



# Individualizací vzdělávání k inkluzi

Kolektiv pedagogů ZŠ a MŠ Červený vrch

Únor 2010 - Březen 2012

# Individualizací vzdělávání k inkluzi

I.	Úvodem .....	4
II.	Výsledky a význam projektu Individualizací k inkluzi .....	5
III.	Nová podoba IVP.....	12
IV.	Práce s třídou, kde je značný počet žáků se znevýhodněním .....	17
V.	Individualizace ve výuce matematiky .....	18
VI.	Ohlédnutí pedagoga - klub domácích úkolů, doučování 1 .....	19
VII.	Ohlédnutí pedagoga 2 .....	20
VIII.	Ohlédnutí asistenta pedagoga.....	20
IX.	Poradenství pro děti se specifickými poruchami učení .....	21
X.	Čeština pro cizince 1 .....	22
XI.	Čeština pro cizince 2 .....	23
XII.	Český jazyk pro cizince II. stupeň .....	24
XIII.	Zdroje a materiály vhodné pro využití při výuce cizinců.....	25
XIV.	Červeňák - Otevřená škola .....	27
XV.	Individualizace ve výuce na I. stupni .....	27
XVI.	Zkušenosti s integrací žáků s vážnějším handicapem .....	29
XVII.	Práce se žákem s Aspergerovým syndromem.....	30
XVIII.	Zapojení integrovaných žáků do výuky .....	32
XIX.	Metodika práce s žákem s poruchou autistického spektra.....	33
XX.	Práce asistentky u dítěte s těžkým zrakovým postižením .....	34
XXI.	Práce s integrovanou žákyní se zrakovým postižením při hodinách anglického jazyka .....	35
XXII.	Integrace a asistence z pohledu rodičů .....	36
XXIII.	Feuersteinova metoda, podpora učení a matematických dovedností .....	38

XXIV.	Tvorba pracovních listů pro žáky s DS.....	43
XXV.	Metodika a model přípravy (tvorby) pracovního a metodického listu pro žáky s poruchami školních dovedností, s handicapem i prospěchově slabší žáky.....	44
XXVI.	Tvorba metodických (ML) a pracovních listů (PL).....	50
XXVII.	Reflexe žáků .....	51
XXVIII.	Závěrem.....	51
XXIX.	Přílohy – pracovní a metodické listy .....	52

*Každý má svůj vlastní pohled na život, svůj způsob, jak se vyrovnávat s překážkami a s úspěchy.*

*Učit - znamená ukazovat, že je to možné.*

*Paulo Coelho*

Tato publikace byla vytvořena v rámci projektu Individualizací vzdělávání k inkluzi. Projekt byl financován Evropským sociálním fondem a rozpočtem hlavního města Prahy.

## I. Úvodem

V souladu se světovými trendy věříme, že většina žáků patří do hlavního proudu, proto je naše škola otevřená všem dětem a spektrum našich téměř 700 žáků je velice široké. Učí se spolu žáci nadanější i ti, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni. Chodí k nám děti cizinců, děti z méně podnětného prostředí, z rozvrácených rodin, žáci se specifickými poruchami učení a chování. Takoví žáci jsou samozřejmě i v jiných školách, ale do naší školy již více než dvanáct let chodí i žáci s výrazně vážnějším postižením - mentálním, smyslovým i tělesným. Pro pedagogy je to nová situace, která vyžaduje změnu přístupu ke vzdělávání. Je třeba hledat způsoby, jak učit a co dělat pro to, abychom dali každému dítěti příležitost dosáhnout co nejlepších výsledků, dosáhnout jeho maxima. Cílem projektu Individualizací vzdělávání k inkluzi, na který se podařilo získat finanční podporu z operačního programu Praha – Adaptabilita, byla podpora všech žáků se znevýhodněním..

Pro některé děti, i když patří do tzv. hlavního proudu, je obtížné úspěšně projít školou tak, aniž by pro sebe vzdělávání necítily jako příliš náročné a stresující a nebyly těmito pocity demotivovány. Je tím pak ohrožen jejich vztah k následnému celoživotnímu vzdělávání i úspěšnému začlenění do společnosti. Jak tedy smysluplně podpořit začlenění všech žáků, jak i těm, kteří do školy vstupují s nejrůznějším znevýhodněním (ať už díky méně podnětnému prostředí či zdravotnímu handicapu), pomoci tuto situaci zlepšit? Jedním z účinných řešení je individualizace vzdělávání, tedy vytvořit takové podmínky, abychom poskytli prostor k rozvoji každému žákovi, neomezovali nadanější a přiměřenou náročností motivovali i děti s různým typem znevýhodnění, aby i ony zažívaly pocit úspěšnosti. V projektu jsme se prostřednictvím cílených aktivit snažili poskytnout podporu právě těmto dětem, pomoci jim, aby dosáhly lepších výsledků. V této skupině jsou nejen žáci s poruchami učení, ale také ti žáci, kteří z různých důvodů nedostávají dostatečnou podporu doma.

Další skupinou jsou děti – cizinci, kteří se často musí vyrovnávat nejen s naprosto odlišným sociokulturním prostředím, ale musí se naučit český jazyk, k němuž přibývá i další cizí jazyk a také se učit předmětům, jejichž terminologie je pro ně o to vzdálenější, o č méně ovládají češtinu. I když se v poslední době objevují možnosti učení českému jazyku, přece jen by v každé škole měl existovat jasný systém pomoci dětem – cizincům s ovládnutím češtiny, aby jazyková bariéra jejich vzdělávání neovlivňovala.

Poslední skupinou jsou děti, které mají hlubší postižení. Ve škole integrujeme děti s různým typem postižení – děti na invalidním vozíku, které vyžadují především fyzickou pomoc, ale také děti s mentálním postižením, děti s autismem i nevidomou dívku. S integrací takových žáků není obecně mnoho zkušeností. My je získáváme již více než dvanáct let a chceme se o ně podělit s jinými školami. Snažili jsme se vytvořit obecná doporučení, dát k dispozici pracovní listy doplněné metodickými poznámkami, popsat vhodné aktivity, které jsme ověřili a které se nám osvědčily. Tyto materiály by dále měly sloužit nejen při integraci žáků v naší škole, ale zveřejňujeme je i pro potřeby dalších škol a pracovišť vzdělávajících děti s individuálními vzdělávacími potřebami.

Náš projekt jsme tedy zaměřili na konkrétní pomoc všem žákům, kteří jsou jakýmkoli způsobem znevýhodněni. Žákům v některých hodinách pomáhali asistenti pedagoga, učitelé se snažili připravovat program hodiny s ohledem na různou úroveň žáků, využívali k tomu i prostředky IT. S mnohými žáky jsme pracovali podle podrobného individuálního plánu, na kterém se podíleli všichni vyučující, výchovné poradkyně, psycholog a speciální pedagog, ale také rodiče. Věnovali jsme se dětem odpoledne při doučování individuálním či skupinovým.

Škola se vydala cestou inkluze. Snaží se, aby všichni, i postižení, byli považováni za plnohodnotné a rovnoprávné členy školního společenství, aby se k sobě všichni chovali s úctou. Je to cesta, na které se děti učí toleranci a porozumění.

Tato publikace je mozaikou postřehů a zkušeností, které jsme v průběhu našeho projektu získali. Její součástí jsou i ukázky pracovních listů doplněných metodickými poznámkami. Během realizace projektu jich vzniklo více než 600 a recenzované je najdete na webové adrese [www.inkluzie.zscvrch.cz](http://www.inkluzie.zscvrch.cz).

Jana Matoušová

## **II. Výsledky a význam projektu Individualizací k inkluzi**

Inkluzivní vzdělávání vyvolává v současné době širokou diskusi nejen mezi odborníky pedagogy, ale i mezi rodiči, jejichž děti jsou postaveny před nutnost vyrovnat se ve vzdělávacím procesu s nějakou svou výraznou odlišností od většinové společnosti. Nejčastěji se jedná o odlišnosti na úrovni kognitivních schopností, fyzických a psychických handicapů, či v oblasti jazykové nebo sociokulturní.

Mnozí zastánci inkluzivního vzdělávání zdůrazňují, že na pořadu dne i díky současné legislativě (zákon 561/2004 Sb. a vyhláška MŠMT ČR 73/2005Sb.) už není otázkou, ZDA může být dítě s výraznými odlišnostmi vzděláváno v běžné základní škole, ale JAK takovému dítěti toto vzdělávání umožnit (V. Hájková, I. Strnadová 2010). Naprosto souhlasíme s tímto jednoznačným vyjádřením podpory inkluzivnímu vzdělávání, na druhou stranu vnímáme to, že v celospolečenské diskusi tento problém takto jednoduše nevyznívá a že vzhledem k emoční, materiální, organizační a vůbec celkové náročnosti této záležitosti je naprosto legitimní a prospěšné zabývat se otázkou celkového záměru inkluzivního vzdělávání, tedy PROČ.

Hlavní výsledky našeho projektu tedy spatřujeme nejen v bezprostředním přínosu v podobě vzdělávání mnoha konkrétních dětí s různými handicapy, ale také v posbírání dalších střípků do mozaiky odpovědi PROČ a JAK vzdělávat děti v inkluzivním typu školy.

Hlavní přínos projektu vidíme zejména v následujících oblastech:

- 1) Začlenění konkrétních dětí s odlišnostmi do běžné základní školy.
- 2) Posun v oblasti didaktických postupů a vývoj didaktických metod a pomůcek pro potřeby handicapovaných žáků.
- 3) Osobnostní růst a posun v myšlení dotčených členů většinové společnosti – pedagogů, zdravých spolužáků a (rodičovské) veřejnosti.
- 4) Konkrétní měřitelné výsledky výchovně vzdělávacího procesu školy.

#### Ad 1) **Začlenění konkrétních dětí s odlišnostmi do běžné ZŠ**

Do projektu bylo zařazeno 194 dětí..

Z toho dětí se:	specifickými poruchami učení a chování	119
	Downovým syndromem	2
	poruchami autistického spektra	4
	jiným mentálním handicapem	2
	tělesným postižením	4
	zrakovým postižením	2
	kombinovanými vadami	4
	se sociálním a sociokulturním znevýhodněním	18
	cizinců	39

15 dětí se neobešlo bez podpory asistenta pedagoga

115 dětí pracovalo s občasnou podporou asistenta pedagoga.

52 dětí pracovalo na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Všechny podpořené děti měly možnost navštěvovat Klub domácích úkolů, kde se mohly za pomoci pedagogických pracovníků připravovat na výuku a dělat si domácí úkoly. Dále měly možnost navštěvovat pravidelná skupinová doučování organizovaná ze všech základních předmětů pro každý ročník zvlášť jednu hodinu týdně. Také pro ně bylo v případě potřeby organizováno individuální doučování na základě domluvy učitele a dítěte. Děti cizinci mohly navštěvovat bezplatné hodiny českého jazyka. Dětem a jejich rodičům byl jeden den v týdnu ve škole k dispozici školní psycholog, každodenně dvě výchovné poradkyně a rovněž měli možnost chodit do poradny pro oslabení dílčího výkonu. Práci dětí s těžkým handicapem řídili a kontrolovali pracovníci speciálních pedagogických center.

Je těžké hodnotit tzv. úspěšnost inkluze zejména u dětí s těžkým handicapem. Je nesnadné zvolit měřítko, ke kterému tuto úspěšnost vztáhnout, a rovněž je téměř nemožné odhadnout, jak by se dítě vyvíjelo, kdyby bylo vzděláváno jiným způsobem. Hájková a Strnadová (2010) uvádějí různá možná měřítka úspěšnosti inkluzivního vzdělávání. Může jím být spokojenost žáka, spokojenost jeho rodičů, akademické výsledky, výsledky v sociální oblasti. Jsme přesvědčeni, že by hlavním měřítkem měl být maximální možný rozvoj žáka v celém jeho potenciálu s cílem, aby byl schopen co nejšťastněji prožít svůj život. Toto je

ovšem velmi těžké nějakým způsobem zvenku směřovat, natož monitorovat a hodnotit, proto jsme se snažili o vyrovnané zohlednění všech uvedených kritérií. U handicapovaných dětí je kladen zhruba rovnoměrný důraz na rozvoj kognitivních dovedností, přiměřené získání poznatků a dovedností v rámci běžných kurikulárních předmětů, na rozvoj samoobslužnosti a soběstačnosti i na vytváření sociálních vazeb a na komunikační kompetence. Žáci navštěvovali speciální předmět Dovednosti pro život, kde se učili nakupovat, vést domácnost, cestovat dopravními prostředky, komunikovat s cizími dospělými lidmi a podobně. Velká pozornost je věnována rozvoji sociálních schopností žáků ve vztahu s vrstevníky.

Právě v inkluzivní škole mají handicapované děti přirozenou možnost sžívat se od dětství s většinovou společností, zapojit se do jejího života, hledat si v ní své uplatnění a místo. Navíc jsou příkladem ostatních dětí taženy k vyššímu výkonu. Schopnost sociálního začlenění však zůstává, stejně jako u zdravých dětí, i přes všechnu snahu pedagogů velmi závislá na osobnostních rysech každého dítěte, na jeho otevřenosti a schopnosti sociální vztahy vytvářet. Některé děti mají ve třídě velmi dobré kamarády, zvláště pokud se jedná o přátelské vazby vzniklé na prvním stupni základní školy a spíše o děti s fyzickým postižením nebo mentálními handicapami lehčího stupně. U dětí s těžšími mentálními handicapami bývá se začleněním do třídního kolektivu problém zejména na druhém stupni ZŠ. Dítě často zůstává hodně navázáno na asistenta, se svými vrstevníky nenachází mnoho společného a ani oni s ním. Tento jev je uváděn i v odborné literatuře (Harper a Peterson 2001). Z tohoto důvodu je dobré, když děti s těžším mentálním postižením tráví část času také ve skupince vrstevníků s podobně závažným postižením. Tyto skupinky mohou být organizované ve škole nebo mimo ni. V těchto skupinkách jsou děti schopny mnohem lépe rozvinout své vztahy přátelské a v podobě prvních zalíbení trénovat i budoucí vztahy partnerské. Toto se projevilo i během našeho projektu, kdy některé děti rozvíjely své vrstevnické vztahy také v rámci skupinky dětí navštěvujících předmět Dovednosti pro život. Je možné, že se zde projevuje i efekt, který známe i ze zájmových sdružení, totiž že odlišnost je zároveň i prvek, který určitou skupinu lidí výrazně spojuje.

## **Ad 2) Vliv projektu na rozvoj didaktických postupů a metod**

V okamžiku, kdy máme ve třídách děti s výraznými handicapami, vyvstávají pro nás bezprostředně dvě základní otázky – CO dítě učit a naučit a dále JAK tohoto cíle dosáhnout. Situace se navíc komplikuje faktem, na který upozornila například česká psycholožka S. Hönigová (ústní sdělení), že čím jsou odchylky dětí výraznější a vzdálenější od průměru, tím jsou více různorodé a specifické a tím originálnější přístup vyžadují. I nám se zde potvrdila funkčnost v současné době široce uznávané metody zaměření na pomoc konkrétnímu člověku. Není téměř možné vzít diagnózu dítěte a podle typu handicapu použít obecně platné postupy pro daný případ. Vždy je třeba na prvním místě vidět tohoto konkrétního člověka s jeho možnostmi, přáními, pocity a motivací.

Individuální vzdělávací plán (IVP) je pak třeba sestavovat ve spolupráci týmu lidí složeného nejen z odborníků, ale též z lidí, kteří jsou danému dítěti blízcí a mají ho rádi. Na

tvorbě IVP by se měli podílet učitelé, psycholog nebo pracovník SPC, vedení školy, asistent pedagoga nebo dítěte, rodiče dítěte i dítě samotné. Zapojit samotného žáka do sestavování jeho vlastního IVP zůstává pro nás i nadále do značné míry tenkým ledem také asi proto, že nejsme zvyklí přizvat k diskusi o vzdělávacích plánech ani zdravé děti. Tato možnost plánování vzdělávacího procesu je pro pedagogy natolik nová, že jsou často ochotni po ní sáhnout až v případech, kdy běžně používané postupy přestávají fungovat. Právě v tomto bodě spatřujeme největší přínos inkluzivního vzdělávání pro oblast didaktických postupů. Tím, že tradiční postupy mnohde selhávají, nutí nás hledat neotřelé metody a postupy, které pak často zpětně používáme i při vzdělávání většinové populace. Máme na mysli také i množství pracovních listů, názornin a pomůcek, které zapojují nejen verbálně-logickou, ale i další složky inteligence (H. Gardner 2006) v kognitivním procesu, posilují motivaci a volní složku u žáka při učení a které byly pedagogy vytvořeny během našeho dvouletého projektu pro potřeby jednotlivých handicapovaných žáků a často následně použity i pro žáky další. Příklady těchto pracovních listů a pomůcek jsou uvedeny v tomto sborníku.

Další důležitou podmínkou úspěšného fungování IVP je nutnost neustálé reflexe funkčnosti tohoto IVP prováděná ve spolupráci celého týmu a ochota IVP průběžně měnit, jestliže se nám nedaří některé jeho části úspěšně naplňovat nebo jsou pro žáka naopak málo náročné a stimulující nebo se ukazují jako nepodstatné z hlediska celkového záměru – to je co nejkvalitnější příprava žáka pro jeho samostatný hodnotný život. Určitě například nebudeme trvat na určování podstatných jmen ve větách, jestliže by nám nezbyval dostatek času na nácvik praktického porozumění krátkému psanému vzkazu. Handicapy nás mimo jiné učí určité praktičnosti až pragmatičnosti ve vzdělávání, rozlišovat a soustředit se na to, co funguje a co je důležité, co žáka baví a co opravdu bude potřebovat.

### **Ad 3) Význam projektu pro osobnostní růst a posun v myšlení dotčených členů většinové společnosti**

Málokdo ze současných příslušníků většinové společnosti je schopen vnímat inkluzi jinak než jako POMOC většinové společnosti handicapovaným jedincům. Zkusme se však na celou situaci podívat z určitého nadhledu a uvidíme obrovské dary, které tzv. postižení lidé přinášejí do většinové společnosti. I když se to společnosti zaměřené primárně na výkon a materiální produkci nemusí jevit jako zřejmé a tato společnost má tendenci vnímat sebe sama jako dávající, někdy až dobročinnou, faktem zůstává, že za tuto svoji péči dostává většinová společnost na oplátku to, co by jí jinak velmi chybělo – lekce bezpodmínečné lásky, soucitu a ochoty přijímat a oceňovat lidského jedince pro něho samého, ne pro jeho možnou roli ve výrobním procesu.

Vždy, když jsme mluvili s rodiči, kteří mají kromě postiženého také zdravé děti, shodně vypovídali, že se cítí každým z těchto dětí stejnou měrou obdarovávaní, že ke každému ze svých dětí cítí stejnou dávku náklonnosti. Na všech těchto lidech byl patrný obrovský kus cesty, který díky svému handicapovanému dítěti ušli, velký kus cesty k toleranci, přijetí ostatních, ale i přijetí sebe sama, oproštění se od předsudků a posuzování.

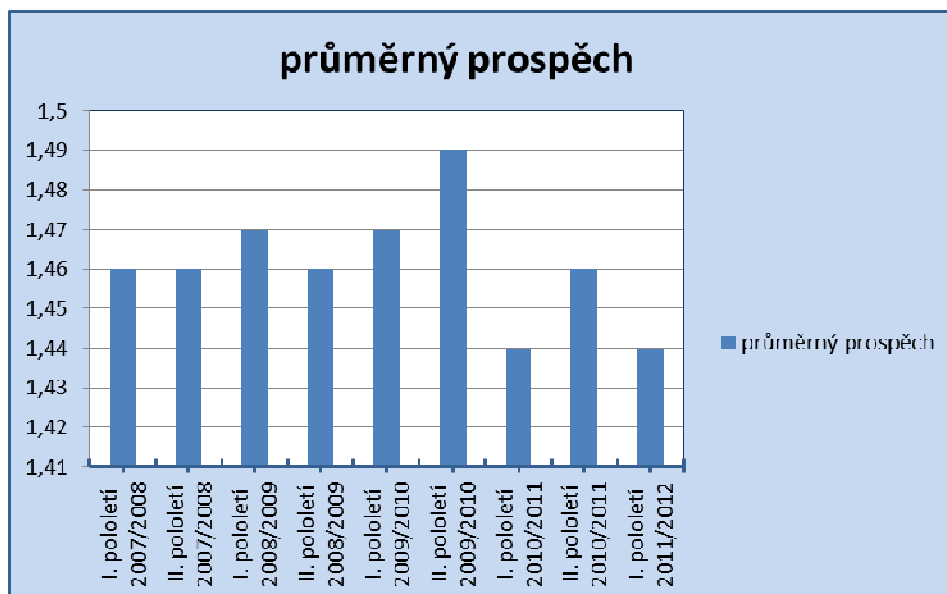


Často se uvádí, že jedním z pozitivních důsledků inkluzivního vzdělávání je, že se zdravé děti naučí zacházet s lidmi s postižením, že je dovedou lépe chápat a přijímat. To by podle našeho soudu bylo velmi málo. Z běžné praxe vidíme, že se děti v inkluzivní škole učí nejen soucitu, toleranci, pomoci jeden druhému, ale dokáží se mnohem svobodněji podívat samy na sebe, na své potřeby. Často se po právu ptají: “Pokud má tento postižený spolužák právo na zohlednění svých specifických potřeb, tužeb, cílů, způsobů učení se, proč bych ho neměl mít i já?” Ve zdravém klimatu je od této otázky už jen krůček k uvědomění si, co chci já sám od života, co k tomu potřebuji v procesu svého vzdělávání. Odtud už bývá snadný další krůček k pojmenování svých vlastních potřeb, k otevřenějšímu dialogu na toto téma s učitelem a k aktivnějšímu postoji žáka ke svému vzdělávání.

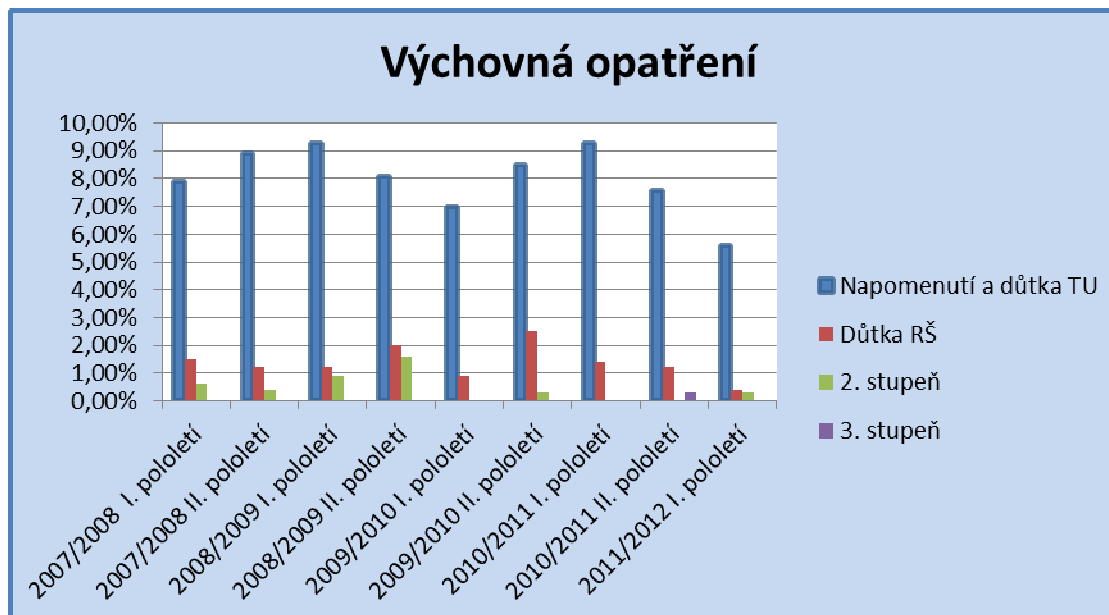
V inkluzivní škole se snižuje často stresující soutěživost a posiluje se atmosféra spolupráce. Také pedagogové, kteří jsou zvyklí vést dialog se silně handicapovanými žáky, jsou otevřenější, ochotnější a schopnější naslouchat potřebám, steskům a přáním zdravých dětí. Přítomnost handicapovaných žáků ve škole nutí pedagogy také k větší spolupráci mezi sebou navzájem a s dalšími dospělými v osobě asistenta, psychologa, speciálního pedagoga a podobně. Každodenní střetávání se s limity tradičních didaktických a výchovných postupů podporuje kreativitu pedagogů i jejich sebevědomí při střetávání se s výzvami, které vyučování přináší, zvyšuje jejich otevřenost a toleranci k individuálním obtížím žáků. V neposlední řadě vede soužití s handicapovanými k velké trpělivosti a pokoře, pro řadu dětí s obtížemi běží čas jinak, než jsme zvyklí, a spolupráce s nimi nás učí nespěchat a poskytnout dětem i sobě potřebný časový prostor.

#### **Ad 4) Vliv projektu na měřitelné výsledky výchovně vzdělávacího procesu školy**

Celkový pohled na měřitelné výsledky školy za období projektu je pro nás jednoznačně povzbudivý. V oblasti vzdělávání došlo sice během prvního pololetí projektu ke zhoršení průměrného prospěchu, kdy cílená podpora byl žákům poskytována o dubna do června (II. pololetí školního roku 2009/2010), nicméně již na konci tohoto období žáci vypovídali, že zejména doučování přispělo k jejich větší jistotě. V následujícím období však již přinesla intenzivní práce s dětmi své výsledky a průměrný prospěch školy se výrazně zlepšil. Zlepšení jednotlivých žáků bylo často ovlivněno jejich vlastní ochotou účastnit se podpůrných aktivit a spolupracovat s pedagogy na svém zlepšení. Velkou roli zde hrála i podpora ze strany rodiny. Průměrné studijní výsledky žáků ve školním roce 2010/2011 a v I. pololetí školního roku 2011/2012 potvrzují vhodnost a účinnost postupů a strategií zvolených školou během probíhajícího projektu (viz graf).



Není možné si nevšimnout změny atmosféry ve škole, která se projevila i v rozdílech v hodnocení chování. Počet udělených výchovných opatření (napomenutí a důtek třídního učitele, důtek ředitelky školy) a zhoršených známek z chování ve druhém roce projektu výrazně klesl (viz graf).



Pokud porovnáme změny v chování žáků i z hlediska pedagogického pozorování, žáci jsou otevřenější a upřímnější a zároveň zdvořilejší a kultivovanější ve svých projevech, milejší v neverbální komunikaci. Na své potřeby a případnou nepohodu děti zdaleka tolik neupozorňují zlostnými projevy a zlobením, ale snaží se své potřeby pojmenovávat. Děti jsou

ohleduplnější k sobě navzájem, kleslo procento zachycených případů agresivity a ostrakismu vůči spolužákům.

Zlepšení celkového chování dětí si vysvětlujeme několika důvody:

- 1) Dětem je v důsledku projektu věnována větší pozornost ze strany dospělých, kromě jiného ve třídách s dětmi pracují i asistenti pedagoga, kteří často tráví s dětmi i přestávky. Děti k nim mívají bezprostřednější vztah než k učitelům a často se jim svěřují. V důsledku nasycení potřeby pozornosti zřejmě děti nemají nutkání si pozornost vynucovat nevhodným chováním.
- 2) Pedagogové jsou v důsledku práce s postiženými dětmi zvyklejší vyhodnocovat odchylky v chování dětí jako projev určité nepohody nebo strachu dítěte, snadněji nacházejí příčiny nežádoucích projevů chování a tím také negativní chování žáků cíleněji a efektivněji řeší.
- 3) V důsledku přijetí odlišností handicapovaných dětí je celá škola více nastavena přijímat různé odchylky u ostatních lidí, probouzí se atmosféra větší důvěry, vzájemné podpory a respektu k druhému člověku.

Velmi hezky se o tomto aspektu vyjádřila žákyně 9. ročníku, kdy v anketě na závěr projektu napsala: “Myslím si, že jsme se všichni snažili tomu žákovi (měla na mysli integrované dítě s kombinovaným těžkým fyzickým a mentálním handicapem) pomoci, když zrovna jeho asistentka nemohla, a tím se zlepšily naše vztahy.”

Evidentní zlepšení chování dětí v inkluzivním prostředí je výsledek nejen překvapivý, ale i velmi pozitivní a povzbudivý. Pokud bychom ho použili jako argumentaci na otázku PROČ vzdělávat děti v inkluzivní škole, kterou jsme si položili na začátku tohoto článku, vychází nám zde nezpochybnitelný důvod, proč říci jasné ANO inkluzivnímu vzdělávání.

Marie Cibulková  
Blanka Jarošíková  
Monika Kabátová  
Jana Matoušová  
Daniela Vojtěchovská

Použitá literatura:

- GARDNER, H. (2006) *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. ISBN 100-465-04768-8  
HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7  
HARPER, D. C., PETERSON, D.B. (2001) Children in the Philippines: Attitudes towards visible physical impairment. In *Kleft Palate-Craniofacial Journal*, Vol. 38, p. 566-576

### **III. Nová podoba IVP**

Relativně velkou skupinu podpořených dětí tvořili žáci, jimž bylo na základě odborného vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně doporučeno vytvoření individuálně vzdělávacího plánu (dále IVP). V rámci zefektivnění práce s těmito dětmi jsme se rozhodli změnit stávající praxi vytváření IVP, protože se nám zdála dále nevyhovující a příliš formální. Dosud IVP vypracovával třídní učitel na papírový formulář formátu A3 pro všechny předměty, pro něž byl zvláštní režim doporučen. Pokyny pro práci sice respektovaly doporučení poradny, byly však obvykle dosti stručné a příslušní vyučující jednotlivých předmětů pak plán pouze podepsali, eventuálně připojili krátké doplnění. Po kontrole výchovnou poradkyní a školním psychologem byly plány předkládány k podpisu rodičům, většinou pouze za přítomnosti třídního učitele.

Naším cílem při změnách zavedeného postupu bylo to, aby se IVP stal smysluplným, živým dokumentem, který co nejlépe odráží realitu práce s dítětem a na jehož vzniku se podílejí vhodným způsobem všechny zúčastněné strany nesoucí v odpovídající míře za plnění plánu zodpovědnost.

#### **Elektronická podoba IVP**

Nový formulář pro IVP jsme se rozhodli vytvořit primárně v elektronické podobě. Velkou inspirací při jeho sestavování byla publikace VÚP z edice Krok za krokem „Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného dítěte“ od kolektivu autorů.

Formulář má dvě části – část A, tzv. hlavičku, v níž jsou přehledně uvedeny základní informace o daném žákovi a zejména jeho diagnóza, tuto část vyplňuje na základě dostupných informací výchovná poradkyně, a část B, což je vlastní individuální plán. V této části je pro každý předmět, pro něž je IVP vypracováván, vytvořena zvláštní tabulka, kterou vyplňuje vždy příslušný vyučující. Stěžejní částí této tabulky jsou očekávané výstupy žáka v daném předmětu, neméně důležité jsou však i kolonky speciálně pedagogické metody a postupy a způsob hodnocení a ověřování znalostí a dovedností.

Práce na takto pojatém IVP vyžaduje úzkou spolupráci zainteresovaných vyučujících, třídního učitele a výchovných poradkyň. Závažným podkladem je samozřejmě vyšetření z PPP, je zde však prostor pro uplatnění vlastních zkušeností a nápadů, které už se při práci s daným dítětem osvědčily.

V okamžiku, kdy je celý formulář vyplněn, předáváme jej k připomínkování školnímu psychologovi. Ten celý plán pečlivě prostuduje s ohledem na specifika toho kterého žáka. Případné připomínky do plánu doplní výchovná poradkyně.

Poté nastává další důležitá fáze celého procesu – pozvání rodičů k projednání IVP.

#### **Projednání IVP s rodiči**

Zde bych chtěla uvést pár obecných poznámek k práci s dětmi s IVP a všeobecně s dětmi, jimž je diagnostikováno nějaké omezení. Když se dítěti ve škole nedaří tak, jak bychom si přáli nebo vzhledem k jeho nadání v jiných oblastech očekávali, začínáme vždy pátrat po příčinách a žádáme o pomoc odborníky. Impuls k vyšetření na specializovaném pracovišti, nejčastěji v pedagogicko-psychologické poradně, dávají buď učitelé, kteří jsou s dítětem v každodenním kontaktu, nebo vychází iniciativa i od samotných rodičů. Ti však často hledají v diagnóze spásu v podobě úlev a tolerance pro dítě, přičemž si neuvědomují, že skutečnost, že má dítě nějaké omezení, neobnáší nic jiného než víc práce pro všechny, kdo se podílejí na vzdělávacím procesu a nejvíce samozřejmě pro dítě samotné. „Papír z poradny“ neznamená, že teď už se dítě ani rodič nemusí snažit, že od nynějška je to jen záležitost školy a učitelů. Často právě nyní začíná pro ně perná práce, v pravém slova smyslu běh na dlouhou trať, a doporučení z poradny by měla vytyčit ten správný směr. V tomto smyslu se také snažíme IVP koncipovat a výslovně počítáme s pomocí a podporou, kterou by rodina měla žákovi poskytnout. Proto je velice důležité, aby rodiče všechny tyto skutečnosti správně pochopili, aby měli důvěru v to, že jen společnými silami lze dosáhnout dobrých výsledků a zlepšení. Z toho důvodu věnujeme velkou péči projednávání IVP s rodiči. Těchto společných schůzek se účastní kromě třídního učitele (případně dalších učitelů na II. stupni) i výchovná poradkyně. Na schůzku si vyhradíme dostatečné množství času, obvykle půl až tři čtvrtě hodiny a probíráme plán postupně po předmětech se zvláštním zřetelem k očekávaným výstupům a předpokládané podpoře žáka ze strany rodiny. Snažíme se vždy vycházet rodičům vstříc a hledat možnosti, jak co neoptimálněji vyladit vzájemnou spolupráci. Na oplátku však trváme na tom, aby rodiče brali individuální plán vážně a tento svůj postoj předávali i dítěti. IVP má charakter smlouvy mezi učiteli, žákem a jeho rodiči a všechny zúčastněné strany svým podpisem potvrzují, že se v rámci svých možností budou snažit tuto smlouvu naplnit. Podpisy k IVP připojuje dále výchovná poradkyně, školní psycholog a nakonec jako nejvyšší garant ředitelka školy. V elektronické podobě jsou IVP ve složkách po ročnících umístěny na společném prostředí pedagogů školního intranetu. V papírové verzi je vyhotovujeme ve dvou kopiích, jednu obdrží rodič při společné schůzce, druhá zůstává založena ve škole.

### **Hlavní přínosy nové praxe**

Nová podoba IVP a jejich projednávání běží na naší škole už druhým rokem (od září 2010) a za tu dobu musíme konstatovat, že nastal rozhodně posun k lepšímu:

- Vytváření plánů za každý předmět zvlášť příslušným vyučující podporuje týmovou spolupráci a zároveň odpovědnost učitele za vzdělávací proces konkrétního žáka.
- Jasná struktura IVP usnadňuje vyplňování.
- Všechny IVP jsou po vytvoření umístěny na společné prostředí, kde k nim mají všichni učitelé přístup. Mohou tak být informováni o očekávaných výstupech daného žáka i v ostatních předmětech a udělat si tak plastičtější představu o jeho možnostech, eventuálně se mohou při vytváření plánů inspirovat u jiných kolegů (zvláště

v případech, kdy jsou někteří kolegové na tomto poli nováčky, je tato možnost velmi ceněna).

- Čas a energie investované do schůzek s rodiči se nám vrací v pozitivním přístupu rodičů ke škole. Rodiče jsou lépe naladěni na užší spolupráci s učiteli a mají větší důvěru v jejich postupy a úsudek. Zároveň si začínají být více vědomi své odpovědnosti, pokud jde o podporu dítěte při plnění jeho školních povinností.

Monika Kabátová



EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND  
PRAHA & EU: INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI

Škola	ZŠ a MŠ Červený vrch		
<b>Individuální vzdělávací plán – část A</b> (vyplní výchovná poradkyně)			
Jméno a příjmení žáka/žákyně		Datum narození	
		Bydliště	
Třída		Školní rok	
Datum vydání rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP			
Důvod integrace – diagnóza, závěry PPP			
Školská, poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni			
Přímá spolupráce s odborným pracovištěm (která instituce, který pracovník)			
Učební dokumenty			
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP			
Organizace výuky (specializovaná péče, míra podpory...)			
Přílohy			

## Individuální vzdělávací plán – část B

**očekávané výstupy v jednotlivých předmětech** (vyplňuje příslušný vyučující příslušného předmětu)

<b>Časové období</b>	Školní rok 2011/2012
----------------------	----------------------

Předmět	Vyučující	
<b>Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období</b> ( <i>redukce učiva apod., konkrétní požadavky závazné pro žáka</i> )		
<b>Způsob ověřování znalostí a dovedností</b>		
<b>Způsob hodnocení</b>		
<b>Speciálně-pedagogické postupy, metody, formy práce</b>		
<b>Používané učební materiály, speciální pomůcky</b>		

Předmět	Vyučující	
<b>Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období</b> ( <i>redukce učiva apod., konkrétní požadavky závazné pro žáka</i> )		
<b>Způsob ověřování znalostí a dovedností</b>		
<b>Způsob hodnocení</b>		
<b>Speciálně-pedagogické postupy, metody, formy práce</b>		
<b>Používané učební materiály, speciální pomůcky</b>		

IVP bude průběžně vyhodnocován a v případě potřeby bude na další schůzce s rodiči upraven.

### Na přípravě a plnění IVP se podílejí:

Funkce a jméno	Podpis
Třídní učitel/ka	15
Vyučující	
Výchovná poradkyně	
Školní psycholog	
SPC	

#### **IV. Projekt Individualizací vzdělávání k inkluzi pohledem školního psychologa**

Do projektu jsem se zapojil prakticky ihned po jeho zahájení. S paní ředitelkou, vedoucí projektu, jsme si tehdy krátce promluvili o tom, jaká by měla být v projektu moje role a s čím bych především mohl učitelům pomoci. V rámci svých konzultací jsem jim poskytoval poradenskou podporu především u žáků s výukovými a výchovnými obtížemi. Učitele se podařilo dobře motivovat, takže se zvýšila četnost našich setkání.

Pravidelně jsme se scházeli s výchovnými poradkyněmi. S nimi jsem hovořil o dětech nejčastěji. Velice si vážím jejich přehledu o žácích i učitelích. Často mi poskytly první, dalo by se říci vstupní informace, na které jsem pak při své práci dále navazoval. Jejich názor pro mě představoval pohled na daný problém přímo „zevnitř“ školy. Dostalo se mi mnohých podnětů a nápadů, jak při poradenském vedení mých klientů pokračovat a čeho využít. Intenzivnější spoluprací se prohloubily i naše mezilidské vztahy.

V pravidelném kontaktu jsem byl také s ředitelkou školy. Mluvili jsme spolu, vedle koncepčních záležitostí projektu, spíše o závažnějších potížích žáků. Získal jsem stanovisko vedení školy i cenné informace a zkušenosti. Probírali jsme možnosti intervencí v konkrétních případech a domlouvali se na dalším postupu.

Převládala problematika specifických poruch učení, dále poruch pozornosti a poruch pozornosti s hyperaktivitou (syndrom ADD, ADHD). Učitelé se na školního psychologa obraceli i v případech žáků s horšími výukovými předpoklady na úrovni rozumových schopností. Problémům s chováním jsme se věnovali více na druhém než na prvním stupni. S některými žáky jsem potom pracoval dlouhodobě. Rozsah konzultací s pedagogy vycházel přibližně na 10 hodin měsíčně.

Společně s třídním učitelem, učiteli jednotlivých předmětů a výchovným poradcem jsem byl součástí týmu, který pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vytvářel a zpracovával individuální vzdělávací plán. Přitom jsem, mimo jiné, vycházel z informací získaných z psychologických vyšetření dětí. Snažili jsme se ke každému žákovi najít optimální pedagogický přístup, tj. vyvážit metody tolerance jeho handicapu s přiměřenými výukovými nároky. Cílem bylo, aby se děti cítily ve škole pokud možno co nejlépe jako součást třídního kolektivu, avšak zároveň aby byl rozvíjen i jejich potenciál. Žákům a jejich rodičům jsem rovněž doporučoval podpůrná opatření (např. doučování a Klub domácích úkolů, pomoc asistenta pedagoga, nápravu poruch učení). V některých případech jsem se účastnil i projednání individuálního vzdělávacího plánu s rodiči, pokud jsem to pokládal za potřebné a účelné, anebo s rodiče vyžádali moji přítomnost.

Mnozí žáci, kterými jsme se v rámci projektu zabývali, byli mými klienty již v minulosti. V průběhu času jsem však zjišťoval, že dětí utěšeně přibývá. Bylo znát, že projekt plní jeden ze svých cílů. Odbornou pomoc a podpůrná opatření jsme tak mohli poskytnout i dětem, které se nám v minulosti „nevešly“ mezi tzv. integrované. Přitom se jistě



jednalo o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž je individualizace vzdělávání zcela na místě.

Chtěl bych zde vyzdvihnout zejména podporu dětem s nižšími předpoklady pro školní úspěšnost z hlediska jejich intelektových schopností. Jedná se o žáky bez mentálního postižení, jejichž rozumové schopnosti spadají do pásma podprůměru (tj. přibližně mezi IQ 70 až 85). Do praktické školy nepatří, ovšem se zvládnutím nároků běžné základní školy mají zákonitě velké obtíže. Nebýt pomoci asistentů pedagoga a úpravy nebo částečné redukce učiva individuálním vzdělávacím plánem v souladu s jejich reálnými výukovými možnostmi, by část dětí na základní škole možná neuspěla. A tomu se, jak se ukazuje, podařilo našim společným úsilím předejít.

Zajímavé jistě bude závěrečné vyhodnocení projektu. Jak se podpůrná opatření projevila v prospěchu a chování žáků, jak je samy děti prožívaly, jak změny ve své práci hodnotili učitelé a co oceňovali rodiče. Pro ně jsme určitě měli více času a prostoru, abychom jim objasnili naše záměry a získali je k nezbytné součinnosti se školou.

Individualizací vzdělávání samozřejmě nemyslíme jenom metody a pedagogické postupy, kterými se inkluze v pedagogické praxi realizuje. Jde i o hlubší porozumění individualitě dítěte, jeho potřebám a vztahům k ostatním lidem v kontextu vzdělávacího procesu. Vždyť způsob, jakým učitel nebo jiný odborník uvažuje o dítěti (např. jestli v zaběhnutých stereotypech, anebo v nabízejících se hypotézách), nezřídka předurčuje i samotný výsledek pedagogického snažení či řešení problému dítěte. Doufám, že k takovému rozšíření vhledu do reality dítěte, se mi, alespoň někdy, podařilo učitelům přispět.

Pavel Kšajt, školní psycholog

#### **IV. Práce s třídou, kde je značný počet žáků se znevýhodněním**

Třídní kolektiv, se kterým jsem v době projektu pracovala jako třídní učitelka, tvořilo 20 žáků. Dva žáci měli individuální vzdělávací program (ADHD, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, porucha paměti), další tři žáci měli tyto poruchy také diagnostikovány, ale nebylo nutné postupovat podle IVP. Dále bylo ve třídě několik dětí ze sociálně slabých poměrů a děti z cizojazyčného prostředí.

Třída nebyla početná, ale mentální a kulturní rozdílnost vyžadovala přístup tuteurského charakteru. Tedy individuální přístup ke každému žákovi ve skupině, který umožňuje proniknutí do prostoru hranic, v nichž se žákovo osobnostní dozrávání právě pohybuje. Tak lze odhalit možnosti a limity například sociální integrace žáka. Díky tomu, že jsem v této třídě vyučovala postupně až čtyři vyučovací předměty (M, AJ, F, SP), měla jsem dostatečný prostor k pozorování, poznání a komunikaci s žáky i jejich rodiči.

Příprava na vyučovací hodinu či hodinu doučování je náročnější. Jiný je přístup k žákům, kteří jako cizinci neovládají dostatečně češtinu (například v přírodovědných předmětech), jiné nároky na učitele klade příprava výuky žáků s poruchami učení nebo jinými

mentálními poruchami. A diametrálně jiné postupy vyžaduje příprava na výuku dětí ze sociálně slabých poměrů, kde přichází do úvahy především jejich motivace a současně eliminace nepříznivého vlivu rodinného prostředí („... co by ses učil, to je zbytečné...“), četné absence žáků, případně překonání ostrakizace postihující je často z většinové společnosti mimo vlastní školu.

V praxi se mi osvědčila kombinace několika způsobů motivace, zejména povzbuzování poznávacích procesů (problémové úlohy, probuzení či podpora výkonové motivace). Snažila jsem se eliminovat možný neúspěch, který bývá zapříčiněn trémou nebo strachem z vyvolání, testu apod. Často jsem využívala skupinové práce. Složení skupin je proměnlivé. Někdy jsou skupiny výkonově promíchané, kdy zdatnější pomáhají v osvojení učiva méně zdatným. Jindy jsou skupiny sestaveny tak, že jejich členové jsou přibližně na stejné vědomostní a dovednostní úrovni. V tomto případě řeší skupiny rozdílně obtížné zadání. Ve zdatnějších skupinách má práce samostatný charakter s následnou zpětnou vazbou. Učitel má pak více času se soustředit na skupiny s pomalejším tempem, které tak nejsou stresovány časem a mají možnost okamžité zpětné vazby a individuálnějšího přístupu.

Pro žáky s poruchami pozornosti a dysgrafií jsem používala v hodinách matematiky při procvičování a testování matematických výrazů předem připravené materiály, kde měli nejen zapsané zadání výrazu, ale i třeba další postup, případně jen do textu doplňovali znaménka či číselné hodnoty nebo volili ze dvou nabízených postupů ten správný. Neztráceli tak čas s opisováním, které jim činí obtíže, a měli více času na uvažování. Výborným pomocníkem je interaktivní tabule, kde lze krok za krokem společně odkrývat postupné řešení příkladu, čímž můžeme eliminovat chyby v průběhu příkladu. Žák si postupně kontroluje a opravuje své řešení a na konci se dostane k správnému výsledku, který vnímá jako spravedlivou odměnu svého snažení.

Jako komunikační prostředek s rodiči jsem používala blog na internetu. Jeho prostřednictvím jsem sdělovala požadavky na domácí úkoly, informovala o chystaných testech a následně mohla rodičům sdělovat, co je třeba doplnit a v čem a proč jejich děti chybují. Rodiče pak mohli na blogu uvést své reakce.

Využívané metody inkluze vnímám zásadně jako prostředek k úspěšné integraci zúčastněných žáků. Důsledný individuální přístup dává možnost každému žákovi dosáhnout i výsledků souměřitelných s ostatními žáky.

Klára Svobodová

## **V. Individualizace ve výuce matematiky**

V sedmé třídě, kde učím matematiku, je integrována žákyně s lehkou mentální retardací. Žákyně je integrována do běžné výuky ve třídě bez asistenta. Protože má dívka vytvořený individuální plán, sestavený v redukované podobě na učivo dané ŠVP pro 7. ročník, bylo potřeba přizpůsobit práci v hodině jejím možnostem a schopnostem.

Pro pochopení a procvičení učiva využívám jak předem připravené pracovní listy, které většinou vypracovává s mou asistencí (kontrola pochopení učiva, zpětná vazba), tak spolupráci se spolužačkou při jednoduchých úlohách či nezbytnou improvizaci podle aktuální potřeby – většinou připomenutí již probrané a procvičené látky (vpisuji přímo do školního sešitu žákyně)

Dívka je poměrně uzavřená a málo komunikativní, proto zkoušení probíhá výhradně písemnou formou. Připravuji písemné práce s předepsanými úlohami, aby měla dostatek času na vypracování a zbytečně se nezdržovala a nechybovala již při zadávání úloh. Při opakování celého tématického celku vkládám do pracovního listu či písemné práce řešené ukázkové příklady, které jí připomínají probranou látku a výrazně tím pomáhají při řešení. Žákyně má potíže s dlouhodobou pamětí, takže připomenutí je vždy nutné. Například v tématu „Racionální čísla“ zvládla sčítání a odčítání zlomků se stejným jmenovatelem, násobení a dělení jednoduchých čísel bez nutnosti krácení v průběhu výpočtu. Při opakování si ovšem nevzpomínala na princip početních výkonů z úvodních hodin, takže by se bez připomenutí v pracovním listě neobešla.

Rozsáhlou redukci učiva jsem musela udělat v geometrii, protože žákyně má velmi slabou představivost. Kladu důraz pouze na základní geometrické znalosti (narýsovat přímkou, úsečku, kružnici, označit vrcholy a strany trojúhelníka). Pracovní list z geometrie tedy obsahuje i náčrt s potřebnými údaji, podle kterých se snaží pouze o konstrukci daného útvaru bez popisu této konstrukce.

Valerie Mayerová

## **VI. Ohlédnutí pedagoga - klub domácích úkolů, doučování 1**

V rámci KDÚ- doučování jsem učila matematiku nejstarší žáky. Pracovala jsem s dětmi, které v běžných hodinách neučím a znala jsem je pouze podle jména z pedagogických rad, kdy se o nich mluvilo jako o dětech se slabým prospěchem nebo s kázeňskými problémy.

Na hodiny chodila většina dětí pravidelně, všichni pracovali se zájmem a s nasazením. V úvodu hodiny jsem jim vždy nechala možnost zeptat se na konkrétní úlohy nebo učivo, které potřebovali blíže upevnit či objasnit. Po vysvětlení jsme na řadě obdobných úloh vše dostatečně procvičili. Ve většině případů jsme procvičovali učivo, které v běžných hodinách právě probírali a neměli ho dostatečně zažité. V doučovacích hodinách měli mnohem větší prostor k upevnění základních pojmů. Bylo příjemné slyšet: „Paní učitelko, ta matematika není tak hrozná, když jí rozumím. Když mi to vychází, tak mě to i baví!“.

Pro přihlášené podpořené žáky byla tato aktivita velkým přínosem. Chodili dobrovolně a měli velkou radost, když se jim v běžných hodinách podařilo upevněné poznatky zúročit a získat lepší známky v testech a prověrkách. Několikrát se stalo, že se mi při setkání na chodbě školy radostně chlubili výsledkem testu. Vzájemná setkání byla vždy příjemná a milá.

Marie Cibulková

## VII. Ohlédnutí pedagoga 2

V rámci KDÚ doučování jsem pracoval s malou skupinkou dětí, kterým jsem se mohl individuálně věnovat. Často jsme využívali interaktivní tabuli, různé výukové programy, prvky činnostního učení, nejrůznější skládačky, doplňovačky, křížovky, obrázkové kartičky a podobně. Děti zde mohly pracovat v naprostém klidu, uvolněně a bez stresu. Některé se na doučování vysloveně těšily a byly vděčné za možnost si popovídat jak o věcech školních, tak o záležitostech týkajících se okruhu jejich zájmů. Většinou se radovaly z každého školního úspěchu a byl pro ně povzbuzením do další práce. I když nemohu říci, že by děti, které byly zapojeny do projektu inkluze, dosáhly v krátké době výborných studijních výsledků, pozoroval jsem, jak se pozvolna mění jejich vztah ke školní práci a ke školnímu prostředí vůbec. Pozitivní přínos celého projektu zde byl, podle mého názoru, evidentní.

Dále jsem v rámci projektu doučoval podpořené žáky dějepisu. Zde byla dána úspěšnost dětí pravidelností jejich docházky a přístupem k plnění školních povinností. Dětem, které poctivě navštěvovaly doučování, jsem byl nápomocen radou a pomocí. Vysvětloval jsem jim, jak se připravovat na hodiny dějepisu, jak si vést přehledný zápis, jak vyhledávat podstatné a klíčové informace, jak se efektivně učit. Pomáhal jsem jim doplňovat pracovní sešit, připravovat referáty a projekty. Snažil jsem objasnit jim problémy a historická fakta, kterým nerozuměli. Dále jsem si kladl za cíl ukázat žákům „přívětivější tvář“ dějepisu, tj. ukazoval jsem jim zajímavé publikace a materiály, předměty z vlastních zdrojů, vyprávěl zábavné a poučné historiky a v neposlední řadě i využíval interaktivní tabuli k prezentaci obrazových materiálů, promítání ukázek z filmů, upevňování poznatků pomocí výukových programů i ověřování znalostí v zábavných soutěžích.

Myslím, že i zde mělo doučování svůj smysl a pomohlo podpořeným dětem lépe zvládat úskalí vzdělávacího procesu.

Luděk Dolejš

## VIII. Ohlédnutí asistenta pedagoga

Do projektu Individualizací k Inkluzi jsem se zapojila od roku 2010 jako asistent pedagoga. Má asistence spočívala v práci s dětmi I. stupně, dále pak jedním žákem ze sedmého ročníku. Jednalo se o žáky s některou z poruch učení či syndromem ADHD, které vybraly výchovné poradkyně po poradě s dalšími učiteli.

Stěžejním problémem většiny dětí byla porucha pozornosti. Pokud bylo dítě udržováno v určitém individuálním pracovním tempu a které mu vyhovovalo, práce v hodině byla úspěšná. Samozřejmě záleželo i na dalších aspektech jako je únava z nedostatku spánku, nachlazení, únava z přemíry úkolů, které dítě nemohlo a nechtělo plnit, protože mělo pocit, že je neovladné. Cítila jsem, že děti jsou vděčné za výuku a výklad látky v klidném, individuálním, přátelském prostředí, kdy dítě bylo motivováno pochvalou a neustálým povzbuzováním, nebálo se zeptat na témata, kterým nerozumělo.

Jako velmi efektivní se ukázalo učení na názorných příkladech, s pomůckami vytvořenými přímo pro konkrétní dítě. Kartičky s nejdůležitějšími údaji probírané látky, obrázky, omalovánky a jiné pomůcky byly součástí hodin a názorné výuky. Děti si utvořily určitou představu o probíraném učivu a v té představě pak plynule navazovaly a připojovaly se ke kolektivní práci se spolužáky. Mnohdy se k jejich radosti stalo, že „podpořený“ žák vyřešil zadaný úkol rychleji, než žáci, kteří jindy byli suverénními řešiteli úloh. V takovém případě pak dítě díky dosaženému úspěchu pracovalo o to lépe a svědomitěji.

Projekt, který byl založen na myšlence pomoci žákům, kteří si nevěřili, kteří nezvládali udržet svou pozornost a potřebovali neustálý dohled a pomoc, motivaci a hlavně kladnou reakci na jejich vynaložené úsilí, se ukázal jako prospěšný. Práce dětí v hodinách se zlepšila, jejich výsledky také. Žáci díky asistenci dospělé osoby udrželi v hodinách pozornost, a tím se i více zapojovali a stávali se aktivnějšími.

Michaela Erlerová

## **IX. Poradenství pro děti se specifickými poruchami učení**

Má-li dítě úspěšně zvládnout školní výuku, potřebuje k tomu kromě rozumových schopností souhrn funkcí, které zajišťují pochopení informací, zpracování, zapamatování a vybavení. Jedná se o

funkce percepční / smyslové vnímání / - zrakové, sluchové prostorové

funkce kognitivní – schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč,  
matematické představy

funkce motorické – jemná a hrubá motorika ruky, očních pohybů a mluvidel

funkce motorické koordinace – souhra pohybů a rytmicita

funkce senzomotorické – propojení složek poznávacích a motorických.

Je-li některá z těchto funkcí porušena nebo nerozvinuta, nemůže celý systém pracovat správně. Z toho důvodu byla vyvinuta percepční a motorická cvičení, která vedou k nápravě nebo zmírnění těchto poruch. Tato metodika vychází z poznatků dětského neurologa a psychiatra Dr. Manfreda Biebla a Brigity Sindelarové. V Čechách byl tento program postupně užíván od roku 1991 a dvacet let praxe ukázala vysokou účinnost této metody.

V polovině listopadu 2010 jsme po nezbytných přípravách otevřeli v naší škole poradnu pro rodiče a jejich děti se specifickými poruchami učení. Náplní naší práce je diagnostika v oblasti zrakové a sluchové percepce a prostorové orientace, rovněž testujeme oblast intermodality (schopnost přepínat mezi různými způsoby smyslového vnímání) a seriality (schopnost dodržení ustáleného schématu). Úzce spolupracujeme s učiteli, kteří o naší poradně informují rodiče.

S rodiči nejprve probereme, v čem spatřují problémy svého dítěte, a informujeme o metodě, kterou nabízíme. Úspěch metody je závislý na poctivém domácím cvičení, které musí garantovat rodiče, proto musí být srozuměni s tím, že s dítětem budou denně cvičit. Po vyšetření zvolíme vhodný trénink a rodiče k nám s dětmi docházejí zpravidla jednou měsíčně

na následné kontroly. Jeden cyklus cvičení trvá většinou 3 měsíce. Naše první zkušenosti ukázaly, že rodiče přistupují zodpovědně ke všem zadaným úkolům.

Na konci loňského školního roku rodiče vyplnili krátký dotazník, který shrnul jejich dosavadní zkušenosti s terapií. Z výsledků vyplynulo, že všichni dotazovaní (12) mají zájem pokračovat v terapii (11x rozhodně ano, 1x spíše ano). U všech dětí rodiče zaznamenali zlepšení alespoň v jedné ze sledovaných oblastí – školní prospěch, domácí příprava, sebedůvěra dítěte, samostatnost, motivace k učení, jiné ( rodiče uváděli lepší soustředěnost). Čtyři děti se zlepšily v jedné oblasti, tři ve dvou, čtyři ve třech jedno dítě dokonce ve čtyřech oblastech. Pokud jde o zlepšení v jednotlivých oblastech, rodiče nejčastěji uváděli školní prospěch (50%), domácí přípravu (50%), a motivaci k učení (50%), v oblasti sebedůvěry a samostatnosti se zlepšilo 25% dětí. Dvě děti (16,7% ) prokázaly lepší koncentraci.

Za celé období naší činnosti se uskutečnilo 143 konzultací s dětmi a rodiči. Z toho 72 návštěv proběhlo do konce školního roku 2010-2011 a 71 setkání připadá na období září až únor letošního školního roku. Náplní těchto konzultací je jak diagnostika dítěte, tak kontrolní vyšetření monitorující pokrok a v neposlední řadě rady a doporučení, jak s dítětem co nejefektivněji trénovat. Aktuálně máme v péči 16 dětí. Většina dětí v průběhu zmíněné doby absolvovala více než 7 návštěv. Tato statistika je velice potěšující, neboť z ní vyplývá, že rodiče berou naše doporučení vážně, intenzivně s dětmi trénují a ve svém úsilí jsou vytrvalí, protože vidí, že jejich snaha má výsledky. Ze spontánních reakcí rodičů víme, že pokud s dítětem poctivě trénují, pokrok a zlepšení se dříve či později dostaví, často se projeví skokem. Děti se jeví jako ukázněnější, lépe koncentrované a motivované pro školní práci. Stejný dojem mívají učitelé, a to i v případech, kdy se prospěch dítěte nijak výrazně nelepší.

Pokud jde o optimální věkovou skupinu, naše dosavadní zkušenost je taková, že největšího efektu lze dosáhnout spíše u mladších dětí (ideálně druhá třetí třída), neboť u starších dětí je velkým kamenem úrazu snižující se motivace k jakékoliv zvnějšku řízené činnosti.

Lenka Procházková  
Monika Kabátová

## **X. Čeština pro cizince 1**

V současné době zažívá Česká republika stále větší nárůst příchodu příslušníků různých jazykově a sociokulturně odlišných populací z Evropy i mimoevropských zemí. Zvýšený počet cizinců-dospělých znamená i větší počet cizinců-žáků v českých školách. Naučit se jazyk je pro cizince přicházející do české školy tím nejdůležitějším. Úroveň znalostí a zkušeností s českým jazykem je u žáků-cizinců, kteří jsou přijímáni do českých škol, velmi různá a pro učitele to tak často představuje velký problém. Pro učitele je pomoci odstranit jazykovou bariéru u dítěte cizince tím nejdůležitějším úkolem. Učení se jazyku by vždy mělo být jednoznačně pozitivním procesem, kdy žák může vnímat svůj úspěch při jakémkoliv pozitivním komunikačním pokusu.

V roce 2010 byl v naší škole zahájen projekt, který umožňuje podpořit všechny žáky, kteří potřebují pomoc, tedy i žáky cizince. Díky němu vznikl i kroužek doučování českého jazyka. Jeho hlavním cílem je hravou formou děti nadchnout pro český jazyk a přivést je k soustavnému učení. Kroužek doučování českého jazyka navštěvují děti prvního stupně 2x týdně. Vzhledem k tomu, že doučování probíhá v odpoledních hodinách a je určeno pro žáky mladšího školního věku, je třeba vždy volit formu hry a nenásilného učení, neboť děti jsou již unavené a jejich schopnost soustředit se na dané téma je kratší.

Na začátku každé hodiny vždy chvíli konverzujeme. Rozdám dětem jednoduché obrázky a děti se snaží o obrázku co nejvíce vyprávět. Během vyprávění opravuji špatný přízvuk, výslovnost a společně si vysvětlujeme význam pro někoho neznámých slov, na která narazíme. Velkým pomocníkem je interaktivní tabule, na které se velice rychle dá dětem ukázat obrázek a vysvětlit pro ně neznámá slovíčka. Na každou hodinu mám dále připraveno jedno téma - např. *rodina, zvířata, škola, výlet a vycházka do okolí*. Pro dané téma mám připravené karty, obrázky nebo příspěvky na interaktivní tabuli, s jejichž pomocí dosáhnou především rozšiřování dětské slovní zásoby. Vše, co probíráme, je připraveno zábavnou a pro děti hravou formou a pomáhá jim pochopit význam slova, fixovat jeho grafickou podobu a osvojit si ho ve vybraných komunikačně potřebných spojeních. Hodiny prokládám také čtením jednoduchých příběhů a pohádek, někdy zařazuji hru na kytaru a zpěv dětských písniček, luštění křížovek, velmi oblíbená je u dětí i hra šibenice apod. Ke konci některé hodiny odcházíme do počítačové pracovny a poslední minuty věnujeme práci s některým z výukových programů zaměřených na český jazyk. Vedlejším cílem doučování je tedy také naučit děti pracovat samostatně a připravit je i na počítačový svět, protože se zároveň zdokonalují i v ovládaní počítače.

Doučování z českého jazyka pro děti prvního stupně vidím jako smysluplné, děti na hodinách aktivně spolupracují a práce s nimi je dle mého názoru pro ně potřebná.

Monika Sujová

## **XI. Čeština pro cizince 2**

V tomto školním roce byla rozšířena nabídka výuky češtiny pro cizince o další možnosti. Jednou z nich je hodina, která se koná vždy v pátek v odpoledních hodinách. Zpočátku na ni docházelo šest dětí z 1. – 3. tříd. Po nějakém čase se počet ustálil na čtyři, dvěma žákyním nevyhovoval termín doučování. Tři docházející žákyně jsou z Ruska a jedna je z Jemenu. Jejich znalost češtiny je na velmi odlišné úrovni, což je dáno nejen délkou pobytu v Čechách ale i jejich osobními vlastnostmi. Také podobnost jazyka hraje velikou roli – určitě se česky učí lépe dětem z Ruska, kde je mnoho podobností s češtinou, než dívce, jejímž mateřským jazykem je arabština. V neposlední řadě má na to, jak rychle se dítě naučí česky, vliv životní styl celé rodiny - jestliže se rodina neuzavírá společenským kontaktům, hledá si přátele mezi Čechy apod, jde dětem učení rychleji, než když rodina žije izolovaně a češtinu slyší dítě jen ve škole.

Protože dívky přišly s rozdílnou úrovní znalostí a s rozdílnými potřebami, nastavení programu není jednoduché. Zaměřujeme se především na rozšiřování slovní zásoby, porozumění jednotlivým slovům i slovním spojením a také na správnou výslovnost a procvičování základních dovedností získaných během vyučování – čtení, psaní, vyhledávání v textu, skládání slov atd. Snažím se připravit program tak, aby byl zábavný a hravý, protože v pátek odpoledne jsou již děti unavené. Často zpíváme a říkáme si básničky, k osvojení základní slovní zásoby a orientace ve třídě nám posloužily známé dětské hry jako „Kuba řekl“, „Čáp ztratil čepičku“ a podobně, které jsem si upravila pro naše potřeby.

V hodinách často pracujeme s interaktivní tabulí, kde procvičujeme slovní zásobu pomocí obrázků, které třídíme do různých skupin podle společných znaků a slouží nám také jako podklad pro vlastní vyprávění. Využíváme také názorných materiálů- různé sady písmen na skládání slov, přiřazováním k obrázkům, vymyšlení slov podle začátečního písmena apod.

Velmi brzy jsem zjistila, že děti rozumí daleko víc, než to na první pohled vypadá, ale že se ostýchají mluvit. Zejména dívka ze 3. ročníku má v tomto ohledu velké zábrany. Mým prvořadým úkolem tedy je dodat jí sebevědomí a povzbudit ji, aby se nebála mluvit. S děvčaty z Ruska se snažím pracovat také na správném přízvuku a výslovnosti. Dívky chodí na hodiny rády a společná práce nás baví.

Draga Klimentová

## **XII. Český jazyk pro cizince II. stupeň**

Vzhledem ke své aprobaci (učím ČJ na druhém stupni) jsem přijala nabídku vést doučování českého jazyka pro cizince. Nemám s touto prací žádné zkušenosti, ale měla jsem určitou představu, jak by měly hodiny probíhat. Tato představa byla však mylná. Domnívala jsem se, že děti, které se zúčastní, budou nosit práci z hodin ČJ a společně, individuálním tempem budeme látku procvičovat, vysvětlovat a doplňovat. Ukázalo se ale, že o prosté „doučování“ nepůjde. Žáci potřebovali doplňovat slovní zásobu a procvičovat mluvený projev, popř. ztratit zábranu česky mluvit.

Zvolila jsem tedy tematické okruhy z oblastí běžného života (cestování, nakupování, sport, škola, významná místa v Praze, příroda v ČR, Vánoce a jiné svátky, jídlo a stravování...) a každý týden se věnovala některému z nich. Snažila jsem se zařazovat četbu krátkých článků z českých pověstí, novin, ilustrované encyklopedie a především z učebnice Čeština pro cizince H+H, Hronová K., Hron J., Didakta Praha 2008, která se mi velmi osvědčila díky přehlednosti (k článkům jsou slovíčka s anglickým ekvivalentem, cvičení s otázkami na pochopení textu a nahrávky článků na CD). Zařazovala jsem drobné hry, jejichž cílem bylo nejen rozptýlení, ale též nenásilné vyjadřování, opisování slov jejich synonymy a spontánní mluvený projev dětí. (např. hra Myslím si..., slovní fotbal s tajenkou, slova od určité slabiky či oblasti, atp.) Písemně jsme pracovali málo. Většinou si žáci vypisovali



neznámá slova, vedli slovníček, kreslili mapu okolí a svůj rodokmen. Na mluvnici už bohužel čas nezbyl, ačkoli by určitě bylo třeba se cíleně věnovat i jí.

V tuto chvíli je za námi půl roku práce a je možné s odstupem posoudit, v čem byly hodiny přínosné a co ideální nebylo. Domnívám se, že všichni, kdo se hodin účastnili, byli povzbuzeni zájmem i snahou školy pomoci jim s jazykovými problémy. Ty, jak mi nyní připadá, jsou v českých školách velmi opomíjeny. Vyučující na druhém stupni samozřejmě respektují, že učení v jiném jazyce je obtížné, není však nikdo, kdo by se dětem věnoval systematicky, pokud žák nenavštěvuje kurzy českého jazyka, které pořádají různé organizace. Rovněž se domnívám, že jedna vyučovací jednotka týdně pro zvládnutí jazyka je málo. Vždy navíc záleží i na motivovanosti a osobních dispozic žáků. Ideální samozřejmě nebyl ani čas, kdy jsme se mohli scházet- pozdě odpoledne po odpoledním vyučování byly už děti značně unavené.

Přes částečnou skepsi, která z mého shrnutí plyne, si myslím, že snaha naší školy udělat něco pro cizince v české škole je důležitým krokem. Ve vyspělých zemích je samozřejmostí, že každé dítě z jiné země má svého osobního asistenta. Třeba se to jednou stane běžným i u nás....

Ivana Hrušková

### **XIII. Zdroje a materiály vhodné pro využití při výuce cizinců**

#### *Internetové zdroje*

- <http://slovníky.fraus.cz/fraus-muj-prvni-slovník-ceskeho-jazyka-cd-rom/>
- <http://www.detskestranky.cz/> . <http://meta-os.cz/pic/>
- <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cestina-jako-cizi-jazyk-pro-zacinajici-skolaky---nadezda-gjurova--praha--portal-2011/46504/>
- [www.hrejsi.cz](http://www.hrejsi.cz) . [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)
- [www.agendaweb.cz](http://www.agendaweb.cz) . [www.zlobidlo.cz](http://www.zlobidlo.cz)
- [www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org) . [www.toolsforeducator.com](http://www.toolsforeducator.com)
- [www.helpforenglish.com](http://www.helpforenglish.com) . [www.detskestranky.cz](http://www.detskestranky.cz)
- [www.hranostaj.cz](http://www.hranostaj.cz) . [www.auccj.cz](http://www.auccj.cz)
- [www.lingualudus.cz](http://www.lingualudus.cz) . [www.benjamin.cz](http://www.benjamin.cz)
- [www.triolinguale.eu](http://www.triolinguale.eu) . [www.osmicka.cz](http://www.osmicka.cz)
- [www.pdictionary.com](http://www.pdictionary.com) . [www.hra-skolou.cz](http://www.hra-skolou.cz)
- [www.lektorkahub.estranky.cz](http://www.lektorkahub.estranky.cz) . [www.lessonsense.com](http://www.lessonsense.com)
- [www.party-games.com](http://www.party-games.com) . [www.cestinaprocizince.ujep.cz](http://www.cestinaprocizince.ujep.cz)
- [www.esl-kids.com](http://www.esl-kids.com) . [www.mes-english.com](http://www.mes-english.com)
- [www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz) . [www.svet-deskovych-her.cz](http://www.svet-deskovych-her.cz)
- [www.komen1.estranky.cz](http://www.komen1.estranky.cz) . [www.english-time.eu](http://www.english-time.eu)
- [www.iucitele.cz](http://www.iucitele.cz) . [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

## ***Učebnice češtiny a další publikace pro výuku cizinců***

- Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol.: *Desetiminutovky čeština pro cizince*. Klett 2008.
- Cvejnová, J.: *Česky, prosím*. Karolinum 2008.
- Dousková, J., Štenclová K., Fraňková, L.: *Česky vesele a hezky*. Centa 2005.
- Hádková, M.: *Čeština pro cizince a azylanty A1 a A2*. SOZE
- Holá, L.: *New Czech Step by Step*. Akropolis 2004.
- Hronová, K.: *Úvodní audiorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů*. UJOP UK 1994.
- Hronová, K., Turzíkova, M.: *Čeština pro cizince*. Fraus 1998.
- Kamiš, K.: *Učíme se česky 1/2*. Pansofia.
- Kempná, H.: *Písanka pro zahraniční studenty*. UK 1988.
- Kotýková, S., Lejnarová, I.: *Čeština pro malé cizince 1/2*. Knižní klub, Praha 2005.
- Nekovářová, A.: *Čeština pro život*. Akropolis.
- Rešková, I., Pintarová, M.: *Communicative Czech*.
- Sýkorová, B., Davidová, H.: *Cvičebnice češtiny jako cizího jazyka*. Polyglot 2009.
- Štindl, O.: *Easy Czech Elementary*. Akronym 2008.
- Štindlová, B.: *Česky v Česku I/II*. Akropolis 2008.
- Bezděková, J.: *Učíme naše děti mluvit*. SEVT
- Dvořák, J.: *Moje první kniha předškoláka a prvňáka*. Nakladatelství Svojtka.
- Kubátová, K.: *Přírodověda - pracovní sešit, 2. díl, pro 1. stupeň ZŠ praktické*. Parta.
- Mrázková, D.: *Můj medvěd Flóra*
- Nováková, I.: *Zábavný pravopis*. Portál.
- Pávková, B.: *Logopedické pexeso a obrázkové čtení B - P - N -D - F - V - K.* Computer Press.
- Pokorná, V.: *Šimonovy pracovní listy*. Portál 2007.
- Přikrylová, M.: *Barevné kamínky - Co vidíš, co slyšíš, co dovedeš: Můj domov*.
- Rufertová, H.: *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ*. Fortuna 2002.
- Schrimpfová, J. M.: *Můj první slovník českého jazyka*. Fraus 2008.
- Šup, R.: *Učíme se číst s porozuměním*.
- Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I. (pro 2. a 3.r.)*. Tobiáš.
- Zelinková, O.: *Cvičení pro dyslektiky I.-VI. - Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*
- Série pracovních listů na český jazyk (6.-9. ročník). Nakladatelství Septima
- Časopis Mateřídouška (skládačky, detektiv Vrtáпка)
- Časopis Čtyřlístek

## ***Hry a aktivity do hodin***

- Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol.: *Na cestě za češtinou*. Klett 2008.
- Čechová, M., Oliva, K., Nejedlý, P.: *Hrátky s češtinou*. SPN 2007.
- Gato, M.: *150 nejlepších her pro děti i dospělé, ke kterým nepotřebujete vůbec nic*
- Hancock, M.: *Pronunciation Games*. Macmillan Publisher 1991.
- Hanšpachová, J., Řandová, Z.: *Angličtina plná her*. Portál.
- Malá, Z.: *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince*. Lingea Ludus 2009.
- Hrátky s češtinou*. MC Nakladatelství Brno
- Pavelka, R.: *61 nejlepších her uvnitř*. MC nakladatelství
- Pišlová, S.: *Jazykové hry*. Fortuna 2008.
- Rinvoluceri, M.: *Grammar Games*. Cambridge University Press 2008.
- Víška, V., Nováková, L.: *Čeština nás baví*. Triton 2005.
- Warner, P.: *6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Portál

## **XIV. Červeňák - Otevřená škola**

Se Základní školou Červený vrch spolupracuji letos desátým rokem. Vzpomínám si na svůj první rok a první integrované žáky, vybavuje se mi hledání cesty, co jednotlivé žáky učít, jak je začlenit do třídy, jak sladit jejich učební plány s plány třídy. Díky velmi vstřícnému lidskému a hlavně konstruktivnímu přístupu paní ředitelky byl na škole vytvořen standard péče o tyto žáky. Vytvořily se integrační týmy složené z učitelů, rodičů, výchovné poradkyně a vedení školy, které se pravidelně scházejí a řeší problémy vzniklé během školního roku. S přibývajícími dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami na škole se podařilo vytvořit kabinet asistentů pedagoga a hlavně databázi pomůcek a pracovních listů pro tyto žáky.

Při návštěvách hodin, konzultacích s učiteli a na integračních schůzkách se postupně začaly hledat cesty, jak pomoci i žákům, kteří podle legislativních předpisů a pokynů MŠMT neměli nárok na vzdělávání formou individuální integrace a na podpůrná opatření, která byla dosažitelná pro děti se „správnou diagnózou“, avšak také potřebovali individuální a citlivý přístup učitelů a velkou míru podpory při zvládnutí jednotlivých předmětů. Prostřednictvím přijetí žáků s tělesným nebo mentálním handicapem jsme se postupně naučili, že každý žák třídy je jedinečný a zasluhuje si podporu.

Svoji filosofií a přístupem Základní škola Červený vrch předběhla legislativu, podle které dítě dostává podporu na základě své diagnózy, ne na základě svých potřeb. Škola se stala školou inkluzivní, zaměřuje na potřeby všech vzdělávaných žáků. V diagnostickém a poradenském procesu se tak stali učitelé rovnocennými a neopomenutelnými partnery, neboť oni své žáky znají nejlépe a při své každodenní práci provádějí kvalitní soustavnou dynamickou diagnostiku. Dílčí změna v jedné třídě, do které byl integrován žák s postižením, vyústila ve změnu klimatu celé školy. Učitelé při výuce volí strategie, metody a formy práce respektující různost a individualitu všech žáků. Škola kooperuje s dětmi, rodiči, učiteli, asistenty pedagoga, odborníky i jinými skupinami. Škola též zřídila chráněné pracovní místo a poskytuje možnost pracovní praxe studentům zařazených v Tranzitním programu (program podporující mladé lidi se speciálními vzdělávacími potřebami v přechodu ze školy do práce). Škola „Červeňák“ se svojí atmosférou stala školou vstřícnou, otevřenou - inkluzivní.

Děkuji paní ředitelce a hlavně všem učitelům školy, že se přes všechny těžkosti, které jsou s vytvářením „*otevřeného prostředí pro všechny*“ spojeny, stále dělají svoji práci dobře, rádi a se zájmem o každé dítě, které školou projde. Spolupracovat s Vaší školou je radost.

Radmila Bémová, spec.pedagog SPC Vertikála

## **XV. Individualizace ve výuce na I. stupni**

Chlapec, žák 4. třídy, je integrován do běžné výuky ve třídě s asistentem. V loňském školním roce jsme asistenta pedagoga využívali 20 hodin týdně, letos 10 hodin týdně v hodinách českého a anglického jazyka, matematiky, přírodovědy a vlastivědy. Asistent

nepracuje pouze s integrovaným chlapcem, ale poskytuje pomoc i ostatním žákům. Integrovaného chlapce sleduje zpozzdálí a přistupuje pouze tehdy, když chlapec o pomoc požádá nebo asistent vidí, že si neví rady.

Chlapec nastoupil do naší základní školy ve druhé třídě. Byla u něho diagnostikována lehká mentální retardace a nerovnoměrný vývoj intelektových funkcí. Od počátku mu byl vytvořen individuální plán, ve kterém bylo redukováno učivo našeho ŠVP. Individuální plán byl přizpůsoben chlapcovým schopnostem a možnostem.

Jedná se o chlapce velice kamarádkého, s klidnou povahou. Při vyučování je aktivní, hlásí se, i když ne vždy zná správnou odpověď. Dokáže většinou samostatně plnit úkoly přiměřené svým schopnostem a snaží se je plnit co nejlépe. V kolektivu třídy je oblíbený, spolužáci mu jsou ochotni vždy pomoci, např. při přípravě pomůcek na vyučování, zápisu domácích úkolů do zápisníčku. Do školy chodí rád, cítí se v kolektivu mezi dětmi dobře a spokojeně. Výborná je spolupráce s rodiči. Mnoho času věnují domácí přípravě při procvičování probírané látky a opakování učiva.

V současné době jsme na začátku druhého pololetí čtvrtého ročníku. Chlapec ovládá učivo jako ostatní žáci ve třídě. Ve všech předmětech pracujeme obdobně. Pro kontrolu porozumění textu zadávám chlapci otázky a úkoly. Pomáhám mu, spolu se spolužáky, orientovat se v učebnici nebo na tabuli. Snažím se při výuce střídat činnosti a zařazovat relaxační cvičení. Při psaní využívá pomocné linky, které mu rodiče ve všech sešitech připravili.

V českém jazyce používáme kartičky s gramatickými jevy, tabulky s vyjmenovanými slovy a vzory podstatných jmen, které jsou k dispozici všem žákům třídy. Velice se osvědčila vizualizace učiva (kartičky s obrázky, které přiřazuje ke slovům, vytváření zrakové představy správně napsaného slova a hra Bingo) zejména při učení vyjmenovaných slov. I nadále procvičujeme sluchovou analýzu a syntézu řeči formou her (Slovní kopaná, Na marťany). Chlapec dochází 2x týdně na hodiny českého jazyka pro dyslektiky.

V matematice zařazuji prvky činnostního učení, používáme názorné pomůcky, pracujeme s číselnou osou. Chlapec zvládá dobře násobilku, a proto velice rád hraje matematické hry, např. Tleskaná, Hádej, jaké jsem číslo. Ve slovních úlohách mu pomáhám se zápisem a pochopením slovní úlohy. Vzhledem ke grafomotorickým obtížím postupujeme v geometrii pomalejším tempem a více se zaměřujeme na uvolňovací cviky ruky.

Chlapec si velice rád prohlíží a čte v encyklopediích, což využívám v hodinách vlastivědy a přírodovědy. Používáme dostupné obrázky nebo je podle potřeby sama vyrábím. Hodně využíváme názorné příklady – pokusy. Kratší zápisky zvládá chlapec sám, delší zápisky (pro přehlednost a čitelnost vzhledem k domácí přípravě) zapisuje asistent.

Ve všech předmětech preferuji ústní procvičování a zkoušení, monitoruji chlapcovu práci ve dvojicích a ve skupinách. Upřednostňuji doplňovačky a doplňovací cvičení, pracovní listy, které sama připravuji nebo vyhledávám, testy s nabídkou odpovědí. Toleruji jeho

zhoršené písmo a výkonnostní výkyvy způsobené jeho zvýšenou unavitelností. Snažím se ho často chválit, vyzdvihnout ho v kolektivu za některou činnost, kterou dobře zvládl, a dodávat mu sebejistotu a odvalu v činnostech, v nichž je méně úspěšný. Radka Guthová

## **XVI. Zkušenosti s integrací žáků s vážnějším handicapem**

Učím celkem třiatdvacet let na obou stupních základní školy. Ještě před několika lety jsem však neměl téměř žádnou zkušenost, co se týče práce s integrovanými dětmi. Poprvé jsem se blíže seznámil s touto problematikou ve školním roce 2004/2005, kdy jsem měl ve své třídě žákyni s kombinovaným postižením. V té souvislosti jsem se také poprvé setkal s prací asistentky. Nejprve jsem z této situace příliš velkou radost neměl – přítomnost dospělé osoby při výuce mě naplňovala obavami, které se naštěstí ukázaly jako zcela neopodstatněné. Nebyla to tedy „permanentní hospitace“, jak jsem se obával. Naše, zpočátku ostýchavá, ale po krátké době již velmi přátelská a srdečná spolupráce se brzy ukázala jako velmi přínosná jak pro žákyni se zdravotním postižením, tak pro kolektiv třídy a v neposlední řadě i pro mě.

Takříkajíc za pochodu jsem se učil řešit zcela nové problémy, používat jiné způsoby výuky – často metodou pokusu a omylu. Seznamoval jsem se s odbornou literaturou a na základě zkušeností svých i své asistentky jsem se snažil o začlenění dítěte s handicapem do kolektivu běžné páté třídy. To se mi dařilo někdy více, někdy méně. Každopádně tato první zkušenost byla velkým obohacením mé dosavadní pedagogické praxe. V následujících letech jsem už tedy zhruba věděl, co mě čeká, a s dětmi s tělesným i mentálním postižením jsem se od té doby již setkával víceméně pravidelně, a to jak na prvním, tak na druhém stupni. Kromě dívky s kombinovaným postižením, jsem učil i chlapce s Aspergerovým syndromem a dívku s Downovým syndromem. Ve všech případech jsem měl k dispozici asistentku, kterých jsem si po odborné i lidské stránce velmi vážil a bez kterých bych si svou práci s integrovanými dětmi vůbec nedovedl představit.

Snažili jsme se citlivě rozlišit, kdy je možné integrované dítě zapojit do společné práce s ostatními dětmi (a takové situace vytvářet) a kdy je naopak vhodnější samostatná práce a řešení úkolů, které mohlo dítě s pomocí asistentky či s pomocí mou zvládnout. Tam, kde jsem si nevěděl rady, konzultoval jsem problém s oběma výchovnými poradkyněmi, školním psychologem, vedením školy nebo přímo s rodiči. Děti ve všech třídách, kde jsem učil, byly na přítomnost spolužáka či spolužačky s handicapem zvyklé, vesměs se k němu nebo k ní chovaly velmi přátelsky a se snahou pomoci, kde je to třeba a kde je to možné.

Rád bych zde nyní uvedl několik konkrétních situací, metod a způsobů práce, které jsem ve spolupráci s asistentkou a ostatními dětmi nejen v rámci projektu ve své práci uplatňoval:

- na tabuli jsem měl vždy kromě úkolů pro třídu speciální cvičení, doplňovačky, matematické příklady a úlohy atd. pro zdravotně znevýhodněnou žákyni, s prací jsem jí pomáhal já, asistentka, ale často i děti, které to dělaly velmi rády

- podobný postup jsem volil i u interaktivní tabule – zde bylo možno využít řady zábavných cvičení a úkolů, dívka pracovala buď zcela samostatně nebo s dopomocí spolužáků
- zapojoval jsem ji do zábavných pohybových soutěží, kde pracovala stejně jako ostatní děti, pouze úkoly byly přizpůsobeny jejímu handicapu
- děti namalovaly každé obrázek, přinesly ho integrované spolužačce a ta určovala pomocí ukazovacích zájmen (ten, ta, to) rod podstatných jmen
- děti postupně vytvořily zásobník slov na kartičkách, ze kterých dívka skládala jednoduché věty – ty poté nahlas četla
- žáci vyrobili kartičky s čísly, děvče si postupně spolužáky vyvolávalo a s jejich pomocí vytvářelo jednoduché příklady na sčítání, odčítání a porovnávání
- děti se střídaly u handicapované žákyně a pomáhaly jí s její prací, pomáhaly jí splnit zadání a opravovat chyby
- páťáci vytvořili pro svou spolužačku pracovní listy na matematiku (zvolili formu omalovánek)
- po individuální přípravě četla handicapovaná dívka před celou třídou jednoduchý text – děti měly poté možnost klást spolužačce doplňující otázky
- žáci měli na samolepce napsaná čísla, která si nalepili na oděv a poté plnili různá zadání (seřadit se podle velikosti, rozdělit se na skupinky - sudé a liché, násobky určitých čísel, větší než ..., dvojciferná čísla, trojciferná čísla atd.), dívka se všech aktivit účastnila samostatně s ostatními – pokud měla nějaký problém, vždy se našel ochotný spolužák, který pomohl

Všechny tyto metody a způsoby práce, které jsem zde uvedl, měly napomoci k co nejširšímu zapojení dítěte se zdravotním postižením do kolektivu třídy, upevnění jeho sociálních vazeb na své vrstevníky a poskytnout mu maximální možné vzdělání.

Začleňování dětí se zdravotním postižením do běžných tříd základní školy a využívání práce asistentek pedagoga se mi po několikaleté zkušenosti jeví jako velmi užitečná a přínosná tendence i přesto, že nelze přehlédnout některá úskalí, která přináší (například nejasně vymezené a stanovené činnosti asistenta pedagoga, někdy nebezpečí nevhodného využívání asistenta ze strany rodiny žáka, situace, kdy funkci asistenta zastává matka žáka, někdy zpomalení celkového tempa výuky ve třídě a podobně). Jsou situace školou neovlivnitelné, na druhou stranu je vždy třeba připravit program, který úskalí co nejvíce eliminuje.

Luděk Dolejš

## **XVII. Práce se žákem s Aspergerovým syndromem**

V září nastoupil do první třídy nesmělý, usměvavý chlapec s diagnózou Aspergerův syndrom. Vzhledem k tomu, že mám sama osmiletého syna s Aspergerovým syndromem, mám možnost využít získaných vědomostí a poznatků nejen z naučné literatury, ale i ze svého soukromého života. Podle zprávy ze speciálně pedagogického vyšetření byl předpoklad, že

chlapec zvládne rozsah učiva 1. ročníku bez redukce učiva v jednotlivých předmětech. Horší výsledky se daly očekávat v oblasti hrubé a jemné motoriky, zvýšenou pozornost bude nutné věnovat oblasti sociální. Byla doporučena částečná asistence.

Na chlapce jsem se byla podívat ještě v mateřské škole, aby mě poznal v prostředí, které důvěrně znal a cítil se tam v bezpečí. Před zahájením školního roku jsem se s ním a jeho rodiči sešla ve škole, aby si prohlédl připravenou třídu a vybral si svou lavici, řekli jsme si, jak bude probíhat vítání prvňáčků. Seznámil se také svou asistentkou a spolu si prohlédli celou školu. Důležité bylo, aby věděl, jak bude první školní den probíhat.

Ráno chodí chlapec do školy bočním vchodem rovnou do třídy. Nevyužívá hlavní vchod spolu s ostatními dětmi. Vyhne se tak velkému davu a hluku, který mu je nepříjemný. Potřebuje zejména přesně vědět, co se bude dít. Ve třídě má mašinku, do které si každý den nakládá vyučovací předměty, které nás čekají. Po ukončení hodiny kartičku s příslušným předmětem vyloží. Zpočátku chystal rozvrh hodin s asistentkou, dnes již pracuje samostatně.

Stejně jako rozvrh hodin máme ve třídě vyvěšená pravidla chování, která jsme si společně sestavovali. Chlapec se hezky zapojil do společné práce a pravidla ho velmi zajímala. Při výskytu nevhodného chování se osvědčilo pravidlo mu ukázat a přečíst. Postupem času se s pravidly ztotožnil a dnes je dokáže přijímat jako ostatní žáci.

Každá vyučovací hodina se skládá z několika částí. Např. český jazyk – čtení, písanka, práce se skládací abecedou. Chlapec ví dopředu, kolik úkolů ho v hodině čeká. Požadované úkoly označujeme puntíkem, případně pracuje s pomocí asistentky. Pokud není asistence dispozici, má velké výkyvy při školní práci, zejména v písemné oblasti, velmi záleží také na míře únavy a pozornosti. Rozsah písemných úkolů zkracujeme podle momentální výkonnosti. Nesplněná matematická cvičení vypracovává ústně a asistentka nebo já mu zapisujeme výsledky. Písanka trénuje v menším rozsahu. Důležité je ověřit, zda zvládl všechny tvary a spoje písmen. Prostor na tuto aktivitu máme v rámci studovny, na kterou spolu s ním docházejí ještě další děti ze třídy. Tento čas využíváme nejen k doplnění učiva, ale také k budování užších vztahů mezi dětmi a máme prostor si spolu popovídat, co ho trápí, z čeho má radost, kdo je jeho kamarád apod. Při běžném školním dni na tyto rozhovory příliš času nebývá. Chlapec bývá dezorientován ve školních potřebách, mívá nepořádek na lavici. Za pomoci asistentky si dá věci do pořádku, v klidu se může připravit na hodinu a pracovat spolu s ostatními dětmi. Stejně tak mu asistentka pomáhá strukturovat i úkony při přestávce.

Asistenci chlapec nejvíce potřebuje při sebeobslužných činnostech jako je příprava na vyučování, převlékání na tělocvik, úklid věcí do aktovky apod. V prvním pololetí pomáhala asistentka výrazně, v druhém pololetí se snaží ho vést k větší samostatnosti. Pomáhá mu rovněž také v době oběda - má v jídelně své místo, což mu dodává pocit jistoty a bezpečí. Velmi rád odnáší táč se špinavým nádobím a pozoruje pohyblivý pás. S touto činností si pomoci nikdy nenechá.

Jak jsem již uvedla, je citlivý na hluk, zvláště ve chvílích, kdy je unaven. V této situaci je nejlepší nechat ho odpočinout na lavici nebo se projde s asistentkou po chodbě. Totéž platí i v situacích, kdy znejistí. Nerad rozebírá situaci před dětmi, raději ji řeší na chodbě.

Celkově se ve škole chlapec velmi dobře adaptoval, pracuje pilně a s chutí, dokázal se zařadit do skupiny vrstevníků a díky individuálnímu přístupu je předpoklad, že školní výuku a tempo jako takové zvládne.

Jitka Tesařová

## **XVIII. Zapojení integrovaných žáků do výuky**

Jak maximálně zapojit děti se zdravotním postižením do pracovního procesu? To je otázka, kterou se zbývám desátým rokem. Hledám inspiraci u rodičů těchto dětí, v knihách, u odborníků, zkouším, co mě samotnou napadne. Pracovala jsem s dívkou po MO, se dvěma chlapci s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a dívkou s Downovým syndromem. Vždy je pro mě nejdůležitější vytvořit si hezký vztah s dítětem, respektovat jeho odlišnosti a přijmout ho bez výhrad. Vstřícný vztah s rodiči, s asistentkou a se speciálním pedagogem SPC je nezbytný. Pokud toto funguje, pak je vytváření vhodných situací k zapojení dětí snadnější.

V prvním ročníku je vše nové pro všechny děti. Všem je třeba pomoci sžít se s novým režimem a je snadné do něj vložit nutnou pomoc pro integrované dítě, jako je např. seznámení s rozvrhem činností. Kartičky s názvy předmětů a jejich namalovanými symboly se denně ráno přidělávají nejlépe na magnetickou tabuli. V jejich upevňování se střídají všechny děti, zpočátku na něm všichni trénují slovní projev, později se stává úkolem integrovaného žáka. Přidáváme symboly počasí a postupně je převádíme do angličtiny. To je úžasná příležitost pro růst komunikačních dovedností na různých úrovních již od 1. třídy.

Hodiny matematiky v nejnižších ročnících umožňují zapojit integrované děti poměrně snadno, všichni pracují s názorem. Nakupování bývá vhodnou formou praktického nácviku. Kartičky s příklady se hodí vždy. Pokud děti mají nižší úroveň početních dovedností, mohou trénovat čtení víceciferných čísel, při početních diktátech píšou s dohledem asistenta výsledky, které pak slouží ke kontrole celé třídy. Diktování čísel integrovaným dítětem lze použít pro ostatní k překladu do anglického jazyka, k dalším početním úkonům. Nikdy jsem neměla problém psát na tabuli dva typy slovních úloh či příkladů lišících se úrovní tak, aby mohli pracovat všichni žáci najednou. Rovněž lze využít fotografické paměti dětí při hrách (pexeso, puzzle..).

Oba žáci s Aspergerovým syndromem vstoupili do 1. třídy a již uměli číst. Bylo třeba zaměstnat všechny pokročilé čtenáře, kteří mohli pracovat ve skupině vedené asistentkou nebo učitelem, prací s náročnějšími texty. To je vhodná příležitost pro budování sociálních dovedností. Dramatizace v hodinách českého jazyka je velkou příležitostí pro zapojení integrovaných dětí. Pokud mají děti potíže se čtením vět, není problém je zapojit čtením písmen, slabik, slov do různých činností celé třídy. V některých případech s postupem času



dochází k „rozvírání nůžek“, pak se stává zapojení dětí složitějším. Také v hodinách vlastivědy a přírodovědy není toto vždy jednoduché. Děti pracují s upraveným a zjednodušeným učivem podle svého IVP.

Nemohu zapomenout na ochrannou úlohu spolužáků, na jejich pomoc při řešení společných úkolů ve skupině, ve dvojicích a na to, že jsou vzorem pro integrované žáky.

Drahoslava Závorková

## **XIX. Metodika práce s žákem s poruchou autistického spektra**

Již několik let pracuji jako asistentka chlapce s PAS<sup>1</sup>, konkrétně s dětským autismem (F 84.0) s přidruženou středně těžkou mentální retardací (IQ 35 – 49 F71). Žáci s PAS vyžadují při výuce větší názornost učiva, protože schopnost abstrakce u nich není rozvinuta. Samozřejmě ani na logické myšlení nelze příliš spoléhat. Proto se pro názornost využívají různé pomůcky a pracovní listy, které dětem s PAS usnadní práci na zadaných úkolech. Žák má možnost vypracovat úkoly bez podpory pedagoga, otázky a zadání jsou formulovány tak, aby se dítě orientovalo a dosáhlo úspěchu (vypracovalo úkoly), případně mělo možnost pracovat pod vedením spolužáků, pokud to situace dovoluje.

Při tvorbě pracovních listů jsem zaměřila pozornost na využití prvků strukturovaného učení, které vychází z amerického státního modelového programu<sup>2</sup> zaměřeného na vzdělávání a výchovu dětí s PAS. Tento model napomáhá dětem s autismem porozumět, co se od nich očekává, a tak celkem úspěšně kompenzuje jejich handicap. Učení je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy v chování tím, že vytvoří prostředí a úkoly, které jsou pro děti srozumitelné a v nichž jsou pak žáci úspěšní.

Základní principy strukturovaného učení jsou:

- individuální přístup
- strukturalizace
- vizualizace

### **Individuální přístup**

Všechny děti s autismem se od sebe nějakým způsobem liší – rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace atd. Z hlediska individuálního přístupu je tedy třeba zvolit vhodný typ komunikace.

### **Strukturalizace a vizualizace**

---

<sup>1</sup> Porucha autistického spektra

<sup>2</sup> **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci /volně přeloženo/)

Dítě s poruchou autistického spektra má vrozený deficit ve zpracování vnějších podnětů a vstupních informací. Nedokáže analyzovat situaci, neumí třídit informace na podstatné a nepodstatné, organizace jakékoli činnosti je nad jeho síly, neumí řídit svou práci nebo činnost, chápe pouze to, co vidí, nechápe abstraktní pojmy, jeho pozornost upoutávají detaily, ne celek. Díky důsledné strukturalizaci a vizualizaci prostředí, ve kterém dítě žije, dostává jednoznačné odpovědi na otázky: Kde? Kdy? Jak? Jak dlouho? Jakým způsobem? apod. Struktura tak nabízí jistotu tím, že vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním, vizualizace zase eliminuje nedostatky v oblasti představivosti.

Pracovní listy mnohdy obsahují oblíbená témata chlapce - počasí, zkouška sirén, síla větru apod., chlapcovy oblasti zájmu se vyskytují zejména v listech pro výuku českého jazyka, tam je snadné je zakomponovat. Jde o nepřímou motivaci. Chlapec pracuje s radostí, protože se během činnosti setkává s něčím, co je pro něj zajímavé - objeví něco, co jej ohromí a pozitivně naladí, ztrácí tak pocit tlaku „že ZASE musí pracovat“, rozvíjí se schopnost pracovat samostatně.

I když integrace žáka s podobnou diagnózou je náročná, je pro něj přínosná. Naučil se komunikovat s dospělými, kontakty s nimi vyloženě vyhledává a rád plní různé úkoly. Chlapec se naučil komunikovat se svými vrstevníky a oni s ním. Našel si mezi nimi kamarády, kteří mu pomáhali, a protože bydlí nedaleko jeho bydliště, bude součástí jejich komunity.

Lucie Truhlářová

## **XX. Práce asistentky u dítěte s těžkým zrakovým postižením**

V letošním školním roce 2011/2012 jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga v páté třídě, kde je žákyně s těžkým zrakovým postižením. Důležité pro mě je, aby se žákyně cítila ve třídě dobře, proto jsem před nástupem do této třídy začala shánět informace o zrakově postižených. Zjistila jsem, že je důležité dodržovat několik zásad:

1. Postiženému dítěti připadá normální, když používáme slova „vidět“ a „dívat se“. Tato slova jsou součástí slovníku zrakově postiženého stejně jako kohokoli jiného. Používá je, aby označilo své způsoby vnímání – buď dotykem, nebo díváním se velmi zblízka.
2. Důležité je také zapojování do všech činností (např. tělesná výchovy atd.). Zajistíme speciální metodiku, vybavení a pomůcky. Umožníme zrakově postiženému dítěti, aby se pohybovalo po třídě, pokud si potřebuje prohlédnout text na tabuli nebo některou pomůcku více zblízka.
3. Používáme slovní vybídnutí, protože dítě nezaregistruje to, co se děje v určité vzdálenosti od něj. Např. nezaznamenává výraz našeho obličeje, kývnutí nebo mávnutí.
4. Tatáž kázeňská pravidla, která platí pro celou třídu, má dodržovat také zrakově postižené dítě.
5. Dokud vás dítě dobře nezná, musíme se mu představovat jménem, když k němu přicházíme.

Na základě informací z odborné literatury a od rodičů jsem společně s třídní paní učitelkou začala pro dívku připravovat vhodné prostředí.

Ve třídě sedíme v první lavici u dveří. Speciální pomůcky a učebnice jsou umístěny v blízkosti lavice v policích, aby kdykoli mohla žákyně vstát a vzít si potřebné věci. Plně respektuji její přání a potřeby. Používá hmatové pomůcky, a to stroj k psaní Braillova bodového písma nebo elektronické pomůcky – mluvicí kalkulačku. S jednotlivými vyučujícími se také domlouváme na výrobě potřebných speciálních pomůcek. Při pokusech nebo ukázkách dbáme na to, aby je mohla žákyně dobře sledovat. Společně s vyučujícími se snažíme umožnit manipulaci nebo dotyky prozkoumat určitou pomůcku nebo používané materiály při různých výukových ukázkách. Při opisování poznámek z tabule tichým hlasem diktuji. Pokud je obrázek na tabuli tak nabídneme, aby se šla podívat přímo k ní. Písemné práce nebo přípravu potřebných pomůcek dostávám od vyučujících předem, abych mohla zajistit včasnou přípravu. Často je potřeba dát více času na psaní písemných prací a zkoušek. Pokud zjistíme, že dané práci rozumí, tak můžeme úkoly zredukovat. V matematice počítá každý druhý příklad apod. Při některých zkouškách a pracovních úkolech zapisuji ústní odpovědi.

Bezpečnostní opatření jsou důležitá, ale jsou vyvážena stejnými opatřeními, jaká platí pro všechny ostatní děti. Některých činností se dívka neúčastní, např. míčových her, ve kterých má problém s rychlým zaměřováním zraku. Když je potřeba doprovod například na WC nebo na tělesnou výchovu, doprovázejí ji spolužáci ze třídy.

Práce se zrakově handicapovanou dívkou je na jedné straně náročná, musela jsem se naučit Braillovo písmo, na druhou stranu mi však přináší radost z možnosti pomáhat žákyni. Pro integraci v běžných školách je také důležitá dobrá spolupráce s rodiči a vyučujícími. A toto zde funguje naprosto výborně.

Andrea Musilová

## **XXI. Práce s integrovanou žákyní se zrakovým postižením při hodinách anglického jazyka**

Výuka cizích jazyků je založena převážně na metodě názoru, a to zvláště v nižších ročnících. Vizualní názor se však v případě žákyně se zrakovým postižením musí vyloučit. Do výuky je tedy třeba začlenit jiné metody založené na sluchovém a hmatovém vnímání. Využívala jsem různých zvuků (dopravní prostředky, šustění papíru...), vytleskávání, melodizace výrazů a mluveného slova. Obrázky v učebnici a na plakátech popisovali ostatní žáci, aby si o nich žákyně udělala představu.

Další využívané metody jsou:

Práce s tabulí

\* společná s reliéfovými pomůckami ( všichni stojí u tabule a integrovaná žákyně se na ní může hmatem orientovat)

\* vytvoření "malé tabule" na lavici žákyně (kartičky v Braillově písmu, reálné předměty a kombinace obou)

Přínosnou se ukázala i práce ve dvojicích

- \* rozhovor
- \* vzájemný popis předmětu
- \* diktát "s během" (jeden žák běhá k textu, druhý zapisuje. Následně "běžec" sám zapisuje podle diktátu.

Práce ve skupinách

- \* spolupráce žáků při tvorbě příběhů
- \* záhlaví tabulek, či otázky psané v Braillově písmu ( ve skupině integrované žákyně)
- \* kreslení a popis obrázků, kdy skupina s integrovanou žákyní nekreslí, ale manipuluje s reálnými předměty (například "My room")

Při výrobě pomůcek využívám barevné kartony různých povrchů, pěnové úklidové utěrky, barvy na sklo apod. Texty na kartičky tvořím pomocí dymokleští.

Obsah hodin dopředu konzultuji s asistentkou integrované žákyně, aby pak vše dobře navazovalo a byly připravené potřebné pomůcky. V případě potřeby, látku se žákyní znovu probíráme a procvičujeme na individuálních hodinách.

Irena Hofreiterová

## **XXII. Integrace a asistence z pohledu rodičů**

U našeho syna Vojty byl ve čtyřech a půl letech diagnostikován Aspergerův syndrom. Jedná se o poruchu autistického spektra. Vojta se v té době již výrazně odlišoval od ostatních vrstevníků zejména v pohybových činnostech svou neobratností, začaly se projevovat pohybové stereotypy, například časté „třepání rukama“.

V mateřské škole byla asistentka pro jiného kloučka a po dohodě s vedením MŠ zůstala nadále pro Vojtu. Ve školce se s její pomocí velmi dobře zadaptoval. Při kolektivních činnostech se zapojoval rád, zvýšenou péčí potřeboval v době prostojů. Rok před nástupem do školy jsme absolvovali kontrolní vyšetření ve středisku APLA. Na jeho základě nám bylo doporučeno najít pro Vojtu školu, která mu v rámci integrace bude moci poskytnout speciální péči s asistencí. Předběžně jsme byli dohodnuti s vedením jedné školy o přijetí. Tato škola nás ale nakonec odmítla, protože nechtěla přijmout dítě s asistencí. Naše zklamání bylo veliké. Obrátili jsme se tedy na školu v místě bydliště, kde nás mile a s velkou ochotou přijali, ale v této škole by náš syn asistenci také neměl. Škola ji nemohla zajistit z finančních důvodů. Na základě doporučení jsme se obrátili na základní školu Červený vrch, která je dále od našeho bydliště. Paní ředitelka nás přijala velmi mile, seznámila nás se způsobem výuky na jejich škole i s paní učitelkou, ke které by náš syn byl zapsán. Vzhledem k tomu, že paní ředitelka dokázala pro našeho syna najít i asistentku, rozhodli jsme se pro tuto základní školu.

V září 2011 nastoupil náš syn do 1. třídy ZŠ Červený vrch. K dispozici měl asistentku po celou dobu vyučování a ve třídě byl snížený počet žáků. Vedení asistentkou bylo pro Vojtu přínosné zejména při sebeobslužných činnostech, jako je příprava na vyučování, úklid aktovky při ukončení vyučování, převlékání na tělesnou výchovu, dopomoc při výtvarných a rukodělných činnostech. Se zvládnutím vlastního učiva Vojta problémy neměl, spíše naopak. Díky asistentce mohl plnit náročnější a pro něj zajímavější úkoly.

V době adaptace do školy jsme syna předávali každé ráno asistentce o 10 min dřív, aby měl možnost se v klidu převléknout a nachystat na vyučování. Bylo to pro něj velmi důležité, protože stres zhoršuje jeho pozornost a soustředění. V začátcích školní docházky by nezvládl jít do šatny sám s ostatními dětmi. Začátkem 2. pololetí pak už byl Vojta schopen jít do šatny s ostatními dětmi bez asistentky.

Každý den dostával také kartičku s razítkem, jak se mu vydařil den. Nedokázal se totiž sám ohodnotit a myslel si, že byl ve škole vždy nešikovný. Každodenní hodnocení razítky doplněné slovním hodnocením bylo velmi pozitivní nejen pro něj, ale i pro nás rodiče. Věděli jsme, co se ve škole děje a s čím můžeme synovi pomoci. Velký pokrok jsme zaznamenali v oblasti hrubé motoriky a překonání strachu při pohybových aktivitách. Paní učitelka spolu s asistentkou připravovaly pro Vojtu činnosti, které dokázal zvládnout a většinou dostal jedničku. Měl velkou radost a tělocvik patří dodnes k jeho nejoblíbenějším předmětům, byť v něm má vlastně největší handicap. V první třídě absolvoval i kurz bruslení. Jedna z jeho spolužaček ho dokonce pochválila “Ty seš tak šikovný, i když máš handicap“. Vyjadřuje to velký úspěch způsobu zapojení Vojty do třídního kolektivu. Děti ve třídě se k němu chovají moc hezky. Snaží se mu pomáhat a berou ho takového, jaký je. Paní učitelka i asistentka věnovaly začlenění našeho syna do kolektivu dětí velkou pozornost. Neopomenuly možnost, kdy ho pochválit a vyzdvihnout za některou činnost. A dodávaly mu odvalu a sebejistotu v činnostech, kde byl méně úspěšný.

Díky asistenci se Vojta může účastnit i doprovodných aktivit např. divadelního představení, výchovného koncertu, školního masopustu apod. Všechny tyto akce jsou pro něho náročnější než pro ostatní děti, protože je velmi citlivý na hluk. Pokud je to potřeba, odejde s asistentkou do jiné místnosti si odpočinout a může se zase vrátit zpátky.

V současné době navštěvuje Vojta druhou třídu. Míra asistence mu byla snížena na polovinu. Některé problematické projevy ustupují, jiné se naopak zvyrazňují. Stále potřebuje výraznou dopomoc při sebeobslužných činnostech a v hodinách tělesné výchovy. Díky individuální péči asistentky však může podávat maximální výkon.

Na závěr bychom rádi poděkovali paní učitelce Drahoslavě Závorkové, paní asistentce Martině Bláhové i paní ředitelce Matoušové za vstřícnost a ochotu s jakou přistupují nejen k našemu synovi, ale i k nám. Díky jejich péči je Vojta ve škole rád a to je pro nás to nejdůležitější. Aby byl ve svém životě spokojený.

Jitka a Vlastimil Tesařovi

## **XXIII. Feuersteinova metoda, podpora učení a matematických dovedností**

U některých dětí lze pozorovat ve schopnostech učit se značné rozdíly a to už ve velmi raném věku. Pokud je to možné, je vhodné začít pracovat už s dětmi kolem 3. až 4. roku věku. To, co jedno dítě zvládne během jednoho roku cílené zejména matematické intervence, může jinému trvat několik let. Problém spočívá také v tom, že děti, kterým abstraktní myšlení a matematická představitivost chybí, zpravidla o počítání nejeví vůbec zájem. Hry spojené s počítáním odmítají, velmi těžko udrží pozornost, jedná-li se o jakoukoliv matematickou práci, podvědomě ji odmítají. Tady se cesta zprostředkovaného učení, tak, jak ji popisuje R. Feuerstein, jeví jako jedna z možností. Dítě musí znát smysl toho, co dělá, co po něm požadujeme a jaký význam to pro ně bude mít. Pro některé děti ovšem je, vzhledem k mentálnímu postižení, představa budoucnosti či jiného využití matematiky nemožná. Omezují se pouze na vymezení času: tady a teď. Tedy jako nejdůležitější vstup pro výuku matematiky a rozvoj matematických schopností dítěte lze považovat motivaci a chuť dítěte spolupracovat a to nejen s učitelem při hodině, nýbrž i při tzv. sociálním učení s rodičem či jinou pečující osobou. Motivace se u každého dítěte bude lišit podle směru jeho zájmu, proto není možné ani vytvořit návod.

Je především na rodičích, aby svému dítěti ukázali, jak moc je počítání v běžném životě potřebné. Příklad: většina dětí rádo nakupuje – jdeme do supermarketu, a probíráme-li právě číslo 3, kupujeme vše po třech kusech, necháme dítě, aby samo dávalo zboží do košíku a při tom i odpočítávalo daný počet kusů. Doma pak pomáhá s vyndáváním a uklízením nákupu. Jde o to, aby si dítě utvořilo si představu daného počtu. Příčinou neúspěchu u některých dětí je také neschopnost plně se koncentrovat na práci a to zejména tehdy, není-li práce středem jeho zájmu. Osvojené učivo pak rychle zapomínají nebo je nedokážou aplikovat v jiné situaci.

### **Rozvoj kognitivních schopností dětí pomocí metody instrumentálního obohacování**

Metoda se opírá o řadu cvičných sešitů, které se nazývají instrumenty. Každý z těchto instrumentů prohlubuje u dítěte schopnost osvojovat si učivo, samostatně uvažovat v souvislostech – rozvíjí kognitivní funkce. Obsahuje úkoly s využitím papíru a tužky, které jsou zaměřené na dílčí myšlenkové operace. Práce ovšem nespočívá ve „vyplňování“ předtištěných listů, ale její podstata je v dialogu. Učitel hovoří se žákem, navozuje různá témata a situace. Zprostředkuje žákovi myšlenkový proces, který pomůže k řešení problému, využívá „přemostění“ do jiných situací vycházejících ze zkušeností a zájmu žáka a opět společně hledají řešení. V podstatě každá žákova odpověď související s tématem je správná, ale... Učitel žáka navede k odpovědi, která je nejvhodnější. Důraz je kladen také na rozvoj řeči, neboť řeč je nástrojem každé intelektuální činnosti. Dítě by mělo umět vyjádřit každý myšlenkový pochod i každou strategii, kterou používá.

Uvádí se, že s instrumenty lze pracovat s dětmi přibližně od osmi let, se souborem FIE-basic i s dětmi předškolními. V případě dětí s mentálním handicapem toto nelze respektovat. Mentálního věku osmi let některé nedosahují ani v dospělosti. Přesto práce s nimi je přínosná a podnětná, nepochybně účinná. Je nutné, aby se učitel přiblížil schopnostem a možnostem dítěte a

přizpůsobil úkoly. Při vhodné intervenci je pak takový žák schopen řešit i úkol zdánlivě velmi obtížný.

Příčinou neúspěchu u dětí s DS i jiným typem mentální retardace je v první řadě impulsivnost a neschopnost plně se koncentrovat na práci. Osvojené učivo bez osobního prožitku rychle zapomínají nebo je nedokážou aplikovat v jiné situaci. Neumí souvisle přemýšlet, jsou impulsivní v myšlení i jednání, nedovedou si práci naplánovat a zorganizovat. FIE může tyto nedostatky zmírnit, ne-li zcela odstranit.

Logem metody instrumentálního obohacování je obrázek chlapce, který přemýšlí nad úkolem se slovy: „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím...“ Žáci jsou k přemýšlení pobízeni u každého úkolu, a to se postupně stává součástí jejich práce. S žákem je možné pracovat individuálně, ve dvojici nebo ve skupině. Nikdy se nepoužívá soutěžení. Respektuje se osobní tempo každého jedince, klade se daleko větší důraz na přesnost odpovědi, sebekontrolu a promyšlenost práce, než na rychlost. Proces zprostředkování klade velké nároky na učitele a všechny, kdo s programem pracují.

### **Uspořádání bodů**

V prvním instrumentu děti spojují body do jednoduchých obrazců podle předloženého vzoru. Zpočátku je to čtverec a trojúhelník, následně obrazce složitější. Vlastní práci s instrumentem předchází příprava: práce s tužkou, spojování dvou bodů (kreslíme plot, žebřík), učí se poznávat geometrické tvary. Nad každým pracovním listem se vede dlouhý rozhovor, kterým jednak učitel napomáhá, aby si dítě daný obrazec uložilo do paměti, a dále pak navozuje situace pro přemostění – aplikaci poznatků v situacích z běžného života.

Pro představu přemostění se nabízí celá řada příkladů, o kterých lze s žákem komunikovat. Příkladem je přesná adresa, struktura školy, telefonní seznam, mapy, ukazatele, systém značení... Lze hovořit o všem, co má daný řád a pravidla. Žák by si měl uvědomit, jak jsou pravidla důležitá pro orientaci ve světě. I pro vlastní práci s instrumentem je nutné si vytvořit pravidla, která žák musí dodržovat. Tečky na papíře se zpočátku také zdají být chaoticky rozmístěné, ale vytvoří-li se systém, dané obrazce lze snadno vyhledat. Práce vyžaduje aktivaci téměř všech kognitivních funkcí. Žák musí přesně vnímat vzor a jeho vlastnosti. Nejprve si žák musí tvar zapamatovat. Například, jde-li o čtverec, probere všechny vlastnosti čtverce. V místnosti vyhledává předměty ve tvaru čtverce, hledá čtverce na obrázku, vybírá za stavebnice, kreslí je apod. Porovnává s druhým tvarem, např. s trojúhelníkem. Vzorový obrazec pak vizuálně přeneseme do pole s body. Ten je zde promítán v jiné poloze a překrývá druhým obrazcem. To vyžaduje pečlivé prohlížení a soustředění. Model vzniká spojováním bodů nejprve na úrovni představy, poté zakreslením. Žák se učí, že geometrické tvary mohou měnit svoji polohu i pozici, ale jejich tvar zůstává nezměněn. Učí se vytvářet strategie a jasně definovat předmět, který je vyhledáván. Vyhledávání musí být systematické. Je nutné, aby žák udržel pozornost, přesně plnil daná kritéria a nejednal impulsivně. Po prvních neúspěšných pokusech je třeba upozornit na chyby a využít je k nácvičku systematictějšího vyhledávání. Za chybu nikdy není žák kárán, podstatné je, aby pochopil, proč chybu udělal.

Žák se poměrně rychle učí orientovat mezi body, počítat si již spojené a uvědomuje si chybějící. Kontroluje tak svůj postup. Učí se hledat logiku v seskupení bodů, které se mu zpočátku zdály být chaotické. Rozvíjí se tak i prostorová orientace. Vytváří se představa o objektech v prostoru a jejich vzájemných vztazích.

U některých dětí je práce trochu specifická, některým z nich řeč dělá značné obtíže, ovšem neznamena to, že stejně nízká je i jejich mentální úroveň. Velmi záleží na tom, jak učitel dítěti porozumí a dokáže s ním komunikovat.

### **Orientace v prostoru**

Porucha prostorového vnímání je u dětí s mentální nedostatečností poměrně častá a má vliv na celkové vnímání skutečnosti. Děti pak neumějí vytvářet vztahy mezi předměty ani mezi číslicemi. Obdobný problém je při vnímání prostoru - předměty stojí samostatně, bez vzájemných vztahů. Dítě ukazuje: to, támhleto.... Pojmy, jako nahoře, dole, vlevo, vpravo, vpředu, vzadu, nepoužívá. I představivost je tím omezená, a tak děti častěji pracují způsobem pokus-omyl, neumí vytvářet vztahy mezi předměty a událostmi a chápou je jako samostatné prvky. Zpravidla mají i v této oblasti nedostatečnou slovní zásobu, vystačí s ukazovacími zájmeny. Předně je žáky potřeba seznámit s existencí prostoru a pohyb v něm s nimi prakticky procvičovat. Jejich pohled na prostor bývá egocentrický.

Menší děti se učí pracovat s pojmy před, hned před, za, hned za, pod nad, uvnitř, vně. Jde převážně o vyprávění a popis obrázku, kde si všímáme právě prostorových vztahů. Dítě se pracujeme nejen nad obrázkem, ale i přímo v prostoru. Další úroveň je zakreslování prvků do obrázku podle slovní instrukce.

### **Analytické vnímání**

Pro děti bývá přitažlivé zkoumat funkce a složení jednotlivých zařízení, rády si hrají se stavebnicemi, skládají puzzle. Dítě s poruchou analytického vnímání tento zájem neprojevuje. V českém jazyce není schopno spojit hlásky do slova a naopak. Lze předpokládat i problémy s matematikou, kde analýza neboli rozklad je neodmyslitelný. Cvičení tohoto instrumentu učí děti vidět jednotlivé části celku, rozkládat celek a opět spojovat a vytvářet strukturu.

Žáci se učí rozlišovat mezi tím, z čeho se předmět či událost skládá a tím, jakým způsobem k rozkladu nebo k události došlo. Učí se chápat jednotlivé kroky procesu a i to, že celek může být rozdělen různými způsoby, ale jeho konstantnost zůstane zachována. Vše musí být přesně vnímáno, určeno, popsáno, rozlišeno a uspořádáno. I tady se cvičí soustředěnost, preciznost, trpělivost, nutnost vytváření strategie.....

### **Porovnávání**

Pomocí instrumentu Porovnávání se žáci učí základním schopnostem nezbytným pro pochopení světa kolem nás. Nepředstavuje pouze poznávání a určování věcí, ale je i předpokladem pro stanovení vztahů mezi nimi a vede k abstraktnímu myšlení.



Žáci pracují s obrázky nebo s pojmy. U prvních musí určovat, co je oběma společné a v čem se liší. Porovnávají předměty, které jsou zdánlivě naprosto odlišné, přesto na nich lze nalézt mnoho společného. Porovnává se podle všech dostupných měřítek. „Porovnej jablko a pomeranč, vesnici a město, kostel a továrnu, kolo a auto. Odpověz na otázky „V čem si jsou podobné?“, „Čím se liší?“, „Dokážeš je pojmenovat jedním slovem?“ Porovnej dvě skupiny objektů odlišujících se v jedné nebo více charakteristikách (počet, tvar, velikost, směr, barva...).“ Cílem je naučit se vyhledat a zobecnit kritéria pro porovnání, naučit se třídit objekty podle podobnosti s daným vzorem nebo podle momentální důležitosti. Samostatně vyhledávat příklady podobné nebo odlišné vzorem v jedné nebo více charakteristikách. Práci zpravidla ztěžuje omezená slovní zásoba žáka. Cílem je slovní zásobu rozšířit.

### **Instrukce**

Tento instrument je z druhé řady souboru instrumentů FIE II, práce s ním předpokládá u žáků určité schopnosti a zkušenosti. Žák se učí přenést slovní instrukci do grafické podoby (geometrické obrazce) a naopak. Učí se instrukci pozorně přečíst až do konce, utřídit si podstatné informace a položit zásadní otázky. Schopnost analyzovat instrukce je pro úspěch ve škole velice důležitá. Žáci často nejsou schopni přesně vnímat a jednat podle psaných či vyslovených pokynů. S řešením slovních úloh se běžně vyskytují problémy i u zdravých dětí. Jakoby najednou vymizely již zvládnuté operace, musí-li např. dítě převést slovo „více“ do sčítání nebo násobení. Pro děti s mentální nedostatečností je většina návodů nebo instrukcí složitá, protože jsou sestaveny z několika prvků v různých vztazích. Učitel musí úlohu nejprve analyzovat tak, aby žáci jasně pochopili, na co jsou tázáni a co mají udělat. Starší děti provádějí pak analýzu samostatně. Instrukce mohou být zadané nejen písemně, ale i graficky, znaky, hesly nebo slovně. Zásadní je porozumění všem fázím zadaného úkolu.

### **Kategorizace**

Instrument Kategorizace bychom mohli jinými slovy nazvat třídění podle zásad. Od žáků předpokládá schopnost porovnávat, rozeznávat a rozlišovat. Učí se zobecňovat a organizovat shromážděná data do nadřazených kategorií. Vytvářejí kritéria třídění a učí se, že jeho volba závisí na aktuální potřebě. Tak mohou být shodné objekty zařazeny opakovaně do různých skupin podle zadaného měřítko.

Děti například roztřídí jednoduché objekty, např. kostky, pastelky, kolečka podle daného kritéria (barva, velikost), je třeba určit zásady nebo možnosti třídění. Vyhledávají odlišné prvky, znázorňují nebo vyjadřují výsledek třídění různými způsoby, učí se složitější třídění podle více kritérií. Učitel vede žáky k pochopení pojmů soubor, podsoubor, člen v souboru. Učí je kódovat a dekódovat vztahy a vytvářet diagramy.

### **Od jednotky ke skupině**

Tento instrument je součástí řady FIE-Basic. Vede k pochopení hodnoty čísla, což je základní předpoklad k úspěšnému zvládnutí matematiky v základní škole. U dítěte je nutné vyvolat pojem čísla, aby si dokázalo představit název a tvar číslice a počet prvků, který označuje.

Číselnou řadu se děti naučí snadno jako básničku, ale nemají představu konkrétního čísla, neznají posloupnost o jednu více. Pro tento instrument je každý pracovní list rozdělen do šesti polí, která obsahují různý počet bodů v odlišném seskupení. Úkolem žáka je vytvářet skupinky o daném počtu prvků. Zpočátku velmi jednoduché, pouze po dvou, třech bodech, až se činnost zautomatizuje. Dítě musí pochopit pojem čísla a naučit se s prvky manipulovat. Práce nad pracovním listem se střídá s činnostmi (hrou) s reálnými prvky. Skupiny mohou být i heterogenní, rozhodující je počet prvků. Dítě nemusí ještě umět čísla zapisovat, učitel píše za něj nebo používá číslice plastové, dřevěné, karty s čísly. Důležité je pomůcky obměňovat, aby si dítě číslo nespojovalo pouze s určitým předmětem nebo barvou.

### **Mé zkušenosti s třemi dětmi, které procvičovaly učivo podle Feuersteinovy metody**

První chlapec naše společné lekce navštěvoval pravidelně jednou týdně. Rozvoj a plán jednotlivých cvičení vycházel především z výborné spolupráce s paní učitelkou třídní a rodiči. Na společných hodinách jsme probrali jednotlivá cvičení s následným domácím procvičováním. Chlapec hledal a stanovoval způsoby řešení. Učil se pracovat s chybou a hledal způsob kontroly a opravy. Z početních příkladů jsme procvičovali malou násobilku, sčítání a odčítání do 100. V závěru roku jsme procvičovali ještě orientaci v čase, převod jednotek, řešení slovních úloh. Rozvoj a orientaci v početních úlohách zaměřených na matematiku jsme ještě rozšířili o nácvik tiskacího písma dle vzoru výuky na základních školách v USA. Při výuce psaní jsme procvičili jednotlivá písmena a následně je chlapec rozvíjel a procvičoval si i slovní zásobu anglických slov. Při řešení složitějších úloh ještě i nadále potřebuje individuální dopomoc s koncentrací, dopomoc při určení způsobu řešení, dohled na splnění úkolu.

Druhý chlapec chodil rovněž jednou týdně. Rozvoj a plán jednotlivých cvičení vycházel z výborné spolupráce s paní třídní učitelkou a maminkou. Postupovali jsme stejně jako s prvním chlapcem. V hodinách matematiky chlapec udělal veliký pokrok, je schopen pracovat samostatně a řeší příklady společně se spolužáky. Dokáže mnohdy řešit příklady mezi nejlepšími. Při delší zátěži se ale dostává únava.

S dívkou s DS pracuji jako asistent v některých hodinách společně ve třídě a jednu hodinu jsme měli individuální. V matematice jsme procvičovali především sčítání a odčítání v oboru do 20, rozklad čísla. Dívka při práci potřebuje neustálý dohled a dopomoc. Sama řeší jednodušší příklady na interaktivní tabuli, naučila se i pracovat s chybou. Velmi se zlepšila ve výtvarné práci, především při práci s barvami, kde pracuje sama a trpělivě. V hodinách tělesné výchovy ráda plave, ráda cvičí, ale spíše jednodušší cviky, hry, ráda si hraje s míčem, tancuje. Potřebuje dopomoc při převlékání v šatně u bazénu. Při hodinách v tělocvičně a na hřišti. Je schopna sama jít na oběd, myje si ruce, stojí ve frontě, nese si jídlo. Je vzorný strážník, jí polévky, vrací prázdné talíře a miluje počítač s objednávkou jídel. Je schopna sama, s dopomocí spolužáků, přecházet mezi třídami, WC apod. Zpočátku bylo nutné ji hodně hlídat, v současné době v případě, že neví kam jít, čeká na pomoc. Větší samostatnost v řadě činností však i nadále vyžaduje neustálou kontrolu, dopomoc a dohled.

Vždy nejvíce záleží na učiteli, jak se dokáže přiblížit k žákovi, přizpůsobit úkoly a způsob práce jeho mentální úrovni, porozumět mu a přimět ho ke spolupráci. Aby metoda byla

účinná, měla by být včleněna do programu dítěte 3 – 5 krát týdně. V rámci školní výuky jsem s dětmi pracoval 1krát týdně v čase po vyučování. Cvičení byla vždy doplněna řadou domácích úkolů a záleželo na spolupráci s rodiči. Některá cvičení používám k zlepšení grafomotorických funkcí, zlepšení koncentrace a sebekontroly. Moje práce s dětmi je ovlivněna Feuersteinem a jeho zásadami. Jednotlivé dílčí úkoly však implementuji podle paní Netty Engels, která rozpracovala instrumenty do řady cvičení a procvičování. Velkou výhodou je, že tato cvičení lze použít i pro domácí procvičování.

Pro FM se často používá výraz “Zprostředkované vyučování“. O tom lze mluvit jedině tehdy, je-li dítě přesvědčeno, že úkoly jsou připraveny právě pro ně. Ví, co je cílem jeho práce, proč ji dělá a proč právě tímto způsobem a jaký přínos pro ně činnost má. Motivace a veškerá práce musí být přiměřená věku a rozumovým schopnostem dítěte. Jaroslav Dzúr

Zdroje:

MÁLKOVÁ,G. Zprostředkované učení, Praha: Portal 2009

KAFKOVÁ,N. Feuerstein a matematika, Praha: Plus 21 2008

LEBEER,J.(Ed), Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje, Praha: Portal 2006,

## **XXIV. Tvorba pracovních listů pro žákyni s DS**

Pracuji jako pedagogický asistent u žákyně s Downovým syndromem. Dívka má lehkou mentální retardaci, více než emocionální a sociální stránka je poznamenán motorický vývoj a vývoj řeči. Mnohdy působí dojmem, že je ponořena do sebe bez zájmu o okolní svět. Přestože to tak nevypadá, většinou chce a potřebuje s okolním světem komunikovat, i když neudrží oční kontakt a sama téměř nenavazuje sociální vazby a jen málokdy má potřebu kontaktovat jiné lidi. Nehovoří ve větách. Její schopnost verbálně se vyjádřit, tak často zaostává za její schopností porozumět mluvené řeči.

Škola jí poskytuje přirozený prostor pro nácvik sociálních dovedností a morálního chování. Spolužáci jsou vedeni k tomu, aby se naučili komunikovat a pracovat s dětmi, které mají speciální potřeby. Jsou vedeni k porozumění a toleranci, ke vnímání hodnoty rozdílů. Na druhé straně děti s handicapem potřebují porozumět tomu, jak se mají chovat ve skupině.

Výuka vyžaduje specifický přístup. Dívka je schopna učit se nápodobou od dětí, pomáhá jí strukturovaný pracovní režim, vyhovuje jí střídání činností, procvičování a upevňování již zvládnuté látky. Je běžně zapojována do aktivit se svými vrstevníky. S odpovídající pomocí, úpravami a ohledem k individuálním odlišnostem se účastní všech vyučovaných předmětů běžné třídy. Velmi ráda pracuje ve skupinkách s dětmi, projevuje radost při zájmu dětí o ní. Podle momentální nálady je schopna krátké prezentace před třídou. Velmi ji motivují k činnosti pomůcky vyrobené spolužáky, jako jsou např. kartičky s podstatnými jmény k třídění rodů, kartičky s číslicemi na tvoření příkladů atp. Díky

vstřícnosti vyučujících, porozumění jejím potřebám, není problém s dívkou opustit během výuky třídu nebo naopak po nastudování určené látky se během hodiny do třídy vrátit.

Sestavuji pro ni pracovní listy. Jsou určeny pro rozvoj vyjadřování, porozumění, rozšiřování slovní zásoby pomocí podnětů. Zaměřuji se přitom na strukturu, přehlednost, snadnou orientaci v textu, na rozvoj samostatného uvažování. Cvičení jsou předkládána srozumitelně a vždy se zaměřují na procvičení jedné schopnosti. Náměty pracovních listů se shodují s látkou, kterou probírají spolužáci, některé jsou zaměřeny na její oblíbená témata. Atraktivnost listů podtrhují barevné fotografie. Otázky jsou vedeny jasně, vyžadující jednoznačnou odpověď. Systém hodnocení je na každém vyučujícím, já jsem u dívky zvolila její oblíbenou činnost a to omalovánky, které jsou tematicky shodné s probíranou látkou.

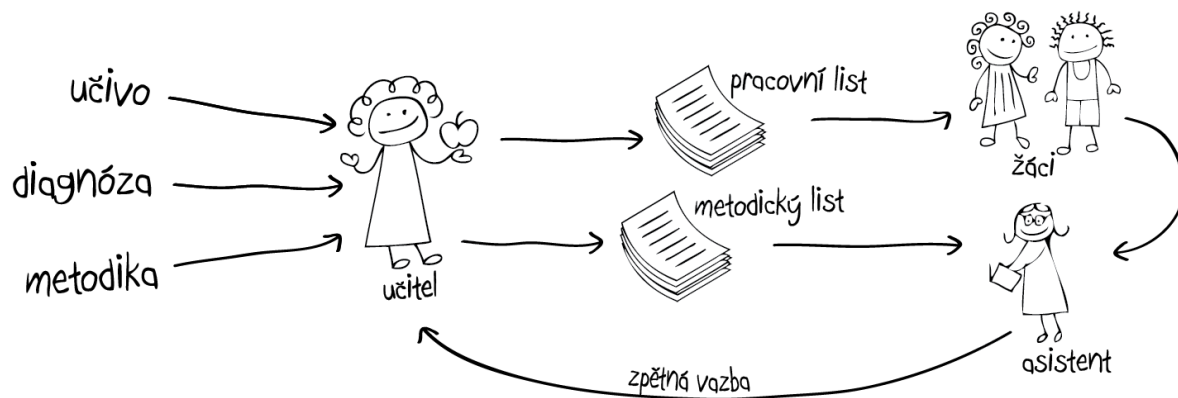
Jana Matoušová, asistentka

## **XXV. Metodika a model přípravy (tvorby) pracovního a metodického listu pro žáky s poruchami školních dovedností, s handicapem i prospěchově slabší žáky**

**Anotace:** Model přípravy pracovního listu pro žáky s poruchami školních dovedností, s handicapem i prospěchově slabší žáky pojednává o problematice přípravy pracovních a metodických listů na druhém stupni základní školy pro žáky se vzdělávacím omezením. Model popisuje způsob přípravy a tvorby PL a ML a zároveň upozorňuje na úskalí při jejich tvorbě.

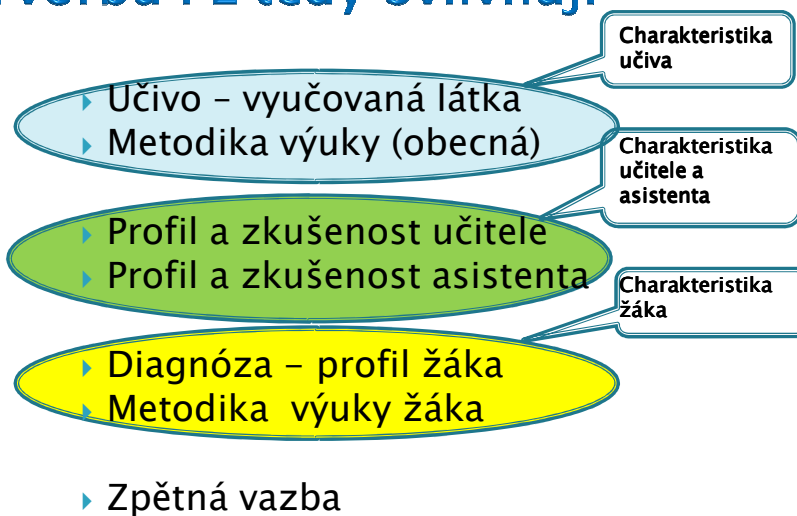
Výuka zeměpisu na 2. stupni základní školy počítá s již dříve získanými znalostmi a dovednostmi žáků pro pochopení učiva. Jde o čtení s porozuměním, pochopení učiva, aplikaci znalostí, abstraktní představivost, logické myšlení apod. Protože ale žáci s různým handicapem jsou jistým způsobem znevýhodněni, je třeba pro ně připravit pracovní listy, které budou odpovídat jejich možnostem a schopnostem, ale zároveň jim i pomohou nové učivo pochopit a rozvíjet jejich dovednosti.

## model tvorby pracovního a metodického listu

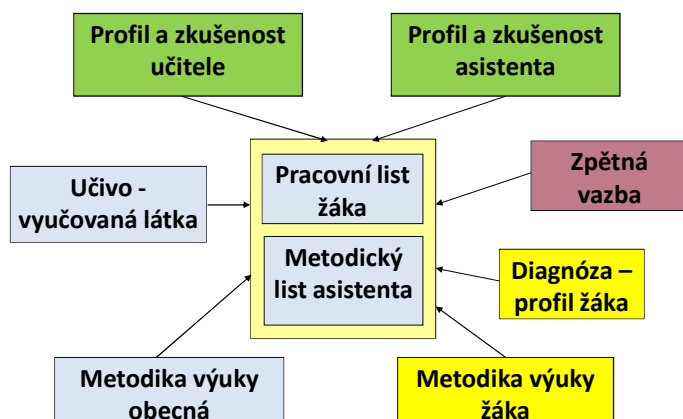


Vstupní parametry, které ovlivňují výsledný pracovní list

### Tvorbu PL tedy ovlivňují



# Model



## Učivo

V předmětu žáci dosahují části očekávaných výstupů vymezených ŠVP Souznění. Získávají a rozvíjejí si orientaci v geografickém prostředí, osvojují si hlavní geografické jevy a pojmy. Učí se respektovat přírodní hodnoty, lidské výtvořiny a podporovat ochranu životního prostředí.

## Diagnóza

Diagnózu, která určuje stupeň znevýhodnění, dostáváme prostřednictvím rodičů, pedagogicko – psychologické poradny, Asociace APLA nebo prostřednictvím SPC Vertikála. Tyto organizace či společnosti nám pomáhají s integrací dětí do běžného školního života a zároveň také poskytují informace o jejich schopnostech a možnostech.

Velmi často se jedná o kombinované diagnózy, např. Downův syndrom a dětský autismus. Nejen tyto handicapy bývají doprovázeny různými projevy. Některé děti jsou hyperaktivní nebo naopak apatické. Jiné jsou komunikativní a některé zase naopak s nikým jiným než s asistentem nechtějí komunikovat. Tyto děti se liší temperamentem, mají i odlišné schopnosti koncentrace. Na vnímání a práci ve škole má také vliv počasí, medikace i zájmy dětí.

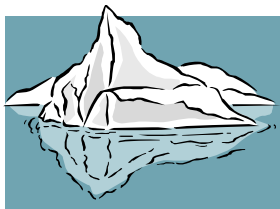
## Metodika

Vzhledem k daným okolnostem je třeba individuální přístup nejen k vlastní výuce, ale i k přípravě pracovních listů. Některé body přípravy jsou však společné.

Při přípravě oslovuji konkrétního žáka pomocí pracovního listu. V úvodu se snažím navodit pracovní atmosféru, dítě motivovat rozhovorem, otázkami, vysvětlit problematiku a přiblížit ji tak na úroveň daného žáka.

*Terezko, blíží se prázdniny a ty se určitě vydáš na výlety.*

Je třeba, aby pracovní list byl přehledný, měl určitou danou strukturu, aby práce s ním byla co nejjednodušší. Neméně důležité je používat písma stejného fontu a používat takovou velikost, aby dítěti vyhovovala, tedy aby se mu pohodlně četlo. Pokud používám grafické objekty, např. mapy, snažím se aplikovat vždy stejný typ, případně zjednodušené obrázky typu klipart. Bohužel vyhledávání autora, webové stránky a nejasnosti ohledně autorských práv tvorbu pracovních listů velmi komplikuje a zdržuje.



*Popiš, co vidíš na obrázku a napiš, zda se jedná o vodu sladkou nebo vodu slanou.*



### **Vlastní zpracování pracovních listů**

Po několika letech jsem došla k několika typům pracovních listů.

- 1) Pracovní list je připraven na stejné téma, které probírají žáci ve třídě, učivo je však zredukováno a přizpůsobeno možnostem žáka.

*Zeměpisné souřadnice:*

*Terezko, pro tebe mám jednodušší verzi na procvičování:*

západ					východ				
5	4	3	2	1	1	2	3	4	5
									5
									4 s
									e
									v
									3 e
									r
									2
									1
									1
									2
									j
									i
									3 h
									4
									5

*Nakresli do sítě domeček: Východ 5, Jih 3*

*sluníčko: Západ 2, Jih 1*

*strom: Západ 5, Sever 4*

*kočku: Východ 1, Sever 1*

- 2) Žák má připraven pracovní list na stejné téma i na stejné úrovni jako ostatní děti, ale lépe se mu pracuje samostatně s učebnicí a internetem. V tomto případě jde většinou o žáky s fyzickým handicapem.

*Ekonomiku (oblast, kde se získávají peníze) si můžeme rozdělit do 4 sfér:*

1. *Primér – těžba surovin a zpracování surovin (těžký průmysl )*
2. *Sekundér – výroba pro přímou spotřebu (spotřební průmysl)*
3. *Terciér – nevýrobní sféra (služby)*
4. *Kvartér – věda a výzkum)*

*Každý člověk vyspělého státu využívá služby.*

*Popiš svůj den a uveď názvy služeb, které využíváš a napiš, které profese se uplatňují.*

*Ráno:*

*Dopoledne:*

*V poledne:*

- 3) Pracovní list je připraven na jiné téma, než probírají žáci ve třídě, ale odpovídá úrovni dítěte

*Přes den se budeš učit* .



*Budeš tedy potřebovat*

.....a.....

*Na sebe si musíš obléknout*



a



a



a



- 4) Pracovní list je připraven na dlouhodobější téma, které je žákovi blízké a zajímá jej. Například projekt „Objevitelé světa“. V tomto projektu žák objevuje jednotlivé světadíly. Výhodou je, že se v projektu prolínají jednotlivé předměty, např. přírodopis, dějepis i předmět pro handicapované děti - dovednosti pro život.

### **Příprava metodického listu**

Jedná se o jakýsi pracovní list pro asistenta či jiného vyučujícího, kde je uvedeno, jak se má s pracovním listem pracovat, jaká je předpokládaná časová dotace, případně jak bude žák hodnocen.



**Metodický list k pracovnímu listu LZ 12 pro žáka, pro žáky s poruchami školních dovedností, s handicapem i prospěchově slabší žáky**

<b>Předmět</b>	Zeměpis
<b>Ročník</b>	6.
<b>Tematický celek</b>	Přírodní složky a oblasti Země
<b>Autor</b>	Lenka Zerzaňová
<b>Název</b>	Stepi, prémie
<b>Klíčová slova</b>	Step, prémie, Indiáni, obiloviny
<b>Výukový cíl, rozvíjená kompetence</b>	Rozvíjená kompetence-komunikativní, pracovní
<b>Časová dotace</b>	1 vyučovací jednotka
<b>Popis úkolu pro žáka</b>	Přečíst text, prohlédnout obrázky, vést rozhovor na dané téma s asistentem, případně učitelem, vypracovat zadané úkoly
<b>Metodický návod pro učitele</b>	Přečíst dítěti text, klást mu otázky týkající se tématu, ujistit se, zda text vnímá, odpovídat žákovi na případné otázky, podpořit jej návodnými otázkami při vypracování úkolu
<b>Zdroje informací (vlastní, obrázky, citace, web adresa,...)</b>	stockphotos.cz teamcarterlces.com mapasveta.info kidstesty.streamnet.cz farm.com agrisoft.ru etc.usf.edu
<b>Návrh hodnocení</b>	Podle zvyklostí dítěte (známkování jako motivace), případně slovní hodnocení - zvládl výborně, s dopomocí, nezvládl apod.
<b>Autorské řešení, výsledky</b>	Pšenice, kukuřice, oves, ječmen
<b>Pomůcky</b>	učebnice zeměpisu
<b>Závěr, připomínky</b>	

Velmi se osvědčilo, aby s žákem pracoval jen jeden, vždy stejný, asistent. Spolupráce je pak mnohem snazší a efektivnější. Také je třeba žákovi zajistit správné pracovní prostředí – tedy klid na práci a možnost soustředění.

## **Evaluace**

Zpětná vazba je pro učitele (tvůrce pracovního a metodického listu) vždy důležitá.

- 1) Je naplněno očekávání ze strany učitele?
- 2) Jak náročný byl pracovní list?
- 3) Jak se žákovi pracovalo? Neovlivňovalo nic jeho práci?

Tady je nezastupitelná role asistenta. On většinou dostává zpětnou vazbu od svého klienta a po společné dohodě mohou další pracovní list připravit náročněji, zajímavěji, prostě lépe pro konkrétního žáka. Nelze bohužel vytvořit cosi jako univerzální pracovní list. Vždy se jedná o individuální přístup. Je však možno hotové pracovní listy použít jako zdroj nápadů pro další děti.

## **Závěr**

Bez součinnosti a úzké spolupráce s jednotlivými asistenty žáků, pro něž vytváříme pracovní listy, by se učitel neobešel. Jejich práce je v této fázi velmi důležitá. Proto především právě jim patří poděkování za pochopení a trpělivost, s jakou s dětmi na správném vyplnění úkolů z pracovních listů pracují.

Lenka Zerzaňová

## **XXVI. Tvorba metodických (ML) a pracovních listů (PL)**

V průběhu celého projektu Inkluze se učitelé a asistenti věnovali intenzivní práci na tvorbě metodických (ML) a pracovních listů (PL). Nevznikly pouze dokumenty zabývající se hlavními předměty jako matematika, český jazyk a anglický jazyk, ale zpracována jimi byla i témata z přírodovědy, dějepisu, prvouky, zeměpisu, fyziky i chemie, a také dovedností pro život. Metodické a pracovní listy, které vznikly, jsou určené pro práci v ročnících I. i II. stupně a některé z nich jsou dokonce aplikovatelné napříč ročníky. Do tvorby ML a PL bylo od dubna 2009 do února 2012 zapojeno 7 učitelů a 6 asistentů pedagoga. Celkem vzniklo 615 ML a k nim příslušné pracovní listy, prezentace, či materiál pro interaktivní tabule.

Pro přehled uvádíme dílčí zapojení učitelů a asistentů

	<b>Počet ML</b>
Pedagogové:	188
Asistenti:	425
Společná práce:	2

Díky velkému množství vzniklých materiálů vkládáme do publikace pouze ukázkou jejich práce, jako inspiraci a ukázkou práce našich pedagogů ostatním, kteří by je chtěli následovat. Jsou to pracovní listy týkající se učiva různých předmětů a ročníků, které jsou určené jak žákům s SPU, tak i žákům s vážnějším postižením.

Ostatní materiály naleznete na webových stránkách školy [www.inkluze.zsctvrch.cz](http://www.inkluze.zsctvrch.cz)  
v sekci Inkluze, metodické a pracovní listy.

Daniela Vojtěchovská

## **XXVII. Reflexe žáků**

Integrace žáků s vážným handicapem, zejména smyslovým a mentálním není příliš obvyklá. Přesvědčili jsme se, že je smysluplná pro integrované žáky, tak i pro intaktní většinu. Svědčí o tom i výsledky závěrečné ankety žáků v deváté třídě, se kterými se po celých devět let vzdělával žák s těžkým mentálním handicapem. Žáci odpovídali na dvě otázky :

*Co dobrého ti přineslo společné vzdělávání s dětmi s těžkými handicapy?*

Odpovědi jsou seřazené podle četnosti výskytu a jedna obsahovala i vyjádření, že práce asistentů je velmi náročná.

- získání zkušeností a pochopení, jak jednat s lidmi s postižením (nejčastější odpověď)
- asistentka mi také pomáhala
- lepší spolupráce ve třídě
- zlepšení kamarádských vztahů ve třídě
- naučil jsem se ohleduplnosti
- naučil jsem se lépe vycházet s lidmi
- nevnímal jsem žádnou změnu

*Přineslo ti to i nějaké těžkosti nebo negativa?*

- nepřineslo
- delší trvání některých cvičení
- nemohli jsme na některé akce

Ing. Blanka Jarošíková

## **XXVIII. Závěrem**

V průběhu 26 měsíců, po které jsme projekt realizovali, jsme se mnohému naučili. Výsledky našeho projektu jednoznačně vypovídají o tom, že individualizace, pomoc zaměřená na jednotlivého žáka, aby v učení nacházel uspokojení, může být jednou z cest, jak otevřít dětem cestu k celoživotnímu vzdělávání.

Poděkování patří všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, kteří se do projektu zapojili, kteří dětem věnovali spoustu času a energie.

Jana Matoušová

## XXIX. Příloha – ukázka metodického a pracovního listu listy



EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

PRAHA & EU: INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI

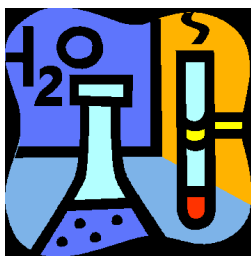
### Metodický list k pracovnímu listu pro žáka s dětským autismem s přidruženou středně těžkou mentální retardací.

<b>Předmět</b>	Chemie
<b>Ročník</b>	9. /IVP
<b>Tematický celek</b>	Periodická soustava prvků
<b>Autor</b>	Lucie Truhlářová
<b>Název</b>	Praktická chemie
<b>Klíčová slova</b>	Chemie, periodická soustava prvků, kovy
<b>Výukový cíl, rozvíjená kompetence</b>	Posilování schopnosti rozpoznat oblasti chemie, chemických látek, které nás obklopují, uvědomit si, klady a zápory chemie.  Rozvíjená kompetence-komunikativní, pracovní.
<b>Časová dotace</b>	135 minut
<b>Popis úkolu pro žáka</b>	Prohlédnout obrázky, přečíst zadání, vést rozhovor na dané téma s asistentem, případně učitelem, vypracovat úkoly.
<b>Metodický návod pro učitele</b>	Klást žákovi otázky týkající se tématu, ujistit se, zda žák zadání porozuměl, odpovídat žákovi na případné otázky, podpořit žáka návodnými otázkami při vypracování úkolu. Pracovní list obsahuje dvě části A a B.

<b>Zdroje informací (vlastní, obrázky, citace, web adresa,...)</b>	<a href="http://images.google.cz/imghp?client=firefox-a&amp;rls=org.mozilla:cs:official&amp;hl=cs&amp;tab=wi">http://images.google.cz/imghp?client=firefox-a&amp;rls=org.mozilla:cs:official&amp;hl=cs&amp;tab=wi</a> vlastní
<b>Návrh hodnocení</b>	Podle zvyklostí dítěte (známkování jako motivace), případně slovní hodnocení zvládl výborně, s dopomocí, nezvládl apod.
<b>Autorské řešení, výsledky</b>	Viz klíč v závěru pracovního listu.
<b>Pomůcky</b>	Pero, tabulka periodické soustavy prvků.
<b>Závěr, připomínky</b>	Pracovní listy jsem odzkoušela s jedním autistickým žákem s přidruženou středně těžkou mentální retardací. Dítě je schopno zvládat plnění úkolů bez výrazné dopomoci. Je zde patrné prolínání předmětů chemie a dovednosti pro život. Otázky a úkoly jsou formulovány tak, aby dítě s autismem snadno pochopilo, jakým způsobem má pracovat, a dostalo tak možnost úkoly vyhotovit bez dopomoci.

# CHEMIE

## A



S CHEMIÍ A CHEMICKÝMI LÁTKAMI SE SETKÁVÁŠ VLASTNĚ KAŽDÝ DEN, ANIŽ SI TO UVĚDOMUJEŠ. TVŮJ PRVNÍ ÚKOL JE – ROZTŘÍDIT OBRÁZKY NA CHEMIE A OSTATNÍ. NA OBRÁZCÍCH Z CHEMIE JSOU JEN TY PŘEDMĚTY, SYMBOLY NEBO ZNAČKY, SE KTERÝMI SE MŮŽEŠ SETKAT VE ŠKOLE V HODINĚ CHEMIE, AŽ UŽ VE TŘÍDĚ NEBO VE ŠKOLNÍ LABORATOŘI.

### 1. KE KAŽDÉ FOTORAFII PŘIDEJ POPISEK CHEMIE NEBO OSTATNÍ-PODLE TOHO, CO JE NA FOTOGRAFII



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



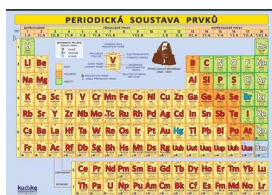
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



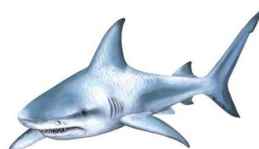
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

**2. DOPLŇ DO TABULKY ZNAČKY PRVKŮ. MŮŽEŠ POUŽÍT PERIODICKOU SOUSTAVU PRVKŮ JAKO NÁPOVĚDU**

HLINÍK	
MĚĎ	
VÁPNIK	
OLOVO	
ZLATO	

### 3. ZAKROUŽKUJ POUZE PRVKY Z PERIODICKÉ SOUSTAVY PRVKŮ

VÁPŇÍK    ZINEK    PES    MĚĎ    BANÁN    HLINÍK    VÁNOČKA

SÍRA    ZLATO    AKVÁRIUM    DUSÍK    CHLOR    RTUŤ    MED

### 4. DOPLŇ NÁZVY PRVKŮ

CH \_\_\_ R                      Z \_\_\_ \_\_\_ K                      H \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ K

V \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ K                      M \_\_\_ Ď                      O \_\_\_ \_\_\_ O

### 5. ŠKRTNI ŠPATNÉ RADY A INFORMACE-VĚTY, KTERÉ JSOU NESMYSLNÉ

- a) KAŽDÉ RÁNO MUSÍŠ VYPÍT K SNÍDANI KYSELINU SÍROVOU
- b) Z MĚDI SE VYRÁBÍ STŘEŠNÍ OKAPY
- c) DO VODY V BAZÉNU SE PŘIDÁVÁ CHLÓR
- d) MINERÁLNÍ VODA MAGNESIA JE SMRTELNĚ JEDOVATÁ
- e) ŠTĚTEC OD BARVY OPLACHUJI ŘEDIDLEM
- f) NAFTU POUŽÍVÁM JAKO ÚSTNÍ VODU

### 6. POZORNĚ SI PROHLÉDNI FOTOGRAFIE VÝROBKŮ A URČI, JAKÝ CHEMICKÝ PRVEK KTERÝ VÝROBEK OBSAHUJE. NÁZVY PRVKŮ PIŠ NA LINKU K FOTOGRAFIÍM







## KOVY

### B

1. Spoj čarou fotografii železa s předměty, které jsou právě ze železa vyrobeny.



SUROVÉ ŽELEZO



2. Spoj čarou fotografii mědi s předměty, které jsou právě z mědi vyrobeny.



SUROVÁ MĚĎ



3. Spoj čarou fotografii zinku s předměty, které jsou právě ze zinku vyrobeny.



SUROVÝ ZINEK



4. Spoj čarou fotografii olova s předměty, které jsou právě z olova vyrobeny.



SUROVÉ OLOVO



5. Spoj čarou fotografii zlata s předměty, které jsou právě ze zlata vyrobeny.



SUROVÉ ZLATO



6. Spoj čarou fotografii stříbra s předměty, které jsou právě ze stříbra vyrobeny.



SUROVÉ STŘÍBRO



7. Spoj čarou fotografii hliníku s předměty, které jsou právě z hliníku vyrobeny.



SUROVÝ HLINÍK



8. Spoj čarou názvy kovů s jejich značkami z periodické soustavy prvků.

	STŘÍBRO	ZLATO	MĚĎ	OLOVO	ŽELEZO	ZINEK	HLINÍK	
Al	Fe	Ag	Cu	Pb	Au	Zn		

9. Podtrhni vše, co patří do periodické soustavy prvků.

VÁPŇÍK MED CUKR PALLADIUM ZINEK MĚĎ OLOVO ZLATO SODÍK  
HLINÍK PENICILIN CÍN MOTYKA NIKL KOTOUČ SÍRA RTUŤ

10. Doplň chybějící písmena prvků z periodické soustavy prvků.

Z....AT....	J....D
SO....Í....	S....Ř....BR....
D....S....K	....EL....Z....
P....LL....D....UM	C....N
....Ě....	CH....O...

11. Doplň do textu chybějící prvky periodické soustavy prvků.

Z .....se vyrábí alobal. V klenotnictví se prodávají šperky ze .....

V ČNB jsou uloženy ..... cihly. V Hornbachu prodávají .....

okapy. Maminka koupila konev značky PHILIPS, která byla vyrobena z .....

Lenka má na zahradě ..... konev na zalévání květin.

12. Škrtni všechny nesmyslné věty.

Večer si pravidelně čistím zuby sodíkem. Letadla se vyrábějí ze rtuti. Alobal je vyroben z hliníku. Snubní prsten bývá většinou ze zlata. Okapy jsou nejpevnější, pokud jsou vyrobeny z vápničku. Kuchyňská sůl obsahuje jod. Na palačinky mi maminka sype mletý mangan. Do bazénu se přidává

z hygienických důvodů olovo. Obchodní centrum na Náměstí republiky se jmenuje Palladium. Do pouťových balonků se použít helium.

## KLÍČ

A

### 1. CHEMIE /OSTATNÍ VŠE OSTATNÍ



2. Al, Cu, Ca, Pb, Au

3. VÁPNIK, ZINEK, MĚĎ, HLINÍK, SÍRA, ZLATO, DUSÍK, CHLÓR, RTUŤ


4. CHLÓR, ZINEK, HLINÍK, VÁPNIK, MĚĎ, OLOVO


5. A, D, F


6. FLUÓR, JÓD, VÁPNIK, HŘČÍK, ZINEK, ŽELEZO

B



5. 

6. 

7. 

8.

STŘÍBRO    ZLATO    MĚĎ    OLOVO    ŽELEZO    ZINEK    HLINÍK

Al    Fe    Ag    Cu    Pb    Au    Zn

Diagram showing connections between items and elements:

- 5. Gold items connect to ZLATO and ŽELEZO.
- 6. Silver items connect to STŘÍBRO and ŽELEZO.
- 7. Aluminum ingots connect to AL.
- 7. Alobal tube connects to ŽELEZO.
- 7. Philips kettle connects to ŽELEZO.

9. VÁPNIK PALLADIUM ZINEK MĚĎ OLOVO ZLATO SODÍK

HLINÍK CÍN NIKL SÍRA RTUŤ

10. zlato, sodík, dusík, palladium, měď, jod, stříbro, železo, cín, chlor

11. hliník, zlata, zlaté, měděné, hliníku, zinkovou

12.

Večer si pravidelně čistím zuby sodíkem. Letadla se vyrábějí ze rtuti. Okapy jsou nejpevnější, pokud jsou vyrobeny z vápníku. Na palačinky mi maminka sype mletý mangan. Do bazénu se přidává z hygienických důvodů olovo.

Na projektu se podíleli:

Mgr. Jana Matoušová – autor a vedoucí projektu  
Ing. Blanka Jarošíková – spoluautor, výchovná poradkyně  
PaedDr. Marie Cibulková - koordinátor  
Mgr. Monika Kabátová - výchovná poradkyně  
Mgr. Daniela Vojtěchovská - supervizor

Mgr. Pavel Kšajt - psycholog  
Mgr. Radmila Bémová – speciální pedagog

Zdeňka Brabcová  
Jitka Čapková  
Bc. Anna Čapková  
Mgr. Jiří Čurda  
PaedDr. Luděk Dolejš  
Hana Drsková  
Miroslav Dvořák  
RNDr. Irena Dvořáková  
Ing. Jaroslav Džúr  
Michaela Erlerová  
Mgr. Radka Guthová  
PaedDr. Štěpánka Hanková  
PaedDr. Romana Hofmanová  
Mgr. Anna Hofmanová  
Mgr. Irena Hofreiterová  
Mgr. Kateřina Hokrová  
Mgr. Ivana Hrušková  
Mgr. Draga Klimentová  
DiS. Andrea Kostková  
Mgr. Klára Krejčová  
Lenka Křivánková  
Mgr. Ivana Kudrnová  
Mgr. Jana Marešová  
Jana Matoušová  
Mgr. Valerie Mayerová  
Mgr. Simona Mitinková  
Barbora Mrázková  
Mgr. Tomáš Müller  
Andrea Musilová  
Mgr. Lucie Musilová  
Mgr. Martin Nedoma  
Mgr. Daniela Nová  
Mgr. Marcela Pečená  
Lenka Procházková  
Zuzana Roubíčková

Mgr. Antonín Řehák  
Mgr. Věra Sedláčková  
Mgr. Marie Schánělová  
Mgr. Magda Skálová  
Mgr. Lenka Stuchlíková  
Mgr. Monika Sujová  
Mgr. Klára Svobodová  
Mgr. Eva Škodová  
Mgr. Barbora Štenglová  
Mgr. Radka Šulcová  
Mgr. Kateřina Taichmanová  
Mgr. Jitka Tesařová  
Mgr. Pavla Tillingerová  
Bc. Lucie Truhlářová  
Mgr. Zuzana Ulrichová  
Ing. Jana Vavřlová  
Mgr. Jitka Winnová  
Mgr. Drahoslava Závorková  
Ing. Lenka Zerzaňová  
Mgr. Alena Ziebikerová