pro ty, kdo jsou světloplaší, je potřeba zajistit opak. [5]

Opatření pro zvýšení intenzity světla	Opatření pro snížení intenzity světla

- Kazetové stropy
- Stolní lampička
- Lightbox – světelný panel, na který se umístí obrázky a díky podsvícení se ukážou ve větším kontrastu. Používá se k rozvoji zraku. Viz video zde.
- Nasazené tmavé brýle
- Závěsy, žaluzie
- Stínidla na světelné zdroje

Školní tabule

Tabule by měla mít optimálně tmavě zelenou nebo šedou barvu, na které díky kontrastu dobře vynikne bílá nebo žlutá barva písma. Písmo by mělo být velké, dobře čitelné a psané dostatečně tlustě. U bílých tabulí hrozí odrážení světla a oslnění žáků. U těchto tabulí byste měli také dbát na kontrast textu a pozadí (tzn. používat tmavé fixy) a vyvarovat se používání fosforeskujících barev. [2]

Příprava materiálů k práci

Při upravování textů a obrázků pro žáka se ZP byste měli dát pozor na dobrý kontrast (např. textu vůči pozadí) a dostatečné zvětšení. *„Orientačně můžete vhodnou velikost písma posoudit z oftalmologické diagnózy, respektive z hodnot zrakové ostrosti do blízka udávaných pomocí Jaegrova čísla. Přibližnou velikost fontu odvodíme ze vztahu J. č. + 2. (např. žák čte J. č. 17 – přiměřená velikost textu by mohla být ve fontu velikosti 19).*“ [2] Čtení usnadní i použití širšího řádkování a bezpatkového písma (viz obr. 5. a 6.) s širšími mezerami mezi písmeny.

Usazení žáka

Místo usazení žáka vyplývá z diagnózy oftalmologa, např. žák s trubicovým viděním má sedět přímo naproti tabuli, jiné to bude u žáků s pravostranným nebo levostranným výpadkem zorného pole. Pro zajištění vhodného pracovního místa pro žáka se ZP se používají Hartmanovy stoly, jejichž výhoda tkví mimo jiné v zajištění dostatku úložného prostoru na kompenzační pomůcky (jako lupy, dalekohledy), umožňují nastavit sklon desky a jsou celkově uzpůsobeny pro žáka se ZP. [5]

Interiér školy

Základním pravidlem zajišťujícím bezpečnou orientaci je **neměnit uspořádání místnosti, aniž by byl žák na změny upozorněn**. Pro lepší orientaci ve škole dobře poslouží barevné označení zárubní dveří (viz obr. 7) a k bezpečnosti přispěje reflexní označení hran schodů (viz obr. 8). Vhodné je také označit plochy odrážející světlo (např. olemovat hrany vitrín lepicí páskou výrazné barvy) aby nevznikal dojem dalšího „prostoru“, který je pouze odrazem. [2]

Pro dobré nastavení podmínek pro žáka se ZP je klíčová komunikace s odborníky ze speciálně pedagogického centra, s rodiči a se žákem samotným. Určení konkrétních opatření by mělo vždy vycházet z jeho individuálních potřeb a ze specifik jeho zrakové vady. K vyjasnění těchto jeho individuálních potřeb dopomůže komunikace přímo s ním a jeho rodiči, specifika zrakové vady pak objasňuje odborný posudek oftalmologa a speciálního pedagoga.

Zdroje:

[1] ČÁKIOVÁ, J. (2014) *Klasifikace zrakového postižení.* Národní informační centrum pro mládež

[2] STEJSKALOVÁ, K. (2019) *Zásady zrakové hygieny u dětí se zrakovým postižením* [online]. Informační portál Šance dětem [cit. 25. 10. 2019]. Dostupné z https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/zasady-zrakove-hygieny-u-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml

[4] STEJSKALOVÁ, K. (2013) *Dítě se zrakovým postižením v procesu edukace I* [online]. Metodický portál RVP [cit. 25. 10. 2019]. Dostupné z: https://audiovideo.rvp.cz/video/2827/ONLINE-SETKANI-DITE-SE-ZRAKOVYM-POSTIZENIM-V-PROCESU-EDUKACE-I.html

[5] STEJSKALOVÁ, K. (2014) *Dítě se zrakovým postižením v procesu edukace II* [online]. Metodický portál RVP [cit. 25. 10. 2019]. Dostupné z: https://audiovideo.rvp.cz/video/2829/ONLINE-SETKANI-DITE-SE-ZRAKOVYM-POSTIZENIM-V-PROCESU-EDUKACE-II.html

Zdroje fotografií:

Obr. 1., 2. a 3. – hmatové obrázky.

Zdroj: http://www.dotknisesveta.cz/hmatove_knihy.php (Webové stránky byly zrušeny.)

Obr. 4 – kazetový strop.

Zdroj: https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/zasady-zrakove-hygieny-u-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml

Obr. 5. – bezpatkové písmo arial.

Zdroj: https://cs.wikipedia.org/wiki/Arial

Obr. 6. - bezpatkové písmo helvetica.

Zdroj: https://cs.wikipedia.org/wiki/Helvetica

Obr. 7. – kontrastní zárubně

Zdroj: https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/zasady-zrakove-hygieny-u-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml

Obr. 8. – hrany schodů

Zdroj:

https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/zasady-zrakove-hygieny-u-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml

31. Devatenáctiletý Michal, jeho plány a život s nadáním

Devatenáctiletý Michal Bravanský z Gymnázia M. Koperníka v Bílovci získal skvělé třetí místo v mezinárodní soutěži vědeckých prací European Union Contests for Young Scientists (EUCYS). V rozhovoru s Michalem jsme si povídali o jeho úspěchu v soutěži, jeho projektu, o jeho nadání, kdy se objevilo, jak se s ním žije a jaké jsou jeho cíle a další plány.



FOTO: archiv Michala Bravanského.

Michale, nejdříve velká gratulace k Vašemu úspěchu v soutěži EUCYS 2021. Pokud vím, bezprostředním impulzem byla po návratu z letní dovolené Vaše vlastní potřeba umět vybrat nejdůležitější témata pomocí umělé inteligence. Je to tak? Představíte prosím na úvod Váš projekt?

Ano, při prezentaci projektu často zmiňuji tento příběh, kdy jsem si před rokem otevřel různé české zpravodajské portály a zjistil, že za týden, co jsem byl na dovolené, se vydalo přes dva tisíce různých článků. Přitom jsem si uvědomil, že tolik informací opravdu člověk nedokáže zpracovat, ale umělá inteligence (AI) by mu s tím mohla pomoct. Projekt *Měj přehled* dělá

právě to, že v reálném čase analyzuje český zpravodajský prostor, hledá v něm nová důležitá témata, a nakonec je publikuje na sociální sítě. Právě využití různých algoritmů a AI zajišťuje, že veškerá poskytovaná zpravodajství jsou objektivní, rychlá a nevyžadují žádný lidský dohled.

Můžete popsat, jak soutěž v hybridním režimu probíhala?

Předně, 32. ročník této prestižní mezinárodní soutěže středoškolských vědeckých prací European Union Contests for Young Scientists (EUCYS) v září 2021 kombinoval vlastně dvě soutěže - odložený ročník EUCYS z roku 2020 a řádný ročník 2021. Poprvé se konal v hybridní formě, tj. porota zasedala v Salamance a soutěžící a národní organizátoři byli ve svých domovských zemích.

Veškerá komunikace – jak se soutěžícími, tak i s porotci – probíhala přes virtuální prostředí, kde jsme se mohli volně pohybovat mezi jednotlivými postery. Ještě před začátkem jsme dostali časy interviews, kdy jsme jako v reálném světě museli stát u našeho posteru a vyčkat na příchod porotce. V ten moment jsme se připojili na společný hovor a já jsem začal prezentovat jednotlivé části mého projektu. Zbytek programu jsme se pak přemisťovali po různých dalších virtuálních místnostech, kde se konaly doprovodné akce, například přednáška od nositele Nobelovy ceny za fyziku Dr. Williama Daniela Phillipse.

Přesuňme se nyní v rozhovoru k Vám. Jak se Vaše nadání projevovalo v dětství?

V raném dětství jsem ničím nevynikal, svými schopnostmi a znalostmi jsem zcela zapadal do vývojových tabulek dítěte. Ani nemůžu sdílet žádný příběh o tom, jak se najednou projevil můj talent na programování. Nadání se u mě začalo projevovat postupně, kdy jsem zkoušel různé aktivity, většinou se týkaly angličtiny, matematiky, fyziky a astronomie. A ty mě přirozenou cestou navedly k programování, které mě zaujalo nejvíce ze všech oborů.

Nebyl jsem tedy žádné zázračné dítě, které mluví v jednom roce ve větách, ve čtyřech letech čte a v osmi naprogramuje svou první počítačovou hru. První viditelné úspěchy se u mě objevily v páté třídě na základní škole. V mladším dětském věku podle mě neexistuje zase tolik možností, jak prokázat své nadání, pokud nejste geniální, než právě přes různé soutěže. Dosáhl jsem tehdy plného počtu bodů v soutěži Matematický klokan, byl na předních místech v okrese v Pythagoriádě a v Matematické olympiádě. S úspěchy v matematice jsem pokračoval i na nižším stupni osmiletého gymnázia, kdy jsem třeba v deváté třídě obsadil třetí místo v krajském kole Matematické olympiády. Ale už tehdy se můj zájem začal koncentrovat na informatiku, kde jsem se více našel. Můj samotný rozvoj v tomto oboru záležel víceméně spíše na mně než na škole. V té době se začínají datovat mé úspěchy v informatice – jako třeba vítězství v celostátním kole Soutěže v programování.

Bylo Vaše nadání nějak diagnostikováno? Kdy a kde se tomu stalo? Pamatujete si k

tomu více?

Nevím, jestli jsem ten správný adept na zodpovězení této otázky. Co sledují testy IQ, kterými se měří nadání? Ty se mi zdají jednostranné. Vysoký inteligenční koeficient a s tím související nadprůměrné mentální schopnosti nezaručují samozřejmě úspěch. Jsou vynikajícím pomocníkem, ale nejsou dostačující, jak se někteří lidé domnívají a pak se ohánějí papírem, jak mají vysoké IQ, a ostatní to nerespektují a nevidí.

Pokud člověku chybí volní vlastnosti jako samostatnost, spolehlivost, sebeřízení, cílevědomost…, nedokáže žádný svůj projekt dovést do konce. Pokud se dítěti nedostávají komunikační dovednosti a má potíže vyjádřit své myšlenky a pocity takovou formou, aby je okolí pochopilo a přijalo, své projekty nebude moci veřejnosti představit ani obhájit. A tak bych mohl pokračovat.

Třeba se úplně zanevřelo na všeobecný přehled, protože si vše můžete najít na internetu. V rozhovoru snadno ale poznáte, zda daný člověk má alespoň základní povědomí o historii, geografii, biologii…, a nemluví pořád o jednom tématu, ve kterém je sice vynikající, ale další ho nezajímají. A tak bych mohl pokračovat.

Když můžu mluvit za sebe, nadání nemám potvrzené žádným testem. Za mě spíše mluví práce a úspěchy, které mám za sebou. Navštěvoval jsem „obyčejnou“ základní školu a „obyčejné“ osmileté gymnázium. Do 14 let jsem se hledal, rozhodoval se mezi matematikou, astronomií a informatikou, účastnil se různých soutěží. Pak se stala informatika mým zájmem číslo jedna. A zde přišel pro mě zásadní moment, škola mi v posledních dvou letech studia umožnila individuální studijní plán. Samozřejmě zde zase hrály roli mé dosažené výsledky ve studiu a v soutěžích.

Jsem rád, že jsem nebyl vyčleněn ze společnosti mých vrstevníků, že jsem si prošel klasickým školstvím sice s obrovskou výhodou ve formě individuálního plánu, protože tak mohu v budoucnu třeba přispět ke změnám, které by mohly celý učební proces zefektivnit.

Podívejme se na školní docházku. Mnozí učitelé si představují, že nadaný žák je jedničkář, platilo to i u Vás?

Mezi premianty třídy jsem nepatřil, ale nebyl jsem ani na chvostu, spíše lepší průměr. V prvním ročníku střední školy jsem se začal zúčastňovat různých pracovních stáží a nepřímo tak začal opomíjet školní předměty, které k informatice až tak blízko nemají. Takže na mém vysvědčení byste nenašli jedničky z chemie či biologie.

Jak vypadala vaše příprava do školy?

Momentálně jsem dokončil závěrečný ročník gymnázia, takže jsem velké množství mého času investoval do učení se na maturitu. Příprava jinak probíhala na volnější bázi, částečně to bylo také způsobené tím, že jsem kvůli svým aktivitám často ve škole chyběl či jsem jí nevěnoval tolik času. Myslím si, že toto moje rozhodnutí bylo správné. Často slýchávám od úspěšných vysokoškoláků, že by byli o hodně dále, kdyby se už na střední více specializovali na svůj obor, vzdělávali se v něm nad rámec středoškolského učiva, účastnili se různých stáží, než když denně trávili osm hodin ve škole nad předměty, které v budoucnu již stejně nevyužili.

Probíhala na základní škole podpora Vašeho nadání?

V rámci povinné školní docházky jsem navštěvoval jak základní školu, tak osmileté gymnázium. Podpora tehdy probíhala spíše na úrovni emocionální nebo ve formě konzultací. To, že bydlím a studuji v malém městě na severní Moravě, ovlivňuje můj vzdělávací proces už od první třídy. Nejsou zde možnosti navštěvovat různé specializované kroužky, které by člověk mohl vyzkoušet a případně se v nich najít, musel byste dojíždět. Člověk tak musí hledat a zkoušet sám. Pomáhá rodina, náhoda, internet. Vše se změnilo na střední škole, kdy už jsem informatiku změnil z koníčku na práci ve formě stáží.

Proč po základní škole následovalo právě osmileté gymnázium?

Po páté třídě jsem přešel na Gymnázium Mikuláše Koperníka v Bílovci. O přechodu rozhodli spíše rodiče, usoudili, že budu studijní typ. Volba byla jasná. Gymnázium máme přímo ve městě, kde bydlím, další je minimálně 40 minut jízdy hromadnou dopravou. Kdybych neprošel sítem přijímaček, zůstal bych na základní škole, protože bych ve 12 letech na jiné gymnázium tak dlouho a ještě s přestupem nedojížděl. A určitě volbu přejít na gymnázium považuji za přínosnou, najednou jsem nebyl automaticky nejlepší ve třídě, toto prostředí vás více přinutí k práci na sobě.

Jakou jste na střední škole dostával podporu?

Dá se říct, že už na nižším stupni gymnázia jsem se začal věnovat informatice, na vyšším už dost intenzivně, což vyústilo v několik stáží ve firmách jako Seznam, AT Computers či O2 Czech Republic, kde jsem dosud. Těchto pracovních stáží bych se nemohl účastnit bez podpory gymnázia, které mi umožnilo individuální vzdělávací plán. Mohl jsem tak přesáhnout hranici 25 % zameškaných hodin v daném předmětu a věnovat se mimoškolním aktivitám, které mě rozvíjely v oblastech, které škola nenabízela. Na některých školách tuto možnost neposkytují nebo jenom v omezené míře, takže má student nakonec pouze dvě možnosti, buď omezit své aktivity, nebo přejít na jiný vzdělávací institut. A to poté zásadně ovlivňuje jeho další seberozvoj, který je tak vlastně zpomalen či pozastaven až do počátku vysokoškolského studia.

Mezi další nesporné výhody Gymnázia Mikuláše Koperníka patří i jeho menší velikost. S jednotlivými učiteli se znám osobně už od nástupu na školu, což mi ulehčovalo komunikaci ohledně plnění individuálního plánu.

Co by Vám v této době pomohlo k většímu rozvoji a třeba vás více bavilo?

Každý středoškolský student by měl mít povědomí o možnostech seberealizace bez ohledu na to, kde a na kterém typu střední školy právě studuje. Já jsem pomocí soutěží zjistil, jakým směrem se mám orientovat. Táhlo mě to k programování a informatice, kde jsem nejprve znalosti získával, a to hlavně pomocí samostudia. Měl jsem a mám k tomu dobré podmínky. Kvalitní rodinné a sociální zázemí, správný výběr školy, podporu okolí, silnou vůli. Ale informace jsem si musel většinou získávat vlastními silami. Když jsem třeba narazil na možnost pracovat na projektu v rámci Středoškolské odborné činnosti, sám jsem jako student oslovoval akademické pracovníky, jestli by mi dělali konzultanta. Byl bych určitě velice rád, kdyby mi někdo pomáhal už od doby náznaků mého talentu a nasměroval mě do oborů, kde by se dal můj daný potenciál využít.

Spousta talentů není rozvíjena proto, že nemají vyhovující rodinné prostředí nebo navštěvují okrajovou školu. Podpořil bych tedy i zapojení vysokých škol, firem a dalších institucí do výuky. Ty by třeba pomocí online seminářů podchytily zájmy studentů, které by pak mohly v centrech v příslušných krajských nebo okresních městech naživo a zadarmo rozvíjet. Pokud by to charakter konzultace dovoloval, mohl by probíhat jen online formou. A nakonec by nebylo špatné vytvořit oficiální katalog školních a mimoškolních akcí podobný databázi mimoškolních aktivit ProStředoškoláky, informovat v něm o všech možných aktivitách pořádaných MŠMT a dalšími organizacemi, jako jsou soutěže, semináře, kroužky, tábory, stáže, a zajistit potřebnou propagaci tohoto portálu mezi pedagogy a studenty.

Co by podle Vás mohla škola nadaným žákům poskytovat, aby se mohli rozvíjet?

Myslím si, že prvním správným krokem, kterým by se měla škola vydat, je aktivně nebránit studentům v rozvoji a v mimoškolních aktivitách. Určitě bych si dal pozor, aby úmyslně či neúmyslně nepodkopávala žákům nohy, a aby se přátelsky nechovalo pouze vedení školy, ale aby tento konsenzus převládal i v celém učitelském sboru školy.

Dále bych se určitě pokusil představit různé mimoškolní aktivity studentům. Učitel by strávil krátkou část hodiny prezentací soutěží a zkusil namotivovat žáky, aby se do nich přihlásili. Věřím také, že by školy neměly opomíjet i rozmanitost kroužků, které studentům nabízí, a propojit je více s praxí, firmami a odborníky.

Jak se cítíte teď na konci středoškolského studia?

Když se ohlédnu zpět na to, co vše jsem zvládl do 19 let, musím říct, že jsem spokojen. Vždy se dá udělat více, ale prošel jsem třemi stážemi, kde jsem mohl zakusit výhody a nevýhody pracovního procesu. Zapojil jsem se s úspěchem do spousty soutěží vyhlašovaných MŠMT, z nichž především vítězství ve Středoškolské odborné soutěži mě přivedlo k vědě. Účast na hackathonech* mi pomohla rozšířit mé obzory ve světě podnikání. Zde také vznikla myšlenka projektu *Verifee*, na které v současné době intenzivně pracuji. Zapojení do akce Středoškolák roku mi umožnilo seznámit se s dalšími nadanými studenty z různých oborů. To vše zahrnovalo obrovský posun vpřed v oblasti komunikace nejen v češtině, ale i v angličtině. Nebojím se předstoupit před neznámé lidi, abych jim vysvětlil svůj projekt. Naučilo mě to zodpovědnosti, lepšímu rozvržení svého času.

Michale, teprve před pár dny jste maturoval. Jaké jsou Vaše plány do budoucna?

Celý rok jsem se věnoval přihláškám na zahraniční univerzity a teď můžu konečně po tomto úmorném kolotoči motivačních dopisů a zkoušek říct, že jsem přijat do Anglie na University College of London a Imperial College of London na obor „informatika“. Můžu si vybrat, na které škole začnu příští rok studovat. Jednou z dalších podmínek pro přijetí byly samé jedničky z maturity, které se mi podařilo získat. Musím taky poděkovat nadaci „Bakala Foundation“, která mi poskytla stipendium pro studium na zahraničních univerzitách, a bez jejíž podpory bych tak vysoko mířit nemohl. Ve svém „personal statement“, slohové práci pro anglické univerzity, jsem zmiňoval právě konferenci EUCYS v Salamance, a tak mi možná i ona pomohla splnit si sen o studiu v zahraničí.

Na závěr rozhovoru se nemohu nevrátit k Vámi již zmíněné čerstvé aktivitě (s dalšími dvěma kamarády), a to aplikaci Verifee. O čem je a jak aplikace funguje?

Na *Verifee* pracuji společně s Filipem Trhlíkem a Matyášem Boháčkem a momentálně jsme inkubování uvnitř AI centra O2 Czech Republic. Tam vyvíjíme systém na evaluaci důvěryhodnosti zpravodajských článků a posléze jeho distribuci mezi veřejnost přes rozšíření do prohlížeče a webovou aplikaci. Samotná evaluace probíhá na základě různých parametrů, například senzacechtivosti titulku nebo útočnosti textu. Výběr kritérií jsme konzultovali s různými žurnalisty a třeba i s Fakultou sociálních věd Univerzity Karlovy. O hodnocení důvěryhodnosti zpravodajských textů se samozřejmě snaží i *Měj přehled*, ale v jeho případě ji analyzuje na základě důležitosti zprávy v českém mediálním prostoru, zatímco *Verifee* ji bude určovat na úrovni obsahu samotného článku, což je i po technické stránce o úroveň náročnější.

Michale, děkuji za Váš čas a rozhovor!

Rozhovor vedla Renée Grenarová, Vedoucí oddělení mládeže a podpory nadání, NPI ČR

* Hackathon (také hack day nebo hackfest) je akce, při níž programátoři, případně ve

spolupráci s grafiky a webdesignéry, intenzivně pracují na zadaném softwarovém projektu. Jejich funkce může být čistě vzdělávací, v řadě případů je však cílem vytvoření konkrétní IT aplikace. Předem je oznámeno také zařízení nebo systém, na kterém se vyvíjí.[Hackathon, Microsoft Innovation Center]

32. Individuální vzdělávací plán (IVP) pro žákyni s dyslexií a dysortografií na střední škole

Když si nevíte rady s individuálním vzdělávacím plánem (IVP) pro žáka se specifickými poruchami učení na střední škole, zkuste to s naším vzorem. Tentokrát jsme se zaměřili na dyslexii a dysortografii. (Ilustrační foto. | FOTO: Unsplash)



Formulář najdete zde

33. Individuální vzdělávací plán pro neklidné tříleté dítě v mateřské škole

Zkuste si sestavit individuální vzdělávací plán (IVP) pro tříleté dítě, které se projevuje jako nešikovné, celkově neklidné, někdy příliš aktivní, jindy málo, zkrátka vám dává docela zabrat a nevíte přesně, jak s ním pracovat a podpořit ho. Nápověda vám pomůže vyplnit jednotlivá pole. Dokument si můžete na konci stáhnout v editovatelné i needitovatelné podobě (PDF). (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

34. Rychlý profil žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Praktické a rychlé profily žáků se speciálními vzdělávacími potřebami usnadní vzdělávání pedagogům i žákům. Inspirujte se formátem vytvořeným britskou Learning community.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Představte si situaci: jdete suplovat do třídy, kterou neznáte, a víte jen, že je v ní specifický žák – například s nějakým znevýhodněním, ať už „ošetřený“ individuálním vzdělávacím plánem, nebo nikoli. Může to být pro vás velmi obtížné, máte třeba jen několik minut na to, abyste si udělal alespoň představu o daném žákovi a věděl, jak mu pomoci, čemu se vyhnout. Vhodným pomocníkem je v takové chvíli nástroj Rychlý profil. Jiný, ale praktický a netradiční koncept, myšlený spíše kolektivně až týmově, vytvořila ve Velké Británii Learning Community – je nazvaný příznačně Profil na jednu stránku.

Profil žáka se SVP na A4

Jedna strana A4 je bez nadsázky stěžejní formát českého školství. Tisknete na něj pracovní listy, ale i vysvědčení. Pokud cokoli rozstřihováte, jedná se o výchozí tiskový formát, který pak dále umenšujete dle potřeby. Dá se říct, že se i s žáky s tímto formátem denně setkáváte a že jste na něj téměř bazálně navyklí. I z tohoto důvodu je Profil na jednu stránku ideální formát, který může být obsažný a zároveň nezahltí.

Pět stručných odpovědí na pět zásadních otázek o profilu na jednu stránku pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

1. CO TO JE?

Profil na jednu stránku je v metodice charakterizován takto: *„Profil na jednu stránku je shrnutí toho, na čem konkrétnímu mladému člověku nebo dítěti záleží, a jak mu poskytnout efektivní podporu.“* [1] Pro představu, jak vypadá takový profil, podívejte se do přílohy č. 3 Profil na jednu stránku na profily Hanky, Matyáše a Martinky. Obecně se dá říct, že Profil na jednu stránku by měl obsahovat:

- jméno a fotografii žáka,
- balíček informací ve smyslu, *co máme na žákovi rádi* či *co je na žákovi skvělé*,
- balíček informací ve smyslu, *co má žák rád* či *co je pro žáka důležité*,
- balíček informací ve smyslu, *co žákovi pomáhá* či *co žák potřebuje*. [2]

2. KDE SE VZAL?

Jedná se o prověřený formát průběžného a aktualizovaného vytváření profilů o žácích, který byl vytvořen Vzdělávací komunitou (Learning Community) a v České republice ho zavádí a propaguje nevládní nezisková organizace Rytmus – od klienta k občanovi, o. p. s. Organizace Rytmus přeložila samostatnou metodiku vytvořenou Learning Community a nazvanou *Profil na jednu stránku ve škole: metodický průvodce.*

Celá metodika je pro registrované zájemce přístupná ve veřejně přístupné databázi OP VK. Najdete ho také v příloze č. 4 ke stažení.

3. JAK HO POUŽÍVAT?

Už pouhé vytváření profilu je součástí cíle – krystalizace profilu při sběru informací od žáka samotného, jeho spolužáků a rodičů. Metodika na stranách 12–24 nabízí a ukazuje konkrétní rešeršní formuláře. Dále pak metodika navrhuje např.:

- využívat setkání s rodiči jako příležitost pro revizi profilu a jeho doplnění,
- aktualizovat profil na konci školního roku a poslat ho domů spolu s vysvědčením,
- využít profil jako zpětnou vazbu pro celou školu (co vadí, co nevadí). [2]

Používání profilů dle rámce Profilu na jednu stránku lze chápat jako oboustrannou dohodu na vzdělávání v tom smyslu, že žák v profilu vidí, co a jak má nastaveno pro optimální výuku, vy pak dle profilu můžete v maximální možné míře reflektovat jeho potřeby.

4. **JAK HO VYTVÁŘET?**

Profil na jednu stránku by měl podle metodiky Vzdělávací komunity vznikat na základě spolupráce konkrétního žáka, jeho zákonných zástupců, učitelů a asistentů pedagoga – ti se pravidelně setkávají na hodnotících schůzkách. Vznikne ucelený obraz žáka, který odráží jeho vlastní pohled a zároveň odbornost ostatních zainteresovaných. Profil je možno vytvářet a upravovat i za pomoci informací sebraných během hodnoticí schůzky. Během školního roku může být průběžně aktualizován, a to i ve spolupráci se spolužáky. To znamená, že se jedná o organický materiál, který vzniká průběžně, žije a na konci školního roku by měl být o něco jiný než na jeho začátku.

5. **KAM HO UMÍSTIT?**

Tři nápady z Velké Británie, které stojí za zvážení:

- Vytvořit ve třídě zeď věnovanou profilům na jednu stránku.
- Složku s profily na jednu stránku umístit na učitelův stůl ve třídě.
- Mít jednotlivé tipy ze sekce „Jak nejlépe podpořit…“ na kartičkách na kroužku, tak aby mezi nimi šlo rychle listovat. [3]

Rozhodně je ale nutné myslet na to, aby „nevisel“ ve třídě jeden jediný profil – mohl by vést ke stigmatizaci a k posměchu spolužáků.

Pozitivní a konkrétní popis speciálních vzdělávacích potřeb

Při zpracovávaní nashromážděných informací a sestavování profilu na jednu stránku je třeba mít na paměti:

- Pište pozitivně a s úctou, přitom tak podrobně, aby měl čtenář po přečtení profilu pocit, že popisovanou osobu zná a ví, jak ji podpořit.
- Vyhněte se, pokud možno, zevšeobecňování – pište tak konkrétně, jak to jen jde.
- Používejte jednoduchou, každodenní řeč a vyhněte se odborným termínům.
- Doplňte profil fotografiemi, kliparty či jinými ilustracemi, které odrážejí to, co se v profilu píše. Ideálně je nechte vybrat žákovi samotnému. [4]

Rychlý profil

Využít můžete alternativně i tzv. **Rychlý profil**, vytvořený autorským týmem APIV B.

Rychlý profil je možné využít například při:

- hospitacích;
- suplovaných hodinách;
- tandemové výuce.

Rychlý profil určen pro rychlou a aktuální pedagogickou potřebu, pro jednorázové využití.

Nicméně pokud bude mít třídní učitel těchto profilů ke konkrétním žákům více, je možné je archivovat pro pozdější využití.

Ke stažení:

Příloha 1: Formulář Rychlý profil

Příloha 2: Manuál k nástroji Rychlý profil

Příloha 3: Profil na jednu stránku _ profily Hanky, Matyáše a Martinky

Příloha 4: Profil na jednu stránku - metodický průvodce

Zdroje:

[1] SANDERSON, H., SMITH T., WILSON, L. (2012) *Profil na jednu stránku ve škole*. Praha: Rytmus, s. 4.

[2] SANDERSON, H., SMITH T., WILSON, L. (2012) *Profil na jednu stránku ve škole*. Praha: Rytmus, s. 30.

[3] SANDERSON, H., SMITH T., WILSON, L. (2012) *Profil na jednu stránku ve škole*. Praha: Rytmus, s. 30.

[4] SANDERSON, H., SMITH T., WILSON, L. (2012) *Profil na jednu stránku ve škole*. Praha: Rytmus, s. 11.

35. Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka s ADHD

Nevíte si rady se sestavením individuálního vzdělávacího plánu pro žáka s ADHD? Udělejte si představu s naším vzorem, vyplnili jsme ho za vás pro žáka druhé třídy základní školy. (Ilustrační foto. | FOTO: Unsplash)



Formulář najdete zde

36. Nevidomý Vláďa a jeho cesta školním vzděláváním

Poznejte cestu nevidomého Vládi, který se i přes svůj handicap postupně téměř obešel bez asistenta pedagoga a naučil se Braillovo písmo. Jak v jeho případě probíhala inkluze?



Ilustrační foto / FOTO: APIV B

Vláďa je 24letý komunikativní mladý muž z Havlíčkobrodska se zájmem o lidská práva. Po narození se u něj projevily potíže se zrakem. Onemocněl šedým zákalem, ke kterému měl dědičné dispozice. Šedý zákal se postupně zhoršil na zelený. Sice prošel experimentální léčbou a zrak se mu až do devíti let zlepšoval, ale pak se mu vidění začalo postupně zhoršovat. Teď vidí světlo, tmu, obrysy a stíny velkých předmětů a kontrastní barvy na prudším světle. I přes svůj handicap prošel hlavním vzdělávacím proudem, na střední škole dokonce téměř bez podpory asistenta pedagoga.

O svém vzdělávání říká, že jeho inkluze byla hodně o štěstí na lidi, kteří měli otevřenou mysl a snažili se jeho zrak nebrat jako něco přitěžujícího, ale naopak jako něco, co by je mohlo v jejich práci posunout dál, a snažili se vždy udělat maximum.

Začneme od předškolního věku. Do jaké školky jste chodil?

Byla to běžná školka. Nastoupil jsem do ní ve třech letech. Původně jsem měl chodit do školky tady ve vesnici, ale nakonec se rodiče rozhodli, že budu dojíždět autobusem do vedlejší vesnice, kde s mým nástupem neměli problém. V naší vesnici s tím problém měli, to byla 90. léta, měli předsudky,

nebyli tomu naklonění. Nakonec jsem ve vedlejší vesnici chodil i nějakou dobu na základní školu. Se svými vrstevníky jsem vždycky vycházel. K tomu se váže historka, kterou si já už nepamatuji, ale byla mi tlumočena. Když přijeli ze speciálně pedagogického centra, snažili se najít nějakého kluka, jak sedí v koutku a nic nedělá. Našli mě ale mezi ostatními dětmi, jak si hraji. To je v pozitivním smyslu vyvedlo z míry.

Dostával jste v mateřské škole nějakou formu podpory?

Já si to už nepamatuji, ale myslím, že jsem dělal to, co všichni ostatní. Když se třeba kreslilo, jedna z učitelek se mi snažila nějak poradit, ale jinak jsem žádné výhody neměl.

Jak vás braly ostatní děti?

Kamarády jsem měl, byl jsem s nimi čtyři roky a vycházeli jsme dobře, neměli jsme problémy. Se stejnou třídou jako v mateřské jsem byl potom i ve škole na prvním stupni, než jsem odešel na speciální školu.

Jak probíhal váš nástup do běžné základní školy v hlavním vzdělávacím proudu?

Šel jsem do školy v sedmi letech, důvody odkladu už přesně nevím. Měl jsem asistentku pedagoga hned od první třídy a velkou podporu od speciálně pedagogického centra, dostával jsem pořád spoustu materiálů. Rodiče mi vyprávěli, že prý jedna z podmínek, aby mě vzali na tuto školu, byla, abych se naučil psát Braillovým písmem. Dostali jsme mladou učitelku, která zrovna dokončila studium na pedagogické fakultě, takže to byla její první zkušenost. Ta s námi zůstala až do čtvrté třídy, učitelé se tam nestřídali, takže tam byla jediná.

Jak jste se v této době rozvíjel v samostatnosti?

Byl jsem ve svých jedenácti letech poměrně dost nesoběstačný. Nechodil jsem s bílou holí a nebyl ani kdo by mě to naučil. Takže jsem byl hodně závislý na rodičích a asistentce. Ani jsem si pořádně neuměl zapnout bundu nebo si zavázat tkaničky, byl jsem zvyklý, že to někdo dělal za mě. Bral jsem to tak, že to všichni za mě udělají, proč bych se to měl učit?

Vraťme se k výuce Braillova písma. Jak jste se ho naučil?

Dojížděl jsem do speciálně pedagogického centra už před tím, než jsem nastoupil do první třídy, už v mateřské škole. Chodíval jsem tam na procvičování zraku a pak se k tomu od těch šesti let přidalo i učení Braillova písma a čtení na televizní lupě. Takže ještě před nástupem do první třídy jsem musel umět abecedu a Brailla. Na prvním stupni to byla jediná možnost zdrojů informací. Teď se ale s Braillovým písmem vůbec nepotkávám, maximálně tak na lécích.

Uměl na základní škole Braillovo písmo ještě někdo jiný, paní učitelka nebo paní asistentka?

Asistentka ho uměla, ta se ho taky musela naučit. Učil jsem se ale i běžné písmo. Měl jsem takové reliéfy, abych si mohl osahat, jak to písmenko vypadá, a pak jsem ho zkoušel psát nebo číst. Vlastně prvotně jsem se učil psát pod lupou. Osahal jsem si nejprve, jak písmenko reliéfně vypadá, pak jsem ho četl a psal na lupě, a pak ho postupem času zmenšoval.

Běžné písmo díky pomůckám dokážete přečíst. Dokážete také písmo psát?

Už jsem to všechno zapomněl, psaní nepoužívám, umím se už jen podepsat. Každý můj podpis je

zcela originální a neudělám dvakrát stejný. Když jsem někde, kde mají písmo nějak hmatatelné, zkouším po něm přejíždět a uvažovat, co tam může být napsané. Snažím se procvičovat, aby mi to úplně nevypadlo.

Jakým způsobem psanou formou komunikujete?

Všechno dělám na notebooku, úplně všechno. Pokud potřebuji něco napsat, napíšu to na něm, vytisknu a podepíšu to.

Když vám bylo 12 let, v pátém ročníku jste z běžné venkovské základní školy na Českomoravské vrchovině přešel do speciální školy pro zrakově postižené do Prahy. Jaký byl důvod této změny?

Rodiče nechtěli, abych na nich byl tak závislý, přáli si, abych dosáhl nějaké samostatnosti. Abych se naučil chodit s holí a podobně. Při komunikaci se školou zjistili, že bych měl jít na speciální školu, že už pro mě nemůžou udělat víc. Z těchto důvodů jsem se dostal na speciální školu do Prahy. Tam jsem byl tři nebo čtyři roky. Pátý ročník se mi rozdělil na dva roky. Byla tam spousta žáků s různě kombinovaným postižením. Tam jsem od ostatních pochytil a osvojil si spoustu zlozvyků jako skřípání zuby, houpání, kývání se a další různé pazvuky, protože jsem se tam neměl pořádně s kým bavit. Nudil jsem se, neměl jsem si s kým povídat a neměl jsem co dělat. Problémem je, že spousta dětí se zrakovým postižením si vybere integraci, a tak se musí zaplnit kapacita vzdělávací instituce dětmi s kombinovaným postižením zraku.

Co vám speciální škola dala?

Určitou samostatnost. Chodil jsem s holí a učil jsem se pohybovat po Praze, spoustu věcí jsem si už dokázal udělat sám. Hlavně mi to dalo sebevědomí, že se o sebe dokážu postarat a nepotřebuju někoho, kdo by se mnou dělal domácí úkoly.

Pak jste se vrátil zpátky do své původní základní školy?

Ne, šel jsem do školy ve městě kousek od domova, která je známá tím, že se snaží prosazovat inkluzivní vzdělávání. Je tam více žáků s handicapem, kteří jsou začleněni do tříd.

Jak vás v této škole podporovali?

Měl jsem asistentku. Jinak vlastně nic, to bylo dostačující. Tady vlastně začíná ten přerod. V té době už jsem si věřil a měl jsem asistentku s otevřeným přístupem. Postupem času mi dávala prostor, abych komunikoval se spolužáky, třeba s nimi při hodinách seděl v lavici. Později mi už jen připravovala materiály, které by se mi mohly hodit, třeba tištěné Mendělejevovy tabulky prvků. Snažila se mi kreativním způsobem zprostředkovat učení. Zároveň už jsem měl možnost komunikovat nejen se spolužáky, ale i s učiteli, takže jsem se domlouval přímo s nimi.

V čem byl jiný přístup asistentky na prvním stupni v porovnání s touto asistentkou na druhém?

Ta první byla trošku starší a hodně mě opečovávala. Když jsem byl starší, chtěla mě třeba naučit zavázat si tkaničky, ale ani já a ani ona jsme neměli dostatek trpělivosti. Byla to taková hodná tetička. Ta druhá byla kreativní, snažila se mi zprostředkovat materiály a zároveň mi dávala prostor, abych komunikoval s učiteli, spolužáky a lidmi z vedlejší školy. Motivovala a povzbuzovala. Když se mi něco nepovedlo, vedla mě ke zlepšování. Dodávala mi sebevědomí a zároveň sebejistotu, že

nejsem ve světě a ve vzdělávání úplně ztracený.

Tudíž komunikace s ostatními dětmi ve třídě i mimo třídu fungovala?

Fungovala. Dodnes si s nimi občas napíšu, jsme v kontaktu.

Vzpomenete si z tohoto období na konkrétního pedagoga a jeho přístup k vám?

Měli jsme skvělou zeměpisářku. Uvědomovala si, že tam jsem, a zároveň se snažila najít nějakou společnou komunikační vlnu. Například když jsem měl být zkoušen ze slepé mapy pohoří v Česku, ukázala mi je na mapě, která byla hmatatelná a byly tam obrysy.

Máte nějakou negativní zkušenost?

To asi přímo ne.

Jak mají podle vás učitelé postupovat, když jim do třídy přijde žák se zrakovým handicapem?

Myslím si, že je to hodně individuální, protože jediný, kdo dokáže říct, co ten dotyčný potřebuje, je on sám. Ono se taky může stát, že začne trochu švindlovat a vymýšlet si, že něco nezvládne. Na druhém stupni by primárně učitel měl přijít přímo za ním a zeptat se ho, jakou formou chce třeba dostávat testy, jestli na flash disku nebo e-mailem, nějakým způsobem prostě vést dialog s žákem. Učitel by si s ním ze začátku měl sednout a nastavit si s ním nějaké hranice. Musí si ujasnit, jaké požadavky na žáka má, a žák musí vědět, jakým způsobem chce učivo podávat, aby byl schopen se ho naučit. Co se týče prvního stupně, tam by ještě měla hrát výraznější roli asistentka pedagoga, která vyhodnotí, co je relevantní.

Jakým způsobem mohou učitelé podpořit to, aby žák se zrakovým postižením zapadl do kolektivu, aby si našel kamarády?

Ve své podstatě nic neobvyklého. Zapojit ho do třídní práce. I on zvládne třeba zalít kytku nebo udělat seminární práci ve dvojici. Zkrátka ho nesegregovat.

Při hledání střední školy se ale vyskytly potíže. S čím jste se konkrétně setkal?

Vytipoval jsem si pět škol, kde ale všude chtěli asistentku pedagoga. Já jsem byl v té době už docela sebevědomý. Kamkoliv jsem přišel, bavili se jen s rodiči. To mě strašně štvalo, protože byla řeč o mojí budoucnosti, ne mých rodičů. Až potom jsem přišel na poslední školu, kde pan ředitel rodiče a zaměstnankyni speciálního pedagogického centra, která tam s námi chodila, úplně vyblokoval. Bavil se se mnou o tom, jak bych si to představoval, co chci. A v tu chvíli jsem se rozhodl, že i kdyby se stalo cokoliv, tak sem prostě chci jít. Zaujalo mě, že mě nepřehlížel a respektoval mé potřeby.

Pořád jsem nad tím přemýšlel a potom jsem mu řekl, že by bylo nejlepší, kdybych asistentku pedagoga neměl. To už se začali ozývat rodiče a paní ze speciálně pedagogického centra, že to nejde, že ji potřebuju. Ředitel se mě ale zastal a nakonec jsme se domluvili, že tam bude jen na matematiku. Do té doby jsem dělal matematiku přes notebook, takže to trvalo strašně dlouho.

Jak vám tedy asistentka v matematice na střední škole pomáhala?

Matematiku jsem psal na Pichtově psacím stroji. Asistentka dříve pracovala u jednoho nevidomého kluka na základní škole, takže už měla představu o Braillově písmu. Když jsem napsal něco na tom

stroji, nějaký test nebo cvičení z matematiky, ona to přepsala, aby to mohla přečíst paní učitelka.

Slovníček

Lupa– zrakově handicapovaní mohou používat různé lupy řádkové, ruční, příložné, osvětlovací, lupy se stojany. Bývají vyrobeny ze speciálních zpevněných umělých hmot, které nemají téměř žádné zkreslení. [1]

Braillovo písmo – Braillovu abecedu používají zrakově handicapovaní pro čtení a psaní. Psaní je možné díky technickému vybavení, jako je **Pichtův psací stroj**. Braillova abeceda je tvořena kombinací šesti bodů (dva dvoubodové sloupce vedle sebe), při nichž se vypouští jeden až pět bodů a definuje konkrétní písmeno. [2]

Jakou další podporu jste dostával?

Určitě sociální. V té době jsem nastoupil na internát, kde jsem taky musel všechno zvládat sám. Ta podpora do začátku mi moc pomohla, než jsem našel sebejistotu.

Co vám tato doba přinesla?

Spoustu věcí, hlavně spoustu kamarádů a známých. Protože to bylo období, kdy jsem s lidmi prostě musel komunikovat a budovat vztahy a dokázat jim, že i když nevidím, není to problém. Měl jsem hodně kamarádů na internátu a i ve škole jsem vycházel se spolužáky, výborně jsem se sociálně integroval. Se školou to v té době moc slavné nebylo, protože to bylo období nejsložitějšího boje se sebepřijetím. Nebyl jsem s nikým nevidomým v kontaktu, byl jsem úplně mimo komunitu nevidomých a zároveň jsem byl někde, kde mi nikdo pořádně nerozuměl. Bylo to takové období sebelítosti a sebezapření. Začal jsem dělat hlouposti, protože jsem se s tím snažil vypořádat jinak než sebepřijetím, a studijní výsledky šly rapidně dolů. I to je kapitola, kterou jsem si musel projít.

Co by vám tehdy pomohlo?

Nějaké volnočasové aktivity. Když ostatní kluci jezdí na skejtu, neměl jsem co dělat. Měl jsem sice kamarádů a přátel hodně, ale nemohl jsem si povídat o tom, o čem jako nevidomý člověk potřebuji mluvit.

Pomohlo by vám tehdy být v kontaktu s jinými zrakově handicapovanými?

Určitě.

Už jsme probrali pedagogy, ale jak vás během celé školní docházky podporovali rodiče?

Hodně mě podporovali v tom, co jsem dělal, dávali mi spoustu prostoru v rozvoji. To je asi to nejdůležitější. V ničem mi nebránili, a i když nesouhlasili s tím, co dělám, nechali mě, ať to udělám, jak chci. Samozřejmě to nesmělo být za hranou, ale pokud jsem chtěl udělat hloupost, mohl jsem. Dávali mi prostor k seberozvoji a sebepoznání.

Jak jste pokračoval po ukončení střední školy?

Když jsem odmaturoval, šel jsem do Prahy, kde jsem chvilku studoval vyšší odbornou školu sociální a začal jsem se občansky výrazně angažovat. Pak jsem pracoval na pražském magistrátu na odboru Integrace menšin a cizinců. Následně jsem se přihlásil na Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy na obor Romistika. Když jsem až tam zjistil, že bych neměl uplatnění, nedokončil jsem ani první semestr, to byla další moje neúspěšná studia. Potom jsem skončil i na pražském magistrátu, protože jsem se z Prahy odstěhoval a dlouho jsem pendloval mezi Jihlavou, Brnem a Prahou. Zkoušel jsem hledat práci, odpovídal jsem na inzeráty, chodil na pohovory. To už teď trvá tři roky. Vloni jsem se ještě zkoušel dostat znovu na školu, na práva, to nevyšlo a teď se zkouším dostat na Fakultu sociálních studií do Brna.

Jak zaměstnavatelé reagují, když zjistí, že jste nevidomý?

Vesměs neřeknou nic, protože vlastně nemohou, nechtějí působit diskriminačně. Většinou jen řeknou, že přijali někoho jiného. Napsal jsem na hodně inzerátů a většinou mi neodepsali vůbec, nebo odepsali, že podle životopisu nejsem člověk, kterého hledají. Nebo si mě pozvali na pohovor a tam to nevyšlo. Oni to napřímo říct nemohou. Byl jsem asi na dvanácti pohovorech.

Co zaměstnavatel může udělat, abyste u něj mohl pracovat jako běžný zaměstnanec?

Primárně mě asi seznámit s tou konkrétní prací. Když jsem nastoupil na magistrát, první týden byl takový zácvikový, zjišťoval jsem, kde co je, jak co funguje. Potom jsem už pracoval jako samostatná jednotka, už jsem nikoho nepotřeboval. To je asi to jediné, dát prostor zjistit, jak to tam funguje, to finančně moc nestojí. Mohu dělat téměř veškerou kancelářskou práci. Od zápisu z porad po přípravu materiálů. Tam, kde už vyžadují nějakou schopnost stylistiky textu, tam je pomyslná hranice. Možností ale díky postupné digitalizaci a minimalizaci fyzického papírování přibývá.

Setkal jste se někdy kvůli vašemu handicapu s předsudky?

Ani nemůžu spočítat kolikrát. Když jsem byl na cestách, i ve svém okolí. Když jdu třeba na úřad, lidé automaticky mluví s mým doprovodem, a ne se mnou. To se dělo už ve škole, ale děje se mi to pořád. Pořád se mi stává, že mi starší lidé automaticky začnou tykat, ptát se, jestli nechci pomoct, jako kdybych byl nějaký jednodušší. Tvářím se, že se nic neděje, ale vždycky mě to vytočí, protože je to nedůstojné.

Co je vaše vysněná práce?

Jsem velký determinista, nechávám si všechno otevřené a nějak proplouvám životem. Sem tam otevřu nějaká dvířka, zjistím, že za nimi nic není, tak je zase zavřu, zase někam popojdu, otevřu další, a tak pořád dokola. Vždy se u těch dvířek pozastavím, prozkoumám je a zase je zavřu, asi nechci být na práci moc vázaný. Spíš bych rád vytvářel nějaké hodnoty, nechtěl bych sedět někde v kanceláři od devíti do pěti a dělat práci, při které po mě nic nezůstane. Jsou pro mě důležité hodnoty a být v pohybu.

Vladimír si na svém soukromém facebookovém profilu vytvořil rubriku, kterou pojmenoval „Z deníku slepého burana“.

Pokud vás zajímá problematika nevidomých, čtěte také:

Zajištěnípodmínek pro výuku žáka se zrakovým postižením |Zapojmevšechny.cz

(zapojmevsechny.cz)

Základnípravidla komunikace s člověkem se zrakovým postižením |Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Nebo si také poslechněte podcast Vzdělávání a integrace žáků se zrakovým postižením

Zdroje

[1] LECHTA, V., ed. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál.

[2] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. (2000). *Oftalmopedie*. 2., dopl. vyd. Brno: Paido.

37. Plán pedagogické podpory – podpora čtení a psaní

Máme pro vás plán pedagogické podpory (PLPP). Vzor pro uplatnění na prvním stupni u nadaného žáka, který s vaší laskavou pomocí zvládne všechny své úzkosti a obavy ze čtení i psaní diakritiky. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

38. Plán pedagogické podpory pro předškoláky

Máme pro vás vzor plánu pedagogické podpory (PLPP), který uplatníte u předškolních dětí. S vaší laskavou pomocí lépe zvládnou potíže s komunikací nebo výslovností. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

39. Individuální vzdělávací plán – ADHD a autismus

Jak správně a objektivně sepsat individuální vzdělávací plán (IVP)? Vzor od našich odborníků vám napoví, jak by mohl vypadat IVP pro žáka s ADHD trpícího poruchami autistického spektra. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

40. Vzdělávání dětí s mentálním postižením, podpůrná opatření a kompenzační pomůcky

Zkuste inkluzi a vzdělávání žáků s mentálním postižením bez předsudků a stereotypů a zaměřte se na dobré klima třídy, podpůrná opatření a vhodné kompenzační pomůcky.



Ilustrační foto / FOTO: Freepik

„Osamělost je jediné skutečné postižení.“ (David Pitonyak)

Kategorie mentálního postižení

Děti s mentálním postižením bývají většinou klasifikovány podle stupně postižení s ohledem na výši svého IQ. V populaci jsou nejčastěji zastoupeny děti s LMD, tedy lehkou mozkovou dysfunkcí, je to přibližně 80 % z celkového počtu dětí s tímto handicapem. Jejich mentální věk se odhaduje na 9–12 let. [1]

Další skupinou jsou děti se středně těžkou mozkovou dysfunkcí, těžkou a hlubokou mozkovou dysfunkcí (dříve se používalo termínu mentální retardace). V tomto článku se sice podrobně nedočtete o hranicích IQ, které tyto diagnostiky kategorizují, zjistíte ale, jak k dětem přistupovat, pokud se dostanou do hlavního proudu vzdělávání ve vaší třídě. Od hranice kvocientu jako

diagnostického nástroje u těchto dětí se navíc postupně upouští a více se hledí na jejich individualitu a schopnost adaptovat se v určitém prostředí nebo kolektivu.

Někdy se mluví také o dětech s hraničním IQ, které by podle výše svého IQ mohly chodit do speciálních škol, ale často jen pocházejí z nepodnětného prostředí. Neznamená to tedy, že by výuku ve škole nemohly zvládnout, jen některé dovednosti, které mají děti běžně osvojené při nástupu do první třídy, nemají ještě rozvinuté. [2] Obecně lze mentální retardaci definovat jako souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v určité míře se mu přizpůsobit. [3]

Charakteristiky lehké mozkové dysfunkce:

• poruchy kognitivních (poznávacích) procesů

• poruchy motoriky a pohybové koordinace

• zvýšená závislost na druhých lidech

• infantilnost osobnosti

• zvýšená pohotovost k úzkosti, k neurotickým a dětským reakcím

• pasivita, celková zpomalenost v chování x impulzivnost, hyperaktivita

• konformnost se skupinou

• nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji svého „já“

• zvýšená potřeba uspokojení a jistoty

• citová vzrušivost a labilita nálad

• poruchy v interpersonálních vztazích a komunikaci [3]

Dítě s mentálním postižením v běžné škole

V současné západní Evropě je trendem vyrovnávání příležitostí těchto dětí v oblasti vzdělávání, pracovního a společenského začlenění. Když se vám dítě s mentálním postižením dostane do třídy, je důležité u něj zjistit aktuální úroveň schopností a dovedností skrze školské poradenské zařízení, pokud jím dítě už neprošlo. Ujasněte si, na jaký typ podpůrných opatření dítě dosáhne, a nepropadejte panice z toho, že do třídy nezapadne nebo že bude šikanováno. Obzvlášť na 1. stupni se docela dobře daří rozdíly u dětí smazávat, kritická bývá až 4. a 5. třída, ale inkluze těchto dětí v běžném vzdělávání neznamená, že právě na 2. stupni ZŠ se nemohou společně s výchovným poradcem a rodiči rozhodnout třeba právě pro speciální školu.

Integrace dítěte s mentálním postižením

Pracovat velmi dobře s klimatem třídy, vyhnout se předsudkům a nemít vysoké nároky je zcela zásadní pro dobré fungování a začlenění dítěte s LMD. Učení nemusí být nutně to nejdůležitější, velmi důležité je to, jaké má dítě ve třídě vztahy, jak se dokáže adaptovat a sžít se s kolektivem třídy. Inspirací pro vás by mohl být projekt Step by Step – Začít spolu, který upřednostňuje individualitu a

jedinečnost každého dítěte, jeho požadavky a svobodnou volbu. Třeba na chyby je zde nahlíženo jako na pozitivní aspekt a možnost posunout se dále, nikoliv jako na selhání.

Jedním z efektivních nástrojů pro udržení dobré atmosféry ve třídě a také prevencí šikany je tzv. ranní kruh. Děti ho využívají na vyřešení různých sporů, ale i ke společnému sdílení zážitků. [4] Pokud byste se v rámci třídy setkali se šikanou, zde jsou organizace – i mimopražské –, se kterými můžete situaci konzultovat.

Ranní kruh je také ideální místo, kde si můžete s dětmi popovídat o tom, že každý z nás je nejen originální, ale i trochu zvláštní. Pomůžete tím dítěti s mentálním postižením a zamezíte tomu, aby na něj ostatní děti nahlížely s předsudky a stereotypy. Můžete začít a říci dětem o sobě nějakou zvláštnost, třeba že často nedopatřením rozléváte kávu. Každé dítě pak o sobě také může říci něco zvláštního a dítě s mentálním postižením tak přirozeně splyne se zvláštnostmi svých spolužáků. Záleží jen na vás, jakým způsobem budete dítě ve třídě prezentovat.

Profil na jednu stránku

Profil na jednu stránku učitelům umožňuje dívat se na dítě nikoliv prizmatem jeho handicapu, ale naopak prizmatem jeho výjimečnosti a silných stránek. Najdete v něm, co mají spolužáci na dítěti rádi, co je pro dítě důležité z jeho pohledu a jakou nejlepší podporu mu můžou spolužáci nejen během výuky poskytnout. Profil je možné vyrobit s pomocí ostatních učitelů, rodičů a dalších blízkých dítěte. Vznikne tak kompaktní obraz o jeho osobnosti s jeho vlastními prioritami a přáními, se kterými můžete pracovat a postupně je i měnit v rámci individuálně vzdělávacího plánu (IVP). Více o profilu na jednu stránku se dozvíte v dokumentech v příloze, včetně konkrétní ukázky profilu dítěte. [5]

Podpůrná opatření

Dítě s mentálním postižením potřebuje maximálně strukturovanou hodinu s jednotlivými, krátkými úkoly. Učební látka by měla být odstupňovaná i v rámci obtížnosti. Tyto děti potřebují také častěji zpětnou vazbu a pochvalu v různé formě (razítka, smajlíky, pohlazení). Pokud má dítě podpůrné opatření číslo 3, tedy asistenta pedagoga, dbejte na to, aby se nevyčleňovalo z kolektivu více, než je nutné. Například odcházení ze třídy by měla být až poslední možnost. Pokud dítě jeví známky neklidu nebo agresivity, využijte některé z kompenzačních pomůcek, třeba míček na mačkání. Tipy vám můžou dát i rodiče.

Nechte děti pracovat ve skupinkách, například děti s Downovým syndromem často vykřikují, ale ani tak není ve třídě nikdy úplné ticho. Zamyslete se i nad tím, zda dítě ruší ostatní děti, nebo jen vás. Pokud je pro dítě práce s ostatními dětmi ve skupině příliš obtížná, nechte ho pracovat samotné s asistentem pedagoga a později ho nechte skupině prezentovat svůj výtvor.

Kompenzační pomůcky

Dopřejte dítěti uvolnění a relaxaci, když ji potřebuje. Kompenzačních a rehabilitačních pomůcek existuje celá řada. Pojďme se podívat na ty, které může dítě využít ve třídě nebo přímo v lavici. Například různé druhy míčků, které může mačkat a uvolňovat tak napětí, stejně dobře poslouží i plastelína. Některé děti mají tendenci kopat do židle, lze pro ně pořídit natahovací gumu na židli, popřípadě speciální gumovou otáčecí židli. Pokud je to možné, ve třídě může být i částečně relaxační koutek, zóna s polštářovými pytli nebo závěsnou houpačkou, kde si dítě může odpočinout.

Kompenzační pomůcky mimo třídu spojené s rehabilitačními technikami vyžadují sice zvláštní místnost, ale pokud takový prostor ve škole máte, výhodou je, že jej můžou navštěvovat všechny děti nebo se tam můžete na část vyučovací hodiny přesunout s celou třídou.

Snoezelen pomůcky

Snoezelen je relaxačně upravená místnost se speciálními pomůckami, jako je bublinkový vodní válec, aroma lampa, vyhřívaná vodní postýlka, polohovací vaky a lávové kameny. Každý si zde může najít svoje místo. Lávové kameny jsou ve velikosti dlaně a děti si je dávají na bříško pod tričko, což pozitivně ovlivňuje psychosomatiku. Kameny jsou umístěné na trnech, které se dávají do zásuvky. U dětí s nejtěžším postižením jsou právě třeba lávové kameny nebo vodní postýlka příležitost, jak vnímat hmat a teplo, a také s nimi díky těmto pomůckám můžeme snadněji navázat kontakt. To jsou pozitiva, která uvádí výchovná poradkyně a učitelka Dana Bučková ze ZŠ Žďár nad Sázavou.

Ilustrační fotogalerie / FOTO: ZŠ Žďár nad Sázavou

Trampolining

Pro trampolining je nutné mít samostatnou místnost a je potřeba stanovit pravidla, která budou děti dodržovat. Na trampolíně je během výuky jen jedno až dvě děti, ostatní sedí kolem dokola. Trampolína je bezbariérová, takže děti nemusí nikam lézt a zároveň z ní nemohou vypadnout. Trampolining aktivně provozují na ZŠ Komenského ve Žďáru nad Sázavou a podle slov výchovné poradkyně Dany Bučkové si aktivitu pochvalují děti i učitelé. K tomu, aby mohli s dětmi tyto aktivity provozovat, absolvovali učitelé ze ZŠ Komenského dvoudenní školení ve Speciálně pedagogickém centru Jihlava. Dostali certifikát a také CD s metodikou konkrétních her. Odkaz na kontakt SPC Jihlava zde. [6]

Ilustrační fotogalerie / FOTO: ZŠ Žďár nad Sázavou

Muzikoterapie

Muzikoterapie je speciální pedagogická metoda, která pomáhá dětem zažít rytmus, trénuje pozornost a vnímání hudby. Na velké africké bubny v rámci hudební výchovy cvičí na ZŠ Komenského ve Žďáru až třikrát týdně. S asistentkou vždy vyberou nějakou písničku z rádia, v ní najdou pár rytmů a ty pak zkouší zakomponovat do skladeb. Každoročně mají děti také několik veřejných vystoupení.[6]

Ilustrační fotogalerie/FOTO: ZŠ Žďár nad Sázavou

Hipoterapie

Setkávání s živým zvířetem je podle paní Bučkové naprosto unikátní technika. „Jezdíme na koni, dítě sedí nebo leží na dece nebo na polštářku a rehabilituje na hřbetu koně. Pokud sedí, musí sedět

rovně, takže to prospívá i fyzickému zdraví. Jezdíme zpravidla na jaře a na podzim, je to podmíněné hezkým počasím. Děti mají problém navázat běžnou komunikaci, ale se zvířaty to jde mnohem lépe. Třeba děti, které vůbec nemluví, začnou se zvířetem hned komunikovat. Ostatní děti si zatím opékají párky, takže si to také užívají," říká paní Bučková.

Ilustrační fotogalerie / FOTO: ZŠ Žďár nad Sázavou

Canisterapie

U této kompenzační praktiky se děti naučí, co znamená, když pes vrtí ocasem, když cení zuby, učí se házet mu míček a dávat pamlsek. Učí se i to, že zvířeti nesmí ubližovat a že zvíře je na lidech závislé. Je to také způsob, jak dát dítěti vědět, že zvíře vnímá bolest, stejně tak jako ji vnímají spolužáci i ono samo. Dítě si to posléze u kontaktu se svými vrstevníky může lépe uvědomit.

Děti s těžkým mentálním postižením relaxují v místnosti, kde je teplo, vleže u pejska. Ve Žďáru mají zkušenosti s border koliemi, které jsou nekonfliktní a k této technice tedy velmi vhodné.

Ilustrační fotogalerie / FOTO: ZŠ Žďár nad Sázavou

Přijetí dítěte s lehkou mozkovou dysfunkcí

Každé dítě s LMD je jiné a je třeba k němu přistupovat individuálně. To, co fungovalo u jednoho dítěte, nemusí platit u druhého. I proto je dobré zachovat si během výuky určitý nadhled. Když něco nejde, nechte to být a vraťte se k tomu zase až za nějaký čas. Aby se vám v komunikaci s dítětem s LMD dařilo, nepodceňujte spolupráci s rodiči. Konzultovat s nimi můžete všechno podle potřeby – třeba každý den nebo jednou za měsíc. K rodičům a dítěti se může připojit i asistent pedagoga, pokud se s ním dítě učí.

Dbejte také o dobré vztahy ve třídě. Dobrému klimatu školního kolektivu určitě prospěje třeba speciální pozdrav či objetí, které si na začátku hodiny s každým žákem vymyslíte. Na závěr je ale nejdůležitější uvědomit si, že pro dítě s tímto handicapem je stěžejní, aby se cítilo přijímáno vámi i třídou. Pokud se bude cítit dobře, budete mít dobrý pocit i vy, a to nejen z výuky, ale i ze vztahů s těmito dětmi.

Přílohy:

Profil na jednu stránku

Nástroj pro efektivní začleňování žáků „Profil na jednu stránku"

Související články:

Rychlý profil žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Zdroje:

[1] Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů.* Vyd. 1. Brno: MSD, 208 s.

[2] Eliášová, K., Kamberský, P. (2015). *Lidové noviny: „Hraniční" děti jsou v praktických školách proto, aby je uživily.* [online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-hranicni-deti-jsou-v-praktickych-skolach-proto-aby-je-uzivily/ (dat. cit. 12.12.2019)

[3] Bendová, P. a Zikl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.

[4] ČOSIV (2017). *Klíčem k dobrému školnímu klimatu je kvalitní mentoring. Rozhovor s Terezou Vlachovou.* [online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: https://cosiv.cz/cs/2017/05/16/klicem-k-dobremu-skolnimu-klimatu-je-kvalitni-mentoring

[5] Veronika Škopová. Nástroj pro efektivní začleňování žáků / Profil na jednu stránku. [online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: https://docplayer.cz/107362562-Nastroj-pro-efektivni-zaclenovani-zaku-profil-na-jednu-stranku-veronika-skopova.html

[6] Boučková, D. Ústní sdělení. [2019] [ZŠ Komenského, Žďár nad Sázavou].

41. Kompenzační pomůcky pro děti s poruchami autistického spektra (PAS)

Děti s poruchami autistického spektra během výuky ocení různé druhy kompenzačních pomůcek a technik, jako je muzikoterapie, vizualizace nebo upravený vzdělávací plán. Podívejte se na tipy ze Speciální ZŠ v Poděbradech a z dalších škol.



Ilustrační foto, antistresová dotyková hračka/FOTO: Freepik

Pomůcky pro děti s autismem

Autismus narušuje psychomotorický vývoj dítěte, ovlivňuje jeho komunikační dovednosti, představivost a schopnost navazovat sociální vztahy. Děti s autismem špatně rozumí tomu, co vidí, slyší a prožívají. [1]

Proto je třeba jim co nejvíce vyjít vstříc a usnadňovat jim práci v hodině pomocí nástrojů, které zpřehledňují školní výuku nebo jim umožňují chvilku relaxace.

Děti s PAS mívají lepší výsledky při aktivitách, u kterých jim informace předáváte vizuální cestou. Stejně tak se jim lépe daří v činnostech, při kterých využívají vizuální paměť. [2]

Ke kompenzačním pomůckám proto patří různé formy vizuální podpory, které usnadňují vzdělávání spojené s prostorovým uspořádáním, tedy vymezením prostoru na konkrétní činnosti a vymezením prostoru na pomůcky. [3]

Tyto pomůcky pak dětem s poruchami autistického spektra (PAS) pomáhají ve strukturování hodiny a nalezení určitého řádu a pravidel, které tyto děti velmi potřebují. Pojďme se společně podívat na některé z nich.

Rozvrh

Strukturovaný rozvrh se zalaminovanými kartičkami na suchý zip je pro dítě s PAS ideální, obzvlášť pokud je připevněný třeba na zeď, poblíž které má lavici. Na rozvrhu má znázorněny zkratky předmětů nebo ještě lépe piktogramy, tedy obrázky s předměty. Pokud dojde ke změně ve vyučování, dítě se snadno přeorientuje díky kartičkám na suchý zip. Na stěně může mít dítě i další piktogramy, pomocí kterých snadno vyjádří své potřeby. Například potřebuje na chvíli opustit třídu, nerozumí zadanému úkolu, popřípadě potřebuje asistenci nebo pomoc.

Ve Speciální základní škole v Poděbradech používají učitelé pro rozvrh magnetické lišty na magnetické tabuli, kde každé dítě má svoji barvu a fotografii, kterou má i na své židli. Pokud dítě ten den chybí, učitel fotku otočí. Všechny děti mají tak přehled, kdo je ten den ve třídě přítomen.

Vzdělávací plán

Správná skladba rozvrhu je důležitá nejen pro děti s PAS, proto je pro učitele stěžejní, aby vzdělávací plán děti nepřetěžoval. Na ZŠ Dr. Jana Malíka v Chrudimi přišli se zajímavým nápadem, který únavu uprostřed školního týdne dobře kompenzuje, a zavedli si v 1. až 3. ročníku tzv. volné středy. Děti nemusí ten den nosit do školy učebnice. V tento den nemají matematiku, český jazyk ani jiné náročnější předměty. Tento den slouží k uvolnění a přerušení přísunu nových informací v českém jazyce a matematice. Přednost mají oddechové a kreativní předměty typu výtvarné, hudební nebo sportovní výchovy. Děti jsou potom více odpočinuté a lépe zvládají učivo v následujících dnech, jak potvrzuje také učitelka a speciální pedagožka místní školy. [4]

Pokud se chcete dále inspirovat, podívejte se na webové stránky této školy, například do sekce s názvem „Napsali o nás“.

Vizualizace prostředí lavice

Pro děti s PAS bývá často nejvhodnějším řešením, pokud sedí v lavici samy a tento prostor mají také jasně definovaný. Jak je uvedeno výše, vizualizace úkolu, ale i prostoru je pro tyto děti srozumitelná, přehledná a dává jim pocit jistoty. Pro organizování věcí na lavici se hodí vyznačit místa pomocí barevné pásky. Žlutý obdélník vlevo nahoře je určený pro umístění penálu. Červený obdélník ve formátu A4 – prostor pro pracovní listy a plnění pracovních úkolů, zelený obdélník v pravém dolním rohu lavice může sloužit pro úkoly, které už dítě splnilo. Úkoly přicházejí zleva a posouvají se doprava. Modrým obdélníkem můžete vyznačit místo vpravo nahoře pro učebnici a další pomůcky.

Ve Speciální základní škole v Poděbradech má dítě možnost dojít si z lavice samo pro svůj úkol, který má uložený na polici s úlohami. Ty jsou odlišeny podle barvy nebo postavy, kterou má každé dítě podobně jako u magnetických lišt s rozvrhem, jak už bylo popsáno výše. Na polici jsou na levé straně

nevyřešené úkoly, na pravou stranu přesouvají děti úkoly již vyřešené. Zadání se liší podle věku, pro mladší děti na 1. stupni je úkol označený fotkou činnosti nebo kresleného piktogramu, pro starší děti jsou v krabičkách písemné kartičky se zadáním úkolu, jak uvádí pedagožka Jitka Šípková ze ZŠ Poděbrady. [5]

Osobní prostor mimo lavici

Některé školní aktivity můžou probíhat v kroužku nebo neformálně na podlaze a v tom případě je pro děti s PAS dost obtížné udržet svůj prostor například v rozsahu metr krát metr. Dítěti velmi pomůže, pokud bude mít svůj malý kobereček, který bude na aktivity v kroužku používat, aniž by přitom rušil ostatní děti anebo byl jimi rušen. Zároveň tím získá zkušenost a jistotu pohybovat se a pracovat ve skupině, což je pro děti s PAS velmi obtížné. Spouštěčem nežádoucího chování bývá u těchto dětí situace, kdy se k nim někdo přiblíží, nebo když dítě s PAS překročí osobní prostor ostatních spolužáků.

Pohybové kompenzační pomůcky – trampolining

Je prokázané, že učivo spojené s pohybem si děti, nejen ty s PAS, efektivněji a trvaleji ukládají v paměti. A právě k tomu je určena speciální aktivita trampolining. Jedná se o velkou trampolínu s hrubým potiskem, který dětem pomáhá v orientaci, a kromě jednoduchého skákání nabízí tato pomůcka dětem celou škálu didaktických her. Je možné tu vyučovat češtinu, hudební výchovu, přírodovědu nebo třeba matematiku.



Ilustrační foto/FOTO: ZŠ Komenského, Žďár nad Sázavou

Pro trampolining je nutné mít samostatnou místnost a stanovit pravidla, která budou děti dodržovat. Na trampolíně je během výuky jen jedno až dvě děti, ostatní sedí kolem dokola. Trampolína je bezbariérová, takže děti nemusí nikam lézt a zároveň z ní nemohou vypadnout. Výuka pomocí her dětem s PAS umožňuje být pozornější a lépe se soustředit. Rozvíjí také jejich sociální kontakty, protože na základě hry se snaží porozumět svým spolužákům, procvičují kooperaci a smysl pro rytmus.

Například během hodiny matematiky si můžou děti opakovat násobilku. Jedno dítě je na trampolíně a vždy, když skočí v pravidelném rytmu na kolínka, řekne požadovaný násobek. Podobně fungují třeba hry na vyjmenovaná slova nebo tvrdé a měkké souhlásky.

Trampolining aktivně provozují na ZŠ Komenského ve Žďáru nad Sázavou a podle slov výchovné poradkyně Dany Bučkové si aktivitu pochvalují děti i učitelé. K tomu, aby mohli s dětmi tyto aktivity provozovat, absolvovali učitelé ze ZŠ Komenského dvoudenní školení ve Speciálně pedagogickém centru Jihlava. Dostali certifikát a také CD s metodikou konkrétních her. Odkaz na kontakt SPC Jihlava zde. [6]

Uvolňovací kompenzační pomůcky – muzikoterapie a džembe

Pro uvolnění, zábavu a radost z rytmu si na ZŠ Komenského oblíbili také hraní na bubny, tzv. džembe. Bubnování probíhá jako zvláštní kroužek mimo výuku, v rámci něhož se děti protáhnou, zahrají si a uvolní ze sebe napětí. Jak dodává paní Bučková, tato aktivita prospívá dětem s PAS, ale také dětem s poruchou chování a impulzivitou. Děti se musí soustředit a spolupracovat s ostatními, čekat na sebe, navazovat ve hře na buben a dodržovat rytmus a dynamiku. O oblíbenosti a úspěšnosti tohoto kroužku svědčí také společenské akce několikrát do roka, kterých se paní Bučková s dětmi účastní. Když jde například o doprovod při předtančení na maturitním plesu, s kolegyní asistentkou vyberou nějakou písničku z rádia a podle ní zkouší najít pár rytmů, které pak s dětmi nacvičují. [6]



Ilustrační foto/FOTO: ZŠ Komenského, Žďár nad Sázavou

Uvolňovací kompenzační pomůcky – Snoezelen

Speciální základní škola Poděbrady využívá relaxační místnost Snoezelen, což je speciálně upravená místnost s technickým vybavením, které využívá multismyslovou stimulaci. Děti si tam můžou vybrat z různých speciálních pomůcek, jako je bublinkový vodní válec, aroma lampa, vyhřívaná vodní postýlka a speciální lávové kameny, které pozitivně ovlivňují psychosomatiku dětí. „Během relaxace pouštíme relaxační hudbu, povídáme si, čteme pohádku nebo si zpíváme a děti si můžou vzít i relaxační masírovací válečky," uvádí jedna z učitelek ze Speciální ZŠ Poděbrady.

Vizualizace a kompenzační pomůcky jako klíč ke vzdělávání dětí s PAS

Využívání kompenzačních pomůcek je pro většinu dětí s PAS klíčové a bez nich by se nedokázaly podílet na vzdělávacím procesu stejně efektivně jako jejich spolužáci. Je tedy dobré zvážit formu vizuální podpory, individuálního uzpůsobení pomůcek, strukturalizace a motivačních impulzů.

Kompenzace deficitů souvisejících s obtížemi, která má dítě s PAS, souvisí vždy:

- s individualizací
- vizualizací
- strukturalizací
- motivací

Na tyto čtyři premisy by měl učitel myslet, pokud pracuje během hodiny s žákem s PAS.

Zdroje:

[1] Pokludová, E., (2016). *Kompenzační pomůcky pro děti s autismem.* [online]. [datum citace 12. 12. 2019]. Dostupné na: https://docplayer.cz/2407464-Kompenzacni-pomucky-pro-deti-s-autismem.html

[2] Charvátová, K., (2018). *Motivační systémy u dětí s poruchou autistického spektra.* Diplomová práce, FP-Fp, TUL.

[3] Čadilová, V., Žampachová, Z., *Kompenzační pomůcky, reedukační pomůcky.* [online]. [datum citace 12. 12 .2019]. Dostupné na: http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/pomucky/4-4-3-kompenzacni-pomucky-reedukacni-pomucky/

[4] Ústní sdělení. [Brožová, M.] [ZŠ Dr. Malíka, Chrudim.] [2019]

[5] Ústní sdělení. [Šípková, J.] [Speciální ZŠ Poděbrady.] [2019]

[6] Ústní sdělení. [Bučková, D.] [ZŠ Komenského, Žďár nad Sázavou.] [2019]

42. Plán pedagogické podpory – odklad školní docházky

Máme pro vás plán pedagogické podpory (PLPP). Tento vzor uplatníte v mateřské škole pro odklad školní docházky, kdy děti ještě potřebují posílit třeba grafomotoriku nebo hrubou a jemnou motoriku. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

43. Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u neslyšících dětí? Zkuste tyto aktivity

Jazyk nám slouží jako základní nástroj komunikace a způsob, jak se zapojovat do společnosti. To platí samozřejmě také pro sluchově postižené děti, které se proto učí používat český znakový jazyk. Pro dorozumívání s vnějším světem je pro ně ale důležité si také osvojit češtinu v psané formě. Její výuka může být pro neslyšící žáky náročnější, proto je nutné vzdělávání přizpůsobit jejich potřebám.
V článku se podíváme na aktivity vhodné ke zlepšování čtenářské gramotnosti u neslyšících.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Děti si už od raného věku osvojují jazyk díky interakci s nejbližším okolím. To platí také pro rodiny, kde jsou rodiče i jejich potomci sluchově postižení. Děti se zde postupně učí používat český znakový jazyk, a tak mezi nimi a matkou či otcem nestojí žádná bariéra. Stejné to je u neslyšících dětí ze slyšících rodin, ale pro takové rodiče je mnohem náročnější najít vhodný komunikační kanál. Mluvená řeč, kterou jsou zvyklí k dorozumívání běžně používat, je pro jejich potomky nepřístupná.

Obecně platí, že je třeba neslyšící děti učit také českému jazyku v psané formě. Skrze ni se totiž mohou dorozumět s okolním slyšícím světem. U dětí s částečně zachovaným sluchem lze díky kompenzačním pomůckám (např. naslouchadlu) vést výuku běžným způsobem. Jiné je to u zcela neslyšících žáků. K výuce zcela neslyšících je dobré přistupovat jako k výuce cizího jazyka u žáků bez handicapu. Neslyšící se tedy učí novému jazyku (češtině) skrze český znakový jazyk, který už zná. Může tak oba jazyky porovnávat a nacházet jejich rozdíly a podobnosti. Roli ve výuce českého jazyka

hraje také to, zda se u dítěte objevuje porucha sluchu před osvojením jazyka a řeči (prelingvální sluchová porucha), nebo po osvojení (postlingvální sluchová porucha). Zatímco prelingválně neslyšící mají sluch poškozený tak, že nemohou vnímat mluvenou řeč, a tudíž se musí český jazyk učit pouze v psané formě, postlingválně neslyšící mají řeč vyvinutou, ale v jejich projevu se mohou vyskytovat změny výslovnosti a monotónnost řeči. U všech skupin je potřeba pěstovat čtenářskou gramotnost, s jejímž rozvojem mohou pomoci níže uvedené aktivity.

Zážitkový deník

Jedná se o aktivitu, s jejíž pomocí se rozvíjí slovní zásoba neslyšícího dítěte a zároveň povědomí o gramatice. Dítě spolu s rodiči nebo pedagogem tvoří zážitkový deník, do nějž zaznamenává události dne pomocí obrázků, vlepování fotografií a vytváření popisků. Důležité je události zachytit co nejdříve, aby mělo dítě zážitek ještě čerstvý. Kresbu či fotografii je vhodné doprovodit jednoduchým popisem, aby si dítě zvykalo na souvislost písma a významu na obrázku. [1] Je možné také deník pojmout jako bilingvální slovník (viz. obr. 1), ve kterém budou události vyjádřeny pomocí znaků a zároveň popisem v češtině.

Do tvorby deníku je dobré dítě co nejvíce zapojit. Zpočátku může vytvářet ilustrace, později vybírat a zkoušet zaznamenávat slova. Je opravdu vhodné, aby si dítě samo význam slova poznamenávalo, ať už obrázkem nebo jinak, protože tímto způsobem si ho lépe zapamatuje. [2]

Kartičky se slovy a znaky

Připevňovat kartičky se slovy a znaky na předměty v místnosti může být dobrý způsob, jak dětem rozvíjet slovní zásobu. Stejnou metodu koneckonců využívají i slyšící při učení se cizího jazyka. Užitečné může být také pexeso uzpůsobené speciálně k učení českého jazyka (varianta slovo/znak nebo slovo/obrázek). [2]

Čtení krátkých textů

Je důležité dítě už v raném věku seznamovat s knihami a četbou jednoduchých a poutavých příběhů. Díky tomu přijde do styku s gramatikou, frázemi a podobně. Pozitivní dopady potvrzuje například zahraniční studie expertů Rottenberga a Searfosse, v rámci níž se děti 15–30 minut po čtyři dny v týdnu věnovaly čtení a neformálnímu psaní. „Výsledky studie ukázaly, že se děti učí využívat psaný jazyk jako primární prostředek komunikace. Pokud se děti nepotřebovaly či neuměly vyjádřit mluveným nebo znakovým jazykem, použily kreslení či psaní, jak se svými vrstevníky, tak i s učiteli. Sluchová vada nezabránila, aby se u dětí předčtenářská gramotnost rozvíjela na stejné úrovni jako u slyšících dětí (Williams, 2004),“ uvádějí odborníci. [3]

Vzorníky

Ke čtení vět se dá přistoupit pomocí tzv. vzorníků (viz obr. 2. a 3.), ve kterých se opakuje stále stejná věta a obměňuje se v ní jedno slovo. Například: V moři plave ryba, v moři plave žralok. Zároveň je věta doprovázena obrázkovou ilustrací, na níž si dítě může všimnout, jaký objekt se v různých podobách věty mění. Dítě se tak může zaměřit na změnu jednoho slova a jeho význam. [2]

Narativní metoda

Díky této metodě se děti učí vyjádřit vlastní myšlenku prostřednictvím řeči, písma nebo obrázku. Narativní metodu je možné využít i při práci s neslyšícími žáky.

„Ve finských školách je například mezi žáky oblíbenou aktivitou vyprávění krátkého příběhu, který učitel zapíše, starší žák ho přeloží do angličtiny a žák, který příběh vyprávěl, jej doplní vlastní ilustrací. Příběhy jsou vyvěšovány v prostorách tříd a škol a děti se k nim velmi rády vracejí, což zvyšuje jejich zaujetí pro čtení. Navíc každý příběh vyžaduje po žákovi rozmyšlení hlavního sdělení předem, využití textu pro jeho přímé sdělení, výběr vhodných jazykových prostředků a vyjádření důležité myšlenky nebo momentu obrázkem," uvádí k tomu v odborné studii Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [4]

Aplikace

Zajímavou cestou k rozvoji (zbytkového) sluchu, nácviku řeči, čtení a znakového jazyka může být také řada aplikací pro Android a iOS:

- **Trénink sluchu**

K tréninku sluchu může posloužit aplikace Hearoes vyvinutá pro děti s kochleárními implantáty, naslouchadly a ztrátou sluchu. Dětí se v ní seznamují s různými zvuky a slovní zásobou. Alternativou pro iOS je aplikace What´s that sound?

- **Nácvik řeči**

K nácviku řeči poslouží aplikace Bla|Bla|Bla navržená pro nejmladší děti (0–3 roky), v níž animace reagují na promluvu dítěte a pomáhají mu ovládat hlas.

- **Znakování**

Základní sadu znaků pro každodenní komunikaci se lze naučit v aplikaci Medvěd – Znakujte s Tamtamem, která je určená pro děti do osmi let. Aplikace má dvě části – v první dítě pomáhá medvídkovi nalézt různé předměty a po jejich nalezení se přehraje znakovací video. Druhá část, v níž se děti o medvídka starají, je čistě pro zábavu.

Rozsáhlejší aplikací, která nabízí výuku znakového jazyka, je Znakujte s Tamtamem. Primárně je určena pro slyšící rodiny neslyšícího dítěte a má podpořit vzájemnou komunikaci. Obsahuje slovník s 1 500 slovíčky a větami i lekce v různém stupni obtížnosti.

- **Čtení**

Aplikace Tableto je interaktivní pohádkou rozvíjející čtenářskou gramotnost, která obsahuje vyprávění kombinující text, mluvené slovo, video ve znakovém jazyce, animace a hry. Se čtením dětem pomáhají tři zvířecí hrdinové: pes Emil, kočka Týna a papoušek Pepa, kteří se vydávají na cestu kolem světa.

Zmíněné aktivity nabízejí šíři možností, jakými dítě zaujmout a současně pracovat na rozvíjení

čtenářské gramotnosti, jejíž kvalita má vliv na schopnost dítěte komunikovat, vyjadřovat se pomocí textu, přemýšlet o textech ostatních a v důsledku i na možnosti dalšího rozvoje vědomostí a potenciálu dítěte.

Zdroje:

[1] **Jungwirthová, I.** (nedatováno) *Komunikace s malým dítětem s těžkou sluchovou vadou.* [Online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: http://docplayer.cz/2407773-Komunikace-s-malym-ditetem-s-tezkou-sluchovou-vadou-iva-jungwirthova.html.

[2] **Petráňová, R.** (2011). *Budování češtiny u malých neslyšících dětí.* [Online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/844-budovani-cestiny-u-malych-neslysicich-deti

[3] **WILLIAMS, Ch.** (2004). *Emergent Literacy of Deaf Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 2004, roč. 9, č. 4, s. 352–365 [online]. [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/8397450_Emergent_Literacy_of_Deaf_Children. Cit. In: **Siková, K.** (2014)**.** *Předčtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením.* Bakalářská práce. FF UK, Praha.

[4] **Málková, M.** *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti.* Praha VÚP, 2006. [online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/1100/MOZNOSTI-ZVYSENI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-U-NESLYSICICH-ZAKU.htmlhttp://stary.rvp.cz/soubor/01100.pdf.

[5] **Slussareff, M.** (2019). *10 aplikací pro rozvoj gramotnosti u dětí s poruchami sluchu*. [Online] [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/1234-10-aplikaci-pro-rozvoj-gramotnosti-u-deti-s-poruchami-sluchu.

[6] Metodický portál RVP. Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením – kategorie žáků. [online] [Dat. cit. 4. 5. 2020]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12177

44. Jak ve výuce pracovat s dětmi s poruchami aktivity a pozornosti (ADHD)

Poruchy pozornosti a aktivity u dětí vyžadují citlivý přístup, trpělivost a řád, a to nejen ve výuce. Přečtěte si shrnutí těch nejdůležitějších tipů, které se v praktické výuce osvědčily nejlépe.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

1. Sestavte jasný rozvrh činností a napište pro každého srozumitelné krátké pravidlo chování ve škole nebo mimo školu.

2. Zasedací pořádek organizujte tak, aby dítě s poruchou aktivity a pozornosti sedělo dohromady s ostatními blízko stupínku a tabule, ne však u okna, a ne s dítětem se stejnou poruchou.

3. Každou mimoškolní aktivitu předem oznamte a ve všech bodech s dětmi prodiskutujte (dítě s poruchou aktivity a pozornosti se na to potřebuje připravit a zaměřit). Každou změnu sdělte v klidu.

4. Domácí úkoly zapisujte každý den do deníčků a nechte zkontrolovat a podepsat rodiči. Druhý den ráno zkontrolujte vy (ušetří to mnoho zbytečných diskusí jak rodičům, tak vám).

5. Dovolte dětem vystavit si nakreslené obrázky nebo si zapsat různé body jako pomůcku k

zapamatování si jejich povinností (jako starší děti).

6. Používejte přímé, krátké a výstižné věty, ať jsou vaše příkazy a instrukce jasné a jednoduché.

7. Důležité pokyny posilte pomocí vizuálního nebo tělesného kontaktu.

8. Při neklidném a nepřiměřeném chování zůstaňte klidní a nezvyšujte hlas, reagujte tiše, klidně, chápavě a zúčastněně. Napomínat, nadávat nebo vést diskuse je v této chvíli neúčinné. Mluvte o předchozích událostech a následných činnostech, teprve až se dítě uklidní. Při nevhodném chování a reagování navrhněte dítěti alternativy a vyzkoušejte je s ním.

9. Dítě je dočasně pod silným vnitřním tlakem, proto se musí neustále hýbat (houpat nohama), vyrušovat, hlučet a mluvit. Nemá jinou volbu. Úkolem spojeným se smysluplným pohybem (umytí tabule, rozdání sešitů apod.) se napětí uvolní, a navíc se dítě cítí užitečné. Vhodným gestem dejte najevo, že se má opět utišit.

10. Při silném neklidu ve vyučování zařaďte uvolňovací sekvence pomocí her zacílených na tělo.

---

11. Organizujte práci dětí v menších skupinách.

12. Počítejte s dvojnásobným pracovním časem pro hyperaktivní nebo hypoaktivní děti.

13. Důležité úkoly nenechávejte na poslední vyučovací hodiny. Důležité učivo vykládejte v prvních dvaceti minutách.

14. Nechte raději udělat dítě jednu část práce správně než celou práci chybně. Raději zadávejte více kratších úkolů postupně než jeden dlouhý.

15. Chyby opravte ihned, aby se již neopakovaly.

16. Odměňujte pohotovost a snahu, ne jenom výsledek.

17. O přestávkách poskytněte dětem prostor pro bohaté pohybové aktivity.

18. Věnujte pozornost vztahům mezi dětmi – chraňte dítě, aby se nestalo třídním kašparem, hlupákem, obětním beránkem atp.

19. Buďte pozorní, když děti pracují; stále znovu upozorňujte na oslovování, lehce se někoho dotkněte, přikývněte, usmívejte se.

20. Dítě se má učit tak, aby se současně něčemu přiučily i ostatní děti:

- má číst nahlas
- má samo převyprávět učební látku spolužákům či rodičům
- má si dělat poznámky při čtení
- mělo by si stále opakovat a opakovat

21. Rozdělte děti do páru. Jeden je posluchač a druhý je mluvčí. V časovém limitu má mluvčí říci svému partnerovi: „Co nám paní učitelka uložila…“. Nedávejte do páru dvě hyperaktivní děti.

22. Učte děti dávat pozor na neverbální podněty, aby lépe udržely pozornost při práci, poskytněte jim častěji zpětnou vazbu k jejich chování – i pozitivní.

23. Když dítě poruší pravidlo, nereagujte s posměchem nebo rozčileně. I když tato chyba nemůže být prominuta, uvědomte si, že je to jeden z příznaků jeho poruchy. Zeptejte se klidně dítěte, jaké pravidlo porušilo. Je-li to nutné, formulujte ho ještě jednou. (…)

24. Zde se nejlépe osvědčí důsledný systém odměňování (…) pomocí bodů, které se denně zapisují, a na konci týdne je vyhodnocen. Body, které jsou odečteny (…), musí být zdůvodněny a vyvěšeny na viditelném místě. (…)

25. Povzbuzujte dítě. Přizpůsobte se učebním osnovám, tak aby se dostavil raději úspěch než neúspěch. Určete mu denně nějaký dosažitelný cíl a jakmile tohoto cíle dosáhne, pochvalte ho za to.

26. Při hodnocení prací označte barevně správné části a ohodnoťte je. Při zpětném hodnocení se koncentruje pozornost dítěte více na pozitivní aspekty práce.

27. Zpestření úkolů je velmi důležité a mělo by být atraktivní, nikoli nudné. Například každé slovo by mělo být oživeno pěknou barvou, kterou si dítě samo vybere.

28. Vyměňte si s dítětem alespoň 1x denně přátelské slovo. Pozorujte každý nový kus jeho oblečení a bavte se o mimoškolních zájmech a aktivitách. Dítě by mělo pocítit, že se o něj upřímně zajímáte.

29. Navrhněte, aby děti ve třídě převzaly nějakou malou zodpovědnost, kterou dobře znají a která jim dělá radost. Nechejte je pocítit, že jejich příspěvek pro třídu je důležitý, a povzbuďte rodiče, aby to dělali také.

30. Při setkání s rodiči dítěte myslete na to, že se nebudou soustředit jen na informace o dítěti. Pro jejich morálku je důležité, aby mohli být pyšní na své dítě, aby si byli jisti, že jejich dítěti

rozumíte a že mu chcete pomoci. Snažte se jim sdělit co nejvíce pozitivních věcí.

31. Zaměřte se na následující vlastnosti dětí:

- Smysl pro spravedlnost a odpouštění
- Pohotovost pomoci jiným a starost o ně
- Nadšení pro tvorbu
- Láska ke zvířatům a přírodě
- Zájem otevřít se
- Vynikající paměťové schopnosti a schopnosti myšlení
- Odolnost proti zátěži a schopnost překonávat překážky

32. Rodiče jsou domácí péčí o své dítě s poruchou aktivity a pozornosti zpravidla přetěžováni. Proto jim zprostředkovávejte co nejvíce pochopení a povzbuzení v jejich náročné výchově.

33. Rodičům, dětem a všem příbuzným i blízkým vyjadřujte naději a víru ve zlepšení chování dítěte (…).

Tento dokument vznikl v rámci projektu Férové školy – férové vzdělání jako příloha k IVP žáka/žáků na základě doporučení PPP. Autorka: Mgr. Lada Balaštíková, školní speciální pedagog.

Text prošel editací a jazykovou korekturou.

Tento materiál vznikl v rámci projektu:

Název projektu: Férové školy – férové vzdělání
Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.00/14.0132
Realizátor: Liga lidských práv

V úplné podobě je materiál dostupný online, po povinné registraci, v **Databázi výstupů projektů – Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost**.



Celý článek ke stažení zde.

45. Jak podpořit traumatizované děti? Inspiraci nabízí Norsko, Island i USA

Každá země a školství má svá specifika, všude je ale třeba podporovat děti tak, aby mohly dosáhnout maxima rozvoje svého potenciálu. O to spíše, pokud prošly traumaty nebo potřebují individuální pomoc. Pro hledání inspirace je dobré rozhlédnout se i mimo Českou republiku. To se poštěstilo Kláře Laurenčíkové z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), která absolvovala stáž v USA, na Islandu a v Norsku. Jaké strategie a nápady ji nejvíce zaujaly?



Stáž v Los Angeles/FOTO: Archiv Kláry Laurenčíkové.

Vyjela jste například sbírat nápady a zkušenosti do USA – na co jste se zaměřila?

Společně se zástupci některých nadací a neziskovek (například *Učitel naživo, Nadační fond Avast, Nadace České spořitelny),* které se snaží zlepšovat vzdělávání v Česku, jsme asi před rokem vyrazili do USA, konkrétně do Los Angeles (dále pouze LA). Setkali jsme se tam s lidmi z velmi zajímavé iniciativy, která se snaží měnit tamní školství, a má velmi zajímavé výsledky.

Jde o to, že se spojili experti na vzdělávání s lidmi z radnice a z byznysu, popsali problémy, kterým školy v LA čelí, a nastavili plán, jak to společně zlepšit. Dohromady zástupci škol a zdravotně sociálních služeb v regionu pak nastavili společný strategický plán a postupovali metodou tzv. „Collective Impact“ – spolupráce všech klíčových aktérů na zlepšení situace.

Jaké problémy vůbec školy v Los Angeles trápí?

Iniciativa definovala hned několik zásadních problémů, kterým bylo třeba věnovat pozornost. Problémem číslo jedna byly četné předčasné odchody ze vzdělávání. Dalším zásadním tématem pak bylo dětské duševní zdraví – problémy se šikanou, drogové závislosti a agresivita mezi dětmi na školách. Velká část těchto problémů přímo souvisela s chudobou a bezdomovectvím mnoha rodin s dětmi. Sociální nůžky jsou v Kalifornii opravdu otevřené doširoka.

Jaká řešení tedy iniciativa v LA realizovala?

Podařilo se propojit zástupce zdravotnictví, školství a sociálního systému a vznikl finanční fond, z něhož se hradí potřebné intervence tak, aby bylo možné rodinám pomáhat adresně a pružně. Jde o podporu v bydlení, zajištění sociálních služeb i psychologickou pomoc. Tento koordinovaný přístup umožnil, že se mnoho dětí opravdu stabilizovalo. Rodiny s dětmi už nebydlí ve stanu na ulici, klesla četnost domácího násilí. Snížila se míra předčasného opouštění škol, ubylo šikany, záškoláctví i problémů s drogami a násilím mezi dětmi. Ve školách se nastavil systém psychosociální podpory, zlepšila se multidisciplinární spolupráce. Učitelé spolupracují s odborníky ze sociálních i zdravotních služeb a výsledky jsou skvělé.

Byli jste se podívat i v nějaké škole?

Ano, navštívili jsme hned několik inspirativních škol. Například v Silicon Valley, kde na jedné straně sídlí mnoho špičkových technologických firem a žijí zde dobře situované rodiny a na straně druhé zde najdete i poměrně mnoho chudých přistěhovaleckých rodin z různých kultur. Škola, kterou jsme zde navštívili, vzdělávala převážně děti pocházející z různých kultur a z velmi složitého prostředí. Řada z nich migrovala sama bez rodičů, prošly těžkými traumaty, zažily násilí.

Ve vedení školy je na pozici ředitele člověk, původní profesí psycholog a kouč, který pochopil, že nejprve musí vybudovat bezpečné prostředí a posílit socio-emocionální dovednosti dětí, aby bylo následně možné rozvíjet jejich akademické znalosti a dovednosti. Celý koncept svého leadershipu postavil na definování klíčových hodnot kultury školy, na týmové spolupráci, respektujícím přístupu a na růstovém myšlení, které hledá cesty a příležitosti a věří v potenciál každého dítěte.

Jak to tam konkrétně vypadá?

Významnou součástí práce učitelů je pravidelná reflexe jejich práce, týmové plánování a sdílení osvědčených metod a nástrojů. Na prvním místě je zájem o individuální potřeby každého dítěte, snaha najít dobrý způsob, jak jej rozvíjet a podporovat v kontextu toho, z jakého prostředí přichází a jaké má specifické zájmy a nadání/talent.

Cíleně se rozvíjí psychosociální kompetence dětí. Děti se učí vyjadřovat své pocity bezpečným, nezraňujícím způsobem, spolupracovat a pomáhat si. Jsou hlavním a aktivním hybatelem procesu vlastního učení. Učí se svůj seberozvoj plánovat a vyhodnocovat. Učitel je v roli průvodce. Vedení školy se stará o potřeby svých zaměstnanců, podporuje jejich profesní rozvoj a celkovou pohodu. Ředitel má pak partnera a oporu ve zřizovateli školy.

Je potřeba zmínit, že pro řadu dětí je tato škola často jediným stabilním místem v jejich životě. Díky

cílené péči o jejich duševní zdraví a celkovou pohodu se významně zlepšují i jejich akademické výsledky a vztahy s okolím.

A co bylo cílem vaší cesty na Island?

Na Island jsme se vypravili díky projektu organizace AISIS – jako zástupci různých vzdělávacích organizací a škol. Zajímala nás praxe místních škol, které jsou velmi oceňovány za svůj inkluzivní přístup a kvalitu pedagogické práce. Setkali jsme se s řediteli, učiteli, zástupci univerzit, ale i třeba s úřednicemi ze školského odboru radnice v Reykjavíku. Na Islandu totiž nedávno dokončili přípravu vzdělávací strategie 2030, která je velmi inspirativní.

V čem?

Zejména ve své jednoduchosti a srozumitelnosti. Ve vazbě na hodnoty a reálný život. Fascinující byl i proces celé její formulace. Na tvorbě koncepce se spolupodíleli všichni aktéři, jichž se vzdělávání nějakým způsobem dotýká. Ke stolu byly přizvány děti různého věku a z různého sociálního zázemí. Děti se staly plnohodnotnými partnery procesu tvorby této strategie. Dostaly prostor vyjádřit svá přání a potřeby. Sdělit, jaké školy by si přály, a jejich názor byl zohledněn a do strategie zapracován. Stejně byli zapojeni i rodiče. Do tvorby strategie se samozřejmě zapojili i ředitelé a učitelé, rovněž také pracovníci z podpůrných služeb i z neformálního vzdělávání. A výsledek? Všichni se teď s cíli strategie identifikují a mají chuť pomáhat s její implementací. Všude, kam jsme přišli, nám cíle strategie představovali a byli pyšní, že ji teď společně mohou naplňovat. Island vzděláváním žije.

Fotogalerie, zahraniční stáže/FOTO: Archiv Kláry Laurenčíkové.

O jaké priority tedy Islanďané teď svoji vzdělávací politiku opírají?

Jde o rozvoj kritického myšlení a kreativity, well-being, mediální gramotnost, péči o planetu a sociální kohezi. Jde o pět až šest jednoduchých tezí, jež Islanďanům dávají smyl a na nichž se všichni aktéři shodli. Úředníci dokonce požádali místní popovou hvězdu, aby tyto priority zhudebnila, a z písně se stal hit. Lidé si tu písničku běžně zpívají, když jedou třeba někam autem.

A jak se nová strategie reálně projevuje ve školách?

Ve školách je například vidět, jak se ředitelé starají o své učitele. Panuje totiž shoda v tom, že spokojení učitelé vzdělávají spokojené žáky. Proto jsou ve školách namísto sboroven jakési kavárny, v nichž mají učitelé k dispozici čaj, kávu a něco malého k zakousnutí, hraje tam příjemná hudba a bývají tu i skryté koutky, kde je úplné ticho, aby učitel mohl mezi hodinami dobít energii. Hodně se investuje do rozvoje kompetencí učitelů, do jejich profesní podpory a zlepšování pracovních podmínek.

To znamená, že učitelé o přestávkách nedrží dozory na chodbách?

Na Islandu je to nastavené tak, že učitel učí a spousty těch činností „okolo“, jako jsou právě dozory nebo různá administrativa, není na jeho bedrech. Výborně fungují školní poradenské služby, učitel má k dispozici dobře vyškolené asistenty pedagoga, školní psychology a speciální pedagogy. Funguje týmová spolupráce, společné plánování a sdílení. Ve školách také pomáhají dobrovolníci – třeba babičky z okolí, které pravidelně do škol docházejí pomáhat s učením a trávit čas s dětmi.

Učitelé spolu opravdu často mluví, sdílejí tipy, aktivity, materiály do hodin, navzájem si radí a pomáhají. Všímají si systematicky pokroku u jednotlivých dětí. Pokud se nějakému dítěti nedaří, řeší, proč tomu tak je. Hledají se příčiny ve škole i mimo ni. Pokud selhává nějaká metoda, pátrají po jiné, zaměřují se na zdroje a pomáhají vyrovnávat deficity.

Co ještě má vliv na atmosféru v islandských třídách?

Počet dětí ve třídách je v podstatě stejný jako u nás, ale učitelé mají daleko větší podporu – ve třídách bývá velmi často druhý učitel nebo asistent pedagoga. Dostupný je mentoring a supervize.

Učitelé intenzivně pracují se strukturou dne a s rituály. Podporují spolupráci dětí ve dvojicích a ve skupinách. Střídají formy a metody výuky, aby byly co nejvíce názorné a interaktivní. Využívají pohyb. Pracují s dynamikou a náladou ve skupině. Podporují socio-emocionální učení, konstruktivní řešení konfliktů, práci s emocemi. Děti tráví přestávky venku, kde mohou volně běhat, hrát fotbal, skákat a lézt na stromy, či jen tak v klidu relaxovat. Mají prostor na volnou hru.

Na třetí stáži jste v loňském roce byla v Norsku. Také jste navštívila nějaké školy?

V Norsku jsem strávila týden v hlavním městě Oslu na dětské psychiatrické klinice. Jedná se o zařízení, které pracuje s dětmi s vývojovým traumatem, jehož důsledkem je často velmi specifické a pro okolí nepochopitelné chování. Školy si s těmito dětmi často neumí příliš poradit a mají tendenci z určité bezradnosti přistupovat k trestání projevů dítěte, namísto pochopení příčin a nastavení funkční podpory.

Na děti, které ve svém vývoji zažily sérii těžkých událostí, byly týrané či zanedbávané, však rozhodně nelze nahlížet jako na děti, které mohou své chování ovládat pouhou vůlí a trestat je za to, když to nesvedou. Je nutné vzdělávat pracovníky napříč školskými i sociálními službami o vlivu deprivace či týrání v dětství na celkový psychosociální vývoj dětí a ukazovat ověřené metody práce a formy podpory i ve školním prostředí. Takové děti mohou být kognitivně na úrovni svého reálného věku, avšak v oblasti emocí a sociálních dovedností mohou být na úrovni tříletého dítěte. Vlivem silného a dlouhodobého stresu mohou být zajaté v módu „útoč, nebo uteč“, protože jejich život se odehrával v dramatických a život ohrožujících podmínkách a bez neustálé ostražitosti by třeba ani nepřežily.

Takové děti pak mají obtíže v soustředění, v sociální interakci s vrstevníky i s dospělými, neadekvátně reagují na podněty z okolí. Je pro ně charakteristická vyšší impulzivita nebo naopak odpojení, mají potíže v seberegulaci, snadno se unaví. Systém běžného domlouvání jim však nepomáhá a už vůbec ne trestání a další odmítání.

Jak se dítě vlastně na takovém místě v Oslu ocitne?

Na kliniku děti nastupují na základě doporučení dětského psychiatra. Jedná se o děti, u kterých nebyla úspěšná ambulantní péče. Celá klinika je příjemné a hezké místo. Blízko přírody, ale zároveň 10 minut busem od centra města. Než sem dítě nastoupí, je seznámeno s personálem. Je mu detailně představen program a struktura dne. Může si zařízení prohlédnout, na cokoliv se zeptat. Všechno působí útulným a domácím dojmem, personál nosí civilní oblečení a intenzivně od počátku pracuje na kvalitě kontaktu s dítětem a jeho rodinou. Ve většině případů odsud děti na noc odjíždějí domů, ale pokud bydlí daleko nebo to situace v rodině neumožňuje, mohou zde zůstat přes noc. Někdy v centru dokonce zůstává celá rodina a místo je tomu přizpůsobené.

Kdo v centru s dětmi pracuje?

Na místě je tým psychologů, kteří mají výcvik v terapii vývojového traumatu. Tento tým školí a metodicky podporuje ostatní personál v zařízení. Dopoledne jsou děti ve škole a věnují se jim učitelé, odpoledne pak sociální pracovníci a terapeuti. Důležitá je předvídatelná struktura, rituály, pravidelné přestávky na vybití energie pohybem, sportem či naopak prostor pro zklidnění. Důraz je kladen na práci s tělem, s antistresovými pomůckami pro uvolňování napětí. A za nejvíce léčivý a všemi podporovaný je považován vřelý a bezpečný vztah. Přesně to, čeho se většině těchto dětí nedostávalo a co je zároveň podmínkou zdravého psychosociálního vývoje, budoucího školního úspěchu apod. Děti zde nabývají postupně důvěry ve svět a v sebe sama, získávají socio-emocionální dovednosti, které běžné děti získají ve své rodině.

V čem bychom se v Norsku mohli přiučit?

Chtěli bychom toto know-how a způsob práce systematicky předávat i zde v Čechách pracovníkům, kteří přicházejí s dětmi do kontaktu. Podporovat multidisciplinární spolupráci a ukazovat osvědčené techniky na podporu dětského duševního zdraví. Veškeré informace o chystaných akcích, videa z proběhlých seminářů a přednášek pro učitele i konkrétní inspirace na užitečné pomůcky najdete na našem Facebooku a webu.

Plánuje se přenos některých zkušeností do Česka?

Ano, v rámci probíhající reformy systému péče o duševní zdraví v Česku cítíme velký potenciál pro to, aby se díky spolupráci ministerstva školství, zdravotnictví a práce a sociálních věcí podařilo lépe nastartovat mezioborovou spolupráci. Je nutné vytvořit funkční systém včasné identifikace dětí v psychosociální zátěži, nastavit systém koordinované intervence, podporovat rozvoj komunitních služeb a socio-emocionální výchovu dětí od mateřských po základní a střední školy. Důležitým tématem je rovněž péče o duševní zdraví učitelů a napojení škol na návazné zdravotně-sociální služby.

Pro zájemce o podrobnější studium – ke stažení:

Základní dokumenty ke vzdělávání – Ministerstvo školství, vědy a kultury – Island

Bílá kniha o reformě vzdělávání z roku 2015 – Island

46. IVP pro děti předškolního věku – mentální postižení

Podívejte se, jak může vypadat individuální vzdělávací plán pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto případě se jedná o žáka s lehkým mentálním postižením. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

47. Specifické poruchy učení u žáků středních škol

Jak pracovat s dyslektikem a dysortografikem současně? Jaký individuální vzdělávací plán se osvědčil u žákyně s dyskalkulií? – V našem článku kromě odpovědí na tyto otázky najdete také charakteristiky všech specifických poruch učení u žáků středních škol.



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Mezi středoškoláky je stále více žáků se specifickými poruchami učení (SPU), kteří jsou schopni dosahovat stejně dobrých výkonů jako jejich vrstevníci, jen k tomu potřebují speciální podporu – odlišné vedení a specifické metody. Jejich znevýhodnění by jim nemělo bránit v absolvování oboru. Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyslexie, dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie.

Specifické poruchy učení

Jedná se o různorodé skupiny poruch, které se nejčastěji projevují obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. [1] Specifické poruchy učení se mohou vyskytovat současně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné nebo neúměrné vedení). [2]

Klasifikace specifických poruch učení:

- porucha čtení (dyslexie);

- porucha psaní (dysgrafie);
- porucha pravopisu (dysortografie);
- porucha matematických schopností (dyskalkulie);
- porucha kreslení (dyspinxie);
- porucha schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu (dysmúzie);
- porucha obratnosti (dyspraxie). [3]

Tyto poruchy jsou buď vrozené, nebo získané v raném dětství následkem drobného poškození mozku před, během nebo po porodu. Nejčastější ze specifických poruch učení je dyslexie.

Charakteristika nejčastějších typů specifických poruch učení

Dyslexie

Typickým projevem dyslexie je narušení kvality čtení. Tempo je příliš pomalé nebo překotné. Žák často chybuje – zaměňuje tvarově podobná písmena (b–d), domýšlí si text, kterému po přečtení nerozumí. [4] Při psaní zaměňuje nebo vynechává písmena, má potíže s délkou samohlásek a s rozlišováním slabik dy/di, ty/ti, ny/ni apod. V praxi by měly být takové potíže odhaleny ve 2. ročníku základní školy, odkdy by měla probíhat náprava.

Dysgrafie

Při dysgrafii je narušena schopnost napodobit tvar písmen. Tato grafická část často odčerpává žákovi tolik energie, že se přestává soustředit na používání pravopisných pravidel.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Projevuje se především v neschopnosti užívání gramatických pravidel (žák sice zná gramatické pravidlo, ale při diktátu ho nedokáže použít).

Jednotlivé formy specifických poruch učení se mohou vyskytovat současně. Následující kazuistika představuje souběh dyslexie a dysortografie.

Kazuistika žáka s dysortografií a dyslektickými obtížemi

Jméno žáka: QR
Osobní anamnéza: chlapec, 16 let, 1. ročník učebního oboru, rodina úplná
Diagnóza: Dysortografie, dyslektické obtíže

Rozbor problémů:
Žák měl na základní škole individuální vzdělávací plán z českého jazyka, anglického jazyka a matematiky. V hodinách je velmi nejistý, má pomalé pracovní tempo. Jeho komunikace je velmi

úsporná, což způsobuje i nedostatek slovní zásoby. Problémy začínají být v jiných předmětech, jelikož žák nerozumí písemným instrukcím a slovním úlohám. Čtení má velmi neplynulé, porozumění čtenému textu vázne a reprodukovat text nedokáže. Prospěch žáka se postupně zhoršuje. Velmi šikovný je naopak při odborném výcviku, kde ho učitel stále chválí. V poslední době se kvůli školnímu neúspěchu začala objevovat častá absence ve škole.

Edukace

Učitelé předmětů byli upozorněni na žákovy poruchy a všichni se snaží uplatňovat individuální přístup a úlevy vyplývající ze zmíněných poruch. Je potřeba být s žákem stále v kontaktu, sledovat, zda pracuje, upozornit ho na to, co má udělat. Je nutné ho neustále motivovat a povzbuzovat. Třídní učitel vypracoval společně s ostatními učiteli individuální vzdělávací plán, podle kterého se žák vzdělává. Žákovi musí poskytovat více času na zpracování úlohy a hodnotit pouze to, co stihl. Také se u něho toleruje zhoršená úprava v sešitech. Prospěch žáka byl konzultován s rodiči, kteří slíbili větší spolupráci se školou. Také přislíbili, že mu zajistí doučování z předmětů, u kterých je to potřeba. S rodiči se řešila i častá absence žáka ve škole. Rodiče slíbili, že na pravidelnou docházku dohlédnou. Také uvedli, že se jejich syn v poslední době necítil dobře, a když měl jít do školy, udělalo se mu špatně. Změnou přístupu ze strany školy se snad situace s žákem výrazně zlepší a s tím i jeho prospěch a psychika. [5]

Žáky trpící uvedenými SPU stresují časově limitované úkoly, proto jsou jejich vzdělávací podmínky upraveny tak, aby byla hodnocena (klasifikována) jenom ta práce, kterou stihli. Například nevydrží dlouho číst, proto by jim neměly být zadávány dlouhé texty. Zásadním pravidlem bývá zásada „málo, ale často“. To znamená, že se má žák připravovat na výuku soustavně v rámci domácí přípravy, a to především tak, že pracuje krátkou dobu (15–20 minut podle individuálních možností). Po zhruba stejně dlouhém odpočinku se k práci vrátí. Zhoršená úprava v sešitech není v tomto případě důsledkem nedbalosti, ale právě neschopnosti dodržet rytmus a tempo. Tito žáci se rychle unaví a někteří pociťují psychosomatické obtíže (bolesti břicha, průjmy atd.), jakmile jenom slyší o škole nebo vidí školní budovu. Opět nejde o simulaci nemoci, ale o dysfunkci některých orgánů na psychickém podkladě (duševní neklid a napětí ovlivňuje funkci orgánů), aniž by byl některý z orgánů poškozen. Žák jinak nemá žádný pozitivní lékařský nález.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je méně častou poruchou. Jedná se o poruchu matematických schopností. Projevuje se záměnou číslic, zejména při počítání zpaměti (žák například začne počítat s nesprávnou číslicí a nevšimne si toho), anebo neschopností provádět matematické operace. Tito žáci se někdy špatně orientují v prostoru – při alespoň průměrné inteligenci. Příčinou je pravděpodobně poškození části mozku při porodu. Konkrétní ukázku dyskalkulických projevů najdete v následující kazuistice žákyně s dyskalkulií a s dyslexií.

Kazuistika žákyně s dyskalkulií a dyslexií

Jméno žáka: ZB
Osobní anamnéza: dívka, 18 let, 3. ročník pedagogického lycea, rodina úplná

Diagnóza: Dyskalkulie, dyslexie

Rozbor problému:
U žákyně byly na prvním stupni základní školy zjištěny potíže v nácviku čtení. Od té doby bez potíží. Podnět k vyšetření vzešel od třídní učitelky pro opakované potíže v matematice. Na základě vyšetření byla prokázána dyskalkulie. Vzhledem k přetrvávajícím obtížím byla zjevná i neurotizace a strach z tohoto předmětu. Bohužel v tomto případě existuje velké podezření, že žákyně poruchami učení obhajuje svou nedostatečnou píli a malou schopnost překonávat potíže. V rámci hodnocení jsou respektována pravidla nastavená pro hodnocení žáků se SPU.

Edukace

Třídní učitelka ihned vypracovala individuální vzdělávací plán a došlo k přijetí opatření v rámci hodnocení výkonů v matematice. Žákyně má snížené nároky – méně příkladů, jednodušší a kratší slovní úlohy a více času na jejich vypracování. Učitelka hodnotí pouze to, co žákyně stihne, a preferuje ústní zkoušení, při kterém žákyně může mluvit – tím při řešení úloh vede sama sebe. Učitelka často žákyni chválí za snahu, což ji motivuje k dalším výkonům a postupně se daří odbourat i strach z předmětu. Žákyni bylo již ve třetím ročníku doporučeno, aby si v rámci maturitní zkoušky nevybírala matematiku. [5]

Vzhledem k tomu, že žákyně nerozumí základním matematickým operacím, získává postupně z těchto početních úkonů strach, který se záhy generalizuje na celý vyučovací předmět a později i na školu jako takovou. Žákyně potom rezignuje na domácí přípravu a nepřekonává svoji nechuť k učení. Nevyužívání jejích silných stránek situaci nepomáhá.

Žáci trpící zmíněnými SPU mají úpravu podmínek vzdělávání v individuálním vzdělávacím plánu – v matematice mají dostávat jednoduché slovní úlohy (tj. ne složené) se stručným zadáním a mají mít více času na jejich řešení.

Nejisté žáky je potřeba často chválit – i za malé pokroky – a motivovat je k další práci, aby mohli vyniknout v tom, v čem jsou dobří. Tím se zmenšuje jejich strach, jehož míra byla původně paralyzující.

Diagnostika specifických poruch učení

U žáků na střední škole se zpravidla nesetkáte s počáteční diagnostikou SPU. Žáci s diagnózou přicházejí už ze základní školy. Odbornou diagnostiku poruch učení provádějí školská poradenská zařízení (nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny). Vyšetření vychází z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopisu, počítání apod.), ale také z podmiňujících funkcí (pozornosti, úrovně zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči atd.). Dále je součástí diagnostiky vyšetření laterality (faktor podporující projevy poruch učení). V případě potřeby se zařazují i další specializované zkoušky (kresba postavy, hodnocení sebepojetí apod.). [1] Na základě diagnostiky jsou školským poradenským zařízením nastavena podpůrná opatření, která jsou ve školním prostředí realizována.

Reedukace

Reedukace specifických poruch učení probíhá za pomoci speciálních technik (obtahování, postřehování, slabikování, společné čtení apod.) nebo se využívají vhodné běžné i speciální předměty. Ve výuce bývá uplatňován tzv. multisenzoriální přístup, tedy zapojování co nejvíce smyslů. Využívají se pomůcky jako čtecí okénka, bzučáky pro zdůrazňování délky slabik atd. Nejvyšší efektivitu mají nápravy v mladším školním věku, a to díky plasticitě mozku.

I u starších dětí mají nápravné aktivity pro zmírňování obtíží smysl. Dochází při nich totiž k fixaci vhodných stereotypů. U starších žáků je také vhodné nastavovat využití vhodných způsobů kompenzace (např. větší časová dotace na úkoly, použití pomůcek), protože se ani přes systematickou nápravu často nepodaří symptomy SPU zcela odstranit. [1]

Doporučení pro práci s žákem se SPU na střední škole [6]

Český jazyk	• Zadávat individuální texty ke čtení (v domácí přípravě preferovat hlasité čtení); • tolerovat horší orientaci v textu; • hodnotit pouze čtení známých úseků; • klást důraz na srozumitelnost, nenutit do rychlého čtení, nestresovat časovou limitací; • zaměřit se na čtení textu s porozuměním; • nezahlcovat rozsáhlými texty, snížit požadavky na rozsah přečtených literárních děl; • používat jiný způsob diktátů (s přehnanou výslovností, s přípravou, menšího rozsahu); • využívat častěji doplňování gramatických jevů (místo diktátu); • používat grafické texty, tabulky a přehledy; • využívat PC s korektorem pravopisu; • ve výuce slohu preferovat obsah a ústní formu.

Nácvik matematických představ a dovedností	• Pomáhat s porozuměním slovním úlohám (u dyslexie čtení nahlas, volba správného postupu); • uplatňovat písemné zadání příkladů (pětiminutovky); • respektovat pomocné kroky do stadia automatizace (prodloužit, zachovat pomocné výpočty); • používat názorné pomůcky – tabulky, přehledy, trojrozměrné modely; • zaměřit se na znalost postupu, nejen na výsledek; • předcházet chybám z nesprávné úpravy (čtverečkovaný, linkovaný papír, větší formát); • zkontrolovat, zda nedošlo k záměně inverzních čísel; • tolerovat nižší kvalitu rýsování.

Cizí jazyky	• Preferovat ústní projev zkoušení; • rozfázovat osvojení učiva po menších úsecích; • upřednostňovat praktické používání jazyka (slovní spojení, běžné fráze apod.); • omezit hlasité čtení delších textů; • tolerovat v písemném projevu slova napsaná foneticky správně; • při procvičování i ověřování znalostí používat testy s výběrovou odpovědí; • upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem s výslovnostní normou; • do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než ryze jazykové.

Naukové předměty	• Umožnit alternativní formy zápisu (tištěná verze, kopie od spolužáků, kratší zápis); • častěji využívat názorných prostředků a pomůcek (grafy, časové osy, přehledy, schémata, obrázky, modely); • individuálně ověřovat znalosti (forma, rozsah, dohoda se žákem); • omezit mechanické učení faktů bez širších souvislostí (data, jména, výčty, definice apod.); • průběžně ověřovat správné pochopení zadání, používat dopomoc prvního kroku; • respektovat poruchu pravolevé a prostorové orientace, nevýhodného typu laterality (mapy, slepé mapy, atlasy, časové osy apod.); • nehodnotit chyby vzniklé nesprávným přečtením textu nebo grafickou úpravou textu; • hodnotit pouze obsahovou stránku úkolu.

Zdroje

[1] SLOWÍK, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

[2] KROUPOVÁ, K. A KOL. (2016). *Slovník speciálně pedagogické terminologie: vybrané pojmy.* Praha: Grada.

[3] BĚLÍK, V. A KOL. (2017). *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017.

[4] DATABÁZE VÝSTUPŮ PROJEKTŮ OPERAČNÍHO PROGRAMU VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST. *Práce se žáky se specifickými poruchami učení* [online]. [dat. cit. 4. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/52835

[5] DATABÁZE VÝSTUPŮ PROJEKTŮ OPERAČNÍHO PROGRAMU VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST. *Příklady dobré praxe* [online]. [dat. cit. 4. 8. 2020]. Dostupné z: https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/52718

[6] RVP.CZ. *Žáci se specifickými poruchami učení nebo chování (SPU, SPUCH)* [online]. [dat. cit. 4. 8. 2020]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726

48. PODCAST 4.díl: Pomohla mi běžná škola

Nadání a handicap se nevylučují. Učitel Honza se těší popularitě mezi svými žáky, úspěšně vydává básně, pracuje jako redaktor a přitom od narození téměř neslyší. Díky odhodlání rodičů prošel běžnou základní školou a nakonec vystudoval učitelský obor na vysoké škole. Honza mluví o tom, jak si poradil v kolektivu slyšících dětí, s jakými se potkal předsudky, o „neviditelné práci“, kterou pro něj udělali rodiče. Dozvíte se také, co můžete jako učitelé udělat pro své nedoslýchavé či neslyšící žáky.

Podcastem vás provede Marta Kozdas, speciální pedagožka a koučka, která se věnuje podpoře a vzdělávání budoucích učitelů a vychovatelů.



Přehrát video

PŘEPIS ROZHOVORU

Dobrý den, Marta Kozdas vás zdraví z Prahy z Národního pedagogického institutu. Vítejte u dalšího dílu podcastu o kvalitním vzdělávání. Dnešním tématem bude život člověka se sluchovým postižením, proto tady dneska vítám Honzu.

Ahoj.

Ahoj Honzo. Honza je můj kamarád, speciální pedagog, ale i člověk, který se věnuje umění, je to básník. Nejen o tom, jak se rozvíjela jeho básnická tvorba, ale především o tom, jaké to je žít s handicapem, jak být součástí společnosti, o tom dneska bude řeč. Honzo, prosím tě, zkus mi říct, co vlastně ten tvůj handicap obnáší.

Můj handicap spočívá především v tom, že, samozřejmě, jak už jsi zmínila tu sluchovou ztrátu, která je v rámci řečového spektra jazyka na úrovni 93 % ztráty, tzn., laicky řečeno, slyším 7 %, zbytek je v podstatě zesílený sluchadly. Buďto to domyslím, pochopím, anebo ne. Samozřejmě s tím pak souvisí i to, že lidé s výraznější sluchovou vadou můžou působit i lehce rozkolísaně. Centrum rovnováhy s tím taky nějak souvisí, takže když vstanu ráno bez sluchadel, je tma, teď na podzim je to poměrně hodně znát, tak než se narovnám, udělám pár kroků, tak kolikrát můžu i spadnout. Ale už jsem se naučil vstávat na obě nohy a nepadat.

Říkáš, že máš naslouchadla, pro posluchače možná můžeme přiblížit, že je nosíš na obou

uších. Kdybys ta naslouchadla neměl, co to pro tebe znamená? Říkáš, že máš 7 % sluchu.

Takové přirovnání, které používám, když se to někomu snažím vysvětlit, je, že se sluchadly slyším vlastní kroky, bez sluchadel ne. Máme doma v bytě staré parkety, které za normálních okolností slyším, jak vržou a jakým způsobem se procházím po tom bytě, mám nějakou zpětnou vazbu. Bez těch sluchadel ten pocit nemám. To znamená, pro mě je to hlavně v oblasti dorozumívání se s ostatními lidmi obrovský handicap, pokud se stane nějaká technická záležitost nebo nemám po ruce baterie, pokud se ta sluchadla dobíjí, což se taky občas stane. Pokud mám jedno sluchadlo, což není optimální, tak je to pořád funkční. S lidmi, se kterými se potřebuji domluvit, a máme na to podmínky, tak se domluvíme jeden na jednoho. Ale pracuji ve škole jako učitel a upřímně bez těch sluchadel bych byl asi na omezené pracovní schopnosti. Asi se mi ta situace nestala, protože mám ještě náhradní sluchadla, ale rozhodně bez těch sluchadel si neumím představit kvalitní výuku ze své strany.

Takže kdybys teď sluchadla neměl, tak bychom takto komunikovat nemohli?

Asi ano, rozumím ti, mluvíš hezky, artikuluješ, sedíme naproti sobě, jsi osvětlená, díky bohu za to, ale každopádně pokud by ty podmínky nebyly takto optimální, tak asi těžko. Možná po telefonu, tam je to zajímavé, tam můžu telefonovat po nějakou dobu, která je únosná, řekněme bez toho sluchadla, protože telefonuji bez sluchadla, tak abychom si hezky popovídali. Nicméně na nějaké dlouhé vypovídávání by to takhle nebylo.

Je pravda, že si občas spolu zavoláme, ale ty naše hovory jsou na 2–3 minutky, domluvíme, co je potřeba, a pak se potkáme osobně nebo si radši napíšeme.

Třeba, přesně tak.

Když se vrátím k původu tvého postižení sluchu – a nejen postižení sluchu, vím, že trpíš dětskou mozkovou obrnou – jak můžeme časově ten vznik postižení obsáhnout? Je to postižení, které vzniklo před narozením, během porodu, nebo až v průběhu tvého života?

Co se týče toho, kdy a jak nastala dětská obrna, tak to je vždycky otázka porodu, kdy kyslík nejde po nějakou dobu do mozku novorozeněte, takže tam pak dochází k poškození mozku a většinou smyslového ústrojí, v mém případě především sluchového a pohybového. Měl jsem především potíže pohybové než ty sluchové, tzn. já jsem chodil, opravdu chodil, ve třech letech. Všechny ty pohybové věci přicházejí se zpožděním, ať už to bylo kolo, běhání a podobné věci, ale nějak jsem to nevnímal, prostě to přicházelo přirozeně, upozornila mě na to vždycky nějaká meta. Tatínek na to byl takový šikovný, nespěchal na mě, dával mi čas si věci osvojit.

Kdy se vlastně přišlo na to, že máš sluchovou vadu, respektive kdy jsi dostal sluchadla?

Ta sluchadla, což mě také zpětně zaujalo, jsem dostal před nástupem do školy v nějakých pěti šesti letech.

A co bylo předtím? Jak jsi fungoval předtím?

Předtím jsem samozřejmě byl v kruhu nejbližších, to znamená, že jsem chodil občas do školky, nebyl jsem tam každý den, ale tam nějakým způsobem asi intuitivně, a pokud jsme mluvili s tátou, s mámou, tak zblízka. Moje maminka extrémně dobře artikuluje a mluví, to se asi naučila se mnou, taky pracovala jako vychovatelka ve škole, takže tam i nějaká praxe v přístupu k dětem byla z její strany dobrá. Potom s těmi sluchadly byl velký problém, ty tvarovky jsi si vlastně dávala do

zvukovodu, já mám takový ten typ závěsných sluchadel, které jsou dnes ze silikonu, jsou měkké, poddajné a nereagují nijak špatně s tou kůží, tenkrát ty tvarovky byly velmi tvrdé, nepoddajné, stačilo se jemně uhodit o to ucho a okamžitě se objevila obrovská bolest, krvácení a takové věci, navíc výtoky a všechny možné takové přídavné věci. Takže ta aklimatizace na sluchadla tenkrát nebyla až tak příjemná, i když samozřejmě to, že jsem slyšel něco hlasitěji, to bylo fajn, ale musel jsem si na to zvyknout, to znamená abstrahovat ty zvuky, které ke mně přichází, a zjistit z nich, co je pro mě podstatné. Až vlastně digitální sluchadla, která přišla o mnoho později, umožnila to, že jsou schopná frekvenci hlasu člověka zesílit a potlačit šumy a podobné věci.

A taková sluchadla máš teď?

Samozřejmě, ta digitální sluchadla, co mám teď, jsou asi samozřejmě to nejlepší, co jsem kdy měl. Je to pořád ale o tom, že nestačí jenom slyšet, ale musím aktivně chtít slyšet. To znamenám, že pokud mám zrovna těžký den, od rána učím, odpoledne mám nějakou videokonferenci, pak se po mně chce ještě, abych fungoval doma, tak je strašně těžké po celý den udržet koncentraci. Je to především na tom porozumění. A pak je tady ještě druhá věc, když se vrátím k té předchozí otázce, když mluvím, tak se ještě musím vědomě snažit, aby mi bylo rozumět, to znamená, že s těmi sluchadly mám alespoň částečnou zpětnou vazbu na svůj hlas.

Takže ty se slyšíš, mluvíš a slyšíš se taky díky těm sluchadlům?

Bez těch sluchadel se neslyším v podstatě vůbec a strašně špatně se mi udržuje hladina hlasu, aby to nebylo úplně šedé a monotónní, takhle mám alespoň pocit, že občas něco málo změním co do výšky, ale jsou to všechno intuitivní řekněme hranice, čirá intuice, asi nic jiného.

Mě tak napadá, proč tvoje cesta, respektive volba tvých rodičů nesměřovala ke znakovému jazyku?
Asi si myslím, že jsme jednak nevyrůstali poblíž dosahu nějaké školy nebo školky speciální pro sluchově postižené, navíc asi jednak nebyla možnost těch sluchadel, dneska se dávají sluchadla i velmi malým dětem, takže tenkrát ta možnost nebyla. V podstatě se zkoušelo se mnou mluvit a rozvíjet mě, jak to šlo s tím, že jsem se pak chytal. Pak mi dost pomohlo, že jsem se naučil číst poměrně záhy, to znamená v pěti letech jsem četl plynně knížky a tam jsem získával slovní zásobu, kterou bych normálně asi nemohl získávat. Když přišlo na nástup do školy odložený v sedmi letech, tak to nebylo tak zásadní, aby byl ten znakový jazyk klíčový.

A fungueš vůbec v prostředí sluchově postižených? Jak teďka, tak třeba i v průběhu tvého dětství a dospívání.

Tak na tom maloměstě jsem nikoho se sluchovým postižením neznal, takže jsem o žádném vrstevníkovi, mladším, starším, o nikom přibližně mého věku, nevěděl. Pro mě nikdo takový neexistoval. Jedna z těch motivací potom při studiu na vysoké škole byla trochu blíže prozkoumat ten svět neslyšících, protože v rámci oboru speciální pedagogika jsem se zabýval i surdopedií, to znamená naukou nebo péčí o sluchově postižené. Tam jsem potom zjistil několik věcí. Jedna z nich byla ta, že znakový jazyk jsem se při sebevětší vůli nebyl schopen naučit ani osvojit, protože jednak motoricky k tomu náleží snížená možnost té jemné motoriky, to znamená, že nějaké skládání merkuru a podobně jsem neměl rád a spíš jsem se věnoval ostatním věcem. V podstatě jsem nebyl schopen si jednak motoricky pamatovat ty znaky, které jsem se poctivě učil, a snažil jsem se tomu hodně věnovat.

Takže až na té výšce jsi se učil znakový jazyk?

Až na vysoké škole. A druhá věc, když na mě někdo znakoval a já jsem se snažil všem těm neslyšícím, kteří na mě znakovali, nebo těm učitelům znakového jazyka, rozumět, tak jsem zjistil vlastní problém, a to, že většina znaků se odehrává v sektoru od krku po řekněme pupík, kde jsem nebyl schopen ostřit. Já jsem celoživotně těch svých dvacet plus let byl orientovaný na ústa člověka, abych ho nějakým způsobem doprovodně odezíral, abych ho co nejvíc pochopil. A najednou jsem nebyl schopen, a to jsem zkoušel dva tři roky intenzivně, pokud jsem se měl soustředit jenom na ty ruce, tak mi to prostě nešlo. Pořád mi oči ubíhaly nahoru k těm ústům, a hlavně to celé bylo neohrabané a nešikovné. Takže jsem sice absolvoval nějaké zkoušky ze znakového jazyka, státnici ze surdopedie, ale rozhodně pro mě není možné se v tom tak dobře cítit a komunikovat tímto modem sluchově postižených.

My jsme se několikrát dotkli té dětské mozkové obrny, ale když se na tebe podívám, tak nevidím člověka, který by měl na první pohled dětskou mozkovou obrnu. Když si představím člověka s DMO, tak je to vozíčkář, který má velký problém s pohybem. U tebe to nevidím. Jak se u tebe ta dětská mozková obrna projevovala nebo i projevuje do dnešních dnů?

Je pravda, že v kontextu té obrny neznám moc lidí, kteří by na tom byli lépe nebo srovnatelně jako já, minimálně v té mé generaci. Určitě mi tenkrát pomohlo, že před rokem ´89, protože jsem šel do první třídy v roce ´89, tak jedna mámina kamarádka cvičila doma, protože se to oficiálně nesmělo, Vojtovu metodu. Pamatuji si, že mi to tenkrát, alespoň podle vzpomínek maminky, hodně pomohlo. To znamená ilegálně se nějakým způsobem tenkrát v bytě u sousedky cvičila ta Vojtova metoda, a to mi také pomohlo. A jinak samozřejmě to, že i ta obrna, jak to vidím já a chápu, má určitým způsobem svoji míru. To znamená, že mě to vzalo zčásti. Pokud by mě to vzalo víc, pokud by byl ten mozek bez kyslíku nějakou delší dobu, tak se mohlo stát, že bych byl na tom vozíku, jak říkáš, nebo bych byl nápadnější, než jsem. Ale pořád jsem nápadný až až a minimálně, pokud se vidím na videu, což se mi občas stane, díky bohu jsem viděl nějaká videa se svým pohybem až někdy ve dvanácti třinácti letech, kdy jsem se upřímně zděsil, protože opravdu to tělo ve vývinu toho třináctiletého kluka samozřejmě není tak zpevněné jako u dospělého muže, takže spousta mimovolných pohybů v obličeji, spousta tiků, hlava nebyla zpevněná na krku, ty končetiny nejsou plynulé, ten pohyb není jako u nějakého baletního tanečníka, což mě vždycky hrozně mrzelo. Takže, možná jsem na sebe přísný, ale když vidím video a vidím jenom sebe, tak vidím naprosto všechny pohyby, které tam přebývají, protože moje myšlení je mnohem plynulejší. Sám sebe, to sebepojetí, mám mnohem plynulejší, než reálně je na tom videu.

Jak na tebe lidé reagují? Když se s tebou poprvé někdo potká, jak s tím člověkem funguješ, jak mezi vámi ta komunikace probíhá?

Pokud někoho potkám poprvé? Určitě jsem se naučil počítat s tím, že první dojem mám vždycky divnej.

Co znamená divnej?

Počítám s tím, že, ať už to byly pracovní pohovory, nebo ať už to bylo, já nevím, seznámení se s někým, s kým se člověk, ať už pracovně nebo osobně, měl setkat, tak téměř vždy dojem té druhé strany byl trošku takový, že se mi pak ty dotčené strany přiznávaly. Ta moje specifičnost v tom dojmu, byť, jak říkáš, asi není tak úplně hrozivá, ale je. To znamená, počítám i u žáků, kteří mě třeba neznají, lidé, kteří mě mají teprve potkat, že tak po druhé, třetí, čtvrté společné schůzce, hodině, a podobně, se tak nějak odbourají nějaké bariéry a já i oni se můžeme cítit pohodlně. Tak to prostě je.

Ty jsi učitel, pracuješ na běžné základní škole, jak tě tam přijímají žáci?

Mám takovou jednu hezkou historku, kterou mi říkal jeden tatínek po nějaké době, když už jsem učil jeho synka, to byl tenkrát hoch v sedmé třídě, tak po hodině přišel domů a říkal tomu tátovi: „Ježiš marja, co to bylo za debila!“ A pak přišel prý druhou hodinu a říkal: „Jó, ten bude v pohodě.“ To si myslím, že hezky ilustruje tu situaci. A žákům, asi tak jako všem dětem, někomu vyhovuji, na někoho mluvím nesrozumitelně, na někoho příliš odbíhám od tématu. Ale obecně si myslím, že ke mně inklinují děti, které samy buďto mají nějakým způsobem sociální znevýhodnění, nebo se sami s něčím potýkají, nemusí to být nutně s postižením. A řekněme takové ty děti na okraji. Naopak si myslím, že děti z hodně dobrých rodin, ty, co mají všechno naservírované a hned, tak tam naopak spíš cítím určitý despekt. A jinak celkově, to bys asi musela udělat anketu přímo ve škole u žáků, asi si netroufnu mluvit za ně. Nicméně jsem i třídní učitel, a pokud jde o mé žáky, tak si myslím, že pokud s nimi hovořím jeden na jednoho, nebo pokud spolu řešíme něco individuálně, tak se vždycky domluvíme.

Já bych se trošičku vrátila v tom tvém příběhu, protože mě na něm hodně zaujala, jsme v období konce osmdesátých let, ta snaha, abys nastoupil do zvláštní školy, což mě velmi překvapilo, protože tě znám. Vím, že máš nadání v oblasti literární, a nejen v ní, jak to tehdy bylo?

Tam to bylo tak, že, nevím, jestli byla přímo snaha, spíš tabulkově nebo zvykově u dětí s dětskou mozkovou obrnou se předpokládá poškození mozku, tím pádem s tím bylo tak nějak automaticky počítáno. Tehdy na tom okresním městě si matně vybavuji, že jednou za rok jsem půl hodiny, možná hodinu maximálně, hovořil s psychologem, který si v podstatě potvrzoval svoje předpoklady.

Předpoklady v čem?

V tom školním postupu. To znamená, že ta zvláštní škola pro tohoto chlapečka bude asi ideální. Respektive neměl jsem pocit, že by zkoumal možnosti jakéhokoli zařazení do běžné školy. Naštěstí maminka tím, že dělala vychovatelku a měla povědomí o dětech, věděla, že čtu, že nějakým způsobem mám zvídavost, umím si věci v hlavě setřídit a pracovat s nimi, navíc já už jsem snad tenkrát v šesti letech počítal násobilku a dělal tyhle věci, takže se s tím nechtěla smířit. Zkoušela a hledala cesty k Matějíčkovi, známému psychologovi, tenkrát myslím psala dopis, tehdy ještě nebyly e-maily, takže to byl klasický papírový dopis. A Matějíček odepsal ve smyslu, že má hodně práce, nemá čas, ale že doporučuje kolegu, který se věnuje těmto dětem, je to doktor Šturma, stále aktivní, který mě pozval na vyšetření do Prahy. Tenkrát jsme jeli na celý den, to znamená byl to velký kontrast v porovnání s těmi mými vyšetřeními, které byly ve Žďáře. Nicméně ten závěr byl velmi příznivý. Zpráva od pana Šturmy, co si pamatuji, hovořila o nadprůměrné inteligenci a doporučila mě do toho běžného provozu, což tenkrát znamenalo takzvanou vyrovnávací třídu. Ta byla tenkrát při školách a tam jsem posléze také nastoupil s odkladem v roce ´89.

Takže jsi byl ve školce, pak jsi byl ve školce ještě jako dítě s odkladem a pak jsi šel do první třídy, která byla ta vyrovnávací?

Přesně tak, s tím že do té školy, protože maminka jako vychovatelka nemusela být vždy během dopoledne v práci, tak si pamatuji, že jsem byl jednou, dvakrát týdně ve školce, nebo už klasicky denně. To znamená mohl jsem si doma číst, prohlížet knížky, případně být s mámou. A potom s tím odkladem jsem nastoupil do vyrovnávací třídy, což tenkrát, v té mé vyrovnávací třídě, znamenalo, že tam bylo patnáct žáků. Během dvou let, co jsme byli v té vyrovnávací třídě, tak já jsem se asi mohl aklimatizovat na to školní prostředí, nebyl tam absolutně žádný stres. Ty ostatní děti byly spíše velmi

slabé, myslím si že, jsem tam rozhodně nepociťoval nějaké negativní emoce nebo vlivy. Otázka je, jestli jsem tam nebyl třeba částečně zpomalený do dalšího vývoje. Ale vzpomínám na to poměrně rád.

A k čemu, nebo jak ti pomohla vyrovnávací třída k rozvoji češtiny, komunikace?

Určitě se v té škole mluvilo, to znamená zvykal jsem si na ostatní děti, a protože jsem uměl číst, těm ostatním žákům to dělalo problémy, tak si pamatuji, že mě paní učitelka nechávala často číst. To znamená, mohl jsem to trénovat, asi jsem se dostal víc, v uvozovkách, „do hry“, než kdybych byl ve třídě, kde by bylo spolužáků třicet, a byl na mě asi i tak trochu čas. Ale že by se třeba nějakým způsobem řešilo, jestli je pro mě všechno optimální, ideální, to asi ne. Spíš byl vždycky největší problém psaní, měl jsem velmi špatný úchop. Do dneška držím tu propisku spíš jako, nevím, třeba hrábě, a tak nějak to byla největší bolest a největší boj s tím psaním. Takže nebylo vůbec potřeba se mnou doma trénovat čtení a psaní, spíš jsme psali a psali a psali.

A pak jsi přešel do třetí třídy, do běžné třídy, co se tam pro tebe změnilo?

Tak najednou to byl větší šrumec, víc dětí. Také tam na mě děti byly hodné v tom smyslu, že mě respektovali, respektovali to, že mi to asi celkem pálilo, takže nějaký respekt jsem si budoval spíš tímhle. Nepamatuji si, že by na mě tenkrát někdo, kdokoliv, útočil nebo mi dělal něco nepříjemného. Později v primě gymnázia jsem začal cítit to, že jsem opravdu jiný. Přišla na mě puberta, nějaké vyhraňování se pohlaví vůči sobě a tam už začaly nějaké posměšky, nějakým způsobem jsem cítil určitou ostrakizaci, ale ne ze strany těch dětí, ale spíš ze strany limitů toho svého postižení. To znamená ten pocit, jako bych nemohl všem ukázat, jaký skutečně jsem, nebo co jsem vlastně zač. To znamená pocit takového upozadění, jako by mi to tělo bránilo v tom prodat nějaké svoje přednosti, schopnosti, které jsem tam už tenkrát cítil.

A kdy se ti podařilo prodat ty svoje schopnosti a přednosti?

Tak já už je prodávám dávno, ale časem. Největší prodej, nebo byznys, nebo deal, nebo jak to nazvat, pro mě byl až později, třeba v pětadvaceti plus, kdy jsem se začal trošku víc smiřovat sám se sebou a začal pouštět k ledu nějaké komplexy a mindráky. To znamená, že tohle byla největší výhra. Pak postupně se s tím spojuje i to, že já se paradoxně fyzicky cítím líp a líp. Ono vrstevníci za A tloustnou, za B nejsou schopni si zavazovat tkaničky, stěžují si na chronické problémy, někdy moji spolužáci občas spíš vystupují jako důchodci, a já jsem spíš zticha, protože jim přece nemůžu říct, že se cítím silnější a silnější, že mám stále lepší pocit, když se na sebe podívám, i když ne, že bych to vyhledával. Takže tohle všechno je v mých očích tendence, která jde směrem nahoru a pomáhá mi to, že funguji, jak jsem si nikdy neuměl představit, že budu. To znamená, že mám ženu, mám dvě děti, které jsou až moc intaktní –

Co to znamená, že jsou moc intaktní?

Jsou všude, což je fajn, já jim to přeji. Takže tohle všechno mi pomáhá utvářet ten pocit vlastní taktnosti, funkčnosti. A takhle je to v pořádku, takhle to beru.

Když se vrátíme zpátky do školy, tak jak ti šlo učení? Vím, že jsi míval potíže se soustředěním, abys tu pozornost udržel nějakou delší dobu.

Jo, je to tak, tam určitě, zase v kontextu toho sluchového postižení a toho, že opravdu chápu děti třeba se sníženou pozorností nebo i s jinými obtížemi, opravdu usedět si čtyři, pět, šest hodin v lavici víceméně vsedě, víceméně bez nějakého protažení, střídání činností, je opravdu náročné. Pro mě bylo velmi náročné vydržet poslouchat učitelku šest hodin v kuse, ještě si u toho dělat poměrně

intenzivní zápisky, tak to opravdu nešlo.

Ty jsi tedy přešel z páté třídy na víceleté gymnázium. Co byl ten hlavní důvod toho přechodu, že jsi nepokračoval až do konce základky na té svojí škole?

Je to tak, že maminka měla pocit, že mě je škoda na té základní škole. Tenkrát jsme se domluvili tak, že zkusím přijímačky na gymnázium a že se uvidí. Ty dopadly extrémně dobře, z nějakých sto šedesáti dětí, jestli jsem byl třetí, tak si myslím, že to znamenalo minimálně to, že něco na mě může bejt. Tam už se nějak ani neuvažovalo nad tím, že bych nešel. Já jsem rozhodně šel na gymnázium jako matematik v podstatě. Měl jsem velmi dobré známky, výsledky v matematice, v páté třídě jsem řešil Pythagoriády jako okresní vítěz, a potom na tom gymnáziu to nějakým způsobem nefungovalo. Měl jsem paní učitelku, která, nechci říct, že by byla nějakým způsobem proti mně, ale nějak jsme si nesedli. Potom v té sekundě, tercii, tak jsem najednou začal dostávat špatné známky, přestával jsem si v té matematice věřit. Nevím, jestli to znáš, ty počítáš také velmi dobře, pokud člověk přestane věřit tomu, co počítá, tak prostě přestane být v té matematice úspěšný. Tam se to pojilo jedno s druhým. A tenkrát nastal ten moment, že jsem se tam nevědomě, nebo podvědomě, nebo jak to říct, začal spíš věnovat tomu verbálnímu, začal jsem i do těch knížek pronikat o hodně víc, začal jsem se realizovat i tam. Tam se nějakým způsobem zadělávalo na to, že potom na tom gymnáziu později jsem začal psát poměrně pěkné slohy, začal jsem číst i tituly, které asi děti běžně nečetly, a tam jsem si vybudoval nějaký vztah k tomu psanému jazyku.

Tím, že jsi nejen potkal tuhle paní učitelku matikářku, která tě trošku srazila, ale i dobré učitelky, třeba vím, že paní češtinářku – zkus nám povědět, jak tě tahle paní ovlivnila, jak ti pomohla.

Já jsem byl v podstatě v rámci té češtiny, v kontextu všech těch ohromně chytrých dětí, výběrová třída, velmi průměrný češtinář ze začátku. Čeština nejsou jenom slohy a literatura, což bylo to, co mě bavilo, ale byla to mluvnice. Já jsem sice dokázal nějakým způsobem, když jsem měl načteno, třeba diktáty jsem psal velmi, řekl bych, dobře, ale pokud šlo o nějaké rozbory, pokud šlo o to, že jsme měli určovat nejrůznější rody, pády a podobně, tak to mě až tak nebavilo a nešlo. Já jsem v tom byl velmi intuitivní. A já potom naštěstí ty češtinářky měl za A soudné, a za B dobré.

Co to znamená dobré?

Já třeba rád vzpomínám na paní učitelku, která nás od prváku měla na češtinu, ale díky tomu, že její záběr byl velmi široký, velmi intenzivní, já jsem jí to sám neřekl, ale spoustu z těch knížek, které nám doporučovala, mimoděk utrousila, že to je zajímavé, jsem si skutečně přečetl, a to pro mě bylo to důležité. To znamená potřeboval jsem lidi, kteří mě nenásilně inspirují, abych na to mohl jakoby navazovat. A takové to „tohle se nauč, tohle je nutný“, to moc nefungovalo. V kontextu s tou pozorností, jak říkám, mě to vedlo k tomu, že jsem spíše to gymnázium prokoukal z okna.

A jakým způsobem ti učitelé respektovali to tvoje sluchové postižení?

Myslím, že tenkrát na tom gymnáziu respektovali to, že není v mých silách si to všechno zapsat. Potažmo snahu o nějakou úpravu. Úprava, v mém pohledu takové prokletí českého školství, možná ještě doteď, tak na to by mě opravdu vymáchal každý. To znamená měl jsem umožněno, pak už téměř samozřejmě, že jsem nemusel nutně mít všechno napsané, opravdu jsem mohl, dokud jsem byl s to, tak poslouchat. Pokud jsem koukal z okna, tak mě nikdo moc neprudil. A pokud bylo potřeba více času při písemné práci nebo podobně, tak jsem ho dostal. Ale že by se mnou někdo probíral individuálně strategie jak a co, speciální pedagog tenkrát ve školách standardně nebyl, takže jsem tím nějak proplouval, probojovával se, jak to šlo.

Co by ti tehdy v době tvého studia na gymnáziu pomohlo?

Asi určitě by mi pomohlo, kdybych mohl občas vypnout. Kdybych nemusel bezúčelně sedět v lavici, možná, co mě tak napadá, kdyby mi některý z učitelů třeba podstrčil pod ruku nějaké čtení, abych si třeba četl o tom tématu něco záživného, abych nemusel nutně sledovat výklad. Nebo kdybych se mohl jít třeba projít ven, nebo něco takového, ale chápu, že není úplně jednoduché to technicky zvládnout. Ale sám za sebe určitě kdyby v hodině, přeženu, z fyziky, při nějakém tématu, mi ten učitel podstrčil nějaké čtení s tím, že tento fyzik něco takové udělal, bylo by to psané nějakou čtivou formou, třeba i životopisně, já bych si o tom víceméně četl, v klidu bych si to abstrahoval, a pak bych třeba sám měl větší chuť to nějakým způsobem pobrat. To mě třeba napadá jako podnět pro učitele, ale zároveň chci říct v kontextu té podrobnosti, že jestli máte na druhém stupni základní školy pětkrát třídu šest hodin vyučovacích, z toho jsou nějaké výchovy, dobře, ale takových dvacet hodin je řekněme tvrdých v tom, že tam jsou nějaká data, velice často ta výuka probíhá pořád ve stylu osvojení nějakých tvrdých dat ve formě frontální výuky, zápisů a dalších věcí, samozřejmě ne vždycky je to únosné a možné zvládnout pozornostně a vlastně i fyzicky.

Co bys tedy poradil učitelům, kteří mají ve třídách dítě se sluchovým postižením, jakou formu podpory můžou poskytnout, aby byla co nejvíc efektivní?

Já tenkrát opravdu ocenil, byl jsem v módu „dejte mi všichni pokoj“, ale jelikož jsem byl hodně orientovaný na to čtené slovo, tak si myslím, že cesta byla tudy.

Co to znamená, že jsi byl v módu „dejte mi všichni pokoj?“

Bylo to strašně náročné, strašně únavné, fakt chodil jsem ze školy ztrhaný jak pes. Pro mě bylo mnohem jednodušší běhat šest hodin venku než sedět šest hodin v lavici, opravdu fyzicky. Teď ještě do toho máte to tělo, které je neuvolněné, má ty spastické náběhy. Možná mě ještě napadá teď, jak o tom mluvíme, v kontextu motorickém a jiném nějaký odpočinek v té hodině, moci se někde natáhnout, protáhnout, to by taky bylo fajn. Ale jak je to prakticky umožnitelné, že na prvním stupni bývají ve třídách třeba nějaké odpočinkové zóny, to si myslím, že by tenkrát taky nebylo špatné. Ale pro mě by asi bylo nejlepší moci být mimo třídu, ztratit se všem z očí, protože někdy člověk musí to tělo držet nějak, i když by se nejradši svezl pod lavici, a musí, nebo já jsem musel, poslouchat, udržet postoj a psát. To znamená všechny tyto tři věci pro mě byly strašně náročné.

Tak pojďme se časem přesunout na vysokou školu. Ty jsi si vybral češtinu a speciální pedagogiku.

Už tenkrát jsem to měl asi tak, že pokud bych se věnoval na té vysoké škole učení, tak bych se spíš raději etabloval jako češtinář potažmo učitel jiných předmětů než typologicky speciální pedagog, protože já vlastně sám pro sebe jsem speciálně pedagogický případ, a postrádal jsem takovou fascinaci spousty vystudovaných speciálních pedagožek, jako jsi třeba ty, k těm zvláštním tvorečkům s tím postižením. Tak tato fascinace mi chyběla a spíš jsem byl fascinován tím jazykem, tím, co všechno dovede, co všechno je možné sdělit, jakým způsobem, ať už psaným, nebo mluveným jazykem.

Mě by zajímalo, Honzo, jak jsi to měl na gymplu s holkama? Protože to je doba, kdy se začínáme rozhlížet, komu se líbíme, kdo se líbí nám. Tak jak to bylo u tebe?

Tak mně se líbila spousta lidí, neměl jsem pocit, že bych se líbil já tomu samému počtu lidí. Metodou pokus-omyl jsem se samozřejmě zkoušel prosadit, dá-li se to takto říct, vzpomínám si, že jeden

z častých blbých vtipů na moji adresu bylo, občas to tam zaznělo, mám to tam někde hluboko zasuté, že na Honzu přece čeká nějaká hodná, postižená holka. To mě nějakým způsobem hrozně mrzelo.

Jako od spolužáků?

Od spolužáků. A jednak pořád vycházím z toho, že jsem žádné postižené holky neznal, takže jsem ani neměl moc na výběr, ale, což jsem musel brát za vděk, holky tam takhle postižené nebyly. Co se týče navazování těch vztahů, tak velmi pomalu, pozvolna jsem musel rozpouštět ten komunikační blok, opravdu jsem se bál mluvit, bál jsem se být přirozený, uvolněný. A jakmile jsem si uvědomil, že cesta k sympatiím nemusí vést přes silácká gesta a nějaké zaručené návody, tak už to začalo nějakým způsobem fungovat. A ta cesta k přirozenosti trvá do dneška, to znamená pořád se člověk nějak vrací do toho, že si osvojuje nějaké postupy, ať už v rámci vztahů s ostatními, nebo ve třídě. A nakonec, pokud člověk začíná mít pocit, že něco ztrácí, nebo že mu něco nefunguje, tak zase pomáhá návrat k sobě samotnému a k té přirozenosti a většinou se to zase srovná.

Pro mě na počátku toho tvého příběhu s dobrým koncem –

Ještě neskončil.

– je tvoje maminka, která pro tebe hodně udělala, která nevzdala některé věci a hodně bojovala. Zkus nám přiblížit, co všechno má maminka za sebou, co jste spolu udělali, co pro tebe maminka udělala.

Já ještě musím říct, že jsem měl nejen mámu, ale že v té rodině byl i funkční táta, který se mnou dělal hodně neviditelné práce právě na tom rozhýbání toho těla. Spoustukrát jsme byli v bazénu, v sauně, naučil mě běhat na lyžích. Plavání ne, plavání je trošku peklo, protože tam je potřeba se uvolnit komplexně, a silou sice uplavu dva bazény, ale víc už nedám silou. Ale táta tam byl po té fyzické stránce, ten mi dal do toho pohybu hrozně moc, dodneška vlastně nejsem úplně marnej ani v tom sportu.

S partou u baráku jsme hráli fotbal a hokej a dodneška, když je to potřeba někde sociálně, tak jsem schopný zahrát i tyhle hry velmi dobře. A zpátky k té mamince, to se asi nedá vyčíslit, vyjádřit, prostě z její strany byla extrémní podpora. Možná časem až příliš velká, pak v dospělosti, nebo v počínající dospělosti, což pak souviselo s tím mým opuštěním domova, i když jsem se tam rád vracel, tak pár let trvalo, než máma pochopila, že to není nějaký nevděk nebo něco takového. Že to byly přirozené mimikry, abych vůbec mohl dále fungovat a dál se rozvíjet. Ještě chci říct, že u té mámy po té stránce mluveného jazyka pomohlo, že skvěle artikulovala, opravdu si dala záležet, abych na ní viděl, pokud s ní mluvím, pokud mluví se mnou. Velice často mi četla a také se u nás doma zpívalo. Pokud se vrátím třeba k tomu, že sám se snažím o nějakou autorskou poezii, tak velice často, pokud se mi povede v básnickém textu něco, co je nějaká harmonie, nějaká melodie nebo soulad, tak jsem zkoušel zpětně analyzovat, kam až to vede, kde se to mohlo vzít, protože samozřejmě nemám hudební sluch, není to postižitelné po stránce, řekněme, hudební vědy. Ale úplně prazáklad nějaké melodie, nějaké harmonie, je v té písni, to znamená klasické lidové písně, které ve mně dodneška občas rezonují. Občas mi v hlavě proběhnou nějaké nápěvy těch lidových písní. Mám pocit, že určitá ozvěna toho se tak promítá i v té básnické práci. To znamená, pokud maminky sluchově postižených dětí dětem zpívají, tak si myslím, že to není špatně, naopak. A dokonce musím říct, že mě hrozně potěšilo, že své dva syny jsem uspával zpěvem, a kdybych přemýšlel o tom, jak moc to je harmonické a melodické, tak by asi řvali celou noc. To znamená na uspávání fungoval i můj hlas. Taková malá,

příjemná zpětná vazba je, když můj osmiletý syn rád a často zpívá, a pokud mi někdo řekne, že zpívá hezky a čistě, tak mě to velmi potěší.

Ty působíš na velké škole, máš množství kolegů. Co bys poradil učitelům, mezi které přijde nový kolega se sluchovým postižením?

Zcela určitě bych jim chtěl říct, aby se ho nebáli a aby zkusili zjistit, kdy a za jakých okolností jim porozumí. Mnozí mí kolegové už teď vědí, že o přestávce na chodbě, když je šrumec, že opravdu nestačí na mě něco zavolat zezadu. To znamená, že mě musí doběhnout, musím na ně vidět, musím jim opravdu skutečně odkývat, že jim rozumím, nejen aby se neřeklo, ale abych jim třeba I zopakoval, co po mně chtějí, pokud jde o něco důležitého. A pak si myslím, že není nejmenší problém. Zároveň si myslím, že spousta přeřeknutí a nedorozumění, která se stanou a souvisí s tím, je tak úsměvných, že budou mít spoustu historek pro své přátele, takže určitě ho můžou brát jako oživení pedagogického sboru.

Honzo, moc děkuji, že jsi se přišel podělit o svůj příběh, měj se moc hezky.

Já děkuju za pozvání a přeji tvému podcastu hodně štěstí.

Nejen tento podcast, ale i další najdete na Facebooku a na webové stránce. Marta Kozdas se s vámi loučí a přeje krásný den.

49. Individuální vzdělávací plán (IVP) pro dítě s vývojovou dysfázií a s odlišným mateřským jazykem

Projděte s námi krok za krokem vzor individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro dítě s vývojovou dysfázií a s odlišným mateřským jazykem. Náš vzor využijete jak pro mateřskou školu, tak pro vyšší školní stupně. (Ilustrační foto | FOTO: APIV B)



Formulář najdete zde

50. PODCAST 10. díl: Panická porucha a studium na střední a vysoké škole

Adéla, studentka Ostravské univerzity, která již několik let trpí panickou a smíšenou úzkostně depresivní poruchou, vypráví o studiu na střední a vysoké škole a o úskalích, jimž musela kvůli své diagnóze čelit.

Adéla, studentka Ostravské univerzity, která již několik let trpí panickou a smíšenou úzkostně depresivní poruchou, vypráví o studiu na střední a vysoké škole a o úskalích, jimž musela kvůli své diagnóze čelit.



Přehrát video

Příběh studentky speciální pedagogiky na Ostravské univerzitě Adély je názorným příkladem toho, jak by včasná diagnóza odborníků, a především otevřená komunikace žáka a jeho rodičů s blízkým sociálním okolím i učiteli, mohla usnadnit nejen studium, ale i život jako takový. U Adély propukla panická porucha a smíšená úzkostně depresivní porucha v době dospívání. Projevy poruchy blízké sociální okolí a rodinní příslušníci nejprve přičítali pubertě a adaptaci na změnu. Adéla v té době totiž měnila školu a sžívala se na soukromém gymnáziu s novým kolektivem a učiteli. Nikdo, včetně jí samé, si dlouhou dobu nepřipouštěl, že její obtíže nejsou jen stresovou reakcí na zátěž.

Rodina nakonec po opakovaném zhoršování psychického stavu Adély kontaktovala praktickou lékařku. Ta diagnostikovala depresivní poruchu a nasadila odpovídající medikaci. Panická porucha u dívky v té době diagnostikována ještě nebyla. Psychický stav dívky se ale nezlepšoval. Později začala Adéla ambulantně docházet na konzultace k psycholožce. Ačkoliv ta doporučila léčbu u psychiatra, maminka Adély tuto možnost odmítla. Adéla nevyužívala při studiu individuální vzdělávací plán. Měla nicméně určité zohlednění počtu omluvených absencí, a to na základě ústní dohody s vedením školy.

Studium na vysoké škole pro Adélu znamenalo nakonec výraznou zátěž. Při prvním zkouškovém období zkolabovala a byla hospitalizována. Teprve tehdy se dostalo Adéle řádného psychiatrického vyšetření a konečně se dozvěděla diagnózu: panická a smíšená úzkostně depresivní porucha. Tato zkušenost pro ni byla zlomová. Na doporučení jedné z profesorek se obrátila na centrum Pyramida pro studenty se specifickými studijními potřebami při Ostravské univerzitě, které studentům pomáhá během studia překonávat bariéry způsobené jejich handicapem. Díky tomu Adéla dnes ví, na jaké dílčí speciální úpravy studia má nárok, a naučila se také lépe komunikovat s pedagogy o svých problémech.

Zpětně vidí Adéla největší problém v nedostatečné komunikaci, a především v malé informovanosti

učitelů a spolužáků o onemocnění. Učitelům by poradila, aby se v první řadě snažili žákům a studentům s tímto onemocněním více naslouchat a nenechali se odradit první odmítavou reakcí.

Příjmení hosta nebylo uvedeno z důvodu ochrany soukromí.

Tip pro studenty

Adéle pomohlo centrum Pyramida při Ostravské univerzitě, které poskytuje poradenství a pomoc studentům se speciálními studijními potřebami. Na Karlově univerzitě v Praze funguje kupříkladu obdobně zaměřené Centrum Carolina, na Masarykově univerzitě v Brně zase centrum Teiresiás. Doporučení pro studenty: zeptejte se na studijním oddělení, zda obdobné centrum není i na vaší univerzitě nebo vysoké škole.

Tip pro pedagogy

Chcete si jako tako třídní učitel promluvit se svým žákem, u kterého pozorujete už několik dní/týdnů trvající plačtivost, zamlklost a poruchu pozornosti? Žáka můžete oslovit o přestávce anebo po vyučování a nabídnout mu rozhovor. Žák by neměl na první pohled vidět, že jste ve spěchu a že na rozhovor vlastně nemáte čas. Nechtějte také po žákovi, aby vám dal hned souhlas s rozhovorem. Můžete jej požádat, ať si vaši nabídku promyslí, a domluvte se s ním, že se k tématu vrátíte druhý den. Pokud žák rozhovor odmítne, zkuste se ho znovu zeptat za týden. Žák někdy potřebuje více času k sebrání odvahy i k posílení důvěry. Pro rozhovor s žákem byste si měli vyhradit aspoň patnáct minut v oddělené místnosti, kde vás nikdo nebude rušit. Rozhovor vedený na chodbě nebo v učebně není nejvhodnějším řešením.

Tip pro rodiče

Jste rodič dítěte, které je už několik dní/týdnů zamlklé, plačtivé, má poruchy spánku, obává se vyjít z domu, vyhýbá se opakovaně některým situacím, straní se lidí? Některé druhy psychických obtíží nelze vyléčit pouze s pomocí psychoterapie (sezení u psychologa), ale je nutné navštívit lékaře-psychiatra. Psychická onemocnění a jejich farmakologická léčba jsou mnohdy opředena zbytečnými předsudky a mýty, které problém jen násobí. Vašemu dítěti se může díky řádné léčbě ulevit, a dostane tak šanci se zařadit zpátky do normálního života.

Vašemu dítěti může pomoct i to, když si promluví s vrstevníkem, který prochází podobnými zkušenostmi. Ideální jsou svépomocné skupiny lidí s podobnými duševními obtížemi. Bližší informace poskytne například spolek Nevypusť duši.

Další informace

Panická porucha (epizodická záchvatovitá úzkost)

Základní projevem jsou opakující se ataky těžké úzkosti (panika), které nejsou omezeny na nějakou zvláštní situaci nebo souhru okolností, a jsou proto nepředvídatelné. Podobně jako u

jiných úzkostných poruch se projevuje náhlým bušením srdce, bolestí na hrudi, dušností, závratěmi a pocity neskutečnosti (depersonalizace a derealizace). Druhotně se může dostavovat strach ze smrti, ztráty sebeovládání nebo zešílení. [1]

Smíšená úzkostně depresivní porucha

U smíšené úzkostně depresivní poruchy se mísí úzkosti s příznaky deprese, nicméně příznaků deprese ani příznaků úzkosti není tolik, aby zdůvodňovaly diagnózu depresivní poruchy či některé z úzkostných poruch. Typická je trvalá nebo vracející se špatná nálada, problémy se soustředěním, usínáním nebo udržením spánku, únava, nedostatek energie, podrážděnost, tendence k plačtivosti po nepatrných podnětech, nízké sebevědomí nebo pocity méněcennosti. [1,2]

Doporučená literatura

HORT, V. et al. (2008). Dětská a adolescentní psychiatrie. Vyd. 2. Praha: Portál.

MUSIL, J. V. a kol. (2006). Klinická psychologie a psychiatrie: přehled pro studenty teologie a pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

NÝVLTOVÁ, V. (2010). Psychopatologie pro speciální pedagogy. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

PRAŠKO, J. et al. (2014). Agorafobie a panická porucha: jak je překonat. Vyd. 2. Praha: Portál.

PRAŠKO, J., ONDRÁČKOVÁ, I. a ŠÍPEK, J. (1997). Panická porucha a jak ji postupně překonávat: příručka pro trpící záchvaty úzkosti. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum.

Zdroje

[1] MKN – 10. (2018). Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize. [online]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/mkn-tabelarni-cast_4-10-2018.pdf (dat. cit. 14. 4. 2021)

[2] CENTRUM PRO ROZVOJ PÉČE O DUŠEVNÍ ZDRAVÍ, Z. S. Smíšená úzkostně depresivní porucha. [online]. Dostupné z: http://www.cmhcd.cz/stopstigma/o-dusevnich-nemocech/neuroticke-poruchy/smisena-uzkostne-depresivni-porucha/ (dat. cit. 14. 4. 2021)

51. Přijetí principu inkluze pedagogem i asistentem pedagoga

Co je to inkluze a bez čeho se její zavedení do školní praxe neobejde? S čím se při aplikaci ve vzdělávání potýká pedagog a asistent pedagoga?



Ilustrační foto/FOTO: APIV B

Následující text pojednává o důležitosti přijetí principu inkluze vedením školy, učiteli, asistenty pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky, ale také samotnými žáky a rodiči. Pomůže pedagogům reflektovat inkluzivní praxi na jejich škole a zamyslet se nad tím, jak usilovat o žádoucí změny v postojích a přístupech – u sebe, kolegů, u žáků, jejich rodičů i široké veřejnosti.

Co je to inkluze

Inkluze znamená poskytovat všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a specifické potřeby, adekvátní výuku. V ideálním případě se tedy žáci podle tohoto principu nedělí do různých vzdělávacích drah (víceletá gymnázia, základní školy praktické, speciální třídy pro nadané apod.), ale jsou vzděláváni se svými vrstevníky. Přijdou tak do styku s vrstevníky různých intelektových předpokladů, žáky z různého kulturního a sociálního prostředí. Naučí se jim rozumět, vnímat jejich potřeby, být k nim citlivější, spolupracovat s nimi, obohacovat se z jejich odlišnosti, naučí se pomáhat a podporovat slabší apod.

Tohoto ideálu zatím není možno v naší společnosti dostát, nicméně je potřebné usilovat o co největší přiblížení se k němu. V praxi to pak znamená, že v jedné třídě se spolu vzdělávají žáci z odlišného sociálně kulturního prostředí (např. s různou mírou zvládnutí českého jazyka) a žáci s dalšími jinými

speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), například s různými intelektovými předpoklady. Učitelé a asistenti pedagoga by měli usilovat o to, aby se všichni tito žáci rozvíjeli v bezpečném a důvěryplném prostředí v rámci svých možností. [1]

Inkluze je nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu. [2]

Zásadní je věřit inkluzi a být ochotný k ní přispět

Požadavek vzdělávat co možná nejpřirozenější (a tudíž různorodé) spektrum žáků společně ale klade na učitele, vychovatele a asistenty pedagoga značné nároky. To je zásadní argument odpůrců inkluze, ale i reálný postesk mnoha pedagogů, kteří se s myšlenkou inkluze ztotožňují. Pokud zainteresovaní lidé nevěří principu inkluze, tedy tomu, že je dobré a možné vzdělávat společně s ostatními žáky také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou další opatření téměř zbytečná. [3, 4, 5]

Jak změnit postoje k inkluzi

Dosáhnout změny postojů k inkluzi je možné prostřednictvím vzdělávání pedagogů tím, že přicházejí do styku s jedinci z různorodého prostředí a s různorodými vzdělávacími předpoklady. [4] Kontaktem s jedinci se sociálním znevýhodněním nebo dalšími překážkami v učení dochází často u učitelů a asistentů pedagoga ke zmírnění stereotypů, pozitivním zkušenostem a zvýšení sebevědomí v oblasti řešení problémů, které se s inkluzí pojí. Podobné je to s žáky. Čím více přicházejí do styku s jinými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tím je větší šance pozitivně ovlivnit jejich postoje k osobám s těmito potřebami obecně. Je ale zřejmé, že samotné umístění žáka s nějakou překážkou v učení není pro změnu postojů spolužáků a učitelů dostačující. Kromě zkušeností je nutné poskytovat jim také nové informace, instrukce a vzdělávání.

Pedagogové se mohou průběžně vzdělávat a zlepšovat si svou osobní metodickou průpravu zejména v následujících oblastech:

1. Práce s klimatem třídy, spolupráce se školním výchovným poradcem, školním psychologem a metodikem prevence
2. Osobnostně sociální rozvoj žáků, komunikativní výchova
3. Vedení třídnických hodin
4. Nastavování pravidel ve třídě
5. Komunikace a spolupráce učitele a asistenta pedagoga
6. Komunikační dovednosti (komunikace s žáky, rodiči, kolegy a vedením školy): nástroje k řešení

konfliktů, respektující komunikace, aktivní naslouchání

7. Specifika výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

8. Individualizace výuky

9. Formativní hodnocení žáků

10. Sebehodnocení žáků ve výuce

11. Práce s heterogenní třídou, výuka v heterogenní třídě

12. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, tvorba plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů

13. Týmová spolupráce v rámci učitelského sboru, kolegiální hospitace, sdílení zkušeností, vzájemná podpora

14. Psychohygiena učitele, prevence syndromu vyhoření. Pravidelné využívání supervize, koučinku, mentoringu

Asistenti pedagoga se mohou průběžně vzdělávat a zlepšovat si svou osobní metodickou průpravu zejména v následujících oblastech:

1. Komunikace a spolupráce učitele a asistenta pedagoga

2. Komunikační dovednosti (komunikace s žáky, rodiči, kolegy a vedením školy): nástroje k řešení konfliktů, respektující komunikace, aktivní naslouchání

3. Specifika výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

4. Podílení na práci s klimatem třídy, podílení se na spolupráci se školním výchovným poradcem, školním psychologem a metodikem prevence

5. Podílení se na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, podílení se na tvorbě plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů

6. Práce s portfolii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, evidence pokroků žáka

7. Komunikace a spolupráce s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

8. Psychohygiena asistenta pedagoga, prevence syndromu vyhoření. Pravidelné využívání supervize, mentoringu

9. Týmová spolupráce a vzájemná podpora mezi asistenty pedagoga, kolegiální hospitace, sdílení zkušeností

Reflexe

• Přemýšlejte o přínosech inkluze. Do každého políčka doplňte jednu výhodu nebo nevýhodu.

	VÝHODY	NEVÝHODY
Klima ve třídě		
Výsledky učení		
Sebevědomí žáků		
Dovednosti žáků		
Postoje žáků		
Klima ve sboru		
Sebevědomí učitelů a asistentů pedagoga		
Znalosti a dovednosti asistentů pedagoga		
Postoje asistenta pedagoga		

1. Co ve vaší škole brání inkluzi? Co k ní přispívá?

2. Jaké máte otázky ohledně inkluze?

Tip: Podívejte se také na videa s bývalou ředitelkou děčínské základní školy Alenou Tomáškovou: Nesmí se stát, aby se učitelé báli něco říct a Rodinu musíte brát takovou, jaká je

Použité zdroje

[1] KARGEROVÁ, J., & STARÁ, J. (2015). Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, (s. 36–40)

[2] BOOTH T., & AINSCOW, M. (2007). Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus, (s. 8)

[3] HAVEL, J. (2013). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. Brno: Masarykova univerzita

[4] HÁJKOVÁ, V., & STRNADOVÁ, I. (2010). Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada

[5] VAĎUROVÁ, H., & PANČOCHA, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: M. Bartoňová & M. Vítková, et al, Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, (s. 15–31)

Doporučené zdroje

1. BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2008). Making Education for All inclusive: where next? Prospects, 38 (1), s. 15–34. Dostupné z https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-008-9055-0?shared-article-renderer (9. 3. 2020).

2. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2011). Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti. Dostupné z https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-cs.pdf (9. 3. 2020)

3. KOLEKTIV AUTORŮ – ČLOVĚK V TÍSNI, O. P. S. (2013). Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele. Praha. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (9. 3. 2020)

4. LEBEER, J. (ED.). (2006). Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Praha: Portál.

5. LECHTA, V. (ED.). (2010). Základy inkluzivní pedagogiky. Portál: Praha.

6. POTMĚŠIL, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In J. Havel, J. & H. Filová, et al. Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Brno: Paido.

7. POTMĚŠILOVÁ, P., POTMĚŠIL, M., & FOJTÍKOVÁ-ROUBALOVÁ, M. (2013). Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education. e-Pedagogium, 2, (s. 30–42). Dostupné z https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/02/04.pdf (9. 3. 2020).

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. http://www.cosiv.cz/systemova-podpora-inkluzivniho-vzdelavani-aktualni-kurzy/

2. http://www.inkluzivniskola.cz/

52. Jak přistupovat k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami - dobrá praxe z MŠ Líbeznice

Nezáleží na tom, jestli mateřskou školu v Líbeznicích navštěvuje dítě s vývojovou dysfázií nebo s poruchami autistického spektra. Všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami se zapojují do běžného chodu školky, mají k dispozici asistenta pedagoga a pomáhají jim různá podpůrná opatření.

Inkluze se v nemalé míře dotýká nejen základních, ale i mateřských škol. Její zavádění má dopad na chod tříd a klade zvýšené nároky na pedagogický personál, který se navíc rozrůstá o asistenty pedagoga (AP).



Mateřská škola Líbeznice/FOTO: archiv Martiny Podlipné

Asistent pedagoga pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Mateřská škola v Líbeznicích ve Středočeském kraji se k inkluzi postavila opravdu čelem. Její ředitelka Martina Podlipná se na ni začala připravovat mimo jiné tak, že si doplnila vzdělání a absolvovala kombinované studium speciální pedagogiky. *„Bylo mi jasné, že případy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou ojedinělé,"* zdůvodňuje Podlipná své rozhodnutí. A měla pravdu. V současné době navštěvuje školku 128 dětí, které jsou rozdělené do pěti tříd. Z toho jsou tři děti s poruchami autistického spektra, jedno dítě s vývojovou dysfázií a jedno dítě, u kterého se dysfázie kombinuje s poruchami autistického spektra. Dalším sedmnácti dětem poskytují podpůrná opatření.

V mateřské škole v současné době pracuje pět asistentů pedagoga, v každé třídě jeden.

Sdílení informací mezi učitelem a asistentem pedagoga

Jedna ze základních věcí pro fungující začleňování dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami a zázemím je úzká spolupráce pedagogů, odborné metodické vedení a podpora od vedení školy.

V Líbeznicích mají velkou výhodu, že mezi sebou mají speciální pedagožku, která je připravená kdykoli poradit a díky své odbornosti i poskytnout metodickou podporu. Děje se tak na pravidelné bázi během porad nebo podle potřeby individuálně. Ředitelka, učitelky a jejich asistenti se setkávají jednou za 3 týdny až měsíc na společných poradách, kde si mimo jiné sdělují své zkušenosti a poznatky a rozebírají nastalé potíže nebo obtížnější situace, které se týkají dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Společně také diskutují diagnostiku dětí v jednotlivých třídách.

Jednou za 14 dní se navíc setkávají asistenti pedagoga s paní ředitelkou, kdy se věnují výhradně dětem vyžadujícím podporu. Společně se baví o jednotlivých dětech a jaký přístup a metodika se osvědčuje nebo neosvědčuje. Každá asistentka má přehled o dětech s podpůrnými opatřeními ve všech třídách.

Výhoda sdílení informací spočívá nejen v obohacení všech zúčastněných, ale zajišťuje také zastupitelnost pedagogů. Navíc je v každé třídě uzamykatelná skříňka, kde jsou uloženy notýsky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam učitelky zapisují, na čem s nimi individuálně pracují a co udělaly navíc (asistentky navíc vedou dětem notýsky, které jsou určeny rodičům, viz dále). Kdokoliv ve třídě supluje nebo vypomáhá, má k dispozici tyto notýsky, kde najde i doporučení, jak k dítěti přistupovat a pracovat s ním. Může se tak rychle zorientovat a navázat na započatou práci s dítětem.

Třídy v Mateřské škole Líbeznice mají každá své zaměření – polytechnické, dramatické, tělovýchovné, výtvarné a hudební. Jeden den v týdnu třídy opustí své zaměření a vydají se na návštěvu k učitelce z jedné z vedlejších tříd. Pedagožky tak tráví vždy jeden den v týdnu s dětmi z jiné třídy, než je jejich kmenová. I to přispívá k tomu, že pedagogický personál zná vcelku dobře všechny děti v mateřské škole.

Komunikace s rodiči

Školka prosazuje otevřenou a přímou komunikaci s rodiči, dokonce i některé porady jsou otevřené zástupcům rodičů. Zástupkyně Štěpánka Oliveriusová to velmi pozitivně hodnotí: „Než aby rodiče řešili věci mimo školu a vznikala tak nějaká nedorozumění, je lepší je vyslechnout a k debatě přizvat.“ Každá třída má své dva třídní důvěrníky, kteří se jednou začas porad ve školce zúčastní. Přicházejí s dotazy a připomínkami, které získávají od ostatních rodičů, prezentují, co se jim nelíbí a s čím jsou naopak spokojeni. *„Dávají nám zpětnou vazbu a často přicházejí i s pochvalou. To je pro nás důležité a motivující,“* říká Oliveriusová.

Relevantní část zápisu z porady, které se účastní třídní důvěrníci, rozešle škola e-mailem všem rodičům. Mateřská škola si tak mimo jiné buduje důvěru u rodičů, která je velmi důležitá v případě, kdy dítě má obtíže nebo potřebuje podporu.

Konzultační hodiny

Záležitosti týkající se chodu školky a jednotlivých tříd jsou tradičně vyvěšeny na nástěnkách a také komunikovány s rodiči e-mailem, někdy ústně při předávání dětí. Co se každopádně v šatně před ostatními rodiči neřeší, jsou záležitosti jednotlivých dětí, které jsou osobního charakteru, obzvláště věci týkající se speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Pokud si chce rodič s učitelem promluvit, může si domluvit schůzku na předem stanovený čas. Stejně tak si učitelé zvou rodiče na individuální konzultaci, například pokud mají pocit, že s dítětem něco není v pořádku (viz diagnostika dětí).

Zástupkyně Oliveriusová vidí roli učitele jako člověka, kterému je možné důvěřovat a na kterého je možné se spolehnout. K tomu patří i to, že si učitel udělá na rodiče čas, aby si společně o dítěti promluvili v důvěrné atmosféře, hledali řešení potíží, nebo aby například učitel mohl rodičům vysvětlit, proč s dítětem pracuje zvoleným způsobem. V případě, že se něco děje, považuje Oliveriusová za důležité řešit to ihned a neodkládat na později. To platí obecně, ale u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obzvlášť.

Notýsky pro děti s podpůrnými opatřeními

Aby rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dostávali informace pravidelně, zavedla školka těmto dětem notýsky, jejichž cílem je udržovat rodiče v obraze o tom, co se ve školce děje, jak dítě prospívá, jak se učí nebo jak se cítí. Rodiče díky tomu nemají při předávání dítěte potřebu se ptát, jak se mu daří, ani si domlouvat individuální konzultace s učitelkou, pokud nenastane neobvyklá situace. Asistent pedagoga do notýsku denně zapisuje, co dítě dělalo, jeho pocity, jak pracovalo, co se dařilo a co nikoliv, jak se chovalo (viz příloha). Notýsek jednou týdně předá rodičům domů, aby si mohli v klidu přečíst, jak se dítě ve školce rozvíjí. Notýsek poskytuje také prostor pro tolik důležitou pochvalu – smajlík v notýsku je něco, co povzbudí a čím se každý rád pochlubí.

Diagnostika dětí

Jednou z nedílných součástí práce pedagoga v mateřské školce je včasné odhalení různých potíží dítěte. *„Všechny učitelky u nás mají školení pedagogické diagnostiky, to je pro nás zásadní,"* říká Štěpánka Oliveriusová. Měly by tak být schopné s podporou ředitelky (speciální pedagožky) provést kvalitní diagnostiku a navrhnout, jak dále postupovat. Školení v pedagogické diagnostice se účastní také všichni asistenti pedagoga. Ačkoliv diagnostika nespadá do jejich kompetencí, mohou učitelce přispět svým postřehem.

Obvykle si během prvních týdnů učitelky vytvoří plán pedagogické podpory (PLPP) pro děti, u kterých je potřebné řešit konkrétní nedostatek. Plán připraví i pro děti s odlišným mateřským jazykem. Přibližně 3 měsíce pak během výuky s dítětem pravidelně individuálně pracují. Pokud nedojde ke zlepšení, škola rodiče nasměruje na školské poradenské zařízení (ŠPZ). Pokud mají navržená opatření pozitivní výsledky, učitelka pokračuje v nastaveném režimu.

Tip:

Plán pedagogické podpory je podpůrné opatření 1. stupně, potřebu jeho vypracování určuje sám pedagog. Více se o Plánu pedagogické podpory můžete dočíst v textech Seznámení s plánem pedagogické podpory (PLPP) – 1. část a 2. část.

O vypracování plánu pedagogické podpory a způsobu individuální práce jsou rodiče vždy informováni. V Mateřské škole Líbeznice dávají rodičům podepsat dokument, kde je vše shrnuto. Stejně tak i v případě doporučení obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu žádá školka od rodičů podpis potvrzující, že doporučení dostali.

U vážnějších obtíží (od 2. stupně podpory výš) podporu určuje školní poradenské zařízení, které doporučí metodiku, jak s dítětem pracovat, a v případě potřeby určí nárok na asistenta pedagoga. *„Se změnou legislativy je teď obtížnější asistenta pedagoga pro dítě získat a je to bohužel na úkor dětí. Některým dětem s podporou třetího stupně by asistent mohl výrazně pomoci, bohužel na něj ale nově ztratily nárok. Bez něj se jim nedostane takové individuální péče, jakou by potřebovaly,"* říká ředitelka Martina Podlipná.

Dítě jde na vyšetření, školní poradenské zařízení vypracuje dva dokumenty – doporučení je určeno mateřské škole, zpráva je určena rodičům. Školní poradenské zařízení má povinnost zaslat škole doporučení. Rodiče nemají povinnost předat zprávu škole, ačkoliv se to při dobrých vztazích mezi školou a rodinou zpravidla děje.

Pokud do třídy nastupuje dítě, jehož potíže jsou předem známé, svolá vedení školky konzultaci s rodiči ještě před jeho nástupem. *„Bavíme se o tom, jaké má dítě návyky z domova, k čemu ho vedou a co specifického potřebuje, abychom věděli, na co je zvyklé a na co můžeme navázat,"* říká Oliveriusová.

Někdy se může stát, že potřeby dítěte jsou přes veškerou snahu nad možnosti školky. Ředitelka se zástupkyní se shodují, že jeden z dosud nejtěžších úkolů pro ně bylo přesvědčit rodiče, že jejich dítěti bude lépe ve speciální školce, kde je menší kolektiv a dítě tam může dostat potřebnou individuální péči. Jednalo se o dítě s lehkým mentálním postižením, bez hygienických návyků, jehož přítomnost byla pro chod třídy paralyzující. Podařilo se to až po čtyřech měsících poté, co ředitelka argumentovala tím, že dochází k ohrožení zdraví dětí a pedagogů. S odstupem času matka, která se přechodu do speciální školky bránila, uznala, že to byl správný krok.

Doporučené tipy ke čtení:

Podpůrná opatření. Metodický materiál MŠMT.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. 2015–2021 Univerzita Palackého v Olomouci.

Podpůrná opatření. 2011–2021 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání.

Relaxační a didaktické pomůcky

Mateřská škola v Líbeznicích má také velkou výhodu v tom, že její dostavba probíhala už v době, kdy se s inkluzí počítalo. Nová budova je tudíž zcela bezbariérová.

Všechny třídy jsou prostorné, světlé a nově vybavené. Poskytují dětem příjemné prostředí, ve kterém se dobře cítí. Vedle stolečků, hracích koutů a prostoru pro cvičení a pohyb má každá třída koutek určený k odpočinku. Nejčastěji ho využívají děti s poruchami autistického spektra, které potřebují

místo, kde si mohou odpočinout od okolí, zahrabat se do polštářů, vytvořit si vlastní intimní prostor.

„Všechny děti zapojujeme do všech aktivit,“ říká zástupkyně ředitelky Štěpánka Oliveriusová. *„Ale respektujeme jejich potřeby a možnosti. Když je dítě unavené nebo potřebuje být o samotě, může se z aktivity uvolnit a jít do relaxačního koutku. To se nám hodně osvědčuje.“* Také asistentka pedagoga Sylva koutek považuje za zásadní pomůcku při práci s dětmi s podpůrnými opatřeními. V koutku se také často učitelka nebo asistent v klidu individuálně věnuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Relaxační koutky mají umístěné v klidné části třídy. Je to téměř uzavřený prostor s žíněnkou na podlaze, polštáři a sedacími vaky. Když má dítě potřebu, postaví si svůj domeček, kde se může ukrýt.

V líbeznické školce se myslelo také na vybavení didaktickými pomůckami. V každé třídě mohou pedagogové pro práci využívat:

- Magnetické tabule a tabule s fixami (děti tak mohou kreslit a psát nejen na papír)
- Skládačky
- Puzzle
- Logico
- Různé pomůcky ze dřeva
- Hmatové pytlíky
- Výtvarná skříň s tlustými trojhrannými voskovkami
- Dřevěné korálky
- Masážní míčky
- Dřevěná razítka s motivy emocí pro získání zpětné vazby a práci s pocity
- Kostka se smajlíky pro získání zpětné vazby v kruhu
- Emušák – plyšová hračka, na kterou děti lepí mouchy v barvě podle nálady
- Interaktivní televize se speciálními výukovými programy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Prvky a pravidla inkluze

„Základní pravidlo pro úspěšné začlenění do kolektivu je zapojení všech dětí do veškerých aktivit. Je to důležité i proto, aby nikdo nebyl vyčleňován,“ říká Oliveriusová. Je každopádně nutné respektovat možnosti a třeba i momentální rozpoložení dítěte. Když je unavené, má možnost dát si pauzu v relaxačním koutku. Aktivity jsou ale připravené tak, aby se mohly zapojit všechny. *„Pro dítě s asistentem zvolíme jinou techniku,“* popisuje Oliveriusová. Dále pomáhá jasné stanovení hranic a pravidel, které děti vedou k vzájemné úctě a respektu a bezpečnému chování. A v neposlední řadě je potřeba si otevřeně o různých věcech a nezvyklých situacích ve třídě povídat. *„V komunitním kruhu mluvíme třeba i o tom, že někdo to má jinak, protože mu to nařídil lékař,“* popisuje Oliveriusová. *„Nebo si vysvětlujeme, že se do někoho nesmí strkat, protože je hodně impulzivní. Také děti učíme nebát se za námi s čímkoliv přijít,“* dodává. Když se něco děje, je potřeba to řešit ihned – ve třídě, případně s rodiči.

Příklady častých pravidel ve školkách, některá jsou používána i v mateřské škole Líbeznice:

- **Srdíčkové pravidlo** – máme se rádi, chováme se k sobě hezky, protože jsme kamarádi.
- **Želvičkové/šnečkové pravidlo** – po školce se pohybujeme pomalu. Běháme, skáčeme a dovádíme na zahradě nebo na hřišti.
- **Pusinkové pravidlo** – pusinku máme na hezká slova. Umíme pozdravit, poprosit i poděkovat. Nemluvíme ošklivě, nehádáme se. Nekřičíme, šetříme si hlas.
- **Postýlkové pravidlo** – nerušíme kamarády při odpočinku. Jsme potichu, když posloucháme pohádku.
- **Ouškové pravidlo** – když mluví paní učitelka nebo kamarád, já poslouchám.
- **Ručkové pravidlo** – rukama si pomáháme a usmiřujeme se. Šetrně zacházíme s hračkami a knížkami. Nebereme a nesaháme na nic, co nám nepatří.
- **Kytičkové pravidlo** – o přírodu pečujeme, zbytečně ji neničíme. Ke kytičkám a zvířátkům se chováme pěkně.
- **Košťátkové pravidlo** – vždy po sobě uklízíme hračky tam, kam patří – ve třídě i na zahradě.
- **Kapičkové pravidlo** – šetříme vodou. Ruce si důkladně umyjeme, ocákáme a utřeme.
- **Vítací pravidlo** – při příchodu se přivítáme a při odchodu se rozloučíme s paní učitelkou a s kamarády. [1]

V každé třídě jeden asistent pedagoga

V Mateřské škole Líbeznice věnují velké úsilí tomu, aby se všechny děti cítily dobře a dostaly, co potřebují. Za základ úspěchu považují dobrou komunikaci – od školy směrem k rodičům, mezi pedagogy, učitelkami a asistentkami obzvlášť, a také ve třídě s dětmi.

Každoročním oříškem je pro paní ředitelku rozdělení dětí do tříd. Jednak se snaží vyjít vstříc rodičům a jejich požadavkům, a hlavně se vždy snaží děti s podpůrnými opatřeními rozdělit rovnoměrně do tříd. Cílem také je, aby v každé třídě byla, pokud možno, jedna asistentka pedagoga.

Více informací o práci asistentů pedagoga najdete v článku **Asistent pedagoga v mateřské škole – dobrá praxe v Mateřské škole Líbeznice**.

Zdroj:

[1] MOTYČÁKOVÁ, Š. (2018). Pravidla ve třídách mateřských škol. Bakalářská práce. Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. [online]. Dostupné z: https://wstag.jcu.cz/portal/ (dat. cit. 4. 5. 2021)

53. PODCAST 12. díl: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují individuální přístup už v mateřské škole. Jednou z takových školek je i olomoucká MŠ Zeyerova, kde takových dětí mají hned 17. Marta Kozdas si v podcastu Zapojme všechny povídá s učitelkou a speciální pedagožkou Vladimírou Tomíkovou a ředitelkou MŠ Zeyerova v Olomouci Evou Kroutilovou o tom, jak vzdělávání těchto dětí probíhá v každodenní praxi, jak důležitou roli hraje asistent pedagoga, a také o komunikaci s rodiči.



Přehrát video

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Mgr. Vladimíra Tomíková působí jako učitelka a speciální pedagožka v Mateřské škole Olomouc, Zeyerova 23, příspěvková organizace, což je předškolní zařízení zaměřené na enviromentální vzdělávání, zážitkovou pedagogiku a inkluzivní vzdělávání. Z celkového počtu 75 dětí zde mají 17 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž 9 má 2. až 4. stupeň podpory. Na škole působí v současnosti čtyři asistenti pedagoga. Do její agendy spadá mj. metodické vedení asistentů pedagoga, individuální vzdělávací plány dětí, na starosti má komunikaci s poradenskými zařízeními, a především na škole vede předmět speciálně pedagogická péče.

Metodické vedení asistentů pedagoga

Vzhledem k velkému množství dětí s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami považuje Vladimíra Tomíková za zásadní spolupráci s asistenty pedagoga. Začátkem dobře fungujícího tandemu učitelky MŠ / asistent pedagoga je už samotný výběr budoucího asistenta pedagoga. Ten by měl být ještě před nástupem obeznámen se třídou, individuálním vzdělávacím plánem daného dítěte / dětí, ale v první řadě, což Vladimíra Tomíková považuje za zcela nezbytné, s konkrétní náplní práce a očekáváními, která od vzájemné spolupráce jak učitelky, tak asistent pedagoga mají. Asistent pedagoga by měl vždy zcela přesně vědět, co se od něj v dané situaci očekává (např. že paní učitelka potřebuje, aby při odchodu na venkovní činnost šel poslední a kontroloval za sebou třídu a přilehlé prostory). Proto je potřeba, aby obě strany od začátku spolupráce navzájem otevřeně komunikovaly. V případě mateřských škol je to vždy o to složitější, že se ve třídě střídají v běžném pracovním dni dvě učitelky (dopolední a odpolední výuka).

I z tohoto důvodu v MŠ Zeyerova zavedli u nově přijímaných asistentů pedagoga tzv. ochranné období, aby měl asistent čas sžít se se třídou a zvyknout si na nové prostředí i práci. Po rozkoukání následuje společné zhodnocení, kde si mohou všichni dotčení probrat, jak spolupráce fungovala,

jestli byla naplněna oboustranná očekávání apod.

Učitelky dané třídy by měly svého asistenta pedagoga dopředu seznámit s třídním vzdělávacím programem a tématem na následující týden. Také je vždy vítaným obohacením, když se asistent pedagoga do výuky aktivně zapojí (např. přinese vlastní materiály, zpestří činnost novými nápady atd.)

V MŠ Zeyerova se osvědčily záznamy, které si asistent pedagoga v 14denních cyklech vede o aktivitách a práci, kterou s daným dítětem/dětmi během předchozího období udělal. Dále vznikají také měsíční zápisy v kombinaci s krátkými denními zápisy asistenta pedagoga dle potřeb a druhu zdravotního postižení dětí.

Tip:

Ukázky zápisů asistenta pedagoga o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami z MŠ Zeyerova najdete v příloze pod textem.

Třebaže mají v MŠ Zeyerova s asistenty pedagoga velice dobrou zkušenost a někteří na jejich škole působí již mnoho let, čas od času dochází k fluktuaci, ve většině případů způsobené přehnanými očekáváními a odlišnými představami, jež daný asistent pedagoga o náplni práce měl.

Vladimíra Tomíková na škole také učí předměty speciálně pedagogická péče. Vždy vychází z podpůrných opatření doporučených u jednotlivých dětí školským poradenským zařízením. V rámci individuální i skupinové práce se věnuje dětem s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami, opožděným psychomotorickým vývojem počínaje a poruchami chování konče. S dětmi pracuje formou her a využívá k tomu nejrůznějších pomůcek, od předmětů denní potřeby, přes nejrůznější asociační karty, smyslová pexesa, logopedické kostky, často vlastní výroby, které se jí osvědčují mj. při práci s dětmi, které neznají významové vztahy mezi předměty a činnostmi.

Další pomůcky, které se ve výuce osvědčily:

- **Hra Kreativmemo 2, tzv. „pokličkové pexeso“**. Jedná se o inovativní výukové pexeso firmy Olifu s možností záměny kartiček. Děti si tak nezapamatují umístění obrázků. Hra obsahuje 20 různých témat ke hře i výuce, sestavených podle školních osnov – např. tvary, čísla, barvy, stíny, protiklady atd. Hra slouží k rozvoji paměti, jemné motoriky, soustředění, soutěživosti, dodržování pravidel, matematických dovedností (sečtení získaných pokliček, porovnávání více x méně, kdo vyhrál…), logiky, představivosti, vytrvalosti a sociálních dovedností. Hra má stejná pravidla jako každé pexeso. Výborná je zvyšující se náročnost 24 sad plastových lišt (je jich 4 x 12, ale jsou oboustranné). Jejich jednoduchou výměnou je možné procvičit barvy, rozdíly, velikosti, názvy předmětů, názvy zeleniny, ovoce, prostorové pojmy – nad, pod, v, před…, ale i další pojmy. Více viz galerie fotografií s popisky.

- **Hra rozvíjejí matematické dovednosti.** Při hře se využívají následující pomůcky: tvořítka na led a nejrůznější přírodniny připravené v nádobách. Pedagožka vždy vyplní samostatně první řádek prázdných tvořítek na led různými přírodninami v různém počtu. Dítě pak samostatně doplňuje druhý řádek tvořítka. Do každého prázdného pole druhého řádku dá tolik předmětů,

jako jich je v prvním řádku. Ve třetím řádku se úkol mění: dítě doplní vždy o jeden předmět víc v každém poli, oproti předchozím řádkům. Zadání lze variabilně měnit. Ukázky najdete v galerii fotografií.

- **Barevné knoflíky pro realizaci hry „Knoflíková házená“.** Ta pomáhá rozvíjet početní představy. Každé dítě dostane 5 knoflíků a snaží se postupně ze startovní čáry trefit do misky na zemi. Pak počítá, kolik knoflíků je v misce a kolik je mimo.
- **Molitanová hrací kostka.**
- **Silikonové mycí houby.**
- **Masážní silikonové míčky ostnaté.**
- **Zábavné hry typu „Hmatej a najdi“.**
- **Pískovničky z jáhel a hrubé mouky.**

Tip:

Pokud vás zajímá, co přesně obnáší práce asistenta pedagoga či kde hledat toho správného asistenta pedagoga do vaší školy, doporučujeme podcasty Coby dobrému asistentovi pedagoga nemělo chybětа Nejčastější chyby ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele se Zbyňkem Němcem.

Kazuistiky

Dítě s cukrovkou 1. typu

Každé dítě se zdravotním omezením vyžaduje individuální přístup. V případě cukrovky 1. typu to platí dvojnásob, mimo jiné i kvůli chybějícímu legislativnímu rámci a vymezení konkrétních kompetencí (kdo smí a nesmí dítěti podávat inzulin, kdo je za dítě zodpovědný v případě náhlého zhoršení stavu či hypoglykemie). Nadto je péče o takové dítě v běžném provozu MŠ extrémně časově náročná a vyžaduje opakované telefonické konzultace s rodiči. V tomto konkrétním případě musel pedagog mnohdy i 10x denně volat mamince dítěte, aby s ní probral momentální zdravotní stav, nutnost podání dokrmu, maminka musela každý den v době oběda do školky, aby ohlídala hodnoty cukru v krvi, upravila následně

velikost či složení oběda, a především aplikovala dítěti inzulin.

Pokud by se maminka takto nezapojovala, jednalo by se o zhruba dvacet speciálních úkonů, které by učitel musel zvládnout nad rámec své práce ve třídě. Situaci nakonec výraznou měrou zlepšila asistentka pedagoga, již si rodina našla sama. Vzhledem k tomu, že se jednalo o osobu blízkou, která pro tento účel absolvovala kurz pro asistenty pedagoga, měla tato absolutní důvěru ze strany rodiny a ta s ní mohla také sepsat písemnou dohodu o možnosti aplikace inzulinu.

Zkušenost: V obdobných případech by školce velice pomohl pevný legislativní rámec a vhodné vybavení dítěte i školky (inzulinová pumpa, automatické měření hladiny cukru v krvi apod.).

Doporučení:

Dítě, které trpí cukrovkou (vnitřní nemoc) a nemá žádné speciální vzdělávací potřeby, může ve škole čerpat pouze tzv.paramedicínské úkony, kdy péči včetně zdravotní poskytuje proškolený a zacvičený laik.

Pokud je dítěti uznáno podpůrné opatření – podpora ze strany asistenta pedagoga – z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb, může takový asistent pedagoga poskytovat i pomoc ve formě paramedicínských úkonů. Potřebné je ale proškolení. To by měl optimálně provést zdravotnický odborník, který zná zdravotní stav dítěte a jeho specifika. Proškolením by měl projít veškerý personál mateřské školy.

Paramedicínské úkony může provádět v rámci svých sociálních služeb i osobní asistent, nicméně odpovědnou za dítě i v přítomnosti osobní asistenky je i nadále škola.

Je vhodné vytvořit o této formě pomoci písemný dokument mezi školou, dítětem a rodiči, který všichni zúčastnění aktéři podepíšou.

Tip:

Více podrobnějších informací můžete získat v textu Asistent pro žáka s diabetem? Lze nebo nelze získat a proč?

Můžete se také podívat na vzorové materiály pro komunikaci mezi školou, dítětem s cukrovkou a rodiči dostupné na portálu www.zdravyzivotscukrovkou.cz vytvořené za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva zdravotnictví České republiky. Najdete zde například *Informační leták pro učitele v mateřské škole, Souhlas zákonných zástupců s podáním léků dítěti nebo Smlouvu o zajištění péče dítěti s diabetem.*

Děti s odlišným mateřským jazykem

V olomoucké MŠ Zeyerova mají zkušenost s dětmi z celého světa**.** Každý případ byl diametrálně odlišný, a proto k němu bylo vždy třeba přistupovat s mimořádnou citlivostí. Společným rysem byl vždy velký stres, a to jak u dětí, tak i u rodičů, kteří vzhledem k jazykové bariéře nemohli být takovou oporou, jakou dítě při adaptační fázi potřebuje. Učitelkám se osvědčil jednotný přístup: snaha mluvit na děti pomalu, jednoduchými větami, na samém

začátku využívat například obrázků či názorných pomůcek. Prospěšná je také spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem, která mohou doporučit konkrétní podpůrná opatření: výuku češtiny v rámci MŠ, logopedii, případněi individuální vzdělávací plán.

Zásadní je komunikace s rodiči, aby se případně nepřehlédl další skrytý problém, jako u jednoho z dětí v minulosti, které se navzdory nejrůznějším podpůrným opatřením nerozvíjelo, a především v řečové oblasti nedělalo pokroky. Po složité domluvě s rodinou se nakonec ukázalo, že má dítě problémy i v rodném jazyce a že se jedná o těžkou vadu řeči. Po spolupráci se speciálně pedagogickým centrem a logopedií se podařilo problém zvládnout, přesto dítě dále pokračovalo v základní škole logopedické, kde mu byla poskytnuta potřebná podpora.

Zkušenost: Minimálně v počátcích je dobré využívat při komunikaci s rodiči služeb tlumočníka. Školka si také pochvaluje překlady nejrůznějších dokumentů potřebných při jednání s rodiči, které lze nalézt na webových stránkách Národního pedagogického institutu, a to v celé řadě jazyků. Jedná se nejen o evidenční list, nejrůznější žádosti a informace k zápisu, ale také o seznam věcí potřebných při nástupu do MŠ. Rodiče budou v takových případech lépe informováni a komunikace s nimi bude ze strany vedení MŠ i kmenových učitelek snazší.

Národní pedagogický institut také vede portál určený pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím děti/žáky cizince. V portálu lze nalézt celou řadu dalších informací a rad ohledně této problematiky: metodické podklady, kontakty na tlumočníky a další odborníky, vzdělávací materiály a videa aj.

Dítě s poruchou chování a poruchami autistického spektra (PAS)

Vladimíra Tomíková v podcastu popisuje případ dítěte s poruchou chování a poruchami autistického spektra (PAS).

Pečlivá psychodiagnostika dítěte je v takovém případě namístě: U předškolních dětí totiž bývá porucha chování – jedná se o skupinu poruch, které se projevují opakujícím se obrazem agresivního a vzdorovitého chování; typickými projevy mohou být například časté a silné výbuchy zlosti – zaměňována s poruchou aktivity a pozornosti (ADHD – v angličtině: attention-deficit hyperactivity disorder). „Porucha aktivity a pozornosti (ADHD) je diagnostikována tehdy, pokud jsou splněna všechna kritéria pro hyperkinetickou poruchu, ale nejsou přítomny příznaky určující poruchy chování. ADHD zahrnuje stavy dříve označované jako syndrom deficitu pozornosti, syndrom s hyperaktivitou, porucha pozornosti, hyperaktivita.“ [1]

Třebaže každá z výše uvedených diagnóz u popisovaného dítěte (tzn. PAS a porucha chování) vyžaduje odlišný přístup, dle Vladimíry Tomíkové je jim společné jedno: vždy je potřeba dítě zklidnit, vysvětlit pravidla a pomocí nejrůznějších asociačních karet, schémat, piktogramů apod. dítě seznámit s činnostmi a chodem školky.

Role asistenta pedagoga je v tomto případě nezastupitelná: chrání nejen samotné dítě, ale i ostatní děti ve třídě a pedagogy, a především hledá cesty a možnosti práce s daným dítětem, na což učitelka vzhledem k počtu dětí ve třídě nemá čas ani kapacitu. Díky trpělivé práci všech pedagogů i asistenta pedagoga došlo k velkému posunu a chlapec odcházel z MŠ empatický, vstřícný a zklidněný.

Zkušenost: V MŠ Zeyerova doporučují pro práci s dětmi s těmito poruchami program Druhý krok, preventivní program určený pro MŠ a 1. stupeň ZŠ, který vychází z tzv. sociálně emočního učení. Děti se učí, jak být více empatické, vcítit se do druhých, dobře komunikovat s ostatními, jak řešit konflikty a zvládat agresi apod.

Spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Na samý závěr podcastu dostala slovo i ředitelka MŠ Zeyerova Eva Kroutilová. Dle jejího názoru je u vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami klíčová komunikace s rodiči. Každá situace je však individuální a většinou s sebou chtě nechtě přináší i konfliktní situace. Paní ředitelka doporučuje prvotní uklidnění a trpělivost ze strany MŠ. Nastalé problémy je však třeba řešit co nejdříve, ideálně za účasti další, nestranné osoby, dát najevo pochopení a zájem, a pokud možno se pokusit na daném problému najít i něco pozitivního.

Ke stažení:

Příloha 1: Příloha 1_Ukázka zápisů asistenta pedagoga u dětí se SVP_dobrá praxe z MŠ Zeyerova_1.

Doporučená literatura:

BITTMANNOVÁ, L. A KOL. (2019). *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha: Pasparta.

KENDÍKOVA, J. (2015). *Krok za krokem s ADHD: praktická příručka pro rodiče předškoláků a školáků s ADHD*. Praha: Raabe.

KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe.

KENDÍKOVÁ, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.

MICHALOVÁ, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění.* Praha: Portál.

PACHOLÍK, V., LIPNICKÁ, M., MACHŮ, E., LEIX, A., NEDĚLOVÁ, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Zdroje:

[1] HARTL, P. (2004). *Stručný psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál, s. 189.

54. PODCAST 13. díl: Vzdělávání a integrace žáků se zrakovým postižením

Oproti ostatním žákům se specifickými vzdělávacími potřebami musí žáci se zrakovým postižením při své cestě vzdělávacím systémem čelit překážkám, souvisejícím nejen se specifičností jejich handicapu, ale i s nedostatečnou informovaností okolí a škol. Speciální pedagožka Eva Matoušková v podcastu Zapojme všechny popisuje současnou praxi ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Pavlína, studentka se zrakovým postižením, následně popisuje svou zkušenost se základním, středním a vysokým školstvím.



Přehrát video

Možnosti vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením

Při rozhodování, kam umístit dítě se zrakovým postižením, mají rodiče na výběr z několika možností. V České republice existují mateřské, základní a střední školy určené přímo pro děti a žáky s poruchami zraku, na kterých působí speciální pedagogové, odborníci na předměty speciálně pedagogické péče (u zrakově postižených se jedná kupříkladu o předměty práce s optickými pomůckami, nácvik psaní všemi deseti, výcvik prostorové orientace). V těchto školách jsou také k dispozici vhodné kompenzační pomůcky a vzhledem k menšímu počtu žáků ve třídě jsou žáci více vedeni k samostatnosti.

Zásadní nevýhodou takto zaměřených škol je skutečnost, že se nacházejí pouze ve větších městech a pro žáka a rodiče to znamená v lepším případě dlouhé dojíždění, v horším internát již třeba od první třídy. Výhodou normální školy je především běžný sociální kontakt s vrstevníky. Škola však obvykle nedisponuje vhodnými pomůckami a také, jak potvrzuje dlouholetá zkušenost Evy Matouškové, si ani učitelé, ani vedení školy mnohdy neví rady, jak k takovým žákům přistupovat a jak přesně by jejich výuka měla probíhat. Zda žák se zrakovým postižením běžnou školu zvládne, je vždy individuální, záleží na jeho vlastním přístupu, rodinném zázemí a samozřejmě také na zájmu a ochotě školy a fungující komunikaci mezi školou, rodiči, žákem i speciálními pedagogickými centry.

Eva Matoušková popisuje několik konkrétních případů, kdy integrace žáka proběhla úspěšně. Ideální postup je ten, kdy se například vedení školy a učitelé jdou podívat na dítě již do mateřské školy a s budoucím prvňáčkem a jeho rodiči se sejdou ještě před zahájením školního roku, aby obě strany věděly, co mohou čekat. V té době již může proběhnout pedagogicko-psychologické vyšetření i vyšetření zraku, pomoci mohou speciálně pedagogická centra.

V dalších fázích se na rovině spolupráce s učiteli a také spolužáky osvědčily integrační schůzky za asistence pracovníků speciálně pedagogického centra, kde si účastníci můžou například pomocí tzv. simulačních brýlí vyzkoušet, do jaké míry a jak kvalitně jejich spolužák s poruchou zraku vidí a co může/nemůže kvůli svému handicapu zvládat.

Eva Matoušková

Speciální pedagožka a registrovaná zraková terapeutka

- Eva Matoušková absolvovala magisterské studium na Pedagogické fakultě UK se specializací na předškolní pedagogiku, pedagogickou psychologii a speciální pedagogiku. Odbornou kvalifikaci si dále rozšířila o zaměření na podporu zrakového vnímání (registrovaný zrakový terapeut).

- Po dokončení VŠ studia pracovala jako pedagožka ve speciální třídě pro zrakově postižené v mateřské škole. Od roku 1999 pracuje ve speciálně pedagogických centrech při mateřských a středních školách. Aktuálně působí ve **Speciálně poradenském centru EDA** v Praze.

- Věnuje se zrakové diagnostice, aktivitám zaměřeným na rozvíjení kompenzačních a reedukačních smyslů (rozvíjení zrakového, smyslového, hmatového a kinestetického vnímání), integraci žáků se zrakovým postižením, výuce prostorové orientace a samostatného pohybu, nácviku čtení a psaní Braillova písma ad.

- Metodicky vede pedagogy, poskytuje konzultace rodičům dětí a žáků s poruchami zraku.

Speciálně pedagogické centrum EDA, z. ú.

EDAcz, z. ú. – služba rané péče a krizová Linka EDA

Organizace se specializují na péči o děti se zrakovými a kombinovanými vadami. Poskytují služby rané péče v podobě poradenství klientským rodinám. Speciálně pedagogické centrum podporuje studenty se zrakovým postižením jak v místě jejich bydliště, tak i ve škole. Klienti, neklientské rodiny, děti i odborníci se mohou v případě potřeby obrátit na krizovou informační Linku EDA. Linka je určena všem, kterých se týká téma vážné diagnózy, těžkého úrazu nebo postižení.

Studentka Pavlína se zrakovým postižením a její zkušenost s integrací



Vlevo redaktorka Adéla Pospíchalová, vpravo studentka Pavlína v Centru Pyramida Ostravské univerzity, které poskytuje poradenství pro studenty se specifickými potřebami./FOTO: APIV B.

U vysokoškolačky Pavlíny, která má Stargardtovu chorobu, se na problémy se zrakem přišlo poměrně brzy (5 let). Dívka neviděla na tabuli a drobnější písmo. Posléze se přidala světloplachost, takže se Pavlína musí venku pohybovat ve slunečních brýlích, také došlo k zužování zorného pole. Dnes už vidí jen zbytkem periferního vidění a neobejde se bez bílé hole.

Stargardtova choroba

Jedná se o degenerativní chorobu sítnice, kdy pacient postupně přichází o centrální vidění. Toto onemocnění je dědičné, dochází k němu cca u jednoho pacienta z 10 tisíc. Stargardtova choroba se zpočátku projevuje zhoršením zraku, skvrnami v zorném poli, poruchou

ostrosti centrálního vidění, později se přidává světloplachost, ztráta barvocitu a centrálního vidění. Na tuto chorobu neexistuje léčba. Více o tomto onemocnění např. na stránkách CKOG Praha (cuni.cz).

Při rozhodování, na jakou školu Pavlína nastoupí, sehrálo velkou roli to, že se v místě bydliště nenacházela základní škola pro žáky s poruchami zraku. Proto Pavlína nastoupila do speciální základní školy, která byla určena pro žáky s různými druhy postižení. I proto neměla mj. možnost se naučit Braillovo písmo a zároveň získat plnou samostatnost.

Pavlína, která se toužila dále vzdělávat a jít v budoucnu na vysokou školu, se po poradě s rodiči rozhodla přestoupit na soukromé šestileté gymnázium. Třebaže se nová škola k její integraci nestavěla odmítavě, neměla se vzděláváním žáků s poruchami zraku žádnou předchozí zkušenost. Proto byla Pavlína tak trochu „hozena do vody“ a musela se s výukou i učivem poprat sama. Se studiem jí v té době výrazně pomáhali rodiče. Individuální vzdělávací plán měla Pavlína tehdy vypracovaný na základě diagnostiky ve speciálně pedagogickém centru. Co se týče podpůrných opatření, Pavlína měla nárok na prodloužený čas při testech, měla možnost vypracovat testy a zápisy na počítači. Učitelé jí také měli poskytovat konzultace k učivu, které z důvodu zrakového postižení nestihla zaznamenat během hodiny. Tento bod ale Pavlína využívala jen výjimečně – důvodem bylo nadměrné vytížení pedagogů.

Oční choroba se u žačky stále zhoršovala, ale bohužel vlivem nedostatečné míry informovanosti o možnostech podpory u žákyně a rodičů a také vlivem oboustranně váznoucí komunikace rodiny a odborníků nedošlo k přehodnocení uznání nároků na čerpání podpůrného opatření asistenta pedagoga.

Po dvou letech se nakonec Pavlína rozhodla školu změnit. Přešla na soukromé čtyřleté gymnázium, které mělo s integrací handicapovaných žáků již větší zkušenost (u Pavlíny ve třídě byli dva spolužáci s poruchou sluchu). Ve třídě také působil sdílený asistent pedagoga, který měl na starosti podporu více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent Pavlíně pomáhal mj. se zápisky z předmětů, kde si je nemohla dělat sama (matematika, fyzika ad.). Velkou výhodu pro ni bylo, že v této škole používali ve výuce zcela běžně notebooky a pracovali převážně s elektronickými materiály. Ty již mohla Pavlína snáze zpracovat pomocí kompenzačních pomůcek nebo speciálních programů. Od školy měla také zapůjčený větší monitor, díky němuž se jí snáze četlo během výuky.

Pavlínina celková zkušenost se vzděláváním nebyla bohužel vždy jen pozitivní. Obvykle záleželo na tom kterém učiteli: setkávala se s přehnanou péčí na jedné straně a s nerespektováním jejího handicapu na straně druhé. Setkala se také s podceňováním jejích schopností anebo s předsudky a nedůvěrou ze strany učitelů u zkoušek a testů.

Chybějící informovanost učitelů o obtížích a potřebách těchto žáků od odborníků, žáka i rodičů může představovat překážku pro úspěšnou integraci ve škole. Bez potřebných informací učitelé nemůžou například zohlednit, že se zdravotní stav žáka průběžně zhoršuje a činnosti, které třeba ještě před časem ve výuce zvládal, už nejsou v danou chvíli možné.

Další informace:

Žáci se závažným zrakovým postižením mají dle aktuálně platné legislativy (Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a Příloha č. 1 k vyhlášce č.27/2016 Sb. v aktuálním znění) možnost čerpat ve 3.–5. stupni podpůrné opatření asistenta pedagoga – navrhuje a metodicky jej provází v naplňování jeho činnosti školské poradenské zařízení (speciálně pedagogické centrum).

Zákonní zástupci žáků mohou taktéž žádat o nejrůznější příspěvky na kompenzační pomůcky, kurzy a speciální aplikace pro počítač. Bližší informace včetně příslušných žádostí lze nalézt na stránkách organizací, které se zrakově postiženými pracují, například Světluška (Nadační fond Českého rozhlasu), Okamžik, z.ú., Nadace Leontinka, rozsáhlá síť Tyflocenter, samostatných obecně prospěšných společnosti a síť krajských ambulantních středisek v rámci obecně prospěšné společnosti Tyfloservis.

Kompenzační pomůcky – jak pomáhá Tyflocentrum

Dospělí s těžkým zrakovým postižením i zákonní zástupci dětí s těžkým zrakovým postižením mají právo požádat si přes úřad práce o proplacení kompenzačních pomůcek ve stanovené výši v různých kategoriích – od pomůcek typu Pichtův psací stroj až po lupy, kamery, počítače, mobily nebo vodicího psa.

Více informací najdete v:

Zákon č. 329/2011 Sb. Zákon o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů

Pokud posudkový lékař žádost schválí, má jedinec se zrakovým postižením nárok na proplacení pomůcky od místního úřadu práce zpravidla ve výši 90 %. Vždy se ale musí podat žádost včetně všech lékařských zpráv, nabídek dodavatele, vysvětlení toho, proč pomůcku potřebuje, proč k ní například potřebuje i odborný kurz. Dále nesmí chybět doporučení odborné organizace (např. Tyflocentra) a doklad, že si pomůcku už vyzkoušel a bude ji moct ovládat.

Toto vše například organizace typu Tyflocentrum pomůže vyřídit. Rovněž pak má tato organizace na starost u pomůcky typu počítač instalaci programů, které jsou nutné pro člověka se zrakovým postižením, např. odečítací programy jako Jaws, Zoomtext Magnifier, NVDA-NonVisual Desktop Access (jedná se o rozhraní pro odečítání, které je zdarma ke stažení) nebo OCR programy. Organizace se také postará o zaškolení (odborný kurz k práci s programem). Toto vše může úřad práce rovněž proplatit.

OCR programy

Zkratka OCR (z anglického Optical Character Recognition), neboli optické rozpoznávání znaků je mechanická nebo elektronická přeměna ručně psaného nebo tištěného textu do strojově

kódovaného textu, ať už ze skenovaného dokumentu, vyfoceného dokumentu nebo fotografie s textem. [1] Metoda pomocí scanneru a příslušného softwaru umožňuje digitalizaci tištěných předloh a jejich další zpracování. Lze s nimi pracovat jako s počítačovým textem. Počítačový program převádí obraz buď automaticky, nebo se musí naučit rozpoznávat znaky. K převedení tištěného dokumentu do elektronické formy je zapotřebí speciální OCR software. Obyčejný skener z dokumentu vytvoří pouze rastrový obrázek. OCR software rozpozná ze skenovaného obrázku písmena, která poskládá do slov a následně do vět. [2]

ABBYY FineReader OCR

Jedná se o nejznámější a nejpoužívanější komerční OCR program s operačními systémy Microsoft Windows Vista, Windows XP. Mechanismus OCR pracuje na třech základních principech. Jedná se o integritu, účelnost a adaptabilitu. Soustředí se na napodobení přírodního a lidského rozpoznávání.

U dětí může agenda související s kompenzačními pomůckami, jako je počítač, představovat problém, protože organizace, jako jsou Tyflocentrum a Tyfloservis, jednají až s klienty od 15 let. Tyflocentrum v případě Pavlíny nakonec udělalo výjimku a už před nástupem na gymnázium kolem 12 let se jí odborníci z centra začali věnovat. Pomůcky, které ke studiu potřebovala, totiž žádné jiné organizace nezajišťovaly. Ke studiu na šestiletém gymnáziu potřebovala již využívat počítač.

S proplacením počítače a příslušných programů přes úřad práce jí tedy nakonec pomohlo právě Tyflocentrum. Co se týče práce s počítačem vybaveným speciálními odečítacími programy pro zrakově postižené, ovládání může být pro začátečníka se zrakovým postižením zpočátku náročné.

Ovládání počítače pomocí těchto odečítacích programů není tedy pro začátečníka vůbec jednoduché, rovněž je zapotřebí absolvovat kurz psaní všemi deseti, jelikož člověk se zrakovým postižením se nemůže při psaní dívat na klávesnici, a bez této dovednosti je ovládání počítače velmi komplikované.

V případě Pavlíny probíhalo zaškolení tak, že absolvovala nejdříve půlroční kurz psaní všemi deseti. Poté následoval kurz práce s odečítacím programem Zoomtext, který neslouží jen k předčítání obrazovky, ale i k jejímu zvětšování, úpravám kontrastu, barev apod. Teprve s pomocí Zoomtextu je možné se učit pracovat s dalšími programy, jako jsou internetový prohlížeč, MS Word, Excel, skenování a převádění tištěných textů do přístupné podoby atd. Vše probíhá převážně pomocí klávesových zkratek.

Ze Zoomtextu později Pavlína přešla na program Jaws, když se jí zrak zhoršil natolik, že už zvětšování textů nemělo smysl. Také požádala o proplacení pomůcky iPhone, který má v sobě zabudovaný odečítací program. Následoval zaškolovací kurz od Tyflocentra, jak s iPhonem pracovat.

Velký posun pak pro zrakově postižené představují právě chytré telefony, především iPhone, který má již integrované odečítací zařízení a VoiceOvery.

Co je VoiceOver?

VoiceOver je čtečka obsahu obrazovky založená na gestech. Umožňuje používat iPhone, i když

uživatel nevidí displej. VoiceOver popisuje nahlas obsah obrazovky – od stavu baterie přes jméno volajícího, ikon, textu až po název aplikace, na které uživatel právě drží prst. Rychlost předčítání a výšku hlasu je možné měnit dle preferencí uživatele. K ovládání položek, jako jsou tlačítka a odkazy, a k přecházení na jiné položky může uživatel používat gesta VoiceOveru, jako je klepnutí a přejetí dvěma, třemi a čtyřmi prsty.

Pavlína také často využívá aplikaci Be My Eyes:

Celosvětová komunita Be My Eyes

Be My Eyes byl vytvořen, aby pomohl nevidomým nebo slabozrakým. Aplikaci tvoří celosvětová komunita lidí se zrakovým postižením a vidících dobrovolníků. Prostřednictvím videohovoru poskytují dobrovolníci zrakově postiženým uživatelům vizuální pomoc při rozmanitých úlohách, jako je rozpoznávání barev, kontrola, zda jsou zapnutá světla, či příprava večeře. Aplikace je zdarma a dostupná pro oba operační systémy – iOS iAndroid. Zraková podpora je nabízena ve více než 180 jazycích více než milionem dobrovolníků. Služba je zdarma a vyžaduje pouze internetové připojení. Klient může využít služby zavolat kdykoliv během dne a tak často, jak jen to potřebuje; není zde limit na délku nebo počet hovorů.

Zde jsou příklady, jak lidé používají Be My Eyes:

- Nalezení ztracených nebo upuštěných věcí
- Popis toho, co je na obrázku, malbě nebo jiných uměleckých děl
- Párování či popis barev
- Oprava problémů s počítačem
- Nákup potravin
- Seznámení se s novým prostředím nebo pomoc s orientací na novém místě
- Určení času odjezdu a příjezdu prostředků veřejné dopravy

Jak se můžete zapojit

Pro připojení se do Be My Eyes komunity si stáhněte aplikaci z App Store nebo Google Play a přihlaste se jako nevidomý/slabozraký uživatel či vidomý dobrovolník. [4]

Užitečné tipy:

Informace o ovládání speciálních programů a aplikací jsou zevrubně shrnuty například na stránkách vzdělávacího portálu o výpočetní technice pro zrakově postižené Pelion.

Pavlína o své zkušenosti s kompenzačními pomůckami podrobně píše také na svých webových stránkách The Unseen Way, více se můžete dočíst i o její oční vadě.

Zájemcům o problematiku kompenzačníchpomůcek Pavlína doporučuje článek kolegyně Zvláštní pomůcka a její financování z blogu BLINDička aneb Život prakticky nevidomé ženy.

Doporučená literatura:

KEBLOVÁ, A. (1996). *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením.* Praha: Nakladatelství Septima.

KEBLOVÁ, A. (2001). *Zrakově postižené dítě.* Praha: Nakladatelství Septima.

LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál.

MICHALÍK, J. et al. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.

Zdroje:

[1] OPTICAL CHARACTER RECOGNITION [online]. Wikipedia, the free encyklopedia. [cit. 18. 6. 2021]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Optical_character_recognition

[2] OCR [online]. Wikisofia. [cit. 18. 6. 2021]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/OCR#cite_note-1

[3] BE MY EYES. PŘINÁŠÍME ZRAK SLEPÝM A SLABOZRAKÝM LIDEM. [online]. BE MY EYES [cit. 18. 6. 2021]. Dostupné z: https://www.bemyeyes.com/language/czech

55. PODCAST 17. díl: Logopedická garance a prevence v MŠ

Jak předcházet vzniku poruch řeči a, pokud je to možné, eliminovat případné dopady? Pomoci může logopedická prevence již v mateřské škole. O jejích benefitech, o tom, jak přesně funguje a k čemu slouží tzv. logopedická garance, více v podcastu Marty Kozdas s Vladanou Jančíkovou a Jitkou Hübnerovou ze ZŠ, SŠ a speciálního pedagogického centra Březejc.

Speciálně pedagogické centrum Březejc

Hosté dnešního podcastu na téma logopedické prevence jsou speciální pedagožka-logopedka Jitka Hübnerová a Vladana Jančíková, ředitelka **ZŠ a SŠ Březejc**, jejímž zřizovatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o školu, která je zaměřena na vzdělávání žáků s mentálním i tělesným postižením, s více vadami i autismem. **Součástí školy je speciálně pedagogické centrum**, to však kvůli lepší dostupnosti pro žáky a rodiče z dalších škol **funguje jako detašované pracoviště ve Velkém Meziříčí a také Třebíči**. Toto centrum navštěvují klienti s mentálním i tělesným postižením, kombinovanými vadami, nejvíce však s narušenou komunikační schopností.



Přehrát video

Vzhledem k tomu, že je ředitelka školy Vladana Jančíková také krajskou koordinátorkou logopedické péče, podílí se se svým týmem speciálně pedagogického centra nejen na logopedické koordinaci, ale také na logopedické garanci v mateřských školách Kraje Vysočina.

Logopedická koordinace a garance v MŠ

V roce 2009 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, díky němuž bylo možné sjednotit koordinaci logopedické péče celorepublikově. Vznikla jednotlivá **centra logopedické koordinace** (zpravidla se jedná o speciálně pedagogická centra), **která dohlížejí na konkrétní kraj**. Tento pozitivní krok napomohl s vyrovnáním mezikrajových rozdílů v logopedické péči, bylo také možné sjednotit postup při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a efektivně propojit sítě poskytovatelů podpůrných speciálně pedagogických poradenských služeb a vzdělávací nabídky pro žáky s narušenou komunikační schopností. Tento krok rovněž přispívá k efektivnější včasné

identifikaci dětí a žáků s narušenou komunikační schopností.

Byly rovněž nově zřízeny pracovní pozice **krajských koordinátorů pro logopedickou péči** ve výše uvedených centrech. Jednotliví koordinátoři spolupracují se zřizovateli školských zařízení, s krajskými zařízeními, s poradenskými zařízeními, mají také na starosti další vzdělávání pedagogických pracovníků. Jednou z hlavních činností koordinátora je pak **služba logopedické garance mateřským školám**.

Logopedická garance

Jedná se o metodickou podporu pracovníkům ve školství, která probíhá formou **depistážní činnosti v jednotlivých předškolních zařízeních, která poskytují služby minimální logopedické prevence**. Díky této činnosti je možné včas podchytit děti se sníženou komunikační schopností, a to už kolem 3. roku věku. **Logopedická garance obvykle začíná kontaktem ze strany školy, která musí podat žádost a následně získat od rodičů, kteří mají o tuto službu zájem, informovaný souhlas**. Depistáž pak v praxi probíhá po skupinkách, složených obvykle ze dvou až tří dětí. Po prvotním navázání kontaktu (dítě se představí, řekne něco málo o sobě) odborník zkontroluje činnost mluvidel, včetně fyziognomie (zda se nejedná o zkrácenou podjazykovou uzdičku apod.) Posléze zkontroluje další jazykové roviny, například zda je dítě schopno adekvátně formulovat myšlenky, jaká je jeho aktivní a pasivní slovní zásoba, jak artikuluje aj. U zřetelných vad může navrhnout konzultaci u logopeda. Depistáž se v dané školce po určitém čase opakuje, aby bylo možné zhodnotit vývoj, doporučit změnu metodiky apod.

Logopedická prevence

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání lze ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika nalézt i podoblast Jazyk a řeč, kde je upřesněno, jakým způsobem u dětí rozvíjet řečové schopnosti, jazykové dovednosti receptivní i produktivní a dále také komunikativní dovednosti. *„Dá se tedy konstatovat, že logopedická prevence je určitým způsobem už zakotvena v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání“*, upřesňuje Jitka Hübnerová.

S logopedickou prevencí je vhodné začít hned s nástupem dítěte do mateřské školy, tedy v době, kdy se rozvíjí aktivní slovní zásoba, řeč i myšlení dětí. Ve chvíli, kdy problémy přetrvávají i po 7. roce věku dítěte, jedná se už o vadu řeči – pak již nemá smysl provádět logopedickou prevenci a je vhodné dítě předat do péče logopeda.

U logopedické prevence se jedná o podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností u dětí v mateřské škole mladšího a předškolního věku. Jejím cílem je předcházet vzniku poruch řeči a případně, pokud je to možné, eliminovat její dopady. **Logopedická prevence spadá do kompetence logopedického asistenta.**

Výše uvedený metodický pokyn z roku 2009 přesně vymezuje kvalifikaci tohoto asistenta, který je buď absolventem bakalářského oboru speciální pedagogiky se zaměřením na logopedii, anebo v případě učitelek MŠ a ZŠ absolventem kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků anebo absolventem programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii.

Pravomoci učitelů MŠ a ZŠ, kteří provádějí logopedickou prevenci, jsou pak jasně vymezené: neměli by například provádět korekci hlásek a terapeutické postupy, které posléze provádí odborný nebo klinický logoped v ambulanci.

Fáze logopedické prevence se rozdělují podle 4 jazykových rovin:

Jazykové roviny

1. **Pragmatická rovina řeči:**

Jedná se o schopnost **sdělovat myšlenky, vyjadřovat pocity, vedení dialogu**. S touto jazykovou rovinou mají často problém děti s vývojovou dysfázií nebo s pervazivními vývojovými poruchami (patří sem např. dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom).

2. **Lexikálně-sémantická rovina řeči:**

Aktivní i pasivní slovní zásoba, pojmenovávání podle tematických oblastí, tvoření protikladů, zdrobnělin, schopnost postihnout dějovou posloupnost. S touto jazykovou rovinou mívají problém děti s opožděným vývojem řeči.

3. **Morfologicko-syntaktická rovina řeči:**

Jinak též **jazykový cit**. To této roviny spadá např. **skloňování slov, slovosled** apod.

4. **Foneticko-fonologická rovina řeči:**

Artikulace, komolení slovíček, vynechávání hlásek. Zde hraje hlavní roli tzv. fonematický sluch, tedy schopnost rozlišovat hlásky, které si jsou artikulačně podobné. Zkoumá se i sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza.

Tip!

Pokud se chcete dozvědět více o vývoji řeči u dětí a o opožděném vývoji řeči v porovnání s vývojovou dysfázií, poslechněte si podcasty s logopedkou Martinou Křivkovou:

PODCAST 20. díl: Vývojová dysfázie 1. díl: Jak se liší od opožděného vývoje řeči?

PODCAST 21. díl: Vývojová dysfázie 2. díl: Rady a tipy pro pedagogy a rodiče

Jak probíhá logopedická prevence?

Logopedická prevence ve školách začíná nejrůznějšími dechovými cvičeními, aby se posílil výdechový proud vzduchu. V další fázi se prevence zaměřuje na cvičení motoriky mluvidel – na cvičení s jazykem, se rty, bradičkou, nafukování tvářiček aj. Dále přicházejí na řadu artikulační cvičení, napodobování nejrůznějších přírodních a technických zvuků.

Logopedická prevence probíhá vždy formou hry tak, aby děti bavila. Učitelé MŠ mají k dispozici nejrůznější pomůcky, které souvisí s jednotlivými jazykovými rovinami a jichž je dnes na trhu nepřeberné množství. Nejdůležitější jsou však oni sami, to, jak s dětmi komunikují, jakým způsobem na ně mluví, čtou jim apod.

Tip pro rodiče:

Pro řádný rozvoj řečových schopností je nejdůležitější pozitivní vzor ze strany rodičů. Je důležité už od narození na dítě mluvit, navazovat s ním oční kontakt, mluvit v jednoduchých, krátkých větách, postupně také zapojit nejrůznější říkadla, písničky, dítěti číst a sdílet s ním prožitky.

Inspiraci lze nalézt také na stránkách www.logopediesusmevem.cz či v sekci logopedie na stránkách kouzelnavychova.cz. Odborníci také doporučují osvědčenou sérii metodických příruček Karly Svobodové *Jazyk a řeč*, která obsahuje obrazový a metodický materiál určený k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči, a to také v interaktivní podobě.

Jazyk a řeč – obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevenci (Vydavatel: MONTANEX, a.s.):

Svobodová Karla: Rozlišování slov ve větě

Svobodová Karla: Rozlišování slabik

Svobodová Karla: Rozlišování hlásek ve slově

Svobodová Karla: Jazyk a řeč - rozlišování slov ve větě - výukový interaktivní program CD-ROM

Mgr. Jitka Hübnerová



vystudovala speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Svoje zaměření si rozšířila následným studiem logopedie na Karlově univerzitě v Praze. Praxi v oboru logopedie získala u klinického logopeda, kde pracovala jako logopedická asistentka.

Dlouhé roky působila na Speciální škole ve Žďáru nad Sázavou jako učitelka ve třídách pro děti s LMP. Po sloučení Speciální školy a Základní školy Žďár nad Sázavou se věnovala také logopedickému vedení dětí v přípravné třídě. Nyní pracuje ve Speciálním pedagogickém centru při ZŠ a SŠ Březejc ve Velkém Meziříčí.

Ve svém oboru se zajímá o problematiku opožděného vývoje řeči a vývojové dysfázie, podílí se na přednáškách o logopedické prevenci v MŠ a vhodných způsobech rozvoje komunikace dětí pro rodiče.

Jejím pedagogickým heslem je citát: *„Hledejte potěšení v dětech, dopřejte dětem, aby se mohly potěšit s vámi, a bez odkladů užívejte každou radost.“* (Seneca)

Mgr. Vladana Jančíková



je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, obor speciální pedagogika se zaměřením na logopedii, psychopedii a etopedii.

Celý život se profesně věnuje dětem a žákům se zdravotním postižením. Zpočátku jako učitelka, později jako zástupkyně ředitelky na základní škole pro žáky se zdravotním postižením. Po celou dobu se intenzivně věnuje logopedii.

Od roku 2009 pracovala ve Speciálně pedagogickém centru při ZŠ a SŠ Březejc jako speciální pedagog – logoped a zároveň jako krajská koordinátorka logopedické péče ve školství pro Kraj Vysočina. V současné době je ředitelkou ZŠ a SŠ Březejc, Sviny 13.

Doporučená literatura:

Hazuková, H. a kol. (2015). *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí*. Praha: Raabe.

Kejklíčková, I. (2016). *Vady řečí u dětí*. Praha: Grada

Kutálková, D. (2002). *Logopedická prevence: průvodce vývojem lidské řeči*. Praha: Portál.

Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál 2013.

Šáchová, I. (2017). *Tvořivá logopedie a rozvoj řeči*. Praha: Fragment.

56. PODCAST 18. díl: Na první pohled nerozeznatelná jinakost – život a studium s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom nepostihuje obvykle intelekt, ale sociální dovednosti daného jedince. Žáci a studenti s touto poruchou proto nemívají problémy s učivem, mnohem spíše s fungováním ve škole jako takové. Obdobnou zkušenost má i studentka Hanka, která si dlouhá léta připadala jako člověk, jemuž při narození neposkytnuli návod, jak život žít. Z tohoto důvodu se jí v životě opakovaně nedaří řešit běžné každodenní situace.

V podcastu Zapojmevšechny.cz si Adéla Pospíchalová povídá s Hankou, studentkou biologie a ekologie na Ostravské univerzitě, jíž byl až v dospělém věku diagnostikován Aspergerův syndrom. Hanka je typickým příkladem studenta, který dlouho procházel vzdělávacím systémem bez povšimnutí, nebyl řádně, a především včas lékaři diagnostikován (a to také i z důvodu chybějící důvěry rodičů k řešením navrhovaným školou a následně odborníky-lékaři), a musel se proto s limity svého zdravotního postižení poprat sám.



Přehrát video

Hanka si už na základní škole uvědomovala, že její spolužáci se přizpůsobují požadavkům snadněji než ona. Především vnímala, že na rozdíl od ní spolužáci vždy vědí, co si v různých situacích počít, že chápou různá nevyřčená pravidla a postupy. Měla pocit, že všichni kromě ní vědí, co dělat, a považovala to za svou chybu a signál k tomu, že se musí o to více snažit. Své tehdejší pocity přirovnává k situaci, kdy hrajete videohru, k níž jste nedostali předem návod.

Naučila se proto odpozorovat od ostatních spolužáků a vrstevníků, co dělají, kam jdou a jak reagují, kopírovala jejich chování a reakce. Kromě jedné spolužačky, která měla tendenci ji ovládat a prosazovat vlastní zájmy na její úkor, žádný bližší vztah s okolím nenavázala.

Prospěch ve škole měla průměrný, největší potíže jí činily jazyky, kdy měla problém s příliš vágními požadavky učitelů a nedokázala se na hodiny učit průběžně. Odpovídaly tomu i její školní výsledky. Učitelé si na ní ničeho závažnějšího nevšimli, považovali ji za žákyni s povahovými rysy výrazně introvertními, která moc nevnímá své sociální okolí a žije si ve své vnitřní bublině.

Na střední školu se Hanka těšila – vybrala si přírodovědné lyceum. První rok zvládla nad očekávání dobře, dost možná proto, že se na přechod na jinou školu duševně připravovala a pokoušela se nějak

systematicky rozvrhnout, co má dělat a kdy. Větší zlom nastal během prázdnin po prvním ročníku, kdy ji paradoxně zaskočil volný letní režim a poprvé se dostavily silné pocity úzkosti. Ty řešila tím, že se ještě víc uzavřela do vlastního světa, citově se upnula na domácí mazlíčky a na sledování filmů a seriálů.

Od druhého ročníku SŠ až do maturity Hanka dle svých slov v podstatě jen „přežívala“. Školu si „odseděla“, výuku zvládala nárazově a resty vždy dohánělа v období, kdy se cítila lépe. Tehdy se u ní objevily i deprese, kdy často nebyla vůbec schopná jít ráno do školy. Na radu učitele šla s maminkou k psychologovi, ale kýžený výsledek to nepřineslo. Klíčový byl pro ni poslední rok před maturitou, kdy byla po upozornění učitelů a po zásahu ředitele školy odeslána na vyšetření na psychiatrii. Tam jí byla doporučena hospitalizace, aby bylo možné určit přesně diagnózu. Hanka se však hospitalizace bála a maminka ji nechtěla k takovému kroku nutit násilím. Následné setrvalé zhoršování Hančina stavu nakonec vedlo k další návštěvě psychiatrie a následně i psychologie, kde byla provedena další odborná vyšetření na základě podezření, že by se mohlo jednat o závažné onemocnění: hebefrenní schizofrenii. Toto onemocnění se nakonec nepotvrdilo. Hanka se od lékařů dozvěděla, že má Aspergerův syndrom a že je rovněž nezbytné léčit její depresivní onemocnění.

Hanka před finálním stanovením diagnózy ještě stihla odmaturovat, v podstatě spíš se štěstím.

Po maturitě strávila rok na jazykové škole, kde si našla i kamarádku. Poté pokračovala na Ostravské univerzitě na oboru biologie a ekologie. V mnoha ohledech se jí ulevilo. V první řadě dostala medikaci, která jí pomáhá eliminovat depresivní stavy a nálady, samotné studium na vysoké škole je pro ni přehlednější. Má pocit, že se konečně vyzná v tom co, kdy a jak se učit. Výrazně jí také pomáhají odborníci z centra Pyramida pro studenty se specifickými potřebami, na které se může Hanka obrátit, když něčemu nerozumí, když potřebuje vhodně rozložit studium nebo zkoušky či potřebuje jakkoliv poradit.

Navzdory značnému zlepšení v poslední době se dlouhé roky tápání na Hance podepsaly. Dodnes žije s pocitem, že se v minulosti málo snažila a že je její „vina“, že si v některých životních situacích neví rady. Je perfekcionistka a navzdory pochvalám od druhých si neuvědomuje, že už jen to, že se svou poruchou úspěšně studuje na univerzitě, je obrovský úspěch.

Jak komunikovat se žákem s Aspergerovým syndromem ve výuce?

Žákům a studentům s obdobnými obtížemi dělají největší problémy nekonkrétní zadání a nepřesné pokyny ze strany učitelů. To, co běžný student „vyčte“ mezi řádky, je pro studenta s Aspergerovým syndromem nerozluštitelná šifra.

Pokud takový žák nebo student nerozumí slovnímu nebo písemnému zadání, je vhodné je zopakovat, ale použít jiné, konkrétnější vyjádření anebo je vhodné klást návodné otázky k danému zadání.

Tip

Podobná centra, jako je ostravské Centrum Pyramida, zaměřená na poradenství a pomoc studentům se speciálními studijními potřebami, se nachází i v mnoha dalších městech. Na Karlově univerzitě se mohou studenti obrátit na Centrum Carolina, v Brně při Masarykově univerzitě zase funguje centrum Teiresiás. Studijní oddělení dané univerzity by mělo být studentovi vždy schopné poradit, zda není obdobné centrum i při jejich škole.

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom spadá mezi závažné vývojové poruchy. Tímto termínem se označují děti s poruchou autistického spektra v mírnější podobě a s téměř normálním vývojem řeči. Poprvé ho popsal rakouský psychiatr Hans Asperger v roce 1944. Porucha nepostihuje intelekt dítěte, ten bývá obvykle v pásmu normy nebo ji převyšuje, ovlivňuje především sociální dovednosti.

Syndrom se nejvýrazněji projevuje v následujících oblastech:

• **porušení sociální interakce s druhými lidmi:**

– chybějící sociální porozumění a schopnost vcítit se do druhých lidí (snížená schopnost představit si, co druzí lidé prožívají)

– obtíže v navazování přátelství a vztahů ve škole

– neschopnost navázat a udržet přiměřený oční kontakt během komunikace s druhými lidmi

– snížená mimika i gestikulace během komunikace s druhými lidmi

– nápadná pohybová nešikovnost, poruchy chůze

– obličejové tiky

– přecitlivělost na podněty z okolí (hluk, pachy, hlasitost řeči druhé osoby)

– problémy s vedením rozhovoru

– snížená schopnost vyjadřovat emoce

– problém s rozlišováním sociálně přijatelného chování, unikání smyslu společenských formalit (kompliment, kritika, gratulace)

• **problémy se sebeřízením, organizací práce a dodržováním pravidel**

• **omezené, ale často mimořádně vyhraněné zájmy, perfekcionismus**

• **stereotypní vzorce chování, lpění na rituálech a rutině**

Při diagnostice je třeba vyloučit další psychické nebo vývojové poruchy, zejména je důležité vymezení vůči dětskému autismu.

Více na stránkách Národního zdravotního informačního portálu či v článku „Dítě s Aspergerovým syndromem“ projektu Šance dětem. Podrobnější informace, kontakty na poradenská centra, poradny aj. lze najít na stránkách organizace Nautis, Národního institutu pro autismus.

Doporučená literatura:

ŘÍHOVÁ, A. et al. (2010). *Poruchy autistického spektra* (Pomoc pro rodiče dětí s PAS). Olomouc: Univerzita Palackého.

PREIßMANN, CH. (2010). *Život s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; LANSINGOVÁ, M. (1998). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál.

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

VOCILKA, M. (1995). *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha: Septima.

VOCILKA, M. (1996). *Autismus*. Praha: Tech-Market.

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál.

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.

57. Osobní příběh studentky se specifickými poruchami učení 1

Specifické poruchy učení přivedly Petru do nelehkých situací na základní i střední škole. Zjistila ale, jaké metody učení jí vyhovují, a s pomocí podpůrných opatření si proklestila cestu až k vysokoškolskému vzdělání. Seznamte se s Petřiným příběhem.



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Petra a její specifické poruchy učení

„Prvních pár let ve škole jsem si myslela, že jsem hloupá,“ říká na úvod našeho povídání Petra. Petra, která dnes studuje Vysokou školu ekonomickou v Praze, trpí specifickými poruchami učení.

Pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) navštívila ve čtvrtém ročníku základní školy. Diagnostikovali jí dyslexii, dysortografii, dysgrafii a lehkou dyskalkulii, kromě toho má také mírnou formu poruchy aktivity a pozornosti. Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z pedagogicko-psychologické poradny dostala její třídní učitelka, ale bohužel informace v něm obsažené nepředala kolegům, kteří Petru učili (např. češtinářce).

Největší problémy dělalo Petře na základní škole čtení. Zejména když měla číst před celou třídou

nahlas, zažívala nepříjemné chvíle a byla terčem posměchu svých spolužáků. Ti si ji dobírali také kvůli váze a potíže v učení jen přilévaly olej do ohně. Ve škole jí učitelé příliš nepomáhali v tom, co jí nešlo, až ve čtvrté třídě její učitelka češtiny vypozorovala a pochopila, že Petřiny obtíže ve škole nejsou jen výmluva a podpořila ji, aby je dokázala překonat. Češtinářka Petru v hodinách nakonec nenechávala číst, ale dostávala čtení domů, kde ho cvičila s maminkou, která ji také následně hodnotila. Léta na sobě doma intenzivně pracovala a postupně se výrazně zlepšila.

„Přečíst pět vět mi zpočátku trvalo tři minuty s mnoha zádrhely a přeřeky, říkala jsem jiná slova, než byla na papíře. Do konce základní školy jsem se díky tréninku zadrhávala třeba jednou za danou větu a nebála jsem se tolik číst před třídou. Bylo to sice pomalejší ale dostatečně rychlé na to, abych nezdržovala výuku. S mamkou jsme cíleně trénovaly obden, ale uvědomuji si, že často říkala: ‚Péťo, pojď mi pomoct, nemám ruce a potřebuji přečíst recept,‘“ vzpomíná Petra.

Vhodná podpůrná opatření

Na základě vyšetření a stanovených podpůrných opatření dostávala více času při psaní testů. V poradně jí navíc doporučili, aby v textu a ve svých poznámkách pracovala hodně s barvami. To jí pomáhalo, ale zase ji to stálo další čas navíc, takže v hodinách si nestíhala dělat poznámky. Když barvy nepoužívala, její zápisky postrádaly logiku a zpětně se v nich nevyznala. Na druhém stupni se to snažila řešit individuálně se svými učiteli. *„To musíš stíhat,“* byla prý nejčastější odpověď.

Podobně fungovala i na střední hotelové škole. Individuální vzdělávací plán doporučený pedagogicko-psychologickou poradnou neměla, ale v Doporučení byla vypsána podpůrná opatření. Ne všichni vyučující ale byli ochotni s podpůrnými opatření pracovat. Své potíže se proto snažila řešit s jednotlivými učiteli individuálně.

V zeměpise, a později na střední škole v předmětu cestovní ruch, se jí informace hrozně pletly – národy, místa a všechny názvy. Češtinu a dějepis zvládala jen díky svým barevným zápiskům a velkému úsilí se vše, jak se říká, „nadrtit“. Na trojku to stačilo.

„Nejtěžší to pro mě bylo při angličtině, mluvila jsem dobře, gramatiku jsem se nějak dokázala naučit, ale slovíčka, to byla hrůza, písmenka jsem správně poskládat nedokázala,” popisuje Petra. A když jí přibyl druhý jazyk, byla to tragédie. Španělština se jí hodně pletla s angličtinou, a jak přiznává, dnes si z ní nepamatuje prakticky nic.

Naopak matematika, fyzika a chemie jí problém nedělaly. *„Tam bylo všechno logické, takže jsem neměla problém se to hned naučit a zapamatovat,“* říká. Úskalí ale představovaly slovní úlohy. Na jejich vypracování měla poradnou doporučený čas navíc. *„Text v matematice, to prostě nešlo.“* Už od základní školy se ale účastnila různých olympiád a soutěží v těchto předmětech, za což dostávala jedničky a byly jí odpuštěny například nepřesnosti v definicích, s jejichž učením měla také problémy.

Dlouhodobá absence ve škole

Problém nastal, když byla mezi prvním a druhým ročníkem střední školy dlouhodobě nemocná, musela na operaci a zmeškala hodně hodin.

„Bylo to pro mě těžké, protože jsem neslyšela výklad a musela jsem se všechno naučit čtením z učebnic a ze zápisků, které navíc nebyly psané mou rukou,“ popisuje. S cizími zápisky měla ještě jeden problém. Postrádala v nich logiku a musela si vše přepisovat a složitě hledat systém, aby jim rozuměla. Pak její kamarádku napadlo, že ji hodiny bude nahrávat na diktafon. To jí pomohlo, aby si sama přišla na to, jak se se učit. Pochopila, že její hlava funguje lépe, když věci slyší.

V angličtině se slovíčka učila po písmenkách, která si nahlas říkala. Fungovalo to. Začala si všechno nahlas číst i v ostatních předmětech a učení se pro ni stalo snadnější. Diktafon následně používala, i když byla po nemoci zpět ve třídě. Někteří učitelé s nahráváním neměli problém, u jiných si nahrávky pořizovala tajně. Doma si pak podle nich dopisovala zápisky.

Stejně jako na základní škole, ani na střední (hotelové) nenašla pro své potíže velké pochopení. Více času jí nebylo dopřáno s tím, že na to není čas. Měla pocit, že je na vše sama, byla ve stresu a unavená. Ve škole nefungoval psycholog ani nikdo jiný, za kým by mohla zajít. Musela si vše vyjednat sama s učiteli, kteří reagovali různě. Zatímco se jí někteří snažili vyjít aspoň trochu vstříc, jiní na její problémy nedbali vůbec a ani nesouhlasili s pořízením nahrávek výkladu. Oporu naštěstí měla ve svých rodičích.

Petru její trnitá cesta naštěstí zocelila a dodala jí odvahu ke studiu na vysoké škole a vycestování do Anglie. Její vyprávění pokračuje ve **druhém díle článku**.

58. Osobní příběh studentky se specifickými poruchami učení 2

Specifické poruchy učení Petru naštěstí neodradily od studia na vysoké škole v Praze, a dokonce ani od studia v zahraničí. Teprve na VŠ se poprvé dozvěděla, že má specifické vzdělávací potřeby, a setkala se s novými metodami učení. Jak tedy její cesta pokračovala?



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Petřina cesta ke vzdělání na základní a střední škole nebyla jednoduchá. Díky pár vstřícným pedagogům a vlastní píli se ale postupně dokázala zlepšovat, což ji motivovalo k dalšímu studiu na vysoké škole a také ve škole v Anglii.

Specifické vzdělávací potřeby na vysoké škole

Když se Petra dostala na Vysokou školu ekonomickou, věděla už lépe, jak se má učit. Přesto pro ni studium nebylo jednoduché. Brzy vypozorovala, že s praktickými předměty si poradí snadno, ale angličtina a třeba finance podniku plné různých vzorců, co na sebe logicky nenavazovaly, se staly její noční můrou. Kvůli těmto předmětům ztrácela kredity a do dalších semestrů si toho proto naložila ještě víc. Zažívala velký stres a frustraci, když se vše snažila zvládnout a neprotahovat studium.

Naštěstí si jí ve čtvrtém semestru všimla jedna z vyučujících a odkázala ji na Centrum pro studenty se specifickými potřebami na VŠE, které mimo jiné pomáhá s modifikací studia i studentům s poruchami učení. Tam ji zabrzdili a vysvětlili, že si toho na sebe naložila hodně. Poprvé slyšela, že má specifické vzdělávací potřeby a že je to v pořádku.

Tip:

Včasnou diagnostikou, reedukací a následováním našich doporučení bude vzdělávání pro žáka se specifickými poruchami učení jednodušší a příjemnější**.** Nechte se inspirovat.

Našla oporu a v pátém semestru neztratila ani kredit. Centrum jí pomohlo vyjednat s učiteli, aby jí vytvořili při zkouškách takové podmínky, které potřebuje. Například zkoušky může kvůli obtížím s pozorností a hyperaktivitou dělat samostatně v místnosti za dozoru pracovníka centra, aby ji ostatní studenti svou přítomností nerušili. Zároveň se může během testu pohybovat po místnosti, třeba si zaskákat, což jí pomáhá udržet pozornost. A pokud je to potřeba, dostane čas navíc.

Velkou vzpruhou pro ni byla vstřícnost a ohleduplnost, kterou jí centrum poskytlo, a zejména ujištění, že se nic neděje a že společně všechno při problémech vyřeší. Nadále jí při studiu pomáhalo, když si vše říkala nahlas, a kartičky, s jejichž pomocí se učila nejen vzorečky, ale i slovíčka. Začala také hodně využívat fotoaparát a například zápisy na tabuli si jednoduše vyfotila a zpětně se k nim vracela.

Podpůrná opatření během studia v Anglii

Zlomovou se pro ni stala cesta do Anglie. Aby se naučila pořádně anglicky, rozhodla se odjet studovat jazyk do Cambridge, kde se setkala s takovým přístupem pedagogů, který v Česku nezažila.

„Všichni byli velmi vstřícní a dokázali mi poskytnout individuální přístup. Můj učitel postupoval podle mě, a když viděl, že mám problém, vysvětlil slovo jinak, abych se neztratila. Dokázal se mi zcela přirozeně přizpůsobit,“ líčí svou zkušenost z jazykového pobytu v Anglii Petra. Hodně studenty v hodinách motivovali k mluvení a každý musel říct svůj názor. *„I když jsme měli probírat témata, která mě nezajímala, byla jsem motivovaná se připravit, protože jsem věděla, že se k tomu budu muset vyjádřit,“* říká.

Její učitel si také všiml jejích potíží se čtením a poslal ji za specialistkou, která jí půjčila plastovou kartičku s barevným pruhem, skrz kterou začala číst. Hodně jí to pomohlo, přestaly jí přeskakovat řádky a díky fialové nekontrastní barvě na kartičce se jí také méně pletla písmenka. Kartičku sice musela před odjezdem vrátit, ale hned si sama vyrobila vlastní (viz foto).



Foto: Pomůcka pro čtení. Zdroj: APIV B

Důležitost zkoušení různých metod učení

Když se zpětně ohlédne za svými školními léty, lituje, že s ní nikdo nepracoval systematicky od útlého věku a nezkoušel s ní různé metody učení. Kdyby dřív objevila to, že si má věci číst nahlas, byla by to velká pomoc, a usnadnilo by jí to školní léta. Systém byl nastaven jednotně a podle standardu, ze kterého se vymykala. Nejčastěji se jednalo o metodu: zapiš si to a budeš umět. Potřebovala věci slyšet, pomáhaly jí barvy v textu, a nakonec čtecí kartička, kterou si vyzkoušela v Anglii.

„Jsem dříč a perfekcionista, o to jsem to měla náročnější. Teď už se ale netrápím tím, že v textu napíšu chyby,“ říká. V psaném projevu se jí stále pletou písmena m/n, b/m, b/p, z/s a čárky jí také dělají potíže. Když čte nahlas, zakoktává se, ale v duchu jí to jde dobře. Pokud je ovšem ve stresu, všechno se zhorší, i když čte potichu, prohazují se jí písmenka a odskakují řádky. *„Vím už, že nejsem hloupá, jsem prostě jiná a je to tak v pořádku,“* uzavírá. Lituje jen toho, že na spoustu věcí přišla tak pozdě.

Tip:

Podívejte se, jakým způsobem může probíhat depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na konci 1. ročníku základní školy.

Pandemie nemoci covid-19 a s ní spojený přechod na distanční výuku byl ale pro Petru náročný, a nakonec studium přerušila. Chyběla jí motivace připojit se do hodin, potřebovala jinou atmosféru, mezilidský kontakt. Online výuka jí přišla méně přehledná a nepodnětná, protože ani při cvičeních nebyl velký prostor pro vlastní aktivitu, dotazy a prostředí pro názorné učení. Udržet za těchto podmínek na výuku pozornost bylo pro ni hodně těžké.

„Učitelé do té doby byli zvyklí jen na tabuli a papíry. Do hromadné schránky jsme třeba dostali deset souborů s názvem úkol1 / pracovní list1 a jen stěží jsme tušili, co je to za předmět. Člověk se pak chtěl na něco zeptat, ale učitel odpověděl na mail až po týdnu. Nejlepší by bylo zajít za každým na konzultační hodiny, dotazy v hodině byly totiž komplikované kvůli špatnému připojení učitelů,“ popisuje své zážitky z online výuky Petra, která by se po dokončení studia ráda věnovala něčemu praktickému.

Baví ji focení, webdesign a práce s dětmi. V létě jezdí na tábory, kde se s oblibou věnuje dětem, které jsou na okraji kolektivu. *„Tuším, jak se cítí. Věnuji jim svou pozornost a ony jsou za ni vděčné,“* říká Petra.

Tip pro zvládání čtení pro děti i dospělé s dyslexií:

Britský výrobce Crossboweducation nabízí přímo na svých webových stránkách Duo okénka pro čtení v úrovni očí s pravítkem. Pomůcka je rozdělena na spodní širší barevné čtecí okno, které pomáhá při čtení jednotlivých širších odstavců, diagramů, tabulek, sloupců a obrázků. Uprostřed je neprůhledné pravítko. Horní úzká barevná fólie nad pravítkem je určená pro čtení a zvýraznění jednotlivých řádků. Barvy lze kombinovat, k dispozici je až 30 odstínů. Pomůcka je ideální pro všechny věkové kategorie – od školáků po dospělé. Velikost pravítka je 205 mm x 80 mm; je možné ho oříznout tak, aby se vešlo i do malé knihy.

Zaostření při čtení je možné dále zlepšit nalepením papíru přes větší část širokého barevného průhledného okna, takže vznikne prostor pro pouze jeden konkrétní řádek o rozsahu cca 0,6 centimetru u pravítka. Všechna slova kromě jednoho konkrétního řádku jsou tak zcela blokována.

Další pomůcka pro čtení obrázků, diagramů a pro pokročilejší čtenáře je Jednoduché okénko pro čtení v úrovni očí s pravítkem. Jedná se o speciální barevné fólie v různých provedeních. Listy z průsvitného nebo průhledného barevného plastu lze umístit na stránku knihy, čteného textu nebo monitoru tak, aby zabarvily text nebo obrázek/graf, aniž by to narušilo jejich srozumitelnost. Výhody použití barevných folií: zvyšují rychlost čtení až o 25 %, zvyšují úroveň porozumění čtenému textu, zlepšují přesnost čtení, zvyšují úroveň pozornosti.

Fólie jsou opatřené sledovací neprůhlednou čarou vždy 1 centimetr od okraje pro podtržení řádku.

Velikost fólie je 205 mm x 80 mm; je možné ji oříznout tak, aby se vešla do knihy.

V českém prostředí zastupuje značku Crossboweducation (a nabízí jejich pomůcky) společnost Brána ke knihám, s.r.o.

59. PODCAST 20. díl: Vývojová dysfázie 1. díl: Jak se liší od opožděného vývoje řeči?

Jaké jsou fáze vývoje řeči? V kolika letech by dítě mělo plynně mluvit a jaký je rozdíl mezi opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií? V podcastu s logopedkou Martinou Křivkovou se dozvíte nejen odpovědi na tyto otázky, ale i celou další řadu informací o vývojové dysfázii řeči a o tom, že poruchy řeči neznamenají jen problémy s výslovností, ale že postihují i další jazykové roviny.

Vývojová dysfázie nebo opožděný vývoj řeči?



Přehrát video

Ač to může být překvapivé, dětí s vývojovou dysfázií řeči je v populaci poměrně hodně. Péče o ně je vždy dlouhodobá záležitost. Na místě je včasná diagnostika a rychlé a správně zvolené nápravné postupy. Mezi lidmi panuje zažitý, ale bohužel dosti škodlivý mýtus, že logoped řeší pouze špatnou výslovnost. Řeč se však skládá z více rovin a s těmito rovinami se u dětí s vývojovou dysfázií pojí i specifické problémy. Obecně tyto řečové problémy dělíme do 4 skupin:

• problémy se slovní zásobou – nedostatečná a málo bohatá slovní zásoba

• problémy s gramatickou stavbou vět po 4. roce věku – dysgramatismy, například chybné skloňování

• problémy v sociálním užití řeči

• čistě výslovnostní problémy

Tyto roviny fungují v ideálním případě propojeně, pokud je však některá z nich postižena, narušuje to celkovou komunikační schopnost.

Vývoj řeči

Při práci s dětmi s vadami řeči je vždy klíčová znalost zdravého vývoje řeči. Již před 1. rokem dítě rozvíjí pasivní slovní zásobu, v průběhu 1. roku se objevuje hra s mluvidly, broukání, žvatlání. Kolem 1. roku věku děti začínají zvukově označovat osoby (členy rodiny) anebo konkrétní věci. Jedná se

však o izolovaná slova. Do zhruba 1 a ½ roku věku proto převládají v komunikaci dětí gesta. Zhruba kolem 2. roku začne dítě označení členů rodiny propojovat s onomatopoickými citoslovci, díky čemuž vznikají první jednoduché věty typu „mama ham“, „tata pápá“.

Postupně dochází k přibírání sloves a dalších slovních druhů. Mezi 2. a 3. rokem věku se dítě učí používat přídavná jména a zájmena, úplně nakonec si osvojuje znalost předložek, číslovek a spojek. Ve 3. roce věku již dítě obvykle dokáže vytvořit víceslovné věty, postupně začíná používat minulý čas a také množné číslo. Mělo by být schopno odpovídat na jednoduché otázky.

V období mezi 3. a 4. rokem postupně propojuje jednoduché věty do souvětí, takže je řeč pro okolí již srozumitelnější. Za zlomový se ve vývoji řeči považuje 4. rok věku. V tomto věku by již dítě mělo být schopno vyprávět, konverzovat, odpovídat na otázky, mělo by aktivně užívat všechny slovní druhy, v jeho řeči by se také neměly vyskytovat dysgramatismy (nejedná se samozřejmě o děti s odlišným mateřským jazykem než čeština).

Opožděný vývoj řeči

Pokud v některé oblasti přetrvávají problémy i po 3. roce věku, například malá slovní zásoba, patlavost (u dítěte narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek mateřského jazyka, zatímco ostatní hlásky jsou vyslovovány správně)* a jedná se o dítě bez patologického nálezu (tedy o dítě, které by mělo například problémy s jemnou motorikou nebo motorikou mluvidel, se sluchem či dítě se sníženým intelektem), je na vině obvykle **tzv. opožděný vývoj řeči**.

Jeho příčina bývá často dědičná, případně může být způsoben mj. opožděným dozráváním CNS, mohou se na něm podílet negativní výchovné vlivy, nepodnětné prostředí, případně se může projevovat u dětí s lehkou poruchou sluchu. Opožděný vývoj řeči může postihnout všechny roviny řeči, například v podobě patlavosti nebo jazykové úspornosti.

**Pozn.: Je potřeba rozlišovat, v jakém věku by mělo dítě konkrétní hlásky vyslovovat správně. Chybná výslovnost hlásek může v určitém věku ještě odpovídat vývoji dítěte.*

Tip:

U dětí s opožděným vývojem řeči se obecně doporučuje nástup do MŠ, ideálně hned po dosažení věku 3 let. V první řadě se mu budou věnovat odborně vyškolení pedagogové, kteří tuto věkovou kategorii velice dobře znají, umí s ní pracovat a umí ji přiměřeným způsobem vychovávat a vzdělávat s ohledem na věk a schopnosti. Zkušený učitel MŠ ví, kdy má dítě kupříkladu znát základní barvy, geometrické tvary, kdy má co a jak nakreslit (kdy ještě kreslí hlavonožce a kdy už by mělo zvládat postavu s detaily), jaký je přirozený vývoj motoriky apod.

V prostředí MŠ je také dítě vystaveno dostatku vhodných podnětů – i komunikace ze strany dospělých je uzpůsobena jejich potřebám: zpomalené tempo řeči, kratší věty, srozumitelné výrazy, učitelé také doplňují informace neverbálním způsobem. Dochází tak k podpoře vícesmyslového vnímání. Všechny tyto aspekty se podílejí na zdravém rozvoji řeči. Ve většině případů opožděného vývoje řeči by proto během prvního roku pobytu dítěte v MŠ mělo díky

podnětnému prostředí dojít k celkovému zlepšení a nastartování rozvoje řeči.

Vývojová dysfázie

Problém nastává, pokud se ani po přelomovém 4. roce věku celkový stav řeči nezlepší a přidávají se i problémy v dalších oblastech. V tomto případě by měl dítě každopádně vidět odborník, a to nejen logoped, ale také např. psycholog. Mohlo by se totiž jednat o tzv. vývojovou dysfázii, tedy o specificky narušený vývoj řeči.

Vývojová dysfázie se projevuje sníženou schopností až neschopností verbální komunikace, která není ovlivněna okolními podmínkami. Jedná se o děti, které nemají žádný mentální handicap, třebaže celkový projev navenek může u laické veřejnosti někdy vzbuzovat zdání, že je dítě mentálně postižené. Klíčová je okamžitá a cílená pomoc, a to celého týmu odborníků: lékaře, speciálního pedagoga, logopeda, neurologa, foniatra či psychologa. Je třeba odlišit, zda dítě nemá „jen“ problémy se sluchem, či se nejedná například o tzv. selektivní mutismus, tedy ztrátu řečových projevů podle situace (děti odmítají komunikovat v cizím a neznámém prostředí, jako např. v MŠ). Děti trpící vývojovou dysfázií mají totiž problém vždy a všude.

Vývojová dysfázie je zapříčiněna poruchou zpracování řečového signálu, často se jedná o dědičnou záležitost, jíž trpí převážně chlapci. Rozlišujeme 2 typy dysfázie:

– dysfázie motorická: dítě spoléhá na neverbální komunikaci. Jeho řeč je velmi těžkopádná, má malý mluvní apetit.

– dysfázie senzorická: dítě nemusí mít chudý slovník, ale nechápe obsah slov, má sice přiměřený mluvní apetit, chce mluvit, ale jeho řeč je nesrozumitelná.

Vývojová dysfázie se může kombinovat s jinými handicapy, nikdy však s mentálními. Především však u takovýchto dětí panuje značný nesoulad mezi verbální a neverbální složkou inteligence.

Projevy vývojové dysfázie

Je zasažena jak hloubka a struktura řeči, tak i povrch. Dítě chybuje ve slovosledu, vypouští slova, má problém s hůře uchopitelnými slovními druhy (spojky, předložky, zájmena apod.), nepoužívá správné gramatické koncovky, jeho slovní zásoba je omezená, v řeči dochází také k redukcím hlásek a celých slabik, případně jejich záměnám.

Dítě má však také narušené sluchové vnímání – špatně zpracovává melodie, rytmus, akustický signál. Tyto problémy se podepisují na analýze a syntéze slov.

S vývojovou dysfázií se taktéž pojí potíže se zrakovým vnímáním. U těchto dětí bývá obvyklá porucha rozlišování barev, tvarů, mají narušenou orientaci v prostoru a čase (nevědí například, co znamená ráno, večer apod.)

Bývají také narušené motorické funkce a časté bývají poruchy pozornosti – psychomotorický neklid a někdy i emocionální labilita (nevnímá, co se kolem něj děje).

Logicky se všechny tyto problémy odrážejí i na sociální interakci a sociálních kompetencích dítěte – hůře navazuje vztahy s vrstevníky, nezapojuje se do her, má velké problémy se změnami a adaptací.

Doporučujeme!

Ve **2. dílu podcastu o vývojové dysfázii** s logopedkou Martinou Křivkovou přinášíme nejen konkrétní tipy o možnostech nápravy, ale celou řadu dalších informací o práci s těmito dětmi v předškolních i školních zařízeních.

Mgr. Martina Křivková – logopedka s 35letou praxí



Martina Křivková vystudovala magisterský obor speciální pedagogiky (se zaměřením na logopedii, surdopedii, specifické poruchy učení) a následně se věnovala 3 roky specializovanému studiu logopedie ve školství, které jí umožnilo proniknout do hloubky a získat cennou praxi. Po dokončení studia začala poskytovat ve speciálně pedagogickém centru metodické, diagnostické a terapeutické poradenství dětem, žákům, studentům, rodičům a pedagogům. Vypracovala pro oblast logopedie metodické příručky, názorné pomůcky a pracovní listy. V současné době působí jako logopedka ve speciálně pedagogickém centru v Jihlavě a v logopedické poradně, věnuje se vzdělávání pedagogů v oblasti narušené komunikační schopnosti.

Je autorkou nástroje logopedický deník (deník je rovněž ke stažení pod textem). Je také autorkou nástroje Obrázkové magnety.

Více info: Logopedická poradna | ERUDITO – školicí a ubytovací centrum

Tip! Inspirace a další vzdělávání k tématu poruchy řeči

Pro zájemce o řečovou výchovu dětí pořádá Národní pedagogický institut nejrůznější vzdělávací programy, webináře atd., například *Logopedický asistent – primární logopedická prevence ve školství.*

Logopedickou garancí a prevencí v MŠ se také zabývá 17. díl podcastu zapojmevsechny.cz.

Ke stažení:

Příloha 1: Křivková, M. Logopedický deník a jeho využití v intervenci.

Pozn.: Jedná se o materiál z veřejně dostupné databáze OP VK (MŠMT), volně přenositelný pro účely vzdělávání.

Doporučená literatura:

Kutálková, D. (2018). *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima.

Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.

Kutilová, M. a Tichá, M. (2021). *Vývojová dysfázie: Průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Vsetín: Libristo.

Sychrová, P. (2013). *Selektivní mutismus v dětském věku v otázkách a odpovědích.* Dostupné na: Selektivní mutismus v dětském věku v otázkách a odpovědích | Šance Dětem (sancedetem.cz)

60. PODCAST 21. díl: Vývojová dysfázie 2. díl: Rady a tipy pro pedagogy a rodiče

Ve 2. dílu podcastu o vývojové dysfázii s logopedkou Martinou Křivkovou přinášíme nejen konkrétní tipy o možnostech nápravy, ale celou řadu dalších informací o práci s těmito dětmi v předškolních i školních zařízeních.



Přehrát video

Vývojová dysfázie: Rady a tipy pro rodiče a děti

V **minulém dílu** podcastu s logopedkou Martinou Křivkovou jsme se blíže seznámili s problematikou vývojové dysfázie a naučili si ji nezaměňovat s opožděným vývojem řeči. Alfou a omegou je včasná a přesná diagnóza, obvykle kolem 4. roku věku dítěte, a následná práce s dítětem.

Při nápravě vývojové dysfázie je nutné po stanovení diagnózy vyhledat pomoc ze strany nejrůznějších odborníků – jedná se o tzv. kruhový model spolupráce, do nějž se zapojují rodiče, pedagogové, logopedi, případně další odborníci (psycholog, foniatr apod).

Poté, co psycholog stanoví diagnózu, vysvětlí rodičům, oč se u vývojové dysfázie jedná, a pošle je s dítětem za logopedem. Logoped posléze řídí dlouhodobou terapii a vede v ideálním případě **logopedický deník** (deník je také ke stažení v příloze pod textem).

Logopedický deník s ohledem na všechny jazykové roviny zaznamenává konkrétní postupy péče o dané dítě, monitoruje krok za krokem jeho vývoj a zrání a také pokroky. Finální podoba deníku se může různit, osvědčilo se například graficky odlišit a oddělit části s dechovými cvičeními, cvičení na artikulaci, slovní zásobu, hry na zlepšení sluchového vnímání aj.

S logopedickým deníkem pracují doma rodiče, může však sloužit také v mateřské nebo základní škole, kde podle něj mohou s dítětem pravidelně cvičit, co je třeba **(učitel ani logopedický asistent nesmí sám vést terapii, to je práce logopeda!**). Taktéž v něm lze nalézt konkrétní podpůrné aktivity, což nejsou jen samotná cvičení, ale i doporučení, jak s dítětem komunikovat, jak ho zapojit do kolektivu apod.

Tipy a doporučení při nápravě vývojové dysfázie

Klíčové je zapojení vícesmyslového vnímání. Pokud něco nejde sluchem, je ideální zapojit další

smysly – zrak, čich, hmat.

Příklad:

U věty „máma jí“ může mít dítě problém rozpoznat, že se jedná o dvě různá slova, zní mu to jako jeden souvislý zvuk. Pomocí dvou obrázků dítě snáze pochopí, že jde o dvě samostatná slova se specifickým významem a funkcí. Podobně lze graficky ztvárnit celé věty, jednotlivé slovní druhy, vysvětlit časové vztahy, posílit prostorové vnímání, bez ohledu na to, že dítě ještě neumí číst.

Zásadní je také uzpůsobit tempo a styl řeči: redukovat obsah, zřetelně artikulovat, vyjadřovat se přesněji – osvědčilo se také doprovázet informace gesty a mimikou.

Nikdy také není na škodu informaci zopakovat, možné jsou i kosmetické změny sdělení.

Vždy je však nutné řídit se radami logopeda a být si vědom toho, že v případě nápravy vývojové dysfázie se jedná o běh na hodně dlouhou trať.

Vývojová dysfázie a mateřské školy

Pokud je dítěti diagnostikována vývojová dysfázie a dostává se do péče logopeda, speciálně pedagogické centrum stanoví příslušná podpůrná opatření pro vzdělávání dítěte ve stávající mateřské škole. Pedagogové díky tomu vědí, jak se bude u dítěte konkrétně postupovat, co oni sami mohou a nemohou, zda má dítě doporučené nějaké speciální pomůcky, zda má docházet na předmět speciální pedagogické péče apod. U nejtěžších případů lze dle možností využít buď speciálních logopedických tříd, případně i speciální logopedické školy.

Vývojová dysfázie na základní škole

V těžších případech je velmi pravděpodobné, že logoped bude s dítětem pracovat i po přechodu na ZŠ. I zde by mělo mít dítě stanovena konkrétní podpůrná opatření. (Stoprocentní náprava během docházky do MŠ je u dětí se závažnějšími obtížemi málo pravděpodobná).

Problémy s přechodem na základní školu se většinou objeví až v průběhu 1. ročníku, kdy dítě postupně přestává stíhat a potřebuje víc času na práci i zafixování učiva. Na místě je vždy trpělivost ze strany učitele.

Nejčastější tyto děti mívají problémy s tzv**. specifickými chybami**. Jedná se o rozlišování souhlásek C, S, Z a Č, Š, Ž, dále o diferenciaci délky samohlásek. To, že dítě nepíše háčky a čárky, není lajdáctví, jak se jeho okolí často domnívá, ale problém se sluchovým vnímáním a rozlišováním těchto hlásek.

Podpůrná opatření by v takových případech měla směřovat k toleranci specifických chyb, k fixaci a automatizaci, a především by dítě mělo dostat více času na práci.

Další problémy obvykle na základní škole vyvstávají u četby textů, žáci se v nich hůře orientují a neumí v nich najít podstatné informace. Zde pomáhají opět vizualizace, např. podtrhávání klíčových slov, okénka, grafické zvýraznění částí textu, myšlenkové mapy nebo osnovy aj.

U cizích jazyků se doporučuje posílení konverzační roviny, práce s nejrůznějšími obrazovými materiály a opět v co největší míře vizualizace.

Tip!

U vývojové dysfázie je nejdůležitější trpělivost, a to jak ze strany rodičů, tak pedagogů, protože u nápravy se jedná o skutečně dlouhodobou záležitost. Tyto děti by nikdy neměly být srovnávány s okolím a vrstevníky, nemělo by se poukazovat na jejich nedostatky a to, co jim nejde. Klíčovou roli naopak hraje pochvala, akcentování drobných úspěchů a zdánlivých maličkostí, které mohou dítě/žáka pozitivně motivovat.

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie není totéž co opožděný vývoj řeči. Jedná se o stav, který přetrvává i přes hraniční věk 4 let věku a zasahuje i další oblasti. Pak se může jednat o vývojovou dysfázii, tedy o specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností, až neschopností verbální komunikace, jež není ovlivněna podmínkami. Jedná se o děti, které nemají žádný mentální handicp, třebaže celkový projev navenek může u laické veřejnosti někdy vzbuzovat zdání, že je dítě mentálně postižené. Klíčová je okamžitá a cílená pomoc, a to celého týmu odborníků: lékaře, speciálního pedagoga, logopeda, neurologa, foniatra či psychologa.

Vývojová dysfázie je zapříčiněna poruchou zpracování řečového signálu, často se jedná o dědičnou záležitost, jíž trpí převážně chlapci.

V případě vývojové dysfázie je zasažena jak hloubka a struktura řeči, tak i povrch. Dítě chybuje ve slovosledu, vypouští slova, má problém s hůře uchopitelnými slovními druhy (spojky, předložky, zájmena apod.), nepoužívá správné gramatické koncovky, jeho slovní zásoba je omezená, v řeči dochází také k redukcím hlásek a celých slabik, případně jejich záměnám.

Dítě má však také narušené sluchové vnímání – špatně zpracovává melodie, rytmus, akustický signál. Tyto problémy se podepisují na analýze a syntéze slov.

S vývojovou dysfázií se pojí také potíže se zrakovým vnímáním. U těchto dětí bývá častá porucha rozlišování barev, tvarů, mají narušenou orientaci v prostoru a čase (neví například, co znamená ráno, večer apod.)

Bývají také narušené motorické funkce a časté bývají poruchy pozornosti – psychomotorický neklid a někdy i emocionální labilita (nevnímá, co se kolem něj děje).

Logicky se všechny tyto problémy odrážejí i na sociální interakci a sociálních kompetencích

dítěte – hůře navazuje vztahy s vrstevníky, nezapojuje se do her, má velké problémy se změnami a adaptací.

Mgr. Martina Křivková – logopedka s 35letou praxí



lustrační foto 1. Vlevo Martina Křivková, vpravo redaktorka Marta Kozdas. | FOTO: APIV B

Martina Křivková vystudovala magisterský obor speciální pedagogiky (se zaměřením na logopedii, surdopedii, specifické poruchy učení) a následně se věnovala 3 roky specializovanému studiu logopedie ve školství, které jí umožnilo proniknout do hloubky a získat cennou praxi. Po dokončení studia začala poskytovat ve speciálně pedagogickém centru metodické, diagnostické a terapeutické poradenství dětem, žákům, studentům, rodičům a pedagogům.

Vypracovala pro oblast logopedie metodické příručky, názorné pomůcky a pracovní listy. V současné době působí i jako logopedka ve speciálně pedagogickém centru v Jihlavě a v logopedické poradně, věnuje se vzdělávání pedagogů v oblasti narušené komunikační schopnosti.

Je autorkou nástroje logopedický deník. Je rovněž autorkou nástroje Obrázkové magnety.

Více info: Logopedická poradna | ERUDITO – školicí a ubytovací centrum

TIP! Inspirace a další vzdělávání k tématu poruchy řeči

Pro zájemce o řečovou výchovu dětí pořádá Národní pedagogický instituthttps://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy nejrůznější vzdělávací programy, webináře atd., například *Logopedický asistent – primární logopedická prevence ve školství*.

Logopedickou garancí a prevencí v MŠ se také zabývá 17. díl podcastu Zapojme všechny.

Ke stažení:

Příloha 1: Křivková, M. Logopedický deník a jeho využití v intervenci.

Pozn.: Jedná se o materiál z veřejně dostupné databáze OP VK (MŠMT), volně přenositelný pro účely vzdělávání.

Doporučená literatura:

Kutálková, D. (2018). *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima.

Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.

Kutilová, M. a Tichá, M. (2021). *Vývojová dysfázie: Průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Vsetín: Libristo.

Sychrová, P. (2013). *Selektivní mutismus v dětském věku v otázkách a odpovědích.* Dostupné na: Selektivní mutismus v dětském věku v otázkách a odpovědích | Šance Dětem (sancedetem.cz),

61. Život s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD)

Na sebepoznání není nikdy pozdě. Martin se ve svých 40 letech rozhodl projít diagnostikou jak specifických poruch učení, tak i pozornosti a aktivity. Potvrdil tak své podezření na ADHD, dyslexii a dysortografii. Jaká byla jeho cesta a jaké má tipy pro zvládnutí zaměstnání?



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Diagnostika specifických poruch učení

V necelých čtyřiceti letech se Martin rozhodl poprvé ve svém životě podstoupit diagnostiku poruch učení a pozornosti. Má malého syna a k výchově chce přistoupit odpovědně. Rozhodl se proto nejprve především poznat sám sebe. Tušil, že s ním není vše v pořádku. Učení a škola mu neevokují nejlepší vzpomínky. Napsat text bez chyb je pro něj nepřekonatelná překážka. Potřebuje pohyb, musí neustále zaměstnávat ruce. Dost často mu také unikají detaily. Má problém věci dotáhnout do konce, soustředit se na zadání nebo složitější text.

Vyšetření u Martina nakonec prokázalo ADHD a specifické poruchy učení. Sám má tendenci svou diagnózu spíše zlehčovat, má pocit, že je „přehnaná“. Nerad totiž mluví otevřeně o svých problémech. Má pocit, že se to nakonec obrátí proti němu.

Ve svém synovi ale vidí sebe. Nyní je v první třídě a podle Martina má také problémy s udržením

pozornosti. Diagnostikovat syna zatím nenechal (možná později), ale snaží se mu co nejvíc pomáhat, a hlavně vyvarovat se chyb, kterým byl on sám vystaven.

Proč Martin nevzal svého syna do pedagogicko-psychologické poradny, i když má pocit, že má problémy s pozorností? *„Nemám rád škatulkování, nechci, aby se na něho ostatní dívali skrz prsty, není přece žádný hlupák.“*

Slušňák s problémovým chováním

Martin sám sebe popisuje jako slušňáka, přesto měl ve škole problémy s chováním. Musel si neustále s něčím hrát, kousal si nehty a byl neposedný.

Když se dnes učí se synem, dbá na to, aby se škole věnoval, když je vyběhaný. I jemu pohyb vždy pomáhal. *„Při učení si třeba házíme s míčkem, nebo když syn dobře odpoví skočí, vpřed, za špatnou odpověď dělá například pět dřepů,“* popisuje školní přípravu se synem, který také nevydrží dlouho na jednom místě.

Další věc, se kterou ve škole bojoval, byly zápisky. Své poznámky popisuje jako chaos. *„Nikdo nás neučil, jak si udělat zápisky, všichni píšou, co to jde, a vůbec nepřemýšlí nad tím, co vlastně,“* říká Martin a uvítal by, kdyby se děti učily pracovat s myšlenkovými mapami a využívaly je při dělání zápisků. Je přesvědčený, že by mu takový minikurz ve škole pomohl.

ADHD a nedostatek času

Času se Martinovi nedostávalo, zejména ve škole. Ve škole vše odevzdával jako poslední. Rodiče ho stresovali, protože mu všechno dlouho trvalo. U zkoušek měl pravidelně bolesti hlavy. Má pocit, že často rychlost byla ve škole určující pro hodnocení, nikoliv úroveň znalostí.

Postupně přišel na to, že ztrácí čas třeba i tím, že pracuje na úplně jiném zadání, a až po nějaké době, pokud vůbec, tuto chybu zjistil. Nebo si špatně přečetl otázku. Potřeboval si proto všechno překontrolovat, dvakrát přečíst, aby měl jistotu, že všemu porozuměl a že skutečně pracuje na správném zadání.

Řešil to tím, že byl na sebe tvrdý a nepodceňoval přípravu. *„Vymyslel jsem si třeba čtyři otázky k tématu a na ně si pak sám před zrcadlem nahlas odpovídal,“* popisuje svůj způsob přípravy. Pomáhalo mu to lépe zformulovat myšlenky a odpovědi později při zkoušce, aby dokázal prodat, co umí. Aby si zapamatoval například nová slovíčka v cizím jazyce, musel si je často opakovat a nejlepší bylo, když je mohl aktivně použít. Musel bojovat, a nakonec byl dravější.

Svého syn vede ke čtení, aby uměl dobře rozumět textu, a také aby se uměl přesně vyjadřovat. Věnuje se mu, kontroluje, že látku umí, a hlavně ho hodně chválí. *„Snažím se být trpělivý a soustředím se na výsledek, nikoliv na čas,“* popisuje.

Tipy pro zlepšení soustředění

S nedostatkem času u Martina souvisí i pocit, že si nemůže pořádně utřídit myšlenky. Vždy dělal více činností naráz a nedokázal se soustředit na jednu věc, ztrácel se v množství nápadů. Ve výsledku pak spoustu věcí nedotáhl do konce. Potřeboval si najít systém, ve kterém by byl schopen fungovat, srovnat myšlenky a různé nápady, dokončit úkoly. Nakonec mu pomohl velký papírový diář, který má stále u sebe a kam si okamžitě zapisuje, co ho napadne, co potřebuje nebo chce dělat. Vytváří si v něm To Do listy a postupně škrtá, co je hotovo. Z chaosu si s jeho pomocí buduje systém.

Tip:

Martin doporučuje aplikaci Fabulous: Motivate Me!, která své uživatele vede na cestě k vytyčenému cíli. *„Aplikace pomáhá udržet u svého uživatele disciplínu a tím také pomáhá budovat jeho sebevědomí,“* popisuje Martin. Každý den udělejte malý krok k cíli, držte se ho a neuhněte, to je základ, na kterém tvůrci aplikaci postavili.

Další informace k aplikaci najdete v těchto textech:

Jak se stát svou nejlepší verzí? Pomaličku polehoučku. S aplikací Fabulous

Aplikace fabulous vás motivuje ke správnému životnímu stylu

Srovnávání a sebedůvěra

Martin má staršího bratra, kterému vše šlo bez potíží a rychle. Něco se naučit pro něj nebyl problém. Celé dětství vyrůstal v jeho stínu a rodiče je hodně srovnávali. To mělo významný vliv na jeho sebevědomí. Byl pomalejší, což znamenalo horší.

Svého syna chce srovnávání uchránit. *„Každý z nás je jiný a je třeba rozvíjet to v nás, co nám jde,“* říká. *„Jen tak si můžete vybudovat dobré sebevědomí.“* Právě proto syna hodně podporuje a často chválí.

Martinovu sebevědomí pomáhal sport a také kreslení, ve kterém vynikal. Odmala ho kreslení uklidňovalo a sešity měl plné kresbiček, i když s poznámkami to už bylo horší. Později si uspořádal vlastní malou výstavu, kreslil své kamarády.

Jeho sebevědomí hodně vzrostlo, když se dostal na vysokou školu. A také mu pomohly zkušenosti ze zahraničí. Poprvé na delší dobu odjel do Anglie, kde pracoval jako au-pair. Protloukl se a domů se vrátil s vyšší sebedůvěrou. Podruhé odcestoval v rámci programu Work and Travel do USA. Velkou ranou pro něj naopak bylo to, že musel dvakrát ukončit studia na Vysoké škole ekonomické v Praze. Podle jeho slov to bylo kvůli jeho nepozornosti a troše smůly. Bakaláře dokončil později v rámci dálkového studia na soukromé vysoké škole.

Jak Martin sám přiznává, vybudovat si sebedůvěru nebyl pro něj jednoduchý úkol a trvalo mu až do dospělosti, než si začal uvědomovat své přednosti. *„Mou výhodou je kreativita a také to umím dobře s lidmi,“* říká. Proto si také našel zaměstnání v HR (lidské zdroje), kde tyto své vlastnosti může plně využít a navzdory svým obtížím se uplatnit, získat ocenění a být úspěšný.

Jak zvládat zaměstnání se specifickými poruchami učení?

Ve svém současném zaměstnání se v tom, jak sám říká, „naučil chodit“. Ale ani to nebylo zcela samozřejmé. Velký problém pro Martina stále představuje pravopis. Částečně i proto, že vyrůstal na Slovensku. Důležité texty si proto nechává od někoho zkontrolovat, ale to nemůže dělat často. Využívá tedy předepsaných šablon, které jsou gramaticky v pořádku. Častěji než ostatní kolegové používá telefon a s lidmi jednoduše hovoří. *„Velmi jsem si také oblíbil komunikaci v angličtině,“* říká Martin. Chyby v cizím jazyce tady nikoho nepohoršují.

Martin se vidí v lidech, jako jsou IT guru Steve Jobs nebo podnikatel a miliardář Richard Brandson, které popisuje jako úspěšné, kreativní vizionáře bez dokončeného vzdělání. Příběhy těchto lidí mu dávaly sílu probojovat se vlastními potížemi a školními neúspěchy a ukázaly mu, že v životě se cení i jiné věci než jedničky v indexu.

Křestní jméno vypravěče bylo změněno z důvodu ochrany soukromí.

62. Osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním ve finském školství (okres Oulu)

Pedagogové ze ZŠ a MŠ Svitavy – Lačnov se vydali hledat inspiraci v rámci inkluzivního vzdělávání do finského Oulu. Na jaká specifika během výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami narazili. A jak probíhá hodnocení a organizace jejich volného času?



Základní škola ve čtvrti Alakylä, okres Oulu, severní Finsko. Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

---

Článek vznikl na základě osobní zkušenosti pedagogů, kteří se v rámci posílení inkluzivního vzdělávání v ZŠ a MŠ Svitavy – Lačnov (projekt Učíme se společně!) mimo jiné vydali i na stáž do finské školy v okrese Oulu. V období od 1. 9. 2012 do 30. 3. 2015 se v rámci tohoto úspěšného projektu zabývali několika klíčovými oblastmi:

- Na základě nově nabytých zkušeností vytvořili chybějící metodický nástroj pro diagnostiku a následnou práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a socio-kulturně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole.

Tip:

Nástroj Metodika pro diagnostiku a práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole najdete ke stažení pod textem.

- Dalším pilířem projektu bylo vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro znevýhodněné žáky a žáky se SVP v základní škole. S tím souviselo i vytvoření bohatého zásobníku elektronických cvičení pro atraktivnější doučování.

- Učitelé metodicky zpracovali získané zkušenosti k práci asistentů pedagoga, kteří jsou pro inkluzivní vzdělávání velmi podstatní.

- Pedagogové zapracovali také na rozvoji vztahu s rodiči žáků, a to formou pravidelné poradny, na které probírali všechny důležité informace a hledali řešení problémových situací. To významně posílilo vzájemnou důvěru a dobré vztahy.

-Během celého projektu se pedagogové intenzivně vzdělávali a obohacovali svoji práci o osvědčené metody práce. Jednou z nich bylo například i zavedení socioterapeutických dílen, kterých se žáci základní školy měli možnost pravidelně účastnit. Tyto dílny vyrovnávaly jejich handicapy oproti běžným vrstevníkům – škola se soustředila na rozvoj praktických dovedností v řemeslné dílně, žáci mohli sami pěstovat rostliny a starat se o drobná zvířata.

Tip:

Uvažujete o vytvoření socioterapeutické dílny pro žáky ve vaší škole? Nástroje k vytvoření dílny, které vznikly v rámci projektu *Učíme se společně!*, najdete ke stažení pod textem.

Celkově projekt pomohl posunout inkluzivní vzdělávání na ZŠ a MŠ Svitavy – Lačnov na novou úroveň. Pojďme se podívat, jak to funguje ve finských školách.

Finské školství

Klíčovým úkolem finské vzdělávací politiky je poskytnout všem občanům rovnocenný přístup ke vzdělání – nehledě na věk, místo pobytu, ekonomické okolnosti, pohlaví nebo mateřský jazyk. Vzdělávání je bráno jako základní právo všech občanů. Zákony zaručují každému, kdo sídlí ve Finsku (nejenom finští občané), právo na bezplatné základní vzdělání. Zákony také nařizují povinné základní vzdělávání. Všechny děti, které žijí trvale ve Finsku, jsou ze zákona povinny dokončit povinný vzdělávací sylabus.

Školy ve Finsku zřizují obce. Vzdělávání začíná předškolním stupněm pro děti od jednoho roku. Až do věku šesti let je vzdělávání za úplatu, pro děti od šesti do sedmi let je zdarma. Před povinným studiem se tedy mohou děti zúčastnit jednoročního předškolního vzdělávání. Dnes chodí více než 96 % dětí do předškolních zařízení. Předškolní vzdělávání je organizováno buď sociálními, nebo vzdělávacími orgány. Děti během předškolního roku nestudují různé vyučovací předměty, ale učí se

pomocí hry a posilováním svých učebních schopností.

Povinné vzdělávání začíná rokem, kdy dítě dosáhne 7 let věku, a končí, když je splněn sylabus základního vzdělávání nebo když uplynulo 10 let od začátku povinného vzdělávání. Povinná školní docházka je zdarma, výuka probíhá 190 dní v roce. Základní vzdělávání a učební pomůcky jsou dětem poskytovány zdarma ve školách poblíž jejich bydliště. Žáci navíc dostávají každý den ve škole jídlo zdarma. Je pravidlem, že pokud je vzdálenost do školy větší než pět kilometrů, poskytovatel vzdělávání platí a zařizuje dopravu. Místní úřady také mohou nabízet žákům základního vzdělávání nepovinné ranní a odpolední aktivity.

Po uplynutí 10 let mohou žáci pokračovat třemi roky obecného nebo odborného středního školství. Vysoké školství se podobá českému systému – bakalářský stupeň je tříletý, magisterský pětiletý.

Prestiž učitelského povolání

Základ finského úspěšného příběhu spočívá v dobrých, vysoce kvalifikovaných, motivovaných a nezávislých učitelích. Učitelská profese je ve Finsku velmi populární a vysoce ceněná. Všichni finští učitelé mají akademický titul, jsou vysoce kvalifikovaní a oceňovaní ve své profesi.

Role učebního prostředí

Podle Národního kurikula je povinností všech učitelů vést žáky v učení, pomáhat jim osvojit si důležité schopnosti a dovednosti, které jim pomohou učit se efektivně a předcházet možným problémům ve studiu. **Žáci by si měli také osvojit pracovní návyky. Tyto dovednosti by měly sloužit jako prostředky pro celoživotní vzdělávání**.

Učení probíhá jako smysluplné studium v celé škále situací: nezávisle, pod vedením učitele a v interakci s učitelem a skupinou vrstevníků.

Protože je učení situační záležitost, musí se věnovat pozornost rozmanitosti učebního prostředí. To se týká nejen fyzického prostředí, ale i psychologických faktorů a sociálních vztahů. **Není to pouze třída nebo škola, ale celá vesnice a okolí, co se dá použít jako učební prostředí.** Každá škola by se měla snažit rozvinout se do komunity, kde je interakce založená na respektu, společných hodnotách a pozitivní atmosféře. Školní kultura musí umožňovat žákům zažívat svoji hodnotu jako lidské bytosti, ale také jako člena společnosti. Uspořádání vyučování je vysoce inkluzivní svojí podstatou.

Žáci využívají příležitosti účastnit se vytváření a rozvíjení školní pracovní kultury. Každý místní úřad a každá škola musí charakterizovat, co to znamená v jejich každodenním kontextu.

Inkluzivní vzdělávání ve Finsku

Studenti nejsou nijak rozdělováni, studují v nestejnorodých skupinách. Socio-ekonomické zázemí studenta nemá na výběr školy vliv. Vysoce inkluzivní je už uspořádání vyučování. Zákon o finském vzdělávání uvádí, že na podporu v učení a v osobním rozvoji má právo každý student, stejně tak na vzdělávání s ohledem na specifické potřeby.

Finové se primárně soustředí na včasnou podporu. Proto jsou diferenciace ve vyučování, prvky vzdělávání pro žáky se speciálními potřebami, doučování i další služby použity co nejvyšší možnou měrou od první chvíle, kdy se potřeba speciální podpory objeví. Poskytují se již v prvních letech dětství nebo v jakémkoliv období studia, ihned po zpozorování problémů. Podpora je plánována (viz učební plán) a poskytuje se v rámci multiprofesionální kooperace a vždy v součinnosti s rodinou. Hlavním důvodem pro přípravu učebního plánu je zaručit dítěti možnost dosáhnout cílů učebních osnov.

Finská legislativa rozděluje vzdělávání na běžné a na vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Pro to, aby se žák mohl účastnit vzdělávání žáků se specifickými potřebami, je nutné mít konečné správní rozhodnutí. Toto rozhodnutí znamená, že se status žáka změní, a poskytovatel vzdělávání obdrží mimořádný finanční zdroj k pokrytí všech výdajů na potřebnou podporu. Speciální školy a třídy, jako možnost vzdělávání, vyžadují pečlivé hodnocení a řádné odůvodnění. V současné době v nich studuje jen minimální počet dětí (uvádí se necelá 2 %). **Školy se snaží co nejdéle udržet dítě v běžné škole za pomoci různých nadstandardních prostředků, hlavně důsledné a pečlivé spolupráce odborníků a všech zúčastněných. Někteří žáci se dokonce vrací zpět do kmenových škol.** Speciální a běžné školy mezi sebou nesoupeří, ale spolupracují ve prospěch žáků. U žáka nekladou důraz na diagnózu, ale snaží se najít jeho přednosti.

Postřehy pedagogů ze stáže

Hönttämäen koulu je základní škola v Oulu, kterou navštěvuje 250 žáků ve věku od 7 do 12 let. Učí tady 14 pedagogů a 2 asistenti. Nejmladší žáci mají 20 hodin týdně, nejstarší 26 hodin, hodiny mají 45 nebo 90 minut. Přestávky trvají 15 nebo 30 minut, žáci je tráví na školním hřišti. Po skončení výuky se žáci podílejí na odpoledních aktivitách ve škole – hrají hry, čtou knihy, dělají si domácí úkoly. Škola se soustředí na učení o přírodě, je zapojena do environmentálního vzdělávání a do vzdělávání o trvale udržitelném rozvoji.

Speciální vzdělávací potřeby

Speciální vzdělávání v Oulu má pedagogickou podporu centrální a regionální. Centrální podporu poskytují speciální školy a speciální skupiny ve školkách. **Regionální podpora zahrnuje 4 oblasti: koordinátora speciální péče, tým speciální péče, spolupráci s mateřskou školou a vyšším stupněm základní školy, materiální podporu žáků.** Vzdělávání se zaměřuje na prevenci a včasnou podporu. Aby se předešlo problémům, i žákům s drobnými výukovými obtížemi je poskytována (výše popsaná) brzká centrální i regionální podpora. Samozřejmostí je individuální přístup, malé skupiny, výuka ve dvojicích, podpora ve čtení, psaní, mluvení, matematice a angličtině. **Členové speciálního týmu jsou: ředitel, speciální pedagog, školní psycholog, školní zdravotní sestra a sociální pracovník spolupracující se školou**. V rámci speciální péče pořádají

schůzky, konzultace, realizace a hodnocení speciální podpory, spolupracují se speciální školou i s rodiči. Speciální pedagog spolupracuje s třídním učitelem, vede speciální tým i tým školních asistentů. Spolupracuje s rodiči, poskytuje konzultace, připravuje testy a tvoří individuální vzdělávací plány.

Stáž v prvním, třetím a pátém ročníku

V rámci stáže při projektu navštívili pracovníci ze ZŠ a MŠ Svitavy – Lačnov první, třetí a pátý ročník. Je běžné, že v hlavních předmětech (finština, matematika, anglický jazyk, dílny) se třídou asi 25 žáků pracují 2 pedagogové. Žáci pracují buď samostatně, ve dvou skupinách (každá s jedním pedagogem) nebo po menších skupinkách, ve dvojicích. Ve vyučovacích hodinách i na odpolední přípravě žáci používají tablety. Ve škole mají vybavené dílny (technické a šicí), obě poloviny žáků pracují ve dvouhodinovém bloku velmi zodpovědně a samostatně.

Také v navštíveném prvním ročníku je 20 žáků a 2 pedagožky, **často se dělí na dvě skupiny. Buď se učí zároveň, nebo jedna skupina zůstává doma.** I zde je kladen velký důraz na samostatnost a zodpovědnost, pokud si například děti zapomenou převlečení na tělocvik a bydlí blízko, jdou si pro něj sami. Pedagožky dětem důvěřují, že jsou zodpovědní a dávají na sebe pozor sami.

Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ve škole asi deset procent. Ty s menšími problémy má na starost třídní učitel, ty s většími speciální pedagožka. **Škola externě zaměstnává ještě zdravotní sestru, sociální pracovnici a psycholožku, aby jim pomohly při práci se žáky se SVP, kde je nezbytná vyšší míra speciální péče.** Škola je bezbariérová, přijímá i žáky s tělesným postižením.

Slovní hodnocení a známky

Hodnocení ve Finsku kombinuje známky, slovní hodnocení a rozhovor s rodiči. Známky dostávají žáci v průběhu roku, písemky píšou na konci každé lekce. **V prosinci probíhají schůzky s rodiči a žáky, kde všichni zúčastnění jednají o prospěchu. Na známky důraz nekladou, zaměřují se na celkový rozvoj žáků.** Na jaře a na konci školního roku dostávají na vysvědčení žáci mladšího věku (1.–4. ročník) slovní hodnocení, starší žáci známky. Hodnoticích stupňů mají sedm, a to na škále od deseti do čtyř. Deset je nejlepší, čtyřku nemá nikdo. Žáci mohou opakovat ročník, ale není to obvyklé. Občas se to stane po první třídě, když se žák nenaučí číst.

Tip:

Pokud vás hodnocení ve finských školách zajímá více, přečtěte si také text Jak se známkuje ve Finsku.

Ve Finsku není školní inspekce už dvacet let. Školy hodnotí samy sebe.

Ředitel v této škole nemá potřebu učitele zvlášť hodnotit. Odměny rozdává podle toho, co udělali pro školu navíc. Zdůrazňuje, že učiteli věří, učitel věří žákovi a rodič věří učiteli. [1]

Ke stažení:

Příloha 1:

Kolektiv autorů. (2015). Metodika pro diagnostiku a práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole. Svitavy: ZŠ a MŠ Svitavy - Lačnov.

Metodika obsahuje teoretické i praktické poznatky se zaměřením na děti v MŠ v těchto oblastech: Motorika, grafomotorika, kresba; zrakové vnímání a paměť; vnímání prostoru a prostorové představy; vnímání času; řeč; sluchové vnímání a paměť; předmatematické představy; sociální dovednosti, hra; sebeobsluha; realizace diagnostiky; vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálně znevýhodněných v mateřské škole; využití interaktivní techniky v předškolním vzdělávání. Dále obsahuje velké množství pracovních listů a praktických pomůcek, jak provádět diagnostiku dětí.

Příloha 2:

Renzová D., Stündl, E., Smolej, M., Krchová, D. (2015). Metodika práce v socioterapeutických dílnách pro rodiče a žáky. Svitavy: ZŠ a MŠ Svitavy - Lačnov.

Tato metodika obsahuje praktický návod, jak realizovat jednodenní i dvoudenní socioterapeutické dílny pro rodiče a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Příloha 3:

Betlachová, V. (2015). Soubor pracovních listů – řemeslná dílna. Svitavy: ZŠ a MŠ Svitavy - Lačnov.

Tento soubor 34 pracovních listů je vhodný jako pomůcka pro realizaci řemeslné dílny na 1. stupni ZŠ.

Příloha 4:

Betlachová, V. (2015). Soubor pracovních listů – environmentální dílna. Svitavy: ZŠ a MŠ Svitavy - Lačnov.

Tento soubor 26 pracovních listů je vhodný jako pomůcka pro realizaci environmentální dílny na 1. stupni ZŠ.

Zdroje:

[1] Jíšová, M. (2015). Rozvoj inkluzivního prostředí ve škole. Svitavy: Základní škola a mateřská škola Svitavy - Lačnov. Publikace byla vytvořena v rámci projektu Učíme se společně! (CZ.1.07/1.2.29/01.0015).

63. Pomůcky pro žáky s PAS, ADHD a mentálním postižením – část I.

Jak zaujmout děti a žáky s PAS, ADHD nebo mentálním postižením? Ve dvoudílném seriálu vám představíme tipy pro učitele i asistenty pedagoga, jaké pomůcky používat ve výuce dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Ilustrační foto | FOTO: Pixabay

Kategorie	Zadání
Charakteristika	Jedná se o vzdělávací a relaxační pomůcky. Jsou vhodné pro děti přípravných a nižších ročníků základních škol (1. stupeň). Některé pomůcky (a cvičení s nimi spojená) jsou vhodné i pro děti v mateřských školách. U každé pomůcky je vždy uvedena informace, komu je pomůcka optimálně určena. Následující informace jsou určeny jak učitelům, tak i asistentům pedagoga. Pro zjednodušení používáme v textu pouze pojem „asistent/asistenti“, případně „AP“. Stejně tak v textu používáme pro žáky ZŠ a děti v předškolním vzdělávání (MŠ) souhrnně označení „dítě/děti“. Všechny uvedené pomůcky jsou vhodné a uplatnitelné pro děti s: • poruchami autistického spektra (PAS); • poruchou aktivity a pozornosti (ADHD); • lehkým mentálním postižením. Fotografie pomůcek najdete ve fotogalerii dole.

Cíl 	Cílem aktivity (práce s pomůckami) je rozvoj: • **Jemné a hrubé motoriky** • **Předmatematických představ. Do předmatematických představ lze mj. zahrnout:** • chápání pojmů „nahoře“, „dole“, „hluboko“, „nízko“, „blízko“, „daleko“ apod.; • rozpoznání a správné určení pojmů „vlevo“, „vpravo“ na sobě sama (svém těle); později určení těchto pojmů i na protilehlém předmětu, v prostoru apod.; • rozlišení pojmů „kulatý“, „hranatý“ apod. • pochopení a určení množství - například pochopení pojmu „stejně“; • chápání principu přímé a nepřímé úměry - např. čím více uhodím míčem o zem, tím více míč poletí, anebo čím více budu vylévat vodu z láhve, tím více jí bude ubývat aj. • pochopení pojmů „málo - méně - nejméně“; • pochopení pojmu „číslo“ coby označení nějakého množství něčeho; • rozlišování základních geometrických tvarů jako kruh, čtverec; později rozlišení trojúhelníku aj.; • třídění předmětů podle druhu, barvy a velikosti; • řazení, seskupování a porovnávání předmětů. • **Základních matematických představ, do kterých lze mj. zahrnout:** • pochopení množství do počtu 2–6; • chápání číselné řady; • později pochopení množství do počtu 10; • počítání do 10; • sčítání, odčítání do 10; • rozklad určeného čísla (do 10); • sčítání, odčítání přes desítku. • **Zrakového vnímání a rozlišování:** • rozlišování barev; práce s lupou. • **Sluchového vnímání a rozlišování**: • analýza a syntéza hlásek ve slově. • **Vnímání hmatem**: • rozlišování materiálů, např. látky, papíru, dřev a plastu.

Velikost skupiny / věk žáků 	Při práci s pomůckami je potřeba rozhodnout, pro koho budou určeny (věk dítěte, diagnóza, úroveň vědomostí). Záleží také na tom, jestli pomůcka slouží pro celou třídu, nebo jen pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pomůcku vždy nejprve představte celé třídě, aby měli všichni možnost se s ní seznámit a stala se tak běžnou součástí třídy a výuky (tzn. aby nepoutala zbytečně jejich pozornost). Ostatní děti ve třídě si ji také mohou půjčovat, když jim to učitel nebo AP umožní.
Čas 	Je nutné vhodně přizpůsobit čas používání pomůcek v závislosti na momentálním stavu dítěte a podle druhu činnosti. U kolíčků je například možné setrvat přibližně 2–3 minuty, balanční pomůcky (viz návazný druhý díl tohoto textu) mohou být zábavné a dítě stimulují i 10 minut. Vždy je potřeba průběžná zpětná vazba od dítěte a včasné střídání činnosti za jinou, aby nedošlo k jeho přesycení. Příště by se totiž nemuselo na aktivitu těšit (nemusela by ho už zajímat).

Pomůcky



1. Kolíčky pro rozvoj matematických představ (číselná hodnota, časová osa)

Následující úkoly jsou vhodné pro děti na 1. stupni ZŠ.
Příklad 1:
Dítě má za úkol připnout kolíček s určitým číslem na připravenou kartičku, která má stejnou číselnou hodnotu. Procvičuje tak zároveň jemnou motoriku.
Příklad 2:
Asistent může na kolíčky přilepit dítětem používané piktogramy (jídlo, přestávka, hodina tělocviku, hodina češtiny, oběd…) a v průběhu dne nebo výuky pracovat s těmito kolíčky na časové ose. Dítě po aktivitách, které už proběhly (svačina…), buď sundává kolíček z časové osy anebo posouvá kolíček po ose.

2. Kolíčky pro nácvik zrakového a sluchového rozlišování (analýza a syntéza hlásek ve slově)

Následující úkoly jsou vhodné pro děti na 1. stupni ZŠ.
Příklad 1
Asistent vyslovuje celá slova po jednotlivých hláskách (např. „k-o-š“). Je vhodné začínat nejprve kratšími, jednoslabičnými slovy, postupně přecházet na dvojslabičná. Dítě má za úkol tvořit pomocí kolíčků, na kterých jsou umístěná jednotlivá písmena abecedy, celé slovo z jednotlivých slyšených hlásek. Je vhodné, aby po složení slova dítě slovo nahlas opakovalo.
Role si asistent a dítě mohou také vyměnit, kdy dítě vyslovuje krátká, jednoslabičná, později dvouslabičná slova, která může samo vymyslet (například 5–10 různých slov) a asistent pomocí kolíčků, na kterých jsou umístěná jednotlivá písmena, sestavuje (například na zavěšený provázek) celá slova. Asistent se může domluvit s dítětem, že udělá ve 2 slovech záměrně chybu. Úkolem dítěte je na chybu přijít. Pokud se dítěti nepodaří během úkolu chybu identifikovat, asistent společně s ním projde tato slova s chybou, a to po skončení úkolu.
Příklad 2
Asistent vyslovuje celá slova (např. „šála“, „kos“ apod.), úkolem dítěte je vybrat vhodné kolíčky a sestavit slyšené slovo z hlásek. Je vhodné začínat nejprve kratšími slovy, jednoslabičnými slovy, postupně přecházet na dvojslabičná. Asistent a dítě si opět mohou role vyměnit (viz příklad 2).
Příklad 3
Asistent sestaví z kolíčků několik různých slabik, např. „la“, „ško“, „no“, „se“. Úkolem dítěte je nejprve všechny slabiky nahlas přečíst. Dalším úkolem dítěte je ze skupin kolíčků (tedy slabik) sestavit 2 celá slova. Dítěti je možné úkol usnadnit a přidat informaci, že první slovo se skládá ze 2 slabik, druhé slovo se skládá také ze 2 slabik. Dítě manipuluje vždy s celými skupinami kolíčků (slabik), přičemž pořadí písmen ve slabikách už nemění.
Asistent a dítě si opět mohou role vyměnit (viz příklad 2).

3. Kartičky a drobné předměty pro rozvoj matematických představ

Následující úkoly jsou vhodné pro děti na 1. stupni ZŠ.
Pro pochopení počtů použijte kartičky s čísly, na které má dítě za úkol umístit příslušný počet knoflíků, kuliček, nebo přísavných postaviček ze hry (například lepící figurky Stikeez). Kartičky by měly být laminované, aby na nich předměty (například postavičky) dobře držely. Tzn. například číslo 6 obsahuje šest prázdných bodů, na které dítě postupně, v souladu se směrem úvodní pomocné šipky, umístí šest předmětů.
Alternativní postup: Dítě může číslice také mazacím fixem obtahovat, přičemž zároveň ukazuje a počítá jednotlivé body v čísle. Na kartičkách s čísly AP nejprve zakreslí šipky, které znázorňují směr začátku obtahování. Obtahování je možné opakovat.

4. Kostky pro rozvoj předmatematických představ a hmatového vnímání
Následující úkoly jsou vhodné pro děti předškolního věku a pro děti v přípravných ročnících.
Kostky s čísly využijete nejen klasicky při střídání ve hře, kdo hodí vyšší číslo (velká látková kostka se dobře uplatní při společné hře na koberci), ale také k přiřazování stejného počtu teček na rozličných kostkách a pokládání k sobě, vedle sebe, nad sebe, vpravo, vlevo.
Příklad 1:
Asistent ukáže vybranou stranu velké plyšové kostky s 5 tečkami a dítě hledá na své menší, dřevěné kostce stejný počet teček (je nutné dbát na to, aby dítě viděl dobře jen vybranou vrchní stranu kostky a nepletly ho boční strany kostky, také s tečkami…). Když dítě najde na své kostce stranu s 5 tečkami, je jeho úkolem přiložit vpravo/vlevo/nahoře/dole od plyšové kostky, kterou mu již ukázal asistent.
Příklad 2:
Dítě má za úkol porovnat velikost předmětů a říct, který je větší/menší. K porovnání může AP využít třeba také velkou kostku a malou kostku (osvojení dovednosti rozlišovat velikost předmětů) bez ohledu na počet teček na kostkách.
Příklad 3:
Dítě se také může učit rozlišovat materiály, ze kterých jsou kostky vyrobené. Jeho úkolem je například určit, zda je kostka vyrobená ze dřeva, plastu nebo látky.
Následující úkol je vhodný pro děti na 1. stupni ZŠ:
Asistent ukáže plastovou kartu s číslem 5 anebo plastovou kartu s 5 kolíčky. Dítě dostane velkou plyšovou kostku. Jeho úkolem je přiřadit stejný počet teček na kostce k příslušnému číslu na plastové kartičce anebo k příslušnému počtu kolíčků na plastové kartičce.

Další fotografie pomůcek spolu s podrobným návodem, jak s nimi pracovat, najdete **ve druhém navazujícím dílu tohoto textu**, který budeme publikovat v následujících týdnech.

64. Pomůcky pro žáky s PAS, ADHD a mentálním postižením – část II.

Žákům s poruchami autistického spektra, ADHD nebo lehkým mentálním postižením se rozhodně uleví, když jim vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám usnadníte výuku různými pomůckami. Jak na to?



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

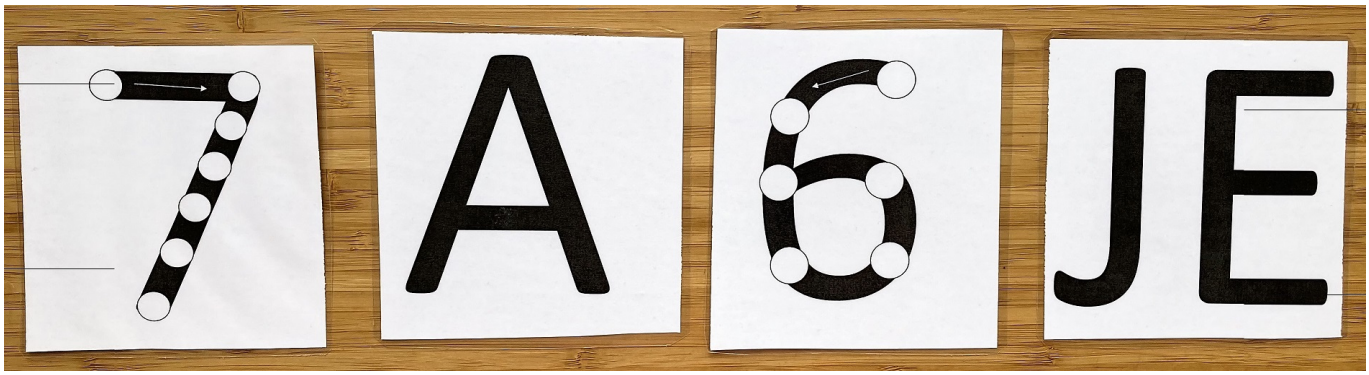
V **prvním dílu článku** jsme uvedli podrobné informace o tom, jak, kdy a s kým využijete vzdělávací pomůcky ve výuce. Také jsme vám představili některé konkrétní pomůcky pro žáky jako kolíčky, kartičky, drobné předměty a kostky pro rozvoj předmatematických a matematických představ. V tomto článku pokračujeme s tipy na výuku matematiky a také vám představíme relaxační a balanční pomůcky spolu s návodem, jak s nimi pracovat.

1. Kartičky pro nácvik znamének „plus“ a „rovná se“ při sčítání

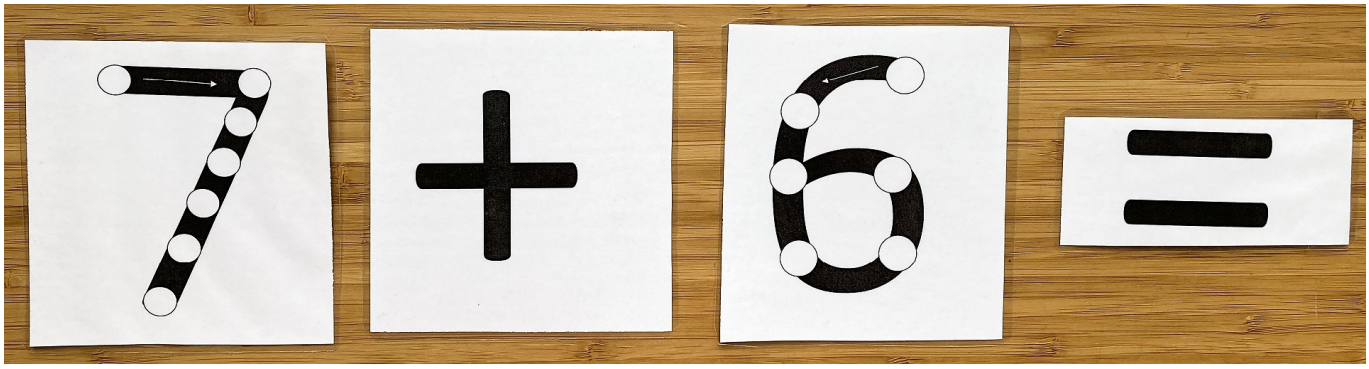
Následující úkoly jsou vhodné pro žáky 1. stupně ZŠ.

Pro pochopení významu slov „plus“ a „rovná se“, použijte jako pomůcku slova „A“ a „JE“, které je žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) schopen přečíst a rozumí lépe jejich významu. Žák

může s rostoucím pochopením početních operací doplněných těmito slovy postupně přecházet na početní operace se znaménky „+“ a „=“.



Ilustrační foto 1. Sčítání. | FOTO: APIV B.



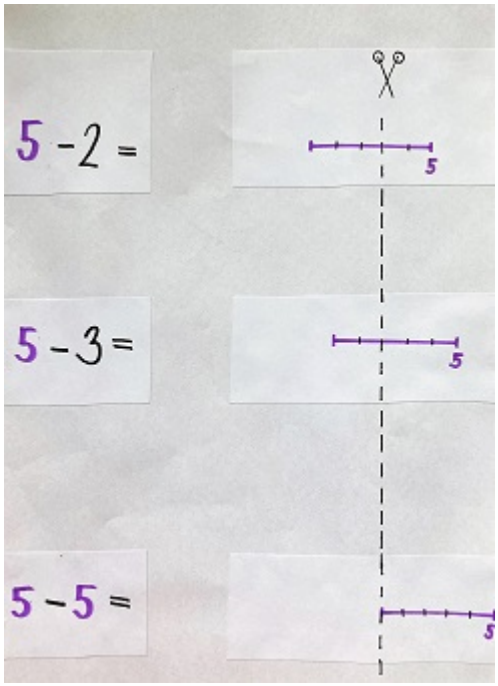
Ilustrační foto 2. Sčítání. | FOTO: APIV B.

2. Práce s úsečkami - matematika s kontrolou

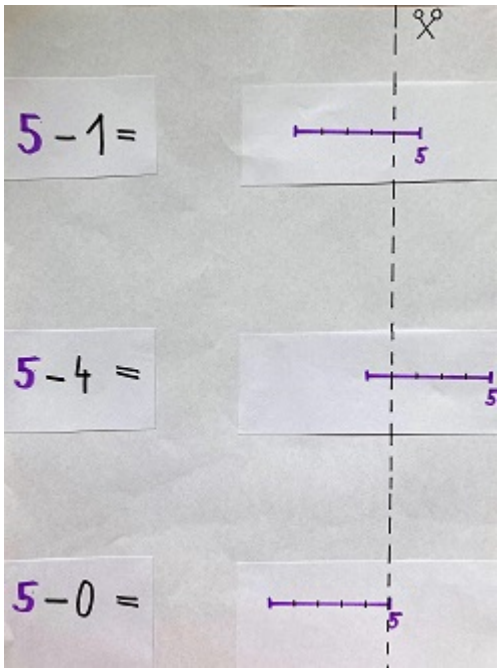
Následující úkoly jsou vhodné pro žáky 1. stupně ZŠ.

Pokud žák počítá zatím ještě na prstech, při výpočtech na papíře opticky rozlište číslo 5 (tzn. počet prstů jedné ruky). Například fialovou barvou je znázorněna jak číslice 5, tak i dílky na úsečce. Žák si po vypočítání příkladu navíc může zkontrolovat správný výsledek odstřižením papíru podle šrafované čáry (viz ilustrační foto 3).

Tento úkol může vypadat pro žáka jednoduše, ve skutečnosti ale plní ještě doprovodnou funkci. Jednoduchý příklad s odstřižením a kontrolou výsledku může být snadnou cestou, jak přimět žáka, který nemá rád práci s nůžkami, stříhat (a tedy rozvíjet tímto způsobem jemnou motoriku).



Ilustrační foto 3. Práce s úsečkami - matematika s kontrolou. | FOTO: APIV B.

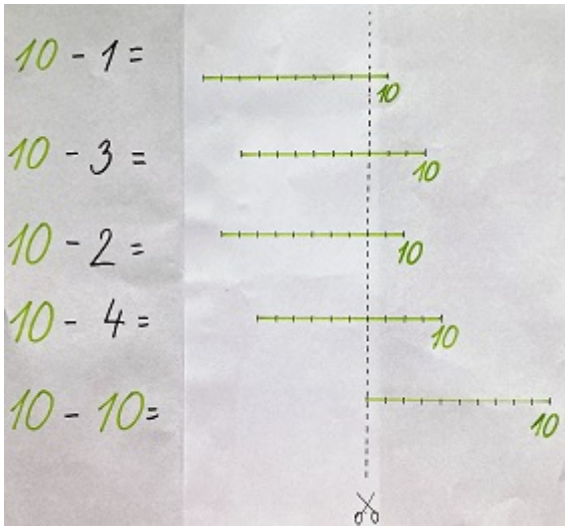


Ilustrační foto 4. Práce s úsečkami - matematika s kontrolou. | FOTO: APIV B.

Následně pracujte společně s žákem i s desítkovou soustavou. Pokud žák už přestává počítat na prstech, a zároveň číslo 10 ještě nemá zafixované, pište tuto číslici vždy stejnou barvou, například zelenou. Zároveň dodržujte stejně barevné (tzn. zelené) odlišení na úsečce. To vám pomůže při následné práci, kdy už budete číslo 10 s žákem při výpočtech překračovat (viz ilustrační foto 5).

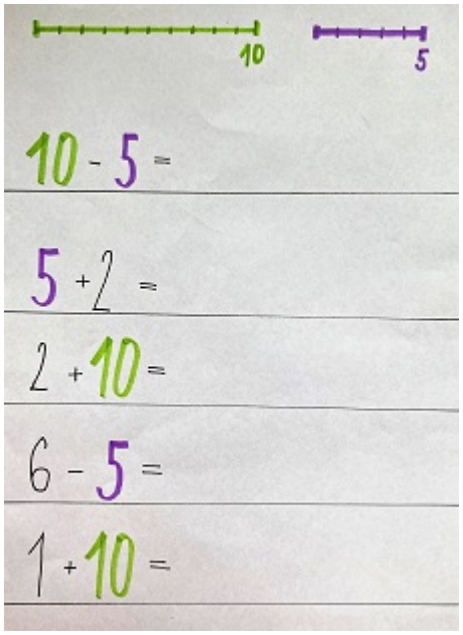
Metoda práce s úsečkami také pomáhá žákovi pochopit význam čísla 0. Když žák ustřihne podle přerušované čáry svislou osu, v příkladu 10 mínus 10 mu nezbude nic, tedy zbude 0 (viz ilustrační foto 5).

Pro učení záporných čísel narýsujte svislou přerušovanou čáru v místě 0 a ukažte, kde je na číselné ose číslice 1, číslice -1 apod. Žák si tak může vizuálně představit, kde se na číselné ose pohybuje a s jakými čísly pracuje.



Ilustrační foto 5. Práce s úsečkami - matematika s kontrolou. | FOTO: APIV B.

Barevné rozlišení čísel používejte i v případech, kdy žák už při výpočtech překračuje číslo 10 (příklady typu: 10 + 1, 10 + 2).

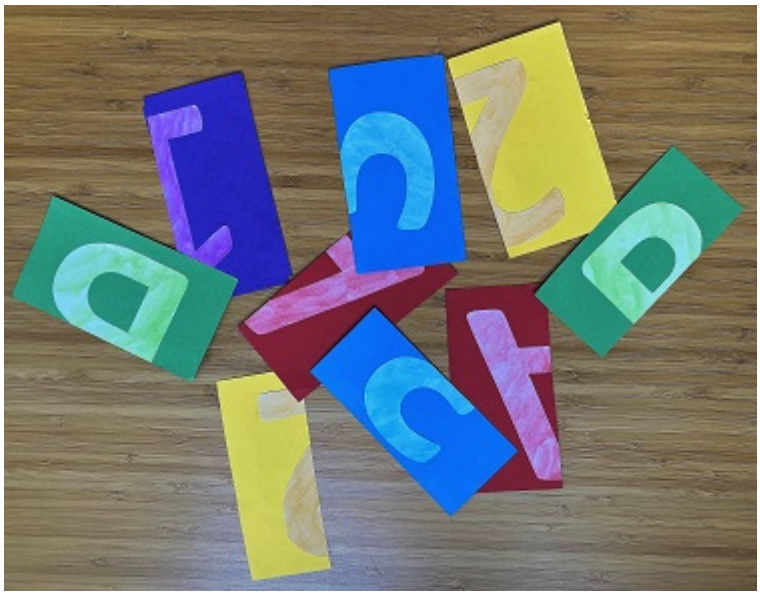


Ilustrační foto 6. Práce s úsečkami - matematika s kontrolou. | FOTO: APIV B.

3. Skládání

Následující úkoly jsou vhodné jak pro děti předškolního věku, tak pro žáky přípravných ročníků a 1. stupně ZŠ (zejména s poruchou pozornosti).

Při jednoduchém skládání si dítě nebo žák zároveň osvojuje jednotlivé barvy, čísla nebo písmena. Výsledek je rychle vidět. Pomůcka je také vhodná pro nácvik jemné motoriky.



Ilustrační foto 7. Skládání. | FOTO: APIV B.



Ilustrační foto 8. Skládání. | FOTO: APIV B.



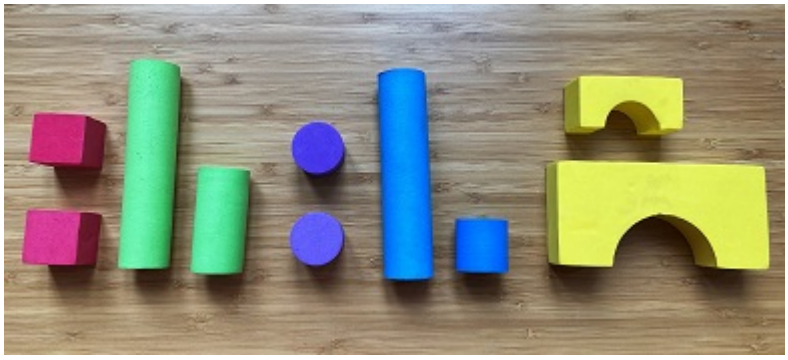
Ilustrační foto 9. Skládání. | FOTO: APIV B.

4. Rozlišování barev, tvarů a velikostí

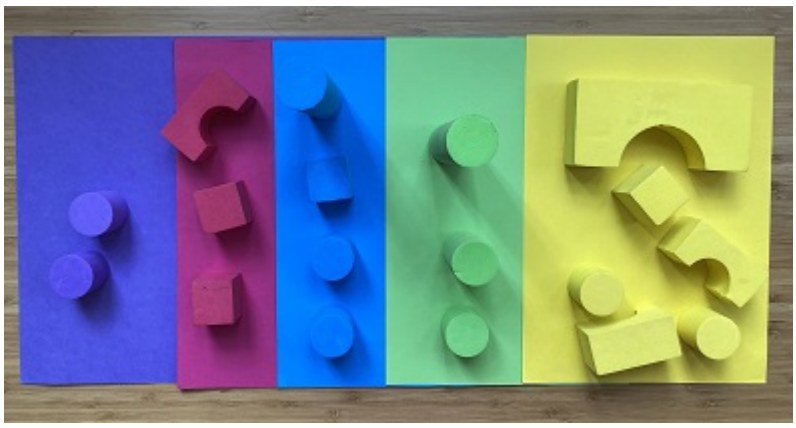
Následující úkoly jsou vhodné jak pro děti předškolního věku, tak pro žáky přípravných ročníků a 1. stupně ZŠ.

Příklad 1:

Tvary z molitanu mohou sloužit k procvičování barev. Barevné tvary je potřeba položit na stejně barevné papíry. Dítě/žák může dostat například následující pokyn: *„Dej všechny žluté tvary na papír stejné barvy.“* (viz ilustrační foto 10 a 11)



Ilustrační foto 10. Rozlišování barev, tvarů a velikostí. | FOTO: APIV B.



Ilustrační foto 11. Rozlišování barev, tvarů a velikostí. | FOTO: APIV B.

Příklad 2:

Tvary z molitanu mohou sloužit také k procvičování rozlišování počtu, tvaru a velikosti. Dítě/žák může dostat například následující pokyn:

„Dej jeden velký modrý válec a dvě modré kostky na žlutý papír.“



Ilustrační foto 12. Rozlišování barev, tvarů a velikostí. | FOTO: APIV B.

Příklad 3:

Tvary z molitanu je také možné využít ke trénování paměti. Dítě/žák v takovém případě dostane více instrukcí naráz:

„Vezmi 2 malé žluté válce, 1 modrou kostku, 1 fialovou kostku a 1 velký zelený válec a dej je na modrý papír.“



Ilustrační foto 13. Rozlišování barev, tvarů a velikostí. | FOTO: APIV B.

Příklad 4:

Tvary z molitanu je také možné využít k nácviku pravolevé orientace. Pokud rozdělíte papír A4 nakreslenými svislými a vodorovnými čarami, můžete následně dítěti/žákovi dávat pokyny vedoucí jednak k nácviku pravolevé orientace, jednak k nácviku rozlišení pojmů nahoře x dole:

„Polož malý modrý válec vpravo nahoru, pak dolů do levého rohu.“

5. Deska pro cvičení a pravolevou orientaci

Následující úkoly jsou vhodné jak pro děti předškolního věku, tak pro žáky přípravných ročníků a 1. stupně ZŠ.

Vytiskněte na papír nakreslenou nohu nebo ruku, obkreslete na barevný papír boty, vystřihněte a nalepte například na průhlednou desku určenou na výtvarné činnosti. Desku tak můžete snadno ukládat a vyndávat.

Příklad 1:

Podložka slouží pro cvičení – stoj spatný nebo rozkročný a ruce dolů na zem. Neklidné děti baví práce s podložkou více než stát na obvyklé značce.

Příklad 2:

Pomůcka také může sloužit k nácviku koordinace pohybů rukou a nohou a k nácviku pravolevé orientace. Dítěti nebo žákovi dejte třeba tento pokyn: *„Dej pravou nohu na značku.“*

Příklad 3:

Pomůcka slouží také k nácviku obouvání bot. Nejdříve dítě položí boty před sebe na fialové značky stejné velikosti, poté si je nazuje.



Ilustrační foto 14. Deska pro cvičení a pravolevou orientaci. | FOTO: APIV B.

6. Podložky z umělé hmoty - značky a balanční pomůcky

Následující úkoly s podložkami z umělé hmoty jsou vhodné jak pro děti předškolního věku, tak pro žáky přípravných ročníků a 1. stupně ZŠ.

Příklad 1:

Podložky z umělé hmoty slouží nejen ke stoji na místě, můžete s nimi sestavovat i řadu, chodit po nich a učit se udržet stabilitu zábavnou formou.

Příklad 2:

Pro děti/žáky s ADHD, PAS nebo poruchou pozornosti, které se špatně orientují v prostoru nebo mají tendenci se neustále pohybovat, odbíhat apod., pomáhají značky určit místo, kde mají zůstat a cvičit.

Příklad 3:

Pomůcky se osvědčují při jednoduchém cvičení nebo trénování dýchání.



Ilustrační foto 15. Značky a balanční pomůcky. | FOTO: APIV B.

7. Práce s lupou

Následující úkoly jsou vhodné pro žáky 1. stupně ZŠ.

Společně s dětmi a žáky vystřihujte z časopisů a letáků texty s malými písmeny nebo obrázky. Každý žák ve třídě vytvoří několik položek, které nalepí na papír, pak si je mezi sebou vymění a s pomocí lupy hádají, co je na obrázku, nebo přepisují text do běžně čitelné velikosti. Text nebo obrázek musí být tak malý, aby byl žák nucen lupu použít. Na začátek je vhodné používat zábavné varianty textů a obrázků a také se vyhnout textům, které jsou teoretické (nenesou konkrétní obsah).



Ilustrační foto 16. Práce s lupou. | FOTO: APIV B.

Další užitečné informace z portálu Zapojmevšechny.cz o práci s pomůckami najdete v článcích:

Kompenzační pomůcky pro děti s poruchami autistického spektra (PAS) | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Vzdělávání dětí s mentálním postižením, podpůrná opatření a kompenzační pomůcky | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

PODCAST 13. díl: Vzdělávání a integrace žáků se zrakovým postižením | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

65. Potvrzení diagnózy ADHD mi pomohlo nejen při studiu

Vysokoškolákovi Petrovi s poruchou pozornosti a aktivity psychicky pomohlo až určení jeho diagnózy. Sám si postupně přichází na to, jak dokáže nejlépe fungovat ve společnosti. Přečtěte si jeho příběh!



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Nadané dítě s poruchou pozornosti a aktivity

Petr byl nadané dítě, četl už ve čtyřech letech. Už v předškolním věku ale na vnější podněty často nereagoval, byl ve svém světě. Do základní školy nastupoval bez odkladu. Měl ale problémy s úchopem tužky, i s kreslením. Navíc mu byla zjištěna nevyhraněná lateralita: Psal pravou rukou, ale na některé věci používal ruku levou. Schopnost soustředit se ztrácel ve výuce často už po pěti minutách. Nebyl schopný se samostatně učit, ztrácel pojem o čase. Ztrácel také věci, například ztratil tři mobily, zapomínal oblečení. Vzhledem ke svým schopnostem si ale dokázal ve škole zpočátku udržet dobrý prospěch, proto jeho obtíže nikdo neřešil.

Jako dítě absolvoval dvě návštěvy u psychologa. V šesti letech před nástupem do školy mu psycholožka řekla, že má pozornost lehce pod průměrem, jinak vše bylo v pořádku. V páté třídě před přestupem na osmileté gymnázium absolvoval psychodiagnostiku zaměřenou na mapování schopností. Ani tyto testy nic neodhalily.

Během studia na gymnáziu nedával moc pozor při hodinách, koukal se z okna, nedokázal poslouchat výklad. Delší hovor kamarádů nestíhal, proto vypínal pozornost. Cvakal tužkou, klepal nohou, hrál si s předměty. Potřeboval, aby mu druzí lidé během rozhovoru věci znovu opakovali, protože během konverzace často přemýšlel nad něčím jiným.

Během studia se alespoň v některých případech mohl spolehnout na dobrou fonetickou paměť. Pokud se Petr dokáže v daný moment soustředit, umí si následně přesně vybavit slyšený obsah výkladu učitele, „přehrát si ho v hlavě“. A má i dobrou dlouhodobou paměť.

I tak se mu ale ve výuce často stávalo, že si občas něco špatně vyložil - přimíchal k probírané látce informace, které tam nepatřily. Od jednoho vyučujícího dostal dokonce zpětnou vazbu, že si vymýšlí, když dostal za úkol provést výklad přečtené knihy. Měl taky problém s interpretací textů – nebyl schopný pochopit, o čem určitý text je, nechápal jeho význam. Často chodil pozdě, měl špatný odhad času. Učil se většinou doma, někdy ale až těsně před hodinou. Ve škole často uplatňoval strategii neviditelnosti a běžně odpovídal na položené otázky „nevím“. Jindy na hodinách vyrušoval a dělal šaška. Na gymnáziu platil za „flákače“ a byl v pohodě se čtyřkami. Nejspíš proto, že jeho projevy hyperaktivity nebyly příliš nápadné, nikdo si jeho problémů nevšímal. Žádný z učitelů ho neupozornil na to, že by jeho zřejmé obtíže mohla způsobovat právě porucha pozornosti.

Na vysoké škole ale o sobě začal pochybovat. Najednou viděl, že jeho spolužáci se na testy a zkoušky připravují podstatně kratší dobu, než potřebuje on. Učení mu šlo pomalu; ostatní spolužáci četli knihu dva dny, jemu to trvalo 2–3x déle. Během čtení textu se mu totiž velmi často stává, že přeskakuje, hodně informací přehlédne. Od učení navíc často odbíhá.

Viděl, že ho ve srovnání s jinými stojí učení hodně úsilí, i když je motivovaný se učit a látka ho baví. Měl obavy, že se mu nepodaří dokončit vysokoškolské vzdělání; stresoval se taky ze zkoušek. Dva dny byl v pohodě, potom přicházely špatné myšlenky, které mu bránily v učení. Porovnával se s druhými, opakovaně přemýšlel nad tím, že studium asi nezvládne. Snažil se alespoň dělat si předem plány, aby studium a úkoly s ním spojené nějak zvládl.

Určení diagnózy jako pomoc

Nakonec Petrovi pomohlo setkání s člověkem s ADHD, který mu řekl, že se chová podobně jako on sám, a poradil mu vyhledat pomoc. Odborné vyšetření u něj tuto diagnózu, tzn. poruchu aktivity a pozornosti, opravdu prokázalo. Petr prošel nejprve úvodním psychologickým vyšetřením v poradenském centru pro studenty se specifickými potřebami na vysoké škole, kde studuje. Poradenský psycholog mu diagnózu ADHD potvrdil a navrhl, aby absolvoval ještě kontrolní vyšetření u klinického psychologa ve zdravotnickém zařízení a také aby kontaktoval psychiatra pro dospělé a zjistil možnosti užívání medikace.

Poradenský psycholog mu rovněž potvrdil, že jeho pracovní výkon je celkově podprůměrný, navíc hodně kolísá, což je způsobeno právě výkyvy pozornosti. Pokud si měl Petr během vyšetření vybavit jednou (nebo víckrát) slyšené informace, objevovaly se u něj během procesu znovuvybavování smyšlené informace, které v původním zadání nebyly. Smyšlenky se u jedinců s ADHD mohou objevovat právě kvůli obtížím s pozorností (nejen) během samotného procesu učení.

Také tzv. „pracovní“, krátkodobá paměť (konkrétně jde například o schopnost udržet v paměti po dobu několika desítek vteřin telefonní číslo, které se člověk chystá vytočit) je u Petra podprůměrná, a to opět díky výpadkům pozornosti.

Následně Petr prošel odborným vyšetřením u klinického psychologa. Bylo potřeba vyhledat psychologa, který se zaměřuje na psychodiagnostiku dospělých. Diagnóza ADHD jím byla potvrzena. Petr navíc ve stejném zařízení dochází k psychiatrovi, který mu předepisuje medikaci.

Poté, co byl diagnostikován, se Petrovi psychicky významně ulevilo. Když nastoupil na vysokou školu a viděl, že všichni ostatní zvládají studium daleko snadněji, získával totiž pocit, že je hloupý a neschopný. Teď si s úlevou uvědomuje, že za své problémy nemůže. Víc experimentuje, zkouší, co mu pomáhá, a nechá si poradit. Když potřebuje, má léky, které mu zlepšují soustředění a díky kterým zvládá lépe školu i mezilidský kontakt.

Potíže se socializací

Navazování vztahů s vrstevníky jeho porucha (vedle studijních výkonů) významně ovlivňuje. Petr si odjakživa žije ve vlastním světě. Když někdo mluví, po chvíli přestane poslouchat a myšlenky se rozeběhnou jinam. Z přemýšlení ho obvykle vytrhne až trapné ticho. Najít a udržet si kamarády je pro něj velmi těžké. Když jde s někým ve skupině nebo ve trojici, končí to obvykle tak, že se ostatní baví a on zůstane sám. Vzhledem k tomu, že mu činí problém udržet pozornost i během hovoru s jednou osobou, kamarádů má jen pár. *„Většinu lidí to se mnou přestane rychle bavit, když je neposlouchám,“* říká Petr. A sám přiznává, že ani jemu není příjemné neustále slyšet věty typu: *„Už jsem ti to přeci třikrát říkal.“*

Udržení pozornosti díky aktivní činnosti

Rozhovor pro tento článek ale zvládá bez potíží. *„Připravil jsem se a vzal si lék. A hlavně, musím mluvit a být aktivní, to je také něco jiného,“* reaguje Petr na poznámku o jeho pozornosti. Podobně to měl i ve škole. Často mu dělalo totiž potíže delší dobu jen poslouchat výklad, ale pokud mohl být sám aktivní, práce mu šla dobře. Například matematika, kdy musí sám počítat příklady a nejen sledovat výklad a tabuli, je pro něj jednodušší. *„Nedávno jsem dělal zkoušku z matematiky, při které jsem musel celou dobu něco počítat. Za dobu testu, který trval hodinu, jsem vypnul jen jednou na deset minut,“* říká s hrdostí Petr.

Kromě aktivní činnosti mu v soustředění pomáhá také pohyb nebo fyzická práce. Koncentrace se zlepší i při změně aktivity. *„I když učitel povídá super zajímavé věci, 45 minut je pro mě naprosto nepřekonatelná doba, abych vydržel jen poslouchat,“* dodává. Další problém nastává vždy, když ho něco vyruší. To pak potřebuje aspoň 5 minut, aby se znovu vrátil k původní aktivitě.

Obtíže s online výukou

Během covidové pandemie, kdy veškerá výuka probíhala distančně, se stalo studium pro Petra ještě obtížnější. V tom, že nemusel brzy vstávat, viděl jediné pozitivum. Jak vypadal jeho denní režim? Vstával kolem 9.–10. hodiny, potom se začal učit. Učil se do 16 hodin, potom šel se psem na procházku, hrál hry, sledoval filmy nebo šel ven. Většinu času trávil na PC – hrál hry, denně 4–5 hodin. Spát chodil před druhou hodinou ranní. O víkendu se učil, večer šel ven nebo byl na počítači. Dřív se věnoval lezení po stěnách, plaval, teď nesportuje. Jinak byl v daleko větším pokušení dělat během online přednášek něco jiného než sledovat vyučujícího, například hrát online hry, brouzdat na internetu. Školní prostředí, kde všichni pracují a soustředí se na výklad, je pro něj daleko příjemnější, a cítí, že se v něm lépe na výuku koncentruje.

Tiky a ADHD

Vedle nepozornosti trpí Petr také motorickými a zvukovými tiky. Trpí nadměrným mrkáním, občas se mu třesou ruce. Někdy musí provádět určité rituály, aby se uklidnil: v jednu chvíli má pocit, že musí něco udělat, kontroluje například, jestli má zapnutý batoh, musí se dotknout loktem stolu anebo temenem hlavy opěrky židle. Taky má nutkání udělat kroutivé pohyby rukama. Anebo opakuje slova, věty, které se mu líbí, aby se slyšel. Nově zkouší relaxační cvičení, která mu poradil poradenský psycholog, ale i přesto mu asi nejvíce pomáhá pro zklidnění sport všeho druhu, doma si udělá pár kliků, protáhne se.

Co je tik?

„Tikové poruchy jsou v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) klasifikovány jako „poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání“. Diagnostiku provádí (dětský) psychiatr, (dětský) psycholog nebo (dětský) neurolog.“ [1]

„Tik je mimovolní, rychlý, opakující se, nerytmický motorický pohyb (obyčejně postihující ohraničené svalové skupiny), nebo zvukový projev, který náhle začne a nemá zřejmý smysl. Tik je vůlí neovlivnitelný, ale obyčejně může být potlačen po určitou dobu a znovu se objevit při stresu a vymizí ve spánku. Obvyklé motorické tiky jsou mrkání, pokyvování hlavou, trhání rameny a obličejové grimasy. Obvyklé jednoduché zvukové tiky jsou pokašlávání, popotahování nosem, syčení a smrkání. Obvyklé komplexní tiky jsou oplácávání sám sebe, skákání nebo hopsání. Obvyklé komplexní hlasové tiky jsou opakování určitých slov někdy sociálně nepřijatelných (často obscénních – koprolalie) a opakování vlastních zvuků nebo slov (palilalie).“ [2]

Přechodná tiková porucha netrvá déle než rok, chronické tiky přetrvávají déle než 1 rok.
Tiky se mohou objevovat souběžně s dalšími poruchami jako je ADHD, obsedantně kompulzivní porucha. Je-li diagnostikována tiková porucha, je důležité, aby se do terapie zapojili i rodiče. Ti totiž mohou pomoci odhalovat a zmírňovat s tikem související zátěžové situace. Tiky je možné léčit jednak medikací, jednak je na místě zvážit kognitivně-behaviorální nebo behaviorální psychoterapii u dítěte. Tyto psychoterapeutické směry jsou zaměřené na uvědomování si vlastního chování a myšlenek a aktivní práci s nimi. [1]

Čokoláda jako lék na ADHD?

Už na střední škole Petr vypozoroval, že po sladkém se lépe soustředí a tolik se nerozptyluje. *„Když jsem potřeboval, tak jsem se ládoval čokoládou,“* popisuje svou osvědčenou studijní strategii. Na vysoké škole se mu většinou špatně dělají dlouhé testy, které trvají i necelou hodinu, navíc hůře snáší stres u zkoušek, proto opět zvolil strategii čokoládového dopingu, která se mu osvědčuje.

Může čokoláda skutečně pozitivně působit na pozornost a paměť jedinců s ADHD?

Stimulancia a ADHD

K léčbě ADHD jsou dlouhodobě ve zdravotnictví využívána stimulancia. Stimulancia (nebo stimulanty) jsou psychoaktivní látky, které vyvolávají dočasné zlepšení duševních nebo tělesných funkcí, případně obojího. Mezi účinky těchto látek patří zejména zvýšená ostražitost, bdělost a pohyblivost. Mezi stimulancia patří například: kofein, nikotin, amfetaminy, MDMA, kokain aj. [3]

Pro léčbu ADHD, resp. pro léčbu hyperkinetické poruchy, jsou v současné době v ČR registrovány pouze tři preparáty. Ze stimulancií je to látka methylfenidát ve dvou lékových formách: Ritalin (lék s krátkodobým účinek v řádu 2-3 hodin) a Concerta (lék s dlouhodobým účinkem po dobu 10-12 hodin). Dále je k dispozici při léčbě ADHD nestimulační lék atomoxetin, a to pod oficiálním názvem Strattera. Tento lék je výhodný při současném výskytů více poruch, dále při výskytu tiků a závislostí. Lék nepůsobí psychostimulačně, nepodporuje proto vznik syndromu závislosti ani tiků. Lék zvyšuje koncentraci noradrenalinu a nepřímým efektem i koncentraci dopaminu v určitých částech mozku. Obě tyto látky fungují jako neurotransmitery (přenašeči nervových vzruchů v CNS). [4]

Čokoláda obsahuje v určitém množství látky, které mají povzbudivý vliv na centrální nervový systém. Z tohoto důvodu mohou jedinci s diagnózou ADHD vnímat vliv této potraviny jako prospěšný, co se týče kognitivních funkcí jako je pozornost a paměť. Roli tu může sehrát ale i tzv. placebo efekt.

Plody kakaovníku obsahují látky, které se nazývají metylxantiny. Nejznámější metylxantin v kakaových bobech je theobromin, který má diuretické účinky, působí jako kardiostimulant a podporuje dilataci arterií. **Theobromin má také povzbuzující vliv na CNS, podobně jako kofein, i když jeho účinek je slabší. Čokoláda obsahuje také kofein.** Kofein má farmakologický vliv na kardiovaskulární, respirační, vylučovací a nervový systém. Obsah kofeinu je v čokoládě ale nižší než například v černém čaji. [5]

Kofein je látkou, která, jak ukazují některé studie, může během učení zlepšovat paměť. Daniel Borota a jeho spolupracovníci mapovali účinek kofeinu na vzorku 200 dospělých osob. Účastníky experimentu rozdělili na dvě skupiny. Obě dvě skupiny měly nejprve za úkol sledovat náhodné obrazy. Několik minut po skončení úkolu dostala jedna ze skupin kávu s obsahem 200 mg kofeinu, druhá skupina dostala pouze placebo. Následující den měli všichni účastníci experimentu opět sledovat obrazy, které jim byly promítány předchozí den. Jejich úkol byl určit, zda se jedná o obrazy zcela jiné, stejné či pouze podobné. Skupina osob, která dostala placebo nápoj, dokázala pouze rozeznat, zda fotografie již někdy předtím viděli, či nikoliv. Zda jsou obrazy stejné či podobné obrazům z předchozího dne, už popsat nedokázali. Skupina, která dostala po promítání kofeinový nápoj, dokázala ve většině případů také určit, zda jsou předložené obrazy stejné nebo aspoň podobné jako v předchozím dni. [6]

Cukr a ADHD

Čokoláda kromě tuku obsahuje i mnoho cukru. **Jeden ze současných mýtů ohledně stravování dětí (ale i dospělých) s ADHD, je ten, že konzumace cukru má přímý vliv na množství a intenzitu projevů ADHD.** Dítě může být skutečně po konzumaci sladkého jídla neposedné a aktivní, jedná se ale o důsledek zvýšení hladiny cukru v krvi. Ale o vlastní ADHD se

nejedná. Podle odborníků je třeba odlišovat skutečnou hyperaktivitu od „pouhé“ krátkodobé zvýšené aktivity způsobené cukrem. **Hyperaktivita je dlouhodobá vrozená porucha a její dlouhodobé projevy nesouvisí kauzálně s konzumací cukru a krátkodobými důsledky této konzumace.**

Současný zájem o faktory životního prostředí a životního stylu jako příčiny nemocí vytváří příznivé klima pro hypotézy o nepříznivých účincích stravy na chování. Takové hypotézy jsou však podněcovány především zprávami rodičů, že jejich děti se stávají neklidnými, podrážděnými a neovladatelnými v reakci na určité potraviny nebo přísady.

V roce 1994 byla vědcem Marcelem Kinsbournem zveřejněna rozsáhlá odborná studie v periodiku New England Journal of Medicine. V rámci této studie vědci testovali děti předškolního a školního věku, jejichž rodiče uváděli, že reagují citlivě na konzumaci cukru. Rodiče, jejich děti ani výzkumníci nevěděli, které z dětí během výzkumu dostává jídlo s cukrem, a které stravu slazenou výhradně náhradními sladidly. Pravidelné zkoušky moči u dětí ověřovaly, zda skutečně konzumují jen vědci podávanou stravu. Současně děti vyplňovaly v pravidelných intervalech testy mapující jejich kognitivní a behaviorální výkon. Studie došla k závěru, že **cukr nijak neovlivňuje ani chování dětí, ani jejich poznávací funkce.** [7]

Jiná studie (2016) ukázala souvislosti mezi konzumací slazených nápojů u dětí a ADHD u tchajwanských dětí, ale výzkumníci studii uzavřeli s tím, že kauzalitu cukr - ADHD prokázat nelze. Na závěr uvádějí předpoklad, že vyšší spotřeba slazených nápojů může být spíše důsledkem ADHD u dětí. Navrhují také další výzkum. [8]

Další vědecká studie novějšího data (2019) nepotvrdila souvislost mezi vysokou konzumací cukru u dětí ve věku 6 až 11 let a výskytem ADHD ve srovnání s dětmi stejného věku, které dlouhodobě vykazovaly nízkou spotřebu cukru, a to jak u chlapců, tak i u dívek (zkoumaný vzorek zahrnoval celkem téměř 3 000 dětí). [9]

Zaujalo vás téma ADHD? Další informace naleznete v těchto textech:

Hyperaktivita jako projev ADHD | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka s ADHD | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Život s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD) | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Dítě s ADHD a motivace k učení | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Kázeňské problémy dítěte s ADHD optikou terapeuta | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Jak ve výuce pracovat s dětmi s poruchami aktivity a pozornosti (ADHD) | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Zpověď žákyně s ADHD | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Pomůcky pro žáky s PAS, ADHD a mentálním postižením – část I. | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz)

Zdroje:

[1] Národní zdravotní informační portál. (2022). Tiky a Touretteův syndrom: diagnóza a léčba. [online]. Dostupné z: Tiky a Touretteův syndrom: diagnóza a léčba | NZIP [dat.cit. 7.2.2022]

[2] MKN-10. (2022). F90 - F98 - Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání. [online]. Dostupné z: Prohlížeč | MKN-10 klasifikace (uzis.cz) [dat.cit. 7.2.2022]

[3] WIKIPEDIE. (2021). Stimulans [online]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Stimulans [dat. cit. 6.2.2022]

[4] GOETZ, M. (2009). Současný pohled na léčbu ADHD. [online]. Remedia 2009; 19: 190–196. Dostupné z: http://www.remedia.cz/Clanky/Farmakoterapie/Soucasny-pohled-na-lecbu-ADHD/6-L-F9.magarticle.aspx

[5] BECKETT, S. (2008). The science of chocolate. 2. vyd. Cambridge: The Royal Society of Chemistry.

[6] BOROTA, D., MURRAY, E., KECELI, G. ET AL. (2014). Post-study caffeine administration enhances memory consolidation in humans. Nat Neurosci 17, 201–203.

[7] KINSBOURNE, M. (1994). Sugar and the hyperactive child. New England Journal of Medicine, 330(5), 355-356.

[8] Yu, C. J., Du, J. C., Chiou, H. C., Feng, C. C., Chung, M. Y., Yang, W., ... & Chen, M. L. (2016). Sugar-sweetened beverage consumption is adversely associated with childhood attention deficit/hyperactivity disorder. International journal of environmental research and public health, 13(7), 678.

[9] DEL-PONTE, B., ANSELMI, L., ASSUNÇÃO, M. C. F., TOVO-RODRIGUES, L., MUNHOZ, T. N., MATIJASEVICH, A., ... & SANTOS, I. S. (2019). Sugar consumption and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a birth cohort study. Journal of affective disorders, 243, 290-296.

66. Máte „živější“ dítě a zvažujete, zda je zralé pro nástup do školy?

Máte neobratné, impulzivní a náladové dítě, či dítě se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD) v předškolním věku? Zvažte, zda je pro nástup do školy zralé nebo zda pro něj bude vhodnější odklad školní docházky z důvodu nezralé centrální nervové soustavy. Co to obnáší, se dozvíte v následujícím článku. Máme pro vás také tipy pro práci s těmito dětmi! Ty se mohou hodit jak rodičům, tak pedagogům.



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Dobrý start školní docházky

Nástup dítěte do základní školy je obrovský zlom nejen v jeho vlastním životě, často se také mění nastavený rytmus celé rodiny. Na vše se jistě připravit nelze, ale mnoha problémům a zádrhelům lze předcházet nastavením potřebného řádu a podmínek. Když pedagogové nebo rodiče rozhodují o nástupu dítěte do školy, zároveň dost vážně rozhodují i o jeho budoucnosti, o jeho šťastném či nešťastném dětství v příštích letech, o jeho sebevědomí, potažmo o jeho školní (i životní) kariéře. Dobrý start v prvním ročníku ovlivní přístup dítěte ke škole i k učení, později také k zaměstnání a celkovému uplatnění jedince v životě.

Pro školní zralost dítěte není důležité, jestli zná písmena, umí psát nebo odříkat číselnou řadu. To jde jen o dostatečnou připravenost zvládnout požadavky školy. Při nástupu do školy by mělo dítě být dostatečně zralé, aby zvládlo požadavky, které na ně první ročník (ale i další ročníky) bude klást , aby se pro ně škola nestala postrachem. Velmi častou příčinou selhávání i v pozdějších letech života jedince bývá nezralá centrální nervová soustava a předčasné zaškolení, tj. předčasný nástup do základní školy.

Zralost dítěte

Role školáka vyžaduje přijetí určité zodpovědnosti za své chování – to nezralé dítě nedokáže. Úspěch ve škole nezaručí pouze inteligence, důležitá je také schopnost soustředit se, pracovní nasazení, odolnost vůči rušivým podnětům z okolí. Důležité jsou také sociální kontakty, komunikace s vrstevníky i autoritami… Uplatnění takových dovedností závisí na zralosti a kvalitě nervového systému dítěte. Tempo zrání a vývoje nervového systému je u každého jiné. V tomto směru vstupuje do života každé dítě jinak vybavené.

Každá škola má určité obecné požadavky, které by děti při nástupu měly splňovat:

1. **Tělesná vyspělost**:

Zahrnuje:

- Výšku, váhu, potřebu spánku po obědě, imunitu (odolnost vůči nemocem) a celkový zdravotní stav.

Fyzicky nevyspělé děti jsou unavenější, nesnesou dlouhodobou zátěž, jejich pozornost je krátkodobá a kolísavá. Mohou následně trpět pocity méněcennosti v kolektivu vyspělejších dětí.

2. **Zralost centrální nervové soustavy**:

Zahrnuje:

- Vyspělé zrakové a sluchové vnímání dítěte.
- Hrubou a jemnou motoriku, zejména motoriku ruky a grafomotoriku. Důležité je zjištění laterality, zda je dítě levák nebo pravák. Nevyzrálá/neurčená lateralita způsobuje mnoho zbytečných potíží.
- Dostatečně rozvinutou prostorovou orientaci (například schopnost určit pojmy „nahoře, dole, vlevo, vpravo, vpřed, za“).

- Správnou výslovnost hlásek (kromě „r“ a „ř“, které se mohou nastartovat až později).
- Dostatečnou slovní zásobu, která slouží ke kvalitnímu a srozumitelnému vyjadřování.
- Schopnost koncentrace na jeden úkol, na práci, také schopnost přijmout, pochopit a dokončit úkol.

Centrální nervová soustava se vyvíjí různě. Její nezralost se projeví emoční nestabilitou, větší dráždivostí a nižší odolností vůči zátěži. Tím je blokováno přijatelné uplatnění rozumových schopností dítěte.

3. **Sociální zralost:**

Zahrnuje:

- Samostatnost, dovednosti sebeobsluhy i jednání s dospělým. Schopnost najít si nové kamarády, přijímat změny, umět se prosadit, ale i podřídit se.
- Schopnost udržet si pořádek ve svých věcech.

Spolupráce rodičů a poradenských odborníků je základem

Stačí, aby dítě bylo nezralé v jedné z výše uvedených oblastí, a často u něho vznikne nechuť k učení a ke škole vůbec. Důležitá je proto spolupráce pedagogů s rodiči, zejména při práci s podpůrnými opatřeními, která stanovují poradenské instituce (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) ve svých doporučeních.

S poradenskými odborníky můžete jako rodiče také probrat možnosti odkladu školní docházky vašeho dítěte. Pokud dojde k odkladu, je na místě se informovat, jaké existují další možnosti rozvoje, zda a kde může dítě navštěvovat přípravnou třídu anebo nejrůznější programy (navíc) určené předškolním dětem pro rozvoj kognitivních funkcí, sociálních dovedností apod. S dítětem je vhodné také odklad osobně probrat a podpořit jej, co se týče jeho sebedůvěry a dalších budoucích pokroků.

Jak s funkčním oslabením CNS dítěte úspěšně pracovat?

Jak tedy přistupovat k dítěti s funkčním oslabením centrální nervové soustavy? Ve kterých oblastech potřebuje podporu? Na co se může zaměřit rodič při práci s dítětem v domácím prostředí? Jak může k dítěti přistupovat pedagog, ať už v mateřské škole, přípravné třídě, přípravném kurzu do 1. ročníku základní školy, anebo při (odloženém) nástupu do 1. ročníku základní školy? Pojďme se nyní podívat podrobněji na některé typy obtíží u dětí společně s tipy, jak k těmto dětem přistupovat.

Nepozorné a neklidné dítě se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD)

Radost z učení a ze školy závisí v mnohém na rodičích i učitelích, na jejich přístupu, přijetí a podpoře dítěte. A to zejména ve chvílích, kdy v důsledku funkčního oslabení centrální nervové soustavy začnou společně řešit příčinu projevů tohoto oslabení. Příčin je celá řada. Nejčastěji jde právě o nepozornost a neklid.

Když odhlédneme od případů, kdy je dítě nedostatečně výchovně zvládnuto, nebo se ocitne v náročné životní situaci, která jej zneklidňuje, pak se může jednat o typ „nepozornosti a neposednosti“, diagnostikovaný jako **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD)**, který se ověřuje pomocí řady diagnostických vodítek cíleným psychologickým vyšetřením.

S jakými termíny se nejčastěji setkáte?

V současné době se pro hyperaktivní děti používají nejčastěji dva termíny. V souladu s Mezinárodní klasifikací nemocí Světové zdravotnické organizace je užíván termín **hyperkinetický syndrom**. U tohoto syndromu se uvádějí dva subtypy – 1. **s poruchou pozornosti a aktivity**, 2. **hyperkinetická porucha chování**. Hyperkinetická porucha chování je diagnostikována, pokud je porucha aktivity a pozornosti spojena i s opozičním chováním a agresí anebo jinými poruchami chování.

Častěji je používána termín **ADHD**, která vychází z terminologie Diagnostického statistického manuálu duševních poruch. Jedná se o označení pro syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD). ADD tu lze chápat jako podřazený pojem, jeden z podtypů ADHD. Pojem ADHD nikdy nezahrnuje poruchy chování, jako je opoziční chování, agrese a další. Syndrom ADHD tvoří tři subtypy: ADHD s převažující poruchou pozornosti, ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou a kombinovaný typ. Podrobnější přehled viz v tabulce 1. [1]

Tip: K tématu ADHD, tipy na práci s dětmi s ADHD, přípravu Individuálních vzdělávacích plánů pro ně i spoustu dalšího najdete také v dalších textech a videích na webu Zapojmevšechny.cz.

Tabulka 1. Přehled diagnostických termínů používaných pro hyperaktivní děti.

Hodnoticí klasifikace	Název termínu	Využívání v praxi.	Podtypy

Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace	Hyperkinetický syndrom	Termín je častěji využíván ve zdravotnictví.	1. Subtyp s poruchou pozornosti a aktivity
			2. Subtyp – hyperkinetická porucha chování: porucha aktivity a pozornosti spojena i s problematikou v chování dítěte
Americká psychiatrická asociace – Diagnostický statistický manuál duševních poruch (DSM-V - pátá revize původního DSM)	Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD)	Termín je častěji využíván ve školství a poradenství.	1. Subtyp ADHD s převažující poruchou pozornosti (ADD)
			2. Subtyp ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou
			3. Kombinovaný subtyp

Jak se projevuje dítě se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD)?

Dítě s výše uvedeným syndromem pracuje rychleji, než přemýšlí, svou práci není schopno kontrolovat, přeskakuje od jedné činnosti k druhé.

Problémy s pozorností způsobují i horší zapamatování. Dítě není schopno se dostatečně dlouho soustředit na jednu činnost, zaujme ho vše okolo, co se dotkne jeho vnímání. Neumí třídit podněty na hlavní a vedlejší, nedokáže na ty rušivé nereagovat. Často pokyn přeslechne, nereaguje na něj, vše je mu potřeba zopakovat několikrát. Často pak ulpí na jediném podnětu a nemůže se od něj „odpoutat“.

Většinu toho, co rodiče a pedagogy zlobí, dítě nedělá schválně. Potřebuje jejich pomoc a vedení, aby se pozvolna naučilo své problémy zvládat a zmírňovat je.

Praktické tipy pro práci s dítětem se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD):

- Netrvejte na naprostém klidu, tolerujte pohyb, a to s ohledem na okolí.
- Umožněte dítěti měnit polohu při sezení, nebo mu dovolte stát.
- Zaměstnávejte dítě drobnými pomocnými pracemi.

- Plánujte odpočinek podle věku a výdrže dítěte, ideálně po 15–20 minutách aktivity – hlídejte signály únavy.
- Umožněte mu dostatek pohybu venku, ohlídejte rovnováhu mezi pohybovými a klidovými činnostmi.
- Učte dítě relaxovat.
- Usměrňujte chování dítěte, pokud možno beze slov – pohledem, dotekem. Buďte dítěti při jeho práci co nejvíc nablízku.
- Pokyny opakujte několikrát, klidně, netrestejte za první „přeslechnutí“.
- Odstraňte co nejvíce rušivých podnětů z okolí dítěte: na stole nechte jen to, s čím se momentálně pracuje, vypněte rádio, televizi, zavřete okna.
- Použijte co nejvíce názorných pomůcek.
- Sledujte pozornost dítěte. Úkoly zadávejte v jednotlivých krocích. Splnění oceňte.
- Naučte dítě užívat některou formu „diářových“ záznamů – deníček na úkoly, nástěnku na plnění domácích povinností, tabule na úkoly a jejich splnění.
- Čas dítěti co nejvíce strukturujte do pravidelností: čas na učení – čas na povinnosti – volný čas a zábava.
- Typy činností střídejte a včas několikrát oznamte, že bude změna.
- S dětmi hrajte hry na cvičení paměti – Kimovy hry; slovní fotbal; jméno, město, zvíře, věc apod.
- Pokud se vám podaří dítě krok za krokem vést od chaosu k řádu, bude nutné tyto kroky posilovat uznáním, oceněním, pochvalou, odměnou – a to okamžitě. To předpokládá, že budete dítě opravdu pozorně sledovat, aby vám žádný pokrok neunikl.

Dítě s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou (a poruchou pozornosti)

Impulzivní, zbrklé chování, prudké citové reakce, výkyvy nálad. Také dítě bývá také nadměrně důvěřivé. Mívá problémy v kontaktu nejen s dospělými, ale i s vrstevníky, které svým nepředvídatelným chováním dráždí a obtěžuje.

Pokud dítě dříve jedná, než myslí, a možné důsledky si včas neuvědomí, pak může také ohrozit nejen sebe, ale i ostatní. Často nedokáže odhadnout reakce druhého na nevhodné a necitlivé komentáře. Velké napětí s přebytkem energie vede k nepřiměřeným formám reagence i na slabé podněty, a ještě se sklonem k silným citovým reakcím. Proto dítě velmi často intenzivně prožívá pocity selhání a neúspěchu, protože nezvládá, co je pro ostatní běžné.

Praktické tipy pro práci s dítětem s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou

- Netrestejte dítě za impulzivitu, snažte se ho místo toho usměrnit neverbálně – gestem, zadržením pohybu dítěte.
- Netrestejte dítě za to, pokud prudkým pohybem rozbije například nějaký předmět. Snažte se ho místo toho usměrnit, vysvětlit mu, co se stalo a jak může podobným příhodám předcházet. Dítě může i samo vymyslet nějaké řešení (například bude uklízet po sobě hrníčky nebo je nebude stavět na kraj stolu apod.).
- Co se stalo, vysvětlete, až když se dítě uklidní. Teprve pak je schopné vaše argumenty vnímat.
- Následně spolu dohodněte pravidla pro situace tohoto typu.
- Když dojde k afektu, k agresivnímu útoku, nebo se dítě vzteká, bouřlivě pláče – zajistěte, aby dítě neublížilo sobě nebo někomu jinému. Nejlépe v objetí dospělého nechte afekt odeznít. Situaci proberte až po uklidnění dítěte.
- Zajistěte pro dítě přijatelné vybití vzteku (míč, zatloukání hřebíků).
- Mluvte s dítětem o jeho pocitech a potřebách s pochopením, ale přibližujte mu současně pocity druhých, aby s nimi mohlo počítat a pochopit je.
- Chování, kterého chcete dosáhnout, odměňujte, i materiálně. Dítě potřebuje v tomto ohledu jasný řád, pravidelnost v denních činnostech.
- Výchova potřebuje jasné mantinely, které nelze překračovat – znamená to ale uváženě sladit požadavky všech vychovávajících (rodiče, prarodiče, učitelé, trenéři).
- Potřebná je nedirektivní důslednost.

Přidružená funkční oslabení CNS

Dětem se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD) se nevyhýbají poruchy motoriky, motorické a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání, paměti (zvláště tzv. krátkodobé paměti), koncentrace pozornosti, v oblasti myšlení a řeči, emocí nebo chování. Souvislost s ADHD mají také vývojové poruchy učení. [2] Pojďme se podrobněji podívat na některá přidružená funkční oslabení CNS k syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou nebo bez ní včetně tipů na procvičování jednotlivých funkcí.

Nešikovné a neobratné dítě

Motorická neobratnost může doprovázet **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD).** Neovládnutá motorika a koordinace pohybů může způsobit problémy například při zavazování tkaniček, při oblékání, úpravě písma, ve výtvarné výchově i pracovním vyučování a také v tělesné výchově.

Praktické tipy pro práci s neobratným dítětem:

- S dítětem nenásilně, ale záměrně cvičte činnosti k rozvoji pohybové soustavy a obratnosti.
- Zaměstnávejte ho motivačně drobnými pracemi (zašívání, přebírání, zpracování těsta, úklidové utírání, pletí na zahrádce...).
- Cvičit můžete i gymnastiku prstů, křížové pohyby apod.
- Podpořte časté hraní míčových her, skákání přes gumu a švihadlo.

Je ovšem potřeba velké trpělivosti a dostatku času, protože dítě zpočátku poměrně dost pokazí. Pokud ale vydržíte, bude mít více chuti do práce, protože získá na obratnosti, větší samostatnosti a tím si zlepší sebehodnocení.

Dítě s obtížemi v kreslení, psaní, výslovnosti, vyjadřování a sluchovém rozlišování

Obtíže se často propojí i ve zrakovém a sluchovém vnímání a rozlišování dítěte. Když se takové dítě s oslabenou centrální nervovou soustavou začíná učit číst a psát, zjistí se, že obtížně napodobuje tvary, někdy píše zrcadlově, tvary, které jsou si podobné, zamění i při čtení. Dělá mu potíže diakritika, kdy „neslyší“ délky ani měkčení hlásek. Písmo bývá málo úhledné, často nečitelné.

Obtížně se orientuje v prostoru a čase, vázne pravolevá orientace. Nechápe posloupnosti, řazení do sérií. Nemá smysl pro systém a hůře vnímá souvislosti. To způsobuje v činnostech těchto dětí jistou chaotičnost.

Praktické tipy pro práci s dítětem s obtížemi ve zrakovém a sluchovém vnímání a rozlišování

- Vyhledávejte různé pracovní sešity a knihy s úkoly k rozvíjení vnímání a myšlení – hledání rozdílů, doplňování logických řad, bludiště, rébusy.
- Cvičte rozpoznávání zvuků bez zrakové kontroly, rozlišujte zvuky např. různých materiálů.
- Hrajte slovní fotbal a tichou poštu.
- Hrajte hry typu pexeso.
- Docházejte na logopedii, je-li to potřeba.
- Stanovte a dodržujte denní režim, a při tom pomozte dítěti vytvářet pořádek a řád při různých činnostech – vždy s důkladným vysvětlením, proč je tento způsob práce vhodný.
- V případě výraznějších potíží, kdy by se mohlo jednat o nějakou formu specifických poruch učení, dyslexii, dysgrafii apod., je nutné využít pomoci odborníků (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), kteří nastolí rozsáhlejší nápravná opatření ve spolupráci se školou.

Obecné tipy pro rodiče při domácí přípravě dětí s funkčním oslabením CNS

- Dítěti výrazně pomůžete, pokud během praktické domácí přípravy dokážete vytvořit klidnou a laskavou atmosféru při výchově i učení.
- Nejde jen o celkovou podporu dítěte, ale když je vaše chování srozumitelné a přehledné, dítě je přirozeně napodobí. Kárání ani „kázání“ nemá žádný význam, stejně tak tresty – tedy je omezte.
- Zaměřte se na kladné stránky dítěte, jasně vymezte hranice, co se smí a co ne, co je vhodné a žádoucí. Také kdo má ve které oblasti rozhodující slovo. O čem je možné ještě diskutovat a o čem již ne. A buďte v tom důslední.
- Pro děti s funkčním oslabením centrální nervové soustavy je charakteristický globální styl učení. Dítě každý úkol vždy vnímá jako celek a detaily vnímá jen nahodile. Každý úkol tedy předkládejte jako celek. Vyjděte z toho, co dítě již o věci ví, a volně si s ním o tom povídejte. Pak

nechte dítě různými způsoby informace shromáždit (vyhledat v knize, zeptat se jiných lidí, prakticky si vyzkoušet související činnosti). Oživte učivo „zábavnějšími“ údaji, novými aplikacemi učiva.

- Údaje, které se dítěti podařilo shromáždit, dávejte s dítětem do souvislostí, vytvořte dobrou strukturu, aby si dítě vše snadněji pamatovalo. Pomozte dítěti vytvořit rychlé spojení k autentickému užívání učiva bez velkého přemýšlení.

- Je nutné velmi časté opakování. Opakování dosáhnete už jen tím, že se dítěte budete vyptávat, co se ve škole dělo, co nového se probíralo, kdo byl z čeho zkoušený.

- Vyhraďte dítěti v denním režimu 10–15 minut hned po příchodu domů právě na připomenutí všeho, co se dělo ve škole. Dítě si podle rozvrhu toho dne vždy otevře sešit nebo knihu a letmo si připomene obsah vyučované hodiny.

- Zajistěte, aby delší čas, asi tak hodinu, věnovalo dítě aktivnímu odpočinku – relaxaci, drobným domácím pracím.

- Při psaní úkolů a domácí přípravě byste měli být nablízku, případně se také této přípravy účastnit. Ale místo zkoušení si nechte od dítěte učivo „vysvětlit“.

- K osamostatnění dítěte přispějete nácvikem takových strategií učení, aby se v nich dítě učilo samo sebe řídit, posuzovat a také hodnotit. Zvládnutí těchto strategií je velmi užitečné, ale také velmi obtížné. I malý pokrok je významný při pěstování vlastní odpovědnosti za práci.

Závěrečné doporučení

Ve výchově a vzdělávání dětí s funkčním oslabením centrální nervové soustavy je potřeba hodně vytrvalosti, trpělivosti, velké dávky optimismu, a hlavně lásky a porozumění pro jeho problémy. Je to běh na dlouhou trať, vlastně taková štafeta dítě – rodič – učitel. Cílovou prémií je spokojenější a šťastnější dítě. Za tu námahu to jistě stojí.

Zdroje:

[1] JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. (2015). Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 12-13.

[2] JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. (2015). Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 38.

67. Jak vybrat vstřícnou (inkluzivní) školu pro dítě se SVP?

Máte dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a nejste si jisti, jak postupovat při zápisu a jak najít ve svém okolí vstřícnou (inkluzivní) školu? Nebo hledáte jiné možnosti, kam své dítě zapsat, aby mělo opravdu individuální a odborný přístup? Pojďme se podívat, jak při výběru školy postupovat a na co se zaměřit. V dalších dílech si ukážeme, jaké možnosti vlastně existují, jak se klasifikují stupně mentálního postižení a co je pro zápis na různé školy důležité.



Ilustrační foto/FOTO: Freepik

První kroky před zápisem

Rodiče s dětmi se speciální vzdělávacími potřebami (SVP) by se měli ještě teď, před zápisem dítěte do základních škol obrátit na učitelky svých dětí v mateřské škole. Ony s dětmi pracují, znají je jinak než jejich rodiče, znají je nejlépe po té „výkonnostní“ stránce – znají jejich psychiku, jejich vůli, jejich bojovnost, hranici frustrační tolerance, sociabilitu. Obzvlášť, pokud s nimi pracovaly déle než jeden školní rok. A také znají postoje rodičů, což je také důležité: jejich ambice, schopnost věnovat dítěti skutečnou pozornost, i to, jak dítěti věří, že vše zvládne, jak jej dokážou motivovat a stát za ním, zda jsou schopni být trpěliví a dítě podporovat i ve chvílích, kdy se nedaří…

Rodiče by se také měli obrátit na Pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) nebo Speciálně pedagogické centrum (SPC), kde dítěti status dítěte se SVP přiznali, a měli by chtít vědět, co konkrétně doporučí odborník – kterou základní školu, jaký stupeň podpory. Případně je na místě vyšetřit dítě ještě i speciálním pedagogem za účelem zmapování míry školní připravenosti dítěte.

Během vyšetření speciálním pedagogem se schopnosti a dovednosti testují podrobněji a pomocí jiných nástrojů, než během testování školní zralosti dítěte.

Co by měl rodič u škol v rámci péče o žáky se SVP sledovat?

Většinu informací lze zjistit zejména z těchto 5 zdrojů:

1. **Webové stránky školy.**

2. **Výroční zprávy školy** - Užitečné informace ohledně péče o žáky se SVP lze najít i v každoročních výročních zprávách školy, které jsou zpravidla umístěny na webových stránkách školy. Dle Školského zákona § 10 ředitel základní školy zpracovává každoročně výroční zprávu o činnosti školy za školní rok, zasílá ji zřizovateli a zveřejňuje na přístupném místě ve škole. Do výroční zprávy může každý nahlížet a pořizovat si z ní opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou obdržet její kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.
3. **Sociální sítě** - např. facebooková stránka školy (pokud ji škola má zřízenou).
4. **Individuální rozhovor s budoucím třídním učitelem / členem školního poradenského pracoviště / zástupcem ředitele pro 1. stupeň nebo ředitelem školy**, např. během dne otevřených dveří nebo během konzultačních hodin. Pokud škola nenabízí pravidelné konzultační hodiny pro rodiče, je možné požádat o konzultaci i individuálně.
5. **Zjištění referencí, zkušeností a postřehů od jiných rodičů** v místní lokalitě, jejichž děti (se SVP) školu již navštěvují.

Inkluzivita škol aneb kvalita péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – jaké mohou být její indikátory?

Při tvorbě indikátorů jsme vycházeli z dokumentu Pyramida kvalitní - inkluzivní školy. [1]

Indikátor	Zdroj
1. **Škola má aktivní školní poradenské pracoviště** (metodik prevence, výchovný poradce), které je rozšířeno o školního speciálního pedagoga nebo o školního psychologa.	Webové stránky Výroční zpráva
2. **Ve škole je k dispozici školní asistent** pro podporu žáků se SVP a jejich rodin.	Webové stránky Výroční zpráva
3. **Škola má dostatečný počet asistentů pedagoga i určeného zaměstnance, který činnosti asistentů koordinuje** a metodicky je vede tak, aby mohli efektivně spolupracovat s učiteli. Škola má dlouhodobější zkušenosti se zaměstnáváním asistentů pedagoga.	Webové stránky Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole

4. **Škola má ve třídách volně k dispozici pomůcky** do vyučovacích hodin.	Individuální rozhovor ve škole
5. **Škola umožňuje žákům zpracování domácích úkolů ve škole** (a případně i dopomoc s úkoly), například v rámci školní družiny, školního klubu nebo jiných nabízených mimoškolních aktivit.	Webové stránky Individuální rozhovor ve škole
6. **Škola poskytuje zdarma školní anebo volnočasové aktivity přístupné pro všechny žáky**.	Webové stránky Individuální rozhovor ve škole
7. **Výchovný poradce nebo školní psycholog realizují pro všechny žáky vícekrát opakovanou službu kariérového poradenství** (individuální i skupinovou) ohledně budoucí vzdělávací a profesní dráhy žáků.	Webové stránky Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole
8. **Škola spolupracuje s informačním poradenským střediskem Úřadu práce**, které poskytuje všem žákům ZŠ a jejich rodičům informace k volbě povolání.	Výroční zpráva
9. **Škola realizuje projekty ve spolupráci s mateřskými a středními školami**: například návštěvy, exkurze, jednodenní společné aktivity, kdy děti z MŠ navštíví třídy 1. ročníku v ZŠ, děti z 1. ročníku ZŠ zase navštíví MŠ. Škola podporuje možnost návštěvy výuky na SŠ u žáků 9. ročníku apod.	Webové stránky Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole
10. **Škola má zřízenou speciální třídu** dle §16 odst. 9 školského zákona pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	Webové stránky Výroční zpráva
11. **Pro rodiče jsou zřízené pravidelné konzultační hodiny** vedení školy nebo jednotlivých učitelů. Pro rodiče jsou pořádány vzdělávací semináře, rodičovské kavárny. Škola podporuje účast rodičů i prarodičů ve výuce, pořádá dny otevřených dveří pro rodiče, anebo umožňuje rodičům účast na projektových dnech školy. Škola nabízí rodičům dobrovolnickou činnost.	Webové stránky Výroční zpráva Reference od jiných rodičů
12. **Školská rada zasedá pravidelně** více jak dvakrát do roka.	Webové stránky Výroční zpráva
13. **Na škole je zřízena pracovní pozice koordinátora pro inkluzivní vzdělávání**, který koordinuje péči o žáky se SVP a také zajišťuje individuální přístup k potřebám těchto žáků.	Webové stránky Výroční zpráva
14. **Škola je bezbariérová** (vstup, učebny, přístup do pater, sociální zařízení apod.).	Webové stránky Výroční zpráva
15. **Škola má webové stránky, na nichž lze nalézt také témata z oblasti inkluzivního vzdělávání** (např. fotografie, dny otevřených dveří, společné akce s rodiči, projektové dny žáků a rodičů, úspěchy žáků se SVP apod.).	Webové stránky

16. **Škola je „komunitním" centrem v dané lokalitě**. Ve škole probíhají například večerní aktivity pro dospělé, škola nabízí vzdělávání, volnočasové aktivity dospělým apod.	Webové stránky Individuální rozhovor ve škole
17. **Škola se účastní vzdělávacích projektů zaměřených na inkluzivní vzdělávání**. Učitelé procházejí dalším vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti inkluze ve vzdělávání.	Webové stránky Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole
18. **Škola nabízí pro žáky se SVP přípravné třídy anebo nejrůznější krátkodobé přípravné kurzy či letní školy před nástupem do ZŠ**.	Webové stránky Výroční zpráva Reference od jiných rodičů
19. **Škola má zájem sejít se s Vámi a Vaším dítětem již před nástupem do ZŠ ohledně výuky a péče o Vaše dítě se SVP**. Škola se zajímá o předchozí docházku dítěte v MŠ, je také v aktivním kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem, kde prošlo Vaše dítě diagnostikou.	Individuální rozhovor ve škole
20. **Škola nabízí žákům individuální nebo skupinové doučování.**	Webové stránky Individuální rozhovor ve škole
21. **Škola má dlouhodobější zkušenost s výukou žáků se SVP.** Podrobnější informace je možné zpravidla nalézt ve výročních zprávách školy.	Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole
22. **Budování vztahů a komunikace jsou důležitou součástí vzdělávání** – ve třídách pravidelně probíhají hodiny osobnostně-sociální výchovy, třídnické hodiny s třídním učitelem zaměřené na podporu pozitivního klimatu ve třídě. Anebo ve třídách probíhají hodiny etické výchovy, hodnotového vzdělávání aj. Ve školních třídách lze nalézt na viditelném místě vyvěšená společná pravidla chování a komunikace pro všechny žáky. Žáci se aktivně podílejí na tvorbě těchto pravidel.	Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole
23. **Rodiče i jejich žáci mají mož**nost alespoň jednou ročně poskytnout zpětnou vazbu škole. Škola nabízí rodičům a žákům například písemné nebo online dotazovací ankety, společné besedy, diskuze apod.	Výroční zpráva Individuální rozhovor ve škole Reference od jiných rodičů
24. **Ve škole je funkční žákovský parlamen**t, který pravidelně komunikuje s vedením školy a předává podněty ke zlepšení chodu školy apod. Vedení parlamentu se pravidelně obměňuje.	Výroční zpráva Webové stránky
25. **Škola je otevřená takovým metodám výuky, které zohledňují různorodost žáků ve třídě**. Ve škole probíhá například výuka ve skupinkách, projektová výuka či badatelsky orientovaná výuka. Žáci mají možnost při výuce vzájemně spolupracovat a vyzkoušet si různé role i aktivity.	Výroční zpráva Webové stránky Individuální rozhovor ve škole Reference od jiných rodičů

26. **Učitelé pracují s formativním hodnocením žáků**, přičemž motivačně kladou důraz jednak na silné stránky žáků, jednak na porovnávání aktuálního výkonu žáků s jejich vlastním předešlým výkonem. Učitelé využívají také slovní hodnocení žáků.	Individuální rozhovor ve škole Reference od jiných rodičů

Na místě je také si zjistit, jaká bude naplněnost prvních tříd ve škole, kam dítě nastupuje. Často je ale vše o přístupu konkrétních lidí, proto doporučujeme jít především za dobrým učitelem – laskavým, otevřeným, trpělivým, trochu nad věcí, který je tu pro dítě.....

Leckdy je dobrým řešením i odklad školní docházky. Rok navíc lze dobře využít v přípravné třídě základní školy k postupné adaptaci a motivaci dítěte na roli školáka. Pokud je dítě připravené, zkuste ho v první fázi zařadit do běžné školy, až jako druhou variantu volte speciální školství.

V dalších, návazných textech najdete informace **o typech základních škol, jednotlivých třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy v rámci základních škol** a také o vzdělávání žáků s mentálním postižením na ZŠ.

Zdroje:

LÁBUSOVÁ, A., ZEMSKÁ TANNENBERGEROVÁ, M., SVOBODA, Z. (2021). *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy*. [online]. Agentura pro sociální začleňování, MMR ČR. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/pyramida-kvalitni-inkluzivni-skoly/ [dat. cit. 24.3.2022]

68. Zápisy se blíží! Na kterou školu přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?

Jaké možnosti vzdělávání má žák se SVP na ZŠ? Podle jakého školního vzdělávacího programu se může vzdělávat? Co jsou podpůrná opatření a „speciální“ třídy zřízené podle paragrafu 16 školského zákona? Co nabízejí žákům se SVP základní a speciální školy? Odpovědi najdete v přehledném průvodci. Ten je určen zejména rodičům dětí se SVP, které aktuálně čeká nástup do 1. ročníku ZŠ.



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Přehled možností vzdělávání pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ:

1. **Žák se vzdělává na běžné základní škole v běžné třídě bez podpůrných opatření anebo s podpůrnými opatřeními 1. až 5. stupně**

Rozsah a délka základního vzdělání

Stupeň základního vzdělání získá žák (se SVP) úspěšným ukončením vzdělávacího programu

základního vzdělávání v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře (§ 45 školského zákona). Celkem se jedná o devět absolvovaných školních roků. Stupeň základního vzdělání je možné také získat po splnění povinné školní docházky úspěšným ukončením kurzu pro získání základního vzdělání uskutečňovaného v základní nebo střední škole (podrobněji § 55 odst. 3). Pozn.: Stupeň základního vzdělávání proto nezískávají například žáci, kteří odcházeli ze ZŠ v 7. ročníku po ukončení povinné devítileté školní docházky, přičemž jednou opakovali ročník na 1. stupni a jednou na 2. stupni.

Příklad z praxe 1 – Jak může probíhat vzdělávání žáka se SVP v běžné škole bez podpůrných opatření:

Žák prošel vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně s výsledkem specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie) v lehčí formě. Poradna nevydává v tomto případě *Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole*. Žák nečerpá během výuky žádná podpůrná opatření, učitelé například jen v určitých případech (nárazově) zohledňují občasné pomalejší pracovní tempo žáka při psaní a čtení.

Příklad z praxe 2 – Jak může probíhat vzdělávání žáka se SVP v běžné škole s podpůrnými opatřeními:

Žák ve 2. ročníku ZŠ prošel vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně s výsledkem specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dyslexie) v těžší formě. Žák má rovněž obtíže s pozorností a hyperaktivitou (ADHD). Poradna vydává v tomto případě *Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole*. Žák čerpá během výuky podpůrná opatření 3. stupně, konkrétně personální podporu (asistent pedagoga), který po dohodě s učitelem během výuky dopomáhá žákovi se zadanou prací, vhodně jej motivuje apod. Školní speciální pedagog provádí s žákem 2x týdně jednu vyučovací hodinu cvičení (v rámci tříčlenné skupiny žáků se SVP s obdobnými obtížemi) zaměřených na zlepšení koncentrace pozornosti, dále nácvik čtení a psaní a také cvičení zaměřená na rozvoj zrakové a sluchové percepce a rozlišování (předmět speciálně pedagogická péče). Třídní učitelka systematicky zohledňuje pomalejší pracovní tempo žáka při psaní a čtení, specifické chyby i výpadky v pozornosti. Žáka hodnotí formativně, dle pokynů v Doporučení. Žák má vypracovaný Individuální vzdělávací plán.

Co jsou podpůrná opatření?

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem se SVP, kdy je potřeba upravit průběh vzdělávání u takového žáka. Cílem úprav je vyrovnávat podmínky vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny nejrůznějšími mírnými nebo závažnějšími obtížemi. Ty mohou být způsobeny:

- nepřipraveností žáka na školu;
- odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím žáka;
- nepříznivým aktuálním zdravotním stavem;

- dlouhodobě nepříznivým zdravotním stavem, který je příčinou zdravotního znevýhodnění (postižení) žáka.

Podpůrná opatření podrobněji definuje školský zákon, podle rozsahu a obsahu se člení do 1.– 5. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat.

- 1. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola.

- 2.–5. stupeň navrhuje a metodicky podporuje jeho naplňování školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum).

Mezi podpůrná opatření patří například:

- úprava metod a forem vzdělávání žáka;

- organizace vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině…);

- personální podpora pro práci pedagoga jako asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog / školní speciální pedagog;

- úprava obsahu vzdělávání a případně i úprava výstupů ze vzdělávání;

- tlumočník do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby;

- metodická podpora v intenzivní podobě ze strany školského poradenského zařízení po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky.

Podrobnější informace o podpůrných opatřeních:

Vzdělávání dětí s mentálním postižením, podpůrná opatření a kompenzační pomůcky

Podpůrná opatření, MŠMT ČR (msmt.cz)

Úplný přehled podpůrných opatření lze nalézt v příloze č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., bod 1.7. Platné znění této vyhlášky můžete najít na stránkách MŠMT:

https://www.msmt.cz/file/54675/download/

Rámcový vzdělávací program v základní škole

Škola, která poskytuje žákům vzdělání v oboru základní škola, vypracovává Školní vzdělávací program podle **Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání** (podrobnější informace lze nalézt v přehledu na konci textu).

2. **Žák se vzdělává na běžné základní škole ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona bez podpůrných opatření anebo s podpůrnými opatřeními.**

Dle Vyhlášky 27/2016 Sb. (§ 19–21) je možné zařadit žáka se SVP (viz výčet výše) do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení pouze tehdy, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka. Jedná se tedy o upravené prostředí ke vzdělávání, ve kterém se případně ještě realizují i podpůrná opatření.

Jak uvádí Školský zákon v § 16, pro žáky s:

- mentálním postižením,
- tělesným postižením,
- zrakovým postižením,
- sluchovým postižením,
- závažnými vadami řeči,
- závažnými vývojovými poruchami učení,
- závažnými vývojovými poruchami chování,
- souběžným postižením více vadami,
- autismem

lze zřizovat buď **školy**, nebo ve školách **třídy, oddělení a studijní skupiny.**

Tipy pro rodiče:

Pokud má rodič zájem vyhledat pro své dítě se SVP např. běžné základní školy, které zároveň zřizují třídy podle § 16, je možné vyhledat nejprve základní školy v místě bydliště přes Rejstřík škol a školských zařízení a následně buď kontaktovat školy telefonicky či emailem či dohledat informace o třídách na webových stránkách škol.

Informace o školách, kde jsou zřízeny třídy podle § 16, může také podat pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum v místě bydliště anebo v nejbližším dosahu (okres). Přehled poradenských zařízení naleznete například v Mapě expertních služeb na webu Zapojmevšechny.cz. Informace o školách, které mají třídy zřízené podle § 16, také může podat MŠMT, odbor speciálního vzdělávání.

Při volbě vhodné školy je vždy na místě projít si školní vzdělávací program školy, zmapovat, zda má škola např. v rámci „speciální“ třídy nějakým způsobem upravený učební plán (navýšení časové dotace na některé předměty), jak probíhá výuka ve třídě apod.

Třídy jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění (viz výčet výše), tzn. lze například zřídit třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením nebo pro žáky s vývojovými poruchami učení. V odůvodněných případech se v těchto třídách mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním (viz výčet výše), přičemž jejich počet nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě. V těchto třídách mohou být zařazeni žáci dvou i více ročníků, popřípadě i prvního a druhého stupně.

Třída má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Žák docházející do takové třídy nemusí mít stanovena žádná další individuální podpůrná opatření.

Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by počet žáků se SVP (viz výčet výše) nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.

Žáci, kteří se vzdělávají v těchto třídách, mohou mít na 1. stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na 2. stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování.

Základní vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9, kteří se vzdělávají ve třídách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva **trvat deset ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem** (§ 46 školského zákona).

Základním předpokladem pro vzdělávání dítěte ve třídě zřízené pro děti se SVP uvedenými v § 16 odst. 9 školského zákona **je žádost zákonného zástupce o přeřazení dítěte do třídy speciální**. **Tato žádost musí být podložena kladným vyjádřením školního poradenského**

zařízení na první straně *Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole* (dále *Doporučení*).

Toto *Doporučení* je platné po dobu v něm stanovenou, nejvýše po dobu 2 let, přičemž v odůvodněných případech lze stanovit platnost až 4 roky. V případě doporučení zařazení žáka do školy nebo třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením je první doporučení platné nejvýše po dobu 1 roku a dále pak nejvýše po dobu 2 let (§ 20 Vyhl. č. 27/2016 Sb.).

I přes žádost zákonného zástupce nelze bez tohoto kladného vyjádření školského poradenského zařízení v *Doporučení*, nebo dokonce i bez existujícího *Doporučení* s kladným vyjádřením dítě do „speciální" třídy přeřadit. Stejně tak nelze dítě v takové třídě vzdělávat, pokud dítě ani *Doporučení* ke vzdělávání nemá – chybí tak kladné vyjádření školského poradenského zařízení a zákonný zástupce nemá o co žádat.

Pokud dítě má platné *Doporučení*, pak nestačí k zařazení do „speciální" třídy informovaný souhlas rodiče s poskytováním podpůrných opatření (část VIII. *Doporučení*), protože vzdělávání ve speciálním školství není podpůrné opatření (viz „seznam" druhů podpůrných opatření v § 16 odst. 2 školského zákona). Je potřebná ještě i samostatná žádost rodiče o zařazení do „speciální" třídy.

Pokud dítě má platné *Doporučení*, ale rodiče si ho od školního poradenského zařízení nepřevzali, není to důvod k nezaslání *Doporučení* do školy ze strany školského poradenského zařízení. Není přitom rozhodující, jestli má rodič *Doporučení* k dispozici nebo ne, z hlediska poskytování podpůrných opatření nebo možnosti zařazení/setrvání ve speciální třídě opět platí potřeba mít od rodiče písemný informovaný souhlas s poskytováním podpůrných opatření a ohledně zařazení/setrvání ve „speciální" třídě žádost o zařazení.

Vzdělávání dítěte ve „speciální" třídě je tak podmíněno:

1. **platným Doporučením s kladným vyjádřením se vzděláváním ve speciálním školství,**

2. **žádostí zákonného zástupce se zařazením dítěte do „speciální" třídy.**

Pokud cokoli chybí, pak škole nezbývá nic jiného, než dítě přeřadit do třídy běžné, protože nejsou splněny podmínky pro vzdělávání ve speciálním školství. Děti bez platného doporučení školského poradenského zařízení tak ani nelze vykazovat jako žáky tříd „speciálních". **Škola sice není povinna rodiče informovat o přeřazení do běžné třídy**, informace o přeřazení rodič ale nejspíše obdrží e-mailem anebo písemně.

Rámcový vzdělávací program ve třídách zřízených podle § 16

1. **Ve třídách zřízených podle § 16 se žáci mohou vzdělávat podle ŠVP vytvořeného dle** Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (např. třídy pro žáky s vývojovými poruchami učení, logopedické třídy).

2. Pokud jsou vytvářeny třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením, potom škola vytváří

Školní vzdělávací program (samostatná příloha pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)**, a to opět podle již výše uvedeného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kde jsou popsány očekávané výstupy učiva na minimální úroveň** u žáků s lehkým mentálním postižením (v rámci podpůrných opatření od 3. stupně). **Minimální očekávané výstupy by měla mít každá škola zapracovány či zmíněny ve svém školním vzdělávacím programu.** Tyto očekávané výstupy jsou pak vždy na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání Základní škola speciální. V rámci tohoto ŠVP může být například mj. uzpůsoben obsah výuky pro žáky (může být například zařazeno více vyučovacích hodin pracovních dílen).

Třídy zřízené podle § 16 - Příklad z praxe 1:

V péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SPU, ADHD, autismus, vady řeči, aj.) má dlouholetou tradici **11. základní škola Plzeň, Baarova 31**. Škola poskytuje žákům vzdělání v oboru základní škola. Ve škole je zajišťováno speciální vzdělávání žáků buď formou individuální integrace žáka do běžných a sportovních tříd nebo formou **skupinové integrace do třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**.

Jak fungují třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ve škole působí učitelé se speciálně pedagogickým vzděláním. Ve třídách s žáky se SVP pracuje speciální pedagog. Nad rámec běžné výuky je poskytována 1 hodina speciálně pedagogické péče. Dětem je věnována cílená péče během celého dne, ve třídě je menší počet dětí (do 14). Přizpůsobeno je tempo práce, hodnocení je diferencované podle stupně vady. **Učivo není redukované oproti běžným třídám (výuka podle ŠVP dle RVP pro základní vzdělávání)**. Žáci mají upravený učební plán (přílohy ŠVP). Posíleny jsou předměty český jazyk, matematika a informatika. Žákům se SVP je poskytováno speciální vzdělávání na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a písemného doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC). O formě speciálního vzdělávání rozhoduje na základě žádosti rodičů ředitel školy (individuální integrace, skupinová integrace).

Žáci se SVP (skupinová i individuální integrace) jsou vzděláváni pomocí následujících podpůrných opatření:

- speciální metody,

- kompenzační a rehabilitační učební pomůcky,

- snížený počet žáků ve třídě,

- zařazení předmětu logopedická péče,

- zařazení žáků do nápravných programů DOV, KUPOZ,

- práce s počítačovými programy,

- preferování slovního hodnocení,

- rozlišování chyb, které souvisí s poruchou,

- texty úkolů vidět - zvýšená kontrola chápání obsahu,

- kopírování textů,

- tolerance úpravy,

- omezení hlasitého čtení před třídou,

- časová tolerance.

Pro zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovaných je zpracováván Plán pedagogické podpory, pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními 1. stupně nebo Individuální vzdělávací plán pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od 2. stupně.

V případě podpůrného opatření (spočívajícího v úpravě očekávaných výstupů) pro žáky s lehkým mentálním postižením od 3. stupně podpory, je pro tvorbu Individuálního vzdělávacího plánu využívána minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření stanovená v RVP pro základní vzdělávání.

Třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se ve škole dělí do dvou kategorií. První z nich jsou tzv. **logopedické třídy.** Ty jsou určeny pro žáky s vadami řeči (opožděný vývoj řeči, nesprávná výslovnost, dysfázie, dysartrie, rozštěpové vady a koktavost). Po překonání potíží (nejčastěji po ukončení 2. ročníku) bývá dítě přeřazeno do běžné třídy nebo se vrací do školy v místě bydliště. Někdy se potíže s řečí vyvinou v poruchu dyslekticko-dysortografickou a dítě může pokračovat v docházce do třídy pro žáky s poruchami učení.

Dále jsou ve škole zřízeny třídy pro žáky s poruchami učení. Třídy jsou zřizovány nejdříve od 3. ročníku. Ty jsou určeny pro žáky s vývojovými poruchami učení – převážně dyslexiií, ale také dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Do těchto tříd jsou zařazení také žáci s poruchou aktivity a pozornosti, středně těžkými vadami řeči, poruchou autistického spektra nebo s kombinovaným postižením. Po překonání potíží bývá dítě přeřazeno do běžné třídy nebo se vrací do školy v místě bydliště.

Zdroj:

Speciální třídy | 11. ZŠ Plzeň (plzen.eu)

4 Učební plán (plzen.eu)

Třídy zřízené podle § 16 - Příklad z praxe 2:

V základní škole Karla Hynka Máchy v Doksech se v těchto třídách **vzdělávají děti s lehkým mentálním postižením nebo zdravotním omezením**, které jim znemožňuje plnit školní docházku v běžné základní třídě. Škola poskytuje žákům vzdělání v oboru základní škola. Ve školním roce 2019–2020 byla nově zřízena **třída pro 1. stupeň, kterou navštěvuje maximálně 14 žáků většinou 3. až 5. ročníku**. Důraz je kladen na kooperativní výuku, individuální výuku, názornost a praktické příklady. Heslem je „Snaha se cení více než úspěch." **Třída 2. stupně je tvořena 6.–9. ročníkem** (malotřídní systém výuky).

Výuka v těchto třídách je zajišťována speciálním pedagogem a asistentem pedagoga. Hlavním cílem výuky je příprava pro plnohodnotný život s pracovním uplatněním a maximální integrace do života společnosti. Zásadní je rozvoj sociálních, komunikačních a praktických dovedností.

Žáci jsou vzděláváni dle samostatného upraveného ŠVP (dle RVP pro základní vzdělávání) s úpravou očekávaných výstupů vzdělávání na minimální úroveň. V rámci tohoto ŠVP je respektována snížená rozumová úroveň žáků a rozsah učiva je tomu přizpůsoben. Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a využitelné i v běžném životě.

Vzdělávací obory a časová dotace vyučovacích hodin jsou podobné jako v běžných třídách. Žáci se setkávají s běžnými školními předměty, jako je český jazyk, matematika, přírodopis, dějepis, fyzika apod., ale **kromě toho se učitelé zaměřují na pracovní vyučování, při kterém si vyzkoušejí práci s různými materiály, čímž rozvíjí své manuální dovednosti, které jsou předpokladem zapojení do běžného života**. Všichni žáci praktických tříd se plně podílejí na všech aktivitách školy společně s ostatními. Setkávají se s ostatními žáky na různých akcích, jako je plavání, návštěva dopravního hřiště, sportovní a kulturní akce, zájmové kroužky atd.

Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní třídy praktické provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce.

Zdroj: Třídy § 16, odst. 9.: ZŠ K. H. Máchy Doksy (zsdoksy.cz)

Třídy zřízené podle § 16 - Příklad z praxe 3:

V početně velké základní škole Letovice, která poskytuje žákům vzdělání v oboru základní škola i v oboru základní škola speciální, mají žáci s lehkým mentálním postižením (od 3. stupně podpůrných opatření) možnost vzdělávání ve dvou samostatných třídách zřízených dle § 16 školského zákona **s úpravou očekávaných výstupů na minimální úroveň**. Škola vytvořila samostatnou přílohu ŠVP Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Letovice pod názvem „Minimalizované výstupy učiva v rámci podpůrných opatření", který je určen těmto žákům.

V těchto třídách jsou jednotlivě integrováni i žáci se středně těžkým mentálním postižením, kteří jsou pak individuálně vzděláváni podle upraveného ŠVP (Školní vzdělávací program – základní škola speciální, část I.) v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání Základní škola speciální.

Zdroj:

Školní vzdělávací program - Základní škola Letovice (zsletovice.cz)

3. **Žák se vzdělává na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona bez podpůrných opatření anebo s podpůrnými opatřeními.**

Základní školy zřízené podle § 16

V těchto školách se vzdělávají žáci:

- s mentálním postižením,
- se zrakovým postižením,
- se sluchovým postižením,
- se závažnými vadami řeči,
- s tělesným postižením,
- se závažnými vývojovými poruchami učení,
- závažnými vývojovými poruchami chování,
- souběžným postižením více vadami,
- poruchami autistického spektra.

Při těchto základních školách bývají zřizována speciálně pedagogická centra (školská poradenská zařízení), která zajišťují speciálně pedagogické, sociální a psychologické poradenství, diagnostiku a péči žákům se SVP i jejich rodičům.

Speciální základní škola zřízená podle § 16 odst. 9 vypracovává Školní vzdělávací program pro žáky se zdravotním postižením (sluchovým, zrakovým…) **podle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání**. Pro žáky s jiným než mentálním postižením uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona (viz výčet výše) je možné ve školním vzdělávacím programu upravit očekávané výstupy nebo nahradit vzdělávací obsah, jehož realizaci objektivně neumožňuje jejich typ znevýhodnění, jiným vzdělávacím obsahem, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáků, a to pouze tehdy, pokud to vyplývá z doporučení školského poradenského zařízení.

Základní vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9, kteří se vzdělávají ve školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva **trvat deset ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem** (§ 46 Školského zákona).

Základní školy speciální

V těchto školách se vzdělávají děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na 1. stupeň a 2. stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem. Školní docházka je desetiletá (§ 48 školského zákona).

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat dle **Rámcového programu pro obor Základní škola speciální** (tzn. v základní škole speciální), nejsou-li vzděláváni jinak.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – informativní přehled:

Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

RVP stanoví zejména:

- **konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání**, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, **jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání** a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů;

- **podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** a nezbytné **materiální, personální a organizační podmínky** a podmínky **bezpečnosti a ochrany zdraví**.

Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených **si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy (ŠVP)**.

Nový RVP obohacený o Informatiku a rozvoj digitální gramotnosti

V roce 2021 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Cílem revize bylo modernizovat obsah vzdělávání tak, aby

odpovídalo dynamice a potřebám 21. století. Nový RVP ZV zavádí vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti žáků zařazuje na úroveň klíčové kompetence.

Školy mohou začít vyučovat podle ŠVP, který je v souladu s revidovaným RVP ZV od 1. září 2021. Nejpozději musí zahájit tuto výuku 1. září 2023 ve všech ročnících prvního stupně a 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně.

Pozn.: Školy mohou stále vyučovat podle ŠVP, který je v souladu s původním rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který má dobíhající platnost do 31. 8. 2023 /31. 8. 2024. Tento RVP byl zaveden v roce 2016 a jeho platnost v následujících letech končí (viz výše).

Zdroje:

RVP – Rámcové vzdělávací programy – edu.cz

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – edu.cz

Tip na závěr:

V prvním díle seriálu o zápisech do 1. ročníku jste se mohli dočíst, podle jakých kritérií hledat kvalitní základní školu pro dítě se SVP.

Pokud hledáte informace o možnostech vzdělávání dětí s mentální retardací na základních školách, informace najdete v závěrečném textu našeho třídílného seriálu: **Přehled vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách**.

69. Přehled možností vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách

Jak se od sebe liší pojmy mentální postižení a mentální retardace? Jaké jsou možnosti docházky do přípravné třídy a plnění povinné školní docházky u dětí s mentálním postižením s různými stupni mentální retardace?

Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Mentální postižení

Mentální postižení je vnímáno jako širší pojem než mentální retardace a jde o zastřešující termín pro snížení rozumových schopností v důsledku organického poškození mozku nebo nedostatečnosti mozkových funkcí. Projevuje se sníženou úrovní kognitivních procesů, odlišným vývojem některých psychických funkcí a nižší sociální adaptabilitou. Individuální modifikace uvedených příznaků závisí na hloubce a rozsahu mentálního postižení, na míře postižení jednotlivých funkcí a na úrovni psychického vývoje.

„Mentální postižení se projevuje obtížemi v učení a běžných denních aktivitách, což je výsledkem omezení pojmové, praktické a sociální inteligence. Tato omezení intelektu jsou obvykle spojována s hodnotou IQ 69 a nižší ve více testech inteligence. Nicméně intelekt samotný je nedostatečným podkladem pro stanovení mentálního postižení. Jedinec s mentálním postižením má snížené schopnosti adaptace. Omezené adaptační schopnosti se vyskytují v kontextu společenského prostředí. Jedním z důležitých aspektů zlepšení a zkvalitnění života osob s mentálním postižením je správné stanovení vhodné a trvalé podpory.“ [1]

Podle aktuálně platné Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) i Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (verze DSM-V) jsou osoby s mentálním postižením dále děleny do skupin podle hloubky postižení: lehká, středně těžká, těžká a hluboká mentální retardace.

Mentální retardace

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10 – 2022) se jedná o stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období a postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. K **mentální retardaci** bývají přidružené i další duševní poruchy (autismus, jiné vývojové poruchy, epilepsie aj.) anebo závažné tělesné postižení. S mentální retardací mohou souviset také poruchy chování různého rozsahu, vyžadující další léčbu.

Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence (např. WISC-III - Wechslerova inteligenční škála pro děti a další). Vyšetření inteligence provádí proškolený psycholog, optimálně atestovaný klinický psycholog pracující ve zdravotnictví nebo poradenský psycholog působící ve školském poradenském zařízení nebo jiném odborném zařízení pro děti. Psychologické vyšetření může být nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami ale určují stupeň mentální retardace jen přibližně.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu

duševních funkcí.

Lehká mentální retardace – IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.

Střední mentální retardace – IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.

Těžká mentální retardace – IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

Hluboká mentální retardace – IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.

Plnění povinné školní docházky u dětí s lehkou mentální retardací (LMR)

1. **Přípravný stupeň běžné základní školy**

Je chápán jako příprava na povinnou školní docházku dětí s předpokladem, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravná třída funguje v rámci běžné základní školy, nezapočítává se do povinné školní docházky, děti se neklasifikují a nedostávají vysvědčení.

Nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15. Vzdělávají se podle **Školního vzdělávacího programu pro přípravnou třídu** vytvářeného podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro předškolní vzdělávání pro běžné mateřské školy (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 7).

Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání **dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo jejich potřebám a možnostem. Průběh vzdělávání a obsah učiva u dětí se SVP jsou řízeny také podle závěrů a doporučení z vyšetření školského poradenského zařízení. [2]

Dítě s lehkou mentální retardací může být tedy v rámci docházky do přípravného stupně individuálně integrováno. Může být vypracován Individuální vzdělávací plán (IVP) a stanovena podpůrná opatření.

O zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce (Školský zákon, § 47).

Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník. Učitel přípravné třídy vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Dále zpráva obsahuje:

- vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte;
- případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období;
- další doporučení pro vzdělávání dítěte.

Zprávu předá škola na konci druhého pololetí školního roku zákonnému zástupci dítěte a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku, pokud se nejedná o školu, ve které bylo dítě zařazeno do přípravné třídy. Zároveň se zpráva stává součástí dokumentace školy (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 7).

2. Běžná základní škola (s využitím podpůrných opatření)

Každý žák s lehkou mentální retardací má právo na integraci ve spádové základní škole.

Vzdělává se podle Školního vzdělávacího programu (ŠVP) – samostatné přílohy pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací – vytvořeného podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V rámci této samostatné přílohy jsou rozepsány vzdělávací výstupy minimální doporučené úrovně. Očekávané výstupy a výsledky vzdělávání se v této samostatné příloze ŠVP mohou upravovat (přesněji snižovat) právě pouze pro tyto žáky s lehkou mentální**

retardací.

Tyto výstupy minimální doporučené úrovně slouží zároveň jako vodítko pro úpravy vzdělávacích výstupů v Individuálním vzdělávacím plánu žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti rodiče (jedná se o doporučení podpůrných opatření od 3. stupně výše). Tyto výstupy představují cílovou úroveň, kterou je možné s využitím podpůrných opatření případně i překročit.

Tip:

Co jsou podpůrná opatření? Více informací získáte v textu **Zápisy se blíží! Na kterou školu přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?**

Výstupy stanovené v IVP žáků s lehkou mentální retardací na základě minimální doporučené úrovně v rámci podpůrných opatření jsou ale vždy na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání Základní škola speciální, který je určen pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žáci (včetně žáků s mentálním postižením) uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona se tedy přednostně vzdělávají ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízená podle § 16 odst. 9 zákona. Pokud by školské poradenské zařízení naznalo, že vzdělávání a poskytování podpůrných opatření v těchto školských zařízeních nestačí, může doporučit vzdělávání ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 zákona, které jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

3. Třídy zřízené podle § 16 v běžné základní škole

Jak uvádí školský zákon v § 16, pro žáky se zdravotním postižením (mentálním postižením a dalšími typy postižení) je možné **v běžných školách zřizovat třídy, oddělení a studijní skupiny**. Ve třídě může být od 4 do 14 žáků. Ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení (Školský zákon, § 19).

Zařadit žáka do takové třídy (studijní skupiny nebo oddělení) je možné pouze tehdy, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze SVP žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností.

Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení. V případě doporučení zařazení žáka do školy nebo třídy pro žáky s lehkou mentální retardací je první doporučení platné nejvýše po dobu 1 roku a dále pak nejvýše po dobu 2 let (§ 20 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Žák s lehkou mentální retardací se opět vzdělává podle ŠVP – samostatné přílohy pro

vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací – vytvořeného podle **RVP pro základní vzdělávání** (podrobněji viz bod 2).

Základní **vzdělávání** pro žáky s lehkou mentální retardací, kteří se vzdělávají ve třídách s upraveným vzdělávacím programem, **může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem** (§ 46 školského zákona).

4. Základní škola podle § 16 odst. 9 školského zákona

Jedná se o ZŠ speciální určenou pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací, se souběžným postižením více vadami a s autismem. Žák s lehkým mentálním postižením může být za určitých podmínek (dočasně) integrován i ve školní třídě ZŠ speciální.

Docházka do základní školy speciální je podmíněna jednak vyjádřením a doporučením školského poradenského zařízení, jednak písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Vždy je třeba v první řadě posoudit zájem dítěte a přínosy docházky do zařízení – např. zda diagnostikovaná lehká mentální retardace u dítěte hraničí s pásmem střední mentální retardace, anebo zda dítě zároveň má např. diagnostikovány poruchy autistického spektra či má chronické a dlouhodobé onemocnění vyžadující specifickou péči a uzpůsobení okolního prostředí apod.

5. Individuální vzdělávání žáka

Individuální vzdělávání je taková forma, kdy žák plní povinnou školní docházku, aniž by pravidelně docházel na výuku v budově školy. S individuálním vzděláváním musí souhlasit ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce. Žák se vzdělává ve svém přirozeném prostředí (domov, zařízení sociálních služeb) a přezkoušení probíhá každé pololetí ve škole.

Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat:

a) osobní údaje,

b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,

c) důvody pro individuální vzdělávání,

d) popis zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví,

e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka vzdělávat,

f) seznam učebnic ad., které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,

g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,

h) vyjádření školského poradenského zařízení.

Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka s výjimkou učebnic a základních školních potřeb, speciálních učebnic, učebních a kompenzačních pomůcek (§ 41 školského zákona).

Plnění povinné školní docházky u dětí se středně těžkou a těžkou mentální retardací (STMR a TMR)

1. ### Přípravný stupeň základní školy speciální

Zřizovatel základní školy speciální může zřídit **třídy přípravného stupně základní školy speciální**, které poskytují přípravu na vzdělávání v základní škole speciální **dětem se středně těžkou a těžkou mentální retardací, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem**. Přípravný stupeň se nezapočítává do doby plnění povinné školní docházky – je chápán jako příprava na povinnou školní docházku.

O zařazení dítěte do třídy přípravného stupně základní školy speciální rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Do třídy přípravného stupně základní školy speciální je možné zařadit dítě od školního roku, v němž dosáhne 5 let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku. Třída přípravného stupně základní školy speciální má nejméně 4 a nejvýše 6 dětí. Vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální trvá nejvýše 3 školní roky (Školský zákon, § 48).

2. ### Základní škola speciální

Žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v **základní škole speciální**, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem (Školský zákon, § 48).

Žáci se vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu vytvořeného dle Rámcového vzdělávacího plánu pro obor vzdělání Základní škola speciální (RVP ZŠS) – podrobné informace najdete na portálu edu.cz.

Vzdělávání podle RVP ZŠS je rozděleno podle stupně mentálního postižení:

- DÍL I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením,
- DÍL II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Obsah učiva je zpravidla modifikován a také výrazně redukován vzhledem k charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

3. Integrace žáka ve třídě zřízené podle § 16

Žáci se středně těžkou mentální retardací (podle posouzení školského poradenského zařízení) mohou být individuálně integrováni do tříd zřízených podle § 16 pro žáky s lehkou mentální retardací, a to často ve školních zařízeních, které slučují dohromady více subjektů: mateřskou školu, základní školu, základní školu speciální, speciálně pedagogické centrum, střední školu (praktickou dvouletou školu, učební obor) apod.

V jakékoliv škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s lehkou mentální retardací se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení, tzn. vždy je možné do takto zřízené třídy přijímat pouze žáky s některým stupněm mentálního postižení. Počet integrovaných žáků se závažnějším stupněm mentálního postižení by neměl přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě, oddělení nebo studijní skupině (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19).

Vždy je třeba v první řadě posoudit zájem dítěte a přínosy docházky do třídy podle § 16 - např. zda diagnostikovaná střední mentální retardace u dítěte hraničí s pásmem lehké mentální retardace, zda dítě má osvojené některé sociální dovednosti, do jaké míry má rozvinuté řečové dovednosti apod.

Žáci se vzdělávají podle **Školního vzdělávacího programu vytvořeného dle Rámcového vzdělávacího plánu pro obor vzdělání Základní škola speciální** (RVP ZŠS).

„Pro vzdělávání žáků se středně těžkou mentální retardací třeba vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru, klidné a nestresující prostředí poskytující pocit jistoty a bezpečí a umožňující koncentraci na práci. Uspokojováním nejen základních potřeb, ale i potřeb psychických a sociálních je dán předpoklad úspěšného vývoje tak, aby v rámci svých možností žáci dosáhli cílů základního vzdělávání.“ [3]

Domácí vzdělávání u žáků s hlubokou mentální retardací

Tuto možnost může povolit krajský úřad (se souhlasem rodičů a na základě doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení), a to v případě, **kdy zdravotní nebo psychický stav dítěte nedovoluje docházku do školy**.

Před rozhodnutím o domácím vzdělávání je třeba vyzkoušet veškeré možnosti docházky, jako je:

- změna školy,
- zkrácení denní docházky na méně hodin,
- účast na vybraných aktivitách ve škole apod.

Pokud nic z toho není možné, pak krajský úřad rozhodne o tomto způsobu vzdělávání a **určí speciální školu nebo speciálně pedagogické centrum, které bude zajišťovat metodickou a pedagogickou pomoc při vzdělávání**. Fakticky je tato pomoc zajišťována **pravidelnými návštěvami pracovníků této instituce v místě bydliště žáka**. [4] Dojde-li ke změně jeho duševních a fyzických možností, krajský úřad způsob vzdělávání odpovídajícím způsobem upraví (Školský zákon, § 42).

Ukončení základního vzdělávání

Podle školského zákona, § 55 žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu **základní školy speciální** pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. V uvedených případech, pokud jde o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s Úřadem práce České republiky – krajskou pobočkou a pobočkou pro hlavní město Prahu.

Tip:

Další texty o vzdělávání žáků se SVP na základních školách:

Zápisy se blíží! Jak vybrat a najít vstřícnou (inkluzivní) školu pro dítě se SVP?

Zápisy se blíží! Na kterou školu přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zdroje:

[1] BARTOŇOVÁ, M. (2013). Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vyd. Brno: MU, 224. s.

[2] ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘÍPRAVNOU TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY. (2017). Základní škola a základní umělecká škola Líbeznice, příspěvková organizace. [online]. Dostupné z: https://www.zslibeznice.cz/sites/zslibeznice.cz/files/dokumenty/skolni-vzdelavaci-program/vp-pt.pdf

[dat. Cit. 26.3.2022]

[3] KOL. AUTORŮ (2008). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf

[dat. Cit. 26.3.2022]

[4] BENDOVÁ, P., ZIKL, P. (2012). Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. [online]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16661/DITE-S-MENTALNIM-POSTIZENIM-VE-SKOLE-MOZNOSTI-VZDELAVANI-ZAKU-S-MENTALNIM-POSTIZENIM.html [dat. Cit. 25.3.2022].

70. Přehled možností vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách

Jak se od sebe liší pojmy mentální postižení a mentální retardace? Jaké jsou možnosti docházky do přípravné třídy a plnění povinné školní docházky u dětí s mentálním postižením s různými stupni mentální retardace?



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Mentální postižení

Mentální postižení je vnímáno jako širší pojem než mentální retardace a jde o zastřešující termín pro snížení rozumových schopností v důsledku organického poškození mozku nebo nedostatečnosti mozkových funkcí. Projevuje se sníženou úrovní kognitivních procesů, odlišným vývojem některých psychických funkcí a nižší sociální adaptabilitou. Individuální modifikace uvedených příznaků závisí na hloubce a rozsahu mentálního postižení, na míře postižení jednotlivých funkcí a na úrovni psychického vývoje.

„Mentální postižení se projevuje obtížemi v učení a běžných denních aktivitách, což je výsledkem omezení pojmové, praktické a sociální inteligence. Tato omezení intelektu jsou obvykle spojována s hodnotou IQ 69 a nižší ve více testech inteligence. Nicméně intelekt samotný je nedostatečným podkladem pro stanovení mentálního postižení. Jedinec s mentálním postižením má snížené

schopnosti adaptace. Omezené adaptační schopnosti se vyskytují v kontextu společenského prostředí. Jedním z důležitých aspektů zlepšení a zkvalitnění života osob s mentálním postižením je správné stanovení vhodné a trvalé podpory.“ [1]

Podle aktuálně platné Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) i Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (verze DSM-V) jsou osoby s mentálním postižením dále děleny do skupin podle hloubky postižení: lehká, středně těžká, těžká a hluboká mentální retardace.

Mentální retardace

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10 – 2022) se jedná o stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období a postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. K **mentální retardaci** bývají přidružené i další duševní poruchy (autismus, jiné vývojové poruchy, epilepsie aj.) anebo závažné tělesné postižení. S mentální retardací mohou souviset také poruchy chování různého rozsahu, vyžadující další léčbu.

Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence (např. WISC-III - Wechslerova inteligenční škála pro děti a další). Vyšetření inteligence provádí proškolený psycholog, optimálně atestovaný klinický psycholog pracující ve zdravotnictví nebo poradenský psycholog působící ve školském poradenském zařízení nebo jiném odborném zařízení pro děti. Psychologické vyšetření může být nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami ale určují stupeň mentální retardace jen přibližně.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí.

Lehká mentální retardace – IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.

Střední mentální retardace – IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.

Těžká mentální retardace – IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

Hluboká mentální retardace – IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.

Plnění povinné školní docházky u dětí s lehkou mentální retardací (LMR)

1. Přípravný stupeň běžné základní školy

Je chápán jako příprava na povinnou školní docházku dětí s předpokladem, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravná třída funguje v rámci běžné základní školy, nezapočítává se do povinné školní docházky, děti se neklasifikují a nedostávají vysvědčení.

Nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15. Vzdělávají se podle **Školního vzdělávacího programu pro přípravnou třídu** vytvářeného podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro předškolní vzdělávání pro běžné mateřské školy (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 7).

Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání **dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo jejich potřebám a možnostem. Průběh vzdělávání a obsah učiva u dětí se SVP jsou řízeny také podle závěrů a doporučení z vyšetření školského poradenského zařízení. [2]

Dítě s lehkou mentální retardací může být tedy v rámci docházky do přípravného stupně individuálně integrováno. Může být vypracován Individuální vzdělávací plán (IVP) a stanovena podpůrná opatření.

O zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce (Školský zákon, § 47).

Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník. Učitel přípravné třídy vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Dále zpráva obsahuje:

- vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte;
- případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období;
- další doporučení pro vzdělávání dítěte.

Zprávu předá škola na konci druhého pololetí školního roku zákonnému zástupci dítěte a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku, pokud se nejedná o školu, ve které bylo dítě zařazeno do přípravné třídy. Zároveň se zpráva stává součástí dokumentace školy (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 7).

2. Běžná základní škola (s využitím podpůrných opatření)

Každý žák s lehkou mentální retardací má právo na integraci ve spádové základní škole.

Vzdělává se podle Školního vzdělávacího programu (ŠVP) – samostatné přílohy pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací – vytvořeného podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V rámci této samostatné přílohy jsou rozepsány vzdělávací výstupy minimální doporučené úrovně. Očekávané výstupy a výsledky vzdělávání se v této samostatné příloze ŠVP mohou upravovat (přesněji snižovat) právě pouze pro tyto žáky s lehkou mentální retardací**.

Tyto výstupy minimální doporučené úrovně slouží zároveň jako vodítko pro úpravy vzdělávacích výstupů v Individuálním vzdělávacím plánu žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti rodiče (jedná se o doporučení podpůrných opatření od 3. stupně výše). Tyto výstupy představují cílovou úroveň, kterou je možné s využitím podpůrných opatření případně i překročit.

Tip:

Co jsou podpůrná opatření? Více informací získáte v textu **Zápisy se blíží! Na kterou školu přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?**

Výstupy stanovené v IVP žáků s lehkou mentální retardací na základě minimální doporučené úrovně v rámci podpůrných opatření jsou ale vždy na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání Základní škola speciální, který je určen pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žáci (včetně žáků s mentálním postižením) uvedení v § 16 odst. 9 školského zákona se tedy přednostně vzdělávají ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízená podle § 16 odst. 9 zákona. Pokud by školské poradenské zařízení naznalo, že vzdělávání a poskytování podpůrných opatření v těchto školských zařízeních nestačí, může doporučit vzdělávání ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 zákona, které jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

3. Třídy zřízené podle § 16 v běžné základní škole

Jak uvádí školský zákon v § 16, pro žáky se zdravotním postižením (mentálním postižením a dalšími typy postižení) je možné **v běžných školách zřizovat třídy, oddělení a studijní skupiny**. Ve třídě může být od 4 do 14 žáků. Ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení (Školský zákon, § 19).

Zařadit žáka do takové třídy (studijní skupiny nebo oddělení) je možné pouze tehdy, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze SVP žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností.

Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení. V případě doporučení zařazení žáka do školy nebo třídy pro

žáky s lehkou mentální retardací je první doporučení platné nejvýše po dobu 1 roku a dále pak nejvýše po dobu 2 let (§ 20 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Žák s lehkou mentální retardací se opět vzdělává podle ŠVP – samostatné přílohy pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací **–** vytvořeného podle **RVP pro základní vzdělávání** (podrobněji viz bod 2).

Základní **vzdělávání** pro žáky s lehkou mentální retardací, kteří se vzdělávají ve třídách s upraveným vzdělávacím programem, **může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem** (§ 46 školského zákona).

4. Základní škola podle § 16 odst. 9 školského zákona

Jedná se o ZŠ speciální určenou pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací, se souběžným postižením více vadami a s autismem. Žák s lehkým mentálním postižením může být za určitých podmínek (dočasně) integrován i ve školní třídě ZŠ speciální.

Docházka do základní školy speciální je podmíněna jednak vyjádřením a doporučením školského poradenského zařízení, jednak písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Vždy je třeba v první řadě posoudit zájem dítěte a přínosy docházky do zařízení – např. zda diagnostikovaná lehká mentální retardace u dítěte hraničí s pásmem střední mentální retardace, anebo zda dítě zároveň má např. diagnostikovány poruchy autistického spektra či má chronické a dlouhodobé onemocnění vyžadující specifickou péči a uzpůsobení okolního prostředí apod.

5. Individuální vzdělávání žáka

Individuální vzdělávání je taková forma, kdy žák plní povinnou školní docházku, aniž by pravidelně docházel na výuku v budově školy. S individuálním vzděláváním musí souhlasit ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce. Žák se vzdělává ve svém přirozeném prostředí (domov, zařízení sociálních služeb) a přezkoušení probíhá každé pololetí ve škole.

Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat:

a) osobní údaje,

b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,

c) důvody pro individuální vzdělávání,

d) popis zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví,

e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka vzdělávat,

f) seznam učebnic ad., které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,

g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,

h) vyjádření školského poradenského zařízení.

Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka s výjimkou učebnic a základních školních potřeb, speciálních učebnic, učebních a kompenzačních pomůcek (§ 41 školského zákona).

Plnění povinné školní docházky u dětí se středně těžkou a těžkou mentální retardací (STMR a TMR)

1. Přípravný stupeň základní školy speciální

Zřizovatel základní školy speciální může zřídit **třídy přípravného stupně základní školy speciální**, které poskytují přípravu na vzdělávání v základní škole speciální **dětem se středně těžkou a těžkou mentální retardací, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem**. Přípravný stupeň se nezapočítává do doby plnění povinné školní docházky – je chápán jako příprava na povinnou školní docházku.

O zařazení dítěte do třídy přípravného stupně základní školy speciální rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Do třídy přípravného stupně základní školy speciální je možné zařadit dítě od školního roku, v němž dosáhne 5 let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku. Třída přípravného stupně základní školy speciální má nejméně 4 a nejvýše 6 dětí. Vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální trvá nejvýše 3 školní roky (Školský zákon, § 48).

2. Základní škola speciální

Žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v **základní škole speciální**, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem (Školský zákon, § 48).

Žáci se vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu vytvořeného dle Rámcového vzdělávacího plánu pro obor vzdělání Základní škola speciální (RVP ZŠS) – podrobné informace najdete na portálu edu.cz.

Vzdělávání podle RVP ZŠS je rozděleno podle stupně mentálního postižení:

- DÍL I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením,
- DÍL II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Obsah učiva je zpravidla modifikován a také výrazně redukován vzhledem k charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

3. Integrace žáka ve třídě zřízené podle § 16

Žáci se středně těžkou mentální retardací (podle posouzení školského poradenského zařízení) mohou být individuálně integrováni do tříd zřízených podle § 16 pro žáky s lehkou mentální retardací, a to často ve školních zařízeních, které slučují dohromady více subjektů: mateřskou školu, základní školu, základní školu speciální, speciálně pedagogické centrum, střední školu (praktickou dvouletou školu, učební obor) apod.

V jakékoliv škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s lehkou mentální retardací se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení, tzn. vždy je možné do takto zřízené třídy přijímat pouze žáky s některým stupněm mentálního postižení. Počet integrovaných žáků se závažnějším stupněm mentálního postižení by neměl přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě, oddělení nebo studijní skupině (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19).

Vždy je třeba v první řadě posoudit zájem dítěte a přínosy docházky do třídy podle § 16 - např. zda diagnostikovaná střední mentální retardace u dítěte hraničí s pásmem lehké mentální retardace, zda dítě má osvojené některé sociální dovednosti, do jaké míry má rozvinuté řečové dovednosti apod.

Žáci se vzdělávají podle **Školního vzdělávacího programu vytvořeného dle Rámcového vzdělávacího plánu pro obor vzdělání Základní škola speciální** (RVP ZŠS).

„Pro vzdělávání žáků se středně těžkou mentální retardací třeba vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru, klidné a nestresující prostředí poskytující pocit jistoty a bezpečí a umožňující koncentraci na práci. Uspokojováním nejen základních potřeb, ale i potřeb psychických a sociálních je dán předpoklad úspěšného vývoje tak, aby v rámci svých možností žáci dosáhli cílů základního vzdělávání.“ [3]

Domácí vzdělávání u žáků s hlubokou mentální retardací

Tuto možnost může povolit krajský úřad (se souhlasem rodičů a na základě doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení), a to v případě, **kdy zdravotní nebo psychický stav dítěte nedovoluje docházku do školy**.

Před rozhodnutím o domácím vzdělávání je třeba vyzkoušet veškeré možnosti docházky, jako je:

- změna školy,
- zkrácení denní docházky na méně hodin,
- účast na vybraných aktivitách ve škole apod.

Pokud nic z toho není možné, pak krajský úřad rozhodne o tomto způsobu vzdělávání a **určí speciální školu nebo speciálně pedagogické centrum, které bude zajišťovat metodickou a pedagogickou pomoc při vzdělávání**. Fakticky je tato pomoc zajišťována **pravidelnými**

návštěvami pracovníků této instituce v místě bydliště žáka. [4] Dojde-li ke změně jeho duševních a fyzických možností, krajský úřad způsob vzdělávání odpovídajícím způsobem upraví (Školský zákon, § 42).

Ukončení základního vzdělávání

Podle školského zákona, § 55 žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu **základní školy speciální** pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. V uvedených případech, pokud jde o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s Úřadem práce České republiky – krajskou pobočkou a pobočkou pro hlavní město Prahu.

Tip:

Další texty o vzdělávání žáků se SVP na základních školách:

Zápisy se blíží! Jak vybrat a najít vstřícnou (inkluzivní) školu pro dítě se SVP?

Zápisy se blíží! Na kterou školu přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zdroje:

[1] BARTOŇOVÁ, M. (2013). Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vyd. Brno: MU, s. 224.

[2] ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘÍPRAVNOU TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY. (2017). Základní škola a základní umělecká škola Líbeznice, příspěvková organizace. [online]. Dostupné z: https://www.zslibeznice.cz/sites/zslibeznice.cz/files/dokumenty/skolni-vzdelavaci-program/vp-pt.pdf

[dat. Cit. 26.3.2022].

[3] KOL. AUTORŮ (2008). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf

[dat. Cit. 26.3.2022].

[4] BENDOVÁ, P., ZIKL, P. (2012). Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. [online]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16661/DITE-S-MENTALNIM-POSTIZENIM-VE-SKOLE-MOZNOSTI-VZDELAVANI-ZAKU-S-MENTALNIM-POSTIZENIM.html [dat. Cit. 25.3.2022].

71. Náplň práce chůvy v mateřské škole

Máte ve vaší mateřské škole pracovní pozici chůvy? Využijte náš vzorový dokument, který popisuje její náplň práce, i s nápovědou, jak ho vyplnit.



Formulář najdete zde

72. Naplň práce chůvy v mateřské škole

Máte ve vaší mateřské škole pracovní pozici chůvy? Využijte náš vzorový dokument, který popisuje její náplň práce, i s nápovědou, jak ho vyplnit.

Formulář najdete zde

73. Náplň práce školního asistenta v mateřské škole

Máte ve vaší mateřské škole pracovní pozici školního asistenta? Využijte náš vzorový dokument, který popisuje jeho náplň práce, i s nápovědou, jak ho vyplnit.



Formulář najdete zde

74. Náplň práce školního asistenta na základní a střední škole

Máte ve škole pracovní pozici školního asistenta? Využijte náš vzorový dokument, který popisuje jeho náplň práce, i s nápovědou, jak ho vyplnit.



Formulář najdete zde

75. Náplň práce školního asistenta ve školní družině

Máte ve školní družině pracovní pozici školního asistenta? Využijte náš vzorový dokument, který popisuje jeho náplň práce, i s nápovědou, jak ho vyplnit.



Formulář najdete zde

76. Specifické poruchy učení na základní a střední škole - rozhovor se studentkou Karolínou

Diagnostika specifických poruch učení a nastavení podpůrných opatření dokáže pomoct se studiem, a to jak na základní, tak na střední i vysoké škole. Jaká podpůrná opatření využívala studentka Karolína a jak se ve škole cítila? Na konci rozhovoru najdete komentář odbornice-pedagožky a také maminky sedmiletého dítěte, které se na příběh Karolíny dívají z jiného úhlu pohledu.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

První diagnostika až na střední škole

U Karolíny se obtíže se čtením objevily už na začátku povinné školní docházky. Dělalo jí problémy číst nahlas, někdy přečetla větu úplně jinak. Hůře si pamatovala názvy, jména i některé pojmy – ty si musela vysloveně vštěpovat. Ač třídní učitelka na 1. stupni brzy identifikovala u Karolíny projevy specifických poruch učení, s rodiči se dohodla, že Karolína diagnostikou neprojde a bude k ní přistupováno stejně jako k ostatním žákům. Učitelka i rodiče se obávali, že čerpání podpůrných opatření by vedlo ke snížení pracovní motivace. Rodiče s Karolínou denně psali a četli. Dívka si díky tomu osvojila určité kompenzační mechanismy: pomalejší pracovní tempo, zpětná kontrola vlastní práce. Ve škole nakonec prospívala dobře, nicméně domácí přípravě věnovala hodně času.

Karolína byla poprvé oficiálně diagnostikována s poruchami učení až během studia na střední škole –

obchodní akademii. Tam už se začaly objevovat zřetelné obtíže, které bylo potřeba řešit. Navíc učitelé sami nabídli pomoc, podpůrná opatření u žáků se specifickými poruchami učení byla ve škole už zažitou věcí. Závěr diagnostiky zněl: dyslexie, dysortografie, dysgrafie a pomalé pracovní tempo. Během dalšího studia už měla Karolína zohlednění, například dostávala při psaní více času. Nakonec měla i uzpůsobené podmínky pro vykonání maturitní zkoušky.

U Karolíny specifické poruchy učení přetrvávají i v současné době, v jejích 24 letech. Píše stále s tzv. specifickými chybami – zaměňuje zvukově podobné hlásky ve slovech, vynechává nebo přidává písmena ve slovech, vynechává háčky a čárky. V samotném zápisu často škrtá a přepisuje delší slova. Má atypický úchop tužky, kterou drží pouze dvěma prsty. Dysgrafické obtíže kompenzuje v současnosti tím způsobem, že píše nespojovaným psacím písmem (Comenia Script). Někdy také při zápisu záměrně vynechává diakritiku. I v současnosti čte pomalejším tempem (potichu i nahlas). Při hlasitém čtení se objevují specifické chyby – zejména vynechávání celých slov ve větách a zaměňování slov v textu za jiná, podobná („včetně/věčně“) nebo záměna koncovek ve slovech („předražený/předražená“). Obtíže se objevují také při vyslovování a psaní slov v cizím jazyce, často prohazuje jednotlivá písmena.

Aktuálně Karolína studuje na vysoké škole, kde má uzpůsobené studium. Má například více času při skládání zkoušek na počítači. Jak sama uvádí, při testech je pro ni obtížná zejména kombinace papír/tužka a obrazovka. Má problém s přepínáním pozornosti mezi monitorem a psaným textem a její práce se tak logicky zpomaluje. Je pro ni také náročné při přednášce udržet v paměti výklad vyučujícího a současně si rychle dělat poznámky.

Rozhovor s Karolínou

Identifikovali u Tebe učitelé během studia na základní škole obtíže ve čtení a psaní? Svěřila ses nějakému učiteli se svými obtížemi?

Má třídní učitelka už na prvním stupni základní školy vypozorovala, že bych mohla trpět dys poruchami. Promluvila si o tom s mými rodiči, a společně došli k názoru, že pro mě bude lepší mi to nesdělovat. Rodiče i učitelka byli přesvědčeni, že děti s touto poruchou pak často ztrácí motivaci na sobě pracovat a vše shazují právě na tuto poruchu. Teď si často vybavuji situace, ke kterým docházelo na prvním stupni základní školy, např. čtení nahlas, kdy mi to zdaleka tak nešlo jako jiným spolužákům a musela jsem to doma poctivě s rodiči trénovat, ale nikdy jsem se nad tím víc nepozastavovala. Na základní škole jsem se s poruchou uměla vypořádat, aniž bych o ní věděla, a to především díky poctivému trénování a učení a zároveň díky pozornosti mých rodičů, kteří se se mnou poctivě učili a naplno se mi věnovali.

Moje porucha se pak více projevila právě na obchodní akademii, a to především v cizích jazycích a v předmětu *písemná komunikace*. V *písemné komunikaci* jsem měla opravdu špatné výsledky, to pro mě nebylo obvyklé. Zeptala se mě na to moje učitelka francouzského jazyka, která poruchu vypozorovala, myslím, že hned v prvním nebo druhém ročníku. Spolu s upozorněním od své učitelky francouzštiny a po rozhovoru s rodiči jsem se tedy rozhodla dojít do pedagogicko-psychologické poradny, kde vyšetření potvrdilo dys poruchy.

Jaké překážky jsi v průběhu studia musela řešit? V čem se Ti naopak ve studiu dařilo?

Největší zádrhel si pamatuji už ze základní školy, kdy jsme museli předčítat nahlas před třídou

z čítanky a byla jsem horší než moji spolužáci. Zároveň jsem díky tomu měla i následně několik let odpor ke čtení jako takovému a vždy jsem se bála, že něco budu muset číst nahlas. Tenhle problém se naštěstí nyní rozplynul, a to i díky tomu, že se ze mě stal poměrně náruživý čtenář.

Na základní škole mi nikdy nepřišlo, že by mě učitelky nějakým způsobem šetřily, přestože má třídní učitelka o poruše věděla, ale je těžké to takhle zpětně soudit. Na druhou stranu mě tenhle přístup naučil píli a samostudiu i doma. Přestože mám tenhle nedostatek, vždy jsem na škole měla skvělé výsledky, i když trochu více vydřené než ostatní studenti. Studium se mi celkově docela dařilo, ale musela jsem se učení poměrně dost věnovat, abych dosahovala stejných nebo lepších výsledků než moji spolužáci, a stejně tak se mi museli i mnohem více věnovat rodiče.

Na střední škole jsem měla největší obtíže v předmětu *písemná komunikace*, kdy jsme na čas museli opisovat text na klávesnici. Často jsem se v textu ztrácela a zároveň jsem na klávesnici stále pletla písmena. Přestože jsem doma trénovala, nikdy jsem se nedostala na stejnou úroveň jako moji ostatní spolužáci, až později mi velmi pomohla časová úleva.

Úlevy jsem měla, až když jsem si svou poruchu nechala oficiálně diagnostikovat. V předmětu *písemná komunikace* jsem pak měla trochu více času než ostatní studenti a například při psaní azbuky při výuce ruského jazyka jsem měla také určité úlevy. Vyučující mi tak přísně nehodnotila chyby ve velkých a malých písmenech v azbuce anebo záměnu nějakých písmen. Pak mi čas navíc velmi pomohl během maturity, a to především v didaktickém testu z českého jazyka a ve slohu. Test totiž obsahuje několik úkolů, které lidem trpícím poruchami učení dělají větší obtíže.

Jak vypadala Tvoje domácí příprava s rodiči během studia na základní škole? Co jsi nejvíce trénovala? Pomáhala Ti tahle domácí příprava navíc?

Rodiče se mi věnovali především s českým jazykem, kdy se mnou často dělali domácí diktáty nebo mi pomáhali se čtením a také mě vždy ze zadané látky zkoušeli, což mi velmi pomáhalo k jejímu zapamatování. Zároveň mi vždy kontrolovali seminární práce a podobné delší texty. Bohužel nedokážu říct přesně, kolik hodin denně jsem se učila, ale v průměru alespoň hodinu denně a před velkými testy i více.

Byli Tvoji rodiče pedagogové?

Nejsou a nebyli.

Setkala ses se škatulkováním nebo předsudky ze strany učitelů anebo spolužáků ohledně Tvých obtíží? Anebo naopak s porozuměním a pochopením?

Popravdě nesetkala. Musím říct, že na střední škole byl přístup učitelů v tomto ohledu skvělý, a jelikož jsem ani ve třídě na střední škole nebyla jediná s touto poruchou, nezažila jsem žádné ústrky, naopak jsem měla své problémy a zkušenosti s kým sdílet. Spíše si vybavuji, že někteří učitelé neměli problém o mých nedostatcích mluvit před celou třídou. Přestože jsem byla ve skvělém kolektivu, vždy mi to vadilo, jelikož je to podle mého názoru osobní věc, ke které by tak vyučující měli i přistupovat. Podobně jako například ke zdravotním záznamům.

Sdělila jsi sama spolužákům na střední škole, že máš poruchy učení a jinou formu hodnocení?

Za mě to na střední škole sdělila všem právě jedna z učitelek.

Všímali si sami spolužáci, že jsi jinak hodnocená? Ptali se Tě spolužáci na to, proč máš jinou formu hodnocení? Pokud ano, jak jsi jim to vysvětlila?

Moji spolužáci o tom věděli od zmíněné učitelky a zároveň věděli, že to nepoužívám jako výmluvu. Také se nejednalo o žádné neadekvátní úlevy. Naopak u písemné komunikace to bylo dost viditelné a chápali to.

Jaké byly Tvoje vztahy se spolužáky? Byly ovlivněny Tvými obtížemi ve studiu a výuce?

Ne, nebyly, měla jsem kolem sebe skvělé spolužáky, kteří o nich věděli, ale k žádnému posmívání apod. nikdy nedocházelo.

Jaký přístup ze strany učitelů Ti nejvíce vyhovoval: výuka, vztahy, jednání...?

Osobně mohu hodnotit přístup učitelů až na střední škole a tam byl podle mého názoru přístup většiny učitelů skvělý až na zmíněné oznamování informace o mých poruchách učení před celou třídou. Nikdy jsem nezažila přístup typu, že si pouze vymýšlím svoje obtíže. Učitelé na jednu stranu chápali, že mám poruchu, na druhou stranu nikdy nedocházelo k přehnaným úlevám, které by zas nebyly fér k ostatním spolužákům. Podle mě tomu pomohla i moje snaha. Přestože mi nějaký předmět nešel, nerezignovala jsem na něj, naopak jsem se mu o to víc věnovala, což moji učitelé ocenili.

Jaké zkušenosti sis ze studia na základní a střední škole pro sebe odnesla?

Hlavně jsem si osvojila schopnost se učit, za což jsem byla velmi vděčná hlavně na vysoké škole, kde se mi to zúročilo. Taky díky tomu, že tuhle poruchu mám, umím k lidem se stejnou poruchou přistupovat mnohem lépe, a pokud by ji například měly jednoho dne i mé děti, věděla bych, jak se s tím vypořádat.

Kdy jsi zažila ve škole úspěch?

Pro mě osobně byl vždy úspěch to, že jsem se navzdory svému znevýhodnění řadila ke studentům s lepším průměrem, alespoň na základní a střední škole.

Myslíš si, že pedagogové spíše trpí předsudky a neznalostí specifických poruch učení, anebo je to naopak?

Osobně jsem se s tím naštěstí nesetkala, ale bohužel jsem to několikrát zaslechla. Například ze strany mé spolužačky ze střední školy, která má dysgrafii a dyslexii. Ta se mi svěřila, že přístup jejích učitelů na základní škole byl naprosto jiný a že její obtíže brali jako výmluvu.

Máš nějaké osvojené způsoby, jak pracovat s textem, které Ti vzhledem k dyslexii pomáhají (například opakované čtení, záložky, pravítko apod.)?

Ve chvílích, kdy mě čeká větší test, si musím vymezit dostatek času na učení. Nejvíc času mi zabere čtení textů. Když musím číst delší odborný text, u kterého potřebuji plně vnímat, pomáhá mi opět zmíněné zvýrazňování pro mě důležitých částí. S tím souvisí i časté tisknutí dokumentů, text si i více pamatuji, když ho vidím fyzicky na papíře, jak je uspořádaný.

Jak probíhá Tvoje současné studium na vysoké škole? Využíváš poradenské služby, modifikaci studia?

V současné době jsem na magisterském studiu na Vysoké škole ekonomické (VŠE). Poprvé jsem poradenské služby na VŠE vyhledala po dokončení bakalářského studia. Aktuálně můžu čerpat více času při skládání testů. Na vysoké škole jsem se totiž poprvé setkala s online testy, které jsou pro mě na orientaci velmi složité a nepřehledné. Z toho důvodu mi pak kolikrát nestačí daný časový limit jako ostatním studentům, přestože jsem na test dobře připravena. Speciálně se to projevuje u početních testů, kde je nutné výpočty provádět na vedlejším papíru a zadání mám jen v počítači. Nemůžu si tak do zadání nic zvýraznit a podobně a následně se v té rychlosti i ztrácím ve vlastních výpočtech. Navíc ve chvílích, kdy se přepínám z jedné činnosti do druhé, mám i větší chybovost, proto si na to musím dát pozor. Hodí se mi proto víc času na kontrolu práce.

Co bys poradila dneska sama sobě, když si představíš, že jsi žákyně na základní nebo střední škole?

Asi si uvědomit, že se nejedná o nic zásadního. Ano, ostatní mohou mít studium třeba jednodušší, ale jedná se o poruchu, se kterou se dá poměrně snadno pracovat a vidět v ní i pozitiva. Třeba to, že jsem se díky tomu naučila lepší organizaci způsobu učení a zároveň i ochotě se více učit.

Co bys poradila jiným žákům s podobnými obtížemi, kteří studují na základní nebo střední škole?

Je důležité si na učení připravit vhodné prostředí. Zároveň mi osobně velmi pomáhá uvědomit si, kdy je potřeba si dát časovou pauzu, a to třeba i jen na pár minut. Jsem například zvyklá se učit etapově, po dvou hodinách si dávám přestávku, potom zase pokračuji ve studiu. U každého může být potřeba přestávek a etap učení ale jiná.

Další mou hlavní radou by bylo se naučit s poruchou pracovat během domácí přípravy a učení. Například při učení nových cizích slovíček si dělat kartičky a pomocí těch se učit. Dále mi osobně vyhovuje přepisování, kdy si skrze psaní věci více pamatuji a skutečně vštěpuji do paměti. S tím souvisí i využívání cizích výpisků. Pro mě vždy bylo nejhorší mít výpisky psané rukou jiného člověka, proto za sebe můžu doporučit výpisky si vždy přepsat, ať už ručně nebo do počítače. Následně se mi z výpisků vždy mnohem lépe učilo. Pro mě jsou také zásadní barvy, kdy při studiu velmi často využívám zvýrazňovače a barevné lepicí papírky. Například si jednotlivé kapitoly nebo témata vyznačuji v jednotné barvě a opět díky tomu látku lépe vstřebávám. Na barevné papírky si vypisuji určitá sdělení nebo definice a lepím si je po stole apod. Také mi nevyhovuje čtení výpisků z počítače, dokumenty si musím tisknout, až následně si v nich zvýrazňuju a doplňuju výpisky a další poznámky. Bohužel s touto vadou kolikrát naprosto přehlížím chyby v textu, které ostatní vidí na první pohled. Proto jsem se i s tímto musela naučit pracovat. Při odevzdávání seminárních prací si text vždy několikrát čtu, a následně ho dám vždy na přečtení i někomu jinému, abych co nejvíce chyby minimalizovala. Hlavní je, aby si každý člověk s touto poruchou našel metody, které mu nejlépe fungují a zároveň se smířil s tím, že někdy bude muset věnovat něčemu více času a úsilí než spolužáci.

Komentář odbornice – jak vnímá pedagožka příběh Karolíny?

Odpovídá Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., krajská metodička v projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi v Národním pedagogickém

institutu ČR a vědecká pracovnice na Pedagogické fakultě OU.

Třídní učitelka i rodiče Karolíny se rozhodli nekontaktovat školní poradenské zařízení, když zjistili, že jejich dcera má nejspíše specifické poruchy učení. Co může takové rozhodnutí přinést?

Jak už bylo řečeno, před lety byla diagnóza stanovená v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru vnímána jako stigmatizující. Věřím, že jak rodiče, tak třídní učitelka přistupovali k jejich zjištění s nejlepším úmyslem. Osobně se přikláním k tomu, že je lepší, aby jakoukoliv poruchu vyšetřil odborník, aby podle toho mohla být včas zahájena reedukace a speciálně pedagogická péče. Dívka by se tak mohla vyvarovat případnému nízkému sebehodnocení, že za špatné výsledky si může sama.

Měl/neměl by učitel zmiňovat, že nějaký žák má specifické poruchy učení (SPU) před celou třídou? Jak například přistoupit k informování spolužáků o tom, že žák s SPU má jiné formy hodnocení, a to zejména na střední škole?

Určitě bych nedoporučovala bez předchozí přípravy a souhlasu žáka s SPU informovat třídu, stejně tak jako informovat třídu bez přítomnosti konkrétního žáka. Je možné tuto situaci otevřít v rámci třídnických hodin, formou hry zaměřené na jedinečnost každého člověka, originalitu lidské bytosti, uvědomování si silných a slabých stránek osobnosti, a jak je možné je rozvíjet.

Komentář rodiče – jak vnímá rodič sedmiletého dítěte příběh Karolíny?

Odpovídá Gabriela, matka téměř sedmiletého syna se silnou expresivní vývojovou dysfázií, hraničním pásmem intelektu, centrální hypotonií a celkovým opožděním vývoje.

Třídní učitelka i rodiče Karolíny se rozhodli nekontaktovat školní poradenské zařízení, když zjistili, že jejich dcera má nejspíše specifické poruchy učení. Vsadili na pravidelnou domácí přípravu, Karolína neměla na základní škole žádná zohlednění ani podpůrná opatření. Ve škole prospívala dobře, ale domácí příprava byla u ní časově náročnější než u spolužáků. Uvažovala byste o takovém řešení jako rodič, pokud byste zjistila, že má Vaše dítě poruchy učení? Pokud ano, jaké by byly vaše důvody?

Je těžké porovnávat dobu třeba před deseti lety a nyní. Nevím, jaké důvody měli rodiče Karolíny k rozhodnutí nekontaktovat poradenské zařízení. Ač to Karolína nevidí nijak tragicky, působí to na mě bohužel téměř jako zanedbání odborné péče (i když s původně pozitivním úmyslem) nejen ze strany rodičů, ale i pedagogů. Karolína musela vynaložit nemalé úsilí, aby dobře prospívala, bez odborné pomoci, předpokládám, že i s občasnými pochybami o sobě samé. Naštěstí se jí vyhnula šikana, posměšky i nálepkování od učitelů nebo spolužáků. Věřím, že pokud by učitelé i spolužáci znali na základní škole její diagnózu a ona mohla využívat tehdy dostupné pomůcky i metody, bylo by její studium nejen lehčí a efektivnější, ale i úspěšnější a nemusela by trávit vším tolik času.

Můj syn má nyní odklad, ale už jsme v kontaktu se speciálně pedagogickým centrem a řeším, jak vlastně synovi školu co nejvíce ulehčit a zpříjemnit. Nedokáže se téměř vyjádřit, i když rozumí dobře, v úsudku a matematických představách přesahuje svůj věk, v ostatních záležitostech je spíše podprůměrný. Očekává se, že bude mít všechny dys poruchy. Nemůže za to, s jakými znevýhodněními se narodil, a i když celý jeho život makáme tak, jak si to většina rodičů zdravých

dětí nedokáže ani představit, vývoj je pomalý a pozvolný. Nechtěla bych, aby se ve škole trápil a musel překonávat své možnosti, stačí, když najde a naplní svůj potenciál. Pokud mu k tomu pomohou podpůrná opatření nebo asistent pedagoga, budu za to ráda. Je pro mě důležitější hledat pro něj schůdnou cestu než chtít jen výsledky.

77. Individuální vzdělávací plán (IVP) pro dysgrafiky a dyslektiky

Nechte se inspirovat naším vzorovým individuálním vzdělávacím plánem pro žáky, kteří se připravují na maturitní zkoušky na gymnáziu. Tento je konkrétně pro žáky s dyslexií a dysortografií.

Formulář najdete zde

78. Náplň práce osobního asistenta v ZŠ (včetně orientace v prostoru)

Máte na základní škole pracovní pozici osobního asistenta? Využijte náš vzorový dokument, který popisuje jeho náplň práce, i s nápovědou, jak ho vyplnit.



Formulář najdete zde

79. Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka se závažnou zdravotní diagnózou

Jak sestavit individuální vzdělávací plán pro žáky se závažným onemocněním (roztroušená skleróza, selhání / transplantace /operace životně důležitého orgánu, rakovina, nezhoubný nádor mozku nebo míchy, zdravotní stav po těžkých popáleninách či jiná závažná onemocnění), nepříznivou zdravotní prognózou a přidruženými specifickými poruchami učení? Využít můžete informace ze vzorového individuálního vzdělávacího plánu. (Foto zdroj: Freepik.com)



[Formulář najdete zde]