

# METODIKA na práci s dětmi se SVP

V období červenec 2013 – únor 2015 realizovala Základní škola a mateřská škola, Praha 8, Lyčkovo náměstí 6 - Smysluplná škola projekt OPPA **Smysluplné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Cílem projektu bylo zefektivnění a zkvalitnění vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími třemi hlavními aktivitami projektu:

1. Zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků v rámci dalšího vzdělávání
2. Rozšíření služeb psychologického, speciálně pedagogického a asistentského centra
3. Doplnkové výukové aktivity/skupiny zaměřené na rozvoj žáku se SVP

**Tato metodika přináší ucelený výsledek naší práce, při které jsme se vzdělávali, ověřovali funkční model smysluplného vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, vytvářeli mapy učebních pokroků, přemýšleli o novém obsahu individuálních vzdělávacích plánech a hlavně měnili některé zaběhlé stereotypy při vyučování směrem k lepší individualizaci vzdělávání. Doufáme, že tato metodika poslouží jako inspirace dalším školám, které se snaží být inkluzivní školou, školou otevřenou a ochotnou vzdělávat všechny děti, kterým je schopna pomoci.**

## I. ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Text reflektuje projekt v širším kontextu z pohledu pozice školního psychologa, který z nabídky aktivit zajišťoval podpurnou výuku („doučování“) českého jazyka a matematiky pro integrované a školně neúspěšné děti 1. stupně. Pravidelné individuální hodiny či hodiny nejvýše čtyřčlenné skupině byly za 1,5 školního roku trvání programu poskytnuty téměř 50 dětem.

### Úvod

Stojíme v situaci, kdy se očitáme tváří v tvář dítěti školně neúspěšnému nebo školní neúspěšností ohroženému ve stoupajícím počtu případů. Takovou situaci nelze na základní škole považovat ani za zdravou, ani za přirozenou.

Ještě před několika desetiletími školní neúspěšnost nemusela nutně předznamenat celý další život člověka, ale nyní, a zejména v budoucích letech tomu tak bude těžší. V dnešní komplexní, složitě době budou mít lidé bez dosažení určité laťky vzdělanosti zásadní problémy jak s pracovním uplatněním, tak se spravováním osobních záležitostí.

Nutně by proto měl vzrůst **pocit odpovědnosti za skutečné výsledky** vzdělávání na straně těch, kterým je výuka dnešních dětí a budoucích dospělých svěřena. Ačkoliv učitelé nejsou ze současného života nijak vyňati a svou práci i vlastní životy vedou za stejně náročných, často nepřehledných společenských podmínek, nezbyvá, než aby to byli oni, kdo se budou snažit dohlédnout do budoucnosti.

Následující stránky si kladou za cíl připomenout známé skutečnosti o příčinách školní neúspěšnosti a opakovaně nad nimi kriticky vážit, kde škola sama může kvalitu a efektivitu vzdělávání zlepšit, a to **ve vztahu ke konkrétnímu příjemci této společenské služby**.

Zvláštní pozornost je věnována vzdělávacím dysfunkcím, k nimž je třeba - vzhledem k jejich původu - **přístupovat jako ke kterémukoli jinému zdravotnímu postižení, tj. s respektováním projevů a omezení, které tato poškození přinášejí**. Tento přístup nijak nekoliduje s aktuální novelou školského zákona a Katalogem podpurných opatření, který v návaznosti na ni vzniká. Koncipování katalogu jinak než na medicínských kritériích nemá upozadit zdravotní původ dysfunkcí, nýbrž umožnit, aby podpora nebyla vázána výlučně na diagnózu; tím z podpory vypadávaly děti hraniční, které ji potřebovaly, ale diagnózu neměly.

Tento text v žádném případě nemá ambici být ani stručnou „monografií“ školní neúspěšnosti či specifických poruch učení. Jeho cílem je mezioborový výběr poznatků, které by bylo dobré mít v každodenní pedagogické práci na mysli a jejichž aplikace by bez dalších nákladů mohla zlepšit dosavadní školní praxi.

V Praze dne 26. dubna 2015  
Jana Lejdarová

## Hlavní příčiny školní neúspěšnosti

### Výčet hlavních příčin:

- 1) školní nezralost (opožděný vývoj)
- 2) nerozpoznané smyslové vady (sluchové, zrakové)
- 3) akutní nebo chronický chorobný stav (únava, skleslost, ztráta zájmu; i jen zbytnělá nosní mandle)
- 4) nízký intelekt
- 5) etnická odlišnost (jiné kulturní vzorce)
- 6) vliv rodiny - zanedbávání, nebo naopak neúměrný tlak, nedostatečně podnětné prostředí
- 7) vliv školy - velká neshoda v základních vzorcích žáka a učitele, stres, negativní motivace, negativní hodnocení chyby v procesu učení, nerespektování fyziologických zákonitostí učení
- 8) přecvičované leváctví
- 9) specifické vývojové poruchy
  - a) poruchy řeči (patlavost, koktavost)
  - b) poruchy čtení a psaní
  - c) poruchy chování (hyperaktivita, hypoaktivita).
- 10) náročné životní situace.

Uvedené pořadí nesouvisí ani s důležitostí, ani s četností jednotlivých příčin.

Krajním stavem školní neúspěšnosti ve školním věku je propadnutí dítěte.

Ze statistik vyplývá, že fakt propadnutí dítěte vážně ohrožuje defektivitou<sup>1</sup>.

Na tomto místě bude krátká pozornost věnována vlivu rodiny, roli intelektu, přecvičovanému leváctví, úvodu ke kapitolám o specifických vývojových poruchách a vlivu náročných životních situací. Na pozadí dalších kapitol stojí úvahy o školní neúspěšnosti, kterou produkuje školský systém sám nebo, byť v dobré víře, sami učitelé.

• **VLIV RODINY.** Z hlediska sociální psychologie jsou nejdůležitějšími vnitřními faktory funkční rodiny žebříček hodnot rodiny a osobnosti rodičů. Statisticky (diagnostický test Dunovského) je 85 % rodin funkčních; tyto rodiny své funkce plní standardně a bez větších výkyvů. **12 % rodin lze označit jako problémové;** rodina má potíže a dochází v ní k vyšší koncentraci problémových situací, ale vývoj dítěte není vážně ohrožen a ani struktura rodiny není vážně narušena.

**Bez pomoci se neobejde rodina dysfunkční (2% rodin),** kdy vážné poruchy jedné nebo více funkcí ohrožují rodinu jako systém, **je ohrožen i vývoj a prospěch dítěte a rodina není schopna situaci zvládnout a vyřešit vlastními silami.** Nabídka pomoci dysfunkční rodině je limitována možnostmi státu – ne pro každou rodinu a její konkrétní problém existuje někdo nebo něco, co by jí pomohlo.

Pouze 0,5% rodin je afunkčních, tj. takových, kde je dítě ohroženo nejen ve vývoji, ale i ve své existenci; sanace (pomoc, podpora) takových rodin je bezpředmětná, dítěti je třeba zajistit život v jiných podmínkách.

Dysfunkční rodina zpravidla umí poskytnout dostatečnou péči, avšak v další oblasti nebo oblastech se rodiče starat neumějí, nezvládají nebo z objektivních důvodů nemohou.

V rodině je přítomen prvek nedostatku výchovných podnětů. Může spolupůsobit (nemusí) hmotný nedostatek nebo jinak zhoršené základní životní podmínky. Patrný bývá prvek demoralizace.

**Učitel by měl vědět, že kritéria dysfunkční rodiny může naplňovat i rodina jiného etnika, neboť co je dostatek a co je nedostatek výchovných podnětů je kritérium většinové společnosti.**

Tradiční kulturní standard jiného etnika může být nastaven jinak, i když učitel sám má dítě připravovat pro život, jehož nároky se odvíjejí od normy většinové.

---

<sup>1</sup>Defektivita je stav, ve kterém se projevuje narušený vztah k sobě a okolí a ve kterém je narušena výkonnost. Mění se aktivity, motivace, potřeby a hodnotový systém, v jakém se jedinec pohybuje. Může

k ní dojít za stavu, kdy jedinec pocítuje, že byl postižen významnou ztrátou společenských vztahů. Ve svých důsledcích přestává být defektivita záležitostí jedince a stává se záležitostí společenskou.

• **VLIV INTELEKTU.** Přibližně 15 % populace se pohybuje na pomezí mezi normou a lehkou slabomyslností. Psychopedie (obor zabývající se výchovou a vzděláváním osob mentálně retardovaných) toto pomezí označuje jako slaboduchost.

Slabomyslnost (oligofrenie) je nejméně v polovině případů vrozená (50-60%), pod 10 % připadá na porodní úrazy mozku, 25-30% připadá na úrazy hlavy, záněty mozku, nervová onemocnění, poruchy metabolismu a poruchy žláz s vnitřní sekrecí.

**Jedinec s lehkou mentální retardací může dosáhnout nejvýše rozumové úrovně odpovídající věku 10 let, jedinec se střední mentální retardací odpovídá rozumové úrovni nejvýše 6 let, pro jedince s těžkou mentální retardací je maximální hranice rozumových schopností na věku dvou let.**

**Dětem s lehkou mentální retardací jsou vyhrazeny současné praktické školy.**

Typické projevy slabomyslnosti:

- neschopnost správně naslouchat a pozorovat (při dobré kvalitě zraku a sluchu);
- labilní pozornost zaměřená na pudové potřeby;
- myšlení může být abstraktní, ale **NEMŮŽE DOSÁHNOUT K MYŠLENÍ LOGICKÉMU;**
- zvýšená sugestibilita;
- zvýšená vzrušivost; jednoduchost citových prožitků;
- malá síla spontaneity, tj. akcí Z VLASTNÍHO VNITŘNÍHO MOTIVU, malá míra tvořivosti;
- řeč se podle stupně postižení pohybuje na škále jednoduchých vět až afektivních zvuků (zvuků odpovídajících hnutím myslí, vybočením z rovnováhy); časté poruchy řeči;
- nízká schopnost navazovat kontakty;
- nedostatky v pohybových dovednostech; časté potíže s držením těla a chůzí;
- bizarní zájem o okolí a různé činnosti;
- náchylnost k onemocnění srdce, nízký věk dožití.

**Pro učitele je důležité vědět, že vedle skutečné slabomyslnosti existuje tzv. pseudooligofrenie, zdánlivá slabomyslnost, která je důsledkem (výběr příčin):**

- zanedbanosti,
- patologie prostředí,
- dlouhodobé deprivace základních psychických potřeb (hospitalismus<sup>2</sup>),
- přehnaných nároků na dítě (vedou k neurotickým projevům a negativismu),
- odmítání dítěte (vede k autistickým rysům, odcizování se),
- nerozpoznaných smyslových poruch, nejčastěji sluchových (brzdí vývoj intelektu),
- citových poruch (projevují se mj. nesoustředěností a nepozorností, nebo otupělostí a nezájmem).

**Jestliže je jedincům, jejichž projevy odpovídají obrazu slabomyslnosti, aniž by mu odpovídala jejich inteligence, věnována patřičná pozornost, změna je velmi dobře možná.**

Učitel zpravidla záhy pozná, zda dítě je, nebo není schopné logické úvahy. Bylo popsáno, že při skutečné slabomyslnosti jedinec není logického uvažování schopen. Pokud logické úvahy schopen je, každá činnost podporující myšlení je pro dítě záchranným kruhem.

• **VLIV PŘECVIČOVANÉHO LEVÁCTVÍ** se může projevit motorickým neklidem, neurózami, koktavostí, odporem ke škole, výkyvy nálad a pozornosti, neobratností, různými tiky a paměťovými „okénky“.

Podíl dětí, jejichž školní neúspěšnost založilo precvičované leváctví, naštěstí klesá.

Lateralita (vyhraněná přednost levé nebo pravé ruce) se vyvíjí v čase – na uchopování předmětů, lžíce, tužky, podávání ruky, nácviku psaní. O leváctví mluvíme tehdy, když dítě postupující úkony stále

<sup>2</sup> *Hospitalismus je stav vývojové retardace způsobený pobytem dítěte v zdravotnickém nebo jiném ústavním zařízení, kde pobyt přerušuje citové vazby v rodině; jindy je to stav způsobený dlouhodobou deprivací základních psychických potřeb dětí žijících v ústavním, ale někdy i v rodinném prostředí.*

*častěji dělá spíše levou rukou. U některých lidí zůstane laterální nevyhraněná, jen s menší převahou jedné nebo druhé ruky. V obou případech, laterality vyhraněné i nevyhraněné, se tento stav ustálí ke konci předškolního věku a před nástupem školní docházky jej lze většinou bezpečně zjistit.*

#### • VLIV SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ, CHOVÁNÍ A ŘEČI

*Specifickými vývojovými poruchami souhrnně označujeme určité poruchy učení, řeči a chování, které znesnadňují vzdělávání. Následující kapitoly se jimi zabývají proto, že jsou jednou z významných příčin školní neúspěšnosti. Týkají se jak dětí, kterým byla některá z těchto poruch diagnostikována, tak dětí, kterým diagnostikována nebyla, ale které svými projevy (vyplývajícími např. z nepodnětného rodinného prostředí) stojí na pomezí mezi předpoklady k učení normálními a ztíženými.*

*Výraz „specifický“ odkazuje k tomu, že se týkají pouze části dětské populace, výraz „vývojový“ odkazuje k tomu, že se jedná o poruchy vyskytující se v průběhu vývoje, z nichž některé s tímto vývojem i odezní.*

Druhy poruch (výběr)

##### a) Poruchy učení

- DYSLEXIE (porucha čtení),
- DYSGRAFIE (porucha psaní),
- DYSORTOGRAFIE (porucha pravopisu),
- DYSKALKULIE (porucha matematických schopností).

*Další, zde neuvedená označení existují pro dílčí projevy SPU nebo ADHD.*

*Laicky bývá pojem dyslexie používán pro specifické poruchy učení jako takové.*

##### b) Poruchy řeči

- **patlavost (vady výslovnosti),**
- **koktavost (neuróza projevující se v řeči),**
- **neurotická nemluvnost (neurotické zábrany mluvit, číst, popř. i psát na veřejnosti, v přítomnosti autoritativní osoby nebo dospělé osoby vůbec).**

##### c) Poruchy chování

- **hyperaktivita (nadměrná aktivita),**
- **hypoaktivita (utlumená aktivita).**

#### Jiné důležité příčiny, které mohou vést k poruchám chování

*• K poruchám chování je na tomto místě účelné zmínit pojem problémová mládež. Označují se jím takové poruchy chování, v jejichž pozadí stojí VLIV PROBLÉMU V DOSPÍVÁNÍ. Jedná se o 5-10% populace. Tito mladí lidé se svým chováním a jednáním vymykají ze sociálních norem, které nepřijali. V důsledku nedostatečné socializace mají nedostatek etických zásad a zábran. Jestliže je tento stav dán vnějšími příčinami, prostředím, nejedná se o skupiny patologické; možnosti korekce při změnách ve vnějších podmínkách jsou dobré (etopedie).*

*• S nežádoucím chováním souvisí také otázka VÝZNAMU POHYBU a jeho postavení v současné škole. Somatopedie (nauka o výchově a vzdělání jedinců tělesně postižených nebo oslabených) říká, že pohyb = život. Pohyblivost je projevem zdraví. Pohyb je spojen s rozvojem psychiky, řečových a smyslových funkcí a s jejich sladěním. Z toho vyplývá, že pohyb je přirozenou součástí učení, jakkoli bývá ze školy spíše vytlačován. Potlačování pohybu živého dítěte vede k tenzi, která blokuje jeho aktivitu jako takovou, vč. aktivity rozumové. Pohyb je přitom jak dítětem vítaným, tak účinným způsobem, jak rozumovou aktivitu podpořit (znázorňování pohybem, manipulací s předměty).*

• *Dalším významným zdrojem nežádoucího chování dítěte mohou být tzv. náročné životní situace (pojem z oboru sociální práce), o nichž se následně uvádějí základní informace.*

#### • VLIV NÁROČNÉ ŽIVOTNÍ SITUACE

*Náročná životní situace je taková situace, ve které je životní rovnováha člověka porušena částečným nebo úplným neuspokojením některých základních životních potřeb. Pozitivním prvkem těchto situací je, že mobilizují síly člověka a motivují ke změnám. Označujeme je jako frustraci, deprivaci a stres.*

*FRUSTRACE je neuspokojení krátkodobé; překážku lze překonat, i když s vynaložením velkého úsilí.*

*DEPRIVACE je dlouhodobé neuspokojování některých potřeb (citových, psychických, sociálních, ekonomických), které vždy zanechává následky na psychice; tyto následky člověka zpravidla doprovázejí celý život.*

*STRES je stav psychické zátěže, kterou v procesu uspokojování způsobil rušivý faktor/faktory.*

*Je to odpověď na nadměrnou zátěž jakéhokoli typu. Při dlouhodobém působení vyvolává psychosomatické důsledky.*

*Různí lidé, kteří se ocitli nebo trvale žijí v náročných životních situacích, na tyto situace reagují až překvapivě podobnými způsoby. Učitel se s těmito způsoby bude setkávat i u dětí, proto je dobré, aby o nich měl orientační povědomí.*

*Maladaptivní (neplnohodnotné) strategie, kterými se člověk s náročnými životními situacemi běžně vyrovnává, jsou agrese, nebo únik. Ostatní strategie jsou od těchto dvou základních odvozené.*

*Mohou to být:*

- egocentričnost (vnímání sebe sama jako centra světa; fyziologická je do 3 let a ve stáří),
- identifikace (ztotožnění se, s někým nebo něčím; čím silnější identifikace, tím snadnější manipulovatelnost),
- projekce (promítání vlastního negativního do druhých, s cílem ospravedlnit, omluvit sebe sama, ochránit sebe sama před špatným svědomím),
- izolace (fyzická nebo vnitřní),
- regrese (únik do dřívějšího vývojového období),
- fixace (stereotypní reakce, neschopnost změny směrem k přiměřenějšímu chování).

*EGOCENTRIČNOST. Od egocentričnosti lze dítě dost dobře odvádět zapojením do jakékoli aktivní činnosti - zapomene na sebe - a pozitivním hodnocením - kladné pocity nutkavou potřebu soustředit se na své já ruší.*

*PROJEKCE. Při projekci se ostatním lidem přisuzují nebo jsou do nich promítány myšlenky, prožívání a chování, které připouštíme i u sebe, ale uvědomujeme si, že nejsou správné. Cílem projekce je ospravedlnění, omluva sama sebe. Dále se druhým přisuzují negativní vlastnosti, které sami sobě nepříznáme; zde je cílem projekce ochrana sama sebe před špatným svědomím.*

*Projekce zkresluje skutečnost, vina je svalována na jiného nebo na objektivní překážky. Tím přinese úlevu od negativních pocitů a tenze. Hrubě však zasahuje do meziosobních vztahů, které těmito postoji de facto znemožňuje. Učitel může dítěti v rozhovoru pomoci se v těchto postojích zorientovat (např. na vztahu s kamarádem), klidně vysvětlit, k čemu vedou.*

*REGRESE. Regresí se člověk snaží zbavit odpovědnosti, zpravidla za něco, čím se provinil. Snaží se působit dětinsky a bezbranně, předstírá, že nechápe, cítí se ukřivděně. U dětí lze tuto pozici docela dobře demaskovat; dospělý situaci pojmenuje a dá najevo, že na tuto hru nepřistupuje.*

*FIXACE. Dítě, které se stále bojí, že ho někdo „převálcuje“ (rodič, spolužáci, společnost), se chová předem s očekáváním, že nebude bráno rovnocenně a nevhodností svého chování si negativní odpověď skutečně „dobude“. Tím získá „potvrzení“ svého předpokladu a dále se pohybuje v tomto začarovaném kruhu. Není přítom podstatné, z jakých důvodů původně k fixaci došlo (např. problémy s poruchami učení či ADHD).*

## PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI

### EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

*Jedinou cestou z ní je prožít korektivní zkušenosti - přes veškerou provokaci prostě negativní odpověď neposkytnout.*

## **II. SPECIFICKÉ PORUCHY ŘEČI**

opožděný vývoj, vady výslovnosti, agramatismus

• **VÝZNAM ŘEČI.** Řeč je základnou pro vývoj II. signální soustavy. Umožňuje abstraktní a logické myšlení, stejně jako vývoj morálních lidských hodnot. Úroveň mluvního projevu do značné míry ovlivní úspěšnost člověka ve styku s ostatními lidmi. Mluvit se dítě učí podle osob, s nimiž se má rádo.

Rozvoj řeči vážně komplikuje její **opožděný vývoj** nebo **vady výslovnosti**; obojí je důsledkem vad v prostředí a u mluvních vzorů; zabývá se jimi logopedie. Příčinami opožděného vývoje řeči mohou být poruchy sluchu, slabomyslnost, nedostatek mluveného slova v prostředí, poruchy zraku (asi 30% řeči chápeme očima), citové problémy (zraňující výchova, nezáměr), popř. orgánový defekt (vyloučí se vyšetřením u foniatra).

**Agramatismus (neschopnost tvořit a používat správné gramatické tvary) a neschopnost tvořit větu ve věku kolem 6 let ukazují na rozumový deficit.**

**Řeč se fixuje asi v 7 letech.** Tzv. patlavost (vadná výslovnost jedné nebo více hlásek) může být fyziologická do 5 let. I když přetrvává déle, dítě nesmí být jakkoli napomínáno nebo zesměšňováno, stejně jako je nevhodné k němu přistupovat jako k pacientovi. Chybou je absence odborné pomoci (člověk s fonetickými znalostmi a správnou výslovností). Nemají se přeceňovat ani případné příčiny orgánové (i při velkých deformacích lze mluvit bez vad výslovnosti).

**Dnes je i na začátku školní docházky výskyt vad výslovnosti značný – téměř u 25 % dětí.** Při volbě vhodného způsobu nápravy se rozlišuje, zda dítě vady ve výslovnosti u sebe a druhých slyší, neslyší, nebo je slyší u druhých, ale ne u sebe (bývá spojeno se schopností slyšet falešný zpěv – u sebe, druhých, nebo vůbec). **Příznivé je, že vady výslovnosti neovlivňují porozumění textu.**

**Poruchy řeči a jejich náprava patří zásadně do rukou logopeda.**

## **III. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)**

dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie

**Specifické poruchy učení jsou poruchy doprovázející osvojování čtení, psaní a počítání, popř. i ostatních dovedností. Mají původ ve stavu mozku, kdy některé jeho funkce související se vzděláváním jsou oslabeny, popř. kdy chybí nebo je oslabena schopnost různých částí mozku spolu spolupracovat, aniž by příčiny tohoto stavu spočívaly v intelektu.**

Specifické poruchy učení jsou častým průvodním jevem tzv. lehké mozkové dysfunkce - drobného poškození mozkové tkáně způsobujícího odchylky od správné funkce. Předpona **DYS** tady znamená „špatně fungující“ a naznačuje **funkci narušenou nebo neúplně vyvinutou.**

**DYSLEXIE je omezená způsobilost naučit se běžnými metodami číst.** Nejvýraznější příčinou těchto potíží jsou nedostatky v pravolevé orientaci vedoucí k zaměňování písmen a slabik. Problém slovo přečíst pochopitelně vede k problému slovu porozumět a interpretovat ho. Je to dysfunkce nejčastější, a také nejzávažnější. Bývá spojena s dalšími poruchami, především dysgrafií.

Neschopnost číst může být dlouho neobjevena – dotyčný čtení předstírá, ale odřikává z paměti.

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI  
EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.



*Dyslexie je založena geneticky, gen zapříčiňující dyslexii byl objeven v r. 1998. Je to stejný gen, který řídí imunitní systém, což odpovídá zkušenosti, že děti s lehkými mozgovými dysfunkcemi a specifickými poruchami učení jsou náchylnější k alergiím a infekcím.*

#### Důsledky dyslexie pro osobnost dítěte

*Dyslexie je dysfunkce nejčastější, a také nejzávažnější; bývá spojena s dalšími poruchami, především dysgrafií, a to tím častěji, čím je porucha těžší. Důsledky dyslexie jsou pro jedince globální, protože neschopnost naučit se číst vede k nemožnosti osvojit si poznatky z kteréhokoli předmětu.*

*Potíže se čtenářstvím vyvolávají různé citové problémy a potíže s učením se pak promítají do celkově negativního vztahu ke škole, učitelů a spolužákům, zvláště pokud je vystavují posměchu. Narušené sebevědomí snižuje zájem o práci, a dítě pak často neuplatní ani ty schopnosti, které narušeny nejsou. Celkové výsledky jsou slabší, než je v jeho možnostech, někdy až k celkovému úpadku.*

#### Obraz dyslektického čtenáře

*Čte nepřesně, text přeskakuje, vrací se, čte dvakrát - jednou pro sebe, jednou nahlas, mezi slovy dělá velké odmlky. Nepoznává všechna písmena, vynechává je nebo přidává, je nejistý. Zaměňuje tvary písmen, zejména "b-d-p". Přehazuje pořadí písmen a slabik, vč. změn směru čtení (tašky – šátky) a přeskakování mezi řádky (nahoru a dolů). Obtížně rozlišuje sluchem i výslovností tvrdé a měkké slabiky. Při čtení je patrná námaha, napětí, nejistota, vzrušení. Často smysl přečteného slova nechápe, a i když přečtená věta nedává smysl, nepřijde na to, ať už jednotlivá slova četl správně, či nikoli. Jindy hádá slova z jejich částí, domýšlí z kontextu.*

#### Náprava dyslexie

*Náprava dyslexie spočívá v cvičeních jemné motoriky a nácviku koordinace pohybů se zrakem.*

*Metody nápravy jsou dobře zpracovány: obtahování písmen a slov, čtení pomocí okének, práce se skládací abecedou, barevné odlišování písmen, čtení po slabikách, cvičení očních pohybů.*

*DYSGRAFIE je snižená schopnost naučit se psát následkem nedostatečné schopnosti rozlišování tvarů písmen. Typickým projevem je neobratné písmo zpravidla s velkým množstvím chyb, až k nesrozumitelnosti zápisu (tyto děti po sobě přečtou zpravidla ještě méně než někdo druhý).*

*Chyby, které dysgrafik dělá při psaní, jsou analogické těm, které dělá dyslektik při čtení, tj. chybuje v pravolevé orientaci, vynechává písmena, slabiky a interpunkci, písmena deformuje, nepamatuje si je. Píše pomalu, za patrného napětí (křečovitě držení psacích potřeb), psaní jej velmi unavuje.*

*Psaní dlouho není automatizováno.*

*Je nutné počítat s tím, že dítě, které se s obtížemi učí psát, nebude ani dobře kreslit. Mívá problém napodobit předlohu. Kresba bývá na úrovni věkově mladšího dítěte. Při kresbě postavy jsou nápadné disproporce jednotlivých částí těla, připojení jednotlivých částí na špatném místě, opomenutí podstatných detailů, bizarní tvary, obtíže s členěním plochy papíru.*

*Dosavadní výzkumy přičítají dysgrafii z 20% genetickému původu, z 50% jako průvodní jev u dětí s lehkými mozgovými dysfunkcemi a z 15 % oběma těmito příčinám současně. V případě obou příčin současně je náprava velmi obtížná. Zbývajících 15% se přičítá přecvičovanému leváctví, neurózám a jiným nebo nezjištěným příčinám.*

**DYSORTOGRAFIE je narušená schopnost osvojit si a uplatňovat pravopisná pravidla.**

*Bývá úzce spojena s dyslexií, často se od ní ani nerozlišuje. Dítě zaměňuje písmena, která jsou si opticky podobná -"b" a "d", zaměňuje velká a malá písmena, "i" a "y", "s" a "z", píše velká písmena tam, kam nepatří, vynechává interpunkci, slabiky, slova komolí. Příčinou je stejné nedokonalé zrakové rozlišování tvarů jako při čtení. Problém s vybavováním si podoby písmen vede k zaostávání v tempu. Dítě pak některé hlásky i slabiky vypouští, aby tempu třídy stačilo.*

**Pozor - uvedené problémy se projevují jen u diktátů, opis může být zcela bez problémů!**

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

**DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.**

**DYSKALKULIE** je **neschopnost naučit se počítat**, i když po intelektové stránce dítě učivu stačí. Podstatou problému je, podobně jako u dyslexie, směrová záměna, zde směrová záměna číslic (12 čte jako 21).

Dyskalkulie může postihovat všechny, nebo jen některé matematické funkce. Nejčastěji dítě není schopno pochopit symbolickou povahu čísla. Neumí počet předmětů slovně označit, ukázat na prstech a zapsat číslicí, a opačně - určit číslicí zapsaný počet. Počet předmětů neumí odhadnout, neumí porovnat dvě skupiny a určit, čeho je víc. Někdy zaměňuje i základní symboly (+, -, x, :).

Dyskalkulie je vzácná. Kromě toho se obtížně odlišuje od snížených schopností žáka v důsledku školní nezralosti, zanedbanosti či celkově snížených rozumových schopností.

S dítětem postiženým dyskalkulií je třeba mimořádně dbát na zásadu názornosti – používat co nejvíce pomůcek a různých didaktických technik.

**Základní doporučení:** Pokud v laickém povědomí pojem dyslexie splývá s ostatními poruchami, z výše popsaného je patrné, že obraz ostatních poruch je skutečně dyslexii velmi podobný, jen „materiálem“ zde není čtení, ale písmo nebo čísla. I bez detailní znalosti jednotlivých poruch pro účinný přístup k dítěti postačí pochopení, že potíže spočívají v pravolevé orientaci (b-d), resp. že dítě jak při čtení, tak při psaní různě „mění směr“, někdy i nahoru a dolů, a vznikají mu tak ať už při čtení nebo v písmu přehozené, vynechané nebo zkomolené hlásky či slabiky, a že **čtení a psaní jsou z tohoto důvodu činnosti pro dítě hodně náročné, často vysloveně stresující a silně se dotýkající jeho sebevědomí.**

## **IV. SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ**

Specifické poruchy chování zapříčiňuje funkční nezralost centrální nervové soustavy, ke které došlo vlivem drobných poškození tkáně mozku v prenatálním vývoji, při porodu nebo v poporodním období (infekce v těhotenství, těžký porod, onemocnění novorozence, úraz hlavy). Důsledkem těchto poškození jsou některé funkce mozku narušené nebo neúplně vyvinuté. Následkem těchto poškození také mozek nevyzrává rovnoměrně a chybí nebo je oslabena schopnost jeho různých částí spolu spolupracovat, aniž by byl příčinou nižší intelekt.

Podíl dětí se specifickými poruchami chování mezi dětmi školně neúspěšnými se z různých zdrojů značně liší. Ještě více se liší údaje o podílu dětí s LMD mezi celou školní populací - nejčastěji se uvádí údaj kolem 10%. V každém případě se jedná o čísla vypovídající o tom, že takové dítě, popř. několik takových dětí najdeme v každé školní třídě.

Na akademické půdě se pro specifické poruchy chování prosadily zkratky ADHD (Attention-Deficit Hyperactive Disorder) - hyperaktivita s poruchou pozornosti - a ADD (Attention-Deficit Disorders) - syndrom nedostatečné koncentrace pozornosti bez hyperaktivity. V praxi není terminologie zcela ustálena; původní pojem LMD (lehká mozková dysfunkce) zahrnuje širší spektrum možných obrazů poruchy, např. ne každé dítě s LMD je hyperaktivní a ne každé hyperaktivní dítě má poruchu pozornosti. Mnohé děti, které se pod obraz LMD „vešly“, z nové terminologie vypadnou; řeší se to zaváděním dalších úzce vymezených diagnóz. Pod zkratky ADHD a ADD se také zahrnují i poruchy pozornosti a hyperaktivita, jejichž původ nutně nespočívá v poškození mozku. Poškození se prokáže vyšetřením, při kterém se v postižených místech zobrazí snížené množství mozkové tkáně a odchylky v uspořádání nervových spojení. Snížené množství tkáně způsobuje, že mozkem v těchto místech protéká méně krve; menší množství krve znamená nedostatečné zásobování buněk kyslíkem, což způsobuje odchylky v elektrické aktivitě mozku.

Následkem je **patologické zvýšení či snížení dráždivosti nervové soustavy, nejtypičtější se projevující psychomotorickým neklidem a emocionální nestabilitou** - neschopností udržet pozornost,

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.



zhoršenou paměť, poruchami motoriky a řečovými vadami. Při učení vede **k nápadnému nepoměru mezi mírou výkonnosti a mírou rozumových schopností**; tento nepoměr je hlavním kritériem pro diagnózu ADHD - hyperaktivitu spojenou s poruchou pozornosti, které **znesnadňují kontrolu chování** a někdy jsou dále **spojeny s výrazným motorickým neklidem a impulzivním jednáním**, a ADD pro děti, kde dominující potíží je **porucha pozornosti**. Tato drobná poškození jsou nejčastější příčinou jak hyperaktivity, tak specifických poruch učení. Takto postižené dítě, popř. několik takových dětí, najdeme v každé školní třídě, asi 2x častěji chlapce než dívky.

**Projevy postižení nejvíce vyniknou po započetí školní docházky a vrcholí zhruba kolem 7 let.** Odhaduje se, že postihují 4% školních dětí. Ve druhé třídě to může být až 10 %. S dozráváním nervové soustavy projevy postupně mizí, ovšem za předpokladu, že se nepřidružily výchovné chyby, které mohou potíže naopak prohloubit. V případě, že projevy nejsou v dětství kompenzovány, v dospělosti mohou stát za studijním, pracovním a společenským selháváním.

#### **HYPERAKTIVITA (variabilní obraz)**

Hyperaktivita se projevuje celkovým neklidem, nadbytkem tělesných pohybů, impulsivností, popř. též agresivitou. Dítě jedná zbrkle, reaguje bez rozmyslu. Mívá potíže se soustředěností. Nebývá dostatečně vytrvalé, snadno se unaví. Není schopné klidně sedět. Jedná bez zábrán, často v něm propuká hněv, zlost. Je náchylné k neurotickým projevům. Při vyučování vstává, kleká si, někdy se válí pod lavici, přechází po třídě a opouští vlastní práci. Hůře se začleňuje do kolektivní činnosti, častěji porušuje školní řád.

#### **Vhodný přístup k hyperaktivnímu dítěti:**

**Omezit rušivé podněty.**

**Preventivně umožňovat dostatek pohybu, pohybovou aktivitu netlumit.**

**Časté přestávky.**

**Nechtít od dítěte sliby, že se „polepší“ – umí sice rozlišit, co je správné a a co ne, ale pod tlakem svých potíží nebude schopné tyto nároky naplnit.**

#### **HYPOAKTIVITA (variabilní obraz)**

Hypoaktivita je oproti hyperaktivitě ojedinělejší. Je pro ni typická pasivita, neprůbojnost, podprůměrná výkonnost, opožděné reagování. Kvůli těžkopádnému myšlení a malé nápaditosti tyto děti bývají viděny jako líné nebo hloupé. Dítě je neobratné v hrubé i jemné motorice, mívá poruchy řeči. Je citově labilní, a to na škále od plachosti až k jednání bez zábrán. Nové a konfliktní situace nebo negativní reakci okolí řeší ještě větším útlumem a netečností. Pomalost dítěte při některých činnostech až k ustávání v práci, při které však dítě působí klidným dojmem, jako by žádné problémy nemělo, může působit provokativně. Při jakémkoli nátlaku na urychlení činnosti se však stahuje do sebe, přestává pracovat, nedává na sobě znát žádné pocity a přestává reagovat.

#### **Vhodný přístup k hypoaktivnímu dítěti:**

**Individuální tempo práce.**

**Klidné pracovní prostředí.**

**Tolerovat nižší pracovní výkon.**

**Nezájem a odmítání komunikace nepovažovat za provokativní.**

**Nenaléhat, nenutit k rychlejšímu postupu, neosočovat z lenosti.**

#### **ŠIRŠÍ VARIABILNÍ OBRAZ DÍTĚTE s drobným poškozením mozku (LMD)**

(Variabilní znamená, že ne všechny znaky jsou přítomny u každého dítěte + že různé znaky se u různých dětí vyskytují v různé míře; celkový obraz konkrétních dětí s tímto postižením je tak velmi rozmanitý).

Dítě je enormě živé, v neustálém pohybu, nevydrží na místě; na židli se neustále vrtí, poposedává, pobíhá kolem. Nedokáže soustředěně pracovat, vyrušuje, vykřikuje. **Je trvale drážděno k vykonávání všeho možného a k nekonečnému mluvení.**

Postižené dítě má **rychlé reakce a rychlé přecitlivěle prožívání**, s extrémními změnami nálad. Své emoce nedokáže ovládnout, reaguje překotně, nepřiměřeně. **Impulsivita, ve své podstatě netrpělivost, se výrazně projevuje při hovoru** - skákáním do řeči, překřikováním, neposloucháním pokynů. K tomu přistupuje **roztěkanost v rozhovoru** – není schopné držet se tématu, nevnímá, co druhý říká, nechá se lehce rozptýlit. Živelné, impulzivní jednání se projevuje i tak, že dítě sahá na to, na co by nemělo, bere věci druhým z ruky, je mu zatěžko počkat, až na něj přijde řada, **vrhá se do situací, aniž by zvážilo rizika a nebezpečí**. Může být agresivní, či naopak výrazně pasivní, někdy je naopak citově oploštělé, povrchní a netečné.

**Vnímání je nepřesné** – soudy a úsudky tvoří, aniž by vůbec použilo poznávací funkce; informace je neschopné utřídit, promyslet a zapamatovat si je. **Může mít výpadky paměti**. Mívá potíže s orientací v prostoru, je tělesně i řečově neobratné.

**Pozornost je rychle unavitelná, snadno narušitelná jakýmkoli podnětem**. Není schopné plánovat, **pracovní výkony jsou nerovnoměrné** – duševní výkonnost kolísá, chybí vytrvalost. **Cílevědomá soustředěná činnost, a tedy i každé učení, jsou pro ně nesmírně náročné**. Špatně se podřizuje autoritě, je **familiární**. Mívá potíže s respektováním společenských pravidel a nedovede spolupracovat, což obojí komplikuje jak navazování kamarádských vztahů, tak vztahy v rodině.

Hrozí zvýšené riziko úrazů.

Důsledkem poruchy pozornosti jsou časté chyby z nepozornosti, práce je nepromyšlená, zbrklá, neuspořádaná, celkově chaotická. Typické jsou **rozlitanost, nedotahování rozdělané práce, nespolehlivost**, absence organizačních schopností a **zmatečná pracovní morálka**.

Největší problémy ve výuce dělá psaní, pracovní vyučování, výtvarná výchova, laboratorní práce a často i sport, tedy všechny činnosti, ve kterých je překážkou horší zručnost a obratnost. Dítě je však neohrabané i při běžných úkonech sebeobsluhy – má potíže s oblékáním, stolováním, udržováním čistoty a pořádku. V důsledku posměchu spolužáků a negativního hodnocení dospělými trpí poruchami sebevědomí.

**Konfrontace s vlastní neschopností a neúspěšností způsobuje složité vnitřní konflikty, které dítě řeší agresivitou, únikem do nemoci, záškoláctvím, denním sněním, odmítáním samostatnosti a záměrným snižováním se na úroveň menších dětí.**

### Podrobnější obraz problémů s motorikou

Snížená obratnost se projevuje ve všech tělesných pohybech a v manipulaci s jakýmkoli předměty - přiborem, tkaničkami, psacími potřebami, zapínáním oděvů. Dítě je schopné si osvojit dílčí pohyby, ale nedokáže je skloubit (typicky potíže při výuce plavání nebo jízdě na kole). Vážně vytváření zautomatizovaných pohybů. Je zhoršena pohybová paměť – dítě např. pracovní pohyby neumí zopakovat. Tělesné úsilí je doprovázeno mimovolnými, nechtěnými pohyby, dítě si "pomáhá" i jazykem. I jednoduché úkony doprovází zvýšené svalové napětí. Vzhledem k výše popsanému se **často ztrácí zájem o manuální práci**. Pokud porucha přetrvá do dospělosti, postižený nezvládá například řídit auto.

### DOPORUČENÍ, JAK S TAKTO POSTIŽENÝM DÍTĚTEM JEDNAT

- „**NEPŘEVYCHOVÁVAT**“ – není to možné. Každý, kdo je s takovým dítětem v kontaktu, si musí uvědomit, že jde o zdravotně postižené dítě a je **mimo rámec schopností dítěte, aby se bez pomoci chovalo jinak. Je nesmyslné jej za projevy postižení trestat**, obviňovat jej z lenosti, spěchat na něj či na něj vyvíjet tlak. **Veškeré negativní projevy vůči dítěti jeho situaci zhoršují**.
- Mít k dítěti **POZITIVNÍ PŘÍSTUP**; součástí tohoto přístupu je chválit za maličkosti a nevytýkat nedostatky vyplývající ze slabých stránek souvisejících s postižením.
- **NAMÍSTO KLADENÍ STRIKTNÍCH POŽADAVKŮ** je třeba se naučit s dítětem **SPOLUPRACOVAT**.
- **ŠÍŘIT KLID**. Najít pro konkrétní dítě nenápadný způsob, jak ho lze účinně uklidnit.
- Ústa vytvářejí atmosféru, zatímco oči vytvářejí vztahy. Být si vědomi, že sympatie a antipatie vyjadřujeme z 55% obličejem, z 38% hlasem a jen ze 7% slovy (v různých zdrojích se procenta budou lišit o jednotky). Pohled do očí vytváří intimní spojení; proto se nejistý člověk nedívá při podávání ruky do očí.
- **DÍTĚ má právo znát povahu svého postižení a MUSÍ VĚDĚT, ŽE SVÉ SPECIFICKÉ PROBLÉMY NEZAVINILO**, že nemají příčinu ani v jeho povaze, ani v jeho morálce.

## PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

- **NEŠETRIT POCHVALOU** a nevytvářet situace, ve kterých by dítě mohlo opakovaně selhávat. Musí zažívat úspěchy.
- Když se vytýká, tak **VYTÝKAT KONKRÉTNĚ**; přesně popsat, co je špatně a jak jinak má postupovat. Nekonkrétní výtka (pořád jen zlobíš) je demotivující – dítě dá dospělému za pravdu, ale jestliže si samo se sebou neví rady, přestane se o cokoli snažit.
- **BÝT DŮSLEDNÝ**. Důslednost přináší pocit jistoty. Důslednost nezaměňovat za tvrdost či vyžadování slepé poslušnosti.
- **NEPŘETĚŽOVAT** dítě ani doma, ani ve škole. Dítě nemůže dohnat doma to, co ve škole zameškalo. Musí mít dostatek času na odpočinek. Doporučuje se častá změna činností a náplně práce.
- Učit by se mělo "**málo a často**", dlouhodobá zátěž je nevhodná.
- **Výkon by měl být hodnocen zásadně s ohledem na možnosti dítěte, nikoli na běžnou normu.**
- **Při jednání s matkou dítěte mít na paměti, že sebehodnocení matek je postaveno na vidění kvalita dítěte = kvalita sebe sama. Proto dítě vždy nejdříve pochválit a vyzdvihnout nějakou jeho přednost nebo úspěch, pak teprve mluvit o potížích.**

## **V. MOTIVACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ**

*Pokud má současná škola rezervy k zefektivnění svého působení a pokud jí lze připisovat podíl na školní neúspěšnosti vlastních žáků, změna není možná bez aplikace těch poznatků o motivaci lidského chování, které dosud nemají místo odpovídající jejich významu v každodenní praxi.*

- V psychologii se stavem motivace rozumí stav probuzeného vnitřního puzení (tlaku, hnání) k nějaké činnosti. Spouštěče tohoto stavu označujeme jako motivy (motivační činitele). Při běžném používání pojmy motiv a motivace splývají, prolínají se nebo zaměňují. Pro pedagogické účely je motivací chápána **vnitřní pohotovost k činnosti, ochota spolupracovat a ochota se aktivně zapojit.**

### Aktivita a motivace ve vzdělávacím procesu

- **Je prokázáno, že organismus je přirozeně aktivní.** Každý člověk má svou průměrnou úroveň aktivity, kolem níž kolísá. Mají na ni vliv genetika, věk, pohlaví, stav neurohumorálního systému, emoční hladina, proces trávení (vč. probíhajících diet), požití omamných látek. Hladina aktivity je měřitelná na EEG a **je prokázáno, že rušivě působí hladina příliš nízká i příliš vysoká**; maximálního výkonu lze dosáhnout na střední hladině aktivity. Silné vzrušení při výkonu vede k nedostatku kontroly a k dezintegrovanému chování.
- **Člověk NEMÁ vrozené způsoby a téměř veškeré chování,** kromě počátečního instinktivního, vyvolaného biologickými potřebami a sloužícího k zachování života, **je naučeno.**
- Chování se vytváří pod direktivními vlivy skupiny (konvence).
- Vědomé chování, kterým chceme něčeho dosáhnout, které má konkrétní cíl, nazýváme jednáním.
- Jednání nemusí být motivováno - v opakujících se situacích jednáme i automaticky nebo návykově.
- Aktivita nemusí odpovídat síle podnětu. Silný podnět může vyvolat i útlum nebo aktivitu příliš širokou a neuspořádanou.
- Motivace má fyziologické základy; limbický systém vyhodnocuje, zda činnost vyvolává pocity příjemné, nebo nepříjemné. Ve vyvolávání příjemných nebo nepříjemných pocitů tkví mj. i podstata účinnosti odměny a trestu, a ze stejného důvodu na nás stimul vyvolávající averzi působí jako trest.
- Některé motivy máme vrozené, jiné naučené. Z větší části naučené jsou úzkost a strach. Na síle naučených motivů a jejich vlivu na chování jsou postaveny teorie učení.
- Motiv sám nutně k probuzení motivace nevede.
- Stejně tak ne každá motivace vyvolá nějaké chování, a ne každé chování je výsledkem motivace.
- Větší motivace vede k větší aktivitě.
- Při motivaci záměrné je úroveň výsledku vyšší než při motivaci náhodné.
- Otázky, co a proč motivuje lidské chování, úzce souvisejí s otázkami smyslu života.

Na motivaci mají největší vliv:

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

- potřeby (neuspokojená potřeba aktivuje),
- emoce (motivaci zesilují, nebo oslabují),
- vztah k Já (souvislost motivace se sebeúctou, sebedůvěrou a sebehodnocením),
- seberealizace (možnost být sám sebou),
- sociální prostředí (vliv rozporu mezi míněním skupiny a míněním jednotlivce),
- postoje (vliv naučené tendence jednat určitým způsobem).

### Jednotliví motivační činitelé

#### Potřeby

*Člověk se rodí s potřebou emočního a sociálního kontaktu a jejich uspokojování se od počátku dožaduje. Nedostatek nebo přesycení vyvolávají v člověku potřebu tento stav uvést do rovnováhy. Závažné neuspokojování potřeb vždy vede ke stavu zvaném frustrace.*

*Frustrace způsobená závažným neuspokojováním potřeby emočního a sociálního kontaktu narušuje myšlení, pozornost a některé tělesné pochody, ochromuje schopnost reagovat na okolí přiměřeně. Percepční pole (prostor, který jsme schopni vnímat) se zužuje na problém, čímž je vážně narušeno usuzování, schopnost problémy řešit a rozhodovat se. Chování se stává stereotypní, postrádající racionalitu, nevede k cíli, ani k přizpůsobení, spíše k dezorganizované emoční aktivitě. Člověk pocituje nechuť jednat. Frustrace může vést k úzkosti.*

*Úzkost, reakce na pocit bezmoci a ohroženého Já, se nedá racionálně potlačit. Schopnost reagovat přiměřeně je omezena ještě silněji než u frustrace. Úzkost často vede k patologickým závislostem nebo k neurotickému chování. Úzkostný člověk má zvýšenou ochranu Já, kvůli které skutečnost vnímá výběrově, mnohé vytěsňuje nebo zkušenosti zkresluje. Možnost přiměřeného přizpůsobování se je tak stejně jako u frustrací silně omezena.*

*Neuspokojení vrozených biologických potřeb vede k neklidu (potřeba vody, potravy, vzduchu, tepla, vyměšování, spánku a odpočinku, mateřské péče, absence bolesti).*

*Vrozenými potřebami člověka jsou dále potřeba aktivity svalové, smyslové a mozkové - potřeba prostoru a pohybu, potřeba manipulace, potřeba zvědavosti, potřeba senzomotorické stimulace, a vedle toho potřeba regulace, protože jak již bylo řečeno, struktura dává pocit bezpečí. Je jednoznačně prokázáno, že normální vývoj se neobejde bez fyzického kontaktu a dotyků.*

**Univerzálními potřebami (snad částečně vrozenými a částečně naučenými) jsou potřeba poznání, lásky, jistoty a uznání. Různí lidé mají tyto potřeby v různém poměru.**

#### Vztah motivace a emocí

*Předpoklad, že uspokojení nebo neuspokojení člověka je totožné s příjemností nebo nepříjemností, platí jen jako počáteční článek, motivace má jinak povahu spíše racionální. Impulsem k jednání je spíše skutečnost, že něco pro sebe posuzujeme jako dobré, vzhledem k hodnotě a účelovosti; vzhledem k příjemnosti nebo nepříjemnosti teprve druhotně.*

**Emoce nesmějí být chápány jako narušující, protože emoce mají na člověka organizující vliv a pomáhají mu vyrovnat se s nárazy okolí - ať už aktivitu na cestě k cíli posilují, nebo oslabují. Dezintegrující jsou pouze emoce vysoce intenzivní. Platí, že směr emocí (+,-) odpovídá na minulou zkušenost, kterou člověk se vztahem stimul – cíl učinil.**

#### Vztah motivace a Já

**Jádrem naší osobnosti je Já, obraz jedince o sobě sama. Je získán kontaktem s druhými lidmi.**



**Tato představa má sama o sobě značný vliv na výkon jedince i jeho mezilidské vztahy; zásadně ovlivní, jak si sami sebe vážíme, jak sami sobě věříme a jak sami sebe hodnotíme.**

Potřebu pozitivní sebeúcty má každý člověk. Sebeúcta má silný citový přízvuk a je přímo úměrná se sebejistotou. Závisí na hodnocení sebe sama a hodnocení ze strany druhých. Negativní hodnocení a ohrožení sebeúcty vyvolává pocit ohrožení, zranitelnost a špatnou přizpůsobivost.

Sebedůvěra je víra ve vlastní síly a ve schopnost neztratit směr. Vzrůstá vlivem úspěchu.

Sebehodnocení je rozpor mezi představou ideálního Já a osobním úsudkem o vlastní ceně. Tento rozpor je sám o sobě mocnou motivační silou. Sebehodnocení je přímo úměrné se sebepřijetím, ale nikoli se sebejistotou, tj. i jedinec, který o sobě má nízké mínění, může vykazovat vysokou sebejistotu, a opačně. Obecně přitom platí, že člověk nerad připouští, že je jiný, než o sobě soudil, a to oběma směry (horší, i lepší)!

Kladné nebo záporné sebehodnocení zásadním způsobem předurčuje, že lidé s opačným sebehodnocením mají jiné motivační systémy a žijí jakoby v jiných světech. Lidé se střední úrovně sebehodnocení se pohybují mezi oběma těmito světy, se silnějším tíhnutím k tomu pozitivnímu. Ve světě pozitivního sebehodnocení se člověk považuje za cenného, důležitého, aspoň tak dobrého, jako jsou ostatní. Předpokládá, že stejně jej hodnotí druzí. Cítí se schopen mít na ně vliv. Má rád nové úkoly, dobře pracuje a očekává dobrou budoucnost. Ve světě negativního sebehodnocení člověk nevidí důvod k tomu, aby byl oblíben, druhé považuje za lepší. Dává přednost jistotě, nové a neočekávané nemá rád. Výsledky své práce považuje za neuspokojivé, i když tvrdě pracuje. V budoucnosti očekává další zhoršení své situace.

Ve vztahu k sobě souvisí s motivací ještě pojem svědomí. Jsme zpravidla vychováváni v představě, že čím silnější svědomí, tím lépe. Pro duševní rovnováhu je však optimem svědomí přiměřené. **Příliš silné svědomí vede k neuskutečnitelným ideálům, slabé svědomí znemožňuje plnit povinnosti, které společnost klade a klást musí. Když si člověk v tom, co je správné, a co není, není jist, ovlivní ho mínění druhých.**

#### Vztah motivace a seberealizace (přesněji: sebeaktualizace)

Seberealizace je základní motiv člověka, tvořivá síla lidské přirozenosti, směr zdravého vývoje, ve kterém se naplňují potřeby a možnosti jedince. Směřuje k autonomii osobnosti, stejně jako k její potřebě být organickou součástí nějakého celku. Opakem člověka žijícího tímto způsobem je člověk závislý na okolí, který je pasivní, má nízké sebehodnocení, nedostatek povědomí o sobě a strach z vlastních impulsů a jejich nedostatečné kontroly.

**Mnohé teorie předpokládají, že okolí zdravý vývoj integrované osobnosti obecně spíše narušuje.**

#### Vztah motivace a sociálního prostředí

Rozpor mezi míněním jedince a skupiny vzniká disonance. Jedinec zvažuje, zda změni postoj svůj, nebo skupiny, popř. zda si najde alternativní řešení. Disonance je problematická zejména tehdy, když se má jedinec přizpůsobovat něčemu, co pro něj má negativní následky, nebo je nucen k tomu, co neodpovídá jeho poznatkům. **Disonance nevzniká při pocitu, že osoba byla k čemu donucena!**

#### Vztah motivace a postojů

Postojem označujeme připravenost reagovat určitým způsobem. Postoje dětí jsou silně ovlivněny postoji rodičů, zejména ve vztahu ke vzdělání, náboženství, válce, politice a sportu.

Postoj není jednoduše substance, má mj. složku rozumovou i citovou a člověk má silnou tendenci, aby tyto složky byly v souladu. To vede např. k selektivnímu třídění informací tak, aby jednou vytvořený obraz nenarušovaly.

## PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

### Aplikace poznatků o motivačních činitelích ve vzdělávacím procesu

*Jestliže větší a záměrná motivace vedou k větší aktivitě a lepšímu výsledku, je zřejmé, že motivace by měla být promyšlena ve vztahu ke konkrétnímu dítěti – co které jednotlivé dítě může reálně motivovat.*

*Jestliže motiv sám nutně nevede k probuzení motivace, je třeba počítat s tím, že **sám fakt špatných školních výsledků nemusí v dítěti motivaci probudit.***

*Jestliže silný podnět může vyvolat i útlum, **pětky na vysvědčení, popř. propadnutí a opakování ročníku, mohou vyvolat nikoli kýžené zlepšení, ale naopak zhoršení výsledků dříve dosažených.***

*Jestliže stimul vyvolávající averzi působí jako trest, potom **na některé, zpravidla školně neúspěšné děti, mohou jako trest působit jakékoli požadavky směřující k učení.***

*Jestliže organismus člověka je přirozeně aktivní a my stojíme před dítětem otráveným a pasivním, je zřejmé, že přirozená aktivita tohoto dítěte byla něčím narušena; naším úkolem v tu chvíli musí být přirozenou aktivitu zpět probudit, jinak učení nepřinese efektivní výsledek, protože dítě se ho nebude vnitřně účastnit. K optimální míře aktivity dítěti napomůžeme především vlastním klidným jednáním.*

*Jestliže jednání nemusí být motivováno a v opakujících se situacích jednáme i automaticky nebo návykově, pak si dítě nemusí být některého svého nežádoucího chování vědomo, popř. mu nemusí být jasné, v čem přesně jeho nežádoucí chování spočívá; můžeme ho na nežádoucí navyklé automatismy upozornit, aby si je uvědomilo, a probrat s ním, jak konkrétně by mohlo jednat jinak. K očekávání, že jen tím se jednání dítěte změní, je však třeba připomenout sílu zvyku a vliv vzoru, tedy vliv jednání jeho nejbližších.*

*Zvláštní pozornost je třeba věnovat poznatkům o důsledcích frustrace. Z hlediska logiky bychom mohli předpokládat, že čím je neuspokojení nějaké potřeby větší, tím více se jedinec vynasnaží, aby na tomto stavu něco změnil. Opak je pravdou. **Pokud je míra neuspokojení velká, zvláště dlouhodobě, racionalita se ztrácí, jedinec se stává jakousi „obětí“ svých neuspořádaných emocí a k jednání, kterým by svou situaci změnil a zlepšil, pocítuje nechuť.***

*Jestliže vrozenými potřebami člověka jsou mj. svalové a smyslové aktivity - potřeba mít prostor, pohybovat se v něm, manipulovat s věcmi, pak se vracíme k podcenění role pohybu a manipulace ve výuce, a to jak jako k ochuzení dětského vývoje o tyto možnosti, tak k následkům potlačování těchto vrozených potřeb. Dítě, které se nárokům školy v tomto ohledu přizpůsobí, je „hodné“, zatímco dítě, jehož přirozenost je silnější a jehož vrozené danosti se silněji hlásí o slovo, je „zlobivé“.*

*Jestliže současně platí, že regulace a struktura dávají dítěti pocit bezpečí, není nutné se obávat, že by dítě nebylo připraveno rozumné mantinely pro svou zvědavost a pohyblivost přijmout.*

*Informací hodnou zvláštního zřetele je zjištění, že silnějším impulsem k jednání než příjemné – nepříjemné, je vyhodnocení, zda něco pro sebe považujeme za dobré vzhledem k hodnotě a účelovosti. To je přeci něco, na čem můžeme skvěle stavět! „Jen“ je třeba dítě vtáhnout, aby se samo otázkou účelovosti a prospěchu pro sebe zabývalo. Pokud máme dobré důvody, dítě zpravidla přesvědčíme.*

*Dalším poznatkem, kterému školní prostředí nepřikládá dostatečnou váhu, je role emocí.*

*S emocemi se ve vzdělávacím procesu počítá nanejvýš v estetických výchovách. Jinak jsou chápány jako narušující, zdržující. Dětem se nedostává času na jejich zpracování a nalezení rovnováhy.*

*Současná organizace vyučování jiný přístup moc neumožňuje ani při dobré vůli učitele.*

*Jestliže směr emocí odpovídá na minulou zkušenost s podobnou věcí, **negativní přístup dítěte k výuce často bude vyplývat z této zkušenosti a strachu z jejího opakování**; bude mu však pravděpodobně opět přisuzováno zdůvodnění jiné, například lenost.*

*S podobnými projevy jako u frustrovaného dítěte se setkáme u dítěte, u nějž opakované negativní hodnocení negativně ovlivnilo jeho sebeúctu. Následkem snížené sebeúcty dítě ztrácí sebejistotu.*

***Jestliže je některé dítě dnes a denně konfrontováno ve škole s obrazem vlastní neúspěšnosti a nedostačivosti, jeho osobnostní vývoj to nemůže nepoznamenat**; úzkost, jako reakce na ohrožení vlastního Já, nebude ojedinělá. **Špatné přizpůsobování se dítěte požadavkům a představám školy se v takovém případě dá očekávat**. Škola mu však bude často připisovat důvody jiné, vč. špatné přizpůsobivosti vyplývající z etnické příslušnosti.*

*Jestliže mladší školní věk (doba odpovídající přibližně prvnímu stupni ZŠ) je dobou, ve které se sebeobraz utváří nejsilněji a jestliže tento sebeobraz je závislý na tom, jak nás hodnotí okolí, pak **ve školně neúspěšném dítěti „úspěšně“ budujeme jeho negativní sebeobraz, který ho bude provázet celý život**. Za špatnou přizpůsobivost z toho vyplývající a chování vyvolané pocitem ohrožení, které jsme snadno přisoudili jiné příčině, je dítě trestáno. Trest přitom dítě nemusí vnímat jako nespravedlivý, protože zapadá do jeho špatného sebeobrazu. Naopak, tlaku na to, aby se hodnotilo lépe, může vzdorovat - viz poznatek, že člověk nerad přiznává, že je jiný, než o sobě soudil i v případě, že se mu nabízí sebehodnocení příznivější. Jestliže čím horší sebehodnocení, tím horší sebezpřijetí, pak nekriticky dobré sebehodnocení je pro duševní zdraví dítěte lepší variantou.*

***Cestou k lepšímu sebeobrazu je posilování sebedůvěry. Učitel by se měl v každé hodině pokusit zařadit něco, v čem dítě uspěje. Zážitek úspěchu v hodinách bude silnou motivací, aby se dítě chtělo učit znovu.***



## **VI. JAK DÍTĚTI POMÁHAT K ÚSPĚŠNÉMU UČENÍ**

*Motto: Vzdělání je to, co zbude, když zapomeneme, co jsme se učili. Karel Čapek*

### **Základní škola by měla poskytnout ucelené vzdělání odpovídající různým úrovním nadání!!**

*To by mělo znamenat, že ne všechny děti se musejí v základní škole učit totéž a ne všechny děti musejí totéž zvládnout. Klíčem k učení je pak motivace, nikoli apely na vytrvalost a svědomitost.*

*Konkrétní motivy k učení se v čase mění a vyvíjejí, stejně jako člověk sám.*

#### Co dítě motivuje

- **souvislost učiva se životem, praktická užitečnost učiva**
- **formy učení, které umožňují vlastní aktivitu**
- **společná činnost v příznivém emočním klimatu**
- *starší děti: souvislost předmětu s budoucí profesí (nelze přeceňovat).*

#### Jak dítěti k učení pomáhat (formulováno jako jedna z mnoha možných variant)

1. Vytvořit bezpečné klima.
  2. Vytvořit podmínky pro pozitivní naladění a zájem dítěte.
  3. Stanovit požadavky. Stanovit přiměřené požadavky.
  4. Respektovat fyziologické zákonitosti procesu učení.
  5. Naslouchat dítěti, trpělivě je pozorovat v procesu učení
- hledat individuální způsob výkladu a způsob učení pro temperament a založení dítěte,
  - zachycovat momentální stav (únava).
6. Naučit dítě jak se učit.
  7. Děti nejsou stejné.

#### **Oslabenější nervová soustava často znamená větší vnímavost - zrakovou, sluchovou, ve schopnosti empatie. Vyšší míra vnímavosti snadněji rozptýlí, unaví, zatíží.**

8. Učivo není stejné. Co je dobré v jednom předmětu, nemusí fungovat v jiném.
9. Výměna rolí.
10. Kontrola přiměřená. Důsledná, ale lidská.
11. Každý, kdo dítě učí, by ho měl mít rád a mít k němu úctu.

#### K některým bodům podrobněji

##### **BEZPEČNÉ KLIMA**

*Pocit bezpečí přináší smysluplný řád, předvídatelnost věcí, absence pocitu ohrožení. Když se člověk cítí ohrožen (skutečně nebo domněle), jeho mozek přepne z mozkové kůry na své nižší části, v nichž žádané akademické učení nenastává. Když učitel vytvoří bezpečné klima, může dítěti poskytovat zpětnou vazbu, upozorňovat na chyby, podněcovat diskusi, učit vyhledávat informace. Jiný názor člověka, ke kterému bude mít dítě důvěru, povede mj. k potřebě porozumět - proč si člověk, kterého si vážím, myslí něco jiného než já?*

##### **VYTVÁŘENÍ PODMÍNEK PRO POZITIVNÍ NALADĚNÍ A ZÁJEM DÍTĚTE**

*zahrnuje:*

- **probouzení vnitřní motivace** a poskytování příležitostí pro motivaci spontánně projevenou,
  - **umožnění úspěchu,**
  - **pochvalu;** pochvala je mocná od rodiče i učitele ještě i ve věku středoškolském.
- Je třeba, aby pochvala měla charakter projevu uznání a ocenění, nikoli odměny.*

#### Vnitřní motivace

*• Vnitřní motivace znamená, že **dítě se učí pro radost/uspokojení** z dosažené dovednosti, z kompetence k nějaké činnosti, z průběžných výsledků své práce a také když se může učit to, o co projevilo zájem. Odměňovat není třeba; odměňování a soustředění na známky vnitřní motivaci snižuje.*

## **PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

### **EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

**DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.**



- **Vnější motivace** znamená, že se dítě učí pro známky, odměnu, vyhnutí se trestu, vyrovnání se druhým; **tak lze z člověka dostat výkon, ale ne kvalitu; dítě nechce uspět v činnosti, ale v získání odměny.**
- **Cílem učení tedy není dostat známku, ale naučit se,** pokud možno to, co budu v životě potřebovat. Klíčovým pojmem vnitřní motivace není zábava, ale smysluplnost; podmiňuje ji přiměřenost učiva a metod věku, nadání a míře zralosti dítěte, možnost vlastní aktivity dítěte, spolupráce a pohoda. **Potřeba se učit je v každém dítěti zabudována, jen je ve škole mnoho činností, které z hlediska dětí smysl nemají.**

### Umožnění úspěchu

Být úspěšný zde neznámá být lepší než druzí, ale **dělat věci na dobré úrovni svých schopností a dočkat se za to od ostatních uznání.** Ve škole dítě potřebuje uspět alespoň v nějakém předmětu, mimo školu v jakékoli zájmové mimoškolní činnosti (popř. jiné žádoucí činnosti mimo rodinu).

### STANOVENÍ POŽADAVKŮ

- Stanovení požadavků, tedy toho, co chceme, aby se dítě naučilo a za jakých podmínek, musí být přiměřené konkrétnímu dítěti. Děti jsou různé, a každému z nich škodí, jak když budou nároky příliš vysoké, tak když bude laťka příliš nízká.
- **Děti, na které se požadavky nekladou nebo se nedohlíží na jejich plnění, si cíle nekladou ani samy.** Stejný efekt přináší, pokud mezi těmi, kteří požadavky na dítě kladou, je výraznější rozpor (mezi rodiči, mezi rodinou a školou).
- Objem znalostí nevypovídá o jejich využitelnosti pro život. Ovšem myslet bez znalostí se nedá.
- Práce i učení potřebují zpětnou vazbu, aby dala směr další činnosti (pokračovat? změnit?).

### FYZIOLOGICKÉ ZÁKONITOSTI PROCESU UČENÍ

aneb Řekni mi, a já zapomenu, ukaž mi, a já si zapamatuji, nech mne dělat, a já pochopím

- Začátek vývoje dítěte je biologicky dán potřebami socializace. **Tento čas je nenávratný.**
- Fyziologický čas se zkracuje s věkem - starým „to letí“, děti mají na všechno dost času; **proto se snaží jakémukoli časovému nátlaku odolávat.**
- Na začátku každého učení stojí orientační (pátrací) reflex, který vyvolá zvědavost. Proto i v opakování musí být něco nového, přitažlivého, co tento reflex vyvolá.
- **Čím méně smyslů je do učení zapojeno, tím zdlouhavější učení je.**
- **Nové poznatky se musejí „zabalit“ do něčeho známého,** aby se nová informace v paměťových spojkách (gangliové buňce – nervové uzlině) měla čeho zachytit. Když se nezachytí, propade informačním filtrem ultrakrátké (20 vteřin) nebo krátké (20 minut) paměti. Tento proces přitom nemá být narušován dalšími novými informacemi.
- **I paměť se řídí individuální smysluplností.**
- **Kladnými city se do mozku vyplavují i látky, které nervové cesty pro průchod informací uvolňují** (enzymy acetylcholinu, které v nervové soustavě přenášejí vzruchy), zatímco **stresem** uvolněný adrenalin mozkové spoje „ucpává“.
- **Pochopení smyslu či souvislosti vyplavuje do mozku endorfin** – „hormon štěstí“. Tento proces je z fyziologického hlediska hnacím motorem učení a motivačním stimulem, abychom v činnosti pokračovali a vraceli se k ní. (Viz příjemný pocit, který nás zaplaví, když na něco přijdeme nebo něco pochopíme.)
- **U různých lidí dominují různé kanály, kterými podněty nejsnadněji vnímají** (sluchový, zrakový nebo pohybový). Inteligence založená na sluchu a písmu, které odpovídá tradiční způsob školního výkladu, se týká asi 10 – 20 % žáků a těm tento způsob vyhovuje. Pro ostatní jsou mnohem lepším paměťovým kanálem obrazy, pohyb, příběh. Běžně si to, co vnímáme sluchem, zapamatujeme asi jen z 10 – 15 %.
- **Většina toho, co se naučíme z paměti bez porozumění, se nám nepropojuje s jinými znalostmi.** Informace trčí v mozku izolovaně, bez užitku, a pak se většinou velmi rychle vytratí do zapomnění.
- **Nejvíce si toho zapamatujeme, když se snažíme něco naučit druhé (až 90%).**

### VÝMĚNA ROLÍ

## PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

*I pro slabého žáka má výměna role velký význam jak v prožití jiné sociální role, tak v tom, že potřeba někomu něco vysvětlit ho nutí učivo skutečně pochopit; vedou ho k tomu i otázky vyučovaného. Pozitivním výsledkem je i to, když si tímto způsobem uvědomí, že látce vlastně nerozumí, a že je třeba se ji učit znovu (jinak).*

### **NAUČIT DÍTĚ JAK SE UČIT**

*Naučit dítě se učit by mělo být hlavním posláním školy, protože tento proces, nikoli kvantitu učiva, potřebuje člověk celý život. Učit tomuto PROCESU je náročné; výsledky nejsou prvoplánově viditelné a měřitelné, a to jak na straně dítěte, tak v hodnocení práce pedagoga. Tento stěžejní úkol vzdělávacího procesu proto v českém školství nezapustil dostatečné kořeny, vyjma prvků, které jsou nastaveny v samotné organizaci vyučování (pracovní místo, rozvrh hodin a přestávek atp.)*

*Děti, které se procesu učení naučily, si jej zpravidla osvojily doma. Absence této dovednosti je jedním z podstatných způsobů, jak škola sama přispívá ke školní neúspěšnosti svých žáků.*

*Bližší rozbor důvodů, proč tomu tak je, přesahuje rámec tohoto textu.*

#### Pravidla efektivního učení:

- **učení musí mít nějaký řád** (hygiena učení),
- **učení se má vyhýbat bezmyšlenkovitosti** (s ní učení zabere 10x více času),
- **učení má zachovávat postupnost** - fáze řešení problému (platí pro každý věk).

#### Hygiena učení

- pro učení existuje stálé pracovní místo; v době učení by v tomto prostoru měl být klid, vyvětráno, příjemná teplota, místo by mělo být přiměřeně osvětlené a uspořádané; místo by mělo umožňovat zdravé sezení (vhodná výška pracovní plochy, podložení nohou);
- eliminuje se rušivost fyziologických potřeb (dítě má hlad nebo je přejedené, chce se mu na záchod, je mu horko, je unavené či nevyspalé);
- je zajištěn přísun tekutin, optimálně vody; nedostatek vody v organismu je sám o sobě významným faktorem způsobujícím únavu;
- vymezí se čas učení - dobou, nebo obsahem (př. půl hodiny/domácí úkol z matematiky);
- když je vymezený čas delší, střídá se doba soustředěné práce a přestávky;
- při ochabující pozornosti se předmět činnosti vystřídá s jiným (př. psaní za čtení).

#### Neučit se bezmyšlenkovitě.

*V době, kdy systém základního vzdělávání u nás vznikl (r. 1774), šlo o to, aby děti byly gramotné a aby si osvojily určité množství vědomostí, které jim měly vydržet celý život. Většinu z nich se mohly dozvědět pouze ve škole. Dnes je zásadní složkou vzdělání schopnost aktivně a samostatně informace vyhledávat, řešit problémy, hledat souvislosti, tvořit si vlastní názory a umět je obhajovat, a zejména schopnost to vše použít, eventuálně to naučit druhé.*

#### Jak se učit z tištěného textu:

- lze-li, nejdůležitější poznatky v textu označit zvýrazňovačem;
- udělat si výpisky, tj. vybrat z textu nejdůležitější poznatky a zapsat si je; zápis by měl být přehledný, čitelný, srozumitelný i s odstupem času, tak, abychom se k němu mohli vracet;
- dávat do souvislosti vědomosti z více předmětů (M+F+CH, D+lít.);
- mít postupně k dispozici přehled učiva, do kterého můžeme podle potřeby nahlížet, pokud není uloženo v paměti (přehled slovních druhů, pádových otázek, vzorečků pro obsah a objem...); jestliže se mladší dítě učí z textu již připraveného, ověřit, že všemu v něm rozumí, a nechat ho text převyprávět vlastními slovy; věcné nebo jazykové chyby v převyprávění korigovat; **to, co si dítě dokáže říct vlastními slovy, si dokáže zapamatovat a reprodukovat;**
- mít k dispozici informační zdroj, kde mohu vyhledat, co mi není jasné (slovníky a encyklopedie, internet, znalá dospělá osoba, možnost konzultace se spolužákem).

### Výpisky

• Jen málo dětí se dokáže samo propracovat k tomu, že účinně vybere z textu podstatné. Z hlediska vývojové psychologie bychom to u dítěte mladšího 10 let ani neměli chtít, jeho rozumová vývojová výbava na to nestačí, resp. museli bychom v tom případě přijímat, že „podstatné“ v očích mladšího dítěte bude vypadat jinak než to, k čemu jsme pravděpodobně chtěli směřovat („Nejdůležitější na vládě knížete Václava je, že měl korunu.“).

• Nároky na osvojované učivo v posledních desetiletích výrazně nabraly „vědecký směr“; i v učebnicích jsou dětem poznatky často předkládány v podobě, která před sebou předpokládá ZMENŠENÉHO DOSPĚLÉHO; přizpůsobení dětské mentalitě a myšlení zde zastupuje barevnost a „zábavnost“ všeho druhu, aniž by dostatečně respektovaly to podstatné: DÍTĚ NEMYSLÍ MĚNĚ, ALE JINAK! Volba obsahu učiva a jeho podání by měly důsledně odpovídat tomuto „jinak“, jinak se více nebo méně míjejí účinkem. Pochopitelné je, že u slabších dětí se účinkem míjejí více.

• O to důležitější je vedení dítěte k tomu, aby vlastním přemýšlením dokázalo z psaného textu vybrat hlavní sdělení, obsahu tohoto sdělení dalo jazykovou podobu, která je mu vlastní, a v této podobě si pořídilo zápis. Jen z takového zápisu se dokáže něco naučit a bude vědět, co říká.

Pokud výběr z textu řídí dospělý, navrhne formulaci zápisu a ověří, že pro dítě je takto srozumitelná; dítě se ve spolupráci postupně učí, jak na to.

• Je třeba promyslet formu zápisů u dysgrafiků. Zápis by mohla pořizovat osoba, která se s dítětem učí a jejíž písmo dítě přečte; významně se tak šetří silami dysgrafika, aby je nevypotřeboval na akt psaní, jestliže se potřebuje soustředit na učivo. Optimální by zřejmě bylo, aby se dysgrafik brzy naučil psát všemi deseti a zápisy si pořizoval tímto způsobem, protože potíže projevující se při psaní rukou se při psaní na počítači projevují méně. Může si tímto způsobem optimálně volit druh a velikost písma, které se mu dobře čte. Záměny slabik, částí slov a podobně na počítači opraví snáze (najde je snáze než v textu psaném svou rukou).

### OBECNÁ DOPORUČENÍ, ČEHO SI BÝT PŘI POMOCI DÍTĚTI S UČENÍM VĚDOM

• Lze se spolehnout, že přirozený vývoj každého člověka usiluje o normalitu, o uskutečnění a naplnění vlastních možností. Možnost být sám sebou tedy vede k rozvoji a zdokonalování.

• V životě je mnoho sil, které se vymykají naší kontrole. Je třeba mít dostatek důvěry v zdravý sebevývoj jedince, který se ve výchově ani práci nedá naplánovat.

• Vývoj se děje nepravidelně a ve skocích.

• Myšlení může vykvést ve volnosti, ne v rozšiřování vědomostí.

• Struktura dává vždy pocit jistoty.

• Nejistota je zdrojem stresu.

• Téměř každá činnost uvolňuje napětí.

• Každá znalost, dovednost a zkušenost nepřímo kladně ovlivňuje duševní rovnováhu.

• Nejdůležitějšími podmínkami možnosti být sám sebou možnost aktivního zasahování do okolního světa, na který jsme odkázáni, a pozitivní vztahy.

• Sebejistotu posilují projevy uznání, důvěry, úspěch v práci, přátelství.

• Posilováním sebedůvěry se snižuje míra vztahovačnosti.

• Kde je humor, tam klesá napětí. Humor je nepřítelem úzkosti.

• Tréma je strach z vlastní nedostatečnosti; zmenšuje se podpořením samostatnosti a iniciativy dítěte, projevením důvěry v jeho síly.

• Centrem našeho subjektivního světa jsou vztahy k ostatním lidem a osobní komunikace.

• Každý má potřebu být někomu užitečný. Absence tohoto pocitu je velmi nebezpečná.

• Nejméně unavuje ten, s kým mám pocit volnosti. (Šetření adaptační energií.)

• Člověk, na kterém se cítím závislý, svazuje a neurotizuje. (Šetření adaptační energií.)

• Napětí vzniká všude tam, kde se musím setkat s člověkem, který mi ublížil, zvláště má-li nade mnou nějakou pravomoc. (Šetření adaptační energií.)

### **PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

#### **EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

- Člověk nachází to, co očekává.
- Důležitou součástí „já“ je náš postoj k sobě samým, k individuálnímu sebeobrazu - jak se vnímáme, hodnotíme, jak o sobě smýšlíme. **Víceméně vědomý sebeobraz se utváří v mladším školním věku.**

### METODICKÁ DOPORUČENÍ

- **MLUVIT SPISOVNĚ.**
- **NIC NEPŘEDPOKLÁDAT. OVĚŘOVAT (otázkou).**
- **OBRACET SE NA „DOSPĚLÉHO“ V DÍTĚTI, jako s takovým s ním jednat.**
- **Také požadavky klást formou, jak je slušné mezi dospělými.**
- **NEPODBÍZET SE. Upřímnost a otevřenost.**
- **NECHAT DÍTĚTI MOŽNOST BÝT SPOLUTVŮRCEM. Tvořit na místě. Spoluúčast – spolupráce.**
- **DÁT DÍTĚTI POCIT, ŽE JE DŮLEŽITÉ, ŽE JE DŮLEŽITÉ JEHO VZDĚLÁNÍ A ŽE ZÁLEŽÍ na detailu.**
- **NEPOMÁHAT S NIČÍM, CO MŮŽE ZVLÁDNOUT SAMO (též v myšlení); NAVÁDĚT k cíli.**
- **UČITEL JAKO PRŮVODCE (trenér, konzultant).**
- **PODPOROVAT DOTAZY a ODPOVÍDAT NA NĚ, tj. reagovat na zájem, i za cenu odboček.**
- **PŘIPOMÍNAT SI, ŽE DÍTĚ NENÍ „ZMENŠENÝ DOSPĚLÝ“.**

### Seznam (hlavních) zdrojů

#### Literatura

Homola, Miloslav: Motivace lidského chování. SPN, Praha, 1997

Vymětal, Jan: Psychoterapie

Červenka, Jan: Tajná společnost dobro; Tati, dostal jsi pětku

Míček, Libor: Sebevýchova a duševní zdraví

Levi, Stanislav: Problematické dítě

Šebek, Michal: Neklidné děti a jejich výchova

Kratochvíl, Stanislav: Život s neurózou

Matějček, Zdeněk: Psychická deprivace v dětství; články v časopisu Děti a my

články Jany Nováčkové Mýty ve vzdělávání aj. publikované v Lidových novinách v letech 1996 – 2000

článek Tomáše Feřka Co je to vlastně biflování publikovaný v Reflexu č. 41/2004

#### Přednášky

PhDr. Jan Čáp, CSc.: Jak pomáhat dítěti k úspěšnému učení (1994)

Mgr. Markéta Zimová: Metody sociální práce (2000 - 2003)

PhDr. Lenka Rheinwaldová: Jak se vypořádat se stresem (1996 - 1997)



- Učitel je tolerantnější, pokud žák nemá v pořádku pomůcky a snaží se mu poskytnout náhradní (možnost využití přídavků na děti pro potřeby školy – divadla, školy v přírodě, cvičební a výtvarné potřeby)
- Učitel se více zaměřuje na důvody případné absence, včas a opakovaně iniciuje setkání s rodiči a vedením školy, včas kontaktuje sociální odbor péče o dítě, pokud žák do školy nedochází
- Učitel volí jednodušší způsob výkladu, vysvětluje významy slov, pečlivě vyslovuje a volí pomalejší tempo řeči
- Učitel umožní žákovi používat názorné pomůcky a přehledové tabulky učiva
- Učitel se snaží pomoci žákovi včlenit se do kolektivu třídy, zná jeho slabé i silné stránky
- Žák dochází na podpůrné aktivity realizované v rámci školy – kroužek rozvoje pozornosti a relaxace, nácvik sociálních dovedností, rozvoj slovní zásoby, čeština pro cizince, doučování

## Podpůrný přístup k dětem s SPU

### Čtení

- Před samotným čtením učitel zařazuje úkoly na tzv. seznámení se s textem (vyhledávání, případně označování, barevné rozlišování písmen, délek slabik, slov podle kritérií, počítání řádků, odstavců, postřehování konkrétních slov...)
- Učitel hlídá, zda si žák ukazuje v textu (záložka, okénko, prsty...)
- Učitel připomíná žákovi zvolenou metodu čtení
- Učitel volí větší velikost písma a zajišťuje dostatečnou kvalitu textu (kontrast, font...)
- Učitel nenechává číst dlouhé úseky ani za domácí úkol, přizpůsobí množství povinné četby
- Učitel poskytne žákovi více času na přečtení a vypracování úkolu
- Učitel mírněji hodnotí čtení s ohledem na specifické chyby (viz tabulka specifických chyb)
- Učitel ověřuje porozumění textu po krátkých úsecích
- Učitel umožní žákovi používat názorné pomůcky a přehledové tabulky učiva
- Žák dochází na podpůrné aktivity realizované v rámci školy – kroužek rozvoje slovní zásoby a doučování českého jazyka

### Písemný projev

- Učitel kontroluje psací náčiní žáka, vyžaduje používání vhodného psacího náčiní (trojhranný program, násadky, měkký hrot pera) a vyžaduje dodržování formální úpravy (okraje, datum, podtrhávání důležitých údajů...)
- Učitel vyžaduje psaní na odpovídající formát (šíře linek) a využívání pomocných linek a podložek
- Učitel toleruje horší písmo a úpravu a poskytuje více času na vypracování úkolu
- Učitel rozlišuje mezi specifickými a nespecifickými chybami (dle druhu oslabení), specifické chyby nezapočítává do hodnocení (viz tabulka specifických chyb)
- Učitel se více zaměřuje na vysvětlení
- Učitel umožní žákovi používat názorné pomůcky a přehledové tabulky učiva
- Žák dochází na podpůrné aktivity realizované v rámci školy – kroužek rozvoje slovní zásoby, rozvoje grafomotoriky a doučování českého jazyka

## 2) Podpůrná opatření

- primárně určeno dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, kterým nestačí pouze podpůrný přístup z důvodu handicapu

### Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

#### Varovné signály

- Špatný prospěch, zvýšená chybovost
- Disproporce mezi intelektem a výkony ve čtení, psaní...
- Pomalé či zbrklé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, odklony pozornosti
- Nedokončování zadané práce

PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI

EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

- *Motorický neklid*
- *Narušené vztahy s vrstevníky, nevhodné či neobvyklé chování, neodpovídající věku a běžným normám*
- *Nefunkční rodinné prostředí – časté zapomínání, absence, zanedbaný zevnějšek*
- *Cizojazyčné prostředí v rodině*

#### **Hledání příčinu neúspěchu dítěte**

- *Konzultace s rodiči, se speciálním pedagogem, logopedem, psychologem*
- *Doporučit rodičům odborné vyšetření (pedagogicko-psychologická poradna, neurologie, foniatrie, speciálně pedagogické centrum, psychiatrie...)*

#### **Pomoc dítěti se vzděláváním – vyrovnání handicapu**

- *Nastavení opatření na základě odborného vyšetření ve spolupráci se speciálním pedagogem, logopedem nebo psychologem školy*
- *K dětem s lehčím zdravotním postižením je uplatňován **podpůrný přístup v rámci vyučování***
- *Vytvoření **individuální vzdělávací plán (IVP)** se stanovením konkrétních cílů pomocí **map učebního pokroku (MUP)**, specifikací rozsahu učiva a způsobu hodnocení*
- ***Podpůrné výukové aktivity** vedené odborníky – individuální hodina pro individuální potřeby*
- ***Asistent pedagoga***
- ***Poskytnutí kompenzačních pomůcek***

#### **Mapy učebního pokroku**

**Cíle:**

**Pojmenování cílů aktivit – důležité pro žáky, rodiče i učitele!**

**Nabídka aktivit pro děti s SVP i pro děti nadané – individualizace**

**Nabídka adekvátních cílů, které jsou v silách dítěte – motivace**

**Převedení učení na žáka – forma sebehodnocení**

Učitelé se seznamovali a posléze tvořili mapy učebního pokroku (MUP), které se staly výbornou pomůckou nejen pro děti s SVP, ale hlavně pomáhají učitelům při plánování vyučovacích hodin, neboť díky nim umožňují stanovování individuálních cílů pro všechny děti ve třídě tak, aby každý žák řešil v daném předmětu úkol, který odpovídá jeho možnostem. Úkol, který není příliš jednoduchý, ale zároveň není natolik složitý, že by ho odradil. MUP jsou vytvořeny jako soubor různě náročných měřitelných cílů tématu oborové dovednosti. Jelikož hlavním cíle vzdělávání v naší škole je rozvoj myšlení dětí, využili jsme k definování jednotlivých stupňů náročnost cílů MUP Bloomovu taxonomie, která definuje jednotlivé úrovně myšlení.

#### **Podpůrné výukové aktivity:**

##### **a) nápravy SPU**

- dětem se specifickými poruchami učení
- odstraňování specifických poruch u dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií speciálním pedagogem

*Zkušenosti speciální pedagožky:*

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

*Kromě běžných pomůcek a metod se mi osvědčily tyto:*

### **Tabulky pravidel pro psaní i/y. (dysortografie)**

*Jedná se o zalaminovanou sadu kartiček. Každá kartička představuje jedno pravidlo pro psaní i/y. Kartičky jsou očíslované od nejjednodušších pravidel k těm náročnějším, které se děti učily později.*

*Děti se s kartičkami nejprve seznámí tak, že popisují, co která kartička zaznamenává. Pak se učí rozlišit, u kterých slov se řídíme podle které kartičky. Děti doplňují do cvičení čísla kartiček podle toho, kterou kartičku použijí. Častým využíváním kartiček si děti pravidla fixují a učí se zvládat úkoly, kde je potřeba kombinovat znalost více pravopisných jevů najednou.*

*\*Dětem povolujeme práci s kartičkami dokud je potřebují.*

### **Tvorba pojmových map (dyslexie)**

*Při péči o žáky druhého stupně s dyslexií doporučuji práci s pojmovými mapami.*

*Učitel vybere text, který je komplikovaný například počtem postav. Má zároveň na paměti čtenářské dovednosti žáků.*

*Následuje společné hlasité čtení textu. Po každé větě žák svými slovy tlumočí, o čem četl.*

*Žák barevnou pastelkou zakroužkuje v textu všechny postavy, které v něm vystupují.*

*Žák čte znovu text. Každou přečtenou informaci postupně zanášá do myšlenkové mapy. Používá vlastní systém záznamu. Například příbuzenské vztahy postav naznačuje dvojitou čarou, muže kroužkuje modrou pastelkou, ženy červenou atd.*

*Když je mapa hotová, odloží žák textovou předlohu a vypráví obsah textu jen s pomocí jeho vlastní pojmové mapy.*

*Touto metodou lze velmi dobře pracovat s nepřesnostmi, které vznikají v chápání textu. Dítě si dobře uvědomí nutnost pečlivého čtení a chápání informací v souvislostech. Vedeme žáka k přehlednému záznamu informací. Žák je schopen díky vlastnímu záznamu vyprávět obsah textu, který mu nejprve připadal jako příliš složitý. Proto je tato metoda pro žáky dobrou motivací.*

### **Metoda vyvozování a záznamu pravidel (dysortografie, pojmosloví)**

*Příklad na látce: slovní druhy 1 - 5*

*Žákům předložíme hromádku kartiček. Na kartičkách jsou napsané různé příklady prvních pěti slovních druhů. Stejně slovní druhy jsou psané stejnou barvou, stejným typem písma. Slovní druhy se od sebe barevně liší.*

*Žáci mají za úkol odhalit systém, podle kterého jsou slova barevně odlišena a kartičky smysluplně na lavici uspořádat. Mohou na úkolu spolupracovat a své úvahy sdílet.*

*Když se jim podaří dospět k určitému uspořádání, prezentují důvody takového řešení.*

*Společně pak doplňují do schématu další kartičky, které představují nadřazené pojmy ostatním kartičkám.*

*V závěru aktivity mají žáci za úkol provést přehledný zápis všech podstatných informací do sešitu. Následují aktivity zaměřené na aplikaci vyvozených pojmů.*

*Tato aktivita přispívá k uvědomění struktury pojmů, které žáci zaměňují a s obtížemi využívají.*

## **b) GRAFOMOTORIKA**

### **CÍLE**

**Grafomotorika se zaměřuje na žáky prvních (případně také druhých) tříd, kteří mají určité grafomotorické obtíže.**

*Cílem výukové aktivity (kroužku) je:*

*-pomoci těmto žákům v získávání žádoucích návyků při psaní,*



-pomoci v procesu postupného zkvalitňování grafického projevu těchto žáků v prvních dvou letech školní docházky

-záživnou formou a motivací předcházet špatnému vztahu k psaní, předcházet školnímu neúspěchu v prvních letech školní docházky

-formou společných aktivit vést žáky také k žádoucím sociálním návykům a dovednostem.

## **METODY PRÁCE - STRUKTURA HODINY**

### **První hodina**

Během první hodiny jsme se seznámili, stanovili jsme si pravidla kroužku, systém bodů a pochval, žákům byla představena struktura hodiny tak, jak ji budeme dodržovat.

### **Kroužek na koberci**

Žáci se učí správnému vyjadřování a naslouchání. Každý v kroužku řekne, co v uplynulém týdnu zažil zajímavého. Po jeho kratičké promluvě má jeden zájemce možnost položit otázku, která se vyprávění týká. Často dětem chvilku trvá, než se zvládnou ptát skutečně „k věci“. Každý má tendenci sklouznout do vlastního vyprávění o tom, co se přihodilo jemu samotnému.

### **Uvolňovací cvičení a cvičení koordinace rukou**

Mezi uvolňovací cvičení řadíme uvolňování ramenního kloubu, lokte, zápěstí a článků prstů. Jde o cviky typu máchání prádla, sbírání jablek, hry na flétnu, klavír, padání deště, tukaní prst na prst, postupné vyndávání prstů z pěsti atd. Když se žákovi podaří dosáhnout uvolnění svalů, upozorním ho na to a pak ho mohu vést při psaní k tomu, aby si na toto uvolnění vzpomněl.

Cvičení koordinace rukou provádíme hrou. Vhodné je zejména posílání signálu „plácáním“ ruky (zdvihnutí a položení prstů), hry typu „kočka, kočka, pes, pes“, „tleskačky“ ve dvojicích (pravá, levá, obě,...) a další hry, při kterých rozvíjíme motoriku rukou, hrubou motoriku, celkovou koordinaci a vnímání rytmu.

### **Relaxace**

S žáky prvních tříd provádíme na kroužku grafomotoriky krátkou relaxaci. K tomu, aby dokázaly děti psát uvolněnou rukou, je třeba, aby se učily rozeznat uvolnění a napínání svalů. Proto si v každé hodině na malou chvíli lehneme na koberec a relaxujeme. Hrajeme si na loutku, kterou řezbář vyřezal, loutka leží v dílně a odpočívá. Pan řezbář pak obchází své loutky a zkouší nadzdvihnutím ruky či nohy, jestli je loutka skutečnou loutkou, tj. zda se dítě uvolnilo. Také je možné naslouchat v tichosti zvukům z okolí a mluvit o tom, co jsme slyšeli.

\*Při relaxacích s dětmi je třeba dodržet určitá pravidla. Doporučuji navštívit vzdělávací kurz, který se zabývá relaxací s žáky (např. v Dyscentru).

### **Práce v lavici**

Při práci v lavici používám rámec „písařská dílna pana krále“. Vyprávím dětem o středověkých písárnách (skriptoriích), kde vznikaly knihy. Žáci jsou královskými písaři. Písař ví, jak má správně sedět, držet psací náčiní a snaží se, aby byl pan král s jeho prací spokojen. Paní učitelka je panem králem, má v ruce žlutou a modrou pastelku. Když písař dodržuje písařská pravidla, kreslí na pracovní list žlutou hvězdičku. Když pravidla nedodržuje, kreslí modrý měsíček.

V lavici si znovu uvolníme prsty ruky a zápěstí. Provedeme úvodní cvičení „datlování“, kdy ukazováček ťuká do tužky a navodíme tak správný úchop. Připomeneme si pravidla, zorientujeme se v úkolu, který je před námi, a pracujeme na různých pracovních listech. Začínáme uvolňovacím kreslením, pak přecházíme k psaní fragmentů psacího písma až k samotným tvarům psacích písmen. Na úvod každého psaní děláme snadnější uvolňovací cviky na papíře.

### **Závěr**

Žáci, kteří neporušovali pravidla kroužku a získali více žlutých hvězdiček, než modrých měsíčků, získávají na konci malý obrázek s pochvalou.

## **POMŮCKY**

### **Balící papír s tvary psacích písmen.**

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

*U každého písmene je barevně šipkou naznačený směr tahu. Žáci mohou na koberci vkleče uvolněnou rukou písmena obtahovat.*

### **Balicí papír s tvary pro uvolňovací cvičení, houbičky.**

*Každé dítě drží v dlani houbičku. Nejdřív cvičíme uvolnění ruky s houbičkou. Pak se děti rozmístí kolem balicího papíru. Každé si vybere jeden tvar, který bude podle šipek obtahovat. Sedne si na paty, jednou rukou se podpírá, uvolněnou písíčí rukou obkresluje tvar. Formou hry (vymění se ti, kdo mají rádi ...) se žáci u všech tvarů prostřídají.*

### **Trojhranné násadky**

*Pokud dělá žákům obtíže fixování správného úchopu, je dobré využít gumové násadky na tužku. Doporučuji násadku s „křídélkem“, které ještě lépe fixuje postavení palce. Ideální je, když rodiče pořídí žákovi násadku také pro běžné psaní ve třídě a doma, nebo pokud využívá násadku alespoň paní učitelka ve vyučování. V opačném případě bude tato metoda málo účinná.*

### **Trojhranné psací náčiní**

*Alternativou násadek je trojhranné psací náčiní. Osvědčily se mi zvláště tužky s protiskluzovými puntíky a tužky se zářezy (Stabillo).*

### **Prstové barvy**

*Na balicí papír kreslíme vkleče nejprve různé cviky (rozevíráním prstů tvoříme kytičky, hvězdy, ... dále můžeme kreslit linky, vytvořit společný obraz).*

### **Provlékání šňůrek**

### **Práce s čočkou (vyskládat obrázek, písmeno z čocky)**

### **Práce s modelínou**

### **Cviky a psaní křídou na tabuli**

## **SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI - OSLOVOVÁNÍ RODIČŮ ŽÁKŮ**

*V září jsem navštívila úvodní třídní schůzky žáků prvních tříd, kde jsem se představila, popsala jsme rodičům nabídku kroužků a mechanismus naší nabídky.*

*Na začátku října jsem první třídy navštívila s krátkým diagnostickým testem. Žáci vypracovali pracovní list s různými grafomotorickými úkoly. Během práce jsem žáky obešla a ke každému jsem si poznamenala rychlou zkratkou, kterou rukou píše, jaký úchop používá a nakolik má ruku uvolněnou.*

*Práce jsem předběžně zhodnotila a po konzultaci s třídními učitelkami jsem udělala výběr žáků, jejichž rodiče jsem s nabídkou oslovila. Jednalo se o žáky, u kterých se vyskytovaly určité grafomotorické obtíže.*

*\*Při zvaní žáků do kroužku je dobré zmínit, že jsou do kroužku zvány děti, kterým může grafomotorické cvičení zvláště pomoci. Je vhodné informovat o malém testu, který ve třídě proběhl a o konzultaci s paní učitelkou. Zároveň je třeba zdůraznit dobrovolnost účasti v kroužku tak, aby neměli rodiče pocit, že jsou povinni možnosti využít. Je-li kroužek poskytován zdarma a ve vhodném čase, jen málokdo nabídku odmítne.*

## **KONZULTACE S RODIČI**

*Při oslovování rodičů byli rodiče vybídnuti k tomu, aby mne během roku kdykoliv kontaktovali a přišli konzultovat grafomotorický vývoj dítěte. Bylo jim nabídnuto také, aby se přišli na hodinu osobně podívat. Když došlo ke změnám ve smyslu přesunu žáků mezi kroužky atd, vždy byli rodiče mailem informováni o tom, co se nám podařilo zlepšit a na čem by bylo dobré dále pracovat.*

*Možnosti konzultace využilo 6 rodičů, na hodinu se přišel podívat 1. Rodiče jsem instruovala, jak doma pracovat a poskytla jsem jim materiály pro další grafomotorickou práci doma.*

## **SPOLUPRÁCE S UČITELI**

*S třídními učiteli jsem kromě výběru žáků konzultovala také přístup v hodinách, žádala jsem o dodržování stejných grafomotorických zásad, jaké využíváme v kroužku.*

## DOPORUČENÍ A SHRNUÍ

Domnívám se, že kroužek byl pro žáky přínosem hlavně v oblasti prevence negativního vztahu k psaní a školní neúspěšnosti. Učitelé pozorovali zlepšení ve výkonu žáků. Zároveň je jisté, že by efekt celé péče byl lepší, kdyby se dařilo dohlížet na zásady správných psacích návyků v hodinách a doma. Ne vždy se toto daří. Do budoucna jde o oblast, kterou se má smysl více zabývat. Častějšími konzultacemi s učiteli i rodiči by bylo možné celý proces zkvalitnit.

## c) ROZVOJ POZORNOSTI A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ + FIE PRO 1. STUPEŇ

### CÍLE

Podpůrná výuková aktivita rozvoje pozornosti a sociálních dovedností a kroužek FIE pro 1. stupeň se zaměřuje na žáky, u kterých se objevují častější obtíže s udržením pozornosti, s problémovým chováním, žáky se specifickými poruchami chování a žáky s obtížemi ve vztazích s vrstevníky. Cílem kroužku je:

- pomoci těmto žákům získat žádoucí návyky pro soustavnou školní práci
- rozvítet schopnost žáků udržet pozornost
- formou různých společných aktivit vést žáky k žádoucím sociálním návykům a dovednostem
- vést žáky k pozitivním vzájemným vztahům a zvládnutí konfliktních situací

### METODY PRÁCE - STRUKTURA HODINY

#### První hodina

Během první hodiny jsme se seznámili, stanovili jsme si pravidla kroužku, systém bodů a pochval, žákům byla představena struktura hodiny tak, jak ji budeme dodržovat.

#### Kroužek na koberci

Žáci se učí správnému vyjadřování a naslouchání. Každý v kroužku řekne, co v uplynulém týdnu zažil zajímavého. Po jeho kratičké promluvě má jeden zájemce možnost položit otázku, která se vyprávění týká. Často dětem chvilku trvá, než se zvládnou ptát skutečně „k věci“. Každý má tendenci sklouznout do vlastního vyprávování o tom, co se přihodilo jemu samotnému.

#### Úvodní hra, cvičení

Zpravidla se jedná o hru s psychomotorickými pomůckami a o krátkou pohybovou aktivitu. Psychomotorické aktivity podporují koncentraci pozornosti, celkové zklidnění a koordinaci.

#### Relaxace

\*Doporučuji navštívit vzdělávací kurz, který se zabývá relaxací s žáky (např. v Dyscentru).

#### Práce v lavici

A) Při práci v lavici využíváme pracovní listy pro rozvoj pozornosti od Zdeny Michalové Pozornost, Shody a rozdíly, dále listy Pozornost od nakladatelství Raabe.

Vždy dodržuji tento postup, který vychází z metody FIE a velmi se mi osvědčil při práci s těmito žáky:

- 1) Předložím žákům pracovní list a vybídnu je, aby popsali vše, co na něm vidí. (Včetně čísla stránky, zadání, rámečků, ...)
- 2) Ptám se na názory žáků, co se po nás asi bude chtít.
- 3) Ptám se žáků na postup, jaký si k práci zvolí a proč.
- 4) Nechám žáky úkol vypracovat.
- 5) Společně hodnotíme, který postup se osvědčil a proč.

#### Závěr

Žáci, kteří neporušovali pravidla kroužku, získávají na konci malý obrázek s pochvalou.

\*Ten, kdo během kroužku ztratí bod, má šanci během celé hodiny získat ho zpět, pokud už bude pravidla dodržovat. Toto pravidlo se osvědčuje jakožto motivace ke změně chování.

B) Jinou variantou práce v lavici je práce s ilustrovanými příběhy ze života školy. Jde o způsob rozvoje empatie žáků, o rozebírání obtížných situací, do kterých se žáci mohou ve škole dostat.

\*Osvědčuje se zejména reagovat na situace, které žáci aktuálně řeší. Učitel celou situaci rozkreslí do cca 4 políček. Žáci příběh popisují tak, jak se na obrázcích odehrává. Mluví o motivech jednotlivých postav, snaží se jim poradit, jak by zobrazenou situaci mohli řešit.

C) V kroužku FIE pro první stupeň se v této fázi věnujeme instrumentům metody Feuersteinova instrumentálního obohacování. Pracujeme na sešitu Uspořádání bodů a průběžně zařazujeme také list z instrumentu Ilustrace.

\*Doporučuji absolvovat kurz FIE a využívat pracovní postup této metody i u jiných úkolů, které žákům předkládáme. Metoda vede žáky k systematickému uvažování a eliminuje zbrklou práci bez rozmyslu a následné kontroly.

## POMŮCKY

### Hra Twister

*Posilované oblasti:* Rozvoj pravolevé orientace, vnímání tělesného schématu, rozvoj hrubé motoriky, posílení tělesné zdatnosti, rozvoj pozornosti, posílení schopnosti hrát fair-play.

*Popis činností s pomůckou:* Na počátku vysvětlím pravidla. Nacvičíme, co řekneme druhému, pokud do něj omylem strčíme. Zdůrazníme, že je při hře důležité především bezkonfliktně se domluvit. Dva žáci soupeří proti sobě. Hráči dostávají pokyny, kam mají umístit kterou ze svých čtyř končetin. Lektorka kroužku určí končetinu a barvu, na kterou je třeba stoupnout (případně umístit na danou barvu ruku). Cílem hráčů je udržet se v dané pozici a nedotýkat se země jinými částmi těla, než je určeno. Pokud je žáků ve skupině více, pak se ostatní buď věnují práci s jinými pomůckami, nebo dohromady se mnou říkají hráčům pokyny. Žákům, kteří mají problém rozlišit správně pravou a levou stranu, nabídnu označení pravé ruky látkovou gumičkou, pak se jim hraje lépe a upevňují si správné vnímání stran.

### Disky, Pedobaly

*Posilované oblasti:* Vnímání tělesného schématu, práce s rovnováhou, rozvoj hrubé a jemné motoriky rukou a nohou, rozvoj pozornosti.

*Popis činností s pomůckou:* Ukáži žákům postupně všechny pomůcky, se kterými budeme pracovat. Demonstruji, jak se pomůcky využívají. Vysvětlím jim pravidla jejich používání a systém, jak se u pomůček vystřídají. Pak dám každému žákovi jednu pomůcku. Žáci mají přibližně tři minuty na hru s pomůckou, pak si pomůcky pošlou do kola a situace se opakuje. Na závěr činnosti společně mluvíme o tom, jak byli žáci spokojeni s tím, jak se jim dařilo a která činnost byla nejtěžší.

### Osmička

*Posilované oblasti:* Rozvoj motoriky rukou, rozvoj složitější koordinace pohybů, rozvoj pozornosti.

*Popis činností s pomůckou:* Ukáži žákům, jak se pomůcka využívá. Vysvětlím jim pravidla jejich používání (každý je zodpovědný za kuličku a osmičku, kterou má půjčenou, dává pozor, aby se kulička nezakutálela) a systém, jak se u pomůček vystřídají. Pak dám každému žákovi jednu pomůcku. Žáci mohou počítat, kolikrát za sebou se jim podařilo „překlapnout“ osmičku, aniž by kulička vypadla z osmičky ven.

### Barevné míčky

*Posilované oblasti:* Rozvoj motoriky rukou, rozvoj složitější koordinace pohybů, rozvoj paměti, pozornosti a postřehu.

*Popis činností s pomůckou:* Postavíme se do kroužku. Vysvětlím žákům, jakou vlastnost má který míček. Modrý míček způsobí, že když ho chytну, musím říci své jméno, než ho hodím dalšímu člověku. Červený míček způsobí, že musím říci jméno toho, komu jej hodím. Zelený míček způsobí, že musím říci své vlastní jméno a udělat dřep.

### **Mačkáci kroužky Squeezer**

*Posilované oblasti: Uvolnění napětí, ventilace psychomotorického neklidu*

*Popis činností s pomůckou: Kdykoliv vidím, že žák trpí motorickým neklidem (při povídání v kroužku, vysvětlování pravidel,...), dostane do ruky kroužek Squeezer. Ten má povoleno mačkat a kroužit. Nesmí s ním házet, dávat ho do úst, nebo ho ničit.*

### **Triangl**

*Triangl využívám při kroužku „rozvoj pozornosti“ a při kroužku nácvik sociálních dovedností pro „odstartování“ hodiny.*

*Posilované oblasti: Zklidnění před začátkem kroužku, trénink sebeovládání, koncentrace pozornosti na zvuk.*

*Popis činností s pomůckou: Vysvětlím, že když rozeznáme triangl, zní dlouhým tónem, který se pomalu vytrácí. Tento triangl má kouzelnou moc, která způsobí, že všichni zkameníme. Ožijeme až ve chvíli, kdy zvuk trianglu úplně přestaneme slyšet.*

*Děti se mohou volně pohybovat po koberci. Třikrát potom rozeznám triangl. Zkamenějí vždy čekáme, dokud zvuk nedozní.*

*V dalších hodinách se hry na triangl může zhostit některé z dětí. Střídají se, každou hodinu má tuto výsadu někdo jiný.*

### **Relaxační vaky**

*Posilované oblasti: Zklidnění, pocit bezpečí, vytvoření vlastního soukromého prostoru.*

*Popis činností s pomůckou: Při Jakobsonově relaxaci ležíme na zádech na koberci. Nejprve postupně zatínáme a uvolňujeme svaly v těle. Pak žákům nabídnu, co si mohou při odpočinku představovat, aby si ještě lépe odpočinuli. Vyprávím jim krátký příběh, ve kterém se ocitáme na příjemném a bezpečném místě. Pustím klidnou hudbu z přehrávače. Ve chvíli, kdy vidím, že jsou děti neklidné a nedaří se jim odpočívat, motivuji je tím, že budu tiše počítat do dvaceti. Kdo vydrží po celou dobu klidně ležet, toho přikryji „peřinkou“, jak nazýváme relaxační vaky. Pak obejdu děti a pomalu na ně vaky pokládám. Kdo chce, může se do vaku schoulit, jak je mu to příjemné. Děti si rády zakrývají vakem hlavu tak, aby si vytvořili vlastní prostor, ve kterém mají soukromí. Takto ještě chvíli odpočíváme. Pak utiším hudbu, posadíme se na vaky a mluvíme o tom, jestli jsme si něco představovali a zda jsme si dobře odpočinuli.*

### **Polokoule**

*Posilované oblasti: Trénink udržení rovnováhy, soustředění, hrubé motoriky.*

*Popis činností s pomůckou: Stojíme v kroužku. Může začít tím, že využijeme polokoule jen jako činky a chvíli s nimi cvičíme. Pak každý dostane jednu polokouli pevnou podstavou dolů. Vysvětlím žákům, že jim vždy nejprve něco ukážu a oni si to pak zkusí. Nejprve pouze chodidlem zkoumáme povrch polokoule. Je hladká? Klouže? Je studená? Teplá? Pak dostane každý druhou polokouli, kterou položíme vedle první polokoule. Druhé chodidlo zkouší vlastnosti nové polokoule. Pak se postavíme oběma nohama na polokoule a snažíme se co nejdéle vydržet vstoje. Dále zkoušíme různé obměny rovnovážných cvičení. Stoj na jedné polokouli, stoj na polokoulích otočených podstavou nahoru atd. Na závěr si hrajeme na divokou řeku. Rozestavím polokoule za sebe tak, aby představovaly kameny zapuštěné v řece. Všechny děti jdou do řady. Vysvětlím, že koberec představuje divokou řeku (případně řeku plnou piraní, krokodýlů, moře plné žraloků atd). Každý se pak snaží přejít po polokoulích aniž by se dotknul nohou koberce. Během hry měním rozestavení kamenů a některé kameny otáčím podstavou nahoru. Vzájemně se povzbuzujeme.*

### **SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI - OSLOVOVÁNÍ RODIČŮ ŽÁKŮ**

*Žáci jsou zváni do tohoto kroužku na základě konzultací s třídními učiteli a na základě zpráv z vyšetření, které rodiče škole poskytli.*

*\*Opět je dobré rodičům při nabídce kroužku popsat důvody, proč je právě jejich dítě zváno a zdůraznit dobrovolnost účasti v kroužku.*

### **KONZULTACE S RODIČI**

*Při oslovování rodičů byli rodiče vybídnuti k tomu, aby mne během roku kdykoliv kontaktovali a přišli vývoj situace konzultovat. Bylo jim nabídnuto také, aby se přišli na hodinu osobně podívat. Rodiče této možnosti využívali především pokud neměli jasnou představu o tom, jak bude kroužek probíhat. Osobní kontakt se osvědčil.*

*Možnosti konzultace a návštěvy hodiny využili čtyři rodiče. Rodiče dostali při té příležitosti také doporučení, jak doma pracovat.*

### **SPOLUPRÁCE S UČITELI**

*S třídními učiteli jsem kromě výběru žáků také průběžně konzultovala přístup v hodinách, vrstevnické vztahy a případné výchovné problémy žáků.*

### **DOPORUČENÍ A SHRNUTÍ**

*Nabídku tohoto kroužku jsem v průběhu projektu rozšířila tak, aby se otevřel ještě většímu počtu žáků. Myslím, že je kroužek pro tyto děti zvláště potřebný, protože rozvíjí kromě pozornosti také sociální oblast, na kterou často nezbývá při běžné výuce dostatek prostoru a času. Děti, které mají z různých důvodů problémy zařadit se uspokojivě mezi vrstevníky, potřebují zvýšenou péči. Škola tak může podle mého názoru předcházet eskalaci problémů, které tyto děti mají a může přispět k pozitivnímu vývoji dětí. Potíže s pozorností pak ovlivňují celkový prospěch žáka a mohou vést k práci pod inteligenčními možnostmi dítěte. Proto je podle mého názoru i osvojování systematické práce a sebekontroly pro děti velmi potřebné.*

*\*Doporučuji zachovávat nízký počet žáků v tomto kroužku tak, aby měl učitel možnost reagovat na potřeby a chování všech zúčastněných žáků – chválit za to, co se jim podařilo a ukazovat, jak jinak řešit to, co se nedaří. Učitel poskytuje v menší skupině dětem dostatek prostoru k tomu, aby se sami vyjádřili.*

*\*Při této práci je nutné mít s dětmi předem jasně stanovená a sepsaná pravidla i se systémem pozitivní motivace. Osvědčuje se také dodržovat jednotné schéma hodin tak, aby mělo každé setkání svůj jasný a dětmi očekávaný řád.*

## **d) ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ PRO ŽÁKY S PAS**

### **CÍLE KROUŽKU**

*Tento kroužek rozvoje sociálních dovedností vznikl díky poptávce rodičů žáků s PAS, kteří projevíli svůj zájem o podobné aktivity s jejich dětmi, které naši školu navštěvují. Mezi cíle kroužku patří:*

- pomoci těmto žákům při orientaci v situacích, které ve škole zažívají*
- formou různých společných aktivit vést žáky k žádoucím sociálním návykům a dovednostem*
- podpořit komunikační dovednosti žáků*

### **METODY PRÁCE - STRUKTURA HODINY**

*Struktura hodiny tohoto kroužku je stejná jako u mých ostatních kroužků. Má však svá specifika. Pro žáky s PAS je dodržování jasné struktury kroužku velmi důležité. Proto je celá struktura ještě zvýrazněna zahájením a ukončením hodiny zvukem trianglu. Při zvuku trianglu všichni zklidní a zklidní se. Žáci se střídají v tom, kdo na triangu zvoní.*

#### **První hodina**

*Stejně jako struktura hodiny je pro tyto žáky důležité dodržovat jasná předem stanovená pravidla. Proto je potřeba věnovat tomuto bodu dostatek času při první hodině. Je dobré pravidla v následujících několika hodinách opakovat tak, aby byla všem jasná.*

### **Kroužek na koberci**

*Vypravování a dotazování probíhá obdobně jako v jiných kroužcích. Je zde potřeba počítat s menšími komunikačními dovednostmi dětí. Dětem déle trvá, než se jim začne dařit mluvit k věci. Položit správnou otázku není jednoduché. Některé děti potřebují čas k tomu, aby vůbec navázali jakoukoliv verbální komunikaci.*

*\*Aktivní účast v diskusním kroužku je zcela dobrovolná. Nikdy děti k mluvení nenutíme, jen je přiměřeně povzbuzujeme a dobře nasloucháme.*

### **Úvodní hra, cvičení**

*Zpravidla se jedná o hru, která vyžaduje spolupráci. Děti tak mají možnost trénovat vzájemnou interakci v bezpečném prostředí. Osvědčilo se společné skládání puzzlů, stavění věže, hry, ve kterých má jeden zavázané oči atd.*

### **Relaxace**

*\*Doporučuji navštívit vzdělávací kurz, který se zabývá relaxací s žáky (např. v Dyscentru).*

### **Práce v lavici**

*V této fázi kroužku se věnujeme některému tématu, které se týká sociálních dovedností. Pro tyto aktivity tvořím vlastní pomůcky a vycházím z literatury APPLY. Postupně se zabýváme emocemi a mimikou, dále spoluprací, pozdravy, tykáním a vykáním, osobním prostorem, rozdíly v tom, co máme a nemáme rádi atd. Povídání doprovází obrázky, společné přehrávání praktických scének i skutečné úkoly, kdy navštěvujeme různé zaměstnance školy a trénujeme tak jednání ve skutečných situacích.*

### **Závěr**

*Žáci, kteří neporušovali pravidla kroužku, získávají na konci malý obrázek s pochvalou. Každému povím, za co tentokrát pochvalu dostává a co se mu podařilo. Pochvalu lepíme do sešitu s krátkým komentářem pro rodiče, ve kterém informujeme o náplni a průběhu kroužku.*

## **POMŮCKY**

*Viz pomůcky pro Rozvoj pozornosti a sociálních dovedností.*

*\*Osvědčuje se reagovat na potřeby dětí a vytvářet vlastní materiály a pomůcky.*

## **SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI**

*Tento kroužek vznikl z podnětu ze strany rodičů. Informace o dětech jsou zde velmi důležité. \*Je dobré nasbírat od rodičů, učitelů a asistentů co nejpřesnější informace o tom, co má dítě rádo, co nemá rádo a jak chápat některé jeho specifické projevy.*

## **DOPORUČENÍ A SHRNUÍ**

*Výhodou realizace takto zaměřeného kroužku přímo na půdě školy je možnost trénovat sociální dovednosti přímo v autentickém školním prostředí. Myslím, že praktická cvičení se zapojením ostatních zaměstnanců školy mají pro děti velký význam. Zážitkovou formou se učí, jak s lidmi komunikovat a učí se odbourávat obavy z komunikace v bezpečném prostředí kroužku.*

## **e) ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ PRO ŽÁKY 4. - 6. TŘÍD**

### **CÍLE KROUŽKU**

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

*Tento kroužek rozvoje sociálních dovedností pro žáky 4. - 6. tříd vznikl díky poptávce vyučujících. Mezi cíle kroužku patří:*

- formou různých společných aktivit vést žáky k žádoucím sociálním návykům a dovednostem*
- posílení schopnosti spolupráce*
- rozvoj empatie*
- podpořit komunikační dovednosti žáků, schopnost naslouchat druhému a respektovat jiný názor*
- podpořit schopnost žáků kultivovaně prezentovat svůj vlastní názor.*

### **METODY PRÁCE STRUKTURA HODINY**

*V první polovině hodiny se zabýváme společným projektem. Učitel je v roli moderátora, organizátora a dohlázele s právem veta. Za využití demokratických principů hlasování si žáci zvolí libovolný projekt, na kterém budou společně půl roku pracovat. Cílem projektu je veřejně prospěšný prezentovatelný výstup ve formě plakátu, objektu, filmu atd.*

*V druhé polovině hodiny hrajeme hry zaměřené na vzájemnou spolupráci, sebepoznání a empatii.*

*\*Opět i zde platí nutnost stanovit na první hodině jasná pravidla, která v kroužku dodržujeme.*

*\*Osvědčilo se mi ihned po hře s dětmi probrat otázky typu: Byli při hře všichni spokojeni? Nebyl někdo odstrčený stranou? Všimli jste si při hře toho, jak byli spokojeni vaši spolužáci?*

### **POMŮCKY**

*Viz pomůcky pro Rozvoj pozornosti a sociálních dovedností.*

*\*Osvědčuje se reagovat na potřeby dětí a vytvářet vlastní materiály a pomůcky.*

### **SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI**

*Tento kroužek vznikl z podnětu ze strany třídního učitele žáků. Společně jsme oslovili rodiče žáků a žáky samotné. Bohužel se kroužku nakonec zúčastnilo jen malé procento oslovených dětí. Tyto děti navštěvují kroužek pravidelně a jsou v něm velmi aktivní. Rodičům bylo nabídnuto, aby kroužek spolu s dětmi navštívili, nikdo toho však nevyužil.*

### **DOPORUČENÍ A SHRNUÍ**

*Forma projektu se podle mého názoru velmi dobře hodí k motivaci starších žáků. Je třeba flexibilně reagovat na podněty, které žáci přinášejí. V tom je tato metoda pro učitele poměrně náročná. Zároveň má podle mé zkušenosti velmi dobrý vliv na angažovanost žáků, zájem o spolupráci a na celkovou atmosféru kroužku. Učitel vede žáky k uvědomění vlastní odpovědnosti za rozhodování skupiny a k vnímání vlastní odpovědnosti za výsledek společné práce. Zároveň si učitel všímá vztahů ve skupině a vede žáky ke vzájemné toleranci a podpoře.*

*Osobně soudím, že se tato forma rozvoje sociálních dovedností u žáků středního školního věku zatím velmi osvědčuje.*

## **f) VÝUKA DĚTÍ S KOMUNIKAČNÍMI OBTÍŽEMI – LOGOPEDICKÁ PÉČE**

**Cíl:**

- 1) odstranění vad výslovnosti**
- 2) rozvíjení obsahové stránky řeči**
- 3) předcházení výukovým problémům, předcházení vzniku SPU**

*Do prvních tříd naší školy každoročně nastupuje cca 25 - 35% dětí s komunikačními obtížemi. Řeč je nerozvinutá jednak po stránce formální - špatná výslovnost některých hlásek především v důsledku horší motoriky mluvidel, případně sluchového vnímání, a jednak po stránce obsahové - chudá slovní zásoba, nižší mluvní pohotovost, vyjadřování, snížený jazykový cit.*



*Tyto obtíže u některých nejzávažnějších případů přetrvávají i v dalších ročnících. Zmíněné (a další) deficity se následně mohou projevovat jako specifické poruchy učení. Potvrzuje se nám, že když zabezpečíme dětem logopedickou péči, daří se problémy postupně odstraňovat a tím preventivně zabezpečit, aby se důsledky vadné výslovnosti či vyjadřování nepromítly do dalšího vzdělávání. Zároveň se daří včas zachytit první varovné signály vedoucí ke vzniku SPU a účinně přizpůsobit vzdělávací postupy.*

*Domnívám se, že cílenou logopedickou péčí se daří přispívat také k rozvoji předčtenářských a čtenářských dovedností. Rozvoj slovní zásoby a vyjadřování má zase zásadní význam pro následné porozumění textu a práci s informací.*

### **Organizace školní péče**

*Děti s komunikačními obtížemi jsem rozdělila do čtyř skupin:*

- žáci prvních tříd
- žáci druhých tříd - nově integrování pro vadu řeči
- žáci ostatních ročníků, integrování, dlouhodobě sledovaní
- žáci přípravného ročníku - závažné případy

*Logopedická péče byla tedy poskytována dětem z přípravných a prvních ročníků na základě vstupního orientačního vyšetření logopedem, doporučení třídních učitelů či poptávky ze strany rodičů, tzn. bez odborného posudku PPP. Děti se závažnějšími obtížemi byly následně diagnostikovány a integrovány pro poruchy řeči.*

*Děti s vadou výslovnosti obvykle navštěvovaly individuální lekce, trvající cca 25 min. Prvňáčci byly po dohodě s vyučujícím uvolňovány z vyučování, starší děti a předškoláci navštěvovaly hodiny především po vyučování. Bezprostředně po vyučování jsem také pracovala se skupinami zaměřenými na rozvoj slovní zásoby a vyjadřování, obvykle 45 min.*

*Děti si z nápravných lekcí odnášely zápis s informacemi o průběhu lekce s doporučením pro domácí procvičování a učební materiály.*

*Podmínkou převzetí do péče byla účast rodičů na lekci minimálně jednou měsíčně.*

### **Nejčastější výukové metody a využívané pomůcky**

*- rozvoj a procvičování motoriky mluvidel - motorika jazyka, nácvik patrohltanového závěru, retného závěru, procvičování mimického svalstva, atd. a koordinace pohybů*

*Pomůcky: zrcadlo, pracovní listy s popisem jednotlivých cviků, špátle a sondy, ústní voda a vatové tyčinky, žvýkačky, jedlý papír, nevařené těstoviny různých tvarů, bublifuk, "dechový" kolotoč...*

*- rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky a koordinace pohybů*

*Pomůcky: Tastomino - hmatové domino, Cumulo - hra na rozvoj vizuomotorické koordinace, jemné motoriky a zrakové pozornosti, Desky s gumičkami - pomůcka na rozvoj jemné motoriky a prostorové představivosti, Kufřík s matematickými hranolky - rozvoj jemné motoriky při manipulaci s různě velkými hranolky (řazení, porovnávání, skládání obrázců), balanční disky, nekonečná osmička, modelína, stavebnice, drobné korálky s písmeny - skládání slov, pracovní listy (grafomotorická cvičení), tříhranný program...*

*Aplikace na iPadu: Předškolní brašnička 2, 3, Balónky, Drawing lessons, Buttons, Ocean, Friends, Gravitarium*

*- rozvoj sluchového vnímání - rozlišování zvuků, rozvoj fonemického slyšení, sluchové paměti, rytmicizace, sluchové analýzy a syntézy*

*Pomůcky: ozvučné hranoly, bzučák, píšťalky, Orfovo instrumentarium, zvuky známých předmětů (nůžky, klíče, lžička, mobil, klávesnice...)*

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

**DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.**

*Aplikace na iPadu: Předškolní brašnička 2, 3, Zoola animals, Sounds, Sound Effect, Animal Sounds, Sound Box, Nature Sounds, Kitchen Sounds, Classical music for children*

*- nácvik výslovnosti jednotlivých hlásek - vyvození, fixace, automatizace*

*Pomůcky: odborná literatura, logopedické sešity zaměřené na jednotlivé hlásky, logopedická pexesa, ... Na fixaci a automatizaci hlásek využívány pomůcky viz rozvoj slovní zásoby, vyjadřování*

*- rozvoj slovní zásoby, vyjadřování*

*Pomůcky: encyklopedie, pexesa, pracovní sešity (Kuliferda, Rozvoj řeči a myšlení...), dětská literatura - próza i poezie, stolní hry - Našich 5 smyslů, Bombastická slovní hra, Hra na ostrov, Logico Piccolo, Mini Luck...*

*Aplikace na iPadu: My scene, Families, Zoola animals, My play home, Výukové kartičky, Slovíčka, Mluvídek, Sort It Out, Ocean, Friends, Šibenice, Šibenice obce, Slova, Slovní mix, Dopravní značky, Geo atlas*

### **Zkušenosti a doporučení pro další praxi**

*Zvolený způsob péče se jeví jako efektivní. Méně závažné obtíže se obvykle dařilo odstranit během jednoho pololetí, důsledky závažnějších obtíží se dařilo postupně redukovat a i zde byla terapie úspěšně ukončena, případně péče pokračuje. Pouze ve výjimečných případech se nepodařilo dosáhnout stanoveného cíle. Svoji roli zde hraje především nepodnětné rodinné prostředí spolu s nevyzrálostí dítěte.*

*Nezanedbatelné je i to, že při individuální péči plní logoped zároveň funkci sociální. Děti se často svěřují se svými radostmi ale také s tím, co je trápí.*

### **Spolupráce s rodiči**

*Spolupráce s rodiči je pro zdárný průběh terapie zásadní. Pokud rodič s dítětem pravidelně procvičuje a minimálně jednou měsíčně dochází na nápravné lekce, kde společně konzultujeme terapeutické postupy, pokroky jsou evidentní. Takovýchto rodičů je zhruba 40%.*

*Dalších cca 50% rodičů s dítětem procvičuje jen občas a lekce navštěvují ve větším časovém intervalu. Záleží pak především na motivaci a schopnostech dítěte, k jak velkému posunu dochází. I zde, přestože pravděpodobně pomaleji, ale terapie zdárně postupuje.*

*Zbývajících 10% rodičů jeví o probíhající péči pouze minimální zájem. Opět záleží na dítěti a jeho osobním nastavení. Zvažovala jsem, zda má takováto péče význam, a došla jsem k názoru, že i těmto dětem je žádoucí péči poskytnout, protože každý posun, byť minimální, má význam pro další vzdělávání.*

### **Spolupráce s učiteli**

*Učitelé jsou převážně vstřícní a akceptují zavedený způsob logopedické péče. Většina z nich úzce spolupracuje a má zájem konzultovat pokroky dítěte jak v běžném vyučování, tak při logopedických lekcích. Sami poukazují na případné obtíže svých žáků, sami přicházejí s návrhy, na jakou oblast se ještě zaměřit.*

### **Koordinace péče s odborníky**

*U závažnějších případů je nezbytná spolupráce s dalšími odborníky - psychologem, neurologem, otorinolaryngologem, dentistou, atd. Závěry a doporučení odborných vyšetření jsou zohledněny v následné péči.*

### **Využití MUP - map učebního pokroku**

Na začátku projektu jsem připravila MUP pro logopedii tak, že jsem si vytyčila oblasti, které je obvykle nutné rozvíjet, aby terapie byla úspěšná. Předpokládala jsem, že budu monitorovat děti jednou za cca 3 měsíce.

Paralelně s MUP jsem si vedla záznamy z každé hodiny, které jsem posílala rodičům, případně dávala k nahlédnutí třídním učitelům.

Podrobnější záznamy jsou nezbytné k plánování péče z hodiny na hodinu. MUP jsou pro logopeda dobrým nástrojem pro zpětnou reflexi proběhlé péče v širším kontextu.

### **Závěr**

Logopedická péče je pro děti přínosná a smysluplná. Doporučuji, aby popsáním způsobem na naší škole i nadále pokračovala.

### **g) FIE**

#### **CÍLE**

Podpůrné výukové aktivity Feuersteinova instrumentálního obohacování jsou zaměřeny na práci se dětmi z různých důvodů sociálně znevýhodněnými, které jsou v různé míře školně neúspěšné. Jde o práci v menších skupinách, sestavených podle individuálních potřeb dětí.

Cílem aktivity vedených certifikovanými lektory FIE je vést děti ke kvalitnějšímu a samostatnějšímu učení a k co možná největší nezávislosti ve studiu a řešení problémů.

Školní neúspěšnost zúčastněných dětí je velmi často zapříčiněna nedostačující zkušenosti zprostředkovaného učení, vedoucího k deficitům některých kognitivních funkcí.

Lektoři vytvářejí v bezpečném prostředí kroužku učební příležitosti, díky kterým mohou rozvíjet u dětí jednotlivé kognitivní funkce a vyvíjet postupně soubor nástrojů umožňujících porozumět problémům a úkolům a nalézat jejich řešení.

K tomu je třeba, aby se jedinec naučil systematicky získávat informace, aby dokázal potlačit impulzivní tendence, pracoval pečlivěji a vytrvaleji, vnímal problémové situace a dokázal je definovat, naučil se vnímat vztahy mezi předměty a jevy, aby se zdokonalil v porovnávání, formulování hypotéz, plánování, ověřování správnosti řešení před jeho realizací, hledání důkazů pro zdůvodnění vlastní odpovědi.

Mediátoři se zaměřují především na rozvoj učebního potenciálu žáka. Cílem je naučit děti zklidnit se, soustředit se na úkol, zorientovat se v zadáních, nápovědách a vytvořit si a použít strategie. Budovat z dětí uvědomělé studijní dovednosti a myšlení v souvislostech.

Velmi důležitou složkou je přemostování zkušeností. Při těchto činnostech dochází k rozvoji vnitřní motivovanosti a zainteresovanosti na studiu.

Nedílnou součástí práce lektora s dětmi je také odbourávání špatných návyků a neefektivních stereotypů při učení. Děti pracují s různými pohledy na jevy a učí se smysluplně pracovat s chybou.

Mediátoři se zabývají také budováním pocitu kompetence změnou sebepojetí dětí na pozitivní, vedou k sebeúctě, k zážitku úspěchu a uvědomění si vlastního potenciálu a talentu.

#### **Výběr instrumentů:**

Cíle kroužků a celého projektu vůbec vedly k pečlivému výběru pořizovaných instrumentů před zahájením jejich práce.

V projektu byly lektory využívány tyto instrumenty:

FIE I – Uspořádání bodů

FIE I - Orientace v prostoru

Tyto instrumenty patří k prvním a základním instrumentům FIE. Jsou zařazovány za FIE I – Uspořádání bodů, kterými procházejí žáci školy během výuky FIE ve třídách.

Pro děti, u kterých během této výuky zaznamenaly mediátoři potíže, které bylo nutné překonat před navazující prací, byly pořízeny ještě instrumenty FIE I – Uspořádání bodů. Tento instrument

nastavuje principy práce s instrumenty. Jeho zvládnutí je předpokladem pro zprostředkovávání instrumentů následujících.

Lektoři se věnovali průběžnému vyhodnocování činnosti v průběhu činnosti. Mediátoři se pravidelně scházeli, aby konzultovali své přípravy na hodiny kroužků a sdíleli své poznatky a zkušenosti z proběhlých lekcí.

Brzy po zahájení výuky docházeli nezávisle na sobě k názoru, že zúčastněné děti projevují při práci nad instrumenty nízkou úroveň analytického myšlení, diferenciaci a že setrvávají v globálním vnímání objektů a událostí, přestože by se vzhledem k jejich věku očekávala vyšší schopnost diferenciaci.

Lektoři dále zaznamenali nižší úroveň schopnosti sumarizace a uvědomování si a pojmenovávání vzájemných vztahů mezi jednotlivými částmi celku, vnímali velké nedostatky v oblasti kategorizace.

Dětem v úspěšnosti brání ve většině případů deficit v rozvoji verbálních prostředků a v komunikačních dovednostech jako takových.

Vedoucí kroužků FIE konzultovali své postřehy s PhDr. Evou Váňovou, vedoucí ATC FIE při Pedagogické fakultě UK a radili se s ní, jakými prostředky dětem pomoci. Jako prostředkem k rozvoji výše zmiňovaných oblastí byly doporučeny instrumenty ze skupiny FIE – Basic. Konkrétně se jednalo o instrumenty:

FIE Basic - Emoce - Rozpoznání emocí

FIE Basic - Empatie - Od empatie k činnosti, Přemýšlejte, abyste uměli předcházet násilí

FIE Basic - Absurdity A

FIE Basic - Absurdity B

FIE I - Analytické vnímání

FIE I - Porovnávání

FIE I - Kategorizace

U některých dětí navštěvujících kroužek FIE byly zjištěny závažné deficity v chápání konceptu čísla a následně v matematických dovednostech a znalostech a v abstraktním myšlení. Proto byl do programu kroužku FIE zařazen a pořízen rovněž instrument

FIE Basic - Od jednotky ke skupině

Tento instrument vybavuje děti matematickým chápáním, pomáhá dětem pokročit od ordinálního chápání čísla k pochopení jeho kardinální hodnoty a zvládnutí provádění matematických operací s porozuměním.

## **METODY PRÁCE**

Kroužky jsou založeny na používání provázení Feuersteinovou metodou zprostředkovaného učení - Feuerstein Instrumental Enrichment.

Lektoři jsou absolventy certifikovaných kurzů FIE pořádaných Autorizovaným tréninkovým centrem na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK a Feuersteinovým institutem v Jeruzalémě. Jsou odborníky na metodu zprostředkovaného učení FIE, která byla vytvořena a rozvinuta profesorem R. Feuersteinem a dále šířena jeho spolupracovníky a j žáky po celém světě a která je uznávanou vzdělávací, terapeutickou a mentorskou metodou.

Tato metoda vychází z předpokladu, že všichni lidé se přizpůsobují novému prostředí – jsou adaptabilní – a jsou schopni zvýšit své schopnosti. Jsou kognitivně modifikovatelní.

Využívá přirozené zvědavosti a zvědavosti dětí k řešení problémů, odhalování souvislostí a zákonitostí.

Klade důraz na rozvoj kritické uvažování a jedinečnost člověka schopného obhájit si svůj názor místo mechanického přejímání názorů dospělých a přesné postupy při výuce. Rozvíjí vnitřní motivaci a ochotu se učit.

Metoda FIE důsledně dodržuje zásady individuálního tempa. Myšlenka „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím.“ Je proto mottem všech instrumentů.

Každého jednotlivce rozvíjí podle jeho konkrétních potřeb.

V průběhu lekcí jsou prováděny následující myšlenkové operace:

**PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND**

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

Znázornění  
Porovnání  
Symbolizace, kódování, dekodování  
Kategorizace  
Uspořádávání, urovnání  
Shrnutí  
Induktivní myšlení  
Deduktivní myšlení  
Hypotetické myšlení  
Jsou budovány následující strategie:  
Systematické vyhledávání  
Rozložení složitých problémů  
Zúžení pole řešení, vylučování  
Hledání klíčových slov  
Správné pojmenovávání  
Hledání nápovědy

**K rozvoji abstraktního myšlení jsou využívány zejména následující činnosti:**

Zjištění principu z daných příkladů (induktivní myšlení)  
Aplikace principu na dané příklady  
Formulování obecných konceptů  
Vytvoření obecného modelu k danému problému (za použití symbolů)  
Hledání analogií v jiných oblastech - přemostování, k němu jsou využívány zejména nejbližší a nejnámější oblasti, tedy  
Základní/školní dovednosti (počty, čtení, atd.)  
Řešení každodenních problémů  
Mezilidské vztahy

**Metoda FIE působí na zejména na rozvoj těchto kognitivních funkcí:**

Jasně, soustředěně, zřetelně vnímání - užití smyslů  
Systematické, přesné a precizní zkoumání, vyhledávání informací, zvědavost  
Přesné a výstižné označení, pojmenování – rozvoj verbálních nástrojů  
Dobře vyvinutá orientace v čase a prostoru, schopnost uspořádat v čase a místě  
Uchovávání stálosti jevů (dříve poznaných) i přes jejich variabilitu (velikost, tvar, počet)  
Kapacita brát v úvahu více než jeden zdroj informací  
Potřeba přesnosti, preciznosti a kompletnosti při sběru dat  
Rozlišení podstatných a důležitých informací od těch ostatních  
Objevení skutečných či pomyslných vztahů mezi různými částmi  
Rozvoj verbálních prostředků pro vysvětlení strategií a komunikaci  
Hypotetické myšlení a logické zdůvodňování  
Metoda FIE je orientovaná na proces učení.

**POMŮCKY - Instrumenty FIE**

Zprostředkované učení probíhá nad jednotlivými instrumenty FIE, kterými je žák provázen lektorem, jehož práce je nezastupitelná.

Profesor Reuven Feuerstein, autor metody instrumentálního obohacování, během svého rozsáhlého výzkumu a široké praxe vytvořil systém 500 pracovních listů „tužka – papír“, které jsou utříděné do 20 souborů – instrumentů, obsahujících postupně stále náročnější úkoly.

Jedná se o pomůcku, která vyžaduje odborné provázení vyškolenými mediátory.

V něm spočívá hlavní smysl metody FIE. Klienti sami kromě instrumentu používají jen psací potřeby, nejčastěji obyčejnou tužku.

### **SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI**

Rodičům bylo zahájení kroužku FIE oznámeno formou letáků a zápisem do žákovských knížek dětí. Rodiče tuto odpolední aktivitu uvítali. Dětem, jejichž rodiče projevíli zájem o to, aby děti v kroužcích pracovaly, byly rozdány přihlášky. Rodiče byly o činnosti v kroužcích informovány příslušnými lektory.

Lektoři spolupracovali s třídními učiteli jednotlivých žáků a informovali je o jejich práci, zapojení a pokrocích.

### **DOPORUČENÍ A SHRNUÍ**

Činnost kroužků FIE pokládáme za úspěšnou a velmi prospěšnou.

Děti vnímaly velmi příznivě bezpečné prostředí malých kolektivů, zažily pocit bezprostředního provázení, naslouchání a zájmu o jejich názory a problémy. Aktivně se zapojily nejen do vyplňování instrumentů, ale i do společného přemostování a sdílení, zaznamenala úspěchy a zlepšení, navázala lepší vztahy se spolužáky nebo s dětmi z jiných tříd a zlepšila své komunikační schopnosti. Mediátoři byli informováni o tom, že používají získané dovednosti následně ve školní práci nebo při domácí přípravě. Mnohé děti samy zaznamenaly pokroky a zlepšení ve své školní práci.

Působení metodou FIE na rozvoj kognitivních funkcí školních dětí je smysluplný proces, vyžadující dlouhodobé a soustavné působení.

Pokračování projektu pokládáme za potřebné a doporučujeme další činnost kroužků FIE jako odpolední aktivity ve škole.

### **h) Děti cizinců – individuální výuka českého jazyka**

Cílem kroužků bylo zlepšení slovní zásoby dětí-cizinců. Protože práce byla individuální s jednotlivými žáky, byl znát během krátké doby pokrok v osvojení nových slovíček i gramatických pravidel. Bohužel výuka probíhala jednou týdně a doma se děti procvičování věnovaly jen okrajově, což bylo to znát na tempu a fixaci nových jevů. Děti bavila práce s názorem a zajímaly se o život v České republice. Takže témata o životě zde a o jejich nejbližším okolí a rodině byla pro ně lépe pochopitelná. Spolupráce s učiteli i rodiči byla dobrá.

Jak už jsem napsala výuka probíhala jednou týdně. Myslím, že pro děti, které se v jeden okamžik musí seznámit nejen s novým prostředím, kulturou, jazykem, ale gramatickými pravidly, by bylo potřeba zajistit daleko intenzivnější výuku češtiny.

### **i) Slovní zásoba, Český jazyk a Matematika pro děti 1. st.**

**Základní cíl:** podpořit vzdělávání dětí školně neúspěšných nebo školní neúspěšností ohrožených ze sociálně znevýhodněného prostředí, zejména v kombinaci sociálně znevýhodněného prostředí a specifických poruch učení a chování.

Forma práce: ve školním roce 2013-14 byly podpůrné hodiny nastaveny a nabízeny jako nepovinná aktivita probíhající po vyučování. Využití hodin se u jednotlivých dětí ve všech měsících pohybovalo nad 70%, tj. svědčilo o zájmu ze strany dětí i rodičů. Mnohé děti však byly po vyučování unavené; aktivita do určité míry přetěžující byla v rozporu s cílem poskytnout dětem prostor, který bude v maximální možné míře v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami.

Ve školním roce 2014-2015 byla forma změněna tak, že podporované děti absolvovaly individuální hodinu nebo hodinu v malé skupině v době školního vyučování, a to namísto shodného předmětu ve

třetích až pátých vyučovacích hodinách. Jen nejstarším dětem pátých tříd zůstaly hodiny po vyučování, s bezprostřední návazností.

### **Co se osvědčilo:**

1) Získat pro podpůrné hodiny rodiče. Na začátku se osobně, dopisem či telefonicky představit a představit vizi, k čemu by podpůrné hodiny mohly a měly napomoci. Průběžná osobní setkání s rodiči se vždy ukázala jako užitečná pro vhled do situace dítěte. Pro rodiče bylo důležité nabytí dojmu, že učitel podpůrné aktivity je kompetentní a přínos hodin pro dítě reálný. Děti rodičů, jejichž důvěra v přínos podpůrných hodin trvala, popř. projeví zájem a ochotu spolupracovat, byli-li osloveni, měly k docházce i k hodinám samým znatelně lepší přístup a pozitivnější očekávání.

2) Postupně přesvědčovat kolegy o přínosu podpůrných aktivit. S určitým zjednodušením lze říci, že učitelé jsou (oprávněně) nedůvěřiví k některým novinkám, ve kterých pozorují rozpouštění finančních prostředků, jichž se jim samým na pracovní podmínky a ohodnocení práce nedostává, aniž by přínos těchto novinek byl zřejmý.

Počáteční nedůvěru se většinou dařilo překonávat podrobným informováním třídních učitelů o obsahu a průběhu práce s „jejich“ dětmi v podpůrných hodinách + pokud učitelé vnímali jako pomoc ve své vlastní práci, když hodiny reagovaly na aktuální problémy dítěte s učivem.

Opět s určitým zjednodušením lze říci, že jistá nedůvěra či vnitřní nesouhlas zůstaly u učitelů, kteří kladou větší důraz na měřitelné výsledky srovnatelné s ostatními žáky a méně na individuální míru pokroku konkrétního dítěte.

3) Důsledně uplatňovat Komenského zásady - názornosti (zapojení více smyslů), aktivity (poznatky získávat vlastní zkušeností a využívat je v praxi), posloupnosti (od známého k neznámému, od jednoduššího ke složitějšímu), přiměřenosti (věku a individuálním schopnostem), systematickosti (návaznost učiva). Možná to zní banálně a samozřejmě, ale v realitě nároků na objem vědomostí i kompetencí dítěte a podmínek, ve kterých stále vyučování probíhá (nedostatek asistentů, nedostatek prostředků na pomůcky a knihy, nedostatek částečně oddělených prostor pro práci asistenta s dítětem atp.) jejich uplatnění v dostatečné míře samozřejmostí není.

4) Uplatňovat poznatky vývojové psychologie, poznatky o motivaci ve vzdělávání a poznatky současné neurobiologie. Podle názoru autorky mnoho kladených nároků na výstupy ze vzdělávání na prvním stupni a z obsahu současných učebnic těmto poznatkům neodpovídá, vč. jazykové přiměřenosti formulací, pod kterými by si děti skutečně uměly něco představit, a to bez další pomoci dospělých (rodičů). Důsledkem je, že děti toho umějí méně, než kdyby na ně byly kladeny nároky přiměřenější, tj. nižší nebo JINÉ.

Vedle toho je nedoceněna role předškolní průpravy v mateřské škole, jejíž kvalita je však nutně odvislá od počtu dětí ve třídě na učitelku.

5) Poskytnout dětem prostředí, ve kterém se budou cítit: kladně přijímány, hodnoceny tak, aby nebyla atakována jejich sebeúcta a pozitivní sebeobraz, budou se právem domnívat, že na nich učitelé záleží, budou vedeny k odpovědnosti za své vlastní výsledky, a současně nebudou podceňovány; kde se nechají vtáhnout do atmosféry, že vzdělání – a konkrétně jejich vzdělání – je důležité. V této souvislosti vyvstávala často otázka, jak jsou průběžně hodnoceny: známky jsou z principu nastaveny tak, že hodnotí poměr výkonu k nějakému požadovanému kritériu a ve srovnání s ostatními žáky, to však může být pro některé děti trvale nespravedlivé v poměru k jejich možnostem, ať již osobním nebo vyplývajícím ze sociálního zázemí.

6) Přednostně podpůrné hodiny organizovat pro dvojici či trojici; čtveřice se ukázala jako maximum pro zachování zásad individuálního přístupu v optimální míře. V odůvodněných případech byly namísto hodiny individuální.

### **Používané pomůcky – co se osvědčilo:**

a) Zřízení knihovničky pro „nečtenáře“, tj. dětských knih kvalitně ilustrovaných s malým množstvím textu a větším písmem. Dosavadního nečtenáře velice povzbudí, když za vyučovací

hodinu přečte celou takovou knihu. Nekonfrontován s knížkou, k jejímuž čtení nemá dostatečnou čtenářskou techniku, o čtení podobných knížek získá zájem.

Knížky si děti půjčovaly i domů, zapůjčovaly si je asistentky do hodin.

b) **Nákup Montessori pomůcek** – ba) dřevěná abeceda malých tiskacích písmen; bb) puzzle mapa Evropy; bc) pomůcky na matematiku. Z pomůcek na matematiku byly v podpůrném doučování maximálně využívány zejména dřevěné karty s jednotkami, desítkami a stovkami, kde např. číslo 237 vznikne navršením stovkové karty 200, desítkové karty 30 a jednotkové karty 7 na sebe. Ideální pomůcka pro veškeré sčítání a odčítání přes desítku a pro zaokrouhlování, tj. pro děti od 2. do 5. třídy. Denní využití měl soubor kovových zlomků s úchyty, používaný nejen k výuce zlomků, ale také hodin, procent nebo desetinných čísel, tj. pro všechny situace výpočtu podílu na celku. V 1. třídě se osvědčily kovové obkreslovací tvary k nácviku všech typů tahů pro přípravu na psací písmo.

c) **Matematické hrací karty Advanced a Beginner**; na principu hry prší (přiznávání barvy nebo hodnoty), kdy hodnotami jsou ve hře Beginner základní početní úkony v oboru do sta a ve hře Advanced podíly různě matematicky vyjádřené ( $1/2$  nebo 0,5 nebo 50%). Tato hra se osvědčila u dětí od 4. třídy, které k ní měli jednoduchou převodní tabulku.

d) **Zásuvkový díl** v dosahu pracovního stolu s jednoduchými pomůckami na matematiku (peckami, fazolemi, hracími kostkami stejno i různobarevnými, geometrickými tvary, kalkulačkou, drobnými mincemi, vysouvacím a krejčovským metrem) + zásobou drobných předmětů, které se hodí mít po ruce jako názornou ukázkou pro slova, se kterými se děti běžně v učebnicích setkávají a ne vždy vědí, co znamenají (např. jehla-jehlice-vlna-bavlnka-špendlíky, odměrka, špunt-zátka-víčko, modely hospodářských zvířat, obilí, kůra atp.).

e) **Krabičky a lahve** – pojmenovávání tvarů, porovnávání (tvaru, velikosti, materiálu, barvy). Jednoduché a účinné. S krabicemi osvětlení půdorysu.

**Shrnutí a doporučení:** Podpůrný personál s podobnou náplní práce, jakou vykonávali lidé v tomto programu, by měl trvale působit na každé škole, jako reálný prostředek ke zlepšení stavu školství, a zejména budoucí kvality života jednotlivců a potažmo celé společnosti.

### 3) Doplňkové výukové aktivity

#### **A) Doplňková výuková aktivita - Český jazyk**

Cíl kroužků je doučování českého jazyka v jednotlivých ročnících.

Osvědčil se individuální přístup k jednotlivým žákům.

U mladších žáků pracuji s názorem a používám didaktické hry.

Rodiče děti posílali na doučování téměř pravidelně, pokud byla potřeba konzultace s učitelem, vše proběhlo bez problému.

Děti, které měly zájem o zlepšení prospěchu, chodily pravidelně a velmi dobře připravené na doučování.

#### **B) Doplňková výuková aktivita - matematika**

**Cíle kroužku:**

Cílem hodin matematiky bylo ve více či méně těsné vazbě na látku probíranou v běžných hodinách matematiky zjišťovat, co dětem dělá problém a které mezery v látce jim brání chápat látku novou. Výsledkem tak bylo rozdělení zhruba na poloviny – z první se probírala látka aktuální v běžných hodinách, z druhé se probírala látka starší, která dětem pořád dělala problémy.

**Co se osvědčilo a neosvědčilo za metody práce:**

Osvědčilo se používání vlastních příkladů a metod vysvětlení. Příklady a postupy z učebnic děti znají a ne vždy k nim mají pozitivní vztah. Někdy se a priori domnívají, že to, co nepochopili v hodině nepochopí ani na doučování. Proto je třeba problém uchopit z úplně jiné stránky, aby měly pocit, že



je jim vysvětlováno něco zcela jiného. Když potom získaný postup upraví a použijí na příklad z učebnice, nestačí se divit.

Osvědčilo se také nastavení pravidel chování a pochval za práci. Je lepší uzavřít dohodu ve smyslu za tři vypočítané příklady dvě minuty volna na malování. Ve výsledku je jsou příklady spočítány během pěti minut i s odpočinkem. A je to lepší a efektivnější než deset minut neustálého dohadování a vyjednávání. Překvapivě dobře funguje i hra na bobříka mlčení, když je více dětí.

#### **Metodika využívání pomůcek – co se osvědčilo:**

Osvědčilo se pouštění videí k některým částem učiva – nejde o to, že by video látku vysvětlilo lépe. Děti ale lépe udrží pozornost, když dostávají informace z více různých zdrojů. Prokládání vlastního výkladu vhodným videem děti baví, protože mají každých pět minut „něco jiného“. Jakákoli delší souvislá činnost je unavuje, obzvláště jedná-li se o odpolední vyučování.

#### **Spolupráce s rodiči a učiteli:**

Ve spolupráci s učiteli dostačuje jeden osobní rozhovor o konkrétním dítěti, které učitel zná, zároveň může informovat o rodičích dítěte. Dále už stačí získávat všechny informace od dětí samotných. Dětem je to podle mě příjemnější, než když se jich člověk na nic nezeptá, ale všechno o nich ví a ony netuší, kdo jim to řekl. Probíraná látka se dá snadno zjistit z třídní elektronické třídní knihy.

#### **Další postřehy, zkušenosti a doporučení, shrnutí:**

Nejsmysluplnější je výuka pro skupinu 3 – 5 dětí. Ve větším počtu je dosažení patřičného efektu stále složitější. U některých komplikovanějších dětských osobností se velmi osvědčila výuka jeden na jednoho. Výuka měla na některé děti značný efekt, hlavním kritériem je však pravidelná docházka dětí. Děti, které se z jakéhokoli důvodu ukázaly jen bezprostředně před písemkou, si příliš neodnesly. Mnoho z nich však hodilo pravidelně a jejich znalosti se zlepšily.

### **C) Doplnková výuková aktivita- doučování angličtiny**

#### **Cíl**

Původním cílem kroužku byla pouze příprava na nadcházející hodiny a testy.

Postupně jsem ale začal zjišťovat, že velké části dětí chybí základy angličtiny. Také jsem pozoroval, že mnoho z nich má strach angličtinu používat (zejména před spolužáky). V důsledku těchto zjištění jsem tedy vedle přípravy na testy zařadil do hodin i aktivity, které by dětem měly pomoci s výše uvedenými problémy.

#### **Organizace, metody**

Děti jsem nejprve rozdělil do třech, později až do pěti skupin (rostoucí zájem) podle věku a znalosti angličtiny. Do každé skupiny docházelo 2 - 5 dětí.

Hodiny většinou probíhaly tak, že na začátku jsme si povídali na určité téma (např. co jsme dělali o víkendu, o svátcích, o koníčcích, o rodině...), aby se děti trochu rozmluvily. Pak jsme probrali, co jim nešlo při školních hodinách, případně gramatiku blížícího se testu. Ve zbytku hodiny jsme hrály hry na rozšíření slovní zásoby apod.

Při jednotlivých aktivitách se mi osvědčilo dávat děti do skupin (které pak soutěžily proti sobě) - vždy méně zkušeného s už pokročilejším spolužákem.

Touha po vítězství děti donutí spolupracovat a jeden druhého opravovat a radit si navzájem, což jejich angličtině velmi prospívá.

Také princip odměn se mi velmi osvědčil. Ve chvíli, kdy je potřeba napsat nějaký delší text nebo procvičit komplikovanější gramatiku, jsem slíbil, že ve zbytku času se bude hrát jedna z oblíbených her a koncentrace a snaha dětí jsou hned o poznání větší.

Se skupinou pokročilejších žáků jsem dvakrát navštívil anglický film s titulky, o kterém jsme si následně povídali.

#### **Pomůcky**

*Jako pomůcky jsem používal učebnice angličtiny příslušných ročníků, vlastní literaturu, pexesa, situační obrázky a tablet. Když jsem v hodinách využíval iPad (you tube Kids react, aplikace - Angličtina slovíčka, Zoola Animals, My house, Akinator...), děti byly do práce mnohem zapálenější.*

### **Komunikace mezi mnou, žáky, rodiči a učiteli byla víceméně bezproblémová.**

*Všem studentům jsem dal svůj email, aby mi vždy den dva před hodinou mohli napsat, s čím budou potřebovat pomoci. S rodiči jsem se až na pár výjimek kontaktovat nepotřeboval, a když ano, vždy byli velmi ochotní a chápaví.*

*Co se týče učitelského sboru, vždy, když jsem se chtěl zeptat na konkrétního žáka nebo s něčím potřeboval poradit, vyšli mi vstříct.*

### **Závěr**

*Nejdeálnější počet žáků ve skupině je 3-5. Myslím, že děti se na mé hodiny angličtiny těšily a že všechny udělaly určitý pokrok. Zaznamenal jsem, že by o kroužek anglické konverzace měly zájem i děti, které při výuce problémy nemají.*

*Do budoucna bych chtěl zintenzivnit mailovou komunikaci, abych se mohl na hodiny ještě více cíleně připravit.*

### **D) Příprava na další den (naučme se učit)**

#### **Cíl:**

*Cílem tohoto kroužku je ukázat dětem, jak se mají připravovat do školy. Jak sám název projektu napovídá, není to myšleno pouze na následující den, ale na jejich celkovou připravenost. Jinými slovy jde o to naučit děti, jak se mají samy učit. Dokázat jim, že příprava se vyplácí a ve škole se projevuje. Další cíl je pomoci s látkou, kterou děti neovládají nebo jí nerozumí.*

#### **Co se osvědčilo a neosvědčilo za metody práce:**

*V tomto druhu doučovacího kroužku je jednoznačně nejúčinnější individuální přístup k dítěti. Není tedy dobré, aby se učitel věnoval všem dětem najednou. Z tohoto důvodu tento typ kroužku nepojme moc klientů. Není dobré, aby ve stejný čas chodily děti z různých ročníků, protože se učitel nemůže žákovi věnovat tak, jak by potřeboval.*

*To co se tedy nejvíce osvědčilo, je malý počet žáků ve třídě. Nejlépe když jsou nejen ze stejného ročníku, ale i ze stejné třídy. Takto je to nastavené proto, aby úkoly, které mají, byly stejné. Žáci ze stejné třídy probírají stejnou látku a tak v případě, že nemají žádné domácí úkoly je jednodušší s nimi procvičovat to, co se právě učí.*

#### **Metodika využívání pomůcek:**

*V průběhu hodiny se hodně čerpá z podkladů, které přinese sám žák. Tedy zadání domácího úkolu, jenž dostal přímo od učitele. Často se také používá učebnice z daného předmětu nebo pracovní listy. Ty si připravuji na procvičování nepochopené látky sám, nebo je získám od učitelů.*

*Vzhledem k tomu, že je potřeba se věnovat dětem individuálně, mnohokrát se mi osvědčily tablety, které jsem měl vždy s sebou. V případě, že žák mnou zadanou práci dokončil, mohl si zahrát na tabletu krátkou vzdělávací hru, aby si odpočinul a smysluplně počkal, až se mu učitel bude moci věnovat.*

#### **Spolupráce s rodiči a učiteli:**

*Spolupráce s rodiči probíhala bez problému. Někdy jsem komunikoval přímo s nimi nebo si s nimi dopisoval přes žakovskou knížku. Nejvíce potřebných informací jsem získal z konzultací se speciálním pedagogem. Četněji než s rodiči probíhala komunikace s učiteli školy. Často jsem probíral jednotlivé děti a jejich problémy v konkrétních předmětech. Dále jsem s nimi konzultoval jakou látku zrovna v hodinách probírají a jakou metodou to mám s dětmi probírat, aby efektivita byla co největší.*

**Závěr:**

*Aby měl doučovací kroužek smysl, je dobré udržovat malý počet žáku. Odhaduji to na 3 - 5 dětí na jednoho učitele. Ve větším počtu nemá šanci se dětem dostatečně (individuálně) věnovat. Nezbytné je mít dobrý přehled o látce, kterou děti probírají, aby mohl učitel improvizovat v případě náhle potřeby dítěte. Příprava na další den fungovala v tomto roce dobře a myslím, že děti na mé hodiny chodily rády.*