



Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Název projektu:

Centrum péče pro žáky se SVP
základních škol zřízených MČ Praha 8

METODIKA PRO PRÁCI SE ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Autoři:

PhDr. Urbancová Martina

Mgr. Hrušková Hedvika

Mgr. Krnáčová Alena

Mgr. Mrázková Ivana

Mgr. Krejčová Lucie

ÚVOD

Projekt **Centrum péle pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) škol zŠzených MĽ Praha 8** probíhá na ěsti vybraných ěkolách zŠzených MĽ Praha 8 ě ZĚ Na Slovance, ZĚ HovorĽovická, ZĚ Palmovka, ZĚ Mazurská, ZĚ U ěkolské zahrady a ZĚ Dolákova. Projekt je realizován za spolupráce MĽstské Ľásti Praha 8 a Evropské unie v období 1. 7. 2013 ě 31. 12. 2014. Centrum poskytuje ěkolám služby psychologa, logopeda, speciálního pedagoga a odborníka na integraci dĽí cizincĽ. SluĽeb tĽchto odborníkĽ mohou vyuĽívat ěáci, pedagogové i rodiĽe dĽí.

Vzhledem k stále ĽastĽí integraci ěákĽ s rĽznými zdravotními problémy, poruchami uĽení a chování, ěákĽ pocházejících ze socio-kulturnĽ znevýhodnĽného prostĽdí a dĽí cizincĽ je dĽleĽité pĽstupovat k tĽmto skuteĽnostem s náleĽitou pozorností a individuální péĽí. Primární cílovou skupinou jsou ěáci. Projekt jim pomáhá k zaĽleĽování se do vzdĽlávacích programĽ a zároveň pĽsobí jako prevence pĽedĽasnĽho opouĽtĽní vzdĽlávacího systému. DalĽím cílem je prohloubení a získávání nových praktických znalostí pedagogĽ v oboru psychologie, speciální pedagogiky, logopedie a v problematice integrace dĽí cizincĽ. Vybranými formami jsou zvyĽovány jejich praktické znalosti.

Na základĽ zkušeností, které odbornice projektu získaly v prĽbĽhu prvního roku pĽsobení, je vytvoĽena metodika pro práci se žáky se SVP. Metodika reflektuje specifika vybraných základních ěkol a je pĽzpĽsobena aktuálním potřebám pedagogĽ.

OBSAH:

PSYCHOLOGIE	3
1. MANAGEMENT ŠKOLNÍ TŘÍDY	4
2. TŘÍDNICKÉ HODINY	5
3. KOMUNITNÍ KRUH.....	7
4. VZTAHY MEZI DĚTMI VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	15
4.1. Podpora dobré atmosféry, předcházení posmívání	15
4.2. Co atmosféře neprospívá?	17
4.3 Hry a aktivity	18
5. STRES, SYNDROM VYHOŘENÍ A JEHO PREVENCE.....	21
6. VYUČOVÁNÍ DĚTÍ S ADD/ADHD	24
6.1 Prevence problémového chování ve třídě.....	26
6.2 Pozornost	29
 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	 34
1. ZÁKLADNÍ INFORMACE.....	35
1.1 Definice	35
1.2 Příčiny	35
1.3 Terminologie	36
1.4 Edukace.....	36
2. PRAKTICKÉ INFORMACE (projevy, diagnostika učitele, doporučené postupy a metody, hodnocení u jednotlivých SPU)	40
2.1 DYSLEXIE – porucha čtecích dovedností	40
2.2 DYSORTOGRAFIE-porucha dovednosti naučit se a používat pravopis	44
2.3 DYSGRAFIE-porucha psacích dovedností	46
2.4 DYSKALKULIE-porucha matematických dovedností	47
3. UŽITEČNÉ RADY PRO PEDAGOGY NA 2. STUPNI ZŠ.....	51
3.1 Naukové předměty	51

3.2 Doporučené postupy a metody	52
INTEGRACE ŽÁKŮ CIZINCŮ	59
1. SPECIFIKA ŽÁKA S OMJ	61
2. PROBLÉMY ŽÁKŮ S OMJ	62
3. JAZYKOVÁ BARIÉRA	64
3.1 Zvuková stránka jazyka	65
3.2 Písemný projev.....	66
4. INTEGRACE ŽÁKA S OMJ	67
4.1 Následná jazyková podpora	72
5. PROBLÉMOVÁ MÍSTA V INTEGRACI	75
6. ÚLOHA UČITELE V PROCESU INTEGRACE ŽÁKA S OMJ	76
7. KOMUNIKACE S DĚTMI BEZ ZNALOSTI ČJ	77
8. JAK HODNOTIT ŽÁKA CIZINCE	79
9. PODPORA ODBORNÍKA NA INTEGRACI CIZINCŮ	81
10. VYROVNÁVACÍ PLÁN	83
11. UŽITEČNÉ INFORMACE, MATERIÁLY A METODICKÁ POMOC	84
LOGOPEDIE	89
1. POJEM LOGOPEDIE.....	90
2. KDY ODESLAT DÍTĚ NA LOGOPEDII?	93
3. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – ZÁKLAD PRO ŘEČ	95
4. LOGOPEDICKÉ OBTÍŽE – OD SLOVNÍ ZÁSObY PO ARTIKULACI.....	98
5. PŘIPRAVENÝ PŘEDŠKOLÁK.....	112
6. BILINGVNÍ PROSTŘEDÍ	116
7. ZÁVĚR	118
SLOVNÍČEK POJMŮ	123

PSYCHOLOGIE

Autorky:

PhDr. Martina Urbancová

Mgr. Hedvika Hrušková

HLAVNÍ KAPITOLY:

MANAGEMENT ŠKOLNÍ TŘÍDY

TŘÍDNICKÉ HODINY

KOMUNITNÍ KRUH

VZTAHY MEZI DĚTMI VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

STRES, SYNDROM VYHOŘENÍ A JEHO PREVENCE

VYUŽITÍ DĚTÍ S ADD/ADHD

POUŽITÁ LITERATURA

1. MANAGEMENT ŠKOLNÍ TŘÍDY

Dnes se často hovoří o managementu školní třídy. Míní se tím sada postupů a opatření, která přispívají k tomu, aby výuka ve třídě probíhala hladce a efektivně. Dnešní učitel má daleko méně účinných prostředků k dispozici, než tomu bylo dříve. O to víc musí vynaložit snahy o profesionální řízení třídy, zaujetí a motivaci žáků, které vykompenzují nevhodné podmínky a nepoužitelné prostředky. Pokud se učitel nepodaří zvládnout management třídy efektivně, hrozí nebezpečí, že jeho výuka nebude přinášet dobré výsledky, ale ani ostatní jeho přednosti nebudou využity v plné míře.

Dobře zvládnutý management třídy není jediná podmínka efektivního vyučování. Důležitou úlohu hraje také rozumný počet žáků ve třídě, dobré vybavení, spolupráce s rodiči, dobré klima školy. Zatímco mnohé faktory nemůže učitel příliš ovlivnit, management třídy je víceméně pouze v jeho rukách. Podstatné je, že zlepšení dovednosti vést vyučování i třídu se může učitel naučit v kterémkoli věku.

Existuje několik okruhů, které jsou klíčové pro fungování třídy a kterými se obvykle management třídy a výuky zabývá. Velmi důležité je nastavit pravidla fungování ve třídě. Díky nim se stanovují jasné hranice žákům, zároveň však v nich žáci dostávají i určitou jistotu, neboť přesně vědí, jaké chování je ještě přijatelné a jaké už nikoliv. Dále sem řadíme postupy, které stanovují způsoby, jak provádět konkrétní úkoly a činnosti (rozdávání a vybírání sešitů, služby ve třídě aj.). Důležité je však následné dodržování těchto pravidel v praxi, případně stanovení sankcí za jejich nedodržování.

Pokud nastane situace, kdy se objeví nevhodné chování žáků, je vhodné ho sežít včas, pokud možno dříve, než učitele zcela vyvede z míry. Učitelé často tolerují nespolupracující chování tak dlouho, až je tolik rozlílí, že jsou příliš vyvedeni z míry a nejsou schopni sežít situaci konstruktivně.

Každopádně, je nepochybné, že učitel hraje významnou roli při formování klimatu ve třídě.

2. TŘÍDNICKÉ HODINY

Třídnické hodiny poskytují příležitost pro pravidelnou práci se vztahy uvnitř třídy. Tyto hodiny lze využít pro řešení aktuálních problémů třídy. Mají-li žáci možnost pravidelně se vyjádřit k tomu, co se jim líbí nebo nelíbí ve třídě, můžeme se předejít mnoha problémům.

Pro vedení třídnických hodin je třeba získat určitou praxi. Nějakou dobu trvá, než se třída naučí řídit se na ni a také se na nich podílet.

Třídnické hodiny je vhodné vést interaktivně, v reakci na aktuální potřeby třídy a žáků a nedirektivně. Díky tomu se zvýší aktivita žáků, žáci získají pocit, že mají vliv na své okolí, naučí se řešit problémy a postupovat k nim zodpovědně. Toto vše však vyžaduje jisté nároky na učitele. Především je to respekt vůči žákům.

Pro účely třídnických hodin je vhodné vytvořit si pravidla komunikace, která umožňují jejich hladký průběh. Společné tvorbě těchto pravidel je zájímavá i větší ochota ze strany žáků se jimi řídit.

Témata pro třídnické hodiny mohou být velmi rozmanitá a je na potřebách třídy a vzájemné domluvě s pedagogem, k čemu se bude v rámci třídnických hodin vlnovat pozornost. Tématem hodiny mohou být provozní záležitosti, dále bližší vzájemné seznamování, práce s pravidly ve třídě, řešení aktuálních problémů třídy, práce se vztahy ve třídě, rozvoj specifických dovedností atd.

Mezi další náměty můžeme zařadit setkání nad dobrými zprávami nebo setkání u kulatého stolu, ve kterém mají žáci možnost vyjádřit se k aktuální otázce ve třídě. Třídnickou hodinu lze využít i jako čas pro vzájemná ocenění, kdy mají žáci možnost vyjádřit, co se jim líbí na spolužácích. V rámci setkání můžeme probíhnout diskuse o nejbližších cílech a úkolech nebo také zhodnocení posledního týdne a možnosti pro zlepšení do budoucna.

Třídnická hodina může probíhat formou reflexe, tj. formou otázek typu: *„Co jste se naučil ili v této hodině?“* Dále může mít podobu vystoupení žáků, kteří předvedou svůj projekt ili jinou školní práci. V rámci hodiny může probíhat diskuse k osobním ili skupinovým problémům, ke stížnostem ili doporučením apod. Lze také pokládat akademické otázky typu: *„Proč si myslíte, že je potřeba tyto věci studovat?“*

Třdnické hodiny mohou mít rŕznou podobu. Doporuŕovaná struktura by mŕla zahrnovat úvodní aktivitu, jejímŕ smyslem je ŕáky zklidnit nebo naopak probudit a naladit na dalŕí práci. Dalŕím krokem je aktivita, která souvisí s tématem třdnické hodiny a která vŕŕŕinou pŕnágí ŕákŕm rŕzné proŕitky a také nové zkušenosti. Nakonec by mŕlo probŕhnout ukonŕení třdnické hodiny, které se zamŕŕuje na upevnŕní získaných dovedností a na vyjádŕení toho, ŕím dŕí třdnická hodina obohatala.

Pro třdnickou hodinu se osvědŕilo sezení v kruhu, na zaŕátku vysvŕlení cíŕŕ setkání a stanovení pravidel. Dále je vhodné zadat skupinovou práci (napŕíklad do dvojic) s následnou partnerskou diskusí. Poté se zadá signál pro klid a ukonŕení diskuse ve dvojicích a zaŕŕná vŕeobecná diskuse k tématu. Je vhodné vybízet ŕáky k diskusi vhodnými dotazy a smŕŕovat diskusi ke vŕeobecnému souhlasu, je-li to možné. Závŕem třdnické hodiny shrneme, co probŕhlo, a poŕádáme ŕáky o vyjádŕení, co pro nŕ bylo nejdŕŕŕŕŕŕŕí, nejpŕsobivŕŕŕí apod.

Snahou třdního ŕŕitele by mŕlo být, aby ve třdŕ panovala pohoda, aby se vytvoŕilo pozitivní klima pro ŕkolní práci. Dŕí pak ve výuce nic neruŕí a proŕívají obohacující vzájemné vztahy. Každodenní pŕsobení ŕŕitele ve třdŕ mŕŕe pŕnést zjiŕŕní, ŕe se ve třdŕ vyskytují problémy, které je třeba ŕŕit. Zvláŕŕ rizikovými situacemi pro vznik nepohody ve třdŕ mŕŕe být pŕchod nového ŕáka do třdy, nástup do 1. a 2. třdy (adaptaŕní problémy), pŕstup ŕákŕ na 2. stupeŕ a dalŕí. I třdní ŕŕitel má ŕadu možností, které mŕŕe pouŕít pro práci s celou třdou pŕ ŕŕŕení problémŕ. Mŕŕe se jednat napŕíklad o:

- zadání screeningového dotazníku a diskusi nad výsledky s dŕmi
- diskusi nad výsledky s dalŕími pedagogy a odborníky
- zapojení ŕákovské samosprávy do ŕŕŕení
- zaŕŕzení dalŕích skupinových sezení (hlavnŕ kohezní a kooperativní hry)
- zaŕŕzení mimoŕŕdných mimoŕkolních akcí

3. KOMUNITNÍ KRUH

Sedít s žáky v kruhu v průběhu výuky i to je jev, který můžeme vidět na základních školách stále častěji. Pro takové postupy a aktivity se mnohdy používá pojem komunitní kruh. Jak už se u nových pojmů stává, jeho obsah je chápán různě i někdy nepřesně, někdy dokonce nesprávně.

Není kruh jako kruh

Ne každé sezení v kruhu je komunitním kruhem. Ve škole se v podstatě můžeme setkat s třemi základními typy práce v kruhu.

Prvním typem je **výukový kruh**. Používá se iasto při výuce jazyků, v hodinách občanské nebo rodinné výchovy, případně i v dalších předmětech, pokud to má smysl (například v dějepise). Jeho přínosem je lepší komunikace žáků a učitelů, která podněcuje větší zapojení žáků. **Učitel zde má šedí roli**, udává slovo, může žádat o názor i odpověď učitele žáka, vede komunikaci k vzdělávacímu cíli.

Druhým typem je **diskusní kruh**. **Učitel je moderátorem** diskuse (zejména na druhém stupni se však úlohy moderátora i spolumoderátora může ujmout i někdo z žáků), téma nemusí být výukové, může se týkat událostí, které se staly ve škole, ve škole nebo významných událostí v zemi, ve světě atd. Cílem je testovat dovednosti diskutovat, reagovat na názory, předkládat argumenty. Je to příležitost hovořit o aktuálních věcech, řešit problémy. Oba typy kruhů jsou tedy **zaměřeny především na rozvoj znalostí a dovedností a přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí (kompetence sociální a personální, komunikativní, občanské)**.

Třetím typem práce v kruhu je **komunitní kruh**. Název je od slova **komunita**, tedy **společenství**. Jeho cílem je rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a péče pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy. To vše **patří do psychosociálních podmínek uskutečňování RVP ZV**. Je to tedy metoda základního významu. Naprosto nutnou podmínkou pro naplňování tohoto cíle je **vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní**.

Pro jeho navození má komunitní kruh svá i ty základní pravidla, která je třeba dodržovat. Jím se také komunitní kruh odlišuje od ostatních typů kruhů používaných

ve výuce.

1. Pravidla komunitního kruhu

1. Pravidlo naslouchání

Naslouchání je dovednost, která patří mezi základní předpoklady dobrých vztahů. Je výrazem respektu k druhým lidem, podmiňuje úspěšnou komunikaci. Umět naslouchat – to je stále vzácnost i mezi dospělými, natož mezi dětmi. Bez naslouchání nemůže komunitní kruh plnit svou úlohu. Velkou pomocí pro zajištění vzájemného naslouchání je první pravidlo – **právo mluvit má jen ten, kdo má v ruce drobný předmět** (kamínek, kaštan, mušli, kuře), který je předáván postupně po kruhu z ruky do ruky. Ostatní mu naslouchají, to znamená, že ho nepřerušují, nekladou žádné otázky, ani žádným způsobem nekomentují, co říká. **Toto pravidlo platí v komunitním kruhu pro všechny stejně, tedy i pro učitele!** Ani on nijak do něj nevstupuje. Výjimkou se může vyskytnout závažný důvod pro to, aby dospělý (nebo jiný účastník komunitního kruhu z řad žáků) vstoupil do něj i toho, který má v ruce právo předmětu. V takové situaci je třeba si předmět vyžádat, říci krátce, co je třeba, a předmět opět vrátit – buď stejnému žákovi, nebo dalšímu vedle něj. Jedním z důvodů tohoto zásahu může být porušení některého z těchto pravidel komunitního kruhu.

2. Právo nemluvit

Předmět putuje po kruhu z ruky do ruky. **Když se někdo, na koho přiglasí řada, nechce vyjádřit, předá bez vysvětlování předmět dál.** Toto pravidlo vytváří pocit bezpečí. V žádném případě nikdo – ani žáci, ani dospělý – nesmí naléhat, aby dotyčný řekl něco takového, jak kdyby některý žák nepromluvil v komunitním kruhu – třeba celý školní rok, nikdy nesmí zaznít nevinná poznámka: *Že nám ještě nikdy nic neřekl. Nechceš třeba teď?*

Už to, že žák předmět přijme a zase předá dál, vyjadřuje jeho zapojení do skupiny, to, že je její součástí. Právo nemluvit má ještě další velký význam – **učitel žáci, že mohou odmítnout, učitel rozhodovat se sám za sebe.** Dovednost říci ne je významnou komunikační dovedností, kterou neovládá řada dospělých. Je součástí dovedností, které mohou pomoci žákovi odolat nátlaku vrstevníků – například při nabídce alkoholu, cigaret, drog. Žáci mají velmi málo příležitostí si

tuto dovednost trénovat i žkola jim k tomu nenabízí téměř žádný prostor, naopak je už i podvolovat se, dělat to, co po nich požadují druzí.

3. Pravidlo úcty

Toto pravidlo znamená, že o nikom nemluvíme nepřímo, nikoho konkrétního nekritizujeme (ani přímou, ani nepřímou osobu), nikomu se nevysmíváme. Dokonce ani nezpochybňujeme, co kdo v kruhu říká. Tato zásada se promítá v tom, že **v komunitním kruhu se přímo nereaguje na to, co řekl někdo přímým** (to je naopak základní rys diskusního kruhu), ale šedí se názor vedle názoru. Otázky do komunitního kruhu klademe na obecné úrovni, aniž bychom jmenovali konkrétní osoby, například: jak se cítíme v určitých situacích (*Jak se cítíme, když nás někdo ruší při práci?*), jak vnímáme určité souvislosti (*Co lidem přináší spolupráce?*), jaké vidíme příiny nějakého chování (*Proč někdo přehodí iasto vykyšuje?*). **Z tohoto pravidla vyplývá, že komunitní kruh zásadně nepoužíváme k přímému řešení konkrétních konfliktů ve třídě.** Až koliv se na seminářích někdy setkáváme s líčením, jak se v komunitním kruhu řešil nějaký problém, a podle referencí užitelek se to podařilo, na řešení konkrétních problémů by se měly používat jiné postupy. Hlavní důvod je ten, že komunitní kruh by měl být ostrovem bezpečí pro všechny, i pro ty, kteří ve svém chování chybují. Komunitní kruh se při porušení tohoto třetího pravidla může snadno změnit na soudní tribunál. (Varovný je příběh jedné žákyně, která nechtěla jít do školy, protože něco zapomněla udělat a mamince se svěřila, že má velký strach, že ji budou ostatní děti v komunitním kruhu soudit)

4. Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí

Dodržování posledního pravidla je podstatné pro to, aby se žáci v komunitním kruhu neobávali, že to, co řeknou, bude za chvíli veřejným tajemstvím, a tím pádem nesdílovali jen nic neřekající klige. Žáci mohou dalším lidem popisovat dění v kruhu, avšak bez udávání jména osob i s použitím výrazů *jeden kluk/holka z naší třídy říká/a, v komunitním kruhu jsme si řekli, že*

Užitel by také měl s žáky hovořit o tom, že někdy můžeme chtít sdílet soukromé informace o sobě, o svých blízkých třeba i vřadím poltu lidí, a jindy si chceme chránit své soukromí. Každý může zvážit, co řekne druhým a co si nechá pro sebe. Souhlasně může užitel nabídnout, že je k dispozici, kdyby si

někdo o takových věcech potřeboval promluvit mezi sebou sama o sobě.

Pokud se dospělý dozví v komunitním kruhu o nějaké trestné činnosti, je třeba o tom mluvit nejprve s žákem, kterého se to týká, nepodnikat kroky bez jeho vědomí.

Když se začíná s komunitním kruhem, je dobré ztvárnit si všechna pravidla graficky, pictogramy položit do středu kruhu, aby byly neustále všem na očích. Průběh poručování pak stačí jen beze slov – můžete to udělat kdokoli z žáků nebo učitel – ukázat na příslušný pictogram.

Způsoby předávání předmětu

Drobný předmět, který symbolizuje právo mluvit, se má snadno předávat z ruky do ruky. Měl by být příjemný do dlaně, ne však příliš atraktivní – mohl by zbytečně poutat pozornost, která se má zaměřovat na to, co se v komunitním kruhu děje. Předmět by měl zůstávat delší dobu stejný a měnit se postupně až na popud žáků. Je vlastně určitým rituálním prvkem, který umožňuje beze slov vyjádřit, že sem patříme i ti žáci, kteří využijí svého práva nemluvit. Nedoporučíme maňásky nebo hračky, ke kterým by žáci mluvili – komunitní kruh je o vztazích k druhým lidem, ne o monologu k neživé věci.

Základní postup je, že učitel zadá otázku do komunitního kruhu a buď na ni jako první odpoví (to když potřebuje dát tón navést žáky určitým směrem) nebo podá předmět žákovi po své pravici i levici a hovoří až jako poslední. Také můžete předmět podržet na otevřené natažené dlaně a nabídnout ho, aby si ho vzal ten, kdo chce odpovídat jako první, a od něho se pak už předmět předává po kruhu. Předávání po kruhu má své velké přednosti – hovoří i žáci, kteří by se sami aktivně nepřihlásili. Rozhodně bychom neměli dovolit, aby žáci vybírali, komu předmět předají! Je to velmi rizikový postup – být mezi posledními, komu se předmět dá, je velmi ohrožující zážitek.

Učitel tedy můžete odpovídat na položenou otázku také jako první, jako poslední nebo vůbec ne – i pro něj platí právo nemluvit. Na rozdíl do výukového nebo diskusního kruhu se neshrnuje, co zaznělo, nedělají se závěry, nic se neinterpretuje. Pokud by učitel chtěl něco na závěr, můžete pokračovat a ocenit bohatství námětů a myšlenek. K tématům, která zazněla v komunitním kruhu, se lze samozřejmě vrátit v

rámci diskusního i výukového kruhu nebo kooperativní výuky.

Nemluvit, nezasahovat do průběhu kruhu, to bývá pro učitele hodně těžké. Zkušenost však ukazuje, že když dospělý potlačí své nutkání vyžádat si kamínek (toto právo mají samozřejmě i žáci), vynutí to, co chtěl sdělit, šekne někdo z žáků, a to je samozřejmě vždy mnohem užitečnější.

Otázky do komunitního kruhu

Vůdce učitel využívá jen málo z obrovského potenciálu komunitního kruhu. Často jej využívá jen v pondělí a tématem bývají víkendové zážitky. I to má svůj velký význam, žáci se o sobě ledacos dozvědí, také se vypovídají a jsou pak schopni se lépe soustředit na práci.

Komunitní kruh však má daleko větší možnosti. Klíčovou úlohu zde hraje dobře zvolené téma, formulace otázky.

Aby se dodržela zásada pocitu bezpečí, měly by se otázky formulovat buď v první osobě množného čísla i co my (děláme, domníváme se, cítíme) nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla i co někdo/co dle /co lidé (dělá/dělají i myslí i cítí).

Je důležité, aby se žáci do kruhu těžili. Když s kruhem začínáme, mělo by se proto poměrně dlouho mluvit především o hezkých a pozitivních věcech. Například:

- Na co se těžíme
- Co se nám dnes (tento týden) povedlo
- Co nás potěšilo
- Co nového jsme se naučili (dneska, tento týden)
- Co nám už docela jde
- Co si představíme, když se šekne (zima, pohádková krajina, dobrodružství)
- Jaké to asi je být (psem, indiánem, hrdinou, maminkou)

Teprve, když se mezi žáky vytvoří důvěra, když se komunitní kruh stane součástí

života tšdy, mTgeme zařít hovořt o emoř nř nároř nřřřích otázkách.

Otázky se mohou týkat:

1. pocitř
2. mořností jednání
3. motivř jednání
4. rozpoznání projevř chování

Jak poznáme, ěé (je nkdo nář kamarád, ě nkoho nkco trápíé)?

Proř nkdoé (nepomřge druhému, pomřge druhému, i kdyř kvřli tomu musí udřat nkco nepřjemného, nemluví nkdy pravdu, snadno se urazíé)?

Co mřge dřat, kdyěé (nkdo přsbíhá ve frontě , ubliřuje slabřmué)?

Jak nám (dřem, lidem) je, kdyěé (se máme k nřemu přřznat, kdyř nám nkdo neřká pravdué)?

Otázky by mřly být přřřněné vřku, ne stereotypní. Ćáci mohou přřcházet s námřly na otázky, jejich formulace je vřak úlohou dospřřho.

Problémy řřit v komunitním kruhu pouze nepřřmo!

Pokud se dodřřují vřechna ř tyř pravidla komunitního kruhu, tak vlastně ani není mořné v nřm přřmo řřit konkrétní problémy. Komunitní kruh je vřak mořné **vyuřivat k jejich nepřřnému řření**. Nepřřmým řřením máme na mysli zadání otázky související s tím, co se ve třdř odehrává, ale **zásadně na obecně úrovni, právř pomocí formulace otázky v 1. nebo 3. osobě**, a za přřpokladu, ě se komunitní kruh dřá pravidelně. Kdyř například ěáci přř vyuřování vyřřkují, mřřgou otázky znít: *Jak je nkomu, kdyř se potřbuje soustřdit a jiný vyřřkuje a ruřř ho? Proř tak nkdo nkdy vyřřkuje, i kdyř ví, ě by se to nemřo?*

Následně pak mřřeme dát ěáky do dvojic, trojic nebo ř tveřc a přřdat doplřřující otázky: *Co nám mřge pomoci, abychom nevyřřkovali a neruřřili ostatní? Co mřřeme dřat, kdyř nás nkdo ruřř? Na řem se mřřeme domluvit? Hovořt o třchto otázkách v menřřích skupinkách břvá jeřtř vydatněřř než v komunitním kruhu.*

Jak iasto dŕat komunitnŕ kruh?

Na prvnmŕ stupni nebŕvŕa zaŕazenŕ komunitnŕho kruhu problŕmem. Zaŕŕt v pondŕlŕ rŕno povŕdŕnŕm o vŕkendu, zakonŕŕt pŕtek reflexŕ (*Co se nŕm tento tŕden povedlo, co zajŕmavŕho jsme se nauŕili?*) povaŕujeme za naprostŕ minimum. Lze ho zaŕazovat tŕeba i kaŕdŕy den (ne vŕjak stereotypnŕ), lze ho vyuŕŕt i k emoŕnŕmu naladŕnŕ k urŕitŕmu vŕukovŕmu tŕmatu (*Jak je nŕm, kdyŕ jsme nemocnŕŕ jak na lidi pŕsobŕ hudbaŕ ?*).

Na druhŕm stupni je situace obtŕŕnŕjŕ. Dobrŕ zkuŕenosti jsou se zaŕazovŕnŕm tŕdnŕckŕ hodiny na prvnmŕ vyuŕovacŕ hodinu v pondŕlŕ. Tam je pŕŕleŕitost dŕat komunitnŕ kruh. Tŕdnŕ uŕitel by mŕl bŕt koordinŕtorem prŕce na sociŕlnŕch vztazŕch ve svŕ tŕdnŕ. Komunitnŕ kruh mŕŕe pouŕŕvat kterŕkoliv uŕitel, kterŕ mŕ k tomuto nŕstroji dobrŕ vztah, samozŕejmŕ, ŕe vŕŕŕŕ moŕnosti skŕtajŕ humanitnŕ pŕedmŕty.

Kdyŕ je mŕlo i asu

Komunitnŕ kruh nemusŕ trvat dlouho. Jsou urŕitŕ postupy, kterŕ ho mohou urychlit. Napŕklad nejdŕv si mohou o otŕzce pohovoŕŕ ŕŕci ve dvojicŕch, pak ŕct jen to podstatnŕ. Mŕŕe se domluvit signŕl (gesto, kterŕm zkrŕtŕme delŕŕ projevy). Mŕŕeme dŕt jasnŕ i asovŕ limit ŕ *na komunitnŕ kruh mŕme jen 10 minut, budeme se snaŕŕt o struŕnost*.

Zŕvŕrem

Komunitnŕ kruh je jednŕm z nejlepŕŕch nŕstrojŕ budovŕnŕ vztahŕ, rozvoje emoŕnŕ inteligence. Ŗvedleŕjŕm produktemŕ je rozvoj slovnŕ zŕsoby, dovednosti naslouchat, projevit svŕ nŕzory i city pŕed ostatnŕmi. Protoŕe zasahuje do citlivŕch osobnŕch oblastŕ, je tŕeba, abychom s nŕm zachŕzeli velmi zodpovŕdnŕ, abychom si byli vŕdomi jeho rizik. Komunitnŕ kruh je pŕdevŕm pro ŕŕky, i kdyŕ jsou zde samozŕejmŕ nepochybnŕ zisky pro prŕci uŕitele ŕ lepŕŕ poznŕnŕ ŕŕkŕ individuŕlnŕ, lepŕŕ vŕhled do vztahŕ a problŕmŕ. Komunitnŕ kruh je nŕstrojem prevence ŕŕkany i dalŕŕch sociŕlnŕ patologickŕch jevŕ, snŕŕuje kŕzeŕŕskŕ problŕmy.

Podobnŕch nŕstrojŕ je omezenŕ mnoŕstvŕ. Dŕslednŕm dodŕŕovŕnŕm vŕech i tŕŕŕ zŕkladnŕch pravidel zabrŕnŕme riziku, ŕe bychom o tento nŕstroj mohli pŕŕŕt ŕ ŕe napŕklad ŕŕci zaŕnou odmŕtat komunitnŕ kruh nebo ho budou zesmŕŕŕovat. Vŕŕŕinou

je to signál, že se v něm necítí dostatečně bezpečně. Proto na závěr jedno doporučení: **Cokoliv budeme v komunitním kruhu probírat, měli bychom otestovat otázkami** *Je to pro každého naprosto bezpečné? Nebude se nikdo cítit ohrožený?*

4. VZTAHY MEZI DĚTMI VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Vztahy mezi dětmi ve třídě jsou velmi důležitě z různých důvodů. Hlavním důvodem je samozřejmě osobnostní a sociální vývoj dětí, který může být více či méně narušen působením vztažích. S tím souvisí, jak se dítě ve třídě cítí, zda je pro něj školní třída relativně bezpečné prostředí nebo ne. Špatné vztahy ve třídě mají také dopad na efektivitu vyučování, např. pokud velkým množstvím konfliktů musí učitel vynášet i jejich řešení místo vysvětlování učiva. Čím ve třídě zhoršuje soustředění dětí. A na úrovni jednotlivce se psychická nepohoda a pocit ohrožení odráží na horší koncentraci pozornosti.

Věříme i snad všichni pedagogové považují za důležité, aby vztahy mezi dětmi ve třídě byly co nejlepší. Není tedy potřeba vynášet velký prostor přesvědčování o důležitosti tohoto faktoru a vysvětlování důvodů, protože se tomuto tématu blíže věnujeme. Měly bychom se zamyslet, jak často se na toto téma ve sborovnách a kabinetech mluví a diskutuje. Jak často pedagogové přemýšlejí o tom, jak v dané třídě podpořit dobré vztahy. Odhaduji, že i přes důležitost tématu, kterou si všichni uvědomujeme, mu věnujeme méně času, než by si zasloužilo.

4.1. Podpora dobré atmosféry, předcházení posmívání

Jednou cestou je prezentování důležitých principů, které podporují toleranci, respekt k odlišnosti, pochopení a empatii. Jedná se vlastně o předávání hodnot dětem v obecné rovině bez přítomnosti konkrétního problému. Výše uvedené principy a hodnoty lze někdy zařadit do výuky, například výběr textu ke čtení, rozbor pohádek, diskuse o pravidlech a důsledcích, diskuse o historických událostech. Všichni víme, že pouhé obecné proklamace a výchovné proslovy jsou málo účinné. Velký význam má naše chování, stejně jako rodiče i učitelé vychovávají děti svým vzorem i ve chvílích, kdy si to sami neuvědomují.

Je možné občas zařadit krátké aktivity podporující výše uvedené principy (viz níže). A ideální je doplnit jednou za čas prezentaci těchto principů krátkou diskusí s dětmi, buď jako součást učiva nebo v návaznosti na událost ve třídě, která k tomu vybízí.

Přklady principů:

1. Každý dělá chyby, chybami se učíme.
2. Různost lidí je zajímavá, přináší výhody při práci ve skupinách.
3. Každý umí něco dobře, resp. někomu jde lépe matematika, někomu jazyk - můžeme si vzájemně pomáhat.
4. (Neposmívání může být v pravidlech třídy, prodiskutováno s dětmi i v případě problému se k tomu můžeme vrátit, poukázat na pravidla.)

Při konkrétním problému (např. posmívání)

- Jasně a jednoznačně zareagovat na posmívání, zesměšňování nějakého dítěte, ukázat, že je to nepřijatelné, nebudeme to tolerovat.
- Podle situace i možnost poukázat na pocity druhého a druhou stranu vést k uvědomění, jaké by to bylo pro něj.
- Navázat na to diskusí (jednou za čas) i v čem může být dobré, když jsme každý jiný, každý máme slabá místa atd.
- Podpořit děti v umění zpětné vazby: Když se mi něco nelíbí, můžu to říct tak, abych druhého zbytečně neranil (Např. Řekni mi, že do mých pošíků strkáš).

Další tipy podporující pozitivní ladění ve třídě

- Společně s dětmi vytvořit pravidla, vyvěsit ve třídě, vracet se k nim, když je problém, důsledně dbát na dodržování.
- Jasná pravidla a mantinely i důslednost, aby děti znaly důsledky a smysl.
- Společné akce a zážitky, děti mají šanci více se poznat.
- Střídání dětí při práci ve skupinách, aby spolupracovali, i když se jindy mívají.
- Řešit konflikty včas i společně navrhovat řešení (vést děti k tomu, aby ony samy řešení vymýšlely). Děti se učí řešit konflikty konstruktivně.
- Podporovat spolupráci, ne soutěživost.
- Vyzdvihnout kladné stránky slabšího žáka i ostatních (i když je někdy obtížné najít něco pozitivního).

- Chválit a oceňovat konkrétní chování žáka i snahu.
- Škránka dříve kam děti mohou psát vzkazy, připomínky, chvály i 1/týden až 1/měsíc vlnovat i as tomu, aby se papírky progly a vyšlo se, co je třeba.

4.2. Co atmosféra neprospívá?

Když učitel:

- zesměšňuje, poničuje žáky (např. z kázeňských důvodů),
- opakovaně shazuje jednoho žáka,
- poukazuje na slabá místa, zvláštnosti žáka, vytváří prostor pro posmívání,
- dává žákům najevo, že si myslí, že jsou hloupí,
- toleruje posmívání nebo jiné negativní chování, jednoznačně ho neodsoudí.

Každému z nás se asi někdy stalo, že mu výše uvedené jednání Ajeloň Považuji za zásadní snažit se podobným situacím předcházet, př. si je zpětně uvědomit. Prvním krokem je zastavit se a zamyslet se nad vlastním chováním a řešením krizových situací. Pokud následně zjistíme, že s tím nejsme úplně spokojeni, můžeme hledat řešení. Naplánovat si, jak bychom se chtěli zachovat př. Tím zvyšujeme šanci, že nesklouzneme k obvyklé reakci, ale zareagujeme jinak. Zásadní je vytrvat a nevzdávat to, trénovat nové postupy. Po každém úspěšném zvládnutí jsme o kousek blíže tomu, že si nové chování zautomatizujeme. Můžeme sami na sebe uplatnit principy, které používáme v. i. d. ocenit se za úspěch a chyby vnímat jako součást procesu učení.

Situaci také komplikuje škatulkování žáků, které je do určité míry přirozenou reakcí. Lidé si vytvářejí různé kategorie, které jim pomáhají rozumět okolnímu světu a rychleji reagovat v různých situacích. Problémem je, když jsou dané škatulky příliš rigidní bez šance na změnu. Zařazení daného žáka je pak dlouhodobé nebo trvalé, i když se jeho chování může měnit. Máme tendenci vnímat jen to chování, které na nás představuje odpověď. Z toho vyplývá, že naše reakce na jeho chování může paradoxně žáka udržovat tam, kde bychom ho nechtěli vidět.

Klasický příklad: chlapec opakovaně ručí v hodině výrazněji než ostatní. Po rozhovoru učitele s rodiči a s dítětem se chlapec snaží a ručí méně. Pak v hodině vyškne nebo se přidá k ostatním, učitel se na něj rozzlobí a důrazně ho napomené. Učitel reagoval více na představu „stále ručícího chlapce“ než na konkrétní chování. Může mít pocit, že se situace nijak nezlepšila, že chlapec ručí stále stejně. Chlapec může mít pocit křivdy, že se snažil a přesto učitel napomenul jeho a ne nikoho jiného. Může začít zase víc ručit, protože má pocit, že se nemá cenu snažit. A tím se uzavírá bludný kruh, z kterého je čím dál tím těžší vystoupit, čím déle se podobné interakce opakují.

4.3 Hry a aktivity

- 5 vln
 - Každý nakreslí 5 vln, které ho vystihují, má rád nebo jsou pro něj důležité.
 - Děti chodí po třídě a hledají, kdo má nakreslenou stejnou vlnu i navzájem si řeknou, proč je pro něj daná vlna důležitá.
 - Prezentace v kruhu, následně reflexe, co mají děti společného, co je překvapilo na druhých apod.
- Co máme společného (řetězení)
 - Chlapec si představí někoho, s kým má něco společného, podobného i ten si představí dalšího, až je propojená celá třída.
 - Pak je možné poslat po řetězení jaký signál nebo pohyb.
- Místo po mé pravici je volné (děti sedí v kruhu)
 - Jedna židle je volná, dítě vlevo od ní si k sobě zve někoho a uvede nějakou pozitivní vlastnost nebo ocenění za něco.
 - Je dobré vést děti k tomu, aby ocenění bylo konkrétní (Například řeknu si k sobě Martinu, protože mi vysvětlil matematiku, když mi to nešlo.).
- Co můžeme udělat, aby nám ve třídě bylo dobře, aby se vztahy zlepšily atd.
 - Děti obkreslí ruce, každou na jiný papír:

- 1. ruka je anonymní i vzkaz 3 lidem ve třídě, co by měli zmínit.
- 2. ruka je podepsaná i co já mohu udělat, zmínit u sebe.
- Následně výstava a prohlídání Āukouň poté diskuse (např. jak je snadné kritizovat druhé, jak je těžké přijmout zpětnou vazbu, na každém záleží i každý může něco udělat pro pohodu ve třídě).
- Co je na nás dobrého?
 - Děti mají na zádech lepící papírky, chodí po třídě a píglou si navzájem pozitivní vlastnosti.
 - Nebo děti obkreslí ruku a ostatní jim do ní píglou pozitivní vlastnosti nebo ocenění.
 - Nebo každý sám za sebe si napíše 3 věci, v čem je dobrý, co umí, co může nabídnout ostatním i pak prezentace v kruhu nebo ve skupinkách; pozitivní výstup, v čem jsme dobší jako třída i když dáme dohromady dovednosti jednotlivců.
- Posílání komplementů
 - Děti mají za úkol vymyslet něco pozitivního o svém sousedovi ve zvoleném směru, např. po levé ruce. Děti přemýšlí o kladných stránkách spolužáků, se kterými se třeba blíže nebaví.
- Strom pochval
 - Obrys stromu na balicí papír, na který budou děti přibírat lepící papírky s pochvalami a oceněními spolužáků.
 - Na začátku je třeba vlnovat i as vysvětlení a diskusi, abychom se ujistili, že všichni rozumí.
 - Aktivita může probíhat po celý rok, podporuje zaměření pozornosti na to dobré, co se děje. Přibírat mohou probíhat reflexe.

- Pomyšlení

- Každý dostane kartičku se jménem spolužáka, jméno nikomu neprozrazuje.
- Úkolem je po domluvenou dobu (týden nebo den) dlat vylosované osobě pomyšlení i cokoli, co je dané osobě přjemné (např pomoc, pochvala).
- Po skončení dané doby všichni hádají, kdo jim dlat pomyšlení.
- Reflexe: jak se trefili do pomyšlení, pocity v obou rolích atd.

- Společný obraz

- Je možné využít různé předmty nebo kostky ze stavebnice.
- Každý si vezme jednu kostku a přloží ji, cílem je vytvořit nějaký obraz.
- Následně proběhne diskuse na téma „Každý je důležitý“ možno navázat, čím konkrétně každý přispívá třídě.

5. STRES, SYNDROM VYHOŘENÍ A JEHO PREVENCE

Učitelská profese je velmi náročná a nároky na učitele stále stoupají, více lidí potřebuje individuální přístup, více lidí má potíže se soustředěním a s dodržováním pravidel. To vše vytváří tlak, zátěž a stres, který může vést až k syndromu vyhoření. Někdo je odolnější a někdo méně, hledáme různé strategie zvládání stresu v práci. Je důležité nepodcenit toto téma a předcházet vyčerpaní, které má důsledky pro náš osobní i pracovní život. K tomuto tématu doporučuji velmi pěknou knihu: *Antistresový program pro učitele* (C. Hennig, G. Keller, Portál 1996), je praktická a užitečná.

Vybrala jsem z knihy jeden výstižný citát a shrnutí nejdůležitějších protistresových tipů.

Učitel má za úkol provést v mlze neschůdným terénem skupinu lidí, složenou ze špičkových sportovců a tělesně postižených jedinců tak, že všichni dorazí v nejlepší náladě a pokud možno souhlasně na stejná cílová místa. (s. 45)

Stručné shrnutí nejdůležitějších protistresových tipů (s. 93 i 94)

1. Snižte příliš vysoké ideály:

Kdo na sebe i na druhé klade příliš vysoké nároky, neustále se vystavuje nebezpečí frustrace. Akceptujte skutečnost, že člověk je tvor chybný a nedokonalý.

2. Nepropadejte syndromu pomocníka:

Vyhýbejte se nadměrné identifikaci s potřebami ostatních lidí. Pohybujte se v rozmezí mezi soucítěním a emocionálním odstupem. Nesnažte se být zodpovědní za všechny a za všechno.

3. Naučte se říkat NE:

Nenechte se přetěžovat! Řekněte ne, pokud budete cítit, že je toho na vás nakládáno moc. Myslete také na sebe.

4. Stanovte si priority:

Nemusíte být všude a vždy. Soustřeďte se jen na podstatné činnosti.

5. Dobrý plán ušetř polovinu práce:

Zacházejte se svým časem racionálně. Rozdělte si práci rovnoměrně. Snažte se vyhnout odkládání práce a úkolů.

6. Dělejte přestávky:

Uvědomte si, že vaše zásoba energie je omezená. Nežeríte se z jedné činnosti do druhé.

7. Vyjadřujte otevřeně své pocity:

Pokud se vás cokoliv dotkne, dejte to najevo. Udělejte to tak, abyste sami necitlivě nezasáhli druhou osobu.

8. Hledejte emocionální oporu:

Sdílená bolest, poloviční bolest.

9. Hledejte vnější podporu:

Všechny problémy nemusíte vyřešit sami. Pohovořte si s kolegy, společně hledejte řešení.

10. Vyvarujte se negativního myšlení:

Jakmile zabýdnete do hloubání a sebelítosti, šekněte si štopň. Radujte se z toho, co umíte a dokážete. Vychutnávejte všechno, co má podle vás v životě nějakou hodnotu.

11. Přecházejte výukovým problémům:

Využívání si dobře přpravte. Na nedodržování pravidel a norem reagujte důsledně. Dbejte na stědání aktivizujících forem práce.

12. V kritických okamžicích zachovejte rozvahu:

Přpravte se důvěrně na kázeřské konflikty. V problémové situaci se nenechte prvním negativním pocitem svést k impulsivnímu jednání. Čákově chování kritizujte konstruktivně.

13. Následná konstruktivní analýza:

Projděte si jeřtě jednou kritické situace. Analyzujte svoje chování, navrhněte alternativy řešení.

14. Doplňte energii:

Vyrovnávejte pracovní zatížení potřebnou mírou odpočinku. Vdnujte se
l innostem a vztahům, pš kterých se cítíte dobře a které vás naplňují. Osvojte si
relaxační techniky.

15. Vyhledávejte vhodné výzvy:

Buňte otevřením novým zkušenostem. Rozšiřování obzorů a repertoáru výukových
a výchovných metod zlepšuje dovednosti zvládat stres.

16. Čiňte zdraví:

Berte vážně varovné signály svého těla. Zmírněte pracovní nasazení, když jste
mu příliš napjatí. Dopšvejte si dostatek spánku. Zdravě se stravujte,
sportujte.

6. VYUŽÍVÁNÍ DĚTÍ S ADD/ADHD

Děti, kterým byl diagnostikován syndrom ADHD nebo které mají některé jeho rysy, pšbývá a učitelé musí čím dál víc hledat cesty, jak s těmito dětmi pracovat. V této kapitole budu vycházet z knihy *Nesoustředné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro využíování a výchovu dětí s ADHD* (S. Reif, Portál 1999).

Charakteristické projevy chování dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD) (s. 17)

- Snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty,
- problémy s nasloucháním a plněním pokynů,
- potíže se zaměřením a udržením pozornosti,
- potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením,
- nevyrovnaný výkon v práci ve škole,
- Āypínání pozornosti, což může vypadat jako Āzasnost
- nepořádek (žák ztrácí nebo nemůže najít svoje věci, na stole mívá spoušť)
- nedostatečné studijní dovednosti,
- potíže se samostatnou prací.

Charakteristické projevy chování dětí s poruchou pozornosti provázenou hyperaktivitou (ADHD) (s. 18)

- Vysoká míra aktivity:
 - vypadá, že je v neustálém pohybu,
 - nenechá v klidu ruce ani nohy, vrtí se, padá ze židle,
 - vyhledává blízké předměty, s nimiž si hraje nebo je vkládá do úst,
 - prochází se po třídě, nedokáže vydržet na místě.
- Impulzivita a malé sebeovládání:
 - často něco vyhrkne, často nadměrně mluví,
 - nemůže se dořkat, až na něj přijde řada,

- Iasto skáľe do šel i ostatním nebo je ruží,
- nejdšv jedná, reaguje, pak pšmýglí,
- jde do vřeho po hlavě, nedomyslí následky.
- Potíže s přechodem k jiné činnosti.
- Agresivní chování, nepřiměřená silná reakce i na drobné podněty.
- Sociální nevyzrálost.
- Malá sebeúcta a značná frustrace.

Ne všechny příznaky platí pro každé dítě a jejich stupeň se může lišit přepad od přepadu. Výše uvedené projevy chování jsou v dětství v různých vývojových fázích do jisté míry normální. Problémem je, když dané chování pozorujeme u dítěte iasto v období, kdy je to z vývojového hlediska nepřiměřené (v porovnání s vrstevníky).

Když si uvědomíme, že dané dítě možná má rysy ADHD, může nám to pomoci situaci lépe zvládnout. Můžeme pak vnímat, že jsou pro něj některé věci obtížnější než pro jiné děti. Nedělá nám to naschvál, nechce nás rozčilovat, ale nevydrží to. Neznamená to, že bychom po něm neměli požadovat dodržování základních pravidel, ale můžeme mít větší pochopení. Zároveň můžeme předpokládat, že bude potřebovat větší podporu a možná jiné metody práce, aby dosáhl výsledků jako ostatní děti nebo se jim přiblížil.

Obecná doporučení pro práci s dětmi s ADHD

- Mít vypracovaný a funkční plán řešení krizových situací (zvládání afektů).
- Posadit dítě blízko učitele, v některých případech se osvědčuje izolace vzadu, kde je víc místa.
- Zajistit odpočinkový kout (část učebny), kde by mohl žák relaxovat, přep. plnit požadavky, které nevyžadují práci v lavici.
- Umožnit alternativní činnosti i zaměstnat ruce, uvolňovací cviky, úkoly s manipulací, pohybem, možnost projít se po třídě (např. rozdat sešity, něco donést).
- Podpořit aktivity, ve kterých dítě vyniká, zajistit dítěti pocit úspěchu, aby začalo

i pozitivní hodnocení, ne jen negativní.

- Uvědomit si, že dítě s ADHD potřebuje pozornost učitele, chodit mezi lavicemi okolo něho, pomoci mu udržovat pořádek na lavici.
- Učit dítě dokončovat započatou práci.
- Nepsat stále poznámky, že nenosí pomůcky. Umožnit mu je dát, aby mohl pracovat.
- Zadání domácího úkolu napsat na tabuli i nespolehat jen na ústní sdělení.
- Oznámit včas konec práce, hodiny nebo změnu činnosti. Některé tyto děti potřebují více času na práci, nebo jasnou instrukci, že mohou dělat jen tolik, co stihnou (tzn., že nebudou muset nesplněné úkoly dodávat po hodině nebo v rámci domácí práce).
- Učit děti vnášet do práce systém, pomáhat jim při volbě strategií učení, učit děti řadit činnosti podle důležitosti.
- Využít pomoc kamaráda i např. s přípravou pomůcek na lavici, s uspořádáním pracovního prostoru.
- Dělit práci na kratší úseky, často kontrolovat práci. Dávat krátké, jasné pokyny, sdělovat postupně, ne více najednou.

6.1 Prevence problémového chování ve třídě

Shrnutí nejdůležitějších faktorů (s. 31):

- Jasně sdělené požadavky na chování a práci žáků,
- dostatek času vřídovaného vysvětlení toho, co je ve třídě přijatelné a co ne,
- jasná struktura vyučování a stanovené postupy pro často se opakující činnosti,
- předvídatelnost a důslednost jednání učitele,
- častý nácvik žádaného chování, názorné předvádění správného postupu při plnění rutinních úkolů a systematické opakování požadavků a pravidel,
- jasná a spravedlivá stanovená důsledky nežádaného chování,

- důsledné trvání na dovedení práce do konce,
- učitelovo porozumění, pružnost, trpělivost,
- předcházení problémům preventivními taktikami,
- učitelova pomoc na individuální úrovni.

Pozitivní posilování – Nachytejte ho, když je hodný.

Pozitivní posilování (zpevňování) žádoucího chování je účinná strategie, jak dosáhnout změny chování žáka a jak u něho přitom budovat sebeúctu. Hledejte konkrétní příklady, kdy se žák chová podle pravidel, a oceňte ho za to, i když by se mohlo zdát, že je to samozřejmost (Např. „Adame, cením si toho, jak ses hezky potichu postavil do řady“).

Kromě pochvaly a ocenění je možné používat i systém odměn. Doporučuje se používat jednoduché a drobné odměny, může se jednat i o výsady (např. zasloužit si „Volný“ čas, hrát vedoucí roli ve hře). Jako podpora motivace v dlouhodobějším horizontu může sloužit sbírání bodů nebo hracích peněz, za které si pak na pravidelně se konajícím „trhu“ mohou žáci od učitele koupit drobné hračky, výsady apod.

Dobrá a špatná odmloučení žáka od skupiny

Dobrá a špatná odmloučení od skupiny (přp. od třídy) je pro žáka s ADHD někdy potřebné. Může se stát, že děti všechny podmínky ve třídě nezvládnou, což je rozruží a způsobí, že se přestanou ovládat. Aby se uklidnily a znovu nabyly sebekontroly, je vhodné je odmloučit od skupiny.

- Některé učitelé používají tzv. „meditativní židli“. Žák si na ní na určitou dobu sedne, např. na 3 až 5 min, aby popřemýšlel o svém nevhodném chování.
- Jiní učitelé žáka nechají sedět odděleně od ostatních, dokud sám nepocítí, že by se k nim mohl znovu připojit. Typicky se používá zásada: jedna minuta odmloučení na rok věku, tzn. gestiletý žák – 6 min.
- Odmloučení od skupiny by mělo proběhnout co nejvíce v klidu, např.: „Michale, byla bych ráda, kdybys mohl sedět s námi v kroužku v klidu. Jestli to v tuto

chvíli nedokáže, vraš se zpátky do lavice. Může se k nám zase připojit, až bude připraven sedět bez toho, aby šouchal do ostatních.

Smlouvy o správném chování

Je možné sepsat se žákem smlouvu, která specifikuje, jaké chování se od něj očekává a jaké budou pozitivní i negativní důsledky v případě jejího dodržení nebo porušení. Důležité je, aby požadavek ve smlouvě jednoznačně nepřesahoval možnosti žáka. Například silně hyperaktivní dítě nedokáže vydržet celou hodinu sedět klidně v lavici, i kdyby chtělo. Možnosti žáka není vždy snadné odhadnout, proto je lepší na začátek zvolit menší krok, který je spíše zvládnutelný.

Ve smlouvě by nemělo být příliš bodů, které dítě má dodržovat. Je třeba vybrat pravidla, která nejvíce porušuje nebo jejich porušování je nejvíce problematické a rušivé. Je možné si s dítětem dohodnout pravidelná hodnocení podle potřeby dítěte, obvykle jednou týdně, případně krátce každý den.

Vliv blízkosti

Pomáhá být žákům s ADHD fyzicky nablízku, pohybovat se po třídě, položit žákovi ruku na rameno. Tito žáci by měli sedět blízko místa učitele, v první nebo druhé lavici, aby s nimi mohl učitel udržovat oční kontakt. Je dobré najít místo, kde se žák může nejlépe soustředit (například dále od okna a nástěnky).

Preventivní signály správného chování

Preventivní signály představují způsob, jak předem zabránit vyrušování a jak se vyhnout konfrontaci se žákem nebo jeho ponižení před ostatními. Učitel se předem se žákem soukromě domluví na určitém ručním nebo slovním znamení, které žákovi připomene, aby se uklidnil, aby dával pozor, aby přestal mluvit nebo se houpat na židli. Může se jednat o obrázek semaforu s červeným světlem nebo značkou „Stop“ barevnou kartu, poklepání na rameno apod.

Afekt a jeho zvládnutí

Jak bylo uvedeno výše, žáci s ADHD reagují někdy výraznými emocemi na menší podněty, než jejich vrstevníci. Měly by být zaskořeny intenzitou afektu a jeho náhlým

vznikem. Obvykle mĚjeme vysledovat, kdy uĚ u ěáka stoupá napĚtĚ nebo na které situace reaguje afektivnĚ. To nám do urĚ ité míry umoĚ ní afektu pĚdcházet.

MĚjeme mít s dĚtem soukromĚ domluveno pravidlo, ěe když uvidĚme, ěe u nĚ napĚtĚ stoupá, dáme mu signál, aby se ělo uklidnit (napĚ dojĚt si na záchod, opláchnout se studenou vodou, vydýchat se). PĚš trĚninku pĚdcházĚní afektĚ je velmi uĚitelĚ né, aby si dĚtĚ tento mechanismus osvojilo, uĚ ilo se odhadnout, kdy je potĚeba odejĚt a uklidnit se. Tento trĚnink mĚje probĚhat ve spoluprácĚ se ěkolním psychologem.

Jako pomĚcka se pouĚívají rĚznĚ pĚdstavy, které mají dĚtĚ pomoci uvĚdomit si stoupající napĚtĚ. NapĚklad pĚdstava semaforu: zelená = volno, situace, kdy je klid; oranĚová = dávej pozor, napĚtĚ a vztek zaĚ íná stoupat; ěervená = STOP, napĚtĚ je uĚ moc velké, hrozĚ afekt, je tĚeba odejĚt z dané situace. Jako dalĚí moĚnost, která nĚkomu vyhovuje více, je pĚdstava sopky. Stoupající napĚtĚ je jako láva, pĚš vysvĚtlování je uĚitelĚ né sopku nakreslit. DĚleĚitĚ je nejen odejĚt ze situace a pĚdejĚt hrozĚcímu afektu, ale také udĚlat kroky pro zklidnĚní a snĚžení napĚtĚ. Velmi uĚ innĚ je tzv. hlubokĚ pomalĚ dýchání, opláchnutĚ oblĚje studenou vodou, sevĚzení a uvolnĚní pĚstĚ, procházĚní atd.

PĚš vzniklĚm afektu je dĚleĚitĚ ěáka okamĚitĚ oddĚlit od skupiny, ideálnĚ odvést ho pryĚ ze tĚdy, nechat ho se zklidnit, neĚĚit problém v danou chvíli. Obvykle je k tomu to uĚ elu vyuĚívána ěeditelna nebo jiné místo, kde je zamĚstnanec ěkoly, který mĚje na ěáka dohlĚdnout. Ěák, který je v afektu, je plnĚ pod vlivem emocĚ, tudĚĚ nemá smysl pouĚívat jakĚkoli racionální argumenty, protoĚe je v tu chvíli není schopen vnĚmat.

6.2 Pozornost

Upoutat a udržĚt zájem a pozornost ěákĚ nebývá vĚdy snadné, u ěákĚ s ADHD to pĚdstavuje zvláĚš nároĚ nĚ úkol. KaĚdĚ uĚ itel má vyzkouĚenĚ repertoár metod a technik, které mu pomáhají. Uvedu nĚkterĚ zpĚsoby, jak upoutat, zamĚst a udržĚt pozornost ěákĚ, které jsou uĚitelĚ né a mohou bĚt inspirací.

Jak upoutat pozornost

- Je možné používat nejrozličnější signály (zvukové, světelné), když chceme děti zaujmout. Nebo při přechodu od jedné činnosti k druhé. Další možností je známá metoda zvednuté pěstě: když učitel potřebuje ztížit třídu, zvedne pěst. Každý, kdo si toho všimne, také zvedne ruku a zároveň zmlkne, takto postupně všichni zmlknou. Děti si toto pravidlo při pravidelném používání rychle osvojí a učitel si tím ušetří hlasivky.
- Změna hlasu, nejdříve hlasitý pokyn, chvilka ticha, poté pokyny normálním hlasem.
- Při nízkém kontaktu s žáky, při zadávání pokynů být k žákům čelem. Při práci ve skupinkách použít nejprve signál, aby se žáci obrátili čelem k učiteli. Oslovení jednotlivých žáků jménem, ne hromadně.
- Vyvolat na začátku hodiny diskusi nějakou spekulativní otázkou.

Jak zaměřit pozornost žáků

- Použití vizuálních pomůcek, klíčová slova nebo obrázky na tabuli. Využití barev pro zvýraznění postupu v pololetní úloze nebo problematických písmen v pravopisu apod.
- Orámování vizuálního materiálu, na který se mají žáci soustředit, případně ostatní text zakrýt, aby se žáci neztráceli nebo nerozptylovali.
- Možnost použití baterky, zaměřit pozornost žáků tím, že se na jednotlivé předměty nebo jedince posvítí.
- Co nejčastěji používat názorné a praktické ukázky.
- Vysvětlovat žákům důležitost a smysl jednotlivých úkolů, propojovat látku s tím, co sami znají. Využívat jejich zkušeností.

Jak pozornost žáků a jejich aktivní zapojení do výuky udržet

- Dbát na srozumitelnost vyučování, v případě potřeby zadávat pokyny po krocích. Jednotlivé kroky v postupu přehledně zapsat, strukturovat vyučování.
- Vykládat látku živě a energicky, snažit se vyhnout přetahům.

- Střídání aktivit během hodiny, výklad, psaní, aktivizující i innosti atd.
- Využití práce ve dvojicích nebo ve skupinách.
- Zadávání složitějších otázek, na které není jednoznačná odpověď, podněcují logické a kritické uvařování.
- Vyvolávání řáků rovnoměrně. Zaměřit se na děti, které ztrácí pozornost, vyvolávat je pravidelně a vtahovat je do hodiny, podporovat jejich koncentraci, nejlépe ještě předtím, než se ztratí.
- Pořádat na odpověď řáka alespoň 5 vteřin, někteří řáci potřebují delší čas na vyjádření. Podle potřeby podpořit řáka dalšími otázkami, které směřují ke kořenu věci.
- K dětem, které ostatní považují za slabé řáky, kteří nikdy neznají odpověď, je třeba přistupovat s citem. Abychom jim pomohli zvýšit sebeúctu, můžeme s nimi v soukromí uzavřít určitou dohodu: Pokud řák zvedne ruku se zataženou pěstí, nebude vyvolán. Jestliže zvedne ruku s otevřenou dlaní, bude se ho učit každopádně snažit vyvolat. Tento postup můžeme změnit pohled ostatních na daného řáka.
- Využití metod pro společnou odpověď umožní, že všichni řáci musí dávat pozor i např. kartičky i/y, ísla, ano/ne, pomocí tří předváděcí i/y.

Práce ve skupinách i rozvoj sociálních dovedností

Práce ve skupinách je v dnešní době stále ještě používána v různých vyučovacích předmětech. Jejím přínosem může být aktivizace řáků, zaměření pozornosti na danou látku, vzájemné poznávání dětí z jiných kamarátských skupin v rámci třídy a rozvoj sociálních dovedností. Je třeba počítat s tím, že se řáci musí postupně naučit pracovat ve skupinách, dodržovat základní pravidla a spolupracovat. Proto je důležitý trénink, tzn. ještě používání práce ve skupině, ale také společné pojmenování jednání, které spolupráci pomáhá a které naopak škodí.

Jako příklad uvedu *řákovský kontrolní list: Spolupráce*, kde jsou důležité způsoby chování vypsány, aby se sám řák mohl ohodnotit na škále: pokaždé i někdy i nikdy.

- Přispíval jsem svými nápady a informacemi.

- Čádal jsem o nápady a informace druhé.
- Shrnoval jsem všechny naše nápady a informace.
- Když jsem potřeboval pomoc, požádal jsem o ni.
- Pomáhal jsem ostatním členům skupiny.
- Snažil jsem se, aby všichni ve skupině rozuměli, jak vypracovat zadaný úkol.
- Nabádal jsem skupinu, aby se vložovala úlohu.
- Snažil jsem se, aby se práce skupiny mohli účastnit všichni.

POUŽITÁ LITERATURA:

Cangelosi, J. S.: *Strategie šzení tšdy*. Portál, Praha 2000.

Krejřová, L., Mertin, V.: *Pedagogická intervence u ěákŤ ZĚ*. Wolters Kluwer ĽR, Praha 2010.

Novářková, J.: *Komunitní kruh*, 2005, Ľlánek dostupný na www.clanky.rvp.cz

Taylor, F., J.: *Jak pšět s hyperaktivitou a poruchami pozornosti, Rádce pro dñi s ADHD a ADD*. Portál, Praha 2012

Verdick, E., Lisovskis, M.: *Jak pšět, kdyĝ mñ věchno ĝtve, Rádce pro dñi, které jsou vznñlivé a neumñjí udrĝet emoce na uzdn*. Portál, Praha 2014.

Vlasatá, M., a kol.: *ADHD Ľ vím, co s tím?!*, Odbor Skauting pro věchny, Junák, Praha 2013 (ke staĝení na svp.skauting.cz).

Reif, S.: *Nesoustědné a neklidné dñŤ ve ĝkole: praktické postupy pro vyuřování a výchovu dñí s ADHD*. Portál, Praha 1999.

Hennig, C., Keller, G.: *Antistresový program pro uřitele*. Portál, Praha 1996.

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Čáci se specifickými poruchami učení (SPU)

Autorka:

Mgr. Alena Krnářová

HLAVNÍ KAPITOLY:

ZÁKLADNÍ INFORMACE

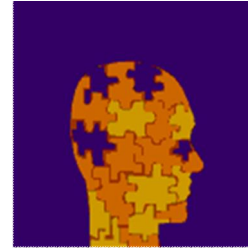
PRAKTICKÉ INFORMACE

UČTEĽNÉ RADY PRO PEDAGOGY NA 2. STUPNI ZŠ

POUŽITÁ LITERATURA

1. ZÁKLADNÍ INFORMACE

(Definice, příiny, terminologie, edukace)



1.1 Definice

Poruchy učení označují skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívaní takových dovedností jako je porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování, mluvení, počítání. Jedná se o neschopnost naučit se číst, psát a počítat běžnými výukovými metodami, za předpokladu, že intelekt je v průměru a nadprůměru a za předpokladu, že sociokulturní podmínky jsou zajištěny.

Poruchy učení jsou vrozené, vznikají poruchou dílčích funkcí mozku a jejich kombinací. Předchází jim správný vývoj řeči. Správný vývoj řeči tvoří základ dovedností čtení a pravopisu.

1.2 Příiny

Za objektivní příiny vzniku SPU se považují změny v centrální nervové soustavě, které vznikají z různých důvodů v období těhotenství, před porodu nebo brzo po něm. Důvodem jsou infekce, neprovozené poruchy, komplikovaný porod, různé vlivy civilizačních změn i stres, životospráva apod. Ty způsobují malá poškození mozku, která jsou příinou nedostatečného zrakového, sluchového vnímání, paměti, pozornosti a dalších dílčích funkcí. Změny centrální nervové soustavy mohou být součástí genotypu, jsou již vrozené. V případě rodičů, kteří mají problémy komunikačních dovedností, se stává, že jejich potomci mají SPU. Ty jsou typické atypickou dominancí hemisfér, zřetelnou lateralitou, centra aktivit pracují odlišně zejména v oblasti syntézy a analýzy sluchových, zrakových vnímání, koordinaci nervů podílejících se na motorice. SPU mohou být dědičné. Nicméně v souhrnnosti lze za příiny vzniku SPU považovat kombinace nejrozličnějších vlivů z vnitřního i vnějšího prostředí. Velmi velký vliv na průběh SPU má následně především v rodině a ve škole.

Kombinací všech možných poruch dochází k deficitu různých funkcí mozku i **šlechty**, **kommunikace**, **zrakové vnímání**, **sluchové vnímání**, **orientace** pravo-levá, prostorová, časová, **paměť** krátkodobá, dlouhodobá, **pracovní**, **motorika** i **grafo**, **vizuo**, **koncentrace pozornosti**, **serialita**, **posloupnost**, automatizace, **exekutivní funkce** i **rozhodování**, **plánování**, **inhibice** (hned, až pak, nebo vůbec).

1.3 Terminologie

Dyslexie i porucha čtení

Dysgrafie i porucha psaní

Dysortografie i porucha pravopisu

Dyskalkulie i porucha matematických schopností

Dyspraxie i porucha motoriky (neschopnost plánovat nebo provádět komplexní pohyby)

Dyspinxie i porucha kreslení, neschopnost znázornit adekvátní vzhled

Dysmuzie i porucha schopnosti pro oblast hudby (vnímání a reprodukce, rytmus apod.)

MGMT odhaduje výskyt 3-4% dětí ve školní třídě s určitou poruchou učení. 4× více chlapců (důvod: silnější lateralizace mozku i menší schopnost spolupráce hemisfér)

1.4 Edukace

V soulasně dobře lze zajišťovat speciální péči v těchto formách:

- **individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy**
- **reedukace vyškoleným učitelem v kroužku nebo doplňovací hodině**
- **reedukace prováděná speciálním pedagogem**

- **ambulantní péče je prováděná v pedagogicko-psychologické poradně**
- **specializovaná třída pro děti se SPU**
- **dětská psychiatrická léčebna pro děti, u nichž se objevují i další poruchy a porucha učení je velmi závažná**

Tyto poruchy bývají doprovázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky z oblasti psychomotorické, mentální a volní.

Obsah vzdělávání se zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Speciálně pedagogickou péči tímto žákům poskytuje škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření.

Vzdělávání žáků se SPU v běžné třídě vyžaduje připravenost školy v podobě zajištění podmínek:

- **Učitelé, kteří znají a respektují specifické problémy žáka**, pravidla individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva.
- **Přehlédnutí** k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se žáka hodnotit slovně).
- **Ověřené postupy i nové metody** náprav specifických poruch učení.
- **Snížený počet žáků ve třídě.**
- **Zařízení** do vhodné skupiny žáků.
- **Přehledné a strukturované prostředí**, uspořádání třídy tak, aby mohly být uplatněny i potřeby žáka s edukativními problémy (nevyléčovat je, ale zabránit sekundárním poruchám chování), podmínky pro klidnou, samostatnou práci.
- **Pravidelný režim dne** (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování).
- **Pravidelná relaxace** (uvolnění psychického napětí).
- **Dobrá komunikace** školy s rodiči.
- **Aktivní spolupráce** s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu, intervence žáků se specifickou poruchou učení je podpořena příslušnou legislativou.

Obecně platná podporná opatření pro žáka se SPU:

- Posadit dítě před sebe nejlépe samotné, popřípadě vedle klidného dítěte. Není vhodné jej posadit vedle upovídaného dítěte.
- Posadit dítě lépe doprostřed třídy než na kraj.
- Při vysvětlování nové látky volit krátké věty a jednoduchá srozumitelná slova.
- Ujistit se o tom, že dítě porozumělo sdělení.
- Ujistit dítě, že látku dobře pochopilo a vztáhnout mu poslušnosti.
- Domluvit se jasně na úkolech, na krátkých termínech, na známkování, na počtu možných chyb a na počtu zadaných úkolů.
- Vyhnout se únavě a rychlému rytmu.
- Pomoci dítěti zorganizovat si čas na zadané úkoly dle množství a náročnosti.
- Nechat dítě odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat podle požadí, dodat mu odvalu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit.
- Nezačínat s výkladem nové látky po diktátu nebo po aktivitě, která vzala dítěti mnoho energie (může by problém se soustředit a zaměřit pozornost kvůli únavě).
- Pomoci dítěti v počátku plnit úkol.
- Mít trpělivost s jeho pomalým tempem je základem úspěchu a pomůže odbourat vyvíjející stres.
- Nechat dítě objevovat své schopnosti a využít toho tak, aby zažilo úspěch i před celou třídou.
- Naučit se dítě systematicky a zodpovědně pracovat v rámci svých možností. SPU nejsou cesta k žákovu. Žádné nedělní ve výuce, jak se někteří mohou domnívat.

Požadavky na pedagoga pracujícího s dítětem se SPU ve výukovém procesu:

- Rozvíjet své poznatky o poruchách učení, rozlišit, kdy jsou poruchy vážné, kdy ne. Žák by měl pedagoga informovat o možnostech získat více poznatků týkajících se poruch učení a v jejich získání jej podpořit.

- Vytvořit si vizuální a fonologické popřepadů jiné pomůcky podporující multisenzoriální přístup v učení i vytvořit si ěkufšk pomůcekň (SPU i asto provázejí nedostatky ve zrakovém, i sluchovém vnímání, součástí reedukace jsou právě cvičení na rozvoj těchto oslabených funkcí.)
- V některých případech hledat možnosti přizpůsobení ěkolní docházky v závislosti na druhu závažnosti poruchy. Umět dítě podpořit a zorganizovat výuku tak, aby před ostatními dětmi zašlo úspěch, nikoliv utrpení.
- Respektovat specifické potřeby př výuce ostatních předmětů.

Obecné zásady hodnocení dětí se SPU:

- Vhodným způsobem vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup k hodnocení ěáka se SPU.
- Dát dítěti se SPU možnost zažít pocit úspěchu.
- Chválit toto dítě za snahu. Jeho velké vynaložené úsilí se velmi i asto setkává s malým efektem jeho práce.
- Hodnocení a klasifikace má vycházet ze znalostí přznaků postižení.
- Př klasifikaci a hodnocení dítěte je třeba zdůraznit motivační složku hodnocení.
- Hodnotit pouze ty jevy, které ěák zvládl.
- Př hodnocení využívat i jiných forem hodnocení, např bodové hodnocení nebo vhodné slovní hodnocení.
- Př klasifikaci ěáků na základní ěkole se doporučuje jako vhodnější slovní hodnocení.
- Specifický přístup př hodnocení a klasifikaci ěáků se SPU je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se přznaky SPU promítají a projevují.

Nezbytná je efektivní spolupráce s rodiči a respekt těchto principů jak ve ěkole, tak také součástí v rodině ěáka se SPU.

2. PRAKTICKÉ INFORMACE (projevy, diagnostika učitele, doporučené postupy a metody, hodnocení u jednotlivých SPU)

Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie, Dyskalkulie



2.1 DYSLEXIE – porucha čtení a psaní

Vidím nebo slyším text, ale neumím si představit, jak to vypadá a zní.

Dagmar Rýdlová

Dyslexie představuje problémy v propojování mluvené a psané řeči. Jedná se o poruchu, která je nejznámější z SPU a nejstarší, mnohdy pojem vnímán jako nadřazený pro všechny SPU. Nejvýznamněji ovlivňuje školní úspěch. Úroveň čtení je obvykle výrazně nižší než všeobecná inteligence.

Projevy dyslexie

- obtížné rozlišování tvarů písmen
- (a, e, o, m, n, b, d, p)
- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky (d-t, di, ti, ni, dy, ty, ny)

DIAGNOSTIKA UČITELE

Rychlost

- velmi rychle
- rychle
- průměrně
- velmi pomalu

Lokalizace chyb

- na začátku – chybuje oční pohyb zprava doleva
- střed
- na konci – chybují ti, kteří často hádají konec slov a to je odvozené: významově blízké, vzdálené, ale smysluplné – nesmyslné

Typy chyb

- záměny písmen – tvarově podobných, zvukově podobných, nepodobných
- záměny slabik
- kinetické inverze – lep - pel
- vynechává písmena, slabiky, vynechává slova

Technika čtení

- čte písmena
- čte slabiky
- snadná slova vcelku a obtížná slabikuje
- způsob čtení izolovaných slov ve sloupcích – v řádcích
- čtení smysluplného textu
- čtení pseudoslov – nesmysl
- dvojí čtení – potichu, poté nahlas
- čte plynule

Porozumění čtenému textu

- text shrne samostatně, bezchybně, smysl textu je zachován
- text shrne správně pouze s pomocí spolužáka
- potřebuje návodní otázky
- odpovídá jednoslovně
- vymýšlí si, textu nerozumí

Z hlediska obsahu rozumí

- izolovaným slovům
- rozumí větám
- rozumí celému textu
- hlavní myšlenky, detaily, spojuje obsah s vlastními zkušenostmi

Doprovodné projevy při čtení

- vrtí se, poposedává
- jezdí rukou po stránce
- vzdychá, odvádí
- pozornost od svého výkonu

- obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých sykavky
- obtíže v mluvení
- nedodržování správného pořadí písmen ve slabice
- přídavky písmen, slabik do slov
- vynechávání písmen, slabik ve slovech
- nedodržování délek samohlásek
- neschopnost čtení s intonací
- nesprávné čtení předložkových vazeb
- nepochopení obsahu čteného textu
- dvojí čtení
- nesouvislé čtení jako akt (pomalé, neplynulé, chyby nebo rychlé, přeskotné, chyby), melodie a intonace, dýchání
- problém v reprodukci čteného

Čáci s dyslexií mají potíže při práci s textem, učit se z psaného textu, v opisu, přepis, při kontrole diktátu, při čtení slovních úloh v matematice.

Doporučení metody a postupy

- úprava textu
- pomůcky – čtení okénko, výkres s výřezem, záložka, obrázky, kartičky s písmenky, slabikami, slovy, texty na podporu porozumění
- začlenit různé nácviky čtení
- tolerovat tempo, podpořit psychiku dítěte
- čtení hravou formou – tajenky, škadla, divadlo, recepty, návody
- porozumění textu
- spolupráce s učitelem reedukací a rodiči

Nácviky čtení

- **Přerušované čtení** – na sledování čteného textu
- **Čtení v duetu** – vhodné je i krátké společné čtení, tzv. **čtení v duetu** – čtením s dospělým **čtenářem** **přebírá dyslektik návyky správného čtení, správné rychlosti, žgkrtávání samohlásek a žbloukování slabik**

- **Metoda dublového čtení** – touto nepěsň, domýglejí koncovky slov nebo i asťo chybuji, ěák i te hlasitě daný text o slovo zpěť za hlasitým čtením pedagoga (rodiě e).
- **Metoda obtahování** – reedukace u těžkých pšpadě dyslexie a dysgrafie. Ěák si vymyslí nějaké těžké slovo, které by sám ani nenapsal, ani nepě etl., napíeme je velkými písmeny na list papíru, písmena obtahuje prstem a písmena vyslovuje
- **Metoda Fernaldové** – u pomalých čtenáě, mají dobrou strategii čtení, text i asi 10 řádkě, má čtenáě pšelětnout zrakem (nesnadný, nezvyklý úkol). Souě asně se sledováním řádkě si tuěkou podtrhává nesnadná slova.
- **Metoda postěhování** – pš inverzích ve čtení. ř ekneme slabiku, slovo, skupinu slov (podle úrovně čtení) a ěák má za úkol text pšelěíst, barevnost. Zaěínáme s postěhováním celkě. Pš nácviku délky samohlásek i dlouhá samohláska i iárka. Délky pomocí bzuěáku, píěšalky, kapesní svítilny, grafického symbolického znaěení.

Náměty pro práci s textem a porozumění čtenému textu

Dovednost číst se získává a automatizuje pšedevěm čtením. Dítě s dyslexií potěbuje vhodné texty, které by obsahem odpovídaly věku, zájměm dítěte a také stupni poruchy.

Pouhé opakované čtení textu je pro dítě s poruchou uěení velmi málo účinné. Vede to k uěení i lánkě z paměti, je pro dítě nudné a je téměř bezpečnou cestou, jak dítě od čtení odradit. Proto doporuěujeme následující náměty pro práci s textem:

Pšprava na čtení textu

- Motivaění rozhovor o i lánku, který se bude číst.
- Aktivizace slovní zásoby, vyprávění na téma související s obsahem textu.
- Čtení slov vybraných z textu z pšpravených karet.
- Čtení celých věť.
- Čtení slov ze zpěházených slabik, písmen.
- Čtení slov s vynechanými písmeny.

- Ľ tení obtígných slov.

Práce s textem

- SpoĽ ítej odstavce, řadky.
- Vyhledej, pšĽ ti, pšp. opiĽ nejdelgí (nejobtígnĽgí) slovo, slovo obsahující písmeno é
- PšĽ ti slovo zaĽ ínající (konĽ ící) naé
- Ľ ti pouze první (poslední) písmena ve slovech.
- PšĽ ti napš druhé slovo na tšĽtím řadku.
- PšĽ ti jednu vřtu a nauĽ se ji zpamřti.

Cílem třcho cvíĽ ení je řohmatatřsi text pšĽd vlastním Ľ tením.

Ľ tení textu

Ve Ľ tení, stejnř jako v ostatních pšĽdmřtech, musí řák dostávat takové úkoly, které zvládne (nauĽ it se Ľ íst jeden odstavec, stránkué). Nemá význam uloĽit úkol: Ľ ti si a já zatímé a zavřt dítř do pokoje. ÚĽ innřgí je vřnovat 10 až 15 minut dennř intenzivní společné práci:

- Ľ tení ve dvou (rodiĽ a dítř), pšĽ emĽ rodiĽ Ľ te nepatrřř rychleji. CvíĽ í se tak nejen vlastní Ľ tení, ale i pšřrozená intonace, rytmus, oĽ ní pohyby.
- Stšřdavé Ľ tení. Dospřřý a dítř se ve Ľ tení stšřdají, kaĽdý Ľ te jednu vřtu, jeden krátký odstavec.
- UĽ it dítř pšĽdvídat obsah, vyuĽít vĽe, co ví. Nejde tu o hádání, ale o aktivizaci vĽeho, co je známé, podnícení fantazie. Ví-li Ľ tenáš co pšřbliĽř bude text obsahovat, lépe se vyrovnává s technickou stránkou Ľ tení.

Porozumřní Ľ tenému textu

ZvláĽř dřtem s obtíĽemi ve Ľ tení, které se pšřliĽ soustšřdí na technickou stránku výkonu, obsah textu Ľ asto uniká. ObtíĽe se potom projeví nejen tím, Ľe dítř není schopno vyprávřt obsah pšĽ teného Ľ lánku, ale má potíĽe napš v matematice pšř

řazení slovních úloh a ve všech případech, kde má získávat informace i tením textu.

Nácvik:

- Přesazování slov, popis celých vřk k obrázkům.
- Ilustrace textu, pro polátek stačí jedné vřky.
- Překrývání spodní části písmen tak, aby ke i tení dítě muselo domýšlet text podle obsahu, zakrývání celých slov.
- Zakrývání celých slov ve vřku. PŘ: Na obloze svítí
- i tení známého textu, ve kterém jsou vynechána (přelepena) slova. Dítě i te krátký text, poté jej i te znovu, ale text je upraven tak, že jsou některá slova vynechána.

Také *listování* v knížkách a encyklopediích a občasné přetěnění krátkého textu má svůj význam. Utváří se tak návyk používat knihy, hledat v nich nové údaje nebo pouze rozptýlení. I *i tení nadpisů*, názvů kapitol nebo textu pod obrázky je i tením a přispívá ke zvládnutí této dovednosti.

Bez ohledu na věk se velmi doporučuje *přetěnění*. Není pravdou, že od 2. třídy si žák má i íst sám. V tomto věku (a u dyslektiků ještě déle) ho i tení příliš unavuje, takže si raději neí te věbec, ztrácí vztah ke knihám jako zdroji zábavy a používání i coí lze (spíše nelze) odstranit podstatnou hříd, než problémy se zvládnutím techniky i tení.

2.2 DYSORTOGRAFIE-porucha dovednosti naučit se a používat pravopis

Tato dovednost je ovlivněná znalostí sluchovým vnímáním, pamětí a pozorností dítěte. Obecně tyto děti jsou schopné slovně odvodnit a přesně popsat gramatický jev, následně ho však nejsou schopni použít. Se zvýšeným počtem gramatických jevů, které má dítě zvládnout, narůstají problémy s osvojováním a používáním těchto jevů. Často se vyskytuje v kombinaci s ostatními poruchami. Naružena je zejména sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza i problémy se psaním diktátů. Tito žáci mají výrazně poružený smysl pro jazyk, stylistiku, gramatiku.

Projevy dysortografie

- vynechávání interpunkčních znamének (háčky, tečky)
- zámlhy zvukově podobných hlásek
- žák nerozlišuje rozdíl ve slabikách di-dy, ti-ty, ni-ny
- to ovlivní uložení vzoru (pán, hrad)
- druhotně to ovlivní pravopis přechodů podmětů s přísudkem
- přídávání, zámlhy, vynechávání písmena ve slovech i celé slabiky (v diktátech)
- přesmykování slabik
- problém i jiní podoba hlásek sních (sních), dub (dup)
- nerozlišování hranic slov v písmu
- psaní slov a vět dohromady
- psaní dohromady předložek se slovy (nadstolem) i i zájmen se slovy (hrajísi)
- nelogické dělení slov (ve-dle)

Žáci s dysortografií mají velké potíže při osvojování si cizího jazyka. Problémy i jiní také zápisky v naukových předmětech a aplikování gramatických pravidel.

Doporučení metody a postupy

- vizualizace, jasná struktura, zážitkové učení
- postřehování slov v textu, verbální zdůvodnění gramatických jevů
- pomůcky i cvičení pro žáky se SPU, kartičky, vlastní pomůcky
- psaní slov, vět i rozklad, skladba
- rozlišování tvrdých, měkkých, obojetných hlásek
- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování sykavek i s-c, ě-ě, i -ě i pomůcky, které má dítě u sebe, možnost automatizace
- hranice slov, začátek věty a konec, text celkový
- přehledy i vyjmenovaných slov, pravidel, používat tabulky
- gramatiku ověřovat ústně
- pomalé pracovní tempo i dát delší čas na kontrolu

2.3 DYSGRAFIE-porucha psacích dovedností

Čáci s dysgrafií trpí poruchami motorické koordinace. Naružena je jemná, hrubá motorika, vizuomotorika. Dřsledkem toho ě neuvolněná paže, zápěstí, ruka, prsty, ěpatné držení tla, atypický ůchop ě křelovitě. Ľastým dřvodem jsou poruchy v lateralitě (uěívání pravé a levé ruky) a v koordinaci.

Projevy dysgrafie

- obtíže v zapamatování si tvaru písmen
- obtíže v napodobení písmen
- zhoržená kvalita písma, s množstvím kvalit klesá, písmo se stává nečitelným
- neplynulé psaní, směřování psacího a tiskacího
- písmo neudrží na řádce
- nepravidelná hustota písma
- ěpatný sklon
- problém v dotahování písmen
- problém s okraji
- tvarové záměny: M-n, O-a, R-z, L-k-h, S-l-z, J-p
- obecně nečitelné písmo
- rozlišenost tvarů, nerovnoměrný sklon
- nedopsaná slova ě písmena, vynechávání slov v souvislém textu
- nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny
- ěasto atypický ůchop psacího náčiní
- zvláště držení tla psaní
- diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní píšící ruky

DIAGNOSTIKA UČITELE

Rychlost

- velmi rychlé
- rychlé
- průměrné
- velmi pomalé

Lokalizace chyb

- na začátku – chybí oční pohyb zprava doleva
- střed
- na konci – chybí ti, kteří často hádají konec slov, a to může být odvození: významově blízké – významově vzdálené, ale smysluplné – nesmyslné

Typy chyb

- záměny písmen – tvarově podobných, zvukově podobných, nepodobných
- záměny slabik
- kinetické inverze – lep – pel
- vynechává písmena, slabiky, vynechává slova

Technika psaní

- má dostatečně uvolněnou ruku
- má dostatečně zafixované tvary písmen a spoje, když chybí, je třeba zjistit, zda rozlišuje spoje sluchem
- jaké chyby dělá v jednoduchých slovech, kde má psát to, co slyší
- zvládá gramatická pravidla, když ne písemně, umí je ústně?

Samotný písemný projev

- z hlediska obsahu co chce napsat i napíše?
- jakými slovy chce napsat (slovní zásoba) i napíše?
- jakým stylistickým stylem (syntaktická pravidla) i napíše?
(v případě, že se soustředí např. na obsah, má větší počet chyb v gramatice apod.)
- doprovodné projevy při psaní – nepozornost, zbrkllost

- výrazně pomalé tempo práce, neskonale úsilí při veškerém písemném projevu
- neodpovídající obsah napsaného v ústní tísni

Čáci s dysgrafií mají problémy v rýsování (geometrii), nákresech, v grafech, v zápisu tvarově podobných čísel, v pořadí čísel, posun v prostoru, ve výtvarné oblasti i přesná malba a kresba, problém včle tam, kde jde o rychlost zápisu i diktování předně.

Doporučení postupy a metody

- tolerovat sníženou kvalitu písma a zápisu, testu
- umožnit psát tiskacím písmem
- vyjádřit se ústně
- testy s alternativami spíše než písemky, kde se musí hodně vypisovat
- dát více času na zápisky, testy
- umožnit práci na PC
- i koncept slohové práce na PC a pak ručně
- zvážit užití a užitelnost korekčních programů
- dát k dispozici k doplnění či částí vyplněná schémata místo zápisu
- umožnit psát poznámky ve vlastních zkratkách
- zvážit šířku linek i některé záměrně pětou malým písmem, aby zakryli chyby!
- papír i písmo měly mít různou barvu
- v matematice měly pomoci linkovaný i netvrdě kovaný papír

2.4 DYSKALKULIE-porucha matematických dovedností

Vyskytuje se izolovaně, ale někdy i v kombinaci s předchozími SPU. Jde o poruchu spíše základních matematických úkonů nežli vyšší matematiky.

Podkladem: obtíže ve zrakové a sluchové percepci, pravolevé a prostorové orientaci, porucha paměti, koncentrace pozornosti.

Projevy Dyskalkulie

- spojuje v poruchách předčíselných představ, tzn. třídění prvků dle tvaru, barvy, velikosti, určení polohy prvků aj.
- objevují se potíže v číselných představách
- nerozumí smyslu čísel
- problém s číselnými řadami i větší, menší, přechod přes 10
- obtíže v rozlišování geometrických tvarů
- obtíže v rozlišování operačních znaků, záporných operací (+ - * /)
- nejsou schopni provádět matematické operace s číslem
- zaměňují: číselníky a jmenovatele, desítky a jednotky, tvarově podobná čísla
- mívají poruchu zrakové i sluchové paměti pro čísla
- přeskupení pořadí čísel v čísle

Čáci s dyskalkulií nejsou schopni psát matematické znaky diktátem nebo opisem, mají problém v chemii a fyzice, kde se počítá. V matematice se však obtíže mohou odvozovat od jiných výše zmíněných SPU (dyslexie, dysortografie, dysgrafie).

DIAGNOSTIKA UČITELE

Předčíselné představy

- Klasifikace předmětu – třídění
- Párové přiřazování
- Seřazení (uspořádání podle velikosti)
- Vyhledávání částí s doplňováním do celku

Základní matematické pojmy

- Čte čísla do: 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- Píše čísla do: 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- Spojuje číslo s počtem prvků v oboru do 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- Rozkládá čísla v oboru do 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- Porovnává čísla v oboru do 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- Další úkoly, vztahy mezi čísly
- Chápe záporná čísla

Základní matematické operace

- Chápaní podstaty: sčítání – odečítání – násobení – dělení (ne numerické počítání)
- Provádění matematických operací z paměti: sčítání do – odečítání do – násobení do – dělení do
- Provádění matematických operací písemně: sčítání do – odečítání do – násobení do – dělení do
- Zvládá malou násobilku čísel

Slovní úlohy

- řeší
- řeší s pomocí
- neřeší, nechápe

Geometrie

- Představivost – teoretické zvládnutí
- Sestrojování geometrických tvarů, rýsování

Převody jednotek

Odhaduje výsledky v oboru do:

- 100 - 1000 - 1 milion

Motivace žáka pro matematiku

Typy Dyskalkulie

- Praktognostická
- Matematická manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství), pojem číslo, třídění dle velikosti, množství či více, méně.
- Verbální
Označování množství a pořadí předmětů, operací nich znaků, matematických úkonů, jmenovat řadu čísel, sudé, liché.
- Lexická dyskalkulie
Číslo číselce, čísla. Číslo zaměňuje tvarově podobné číselce, čímské číselce, zlomky a desetinná čísla.
- Grafická
Psát matematické znaky, zápis čísel formou diktátu či přepisem, přepsání vícemístných čísel, píče je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, číselce zrcadlově.
- Operační
Provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, zvláště přepočítání delších řad čísel, záporných jednotek a desítek přepočítání, záporných jmenovatele a jmenovatele, osvojení násobilky.
- Ideognostická
Chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, potíže přeložení slovních úloh, protože neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu.

Doporučení metody a postupy

- používat pomůcky: kalkulačky, matematické tabulky, návody postupů na kartičkách, popř. Tahák do kapsy (Tobiáš)
- využívat názorných pomůcek, pokud to jde
- rozfázovat pracovní postupy
 - vytvořit jednoduchý postup řešení skupiny typů úkolů
 - graficky jej znázornit
- preferovat ústní formu
- dát více času
- kontrolovat pochopení zadání

- zkoušet zvládnutí a pochopení uživa
- kontrolovat postup i jednotlivé kroky
- opakovat velmi často
- v geometrii tolerovat sníženou kvalitu rýsování, ale postup musí znát!

3. UČITELNÉ RADY PRO PEDAGOGY NA 2. STUPNI ZŠ

Projevy DYS naukové předměty, vhodné postupy v Lj, Matematice a cizích jazycích



3.1 Naukové předměty

Naukové předměty představují pro žáky se SPU také obtíže, zejména proto, že vyžadují komplexní soubor intelektuálních činností. Problémy se vyskytují v rovině čtení, psaní i porozumění textu.

- **Dyslektici** – potřeba více času, obtíže ve čtení textu, na tabuli – špatně si zapamatují slovo
- **dysgrafici** a **dysortografici** – problém při zápisech a písemkách, problém psát si dlouhé zápisky

Zeměpis

- problém v orientaci na mapě (problém s měřítkem v atlase / na stránce)
- orientace dle světových stran
- problém slepé mapy
- problém v souřadnicích
- cvičit dokreslování, učení map, atlasu, názorných pomůcek

Přirodopis

- názorné obrázky
- kreslená schémata zápisu

Dějepis

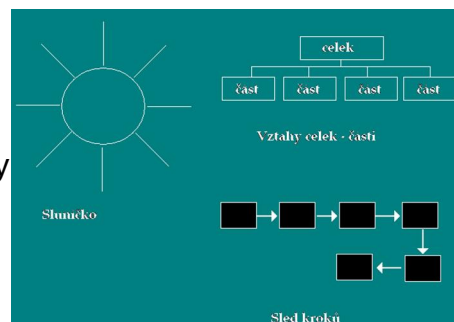
- problém s letopolety
- problém s časovou osou
- problém s cizími výrazy a jmény

Fyzika, chemie

- problém se vzorci, rovnicemi, názvoslovím
- problém s převody jednotek, grafy

3.2 Doporučené postupy a metody

- naučit se pracovat s textem
 - strukturovat text, dělit si jej na kratší úseky
 - podtrhávat klíčová slova, vytvořit osnovu
- kontrolovat pochopení textu
- vlnovat pozornost i tení cizích výrazů
- mnemotechnické pomůcky
- zapojovat do výuky názorné pomůcky
 - audiovizuální technika
- využívat pohyb a iinnost, aktivizující styl učení
- krátké zápisy do sešitu, osnova a hlavní body
- hotový zápis od učitele, zvýraznit
- užití grafického znázornění, mentálních map
- vhodný styl učení:
 - psaní, podtrhávání
 - předškávání, osnovy
 - řádkování
- sluch i využití zvukových záznamů
- preferovat ústní formu zkoušení
- písemky i krátké odpovědi nebo testy
- nehodnotit chyby v pravopise, ale správnost obsahu



Kategorie	Otázky
1. Poznatky -	"Kdo? Co? Kde?"
2. Porozumění -	"Vysvětli to!"
3. Aplikace -	"Jaké jsou další příklady?"
4. Analýza -	"Jaké jsou části, důkazy?"
5. Syntéza -	"Jak bychom to mohli vylepšit?"
6. Hodnocení	"Podle čeho posuzujete, hodnotíte...? Co si myslíte o ..?"

Český jazyk

- zřetelné užití i důraz na strukturaci učiva
- na papíry velkého formátu, v sešitě
- na nástěnku

- vést žáky k vypracování přehledných gramatických tabulek s užitím barev
- při výkladu užívat barevné znázornění (barevné fixy)
- výukové hry
- se skrývalkami
- vymýšlení vět na slovní druhy
- lístečky se slovy apod.

Diktáty

Stížím mají jednotlivé skupiny žáků v diktátech problémy:

- dysortografici i znají pravidla, ale neumí správně napsat
- dyslektici i mají problémy se slyšením diktátu (kontrolou)
- dysgrafici i se soustředí na psaní (mnoho energie) a pak následně mají problém v gramatice

Bylo by obecně dobré diktát realizovat ústně popř. psaně ústně popř. zkoušet po diktátu (zdělování jevu). To ovšem nejde vždycky. Proto je vhodné se řídit níže uvedenými tipy.

- zadávat diktáty především procvičené (u tržích forem SPU)
- slova vícekrát cvičená
- diktát jen slov (ne vět) i 10 až 20 slov
- diktát malého množství krátkých vět na daný jev cca 5-6 vět
- nestřádat mnoho jevů v jednom diktátu!
- diktát psát na užitkovou nebo školním laptopu
- více času i vybírat od žáka s SPU jako od posledního
- tempo diktování dle nejpomalejšího
- hodnotíme, co dítě stihlo
- dáme jen pětiku z diktátu pro ostatní
- tlakový diktát i na určitý daný čas

- diktát jako doplňovačka
- pracovní listy na procvičení jevu (u 1. ročníku)
- napsat správné slovo, kde se chybovalo, nezvýrazňovat chyby
- nepodtrhávat chyby – červeně – to si mají tendenci zapamatovat
- popř. vést žáka k tomu, aby si vytvořil speciální sešit na slova, ve kterých chybuje

Literatura

Žáci i s SPU mají často záporný vztah ke čtení, proto je dobré je ke čtení motivovat. Texty lze volit také více – pěstování roli hraje téma, členění textu, velikost písma a ilustrace.

Tipy na hry motivující ke čtení:

- hádání spisovatele (jsem K. H. Mácha)
- určit autora dle úryvku
- nakreslit komiks z díla, karikaturu umělce
- letáky, plakáty s autory
- vlastní čítanka
- vlastní báseň shrnující děj v knize apod.
- vymyslet konec daného příběhu
- čtení i komiksu
- čtení v duetu (stědání se)

Zkoušení z literatury:

- ústní
- testy s možností volby
- hlavní orientace v literární historii, názor na dílo apod.

Sloh

V něm jsou obtíže:

- dyslektici i problém s kontrolou textu
- dysortografici i problém s pravopisem
- dysgrafici i tolerovat sníženou kvalitu písma

U slohu je důležité hodnotit obsah, nápaditost, dodržení slohového útvaru a neformu. Doporučení:

- učití počítače (pozor na automatickou korekci chyb pomocí programu i lze vypnout!)
- kratší příběhy
- více času

Nápady:

- dokončit příběh
- hodnotit ústní projev
- hry se slovy (přesloví, synonyma, homonyma, protiklady, pranostiky, reklamy, přesloví, křivka.)
- reportáž i diktafon
- rozhodnutí
- recept
- detektivka
- řešení situace

Cizí jazyky

S cizími jazyky mají žáci s SPU také velké obtíže. Neznamená to však, že by se je nemohli učit. Objevují se stejné obtíže jako v českém jazyce plus:

- obtíže v zapamatování si slovíček

- neobvyklá výslovnost
- problém odlišné akustické a grafické podoby slov

Je důležité zvážit typ cizího jazyka, který si žák volí. U němčiny například je velký problém, že se jinak píše a jinak zní a má mnoho pravidel. U angličtiny je méně výjimek, objevuje se i asti v médiích. Cílem je, stejně jako u jakéhokoliv žáka, naučit porozumění jazyku, znalosti základních pravidel a zejména schopnost dorozumět se. Doporučí:

- upřesnit ústní zvládnutí jazyka
- užívat sluchovou cestu pro naučení se
- magnetofon, diktafon, předstávání
- poslechy!
- písničky, hádanky, anekdoty
- názornost (konkrétní předměty i slovníky, pexesa, lístečky)
- každodenní situace
- běžné fráze, běžné nápisy (vlak, restaurace, hotel) a návody k výrobě
- méně slovíček a i asti opakovat
- gramatické přehledy (mapy, schémata)
- správná výslovnost (přibližně)
- více času
- kratší texty ke čtení
- doplňovačky
- v písemném projevu tolerovat slova napsaná alespoň foneticky správně

U žáků se SPU je také třeba zohlednit znalosti i jiné než jazykové i kultura a zvyky dané zemí, filmy, knihy apod. Stejně tak vztah k jazyku.

Matematika

Matematika bývá (nejen) pro žáky s SPU obtížkem. Problémy mají:

- dyskalkulici i viz dyskalkulie
- dyslektici i i tení slovních úloh, zámlny i ísel
- dysgrafici i problémy v rýsování (geometrii), nákresech, v grafech, problém v zápisu tvarov podobných i íslíc, problém v pořadí i íslíc

Doporučuje se:

- používat pomůcky i kalkulačky, matematické tabulky, návody postupu na kartičkách, popř. Tahák do kapsy (Tobiáš)
- využívat názorných pomůcek, pokud to jde
- rozfázovat pracovní postupy
- vytvořit jednoduchý postup řešení určitých typů úkolů
- graficky jej znázornit
- preferovat ústní formu
- dát více času
- kontrolovat pochopení zadání
- zkoušet zvládnutí a pochopení úloha
- kontrolovat postup i jednotlivé kroky
- opakovat velmi často
- v geometrii tolerovat sníženou kvalitu rýsování, ale postup musí znát

Doporučená literatura

Denig-Helmsová, K., *Úspěšně obstát psísemce i ústním zkoušením*, Portál 1997.

Sitná, D., *Metody aktivního vyučování*, Portál, 2009.

Krčgelová, M., *Máme rádi sloh*, Portál, 2009.

Kasíková, H., *Kooperativní učení. Kooperativní škola*. Praha, Portál.

Michalová, Z., *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, 2004.

Použitá literatura a zdroje

Zelinková, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*, Praha. Portál, 2007.

Silberman, M., *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, Praha. Portál, 1997.

Kucharská, A., *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000 Vyd. 1. Praha, Portál, 2000.*

Sindelar, B., *Přicházíme poruchám učení : soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě z něm. orig. přel. Věra Pokorná Vyd. 3., Praha: Portál, 2003.*

Pokorná, V., *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, Praha: Portál 2001.

Novotná, N., *Všechna ta hlasy* Praha 2009.

Černá, Nováková, Strnadová, *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, 2. vydání, Červen 2007.

www.dyscentrum.org

www.dyslexie.cz

www.kritickemysleni.cz

INTEGRACE ČÁKŠ CIZINCŠ

Autorka:

Mgr. Ivana Mrázková

HLAVNÍ KAPITOLY:

SPECIFIKA ČÁKA S OMJ

PROBLÉMY ČÁKŠ S OMJ

JAZYKOVÁ BARIÉRA

INTEGRACE ČÁKA S OMJ

PROBLÉMOVÁ MÍSTA V INTEGRACI

ÚLOHA UČITELE V PROCESU INTEGRACE ČÁKA S OMJ

KOMUNIKACE S DĚTMI BEZ ZNALOSTI ČJ

JAK HODNOTIT ČÁKA CIZINCE

PODPORA ODBORNÍKA NA INTEGRACI CIZINCŠ

VYROVNÁVACÍ PLÁN

UČTEĽNÉ INFORMACE, MATERIÁLY A METODICKÁ POMOC

POUŽITÁ LITERATURA

ÚVOD

V současné době se na základních i středních školách stále ještě setkáváme se žáky, kteří ovládají vyučovací jazyk na různé úrovni nebo jej neovládají vůbec. Jsou to většinou děti migrantů, kteří k nám z nejrozličnějších důvodů přicházejí z cizích zemí, ale také děti, které se už v České republice narodily, jenomže mají odlišný mateřský jazyk (žák s OMJ). I když neexistují přesné statistické údaje o počtech žáků, pro které je ještě cizím jazykem, tvoší přibližně 2% z celkového počtu.

Vzhledem k nestabilní politické a ekonomické situaci ve světě se dá předpokládat, že počet žáků s OMJ se na našich školách budou zvyšovat. Navzdory tomu je podpora jejich vzdělávacích potřeb nedostatející a závisí spíše na iniciativě vedení školy a zejména jednotlivých učitelů. Tato metodika vznikla právě pro učitele, kterým poskytuje stejné informace a návod, kde najít rozsáhlejší texty na dané téma, případně podporné materiály a odbornou pomoc.

1. SPECIFIKA ĎÁKA S OMJ

Proč je vhodné používat pojem ěák s odlišným matešským jazykem (dále jen OMJ) a jaká jsou jeho specifika?

V současné literatuře i legislativě se setkáváme s pojmem ěák cizinec, pšp. (ěák-cizinec), který však označuje spíše právní postavení. Tento pojem je ovšem zavádějící i ze školní praxe totiž víme, že se jedná i o děti migrantů, kteří již české občanství získali, nebo děti ze smíšených manželství z vícejazyčného prostředí, nebo i o děti, které se v ČR narodily, ale nenavštivovaly žádná předškolní zařízení a pohybují se převážně v prostředí své komunity.

2. PROBLÉMY ČÁKŠ S OMJ

Tito čáci tvoší velice různorodou skupinu, která vyžaduje individuální zacházení. Je dobré mít na paměti, že většinou nepšíjídí z vlastní vřle, ale z rozhodnutí rodičů, takže se cítí znevýhodněni a jsou tu neradi.

Vřichni čáci, kteří pšíjdou do školy během školního roku, prožívají kulturní šok a doléhají na ně emocionální problémy spojené se ztrátou rodiny, kamarádů, známého prostředí, apod.

Některé čáci pocházejí ze zemí se zásadně odlišnými vzdělávacími systémy i organizací vyučování, některé pšídměty pro ně mohou být novinkou, stejně jako domácí pšíprava, pomůcky a další faktory.

Jazyková bariéra způsobuje tímto čákům problémy při navazování vztahů se spolužáky, znesnadňuje komunikaci s učitelem a dalšími zúčastněnými školy. Praxe ukazuje, jak důležitá je i zvláště u čáků se specifickými vzdělávacími potřebami i komunikace školy a rodiny. Často se setkáváme s tím, že právě z důvodu jazykové bariéry rodičů, taková komunikace vážně nebo je úplně znemožněna. Může tak snadno dojít například k situaci, kdy čákyň 3. ročníku základní školy, přívodem ř ířanka, vřbec neporozumí tomu, že neprospěla a musí opakovat ročník. Nerozumí tomu ani její rodiče, a dokonce ani starší sestra, která navřtřuje II. stupeň stejné školy. A tak dojde k tomu, že dívka jde na začátku následujícího školního roku do školy s tím, že normálně s ostatními spolužáky nastoupí do 4. ročníku. Skutečnost, že je najednou pšířzena do jiného kolektivu, její integraci dále zkomplikuje.

Při práci s čáky cizinci je proto vždy dobré si uvědomit, že nový čák:

- může po určité dobu prožívat tzv. **tiché období**, nezapojovat se do aktivit ani komunikace (tzv. silent period);
- může se rychle unavit (vlivem nového prostředí, neznámých lidí, komunikace v cizím jazyce);
- v důsledku neporozumění reaguje na všechno pomaleji;
- může být frustrovaný i sklíčený, a v důsledku toho se chovat řnevhodně (zlomení je jeden ze způsobů, jak na svou frustraci upozornit);

- na nové prostředí si teprve pomalu zvyká a může se mu stýskat po domov, přátelích atd.

Výše zmíněné faktory nejčastěji komplikují či zpomalují integraci žáka cizince do kolektivu třídy. Existuje však ještě mnoho dalších individuálních okolností, které hrají roli při úspěšné integraci a školní úspěšnosti žáka cizince. Učitel by se měl o tyto okolnosti aktivně zajímat a brát na ně zřetel.

3. JAZYKOVÁ BARIÉRA

Jazyková bariéra je nejmarkantnější překážkou dětí cizinců v našich školách. Odlišný matešský jazyk a kultura jako cizí jazyk způsobují mnohé problémy jak v běžné každodenní komunikaci, tak v osvojování učiva. Tato překážka se samozřejmě projevuje s různou intenzitou v závislosti na původním jazyce. Slovansky mluvící žáci a studenti překonají komunikační bariéru mnohem rychleji, než například žáci z Vietnamu nebo Číny. Přesto je ale důležité se i u těchto dětí zaměřit na různé pravopisné a gramatické jevy, které mohou být problematické vzhledem k odlišnosti rodného jazyka (žáci ze Slovenska mají například potíže s psaním háček a diakritiky, i/y apod.).

Obecně se uvádí, že základní komunikační úroveň lze dosáhnout v závislosti na matešském jazyce po půl roce až dvou letech, zatímco na akademickou rovinu, kdy se používají odborné termíny, je možné se dostat až po půl až sedmi letech. To je důležité mít na paměti při plánování jazykové podpory těchto žáků a studentů (která je nutná, neboš pouhým pasivním odposlechem se lidé s naprosto odlišným matešským jazykem nemohou naučit správně psát, tím spíše, že česká gramatika i výslovnost jsou poměrně obtížné) i ale také při plánování ostatního učiva.

Také je nutné uvědomit si, že děti mohou zažívat tzv. tiché období (*silent period*), kdy je ostych ke komunikaci v neznámém jazyce největší bariérou pro jakýkoliv kontakt. Tiché období může trvat řádově týdny až měsíce. V této době je důležité děti k mluvení nenutit.

K výše uvedenému je potřeba ještě připojit, že kromě tichého období a míry odlišnosti jazyka ovlivňuje rychlost osvojování cizího jazyka mnoho dalších faktorů, jako je rodinné prostředí, nadání na jazyky, poruchy učení a další faktory, které je třeba brát při plánování a hodnocení dětí cizinců v potaz.

Pro pedagogickou praxi je důležité vědět a uvědomovat si, že žák pochází z odlišného kulturního prostředí, tzn., že má jiný hodnotový systém, odlišné vzorce chování i odlišný matešský jazyk. Je třeba prověřit, na jaké úrovni rozumí českému jazyku a na jaké úrovni ho umí používat jak v mluvené řeči, tak v psané podobě, jaké je porozumění slyšeného, i čteného textu (pro orientaci může posloužit společný evropský jazykový referenční rámec).

I v případě, že žák, který pochází z jiného kulturního prostředí, ovládá češtinu na dobré úrovni, za jistých okolností se může jeho chování jevit jako neobvyklé, případně nepatřivé. Další nástrahou komunikace, kdy se může dostávat do problematických situací, je například použití nevhodného výrazu, nebo nesprávné pochopení informace či pokynu. To vede k nedorozuměním, kterým je lépe předcházet. To znamená komunikovat se žákem v jednoduchých a srozumitelných větech, neustále ověřovat, jestli informace správně pochopil, seznámit jej s rizikovými situacemi v komunikaci, kde obvykle dochází k nedorozumění. Důležité je zároveň seznámení žáků cizinců se střejnými informacemi z českých realit, kultury, tradic a historie, které mu do značné míry mohou orientaci usnadnit. U malých dětí lze takto s úspěchem použít nejznámější české pohádky.

Příkladem může být žák 5. ročníku – Vietnamec, který se narodil v ČR. Jeho komunikace v češtině je na první pohled zcela plynulá, jako u českých dětí. Přítel textu ale vyjde najevo, že nezná běžná slova, která nepatří do jeho každodenní reality, protože kromě prostředí školy, tráví většinu času v obchodě, kde prodává jeho maminka, případně sedí doma u počítačových her. Například vůbec nezná slovo LES, a při pokusu přiblížit mu jej pomocí slova PARK vychází najevo, že ani tento pojem mu nic neříká, protože v parku nikdy nebyl.

3.1 Zvuková stránka jazyka

Důležitou roli hraje zvláště u žáků s přízvuky na jiné než první slabice, případně zcela odlišné hlásky. Některé české hlásky v systémech mateřského jazyka žáků s OMJ neexistují vůbec – š, h, ch, atd. Proto je dobré k této skutečnosti přihlídnout při výuce psaného projevu. Žák některé hlásky neslyší, nebo ho matou odlišné délky hlásek (typické pro Ukrajince a Rusy). V těchto případech se osvědčila spolupráce s logopedem, který doporučí možné strategie a materiály k procvičování slovní zásoby a struktury jazyka.

3.2 Písemný projev

Jak už jsme popsali v předchozí kapitole, je ovlivněn zvukovou stránkou jazyka a rovněž druhem písma, které se učil v zemi, odkud pochází. Děti pocházející z Ukrajiny nebo Ruska, případně z některých asijských zemí neznají latinku, zvláště na 1. stupni (podle toho v jakém ročníku píše). Někteří z nich ji mohou znát, protože se již začali učit anglicky, německy apod. Při osvojování latinky se osvědčuje procvičování písma v pracovních sešitech i písankách určených pro 1. ročník. Na 2. stupni lze přistoupit na to, aby děti psali tiskacím písmem (velká i malá písmena), a psací písmo znali pasivně. V této fázi by se měli naučit i abecedu. V těchto případech se osvědčila spolupráce se speciálním pedagogem, který doporučí možné strategie a materiály k procvičování.

4. INTEGRACE ĎÁKA S OMJ

Práce s kolektivem, jehoĝ í lenem je nebo se teprve stane ĝák s OMJ je specifická. Vĝíĝinou je to pro kolektiv a uĝ ítele samotné nová a neobvyklá situace. Z toho dĝvodu i jako prevence problémĝ, pĝĝpadnĝ konfliktĝ ve vztahu ĝák s OMJ, spoluĝáci a uĝ ítel, je tĝĝba nastavit urĝ íté strategie, které podpoĝ nejen ĝáka v integraci, ale i celý kolektiv tĝĝdy.

Kdyĝ je uĝ ítel pĝĝdem informován o tom, ĝe do tĝĝdy nastoupí ĝák cizinec, s OMJ, je dobré, aby o nĝm získal co nejvíce informací. Napĝklad o jeho rodinĝ, jeho dosavadním ĝivotĝ, zájmech, ĝkolních výsledcích, o ĝkole vĝbec í jaké pĝĝdmĝty mĝ, co ho bavilo, co ne, atd. Je dobré si najít informace o zemi pĝĝvodu, odkud ĝák pĝĝchází. Je uĝ ítel ĝé poznat kulturní specifika jeho pĝĝvodního prostĝĝdí, k nimĝ je vĝak nutné pĝĝstupovat mimoĝĝdnĝ citlivĝ a opatrnĝ, protoĝe kdybychom neustále vidĝli v jeho konání a chování kulturní vzorce, mohli bychom ĝáka naopak stigmatizovat. Tyto informace lze proto vyuĝít pouze jako urĝ íté orientaĝ ní body a je dobré mít pĝĝtom stále na zĝeteli, ĝe kaĝdý í lovĝk je v první ĝadĝ individualita se svými schopnostmi, dovednostmi a pĝĝdpoklady a samozĝĝjmĝ urĝ ítou zkuĝeností, rodinným zázemím a dalĝími okolnostmi.

Dĝĝleĝitou souĝ ííí integrace je jméno ĝáka, které je í asto pro nás neobvyklé, ale i kdyĝ se u nás vyskytuje, nemĝli bychom ho poĝ ĝĝĝovat, ale hned na zaĝ átku se zeptat samotného ĝáka, jak chce, abychom mu ĝkali. Je to projev respektu k jeho jinakosti.

Vhodnou strategií v práci s kolektivem tĝĝdy jeĝtĝ pĝĝed pĝĝchodem ĝáka je prĝĝĝzové téma Multikulturní výchova, kde se uĝ ítel mĝĝĝe vĝĝnovat napĝklad tématu migrace. Jaké dĝĝvody vedou lidi k tomu, aby opustili svou vlast a domovy. Zde je moĝné vyuĝít napĝklad materiálĝ neziskové organizace í lovĝka v tísní í Varianty a audiovizuální vzdĝĝávací portál Jeden svĝt na ĝkolách, kde jsou k dispozici filmové a výukové materiály k rĝĝzným společĝ enským tématĝm a metodická podpora pro uĝ ítele. Najdete zde i informace a odkazy na dalĝí webové stránky, týkající se dané problematiky, v naĝem pĝĝpadĝ migrace.

Dalĝí zajímavé materiály jsou k dispozici na webovém portálu inkluzivniskola.cz. obĝĝanského sdruĝení Meta í (napĝ Putování s Carly 2008 í vzdĝĝávací projekt

určený pedagogy a dětem prvních až třetích tříd základní školy a poslední třída školy mateřské, který META vyvinula ve spolupráci s Úřadem Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky Praha. Film a metodický materiál je k osobnímu odběru v kanceláři METY v Jeřábě 17, Praha 2.) .



Projekt o multikulturalitě olima dětí. Jak reagovat na náboženské, rasové a národnostní rozdíly. Je především komplexním nástrojem pro zavedení multikulturní výchovy do škol.



V hodině zeměpisu, přednáška na multikulturních dnech pořádaných školou by žák cizinec mohl představit svou vlast. Tady je třeba postupovat obezřetně a citlivě, protože rodiny některých žáků uprchly ze zemí, kde jsou páchány násilnosti a porušována lidská práva, takže jejich vzpomínky na domov mohou být traumatizující.

V opačném případě ale žáci tuto možnost velice vítají. Vhodnou formou může být prezentace, do které může žák, kromě všeobecných informací o své původní vlasti zakomponovat fotografie, přednášku video, z města, nebo vesnice, kde do migrace žil (někteří děti, především ze Slovenska, Ukrajiny a Polska tráví prázdniny v dědečkově u prarodičů, nebo u rodiny v původní vlasti, takže po domluvě si mohou materiály k prezentaci připravit).

Když přijde žák s OMJ do kolektivu, důležitou roli v jeho sociální integraci sehrává znalost českého jazyka. V praxi se setkáváme s tím, že je to velice individuální. Někteří žáci ovládají češtinu dobře a na různé úrovni a někteří vůbec. Ale nejdůležitější součástí integrace žáka s OMJ jsou vztahy s kamarády a okolím. Právě jejich budování by mělo být základem tohoto procesu, protože i navzdory jazykové bariéře lze vytvořit bezpečné a chápající prostředí, založené na důvěře, úctě a respektu. V rámci tohoto procesu lze využít různých nástrojů, jako například:

- **Komunitní kruh** (Kopřiva 2008, Kopřiva, P.: *Komunitní kruh a škola*. Původně publikováno v časopise RATOLEST, únor 2000.)
- **Kruh přátel** (Circle of Friends- Derek Wilson a Colin Newton, <http://inclusive-solutions.com>).

Patroni Pro nově přichozí žáky se osvědčilo ustanovení dobrovolnické podpory z řad spolužáků, tzv. patronů, kteří mají přichozího žáka na starosti. Pomáhají mu začlenit se do kolektivu, ale i seznámit se s rutinními činnostmi během vyučování, s přípravou na hodiny, s chováním během hodiny, orientací v budově školy, atd. Patroni, by měli být minimálně 2, ale může jich být i více. Měli by mít na starosti různé úkoly například doprovodit spolužáka na toaletu, dbát na to, jestli dobře pochopil zadání, trávit s ním přestávku, chodit na obědy, atd., tím se může předejít případnému vyloučení z kolektivu. Patrony by měli dát spolužáci dobrovolně a mělo by jich být více i z toho důvodu, aby jeden patron nepociťoval přílišnou odpovědnost a zátěž.

Stává se, že žák s OMJ sedí v lavici sám, což samozřejmě souvisí s tím, že nastupuje do školy v průběhu školního roku, nebo do kompaktního kolektivu a pocišuje jazykovou bariéru v komunikaci se spolužáky. V takovém případě by měl učitel situaci velice citlivě řešit, protože tento stav může u žáka vyvolat pocit nepříteli a prohloubit pocit izolace. Ideální je posadit žáka blízko učitele a vedle komunikativního spolužáka. Není vhodné posadit vedle něj žáka s poruchami učení, případně koncentrace, nebo jinak problematického.

Když se ve třídě nachází více žáků s OMJ, je dobré předejít tomu, aby komunikovali výhradně mezi sebou, což je dost častý, ale i logický jev. Tito žáci pocházejí někdy ze stejné země nebo mají stejný mateřský jazyk, ale někdy je spojuje jenom fakt, že neovládají český jazyk a potýkají se se stejnými problémy.

Patronem se může stát také spolužák ze stejného kulturního prostředí, který už ovládá češtinu na dobré úrovni a funguje jako tlumočník. To se osvědčuje ovšem jen v počáteční fázi, protože později může tato spřízněnost představovat určitou brzdu v integraci. Jen v komunikaci s celým kolektivem totiž mohou slyšet český jazyk, aktivně jej používat, učí se orientovat v novém sociokulturním prostředí a vytvářejí si vlastní vztahy.

V případě, že žák s OMJ nezapadne do kolektivu ani po delší době, odmítá se účastnit některých činností, zvláště skupinové práce (jedním z důvodů může být právě jazyková bariéra), je užitečné využít právě patrony, kteří by žáka s OMJ podporovali, případně i školního psychologa, který by mohl využít techniky práce s třídním kolektivem.

Jak jsme už několikrát zmínili, předpokladem úspěšné integrace je znalost českého jazyka. Proto je kromě jiného nezbytné, aby se žáci s OMJ účastnili kurzů výuky českého jazyka pro cizince.

Podle portálu inkluzivniskola.cz existuje možnost přímo na školách organizovat bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání:

Žďnes již i naše školská legislativa uznává právo všech cizinců (nejen občanů EU) na integraci jazykové kurzy. Pro všechny žáky cizince, kteří mají povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se

zřizovatelem školy bezplatnou péči o jejich zařazení do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka poskytnutou potřebám těchto žáků. (GZ, § 20).

Způsob organizace těchto kurzů ovlivňují zatím především rozvojové programy, které zajišťují jejich financování. Kvůli rozdílným zdrojům peněz na jednotlivé kategorie cizinců, kdy z jiných zdrojů jsou financovány programy pro občany EU a z jiných pro občany tzv. třetích zemí, se děti ze zemí unie učí v jiných kurzech než děti ze zemí mimo EU.

Pro děti občanů EU jsou třídy pro jazykovou péči organizovány v kraji vybraných školách v odpoledních hodinách. Žák tedy chodí na běžnou výuku do své kmenové školy a odpoledne (vždy jednou týdně) dojíždí do příslušné školy, která třídy organizuje.

Konkrétní informace získá ředitel školy od příslušného krajského úřadu, který by měl dát školám ve svém regionu na vedomí seznam škol, poskytujících výuku českého jazyka tímto dětem poskytovat.

Pro děti občanů třetích zemí a také pro azylanty i žadatele o azyl mají být třídy pro jazykovou péči organizovány přímo v kmenové škole. Způsob organizace je pak na samotné škole. Integrovaný jazykový kurz i následnou podporu žákům s OMJ je možné organizovat např.:

- Odpoledne po výuce jako kroužek
- V rámci GVP jako volitelný (nebo nepovinný) předmět i eřina jako druhý jazyk (L2) i Škola může využívat volitelný předmět nebo nepovinný předmět, pokud se k němu přihlásí alespoň 7 žáků. (é) V souladu se školním vzdělávacím programem lze na výuku některých předmětů dít třídy na skupiny, vytvářet skupiny žáků ze stejných nebo různých ročníků nebo spojit třídy (48/2005 Sb., § 5, odst. 1 a 3). Je tedy zřejmé, že škola může nabídnout žákům cizincům volitelný předmět L2, který mohou navštěvovat žáci ze všech ročníků. Obsah předmětu je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného RVP ZV.

- Jako hodiny L DJ v rámci změn rozvrhu; v rámci tohoto mimořádného opatření (následujícího po přechodu žáka uprostřed školního roku) pak tento žák nebo žáci dochází např místo na L JL na L DJ.

4.1 Následná jazyková podpora

Noví přichází žáci cizinci mají tedy dnes již ze zákona nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Ale jak je to se žáky, kteří už v ČR pobývají delší dobu, kteří se již obecně celkem domluví, ale v jazykové náročných úkolech v L J i jiných předmětech stále selhávají? Mají nárok na podporu? Připadná jakou?

Žáci bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka jsou dnes již díky novele vyhlášky 147/2011 Sb. považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a sociálně znevýhodnění. Škola pak tímto žákům poskytuje tzv. vyrovnávací opatření.

Jedná se o:

- Využívání pedagogických, popř. speciálních pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků;
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku;
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení;
- individuální vzdělávací plán;
- služby asistenta pedagoga.

Kromě podpory při samotné výuce je možné poskytnout tímto žákům i podporu v podobě programu, který je v mnoha ohledech podobný nápravnému programu u žáků s vývojovými poruchami učení. Žáci pak mají možnost navštěvovat hodiny zaměřené na rozvoj češtiny jako druhého/cizího jazyka. A to opět buď v rámci rozvrhu (volitelný předmět) nebo odpoledne jako kroužek. Zahraniční průzkumy ukazují, že osvojit si druhý jazyk na akademické úrovni (což je předpoklad školního úspěchu) trvá průměrně přibližně až sedm let. Proto je dlouhodobá jazyková podpora prostřednictvím kurzu češtiny a doučování češtiny u cizinců na místě. Žáci potřebují dlouhodobý kurz češtiny pro cizince, kde si mají možnost osvojit základy češtiny z pohledu cizinců. Tím se zvýší i jejich šance na úspěšné studium na českých školách.

I tyto hodiny LĎJ je spolu s výĝe jmenovanými vyrovnávacími opatřéními moĝné financovat z rozvojových programŮ MĜMT.

V pšpadŮ, ĝe ĝkola neposkytuje podobnou jazykovou podporu, ĝák má moĝnost vyuĝít nabídky jazykových kurzŮ, které jsou vedeny pro rŮzné úrovnŮ napšklad v neziskové organizaci META. V nabídce jsou i letní kurzy ěĝtiny pro dŮti, které v zář nastupují do ěeských základních ĝkol, pšpadnŮ si chtŮjí svou ěĝtinu vylepĝit (tyto kurzy jsou zpoplatnĚny).

Vzhledem k tomu, ĝe jazyková pšprava je dobrovolná, to znamená, ĝe ĝáci nejsou povinni navĝtŮvat podobné kurzy, v praxi se setkáváme se ĝáky s OMJ, kteř se úĽastní vyuĽování bez jakékoli jazykové podpory. Výsledkem potom bývá situace, kdy ĝák pasivnĚ sedí na vyuĽovacích hodinách, aniĝ by Ľemukoli z vykládaného uĽiva rozumĚl.

U ĝákŮ s OMJ, kteř mají nastoupit do 1. roĽníku základní ĝkoly se osvdĽuje, zařazení do nultých řřd.

S jazykovou bariérou následnĚ souvisí i potenciální problémy v jednotlivých pšedmĚtech, Ľastým jevem je napšklad nedostateĽné porozumĚní zadání, pšpadnĚ pouze domŮlé porozumĚní. Napšklad ĝák s OMJ s výbornými výsledky v matematice má problémy pšřěĝení slovních ůloh, protoĝe zcela nerozumí významŮm jednotlivých slov, neznalost slovní zásoby pŮsobí problémy pšřvládnutí uĽiva pšrodopisu, zemĽpisu, dĽĝepisu, atd. V takové situaci mŮĝe pomoci douĽování ěĝtiny, které je organizováno opŮ obĽanským sdruĝením Meta, pšpadnĚ program Rozlety, primárnĚ zamřřený na ĝáky 2. stupŮ základních ĝkol, který nabízí organizace Nová ĝkola. SouĽ řstí tohoto programu jsou i volnořasové aktivity, které umoĝní ĝákŮm s OMJ trávit volný řas v kolektivu s Ľeskými dŮti, coĝ výraznĚ pšspívá ke zlepĝení komunikace v Ľeském jazyce. V praxi se bohuĝel Ľasto setkáváme s tím, ĝe nĽkteř ĝáci nemohou podobné kurzy a aktivity navĝtŮvat kvŮli velké vzdálenosti nebo horĝí dostupnosti. Zvláĝš kdyĝ jde o ĝáky 1. stupŮ základní ĝkoly. Ti tak mohou navĝtŮvat alespoř ĝkolní druĝinu, která jim nabízí podobnou jazykovou zkuĝenost.

Z uvedených dŮvodŮ je mimořřdnĚ dŮleĝité rodiĽŮm ĝákŮ s OMJ, kteř do druĝiny nechodí, vysvdĽit, ĝe řas strávený mimo vyuĽování v kolektivu vrstevníkŮ, je pro

rozvoj jeho komunikace velkým přínosem. Tito děti mohou v odpoledních hodinách využít i nabídky nízkoprahových zařízení, kde lze efektivně trávit volný čas s vrstevníky pod odborným vedením. (viz klub Mapa pro kluky a holky od 6 do 12 let v Praze 8, Palmovka)

5. PROBLÉMOVÁ MÍSTA V INTEGRACI

- Žák s OMJ může mít také různá omezení vyplývající například z toho, že má poruchu ušnění, koncentrace, nebo slovní vadu, atd., která ale nebyla diagnostikována a léžena.
- V tomto případě je diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně komplikovaná, protože žák, který nedostatečně ovládá jazyk, nemusí porozumět testům.
- Problémy, které mohou přisobit, jako poruchy ušnění, mohou být také následkem stresu.
- Následkem stresu může být také nedostatečná koncentrace, případná pasivita a nechuť zapojovat se do skupinové práce a agresivita.

6. ÚLOHA UČITELE V PROCESU INTEGRACE ŽÁKA S OMJ

- Přijmout žáka s OMJ, který má jazykovou bariéru a pochází z jiného kulturního prostředí, s respektem a pochopením jeho složitě situace.
- Vytvořit bezpečné klima ve třídě. Při práci s kolektivem, ve kterém jsou žáci cizinci, je také velice důležité předcházet možnostem žáků nebo jakýmkoli projevům rasismu. Žák cizinec se může právně pro svou odlišnost stát obětí těchto patologických jevů. Proto je důležité nastavit pravidla proti žákům a rasismu tak, aby bylo od počátku všem zřejmé, že tyto projevy nejsou ani v nejmenším tolerovány. Je potřeba soustavně pracovat na demokratizaci prostředí školy, aby si všichni žáci byli vědomi nejen práv svých, ale i práv druhých. S tím souvisí také pěstování tolerance k diverzitě, odlišnosti, která by měla prostupovat celým vzdělávacím procesem a kurikulem.
- Navázat komunikaci s žákem buďti neverbální i posadit dítě na místo, které je v akčně zorném poli učitele, navázat a udržovat s ním oční kontakt během výuky.
- Využívat názornost

7. KOMUNIKACE S DĚTMI BEZ ZNALOSTI ČJ

Pro děti, které přišly do ČR teprve před nedávnem a nemají ani základní znalost českého jazyka, jsou první dny ve škole velice obtížné. Na školách, kde již studují děti s podobným jazykovým zázemím jako nově přichozí, je situace o něco lepší, ale na většině škol jsou ještě stále bilingvní děti výjimkou.

Proto je jazyková bariéra v prvních dnech po příchodu dítěte největším problémem, ztěžujícím jeho postupnou integraci do školy a českého prostředí obecně. Situace bude pro obě strany o mnoho jednodušší, pokud se na příchod nového dítěte cizince dobře připravíme.

Pro nově přichozího dítěte cizince připravíme soubor karet s obrázky a jednoduchými frázemi, které pomohou identifikovat jeho základní potřeby a pocity (jestli má hlad, potřebuje tužku, potřebuje jít na záchod, je-li není v pořádku atd.) Obrázky usnadní políťelňí komunikaci dítěte s ostatními a pomohou jemu, uťitelŧm i spoluťákŧm vyjádřít, co potřebují. Tip:

- Na stránkách vřňovaných globálnímu řtení <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/obrazky-z-prvniho-cteni/> naleznete řřzně karty ke stažení.

Mŧžete z nich sestavit i komunikaľní slovník. Přklad ř Potraviny:



- Místo, kde žák sedí, označit jeho jménem a důsledně jej správně používat i nekomolit a nepořezávat. Během se v praxi setkáváme s tím, že vietnamské děti mají kromě vietnamských jmen i česká jména, která používají výhradně v českém prostředí, ale ze zkušenosti víme, že většinou to sami požadují. Každopádně je dobré zeptat se žáka, jak bychom mu měli říkat, a následně vést správnému oslovování i spolužáky a celé okolí.
- Zajistit dostatečné množství informací o historii žáka. Vyhledat alespoň základní informace o vzdělávacím systému země původu žáka (portál i inkluzivniskola.cz)
- Zajistit efektivní komunikaci s rodinou dítěte. V případě velké jazykové bariéry využít služeb komunitních tlumoníků (organizace Meta) a webový portál inkluzicniskola.cz, který nabízí ke stažení dopisy rodičům v různých jazykových verzích.
- Při výuce postupovat maximálně názorně, pro žáky bez dostatečné jazykové znalosti používat odlišné typy úloh i odlišný způsob zadání. Žáci cizinci potřebují především praktickou a názornou podporu.

8. JAK HODNOTIT ŽÁKA CIZINCE

Vyhláška [1. 48/2005 Sb.](#) ve své novelizované podobě z roku 2012 stanovuje v §15 odst. 6, že v případě **hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon.**

To znamená, že při hodnocení těchto žáků v jakémkoliv předmětu přihlížíme také k úrovni jejich ovládnutí jazyka, což je oproti dřívějšímu znění významný posun. Dříve se k jazykové úrovni přihlíželo jen ve vzdělávací oblasti ČJL a pouze první třetí po sobě jdoucí pololetí v české škole. V praxi jsme se pak setkávali s tím, že některé školy první třetí po sobě následující pololetí po příchodu na školu žáky cizince nehodnotily z předmětu český jazyk a literatura a mnohdy ani z ostatních vyučovacích předmětů.

Takové řešení je ovšem chybné, protože jak je uvedeno ve školském zákoně [§ 52, odstavec 2 a 3 (ZŠ) a § 69, odstavec 5 a 6 (SŠ)] **Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyžádání.**

Závažné nedostatky v osvojených školních vědomostech jsou tedy považovány za objektivní příčinu, pro kterou nemusí být žák klasifikován pouze v průběhu prvního pololetí docházky ve škole v České republice. Lím dříve ovšem začne škola tyto závažné nedostatky řešit, tím lépe pro všechny zúčastněné.

Východisko z obtížné situace nabízí vypracování Vyrovnávacího plánu (VP), na jehož základě je žák do výuky postupně integrován, a ve kterém je i přesně stanoveno, jak a za co je žák hodnocen. VP určuje vzdělávací cíle a cestu k jejich naplnění, a uvádí kompetence, které by měl žák v daném předmětu za určité časové období zhruba zvládnout a na jejichž základě je následně hodnocen. Právě s přihlédnutím k jazykovým možnostem, na něj vyhláška upozorňuje.

V rámci školního Šadu, jehož součástí je i hodnotící Šad, by pak škola měla zvolené hodnocení žáků cizinců specifikovat, stejně jako by v GVP měla procesně popsat jejich postupnou integraci do výuky. Při klasifikaci cizince je nutné především zvážit referenční rámec, na jehož principu je žák hodnocen, protože ten do určité míry ovlivňuje naše chápání klasifikace jako srovnání s ostatními, což u cizince aplikovat nelze. Také je pro žáka cizince zpočátku vhodnější používat spíše slovní hodnocení, které lépe postihne jeho individuální úspěchy a pokroky.

9. PODPORA ODBORNÍKA NA INTEGRACI CIZINCŮ

Hlavním úkolem odborníka na integraci žáků cizinců je poskytnout podporu v procesu integrace jak žákovi s OMJ, tak i učitelům a třídnímu kolektivu. Výhodou práce pracovníka mobilního Centra pro podporu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je individuální přístup, možnost práce přímo ve škole během vyučování. Pracovník si dohodne pravidelné individuální konzultace se žákem, případně skupinkou žáků s OMJ, kde šelby různorodá specifická zadání, která vyplynou s procesu integrace:

- Nejčastějším zadáním je právní překonávání jazykové bariéry, což lze šelit různými pedagogickými metodami pro rozšíření slovní zásoby a podporu komunikace, s ohledem na věk žáka, případně probírané učivo. Důležitá je názornost a smyslnost.
- Na úvod se pracuje v tematických okruzích jako: představení se, rodina, škola, volný čas, témata týkající se každodenního života, atd. V případě, že žákovi chybí daná slovní zásoba, nejdříve se provádí nácvik základních slov, a zároveň je využíváno také metod, které ji pomáhají aktivně využít. To znamená, že žák dostane dostatečný prostor, aby mohl souvisle mluvit, což dále přispívá k budování sebevědomí při komunikaci v českém jazyce. (různé učebnice češtiny pro cizince například DOMINO-český jazyk pro malé cizince, obrázky, pracovní listy).
- Jazykové hry
- Další metodou je práce s texty: hlasité čtení, tvorba a zodpovězení otázek, případně skládání textů, přepravě obsahu.
- Nácvik psaní dlouhých souhlásek (pomůcky pro reedukaci).
- Procvičování výslovnosti problémových hlásek (logopedické materiály).
- Nácvik písma a abecedy (písanky a pracovní listy pro I. stupeň).
- Součástí intervence je i vysvětlení nejasností týkajících se probíraného učiva v souvislosti s jazykovou bariérou – například žáci mají za domácí úkol naučit se zpaměti báseň, ale naučí se ji bez porozumění jednotlivým slovům. Při podrobném čtení se vyjasní významy jednotlivých slov, frází a následně i

smysl básně. Obdobná situace je například u vyjmenovaných slov, u slovních úloh v matematice, atd.

- Poskytování informací o nabídkách jazykových kurzů českého jazyka pro cizince, případně o možnostech doučování a trávení volného času v kolektivu českých dětí.
- Psychická podpora. Děti zažijí, i ať poprvé pocit úspěchu a také respekt a pochopení jejich náročné situace.
- Pracovník centra monitoruje proces integrace jednotlivých žáků a průběžně diskutuje s každým žákem o tom, co se povedlo, co méně, co by mu pomohlo, co by mohl udělat žák sám, apod.
- Pracovník centra může komunikovat s rodiči žáka, doporučí mu informační materiály o vzdělávacím systému, o právech a povinnostech žáka a rodičů dostupné na stránkách inkluzivniskola.cz v různých jazykových verzích, případně zabezpečí tlumočnicka pro komunikaci.

10. VYROVNÁVACÍ PLÁN

V pedagogické praxi se téměř nesetkáváme s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s OMJ. Na webovém portálu inkluzivniskola.cz je kromě informací o takzvaném vyrovnávacím plánu k dispozici velice podrobný popis jeho tvorby a rovněž příklad vyrovnávacího plánu.

Vyrovnávací plán, individuální vzdělávací plán, plán podpory, podpůrný plán, individuální integrační plán – všemi takovými pojmy můžeme nazvat nástroj, který nám umožňuje naplánovat vzdělávání konkrétního žáka tak, abychom respektovali jeho potřeby, schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem, jenž i ať nedokonalá znalost vyučovacího jazyka brání v plnohodnotném zaplnění se do výuky, je sestavení takového plánu vhodným řešením. Pomůže mu překonat tuto bariéru a pedagogům zároveň poskytne oporu a poradí, kudy na to.

Novelizovaná vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění [č. 147/2011 Sb.](#) ***O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*** řadí žáky s odlišným mateřským jazykem mezi žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétně kvůli **znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka**. Pro takové žáky může škola využít nabízených vyrovnávacích opatření, mezi která patří i individuální vzdělávací plán. Ten je možné vytvořit na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Pokud se škola rozhodne vytvořit individuální plán na základě vlastního pedagogického posouzení, doporučuje se nazvat tento plán mírně jinak než individuální vzdělávací plán. Pak totiž není nutné, aby obsahoval všechny body paragrafu 6 vyhlášky 147/2011 Sb., který blíže definuje obsah IVP. My pro naše účely používáme pojem **vyrovnávací plán**.

POZOR!

Je skutečné důležité, aby škola provedla pedagogické posouzení zodpovědně. U některých žáků s OMJ může být problém ve vzdělávání jinde než jen v neznalosti vyučovacího jazyka. V takových případech doporučujeme začít spolupracovat se školským poradenským zařízením.

11. UČTEĽNÉ INFORMACE, MATERIÁLY A METODICKÁ POMOC

META OBLANSKÉ SDRUŽENÍ Ľ SPOLEĽNOST PRO PŘ ĽLEGITOSTI MLADÝCH MIGRANTŠ

Posláním spoleĽnosti META je aktivnĽ pŠpívat k nastavování a zkvalitřování podmínek podporujících rovné pŠlegitosti migrantŤ, a to pŠdevřím v oblasti vzdĽávání, které je jednou z podmínek úspěšného zaĽeřování se do spoleĽnosti.

VICE

SpoleĽnost, která zaruĽuje všem rovné pŠlegitosti a rozvíjí a vyuřívá jejich potenciál.

CÍLOVÁ SKUPINA

- migranti bez rozdílu pobytu a zemĽpŤvodu Ľ migrantem rozumíme osoby s migraĽní zkušeností (osobní Ľi v rodinĽ), které mají jedno z následujících znevřhodnřní: jazykové, sociokulturní, limity pobytového statusu
- pedagogičtĽ pracovníci všech typŤ Ľkol
- odborná veřejnost (policy makers, decision makers, stakeholders, úřadníci, kolegové z NNO apod.)
- laická veřejnost (nezainteresovaná veřejnost, spoluřáci migranta,ě)

Dodatek k cílové skupinĽ mladých migrantŤ:

V prvních letech byla cílová skupina omezena vřkem do 39 let, postupnĽ jsme vřak dospřli k názoru, ře kařdý, kdo se chce vzdĽávat a rozvíjet je svřm zpŤsobem mlád. Proto byla cílová skupina rozřřena, nicménĽ název (řmladýchř) ponechán, abychom zdŤraznili specifika své Ľinnosti zamřřené na vzdĽávání a rozvoj. Klienty METY se tedy mohou stát cizinci bez ohledu na vřk. Jakákoliv pŠpadná omezení cílové skupiny nařich sluřeb (vřk, zemĽpŤvodu, typ pobytu a místo pobytu v Ľ R) vyplřvají z podmínek jednotlivých projektŤ/programŤ.

S ohledem na znřní řkolského zákona, který umořřuje povinnou řkolní docházku i dřtem cizincŤ nelegálnĽ pobřvajících v Ľ R, mohou se tito stát klienty META, o.p.s. Ovřem pouze v oblasti, která se dotřká povinné řkolní docházky. Ostatním cizincŤm

pobývajícím v ČR nelegálně lze poskytnout pouze jednorázové poradenství a doporučení jiné organizace/instituce.

Cíle činnosti META, o.p.s.

- Vytvášení příležitostí pro migranty k zaplacení do společnosti a odstranění bariér, které tomu brání (jazyk, sociokulturní odlišnost, síť, informace)
- Podpora pedagogických pracovníků v rozvoji kompetencí pro práci s žáky a studenty s odlišným mateřským jazykem (OMJ)
- Institucionální zajištění procesu zaplacení migrantů a dosažení systémové změny ve vzdělávání žáků s OMJ směrem k inkluzi
- Zvyšování informovanosti veřejnosti o migraci

INKLUZIVNISKOLA.CZ

Webový informační portál zaměřený na zaplacení žáků do českého vzdělávacího systému. Portál je určený především pro pedagogy, ředitele škol, sociální pracovníky, asistenty pedagogů, i psychology, kteří se podílejí na zaplacení dětí s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému a české společnosti. Název vychází z pojmu inkluze, používaného ve smyslu rovnocenného zapojení různých znevýhodněných žáků do výuky.

NOVÁ ŠKOLA Ě ROZLETY

Dlouhodobý program, běžící již od roku 2003. Program snižuje znevýhodnění dětí ve školách formou pravidelného skupinového doučování v prostorách Nové školy. Pracujeme především s dětmi se studijními problémy, jejich rodinné zázemí, jazyková bariéra i neznalost školního systému však snižují jejich úspěšnost. Jde hlavně o romské děti, děti cizince a děti pocházející z rodinného prostředí, kde se jim z různých důvodů nedostává dostatečné podpory. Hlavním cílem programu je zvýšení šancí těchto dětí na dosažení středněškolského a vyššího vzdělání a jejich následného uplatnění na trhu práce. V Rozletech s dětmi zůstáváme i po opuštění základní školy a pomáháme jim s přechodem na SŠ. Děti motivujeme každodenními volnočasovými aktivitami a přátelským, neformálním prostředím.

Díležitou součástí programu jsou dobrovolníci, zapojení jako lektori do výuky i volnočasových aktivit.

INBÁZE PRAHA

PROGRAMY PRO MLADŠÍ DĚTI

Hlavním cílem **programu pro mladší děti** je vytvořit přátelské místo pro vzájemné setkávání dětí s odlišným kulturním zázemím. Všechna setkání jsou tak založena na vzájemné toleranci a vstřícném přístupu k dětem a jejich potřebám.

Věkové aktivity jsou připravovány pro děti cizinců a jejich české kamarády.

Pravidelně je realizujeme nejen v Praze a okolí, ale také v komunitním centru Rakovice v jejich letech.

CLUBIN Ě PROGRAMY PRO STARŠÍ DĚTI

Televize, filmy a knížky jsou plné hezkých dobrodružství, která prožili jiní
Clubin je plný dobrodružství, které můžete prožít i TY!

- Pravidelné setkávání každých 14 dní
- Každý měsíc jedna dílna
- Víkendy v Rakovicích
- Prázdninový tábor
- Clubin Times Ě Clubinové noviny, které budete psát VY
- Mnoho dalších zábav

Chcete se podílet na vydávání Clubinových novin? Fotit reportážní fotky? Navštívit zajímavá místa? Dít divadlo? Malovat? Jezdit do přírody? Nebo se jen setkat s kamarády? **Tak přijďte do Clubinu!**

PODPORA MIMOŠKOLNÍ LČINNOSTI

V rámci podpory integrace dětí migrantů aktivně spolupracujeme s rodinami migrantů a podporuje zapojování jejich dětí do mimoškolní činnosti. Mimoškolní vzdělávání nabízí nejen ideální možnost, jak smysluplně trávit volný čas, ale vytváří i bezpečný

prostor pro navazování nových vztahů a přátelství, děti se přizpůsobují jazyku, novým dovednostem i odlišnostem v kultuře.

Neznalost vzdělávacího systému, komunikační bariéra a s tím spojená nedostupnost informací o volnočasovém vyžití dětí, ale i napětí finanční situace rodiny často nedovoluje dětem cizinců zapojit se do mimoškolních aktivit.

POUŽITÁ LITERATURA:

Průcha, J., *Multikulturní výchova a práce s dětmi z ciziny*, nakl. Triton, 2006.

Metodické postupy učitelů pro integraci žáků z ciziny do prostředí české školy
Střediska integrace dětí

www.jsns.cz

Multikulturní centrum Praha a projekt Nová škola a občanské sdružení Berkát

LOGOPEDIE

Autorka:

Mgr. Lucie Krejřová

HLAVNÍ KAPITOLY:

DEFINICE LOGOPEDIE

KDY ODESLAT DÍTĚ NA LOGOPEDII?

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ ě ZÁKLAD PRO ŘEČ

LOGOPEDICKÉ OBTÍŽE ě OD SLOVNÍ ZÁSoby PO ARTIKULACI

PŘIPRAVENÝ PŘEDKOLÁK

BILINGVNÍ PROSTŘEDÍ

ZÁVĚR

SLOVNÍLEK POJMŮ

POUŽITÁ LITERATURA

1. POJEM LOGOPEDIE

definice logopedie • spolupráce s dalšími obory • pro koho je logopedie • možnosti studia logopedie • logoped v resortu zdravotnictví a školství • výběr logopeda • symetrické poradenství

Logopedický slovník nabízí jednu z mnoha definic oboru: **logopedie je zdravotnický obor zabývající se fyziologií a patologií komunikace lidskou řečí** (rozvoj řeči, výzkum, diagnostika, terapie, prevence, profylaxe • předcházení opatření proti vzniku choroby). **V pojetí školském se jedná o obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou a vzdáváním osob s poruchami komunikace.**

Logopedie se jako samostatný vědní obor formuje od 20. let 20. století. Mohutněji se rozvíjí po II. světové válce. Na přelomu 20. a 21. století se v zahraničí i u nás objevují pokusy o terminologické rozlišení pedagogické a klinické logopedie.

V České republice je logopedie tradičně součástí speciální pedagogiky a k jejím disciplínám: surdopedii (vady a poruchy sluchu), somatopedii (tělesné postižení), psychopedii (mentální postižení) i oftalmopedii (zrakové postižení), protože se u všech jedinců s různým postižením, ašmentálním, tělesným i smyslovým, ve větší či menší míře projevuje narušení komunikační schopnosti.

To, že se logopedie zabývá patologickou stránkou komunikačního procesu, ji předurčuje ke spolupráci s medicínskými obory. Jedná se o pediatrii, foniatrii, otorinolaryngologii, stomatologii, ortodontii, plastickou chirurgii, neurologii, neurochirurgii a psychiatrii. Z oborů psychologie můžeme zmínit vývojovou psychologii a patopsychologii, z jazykovědných oborů má logopedie nejbližší k lingvistice a fonologii. Stále důležitějšími se stávají také poznatky z jiných oborů, například genetiky, informatiky, právních věd a dalších.

S řečí, respektive s komunikací, mají problémy nejen **děti, ale i dospívající a dospělí.** Jedná se třeba o poúrazové stavy, záněty a nádory mozku, osoby s různými následky dětské mozkové obrny. Za logopedem se vypraví i ten, kdo má potíže s plynulostí řeči • trpí koktavostí či breptavostí (zrychlené tempo řeči). Do problematiky našeho oboru spadají i řečové problémy v důsledku rozštěpu rtu, poruchy sluchu, mentálního postižení. Logoped iasto sdílí i péči o děti se

specifickými poruchami učení i dyslexií a dysgrafií, protože problémy s čtením se mohou zrcadlit v potížích se psaním. Uvedené vady se mohou různě kombinovat a mohou být také projevem, příznakem (symptodem) jiného závažnějšího postižení.

Studium logopedie v současné době zajišťují Pedagogické fakulty některých univerzit, konkrétně v oboru speciální pedagogika, specializace (a nutná státní zkouška z) logopedie i surdopedie. Absolvent příslušného magisterského pšvstupu do zaměstnání volí mezi prací v resortu školství nebo zdravotnictví. Obecně lze říci, že v zařazení školského typu se objevuje podobná problematika (znalost záleží na tom, komu dané školské zařazení slouží), možnosti setkání s dětmi a dospívajícími s širším spektrem čtenářských obtíží (diagnóz) jsou omezené. Logoped z resortu školství se může i nadále postgraduálně vzdělávat v akademickém systému vysoké školy, která využije speciální pedagogiku, specializaci logopedii i surdopedii.

Oproti tomu logopedie ve zdravotnictví poskytuje širší škálu uplatnění. Práce s dětmi se nejčastěji odehrává v tzv. **logopedických ambulancích**, kam dítě i dospívající (do osmnácti let) dochází v doprovodu dospělého (nejčastěji rodiče). Stejně tak se s klinickým logopedem můžete setkat v **nemocnici** u dětí dlouhodobě nemocných. Některé kliniky zajišťují kromě ambulantní péče i **logopedické pobyty** pro děti (např. Foniatrická klinika v Praze), kromě státních existují i zařazení soukromá. Logopedická péče o dospělé se také odehrává v nemocnicích (např. poúrazové stavy, pacienti, kteří prodělali cévní mozkovou příhodu) zařazeních následné péče i **rehabilitační ústavy a lázně** (např. i lidé trpící svalovou dystrofií). Jak pro děti a dospívající tak i dospělé fungují různé **kolektivní skupiny** (kroužky, svépomocné skupiny, kluby).

Logoped ve zdravotnictví se stejně jako logoped ve školství může vzdělávat postgraduálně v akademickém prostředí. Navíc je ale motivován k dalšímu sebevzdělávání ve formě atestační zkoušky. Po několikaleté předatestační přípravě (zastřešuje Asociace klinických logopedů) a úspěšném složení atestační zkoušky (Institut postgraduálních studií) se logoped stává **klinickým logopedem**. Současně je tímto oprávněn pracovat bez odborného dohledu. Klinický logoped by měl mít hlubší znalosti a zkušenosti, stejně tak se předpokládá, že se dobře orientuje v logopedické problematice. Některé klinické logopedie jsou specializované na určitou

klientelu (dětí/dospělí, lidé s některými typy slovních obtíží, diagnózami). Určitě může být i zařazení, ve kterém pracují.

Do kompetencí logopeda spadá i **depistáž**. Rozumíme tím odborné vyšetření, vyhledávání naružené komunikační schopnosti u dětí v určitém společenství, např. vyšetření dětí v mateřské škole. Z praxe je nutno poznamenat, že vzhledem k množství dětí a počtu logopedů je vyšetření pouze orientační. Když dítě spolupracuje, zkušený logoped rychle identifikuje odlišnou artikulaci jednotlivých hlásek. Potíž nastává s odhalením deficitů v obsahové a gramatické stránce slova. Některé děti po tomto prvním a letmém setkání přirozeně mluví málo. Pokud pak odpovídají jednoslovně, lze jen těžko rozličit, zda jsou introvertní povahy, stydí se a bojí se nebo jsou verbálně neobratné, mají špatnou slovní zásobu, a zda jsou v jejich slově dysgramatismy.

Při vstupním vyšetření ve své ambulanci má logoped možnost vejít s dítětem do kontaktu a prozkoumat blíže jeho předškolácké znalosti a dovednosti spolu s obsahovou, gramatickou a formální stránkou (výslovnost hlásek) slova.

V případě nezbytnosti logopedické péče by měli mít rodiče snahu vybrat pro své dítě toho nejlepšího logopeda. Je dobré mít na paměti, že to není jen otázka jeho odbornosti. Proces terapie je až intimní záležitostí. Stává se vřecí věch, kteří se budou s slovním problémem skutečně potýkat. Tedy dítěte, jeho rodiče a logopeda. Nebudou-li si opravdu lidsky rozumět, nebude logopedie, i přes veškerou snahu užitečných, efektivní. Po všech stránkách fundovaný odborník nebude mít problém s modelem tzv. **symetrického poradenství**. V tomto principu se stává i rodič dítěte spoluúčastným partnerem logopeda. V rámci poskytované služby, která dležitá pro život dítěte, táhneme vřdomě vřgichni za jeden provaz.

2. KDY ODESLAT DÍTĚ NA LOGOPEDII?

vlastné rozpoznání obtíží i doporučení návštěvy logopedie i možné související potíže: sluch i intelekt i podnětné prostředí i zrak

Pokud si všímatelý rodič klade otázku, odpovídá-li šel jeho dítěte jeho fyzickému vřku má několik možností jak získat odpověď. Pomoci v této odpovědi může **zkušená učitelka mateřské školy i i pediatr**. Využít může i **logopedické rady on-line**, které nabízejí logopedi přes svých webových stránkách. Nevýhoda zodpovídání dotazů bez toho aniž by logoped dítě viděl, je znát, rodič může stav (až nezáporně) interpretovat nepřesně, je tedy zřejmé jak adekvátní být logopedická rada. **Jistějí je vydat se k logopedovi na návštěvu**. Rodiče mohou s doporučením od svého dětského lékaře vyhledat logopedickou ambulanci, která má smlouvu s jejich zdravotní pojišťovnou nebo ambulantně využít péči logopeda za finanční úhradu.

Podnět k logopedické péči by měl vzniknout přecházet od pediatra. S dítětem se setkává, nejen když je dítě nemocné, ale i během pravidelných prohlídek, přes kterých zaznamenává jeho vývoj. Jeho výhodou je, že zná i rodiče a má tak představu i o rodinném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Málo kdo ví, že i zdravotní pojišťovny stanovují frekvenci návštěv u logopeda i časovou dotaci péče (kolik minut se může logoped dítěti s danou problematikou věnovat). **Pediatr je zároveň tím, kdo může (v případě potřeby) odeslat dítě k vyšetření sluchu (na foniatrii i i ORL)**. Nemyslíme tím orientační vyšetření, které probíhá na běžné lékařské prohlídce, ale specializované audiologické vyšetření.

Pokud dítě nemluví (po třetím roce věku), nebo verbální věk (realizace šel i) neodpovídá fyzickému věku, i i není dítěti rozumět, je nutné neotále a co nejdříve navštívit odborníka (logopeda, foniatra nebo otorinolaryngologa i i psychologa). **Vlastné rozpoznání logopedických obtíží může mít zásadní vliv na vývoj dítěte**. V tomto případě je nutné zjistit, zda je intaktní (neporužený) sluch i i není snižený intelekt dítěte. Obtíže projevující se v šel i mohou být projevem i jiného problému. Možností je vícero a jejich řešení nemusí být složité, může se jednat například o zbytečnou nosní mandli (projevuje se hlučností). Ale právě kvůli té může dítě trpět přechodnou poruchou sluchu, v důsledku které neslyší vysoké fonémy (například sykavky) a problém se šetří i dále. Pokud sykavky neslyší, nebude nejspíše

jednotlivé sykavky správně sluchově rozlišovat (fonemický sluch – viz slovník ek pojmů), pak se jen nabízí obtíže v jejich čtení a psaní.

Dobrý sluch je spolu s intelektem a podnětným prostředím rozhodující pro vývoj řečových schopností, proto u něj ještě chvíli setrváme. Pokud vyvstane **potřeba časného vyšetření sluchu** (screening – viz slovník ek pojmů) je možné ho uskutečnit již krátce po narození dítěte (probíhá ve spánku a není k němu zapotřebí aktivní spolupráce dítěte). Další odborník, který by měl však odhalit sluchovou vadu je opět, již zmiňovaný, pediatr. Při sníženém intelektu, **u lehčích forem mentální retardace, je zasažena více obsahová a gramatická stránka řeči**. Znamená to, že dítě se sníženým IQ může postupně správně rozlišovat jednotlivé hlásky, ale vážně rozvoj jeho slovní zásoby a schopnost tvořit věty, výpovědi.

Spolu se sluchem má zrak zásadní význam už ve fázi napodobivého ůvatlání pro osvojení správné artikulace, i později, případně v logopedické péči. Pokud existuje podezření, že dítě nevidí zcela správně, mělo by absolvovat vyšetření u očního lékaře.

3. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A ZÁKLAD PRO ŘEČ

vyhlášení sluchové vady a přesycení zvukovými podněty a naslouchání a sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu a sluchová paměť a fonemický sluch a oslabené sluchové vnímání a školní dovednosti

Sluch významně ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení. Jak zmíníme v kapitole 2. základní a nejdůležitější je slyšení samotné, tzn. vyhlášení sluchové vady. Sluchová vada se může projevovat **častým neporozuměním instrukcím**, nápadným otáčením na hovořícího, odezíráním ze strany, natáčením jednoho ucha ke zdroji zvuku apod. **Zjistit sluchovou vadu, odstranit ji a kompenzovat je nutno co nejdříve.**

Vývoj sluchu od prenatálního období ponecháme stranou a přeskóujeme rovnou do předškolního období. V této době dochází k větší diferenciaci zvuků, elementů řeči. Zdokonaluje se vnímání **objektu a pozadí** a zaměření pozornosti a vyloučení některých zvuků z pozadí. Čím je pozadí hlasitější, sycené mnoha zvuky a hlukem, tím hůře dítě zaměřuje pozornost na požadované sluchové vjemy (např. slychané: *Řeč má neslyšíš? Už jsme to řekli třikrát.* Toto nemusí být projev neposlušnosti, může se jednat o neodlišení objektu /hovořícího rodiče/ a pozadí, přesycení zvukovými podněty).

S větší koncentrací pozornosti se rozvíjí i závažné **naslouchání**. Dítě dokáže naslouchat a postupně rozlišovat zvuky ze svého okolí (úzká souvislost se sluchovou diferenciací). Naslouchá i škadlům a písním. Kolem třetího roku by mělo být schopno naslouchat krátkému příběhu s jednoduchým dějem (včetně odborníky doporučené četby dítětem má i zde své místo. Před nástupem do školy je důležité umět vyslechnout pohádku, příběh).

Zpočátku dítě vnímá slovo jako akustickou jednotku. Podstatné je, že je nositelem podnětu, informace. Až po čtvrtém roce věku je dítě zpravidla schopno rozlišit jednotlivá slova ve slově. Pokud s dítětem rytmizujeme (vytleskáváme na slabiky), opakujeme šlanky, rozpočítadla, začíná v tomto věku také i lenit slova na slabiky. Postupně se rozvíjí **sluchová analýza a syntéza**. Okolo pěti let dítě vyděluje jednotlivé hlásky, nejprve počáteční, později koncové. Uvědomit si postavení hlásky uprostřed a posléze rozhláskovat celá slova je proces dlouhodobější.

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek úzce souvisí s **vnímáním rytmu**. S rytmem souvisí i matematika (např. V logopedických ambulancích setkáváme s dětmi, které chybují v rytmitizaci. Pokud je takové, řekneme dítěti, dítě vyzváno k vyjmenování řádků do písně, dopomoc ukazování na prstech mu není upřena, i ať vyjmenovává řádky v jiném rytmu, než předává prsty. Dítě říká se tedy obtížně.)

Pro celoživotní proces učení potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. K tomu je zapotřebí mít dobrou **sluchovou paměť**

Sluchová diferenciace je v úzkém vztahu k výslovnosti. Pro správnou artikulaci musí dítě odlišit jednotlivé hlásky i měkké a tvrdé souhlásky, sykavky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Dobrá diferenciace je důležitá nejen pro řeknutí mluvenou, ale i pro čtení a psaní.

V rozličné literatuře se lze dovést, že předškolák by měl mít rozvinutý **fonemický sluch**. Pod tímto slovním spojením rozumíme schopnost rozlišovat zvuky lidské řeči, jednotlivé rozlišující znaky mezi hláskami (např. rozdíly mezi dvojicí slov pes i bez, bota i nota). Oslabení fonemické diferenciace se také může podílet na potížích s výslovností delších slov, kdy vedle méně obratné motoriky mluvidel se připojí i ztížené uvědomění si postavení a rozlišení jednotlivých hlásek (vynechávání, záměny hlásek i slabik) nebo jejich pořadí (přesmyky hlásek).

Nad přesmyky hlásek se ještě krátce pozastavíme. Přesmyky hlásek např. u slova velryba i verlyba mohou být způsobeny jak oslabeným fonemickým sluchem, tak i nedokončenou fází automatizace určité hlásky, v tomto případě hlásky R. Pokud dítě R občas užívá, nebo začalo užívat a lidově řádo cpe výdeň i aťo právě do řadění i místo hlásky, kterou užívalo dříve (R i L). Do dokončení fáze automatizace (než se hláska R řadí do řady řeči a její použití bude adekvátní) je zaměřování (např. král i krár, legrace i regrace), vynechávání, nadužívání apod. dané hlásky v toleranci. Ne zcela správné užití by mělo být zohledněno nejen v řeči mluvené, ale jedná-li se o školáka i v psané a čtené. Více o fázích artikulace v kap. 4)

Na úrovni školních dovedností se oslabení sluchového vnímání může promítat v mnoha rovinách. Může být zatíženo nabývání dovedností číst a psát, je ovlivněno i samotný proces učení. Ve škole je většina informací podávána verbálně, i děti tedy

přichází sluchovou cestou. Pro ty, kteří mají na podkladě oslabeného sluchového vnímání rozvinuty specifické poruchy učení, je tento učební styl zpravidla nejméně schůdný. Mají potíže v zachycení a zpracování verbálních podnětů, slabší bývá i krátkodobá sluchová paměť.

Oslabené sluchové vnímání může mít vliv například na čtení, psaní a zpracování diktovaného textu. Uvádíme příklady potíží:

- **Projevy ve čtení** – obtížné spojování písmen do slabik, slabik do slov; vytváření náhradních technik čtení – přeskládání, tichá skladačka, čtení dílčím složením, čtení částí slov dvakrát i vícekrát za sebou, domýšlení slov, nepřesné čtení.
- Uváděné těžkosti odlepají hodně pozornosti a sil dítěte, tudíž obtížně vnímá obsah čteného textu
- **Projevy v psaní** – obtížné rozlišení hranic slov v písmu, komolení slov, vynechávání slabik a písmen, záměny písmen, inverze v jejich pořadí, chyby v mluvení a délkách, vliv na zvýšený počet gramatických chyb
- **Projevy oslabené sluchové paměti v diktovaném textu (diktáty, příměnovky v matematice, diktované zápisy apod.)** – dítě bez zrakové opory chybí a vynechává. Nejsou tak objektivně ověřovány jen vědomosti, které mohou být na dobré úrovni, ale ukazuje se zde schopnost pracovat bez vizuální opory a zapamatovat si sluchové vjemy.

4. LOGOPEDICKÉ OBTÍŽE I OD SLOVNÍ ZÁSObY PO ARTIKULACI

vývoj řeči i opožděný vývoj řeči, logopedická terapie i ocenění i vývojová dysfázie i příznaky, diagnostika, terapie i dyslalie, zásady průběhu terapie i koktavost i breptavost i onomazie i terapie s dětmi s mentální retardací

Vývoj řeči je součástí vývoje ostatních schopností dítěte. **Pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností dítěte neodpovídá věku dítěte, musíme rozvíjet i řeč na té vývojové úrovni, ve které se právě nachází.**

Vývoj řeči

<u>věk</u>	<u>dítě - vývoj slovní zásoby a větné stavby</u>	<u>vývoj výslovnosti</u>
do 1. roku	- rozumí jednoduchým pokynům a začíná opakovat jednoduchá slova, která slyší	
	- užívá jednoslabičná, pak dvouslabičná slova, zpočátku tvořená opakováním slabik (mama, tata..)	
po 1. roce	- užívá slova	
	- aktivní slovní zásoba se značně rozšiřuje (názvy osob, věcí, činností)	
do 2 let	- obvykle používá dvouslovné věty	
	- začíná klást otázky <i>Co to je? Kdo to je?</i>	
do 2, 5 let	užívá	M, B, P
		A, E, I, O, U
		J, D, T, N, L i
		artikulační postavení se upravuje po 3. roce věku a ovlivňuje vývoj hlásky R
mezi 2.- 3. rokem	- je schopno porozumět se	
	- používá víceslovné věty a gramatické tvary	
	- pomocí řeči se už může dosahovat cíle	
	- vývoj řeči značně zrychluje rozvoj myšlení, motoriky a dalších schopností	
	- mluvidla splňují všechny předpoklady pro artikulaci	
do 3, 5 let	užívá	OU, AU, V, F, H, CH, K, G

mezi 3.- 4. rokem	- začíná užívat souvňí (nejprve soušdná, následnđ podšdná)	
	- druhý vňk otázek ě dítđ klade otázky „Proč?“ „Kdy?“	
	- projevuje schopnost navázat, udržet a rozvíjet konverzaci	
	- o sobě samém jeť mťge hovoš ve 3. osobě. Ať pochopí, ě je oslovoáno a ě je od něho oekávána odpovň na toto oslovení, tehdy začíná užívat zájmeno "JÁ".	
po 4. roce	- by mňo používat věchny slovní druhy	
	- dokoně se gramatická stavba vň	
	- chápe dň a umí ho vyprávň	
mezi 4. ě 5. rokem	- velký význam má kresba a hra	
	- vňtinou umí pšsně rozliěovat barvy,	
	- reprodukuje jednoduchou škanku a písniě ku, umí vyprávň krátkou pohádku	
do 4, 5 let	Uěívá	Bň, Pň, Mň, Vň,
		ň, š, œ
		Ľ, Ğ, Ğ
	vyvíjí se	
do 6,5 let	- má velkou slovní zásobu, chápe sloěité dňe,	
	- gramaticky zvládá souvňí	
	- sluchovň rozliěuje věchny hlásky	
	Uěívá	C, S, Z, R, ř, kombinace Ľ, ĞĞ a CSZ

Opoědný vývoj šel i

Pokud dítđ začíná mluvit pozdňi (ve srovnání s vrstevníky, více informací najdete výěe, v tabulce vývoj šel i), mťge zde hrát roli i **dňdiě nost** (napš strýc Tonda také mluvil pozdňíe). Obecně existují tzv. **šel ové typy**, jistě si pš následujícím souvňí na někoho vzpomenete. Na jedné straně spektra jsou lidé, kteš jsou ať obtíění

mluvkové, na druhé poznáváme ty mluvenlivé, u nichž nabýváme dojmu, že si snad vystačí i sami. Znovu můžeme zapátrat, jak tomu bylo u předků.

Co se šel i týče, neměli bychom chlapce úplně srovnávat s (vůdčinou upovídanými) holými kami. Mají-li navíc starší sestřičky, vůdčinou v rodině méně hovoří a s tímto prostorem si jaksi Åystačí ř **Celkově jsou hoši i astři ve vyspívání pomalejší a i ve vývoji šel i trpí více rŕznými poruchami.** Právě u nich vývojově primárně pospíchá kupědu pravá, Åešlováňhemisféra.

Nerozmluví-li se dítě do třetího roku věku, je potřeba vyloučit jiné postižení (nutno je vyloučit sluchovou vadu, zjistit zda rozumí i nemá snížený intelekt). Opožděný vývoj šel i má několik dalších rozdělení. Rozvedeme teď jeden z nich, velmi běžný a to **opožděný vývoj šel i prostý.** Dítě ve těchto letech (i astři pšcházejí do logopedické ambulance dříve věku těchto let + několik měsíců) užívá jen onomatopoea (citoslovce) a několik slov. Podklad pro to někdy nacházíme jak v **rodinné anamnéze** (viz první odstavec) nebo i **osobní.** Ľasto se objevily nějaké komplikace, pre-, peri-, i i i asně post- natálně. Anamnesticky významné je pokud se jedná nedonožené i i pšedě asně narozené dítě. Logicky se potom opožděje i **vývoj hrubé motoriky** (ptáme se matky, kdy dítě začalo samostatně sedět, ležet, chodit), i jemné motoriky (obratnost rukou, uchopování drobných předmětů, pš vyšetření napš sledujeme, jak dítě vkládá dřevěné obrázky do výšez, jestli se pokouší kreslit i zda i árá). **Obratná jemná motorika podporuje vývoj šel i.** Pokud jsme zaznamenali opoždění v těchto sločkách, pak nezšdka následuje opoždění i **oromotoriky** (motorika mluvidel), tedy i šel i.

Raný **vývoj šel i je podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním.** Dalším faktorem, který má vliv na rozvoj šel i, je **zrak.** Ve vývoji zrakové podněty dítě aktivizují k vokalizaci (uvidí-li hračku, blízkou osobu apod., téměř automaticky reaguje hlasem). Zrakem dítě **odezírá pohyby mluvidel** (dřležitě pro osvojování artikulace v období napodobivého ģvatlání a samozšejm i později) i **neverbální komunikaci.** Hlavně **první slova jsou spojena se zrakovými vjemy** (dítě si nejprve slovo bezprostředně spojuje s předmětem, teprve poté si předmět dokáže představit prostřednictvím slova).

Na druhou stranu, **nadbytek stimulace a velký důraz na správnost** **se i může být také ohrožující** (neurotické projevy, negativismus, zadržávání).

Dítě by mělo vnímat logopedickou terapii tak, že si hraje. **Logoped je** zde tak zdánlivě **partnerem** **Ána hraní** **pro dítě a prťvodcem** i asto vyplažené **mamince** (okolí ji i asto deprimuje pšhodami typu: **Áto nág Honzík** ek skládal jíg ve dvou letech celá souvřní.) é Dobš se upravující opožděný vývoj šel i prostý se projeví tak, že u dítěte narťstá apetit k opakování, následně se šsamo rozpovídá a postupně šdotáhneš na své vrstevníky. Hlášky, které neugívá zcela správně, tu odpovídají fyziologickému vývoji. Vřiginou je netvoš vřechny správně, ale na to má, právně vzhledem k věku, nárok (viz tabulka vývoje šel i).

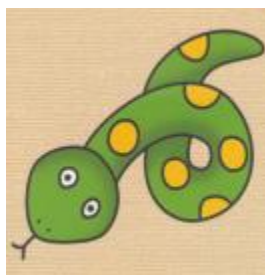
U vývoje **Šel i** a jeho úrovní se trochu pozastavíme. Nahlédneme tím trochu pod pokličku logopedické terapie v hlubších vrstvách než je na povrchu všem známá výslovnost (vůdina laikŧ si pšedstaví jako náplř logopedické praxe: jak ta paní dŧlá celý den tdnky, tdnkyé). ř **e l** **rozdívíme adekvátnŧ stavu Šel i, dovednostem a moŧnostem dŧtŧte. Nepšeskakujeme, ale kopírujeme fyziologický vývoj:** Rozdívíme nejprve **obsahovou stránku Šel i ŧ porozumŧní a expresi Šel i**, spolu s **jemnou motorikou** (skládaŧ ky, grafomotorika a mnoho jiných), **rytmizací, vizuomotorikou**, tréninkem **sluchové diferenciaci**. Vše se odehrává pšimřenŧ vůdru a dosaŧených dovedností dŧtŧte. Posouváme se vŧdvy o řkousekŧdále.

Pokud dítě nerozumí je obtížné, aby se šel vyjadřovalo (vzpomeňte si, když se snažíte konverzovat v cizím jazyce, neznáte jednotlivá slovíčka). To, co je v pasivní slovní zásobě ještě neznamena, že umí dítě užít aktivní (v již uvedeném cizím jazyce něco rozumíte, ale nemluvíte, třeba proto, že si nemůžete slovíčka vybavit). Rozvíjíme slovní zásobu. Když chodíme. Jako všichni odborníci, kteří rozlišují způsoby pracují se slovem, i my logopedi se velmi přemlouváme za **pravidelné čtení dítětem**. Správný šelový vzor, cestíčka ke čtenářství, právě rozvíjení slovní zásoby má navíc vklad do budoucna v okamžicích krásného spojení mezi rodičem (připadně učitелеm českého jazyka, který umí dítě zaujmout) a dítětem.

Gramatika dává přednost cvičení obsahové stránky šel (není-li z jeho postavit dítě, nestavíte, tak jako v šel). **Větnou stavbu** budujeme od základu (právě jako ten dítě). Pokud není upevněna jednoduchá dvou-, následně slovní věta, nedáme si (prozatím) hlavu z nepoužívaných složitějších větných členů, např. předložek a zvrtných zájmen.

Od věty směřujeme **jednoduchým vyprávěním** (klidně i divadelně), **prostřednictvím obrázků a her** (dítě rády manipulují s obrázky, navíc tím cvičíme např. i pozornost, myšlení v souvislostech /sousednost děje/, jemnou motoriku). **Podporujeme** v budoucím životě dítěte tolik potřebnou **verbální pohotovost a obratnost**.

Čím bychom neměli být (ať už jako rodiče i pedagogové) je ocenění. Každý mluvní projev by mohl být dítě vždy povzbuzován a oceněn pochvalou. Již v předškolovém stádiu napodobivého chování se dítě snaží napodobovat slyšená slova a jeví výraznou radost, když na jeho hlasové projevy okolí reaguje svou šelí. Chuť a snahu komunikovat v každém věku bychom měli co nejvíce udržovat a podporovat. Rodiče by měli trpělivě zodpovídat na neustále se opakující otázky prvního i druhého věku. Často se nedaří úspěchy s šelí dítěte podle našich představ, nesmíme dítěte je nezapomenout **ocenit dílem i pokroky**, kterých dosáhlo.



Např. Stínovým pexesem můžeme procvičovat aktivní slovní zásobu (citoslovce u zvířat, podstatná jména), rytimizaci (vytleskávání slov na slabiky) i barvy nebo pořítání, resp. vyjmenování i íselné řady (puntíky), nadřazené pojmy, zrakové vnímání (barevný obrázek spojit s odpovídajícím stínem)

Vývojová dysfázie

Pod tímto termínem rozumíme **specificky narušený vývoj řeči dítěte** (i český překlad nemáme). Nyní se nejedná o opožděný nebo omezený vývoj řeči (přičinou omezeného vývoje řeči bývá např. mentální retardace, těžší poruchy sluchu, patologie sociálního prostředí). Pro laiky bude patrně srozumitelnější, že se jedná o děti, které se řečivě nevyvíjejí podle obvyklých představ. A to i **přesto, že mají dobrý sluch, intelekt v normě a prostředí, v němž žijí, jim vlnuje náležitou péči**. Vývojovou dysfázií řadíme k vývojovým poruchám.

Etiologie (přčina) není zcela jasná (více informací v literatuře, viz seznam literatury). Velmi stručně je vývojová dysfázie **následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu poruchy** (v centrální nervové soustavě, dále jen CNS). V rámci **neurologického vyšetření** se u dysfatika může (i nemusí!) objevit klinický nález na EEG. Objevuje se i otázka případného vlivu dědičnosti. Nyní víte, proč možná Váš

gák navštívuje kromě logopeda i neurologa. **Foniatrická diagnostika** se zabývá vyšetřením sluchu a všech složek řeči. Týmovou spoluprací doplňuje **vyšetření klinického psychologa**, který nejlépe posoudí míru nesouladu mezi verbálními a neverbálními schopnostmi dítěte vzhledem k jeho věku.

Vývojová dysfázie se projevuje mnoha různými příznaky včetně **nerovnoměrného vývoje**. Nejnápadnějším symptomem (příznakem) je větinou **výraznější opoždění řeči**, což bývá hlavním důvodem k vyhledání klinického logopeda. Rozsah řečových obtíží může navenek vypadat jako výraznější špatlost nebo jako nesrozumitelný projev až jako úplná nemluvnost. Zásadním příznakem je **vždy opožděný vývoj řeči**.

Příznaky v řeči v její **hloubkové struktuře** mohou zasahovat oblast sémantickou, syntaktickou i gramatickou. Jedná se o přehazování slovosledu, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov (např. krátké předložky, zvrtná zájmena), omezení slovní zásoby, redukce stavby věty na dvou- i jednoslovné).

V **povrchové struktuře řeči** jsou zásadní poruchy fonologického systému na úrovni rozlišování distinktivních (rozlišovacích) rysů hlásek. řeč je na poslech výrazně špatná až zcela nesrozumitelná. Častěji u delších slov může docházet k záměnám i redukci hlásek i slabik ve slově. Vzhledem k uvedeným příznakům mluvíme někdy nejen o opožděném, ale i aberantním (odchylném) vývoji řeči.

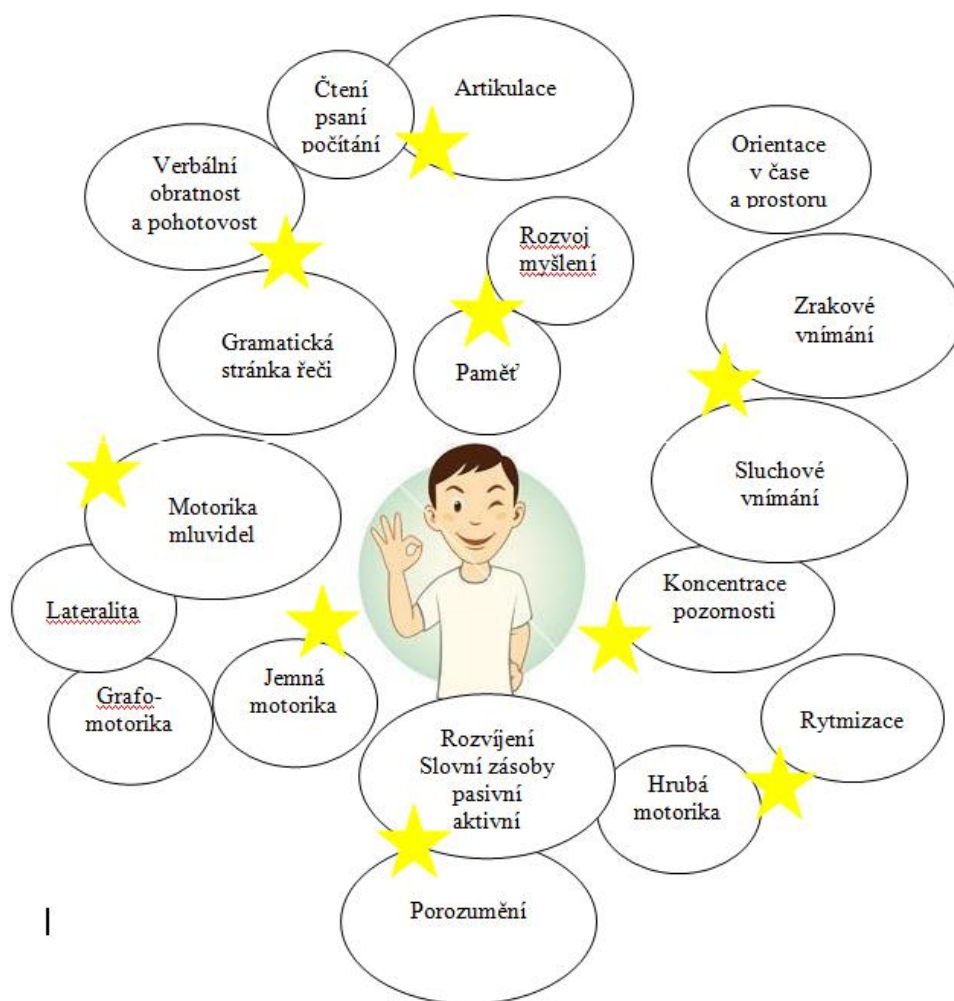
Krátce uvedeme **příznaky vývojové dysfázie i v dalších oblastech**:

- **Nerovnoměrný vývoj** (rozdíl mezi jednotlivými složkami, může odpovídat rozdílu i několika let)
- **Nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi** (úroveň verbálního projevu je výrazně nižší než odpovídá intelektu i fyzickému věku dítěte)
- **Narušení zrakového vnímání** (např. kresba má typické znaky)
- **Narušení sluchového vnímání** (obvyklé je výrazné porušení schopnost rozlišit jednotlivé prvky řeči /vnímání, užívání, rozlišování hlásek/, porucha vnímání, zapamatování, napodobení melodie a rytmu, porucha hlasového

zpracování akustického signálu /např dítě odpovídá s latencemi //prodlevami//)

- **Porucha paměťových funkcí** (má diferenciální diagnostickou hodnotu, nutno vyloučit organické poškození CNS)
- **Zhoršená orientace v čase a prostoru** (v prostoru, ve vlastním tělesném schématu, pravolevá orientace, chybné měření být vnímání časových vztahů i vztahů mezi rodinnými příslušníky aj.)
- **Porušení motorických funkcí** (jemné motoriky, motoriky mluvidel, deficity v prostorovém uspořádání pohybů, i když je i opoždění hrubé i jemné motoriky a koordinací potíže)
- **Lateralita** (i když nevyhraněná dominance, zkrácená lateralita nebo souhlasná levostranná preference ruky a oka)

Logopedická terapie





= ocenění

Dyslalie

Dyslalie neboli **patlavost** je nejrozšířenější a nejznámější vada šel i dítě předškolního věku. Do určitého věku jde o vývojový jev. Do pěti let věku hovošíme o **fyziologické dyslalii**, následně od pěti do sedmi let o **prodloužené fyziologické dyslalii**. Z praktického hlediska se poslední časové vymezení poněkud stěává s obdobím zahájení školní docházky. Ideální je, když dítě nastupující do první třídy základní školy nepatlá. Pokud se ocitá dítě v logopedické ambulanci ať ve školním věku, je to alarmující. S logopedickou problematikou se ocitáme v časové tísní, navíc má novopečený školák kromě domácí přípravy na školu ještě trénovat logopedická cvičení.

Zjednodušeně šel eno, ve výslovnosti dítěte mohou nastat tři situace. Dítě určitou **hlásku nevyslovuje i vynechává** (např. ryba = yba), **nahrazuje ji jinou**, lehl i hláskou (např. ryba = lyba) nebo **hlásku vyslovuje nesprávně** (např. známé jako Āā kování). První dvě varianty jsou pro úpravu výslovnosti příznivější, dítě si totiž ještě nevytvořilo a nezafixovalo vadnou výslovnost. Jak dlouho je v pořádku nesprávně tvořené hlásky tolerovat je přehledně v tabulce vývoj šel i (vývoj výslovnosti, viz výše). Pokud je dyslalie fyziologická, mohou se hlásky, za normálních podmínek, i spontánně upravit. K normálním podmínkám řadíme především dobrý sluch, psychický vývoj přiměřený věku, správný šel ový vzor okolí a prostředí poskytující dítěti dostatek podnětů.

Aby se upravená hlásky spolehlivě zabydlela v šel i dítěte, musíme počítat s časovou rezervou asi tři měsíce. Nestal i správnou výslovnost dané hlásky jenom **vyvodit**, je třeba ji také **zafixovat**. Neméně důležitá je poslední fáze **automatizace**. Hlásky je nutno zautomatizovat do té míry, že ji dítě, bez zvláštního úsilí a pozornosti, bŕně užívá ve spontánní šel i. Pokud se tak nestane, můžeme docházet k tzv. **utilitární vadě**, což znamená, že **dítě umí hlásky vyslovit, když mu předřkáváme určitá slova, ale bŕně ji v šel i neužívá**. Nesprávná výslovnost pak můžeme přetrvávat po celý život. Nikteš dospělí tento stav popisují např. takto: Āā to L umím, když se snažím

Pokud má dítě potíže s výslovností více hlásek, je nezbytné naplánovat **metodický postup**. Ten souvisí nejen s fyziologickým vývojem hlásek (jeho kopírováním), ale i s obratností motoriky mluvidel daného dítěte (jeho je v danou chvíli schopno). Záleží také na přirozené výměně první (první) dentice (na několik měsíců je tímto vyloučen trénink sykavek). Úprava nesprávné nebo vadné výslovnosti je záležitostí odbornou, logopedickou. **Nedoporučíme pokoušet se hlásky vyvozovat svépomocí** podle rozličných návodů. Většinou tyto pokusy nejsou úspěšné, navíc bez hlubších znalostí lze takto dítě natrénovat třeba právě křákování.

Zásady průběhu terapie dyslálie

Zásada krátkodobého cvičení i výslovnost procvičíme krátce, ale co nejčastěji

Zásada využití sluchové kontroly i klade důraz na sluchové vnímání nově vytvářené hlásky

Zásada minimální akce i trénink se provádí bez přehnaného úsilí a napětí orgánů podílejících se na výslovnosti. Nová hláska se zpočátku nacvičuje tiše, téměř neslyšitelně a lehce (např. sykavky). Stejný způsob praktikujeme při zapojení do slabiky, až později, během zapojování do slov přidáváme na hlasu.

Používání pomocných hlásek i pokud se hlásky nedaří vyvodit nápodobou, užíváme tzv. pomocné hlásky, které umí dyslalické dítě správně vyslovovat. Tyto hlásky se odlišují zvukově (od hlásky, kterou chceme vyvodit), ale jsou si fyziologicky blízké, tj. artikulačně podobné (např. při vyvozování hlásky R může být takovou pomocnou hláskou hláska D). Využití pomocných hlásek je podstatou substituční metody. Při užívání této metody se dítě nesoustředí na hlásku, kterou nacvičuje (neuvědomuje si ji), což nám umožňuje nechat vyhasínat staré, nesprávné artikulační stereotypy a vytvářet nové.

Novou hlásku vyvozujeme individuálně s přihlédnutím k celé osobnosti dítěte.

Postupujeme od snadnějšího ke složitějšímu, u dětí formou hry.

Nesprávně tvořenou hlásku neopravujeme, ale vyvozujeme novou i souvisí s již zmíněným východiskem fyziologicky nejbližších, správně tvořených hlásek.

Neupozorňujeme zbytečnĚ na postavení mluvidel, maximálnĚ využíváme **nápodoby** (práce pŤed zrcadlem).

Vyvozujeme vĚdy jen jednu hlásku (dokonĚ ení fáze fixace Ľ i automatizace u jedné ze dvou trénovaných hlásek je záležitost jiná).

Trvale posilujeme sebedŤvŤru dĚtĚ (jiĹ byla zmĚnĚno výĹe, Ĺe na pochvaly a ocenĚní bychom zapomĚnat nemĚli).

Nesnadným a neznámým slovŤm (jazykolamŤm) se vyhýbáme.

Mechanických pomŤcek (sond a Ĺpátlí) využíváme v pŤpadech nezbytnosti.

TŤsnĚ spolupracujeme s rodinou dĚtĚ, odbornými lékaŤi a tŤdními uĹiteli.

Zásada plánování Ĺ terapie dyslálie je zaloĹena na speciálních cviĹeních ĹgĹitýchŤ individuálnĚ na míru danĚmu dĚtĚi.



S obrázkem trĚnujeme nejprve **slova**, následnĚ **slovní spojení**, dále **vŤdy**.

Pokud dĚtĚ hlásku fixuje ve vŤdy, následuje její upevňování v **básniĹ kách**:

NapŤ jedná-li se o hlásku ĹŤŤ

SNŤHULÁK

Spousta snŤhu StáŤu láká,
postavit si snŤhuláka.

KdyĹ snŤhulák stojí,
PunŤa se ho boĹí.

Po zvládnuté fixaci v básni přechází na řadu **vyprávění** podle obrázků.



Nyní dítě užívá hlásku ve vyprávění. Motivujeme, chválíme a opravujeme ho (pouze cvičnou hlásku) **ve spontánní šesti**. V tomto pokračování vydržíme, dokud není hláska automatizovaná.

Koktavost

Lidově známou jako **žadřhávání** (latinsky balbuties) řadíme mezi poruchy plynulosti **šesti**. **Považujeme ji za jeden z nejčastějších a nejnapadnějších komunikačních**

problém. Koktavost je možné pokládat za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů podílejících se na mluvení. **Nejnápadnějším projevem je charakteristické nedobrovolné přerušování plynulosti procesu mluvy.**

Doposud není spolehlivě stanovena etiologie (příčina). V souvislosti se uvádí různé dispozice, orgánové poruchy, přítomnost biochemických procesů mozku, psychotrauma apod. Na vzniku koktavosti se většinou nepodílí jedna příčina, bývá jejich několik.

Popsatelných příznaků je u této poruchy plynulosti řeči je mnoho. **U koktavého je postoj k verbální komunikaci ovlivněn psychikou** (čím více má obavu z toho, že nebude plynulý, tím je pravděpodobnější, že se tak stane). Proto může dojít až k logofobii (tu nelze chápat jen jako strach z řeči, ale i jako situační strach vyjádřený svým názorem, jako nedůvěru v sebe sama). Symptomy (příznaky) se různě kombinují, mění se dle momentální situace. Potíže se objevují v respiraci (dýchání), fonaci (tvorbě hlasu) i artikulaci. Narušeny jsou prozodické faktory řeči (faktory zvukové stránky jazyka). **Koktavost se projevuje například opakováním prvních hlásek a slabik ve slově, i protahováním slabik, u těžších forem se objevují takové obtíže a bloky, kdy jedinec není schopen promluvit.** Může docházet i ke vkládání vět do mluvního projevu, které tam nepatří, porušena může být i správná sekvence při sestavování vět, obtíže ve vyhledávání vhodných slov. Objevují se i **poruchy neverbálního chování** (například grimasy, tiky, mrkání, celkový motorický neklid). Změny lze zaznamenat i v oblasti **vegetativní a emocionální** (například pocení, hypertenze, napětí).

Problém terapie koktavosti není dodnes vyřešen. Neznáme-li příčinu narušení plynulosti řeči, nemůžeme ji odstranit, můžeme pouze potlačit její příznaky.

Nutné je správné a citlivé působení okolí, aby se dítě nezačalo řeči vyhýbat a uzavírat se do sebe. **Pokud pozorujete u dítěte jako rodiče či jeho pedagog některý z těchto projevů je důležité doporučit a neodkládat návštěvu logopeda.** **Nebývá úspěšné zkoušet tento stav řešit svépomocí či ho hledat oporu v návodech vyhledaných na internetu.**

Breptavost

Při zrychleném tempu (breptavosti, lat. tumultus sermonis) je **šel velmi rychlá, artikulační nedbalá a často nemusí být dítěti rozumět**. Jednou z příčin může být napodobování překotného tempa (mluvního vzoru) rodiče. Výrazně zrychlené tempo a jeho nezvládnutí se může projevit podobnými projevy jako u koktavosti.

Onemnění

Mezi další komunikační potíže patří **onemnění** (mutismus). To může nastat po psychickém traumatu (které nedovoluje tvořit hlas). Lastěji se u dětí setkáváme s **výběrovou nemluvností** (elektivní mutismus) v případě konkrétní/m osob/osobám nebo prostředí. V obou případech je na místě **spolupráce s dětským psychologem**.

V logopedické praxi **s dětmi s mentální retardací** je zásadní **rozvíjet slovní zásobu, mluvní pohotovost a jazykový cit**. Rozhodující je, aby děti mluvily rády a s chutí. Méně důležitá je pak zvuková stránka šel i, výslovnost.

Pokusili jsme se trochu rozvést nejjistější šelové obtíže u dětí, se kterými se, vy pedagogové, setkáváte. Povaha a rozsah tohoto textu nám neumožňuje, zmínit se o všech logopedických problematikách. Rozlišené rozdělení jednotlivých poruch šel i, výlet faktorů a možných projevů, které ovlivňují diferenciální diagnostiku, nejsou úplné. V tomto textu se snažíme spíše o jejich nastínění. V případě hlubšího zájmu jednotlivých logopedických diagnóz odkazujeme k seznamu literatury na poslední straně.

5. PŘIPRAVENÝ PŘEDŠKOLÁK

předškolní péče – pedagogicko-psychologická poradna – speciální pedagogické centrum – odklad školní docházky – předškolák a školní zralost – správný rolník ZG

Předškolní péče

Rozhodnutí zařazení dítěte do **Mateřské školy logopedické** by mělo být pečlivě zváženo, případ od případu. Nelze zcela pominout námitky odborníků, že soustředění malých dětí s podobným slovním handicapem vytváří tzv. patologické prostředí. Je zde sice odborná péče, ale méně pšrozených podnětů a vzorů pro rozvoj dětské řeči. Při pobytu v takové mateřské škole slyší dítě kolem sebe podobně limitované slovné projevy svých vrstevníků. U některých dětí však nelze docenit míru psychického azylu, kterého se jim v takovém zařazení dostává. Zásadní je taktéž **položení dětí ve třídě** (méně než deset) a náplň, která je zajišťována vyškolenou paní učitelkou a je **zaměřena na rozvoj řeči a složek s ní souvisejících**. Při menším počtu dětí ve třídě lze aplikovat **individuální přístup**, aktivity lze pšpřizpůsobit zvláštnostem a potřebám dětí ve třídě. Logopedii zde trénují děti jak individuálně, tak skupinově.

Pedagogicko-psychologická poradna

Každý má svým bydlištěm určenou spádovou Pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP). V kompetenci místních odborníků je poradit rodičům v daném regionu i v obvodu kde **vyhledat příslušného specialistu**. Nápomocní by měli být pracovníci PPP i při **výběru typu školského zařazení** (báží základní škola, správný rolník ZG i speciální škola). Testy školní zralosti, i případné **doporučení k odkladu školní docházky** dítěte, zajišťuje totiž právě PPP nebo klinický psycholog.

Speciální pedagogické centrum

Podobnou funkci mají i Speciální pedagogická centra (dále jen SPC). Ta jsou navíc specializovaná. SPC tak najdeme i **při Základních školách logopedických**. Rodičům a jejich dítětem nabízí tato zařazení **komplexní pomoc**, na níž se vedle logopeda podílí i odborný lékař (foniatr), psycholog, sociální pracovníce, případně se lze setkávat i rodiči podobně postiženého dítěte. Péče může být jednorázová, ambulantní, formou pravidelných kontaktů i přímo návštěvou v rodině.

Odklad školní docházky

Názory na odklad školní docházky se různí. Dítě má nastoupit do školy po dosažení šestého roku věku. Děti narozené po prvním zářív by tedy teoreticky měly automaticky nárok na odklad školní docházky. Velmi ale záleží na školní zralosti. Prof. Matějček tento pojem vysvětloval jako zralost, **schopnost dítěte vzít na sebe roli školáka. Nesprávná nebo vadná výslovnost jedné či dvou hlásek by v podstatě neměla být důvodem pro odklad školní docházky, neexistují-li jiné důvody.** Aktuálně se na školní zralost díváme z širšího pohledu. Nároky kladené na děti, které se mají stát školáky, uvádíme níže i viz Předškolák a školní zralost. Zvažujeme také sociální dopad rozhodnutí, jak se dítě zařadí do kolektivu třídy. **K odkladu školní docházky se vyjadřují, nezávisle na sobě, dva specialisté.** Většinou se jedná o pediatra a klinického psychologa či ekvivalentní vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně (to bývá ovšem v písemném výstupu stručnější).

Předškolák a školní zralost

Nástup do prvního ročníku ZŠ je pro dítě velkou změnou a jsou na něj kladeny nové nároky: podřdit se časovému rozvrhu, programu, kolektivu dětí i autoritě učitele. Přinutit se soustředit se i na věci méně zajímavé, mnoho nových věcí se naučit a pochopit atd.

Uvedeme předpoklady, které jsou dnes od těchto dětí očekávány:

Zrakové vnímání

- složit obrázek z částí (puzzle)
- odlišit nestejně tvary od sebe i stejné, avšak převrácené
- znát alespoň některá písmena a číslice
- znát barvy (i doplňkové)

Sluchové vnímání

- napodobení jednoduchého rytmu
- určení prvního a posledního písmene ve slově
- rozklad a sklad jednoslabičných slov (nos = n o s)

Grafomotorika

- správný úchop tužky, uvolněná ruka
- podpis tiskacím písmem (alespoň křestní jméno)
- vybarvování, dokreslování obrázků, napodobování předlohy (geometrické tvary, spojování bodů)

Rozumové schopnosti

- třídění předmětů podle určitých znaků (barva, tvar, velikost, materiál)
- nadřazené pojmy, protiklady
- časová orientace (včera – dnes – zítra – ráno – poledne – večer, roční období)
- znát svůj věk, bydliště, jména rodinných příslušníků
- vyjmenování číselné řady do 10 a zpátky, odečítání do 5 (lze i na prstech)

Paměť

- zapamatovat si delší větu (6 – 8 slov)
- znát básničku, písničku
- pamatovat si schované obrázky (vyjmenovat, vyhledat)

Řeč

- vyprávět pohádku, užívat souvětí bez gramatických chyb
- ideálně bez vady výslovnosti (jinak se mohou předstihovat problémy se psaním a čtením)
- je tolerována nesprávná výslovnost L, R, ř)

Chování

- soustředěnost
- citová zralost – není bezprostřední závislost na rodině a afektivní výbuchy

- pracovní zralost i dokončit úkol, přestože dítě nebaví, sedí celé dopoledne, nezapomínat si věci
- sociální zralost i přijetí autority učitele, vykání, dokování, samostatné oblékání, obouvání, zavazování tkaniček
- motivace i spontánní zájem o hru

Přes některých základních hrolách bývají zřezovány **Přspravné rolníky**, které mohou být, přes zkušeném odborném vedení, mostem pro děti, které nejsou zcela zralé pro první rolník ZG. Zároveň jim již mateřská hrola dala maximum a ony se nyní potřebují přiblížit ke vzdělávání v základní hrole. My, logopedi z praxe, tento mezičas v přspravném rolníku vnímáme jako čas navíc pro dítě, které má v požadavcích na přspraveného prváka, deficit. **Podnucujeme rodiče takových dětí k intenzivní práci s dítětem ve všech výše uvedených slokách, zejména k logopedickému tréninku.**

6. BILINGVNÍ PROSTŘEDÍ

Jazyk a řeč i co (ne)zmůže logopedie

V poslední kapitole bychom se rádi zmínili o rozdílech mezi řečí a jazykem. V naší zemi, pšrozeň tedy i ve ěkolách věch stupŕŕŕ, pšbývají dŕŕi, které mají košeny v cizinŕŕ, Ľasto tam strávili i rané dŕŕství. Takové **dŕŕi z bilingvních (dvojazyĽných), nŕŕkdy i trilingvních (trojjazyĽných) rodin nemají ve svýĽ rodiĽích Ľasto nejen správný mluvní vzor, ale chybí jim dostateĽná slovní zásoba, nŕŕkdy mají potíĽe s porozumŕŕním, jazykový cit pro ĽeĽtinu jim pšrozeň schází, protoĽe se nejedná o jejich matešŕtinu.** Stává se, Ľe se v logopedických ambulancích potkáváme s dŕŕmi cizincŕŕ, kteš se usadili v naší zemi a Ľádají, od nás logopedŕŕ, abychom jejich dŕŕi ĽnauĽili mluvitŕŕ. Ľasto je tak logopedie zamŕŕřována s výukou Ľeského jazyka.

řeĽ má pro vývoj jedince mimošádný význam, je specificky lidskou schopností. SlouĽí Ľlovŕku ke sdŕŕování pocitŕŕ, pšání a myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, pšnágíme si vĽak na svŕŕt urĽité dispozice, které se rozvíjí aĽ pš verbálním styku s mluvícím okolím. řeĽ není pouze záleĽitostí mluvních orgánŕŕ (zevní řeĽ), ale pšdevĽím mozku a jeho hemisféry (vnitšŕí řeĽ). Ovlivŕuje kvalitu myšlení, poznávání, uĽení, orientaci a fungování v lidském spoleĽenství. **Jedná se o vŕŕdomé uĽívání jazyka jako sloĽitého systému znakŕŕ a symbolŕŕ ve vĽech jeho formách.**

Verbální vyjadšování je dŕŕleĽitým projevem vývojové úrovnŕŕ (intelektu). **Dŕŕŕ málo Ľi Ľpatnŕŕ mluvící mŕŕĽe být dŕŕmi i dospŕŕými podceŕřováno, hodnoceno jako podprŕŕŕŕné Ľi opoĽdŕŕné.**

Kromŕŕ **obtíĽí v sociálních interakcích** (postavení a uplatŕŕŕí se ve skupinŕŕ, navazování vztahŕŕ, sdílení) a **ovlivŕování vývoje osobnosti** (sebehodnocení, sebedŕŕvŕra, emoce, motivace, zájmy), ovlivŕuje řeĽový handicap i **proces uĽení, pozdŕŕí i profesní orientaci Ľi uplatŕŕŕí.**

Aby dŕŕŕ mohlo sdŕŕit, co si myslí, cítí, dát najevo co chce a nechce a uspokojit potšby musí se umŕŕt vyjadšŕŕ. Jak jsme jiĽ kap. 2. rozvedli, abychom mohli úspŕŕŕŕŕ komunikovat, neobejdeme se **bez dostateĽné pasivní slovní zásoby, díky které mŕŕĽeme dostateĽnŕŕ porozumŕŕt a následnŕŕi odpovídající aktivní slovní zásoby.**

řel je dležitá pro **utváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině**. Dítě, které nemluví nebo mluví nesrozumitelně je v nevýhodě. Je pro něj **frustrující, že mu okolí nerozumí**. Není výjimečné, že takové dítě, místo slov, využívá šel tla (strlí, bouchne), zlobí se a podléhá afektivním záchvatům. Jiným důsledkem šelového handicapu může být **stáhnutí se do sebe, stáhnutí se kolektivu, pocity nepochopení a ukávnosti**. Takové emoce mohou přejít v **obavy z komunikace**, dítě se může cítit méněcenné. Ostatní dítě mohou vylořovat a podceňovat.

Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vnímání a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. Jestliže šel je výkonem individuálním, pak je jazyk jevem společenským. Ovšem také šel je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje.

Odlišujeme jazyk jako schopnost ovládat a používat jistý symbolický vyjadřovací systém, jazykovou kompetenci (četinu, angličtinu nebo i znakový jazyk neslyšících) od šeli i promluvy jako skutečného použití. Obojí spolu souvisí a to obousměrně: **aby mohl člověk jazykem promluvit (šel), musí jazykem umět (jazyk)**. Jazyk se však lze naučit jen tak, že se pokoušíme mluvit. V mateřském jazyce se odehrává všechno, k čemu jazyk slouží i symbolické uspořádání a zvládnutí zkušenostního světa. Toto uspořádání zkušeností je základní funkcí jazyka.

7. ZÁVĚR

Jestliže vám, pedagogům, daly výše zmíněné stránky nahlédnout hlouběji do některé z logopedických problematik, pokud vám rozšířily pohled na některého z vašich žáků a případně vás zorientovaly, ke kterému specialistovi doporučit dítě s určitými potřebami souvisejících s řečí, splnily svůj účel.

My kliničtí logopedi a logopedi se těšíme, že s vámi pedagogy, budeme i nadále dobře spolupracovat a komunikovat. Máme k tomu nejlepší důvod a společný zájem – zdravé, vzdělané, úspěšné a šťastné sebevědomé dítě.

SLOVNÍLEK POJMŮ

Aberantní ě odchýlný

Balbuties ě koktavost, narušení plynulosti řeči ve smyslu dynamiky řeči

Depistáž ě aktivní vyhledávání jedinců (v celé populaci nebo ve vybraných skupinách) zdravotně ohrožených, s vadou nebo poruchou vlastných stádiích, jednoduchými vyšetřovacími metodami

Diskontinivní ě rozlišovací, rozlišující (znaky)

EEG ě elektroencefalografie ě záznam elektrické aktivity mozku

Elektivní mutismus ě (lat. Electivus -z/volený), selektivní m. ě útlum artikulované řeči se projevuje jen v kontaktu s určitými lidmi nebo v konkrétním prostředí i situaci, trvá delší dobu (nejméně měsíc), přemůže s jinými lidmi nebo v jiných situacích se dříve verbálně vyjadřuje

Etiologie ě příčina

Fonace ě ústní hlasu přemluvení; vydávání, tvoření hlasu;

Fonematický sluch ě schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní (rozlišovací) funkcí (fonémy)

Foniatrie ě lékařský obor zabývající se fyziologií a patologií chorob hlasu (sluchu a řeči) a jejich léčbou; je součástí ORL

Intaktní ě nedotčený, neporužený, netknutý

Latence ě prodleva, zpoždění

Lateralita ě asymetrie organismu podle střední roviny; **Lateralita funkční** ě přirozené užívání jednoho z párových orgánů (oko, ruka, noha);

L. souhlasná

L. zkrácená

L. neurčitá

Logofobie ě parciální (dííl í) nebo totální útlum vernalizace ze strachu z mluvení

Mutismus ě onómóní, neuróza šelí; jde o poruchu psychogenní podmíněnou bez organického poškození centrální nervové soustavy

Oftalmopedie ě obor speciální pedagogiky, zabývající se problematikou osob zrakově postižených

Onomatopoeie ě zvukomalebná slova, tj. napodobení zvuků a hlasu zvířat (citoslovce)

Otorinolaryngologie ě ORL ě ušní, nosní, krk ní lékařství

Ortodoncie ě specializované odvětví stomatologie zabývající se studiem a léčením nepravidelností chrupu a vad skusu; pro úpravu vad se užívají snímací nebo pevné ortodontické aparáty (řovnátky)

Profylaxe ě předčinné opatření proti vzniku choroby, konkrétní ochrana před určitou nemocí

Prozódie ě 1. nauka zabývající se zvukovou stránkou jazyka (tzv. muzikální prvky jazyka)

2. modulační faktory mluvené šelí: pšzvuk, melodie šelí, tempo šelí a pauzy, hlasitost

Psychopedie ě obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou a vzdáváním mentálně postižených

Respirace ě dýchání

Screening ě prověrka; monitoring ě metoda hromadného vyšetření (řídící vyšetření); sběr informací o výskytu určitého jevu (vadné výslovnosti, ěkolní nezralosti aj.)

Somatopedie ě obor speciální pedagogiky, zabývající se problematikou osob tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených

Surdopedie ě obor speciální pedagogiky, zabývající se problematikou osob sluchově postižených

Symptom ě příznak

Tumultus sermonis ě breptavost; vývojová patologická odchylka plynulosti mluvy; charakteristické je obvykle přerývané tempo řeči

Vývojová dysfázie ě specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou příznivé ě sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přirozená (neverbální) inteligence

Je způsobena drobným difúzním poškozením tzv. řečových zón vyvíjejícího se mozku v různých stádiích; speciální zkoušky u většiny dětí potvrzují známky lehké mozkové dysfunkce; porucha má systémový charakter a zasahuje v různém stupni a širokém spektru senzorickou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách.

POUŽITÁ LITERATURA:

Dvořák, J., *Logopedický slovník*, Logopedické centrum, G, Nár nad Sázavou 2001.

Bednářová, J., Ğmardová, V., *Diagnostika dítěte v pedagogickém vřku*, Computer Press, Brno 2007.

Klenková, J., *Logopedie*, Grada, Praha 2006.

Ğkodová, E., Jedliřka, I. a kol., *Klinická logopedie*, Portál, Praha 2003.

Peutelschmiedová, A., *Mařenko, řekni ř*, Grada, Praha 2007.

<http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-reci>

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

<http://www.slovník-cizich-slov.net>

SLOVNÍLEK POJMŠ

pro oblast práce se zprávami ze školských poradenských zařízení, pš zpracovávání IVP

ABERACE odchylka funkce nebo tvaru od normálního stavu

ABREAKCE odreagování znovuprožitím patologické zkušenosti pš terapii

ADAPTACE, ADAPTIBILITA pšzpřsobení se podmínkám prostředí, pšzpřsobivost

ADAPTABILITA schopnost pšzpřsobení změn podmínek

ADEKVÁTNÍ pšměřený, shodný, vhodný

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) i hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti; **ADD** (Attention Deficit Disorders) i prostá porucha pozornosti

ADJUSTACE sociální pšzpřsobení skupin

ADOLESCENCE dospívání, vývojové období mezi pubertou a dosplostí

AFEKT prudce probíhající a výrazná emotivní reakce spojená s oslabením nebo ztrátou volní (rozumové) kontroly chování a jednání (např rozlilení, vztek, strach, hněv, podráždění)

AFEKTIVNÍ LABILITA výrazná nestálost v citových projevech typická i astou změnou nálad

AFRAZIE neschopnost mluvně se projevit adekvátně dané situaci

AGRAMATISMUS porucha mluvnické/gramatické stránky s/i, neschopnost správně tvořit (spojovat) slova

AGRESIVITA tendence, vlastnost nebo zpřsob chování vyznačující se útočným zaměřením vti objektu: (a) brachiální/fyzická, (b) verbální/slovní

AKALKULIE neschopnost základních pojetných úkonů a operací

AKCENTOVANÝ výrazný (např. akcentovaný disharmonický i výrazně nerovnoměrný)

AMBIDEXTRIE schopnost rovnocenně používat obě ruce

AMBIVALENCE dvojakost prožívání (rád i nerad zároveň)

ANALÝZA rozklad (např. sluchová analýza i rozklad slova po jednotlivých písmenech)

ANOMÁLIE odchylka od normálního stavu nebo vývoje klienta

ANXIETA, ANXIOZITA úzkost, úzkostnost

ASPIRACE snaha po vyniknutí

ASTENIE citlivost (psychická astenie i duševní citlivost)

AUDITIVNÍ sluchové

AUTOAGRESIVITA agresivní (útočné) projevy zaměřené na vlastní osobu

BAGATELIZACE zlehčování, zmenšování, oslabování reaktivního emočního stavu

BENEVOLENTNÍ svolný, povolný, shovívavý

BILATERÁLNÍ oboustranný, dvoustranný

BILINGVISMUS dvojjazyčná výchova

BRADYGLOSIE pomalá řeč, zpomalená výslovnost

BRADYPSYCHISMUS zpomalené myšlení nebo jeho útlum, pomalá duševní aktivita

BRAINSTORMING metoda tvůrčího myšlení založená na uvolnění fantazie a nekonvenčního myšlení

CAN iniciály angl. termínu **Child abuse and neglect** týrané a zneužívané dítě

CEREBRÁLNÍ mozkový

CYNICKÝ pohrdající platnými normami a zásadami

DEDUKCE usuzování, schopnost usuzovat a vyvozovat závěry z obecného na zvláštní (velký počet testů inteligence je spojen tímto Thurstonovým faktorem D)

DEDUKTIVNÍ UČENÍ založené na deduktivním myšlení, vyvozování konkrétních poznatků z obecných principů, premis a závěrů (opak induktivního učení)

DEFENZIVNÍ obranný (postoj)

DEFICIT úbytek, ztráta, nedostatek něčeho (d. psychický, senzorický aj.) či reverzibilní, dočasný nedostatek (též **dificilita**)

DEKOMPENZACE opětovný návrat poruchy nebo deviace, které se mezitím podařilo odstranit

DEKONCENTRACE nesoustředěnost, neschopnost soustředit se

DELIKVENCE soubor asociálních projevů, které jsou v rozporu se společenskými, sociálními nebo právními normami (též **delikvence**, **dificilita**)

DEPISTÁG pečlivé vyšetřování, průzkum

DEPRESIVNÍ sklíčený, smutný, temný

DEPRIVACE strádání, ochuzení o podstaty citové, smyslové, prostorové, sociální aj.

DEPRIVACE PSYCHICKÁ psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu

DESPEKT pohrdání, neuznávání (d. autority atd.)

DESPOTISMUS panování, autoritativní způsob chování

DIFERENCIACE rozlišování, rozlišení, odlišování

DIFICILNÍ obtížný, působící starosti nebo těžkosti (např. ve výchově nebo v učení)

DIFUZNÍ rozptýlený, roztroušený

DISABILITA tělesný nebo duševní stav klienta, který má objektivní vliv na jeho postižení, neschopnost

DISAPTIBILITA jakékoliv omezení nebo nedostatek (v důsledku poruchy) schopnosti vykonávat nějakou činnost obvyklým způsobem nebo v rozsahu, jaký je považován u člověka za normální či odklon od normy, vyjádřený výkonem jedince

DISOCIABILITA naružené sociální chování v oblasti působení se i nedostatek předpokladů pro normální zaplacení do společnosti

DISKREPANCE nesoulad, podstatný rozdíl

DISPROPORCE výrazná rozdílnost, nevyváženost

DISPOZICE vrozené předpoklady, vlohy klienta

DISTRIBUTIVNÍ POZORNOST rozdělená pozornost, jež je schopna zaznamenávat několik věcí najednou (rozptýlená pozornost)

DIVERGENCE rozbíhavost, rozpor, odklon (např. divergentní i rozbíhavé myšlení)

DOMINANCE individuální snaha jedince prosazovat vlastní vůli, představy a názory

DYSARTRIE porucha vyslovování, nezřetelná, špatná výslovnost

DYSBULIE oslabená vůle klienta

DYSGRAFIE specifická vývojová porucha učení projevující se obtížemi klienta v oblasti psaní

DYSGRAMATISMUS vývojová vada projevující se neúplnou a nepřesnou vyvinutou schopností užívat v mateřské špičce obvyklých gramatických tvarů, a to v špičce i mluvené i psaní (často ve spojení s dysfázií)

DYSKALKULIE specifická vývojová porucha matematických schopností, s obtížemi v oblasti **š**žení numerických operací

DYSKINESA porucha pohybové schopnosti

DYSLÁLIE patlavost, vývojová porucha výslovnosti hlásek a hláskových skupin, vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mate**š**ského jazyka (na rozdíl od dysartrie, p**š**níjde o celkovou poruchu výslovnosti)

DYSLEXIE specifická vývojová porucha **l**tení, podmín**n**á nedostatkem n**n**terých primárních schopností, je**g** skládají komplexní schopnost pro u**l**ení **l**tení za dané výukové metody **i** porucha projevující se neschopností nau**l**it se **l**íst, p**š**sto **g**e se dítě **n**i dostává b**n**ého výukového vedení, má p**š**m**n**ou inteligenci a sociokulturní p**š**le**g**nost

DYSORTOGRAFIE specifická vývojová porucha u**l**ení projevující se obtížemi klienta v oblasti u**g**vání pravopisných pravidel mate**š**ského jazyka

DYSPINXIE porucha kreslení

DYSPRAXIE porucha motoriky

DYSMÚZIE porucha schopnosti pro oblast hudby

EDUKACE výchova, vzd**n**ávání

EDUKATIVNÍ INSUFICIENCE výchovná nedostate**l**nost

EMOCIONÁLNÍ LABILITA citová nestálost

ENURÉZA pomo**l**ování

EPI-POVAHA drá**g**divá, zlostná povaha

ERETICKÝ neklidný, neposedný, hyperagilní, drá**g**divý, podrá**g**dný, verzatilní

ERUPTIVNÍ prudký, výbu**g**ný, vzru**g**ivý

ESKALACE stup**ř**ování, zvy**g**ování

EXOGENNÍ vnějšký, vycházející z vnějšku, zevního prostředí

FLUKTUACE střídání, změna, kolísání (např. výkonu jedince)

FOBIE chorobný nutkavý strach předmětného charakteru (např. před malým prostorem, tmou, z lidí, zvířat aj.)

FRUSTRAČNÍ TOLERANCE schopnost odolávat psychické zátěži (zklamání, naplnění, konfliktům, oddálení, ohrožení, ztráta neúspěchu aj.)

GRAFOMOTORIKA pohybová dovednost v grafické oblasti (písmu, kresbě)

HABITUÁLNÍ návykový, opakováním se ustalující, stabilizující se, fixující se, obvyklý

HANDICAP nepříznivá situace pro daného jedince, vyplývající z poruchy nebo disaptibility, která omezuje nebo znemožňuje plnění úloh, které jsou pro tuto osobu normální

HEREDITÁRNÍ dědičný

HETEROGENNÍ různorodý, mnoholetý

HETERONOMNÍ nesamostatný, závislý

HOSTILITA nepřátelskost, zlostnost

HYPERAKTIVITA nadměrná, zvýšená činnost

HYPERSENSITIVNÍ nadměrně citlivý, přecitlivělý

HYPOAKTIVITA snížení, oslabení aktivity

CHAOTICKÝ zmatený, neuspořádaný

CHRONICKÝ vleklý

CHRONOLOGICKÝ skutečný věk klienta, kterého dosáhl do doby vyšetření

IMAGINÁRNÍ neskutečný, vymyšlený

IMPULZIVITA sklon jednat náhle a bez rozvahy ze silného vnitřního popudu, bez záměrného důvodu

INADAPTABILITA snížená schopnost nebo neschopnost přizpůsobení

INDIVIDUALIZOVANÉ LČENÍ šzený program tichého lčení, v jehož průběhu učáci odpovídají na otázky vztahující se k obsahu lčeného textu buď individuálně, nebo v malých skupinách

INFANTILNÍ dětský

INFERIORITA méněcennost, podřazenost, podřadnost

INSTABILITA nestálost, neklidnost, nevyrovnanost (např. motorická, charakterová), specifický druh poruchy chování na bázi orgánové poruchy CNS (typu LMD)

INSUFICIENCE nedostatečnost, slabost, selhání linnosti

INTAKTNÍ neporužený, zachovaný

INTEGRACE sjednocení, vsazení, vřlenění, spojování různých diferencovaných sociálních jednotek (lidí) ve skupiny

INTEGRITA celistvost, jednotnost

INTELEKT pojem označující soubor získaných a vrozených rozumových schopností klienta (též intelligence)

INTELLIGENCE schopnost účelně řešit dané problémy na základě chápání vztahů celková úroveň poznávacích (kognitivních) schopností klienta

INTENCE úsilí, cíl, úmysl

IRACIONÁLNÍ mimorozumový, bez vztahu k rozumové oblasti a logickému myšlení

IREPARABILNÍ nenapravitelný

IREVERZIBILNÍ nevratný, nezvratný nedostatek, někdy chorobný stav z nedostatku živin nebo duševních podmínek

KAUZALITA příinnost

KLONY kš/ové zářkuby

KOGNITIVNÍ PROCESY poznávací procesy (vnímání, paměš představitost, myšlení)

KOHERENTNÍ MYŠLENÍ souvislé myšlení (opak ě inkoherentní)

KOHEZE soudržnost, přstavitost skupiny pro její členy, jejíž součástí je: uspokojování osobních potřeb, vztahy mezi členy, motivace členů ke členství, vliv a prestiž skupiny a soutěžení s jinou skupinou

KONCENTRACE schopnost soustředit se

KONCIZNÍ krátce a přesně vyjádřený

KONFABULACE smyšlenka, vyprávění, které je založeno na klamech paměti

KONFORMITA přstřsobení klienta individuálním nebo skupinovým normám

LABILITA vratkost, nevyrovnanost

LACRIMOSNÍ plativý

LATERALITA stav, který vyjadřuje převahu pravostranné nebo levostranné preference párových orgánů

a) levá ě přsdominanci levé poloviny těla (oka, ruky, nohy)

b) pravá ě přsdominanci pravé poloviny těla (oka, ruky, nohy)

c) zkšžená ě přsdominanci pravého oka/ucha a levé ruky a nohy (levého oka/ucha a pravé ruky a nohy)

LATERÁLNÍ boční, postranní

LEGASTENIE podprtmné ítení

MANIFESTNÍ zřejmý

MALADAPTACE nežádoucí, nevhodná nebo nedostatečná forma působení, projevující se neschopností sít běžné životní situace prosociálními formami jednání (též maladjustace)

MODALITA způsob provádění něho

MYTOMANIE nápadná záliba ve fantaziích a smyšlenkách

NEGATIVISMUS vzdorovitost, odmítavost

NEURASTENIE druh neurózy, projevující se napětím, nechutenstvím, bolestmi hlavy, nespavostí, zvýšenou unavitelností, šířivou slabostí

NEURÓZA porucha funkce nervové soustavy, která se vedle psychických příznaků projevuje psychosomatickými (nesoustředěnost, utkvělé myšlenky, strachy aj.)

NEUROTIZACE proces, jímž jsou u jedince vyvolávány příznaky neurózy

NONVERBÁLNÍ neverbální, názorové (nonverbální slovní nadání)

OBLIGATORNÍ závazný, povinný

OSCILACE kolísání (například pozornosti)

OBSEDANTNÍ nutkavý, přehnaně svědomitý, pedantský, opatrný, obsedantní, ulpívající na určitých schématech chování

OVERLEARNING přeučení

PACIFIKACE zklidňování, uklidnění, harmonizování

PARCIÁLNÍ částečný, dílčí

PARVULOIDNÍ chování dítěte odpovídající nižší úrovni

PASIVNÍ NEGATIVISMUS tichá tvrdohlavost, vzdorovitost (beze slov)

PEDAGOGENNÍ pedagogem vyvolaný (například neurotický příznak u dítěte)

PERCEPCE vnímání

PERFEKCIONISMUS snaha o dokonalost

PERSEVERACE ulpívání (např. v myšlení), abnormálně přetrvávající opakování nebo pokračování téže činnosti (motorická, senzorická, asociální)

PERSISTENCE vytrvalost, trvání, přetrvání

PROGNÓZA předpověď

PROTRAHOVANÝ prodloužený

PSEUDOLOGIE lhavost

PSYCHOGENNÍ psychicky podmíněný (následek konfliktu, traumat, duševního napětí, citových otřesů)

PSYCHO MOTORIKA (psychomotorika) souhrn pohybových motorických aktivit /lovnost, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu

PSYCHOSOMATICKÝ vztahující se souvislost k tělesné i duševní stránce osobnosti klienta

RACIONALIZACE dodatečné rozumové zdůvodnění

RECIDIVA návrat nebo opakování choroby

REGRESE návrat na již překonané nižší stadium

RESUSCITACE přivádění k normální funkci

RETEST opakování testu

RIGIDNÍ ztuhlý, strnulý

SATURACE nasycení

SEGREGACE rozlišení

SELEKTIVNÍ výběrový (selekce či výběr)

SENSIBILITA vnímavost, citlivost, citovost, rozlišovací jemnost

SENSITIVNÍ *citlivý, vnímavý*

SERVILNÍ *podlézavý*

SPASMUS *krkavčí, rychlé a mimovolné stažení svalu*

SPONTANEITA *nenucený projev*

SPORADICKÝ *ojedinělý, roztroušený, šedý*

STAGNACE *podlehná zástava vývoje, ustálení, zastavení kvantitativní porucha vývoje, ve vztahu k psychosexuálnímu vývoji se někdy hovoří o též o fixaci*

SUBMISE *podřidivost, ovladatelnost*

SUBNORMÁLNÍ (SUBNORMNÍ) *pod normou*

SUSPEKCE *podezření*

SYMPTOM *příznak*

SYNDROM *soubor příznaků/symptomů*

TENZE *napětí ovlivněné interakcí osob / i vnitřních nebo vnějších vlivů (formy: zjevná / i skrytá agresivita, intrapsychický / i interpersonální konflikt aj.)*

TORPIDNÍ *strnulý, ztuhlý, tupý, pomalý, pasivní, netečný, apatický*

TREMOR *třes, chvění*

UNILATERÁLNÍ *jednostranný*

VÁGNÍ *neurčitý, nejasný*

VIZUOMOTORICKÁ KOORDINACE *soulad oka a ruky*

VÝVOJ GRADUÁLNÍ *stupňovitý vývoj*