



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

## DÍLČÍ ČÁST

**pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání  
z důvodu narušené komunikační schopnosti**

Oponenti: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.  
Mgr. Vladana Jančíková

Autorský tým:

Mgr. Renáta Vrbová, Ph.D. – vedoucí autorského týmu  
PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.  
Mgr. Jana Brozdová  
PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.  
Mgr. Jiřina Jehličková  
Mgr. Hana Kynkorová  
prof. PaedDr. Mgr. Jan Michalík, Ph.D.  
PaedDr. Lenka Petrášová

Tato publikace vznikla v rámci projektu Metodická podpora sítě inkluzivních škol  
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004021

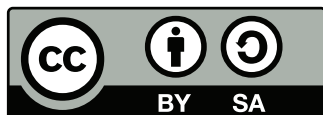


EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



© Renáta Vrbová a kol., 2015, 2020  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 2020

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA  
(Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete  
na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

## Ikony



*Ilustrační příklad*



*Doporučená literatura*

### STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ



*1. stupeň*



*2. stupeň*



*3. stupeň*



*4. stupeň*



*5. stupeň*



# Obsah

<b>IKONY .....</b>	<b>3</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1 — CHARAKTERISTIKA ZDRAVOTNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ .....</b>	<b>9</b>
<b>2 — DOPADY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI NA VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>20</b>
<b>3 — PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....</b>	<b>26</b>
3.1 Diagnostika dle jazykových rovin .....	28
3.2 Stupně podpůrných opatření .....	30
<b>4 — KAPITOLY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ .....</b>	<b>33</b>
4.1 Individuální vzdělávací plán (IVP) .....	33
4.2 Metody výuky .....	37
4.3 Úprava obsahu vzdělávání.....	43
4.4 Úprava výstupů vzdělávání .....	47
4.5 Organizace výuky.....	49
4.6 Předmět speciálněpedagogické péče .....	52
4.6.1 Rozvoj komunikačních schopností .....	53

4.6.2	Rozvoj specifických dovedností .....	61
4.6.3	Expresivní a stimulační techniky .....	65
4.6.4	Stimulační techniky .....	67
4.7	Pedagogická intervence.....	69
4.8	Uzpůsobení forem komunikace.....	72
4.8.1	Specifika komunikace se žáky s různými druhy narušené komunikační schopnosti .....	72
4.8.2	Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace .....	78
4.9	Personální podpora .....	85
4.9.1	Asistent pedagoga.....	85
4.9.2	Školní speciální pedagog – logoped .....	91
4.10	Hodnocení .....	92
4.11	Pomůcky.....	97
4.12	Prodloužení délky vzdělávání .....	111
4.13	Podpůrná opatření jiného druhu.....	112
4.13.1	Klima třídy .....	113
4.13.2	Opatření respektující zdravotní stav žáka.....	117
4.13.3	Spolupráce rodiny a školy .....	120
4.13.4	Spolupráce s externími poskytovateli podpory a služeb .....	123
<b>ZÁVĚR.....</b>		<b>126</b>
<b>PŘEHLED SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH CENTER PRO ŽÁKY S NKS A DALŠÍCH ORGANIZACÍ POSKYTUJÍCÍ PÉČI O ŽÁKY S NKS .....</b>		
		<b>127</b>
<b>SLOVNÍK ODBORNÝCH POJMŮ .....</b>		<b>136</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....</b>		<b>141</b>

## Úvod

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

do rukou se vám dostává upravený dílčí Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti (dále i NKS). Katalog navazuje na publikaci se stejným názvem, která byla vytvořena na UP v Olomouci v roce 2015, před platností novely školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Tato dílčí část Katalogu navazuje na Katalog podpůrných opatření – obecnou část. Ten ve své první části vysvětluje princip podpůrných opatření a charakterizuje je v jednotlivých stupních. Podrobně se zabývá podpůrnými opatřeními 1. stupně, popisuje procesy identifikace, realizace a vyhodnocování podpůrných opatření. Uvádí rovněž specifika dopadů znevýhodnění do středoškolského vzdělávání, zabývá se problematikou vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a činností střediska výchovné péče ve vazbě na podpůrná opatření. Druhá část Katalogu pak zevrubně popisuje ta podpůrná opatření, která jsou aplikovatelná ve vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na příčinu jejich znevýhodnění.

V této dílčí části pak naleznete doporučení postupů vyplývajících ze specifik u žáků s narušenou komunikační schopností.

Je tedy vhodné studium této části Katalogu doplnit o fakta uvedená v části obecné. V obecné části je např. podrobně rozpracována kapitola Metody výuky, v níž naleznete doporučení konkrétních metod umožňujících individualizaci výuky. V této části Katalogu pak jsou popsány ty metody, které jsou preferovány ve výuce žáka s narušenou komunikační schopností (NKS).

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je obtížný úkol. Dnešní škola je založená na komunikaci – ústní, písemné, verbální i neverbální. Žáci s NKS však právě s komunikací mají problém. Nedokážou dostatečně uspořádat a vyjádřit své myšlenky, mají narušenou zvukovou stránku řeči do té míry, že jejich mluva je nesrozumitelná, nerozumí přesně výkladu učitele či různým zadáním ve vyučování nebo nedokážou mluvit dostatečně plynule, aby vyhověli komunikační normě. Často mohou mít problémy i s psaním. Dostávají se tak pod psychický tlak a někdy raději přestanou komunikovat. Často se u nich přidružují obtíže s koncentrací pozornosti, s verbální pamětí, objevují se percepční nedostatky ve sluchovém a zrakovém vnímání. Kromě obtíží při vzdělávání mají velké problémy také ve skupině vrstevníků. Kolektiv lépe přijme spolužáka s tělesným postižením než jedince s NKS, který se zdá být jen „divný“ nebo „hloupý“.

V dílčí části Katalogu čtenář najde jednak vymezení problematiky narušení komunikační schopnosti včetně dopadů do vzdělávání a krátký přehled diagnostiky žáků s NKS, slovníček pojmů a přehled SPC pro žáky s NKS v ČR.

Především jsou zde přehledně uvedena podpůrná opatření, tak jak nám je vymezuje platná legislativa, včetně aplikace podpůrných opatření v jednotlivých stupních a pro názornost i ilustrativní příklad.

Předpokládáme, že předkládaná publikace bude inspirací nejen pro učitele základních škol, ale i pedagogy škol samostatně zřízených pro žáky s narušenou komunikační schopností, studenty pedagogických oborů VŠ a nové kolegy ve školských poradenských zařízeních. ■

kolektiv autorů



# 1 Charakteristika zdravotního znevýhodnění

— Renáta Vrbová —

Problematika narušené komunikační schopnosti (NKS) je složitá a velmi obsáhlá. V této kapitole vymezíme jen obecně základní typy narušené schopnosti, všimneme si těch typů NKS, které mohou být významnou překážkou při výchovně vzdělávací činnosti ve škole. Jedná se o ty typy NKS, které jsou obvykle důvodem pro podpůrná opatření navrhovaná školským poradenským pracovištěm.

## OPOŽDĚNÝ VÝVOJ ŘEČI (OVŘ)

Opožděný  
vývoj řeči

Vývoj řeči probíhá ve 2 základních etapách. Do 1 roku věku probíhá předřečové stadium (období fyziologické nemluvnosti), ve kterém se dítě připravuje na období vlastního vývoje řeči. Po 1. roce života dítě začíná užívat první slova, mezi 2. a 3. rokem potom věty. Pokud se vývoj řeči nápadně opožďuje nebo dítě nekomunikuje vůbec, ale přitom nemá vadu sluchu, zraku, mluvních orgánů, je přiměřeně duševně vyspělé a vyrůstá v dostatečně stimulujícím prostředí, mluvíme o prodloužené fyziologické nemluvnosti.

Pokud dítě ve 3 letech nemluví nebo mluví mnohem méně než děti v jeho věku, pravděpodobně se jedná o opožděný vývoj řeči.

K nejčastějším etiologickým faktorům opožděného vývoje řeči patří nepodnětné prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošenost, lehká mozková dysfunkce. Pokud je dítěti s OVŘ věnována dostatečná péče (optimální je zařazení do logopedické třídy MŠ), může svůj handicap dohnat ještě v předškolním věku.

U některých dětí s OVŘ se však i přes odbornou péči nakonec podrobným speciálněpedagogickým a psychologickým vyšetření stanoví dg. vývojová dysfázie.



*Na naše SPC se obrátila maminka 3leté dívky, která používala aktivně asi 5 slov. Starší sestra byla klientem našeho SPC pro dyslalii. Dívka podstoupila logopedické a psychologické vyšetření. Dále byla odeslána na foniatrii (pro vyloučení poruchy sluchu) a na neurologii. Vzhledem k tomu, že žádné vyšetření neukazovalo na závažnější postižení, začali jsme s dívkou intenzivně pracovat. Během jednoho roku se podařilo výrazně rozvinout pasivní slovní zásobu, Kačka ukázala požadované předměty na obrázku, rozuměla i komplikovanějším příkazům. Vyjadřovala se stále převážně jednoslovně, velmi nesrozumitelně. Dívka si svůj komunikační problém uvědomovala, začala se vztekat, pokud se jí nedařila komunikace. Proto jsme doporučili zařazení do mateřské školy logopedické, kam chodí třetí rok. Během docházky do MŠL došlo k rozvoji řeči ve všech jazykových rovinách. Dívka se výrazně zlepšila v grafomotorice, sluchové i zrakové percepci. Po odkladu školní docházky bude v září nastupovat do běžné ZŠ.*

Vývojová  
dysfázie

## VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Jedná se o specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, který postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku.

U dysfatických dětí se nevyskytují závažná neurologická nebo psychiatrická postižení či závažné poruchy sluchu a ani nevyrůstají v takových podmínkách, které by mohly vysvětlit charakter jejich těžkostí. Úroveň jazykových schopností je výrazně horší, než by se dalo očekávat při daných neverbálních intelektových schopnostech. Narušení postihuje všechny jazykové roviny, projevuje se v oblasti výslovnosti, slovní zásoby i gramatiky. Dysfatici mají obtíže v paměti, pozornosti, jemné motorice i grafomotorice. Jsou lehce unavitelní, často mají obtíže v sociálních vztazích, nemají kamarády, je negativně ovlivněno trávení jejich volného času a výběr budoucí profese.

Většina současných autorů považuje za etiologický faktor vývojové dysfázie poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Na vzniku vývojové dysfázie se mohou podílet také genetické faktory. Friel-Patti (in Mikulajová, 1993) uvádí větší počet etiologických činitelů ve složitých interakcích.

Lejska (in Klenková, 2006) uvádí základní symptomy vývojové dysfázie:

- porucha fonetické a fonologické realizace hlásek,
- obtížné spojování slov do větných celků,
- porucha v řazení slabik,
- postižení fonemického sluchu,

- neschopnost udržet dějovou linii,
- obtížné rozeznávání klíčových slov k pochopení smyslu,
- porucha krátkodobé paměti,
- malá slovní zásoba,
- dyslexie, dyspraxie,
- nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi,
- narušená kresba,
- porucha vnímání zrakových, hmatových a rytmických signálů,
- oslabená jemná motorika,
- narušená lateralizace.

U dysfatičků je nezbytné zahájit co nejdříve logopedickou intervenci. Nejvhodnějším řešením je zařazení dítěte do MŠ nebo ZŠ logopedické. Pokud je dysfatič vzděláván v běžné ZŠ, je veden jako integrovaný žák, kdy pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), v nejtěžších případech s podporou asistenta pedagoga. I u dobře kompenzovaného dysfatič se projevují odchylky v percepci, v paměti, v pozornosti. U dítěte se mohou projevovat pseudodyslektické a pseudodysortografické obtíže. Většinou mívá problémy v naukových předmětech.



*Matyáš přišel na vyšetření do SPC poprvé ve 2,5 letech. Prakticky nekomunikoval, měl specifika ve hře i v chování byl obtížně vyšetřitelný. Od 3 let byl zařazen do MŠ pro děti s autismem, kde probíhala i logopedická péče. Od 6 let dochází opět do našeho SPC, dg. autismus byla nahrazena senzoricou dysfazií s těžšími projevy ADHD. V 7 letech nastoupil do malotřídní ZŠ. První třídu chlapec zvládl výborně, začaly se však projevovat obtíže s porozuměním, navrhovali jsme asistenta pedagoga do ČJ a prvouky, škola tuto alternativu odmítla. Bohužel škola není ochotná dg. chlapce akceptovat, stále si myslí, že Matyáš pouze zlobí, závažnému narušení komunikační schopnosti nerozumí nebo nechce rozumět. Nyní na konci 2. třídy dosahuje až nadprůměrných výsledků z matematiky, objevují se však problémy v českém jazyce a v prvouce. Vzhledem k tomu, že ve třídě je více než 20 dětí ze 2 ročníků a škola asistenta pedagoga odmítá, bude asi potřebné najít jinou ZŠ, kde budou k Matýskovým obtížím vstřícnější.*

## AFÁZIE

Afázie

Získané organické narušení komunikační schopnosti, které vzniká při ložiskových poškozeních mozku. Týká se poruch symbolických procesů a jsou zasaženy všechny modalitky řeči (expresivní, receptivní, mluvená i psaná) a v různé míře i všechny jazykové roviny.

Afázie dělíme na motorickou (jedinec má obtíže s mluvením, ale rozumí), senzoricou (nerozumí, ale může mluvit) a smíšenou (kombinace předchozích 2 typů v různém poměru).

**Afázie** se může projevit i u **dětí** (většinou po úrazech hlavy a mozku), kde se jedná o postižení ještě nehotové řeči. Obraz poruchy je závislý na vývojové etapě řeči, ve které došlo k poškození, a na celkové rozumové vyspělosti dítěte.

Afázie v dětském věku má různé projevy, např. závažné deficity v porozumění řeči, a slovní pohotovosti, v oblasti slovní zásoby, struktury vyprávění a krátkodobé sluchové paměti. Ještě po několika letech se objevují problémy při hledání vhodných slov, formulaci a strukturování vyprávění, při porozumění komplexním strukturám a obsahům a schopnosti popsat a porozumět symbolům své řeči (Klenková, 2006).



*Michal od předškolního věku jezdil závodně na lyžích. V 8 letech při závodech narazil hlavou do sloupu a utrpěl závažné poranění hlavy. Do našeho SPC přišel až za půl roku po úrazu. V té době nastupoval znovu do 2. třídy. S Míšou jsme pracovali na obnovení aktivního slovníku a na plynulosti mluvního projevu. Chlapec byl velmi nervózní z toho, že si obtížně vybavuje některá slova a nedokáže souvisle vyprávět zážitky. Ve škole byl veden jako integrovaný žák, potřeboval především delší časové limity na práci a možnost relaxačních přestávek dle únavy. Během roku téměř všechny obtíže odezněly, Michal má jen menší problémy s vybavností pojmů. Po 2 letech se znovu postavil na lyže.*

#### Mutismus

### MUTISMUS

Mutismus znamená oněmění, tj. ztráta schopnosti verbálně komunikovat zpravidla na neurotickém nebo psychotickém podkladu. U dětí se poměrně často vyskytuje **elektivní mutismus**, který je vázán na určité prostředí, osobu nebo situaci. Velmi často se projevuje u školních začátečníků. Je vázaný na extrémně vystupňované obavy ze selhání, není závislý na IQ. Často souvisí s hyperprotektivní výchovou, s nadměrnými nároky, se sourozeneckou rivalitou, výsměchem a ponižováním. U některých dětí je zachována neverbální komunikace, případně komunikují šepem.

O elektivním mutismu můžeme mluvit tehdy, pokud trvá alespoň 4 týdny (nepočítá se září v 1. třídě). Někdy se chybně zaměňuje s mluvním negativismem, když např. dítě nechce mluvit u lékaře.



*Verunka byla odmala tichá holčička. Doma mluvila jen málo, spíš jen jednoslovně odpovídala na otázky. Více se rozmluvila jen při hře se sestrou. Do školky chodila se svou o rok starší sestřičkou, která za ni všechno vyřídila, a nikomu tak vlastně nevadilo, že dívka ve školce nemluví. Podobně jako ve školce se projevovala u lékaře, v obchodě i na návštěvě. Po nástupu do ZŠ nás kontaktovala škola se žádostí o vyšetření. Rodiče s dívkou absolvovali množství různých vyšetření, začali docházet i na psychoterapii. Současně byli v našem poradenském vedení, kdy se podařilo zahájit komunikaci přes maňásky a Verča začala mluvit za žabku. Ve škole se dívka postupně začala zapojovat, podařilo se, že začala šepem číst prostřednictvím maňáskové žabičky, kterou jsme jí zapůjčili. Nyní je ve 2. třídě, s dětmi komunikuje téměř normálně. S paní učitelkou šeptá, při kolektivní činnosti se někdy zapomene a promluví hlasitě.*

## KOKTAVOST (BALBUTIES)

Syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejvýrazněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním procesu mluvení (Lechta, 1990).

Mezi nejčastěji uváděné příčiny koktavosti patří dědičnost, odchylky korových nebo podkorových oblastí mozku, dyskoordinace mozkových hemisfér a poruchy metabolismu. Koktavost negativně ovlivňují vlivy sociálního prostředí, neurotizace, psychotraumata.

Komplexní syndrom koktavosti zahrnuje 3 druhy symptomů: psychickou tenzi, nadměrnou námahu a dysfluenci při řečovém projevu. **Psychická tenze** je charakterizována nepříjemným pocitem, vnitřní nejistotou související s verbální komunikací, s potřebou verbálně se vyjádřit na veřejnosti nebo i s představou selhání při řečové komunikaci v minulosti. **Nadměrná námaha** se projevuje při překonávání bloků artikulačního aparátu, může se projevit grimasami, nápadnou gestikulací, neúčelnými pohyby, ale také vegetativními projevy (zčervenání, zrychlení pulsu...). Souvisí to s únikovým chováním, kdy se balbutik snaží překonat neplynulost např. zvýšením hlasitosti nebo zrychlením tempa. Někdy může být mlčení před začátkem promluvy ve škole chybně interpretováno jako neznalost. **Dysfluence** (neplynulosti) mají různé podoby, např. repetice (opakování) částí slov, prolongace (tlačení hlásek nebo slabik), tiché pauzy v mluvě. Dysfluence se často ztrácí při zpěvu, recitaci, automatismech (Lechta, 2010).

Problémem, který může u balbutiků nastat, a je třeba mu předcházet, je **logofobie**, což není jen „strach před řečí“, ale „situační strach“, tedy strach vyjádřit osobní názor, nedůvěra v sebe (Lechta, 1990, s. 236).



Pavlík začal koktat ve 2. třídě po traumatizujícím zážitku, kdy ho hasiči vynášeli z hořícího domu. Chlapec několik měsíců nemluvil vůbec, potom začal verbálně komunikovat, mluvní projev byl však neplynulý, s repeticemi a prolongacemi na počátcích slov. Ve škole měl nápadné problémy ve čtení, pro které byl odeslán do PPP a následně do našeho SPC. Při vyšetření jsme zjistili, že chlapec nemá naučené plynulé čtení s měkkými hlasovými začátky. Nabídli jsme proto ambulantní péči v SPC, kde se Pavlík naučil pracovat s nadměrnou námahou, navodili jsme měkké hlasové začátky. Snížilo se procento neplynulostí v mluvě a podařilo se navodit plynulé hlasité čtení. Na druhém stupni ZŠ se obtíže s plynulostí mluvy začaly stupňovat, objevila se výrazná logofobie, Pavel odmítal mluvit, stranil se kamarádů. Od 7. do 9. třídy proto navštěvoval ZŠ logopedickou, kde se podařilo koktavost zmírnit, naučit chlapce zvládat projevy neplynulostí v mluvě. V současné době pokračuje na maturitním oboru na SŠ, kde je veden jako integrovaný student. Aktuálně nechodí nikam na logopedii, je však relativně dobře kompenzovaný, našel si kamarády a ve škole je poměrně úspěšný.

## Breptavost

**BREPTAVOST (TUMULTUS SERMONIS)**

Jde o narušení komunikační schopnosti projevující se většinou extrémně zrychleným tempem řeči, často je řeč téměř nesrozumitelná. Daná osoba si narušení tempa řeči zpravidla neuvědomuje. Narušeno je dýchání, artikulace, modulační faktory řeči. Působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.

Má orgánový podklad (nález na EEG), častá je také dědičná dispozice.

U breptavého člověka je častá dezorganizace myšlení, bezobsažná řeč, chudá větná skladba, opakování hlásek, slabik i slov, nesprávná artikulace, nepravidelné (většinou zrychlené) tempo řeči, monotónní řeč.

Při diagnostice je třeba odlišit breptavost od koktavosti.



*Petra se dostavila do SPC ve 3. ročníku gymnázia z důvodu vyšetření pro uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky. Z anamnézy vyplynulo, že dívka byla od předškolního věku až do 7. třídy v péči několika klinických logopedek pro dyslalii a narušenou plynulost řeči, diagnostikovanou jako koktavost. Matka dívku charakterizovala jako šikovnou, ale značně roztěkanou, pořád poskakuje, je neobratná, mluví rychle, nesrozumitelně, zadržává se v řeči, skáče všem do řeči, začne větu a nedokončí ji. Ve škole se zajímá o jazyky a historii, nebaví ji fyzika a chemie. Petra nemá žádné kamarády, většinu času stráví čtením. Těsně před naším vyšetřením absolvovala týdenní pobyt na logopedické klinice, kde logopedka diagnostikovala breptavost, kterou jsme vyšetřením potvrdili. Při vyšetření jsme zjistili výrazně zrychlené tempo mluvy, Petra často začala myšlenku a nedořekla ji, protože už začala další. Měla velké problémy s přesným vyjádřením. Pokud mluvila o známé věci, tempo řeči bylo překotné, vynechávala poslední slabiky nebo i celá slova ve větě. Podobné to bylo při čtení, kdy běžný text četla neplynule, zrychleným tempem, text složený z nesmyslných slov byl přečtený plynuleji a téměř bez chyb. Dívka měla narušeno dýchání, projevovalo se i koverbální chování, stále si šahala na vlasy. S Petrou i její maminkou byl její problém probrán, doporučili jsme logopedickou intervenci, kterou dívka odmítla po minulých neúspěšných pokusech. V loňském roce odmaturovala a nyní studuje japonštinu na filozofické fakultě. Otázkou zůstává, zda vzhledem k poměrně těžkému narušení plynulosti mluvy školu dokončí a najde pracovní uplatnění.*

## Dyslalie

**DYSLALIE**

*„Porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost 1 hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem“ (Klenková, 2006, s. 99).*

Mezi příčiny dyslalie patří: dědičnost, negativní vlivy prostředí, nesprávný řečový vzor, vady zraku a sluchu, nedostatky ve fonematické diferenciaci, anomálie řečových orgánů, poruchy CNS.

Rozlišujeme fyziologickou dyslalii, která je vývojová, běžná asi do 5 let věku dítěte. Pokud přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek až do 7 let, mluvíme o prodloužené fyziologické dyslalii, po 7. roce věku se již jedná o pravou dyslalii. Ve školním věku patří mezi nejčastěji nesprávně vyslovované hlásky vibranty (r a ř) a sykavky (s, z, c, š, ž, č).

Dyslalie se projevuje bohatou symptomatologií. Dítě může hlásku vynechávat (ryba – yba), zaměňovat ji za jinou (ryba – lyba), vyslovovat ji nesprávně (např. velární výslovnost hlásky R), může hlásky ve slově převracet (ryba – byra), opakovat hlásku nebo slabiku (ryba – byba), vkládat do slova hlásku, která tam nepatří (ryba – rhyba).

Pokud je dyslalie neřešená a přetrvává až do školního věku, je velké riziko, že se nesprávná výslovnost promítne do čtení a psaní. Pokud se ještě přidruží nevhodné reakce okolí (rodiče, učitelé, kamarádi), může sekundárně dojít k neurotizaci dítěte.



*Natálku přivedla na logopedii babička ve 2. třídě ZŠ. Byla nespokojená s tím, že dívka nerozumí a že Natálka píše slova tak, jak je slyší. Po vyšetření, kdy kromě mnohočetné dyslalie byly zjištěny výrazné nedostatky ve sluchové percepci, fonemické diferenciaci a hláskové analýze a syntéze, jsme matce doporučili, aby přeřadila dívku do ZŠ logopedické nebo začala navštěvovat pravidelně (2× týdně) logopedickou ambulanci. Matka přeřazení do ZŠL odmítla, nějakou dobu na logopedii chodila s vnučkou babička, která však vážně onemocněla. Maminka z pracovních důvodů navštěvovala logopeda s dcerou nepravidelně, před rokem docházku na logopedii ukončila zcela. Natálie je v 5. třídě, mluví nesrozumitelně, písemný projev má znaky těžké dysortografie, čtení je prakticky nesrozumitelné. Škola sice dívku v rámci integrace zohledňuje, poukazuje však na to, že pokud matka nezačne k logopedovi s Natálkou docházet, z integrace ji vyřadí.*

## DYSARTRIE

### Dysartrie

Porucha motorické realizace řeči jako celku při organickém poškození CNS. Jedná se o narušení procesu artikulace, kdy nejtěžší stadium je **anartrie**, která se projevuje neschopností verbální komunikace. Narušení se projevuje ve složce respirační (dýchací), fonační (tvorba hlasu), artikulační (výslovnost hlásek) a v oblasti prozodických faktorů (melodie, tempo, přízvuk) (Klenková, 2006).

S dysartrií v dětském věku se nejčastěji setkáváme u dětí s dětskou mozkovou obrnou (DMO), kdy k dysartrii dochází poškozením mozku před, během a krátce po porodu. V průběhu života může být dysartrie zapříčiněna úrazem, nádorem, zánětem, intoxikací mozku.



*Patrik přišel do našeho SPC teprve minulý měsíc na doporučení ZŠ pro přiznání asistenta pedagoga. Chlapec navštěvuje 1. třídu ZŠ a má výrazné výukové obtíže. Patrik se narodil po komplikovaném těhotenství ve 32. týdnu s nízkou porodní váhou. Do 1 roku byl 3× operován pro vrozenou vadu, několik měsíců cvičil Vojtovu metodu. Kromě opožděného vývoje řeči a lehkého slinotoku rodiče nepozorovali žádné nápadnosti. Nacvičit správnou výslovnost je jim i přes*



opakovanou změnu logopedky nepovedlo. V současné době Patrik prošel sérií vyšetření se závěrem dysfázie a ADHD. Tyto diagnózy by i potvrdily obtíže ve škole. Vyšetření v našem SPC však tuto diagnózu nepotvrdilo. U chlapce jsou verbální i neverbální schopnosti zhruba na stejné úrovni, což diagnózu vyvrací. Navíc je mluva monotónní se zvýšenou nosovostí, vážne motorika mluvidel, v průběhu mluvení se měnila intenzita hlasu, Patrik dýchá plytkým podklíčkovým dýcháním. Obsahová stránka řeči je sice podprůměrná (odpovídá však intelektu), projevuje se mnohočetná dyslalie, problémy v jemné motorice a grafomotorice.

Rodičům jsme doporučili změnu logopeda, v první fázi terapie je třeba zaměřit se na nacvičení správného abdominálního (břišního) dýchání a na odstranění slinotoku. Souběžně s vyvozováním správné výslovnosti je třeba stimulovat sluchovou perцепci a grafomotoriku. Rodičům jsme poradili, jak postupovat při nácviku čtení a psaní, navrhli jsme pravidelné konzultace, schůzku jsme domluvili i s paní učitelkou ve škole. Chlapce jsme doporučili vést jako integrovaného žáka, vzhledem k tomu, že nemá poruchu porozumění, zatím nepovažujeme asistenta pedagoga za vhodné řešení.

#### Rinolalie

### RINOLALIE (HUHŇAVOST)

Jedná se o změněnou rezonanci zvuku hlásek při artikulaci. Postihuje zvuk řeči i artikulaci. Jedná se o sníženou nebo zvýšenou nosovost (nazalitu). Je-li nazalita patologicky snižená, mluvíme o **zavřené huhňavosti**. Příčinou mohou být záněty v dutině nosní, vbočená nosní přepážka, polypy, zvětšená nosní mandle, porucha funkce patra a patrohltanového uzávěru. Zavřená huhňavost se projevuje snížením nosové rezonance, omezeným dýcháním nosem, hlas je zastřený, samohlásky jsou tlumené, je velký rozdíl ve slovech s nosovkami a bez nosovek. Je-li nazalita naopak patologicky zvýšená, mluvíme o **otevřené huhňavosti**. Příčinou bývají zpravidla rozštěpy patra, zkrácené měkké patro, snížená činnost patrohltanového uzávěru. Projevuje se oslabenou (mnohdy nesrozumitelnou) artikulací, samohlásky I a U jsou nazalizované, je narušená výslovnost exploziv, sykavek, R je málo kmitné, hlas je slabý. Kombinací zavřené a otevřené huhňavosti vzniká **smíšená huhňavost**.



Klárka přišla do logopedické ambulance v 5 letech. Při vstupním vyšetření měla silnou rýmu, otevřená ústa a zdálo se, že odezírá logopedce z úst. Matka přiznala, že Klára má rýmu skoro pořád a často nereaguje na pokyny. Vyšetřením v SPC byla zjištěna zavřená huhňavost a susp. lehká nedoslýchavost. Mamince bylo doporučeno navštívit ORL pracoviště, kde byla provedena adenotomie (operace nosních mandlí) a současně zavedeny ventilační trubičky do obou uší (Klárce se tvořila tekutina za bubínkem). Po operaci následovala logopedická péče v SPC zaměřená na odstranění huhňavosti a nácvik správné výslovnosti, vzhledem k tomu, že narušení komunikační schopnosti bylo poměrně rozsáhlé, byla dívka odložena školní docházka a 1 rok a navštěvovala MŠ logopedickou. Nyní je ve 2. třídě běžné ZŠ, mluva se upravila, Klárka hraje na flétnu a zpívá ve sboru.



## PALATOLALIE

### Palatolalie

Narušení komunikační schopnosti, které se projevuje jako důsledek orgánového defektu (rozštěpu). Vzniká, pokud rozštěp není operován, nebo se nepodařilo vytvořit funkční patrohltanový uzávěr. Je to vada vývojová, protože řeč se vyvíjí na vadném základě.

Mezi nejčastější příčiny rozštěpu patří působení škodlivin v 1. trimestru těhotenství, infekce, poruchy ve vývoji plodu, dědičnost.

Pro palatolalii je charakteristická změna rezonance (otevřená huhňavost) a narušená artikulace. Samohlásky mají huhňavé zabarvení, ze souhlásek jsou nejvíc postiženy explozivní a sykavky (p, b = m, t, d = n, k, g – vynechává). Častý bývá opožděný vývoj řeči. Objevují se poruchy mimiky, sání, polykání a dýchání, anomálie čelisti a zubů, sluchové vady.



*Vendulka je v péči našeho SPC od 2 let. Jedná se o dívku s oboustranným rozštěpem rtu a tvrdého patra. Na logopedii přišla, protože se matce zdálo, že všechny hlásky, které tvoří, zní divně (jako k a g) a navíc jí při pití uniká tekutina do nosu. Dívka chodí několik let pravidelně do logopedické poradny SPC, kde jsme postupně zaměřili na odstranění huhňavosti a nácvik správné výslovnosti, prováděli jsme také cvičení na podporu patrohltanového uzávěru. V poslední době se zaměřujeme hlavně na orofaciální stimulaci, protože Vendulka po několika operacích nedostatečně hýbe horním rtem, a upravujeme výslovnost sykavek. Dívka je zařazena do 1. třídy běžné ZŠ, kde nemá žádné úlevy.*

## PORUCHY HLASU

### Poruchy hlasu

Porucha hlasu je „patologická změna v individuální struktuře hlasu, změna v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž se v hlase mohou vyskytnout různé vedlejší zvuky“ (Sovák in Lechta, 1995, s. 101).

Poruchu hlasu má asi 6% žáků ZŠ. U dětí se můžeme setkat s orgánovými poruchami hlasu na podkladě vrozených anomálií, obrny, nádorů, endokrinních poruch a poruch sluchu. Druhou, četnější skupinu tvoří funkční poruchy hlasu, nejčastěji se jedná o dětskou hyperkinetickou dysfonii. Příčinou je většinou nadměrné, nevhodné používání (přemáhání) hlasu. Pokud dítě mluví a zpívá v nepřiměřené hlasové poloze, používá tvrdých hlasových začátků, nesprávnou hlasovou techniku, špatně hospodáří s dechem a tento stav přetrvává dlouhou dobu, může se funkční porucha změnit v orgánovou a mohou např. vzniknout hlasivkové uzlíky.

U dětí s poruchou hlasu může dojít k sebepodceňování, mohou být uzavřené, zakřiknuté, nechtějí se zapojovat do kolektivu. Naopak může být porucha hlasu kompenzována agresivním chováním, snahou prosadit se za každou cenu. V obou případech mohou vznikat obtíže v sociálních vztazích, dítě může mít špatné známky ve škole, později potom přibude problém s výběrem další školy a vhodného povolání.



*Ruda je rychlý, sportovně založený kluk. Do SPC přišel s maminkou z důvodu dyslalie. Při vyšetření bylo zjištěno mimo nesprávné výslovnosti sykavek a vibrant také zrychlené tempo mluvy. Ruda mluvil chraptivým hlasem, který přeskakoval a byl tlačný (při prvním vyšetření se však zdálo, že je chlapec nachlazený). Vzhledem k tomu, že i při dalších návštěvách měl hlas podobný charakter, odeslali jsme chlapce na foniatrii, kde byla zjištěna dětská hyperkinetická dysfonie a uzlíky na hlasivkách. Ruda začal podstupovat léčbu na foniatrii, které jsme museli podřídit i logopedickou intervencí, někdy nebylo vhodné trénovat výslovnost, proto jsme prováděli jen dechová a fonační cvičení. Výslovnost hlásek se podařila navodit, porucha hlasu byla minimalizována. Chlapci bylo doporučeno, aby přešel z fotbalu na individuální sport.*

Symptomatické  
poruchy řeči

## SYMPTOMATICKÉ PORUCHY ŘEČI

Narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc nebo poruchu. Narušená komunikační schopnost může být v celkovém klinickém obrazu dominantní, nebo může být symptomem jiného, dominujícího postižení, onemocnění, poruchy (Lechta, 1990).

K symptomatickým poruchám řeči se řadí narušená komunikační schopnost u dětí s vadou sluchu a zraku, u mentálně retardovaných, u dětí s dětskou mozkovou obrnou a u autistů.



*Lucinka přišla do SPC na doporučení paní učitelky z MŠ. Dívka ještě ve 4 letech prakticky nemluvila, spíše jen opakovala konce slov, která slyšela, občas použila nějaké citoslovce k vyjádření přání (ham). Dívka byla velmi nekoncentrovaná, nebylo možné ji standardními testy vyšetřit. Byla stanovena pracovní diagnóza opožděný vývoj řeči a Lucka začala chodit k logopedce, kde se postupně zlepšovala práceschopnost a rozvíjela slovní zásoba. V 5 letech byla vyšetřena neverbálním testem, o rok později i testem verbálním a bylo zjištěno, že se jedná o dívku s lehkou mentální retardací. Narušená komunikační schopnost v tomto případě není hlavním postižením, jedná se o symptomatickou poruchu řeči. Dívka stále dochází na logopedii, zaměřujeme se především na rozvoj slovní zásoby a pragmatickou rovinu řeči. Aktuálně je ve 2. třídě ZŠ, kde má snížené výstupy a asistenta pedagoga.*

Narušená komunikační schopnost je velmi variabilní, co se týče stupně obtíží i rozličnosti příznaků. Ne každé narušení komunikační schopnosti se musí negativně projevit ve škole. Naopak někdy i zdánlivě malý problém ve výslovnosti může způsobit závažné obtíže v psaní a čtení. V tabulce 1 je přehledně vyjádřeno, jakým typem NKS žák trpí, jak se manifestují obtíže ve škole a jakou podporu bude žák potřebovat.

STUPEŇ PODPORY	DLE DIAGNÓZ (PRO SPC)	DLE OBTÍŽÍ (PRO UČITELE)	DLE PODPORY (UČITEL A ASISTENT)
První stupeň		dočasné či ojedinělé obtíže v řeči nepravidelné potíže s porozuměním (spíše z nepozornosti)	tolerance, zpětná korekční vazba, běžné komunikační chování
Druhý stupeň	střední lehká	snížení srozumitelnosti s dopadem na výuku lehké obtíže v obsahové stránce – narušena exprese menší obtíže v porozumění obtíže v komunikaci – interakci porucha plynulosti bez logofobie	dopad na proces čtení, psaní, gramotnost, únosný pro čtenáře/posluchače, komunikační chování s oporou
Třetí stupeň	těžká střední	těžká nesrozumitelnost s dobrou obsahovou stránkou porucha porozumění středně těžká těžké obtíže v expresi středně těžká porucha plynulosti (s logofobií i bez)	kombinace deficitů v obsahové, formální, ústní i psané formě, komunikační chování silně strukturované
Čtvrtý stupeň	těžká	porucha porozumění – těžká porucha exprese těžká těžká porucha plynulosti s logofobií	výrazná podpora v porozumění, systematické vytváření slovníku, vše prakticky, často prvky AAK komunikační mediátor
Pátý stupeň	kombinované vady	těžké poruchy komunikace spojené s jiným postižením, často mentálním nebo tělesným	prakticky vždy AAK

Tabulka 1 (Housarová in Vrbová a kol., 2015, s. 19)

Vysvětlivky k tabulce 1:

- 1 – poruchy foneticko-fonologické roviny (dyslalie, verbální dyspraxie, vývojové dysartrie myofunkční poruchy, rhinolalie),
- 2 – obsahové poruchy (OVR, dysfázie, dětská afázie – expresivní forma), u senzorické formy vše o stupeň níže,
- 3 – poruchy plynulosti, tempa a sociální interakce (brebtavost, koktavost, mutismus).

Pravidlo: každá komorbidita implikuje možnost posunu do vyšší kategorie podpory. ■

## 2 Dopady narušené komunikační schopnosti na vzdělávání

— Renáta Vrbová —

Integrovat žáka s narušenou komunikační schopností do školy hlavního vzdělávacího proudu se na první pohled zdá jako velmi jednoduché a bezproblémové. Z laického pohledu se jedná o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt, jeho jediným nedostatkem je vada řeči. Tento názor však neodpovídá realitě. Zvláště u žáků s těžkou formou vývojové dysfázie je vhodné alespoň po nějakou dobu vzdělávat dítě ve škole či třídě samostatně zřízené pro žáky s narušenou komunikační schopností dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Pokud bude vzděláváno ve škole „běžné“, je třeba připravit takové podmínky, aby zařazení do takové školy bylo pro dítě přínosné nejen po stránce vzdělávací, ale i sociální.

Vývojová dysfázie je jen málokdy čistě expresivní. Často se stává, že dítě nastupuje do školy, má navozeny téměř všechny hlásky a mluví bez výrazných agramatismů. Vážne však porozumění, což nebývá na první pohled zjevné. Dysfatic se tak dostává do situace, jakou zažíváme, pokud se dostaneme na přednášku v cizím jazyce, který neovládáme úplně dokonale. Bez zrakové opory a toho, že přednášející bude mluvit pomalu a v krátkých větách, velmi rychle ztratíme pozornost a postupně i zájem. Takové dítě může sedět ve třídě, dívat se na učitele a přikyvovat, bohužel z výkladu si nic neodnese.

## JAKÉ PROBLÉMY SE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NKS NEJČASTĚJI VYSKYTUJÍ?

### PROBLÉMY S MLUVENÍM A VYJADŘOVÁNÍM

Problémy  
s mluvením  
a vyjadřováním

Žáci s dysfázií kromě narušené výslovnosti mají další závažné obtíže v mluvní expresi. Takoví žáci mají problém se správným sestavením věty, nedodržují slovosled, špatně časují a skloňují, nevhodně používají předložky. Pokud jen odpovídají na otázky, může se zdát mluva vcelku dobrá. Pokud však musí mluvit na určité téma nebo popisovat zážitek, jsou většinou neúspěšní. Často mluví hyperspisovně, používají nezvyklé výrazy, které někde slyšeli, bez dostatečného porozumění či správného kontextu. Nerozumí nadsázce, ironii.



Dívka s dysfázií měla za domácí úkol napsat popis jednoduché činnosti v kuchyni. Ve škole potom měla tento popis převyprávět. Dívka se rozhodla pro vaření pudinku. Celý postup si doma nejdřív prakticky vyzkoušela, maminka jednotlivé kroky fotila. Podle fotek potom dívka s pomocí matky popis napsala a ve škole ho podle fotografií převyprávěla.

### PROBLÉMY S INSTRUKCEMI, S PŘESNÝM POROZUMĚNÍM ZADÁNÍ

Problémy  
s instrukcemi,  
s přesným  
porozuměním zadání

Dítě často nepochopí přesně, na co se ho ptáme nebo co po něm chceme. Nechce se stále ptát, proto pracuje, jak nejlépe dokáže, často s malým zpožděním kopíruje spolužáky.



Paní učitelka rozdá papíry a řekne dětem: „Podepište se do pravého horního rohu.“ Barunka koukne k sousedovi a na svůj papír napíše Honzík.

### ORIENTACE DLE KLÍČOVÝCH SLOV – ODHADOVÁNÍ OBSAHU VĚTY

Orientace  
dle klíčových slov –  
odhadování obsahu  
věty

Paralela s cizincem, pochopí jedno slovo a udělá úplně něco jiného.



Paní učitelka v ZŠ říká dětem: „Zasuňte židle a běžte si umýt ruce.“ Chlapec s vývojovou dysfázií si sedne na židli a čeká. (instrukce byla dlouhá, chlapec se orientoval dle známého slova „židle“, a na židli se přece sedí)

### PROBLÉMY V POROZUMĚNÍ ŘEČI SMĚROVANÉ K CELÉ TŘÍDĚ

Problémy  
v porozumění řeči  
směřované k celé  
třídě

Žák s NKS je rychle unavitelný, často „vypíná“, když se mluví na celou třídu. Dlouhým zadáním navíc nerozumí.



Paní učitelka říká: „Otevřete si učebnice na straně 34, cvičení 7. Řada u okna najde všechna podstatná jména, prostřední řada všechna slovesa a řada u dveří spojky. Až to budete mít, tak mi otevřený sešit donesete.“ Žák s vývojovou dysfázií z této instrukce nepochopí, co má vlastně dělat on.

Problémy  
ve čtení a psaní

## PROBLÉMY VE ČTENÍ A PSANÍ

U žáků s dysfázií dochází často k rozvoji poruch učení, především dyslexie a dysortografie. Dítě často není schopno psát diktáty, protože nefunguje hlásková analýza slova. Dělá typické chyby – záměny znělých a neznělých hlásek – obtíže ve fonematické diferenciaci, neporadí si s délkou samohlásek – nedostatky v rytmicke reprodukci. Ve čtení vážne především porozumění.



Žák s vývojovou dysfázií nebyl schopný psát diktát na psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách společně se třídou. Pokud psal řízený diktát s asistentkou, kdy používal tabulku písmen a místo toho, aby hlásku vyslovil, ji ukázal, byl schopen napsat diktát s poměrně velkou úspěšností.

Obtíže v ČJ  
a při výuce  
cizích jazyků

## OBTÍŽE V ČJ A PŘI VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Žáci s NKS mají často narušený jazykový cit. Mají obtíže při odvozování slov, naučí se vyjmenovaná slova, ale nerozpoznají slova příbuzná, mají obtíže v chápání předpon, předložek, rozeznávání druhů příslovečných určení apod.



Žák 3. ročníku psal diktát z vyjmenovaných slov. Paní učitelka tomuto žákovi vybírala jen jednotlivá slova z vět, které psala celá třída. Chlapec napsal slovo HŘEBÝK. Tvrdé Y odůvodnil tak, že „hře“ je předpona ke slovu býk.

Problémy s aplikací  
naučených pravidel  
a s výběrem pravidla,  
které má pro danou  
úlohu použít

## PROBLÉMY S APLIKACÍ NAUČENÝCH PRAVIDEL A S VÝBĚREM PRAVIDLA, KTERÉ MÁ PRO DANOU ÚLOHU POUŽÍT

Žáci s dysfázií mají často problém použít správné pravidlo, i když ho znají.



Žák odůvodňuje psaní i/y ve slově. Učitel (asistent pedagoga) žáka navádí, jak postupovat. Je i/y uprostřed slova? – Ne, je na konci? – Ano – jaký je to slovní druh? – Vezmi si svoji tabulku – Jak se zeptáš...

Obtíže  
v porozumění  
abstraktním  
pojům –  
především  
v naukových  
předmětech

## OBTÍŽE V POROZUMĚNÍ ABSTRAKTNÍM POJMŮM – PŘEDEVŠÍM V NAUKOVÝCH PŘEDMĚTECH

Žáci s receptivním postižením mají často problémy porozumět novým nebo nezvyklým výrazům. Často je neumí ani přečíst a vyslovit.



Žáci 3. třídy v hodině prvouky hledali dvojice k sobě patřících slov z probraného učiva o vesmíru. Tomášek s vývojovou dysfázií držel v ruce kartičku se jménem GAGARIN, která se mu k ničemu nehodila. Po dotazu paní učitelky, kdo to byl Gagarin, rozpačitě odpověděl, že to má babička na jahody (hnojivo Fragarin).

## PROBLÉMY S ČASOVÝMI SOUVISLOSTMI

Problémy s časovými souvislostmi

Žáci s dysfázií si často neuvědomují vzájemný vztah událostí. Mají problémy s časovými údaji včera, dnes, zítra, neorientují se v ročním období, nechápou časovou osu v dějepise.



*Při vyšetření jsem se ptala chlapce ve druhé třídě na to, jaké je nyní roční období (za okny právě kvetly stromy). Matyáš nevěděl, tak jsem pomohla návodnou otázkou: Jaké znáš roční období? A dodala – jaro. Matyáš rychle doplnil jaro, léto, podzim, zima... zima... zima, dárky, hurá – Vánoce.*

## OBTÍŽE SE ZÁPISKY, NESCHOPNOST Z TEXTU VYBRAT TO DŮLEŽITÉ

Obtíže se zápisky, neschopnost z textu vybrat to důležité

U žáků s dysfázií je velkým problémem samostatná práce s textem. Žák si nedokáže vybrat nejdůležitější pasáže, které si zapíše do sešitu. Pokud si má dělat poznámky podle diktátu, selhává, slova píše zkomoleně, většinou po sobě zápis není schopen přečíst. Někdy je pro něj obtížné i opisovat z tabule. Prakticky vůbec tito žáci nedokážou zpracovat referát či napsat slohovou práci.



*Žák druhé třídy měl do textu doplňovat předložky z předem stanoveného výběru. Pracoval samostatně a všechny předložky měl špatně. Po vyučování dělal cvičení ještě jednou s paní učitelkou, která mu jednotlivé věty kreslila, případně ukazovala názorně. Pokud vůbec nevěděl, dávala mu na výběr ze dvou předložek. Chlapec nakonec úkol splnil správně.*

## OBTÍŽE S PLÁNOVÁNÍM ŘEŠENÍ ÚKOLU – PORUCHY EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

Obtíže s plánováním řešení úkolu – poruchy exekutivních funkcí

Porucha v této oblasti je často jednou z příčin, proč by žák s receptivní formou vývojové dysfázie měl dostat asistenta pedagoga. Žák často neví, jak má postupovat, čím má začít. Tyto obtíže se projevují nejen v hlavních předmětech, ale i třeba v pracovním vyučování, kdy sice ví, že bude na papír lepit raketu z ústřížků látky, ale neví, jak má začít.



*Žák s dysfázií má počítat příklad na písemné dělení. Asistent pedagoga sedí vedle žáka a kontroluje, zda pracuje správně. Po každém mezivýpočtu nechá žáka zopakovat, co bude dělat dál, případně ho navede na správný postup.*

## OSLABENÁ VERBÁLNÍ PAMĚŤ, OBTÍŽNÉ ZAPAMATOVÁNÍ A ZNOVU VYBAVOVÁNÍ SLOV, KATEGORIZACE

Oslabená verbální paměť, obtížné zapamatování a znovu vybavování slov, kategorizace

Žáci s dysfázií si velmi těžko zapamatovávají nová slova, zvláště taková, kterým nerozumějí. Učí se velmi těžko, obtížně si zapamatují básničku, dny v týdnu, vyjmenovaná slova.



*Žákyně 3. třídy ZŠ se nedokázala dlouho naučit vyjmenovaná slova. Pomohlo jí, až když dostala kartičky s jednotlivými slovy namalovanými jako obrázky. Dívka se velmi rychle naučila kartičky řadit za sebe ve správném pořadí a po několika dnech uměla vyjmenovaná slova z paměti odříkat.*

Obtíže  
ve slovních úlohách  
a v pamětních  
operacích  
v matematice

## OBTÍŽE VE SLOVNÍCH ÚLOHÁCH A V PAMĚTNÍCH OPERACÍCH V MATEMATICE

Přestože žáci s dysfázií obvykle patří mezi dobré počtáře, zadání slovní úlohy nerozumějí. Je tedy nutné, aby učitel nebo asistent s žákem zadání rozebral, upozornil na klíčové pojmy. Ujistil se, zda žák ví, na co se ve slovní úloze ptáme, co má počítat.



*Při pololetní písemné práci z matematiky paní učitelka zadá třídě úkol a se žákem s dysfázií znovu probere každé zadání. Žák si barevnou pastelkou podtrhává základní údaje, co má počítat.*

Obtíže v úkolech  
na rychlost  
(pětiminutovky)

## OBTÍŽE V ÚKOLECH NA RYCHLOST (PĚTMINUTOVKY)

Pětiminutovky, matematické diktáty, hry na početního krále. Všechny tyto aktivity dokážou znechutit dítěti s NKS školu. Tito žáci mají většinou oslabenou verbální paměť, hůře si vybavují informace, jsou celkově méně pohotoví, často mají problém odpovědět.



*Paní učitelka v první třídě dávala na začátku každé hodiny matematiky krátký matematický diktát, kdy žáci psali jen výsledky. Žákyně s vývojovou dysfázií dosahovala velmi špatných výsledků, i když jinak počítala velmi dobře. Po upozornění SPC dostávala dívka příklady předem napsané a psala jen výsledky. Ve většině případů je měla všechny správně.*

Časté odlišnosti  
v chování  
a v kontaktu se  
spolužáky

## ČASTÉ ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ A V KONTAKTU SE SPOLUŽÁKY

Projevy dětí s vývojovou dysfázií bývají někdy zaměňovány za autistické projevy. Působí dětsky, ulpívají na činnostech, které jim jdou, tíhnou k dospělým, kteří jsou pro ně čitelnější než vrstevníci. Tyto děti jsou bezelstné a naivní, často proto bývají terčem posměchu. Mnohdy si nevšímají detailů v oblékání, stolování – mluví s plnou pusou.



*Matyáš chodí už několik let na logopedickou intervenci do SPC. Ví, že mu mluvení moc nejde, plnění úkolů je pro něj dost namáhavé, někdy reaguje negativisticky (neci ucit). Vyniká ale v matematice. Pokaždé, když přijde do místnosti logopedky, vezme křídlo a začne psát příklady. Do počítání zapojuje i matku a logopedku. Počítání komentuje, je zřejmé, že přesně napodobuje paní učitelku ze školy. Pokud mu v počítání chce někdo zabránit, je mrzutý a chová se nepříjemně.*

Dyspraxie, poruchy  
jemné motoriky,  
časté projevy ADD,  
ADHD

## DYSPRAXIE, PORUCHY JEMNÉ MOTORIKY, ČASTÉ PROJEVY ADD, ADHD

Dítě s dysfázií má obtíže v motorice, v první třídě si nezaváže tkaničky, všechno mu padá, má i problém v TV. Ve škole se obtíže projevují v geometrii, kdy rýsuje velmi pomalu a nepřesně.





6letý Dominik s dysfázií jel na letní tábor. Přes den bylo horko, tak zůstal oblečený tak, jak přijel. Po večeri vedoucí zadala dětem instrukci, aby si oblékly tepláky. Chlapec bez problémů našel tepláky v tašce, seděl ale na posteli, tepláky držel obrácené naopak – spodky nohavic nahoru – a nedokázal se obléci. Až po příchodu vedoucí, která mu tepláky otočila, si je dokázal správně obléknout. ■

### 3 Pedagogická diagnostika žáka s narušenou komunikační schopností

— Renáta Vrbová —

Každý učitel má v rámci výkonu své profese různé kompetence. Vzhledem k současným inkluzivním trendům v českém školství významně roste potřeba diagnostické kompetence učitele. Znamená to, že učitel dokáže použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků. Je schopen identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Analyzuje ústní, písemný, grafický a další učební výkon žáka (Střelec & Krátká in Řehulka, 2007).

Vzhledem k velké heterogenitě složení žáků ve třídách potřeba pedagogické diagnostiky výrazně stoupá. Předpokládá se, že žáci s oslabením jednotlivých funkcí, které se bude projevovat jen krátkodobě nebo v malé intenzitě (nebude splňovat aspekty zdravotního postižení), budou zařazeni do 1. stupně podpory, který je plně v kompetenci školy.

Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci, především ve školním prostředí. Analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy. Na základě získaných údajů zahajuje intervenci, navrhuje použití adekvátních metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb (Průcha, 2009).

Nelze zapomínat na to, že diagnostika by se měla zabývat či zohledňovat faktory prostředí. Žák je součástí edukačního prostředí, které ho může sekundárně znevýhodňovat. V tomto pojetí není jedinou příčinou sníženého výkonu nebo neúspěchu žáka jeho narušená komunikační schopnost. Jedná se o výsledek interakce žák – kurikulum – pedagog, v němž deficit na straně žáka je pouze jednou z příčin, které mají dopad na edukační proces. Škola (pedagog) by měla vnější bariéry systematicky rozpoznávat a objevovat způsoby, jak je odstraňovat a eliminovat.

## **CÍLE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY U ŽÁKA S NKS**

- Určit, zda má žák výukové obtíže.
- Pokusit se určit, zda výukové selhávání souvisí s narušenou komunikační schopností.
- Dát návrh vhodných metod pedagogické intervence.

## **METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY**

- Pozorování  
Nejběžnější metoda ve školní praxi, pozorování projevů dítěte probíhá během celého vyučovacího procesu i mimo něj.
- Dotazník  
Zkoumaná osoba na základě písemně položených otázek písemně odpovídá (vypovídá) o určitém vymezeném okruhu problémů.
- Rozhovor  
Záměrná, organizovaná konverzace, ve které zkoumaná osoba odpovídá na otázky kladené zkoumatelem nebo samostatně hovoří o svých problémech.
- Řízený rozhovor  
Otázky jsou předem připravené jako u dotazníku. Vyžaduje důkladnou přípravu. Často je to vedle pozorování jediná možná metoda pro další intervenci s dítětem. Pro logopedii platí, že řeč se dá vyšetřit pouze řečí, tedy rozhovorem.
- Hra  
Hra může pomoci sledovat komunikaci, soustředění, motoriku, sociální kontakty, uplatnění fantazie.
- Diagnostické zkoušení  
Sleduje slabá místa v soustavě poznatků jedince, analyzuje je, aby se na základě výsledků určily korekční programy. Cílem je pomoc.
- Ústní a písemné zkoušky  
Pokud je zkoušení dobře promyšleno má didaktický i diagnostický význam. Je třeba zvládnout techniku kladení otázek.
- Didaktické testy  
Poměrně spolehlivě měří výsledky učení.
- Analýza prací žáků  
Rozbor žakových chyb a jeho další promítnutí v dalších krocích. Ukazuje nejen úroveň osvojení učiva, ale i kvalitu práce učitele.
- Portfolio žakovských prací  
Zkoumání prací žáka, napomáhá pochopit, čemu žák dává přednost a jaký učební styl může preferovat.

- **Projekt**  
Ukazuje nám komunikační úroveň jednotlivých žáků, míru jednotlivých klíčových kompetencí – především kompetence komunikační, k řešení problému, ale také kompetence sociální a personální.
- **Sociometrické metody**  
Slouží zejména ke zjišťování vztahů ve skupinách.

Pokud budeme předpokládat, že 1. stupeň podpůrných opatření je zcela v kompetenci školy a žák zpravidla v tomto stupni neabsolvoval vyšetření ve školském poradenském zařízení, potom musí základní diagnostiku provést škola. Pokud má škola školní poradenské pracoviště nebo pracuje-li ve škole školní logoped, je situace jednodušší. Protože na všech školách to tak není, pokusíme se dát velmi jednoduchá návody, jak odhalit drobné obtíže související s narušenou komunikační schopností, které mohou ovlivnit školní úspěšnost. V tomto případě se zaměříme na žáky plnící školní docházku, především na 1. stupni ZŠ. U žáků na druhém stupni ZŠ a na SŠ se dá předpokládat, že drobný komunikační handicap (na úrovni 1. stupně podpůrných opatření) už byl rozpoznán dříve nebo nějak významně neovlivňuje školní výsledky.

Pokud se podíváme na tabulku 1 (s. 19), vidíme, že problém, který by mohl ovlivnit úspěšnost žáka s NKS ve škole se může projevit ve všech jazykových rovinách. Vzhledem k tomu, že ve stupni I bude diagnostikovat ve většině případů v první etapě třídní učitel, zůstaneme při následujícím výčtu obtíží opravdu jen u lehkých narušení NKS. ■

### 3.1 DIAGNOSTIKA DLE JAZYKOVÝCH ROVIN

Obtíže  
ve foneticko-  
fonologické  
rovině řeči

#### OBTÍŽE VE FONETICKO-FONOLOGICKÉ ROVINĚ ŘEČI

Více než 40% žáků vstupuje do ZŠ s dyslalií. Ve většině případů se výslovnost upraví a nějak neovlivní výkon ve škole. U určitého procenta žáků se však dyslalie může projevit v psané a čtené formě, kdy např. místo ryba píše dítě lyba. I když je výslovnost všech hlásek správně navozená, může zůstat v mluvě tzv. specifický logopedický nález, kdy má dítě obtíže artikulovat slova s více sykavkami (švestka = šveštka), slova s tvrdou a měkkou slabikou (děda = deda) nebo slova komolí (lokomotiva = kolomotiva). Některé děti mají problémy s fonematickou diferenciací hlásek, kdy nejsou schopné sluchovou cestou diferencovat dvě slova lišící se tzv. distinktivním rysem (miska × myška, díky × dýky). Dalším problémem v této řečové rovině jsou obtíže ve slabikové a hláskové analýze a syntéze slova. Najdeme také děti s oslabenou sluchovou pamětí a můžeme sem zařadit také děti s oslabením sluchové ostrosti. Všichni tito žáci mají předpoklad obtíží v psaní a čtení, kdy mohou zaměňovat grafémy, redukovat souhláskové shluky ve slovech. Problémy se objevují i v délkách samohlásek a u psaní háčků. Pokud učitel takové selhání objeví, měl by se pokusit zjistit, zda dítě vyslovuje správně a zda funguje fonematická diferenciací a hlásková analýza a syntéza. Pokud najde v těchto oblastech oslabení, může se pokusit se žákem společně s rodiči pracovat a nedostatky odstranit. Po nezbytně nutnou dobu

je vhodné zohlednit obtíže v hodnocení čtení a psaní. Pokud budou obtíže narůstat, případně se zvětšovat, doporučujeme navštívit SPC.

### OBTÍŽE V LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINĚ

Obtíže  
v lexikálně-  
sémantické rovině

Dostatečně rozvinutá pasivní i aktivní slovní zásoba a přiměřené porozumění by měly být základem pro úspěšnou edukaci ve škole. Neprospívající žák, který je zamlklý, pasivní, nebo naopak projevuje známky obtíží v oblasti koncentrace pozornosti, může mít oslabení v této jazykové rovině. Doporučujeme vyzkoušet, zda žák dokáže vyprávět zážitky, přesně popsat věc, rozumí jednoduchým i složitějším, vícenásobným příkazům, dokáže manipulovat s předměty dle příkazů. Pokud je tato oblast oslabená, je třeba ji trénovat. Dobrou volbou jsou „povídací“ hry (např. Rorhyho kostky, Dixit aj.), případně zapojení do dramatického kroužku.

### OBTÍŽE V MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÉ ROVINĚ

Obtíže  
v morfolo-  
gicko-  
syntaktické rovině

U některých žáků přetrvávají obtíže v oblasti gramatické struktury řeči. Nesprávně používají slovosled, vynechávají zvrtná zájmena, nedokážou stupňovat přídavná jména. Někteří žáci mají jen oslabený jazykový cit. Tyto obtíže se v mírné formě mohou objevit u dětí s opožděným vývojem řeči nebo u lehčích forem vývojové dysfázie, která byla kvalitně logopedicky „ošetřena“ v předškolním věku. Další skupinou žáků s těmito obtížemi mohou být děti cizinců a žáci s bilingvální výchovou. Pokud je narušená morfolo- gicko-syntaktická rovina, dá se předpokládat, že žák bude mít drobné obtíže při vlastním vyprávění, psaní slohových prací, ale také v diktátě, kdy může např. vynechávat předložky, psát slova v jiném tvaru... U starších žáků se nedostatky mohou projevit i v gramatice, kdy obtížně přiřazují např. podstatná jména ke vzorům, a proto chybují v koncovkách. K odhalení obtíží v této jazykové rovině doporučujeme vyzkoušet např. obrázkové čtení, kdy žák musí doplnit za obrázky slovo ve správném tvaru, tvoření odvozených slov, jednotného a množného čísla, doplňování předložek...

### OBTÍŽE V PRAGMATICKÉ ROVINĚ

Obtíže  
v pragmatické rovině

Úspěšnost v pragmatické rovině řeči je předpokladem dobrých komunikačních kompetencí. Schopnost konverzovat, vyjádřit různé komunikační záměry, odhadnout jinotaje v řečovém projevu mluvčího se stává velmi potřebnou výbavou pro život a budoucí uplatnění. Bohužel současná základní škola zatím tuto komunikační kompetenci nejen nezjišťuje, ale většinou ani nerozvíjí. Vnímavější učitel přesto může postřehnout, že žák reaguje na některé verbální podněty se zpožděním, nerozumí vtipu, ironii, náladě. Je málo pružný, nedokáže hrát role, představit si, jak by mluvil někdo, kdo je naštvaný, smutný, veselý... Žáci s obtížemi v pragmatické rovině bývají označováni jako divní, necitliví. U některých žáků se při vyšetření může diagnostikovat autistická symptomatika. Pomoci může nácvik hraní rolí, zařazení dramiky a dramatické výchovy do výuky.

Žáci s narušenou komunikační schopností mají často také obtíže v motorice. U části těchto dětí bývá mimo motoriky mluvidel oslabená jemná motorika a především grafomotorika. Stačí potom drobné obtíže ve fonematickém sluchu, k tomu opožděná grafomotorika

a případně ještě lehký deficit ve zrakové percepci, a výkon v psaní je výrazně horší, než by se dalo předpokládat.

Dalším z faktorů negativně ovlivňujících školní vyučování, které se často objevují u žáků s NKS, jsou obtíže v koncentraci pozornosti. Kombinace specifického logopedického nálezu a lehké dekoncentrace pozornosti může být velmi příčinou neúspěšnosti ve čtení, kdy se žák ztrácí v textu, slova komolí, zaměňuje souhlásky... Obdobné obtíže se potom projevují i při psaní. ■

### 3.2 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V následujícím textu vymezujeme velmi jednoduše stupně podpůrných opatření u žáků s NKS. Vzhledem k tomu, že zařazení žáka do stupně podpůrných opatření je náročný proces, který musí zohlednit více faktorů, je tento popis velmi orientační. Stanovení 2.–5. stupně podpůrného opatření je v kompetenci odborného pracovníka školského poradenského zařízení, 1. stupeň většinou stanovuje škola.

#### 1

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. U žáků s NKS se jedná o dočasné nebo ojedinělé obtíže v řeči, nepravidelné obtíže s porozuměním (spíše z nepozornosti). Podle diagnóz se jedná především o přetrvávající dyslalii, obtíže ve sluchové percepci, lehké formy huhňavosti, velmi mírné projevy koktavosti bez logofobie. Podpůrná opatření 1. stupně si stanovuje sama škola, k vyrovnání obtíží slouží přímá podpora ve výuce, když nestačí, následuje **plán pedagogické podpory**. Pokud je ve škole školní speciální pedagog nebo přímo školní logoped, může poskytovat dítěti poradenské služby přímo ve škole. Ve výše uvedených případech většinou stačí tolerance, u dyslalie je po domluvě s rodičem vhodná zpětná korekční vazba. Učitel by se měl zajímat, jestli dítě dochází k logopedovi a jaká doporučení pro školu z logopedické intervence vyplývají. V případě, že běžná opatření školy selhávají a obtíže přetrvávají nebo se prohlubují, je vhodné poslat žáka do školského poradenského zařízení (SPC logopedického) na vyšetření. Pokud byl vypracován plán pedagogické podpory, je jeho vyhodnocení poskytnuto jako podklad k vyšetření.

#### 2

Podpůrná opatření 2. stupně jsou přiznána na základě posouzení školského poradenského zařízení (SPC) žákům s mírnými řečovými vadami. Obtíže vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka. Lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a pomůcek, s podporou předmětu speciálněpedagogické péče nebo pedagogickou intervencí a úpravami v práci učitele. Dle obtíží se jedná o lehké poruchy, např. snížení srozumitelnosti s dopadem na výuku, menší obtíže v porozumění, lehké obtíže v obsahové stránce řeči – narušení exprese, lehké až střední obtíže v komunikačním procesu nebo lehké poruchy plynulosti mluvy.

Obtíže mají dopad na proces čtení, psaní, gramotnost (únosné pro čtenáře či posluchače). Komunikační chování již potřebuje oporu.

Podpůrná opatření již mohou vyžadovat normovanou finanční náročnost v oblasti pedagogické intervence nebo zařazení předmětu speciálněpedagogické péče a v oblasti pomůcek.

### 3

Podpůrná opatření 3. stupně jsou poskytována žákům se středně těžkými řečovými vadami. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání i hodnocení žáka. V odůvodněných případech je možné dělat úpravy obsahů vzdělávání.

Dle obtíží se jedná o středně těžké poruchy řeči, např. středně těžké až těžké snížení srozumitelnosti řečové produkce s dobrou obsahovou stránkou, středně těžké obtíže v porozumění, středně těžké obtíže v expresi (výbavnost slov, mluvní pohotovost, dodržování gramatiky, formulace vět), středně těžké až těžké obtíže v komunikaci nebo středně těžká porucha plynulosti mluvy.

Dochází ke kombinaci deficitů v obsahové, formální, ústní i psané formě.

Komunikační chování musí být silně strukturované.

Žák s NKS může mít IVP. Podpůrná opatření vyžadují normovanou finanční náročnost v oblasti pedagogické intervence, zařazení předmětu speciálněpedagogické péče a v oblasti pomůcek. Často je potřeba také využití asistenta pedagoga pro část vyučování, případně podpora školním psychologem nebo speciálním pedagogem.

### 4

Podpůrná opatření 4. stupně jsou poskytována žákům s těžkými řečovými vadami. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje výrazné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání i hodnocení žáka. Zpravidla je třeba provést úpravy v obsahu vzdělávání dle IVP, nabízí se i možnost úprav výstupů ze vzdělávání se zřetelem ke schopnostem a dovednostem žáka. Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, je vzděláván podle IVP, do kterého jsou zařazeny předměty speciálněpedagogické péče zaměřené na konkrétní potřeby žáků ve vztahu k typu jejich obtíží. Prakticky vždy je využita podpora asistentem pedagoga.

Dle obtíží se jedná o těžké poruchy řeči. V mluvě se projevuje těžký stupeň nesrozumitelnosti, těžká porucha exprese nebo porozumění. Může se vyskytovat těžká porucha plynulosti řeči. Podpora ze strany učitele a asistenta se vyznačuje výraznou podporou v porozumění, systematickém vytváření slovníku, často je třeba využívat prvky AAK. Asistent působí většinou jako komunikační mediátor.

Podpůrná opatření vyžadují normovanou finanční náročnost v oblastech stejných jako u 3. stupně podpory, jsou však finančně náročnější.

## 5

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka u 5. stupně podpory vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Volba metod akceptuje zdravotní stav žáka a omezení z něho vyplývající. Tento stupeň podpory je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami. Vzdělání vyžaduje zpravidla i úpravu prostředí a prostředky alternativní či augmentativní komunikace. Žáci jsou vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a často také druhého pedagogického pracovníka. Výuka je realizována zpravidla speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou. Dle školského zákona jsou tito žáci většinou vzděláváni ve školách nebo třídách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (NKS).

Dle obtíží se jedná o těžké poruchy komunikace spojené zpravidla s jiným postižením (mentálním, tělesným, těžkou sluchovou vadou, PAS...). Dle podpory žák prakticky vždy využívá forem alternativní a augmentativní komunikace, dopomoci asistenta nebo druhého pedagoga.

Podpůrná opatření vyžadují (pokud nejsou financována z jiných zdrojů) normovanou finanční náročnost v oblasti speciálních učebnic, učebních a kompenzačních pomůcek, úpravy prostředí. Jsou nutné mzdové náklady na další pedagogické pracovníky, včetně asistenta pedagoga. Je třeba zajistit prostředky alternativní a augmentativní komunikace. Potřebné jsou také služby školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení.



PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4475-8. ■



## 4 Kapitoly podpůrných opatření

V následujícím textu jsou popsána využívaná podpůrná opatření u žáků s narušenou komunikační schopností. Podpůrná opatření jsou řazena podle „Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“, které je přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Při popisu jednotlivých podpůrných opatření vycházíme z platné legislativy a vlastní diagnosticko-intervenční zkušenosti při práci se žáky s narušenou komunikační schopností. ■

### 4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)

— Blanka Housarová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný vzdělávací dokument žáka. Jednotlivé části a formální náležitosti jsou popsány v obecné části Katalogu podpůrných opatření. IVP je dokument **individuální**, což znamená, že musí být „šit na míru“ konkrétnímu dítěti,

a zajišťuje rovnováhu mezi výstupy za daný ročník, resp. výstupy v určených ročnících (třetí orientačně, pátý a devátý) a speciálními vzdělávacími potřebami daného žáka (v našem případě žáky s narušenou komunikační schopností). Jak je uvedeno v obecné části Katalogu, **na vypracování IVP má škola lhůtu jednoho měsíce**. Je vhodné konzultovat IVP se ŠPZ, které ho doporučilo. Pokud ŠPZ dobře zná školu, kterou dítě navštěvuje, a ví, že budou plněna jednotlivá podpůrná opatření z Doporučení ke vzdělávání, nemusí IVP navrhovat ani ve vyšším stupni podpory. IVP je pro žáka doporučován tam, kde je nutné přistoupit k zásadním úpravám organizace vzdělávání a kde dochází k výrazným úpravám obsahu nebo výstupů vzdělávání nad rámec RVP.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáka s NKS budou prioritou dalšího vzdělávání vždy základní dovednosti: čtení, psaní, práce s textem v kontextu s rozvojem řeči a komunikace. V případě žáků s deficitem v řeči se pomocí IVP modifikuje nejčastěji obsah učiva v českém a cizím jazyce, s přibývajícím ročníky také v naukových předmětech, ve vlastivědě, přírodovědě, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu. V rámci matematiky je často zmiňována právě část slovních úloh a geometrie.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

IVP je druh podpůrného opatření, který může být doporučen v několika stupních podpory. Doporučujeme intenzivně diskutovat se školským poradenským pracovištěm, zda a pro jaké vzdělávací oblasti je toto podpůrné opatření vhodné. IVP musí být dokumentem srozumitelným všem zainteresovaným – pedagogům, rodičům, žákovi. Zatímco pro rodiče je důležitá informace, co žák musí zvládnout (obsah), pro pedagogy je kromě obsahu důležitá informace, jak zprostředkovávat, jak učit (metody, organizace, pomůcky). Právě speciální postupy a formy práce se žákem s narušenou komunikační schopností v první řadě navrhuje v Doporučení ke vzdělávání pracovníci ŠPZ, další informace by měl poskytnout speciální pedagog dané školy. Právě role školního speciálního pedagoga je v tomto klíčová, protože by měl participovat a chodit do hodiny a vlastním příkladem ukazovat některé postupy a metody výuky. Bez ohledu na stupeň podpory obvykle dochází k postupnému rozšiřování předmětů, v nichž žák s NKS potřebuje vzdělávání dle IVP. IVP předpokládá rozsáhlejší speciálně vzdělávací potřeby žáka, z tohoto vyplývá, že v prvním stupni podpůrných opatření se tento druh PO nerealizuje.

**1**

V tomto stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

**2**

V tomto stupni se nacházejí obvykle děti a žáci s lehčí formou vývojových poruch, s těžšími artikulačními poruchami či naopak již s dobře kompenzovanou poruchou. Podle situace žáka je IVP obvykle vázán na jazykové předměty. Dochází k přenášení obtíží z mluvené formy řeči do psané formy, a tím k některým limitům v projevu žáka. Již v tomto stupni se ukazuje efektivní specifické komunikační chování pedagoga, při kterém se preventivně ošetřuje, aby nedocházelo k zesměšňování daného žáka (např. kdy místo věta tázací vysloví věta kázací).

## 3

Ve třetím stupni podpory jde obvykle o žáka se středně těžkou poruchou řeči (nadále chybná až nesrozumitelná výslovnost, obtíže ve slovníku, často oslabení v gramatice, v jazykovém citu). Obvykle na obtíže v řeči nasedají poruchy školních dovedností – čtení, psaní. Ve třetím stupni podpory potřebuje žák s NKS redukci rozsahu objemu práce, protože obvykle profituje z podrobnějšího a individuálního zácviku do úkolu, často vyžaduje zvýšený dohled pedagoga, fázování jednotlivých činností. Je vhodné poskytnout více času na procvičování látky. Žák v tomto stupni PO obvykle potřebuje IVP na jazyk český a cizí (nejčastěji anglický). V cizím jazyce je potřebné počítat v psaném projevu se stejnou chybovostí jako v českém jazyce, redukovat objem slovní zásoby (kvalita před kvantitou). Od tohoto stupně zahrnuje IVP právě např. školní komunikační proces, resp. návody pro pedagogy, jak žákům pomoci formulovat, mluvit, odpovídat, ptát se, a to nejen v hodině. V tomto stupni se v rámci IVP často řeší čtení, čtenářský deník. Právě zde poskytuje IVP prostor, kde je možné využít audioknih nebo alternativní formy – komiksy.

## 4

Ve čtvrtém stupni podpory má žák často v nějakém rozsahu také podporu asistenta pedagoga. Jde v tomto případě o žáka s těžkou formou řečové poruchy, to znamená i ve vyšších ročnících patologickou výslovnost, deficitní slovník, dysgramatismy, oslabenou sluchovou diferenciaci, analýzu i syntézu, oslabenou sluchovou paměť a často oslabení a patologie v pozornosti. Takový žák má výrazné obtíže v jazycích: v českém jazyce jsou přítomny těžké formy SPU, cizí jazyk je mnohdy tak náročnou aktivitou, že je možné využít PO úpravu očekávaných výstupů – jejich snížení na tzv. minimální výstupy. Dalším komplikovaným okamžikem je na druhém stupni zařazení druhého cizího jazyka. I v tomto případě je vhodné aplikovat PO úpravu očekávaných výstupů, či v ojedinělých případech dokonce nahradit druhý cizí jazyk prvním cizím jazykem nebo předmětem speciálněpedagogické péče. V tomto stupni IVP obvykle zahrnuje i naukové předměty, protože obsahují mnoho pojmů, kterým žáci obtížně rozumějí, ukládají si je či vybavují. V těchto oblastech nabízí IVP prostor pro využití různých pomůcek.

## 5

V pátém stupni podpory se objevují žáci s poruchou řeči výjimečně, jedná se o žáky se souběžným postižením více vadami. Doporučení většinou vystavuje SPC zaměřené na postižení, které je dominantní, pracovníci SPC logopedického doplňují pouze informace týkající se narušené komunikační schopnosti. V tomto stupni je IVP hodně propojené s využitím pomůcek.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

IVP nelze vytvořit pouze formálně – pouhým přepisem textu z Doporučení ke vzdělávání, není vhodné ani použít IVP jiného žáka, s jinými speciálně vzdělávacími potřebami. Je třeba vyvarovat se používání obecných, nekonkrétních formulací. IVP musí být projednáno s rodiči, případně i se žákem.



Toník je žák, který nastoupil do první tříd sice po odkladu školní docházky, ale školsky hodně nepřipravený. Má nerovnoměrný psychomotorický vývoj, smíšenou formu vývojové dysfázie a ADHD. Vzdělává se ve vesnické škole, kde v jedné třídě se společně učí prvňáčci a druháci. Toník je ve druhé třídě. Ve druhé třídě má jednu hodinu pedagogické intervence, speciálního pedagoga škola nemá. Spolupráce s rodinou je slabší. Rodina spoléhá na to, že Toník ve škole všechno udělá, argumentují, že ho doma nedonutí dělat některé úkoly. Výhledově asi bude nutné opakování ročníku k doosvojení základního učiva a zvýšení podpory ve formě asistenta pedagoga.

IVP pro 2. ročník ZŠ pro předmět český jazyk má nastavený takto:

### ČTENÍ

- Identifikuje všechna písmena.
- Čte dvouslabičná slova z otevřených slabik s jistotou.
- Víceslabičná slova načítá po slabikách.
- Čtení shluků zatím odděleně.
- Čtení jednoduchých vět.
- Přečte text pouze krátký, po předchozí přípravě.
- Texty z čítanky mu jsou předčítány, s následnou zjednodušenou reprodukcí dospělého.
- Čtení vždy předchází cvičení sluchové analýzy a syntézy. Při čtení nutno používat záložku.
- Přečtený text (věty) je schopen zopakovat. S krátkým odstupem reprodukuje informace z vět.

### PSANÍ

- Vybaví si všechna malá písmena.
- Vybaví si polovinu velkých psacích písmen.
- Pro psaní používá tabulku (nalepenou na lavici).
- Opíše krátký text.
- Přepíše krátký text s oporou o tabulku s abecedou.
- S pomocí dodržuje velikost linek.
- S dopomocí přečte psané písmo.
- V diktátu možná pouze izolovaná písmena.

### JAZYKOVÁ VÝCHOVA, SLOH, KOMUNIKAČNÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVA

- Do schématu doplní souhlásky a samohlásky.
- Z nabídky vybere souhlásky tvrdé.
- S dopomocí používá psaní I/Y po tvrdých/měkkých souhláskách.
- S dopomocí zopakuje pojmy při dělení hlásek.
- Podle předlohy uspořádá písmena do abecedy.
- Po předchozím připomenutím řekne polovinu abecedy.
- Dokáže po upozornění najít chybu při dělení slov na konci řádku.
- K druhu věty vybere správný symbol (vykřičník, otazník, tečku).
- Zopakuje označení vět.
- Rozeznává druhy vět.

- Umí prakticky reagovat při přiřazování slov do kategorií, označování kategorií.
- Pojmy nadřazený, podřazený, opačného významu opakuje po dospělém.
- Udrží krátký a zjednodušený rozhovor.



TALANDOVÁ, Markéta a Hana LUŽNÁ. *Jak napsat individuální vzdělávací plán: metodická příručka*. [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jak\\_napsat\\_ivp.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jak_napsat_ivp.pdf)



## 4.2 METODY VÝUKY

— Lenka Petrášová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Jednotlivé metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a vyjadřovací schopnosti, mohou se ve vyučovacím procesu střídat nebo jsou realizovány souběžně.

Při volbě výukových metody a jejich modifikací zohledňujeme míru a typ narušení komunikační schopnosti žáka, stav jeho pozornosti a koncentrace ve vyučování i jeho schopnosti spolupracovat a plnit dané úkoly.

U žáků s problémy v řeči a komunikaci je potřeba při realizaci metod a forem vyučování sledovat tři základní požadavky:

- správné porozumění sdělení žákem,
- produkci řeči – projev žáka k tématu, učivu ve smyslu obsahovém (co říká) i formálním (jak to sděluje),
- zvládnutí komunikačního procesu v situaci vyučování i mimo ni (zejména u žáků s těžkým stupněm narušené komunikační schopnosti včetně užívání alternativní či augmentativní komunikace s podporou asistentem pedagoga).

Vhodnou modifikací vyučovacích metod, jejich časovým rozvržením a návazností může učitel aktivně zapojit všechny žáky a umožnit jim dosahování vzdělávacích cílů s ohledem na jejich vzdělávací potřeby a možnosti.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

**Klasické MONOLOGICKÉ SLOVNÍ METODY** patří k nejnáročnějším na vnímání a udržení pozornosti žáků s narušením komunikační schopnosti – zejména v oblasti porozumění. Předpokladem efektivity metod slovního projevu je také **úroveň řeči učitele**. Ta by měla být srozumitelná, jasná a dostatečně výrazná. Učitel by měl dbát na pečlivou

Monologické metody

výslovnost, správný rytmus a vhodné (pomalejší) tempo řeči. Důležité je průběžně sledovat **reakce posluchačů, jejich odezvu a porozumění**.

Osvědčuje se **navazovat na zkušenosti žáků**, postupovat od konkrétního k abstraktnímu. Jako výrazný podpůrný prostředek slouží **použití názorného materiálu** (konkrétní předměty a jevy, jejich schematické znázornění, obrázky, mapy apod.).

Učitel by měl vždy na závěr **zjednodušeně shrnout a zopakovat hlavní fakta**, znovu podtrhnout a **zdůraznit souvislosti** s předchozím učivem, uvést konkrétní příklady. Pro žáky s NKS je výhodné **vizualizovat** a opakovaně pomalejším tempem prezentovat **nové pojmy**, otevřenými otázkami průběžně zjišťovat úroveň porozumění dílčím částem sdělení a v případě potřeby je znovu vysvětlit.

Při použití metody vypravování, pro kterou je typická poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatická děje, využívání přímé řeči i uměleckých výrazových prostředků, je třeba počítat u žáků s NKS s těmito obtížemi:

- žák nechápe např. význam přirovnání a použití přímé řeči,
- nedokáže sledovat složitější dějovou posloupnost,
- dříve ztrácí zaujetí a pozornost.

Proto je výhodné **seznámit žáka s novou slovní zásobou**, méně obvyklými slovními spojeními, přirovnáním apod. vhodnou formou předem – slovní spojení vyslovit pomalu, žák je pak schopen lépe „dešifrovat“ jednotlivá slova a pak porozumět významu slovního spojení. Text se dá také např. doplnit obrázkovou osnovou.

Při vlastní realizaci metody by měl učitel počítat s rychlejším nástupem únavy a ztrátou koncentrace a umožnit žákovi krátkou relaxaci vhodným způsobem (aby nerušil spolužáky a mohl se zpět zapojit do společné činnosti).

#### Dialogické metody

**U DIALOGICKÝCH METOD**, které jsou náročné na zpracování otázek (správné porozumění) i na rychlé vybavování pojmů a přesnou formulaci myšlenek, pohotové reakce, je potřeba zohlednit zejména u žáků s dg. vývojová dysfázie celou řadu obtíží:

- v lexikálně-sémantické jazykové rovině (žák nepoužívá plně výstižná slova, zaměňuje významově či zvukově podobná slova, místo významových slov často používá ukazovací zájmena, vkládá do vět „vypávková“ slova),
- v morfologicko-syntaktické jazykové rovině (žák nesprávně používá rody, pády, má problémy se shodou číslovky a podstatného jména, nepoužívá zvrtná zájmena, neskloňuje osobní zájmena, nesprávně používá předložky a jejich vazby, nedodržuje pravidla slovosledu, často se opravuje, nedořikává věty; nedokáže si pohotově vybavit vhodná slova, která jsou shodná se záměrem vyslovit určitou myšlenku).

Žák s diagnózou balbuties potřebuje mít jistotu, že bude mít na odpověď **dostatečný časový prostor** bez projevů netrpělivosti.

Žákovi s diagnózou elektivní mutismus má učitel nabídnout **možnost vyjádření, ale netrvat na odpovědi**.

Žákům s obtížemi v oblasti výbavnosti slov by učitel nebo asistent pedagoga měl být připraven v případě potřeby poskytovat **dopomoc formou nápovědy** (vypsat slova k danému tématu na tabuli, klást doplňující otázky: „Chtěl jsi říct...“, „Myslel jsi...“ apod.), je-li možné přeformulovat vyjádření žáka tak, aby sdělení bylo pro ostatní posluchače srozumitelnější. Podstatné je zajistit vždy **dostatek času pro vyjádření**.

U žáků s těžkým narušením komunikační schopnosti je vhodné využití tabletu (iPadu), piktogramů, obrázků aj., ze kterých mohou skládat odpověď tak, aby jim rozuměli i in-taktní spolužáci.

**PRÁCE S TEXTEM** – při využití této výukové metody je potřeba volit **obtížnost a délku** textů podle individuální úrovně a možností žáka s NKS (zohlednit obtíže v porozumění slovům a gramatické struktuře vět i dosaženou úroveň čtení – rychlost, čtení s porozuměním).

Práce s textem

Pro podporu vnímání a pozornosti žáků je vhodné **členit texty na menší celky**, doplňovat prohlížením obrázků – na nich přiblížit význam méně známých slov a slovních obrátů. Připravit žáka na text předem – vysvětlit/vyhledat ve slovníku/internetovém vyhledávači význam obtížnějších slov, **zvýraznit klíčová slova**. Důležité je také učit žáka aktivně žádat o pomoc při objasňování významu slov (vést ho k určení slov, která nechápe). Cílem je porozumět obsahu textu, najít podstatné informace, postihnout vztahy mezi nimi a pak vlastními slovy převyprávět.

Pro žáky s NKS se jeví jako méně výhodná genetická metoda nácviku čtení. V tomto případě je vhodné modifikovat tuto metodu a u delších náročnějších slov využívat princip sdružování písmen do slabik – nacvičovat čtení vázaným slabikováním.

**NÁZORNĚ DEMONSTRAČNÍ METODY** – úskalí pro žáky s NKS spočívá v nepřesném porozumění slovnímu doprovodu a snížené schopnosti zaznamenat si učivo (snížená kvalita opisu/přepisu z tabule), u starších žáků je problém vytvořit si vlastní přehledné poznámky využitelné pro domácí přípravu. U některých žáků se setkáváme i s nedostatky v oblasti smyslového vnímání a pozornosti (např. přehlédnutí detailů, méně přesné sluchové vnímání, poruchy v orientaci v prostoru a čase), je potřeba jim věnovat zvýšenou individuální péči.

Názorně demonstrační metody

Je důležité průběžně sledovat **kvalitu vnímání a pozornosti**, otevřenými otázkami zjišťovat **úroveň porozumění** sdělením. Pro žáky s těžším postižením je vhodné připravit **zjednodušený zápis učiva předem**, aby si do něj mohli dokreslit obrázky, doplnit popisky, zvýraznit klíčová slova a nové pojmy apod. Stejně opatření je vhodné i u žáků s výrazně pomalým pracovním tempem.

Při využití **praktických výukových metod** zacílených na rozvoj psychomotorických dovedností je třeba u žáků zohlednit nejen problémy v řečové oblasti, ale i **odlišnosti**

**ve vývoji motoriky** (neobratnost až motorická dyspraxie, poruchy grafomotoriky, problémy v oblasti prostorové a pravolevé orientace).

Je potřeba vycházet z aktuálního dosaženého stupně rozvoje schopností – učitel by měl stanovit **nejbližší vývojový milník**, který je dosažitelný vzhledem k věku a dané úrovni žáka. Snahou pedagoga by mělo být, aby se žák naučil vykonávat danou činnost sám, bez výraznější dopomoci.

Činnosti je výhodné **rozfázovat do dílčích kroků** a procvičovat je postupně s odpovídajícím slovním komentářem. Pozvolným spojováním a opakováním celého sledu činností se pak žák učí realizovat danou činnost samostatně. Úkoly, jak jsou za sebou, lze poskládat i s pomocí kartiček s piktogramy. Jakmile žák část úkolu splní, kartičku otočí nebo dá pryč. Až nezůstane žádný obrázek, znamená to, že práce je hotová.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1

U žáka v tomto stupni využíváme metody výuky jako u intaktních žáků, poskytujeme individuální podporu pro úpravu dílčích obtíží.

2

Podpora žáka spočívá v lehké úpravě metod. Jedná se zejména o navýšení času na odpověď a komunikaci celkově, vyšší podporu udržení pozornosti i zohlednění specifických vývojových nedostatků dílčích funkcí (fonematische rozlišování, sluchová hlásková analýza a syntéza, souhra funkcí potřebná pro psaní podle diktátu a autodiktátu, pohotová aplikace jazykových pravidel, méně rozvinutá pracovní verbálně akustická paměť apod.). Učitel věnuje zvýšenou pozornost nácviku čtení s porozuměním i kvalitě žákova písemného projevu (zohlednění specifických chyb, oprava chyb, kontrola úplnosti a přehlednosti zápisu – počítá s možností vlepít část předem připraveného zápisu, aby byl použitelný pro domácí přípravu). Před vlastní prací by si měl učitel ověřit, zda a jak žák porozuměl zadání.

3

Podpůrná opatření tohoto stupně jsou doporučována zejména pro žáky se středně těžkým narušením komunikační schopnosti, poměrně časté jsou i další komorbidity (např. porucha aktivity a pozornosti, motorická dyskoordinace aj.). Žákovi je poskytována podpora jako v předchozím stupni s vyšší mírou modifikace vyučovacích metod. Důraz je kladen na individualizaci a diferenciaci výuky. Ta předpokládá zejména vyšší časovou dotaci na přípravu a práci se slovními metodami, vyšší míru využití názorového materiálu, vizualizaci nových či méně frekventovaných pojmů, strukturované logicky uspořádané opakování nejdůležitějších částí. K ověřování porozumění učitel využívá otevřené otázky. Upřednostňuje pozitivní formulace. Pokyny vizualizuje. Pro zvýraznění souvislostí vytváří jednoduché osnovy, stručné zápisy učiva. U psaných instrukcí/zadání k úlohám zvýrazňuje klíčová slova. Počítá s podstatným navýšením času pro odpovědi žáků. Využívá individuální motivaci, povzbuzení, aktivizaci, poskytuje častější motivující



pozitivní zpětnou vazbu, pomoc při zapojování do skupinových činností se spolužáky. U těch žáků, kteří to nezbytně potřebují, zajišťuje podporu kromě vyučujícího také asistent pedagoga.

4

Ve čtvrtém stupni podpůrných opatření se setkáváme se žáky s těžkým narušením komunikační schopnosti. Vyučovací metody jsou z velké míry diferencovány a individualizovány, asistent pedagoga poskytuje pomoc k zajištění porozumění i komunikace, potřebná je strukturace komunikačního procesu. Časová dotace pro odpovědi žáka je podstatně navýšená. Asistent pedagoga pomáhá žákovi v případě potřeby s formulací výpovědi, zápisem učiva, učí jej pracovat s individuálními pomůckami, výukovými programy apod. Požadavky na zvládnutí dílčích dovedností a jejich funkční propojení jsou výrazně modifikovány.

5

Do tohoto stupně jsou zařazováni žáci s těžkým narušením komunikační schopnosti či souběžným postižením více vadami. Podpora vyžaduje individualizaci vyučovacích metod, vychází z předešlých stupňů, rozsah modifikace je maximální. Pro podporu komunikace slouží AAK. Žáci pracují podle IVP a s pomocí asistenta pedagoga.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

U žáka s NKS se často projevuje únava, proto je třeba střídat pravidelně činnosti. Pokud učitel chce, aby žák porozuměl zadání, je třeba, aby se při komunikaci díval na žáka, mírně zpomalil tempo mluvy, zkrátil věty, zřetelně artikuloval. Dále chvíli počkat, než žák zformuluje odpověď. Je nutné ověřovat, zda žák rozumí zadání. Úkol vysvětlíme, dle potřeby žákovi pomáháme, ale neděláme úkol za něj. Je třeba ověřit, že metody, které učitel používá, jsou pro žáka vyhovující, motivují ho k činnosti.



*Žák s diagnózou elektivní mutismus nekomunikoval verbálně ve škole od první třídy s dětmi ani dospělými. Paní učitelka posuzovala úroveň čtení prostřednictvím audionahrávek, které rodiče pořizovali doma, a formou úkolů zaměřených na porozumění textu. Psaní žák zvládal bez problémů. Postupně si pak začal povídat s jedním, později s více spolužáky. Na 2. stupni se již začínal zapojovat do společné diskuse v případě, že paní učitelka nebyla v jeho zorném poli. V posledním ročníku základní školy dokázal odpovídat na otázky paní učitelky, prezentovat souvisleji učivo za předpokladu, že nebyl přímo osloven a na učitelku neviděl.*

*Žákyně 2. ročníku selhávala při počítání příkladů podle diktátu a při řešení početných řetězců z paměti, i když jinak počítala velmi dobře. Na doporučení SPC jí paní učitelka příklady vizualizovala a žákyně psala jen výsledky stejně jako ostatní spolužáci. Ve většině případů byla úspěšná.*

*Žák 1. ročníku s dg. vývojová dysfázie, velmi komunikativní, nebyl schopen sdělovat své zážitky při ranním komunikačním kruhu, i když o to velmi stál. Nedokončoval věty, nedokázal si vybavit vhodná slova, nedokázal udržet dějovou*

linii. Spolužáci ani paní učitelka mnohdy nechápali, co se jim snaží říct. Žák byl frustrován svým komunikačním neúspěchem. Velmi pomohlo, když si chlapec doma nakreslil situační obrázek (kreslil dobře a rád). Paní učitelka si s ním před vyučováním sedla a jednoduchými otázkami předem zjistila, o čem chce v komunitním kruhu mluvit. Mohla mu pak pomoci – upřesnit formulaci vět tak, aby byly pro spolužáky srozumitelné. Obrázek žákovi pomohl udržet myšlenky správným směrem.

Žák 4. ročníku nedokáže v matematice samostatně řešit slovní úlohy. Nenajde často nebo nechápe správně význam slov, která určují použití početních operací (např. odletěli  $\times$  přiletěli). Nestačí mu společný rozbor příkladu. Paní učitelka nebo paní asistentka s ním zadání znovu individuálně projdou a pomohou mu označit klíčová slova pro vyřešení, případně upřesní význam slov. Někdy je také potřeba pomoci žákovi zformulovat odpověď.

Žák s vadou řeči má potíže již od první třídy u grafomotorických cvičení a s nácvikem psaní. Nedokáže přesněji napodobit grafomotorické cviky, přesně napodobit tvary grafémů, napojit písmena. Nedodrží liniaturu ani proporce. Obtížně si uchovává v paměti tvary psacích písmen. Píše velmi pomalu oproti spolužákům, často hledá oporu v tabulce písmen, kterou má k dispozici na lavici. Žák píše do sešitu se širšími linkami a pomocnou liniaturou. Paní učitelka modifikuje pro žáka délku zápisu – zkracuje, upravuje pracovní listy (zvětšuje linky a prostor pro zapsání odpovědi). V hodinách speciálněpedagogické péče jsou realizována cvičení zaměřená na zvyšování obratnosti a koordinaci pohybů ruky. Žák je podporován, oceňován za úsilí a snahu. Postupně se rychlost psaní i čitelnost písma zlepšuje. Do budoucna se však předpokládá, že žák bude využívat k písemnému projevu psaní PC.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 987-80-87063-61-3. ■

## 4.3 ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

— Renáta Vrbová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Závazný rámec obsahu vzdělávání pro ZŠ vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2017), který je východiskem pro tvorbu školských vzdělávacích programů. Podobným způsobem přistupujeme k úpravám obsahu vzdělávání na středních školách, kde je obsah vzdělávání vymezen jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy pro střední vzdělávání.

Úpravy obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech navrhuje ŠPZ v případě, že žák na podkladě narušené komunikační schopnosti není schopen zcela naplnit vzdělávací obsahy jednotlivých předmětů jako intaktní žáci.

Od 3. stupně podpůrných opatření lze **obsah učiva v odůvodněných případech modifikovat**. Společně s úpravou obsahu učiva musíme upravit podpůrná opatření metody výuky a hodnocení. Za pomoci individuálního tempa, využití názoru, obrázkového materiálu, vizualizace a zasazení informací do kontextu se snažíme, aby žák co nejlépe zvládl požadovaný obsah učiva.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

**MODIFIKACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ** může být chápána jako obměna, přizpůsobení, úprava nebo doplnění, nikoli zrušení vzdělávacího obsahu. V odůvodněných případech, pokud dochází i k úpravě výstupů vzdělávání, je možné nahradit vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru jiným vzdělávacím obsahem nebo předmětem speciálněpedagogické péče. U žáků s NKS dochází k úpravě obsahu vzdělávání na prvním stupni ZŠ především v českém jazyce a prvouce (přírodovědě a vlastivědě), na druhém stupni potom v jazykových a naukových předmětech (zeměpis, fyzika, chemie...). V některých případech se může modifikace obsahu učiva dotknout i výchov (zejména hudební). **Modifikujeme** zejména ty **činnosti, které žák nemůže zvládnout v plném rozsahu** (hlasité

Modifikace obsahu  
vzdělávání

čtení, psaní slov se souhláskovými shluky, samostatné psaní slohové práce s dodržením slohového útvaru, formulace odpovědi při slovních úkolech v matematice a ve fyzice, rychlá orientace na slepé mapě...).

Žák, který se nedokáže na počátku školní docházky verbálně vyjadřovat, nemůže odpovídat na otázky, dokáže ale vybírat odpovědi z obrázkové nabídky na tabletu. Místo čtení analyticko-syntetickou metodou je možné vybrat pro žáka čtení globální, místo čtení slov bude přiřazovat obrázky nebo lístečky s napsanými slovy. V prvouce se např. seznámí se základními dopravními značkami, některé z nich se naučí poznávat, nebude je sám aktivně pojmenovávat.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**1**

V tomto stupni podpůrných opatření má žák s narušenou komunikační schopností jen velmi mírné obtíže, většinou ve foneticko-fonologické rovině řeči, proto není potřeba upravovat obsahy vzdělávání.

**2**

Druhý stupeň podpůrných opatření je přiznáván žákům s mírnými obtížemi v komunikaci, většinou se jedná o žáky a dyslalii, s narušeným fonematickým sluchem, lehkými dysfatickými obtížemi, narušením zvuku a článkování řeči, mírnými formami koktavosti bez logofobie... V tomto případě směřuje práce s obsahy vzdělávání k posílení vzdělávání žáka v těch předmětech, kde dosahuje slabších výsledků. Narušení komunikační schopnosti se často pojí s oslabením ve sluchové a zrakové percepci a prostorové orientaci. Tím, že má žák oslabený fonematický sluch a nezvládá dostatečně hláskovou analýzu a syntézu, má problémy v psaném projevu, zejména v diktátech, kde je potřeba zohlednit specifické chyby. Obtíže se budou projevovat i ve čtení a v souvislém vyprávění. Aby žák zvládl obsah vzdělávání v českém jazyce téměř bez modifikace obsahu, potřebuje pracovat individuálním tempem, často s úpravou časového uspořádání výuky (viz kapitola 4.3). Docvičení učiva je možné v rámci pedagogické intervence ve škole (viz kapitola 4.7), jako potřebné se jeví také pokračování v logopedické péči na odborném pracovišti.

**3**

Většina žáků, navštěvujících „běžné“ ZŠ, se závažnějším narušením komunikační schopnosti je školským poradenským zařízením zařazena do 3. stupně podpůrných opatření. V případě těchto žáků je dílčí modifikace obsahů vzdělávání potřebná ve více předmětech. K úpravám dochází vždy na základě vypracování IVP. V této skupině se začínají objevovat žáci, kteří mají obtíže s porozuměním verbálním instrukcím, proto je nutné, aby vyučující, případně asistent pedagoga, věnoval dostatek času vysvětlení zadání, ověření, že žák instrukcím porozuměl. Vzhledem k nízkému porozumění a často i oslabené slovní zásobě je vhodné vysvětlovat pojmy, kterým žák nerozumí, zadání strukturovat tak, že každá nová informace bude na samostatném řádku, text doplňovat obrázky, barevně odlišovat podstatné informace apod. Žáci s narušenou komunikační schopností bývají často více unavení a mají obtíže ve verbální paměti. Proto je třeba individualizovat výuku, postupovat

po malých krocích dle individuálních možností a osobního tempa žáka.

**V českém jazyce** se obtíže projevují v kvalitě i kvantitě čtení, v písemném projevu – ve slohu a v diktátech. Vzhledem k problémům v porozumění čtenému textu mohou žáci mít obtíže i v doplňovacích cvičeních. V **cizích jazycích** se objevují obdobné obtíže jako v českém jazyce, problémy nastávají také u výslovnosti, je třeba posoudit, zda je žák schopen kvalitní výslovnosti a správného zápisu slovíčka v cizím jazyce. **V matematice** se objevují obtíže s pochopením zadání slovního úkolu a formulací odpovědi. **V naukových předmětech** se žáci setkávají s velkým množstvím nových pojmů, kterým nerozumějí, je třeba učivo doplňovat obrázky, grafy, vést slovníček nových slov. Je potřeba zvážit, které informace jsou nosné, tj. potřebuje je pro další učivo (ve fyzice, chemii), a které lze zvládnout pouze orientačně. U žáků s dysfázií není vhodné hodnotit orientaci na slepé mapě v zeměpise, většinou mají také problémy s časovou osou v dějepise. Zkoušení je vhodné především testovou formou. U některých žáků se mohou objevovat obtíže i ve **výchovách**, proto je třeba úprava obsahu např. v hudební výchově – žák s dysfázií nezvládne všechny sloky písně zpaměti, nedokáže určit melodii písně u několika ukázek, vytleskat složitější rytmus. V tělesné výchově není žák s těžkou formou koktavosti schopen zvládnout samostatně nástup třídy na začátku vyučovací hodiny (není schopen dávat hlasité verbální pokyny třídě), žák s obtížemi v pravolevé orientaci nedokáže bezchybně sám provádět pořadová cvičení...

Při modifikaci obsahu se snažíme o co nejmenší zasahování do vzdělávacích výstupů v jednotlivých předmětech. Znalosti nebo dovednosti se snažíme dosáhnout za pomoci individualizace, dopomoci, případně alternativním způsobem. V případě potřeby je možné posílit dílčí dovednosti zařazením pedagogické intervence nebo předmětu speciálněpedagogické péče.

## 4

Do 4. stupně podpůrných opatření jsou zařazováni žáci s těžkým stupněm narušené komunikační schopnosti, většinou žáci s těžkými kombinovanými nebo senzorickými dysfáziemi, žáci s anartrií či žáci se symptomatickou vadou řeči, která se váže na další druh zdravotního znevýhodnění. Úprava obsahu vzdělávání se u těchto žáků aplikuje prakticky ve všech případech, často i v kombinaci s úpravou výstupů. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje významné úpravy v jednotlivých obsazích vzdělávání. Velká část žáků komunikuje prostřednictvím alternativní nebo augmentativní komunikace, nebo ji používá alespoň jako doplněk k verbální komunikaci. Do IVP mohou být zařazovány předměty speciálněpedagogické péče, může být aplikováno podpůrné opatření **náhrada vzdělávacího obsahu**. Jedná se o částečnou náhradu vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru, náhradu celého vzdělávacího oboru obsahem jiného vzdělávacího oboru nebo o změnu minimální časové dotace vzdělávacích oborů. V případě žáků s NKS je nahrazován především druhý cizí jazyk. Při stanovování IVP respektujeme individuální potřeby žáků a jejich možnosti, důraz kládeme na osvojování si vědomostí, znalostí a dovedností uplatnitelných v praxi a v běžném životě.

## 5

Pátý stupeň podpůrných opatření se týká především žáků s těžkými kombinovanými vadami, kde narušená komunikační schopnost je symptomatickou vadou řeči. Tito žáci pracují vždy podle IVP s upravenými obsahy a výstupy ze vzdělávání. Při vzdělávání se zaměřujeme na základní informace využitelné v běžném životě. Cílem je získání kompetencí pro zvládání praktických životních situací. Důraz je kladen na co největší míru samostatnosti, odpovědnosti a spolurozhodování v osobních záležitostech.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při úpravách obsahu vzdělávání je třeba zvažovat, jak a do jaké míry ovlivní tato úprava další vzdělávání či profesní uplatnění žáka. Snížení nároků v klíčových předmětech může být překážkou pro další studium. Výraznější úpravy v jazykovém vyučování mohou ovlivnit přijetí na maturitní obor střední školy, naopak úprava obsahu vzdělávání ve fyzice nebo chemii nebude problém pro studium na střední pedagogické škole nebo na školách uměleckého směru. Úpravy obsahu vzdělávání uvedené v IVP jsou závazné a musí být přijaty a respektovány všemi pedagogy.



*Jan, chlapec s těžkou formou vývojové dysfázie v kombinaci s ADHD, navštěvuje 3. třídu. SPC doporučilo podpůrná opatření ve 4. stupni. Honzík má sdíleného asistenta po celou dobu vyučování. U chlapce vážně verbální vyjadřování, krátkodobá akustická paměť a především porozumění verbálním instrukcím. V hodině speciálněpedagogické péče se speciální pedagožka zaměřuje především na problematiku čtení s porozuměním a na vypravování podle obrázků a popis předmětů a činností. V českém jazyce pracuje většinou individuálně, má předem vypracované pracovní listy, kde jsou eliminována slova, kterým nerozumí. Látku 3. třídy zvládá s dopomocí učitele nebo asistenta pedagoga. Pamětně zvládá vyjmenovaná slova, dokáže doplnit i/y v základních tvarech vyjmenovaných slov, pokud pracuje s textem, užívá obrázkový přehled. Poznává podstatné jméno a sloveso ve větě, ostatní slovní druhy s dopomocí. S pomůckou se pokouší o skloňování podstatných jmen a časování sloves. V matematice je podstatně samostatnější, zvládá numeriku v oboru do 1000. Slovní úkoly řeší s výraznou dopomocí učitele nebo asistenta. V prvouce si vytváří s asistentkou slovníček nových slov. Zápisy z interaktivní tabule a odkazy na videa, která byla promítána ve vyučování, dostává v elektronické formě k domácímu použití. Učivo a zápis v sešitě je doplňován obrázky. Zkoušení probíhá většinou po přípravě, kdy rodiče dostávají otázky, na které se Jan naučí odpovídat. Některé z těchto otázek potom dostane ve stejném znění do testu. Chlapec je rychle unavitelný a potom se projevuje výbušně. V hodině potřebuje relaxační přestávky, ke kterým je v zadní části třídy zřízena relaxační zóna s koberec sedacími pytlí a polštářky.*



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3. ■

## 4.4 ÚPRAVA VÝSTUPŮ VZDĚLÁVÁNÍ

— Renáta Vrbová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Rámcový vzdělávací program vymezuje očekávané výstupy vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů. Očekávané výstupy vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout. Výstupy jsou stanoveny nezávazně na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku. Na úrovni IVP je možné na doporučení ŠPZ (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění) v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby jejich vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

**ÚPRAVA VÝSTUPŮ** vzdělávání se provádí pouze u nejtěžších případů narušené komunikační schopnosti, většinou v kombinaci s jiným znevýhodněním, kdy selhala aplikace jiných podpůrných opatření zaměřených na změnu organizace a metod. **Úprava očekávaných výstupů koresponduje s úpravou obsahu vzdělávání**, je v souladu s možnostmi žáků, s cílem přípravy na život a při zachování pozitivní motivace ke vzdělávání.

Úprava výstupů

I při aplikaci tohoto podpůrného opatření se snažíme o co nejmenší redukci výstupů, pokud možno jen některých předmětů. Očekávané výstupy můžeme dle speciálních vzdělávacích potřeb žáka s NKS modifikovat, nahrazovat vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru jiným vzdělávacím obsahem. Často zařazujeme předměty speciálně-pedagogické péče (např. Rozvoj komunikačních schopností, Alternativní a augmentativní komunikaci).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

- 1** | Výstupy vzdělávání se v tomto stupni neupravují.
- 2** | Výstupy vzdělávání se v tomto stupni neupravují.
- 3** | Ve 3. stupni podpory můžeme upravovat výstupy vzdělávání pouze tehdy, jedná-li se o souběžné postižení více vadami, v našem případě narušenou komunikační schopnost spolu s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Úpravy očekávaných výstupů jsou specifikovány v dílčím Katalogu podpůrných opatření pro žáky s mentálním postižením.



Žáci s NKS mívají upraven obsah učiva (viz předchozí kapitola), snížený rozsah zadávaných úkolů, často je zařazen předmět speciálněpedagogické péče. Úpravy výstupů musí být doporučeny příslušným ŠPZ a uvedeny v IVP žáka.

## 4

V tomto stupni podpory je již možné aplikovat úpravu výstupů vzdělávání u žáků s těžkým narušením komunikační schopnosti. I přes maximální snahu o plnění očekávaných výstupů v co největší míře žáci s těžkým narušením komunikační schopnosti selhávají během docházky do ZŠ alespoň v některých předmětech. Znemožnění komunikace běžným způsobem přináší do výuky alternativní a augmentativní komunikaci, zpomalení tempa práce, snížený rozsah úkolů a většinou nutně i snížení výstupů vzdělávání. Výstupy v jazykových předmětech, ale také často v předmětech naukových musí být velmi často modifikovány, je třeba měnit obsahy vzdělávání nebo snížit výstupy až na úroveň výstupů minimálních. Stále se snažíme o maximální formu individualizace a využití vzdělávacího potenciálu každého žáka.

## 5

Úprava výstupů vzdělávání v nejvyšším stupni podpůrných opatření se týká žáků s těžkou formou souběžného postižení více vadami, kdy jedno z nich je narušená komunikační schopnost. Očekávané výstupy korespondují s úpravou obsahu vzdělávání, dochází k modifikaci, změně a redukci výukových obsahů dle IVP. Takový žák se již učí velmi individualizovaně, často za pomoci asistenta pedagoga nebo druhého pedagoga. Cílem není naučit izolované vědomosti a znalosti, ale zaměřit se na získání takových kompetencí, které umožní žákovi co nejsamostatnější uplatnění v budoucím životě.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Jakékoli úpravy očekávaných výstupů by měly následovat po **důkladné diagnostice speciálně vzdělávacích potřeb a možností žáka v ŠPZ**. Chybou je rychlé snížení výstupů již na začátku vzdělávací cesty nebo po prvních neúspěších. Zpočátku je vhodné modifikovat vzdělávací obsahy podle citlivě nastaveného IVP. Teprve při selhávání žáka postupně snižujeme výstupy tak, aby nedocházelo k přetěžování a demotivaci žáka.



*Nela je žákyní 1. třídy ZŠ s diagnostikovanou těžkou smíšenou formou vývojové dysfázie (dívka prakticky nemluví a nerozumí) a středně těžkou nedoslýchavostí. Dívka má doporučeného druhého pedagoga, který s ní individuálně pracuje ve většině hodin českého jazyka a v prvouce, kde dívka pracuje dle IVP s modifikovanými obsahy a výstupy vzdělávání. Dívka nedokáže verbálně komunikovat do té míry, že by byla schopná verbálních odpovědí a hlasitého čtení. Postupuje tedy ve čtení dle globální metody, obrázky přiřazuje. Jednotlivá písmena píše na klávesnici počítače, jednoduchá slova píše do programu SymWriter, kde se jí zobrazují s obrázky. V prvouce postupuje také dle IVP, manipuluje s obrázkovým materiálem, při ověřování znalostí dostává na výběr z několika obrázků. V matematice zvládá numeriku, slovní úkoly řeší s výraznou pomocí třídní učitelky. Vzhledem k tomu, že dle RVP ZV jsou očekávané výstupy až po 3. ročníku, ŠPZ prozatím výstupy nesnížilo, počítá se i s možností prodloužení délky vzdělávání o 1 rok.*





VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3. ■

## 4.5 ORGANIZACE VÝUKY

— Renáta Vrbová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření spočívá v úpravě **časového** a **prostorového uspořádání** výuky tak, aby co nejlépe zohledňovalo speciální vzdělávací potřeby vycházející z narušené komunikační schopnosti žáka.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření se týká časového rozložení, kdy u žáka s NKS je třeba práci dělit do kratších úseků, střídat činnosti zaměřené na sluchovou percepci (výklad učitele) s prací s obrázkovým materiálem, manipulativními činnostmi, skupinovou prací. Žák s NKS, především s vývojovou dysfázií, bývá rychle unavený, proto je třeba činnosti střídat, dopřát mu čas na relaxaci a uvolnění. Stejně tak žák s oslabením ve verbálních schopnostech, ať už v expresi nebo recepci, potřebuje prodloužený čas na pochopení a zpracování verbální informace a na vypracování požadovaného zadání. Pro žáka s NKS je výhodné, aby seděl v dosahu vyučujícího, který tak může lépe kontrolovat jeho práci nebo mu poradit. Pokud žák pracuje s asistentem pedagoga nebo s rozměrnější pomůckou, je vhodné vytvořit pro něj další pracovní místo ve třídě.

Žáci s narušenou komunikační schopností, především s deficitem v oblasti porozumění, a žáci, u kterých je NKS kombinována s poruchami aktivity a pozornosti, se většinou nevydrží soustředit na výuku celých 45 minut. Je proto vhodné zařazovat do vyučovací hodiny relaxační chvíle, dělit vyučovací hodinu na části podle toho, které smysly žák využívá. Pro dítě s NKS je ideální střídání činností, kdy se frontální výklad střídá se samostatnou nebo skupinovou činností. Další variantou je výuka v blocích, kdy žáci pracují na jednom tématu, přestávky je možné dělat libovolně, dle jejich potřeb. Při komunikaci se žákem s NKS je třeba počítat se zvýšenou časovou dotací na položení otázky i odpověď, stejně tak pracovní tempo je často pomalejší než u intaktních žáků. Mnohdy je proto třeba zkrátit zadání, vynechat nebo nahradit některé úkoly jinými. Musíme ale počítat s únavou, vlivem počasí, dobou spánku. Proto výsledky mohou být ve stejnou dobu, ale v jiný den rozdílné. Učitel musí pružně reagovat na změny.

Časové uspořádání

Pokud je ve třídě asistent pedagoga, je možné hodinu strukturovat tak, aby žák část hodiny pracoval pod vedením asistenta pedagoga na vlastních úkolech, svým osobním tempem a s využitím potřebných pomůcek.

#### Prostorové uspořádání

Z hlediska prostorového uspořádání třídy toto podpůrné opatření představuje zejména jiné než klasické uspořádání lavic (např. lavice do půlkruhu nebo tvaru písmena U, možné pouze při menším počtu žáků ve třídě) nebo vytvoření několika „pracovišť“ pro skupinové vyučování. Uspořádání místa a třídy by mělo respektovat sluchovou a zrakovou pohodu žáka i spolužáků – umístění lavic tak, aby žák mohl sledovat učitele i tabuli, pokud možno čelně, nebyl natočen jednostranně po celou dobu vyučování, je třeba respektovat nejen lateralitu u ruky, ale i lateralitu ucha a oka.

Žáka s NKS (především s dysfázií nebo v kombinaci s poruchou pozornosti) je vhodné posadit do přední lavice, aby dobře viděl na vyučujícího, a ten pak měl zpětnou vazbu, zda ho žák pochopil a rozumí mu. Záleží také na uspořádání pomůcek v blízkosti žáka (přehledy gramatických pravidel, abeceda...), aby nepůsobily rušivě. Otázka, zda bude sedět žák samostatně, nebo se spolužákem, závisí na množství pomůcek, případně potřebě, aby si k žákovi do lavice mohl na určitý čas přisednout asistent pedagoga nebo vyučující. Mějme však na paměti, že během vyučování nemusí asistent sedět neustále u žáka, na kterého dohlíží, dokonce je to často kontraproduktivní.

V odůvodněných případech (u těžkých forem senzorické dysfázie, u symptomatických poruch řeči nebo kombinovaných postižení) je vhodné vytvoření dalšího pracovního místa ve třídě, kde může žák pracovat na některých úkolech mimo ostatní žáky (platí i v případě rozměrnějších pomůcek).

V některých případech je vhodné vytvoření pracovního místa mimo třídu, pokud žák nezvládá dlouhodobé zatížení ve třídě (hluk, střídání činností), kde může část vyučovací hodiny nerušeně pracovat na samostatných úkolech, nebo pokud má místo některého předmětu předmět speciálněpedagogické péče.

Výhodou, zvláště pokud je ve škole školní logoped, je vytvoření pracovního místa – „pracovny“ pro logopedickou intervenci, která bude vybavena potřebnými pomůckami – logopedické zrcadlo, PC technika, obrázkový materiál apod.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**1**

V prvním stupni většinou není potřeba měnit organizaci výuky časovou ani místní. Učitel u žáka vnímá drobné obtíže v oblasti NKS – především nedostatků ve výslovnosti nebo nedozrálý fonemický sluch, které se mohou projevit např. v diktátě. Je vhodné posadit žáka do přední lavice, provádět častější kontrolu jeho práce.

**2**

Ve druhém stupni již potřebuje žák s NKS větší pozornost. Je třeba zajistit, aby žák rozuměl zadání, často je nutné přečíst mu zadání, dovysvětlit, udělat krátkou pauzu na uvolnění. Vhodné je střídání činností, změna pracovního místa, prodloužení limitu na práci.

3

Úprava **místa** spočívá ve výběru vhodného místa ve třídě, většinou v přední lavici. Protože žák pracuje částečně individuálně nebo pod vedením asistenta pedagoga, potřebuje často další místo ve třídě, kde může pracovat na připravených pracovních listech, asistent pedagoga s ním může psát řízený diktát, pracovat s výukovým programem.

V tomto stupni bývá významná také **úprava časová**, protože žák potřebuje delší čas na vysvětlení, pochopení i vypracování zadání. Často je proto třeba zkracovat zadání nebo některé úkoly nahrazovat alternativními.

4

Úprava **pracovního prostředí** v tomto stupni podpory většinou souvisí se zavedením druhého pracovního místa ve třídě. Žák většinou sedí sám, protože potřebuje větší pomůcky, často pracuje pod vedením asistenta pedagoga. Na druhé pracovní místo odchází při práci se speciálními pomůckami, výukovými programy a v případě, kdy potřebuje relaxační činnost. V tomto stupni podpory potřebuje ještě větší **časovou úpravu** než ve stupni nižším.

5

Jedná se většinou o žáky s kombinovaným postižením. Dítě pracuje převážně individuálně, za využití alternativní a augmentativní komunikace, většinou s podporou asistenta pedagoga. Je proto potřeba, aby pracovní místo odpovídalo zdravotnímu znevýhodnění dítěte, bylo dostatečně velké pro kompenzační pomůcky a dopomoc pedagoga a asistenta pedagoga. Časová úprava je individuální dle možností žáka.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při **organizaci výuky** s ohledem na **prostorové uspořádání** je nutné znát individuální charakteristiky všech žáků, nejen žáka s SVP, aby měli všichni žáci co nejlepší podmínky. Je třeba vycházet z doporučení ŠPZ, kde je popsáno, proč je pro žáka vhodné konkrétní místo, případně proč potřebuje další pracovní místo ve třídě nebo mimo třídu. Při prostorových úpravách musíme vycházet z prostorových možností třídy. Pokud měníme klasické postavení lavic, může být problém s výkladem, ne všichni vidí na tabuli.

U **časové úpravy** musíme vycházet z individuálního pracovního tempa a aktuální únavy žáka. U větších úprav je třeba mít v IVP přesně nastaveno, k jakým dílčím cílům chceme v jednotlivých obdobích dojít.



### DOPORUČENÍ MÍSTA:

*Veronika je žákyně 1. třídy s těžkou formou vývojové dysfázie, verbálně prakticky nekomunikující. Sedí ve druhé lavici v prostřední řadě, aby byla v blízkosti pedagoga, který může reagovat na její speciálně vzdělávací potřeby. V českém jazyce (mimo psaní) a částečně i v prvouce pracuje s asistentem pedagoga převážně individuálně v zadní části třídy, kde má i výukové programy na počítači. Úkoly má výrazně modifikované vzhledem k jejím individuálním vzdělávacím potřebám. Prostřednictvím čtení a psaní, které zvládá podstatně pomaleji než ostatní žáci, se u ní rozvíjí pasivní i aktivní slovní zásoba. Vše má doplněno obrázky z PC programu SymWriter. Dívka má nahrazeno 1 hodinu českého jazyka a 1 hodinu anglického jazyka předmětem speciálněpedagogické péče,*

kdy odchází mimo kmenovou třídu do pracovny školní speciální pedagožky. Veronika se postupně stává samostatnější a zvládá více činností se třídou. Postupně se snižuje dopomoc asistenta pedagoga.

#### ČASOVÉ USPOŘÁDÁNÍ:

Jan je žák 5. ročníku ZŠ s těžkou formou chronické koktavosti. Jan je schopný pracovat se třídou, pokud pedagog zadává ústně otázky, dokáže většinou jednoduše verbálně odpovědět, je však potřeba dát mu čas na odpověď. Pokud nechce odpovídat verbálně, má na lavici mazací tabulku s fixou a odpovědi píše. Na doporučení SPC třídní učitelka nezařazuje hry, jako je početní král, kdy by byl chlapec stresován potřebou rychlé odpovědi. Ústní zkoušení je nahrazeno ve vlastivědě a přírodovědě písemným, chlapec potřebuje zvýšený čas na zpracování odpovědi.



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3. ■

## 4.6 PŘEDMĚT SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE

— Jana Brozdová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření zajišťuje kompenzaci nebo reedukaci obtíží žáka, který vzhledem ke svým speciálním a individuálním vzdělávacím potřebám nedosahuje srovnatelných výsledků ve vzdělávání jako jeho vrstevníci. Předměty speciálněpedagogické péče jsou speciální dovednosti, které jsou pro žáka s PO v průběhu vzdělávání nezbytné. Jsou realizovány jako vyučovací předmět nebo formou intervence. Ve školách samostatně zřízených dle § 16, odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, pro žáky s narušenou komunikační schopností jsou zapracovány v ŠVP. V běžných školách je obsah předmětu speciálněpedagogické péče zapracován na doporučení ŠPZ v IVP žáka. ■

### 4.6.1 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

Rozvoj komunikačních schopností je předmět speciálněpedagogické péče, jehož náplní je rozvoj řeči a jazykových kompetencí ve všech jazykových rovinách (rozvoj slovní zásoby, verbální pohotovosti, porozumění řeči, jazykový cit, dechová a fonační cvičení, rozvoj artikulační obratnosti, odstraňování specifických asimilací, dále pak posilování dílčích funkcí a jednotlivých percepce – sluchová percepce, fonemický sluch, fonémické uvědomování, audiomotorická koordinace, zraková percepce, vizuomotorická koordinace, rozvoj motoriky – zejména grafomotorika, oromotorika, intermodalita, serialita, zvyšování čtenářských a gramotnostních dovedností – reedukace čtení, v případě potřeby také rozvoj doplňujících nebo náhradních forem komunikace).

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při závažném narušení komunikační schopnosti žáka se aplikuje předmět speciálněpedagogické péče většinou jako náhrada za jiný vzdělávací obsah. Bez rozvoje komunikačních schopností v celé šíři není možné kvalitně rozvíjet prvopočáteční čtení a psaní. Je potřeba rozvíjet komunikační schopnosti ve všech jazykových rovinách – nelze se zabývat jen foneticko-fonologickou (zvukovou) stránkou řeči, ale i rovinou lexikálně-sémantickou (zjednodušeně ji můžeme nazvat obsahovou), morfologicko-syntaktickou (gramatickou), ale také pragmatickou rovinou (rovina sociálního uplatnění komunikační schopnosti, sociální aplikace). V následujícím textu naleznete vždy stručnou charakteristiku dané jazykové roviny, obecný popis její aplikace do předmětu speciálněpedagogické péče, konkretizaci specifik aplikovaných v jednotlivých stupních podpůrného opatření a ilustrativní příklad osvětlující popsané.

#### LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Lexikálně-sémantická  
rovina

V případě nedostatečně rozvinuté lexikálně-sémantické roviny jazyka je slovní zásoba malá a pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním slovníkem (žák více rozumí, než je schopen sám produkovat). Často tyto jevy můžeme sledovat u žáka s opožděným vývojem řeči či vývojovou dysfázií.

Rozvoj této roviny jazyka se provádí nejen v hodinách speciálněpedagogické péče a v hodinách českého jazyka, ale napříč všemi vyučovacími předměty. Znalost významu slov a vět a pochopení obsahu sděleného se promítá do celého vyučovacího procesu. Provádět by jej měl každý učitel žáka s NKS vždy ve spolupráci s logopedem nebo pod jeho supervizí. U žáků s minimální slovní produkcí by měl pedagog začít vždy s nácvikem rozumění řeči a zaměřit se na nenásilnou podporu mluvního apetitu. Dále systematicky ve spolupráci s rodinou a logopedem rozšiřovat slovní zásobu, pracovat na pochopení významu sděleného. V lexikálně-sémantické rovině se zaměřujeme na význam slov a vět, sledujeme sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách, složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích a v neposlední řadě i nadvětný význam. Dále pak je potřeba zaměřit se na význam přenesený – to jsou ustálená slovní spojení, zvraty a metafora, přísloví a pořekadla. Vývoj slovní zásoby závisí na předchozích zkušenostech žáka, pochopení situací a logických vztahů. Teprve pak se jednotlivá slova stanou součástí slovní zásoby.


Nové slovo a jeho obsah musí žák nejprve pochopit a teprve potom je možné, aby se toto slovo stalo součástí jeho slovní zásoby (Klenková & Kolbábková, 2005). Pro rozvoj slovní zásoby je nesmírně důležité porozumění řeči, jednak v okruhu běžného hovoru, ale zároveň také k chápání instrukcí, výkladu, pojmů, sdělení, vyprávění. Je potřeba zjistit, zda žák dokáže manipulovat s předměty podle pokynů, dovede-li vybrat ze skupiny obrázků jeden právě jmenovaný, později i vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

- 1** | V prvním stupni se podpůrné opatření neaplikuje.
- 2** | Ve druhém stupni podpůrných opatření můžeme rozvíjet slovní zásobu, zpřesňovat pojmy, tvořit věty z předem připravených slov, vyprávět příběhy dle obrázků. Pracovat se synonymy, antonymy, slovy podřazenými a nadřazenými, zaměřit se na pohotovost výbavnosti pojmů. Učit žáky nebát se označit problémové slovo a zeptat se – nastavit systém.
- 3** | V tomto stupni podpůrných opatření již budou žáci se závažnějšími obtížemi v lexikálně-sémantické rovině řeči, často žáci s vývojovou dysfázií. V rámci hodin speciálněpedagogické péče je třeba budovat slovník, připravovat si slovní zásobu potřebnou např. do prvouky.
- 4** | Žák rozvíjí slovní zásobu i za pomoci obrázků, piktogramů, PC programů – např. SymWriter. Dle potřeby využívá prostředků alternativní a augmentativní komunikace.
- 5** | V nejvyšším stupni podpůrných opatření se pokoušíme rozvíjet slovní zásobu všemi dostupnými metodami, nejde nám o to, aby žák řekl přesně slovo, ale aby se domluvil.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při rozvíjení lexikálně-sémantické roviny je třeba postupovat podle zásady vývojovosti, respektovat individualitu žáka a nepřetěžovat ho.

-  Děvčátko s vývojovou dysfázií (2. třída ZŠ) mělo vedle problémů v českém jazyce také obtíže v matematice. Dívka velmi dobře zvládala numerické výpočty, ale nedokázala samostatně řešit slovní úlohy. Bylo to pro ni velmi nemožné, protože jinak byla matematika její nejoblíbenější předmět. Navzdory tomu byla v pololetí hodnocena známkou 2. Třídní učitelka jí vždy zadání slovních úkolů zjednodušila – souvětí přeformulovala do jednoduchých slov a vět. Úkol pak dívka vždy ještě ústně vysvětlila. Dívka začala být úspěšná i v řešení slovních úloh a na konci roku byla hodnocena známkou 1.

## MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

Oslabení v morfologicko-syntaktické rovině se projevuje především u žáků s opožděným vývojem řeči a dysfázií. Typickými symptomy, které se vyskytují v řeči u těchto žáků, jsou:

- převládání podstatných jmen nad ostatními slovními druhy,
- tvorba a užívání tvarů podstatných jmen chybně, záměna rodu, čísla, pádu,
- ostatní druhy slov přibírají do slovníku pomalu, dlouho chybují např. v užívání předložek a jejich vazbách ve větě,
- pokud žák tvoří věty, jsou jednoduché, často neúplné, s chybným slovosledem,
- se zvětšováním slovní zásoby se zvětšuje i počet dysgramatismů.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V této rovině jazyka by se speciální pedagog měl zaměřit především na zvládnutí správného uplatňování gramatických pravidel, gramatické správnosti slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu, užívání slovních druhů, tvarosloví a syntaxe. Žáci s NKS (především žáci s opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií) mají často obtíže s tvorbou vět a tvořením správného slovosledu. Vyjadřují se s občasnými nebo čtenými dysgramatismy. Nezřídka se stává, že změna slovosledu změni celý význam věty (např. *Kuba má balon – Balon má Kubu* apod.)

**Konkrétní úkoly, které by měl pedagog žáka s NKS provádět při rozvíjení morfologicko-syntaktické roviny jazyka:**

- Zaměřit se na pochopení slovních druhů, správnou tvorbu a užívání tvarů podstatných jmen, jejich rodu, čísla, pádu, časování a stupňování přídavných jmen a příslovčí, strukturu podmětové části věty a strukturu přísudkové části věty, správný slovosled, tvorbu otázek a záporu, tvoření souřadného souvětí a podřadného souvětí.
- Pokusit se obohatit slovník zejména o ostatní druhy slov než jen podstatná jména, která většinou ve slovníku převládají. Zaměřit se na správné užívání předložek a jejich vazeb ve větě.
- Důsledně zopakovat správně slovo, větné spojení nebo větu, pokud ho žák řekl gramaticky nebo slovosledně nesprávně.
- Při tvorbě vět názorně vizualizovat správný slovosled pomocí kartiček se slovy.
- Zjednodušovat gramatickou stavbu věty, ale při zachování jejího významu.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1

V prvním stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

2

Ve větší míře opakovat větnou stavbu, procvičovat tvoření vět z předem daných slov, vést systematicky a důsledně žáka k pochopení a používání gramatických pravidel:



- nácvik správného užívání rodu, čísla, pádu,
- nácvik správného používání předložek, sloves a skloňování podstatných jmen,
- tvoření jednotného a množného čísla,
- postupné zapojení všech slovních druhů, prodlužovat délku vět a náročnost gramatických struktur,
- tvoření vět z předem stanovených slov – náročnost stupňovat,
- v českém jazyce se žákem začít vždy dle vývojové úrovně této roviny jazyka,
- v ZŠ využívat pracovních listů s doplňováním správných gramatických tvarů.

**3**

V tomto stupni podpůrných opatření budeme pracovat na rozvoji stejných jazykových kategorií jako ve 2. stupni podpůrných opatření. Budeme volit jednodušší slova, dopomáhat si obrázky, aplikacemi na PC nebo na tabletu. Je třeba mít na mysli, že nácvik předložek u žáka s vývojovou dysfázií nemusí být ukončen ani na konci 1. stupně ZŠ.

**4**

Rozvoj morfologicko-syntaktické roviny řeči je velmi obtížný a u některých jedinců nemusí ke gramaticky správnému vyjadřování dojít nikdy. U klientů využívajících AAK, kteří se vyjadřují pomocí obrázků nebo piktogramů, není tento rozvoj ani možný.

**5**

Zpravidla se neaplikuje.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při rozvíjení morfologicko-syntaktické roviny je třeba vytyčit postupné cíle. V hodině speciálněpedagogické péče je vhodné zaměřit se na tu oblast, která je probírána v hodině českého jazyka. Pokud tedy budou žáci v českém jazyce brát např. předložky, je vhodné zaměřit se více na předložky i v hodině speciálněpedagogické péče.



*Chlapec s vývojovou dysfázií navštěvoval 2. třídu ZŠ. Měl výrazné problémy s tvorbou vět, užíval četné dysgramatismy a vynechával ve větách především slovesa, která nahrazoval většinou citoslovci. Díky cílenému rozvoji oslabené oblasti pod vedením třídního učitele a asistenta pedagoga se verbální projev v morfologicko-syntaktické rovině výrazně zlepšil. Na konci druhé třídy již byl chlapec sám schopen sestavit větu z předem daných slov a samostatně ji i zapsat. Ve spontánním mluvním projevu dosud přetrvávají občasné dysgramatismy, aktivní slovník neodpovídá zcela věku, ale došlo ke znatelné kompenzaci jeho obtíží.*



## PRAGMATICKÁ ROVINA

V případě nedostatečně rozvinuté pragmatické roviny jazyka je pro žáka často znemožněna běžná komunikace jako taková. Žák neumí nebo nezná způsob, jak navázat kontakt s druhým člověkem, má problémy s vyslovením základních komunikačních frází, např. zeptat se na správný směr cesty, poděkovat za dobrý oběd, pozdravit, poprosit o potřebnou věc apod. Často tyto výše uvedené obtíže můžeme sledovat u žáka s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, balbuties, mutismem.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při rozvoji této roviny je úkolem pedagoga učit žáka uplatňovat osvojené řečové dovednosti v praxi a v sociálním kontextu. Tato rovina zahrnuje takové dovednosti, jako je např. vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí. Patří sem také tzv. regulační funkce řeči (pomocí řeči žák dosahuje cíle, usměrňuje sociální interakce) a tvoření dialogu (střídání role naslouchajícího a mluvícího, udržování tématu hovoru). Součástí této roviny je rovněž užívání prvků neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a zejména oční kontakt (Bednářová & Šmardová, 2011). Pokud má žák s NKS obtíže v této rovině jazyka, objevují se u něj problémy se samostatným navázáním kontaktu s komunikačním partnerem. Tato neschopnost účelně komunikovat může v některých situacích vést k sociální izolovanosti. Okolí si nezřídka o žákovi může myslet, že je nevychovaný, případně hloupý, protože nedokáže používat např. základní fráze týkající se slušného chování.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**1**

V prvním stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

**2**

Nejdříve v rámci hodiny speciálněpedagogické péče, později i ve třídě a na konci v cizím prostředí vést žáka k verbálnímu projevu za účelem dosažení konkrétního cíle. Uvádět ho do situací, kdy bude muset verbálně projevit své potřeby, myšlenky, přání a pocity.

- Zaměřit se na nácvik způsobů, jak navázat komunikační kontakt – vyslovování frází (pozdravy, prosby, poděkování, otázky na správný směr cesty, zjištění času apod.).
- Zaměřit se na vyjadřování emocí při vzájemné komunikaci.
- Zaměřit se na přiměřenost a vhodnost vyjádření v určité situaci v komunikaci mezi vrstevníky a v komunikaci mezi dospělými.
- Osvojit si výměnu rolí mluvčího a posluchače při nacvičování partnerské komunikace.
- Učit se přirozenému udržování tématu hovoru a postupnému přecházení na jiné téma.
- Pokusit se zavádět tréninkové situace co nejvíce do praxe – podněcovat žáky, aby si např. sami zařídili, co potřebují (sami koupili zmrzlinu, sami požádali školníka o zapůjčení náradí apod.).

3

V tomto stupni podpůrných opatření budeme pracovat na rozvoji stejných kompetencí jako ve 2. stupni podpůrných opatření. Budeme muset vycházet z celkově nižší schopnosti tvořit správně věty, disponovat přiměřenou slovní zásobou.

4

Ve 4. stupni podpůrných opatření musíme vycházet z toho, že komunikační schopnosti budou výrazně narušeny ve více jazykových rovinách. Je dobré začít rozpoznáním jednodušších emocí, naučit na ně reagovat. Odpovídat přiměřeně na často kladené zdvořilostní otázky.

5

Pokoušíme se vyvolávat libé a nelibé reakce na podněty. U některých žáků je možné naučit je reagovat pomocí AAK.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Rozvoj pragmatické roviny řeči úzce souvisí s rozvojem sociálních dovedností. Je možné provádět i skupinově ve třídě. Je třeba dát pozor na žáky, kteří mají s těmito cvičeními problém nejen z důvodu NKS (např. žáci s poruchou autistického spektra).



*Chlapec ze znevýhodněného sociokulturního prostředí (doma se příliš nekomunikovalo) nastoupil po změně bydliště do 5. třídy ZŠ. Jelikož většinu času trávil doma u počítačových her a byl spíše introvertně laděný, nedokázal používat komunikaci za splněním určitého účelu. Osvícená paní učitelka si tohoto handicapu u chlapce všimla. Ostatním pedagogům chlapec připadal namyšlený a nevychovaný. Toto zdání mohlo chlapcovo chování oprávněně vyvolávat – vyhýbal se komunikačnímu kontaktu, nedokázal požádat o věci a sám si je potajmu bral apod. Pravým důvodem tohoto jednání však nebyl zlý úmysl, ale snaha vyhýbat se veškerým komunikačním kontaktům. Díky nové paní učitelce, která se u chlapce zaměřila na rozvoj pragmatické roviny jazyka, se chlapec postupně naučil reagovat správně a přiměřeně v různých situacích a dosáhnout tak legitimní cestou toho, co potřebuje.*

Foneticko-fonologická rovina

## FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA

Důležitým úkolem pedagoga je nebrat na lehkou váhu nesprávnou výslovnost žáka. Mnoho žáků se totiž díky nesprávné artikulaci potýká s obtížemi nejen v mluveném, ale také v psaném projevu, kde se objevuje tendence psát písmena způsobem korespondujícím s výslovností dané hlásky. Přibývá žáků s tzv. specifickým logopedickým nálezem. Jedná se o soubor oslabení v artikulační obratnosti, sykavkových asimilací, specifických asimilací a oslabení jazykového citu, který je podkladem pro vznik specifických poruch učení, zejména dysortografie. Doprovázejí jej zpravidla i problémy se sluchovým vnímáním (oblast sluchové analýzy a syntézy a fonematického sluchu).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opoždění se v této oblasti projevuje u žáků s prodlouženou fyziologickou dyslalií, dyslalií jako takovou, ale i žáků s opožděným vývojem řeči, jelikož tato rovina dozrává nejpozději i u intaktní populace. Může dlouho přetrvávat neschopnost rozeznávat fonologické opozice, zejména znělost – neznělost. V důsledku výše uvedeného lze výslovnost u těžších případů opožděného vývoje řeči korigovat většinou až v mladším školním věku.

**Na reedukaci nesprávné výslovnosti se pedagog může podílet jen ve spolupráci s logopedem** – provádí upevňování již navozených hlásek a jejich fixaci i automatizaci do mluveného a písemného projevu. Samotné vyvozování hlásky musí provádět vždy jen logoped.

Nezastupitelnou úlohu má pedagog při trénování fonemického sluchu, tj. nácviku sluchového rozlišování hlásek, které je nezbytné pro efektivní nácvik správné výslovnosti.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1

V prvním stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

2

Při hodinách speciálněpedagogické péče je vhodné zaměřit se na nácvik v oblasti rozvoje sluchového vnímání. Provádět pravidelně fixaci a automatizaci již správně vyvozených hlásek. Zaměřit se na výslovnost jednotlivých hlásek a na schopnost tyto hlásky spojovat do koartikulačních celků, které tvoří slovo – větu (cílem je, aby i ve slovech byla hláska správně vyslovena a věta byla srozumitelná pro naslouchajícího). Fonemickou diferenciaci hlásek trénovat spolu se čtením a psaním, psát řízené diktáty.

3

Nutnost systematického upevňování správné výslovnosti hlásek a jejich aplikace do čteného i psaného projevu. Důležitá je soustavná spolupráce pedagogických pracovníků a logopedických asistentů s logopedem a s rodičem. Zaměřit se na rozvoj fonemického sluchu.

4

U žáka ve 4. stupni podpůrných opatření nám jde spíše o to, aby se domluvil, než aby mluvil foneticky správně. V hodinách speciálněpedagogické péče rozvíjíme rytmičnost, rozlišujeme podobné a stejné zvuky, délky vokálů.

5

Neaplikuje se.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Logopedickou intervenci může provádět pouze speciální pedagog logoped. Při navozování hlásek je třeba dbát na zásady vývojovosti, přiměřenosti, minimální akce. U závažnějších případů narušené komunikační schopnosti je oblast výslovnosti méně důležitá. Potřebné je, aby se žák domluvil, snížená srozumitelnost je sice překážkou, ale celkové fungování žáka ovlivní většinou nejméně.



Dívka měla ve výuce českého jazyka obtíže s rozlišováním znělých a neznělých hlásek a tvrdých a měkkých slabik. Díky soustavné práci asistenta pedagoga a třídního učitele, který jí připravoval hry zaměřené na rozvoj fonemického sluchu a hláskové analýzy a syntézy (předkládání obrázků, které se liší jedním fonémem, předřikávání slov ve dvojicích za účelem diferenciaci souhlasonosti nebo rozdílnosti, hra na ozvěnu, vybírání obrázků podle zadané počáteční hlásky, doplňování hlásek do nedokončeného slova, slovní fotbal apod.), se děvčátko mohlo po tříměsíční systematické práci na rozvoji oslabených funkcí zapojit do frontální výuky čtení a psaní, jelikož diferenciaci hlásek bezpečně zvládlo.



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.

BIČÍKOVÁ, Vladimíra a Zdeněk TOPIL. *Pavučinka: soubor pravopisných cvičení s logickým vyvozováním*. Podstatná jména. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-059-8.

BIČÍKOVÁ, Vladimíra. *Pavučinka: soubor pravopisných cvičení s logickým vyvozováním*. Vyjmenovaná slova. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-076-8.

BIČÍKOVÁ, Vladimíra. *Pavučinka: soubor pravopisných cvičení s logickým vyvozováním*. Pravopis. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-097-0.

EICHLEROVÁ, Ilona a Jana HAVLÍČKOVÁ. *Já mám v krabici cukr a krupici: říkanky k procvičování hlásek R a Ř*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-617-9.

EICHLEROVÁ, Ilona a Jana HAVLÍČKOVÁ. *Kouká Mína do komína: Logopedické říkanky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0471-8.

EICHLEROVÁ, Ilona a Jana HAVLÍČKOVÁ. *Logopedické pohádky: příběhy k procvičování výslovnosti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0060-4.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení. 1: Čtení slov s otevřenou slabikou*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-886-9.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

STARÁ, Ester a Milan STARÝ. *Mařenka už říká Ř!* Praha: 65. pole, 2012. ISBN 978-80-87506-08-0.

SYNEK, František. *Hlasy a hlásky: rozvíjení a výchova řeči: z praxe výchovného logopeda*. 4., dopl. vyd. Praha: ArchArt, 2008. ISBN 978-80-86638-12-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0766-5.

TUČKOVÁ, Jitka. *Říčkanky pro rozvoj řeči: jednoduché logopedické básničky s ilustracemi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0137-3.

STARÁ, Ester a Milan STARÝ. *Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby*. 2. vyd. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3888-3.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3. ■

## 4.6.2 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s narušenou komunikační schopností často nacházíme také oslabení ve **zrakové a sluchové percepci a prostorové orientaci**. Všechny tyto funkce jsou potřebné pro správný rozvoj čtení, psaní a komunikace, je proto možné zaměřit se na rozvoj těchto funkcí i v předmětu speciálněpedagogické péče, v odůvodněných případech, pokud není ve škole speciální pedagog, je možné cvičit tyto funkce také v pedagogické intervenci.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Rozvoj sluchové  
percepce

**ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE** – fonemického sluchu – a hláskové analýzy a syntézy je nezbytnou součástí stimulace sluchového rozvoje. Pokud se fonematický sluch a fonologické uvědomování cíleně netrénuje, promítají se tyto nedostatky do nesprávné výslovnosti a následně také do písemného projevu žáka.

Rozvoj zrakové  
percepce

**ROZVOJ ZRAKOVÉ PERCEPCE.** Při pravidelném tréninku zrakového vnímání by se měl pedagog především zaměřit na diferenciaci figury a pozadí, zrakové rozlišování, zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť, oční pohyby. Oslabení zrakového vnímání ve školním období se projevuje např. záměnami písmen a číslic lišících se v detailech (m, n, k, h, 3, 9, 4, 7), záměnami operačních znaků v matematice, záměnami písmen lišících se polohou (b, d, p, číslice 6, 9, zrcadlení zejména velkých tiskacích písmen, záměnami ostatních grafických znaků). Obtíže ve zrakové percepci se promítají také do řešení aritmetických úkolů a vypracovávání geometrických zadání. V neposlední řadě má oslabení ve zrakové percepci vliv na výsledky také v naukových předmětech (práce s mapou apod.).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1

V prvním stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

2

Při hodinách speciálněpedagogické péče je vhodné zaměřit se na nácvik v oblasti rozvoje sluchového vnímání. Trénovat fonematický sluch spolu se čtením a psaním. Stimulovat rozvoj hláskové analýzy a syntézy, rytmické reprodukce. Zaměřit se na rozlišování reverzních figur, na cvičení pravolevé orientace. Umožnit a učit opakovaně vyhledávat chyby.

3

V tomto stupni budeme aplikovat podobné postupy jako ve stupni předcházejícím. Musíme počítat s delší dobou nácviku, zařazujeme jednodušší cvičení, dopomáháme si vizualizací.

4

U žáka ve 4. stupni podpůrných opatření jsou cvičení na rozvoj sluchové a zrakové percepce nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Jednotlivá cvičení je třeba uzpůsobit potřebám žáka.

5

V pátém stupni uplatňujeme podobné postupy jako ve čtvrtém stupni. Vzhledem k závažnosti postižení je většinou prioritou cvičení jiných funkcí.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Pokud žák v hodině pedagogické intervence nacvičuje fonematickou diferenciaci párových hlásek nebo cvičí hláskovou analýzu a syntézu dvojslabičných slov z otevřených slabik, měla by se tato informace dostat i k pedagogovi, který učí český jazyk. Ten by

měl žáka zohledňovat v hodnocení školních výsledků v této oblasti (např. chybné psaní párových hlásek by mělo být považováno za specifickou chybu, která by se neměla projevit v hodnocení). Dále brát v potaz komplexní dopad oslabení ve sluchové i zrakové percepci, který se prolíná napříč celým vyučováním, žák si může příliš zvyknout na používání kompenzačních pomůcek (např. podpora oslabeného zrakového vnímání pomocí různých karet, zvýrazněné písmo atd.).



*Chlapec, který nastoupil do 1. třídy ZŠ, měl obtíže v oblasti fonematického sluchu. Pravidelně docházel k logopedovi a dle jeho instrukcí (komunikace přes rodiče) postupovala třídní učitelka při reedukaci znělých a neznělých hlásek a tvrdých a měkkých slabik. Dítě se pomocí obrázků na kartičkách, kde byla připsána také hláska, např. „had syčí, mašinka dělá šššš“, za doprovodu zvuku učilo fixovat správný zvuk, který příslušel k dané hlásce. Chlapec si rovněž pomáhal hmatem, přikládáním ruky na svůj krk i krk paní učitelky se naučil rozpoznávat znělé hlásky. Stejně tak při nácviku měkkých a tvrdých slabik chlapci pomáhaly kompenzační činnosti, jednak využití zraku, kdy věděl, že při výslovnosti hlásek t, d, n má být hrot jazyka za horními zuby a u, ť, ď, ň za dolními zuby, a také využití hmatu, kdy při vyslovení a napsání tvrdé slabiky zmáčkl tvrdou kostku a při měkké slabice plyšáka.*

*Dívka s vývojovou dysfázií, žákyně 2. třídy, měla obtíže v porozumění novým slovům, a to převážně abstraktním a nezvyklým. Tato nová a obtížná slova nebyla schopna správně přečíst a vyslovit, natož si je zapamatovat a následně vybavit a zařadit do příslušné kategorie. Proto bylo potřeba v maximální možné míře využívat názorných a mnemotechnických pomůcek, umožnit dívce nahlednout např. do obrázkového slovníku pro dysfatiky nebo souboru karet pro rozšiřování slovní zásoby. Důležitou pomůckou pro dívku je barevné odlišení či zvýraznění textu. Velkým problémem je pro ni také čtení v mapách, nesprávně se orientuje na ploše papíru, důležité jsou zvýrazněné podpůrné orientační body. Dobrým pomocníkem pro dívku je také rytmičtější a vytleskávání slov a slovních spojení. V některých případech stačí pomůcku slovně připomenout a dívka si učivo vybaví.*



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: optická diferenciaci*. 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-2-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let: jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2446-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2891-6.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdíly: pracovní sešit pro rozvoj zrakového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-137-3.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče a jak to bývá v dospělosti*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-956-9.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta. *Úroveň sluchové percepce u žáků s obtížemi ve čtení a psaní v 1. třídě základní školy*. Olomouc: 2004. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky II. Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek*. Praha: DYS, 2003. ISBN 80-902065-3-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky III. Cvičení sluchové analýzy a syntézy*. Praha: DYS, 2003. ISBN 80-902065-4-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky IV. Rozlišování b – d – p*. Praha: DYS, 2002. ISBN 80-902065-3-0. ■



### 4.6.3 EXPRESIVNÍ A STIMULAČNÍ TECHNIKY

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Jedná se o různé techniky, stimulační programy, které doprovázejí, doplňují běžné intervence nebo navazují na intervence, které jsou žákovi poskytovány. Jsou důležité pro realizaci komplexní péče o žáka. Tyto intervenční techniky může provádět samotný pedagog, který má doplňující vzdělání v těchto programech, terapiích, nebo externí pracovníci, pedagog pak koordinuje týmovou spolupráci. **Tyto techniky nejsou doporučovány jako podpůrné opatření v Doporučení vystaveném v ŠPZ, jsou nenárokové, hradí si je většinou rodič.**

Mezi nejčastěji využívané terapie patřící do intervenčních technik v oblasti speciální pedagogiky patří tzv. expresivní metody, které jsou součástí psychoterapie. Nejoblíbenějšími expresivními metodami uplatňovanými v rámci vyučovacího procesu nebo mimoškolních aktivit jsou **dramaterapie, arteterapie a muzikoterapie.**

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Techniky se uplatňují v případech, kdy má žák komunikační zábrany, nedokáže vyjádřit své pocity a myšlenky verbálními prostředky nebo má v různé míře problémy se začleněním do kolektivu vrstevníků.

Expresivní terapie mají vliv na další vzdělávání a osobnostní růst žáka. Zejména u žáků s balbuties, vývojovou dysfázií a mutismem jsou expresivní metody vhodným terapeutickým prostředkem.

Expresivní terapie ve školských zařízeních provádějí především školní speciální pedagog, školní psycholog, případně externí psycholog, metodik prevence nebo výchovný poradce.

Zvláště při skupinových činnostech a aktivitách napomáhají expresivní terapie ke zvyšování kvality sociální interakce a interpersonální inteligence, ke zlepšování úrovně verbálního i nonverbálního projevu, k získání schopnosti uvolnit se, ke zvládnutí kontroly svých emocí, ke změně nekonstruktivního chování, k rozšíření repertoáru rolí pro život, k rozvoji představivosti a koncentrace, k zvyšování sebedůvěry, sebeúcty a intrapersonální inteligence a k získání schopnosti poznat a přijmout svoje limity.

V oblasti **DRAMATERAPIE** je komunikace rozvíjena a posilována pomocí mimických cvičení, hraní rolí, práce s textem, vyprávění příběhů, pantomimy, pohybu apod.

Dramaterapie

Prostřednictvím dramaterapie se u žáků rozvíjejí specifické schopnosti, mezi které patří oční kontakt, uvědomování si vlastního těla v prostoru, vyjadřování pocitů mimikou tváře, pozornost a koncentrace, verbální vyjadřování, sociální interakce, sebedůvěra, flexibilita a schopnost řešit problémy.

V oblasti **ARTETERAPIE** mohou žáci ztvárnit, co chtějí, uvolnit ze sebe dojmy a pocity, které nedokážou verbalizovat. Žáci, kteří mají obtíže s verbálním projevem, dokážou

Arteterapie

vyjádřit mnohé věci jen pomocí kresby či malby. Arteterapie je skvělým prostředkem k vyjádření v podstatě čehokoliv jinak než prostřednictvím slov. Kresba je mimo jiné významným diagnostickým prostředkem, který dokáže u žáků velmi dobře odhalit nesrovnalosti s normálním vývojem.

#### Muzikoterapie

**MUZIKOTERAPIE** napomáhá ke zlepšení plynulosti mluvního projevu především u žáků s balbuties. Prvky nácviku správné rytmizace, intonace, práce s dechem a hlasovým aparátem mohou být zařazeny do muzikoterapeutických her či skupin. Hudba je sama o sobě komunikací, proto umožňuje oslovení a porozumění i tam, kde je narušena komunikační schopnost. Pomáhá jednak poslech hudby (tzv. receptivní muzikoterapie) a jednak aktivní provozování hudby (může sloužit např. jako emoční ventil).

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Zvolení správného postupu při terapii – je zřejmé, že práce s dospělými a dětskými klienty se liší.
- Vytvoření podmínek pro kvalitní proškolení pedagogických pracovníků, zejména školních speciálních pedagogů, školních psychologů a výchovných poradců jakožto terapeutů působících ve školských zařízeních.
- Nesprávný odhad situace způsobený nerozpoznáním pravé příčiny neobvyklého chování, myšlení a prožívání, které je závislé právě na konkrétním vývojovém období dítěte.
- Specifické dětské komunikační signály, které musí terapeut interpretovat jak v kontextu zjištěného stavu vývoje, tak také v kontextu zjištěné situace.
- Žák by neměl cítit z terapeuta strach, proto je důležitá neustálá přítomnost lásky a bezpečí.
- Žák může brát terapeuta jako spojence rodičů.
- Nedostatek prostředků na mzdu pracovníků a jejich soustavné vzdělávání zaměřené na tuto oblast.
- Nedostatek metodických materiálů, odborné literatury, pomůcek – výtvarné potřeby apod.
- Nedostatečné technické vybavení, chybění vhodných pomůcek.
- Nevhodná učebna a málo volného prostoru.
- Problémy s reakcemi okolí na hlasitost her (zvláště u muzikoterapie).



*Dívka s elektivním mutismem, žákyně 2. třídy, odmítala už téměř rok hovořit s učitelkou a ostatními spolužáky. Komunikace byla omezena vždy jen na domácí prostředí. Dívka se byla ochotna do skupinové činnosti zapojit pouze při arteterapeutických sezeních, která probíhala jednou týdně s celým třídním kolektivem pod vedením zkušeného arteterapeuta. Díky kresbě, malbě a ostatním výtvarným technikám se podařilo nahlédnout do vnitřního prožívání holčičky. Po půl roce systematické a intenzivní práce a navázání kvalitního terapeutického vztahu s vedoucím skupiny začala dívka postupně verbálně komunikovat. Terapeut, jenž zacházel velmi opatrně s informacemi, které od dívky získal, tak postupně pomohl i ostatním kolegům přiblížit se k dívce. Projevy elektivního mutismu tak byly postupně eliminovány.*

*Chlapec, žák 5. třídy, který se díky projevům balbuties velmi nesnadno vyjadřoval a především se komunikaci s ostatními spolužáky vyhýbal, byl zapojen do dramaterapeutického kroužku. Terapeut nejprve s ohledem na žáky s narušenou komunikační schopností používal především nonverbální dramaterapeutické techniky. Citlivé vedení skupiny vedlo k navození atmosféry důvěry. Pomocí sociálních her se i tento chlapec začal postupně spontánně zapojovat také verbálně. V rámci této komunity se u něj nejen zmírnily projevy logofobie, ale dokonce se znatelně zlepšila fluence jeho mluvního projevu. ■*

## 4.6.4 STIMULAČNÍ TECHNIKY

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Stimulační techniky se používají tehdy, projevují-li se u žáka deficity, oslabení, nezralost nejen v komunikačních schopnostech, ale i v dalších oblastech, které souvisejí s NKS (motorické deficity, deficity v percepcích – sluchové vnímání, zrakové vnímání; koordinace činností; poruchy pozornosti; kombinované vady).

Tyto terapie může provádět samotný pedagog, který má doplňující vzdělání v těchto programech, terapiích, nebo externí pracovníci, často i rodiče. Pedagog koordinuje týmovou spolupráci, zajišťuje prostorové a časové podmínky pro realizaci terapie.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s NKS se osvědčily jako velmi vhodné některé stimulační programy, které kombinují rozvoj komunikace, pohybových dovedností, koordinace, sluchového a zrakového vnímání a zlepšení pozornosti. Jedná se např. o následující programy:

**METODA DOBRÉHO STARTU** – všestranný program pro rozvoj psychomotoriky. Využívá se u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku, slouží jako vstupní etapa čtení a psaní, reedukace při obtížích s osvojováním čtení a psaní, prevence poruch učení. Posiluje jazykové kompetence a komunikativní dovednosti, rozvíjí vnímání, grafomotoriku pravolevou a prostorovou orientaci, tělesné schéma, zrakové vnímání, propojuje píseň, pohyb a grafický vzor.

Metoda dobrého startu

**ELKONIN** – trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – rozvoj fonemického sluchu – uvědomování si hláskové struktury jazyka a schopnost vědomé manipulace s těmito hláskami. K tomuto účelu využívá metodika na rozdíl od jiných technik tzv. mentální modelování prostřednictvím grafických žetonů a názorných schémat, což je pro žáky, kteří sluchovou cestou nezvládají určování a rozlišování slabik a hlásek, zásadní.

Elkonin

Mezi další stimulační programy patří: **KUPOZ** – program pro rozvoj pozornosti určený pro děti s ADHD, ale i děti s pomalejším psychomotorickým tempem, neurotickými potížemi, poruchami učení; **KUMOT** – program zaměřený na procvičování a rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností, vhodný pro děti s ADHD, pro děti nesmělé, sociálně či

motoricky neobratné nebo s jinými obtížemi; **KUPREV** – primárně preventivní individuální program, používaný jak plošně, tak úspěšně u dětí s dysfázií, autismem, ADHD a jinými obtížemi; **Maxík** – stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou, zaměřený na nácvik nových pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj dílčí funkcí (sluchové a zrakové vnímání, prostorové vnímání, intermodalita a serialita), rozvoj grafomotorických dovedností, posílení koncentrace pozornosti; **Hypo** – program ke stimulaci percepčně kognitivních funkcí a posílení pozornosti u dětí předškolního a mladšího školního věku, k posílení zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti a k částečnému rozvoji percepčně kognitivních funkcí.

#### Feursteinova metoda

**FEURSTEINOVA METODA** je pak dalším významným stimulačním programem, který napomáhá k flexibilitě a kvalitě myšlení, organizovanosti rozhodování a zmenšení impulzivity a k předcházení vzdávání se před započatím práce. Tento speciální stimulační program FIE se do procesu vzdělávání zavádí užíváním např. kritického myšlení, kognitivního přístupu vzdělávání. Při učebních činnostech vede učitel žáka k postřehování podstatných souvislostí a vztahů, podporuje ho při zvažování všech možných vztahů a souvislostí. Vlastním vzorem a nácvikem posiluje logičnost myšlení tím, že učí žáka formulovat problém, dodržovat postupy. Postupnými kroky trénuje kritičnost myšlení, osvojuje si zvyk podrobovat vlastní i jiné názory konstruktivní kritice.

U těchto výše uvedených programů se neaplikuje rozdělení do stupňů podpory, jedná se o doporučené intervence, které zajišťuje škola svému žákovi samostatně nebo s metodickou podporou poradenského zařízení.



*Příkladem dobré praxe je chlapec s vývojovou dysfázií individuálně integrovaný v 1. třídě základní školy, ve které se vyučuje čtení genetickou metodou. Vzhledem k nevyzrálosti a deficitům ve fonematičtém sluchu a verbální paměti, artikulační neobratnosti (při velmi dobrých rozumových schopnostech) měl chlapec i přes velkou snahu, podporu školy i rodiny potíže s nácvikem čtení touto metodou. V rámci logopedické intervence v SPC byl s chlapcem prováděn nácvik fonematičtého sluchu dle Elkonina. Za pomoci grafických schémat a žetonů byl brzy schopen lépe provádět syntézu hlásek do slov, což umožnilo číst i delší a složitější slova, která předtím nezvládal.*



CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-428-1.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

FEUERSTEIN, Reuven, Louis H. FALIK, Refael S. FEUERSTEIN a Krisztina BOHÁCS. *Myslet nahlas – mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1168-6.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-264-5.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0766-5.

ŽENATÁ, Kamila. *Obrazy z nevědomí: práce v arteterapeutickém ateliéru*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-033-X.

Metoda dobrého startu – pracovní listy | DYS-centrum® Praha z. ú.  
DYS-centrum® Praha z. ú. [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/0/3/5/344-Metoda-dobre-ho-startu-pracovni-listy> ■

## 4.7 PEDAGOGICKÁ INTERVENCE

— Jana Brozdová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pedagogickou intervencí nad rámec běžné výuky rozumíme speciálněpedagogickou podporu, kterou pedagogové věnují žákům nad rámec běžného vyučování. Při vzdělávání se mohou během vyučování objevit překážky, které žákovi nedovolí plnit všechny úkoly ve společném tempu s ostatními spolužáky. Problémy nemusejí být natolik závažné, že by byla nutná úprava vzdělávacích obsahů, ale k jejich odstranění je potřeba více dalšího vysvětlení, opakování, procvičování učiva, poskytnutí delší časové dotace.

Snaha vzdělávat žáka v rámci školy mimo vyučování by tedy měla vést k docvičování učiva, které žák nezvládl v přímém vyučovacím procesu. Toto opatření také napomáhá zmírňovat dopady dlouhodobé absence žáka v edukaci. Je zaměřeno mimo jiné na rozvoj komunikačních a obecně sociálních dovedností, kterými žák není vybaven (jsou v rozporu s jeho fyzickým věkem a ontogenetickým vývojem) a které nemusejí být obsahem vzdělávacích programů.

Pedagogická intervence může být krátkodobá i dlouhodobá, individuální i skupinová (výhoda pro jazykové hry a nácvik komunikace v menší skupině). Pokud je pedagogická intervence skupinová, je potřeba, aby žáci byli podobného věku a měli obdobný problém. V některých případech se aplikuje pedagogická intervence pro třídu, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, aby došlo ke zlepšení třídního klimatu, přijetí žáka s postižením do kolektivu apod.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pedagogická intervence se aplikuje v případě, kdy žák má mezery ve zvládnání učiva vzhledem k nedostatkům vzniklým na základě jeho narušené komunikační schopnosti, nebo v případě, kdy žák z důvodu dlouhodobé absence nezvládá navázat na vyučovací tempo třídy.

Pedagogická intervence pomáhá s osvojením si probírané látky, její fixací a propojováním do souvislostí s ostatními jevy, dále pak s odstraněním nebo alespoň zmírněním nedostatků, které během vyučování zpomalují tempo žáka. V rámci pedagogické intervence se žák učí používat přehledy učiva, vlastní pomůcky, tabulky, aby mu během výuky usnadnily práci.

Zvláště u žáků s vývojovou dysfázií a opožděným vývojem řeči je důležité soustavné ústní, ale i písemné opakování dosud probraného učiva zejména v českém jazyce – zvyšuje se tak rozsah slovní zásoby, trénuje se morfologicko-syntaktická rovina jazyka a v neposlední řadě také foneticko-fonologická a pragmatická rovina. Tito žáci mají často oslabenou grafickou stránku jazyka – dodatečný rozbor čteného a psaného textu jim napomáhá pochopit a zapamatovat si probírané učivo.

**Pedagogická intervence se často prolíná s předměty speciálněpedagogické péče** (viz kap. 4.6 Předmět speciálněpedagogické péče).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1

Podpůrné opatření nemusí být vždy potřeba aplikovat, žák si zvládne látku osvojit při systematické a důsledné domácí přípravě, pokud je k tomu veden. Žák zvládá zapamatovat si probírané učivo s dopomocí pedagogického pracovníka po vyučování. Během vyučování je vhodné zařazovat časté opakování nově naučených jevů, cíleně upozorňovat na další souvislosti právě probíraného učiva s jinými dosud získanými informacemi. Pokud je pedagogická intervence školou poskytována, potom je hrazena z jiných finančních zdrojů než z podpůrných opatření.

2

Žák může občasně selhávat při pochopení informace, při jejím zpracování. Často se nedokáže jasně vyjádřit. Potřebuje větší časovou dotaci na pochopení a vypracování úkolu. Pedagogická intervence (ať už skupinová nebo individuální) žákovi velmi prospívá, pokud je prováděna systematicky a je podpořena každodenní domácí přípravou.

3

Žák může pravidelně selhávat při pochopení informace, při jejím zpracování. Většinou se nedokáže jasně vyjádřit. Potřebuje větší časovou dotaci na vypracování úkolu, vedení pedagoga mu napomáhá pochopit slovní instrukce. Pedagogická intervence žákovi velmi prospívá, pokud je prováděna systematicky. Důležité je podpořit zapamatování probírané látky každodenní domácí přípravou. Mimo doučování je vhodné zaměřit se na rozvoj percepce (sluchové a zrakové) a rozvoj komunikační schopnosti.

4

Pokud ŠPZ navrhuje žákovi ve 4. stupni podpůrných opatření pedagogickou intervenci, bude se vzhledem k jeho speciálně vzdělávacím potřebám jednat o intervenci individuální. Intervence může být zaměřena na doučování základních vědomostí, procvičování nové látky, rozvoj komunikačních schopností i percepce.

5

Žák v 5. stupni podpůrných opatření pracuje vysoce individuálně dle IVP, pedagogická intervence se proto neaplikuje.

## NA CO JE POTŘEBA DÁT POZOR

Žák může být po vyučování již unaven, probíhá-li doučování ráno, nemusí být ochoten dříve vstávat, komplikace mohou být např. s dopravou do školy apod. Žák si je vědom svých nedostatků a doučování považuje spíše „za trest“. Ostatní spolužáci se mohou žákovi posmívat, že zůstává „po škole“. Chybí motivace žáka a jeho rodiny k soustavné přípravě na vyučování také v domácím prostředí. Ve skupinové formě pedagogické intervence nemusí dojít k procvičování těch vědomostí a znalostí, které žák potřebuje prohloubit, intervence je potom ztrátou času.



*Žákyně 3. třídy s přetrvávajícími nedostatky v oblasti receptivní i expresivní složky řeči se začala potýkat s nárůstem učiva, v českém jazyce šlo zejména o vyjmenovaná slova. Pro tuto snaživou dívku bylo velmi obtížné smířit se s tím, že si není schopna zapamatovat soubor vyjmenovaných slov, zatímco ostatní spolužáci se zvládnutím této látky většinou problém neměli. Třídní učitelka se holčičce věnovala dvakrát týdně po vyučování, kdy pomocí tabulek a počítačového programu zaměřeného na právě probíraný jev fixovaly již probrané učivo. Dívka se naučila pomocí těchto pomůcek pracovat a dokázala se sama orientovat ve vyjmenovaných slovech.*



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2> ■



## 4.8 UZPŮSOBNÍ FOREM KOMUNIKACE

— Jiřina Jehličková —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Komunikace se žákem s NKS má svá specifika. Informace o obtížích žáka se primárně vztahují k symptomatice daného druhu NKS, tedy jaké obtíže v komunikaci tento žák má, jak se projevují v mluvené i psané řeči, při artikulaci, zvuku řeči, vyjadřování se, tvoření vět apod. Nedílnou součástí informací o obrazu NKS však musí být stanovená pravidla komunikace s osobou, u které se daný typ narušení komunikační schopnosti vyskytuje.

Tato pravidla se týkají nejen komunikace mezi pedagogem a žákem, ale i mezi vrstevníky, což znamená, že spolužáci by měli být také vhodným způsobem informováni o obtížích žáka, o způsobech vhodné komunikace. Týká se to i dalších pracovníků ve škole a ve školském zařízení. ■

### 4.8.1 SPECIFIKA KOMUNIKACE SE ŽÁKY S RŮZNÝMI DRUHY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pravidla komunikace  
se žáky s NKS

Při komunikaci se žáky s NKS umožní dodržování určitých pravidel efektivně přijímat, ale i vysílat informace. Nesprávný postoj při komunikaci pedagoga, vrstevníků a dalšího okolí se žákem může natolik ovlivnit vzdělávání, že může dojít k selhávání ve škole, přestože kognitivní schopnosti žáka jsou dobré, může ovlivnit sociální vztahy, sebehodnocení apod.

V některých případech je třeba použít i jiné formy komunikace (nejčastěji od 3. stupně podpůrných opatření, což je popsáno v kapitole 4.8.2 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace). Způsob vzdělávání prostřednictvím odlišné formy komunikace popíše pracovník ŠPZ v Doporučení ŠPZ v metodách práce.

Úroveň komunikačních dovedností žáka a potřeba využívání speciálních metod závisí na individuálních možnostech žáka. Zpravidla však platí, že je-li nezbytné v průběhu vzdělávání používat odlišné formy komunikace, než je mluvená řeč, bude se nejčastěji jednat žáky, kteří využívají podpůrná opatření 4. a 5. stupně. Způsob vzdělávání prostřednictvím odlišné formy komunikace popíše pracovník ŠPZ v Doporučení ŠPZ v metodách práce.

U některých druhů NKS jsou pravidla pro komunikaci se žákem zároveň intervencí, doporučují se pro vzdělávání a bývají součástí IVP.



## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Vzhledem k různorodosti typů NKS a různým přístupům při komunikaci není efektivní uvádět aplikaci tohoto podpůrného opatření podle stupňů PO, uvádíme proto specifika aplikace podle typu NKS.

## SPECIFIKA KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S DYSFÁZIÍ

Specifika komunikace  
u žáků s dysfázií

Žák s dysfázií může vypadat, že pokynům sice rozumí, ale je nepozorný – vyrušuje, „pokuje k sousedovi“, otáčí se, což může být důsledkem nepřesného porozumění, ale nechce se ptát, aby se mu ostatní nesmáli nebo nevypadal hloupě. Může reagovat se zpožděním, což může být považováno za projev neznalosti. Na danou otázku může odpovědět neadekvátně, mimo kontext, protože neporozuměl celé otázce, chytil se pouze jednoho slova, které považoval za klíčové. Obtíže se zhoršují u složených instrukcí, pokynů. Obtíže může mít se zaměňováním pojmů, s nesprávnými představami spojenými s daným pojmem, se sluchovým přejímáním (slyší slovo zkresleně, zkomoleně, nepovažuje ho za nesmyslné, protože se často setkává s pro něj neznámými pojmy, řadí ho tedy mezi další běžná slova, snaží se mu dát význam).

## DOPORUČENÍ

- Před zahájením činnosti navázat oční kontakt.
- Mluvit pomalejším tempem, zřetelně artikulovat.
- Mezi jednotlivými větami nebo otázkami ponechat čas. Pokud nereaguje, přeformulovat otázku, zaměřit se na klíčová slova.
- Vyladit se na úroveň jen o něco rozvinutější, než je aktuální jazyková úroveň žáka.
- Uplatňovat techniku „mapování kontextu“ – pomalým tempem pojmenovávat a komentovat všechny činnosti.
- Počkat na odpověď nebo alespoň neverbální reakci žáka, nechat dostatečný prostor pro vyjádření.
- Otázky formulovat tak, aby zpočátku mohl žák odpovídat neverbálně nebo jednoslovně, postupně úroveň zvyšovat.
- Instrukce a zadání několikrát opakovat.
- Rozdělit do několika kroků, strukturovat.
- Zdůraznit klíčová slova.
- Pomáhat k porozumění ukazováním, gesty.
- Nedávat najevo netrpělivost.
- Využívat vizuálně (barevně odlišených) názorných materiálů a podnětů pro zjednodušení slovních instrukcí.
- V případě neporozumění umožnit, aby žák mohl vždy požádat o vysvětlení slov či pokynů.
- Ověřovat porozumění instrukcím, slovním i písemným, porozumění neobvyklým pojmům, dle možností je spojovat s názorem, využívat obrázkové nebo slovní osnovy.

## PROBLÉMY V POROZUMĚNÍ POKYNŮ SMĚROVANÝM K CELÉ TŘÍDĚ

Žáci s vývojovou dysfázií mají často potíže i ve zpracování pokynů, které nejsou určeny přímo jim, ale celé třídě. Každý pedagog má svůj styl vyjadřování, způsob podávání instrukcí. Intaktní žák se vyrovná s různým verbálním projevem, ale pro žáka s dysfázií může být porozumění danému stylu vyjadřování obtížné. Bývá také rychleji unavitelný, ztrácí pozornost, pokud má dojem, že instrukce není určena přímo jemu.

### DOPORUČENÍ

- Opakovat instrukci, zadání adresně, s oslovením žáka (může opakovat asistent pedagoga).
- Dbát na to, aby žák viděl na ústa učitele (podle toho volit i místo ve třídě).

Specifika komunikace  
u žáků s koktavostí

## SPECIFIKA KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S KOKTAVOSTÍ

U žáka s koktavostí je třeba zvažovat, zda zvládne mluvit před kolektivem, v projevech mohou být značné výkyvy dle jeho aktuálního psychického stavu. Se žákem je zpravidla třeba domluvit pravidla pro práci ve třídě podle toho, jak zvládá komunikační situace, v jaké fázi se nachází (období zvýšené neplynulosti či naopak) apod. Pokud pro žáka není zátěžové hovořit, číst před ostatními žáky, může se učitel se žákem a rodiči domluvit, že z těchto činností nebude vynecháván. Pokud jsou však pro něj tyto situace velmi stresující, je třeba se domluvit se žákem a rodiči na postupu. Pokud to bude možné, nevyčlenit žáka zcela z veřejného vystupování, protože nezíská žádné zkušenosti z komunikačních situací a naučí se těmto situacím vyhýbat. Je vhodné zvolit postup, kdy žák může odpovídat krátce, jednoslovně, číst krátké úseky nebo zvolit práci ve skupině.

Při obtížích s plynulostí řeči se žákem o jeho potížích taktně hovořit, nedělat z koktavosti tabu.

Pro ověřování znalostí jde o více zátěžovou situaci, zde mohou být domluvena odlišná pravidla ohledně vyvolávání a zkoušení před tabulí. Je možné se domluvit na jiném postupu při ověřování znalostí – písemně nebo ústně, ale mimo třídu apod.

Je třeba počítat s tím, že se mohou vyskytovat prodlevy před mluvením, nepřesné odpovědi v důsledku vyhýbání se slovům, se kterými má žák problém a nahrazuje je jinými.

Žáci musí vědět, že pro celou třídu platí pravidla: každý má na odpověď tolik času, kolik, potřebuje, a důležitý je obsah odpovědi, ne jak rychle odpoví.

### DOPORUČENÍ

- Je vhodné vynechat vyvolávání podle abecedy či zasedacího pořádku, neboť u žáka, který koktá, dochází během čekání, než na něj přijde řada, ke zvyšování tenze a strachu.
- Udržovat přirozený oční kontakt, nechat dostatečný prostor pro vyjádření, počkat na odpověď, nedávat najevo netrpělivost.

- Při komunikaci se žákem mluvit pomalu, klidně.
- Nepoužívat ironii či spěch v komunikaci.
- Neupozorňovat žáka na jeho řečové obtíže.
- V hodinách se snažit, aby se žák na řeč úzkostlivě nesoustředil (např. doporučujeme nepoužívat věty: „Rozmysli se.“, „Co chceš říct?“, „Dnes jsi ale pěkně mluvil.“ apod.).
- Nenapovídat žákovi slova, možná chce říci něco jiného, než se domníváme.
- Nepřerušovat žáka v řeči ani jej nepopohánět.
- Redukovat počet otázek kladených žákovi.
- Pozornost věnovat obsahu sdělení, nikoli tomu, jak to žák řekl.
- Vyčkat, než balbutik řekne vše, co měl na mysli, snažit se neuvádět jej do rozpaků.
- Formulovat otázky, aby žák mohl odpovídat ANO/NE (v období zhoršení mluvy – souběžné čtení, stínění v řeči – spoluhlčení, tichým hlasem vázaně říkáme to, co říká žák).
- Dát žákovi prostor si odpovědi nejdříve napsat a teprve pak je přečíst.

## SPECIFIKA KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S BREPTAVOSTÍ

Specifika komunikace  
u žáků s breptavostí

U žáků s breptavostí je narušena plynulost řeči stejně jako u žáků s koktavostí, ale některé zásady komunikace se liší. Plynulost řeči se u žáků s breptavostí zhoršuje při známé činnosti (přednesu, čtení známého textu), naopak zlepšení je zřejmé při koncentraci na řečový projev, při komunikaci v cizím jazyce, při sledu otázek a krátkých odpovědí.

## DOPORUČENÍ

- Zpomalit vlastní tempo řeči, mírně prodloužit vokály, mluvit s měkkými hlasovými začátky.
- Pracovat s hlasem, mluvit relaxovaně, dělat pauzy.
- Koncentrovat se na to, co žák říká, nechat ho domluvit, potom ještě chvíli mlčet, kdyby chtěl svou výpověď rozšířit.
- Snažit se porozumět tomu, co žák říká, napoprvé, používat empatické parafrázování, aby žák věděl, že mu rozumíme: „Takže mi říkáš, že raději vypracuješ úkol na počítači. Rozumím tomu dobře?“
- Klademe otevřené i zavřené otázky. Dáváme dostatek času na odpověď.
- Snažíme se verbálně ocenit žáka („Lucko, moc se mi líbí, jak se připravuješ na hodiny přírodovědy.“)
- Snažíme se ovlivňovat tempo mluvy žáka. Pokud se koncentruje na svůj mluvní projev, většinou se akcelerace tempa řeči sníží a zvýší se srozumitelnost (Mlčáková, 2011).

## SPECIFIKA KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S MUTISMEM

Specifika komunikace  
u žáků s mutismem

Pokud žák nemluví ve škole nebo jen s určitými osobami, je třeba dbát na to, aby nebyl do řeči nucen, poučení musí být všechny osoby, se kterými žák přichází do styku. Velmi důležité je komunikovat se žákem tak, aby mohl reagovat neverbálně. Respektovat, že žák může mít svého „mluvčího“ – spolužáka, s nímž společně pracuje, který mu pomáhá plnit úkoly, který za něj komunikuje. Je dobré chválit žáka za každý pokus o jakýkoliv typ

komunikace, ale nemotivovat odměnami za mluvení („Když odpovíš, dostaneš jedničku.“). Stimulovat k navazování očního kontaktu.

## DOPORUČENÍ

- Nikdy nenutit do verbálního projevu, školní práci koncipovat tak, aby nebyl vyžadován verbální projev – doplňování, přiřazování, výběr správné odpovědi..., postupně písemné vyjadřování.
- Vyvarovat se toho, že před žákem řekneme další osobě (učiteli, žákům), že „ten stejně nebude mluvit“.
- Vše, co děláme, komentovat, pracovat s hlasem.
- Neslibovat žákovi odměnu, pokud bude mluvit.
- Pokud žák náhodně promluví, nekomentovat to, jen pohledem ocenit, že o tom víme.
- Ověřovat probrané učivo pomocí domácí nahrávky (video- či audionahrávky), zejména čtení, později mimo třídu (pokud to bude možné). Postupně zařazovat čtení slov, vět, domluvit se s dítětem, co chce přečíst.
- Zkoušet navázat komunikaci mimo třídu (prostřednictvím plyšáka, maňásků, „mluvčího“..., později ve třídě).
- Zkoušet odpovědi šeptané individuálně učiteli – vhodné je usazení žáka v blízkosti pedagoga.

Specifika komunikace  
u žáků s dyslalií

## SPECIFIKA KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S DYSLALIÍ

Zjistit od rodičů, zda žák dochází na logopedii a jak vypadá logopedická intervence. Pokud žák na logopedii nedochází, je vhodné rodičům návštěvu odborníka doporučit. Respektovat vadu výslovnosti. Nikdy na ni negativně neupozorňovat. Může dojít k neurotizaci dítěte, k rozvoji psychosomatických obtíží a k situaci, kdy žák ve škole nebude chtít hlasitě mluvit. Pokud žák některou hlásku vyslovuje nesprávně, zohledňujeme to i ve čtení a psaní. S vadou výslovnosti často souvisí narušený fonemický sluch. Žák potom v psaném projevu zaměňuje grafémy (r × l, ř × ž, sykavky, znělé × neznělé hlásky, k × t). Jedná se o specifickou chybu, která nemůže být započítána do hodnocení. U žáků s dyslalií se objevuje artikulační neobratnost, při výslovnosti slovo komolí. I v tomto případě je třeba chybovost tolerovat ve čteném i psaném projevu. U starších žáků (pokud se za svoji výslovnost stydí) omezit hlasité čtení před třídou. Zamezit tomu, aby se žák stal terčem posměchu spolužáků.

## DOPORUČENÍ

- Mluvit klidně, pomalým tempem, se správnou výslovností, působit jako správný řečový vzor.
- Nesprávnou výslovnost neopravovat, slovo raději zopakovat ještě jednou se správnou výslovností.
- Pokud má žák hlásku navozenou od logopeda a fixuje ji v mluvním projevu, je možné ji na přání rodičů opravovat v mluvě, trvat na správném přečtení.
- Poskytnout dostatek času na verbální vyjádření, aby si žák mohl dávat pozor na správnou výslovnost. U těžších vad hlídat pomalejší tempo, obtížnější slovo vytleskat.

## SPECIFIKA KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S DYSARTRIÍ

Vytvořit klidné, neuspěchané prostředí, kde se dítě bude cítit bezpečně. Počítat s delším časem na komunikaci se žákem. V případě potřeby využít možnosti zkoušení mimo třídu nebo písemnou formou. Nevystavovat žáka neznámým a stresovým situacím, kdy se bude muset rychle domluvit. Nezapomenout na to, že není důležité, jak to bylo řečeno, ale obsah sdělení. Zvláště u mladších dětí je vhodné mít po ruce papírové kapesníčky na osušení přebytných slin.

## DOPORUČENÍ

- Nepředstírat, že žákovi rozumíme, většinou pozná, že to není pravda.
- Být tolerantní k pomalejší a omezenější mluvě, je třeba poskytnout dostatek času.
- Podporovat žáka k užívání krátkých vět. Při delší promluvě se řeč většinou zhorší.
- Sledovat pozorně osvětlená ústa mluvícího se snahou porozumět mu. Nikdy nemluvit současně s ním.
- Je možné zopakovat rozuměnou část sdělení, otázkou usměrnit další mluvní projev.
- Je-li žák schopen psát, poskytnout mu podmínky na psaní a využít maximálně psaný projev (Neubauer, 2007).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Seznámit se s charakterem narušené komunikační schopnosti žáka. S rodiči probrat, co mu pomáhá při komunikaci, v případě potřeby se spojit s logopedem, ke kterému žák dochází. Znat dopady NKS do vzdělávání. Uvědomit si, že na komunikaci se žákem s NKS je potřeba více času než na komunikaci s intaktním žákem. Stanovit **jasná pravidla** komunikace ve třídě, při příchodu nového žáka s NKS spolužáky na tuto situaci připravit. Při přípravě na vyučování se zamýšlet, jak žáka s NKS co nejvíce **aktivizovat**, zapojit do činnosti celé třídy. Snažit se nezařazovat hry, u kterých je třeba rychlé odpovědi (např. Početní král). Vytvořit ve třídě příjemné pracovní prostředí, omezit **hluk**.



*Dívka, 1. třída ZŠ v místě bydliště, od předškolního věku elektivní mutismus, v mateřské škole vůbec nekomunikovala s dospělými, s dětmi také ne, pouze s jednou kamarádkou. Při nástupu do základní školy byla nastavena podpůrná opatření týkající se pravidel komunikace, metod a organizace vzdělávání a způsobu ověřování znalostí (nahrávání mluveného projevu a čtení doma, alternativní odpovědi apod.). Dívka seděla v první lavici s kamarádkou, která často „tlumočila“ její odpovědi. Postupně během první třídy začala dívka šepem odpovídat na některé otázky paní učitelce, která velmi pěkně nastavila doporučená pravidla komunikace ve třídě i během celého pobytu ve škole (v jídelně apod.). Během 2. třídy docházelo stále ke zlepšování komunikace, dívka byla postupně schopná odpovídat nahlas před třídou, s vrstevníky již komunikovala bez obtíží. Na konci 2. třídy měla dívka obtíže s komunikací již minimální, pokračování podpůrných opatření doporučených ŠPZ nebylo nutné, doporučená pravidla komunikace trvala přirozeně dále. ■*

### 4.8.2 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Používá se u žáků s NKS, u nichž je schopnost dorozumívat se mluvenou řečí velmi omezená, nebo dokonce nemožná. Využívá se metod podporujících, doplňujících verbální komunikaci (augmentativní) či zcela nahrazujících verbální komunikaci (alternativní). Využití jiných prostředků pro vyjádření bývá v některých případech potřebné u žáků s těžkými formami dysfázie, u žáků s afázií, s dysartrií (anartrií). Pro porozumění verbálnímu sdělení, instrukci, pokynu, textu se pak AAK využívá u žáků s dysfázií, s poruchou porozumění a samozřejmě s kombinovanými vadami (u žáků s mentálním postižením).

V rámci podpory vždy zůstává stěžejní cíl pro tyto žáky – komunikovat, domluvit se, porozumět verbálnímu sdělení. Bez funkční komunikace nelze nejen vzdělávat, ale i fungovat ve společnosti, navazovat vztahy, rozhodovat se sám za sebe, vyjádřit potřeby, přání, emoce, realizovat se. Funkční komunikace by měla být budována od počátku zjištění deficitu, základní škola by tedy měla navazovat na již vybudovaný systém, pokud jde o žáka s vývojovými obtížemi v komunikaci. U žáků se získaným narušením komunikační schopnosti takového charakteru, které vyžaduje náhradní komunikaci, pak ve spolupráci s poradenským zařízením vytvořit podmínky pro užívání alternativní nebo augmentativní komunikace.

Oporu pro používání alternativní komunikace žákům s NKS poskytuje i současná legislativa. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, v § 16 odst. 2 písm. d) uvádí: „*použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů*“, a v odst. 8: „*podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta*“.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, v § 6 Poskytování podpůrných opatření žáků používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč v odst. 1. uvádí: „*Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje*.“

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

**Vybudování funkčního systému komunikace je velice náročný proces**, který vyžaduje součinnost všech stran pečujících o žáka – rodičů (resp. zákonných zástupců), poradenského zařízení, pedagogů ve škole i ve školském zařízení, ostatního personálu ve škole. Jedná se o proces časově náročný, vyžadující dlouhodobý nácvik, často je jde i o dlouhodobé využití. Využití AAK u žáků s NKS však nemusí znamenat, že žák bude komunikovat

vždy a všude pouze tímto způsobem a po celou dobu školní docházky. Často jde o systém počáteční komunikace či doplňující systém, na který naváže mluvená řeč.

Stále se v praxi můžeme setkat s názory, že využití alternativní komunikace bude dítě či žáka omezovat v osvojování mluvené řeči, přičemž opak je pravdou. Pokud si žák vybuduje komunikační systém, ať již formou znaků či obrázků, a bude-li schopen verbálního projevu, tak grafickou, pohybovou symboliku nahradí verbálními symboly – tedy slovy. Pokud nemá žák vybudovaný žádný funkční komunikační systém, nemá možnost pochopit pravidla komunikace a osvojit si funkčně jakýkoliv jazykový systém.

Využití alternativní a augmentativní komunikace pomáhá žákům nejen v komunikaci, ale i při výuce:

- zvyšují pozornost žáků, jejich motivaci pro učení (jsou přitažlivé);
- zvyšují aktivitu žáka, aktivním zapojením do činností se může žák dále rozvíjet;
- zvyšují efektivitu vzdělávání;
- pomáhají při názorném vysvětlení učiva, s vizualizací učiva;
- snižují frustraci z nepochopení a neschopnosti porozumět se.

Pomáhá při zapojení žáka do kolektivu, rozvíjet vztahy s vrstevníky.

## VÝBĚR VHODNÉHO KOMUNIKAČNÍHO SYSTÉMU

Výběr vhodného komunikačního systému

Při výběru vhodné podpůrné nebo alternativní komunikace vycházíme ze **speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky** (a dalších dostupných doporučení), kdy jsou zhodnoceny:

- současné způsoby komunikace – verbální (schopnost artikulace, rozsah pasivní i aktivní slovní zásoby, tvoření vět) a neverbální (používání gest, mimiky, činností),
- předchozí způsoby komunikace,
- komunikační chování, funkčnosti současné komunikace, schopnosti interakce,
- motivace ke komunikaci žáka, podpora a možnosti prostředí (rodinné zázemí, možnosti školy),
- kognitivní schopnosti,
- motorické dovednosti,
- smyslové vnímání (úroveň zrakové a sluchové percepce),
- rozumění symbolům a případné čtenářské dovednosti,
- schopnost soustředit se, pracovní návyky,
- dosažený stupeň vývoje a věk žáka.

Významné je zhodnocení **možností školního zařízení**, ve kterém se žák vzdělává (např. jakou metodu AAK preferují zákonní zástupci, v které metodě jsou proškoleni nebo mohou být proškoleni pedagogové). Nutná je vždy týmová péče – zapojení rodiny do terapie, spolupráce rodiny, školy a poradenského zařízení, spolupráce s klinickým logopedem (pokud je žák v jeho péči). Naší snahou je, aby žák uměl metodu použít prakticky – tzn. uplatnit své dovednosti v běžných denních situacích.

Zvolíme vhodné metody, prostředky i způsob komunikace. Respektujeme individuální potřeby žáka.

Co lze využít v rámci  
AAK či k doplnění  
komunikace

## CO LZE VYUŽÍT V RÁMCI AAK ČI K DOPLNĚNÍ KOMUNIKACE

Nejčastěji se uvádí rozdělení metod AAK dle používání pomůcek na **metody bez pomůcek** (prostředky neverbální komunikace, systémy založené na užívání manuálních znaků) a metody s pomůckami, které se dále dělí na **pomůcky technické a netechnické**.

Specifické postavení má znakový jazyk, který není primárně používán jako náhradní komunikační systém, ale jedná se o svébytný jazykový systém. Využívání znakového jazyka u slyšících osob, kterým pomáhá v komunikaci, dorozumívání se, můžeme v tomto kontextu pokládat za náhradní komunikaci. Převážně se nejedná o plnohodnotné využití znakového jazyka jako jazykového systému se svými vlastními gramatickými pravidly (která jsou zcela odlišná od mluveného jazyka).

Dále se v práci AAK užívá:

- prstová abeceda,
- znaky,
- obrázky,
- fotografie,
- komunikační systémy – obrázkové aj.,
- komunikační knihy,
- znakový jazyk.

Znak do řeči je nutné vnímat ryze jako kompenzační prostředek, jehož cílem je rozšířit a usnadnit komunikaci a postupně uživatele přivádět k mluvené řeči.





Obrázek 1 Česká prstová abeceda pro jednu/dvě ruce. Zdroj: interní materiál České unie neslyšících

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH

**1-2**

V prvním a druhém stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

**3**

Aplikuje se u žáka, jehož schopnost komunikace je částečně omezena. Obtíže mohou být v expresivní složce řeči, řeč je málo srozumitelná, žák má omezené verbální prostředky, nebo v receptivní složce řeči, kdy má žák poruchu porozumění řeči.

AAK slouží žákovi spíše jako doplnění mluvené řeči, nejde o plnou alternativní komunikaci, je využívána jako podpora verbální komunikace. Pomáhá k lepší srozumitelnosti verbálního vyjádření, umožňuje přesnější vyjádření, protože žák nemá dostatečnou aktivní slovní zásobu, netvoří věty nebo jen krátké, často i gramaticky nesprávně, tudíž je jeho verbální sdělení nedostatečné.

AAK slouží žákovi k lepšímu porozumění verbální instrukci, otázce, výkladu, popisu, pracovnímu postupu apod. v mluvené i psané podobě.

Využívání AAK zasahuje do **metod výuky** (může ovlivnit výběr metody čtení, zvýšený podíl individuální výuky, vizualizace učiva), do **úpravy obsahu vzdělávání** (je třeba částečná modifikace obsahu učiva), do **formy vzdělávání** (může se využít kombinovaná výuka), do **organizace vzdělávání** (dle potřeby 1 až 2 hodiny pedagogické či speciálněpedagogické intervence či kombinace obou). V Doporučení ŠPZ v rámci organizace vzdělávání může být uvedeno **uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací**, kde je popsáno, jaké formy komunikace bude využíváno.

Může být využito personální podpory ve formě podpory asistentem pedagoga, který se podílí na přípravě pomůcek pro komunikaci, pracuje individuálně se žákem dle pokynů pedagoga.

Žák využívá řadu pomůcek k vizualizaci a strukturaci učiva, pracovní listy, komunikační tabulky, technické pomůcky (viz kapitola 4.11 Pomůcky). Nutná je metodická podpora poradenského zařízení při nastavení forem AAK, výběru a přípravě pomůcek – jedná se o oblast, která vyžaduje vysokou odbornost pracovníka a zkušenosti s využíváním AAK u žáků.

## 4

Aplikuje se u žáka, jehož schopnost dorozumívat se mluvenou řečí je značně omezena. Má těžké deficity v porozumění řeči i v expresi. Těžiště práce spočívá v individuální práci s pedagogem nebo asistentem pedagoga, méně ve skupině s ostatními dětmi. Nezbytná je vizualizace učiva. Modifikace obsahu učiva, případně úprava očekávaných výstupů ve vzdělávání

Využívání AAK zasahuje výrazně do **metod výuky** (metoda čtení, těžiště práce v individuální práci s pedagogem nebo asistentem pedagoga, vizualizace učiva), do **úpravy obsahu vzdělávání** (modifikace obsahu učiva), do **formy vzdělávání** (může se využít kombinovaná výuka), případně **úprava očekávaných výstupů ve vzdělávání**, do **organizace vzdělávání** (dle potřeby 1 až 3 hodiny pedagogické či speciálněpedagogické intervence či kombinace obou). V Doporučení ŠPZ v rámci organizace vzdělávání může být uvedeno **uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací**, kde je popsáno, jaké formy komunikace bude využíváno.

Přítomnost asistenta na částečný nebo plný úvazek. Žák využívá řadu pomůcek k vizualizaci a strukturaci učiva, pracovní listy, komunikační tabulky, technické pomůcky (viz kapitola 4.11 Pomůcky), dále se využívá znakového jazyka (znakované češtiny) nebo obrázkového systému pro zkvalitnění komunikace s žákem.

Nutná je metodická podpora poradenského zařízení při nastavení forem AAK, výběru a přípravě pomůcek – jedná se o oblast, která vyžaduje vysokou odbornost pracovníka a zkušenosti s využíváním AAK u žáků.

## 5

Žákova schopnost komunikace omezena je o více než 90 %, pracuje individuálně s učitelem nebo asistentem pedagoga. Je nutná přítomnost asistenta pedagoga na plný úvazek. Využívají se speciální pomůcky pro komunikaci, náhradní komunikační systémy, alternativní komunikace může zcela nahrazovat verbální komunikaci.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Při nastavení alternativní či augmentativní komunikace je třeba ověřovat funkčnost nastaveného systému.
- Nezohlednění aktuálních potřeb žáka (např. z důvodu chybějící diagnostiky).
- Nevhodně zvolené metody AAK.
- Poruchu pozornosti a aktivity, zvýšenou unavitelnost, pomalé pracovní tempo žáka.
- Snížené kognitivní a percepční schopnosti žáka.
- Organizační a personální podmínky školského zařízení.
- Nekvalifikovanost – pedagog není proškolen v konkrétní problematice.
- Časové a finanční problémy (vysoká časová a finanční náročnost těchto pomůcek).



*Dívka, 12 let, žákyně školy speciální, s těžkým narušením komunikační schopnosti v důsledku motorického postižení – dysartrií a v důsledku submukózního rozštěpu patra – palatolalií. Diagnostikováno středně těžké mentální postižení. Během vyšetření používala k usnadnění dorozumění přirozená gesta, proto bylo navrženo použít tuto cestu ke zlepšení komunikace doma i ve škole a podpořit řeč znakovým jazykem. Její řečový projev byl nerosrozumitelný, obtížně artikulovala, byl změněný zvuk řeči, narušena nazalita, fonace, dýchání i polykání. V řeči převaha substantiv, potíže s tvaroslovím, používáním předložek, skloňováním, tvořením odvozenin slov. Tvořila krátké, jednoduché věty, verbální projev limitován ztíženou realizací řeči. Její pokusy o komunikaci s okolím stále selhávaly, což se odráželo do ochoty komunikovat. Ambulantní logopedická péče u klinického logopeda již byla ukončena. Ve škole byla hodnocena jako snaživá, ale nemluvná, s malou slovní zásobou, omezeným vyjadřováním, čtením na úrovni spojování slabik. Na základě diagnostického šetření byl vypracován plán intervence v SPC. Děvče začalo docházet na pravidelné intervence, které byly směřovány k nácviku využívání znakované češtiny při komunikaci, zároveň byly využívány prvky z metodiky Rozvoje jazykových schopností dle Elkonina pro nácvik čtení a realizována orofaciální stimulace. V rámci konzultace ve škole bylo domluveno používání znakování i při výuce ve škole, doporučeny publikace a pomůcky, které využívá děvče k nácviku. Zároveň se učila znakovat i matka děvčete. Děvče začalo znakovat velmi ochotně, zlepšil se její komunikační apetit, radovala se, že jí konečně okolí rozumí, co chce sdělit. Rozšířila se slovní zásoba. Po roce bylo realizováno kontrolní psychologické vyšetření, při kterém byla zjištěna změna kognitivních schopností, aktuální rozumová úroveň se již nacházela v pásmu lehké mentální retardace, výsledky v testu WISC III ukázaly nárůst verbálních schopností. Užívání znakového jazyka podpořilo nejen dívčinu schopnost komunikovat, ale napomohlo i k rozvoji mluvené řeči a verbálního myšlení.*

Chlapec s hybným postižením na podkladě dětské mozkové obrny (atetóza – mimovolní pohyby), pro těžkou vadu řeči (dysartrii) nebyl schopen dorozumívat se mluvenou řečí. Během předškolního vzdělávání rodiče úzce spolupracovali se speciálním pedagogem, aktivně se podíleli na terapii. Pro komunikaci zvolili pedagogové po dohodě s rodiči obrázkový komunikační systém. Ačkoliv chlapec uměl vyslovit jen několik málo srozumitelných slov, měl velkou pasivní slovní zásobu a pomocí obrázků dokázal sdělit své potřeby, přání i emoce. Obrázky brzy doplnil komunikátor GoTalk. Povinnou školní docházku zahájil chlapec ve škole samostatně zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Od počátku pracoval s asistentem pedagoga a ve škole používal komunikační tabulky a komunikátor pro dorozumívání se s učitelem i spolužáky. Pomocí upravené klávesnice psal na počítači (nebyl schopen funkčně psát rukou). Psaní na PC mu usnadňovalo osvojení gramatických pravidel (zpětná zraková kontrola pravopisu) a významně urychlovalo nácvik psaní. Počítačový program Boardmaker využívali pedagogové pro výrobu komunikačních tabulek. Později využívali program SymWriter, který umožňoval chlapci být více aktivní a samostatný. V IVP pro český jazyk bylo nutné učivo redukovat na bazální úroveň.



KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí: Metodická příručka*. Praha: Tech-Market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.

LAUDOVÁ, Lucie. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In ŠKODOVÁ, Eva, Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 561–577. ISBN 80-7178-546-6.

ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

ŠAROUNOVÁ, Jana. *Alternativní a augmentativní komunikace* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://alternativnikomunikace.cz/cz/soubor-prezentace-jana-sarounova-209-.pdf>

Metody a postupy AAK. Aktuality [online]. © 2009 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-metody-a-postupy-aak-7>

Speciální pedagogika – Wiki. Wiki – Wiki [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Speci%C3%A1ln%C3%AD\\_pedagogika](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogika)

Programy a aplikace pro logopedii a alternativní komunikaci. [online].  
YouTube [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/channel/UCIJwjzC1zbZxwo\\_2AWHwxA](https://www.youtube.com/channel/UCIJwjzC1zbZxwo_2AWHwxA) ■

## 4.9 PERSONÁLNÍ PODPORA

— Blanka Housarová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pro lepší uplatnění jednotlivých podpůrných opatření při vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností může ŠPZ navrhnout žákovi personální podporu. Většinou se setkáváme s **asistentem pedagoga**, velmi dobré by bylo, kdyby na škole působil **školní speciální pedagog – logoped**. ■

#### 4.9.1 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

Po několika letech společného vzdělávání nám zkušenost ukázala, že i žáci, na kterých **není vidět** žádná odlišnost, potřebují pro úspěšné vzdělávání podporu asistentem pedagoga. Jedná se zejména o žáky/studenty s deficitem v řeči a komunikaci, nejčastěji s vývojovou dysfázií, s mutismem či opožděným vývojem řeči.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpora asistentem pedagoga je primárně směřována na školní vzdělávací proces, ale v opodstatněných případech (tím žáci s NKS rozhodně jsou) i do odpoledních aktivit – do družiny. Asistent pedagoga má v legislativě zakotveno rozdělení na přímou a nepřímou práci v závislosti na rozsahu úvazku.

V souvislosti s ustanovením § 5 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, doporučuje ŠPZ sdíleného asistenta pedagoga. To ze strany ŠPZ v praxi předpokládá respektovat skutečnost, kdy jednoho asistenta pedagoga lze využít pro více než jednoho žáka. Cílem zavedení sdílení asistenta pedagoga ve všech stupních podpůrných opatření je co nejvyšší míra nezávislosti žáka se SVP na podpoře individuální a co nejvyšší míra jeho



aktivního zapojení do formálních i neformálních procesů učení, výuky i školního života jako takového a osvojování sociálních a občanských kompetencí.

Druhého asistenta pedagoga v jedné třídě je možné doporučit na základě posouzení situace konkrétní třídy a SVP žáka v případě, že:

- ve třídě jsou více než tři žáci s přiznaným podpůrným opatřením 3. až 5. stupně,
- ve třídě jsou alespoň tři žáci s přiznaným podpůrným opatřením 3. až 5. stupně, z nichž alespoň jeden má diagnostikováno závažné psychické onemocnění, autismus či kombinaci poruchy chování s dalším zdravotním znevýhodněním.

Asistent pedagoga tedy většinou může poskytovat podporu při vzdělávání více žákům současně. Taková situace klade nejen na asistenta pedagoga, ale také na vzájemnou komunikaci s pedagogem velké nároky, protože musí rychle měnit formy podpory dle potřeb daného žáka.

Asistent pedagoga u žáka s NKS realizuje svou aktivitu také o přestávkách, kdy pomáhá a podporuje komunikaci mezi žákem s NKS a ostatními spolužáky. Pomáhá vytvořit skoro přirozené situace, ve kterých iniciuje vzájemnou komunikaci mezi žáky, zabraňuje sociálnímu vylučování žáka s nedostatečně rozvinutou řečí a komunikací.

Specifika práce  
asistenta pedagoga

## SPECIFIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

První kategorií žáků, kteří potřebují pomoc dalšího pedagogického pracovníka, jsou **žáci s poruchou porozumění**. Velké riziko těchto žáků je, že nesignalizují, že nerozumějí obsahu říkaného, následně nevědí, co mají dělat. Jednoduchým příkladem takového neporozumění je situace s pravidly nové hry (v hodině TV, prvouky, vlastivědy, v družině apod.). Žáci s poruchou porozumění (nejčastěji jsou to žáci se senzorickou formou vývojové dysfázie, žáci-cizinci v určité fázi osvojení nového jazykového systému) reagují podle některých pojmů, které už si osvojili. Příkladem může být věta z textu: Pejskové si hráli na dvorku. Na otázku „Rozumíš?“ odpoví většina žáků souhlasně, na otázku „Chceš něco vysvětlit?“ odpoví většina žáků záporně. Když je položena otázka „Kde si pejsci hrají?“, často žák odpoví: „Nevím, co je nadvorek.“ Protože žák s poruchou porozumění možná slyšel, možná zná slovo „dvůr“, ale nerozumí souvislosti mezi pojmy „dvůr – dvorek“, navíc v jiném než prvním pádě. Žáci rozhodně nechtějí poutat pozornost třídy tím, že se sami doptávají, a tak často volí v takových situacích raději pasivitu. Míra neporozumění je velmi různá. Žáci dlouhodobě vedení v logopedické péči potom mohou zdánlivě klamat, že rozumějí, protože začínají aplikovat některé univerzální strategie. Je vhodné si hned od začátku nastavit systém, jak si říct (vědět, že se nemusí bát a je to správné) o pomoc, když nevím nebo nerozumím (např. červené kolečko na lavici).

Nezbytnou osvojenou dovedností asistenta pedagoga u žáka s narušenou komunikační dovedností **je schopnost dobře se ptát**, aby si ověřil míru a rozsah porozumění sdělení, informace, pokynu, příběhu. Pro asistenta pedagoga to znamená naučit se ptát cíleně: Kam máš psát?, Odkud budeš opisovat, přepisovat?, Kde je konec práce?... Tento postup ale s sebou nese ten fakt, že žák nemá šanci splnit úkol v plném rozsahu. Počáteční rozbor práce zabere nějaký čas. Rozhodnutí, jak moc asistent pedagoga rozebere s daným žákem

obsah sdělení či pokynu, je závislé na mnoha faktorech, v každé situaci je jinak dlouhé. Proto musí v rámci vzájemné komunikace učitele a asistenta pedagoga být vyjasněno, v jakém rozsahu asistent pedagoga může aktuálně upravovat rozsah práce.

Druhou důležitou dovedností asistenta pedagoga u žáka s poruchou porozumění je **zprostředkování obsahu textu, informace, sdělení, příběhu**. Základním příkladem jsou slovní úlohy v matematice. Žáci s obtížemi v řeči (a porozumění) mají často obtíže ve čtení, ať již jako slabí čtenáři či jako skuteční dyslektici. Často bývá doporučeno přečíst slovní úlohu. Ale to pro žáky s poruchou porozumění je pouze jedna část podpory, protože s neporozuměním významu slov jde dále nepropojení s matematickými operacemi. V případě, že ve slovní úloze jsou pojmy: *uvadly, odletěli, snědli, prodali*, či opačně *přivezli, doplnili...* a pedagog je žákovi přečte, není pouhým přečtením zajištěno porozumění situaci, a tím i představě, jakou matematickou operaci s danou situací spojit. Stejně tak zadání pro čtvrté/páté ročníky, např. prodali lístky od první do desáté řady po 120 Kč, od jedenácté do dvacáté řady po 150 Kč. Lístků po 120 Kč prodali 32 kusů a dražších lístků prodali o 8 méně, 4× méně, 1/4 z počtu lacinějších lístků. Stále je nutno mít na paměti, že zprostředkování významu vyžaduje nějaký čas: od několika sekund až po několik minut, a tím se krátí čas pro splnění daného úkolu. Proto je vhodné nechat formulovat odpověď ústně nebo se zápisem s pomocí asistenta pedagoga. Zprostředkování vyžaduje od asistenta pedagoga dobré pozorovací schopnosti, aby dle různých signálů žáka volil rozsah zprostředkování v libovolném předmětu.

Třetí důležitou dovedností asistenta pedagoga je schopnost tzv. **komentování, resp. zpětná korekční vazba**. Mluvíme o potřebě jednak správně pojmenovávat činnosti, jevy, situace, vztahy... Nejednodušovat na „krát“ místo pojmu „násobíme“, protože dále při zadání úkolu – např. vynásobte druhý řádek 3×, první řádek zvětšete o 3 – žák s NKS neví, co má dělat. S tím souvisí vytváření kategorií a pojmových vztahů. Je proto potřebné individuálně trénovat různé formy klasifikací a třídění nejen mechanickým způsobem (2. třída: zelenina: kořenová, plodová, listová, naťová..., 8. třída: monarchie: osvětská, absolutistická, konstituční, stavovská, parlamentní). Zmíněné techniky neznamenají to, že asistent pedagoga sám komentuje a pojmenovává, ale že se doptává, podněcuje žáka tak, aby si on sám pojmy/slova vybavil a správně spojil do souvislostí.

Další kategorií žáků s NKS, vyžadující podporu asistenta pedagoga, jsou žáci s obtížemi v expresivní formě NKS v oblasti vyjadřování. Velmi často jsou obtíže ve vyjadřování a sdělování spojeny s oslabením (až poruchami) v paměti a pozornosti, někdy v motorice (psaní, geometrie). I když máme na mysli zejména žáky s vývojovou dysfázií v expresivní formě, ale zejména v nižších ročnících také žáci s opožděným vývojem řeči. Situace s takovými žáky kladou velké nároky na AP, jaký čas ponechat žákovi na vyjádření, kdy mu již poskytnout podporu prvního kroku (slova), jakou formu verbální podpory mu nabídnout. Neméně důležitou dovedností je **naposlouchat žáka**, protože velmi často tito žáci zahajují školní docházku s nedokončenou výslovností a mnozí mají více či méně sníženou srozumitelnost řeči. K roli asistenta pedagoga rozhodně patří i zachycení jakýchkoli náznaků případného zesměšňování žáka kvůli jeho nedostatkům v řeči.

Dalším specifickým v práci asistenta pedagoga je role zprostředkovatele u žáků s mutismem či projevy mutismu, sníženým mluvním apetitem. Zde se asistent pedagoga

podílí na posílení verbálních projevů, na vyhledávání míst, kde žák mluví a komunikuje, na identifikaci osob, se kterými žák kooperuje, apod. Je zprostředkovatelem při práci ve skupinkách.

U žáků s těžkým narušením komunikační schopnosti je důležité, aby byl používán jednotný komunikační systém – rodina, asistent pedagoga, pedagog, spolužáci, případně další zaměstnanci školy.

Oblasti, ve kterých  
asistent pedagoga  
působí

## **OBLASTI, VE KTERÝCH ASISTENT PEDAGOGA PŮSOBÍ**

### **OBLAST POROZUMĚNÍ**

- Ověřuje míru porozumění, zabezpečuje zprostředkování porozumění.
- Vede záznamy o úrovních, kdy žák již rozumí a kdy nerozumí.
- Vede slovník s pojmy školními (pro přenos mezi školou a rodinou – může být součástí logopedického sešitu).
- Vede (učí) žáka k aktivní signalizaci, že nerozumí, že je problém, směrem k učiteli.
- Obecně k řeči zajišťuje zpětnou korekční vazbu.
- Vede žáka k samostatnosti, nedělá úkoly za něj. Usiluje o to, aby v budoucnu již podporu asistentem pedagoga nepotřeboval.

### **OBLAST ŘEČI**

- Posiluje slovní zásobu – vysvětluje významy slov, posiluje výbavnost, poukazuje na souvislosti mezi pojmy, rozlišuje mezi formami náповědy, pečlivě rozlišuje situace, kdy žák neví (nemůže pojem vybavit), kdy jen spoléhá na náповědu, poukazuje na vztahy (příbuznost) slov.
- Posiluje opakováním paměťovou stopu.
- Vyžaduje od žáka vlastní popisy a komentáře.
- Provádí korekční zpětnou vazbu (řekne/zopakuje gramaticky správně).
- Vkládá cvičení na upevnění fyziologické artikulace, v případě nezbytnosti kompenzace při artikulaci.
- Prostřednictvím matky kooperuje s logopedem žáka, poskytuje matce zpětnou vazbu o tom, zda žák (trénované, osvojené) řečové mechanismy užívá ve škole.

### **OBLAST MOTIVACE**

- Podporuje žáka při verbálním projevu.
- Oceňuje jeho vynaložené úsilí a snahu o verbální výkon.
- Nesrovnává výkon žáka s vrstevníky, ale všímá si jeho dílčích pokroků v řeči.
- Podává pozitivní zpětnou vazbu, podporuje žakovu sebereflexi.
- Citlivě snižuje žakovu úzkostnost z případného řečového projevu, dodává sebedůvěru.



## OBLAST POZORNOSTI

- Ovlivňuje projevy ADHD, upoutává pozornost žáka a navrácí ho k úkolům.
- Využívá více různých prostředků k udržení pozornosti žáka (jak verbálních, tak i neverbálních).
- Flexibilně reaguje na případné pozornostní úniky při delších mluvených sděleních, při neporozumění, při zahlcení pojmy atd.
- Vyhodnocuje aktuální pozornost a únavu a zařazuje relaxační chvilky – domluvený způsob s vyučujícím.

## OBLAST ŠKOLNÍ PRÁCE

- Vytváří vhodné pracovní podmínky tak, aby žáka zatěžovalo pokud možno co nejméně vnějších podnětů, aby rozuměl činnosti, aby ji uměl pojmenovat.
- Pomáhá s plánováním a strukturací jednotlivých činností a úkolů.
- Po dohodě s učitelem koriguje rozsah písemné práce s upřednostněním verbální formy řešení.
- Rozsáhlejší úkoly člení do menších smysluplných celků.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**1-2**

V prvním a druhém stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

**3**

Ve třetím stupni podpory jde většinou o asistenta pedagoga sdíleného, takže se jeho čas a pozornost může a musí dělit pro několik žáků. V případě žáka s NKS jde o žáka, který má i ve vyšších třídách problémy s artikulací, neumí vyslovit všechny hlásky, nebo v izolované formě umí hlásky vytvořit, ale dlouhodobě se nedaří je používat v řeči, takže je řeč setřelá, méně srozumitelná. Uvedená chybovost ve výslovnosti se dlouhodobě promítá do psaného projevu. Žák s podporou AP ve třetím stupni má potíže ve slovníku, v gramatice v mluveném projevu, oslabený jazykový cit, oslabený plán výpovědi, poměrně často minimálně rozvinuté čtení s porozuměním. Některé děti své obtíže prožívají a řeší je verbální pasivitou, minimálním mluvním apetitem. Takovým situacím právě AP předchází a minimalizuje je. AP se od učitele, logopeda prostřednictvím rodičů učí efektivnímu komunikačnímu chování.

**4**

Ve čtvrtém stupni podpory se jedná o mnohem objemnější práci v přímé interakci asistent – žák, protože žák evidentně potřebuje silně individualizovanou výuku. Asistent v tomto stupni musí být dobře veden pedagogem, zejména v metodických postupech, je dobré, má-li nějakou předchozí zkušenost s jinými dětmi. Osobnostně by měl být vyrovnaný, protože žák v tomto stupni podpory s poruchou řeči má nevyrovnanou emoční složku, často oslabenou pozornost i paměť, snížené sociální porozumění. Pracovat celé dopoledne s takovým žákem je velmi psychicky náročná činnost.

Ve čtvrtém stupni podpory jsou kladeny velké nároky na komunikační schopnosti asistenta.

5

V pátém stupni podpory velmi často jde o žáka využívajícího ještě jinou formu komunikace, kterou by měl asistent prakticky umět užívat. V tomto stupni podpory mají žáci mnoho dalších dílčích potíží – včetně nerovnoměrného kognitivního profilu, takže jsou mnohdy vedeni pod prvotní jinou diagnózou.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Asistent pedagoga tráví se žákem hodně času, nesmí ale působit jiným směrem než pedagog, a to nejen vzhledem k dítěti, ale i k rodičům (nejednotnost v názorech a postojích). Dlouhodobé vedení žáka může vést k rozvoji zvýšeně ochranného postoje asistenta k žákovi a zároveň závislosti žáka na asistentovi. Asistent nesmí dělat za žáka činnosti, které žák zvládne. Pokud je žák tázán, nenapovídá mu, neodpovídá za něj, neruší výklad učitele. O přestávce nechává žáka, aby se pokud možno sám zapojoval do komunikace se spolužáky. Asistent pedagoga, který má sám komunikační obtíže, by neměl pracovat se žákem s narušenou komunikační schopností.



*Aleš je chlapec s vývojovou dysfázií, průměrným intelektem, hypoaktivitou, pomalým pracovním tempem, který se vzdělává v 6. třídě sídlištní školy. Ve třídě se nacházejí ještě dva žáci s odlišným mateřským jazykem. Do 3. třídy se Aleš vzdělával bez asistenta. Ve 4. třídě došlo k velkému propadu školní úspěšnosti, pro stabilizaci byl doporučen právě další pedagogický pracovník. Zpočátku Aleš měl tendenci přenechávat školní aktivitu na asistentovi, takže první rok (druhé pololetí 4. ročníku a první pololetí 5. ročníku) byl plný vyladování a větších či menších konfliktů a vyjasňování role AP. AP také v prvním roce působení svou aktivitu zaměřil na minimalizaci Alešovy demotivace ke školní práci. Aleš byl na základě neúspěšnosti i přes intenzivní domácí přípravu silně demotivován. Postupnou a systematickou podporou ve spolupráci s učitelem a výběrem zadávání úkolů, které funkčněji akceptovali Alešovo oslabení, se podařilo zajistit u chlapce úspěšnost, Aleš zase začal věřit ocenění a pochvale učitele a následně získal chuť pro školní práci. Postupně se AP mohl více soustředit na podporu chlapce při vzdělávání společně s dalšími žáky se SVP ve třídě. V rámci třídy AP dle potřeby vytváří skupinu s dalšími dvěma žáky s odlišným mateřským jazykem a pomáhá v učebním procesu.*

*Tadeáš je žák 3. třídy sídlištní školy, je v péči logopeda pro senzorickou dysfázii od svých čtyř let, měl odklad školní docházky. Jeho řeč je stále méně srozumitelná, s dysgramatismy. Tadeáš má oslabený jazykový cit. AP mu pomáhá v hodinách českého jazyka při porozumění a zvládnutí mluvnických kategorií. Jeho základní pomoc je při určování druhů slov a následujících krocích. Tadeáš určí: ta snídaneň, ten starost, ta starosta, a další kroky jsou tedy chybné. Stejně jako v určování kořenu slova Tadeáš chybí v důsledku nerozvinuté sluchové percepce, a tak „přihodí“ ke kořenu i jiná písmena slova. Příklad: hračkář – kořen HRAČK. AP koriguje tyto specifické chyby, minimalizuje nabalující se chybost a učí chlapce zpětné kontrole. ■*

## 4.9.2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG – LOGOPED

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Školní speciální pedagog – logoped by byl ideálním pedagogickým pracovníkem na každé základní škole. Víme, že do 1. ročníků ZŠ nastupuje více než 40 % dětí s narušenou komunikační schopností (většinou dyslalií), která spolu s oslabeným fonematickým sluchem komplikuje žákům prvopočáteční čtení a psaní. Bohužel, škol, kde se takový speciální pedagog se státní závěrečnou zkouškou vyskytuje, je velmi málo.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Speciální pedagog pracuje se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (v našem případě s obtížemi v řeči), zároveň plní i roli zprostředkovatele, koordinátora a podporovatele pedagogů dané školy. Objasňuje pedagogům školy dopady řečových obtíží jednotlivých žáků, zejména v případě takových řečových poruch, jako je vývojová dysartrie, verbální dyspraxie, fonologická porucha, koriguje názorový postoj pedagogů – kdyby víc trénovali, tak už by mluvil/a lépe.

Školní speciální pedagog – logoped je specialista, který je na základě informací z Doporučení školského poradenského zařízení schopen vytvořit rehabilitační plán. Nicméně je velmi vhodné a potřebné zajistit konzultaci s rodiči, aby měl speciální pedagog informaci o tom, jaké další terapie, stimulační programy, aktivity žák absolvuje, aby péče byla koordinovaná. Za podstatné právě v tomto případě považujeme spolupráci s logopedem, u něhož je žák v péči. Na koordinaci s dalšími odborníky by měli participovat rodiče, v případě doporučení IVP by v něm měla být zanesena forma a frekvence spolupráce nejen s třídní učitelkou, ale také se speciálním pedagogem. Speciální pedagog vytváří plán terapie také v závislosti na případných poruchách učení. S plánem by měly být seznámeni jak rodiče, tak také vyučující daného žáka. A naopak, speciální pedagog by měl vybírat materiál s ohledem na ročník, ve kterém je žák vzděláván, aby posiloval předmětovou souvislost a vztahy a pojmy. Speciální pedagog – logoped může se žákem pracovat v předmětu speciálněpedagogické péče nebo v rámci svého úvazku ve škole u žáků s doporučením ŠPZ. Zatím málo využívanou formou role speciálního pedagoga – logopeda je také jeho občasná přítomnost v hodinách zejména českého nebo cizího jazyka u žáka s NKS tak, aby mohl poskytnout případnou supervizi, jak zapojovat žáka do aktivit, jak zohledňovat jeho řečové potíže. Tyto návštěvy pak umožní speciálnímu pedagogovi – logopedu získat cenné informace o užívání natrénovaných dovedností v přirozených situacích, o začlenění žáka do kolektivu a další důležité informace.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH

Služby speciálního pedagoga – logopeda může ve škole využít každé dítě, které to potřebuje, i bez doporučení ŠPZ, tedy od 1. do 5. stupně podpůrných opatření. Vzhledem ke kapacitním možnostem (úvazku) je zřejmé, že bude dána přednost žákům, kteří budou mít doporučení ŠPZ.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Speciální pedagog – logoped nemůže být zodpovědný za celkový rozvoj komunikačních schopností žáka. Je třeba spolupráce rodiny, rodič by měl pravidelně dostávat instrukce, jak pracovat doma. Stejně tak třídní učitel může fixovat již navozenou výslovnost třeba ve čtení. Navzdory vysokému počtu žáků s NKS není možné pracovníka zahltit velkým množstvím těchto žáků.



*Monika, dívka neslyšících rodičů, přestoupila po přestěhování do nové školy, kde měla opakovat 2. ročník kvůli tomu, že neprospěla z českého jazyka. Vyšetřením bylo zjištěno, že dívka má těžkou formu verbální dyspraxie a výrazné oslabení ve sluchové percepci. Nebyla schopná rozlišovat hlásky t, d, n × ě, d, ň, párové hlásky. Rodiče s dívkou sice k logopedce docházeli, ale vzhledem k jejich zdravotnímu znevýhodnění byl výsledek velmi slabý. Dívka začala docházet 1× týdně ke školní speciální pedagožce – logopedce, která s ní trénovala oslabené funkce a navozovala postupně správnou výslovnost. Vychovatelka školní družiny s Monikou každý den trénovala výslovnost dle doporučení logopedky, třídní učitelka v hodině pedagogické intervence docvičovala s dívkou psaní a rozvíjela fonemický sluch. Během jednoho školního roku došlo k výraznému zlepšení srozumitelnosti mluvy i výkonů v českém jazyce.*



GRECMANOVÁ, Helena, Petr NOVOTNÝ a Eva URBANOVSKÁ.  
*Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc:  
HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS, 2005.  
ISBN 80-239-4668-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování.* Praha: Grada,  
2009. ISBN 978-80-247-2857-5. ■

## 4.10 HODNOCENÍ

— Blanka Housarová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Vzhledem k tomu, že problematika hodnocení je učiteli i žáky považována za jeden z největších problémů společného vzdělávání, pokusíme se v následujícím textu vymezit specifika hodnocení u žáků s NKS. K individualizaci v hodnocení přistupujeme v případě, že žák s NKS není schopen pro své oslabení plnit zadávané úkoly ve stejném rozsahu a kvalitě jako intaktní žáci. Pokud modifikuji vzdělávací obsahy, musím modifikovat i hodnocení. Je možné volit hodnocení pomocí známek, slovní hodnocení nebo kombinované hodnocení. Slovní hodnocení lze volit v jednom i ve více předmětech.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Školní hodnocení je proces, při němž učitel dlouhodobě poznává a posuzuje žáka, jeho vědomosti a dovednosti. Hodnocení by nemělo demotivovat, ale motivovat k další práci. Ve škole potřebujeme hlavně verbální schopnosti, které mají žáci s NKS oslabené, je proto vhodné hodnocení individualizovat dle jejich možností. Největší úpravy se týkají zpravidla hodnocení v českém jazyce, později i v angličtině, dále potom v naukových předmětech, kdy má žák s dysfázií obtíže v porozumění zadání otázek a problém zformulovat odpověď. Koktavého žáka zase nemůžeme zkoušet před tabulí, v písemném zkoušení ale omezení nemá.

## FUNKCE HODNOCENÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

**Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci.**

- Porozuměl dostatečně žák problematice?
- Je objem požadovaných verbálních výkonů v souladu s oslabenou pamětí žáka (délka básně, bez podpory vybavit všechny kraje s krajskými městy)?
- Je v možné rovnováze požadavek odborných pojmů (řemesla, státní symbol, produkce, aj.) a možnosti slovní zásoby daného žáka?
- Došlo k osvojení rozdílu mezi zvukově podobnými pojmy (květ – květina/kytka)?
- Potřeba se doptávat na informace žáka s NKS svědčí o naladění učitele na řečovou úroveň žáka.
- Zjednodušené samostatné vyjadřování žáka a až jednoslovné odpovědi může být dobrou reakcí zachycení souvislosti.

**Má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu.**

Neverbálně, slovem, symbolem hodnocení poskytuje učitel žákům informaci o jejich výkonu, výkonem rozumíme úsilí, aktivitu, pracovní nasazení. Formulace uvádíme převedené do 1. osoby, jak jim má rozumět žák.

- Reagoval jsem správně, ale až na výzvu.
- Reagoval jsem na jinou problematiku.
- Byl jsem pasivní, ale věděl jsem, co se řeší.
- Zvládl jsem těžké cvičení s podporou.
- Dobře jsem se zeptal/a.
- Našel jsem všechna podstatná jména.
- Potřeboval jsem opakovaně (třikrát) psát cvičení, než se mi podařilo ukázat, že rozumím psaní ů a ú.
- Naučil jsem se vyjmenovat členy úzké i širší rodiny, ale tápu mezi jejich vztahy (s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl), s dopomocí dokážu umístit osoby do schématu, umím ve vlastní rodině správně přiřadit prarodiče.
- Při kontrole jsem našel chyby a opravil je, už lépe využívám možnost kontroly.

**Hodnocení má žáky motivovat.**

U žáka s NKS (s výjimkou žáků s mutismem) právě pomocí motivačního hodnocení může učitel zohlednit řečové a komunikační obtíže žáka. Učitel motivačním hodnocením oceňuje, že žák překonával obtíže.

- Správně jsi pojmenoval, vyjmenoval části stromu.
- Přečetl jsi plynule těžké slovo.
- Zopakoval jsi po spolužákovi správně celou odpověď.
- Sám ses opravil a řekl slovo/větu správně.
- Umíš vyjmenovat všechna vyjmenovaná slova po ...
- Rozhodl ses a naučil celý text básně, což tě stálo hodně práce, času a úsilí.
- Dobře jsi napovídal/radil spolužákům.
- Používal jsi výhodné postupy při doplňování.
- Rychle ses domlouval se spolužákem.
- Dnes se ti práce povedla, máš o 4 chyby méně než minule.

**Hodnocení má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.**

- Do portfolio si žák (s učitelem) zakládá výběry textů, které aktuálně čte (slova, věty, texty), s označováním slov, která byla těžká a potřebovala nácvik.
- Hodnocení aktivity ve výuce, kooperace, samostatnosti v plnění úkolů, motivace k práci s chybou.
- Žák potřebuje opakovaně zkoušet stejný úkol, aby ho zvládl samostatně splnit.

**Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.**

- Žák stále chybuje v sluchové analýze a syntéze shluků, bude náročné psaní diktátů.
- Žák stále neříká hlásku r, je velká pravděpodobnost, že bude dělat chyby v diktátech a psaní (*ryby* – *lyby*, *Radek* – *Ladek*).
- Žák má snížený jazykový cit (chybuje např. v přechylování *plavec* – *plavačka*), lze očekávat komplikace při osvojování pravidel českého jazyka.
- Žák má v písemném projevu tzv. specifické chyby v českém jazyce, lze předpokládat podobný výskyt chyb v cizím jazyce.
- Žák má stále obtíže v krátkodobé sluchové paměti – může být problém se zapamatováním diktovaných vícetřídních čísel nebo vyjmenovat samostatně panovníky.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1

V prvním stupni se podpůrné opatření neaplikuje. I zde by měl učitel přihlédnout ke specifickým žáků a aktuální situaci, ve které se žák nachází.

2

Žáci v nejnižších stupních PO obvykle vykazují deficity v řeči nejvíce v oblasti výslovnosti. Z hlediska hodnocení je vhodné zvyšovat časovou dotaci pro verbální aktivity, rozumět vztahu mezi deficitem řeči a procesem čtení a psaní. Do hodnocení by se neměly promítat chyby plynoucí z chybné výslovnosti, tzv. specifické chyby.

Chyby v ústním projevu: záměny hlásek, přehazování hlásek, slabik, sykavková asimilace, záměny tvrdých a měkkých slabik, vynechávání hlásek. Vyjadřování jednoslovné, neobratné, zkratkovité, přítomna huhňavost (rhinolalie), chyby v gramatice.

Specifické chyby v psaném projevu: psaní slov dohromady, nepsaní háčeků, čárek, teček nad i, j. Chyby v délce samohlásek. Chyby v hláskové struktuře slova (*kostka* – *kocka*). Záměny písmen r a l, sykavek č, š, ž a c, s, z či opačně. Záměny tvrdých a měkkých slabik. Nesprávné dělení slov na konci řádků.

3

Ve třetím stupni PO jde o žáka, který má problémy ve vyjadřování, formulaci sdělení, objevuje se rigidita a stereotypie ve vyjadřování. V hodnocení doporučujeme tolerovat nepřesnosti vyjádření, opisy školních termínů, které je vhodné korekční zpětnou vazbou připomenout. Hodnocení by mělo být včasné a žákovi srozumitelné, takže je vhodnější zvolit kombinaci neverbálních forem s jednoduchými verbálními formami. V kvantitativních formách hodnocení upřednostňujeme výčet dobře splněných úkolů (např. správně napsaných gramatických jevů). Žák by měl **mít možnost volby v hodnocení** v případě výrazného selhání, např. zvolím si podpis (vykřičník, smutný smajlík) a opravím si práci = napíšu si cvičení ještě jednou, nebo si zvolím známku 4 nebo 5.

4

Ve čtvrtém stupni PO musí vlastnímu hodnocení předcházet dobře **formulované cíle** pro tohoto žáka. V tomto stupni podpory žák potřebuje velmi pečlivě formulovat a diferencovat vzdělávací cíle jednotlivých předmětů. Velmi často má žák v tomto stupni IVP a zde je právě prostor pro dané formulace (viz kapitola 4.1 Individuální vzdělávací plán). Není smysluplné např. v angličtině vyžadovat v písemné formě objem shodný s intaktními spolužáky, protože ať se žák s NKS snaží a připravuje jakkoli, bude jeho výkon nejčastěji klasifikován dostatečně a nedostatečně. Pro tyto žáky je neefektivní využívat normativní hodnocení, protože je výkon vztahován k normě odvozené od úrovně výkonu skupiny žáků, z čehož žák s NKS vždy vyjde neúspěšně. Právě u těchto žáků je efektivní používat formativní hodnocení. Stejně jako ve třetím stupni je při hodnocení nutno počítat s velkými výkyvy žákových výkonů.



## 5

Zařazování žáků s NKS do 5. stupně PO je velmi řídké, často převládá prvotně jiná diagnóza.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Je třeba držet se nastavených kritérií. Žák by měl být hodnocen podle svých možností, ale známkování by nemělo být výrazně lepší než u ostatních žáků jen proto, že má narušenou komunikační schopnost. Měly by být ale respektovány chyby vyplývající z řečového postižení (neúplnost sdělení, potřeba dotazování a upřesňování, zkreslování jmen významných osobností, snížený mluvní apetit, úzkostnost z mluvení před tabulí, před skupinou aj.) Je třeba akceptovat princip včasnosti v hodnocení, ohodnocení písemky po 14 dnech často ztrácí svůj přínos. Nevnášet nedůvěru v objem a kvalitu domácí přípravy (kdyby ses víc učil, mohl jsi si cvičení vyzkoušet doma před tím, než bylo zadáno jako diktát, apod.).



*Chlapec v 5. ročníku s těžkou smíšenou vývojovou dysfázií, poruchou paměti a poruchou pozornosti, aktivity, zvýšeně anxiózní je společně vzděláván v běžné škole dle IVP vycházejícího z ŠVP – RVP ZV. Chlapec pracuje ve škole částečně pod vedením AP, zejména v českém a cizím jazyce, přírodovědě a vlastivědě. Samostatné práce je schopen v zacvičených typologiích úkolů. V **českém jazyce** je uplatňována strategie doplňovacích cvičení místo psaní diktátů, ale cyklicky je zařazováno i psaní diktátů. Přestože má chlapec možnost se s diktátem dopředu seznámit, opsat, vyzkoušet si jej, je vlastní výkon přes tuto možnost přípravy slabý v důsledku těžké řečové poruchy. Pro hodnocení je diktát rozdělen na části A – oprav a najdi možné chyby, B – porovnej s originálem a oprav dle něj, C – podle připravených pravidel najdi chyby. Vzhledem k těžké poruše řeči je pro chlapce pochopitelně obtížné v hodinách českého jazyka podávat verbální výkon. Učitel i AP se zaměřují na to, aby chlapec mluvil v lavici i před tabulí, krátce i v delších mluvních celcích. V různých fázích týdne si po různých hodinách společně provedou hodnocení. Podle hodnocení si vybarví počet smajlíků (či jiných symbolů, značek). Počet smajlíků je záměrně odlišný od počtu stupňů klasifikace.*



KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9. ■



## 4.11 POMŮCKY

— Jiřina Jehličková —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pro žáky s narušenou komunikační schopností, zvláště pro ty, kteří nejsou schopni dorozumívat se verbálně, je potřeba připravit pomůcky, které jim komunikaci zprostředkují a zjednoduší. Také žáci s obtížemi v porozumění mají velmi zjednodušené vzdělávání, pokud jim výuku vizualizujeme, doplníme obrázky, grafy. K logopedické intervenci, kdy se žákem s dyslalií provádíme nácvik jednotlivých hlásek, existuje velké množství pomůcek. V následujícím textu tyto pomůcky představíme.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pomůcky jsou pro žáky s NKS často nezbytnou součástí výuky. Vzhledem k deficitům ve verbální i grafické formě řeči, deficitům jazykovým a komunikačním je třeba využívat **kompenzačních, reedukačních pomůcek a speciálních didaktických pomůcek**. Pomůcky mohou sloužit k zprostředkování komunikace, přijímání informací a poznatků jinou cestou než verbální a k zprostředkování porozumění verbální informaci. U některých žáků jsou nezbytné jiné pracovní materiály a učebnice, než jaké se běžně používají v dané škole při výuce. Další pomůcky se využívají při reedukaci, podobně jako u žáků se specifickými poruchami učení. V případě potřeby se mohou využívat pomůcky cílené na mladší věk, pokud je žák v určité oblasti či na jiné vývojové úrovni, je třeba z této úrovně vycházet i při volbě pomůcek. Využívány mohou být i pomůcky určené pro jinou skupinu žáků (např. učebnice pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky s SPU).

Doporučované pomůcky reagují na potřeby žáků, kteří mají poruchu komunikace v jakékoli z jazykových rovin – ve zvukové (deficity ve výslovnosti, nesrozumitelnost řeči), obsahové (řeč na úrovni několika slov, zvuků nebo úplná nemluvnost), gramatické stránce řeči (oslabení až porucha v jazykovém citu), ve sluchovém vnímání (sluchová paměť, pozornost, diferenciací), deficity ve fonematickém sluchu, porozumění řeči v mluvené i psané podobě, v grafické stránce řeči (dysgrafie).

Dále reagují na obtíže vyplývající z NKS, které zasahují do dalších oblastí vzdělávání, do předmětů, které zdánlivě s jejich obtížemi nesouvisejí (matematika, naukové předměty, výchovy), ale jsou součástí symptomatiky obrazu daného druhu NKS. Jedná se o deficity v oblasti krátkodobé i dlouhodobé verbální paměti, pozornosti, motorických funkcí, koordinace, percepce (zrakové, sluchové) aj. Nežádá se stává, že do obrazu NKS zasahují další obtíže žáka – navazování sociálních vztahů, poruchy chování, emočního prožívání. I tyto obtíže je třeba reflektovat a využívat vhodné pomůcky pro intervenci, terapii (relaxační pomůcky, pomůcky pro arteterapie aj.).

V praxi se lze setkat také s potřebou využití různých pomůcek **pro individuální, domácí vzdělávání** u žáků s NKS, kteří se touto formou vzdělávají. Může se jednat o pomůcky

stejně, které by využívali ve škole při výuce, či o pomůcky určené pro individuální práci (ve škole využitelné při pedagogické či speciálněpedagogické intervenci).

Specifickou oblastí jsou pomůcky určené pro **logopedickou intervenci**, jejichž výběr se odvíjí také od odbornosti pedagogického pracovníka (logopedický preventista, logopedický asistent, logoped), který se žákem bude pracovat. Může se jednat logopedické materiály cílené na celkový rozvoj řeči – rozvoj slovní zásoby, rozvoj vyprávění, stavby věty, gramatických kategorií, porozumění, sluchové percepce, rozvoj motoriky aj. – až po pomůcky určené pro nácvik správné výslovnosti či speciální logopedické pomůcky (např. rotavibrátor, pomůcky pro myofunkční terapii).

Doporučování pomůcek u žáků s NKS nemusí být podmíněno stupněm podpůrných opatření, žák v nižším stupni podpory může potřebovat více pomůcek i finančně náročnější pomůcky, jelikož jeho potenciál k rozvoji může být značný, právě za předpokladu dostatečné materiální podpory. Příkladem může být pořízení softwarového vybavení a IT vybavení, kdy žák využije vyšší kapacitu tabletu, počítače, více programů a aplikací pro rozvoj komunikačních dovedností a doplnění výuky v předmětech. Potřeba pomůcek pro alternativní a augmentativní komunikaci, jako jsou komunikační tabulky, komunikátory, komunikační knihy, piktogramy se předpokládá spíše u vyšších stupňů podpůrných opatření.

#### Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky slouží ke zmírnění či kompenzaci deficitů při komunikaci a deficitů, které se promítají do výuky. Využití těchto pomůcek ve výuce žáků s NKS záleží na druhu NKS a individuálních obtíží vyplývajících z NKS u daného žáka, které se mohou promítat do všech oblastí výuky. Může jít o pomůcky technického či netechnického charakteru, jejichž finanční náročnost je různá. Nákladné jsou především pomůcky pro augmentativní a alternativní komunikaci.

Nejčastěji využívané jsou pomůcky pro ulehčení orientace v uplatňování pravidel, paměťového učení se poučkám, vzorcům, definicím, pravidlům, pracovním postupům. Dále pomůcky technického charakteru (PC, notebook, tablet) s programy pro doplnění, osvětlení učiva, osvojení si učiva jinou formou.

Pedagog dle aktuální situace a dispozice žáka vybírá vhodné doplňující pomůcky, které žákovi pomáhají po určitou dobu nebo slouží opravdu jako kompenzační, **žák je má neustále k dispozici**, aby s nimi mohl při výuce a ověřování znalostí pracovat.

Jedná se o individuální pomůcky, které má žák u sebe, nelze je nahradit přehledy na tabuli, na stěnách třídy. Je důležité uspořádání na lavici, aby žáka nezdržovalo hledání, orientace v přehledech, potřebný je také nácvik práce s pomůckou.

Je vhodné, aby si některé pomůcky vyrobil žák sám – upevnění, procvičení, lepší orientace a přizpůsobení na míru.

Stejně pomůcky by měl mít žák při školní práci, v hodinách pedagogické intervence (speciálněpedagogické péče) i doma.

Jedná se např. o:

- tabulky s přehledy písma,
- tabulky s abecedou,
- gramatické přehledy pro český a cizí jazyk,
- vyjmenovaná slova na kartách,
- tabulky pro orientaci v jednotlivých gramatických jevech,
- slovníky, encyklopedie,
- tabulku násobilky,
- matematické přehledy,
- chemickou tabulku prvků,
- přehled fyzikálních veličin a vzorců.

U těžších forem dysfázie a dalších závažných forem NKS, kdy je výrazně narušena komunikace s okolím (např. těžké formy dysartrie, rhinolalie, kombinované vady), je třeba využít pomůcek pro **augmentativní a alternativní komunikaci**.

Příklady používaných pomůcek:

- komunikační tabulky vytvořené z fotografií,
- komunikační knihy individuálně vytvářené pro žáka,
- komunikační tabulky GoTalk,
- různé typy komunikátorů,
- VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém,
- piktogramy,
- tabulky s písmeny pro dorozumívání u nemluvivých žáků,
- obrázkové symboly čtených slov,
- obrázkové a globální čtení.

V rámci softwarových a IT pomůcek lze využít počítačové programy pro alternativní komunikaci (více v podkapitole Softwarové a IT pomůcky).

Další kompenzační pomůckou je **diktafon**, který **slouží k nahrávání domácí přípravy žáka, který není ve škole schopen verbálně komunikovat**. Využívá se zejména u žáků s mutismem, ale může být využit i u žáků s koktavostí.

## **DIDAKTICKÉ A SPECIÁLNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY (SPECIÁLNÍ UČEBNICE A POMŮCKY)**

Didaktické a speciální  
didaktické pomůcky  
(speciální učebnice  
a pomůcky)

Při výuce žáků s NKS velmi záleží na vhodném výběru učebnic, pracovních materiálů i didaktických pomůcek. Dobrý výběr pomůcek usnadní výuku nejen žákovi, ale i učiteli. Ve zvýšené míře potřebují žáci s NKS **názorné pomůcky**, dále jsou vhodné manipulační pomůcky. Často také je třeba jiná forma, formulace, způsob, jiné grafické znázornění v učebnici, pracovním listu, zjednodušení. Na vhodném výběru pomůcek může záviset úspěšné zvládnutí potřebných dovedností, učiva.

Jedná se např. o barevné a grafické zvýraznění textů, zvětšení písma, ale i **úplné přepracování textů**, zjednodušení, přeformulování textu – vzhledem k mentálnímu slovníku žáka, schopnosti porozumění textu – porozumění složitější gramatické stavbě, schopnosti porozumět metafoře, přirovnání, ustáleným obrazným rčením, pořekadlům.

V některých případech je možno využít i jiných učebních materiálů než těch, které má k dispozici celá třída. Jedná se např. o **učebnice pro sluchově postižené žáky**, které jsou jazykově zjednodušené, často obsahují vysvětlení méně známých pojmů.

Lze využít i další texty upravené pro sluchově postižené žáky, jedná se o texty, knihy ke čtení, které upravují v rámci závěrečných prací studenti pedagogických fakult.

Dále lze využít **učebnice, pracovní sešity pro základní školy speciální** – zejména pro začínající čtenáře, ve kterých je více kladen důraz na opakování osvojovaného jevu a jsou velmi názorné.

Pro procvičování učiva jinými metodami, za pomoci jiných textů, učebnic, než mají k dispozici ostatní žáci, lze využít materiály, pracovní sešity **určené pro děti se specifickými poruchami učení**.

Další možností je **vytvoření zcela vlastní učebnice, knihy za pomoci speciálních aplikací** – např. **BookCreator** (aplikace pro iPad, Google Chrom).

Další pomůcky přispívají k rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, rozvoji sluchového vnímání, verbální paměti, upevňování gramatických pravidel, rozvíjení jazykového citu.

Jsou pomocníkem při osvojování si nového učiva, procvičování již probraného učiva a opakování, testování, zkoušení, doplňují používané učebnice, materiály.

Slouží k lepšímu porozumění, objasnění učiva, dalšímu procvičování učiva jinými metodami. Umožňují úpravu vzdělávacího obsahu dle potřeb dítěte, žáka.

V některých případech nahrazují používané učebnice a pracovní materiály, které nejsou pro daného žáka vhodné.

Prolínají celým vyučováním, jsou využitelné ve všech předmětech.

Některé učební (didaktické) pomůcky jsou zároveň i pomůckami kompenzačními (viz kompenzační pomůcky).

Mohou si je zhotovovat sami rodiče nebo pedagogové, asistent pedagoga, což představuje většinou zvýšenou časovou náročnost na práci pedagoga. Řadu pomůcek lze již zakoupit v běžných nakladatelstvích vydávajících učebnice, pracovní sešity, metodické materiály (např. nakladatelství Alter, Blug, Dialog, Fortuna, Fraus, Grada, Infra, Montanex, Parta, Portál, Raabe, Scientia, Septima, SEVT, Tobiáš aj.) nebo u dalších organizací, společností, výrobců věnujících se vzdělávání (např. Dyscentrum, Multip, MediaDida, Montessori pomůcky, OldiPo).

Dalším zdrojem mohou být materiály sdílené na různých webových stránkách, **materiály vytvořené studenty v rámci závěrečných prací**, které bývají přístupné na stránkách vysokých škol.

Sdílené materiály lze najít na Metodickém portálu RVP či dalších vzdělávacích portálech nebo projektech, např. webové portály Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, Webový portál pro podporu rozvoje čtenářských kompetencí – <http://cteme.eu/>; Dětské stránky, <https://www.detskestranky.cz/> aj.

Některé webové portály umožňují žákům probírané učivo opakovat na různých hrách a testech – například portál Učení online, <http://www.ucenionline.com>.

Zakoupené i vyrobené pomůcky jsou majetkem školy, avšak mohou být žákovi zapůjčovány i **na individuální (domácí) vyučování a pro domácí přípravu na výuku**.

Příklady pomůcek pro český jazyk, cizí jazyk, naukové předměty, reedukace:

- pracovní sešity a učebnice doplňující výuku (lépe žákovi vyhovující obsahem, grafikou) či využívané v rámci pedagogické, speciálněpedagogické intervence (různá nakladatelství),
- pracovní sešity a učebnice pro žáky s SPU (Dyscentrum),
- pracovní sešity a učebnice pro žáky speciálních škol (Scientia, Septima, SEVT, Parta...),
- soubor pracovních materiálů Jazyk a řeč (Montanex),
- tabulky ke čtení (V. Linc, nakl. Scientia),
- kartičky, obrázkové materiály pro výuku naukových předmětů (Mediadida),
- názorné, manipulační, smyslové pomůcky – např. pískovaná písmena, číslice, gramatické symboly (Montessori, Multip),
- manipulační didaktické pomůcky (DiPo, Goula),
- manipulativa – kostičky, pecky, korálky, kaštiny aj.,
- číselná osa, tabulky s přehledy početních operací, čísel,
- diktafon,
- bzučák pro nácvik krátkých a dlouhých slabik,
- kostky se slabikami pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik (Dyscentrum),
- suché zipy, koberec na lepení obrázků se suchým zipem, tabulky na suché zipy,
- protiskluzová fólie pro snadnější manipulaci s obrázkovým materiálem,
- laminovací fólie,
- plastová písmenka – číslice s podložkou, do kterých se písmenka dají vtlačit (Chemoplast),
- čtecí okénko, v případě potřeby zvětšené,
- didaktické hry Mutabene (Logico Piccolo, miniLÜK),
- stolní hry, např. AMOS: Angličtina v kostce,
- obrázkové karty pro rozvoj řeči,
- CD Chytré dítě, Naslouchej aj.

Specifickou pomůckou pro rozvoj fonemického sluchu je **Rozvoj jazykových schopností – Trénink fonemického uvědomování dle Elkonina**. Jedná se o **ucelený soubor s metodikou**, pracovním sešitem a dalšími pomůckami. Program je primárně určený pro předškolní děti, je však využitelný pro rané školáky s deficitem v oblasti sluchové percepce.

Používání metodiky předchází absolvování kurzu organizovaného Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.

K doplnění této metody či pro zcela samostatné používání slouží výše zmíněné **Tabulky ke čtení od V. Lince**. Jedná o 3 soubory pracovních listů s různými činnostmi pro nácvik čtení a psaní, řada pracovních listů využívá, podobně jako metoda dle Elkonina, grafické znázornění pro hláskovou analýzu slov. Pedagog má tedy dostatek materiálu pro nácvik fonemického sluchu, od nejjednodušších třípáskových slov až po dlouhá, několikaslabičná slova a krátké věty. Materiály jsou dobře dostupné, dobře metodicky a graficky zpracované.

Komplexním reedukačním programem pro rozvoj dílčích dovedností (sluchová a zraková percepce, vnímání časového sledu, intermodální vztahy, prostorová orientace aj.) je **pracovní komplet Deficity dílčích funkcí** od Brigitte Sindelarové (na: [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Objednavka\\_Testov.asp?kod=597](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Objednavka_Testov.asp?kod=597)).

Publikace, pracovní sešity, materiály pro **rozvoj čtení s porozuměním** – na výše uvedených odkazech na nakladatelství, sdílení materiálů lze najít již velké množství materiálu pro rozvoj čtení s porozuměním. Další informace k nácviku čtení s porozuměním a dostupné materiály na základě mezinárodního šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) lze nalézt na stránkách České školní inspekce v člancích Čteme nejen v hodinách českého jazyka (viz seznam doporučené literatury).

Pro nácvik čtení je třeba často využít doplňující učebnice, pracovní materiály či zvolit zcela jinou metodu. V některých případech je přínosné využít materiály ke **globální metodě čtení – První čtení** (Hemzáčková & Pešková, 1998). Tento obrázkový soubor pracovních listů může sloužit i pro jiné aktivity v rámci intervence žáků s NKS.

Názorné pomůcky  
pro matematiku

### NÁZORNÉ POMŮCKY PRO MATEMATIKU, např.:

- Montessori pomůcky, Goula pomůcky,
- počítadla – různé druhy, např. dvacítkové (stovkové) zástrčné počítadlo (dostupné na: <https://www.multip.cz/dvacitkove-zastrcne-pocitadlo>), kde je možné dobře znázorňovat dopočítávání do (počítání s přechodem přes 10), případně pak do 100,
- desítková souprava (soustava) s kostičkami – dřevěná nebo barevná – strukturování čísel v desítkové soustavě – jednotky, desítky, stovky, (dostupné na: <http://www.nomiland.cz/desitkova-soustava-003/> nebo <https://www.multip.cz/zaklady-pocitani>),
- kostky s násobilkou,
- karty – Rozklady čísel,
- karty – počítadlo na číselné řady – např. Desítkový flip nebo Řádové počítadlo ([https://eshop.didactive.cz/radove\\_pocitadlo](https://eshop.didactive.cz/radove_pocitadlo)),
- kostky LEGO,
- další názorné pomůcky na početní operace – např. počítací dřevěné destičky Goki, dostupné na: <https://www.modroocko.cz/hracka/skolni-pomucka-pocitaci-drevene-desticky-goki/>.

## POMŮCKY PRO ROZVOJ GRAFOMOTORIKY, NÁCVIK PSANÍ

Pomůcky pro rozvoj  
grafomotoriky,  
nácvik psaní

Žáci s NKS mohou mít obtíže již při počátečním osvojování písma. Pomůcky, které doplní běžnou výuku, mohou opět velmi pomoci při nácviku a předcházení rizik vzniku dysgrafie.

Je třeba myslet na vhodný výběr psacího náčiní, sešitů, volit přiměřené řádkování (i u starších dětí), využívat v případě potřeby co nejdéle pomocné linky při psaní a v matematice využívat sešity.

V případě potřeby využívat pro zápis z výuky notebook.

Lze využít pomůcky pro rozvoj grafomotoriky určené pro děti předškolního věku – pís-kovničky, speciální náčiní (štetce, houby, kreslicí barevné kuličky), pracovní sešity.

Pro nácvik psaní lze využít stírací psací tabulky, desky se vzorečky pro nácvik grafických tvarů, grafomotorické tabulky, grafomotorické labyrinty, šablony k nácviku psaní.

Grafomotorická cvičení nalezneme i v řadě aplikací pro tablety či v programech pro interaktivní tabule.

Programem na rozvoj grafomotoriky je Metoda dobrého startu, která má ucelenou metodu s pracovními listy a CD s hudebním doprovodem (dostupné po absolvování kurzu, který pořádá občanské sdružení Dyscentrum Praha).

## LOGOPEDICKÉ POMŮCKY

Logopedické  
pomůcky

Logopedické pomůcky, které využívá pedagog v rámci intervence ve škole (dle své odbornosti):

- soubory obrázků, pracovních sešitů, publikace k nácviku a fixaci výslovnosti,
- obrázky určené k rozvoji oromotoriky, pro rozvoj slovní zásoby, porozumění řeči, gramatických jevů,
- pomůcky pro rozvoj sluchové percepce,
- logopedické zrcadlo,
- logopedická razítka,
- pomůcky na dechová a fonační cvičení,
- pomůcky pro orofaciální stimulaci.

## POMŮCKY NA RELAXACI, ARTETERAPII, DRAMATICKOU A HUDEBNÍ VÝCHOVU

Pomůcky na relaxaci,  
arteterapii,  
dramatickou  
a hudební výchovu

Vzhledem ke zvýšené zátěži při výuce dochází u žáků s NKS ke zvýšené únavnosti, propadům pozornosti, může se vyskytovat i porucha pozornosti, poruchy chování. Vhodné pomůcky mohou pomoci ke zvládání náročných situací, k relaxaci. U dětí s obtížemi v dorozumívání se nebo se strachem z komunikace slouží jako prostředník komunikace.

Příklady pomůcek:

- sedací vaky, koberce pro relaxaci,
- rehabilitační míče,
- loutky, maňásci,
- léčivé nástroje.

Osvědčenou pomůckou pro **rehabilitaci dechu, hlasu, řeči je přefukovaná píšťala**, tzv. „koncovka“, jejímž propagátorem je MUDr. Kučera (ORL ambulance – centrum léčby hlasových poruch, Rychnov nad Kněžnou).

Softwarové  
a IT pomůcky

## SOFTWAREVÉ A IT POMŮCKY

Softwarové a IT pomůcky mohou být nezbytným doplněním vzdělávání či motivačním nástrojem pro výuku, opakování učiva, rozvoj dovedností, které žák v rámci intervencí nacvičuje. Je třeba myslet na to, že žák s NKS musí často již od raného věku intenzivně pracovat, budování některých dovedností je opakující se, časově náročná činnost, kterou žák po určité době může odmítat.

Lze tedy využívat počítačové programy, aplikace pro alternativní a augmentativní komunikaci, ale i pro rozvoj slovní zásoby, sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti, koncentrace pozornosti, procvičování českého jazyka, anglického jazyka, matematiky, naukových předmětů. Dostupné jsou také programy a aplikace pro logopedickou intervenci.

Příklady počítačových programů k alternativní komunikaci:

- SymWriter,
- Grid 2, Grid 3,
- Boardmaker,
- AC Keyboard,
- výukové programy Petit (Altík).

Významnou kompenzační pomůckou se stal i tablet, disponující širokou škálou jak výukových programů, tak aplikací pro vytváření učebních materiálů, pro nácvik komunikace, porozumění a pro alternativní komunikaci. V současné době jsou dostupné aplikace nejen pro tablet iPad s operačním systémem iOS, ale i pro tablety dalších výrobců s jiným operačním systémem (Android, Windows).

Přehledné informace o pomůckách k alternativní komunikaci i o jejich prodeji, lze nalézt na webových stránkách SPC pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na AAK v Praze (<https://www.alternativnikomunikace.cz>).



Příklady aplikací pro alternativní komunikaci pro iPad:

- GoTalkNow,
- GridPayer,
- Widgit slovník.

Příklady aplikací pro alternativní komunikaci pro Android:

- Speech Mate AAK,
- Řečový asistent AAC,
- JABTalk,
- NikiTalk,
- Znakujte s Tamtamem.

Příklady **počítačových programů a aplikací pro rozvoj percepce** (sluchového vnímání, zrakového vnímání):

- Pavučinka – rozvoj sluchového vnímání,
- SoundTouch (iOS, Android),
- Simon Says (iOS, Android).

Příklady **aplikací, počítačových programů, interaktivních programů pro výuku a rozvoj dalších oblastí**:

- Angličtina pro dyslektiky (nakladatelství Tobiáš),
- Ztracená čeština (nakladatelství Tobiáš),
- Jazyky bez bariér (verze pro mobily, tablety i internet),
- Tablexia – vzdělávací aplikace pro děti s dyslexií (iOS, Android),
- Abeceda pro děti (iOS, Android),
- Nauč se pravopis (Android),
- Bitsboard – aplikace pro rozvoj slovní zásoby, čtení, paměti v českém i anglickém jazyce (iOS),
- Duolingo – aplikace pro výuku cizích jazyků (iOS, Android),
- ABC Alphabet Phonics – aplikace pro učení anglické abecedy (iOS).

**Speciální program audiovizuálního čtení** vyvinula Mgr. Radka Majerová, Ph.D. (Evropské centrum jazykové rehabilitace). Za pomoci **počítačového softwaru VoCoN** umožňuje i žákům s těžkým narušením komunikační schopnosti zvládnout techniku čtení. Použitá metoda, která je založena na barevném rozlišení souhlásek a samohlásek, zlepšuje i verbální projev těchto žáků. Text do této podoby převede vyvinutý počítačový software, který se připravuje k prodeji.

**Příklady aplikací, počítačových programů pro logopedii:**

- Logopedická cvičení (aplikace pro iOS, Android),
- Slovohrátky (aplikace pro iOS, Android),
- Bla Bla Bla – pro fonační cvičení (aplikace pro iOS),
- Metronom – aplikace nahrazující reálný metronom, pro rytmizační cvičení (aplikace pro iOS, Android),
- Mentio – logopedický software pro rozvoj slovní zásoby, tvoření hlasu, výslovnost, čtení, psaní, počítání, paměť, sluchovou diferenciaci, zrakové vnímání, logické a časoprostorové vztahy.

**APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY**

Výběr pomůcky nemusí být závislý na převažujícím stupni podpůrných opatření, v případě potřeby je možné vybrat pomůcku z dalšího stupně, pokud příslušná pomůcka žákovi nedostačuje. Neplatí, že nižší stupeň podpory vyžaduje méně pomůcek a méně úprav v pracovních materiálech. Potenciál žáka s NKS může být s pomocí dostatečného materiálního opatření maximálně využit. Žák s dobře nastavenou podporou se nadále rozvíjí a je třeba doplňovat a rozšiřovat stávající pomůcky, aplikace apod. Pomůcky mohou kompenzovat jeho deficit.

**1**

Převážně se jedná o grafickou úpravu či obsahovou úpravu materiálů využívaných ve třídě, doplnění o další pomůcky a materiály k objasnění, pochopení, procvičení učiva jinou cestou. Dále pedagog dle aktuální situace a dispozic žáka vybírá vhodné doplňující pomůcky, které pomohou žákovi po určitou dobu, např. tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy pro český jazyk, pro cizí jazyk, gramatické přehledy pro český jazyk, cizí jazyk; vyjmenovaná slova na kartách; slovníky, tabulka násobilky, matematické přehledy. Žák využívá pomůcky technického charakteru (PC, notebook, tablet) s programy pro doplnění, osvětlení učiva, osvojení si učiva jinou formou. Lze využít diktafon pro děti s mutismem či děti s koktavostí. Výběr pomůcek je v režii školy.

**2**

Vybrané pomůcky již slouží opravdu jako kompenzační, žák je má neustále k dispozici, aby s nimi mohl při výuce a ověřování znalostí pracovat – opět se jedná o tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy pro český jazyk, pro cizí jazyk, gramatické přehledy pro český jazyk, cizí jazyk; vyjmenovaná slova na kartách; slovníky, tabulku násobilky, matematické přehledy, ale i chemickou tabulku prvků, přehled fyzikálních veličin a vzorců. Využívá se úprava textu, učebních materiálů, pomůcek, doplňkové učebnice, pracovní materiály. Dále pomůcky technického charakteru (PC, notebook, tablet) s programy pro doplnění, osvětlení učiva, osvojení si učiva jinou formou nebo pro písemný záznam.

Diktafon pro děti s mutismem či děti s koktavostí.

Úprava textu, učebních materiálů, pomůcek, doplňkové učebnice, pracovní materiály.

Pomůcky zajišťuje škola svému žákovi s metodickou podporou poradenského zařízení – doporučení vhodných reedukačních, kompenzačních pomůcek v IVP, možnost zapůjčení pomůcek SPC škole, konzultace a návštěva pedagoga školy v SPC (předvedení pomůcky, vysvětlení apod.).

**3**

Jako v předchozích stupních, dále již mohou být potřeba pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci – VOKS, počítačové programy pro alternativní komunikaci. Učební materiály již mohou doplňovat, nahrazovat speciální učebnice.

**4**

Jako v předchozích stupních, často jsou potřebné pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci – kromě výše uvedených i komunikační tabulky, komunikátory, komunikační knihy, piktogramy.

**5**

Kromě výše uvedených i nákladné a velmi specifické pomůcky pro alternativní komunikaci (komunikace za pomoci počítačové techniky).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Důležité je dávat pozor na nevhodný výběr, sestavení materiálů, pomůcek. U technických pomůcek, IT techniky jsou klíčové znalosti, osobnost a zaměření pedagoga – ne každý má kladný vztah k technickým pomůckám. Příprava těchto pomůcek a práce s nimi předpokládá určité dovednosti, které je třeba si osvojit, umět technické pomůcky ovládat, v základu i servisovat či mít pracovníka na škole, který bude obsluhu těchto pomůcek zajišťovat. Kompenzační pomůcky technického charakteru vyžadují neustálou přípravu, obsluhu, nejedná se o jednorázovou přípravu či výrobu jako u ostatních pomůcek.

Pomůcky k alternativní komunikaci jsou také velmi náročné na přípravu, časově a materiálně, náročný je i nácvik komunikace s pomůckou. Můžeme se setkat s případy, kdy má žák pomůcku vytvořenou, ale prakticky ji ve škole nevyužívá či ji nepoužívá k funkční komunikaci.



*Chlapec s mutismem, 3. třída v ZŠ logopedické, těžká forma mutismu – od 1. třídy využívá diktafon pro nahrávání čtení. Čte velmi pěkně, zpočátku poslouchala nahrávky pouze paní učitelka, nyní záznam pouští celé třídě. Děti byly velmi překvapené, jak jejich spolužák pěkně čte.*

*Dívka, 2. ročník, dg. vývojová dysfázie. Pro výuku českého jazyka má vyhotoveny kartičky se slovními druhy, rozlišováním měkkých a tvrdých slabik – stříhá, skládá a lepí si je do sešitu. Používá bzučák pro rozlišování dlouhých a krátkých slabik. Pro psaní využívá rovněž počítač, na kterém se nemusí tolik soustředit na psaní správných tvarů písmen a má zpětnou vazbu, zda slovo napsala*

dobře. Tyto pomůcky usnadňují zvládnutí učiva a dívka může dělat činnost společně s ostatními dětmi.

*Individuální integrace dívky, 11 let, vývojová dysfázie, do třídy s alternativní výukou – vytváří si vlastní studijní materiál – „encyklopedii zvířat“ – na jednotlivé listy zapíše krátkou charakteristiku zvířete a doplní vlastní ilustrací (většinou) nebo jiným obrázkem. Výběr zvířete bývá ponechán na ní. I přes těžkou formu dysfázie a dysgrafie si dívka v zápisu vede velmi dobře, zapsané informace si pamatuje.*



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4475-8.

Česká školní inspekce ČR – Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Česká školní inspekce ČR – Home [online]. Česká školní inspekce. © 2017 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Publikace/Cteme-nejen-v-hodinach-ceskeho-jazyka>

Česká školní inspekce ČR – Home [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy\\_pro\\_rozvoj\\_ctenarske\\_gramotnosti.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy_pro_rozvoj_ctenarske_gramotnosti.pdf)

Dyscentrum. *O nás / Dyscentrum* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/>

GoTalk Now on the App Store. [online]. © 2011 [cit. 2020-02-01] Attainment Company [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://itunes.apple.com/us/app/gotalk-now/id454176457?mt=8>

Grid Player – thinksmartbox.com. *Smartbox – Assistive technology for everyone* [online]. Copyright Smartbox Assistive Technology © 2019

[cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://thinksmartbox.com/product/grid-player/>

Chytré dítě – učíme děti přemýšlet. *Chytré dítě – učíme děti přemýšlet* [online]. Dostupné z: <http://www.chytredite.cz/>

iPad ve výuce – Speciální vzdělávací potřeby. *iPad ve výuce – Speciální vzdělávací potřeby* [online]. © 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.ipadvevyuce.cz/>

JABstone. *JABstone* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.jabstone.com/>

Jazyky bez bariér – angličtina pro děti s dyslexií. *Jazyky bez bariér – angličtina pro děti s dyslexií* [online]. © Ing. Dagmar Rýdlová [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.jazyky-bez-barier.cz/>

Léčivé nástroje. *Léčivé nástroje*. [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.lecive-nastroje.cz/cs/>

Mentio – výukové počítačové programy pro děti a dospělé. *Mentio – výukové počítačové programy pro děti a dospělé* [online]. © 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.mentio.cz/>

Metodický portál RVP.CZ – unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci. *Metodický portál RVP.CZ – unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/>

Nakladatelství Mutabene. *Nakladatelství Mutabene* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.mutabene.cz/>

Niki Talk – Apps for special needs. *Niki Talk – Apps for special needs* [online]. © 2013 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.nikitalk.com/>

Petit – speciální programy a pomůcky pro snazší ovládání počítače. *Petit – speciální programy a pomůcky pro snazší ovládání počítače* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.petit-os.cz/>

Point | Picture Dictionary for Your Website | Widgit. *Widgit Software | Widgit Symbols Help Communication* [online]. © Widgit Software [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.widgit.com/products/point/index.htm>

Přefuková píšťala koncovka | Hlascentrum – ORL, audiologie, foniatrie. *Hlascentrum – ORL, audiologie, foniatrie | Stránky ORL ambulance MUDr. Martina Kučery, odborné kurzy* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: [http://www.hlascentrum.cz/?page\\_id=855](http://www.hlascentrum.cz/?page_id=855)

Sdílime iSen. *Otevřená komunita rodičů, pedagogů, terapeutů, IT odborníků a dalších profesí, sdílejících informace o využití iOS zařízení k výuce, rozvoji a komunikaci dětí a žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/>

Svět Montessori – Montessori pomůcky – Svět Montessori. *Svět Montessori – Montessori pomůcky – Svět Montessori* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.svetmontessori.cz/>

Pomůcky speciální. *Logopedie Červenková* [online]. © 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.logopediecervenkova.cz/index.php?route=product/category&path=59>

Průvodce pomůckami – Spektra. *Úvod – Spektra* [online]. © Spektra v. d. n., 2017 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://spektra.eu/pruvodce-pomuckami/>

První čtení | Globální čtení. *Globální čtení* [online]. © Styleshout [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/ucebni-pomucka-prvni-cteni/>

Speech Assistant AAC – Apps on Google Play. [online]. © 2019 Google [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=nl.asoft.speechassistant>

Speech Mate AAK – Aplikace na Google Play. [online]. © 2019 Google [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.alexdev.assiscommunicator&hl=cs>

SPC pro děti s vadami pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na AAK. [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.alternativnikomunikace.cz/>

Šablony – Učební pomůcky. *Učební pomůcky* [online]. © Ladislav Holeňa, 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.apomucky.cz/kategorie/sablony/>

Úprava textu pro čtení s porozuměním. *Úprava textu pro čtení s porozuměním*. [online]. © RUCE 2004 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/435-uprava-textu-pro-cteni-s-porozumenim>

Výroba a prodej školního a kancelářského nábytku a prodej didaktických pomůcek. *Výroba a prodej školního a kancelářského nábytku a prodej didaktických pomůcek* [online]. © 1991 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.multip.cz/>

Znakujte s Tamtamem – Aplikace na Google Play. [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.frsp.znakovka.android&hl=cs> ■

## 4.12 PRODLOUŽENÍ DÉLKY VZDĚLÁVÁNÍ

— Renáta Vrbová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Prodloužení délky vzdělávání je podpůrným opatřením, které je využíváno jen v ojedinělých případech, neboť je organizačně náročné, a pokud není školou správně pochopeno, není velký rozdíl mezi klasickým opakováním ročníku a prodloužením délky vzdělávání.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Žák, který selhává z důvodu těžkého NKS, někdy nedokáže splnit požadované výstupy daného ročníku (většinou prvního nebo třetího) z důvodu obtíží ve vnímání řeči, nedostatečné slovní zásoby, obtíží ve verbálně akustické paměti, oslabení ve sluchové a zrakové paměti. Již během prvních měsíců po zahájení školní docházky může ŠPZ navrhnout prodloužení délky vzdělávání o jeden rok, kdy je učivo 1. ročníku rozloženo do dvou ročníků a žák je vzděláván podle IVP s takovým časovým i obsahovým rozložením učiva, které odpovídá jeho vzdělávacím možnostem. Pokud dojde k selhávání ve vyšších ročnících, je možné toto opatření provést kdykoli (většinou jen na 1. stupni ZŠ, selhávání na 2. stupni již má pravděpodobně jiné příčiny).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

3

Toto podpůrné opatření se u žáků s NKS aplikuje pouze ve vyšších stupních.

4

Uplatňování podpůrného opatření – rozložení ročníku – je náročné na organizaci vyučování, žák po většinu školního roku pracuje na jiných úkolech než ostatní žáci. Je proto potřeba vyšší míry přípravy ze strany pedagoga, často i dopomoc asistenta pedagoga. Obsahové a organizační úpravy je třeba pečlivě rozepsat do IVP. Po celou dobu je třeba nezapomenout na to, že žák se nevzdělává jen individuálně, ale ve třídě, a snažit se ho zapojit, pokud je to možné, do skupinové činnosti. V předmětech, v nichž zvládá

pracovat se třídou, pokračuje stejným tempem jako spolužáci, v dalším roce může učivo opakovat a obohacovat.

5

V pátém stupni podpůrných opatření se využívá prodloužení délky vzdělávání u žáků se souběžným postižením více vadami. Aplikace je stejná jako ve 4. stupni podpůrných opatření.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Vzhledem k vyšší organizační zátěži je třeba dobře zpracovat IVP, aby nedocházelo k situacím, kdy žák v druhém roce znovu na počátku roku opakuje se třídou to, co již v loňském roce probral. Je také potřebné sledovat zapojení žáka do nového kolektivu. Žák i jeho spolužáci by měli vědět, že neopakuje ročník z důvodu neúspěchu, ale má ročník rozložený kvůli NKS.



*Lukáš, žák s těžkou formou vývojové dysfázie, přestoupil v listopadu do 3. ročníku základní školy logopedické. ŠPZ v novém místě bydliště zjistilo, že chlapec má výrazné nedostatky v českém jazyce a částečně i v matematice a prvouce. Chlapec ve čtvrtletí 3. třídy byl schopen číst izolované hlásky, občas otevřenou slabiku, dokázal napsat max. jednoslabičné slovo. Vzhledem k tomu, že Lukáš nebyl schopen pokračovat v učivu českého jazyka bez zvládnutého čtení a psaní, nezvládal dostatečně ani učivo matematiky 2. třídy ZŠ, doporučilo ŠPZ prodloužení délky vzdělávání o jeden rok. Lukáš pracoval dle IVP, v českém jazyce byla práce zaměřena především na rozvoj čtení a psaní, v matematice na upevnění numeriky do 100, současně se podařilo zvládnout celou násobilkou. V dalším školním roce pokračoval v plnění 3. ročníku sice s vypracovaným IVP, ale již společně se třídou.*



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6. ■

## 4.13 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ JINÉHO DRUHU

V této kapitole jsou uvedena podpůrná opatření, která v Doporučení pro vzdělávání naleznete v oddíle Podpůrná opatření jiného druhu.

To však v žádném případě nezpochybňuje jejich důležitost. Mohou být pro efektivitu společného vzdělávání naprosto zásadní. ■



### 4.13.1 KLIMA TŘÍDY

— Hana Kynkorová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Psychosociální klima třídy je skupinový jev, jde o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává, jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování (zahrnuje žáky i učitele). Jedná se o dlouhodobé vnímání toho, co jedinci vidí na sociálním prostředí, v němž se nacházejí (zde školní třída).

Obecně se považuje za velmi prospěšné vnímat a případně i pravidelně diagnostikovat třídní klima, zejména z hlediska prevence konfliktů mezi žáky (případně i žáky a učitelem), ostrakizace, šikany a podobně. V prostředí „příjemného“ klimatu se všem pracuje a žije lépe (nejen ve škole).

#### SPECIFIKA U ŽÁKŮ S NKS

Specifický přístup ohledně práce s třídním kolektivem a třídním klimatem si vyžadují zejména třídy, kde se vzdělávají žáci s těžkými poruchami řeči. Jde o poruchy řeči, které znemožňují, případně významným způsobem omezují běžnou komunikaci, a tím žáka významně „oddělují“ od spolužáků. Patří sem např.:

- těžší formy balbuties,
- těžké vývojové dysfázie,
- mutismus.

Dítě s těžkou koktavostí může mít určitou formu logofobie (strachu mluvit), může být často vystaveno posměchu či ostrakizaci od ostatních (např. nechtějí čekat, až svou větu dořekne při společných hrách, apod.).

Dysfatik, který má těžkou poruchu v oblasti porozumění řeči, se těžko zapojuje do společných činností, protože neporozumí pokynům, pravidlům ve hře apod. Dítě s těžkou dysfázií v oblasti expresivní si zase těžko vybavuje slova, případně hojně používá neadekvátní výrazy, a může proto být terčem posměchu či nechtíc vyvolávat různá nedorozumění.

Mutistický žák např. často zpočátku nekomunikuje vůbec s nikým ve třídě (včetně třídního učitele), někdy postupně (často jen šeptem) začne komunikovat s některým spolužákem či jen s učitelem (učitelkou). Často jde o děti uzavřené, bázlivé.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

### Seznámení učitele s diagnózou žáka

Považujeme za zásadní, aby třídní učitel, který sleduje třídní klima a pracuje s ním, věděl o diagnóze žáka s NKS a o něm samotném co nejvíce. Zde by mělo sehrát SPC významnou roli jako zprostředkovatel těchto informací (často má žáka v péči od předškolních let), ideální je osobní schůzka s učitelem ještě předtím, než žák přijde do školy. Nepostradatelným zdrojem těchto informací je samozřejmě podrobná odborná zpráva a doporučení ze SPC, případně od jiných odborníků.

Velmi důležitým zdrojem informací o dítěti a jeho diagnóze je jeho rodič. Zde se osvědčuje osobní informativní schůzka ihned na začátku školní docházky. Rodič může sdělit učiteli, co se dosud osvědčilo při komunikaci s dítětem, co mu pomáhá, případně osvětlit některá jeho specifika (např. afektivní záchvaty při nemožnosti se vyjádřit u dysfatika).

Má-li dítě asistenta pedagoga již v MŠ, pak využít jeho zkušenosti a postřehy.

Na základě všech dostupných informací potom učitel může informovat vhodnou formou třídní kolektiv.

### Seznámení třídy s aspekty NKS u jejich spolužáka

Za základ dobrého klimatu ve třídě se žákem s těžkou formou NKS považujeme informování ostatních spolužáků, v některých případech i ostatních rodičů na třídní schůzce. Často se stává, že spolužáci nevědí, jak mají k žákovi s NKS přistupovat, jak s ním navázat řeč, co si k němu mohou dovolit, jestli jejich řeči rozumí apod.

Nerovnováhu v třídním systému může způsobit také to, že je takovému žákovi věnována větší pozornost učitele, případně nemusí plnit některé úkoly (např. mutistický žák není vyvoláván pro hlasité čtení, balbutik není zkoušen před tabulí apod.). Pokud to dětem není jasné, může to vyvolávat ve třídě neklid, pocit nespravedlnosti a třídní klima tím značně utrpí.

Třídní učitel by měl takové informace předat nejlépe na neformální třídnické hodině. Nedoporučujeme zamlčovat či eufemisticky zjemňovat projevy NKS, osvědčuje se říci konkrétní fakta a návody. Např. v případě mutistického žáka dětem vysvětlit, že mluvit nemůže a že to nesouvisí s ostatními dětmi. Spolužákům doporučit, aby jej mluvit nenutili, ale do společných činností i her jej zapojili a komunikovali s ním. Učitel také vysvětlí, že z důvodu mutismu nebude tento žák číst nahlas, nebude zkoušen před tabulí a učitel s ním bude komunikovat gesty, písemně či šeptem (podle situace). Může vysvětlit, jak bude u žáka ověřovat dovednosti (např. o samotě v kabinetě apod.).

Zároveň je dobré zdůraznit, že pravidla ve třídě platí pro všechny stejně (chovat se dobře ke spolužákům i učitelům, plnit domácí úkoly, chodit včas apod.).

### **Třídnické hodiny**

Pro sledování vývoje a úrovně třídního klimatu je ideální neformální třídnická hodina, pokud možno pravidelná.

Děti by měly sedět jinak než ve školní lavici (např. v kruhu či na koberci, je-li to možné), na začátku lze zařadit nějakou odlehčující hru apod. Učitel může dát prostor pro téma, které přinesou samotné děti, nebo přijít s určitým tématem sám. Účelem takové hodiny je pozorně poslouchat a pozorovat děti, jak se cítí, co vyjadřují, kdo komu skáče do řeči, kdo nemluví vůbec. V případě žáka s NKS učitel vidí, jak komunikuje, zda mu ostatní věnují pozornost, případně dodržují dohodnuté postupy (u balbutika nedoplňují věty, počkají, až domluví, apod.).

Velmi přínosné bývá neverbální vyjádření nabídnutých témat – např. výškou předpažené ruky (ruka nahoře značí nejlepší, ruka dole znamená nejhorší, ruka v předpažení průměr – podle dohody). Tak lze klást otázky a dozvědět se odpověď i beze slov, bývá to pro děti bezpečnější a učitel se mnohé dozví. Např. Jak těším na školní výlet? Vidí, které děti mají ruce úplně nahoře a které spíše dole. Jaké těšení ve třídě převažuje. A při položení více podobných otázek může učitel vnímat, kdo má ruce stále nahoře (či dole).

K podrobnějšímu vhledu je možné pro děti 2.–3. třídy použít Dotazník B-4 (Braun).

U žáků na 2. stupni ZŠ a SŠ je možné ke sledování třídního klimatu využít dalších dotazníkových metod, např. Dotazník B-3 (Braun) aj., např. na [http://www.pppuk.cz/soubory/decin\\_dst.pdf](http://www.pppuk.cz/soubory/decin_dst.pdf).

Před zadáním dotazníků je nutné informovat rodiče i samotné děti (k čemu to slouží, co z toho bude vyvozeno apod.). Dotazníky může zadat samotný učitel, případně externí pracovník (ze ŠPZ, případně z firmy, která se zabývá touto problematikou), výsledky je dobré vždy brát jako určité vodítko, nikoli jako tvrdá data. Se závěry je třeba pracovat opatrně a je nutné počítat s tím, že žáci budou chtít vědět výsledky.

Podle našeho názoru jsou však „obyčejné“ třídnické hodiny citlivě vedené učitelem nezastupitelné a jsou dobrým zdrojem sledování třídního klimatu.

### **Řešení již vzniklých potíží v třídním kolektivu v souvislosti se žákem s NKS**

Předpokládejme, že půjde nejčastěji o určitou formu posměchu, ostrakizace, šikany žáka s NKS.

U již zjištěné šikany je třeba postupovat podle školního řádu a příslušných zákonů (metodický pokyn MŠMT č. j. 28 275/2000-22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení).

Pokud jde o posměšky, případně konflikty mezi žákem s NKS a jinými dětmi, je dobré vést rozhovor nejen se samotným žákem, ale přizvat k řešení celou třídu a v neposlední řadě

spolupracovat s rodiči. Při hovoru se třídou je dobré popsat problém a hledat společně řešení, možnosti nápravy. Výsledky lze i zapsat na veřejně přístupné místo ve třídě.

Je dobré také aktivně posilovat samotného žáka s NKS, aby sám vystupoval z role „oběti“.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1-5

Toto podpůrné opatření nerozepisujeme do stupňů, platí pro všechny stupně podpůrných opatření.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při kolektivních hrách, zejména verbálních aktivitách, které mají vést k práci s třídním klimatem, je potřeba dopředu počítat s tím, že i při nich bude žák s NKS handicapován. Je proto dobré důkladně tyto činnosti promyslet, aby je mohl plnit podobně jako ostatní děti, dát mu čas a prostor na vyjádření.

Je dobré také vnímat, zda někteří žáci pomoc spolužákovi s NKS nepřehánějí a v dobré víře jej vlastně nepodceňují.



*Do třídy přibyl na začátku druhého pololetí první třídy David, žák s elektivním mutismem. Nemluvil ve škole vůbec s nikým, ani s třídní učitelkou. Hovořil pouze s matkou, a to jen mimo půdu školy. Nemluvil ani ve dřívější škole a předtím ve školce po několika letech mluvil pouze s jedinou učitelkou.*

*Při společném čtení poslouchal, ale nevydával žádné zvuky. Třídní učitelka edukovala matku ve způsobu učení čtení, matka doma nahrávala, jak David čte zadané texty, a posílala nahrávky paní učitelce.*

*Zhruba po měsíci si učitelka všimla, že někteří žáci vystupují proti Davidovi více vyhraněně, odmítavě. Při třídnické hodině zjistila, že jim vadí, že nemusí číst, odpovídat na otázky apod. Ještě v této třídnické hodině učitelka vše vysvětlila, mluvila o mutismu a sdělila dětem, že David doma čte o to více, protože nečte ve škole, a že má k dispozici jeho nahrávky.*

*Na konci školního roku po dohodě s matkou dětem pustila nahrávku Davidova čtení. Děti tak poprvé slyšely jeho hlas a řada z nich Davida spontánně chválila, jak dobře čte. David se velmi styděl, ale po nějaké době začal s dětmi komunikovat pomocí gest. Klima ve třídě se tak ustálilo.*



ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-2742-4.

*Problémy se třídou?: tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-40-4.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky: evaluační nástroj*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.  
ISBN 978-80-87063-79-8. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/15\\_klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf) ■

## 4.13.2 OPATŘENÍ RESPEKTUJÍCÍ ZDRAVOTNÍ STAV ŽÁKA

— Jiřina Jehličková —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Přestože ve školství nedisponujeme žádnými závaznými právními předpisy, které by nám říkaly, jak se zachovat, pokud budeme mít ve škole žáka, který potřebuje během vyučování zdravotní péči, máme takové děti i mezi žáky s narušenou komunikační schopností.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U některých žáků s SVP je potřeba uzpůsobení vhodných vzdělávacích podmínek podle jejich zdravotního stavu.

U žáka s NKS jde především o **režimová opatření**. Záleží opět na druhu NKS, jaká opatření je třeba uplatnit. Žáci s dysfázií bývají velmi rychle unavitelní, je třeba počítat s výpadky pozornosti, krátkodobou koncentrací související se zvýšenou psychickou námahou, kterou musí žáci vynaložit při komunikaci, zpracování informací a kompenzování všech svých deficitů.

U žáků s **koktavostí** je třeba počítat s různými vlivy na jejich aktuální stav při komunikaci. Při zvýšené zátěži, stresu (i pozitivním) se projevy koktavosti mohou zhoršovat. Úpravou režimu se tuto zátěž snažíme eliminovat.

Dále se mohou vyskytovat více či méně závažné zdravotní obtíže, které mohou být doprovodnými symptomy daného druhu NKS (např. u žáků s dysartrií poruchy polykání) nebo se může jednat o další onemocnění (např. epilepsie, astma) či dlouhodobé onemocnění, úraz.

Potřebná opatření se realizují ve spolupráci s logopedy, zákonnými zástupci, poradenským pracovištěm, lékaři, klientem.

V rámci IVP by mělo být, dle daných obtíží, pro žáka uvedeno, jak postupovat při vzdělávání.

U dětí s **dysfázií** je třeba zvážit vhodné časové rozvržení při vyučování, zařazování relaxačních chviliek během hodiny, mít prostor, kam si dítě může jít odpočinout, dbát na střídání činností.

Individuální práce by měla být rozvržena podle toho, jak dítěti, žákovi vyhovuje – zda spíše ráno před začátkem vyučování, nebo po o vyučování, zda je vhodnější rozdělení do více úseků během týdne, nebo jednou týdně v delším časovém úseku (ale se střídáním činností). Toto opatření je v praxi ale často hůře realizovatelné vzhledem k tomu, že žák není většinou jediným žákem na škole s SVP, který potřebuje individuální intervenci, a také vzhledem k organizaci rozvrhů celé školy. Přesto platí, je-li stav žáka komplikován zdravotními obtížemi, mělo by to být v rozvržení individuální péče zohledněno.

U žáků s **koktavostí** je třeba věnovat pozornost výběru aktivit, které by mohly žáka ovlivnit. Je důležité, aby žák nebyl přetěžován, jinak se projevy neplynulosti a doprovodného chování mohou zhoršit.

Je žádoucí redukovat vlivy, které mohou mít negativní efekt na plynulost řeči (např. časový tlak, nečekané nové situace, nevhodná komunikace s dítětem, žákem), vytvářet klidné pracovní prostředí.

Vhodné je využití relaxačních aktivit.

U žáků s dysfázií i koktavostí je třeba se informovat, zda užívají **medikaci**. Pokud ano, informovat se o účincích medikace, způsobu podávání, možnostech nežádoucích účinků.

Také u žáků s NKS, kteří mají další zdravotní obtíže (většinou se jedná o děti s epilepsií, ale i s různými alergiemi, astmatem), je třeba se seznámit s medikací, kterou užívají.

U žáků s **alergií** je důležité znát pro ně nebezpečné alergenů a vědět, jaká reakce nastává po kontaktu s alergenem. Je třeba počítat s tím, že po záchvatu epilepsie či po alergické reakci je dítě unavené, vyčerpané.

Pokud má dítě nějakou **dietu** a stravuje se ve škole, rodiče tuto situaci konzultují s ředitelem školy a dále s vedoucí stravování, případně hlavní kuchařkou.

Při podávání medikamentů se opět rodiče obrací na ředitele, na základě doporučení lékařky je možné léky podávat, ale jsou sepsána pravidla (kdy, jaké množství, po jakou dobu).

U žáka s **poruchou polykání** je nutné stanovení a dodržování přesného postupu při stravování ve spolupráci s logopedem:

- Výběr vhodných strategií.
- Polohování při přijímání stravy.
- Dbát na nejvhodnější konzistenci stravy pro žáka.
- Používání vhodných pomůcek pro příjem stravy (hrníčky, lžíce).

U žáka **dlouhodobě nemocného**:

- V době nemoci je důležitá spolupráce s rodiči / zákonnými zástupci. Umožňuje-li to zdravotní stav žáka, průběžně zadávat úkoly v souvislosti s probíranou látkou a poskytovat odpovídající výukových materiály.
- V době rekonvalescence vytvořit dle individuálních potřeb žáka/studenta a s ohledem na délku nepřítomnosti harmonogram postupného doplnění učiva.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**1-5**

Toto podpůrné opatření nerozepisujeme do stupňů, platí pro všechny stupně podpůrných opatření.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Důležitá je dostatečná informovanost školy o důsledcích druhu NKS a zdravotním stavu žáka. Nezbytná je spolupráce s rodinou, předávání informací o každé změně (např. změna v medikaci může ovlivnit náladu, pozornost...).

Problémem může být nedostatečné personální zabezpečení na režimová opatření či nemožnost zavést režimová opatření do chodu školy z dalších organizačních důvodů.



*Žák s těžkou formou dysfázie, integrovaný do 1. třídy v menší vesnické škole, chodil již po 3. vyučovací hodině do zadní části třídy, kde měl místo na odpočinek a často zde na krátkou chvíli usnul. Všichni toto tolerovali, po odpočinku se hoch zase zapojil do vyučování.*



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.  
ISBN 978-80-244-4648-6. ■

### 4.13.3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

— Hana Kynkorová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Spolupráce rodiny žáka s NKS a školy by se v zásadě neměla lišit od spolupráce školy s jinými rodiči. Zde popíšeme určitá specifika, která se mohou vyskytnout u žáka s NKS.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Mnoho rodičů (ale i učitelů) si při začlenění dítěte s těžší poruchou řeči do běžné školy neuvědomuje a neumí představit, že **může nastat mnoho potíží v mnoha předmětech**. U českého jazyka (případně cizích jazyků) je to většinou očekávané, ale velmi často se objevují i potíže v matematice (dítě s dysfázií v oblasti porozumění nechápe matematické pojmy, neumí přečíst zadání, nezvládá slovní úlohy) i v naukových předmětech (v prvouce a pak dále v přírodovědě, zeměpisu apod. se těžko seznamuje s novými pojmy, nepamatuje si je, nevybavuje, těžko je zařazuje do správných kategorií apod.). V tělocviku může dítě vypadat, že neplní pokyny, ale ono je všechny nezachytilo, případně jim neporozumělo a orientovalo se jen podle určitého zachyceného slova. V neposlední řadě může docházet k potížím v třídním kolektivu.

Konstruktivní spolupráci rodiny a školy proto považujeme za jednu ze zásadních věcí k tomu, aby byla inkluze úspěšná a pro žáka přínosem. V oblasti této spolupráce hraje významnou roli SPC.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1–5

Toto podpůrné opatření považujeme za důležité pro všechny stupně opatření, proto je zde nevypisujeme pro jednotlivé stupně. Čím vyšší stupeň opatření, tím větší význam konstruktivní spolupráce rodiny a školy pro inkluzi žáka má.

Společná setkávání  
pedagoga, pracovníka  
SPC a rodiče

#### SPOLEČNÁ SETKÁVÁNÍ PEDAGOGA, PRACOVNÍKA SPC A RODIČE

Společná setkávání pedagoga, pracovníka SPC a rodiče považujeme za důležitá zejména na začátku školní docházky, při přechodu žáka na jinou školu a při zmnožení problémů ve vzdělávání dítěte. Ideální je, když se takové schůzky stanou pravidelnými.

Pracovník SPC zde hraje roli nejen odbornou, ale i jistého moderátora a facilitátora domluvy rodiče a učitele. Pracovník SPC většinou už dítě nějakou dobu zná a může učiteli zprostředkovat nejen historii vývoje vady řeči u dítěte, ale i všechna opatření, která dosud byla aplikována a která rodina s dítětem absolvovala (pravidelná logopedie, speciální cvičení, rozvíjející programy, pobyty na klinikách apod.). Je vhodné zdůraznit to, co se



osvědčilo, a případně **podrobně projít zprávu a doporučení**, se kterými dítě do školy přichází a připravit tak školu na to, co jednotlivá doporučení znamenají.

Stává se, že škola se neseznámí podrobně s doporučenými opatřeními, nezavede je, případně jen některá. Pokud se dítěti pak ve škole nedaří, bývá to první důvod konfliktu mezi poučeným rodičem a školou (učiteli).

## RODIČ A ŠKOLA

Rodič a škola

Rodič a škola spolupracují a komunikují i bez přítomnosti pracovníků SPC a i z výše uvedeného ilustrativního příkladu vyplývá, že u žáků s NKS má smysl se setkávat vícekrát než jen na třídních schůzkách.

Opět zdůrazňujeme **význam podrobné zprávy a doporučení pro školu z SPC**, bývá to hlavní zdroj informací pro třídního učitele, výchovného poradce, případně pro ostatní učitele a zaměstnance školy, kteří přicházejí s dítětem do kontaktu.

Doporučujeme **pravidelnou výměnu informací**, např. jednou za 14 dní, výběr způsobu komunikace (e-mail, telefonní hovor, osobní schůzka) je na dohodě zúčastněných stran. Pravidelná informovanost slouží k monitorování např. rozvoje poruch učení, které často těžší formy NKS provázejí. Na prvním stupni ZŠ to bývá jednodušší, protože třídní učitel bývá zpraven o všem důležitém.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

**NEPŘIMĚŘENÉ ZATÍŽENÍ UČITELE** stálými dotazy a telefonáty ze strany rodiče – zpravidla se to děje na základě strachu rodiče z toho, aby něco nezanedbal, případně na základě hyperprotektivní výchovy či z jiných důvodů. Proto doporučujeme již na začátku stanovit pravidelná komunikační setkání (ať již on-line, telefonicky či osobně), která by měla tomuto fenoménu předejít.

Nepřiměřené  
zatížení učitele

**NEPŘIMĚŘENÉ ZATÍŽENÍ RODIČE NEGATIVNÍMI ZPRÁVAMI** – narušená komunikační schopnost opravdu dětem často komplikuje vzdělávání v mnoha směrech. Rodič bývá při každé komunikaci s učitelem vystaven zejména negativním informacím. Je zpraven podrobně o potížích, které se ve výuce dítěte vyskytují, o nezdarech dítěte, jeho oslabeních. Velmi často si to učitel neuvědomuje, může tak jednat i v dobré víře z různých důvodů. Proto doporučujeme při jakékoliv komunikaci mít vždy připraveny na prvním místě pochvaly a informace o tom, co se zdařilo, teprve poté sdělovat nesnáze. Za důležité považujeme každou takovou komunikaci končit návrhem řešení, případně rozdělením úkolů pro rodiče a pro učitele.

Nepřiměřené zatížení  
rodiče negativními  
zprávami

**NEPOUČENÝ UČITEL, POUČENÝ RODIČ** – angažovaný rodič a jeho dítě s NKS mají už za sebou často dlouhou cestu, než přijdou do školy. Od zjištění diagnózy, (ne)smíření se s ní přes hledání těch správných odborníků, docházení na různé nápravy (úspěšné i neúspěšné) apod. Rodič tak často má přirozeně přehled o možných nástrahách a potížích, které z NKS jeho dítěte plynou, má mnoho informací o diagnóze dítěte a možnostech

Nepoučený učitel,  
poučený rodič

jeho podpory. Je pak velmi nešťastný, když se učitel dostatečně neseznámí se zprávou o dítěti a na první schůzce s rodičem je zaskočen. I v tomto případě se však osvědčuje zůstat v pozici partnera rodiče, přiznat svou nevědomost a v tu chvíli se rodiče otevřeně vyptat, případně zjistit, kde si může informace doplnit. Rodič pak může odcházet s pocitem, že je s učitelem na stejné lodi.



*Do první třídy nastoupila dívka se smíšenou dysfázií. Rodina v jejím předškolním věku intenzivně pracovala na logopedické nápravě řeči, proto měla dívka výslovnost již zcela upravenou, mluvila i vcelku gramaticky správně, měla dobrou slovní zásobu. Nebylo tak na první pohled (a poslech) zřejmé, že u ní stále přetrvává i porucha porozumění, protože „mluvila jak kniha“. Během několika měsíců ale začala mít ve škole potíže, často dělala jinou činnost, než měla, při společných činnostech (třídní učitelka pořádala „vědomostní kvízy“) odpovídala neadekvátně a velmi těžko snášela posměch dětí. Začala se u ní projevovat nechuť chodit do školy. Při společné schůzce učitelky, pracovnice SPC a matky dívky došlo k vyjasnění situace. Učitelka ani maminka dítěte nepředpokládaly potíže tohoto rázu a již mezi nimi panovalo mírné napětí. Pracovnice SPC vyslechla obě strany a diagnostikovala potíže dívky, které vznikly vinou poruchy porozumění. Vyjasnila důležitost dodržování podmínek správné komunikace s dívkou (obsažené v Doporučení), nastínila, jak ověřovat porozumění zadáním a otázkám, a navrhla další možné podpůrné činnosti vhodné v tomto případě. Navrhla další schůzku za měsíc ke zhodnocení účinnosti dohodnutých opatření. Došlo k pozitivnímu posunu, třídní učitelka svoje kvízy v prvéce začala uskutečňovat formou výběru ze tří odpovědí, otázky byly velmi stručné. Dívka tak lépe rozuměla zadání a i odpověď pro ni byla mnohem jednodušší. Vyrovnávala se tak ostatním dětem. Učitelka více ověřovala dívčino porozumění, a tak zůstával mnohem menší prostor pro chybování z neporozumění. Maminka také kvitovala učitelčin přístup a sdělovala, že už se dcerka zase do školy těší a sama je motivovaná dělat úkoly a připravovat se. Další schůzky proběhly již jen mezi matkou a učitelkou, které našly společnou řeč. Pracovnice SPC se účastnila jen závěrečné schůzky na konci školního roku, kde všechny konstatovaly, že nastavená opatření jsou funkční a lze v nich pokračovat.*



ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6. ■

#### 4.13.4 SPOLUPRÁCE S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI PODPORY A SLUŽEB

— Jiřina Jehličková —

##### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Jedná se o spolupráci mezi školou, rodiči a externími poskytovateli služeb, která se může týkat přímé intervence v rámci logopedické péče nebo doplňkových a podpůrných terapií, a dále o spolupráci s poskytovateli sociálních služeb, neziskovými organizacemi, nadacemi a dalšími subjekty.

Spolupráce s externími poskytovateli je potřebná v případě poskytování specializované činnosti, kterou nemůže zajistit škola. Např. pokud nemůže škola zajistit logopedickou intervenci přímo na škole, zajišťují tuto péči externí pracoviště – speciálněpedagogická centra, logopedické ambulance aj.

Dále doplňuje výchovně-vzdělávací činnost v rámci podpůrných terapií, které napomáhají k rozvoji dílčích schopností (stimulační programy) či komunikace, sociálních vztahů, k psychické pohodě, uvolnění, relaxaci (muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, biofeedback aj.).

Problémy může mít žák s NKS při zapojení se do zájmových, volnočasových aktivit, kamarádských a přátelských vztahů, herních, rekreačních činností, zde spolupráce s různými zájmovými organizacemi může pomoci v sociálním kontaktu.

V některých případech je nutné spolupracovat s dalšími organizacemi, které řeší sociální zázemí žáka, výchovné obtíže, doučování žáka.

##### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Spolupráci s dalšími subjekty SPC nedoporučuje v rámci podpůrných opatření daných vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, ale poradenské zařízení poskytuje rodině informace o těchto zařízeních (např. adresář logopedických pracovišť), může pomoci rodině navázat kontakt s poskytovatelem služeb, s danou organizací nebo alespoň předat důležité informace o činnosti.

##### SPOLUPRÁCE S EXTERNÍM LOGOPEDEM

Externího pracovníka – logopeda – doporučuje poradenské zařízení po konzultaci se školou ohledně možnosti logopedické intervence ve škole a s rodiči, výběr je však vždy na rodičích. Rodiče mohou mít již tuto péči dlouhodobě zajištěnou, pak informují školu, SPC, kdo jim tuto péči zajišťuje. Rodiče docházejí pravidelně s dítětem do logopedické ambulance, v ideálním případě logoped spolupracuje se školou, předává škole informace o postupech v rámci intervence o tom, v jakých oblastech může škola navázat a „procvičovat“ potřebné

Spolupráce  
s externím  
logopedem

dovednosti. Škola poskytuje informace o vzdělávacím programu, obsahu probíraného učiva, výsledcích ve vzdělávání, aby mohl logoped na probírané učivo navázat.

Logopedická intervence mimo školu je hrazena z různých finančních zdrojů – logoped ve školských poradenských zařízeních z prostředků MŠMT, logoped ve zdravotnictví zdravotní pojišťovnou, logopedickou intervenci v soukromých zařízeních hradí rodiče sami.

Spolupráce  
s dalšími  
externími  
pracovníky

## SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI EXTERNÍMI PRACOVNÍKY

Spolupráce s dalšími externími pracovníky (rehabilitační pracovníci, psychoterapeuti, speciální pedagogové, pracovníci obecně prospěšných společností, nadací aj.) závisí na podmínkách daného regionu a školy. Poradenské zařízení či lékař doporučí, popř. škola si sama vytipuje, externího pracovníka, se souhlasem klienta/zákonného zástupce se domluví na vzájemné spolupráci, případně překrývání péče. Poskytovateli těchto služeb mohou být občanská sdružení, společnosti, soukromé subjekty (např. Česká hiporehabilitační společnost, Pomocné tlapky – Canisterapie, Muzikoterapeutická asociace ČR, Asociace dramaterapeutů ČR, Česká arteterapeutická asociace, Člověk v tísni, soukromé poradny, rehabilitační pracoviště aj.).

Tyto služby hradí rodič nebo škola. Záleží, kde je služba poskytována (na půdě školy, v domácím prostředí, na pracovišti daného subjektu). Pokud je to na půdě školy, záleží na možnostech školy, zda zažádá o financování některé nadace či hradí poskytované služby z grantů, projektů (např. canisterapii, hipoterapii, muzikoterapii, stimulační programy apod. poskytované ve škole).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

1-5

Toto podpůrné opatření nerozepisujeme do stupňů, platí pro všechny stupně podpůrných opatření.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Rozdílná spolupráce může být při zajišťování logopedické péče klinickým logopedem v resortu zdravotnictví, kdy logoped nemusí souhlasit s poskytováním informací o intervenci škole nebo nemá dostatečné informace o školních vzdělávacích programech.



*Chlapec, žák 3. třídy s dysfázií, přetrvávající obtíže v expresivní složce řeči, specifickými výukovými obtížemi, s poruchou chování na bázi ADHD, s úzkostným prožíváním, emoční a sociální nezralostí. V zátěži impulzivita, verbální a brachiální agrese. Do vzdělávání nejvýrazněji zasahovaly poruchy chování, dosavadní podpůrná opatření nedostačovala. Byla doporučena intenzivní etopedická péče, jak individuální, tak i práce se třídou. Škola měla již zkušenosti s organizací, která tuto službu poskytuje, takže první kontakt s touto organizací iniciovala škola, dále iniciovala spolupráci s odborníkem – etopedem z PPP. SPC bylo informováno o podniknutých krocích, nadále se podílelo na konzultacích*

o potřebných opatřeních ve škole směrem ke nastavení IVP z hlediska výukových obtíží vyplývajících z NKS a ke zvládnutí náročných situací. Součinnosti všech zúčastněných osob a subjektů řešících vzdělávací a výchovné obtíže byla realizována na případových konferencích, které organizoval OSPOD. Škola dále spolupracuje s dalšími externími pracovníky, doplňuje tak svou vzdělávací nabídku nejen pro žáky s SVP (např. externí terapeut Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování).



VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

Adresář pracovišť klinické logopedie – AKL. *Asociace klinických logopedů – sdružení odborníků z oblasti logopedie – AKL* [online]. © 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--adresar-logopedickych-pracovist>

ASOCIACE DRAMATERAPEUTŮ ČESKÉ REPUBLIKY – aktuality. *ASOCIACE DRAMATERAPEUTŮ ČESKÉ REPUBLIKY – aktuality* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.adcr.cz/>

canisterapie.cz. [online]. © Pomocné tlapky o. p. s. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.canisterapie.cz/cz/>

Česká arteterapeutická asociace. *Česká arteterapeutická asociace* © 2019 [online]. Česká arteterapeutická asociace [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.arteterapie.cz/>

Česká hiporehabilitační společnost | *Česká hiporehabilitační společnost* | Vítejte na stránkách České hiporehabilitační společnosti, kde najdete kompletní informace o všech oborech hiporehabilitace, hiporehabilitačních koních, vzdělávání, ucelený seznam provozovatelů. [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://hiporehabilitace-cr.com/>

Muzikoterapeutická asociace České republiky – CZMTA. *Muzikoterapeutická asociace České republiky – CZMTA* [online]. © 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.czmta.cz/>

Potřebuji pomoci – Člověk v tísni. *Pomáhejte s námi – Člověk v tísni* [online]. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/potrebuji-pomoci> ■

## Závěr

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

v dílčí části Katalogu vám předkládáme přehled podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností. I přes stále se upravující legislativu v této oblasti zůstává princip podpůrných opatření stejný.

Při tvorbě Katalogu jsme se snažili postupovat podle formuláře „Doporučení“, který je vám důvěrně známý. U jednotlivých podpůrných opatření jsme vycházeli z naší dlouholeté praxe pracovníků SPC logopedických a ověřených postupů z poradenství.

Doufáme, že předkládaná dílčí část Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti bude pro vás pomocí při práci s dětmi s logopedickými obtížemi. ■

kolektiv autorů

## Přehled speciálněpedagogických center pro žáky s NKS a dalších organizací poskytující péči o žáky s NKS

Kontaktní údaje jsme čerpali dne 21. 1. 2019 z webu Asociace pracovníků speciálněpedagogických center (<http://www.apspc.cz/>), webu Národního ústavu pro vzdělávání (<http://www.nuv.cz/>) a internetových stránek jednotlivých SPC a organizací.

Pozn.: V okamžiku odevzdání textu není jasné, zda po zrušení NUV budou pokračovat ve své práci koordinátoři logopedické péče ve školství v jednotlivých krajích. Zatím je v přehledu uvádíme a v lednu 2020 jsme ještě jejich seznam aktualizovali.

### **Hlavní město Praha**

*SPC pro žáky s VŘ*  
Libčická 8/399  
181 00 Praha 8-Čimice  
Telefon: 233 544 611  
Fax: 233 544 611  
E-mail: [spc.libcicka@volny.cz](mailto:spc.libcicka@volny.cz)  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Andrea Schmalzová, [spc@zslogopedicka.cz](mailto:spc@zslogopedicka.cz), 233 544 611

*SPC pro děti a mládež se zaměřením na AAK*

Jívanská 7  
140 00 Praha 4  
Telefon: 222 518 280

### **Středočeský kraj**

*SPC při ZŠ*

Švermova 380  
295 01 Mnichovo Hradiště  
Telefon: 326 771 131  
E-mail: zvs.mh@seznam.cz  
Krajský koordinátor logopedické péče: –

### **Jihočeský kraj**

*SPC pro VŘ*

Sakařova 342  
375 01 Týn nad Vltavou  
Telefon: 385 731 824  
E-mail: spc@zslogopedicka-tnv.cz  
Web: <http://www.zslogopedicka-tnv.cz>  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Jana Vavrincová, 727 882 336

*Odloučené pracoviště SPC*

Želivského 291  
386 01 Strakonice  
Telefon: 727 882 336  
Zlatá stezka 139,  
383 02, Prachatice  
Telefon: 727 879 177

Bydlenického 2474  
390 02 Tábor  
Telefon: 727 879 152

Pravdova 837/11  
377 01 Jindřichův Hradec  
Telefon: 727 879 268



### **Plzeňský kraj**

*SPC pro VŘ*  
Ke Špitálskému lesu 3  
312 00 Plzeň  
Telefon: 377 260 069  
E-mail: specms@mybox.cz  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Romana Šimková, spcvadyreci@gmail.cz, 723 193 325

### **Karlovarský kraj**

*SPC pro VŘ*  
Mozartova 7  
360 20 Karlovy Vary  
Telefon: 775 891 113  
E-mail: spc-vadyreci.kvary@seznam.cz  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Hana Václavá, spc-vadyreci.kvary@seznam.cz, 605 941 809

### **Ústecký kraj**

*SPC Měcholupy*  
Měcholupy 1  
439 31 Měcholupy  
Telefon: 603 835 777  
E-mail: specialniskola@lzs-mecholupy.cz  
Web: <http://www.lzs-mecholupy.cz>  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Alexandr Bednář, bednar@lzs-mecholupy.cz, 603 835 777

*Odloučené pracoviště SPC*  
Školní 3587  
430 01 Chomutov  
Telefon: 474 624 108  
E-mail: spcsluch@seznam.cz

*SPC Litoměřice*  
Šaldova 657/6  
412 01 Litoměřice  
Telefon: 416 734 011  
E-mail: spc.klient@tiscali.cz  
Web: <http://www.zssaldova.cz>  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Václava Tomická, Ph.D., spc.klient@tiscali.cz, 724 242 419

**Liberecký kraj***SPC pro VŘ*

E. Krásnohorské 921

460 01 Liberec 14

Telefon: 482 416 440, 482 416 441, 482 416 402

E-mail: [spc@ssplbc.cz](mailto:spc@ssplbc.cz)Web: <http://www.ssplbc.cz/>

Krajský koordinátor logopedické péče:

Mgr. Jiřina Jehličková, [jehlichkova@ssplbc.cz](mailto:jehlichkova@ssplbc.cz), 728 547 655**Královéhradecký kraj***SPC pro VŘ*

Štefánikova 549

500 11 Hradec Králové

Telefon: 495 272 734

E-mail: [spc@neslhc.cz](mailto:spc@neslhc.cz)Web: [www.neslhc.com](http://www.neslhc.com)

Krajský koordinátor logopedické péče:

Mgr. Eliška Mniazgová, [spc.mniazgova@spc.duhacek.cz](mailto:spc.mniazgova@spc.duhacek.cz), 774 333 795*SPC pro VŘ*

Smiřických 1237

547 01 Náchod

Telefon: 491 420 946, 777 005 792

E-mail: [spc.nachod@worldonline.cz](mailto:spc.nachod@worldonline.cz)Web: [www.zsjzemana.cz](http://www.zsjzemana.cz)*SPC pro VŘ*

Lesnická 8

Trutnov

Telefon: 731 582 421

E-mail: [spc.tu@centrum.cz](mailto:spc.tu@centrum.cz)Web: [www.msspctu.cz](http://www.msspctu.cz)*SPC pro VŘ*

Javornická 1501

Rychnov nad Kněžnou

Telefon: 491 421 813

E-mail: [info@spcrychnov.cz](mailto:info@spcrychnov.cz)Web: [www.spcrychnov.cz](http://www.spcrychnov.cz)

*SPC pro VŘ*

Fortna 39

Jičín

Telefon: 493 533 505

E-mail: [info@spcjicin.cz](mailto:info@spcjicin.cz)

Web: [www.spcjicin.cz](http://www.spcjicin.cz)

**Kraj Pardubický**

*SPC*

Rubešova 531

739 73 Skuteč

Telefon: 730187640

E-mail: [ludmila.soukalova@spzs-skutec.cz](mailto:ludmila.soukalova@spzs-skutec.cz)

Web: [www.spzs-skutec.cz](http://www.spzs-skutec.cz)

*SPC*

Nádražní 775

572001 Polička

telefon: 724 291 333

E-mail: [spcby@seznam.cz](mailto:spcby@seznam.cz)

Web: <http://www.szspolicka.cz>

Krajský koordinátor logopedické péče:

Mgr. Lenka Novotná, [novolle@seznam.cz](mailto:novolle@seznam.cz), 734 303 737

**Kraj Vysočina**

*SPC při ZŠ a SŠ*

U Tržiště 2191/3

594 01 Velké Meziříčí

Telefon: 773 245 732

E-mail: [spcvm@seznam.cz](mailto:spcvm@seznam.cz),

Web: <http://www.skoly-brezejc.cz/>

Krajský koordinátor logopedické péče:

Mgr. Vladana Jančíková, [spcvm.koordinator@seznam.cz](mailto:spcvm.koordinator@seznam.cz), 773 378 610

*Odloučené pracoviště*

Dr. Holubce 763/1

674 01 Třebíč

Telefon : 777 449 712

E-mail: [spctr@seznam.cz](mailto:spctr@seznam.cz)

*SPC Jihlava*

Demlova 28

586 01 Jihlava

Telefon: 567 323 512

E-mail: [smsji@seznam.cz](mailto:smsji@seznam.cz)

**Jihomoravský kraj***SPC pro VŘ*

Veslařská 234

637 00 Brno

Telefon: 543 234 627

E-mail: vr-veslarska@iol.cz

Web: www.zslogo.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:

PhDr. Zuzana Širmerová, Ph.D., zuzanasirmerova@zslogo.cz, 775 879 780

*Detašovaná pracoviště:*

Masarykova 115/27, Hodonín

Telefon: 773 778 642

nám. Armády 10, Znojmo

Telefon: 773 778 129

Brněnská 7, Vyškov

Telefon: 773 778 128

Zelené nám. 1292, Uherské Hradiště

Telefon: 773 778 638

Albertova 4062, Kroměříž

Telefon: 773 778 640

Palackého 1144, Bystřice pod Hostýnem

Telefon: 734 725 401

**Olomoucký kraj***SPC pro VŘ*

tř. Svornosti 37/900

779 00 Olomouc

Telefon: 585 158 926

E-mail: spc@logopaed.cz

Web: <http://www.logopaed.cz/>

Krajský koordinátor logopedické péče:

Mgr. Renáta Vrbová, Ph.D., vrbova.re@seznam.cz, 777 023 360

*Detašovaná pracoviště:*

Dukelská 1240, Jeseník

Telefon: 584 411 662 kl. 208

Fanderlíkova 25, Prostějov

Telefon: 582 332 463

Kouřilkova 8, Přerov

Telefon: 581 201 889

*SPC pro VŘ*  
Erbenova 16  
78701 Šumperk  
Telefon: 583 222 324  
E-mail: [balgova@seznam.cz](mailto:balgova@seznam.cz)  
Web: <http://www.spc-sumperk.cz>

### **Zlínský kraj**

*SPC pro VŘ*  
Vsetínská 454  
757 01 Valašské Meziříčí  
Telefon: 576 809 839  
E-mail: [spc.sluch.valmez@seznam.cz](mailto:spc.sluch.valmez@seznam.cz), [odstrcilikova@val-mez.cz](mailto:odstrcilikova@val-mez.cz)  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Hana Žůrková, [logo.zlin@seznam.cz](mailto:logo.zlin@seznam.cz), 778 404 565

### **Moravskoslezský kraj**

*SPC pro VŘ*  
Havlíčková 1  
746 01 Opava  
Telefon: 553 627 004, kl. 36  
E-mail: [spclogo.opava@seznam.cz](mailto:spclogo.opava@seznam.cz)  
Web: <http://www.zshavlickova.opava.cz>  
Krajský koordinátor logopedické péče:  
Mgr. Dana Diatilová, [spclogo.opava@seznam.cz](mailto:spclogo.opava@seznam.cz)

*SPC pro VŘ*  
Komenského 614  
735 06 Karviná-Nové Město  
Telefon: 596 314 923  
E-mail: [spc.karvina@seznam.cz](mailto:spc.karvina@seznam.cz)

*SPC pro VŘ při ZŠ*  
ul. kpt. Vajdy 1a  
700 30 Ostrava-Zábřeh  
Telefon: 596 768 131  
E-mail: [SPC.Vajdy.Ostrava@seznam.cz](mailto:SPC.Vajdy.Ostrava@seznam.cz)  
Web: <http://www.zskptvajdy.cz>

**Některá občanská sdružení občanů, rodičů a přátel osob  
s narušenou komunikační schopností**

*Občanské sdružení BALBUS*

E-mail: [balbus@volny.cz](mailto:balbus@volny.cz)

Web: <http://www.volny.cz/balbus/>

*Občanské sdružení BALBUTIK*

Web: <http://www.balbutik.cz>

*Občanské sdružení Klub Afasie*

Branská 360

198 00 Praha 9

Telefon: 776 754 080

E-mail: [info@klubafasie.com](mailto:info@klubafasie.com)

Web: <http://www.klubafasie.com/>

*Občanské sdružení Logo*

Vsetínská 20

639 00 Brno

Telefon: 543 420 677, 543 420 690

E-mail: [oslogo@oslogo.cz](mailto:oslogo@oslogo.cz)

Web: <http://www.oslogo.cz/>

Karlovo náměstí 14/15

128 01 Praha 2

224 910 408, 774 191 345

E-mail: [oslogo.praha@oslogo.cz](mailto:oslogo.praha@oslogo.cz)

*Občanské sdružení PORTA VIVA*

Erbenova 16

787 01 Šumperk

E-mail: [porta.viva@email.cz](mailto:porta.viva@email.cz)

Web: [http://www.schola-viva.cz/obcanske\\_sdruzeni.html](http://www.schola-viva.cz/obcanske_sdruzeni.html)

*Občanské sdružení PROLOGOPAED*

Základní škola a Mateřská škola logopedická Olomouc

tř. Svornosti 37/900

779 00 Olomouc

Web: <http://logopaed.cz/os.php>

*Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci*

Centrum pro augmentativní a alternativní komunikaci  
Jivenská 1066/7  
140 00 Praha 4  
Telefon: 222 518 280, 222 519 926  
E-mail: caak@braillnet.cz  
Web: <http://www.saak-os.cz/>

**Odkazy na další organizace zabývající se péčí o žáky  
s narušenou komunikační schopností**

<http://www.alos.cz/> – Asociace logopedů ve školství

<http://www.apla.cz/> – Asociace pomáhající lidem s autismem

<http://www.apspc.cz/> – Asociace pracovníků speciálněpedagogických center

<http://www.klinickalogopedie.cz/> – Asociace klinických logopedů ČR

<http://www.ranapece.cz/> – občanské sdružení Společnost pro ranou péči

<http://www.czechdyslexia.cz/> – občanské sdružení Česká společnost „Dyslexie“

<http://www.alternativnikomunikace.cz/> – Speciálněpedagogické centrum pro děti a mládež  
s vadami řeči (se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci) ■

## Slovník odborných pojmů

**ADD (ATTENTION DEFICIT DISORDER)** – porucha pozornosti.

**ADHD (ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER)** – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

**AGRAMATISMUS** – neschopnost tvořit správné mluvnické tvary, skloňovat, časovat, řadit slova správně do vět.

**ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE (AAK)** – komunikační systémy, které přechodně nebo trvale kompenzují projevy poruchy u osob se závažným postižením řeči. **Augmentativní** – podporující komunikace, podporuje již existující, ale nevyhovující komunikaci. **Alternativní** – náhradní, používá se jako náhrada mluvené řeči.

**AUTOAGRESIVITA** – agresivita směřující směrem k sobě.

**AKUSTICKÝ** – sluchový.



**ARTIKULACE** – výslovnost, 3 fáze: intenze (nastavení mluvidel), tenze (setrvání mluvidel v artikulačním postavení při vyslovování hlásky), detenze (opuštění artikulačního postavení).

**ARTIKULAČNÍ NEOBRATNOST** – dítě umí správně vyslovit hlásky i celá jednoduchá slova, ale nedokáže vyslovit víceslabičná a složená slova, slova se shluky souhlásek (např. lokomotiva, paroplavba, podplukovník). Artikulace je těžkopádná, neobratná, často i těžko srozumitelná.

**AUTISMUS** – pervazivní vývojová porucha projevující se triádou příznaků: 1. neschopnost vzájemné společenské interakce, 2. neschopnost komunikace, 3. omezené a stereotypní zájmy.

**BEHAVIORÁLNÍ** – zabývající se studiem lidského chování ve společnosti.

**CANISTERAPIE** – terapie za pomoci psů.

**DIAGNOSTIKA** – poznávací proces, zaměřený na získání co nejhlubších a nejkompexnějších poznatků o diagnostikovaném objektu (osobě). Výsledkem diagnostiky je diagnóza.

**DYSPRAXIE** – vývojová porucha motorických funkcí, porucha motorické koordinace, snížení schopnosti vykonávat složité pohyby.

**EDU-KINEZIOLOGIE** – metoda vycházející z kineziologie.

**EFEKTIVNÍ, EFEKTIVITA** – účinný, účinnost (např. pedagogického opatření).

**ETIOLOGIE** – nauka o příčinách nemoci, postižení.

**FYZIOLOGICKÝ** – normální, přirozený.

**FONEMATICKÝ SLUCH** – schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí (fonémy). Distinktivní rys hlásky je rozlišující příznak – vlastnost, kterou se hláska liší od jiné a tím slouží k rozlišení významu slov, např. míša – mísa (Dvořák, 2007).

**FRUSTRAČNÍ TOLERANCE** – míra velké či malé snášenlivosti a odolnosti vůči stresům, zátěžím, neúspěchům.

**FUNKČNÍ KOMUNIKACE** – komunikace, při které jedinec dokáže vyjádřit svá přání, pocity (často bývá narušena u autismu, případně u těžších forem vývojové dysfázie).

**GRAFOMOTORIKA** – druh jemné motoriky, specifická pohybová aktivita při grafických projevech, např. při kreslení, psaní a rýsování.

**HIPOREHABILITACE** – nadřazený název pro všechny aktivity a terapie v oblastech, kde se setkává kůň a člověk se zdravotním postižením.

**HYPERSALIVACE** – zvýšené vylučování slin.

**HYPERNAZALITA** – patologicky zvýšená nosovost u otevřené huhňavosti, kdy se výdechový proud vzduchu dostává do dutiny nosní.

**HYPONAZALITA** – patologicky snížená nosovost u zavřené huhňavosti, výdechový proud vzduchu u nosovek neprochází dutinou nosní (typické u rýmy).

**INKLUZE** – nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do skupiny vrstevníků, ale také přijetí ze strany ostatních členů skupiny.

**INTEGRACE (PEDAGOGICKÁ)** – „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací*“ (Jesenský, 1995, s. 50).

**INTERAKCE** – vzájemné působení dvou nebo více činitelů (v pedagogice žáka a učitele). Je to jeden z hlavních cílů pedagogiky.

**IPAD** – jedná se o konkrétní značku tabletu, aplikace pro iPad jsou vytvořené pouze pro tuto značku a není možné je využít na jiném tabletu nebo PC.

**JAZYKOVÉ ROVINY** – 1. foneticko-fonologická (vyslovnost, fonemický sluch), 2. morfologicko-syntaktická (uplatňování gramatických pravidel, slovosled, rod, číslo, pád...), 3. lexikálně- sémantická (pasivní i aktivní slovní zásoba, úroveň zobecňování, definování pojmů...), 4. pragmatická (schopnost vyjádřit různé komunikační záměry, schopnost vést rozhovor, vyprávět...).

**KINEZIOLOGIE** – věda o mechanických zákonitostech pohybového ústrojí člověka a zvířat, zabývá se fyziologickými, mechanickými a psychologickými mechanismy. V alternativní medicíně se používá tzv. aplikovaná kineziologie, jejímž základním principem je představa, že všechny tělesné i duševní problémy jsou způsobeny poruchou proudění energie mezi orgány, včetně mozku, a svalstvem a že se blokáda projeví oslabením příslušného svalu.

**KOMUNIKACE** (lat. communis – společný obecný, comunicare – sdělovat) – výměna nebo přijímání a zpracování, případně vydávání informací. Představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností sloužících k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Ve školním prostředí se považuje za jednu z klíčových kompetencí, kterou má dítě ve škole získat.

**KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI** – neboli poznávací funkce, patří sem vnímání, představování, fantazie, schopnosti, myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti a paměti.

**MLUVNÍ POHOTOVOST** – verbální reakce na nečekané podněty, schopnost přizpůsobit mluvní projev vzniklým okolnostem.

**MODIFIKACE** – úprava, např. učiva, vzdělávacích podmínek, hodnocení u žáků se zdravotním postižením.

**MOTORIKA** – hybnost, soubor pohybových činností řízených nervovou soustavou a uskutečňovaných kosterním svalstvem. Hrubá motorika (zajišťována velkými svaly – např. chůze). Jemná motorika (zajišťována činností drobných svalů), např. grafomotorika (pohybová aktivita při psaní a kreslení), mimika (pohyby obličeje), oromotorika (pohyby dutiny ústní), logomotorika (pohyby mluvních orgánů při artikulované řeči).

**MULTISENZORIÁLNÍ** (přístup) – využití více smyslů, např. při učení jazyků.

**NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE** – souhrn mimoslovních sdělení, která vyjadřujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.

**ORÁLNÍ** – ústní.

**OROFACIÁLNÍ** – týkající se dutiny ústní a tváří (v logopedii se provádí orofaciální stimulace, kterou zlepšujeme motoriku rtů, jazyka, měkkého patra, patrohltnanového uzávěru a tváří).

**OROMOTORIKA** – motorika mluvidel.

**PERCEPCE** – vnímání.

**PERINATÁLNÍ** – krátce po porodu (v řádu několika dnů).

**POJMOVÝ SLOVNÍK** – slovník, který si buduje dítě k jednotlivým oblastem (zvířata, jídlo, rodina...). Velmi důležitý u dysfatičků a autistů.

**PROZODICKÉ FAKTORY ŘEČI** (modulační faktory mluvené řeči) – zahrnují tempo, melodii, přízvuk.

**PSYCHOMOTORIKA** – pohybové aktivity člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a psychického stavu.

**RESPIRACE** – dýchání.

**SEBEREGULACE** – plánovaná změna chování jedince, ke které sám dospěje porovnáním svého chování a normy.

**SERIALITA** – neschopnost jedince zapamatovat si, myslet a pracovat krok za krokem v posloupnosti.

**SNOEZELEN** – místnost na podporu smyslového vnímání.

**SPC** – speciálněpedagogické centrum – školské poradenské zařízení zaměřené většinou na jednu vadu (pro děti s vadami řeči, pro sluchově postižené, pro mentálně postižené...).

Poskytuje bezplatnou komplexní diagnostickou, terapeutickou a poradenskou činnost v oblasti speciálněpedagogické, psychologické a sociální u daného postižení.

**SPECIFICKÉ ASIMILACE** – přizpůsobení, spodoba dvou hlásek. 1. Sykavkové asimilace – obtíže při vyslovování slov, kde se střídá ostrá a tupá sykavka, případně polosykavka (např. sušenka = susenka nebo šušenka). V běžných slovech, kde je jen jedna sykavka artikulaci zvládá. 2. asimilace typu t, d, n × ě, ě, ň – obtíže při vyslovování slov, kde se střídají hlásky t, d, n a ě, ě, ň (např. hodiny = hodiny nebo hodini). 3. Asimilace typu l × r – obtíže při artikulaci slov, kde se společně objevuje L i R, přičemž výslovnost jednotlivých hlásek ve slovech zvládá (např. Klára = Krára nebo Klála).

**SPECIFICKÝ LOGOPEDICKÝ NÁLEZ** – souhrnný název pro specifické asimilace a artikulační neobratnost.

**VERBÁLNÍ KOMUNIKACE** – znamená komunikaci prostřednictvím jazyka a řeči. Užívá artikulovanou řeč, tvořenou hláskami, slovy a větami, je vázána na určitý jazyk. Probíhá pomocí slov – mluvených, psaných nebo čtených, může mít podobu mluvené nebo psané řeči.

**TAKTILNÍ PAMĚŤ** – hmatová paměť, souvisí s rozvojem jemné motoriky.

**VIZUALIZACE** – metoda užívaná především u autistů, ale i u žáků se senzorickou dysfázií, kdy jsou instrukce doplněny vizuálním (zrakovým) vjemem (předmětem, obrázkem, piktogramem, rozvrhem). Žák se tak lépe orientuje v jednotlivých situacích. Vizualizace souvisí se strukturalizací.

**VIZUÁLNÍ** – zrakový. ■

## Seznam použité literatury a internetových zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Školní zralost: Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2003. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.

LECHTA, Viktor, 1990. *Logopedické repetitórium: Teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor, 1995. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-88824-18-4.

- LECHTA, Viktor, 2010. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS.  
In: LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 282–284. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ, 1993. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MLČÁKOVÁ, Renata, 2011. Osoby s narušením komunikační schopnosti.  
In: MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
- NEUBAUER, Karel, 2007. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých: [diagnostika a terapie]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.
- PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS, 2000. *Akademický slovník cizích slov: [A–Ž]*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0607-9.
- HEMZÁČKOVÁ, Krista a Jana PEŠKOVÁ, 1998. *První čtení: učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*. Praha: Parta. ISBN 80-85989-31-X.
- MŠMT, 2005. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online].  
Ke dni 9. 2. 2005 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>
- MŠMT, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online].  
Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- MŠMT, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- MŠMT, 2000. Metodický pokyn č. j. 28 275/2000-22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. [online].  
Ke dni 1. 1. 2001 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani>
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

STŘELEČ, Stanislav a Jana KRÁTKÁ, 2007. Názory třídních učitelů na způsoby ovlivňování zdraví svých žáků. In: ŘEHULKA, Evžen a kol. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: MSD ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU Brno, s. 1–9. ISBN 978-80-210-4374-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VRBOVÁ, Renáta a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta a kol., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4475-8. ■