

# Náměty

pro reedukační a artefietickou práci s dětmi  
se specifickými poruchami učení a sy. ADHD

## Předmluva

Je známou skutečností, že v odlišnostech je krása. Co je různorodé, bývá nejen zajímavé, ale rozvíjí i naši představivost, nutí nás k zamyšlení, a v konečném důsledku vede k tvořivému přístupu k myšlení. Někdy se zdá, že se odlišností obáváme a nevíme si s nimi rady.

Náš projekt byl zaměřen na otázku individuality ve školním prostředí a vzdělávacím procesu, jeho aktivity se vztahovaly na práci se žáky se specifickými poruchami učení a chování, projekt pomáhal vytvářet prostor pro diskusi všech zúčastněných o této problematice.

Otázka zní „**můžeme být všichni stejní**“, mít stejné schopnosti, dovednosti a předpoklady? Být stejně úspěšní? A jaká jsou vlastně měřítka úspěšnosti? Jsou ta měřítka nastavena citlivě k individuálním možnostem a odlišnostem každého z nás, nebo jsou to paušální měřítka, která říkají, ty patříš do této skupiny a ty sem už nepatříš, ty patříš jinam? Kým jsou ta měřítka nastavena? Samozřejmě společností. Při hodnocení dětí a žáků jsou to pak hodnocení rodičů a následně pedagogů, tedy dospělých osob. Ti pak říkají, tohle je dobře, tohle ne, tomu rozumíš, tohle ti nejde. Pokud nějakou znalost či dovednost dítěte zhodnotíme na základě daných měřítek jako nevyhovující, měli bychom se zamyslet nad tím, proč tomu tak je. Je to dáno individuálními možnostmi nebo neadekvátním stimulujícím přístupem? Oba aspekty mají svůj podíl. Pokud má dítě odlišné možnosti a vzhledem k nim také speciální potřeby, musí být tyto respektovány a dále rozvíjeny takovým přístupem, který rozvoj umožní.

**Jaké jsou naše možnosti a znalosti** k realizování citlivé, individuální péče? Mají rodiče dostatek znalostí, zkušeností, času, trpělivosti a lásky k dítěti? Mají učitelé dostatek konkrétních kompetencí, zkušeností, chuti, osobní angažovanosti a pedagogického umu, aby dokázali respektovat, tolerovat a učit děti s odlišnostmi, děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nechci hodnotit, jen se zamýšlím. Zároveň není mým záměrem opěvovat právo na individuální odlišnosti, protože všichni musíme někam patřit, zařadit se, respektovat obecně platná pravidla a splňovat obecně nastavená kritéria hodnocení. Jen je třeba ve škole pracovat s vědomím, že stejní nejsme, ani být nemůžeme. **V symbolickém přirovnání vnímám učitele jako zahradníka, který pečuje o svůj ovocný sad. Ne všechny stromky jsou stejně vitální, ne všechny stromky potřebují tužší péči, aby mohly rodit svá ovoce. Čím více specifických potřeb každé rostlinky a čím větší sad, tím více nároků na odbornost zahradníka, jeho čas a osobní přístup, lásku k profesi. Je to práce velmi náročná a důležitá, proto si jí velmi vážím.**

Děkujeme tímto všem zúčastněným pedagogům v projektu „Nechci stát na okraji“ za jejich angažovanost, pedagogické i osobní nadšení, se kterým přistupovali k nabízenému vzdělávacímu programu a k následné přímé práci s dětmi v reedukačních skupinových aktivitách.

Děkujeme za vstřícnost a podporu ředitelům zapojených škol ve Kdyni, Domažlicích, Staňkově, Horšovském Týně, Holýšově, Poběžovicích, Klenčí pod Čerchovem.

Tuto publikaci vnímáme i jako poděkování všem lektorům, kteří ochotně přispěli svými odbornými znalostmi a praktickými zkušenostmi k rozšíření pedagogických kompetencí nás všech.

Celý projekt a jeho úspěšná realizace by nemohl probíhat bez podpory a porozumění PhDr. Blanky Veselé, ředitelky PPP Plzeň.

*Diana Valečková*



### Motto:

*„K tomu, aby člověk dobře viděl, nestačí mít otevřené jen oči. K tomu je třeba otevřít i srdce.“*

*Paul Cézanne*



## Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Výuka žáků s SPU a LMD (ADHD, ADD) se v ničem příliš neliší od běžných metod pedagogického vedení. Tyto metody jsou pouze možná více nápaditější, propracovanější a názornější (multisenzorické). Na činnosti musí být více času, individuální dopomoc, častější obměna úkolů a cyklické opakování základů.

Chyby se utvářejí tím, že máme málo času na pochopení a následné procvičení. Pokud učivo dětem nejde, jsou ve stresu a pak ZLOBÍ, jiné přechází do úzkosti a somatizace.

**Výsledkem triády „Nejde mi to – nebaví mne to – nevěřím si“ je nechuf k učení.**

## Co je syndrom ADHD?

D. Valečková

Termín **ADHD** je vytvořen z anglického **Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder**, tedy **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou**. Pro poruchu pozornosti bez hyperaktivity se užívá termín ADD.

V České republice se pro tuto poruchu stále ještě v terénu často užívá termín LMD /lehká mozková dysfunkce/ označení v šedesátých letech, které se užívalo pro hyperaktivní či hypoaktivní projev specifické vývojové dysfunkce, tj. spolupráce mozkových hemisfér.

Rozdíl pojmů LMD a ADHD/ADD můžeme najít v jejich obsahu: termín LMD označuje poruchy, které mají určitou etiologii, tj. drobné organické poškození centrální nervové soustavy. V popředí zájmu je **příčina**, která podmiňuje chování jedince. Naproti tomu při používání termínu ADHD/ADD se do popředí zájmu dostává **popis chování** – typické projevy dětí a nezdůrazňuje se příčina, která k takovému chování vedla.

### Hyperkinetická porucha chování

Projev je stejný jako u ADHD s vystupňovaným agresivním a asociálním chováním (agrese k lidem a zvířatům, nepoctivost, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky z domova, atd.)

## Vznik a projevy ADHD

Jedná se o **vývojovou poruchu**, tj. mění se během vývoje, která vzniká drobnými poškozeními centrální nervové soustavy v důsledku perinatálních komplikací, genetickými změnami (získanými dědičností), neurovývojovým opožděním zrání dílčích funkcí mozku.

**Projevuje se** nedostatkem vnitřní kontroly, což vede ke zhoršení pozornosti a tím i poznávacích procesů, problémovému plánování činností a selekci podstatných informací, psychomotorickému neklidu a špatné motoricko-percepční koordinaci, impulzivité a sociální maladaptaci. Činnost nervové soustavy se rychleji unaví, čímž dochází ke stupňování výše uvedených obtíží. Tato porucha se často vyskytuje v kombinaci se specifickými poruchami učení, nebo jejich rozvoj podmiňuje.

## Jak přistupovat k dítěti s ADHD?

— na projevy typické pro ADHD pokud možno nereagovat (např. psychomotorický neklid, obtíže s udržením pozornosti, vykřikování apod.), postupně naučit dítě reagovat na oční pokyn, na dotyk apod.

- projevy ADHD tolerovat (dítě své impulsy i při dobré motivaci umí ovlivnit jen částečně a krátkodobě),
- umožnit dítěti pohybové uvolnění v případě potřeby i v průběhu vyučovacích hodin (nechat např. rozdat sešity, smazat tabuli, uvolnit se na relaxačním míči apod.),
- pracovat v kratších, častěji se střídajících úsecích (zásada „krátce a častěji“), rozsah pozornosti postupně zvyšovat zaujetím pro činnosti, vhodnou motivací a oceněním,
- umožnit dítěti změnu pracovní polohy, činnosti,
- umožnit krátký odpočinek, relaxaci,
- v případě nezdaru dát možnost opravy (i vzhledem k výkyvům ve výkonnosti),
- snažit se o vytvoření vstřícné atmosféry ve třídě – navodit situace, ve kterých bude dítě zažívat i kladné emoce, nechat ho vyniknout „vhodným způsobem“
- v zasedacím pořádku třídy najít méně rušivé místo, aby se dítě mohlo lépe soustředit (nejlépe přední lavice v prostřední řadě),
- v případě problémů dohlédnout na zaznamenání domácího úkolu,
- vhodnou motivací vést dítě k náviku sebekontroly (učit rozfázovat činnosti na kroky, zvědomovat tyto kroky i verbální seberegulací „teď dělám ..., pak udělám ...“)
- oceňovat drobné pozitivní prvky v chování dítěte i projevovou snahu – např. i krátkodobé nevykřikování, momentální zklidnění, pomoc spolužákovi, projevy empatie, vhodné vyřešení konfliktu, zvládnutí situace, pokusy o sebeovládání apod.
- rozvíjet jemnou motoriku a pohybovou koordinaci
- dodržovat pravidelný režim dne s využitím stereotypů
- výchovné vedení musí být především citlivé a důsledné

## Specifické poruchy učení a jejich náprava

Z. Michalová

### Neurologická podmíněnost vzniku SPU a ADHD včetně historického pohledu

Termín dyslexie byl poprvé užít v roce 1887 očním lékařem Rudolfem Berlinem. V té době byly již na vědeckém základě propracován vztah mezi řečí a činností mozku (CNS). Existenci motorického a sluchového centra řeči v mozku potvrdily objevy O. Brocka a A. Wernicka. Neurobiologický původ dyslexie byl zmíněn roku 1891 francouzským neurologem Dejerinem, který tvrdil, že část levé zadní mozkové oblasti je rozhodující pro čtení. V roce 1896 anglický oční lékař P. Morgan jako první na světě popisuje dyslexii, kterou nazývá vrozenou slovní slepotou u školního dítěte. Hlavním zakladatelem moderního směru zkoumání podstaty dyslexie byl Samuel Torrey Orton, psychiatr, který ve své době **příčinu dyslexie vidí v nedokonalé dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou a v jejich nedokonalé lateralizaci, což ztěžuje jejich spolupráci.**

Z našich českých odborníků je počátek problematiky specifických poruch učení spojen se jménem psychiatra, profesora Antonína Heverocho. V roce 1904 popsal případ jedenáctileté dívky přiměřené inteligence s obtížemi při osvojování si čtení, které připomínaly dnešní dyslexii. Jeho jméno je spojeno i s první zmínkou o dětech s ADHD (LMD) v roce 1905 v článku Dítě neposeda. První vědecký pohled na problematiku SPU uveřejnil u nás Otokar Chlup, na problematiku ADHD (LMD) Macek a Otokar Kučera.



## Projevy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, dyskalkulie

### Dyslexie

Jedná se o sníženou schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami (přiměřenými rozumové úrovni), typické jsou **obtíže v rychlosti, správnosti, porozumění čtení**.

#### Specifické chyby při čtení:

- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek
- odchylky ve zrakovém vnímání – nedostatek schopnosti diferencovat optické obrazy; obtížné rozoznávání tvarů, záměna podobných písmen – tf, se, zrcadlově podobné útvary, pbd...
- záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti, měkké – tvrdé slabiky (di – dy), nerozlišení sykavek
- nedodržení pořadí, nedostatečná schopnost pravolevé orientace, inverze, sen – nes...
- nedostatečná analyticko-syntetická schopnost, obtíže při spojování písmen do slabik a slov
- vynechávání písmen, slabik, částí slov
- problém číst skupiny souhlásek
- nedodržení délek, vynechání interpunkce
- dvojí čtení
- nejistota, těžkopádnost
- domýšlení – kompenzace (umí text z paměti, orientuje se podle klíčových slov)
- neporozumění, čtení bez porozumění
- odlišné oční pohyby při čtení
- odchylky ve sluchovém vnímání
- deficit v oblasti jazyka

### Dysortografie

Jde o specifickou **poruchu pravopisu**, která se týká jen určitých jevů, ne celkové schopnosti zvládnout gramatiku.

#### Příklady specifických chyb:

- záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích apod.)
- záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti
- nerozlišování sykavek
- nerozlišování měkkých/tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny
- chyby ve zvukových celcích (přehazování, vynechávání, přidávání písmen, slabik)
- nedodržení délek samohlásek, vynechání interpunkce
- problémy ve slabikách se slabikotvornými r, l
- špatné rozlišování konce slova, věty
- umí gramatickou poučku ústně, neumí ji použít v písemné podobě



4

### Dysgrafie

Znamená specifickou poruchu **grafické stránky projevu**, neschopnost napodobit a zapamatovat si **tvar písmen, neschopnost psát čitelně, stejnoměrně, úhledně**.

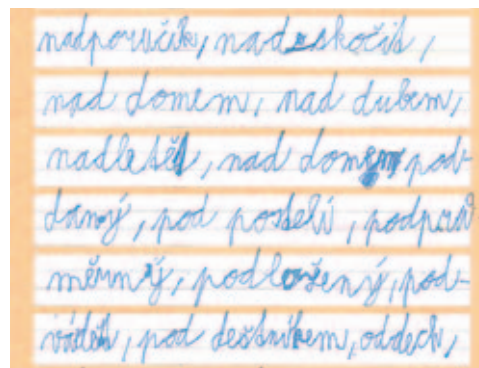
#### Příklady specifických chyb při psaní:

- obtížné zapamatování tvarů písmen
- nestejná velikost písmen, nedodržování a kostrbatost linie
- přepisování, obtížné spojování
- záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích)

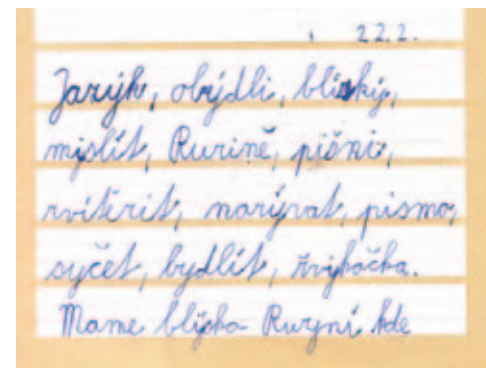
#### Ukázky dysgrafického písma s prvky dysortografie

Největší obtíže se zvládnutím psaní mají žáci trpící dysgrafií a dysortografií. Při obtížích se zvládnutím grafické stránky slova nestačí sledovat obsahovou stránku. Jejich písemný projev je pak buď nečitelný, s nedodrženími tvary písma, roztrženými liniemi, nestejnou velikostí a sklonem, s tlakem na rychlost žák mistry přechází v „čárání“ (ukázka č. 1, žák 4. třídy ZŠ).

Běžná je kombinace dysgrafie s dysortografií (ukázka č. 2, žák 5. tř. ZŠ), kde kromě nevzhledného písma jsou patrné tzv. specifické chyby, které nejsou způsobeny neznalostí, ale neschopností aplikovat naučenou látku do písemné podoby. Ze specifických chyb registrujeme neschopnost dodržovat délku samohlásek, záměny psacího tvaru r se z, problémy v měkčení, obtíže ve spodbě souhlásek.



1



2

#### Doporučení jak takový písemný projev opravovat a hodnotit?

- Neopravovat vůbec, pouze ústně
- Podtrhávat slova a věty, která má žák napsaná správně, slova s chybami naopak nijak nezvýrazňovat
- Neopravovat červeně chybná slova zvýrazněním napsané chyby
- Nad nesprávně napsané slovo napsat červeně celé toto slovo správně
- Opravovat jinou barvou
- Stejný typ chyb ve cvičení považovat za chybu jednu
- Nehodnotit chyby specifického rázu typické pro konkrétního žáka do celkové klasifikace cvičení (například měkčení, diakritiku, výpustky písmen ze slov)
- Hodnotit jen část cvičení dle výkonnosti žáka (začátek či střední partii)
- Zaměřit se pouze na určitý gramatický jev
- Cvičení vůbec neznámkovat nebo slovně

5

## Dyskalkulie

Znamená specifickou poruchu matematických schopností .Dle charakteristiky konkrétních obtíží se rozlišuje dyskalkulie:

- **Praktognostická** – narušená schopnosť manipulácie s predmetmi konkrétnymi či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla, postížena může být i schopnosť řadit predmety podle velikosti nebo rozpoznávat vztahy v dimenzi více – méně.
- **Verbální** – vážne schopnosť slovně označovat operační znaky, pochopení matematické terminologie ve smyslu určování o...více, o...méně, krát...více, méně, nezvládá slovně označovat matematické úkony, množství a počet prvků nebo i jen odpočítávat číselnou řadu. Na slovní výzvu není žák schopný ukázat počet prstů, označit hodnotu napsaného čísla apod.
- **Lexická** – typická je neschopnosť číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly, jako jsou číslice, vícemístná čísla s nulami, hlavně uprostřed, tvarově podobná čísla apod. Jedná se o podobu dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel.
- **Grafická** – se projevuje narušenou schopností psát numerické znaky, žák se neumí vyrovnat s příslušným grafickým prostorem, mívá problémy v geometrii. Jedná se o podobu dysgrafie v oblasti matematiky.
- **Operacionální** – nezvládá provádění matematických operací, zaměňuje je, nahrazuje složitější operace jednoduššími, písemně řeší i velice lehké úkoly.
- **Ideognostická** – porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání čísla jako pojmu. Jedinec nedovede z paměti vypočítat příklady, které by vzhledem ke své inteligenci a dosaženému fyzickému i mentálnímu věku měl zvládnout zcela bez obtíží.

## Dyspraxie

Znamená vývojovou poruchu motorické koordinace, (Developmental Co-ordination Disorder, DCD) se týká dětí a dospělých s výraznými motorickými obtížemi, které nepříznivě ovlivňují jejich život a schopnosť učení. V minulosti byly tyto obtíže známy také pod názvy: **syndrom nešikovného dítěte** či **minimální mozková dysfunkce**. Jedná se o poruchu či nezralost v uspořádání pohybů, která vede k dalším problémům v oblasti jazyka, percepce a myšlení.

Přibližně polovina dětí s diagnózou ADHD bude trpět zároveň vývojovými poruchami pohybové koordinace. U řady těchto dětí se projeví též obtíže v oblasti neverbálního učení a pragmatického užití jazyka.

Dyspraxie se do určité míry současně kryje se:

- specifickými poruchami učení,
- se syndromem hyperaktivity a poruch pozornosti (ADHD)
- Aspergerovým syndromem.

Obecné projevy:

- Problém základní struktury – svalová ochablost a nepružnosť nebo snížený svalový tonus provázený naopak zvýšenou pružností a pohyblivostí
- Přijímání informací a plánování aktivit – obtíže promyslet a naplánovat co a jak má být uděláno.
- Percepční obtíže -v oblasti zrakového nebo sluchového vnímání.
- Obtíže vykonat pohyb (činnost) – děti mohou mít problémy s tím, že neví, jaký první krok mají udělat; mají potíže s časovou posloupností a návazností pohybů.
- Porucha v koordinaci očních pohybů patrná obzvláště při čtení
- Porucha motoriky mluvidel



## Projevy dyspraxie v různých věkových obdobích se projevují následujícími obtížemi:

### 3–7 let

- Jízda na tříkolce.
- Kreslení, vybarvování, malování, stříhání, skládání puzzle.
- Skákání snožmo nebo na jedné noze, stoj na jedné noze.
- Komunikace s vrstevníky.
- Soustředění, velmi snadno se nechá vyrušit.
- Rozlívá nápoje, neumí spořádaně jíst.
- Je nevnímavý/á nebo naopak příliš citlivý/á na sensorické podněty – např. na hlasité zvuky.
- Potíže v oblasti sebeobsluhy – se zapínáním knoflíků, čistěním zubů, oblékáním, zavazováním, tkaniček, při jídle s držetím příboru.



### 7–11 let

- Obtíže v sociálních interakcích s vrstevníky – tyto děti si často raději hrají s dětmi mladšími.
- Jízda na kole.
- Obtíže při psaní a používání nůžek.
- Při sezení v lavici se různě ohýbají a hrbí.
- Straní se dětem na hřišti, bloumají opodál.
- Stálým problémem je oblékání/svlékání, zavazování tkaniček – zvláště v rychlosti.

### 11 let a více

- Obtíže s organizováním času.
- Potíže se zvládáním školních požadavků, je pro ně velmi náročné naplánovat si svou činnost.
- S obtížemi se zapojují do skupinových her – tyto děti jsou podstatně lepší např. v plavání než ve fotbale.
- Obtížně si vybavují informace – zvláště v rychlosti.
- Sociální interakce – obtížně navazují i udržují kamarádství s vrstevníky.
- Náročné jsou pro ně každodenní úkoly jako připravit si svačinu, vyčistit si zuby...
- S obtížemi vykonávají činnosti, které vyžadují použití různého náčiní – např. školní úlohy při laboratorní práci.
- Různé náhlé změny mohou u těchto dětí vyvolat zvýšenou úzkostnosť. Pokud je to možné, měly by být změny plánované a děti na ně předem připravené.
- Oslabení exekutivních funkcí – s obtížemi rozlišují důležité od nepodstatného.
- Od svých vrstevníků se liší nižším stupněm vyspělosti – jejich emoční projevy často odpovídají nižšímu věku.

### 16 let a více

- Problematický může být výběr profesní orientace – často není zcela jasně, v čem je jedinec dobrý, vzhledem k tomu, že mu chybí zážitky úspěchu.
- Obtíže naučit se řídit automobil.
- Sociální interakce – problémem může být navazování přátelství a vztahů, ale i snížená sebedůvěra.
- Přetrvávající obtíže v základní sebeobsluze – v činnostech jako je holení nebo při přípravě jídla – např. používání otváračky



## Obecná doporučení pro přístup učitele k žákovi s SPUCH

Osvojování vědomostí je aktivní proces zpracovávání nově získaných informací, který je realizován u každého člověka souborem dílčích opatření, především prostřednictvím **spolupráce názorného poznávání, slovního myšlení a vnějších činností**.

U žáků s SPUCH bývá tato spolupráce nedokonalá a je důležité, aby jim učitelé umožnili přizpůsobit podmínky výuky tak, aby byli schopni podávat výkon v souladu se svými skutečnými rozumovými předpoklady. **Porucha by neměla být důvodem, aby žák opakoval ročník. Jiný případ může nastat, pokud se žák za přidělenou diagnózu skrývá a odmítá cokoli ve škole z předkládaného učiva dělat.**

Aby se udržela pozornost dětí v hodině, je vhodné klást žákům problémové otázky, pracovat s momentem překvapení, neznechutit jim motivaci ke vzdělání, která je přirozeně nastartována na začátku školní docházky.

Učitel musí mít především na paměti, ŽE ČTENÍ JE ČASTO DŮLEŽITĚJŠÍ DOVEDNOST NEŽ OSVOJENÍ SI PSANÍ – TVOŘÍ ROZHODUJÍCÍ ZÁKLAD PRO VŠECHNY UČEBNÍ PŘEDMĚTY A DALŠÍ VZDĚLÁNÍ.

**Povinnost školy poskytnout potřebné podmínky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které řadíme i žáky s SPUCH, je dána Zákonem 561/2004 Sb., konkrétně § 16. Hovoří v podstatě o tom, že škola by měla zabezpečit, aby se z neúspěšných žáků stávali žáci úspěšní a to vytvořením vhodných podmínek pro jejich práci.**

## Obecné zásady přístupu a hodnocení dětí s SPUCH:

- na základě aktuální zprávy z vyšetření seznámit všechny učitele, kteří dítě vyučují, se specifiky jeho poruchy – je nutné vycházet z aktuálního stavu každého konkrétního dítěte.
- nezapomenout informovat o obtížích dítěte se specifickou poruchou i každého nového učitele, který případně třídu převezme během školního roku – zodpovídá třídní učitel, speciální pedagog, výchovný poradce
- pokud je to potřebné vypracovávat a aktualizovat individuální vzdělávací programy, podle kterých se bude skutečně s dítětem pracovat
- vhodným způsobem vysvětlit ostatním spolužákům rozdílný přístup k hodnocení dítěte se specifickou poruchou učení
- nezapomínat dávat možnost prožít pocit úspěchu i za snahu přesto, že vlastní práce, resp. její výsledek neodpovídá našim celkovým představám
- snažit se a vést všechny vyučující k tomu, aby hodnotili skutečné znalosti dítěte bez ohledu na SPU, aby je vědomí této poruchy neovlivňovalo v hodnocení dítěte
- ponechávat v běžných hodinách dítěti pomůcky, pomáhající ke kompenzaci jeho poruchy, a to i při písemných pracích
- zajistit na škole kvalitní nápravu specifických obtíží žáka
- dodržovat hlavní zásadu při hodnocení dítěte – hodnotíme je samotné a srovnáváme jeho dílčí úspěchy či nedostatky s jeho vlastní osobou, jeho možnostmi a schopnostmi – neprovádíme srovnání s ostatními spolužáky
- podle potřeby hodnotit využívat průběžné i závěrečné slovní hodnocení
- preferovat ústní formu zkoušení před písemnou
- v písemných projevech volit takovou formu zkoušení, aby stačila krátká odpověď

- vhodné písemné zkoušení je testem s možností zvolení volby správné odpovědi
- nenechávat zbytečně žáka psát dlouhé zápisy – často tyto zápisky nejsou ani dítětem použitelné k tomu, aby bylo schopno se z nich učit
- nehodnotit chyby v písemném projevu u naukových předmětů, zaměřit se na obsahovou správnost
- nehodnotit chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu
- v matematice v písemných pracích kontrolovat nejen výsledky, ale i správnost postupu – může docházet k chybám v důsledku neschopnosti vypořádat se s grafickým prostorem, v důsledku neschopnosti dodržet nutnou úpravu
- umožnit pracovat s diktafonem, magnetofonem apod. .
- ve výuce cizích jazyků preferovat učení se spíše cestou sluchovou než vizuální, soustředit se na ovládnutí základní slovní zásoby

## Náměty pro konkrétní reedukaci SPU ve školním prostředí

### Při provádění dyslektických nácviků se osvědčuje:

- Vyjít z celkové analýzy případu dítěte a z co nejpřesněji provedené diagnostiky, jak psychologické, tak speciálně pedagogické
- Nechat dítě zažít pocit úspěšnosti hned při první hodině prováděné reedukace
- Postupovat po malých krocích, snažit se pracovat na základě multisenzoriálního přístupu (zapojení co nejvíce smyslů do nápravy), v atmosféře klidu a bezpečí
- Reedukaci zahájit vždy raději na nižší úrovni náročnosti, postupně požadavky zvyšovat než naopak (zásada postupování po malých krocích)
- Snaha o zautomatizování schopností
- Dodržování obsahové struktury jednotlivých sezení
- Dodávání sebedůvěry dítěti v jeho vlastní schopnosti
- Snažit se o vyloučení rušivých podnětů pro práci
- Reedukaci provádět pravidelně a dlouhodobě
- Pravidelně informovat rodiče o výsledcích jednotlivých sezení, zapojit je aktivně do práce s dítětem

U žáků s dysgrafií v běžných hodinách není vhodné zcela vyřadit ruční písemný projev, ale lze postupně vést žáka k psaní na počítači a formu psaní kombinovat.

### V oblasti psaní by měl mít žák s SPU možnost používat počítač z těchto důvodů:

- snížení problémů nečitelného písma, které trápí žáka i učitele
- umožnění zpětné vazby (dysgrafikům dělá potíže „číst sám po sobě“)
- možnost nastavení automatické kontroly pravopisu, která vede k opravě nesprávně napsaných slov
- rychlý postup žáka ve zpracování daných úkolů po zvládnutí techniky psaní počítačem
- poskytnutí prostoru učiteli pro vypracování vhodného testu a možnosti pro žáka snáze jej vypracovat







## Co může dělat pedagog na posílení:

### 1. Zrakového vnímání

- Rozpoznávání jemných rozdílů – diferenciační schopnosti
- Analýzu a syntézu tvarů
- Odstraňování záměn podobných tvarů písmen
- Procvičování rychlého postřehu písmene, slabiky, slova
- Procvičování zrakové paměti
- Cvičení očních pohybů

### 2. Sluchového vnímání

- Procvičování poznávání slabik ve slově
- Schopnost sluchové analýzy a syntézy
- Sluchové rozlišování hlásek zvukově podobných, jejich správná výslovnost
- Diferenciační schopnosti – postihování jemných rozdílů
- Nácvik rytmické reprodukce
- Cvičení akustické pozornosti

### 3. Časoprostorová orientace

- Orientace v prostoru
- Orientace v čase
- Pravolevá orientace

### 4. Oblast řeči

- Kontrola a úprava vad výslovnosti
- Cvičení artikulační obratnosti
- Dechová cvičení
- Odstraňování specifické asimilace sykavek
- Využití říkadél, rozpočítadel, pomalý přednes básniček, vytleskávání rytmu řeči, vytleskávání rytmu podle vzoru

### 5. Oblast jemné motoriky

- Motorika mluvidel – pohyblivost jazyka, gymnastika tváří, rtů, svalstva obličeje – například jazykolamy
- Procvičení jemné motoriky rukou – modelování, hry, mačkání, navlékání plodů, těstovin, základy šití
- Zrakově – motorická koordinace (oko – ruka)
- Koordinace pohybů

## Smysl individuálního vzdělávacího plánu (IVP)

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je určen pouze pro ty děti s SPUCH v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu, jejichž handicap je takového rozsahu, že nemají šanci bez něj vůbec zvládat předepsané učivo daného typu školy, který navštěvují. Znamená to, že je vhodný pouze pro žáky s těmi nejtěžšími formami poruch včetně jejich kombinací. Existenci IVP schvaluje ve správním řízení ředitel školy.

Struktura IVP je zakotvena ve Vyhlášce 73/2005 Sb., která vychází ze Školského zákona 561/2004 Sb. a která je povinná pro všechny zúčastněné.

IVP musí sledovat obsah vzdělávání, určení metod a postupů, které budou adekvátní pro jeho nositele a dále by měl být zaměřen na zmírnění obtíží a vyzdvižení toho, v čem je dítě dobré.

IVP vzniká na základě doporučení odborného pracoviště, v našem případě poradny či speciálně-pedagogického centra.

### Jeho hlavní přínos lze spatřit zhruba v následujících rovinách:

- Umožní žákovi pracovat podle jeho skutečných schopností
- Umožní žákovi pracovat svým individuálním tempem
- Umožní najít žákovi optimální úroveň, na které je schopen pracovat dle svých možností
- Umožní učiteli beze strachu pracovat se žákem na té úrovni, kterou skutečně potřebuje bez ohledu na učivo předepsané učebními standardy (viz. Práce v cizím jazyce může probíhat v deváté třídě dle učebnic ze třídy páté)
- Umožní učiteli žáka hodnotit za jeho konkrétně dosahované výsledky bez srovnávání se spolužáky
- Do přípravy IVP a jeho následného naplňování se zapojí rodiče, kteří jsou spoluzodpovědní za výsledky práce svého potomka
- Žák s SPUCH není pasovním objektem působení školy a rodičů, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace

### Individuální přístup v IVP by měl zahrnovat:

- Metody výkladu
- Způsob opakování a upevňování učiva
- Rozsah požadovaných písemných prací
- Způsob ověřování vědomostí a dovedností žáka
- Osobní přístup (pochvala, odměna) zohlednění osobnostních charakteristik žáka



## Rodič a jeho dítě se specifickou poruchou

Z. Michalová

Rodina je základní výchovnou institucí. Její výchovná funkce vychází ze Zákona o rodině. Prostřednictvím této funkce rodiče přebírají odpovědnost za svoje děti. Snaží se jim zajistit odpovídající výchovu, vzdělání, bezpečí, zabývají se přiblížením základních sociálních norem uznávaných v dané společnosti.

Pro 21. století v naší vyspělé společnosti je typická pro rodinu jako instituci její snížená stabilita. Rodinné vztahy nejsou tak pevné, vztahy mezi jednotlivými členy se snadno narušují, chybí hlubší pochopení pro jednání a chování. Rodina se setkává s problémy, na které nebyla v době tzv. totality připravena, rodiče bojují se strachem ze ztráty zaměstnání, z neschopnosti udržet jistý ekonomický standard, problémy členy nezocelují, ale vedou spíše k jejímu snadnému rozpadu.

Přitom především děti s SPUCH (ale i všechny ostatní) potřebují pro svůj zdárný vývoj výchovné působení obou rodičů. V důsledku nedostatku času vážně porozumění mezi otcem, matkou, dětmi i v rodinách tzv. plně funkčních. Někteří rodiče podnikají, mají často dvě zaměstnání a na dítě jim nezbývá čas. Někteří rodiče mají mnoho svých vlastních starostí a problémů (stresu), pro které jim na dítě nezbývá „psychická síla“. Rozhovory s dítětem, vzájemné souznění s ním, vycházky do lesa, sportovní rekreační aktivity – to vše nahrazuje dítěti velice často televize, domácí kino, MP3 přehrávače, party kamarádů, apod.

V případech, že se v rodině vyskytne dítě s SPUCH, nejedná se o žádnou katastrofu. Přesto první sdělení diagnózy může vyvolat u rodičů smutek a zklamání. Typické bývá hledání viny. Někteří rodiče naopak mohou diagnózy využívat k tomu, aby se zbavili zodpovědnosti za problémové vzdělávání dítěte. V každém případě je třeba co nejdříve se pokusit o racionální hodnocení situace a umožnit dítěti, aby bylo schopno reálně fungovat ve škole i doma. Rodiče by měli své dítě podporovat, reálně mu pomáhat, být k němu důslední, dávat mu najevo dostatek své lásky.

- Akceptování problému – rodiče se musí učit akceptovat, že jejich dítě má specifickou poruchu učení, že jeho problémy nejsou projevem nedostatku snahy.
- Vysvětlení podstaty SPUCH dítěti – rodiče musí dítěti vysvětlit, že jeho problémy nesouvisí s nedostatkem inteligence, že není hloupé.
- Rodič dítěte s SPUCH se stává současně JEHO UČITELEM, měl by k přípravě na výuku přistupovat důsledně, systematicky, pracovat s dítětem efektivně. **Volit přiměřené krátkodobé cíle ve výkonu.**
- Rodič by měl s dítětem pracovat v krátkých časových intervalech, po menších učebních celcích.
- Rodinná atmosféra by měla být plná pochopení, podpory dítěte a spolupráce formou hravých činností, kterými se do školy připravuje.
- Rodiče ve svém přístupu by neměli šetřit pochvalou a oceněním snahy. Musí dítěti vysvětlit, že i přes jeho snahu je plno věcí ve škole těžkých a je zcela logické, že se něco nepodaří i přesto, že se bude doma učit.
- Je nutné zvyšovat motivaci ke vzdělání – dítě nesmí být pod tlakem, v tenzi, nesmí být nemístně zatěžováno, musí u něj převládnout pocit úspěchu. Ten se navodí i pouhým oceněním píle. Rodiče by měli dopředu počítat s možností pouze pomalého zlepšování a s malými pokroky.
- Rodič by neměl zapomínat dát dítěti prostor na skutečnou volnou hru a zábavu, prostor pro pohyb.
- Rodič by měl umožnit dítěti rozvíjet se v tom, v čem je dobré co ho baví dělat. V tom spočívá největší kompenzace vzniku sníženého sebevědomí a sebehodnocení pod vlivem školního neúspěchu.
- Při práci s dítětem s SPU či s ADHD je třeba vždy promyslet, jak může vnější odměna podpořit jeho vnitřní motivaci k plnění úkolu dle zásad:

**odměna musí přijít bezprostředně po splnění úkolu**

**odměnou musí být něco pro dítě opravdu hodnotného a důležitého**

**odměna musí být u většiny dětí hmatatelná**



- Učební látku procvičovat za využití co nejvíce smyslů. Ne vždy se totiž podaří zjistit, který smysl dítě při učení preferuje (**multisenzoriální přístup**).
- Udržovat pravidelný kontakt se školou
- Využívat reedukačních počítačových programů



### Vhodnost výtvarných aktivit pro dítě s SPU a ADHD

D. Valečková

Výtvarný projev je pro dítě nejpřirozenější aktivitou již od útlého dětství. Skrze kresbu, modelování, trhání a střihání papíru spontánně podporuje svoji fantazii, zpracovává své zkušenosti, komunikuje s okolím, uvolňuje nashromážděné emoce, rozvíjí percepce, a potvrzuje sebe samo ve svých schopnostech a dovednostech. Výtvarný proces vede nenásilnou cestou k integraci osobnosti dítěte. Pokud děti tvoří ve skupině, učí se přijímat vyjádření, prožívání a obtíže druhých. Jsou nenásilně přiváděni k větší upřímnosti a odvaze přijímat své pocity, nálady a projevy. Učí se odlišnosti, která je tvořivá a posilující, zároveň však obtížná při potřebě splynout, začlenit se. Učí se vážit si své práce. Učí se rozumět svým pocitům a potřebám. V neposlední řadě se učí komunikovat s druhými. To jsou nepostradatelné dovednosti, které umožňují řešit zátěžové situace v životě a napomáhají respektující komunikaci s druhými.

Expresivní aktivity jsou obecně důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka. Týkají se především rozvíjení komunikativních, sociálních a personálních kompetencí i kompetencí občanských. **Proto je lze dobře využívat i ve škole** v rámci umělecky zaměřených vzdělávacích předmetů **artefiletickou činností**. S její pomocí lze vyladit emocionální prožívání, odstraňovat stres, úzkost a jiné nepříjemné pocity žáků, podpořit jejich sebevědomí a osobní růst. Protože podporuje sebezpoznavání v rámci sociálních i širších kulturních souvislostí a umožňuje celkové psychické uvolnění, má ve svém důsledku vliv i na učení a motivaci ke školní práci.

**Formou artefiletických aktivit** si děti kromě svých deficitů mohou lépe uvědomit i své dobré schopnosti, dovednosti (např. kognitivní schopnosti, kreativitu, fantazii, sociální citlivost, komunikativnost...). Neformálnost přístupu učitele u expresivních technik umožňuje vnímat dítěti školní prostředí a výuku jinak – bez stresu, aktivně a tvořivě. Podporuje se jejich motivace se se svými obtížemi „potkat“ a vyrovnat. Ve skupině se pak necítí izolováni, nejsou jediní, kteří mají nějaký problém, zjistí, že každý z kamarádů se něčím trápí, zlepši se jejich sociální začlenění. Při nápravě specifických poruch pak lze využívat názorného, symbolického materiálu, který si mohou sami zpracovat, vytvářet.

#### Výtvarný projev rozvíjí:

- vyjádřit myšlenky, pocity, vjemy (sebevyjádření)
- grafomotorické dovednosti
- zrakové vnímání
- plošnou a prostorovou orientaci
- konceptualizaci práce
- při slovní reprodukci slovní zásobu a jazykový cit

#### Výtvarný projev umožňuje:

- koncentraci pozornosti
- posilovat kreativitu a sebedůvěru
- hledat v symbolickém ztvárnění cestu ke změně
- změnit stereotypní řešení a projevy chování
- otevřít se a sdílet své potřeby a pocity s druhými
- rozvíjet komunikaci s druhými

### Ontogeneze dětské kresby

P. Kopta

#### Stadium čaranic (2–3 roky)

Na počátku tohoto období dítě prostředky, jimiž se dále vyjadřuje, nejdříve poznává způsobem typickým pro daný věk. Pro dítě je důležité pastelku třeba ochutnat, pak se pokusí propíchnout pastelkou papír a podobně a teprve poté zkouší grafický záznam. Toto období lze rozdělit ještě do dalších tří podobděl:

- Neuspořádané čarance
- Kontrolované (zvládnuté) čarance
- Pojmenované čarance (asociativní kresba)



*Jsou mi skoro tři a už jsem fakt dobrá. Čarám dál a ráda, poslední jsem nakreslila tátu. Hmm, no nejdřív to byl míč, pak máma, ale nakonec to byl táta. Sám říkal, že poznává svůj úsměv.*

#### Preschematické období (3–6 let)



*Je mi už skoro pět. Kreslím všechno kolem sebe – lidi, věci, sluníčko, našeho pejska. Jak to vidím, tak to kreslím. Jsem středem světa. Maminka říká, že moje postavy jsou jako chobotnice, ale byla to jen legrace.*

#### Schematické období (5–8 let)



*Už chodím do školy. Bude mi skoro sedm. Moc mě baví psát písmena a vím, že paní učitelka má vždycky pravdu!!! Nakreslil jsem jí naši*

*rodinu, jak jdeme na výlet. Moc se jí líbil a dala ho na nástěnkou ve třídě. Je na něm dole zelená tráva a MY, nahoře modré nebe a sluníčko a taky náš domeček s červenou střechou. Babička a děda na nás čekají doma, už jim neslouží nohy.*

#### Období kresebného realismu (8–12 let)



*„Hele Matěji, kreslily jsme s holkama princezny a tohle jsem já. Moc mi to sluší vidí!!!“  
„Princezny jsou na nic, ale autáky to je něco. S klukama jsme si říkali, že až budeme velký tak budeme závodníci. Princezny mě fakt nezajímají!!!“*

#### Pseudonaturalistické období – období logiky (12–14 let)



*Je nám třináct a výtvarka mě fakt nebaví, je to nuda a minule po nás chtěla úča, abychom nakreslili kamaráda. Byl to voprúz a když to viděl kámoš, tak jsme se poprali, že vypadá jako blbec. Jediný co kreslím, jsou auta z časáků, to je super.*

*Zato ségru to baví. Kreslí pořád a všechno, taky chodí do výtvarky. Ale taky kreslí často podle časopisů – má ráda Disneovky.*

#### Období adolescentů – období rozhodování (14–17 let)

*S kreslením jsem skončil. Jediný co mě baví, jsou grafiti, ty jsou fakt HUSTÝ!!! Zato ségra chce být malířkou a musím uznat, že jí to fakt jde. Ve výtvarce pořád kreslí ruce, oči, postavy pořád dokola. Asi z ní „něco“ bude...*

## Praktické náměty a ukázky pro reedukaci specifických poruch učení

### Příběh

*Není to tak dávno, co se v Domažlicích narodila jedna malá holčička. Na první pohled byla úplně obyčejná, stejná jako všechny ostatní děti. Ráda si hrála s ostatními holkama, učila se jezdit na kole, často se poštuchovala se starším bratrem, ve školce nechtěla po obědě spát, měla křečka jménem Melichar, trochu zlobila – stejně jako ostatní děti.*

*Když jí bylo 7 let, šla poprvé do školy. Těšila se, co se nového naučí a hlavně, že pozná to velké tajemství dospělých – čtení a psaní. Ale když měla psát první znaky, najednou to nešlo. Čárky nechtěly stát v řadě, obloučky se kácely na opačnou stranu, ... Už nebyla jako ostatní děti – ostatní už dávno psali plnicím perem krásně vykroužená písmenka a četli po slabikách, zatímco naše holčička pořád tužkou smolila neumělé tvary těch složitých znaků.*

*„Vždyť jsou všechna stejná,“ zlobila se. „Proč se tedy jedno nazývá „o“ a druhé „a“?“*

*Paní učitelka nad ní lomila rukama a děti se jí tak trochu pošklebovaly.*

*Šlo to pomaleji než ostatním, ale zvládla to. „Hurá! Už umím číst i psát!“ Ale paní učitelka přidávala další a další zálužnosti: *i/y, velká a malá písmena, vyjmenovaná slova, mě/mně, shodu podmětu s přísudkem, ...**

*Naši holčičku už škola netěšila. Nechtěla být vždy mezi posledními, vždyť se s maminkou každý den pečlivě připravovala a učila. Nikoho nebaví dlouho dělat něco, co mu nejde, za co není nikdy pochválen.*

*Pak paní psychologka zjistila, že holčička ani nelže, když říká, že se každý den učí, ani není hloupá. Za všechno může dyslexie. Díky vyšetření se mohla učit jinak než ostatní. Někdy to bylo dobré, jindy méně – protože se pořád odlišovala od těch ostatních. Ale alespoň to pomohlo k získání lepších výsledků. Naše holčička mohla číst kratší texty, místo dlouhých vět psala jen slova, nebo doplňovala písmenka, z angličtiny se stačilo naučit slovíčka. To už bylo v jejích silách a škola už nebyla takovou noční můrou.*

*„Ach jo, ta čeština je strašně těžká,“ pomyslela si. „Tolik různých pravidel a pouček, jak mám vědět, které zrovna použít?“*

*Pak se pro takové žáky ve škole zřídily speciální hodiny. Hodiny, které navštěvovalo jen několik žáků, kde se opakovala a procvičovala látka. I naše holčička se také přihlásila, aby mohla do těchto hodin docházet. Postupně, pomalinku pronikala do tajů českého jazyka. S paní učitelkou opakovali látku, kterou probírali už hrozně dávno. Paní učitelka jim ukazovala přehledy, postupy, různé figle, ... a ono to zabíralo. Holčička začínala poznávat, které pravidlo je to správné, a které se má použít u daného gramatického jevu. A navíc se při těchto hodinách nikdy nenudila. S paní učitelkou hráli různé hry, pracovali ve skupinách, při jiných hodinách si zase malovali a o vytvořených obrázcích si povídali.*

*Skoro jako kdyby to nebylo ve škole. Skoro jako kdyby to nebylo učení.*

Jindřiška Šmídová  
ZŠ Msgre. B. Staška Domažlice



## Skupinová nápravná péče

**je zaměřena především na jevy, které žákům činí největší obtíže:**

- oblast zrakové percepce – vizuoprostorová orientace, analýza, zraková paměť, prostorové vnímání a paměť
- oblast sluchové percepce – sluchové vnímání, paměť, sluchová analýza a syntéza, zapamatování hlásek, slabik, slov, tichá pošta, sluchová diferenciacíe délky samohlásek
- oblast dyslektických obtíží – četba textu, rychlost a správnost čtení, porozumění čtenému textu, stříhání textu, akustické členění věty, orientace v textu (určování počtu odstavců, řádků, ...), oprava úmyslných chyb ve slovech v textu, ilustrace k přečtenému
- oblast dysortografických obtíží – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, třídění slov podle počtu slabik, vytleskávání počtu slov ve větě, ...
- nácvik matematických dovedností – vyvozování číselné řady do deseti a s přechodem přes 10, vyvozování násobky, strukturované sestavy množství čísla, hledání shod a rozdílů
- další oblastí může být výklad a procvičování gramatických jevů, zejména pravopisu vyjmenovaných slov, určování pádů, rodů a vzorů podstatných jmen, pravopisu přídavných jmen, apod.

## Didaktické hry pro kompenzaci SPU

*příspěvky J. Šmídové, M. Králové, M. Pittnerové, A. Strnadové, J. Václavovičové*

### AZ kvíz [1]

Děti bavi zejména různé hry, kterými lze zpestřit výuku. Jednou takovou hrou je **AZ kvíz**, kdy na základě známé hry mají děti za úkol pomocí vyhraných políček spojit 3 strany pyramidy. Hrací plán je namalován na velkém formátu. Každé políčko je vybaveno suchým zipem, jehož druhá část se nachází na barevné čtvrtce stejného tvaru jako políčko.

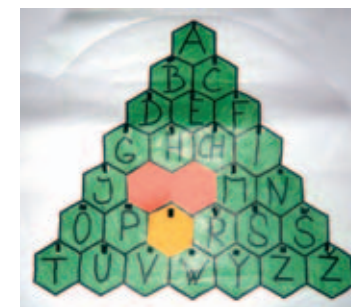
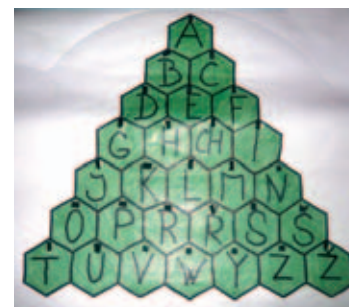
### Obrázky [2]

**Zraková paměť** byla rozvíjena zejména pomocí **obrázků**, ze kterých si děti měly co nejvíce zapamatovat. Pak jich měly vyjmenovat buď co nejvíce, nebo jen slova z určité skupiny. Na plaká-

tu v příloze jsme například rozdělili slova na nábytek, školní potřeby, oblečení, zvířata, dopravní prostředky a ta, co se týká počasí. Slova se dají rozdělit do skupin též podle rodů. S tímto můžeme pracovat ještě dál:

- určovat rody a vzory podstatných jmen
- domýšlet slova ze stejné skupiny s jinými vzory (ideálně ke všem vzorům 1 pods. jm.)
- řadit slova podle abecedy
- domýšlet ke zbývajícím písmenům abecedy slova ze stejné skupiny
- zkusit vymyslet co nejvíce sloves, která se mohou týkat daného podstatného jména (např. tužka – kreslit, psát, držet, ...)
- vymyslet příběh na dané podstatné jméno

1



2



### Žahour [3]

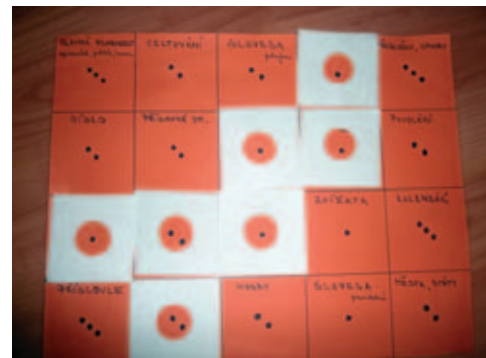
Slovní zásobu lze rozšiřovat i při hře **Žahour**. Tato hra existuje jako společenská hra a její podrobná pravidla najdete na internetových stránkách [www.zahour.cz](http://www.zahour.cz). Témata se uzpůsobila tak, aby se týkala českého jazyka.

Děti si procvičují jak mluvnicki (v tématech příslowce, neohebné slovní druhy, podstatná jména, slovesa,...), tak slovní zásobu (v tématech měsíto, škola, kalendář,...).

Úkolem je vymyslet určitý počet slov (většinou zadáváme 3 slova) od jednoho písmena (jeden žák si v duchu přeřikává abecedu, druhý stopuje – na internetových stránkách této hry je i návod na výrobu kostky s písmeny, ale nám se to nikdy nepovedlo dobře slepit).

Pokud žák (družstvo) vymyslí potřebný počet slov, označí si políčko svou barvou. Cílem je spojit 3 strany čtverce a zároveň bránit ostatním, aby toho dosáhli. Pokud se to nikomu nepodaří, můžeme spočítat body – každé políčko je má 1 až 3 body, které zůstávají viditelné.

3



### Prší

Jednoduchým pravidlům hry **Prší** jsou uzpůsobeny karty s větnými členy či druhy vět vedlejších. Žáci si rozdají po 4 kartách (osvědčilo se nám nechat spolu hrát dvojici, která si může radit), jedna karta leží uprostřed. Společně si určí větný člen, který je v této větě podtržený. Dvojice žáků, která začíná, musí na tuto kartu položit takovou, kde je ve větě podtržen stejný větný člen, nebo měnič, nebo si líznout. Měnič obsahuje větný člen napsaný zkratkou společně ještě s nějakým jiným. Poté lze na tuto kartu dávat věty, které obsahují jeden z těchto větných členů.

Na tento způsob by bylo možno vyrobit karty na mnoho dalších gramatických jevů – slovní druhy, vzory podstatných jmen,...

### LOTO

Připravíme si pro každého žáka podobnou kartu, na které budou různá podstatná jména.

Na jednotlivých kartičkách jsou napsané vzory podstatných jmen, žáci je přikládají na políčka až zaplní celou kartu s podstatnými jmény.

Lze hrát tak, že žáci otáčejí kartičky jeden po druhém nebo si berou kartičky se vzory všichni najednou a snaží se hrací kartu zaplnit co nejrychleji.

Kartičky se vzory je také možno rozmístit po třídě – žáci je hledají a umísťují na hrací kartu.

<b>škola</b>	<b>víkend</b>	<b>učitel</b>	<b>kůzle</b>
<b>roj</b>	<b>věž</b>	<b>ucho</b>	<b>hřiště</b>
<b>lítost</b>	<b>šnek</b>	<b>chvíle</b>	<b>veselí</b>

Tuto hru je možné připravit též tak, že žáci pokládají kartičky na hrací kartu tak, aby grafický záznam byl směrem dolů a na líčovou straně se jim skládá nápis s nějakým úkolem, který mají splnit, např. *Oběhni třídu dokola, Zamávej paní učitelce, Udělej deset dřepů* apod.

Lze hrát i s jinými tématy např.: slovní druhy, spodoba znělosti, násobilka, dělení atd.

### Skládání vět

Žáci pracují s kartičkami, na který jsou věty rozstříhané na 2 části. Např.:

<b>Na zahradě dozrávají</b>	<b>červené jahody.</b>
<b>Hodiny</b>	<b>odbily půlnoc.</b>
<b>Rezatá veverka</b>	<b>skákala ze stromu na strom.</b>

- žáci skládají smysluplné věty, mohou soutěžit, kdo jich v zadaném čase složí nejvíce
- losují si začátky vět, domýšlejí různé konce
- losují si náhodně začátek a konec věty a vytvářejí zábavná spojení
- vyberou 2 věty, propojí je nějakým příběhem

### Příběh, který obsahuje náhodná slova

Žáci napsali 5 náhodně vybraných čtyřslabičných slov (dále s nimi pracujeme – čtení, oprava chyb, sluchová analýza a syntéza, hlásková a slabičná stavba apod.).

Svá slova si vymění a mají za úkol napsat krátké vypravování, ve kterém tato slova použijí (mohou být i v jiném tvaru).

Př.: Zadaná slova: **Domažlice, koloběžka, rukavice umyvadlo, Jacáková**

*Domažlice jsou krásné město. Můžeme tam chodit pěšky, jezdit na kole, já tam jezdím na koloběžce. Vždy mně zebou ruce, tak nosím rukavice. Asi je tam nějak chladněji. Při posledním výletu do Domažlic se mi stala zajímavá věc. Viděl jsem pána, který vydával z auta nové umyvadlo, vyklouzlo mu a pustil ho na zem. Skoro přistálo na noze mojí spolužačky Ivaně Jacákové, která šla právě kolem. Ta se, panečku, vylekala. (napsal Petr Holý, žák 6. třídy, společně opraveny chyby)*

### Paměťové hry

Žáci cvičí **krátkodobou paměť** a jsou vedeni k tomu, aby různé řady, rýmy, dvojice, mnemotechnické pomůcky využívali i při domácím učení a přípravě na vyučování.

Žáci napíší většinou 10 slov dle zadání, vymění si svá slova a snaží se si tato slova v co nejkratší době zapamatovat. Ve dvojicích (kdo napsal – kdo se naučil) provedou kontrolu.

— slova z daného významového okruhu

- slovní kopaná (slon – noha – auto – ...) – řada 10 slov
- 5 dvojic rýmů
- dvojice slovo vyjmenované a příbuzné
- 5 podstatných jmen a k nim vhodná přídavná jména
- slova začínající daným písmenem
- řada 10 slov podle slovních druhů
- slovesa pohybu
- slova seřazená podle abecedy, apod.

### Kvarteta [4]

Při zdolávání obtíží v českém jazyce nám velmi pomáhaly přehledy, které jsme mohli používat. Některé byly profesionálně vytvořené, např. karty Stiefel, ale za nejlepší jsme považovali ty, které jsme si vytvořili sami. Kopírovali jsme vybrané materiály, přehledy jsme sestříhali, slepili a vytvořené listy ještě šikovní kluci zalaminovali. Když jsme tohle všechno zvládli, zkusili jsme **podle bezvadných pracovních listů Mgr. Květy Ječné vytvořit i kvarteta a pexesa**. Holky vytvářely, podtrhávaly, kluci laminovali a vše jsme pak uložili do kouzelné krabičky. A pak už hurá do hry!

4





## Náměty artefietických aktivit

### Ze zkušenosti ...

Účastí na projektu „Nechci stát na okraji“ se mi podařilo hlouběji proniknout do problematiky žáků se SPUCH, byly mi nabídnuty četné podněty k hledání různých způsobů zmírňování obtíží těchto žáků a jejich lepšímu pochopení. Využitím výtvarných aktivit vzniklo mezi mnou a dětmi silnější pouto, atmosféra při práci byla přátelská, žáci se nebáli svěřovat se se svými pocity.

Přibližme si průběh jedné společné hodiny. Žáci přišli ve špatné náladě, všichni zažili při vyučování neúspěch-dostali špatnou známku. Chůť ke společné práci byla mizivá, děti byly velmi pasivní či naopak neklidné a rozrušené.

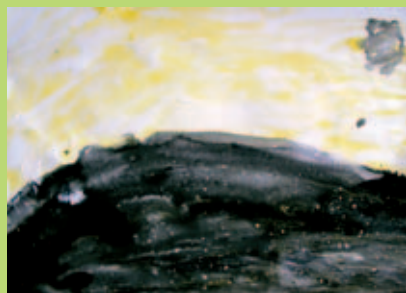
Při rozhovoru na počátku hodiny se postupně začaly uvolňovat, svěřovat se se svými pocity, začala se jim zlepšovat nálada. Poté byli téměř všichni schopni relaxovat, uvolnit se a naladit své smysly k „cestě duhy“ – což bylo téma hodiny. Po vizualizaci přešli žáci k výtvarné činnosti a bylo radost sledovat, s jakou chutí se pouští do práce a s jakým nadšením komentují své výtvary.

Pouze jeden žák, jehož zážitek ze špatné známky byl opravdu silný a školu považuje za svého úhlavního nepřítele, bohužel nebyl schopen odpoutat se od svého problému. To se odrazilo i v jeho práci (obr. 1).

Ostatní ale na své potíže zapomněli, najednou byli spokojeni, zažili úspěch a domů neodcházeli v chmurné náladě. (obr. 2, 3, 4)

Výtvarná činnost jim pomohla odpoutat se od neúspěchů, uvolnit se, a to je jejím zásadním přínosem nejen při práci s dětmi se SPUCH.

Jitka Korelusová  
ZŠ Holýšov



1



2



3



4

## Návrh vedení skupinové reedukace s využitím artefietických technik

D. Valečková

Při výtvarné činnosti, která má rozvíjet sociální a komunikativní kompetence a sloužit jako prostředek pozitivní prezentace, je nutné zaměřit pozornost nejenom na témata, techniky či výsledky tvorby, ale zejména na procesy výtvarného tvoření a na tzv. reflektivní komunikaci o nich. Výtvarný projev zde slouží jako nástroj sebevyjádření, podnět skupinové komunikace a prostředek k poznávání vztahů mezi sebou, ostatními lidmi a obecnějšími kulturními významy nebo hodnotami.

Po ukončení činnosti dáváme dětem prostor k diskusi nad tématem i nad samotným procesem zpracování (jak se dítěti malovalo, co se podařilo ztvárnit, v čem bylo dané téma těžké, co výtvar zachycuje a představuje, při symbolickém zpracování hledáme možnou podobnost s reálným světem dítěte, ...). Je nutné se vyvarovat hodnocení a vlastních interpretací. Podporujeme spontánnost, fantazii a reflektivní schopnosti dítěte.

**Vysvětlit účel** – co a proč se bude dít, vytváření artefaktů za účelem tvorby nikoli hodnocení, uvolnění fantazie, spontánnosti, podpora sdílení a komunikace ve skupině

### Vzájemné seznámení v nové skupině

- „Jména“ (vyslovování jména skupinou, jmenovaný má zavřené oči),
- kreslení či modelování jmen „jmenovka“ (kresba jména),
- hra se jmény (výměny, hledání podobností v kresbách jmen)
- „Já a můj symbol“ (dítě ztvární sebe samo jako nějaký předmět, rostlinu, zvíře..)



**Vytvoření pravidel ve skupině** – všichni naslouchají hovořícímu, dodržování času, docházka, úklid materiálu, o artefaktech si společně povídáme (pokud má zábrany, dítě nenutíme), pravidla lze nakreslit, či jinak umělecky ztvárnit

**Zahřívací aktivity** – rychlá autobiografie (téma: moje koníčky, co nedělám rád, moje rodina)

- asociační dokončování vět („když jsem šel na skupinu“... dítě zopakuje a dořekne, „dneska jsem...“)
- čmáranice (volná čmáranice, dítě si pak vykreslí část, která připomíná nějaký konkrétní tvar, symbol apod.)
- volná kresba (zpracování vlastního aktuálního tématu)
- já jako zvíře (kresba, hlína)
- můj aktuální pocit (radost, vztek, smutek, bolest, ... vyjádření aktuálního prožívaného pocitu ve formě barevného fleku, čmáranice, lze i modelovat)

**Hlavní témata:** Co mne trápí, Moje bezpečné místo (místo, kde je mi dobře), Co se mi líbí a nelíbí na mé rodině, škole, Oblíbený pohádkový příběh, Pytel starostí

- **Koláž:** Moje rodina, Já a skupina, Já, Momentální nálada,
- **Hlína:** Ruka (obtisk ruky do hlíny a přidání důležitého symbolu, pocitu, potřeby do dlaně, možnost skládání dlaní dětí vedle sebe a dotváření vkládáním symbolů druhými – co by mu děti přáli,...)

**Skupinové aktivity:** (podporují skupinovou kohezi, bezpečí ve skupině)

- Společná kresba volná
- Společná kresba na dané téma (škola, problémový žák, co je zakázáno, kluk, holka...)
- Skupinová témata jsou vhodná pak zpracovat i v individ. tvorbě a tématu

**Ukončení** – vhodné jsou pohybové, taktilní aktivity (válení těl, masáže, tanec, rituály). V závěru reflektování aktuálního pocitu, nálady (mimika, kresba, pantomima, přirovnání k symbolu...)

## Seznámení se s některými konkrétními artefietickými technikami

P. Kopta

U všech technik a výtvarných aktivit je nutno dbát na důslednost, pravidelnost a především na dokončování výtvarných děl. Nemusí se jednat o dokončení v době, kdy dítě obrázek započalo vytvářet, můžeme se k dotvoření vrátit třeba jiný den, ale je vždy třeba dokončovat a na dokončování trvat.

### Asociační malba [1]

Věk: od 6 let

Potřeby: čtvrtky A4, A3, voskovky, vodové barvy, štětce

Časová náročnost: 20–30 minut

Tato činnost je vhodná jako „rozhřívací“ aktivita. Je nenáročná na výtvarnou zdatnost a umožňuje vytvořit velmi zdařilá díla všem. Nejdříve si voskovkami (tři různé barvy) postupně poslepu načáráme čáranici. Je třeba jen dbát na to, aby byl vzniklý obrazec přehledný, nemělo by se jednat o příliš husté čmáraní. Následně nad obrazem asociujeme a hledáme zcela konkrétní obrazy – postavy, zvířata, věci, které dotvoříme a konkretizujeme pomocí vodových barev. Čáry z prvotní čáranice nám slouží jako vodítko a v dalším procesu tvorby je nemusíme zcela respektovat. Celý obrázek dotváříme tak, aby vznikl celek zasazený do kontextu, např. člověk v krajině.

Tato technika je velmi vhodná pro rozvoj fantazie, obrazotvornosti a tvořivosti.

### Tematická koláž [2]

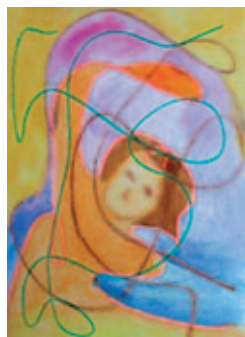
Věk: od 10 let

Potřeby: čtvrtky A3, časopisy a noviny, nůžky, lepidlo

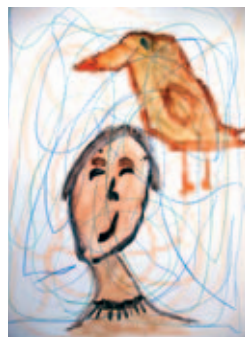
Časová náročnost: velmi různá podle přípravy, samotné lepení cca 60–90 min.

Tvorba koláží je vhodná pro děti i dospělé, a to i pro ty, kteří nejsou zdatní kreslíři a malíři. Malé děti samozřejmě také rády vystřihují a nelpují, ale nejsou schopny vytvořit kompaktní obrázek. U nižšího věku je nutná zdrženlivost i z důvodů nehotových a vznikajících grafických typů, které realistický výtvarný názor předbílá a zbytečně urychluje. Ve společné aktivitě bychom jim ale neměli bránit, alespoň podpoříme rozvoj jemné motoriky. Výsledek jistě všechny potěší. Podstatou tvorby koláží je vystřihování obrázků k danému tématu z časopisů a jiných tiskovin. Tyto následně uspořádáme na plochu čtvrtky a nalepíme. Při vytváření koláže nekombinujeme nalepování s kresbou nebo malbou. I pozadí vytváříme z časopisových obrázků, které je možno vystřihovat nebo vytrhávat. Nepoužíváme vystřihané obrázky ve formátu fotografie (do obdélníku ne čtverce), ale měli bychom se snažit vybrané objekty obstrihovat nebo otrhávat. Na výsledné ploše by se neměla vyskytovat žádná bílá místa a měla by působit celistvým dojmem.

1



1



2



Volba téma je rozmanitá. Obvykle se týká toho, co vás zajímá nebo aktuálního problému. Mezi často zpracovávaná témata patří moje rodina, „studená koláž“ (co nemám rád), Šípková Růženka, Adam a Eva, ...

### Uhlová rezerva – imaginární portrét [3]

Věk: od 12 let

Potřeby: čtvrtky A3, umělý černý uhlí, plastická guma, fixativ

Časová náročnost: 60–90 minut

Tato technika je vhodná především pro pubescenty a adolescenty, je zde potřeba již určité výtvarné zručnosti. Nejdříve celou čtvrtku důkladně začerníme uhlím, případně lehce rozetřeme. Tato část má značně abreaktivní charakter a je na ni nutné vynaložit značné množství energie, velmi tedy vyhovuje hyperaktivním dětem, které pravidelné čarání uklidňuje a odvádí přebytečnou tenzi.

Druhý krok spočívá ve „vybírání“ naneseného uhlí plastickou gumou. Tímto způsobem vytváříme imaginární portrét. Nejprve vybereme nejsvětlejší místa, lesky, kam dopadá nejvíce světla – čelo, špička nosu, brada. Tím získáme základní rozvržení obličeje a postupně „domodelujeme“ zbytek portrétu. Gumou nekreslíme a snažíme se pracovat s plochou a především se světlem a stínem. Výsledný obraz by měl být výrazný a neměl by zanikat v odstínech šedé.

### Tematická výtvarná činnost [4]

Věk: od 5 let

Potřeby: čtvrtky A4, A3, pastelky

(různé druhy), vodové barvy,

temperové barvy, štětce

Časová náročnost: 60 min.

V rámci této výtvarné aktivity znázorňujeme různými technikami předem stanovená témata. Ideální jsou pohádkové příběhy, dále společné rodinné zážitky a významné svátky (Vánoce, Velikonoce), nebo různá pořekadla a pranostiky (tato témata můžeme využívat i u tematických koláží). Úměrně věku použijeme nejdříve pastelky, pak kombinaci pastelky x vodovky (plastelkami vytváříme jasné objekty v popředí a vodovkami jen lehce dokolorujeme pozadí), dále tempery, vodové barvy nebo opět kombinaci tempery x vodovky (zde používáme v popředí tempery, které mají jasnější a sytější barvy, a vodovkám ponecháme prostor ve vzdušnějším pozadí).

Vždy je dobré si před vlastní tvorbou v klidu sednout a převyprávět pohádku nebo pohovořit společně o rodinném zážitku či pranostice. Jde o to, aby se všichni mohli vyladit na dané téma, což umožní snazší pohroužení do ztvárňovaného příběhu během vlastní tvorby. Po skončení tvorby by měla následovat reflexe vlastního průběhu a povídání nad vzniklými obrázky.

3



4



## Akční akvarel – „smejvák“ [5]

Věk: od 10 let

Potřeby: čtvrtky A4, vodové barvy, temperové barvy, barevné tuše, štětce

Časová náročnost: 90 min.

Tato technika je vhodná pro starší děti a dospělé a je náročná na „pořádek“ během tvorby. Je založena na smývání letitých „psychických sedimentů“, které „zanáší“ tvorbu a s nimiž můžeme terapeuticky pracovat. Aby byl akční akvarel funkční technikou i pro děti, je nutné vrstvu k odmyvání vytvořit uměle (nejlépe temperou). Základem je vytvoření podkladu, ze kterého vzniká výsledný obraz. Podklad se vytváří tak, že nejdříve namočíme celou čtvrtku a na ni klademe skvrny pomocí vodových barev, temper a tuší. Skvrny by měly být v čistých barvách vedle sebe tak, aby se dotýkaly a díky vodě se lehce prolínaly. Když máme jednu vrstvu hotovou, necháme ji lehce zaschnout a poté ji smyjeme (odtud smejevák) pod tenkým proudem vody v umyvadle nebo hadicí ve venkovních prostorech. Následuje vytváření další jedné nebo dvou vrstev obdobným způsobem.

Takto vznikne podklad s barevnými skvrnami různé intenzity, nad kterými asociujeme a hledáme v nich různé objekty, jež budou tvořit konečný obraz. Někdy se nám vše vyjeví ihned, jindy je třeba delší dobu hledat a čtvrtkou otáčet na všechny strany, abychom uviděli kýžený objekt. Ne vše je tak výrazné, jak bychom si přáli, a proto konečný obraz zvýrazníme (ale jen lehce!!!) konturou tuší, nebo dovéme hloubku barevným kontrastem. Na závěr opět reflektujeme průběh a výsledek tvorby.

## Práce s keramickou hlinou [6]

Věk: od 5 let

Potřeby: keramická hlína, pro větší objekty šamotová hlína, podložky, špachtle, očka, vlhké hadry

Časová náročnost: 60–120 min – podle tématu

Keramická hlína je úžasný materiál pro trojrozměrnou tvorbu. Umožňuje kontakt se „Zemí“, hlinou a dává nám možnost hmotových zážitků, které jsou pro řadu z nás něčím novým. Umožňuje nám to, že nám skutečně vyroste něco pod rukama, něco, co jsme sami stvořili. Samozřejmě, že obraz při malování či kresbě vytváříme také, ale u hlíny se jedná o pocitově výrazně odlišný zážitek. Možností tvorby s hlinou je celá řada a zde uvedu jen příklady jako inspiraci pro práci ve skupině.

**Seznámení s hlinou** – jedná se o úvodní seznámení s materiálem a jeho „osahání“. Každý si vezme do ruky tak malý kousek hlíny, aby se mu vešel do dlaně. Pak poslepu tvarujeme prsty a dlaní kuličku. Když ji máme hotovou, předěláme ji, opět poslepu, na kostičku a při tom sledujeme své pocity a vnímáme hlínu. Následně tvar zrušíme a vytvoříme jakýkoliv objekt, který pojmenujeme.

**Erby** – zde vytváříme erb osobnosti žáků. Jedná se o symbolické vyjádření, symboly charakterizují jejich typické vlastnosti nebo to, co je jim blízké. Je vhodné si předem připravit grafické návrhy. Vlastní erby děláme z hliněné placky (cca 5 mm), ze které vykrojíme tvar erbu a posléze do něj ryjeme a nalepujeme objekty.

5



5



6



## Autentické příspěvky žáků zapojených do skupinové nápravné péče.

### Já Dislektik?

*Já jsem kluk který jednoho dne nastoupil do školy. Ze začátku až do 3. Třídy jsme myslely že je vše v pořádku. Ale jednou mi paní učitelka nechala psát kratší diktát. Psal jsem i kratší pětiminutovku ze kterých jsem mně vždy 2–3 nebo 4 tentokrát jsem mněl jedničku. Pak jsem navštívil Pedagogickou poradnu v Domažlicích. Byl jsem tam asi hodinu a pak přišla máma a s mluvila s paní z poradny asi 10–15 minut. Potom jsem nosil různé papíry podepsat svojí moumou a zase do školy. V 5. Třídě jsem se bál 2. Stupně. Čekal jsem že to bude docela drsný, ale dnes jsem v 7. Třídě a hodně mi pomohly paní učitelky se kterými chodíme na různé cvičení – třeba s paní učitelkou Šmídovou, s tou děláme různá cvičení z češtiny a s paní učitelkou Královou chodíme malovat.*

### Příběh integrovaný holky

*Jmenuji se Helena. Když jsem vyrostla a mohla jsem jít do školy. Můj první den ve školce byl super jenže pak po delších dnech se mi ve školce přestávalo líbit. Nutili nás jíst a chodili jsme spát po obědě, a to se mi nelíbilo. A každý den mě mamina vodila do školky a já jsem tak nechtěla spát, tak jsem řvala. „Co já jsem se ve školce nařvala.“ No tak jsem šla do školi o něco dříve. Mě se tam líbilo, ale zachvíli se objevily další problémy. Učitelka říkala že by jsem měla jít na vyšetření. Tak jsme šli a zjistili mi tam vadu. Byla už jsem ve třídě už jiná. No a pak jsem potkala Terku a už to bylo lepší a potom i další jiný děti. První třída, druhá třetí byla strašná potom čtvrtá, ta mě šla výborně no a pátá – to bylo horší. To mě vycházela z matiky i čtyřka. No a potom jsem přišla na druhý stupěň. A tam to je nejlepší, jiný učitelky, co jsou dobrý. Než jsem sem přišla měla jsem strach ale potom to bylo dobré. Já nerada chodím na kroužky, už jsem vyzkoušela atletiku, plavání, flétnu, kytaru, judo, balet. A ve škole byla přihláška na procvičování učení. S paní učitelkou Šmídovou a paní učitelkou Královou. Moc mi to pomohlo. A teď je to všechno dobré, mám pořát vadu ale je to teď dobré.*





## Ukázky prací zapojených žáků ze ZŠ Holýšov



1



2

1 – Je to brána do fantazie, je za ní něco hezkého. Honzík měl radost, protože se dozvěděl, že z matematiky dostane na vysvědčení 4, takže postoupí do 7. třídy.

2 – Ve spleti čar viděl ptáka nebo rybu, pak zvolil ptáka. Pták může létat, jak chce, létá vysoko, je rychlý.

*Jan P.*



1



2

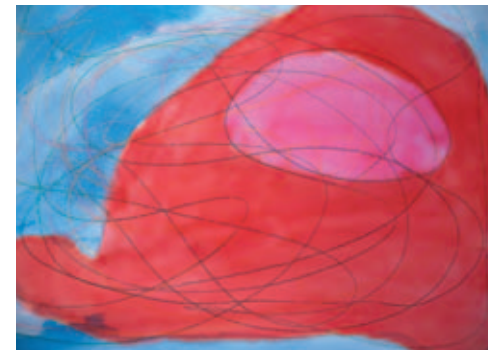
1 – Dinosaurus: zajímají ho, má o nich knihy, zná je z filmu

2 – Pyramidy: vzpomínka na Egypt, kde byl 2x o prázdninách a našel si tam dva kamarády. Už se těší na prázdniny

*Dominik Š.*



1



2

1 – Viděl motýla nebo robota, rozhodl se pro robota. Hlava vypadá jako Mickey Maus.

2 – Lastura v moři. Je červená, protože červená barva vyjadřuje radost a je veselá. Je konec školního roku, už se těším na prázdniny.

*Emanuel P.*



1



2

1 – Pes, běhá mezi květinami, je šťastný.

2 – Barevná vajíčka o Velikonocích, had, jaro.

*Lenka V.*

## O projektu

V rámci projektu byl pedagogům 2. stupně základních škol umožněno, aby si prohloubili své znalosti o specifických poruchách učení a chování a zároveň se zdokonalili ve své pedagogické dovednosti tyto žáky vzdělávat a rozvíjet. Na sedmi školách regionu byly vytvořeny reedukační skupiny žáků 2. st. ZŠ se specifickou vývojovou poruchou učení a chování – SPU, LMD (ADHD, ADD), se kterými pracovali proškolení pedagogové v rámci odpolední mimoškolní reedukační činnosti. Vzdělávací deficity způsobené specifickou poruchou byly kompenzovány speciálně pedagogickými a artefietickými aktivitami.

Cílem projektu bylo v rámci pilotní studie poukázat na efektivitu cíleně zaměřeného vzdělávání pedagogů pro práci se žáky se specifickými poruchami učení a chování. Dále projekt prokázal potřebnost a účelnost vzniklých reedukačních skupinových náprav přímo na školách.

Na zpracování publikace se příspěvkem, zkušenostmi a nápady z přímé práce s dětmi podíleli:

Mgr. Diana Valečková, PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.d., Mgr. et Bc. Pavel Kopta, Naděžda Koptová, PaedDr. Jaroslava Václavovičová, Mgr. Anna Strnadová, PaedDr. Helena Vnuková, Bc. Jana Pechová (ZŠ Kdyně), Mgr. Jindřiška Šmídová, Mgr. Michaela Králová (ZŠ Domažlice), Mgr. M. Pittnerová, Mgr. Jarmila Karlovcová (ZŠ Poběžovice), Mgr. M. Augustinová, Mgr. J. Suchá (ZŠ Staňkov), Mgr. A. Čiperová (ZŠ Klenčí pod Čerchovem), Mgr. J. Korelusová, Mgr. J. Holubová (ZŠ Holýšov), Mgr. E. Dékányová (ZŠ Domažlice)

Projekt Pedagogicko psychologické poradny Plzeň

„Nechci stát na okraji“

Tento projekt je financován z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Projekt je zařazen do ESF Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů.

Registrační číslo: CZ.04.1.03/3.1.15.3/0098

Pedagogicko psychologická poradna Plzeň

Částkova 78, 326 00 Plzeň,

Pracoviště Domažlice, Pivovarská 323

<http://pppdomazlice.webnode.cz/>

