



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Metodické náměty pro uplatnění rovného přístupu ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole

Jitka Petrová (ed.)

**Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2014**



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Oponenti: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Mgr. Alena Berčíková

Seznam autorů:

Mgr. Lenka Baše

PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Mgr. Monika Kunhartová

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

PhDr. Alena Říhová, Ph.D.

Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

PhDr. Kateřina Stejskalová, Ph.D.

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Publikace vznikla za podpory projektu ESF Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením
na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání
Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Obsah

Úvod.....	4
Jak rozvíjet grafomotoriku dětí/žáků.....	5
Jak rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci dětí/žáků	16
Strukturace a interpretace dat získaných zpětnou vazbou od absolventů kurzů (obecně pedagogické kurzy)	31
Jak pracovat s dítětem/se žákem s postižením zraku	37
Jak pracovat s dítětem/ se žákem se sluchovým postižením	60
Jak pracovat s dítětem/se žákem s narušenou komunikační schopností	69
Jako pracovat s dítětem/se žákem s kombinovaným postižením	87
Jak pracovat s dítětem/se žákem s nadáním a talentem	109
Strukturace a interpretace dat získaných zpětnou vazbou od absolventů kurzů (speciálně pedagogické kurzy)	122

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Úvod

Aktuální situace v podmínkách mateřských a primárních škol ukazuje u pedagogů na mezery v teoretických poznatcích, ale také v odborných, praktických dovednostech v zajišťování rovných příležitostí ve vzdělávání. V rámci běžného vzdělávání, ale také v případě integrace a inkluze, by měli být dnešní pedagogové vybaveni odbornými znalostmi a dovednostmi, které by jim pomáhaly eliminovat nežádoucí vlivy, jež se mohou vyskytnout v podobě bariér v rovném přístupu ve vzdělávání v současné společnosti.

Má-li docházet k naplňování záměru zajistit rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a odstranit zjištěné nedostatky, je nezbytné na požadavky společnosti reagovat zejména v rámci profesního vzdělávání pedagogů.

Rozhodujícím obdobím pro vytváření pozitivního vztahu k učení, od něhož se odvíjí potřeba celoživotního vzdělávání, je období předškolního a mladšího školního věku. Děti i žáci by měli mít vytvořeny maximální podmínky, které se odvíjí od jejich zájmů a potřeb.

Předkládaná publikace s názvem **Metodické náměty pro uplatnění rovného přístupu ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole** je výstupem Operačního projektu: Vzdělávání pro konkurenceschopnost, Prioritní osy: Počáteční vzdělávání, Oblasti podpory: Rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, evidovaným pod číslem: CZ.1.07/1.2.27/01.0018.

Svým pojetím reaguje na požadavky pedagogického terénu a prostřednictvím metodických materiálů si klade za cíl přispět ke zlepšení situace v oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzhledem ke značné provázanosti obecně pedagogických a speciálně pedagogických témat ve výchovně vzdělávacím procesu, byla problematika pojata komplexně a jednotlivé náměty byly zpracovány v jedné publikaci tak, aby měl pedagog možnost využívat více pohledů na dané téma.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jak rozvíjet grafomotoriku dětí/žáků

Martina Fasnerová

Cílová skupina: (věk dětí)	6 letí žáci
Materiální zabezpečení:	chodníkové křídly, štětce, barvy, balicí papír, papír formátu A2,A3,A4; progressa, pastelky, tužky
Legislativní ukotvení na RVP (PV, ZV)	Jazyk a jazyková komunikace – oblast v RVP ZV
Vymezení oblasti řešené problematiky:	Rozvoj kompetence komunikativní prostřednictvím písemného projevu, rozvoj verbální komunikace, podpora rytmizace a rozvoj psychomotorických dovedností žáků
Struktura činností:	Rozvoj hrubé motoriky, rozvoj jemné motoriky, psychomotorická cvičení, nácvik držení psacího nástroje, nácvik jednotlivých pohybů, ze kterých vychází tvarové prvky písmen a číslic, nácvik jednotlivých tvarových prvků písmen a číslic, nácvik samotných písmen a číslic, slabik, slov, vět, porozumění textu psaného.
Popis možných rizik:	nízká vybavenost dovedností u žáků pocházejících z domácího prostředí bez metodického vedení, popř. z málo podnětného prostředí
Použitá literatura:	FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava. <i>Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy</i> . Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8. JEŘÁBEK, Jaroslav a TUPÝ, Jan. <i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením</i> . Praha: NIDV, 2006. ISBN 80-86956-01-6. FASNEROVÁ, Martina. <i>Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství</i> . 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 139 s. ISBN 978-80-244-3992-1.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	FASNEROVÁ, Martina. <i>Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní</i>. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. <i>Metodická příručka k výuce ČJ v 1. ročníku ZŠ</i>. Praha: SPN, 1987. KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ, Radka. <i>Didaktika prvopočátečního čtení a psaní</i>. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. <i>Vývojová psychologie</i>. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. MLČÁKOVÁ, Renata. <i>Grafomotorika a počáteční psaní</i>. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4. OLSEN, Jan. <i>Handwriting Without Tears</i>, [online]. [2004]. URL: http://www.hwtears.com/disabilities.htm PARDEL, Tomáš. <i>Písaná reč, její vývin a poruchy u dětí</i>. 1. vyd. Bratislava, 1966. PENC, Václav. <i>Metodika psaní</i>. 3. vyd. Praha: SPN, 1966. PENC, Václav. <i>Metodika psaní: Prozatímní učebnice pro pedagog. fakulty</i>. Praha: SPN. 1968. PETROVÁ, Jitka. In ŠMELOVÁ, Eva a FASNEROVÁ, Martina (eds.) <i>Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy</i>. Olomouc: UP, 2011. s. 91 – 96. ISBN 978-80-244-2775-1. PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ, <i>Obecná psychologie</i>. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3246-5. RICHARDS, G. Regina. <i>The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia</i>. Riverside, CA: Richards Educational Therapy Center, 1998. ISBN 0-9661353-1-8. SPÁČILOVÁ Hana a ŠUBOVÁ, Libuše. <i>Příprava žáka na psaní</i>,
--	---

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	<i>rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání.</i> Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0761-2. ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. <i>Písané písmo v teorii a praxi.</i> Bratislava: Univerzita Komenského, 1996. ISBN 8022309753. ŠMELOVÁ, Eva a kol. <i>Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.</i> Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
--	---

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VODIČKA, Ivo. *Nechte leváky drápat: metodika levorukého psaní, kreslení a malování.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978- 80-7367-479-3.

1. Úvod

Písmo je základním faktorem, který souvisí s rozvojem a vlastní existencí každé lidské společnosti. Bez písemných památek si nedokážeme poznat žádnou zaniklou civilizaci, neboť právě písmo zaznamenává a uchovává současné myšlenky pro příští generace. Studium zachovalých písemných památek se lidstvo vyvíjelo daleko rychleji, než kdyby na každou skutečnost muselo přicházet od počátku.

Od ostatních bytostí se lidé odlišují schopnostmi jako je myšlení a řeč. Řeč jako komunikativní prostředek však používají i zvířata. Každopádně jiným způsobem, než člověk. Dochází mezi nimi ke komunikaci a své řeči rozumí. Písmo je však jednoznačně komunikačním projevem člověka. Tím se výrazně odlišuje od ostatních tvorů. (Fasnerová, 2014)

Dovednost psaní však není jednoduchou záležitostí, neboť je zapotřebí se v daném jazyce nejprve naučit komunikovat verbálně a jednou ze složek verbálního projevu je zároveň psaní. Jedná se o skloubení činnosti jak motorické, tak psychické, a proto hovoříme o psychomotorickém rozvoji jedince v oblasti psaní. Ke správnému rozvoji této činnosti dochází intuitivním a přirozeným způsobem v rodině nebo v domácím prostředí a metodicky se děti začínají na grafomotorickou činnost připravovat již v institucionálním vzdělávání, tedy v mateřských školách od 3 let věku. (Šmelová, 2012). Intenzivní cílená metodická příprava na psaní probíhá v elementárním vzdělávání v základní škole. Je podmíněna školní připraveností žáka na vstup k základnímu vzdělávání. Rozvoj grafomotorických dovedností žáka (dítěte před vstupem do základní školy) je jednou z hodnotících složek, která může ovlivnit pozitivně, či negativně celé základní vzdělávání jedince. Přesto se v teoretickém základu

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

nelze zabývat pouze psaním, ale je nutné ho pojmut v kompatibilitě se čtením, neboť v našich českých podmínkách elementární vzdělávání čtení a psaní probíhá zároveň.

2. Teoretická část

Předpokladem pro bezproblémový nácvik psaní a čtení v elementární třídě základního vzdělávání je úspěšná a cílevědomá příprava již v preprimárním vzdělávání. Ta souvisí s učitelovou schopností vhodně volit metody a prostředky pro individuální rozvoj každého jedince, tedy s osvojenými diagnostickými kompetencemi každého pedagoga (Petrová, 2011)

Velký vliv na úspěšný výkon dětí v elementární třídě, kam se upírá pozornost nejen pedagogů, ale také rodičů, má tělesný rozvoj dítěte od novorozeneckého období. Správným cíleným a systematickým rozvojem hrubé motoriky lze dále snáze dosáhnout rozvoje jemné motoriky, která je jedním z hlavních předpokladů pro úspěch dětí v oblasti grafomotorické. Grafomotorické dovednosti dětí předškolního věku tvoří základ pro plnění jednoho z hlavních cílů současného základního vzdělávání, a tím je naučit žáky kultivovaně psát a číst, a tím zcela jednoznačně vytvořit základ pro dnes tak připomínanou gramotnost ve škole.

Pojem gramotnost je z našeho pohledu neodmyslitelně spjat s grafomotorickými dovednostmi dětí v předškolním vzdělávání, posléze žáků v základním vzdělávání. Schopnost jedince naučit se číst a psát je ve své podstatě dovednost, kterou je potřebné rozvíjet ve správném vývojovém období přiměřenou a systematickou zátěží jak fyzickou, tak psychickou. Při nesprávném přehnaném nároku na dítě vznikají různé psychické problémy v jejich rozvoji, a zároveň při kladení nízkých nároků na dítě dochází k jeho stagnaci. Proto je nesmírně důležité znát psychický i fyzický vývoj jedince od narození s přihlédnutím k rozvoji grafomotorických dovedností, dle vývojové psychologie (Vágnerová, 2008; Langmaier, Krejčířová, 2006; Petrová, Plevová, 2012 atd.) nejen po jednotlivých letech, ale i měsících s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem jednotlivců.

Psaní a čtení, jako jedna z lidských dovedností, kterou by si měl člověk osvojit, vyžaduje nejen mechanickou a technickou zdatnost v této činnosti, ale zejména psychologické předpoklady jedince k jejímu úspěšnému nácviku. Přestože se zabýváme výhradně činností spojenou s počátečním psaním, nelze od sebe v zásadě oddělit společné předpoklady i pro čtení, které jsou v lidském organismu tvořeny ve vzájemné kompatibilitě.

Vzhledem k specifickým problémům, které se v souvislosti s nácvikem elementárního čtení a psaní objevují, považujeme za nezbytné se touto problematikou zabývat.

Čtení a psaní jsou myšlenkové činnosti, jejichž úroveň spočívá ve vyspělosti a zkušenosti čtenáře popř. písaře. Jedná se o *"zvláštní případ zrakového vnímání, v němž se uplatňuje asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel)"*, v souvislosti se čtením (Křivánek, Wildová, 1998, s. 18) a v kontextu psaní se jedná podle Šupšákové (1996, s. 27) o *"základní nástroj gramotnosti, vyjadřovací, dorozumívací, výrazový a komunikativní. Užívá se v každodenní praxi, ve všech předmětech učebního plánu a přispívá k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti"*.

Výzkum Pardela (1966) se zabývá osvojováním si psaní, které je bezprostředně spojeno s nácvikem čtení a opírá se o složitou psychickou činnost. Jak autor uvádí, jedná se o vyspělost ústředního nervového systému, zejména tedy šedé kůry mozkové u každého

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

jedince, a teprve posléze úroveň a úspěšnost nácviku ovlivňují vyučovací metody a strategie a také rozvoj a úroveň myšlení.

Osvojování si učení, tedy i nového písma, probíhá velmi složitě v neporušených centrech mozkového aparátu. Jedná se o centra periferní části mozku, sensorické a motorické.

Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s. 34) se tvoří funkční systém ovlivňující nácvik čtení a psaní ve třech etapách:

První etapa - zvuková analýza slov, které je třeba napsat. Analýzou se vydělí hláska, stanoví se přesný sled dalších hlásek. Zároveň se najdou přiměřené optické symboly, které se promítnou do grafomotorické podoby.

Druhá etapa - vydělené fonémy se transformují do zrakové a posléze do grafomotorické organizace. Foném dostává svůj optický znak, tedy grafém.

Třetí etapa - jde o zautomatizování. Jedná se o transformaci z různých druhů viděné řeči pro sebe na systém v psané řeči, při které se uplatňují grafické a ortografické požadavky.

Jedná se o složitý psychologický proces, který se odehrává v mozkových centrech.

Mozková centra jsou umístěna v mozkové kůře a plní mnoho funkcí. Při čtení a psaní jsou zapojována především dvě mozková centra. Wernickeovo centrum a Brocovo centrum, které rozpoznávají zvuky lidské řeči a řídí mluvenou řeč. Jsou uloženy v blízkosti motorických center a řídí tak řečové orgány. Písmo je analyzováno zrakem a poté jsou vyslány impulzy zrakovým nervovým zakončením do zrakového centra, a poté do angulárního závitu. Do Brocova centra směřují impulzy pro mluvenou řeč a zároveň dochází prostřednictvím nervových zakončení k předání pokynů do motorického centra, aktivují se řečové orgány a jedinec mluví a čte. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Předpokladem pro úspěšný nácvik písmařských dovedností je propedeutická vybavenost dítěte již v preprimárním vzdělávání a dostatečná vybavenost a úroveň grafomotorických dovedností. Tyto dovednosti spojené s rozvojem grafomotoriky jsou rozvíjeny v institucích pro preprimární vzdělávání jako je mateřská škola, ale také intuitivním přirozeným vývojem v domácím prostředí. Na rozvoji čtenářských a písmařských dovedností se podílí rozvoj složek poznávacích a kognitivních. Nezbytným se dále jeví rozvoj smyslového vnímání dítěte. Hovoříme o rozvoji zrakového, sluchového a taktilního i jiného vnímání, tedy tzv. percepce. (Fasnerová, 2014)

Cíle vzdělávání v oblasti elementárního psaní se v současné době řídí platným kurikulárním dokumentem, podle kterého se povinně vyučuje na základních školách od 1. září 2007, a tím je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Kromě obecných cílů, který tento dokument charakterizuje pro všechny výukové oblasti, jako je např. celoživotní vzdělávání, či uplatnění nabytých vědomostí v praxi a atd., pro oblast Jazyk a jazyková komunikace, kam český jazyk, potažmo psaní zařazujeme, je chápán ve smyslu obecného cíle pro primární vzdělávání, tedy položení základů a otevření vzdělávacích možností pro každého jedince. Jak uvádí Krivánek, Wildová, (1998, s. 63) cílem elementárního ročníku je: „naučit žáka psát psací latinkou čitelně, přiměřeně rychle za předpokladu pěstování správných písmařských dovedností a návyků.“

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Požadavky RVP ZV (2006) jsou ukotveny v očekávaných výstupech pro jednotlivá vzdělávací období. První období, podle RVP ZV, končí 3. ročníkem a požadavky kladené na žáky, jsou nezávazné, na rozdíl od druhého období, které završuje 5. ročník a požadavky kladené na žáky jsou závazné. V případě, že se zabýváme elementárním psaním, je zřejmé, že se budeme orientovat na očekávané výstupy po prvním období.

V RVP ZV (2006) jsou očekávané výstupy v oblasti písemného projevu charakterizovány takto:

- *Žák zvládá základní hygienické návyky spojené s psaním.* (Jedná se o správné sezení, držení psacího náčiní, hygienu zraku, zacházení s grafickým materiálem).
- *Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně popisuje písmena a slabiky; kontroluje vlastní písemný projev.* (Jedná se o techniku psaní, účelem je aby písemný projev byl úhledný, čitelný a přehledný).
- *Žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.* (správná formální úprava textu).
- *Žák odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách, ve vyjmenovaných slovech;* (dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, mě - mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování).

Ve smyslu výše uvedených cílů by se také měla realizovat výuka na primárních školách. Výukové metody a formy práce, se začínajícími písáři, by měly být voleny co nejefektivněji, s individuálním přístupem ke každému jedinci, ale zároveň tak, aby u každého žáka docházelo k rovnoměrnému rozvoji písářských dovedností.

3. Praktická část

- *cíl pro pedagoga* - Naučit žáky psát správně formálně, zvládat techniku psaní. Dodržovat správné hygienické zásady při psaní. Vytvořit u žáků potřebu zpětné kontroly a porozumění textu.
- *cíl pro žáka* Naučit se psát v mateřském jazyce plynule a bez obtíží. Automatizace psychomotorického pohybu.

Kognitivní cíle:

- Žák odliší a popíše jednotlivé tvarové prvky písmen a číslic. (*horní oblouk, dolní oblouk. Rovná čára, šikmá čára, vodorovná čára, vlnovka. dolní zátrh, horní zátrh, kruh, soustředný kruh, elipsa, dlouhá čára, krátká čára, ležatá osma.*)
- Žák dokáže ilustrovat a interpretovat jednotlivé tvarové prvky písmen a číslic.
- Žák aplikuje a provede jednotlivé tvarové prvky písmen a číslic.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Žák roztřídí a seřadí jednotlivé tvarové prvky.
- Žák porovnává jednotlivé prvky písmen a číslic.

Psychomotorické cíle:

- Žák imituje (přesně napodobuje) činnost učitele při nácviku jednotlivých tvarových prvků písmen a číslic.
- Žák si fixuje a znovu vybavuje jednotlivé činnosti a postupy při nácviku jednotlivých částí písmen a číslic.
- Žák nácvik jednotlivých tvarových prvků písmen a číslic zpřesňuje a dokáže písemně reprodukovat.
- Žák dokáže zkoordinovat pohyb očí, rukou a celého těla při psaní jednotlivých tvarových prvků písmen a číslic.
- Žák své činnosti při psaní zautomatizuje částečně až po úplné zautomatizování.

Afektivní cíle:

- Žák je ochoten (má silnou motivaci) nacvičit činnosti vedoucí k nácviku psaní.
- Žák souhlasně a ochotně reaguje na přijímání nových poznatků v oblasti psychomotorických činností.
- Žák akceptuje a preferuje precizní nácvik psaní a snaží se o co nejlepší výkon.
- Žák chápe nutnost a potřebu naučit se číst a psát.
- Žák prostřednictvím písma dokáže vyjádřit svůj postoj k danému předmětu.

4. Vzdělávací aktivity

Jedním z předpokladů úhledného a správného psaní je *uvolněná ruka*, kterou např. Hřebejková (1987) má na mysli schopnost ovládat pohyby paže, zápěstí, zápěstí, jemné pohyby prstů. Dále je velký důraz kladen na správný úchop psacího náčiní. Hovoříme o tzv. **špetkovém úchopu**. Jedná se o aktivaci palce, ukazováku a prostředníku. Prsteník a malík vyblokujeme úchopem drobného papírku. Palec je v opozici s prostředníkem a ukazovák jen přidržuje psací nástroj. Pozor na prolamování ukazováku, dochází tak ke křečovitému držení, které způsobuje zvýšenou unavitelnost při psaní. Při nácviku správného držení psací potřeby je také nutná správná motivace prostřednictvím pohádky, básniček atd. (Položíme miminko do postýlky a přikryjeme peřinkou, solíme maso, cukrujeme bábovku a zezadu vložíme psací nástroj, který vytvoří správný špetkový úchop.)

S nácvikem psaní začínáme již v předškolním vzdělávání. Hovoříme o tzv. **přípravném období**, se kterým by se již mělo začít v předškolním vzdělávání. Velmi vhodná se jeví průpravná cvičení, ve kterých dochází k zapojování prstů, dlaní - vlastní ruky.

Činnosti k rozvoji jemné motoriky: navlékání korálků, práce s modelovací hmotou, nebo vytrhávání kousků papíru, ale jedná se i o soubor grafomotorických cvičení.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Ke grafomotorickým cvikům patří nejen zpětná vazba, ale zejména rytmizace. Každý grafomotorický cvik by měl být doplněn básničkou (říkankou) v rytmu pohybu. (viz příloha č. 1)
- Uvolnění ruky postupuje od velkých svalových skupin a kloubů (ramenního a loketního) k menším kloubům, jako je zápěstí a klouby jednotlivých prstů. Grafomotorická cvičení by se nejprve měla vykonávat ve stoje, v kleku, v sedě, až posléze dojde k uvolnění malých svalů a kloubů, a potom již jedinci mohou sedět. (Fasnerová, 2012)
- Délka přípravného období, jak se shodují trvá asi 6 - 8 týdnů na počátku elementárního ročníku. Při hodnocení uvolňovacích cviků, by nemělo jít o přesnost konkrétní předlohy, či jednotlivého elementu, nýbrž o uvolněný rytmický psací pohyb. V tomto období je velmi důležité, aby začínající písar neztratil motivaci do další práce.

Postup průpravných uvolňovacích cviků:

- Procvičení rukou před vlastním psáním, jejich uvolnění;
- Volný pohyb ruky nad papírem ve stoje;
- Uvolnění zápěstí, lehké dotyky tužkou;
- Veliký kruh prováděný ve stoje směrem od středu ven a zpět;
- Kontrola sledování naznačené linie uvolněnou rukou;
- Horní oblouk;
- Dolní oblouk;
- Závitnice postupně se zvětšující;
- Šroubovice;
- Dlouhá vodorovná čára;
- Krátká vodorovná čára;
- Vlnovka;
- Dolní zátrh;
- Horní zátrh;
- Prvky psacích písmen – šikmá čára, dolní oblouk, horní oblouk, ostrý obrat atd.
- Röszerův test.

Po přípravném období nastupuje **plynule období zrakové a sluchové analýzy** náslovné hlásky u vybraných slov. Jedná se o **nácvik psaní písmen, slov a vět**. Aby začínající písar mohl napsat první písmeno, mělo by být dané písmeno již ukotveno ve čtení, tzn. již by měla být zvládnutá sluchová analýza daného fonému. Teprve potom, by mělo dojít k vyvozování grafému, tedy psací podoby - písmene. (Fasnerová, 2012, 2014)

- Posupovat bychom měli nejprve mechanickým procvičením prstů a ruky u písare, a vyzkoušet si napsat písmeno do pískového stolu (Doležalová, 2010), či ho vymodelovat z modelovací hmoty, těsta nebo ho vytvořit z provázků. Teprve potom

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

postupujeme opět na velkém formátu papíru, který postupně zmenšujeme až do formátu písanky. Píšeme měkkým psacím nástrojem, který postupně vyměňujeme za tvrdší až za pero.

- V této fázi výcviku je možné podpořit psaní písmen motivačními říkadly, básničkami i popěvkou a vhodné je využití didaktických her.
- Velice nutná je kontrola učitele při nácviku písmen, písař se neustále potřebuje ujist'ovat o tom, že pohyby, které vytváří, dělá správně a neustále potřebuje kladnou a pozitivní motivaci ze strany pedagoga.
- Nové písmeno píše učitel na tabuli a přitom slovně, nahlas, popisuje psací pohyb, který přitom dělá. Malí písaři pak pohyb opakují zpočátku ve vzduchu, později na papír a teprve potom obtahují písmeno v písance. Vlastní písmeno zkusí napsat až v poslední fázi nácviku.
- Po zvládnutí napsání jednotlivých písmen, skládají a píší písaři slabiky nebo krátká slova. Dochází k nácviku spojovacích tahů jednotlivých písmen. Písař však získává stále více zkušeností a pohyb ruky se zautomatizovává.
- Procvičování a zdokonalování písaře v psaní se děje několika způsoby. Nejjednodušší nácvik je formou **opisu**. Zavádí se v elementární třídě při začátcích psaní. Opisují se předlohy psacího písma opět psacím písmem. Dochází k dokonalému napodobování předepsané předlohy. Je nutné nabídnout i jiné druhy procvičování, mírně náročnější. Tím je **přepis**. U přepisu u jedince dochází k procvičování a prohlubování zrakové paměti. Slovo, nebo krátký text je napsán tiskacím písmem a písař ho musí transformovat do písma psacího. Přitom musí dojít k znovu vybavení psacího tvaru písmene, popřípadě jeho připojení k dalším slabikám.
- Nedílnou součástí písma je i jeho sklon, který je stále diskutabilní a závisí na poloze lokte. Rozdílný sklon písma můžeme pozorovat u leváků, ale jen tehdy, pokud není správně zvládnutá metodika psaní levou rukou. Jestliže nácvik psaní probíhá ze strany učitele správně (dolní úchop, špetkový úchop), sklon písma u leváků je totožný jako u praváků. Tedy s podložkou svírá úhel asi 75°vpravo. Vlivem nepřiměřené výšky nábytku vzhledem k postavě písaře, může dojít k tomu, že předloktí písaře svírá s řádkem tupý úhel. Potom si písař nevystačí s úpravou pronace. Je pak nutné posunovat celé předloktí i loket, aby písař dodržel stejnosměrný sklon písma. Čím větší difference mezi úrovní psací desky a úrovní sedací plochy písaře, tím tupější úhel svírá předloktí pravé ruky s řádky v sešitě. V této fázi již má začínající písař dostatečné množství informací i zkušeností k vlastnímu psaní.

Jak uvádí Mlčáková (2009, s. 58) "*metodiky psaní pravou rukou vycházejí obvykle z hygienických požadavků a z analýzy psacích pohybů.*"

Freeman označil za nejfyziologičtější pohyb tedy takový pohyb, který nejméně zatěžuje nervovou a svalovou soustavu písaře takto: spodní okraj sešitu by měl být nakloněn asi 30°, loket, který je nepohyblivý, by měl být umístěn mírně od těla, předloktí ruky, kterou písař píše (pravé ruky) by mělo být kolmo od řádku a svírat s okrajem stolu úhel 120°,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

příčemž počáteční úhel pronace (pronace úhel, pod kterým je ruka přikloněna k desce stolu dlaní) se neustále psacím pohybem zmenšuje tak, aby psací nástroj byl neustále na psací desce a směřoval k rameni píšící ruky.

Mezi populací se vyskytují jedinci, asi ve 4%, kteří píší levou rukou. Metodiku psaní leváků popsal Vodička (2008). Konstatuje, že zásadní rozdíl v psaní pravou a levou rukou je v tom, tam, kde praváci táhnou, leváci tlačí a naopak. V zásadě lze však konstatovat, že metodika psaní pravou a levou rukou je velmi podobná a záleží na zcela individuálním přístupu učitele k jednotlivým žákům. V této souvislosti se mohou vyskytnout i ambidextři.

5. Metodické nástroje a pomůcky

chodníkové křídly, štětce, barvy, balicí papír, papír formátu A2,3,4; progressa, pastelky, tužky, pera

6. Popis rizik

Žáci v elementárních třídách by měli být vybaveni takovými kompetencemi z předškolního vzdělávání, které by zaručily bezproblémový a plynulý navazující vzdělávací postup v základním vzdělávání při nácviku psaní. Rizikem se jeví žáci, kteří nejsou těmito kompetencemi vybaveni. Mezi rizika lze uvést: nevyhraněnou lateralitu rukou, očí; nerozvinutou hrubou a jemnou motoriku; malou zkušenost s písáckými dovednostmi v oblasti rozvoje kresby

7. Evaluace cílů

Pro evaluaci nastavených cílů lze uplatnit Röszerův grafický prognostický test. (Hřebejková a kol., 1978, s. 51)

V praxi se realizuje tento test v prvních dnech školní docházky těsně před přípravným obdobím. Žáci mají za úkol nakreslit podle předlohy zuby pily, složené z kolmých a šikmých úseček. Podle vzoru, který učitel předvede křídou na tabuli, žáci kreslí na papír měkkou tužkou tzv. pilku. Cvik je nutné předvést bez slovního doprovodu učitele. Žák podá v tuto chvíli nějaký grafický výkon, který si učitel zaznamená. Po realizaci 10 – 15 uvolňovacích cviků (asi po 14 dnech) se test opakuje naprosto identickým způsobem. Při porovnání výkonu obou grafických záznamů u jednoho žáka dochází k diagnostice jeho výkonu, a tedy k evaluaci nastavených cílů, zda se žáci prostřednictvím přípravného období dostatečně připravují na výuku vlastního psaní grafemů.

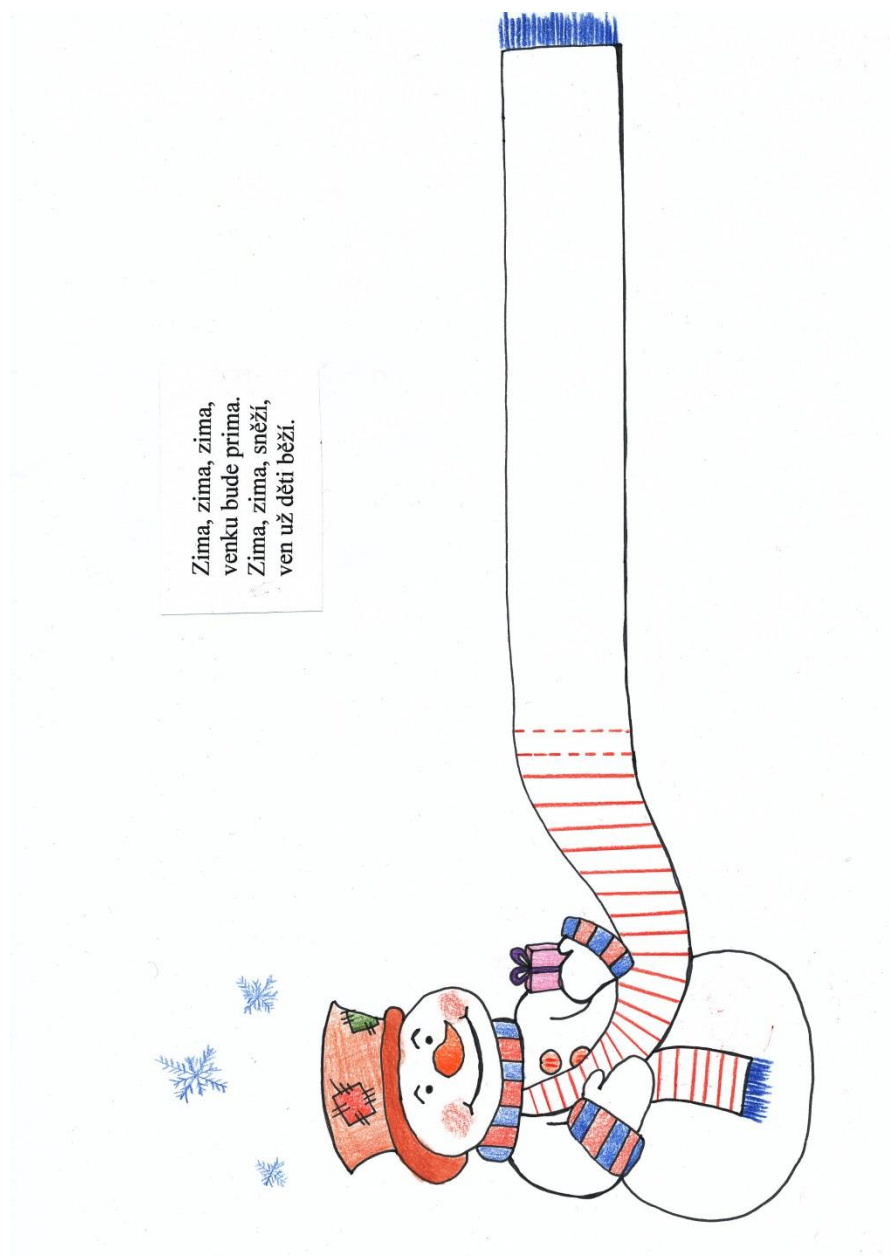
8. Evaluace očekávaných výstupů

K možnostem zpětné vazby pro děti se přiklání i Olsen (2004), zejména k hodnocení a posuzování vlastních písemných projevů. Každý žák by měl mít od počátku cíleného institucionálního vzdělávání vytvořený evaluační systém přiměřeně ke svému věku a výkonu. Pro činnosti spojené s grafomotorikou a následně se psaním jsme navrhovali vybarvování nakreslených obrázků (smajlíků). Čím více obrázků žák vybarví, tím si své práce více cenní. Dochází takto ke zpětné vazbě vlastního výkonu. Čím dříve se žák naučí evaluovat svůj výkon, tím dříve bude svůj výkon hodnotit objektivně.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Obr. 1 Ukázka pracovního listu



**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jak rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci dětí/žáků

Jitka Petrová

Cílová skupina: (věk dětí)	děti předškolního a mladšího školního věku
Materiální zabezpečení:	viz popis vzdělávacích aktivit
Legislativní ukotvení na RVP (PV, ZV)	Dítě a jeho psychika – vzdělávací oblast RVP PV Jazyk a jazyková komunikace – vzdělávací oblast RVP ZV
Vymezení oblasti řešené problematiky:	Rozvoj zrakového a sluchového vnímání, potřebného pro: • správný vývoj řeči dítěte, • efektivní osvojování si dovedností číst a psát, • celkový optimální rozvoj osobnosti každého jedince.
Struktura činností:	Rozvoj zrakového vnímání: • zrakové rozlišování figury a pozadí, • zraková diferenciaci, • zraková analýza a syntéza, • zraková paměť. Rozvoj sluchového vnímání: • sluchové rozlišování figury a pozadí, • sluchová diferenciaci, • sluchová analýza a syntéza, • sluchová paměť, • vnímání a reprodukce rytmu.
Popis možných rizik:	poškození zrakového a sluchového orgánu, deficity dílčích funkcí, nerespektování individuálních potřeb jedince, nízká úroveň diagnostických kompetencí učitele, nevhodné podmínky pro práci (akustické, materiální, bezpečnostní apod.)
Použitá literatura:	BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. <i>Diagnostika dítěte předškolního věku</i> . Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0. ČÁP, Jan, ČECHOVÁ, Věra, ROZSYPALOVÁ, Marie. <i>Psychologie</i> . Praha: H+H, 2002. ISBN 80-7319-015-X. FASNEROVÁ, Martina. <i>Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství</i> . 1. vyd. Olomouc:

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 139 s. ISBN 978-80-244-3992-1. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. <i>Pedagogický slovník</i>. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-772-8. ŘÍČAN, Pavel. <i>Psychologie</i>. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2. SINDELAR, Brigitte. <i>Předcházíme poruchám učení</i>. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4. ŠMELOVÁ, Eva a kol. <i>Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula</i>. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5. ZELINKOVÁ, Olga. <i>Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program</i>. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
--	---

1. Úvod

Hlavním předpokladem správného duševního vývoje předškolního dítěte je uspokojování jeho základních tělesných a psychických potřeb. Psychický vývoj dítěte v tomto věku má dvě rozmezí, která jsou daná sociálním zařazením dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy a v šestém roce nástup do základní školy. Základním rysem chování předškolního dítěte je touha po samostatnosti, a to v každé činnosti. Děti rády chodí samy do obchodu, chtějí pomáhat, být užitečné. Přirozeně vytvářejí přátelské vztahy, rády spolupracují při práci, ať je to doma v rodině nebo v mateřské škole. Důležitou roli hraje pochvala a uznání za vykonanou práci či činnost (Šmelová, 2012).

Vývoj dítěte je v tomto období velmi individuální. Liší se zejména v tempu osvojování si nových vědomostí a dovedností, tedy v učení. V každém učení dominuje zrání centrálního nervového systému, dítě si osvojí v určitém čase jen to, na co je nervový systém připraven a zralý. Aby dítě podněty z okolního světa vnímalo, zpracovalo logickým myšlením, uložilo do paměti, bylo schopné lidského citění, je potřeba součinnosti mnoha center uložených v CNS. A právě na neporušenosti centrálního nervového systému je závislý smyslově-motorický vývoj a vnímání dítěte.

Vnímání má pro budoucí učení hlavní význam, neboť je základem veškerého poznání.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

2. Teoretická část

Vnímání neboli percepce, je „proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2004). Výsledek procesu vnímání, spojený s prožitkem je označován jako vjem. Vjemy je možné dělit na pět základních druhů, podle pěti základních smyslů, tedy vjemy zrakové, sluchové, hmatové, chuťové a čichové, ale je nutné je doplnit ještě vjemy polohy, vjemy bolesti a vjemy nitrotělními. (Říčan, 2005)

V předškolním období je největší důraz kladen na percepci zrakovou a sluchovou, z pohledu zpracovávaného tématu je však nutné pojednat také vnímání hmatové.

Vnímání zrakové

Schopnost zrakového vnímání se rozvíjí od narození. Zpočátku dítě vnímá pouze světlo a tmu, později se ale jeho vnímání zdokonaluje, je jasné, ostré, přesnější a stává se cílevědomým. Přestává mít ráz náhodnosti, zaměřuje se na poznávání podstaty vlastností, předmětů a jevů (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 2002). Na počátku předškolního období je vnímání ještě převážně celostní. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi. Na předmětech jej upoutávají pouze nápadné vlastnosti, jako jsou např. barva či velikost. Na konci období, tedy těsně před vstupem do školy, by však měla zraková percepce dítěte dosahovat takové úrovně, aby bylo schopno rozlišovat tvary a všimnout si detailů. Dosažení této úrovně je nezbytné pro pozdější výuku čtení a psaní v elementárním ročníku základní školy (Fasnerová, 2014).

V souvislosti se zrakovou percepcí je nutné definovat také pojmy zraková paměť, zraková diferenciaci, zraková pozornost a zraková analýza a syntéza. Všechny tyto pojmy mají úzkou souvislost se správným vývojem zrakové percepce a jsou její nepostradatelnou složkou. Zraková paměť představuje schopnost jedince postřehnout a uchovávat si zrakové vjemy. V mateřských školách je zraková paměť cvičena krátkodobým sledováním předmětů nebo prvků na obrázku a jejich následným zapamatováním případně překreslením. Velmi častá jsou také cvičení typu „doplň řadu“.

Pojem zraková diferenciaci je definován jako schopnost rozlišovat rozdílné tvary, určovat stejné tvary, rozlišovat tvary nahoře – dole a tvary nakreslené zrcadlově. Zraková diferenciaci se rozvíjí pomocí třídění předmětů, rozlišování barev a tvarů, třídění prvků a věcí podle barev a tvarů, určování shod a rozdílů, hledání stejných a odlišných obrázků atd.

Zraková pozornost je schopnost rozlišovat figuru a pozadí. Jde o schopnost vydělit části z celku a současně je umět vnímat uceleně. V takovém případě se jedná o zrakovou analýzu a syntézu. Zrakové pozornosti se děti učí vyhledáváním jednoho či více předmětů na pozadí nebo rozlišováním a určováním překrývajících se obrázků a zraková analýza a syntéza se uplatňuje např. ve skládání rozstříhaných obrázků, skládání puzzlí nebo dokreslování obrázků.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Vnímání sluchové

„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)“ (Zelinková, 2001). Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období vývoje jedince. Již od pátého měsíce vnímá tlukot matčina srdce a v šesti měsících reaguje rozličnými pohyby na známé zvuky. Po narození reaguje na hlas matky a jeho sluchové vnímání se postupem času stále více diferencuje. Dítě začíná rozeznávat a lokalizovat zvuky a učí se vyčleňovat určité zvuky. Jedná se o tzv. diferenciaci akustické předlohy, tzn. schopnost odfiltrovat vedlejší zvuky a soustředit se na to nejdůležitější.

Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě (k tomu slouží říkadla, která řeč rytmizují a celek věty dělí do menších částí, čímž se dítě učí sledovat slova i jednotlivé slabiky slov). Slova a slabiky mohou děti vytleskávat nebo vyťukávat, určovat jejich počet a následnost.

Kolem pátého roku začínají děti vnímat i jednotlivé hlásky ve slově. Nejdříve jsou schopny určit první hlásku, kterou slovo začíná, potom poslední hlásku ve slově: nejdříve slova končící souhláskou, potom teprve končící samohláskou. Nejobtížnějším úkolem sluchové diferenciaci je určit hlásku uprostřed slova. Určování pozice hlásky ve slově je důležitým předpokladem pro zvládání čtení a psaní. (Zelinková, 2001)

Stejně jako je důležité rozvíjet u dítěte zrakovou paměť, je důležité zaměřit pozornost také na paměť sluchovou. Ta jedinci umožňuje ukládat a vybavovat si určité slyšené informace. Sluchovou paměť je vhodné rozvíjet zpočátku velmi jednoduchými říkadly, rozpočítadly a krátkými básničkami, jež je možné doplnit pohybovými prvky. Na vyšší úrovni je sluchová paměť zapojena při reprodukci čtené pohádky nebo příběhu, nebo při rozhovoru o shlédnutém televizním programu.

Důležitou roli v rozvoji sluchového vnímání hraje sluchová diferenciaci. Ta jedinci umožňuje určovat různé zvuky, poznávat písně podle melodií, poznávat hudební nástroje, poznávat zvuky přírody, vyhledávat slova, která obsahují danou hlásku, určovat stejné hlásky, slabiky a slova, rozlišovat délku samohlásek atd. Předpokladem pro rozvoj této schopnosti je tzv. sluchová pozornost neboli schopnost naslouchat.

Jedním z neméně důležitých faktorů pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní je bezpečné ovládnutí sluchové analýzy a syntézy. Dítě musí umět rozkládat věty na slova a opět ze slov umět věty tvořit, vyhledávat slova s danou slabikou, rozkládat slova na hlásky, poznávat hlásky ve slově, analyzovat první a poslední slabiky ve slově atd.

3. Praktická část

- *cíl pro pedagoga*
 - rozvíjet, zpřesňovat a kultivovat smyslové vnímání s akcentem na přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému),
 - rozvíjet paměť a pozornost dětí a žáků,

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- podporovat přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným,
 - vytvářet pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a k učení,
 - podporovat a rozvíjet zájem o učení, o osvojování si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla).
- *cíl pro žáka*
 - Kognitivní cíle v oblasti rozvoje *zrakového* vnímání:
 - rozlišovat předměty podle daných kritérií,
 - určovat shody a rozdíly dvou či více předmětů,
 - vyhledávat stejné a odlišné tvary v rovině horizontální i vertikální,
 - vyhledávat jeden či více předmětů (obrázků), písmen nebo slov na pozadí,
 - rozlišovat a určovat překrývající se obrázky,
 - krátkodobě sledovat předměty (prvky na obrázku) a zapamatovat si je,
 - vnímat posloupnost a doplňovat vhodně řady.
 - Psychomotorické cíle v oblasti rozvoje *zrakového* vnímání:
 - skládat rozstříhané obrázky, puzzle,
 - skládat kostky v obrazce,
 - dokreslovat obrázky, písmena, číslice,
 - překreslovat schematické obrázky,
 - třídit předměty podle daných kritérií.
 - Kognitivní cíle v oblasti rozvoje *sluchového* vnímání:
 - určovat zvuky různého původu,
 - poznávat písně podle melodií,
 - určovat délku zvuku a jeho intenzitu,
 - poznávat zvuk hudebních nástrojů,
 - určovat první, poslední hlásku ve slově,
 - vyhledávat slova, která obsahují danou hlásku na začátku, na konci a uprostřed slova,
 - vyhledávat slova, obsahující danou slabiku, hlásku,
 - určovat stejné hlásky, slabiky, ve slovech,
 - rozlišovat odlišné hlásky, slabiky, slova,
 - určovat hlásky, jimiž se slova liší,
 - rozlišovat tvrdé a měkké slabiky,
 - rozkládat věty na slova, slabiky, hlásky,
 - skládat věty ze slov, slabik, hlásek,
 - rozvíjet větu přidáváním slov,

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Psychomotorické cíle v oblasti rozvoje *sluchového* vnímání:
 - vytleskávat slabiky, slova ve větě,
 - reprodukovat zapamatované slovo, slabiku, hlásku,
 - reprodukovat melodii,
 - vytleskat rytmus,
 - vyjádřit rytmus pohybem,
 - reagovat na slovo v plynulé řeči dohodnutým způsobem,
 - přednést báseň.
- Afektivní cíle v oblasti rozvoje zrakového i sluchového vnímání:
 - přijímat aktivně nabízenou činnost,
 - adekvátně reagovat na úspěch či neúspěch při plnění úkolu,
 - při problémech požádat o pomoc,
 - dokončit zadaný úkol.

4. Vzdělávací aktivity

Cvičení na rozvoj zrakového vnímání

Skládání mosaik a stavebnic – V začátcích je dobré nechat dítě vytvářet vlastní modely a sestavy. Po zvládnutí této činnosti se pokouší vytvářet podle předem vytvořeného vzoru, nakonec dokáže pracovat i podle ústního diktování učitele. Vhodným pomůckami jsou skládačky z dřevěných kostek nebo obrázkových kostek. Hojně se využívají také korálkové nebo hřebíkové mozaiky z plastu.

Vyhledávání viditelných předmětů v místnosti – Dítě předměty vyhledává například podle velikosti, tvaru, materiálu nebo barvy. Pro představu pátrá a vyjmenovává třeba všechny předměty, které jsou zelené, malé, ze dřeva, z umělé hmoty, z kovu, kulaté a podobně. Tato činnost se dá velmi efektivně využít i na vycházkách do přírody.

Vyhledávání předmětů ukrytých v místnosti – Předškolák hledá určený předmět. Tento předmět je sice schovaný, ale na viditelné nenápadné místo tak, aby měl možnost jej najít.

Rozlišování a vyhledávání předmětů – Člení na hromádky věci podle velikosti (velké, malé, největší, nejmenší) barvy a tvaru. Dobrým námětem je využití různých knoflíků, umělohmotných vršků, korálků, fazolí v krabici, ale i geometrických tvarů a stavebnic.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Manipulace s obrázky nebo magnety – Tato činnost je obdobná rozlišování a vyhledávání předmětů. Vyžaduje bohatý zásobník obrázků nebo magnetů, na kterých je vyobrazeno například ovoce, zelenina, zvířata, oblečení a mnoho dalšího. Dítě se pak snaží vybrat ze zdánlivě stejnorodé skupiny jeden nebo i více prvků, které se od ostatních něčím liší. Ať už se jedná o rozdílnost v barvě, velikosti či tvaru. Práce může být i opačného charakteru, kdy do společné skupiny prvků vyhledává další prvky se společnými znaky. Předškolák může také sám vytvářet skupiny prvků, které se k sobě hodí podle určitého znaku.

Skládání tvarů ze špejlí – Dobře posloužit však mohou i jiné materiály. V přírodě se dají stejně účelně využít drobné kamínky nebo klacíky. Děti se pokouší o různé tvary domků, postav, dopravních prostředků, zvířat atd.

Skládání rozstříhaných obrázků – Při těchto činnostech můžeme využít obrázků pohádkových postavíček, pohlednic, plakátů nebo obrázků vytvořených samotnými dětmi. Ze začátku volíme jednodušší rozstříhání, pouze na dvě až tři části, které se dítě snaží po zamíchání složit zpět do celku. Časem dokáže složit obrázky až ze šesti dílů. Po osvojení této činnosti pozvolna zařazujeme skládačky puzzle. Ze začátku jsou vhodnější dřevěné nebo plastové, které jsou pro dítě jednodušší v manipulaci, neohýbají se a lépe do sebe zapadají. Až později vyměníme za puzzle papírové.

Spojování stejných prvků na obrázku čarou – Děti spojují na papíře čarou prvky, které jsou stejné nebo mají určité společné vlastnosti. Jedná se například o spojování věcí, které jsou stejně velké, mají stejný tvar (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník), barvu, seskupování skupin ovoce, zeleniny, oblečení, jídla a mnoho dalšího.

Hledání rozdílů na dvou zdánlivě stejných obrázcích – Děti si pozorně prohlédnou dva zdánlivě stejné obrázky, snaží se určit, co se na druhém obrázku změnilo, co je navíc, nebo co ubylo. I zde platí, že ze začátku volíme spíše jednodušší obrázky, na kterých je změn méně, a jsou více zřetelné. Postupně můžeme obtížnost zvyšovat.

Rozlišování zrcadlových tvarů – Předkládáme obrázky, které jsou buď naprosto stejné, nebo zrcadlově obrácené. Dítě určuje, které jsou stejné. Na tuto práci dále navazuje činnost, kdy dítěti nepředkládáme dvojice, ale řadu prvků, které jsou stejné nebo zrcadlově obrácené. Zrcadlově obrácené prvky například přeškrťává. Cvičení dítěte v této oblasti mu později ve škole pomáhá například při rozlišování písmen „b“ a „d“.

Bludiště – Můžeme využít klasických bludišť, ve kterých prochází různými cestami a hledá východ nebo nějaký jiný cíl. Dále existují bludiště typu „zamotané čáry“, ve kterých mají například tři rybáři zamotané udice do sebe, a pouze na jednu udici se chytila ryba, dítě má zjistit, který rybář chytil rybu. Tato bludiště si mohou předškoláci vytvářet i sami. Zvládnutí těchto činností pomůže v budoucnu dítěti například při čtení. Dokáže sledovat text a nepřeskakuje řádky.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Spojování teček podle předlohy – Děti spojují tečky, ze kterých vzniká obrázek. Starší mohou spojovat čarou číslice, pokud je znají. Dále mohou vybarvovat obrázek, který se skládá z drobných kruhů, čtverců, trojúhelníků a obdélníků. Samozřejmě musíme dětem poskytnout legendu (např. kruhy modře, čtverce červeně, trojúhelníky zeleně a obdélníky žlutě). Dětem tak postupně vystupuje z papíru obrázek.

Didaktické hry pro rozvoj zrakového vnímání:

Zapamatuj si. Na stole je skupina 4 – 5 předmětů. Žák chvíli pozoruje věci, učitelka zakryje věci šátkem, žák je vyjmenovává.

Kdo si zapamatuje nejvíc. Na stole je opět určitý počet zakrytých předmětů. Po krátkém odkrytí se děti snaží zapamatovat co nejvíce předmětů. Zde je možnost využít i obrázků na magnetické tabuli (Kimova hra).

Co přibylo, co ubylo. Na lavici jsou 3 – 4 předměty (hračky, obrázky, později i písmena). Vybrané dítě chvíli věci pozoruje, pak se otočí zády a učitelka přidává nebo ubírá předměty. Dítě poznává, co přibylo nebo ubylo.

Co se změnilo. Na magnetické tabuli jsou 3 – 4 obrázky, dítě je chvíli pozoruje, pak se otočí, učitelka mění pořadí obrázků.

Urči, kdo - co je první. Na tabuli nebo magnetické tabuli jsou obrázky řazeny do řádků. Postupujeme zleva doprava, děti určují, co je první – poslední, co je nahoře – vlevo – dole – uprostřed.

Co bylo na obrázku. Děti chvíli pozorují obrázek, pak jej učitelka otočí, děti jmenují osoby, zvířata, věci, které si zapamatovaly.

Nakresli. Děti kreslí podle pokynů učitelky – mráček vpravo nahoru, dům vlevo dole nebo doprostřed, strom vlevo dolů.

Umísti geometrický tvar. Podle pokynů učitelky děti přikládají na magnetickou tabuli geometrické tvary, např. modrý čtverec umístí vpravo dolů, žlutý trojúhelník umístí vlevo nahoru.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Navlékání korálek. Děti navlékají korálky v pořadí červený – modrý – žlutý. Obměna – děti pokládají barevné části stavebnice v určitém pořadí.

Využití nakreslených obrázků. Ukaž mi, co je vpravo dole, vlevo nahoře, kde je strom, kde je dům.

Dokresli nebo doplň obrázek. Jeden je úplný, u druhého části chybí. Podle vzorů dítě dokresluje chybějící části.

Barevná pohádka. Děti mají před sebou barevné části stavebnice. Učitelka vypravuje pohádku. V okamžiku, kdy dítě slyší název barvy, pokládá před sebe pastelku nebo kostku této barvy (Červená Karkulka).

Sestavuj podle předlohy. Sestavování dřevěných kostek podle předlohy (pohádkové kostky), případně můžeme využít i různé mozaiky (perličková mozaika).

Sestav rozstříhaný obrázek. Využíváme puzzle.

Hledej a najdeš. Dítě má před sebou malý a velký obrázek. Věc z malého obrázku hledá ve skupině věcí na velkém obrázku.

Najdi rozdíly. Možnost využití pracovních listů s natištěnými obrázky. V řadě obrázků vyškrtni ten, který mezi ně nepatří.

Cvičení na rozvoj sluchového vnímání

Rozeznávání zvuků – Jedná se o činnost, při které má dítě zavázané oči a poznává převáděné zvuky, které zná z každodenního života. Může se jednat například o trhání nebo mačkání papíru, šustění igelitového sáčku, tekoucí voda, tleskání, ťukání. Dítě se snaží zvuk poznat a pojmenovat. Ze začátku můžeme činnost zjednodušit tím, že dítěti předem předvedeme všechny zvuky bez zavázaných očí, aby pro něj nebyla příliš obtížná. Později už zvuky předem nepředvádíme. Naopak můžeme poznávání udělat obtížnější tím, že nebude poznávat pouze zvuk, ale i to, co zvuk vydává. K této aktivitě můžeme jako obměnu využít různých pomůcek. Například malých papírových krabiček nebo plastových obalů od Kinder vajíček. Do nich nasypeme různé věci, korálky, písek, čočku a jiné. Dítě se podívá, co je ve které krabičce a vyzkouší si, jaký vydává zvuk, když si s ní zkusí zatřást. Následně se krabičky promíchají a dítě pouze podle zvuku poznává obsah jednotlivých krabiček.

Rozeznávat zvuky se dá s dětmi také na vycházkách do přírody nebo do města (zpěv ptáků, štěkot psa, potok, auta, práce na stavbě, křik lidí atd.). Učí se zaregistrovat v hluku jednotlivé zvuky, rozeznat je a pojmenovat. Případně se je mohou pokusit napodobit. Těžší variantou

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

než je poznávání zvuků, je rozeznávání hlasů svých kamarádů nebo zvuků hudebních nástrojů.

Rytmická cvičení – Dítěti je předváděn určitý rytmus a ono se jej snaží napodobit. Využíváme hru na tělo (tleskání, pleskání, dupání, luskání), různých předmětů (třukání tužkou, pokličky, vařečky, dřívka) nebo Orfeova instrumentáře (ozvučná dřívka, činelky, triangel, bubínek). Zpočátku volíme spíše kratší rytmické úseky s použitím například pouze tleskání. Postupně přidáváme na obtížnosti.

Při těchto cvičeních učíme děti rozeznávat zvuky, které jsou slabé a silné a krátké a dlouhé. Kratší rytmické celky se mohou děti pokoušet vymýšlet i samy a ostatní po nich opakují. Hrou na tělo můžeme doplnit i jednoduché říkanky, básničky a písničky. Zpočátku vytleskávají děti s učitelem, později dokážou vytleskávat samy. Rytmus jim pomáhá lépe si daný text zapamatovat. Vhodné je také zařazování jednoduchých tanců a dětských rytmických tanečků (např. Cib, cib, cibulenko, Halí, belí).

Cvičení na vyhledávání a určení zvuku – Učitel skryje někde v místnosti předmět (zvonící budík, hrající magnetofon). Dítě se podle přicházejícího zvuku snaží určit místo, odkud přichází, a předmět najít. Šikovnějším můžeme zavázat oči a dítě se zvuk snaží najít poslepu.

Hlášky na začátku slov – Říkáme různá slova. Děti mají za úkol přijít na hlásku, kterou dané slovo začíná. Vhodné je začínat slovy, která začínají souhláskou, postupně přecházíme i na samohlásky. Jakmile si tuto činnost osvojí, mohou vymýšlet ještě další slova začínající stejnou hláskou (jablko-J, jetel, jogurt, jahoda). Na tato cvičení navazují cvičení na poznávání poslední hlásky. Vhodnou hrou pro tuto práci je slovní fotbal, kde se vymýšlí další slovo podle poslední hlásky (kočka-auto-osel-lilek-kost...).

Odlišení hlásek ve dvojicích podobných slov – Děti si vyslechnou dvojici slov, která znějí velmi podobně. Jejich úkolem je rozeznat jakou hláskou se liší na začátku slova (los-kos, nos-bos). Později ve dvojicích podobných slov rozeznávají hlásky uprostřed slova (kos-kus, had-hod, pas-pes). Dvojice slov nemusí mít vždy nějaký význam, můžeme si je i vymýšlet. Dítě určuje, jestli jsou slova stejná nebo odlišná. Po zvládnutí těchto cvičení dáváme dětem úkoly, aby určovaly, co slyší na začátku, uprostřed nebo na konci slov.

Didaktické hry pro rozvoj sluchového vnímání

Co dělám. Děti určují činnosti podle zvuků (šustím papírem, otevírám okno, pouštím vodu, cinkám klíči aj.).

Na kukačku. Děti „kukačky“ leží na lavici se zakrytým obličejem. Hadač má poznat určenou kukačku podle zakukání. Poznané dítě nastoupí na místo hadače.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Kočíčko, kde jsi? Podle zvuku mňau opět děti poznávají kočičku. Je možno hrát i na zemi v kroužku, hadač má zavázané oči a posílá různými směry klubíčko.

Ptáčku, jak zpíváš? Zde využíváme artikulačních cvičení – zvuků ptáků („čiři, hudry, cukrůůů, vrkůůů“).

Kuřátko, pípni. Děti sedí v kroužku na židlí, hadač se zavázanýma očima chodí v kroužku a po chvíli sedne někomu na klín s povelom „Kuřátko, pípni“.

Kdo tě volá? Děti chodí v kroužku v rytmu říkanky. Hadač je uprostřed se zavázanýma očima. Učitelka ukáže na jednoho žáka, který řekne: „Lukáši, kdo tě volá?“ Když uhodne, je vystřídán. Využití říkanky: „V kruhu jsme se zatočili, ještě k tomu poskočili. Teď Lukáši pozor dej, kdo tě volá, poslouvej!“

Na kuňkavou žábu. Učitel zvolí „kuňkavou žábu“ (tj. hadač se zavázanýma očima, který stojí uprostřed a má v ruce ukazovátka). Děti se drží za ruce, pomalu se otáčejí, chodí po kruhu. Když „žába“ zavolá DOST, zastaví se. Ukáže na nějaké dítě ukazovátkem a to se ozve KVAK KVAK. Pozná-li ho, vymění si místo.

Kde je budík? Dítě hledá schovaný budík podle tikotu.

Poznej kamaráda. Hadač si stoupne před třídu zády k dětem. Určený žák řekne slovo a hadač ho musí označit jménem.

V lese. Děti zavřou oči, učitelka pouští z nahrávky různé zvuky. Děti určují, které zvuky do lesa nepatří.

Cink cink. Učitel ťuká na trianql, činely, bubínek apod., dítě může ukazovat počet úderů prsty.

Posloucháme ticho. Děti odpočívají na lavici, při otevřeném okně poslouchají zvuky zvenku, určují je.

Hra s krabičkami. V krabičkách od zápalek jsou různé předměty – fazole, špendlíky, knoflíky. Děti jsou seznámeny s obsahem, když učitelka zamíchá krabičky, poznávají podle zvuku obsah krabičky.

Dávej pozor. Učitelka střídavě pískne jednou - dvakrát, případně použije Orffovy nástroje. Na dvojí zapískání zvedají děti ruce, na jedno zapísknutí ruce nezvednou. Kdo se splete, vypadáva ze hry.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Na strážného. Děti sedí v kruhu, mají zavázané oči a hlídají předmět. Některé dítě se plíží k předmětu, strážný sluchem zjišťuje směr pohybu a ukáže na něj.

5. Metodické nástroje a pomůcky

viz popis vzdělávacích aktivit

6. Popis rizik

Optimální rozvoj zrakového a sluchového vnímání může být ohrožen:

- nedostatečně citově hřejivým a podnětným prostředím,
- nerespektováním individuálních potřeb jedince,
- deficity dílčích funkcí,
- poškozením zrakového a sluchového orgánu,
- nevhodnými podmínkami pro práci (akustické, materiální, bezpečnostní apod.),
- nízkou úrovní profesních kompetencí učitele.

7. Evaluace cílů

Pro evaluaci nastavených cílů slouží učitelům primárních, a zejména preprimárních, škol celá řada hodnotících škál a tabulek, vytvořených pro konkrétní oblasti pedagogického pozorování, jakožto hlavní diagnostické metody využitelné při posuzování úrovně zrakové a sluchové percepce dítěte předškolního a mladšího školního věku. V praxi je nejrozšířenější systém diagnostických tabulek autorek J. Bednářové a V. Šmardové (2007), v nichž je možné podrobně zaznamenávat pokroky každého jedince v dané oblasti (tab. 1 a 2). Učitel tak může poměrně kvalitně a podrobně posuzovat dítě a při jakémkoli podezření na problém včas upozornit rodiče a doporučit jim odborné vyšetření. Pro oblast zrakového a sluchového vnímání existuje celá škála diagnostických testů (Edfeldtova reverzní zkouška, Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové, Ravenův test progresivních matic, Rey-Osterriethova komplexní figura, Test obkreslování, Test sluchového rozlišování (Wepman, Matějček), Obrázková zkouška sluchového vnímání pro předškolní věk (Žlab), Test sluchové analýzy (Moseley), Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová), Metoda B. Sindelarové (1996) – Předcházíme poruchám učení apod.), avšak oprávněn je aplikovat a vyvozovat z nich závěry je pouze psycholog.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Tab. 1 Diagnostický záznamový arch zrakového vnímání

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Barva			
Přiřadí barvu			
Na pokyn ukáže požadovanou barvu			
Pojmenuje barvu			
Přiřadí odstíny barev			
Pojmenuje odstíny barev			
Figura a pozadí			
Vyhledá známý předmět na obrázku			
Vyhledá předmět na obrázku podle předlohy			
Vyhledá známý objekt na pozadí			
Odliší překrývající se obrázky			
Sleduje linii mezi ostatními liniemi			
Vyhledá tvar na pozadí			
Zraková diferenciacce			
Odliší výrazněji jiný obrázek v řadě			
Odliší obrázek v řadě lišící se detailem			
Odliší obrázek jiné velikosti			
Odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou			
Odliší obrázek v řadě lišící se vertikální polohou			
Odliší shodné a neshodné dvojice			
Vyhledá dva shodné obrázky v řadě			
Zraková analýza a syntéza			
Poskládá obrázek ze dvou částí			
Poskládá obrázek z více částí			
Složí tvar z několika částí na předlohu			
Složí tvar z několika částí podle předlohy			
Doplní chybějící části obrázku			
Zraková paměť			
Pamatuje si tři předměty			
Pozná chybějící předměty z předem ukázaných			
Pozná viděné obrázky			
Nakreslí schematický obrázek podle paměti			

Zdroj: upr. podle Bednářová, Šmardová (2007)

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Tab. 2 Diagnostický záznamový arch sluchového vnímání

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Naslouchání			
Lokalizuje zvuk (ukáže směr)			
Pozná předměty podle zvuku			
Pozná písně podle melodie			
Naslouchá krátkému příběhu			
Sluchová diferenciacie			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna souhlásky)			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna souhlásky)			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky)			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky)			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky)			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky)			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky)			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky)			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení)			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení)			
Rozliší bezvýznamové slabiky			
Sluchová paměť			
Zopakuje větu ze tří slov			
Zopakuje tři nesouvisející slova			
Zopakuje větu z pěti slov			
Zopakuje pět nesouvisejících slov			
Zopakuje větu z více slov			
Sluchová analýza a syntéza			
Roztleská slovo na slabiky			
Zvládá rozpočítadla			
Z trojice slov najde rýmující se dvojici			

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Určí, zda se dvě slova rýmují			
Vyhledá rýmující se dvojice			
Určí počet slabik			
Určí počáteční hlásku slova			
Určí slova začínající danou hláskou			
Určí poslední hlásku ve slově			
Určí slova končící danou hláskou			
Určí hlásku obsaženou ve slově uprostřed			
Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku			
Zvládá hrát slovní kopanou			
Z hlásek složí slovo			
Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky			
Z hlásek složí dvouslabičné slovo			
Dvouslabičné slovo analyzuje na hlásky			
Vnímání a reprodukce rytmu			
Určí, zda dvě krátké rytmičké struktury jsou shodné			
Určí, zda dvě delší rytmičké struktury jsou shodné			
Napodobí rytmus			
Zvládá záznam krátké rytmičké struktury			
Zvládá záznam delší rytmičké struktury			

Zdroj: upr. podle Bednářová, Šmardová (2007)

8. Evaluace očekávaných výstupů

Evaluaci očekávaných výstupů je možno provést na základě již výše uvedených hodnotících nástrojů. Vzhledem ke skutečnosti, že zrakové i sluchové vnímání by mělo být rozvinuto v optimální míře již před nástupem dítěte k základnímu vzdělávání (z důvodu osvojování si dovedností číst a psát v elementární třídě), jeví se materiál autorek J. Bednářové a V. Šmardové (2007) pro učitele nejvíce propracovaný, srozumitelný a dostupný. Svým pojetím umožňuje dítěti zapojit se do diagnostického procesu, čímž podněcuje dítě zamýšlet se nad svými pokroky, úspěchy i neúspěchy, a přispívá k reálnému pohledu na sebe sama.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Strukturace a interpretace dat získaných zpětnou vazbou od absolventů kurzů (obecně pedagogické kurzy)

Dominika Stolinská

V rámci projektu *Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání* byly realizovány dva odborné kurzy, jež jsou námětem této reflexe (grafomotorický a percepční kurz). Oba kurzy se zaměřovaly především na využitelnost aktuálních poznatků z vybraných oblastí pedagogiky při vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku, a to jak v rámci běžné populace, tak populace dětí se specifickými potřebami.

Učitelé mateřských a základních škol (1. stupeň) absolvovali kurzy zaměřené na rozvoj grafomotoriky a percepce. Tyto dvě oblasti byly vybrány záměrně především z toho důvodu, že jejich kvalitní rozvoj u dítěte je vstupním předpokladem pro jeho školní úspěšnost. Každý kurz byl realizován na úrovni teoretické, ale také, a to především, aplikační. Po absolvování následovalo období pokusů o využití poznatků v praxi učitelů, na jejichž podkladě byly odevzdány formuláře se zpětnou vazbou o efektech realizovaných kurzů. Tyto formuláře (9x grafomotorický kurz; 10x percepční kurz) pak byly postoupeny pětikrokové analýze:

1. Textová editace
2. Segmentace
3. Kódování
4. Kategorizace
5. Strukturace a interpretace

Ze získaných podkladů byly extrahovány následující výstupy:

Co se uplatňování poznatků z kurzů týče, učitelé byli schopni typologicky vymezit základní kategorie v dané oblasti, jež jsou podpůrné pro rozvoj školní úspěšnosti. Aktivit doporučené k práci s dětmi se specifickými potřebami, s nimiž byli na kurzech seznámeni, rovnoměrně rozkládají do spektra celého dne a využívají různých variantních obměn pro individuální či skupinové činnosti – tedy nedochází ke stereotypní realizaci aktivit v jednom časovém úseku. Učitelé byli schopni představit i 15 konkrétních aktivit (ať již v rámci grafomotorického či percepčního rozvoje), které ve své praxi nyní (systematicky či nově) používají. Uváděli také různé možnosti jejich využití a možné aplikace do činností, jež primárně slouží jiným účelům. Co se týče podnětů – byly sledovány edukační efekty při

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

využití aktivit v programu „Začít spolu“, v „centrech aktivit“, nebo plošněji byly uváděny efekty využití při aplikaci do „edukativně stimulačních skupin“. Učitelé dokázali aplikovat poznatky získané na kurzu na takové úrovni, že je jsou schopni využívat i za pomoci běžně dostupných a používaných metod, ale nebojí se inovovat inventář o moderní vybavení.

Když měli učitelé představit svoje pozitivní či negativní zkušenosti s uplatňováním metod v inkluzivním vzdělávání, odpovědi uváděli různé. Jako nejsilnější proud zaznívaly „proinkluzivní“ hlasy – kdy vnímali inkluzivní přístup jako přínosný – pro podporu komplexního rozvoje dítěte, pro jeho účinnou socializaci, pro podporu komunikace mezi školou a rodinou... Vysoce byla hodnocena především snaha podpořit v rámci běžného vzdělávání i vzdělávání dětí se specifickými potřebami. Avšak jako problémový prvek učitelé spatřují třídy předimenzované počtem dětí, jež znesnadňují či přímo brání poskytování individuálního přístupu všem dětem (učitelé si totiž uvědomují, že ne všechny děti potřebují asistenta, avšak individuální přístup by měl být poskytnut všem bez výjimky). Aktivitu, s nimiž byli učitelé prostřednictvím kurzu seznámeni, mají silný potenciál, ale nejdůležitějším činitelem edukačního procesu je právě učitel a jeho motivační dovednosti, proto vysoce hodnotili realizaci kurzů, které podpořily a rozšířily jejich kompetence v dané oblasti.

Při dotazu, jaký přínos kurzu spatřují učitelé pro děti předškolního a žáky mladšího školního věku, nejčastěji argumentovali velkou radostí a úlevou ze skutečnosti, že na uplatňování inkluzivního přístupu v praxi MŠ a ZŠ nejsou sami, protože měli možnost se seznámit s kolegy a odborníky v dané oblasti a konkrétní problémy, se kterými se potýkají, mohou prokonzultovat a společně hledat možnosti jejich řešení. Mezi negativy se neobjevila téměř žádná poznámka – snad jen, že některé aktivity vzhledem k náročnosti, nebyly u dětí příliš oblíbené, avšak jejich edukační efekt je nesporný, takže se vracíme zpět k otázce motivace. Jako nejvýraznější přínos kurzů se objevila skutečnost, že se učitelé seznámili s jasnými postupy, posloupností a uplatňováním činností s respektem k vývojovým stádiím. Na základě získání těchto znalostí je možné aktivity řadit a aplikovat systematicky a smysluplně – ne pouze intuitivně, tím je podpořen edukační efekt.

Kurzy byly obecně velmi kladně hodnoceny především z toho důvodu, že si učitelé doplnili znalosti o aktuální poznatky a praktické příklady aplikací. Utřídili si, upřesnili a obohatili dosavadní poznatkovou bázi v daných oblastech a v neposlední řadě si rozšířili poznatky o spektrum publikačních titulů vztahujících se k problematice. Z uváděného učitelé je možné extrahovat jasně patrnou linii aplikačních výstupů pro práci s dětmi běžné populace, avšak také pro práci s dětmi se specifickými potřebami v prostředí běžného typu škol.

Níže uvádíme přesnou kategorizaci a vztahové relace mezi jednotlivými kategoriemi tak, jak se projevíly při reflexi zpětných vazeb od učitelů.

Oblast: Uplatňování poznatků z obecně pedagogických kurzů realizovaných v rámci projektu

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Typy aplikací	- Pohybová cvičení - Uvolňovací cviky - hlavně krouživé pohyby - Zraková a sluchová percepce - Řeč (dechová, hlasová a artikulační cvičení) a myšlení - Orientace v prostoru - Využití center aktivit (např. centrum „sport“ – zařazování hrubomotorických cvičení podmiňující rozvoj jemné motoriky a tím i grafomotoriky)	Výběr základní avšak významné kategorie rozvoje dítěte předškolního věku
Časová dotace	- Během dne - Řízené aktivity i spontánní činnosti - Individuální činnosti	Nedochází ke stereotypní realizaci aktivit v jednom časovém úseku
Účel využití	- Uvolnění ramenního kloubu - Procvičení loketního kloubu - Uvolnění zápěstí - Procvičení prstů - Volné držení tužky - Správné držení těla při sezení - Diagnostika dovedností dětí	Široký záběr využití
Postupy a rizika	- Až 15 konkrétních příkladů realizace činností - Odborné didaktické názvy jednotlivých úkonů - Využívání s respektem k věkovým zvláštěnostem – předškoláci, mladší děti - Jednoduché „individuální plány“ v rámci uplatňování individuálního přístupu - Aplikace do edukativně stimulačních skupin - Neprovádění hodnocení úkolů – zábava	Možné hodnotit za interiorizované
Podmínky	- Děti různě staré, s různými dispozicemi, nevyjímaje děti se SPU - Materiálně didaktické prostředky běžně dostupné v MŠ - Materiálně didaktické prostředky speciální – např. trojhranné tužky, vodící nůžky,	Učitelé dokázali aplikovat poznatky získané na kurzu na takové úrovni, že je jsou schopni využívat i za pomoci běžně dostupných a používaných metod, ale

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	- vana s pískem - Přírodní nestrukturované materiálně didaktické prostředky - Říkadla a písničky - Imaginace pohybů za přispění připodobňování ke zvířátkům, denním rituálním činnostem, aktivitám známým z MŠ z jiných pedagogických situací - Nápodoba - Pracovní listy	nebojí se inovovat inventář o moderní vybavení
--	--	--

Oblast: Pozitivní nebo negativní zkušenosti s uplatňováním metod v inkluzivním vzdělávání

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Pozitiva	- Atraktivnost aktivit, která podněcovala pozornost také dětí se SPU - Užší spolupráce s rodiči a jejich spoluúčast na grafomotorických činnostech	Učitelé vnímají inkluzivní přístup jako přínosný – pro podporu komunikace s rodiči a účinnou socializaci všech dětí navštěvujících jejich MŠ
Negativa	- Velké množství žáků ve třídě neumožňuje dostatečný individuální přístup - Možnosti nepochopení dětmi se SPU (z důvodu např. omezené slovní zásoby atp.) - Nedostatečná časová dotace - Mezi odpověďmi se objevilo také, že U nemá negativní zkušenost - Schází právní podpora pro postupy krajně nevhodného chování dětí s poruchami chování	U neopomíjejí vnímání i negativních prvků inkluzivního přístupu, které vyplývají především z nedostatečně vytvořených podmínek
Využitelnost a efekty kurzu	- Děti si vybraly z baterie oblíbenou hru - Děti si vybraly i neoblíbenou hru (grafomotorické listy s důrazem na správné držení tužky)	Velký efekt na motivaci dětí ke grafomotorickým činnostem
Příležitosti	- Vytvoření heterogenních tříd - Používání prvků Začít spolu - Působení v edukativně stimulačních skupinách	„Novinky“, které podporují uplatňování inkluzivního přístupu
Podmínky, rizika	- Činnosti individuální nebo v malé skupině - Opakování činností pro jejich účinnou	Nezbytné komponenty, které je potřeba dodržovat pro

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	- interiorizaci • Být nablízku, když dítě potřebuje • Vhodné je vytváření portfolií • Jasné dodržování pracovních postupů – návyky ovlivňují pozdější výkony ve škole • Zohledňování individuálního tempa a poskytování individuální péče • Přínosem je pomoc asistenta pedagoga	účinnou realizaci inkluzivního přístupu
--	---	---

Oblast: Přínos pro děti a žáky vyplývající z aplikace poznatků získaných absolvováním kurzů

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Pozitiva	• Získání nových poznatků o problematice • Získání okruhu spolupracovníků, na které je možné se obrátit v případě potřeby • Obohacení rozličných aktivit o grafomotorické prvky (např. komunikační kruh) • Kurz podpořil kvalitu výběru nově pořizovaných kompetenčních pomůcek (např. protiskluzová podložka, psací potřeby, atp.) • Přínos pro žáky a děti běžné populace – poznávají možnosti, jak vyjít s „každým“	Za velké pozitivum U považují možnost konzultace s odborníky nebo dalšími kolegy, hledají ujištění, že postupují správně
Negativa	• Problém s motivací u některých dětí	Motivace...
Přínos pro děti	• Stimulace rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky • Častým zařazováním aktivit vedeme děti k rozvoji školní zralosti dítěte • Seznámení se se správnou posloupností jednotlivých činností, což podporuje efektivitu grafomotorických cvičení • Konkrétní příklady uplatnitelnosti jednotlivých činností i s jejich významem pro rozvoj dítěte	Pochopení komplexního významu jednotlivých aktivit Velký význam posloupnosti aktivit – často uváděno jako nová informace
Podmínky	• Skupiny dětí • Přínosem je pomoc asistenta pedagoga • Osobní vzdělávací plán šitý dětem na míru	Podpůrné podmínky

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Oblast: Přínos kurzů pro pedagoga

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Hodnocení kurzu	- Kladná hodnocení - Doplnění teoretických poznatků o praktické příklady a ukázky	Velmi kladná hodnocení
Využitelnost a efekty kurzu	- Potvrzení zkušeností ohledně grafomotorických dovedností - Rozšíření znalostí o problematice - Zasazení znalostí do souvislostí - Diskuse s kolegy a odborníky - Jasná instruktáž k možnostem aplikace poznatků do výchovně vzdělávací práce s dětmi zdravými i s dětmi se SPU - Obohacení dosavadní praxe U - Uvědomění si, že již v MŠ by měl být vyžadován určitý stupeň výkonu dítěte – tím se usnadní přechod z MŠ do ZŠ - Vysoce hodnocen zásobník her a aktivit získaný na kurzu - Získání podnětů k reedukacím rozličného charakteru	Jasně patrná linie aplikačních výstupů pro práci s dětmi se SPU v prostředí běžného typu škol

*Kategorizace byla sestavena především z vivo kódů vytvořených při reflexi podkladů (tzv. „kódování“)

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jak pracovat s dítětem/se žákem s postižením zraku

Kateřina Stejskalová

Cílová skupina:	- děti s postižením zraku (různého typu a stupně) předškolního věku - žáci s postižením zraku (různého typu a stupně) mladšího školního věku učitelé dětí/žáků s postižením zraku
Cíl metodiky:	Cílem metodiky je poskytnout pedagogům žáků se zrakovým postižením základní informace o problematice zrakového postižení, jeho projevech a důsledcích; prezentovat nezbytné informace o principech, zásadách a formách práce s dítětem/žákem se zrakovým postižením, a předložit jim praktické náměty pro práci se samotným žákem se zrakovým postižením v rámci výchovně vzdělávacího procesu.
Materiální zabezpečení:	Papíry (různé druhy a barvy), psací potřeby (různé druhy a barvy, s širší stopou), nůžky, lepidlo, přírodniny, různé druhy látek, ozvučené míče a hračky, různé předměty denní potřeby, geometrické tvary, korálky s většími otvory, budík, zvukové hračky, Orffovy hudební nástroje, potraviny aj.
Legislativní ukotvení:	Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů; vyhláška 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů; vyhláška 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.
Použitá a doporučená literatura:	<http://www.cpiv.cz/> [online]. <http://www.msmt.cz/> [online]. <http://www.mvcr.cz/web-legislative.aspx> [online] <http://www.rvp.cz/> [online]. BALUNOVÁ, K., HEŘMÁNKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L. <i>Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením.</i> Olomouc: UPOL, 2001. ISBN 80-244-0381-1.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. <i>Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</i>. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4. BENDO VÁ, P., JEŘÁBKOVÁ, K., RŮŽIČKOVÁ, V. <i>Kompenzační pomůcky pro zdravotně postižené</i>. Olomouc: VUP, 2006. ISBN 80-244-1436-8. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. <i>Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením</i>. Olomouc : VUP, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5. FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. <i>Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením</i>. Olomouc: UP, 2010. CD-ROM. ISBN 978-80-244-2517-7. FINKOVÁ, D.; REGEC, V.; RŮŽIČKOVÁ, V.; STEJSKALOVÁ, K. <i>Speciální pedagogika se zaměřením na možnosti rozvoje a podpory osob se zrakovým postižením</i>. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3085-0. FINKOVÁ, D.; RŮŽIČKOVÁ, V.; STEJSKALOVÁ, K. <i>Dítě se zrakovým postižením v raném a předškolním věku</i>. Olomouc: UP, 2010. [CD-ROM]. ISBN 978-80-244-2743-0. FINKOVÁ, D.; RŮŽIČKOVÁ, V.; STEJSKALOVÁ, K. <i>Edukační proces u osob se zrakovým postižením</i>. Olomouc: UP, 2011. [CD-ROM]. ISBN 978-80-244-2745-4. HAMADO VÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. <i>Oftalmopedie</i>. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1. HYCL, J., VALEŠOVÁ, L. <i>Atlas oftalmologie</i>. 1. vyd. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-382-2. KEBLOVÁ, A. <i>Hmat u zrakově postižených</i>. Praha: Septima, 1999. ISBN KEBLOVÁ, A. <i>Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením</i>. Praha : Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6. KEBLOVÁ, A. <i>Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky</i>
--	--

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	ZŠ. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-7216-104-0. KRAUS, H. a kol. <i>Kompendium očního lékařství</i>. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1999. ISBN 80-769-079-1. KUCHYNKA, P. a kol. <i>Oční lékařství</i>. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1163-8. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. <i>Oftalmopedie</i>. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2. LECHTA, V. (ed.) <i>Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole</i>. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. LOPÚCHOVÁ, J. <i>Pedagogika zrakovo postihnutých (Vybrané kapitoly)</i>. 1. vyd. Bratislava : MABAG, spol. s r. o., 2008. ISBN 978-80-89113-53-8. LUDÍKOVÁ, L. <i>Tyflopedie I</i>. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1988. LUDÍKOVÁ, L. <i>Tyflopedie předškolního věku</i>. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0. PIPEKOVÁ, J. (ed.) <i>Kapitoly ze speciální pedagogiky</i>. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0. REGEC, V.; STEJSKALOVÁ, K. et al. <i>Komunikace a lidé se specifickými potřebami</i>. 1. vyd. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3203-8. ROZSÍVAL, P. a kol. <i>Oční lékařství</i>. 1. vyd. Praha : Galén, 2006. ISBN 80-7262-404-0. ROZSÍVAL, P. <i>Trendy soudobé oftalmologie : svazek čtvrtý</i>. Semily : Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-470-6. RŮŽIČKOVÁ, V. (ed.) <i>Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků</i>. Sborník příspěvků z kurzu Pokračující kurz pro učitele vzdělávající zrakově postižené dítě na ZŠ v Olomouckém kraji. Olomouc: VUP, 2007. ISBN 978-80-244-1738.
--	--

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	RŮŽIČKOVÁ, V. (ed.) <i>Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků</i>. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1738-7. VALENTA, M. a kol. <i>Přehled speciální pedagogiky a školská integrace</i>. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5. VÍTKOVÁ, M. (ed.) <i>Integrativní speciální pedagogika : integrace školní a sociální</i>. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9. VOKURKA, M., HUGO, J. a kol. <i>Velký lékařský slovník</i>. 7. aktualiz. vyd. Praha : Maxdorf, 2007. ISBN 978-80-7345-130-1. <i>Výuka k různosti</i>. Dostupné na: http://www.nejsmevsichnistejní.cz/
--	--

Popis jednotlivých činností a postupů

1. Úvod

Zrak je dálkový analyzátor - umožňuje člověku získat maximum informací v minimálním časovém úseku, takřka mrknutím oka, což je výsadou pouze zrakového vnímání. Co všechno znamená „vidět“? Rozlišovat zejména světlo, tmu, barvy, tvary, rozměry, polohy a pohyby předmětů, trojrozměrnost, hloubku prostoru (Ludíková, 2003). Autorka dále zdůrazňuje, že zrak výrazně ovlivňuje utváření správných představ, rozvoj pozornosti, paměti, myšlení a řeči, ovlivněna je rovněž oblast emocionálně volní.

2. Teoretická část

Zrakem získáváme 75 – 90 % informací z prostředí, sluch zajišťuje pouze 15 % informací, hmat přibližně 6 % informací a čich a chuť společně asi 5 % informací z okolí. V tomto kontextu je naprosto jasný původ přísloví „Co oko nevidí, to srdce nebolí“?

Je zřejmé, že senzorický deficit, respektive omezení nebo úplná ztráta zrakové percepce významným způsobem zasahuje do všech složek běžného života jedince a některé z nich zásadním způsobem limituje (sociální vztahy, interpersonální komunikaci a sociální interakci, oblast partnerských vztahů, atd.). Zrakové postižení s sebou přináší zásadní informační deficit, a to v nejširším slova smyslu. Nejmarkantnější variantou je bezesporu nevidomost – úplná ztráta (získané postižení) či absence (vrozené postižení) zrakového vnímání. Je potřeba najít náhradního „informátora“.

Ke slovu přichází kompenzace – proces, v rámci něhož by ostatní smysly měly co nejvíce vynahradit absenci nebo deficit zrakových podnětů. Kompenzace je pojem velmi široký, který má i svou dimenzi biologickou či psychologickou (výzkumy byla prokázána

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

plasticita mozku, který namísto „zrakových buněk“ začne ve větším množství tvořit buňky pro ostatní smysly. V psychologickém pojetí jde o vynahrazení schopností vázaných na zrakovou percepci zvýšenou aktivitou v jiné oblasti). Nicméně úplné, komplexní, plnohodnotné vyrovnání ztráty zraku činností ostatních smyslů není možné. Ostatní smysly jsou naneštěstí méně dobří „informátoři“ – o to více je nutné integrovat informace získané jejich prostřednictvím s tzv. vyššími kompenzačními činiteli (s myšlením, řečí, představivostí, pamětí a pozorností). A aby to nebylo tak jednoduché, kompenzace je proces dlouhodobý, respektive celoživotní, vysoce individuální (každý máme různé dispozice), ovlivněný řadou vnějších i vnitřních faktorů (mimo jiné například i stresem, únavou, nemocemi – v tomto smyslu samozřejmě negativně).

Sluch je nezbytným prostředníkem v komunikaci a sociálním kontaktu, hmat je mimo jiné podstatný v prostorové orientaci, čich a chuť jsou varovnými smysly, upozorňujícími nás na nebezpečné látky nebo třeba jen zkažené potraviny. Myšlení, paměť, pozornost, představivost umožňují, aby se veškeré informace mohly spojit a být prakticky využitelné v běžných každodenních aktivitách, které byly dříve realizovány pod kontrolou zraku a vázány na zrakovou zpětnou vazbu.

Koho vlastně považujeme za osobu se zrakovým postižením?

Hned na úvod odbouráme některé zažitě mýty - ne každý, kdo nosí brýle je člověkem se zrakovým postižením; ne každý, kdo chodí s holí, je nevidomý.

O kom tedy hovoříme, jako o člověku se zrakovým postižením? Světová zdravotnická organizace vymezila osobu se zrakovým postižením jako „tu, která má postižení zrakových funkcí trvající i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“ Co je zde zásadní? Osoba se zrakovým postižením je pouze takový člověk, který přes všechny možné lékařské zákroky a opatření má problémy se zrakovým vnímáním v běžném životě, se získáváním informací zrakem.

Kuchynka a kol. (2007) uvádí, že podle aktuálních odhadů WHO žije na světě 37 milionů nevidomých a 124 milionů slabozrakých osob, přičemž tyto počty nezahrnují osoby s refrakčními vadami. V celosvětovém měřítku žije s těžkým zrakovým postižením přibližně 161 milionů osob.

Aktuálně neexistují relevantní statistické údaje vztahující se k incidenci těžkého zrakového postižení v České republice. Nicméně v literatuře lze nalézt odhady počtu osob s těžkým zrakovým postižením v ČR pohybující se mezi 60 – 100 000, z toho 7 – 12 000 představují osoby nevidomé.

K nejčastěji se vyskytujícím zrakovým vadám v populaci patří zejména ty související se zvyšujícím věkem – věkem podmíněná makulární degenerace, diabetická retinopatie, glaukom, katarakta. V dětské populaci je spektrum zrakových vad odlišné. Jedná se zde zejména o retinopatii nedonošených, retinoblastom, vrozenou kataraktu, vrozený glaukom či aniridii, colobomu iridis nebo nystagmus.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Celá kategorie osob se zrakovým postižením je výrazně heterogenní. Ústředním kritériem pro hodnocení zrakového postižení je stupeň zrakové vady, který je posuzován na základě centrální zrakové ostrosti a stavu zorného pole. Východiskem celého členění je definování zrakové ztráty, kterou představuje snížení zrakové ostrosti pod hranici 6/18. Tento výraz udává, že daný člověk vidí ze vzdálenosti 6 metrů to, co by měl vidět ze vzdálenosti 18 metrů. Jinými slovy už člověk s lehkou slabozrakostí (která je reprezentovaná zmíněnou zrakovou ostroostí 6/18) je schopen vidět pouze třetinu toho, co člověk s normálními zrakovými funkcemi. Dále může být poškozeno i zorné pole – v případě nevidomosti může být zúženo například na úroveň pohledu klíčovou dírkou; mohou se zde vyskytovat různé výpadky nebo být poškozeno centrální vidění (oblast nejostřejšího vidění). Nezřídka je pak řada zrakových vad doprovázena sekundárními komplikacemi jako je světloplachost, poruchy barvocitu či nystagmus.

Ze zmíněných parametrů zrakové ostrosti a zorného pole pak vychází následující klasifikace:

- **Slabozrakost**, kdy se vizus (zraková ostrost) lepšího oka pohybuje v intervalu pod 6/18 až 3/60; na tomto místě se sluší podotknout, že i slabozrakost má mnoho tváří – může být lehká, střední i těžká, ale vždy bude člověku způsobovat problémy v běžném životě, při získávání informací zrakovou cestou (viz definice osob se zrakovým postižením). Navíc bývá zpravidla doprovázena řadou dalších přidružených vad a problémů. Jedním z nich je například světloplachost nebo porucha barvocitu.
- **Nevidomost**, která představuje pokles zrakové ostrosti pod 3/60 až po světlocit (schopnost vnímat světlo a určit jeho směr). Praktická nevidomost, která je definována buď jako pokles zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně, nebo binokulární zorné pole v rozsahu 5 až 10 stupňů (tzn. omezení zorného pole na úroveň trubicovitého vidění – pouze centrálního vidění, chybí periferní vidění, lze ho připodobnit k vidění klíčovou dírkou). Skutečná nevidomost, která je charakterizována vízem pod hranicí 1/60 až po světlocit, nebo binokulární zorné pole pod 5 stupňů. Plná slepota zahrnující stavy od světlocitu s chybnou projekcí (člověk není schopen určit zdroj světla, jeho projekci) až po ztrátu světlocitu. (Hycl, Valešová, 2003)

Speciální pedagogika vymezuje z hlediska stupně zrakového postižení ještě další dvě specifické kategorie – osoby se zbytky zraku a osoby s poruchami binokulárního vidění.

- **Osoby se zbytky zraku** „balancují“ na hranici mezi těžce slabozrakými a prakticky nevidomými. Jednou z klíčových charakteristik této kategorie zrakového postižení je velmi častá progrese zrakové vady vedoucí ke ztrátě zrakových funkcí.
- **Osoby s poruchami binokulárního vidění** – je to kategorie, která je charakteristická pro dětskou populaci, jedná se o kategorii funkčních, tzn. reverzibilních, napravitelných vad. K poruchám binokulárního je řazen strabismus a amblyopie. Protože se jedná o nejčastěji zastoupenou kategorii zrakového postižení u dětí, budeme se jimi v následujícím textu zabývat podrobněji.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Poruchy binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění tvoří specifickou kategorii zrakového postižení - jsou typické právě pro dětskou populaci předškolního a mladšího školního věku. Jejich další důležitou vlastností je reverzibilita (zvratnost, napravitelnost), samozřejmě za předpokladu, že jsou včas odhaleny a adekvátně napraveny. Poruchy binokulárního vidění představují nejvíce zastoupenou kategorii zrakově postižených dětí (Keblová In Hamadová, Květoňová, Horáková, 2007).

Co je vlastně binokulární vidění a k čemu nám slouží? Díváme-li se na určitý předmět, jeho obraz se vytvoří v oblasti makuly (žluté skvrny v centrální části sítnice) obou očí, a to na identických místech, čímž je zajištěno jeho vnímání. Podrážděním těchto identických míst sítnic vzniká jednotný vjem. Tato spolupráce je označována jako binokulární vidění (Oláh In Lopúchová, 2008). Jinými slovy, binokulární vidění představuje spolupráci obou očí na vytvoření jednoduchého prostorového vjemu – tzn. jednoho obrazu fixovaného předmětu (Kraus a kol., 1997). Rozsival (2006, s. 53) zdůrazňuje, že „ve své nejdokonalejší formě splýváním obrazů z obou sítnic vzniká jediný senzorický vjem, který má mnohem vyšší kvalitu než pouhé vidění dvěma očima.“ Stereopse, neboli trojrozměrné vidění je nejdokonalejší formou našeho zrakového vnímání – umožňuje nám vnímat hloubku, plasticitu, trojrozměrnost a perspektivu prostoru. Nezbytnou podmínkou pro binokulární vidění a tedy i vznik jednoduchého prostorového vjemu je „rovnovážné postavení očí a jejich dokonalá pohybová souhra“ (Rozsival, 2006, s. 53).

Vývoj jednoduchého binokulárního vidění probíhá od narození přibližně do 6 let věku. Ve druhém měsíci života se objevuje binokulární fixace, tzn. počátek spolupráce obou očí při zaměření pohledu na určitý objekt. V průběhu prvního roku života dochází k formování a rozvoji binokulárních reflexů a dalších předpokladů pro utvoření správného binokulárního vidění. Ve dvou letech dochází k postupné stabilizaci binokulárních reflexů, v průběhu čtvrtého až šestého roku dochází k upevňování a stabilizaci binokulárního vidění. Do šestého roku věku se jednotlivé reflexy stávají nepodmíněnými, což s sebou přináší nemožnost je dále ovlivnit. To tedy mimo jiné znamená, že poruchy binokulárního vidění jsou napravitelné pouze v omezeném věkovém intervalu mezi 6. – 8. rokem věku, poté je jejich reverzibilita minimální. Jednotlivé etapy vývoje binokulárního vidění uvádí následující tabulka.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Tabulka č. 3 Etapy binokulárního vidění ((Hamadová, Květoňová, Horáková, 2007, s. 48)

Fixační reflex	0 – 2 měsíce	Dítě se dívá převážně jedním okem, druhé oko může fyziologicky šilhat.
Binokulární reflex	2. měsíc	Dítě se začíná dívat společně oběma očima.
Reflex konvergence	3. měsíc	Dítě sleduje bližší i vzdálenější předměty.
Reflex akomodace	4. měsíc	Představuje schopnost zaostřit bližší i vzdálenější předměty.
Reflex fúze	6. měsíc	Umožňuje spojení obrazů v jeden smyslový vjem.
Upevňování binokulárních reflexů	od 9. měsíce	
Rozvoj stereopse (prostorového vidění)	od 1 roku	Zdokonaluje se vztah mezi konvergencí a akomodací.
Stabilizace binokulárních reflexů	do 6. roku	

Při porušení tohoto vývoje dochází k poruchám binokulárního vidění, což je „Stav, při kterém se na sítnici obou očí nevytváří rovnocenné obrazy, které by po splnutí vytvořily prostorový vjem – zabezpečily stereoskopické hloubkové vidění“ Neméth (1999, s. 19). Mezi poruchy binokulárního vidění patří amblyopie (tupozrakost) a strabismus (šilhavost).

Amblyopie

Amblyopie neboli tupozrakost představuje „funkční vadu zraku, při které se jedná o snížení zrakové ostrosti obvykle jednoho oka, způsobené útlumem zrakového vnímání“ (Ludíková, 1988, s. 21). Jinak řečeno, jedno oko je méně aktivní, získává méně informací z okolí a mozek ho díky tomu přestává využívat. To mimo jiné znamená, že je toto méně pracující oko ještě více ve své funkci utlumováno. Na základě kvalitativně odlišných vjemů z obou očí dochází k preferenci lepšího oka, respektive kvalitnějšího vjemu, který poskytuje, a potlačení oka (vjemu) méně kvalitního. Anglický termín pro amblyopii velmi dobře vystihuje její podstatu – lazy eye, neboli líné oko – jednomu oku se nechce pracovat, je líné, nezískává stejně kvalitní vjemy z prostředí jako to druhé, a proto mozek výsledky jeho práce (kvalitativně horší zrakové vjemy) nechce. Líné oko proto nenutí k další práci a ono ještě více zleniví – jeho funkce se zhorší, snížení zrakové ostrosti se prohloubí.

Pro tupozrakost je charakteristické, že se může rozvinout v období do 6 let věku, přičemž čím dříve vzniká, tím je vzniklé postižení závažnější. Amblyopie zpravidla nevzniká na organickém podkladě, což znamená, že se jedná „pouze“ o vadu funkční a díky tomu reverzibilní – napravitelnou pomocí tzv. pleoptických a ortoptických cvičení, jimiž upravujeme funkci slabšího oka a nacvičujeme binokulární vidění.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Strabismus

Ve vyspělých zemích se výskyt strabismu neboli šilhavosti pohybuje mezi 6 – 8 %. V rizikových skupinách dětí, tzn. u předčasně narozených a nezralých dětí, u dětí s poruchami centrálního zrakového systému, se výskyt těchto poruch zvyšuje až na 20 % (Lopúchová, 2008). Strabismus bohužel není pouze kosmetickým problémem, jak by se na první pohled mohlo díky nerovnovážnému postavení očí zdát, ale téměř vždy je spojen s funkční poruchou. Spolupráce obou očí je v tomto případě porušena, současně bývá zhoršena zraková ostrost, často je přítomna amblyopie.

Vzhledem k posloupnosti vývoje zrakových funkcí a to zejména binokulárních reflexů, lze v prvním roce života považovat strabismus za fyziologický, přirozený. Pokud však v průběhu tohoto období nevymizí, riziko výskytu skutečného strabismu se markantně zvýší. (Lopúchová, 2008)

„Strabismus je poruchou rovnovážného postavení obou očí“ (Ludíková, 1988, s. 22). Osy obou očí nejsou rovnoběžné, díky čemuž obrazy vnímaného předmětu z obou očí nevznikají na totožných místech sítnice – tzn., že nemohou dokonale splynout a vzniká diplopie (dvojité vidění). Následně je jeden z vjemů potlačen, aby bylo rušivé dvojité vidění odstraněno – mozek jeden z vjemů potlačí. Tento mechanismus může ve finálním důsledku vést ke strabické amblyopii (mozek vyřadí jedno oko z funkce, aby zabránil diplopii).

Existuje mnoho typů strabismu a různých klasifikačních kritérií – jejich důsledek je však vždy stejný – neschopnost binokulárního, trojrozměrného vidění.

Jaké jsou tedy důsledky poruch binokulárního vidění? Primárně je to absence trojrozměrného hloubkového nebo chcete-li prostorového vidění, tzv. stereopse. V praxi to tedy pro jedince s těmito poruchami znamená zejména narušení analyticko-syntetické činnosti (kterou využíváme například při čtení, psaní, kreslení apod.), schopnosti lokalizace a diferenciaci. Nedokonalé binokulární vidění pak způsobuje pomalejší utváření představ, zrakové představy mohou být také deformované či méně přesné. Chybějící prostorové vidění je pak příčinou zpomalených a méně přesných motorických reakcí na zrakové podněty – dítě může působit jako nemotorné, neohrabané, protože často naráží do věcí, má zhoršenou koordinaci nebo problémy s odhadem vzdálenosti či rychlosti. Důsledkem všech těchto obtíží je rychlejší unavitelnost spojená se slzením či pálením očí. Nezanedbatelným dopadem poruch binokulárního vidění mohou být pocity méněcennosti, a to zejména, pokud je vada zjevná a na první pohled markantní (jako je tomu v případě strabismu nebo při reedukaci amblyopie pomocí okluzoru, který překrývá jedno oko).

Náprava poruch binokulárního vidění

Náprava poruch binokulárního vidění zpravidla začíná odpovídající brýlovou korekcí. Další náprava je realizována formou pleoptických a ortoptických cvičení. K nápravě amblyopie a strabismu slouží řada tzv. pleoptických a ortoptických cvičení. Některá cvičení lze provádět i v domácích či školních podmínkách, jiná jsou určena pouze pro aplikaci odborníky na speciálních přístrojích. V následující části textu se budeme soustředit zejména na ta cvičení, která jsou využitelná v praxi předškolního pedagoga či u žáků mladšího školního věku.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Terapie amblyopie je založena primárně na okluzi, následně pak na aplikaci pleoptických a ortoptických cvičení. Okluze představuje překrytí vedoucího (nepostíženého) oka z činnosti pomocí okluzoru – ten může mít podobu náplasti, plastové násadky na brýle, plstěného návleku na brýle, neprůhledné kontaktní čočky nebo se může jednat i o navození arteficiální okluze pomocí očních kapek. Na okluzní terapii si musí dítě/žák postupně zvyknout - počáteční potíže děti obvykle překonají v intervalu od jednoho týdne do jednoho měsíce.

Léčbu okluzí doplňují pleoptická cvičení. Tato cvičení by měla být prováděna pravidelně a to každý den (max. 2 hodiny denně), minimum cvičení je dvakrát 30 minut. Aktivní pleoptická cvičení jsou zaměřena na rozvoj dílčích zrakových funkcí jako je lokalizace, diferenciací, zraková analýza a syntéza, vizuomotorická koordinace aj. Mezi aktivity, které lze zařadit v rámci aktivní pleoptiky patří obkreslování, spojování teček do obrázku, dokreslování obrázku, omalovánky, vybarvování ploch, doplňování příslušného tvaru do posloupnosti v řadě, doplňování do šachovnice, doplňování tabulek, kreslení podle předlohy, vystřihování, lepení obrázků, vypichování dle předlohy, vyšívání, navlékání korálků, skládání půlených obrázků, vkládání tvarů do odpovídajících otvorů, skládanky, vyhledávání stejných tvarů, modelování, sestavování konstrukčních stavebnic, ale i společenské hry – domino, mlýn aj.

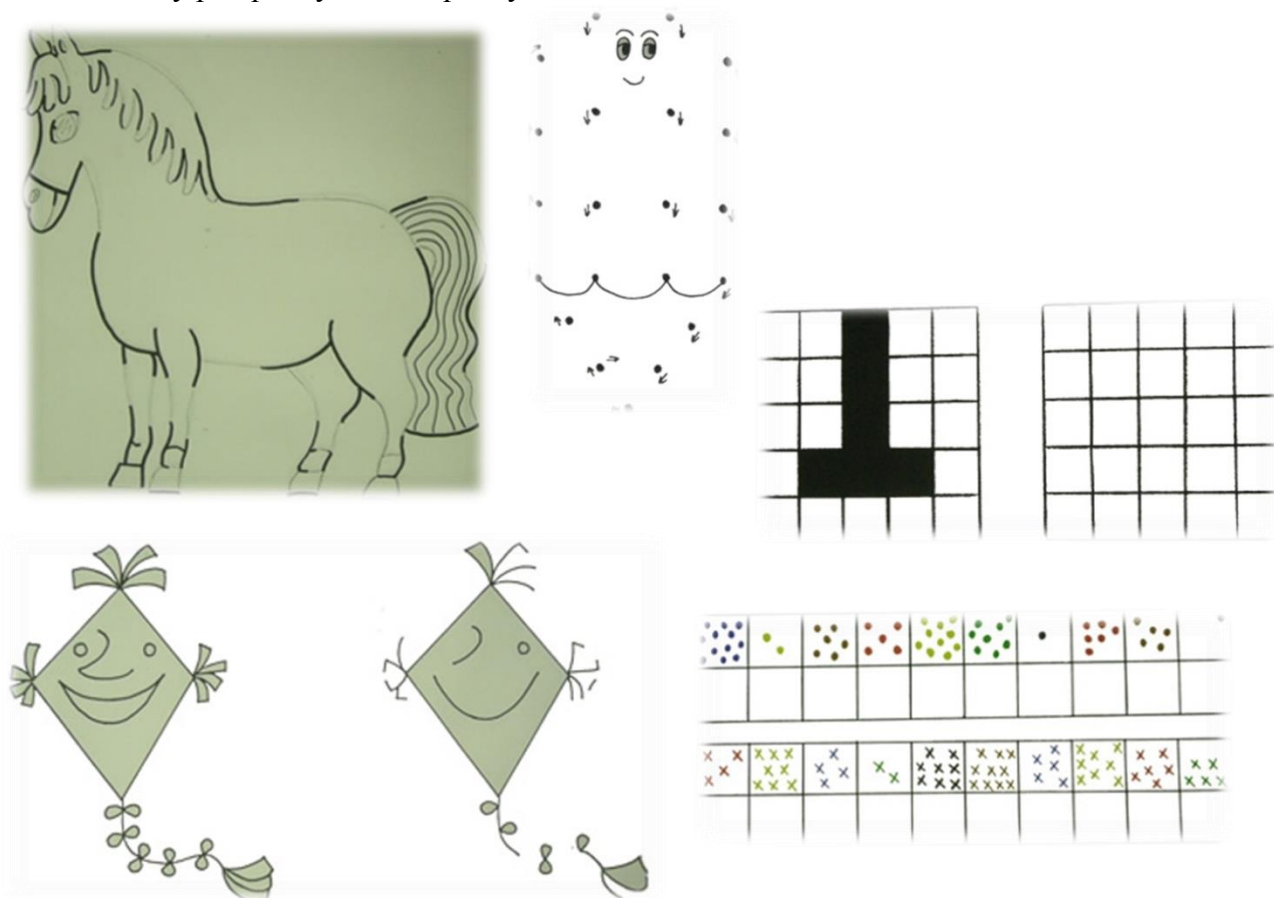
K terapii amblyopie můžeme využít všechny činnosti, které jsou realizovány na principu vztahu oko-ruka, oko-noha. Vhodné jsou například i sportovní aktivity typu stolní tenis, hod na koš, fotbal, chůze po čáře, honičky ve dvojicích apod. Součástí pleoptiky jsou také cvičení na přístrojích, většinu těchto cvičení však provádí oftalmolog či ortoptická sestra.

V rámci terapie poruch binokulárního vidění se využívají rovněž ortoptická cvičení - soubor opatření a cvičení vedoucích k obnovení porušeného jednoduchého binokulárního vidění. Většina ortoptických cvičení je realizována prostřednictvím práce na speciálních přístrojích pod vedením ortoptické sestry. Nejčastěji se v ortoptice používá troposkop, cheiroskop, zrcadlový stereoskop, vergenční stereoskop, aj.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

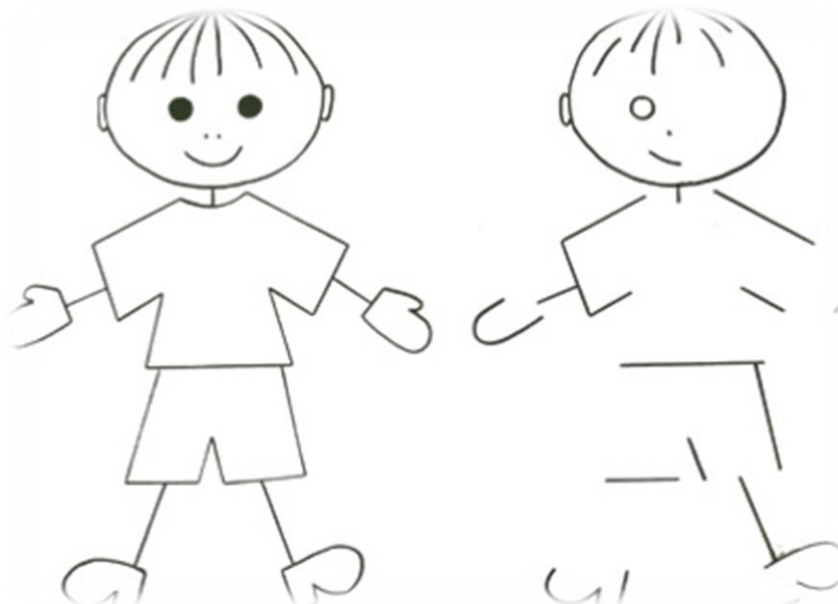
Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Obr. 2 Ukázky pleoptických a ortoptických cvičení



**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018



Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Zraková hygiena a její principy u dětí/žáků se zrakovým postižením

Klíčovým principem a pilířem zrakové práce s dítětem/žákem s postižením zraku je důsledná aplikace zásad zrakové hygieny s ohledem na individuální charakteristiky každého jedince a jeho zrakové vady. V optimálním případě by zásady zrakové hygieny měly respektovat úroveň zrakových funkcí každého jedince, stav jeho zorného pole, charakteristiky citlivosti na kontrast, poruchy barvocitu, přítomnost světloplachosti apod.

Zraková hygiena představuje soubor principů práce s osobami s těžkým zrakovým postižením, které umožňují využití zachovaných zrakových funkcí při jejich současném nepřetěžování a ochraně tak, aby nedocházelo k jejich zhoršování či ztrátě.

Základní opatření v rámci zrakové hygieny se týkají:

1. **Adekvátního osvětlení:** Osoby se zrakovým postižením potřebují ve většině případů 2 - 10krát více světla než intaktní (nepostižená) populace (Rozsival, 2007). Současně však musíme upozornit na individuální charakteristiky zrakové vady – v případě světloplachosti bude subjektivní potřeba osvětlení naprosto opačná – dítě/žák bude potřebovat sníženou intenzitu osvětlení a možnost zastínění (závěsy, horizontální či vertikální žaluzie, stínidla na světelné zdroje apod.), samozřejmostí je možnost nasazení tmavých brýlí i v místnosti. Klíčové je rovněž centrální nasvícení místnosti. Je prokázáno, že optimální variantou centrálního nasvícení jsou tzv. kazetové stropy, do kterých je již světlo zabudováno a rozptyluje světelné paprsky příjemně a hlavně vhodně pro zrakový analyzátor po celé místnosti (Růžicková, 2006). Někteří žáci využívají rovněž lokální nasvícení pomocí stolní lampy, která by měla být umístěna tak, aby se dalo rameno nastavit na odpovídající úhel dopadu a současně aby neoslňovala. Druhou možností lokálního nasvícení je využití lightboxů, neboli světelných panelů s mléčně bílým, měkkým světlem, na němž lze pracovat s obrazovým materiálem i textem (Ludíková in Valenta a kol., 2003). Při práci s dítětem/žákem se zrakovým postižením je nezbytné zabránit oslnění. Jeho zdrojem mohou být nevhodná svítidla, nevhodné umístění svítidel, lesklé plochy, lesklý papír, lesklé podlahy a stěny, zrcadla, přímé sluneční světlo, odraz od sněhu a ledu, reflektory protijedoucích vozidel (Rozsival, 2007). V kontextu školního prostředí se problematika oslnění týká dále například zrcadel a prosklených vitrín, které by měly být optimálně umístěny tak, aby se zabránilo odrazu světla, ale i z hlediska bezpečnosti a prevence úrazů (vhodné je označení reflexní páskou). Obdobný problém může nastat i v případě interaktivních bílých lesklých tabulí. „Nevhodné osvětlení vede k předčasné a nadměrné únavě. Denní sluneční světlo by mělo být orientováno tak, aby dopadalo do místa úkolu zleva, shora, pokud možno zezadu přes levé rameno, u leváka naopak“ (Rozsival a kol., 2006, s. 347 – 348). Autor (2007) dále specifikuje, že pro zrakovou pohodu je rovněž vhodné používat světelné zdroje stejného barevného tónu světla, přičemž ideální variantou je kombinace denního světla a chladně bílé zářivky. „Při vytváření optimálních světelných podmínek by se nemělo zapomínat ani na čistotu skel, jejichž znečištění snižuje kvalitu přirozeného osvětlení až o 55% (ve městě je to za 10 dní po umytí oken).“ V tomto kontextu je nutné

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

upozornit na nevhodnost matování skel a různé typy jejich dekorování. Obecně lze tedy říci, že jakékoli přerušování toku světelných paprsků není žádoucí.

- 2. Pozice žáka ve třídě a ergonomie jeho pracovního místa:** Univerzální zásada týkající se posazení žáka ve třídě neexistuje, nicméně jeho pozice v místnosti by měla co nejlépe odpovídat charakteru zrakové vady, a to nejen vizu, ale i stavu zorného pole, přítomnosti světloplachosti, poruch barvocitu, nystagmu apod. Pracovní místo by tedy mělo navozovat co nejlepší zrakové podmínky. V této souvislosti se opět můžeme vrátit k předchozímu oddílu textu věnovanému osvětlení a světelné intenzitě – světelné klima bude jedním z kritérií pro výběr vhodného místa, ať už se jedná o žáka světloplachého nebo s potřebou zvýšené světelné intenzity. Neméně důležitým požadavkem je vhodná ergonomie pracovního místa. Ta se týká zejména dostatečného pracovního a úložného prostoru. Řada kompenzačních pomůcek je prostorově velmi „náročná“, texty ve zvětšeném černotisku jsou objemnější, rovněž lokální dosvícení může zmenšit pracovní plochu. Vhodnou variantou může být tzv. Hartmanův stůl – pracovní stůl s tmavou sklopnou deskou, který je velmi stabilní (aby nedocházelo k jeho posunování a případnému zranění nebo změnám orientace dopadajícího světla na pracovní desku) a má přiměřený úložný prostor na kompenzační a další školní pomůcky. Jednou z nesporných výhod Hartmanových stolů je polohovatelnost pracovní desky – změna jejího sklonu umožňuje optimalizaci pracovní vzdálenosti při práci do blízka. Současně nedochází v takové míře k vadnému držení těla a neadekvátnímu zatížení v oblasti krční páteře a šíjových svalů. Nejčastěji žáci pracují pod úhlem 40 - 60 stupňů, i zde však platí princip individuálních potřeb a požadavků každého žáka. Na dolním okraji sklopné desky je pak z praktických důvodů vytvořena lišta zabráňující sklouzávání předmětů (Keblová, 1998). Z hlediska charakteristik barevnosti by pracovní plocha měla být ideálně jednobarevná a především nelesklá, aby nedocházelo k odrazu světla a v jeho důsledku k oslnění. Posazení žáka ve třídě by v neposlední řadě mělo respektovat specifické charakteristiky konkrétní zrakové vady – pro žáky s astigmatismem a nystagmem bude ideální pozice pracovního místa ve středu třídy tak, aby se dívali na tabuli přímo, kolmo a eliminovaly se tak zkreslené vjemy. V souvislosti s nystagmem je pozice ve třídě zásadní ve smyslu možnosti redukovat kompenzační postavení hlavy. U žáka se světloplachostí bude třeba nalézt místo s nižší intenzitou světla, naopak žáci s diagnózou vyžadující vyšší světelnou intenzitu (myopia gravis, atrofie očního nervu, degenerativní změny sítnice) ocení lokální dosvícení a pozice blíže oknům. Důležitou charakteristikou bude rovněž stav zorného pole – zejména v případě hemianopsie (levostranných či pravostranných výpadků poloviny zorného pole) je nezbytné velmi důsledně zvážit vhodnou pozici – v případě levostranného výpadku posazení doleva a naopak. Totéž můžeme aplikovat u kvadrantových výpadků zorného pole.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Obr. 3 Alternativní řešení polohovatelnosti pracovní plochy (Zdroj:
is.braillnet.cz/Pomucky_obr/122.jpg)



3. **Materiálně technického vybavení prostředí a jeho dalších úprav:** Návrh na úpravu prostředí, v němž se pohybuje dítě/žák se zrakovým postižením by měl vycházet z konzultace se školským poradenským zařízením, respektive z konzultace se speciálním pedagogem. Opět se krátce vraťme k problematice oslnění – veškeré objekty v místnosti (učebně, třídě) je nutné rozmístit tak, aby nedocházelo k odrazu světelných paprsků od jejich ploch. Z hlediska prostorové orientace je pak klíčové uspořádání místnosti nijak zásadně neměnit, aby mohla být prostorová orientace ve třídě efektivní a bezpečná. Směrem ke zvýšení bezpečnosti je možné označit vitríny, zrcadla, splývající objekty apod. červenou či oranžovou reflexní páskou. Důležitým aspektem je možnost zastínění - „Okna by měla být osazena jednobarevnými závěsy světlé barvy, aby jejich zatažením v okamžiku, kdy do třídy přímo svítí slunce, se zamezilo dopadu paprsků na pracovní plochu dítěte“ (Ludíková in Valenta a kol., 2003, s. 202). Světlá barva závěsů světelné paprsky propustí v dostatečném množství. Obdobného efektu můžeme docílit pomocí vertikálních látkových žaluzií. Pokud jsou k zastínění používány horizontální kovové žaluzie, je nezbytné zabránit tzv. proužkovému efektu, kdy v určité poloze žaluzií proniká mezi jednotlivými lamelami světlo (Müller a kol., 2001). V ideálním případě by u členitých oken měla být možnost zastínit každou část izolovaně (například samostatnou žaluzií pro každé křídlo okna zvlášť - v případě dvoukřídlových, trojkřídlových či kombinovaných oken). Důležité charakteristiky se vztahují také k nábytku, kterým je interiér třídy vybaven –

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

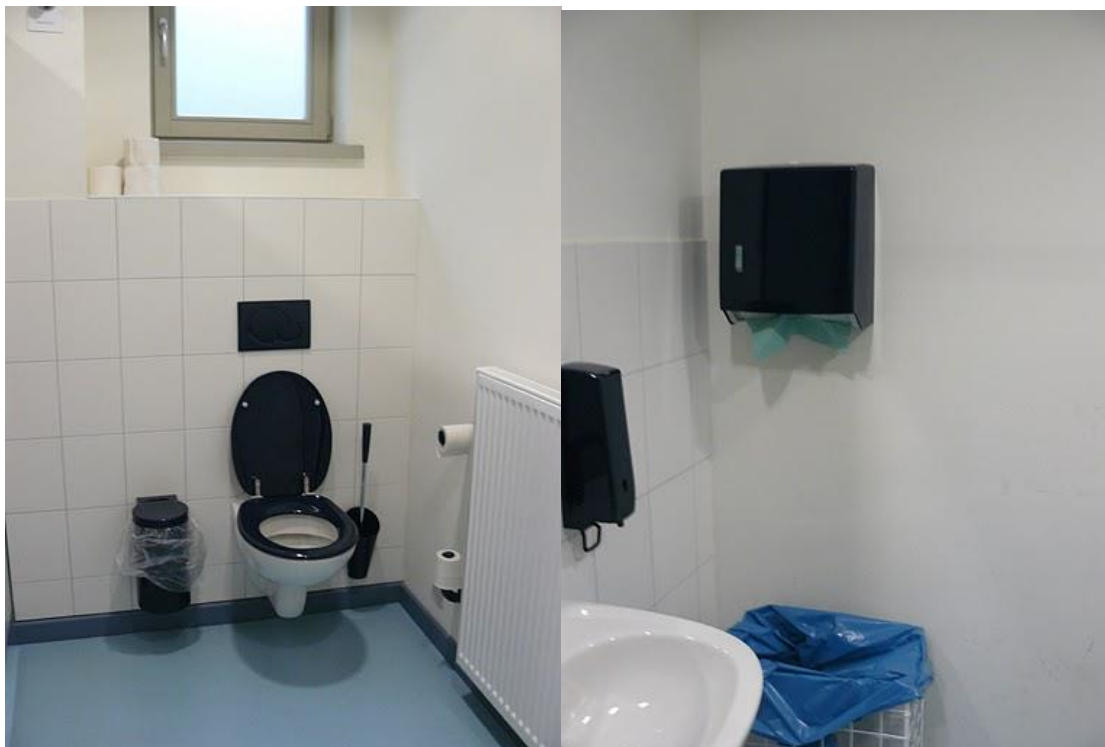
Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

základním požadavkem je již zmiňovaný dostatečný pracovní a úložný prostor, polohovatelnost pracovní desky a nelesklý jednobarevný povrch. Vhodná je také výraznější kontrastnost nejen s textovými materiály (tzn. s bílým papírem), ale i s podlahovou krytinou. Vhodnost světlé barvy nábytku potvrzuje například Keblová (1996, s. 49) - „Ke zlepšení světelných podmínek interiéru napomáhá světlá barva nábytku veškerého zařízení, která má být kontrastní vzhledem k barvě podlahové krytiny.“ Ta by měla být současně dostatečně kontrastní s vymalováním stěn v místnosti zejména v kontextu prostorové orientace. Co se týče barevného schématu místnosti z hlediska vymalování stěn „je prokázáno, že ideální vymalování stěn ve třídách je pastelovými barvami, neboť bílá příliš mnoho světla odráží a tmavá (černá, zelená, atp.) příliš mnoho světla pohlcuje (Růžicková, 2006, s. 49).“ Další kritéria se vztahují k typicky školnímu nábytku – k tabuli. „Tabule ve třídě může být tmavá (černá či tmavě zelená) a bílá, ale vždy se musí zajistit dostatečná kontrastnost písma. Na tmavou tabuli se používá žlutá či bílá křída. Na bílou tabuli tmavé fixy, ale nikdy ne fosforeskující barvy. Při psaní na tabuli je důležité volit odpovídající velikost písma, aby slabozraký mohl dobře zápisy číst (Ludíková in Valenta a kol., 2003, s. 202).“ V praxi je preferována kombinace žlutá namočená křída (zanechává výraznější stopu) na tmavé tabuli, jejíž čistota je z hlediska čitelnosti textu rovněž klíčová. Kromě interiéru třídy jsou vhodné i drobné úpravy interiéru školy – barevné označení schodů (zpravidla bývá označen první a poslední schod, někteří autoři však namítají, že takto označené schodiště vizuálně splývá v jednolitou plochu a preferují označení každého schodu po celé jeho délce), již zmiňované reflexní označení prosklených a zrcadlových ploch, Lechta (ed, 2010) doporučuje rovněž barevné označení místa v šatně, jídelně, v učebně, ve třídě pro efektivnější orientaci v prostředí. Vhodné je rovněž kontrastní rozlišení klik a zárubní dveří. Při jakýchkoli zásadních změnách nejen v interiéru školy, ale i v jejím blízkém okolí je žádoucí žáky se zrakovým postižením na tyto změny upozornit.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Obr. 4 Optimalizace prostředí (Zdroj: Archiv Mgr. Veroniky Růžičkové, Ph.D.)



4. **Podmínek práce s textovým a obrazovým materiálem:** Předkládaný textový či obrazový materiál může dítěti/žákovi zrakovou práci buď výrazně ztížit, nebo naopak ulehčit. Pro texty i obrázky platí zásada dobrého kontrastu a dostatečné velikosti – pokud kopírujeme, respektive zvětšujeme text na kopírce, je nezbytné, aby kopie byla dostatečně kontrastní. Charakter kontrastu můžeme u běžných textů individuálně přizpůsobit například i použitím barevných fólií. Stěžejní otázkou je velikost předkládaných textů - odpovídající font písma musíme vždy volit s ohledem na individuální charakteristiky zrakové vady žáka. Orientaci na stránce může usnadnit také širší řádkování, zpravidla 1,5 – při větších rozestupech mezi řádky se text může, při současné výrazné velikosti, stát naopak nepřehledným. „Není potřeba texty maximálně zvětšovat, text je potom nepřehledný (Lechta (ed.), 2010, s. 206).“ Širší řádkování je doporučováno například u žáků s nystagmem při současném používání čtecího okénka. Čtecí okénko může práci s textem zefektivnit zejména v počátcích školní docházky žáků se zrakovým postižením obecně – zvláště v nižších ročnících je vhodné čtecí okénko s výřezem pro 2 – 3 slova (Vítková a kol., 2004). Vzhledem k velikosti písma je pro lepší přehlednost upřednostňována orientace stránky na šířku.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Ke snazší diferenciaci a identifikaci písmen může přispět rozšířené proložení znaků textu, vzniknou tak větší mezery mezi jednotlivými písmeny (položka Písmo, záložka proložení znaků). Z hlediska typu písma je preferováno tzv. bezpatkové písmo např. typu Arial, Verdana nebo také Calibri, které má již primárně širší mezery mezi písmeny. Případné problémy s kontrastností a optimální velikostí textových materiálů může odstranit digitalizace, práce s televizní lupou umožní optimální zvětšení, barevné schéma pozadí a vlastního písma apod. Nicméně i zde je třeba dodržovat zásady zrakové hygieny – limity práce do blízka, ergonomii pracovního prostoru, používání individuální korekce apod. „Na prvním stupni ZŠ se zásadně používají texty zvětšené a postupně vedeme žáky k práci s doplňkovou optikou, aby následně mohli již na druhém stupni přecházet na učebnice s běžnou velikostí písma a toto si optikou zvětšovat (Ludíková in Valenta a kol., 2003, s. 203).“ Jednou z ideálních forem textu je jeho nahrávka na audionosič. Rovněž ilustrace by měly splňovat kritéria zrakové hygieny – adekvátní velikost, dostatečnou kontrastnost mezi obrázkem a pozadím, obrázek by měl mít výraznou černou konturu, jednoduchou vnitřní členitost bez přemíry detailů (nikoli však schematičnost) a syté barvy bez stínování. Vhodnou podporou může být reliéfní provedení obrázků. Vhodnou podobu mají například některé obrázky Heleny Zmatlíkové.

5. **Specifik v písemném a kresebném projevu:** Grafický či kresebný výkon dětí/žáků se zrakovým postižením může být a zpravidla bývá zhoršený. Z hlediska zrakové hygieny je třeba zajistit co nejlepší podmínky pro jeho realizaci a využitelnost ve výchovně vzdělávacím procesu. K psaní by žáci měli užívat psací náčiní s širší a dobře viditelnou stopou (centropen, slabý fix apod. černé nebo tmavě modré barvy pro zajištění dostatečné kontrastnosti). Pokud je třeba, aby žáci psali tužkou, mělo by se jednat o měkkou tužku, která zanechává výraznější linii. Řádky v sešitech by měly být, alespoň zpočátku širší, s výraznými linkami. Lechta (ed., 2010) uvádí, že podle provedeního průzkumu žákům nejvíce vyhovovaly linky zelené barvy o šířce 1 mm. „Při nácviu psaní se zásadně používají větší formáty a píšou se velké tvary. Postupně se přechází na menší formáty i tvary, ale vždy se toto řídí možnostmi, které skýtá slabozrakému žákovi jeho postižení (Ludíková in Valenta a kol., 2003, s. 203).“ Pro kresebný projev je charakteristická větší schematičnost, typická je chudost na detaily, u kresby lidské postavy často chybí zobrazování prstů na ruce či bot na nohou, dále chybějící krk (hlava navazuje přímo na tělo), zaznamenáno bylo i častější zobrazování brýlí. Vývoj dětské kresby bývá zpravidla opožděn, a to zejména s ohledem na typ a stupeň zrakového postižení a dobu jeho vzniku.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

osobnosti pedagoga, aby žáka se zrakovým postižením vedl k důslednému používání individuální optiky. K individuální korekci patří také aplikace okluze. Vzhledem k věkovým charakteristikám a reverzibilitě poruch binokulárního vidění je přesné dodržování korekce v podobě okluze klíčové. „Vedle individuální optiky lze využívat doplňkovou optiku, kdy se zejména jedná o různé typy lup. Ruční a stolní lupy dnes již často doplňují televizní lupy, které přenáší snímání textu na obrazovku monitoru, jejich funkce umožňují text nejen zvětšit, zaostřit, nastavit jas, ale třeba i podtrhnout, omezit pouze na čtený řádek apod. Obdobné možnosti skýtá práce s počítačem se speciálním softwarem, jenž je určen ke zvětšování textu. Jinou možností je osazení počítače ozvučením a podpora práce hlasovým výstupem. Práce s televizní lupou i počítačem by měla opět podléhat omezením vyplývajícím ze zásad zrakové hygieny“ (Ludíková in Valenta a kol., 2003, s. 203). I v tomto směru je důležité dodržovat čistotu lup i monitorů počítačů a další zásady například ve smyslu adekvátní vzdálenosti při práci s lupou i počítačem, velikost (15 – 19 palců) a umístění monitoru počítače z hlediska výšky, vzdálenosti apod. Opět považujeme za žádoucí, aby správné techniky práce s kompenzačními pomůckami a další optikou ovládal nejen samotný žák, ale i jeho pedagog.

3. Praktická část

- *Cíl pro pedagoga: Pedagog se seznámí a porozumí specifickým projevům a potřebám dětí/žáků se zrakovým postižením, dokáže aplikovat zásady a principy práce s dítětem/žákem se zrakovým postižením v praxi.*
- *Cíl pro žáka: Žák se seznámí se specifickými projevy dětí/spolužáků se zrakovým postižením, rozpozná nevhodné projevy chování k dítěti/spolužákovi se zrakovým postižením.*
- *Výstup pro žáka:*
 - *rozpozná projevy osob se zrakovým postižením,*
 - *dokáže se orientovat v informacích o zrakovém postižení,*
 - *rozlišuje stupně zrakového postižení a jejich důsledky,*
 - *rozpozná netolerantní chování vůči osobám se zrakovým postižením.*

4. Vzdělávací aktivity

1. **Zásady zrakové hygieny:** Kromě dodržování zásad zrakové hygieny (viz teoretická část) je nezbytná rovněž zraková relaxace. Zkuste si zrakovou relaxaci pro každého. Při zrakové únavě a bolesti očí můžete vyzkoušet tzv. palming – promneme dlaně až do jejich zahřátí, přeložíme prsty přes sebe (prsty jsou na čele překřížené) a dlaněmi zakryjeme zavřené oči, hlavu máme položenou v dlaních, lokty opřené o stůl - na pár minut tak můžeme nechat oči „vydechnout“.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

2. Rozvoj kompenzačních činitelů:

- **Sluch:** rozvíjíme schopnost identifikace, lokalizace a diferenciaci zvuků, a to zejména zvuků z přirozeného prostředí (zvuky dopravy, zvuky zvířat, zvuky v domácnosti apod.); lze využít různé zvukové hračky na akustickém principu – nacvičujeme chůzi za zvukem, vyhledávání zvuku v prostoru, rozlišování jeho směru a intenzity; práce s hudebními nástroji (Orffovy hudební nástroje – jejich poznávání, hra i poslech, rozvoj rytmu); rozvoj komunikačních dovedností; rozvoj sluchu šeptáním; poznávání hlasů spolužáků atd.
- **Hmat:** optimální je rozvoj hmatu při každodenních, běžných činnostech, nicméně činnost musí být uvědomělá (vnímání různorodosti materiálů, jejich vlastností - tvarů, povrchů, hmotností atd.); podstatnou roli hraje péče o ruce, zejména čistota rukou; lze rozvíjet hmatové čítí i na dalších částech těla - čelo, tváře, plochy nohou (využití zejména v rámci prostorové orientace); rozvoj hmatu je nezbytným předpokladem pro práci s tyflografikou (reliéfní zobrazení pro potřeby osob se zrakovým postižením), čtení Braillova písma atd.; v předškolním věku lze hmat rozvíjet prostřednictvím navlékání korálků, kreslení do písku, modelování, mačkání a trhání papíru, skládání (origami), provlékání provázku, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků (v rámci hry), využití různých hraček, přelévání vody, poznávání různých materiálů (přírodniny, předměty denní potřeby atd.); u nevidomých dětí/žáků je vhodné využít pomůcky určené pro průpravu na psaní Braillova písma - kolíčková písanka, kolíčková kreslenka; nácvik hmatové identifikace geometrických tvarů (analýza a syntéza); průprava pro čtení a psaní Braillova písma (orientace v šestibodí).
- **Čich a chuť:** patří mezi tzv. chemické či varovné smysly – slouží k rozpoznání nebezpečných látek (těkavé látky) či nevhodných potravin, znečištěného oblečení apod.; vhodný je současný rozvoj obou těchto smyslů (vzájemné prolínání); čich má významnou roli při prostorové orientaci (čichové vjemy mohou tvořit důležité orientační body); rozvoj hygienických a potravních návyků (čistota, požitelnost potravin apod.); určování druhu a intenzity pachu (libé a nelibé pachy) apod. Můžeme využít různé druhy potravin, které jsou chuťově či pachově výrazné (citrón, paprika, káva, sůl, cukr, různé druhy koření, kakao apod.).
- **Pozornost:** pozornost patří k vyšším kompenzačním činitelům (u osob se zrakovým postižením by měla být zastoupena při každé vykonávané činnosti, je předpokladem pro školní práci, pro efektivní prostorovou orientaci a sebeobsluhu, pro běžné každodenní činnosti).
- **Fantazie a představivost:** dítě např. dokáže popsat, jak to v místnosti vypadá, jakým nábytkem je místnost asi zařízená, dokáže podle slovního znázornění

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

dojít na určité místo, dokáže nějak výtvarně znázornit slovně popsaný předmět, pokoj apod., pracuje s fantazií, apod.

- **Paměť:** u osob se zrakovým postižením je nezbytná neustálá aktivizace paměti, její trénink a zatěžování; je nezbytná při každodenních činnostech (nahrazuje do určité míry zrakovou kontrolu); rozvoj paměti je zcela individuální, nicméně u osob s těžkým zrakovým postižením bývá lépe rozvinuta než u vidících; paměť je jednou z funkcí, bez nichž se jedinec se zrakovým postižením neobejde v žádné z oblastí svého života (Růžičková, 2007); dítě se zrakovým postižením předškolního věku by mělo být schopno zapamatovat si tři až pět po sobě řečných slov, zapamatovat si a reprodukovat zcela novou větu, zapamatovat si o čem se bavilo před 15 minutami, vyprávět co dělalo o víkendu (prázdninách), pamatovat si datum narození, zapamatovat si pořadí předkládaných předmětů, zapamatovat si pořadí a názvy nástrojů, které slyšelo, odrecitovat básničku, nebo zazpívat písničku, podstatná je rovněž orientace v časoprostorových vztazích, ročních obdobích, atp.; vhodná je integrace rozvoje paměti s dalšími kompenzačními činiteli (hmatem, sluchem) pomocí různých her – skládání tvarů podle předlohy, které tvary v sérii chybí, který hudební nástroj byl slyšet jako první apod.

3. Pleoptická cvičení a rozvoj zrakových funkcí: vhodná jsou různá grafomotorická cvičení (podporují rozvoj vizuomotorické koordinace); dále pak cvičení pleoptického charakteru rozvíjející schopnost lokalizace, diferenciaci a vizuomotorické koordinace - obkreslování, spojování teček do obrázku, dokreslování obrázku, omalovánky, vybarvování ploch, doplňování příslušného tvaru do posloupnosti v řadě, doplňování do šachovnice, doplňování tabulek, kreslení podle předlohy, vystřihování, lepení obrázků, vypichování dle předlohy, vyšívání, navlékání korálek, skládání půlených obrázků, vkládání tvarů do odpovídajících otvorů, skládanky, vyhledávání stejných tvarů, modelování, sestavování konstrukčních stavebnic, ale i společenské hry – domino, mlýn aj. I v tomto případě je nezbytné zachovávat zásady zrakové hygieny. Ukázky aktivit naleznete rovněž v teoretickém oddíle.

4. Náměty pro práci se třídou: viz metodický list *Problematika osob se zrakovým postižením - Výlet za sedmi divy světa lidí se zrakovým postižením (Lidé se zrakovým postižením – co všechno o nich nevím?)*.

5. Další aktivity: viz například publikace *Výuka k různosti, kapitola Rub a líc* (dostupné na: <http://www.nejsmevsichnistejmi.cz/>)

5. Metodické nástroje a pomůcky

viz *Použitá a doporučená literatura*, dále je možné, jako vhodný doplněk využít práci s publikací *Výuka k různosti* (dostupné na: <http://www.nejsmevsichnistejmi.cz/>), která poskytuje prostor rovněž pro práci se třídním kolektivem.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

6. Popis rizik

zvýšená zraková únava, individuální specifika zrakové vady, individuální úroveň rozvoje kompenzačních činitelů, nedostatečná motivace, netolerance při práci s některými materiály, tzv. idiosynkrazie (například modelářská hlína, lepidlo, materiály s drsným povrchem apod.).

7. Evaluace cílů a očekávaných výstupů

Evaluace by měla být prováděna průběžně, je nezbytné hodnotit dílčí průběžné cíle, akcentováno by mělo být kvalitativní hodnocení výkonů žáka se zrakovým postižením, evaluace může probíhat na základě subjektivních odborných zkušeností pedagoga nebo ve spolupráci se školským poradenským zařízením (SPC, PPP).

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jak pracovat s dítětem/ se žákem se sluchovým postižením

Eva Suralová

Cílová skupina:	- děti se sluchovým postižením předškolního věku - žáci se sluchovým postižením mladšího školního věku
Cíl metodiky:	Cílem metodiky je poskytnout informace pro práci s dětmi/žáky se sluchovým postižením, zprostředkovat základní vhled do problematiky speciálněpedagogické disciplíny surdopedie, který je předpokladem pro stanovení obecných základů a teoretických východisek pro práci s dětmi se sluchovým postižením.
Materiální zabezpečení:	prostředky zabezpečující vizualizaci informací, individuální zesilovače zvuku
Legislativní ukotvení:	Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních Vyhláška č. 73 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Vyhláška č. 147/2011 sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči
Použitá literatura:	HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. 2010. <i>Inkluzivní vzdělávání</i> . Praha: Grada 2010.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	KUČERA, Pavel, LANGER, Jiří. 2012. <i>Základy surdopedie</i>. In LUDÍKOVÁ a kol: <i>Základy speciální pedagogiky</i>. Olomouc. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 1995. <i>Pedagogický slovník</i>. Praha: Portál. RENOTIÉROVÁ, Marie. <i>Speciální pedagogika – teoretická východiska</i>. In: RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše. 2006. <i>Speciální pedagogika</i>. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. SOURALOVÁ, Eva. 2006. <i>Recepce psaného textu jedinci se sluchovým postižením</i>. In <i>KNIŽNICA. Revue pre knihovníctvo a bibliografiu, knižnú kultúru, informačné systémy a technologie, ochranu dokumentov, biografistiku, archív a múzeum knihy, knižnej grafiky a literárnych pamiatok</i>, č.2/2006, roč.7. Martin: Slovenská národná knižnica. SOURALOVÁ, Eva. 2005. <i>Surdopedie I. Studijní opora pro kombinované studium</i>. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ Eva, et al. 2012. <i>Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula</i>. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. MŠMT: <i>Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004</i>
--	--

1. Úvod

V současné době je právo na začleňování jedinců s postižením do společnosti a jejich vzdělávání chápáno jako základní lidské právo, které by mělo být zaručeno každému dítěti bez ohledu na jeho jinakost (rasu, barvu pleti, jazyk, víru a náboženství, národnost, etnický nebo sociální původ, majetek, rod a zdravotní stav). Diskuze vztahující se k rovnému přístupu ke vzdělávání se účastní orgány MŠMT ČR, pracovníci úřadu vlády ze sekce pro lidská práva, veřejný ochránce práv a odborníci zabývající se teoretickými východisky i praktickými dopady při začleňování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do systému hlavního vzdělávacího proudu. (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012)

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

V péči o děti se sluchovým postižením, jejichž výchova a vzdělávání se odchyluje od standardních postupů realizovaných u běžné populace, závisí výsledky edukace na mnoha faktorech, které vyplývají z konkrétního typu, druhu a závažnosti sluchového postižení. Děti se sluchovým postižením zařazené do sítě speciálních škol, mají formální i neformální kurikulum výrazně modifikováno. Poněkud jiná je situace u dětí se sluchovým postižením, které jsou v rámci skupinové či individuální integrace vzdělávány ve školách primárně určených pro běžnou populaci. Tyto děti musí alespoň do určité míry akceptovat požadavky školního vzdělávacího programu konkrétní školy, aby možnost získání stanovených klíčových kompetencí byla reálná. Legislativa České republiky integrační snahy podporuje, např. doporučením spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, přítomností asistenta pedagoga ve třídě, zajištěním elektroakustických kompenzačních pomůcek atd., přesto je úspěšnost vzdělávacích aktivit dětí se sluchovým postižením v integrovaných podmínkách velmi individuální záležitostí.

2. Teoretická část

V rámci teoretické přípravy je třeba obsahově vyjasnit některé odborné termíny. Dítě se sluchovým postižením je označováno jako dítě se *speciálními vzdělávacími potřebami*, uvedený pojem zahrnuje děti se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a sociálně znevýhodněné děti.

Je-li dítě se sluchovým postižením vzděláváno v integrovaných podmínkách, je zařazeno mezi *intaktní populaci*, což je pojem zahrnující jedince v rovině odpovídající obecně stanovené normě (dítě zdravé, bez postižení, bez znevýhodnění...).

Integrací se rozumí proces „úspěšného začlenění postižených jedinců do pracovního a společenského prostředí bez potřeby dalších zvláštních opatření (úlev, výhod, individuální pomoci aj.)“ (Renotírová, 2006, s. 22), *inkluze* je chápána jako normalita, jako koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení (Hájková, Strnadová, 2010).

Sluchová vada je označení zpravidla pro trvalé poškození sluchového analyzátoru, *sluchové postižení* – je trvalý stav, který se manifestuje specifickými projevy v oblasti kognitivní, komunikační, emocionální a sociální atd.

Děti se sluchovým postižením mají nárok na tzv. *podpůrná opatření* při vzdělávání, to znamená využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních a učebních pomůcek apod. Vzhledem k závažnosti náleží dětem se sluchovým postižením nejvyšší míra těchto opatření.

Sluchové postižení je termín, který zahrnuje tyto kategorie:

- *prelingválně neslyšící*, sluchová vada vznikla před ukončením vývoje řeči, slyšení je poškozeno v takovém rozsahu, že ani s největším zesílením nelze vnímat zvuky mluvené řeči,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- *nedoslýchaví*, slyšení je ztrátou sluchu omezeno jen částečně, lze je úspěšně kompenzovat elektroakustickými kompenzačními pomůckami,
- *ohluchlí*, ke ztrátě sluchu došlo v období dokončování vývoje řeči nebo po jeho ukončení,
- *jedinci s kochleárním implantátem*, přístrojem voperovaným do hlemýžďe vnitřního ucha, který umožňuje vnímat zvuky jedincům s poškozeným Cortiho orgánem, ale se zachovalou funkcí sluchového nervu. (Souralová, 2005)

Každá z těchto kategorií má ve slyšící společnosti odlišné podmínky pro život, které mohou podstatně ovlivňovat jejich začleňování do majoritní společnosti.

Zařazení žáků se sluchovým postižením do běžné školy nemusí být vždy úspěšné, na základě četných zkušeností lze konstatovat, že u některých z nich se integrovaný způsob vzdělávání osvědčuje, zatímco u jiných se nedaří. Příčiny neúspěšnosti mohou být různé a nemusí být vždy spolehlivě rozpoznány. Mnohé z nich souvisejí s individuálními vlastnostmi žáka se sluchovým postižením, proto v souvislosti s inkluzivním vzděláváním má význam pojem resilience, jako souhrn faktorů, které dítěti pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách (Průcha, Valterová, Mareš, 1995), jako určitá odolnost a houževnatost projevující se zejména při zvládání zátěžových situací.

3. Praktická část

Postupná transformace výchovně vzdělávacího systému v České republice zákonitě zasáhla i do období před vstupem do školy, které je právem považováno za významný úsek v kognitivním, emocionálním i sociálním rozvoji dítěte. Předškolní péče o děti se sluchovým postižením je organickou součástí vzdělávacího systému, koncepce výuky těchto dětí vždy korespondovala s výchovně vzdělávacími cíli intaktní populace, samozřejmě s přihlédnutím k specifikům sluchového postižení, které neumožňuje užívat jako primární komunikační prostředek mluvenou formu jazyka.

Přístup k výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v předškolním období i v průběhu základního vzdělávání byl v průběhu let ovlivňován neustálým hledáním funkčního dorozumívacího prostředku. Mnohdy pozdní a především nedostatečně provedená diferenciativní diagnostika znesnadňovala možnost adekvátního individuálního přístupu a často nedostatečně saturovala kognitivní potřeby dítěte vzdělávaného v integrovaných podmínkách. Současný rámcový program pro předškolní i základní vzdělávání poskytuje dosti velkou volnost pro respektování individuálních odlišností dětí předškolního i školního věku. Využívat v plné míře možnosti konkrétní nabídky předškolního i základního vzdělávacího zařízení pro edukaci dítěte se sluchovým postižením je však možné pouze v případě, že sestavovatel školního vzdělávacího programu je schopen na základě analýzy aktuální situace pro toto dítě promyšleně vyprojektovat adekvátní výchovné a vzdělávací aktivity.

Aby při edukaci bylo dosaženo stanovených cílů a byly postupně rozvíjeny vymezené klíčové kompetence, je nutné pro děti/žáky se sluchovým postižením flexibilně modifikovat

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

obsah vzdělávání s ohledem na značně nehomogenní strukturu této populace tak, aby vzdělávací program akceptoval jejich komunikační (jazyková) a kulturní specifika. Děti/žáci se sluchovým postižením mají právo na vzdělávání ve vhodném komunikačním systému, který plně respektuje absenci či zhoršenou kvalitu akustické zpětné vazby, jenž je jednou ze základních podmínek přirozeného vývoje mluveného jazyka (ať již ve formě zvukové či grafické).

Pro edukaci v integrovaných podmínkách je třeba zvolit adekvátní modifikaci především cílů souvisejících s jazykovým vyučováním, v němž jsou stanoveny úkoly týkající se jazykových kompetencí v českém jazyce, neboť pro uplatňování metod založených pouze na mluveném jazyce (zejména jeho zvukové formě) nejsou děti se sluchovým postižením náležitě disponovány.

Ve výchově a vzdělávání by měla mít kromě mluveného jazyka své místo také komunikace založená na vizuální percepci, pro kterou by však měly platit stejné „očekávané kompetence“ jako pro komunikaci v jazyce mluveném, aby bylo možné dítě se sluchovým postižením vybavit takovým souborem funkčních vědomostí, dovedností a návyků, které mu umožní orientovat se v sociálních a morálních normách a konvencích intaktní populace. Je však třeba, aby děti se sluchovým postižením měly možnost vytvořit si i vlastní kulturní identitu prostřednictvím mechanismů imprintingu, v níž by vedle slyšícího jedince existoval i vzor dospělého neslyšícího a mohlo tak dojít k nezávislému výběru identifikačního vzoru.

Selekci a případnou redukci obsahové náplně vzdělávacího programu je třeba řešit velmi citlivě a obezřetně, protože její rozsah představuje maximální referenční rámec, do něhož jsou inkorporovány hodnoty, kterých chceme při výchovně vzdělávacích aktivitách dosáhnout. Než apriori obsahovou náplň pro dítě se sluchovým postižením upravovat, je vhodnější spíše hledat způsob, jak plánované cíle uskutečňovat.

4. Vzdělávací aktivity

Sluchové postižení způsobuje velmi vážnou komunikační bariéru, jejíž důsledky si mnoho slyšících dokáže jen stěží uvědomit. Absence akustických informací znesnadňuje příjem informací a narušuje i sociální vztahy, neboť omezuje rozvoj mluvené řeči, která je ve slyšící společnosti primárním dorozumívacím prostředkem. Základním předpokladem pro vytváření klíčových kompetencí dítěte/žáka se sluchovým postižením v integrovaných podmínkách v preprimárním i primárním vzdělávání je získání komunikační a jazykové kompetence, která by zajistila funkční dorozumívání v rámci interkulturní komunikace.

U dítěte/žáka se sluchovým postižením je volba způsobu komunikace ovlivněna řadou faktorů, které rozhodují o tom, jestli bude informace primárně přijímána zrakem či sluchem. Velmi záleží na velikosti sluchové vady (zda se jedná o neslyšícího, nedoslýchavého či ohluchlého), zda je v normě zrakové vnímání (i malá vada zraku může podstatně ztížit dorozumívání), do jaké míry dítě/žák se sluchovým postižením ovládá český jazyk, v jakých podmínkách probíhá komunikace atd.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

V předškolním věku je jazyková intervence zaměřena především na získání základů verbálních (vycházejících z mluveného i znakového jazyka) i neverbálních komunikačních prostředků. Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto věku ještě není zcela zřejmé, které komunikační médium bude v pozdějším věku preferováno, je nezbytné věnovat stejnou pozornost všem, aby byl zachován základní požadavek funkční komunikace, dodržen princip komunikativnosti zvoleného jazykového prostředku. Volba metody komunikační a jazykové výchovy by měla respektovat důležitost herních aktivit jako hlavní činnosti dítěte předškolního věku a variabilitu individuálních předpokladů dítěte se sluchovým postižením. Dále pak zvláštnosti bilingvního jazykového prostředí, popřípadě vliv odlišného kulturního zázemí dítěte se sluchovým postižením, ale především skutečnost, že základem stále zůstává rodinná výchova.

Pro získávání komunikační a jazykové kompetence na preprimárním i primárním stupni vzdělávání je nezbytné navázat s dítětem/žákem sociální kontakt a vytvořit komunikační situaci. Vzhledem k tomu, že dítě se sluchovým postižením přijímá primárně informace zrakovou cestou, je třeba nejprve identifikovat neverbální komponenty komunikace, naučit se přijímat i vysílat signály neslovní povahy, které napomáhají rozpoznat komunikační záměr a jsou schopny podpořit efektivní průběh komunikace. Při dialogu je dítě/žák se sluchovým postižením nejčastěji nejprve jen pasivním účastníkem (nekomunikuje, jen například plní zadané úkoly), aktivní vstup do komunikační situace se projevuje nejdříve přitakáním (nejčastěji jen přikývnutím), pak jednoslovnou odpovědí a následně víceslovnou reakcí. Pro funkční komunikaci má zásadní význam vytvoření srozumitelné otázky, je nezbytné ponechat dostatečný časový prostor pro odpověď a správně identifikovat neverbální signály doprovázející proces sdělení. V průběhu vzdělávacích aktivit je třeba se neustále přesvědčovat zda dítě/žák rozumí, alternativními způsoby ověřovat funkčnost zvoleného komunikačního prostředku.

Pro děti/žáky se sluchovým postižením v integrovaném vzdělávání je nejčastějším dorozumívacím médiem mluvená a psaná forma českého jazyka, neboť při individuální integraci nelze předpokládat, že pedagog či spolužáci dostatečně ovládají některý z vizuálněmotorických komunikačních způsobů – znakový jazyk, znakovanou češtinu či prstovou abecedu.

Zvládnout český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením (zejména pak pro ty, které se neslyšící narodily – prelingválně neslyšící) velmi těžké, protože vybudovat funkční dorozumívací systém, který je založen na zvuku bez možnosti ho slyšet, je velmi obtížné. Navíc má čeština složitou gramatiku a nepravidelnou flexi, které činí problémy i mnohým slyšícím. Pro prelingválně neslyšící vyrůstající v neslyšícím prostředí je přirozeným (případně i mateřským) jazykem jazyk znakový, čeština pro ně představuje vlastně cizí jazyk a její osvojování může mít podobná pravidla, jako učení se cizímu jazyku u slyšící populace. Závažnost sluchového postižení se promítá do zvukové stránky řeči, v mluveném projevu dítěte se sluchovým postižením lze pozorovat narušení fonace i artikulace. Často i v psané formě může být patrná nedostatečná znalost českého jazyka, žáci se sluchovým postižením nemusí vždy během primárního vzdělávání získat potřebný stupeň funkční gramotnosti, umí číst a psát, ale často si nedokáží poradit se složitějšími texty, nezvládnou vyplnit dotazník,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

zformulovat písemnou žádost atd. Proto je třeba při komunikaci opatrně a zejména promyšleně volit gramatické kategorie (např. neužívat složené tvary sloves), vyhnout se dlouhým a komplikovaným souvětím a zvážit užívání přenesených významů slov (metafor, frazeologie, rčení...). Je vhodné emotivně zabarvená sdělení viditelně doprovázet neverbálními projevy, při vyprávění nedělat zbytečné dějové odbočky, popisovaný děj prezentovat pokud možno chronologicky, vyhnout se užívání nespisovných slov, regionálních názvů, zdvořilostí atd. (Souralová, 2006)

Dítě/žák se sluchovým postižením přijímá mluvený jazyk nejčastěji prostřednictvím odezírání, proto je nezbytné mu informace sdělovat jen v případě, že se na dívá na ústa mluvícího, ve skupinové komunikaci ukázat na osobu, která právě hovoří a upozornit na změnu mluvčího i tématu. Mluvený projev by měl mít přiměřenou dynamiku, nevhodná je příliš výrazná nebo naopak nezřetelná artikulace, porozumění pak usnadňují i doprovodná mimika a gestikulace. (Více informací lze získat v publikaci KUČERA, P., LANGER, J. *Základy surdopedie*. In LUDÍKOVÁ a kol: *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc, 2012 nebo na www.kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-02.pdf)

5. Metodické nástroje a pomůcky

S ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží dětem/žákům se sluchovým postižením nejvyšší míra podpůrných opatření, protože jsou vzhledem k sluchovému postižení primárně odkázány na vizuální příjem informací. Aby žák se sluchovým postižením mohl při vyučování informace zrakem vnímat, je nezbytné, aby se při komunikaci učitel i ostatní žáci pohybovali v jeho zorném poli (v rámci zasedacího pořádku je například pro něj výhodná pozice v druhé nebo třetí lavici v řadě u okna) a předávané informace byly maximálně vizualizované. Je vhodné zadávané úkoly sdělovat i písemně a dorozumívání doprovázet odpovídající mimikou a gesty (neverbální projevy mají signální význam, neboť kompenzují chybějící zvukovou část informace). Písemný záznam však není vždy ideální pro registraci informací, protože žák se sluchovým postižením nemůže současně odezírat i psát, zejména pro prověřování znalostí by učitel měl zvolit místo diktátu alternativní způsob kontroly osvojeného učiva. Řešením může být například doplňování gramatických jevů do předem připraveného textu.

Pokud je dítěti diagnostikována sluchová vada, je mu na základě audiologického vyšetření přiděleno sluchadlo. Základní funkcí sluchadla je zesílení zvuku prostřednictvím zesilovače a jeho výběr je dán především stupněm a typem sluchové vady a anatomickou strukturou ucha. Nejvyšší poslechový komfort poskytují v současné době digitální sluchadla. Dokáží se automaticky přizpůsobovat různým poslechovým podmínkám, mají minimální šum, jsou méně citlivá k rušení mobilními telefony, lze v nich jednoduše potlačit akustickou zpětnou vazbu. Funkčnost sluchadla by měl učitel průběžně kontrolovat, měl by být schopen zajistit základní servis - vyměnit baterii, regulovat hlasitost, odstranit akustickou zpětnou vazbu (nepříjemné pískání) atd. Žákům se sluchovým postižením v integrovaných podmínkách usnadňují příjem akustických informací tzv. pojítka, jedná se o soupravu

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

vysílače a přijímače, která zvukové informace přenášejí na principu infračerveného záření nebo rádiového vysílání.

Obr. 6 Digitální sluchadla (Zdroj: www.lorm.cz)



6. Popis rizik

Začlenění dítěte/žáka se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu vyžaduje od všech, kteří participují na výchově a vzdělávání v integrovaných podmínkách, permanentní spolupráci založenou na znalosti aktuálních dispozic a potřeb dítěte/žáka. Pedagogové i rodiče by měli být seznámeni s riziky, která mohou nastat a být schopni flexibilně reagovat na situace, které mohou ovlivňovat úspěšnost edukační intervence.

Následující výčet představuje rizika, která mohou mít významný význam při začleňování dítěte/žáka se sluchovým postižením do vzdělávacích aktivit v běžné škole. Nejčastěji se na úspěšném osvojování klíčových kompetencí vymezených kurikulárními dokumenty podílí:

- přiměřené využívání adekvátních speciálněpedagogických postupů, které respektují specifika sluchového postižení,
- způsob modifikace metod používaných v edukaci běžné populace,
- odborná připravenost pedagoga pro práci s dítětem/žákem se sluchovým postižením,
- odborná připravenost asistenta pedagoga pro práci s dítětem/žákem se sluchovým postižením,

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- sociální klima třídy, začlenění dítěte/žáka se sluchovým postižením do kolektivu spolužáků,
- adekvátní volba konkrétních podpůrných opatření,
- spolupráce pedagoga s rodinou dítěte/žáka se sluchovým postižením,
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními – SPC a PPP.

Promyšleně sestavený školní vzdělávací program respektující individuální potřeby a možnosti dítěte/žáka se sluchovým postižením ve spojení s adekvátním pedagogickým přístupem povede k vyrovnání jejich vzdělávacích možností a přispěje k dobrému startu do života ve slyšící společnosti. (Více informací lze nalézt na: <http://www.tamtam-praha.cz/informace-pro-vas/o-vzdelavani/integrace-sluchove-postizeneho-ditete-do-bezne-zakladni-skoly.html>)

7. Evaluace cílů a očekávaných výstupů

K evaluaci cílů a očekávaných výstupů je vždy třeba přistupovat promyšleně a zodpovědně. S ohledem na specifika sluchového postižení individuálně posuzovat aktuální míru dosažených kompetencí, zvážit veškeré faktory, které mohly mít vliv na úspěšnost edukace. Hodnocení úspěšnosti dítěte/žáka se sluchovým postižením je vždy vhodné konzultovat s pracovníky speciálně-pedagogických center pro sluchově postižené, pracovníky Centra pro dětský sluch Tamtam.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jak pracovat s dítětem/se žákem s narušenou komunikační schopností

Alena Říhová

Cílová skupina:	- děti s narušenou komunikační schopností předškolního věku - žáci s narušenou komunikační schopností mladšího školního věku
Cíl metodiky:	- Vstup do vědního oboru logopedie. - Vstup do problematiky narušeného vývoje řeči a strategie přístupu k dětem s daným typem narušené komunikační schopnosti. - Vstup do problematiky mutismu a strategie přístupu k dětem s daným typem narušené komunikační schopnosti. - Vstup do problematiky koktavosti a strategie přístupu k dětem s daným typem narušené komunikační schopnosti. - Vstup do problematiky narušené komunikační schopnosti u osob s poruchami autistického spektra a strategie přístupu k dětem s daným typem narušené komunikační schopnosti.
Materiální zabezpečení:	Pomůcky uvedené v textu této metodiky.
Legislativní ukotvení:	- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona č. 383/2005 Sb.; - vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních; - vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; § 18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění.
Použitá literatura:	ATTWOOD, Tony. <i>Aspergerův syndrom</i>. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8. DEVITO, Joseph A. <i>Základy mezilidské komunikace</i>. Praha:

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0. GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo. <i>Autismus – zdravotní a výchovné aspekty</i>. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2. HORŇÁKOVÁ, Katarina, KAPALKOVÁ, Světlana, MIKULAJOVÁ, Marína. <i>Kniha o detskej reči</i>. Bratislava: Slniečko, 2005. ISBN 80-969074-3-3. HRDLÍČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír. <i>Dětský autismus</i>. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9. KLENKOVÁ, Jiřina. <i>Logopedie</i>. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9. LECHTA, Viktor a kol. <i>Diagnostika narušené komunikační schopnosti</i>. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-7178-801-5. LECHTA, Viktor, KRÁLIKOVÁ, Barbara. <i>Když naše dítě nemluví plynule. Kótavost a jiné neplynulosti řeči</i>. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4. LECHTA, Viktor. <i>Logopedické repetitórium</i>. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-0047-9. LECHTA, Viktor. <i>Kótavost. Komplexní přístup</i>. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8. LECHTA, Viktor. <i>Kótavost. Komplexní přístup</i>. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8. LEJSKA, Mojmír. <i>Poruchy verbální komunikace a foniatrie</i>. Brno: Pajdo, 2003. ISBN 80-7315-038-7. MIKULAJOVÁ, Marina, RAFAJDUSOVÁ, Irina. <i>Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči</i>. Bratislava: vlastní náklad, 1993. MIKULAJOVÁ, Marina. <i>Narušený vývoj řeči</i>. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia et al. <i>Základy logopédie</i>. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
--	---

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	MLČÁKOVÁ, Renata, VITÁSKOVÁ, Kateřina. <i>Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky</i>. Olomouc: VUP, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. <i>Čtení o koktavosti</i>. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. <i>Techniky práce s balbutiky</i>. Olomouc: VUP, 2005. ISBN 80-244-1234-9. ŘÍHOVÁ, Alena a kol. <i>Poruchy autistického spektra. Pomoc pro rodiče dětí s PAS</i>. Olomouc: VUP, 2011. ISBN 978-80-244-2677-8. ŘÍHOVÁ, Alena, VITÁSKOVÁ, Kateřina. <i>Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra</i>. Olomouc: VUP, 2012. ISBN 978-80-244-2908-3. SOVÁK, Miloš. <i>Logopedie</i>. Praha: SPN, 1978. ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. <i>Klinická logopedie</i>. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6. THOROVÁ, Kateřina. <i>Poruchy autistického spektra</i>. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. TICHÁ, Erika. Mutismus. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia et al. <i>Základy logopedie</i>. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5. VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. <i>Logopedie</i>. Olomouc: UP, 2005, ISBN 80-244-1088-5.
--	--

Popis jednotlivých činností a postupů

1. Úvod

Komunikace, tedy schopnost funkčního přenosu informací prostřednictvím jistého signálního systému znaků v rámci sociální interakce, je specifická pouze pro člověka (srov. např. Vitásková, Peutelschmiedová, 2005; DeVito, 2008). Formuje jeho osobnost, ovlivňuje vývoj myšlení a je významným prediktorem bezproblémové socializace.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Narušená komunikační schopnost, která je dle Lechty (2003) definována jako narušení jednotlivých jazykových rovin (foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická), jež působí interferenčně (rušivě) vzhledem ke komunikačnímu záměru, má významný dopad na bio-psycho-sociální vývoj dítěte a jeho výchovně-vzdělávací proces zahrnující jak předškolní, tak primární, případně (dle typu a doby vzniku narušené komunikační schopnosti) sekundární vzdělávání.

Problematika narušené komunikační schopnosti je předmětem vědní disciplíny logopedie. **Logopedie** je speciálněpedagogická vědní disciplína, která se zabývá jedinci s narušenou komunikační schopností a zkoumá narušenou komunikační schopnost z aspektu příčin, průběhu, frekvence výskytu, následků, možností diagnostikování, intervence, prevence i prognózy (srov. Lechta, 1990; Škodová, Jedlička a kol, 2007). Cílem logopedie, která má význam v estetickém vnímání, v ekonomickém aspektu, medicínské oblasti, kognici, sociální a emocionální oblasti, je v maximální možné míře rozvinout komunikační schopnost člověka s tímto narušením.

Lechta vymezuje **10 základních okruhů narušené komunikační schopnosti**, které jsou definovány nezávisle na svém pořadí. Náleží sem:

- vývojová nemluvnost,
- získaná neurotická nemluvnost,
- získaná orgánová nemluvnost,
- narušení článkování řeči,
- narušení zvuku řeči,
- poruchy hlasu,
- poruchy plynulosti řeči,
- narušení grafické formy řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- kombinované vady řeči.

V této metodice se budeme věnovat problematice narušeného vývoje řeči, mutismu, koktavosti a poruchám autistického spektra. Jedná se o oblasti narušené komunikační schopnosti, které jsou v předškolním a mladším školním věku častou problematikou. Nejdříve každý typ narušené komunikační schopnosti krátce teoreticky uvedeme a následně nabídneme doporučení a zásady pro práci s dětmi s daným typem narušení. Pro případné zájemce o hlubší problematiku a další typy narušené komunikační schopnosti odkazujeme na studium publikací jako je např. D. Kutálková. *Logopedická prevence*, 1996. V. Lechta, *Terapie narušené komunikační schopnosti*, 2002. V. Lechta, *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, 2003. Hornáková, K. Kapalková, S. Mikulajová, M. *Kniha o dětské řeči*. 2005. B. Krahulcová. *Dyslálie*, 2007. A. Kerekrétiová. *Základy logopedie*, 2009.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

2. Teoretická část

Narušený vývoj řeči

V průběhu ontogeneze řeči se setkáváme s tzv. *fyziologickou nemluvností*. Jedná se o dobu, kdy dítě prochází přípravnými, tzv. předřečovými či preverbálními stádii vývoje řeči, které je časově řazené do období 11–13 měsíce věku dítěte. *Prodloužená fyziologická nemluvnost* je časově ohraničené období, které může přetrvávat do 2,5–3 roku věku a po třetím roce věku mluvíme o *patologické vývojové nemluvnosti*, o narušeném vývoji řeči (srov. Sovák, 1978; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Narušený vývoj řeči je narušená schopnost rozumět mluvené řeči a /nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s vrstevníky (Mikulajová, 2009).

Specifickou kategorií v rámci narušeného vývoje řeči zaujímá **vývojová dysfázie**. Jedná se o narušení systému a struktury jazyka zasahující v různé míře jednu nebo více jazykových rovin (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Mutismus

Klenková (2006) popisuje mutismus jako nepřítomnost či ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým postižením centrální nervové soustavy. V praxi většinou zahrnuje všechny případy, pro něž je hlavním symptomem typická náhlá ztráta schopnosti užívat mluvené řeči (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

Mutismus je ztráta řeči na funkčním podkladě, která není podmíněna poškozením centrální nervové soustavy (Tichá, 2009).

Mezi nejčastější klasifikaci náleží difference mutismu na tzv. *selektivní (elektivní) mutismus*, při kterém je řeč projevoována jen v přítomnosti určitých osob a naopak potlačována v přítomnosti jiných osob a tzv. *totální (globální) mutismus*, pro něž je typická absolutní absence verbální komunikace bez ohledu na komunikačního partnera a komunikační situaci.

Balbuties (koktavost)

Koktavost je považována za jednu z nejtěžších poruch komunikace, pro kterou je typická syndromologie stávající se z neplynulosti (dysfluencí), z psychické tenze a zvýšené námahy (Lechta, 2004).

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Koktavost je syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení, a tím působícími rušivě na komunikační záměr (Lechta, 2004).

K nejčastějším příznakům neplynulosti mluveného projevu u osob s koktavostí patří **repetice**, neboli opakování části slov, slov nebo slovních zvrátů, dále **prolongace** – tlačení, prodlužování hlásek, slabik, **interjekce** – vkládání hlásek, slabik, frází, ale také **tiché pauzy**, **přerušovaná slova**, **nekompletní slovní zvraty** a **opravy** (srov. Klenková, 2006; Lechta, 2010).

POZOR – pokud se projevy neplynulosti v řeči objeví u dítěte kolem 3. roku věku, jedná se tzv. fyziologické obtíže v řeči – nemůžeme ještě hovořit o koktavosti (daná okolnost je dána na jedné straně nedostatečnou fyziologickou schopností a na druhé straně požadavky okolí). Měli bychom tedy dodržovat níže prezentované zásady, především neupozorňovat na mluvní projev a dát dostatek časového prostoru. Na druhou stranu se jedná o tzv. rizikové období – proto bychom měli dítě sledovat, a pokud symptomy přetrvávají i po 4. roce věku, vyhledat již logopedickou pomoc.

Narušená komunikační schopnost u osob s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra náleží k závažným neurovývojovým poruchám, pro jejichž klinický obraz jsou charakteristické specifické symptomy – narušení sociální komunikace, imaginace a prezence repetitivních behaviorálních projevů a nespecifické symptomy, mezi které můžeme zařadit změněné smyslové vnímání, poruchy spánku, příjmu potravy či chování (srov. Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006).

Narušená komunikační schopnost u osob s poruchami autistického spektra je dominantním symptomem, který se dotýká vývoje řeči, jak verbální, tak neverbální komunikace, všech jazykových rovin s primárním deficitem dotýkajícím se pragmatiky (Říhová, Vitásková, 2012).

V neverbální komunikaci u osob s poruchami autistického spektra si můžeme všimnout obtíží s **navazováním zrakového kontaktu**, také s **mimikou**, **gestikulací**, **proxemikou** či převažuje **použití druhé ruky člověka** k dosažení cíle. Ve verbální komunikaci jsou patrné **echolálie** (opakování části slov, slov či slovních obrátů), **verbální stereotypie** (opakování frází, jistých vět, slov) nebo také **neologismy** (slovní novotvary) (Gillberg, Peeters, 2003; Attwood, 2005).

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

3. Praktická část

Narušený vývoj řeči

Cílem této části metodiky je nabídnout pedagogům základní vstup do intervenčních možností u osob s narušeným vývojem řeči a následně seznámení s doporučeními, které je možné při práci s dítětem s tímto typem narušené komunikační schopnosti aplikovat.

Výstupem by měl být rozvoj komunikační schopnosti a předejití nesprávných přístupů u dětí s narušeným vývojem řeči.

Narušený vývoj řeči je problémem, který se na první pohled nemusí zdát výrazným, ale skutečnost je opačná. Logopedická intervence je proces, který vyžaduje hodně času a intenzivní a systematicky koncipovanou práci (Mikulajová in Kerekrétiová a kol. 2009). Důležitou roli zde sehrává rodič, který je aktivním účastníkem celého procesu. Z toho vyplývá, že by měl být vědom závažnosti typu narušené komunikační schopnosti, jejich možných následků a také znát zásady a metody komunikace (in ibid.).

Porucha řeči je v tomto případě příznakem poruchy maturace mozkových funkcí a jen **dostatek podnětů** může pomoci rychlejšímu vyžívání mozku jako celku. Terapie se tedy nemůže zaměřit (a je to i škodlivé) pouze na řečový projev, ale dítě musí mít dostatečný **přísun širokého spektra smyslových podnětů** – různé vjemy sluchové, zrakové, hmatové a pohybové, tj. zvuky, barvy, tvary, povrchy, kresba, tleskání (rytmus), poslouchání (Lejska, 2003). V současné době se terapie zaměřuje na **celkový rozvoj osobnosti** dítěte, bez zdůrazňování řečové složky. V takové terapii se vzájemně prolíná rozvoj **zrakového a sluchového vnímání s rozvojem myšlení, paměti, pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a řeči**. Tyto edukační a rehabilitační postupy se musí vhodně kombinovat tak, aby dítě využilo co nejvíce toho, co už ovládá (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

Moderní **terapie je zakotvená v sociopragmatickém přístupu**, podle kterého vrozené jsou jen neurofyzilogické předpoklady pro vývoj řeči a ne samotné jazykové schopnosti – zdroje vývoje řeči jsou v interakci mezi dítětem a dospělým. Daná terapie je méně direktivní a probíhá v přirozeném kontextu hry a běžných aktivit, důraz se klade na to, aby dítě aktivně komunikovalo, a aby komunikace byla smysluplná (Mikulajová in Kerekrétiová a kol. 2009).

K základním komunikačním strategiím náleží:

- komunikace tváří v tvář,
- stálé udržování zrakového kontaktu,
- používání gest, zpomalení tempa řeči, přiměřená délka výpovědi,
- používání konkrétních pojmů,
- volíme kratší věty,
- klademe otevřené a zavřené otázky – otevřená otázka nabízí možnost se zamyslet, odpověď je zpravidla delší, na odpověď nespěcháme,
- vytváříme klidnou atmosféru,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- jakmile dítě domluví, můžeme ještě malou chvíli počkat, než odpovíme – může se stát, že nám chce ještě něco sdělit,
- důležitá je výměna rolí (nejdříve ty, potom já),
- významnou úlohu sehrává interpretace toho, co má asi dítě na mysli a napodobování projevů dítěte (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005).

Mezi nedirektivní komunikační techniky, které můžeme uplatnit u dětí s narušeným vývojem řeči, náleží:

- **Mapování kontextu** – komentování, zaměřuje se na popis předmětů, dějů, událostí, které dítě právě pozoruje, právě probíhající událost. Vyladíme se na aktuální řečovou úroveň klienta. Řeč rodiče, logopeda by měla být jen o něco rozvinutější než dosažená řečová úroveň dítěte. Jestliže dítě nemluví, rodič mapuje jednoslovně. Mluví-li dítě jednoslovně, rodič mapuje, komentuje dvojslovnými větami. Rodiče učíme komentovat kontext, komentovat svoji vlastní činnost během společné činnosti s dítětem, **tzv. self-talking**, komentovat činnost dítěte, **tzv. parallel-talking**. Velmi dobře se komentují např. pohybové hry, kreslení, konstrukční hry se stavebnicemi atd.
- **Přemost'ování** – znamená používání slova známého z jednoho kontextu v dalším, novém kontextu. Děti s narušeným vývojem řeči si obtížně osvojují nové pojmy. Cenná je pro ně verbální informace vyjádřená rodiči. Např. při oblékání třídíme oblečení, komentujeme např.: „tričko si oblékáme, kalhoty si oblékáme, sandály si obouváme, tenisky si obouváme aj.“
- **Modelování a nápověda** – dítě např. řekne promluvu nesprávně a rodiče zopakují jeho sdělení formálně, obsahově i pragmaticky správně.
- **Otázky** – otázkou se snažíme vyvolat odpověď dítěte, získat informaci ano/ne. Doporučuje se vždy počkat na odpověď klienta. Postupně volíme otázky otevřené. Rodiče se učí přeformulovat svoje otázky ze složitých na jednodušší, pokud dítě neodpovídá.
- **Oprava** – přeformulování nebo správné zopakování promluvy dítěte. Dáváme zpětnou vazbu. Nikdy nevyžadujeme následné zopakování promluvy klientem. Jsme chvíli potichu, dítě získá příležitost na dodatečné zpracování řečové informace (Mlčáková, Vitásková, 2013, s. 102, 103)

Direktivní komunikační techniky jsou řízené, směřují k vyvolání žádoucí odpovědi na přímo položenou otázku nebo jsou vyjádřeny pokynem, např.: „Co je to?“ (Mlčáková, Vitásková, 2013, s. 102, 103).

Metodické postupy pro rozvíjení řeči u dětí se specificky narušeným vývojem řeči jsou stanoveny spíše rámcově. Konkrétní terapeutické postupy jsou přizpůsobeny každému dítěti dle jeho individuálních schopností a dovedností (Škodová, Jedlička a kol. 2007).

Obsahovou stránku řeči rozvíjíme zaměřením se na **morfologicko-syntaktickou a lexikálně sémantickou rovinu**. Rozvíjení těchto rovin se děje simultánně, při nácviu

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

gramatických kategorií, flexi slov, sestavování různých druhů vět atd. Využíváme jako materiál slova, která se mají začlenit do slovníku dítěte. Při rozvoji lexikální roviny řeči je třeba vycházet z již vybudované **pasivní slovní zásoby dítěte**, která se musí dále **rozšiřovat a aktivizovat**. Nejprve musí dítě zvládnout obsah slova, až potom jej můžeme vést k jeho aktivnímu užití. Využíváme tematické celky, které jsou dítěti důvěrně známy z každodenního života (rodina, části těla atp.), později volíme slova, která do bezprostředního života dítěte nepatří (Lechta, 1990).

Dítěti **nesmíme zakazovat posunky**, pokud je ještě k dorozumění používá, a napovídáme mu slovy.

Při nácviku asociace zvuku slova s jeho významem ještě od dítěte nežádáme jeho verbální vyjádření. Lechta (1990) uvádí **stádia rozvíjení pasivní slovní zásoby**:

- slovo + konkrétní předmět,
- slovo + činnost,
- manipulace s předmětem,
- slovo + identifikace příslušného předmětu mezi více předměty,
- slovo + obrázek,
- slovo + činnost,
- manipulace s obrázkem,
- slovo + identifikace obrázku mezi více obrázky.

Po zvládnutí těchto etap dítěti situaci „ztížíme“ tím, že nacvičujeme **identifikaci slovního spojení** (modré auto, velké auto atp.) nebo **identifikaci předmětu** podle jeho popisu.

Při rozvíjení **aktivní slovní zásoby** dochází vlastně k opačnému procesu než v předchozím případě, dítě si má na konkrétní předmět, obrázek, činnost **vybavit verbální reakci**. Při tomto postupu je velmi důležité zachovat **nenásilnost a přirozenost celého procesu**. Dítě nesmíme v žádném případě nutit k slovnímu projevu, jinak hrozí nebezpečí vzniku mluvního negativismu. Proces je vhodné umocnit **technikou doplňování vět, komentováním činnosti a procvičováním řečových stereotypů** v konkrétních komunikačních situacích. Dosáhnuté výsledky můžeme **fixovat** a tím vlastně rozvíjet verbální paměť jednoduchým cvičením, kdy před dítě položíme čtyři až pět obrázků, které pojmenuje. Obrázky poté schováme a dítě má za úkol **vzpomenout si**, co všechno vidělo.

Co se týče **foneticko-fonologické roviny**, v prvních fázích rozvíjení řeči se soustředíme na **přípravná cvičení** – rozvíjíme motoriku řečových orgánů a nácvik fonemické diferenciaci. Jejich úspěšné zvládnutí je předpokladem k úspěšnému zvládnutí správné artikulace hlásek mateřského jazyka.

Motoriku artikulačních orgánů stimulujeme pomocí nácviku jejich primárních funkcí spojených s **dýcháním a přijímáním potravy** (dechová cvičení, sání, foukání, olizování apod.). Hlavně v raném věku a při těžkých deficitech oromotoriky ji rozvíjíme **pasivním cvičením**, jako jsou masáže a aktivizací např. pomocí něčeho sladkého.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Důležitý je i nácvik **samostatného vyprávění**, čímž se slovní zásoba aktivizuje na nejvyšším stupni. Začínáme **popisem obrázku**, porovnáváním barev, velikosti apod. Poté přistoupíme k samostatnému souvislému řečovému projevu, monologu (Lechta, 1990).

Mutismus

Cílem této části metodiky je nabídnout pedagogům základní vstup do intervenčních možností u osob s mutismem a následně seznámení s doporučeními, které je možné při práci s dítětem s tímto typem narušené komunikační schopnosti aplikovat.

Výstupem by měl být rozvoj komunikační schopnosti a předejití nesprávných přístupů u dětí s mutismem.

Terapie dětí s mutismem je realizovaná v rovině psychiatrické, psychologické a logopedické. Cílem intervence je posílit oblast komunikační a sociální kompetence jedince na základě modelů chování (Tichá in Kerekrétiová, 2009).

V průběhu terapie je možné volit několik strategií:

- V předškolním věku je vhodné realizovat terapii prostřednictvím hry, symbolického materiálu (telefon, domeček, zvířata) a nestrukturovaného materiálu (např. písek).
- Je vhodné zapojit se do hry jen na základě verbální nebo neverbální výzvy dítěte.
- V průběhu hry je velice důležité, aby pedagog (rodič apod.) neustále komunikoval a verbálně reflektoval emoce dítěte.
- Současně je třeba respektovat absenci verbální komunikace dítěte, neměli bychom intenzivně vyžadovat verbálního projevu dítěte.
- Vhodné je vkládat relaxační hry, které mohou uvolňovat vnitřní napětí dítěte, jež může být zřejmé ze zvýšeného svalového napětí.
- Je vhodné používat hry (např. písek, voda) určené k bezpečnému ventilování nepříjemných pocitů hněvu a napětí.
- Program dne je vhodné začínat neverbálními, krátkodobými aktivitami s jasnou, krátkou instrukcí (in ibid.).

V rámci mutismu můžeme také hovořit o tzv. prevenci v širším sociálním prostředí. K dané oblasti náleží:

- Zrealizovat kritickou analýzu situace.
- Vytvořit společnou komunikační úroveň s dítětem.
- Vytvořit příznivé školní klima ve třídě.
- Akceptovat pozvolnou adaptaci dítěte na nové prostředí.
- Umožnit přítomnost sourozenců v novém prostředí.
- Dozvědět se co možná nejvíce informací o rodinném prostředí dítěte.
- Důsledně pozorovat charakter volených aktivit u dětí.
- Zadávat dítěti úlohy, které nejsou spojené s potřebou hovořit.
- Upřednostňovat kolektivní formy práce.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Nepoužívat přehnanou pochvalu a neprojevovat nadměrný zájem o dítě.
- V komunikaci s dítětem začít s povzbuzováním jeho neverbálních projevů.
- Nepřehlédnout snahu o komunikaci.
- Vhodně formulovat otázky.
- Vhodné je předstírání hovoření.
- Povzbuzovat spontánní řečové projevy dítěte.
- Akceptovat všechny formy projevu dítěte včetně šepotu.
- Poskytovat pravidelnou konzultační podporu pedagogovi dítěte s mutismem.
- Zaměřit pozornost celého personálu mateřské školy na specifika komunikace s dítětem s mutismem (in ibid.).

Hartmann, Lange (in ibid.) uvádějí následující možnosti preventivního přístupu pedagoga k dítěti s mutismem:

- Chvalte dítě, i za maličkosti, hned od začátku (např. Jsem ráda, že jsi mezi námi.).
- Nevystavuje dítě tlaku (např. „Když nebudeš hned mluvit, nám to nevadí.“).
- Nevyřazujte dítě ze skupinových činností.
- Nestavte dítě do centra pozornosti.
- Když dítě promluví, reagujte normálně.

Balbuties

Cílem této části metodiky je nabídnout pedagogům základní vstup do intervenčních možností u osob s narušenou plynulostí řeči – s koktavostí a následně seznámení s doporučeními, které je možné při práci s dítětem s tímto typem narušené komunikační schopnosti aplikovat.

Výstupem by měl být rozvoj komunikační schopnosti a předejití nesprávných přístupů u dětí s koktavostí.

Problematika koktavosti je oblastí vysoce specializovanou, v současné době není známá jediná a jednoznačně prokázaná příčina jejího vzniku a také neexistuje jedna terapie či přístup, který by mohl být u jedinců s koktavostí univerzálně aplikován. Existují ale jistá doporučení a strategie, kterými je možné komunikaci mezi jedincem s koktavostí a komunikačním partnerem zefektivnit, a tím vytvořit lepší podmínky jeho průběhu.

V současné době existuje velké množství intervenčních technik a přístupů, mnohé z nich vychází z tzv. **měkkého hlasového začátku**, který je důležitou podmínkou plynulé komunikace a fyziologicky realizovaného hlasového projevu.

Peutelschmiedová (2005) prezentuje cestu nácviku měkkého hlasového začátku:

- Nejprve se učíme rozlišit tvrdý a měkký hlasový začátek – vše předvádí logoped a klient podle něj napodobuje.
- Dlaní obemkneme hrdlo, předvedeme prudší vyslovení hlásky A. Klienta vyzveme, aby nás napodobil. Taktile vnímáme prudké vyražení hlasu, násilné rozražení glottis – hlasivkové štěrbiny. To je aktivita, které by se měl klient do budoucna vyhnout.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Začínáme vyvozováním měkce vyslovených vokálů, pro začátek je vhodný vokál U. Předvedeme měkké nasazení vokálu U usnadněné předsazením hiátu – velmi zlehka a tiše vyslovíme hlásku H s napojeným vokálem U.
- Nesledujeme a nevyžadujeme hlasovou výdrž, prodlužování fonace.
- Usilujeme o měkké nasazení, měkký hlasový začátek, délka fonace se bude v průběhu dalších cvičení přirozeně prodlužovat.
- Vokály začínáme shlukovat do skupin, např. UOA, předvedeme, (zpočátku stále velmi tiše, teprve v průběhu fonace intenzita hlasu narůstá), s jediným hiátovým nasazením na začátku fonace hláskové skupiny. Dbáme, abychom plynule „klouzali“ z jedné hlásky na druhou – hlásky bychom neměli artikulovat odděleně, s přeryvem. Skupinu vokálů můžeme volně obměňovat.
- „Sklouznutím“ připojíme zbývající vokály, např. UOAEI.
- Přistoupíme ke zdvojování skupin vokálů, vždy ale dochází pouze k jednomu hiátovému – měkkému – hlasovému nasazení na začátku hláskového seskupení.
- Po zvládnutí měkkého hlasového začátku u vokálů k nim začneme připojovat souhláskové skupiny, (logoped předvede, klient napodobí); např. skupinu vokálů formujeme přidáním souhláskového shluku BR – BRA – BRO – BRU – BRE – BRI, případně zatím pouze BRA – BRO – BRU.
- Vždy vycházíme z jediného měkkého hlasového nasazení na začátku hláskového seskupení.

Peutelschmiedová (1994) uvádí základní doporučení při komunikaci s člověkem s koktavostí:

- Nedoplňuj slova za člověka s koktavostí, nenapovídej slova. Zhoršuješ tak situaci. Možná chce říci i něco jiného, než se domníváš.
- Udržuj přirozený zrakový kontakt, dáváš tím najevo svůj zájem, neubližuješ soucitem.
- Vyčkej, až člověk s koktavostí řekne vše, co měl na mysli. Snaž se neupadat do rozpaků.
- Nevyvolávej pocit časové tísně. Zdůrazňuj zájem o to, co říká, ne jak to říká.
- Kontroluj vlastní řeč. Mluv pomalu, ale přirozeně.
- Nedávej dobře míněné rady („Nadechni se.“ „Uvolni se.“ „Ještě jednou.“).
- Čím více se člověk s koktavostí zaměří na vlastní mluvní projev, tím hůře mluví. Můžeš způsobit blokádu jeho řeči.
- Nepovažuj člověka s koktavostí za méněcenného. Respektuj jeho osobnost.

Další doporučení pro komunikaci a práci s dítětem s koktavostí uvádí Lechta a Králíková (2011)

- **Vyhýbat se nevhodnému upozorňování.**

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Když si všimneme, že se objevily neplynulosti, především eliminujeme upozornění typu: „zastav se a nadechni se“, „řekni to ještě jednou“, „jak to mluvíš?“ nebo „nejdříve si to rozmysli a potom mluv“.

- **Jen žádný časový tlak!**

Buďme trpěliví, snažme se vytvářet situace, při nichž dítě bude mít pocit, že má k dispozici tolik času, kolik potřebuje.

- **Význam neverbální komunikace.**

Komunikujme s dítětem i neverbálně a udržujme přiměřený zrakový kontakt.

- **Být k dispozici.**

Dejme dítěti najevo, že ho posloucháme, že jsme tu pro něj.

- **Snažíme se dítě nepřerušovat.**

Když nám dítě chce něco naléhavě říci, nechme se přerušit, i kdybychom se v té chvíli bavili s partnerem, se známým a podobně. Ale pozor: naopak to neplatí! Dítě necháme vyprávět a nepřerušujeme ho!

- **Řečový vzor.**

Snažme se mluvit pomalu, uvolněně, bez stresu.

- **Kdy a jak odpovídat.**

Velmi účinné je při komunikaci s dítětem dělat před každou odpovědí krátkou, alespoň sekundovou přestávku. Neodpovídáme tedy hned, ale počkáme alespoň 1 sekundu, a až potom klidně odpovíme.

- **Poslouchat dítě.**

Dítě máme nejen slyšet, ale i poslouchat.

- **Vyloučit neodbytné, naléhající otázky.**

Při komunikaci s dítětem se snažme, abychom ho násilím nenutili odpovídat na otázky ve smyslu „Co jsi měl k obědu?“ ale spíše přeformulovat na otázky s otevřeným koncem – „Dnes jste měli určitě vynikající oběd.“

- **Zamezit „bombardování“ otázkami.**

- **Přechodně neopravujeme jazykové chyby.**

Občas můžeme zopakovat jeho nesprávnou řeč ve správném tvaru.

- **Chránit před extrémním rozrušením.**

- **Odstranit strach.**

- **Denní režim.**

Každé dítě by mělo mít pokud možno stabilní denní režim s určitými stereotypy. Vybočení může dítě znejistit, může být unavené, nervózní, což se projeví i zhoršením plynulostí.

- **Zapojit rodinu.**

- **Netrestat za neplynulost.**

Jakýkoli trest nejenže nezlepší plynulost řeči, ale může působit kontraproduktivně – řeč dítěte se může ještě více zhoršit.

- **Nechválit příliš nápadně.**

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Nevhodné jsou i příliš nápadné pochvaly za plynulou řeč. Jakékoli upozorňování na řeč může totiž zvýšit riziko toho, že si začne více uvědomovat své obtíže s řečí.

- **Nesrovnávat.**

Nesrovnávejte dítě s jinými, mohli bychom vyvolat pocity, že zklamalo.

Narušená komunikační schopnost u osob s poruchami autistického spektra

Cílem této části metodiky je nabídnout pedagogům základní vstup do intervenčních možností u osob s narušenou komunikační schopností u poruch autistického spektra a následně seznámení s doporučeními, které je možné při práci s dítětem s tímto typem narušené komunikační schopnosti aplikovat.

Výstupem by měl být rozvoj komunikační schopnosti a předejití nesprávných přístupů u dětí s narušenou komunikační schopností u poruch autistického spektra.

Přístup k osobám s poruchou autistického spektra má svá specifika vycházející z báze daného postižení souvisejícího s problémy v sociální interakci, s představivostí, imaginací, ale také vycházející z obtížné adaptability, inflexibility či z repetitivního a stereotypního chování. Další koexistující obtíže mohou souviset se změněnou senzitivitou vůči smyslovému vnímání, s problémy se spánkem, jídlem apod. (srov. Thorová, 2006, Říhová a kol., 2011).

Intervenční přístup k osobám s poruchami autistického spektra vyžaduje odborný a interdisciplinárně orientovaný přístup, na kterém se bude podílet odborná angažovanost psychologa, psychiatra, speciálního pedagoga, neurologa a další odborníků. Mělo by se tedy jednat o multidisciplinární přístup. Intervenční strategie vycházejí primárně ze strukturovaného přístupu, z aplikované behaviorální analýzy, z doplňkových intervenčních přístupů a případné farmakoterapie.

Nyní uvedeme doporučení, která mohou zlepšit komunikační proces s dítětem s poruchou autistického spektra. Při práci s dětmi s tímto postižením bychom měli upřednostňovat následující principy:

- **Unisenzoriální přístup.**

Vzhledem k obtížím s intermodální senzoričnou integrací, která vyvolává u osob s PAS deficit v percepci, orientaci, pocit přetížení a ztrátu pozornosti, je třeba předkládat podněty působící unisenzoriálně.

- **Odměna, pozitivní posílení, pochvala.**

Na jakýkoli zájem a snahu o komunikaci (verbální i nonverbální) okamžitě reagujeme. Preferujeme odměny verbální nebo činnostní (pochvala, vykonání oblíbené činnosti, preferovaná hračka apod.) před odměnami v podobě oblíbených jídel (především před sladkostmi).

- **Pomalý pozvolný přístup od jednodušších úkolů ke složitějším.**

- **Vytváření dostatečného množství komunikačních stimulů a příležitostí ke komunikaci.**

Nepředvídáme to, co chce klient říci nebo čeho chce dosáhnout, ale podněcujeme jej k jakémukoli formě vyjádření. Úmyslně vytváříme prostředí, které motivuje ke

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

komunikaci (nedokončené úkoly, oblíbené hračky nejsou v bezprostřední blízkosti apod.).

- **Práce s témbrem a intenzitou hlasového projevu.**
Zájem a pozornost můžeme získat změnou tónu či kolísáním intenzity hlasového projevu. Vždy musíme ale dát pozor u klientů s hyperakusis, kterým intenzivní auditivní vjem může vyvolat bolest. V daném případě upřednostňujeme tišší, klidný hlas.
- **Respekt individuálního tempa, stanovení krátkodobých cílů.**
- **Snaha o příjemné prostředí bez faktorů stresu, úzkosti a námi přehnaných požadavků.**
- **Komunikace prostřednictvím předmětů.**
Přibližujeme-li předměty (především oblíbené předměty) k našim ústům, recipuje jedinec s PAS oromotoriku příslušné hlásky, slabiky, slova či verbálního sdělení. Pokud přiložíme předmět k našim očím, obvykle dochází k navázání zrakového kontaktu.
- **Opakování gest, pohybů klienta (zrcadlení).**
Zrcadlíme-li behaviorální, neverbální i verbální projevy klienta, dochází většinou k získání jeho pozornosti a navázání kontaktu, jenž je předpokladem k další činnosti.
- **Stálé komentování situace a popis veškeré aktivity.**
- **Jasná, srozumitelná mluva, užívání kratších větných spojení.**
- **Konkrétní komunikace.**
Při verbálním sdělení neužívejme příliš abstraktní termíny, držme se stálých pojmenování, vyhýbejme se ironii, sarkasmům, frázím, dvoj významovým větám apod.
- **Jednoduchá spojení opakujeme stále dokola.**
Opakováním fixujeme důležité fráze a podněcujeme jejich produkci.
- **Kladení důrazu na klíčová slova.**
Fluence verbálního projevu intaktního jedince indikuje u klientů s PAS neschopnost diferenciací dílčích sdělení a tím extrahovat podstatné od méně důležitého. Důrazem, případně doplněním o gestikulaci či vizualizaci napomůžeme ke správnému pochopení klíčové informace.
- **Pokud klient nerozumí, rozfázovat pokyny (věty) na jednotlivé kroky.**
- **Držet se stálých označení předmětů a situací.**
- **Poskytnout dostatek časového prostoru na verbální či neverbální reakci.**
Odpověď či reakce na naši neverbální či verbální výzvu často následuje až s určitou časovou latencí, proto je třeba nezapomenout nabídnout klientovi dostatečný časový prostor.
- **Vizualizace.**
Vizualizace je pro osoby s PAS lépe pochopitelná, poskytuje stálost, jistotu a předvídatelnost, na rozdíl od neverbálního či verbálního projevu.
- **Názornost.**
- **Systematičnost.**

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- **Strukturalizace.**

Strukturalizace dne, činností, vytvoření denního režimu je obvykle velkým přínosem pro lidi s PAS. Logoped by měl navazovat na výukový systém a přístup preferovaný rodiči a speciálními pedagogy. Strukturalizace logopedické intervence a jednotlivých úkolů se může stát nezbytností.

- **Přirozená gestikulace při komunikaci.**

- **Reakce na jakékoliv verbální i neverbální projevy.**

- **Pozornost k relevanci tónu hlasu a k výrazu tváře.**

- **Podporujeme navazování a udržování zrakového kontaktu.**

K tomu, abychom se přesvědčili, že je dítě skutečně interaktivní, potřebujeme jeho zrakový kontakt. Způsoby k vytvoření zrakového kontaktu mohou být následující: joining – účastnění se aktivit a rituálů dítěte jej často rychle zaujme a vede k navázání zrakového kontaktu, užití výrazných brýlí, tělových barev kolem očí, masky, klobouku, gest směřujících k našim očím, podávání věcí, které dítě chce, v úrovni našich očí, pochvala za spontánní zrakový kontakt apod.

- **Ujištění, že klient našemu úkolu, instrukci rozumí.**

- **Pochvala.**

Pochválíme dítě za každou snahu o vyslovení slova, ne pouze v případě, když dítě řekne slovo správně. Chválíme také každou jinou snahu o komunikaci (například gestikulaci).

- **Nácvik sociálních kompetencí.**

Nácvik sociálních kompetencí (např. zdravení, nakupování v obchodě, objednávání v restauraci, vedení rozhovoru apod.) by měl být nedílnou součástí logopedické intervence především u osob s Aspergerovým syndromem a vysocefunkčním autismem (Říhová, Vitásková, 2012).

4. Metodické nástroje a pomůcky:

Vitásková (in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) upozorňuje, že logopedie je stále se vyvíjejícím oborem, který klade důraz na transdisciplinaritu. Rozvoj technické a technologické základny se reflektuje do oblasti prevence, diagnostiky i intervence.

Při rozvoji komunikace u osob s narušenou komunikační schopností (NKS) můžeme preferovat pomůcky, které Lechta (1990 in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) člení do devíti základních kategorií.

- **Stimulační pomůcky.**

Jedná se o pomůcky, které mají dítě s NKS podnítit k imitaci. Především se jedná o pomůcky k realizaci tzv. průpravných aktivit – pro rozvoj respirace, fonace, motoriky v orofaciální oblasti. Patří sem zvukové hračky, bublifuky, pířka, míčky, pomůcky k usměrňování výdechového proudu vzduchu a další.

- **Motivační a didaktické pomůcky.**

Jedná se o obrázkový materiál, cvičné texty, logopedické texty, které by měly být ilustrativní, estetické, všestranné, udržovatelné a bezpečné. V současné době je na trhu velké množství obrázkového a didaktického materiálu, můžeme uvést například:

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Lynch, Ch., Kidd, *Cvičení pro rozvoj řeči* (2010)
- Klimková, I. *Co to tedy cinká?* (2014)
- Eichlerová, I., Havlíčková, J. *Já mám v krabici cukr a krupici* (2009)
- Eichlerová, I., Havlíčková, J. *Kouká Mina do komína* (2013)
- Eichlerová, I., Havlíčková, J. *Logopedické pohádky* (2012)
- Tučková, J. *Říkaný pro rozvoj řeči* (2012)
- Tučková, J. *Říkaný pro upevnění hlásky L* (2012)
- Klimková, I. *Trpaslík v trávě spí* (2013)
- Pávková, B. *Logopedické pexeso* (2011)
- Vandasová, J., Smetáková, M. *Logopedický sešit* (2001)
- Fialová, I. *Rozumíš mi?* (1997)
- Pávková, B. *Slova a obrázky pro rozvoj řeči* (2014)
- Mlčochová, M. *Šimonovy pracovní listy – rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání* (2010)
- **Derivační pomůcky.**
Jsou postavené na derivaci – odpoutání od mluveného projevu, využíván je tzv. bílý šum u osob s koktavostí nebo metronom.
- **Podpůrné pomůcky.**
Především se jedná o pomůcky podporující nácvik orální řeči – špátle, sondy.
- **Názorné pomůcky.**
Do této kategorie patří tradiční logopedická pomůcka – logopedické zrcadlo a počítačové programy, které využívají vizualizaci a tím vytváří pozitivní zpětnou vazbu. Jedná se například o:
 - FONO
 - Speechviewer
 - Mentio
 - Brepta
 - Altík
 - Rytmičká reprodukce a další
- **Registrační pomůcky.**
Kombinovaný audiovizuální záznam mluvní produkce je nyní v nejlepším případě pořizován prostřednictvím digitálních videokamer a následně analyzován pomocí počítačového softwaru.
- **Víceúčelové pomůcky.**
Jedná se o pomůcky, které v sobě sdružují více funkcí, většinou se jedná o víceúčelové hardwarové softwary.
- **Diagnostické pomůcky.**
Do této kategorie náleží pomůcky a přístroje, které lze využít v rámci hodnocení komunikační schopnosti jako celku (různé testové metody a diagnostické nástroje).
- **Pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci.**

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Využívané u osob, u nichž je absence verbální komunikace. Může se jednat o komunikaci prostřednictvím fotografií, piktogramů, systému Bliss, o Makaton, Výměnný obrázkový komunikační systém a další prostředky náhrady či podpory komunikace.

5. Popis rizik

Realizace logopedické intervence u osob s narušenou komunikační schopností je primární záležitostí logopeda – ať logopeda pracujícího ve školství, klinického logopeda, případně dílčí oblasti spadají do kompetence logopedického asistenta. Jakýkoliv postup je tedy potřeba konzultovat s uvedenými odborníky, neboť bez odborného vedení je možné projevy a dopady daného typu narušené komunikační schopnosti zhoršit.

Znalostí a respektem zásad, které jsou uvedené v této metodice je ale možné předejít zhoršení narušené komunikace, možné vést ke zmírnění obtíží a k zefektivnění komunikace mezi dítětem a komunikačním partnerem.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jako pracovat s dítětem/se žákem s kombinovaným postižením

Monika Kunhartová

Cílová skupina:	✓ Děti s kombinovaným postižením předškolního věku, ✓ žáci s kombinovaným postižením mladšího školního věku.
Cíl metodiky:	Cílem je vhléd do problematiky kombinovaného postižení, který je předpokladem pro stanovení obecných základů a teoretických východisek pro práci s dětmi s tímto postižením. Obsahová stránka prezentuje aktuální pohled na problematiku kombinovaného postižení a podává přehled specifických metod využitelných při práci a stimulaci dětí s kombinovaným postižením.
Materiální zabezpečení:	Pomůcky kompenzační, stimulační a edukační povahy určené jedincům s kombinovaným postižením
Legislativní ukotvení:	Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon, v platném znění; Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb, v platném znění; Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, v platném znění; Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých, v platném znění; Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, v platném znění; Zákon č. 329/2011 o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením, v platném znění; Vyhláška 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, v platném znění.
Použitá literatura:	About CHARGE. 2013. <i>The CHARGE syndrome foundation</i> [online], 1993 – 2013, [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:<http://chargesyndrome.org/about-charge.asp> Angelman syndrome. 2011. <i>Genetics home reference</i> [online], [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:<http://ghr.nlm.nih.gov/condition/angelman-syndrome> Apert syndrome. 2008. <i>Genetics home reference</i> [online], [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:<http://ghr.nlm.nih.gov/condition/apert-syndrome>

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	BERGER, R., ISHMAN, S. 2010. Common Eye Disorder and hearing loss in CdLS. <i>Reaching out</i> [online], winter 2010, [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:<http://www.cdlsusa.org/docs/ro/ro_winter10.pdf> BRAUNER, R. 2005. Komplementární metody léčebné rehabilitace. In KRAUS, J. 2005. <i>Dětská mozková obrna</i>. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1018-8 BUCKLEY, S. 2006. Music, music therapy, musical abilities and the role of music in the lives of children and adults with Down syndrome. <i>Down Syndrome Education online</i> [online] vol. 5, no. 2 [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.down-syndrome.org/essays/359/> CASSIDY, S. B. 1997. Prader-Willi syndrome. <i>Journal of medicine genetics</i> [online], vol. 34, p. 917-923, [cit. 7.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1051120/pdf/jmedgene00253-0037.pdf> CHAMPION, S. 2009. The importance of communication. <i>Reaching out</i> [online], summer 2009, [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.cdlsusa.org/docs/ro/ro_summer09.pdf> CHEN, H. et al. 2011. Apert syndrome. <i>Medscape reference</i> [online], [4.2.2013]. Dostupné na WWW: < http://emedicine.medscape.com/article/941723-overview#a0104> Co je PWS. 2013. <i>O.S. pro Prader-Willi syndrom</i> [online], [cit. 7.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.prader-willi.cz/co-je-pws> CORRETGER, J. M. et al. 2005. <i>Síndrome de Down: Aspectos médicos actuales</i>. Ed. Masson: Fundación Catalana del Síndrome de Down. s. 24-32. ISBN 84-458-1504-0 Differential Diagnosis Table for CHARGE. 2013. <i>The CHARGE syndrome foundation</i> [online], 1993 – 2013, [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://chargesyndrome.org/about-charge-diff-dx.asp>
--	--

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	FILATOVÁ, R., JANKŮ, K. 2010. <i>Snoezelen</i>. Tiskárna Kleinwachter. ISBN 978-80-260-0115-7 FRIEDLOVÁ, K. 2007. <i>Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči</i>. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1314-4 FRIEDLOVÁ, K. 2009. <i>Bazální stimulace pro učitele</i>. Frýdek-Místek: Institut Bazální stimulace s.r.o. ISBN 80-239-6132-2 GANGALE, G. C. 2004. <i>Rehabilitace orofaciální oblasti</i>. Praha: Grada. ISBN 80-247-0534-6 JANKOVSKÝ, J. 2001. <i>Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením</i>. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5 JEŽEK, D., SEKÁČOVÁ, G. 2008. <i>Možnosti podpory pohybového vývoje při práci s žáky v ZŠ speciální</i>. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-51-3 KÁBELE, F. 1988. <i>Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s dětskou mozkovou obrnou</i>. Praha: SPN KITTEL, A. 1999. <i>Myofunkční terapie</i>. Praha: Grada. ISBN 8071696196 KLAUS, M. 2014. <i>Interaction in infant massage</i> [online], [cit. 18.5.2014]. Dostupné na WWW:< http://www.iaim.net/benefits/> Kolektiv autorů. 2012. <i>Metodiky rehabilitačního vzdělávacího programu</i> (projekt Zkvalitnění výuky žáků se zdravotním postižením prostřednictvím tvorby metodik a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Pardubice: ZŠ a ZŠ praktická Svítání. Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. 2013. Materiál pro PV, č.j.MSMT-9482/2012-22 KRAUS, J. 2005. <i>Dětská mozková obrna</i>. Praha: Grada. ISBN 80-247-1018-8 KUMIM, L. 1998. Comprehensive speech and language treatment for infants, toddlers, and children with Down syndrome. In HASSOLD, T. J., PATTERSON, D. <i>Down Syndrome: A</i>
--	--

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	<i>Promising Future, Together.</i> New York: Wiley-Liss. KUNHARTOVÁ, M. 2011. <i>Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením.</i> Olomouc: VUP. ISBN 978-80-244-2976-2 LALANI, S. R. et al. 2005. Spectrum of CHD7 Mutations in 110 Individuals with CHARGE Syndrome and Genotype-Phenotype Correlation. <i>The American journal of human genetics</i> [online], vol. 78, n. 2, pp 303-314, [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1380237/> LESNÝ, I. 1980. <i>Dětská neurologie.</i> Praha: Avicenum LUDÍKOVÁ, L. a kol. 2005. <i>Kombinované vady.</i> Olomouc: UP. ISBN 80-244-1154-7 MAREŠOVÁ, E., JOUDOVÁ, P., SEVERA, S. 2011. <i>Dětská mozková obrna.</i> Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-703-5 Míčkování. 2013. <i>FyziozLom</i> [online], [cit. 18.5.2014]. Dostupné na WWW:< http://www.fyziozlom.cz/mickovani> Míčkování (míčková facilitace) dle Zdeny Jebavé. 2014. <i>Fyzioklinika</i> [online], 2011-2014, [cit. 18.5.2014]. Dostupné na WWW:< www.fyzioklinika.cz/metody/metoda-mickovani-dle-zdeny-jebave> Míčkování – pomocná metoda při léčbě alergie a astmatu. 2011. <i>U lékaře</i> [online], [cit. 18.5.2014]. Dostupné na WWW:< http://www.ulekare.cz/clanek/mickovani-pomocna-metoda-pri-lecbe-alergie-a-astmatu-3454> MIKULÁČKOVÁ, M. 2010. <i>Angelman syndrom.</i> Šumperk: Angleman CZ, o.s. NASSER, K. et al. 2004. Snoezelen: children with intellectual disability and working with the whole family. <i>The Scientific world Journal</i>, vol. 4, s. 500-506. ISSN 1537-744X National institute of neurological disorders and stroke. 2009. <i>National institute of health</i> [online], [cit. 6.2.2013]. Dostupné na
--	--

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	WWW: <http://www.ninds.nih.gov/disorders/cerebral_palsy/detail_cerebral_palsy.htm> O'CONNOR, J. T. 2010. Self-injurious behaviors in CdLS. <i>Reaching out</i> [online], fall 2010, [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.cdlsusa.org/docs/ro/ro_fall10.pdf> OPATŘILOVÁ, D. 2005. <i>Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami</i>. Brno: MU. ISBN 80-210-3819-5 OPATŘILOVÁ, D. 2010. <i>Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou</i>. Brno: MU. ISBN 978-80-210-5266-6 O'SHEA, T. M. 2008. Diagnosis, Treatment, and Prevention of Cerebral Palsy in Near-Term/Term Infants. <i>Clinical Obstetrics and gynecology</i> [online] vol. 51, no. 4, s. 816-828 [cit. 6.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3051278/> PFEIFFER, J. 2007. <i>Neurologie v rehabilitaci</i>. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1135-5 ROUTNEROVÁ, M., BERÁNEK, J., HŘEBÍKOVÁ, M. 2001. <i>Základy neurofyzologie pro speciální pedagogy, facilitace ontogenetického vývoje</i>. Praha: Roseta SMOLÍKOVÁ, K. a kol. 2004. <i>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání</i>. Praha: VUP. ISBN 80-87000-00-5 STAAL, J. A., PINKNEY, L., ROANE, D. 2014. <i>Assessment of stimulus in Snoezelen therapy for the elderly with dementia</i> [online], [cit. 18.5.2014]. Dostupné na WWW:< http://www.sosunord.dk/media/68364/assessment_stimulus_preferences_dementia.pdf> Synergická reflexní terapie. 2012. <i>Spirála výukové a rehabilitační centrum</i> [online], [cit. 5.1.2014]. Dostupné na WWW:< http://www.centrumspirala.cz/cz/rehabilitacni-centrum/rehabilitacni-metody/manualni-terapie1/synergicka-reflexni-terapie>
--	--

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	The craniofacial center. 2012. <i>The craniofacial center</i> [online], [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.thecraniofacialcenter.org/apert.html> Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, www.uzis.cz (2. aktualizace, 2009; 2013) VAŠEK. 2003. <i>Základy speciálnej pedagoigky</i>. Bratislava: Sapiaenta. VITÁSKOVÁ, K., FAJMONOVÁ, J. 2006. Různorodá práce v multismyslových místnostech snoezelen. <i>Speciální pedagogika</i>, roč. 16, č. 4, s. 246 – 252. ISSN1211 – 2720 VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. <i>Logopedie</i>. Olomouc: VUP. ISBN 8024410885 VÍTKOVÁ, M. 2004. <i>Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe</i>. Brno: MSD. ISBN 80-86633-22-5 VODIČKOVÁ, R. 2008a. <i>Synergická reflexní terapie v léčbě mozkových hybných poruch</i> (Skripta teorie). Praha: Institut SRT s.r.o. VODIČKOVÁ, R. 2008b. <i>Synergická reflexní terapie a její využití v oblasti speciální pedagogiky</i> (nepublikováno, materiály z kurzu SRT). VOJTA, V. 1993. <i>Mozkové hybné poruchy v kojeneckém věku</i>. Praha: Grada. ISBN 80-85424-98-3 What is CdLS. 2010. <i>CdLS Foundation</i> [online], [cit. 4.2.2013]. Dostupné na WWW:< http://www.cdlsusa.org/what-is-cdls/index.htm> ZIKL, P. 2011. <i>Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole</i>. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3856-7 http://www.maxim-zdr.cz/
--	--

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

1. Úvod

Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2004), vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách či třídách je snazší, pokud je program upraven podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí. V mnoha ohledech (odborně vyškolený personál, nižší počet dětí ve třídě, speciálně upravené prostředí) upravený program vyhovuje lépe potřebám dětí než prostředí běžné mateřské školy. Často ale rodiče nemají možnost přihlásit své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřské školy se speciálně upraveným programem a tyto děti jsou pak integrovány do běžných mateřských škol.

V běžné mateřské škole se můžeme setkat s dětmi s Downovým syndromem, syndromem Cornelia de Lange, mozkovou obrnou, hluchoslepotou, poruchami autistického spektra, Angelmanovým syndromem, jinými syndromy nebo kombinovaným postižením neznámé příčiny (vlastní zkušenost autorky a jistě mnohých z vás).

Mohlo by se zdát, že děti s kombinovaným postižením nejsou vzdělavatelné. I tyto děti však mohou absolvovat docházku do mateřské školy, která jim zprostředkuje kontakt s vrstevníky, pomůže rozvoji komunikace, kognitivních a motorických schopností a dovedností.

2. Teoretická část

Kombinované postižení lze charakterizovat jako kombinaci dvou a více druhů postižení u jednoho jedince. Jde o kombinace různých druhů, forem a stupňů postižení, z tohoto důvodu je obtížné jej přesně klasifikovat (Ludíková a kol., 2005).

Závažnější postižení, poruchy a vady se velmi často sdružují, mají tendenci vyskytovat se společně a tak jejich nositel může být postižený více vadami (Opatřilová, 2005).

Setkat se můžeme i s jinými označeními jako kombinované vady, vícenásobné postižení (vady), multihandicap, hluboké postižení (Ludíková a kol., 2005).

Mezi klasifikace užívané v odborné literatuře patří Vaškova (Vašek, 2003):

- mentální postižení v kombinaci s jiným,
- duální smyslové postižení – nejčastěji hluchoslepotu,
- poruchy chování v kombinaci s jiným postižením.

Další klasifikace rozděluje kombinované postižení následovně (Vítková, 2004):

- mentální postižení v kombinaci s jiným,
- tělesné v kombinaci se smyslovým postižením a narušením komunikační schopnosti,
- poruchy autistického spektra.

Kombinované postižení je možné dělit na:

- vrozené (vzniklé během těhotenství, během porodu nebo krátce po porodu),
- získané v průběhu života.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Dělení podle stupně postižení:

- lehký,
- střední,
- těžký.

A posledním frekventovaným rozdělením kombinovaného postižení je na:

- syndromální (syndrom = současný výskyt několika typických příznaků/určitého onemocnění),
- nesyndromální.

Etiologie

Etiologie kombinovaného postižení je velice různorodá, dochází ke kombinaci příčin, velmi často je příčina neznámá. Mezi známé příčiny kombinovaného postižení patří působení teratogenů (alkohol, drogy, léky, infekce, rubeola, herpetické viry, toxoplazmóza, fenylketonurie, rentgenové záření), genové a chromozomové mutace, dědičnost, úrazy, porodní traumata (asfyxie, protražovaný porod, vícečetné těhotenství, nedostatek plodové vody), předčasný porod, infekce (Ludíková a kol., 2005).

Angelmanův syndrom

Příčinou tohoto syndromu je genetické onemocnění, které postihuje centrální nervovou soustavu. U osob s Angelmanovým syndromem (AnS) se objevuje mentální retardace, poruchy řeči těžkého stupně, porozumění bývá výrazně lepší než expresivní řeč, osoby s AnS se nejsou schopny verbálně vyjádřit. Vážné bývají poruchy motoriky a udržení rovnováhy, často je pro přesun na delší vzdálenosti zapotřebí vozík, u dětí se objevuje strach z chůze, který v dospělosti může vést až k neschopnosti chodit. Až 90 % osob s AnS trpí epilepsií (Angelman syndrome, 2011). Pro osoby s Angelmanovým syndromem jsou charakteristické bezdůvodné záchvaty smíchu, jejich postoj a chůze připomíná loutku, typická je krátkodobá pozornost spojená s hyperaktivitou, děti trpí poruchami spánku až nespavostí, které se s věkem zlepší, s věkem také klesá míra senzibility (Mikuláčková, 2010).

Apert syndrom

Pro Apert syndrom (AS) je charakteristický předčasný srůst lebečních švů, který znemožňuje optimální růst lebky a mozku, ovlivňuje tvar hlavy a obličej. Oči osob s tímto syndromem bývají postaveny široko od sebe a bývají vykulené. Tvar hlavy, postavení očí, nedostatečně vyvinutá střední část obličej (jako důsledek kraniosynostózy), lichoběžníkovitý tvar úst dávají osobám s AS charakteristický vzhled. Polysyndaktylie se objevuje na ruce i nohou, obvykle jsou srostlé tři prsty, ale vyskytuje se i polysyndaktylie všech pěti prstů. Časté jsou deformace patra (rozštěp, gotické patro), skusu a postavení zubů (Chen et al., 2011). Neobvyklé jsou poruchy sluchu, narušená komunikační schopnost doprovází vady patra a skusu, popřípadě se vyskytují symptomatické poruchy řeči při mentální retardaci a sluchovém postižení. U některých dětí se objevují srdeční vady, vady trávicího

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

a vylučovacího systému (The Craniofacial center, 2012). Příčinou Apert syndromu je mutace genu, který je zodpovědný za přeměnu nezralých buněk na kosti (Apert syndrome, 2008).

CHARGE syndrom

Syndrom CHARGE spojuje u jeho nositele srdeční vadu, kolobom duhovky příp. dalších struktur oka, někteří pacienti se narodí s nevyvinutými očima. Děti se opoždějí v psychomotorickém vývoji, mají nedostatečně vyvinuté pohlavní orgány, těžké smíšené poruchy sluchu až úplné ztráty sluchu (zevní ucho bývá deformované, bubínek může mít anomální tvar, středoušní kůstky mohou být osifikované, kochlea deformovaná), se ztrátami sluchu způsobenými deformacemi ve vnitřním uchu je spojená porucha rovnováhy. Častá je úplná nebo částečná atrézie nosních dírek (Lalani et al., 2005). 20 % pacientů s CHARGE se narodí s rozštěpem patra, až 40 % má vrozené vady ledvin. Dalšími komplikacemi mohou být poruchy dýchání a polykání. K poruchám sluchu a zraku se připojují poruchy komunikace, opožděný vývoj řeči. Více jak 50 % osob s tímto syndromem má obsedantně kompulzivní poruchy (About CHARGE, 2013).

Příčinou tohoto syndromu je genová mutace. U dětí s podezřením na CHARGE syndrom je nutná velice přesná diferenciální diagnostika a genetické vyšetření, protože symptomy tohoto syndromu mohou být podobné symptomům Velo-kardio-faciálního syndromu, Kabuki syndrom (Differential Diagnosis Table for CHARGE, 2013).

Cornelia de Lange

Osoby se syndromem Cornelia de Lange mají charakteristický vzhled: uši jsou posazené nízko, jejich obočí je husté a srostlé, úzký horní ret s koutky směřujícími dolů, široký kořen nosu, v důsledku kterého jsou oči posazeny daleko od sebe. Obvyklým symptomem je mikrocefalie spojená s celkovým malým vzrůstem. Chůze bývá o široké bázi, narušená je také jemná motorika. Jejich vývoj je celkově pomalejší. Někteří pacienti se narodí s částečně nevyvinutými horními končetinami a/nebo rozštěpem patra (What is CdLS, 2010).

Objevují se senzorneurální poruchy sluchu, poruchy zraku způsobené svěšenými víčky v důsledku slabého svalu očních víček. Víčka neplní svou funkci a brání zraku, což vede k rozvoji amblyopie, ptóza (svěšená oční víčka) je chirurgicky odstranitelná (Berger, Ishman, 2010) a narušená komunikační schopnost. Zejména je narušena expresivní složka řeči, rozumění je na lepší úrovni, u těchto dětí přichází v úvahu alternativní komunikace (Champion, 2009). Někteří děti se narodí s rozštěpem patra. U malých dětí může být přítomné zvracení, návrat žaludečních šťáv do jícnu, průjem, tyto příznaky by se měly s věkem zmírnit. Agresivní reagování, sebepoškozování, sebestimulující chování nebo lpění na přesném dodržování denního režimu, úzkostnost patří k příznakům syndromu Cornelia de Lange (O'Connor, 2010).

Downův syndrom

Downův syndrom je známým, ve většině případů dobře rozpoznatelným syndromem. Příčinou tohoto syndromu je trisomie 21. chromozomu. Osoby s Downovým syndromem (DS) mají charakteristické faciální znaky, a to kulatou hlavu, mongoloidní postavení očí,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

myofunkční poruchu projevující se ochablým svalstvem obličeje (spojeno s celkovou hypotonií), téměř vždy dýchají ústy, mají plochý profil, menší dutinu ústní, v důsledku které vyčnívá jazyk z úst (což může být spojeno i s makroglosií), krátký krk. Mentální retardace lehkého až těžkého stupně se vyskytuje u všech jedinců. Dalšími přidruženými vadami mohou být srdeční vady, gotické patro, hypermobilita v dětství či Alzheimerova choroba v dospělosti. U 40 % osob s DS se vyskytuje strabismus (Corretger et al., 2005). Typická je malá postava a sklon k vyšší váze až obezitě. Patrné je celkové psychomotorické opoždění, děti se naučí chodit v pozdějším věku, problematické jsou činnosti vyžadující jemnou motoriku. Opožděný je také vývoj řeči, i u osob s DS zaostává expresivní složka řeči za receptivní (Kumim, 1998).

Některé osoby s DS mají velice rády **hudbu a tanec**, výborné jsou jejich napodobovací schopnosti, smysl pro rytmus a dobrý hudební sluch, čehož se dá využít při vzdělávání těchto osob (Buckley, 2006).

Mozková obrna

S druhou aktualizací MKN-10 došlo ke změně názvu „dětská mozková obrna“ na „mozková obrna“ (www.uzis.cz, 2009). Běžný je také pojem centrální koordinační porucha, který je užíván zejména u dětí v prvním roce života z důvodu měnícího se klinického obrazu mozkové obrny v prvním roce života, pojmu dětská mozková obrna odpovídá i termín infantilní cerebrální paréza (Vojta, 1993).

Jednou z příčin mozkové obrny (MO) jsou změny na mozku způsobené nedostatkem kyslíku v prenatálním, perinatálním nebo krátce postnatálním období. Aferentní struktury mozku mají největší spotřebu kyslíku, proto se na nich jeho nedostatek rychle projeví. Aferentní partie mozku jsou důležité pro řízení polohy těla a jeho pohybu (Marešová, Joudová, Severa, 2011). Dalšími příčinami a rizikovými faktory jsou působení farmak, alkoholu, drog v období těhotenství, infekce matky, metabolická onemocnění matky, Rh-inkompatibilita, vícečetné těhotenství, komplikovaný, protahovaný porod, porod koncem pánevním, mechanická porodní traumata způsobená tlakem na mozkovou tkáň nebo zlomeninami lebečních kostí, samostatnou skupinou jsou děti předčasně narozené. Po porodu může MO vzniknout následkem infekce mozku či působení toxické látky. Seznam možných příčin je široký a někdy nelze jednoznačně určit jasnou příčinu (Lesný, 1980; Kábele, 1988; Jankovský, 2001; Kraus, 2005; Pfeiffer, 2007; O'Shea, 2008; National institute of neurological disorders and stroke, 2009 aj.).

MKN-10 dělí mozkové obrny následovně (www.uzis.cz, 2013):

- spastická kvadruplegická mozková obrna,
- spastická diplegická mozková obrna,
- spastická hemiplegická mozková obrna,
- dyskinetická mozková obrna,
- ataktická mozková obrna,
- jiná mozková obrna,
- mozková obrna NS.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Podrobněji o mozkové obrně viz např. Kraus (2005).

Prader-Willi syndrom

Příčinou tohoto syndromu je chromozomální aberace, která způsobuje nedostatečnou funkci hypotalamu. Celkový vývoj dětí s Prader-Willi syndromem (PWS) je opožděn. Kojenci sají mléko slabě nebo vůbec a v prvních měsících nemají o kojení zájem. Pro starší děti s PWS je ale charakteristická neutuchající chuť k jídlu, kterou nedokážou ovládnout, pokud se jim nezamezí přístup k jídlu, trpí tyto děti obezitou (Cassidy, 1997).

Osoby s Prader-Willi syndromem se vyznačují celkovou hypotonií, problém jim činí koordinace pohybů a rovnováha, dále se syndrom vyznačuje nedostatečně vyvinutými pohlavními orgány, poruchou funkce endokrinního systému a centrálního nervového systému, IQ bývá podprůměrné na hranici lehké mentální retardace, s čímž jsou spojeny problémy s učením. Poruchy emočního a sociálního vývoje se projeví zejména ve škole, příp. na pracovišti. Dalšími znaky mohou být nízký vzrůst, krátké končetiny, protáhlá hlava, úzký obličej, oči ve tvaru mandle, dolů stočené koutky úst s užším horním rtem, strabismus nebo nadměrná spavost (Co je PWS, 2013).

3. Praktická část

Jak již bylo uvedeno, termín kombinované postižení zahrnuje kombinaci různých druhů, forem a stupňů postižení. Práce s takovými jedinci vyžaduje individuální a mnohdy zcela specifický přístup. V následující části textu jsou uvedeny metodické postupy k některým okruhům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jako zdroj byly využity Metodiky rehabilitačního vzdělávacího programu (kol. autorů, vyšlo v rámci projektu Zkvalitnění výuky žáků se zdravotním postižením prostřednictvím tvorby metodik a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ZŠ a PrZŠ Svítání, 2012).

Dítě a jeho tělo

- Sebeobsluha

Cíl pro pedagoga: Naučit dítě vykonat potřebu na WC, umýt si potom ruce, utřít si je do ručníku.

Cíl pro žáka: Použít WC a potom si umýt a utřít ruce.

Postup

Je třeba, aby se dítě učilo zásadám hygieny. S dítětem (pokud to jeho zdravotní postižení dovolí) si domluvíme jasné znamení, že potřebuje na WC. Seznámíme dítě s prostředím WC a koupelny. Vysvětlíme dítěti postup použití toalety, umytí rukou. Dobrou pomůckou mohou být procesní schémata (obrázky činností seřazené dle dějové posloupnosti). Pokud dítě dá najevo, že potřebuje na WC, doprovodíme ho. Pomáháme s úkony, které dítě samo nezvládá. Po vykonání potřeby necháme dítě samostatně spláchnout. Je potřeba zdůraznit, že po použití WC si myjeme ruce, vysvětlíme, proč je to důležité. Zavedeme dítě k umyvadlu. Necháme dítě, aby si pustilo vodu. Pomocí šipky na pákové baterii je možné vyznačit směr, kterým se páka otáčí, aby se dítě neoparilo. Dohlížíme na dávkování mýdla, mydlení a opláchnutí.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Pokud je mýdlo dostatečně opláchnuto, dítě zastaví vodu. Ukážeme mu ručník a dohlédneme na utírání. Při činnosti dítě chválíme. Snažíme se o maximální možnou samostatnost dítěte při jednotlivých úkonech.

Výstupy

- pečovat o osobní hygienu,
- samostatně zvládat pravidelné běžné denní úkony (např. používat toaletní papír a splachovací zařízení, mýt si a utírat ruce, umět používat kapesník),
- udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce.

- Jemná motorika

Cíl pro pedagoga: Procvičení prstů dítěte/žáka, rozvoj manipulace, příprava na psaní.

Cíl pro žáka: Procvičení jemné motoriky prstů.

Postup

Využíváme říkanky, prstové hry. Začínáme od palce, pojmenujeme všechny prsty. „*Paleček je velký pašák, nejsilnější prstíček. Druhý prst je šikula, je to ukazováček. Prostředníček je dlouhán, vykukuje pořád ven. Čtvrtý prst je prsteníček, chlubívá se prstýnkem. Ten nejmenší prstíček, je mazlivý malíček.*“

Palec představuje nějaké zvířátko, které př. vaří kašičku, má hodně jídla, má hodně radosti apod. a palec se chce rozdělit s ostatními. Ostatní prsty jsou opět zvířata, mláďata. Palec se postupně dotýká bříškem jmenovaných prstů. V případě potřeby dítě fyzicky vedeme. Po zaškolení může dítě cíleně cvičit dotýkání bříškem palce ostatních prstů postupně i na přeskáčku dle instrukcí. Společně s dítětem zhodnotíme práci, odměníme dle zvyku (verbální pochvala, razítko, jednička, sladkost, obrázek).

Výstupy

- uvolněné zápěstí, rozhýbané prsty,
- pracovat se stavebnicemi, skládkami (stavět z kostek, navlékat korálky, skládat mozaiky, zavázat kličku),
- tužku držet správně, tj. dvěma prsty, třetí podložený,

Dítě a jeho psychika

- Jazyk a řeč

Cíl pro pedagoga: Porozumět vyjádřením dítěte, předat mu informace, dorozumět se s dítětem, pomocí komunikace učit ho novým věcem, předávat mu zkušenosti.

Cíl pro žáka: Umět vyjádřit svá přání, pocity, předat informaci, dorozumět se s okolím.

Postup

Pokud dítě nemluví, můžeme využít ke komunikaci alternativní a augmentativní komunikační systémy, např. Výměnný obrázkový komunikační systém. Základním principem tohoto systému je výměna „Ty mi dáš obrázek, já Ti dám to, co chceš“. Důležité je, aby dítě výměnu pochopilo. Využijeme oblíbenou sladkost, hračku, činnost, které dítěti nabízíme. Dítě má před sebou obrázek oblíbené sladkosti, hračky,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

činnosti. Dokud nám dítě obrázek nepodá, nemůžeme mu vyhovět. Zpočátku je potřebná asistence, třetí osoba vede ruku dítěte, společně vezmou obrázek a vloží ho zkoušejícímu do ruky. Postupně si dítě spojuje obrázky s jídlem, činnostmi, předměty a v případě, že něco chce, vezme daný obrázek. Některé děti tvoří pomocí toho systému celé jednoduché věty př. „já chci červené jablko“. Obrázky/fotografie/piktogramy (volíme dle možností dítěte) se řadí do komunikační knihy. Celá metodika Výměnného obrázkového komunikačního systému má sedm lekcí. Metodiku vypracovala Margita Knapcová, Národní ústav vzdělávání pořádá kurzy.

Výstupy

- umět se vyjádřit,
- mít přiměřeně bohatou slovní zásobu,
- dodržovat pravidla konverzace a společenského kontaktu,
- dorozumět se i nonverbálně (např. používat gesta, udržet zrakový kontakt, reagovat správně na neverbální podněty).

Dítě a ten druhý

- Komunikace s dospělým

Cíl pro pedagoga: učit se vzájemně se pozdravit s dospělými, dětmi.

Cíl pro žáka: rozpoznat známé osoby a pozdravit je.

Postup

Pedagog vezme maňásku, plyšáka, hračku, představí ho dítěti. Poté vyzve dítě, aby hračku pozdravilo. Sami můžeme předvést, máváme rukama a verbálně činnost doprovázíme. Využíváme her, kde se postavy zdraví, vytváříme situace, kdy zdravíme. Můžeme domluvit předem návštěvu třídy, řekneme dítěti předem, kdo přijde (známá osoba). Osoba zaťuká na dveře, spolu s dítětem otevřeme dveře, tím mu dáme příležitost pozdravit. Žáka učíme zdravit ahoj především rodiče, děti, známé osoby, cizí dospělé osoby zdravíme dobrý den. Pokud dítě nemluví využijeme gesta, obrázku.

Cíl pro pedagoga: reagovat na výzvu dítěte, dát mu zpětnou vazbu, věnovat mu pozornost.

Cíl pro žáka: vyvolat u druhých smích, udržet si pozornost druhého.

Postup

Dítě si napolohujeme tak, aby mělo volné ruce a bylo naproti nám (mělo možnost navázat/udržet zrakový kontakt). S pomocí maňásky a verbálním doprovodem se snažíme u dítěte vyvolat reakci (úsmev, vokalizaci), děláme legraci, povzbuzujeme dítě smíchem, tleskáním, výraznou mimikou. Pokud dítě reaguje, postupně od motivace maňáskem ustupujeme, avšak jeho reakce zopakujeme, napodobujeme dítě. Vyzveme dítě, aby svoji reakci zopakovalo jiným osobám, vždy ho odměníme např. smíchem a radostnými zvoláními. Můžeme se společně naučit i gesto, které má za cíl poutat pozornost druhých.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Výstupy

- navazovat kontakty s dospělým (např. s novým učitelem),
- spolupracovat s dospělým,
- respektovat dospělého, komunikovat s ním vhodným způsobem (s ohledem na situaci a podmínky),
- rozlišovat vhodnost oslovování i tykání a vykání (u dětí s těžším stupněm mentálního postižení tolerujeme chyby a záměny).

Dítě a společnost

- Společenská pravidla a návyky

Cíl pro pedagoga: naučit dítě jíst dle společenských norem.

Cíl pro žáka: slušně se najíst, používat lžici/příbor, nejíst rukama.

Postup

Příjemná atmosféra při jídle je základem úspěchu. Povídáme si o jídle, co je dobré, co není chutné. Nerozptylujeme dítě u jídla jinou činností, rozptýlením může být i cizí osoba. Dbáme na čistotu stolování a dodržujeme pravidla stolování (nesaháme rukama do talíře, pokud se dítě umí najíst lžicí/příborem). Připravíme talíř a příbor. Můžeme využít ergonomicky tvarované nádoby. Dítě si správně sedne. Nalijeme polévku/servírujeme jídlo. Do dominantní ruky si dítě vezme lžici, druhá leží volně na stole (pokud dítě umí jíst příborem, vezme si příbor). Popřejeme si dobrou chuť. Dítě pomalu jí, nemlaská. Pokud samo nezvládá, můžeme využít terapeutické krmení. Po jídle dítě odloží talíř a příbor na určené místo. Zasune židli při odchodu od stolu. Pochválíme dítě za zvládnutý úkol.

Výstupy

- samostatně jíst, používat příbor, nalít si nápoj, popř. polévku, používat ubrousek,
- udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce.

Cíl pro pedagoga: naučit žáka společenským pravidlům, naučit ho poprosit, pokud žák o něco žádá. Naučit ho poděkovat, pokud druhý vyhoví jeho přáním.

Cíl pro žáka: poprosit, když něco chce, poděkovat, když něco dostane.

Postup

Pedagog je sám vzorem, pokud po žákovi chce splnění úkolu, poprosí ho. Pokud žák úkol splní, pedagog poděkuje. Ve chvíli, kdy má žák zájem o nějakou hračku, připomeneme mu, že má poprosit. Až dítě poprosí, hračku mu dáme. Děti, které nemluví, učíme pohyb rukou (třeme dlaně o sebe), mohou ukázat i příslušnou kartu/obrázek. Nejprve můžeme napovídat: „řekni prosím“ nebo „udělej prosím“ (a předvedeme). Později jen připomínáme: „Na co jsi zapomněl?“ Stejný postup použijeme při nácviu děkování. Celý proces doprovázíme výraznou mimikou. Pozitivním přístupem pomáháme odbourat rozpaky a ostych. Vhodně motivujeme a úspěchy odměňujeme, průběžně povzbuzujeme.

Výstupy

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- umět ve styku s dětmi i dospělými pozdravit, poprosit, požádat, poděkovat, rozloučit se, vyslechnout sdělení, střídat se v komunikaci,
- dodržovat společně dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití v mateřské škole/základní škole a na veřejnosti.

Následující techniky a metody práce spadají spíše do léčebné rehabilitace, ale vzhledem k tomu, že dítě s kombinovaným postižením se při nich učí něco nového, tedy získává nové poznatky o svém těle i okolním světě, učí se změnit polohu a vytrvat v ní, komunikovat a přijímat nové podněty, rozvíjí se po stránce motorické i kognitivní, předkládáme výčet vybraných technik a metod v tomto textu.

Výběr je zúžen na techniky a metody, které může provádět pedagog - Bazální stimulace, Snoezelen, Synergická reflexní terapie, Myofunkční terapie, masáže, polohování.

Synergická reflexní terapie

Cíl pro pedagoga – cílem této terapie je odstranit strukturální a funkční překážky na pohybovém aparátu (zvětšit kloubní rozsah, uvolnit svaly), zvýšit aktivitu mozku a smyslovou senzibilitu, zajistit dostatečné prokrvení mozku i dalších částí těla, zvýšit koncentraci a zlepšit podklady pro hrubou a jemnou motoriku s ohledem na písmo, způsob úchopu tužky (Vodičková, 2008b).

Cíl pro žáka - zajištění optimální a pro mozek málo namáhavé pozice a s ní spojené snížení zatížení centrální nervové soustavy, navýšení prostoru pro nácvik a výuku nových dovedností.

Synergická reflexní terapie (dále jen SRT) je komplex nových a modifikovaných manuálních reflexních technik, jejichž synergický efekt vede k prevenci a léčbě kontraktur a dalších patologických projevů na pohybovém ústrojí. Termín „synergická“ zdůrazňuje spolupůsobení různých technik. V rámci SRT nejde o prostý nácvik motorické aktivity, ale o optimalizaci struktury pro pohyb. Odstraňuje funkční a strukturální překážky na pohybovém ústrojí. Zakladatelem SRT je doktor W. Pfaffenrot (ortoped a traumatolog). Společně s ním v Německu tuto metodu vyučovala Renata Vodičková, která je jedinou akreditovanou lektorkou v České republice (Vodičková, 2008a).

Synergická reflexní terapie sdružuje myofasciální techniku (ošetření měkkých tkání k uvolnění a protažení svalů, mobilizaci kloubů), akupresuru (pomocí tlaku a vibrací prstů se působí na odstranění energetických bloků), masáž reflexních zón na ruku, nohou a na hlavě, chiroterapii (lékař používá cílené mobilizační a manipulační pohyby k úpravě biomechanických poruch v kloubech), korekci patologického držení těla (pasivně po uvolnění svalů a kloubů měkkými technikami). (Brauner, 2005)

Tato terapie je indikována dětem i dospělým s poruchami hybnosti (cerebrální, spinální a periferní neuro-ortopedické etiologie), s genetickými vadami jako je Downův syndrom, s vrozenými a získanými vadami pohybového ústrojí, s poruchami senzomotorické

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

integrace, s vadným držením těla, s hyperkinetickými poruchami (Synergická reflexní terapie, 2012).

SRT může provádět fyzioterapeut, ergoterapeut, speciální pedagog a rodiče (laici) po absolvování kurzu Synergické reflexní terapie ve výukovém a rehabilitačním centru Spirála (Synergická reflexní terapie, 2012). Jak je výše uvedeno, v této terapii mohou být rodiče proškoleni a získat certifikát. Terapie není časově příliš náročná, třikrát až pětkrát do roka se provádí desetidenní blok, jedno ošetření pak trvá cca dvacet minut. Při ošetřování není od dítěte vyžadována aktivní spolupráce (Zezulková, 2007). Vzhledem k tomu, že SRT přispívá k optimalizaci kloubního postavení, stabilizaci svalového tonu, korekci nesprávného držení těla, uvolnění svalů, mohou rodiče cvičením SRT připravit dítě na náročnější fyzioterapii např. na cvičení Vojtovou metodou (Vodičková, 2008a).

Myofunkční terapie

Cíl pro pedagoga – možnost ovlivnit nervosvalovou rovnováhu orofaciální oblasti, ale i celého těla dítěte. Rovnováha se promítne do dýchání, příjmu potravy, držení těla.

Cíl pro žáka - správná funkce orofaciálního svalstva, koordinace jednotlivých svalových skupin obličeje, správný způsob polykání a nápravy v oblasti chybného držení těla.

Tyto terapie se používají k ovlivnění myofunkčních poruch, projevujících se nerovnováhou orofaciálního svalstva a chybným polykáním. Jde především o dysfunkci a dystonii v orofaciální oblasti. Nerovnováha v orofaciální oblasti bývá spojená s celkovou nerovnováhou těla (Vitásková, 2005).

Podstatou myofunkční terapie (MFT) jsou pasivní a aktivní cvičení orofaciální oblasti: nácvik klidové polohy jazyka, cvičení pro jazyk, rty, sání, nácvik polykání a jeho automatizace a práce s celým tělem. Ve světě existuje několik systémů myofunkční terapie, např. koncept podle Garlinera, Hammerleho, Castillo-Moralese, Padovan, Heidelberský skupinový či Kittelové (Kittel, 1999).

Doporučená věková hranice, kdy je terapie nejúspěšnější, je mezi 8. - 10. rokem, u dětí do 5. roku MFT působí preventivně. Při terapii dle Kittelové (1999) či Gangale (2004) je nutná spolupráce dítěte (klienta), naopak např. u Orofaciální regulační terapie dle C. Moralese (2006) není nutná spolupráce klienta. Může se zdát, že je terapie poměrně časově náročná. Doporučená četnost je 10x opakovat každé cvičení, 3-4x denně, nejlepší výsledky se dostavují při denním procvičování (Gangale, 2004).

Výhodou je, když tým tvoří všechny osoby, které se podílejí na zotavení, opětovném uzdravení, terapii, popř. na podpoře rovnováhy v orofaciální oblasti. Gangale (2004) upozorňuje, že do tohoto týmu by měli být zahrnuti i rodinní příslušníci. Myofunkční terapii mohou provádět vhodně vedení a poučení laici, jakými obvykle bývají rodiče dětí se zdravotním postižením nebo jejich pedagogové. Účast rodičů/pedagogů spočívá zejména v předvádění cviků a případné mechanické pomoci (přidržení rtů, tah proti směru pohybu apod.).

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Míčkování

Cíl pro pedagoga - senzomotorická stimulace dítěte; stimulace obličeje, míčkem se totiž stlačují akupresurní body.

Cíl pro žáka – uvolnění nebo naopak stimulace, blízký kontakt.

Míčkování je pomocná fyzioterapeutická metoda. Původně byla metoda určena jako doplněk léčby onemocnění horních cest dýchacích. Míčkování se používá u léčby skoliózy, vadného držení těla, astmatu, při bolestech hlavy, při spasticitě (Míčkování dle Zdeny Jebavé, 2014). Používají se míčky o průměru 2 cm na obličej a 5 až 9 cm na tělo, míčky se dají koupit ve zdravotnických potřebách (existují pěnové nebo molitanové). Míček můžeme po těle a obličeji koulet nebo jím kůži „vytíráme“, tzn., že suneme kožní řasu před míčkem.

Míčkování provádí fyzioterapeut, speciální pedagog a rodiče. Metoda je finančně nenáročná, jednoduchá a pro školní/domácí prostředí vhodná. Rodiče/pedagogové se snadno naučí míčkovat a mohou se tak podílet na zlepšení zdravotního stavu dětí (Míčkování, 2013). Významný je psychologický efekt kooperace a mazlení mezi rodičem/pedagogem a dítětem. Míčkování je u dětí oblíbené, berou ho jako hru (Míčkování – pomocná metoda při léčbě alergie a astmatu, 2011).

Bazální stimulace

Cíl pro pedagoga - podpora osob s těžkým postižením v jejich vývoji a zkvalitnění prožívání života. Aktivace mozkové činnosti, podpora vzniku nových spojení dendritů v mozku. Bazální stimulace® poskytuje profesionální, individuální, efektivní, terapeutickou a humánní ošetrovatelskou péči (Friedlová, 2007).

Cíl pro žáka - pozitivní zkušenosti s vlastním tělem pomocí somatických a smyslových stimulů.

V krátkosti uvádíme příklady stimulací. *Vibrace* mohou působit konejšivým a klidným dojmem, klient vnímá chvění a směr, odkud vibrace přicházejí. Při *vestibulární stimulaci* se klient učí vnímat různé směry pohybu, vnímat polohu a pohyb těla v prostoru. Akustické podněty jako je řeč, hudba, hluk a ticho, zvuky z okolí podněcují *sluchové vnímání*. Klient se učí vnímat směr, intenzitu a frekvenci zvuků, jejich informační charakter. Klienti zvuky poslouchají, ale mohou si je vyrobit i sami. Stimulace *zrakového vnímání* má za cíl aktivovat postavení očí, pohyby očí, otáčení hlavy za podnětem, pozorování. *Taktilně haptické* podněty stimulují hmat. Pomocí této stimulace podporujeme poznávání různých předmětů a jejich vlastností rukama. Součástí bazální stimulace je i využívání *chuťových a čichových podnětů*. Aktivizace oblasti úst a orofaciální oblasti je cílem *orální stimulace* (Opatřilová, 2005). Stimulace smyslových orgánů podporuje vnímání, prožívání, komunikaci.

Indikace Bazální stimulace®: osoby s mentální retardací, s tělesným postižením, osoby ve vigilním kómatu, osoby, u nichž je jakkoliv postiženo vnímání - pacienti v nemocnicích, v domovech sociální péče, v domovech seniorů, předčasně narozené děti (Friedlová, 2007).

Koncept Bazální stimulace® pracuje s autobiografickou anamnézou klienta, kterou interdisciplinárnímu týmu poskytuje rodina. Rodina je integrována do péče. Aby mohla být klientovi poskytnuta odpovídající individuální péče, je potřeba znát jeho návyky, rituály,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

předměty, které má/měl v oblibě apod. Znalost individuálních specifík pomáhá pochopit vnitřní svět klienta, což by bez přítomnosti rodiny nebylo možné (Friedlová, 2009).

Snoezelen

Cíl pro pedagoga – relaxace dítěte/žáka, stimulace všech jeho smyslů, rozvoj verbální a neverbální komunikace, posílení adaptace, podpora kognitivní a emocionální složky osobnosti (Vitásková, Fajmonová, 2006).

Cíl pro žáka - rozvoj kognitivních schopností, seberealizace, prodloužení pozornosti a koncentrace, rozvoj komunikace, motoriky, smyslového vnímání, prohloubení vztahu s pedagogem, možnost zažít pocit volnosti, svobody, dostatku prostoru, trávení volného času.

Místnost snoezelen (v textu se používá snoezelen s malým s, snoezelen je zde označován jako metoda) bývá zřizována ve speciálních předškolních zařízeních, základních školách speciálních, rehabilitačních zařízeních, v domovech pro osoby se zdravotním postižením, v domovech pro seniory a i v domácím prostředí si můžeme zařídit místnost dle principů snoezelen. Podstatou je poskytnutí přirozené, individuální senzorické stimulace v nestresujícím prostředí. Jde o prostředí, které je záměrně a uměle vytvořeno na základě požadavků uživatele a jeho potřeb. Snoezelen je určen klientům s tělesným, mentálním, smyslovým a kombinovaným postižením. Dále klientům s psychickým onemocněním, s demencí a jinými neurologickými poruchami, klientům s poruchami chování a emocí nebo se specifickými vývojovými poruchami učení (Filatová, Janků, 2010). V místnosti se používá vybavení a pomůcky, které stimulují lidské smysly (různé lampičky, optická vlákna, lávové lampy, projekce, různé vůně, aroma lampy, sluchové podněty, hudební nástroje, hmatové desky a koberce, masážní přístroje, polohovací pomůcky a mnoho dalších). (Staal, Pinkney, Roane, 2014).

Na snoezelen lze nahlížet jako na terapeutickou metodu, která má svůj cíl, je založena na komplexní diagnostice klienta, je hodnocena a měla by vycházet z psychoterapie. Jako terapeutická metoda se prolíná s dalšími terapiemi, např. s muzikoterapií, dramaterapií, aromaterapií, arteterapií, animoterapií nebo ergoterapií, ale i bazální stimulací, Bobath konceptem, míčkováním, Vojtovou metodou. Všechny uvedené metody, techniky a koncepty je možné aplikovat ve snoezelen místnosti (Filatová, Janků, 2010).

Snoezelen jako podpůrná edukační metoda pomáhá rozvíjet kognitivní schopnosti, seberealizaci, má vliv na pozornost a koncentraci, rozvíjí komunikaci, motoriku, smyslové vnímání, může prohlubovat vztah mezi pedagogem (terapeutem, pečující osobou) a žákem (klientem), pomáhá snížit frekvenci a intenzitu agresivního chování (Nasser et al., 2004).

Volnočasové aktivity a relaxace v této místnosti dávají možnost zažít pocit volnosti, svobody, dostatku prostoru, samotné pomůcky vedou k aktivaci nebo relaxaci. Příznivě působí změna prostředí, zaměstnání smyslů a výběr příjemných aktivit (Filatová, Janků, 2010).

Pokud se zapojí do práce v této místnosti i pedagog, mohou vznikat nové dimenze komunikace, může se prohloubit vztah mezi dítětem a pedagogem, všichni v místnosti mohou mít společný zážitek. Přítomnost pedagoga v snoezelen místnosti vytváří nové a prohlubuje stávající interakce, může poskytovat společné trávení volného času, účast na terapii nebo na

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

edukaci. Pedagog spolu s dítětem zažívají příjemné pocity, relaxují (Nasser et al., 2004). Autor dále uvádí, že snoezelen může pomoci odstranit bariéry v péči o dítě s těžkým zdravotním postižením. Pozitivní jsou zkušenosti s pedagogy, kteří se např. báli dotknout dítěte a pomocí pobytu a práce ve snoezelenu se jim podařilo bariéry překonat.

Polohování

Cíl pro pedagoga: změnit polohu žáka, který si ji nemůže změnit sám, poskytnout mu novou senzomotorickou zkušenost, působit proti dekubitům.

Cíl pro žáka: setrvat v příjemné poloze, pozorovat okolí, učit se novým věcem změnou úhlu pohledu.

Děti i dospělí lidé s omezenou hybností tráví hodně času v jedné poloze, ať již na vozíku, nebo na lůžku. Každá změna polohy jim přináší novou senzomotorickou zkušenost, umožňuje změnu vnímání okolního prostoru, je podpořeno vnímání tělesného schématu a orientace na těle. Preventivně působí proti dekubitům a svalovým kontrakturám. Změna má pozitivní vliv na zatěžování kloubů, aktivují se jiné svalové skupiny. Cílem je zvýšení komfortu osoby s omezenou hybností. Změnou polohy lze klienta aktivovat nebo naopak zklidnit (Ježek, Sekáčová, 2008).

Polohování patří pod handling, což jsou rehabilitační techniky, které stimulují nebo facilitují hybnost, inhibují patologické pohybové vzory a podporují ty správné. Handling je realizován celý den během běžných aktivit (příjem potravy, hygiena, hra, výuka) a vykonávají ho všechny osoby, které s klientem pracují (Zikl, 2011).

Při polohování se využívají polohovací pomůcky, které by měly být měkké, omyvatelné, nealergizující (Opatřilová, 2005). Jde o polohovací hady, válce, klíny, sedáky a podhlavníky, antidekubitní podložky, vertikalizační pomůcky a jiné. V případě, že nejsou k dispozici uvedené pomůcky, v domácím prostředí lze použít deky, polštáře, šátky, srolované ručníky (Kunhartová, 2011).

Jak bylo uvedeno, polohování by mělo provázet klienta celý den, jedná se o jednu ze základních rehabilitačních technik a je neoddelitelnou součástí péče o dítě se zdravotním postižením (Routnerová a kol., 2001). Pokud dítě žije v rodině, setkají se s polohováním i členové rodiny. Je třeba mít na paměti, že se nesmí poškodit zdravotní stav dítěte, což se může stát při absenci nebo špatné realizaci polohování. Pečující osoby by tedy měly být proškoleny v manipulaci s konkrétním dítětem (Zikl, 2011).

Masáže

Cíl pro pedagoga: navázat kontakt s dítětem, uvolnit nebo naopak stimulovat dítě, poskytnout mu prožitek příjemného doteku.

Cíl pro žáka: příznivý vliv masáže je všeobecně známý. Cílem je stimulace krevního oběhu, zlepšení dýchání, posílení svalů a správného držení těla nebo naopak uvolnění svalů, ovlivnění koordinace pohybů či stimulace nervových zakončení. Masáž přispívá k posílení zdraví a zvyšování celkové odolnosti (Opatřilová, 2010).

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Pokud masáž provádí pedagog dítěti, dochází k upevnění citové vazby mezi nimi, rozvoji verbální a neverbální komunikace, důvěry, pocitu lásky a respektu. Při masáži oba využívají všech smyslů (Klaus, 2014).

Masáže je mnoho druhů (klasické, rekondiční, kojenecké, relaxační, lymfatické, akupresura), některé jsou výhradně v kompetenci odborníků (rehabilitačních lékařů, fyzioterapeutů). Různé jsou i indikace a doba trvání jednotlivých masáží. Motýlí masáže jsou uvedeny zejména proto, že jsou určeny přímo dětem. Jsou to něžné, lehké a jemné doteky. Jejich cílem je uvolnit hlubší napětí ve svalech. Jsou určeny novorozencům a zejména předčasně narozeným dětem. Zlepšují trávení, zkvalitňují spánek, uvolňují stres, navozují pocit bezpečí a jistoty, snižují pocit úzkosti (Opatřilová, 2010).

Některé výše uvedené techniky a metody jsou založeny na doteku, proto je nutné dodržovat etická pravidla.

Pomůcky ke komunikaci

Pomůcky sloužící k předávání informací, dorozumívání, vyjádření pocitů apod. volíme dle způsobu komunikace dítěte. Pokud dítě nepoužívá mluvenou řeč, rozvíjíme alternativní a augmentativní způsoby komunikace. V takových případech máme na výběr z obrázků, fotografií, piktogramů, které je možné řadit do komunikační knihy. Pokud dítě komunikuje pomocí reálných předmětů, používáme reálné předměty k naznačení situace, která bude následovat (lžička -> jdeme jíst, botička -> jdeme ven). Stejně tak je možné použít modely předmětů, jejich zmenšeniny nebo pouze části. V dnešní době jsou ve velké míře používány elektronické pomůcky – komunikátory, tablety, PC, speciálně upravené příslušenství k PC, speciální software.

Pomůcky na polohování

Děti, které se sami nemohou pohybovat nebo se pohybují velmi špatně, si nemohou libovolně změnit polohu podle svých potřeb. Dlouhý čas strávený v jedné poloze s sebou přináší nepříjemné pocity, malou senzomotorickou zkušenost a někdy i zdravotní problémy v podobě proleženin. Z těchto důvodů je třeba měnit dětem několikrát za den polohu, která jim bude příjemná (využít můžeme polohování vycházející z Bobath konceptu nebo Bazální stimulace – poradí vám fyzioterapeut nebo speciální pedagog). Pro polohování se využívají polohovací hadi, válce, klíny, speciální matrace, relax vaky. Vystačíme si i se srolovanou či složenou dekou, ručníky a obyčejnými polštáři. Ukázka polohovacích pomůcek viz <http://www.maxim-zdr.cz/>.

Pomůcky na stimulaci

Pomůcek na stimulaci existuje celá řada. Masírujeme rukama, ale i obyčejným kartáčkem na zuby, štětcem na malování, žínkou, mycí houbou, molitanovým balónkem; na jemné škrábání se dá použít hřeben nebo míček s bodlinkami. Na tepelnou stimulaci štětičky na čištění uší (vatový tamponěk) namočené ve vodě a zmražené v mrazáku, pytlíček s třešňovými peckami nahřátý v mikrovlnné troubě. Na zrakovou stimulaci různě barevná světýlka, lesklé předměty.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Na sluchovou stimulaci je nejlepší hlas rodičů/paní učitelky, zpěv, hudba, zvuky, které nás obklopují. Na vibrační stimulaci nám poslouží elektrický kartáček (pozor na silné vibrace) nebo masážní přístroj. Na hmatovou stimulaci je dobrým pomocníkem hmatový pás, hmatový koberec nebo chodníček (na obdobném principu jako hmatový pás jen větší a z jiných materiálů). Dětem je příjemné i lechtání peříčkem nebo štětkou s dlouhými chlupy na prach. Pro stimulování chutě vložíme do cucacího váčku různé ovoce, čokoládu, chipsy. Čich probudíme příjemnými ale i nepříjemnými vůněmi, upozorňujeme na pachy během procházky.

4. Rizika

Určitým omezením při práci s takto postiženými jedinci, může být, že jedinec vzhledem ke svému handicapu nezávládně všechny plánované aktivity. Na řadu pak přicházejí různé alternativy nebo zcela jiné aktivity.

Důležité je znát zdravotní stav dítěte. Například u dítěte s epilepsií může jakákoliv stimulace vyvolat záchvat, u dětí se srdeční vadou je nutno dávat pozor na jejich dech a tepovou frekvenci, bereme v potaz různé alergie, kožní onemocnění, aktuální stav dítěte apod.

Rizikem při práci s dítětem/žákem s kombinovaným postižením může být přestimulování. Pokud při práci kombinujeme mnoho technik, stimulujeme silně, dlouhou dobu více smyslů, dítě či žák může být vystaven nadměrné stimulaci. Takové dítě se stává apatickým nebo naopak agresivním, vyjadřuje nelibé pocity, odmítá práci, pláče, zraňuje samo sebe. Dalším problémem může být nuda. V případě krátkodobé práce, nevhodně zvolené techniky, neoblíbené činnosti se dítě může začít nudit. Aplikací nevhodné techniky, metody, postupu můžeme zpozdit nácvik nové dovednosti. V těchto situacích je vhodné konzultovat práci s dítětem s kombinovaným postižením se školským poradenským zařízením, jež má konkrétní dítě v péči, kontaktovat jiné odborné pracoviště, konzultovat s rodiči (např. oblíbené činnosti dítěte).

Abychom se vyhnuli nesprávné aplikaci technik, metod a postupů u dětí, které nám sami nemohou říct, vodítkem pro nás mohou být znaky (ne)příjemných pocitů. Friedlová (2007) uvádí výčet znamení, která nám pomohou zjistit, zda je činnost pro dítě příjemná či ne. Znaky příjemného pocitu:

- mžikání očima,
- hluboký dech, vzdychání, klidné bručení/mručení,
- otvírání očí a úst,
- pousmání, úsměv,
- uvolnění svalového tonu, mimiky,
- klidné pohledy do okolí.

Znaky nepříjemného pocitu:

- zavírání úst, blednutí, grimasy,
- neklidné, nepravidelné dýchání,

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- pláč, křik, sténání,
- zvýšení svalového tonu, křečovitě držení těla, křečovitá mimika,
- reakce signalizující obranu, odvrácení,
- motorický neklid a stereotypní chování,
- sebepoškozování.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jak pracovat s dítětem/se žákem s nadáním a talentem

Lenka Baše

Cílová skupina:	děti s nadáním a talentem předškolního věku žáci s nadáním a talentem mladšího školního věku
Cíl metodiky:	poskytnout čtenářům rámec oblastí, v kterých je vhodné cíleně rozvíjet osobnost a intelekt nadaného jedince, a to i s konkrétními ukázkami jednotlivých cvičení, a navést je tak na alternativní práci s těmito dětmi. Dále pak ukázat jiný způsob přemýšlení, učení a objevování tak, aby byly uspokojeny základní potřeby těchto dětí.
Materiální zabezpečení:	PC Microsoft Office Word, dokument k tisku či ke čtení
Legislativní ukotvení:	Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních Vyhláška č. 73 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Vyhláška č. 147/2011 sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
Použitá literatura:	CIHELKOVÁ, J., PATRASOVÁ, V. <i>Nadané dítě ve škole. Metodika práce s nadanými dětmi na základní a střední škole</i>. ZŠ Mėtis, Praha FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. <i>Nadané dítě a rozvoj jeho schopností</i>. Praha: Portál, 2007. FOŘTÍKOVÁ, J. a kol. <i>Metodika práce s mimořádně kognitivně nadanými žáky základních a středních škol. Metodická příručka a soubor pracovních listů</i>. Turnov, 2011. HŘÍBKOVÁ, L. <i>Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině</i>. Univerzita J.E.Purkyně, Ústí nad Labem, 2010

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	JURÁŠKOVÁ, J. <i>Základy pedagogiky nadaných</i>. Pezinok: Formát, 2003. KOVÁŘOVÁ, R., HAMPL, I. <i>Problematika mimořádného nadání v současném českém školství</i>. Ostrava, 2012. LAZNIBATOVÁ, J. <i>Nadané děti</i>. Bratislava: Iris, 2003.
--	--

1. Úvod

Problematika mimořádného nadání v současném českém školství

Problematika vzdělávání nadaných není v naší republice zcela novou záležitostí. Začátkem šedesátých let tehdejší Československo zareagovalo na celosvětový trend a začalo zvažovat společenskou potřebu podporování talentů (srov. Dočkal, 1987, Laznibatová, 2003). Postupem času se ukázalo, že někteří žáci podávají vysoce nadprůměrné výkony v porovnání se svými vrstevníky a začaly se tudíž pro ně otevírat na základních školách speciální výběrové třídy: matematické, jazykové a sportovní. V těchto třídách byla sice zvýšená dotace předmětů (např. matematiky, fyziky, jazyků – podle zaměření třídy), přesto neexistovala žádná pregnantní teorie, práce se opírala zejména o pedagogickou empirii. Nelze však říci, že by výsledek působení na žáky nezanechal pozitivní následky. Mnoho z nich se účastnilo soutěží, které stimulovaly rozvoj talentů, jednalo se o různé předmětové olympiády, v nichž tito žáci (podle zaměření) často obsazovali přední místa. (Laznibatová, 2003)

Ani v současnosti činnost tříd s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, jazyků, tělesné, výtvarné i hudební výchovy nepozbyla zcela na významu a nadále na základních školách pokračuje. Kromě toho však přibývá i dalších forem práce s nadanými žáky, jako je individuální integrace, zřizování samostatných tříd pro nadané, popř. samostatných škol pro intelektově nadané žáky. I když nelze říci, že by problematika vzdělávání nadaných jedinců byla v naší republice zcela novou záležitostí, o systematické řešení se pokoušíme v podstatě od roku 2005, tj. s účinností nového školského zákona č. 561/2004 Sb.

2. Teoretická část

Identifikace MND

Jedním z důvodů, proč mají učitelé problém poznat nadané dítě je fakt, že se jedná o velmi různorodou skupinu. Neexistuje jedno spolehlivé „poznávací znamení“, které by se u nadaných vyskytovalo vždy a na jehož základě bychom neomylně určili, že máme před sebou nadané dítě. Co tedy sledovat:

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Je dítě výrazně napřed v některé oblasti vzdělávání?
- Má náročné zájmy, koníčky?
- Má na svůj věk nezvykle bohatou slovní zásobu?
- Chápe dobře vztahy mezi pojmy a jevy?
- Je zvědavé a stále se na něco ptá?
- Je schopné položit otázku, ke které muselo dojít přes několik logických kroků?
- Je dobrým pozorovatelem s citem pro detail?
- Dává přednost náročným úkolům?
- Je napřed ve vývoji názorného, konkrétního a abstraktního myšlení?
- Je schopno uvažovat hypoteticky?
- Odmítá rutinní činnosti?
- Je netolerantní k nedokonalosti své i ostatních?
- Odmítá příkazy a je přecitlivělé na kritiku?
- Je perfekcionista?

Odpověď „ano“ na některou z těchto otázek nemusí nutně znamenat, že máme ve třídě nadané dítě, ale měli bychom mu věnovat zvýšenou pozornost, sledovat, zda se u něj neprojeví i další známky nadání, kterých jsme si doposud nevšimli, případně dohodnout s rodiči žáka diagnostiku v pedagogicko-psychologické poradně, která jediná nám spolehlivě potvrdí naše předpoklady. Pedagogická diagnóza je zde obvykle prvotní, ale sama o sobě nedostačující.

Rozvoj mimořádného nadání v rámci školní docházky

K uspokojivému rozvoji nadaného žáka je nutné mít neustále na paměti následující tři body a s nimi stále aktivně pracovat:

- Přijmout specifické rysy a vlastnosti mimořádně nadaného žáka.
- Zaměřit se na využívání alternativních technik poznání a osvojit si umění motivovat.
- Uspokojovat osobnostní i intelektové potřeby mimořádně nadaného žáka.

Jednou ze základních cest, jak předešlé body naplnit, je úprava obsahu výuky (metod a forem práce).

Úpravy obsahu výuky

Ve vzdělávání nadaných existují tři základní přístupy, které je možné na různých úrovních a v různých variantách uplatnit v rámci vzdělávání nadaných žáků, a to **akcelerace** (urychlování), **enrichment** (obohacování učiva) a **diferenciace** (individuální přístup).

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Možnosti akcelerace:

Akcelerace umožňuje rychlejší postup v jednom, v několika, nebo i ve všech vyučovacích předmětech. Může se uskutečňovat několika způsoby:

- *dřívější zahájení školní docházky,*
 - *absolvování dvou ročníků v rámci jednoho školního roku,*
 - *přeskočení celého ročníku (žák vynechá ročník studia a přechází do vyššího ročníku), účast na výuce v jednom i více předmětech ve vyšším ročníku, přeskočení je možné pouze jednou v rámci jednoho vzdělávacího stupně*
 - *snížení opakovacích aktivit, vynechání jednoduchých úloh i přeskočení známých částí učiva.*
-
- Podoby obohacování:
 - *Samostatná hodina* začleněná do rozvrhu třídy. Žáci mají vyhrazenou část výuky pro různé zajímavé a nové aktivity, projekty či exkurze. Projektové vyučování.
 - *Netradiční činnosti, získávání informací, diskuse* a jiné aktivity, které mohou být také zařazeny do jakéhokoli vyučovacího předmětu.
 - *Zájmové kroužky* rozšiřující poznatky o dané tematické (přírodovědné, matematické či historické kroužky). Nadané děti se mohou rovněž setkávat v klubech, kde se zabývají vybranou problematikou a spolupracují třeba i s vysokými školami.
 - *Výlety, exkurze, letní školy, letní tábory* apod.

Tvorba pracovních listů pro nadané žáky

Jistým specifickým v každodenní práci s nadanými žáky je i vlastní tvorba pracovních materiálů (didaktických či pracovních listů), které tvoří vhodný studijní materiál. Předkládané současné učebnice a literární tituly pro školy jsou totiž často nedostatečné, obsahově nezajímavé a nepodnětné pro tyto žáky. Při tvorbě vlastního dokumentu je třeba mít na paměti:

- Zohlednění žáků se specifickými potřebami DYS, apod. (velikost písma, organizace a uspořádání textu pro snazší orientaci na ploše, barevnost, podložení informací vhodnými obrázky, apod. ...)
- Zohlednění osobnosti mimořádně nadaného dítěte (dále jen MND)
- Užití metody MMM (musí-měl by-může)
- Využití Bloomovy taxonomie (analýza, syntéza, hodnocení, motivace, grafika)

Postup tvorby vlastního pracovního listu:

- Stanovení vzdělávacího obsahu učiva;
- Výběr vhodného aktuálního motivačního prvku a grafického zpracování;

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Výběr zajímavé inovativní formy pojetí (netradiční postup s problémovým prvkem při vlastním objevování, volba adekvátní zajímavé metody práce);
- Stanovení obohacení či akcelerace;
- Vlastní tvorba dat do pracovního listu;
- Podmínka samoopravnosti PL (žák je sám sobě korektorem chyby);
- Forma sebehodnocení práce (žák má možnost vyjádřit na závěr práce vlastní pozitivní či negativní emoce a dojmy z provedené práce).

3. Praktická část

Cíl pro pedagoga

Osvojit si základní rámec oblastí, v kterých je vhodné cíleně rozvíjet osobnost a intelekt nadaného jedince. V praktických ukázkách získat konkrétní představu o jednotlivých technikách či postupech v práci s nadanými dětmi. Otevřít se jiným způsobům přemýšlení, učení a objevování či alternativním způsobům práce s těmito dětmi tak, aby byly uspokojeny základní potřeby nadaných žáků.

Cíl pro žáka

Cílem dané metodiky pro žáky s mimořádným nadáním a talentem je všestranný rozvoj osobnosti a intelektu daného jedince. Získání nového pohledu na možnosti získávání poznatků, zábavnost, kreativnost a otevřenost nových postupů při vlastním objevování. Posílení vnitřní motivace k učení.

Výstup pro žáka

Kognitivní, afektivní, psychomotorický – formulace v jazyce žákova výkonu dle vzdělávací nabídky směřujícím ke klíčovým kompetencím v RVP pro ZŠ. Vlastní RVP pro nadané žáky v naší republice není vytvořeno, proto je třeba vybírat vhodné výstupy z běžného RVP, následně z ŠVP dané školy.

4. Vzdělávací aktivity

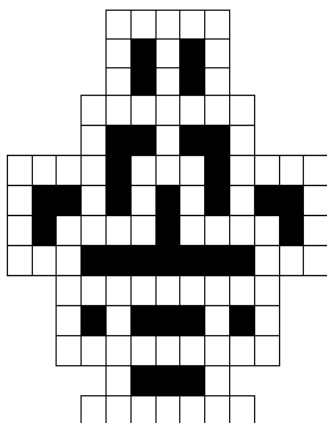
Rozvoj verbálních schopností

- Doplnování slov do věty
- Tvoření slov z písmen
- Hra Spotřebuj abecedu:

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- úkolem je ze všech písmen abecedy vytvořit slova. Každé se smí použít jen jednou. Lze užívat i obecně používané zkratky. Cílem je nejmenší počet slov použitý ke splnění úkolu.
- Hra Samoobsluha: Do obrazce vpisujete podstatná jména v prvním pádě jednotného čísla tak, aby vzniklo 13 vodorovných a 13 svislých slov. Je možno použít jakékoli samohlásky a souhlásky pouze R, S, T. Za každou vepsanou souhlásku si hráč připisuje jeden bod, samohlásky se nebodují. Souhlásky společné dvěma křížicím se slovům se počítají dvakrát. Cílem je získat alespoň 80 bodů. Lze hrát i skupinově.



- Argumentace
- Hra Rozhovor mozku: dva žáci sedí na židlích naproti sobě, mají připravený rozhovor. Za každým z nich stojí ještě jeden hráč (jeho mozek), který každou repliku glosuje tím, co si dotýčný doopravdy myslí. Hráči se pravidelně střídají. Hra je možností, jak vyjádřit to, co si myslím, ale nahlas se to zpravidla neříká, jelikož je to nevhodné. Hra je vhodná nejen k výuce, ale i postihování sociálních vazeb a vztahů v kolektivu. Témata: seznámení, kandidáti Nobelovy ceny, Tři králové jdou do Betléma, žadatel o pozici redaktora do novin, obhajoba Jana Husa před koncilem, apod. Vhodné jsou veškeré techniky Kritického myšlení.
- Tvoření slov dle logického klíče
- Hra Literární hlavolamy: příloha PL

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

LITERÁRNÍ HLAVOLAMY

ÚKOL: Každou prostřední hlásku zadaných slov nahraď jinou hláskou tak, aby vzniklo jiné běžné slovo. Bude-li volba hlásek uvážlivá, vyjde z dopsaných písmen čtených po řadě literární pojem, jméno či název. Hodně štěstí!

1

slova:

SMYKY, CHMUŘÍ, KOLÍN

Řešení: SM_KY, CHM_ŘÍ, KO_ÍN = _____

JMÉNO:



2

slova:

PANEL, SLOVA, KABEL, TAŤKA

Řešení: PA_EL, SL_VA, KA_EL, TA_KA = _____



3

slova:

PASTA, BRAKY, KACHNA, HRDLO, PAVEL

Řešení: PA_TA, BR_KY, KA_NA, HR_LO, PA_EL = _____

4

slova:

RAUTY, PLAVE, KACHNA, MUMIN, KRYSA, PASTA, PRSTY, SAVEC

Řešení: RA_TY, PL_VE, KA_NA, MU_IN, KR_SA, PA_TA, PR_TY, SA_EC = _____

5

slova:

VODÁK, VLEKY, KOPEC, VÁLEK, SLÁVA, PÁSEK, KOZLE, NÁBOR, BRZDA

Řešení: VO_ÁK, VL_KY, KO_EC, VÁ_EK, SL_VA, PÁ_EK, KO_LE, NÁ_OR, BR_DA

= _____



Kolik hlavolamů jsi vyřešil? ★★★★★

- ŘEŠENÍ:
 - RÝM, VERŠ, ROMÁN, FIMFÁRUM, JAN NERUDA

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Přesmyčky
- Slovní řetězy
- Hra Slovní kulomet: dvojice hráčů proti sobě střídavě pálí (řikají) slova na zadané téma (názvy listnatých stromů, příbuzná slova k vyjmenovaným slovům po „L“, slova podřazená k pojmu: ovoce, apod.). Komu dřív dojdou náboje nebo nestihne odpovědět v časovém limitu, prohrává. Lze hrát i na týmy. Cílem je rozvoj slovní zásoby, opakování a upevňování učiva.
- Hra Asociační fotbal: učitel začíná a řekne libovolné slovo, pokračuje žák po levici v kruhu a říká první slovo, které ho napadne v souvislosti se slovem, které vyslovil učitel. (PES – HLÍDAČ – NOC - ...) V tomto duchu na sebe navazují i ostatní hráči, až se putování po kruhu uzavře. Následně se obrací směr a všichni na sebe opět navazují (Já jsem řekl NOC, protože Jana řekla HLÍDAČ. Já jsem řekla HLÍDAČ, protože paní učitelka řekla PES.) Hra rozvíjí nejen fantazii, ale i slovní zásobu, pohotovost, paměť, uchování a vybavení slova.
- Hra Hádkový had popisný: princip slovního fotbalu, žák však slovo neříká, ale popisuje jej, a to tak dlouho, dokud někdo z kruhu neřekne STOP (což znamená, že už ví, o které slovo se jedná). Úkolem dalšího hráče z kruhu je vymyslet slovo na poslední hlásku slova, které popisoval soused před ním a opět ho popsat pro následujícího hráče. Pakliže se někdo ve hře ztratí a neví, co soused popisoval, vypadává ze hry. Hra rozvíjí představivost, obrazutvornost a slovní zásobu.
- Synonyma X antonyma
- Hra Přebásnění textu lidové písně: učitel vybere známý text písně. Žáci se ho následně snaží přebásnit pomocí synonym nebo opisových tvarů. (Jaro dělá pokusy... = Vesna vytváří experimenty...) Největší zábavou pro žáky je, když mohou následně své nové texty zpívat na tradiční melodii. Jinou variantou je forma hádanky – čtení textu třídě, která hádá, co je to za tradiční píseň. Další možností je vlastní melodizace textu či jeho rapování.
- Verbální kritéria – co nepatří
- Přísloví
- Hra Alej hlasů k přísloví: Žáci vytvoří špalír, vybraný žák jde za dveře, ostatní se mezi tím domluví na určeném přísloví, pořekadle, pranostice apod. a rozdělí si mezi sebe jednotlivá slova (každý jedno). Následně přivolají žáka, který pomalu prochází alejí a poslouchá hlasy (žáci neustále opakuji svoje slovo). Alejí prochází tak dlouho, dokud se mu slova nespojí do požadované věty či souvětí a on ji neřekne. Např. Tak dlouho se se džbánem pro vodu chodí, až se ucho utrhne, ...
- Znalostní spojovačky

Rozvoj logického myšlení

- Co nepatří
- Logické dvojice
- Vztahy mezi geometrickými symboly

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- Hádanky

Matematika – rozvoj numerických dovedností

- Matematické řady
- Hra Lavina: Nalezněte logiku následujících čísel a jejich pokračování.

1
11
21
1211
111221
312211
13112221
1113213211
???????????

Řešení: čtete řádky a zapisujete pod: Vidím jednu 1 jedničku1, na dalším řádku vidím dvě 2 jedničky1, Závěr tedy je: **31131211131221**

- Algebrogramy

O K L A M A L
V Á P E N Í K
K O M I N Í K A

Dosaďte za písmena čísla 0 – 9, stejné písmeno je stejné číslo. Pracujte tak, aby byl příklad řešitelný a zadání odpovídalo výsledku. Tedy:

6178087
9854231
16032318

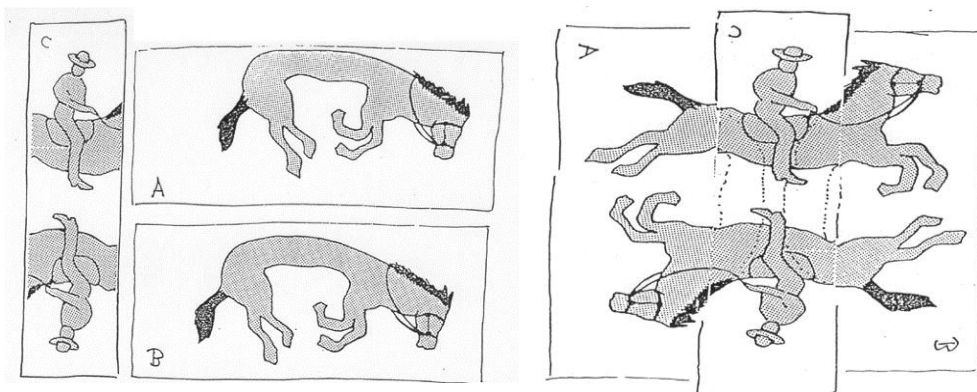
- Sirkové úlohy

Rozvoj vnímání – prostorová představivost a postřeh

- Úlohy na postřeh a vnímání
- Prostorová představivost 3D (kostky, tělesa)
- Hra Jezdec na koni – rozstříhané kartičky nepřekládat, netrhat, neohýbat. Úkol zní: Posadte v co nejkratším čase jezdce na koně tak, aby jel.

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018



- Hra Minutový test
Prosím, SOUSTŘEĎ se, ale nezapomeň, že máš pouze 1 minutu na splnění testu!!!!
 1. Než začneš něco dělat, přečti si pořádně celý test.
 2. Napiš svoje jméno a příjmení do pravého horního rohu papíru.
 3. Oprav chyby: Blízké bliskavce blištěli bliskavým leskem.
 4. Dopiš text známého přísloví: Bez práce
 5. Vyjmenuj názvy tří českých pohádek.
 6. Podtrhni rovnou čarou zadání úkolu číslo 1.
 7. Vypočítej: $1,5 \text{ kg} = \text{_____ g}$
 8. Napiš názvy tří jarních rostlin.
 9. Nyní, pokud si text opravdu vzorně přečetl/a, splň body č. 2 a 10.
 10. Obrát' list textem dolů, tzn. prázdnou stranou nahoru, vstaň a odejdi z místnosti na chodbu.

Rozvíjení praktické inteligence

- Funkční gramotnost
- Analýza situací
- Einsteinovy hádanky (úlohy typu zebra)

Hry, hádanky a hlavolamy pro rozvoj duševních schopností

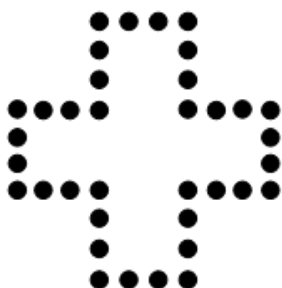
- Stolní a deskové hry pro jednotlivce i skupinu
- Hádanky, rébusy, šifry
- Hlavolamy dřevěné, kovové, plastové, plošné i prostorové
- Hra Kříž: doplňujte do mustru vždy pátou tečku vodorovně svisle či v diagonále a vzniklou pěticí ihned přeškrtněte. Za každou celou pěticí si počítáte jeden bod. Každou další umístěnou tečkou musíte vytvořit ihned novou pětikombinaci k přeškrtnutí. Pokud již nejde splnit tuto podmínku, hra končí. Každou tečku lze použít

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

*4x (vodorovně, svisle, levá a pravá diagonála). Kolik kombinací jste schopni vytvořit?
Hra je určena pro jednotlivce.*

Řešení: 50 kombinací – bystrý řešitel, 75 kombinací – nadaný řešitel, 100 kombinací mimořádně nadaný řešitel



Rozvíjení paměti

- Hra Pamětní test: nechejte žáky číst daný text po 3 minuty. Následně jim ho odeberte a zadejte úkoly na paměť.*

TEXT: Reinhold Messner (17. září 1944) je italský, německy mluvící horolezec, cestovatel a spisovatel. Mimo jiné je prvním horolezcem, který zdolal všech 14 osmitisícovek, jako první zdolal Mount Everest bez použití kyslíku a jako první provedl na Mount Everest kompletní sólový výstup bez lan.*

ÚKOLY:

- 1. napište alespoň dvě slovesa z textu*
- 2. napište poslední slovo na druhém řádku v textu*
- 3. napište slovo z textu, ve kterém bylo písmeno „š“*
- 4. jaká je nejčastěji použitá číslovka v textu?*
- 5. uveďte nejdelší slovo v textu i s počtem jeho písmen*

ŘEŠENÍ:

- 1. je, zdolal, (provedl), 2. prvním, 3. všech, 4. první, 5. osmitisícovek (13)*

5. Metodické nástroje a pomůcky

Metody výuky:

Mezi aktivizující metody, které je vhodné uplatňovat při vzdělávání nadaných žáků, patří:

- metody heuristické, řešení problému,
- metody vícepodnětné (úlohy s nejednoznačným zadáním, zadání úloh, v nichž je nutno uplatnit více pravidel či kroků, hádanky, přesmyčky, rébusy a hlavolamy),
- metody inscenační (využití modelových situací),
- metody diskusní,
- brainstorming/brainwriting,

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

- metody samostatné práce,
- projektová výuka,
- didaktické hry, stolní a deskové hry, hlavolamy, kvízy, rébusy, šifry, tajenky, křížovky, apod.

Úprava prostředí: otevřenost, komplexnost, orientace na dítě, nezávislost, akceptace, komplexnost, nekonkurenční prostředí, flexibilita, mobilita

Úprava hodnocení: slovní hodnocení, sebehodnocení, hodnocení kolektivem, emotikony, škálování, procenuální poměry, známkování

6. Popis rizik

Problematika identifikace a edukace mimořádně nadaných žáků je v České republice poměrně novou záležitostí. Přesto velký pokrok již zaznamenala zakotvením do soudobé školské legislativy. Školství i vzdělávání v současnosti prochází systémem transformace. Cílem snah je zajištění rovných šancí ve vzdělávání všech členů společnosti. Při vzdělávání mimořádně nadaných žáků musíme pak respektovat jisté premisy, které vycházejí jednak z osobnostních charakteristik žáků, ale také z možností škol a potažmo celé společnosti. Velmi důležitou oblastí je také vzdělávání učitelů, a to jak v pregraduálním, tak i postgraduálním studiu, aby byli na práci s mimořádně nadanými žáky teoreticky připraveni.

Hlavní úskalí při práci s nadanými žáky představují:

- nevhodná identifikace MND či chybná identifikace (záměna s ADHD, ADD, apod.)
- teoretická nepřipravenost učitelů MND, používání nevhodných metod a forem práce či hodnocení, neefektivní zapojení MND do výuky, neaktivní práce s intelektovou kapacitou MND
- osobnostní, emocionální či sociální nezralost MND při nástupu povinné školní docházky
- vývojové nevyrovnanosti či disproporce mezi vývojem jednotlivých složek osobnosti MND
- velké ambice rodičů MND a komunikace s nimi
- osobnostní problémy MND (supersenzitivita – extrémně snižená či zvýšená schopnost na vnímání podnětů zvuků, světla, pachů, ..., perfekcionismus – obava ze selhání může vést až k vzniku dětské deprese, denní snění, neurotizace negativním sebeobrazem, podceňování se, nedostatek sebedůvěry, frustrace z nedostatku aktivity, z odlišnosti od vrstevníků, ...) Reakcí často bývá nepřiměřená vzdorovitost a negativní projevy chování.
- učební problémy (absence návyku „se učit“, který na nižším stupni vzdělávání nebyl potřeba, dále pak projevy bouřlivé nespokojenosti při rušení jejich pozornosti, sklon

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

k verbalizování, preference individuální práce před skupinovou, obtížné rozhodování, ...)

- problémy v sociálních vztazích (sklon k introverzi až izolaci, někdy naopak dominanci, agrese z „nevytíženosti“ žáka, tíhnutí ke starším spolužákům a dospělým, přecitlivělost v sociálních vztazích, např. pláčivost, apod.)

7. Evaluace cílů a očekávaných výstupů

K evaluaci cílů a očekávaných výstupů je vždy třeba přistupovat zodpovědně, s adekvátním očekáváním, pokorou a případnou sebekritikou či oceněním vlastní práce. Jako vhodné se jeví využívání kolegiálních supervizí při vedení výukové jednotky pro učitele a založení osobnostních portfolií prací ke zpětné vazbě a sebehodnocení pro žáky a jejich rodiče, ale také pro učitele a zaměstnance poradenských pracovišť.

*„TEN, KDO POZNÁ SVÉ BLIŽNÍ A ROZUMÍ JIM,
JE CHYTRÝ,
ALE TEN, KDO POZNÁ SÁM SEBE A ROZUMÍ SI,
JE MOUDRÝ.“*

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Strukturace a interpretace dat získaných zpětnou vazbou od absolventů kurzů (speciálně pedagogické kurzy)

Dominika Stolinská

V rámci projektu *Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání* byla realizována řada odborných kurzů, jež jsou námětem této reflexe (problematika dětí s nadáním a talentem, s narušenou komunikační schopností, s poruchami chování, se sluchovým postižením, se SPU, s autismem a úvod do speciální pedagogiky). Všechny kurzy se zaměřovaly především na využitelnost aktuálních poznatků z vybraných oblastí speciální pedagogiky při vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku, a to jak v rámci populace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, tak běžné populace.

Absolventy kurzů byli učitelé mateřských a základních škol (1. stupeň). Prezentované oblasti byly vybrány záměrně především z toho důvodu, že jejich kvalitní rozvoj u dítěte je vstupním předpokladem pro jeho školní úspěšnost.

Každý kurz byl realizován na úrovni teoretické, ale také, a to především, aplikační. Po absolvování následovalo období pokusů o využití poznatků v praxi učitelů, na jejichž podkladě byly odevzdány formuláře se zpětnou vazbou o efektech realizovaných kurzů. Tyto formuláře pak byly postoupeny pětikrokové analýze:

6. Textová editace
7. Segmentace
8. Kódování
9. Kategorizace
10. Strukturace a interpretace

Ze získaných podkladů byly extrahovány následující výstupy:

Co se uplatňování poznatků z kurzů týče, učitelé byli schopni typologicky vymezit základní kategorie v dané oblasti, jež jsou podpůrné pro rozvoj školní úspěšnosti. Aktivitu doporučené k práci s dětmi se specifickými potřebami, s nimiž byli na kurzech seznámeni, rovnoměrně rozkládají do spektra celého dne a využívají různých variantních obměn pro individuální či skupinové činnosti – tedy nedochází ke stereotypní realizaci aktivit v jednom

Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

časovém úseku. Učitelé byli schopni představit i 15 konkrétních aktivit, které ve své praxi nyní (systematicky či nově) používají. Uváděli také různé možnosti jejich využití a možné aplikace do činností, jež primárně slouží jiným účelům. Co se týče podnětů – byly sledovány edukační efekty při využití aktivit v programu „Začít spolu“, v „centrech aktivit“, nebo plošněji byly uváděny efekty využití při aplikaci do „edukativně stimulačních skupin“. Učitelé dokázali aplikovat poznatky získané na kurzu na takové úrovni, že je jsou schopni využívat i za pomoci běžně dostupných a používaných metod, ale nebojí se inovovat inventář o moderní vybavení.

Když měli učitelé představit svoje pozitivní či negativní zkušenosti s uplatňováním metod v inkluzivním vzdělávání, odpovědi uváděli různé. Jako nejsilnější proud zaznívaly „proinkluzivní“ hlasy – kdy vnímali inkluzivní přístup jako přínosný – pro podporu komplexního rozvoje dítěte, pro jeho účinnou socializaci, pro podporu komunikace mezi školou a rodinou... Vysoce byla hodnocena především snaha podpořit v rámci běžného vzdělávání i vzdělávání dětí se specifickými potřebami. Avšak jako problémový prvek učitelé spatřují třídy předimenzované počtem dětí, jež znesnadňují či přímo brání poskytování individuálního přístupu všem dětem (učitelé si totiž uvědomují, že ne všechny děti potřebují asistenta, avšak individuální přístup by měl být poskytnut všem bez výjimky). Aktivitu, s nimiž byli učitelé prostřednictvím kurzu seznámeni, mají silný potenciál, ale nejdůležitějším činitelem edukačního procesu je právě učitel a jeho motivační dovednosti, proto vysoce hodnotili realizaci kurzů, které podpořily a rozšířily jejich kompetence v dané oblasti.

Při dotazu, jaký přínos kurzu spatřují učitelé pro děti předškolního a žáky mladšího školního věku, nejčastěji argumentovali velkou radostí a úlevou ze skutečnosti, že na uplatňování inkluzivního přístupu v praxi MŠ a ZŠ nejsou sami, protože měli možnost se seznámit s kolegy a odborníky v dané oblasti a konkrétní problémy, se kterými se potýkají, mohou prokonzultovat a společně hledat možnosti jejich řešení. Mezi negativy se neobjevila téměř žádná poznámka – snad jen, že některé aktivity vzhledem k náročnosti, nebyly u dětí příliš oblíbené, avšak jejich edukační efekt je nesporný, takže se vracíme zpět k otázce motivace. Jako nejvýraznější přínos kurzů se objevila skutečnost, že se učitelé seznámili s jasnými postupy, posloupností a uplatňováním činností s respektem k vývojovým stádiím. Na základě získání těchto znalostí je možné aktivity řadit a aplikovat systematicky a smysluplně – ne pouze intuitivně, tím je podpořen edukační efekt.

Kurzy byly obecně velmi kladně hodnoceny především z toho důvodu, že si učitelé doplnili znalosti o aktuální poznatky a praktické příklady aplikací. Utřídili si, upřesnili a obohatili dosavadní poznatkovou bázi v daných oblastech a v neposlední řadě si rozšířili poznatky o spektrum publikačních titulů vztahujících se k problematice. Z uváděného učitelů je možné extrahovat jasně patrnou linii aplikačních výstupů pro práci s dětmi běžné populace, avšak také pro práci s dětmi se specifickými potřebami v prostředí běžného typu škol.

Níže uvádíme přesnou kategorizaci a vztahové relace mezi jednotlivými kategoriemi tak, jak se projevíly při reflexi zpětných vazeb od učitelů.

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Oblast: Uplatňování poznatků ze speciálně pedagogických kurzů realizovaných v rámci projektu

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Typy aplikací	- Řeč (dechová, hlasová a artikulační cvičení) a myšlení - Orientace v prostoru - Práce s dětmi s PAS - Všechny aplikace se zaměřují na podporu rozvoje jak dětí zdravých tak se SPU - Zpětná vazba a reflexe - Využívání center aktivit	Velmi důležité kategorie, které je potřeba pečlivě rozvíjet pro školní úspěšnost
Časová dotace	- Během dne - Individuální činnosti - Skupinové činnosti - Děti se SPU – rozšíření časové dotace pro tyto činnosti	Aktivity jsou používány v průběhu celého dne a v různých variantních obměnách pro individuální či skupinové činnosti
Účel využití	- Heterogenní i homogenní třídy - Rozvoj či náprava zrakové a sluchové percepce - Diagnostika dovedností dětí	U uváděli velmi široké možnosti uplatnění
Postupy a rizika	- Konkrétní aktivity – až 11 činností - Využívání s respektem k věkovým zvláštnostem – předškoláci a děti raného věku - Aplikace do edukativně stimulačních skupin	U se orientovali ve vývojových škálách a posloupnostech aktivit - interiorizováno
Podmínky	- Individuální přístup s respektem k osobnostním specifikům - Děti různě staré, s různými dispozicemi, nevyjímaje děti se SPU - Materiálně didaktické prostředky běžně dostupné v MŠ - Materiálně didaktické prostředky speciální – např. Orffovy nástroje - Hry a hračky – puzzle, pexeso, stavebnice, speciální didaktické hry např. z řady LOGICCO - Přírodní nestrukturované materiálně	U učitelé dokázali aplikovat poznatky získané na kurzu na takové úrovni, že je jsou schopni využívat i za pomoci běžně dostupných a používaných metod, ale nebojí se inovovat inventář o moderní vybavení

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	didaktické prostředky	
	• Pracovní listy	

Oblast: Pozitivní nebo negativní zkušenosti s uplatňováním metod v inkluzivním vzdělávání

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Pozitiva	- Možnosti uplatňování komplexního rozvoje zrakové a sluchové percepce u dětí zdravých i se SPU - Atraktivita aktivit - Ověření v praxi, že aktivity jsou velmi vhodné pro práci s dětmi ze sociokulturně nepodnětného prostředí - Některé z dětí začaly číst již v předškolním věku - Zvýšený zájem o písmena a číslice - Užší spolupráce s rodiči a jejich spoluúčast na grafomotorických činnostech	Učitelé vnímají inkluzivní přístup jako přínosný – pro podporu komunikace s rodiči, možnost uplatňování komplexního rozvoje zrakové a sluchové percepce a účinnou socializaci všech dětí navštěvujících jejich MŠ
Negativa	Velký počet dětí ve třídě	U si uvědomují nejdůležitější problémový prvek, se kterým současné školství potýká
Využitelnost a efekty kurzu	Vybrané oblíbené činnosti dětí	Efekt na motivaci dětí
Příležitosti	- Působení v edukativně stimulačních skupinách - Používání prvků „Začít spolu“	„Novinky“, které podporují uplatňování inkluzivního přístupu
Podmínky, rizika	- Náročnější úkoly je důležité vhodně motivovat, jinak děti nebaví - Motivace učitelem - Opakování činností pro jejich účinnou interiorizaci - Vhodné je využívání portfolií - Důležité je včasné rozpoznání slabších míst, poté nastavení systematického postupu rozvoje - Jasně plynulé kroky dle vývojových stádií dítěte - Zohledňování individuálního tempa a	Nezbytné komponenty, které je potřeba dodržovat pro účinnou realizaci inkluzivního přístupu

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

	poskytování individuální péče	
--	-------------------------------	--

Oblast: Přínos pro děti a žáky vyplývající z aplikace poznatků získaných absolvováním kurzů

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Pozitiva	- Zjištěná náprava percepčních dovedností u dětí se SPU - Vyloučení oslabení u dětí zdravých (diagnostikováno odborníky) - Systematická práce podpořila prevenci poruch učení u dětí ze sociokulturně nepodnětného prostředí - Komplexní rozvoj dětí	Za velké pozitivum uváděli učitelé pozitivní zkušenosti s nápravou zrakové a sluchové percepce u dětí se SPU – předpoklad školní úspěšnosti
Negativa	-	Negativa se nevyskytla, protože většina aktivit je velmi zábavných a za přispění pozitivní motivace učitelem byla podpořena jejich efektivita
Přínos pro děti	- Možnosti postupů práce s dětmi zařazenými do inkluzivního vzdělávání - Seznámení se se správnou posloupností jednotlivých činností - Konkrétní příklady uplatnitelnosti jednotlivých činností i s jejich významem pro rozvoj dítěte	Pochopení komplexního významu jednotlivých aktivit Velký význam posloupnosti aktivit – často uváděno jako nová informace
Podmínky	Individuální přístup	Podpůrné podmínky a pozitivní klima ve třídě

Oblast: Přínos kurzů pro pedagoga

Kategorizace *	Poznámkování	Určení vztahů mezi kategoriemi
Hodnocení kurzu	- Kladná hodnocení - Doplnění praktických poznatků o praktické příklady a ukázky - Utrídění, upřesnění a obohacení dosavadních poznatků v oblasti - Rozšíření poznatkové báze o spektru publikačních titulů k problematice	Velmi kladná hodnocení
Využitelnost a efekty	Inspirace pro U k vytváření vlastních pracovních listů	Jasně patrná linie aplikačních výstupů pro práci s dětmi se

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

kurzu	• Diskuse s kolegy a odborníky • Jasná instruktaž k možnostem aplikace poznatků do výchovně vzdělávací práce s dětmi zdravými i s dětmi se SPU • Obohacení dosavadní praxe U • Uvědomění si, že již v MŠ by měl být vyžadován určitý stupeň výkonu dítěte – tím se usnadní přechod z MŠ do ZŠ • Získání zásobníku her a aktivit	SPU v prostředí běžného typu škol
-------	---	-----------------------------------

*Kategorizace byla sestavena především z vivo kódů vytvořených při reflexi podkladů (tzv. „kódování“)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním
a preprimárním vzdělávání**

Registrační číslo: CZ.1.07/1.2.27/01.0018

Jitka Petrová (ed.)

**Metodické náměty pro uplatnění rovného přístupu ke vzdělávání jedinců v současné
mateřské a základní škole**

Technický redaktor PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Odpovědný redaktor Mgr. Jana Kreiselová

Publikace určena pro odbornou veřejnost

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2014
č. zak. 2014/1038

ISBN 978-80-244-4402-4.

Neprodejná publikace