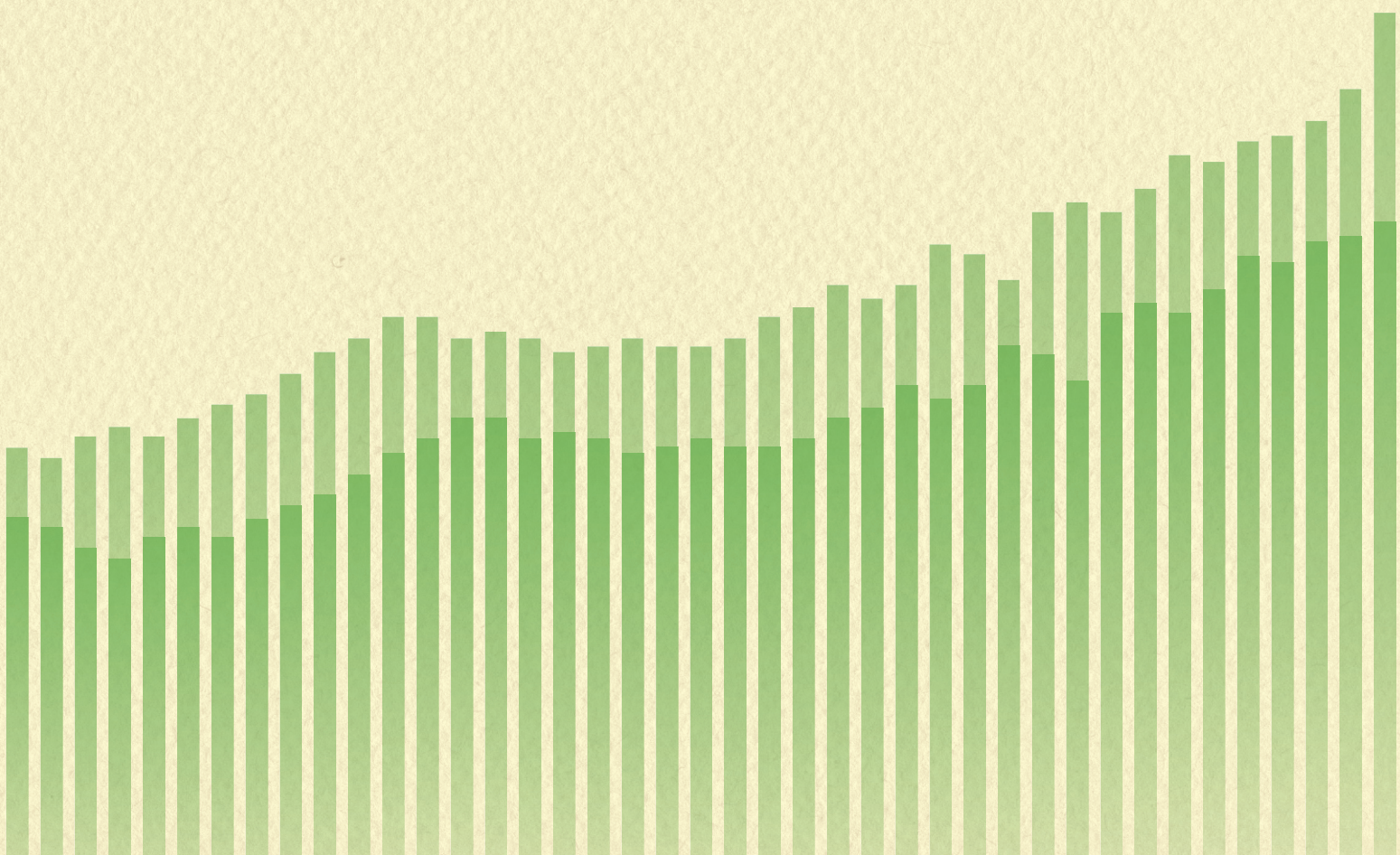


Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností

Renata Vrbová a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**Metodika práce
asistenta pedagoga
se žákem s narušenou komunikační schopností**

Renata Vrbová a kolektiv

Olomouc 2012

Oponenti: Jana Drábková
Lenka Petrášová

Autorský tým: Mgr. Renata Vrbová, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Eva Čadová
Mgr. Jiřina Jehličková
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Mgr. Jana Šarounová



Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK
Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

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

1. vydání

© Renata Vrbová a kol., 2012
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3381-3

Obsah

1	Úvod.....	5
2	Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga	6
2.1	Asistent pedagoga dříve a dnes.....	6
2.2	Typy asistentů pedagoga.....	7
2.2.1	Definice pojmu asistent pedagoga.....	7
2.2.2	Osobní asistent × asistent pedagoga.....	8
2.3	Legislativní rámec profese asistenta pedagoga	9
2.4	Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	10
2.5	Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga.....	12
2.6	Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT.....	13
2.7	Zřizování funkce asistenta pedagoga.....	14
2.8	Počet asistentů pedagoga v ČR.....	15
3	Asistent pedagoga u dětí a žáků s narušenou komunikační schopností.....	16
4	Individuální vzdělávací plán	17
4.1	Individuální vzdělávací plán v mateřské škole	19
4.2	Individuální vzdělávací plán v základní škole	21
4.3	Pedagogický asistent v IVP	26
5	Komunikace asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností	27
5.1	Specifika komunikace se žákem s koktavostí.....	27
5.1.1	Doporučení, jak podpořit komunikaci dítěte, žáka, člověka s koktavostí.....	29
5.2	Specifika komunikace se žákem s breptavostí	30
5.2.1	Doporučení, jak podpořit komunikaci žáka s breptavostí	30
5.3	Specifika komunikace se žákem s dysartrií.....	31
5.3.1	Doporučení, jak podpořit komunikaci žáka s dysartrií.....	32
5.4	Specifika komunikace se žákem s vývojovou dysfázií	32
5.4.1	Doporučení, jak podpořit komunikaci žáka s vývojovou dysfázií	33
5.5	Specifika komunikace se žákem s elektivním mutismem	33
5.5.1	Doporučení, jak podpořit komunikaci s žákem s elektivním mutismem	34
5.6	Obecné zásady přístupu k osobám s narušenou komunikační schopností.....	34
6	Důsledky narušené komunikační schopnosti ve výuce a podpora asistenta pedagoga	36
6.1	Podpora žáků s vývojovou dysfázií	36
6.1.1	Problémy s instrukcemi, s přesným porozuměním.....	37
6.1.2	Problémy v porozumění řeči směřované k celé třídě.....	38
6.1.3	Orientace dle známých slov.....	39
6.1.4	Obtíže v porozumění abstraktním pojmům, nezvyklým slovům	39
6.1.5	Zhoršená verbální paměť, obtížné zapamatování a opětné vybavování slov, kategorizace	41
6.1.6	Problémy s řečovou expresí	43
6.1.7	Čtení a psaní.....	43
6.1.8	Obtíže při samostatné práci s textem, při pořizování zápisů	45
6.1.9	Obtíže ve výuce českého jazyka	47

6.1.10	Obtíže ve výuce cizího jazyka.....	48
6.1.11	Problémy s časovými souvislostmi	48
6.1.12	Zhoršená schopnost naplánovat si řešení úkolu a rozčlenit ho na jednotlivé kroky ...	49
6.1.13	Problémy s aplikací naučených pravidel	49
6.1.14	Obtíže ve slovních úlohách v matematice	49
6.1.15	Odlišnosti v chování.....	50
6.1.16	ADD, ADHD, poruchy jemné motoriky, dyspraxie.....	51
6.2	Podpora žáků s dalšími formami narušené komunikační schopnosti	52
6.3	Podpora žáků se symptomatickou poruchou komunikace.....	52
7	Pomůcky	55
7.1	Tabulky, přehledy.....	55
7.2	Pomůcky pro reedukaci dysortografie, dyslexie, dyskalkulie	60
7.3	Pomůcky pro uživatele alternativní komunikace	61
8	Klima třídy a role asistenta pedagoga.....	66
9	Asistent pedagoga a rodiče žáka	67
10	Kazuistiky	68

1 Úvod

RENATA VRBOVÁ

Vážená paní asistentko, pane asistente, práce asistenta pedagoga ve třídě, ve které se mimo intaktní žáky vzdělává také žák se zdravotním postižením, je náročná činnost. Asistenti u žáků s tělesným, mentálním a smyslovým postižením se ve školách již poměrně dobře osvědčili a o jejich existenci není pochyb. U žáků s narušenou komunikační schopností je situace jiná. Přidělení asistenta pedagoga u dětí s významnými obtížemi v komunikaci je stále výjimečnou záležitostí. Dítě vidí, slyší, samostatně se pohybuje, intelektové schopnosti odpovídají navštěvované ZŠ, má „jen“ narušenou komunikační schopnost (dále NKS). Pro většinu nepoučených laiků, ale i pedagogických pracovníků má dítě s komunikačními obtížemi problémy ve škole jen proto, že je „divné“ nebo hloupé. Toto dítě nedokáže dostatečně vyjádřit a uspořádat své myšlenky, mluva je nesrozumitelná, často nerozumí výkladu a pokynům učitele, dostává se pod psychický tlak a někdy raději přestane úplně vyhledávat komunikaci ve školním prostředí. Obtíže ve sluchové a zrakové percepci, verbální paměti a koncentraci pozornosti problémy ve škole ještě zvětšují. Každý z nás zažil situaci, kdy byl v cizí zemi, nerozuměl tamnímu jazyku a přesto se potřeboval dorozumět. Žáci s NKS, se kterými budete pracovat, se takto cítí prakticky pořád. Kromě obtíží při vzdělávání problematicky navazují kontakt s vrstevníky, zůstávají tak na okraji zájmu spolužáků.

Tým speciálních pedagogů – logopedů s praxí na všech typech škol a školských poradenských pracovištích – pro vás připravil „příručku“ – metodiku, která si klade za cíl pomoci vám při vaší náročné práci s dítětem či žákem integrovaným pro narušenou komunikační schopnost do hlavního vzdělávacího proudu.

V příručce najdete mimo teoretické části zaměřené na vymezení kategorie asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán odpovědi na vaše otázky, jak komunikovat se žákem s NKS, jak mu pomoci zvládnout učivo. V metodické části se nacházejí doporučení pro jednotlivé předměty, najdete zde i mnoho praktických rad a pomůcek vytvořených přímo pro potřeby konkrétních dětí nebo i dostupné pomůcky s odkazy na výrobce či distributora. Příručka je doplněna kazuistikami, které vám přiblíží práci s dětmi s těžkým stupněm NKS.

Budeme rádi, pokud vám naše příručka pomůže při práci s dětmi s komunikačními obtížemi. Příručka nemůže obsáhnout všechny problémy, které při práci s integrovanými dětmi máte. Pro další studium vám doporučujeme nahlédnout do Metodiky práce se žákem s narušenou komunikační schopností, která vznikla v rámci stejného projektu ESF „Inovace činnosti SPC“ na PdF UP v Olomouci.

2 Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga

EVA ČADOVÁ, JAN MICHALÍK

2.1 Asistent pedagoga dříve a dnes

Termín asistent pedagoga (AP) je v porovnání se západní Evropou v České republice relativně nový. Ve školách, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, běžně působil až do roku 1997 jeden pedagogický pracovník. Až v tomto roce (díky vyhlášce č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách) byla ustanovena možnost dvou souběžně pracujících pedagogů v jedné třídě. Uvádí se, že dříve byla tato pracovní pozice zaplněna především interními pracovníky škol, převážně vychovateli z internátu či družiny. Od začátku 90. let ve školách v České republice byli zaměstnáváni asistenti, kteří spolupracovali při integraci žáků z romské menšiny. Kromě romských pedagogických asistentů se později začali uplatňovat i asistenti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jednalo se především o žáky s tělesným postižením), kteří přicházeli z řad mužů, kteří nastoupili povinnou vojenskou službu a vybrali si místo vojenského výcviku civilní službu.

Právě v 90. letech docházelo ve školském terénu k výrazné změně při poskytování a hrazení nákladů na služby tzv. asistenta ve třídě, v níž je začleněno dítě či žák s postižením. Tito **asistenti** (alternativně uváděni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byli dosud na školách v celé České republice **placeni převážně z prostředků mimo resort školství**. Asi v 50 % případů byli tito asistenti placeni z prostředků na podporu zaměstnanosti místně příslušnými **úřady práce** (společensky účelné pracovní místo a veřejně prospěšná práce). Ve smyslu příslušných pokynů MPSV dávaly úřady práce najevo, že tento způsob hrazení nákladů neodpovídá podmínkám uvedených programů podpory zaměstnanosti a bude v prvních měsících roku 2002 ukončen. Ve školách a předškolních zařízeních tak zůstaly desítky a pravděpodobně spíše stovky dětí s postižením, u nichž nebylo zřejmé, jak bude „asistence“ v průběhu výuky zabezpečena.

Dále se na krytí nákladů na zřízení pozice asistenta podílela **občanská sdružení zdravotně postižených** a postupně stále častěji byly náklady na asistenta hrazeny z finančních prostředků resortu školství, zejména **z tzv. navýšení normativu** na vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením. U asistentů hrazených z těchto prostředků se nejčastěji jednalo o formu civilní vojenské služby a v určitých případech se jednalo o „fiktivní“ výkon pozice asistenta, kdy pracovní právní titul byl veden jako obvyklá, již nyní v resortu školství existující pozice – např. vychovatel. Již v téže době se objevovaly pokusy o zrušení civilní služby, která by znamenala odchod dalších desítek a pravděpodobně spíše stovek mladých mužů ze škol, kde vykonávali pomocné práce, mezi nimi i pozici asistenta.

Celý uvedený systém poskytování asistentů postrádal oporu nejen v zákoně, ale v obecně závazných normativně-právních aktech vůbec. Školy tak byly vystaveny značným problémům. Z ustanovení příslušných právních norem vyplývá jednoznačná **povinnost školy a školského zařízení poskytnout dítěti, žákovi či studentovi vzdělání**. Navíc jsou tyto právnické osoby osobami vykonávajícími po uvedenou dobu tzv. náležitý dohled ve smyslu příslušných ustanovení občanského zákoníku.

Na jaře 2002 byl v Poslanecké sněmovně zamítnut návrh nového školského zákona (zákon o vzdělávání), který předkládalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále i jen MŠMT). Již v této

době se objevovaly pokusy (zejména občanských iniciativ a sdružení) zakotvit v nějaké podobě institut, který se v uvedeném období nejčastěji nazýval „osobní asistent“. Zákon přijat nebyl a vzhledem k institutu asistenta to bylo dobré řešení – tehdejší znění návrhu zákona s ním nepočítalo.

V této situaci zpracoval Olomoucký kraj ve spolupráci s odborníky Pedagogické fakulty UP na jaře 2003 vlastní návrh tzv. zákonodárné iniciativy ve věci doplnění tehdy platného školského zákona (č. 29/194 Sb.) o následující ustanovení:

V ustanovení § 3 se vkládají nové odstavce číslo 4) a 5) ve znění:

„odst. 4)

Ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálněpedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzdáván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídit funkci třídního asistenta.

odst. 5)

Ve třídě základní školy, střední školy a vyšší odborné školy, v níž jsou vzdáváni tři a více žáků se zdravotním postižením, zabezpečují výchovně-vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga. Pedagogický pracovník se speciálně-pedagogickou kvalifikací plní v případě potřeby přímou vyučovací povinnost dle zvláštního předpisu i ve více třídách školy.“

Za povšimnutí stojí i úsilí o zakotvení tzv. „podpůrného učitele“ do základních škol – viz navrhované znění odst. 5).¹

2.2 Typy asistentů pedagoga

Pro zabezpečení vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence v resortu MŠMT se setkáváme se třemi typy asistentů pedagoga.

Asistent pedagoga pro:

1. žáky se sociálním znevýhodněním,
2. žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním,
3. žáky mimořádně nadané (přestože podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. má nárok na asistenci i žák mimořádně nadaný, na našich školách se s tímto typem asistence setkáváme jen zřídka). Pravděpodobně tomu nasvědčuje i fakt, že pro vzdělávání nadaných žáků je dostačující IVP a nebo se tito žáci vzdělávají ve vyšších formách vzdělávacího systému).

2.2.1 Definice pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Zásadní diskuse se vedly o faktu „čí je asistent“. Název hovoří, že se jedná o asistenta pedagoga. Na druhé straně je zřejmé, že je přítomen „právě a pouze“ ve třídách, v nichž je žák se SVP – žák, u něhož potřebu asistence vyslovilo školské poradenské zařízení.

V optimálním případě je „asistent pedagoga“ pracovníkem, jenž je ve třídě „k ruce“ všem aktérům vzdělávacího procesu: žákovi se zdravotním postižením, učitelce či učiteli, ale také ve vybraných situacích celé třídy. Neboť ta tvoří více či méně jednolitou sociální jednotku s vlastním klimatem.

¹ Tento zákon byl dne 25. 6. 2003 Poslaneckou sněmovnou zamítnut – většinou jednoho hlasu... Jeho základ však byl převzat do dalších legislativních kroků, které vedly posléze k zakotvení pozice asistenta pedagoga do znění § 16 v současnosti platného školského zákona. Významnou roli prokázala tehdejší strana KDU-ČSL a nezávislá poslankyně T. Fischerová.

Mnohdy se však v našich školách setkáváme spíše s opačným přístupem. Asistent někdy pracuje jen s integrovaným dítětem, které často sedí spolu s asistentem izolovaně od zbytku třídy. Učitel se na dítě obrací jen výjimečně, většinou v případě prozkoušení. Dítě tak přichází o kooperaci s ostatními spolužáky. Samozřejmě v tomto případě nemůžeme ani zdaleka hovořit o úspěšné integraci. Takový způsob asistence není rozhodně přínosem pro pedagoga a už vůbec ne pro znevýhodněné dítě.

2.2.2 Osobní asistent × asistent pedagoga

Až do roku 2011 docházelo často k rozporům ve vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga a osobního asistenta právě ve vzdělávání. Rozdíl mezi nimi nacházíme ve zřízení této pozice, jejím financování a také v náplni jejich práce.

Osobní asistent je v užším slova smyslu zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, který je registrován pro poskytování služby osobní asistence podle § 39 zákona č. 108/2006 Sb.; v širším slova smyslu je to fyzická osoba, jež poskytuje péči klientovi v jeho přirozeném prostředí, a to dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu, hrazenou z příspěvku na péči.

Oproti tomu *asistent pedagoga* je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Již v těchto dvou definicích je znát rozdíl těchto dvou profesí. Zatímco osobní asistent poskytuje služby příslušné osobě se zdravotním postižením v přirozeném prostředí (domácnost, volný čas, kroužky). Potom asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a má působnost při vzdělávání dítěte se zdravotním postižením (znevýhodněním).

Mnohdy jsou tyto pozice zaměňovány i samotnými pedagogy. Stává se tak dost často, že asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným dítětem. Někdy je zase asistent v rámci svého úvazku „přidělen“ k většímu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) – a poté mohou být rodiče překvapeni, že asistent nepodporuje „jen jejich dítě“. Na druhé straně existují i školy, kde asistent pedagoga doplňuje tzv. „děvečku pro všechno“ a ředitelé škol s jeho pomocí vykrývají všechny problémy, absence dalších učitelů apod. Toto je také nepřijatelné. Asistent pedagoga je institut speciálněpedagogické podpory. Jeho zřízení je vázáno na doporučující stanovisko školského poradenského zařízení (hovoříme o žácích se zdravotním postižením). Proto je nepřijatelné, aby byl opakovaně, či dokonce trvale využíván v jiných třídách.

Kvalifikační předpoklady obou profesí jsou taktéž rozdílné. Osobního asistenta může vykonávat prakticky každý člověk, který se pro tuto profesi rozhodne. Původní vzdělání není až tak důležité. Je nutné, aby osobní asistent splňoval požadavky konkrétního klienta (objednatel služby) nebo požadavky poskytovatele sociálních služeb. Poskytovatelé těchto služeb mají nastaveny podmínky pro uchazeče podle konkrétního typu postižení. Záleží také na tom, zda hodlá pracovat s dítětem nebo s dospělým.

V případě asistenta pedagoga jde většinou o práci s dítětem (největší procento integrace je na základních školách). Požadavky na odbornou kvalifikaci jsou přesně zakotveny v zákoně.

Práce osobního a pedagogického asistenta má však také spoustu společného. V obou případech by tuto profesi měl vykonávat člověk motivovaný, komunikační, empatický, spolehlivý, trpělivý a vstřícný. Měl by být schopen týmové práce, být důsledný a odpovědný. Důležité také je najít si hranici v mezilidských vztazích, najít správnou míru tak, aby nebyl příliš dominantní, ale ani submisivní. Stejně jako osobnost asistenta, tak i způsoby práce s klientem jsou shodné. Neboť v obou dvou případech pracujeme s klientem se speciálními potřebami.

V letech 2005–2010 jsme se občas setkávali s mimoprávní, či dokonce protiprávní situací, kdy ze strany školy byli rodiče dětí se zdravotním postižením (zejména v režimu tzv. individuální integrace) nuceni k tomu, aby si hradili sami služby tzv. osobního asistenta – ovšem ve škole. Právě s odůvodněním, že asistent pedagoga je

ve škole „pro učitele“ a ne pro žáka. Tento scestný výklad práva, a v případě základního vzdělávání dokonce protiústavní, byl nakonec na naléhání Národní rady osob se zdravotním postižením „ukončen“ přijetím novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. od 1. září roku 2011.

Pro rozšíření náplně práce asistenta pedagoga má velký význam novelizované znění § 7 asistenta pedagoga – ve vztahu k žákům s „těžkým zdravotním postižením“. Tato úprava má de facto ukončit dosavadní diskuse o náplni práce „asistenta pedagoga“, kdy zřetelně rozšiřuje jeho působnost i pro vykonávání pomoci při „sebeobsluze a pohybu“ daného žáka během vyučování (viz dále).

2.3 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga

Základy právní úpravy vedly k současnému vyjádření – zákonné definici jeho role. V současnosti je hmotněprávní vyjádření institutu asistenta pedagoga obsaženo v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. takto:

„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“

Prováděcím předpisem k zákonu je v tomto případě již zmíněná vyhláška č. 73/2005 Sb., která v období do 31. 8. 2011 definovala pozici asistenta pedagoga takto:

§ 7 Asistent pedagoga

- 1) *Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*
- 2) *Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.*

§ 8 odst. 7

Ve třídách, odděleních konzervatoře a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Uvedené ustanovení obsahující de facto náznaky náplně činnosti asistenta pedagoga bylo v souladu s úkoly Národního plánu vytváření příležitostí pro osoby se zdravotním postižením modifikováno do současně platného znění takto (vyhláška č. 147/2011, kterou se novelizuje vyhláška č. 73/2005 Sb.)

§ 7

Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

A k tomu stále přetrvává možnost daná ust. § 8 odst. 7 citované vyhlášky č. 73/2005 Sb., která umožňuje, aby ve školách působily i další osoby – v pozici tzv. osobního asistenta:

§ 8

Organizace speciálního vzdělávání

(7) Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Právní úprava činnosti (pozice, zřizování, vzdělávání atd.) asistenta pedagoga je obsažena v těchto normách:

- zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (personální zajištění),
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních,
- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistentem pedagoga je podle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávána základě zvláštního právního předpisu“.

Asistentem pedagoga může být dle výše zmíněného zákona každý, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je bezúhonný,
- má odbornou kvalifikaci,

- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka.

Odborná způsobilost asistenta pedagoga (v § 20 zákona o pedagogických pracovnících).

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) **vyšším odborným vzděláním** získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) **středním vzděláním s výučním listem** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo
- e) **základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu** pro asistenty pedagoga.

Je tedy zřejmé, že cesty k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi rozmanité. Ovšem takový „rozptyl“ možných stupňů vzdělání pro získávání odborné kvalifikace (od základního až po vysokoškolské) nenalezneme u žádného jiného pedagogického pracovníka.

V současné době již na poptávku po vzdělávacích programech pro asistenty pedagoga reagují i některé vysoké školy a nabízejí vysokoškolský studijní obor přímo s názvem Asistent pedagoga (tříletý bakalářský studijní obor).

Funkci asistenta pedagoga tedy mohou vykonávat absolventi nejrůznějších vysokoškolských studijních programů v oblasti pedagogických věd. Vznik nových studijních oborů přímo určených pro asistenty pedagoga se dá považovat za pozitivní jev. A to nejen vzhledem k jejich možné lepší odborné profilaci, ale také vzhledem k možnému přispění ke zlepšení jejich celkového sociálního statusu ve společnosti. Je však otázkou, do jaké míry bude o tyto obory zájem. Absolventi těchto oborů by ani po absolvování vysoké školy nemohli vzhledem k současné legislativě, která umožňuje zařadit asistenta pedagoga nejvýše do 8. platové třídy, očekávat nijak příznivé platové podmínky. Navíc je asistent pedagoga vzhledem ke specifčnosti profese povoláním, které neposkytuje přílišnou perspektivu trvalého pracovního poměru.

Také vyšší odborné školy mohou dle současné legislativy umožňovat získání odborné kvalifikace pro výkon funkce asistenta pedagoga v oborech zaměřených na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, stejně jako střední školy poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů.

Kvalifikační požadavky pro výkon funkce asistenta pedagoga může splnit také ten, kdo má ukončené libovolné střední vzdělání s výučním listem v případě, že absolvuje studium pedagogiky.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 22 uvádí, že za studium pedagogiky se považuje: „vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“.

V případě asistentů pedagoga (stejně jako u vychovatelů a pedagogů volného času) je požadováno obsahové zaměření na pedagogiku a psychologii a stanoven **minimální rozsah studia na 80 hodin**.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků obsahuje ve vztahu ke „studiu pedagogiky“ u studia pedagogiky informaci o ukončování formou obhajoby závěrečné písemné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Úspěšní absolventi poté získávají osvědčení.

Studium pedagogiky v souladu výše uvedenými požadavky pořádají v současné době nejrůznější zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, a to jak veřejnoprávní (Národní ústav dalšího vzdělávání), tak i soukromá.

Poslední možnost k získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga představuje ukončené základní vzdělání a následné absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vyhláška č. 317/2005 uvádí u studia pro asistenty pedagoga jako minimální délku trvání 120 vyučovacích hodin. Osvědčení se získává po úspěšném ukončení studia závěrečnou zkouškou před komisí. Vzhledem k několikanásobně lepší dostupnosti těchto vzdělávacích programů (v porovnání s výše zmíněným studiem pedagogiky) dochází v praxi k tomu, že bývají nezdědka navštěvovány i účastníky s již ukončeným středním vzděláním. Výjimkou nejsou ani kurzy s většinovým podílem středoškolsky vzdělaných osob.

Základní kompetence dosažené vzděláním:

- orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovněprávní profil),
- orientace v systému a organizaci školy,
- orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy,
- schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy,
- schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech,
- orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.),
- schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy,
- schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka,
- schopnost k smířčímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením,
- schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce.

2.5 Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga

Financování asistentů pedagoga je poměrně složité. Ve většině případů jej zajišťuje příslušný krajský úřad, a to v případě škol zřizovaných obcí a škol zřizovaných krajem či dalšími subjekty (např. nestátní organizace s výjimkou církví).

V případě škol zřizovaných MŠMT a škol registrovaných církvemi nebo náboženskými společnostmi jsou tyto kompetence přiděleny MŠMT. Finanční prostředky všem 14 krajským úřadům přiděluje taktéž MŠMT. Jsou to finance poskytované každoročně na podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nikoliv speciálně na úhradu odměn asistentů pedagoga. Z těchto finančních zdrojů je samozřejmě placena i pedagogická asistence.

Krajský úřad nejen přiděluje finanční prostředky podle potřeb jednotlivých škol, ale také vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. Tento souhlas vydává podle zákona č. 500/2004 Sb. správního řádu. Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga podává na krajský úřad ředitel školy a musí mimo jiné obsahovat zdůvodnění potřeby asistenta pedagoga, rozsah jeho činností (tedy doporučenou výši úvazku).

Platové zařazení asistentů pedagoga se pohybuje v rozmezí 4.–8. (9). platové třídy.

Pokud je asistent absolventem vysoké školy, je zařazen do tabulky pro vysokoškolsky vzdělané pedagogické pracovníky. Jelikož ne vždy získá škola potřebné finanční prostředky z kraje, bývají mnohdy asistenti zařazení spíše do nižších platových tříd.

Výše uvedený proces je však jen jednou z možností financování této pozice. Žádný právní předpis škole nebrání, aby asistenta pedagoga financovala z disponibilních mzdových prostředků. Ty však bývají v současnosti tak „napjaté“, že se v praxi rozšířilo vnímání: „asistent pedagoga jen v případě, když jej zaplatí krajský úřad“.

2.6 Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT

Jedná se o část z nařízení vlády ČR č. 222/2010 Sb. ze dne 14. června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pozice asistenta pedagoga je uvedena v následujících platových třídách:

4. platová třída

Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.

Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

5. platová třída

Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

8. platová třída

Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

9. platová třída

Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

Charakteristika činností asistenta pedagoga

Jak již bylo několikrát zmíněno, je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. Zajišťuje speciálněpedagogické činnosti především u integrovaného dítěte v běžné škole a u dětí s těžkým zdravotním postižením ve škole speciální. Základem práce asistenta je spolupráce se žákem a jeho rodiči a s pedagogem. Spolupráce s pedagogem je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve škole a je nutné pro dobré klima třídy.

Práce asistenta pedagoga je tvořena:

- přímou pedagogickou činností (v rozsahu 20 až 40 hodiny týdně),
- přípravou na výchovně vzdělávací činnost (příprava pomůcek, kooperace s učitelem, další vzdělávání).

U asistenta pedagoga se předpokládá, že ovládá metodiku čtení, psaní a počítání a respektuje metody výuky zvolené pedagogem. Je také nutné, aby se podrobně seznámil s rámcovým vzdělávacím plánem a z něj vyplývajícím školním vzdělávacím plánem.

Charakteristickou činností asistenta pedagoga je pozorování žáků. Je součástí výchovně-vzdělávací práce, na kterou mnohdy učitelé nezbývá prostor. Pozorování je zdrojem získávání informací o žákovi a dle jeho výsledků lze aplikovat individuální přístup. Poznatky z pozorování je ovšem potřebné vyhodnotit i s učitelem a následně s ním spolupracovat i při volbě vhodných forem a metod práce.

Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce všech pedagogických pracovníků určuje ředitel školy, tedy i pracovní náplň asistenta pedagoga. Při vytváření náplně práce AP se řídí především pokyny poradenského zařízení, které asistenci doporučilo, a spolupracuje s třídním učitelem. Náplň práce se řídí potřebami konkrétního žáka a situací ve třídě. Asistent pedagoga je přítomen nejen ve výuce, ale poskytuje žákovi podporu i o přestávkách, podílí se na vytváření pracovních materiálů a pomůcek a především podporuje motivaci a pozornost integrovaného žáka.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,
- spolupráce s pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti,
- individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky,
- individuální práce se žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele,
- vzdělávací a výchovná činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka nebo skupiny žáků,
- pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, včetně užití alternativních komunikačních systémů,
- pomoc při výchově žáků, upevňování jejich sociálních, pracovních, hygienických a jiných návyků,
- péče a pomoc při pohybové aktivizaci žáků,
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolení práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů,
- poskytování potřebné pomoci při úkonech sebeobsluhy a pohybu žákům, kteří tuto pomoc potřebují (zahrnuje také pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání),
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny (v rámci školních klubů, družin a doučovacích aktivit v prostorách škol),
- kontrolování a zajištění materiálního vybavení dítěte,
- pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka,
- podávání informací o žácích a studentech pedagogickým pracovníkům,
- účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách,
- účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga.

Pomoc a podpora je poskytována způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění.

Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na základě doporučení SPC nebo PPP.

2.7 Zřizování funkce asistenta pedagoga

Zřizování funkce asistenta pedagoga podléhá zákonu č. 500/2004 Sb., správního řádu.

Dle tohoto zákona vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga krajský úřad na základě žádosti ředitele školy. Kraj také poskytuje finanční prostředky na zajištění této funkce. Ředitel při své žádosti vychází především z doporučení školského poradenského zařízení, které při diagnóze žáka navrhne zřízení funkce AP. Asistence musí být doporučena na určité období (převážně se jedná o školní rok) a s určitým rozsahem (výše pracovního úvazku). Doporučení obsahuje také náplň práce asistenta pedagoga, která může být samozřejmě ještě upravena dle konkrétních potřeb školy. V případě, že dojde ke změně podmínek, za kterých byl vydán souhlas se zřízením funkce AP, škola musí tuto změnu neprodleně písemně ohlásit. Za změnu podmínek považujeme např. přestup dítěte na jinou školu, změnu osoby AP a případnou změnu platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.

2.8 Počet asistentů pedagoga v ČR

Výsledky dále uvedené ukazují, že potřeba asistenta pedagoga je v českém školství velmi vysoká. Z tabulky vyplývá, že se počet asistentů pedagoga, zejména v souvislosti s dlouhodobým trendem zvyšování dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v tzv. běžných školách se průběžně zvyšuje. Pokud bychom však porovnávali potřebný počet asistentů pedagoga s jejich reálným počtem na školách, výsledkem je stále pocíťovaný „nedostatek“.

Tab. č. 1 Počet asistentů pedagoga 2005–2011²

Rok	Fyzické osoby	Přepočet na plné úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1

Použitá a doporučená literatura

- JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 297 s. ISBN 80-7067-981-6.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, J., HANÁK, P., BASLEROVÁ, P., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část I. (hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC)*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 120.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- PIPEKOVÁ, J., a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.
- TEPLÁ, M., a kol. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. Učitel'ské noviny, 2007, roč. 110, č. 18, s. 14–17.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* (2., aktualizované vydání). Praha: IPP ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- Právní normy uvedené v textu

Internetové zdroje

- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence [online]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, UP v Olomouci, 2011. Dostupné na <http://spc.upol.cz>.

² Zdroj: *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, UP v Olomouci, 2011.*

3 Asistent pedagoga u dětí a žáků s narušenou komunikační schopností

RENATA VRBOVÁ

Komunikace patří mezi nejvýznamnější atributy ovlivňující kvalitu našeho života. Komunikační schopnost významným způsobem ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost žáka ve škole, ale i jeho sociální adaptaci a budoucí uplatnění na trhu práce.

Dle výzkumů z posledních let do 1. ročníků ZŠ v ČR vstupuje 40–50 % dětí s narušenou komunikační schopností (převážně dyslálií). S rozvojem inkluzivního školství toto číslo ještě narůstá, protože prakticky každé dítě se zdravotním postižením má nějaké obtíže v komunikaci. Ve většině případů je narušená komunikační schopnost reparaibilní a za příznivých podmínek může dojít k úpravě nebo alespoň zmírnění obtíží.

Požadavky na vzdělání v současné společnosti stále narůstají. Je ověřeno, že podstatná část vzdělání staví na dobře zvládnutém triviu. Zejména bez dostatečné úrovně čtenářských schopností je jakékoli vzdělávání velmi problematické.

U většiny dětí s narušenou komunikační schopností (NKS) se projevují další obtíže v oblasti percepce a motoriky. Často bývá narušeno sluchové i zrakové vnímání, objevují se obtíže v grafomotorice, vizuomotorice a pravolevé orientaci. U těchto dětí se také projevují nedostatky v koncentraci pozornosti a v krátkodobé paměti.

Pro děti a žáky, u kterých bylo shledáno závažné narušení komunikační schopnosti – na základě vyšetření školského poradenského zařízení (SPC, případně PPP) jim byly přiznány speciální vzdělávací potřeby, jsou **zřizovány ZŠ a MŠ logopedické nebo mohou být zařazeny ve spádové škole v režimu individuální integrace**. V odůvodněných případech může být do třídy, ve které je vzděláván žák s těžkým stupněm NKS, přidělen **asistent pedagoga**. V České republice bylo ve školním roce 2010/2011 skupinově integrováno 3289 dětí v MŠ a 277 žáků v ZŠ. Individuálně bylo v ČR integrováno 875 dětí v MŠ a 961 žáků ZŠ. Na středních školách už počet integrovaných výrazně klesá, ve sledovaném období bylo na SŠ integrováno 43 studentů. Pouze u 78 integrovaných žáků byl v uvedeném školním roce přítomen ve třídě asistent pedagoga. Asistent pedagoga u klientů s narušenou komunikační schopností připadá v úvahu u receptivních dysfázií, případně u afázií. V ojedinělých případech může být asistent pedagoga u žáka s mutismem. Dále je možné doporučit asistenta u kombinovaných postižení – většinou u dětí s dětskou mozkovou obrnou, kde může být v některých případech prakticky znemožněna verbální komunikace.

Asistent pedagoga má pro dítě s těžkou formou NKS v ZŠ nezastupitelnou funkci. Ve třídě působí často jako „tlumočník“ mezi žákem s postižením a zdravými spolužáky, ale také jako prostředník mezi učitelem a žákem. Vysvětluje, případně znovu podává informace v jednodušší verzi. Učí dítě orientovat se dle klíčových slov, vysvětluje abstraktní pojmy. Pomáhá dítěti plánovat a realizovat zadání. Dle potřeby pomáhá se zápisky. Spolu s učitelem se snaží udržet ve třídě dobré klima, aby bylo možné co nejvíce zařadit žáka s NKS do třídního kolektivu.

4 Individuální vzdělávací plán

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

Děti a žáci s narušenou komunikační schopností, kteří jsou vzděláváni formou individuální integrace v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení, mívají zpravidla stanovený individuální vzdělávací plán (dále IVP).

Legislativní rámec pro IVP stanoví § 18 a § 19 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a § 6 vyhlášky č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.:

§ 6 Individuální vzdělávací plán

1. Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.
2. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
3. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.
4. Individuální vzdělávací plán obsahuje:
 - a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče žákovi, včetně zdůvodnění,
 - b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
 - c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,
 - d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
 - e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
 - f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
 - g) závěry speciálněpedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.
5. Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
6. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.
7. Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

8. Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.
9. Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

Potřeba individuálního vzdělávacího plánu u dětí a žáků s narušenou komunikační schopností vyplývá ze závažnosti problému, jakým je narušení řeči v jakékoliv řečové rovině. **Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání** (2007) charakterizuje vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk) jako stěžejní oblast ve výchovně-vzdělávacím procesu. „*Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“

Jak je uváděno dále, získané dovednosti jsou nezbytné pro osvojování poznatků ve všech vzdělávacích oborech.

„*Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.*“

V nastavení individuálního vzdělávacího programu je třeba zahrnout **všechny vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory**, které dané narušení komunikační schopnosti může ovlivnit.

Individuální vzdělávací plán vychází, jak je uvedeno v § 6 vyhlášky č. 73/2005, ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.

- **Školní vzdělávací program (ŠVP)** je závazný dokument, který si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu.
- **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání:
 - RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;
 - RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP);
 - RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání;
 - RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

Vzdělávací obsah je v RVP rozdělen do **vzdělávacích oblastí**, jednotlivé vzdělávací oblasti obsahují:

- **charakteristiku** vzdělávací oblasti,
- **cílové zaměření** vzdělávací oblasti, na jehož základě si škola stanovuje ve ŠVP výchovné a vzdělávací strategie
- **vzdělávací obsah** vzdělávacích oborů (včetně doplňujících vzdělávacích oborů) je tvořen očekávanými výstupy a učivem
- RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.

Učivo, vymezené v RVP ZV, je **doporučené** k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků, případně delších časových úseků, **závazným** se stává, jak je již výše uvedeno, na úrovni **školního vzdělávacího programu**.

Individuální vzdělávací plán vychází tedy ze školního vzdělávacího programu, lze však dle **principů** RVP (RVP pro ZV, 2007, s. 10) **modifikovat vzdělávací obsah** pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Individuální vzdělávací plán v mateřské škole

Pro děti individuálně integrované v mateřské škole se zpravidla sestavují také IVP, ve kterých škola společně se školským poradenským zařízením stanoví jejich speciální vzdělávací potřeby dle druhu narušené komunikační schopnosti a zajistí včasnou speciálněpedagogickou péči.

Příklad šablony IVP pro mateřskou školu:

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	
Školní rok:	
Jméno:	
Datum narození:	
Bydliště:	
Adresa školy:	
Třída:	

ZÁKLADNÍ USTANOVENÍ:

Vypracováno dle:

Odborného posudku SPC ze dne:

Speciálněpedagogického vyšetření ze dne:

Psychologického vyšetření ze dne:

Na základě doporučení má žák/žákyně nárok na:

Podpůrná opatření – skupinová integrace/individuální integrace

Vyrovňovací opatření

Druh a stupeň postižení:

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni:

Doporučení poradny, SPC, lékařů:

Kontrolní vyšetření:

Učební dokumenty:

RVP pro MŠ, školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program

Organizace výuky:

např.:

- integrace v běžné třídě, práce ve speciální skupině, ve speciálním oddělení
- zařazení do speciální skupiny na určité vyučovací předměty (určitou dobu, např. doba vycházky) mimo kmenovou třídu
- výuka s pomocí asistenta pedagoga
- podle speciálních výukových programů
- jiné organizační formy včetně jejich kombinací

úprava prostředí školy a třídy:

Individuální péče mimo standardní rozvrh: v rozsahu:

minut týdně

(Doporučeno SPC)

logopedická péče: v rozsahu:

minut týdně,

vyučující:

VSTUPNÍ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA (ÚROVEŇ VĚDOMOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A NÁVYKŮ):

ZAMĚŘENÍ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PÉČE:

Motorika, senzomotorika, percepce

Hrubá motorika, jemná motorika, oromotorika, grafomotorika, vizuomotorická percepce (koordinace oko – ruka)

Smyslové vnímání – rozvoj sluchové percepce, zrakové percepce

Symbolické funkce – barvy, prostorová a časová orientace, matematické představy

Komunikativní dovednosti

Foneticko-fonologická rovina – dýchání, fonace, výslovnost, fonemický sluch, rytmizace, prozodické faktory

Lexikálně sémantická rovina – slovní zásoba (pasivní, aktivní), verbální pohotovost (popis, vyprávění, definice významu pojmu), porozumění řeči – (identifikace obrázku, chápání pokynů, instrukcí, zadání, textu), verbálně akustická paměť

Morfologicko syntaktická rovina – tvarosloví (skloňování, časování, používání slovních druhů), syntax (tvorba vět, souvětí, slovosled ve větě), jazykový cit

Pragmatická rovina

Sociabilita, emocionalita, pozornost

Pedagogické postupy (metody a formy práce)

Konkrétně rozpracované reedukační, kompenzační či terapeutické metody a formy práce, např.:
maximální názornost

relaxační činnosti

reedukační metody

kompenzační techniky

alternativní způsoby komunikace

úprava vzdělávacího obsahu...

HODNOCENÍ ŽÁKA:

Pravidelné konzultace s rodiči...

MATERIÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky:

Předpoklad navýšení finančních prostředků: 1. Doporučení SPC / 2. Škola

Individuální péče mimo standardní rozvrh:

Na mzdy:

Na pomůcky:

Návrh snížení počtu žáků ve třídě:

Ne × Počet žáků snížen...

PEDAGOGICKÁ ČI OSOBNÍ ASISTENCE:

SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI

Konzultace s rodiči – forma (písemná, ústní), četnost, podle potřeby nebo v pravidelných konzultačních hodinách:

Rodiče zajišťují – logopedickou péči; přípravu na vyučování; spolupráci se školou a SPC.

PRACOVNICE SPC, PPP PRO SPOLUPRÁCI SE ŠKOLOU:

ČASOVÝ A OBSAHOVÝ PLÁN VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA/ŽÁKYNĚ

Časové ohraničení období, pro které je IVP vypracován např.

- 1. pololetí školního roku
- 2. čtvrtletí školního roku

Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva

Uvedou se závažné důvody, které ovlivnily časové i obsahové změny a úpravy učiva, např.:

- dlouhodobá hospitalizace žáka ve zdravotnickém zařízení

Další informace:

Na vypracování se podíleli:

ředitelka MŠ:

učitelka MŠ:

učitelka MŠ:

zástupce SPC, PPP:

Podpis rodinných zástupců:

Přílohy:

4.2 Individuální vzdělávací plán v základní škole

Škola, společně se školským poradenským zařízením, v IVP stanoví, pokud je třeba, vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů (předmětů). Deficity v řečové oblasti se nepromítají pouze do předmětu Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, ale dle jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti je třeba počítat s ovlivněním osvojování učiva i v dalších předmětech.

Deficity, které se objevují u žáků s vývojovou dysfázií, snižují školní úspěšnost v řadě předmětů, zejména při předávání informací, kdy z důvodu špatného porozumění mluvené, ale i čtené výpovědi nemůže žák dané informace adekvátně zpracovat. Nebo je zpracování informací zprostředkovaných řečí pomalé, je narušena výbavnost pojmů, což se promítá do všech předmětů.

V matematice, fyzice je třeba počítat s těmito okolnostmi při slovních úlohách, definicích i u pojmů, které nejsou vyjádřeny čísly, ale slovy, jako například zlomky – polovina, čtvrtina...

Dále bývá narušeno paměťové ukládání, které v širokém rozsahu učiva nedovolí zvládnout dané požadavky. Proto je třeba zapracovat do IVP i naukové předměty, zvážit rozsah učiva, které žák musí paměťově zvládat.

Další doporučení v IVP, která navrhuje většinou školská poradenská zařízení, se vztahují k jednotlivým druhům narušené komunikační schopnosti, **ke klasifikaci a hodnocení, úpravě a organizaci výuky, k účasti dalšího pedagogického pracovníka** (včetně zdůvodnění), **k úpravě pracovního prostředí, ke kompenzačním a didaktickým pomůckám, ke specifickým metodám, přístupům, které vyplývají z dané diagnózy.**

Doporučení se mohou vztahovat obecně ke všem předmětům i k jednotlivým předmětům.

Příklady doporučení v IVP vztahující se na všechny předměty:

- tolerovat individuální pracovní tempo
- multisenzoriální přístup, co nejvíce využívat názoru
- pokyny rozdělit na menší části a každou z nich, bude-li to nutné, dítěti zvlášť zopakovat
- průběžně ověřujeme správné pochopení zadání, dopomoc prvního kroku
- ponechat dostatek času na porozumění textu nebo pomoci žákovi s jeho porozuměním

- tolerovat horší grafickou úpravu písemného projevu
- ponechat dostatek času na zpracování a kontrolu písemných prací
- místo zápisů používat podtrhávání v učebnici (u žáků, kde rodiče souhlasí s jejich odkoupením)
- umožnit využití magnetofonu, diktafonu
- umožnit používání přiměřeného psacího nástroje (pero s násadkou, trojhranná tužka, trojhranné pastelky, použití tužky místo pera, počítač)
- umožnit psaní do linkovaných sešitů
- častá motivace, povzbuzování
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby
- pomoci dítěti uspořádat jeho věci
- volit činnosti adekvátní jeho schopnostem
- odměňovat snahu, ne jen dobré výsledky
- nedoporučuje se dokončovat úkoly o přestávce nebo po vyučování (dítě se snáze unaví)
- podporovat skupinovou práci, která mu pomůže se sociální interakcí
- omezení mechanického učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména, výčty, definice a jiné)
- zohledňujeme poruchy výslovnosti
- zohledňujeme poruchu pozornosti
- zohledňujeme poruchu paměti
- zohledňujeme psychomotorický neklid a impulzivitu
- zohledňujeme výkyvy, kolísání ve výkonnosti

Příklady doporučení v IVP pro jednotlivé vzdělávací obory:

Český jazyk a literatura, Cizí jazyk

Navržená opatření v IVP v předmětu Český jazyk se výrazně liší podle druhu narušené komunikační schopnosti a podle individuálních možností žáka. Doporučení, která jsou vhodná u jednoho žáka, nemusí být vhodná u jiného (např. preferovat ústní projev před písemným).

Příklady doporučení pro nácvik čtení:

- čtení s okénkem (se záložkou, pomocnou tabulkou)
- respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností
- orientace v textu
- nácvik čtení s porozuměním
- zadávat kratší úseky čtení a také hodnotit na těchto kratších úsecích
- nenechávat číst žáka před třídou, pokud dobře čtení nezvládá
- nehodnotit čtení známkou

Příklady doporučení pro nácvik psaní, grafický projev:

- psaní do pomocných linek
- psaní na větší formát
- užití vzorů písmen pro psaní
- psaní diakritických znamének současně s písmenem
- dovolit těm, kterým to vyhovuje, psát tiskacím písmem
- zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu
- respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci
- hodnotit pouze to, co žák skutečně stihl
- zadávat kratší úkoly jak školní, tak i domácí, popř. zadávat individuální domácí úkoly
- u doplňovacích cvičení nepsat celé věty, pouze probíraný a zkoušený úsek učiva
- opravy písemných prací vyžadovat redukované, popř. samostatný slovníček chyb
- diktovat pouze to, co žák bezpečně zvládá
- místo náročnějších diktátů pouze jejich opis, přepis, doplnění procvičovaných jevů
- označovat diktát nebo náročnější cvičení pouze počtem chyb, klasifikovat pouze v případě úspěchu
- využívat systému bodování při klasifikaci

- nedávat přepisovat práce (úkoly, sešity,...)
- v případě nejistoty žáka nechat spolupracovat na zadané práci s jiným žákem ve skupině
- neopravovat červeně
- zvýraznit správné jevy, popř. začernit chyby
- přesvědčit se, zda žák zadanému úkolu porozuměl

Příklady doporučení, zohlednění v českém jazyce:

- opravy diktátů a pravopisu – pouze vybraná slova, zdůvodňovat ústně
- diktáty zadat předem na procvičení domů
- všechny diktáty a složitější práce psát jako cvičení doplňovací – u žáků, kterým doplňování vyhovuje
- poskytnout dostatek času na opravu a zdůvodnění jevů
- zadávat kratší práce
- slova v krátkých pravopisných cvičeních diktovat ob jedno slovo
- domácí úkoly zadat v kratším rozsahu, je možné vypisovat jednotlivá slova místo celých vět
- ověřit znalost pravidel ústním zkoušením
- využít tabulky, přehledy, pravidla
- nepsat časově omezené práce (pětiminutovky apod.)
- sloh – preferovat obsah, s dopomocí učitele ústně
- psát slohové práce na počítači

Příklady doporučení pro předmět Cizí jazyk

Je třeba si uvědomit, že deficity v jakékoliv složce řeči brzdí proces osvojování cizího jazyka (např. nižší úroveň slovní zásoby v českém jazyce, nedostatečné zvládnutí gramatických kategorií, nízká úroveň rozvoje jazykového citu). Nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka (chyby v určování slovesných časů, určování slovních druhů apod.) způsobují chyby v gramatice cizího jazyka.

Dále nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, oslabená verbální paměť ztěžují osvojování slovní zásoby.

Porucha procesu automatizace se při vyučování cizím jazykům projevuje zvláště intenzivně. Učitel (mnohdy i rodič) má pocit, že vše opakuje mnohokrát, že v jedné hodině je určitá vazba zvládnuta, ale v následující hodině se začíná znovu.

- prodloužení přípravného období (naslouchání jazyku bez nutnosti mluvit, písničky, říkanky, rytmizace)
- upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze,...)
- omezit hlasité čtení delších textů
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi
- věnovat individuální péči při nácviku odlišných skupin hlásek
- zvýšená pozornost nácviku nové slovní zásoby
- osvojování slovní zásoby pomocí kartičkového systému
- slovní zásobu zkoušet častěji v kratších úsecích, přiřazování
- v písemném projevu tolerantně hodnotit slova napsaná foneticky správně
- upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem, včetně výslovnostní normy
- průběžné opakování základního učiva z předchozích ročníků
- tolerovat specifické chyby v písemném projevu
- více času na kontrolu práce
- vždy se přesvědčit, že žák porozuměl zadání

Doporučení pro naukové předměty:

Je třeba zdůraznit všechna zohlednění popsána v předcházejících bodech, uvědomit si, že obtíže při porozumění mateřskému jazyku se odrážejí do všech předmětů, ve vyšších ročnících se nejen zvyšuje náročnost a rozsah učiva, ale žáci se musí vyrovnávat s rozdílnými přístupy učitelů. Žáci se obtížně se orientují v hodinách, nedovedou zpracovávat informace. To vede k opakovaným ztrátám pozornosti v průběhu hodiny, ke ztrátě zájmu o výuku.

- zohledňovat výkyvy, kolísání ve výkonnosti
- tolerovat individuální pracovní tempo, ponechat více času na zpracování a kontrolu
- nechat dostatek času na porozumění textu, případně pomoc s porozuměním u složitějších textů, text podle možností upravit i graficky
- maximálně využívat názor a **multisenzoriální přístup**, propojování informací, dávání informací do souvislostí,
- využívat jiné přístupy ve výuce, **strukturovat učivo**, např. pomocí vytváření sítí, schémat, myšlenkových map, které umožňují grafické strukturování učiva, zobrazení souvislostí, lepší zapamatování nebo řešení problémů
- osvojování učiva pomocí prožitkového a situačního učení
- využívat projektové vyučování, praktické práce apod.
- vytvořit **základní přehledy učiva, zredukovat množství informací**, které si musí zapamatovat, ovládat z paměti jen nezbytné, základní údaje, na kterých staví při osvojování dalšího učiva
- umožnit využívat přehledy, encyklopedie, tabulky apod., je důležité, aby žák věděl, kde příslušné informace najde, uměl se v přehledech, tabulkách orientovat

Matematika, Fyzika, Chemie:

- tolerovat osobní pracovní tempo žáka (nechat více času na desetiminutovky nebo je nezadávat)
- opět co nejvíce využívat názoru, praktické zkušenosti
- ponechat dostatek času na osvojování si nové látky
- tolerovat zhoršenou grafickou úpravu, nepřesnosti a nižší kvalitu rýsování
- tolerovat potíže při pochopení vztahu mezi čísly a konkrétním množstvím
- kontrolovat pochopení zadání slovní úlohy (příkladu)
- pochopit problémy s formulací odpovědi
- tolerovat delší čas pro osvojení si číselných řad sestupných, vzestupných
- umožnit delší dobu k osvojení si matematických vzorců, jejich vštípení, výbavnost a použití
- upřednostnit individuální ústní zkoušení s oporou o názor
- neopisovat zadání slovní úlohy do sešitu
- častější kontrola sešitů
- zadávat předtištěné kontrolní a čtvrtletní práce, hodnotit především obsahovou stránku řešených příkladů a slovních úloh
- u samostatné práce hodnotit jen to, co stihl žák napsat
- ponechat dostatek času na zpracování a kontrolu písemných prací
- zadávat přiměřeně zkrácené domácí úkoly
- používat linkované a čtverečkované sešity
- hodnotit i správnost postupu – nejen výsledky příkladů
- periodická tabulka prvků – prodloužit dobu k osvojení prvků, v počátku umožnit používání tabulky, orientovat se v tabulce periodické soustavy prvků, rozdělit po skupinách prvků, barevně odlišit jednotlivé skupiny prvků, vysvětlit odvozování značek od latinských názvů prvků, využít mnemotechnické pomůcky

Příklad doporučení, opatření v IVP u chlapce s dysfázií, dysartrií v 5. třídě ZŠ

Úprava a organizace výuky:

- v příštím školním roce bude nadále vlastní výuka realizována v plném rozsahu jako u ostatních žáků, nepředpokládá se obsahové snížení v množství učiva, **ale je nutné uplatňovat individuální přístup ve stanovení rozsahu učiva v jednotlivých předmětech, při zachování základního, povinného obsahu učiva**
- výuka probíhá v kmenové třídě

Klasifikace, hodnocení:

- klasifikace finální – číselná
- průběžná klasifikace – možnost kombinace slovního hodnocení a číselného, který způsob bude lépe vyhovovat i jako motivační složka

Spolupráce se zákonnými zástupci:

- průběžně a prokazatelně informovat o výsledcích školní práce a chování
- rodiče dohlédnou na přípravu do školy, zajistí plnění domácí přípravy

Podíl žáka na řešení problému:

- pravidelně se připravovat na výuku
- v případě nepochopení obsahu učiva oznámit vyučujícímu (možnost doučování)

Logopedická péče:

- rozvoj fonemického sluchu
- rytmická cvičení, dechová cvičení
- zpřesňování výslovnosti, diferenciací sykavek

Doporučení pro výuku – ve všech předmětech

- maximálně využívat názor a multisenzoriální přístup, propojování informací, dávání informací do souvislostí
- osvojování učiva pomocí prožitkového a situačního učení
- využívat projektové vyučování, myšlenkové mapy, praktické práce apod.
- vytvořit základní přehledy učiva, zredukovat množství informací, které si musí zapamatovat, ovládat z paměti nezbytné, základní údaje, na kterých staví při osvojování dalšího učiva
- umožnit využívat přehledy, encyklopedie, tabulky apod., je důležité, aby žák věděl, kde příslušné informace najde
- tolerovat individuální pracovní tempo, ponechat více času na zpracování a kontrolu
- odlišovat specifické chyby (vycházející z řečové vady) od nespecifických
- preferovat ústní zkoušení před písemným
- ponechat dostatek času na vyjádření, brát ohled na potíže s výslovností při složitějších artikulačních výrazech, při výslovnosti těchto slov pomáhat klást důraz na první slabiku slova a vyslabikování slova
- omezení mechanického učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména, výčty, definice aj.)
- zohledňovat kolísání ve výkonnosti
- nechat dostatek času na porozumění textu, případně pomoc s porozuměním u složitějších textů, text podle možností upravit i graficky
- zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu
- volit přiměřený rozsah písemných prací
- je možno využít předtištěných textů, které si vlepí do sešitu nahradit jimi dlouhé zápisy
- **v případě potřeby umožnit zápisy na PC**

V ČJ a a Cizím jazyce využití speciálních učebnic – např. nakladatelství Tobiáš:

ČESKÝ JAZYK – učebnice a pracovní sešity pro 6., 7., 8. ročník

ČESKÝ JAZYK s Tobiášem – výukové programy – interaktivní

<<http://www.tobias-ucebnice.cz/?vyukove-programy-cesky-jazyk-s-tobiasem,34>>

ANGLIČTINA 1, 2, 3 – učebnice a pracovní sešity

Matematika, Chemie, Fyzika:

- tolerovat osobní pracovní tempo žáka (nechat více času na desetiminutovky nebo je nežadávat)
- ponechat dostatek času na osvojování si nové látky
- tolerovat zhoršenou grafickou úpravu, nepřesnosti a nižší kvalitu rýsování
- kontrolovat pochopení zadání slovní úlohy (příkladu)
- pochopit problémy s formulací odpovědi
- umožnit delší dobu k osvojení si matematických vzorců, jejich vštípení, výbavnost a použití
- upřednostnit individuální ústní zkoušení s oporou o názor, žák nebude opisovat zadání slovní úlohy do sešitu
- matematické operace provádět s oporou o vizuální podněty, tolerovat využití matematické tabulky se vzorci apod.

- u samostatné práce hodnotit jen to, co stihl napsat
- ponechat dostatek času na zpracování a kontrolu písemných prací
- zadávat přiměřeně zkrácené domácí úkoly
- používat linkované a čtverečkové sešity
- hodnotit i správnost postupu – nejen výsledky příkladů

4.3 Pedagogický asistent v IVP

Poradenské zařízení, které doporučuje pro žáka pedagogického asistenta, zdůvodňuje potřebu pedagogického asistenta, zpravidla také uvádí časovou dotaci, zda je nutný pedagogický asistent po celou dobu výuky či zda stačí určitý počet hodin, kdy by měl žák asistenta k dispozici.

Dále zpravidla poradenské zařízení blíže specifikuje podporu pedagogického asistenta. U dětí s těžkým narušením komunikační schopnosti se nejčastěji jedná o pomoc při přebírání instrukcí, přeformulování instrukcí, dopomoc při zpracování psaných instrukcí. Uveden je rozsah pomoci žákovi při zápisech, opisech.

Dále bývá uvedena míra individuálního vedení, v jakých případech pedagogický asistent pomáhá se splněním úkolu, kdy naopak nechá žáka pracovat samostatně. Je důležité uvést též organizaci při individuální práci, zda žák bude s asistentem ve třídě nebo má možnost pracovat i mimo třídu. V některých případech je velmi vhodné, aby žák s asistentem měli vyhrazený prostor, kde by mohl být žák po určitou dobu mimo třídu.

Doporučeny bývají relaxační chvíle, které pedagogický asistent může se žákem realizovat během vyučování.

Pedagogický asistent též pomáhá s tvorbou pomůcek, přípravou materiálů, dále s manipulací pomůcek přímo při vyučování.

Dále je třeba uvést, zda pedagogický asistent má poskytovat nezbytnou pomoc žákovi při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou (dle novely vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.).

LITERATURA

Elektronické zdroje

- NOVOTNÁ, N. *Všechna ta „dys“ aneb průvodce učitele po specifických poruchách učení na střední škole* [online]. 2009. [cit. 2012-08-25]. Dostupné z WWW: <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.gjp1.cz/stahuj/oppa/nov_poruchy_uceni_na-ss.doc&pli=1>.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2012-08-20]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-08-20]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

5 Komunikace asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností

RENATA MLČÁKOVÁ

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem školy a v některých indikovaných případech pracuje se žákem, jehož diagnóza je logopedického charakteru, tj. jedná se o žáka s narušenou komunikační schopností. Zaměříme-li se na logopedické diagnózy, při kterých bývá asistent pedagoga ponejvíce přidělován a zároveň může jeho podpora významně přispět k úspěšnějšímu vzdělávání žáka, zjišťujeme, že se jedná o žáky s těžší formou vývojové dysfázie, zejm. jejím receptivním typem, o žáky se symptomatickou poruchou řeči, zejm. dysartrií na podkladě dětské mozkové obrny, a současným postižením hybnosti, o žáky s mutismem, o žáky s těžkou poruchou školních dovedností.

Důsledkům narušené komunikační schopnosti ve výuce a podpoře asistenta pedagoga u vybraných logopedických diagnóz se věnuje kapitola 6. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je řádným pedagogickým pracovníkem školy, považujeme za nezbytné, aby asistent pedagoga uměl podpořit funkční komunikaci se žáky s logopedickými obtížemi. V kapitole seznámíme s některými zásadami, které mohou přispět ke zlepšení komunikace se žáky s narušenou komunikační schopností.

5.1 Specifika komunikace se žákem s kocktavostí

Nejviditelnějším příznakem kocktavosti jsou nedobrovolné a nekontrolovatelné **dysfluence (neplynulosti) při mluvení**. Komplettní klinický obraz syndromu kocktavosti charakterizují tři skupiny symptomů – dysfluence, které jsou obvykle doprovázeny **nadměrnou námahou při artikulaci** a **psychickou tenzí během promluvy**. Přerušeni plynulosti řeči při kocktavosti jsou spojována s pocitem bezmoci a ztráty kontroly nad řečí (Lechta, 2009b, 2010a).

Mezi dysfluence fyziologické patří např. **vývojová dysfluence**. Objevuje se u dětí mezi 3. a 4. rokem života, u některých dětí i dříve, zpravidla zaznamenáme opakování hlásek, slabik, případně slov. U většiny dětí vývojová dysfluence spontánně vymizí a děti budou mluvit plynule. U některých dětí se z vývojové dysfluence vlivem vnějších a vnitřních faktorů může postupně rozvinout kocktavost. Sociální prostředí, např. **nevhodné reakce na dysfluence** ze strany rodičů či jiných členů rodiny, učitelů, spolužáků a vrstevníků, může fungovat jako **činitel fixující kocktavost**, může kocktavost zhoršovat. **Upozorňování na neplynulost, opravování neplynule vyslovených slov, tresty za neplynulost** apod. v období vývojových dysfluencí může koncentrovat pozornost dítěte na mluvení, dítě si může začít uvědomovat neplynulosti řeči (Gillam, 2000, in Lechta, 2010a).

Rodiče a ostatní členové rodiny **mohou dítěti podstatně pomoci** např. tím, že vytvářejí klidné, neuspěchané rodinné prostředí, nechávají dítě domluvit, neskáčou mu do řeči, nemluví za dítě, zpomalí vlastní způsob řeči, přestanou dítě předvádět návštěvám apod. (Fraser, 2000).

Než přistoupíme k doporučením, jak vytvořit příznivější podmínky pro komunikaci dětem, žákům, případně jiným osobám s kocktavostí, dovolíme si uvést několik příkladů, na nichž budeme demonstrovat situace, které mohou komunikaci osob s kocktavostí komplikovat.

Příklad

Plynulost promluvy žáka s koktavostí ovlivňuje celá řada **okolností**. Obvykle na žáka s koktavostí příznivě působí, má-li komunikační partner příjemnou náladu a **dostatek času** s osobou s koktavostí mluvit. Má-li např. žák s koktavostí vyřídit určitou záležitost a zároveň se v jeho řeči dostaví neplynulost, vyskytne se blok, žák mnohdy ve snaze vyhnout se další neplynulosti začne vybírat vhodná slova, při nichž obvykle nemá dysfluence. Často se stává, že ve snaze vyhnout se neplynulosti řekne jen nutné informační minimum, komunikace se pro něj stává málo příjemnou, nemá motivaci se více rozpovídat. Pokud žák s koktavostí vidí, že posluchač – např. učitel nebo spolužák – nemá čas na komunikaci, což lze indikovat např. z mimiky, stává se, že žák s koktavostí nechce situaci komplikovat, promluva je mu nepříjemná, ukončí ji nebo zkrátí a vyhne se dalšímu mluvenému projevu. Někteří učitelé a spolužáci reagují na žáka s koktavostí údivem, podivují se, proč tak žák mluví, a v podstatě nevědí, jak mají se žákem s koktavostí mluvit. Nežřídká se stává, že učitel ani v polovině školního roku neví, že má ve třídě žáka s koktavostí.

Příklad

Dětem, žákům, ale i dospělým lidem s koktavostí obvykle vadí, když za ně komunikační partner **dokončuje slova a věty**, které se jim z důvodu dysfluence nedaří říci. Stává se, že učitel doplní za žáka s koktavostí jiné slovo, než chtěl žák s koktavostí říci. Zajímavým způsobem tuto situaci popsal student s koktavostí: „*Problémem je, že komunikační partner nepočítá s tím, že člověk s koktavostí chtěl říci něco jiného. V takových případech bývá náročné osvětlit původní smysl věty a upozornit, že predikce je chybná. Musím se vrátit v promluvě zpátky, původní myšlenku říci od počátku. Většinou předjímám, že na stejném místě budu mít dysfluenci – blok. Proto i moje sdělení trvá delší dobu a pokud vidím, že komunikační partner spěchá, je jednodušší myšlenku znovu nesdělovat, mlčky souhlasit a nezdržovat komunikačního partnera.*“

Příklad

Dalším jevem v komunikaci se žákem s koktavostí bývá **nedodržování zrakového kontaktu**, učitel či jiný komunikační partner neví, zda se má na člověka s koktavostí dívat, projevuje nejistotu, uhýbá zrakovému kontaktu. Student s koktavostí vypověděl: „*Lépe se mi mluví a lehčí řeč mám, když se na mě osoba, se kterou mluví, dívá a věnuje mi čas. Já sám se na člověka, se kterým mluví, dívám spíše málokdy, zrakový kontakt udržuji spíše méně, často se dívám do země nebo na nějaký okolní bod z obavy, že bych ve výrazu obličeje komunikačního partnera mohl vidět úšklebek nebo posměch.*“

Příklad

Student s koktavostí vypověděl: „*Hůře se mi mluví a je pro mě těžší začít mluvit, pokud mi komunikační partner nevěnuje čas a pozornost, listuje si dokumenty, neudrzuje se mnou zrakový kontakt a dává mi najevo, že zdržuji.*“

Příklad

Student s koktavostí sdělil, že se mu **hůře mluví v rámci skupiny**: „*Spontánní řeč v početnější skupině je hromadnější, častěji se objevuje skákání do řeči. Vadí mi, když já mluví zároveň s ostatními. Většinou si pozornost získá ta osoba, která byla nejvíce slyšet a jejíž myšlenka byla nejlépe pochopitelná, což člověk s koktavostí většinou nebývá. Myšlenku buď nestihne říci celou nebo z obavy z dysfluence vysloví myšlenku tiše a jeho myšlenka je ignorována. Balbutik se již verbálně spíše neúčastní do doby, kdy se ho někdo na něco zeptá a poskytne mu dostatek času k promluvě.*“

Příklad

Někteří žáci, studenti i dospělí lidé s koktavostí mají značné obtíže při osobní prezentaci, s představením svého jména. Mnohdy se při představování dostaví dysfluence bránící jim v proslovení jejich jména, což bývá nepříjemné. Uvedeme si příklad studenta, který vzpomíná na své zážitky spojené s přestupem na novou školu: „*Do neznámého kolektivu jsem nepřicházel s příjemným pocitem. Sedl jsem si do zadní lavice, abych nebyl moc na očích a nikdo se mě zbytečně na nic nevyptával. První kolizí bylo představování,*

kdy žák vstal a řekl své jméno, jaký sport ho baví atd. Jak na mě přicházela řada, zrychlovalo se mi dýchání, potil jsem se. Jmenuji se Jakub, kde mi dělá problémy K. Takže přišla nervozita, špatné dýchání, prokleté písmeno K, nešlo se nevyhnout zakóktání. Kdo nekóktá, nepochopí, jaké to je zaslechnout v tiché třídě smích, který bezpochyby patří vám. Naštěstí tohle byl jen jeden z mála posměchů na této škole, které jsem zažil. Jak se ukázalo, většina mých spolužáků byli i mými spoluhráči ve fotbalovém klubu. A i pomocí sportu jsem si na základní škole vybudoval respekt a úctu ostatních.“

5.1.1 Doporučení, jak podpořit komunikaci dítěte, žáka, člověka s kóktavostí

Doporučení, jak podpořit komunikaci dítěte, žáka, člověka s kóktavostí, uvádí Lechta:

- Posloucháme pozorně, když klient mluví a o čem mluví.
- Sami mluvíme pomalým tempem řeči a prodlužujeme přestávky mezi větami.
- Pozorujeme situace, kdy se plynulost řeči zlepšuje nebo zhoršuje, a během plynulých fází podněcujeme k verbální komunikaci.
- V okamžiku dysfluence poskytneme dostatek času bez projevů netrpělivosti a dokončování vět za žáka.
- Nepřerušujeme klienta v jeho projevu, neopravujeme neplynule vyslovená slova.
- Neupozorňujeme na řeč, vyhneme se doporučením typu „Mluv pomaleji!“ a sami mluvíme klidným, pomalým tempem řeči.
- Poskytujeme dostatek času na odpověď a komunikaci vůbec.
- Snažíme se redukovat vlivy, které mohou mít negativní efekt na plynulost (např. časový tlak).
- Redukujeme počet otázek, které klademe (Lechta, 2010a).
- Udržujeme zrakový kontakt i v momentě zakóktání. Pokud bychom odvraceli zrak, pro mnohé osoby s kóktavostí je to negativní signál jejich selhání.
- Poskytnete vhodný řečový a hlasový vzor, sami zkuste mluvit klidně, uvolněně, ale ne extrémně pomalu.
- Pokud je ve třídě dítě s kóktavostí, raději se vyhneme soutěžím pod časovým tlakem typu: „kdo první řekne...“, „kdo nejrychleji přečte, vypočítá...“. Tyto soutěže obvykle výrazně zvyšují psychickou tenzi.
- Ve většině případů je vhodné, aby žáci s kóktavostí během horších dnů nebyli nuceni odpovídat nahlas před celou třídou.
- Dětem s kóktavostí může pomoci, když je třída informována o jejich řečovém problému a spolužáci vědí, jak se mají při komunikaci chovat, a problém se netabuizuje. Ostatní žáci by však neměli mít pocit, že jejich spolužák s kóktavostí je ve svých školních povinnostech nějak zvýhodňován. Jiné podmínky, např. v nejtěžších případech odpovídání písemnou formou, by měly být založeny na získání empatie ostatních spolužáků. Pedagogický takt je zde zásadní podmínkou (Lechta, 2010b).

Doporučení, jak mluvit s někým, kdo kóktá, podává Peutelschmiedová (1994):

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

Na žáka s kóktavostí může působit nepříznivě např. komunikace s autoritou, časový tlak, ústní zkoušení před celou skupinou – žák se nepřihlásí, nezapojí do diskuse, i když zná odpověď. Existují situace, kdy většina žáků s kóktavostí nekóktá: např. při zpěvu, hromadné recitaci, hromadném čtení a společném čtení ve dvojici, o samotě, v rozhovoru s dítětem, v divadelní roli, při šepotu. Jak uvádí Peutelschmiedová (2001), rozhodující je psychická pohoda žáka, resp. studenta.

5.2 Specifika komunikace se žákem s breptavostí

U žáků s breptavostí pozorujeme např. specifika v oblasti řečových a jazykových schopností. Symptomy breptavosti v řečových a jazykových schopnostech tvoří základní triádu:

- patologicky zrychlené tempo řeči,
- nezřetelná artikulace,
- snížená úroveň jazykových projevů (Lechta, 2009a).

Nejtypičtějším slyšitelným vnějším projevem breptavosti jsou **intraverbální (uvnitř slov) a interverbální (mezi slovy) akcelerace** (Seeman in Lechta, 2009a). Čím delší je mluvený úsek, tím výraznější mohou být akcelerace. Určitý úsek promluvy člověk s breptavostí řekne relativně přiměřeným tempem se srozumitelnou řečí, takže vzniká dojem kolísání (nepravidelného) tempa řeči.

Problémy s artikulací mohou být projevem dyspraxie, např. v případě lehkého mozkového poškození, nebo důsledkem intraverbálních akcelerací – člověk „nestihne“ precizně artikulovat všechny hlásky. Konkrétními příznaky breptavosti mohou být zejména elize (vynechávání hlásek ve slovech), repetice – opakování prvních slabik, slov, opakování slov a vět (Lechta, 2009a). Objeví-li se i prolongace (prodlužování) hlásek, nejde zpravidla o breptavost, ale o **kombinaci breptavosti s kocktavostí** (Preus in Lechta, 2009a).

Příklad

Plynulost a srozumitelnost řeči se u osob s breptavostí **zhoršuje** při celkové relaxaci, při čtení známého textu. Fluence a srozumitelnost se **zlepšuje** při koncentraci na řečový projev, při mluvě v cizím jazyce, při krátkých odpovědích, po přerušení v řeči (Hedge in Lechta, 2009a).

V jazykových schopnostech osob s breptavostí můžeme pozorovat např. **specifické problémy ve čtení a psaní** (Lechta, 2009a). Jiným specifikem jsou nápadnosti ve formulacích vět, chyby ve stavbě vět, vynechávání nebo nesprávné používání předložek a zájmen, nepřesná volba slov, což může vést k nejasnosti výpovědi (Hedge in Lechta, 2009a).

V některých případech pozorujeme u osob s breptavostí **nedodržování turn-taking** při komunikaci, tj. nedodržování konvence střídání komunikačních partnerů při dialogu a „skákání do řeči“ (Lechta, 2010a).

5.2.1 Doporučení, jak podpořit komunikaci žáka s breptavostí

V naší praxi se nám osvědčily následující techniky:

- Zpomalme vlastní tempo řeči, vokalizujme řeč – tempo řeči zpomalme lehkým prodloužením samohlásek tak, aby promluva zněla přirozeně.
- Pracujme s hlasem (čiňme pauzy, tónem hlasu vyjadřujme vstřícnost a zájem, na okamžik např. zeslabme hlas), mluvmě relaxovaně, s měkkým hlasovým začátkem.
- Udržujme zrakový kontakt.
- Aktivně klientovi naslouchejme, nechejme ho dokončit promluvu, poskytněme mu dostatek času na formulaci myšlenek.
- Snažme se porozumět řečenému hned napoprvé, případně reprodukovat sdělené, dejme tak najevo, že jsme porozuměli – např. uplatněme tzv. empatické parafrázování:
 - „Pokud tomu dobře rozumím, ve třídě se rád bavíš s Pavlem. Je to tak?“
 - „Takže by sis přál být ve dvojici s Pavlem. Je to tak?“
- Vytvářejme klidnou, neuspěchanou atmosféru, dostatečný časový prostor pro formulaci odpovědi člověka s breptavostí.
- Jakmile klient domluví, ještě malou chvíli počkejme, než odpovíme – může se stát, že nám klient chce ještě něco sdělit.

- Kladme otevřené a zavřené otázky. Otevřená otázka nabízí možnost zamyslet se, odpověď je zpravidla delší. Například: „Mohl bys mi říci více o tom, co děláš ve volné hodině?“
- Použijme oceňujících výroků:
 - „Martine, líbí se mi, jak se připravuješ na hodiny prvouky.“
 - „Pavlo, obdivuji, jak umíš hrát na klavír.“ (Mlčáková, 2011)

Sami se snažme poskytovat řečový a hlasový vzor, nepřímo tak můžeme ovlivnit tempo mluvy klienta s breptavostí. Pokud člověk s breptavostí zpomalí tempo řeči a koncentruje se na svůj mluvní projev, zpravidla se nadměrná akcelerace jeho tempa řeči snižuje, plynulost a srozumitelnost řeči se zlepšuje.

5.3 Specifika komunikace se žákem s dysartrií

Obraz dysartrie může být značně variabilní, a to v závislosti na lokalizaci, rozsahu mozkové léze, na charakteru základního neurologického onemocnění. Dysartrie patří mezi motorické poruchy řeči, které vznikají při narušení inervace, koordinace svalů, jež se podílejí na mluvení – na respiraci (dýchání), fonaci (tvorbě hlasu), rezonanci (zvuku řeči), artikulaci (vyslovování).

V oblasti **respirace** mohou být přítomny podle typu dysartrie spasmy respiračních orgánů, povrchní dýchání, časté vdechy během promluvy, slyšitelné dýchání se šelestem.

V oblasti **fonace** můžeme podle typu dysartrie pozorovat např. změny kvality hlasu, hlas se tvoří s námahou, výdechový proud nutný k vytvoření hlasu je slabý, síla hlasu během promluvy kolísá, vzniká hlas se šelestem, hlas ke konci delší věty přechází do šepotu a je slabý, je slyšitelný hlasový tremor a jiné.

Z hlediska **rezonance** se objevuje hypernazalita, patologicky zvýšená nosovost, nosní emise (únik výdechového proudu vzduchu při mluvení nosem), nedostatečná činnost měkkého patra a dalších anatomických struktur, např. z důvodu spasticity svalů měkkého patra (Cséfalvay, Marková, 2009).

Narušení funkce svalů rtů a jazyka ovlivňuje artikulaci, tj. **vyslovování hlásek**, při kterých je nezbytný pohyb rtů (P, B, M, F, V) a jazyka (T, D, N, L, R, Ř, S, Z, C, Š, Ž, Č, Ť, Ď, Ň, J, K, G, CH). Narušený bývá pohyb dolní čelisti, což vede k nedostatečnému čelistnímu úhlu, a tím k narušení artikulace, zhoršení srozumitelnosti mluvy. Při spastické dysartrii se spasticita svalů zúčastněných na artikulaci projevuje jako zpomalená artikulace.

Dysartrie může být spojena s poruchou polykání – dysfagií. Přídatným příznakem dysartrií může být hypersalivace – zvýšené vylučování slin.

Příklad

Při dysartrii jsou přítomny poruchy respirace, fonace, rezonance, které mohou působit jako komplikace a zhoršovat celkovou srozumitelnost řeči podle typu dysartrie. Žák si své obtíže uvědomuje a mnohdy může pociťovat psychický dyskomfort.

Příklad

U žáků s dysartrií se můžeme setkat s přidruženou hypersalivací. V těchto případech je potřeba vždy mít v zásobě alespoň dva balíčky papírových kapesníků a přebytečné sliny lehkým kontaktem – jen dotykem pomocí kapesníčku – lehce odsát, osušit.

5.3.1 Doporučení, jak podpořit komunikaci žáka s dysartrií

V případě nesrozumitelné či obtížně srozumitelné mluvy pro centrální, neurogení poruchu motoriky mluvidel dysartrii Neubauer (2007) doporučuje:

- Nepředstírejte, že rozumíte, tito lidé to většinou poznají.
- Buďte tolerantní k pomalosti a omezení mluvy, poskytněte dostatek času.
- Při dlouhém sdělení se řeč zpravidla zhorší. Podporujeme klienta k užití krátkých formulací.
- Sledujte pozorně osvětlená ústa mluvícího, dejte najevo snahu rozumět, nemluvte netrpělivě zároveň s člověkem s dysartrií.
- Můžete opakovat rozuměnou část sdělení, otázkou usměrnit další projev.
- Je-li osoba fyzicky schopna psát, využijte i písmo, poskytněte podmínky pro psaní (Neubauer, 2007).

Příklad

Mluvíme-li se žákem s dysartrií, realizace jeho promluvy zpravidla vyžaduje delší čas, počítejme s tím a vyčleňme si na něj více času, vytvořme si **časovou rezervu**, aby nám sdělil vše, co nám potřebuje sdělit a sdělit chce. Nedávejme najevo časovou tíseň, např. pohledem na hodinky nebo upozorněním, že za chvíli bude konec hodiny, můžeme tak zhoršit aktuální promluvu žáka.

Věnujme čas budování vzájemné důvěry, chovejme se přirozeně, se žákem mluvmе jasně, konkrétně, klidným tempem řeči tváří v tvář.

Pokud jsme žákovi neporozuměli hned napoprvé, pokračujme v konverzaci, uplatněme aktivní naslouchání, např. techniku tzv. empatického parafrázování. Přeformulujme nejdůležitější myšlenky a pocity žáka, jak jsme jim rozuměli:

„Pokud jsem to dobře pochopila, chceš, abychom se zítra na tento příklad znovu podívali. Je to tak?“

„Takže by sis přál, abych tě zítra vyzkoušela písemně. Je to tak?“

V případě, že jsme přeformulovali myšlenku chybně, žák zareaguje a zpřesní nebo zopakuje svoje sdělení.

Pro zájemce

Problematice aktivního naslouchání a dalším konverzačním dovednostem, ale i komunikačním zlovykům se věnují Praško, Prašková (2007).

5.4 Specifika komunikace se žákem s vývojovou dysfázií

Porucha ve smyslu vývojové dysfázie má systémový charakter, v různé míře zasahuje **oblast porozumění a produkce řeči a jazyka** ve všech jazykových rovinách. Objevují se obtíže se **zpracováním sémantické informace**.

Specifické **obtíže se objevují v jazykových oblastech** – např. děti s vývojovou dysfázií začínají později mluvit, vytvářejí si vlastní slovník, ne zcela přesně rozumějí významu slov, přetrvávají u nich **chyby v morfologii a syntaxi** ve formě **dysgramatismů** (chyby v časování, skloňování, stupňování, používání rodů, ve větách obvykle nesprávně používají předložky, spojky, záporny, zájmena – vynechávají je nebo umísťují na jiné než obvyklé místo, případně nadbytečně, věty tvoří mnohdy s nesprávným slovosledem). Na prvním stupni základní školy mívají žáci s vývojovou dysfázií potíže ve sluchové analýze a syntéze slov v hlásky, v serialitě, rytmické reprodukci, chybují v psaní diktátů, neporozumějí zadání slovní úlohy, narušeno bývá porozumění mluvené, čtené i psané řeči, na druhém stupni se často objevují **chyby dysortografického a dyslektického charakteru**. Mají problémy **porozumět významu delších vět, odborným výrazům, odborným textům**.

Obtíže se manifestují také v **neřečových oblastech**, zaznamenané jsou potíže v kresbě, motorice (jemné, hrubé, orální oblasti), grafomotorice, vizuomotorice, problematická bývá orientace v prostoru a čase, emocionalita a adaptabilita, kognitivní funkce (paměť, vnímání, pozornost, uvažování) a další oblasti.

5.4.1 Doporučení, jak podpořit komunikaci žáka s vývojovou dysfázií

- Dětem, žákům, osobám s vývojovou dysfázií vytvořme lepší podmínky ke komunikaci tím, že zásadně zpomalíme své tempo řeči.
- Otázky i pokyny formulujeme jednoznačně, ověřujeme si, zda nám žák porozuměl.
- Udržujeme zrakový kontakt.
- Mezi větami, otázkami, které žákovi sdělujeme, ponecháme určitý čas. Žák potřebuje mít dostatek času, aby mohl zpracovat sdělené informace.
- „Vyladme“ se na úroveň o něco rozvinutější, než je aktuální jazyková úroveň žáka. Uplatníme techniku tzv. mapování kontextu, pomalým tempem řeči pojmenujme a komentujeme probíhající činnost žáka, naši činnost, činnost spolužáka apod.
- Efektivní je počkat na odpověď klienta, byť následuje s latencí a není přesná, ale má svou výpovědní hodnotu.
- Vytvářejme klidnou, neuspěchanou atmosféru.
- Postupně zvyšujeme obtížnost otázek, pokynů (Mlčáková, 2011).

Příklad

Žáci, kteří se potýkají s vývojovou dysfázií, zejm. s nedostatky v porozumění řeči, mohou mít potíže porozumět učiteli, který mluví rychle, používá dlouhá a složitá souvětí. Sdělení učitele porozumí jen částečně, případně neporozumí vůbec. Tito žáci, vzhledem k možným deficitům pracovní paměti mnohdy nestihnou provést správně zápis výkladu učitele nebo mají zápis v takové podobě, že jej nemohou využít k učení a domácí přípravě. Žáci s vývojovou dysfázií mohou pociťovat nejistotu, obavy z konverzace. Většinou mají žáci s vývojovou dysfázií (v závislosti na svých přetrvávajících potížích) užší možnost výběru střední školy a studijního oboru. Na vysoké škole obvykle nestudují, případně jich studuje minimum a jsou to zpravidla studenti zařazení do kategorie studentů se specifickými poruchami učení, neboť jejich potíže mohou být podobného charakteru.

5.5 Specifika komunikace se žákem s elektivním mutismem

Výběrová nemluvnost (elektivní mutismus) představuje jednu z forem mutismu. Mutismus je v psychiatrické terminologii chápán jako symptom – znamená nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která je podmíněna psychogenně (psychicky), jde o reakci na jistou zátěžovou situaci. V souvislosti se vznikem elektivního mutismu jsou zvažovány též osobnostní dispozice. Elektivní mutismus se nejčastěji objevuje u dětí předškolního věku a mladšího školního věku. Obtíže mohou být diagnostikovány i u adolescenta nebo dospělého člověka (Pečeňák, 2003).

Hlavním příznakem elektivního mutismu je ztráta řečových projevů – nemluvnost, která je vázána na určitou situaci, prostředí, osobu. Dítě v určitých situacích nemluví, např. nemluví ve škole nebo v prostředí mimo domov, nemluví s některou paní učitelkou, s některým dítětem nebo dětmi, ale v jiných situacích je slovní produkce dítěte pro komunikaci přiměřená, např. s rodiči a sourozenci komunikuje bez obtíží.

Příklad

Při elektivním mutismu nejsou potíže v porozumění řeči. Neverbální komunikace je u některých dětí zachována, může být přítomen šepot nebo jednoslovné odpovědi. Sekundárními důsledky nemluvnosti

může být izolace dítěte, výsměch ze strany spolužáků, tresty ze strany rodičů, nátlak, aby dítě promluvalo. Při stanovení diagnózy sledujeme, zda projevy mají stabilní charakter a trvají nejméně čtyři týdny, přičemž tento časový údaj se neváže na první měsíc školní docházky (Pečeňák, 2003).

5.5.1 Doporučení, jak podpořit komunikaci se žákem s elektivním mutismem

- Respektujeme, pokud s námi žák s elektivním mutismem nemluví, nikdy ho do verbální komunikace nenuťme.
- Neslibujeme odměnu za verbální projev.
- Pověřujeme žáka úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč, ale zároveň umožňují aktivní účast ve skupině (rozdávání sešitů) (Tichá, 2009).
- Upřednostňujeme skupinové formy práce (sborový zpěv, společnou recitaci aj.). Podle Heese (in Tichá, 2009) se první řečové projevy žáka s elektivním mutismem objevují při skupinové práci.
- Akceptujeme všechny formy projevu žáka, včetně šepotu. Šepot je považován za mezistupeň k běžné komunikaci. Žák s elektivním mutismem může mít obavy ze zvuku svého hlasu, proto většinou nejdříve začne šeptat ve skupině šeptajících, pak ve dvojici a až následně sám (Tichá, 2009).

Příklad

Pokusme se připravit pro žáka činnost, která ho zaujme, příjemně překvapí, sledujeme, co ho nejvíce zajímá. Činnosti, které činíme, sami komentujeme, pracujeme s dynamikou hlasu, pauzami, tichem. Do činností ani verbálních komentářů žáka nikdy nenuťme, nepobízíme, ale vyčkejme, zda se zapojí sám, budme trpěliví. Nezapojí-li se žák do aktivity, do hovoru, jeho reakci respektujeme a připravme se na další činnost, na další setkání, vyhneme se jakémukoli negativnímu komentáři nebo nonverbální reakci (podivující se pohled apod.).

5.6 Obecné zásady přístupu k osobám s narušenou komunikační schopností

Přístup k osobám s narušenou komunikační schopností může vycházet z charakteristik tzv. zdravé neboli funkční komunikace. Podle Vybírala (2009) je zdravá komunikace nazývána také komunikací funkční, a to v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou např. agresivní promluvy, zobecňující negativní hodnocení. Vybíral (2009) podrobně popsal charakteristiky funkční komunikace:

- **Bezprostřednost reakce** – neodkládejme odpovědi na pozdější dobu, reagujeme ihned, případně s malým časovým odkladem. Časté odklady reakcí i hodinové či několikadenní mlčení, kdy nevíme, co si komunikační partner o sdělení myslí, vedou k poruchám kontaktu i vztahu.
- **Kognitivní přizpůsobování** – při funkční komunikaci se přizpůsobujeme slovníku, mimoslovním projevům, stanoviskům druhého. Neznamená to však snadnou ovlivnitelnost našich názorů, projevujeme tak zájem, např. zjistit, jak sdělený obsah chápou druzí.
- **Zájem o druhého** – zájem o komunikačního partnera dejme najevo, udržujeme při komunikaci **zrakový kontakt** z očí do očí, pozorně naslouchejme, budme trpěliví, mějme přátelský pohled i hlas. Vyladíme se na komunikaci, tzn. že naše myšlenky neodbíhají, nelistujeme dokumenty, když na druhého mluvíme.
- **Reciprocita** – vzájemnost, každý má možnost (časovou, prostorovou) vyjádřit se přibližně stejnou měrou v dialogu i při komunikaci ve skupině. Promluva žádného účastníka by neměla být narušována např. tím, že ho druhý neposlouchá nebo nenechá domluvit. Toto pravidlo, zdánlivě samozřejmé, bývá v praxi někdy porušováno a obzvláště jsou v nevýhodě žáci s narušenou komunikační schopností.
- **Otevřená komunikace** – výhodou je, umí-li komunikační partner navodit a udržet otevřenou komunikaci, kdy klient otevřeně sděluje své pocity, názory, postoje.

- Snažíme se **jednat konzistentně**, tedy tak, jak obvykle jednáme. Rozejdeme-li se s komunikačním partnerem v dobrém a dozvíme-li se, že o nás po našem odchodu bez naší přítomnosti mluvil negativně, pak jeho jednání s námi nebylo konzistentní.
- **Positivní komunikace** – vybereme-li pozitivní aspekty, je to efektivnější než „negativistická“ formulace, kdy vytkneme záporné stránky. Častá negativní hodnocení mají vliv na snížení sebedůvěry. Naproti tomu opakování pozitivního může vést k povzbuzení a přispět k upevnění sebedůvěry (Vybíral, 2009).

Příklad

Uvedme si příklad negativní formulace, která v konečném efektu může nežádoucí chování posílit, např.: „Nebudeme se Janě posmívat, když mluví.“ Mnohem **účinnější** bude **pozitivní formulace**, která vede k posílení žádoucího chování a jeho opakování, jedná se o pozitivní zpětnou vazbu: „**Líbí se mi, že Janě nasloucháte, když mluví.**“

Během činností, které se žáky intaktními, ale i se žáky s narušenou komunikační schopností činíme, každý pracovní den hledejme, najděme, konkrétně pojmenujme a nahlas před všemi ostatními žáky pokud možno bezodkladně a ihned řekněme, co se nám na konkrétní práci žáka líbí, co oceňujeme, z čeho máme radost. Denně zařazujeme pozitivní zpětnou vazbu, uplatňujeme pozitivní formulace, např.:

- „Kájo, mám radost, že sis již nachystal pomůcky do českého jazyka.“
- „Jirko, líbí se mi, že Janě držíš dveře a dáváš jí přednost.“
- „Petře, těší mě, že čekáš, až Mirek domluví.“

Pro zájemce

Problematicke pozitivní zpětné vazby, aktivního naslouchání a dalším konverzačním dovednostem, ale i komunikačním zlozvykům se věnují např. Praško, Prašková (2007).

Literatura

- CSÉFALVAY, Z., MARKOVÁ, J. Dyzartria. In KEREKRÉTIOVÁ, A., et al. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 242–256. ISBN 978-80-223-2574-5.
- FRASER, M. *Svépomocný program při koktavosti*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-352-8.
- LECHTA, V. 2009a. Brblavost. In: KEREKRÉTIOVÁ, A., a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 209–226. ISBN 978-80-223-2574-5.
- LECHTA, V. 2009b. Zajakavost. In: KEREKRÉTIOVÁ, A., a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 189–208. ISBN 978-80-223-2574-5.
- LECHTA, V. 2010a. *Koktavost: integrativní přístup*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 336 s. ISBN 978-80-7367-643-8.
- LECHTA, V. 2010b. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In: LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 282–284.
- MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In: MICHALÍK, J., a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
- NEUBAUER, K., et al. *Neurogení poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.
- PEČEŇÁK, J. Diagnostika mutismu. In: LECHTA, V., et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 251–261. ISBN 80-7178-801-5.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál, 1994.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0258-0.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.
- TICHÁ, E. Mutismus. In: KEREKRÉTIOVÁ, A., et al. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 273–289. ISBN 978-80-223-2574-5.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

6 Důsledky narušené komunikační schopnosti ve výuce a podpora asistenta pedagoga

JANA ŠAROUNOVÁ

Děti s narušenou komunikační schopností je v populaci mnoho, ale ve vzdělávání obvykle nepotřebují podporu asistenta pedagoga. Přesto existují některé poruchy komunikace, které jsou pro výuku velmi problematické. Některé jsou na první pohled všem zjevné (a to především pokud se jedná o těžké poruchy komunikace spojené např. s tělesným postižením). Jiné však na první pohled vůbec neodhalíme. Jedná se především o žáky s těžkými formami vývojové dysfázie, která se projevuje především v receptivní oblasti. Ti se obvykle bez podpory asistenta pedagoga obejdu velmi těžko.

6.1 Podpora žáků s vývojovou dysfázií

Vývojová dysfázie se může projevovat v oblasti expresivní a receptivní. Narušení v obou oblastech je velmi problematické a dítěti působí řadu obtíží ve výuce. Velmi zřídka je vývojová dysfázie pouze čistě expresivní, **receptivní obtíže** jsou často přítomny v různé míře a pro školní výuku jsou jednoznačně problematičtější. Pokud receptivní obtíže převažují, dítě potřebuje při výuce poměrně velkou podporu. **Receptivní obtíže nebývají na první pohled zjevné, dítě se jeví jako „normální“**, ve školním věku již často mluví bez těžších dysgramatismů, na běžné pokyny reaguje správně. Na první pohled takové dítě nezbuzuje dojem, že by ve škole potřebovalo podporu asistenta pedagoga. **Nedostatky v receptivní oblasti však mohou být tak závažné, že takové dítě je vlastně „cizincem“ ve vlastní zemi**, někým, kdo pro pochopení dění kolem sebe musí vynakládat neustále mnohem větší úsilí než kdokoliv z nás. Je to postižení, které je v jistém smyslu srovnatelné se sluchovým postižením.

Paralelou pro pochopení situace takového dítěte může být i to, jak se člověk cítí, když se pohybuje v cizojazyčném prostředí a jazyk dokonale neovládá. Sedí-li takový člověk například na konferenci týkající se jeho oboru, kde je jednacím jazykem angličtina, snaží se jistě rozumět co nejvíce. Pomůže mu, když je mluvené slovo podloženo napsaným textem, například v powerpointové prezentaci. Pomůže mu, když přednášející mluví pomalu a srozumitelně, když nepoužívá nezvyklá slova, s jejichž významem může mít problém i rodilý mluvčí. Pomůže mu, když používá krátké věty, a ne složitá souvětí. Přesto může být úsilí vynaložené na porozumění tak velké, že po 15 minutách člověk ztratí pozornost a postupně i zájem, byť ho téma původně velmi zaujalo. Inteligence s tím ovšem nemá co dělat – člověk může být šachový velmistr či jaderný fyzik, ale nerozumí-li jazyku komunikace, je z komunikace vyloučen a na ostatní může působit až hloupě. Kdo se učí cizí jazyk, zná také dobře situaci, kdy v rozhovoru rozumí cizinci zhruba polovinu toho, co říká, přesto přikyvuje, a vzbuzuje tak dojem, že vlastně rozumí dobře. Občas takové „klamání“ vyjde najevo ve chvíli, kdy se cizinec zeptá otevřenou otázkou (například *Jak jste se měl dnes?*) a člověk na takovou otázku odpoví ANO. Nejde ovšem o klamání záměrné – nikdo z nás ale neunes dlouhodobě situaci, kdy by musel neustále přiznávat, že nerozumí, a snaží se s tím tedy vyrovnat po svém. **Pocity vlastní neschopnosti, nedostatečnosti a studu jsou dobře známé každému, kdo takovou situaci zažil.**

V podobné pozici je dítě s receptivní dysfázií – nemůže si ovšem dát předsevzetí, že začne chodit do kurzu a jazyk se dobře naučí, protože jde o jeho mateřský jazyk. Bohužel **receptivní potíže obvykle přetrvávají v nějaké formě až do dospělosti**, navíc paralela s cizincem není zcela přesná – takové dítě může mít totiž navíc celou řadu dalších příznaků, které jen zdánlivě s dysfázií nesouvisí (například poruchy pozornosti). Může jít přitom o děti neverbálně velmi inteligentní, které ovšem často selhávají nejen ve výuce

na běžné škole, ale i ve specializovaných třídách zaměřených na „běžné“ specifické poruchy učení. Bez správné podpory pak často končí v základních školách praktických. **Bez nadsázky lze tedy říci, že v těchto případech asistent pedagoga skutečně může přispět k maximální kompenzaci postižení a k zapojení takového dítěte do běžné společnosti. S pomocí asistenta a s vydatnou domácí přípravou je totiž dítě schopno zvládnout základní školu bez výrazné redukce učiva** – bez podpory je však v hodinách ztraceno, polovina probírané látky mu „uteče“ a vzdělávání v běžné škole začne být skutečně hodně obtížné, ne-li nemožné. V následujících oddílech jsou vyjmenovány problematické oblasti, ve kterých může žák s dysfázií potřebovat podporu asistenta pedagoga. Ne všechny zmiňované projevy jsou přímými symptomy vývojové dysfázie, ale velmi často jsou s ní spojeny.

6.1.1 Problémy s instrukcemi, s přesným porozuměním

Dítě dělá dojem, že běžné komunikaci normálně rozumí, ovšem porozumění pokynům může být výrazně oslabeno. Jak již bylo řečeno, dítě velmi často **nepochopí přesně, co se po něm chce, ale nechce se ptát, aby se mu ostatní nesmáli, aby nevypadalo hloupě**. Často se nedostatečné porozumění pozná i podle toho, že dítě neustále „pošilhává“ k sousedovi, případně se otáčí a snaží se reagovat jako ostatní děti, vždy ovšem s malým zpožděním. Stane se, že v důsledku úsilí, které musí věnovat porozumění, během hodiny „vypne“ a vůbec nevnímá, co se říká. Velmi často se stane, že je na něco tázáno, ale odpoví na jinou otázku (smysl věty si odvodí z klíčového slova, ovšem nepřesně). Většina dětí s dysfázií potřebuje pomalejší a názornější vysvětlení i popis všeho. Týká se to výkladu látky i instrukcí k běžnému chodu školy.

Problém je také často s **vícenásobnými pokyny**.

Příklad

Děti hrají při matematice hru se zadáním: Jestliže řeknu číslo, které je větší než 8, musíte vstát. Jinak zůstaňte sedět. Takto položený úkol dítě s dysfázií nezvládne, i když ví, která čísla jsou větší než 8. Neví, co má dělat, a tak sleduje ostatní žáky, jak reagují, a snaží se je imitovat. Bez bližšího vysvětlení ze strany učitele nebo asistenta pedagoga úkol nezvládne, i když procvičovanou vědomost má zvládnutou.

Příklad

Děti se učí slova opačného významu. Procvičují je formou hry – mají na chodbě najít lístečky se slovy, ta si přečíst, lísteček vrátit na místo a do sešitu napsat slovo opačného významu (např. najdou-li slovo smutný, mají k němu vymyslet slovo veselý). Učitelka vše dětem důkladně vysvětlí, F. přesto pochopí a zapamatuje si jen první část zadání: najde kartičky se slovy, přečte je a vrátí na místo, ale do sešitu zapíše nalezená slova. To, že má napsat slovo opačného významu, již bez detailnějšího vysvětlení nebyl schopen zpracovat.

Pokud si učitel a asistent nejsou tohoto problému vědomi, může dítě získat nespravedlivě mnoho špatných známek.

Příklad

Učitelka zadala test, nadiktovala dlouhé zadání a potom dětem řekla, že mají ještě pod úlohu zapsat Pascalův zákon. I když ho F. uměl výborně nazpaměť, dostal pětku, protože tuto informaci už nezpracoval – přemýšlel již nad příkladem.

Asistent se vhodně položenými otázkami musí neustále ubezpečovat, zda žák dobře porozuměl a ví, co má dělat. V případě potřeby znovu vysvětlí, co je třeba. To se děje často několikrát za hodinu, někteří žáci jsou bez této podpory v běžné třídě zcela „ztraceni“.

Pro dítě je také často těžké porozumět a vyhodnotit, jakou váhu má určitá informace, a porovnává dvě věci, jejichž důležitost je velmi rozdílná. I zde musí často asistent zasáhnout.

Příklad

Chlapec s dysfázií dostal v 7. třídě velmi slušné vysvědčení. Na zadní straně vysvědčení byla také pochvala za celoroční pečlivé zalévání květin. O přestávce sděloval na chodbě sestře a její kamarádce, jaké měl vysvědčení, a více než dobrými známkami se pyšnil zmíněnou pochvalou za zalévání květin. Dívky se mu pochopitelně smály, protože na sedmáka to znělo hodně dětinsky. Asistentka mu potom vysvětlila, proč těmto dvěma věcem nemůže přičítat stejnou váhu.

6.1.2 Problémy v porozumění řeči směřované k celé třídě

Žáci s vývojovou dysfázií mají často také **potíže ve zpracování pokynů, které nejsou určeny přímo jim, ale celé třídě**. Učitelé jsou většinou zvyklí na určitý způsob podávání instrukcí, který žákům bez poruchy vyhovuje, ale pro dítě s dysfázií může být obtížný. Roli hraje také to, že dítě s dysfázií slyší za den tolik informací, kterým dokonale nerozumí, že není schopno se stále soustředit se na vše, co ve třídě slyší. Částečně tedy „vypíná“, má-li dojem, že informace není určena přímo jemu, nebo pokud je pro něj špatně srozumitelná. Opět pomůže paralela s cizincem – stejně se chová člověk, je-li v cizojazyčném prostředí, kde rozumí jen částečně. Soustředit pozornost na porozumění je pro něj tak namáhavé, že občas pozornost zkrátka „vypne“. V případě, že jsou instrukce směřovány přímo k němu, pozornost se zlepšuje.

Příklad

Učitelka v první třídě řekne dětem: Srovnejte učebnice na hromádku. Žák v toku řeči učitele nezpracuje, že informace je určena i jemu, a nereaguje. Zareaguje až na přímý pokyn – Pepíčku, srovnej si učebnice na hromádku na lavici.

Asistent se musí přesvědčit, zda žák pochopil, co bylo řečeno, co z toho plyne pro něj, kde má být v danou chvíli a co přesně má dělat – jinak je žák velmi zmatený, nejistý.

Příklad

Učitel řekne žákům, že nyní se mají přesunout do učebny informatiky. Žák tento pojem již slyšel, ale zapomněl, co znamená. V té chvíli mu učitel či asistent musí pomoci vysvětlením – to je tam, kde jsou počítače a byli jsme tam minule.

Také v případě, že se instrukce týkají celé třídy, ale každý žák má jiné zadání, dítě s touto poruchou není často schopno si bez pomoci uvědomit svůj úkol.

Příklad

Děti dostanou zadání: Vezměte si atlas, vyhledejte tam Českou republiku – řada u okna najde a vypíše všechna pohoří, řada u dveří vypíše nížiny. Každý si pak se svým sousedem porovnáte, zda to máte stejně. Žák není schopen z této instrukce vyhodnotit, co má dělat on, a neobejde se bez bližšího vysvětlení.

Někdy může být porucha porozumění tak závažná, že **dítě není takřka schopno sledovat výuku a adekvátně reagovat, i když pod individuálním vedením by zadané úkoly zvládlo**. Podpora asistenta je pak podstatná.

Příklad

Dítě v první třídě, se smíšenou dysfázií, ve třídě je 30 dětí. Škola žádá asistenta pedagoga nebo navrhuje dítě přeradit do ZŠ praktické – nezvládá učivo, ve škole se chová dětinsky, zlobí, nesoustředí se. Psychologické vyšetření neprokázalo mentální retardaci, takže přerazení do ZŠ praktické není vhodné. Při vyšetření v SPC, kdy pracuje s dítětem jeden dospělý, spolupracuje při individuálním vedení poměrně dobře a zdá se, že podpora asistenta pedagoga není nezbytná. Při návštěvě ve škole se však situace jeví diametrálně odlišně než při

vyšetření v SPC – dítě sedí ve třídě v poslední lavici, evidentně se ve většině dění ve třídě vůbec neorientuje, nereaguje, utíká do vlastního světa. V důsledku nedostatečného porozumění a také v důsledku těžké poruchy pozornosti „zlobí“ – lehá si na lavici, zacpává si uši a někdy i pobíhá po třídě (to bylo také důvodem, proč bylo posazeno do poslední lavice). Ožívá při matematice, kdy je většinou pro něj jasné, co má dělat (např. zvedat kartičky s výsledky, počítat příklady, které vidí napsané), u slovních úloh je ale opět zmatený, nestačí mu společně rozebrání slovní úlohy s celou třídou, netuší, jak slovní úlohu počítat. V podstatě potřebuje individuálně přetlumočit každý pokyn, každou instrukci, je třeba mu vždy jednoznačně a jednoduchými slovy říci, co má dělat. Pracovnice SPC si sedá vedle něj a poskytuje mu tuto asistenci – dítě přestává zlobit a zvládne v pomalejším tempu vše, co ostatní děti ve třídě, nutno je ovšem poskytovat mu také individuální přestávky (koncentrace pozornosti je velmi nízká). Míra takové asistence je však tak vysoká, že učitelka ji při 30 žácích ve škole poskytovat při nejlepší vůli nemůže. Situace se nakonec vyřeší tak, že do třídy přijde asistent k jinému dítěti, které má sice poruchu autistického spektra, ale zdaleka nepotřebuje tak vysokou míru podpory. Asistent pracuje s oběma žáky, tím je zajištěna i určitá výchova k samostatnosti u každého z nich.

6.1.3 Orientace dle známých slov

Častý problém u žáků s dysfázií. Dítě odhaduje obsah věty podle jednoho či více známých slov, nechápe ale dobře smysl celého sdělení. Někdy se „chytne“ slova, které vůbec není důležité, a odpovídá na jinou otázku, než jaká byla položena. Často se pak stane terčem posměchu. Opět nám pomůže paralela s cizincem – člověku se v cizojazyčném prostředí často stane, že větu jako celku nerozumí, ale zná několik slovíček, z kterých si odvodí význam věty – udělá to ovšem chybně. Asistent v případě potřeby přetlumočí dítěti větu do podoby, které je schopno porozumět.

Příklad

Učitelka položí žákovi otázku: *Jmenuj mi řeky v Čechách, které jsou splavné pro těžkou lodní dopravu. Žák jmenuje všechny řeky v Čechách, na které si vzpomene, protože slovu splavné nerozumí, také spojení těžká lodní doprava je pro něj složité. Z věty pochopil pouze to, že jde o řeky v Čechách. Asistent pro něj musí instrukce přetlumočit do podoby např.: Řekni, na kterých řekách v České republice mohou plout větší lodě, třeba s uhlím.*

6.1.4 Obtíže v porozumění abstraktním pojmům, nezvyklým slovům

Tato problematika se táhne jako zlatá (nebo v tomto případě spíše jako černá) niť v podstatě všemi předměty. Dítě s receptivními obtížemi má problémy i tam, kde to učitele vůbec nenapadne. **Nezvyklá a nová slova často není schopno ani pořádně přečíst a vyslovit, opsat z tabule, nezapamatuje si je ani po vysvětlení.** Zde je velké pole působnosti pro činnost asistenta pedagoga. Je vhodné užívat jiných přibližujících slov, názorných i mnemotechnických pomůcek, umožnit žákovi nahlédnout do tabulek, přehledů, problematická slova přiblížit obrázky. Důležité je barevné odlišení, zvýraznění textu. Často stačí i slovní připomenutí takové mnemotechnické pomůcky.

Příklad

Žáci se učí o sněmovně (parlamentu). Z výkladu učitele P. obsah pojmu nepochopí, je nutno to s ním probrat zvlášť. Asistentka s ním pracuje u počítače – najdou si stránky sněmovny, podívají se na obrázky, na zasedací pořádek poslanců (schéma s hlavičkami). Ukáže mu, jak vypadá zákon, a vysvětlí, že o takových zákonech tam mluví a pak o nich hlasují (stisknou knoflík Ano, když si myslí, že je zákon správný). Asistentka žákovi řekne, že ve sněmovně také pracuje jejich sousedka jako uklízečka. Když se příště o sněmovně opět mluví, stačí žákovi říci – vzpomeň si, dívali jsme se, jak tam sedí, a povídali si, že tam pracuje sousedka. Žák si pak vzpomene i na další údaje, které jsou důležitější.

Příklad

Pro žáka je těžké zapamatovat si slovní druhy a správně zařadit příslušná slova. Názvy slovních druhů jsou pro něj abstraktní, nezapamatuje si, co znamenají. Velmi mu pomáhá přehledná tabulka, kde je seznam slovních druhů i s jejich čísly (která často užívá namísto slov), s otázkami a především s příklady. Tuto tabulku smí mít na lavici i při zkoušení – obvykle mu ještě částečně pomáhá asistent, který ho nasměruje, jakou otázku má použít.

Obr. č. 1: Ukázka tabulky pro snadnější určování slovních druhů

1	Podstatná jména	osoby zvířata věci vlastnosti děje	TEN, TA, TO	otec, matka, dítě (Pepa, Jana, Tereška) pes, fena, štěně (Brok, Barča, Berry) papír, tužka, pero, město (Praha, Vltava) noviny radost, smutek, pýcha, lenost, pracovitost, rychlost, klidnost, velikost, zručnost jízda, běh, běhání, skákání, hraní, pád, let, létání, skok, hod, há- zení, psaní, bytí, bití, tlukot, tikot, způsob, hudba
2	Přídavná jména	tvrdá měkká přivlastňovací stupňovací	JAKÝ, KTERÝ, ČÍ	mladý, velký, holý jarní, letní, padající otcův, matčin dobrý, lepší, nejlepší
3	Zájmena	osobní ukazovací zvrtná přivlastňovací tázací vztažná neurčitá záporná		já, ty, on, ona, ono, my, vy, oni, ony, ona ten, ta, to tento, tato, tenhle, tahle, takový(á), onen týž, táž, tentýž, tatáž, sám(a) se, svůj můj, tvůj, jeho, její, náš, váš, jejich kdo? co? jaký? který? čí? kdo, co, jaký, který, čí, jenž každý, všechen někdo, něco, nějaký, některý, něčí leckdo, lecco, lecjaký, leckterý, leccí kdosi, cosi, jakýsi, kterýsi, čísi kdokoli, cokoli, jakýkoli, kterýkoli, číkoli nikdo, nic, ničí, nijaký, žádný
4	Číslovky	základní řadové druhé násobné neurčité	KOLIK? KOLIKÁTÝ? KOLIKERY(Ý)? KOLIKRÁT, KOLIKANÁSOBNÝ?	pět, dvě, obě první, druhý, třetí dvoje, trojí třicetkrát, dvojnásobný mnoho, málo, několikrát, několikrátý, několikery
5	Slovesa	děj CO (os. zv. věci) dělají = činnost nebo co se s nimi děje stav změna stavu		prší, sněží, být, mít spát, jíst, běhat, hrát, snídat, mýt jedou, chodí stmívat se

Řadu abstraktních a nezvyklých slov se žák často učí nazpaměť, i když jim správně nerozumí, utíkají mu logické souvislosti, není schopen obtížné učivo převyprávět svými slovy. To se týká obzvláště naukových předmětů (dějepis, zeměpis, informatika...). Pokud se učitel zeptá trochu jiným způsobem, než jak se žák látku naučil, může se zdát, že neumí vůbec nic. **Asistent v tomto případě pomáhá s vybavením informací, které se žák učil** (ukázáním příslušné tabulky nebo alespoň připomenutím jejího vzhledu), uvede ho zpátky do způsobu, jakým se na hodinu připravoval.

6.1.5 Zhoršená verbální paměť, obtížné zapamatování a opětné vybavování slov, kategorizace

Vedle problémů v porozumění obsahu některých slov hraje velkou roli také zhoršená verbální paměť. Tito žáci si **těžko zapamatují nová slova, zvláště taková, kterým obtížně rozumějí**. Jedna učitelka ve školním dotazníku v odpovědi na dotaz po paměti žáka uvedla lapidárně: **zdá se, jako by žádnou paměť neměl**. Asistent musí podpořit jiné spoje, musí zjistit, co konkrétnímu dítěti pomáhá – popsat to jinými slovy, pomocí obrázků, pohybů a gest. Při opětném vybavení pak často pomůže pouhý odkaz na toto vysvětlení.

Příklad

Žák si nemůže vzpomenout na nástroje lovců mamutů. Asistent připomene: vzpomeň si, viděl jsi v knížce ten obrázek, vysvětlovali jsme si, co používali na zabíjení zvířat, čím šili, byl tam obrázek muže a ženy.

Pokud se má žák s dysfázií učit na zkoušení, je třeba, aby se učil den předem. Pokud si učivo prošel například už před třemi dny, většinou si z něj pamatuje minimum nebo vůbec nic.

Velmi časté jsou obtíže ve výuce pamětných řad (například výuka vyjmenovaných slov, delších básniček, měsíců v roce apod.). Velmi pomohou názorné tabulky a přehledy.

Příklad

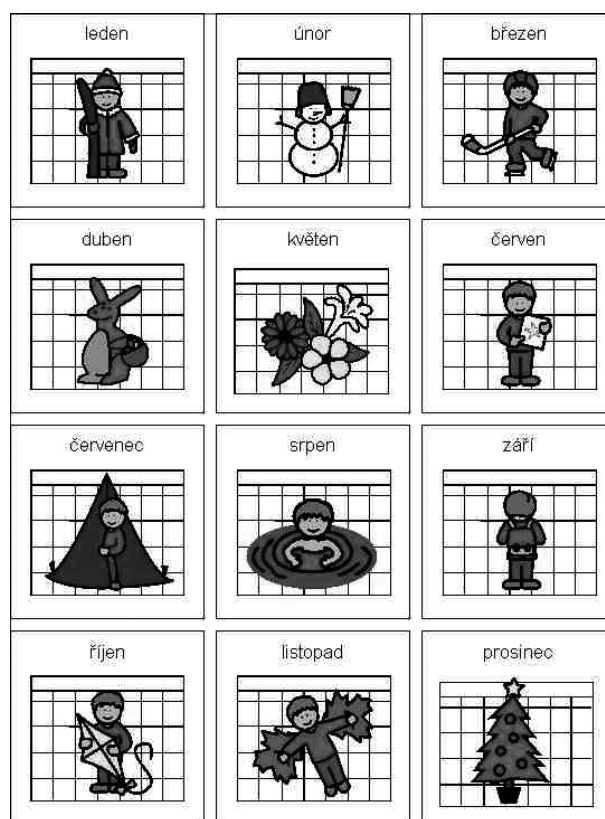
Chlapec s vývojovou dysfázií si ani po několika týdnech není schopen zapamatovat vyjmenovaná slova. Pomůže mu až tabulka, kde je u každého slova obrázek. Později používá přehlednou tabulku všech vyjmenovaných slov, do které podle potřeby nahlédne.

Obr. č. 2: Tabulka vyjmenovaných slov po V (vytvořena v programu Boardmaker se symboly PCS)

	V	
vy 	vysoký 	výt 
výskat 	zvykat 	žvýkat 
vydra 	výr 	povyk 
výheň 	vy	vý

Obr. č. 3: Tabulka všech vyjmenovaných slov (žák ji má v penálu a dle potřeby nahlédne)

být	slyšet	my	fyzika	pýcha	syn	vy	brzy
bydlit	mlýn	mýt		pytel	sytý	vysoký	jazyk
obyvatel	blýskat se	myslit		pysk	sýr	výt	nazývat se
byt	polykat	mýlit se		netopýr	syrový	výskat	Ruzyně
příbytek	plynout	hmyz		slepýš	sychravý	zvykat	
nábytek	plýtvat	myš		pyl	usychat	žvýkat	
dobytek	vzlykat	hlemýžď		kopyto	sýkora	vydra	
zbytek	lysý	mýtina		klopýtat	sysel	výr	
obyčej	lýtko	zamykat		třpytit se	sýček	povyk	
bystrý	lýko	smyk		zpytovat	syčet	výheň	
bylina	lyže	dmýchat		pykat	sypat	vy-, vý-,	
kobyla	pelyněk	chmýří		pýr			
býk	plyš	nachomýtnout se		pýřit se			
Příbyslav		Litomyšl		čepýřit se			

Obr. č. 4: Pomůcka pro výuku měsíců v roce (1. tř.) (vytvořeno v programu Boardmaker)

Žák s dysfázií si také většinou špatně pamatuje, jaké má úkoly a co má vyřídit doma, a to i když jde o žáka druhého stupně. **Nelze spoléhat na to, že si zapamatuje a doma vyřídí,** z čeho má úkol, co si má přinést, že další den jdou do divadla a sraz před školou je až v půl deváté. Asistent musí dohlédnout, aby si žák do notýsku vše zapsal, případně mu se zápisem pomoci.

Příklad

Chlapec s vývojovou dysfázií je v malé škole v 7. třídě, pracuje bez podpory asistenta pedagoga. Ve všech předmětech má závažné obtíže v učení, minulý měsíc dokonce přinesl tři pětky z výtvarné výchovy. Dostal je za to, že nebyl připraven na hodinu – nikdy nepřinesl to, co měl. Matka se ho sice každý den ptala, co si má do školy donést, ale nebyl schopen si to zapamatovat, nebyl ani schopen myslet na to, že by si to měl zapsat. Učitelka argumentovala tím, že na druhém stupni nebude hlídat, zda má žák všechny pomůcky a zda si zapisuje, co je třeba. U žáka s dysfázií to ale často jinak nejde – je třeba, aby učitel či asistent pedagoga dohlédl na to, že si žák úkol zapíše, v případě potřeby mu to připomněl a zkontroloval.

6.1.6 Problémy s řečovou expresí

Obtíže ve vyjadřování patří k základním symptomům vývojové dysfázie, učitelé i asistenti s nimi tedy obvykle počítají. **Nejde samozřejmě jen o výslovnost**, i když nesprávná artikulace společně se záměnami hlásek a vynecháváním hlásek či slabik může činit řeč obtížně srozumitelnou až nesrozumitelnou, což je ve vzdělávání samozřejmě problém. Vedle toho tito žáci mají obvykle menší slovní zásobu a objevují se problémy se správným sestavením věty – žáci nemusí být schopni dodržet správný slovosled, špatně skloňují, časují, nemusí správně užívat předložky apod. Výrazné obtíže ve výuce může činit špatná výbavnost slov – žák sice ví, co chce říci, ale „nenajde“ správné slovo, často tedy použije slovo významově blízké (například místo *vidlička* řekne *lžíce*) nebo zvukově blízké (například místo *televize* řekne *telefon*). V kontaktu se spolužáky pak může rušivě působit odlišná melodie hlasu, nadměrně spisovná řeč či **používání naučených obrátů a vět a užívání knižních výrazů**. Opět lze použít paralelu s cizincem: člověk například čte v knize nebo někde slyší určitý slovní obrat, kterému sice v této souvislosti rozumí, ale udělá si špatnou představu o jeho obecném významu. **Použije jej pak v situaci, kde je naprosto neadekvátní nebo působí směšně.**

Asistent pedagoga v tomto případě může pomoci žákovi s vyjádřením, **například nabídkou slov na výběr** (pokud si žák nemůže vybavit příslušné slovo, asistent dá na výběr například pět slov), vede ho ke správnému sestavení věty. Někdy je nutné, aby asistent žákovo sdělení učiteli či spolužákům přetlumočil, **zopakoval ve správné formě** – to se děje především tehdy, pokud je obsahová stránka řeči velmi postižená (žák mluví ve slovech či jednoduchých větách) a navíc je výrazný problém i ve srozumitelnosti řeči. Pokud je oblast řečové exprese postižena výrazně a žák se nedorozumívá mluvenou řečí, může být vhodné, aby užíval některé **metody a pomůcky augmentativní a alternativní komunikace** (více v kapitole 7 Pomůcky). Pak asistent pomáhá s přetlumočením žákova sdělení takřka vždy.

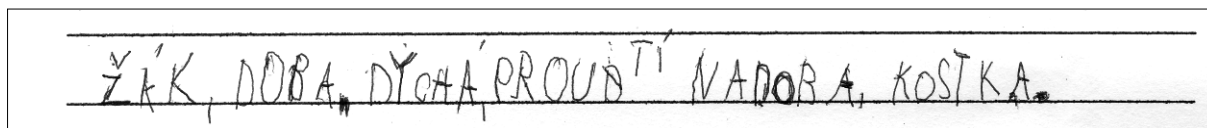
6.1.7 Čtení a psaní

Jak již bylo řečeno, u žáků s vývojovou dysfázií velmi často dochází k rozvoji poruch učení, především **dyslexie a dysortografie**, které bývají **poměrně závažné a mohou přetrvávat i po celý druhý stupeň ZŠ**. Výjimkou není ani rozvoj dyskalkulie, a to především verbálního typu.

Na prvním stupni se objevují **obtíže především s diktáty** – dítě často není schopno napsat slovo bez vynechání písmen, delší slova zcela komolí. Objevují se typické chyby – problémy s délkou samohlásek (žák nepíše čárky nebo je přidává tam, kam nepatří), se záměnami podobných písmen, se záměnami písmen, které patří ke zvukově podobným hláskám, jež dítě špatně sluchově rozlišuje. Příčinou obtíží při diktátech je většinou nedostatečná sluchová analýza slova – dítě není schopno si slovo rozložit správně na jednoduché hlásky (pes = P-E-S), tím pádem slovo správně ani napsat. Proto v opisech i prepisech bývá problémů méně, ale ani to není pravidlem. Někdy jsou dysortografické obtíže tak velké, že dítě není schopno se naučit funkčně psát.

Příklad

Chlapec s těžkou vývojovou dysfázií, i v receptivní oblasti. Nyní je v pátém ročníku ZŠ, pracuje s podporou asistenta pedagoga. V řeči již nemá zásadní problémy, vyjadřuje se v souvětích, jen s občasnými dysgramatismy (špatně skloňuje, tvoří věty s nesprávným slovosledem apod.). V psychologickém vyšetření se jeho schopnosti celkově pohybují v rámci širší normy, ve verbální oblasti je pochopitelně větší oslabení. Na konci pátého ročníku však nelze čtení a psaní v podstatě využít pro účely vzdělávání. N. čte jen jednoduchá slova, a to hláskováním. Tempo je velmi pomalé, čtení je v podstatě bez porozumění. Celkově je čtení asi na úrovni 1. pololetí 1. ročníku ZŠ. Stejně i v psaní – diktovat lze pouze slova s otevřenými slabikami, s naznačenou analýzou slova (při diktování trochu oddělit jednotlivé hlásky, i tak je schopen psát jen tiskacím písmem – není již schopen se soustředit na tvar psacího písma). Opis a přepis se daří lépe. Přitom je chlapec sociálně velmi inteligentní, v kolektivu třídy je oblíbený. Asistent pedagoga musí dle pokynů učitele s chlapcem pracovat individuálně (individuální diktáty v pomalém tempu, s naznačenou analýzou slova), musí mu vydatně pomáhat při čtení zadání, slovních úloh apod. Učivo v naukových předmětech si většinou pamatuje a odpoví na návodné otázky, veškeré zkoušení musí být ovšem ústní. Podpora je nutná také při výkladu neznámých slov apod. Školské zařazení žáka je velmi problematické. Rodiče nesouhlasí se vřazením do ZŠ praktické, ani škola to nedoporučuje, psychologické vyšetření vřazení do ZŠ praktické také neodpovídá. Vzhledem k povaze poruchy je také jasné, že i v ZŠ praktické by měl žák s psaním a čtením výrazné problémy (i tam žáci zvládají již v páté třídě mnohem více) a bez podpory asistenta by se neobešel.

Obr. č. 5: Ukázka diktátu žáka s dysfázií a velmi těžkou dysortografií v 5. třídě ZŠ**Obr. č. 6:** Ukázka diktátu žáka s dysfázií a dysortografií ve 3. třídě ZŠ

Písemný projev - pravopis
3. až 5. ročník ZŠ

T-239

Jméno, příjmení:		Datum vyšetření:	
Ročník ZŠ: 3. ročník	Věk: r. m.	Examín.:	

DIKTÁT

míc dudi ylusí hmalé mni
 stida se vyhotimé sudeh
 karecká púřk m nkaner
 hmořsí hmořsí hmořsí
 hmořsí hmořsí hmořsí
 soje soje soje hmořsí

Gramatická vyspělost: Perc.: Úroveň:

6.1.8 Obtíže při samostatné práci s textem, při pořizování zápisů

I když se žák s těžkou dysfázií naučí funkčně číst a psát, neznamená to, že zvládá samostatně práci s textem. Velmi problematické je obvykle pořizování zápisů na 2. stupni ZŠ. Tito žáci někdy nezvládnou dobře ani opis z tabule – většinou kvůli tempu, slova často komolí. Pokud učitel zápis diktuje, je problém ještě větší, žáci vynechávají slova, nedokončují věty, nestačí tempu, méně obvyklá slova zcela komolí. Pro rodiče je potom nemožné se s dítětem doma podle tohoto zápisu učit. Podpora asistenta pedagoga spočívá hlavně v kontrole **žakových zápisů z tabule**, při větším množství látky **asistent se zápisem pomůže**, protože žák se rychle unaví, jeho tempo se zpomalí a nestihne opsat vše, co je třeba. Obvykle také při zápisu není schopen psát a poslouchat zároveň – z učiva si tedy při psaní nic nepamatuje. Pokud vyučující látku diktuje, je často nutné, aby **asistent za žáka napsal zápis celý**. Pokud asistent ve třídě není, je žákův zápis často zcela nečitelný. Někteří učitelé řeší tyto obtíže tak, že žákovi dají již **napsaný zápis na počítači** a on si ho jen vlepí do sešitu.

S tím souvisejí také **obtíže při vyhledávání jakékoli informace**, jak ze zápisu, tak i z internetu – asistent žákovi často musí ukázat, ve které větě (větách) má požadovanou informaci hledat. Není schopen si text rychle „přelést“ a vyhledat místo, kde pravděpodobně informaci najde.

Příklad

Žák s dysfázií v šesté třídě. Pracuje s částečnou podporou asistenta pedagoga – asistent je přítomen v 10 hodinách týdně, jedná se o český jazyk, angličtinu, fyziku, dějepis, přírodopis, informatiku. Samostatné výpisky nebo zápis dle diktátu žák nezvládá – píše do sešitu zkomoleniny, zvláště když slovo slyší poprvé a nerozumí mu. I opis zápisu z tabule je s problémy, a to hlavně kvůli tempu. Se zápisy vždy pomáhá asistent – někdy přizpůsobuje zápis chlapcovým možnostem (diktuje mu pomaleji, dvakrát, obtížné slovo vysvětlí), někdy žáka nechá poslouchat výklad a zápisky píše sám zcela nebo částečně. Zápis z hodin, kde není přítomen asistent, je pro domácí přípravu většinou zcela nevyužitelný (zkomolená slova, vynechané části vět, nečitelné písmo, gramatické chyby). Chlapcova matka musí vždy po vyučování prohlédnout sešity, najít problematické zápisy, zorganizovat rychlé zapůjčení sešitu od někoho jiného a zápis okopírovat. Velkou pomocí je přístup učitelky dějepisu, která vždy dodá zápis předem napsaný na počítači a žák si ho jen vlepí do sešitu.

Dalším problémem je **zpracování referátů**. Samostatně toho takový žák obvykle není vůbec schopen, jde pak spíše o úkol pro rodiče. Pokud se mu s pomocí podaří referát doma zpracovat, může být problém v tom, když ho má před třídou přečíst, nebo dokonce převyprávět svými slovy. Pro žáka s dysfázií to může být zdrojem velkého stresu. Zde však více než podpora asistenta pomůže citlivý a vstřícný přístup pedagoga.

Jakákoliv **písemná práce či test** obvykle znamenají nutnost samostatně pracovat s textem, což může být pro žáka s dysfázií velmi obtížné. Většinou je třeba, aby tito žáci byli zkoušeni pouze ústně nebo formou písemných testů (výběr z možností ABCD nebo jim umožnit odpověď jedním slovem, zařadit jednoduché doplňování, spojování, podtrhávání, přiřazování variant). Problém je **se zadáním** – pokud si ho žák správně nepřečte, může pokazit celý test, i když se látku naučil. **Obvykle nestačí, když je zadání napsáno na tabuli** – pro alespoň částečně samostatnou práci ho žák musí napsané vidět před sebou. Podpora asistenta pedagoga spočívá v tom, aby zkontroloval, zda žák zadání přečetl a pochopil dobře. Občas je nutné, aby mu asistent přečetl zadání celé. Žákovi velmi pomůže, když učitel v písemných testech nepoužívá dlouhé složité otázky a nevyžaduje samostatné vyjadřování v dlouhých větách. Žák totiž může pochopit, co se po něm chce, znát v zásadě odpověď, ale nedokáže zformulovat písemně delší text.

Obr. č. 7: Přizpůsobený písemný test pro 7. třídu

Příklad velmi dobrého přístupu učitelky. Písemné zadání je zpracováno pro žáka s dysfázií přehledně a obsahuje i odkaz k příslušnému pravidlu, které má žák použít.

ČTVRTLENÍ TEST PRO 7. ROČNÍKY		JMÉNO: _____	
1. Napiš slovo NADŘAZENÉ těmto výrazům: _____			
		jogurt	kefir _____
2. Napiš slova PODŘAZENÁ k nadřazenému výrazu: MORĚ			
		Středozevní _____	
3. Doplň i/y uprostřed slov (vzpomeň si na vyjmenovaná a příbuzná slova): V _____ tek nam _____ tl, že Přem _____ sl zb _____ tečně m _____ slí na v _____ tězství. M _____ lan v _____ skočil radostí a zap _____ štěl. L _____ bor v _____ s _____ pal z p _____ tlíku s _____ pký cukr do b _____ lé nerozb _____ tné m _____ sky a sm _____ chal v _____ dličkou cukr se s _____ rovým b _____ lkem.			
4. SYNONYMA = slova stejného nebo podobného významu – nahrad' vyznačené slovo synonymem : UVIDĚLI _____ jsme hrad Okoř. Uzavři láhev ŠPUNTEM _____. UTÍKEJ _____ rychle pro dědečka. Sejdeme se před BARÁKEM _____.			
5. ANTONYMA = slova opačného významu – nahrad' vyznačená slova antonymy: Nikdy od tety neodešel SYTÝ _____. VŽDYCKY _____ VIDĚL _____ hrad Okoř. NOC _____ byla ČERNÁ _____.			
6. Pravopis přídavných jmen: říkej si vzory MLADÝ (MLADÍ) x JARNÍ Vesel _____ příběh, s mil _____ mi lidmi, ciz _____ jazyky, bez šediv _____ ch mraků, hotov _____ - úkol, bez prav _____ ch úhlů, zdrav _____ lidé, včel _____ - produkty, ps _____ oči, bíl _____ dům			
7. Podtrhni PODMĚT a PŘÍSUDEK a doplň i/y na konci přísudku podle druhu podmětu = PODMĚT= rod M živ.=na konci přísudku=i rod M než.= y, rod Ž=y rod Str = a , když nevíme kdo je podmětem nebo je neurčitelný = i Na střeše mňoukal _____ kočky. V míse se červenal _____ voňavá jablíčka. Psi štěkal _____ na kočky. Žížaly vylézal _____ po dešti. Děti cvičil _____ s rodiči. Kolem řeky jezdil _____ cyklisté. Viděl _____ jsme hrad.			
8. Přídavná jména PŘIVLASTŇOVACÍ – říkej si TY nebo TI (matčiny x matčini): učitelov _____ pokyny, dědov _____ psi, tatínkov _____ sestry, prezidentov _____ projevy, Pepov _____ psi,			
9. Doplň i/y v koncovkách podst.jmen – říkej si vzory: Na pol _____ vyrostlo obil _____. Želv _____ se živily stébl _____ tráv _____. V konv _____ zbyla voda i pro ps _____. Strom _____ kývaly větvem _____.			
10. Napiš zkratky větných členů a otázky, kterými se na ně ptáme:			
PO _____		PŘ _____	
PKS _____		PT _____	
PUM _____	PUČ _____		PUZ _____
11. PROVEĎ ROZBOR VĚTY: Ráno mi na posteli tiše předla naše kočka.			

Pro žáka s dysfázií je také vhodné, když písemné testy píše **jen z jedné části učiva** – tedy např. ne z celé Asie, ale z jednotlivých částí Asie. Asistent toto samozřejmě nemůže ovlivnit, po dohodě s učitelem však může žákovi případně připomenout, ke které části Asie se daná otázka vztahuje. Kromě toho **asistent pomáhá s orientací v textu, urychlí hledání v pomocných učebních materiálech** (atlasu, tabulkách), jinou formulací otázky může pomoci žákovi v porozumění zadání. Pokud by to nedělal, žák nemá šanci vzhledem k obtížím v porozumění, zhoršené orientaci v textu a pomalému tempu test zvládnout v daném čase, a to i když se připravoval a ústní zkoušení by bez problémů zvládl. Asistent musí samozřejmě dodržovat striktně určitá pravidla – žákovi nikdy odpověď přímo neřící.

6.1.9 Obtíže ve výuce českého jazyka

Některé z těchto problémů byly již zmíněny v předešlých oddílech. Jazykový cit žáků s dysfázií je porušen, a to především u dětí s výraznějšími obtížemi v receptivní složce, což činí velký problém při výuce gramatiky. Žáci mají problémy např. v chápání předpon, předložek, v rozeznávání druhů příslovečných určení, naučí se vyjmenovaná slova, ale nejsou již schopni poznat příbuzná slova.

Příklad

Žák s vývojovou dysfázií v 8. třídě, v českém jazyce pracuje pouze s podporou asistenta pedagoga. Vyjmenovaná slova při diktátu někdy zvládne zpaměti, někdy je musí vyhledat v tabulce, kterou má k dispozici na lavici i při diktátu. Slova příbuzná nepozná – nenajde vyjmenované slovo, ke kterému by se mohlo přiřadit, a to ani s pomocí tabulky – zde je nutná podpora asistenta pedagoga. Asistent žákovi ovšem přímo neporadí, ale musí ho ke správné odpovědi dovést. Slovní základ M. většinou není schopen vůbec rozeznat – asistent pedagoga mu dá více možností, ze kterých pak žák vybere (například má určit slovní základ slova neviditelný – asistent dá možnosti vidit – viditel – vid a žák vybere správnou možnost).

Odlišit od sebe předpony a předložky M. nezvládá samostatně vůbec – není schopen použít samostatně postup, který k tomu užívají ostatní žáci. Asistent pedagoga ho musí postupem provést, případně mu opět nabídnout možnosti na výběr. Stejná situace je u určování příslovečných určení – pomůže mu, když asistent pedagoga vyjmenuje všechny otázky k příslovečným určením nebo připomene tabulku. M. má na všechny probírané gramatické jevy tabulky, které dle potřeby používá. Někdy stačí, když ho asistent pedagoga uklidní a řekne mu, že už se to učil, připomene mu vizuálně danou tabulku (to je ta tabulka s červeným rámečkem). Někdy pomáhá, připravuje-li si M. s pomocí asistenta či rodičů na hodinu „taháky“ (přehledné a stručné výtahy učiva). Tyto lístečky ovšem neužívá při hodině, ale slouží spíše k učení a rychlému zopakování učiva před hodinou, M. si je vizuálně zapamatuje a poskytnou mu podporu při zkoušení.

Obr. č. 8: Jednoduchá tabulka pro shodu podmětu s přísudkem

Shoda PO s PŘ - přičestí minulé	
PO rod Mživ	= i
Mnež	= y
Ž	= y
S	= a
PO nevíme kdo	= i
všichni	= i
rodiče, koně, lidičky	= i
děti	= y

6.1.10 Obtíže ve výuce cizího jazyka

S obdobnými problémy, jaké byly popsány u výuky českého jazyka, se setkáme pochopitelně také u cizího jazyka. **Výuka cizího jazyka se skoro vždy u žáků s dysfázií uskutečňuje dle individuálního plánu**, s úpravou obsahu učiva. Velkým a často až neřešitelným problémem je výuka druhého cizího jazyka. Žáci se většinou celkem dobře učí slovíčka, problémem je tvorba věty. Žáci jsou většinou **zkoušeni ústně**, případně písemnými testy s doplňováním, spojováním, podtrháváním. Výrazně **omezena je práce s písmem**, důraz se klade na porozumění jazyku a základní dorozumění, obvykle je částečně tolerován i fonetický zápis slova. Problémy s gramatikou jsou obdobné jako v českém jazyce – žák se těžko učí a pak **užívá gramatická pravidla** (například v němčině odlučitelné předpony, v angličtině nepravidelná slovesa), potřebuje je mít vizualizované v tabulkách, často se je učí spíše nazpaměť. Nedokáže pracovat s výslovností, která je rozdílná od zápisu slova. Asistent pedagoga pak poskytuje obdobnou podporu jako při výuce českého jazyka.

Příklad

Chlapec s vývojovou dysfázií. V angličtině má pomalejší tempo, ještě více než v jiných předmětech. Slovíčka se učí celkem dobře, ale musí si je stále opakovat, i ta starší, jinak by je zapomněl. Velký problém byl s nepravidelnými slovesy, která si nebyl schopen zapamatovat. Asistentka pedagoga vytvořila kartičky s tvary sloves, navléknuté na kroužku. Chlapec je stále nosil s sebou a učil se je (třeba i po cestě na trénink), slovesa se mu nakonec naučit podařilo, ale je nutné se k nim často vracet a opakovat. Na angličtinu má také pravidelné doučování.

Obr. č. 9: Pomůcka pro výuku nepravidelných sloves



6.1.11 Problémy s časovými souvislostmi

U žáků s receptivní formou dysfázie jde o velmi problematickou oblast. Obvykle časové souvislosti velmi špatně zvládají i s pomocí asistenta, nepamatují si je, **neuvědomují si vzájemný vztah jednotlivých událostí**. To se projevuje hlavně při výuce vlastivědy, dějepisu. Obvykle pomáhá velká časová osa s podporou obrázků, na kterou se postupně řadí jednotlivé probírané události. **Asistent pedagoga žákovi pomáhá se systémem zaznamenávání** – u konkrétní látky žáka nasměruje na to, kam na časové ose událost patří, pomůže se zaznamenáním. Seřazená data, události a osobnosti se ale často žák stejně učí z paměti, bez

dostatečného porozumění souvislostí. Asistent v hodinách také vysvětluje probírané pojmy, přibližuje je jinými slovy.

6.1.12 Zhoršená schopnost naplánovat si řešení úkolu a rozčlenit ho na jednotlivé kroky

Velmi často je porucha v této oblasti jednou z příčin, proč někteří žáci s dysfázií ve škole bez podpory asistenta pedagoga selhávají – nejsou totiž v podstatě schopni samostatné práce. Má-li žák před sebou úkol, často **neví, čím začít a jak pokračovat, potřebuje u každého kroku „pošťouchnout“**. Učitelé si někdy myslí, že stačí dát instrukce typu „nejdříve si vyřeš závorku a pak pokračuj v řešení úkolu“. Obvykle však takový žák už druhou část úkolu neudrží v paměti, je nutno vést ho skutečně krok za krokem (tj. nechat ho vyřešit závorku a teprve pak ho dovést návodnými otázkami k tomu, jak má pokračovat).

Takový žák má problém třeba i v tom, když má dovoleno při pětiminutovce kvůli pomalejšímu tempu psát pouze výsledek každého druhého příkladu. Není schopen odhadnout, který je „ten druhý příklad“, a pomůže mu, když mu asistent řekne, kdy má psát. Takovou míru podpory těžko může poskytovat učitel, který má ve třídě dalších 28 žáků, podpora asistenta pedagoga je často klíčová.

Příklad

Žák s receptivní dysfázií v 5. třídě. Ve třídě je 24 dětí, asistent pedagoga je přidělen ke chlapci s Aspergerovým syndromem, ten ale nepotřebuje tak velkou podporu, takže asistent často pracuje i s K. V hodině matematiky se výrazně projevuje, jaké obtíže v oblasti rozdělení úkolu na jednotlivé kroky má. Pokud není veden krok po kroku, zvládne jen jednoduché matematické operace. U písemného dělení už bez pomoci chybuje v ztrhávání dalšího čísla, není schopen „odhadnout“ výsledek. Ve slovních úlohách se neorientuje vůbec, neví, jak začít, jak pokračovat, jaké pravidlo použít. Pravidla se sice zvládne naučit, ale už je neumí vhodně aplikovat. Potřebuje slovní navádění krok za krokem, připomínání pravidel, která má použít. Často si o takové vedení říká – několikrát se ptá, jak má začít pracovat, co má dělat, opakuje si nahlas otázku, kterou dostal. Pokud pracuje bez podpory asistenta, snaží se úkol řešit, ale je to obvykle zcela chybné. Přitom lpí na tom, že chce dělat všechny úkoly, nemá rád, když je rozsah úkolů ve srovnání s ostatními žáky zkracován. Neschopnost naplánovat si práci se projevuje např. i ve výtvarné výchově – často neví, jak začít, i když má promyšleno, co by chtěl udělat.

6.1.13 Problémy s aplikací naučených pravidel

Jak bylo zmíněno v minulém oddíle, žáci s dysfázií mají velmi často obtíže s výběrem pravidla, které mají pro danou úlohu použít. Většinou jsou dobře schopni naučit se různé definice, ale **mají problémy říci je svými slovy, vysvětlit je**. Při zadání úlohy je pro ně těžké určit, jakou definici mají k řešení použít, nepoznají to z textu. Opět pomáhá práce s tabulkami, asistent v tomto případě poskytuje podporu v tom, že žáka navede na to, jaké pravidlo má použít, a **pomůže s výběrem vhodné tabulky či přehledu**.

6.1.14 Obtíže ve slovních úlohách v matematice

Řada žáků s receptivní vývojovou dysfázií má ráda matematiku, alespoň tu na 1. stupni – je pro ně přehledná, dobře pochopitelná a bývají v ní úspěšní – ovšem s výjimkou slovních úloh. Obvykle mají velký problém, jak se ve slovní úloze zorientovat, z textu těžko pochopí, jakou početní operaci mají použít, a slovní úlohy většinou samostatně nevyřeší, nepomůže ani společné rozebrání s celou třídou. To souvisí s nedostatečným detailním porozuměním mluvené řeči, ale i s obtížemi v oblasti plánování. Často stačí, když **asistent vyzdvihne důležité informace, upozorní na klíčovou část zadání** (např. když jde o *nákup* jednotlivých věcí a v otázce je slovo *celkem*, co je s tím třeba udělat?).

Je-li slovní úloha formulována jinak než přímou otázkou na procvičované pravidlo (tedy ne *vypočítej obsah čtverce o straně 2 m*, ale např. *kolik metrů čtverečních linolea je třeba na podlahu koupelny se stranami 2 m*), je žák často zmaten. Asistent poskytne **pomoc s orientací v textu** (někdy stačí podtrhnout či zvýraznit klíčová slova v textu), velmi také pomohou **názorné tabulky**, kde jsou vyjmenovány alespoň některé výrazy související s danými operacemi.

Obr. č. 10: Tabulka pro orientaci ve slovních úlohách

O více (víc)	+
Přibýlo, koupili, přidali, udělali, upekli, dali, přišli, přiletěli, vrátili se, přijeli, nastoupili, o dražší , a...	
O méně (míň)	-
Ubrali, ubylo, dali, odešli, odnesli, vyndali, snědli, vzali, uletěli, rozbili, odjeli, půjčili, vystoupili, o levnější ...	
KRÁT více (víc)	×
n řad po n dětech, každý měl, krát dražší ...	
KRÁT méně (míň), děleno.....	:
Rozdělil, každému dal, na každého zůstalo, podělil, krát levnější ...	

Další obtížnou oblastí v matematice bývají také **pětiminutovky**, při nichž je nutnost psát z paměti jen výsledky příkladů, většinou v poměrně rychlém tempu. Řada žáků tento způsob nezvládá – časově limitované úkoly, které nevidí před sebou napsané, nevyřeší, i když v jiné formě by s procvičovaným jevem neměli problém. Podpora asistenta může spočívat v tom, že po domluvě s učitelem žákovi diktovaný příklad napíše na **přídavný papír**, aby mu poskytl vizuální podporu. Někteří učitelé těmto žákům již rovnou dávají příklady předem napsané.

6.1.15 Odlišnosti v chování

U žáků s dysfázií se někdy objevují odlišnosti v chování a v kontaktu se spolužáky. U receptivních forem dysfázií mohou být **až takového charakteru, že okolí připomínají autistické rysy** a mohou být ve škole velmi problematické.

Příklad

Žák s receptivní dysfázií ve 2. třídě. Učivo zvládá s úlevami relativně dobře. V poslední době se však často projevují konflikty s dětmi – chce být za všech okolností první v řadě a vyvolává konflikty, pokud to není možné. Občas se chová společensky nevhodně – vystrkuje zadek, plácá se po něm, předvádí různé zvuky a komentuje je, ukazuje dětem ústa naplněná rozžvýkaným jídlem. Na poměrně malou příčinu se objevuje neadekvátní reakce (kvůli rozbité fixe pláče, křičí, vyhrožuje dětem).

Na druhou stranu bývají děti s dysfázií bezelstné až naivní. Nechápu některé jevy běžné mezi vrstevníky – vymýšlení, podvody, ubližování – a snaží se ostatní děti napomínat či usměrňovat, čímž dochází často ke konfliktům. Často nemají takový **postřeh a rychlé reakce** jako ostatní děti, svými opakovanými dotazy a ujišťováním působí jako hlupáci. Protože bývají často **nemotornější** a méně pohybově aktivní, bývají při hrách terčem posměchu, nikdo je nechce do své skupiny, protože to „skupině kazí“. Někdy **nevnímají detaily svého zevnějšku**, nevšimnou si nějakého nedostatku na vzhledu, čímž opět budí posměch. Nechápu nepřátelství, trápí je jejich neoblíbenost, chtějí se zařadit do kolektivu, **mají malé sebevědomí** a podceňují se. Často si až zoufají – nejsem k ničemu, nic mi nejde, nic si nepamatuji. Kvůli problémům se sebehodnocením se u nich výrazně zvyšuje **riziko depresí** – u dětí se na možnost jejich vzniku příliš

nemyslí, přesto nejsou tak ojedinelé. Asistent pedagoga svou přítomností může zamezit posměchu a dalším problémům s vrstevníky, zabránit případné šikaně hned v jejím zárodku.

Práce asistenta je tedy potřebná také pro **zvýšení sebevědomí dítěte**. Dobrý asistent se snaží žáka povzbuzovat, chválit ho a uklidňovat, aby většinu své práce zvládal samostatně, mohl tak uplatnit své schopnosti a získával postupně větší sebevědomí.

Příklad

Z vyjádření asistentky: Za ty tři společně prožité roky jsme si s M. vytvořili velmi dobré vztahy. Doufám, že jsem se vždy maximálně snažila vyjít mu vstříc a brát ohled na jeho specifické potřeby, což mi on oplácel naprostou spolehlivostí a respektem.

Proto mám také z naší spolupráce velmi dobrý pocit. Měla jsem od začátku svoji práci ráda, ale teprve při práci s M. jsem získala naprosté přesvědčení, jak je důležitá. Myslím si, že velmi často může asistence ovlivnit i postoj těchto dětí k dalšímu vzdělávání.

M. potřeboval vždy hlavně morální podporu, aby se mu lépe pracovalo. Už jen samotná přítomnost asistenta je pro tyto děti velkým přínosem. Získávají tak větší jistotu a více se pak snaží. Samozřejmě, že velmi záleží na osobě asistenta, jak dítě vede a motivuje ho, a nutný je také bezproblémový osobní vztah mezi asistentem a dítětem.

Obtíže se mohou projevit i ve vztahu k dospělým – dítě se chová někdy nestandardně, není schopno uspokojivě odpovědět např. na otázku týkající se pocitů v nějaké situaci a dospělý, který není seznámen s touto poruchou, v tom vidí schválnost, drzost, lhaní, výsměch. Při zvýšení hlasu a nepříjemném jednání se dítě může zcela zablokovat a není schopno komunikovat.

6.1.16 ADD, ADHD, poruchy jemné motoriky, dyspraxie

Vývojovou dysfázií také často provázejí poruchy pozornosti, případně spojené s hyperaktivitou. Časté jsou také obtíže v jemné motorice a dyspraxie. To vše ještě více komplikuje situaci žáka s dysfázií a klade další nároky na práci asistenta pedagoga. Zvláště žáci v nižších ročnících se velmi špatně soustředí, je problém, aby udrželi alespoň částečně pozornost po celou dobu výuky. Brzy nastupuje únava, případně bezcílná činnost, těkání. Asistent pedagoga musí **zařazovat pro žáka více relaxačních chvil**, než mají ostatní žáci ve třídě, u některých žáků je potřebné větší motorické odreagování – např. jít s ním na chodbu, nechat ho projít či proběhnout, rozdat sešity atd.

Žáci mohou být neobratní, například ještě v první třídě si nejsou schopni zavázat tkaničky, vše jim trvá neúměrně dlouho. Všechno jim padá z rukou, jsou výrazně nešikovní při tělocviku. V důsledku toho opět sklízejí posměch, ostatní děti s nimi nechtějí být v družstvu, protože kvůli nim prohrávají. Objevují se problémy při kreslení, psaní, v geometrii.

Tyto obtíže často v nějaké formě přetrvávají i na druhém stupni, kde už se s nimi obvykle nepočítá, a zasahují do výuky všech předmětů.

Příklad

Žák na druhém stupni má v matematice problém při probírání nové látky – vzorečků u těles. Není schopen nakreslit náčrtek kužele tak, aby do něj správně a čitelně cokoli zaznamenal a mohl se podle tohoto záznamu učit. Když ho asistent nechá kužel kreslit samostatně, trvá to neúměrně mnoho času a žák není schopen se současně soustředit na nic jiného. V důsledku toho novou látku pak vůbec nechápe. Je třeba, aby mu asistent kužel nakreslil – žák pak do něj zapíše potřebné údaje, opíše vzoreček a je schopen alespoň částečného soustředění na výklad.

Při práci asistenta je často obtížné **odhadnout míru nutné pomoci**. Asistent by měl poskytovat nezbytnou podporu, ale cílem je samozřejmě maximální samostatnost žáka. Bohužel žáci s receptivní formou dysfázie

skutečně většinou nejsou schopni být při výuce zcela samostatní a bez podpory asistenta pedagoga často nedokážou výuku zvládat.

6.2 Podpora žáků s dalšími formami narušené komunikační schopnosti

Do této kapitoly bychom mohli zařadit žáky, kteří mají například mutismus nebo dětskou afázi. U žáků s mutismem je potřeba podpory asistenta pedagoga diskutabilní. Školy sice většinou mají z výuky těchto žáků obavy, často se ale záhy ukáže, že při citlivém individuálním přístupu učitele není další podpora nutná. Děti s mutismem totiž obvykle nemají obtíže popsané v minulých oddílech, dobře rozumějí, nemají poruchy fonematického sluchu a další obtíže, které jsou spojeny třeba s vývojovou dysfázií, dobře spolupracují, zvládají bez výrazných problémů probírané učivo, ovšem kromě oblasti aktivního řečového projevu. Pochopitelně mohou mít také poruchy učení, ale ty nebývají natolik závažné, že by byla nutná podpora asistenta pedagoga. Jde hlavně o to, aby se pedagog s dítětem nějak domluvil a navázal **kontakt, byť by to bylo neverbální formou** (např. dítě místo odpovědi jenom ukazuje, píše, odpovídá ano – ne, vybírá z několika možností odpovědí, učitelka se podívá na nahrávku, jak dítě čte nahlas doma, apod.). Většina učitelů dětí s mutismem uvádí, že si na komunikaci dítěte zvykli, přizpůsobili jí své požadavky a nevidí v ní pro výuku větší problém. **Problém může nastat, pokud dítě odmítá spolupracovat s učitelem zcela, je negativistické, nekomunikuje ani neverbálně, brání se např. přesunům do jiné třídy apod. V tomto případě a také v případě kombinace mutismu s vývojovou dysfázií může být podpora asistenta potřebná.**

U dětí s dětskou afázií může být podpora asistenta pedagoga nutná – pomáhá pak dítěti v obdobných oblastech, které byly popsány v kapitole o vývojové dysfázií.

6.3 Podpora žáků se symptomatickou poruchou komunikace

Porucha komunikace může provázet řadu postižení, někdy je jedním z příznaků daného postižení. Problematika komunikace tedy bude jistě zmíněna v příručkách pro asistenty u žáků s daným postižením (sluchovým, tělesným, mentálním a kombinovaným postižením, s autismem), proto se jí zde budeme věnovat pouze okrajově. **Komunikační porucha však může u některých žáků ve výuce vyžadovat větší podporu než prvotní postižení**, a v této podkapitole se tedy budeme věnovat hlavně těm žákům, u nichž porucha komunikace představuje hlavní problém, a ani učitelé, kteří se žáky s daným postižením pracují, nemusí být na ni zcela připraveni.

Jedná se především o žáky, jejichž porucha **komunikace je tak těžká, že se nemohou mluvenou řečí dorozumívat vůbec nebo jen ve velmi omezené míře**, a je nutno hledat u nich náhradní či podpůrné způsoby dorozumívání (alternativní a augmentativní komunikace), speciální přístup pochopitelně vyžaduje také výuka čtení a psaní. Tito žáci mohou mít v psychologickém vyšetření popsanou kognitivní kapacitu (intelektové schopnosti) v rámci normy, ale těžká komunikační porucha, ke které se obvykle váže těžká dyslexie a dysortografie, jim znemožňuje dosahovat výsledků plně srovnatelných se žáky bez postižení.

Jedná se především o poměrně malou skupinu **žáků s těžkým tělesným postižením na podkladě dětské mozkové obrny, kteří nemluví, ale jejich intelektové schopnosti jsou na dobré úrovni**. Ti se bezpochyby neobejdou bez podpory asistenta pedagoga, a to nejen v integraci, ale i v případě, že jsou vřazeni do speciální školy. Podpora asistenta pedagoga pak vedle **fyzické podpory** (příprava pomůcek a manipulace s nimi, listování v knihách, zápis za žáka, nezbytná pomoc se sebeobsluhou apod.) zahrnuje také

pomoc v oblasti komunikace. Asistent pomáhá např. s komunikací dle komunikační knihy, s tlumočením žákových odpovědí.

Příklad

Žák s těžkou formou dětské mozkové obrny je na vozíku, nemluví, jakákoli činnost rukama je velmi omezena, má lehkou centrální zrakovou poruchu. Jeho intelektové schopnosti jsou na dobré úrovni, je integrován ve 4. ročníku běžné základní školy. Má podporu asistenta pedagoga po celou dobu výuky. Žák se dorozumívá především přes ANO – NE (učitel nebo asistent klade otázky, na něž žák odpoví ano nebo ne), ukázáním rukou či očima na zvolenou variantu (například při výběru ze 4 výsledků příkladů), komunikačními tabulkami se symboly (sešit se symboly z různých oblastí, na které ukazuje, když chce něco říci) a občas skládá sdělení na tabulce písmen. Asistent pedagoga musí objektivně zaznamenávat, na jaké kartičky, symboly či jaká písmena v tabulce žák ukázal, a sdělení pak předat učiteli. Žák je schopen psát také na velkoplošné klávesnici počítače, napsání jednoho slova trvá však vzhledem k nepřesným pohybům dlouhou dobu, pro účely komunikace je tedy zatím rychlejší užívat komunikační tabulky a tabulku písmen. Žák je vzhledem k těžkému tělesnému postižení vysoce unavitelný, také jeho tempo je velmi pomalé, splnění jednoho úkolu mu trvá nejméně dvojnásobnou dobu. Asistent s ním musí tedy často pracovat individuálně dle pokynů učitele. Asistenci poskytuje také při zkoušení a testech – zaznamenává žakovy odpovědi do archů, protože při samostatném psaní na počítači by žák zvládl v čase určeném na test třeba jen jednu odpověď. Asistent také z velké části vytváří pomůcky pro výuku – žák potřebuje vizualizovat různá pravidla a používat ve výuce tabulky a přehledy. Kromě toho je třeba žákovi z důvodu jeho lehké centrální zrakové poruchy některé pomůcky zvětšovat, a spíše než s učebnicí pracovat s jednotlivými kartičkami. Asistent pořizuje žákovi zápisy z výuky a zařizuje komunikaci s rodinou (zapíše žákovi domácí úkoly a další věci).

Další skupinu mohou představovat **žáci s lehkým mentálním postižením, u nichž je ale porucha komunikace větší, než by odpovídalo stupni mentálního postižení**, a mluvenou řečí se nedorozumívají vůbec nebo jen v omezené míře. Nejde tedy o žáky se symptomatickou poruchou komunikace v pravém smyslu. Častou další komplikací jsou poruchy pozornosti, oslabení jemné motoriky apod. I u těchto žáků může být potřebné **pracovat s metodami alternativní komunikace a speciálními metodami při výuce čtení**.

Příklad

Dívka s těžkou expresivní poruchou řeči charakteru vývojové dysfázie, s lehkým mentálním postižením. Po odkladu školní docházky nastoupila do ZŠ praktické, v té době v podstatě nemluvila, uměla říci pouze několik jednoduchých slov (do 10). Užívala alternativní komunikaci – především manuální znaky ze systému Makaton a částečně také komunikační tabulky ze symbolů. Ve třídě ZŠ praktické od počátku pracovala s asistentem pedagoga, bez jeho podpory nebyla výuka možná ani ve speciální škole s menším počtem žáků, kromě těžké poruchy komunikace dívka měla také poruchy pozornosti, jemné motoriky, vzhledem k deficitům v oblasti porozumění mluvené řeči potřebovala také individuální přetlumočení instrukcí a přímé vedení. Asistence tedy spočívala především v podpoře komunikace a hlavně v individuální práci se žákyní během výuky, dívka nebyla schopna pracovat samostatně. Asistentka musela od počátku také vytvářet individuální pomůcky – protože žákyně nemluvila, bylo nutné vytvořit na vše různé kartičky s obrázky, z nichž pak dívka vybírala správnou odpověď. Ve spolupráci se SPC byly vytvořeny také komunikační kartičky pro činnosti ve škole. Při čtení nebylo možno pracovat s běžným slabikářem – dívka nemluvila, tedy ani nahlas nečetla, obtíže jí činila také orientace na straně plné textu a obrázků. Ve spolupráci se SPC byl vytvořen soubor kartiček slov ze slabikáře, k nimž byly vytištěny obrázky, a dívka pak četla formou přiřazování slov k obrázkům, z nichž se později skládaly i věty. Současně asistentka ověřovala porozumění čtenému formou znaků (dívka si prohlédla/přečetla slovo a pak musela znakem ukázat, co přečetla – například máma, mísa). Asistentka i učitelka se stále pokoušely budovat u dívky mluvenou řeč, což se nakonec začalo dařit právě při čtení. Nejprve se dívka naučila vyslovovat hlásky příslušející k probíraným písmenům, později začala vyslovovat i jednotlivé slabiky a slova. V psaní musela být podpora také zcela individuální. Dívka se poměrně dobře naučila opisu a přepisu, podle diktátu však nebyla schopna napsat ani slabiku. Osvědčilo se, když s ní asistentka začala pracovat formou skládání slabik a později slov z kartiček písmen – dívka se postupně naučila podle diktátu skládat

slabiky a slova, vzhledem k problémům ve sluchové analýze však asistentka musela slabiky a slova diktovat dívce individuálně, pomalu, několikrát a s naznačeným rozkladem na jednotlivé hlásky. Podpora asistentky byla výrazná i v prvouce a dalších předmětech – dívka bylo třeba velmi názorně vysvětlovat probíraná slova, používat obrázky, zjednodušovat úkoly, pracovat s ní dle pokynů učitelky zcela individuálně – ostatní žáci ve třídě byli již na konci první třídy v učivu hodně napřed.

Obr. č. 11: Kartičky vyrobené v programu Boardmaker pro práci se slabikářem Naše čtení 1. Vyrobeno pro nemluvící dívku (obrázky se přiřazují ke kartičkám slov a tvoří se z nich i věty)



7 Pomůcky

JANA ŠAROUNOVÁ

Jak již bylo řečeno, při výuce žáků s poruchami komunikace je nutno používat poměrně mnoho různých pomůcek.

7.1 Tabulky, přehledy

Takřka u všech žáků s poruchami komunikace jsou velmi dobře využitelné různé tabulky a přehledy, které jim pomáhají **vizuálně si zapamatovat probírané učivo a poskytnou jim podporu při vybavování pojmů, slov**. Takové pomůcky většinou vyrábějí rodiče, asistent pedagoga či speciální pedagog v SPC, někdy lze však dobře využít pomůcky zakoupené v obchodě s učebnicemi. S výrobou pomůcek (především těch s podporou obrázků) může pomoci běžný **software** (především textové či tabulkové editory), větší variabilitu umožní speciální software, který obsahuje databáze obrázkových symbolů (např. programy Altík, Boardmaker, Symwriter). Ten je často finančně nákladnější, zato v něm lze vytvářet a tisknout pomůcky přesně dle potřeb jednotlivých žáků. Pak už většinou stačí laminovací přístroj, aby pomůcka byla trvanlivější.

Obr. č. 1: Přehledně a názorně zhotovená tabulka na převody jednotek od firmy Stiefel

m^2	mm^2	cm^2	dm^2	m^2	a	ha	km^2
$1 m^2 =$ $1 m^2 =$ $1 m^2 =$ $= 100 m^2$ $= 10\,000 m^2$ $= 1\,000\,000 m^2$							
m^3	ml	cl	dl	l	hl		
$1 l =$ $1 l =$ $1 l =$ $= 100 l$	$1 ml = 1 cm^3$			$1 l = 1 dm^3$			
$1 m^3 =$ $1 m^3 =$	cm^3		dm^3				

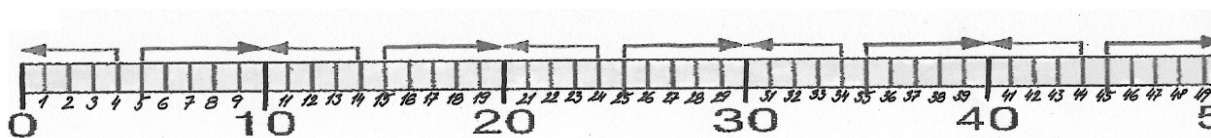
Obr. č. 2: Přehledná tabulka pro určování mluvnických kategorií u podstatných jmen. Tabulka byla vyrobena na PC v běžném textovém editoru. Velmi dobrou pomůckou je tabulka pro určování pádů s příklady všech předložek, které se s daným pádem mohou vázat.

PODSTATNÁ JMÉNA			
1) ROD:	TEN mužský	TA ženský	TO střední
2) ČÍSLO:	JEDNOTNÉ (ten jeden, ta jedna, to jedno) MNOŽNÉ (několik, dva, dvě...)		
3) PÁD:			
PÁDY:			
1.	→		kdo,co?
2.	BEZ,OD,DO,Z,KOLEM,U, NA		koho,čeho?
3.	KE,DÁM		komu,čemu?
4.	ZA,NA,PŘED,POD,NAD,PRO		koho,co?
5.			oslovujeme,voláme!
6.	O,NA,PO,V		kom,čemu?
7.	S,NAD,POD,ZA,PŘED		kým,čím?
4) YZOR:			
MUŽSKÝ rod			
určíte si slovo v čísle	jednot. v 1. pádě (ten jeden, to jedno...)	4. pádě (vidím koho co....)	2. pádě (bez koho čeho....)
	pán, muž	hrad, stroj	
	pána,muže	hrad, stroj	
		hradu, stroje	
ŽIVOTNÝ - různý tvar (1. a 4. pád)			
PÁN	jednotné číslo	množné číslo	MUŽ (učitel)
			jednotné číslo
1.p.	pán	páni,-ové(občané)	muž
2.p.	pána	pánů	muže
3.p.	pánu,-ovi	pánům	muži,-ovi
4.p.	pána	pány	muže
5.p.	pane!(hochu!)	pání!, pánové!(občané)	muži!(otče!)
6.p.	(o)pánu,-ovi	pánech (hoších)	muži,-ovi
7.p.	pánem	pány	mužem
			množné číslo
			muži,-ové(obyvatelé)
			mužů
			mužům
			muže
			muži!, mužové!(obyvatelé!)
			mužích
			muži
NEŽIVOTNÝ - stejný tvar (1. a 4. pád)			
HRAD (les)	jednotné číslo	množné číslo	STROJ
			jednotné číslo
1.p.	hrad	hrady	stroj
2.p.	hradu (lesa)	hradů	stroje
3.p.	hradu	hradům	stroji
4.p.	hrad	hrady	stroj
5.p.	hrade!	hrady!	stroji!
6.p.	(o)hradě,-u	hradech (lesích)	(o)stroji
7.p.	(s)hradem	hrady	(se)strojem
			množné číslo
			stroje
			strojů
			strojům
			stroje
			stroje!
			strojích
			(se)stroji
PŘEDSEDA (ciklista,sluha,husta,houslista)			
	jednotné číslo	množné číslo	SOUDECE
			jednotné číslo
1.p.	předseda	předsedové(husité)	soudce
2.p.	předsedy	předsedů	soudce
3.p.	předsedovi	předsedům	soudci,-ovi
4.p.	předsedu	předsedy	soudce
5.p.	předsedo!	předsedové!(husité)	soudce!
6.n.	(o)předsedovi	předsedech(sluzích)	(o)soudci,-ovi
			(vládce)
			množné číslo
			soudci,-ové
			soudců
			soudcům
			soudce
			soudci!,-ové!
			soudcích

Obr. č. 3: Tabulka římských číslic s mnemotechnickou podporou

ŘÍMSKÉ ČÍSLICE			
Ivan	1	XX	20
Vedl	5	XXX	30
Xenii	10	XL	40
Lesní	50	L	50
Cestou	100	LX	60
Do	500	LXX	70
Města	1000	LXXX	80
		XC	90
		C	100

Obr. č. 4: Číselná osa s pomůckou na zaokrouhlování (barevné šipky)



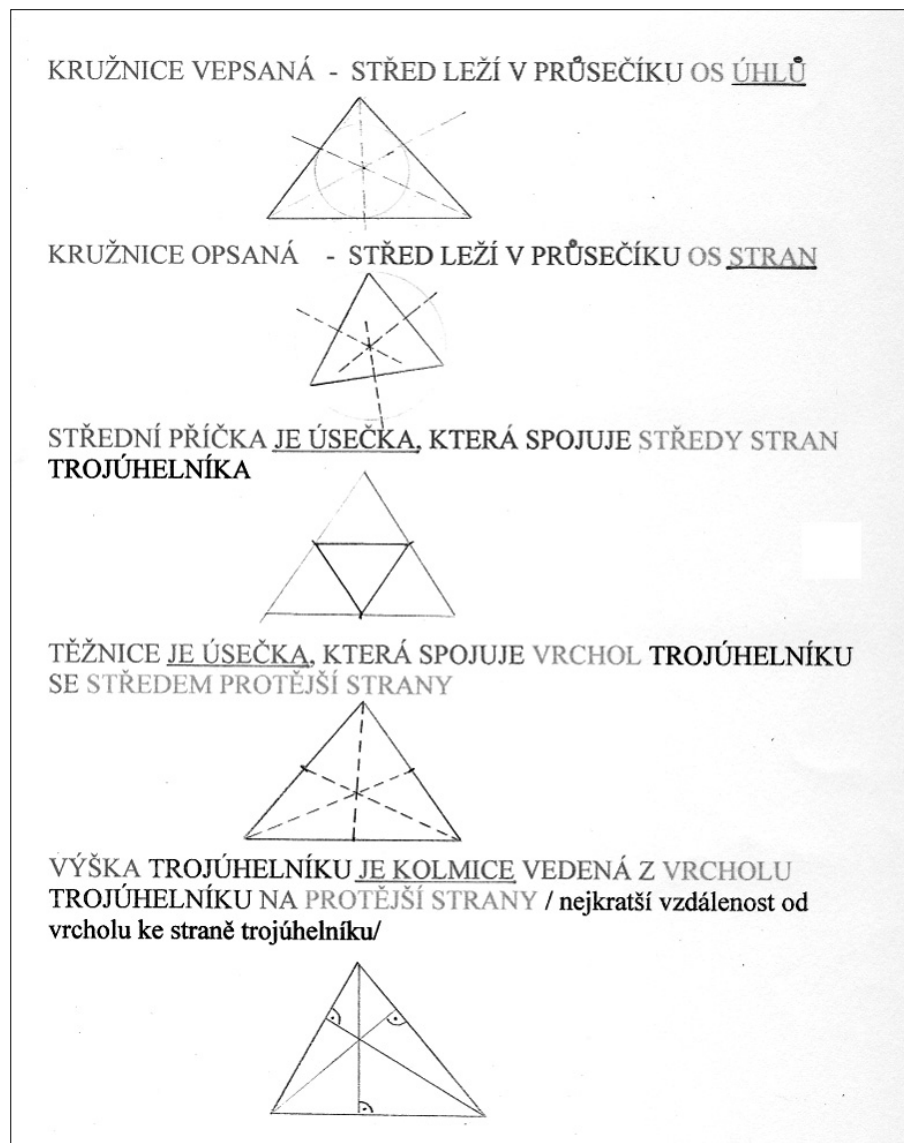
Obr. č. 5: Tabulka s koncovkami podstatných jmen

Tabulka byla vyrobena pro žáka s anartrií (porucha komunikace na podkladě dětské mozkové obrny). Žák měl vytvořit např. 7. pád č. j. od slova pošta: protože slovo nemohl vyslovit a napsání by trvalo dlouho, ukázal v tabulce alespoň na koncovku -ou.

Tabulka koncovek podst. jm. rodu ženského					
	a	u	ou	e	i
č.j.	o	ě	í	o!	y
	e!	ˇ	i!	bez koncovky	výjimka
	ě	ěmi	i	i!	ech
č.mn.	ám	mi	y	ím	e
	em	y!	ách	í	ě!
	ích	ami	e!	emi	

Obr. č. 6: Tabulka pro geometrii

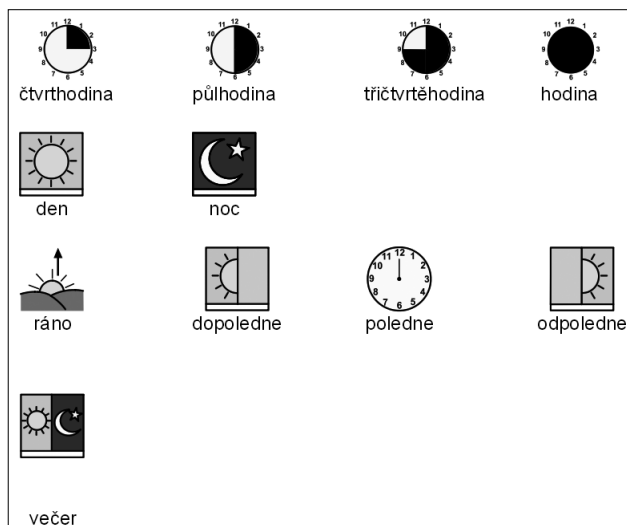
Důležité je barevné odlišení jednotlivých pojmů a přehledné uspořádání na ploše.

**Obr. č. 7:** Přehledná tabulka pro určování obvodu, obsahu, objemu a povrchu obrazců a těles

<u>OBVOD</u> _____ (m)	<u>OBSAH</u> _____ (m ²)
O = 4 x a	S = a x a
O = 2 x (a + b)	S = a x b
O = a + b + c	
<u>OBJEM</u> _____ (m ³ , l)	<u>POVRCH</u> _____ (m ²)
V krychle = a x a x a	P krychle = 6 x a x a
V kvádru = a x b x c	P kvádru = 2 x (a x b + b x c + a x c)

Obr. č. 8: Pomůcka pro orientaci v čase

Vyrobeno v programu Symwriter pro dívku s těžkou expresivní poruchou řeči v ZŠ praktické.



Velmi dobrou nabídku **obrazového i manipulačního materiálu** pro všechny předměty na prvním i druhém stupni nabízejí také stránky DIPO (<http://www.skolni-pomucky.eu/>). Pro svou variabilitu a možnost manipulace jsou vhodné také **Montessori pomůcky** (na webu je mnoho různých stránek s nabídkou, například <http://shop.gokids.cz>, <http://www.montessorionoutlet.cz/>, <http://www.montessori-eshop.cz/> a <http://www.monte-shop.cz/>). Mnoho obrázkových materiálů i praktických přehledů (např. vzory podstatných jmen) lze sehnat také u firmy Mediadida (www.mediadida.cz).

Pro žáky na prvním stupni jsou dále vhodné materiály od firmy Mutabene (www.mutabene.cz), které využívají systém Logico Piccolo. Děti pracují na rámu s barevnými knoflíky, do kterého vsunou kartu a přiřazují k sobě správné odpovědi. K dispozici je celá řada karet – např. pro český jazyk, prvouku, matematiku, angličtinu.

Pro první třídu můžeme najít některé vhodné pomůcky také na webu Obrázková škola (www.oskola.cz), případně na webu Jiný svět (<http://www.autismus-a-my.cz/>).

Obr. č. 9: Pomůcka od firmy Mutabene (karty, které se vkládají do rámečků)

Většina uvedených pomůcek je velmi prospěšná pro děti s vývojovou dysfázií, i když některé z nich mohou být poměrně nákladné. Možnost učit se pomocí manipulace s věcmi a obrazového názoru je ale pro děti s dysfázií neocenitelná. **Pomůcky také většinou velmi dobře využijí i ostatní děti ve třídě, pro které je učení tímto způsobem zajímavější.**

Vhodné jsou pak i některé webové stránky, na nichž si žáci mohou probírané učivo vyzkoušet na různých hrách a testech. Takové možnosti poskytuje například portál Učení online, <http://www.ucenionline.com>.

7.2 Pomůcky pro reedukaci dysortografie, dyslexie, dyskalkulie

Tyto pomůcky jsou na našem trhu poměrně dobře dostupné a pedagogům většinou známé, protože je využívá velká skupina žáků se specifickými poruchami učení. Pro děti s poruchami komunikace jsou tyto pomůcky obvykle dobře využitelné. Širokou nabídku těchto pomůcek poskytuje například internetový obchod Dyscentrum (www.dyscentrum.org). Zde je možno zakoupit např. **bzučák pro nácvik dlouhých a krátkých slabik**, čtecí okénko, **destičky pro nácvik měkkých a tvrdých hlásek**, pracovní listy a software k procvičování sluchového rozlišení (např. Pavučinka nebo řada CD Chytré dítě) či reedukaci dyslexie a dysortografie.

K dostání je také řada **speciálních učebnic** (vhodné jsou např. učebnice S. Emmerlingové *Když dětem nejde čtení 1, 2, 3* nebo publikace Rudolfa Šupa *Učíme se číst s porozuměním*). Dobré **náměty pro výrobu pomůcek jsou obsaženy** také v publikacích autorek D. Jucovičové a H. Žáčkové (publikace mají názvy *Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie*). Pro žáky s těžšími obtížemi ve výuce čtení lze také v počátcích nácviku alternativně využít **slabikáře pro ZŠ praktickou či speciální** (nakladatelství Parta www.parta-sro.cz nebo Septima <http://www.septima.cz/nakladatelstvi/>), alternativně lze pracovat také s pracovním sešitem *Hůlková písanka* (nakladatelství Parta).

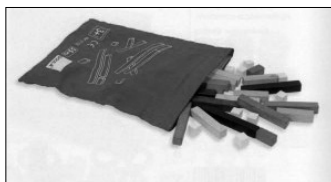
Vhodné pomůcky najdeme také u již zmíněné firmy DIPO (<http://www.skolni-pomucky.eu/>). Vedle kostek pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik jsou velmi vhodné také **kostky pro nácvik slabikování** (žáci z nich skládají slabiky snadněji než z kartiček písmen, se kterými je manipulace náročnější na jemnou motoriku).

Obr. č. 10: Kostky pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik



Názorné pomůcky pro matematiku vyrábí také firma Goula – jde především o různá počítadla (např. pomůcka Sčítání a odčítání), na nichž si žáci mohou sestavit příklad a rovnou pracovat s názorným materiálem, který jim pomůže snáze dojít k výsledku. Velmi dobře použitelné při matematice jsou také **početní tyčinky**, jejichž pomocí žáci snadněji pochopí desítky a jednotky.

Obr. č. 11: Početní tyčinky od firmy Goula



Pro nácvik psaní jsou vhodné **grafomotorické cviky**, které jsou zhotoveny na destičkách pomocí jemného smirkového papíru, který dítě objíždí prstem. Pomůcky firmy Goula se u nás dají sehnat např. na webu <http://hrackystrunc.cz> nebo na <http://www.dzmsternberk.cz>.

Obr. č. 12: Pomůcka pro sčítání a odčítání od firmy Goula

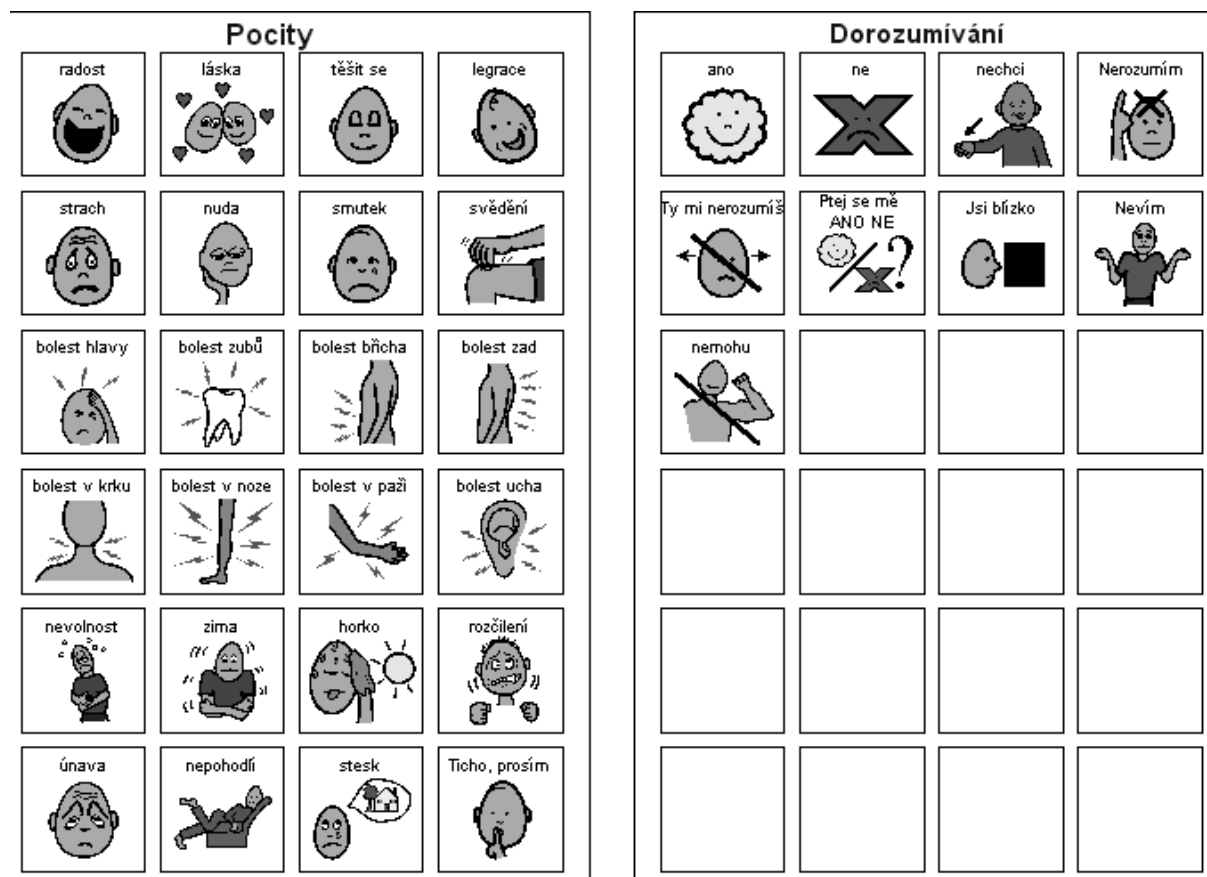


7.3 Pomůcky pro uživatele alternativní komunikace

I pro výuku těchto dětí jsou většinou vhodné pomůcky popsané v předchozích podkapitolách. Pokud jde ovšem o žáky, kteří mají těžkou poruchu komunikace na podkladě tělesného postižení, je nutno vybírat jen ty pomůcky, které mohou využít (nevhodné jsou například různé pomůcky, se kterými je nutno manipulovat rukama).

Žáci s nejtěžšími poruchami komunikace, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, potřebují užívat množství pomůcek, jejichž prostřednictvím mohou komunikovat a odpovídat na otázky. Jedná se většinou o **komunikační tabulky**, které mohou být určeny buď k obecné komunikaci, nebo jsou vytvořeny pro určitou probíranou látku. Tito žáci také mohou používat ke komunikaci **technické pomůcky**, a to nejčastěji počítače, notebooky či tablety, speciální klávesnice a myši. U některých žáků s těžkým pohybovým postižením lze užívat také **alternativní ovládání počítače pomocí pohybů hlavy, očí či spínače ovládaného lehkým pohybem hlavy do strany**. Nutností je speciální software. Protože jde o nákladné pomůcky, je vhodné jejich nákup předem konzultovat s odborníkem na tuto problematiku a řádně je před nákupem vyzkoušet.

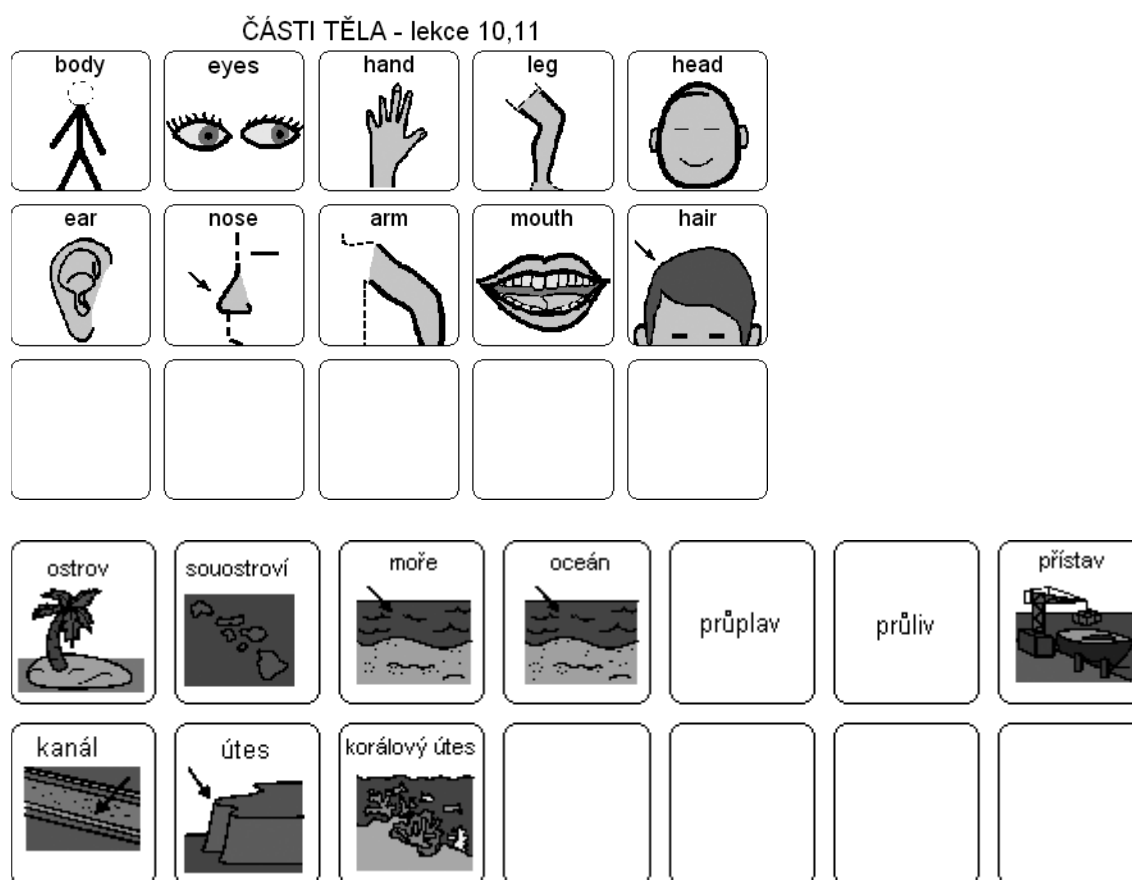
Obr. č. 13: Komunikační tabulky pro alternativní komunikaci
(vytvořeno v programu Boardmaker pro žáka s těžkým tělesným postižením a anartrií)



Obr. č. 14: Tabulka písmen pro dorozumívání pomocí ukazování na jednotlivá písmena (vytvořeno pro nemluvícího žáka s DMO, který rukou nepíše, ale je schopen ukazovat na jednotlivá písmena)



Obr. č. 15: Tabulky určené pro výuku angličtiny a zeměpisu (tabulky jsou vytvořeny v programu Boardmaker pro žáka, který nemluví – využívá je pro odpovědi na otázky týkající se probíraného učiva, např. Co je Island?)

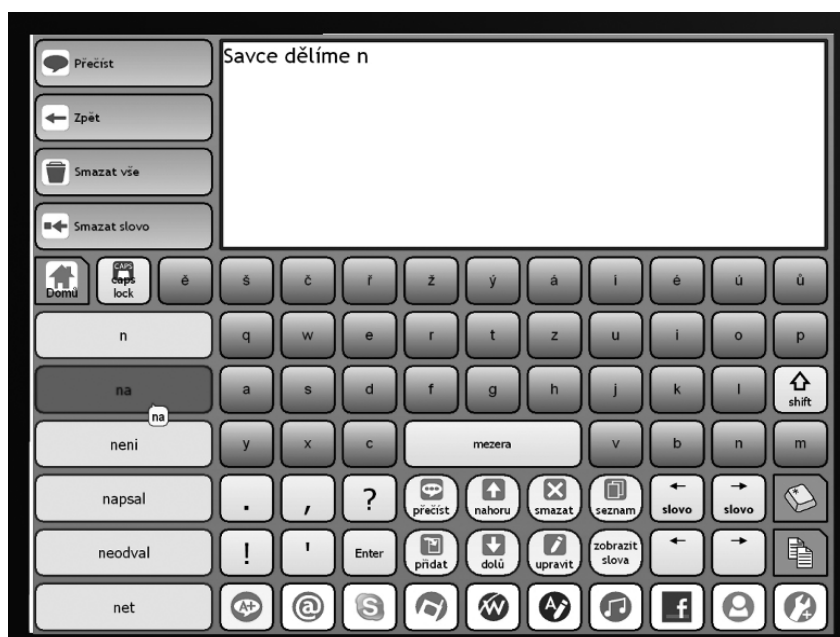


Obr. č. 16: Tablet (iPad) s komunikačním programem Grid Player
Tablety dotykovou obrazovkou lze vedle alternativní komunikace také dobře využít ve výuce. Bližší informace např. na <http://skolstvi.24u.cz/> nebo www.i-sen.cz.



Obr. č. 17: Obrazovka speciálního programu Grid 2 pro PC

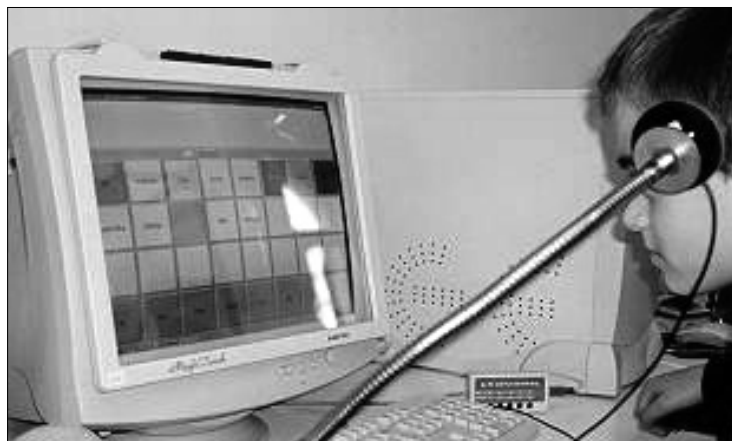
Pomocí počítače píše nemluvící žák s těžkým tělesným postižením. K ovládní programu užívá spínač, který má připevněný u hlavy.

**Obr č. 18:** Velkoplošná klávesnice

Žák s těžkým tělesným postižením, který se nemůže dorozumívat mluvenou řečí, má klávesnici připojenou ke svému notebooku. Ve škole ji používá k dorozumívání (píše sdělení, která jsou potom přečtena pomocí hlasového výstupu) i k výuce (např. odpovídá na otázky při zkoušení).



Obr. č. 19: Spínač umístěný u hlavy, jehož pomocí žák s těžkým tělesným postižením ovládá počítač



Informace o **speciálním softwaru** pro alternativní komunikaci (program Grid 2 pro komunikaci pomocí počítače) a pro výrobu komunikačních tabulek i názorných obrázkových materiálů a pomůcek (programy Boardmaker a Symwriter) lze získat na stránkách SPC pro vady řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci (www.alternativnikomunikace.cz).

Nabídku dalšího softwaru a hlavně **pomůcek pro ovládání počítače** (speciální klávesnice, myši, adaptéry a spínače) je možno najít především na stránkách o. s. Petit, www.petit-os.cz, některé také na www.itaac.com. Existují také půjčovny, v nichž je možno si zařízení na vyzkoušení vypůjčit a hlavně zkonzultovat jeho vhodnost (např. Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci www.saak-os.cz nebo poradna Diakonie ČCE Lifetool <http://scps.diakonie.cz/nase-sluzby/poradna-lifetool/>).

8 Klima třídy a role asistenta pedagoga

JANA ŠAROUNOVÁ

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem dle zákona o pedagogických pracovnících. Pracuje dle pokynů učitele, což znamená, že je mu podřízen. Učitel ho v případě potřeby může pověřit i prací s jinými žáky ve třídě. To může být výhodné, pracují-li žáci ve skupinách – učitel pracuje s jednou skupinou a asistent s druhou. Učitel má tak možnost sledovat práci integrovaného dítěte, které obvykle pracuje s asistentem, případně může s integrovaným žákem chvíli pracovat individuálně a asistenta pověřit méně náročnou prací s ostatními žáky. Někdy může být účelné, když učitel na část hodiny pověří asistenta jinou prací (například pomocí jinému žákovi), aby integrovaný žák byl více veden k samostatné práci. Asistent pedagoga **není tedy osobním asistentem dítěte**, i když např. u žáků s tělesným postižením pomáhá i s nezbytnou sebeobsluhou a dalšími věcmi. Není osobním asistentem dítěte, i když je přidělen k určitému žákovi. Je asistentem pedagoga, který byl přidělen proto, že pedagog by sám práci se třídou, ve které je dítě s postižením, nezvládl. Zároveň ovšem asistent pedagoga **není ani soukromým učitelem integrovaného dítěte** – nemělo by dojít k situaci, že asistent pedagoga je jediný, kdo má povědomí o tom, co žák skutečně zvládá a umí, připravuje mu učivo i pomůcky, vytváří individuální plán, zatímco učitel stojí zcela stranou. **Za výuku je zodpovědný učitel**, a proto by měl svou práci zorganizovat tak, aby měl plný přehled o tom, co se žák učí a jak se mu to daří, měl by být hlavním tvůrcem individuálního vzdělávacího plánu a práci asistenta by měl řídit. Asistent pedagoga nemá být také pro ostatní žáky „tou paní, co sedí vedle Pepíčka“. **Je to pedagogický pracovník, který nese za žáky také zodpovědnost, a měl by tedy mít u nich respekt.** Žáci musejí vědět, že asistent má pravomoc je napomenout, mají ho také vhodně oslovovat. Důležitá je samozřejmě osobnost asistenta pedagoga i vzájemný vztah učitele a asistenta. Tam, kde pedagog i asistent vědí, kde je jejich místo a jaké jsou jejich kompetence, a přitom dokážou spolupracovat, je asistent pedagoga jednoznačně přínosem pro celou třídu – děti ho chápou jako někoho, na koho se mohou obracet se svými otázkami či obtížemi a který je přitom nijak nehodnotí a neznámkuje.

Příklad

Žák s receptivní dysfázií má na část hodin přiděleného asistenta pedagoga. Žák má velké problémy v českém jazyce – asistentka sedí celou hodinu u něj, vedle ní z druhé strany ovšem sedí ještě žák s těžkou dyslexií, kterému asistentka zároveň také částečně pomáhá. V matematice si je žák jistější, takže učitelka asistentku pověří, aby pracovala část hodiny s dívkou, která je v matematice velmi slabá. Ve chvíli, kdy si integrovaný žák neví rady se slovní úlohou, přihlásí se a asistentka se opět přesune k němu a pomůže mu. Všechny děti ve třídě oslovují asistentku „paní učitelko“ (tak to ustanovila hned na začátku třídní učitelka, která žákům řekla, že asistentka bude pomáhat celé třídě). Ve výtvarné výchově pomáhá asistentka více dětem, které jsou méně obratné.

Tím, že asistent nesedí stále u integrovaného dítěte, mu pomáhá k větší samostatnosti. Pokud jsou ve třídě k dispozici dva dospělí, je také možné hodiny vytvořit daleko variabilnějším a zábavnějším způsobem. Samozřejmě platí, že čím větší je postižení dítěte, tím více času musí asistent trávit s ním, protože samostatná práce není možná vůbec nebo jen z malé části.

9 Asistent pedagoga a rodiče žáka

JANA ŠAROUNOVÁ

Asistent pedagoga zajišťuje z největší části kontakt s rodinou a jeho role je v tom klíčová. Podklady, které asistent pedagoga rodině dodá, jsou velmi důležité pro domácí přípravu, která dětem v integraci obvykle zabere velmi mnoho času. Takto popisuje domácí přípravu a pomoc asistenta pedagoga při ní maminka integrovaného žáka s receptivní dysfázií v 8. ročníku ZŠ.

Nejvíce nám při domácí přípravě pomáhá, když asistent pedagoga ještě ve svém zápisu v sešitě (zápisy píše při hodinách sám nebo je dostane předtištěné od učitele) barevně zvýrazní, co je pro konkrétního učitele v probírané látce důležité.

Někdy se dá asistentův zápis nahradit okopírováním sešitu spolužáka. Nám to ale nevyhovuje, zápis asistenta pedagoga je pro mě srozumitelnější, a tím i časově méně náročný na domácí přípravu.

Učíme se podle potřeby a rozvrhu. Nikdy ne moc dlouho dopředu, protože M. vše rychle zapomene, optimální je učit se na druhý den. Pokud se připravujeme na test, učivo píšu na papír zároveň s tím, jak se to učíme a povídáme o tom. M. to sleduje a vizuálně mu to pomáhá si učivo zapamatovat. Píšu hůlkovým písmem a barevně odlišuji důležitost jednotlivých pojmů. Kreslím i pomocné obrázky. Pak si to čteme spolu (já předčítám nahlas, M. sleduje). Pak začnu klást otázky – on na ně buď odpoví, nebo alespoň v zápiskách ukáže a přečte slovo, které by mohlo být odpovědí na danou otázku (když si sám nevzpomene nebo jde o abstraktní slovo). Když vidím, že si není jistý a chystá se přečíst špatnou odpověď, snažím se ho zastavit, dřív než to vysloví, protože se často stává, že si pak tuto špatnou odpověď bohužel pamatuje. Nakonec si zápisky přečte celé sám, většinou 1x nahlas a 1x potichu. Druhý den ráno zápisky čtu znova a M. je přitom sleduje (vlastně čteme oba – on jen očima a já nahlas).

Tím, že mám zápis v sešitě od asistentky napsaný ve srozumitelné formě, mi příprava „našich barevných zápisků“ netrvá tak dlouho, jako když musím luštit, co by asi které slovo mohlo znamenat. O to víc času máme pak na opakování. Navíc mi asistentka do sešitu často napíše, co si myslí, že M. v zapamatování a vybavení správné odpovědi u daného učiva pomáhá (např. mnemotechnická pomůcka, obrázek...). Snažím se také domluvit s asistentkou, aby podle mých zápisků s M. látku před testem zopakovala nebo mu připomněla, aby si zápisky o přestávce před testem sám přečetl.

Jak už bylo výše řečeno, nelze spoléhat na to, že žák si vždy zapamatuje, kdy se z čeho píše jaký test, co si má přinést, jaké jsou změny rozvrhu a podobně. Vstřícnost a spolupráce asistenta pedagoga vůči rodičům je v tom neocenitelná. Ideální průběh takové spolupráce opět popisuje maminka chlapce s dysfázií.

Nezbytné je, aby asistentka denně zkontrolovala, zda si M. zapsal domácí úkoly, a pokud možno mi napsala, co M. jde a co nejde. Důležité je, aby do sešitu poznamenala, z čeho konkrétně a kdy se budou psát testy, co je třeba dopsat, trénovat, jakou je třeba udělat pomůcku, tabulku. Asistentka také velmi pomáhá tím, že napíše konkrétní postřehy, co nefunguje, co by mohlo pomoci, někdy i čím asi nemám M. trápit, protože se to zřejmě není schopen naučit. Asistentka mi také často píše nebo i telefonuje problémy, které má M. s vrstevníky nebo i pedagogy, a řeší se to pak ihned.

10 Kazuistiky

JANA ŠAROUNOVÁ

Kazuistiky jsou zpracovány pro děti různého věku. Jedná se opět především o dvě skupiny žáků – o žáky s dysfázií a žáky s těžkou dysartrií až anartrií na podkladě DMO. **Kazuistiky jsou pojímány hlavně ze školského hlediska**, pozornost se tedy soustředí na důsledky poruchy komunikace ve školní výuce a průběh vzdělávání, nikoliv na okolnosti vzniku poruchy (porod, rodinné dispozice apod.) či logopedickou terapii. Důležitou částí kazuistik jsou opatření v individuálním vzdělávacím plánu (IVP).

1 Chlapec L., 7 let, smíšená vývojová dysfázie, syndrom ADD, motorické stereotypie, názorná složka intelektu v průměru, verbální výrazně oslabena

L. nastoupil po **odkladu školní docházky** (z důvodu vývojové dysfázie) do 1. třídy. – ze školy ho poslali hned v září do pedagogicko-psychologické poradny, že se vůbec nesoustředí, vykřikuje, nespolupracuje, nedává pozor, ruší ostatní děti. Ostatní děti ho nemají rády (nechtějí s ním jít ve dvojici apod., protože „zlobí, neposlouchá paní učitelku a špatně se učí“). Škola by stála o podporu asistenta pedagoga. Poradna dítě odeslala k vyšetření do SPC pro vady řeči.

Při úvodním hovoru s matkou si L. samostatně hraje, sedí, nijak neruší, neodbíhá. Při testování je velmi pozorný u úkolů, které umí hned splnit. U úkolů, které mu nejdou nebo jim dobře nerozumí, je patrný motorický neklid, nesoustředěnost a rozmrzelost („*to nevím, to mi nejde*“).

Závažné **obtíže v porozumění řeči** se projevily při zadávání instrukcí k úkolům už při vyšetření v SPC, ale v kolektivu dětí jsou podstatně markantnější. V průběhu hodiny chlapec rozumí velmi málo z toho, co se ve třídě děje a co má dělat, má také problémy s porozuměním, pokud instrukce není dána přímo jemu, vždy je třeba mu pokyn zopakovat adresně a zjednodušit jej. Po většinu hodiny nedává pozor, pokud není dospělým k tomu soustavně a individuálně veden. Je velmi nesoustředěný, častým důvodem nesoustředěnosti je ale právě malé porozumění pokynům, instrukcím a celkovém dění ve třídě – protože většinou vůbec nerozumí tomu, co ve třídě probíhá a co se má dělat, začne se věnovat něčemu jinému a utíkat do svých stereotypů. Například vůbec se neorientuje ve společném rozebírání slovní úlohy – chvíli se snaží poslouchat, po chvíli jeho pozornost zcela opadne, začne polehávat po lavici, kousat do tužky a dění přestane sledovat.

Expresivní složka řeči je také postižena, ale v komunikaci je v zásadě funkční. L. pojmenuje běžné věci na obrázcích, tvoří věty i kratší souvětí. Slovní zásoba je menší, ale není nápadně chudá. Používá zvratné částice se, si, objevují se občasné dysgramatismy, především ve skloňování. Řeč je rychlá a velmi špatně srozumitelná, především kvůli vynechávání hlásek, častým záměnám hlásek, řadu hlásek nevyslovuje nebo vyslovuje nesprávně, nerozlišuje sykavky.

Již od počátku výuky čtení se objevuje problém se **zapamatováním tvarů písmen** – špatně si je pamatuje i po několikerém procvičování a opakování, zvukovou podobu nepřihádá bezpečně k patřičnému grafému. Poznává a přečte několik písmen – některá probíraná písmena si však stále nepamatuje ani po důkladném procvičování a opakování, spojení do slabiky se mu zatím nedaří. Ostatní děti již čtou jednoduchá slova z probíraných písmen. Celkově je chlapec ve výuce pozadu. Chlapec má velké **obtíže ve sluchové diferenciaci a percepci**, ve sluchové analýze a syntéze – neizoluje první hlásku ani neslyší, zda ve slově určitá hláska je, hádá. Problémem je rozeznávání dlouhých a krátkých slabik i rytmicizace.

V matematice je chlapec o poznání úspěšnější, pozná číslice minimálně do 5, počítá a odčítá v oboru do 5, najde odpovídající počet puntíků. Mechanicky napočítá minimálně do 15. Samostatná práce ale opět vážně, stále je třeba mu krok za krokem říkat, co má dělat, neumí splnit úkol jenom podle instrukcí pro celou třídu. Matematika ho baví, má radost z úspěchu, soustředěnost je o mnoho lepší.

Opatření v IVP pro 1. ročník:

- Respektování individuálního tempa (zkracování úkolů, diktování „ob jedno“).
- Náznorné opětovné vysvětlování instrukcí k úkolům i složitějším slov, nutno neustále ověřovat porozumění a chlapci instrukce „přetlumočit“.
- Tolerance v klasifikaci, pomalejší postup ve výuce.
- Širší slovní hodnocení v českém jazyce.
- Diktáty neklasifikovat.
- Používat speciální postupy a metody, procvičovat sluchovou analýzu a syntézu. Např. pomoc při učení písmen – udělat velká písmena na A4 – obtahovat rukou, cvičit sluchovou syntézu slova (p-e-s – co to je?) a analýzu první hlásky (až uslyšíš M, zvedni ruku – říkat slova začínající M a střídát je se slovy, která na M nezačínají).
- Tolerovat nedostatky v řečové expresi (např. nezadávat příliš dlouhé básničky nazpaměť, nechat dostatek času na odpověď, pomoci s komunikací).
- Pracovat delší dobu s kartičkami písmen (protože nácvik psacího písma bude pravděpodobně delší a bude se zaměřovat především na opis, případně přepis, nutné je skládání slabik a slov z kartiček písmen, dle předlohy a později i diktátu – umožňuje dítěti soustředit se hlavně na sluchovou analýzu slova, nikoliv na motorický akt psaní).
- Od počátku nácviku čtení slov se zaměřovat na porozumění čtenému (kontrola porozumění obrázkem, širším popisem, odpověďmi na ANO – NE), prodloužené období nácviku čtení slabik a jednotlivých slov.
- Počítat u žáka se snadnější unavitelností a poruchami koncentrace pozornosti.
- Nutný je také důraz na domácí přípravu – chlapec by měl doma denně číst a procvičovat sluchový rozklad a sklad slov, skládat z písmen slabiky a později slova dle diktátu.
- Povzbuzovat a chválit ho v činnostech, které se daří (důležité vyzdvihovat dílčí úspěchy i před ostatními dětmi, vzhledem k jeho neoblíbenosti ve třídě).

Podpora asistenta pedagoga

- Pomoc s opětovným vysvětlením takřka všech instrukcí (chlapec zachytí instrukce podávané celé třídě ve zcela minimální míře, potřebuje adresný a jednoduchý návod, co má dělat).
- Opětovné vysvětlení méně známých slov.
- Individuální vedení (při plnění jakéhokoliv úkolu chlapec potřebuje navést na jeden konkrétní další krok – teď udělej to a to – není schopen si zapamatovat a postupně provést více kroků).
- Pomoc se slovními úlohami (je pro něj obtížné z textu slovní úlohy odvodit, zda jde o příklad na sčítání či odčítání apod.).
- Zařazování relaxačních chvil (chlapec má poruchy pozornosti a velmi rychle se unaví), vhodná je relaxace pohybem (vstát z lavice, něco donést, sebrat sešity apod.).
- Dbát na střídání činností (chlapec se vydrží lépe soustředit při rychlejším střídání činností).
- Pomoc při manipulaci s pomůckami (kde otevřít učebnici, kde a co na stránce sledovat, co vyndat z tašky, co si připravit, co uklidit).
- Podpora při psaní (nutné neustálé připomínání, jak sedět, jak držet tužku).
- Individuální pomoc při plnění úkolů – vzhledem k tomu, že chlapec je ve výuce pozadu, dostává od učitelky občas jiné úkoly než ostatní děti. Ty však obvykle není schopen plnit bez pomoci. Část hodiny pracuje asistent se žákem kvůli lepší soustředěnosti i mimo třídu (na konkrétním úkolu, který zadá učitelka).
- Dohled nad pevným řádem, jasné stanovení úkolů, které je třeba dodělat, případná odměna oblíbenou činností je možná. V případě problémů s dokončováním úkolů lze počet úkolů i vizualizovat, odměňovat body, „smajlíky“ apod.

Používané pomůcky

- zvětšené karty s písmeny (činnosti s kartičkami písmen se zařazují častěji než u ostatních dětí ve třídě)
- bzučák pro nácvik odlišení krátkých a dlouhých slabik

2 Chlapec E., 14 let, těžká vývojová dysfázie smíšená (s výrazným oslabením i v oblasti slovního porozumění), intelektová kapacita v normě, integrován v běžné škole s asistentem pedagoga

Chlapec s opožděným vývojem řeči a nestandardním vývojem především v oblasti sociální a v oblasti komunikace, **ve 3 letech byl u něj diagnostikován středně těžký autismus** vysoce funkční. V té době vůbec nemluvil, neudržoval oční kontakt, „utíkal“ do svého světa, často se objevovaly afekty, cílená spolupráce se vůbec nedařila, byl negativistický. Měl řadu zvláštních projevů v chování. Ve čtyřech a půl letech byla jeho aktivní slovní zásoba jen kolem 10 slov, používal pro dorozumívání řadu manuálních znaků, které si částečně vytvářel sám, pro komunikaci se užívaly také fotografie. V té době už byla diagnóza poněkud korigována (**atypický autismus s ustupujícími symptomy**). Slovní zásoba se začala postupně rozvíjet, E. začal lépe spolupracovat a projevů „autistického“ chování znatelně ubývalo. **O rok a půl později byl vyšetřen znovu se závěrem těžká vývojová dysfázie receptivně-expressivní.** U této diagnózy již zůstalo. Protože jsem s chlapcem pracovala od jeho 3 let, na vlastní oči jsem mohla sledovat postupnou a takřka neuvěřitelnou proměnu dítěte v té době se zcela „jasnými“ symptomy autismu v dítě, které mělo „jen“ těžkou poruchu komunikace. Svědčí to o tom, že **obtíže v porozumění lidské komunikaci a mluvené řeči ovlivní závažným způsobem chování dítěte**, ať už je ono neporozumění způsobeno vývojovou dysfázií nebo autismem – důsledky mohou být obdobné. E. měl štěstí v tom, že jeho porozumění světu kolem sebe i aktivní komunikace se stále zlepšovaly a svou pozitivní roli ve vývoji sehrál také jeho dobrý intelekt. Nesmírnou pomocí byla také podporující rodina, především maminka, která se chlapci od počátku maximálně věnovala.

Po úspěšné **integraci v mateřské škole a odkladu školní docházky** byl chlapec **integrován do běžné školy**, zpočátku bez asistenta pedagoga. V té době již mluvenou řečí komunikoval, i když neplynule a s četnými dysgramatismy. První třídu zvládl vzhledem ke své poruše tak úspěšně, že to nikdo neočekával – naučil se relativně dobře a s porozuměním číst, psát psacím písmem a zvládal v zásadě učivo s ostatními dětmi. Již na konci první třídy se ovšem objevovaly problémy v diktátech a ve slovních úlohách v matematice, projevovaly se také obtíže v porozumění, které se zvýraznily v kolektivu stejně starých dětí (při individuální práci i doma se komunikace přirozeně přizpůsobovala jeho porozumění).

Jak učiva v dalších ročnících přibývalo, přibývalo také problémů ve výuce – chlapec potřeboval vše individuálně vysvětlovat, nebyl schopen se orientovat v souvislém toku řeči učitele, měl pomalejší tempo, potřeboval výraznou podporu při realizaci úkolů, pomoc s rozčleněním úkolu na jednotlivé kroky. **Ve třetí třídě dostal na 10 hodin asistenta pedagoga** – jednalo se o hodiny českého a anglického jazyka a částečně matematiky. Ve 4. třídě se počet hodin asistence ještě zvýšil. Od páté třídy se začala podpora zase postupně snižovat – v šesté třídě byla doporučena jen na 9 hodin týdně.

Opatření v IVP pro 6. ročník:

- Při hodnocení chlapce je nutné zohledňování jeho verbálních možností (obtíže ve zpracování slovně podávaných výkladů a úkolů, které se promítají prakticky do všech vyučovacích předmětů, ve zpracování méně běžných slov či složitějších větných vazeb, neschopnost zpracovat plynulý proud mluvené řeči).
- Tolerovat problémy ve vyjadřování ústním i písemným.
- Využití vizuálně názorných materiálů a podnětů pro zjednodušení slovních instrukcí, v případě neporozumění mu umožnit, aby vždy mohl požádat o vysvětlení slov či pokynů. Ověřovat porozumění

složitějším instrukcím, slovním i písemným, porozumění neobvyklým pojmům, dle možností je spojovat s názorem (zvláště D, Z, Př).

- Zohlednit obtíže v abstraktním uvažování.
- Pomalejší tempo u pětiminutovek.
- Pomoc se zápisem (asistent pedagoga). Poskytovat kratší zápisy obsahu učiva, v nichž je zvýrazněno nejdůležitější učivo – chlapec není schopen učit se z knihy nebo sám pořídit srozumitelný zápis.
- Umožnit používání tabulek a přehledů i při testech, zkoušení a písemných pracích.
- Ve všech předmětech tolerovat pomalejší tempo – poskytnout více času.
- Podle potřeby zkracovat cvičení, dbát na kvalitu, ne kvantitu.
- Zkoušení – v případě potřeby zpracovávat odlišné materiály pro zkoušení, zkoušet hlavně ústně či formou testu bez složitého písemného zadání, zadání vždy vysvětlit, tolerovat krátké odpovědi, nevyžadovat dlouhý mluvený projev ani psaný text.
- Diktáty neklasifikovat pro velké množství specifických chyb i problémů s aplikací gramatických pravidel, pouze odůvodnit chyby. Diktáty ovšem žák psát bude (pro zvládnutí funkčního psaní je nenahradí pouhé doplňování), pravopisné jevy je možno procvičovat a prověřovat doplňováním.
- Procvičovat reprodukci čteného textu.
- Pomoc se slovními úlohami.
- Umožnit názor (mapy, přehledy, např. v D, Př).
- Je nutná kontrola ze strany učitele, zda si žák zapsal úkol či pomůcky, které si má přinést do školy, nelze spoléhat na to, že si to vždy zapamatuje. Učitel nemusí sám zapisovat úkol či pomůcky do sešitu, ale měl by zkontrolovat, zda to žák udělal.

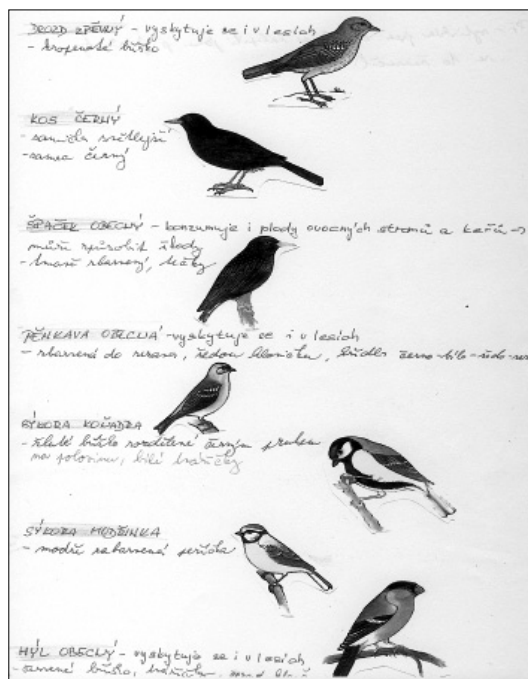
Podpora asistenta pedagoga:

- Pomoc s podáním instrukcí, opětovné vysvětlení, nejlépe doplněné názorně, předvedením, pomocí obrázku. Pomoc s orientací v písemných instrukcích a slovních úlohách. Ubezpečit se, zda žák porozuměl a nechystá se odpovídat na jinou otázku nebo řešit jiný úkol. Pomoc při porozumění novému učivu, s porozuměním významu slov.
- Pomoc s aplikací pravidel – připomenutí pravidla, které má použít, pomoc s výběrem správného pravidla pro daný úkol, pomoc s orientací v názorných pomůckách (tabulkách a přehledech).
- Pomoc se zápisy (pomalejší diktování, asistence při opisu z tabule, někdy i pořízení zápisu místo žáka).
- Pomoc s rozčleněním úkolu na jednotlivé kroky (čím začít, jak pokračovat, tuto pomoc podávat postupně, po jednotlivých krocích).
- Příprava individuálních pomůcek (vytváření přehledů a tabulek dle probíraného učiva a dle pokynů učitele).
- Dbát na začlenění do skupiny spolužáků (v současnosti s nástupem pubertálního období si chlapec sám stále více začíná své komunikační zvláštnosti a problémy uvědomovat, je důležité dbát na jeho plné začlenění do dětské skupiny.)
- Podporovat sebevědomí chlapce (ocenění jeho silných stránek i jeho schopností a snahy překonávat problém).
- Dohled nad tím, aby si žák zapsal vše potřebné (domácí úkoly, změny rozvrhu, co si má přinést...).

Používané pomůcky: individuálně vytvářené či kupované tabulky, přehledy.

Obr. č. 1: Tabulky na přírodovědu

Chlapec si s pomocí matky sám zpracovával přehledné tabulky pro některé předměty. Tabulky obsahovaly obrázky a nejdůležitější údaje, které se k danému učivu vztahovaly.

**Obr. č. 2:** Tabulka na zeměpis

Tuto tabulku vyrobila pro E. asistentka pedagoga, podle ní se potom učil státy a jejich hlavní města. Bez tabulky si tuto látku nebyl schopen zapamatovat, protože informace se v učebnici nacházely na různých místech. Tabulku si pamatoval vizuálně (podporu poskytlo i barevné odlišení textu), což mu pomohlo si požadované informace vybavit.

<p>Severní Evropa Island - Reykjavík Norsko - Oslo Švédsko - Stockholm Finsko - Helsinky Dánsko - Kodaň</p>	<p>Jižní Evropa Portugalsko - Lisabon Španělsko - Madrid Itálie - Řím Řecko - Athény</p>
<p>Západní Evropa Velká Británie - Londýn Irsko - Dublin Francie - Paříž Belgie - Brusel Nizozemsko - Amsterdam Lucembursko - Lucembourg</p>	<p>Východní Evropa Slovinsko - Lublaň Chorvatsko - Záhřeb Bosna a Hercegovina - Sarajevo Makedonie - Skopje Jugoslávie - Bělehrad Albánie - Tirana Bulharsko - Sofia Rumunsko - Bukurešť Litva - Vilnius Lotyšsko - Riga Estonsko - Tallin Bělorusko - Minsk Ukrajina - Kyjev Moldavsko - Kišiněv Rusko - Moskva</p>
<p>Střední Evropa Německo - Berlín Polsko - Varšava Slovensko - Bratislava Maďarsko - Budapešť Rakousko - Vídeň Švýcarsko - Bern Česká republika - Praha</p>	

3 Dívka K., 11 let, těžké pohybové postižení a závažná porucha expresivní složky řeči (těžká dysartrie až anartrie v důsledku poruchy orální motoriky na podkladě DMO – nemluví), receptivní intelektové schopnosti v normě

Dívka s diagnózou dětská mozková obrna je integrována ve 3. třídě s asistentem pedagoga. Asistent poskytuje podporu po celou dobu výuky. Dívka je na vozíku, jemná motorika ruky je postižena, K. nemůže rukou psát ani s podporou speciálních nástavců. Může ale rukou ukazovat (na ploše a částečně i v prostoru) a také ovládat počítač. K. v podstatě **nemůže používat mluvenou řeč ke komunikaci** – snaží se sice o artikulaci, ale daří se jí jen nejjednodušší slova, někdy jen první slabiky. Velmi dobře a jednoznačně ale komunikuje pomocí odpovědí ANO – NE na otázky, její signály jsou dobře čitelné. Má vytvořené komunikační tabulky ze symbolů s doprovodem slov – neuvívá je však ráda. Preferuje dorozumívání přes ANO a NE a také manuální znaky. I když je motorika ruky postižena, jednodušší znaky se jí motoricky provést daří a jsou pro ni v komunikaci rychlejší než vyhledávání symbolů v komunikační tabulce. Ve škole komunikuje nejčastěji tak, že ukazuje na jednotlivé možnosti z nabídky.

Před nástupem do 1. třídy měla **odklad školní docházky**. V té době poznala skoro všechna písmena velké abecedy (ukázala na ně na pokyn, ale v důsledku dysartrie nebyla schopna vyslovit příslušné hlásky). Specifický deficit byl zaznamenán ve sluchové analýze a syntéze slova – dívka nepoznala slovo, které bylo rozložené na hlásky, nezvládla izolovat první hlásku ve slově (formou přiřazení k příslušnému písmenu). Bylo evidentní, že existuje poměrně vysoké riziko vývoje poruch učení. Kromě toho byla dívka vysoce unavitelná.

Od první třídy **psala rovnou na počítači**, zvládla poměrně dobře opis i přepis, i když zpočátku bylo pro ni složité zkoordinovat přesun zrakové pozornosti mezi monitorem počítače, klávesnicí a předlohou. Dle diktátu zvládla na konci první třídy napsat jen velmi jednoduchá slova – pomalým tempem a s občasným vynecháváním písmen (neuměla analyzovat sluchově diktované slovo na jednotlivé hlásky, takže při psaní písmena vynechávala). V matematice měla na vše vytvořené kartičky, sčítání a odčítání prováděla většinou s názorem (tabulky, na kterých si ukazovala). U čtení byl od počátku problém – nahlas číst se jí nedařilo, a bylo tedy problematické ověřit, zda a jak čte. Na konci první třídy se zdálo, že čtení s porozuměním je spíše na úrovni velmi jednoduchých slov.

V ostatních předmětech byla schopna pracovat s dětmi, učivo chápala, ale vzhledem k tělesnému postižení bylo její tempo velmi pomalé, proto s ní **asistentka řadu činností musela dělat individuálně** (než K. spočítala jeden příklad, děti jich měly spočítáno 10). To přinášelo řadu problémů – K. neměla ráda, když měla dělat s asistentkou něco jiného, než dělaly ostatní děti, tempu třídy přitom nemohla ani s asistencí stačit. Učitelka ji dle možností zapojovala do společných činností (vyvolala ji k tabuli, pověřila ji úkolem, který mohla zvládnout, dokonce ji vhodně zapojovala i do soutěží, kde K. dětem samozřejmě v rychlosti nemohla stačit, při práci ve skupinách ji pověřovala jednoduchými úkoly – např. vybarvit část obrázku apod.).

Asistentka společně s maminkou vyráběly na všechno učivo kartičky, K. potom odpovídala tak, že ukázala na jednu z nabídnutých možností na kartičce.

Během **druhé třídy** dostala počítačový program Symwriter, který ji více motivoval k psaní (při správném napsání slova se objeví v textu automaticky obrázek a slovo je počítačem přečteno nahlas, což je zároveň kontrolou, že je slovo napsáno dobře). **Psaní** dle diktátu se vyvíjelo pomalu – hlavním problémem bylo psaní slov se shluky souhlásek (K. v nich vždy jednu nebo více souhlásek vynechávala – opět z důvodu nedostatečné sluchové analýzy slova), slova tak někdy byla zcela zkomolena. Tento problém přetrvává (a dle zkušenosti přetrvávat zřejmě ještě dlouho bude), ale ve třetí třídě už začala K. občas psaním i komunikovat, byť se jí to nedařilo dokonale (např. během vyučování připomínala asistentce, že má odevzdat žákovskou knížku – na počítači napsala **žákjka**). Začala pracovat také na **písmenkové tabulce** – tu použí-

vala v případě, že počítač byl vypnutý (například na ni napsala slovo MYŠ jako odpověď na otázku, o čem byla básnička, kterou děti recitovaly). Psaní na počítači i tabulce trvá velmi dlouho.

Ve čtení byl postup také pomalý, čtení s porozuměním se zlepšilo maximálně na úroveň krátkých vět (kontrola přiřazením obrázku nebo odpovědí ANO – NE na otázku po obsahu čteného, vyhledání odpovědi v textu – zde však se hodně orientovala dle prvního písmene slova). Používaly se kartičky slov a vět, čtení bylo hodně na úrovni globálního čtení.

Ve třetí třídě se přistoupilo k tomu, že asistentka na část hodin čtení odcházela s K. do vedlejší místnosti a procvičovaly čtení individuálně. Jinak totiž K. seděla ve třídě, kde ostatní děti již četly souvislý text, snažila se sice text sledovat v knize, ale nemělo to již pro ni velký užitek, jenom naslouchala. V individuálních hodinách s asistentkou začala pracovat s obrázkovými materiály ke slabikáři (viz obr. č. 11 v podkapitole Podpora žáků se symptomatickou poruchou komunikace), aby bylo možno ověřit, zda rozuměla přečtenému slovu, větě.

V matematice s názorem a částečným použitím kalkulačky učivo zvládá, slovní úlohy asistent musí přečíst, K. má sama (nebo s malou pomocí) určit početní operaci, kterou pro řešení použije, příklad pak zapsat na počítači a vypočítat.

Gramatika se procvičuje pouze doplňováním – ukazováním kartiček i, í, y, ý. K. zvládá vyjmenovaná slova, ale již si neodvodí příbuzná, hádá.

Opatření v IVP pro 3. ročník:

- Respektovat výrazně pomalejší tempo (K. má zcela jiný rozsah úkolů než ostatní žáci).
- Úprava obsahu učiva (vzhledem k tělesnému postižení, neverbalitě a individuálnímu tempu nezvládne K. probrat tolik učiva jako ostatní děti, vzhledem ke specifickým deficitům – obtíže ve čtení a psaní – je nutno úkoly zjednodušovat a přizpůsobovat, aktuální dovednosti K. především ve čtení a psaní odpovídají nižšímu postupnému ročníku).
- Prověřování vědomostí se provádí většinou ústní formou, odpověďmi na otázky ANO – NE nebo výběrem z několika variant, přiřazováním kartiček k sobě, ukázáním odpovědi v knize či v komunikační tabulce apod. Učitel připravuje individuální materiály na prověřování vědomostí.
- Úvodní část některých hodin (cca 20 minut na počátku hodin čtení, matematiky) pracuje K. samostatně s asistentem pedagoga v jiné místnosti na plnění úkolů zadaných učitelem. K. se lépe soustředí a není rušena ostatními dětmi.
- Psaní pouze na počítači nebo na tabulce písmen – ve třetí třídě již se nebude pokračovat v pokusech o nácvik psacího písma – K. píše jenom s přímou dopomocí a vedením ruky, větší péče se bude věnovat nácviku funkčního psaní na počítači a tabulce písmen. Grafomotorika se bude procvičovat nadále při kreslení, pracovní výchově apod.
- Práce při čtení s individuálními materiály – kartičky se slovy a obrázky, nelze využít čítanku, ze které čtou ostatní děti.
- Tolerance v klasifikaci – klasifikovat individuálně, nelze srovnávat K. s ostatními žáky (extrémně pomalé tempo, neverbalita, pohybové postižení).
- Z tělesné výchovy uvolněna, pracovní a výtvarná výchova je hodně přizpůsobována postižení, K. pracuje jen s přímou dopomocí asistentky.

Používané pomůcky

- počítač s programem Symwriter
- komunikační tabulky se symboly
- písmenková tabulka
- protiskluzová fólie na lavici (na ni se umísťují kartičky a předměty, aby z nakloněné lavice nepadaly)
- kartičky s písmeny, slovy a větami
- individuálně vytvářené kartičky s odpověďmi pro různé předměty
- kartičky s číslicemi na matematiku, tabulky na sčítání a odčítání, násobení, číselná osa, kalkulačka
- symboly pro ověřování porozumění čtenému vytvořené v programu Boardmaker
- tematické tabulky a pomůcky pro prvouku

4 Chlapec S., 17 let, hybné postižení na podkladě DMO zasahující i oblast motoriky mluvidel, těžká dysartrie, dyslexie, dyskalkulie, kognitivní kapacita v rámci normy

S. má těžké pohybové postižení, je na vozíku, rozsah činností rukama je omezen. Vzhledem k DMO měl odmalička obtíže v řečové expresi. Dlouho nemluvil vůbec, kolem 5 let se mu dařilo vyslovit několik jednoduchých slov, ale mluvenou řečí se funkčně nedorozumíval. Komunikace se vždy uskutečňovala především přes odpovědi na otázky ANO – NE, alternativní komunikaci se podařilo zavést jen částečně, chlapec se nechtěl odlišovat od zdravých dětí. S. měl také specifické oslabení vizuopercepčních funkcí.

S. měl v šesti letech **první odklad školní docházky**, nastoupil do přípravného ročníku pomocné školy. Do přípravy chodil ještě jeden rok (v té době byly ještě možné dva odklady školní docházky). Rodiče velmi stáli o integraci dítěte, nechtěli zařazení dítěte do speciální školy, i když se zdálo, že v ní bude mít vzhledem k vícečetnému postižení lepší podmínky. S. na zdravé děti velmi živě reagoval, měl je rád, byl na ně zvyklý z domova (2 sourozenci, děti známých), zdravé děti ho motivovaly k větším výkonům i k mluvené řeči. Protože se rodičům nepodařilo najít školu, která by integraci dítěte s tímto postižením byla nakloněna, byl S. zařazen do **individuálního vzdělávání** – maminka ho učila doma.

O rok později (tedy v jeho devíti letech) se podařila **integrace do běžné školy s asistentem pedagoga** – do vyrovnávací třídy, kde bylo asi 10 žáků. Nastoupil do první třídy, tedy ve skutečnosti první ročník opakoval. Pobyt v kolektivu zdravých dětí ho velmi motivoval, více se začala rozvíjet i řeč (snažil se s dětmi domluvit, pomohl také nácvik čtení) – zvyšovala se slovní zásoba, začal tvořit jednoduché věty, samozřejmě s dysartrickou výslovností a na hranici srozumitelnosti.

Od začátku bylo jasné, že S. nemůže zvládnout plně osnovy základní školy a stačit v tempu ostatním dětem, **ke konci druhé třídy** byl již hodně pozadu za ostatními dětmi. Přes dobrý intelekt nestačil tempem, rozvinuly se těžké poruchy učení, takřka vše musel dělat jiným způsobem než ostatní žáci. Kvůli vysoké unavitelnosti nestihl procvičit tolik učiva jako ostatní žáci. Škola chtěla integraci ukončit z důvodu neplnění osnov, pro pedagogy bylo také obtížné přistoupit na jiné metody (například psaní na počítači považovali u žáka v 1. a 2. třídě za nevhodné, i když bylo jasné, že S. se z důvodu tělesného postižení nikdy nemůže naučit funkčně psát rukou), vzniklo také napětí mezi školou a rodiči i mezi školou a SPC.

Rodiče nakonec souhlasili s **ukončením integrace a žák byl zařazen do tehdejší zvláštní školy**, i tam ovšem byla nezbytná podpora asistenta pedagoga. Nadále se učil částečně dle osnov základní školy, v individuálním plánu byly ovšem poměrně velké úpravy obsahu i rozsahu učiva. Začal hodně psát na počítači a funkční psaní se postupně zlepšovalo, zpřesňoval jím i dorozumívání. Ve zvláštní škole splnil povinnou školní docházku.

Opatření v IVP pro 1. ročník ZŠ:

- Plná dotace hodin Čj, M, Prv, VV, Pč, Hv, z TV osvobozen (lékařské potvrzení).
- Při nácviku psaní občasné užití počítače, jinak grafomotorické cviky a nácvik psacího písma na formátech A3.
- Zvětšování pracovních listů, práce s kartičkami se zvětšeným písmem (kvůli oslabení vizuopercepčních funkcí).
- Psaní rukou částečně nahradit manipulací s kartičkami (např. S. nemusí číslice psát do malých okének v pracovním sešitě, stačí vybrat kartičku s číslicí, při čtení stačí slabiku k obrázku vybrat, nemusí ji psát).
- Omezení učiva, při kterém je nutná aktivní řeč (např. učí se jenom velmi jednoduché básničky, není z nich klasifikován).
- Pro hodnocení, jak S. zvládl krátkodobé cíle, je třeba připravit vždy několik otázek vystihujících podstatu probíraného učiva a dát mu možnost odpovědět pomocí výběru z několika možností, komunikační tabulky nebo otázkami směřovanými na odpověď ANO – NE.
- Klasifikace slovní formou, bude se kombinovat s průběžnou klasifikací známkami.

Podpora asistenta pedagoga

- základní pomoc se sebeobsluhou (WC, částečné krmení a polohování žáka)
- manipulace s pomůckami
- individuální pomoc takřka ve všech činnostech
- přetlumočení odpovědí učitelce, objektivní zapisování odpovědí při zkoušení
- pořizování zápisů do sešitu

Používané pomůcky

- bzučák
- kostičky s písmeny a číslicemi
- kartičky se znaky na početní operace (+, – atd.)
- kartičky s písmeny a číslicemi na suchý zip
- tabulka se suchým zipem
- protiskluzová fólie
- stojánek na učebnice (předlohu, např. při opisu)
- počítadlo (s velkými kuličkami)
- zvětšená číselná osa do 10 a do 20
- zvětšené čtecí okénko (přizpůsobeno velikosti slov na kartičkách)
- počítač se speciálním softwarem (velká klávesnice na obrazovce, kterou ovládal myší)
- speciální myš (zapůjčena z domova)
- koberec na polohování
- Obrázkové materiály pro prvouku (kartičky Mediadida)
- Materiály ke slabikáři (obrázkové symboly čtených slov)

Ukázka individuálního vzdělávacího plánu pro tohoto žáka v prvním ročníku

Individuální vzdělávací plán je obsahově zachován, je však upraven dle jednotlivých bodů vyhlášky, která je platná v současné době.

Individuální vzdělávací plán pro školní rok ...**Jméno žáka:****Datum narození:****Ročník: 1.****Rok školní docházky: 1.****Adresa školy: ZŠ ...****Jméno třídního učitele:****1. Závěry speciálněpedagogických, popřípadě psychologických vyšetření**

Jedná se o chlapce s těžkou formou DMO – dětské mozkové obrny. V důsledku této diagnózy je **postížena hrubá motorika** (chlapec je na vozíku), **jemná motorika** (nemůže psát běžným způsobem ani samostatně manipulovat s pomůckami) **motorika orální** (těžká dysartrie až anartrie, **chlapec se dorozumívá mluvenou řečí jen ve velmi omezené míře**) při dobrém porozumění řeči okolí. **Kognitivní kapacita** chlapce je dle psychologického vyšetření přes tyto obtíže v normě.

2. Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče žákovi, včetně zdůvodnění

Ve třídě je přítomen asistent pedagoga na všechny vyučovací hodiny. Asistent pedagoga pracuje se žákem dvě hodiny týdně individuálně dle pokynů třídní učitelky – jde především o individuální práci na počítači – nácvik psaní, jinak pomáhá žákovi ve třídě při společné výuce. Třídní učitelka má se žákem jednu hodinu týdně individuální péče, která je určena především pro detailní nácvik a procvičení probíraného učiva, dále pro lepší stanovení dalšího postupu žáka. Tuto hodinu má žák s třídní učitelkou místo 1 hodiny tělesné výchovy. Žák je dále v pravidelné péči logopedky Mgr. ... v ..., rehabilitaci má zajištěnou u dr. ..., dochází na pravidelné konzultace do SPC.

3. Údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volba pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úprava konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria

Cíl: V tomto roce je hlavním dlouhodobým cílem úplné včlenění do procesu výchovy a vzdělávání podle osnov ZŠ (1. ročník) s přihlédnutím k individuálnímu tempu dítěte. Poznávacím cílem pro tento rok je tedy zvládnutí učiva 1. ročníku. Cílem hodnotovým je pak učení se životu ve skupině, uvědomování si potřeb ostatních dětí, rozvíjení volných vlastností, rozvoj komunikačních dovedností a aktivnější snaha o komunikaci. Pro ostatní děti je pak cílem integrace uvědomění, že tělesné postižení a porucha komunikace neznamena neschopnost učit se, komunikovat, navazovat přátelské vztahy.

Výchozí dokumenty pro zpracování IVP: vzdělávací program Základní škola.

Individuální úpravy: vzdělávání bude probíhat podle osnov ZŠ, s následujícími úpravami:

Český jazyk: čtení metodou analyticko-syntetickou, kombinovat s globální metodou. Při psaní využívat osobní počítač (program ACKeyboard) a tabulku s písmeny, vhodné bude také použití učebnice Veselá abeceda (slabikář od Fortuny), ke které má S. vytvořeny materiály.

Matematika: s korigováním a přizpůsobením úkolů, které vyžadují psaní rukou (opět možno využít počítač), maximální využití názoru.

Prvouka: s vyloučením souvislého mluveného projevu.

Hudební výchova: s přihlédnutím k omezeným možnostem vlastního hlasového projevu.

Výtvarná výchova: přizpůsobovat podle možností, které jsou omezeny tělesným postižením, s dopomocí. Částečně uvolněn z VV z důvodů těžké poruchy jemné motoriky (1 hodina týdně – odchází dříve domů).

Pracovní činnosti: přizpůsobovat obdobně jako u VV.

Tělesná výchova: uvolněn, 1 hodina je využita pro individuální hodinu s třídní učitelkou, jinak jde o poslední hodiny – žák odchází dříve domů.

Respektování individuálních potřeb žáka: Pracovní tempo přizpůsobovat větší unavitelnosti, která vyplývá z postižení, je nutno dodržovat individuální režim. Dle možností stanovit již na začátku práce, že S. např. udělá polovinu cvičení, zatímco ostatní děti udělají celé, na splnění tohoto úkolu potom třeba trvat. Pomalejší pracovní tempo je třeba zohlednit zvláště při diktátech, pětiminutovkách, kdy by měly být nároky kladeny hlavně na správné zvládnutí určitého jevu, ne na množství napsaných slov, vět, příkladů. Podobně domácí úkoly by měly být kratší než u ostatních dětí. Je také nutné polohování dítěte (během dopoledne alespoň 1–2× relaxace vleže na matraci).

Postupy a metody, individuální přístup v hlavních předmětech

Konkrétní postup v jednotlivých předmětech a detailní obsahové rozvržení učiva budeme modifikovat dle výsledků žáka vždy každé čtvrtletí, dle možností v souladu s postupem celé třídy.

Metody a postupy stanovené pro celý školní rok:

Český jazyk: S. v důsledku těžké dysartrie špatně vyslovuje a některé hlásky a slabiky vůbec nevysloví, takže není jasné, zda slovo přečetl dobře, je třeba zaměřit se hodně na porozumění čtenému. Důraz klást na slabičné čtení. K přečtenému textu dávat otázky na ANO – NE (píše se ve větě o Míle? O Náně?), je možno využít i napsaných slov (lepší je, když jsou si slova podobná, aby S. musel více zapojit analýzu a syntézu – např. nemáš, neseš, ničíš). Vyhledávat v textu různá slova a slovní spojení, dbát na to, aby S. sledoval text, když čtou ostatní děti. Procvičovat nadále fonemický sluch, S. má problémy s rozlišováním délky samohlásek. Snažit se zapojovat i obrázkové materiály zpracované ke Slabikáři.

Psaní: S. bude psát na speciálně upraveném počítači, opis, přepis, postupně diktát písmen, slabik. Diktáty se nebudou klasifikovat, ale bude je dle svých možností psát.

Matematika: Postupovat společně s ostatními dětmi. V matematice využívat tabulku s číslicemi, případně počítač, názor – i při zkoušení. Nepsat pětiminutovky, kde se píše jen výsledky z paměti, S. vždy potřebuje vidět příklad napsaný. Počet příkladů redukovat dle možností.

Prvouka: Postupovat společně s ostatními dětmi, dbát na názor, dostatečné vysvětlení pojmů, které S. nemusí chápat vzhledem k omezením daným postižením.

Ostatní předměty: snažit se S. co nejvíce zapojit do společných činností. V předmětech jako je HV či VV je také volnější kázeň a vzniká větší prostor pro spolupráci dětí např. ve skupinkách, což by bylo pro prohloubení vztahů mezi S. a ostatními dětmi výhodné.

Klasifikace na vysvědčení formou širšího slovního hodnocení, bude se kombinovat s průběžnou klasifikací známkami. Tolerance v klasifikaci.

4. Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsahu), případně další úprava organizace vzdělávání

Z posudku SPC vyplývá, že **zajištění asistenta pedagoga je nezbytné** – vzhledem k povaze postižení je nutná stálá přítomnost asistentky pedagoga ve výuce. Asistent pedagoga je zajištěn na všechny vyučovací hodiny, bude mít i složku nepřímé práce (nároky na přípravu pomůcek dle pokynů třídního učitele).

5. Seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek

počítač se speciální myši (trackball) a softwarem (ACKeyboard) – zajištěno rodinou +SPC
tabulka písmen na ČJ – zajištěno SPC

materiály ke slabikáři (obrázkové symboly čtených slov) – zajištěno SPC

tabulka číslic na matematiku – zajištěno SPC

kartičky s číslicemi, písmeny – zajištěno školou
 protiskluzová podložka – zajistí škola..... cena
 podložka na relaxaci a polohování – zajistí škola..... cena
 1 balík laminovacích fólií na výrobu kartiček – zajistí škola..... cena

6. Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka

Za SPC bude integraci sledovat, IVP a postupy konzultovat Mgr. ...

7. Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává

Snížení počtu žáků ve třídě není v případě zajištění asistence dle posudku SPC nezbytné. Žák bude mít AP, proto se počet žáků snižovat nebude.

8. Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, kterým se stanoví členění krajských normativů (vyhláška o krajských normativěch 65/2005b.)

Finanční prostředky na mzdu asistenta pedagoga..., pomůcky dle rozpisu...

Na vypracování IVP se podíleli:

S IVP souhlasím:

Ředitel školy:

Třídní učitelka:

Asistentka pedagoga:

Zákonný zástupce:

Za SPC:

5 Dívka M., 2. ročník, 8 let, vývojová dysfázie

U dívky byla ve třech letech diagnostikována vývojová dysfázie. Vývoj řeči byl opožděný – dlouho nenapodobovala zvuky dětí a dospělých, žvatlání (vyslovování slabik a zdvojování) nastoupilo až cca v 17 měsících. Ve 3 letech se vyjadřovala spíše jednoslovně, slovní zásoba představovala pouze 30 slov, ojediněle použila holou větu. Na logopedii chodila od tří let, od 4 let byla v péči SPC pro děti s vadami řeči.

Dívka nastoupila ve 3 letech do **běžné mateřské školy (MŠ)**, ale **integrace** se nezdařila, učitelky považovaly M. za mentálně retardovanou a měly dojem, že do běžné MŠ nepatří. Ve 4 letech přestoupila tedy M. do jiné MŠ, kde probíhalo vzdělávání podle metodiky programu „Začít spolu“. Měla svůj individuální plán, který byl vypracováván na období jednoho měsíce a doplňován průběžně dle konzultací s logopedem a speciálním pedagogem. Probíhal intenzivní kontakt s rodiči, učitelky se zajímaly o vyšetření v SPC i u klinického logopeda, pracovaly s M. dle jejich doporučení a přistupovaly k M. individuálně a s pochopením. Jedním z cílů péče v MŠ byl i rozvoj verbálních schopností. Dívka bez obtíží reagovala na jednoduché pokyny, postupně se zvyšovala její slovní zásoba, v níž zpočátku dlouho převažovala podstatná jména. Postupně přidávala další slovní druhy a začínala tvořit jednoduchá souvětí, začala užívat tvary minulého a přítomného času. Často vynechávala první slabiku ve slově, obtíže měla při tvorbě záporu (předponu *ne* vyslovovala na konci slova, např. *já chodím ne*). Postupně se v aktivní slovní zásobě objevily také abstraktnější pojmy – *včera, dnes*. Velkým problémem bylo pro ni vyprávění, které sama nebyla schopna sestavit, raději jen odpovídala jedním slovem na kladené otázky.

Grafomotorika byla opožděná, dívka měla také velké problémy se soustředěním. Nejdéle udržela pozornost při prohlížení knížek.

Ke správné stimulaci řeči i celkového rozvoje přispívala **organizace dne ve školce** (děti si povídaly o svých zážitcích v ranním kruhu, v centrech aktivit se učily spolupracovat a komunikovat s ostatními dětmi). Velký důraz se kladl na nácvik sluchové syntézy, dívka se také učila číst globální metodou čtení, hlavně kvůli podpoře řečového projevu (měla fotografie členů rodiny a obrázky oblíbených předmětů a jídel, k nim se učila přiřazovat kartičky s názvy – tato vizuální podpora jí hodně pomáhala ve vyslovení a zapamatování určitého slova a zároveň se nenásilnou formou seznamovala s písmem).

M. nastoupila **bez odkladu školní docházky do prvního ročníku základní školy**, kde se také vyučovalo dle metodiky „Začít spolu“. Pojetí asistence v této třídě bylo vzorové – práce asistentky byla skutečně prací asistenta pedagoga, nikoliv osobního asistenta M. Asistentka pracovala s M. i se všemi dětmi dle potřeby a dle pokynů učitelky, obě se střídaly u různých skupin dětí a obě pracovaly s některými dětmi individuálně, takže náhodný návštěvník ani nepoznal, které dítě má postižení.

Po skončení prvního čtvrtletí se ukázalo, že **první ročník** dívka vzhledem k mnoha deficitům tak rychle nezvládne, proto se jí formou opakování rozložil na dva roky (účelem bylo hlavně uspokojivé zvládnutí základů funkčního psaní a čtení s porozuměním). Výhodou pro **sociální začlenění** M. bylo, že ve škole učí podle metodiky programu „Začít spolu“ – dívka se učila od začátku pracovat v centrech aktivit, kde i ona měla svou roli a spolupracovala se spolužáky. Platilo tam pravidlo, že když si žák neví s něčím rady, zeptá se nejdříve spolužáka. Žáci se také obvykle nové informace učí vyhledávat v učebnicích, encyklopediích a podobně. Atmosféra ve třídě byla budována tak, aby si žáci navzájem pomáhali – když se M. například naučila první básničku (která byla zkrácená oproti tomu, co se učily jiné děti), celá třída s ní spontánně jásala.

Výhodou v metodice „Začít spolu“ je také to, že od začátku se děti učí takzvanému „tvůrčímu psaní“ – zpracovávají například písemné deníky o tom, co dělaly ve volném čase. S deníky potom pracují při ranním kruhu. Tak se i dítě s dysfázií od začátku učí zpracovávat a smysluplně využívat psaný text, výhodou je také to, že zpočátku jde hlavně o schopnost písemně se vyjádřit a neklade se důraz na správnou gramatiku.

Opatření v IVP pro 2. ročník

IVP pro dívku zpracovávala učitelka s pomocí asistentky po kratších časových úsecích – většinou na 3 měsíce. Tak mohly pružně reagovat na to, co M. nešlo, a zpracovávat to do IVP v dalším časovém období. Níže uvedená opatření tedy spíše rekapituluji to, co bylo během roku v IVP postupně zpracováno.

• Čtení a jazyková výchova

Dívka nadále procvičuje fonemický sluch. Sluchová syntéza a analýza je velmi důležitá pro tvůrčí psaní. Dívka ráda čte, ale při čtení se brzy unaví. Delší slova stále hláskuje a text si občas domýšlí. Jednoduchému přečtenému textu rozumí, porozumění ale pomáhá také to, že nečte jen sama, ale ve čtení se většinou **střídá s učitelkou nebo pedagogickou asistentkou, doma s rodiči**. Při společném čtení s dětmi má z počátku potíže s udržením pozornosti, proto učitelka **volí kratší texty**, které postupně nahrazují texty delší. Zpočátku jsou všechny texty **doplněny obrazovým materiálem**, aby měla dívka zrakovou oporu. V jazykové výchově pracuje dívka s ostatními dětmi. Při plnění jednotlivých úkolů v pracovním sešitě si **pomáhá připravenými kartičkami, které stříhá, skládá a lepí do sešitu**. Tyto kartičky jsou nabízeny i ostatním dětem, aby se předešlo situacím, kdy děti řeší, zda dívka nemá úkol jednodušší. Pokud to jde, místo **vypisování z textu** dle zadání volí učitelka cestu **podtrhávání**. Některá zadání plní dívka **ústně**, zde se dbá nejen na splnění úkolů, ale i na **správnou výslovnost**. **Diktáty** M. nepsala, učivo se procvičovalo doplňováním. Dívce činí obtíže rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, kdy délka samohlásky mění význam slov. Dívka si pomáhá **dotekem dlaně: ťuknutí – krátká samohláska, pohazení – dlouhá samohláska**. Při doplňování y, i dělá chyby. V určování slovních druhů si pomáhá tím, že podstatné jméno je to, **na co si může ukázat**, sloveso je **dělání**. Předložky a spojky správně určí, v textu je vyhledá, ale nepojmenuje. Řešením jsou **kartičky s napsanými slovními druhy, ze kterých si dívka vybere tu správnou**. Velké potíže má s rozlišováním znělých a neznělých hlásek – zde pomáhá trpělivý přístup a důslednost. Jazyková výchova velmi pomáhá dívce v rozvoji komunikačních dovedností, a tím i v začlenění do kolektivu zdravých dětí. Rozšiřuje

si slovní zásobu vyprávěním, dramatizací, nácvičkou básní a čtením. Při plnění úkolů v pracovních sešitech upevňuje správné tvary podstatných jmen a sloves a procvičuje si používání zvrtných *si* a *se* a předložek. Plnění úkolů v pracovních sešitech jí **usnadňuje stříhání, lepení, skládání, které zvládá lépe než dopisování.**

- **Psaní**

Dívka má zpočátku velký problém s uvolněním ruky. S postupem času perem píše uvolněně a dává si záležet na úpravě. Má upevněny správné tvary písmen. V písance i písemném projevu si dává záležet na úpravě. Píše ráda, což se odráží i na výstupech v centrech aktivit (děti jsou od počátku vedeny k samostatnému psaní). Bez chyb opisuje krátké texty, při tvůrčím psaní se musí neustále kontrolovat, aby nevynechávala písmena a nezapomínala na diakritiku. K psaní využívá také počítač. Při psaní na počítači písmena tolik nevynechává. Je to tím, **že se nemusí soustředit na psaní správných tvarů písmen a také má na počítači zpětnou vazbu, zda slovo napsala dobře.**

- **Matematika**

Matematika je pro dívku velkým problémem. I když má dobrý logický úsudek, potíže souvisejí především s krátkodobou pamětí. M. má také obtíže s pochopením nových pojmů. Proto se ve výuce volí aktivity **s názorem**. K počítání používá dívka **manipulativa** – kostičky, pecky, korálky. Při práci s nimi **musí být na pracovní desce přesný počet prvků**, protože ostatní pomůcky odpoutávají její pozornost. Ve výuce učitelka společně s pedagogickou asistentkou **volí krátké aktivity a při plnění úkolů jsou důsledné**. Dívka počítá do 20 s přechodem přes desítku bez manipulativ. Dobře se orientuje na číselné ose do 100. Sčítá a odčítá do 100 bez přechodu přes desítku. S počítáním s přechodem přes desítku do 100 má dívka problémy. Pomáhá jí barevné rozlišení desítek a jednotek a číselná osa. Princip dělení a násobení chápe, příklady řeší pouze s manipulativy. Při řešení slovních úloh dodržuje učitelka s asistentkou zásadu, že se přesvědčí, zda dívka pochopila zadání slovní úlohy. Barevně si pak dívka v textu **zvýrazňuje klíčová slova – o méně, přidala, snědla, kolik, o více, zbylo**. V geometrii je M. pečlivá, správně rýsuje a nové pojmy (úsečka, přímká) pochopila správně. Toto učivo je doplněno **přehlednou tabulkou** (vyrobenou v SPC).

Podpora asistenta pedagoga:

- pomoc s porozuměním zadání,
- individuální rozšířené vysvětlení úkolu,
- pomoc při orientaci ve slovních úlohách (výběr klíčových slov, určení početní operace),
- podpora při samostatném písemném projevu (upozornění na chybějící písmena či diakritiku, nadiktování slova s naznačeným rozkladem na hlásky, aby dívka pochopila, jaké písmeno vynechala, pomoc u určování znělých a neznělých hlásek),
- pomoc při manipulaci s pomůckami,
- pomoc při znázorňování příkladů v matematice pomocí manipulativ (dívka není schopna si příklad znázornit zcela sama),
- příprava kartiček, které jsou pro dívku přehlednější než práce s učebnicí – kartičky pak využívají i ostatní děti.

Využívané pomůcky:

- obrazový materiál,
- kartičky pro zrakovou oporu,
- pexesa,
- obrázkový slovník,
- pomůcky na všechny předměty od firmy DIPO (<http://www.skolni-pomucky.eu>),
- pracovní sešity „Pavučinka“ z nakladatelství Tobiáš,
- manipulativa – kostičky, pecky, korálky,
- číselná osa,
- tabulky čísel do 100, barevně odlišené desítky a jednotky.

6 Chlapec O., 16 let, vývojová dysfázie smíšená, celková intelektová kapacita na hranici podprůměru a pásma lehké mentální retardace

O. patří do skupiny žáků, o nichž se v současné době hodně mluví – jde o takzvané „hraniční“ žáky, tedy děti, jejichž intelektová kapacita leží v hraničním pásmu. V případě O. jde o hraniční pásmo hlubokého podprůměru a lehké mentální retardace. Podle nové vyhlášky nemají takoví žáci být vzděláváni podle vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením. V běžných školách ovšem mají často závažné problémy, a to zvláště tehdy, když kromě lehce sníženého intelektu mají ještě jiné postižení, v tomto případě narušenou komunikační schopnost.

U O. byla přibližně ve věku čtyř let diagnostikována vývojová dysfázie. **Po odkladu školní docházky nastoupil do ZŠ** – šlo o venkovskou školu, kde ve třídě byl menší počet žáků, což bylo pro O. ideální. S maximální podporou učitelky zvládl **učivo prvního stupně** – ovšem s velkými úlevami, dle doporučení speciálněpedagogického centra, do kterého také chlapec dojížděl na reedukační sezení. Prostředí školy bylo vstřícné a rodina velmi spolupracující.

Na **druhém stupni** se začaly jeho obtíže prohlubovat. Nebyl schopen pracovat společně se třídou, nezvládal učivo, vše mu bylo nutno vysvětlovat zvlášť, což někteří učitelé na druhém stupni odmítali dělat. Škola žádala o přerazení chlapce do vzdělávacího programu Zvláštní škola, toto řešení by přivítala i chlapcova maminka, která se s ním denně několik hodin učila, viděla jeho snížené sebevědomí v důsledku nezvládnutí učiva a uvědomovala si, že je přetěžován. V psychologických testech však chlapcův intelekt byl stále o několik bodů nad hranicí mentální retardace, a přerazení do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením tedy nebylo doporučeno. Pedagogové byli vůči chlapci v zásadě vstřícní, někteří až v maximální možné míře, nicméně si uvědomovali, že ve srovnání s ostatními žáky chlapec výrazně neprospívá. **Kladli si otázky, jak moc mohou redukovat obsah učiva a zda toto školské zařazení vůbec chlapci prospívá.**

V té době došlo také ke změně SPC. Chlapec byl v sedmé třídě a třídní učitelka napsala pro úvodní vyšetření zprávu, která velmi dobře vystihovala obtíže, jaké chlapec v důsledku vývojové dysfázie měl. Tato zpráva je v podstatě i shrnutím obtíží, které byly popsány v kapitole o projevech vývojové dysfázie ve výuce.

O. pracuje velmi pomalým tempem, často nepochopí zadání úkolu, i když ho sám přečte nahlas. Po vysvětlení zadání nenajde řešení, bez nápovědy neví, jak má začít pracovat. Stává se, že při frontálním řešení nějakého cvičení je vyvolán až jako poslední, kdy už by mohl pracovat podle vzoru, který předtím vícekrát slyšel. Přesto neumí podle tohoto vzorce úkol vyřešit, potřebuje individuální vedení. Když mám pocit, že O. látku umí a mohl by správně odpovědět, vyvolám ho, ale často se stane, že přesto neumí odpovědět. Musím začít klást úplně jednoduché otázky a přes ně se postupně propracovat k jádru toho, na co se ptám. Pokud má nějaké učivo osvojené a zažité, neznamená to, že ho zvládne v písemné formě. Při výtvarné výchově je nesamostatný, zásadně „opisuje“ od sousedů, i když s ním o tom předtím třeba individuálně hovořím a společně vymyslíme, co by mohl dělat. Výrobek nezvládne vytvořit podle názorného předvedení (neví, jak přehnout papír, uštípnout, rozevřít nebo nakreslit na něj proužky – vše je nutné vysvětlovat a předvádět individuálně). Často nemá pomůcky – buď je zapomene, nebo je hledá v tašce a skříňce při hodině, a to i v případě, že o přestávce za ním zajdu a připomenu mu, co má mít na lavici. Někdy nereaguje na pokyny – řeknu například, aby žáci napsali do sešitu datum a název měsíce, obejdu celou třídu, a když se vrátím, O. sedí a nemá ani otevřený sešit.

Protože to celé vyznívá hodně pesimisticky, dodám, že O. někdy chvíli pracuje hezky, přihlásí se, vymyslí něco k obrázku ve slohu apod., někdy přinese domácí úkoly.

Z této zprávy vyplývá, že obtíže v porozumění, ve schopnosti plánování, v paměti i dalších oblastech přetrvávaly i na druhém stupni a žákovi nijak nepomohlo, že po celý první stupeň byl veden k samostatnosti a pracoval bez podpory asistenta pedagoga. **V sedmém ročníku** (pro který byl zpracován podrobný individuálně vzdělávací plán, jehož nejdůležitější části jsou uvedeny níže) chlapec pracoval nadále bez

podpory asistenta pedagoga – ke konci roku však začal práci asistenta vykonávat na část hodin rodinný známý jako dobrovolník (tedy zdarma). Situace se dramaticky zlepšila, takřka všichni vyučující viděli, že tato podpora chlapci velmi prospívá.

Na konci sedmého ročníku byl chlapec znovu psychologicky vyšetřen – tentokrát se intelektová kapacita již pohybovala pod hranicí mentální retardace. I když není standardním řešením přeřazovat žáka do jiného vzdělávacího programu ke konci školní docházky, po dohodě s rodiči, školou i žákem k tomu nakonec došlo. IVP pro **osmý ročník** byl pak zpracován již dle přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením. Chlapec se tak mohl v osmém a devátém ročníku věnovat více opakování a prohloubení získaných klíčových vědomostí základního vzdělání, aniž by se zatěžoval učením látky, kterou si stejně nemohl v takové šíři zapamatovat. Jeho maminka se po změně vzdělávacího programu vyjádřila, že podle jejího názoru by pro O. a jeho další vzdělávání i výběr povolání bylo daleko prospěšnější, kdyby ke změně vzdělávacího programu mohlo dojít dříve. Takto byl po velkou část školní docházky neustále konfrontován se svým neúspěchem a neschopností vyrovnat se ostatním.

Opatření v IVP pro 7. ročník

IVP zpracoval každý vyučující pro svůj předmět a kromě společných zásad, které se budou při práci se žákem dodržovat, byly popsány i obsahové úpravy učiva (redukce), důraz byl kladen na nejdůležitější informace v každém předmětu, s ohledem na návaznost v dalších ročnících. Obsahové úpravy učiva budou poměrně rozsáhlé, nicméně snižování nároků nedosáhne až na úroveň učiva, které je obsahem vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením.

- Porucha se nejvíce promítá v českém jazyce, anglickém jazyce, německém jazyce matematice a naukových předmětech. Snižování nároků v uvedených předmětech, úprava očekávaných výstupů.
- Žák potřebuje prodloužený čas v jednotlivých částech hodiny – při výkladu, procvičování, při kontrole a dokončení práce.
- Omezit nebo vynechat časově limitované úkoly (úkoly „na čas“).
- Je třeba poskytovat žákovi objasnění smyslu a obsahu nových pojmů.
- Žák sedí ve třídě tak, aby pedagog k němu měl snadný přístup kvůli kontrole tempa a správnosti zápisu.
- Poskytovat žákovi pomoc s prvním krokem řešení určitého úkolu.
- Písemná cvičení a domácí úkoly budou kráceny a v případě potřeby zjednodušeny.
- Zkoušení především formou testů a ústní formou.
- Kontrolní testy budou tištěny větším písmem.
- Písemné zkoušení bude založeno především na doplnění chybějících slov, přiřazování slov k sobě, označení správné možnosti apod., učitelé budou v případě potřeby zpracovávat pro O. odlišné zkušební materiály.
- Podávat zjednodušené ústní i písemné instrukce (zjednodušené zadání, graficky a barevně zvýrazněné, s analogickými příklady i lehkou nápovědou pravidla, které má použít).
- Nehodnotí se chyby vzniklé nedokonalým přečtením.
- Zkoušení i průběžné ověřování vědomostí v hodině usnadnit žákovi výběrem z možností (například se neptat, jak se v určitém případě *chová* tlak, ale zeptat se, zda tlak *klesá*, nebo *stoupá*).
- Zápisy z hodin budou pedagogové kontrolovat a upravovat, aby neobsahovaly zavádějící informace.
- V případě delších zápisů kombinovat ruční zápis s tištěným (připraveným k vlepění do sešitu), zapisované údaje omezit na osnovu látky nebo stručný popis struktury probírané látky.
- Paměťové učivo se bude omezovat na základní údaje (např. vyjmenuje vždy jen hlavní představitele určitého období).
- V němčině (druhý cizí jazyk) bude obsah učiva výrazně upraven, úpravy podrobně vypsány v IVP. Práce zaměřena především na porozumění, tolerovat nedostatky v písemné podobě (například slova napsaná foneticky). Žák pracuje se základními slovíčky, smí vždy používat česko-německý slovník, pracuje se základními slovesy v první a druhé osobě čísla jednotného.
- Umožnit používání přehledů a tabulek i při zkoušení.
- Dohodnuty pravidelné schůzky maminky s vyučujícími, cca za 14 dní nebo dle potřeby, kvůli získání lepších informací o probíraném učivu.

Podpora asistenta pedagoga

- Asistent pedagoga pracoval s chlapcem až ke konci ročníku, původně se s jeho podporou v IVP nepočítalo. Podpora byla poskytována na 12 hodin týdně, asistent pomáhal žákovi ve všech problematických oblastech popsanych výše. Vyučující a rodiče kromě podpory ve škole hodnotili jako velmi prospěšnou každodenní komunikaci s rodiči, kterou asistent obstarával.

Využívané pomůcky

- přehledy a tabulky

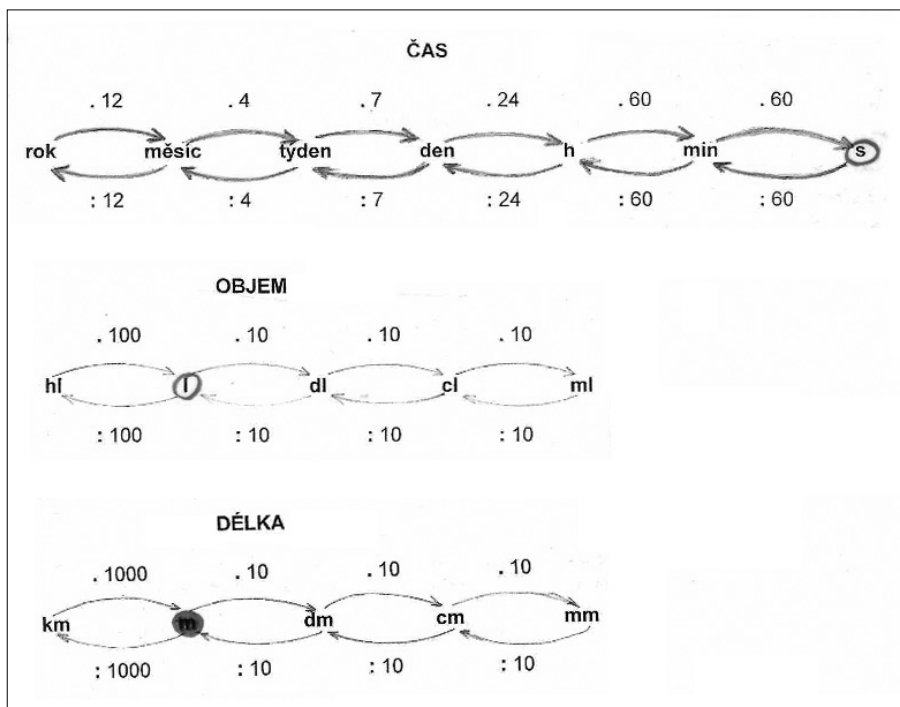
Obr. č. 3: Ukázka přehledně zpracované tabulky pro fyziku

V tabulce je shrnuto probírané učivo. O. smí do ní nahlížet i při zkoušení a písemných pracích.

ZNAČKA	VELIČINA	JEDNOTKY	VÝPOČET
F	síla	N [ňůtn]	$F = m \cdot 10$
V	objem	$m^3, cm^3, dm^3, l, ml, hl$	$V = m \cdot \rho$
		$1 l = 1 dm^3, 1 ml = 1 cm^3$	
ρ [ró]	hustota	$kg/m^3, g/cm^3$	$\rho = m : V$
m	hmotnost	kg, g, mg, t	$m = F : 10, m = V \cdot \rho$
l	délka	m, km, cm, dm	
t	čas	s, min, h, den	
		$1 \text{ min} = 60 \text{ s}, 1 \text{ h} = 60 \text{ min}, 1 \text{ h} = 3600 \text{ s}$	
		$1 \text{ d} = 24 \text{ h}, 1 \text{ d} = 1440 \text{ min}, 1 \text{ d} = 86400 \text{ s}$	
t	teplota	°C	
s	dráha	km, m	$s = v \cdot t$
v	rychlost	km/h, m/s	$v = s : t$
g	gravitační činitel	10 N/kg	$g = 10 \text{ N/kg}$
Fg	gravitační síla	N [ňůtn]	$Fg = m \cdot g$ $\rightarrow Fg = m \cdot 10$
M	moment síly	Nm [ňůtnmetr]	$M = F \cdot a$
$M_1 = M_2$	rovnovážná poloha na páce	Nm [ňůtnmetr] (F... N [ňůtn]; a = rameno...m [metr])	$M_1 = F_1 \cdot a_1, M_2 = F_2 \cdot a_2$ $F_1 \cdot a_1 = F_2 \cdot a_2$

Obr. č. 4: Ukázky malých tabulek na převody jednotek

O. má tabulky v penálu a nahlíží do nich v případě potřeby. Bez této vizuální podpory není schopen převody jednotek provádět.

**Použité materiály**

VINAŘSKÁ, J. *Kazuistika chlapce s vývojovou dysfázií*. Závěrečná práce pro studium asistenta pedagoga. Praha: NIDV 2010.

Za cenné postřehy, sdělení a poskytnuté pomůcky děkuji Zuzaně Faltysové, Petře Jindrové, Martě Růžkové a Janě Vinařské.

V kazuistikách byly částečně využity individuální vzdělávací plány či zprávy vypracované pedagogy několika základních škol.

7 Dívka K., 9 let, těžká vývojová porucha řeči, primárně expresivní vývojová dysfázie, vlastní intelektová kapacita v normě, sekundárně specifické poruchy učení

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

Děvče s těžkým opožděním ve vývoji řeči, v péči SPC od 4 let, navštěvovala logopedickou třídu v mateřské škole, s pravidelnými konzultacemi v SPC. Zaškolení bylo doporučeno ve třídě pro děti s narušenou komunikační schopností.

Při nástupu do ZŠ, i přes dosavadní intenzivní logopedickou péči, se jednalo o těžké narušení komunikační schopnosti s převahou v expresivní složce (vyjadřování). Narušena však byla i složka receptivní (porozumění řeči). Porucha mechanické verbální paměti. Oslabení se projevovalo v dalších souvisejících oblastech – pomalu rozvíjející se fonemický sluch, neobratná oromotorika, obtíže ve výslovnosti jednotlivých hlásek i slov, dlouhodobé fixaci vyvozaných hlásek. Výrazné obtíže v řečové produkci, při stavbě věty, zhoršená výbavnost pojmů, obtížné zapamatování slov, v důsledku toho byla aktivní slovní zásoba nedostačující pro běžnou komunikaci (i přes výrazný rozvoj). Nepřesné porozumění u složitějších instrukcí. Výrazné oslabení v grafomotorice.

Přestože děvče nastoupilo do speciální třídy, režim práce a sestava třídního kolektivu děvčeti nevyhovovala a rodiče se rozhodli přeřadit děvče do základní školy s alternativním programem. Po dohodě se SPC bylo děvče integrováno do 1. třídy Montessori školy. Vstřícný přístup třídního učitele, důsledná domácí příprava v rodině umožnily bezproblémové pokračování vzdělávání formou individuální integrace. Ve třídě byl menší počet žáků a pedagogický asistent. Asistent byl však plně vytížen u žáka, ke kterému byl doporučen.

Metody uplatňované při výuce, názorné pomůcky splňovaly potřebu názorného, multifaktoriálního přístupu ve výuce děvčete. Škola obdržela od SPC podklady pro tvorbu IVP, dále proběhlo několik konzultací s třídním učitelem, s matkou děvčete.

Logopedická intervence byla řešena pravidelnými návštěvami SPC, byla zaměřena na rozvoj sluchové percepce a fonemického sluchu, rozvoj oromotoriky, vyvozování a fixace hlásek, stavbu věty, slovesa, předložky. Dále na rozvoj intermodality, rytmizace, grafomotoriky metodou Dobrého startu.

V dalším školním roce pokračovala individuální integrace děvčete. Proběhly další konzultace v ZŠ ohledně IVP, pomůcek ve výuce, které zcela odpovídaly potřebám děvčete.

Zpočátku mělo děvče lehké potíže s adaptací na nové složení třídy. Nastoupilo více dětí do 1. ročníku, ve třídě bylo již celkem 20 dětí. Dívka plnila úkoly individuálně, co nezvládla v ZŠ, dopracovala doma nebo individuálně s učitelkou. Systém výběru učiva zvládla dobře (dle metod práce ve třídě Montessori), pokud si ho nenastavila vyváženě, pomáhala jí maminka, která jí doporučila něco doplnit.

Během školního roku se neobjevily výrazné obtíže se zvládáním učiva, velká část učiva byla na domácí přípravě a domácí práci, zlepšilo se čtení, zvládla i hlasité čtení před dětmi, které dříve odmítala. Písmo stále velmi dysgrafické, potíže s tvarem, sklonem písma, zapisováním čárek a háčků. Fonemický sluch stále deficitní, největší obtíže s rozlišováním délky slabik. V matematice bylo nutné dodržovat pomalejší tempo, měla vlastní učebnice. Potíže mělo děvče v sociálním kontaktu, nezvládala situace, když jí někdo neporozuměl nebo upozornil na její řeč, tyto situace řešila útekem.

Logopedická péče pokračovala v SPC, probíhal nácvik dílčích funkcí dle pracovního kompletu Sindelárové, dále Metoda dobrého startu, rozvoj fonemického sluchu, rozvoj verbální paměti, slovní zásoby – slovesa, předložkové vazby, rozvoj oromotoriky, fixace a vyvozování hlásek.

V dalším školním roce byl v doporučení pro individuální integraci doporučen pedagogický asistent. Děvče stále potřebuje pomoc a vedení při individuální práci, pomoc s přejímáním pokynů při vyučování, opětovným vysvětlováním instrukcí, dopomoc při osvojování si nového postupu, pravidel, důležité je zařazování relaxační chvilky.

Příklad IVP pro 3. ročník.

Vyučovací předmět Český jazyk

Cíle:

- procvičování plynulého čtení a čtení s porozuměním
- rozvoj grafomotoriky
- rozvoj psaní
- osvojení základních gramatických pravidel
- zlepšení zrakové a sluchové paměti
- zlepšení koncentrace pozornosti
- zlepšení koordinace oko – ruka

Úprava a organizace výuky

- vyučování bude probíhat s kmenovou třídou
- vzdělávání bude probíhat individuálně, často v krátkých intervalech
- při výuce bude respektováno žákovo individuální tempo, plánování práce bude týdenní nebo jednodenní dle potřeby

- instrukce a zadání se bude několikrát opakovat a vždy ověřovat porozumění, s případným rozložením složitějších instrukcí do několika kroků
- žákovi bude poskytnut dostatek času na vypracování úkolů, omezení limitování ve formě plánů
- posilování motivace práce
- zvyšování náročnosti
- časté zařazování uvolňovacích cviků
- multisenzoriální přístup

Časové a obsahové rozložení učiva

I. pololetí

- plynulé čtení, čtení s porozuměním
- vypravování, jazykové dovednosti
- rytmická reprodukce délky
- osvojování gramatických pravidel (slovo, věta...)
- skládání pomůcek a využívání různorodých učebních materiálů
- rozvoj koordinace oko – ruka
- uvolňování ruky, procvičování grafomotoriky
- rozvoj psaní

II. pololetí

- rozvoj jazykového citu
- rozvoj akustické a optické diferenciaci
- obohacování slovní zásoby
- rozvoj větné stavby, verbální pohotovosti
- opis
- vypravování, popis
- změna významu slova při změně délky samohlásky
- vyznačování interpunkce

Forma zadání úkolů, metody

- bude respektováno kolísání ve výkonnosti
- žák nebude přetěžován, pokud možno bude řešit kratší úkoly s přihlédnutím na individuální tempo
- nácvik práce
- upevňování praktického používání jazyka
- bude respektováno čtení po hláskách, slabikách
- pokud možno využít chvíle, kdy je žák připravený a naladěný
- náročnost bude zvyšována pozvolna
- tolerance specifických chyb v písemném projevu, úkoly budou krátkodobé, snadno splnitelné
- využití větších formátů papíru pro uvolňovací cviky
- při všem novém se bude dbát na skutečné pochopení
- pomůcky, učební materiály s multisenzoriálním přístupem

Mgr. Renata Vrbová, Ph.D., a kolektiv

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností

Určeno pro asistenty pedagoga

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká

Technická redakce VUP

Návrh obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/714

ISBN 978-80-244-3381-3

Neprodejná publikace



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020



9 788024 433813