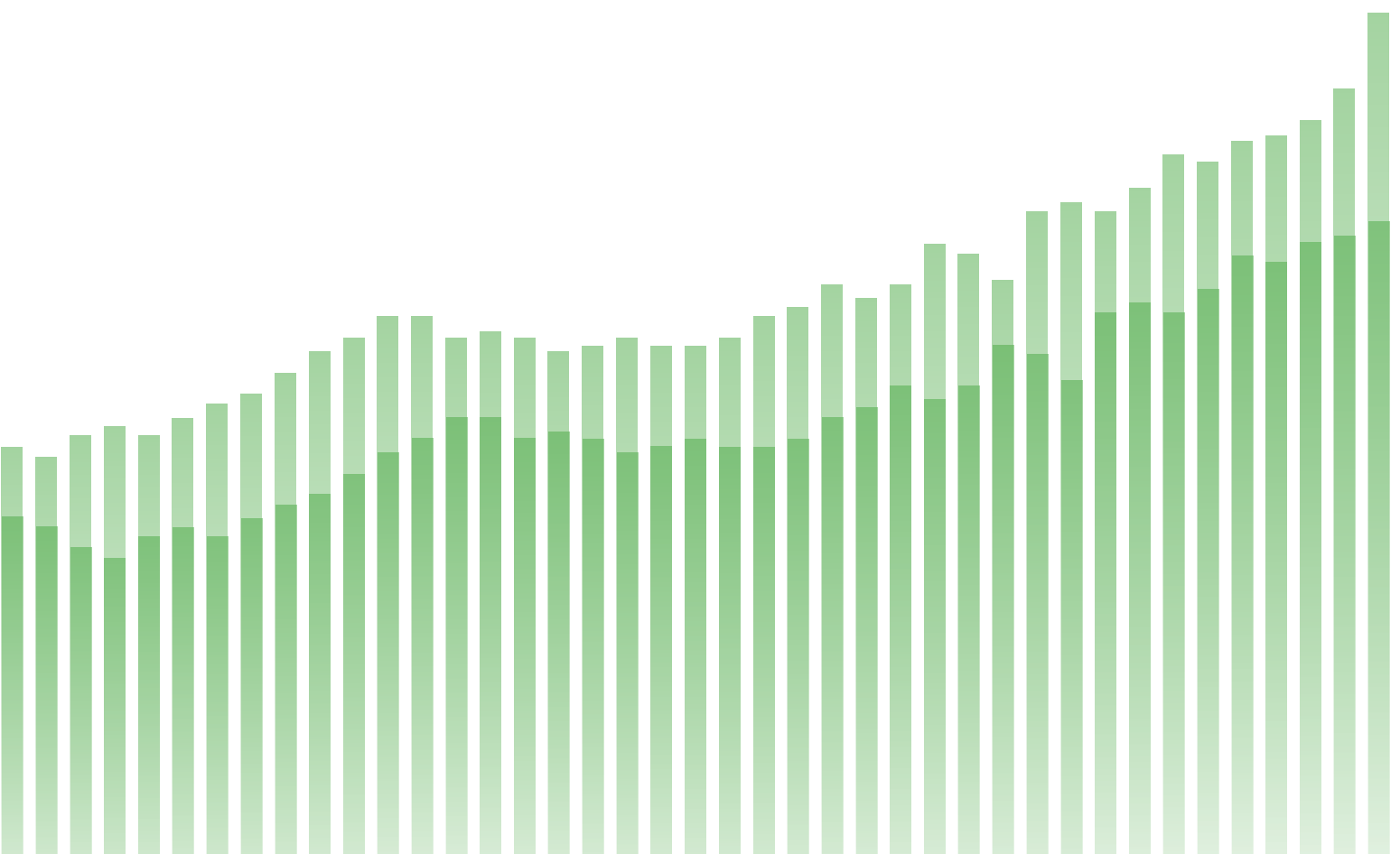


Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností

Renata Vrbová a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Metodika práce

se žákem s narušenou komunikační schopností

Renata Vrbová a kolektiv

Olomouc 2012

Oponenti: PaedDr. Libor Marek, CSc.
Daniela Buriánková

Autorský tým: Mgr. Renata Vrbová, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Lenka Grebeníčková
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.
Mgr. Petra Hanyková
Mgr. Lenka Hradilová
Mgr. Jiřina Jehličková
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Mgr. Jana Šišková



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 978-80-244-3312-7

Obsah

1	Úvod.....	5
1.1	Obecný úvod.....	5
1.2	Úvod k metodice práce se žákem s narušenou komunikační schopností (NKS)	6
2	Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením	8
2.1	Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci.....	8
2.2	Žák se zdravotním postižením	9
2.3	Rodina a rodiče.....	10
2.4	Škola přijímající dítě s postižením	11
2.5	Učitel a jeho role ve školské integraci	12
2.6	Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci	13
2.7	Prostředky speciálněpedagogické podpory	14
3	Podmínky inkluzivního vzdělávání u žáků s narušenou komunikační schopností	19
4	Narušená komunikační schopnost.....	21
4.1	Vymezení základních pojmů	21
4.2	Organizace logopedické péče ve školství.....	22
4.3	Kategorie narušené komunikační schopnosti.....	22
5	Komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností.....	30
5.1	Formy komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností.....	30
5.2	Zdravá komunikace.....	31
5.3	Specifika komunikace se žáky s narušenou komunikační schopností	33
5.3.1	Specifika komunikace se žákem s koktavostí	33
5.3.2	Specifika komunikace se žákem s breptavostí.....	35
5.3.3	Komunikace se žákem s elektivním mutismem.....	35
5.3.4	Komunikace se žákem s odchylkami ve výslovnosti	36
5.3.5	Komunikace se žákem s vývojovou dysartrií	36
5.3.6	Komunikace se žákem s vývojovou dysfázií.....	37
6	Specifika práce se žákem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole	39
6.1	Dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole.....	39
6.2	Diagnostika dítěte a diagnostika narušené komunikační schopnosti u dětí v mateřské škole	42
7	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností v základní škole	68
7.1	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce grafomotoriky a psaní.....	68
7.1.1	Grafomotorické obtíže	68
7.1.2	Pravopisné obtíže	69
7.1.3	Úprava grafomotorických obtíží.....	71
7.1.4	Relaxační grafomotorická cvičení	73
7.1.5	Úprava pravopisných obtíží	75
7.2	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce čtení	78
7.3	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce českého jazyka	86

7.4	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce výchovy.....	92
7.4.1	Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností v hudební výchově	92
7.4.2	Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností ve výtvarné výchově ..	93
7.4.3	Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností v pracovních činnostech	94
7.4.4	Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností v tělesné výchově.....	95
7.5	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností v dalších předmětech	95
7.5.1	Specifika u jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti	96
7.5.2	Obecná doporučení pro práci se žákem s narušenou komunikační schopností v dalších předmětech	98
7.6	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce anglického jazyka	101
7.6.1	Vývojová dysfázie a cizí jazyk.....	101
7.6.2	Zásady práce	102
7.6.3	Doporučené strategie	102
7.6.4	Metody, pomůcky a doporučení pro výuku	103
7.6.5	Poslech.....	103
7.6.6	Mluvení	103
7.6.7	Čtení	104
7.6.8	Psaní.....	104
7.6.9	Slovní zásoba	104
7.6.10	Gramatika	105
7.7	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ	106
7.7.1	Specifika práce se žákem s narušenou komunikační schopností	106
7.8	Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce matematiky na 2. stupni ZŠ.....	108
7.8.1	Specifika výuky žáků s narušenou komunikační schopností.....	108
7.8.2	Aritmetika.....	109
7.8.3	Geometrie	111
8	Práce s intaktními žáky.....	112
9	Specifika hodnocení.....	117
10	Slovníček odborných pojmů	119
11	Kontakty na SPC, občanská sdružení a ostatní odkazy.....	122
11.1	Speciálněpedagogická centra	122
11.2	Některá občanská sdružení občanů, rodičů a přátel osob s narušenou komunikační schopností	125
11.3	Ostatní odkazy	126

1 Úvod

1.1 Obecný úvod

JAN MICHALÍK, PETR HANÁK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, předkládáme vám několik informací, zkušeností a doporučení a věříme, že vám informace v této metodice pomohou lépe naplnit vzdělávací potřeby vašich žáků se zdravotním postižením.

Společné vzdělávání žáků se zdravotním postižením se žáky bez postižení, ať se již nazývalo integrací či nabylo charakter vzdělávání skutečně inkluzivního, představovalo a stále představuje složitý pedagogický a speciálněpedagogický problém. Jeho řešení dennodenně podstupují tisíce pedagogů na více než tisícovce mateřských, základních a středních škol České republiky. Jen malá část z nich má přitom pro tuto činnost speciální (specializované) vzdělání v podobě vysokoškolského studia speciální pedagogiky. Jejich „integrační výkon“ v uplynulých deseti letech tak byl důsledkem jejich pracovitosti, umění, ale často také touhy a ochoty pomáhat...

Právě v posledních letech se také značně zvyšuje počet dětí, žáků a studentů s různými druhy a stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni, a to z řady důvodů, v prostředí tzv. běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže jsme výše hovořili o složitém problému, nemáme na mysli primárně problémy vyplývající z existence samotného zdravotního postižení. To je reálným faktem, s nímž umí žít dítě, a dokážou to i lidé v jeho okolí. Problémy zpravidla spočívají v nedostatečném či nevhodném působení vzdělávacích podmínek ve škole a třídě. Za ně je učitel odpovědný jen zčásti, v řadě případů vůbec. Systémová podpora vzdělávání žáků s postižením v přirozeném prostředí tzv. běžné školy u nás stále není dostatečná.

Předložený text se zaměřuje na jednu z dílčích částí mozaiky speciálněpedagogických prostředků podpory. Přináší informace využitelné učitelkou či učitelem dítěte, žáka či studenta se zdravotním postižením, ale jistě i informace využitelné pro rodiče těchto žáků.

Jedná se o jeden z dílčích výstupů projektu u „Inovace činností speciálněpedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ realizovaného v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost v letech 2010–2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem předloženého textu je přinést „kuchařku“ pro práci učitelky či učitele především se žáky integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce se žákem se zdravotním postižením je někdy těžší, někdy radostná, někdy jiná a hodně často stejná jako s ostatními žáky. Aby taková být mohla, vyžaduje však od učitelky či učitele přece jen vyšší přípravu. Do ní radíme nejen seznámení se s příčinami, projevy a zejména důsledky příslušného druhu zdravotního postižení, ale také s možnostmi (zákonitostmi, zásadami či zkušenostmi), které je potřebné či přímo nutné ve třídě využít.

S naplněním těchto cílů přistupoval autorský tým této metodiky k jejímu zpracování. Celkem bylo vytvořeno šest metodik, pro každé z obvyklých druhů zdravotního postižení. Jedná se o metodiky práce:

- se žáky s mentálním postižením,
- se žáky s tělesným postižením,
- se žáky se zrakovým postižením,
- se žáky se sluchovým postižením,
- se žáky s narušenou komunikační schopností,
- se žáky s poruchou autistického spektra.

V této metodice, věnované poznatkům, radám a doporučením pro vzdělávání dětí, žáků a studentů s narušenou komunikační schopností, naleznete obdobný obsah, jako v dalších uvedených.

V úvodu metodik jsou definovány speciální vzdělávací potřeby (SpecVP) podle jednotlivých druhů zdravotního postižení. V další části jde o deskripci (popis) podmínek tzv. inkluzivního vzdělávání od nutnosti úpravy organizace vzdělávání přes prostorové a materiální předpoklady až po nezbytné personální a sociální podmínky. Je zde také akcentován prvek nutnosti komunikace a kooperace při vzdělávání těchto žáků v inkluzi.

Následuje přiblížení zásad (pravidel, metod a forem) komunikace se žákem s konkrétním druhem zdravotního postižením nebo, chcete-li, se SpecVP.

Stěžejním je v metodice oblast specifík práce při vzdělávání těchto žáků, a to s ohledem na hloubku zdravotního postižení a samozřejmě také na stupeň vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ).

Metodika se věnuje také velmi důležitému úkolu při inkluzivním vzdělávání – práci s intaktní skupinou žáků, tedy se zdravými spolužáky (příprava spolužáků na příchod žáky se SpecVP, nezbytnost komunikace ve třídě, ujasnění si možných problémů a rizik, ale i doporučení pro úspěch v uvedených oblastech).

Velmi důležité je představení vhodných kompenzačních, rehabilitačních a edukačních pomůcek podle druhu zdravotního postižení žáka.

Pro dobrou motivaci žáků ke vzdělávání a také pro udržení zdravého klimatu třídy je nesmírně závažná otázka správného hodnocení výsledků práce žáků, nastavení optimálních pravidel a zásad.

V závěru každé metodiky je pro potřeby pedagogů důležitý slovníček odborných termínů z oblasti speciálněpedagogické diagnostiky a speciálněpedagogické praxe. Samozřejmostí je přehled potřebných kontaktů na speciálněpedagogická centra a na různé organizace pomáhající osobám se zdravotním postižením.

1.2 Úvod k metodice práce se žákem s narušenou komunikační schopností (NKS)

RENATA VRBOVÁ

Vážená kolegyně, vážený kolego,

víme, že vzdělávat dítě s narušenou komunikační schopností v rámci běžné třídy MŠ či ZŠ je obtížný úkol. Ve škole je třeba komunikovat, ústně, písemně, verbálně i neverbálně. Naši klienti však právě s komunikací mají problém. Nedokážou dostatečně uspořádat a vyjádřit svoje myšlenky, mají narušenou zvukovou stránku řeči do té míry, že je jejich mluva velmi nesrozumitelná, nerozumí přesně výkladu učitele či různým zadáním ve vyučování nebo nedokážou mluvit dostatečně plynule, aby vyhověli běžné komunikační normě. Dostávají se tak pod psychický tlak a někdy raději přestanou komunikovat vůbec. Často se přidružují obtíže s koncentrací pozornosti, s verbální pamětí, objevují se percepční nedostatky ve sluchovém a zrakovém vnímání. Kromě obtíží při vzdělávání mají velké problémy také ve skupině vrstevníků. Třídní kolektiv lépe přijme spolužáka na vozíku než jedince s NKS, který je v očích ostatních nepoučených dětí jen divný nebo hloupý.

Tým speciálních pedagogů – logopedů s praxí na všech typech škol a školských poradenských zařízení – pro vás připravil „příručku“ – metodiku, která si klade za cíl pomoci vám při vaší práci s dítětem či žákem integrovaným pro narušenou komunikační schopnost do hlavního vzdělávacího proudu. Předpokládáme, že publikace vám pomůže s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu, naleznete zde odpovědi na vaše otázky, jak komunikovat se žákem s NKS, jak ho hodnotit, jak mu upravit učivo či jak připravit třídu na příchod nového spolužáka s NKS. V části zaměřené na metodiku práce se žákem s komunikačními obtížemi můžete najít spoustu doporučení pro jednotlivé předměty, ale také přehled pomůcek s odkazy na výrobce či distributora.

Předkládaná metodika je primárně určena pedagogům v MŠ a ZŠ, kteří mají ve třídě integrované dítě s NKS. V některých případech však řečové postižení může výrazně ovlivnit i vzdělávání na střední škole.

Čtenář z řad středoškolských pedagogů může v metodice najít cenné rady především z oblasti komunikace se studentem s různými typy narušené komunikační schopnosti, může použít i některé doporučené metodické postupy při výuce, využít kontakty na odborná pracoviště či získat přehled o literatuře zabývající se řečovým handicapem.

Budeme rádi, pokud se metodika stane vaším „průvodcem“ na cestě při vzdělávání dětí s komunikačními obtížemi. Jsme si vědomi, že jsme nemohli obsáhnout všechny problémy, které při práci s integrovanými dětmi máte. Berte to tedy prosím jako pokus usnadnit vám vaši práci a jsme samozřejmě připraveni zodpovědět další dotazy na našich pracovištích ve speciálněpedagogických centrech logopedických nebo přímo u vás ve škole.

2 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením

JAN MICHALÍK

Přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy mateřské, základní či střední školy je na jedné straně stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb. V této kapitole je proto podán stručný přehled faktorů, které v konečném důsledku rozhodují o úspěšnosti tohoto způsobu vzdělávání. Mohou sloužit pro inspiraci či jako připomenutí toho, co je dobré a potřebné vzít v úvahu, působíme-li ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

Až donedávna bylo méně obvyklé, pokud byl v tzv. běžné mateřské, základní a střední škole vzděláván žák (dítě, student) se zdravotním postižením. Méně obvyklé se stává běžným, či dokonce častým. Zejména u žáků s tělesným, zrakovým a řečovým postižením již počet těch, kteří navštěvují tzv. běžnou školu, převýšil počet dětí ve speciálních školách. U žáků se sluchovým postižením totéž platí u žáků s lehčími stupni postižení. Žáci s poruchou autistického spektra a žáci s mentálním postižením jsou nadále primárně vzděláváni ve školách speciálních, i když i zde se jejich počet v běžných školách trvale zvyšuje.

2.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků nejen proto, že jim to ukládá jejich „pedagogická čest“, ale i vzhledem k platnému znění školského zákona. Ten v ust. § 16 stanoví následující práva žáků, kdy z logiky zákona je odpovědným subjektem za jejich naplnění škola. Jejím představitelem a odpovědnou osobou je ředitel. Konkrétním úkolem vzdělávání je pak pověřen příslušný učitel nebo učitelé žáka. Jedná se o následující ustanovení zákona:

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

2.2 Žák se zdravotním postižením

Je samozřejmé, že žáka se zdravotním postižením nemůžeme označit za „faktor“ ovlivňující úspěšnost školské integrace. Není tomu tak proto, že by on sám, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení, nebyl pro úspěšnost integrace významný. Sama integrace dítěte do běžné školy je ovlivněna i jeho přáními, postoji a očekáváními. Pokud je dítě starší, mělo by jeho zařazení do běžné (stejně jako speciální) školy předcházet vyjádření jeho názoru. Nejedná se přitom jen o pedagogickou zásadu individuálního přístupu či naplnění obvyklé rodičovské praxe, ale o naplnění základního práva dítěte, vyjádřeného v čl. 12 Úmluvy o právech dítěte. Jde o právo dítěte na vlastní názor s tím, že názoru dítěte bude dána váha odpovídající jeho věku a vyspělosti. O dítěti nemůžeme hovořit jako o „faktoru“ z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jakýmsi „faktorem“.

Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, pokud je k návštěvě školy připravováno a motivováno. Vše bude zvýrazněno a ovlivněno druhem a stupněm postižení. Dítě by však nemělo být stresováno případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dítě by mělo být připraveno účastnit se běžného života školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením. Nelze tedy očekávat či nařizovat plnou účast na všech činnostech školy. Dítě není do školy přijímáno a smysl integrace nespočívá ve snaze dítě „znormalizovat“. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálněpedagogické podpory (viz dále). Složitou otázkou zůstává sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména v počátcích 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Argumentem se stala obvyklá zkušenost většiny dospělých s „krutostmi“ dětí projevovanými vůči spolužákům, kteří se výrazněji odlišovali od běžného průměru. Odlišností mohly být zrzavé vlasy, odstávající uši, drobná vada řeči, stejně jako brýle, pihy nebo sociální postavení rodičů. Obvyklým konstatováním pedagogů i rodičů v těchto případech je, že „děti dokážou být velmi kruté“. Několik let integrační praxe u nás zatím podobným obavám nenasvědčuje. Ukazuje se, že přítomnost dítěte s postižením ve třídě je ostatními dětmi zpravidla vnímána jinak než výše uvedené, v podstatě drobné odchylky. Děti zpravidla cítí závažnost skutečného zdravotního postižení a vítězí (zatím) soucit a pomoc, vystřídaná později u některých spolužáků lhostejností. Pozorujeme však i tendence omezování účasti integrovaných dětí v mimoškolních aktivitách, u dětí s těžšími postiženími mohou hrát roli i problémy komunikace s ostatními žáky apod.

V zemích západní Evropy existují podrobné studie řešící vztahy mezi spolužáky zdravými a s postižením. Měřítkem a zkoumaným aspektem zároveň je např. postavení rodiny dítěte v sociálním žebříčku, stejně jako skutečné charakterové vlastnosti dětí. U nás v tomto směru existují pouze dílčí studie zahrnující malý vzorek respondentů. Např. Keblová (1994) uvádí u vzorku 40 dětí se smyslovým postižením navštěvujících základní školu odpovědi učitelů na otázku týkající se vztahu spolužáků k dítěti s postižením. 90 % z nich uvedlo, že spolužáci „nečiní rozdíly mezi ním a ostatními spolužáky“, dvě třetiny „přáteli se s ním“ a stejné množství „pomáhají mu“. To, že mezi integrovaným žákem a ostatními dochází ke konfliktům, uvedlo 5 % učitelů.

Obvyklá zkušenost učitelů integrovaného žáka je taková: nesetkali se s naprostým odmítnutím dítěte s postižením ze strany jeho spolužáků. Téměř vždy paní učitelka uvádí zlepšení výchovné atmosféry ve třídě. Posléze pozorují, že prvotní zájem, zvědavost a snaha pomáhat postupně opadávají a děti svému spolužákovi s postižením přivyknou. Dále už pomáhají jen někteří.

Doporučení: Komunikace mezi žáky není „jednosměrná“, odpovědnost za vztahy tudíž nemají jen žáci bez postižení, ale i jejich spolužák s postižením. Pro obě skupiny (platí pro žáky vyšších tříd základních škol a případně školy střední) je možno využít vzdělávacího manuálu vypracovaného v rámci projektu ESF „Diverzita pro osoby se zdravotním postižením“. Je dostupný na adrese <http://www.diverzitaproozp.cz/> produkty. Mimo jiné v něm lze nalézt i zajímavé „desatera integrace naruby“, tedy doporučení pro žáky se zdravotním postižením.

Shrnutí: Školy si nemohou své žáky vybírat (hovoříme o školách mateřských a základních). Děti de iure nechodí do základních škol dobrovolně. Stát nařídil jim i jejich rodičům, dokonce pod hrozbou

trestněprávních sankcí, děti do školy posílat (s výjimkou tzv. domácího vzdělávání, které obecně nepovažujeme pro žáky s postižením za vhodné). Proto je povinností téhož státu (reprezentovaného školou jako institucí) vzdělávací potřeby dítěte naplnit.

2.3 Rodina a rodiče

Výsadní postavení rodičů a rodiny v péči o dítě není dáno jen odvěkým imperativem etickým, ale je kodifikováno i v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Např. čl. 5 Úmluvy o právech dítěte zavazuje smluvní strany úmluvy „*respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místním obyčejem, členů širší rodiny... nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi*“. Úmluva je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem. Explicitně potvrzuje zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte i zákon o rodině (č. 63/1964 Sb.) dikcí § 32: „*rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče*“. Konečně významné ustanovení stanoví prioritu integrovaného vzdělávání přináší Úmluva o právech osob se zdravotním postižením v čl. 17 takto: „*Při uskutečňování tohoto práva státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání*.“ Úmluva je na našem území platná, a má dokonce přednost před zákonem.

Pro pedagogické pracovníky má velký význam znalost (a interpretace) následujících poznatků, které v řadě případů v rodinách pečujících o dítě se zdravotním postižením pozorujeme.

Při podrobném rozboru dále uvedených zkušeností zjistíte, že velká většina z nich se objevuje i v rodinách dětí zdravých. U dětí se zdravotním postižením a jejich rodičů mohou být některé aspekty zvýrazněny či umocněny.

- **Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti.**
Mohou vést až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj. Možný je i opak uvedeného postoje, kdy je výchova dítěte, vzhledem k jeho postižení, náročná až perfekcionistická. Učitel by se však měl vyvarovat paušalizujících a generalizujících soudů, zvláště nezná-li rodinu dostatečně dlouho.
- **Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům.**
Rodič dítěte s postižením, zejména závažnějším, je od útlého dětství nucen komunikovat s řadou institucí sociálního zabezpečení, obecního úřadu, zdravotních pojišťoven, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tyto návyky a očekávání si rodič zpravidla přináší i do školského prostředí.
- **Výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota.**
Faktor zdravotního postižení dítěte vede zpravidla rodiny k uvažování o budoucnosti, jejich schopnosti zabezpečit péči o dítě. Zdravotní postižení dítěte s sebou zpravidla přináší zvýšené náklady, které tento pocit umocňují. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. jednopříjmových, tzn. jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti.
- **Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících.**
Jestliže u dětí zdravých je návštěva poradenského pracoviště výjimečná, u dětí se zdravotním postižením je běžná. Dokonce častá. Rodič je obvykle veden k tomu, aby kontaktoval co největší množství odborníků (včetně lékařů, psychologů...), což ovšem vede k podání různých, často protichůdných informací.
- **Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.**
Zejména u dětí s těžším zdravotním postižením je nutno brát v úvahu enormní psychické a často i fyzické vypětí, kterému jsou rodiče a rodina vystaveni. Proto v některých etapách života může nabídka úlevné péče ve speciální instituci řešit aktuální situaci vyčerpání a únavy.

Zdůraznit je však třeba zásadní zkušenost platnou pro všechna tvrzení uváděná v této kapitole: každá zkušenost, navíc zobecněná, je jen orientačním vodítkem. Situace v každé rodině je odlišná a zejména proměnlivá v čase. Jedná se především o kombinaci těchto čtyř aspektů:

- druh a míra (hloubka) zdravotního postižení,
- doba péče o dítě s postižením,
- vztahové aspekty v rodině (včetně vnímání hodnoty vzdělání),
- socioekonomická úroveň rodiny.

S integrací dítěte s postižením do běžné školy bezprostředně souvisejí další aspekty. Je možno říci, že jejich pozitivní naplnění je předpokladem opravdu úspěšné školské integrace. Zároveň by bylo nesprávné domnívat se, že dále uvedené náležitosti jsou obligatorní povinností každé rodiny dítěte s postižením, které navštěvuje základní školu.

- **Domácí podpora vzdělávacího procesu** formou domácích úkolů, cvičení a nahrazování výpadků vzniklých nepřítomností dítěte, jeho pomalejším tempem ve výuce apod. Naše školství je obecně charakterizováno vysokou účastí rodičů na vzdělávání dětí. Zejména na prvním stupni základní školy se považuje za takřka samozřejmé, že se matka nebo otec dítěte s ním pravidelně do školy připravují a procvičují. Pokud jde o dítě s postižením, bývají tyto nároky ještě vyšší.
- **Zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte.** Naléhavým se ukazuje v případě tělesných těžších postižení, ale i smyslových či mentálních. Zejména v počátcích integrovaného vzdělávání se některé školy domnívaly, že matka (zpravidla se jednalo o ni) má plnit vůči dítěti roli osobního asistenta, a podmiňovaly přijetí dítěte její přítomností „alespoň v rozsahu dvou hodin denně“. Toto je již minulostí. Dalším problémem je doprava dítěte. Pokud je dítě v ústavním zařízení nebo internátu, problém pro rodinu odpadá. V případě integrovaného vzdělávání je nutno každý den zabezpečit dvě cesty dítěte – do školy a zpět. Důvodem je absolutní neřešení této situace ze strany systému sociálního zabezpečení a školství. Ve vyspělých zemích nese náklady transportu dítěte zpravidla stát prostřednictvím systému sociálního zabezpečení.

V menší obci nedaleko okresního města Š žila rodina s pěti dětmi. Maminka, zdravotní sestra, zůstala doma poté, co se ukázalo, že dvě z dětí jsou zdravotně postižené. Nejednalo se o závažná postižení. V podstatě drobná vada nosného a pohybového aparátu u jedné a lehčí mentální retardace u druhé dívky. Holčička s tělesným postižením měla dvakrát odloženu školní docházku. Matka navštívila základní školu v obci, aby projednala přijetí obou dětí do školy. Základní škola, její ředitel a učitelé odmítli děti přijmout s poukazem, že jejich škola není pro takové děti kompetentní. Je pro ně určena speciální škola v okresním městě. Okresní město je vzdáleno 28 km. Po nekonečné sérii jednání matka souhlasila s umístěním dětí do této školy. Odmítla však – neměla ani možnost – zabezpečit dopravu obou dětí do školy. Děti se vozily do školy na náklady školské správy...

Situaci rodičů a rodině dítěte se zdravotním postižením jsme věnovali pozornost zejména vzhledem k tomu, že u mnoha učitelů v tomto směru přetrvává jistá opatrnost, spojená s obavami z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání dítěte. Obě kooperující strany neměly v minulosti možnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci. Naproti tomu v posledních letech je možno např. na odborných seminářích a konferencích velmi často vidět učitelku dítěte s postižením v doprovodu matky dítěte. Ve vzájemné spolupráci hledají nejlepší varianty vzdělávání dítěte.

2.4 Škola přijímající dítě s postižením

V zásadě by měl být respektován princip návštěvy školy nejbližší místu bydliště žáka, avšak podřízen právu svobodné volby rodičů dítěte. V současnosti, ale i v budoucnu, s rozvojem prostředků speciálněpedagogické podpory, nebudou zřejmě úplně všechny školy připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení.

Školský zákon však v tomto směru hovoří jednoznačně:

§ 36 Plnění povinnosti školní docházky

(5) *Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.*

(7) *Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu..., a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.*

Škola, která přijímá dítě se zdravotním postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejde jen o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možností poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další aspekty, které ovlivní úspěšnost integrace dítěte s postižením.

Na prvním místě je nutno uvést celkovou výchovnou atmosféru ve škole. V současnosti probíhá na školách, zejména v městských aglomeracích, proces pozvolné sociální stratifikace žáků školy. Zjednodušeně lze říci, že vznikají školy elitní a školy „pro ostatní“. Pojmem elitní nerozumíme jen speciální zaměření školy (jazyková, sportovní), ale právě celkovou atmosféru školy, její výchovné metody a vzdělávací možnosti. Atmosféru školy ovlivňuje vedle sociokulturního zázemí žáků nejvíce úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Lze konstatovat, že obě veličiny jsou ve vzájemně závislém postavení. Pro pokud možno bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu.

Před několika lety jsme v jedné škole dojednávali přijetí dítěte se zrakovým postižením. Škola nám předala leták pro rodiče budoucích prvňáčků. Neuspořádaným písmem, resp. několika druhy písma textového editoru, strohým oznamovacím či rozkazovacím způsobem oznamovalo vedení školy, co všechno musí rodiče splnit do zahájení školní docházky. Zejména se pokyny týkaly nákupu pomůcek, ale i úpravy pracovního místa žáka atd. Celá forma i obsah sdělení byl natolik suchý, úřednický a odtazitý, že působil dojmem „nákupního lístku“. Škola a její management nepovažovaly za důležité rodiče oslovit, sdělit jim, v čem je výjimečná či zajímavá, co hodlá dítěti nabídnout, co očekává od rodičů, kteří významní žáci ji navštěvovali, jaké má kroužky. A už vůbec zapoměla připsat, že se na dítě těší...

Dalším z aspektů je úroveň (odborná a lidská) členů pedagogického sboru. Integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický – a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol.

Na jedné vysoké škole odmítal vyučující odborného předmětu – jednalo se o sportovně zaměřenou fakultu – akceptovat možnost udělení zápočtu z basketbalu studentovi na vozíku. Přestože ten byl řádně přijat ke studiu a plnil řádně studijní povinnosti. Samozřejmě, že nemohl splnit nároky totožné s požadavky kladenými na zdravé studenty. Na druhé straně je basketbal vozíčkářů běžným a uznávaným sportem s řadou mezinárodních mistrovství. Daný student zvládal hru i metodiku basketbalu pro vozíčkáře výborně. Přesto měl s daným vyučujícím problémy, které musel řešit vedoucí jeho „domovské“ katedry na děkanátu fakulty. Příklad ukazuje, že představy „z 50. let minulého století“ jsou u nás stále vcelku běžné.

Není na závadu, pokud členové sboru diskutují případnou i později reálnou přítomnost žáka s postižením ve škole i při existenci odlišných stanovisek na dílčí aspekty jeho vzdělávání. Nemělo by se však již dnes stávat, že někteří členové pedagogického sboru budou zastávat trvale výrazná protiintegrační stanoviska.

2.5 Učitel a jeho role ve školské integraci

Základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitele integrovaného žáka s postižením je jeho motivace. Bývá nejrůznější. Vzhledem k relativní ojedinelosti individuální integrace na školách ČR však převládají altruistické postoje pomoci a porozumění. Hned za nimi se setkáváme

s profesionálním zájmem o zvládnání nové pedagogické situace a výjimkou nejsou ani postoje, které lze jednoduše nazvat jako „neschopnost odmítnout“.

Roli učitele dítěte s postižením v běžné škole je třeba výrazně ocenit a vyzdvihnout. V dnešní době je již několik tisíců dětí s postižením vzděláváno v tzv. běžných školách. Většina z nich na 1. stupni základní školy. V praxi tento údaj znamená, že drtivá většina učitelů dětí s postižením jsou vlastně učitelky (na 1. st. ZŠ je více než 93 % žen).

Příklady:

Paní učitelka měla jít za tři roky odejít do důchodu. Před pěti lety „objevila“ takřka nevidomou Simonu. Přestože nikdy dříve ve třídě dítě s postižením neměla, neměla speciálněpedagogické vzdělání, rozhodla se Simonu do třídy přijmout. Dle vlastních slov nikdy za téměř třicet let pedagogické práce neprožila tolik uspokojení jako při práci se Simonou a jejími spolužáky. V rozhovoru zdůrazňovala, že nyní odchod do důchodu rozhodně neplánuje, „budu hledat děti jako je Simona a brát je do třídy.“

Jiná učitelka, na jižní Moravě, se také rozhodovala o přijetí Lucky, šestileté dívenky, shodou okolností také úplně nevidomé. Požádali ji o to rodiče dívenky, kteří měli strach poslat ji v šesti letech na internát do B. Paní učitelka měla strach. Nikoliv z Lucky, ale z toho, zda jí bude moci dát to, co potřebuje. Za pomoci odborníků ze speciálněpedagogického centra si zařídila týdenní pobyt na speciální internátní škole pro děti se zrakovým postižením. Navštěvovala výuku, samozřejmě po předchozí přípravě a studiu, hodnotila a uvažovala. Užívané metody jí nepřipadaly, na první pohled, natolik odlišné a nezvladatelné. Definitivní rozhodnutí však padlo po jiném zážitku. Večer na internátu zůstala pouze omezená služba noční pohotovosti a děti zůstávaly na pokojích samy. A tehdy se v paní učitelce ozvaly její city maminky dítěte a rozhodla se. Lucka již základní školu v místě bydliště absolvovala. Úspěšně.

Stranou zůstává zatím většinou požadavek na speciálněpedagogickou kvalifikaci učitele. Požadavek speciálněpedagogické kvalifikace je požadován vždy ve speciálních třídách základních škol, u individuálně integrovaných žáků je v současnosti spíše výjimkou.

Nelze zakrývat, že vzdělávání dítěte s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. Ideální jsou diskuze učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením na základních školách najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří patří ve sborech k nejlepším. Je žádoucí, aby tyto vlastnosti byly náležitě zhodnoceny i formou finančního ocenění učitele. Sama finanční motivace však, podle zkušeností z praxe, nebývá pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující.

2.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci

V našem školství působí jednak střediska výchovné péče (pro žáky s poruchami chování), dále systém pedagogicko-psychologických poraden (primárně vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení) a zejména speciálněpedagogická centra.

Jeich seznam naleznete na stránkách krajského úřadu vašeho kraje nebo na stránkách projektu, v jehož rámci vznikají tyto knihy: <http://spc.upol.cz.>, případně na stránkách nestátní Asociace pracovníků SPC – www.apspc.cz).

Učitelé by měli vědět, že proces posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u žáka se zdravotním postižením (diagnostika) a související poradenství je dominantním úkolem speciálněpedagogických center. Pracovníci SPC v žádném případě nepředstavují „obdobu školské inspekce“. Systém SPC je servisním pracovištěm, které si školství „zřídilo“ pro své potřeby. Učitel nebo učitelka žáka s postižením by měli vyhledat podporu SPC vždy, když tuto potřebu cítí. Pokud nerozumí některým závěrům a doporučením, měli by požádat o jejich vysvětlení. Formálně platí, že výsledky z vyšetření a doporučení ke vzdělávání obdrží od SPC rodič dítěte. Není vyloučeno, že je ve výjimečných případech škole nepředá. Jedná se však o výjimky. Požaduje-li rodič, aby jeho dítě bylo vzděláváno v režimu tzv. integrace, je povinen tuto skutečnost škole doložit. Především je však v zájmu rodiče, aby vzdělávání jeho dítěte provázela spolupráce učitele, poradenského pracovníka SPC, za běžné účasti jeho samotného. Učitelé na školách by však měli vědět, že stávající personální, organizační a další zajištění SPC u nás je nedostačující. Zejména od září 2011 ministerstvo školství svými vyhláškami navýšilo činnosti těchto zařízení, v některých případech až násobně – bez toho, že by došlo ke zvýšení počtu pracovníků. Tato situace není do budoucna udržitelná. Učitelé však mají právo a pracovníci SPC povinnost kooperovat při vzdělávání každého žáka se zdravotním postižením.

2.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory

a) Podpůrný učitel

Poprvé se možnost působení dvou učitelů objevila ve vyhlášce o speciálních školách z roku 1997, a to v případě třídy dětí autistických a hluchoslepých na speciálních školách. Současná právní úprava (vyhláška č. 73/2005 Sb.) umožňuje dokonce působení až tří pedagogických pracovníků ve třídě pro žáky s těžkým zdravotním postižením. Jedná se primárně o třídy v tzv. speciálních školách. Není však vyloučeno, aby tato forma skupinové integrace probíhala i na běžné základní škole. Tato třída může být zřízena již při 4 žácích. V případě individuální integrace naše právní úprava pojem druhého, podpůrného učitele nezná. Ve vyspělých zemích je běžným jevem, zejména jsou-li ve třídě dva a více žáků s postižením.

Ve Vídni pracuje na měšťanské škole učitelka, s jejímž manželem jsem několik let spolupracoval při řešení grantových úkolů. Při jedné neformální debatě mi oznámila, že k nim do školy má přijít do jedné třídy podpůrný učitel. Má to být „mladá holka“, jak doslova řekla. Sama si takovou situaci neumí představit. Celý život učila ve třídě sama a najednou, několik málo let před penzí, by si měla zvykat na novou situaci. Ona sama se domnívá, že taková výuka je vhodná pro „mladé“ s tím, že si aspoň mohou spolu v hodině povídat. Což řekla s jasně vyjádřeným despektem. Ona by takové metody už nechtěla realizovat...

Přítomnost podpůrného učitele ve třídě neznamená jen proměnu vyučovacích metod a jisté ulehčení situace a podmínek vzdělávací práce obou učitelů. Klade i důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost profesionální týmové spolupráce. V současnosti shledáváme jisté prvky tohoto vztahu ve třídách s asistentem pedagoga.

b) Asistent pedagoga

Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálněpedagogické podpory. Je tomu zejména u dětí s těžším tělesným či mentálním postižením. Na jedné straně je jisté žádoucí zvětšování počtu osobních asistentů v našem školství, na druhé straně ani ve vyspělých zemích neplatí pravidlo: jedno dítě s postižením – jeden asistent. V současnosti bude mít rozhodující váhu doporučení poradenského pracoviště, vnitřní podmínky a možnosti školy. Záležet bude i na atmosféře ve třídě, možnosti pomoci spolužáků apod. Obecně platí a bude platit základní úměra stanovící přítomnost asistenta v závislosti na stupni (hloubce) postižení dítěte a žáka. Bohužel i přes zvyšující se počet asistentů není jejich „přiznávání“ u nás systémové, často rozhodují jiné než pedagogické a speciálněpedagogické aspekty.

Tab. č. 1 Počet asistentů pedagoga na školách ČR (2005–2011)

Rok	Fyzické osoby	Přepočít 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

Pozice asistenta pedagoga, způsob jeho přiznávání a základní náplň činnosti je definována právními předpisy takto.

Školský zákon, § 16 odst. 9)

„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.“

Vyhláška MŠMT 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.

Důležité je ustanovení vyhlášky, které od září 2011 rozšiřuje působnost asistenta u žáků s těžkým zdravotním postižením (určí SPC) i o „pomoc při sebeobsluze a pohybu“. Nelze tudíž, jako se dělo v minulosti, uvádět, že asistent pedagoga je ve třídě „pro učitele“ a pro žáka má být „nějaký další“ asistent. Vyhláška tuto možnost v § 8 umožňuje, tj. ve třídě, v níž je žák se zdravotním postižením vzděláván, může působit i tzv. osobní asistent. Ovšem již nyní jeho úkoly musí plnit i asistent pedagoga.

c) Doprava dítěte do školy

Jen zdánlivě se jedná o problém, který s vlastním vzděláváním dítěte přímo nesouvisí. Je pravdou, že dosud je tento úkol vnímán spíše jako soukromá záležitost rodičů, v určitých případech a dnes již spíše nepatrně dotovaná ze systému sociálního zabezpečení.

Vyřešení dopravy dítěte do školy je přitom důležitým činitelem ovlivňujícím rozhodování rodičů dítěte o typu a druhu školy. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort v podobě organizovaných svozů dětí do zařízení. I ony se však potýkají s neřešením úhrady této služby z centrálních zdrojů. Je využíváno mimorozpočtových zdrojů a samotných příspěvků rodičů. Dopravu individuálně integrovaného dítěte do školy zpravidla nebude možno zajistit, ani finančně, ani fakticky, z prostředků školy. Pro rodinu představuje doprava problém finanční, ale ještě více časový. Jestliže

rodiče žáků zdravých své dítě do školy doprovázejí několik týdnů či měsíců v první třídě, rodiče dětí s postižením tak musí činit celou školní docházku. Tento faktor ovlivňuje možnost pracovního uplatnění pečující osoby, kterou je v drtivé většině případů maminka dítěte.

d) Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Jejich dostupnost a možnosti užití ve vzdělávání v běžných školách jsou oproti speciálním zařízením menší. Speciální školy existují desítky let a za tuto dobu byly schopny pořídit do svého vybavení většinu potřebných pomůcek pro žáky školy. Integrované vzdělávání je záležitostí posledních několika let, a proto je do jisté míry logické, že základní školy zpravidla nedisponují potřebnými pomůckami. Ve smyslu platné právní úpravy i se předpokládá dvojí základní způsob jejich pořízení:

- formou zápůjčky ze speciálněpedagogického centra,
- formou nákupu z prostředků navýšení normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

Další možností je využití osobních pomůcek žáka zapůjčených z jeho domova. Kombinací všech uvedených způsobů lze zpravidla vyřešit nejaktuálnější potřeby dítěte.

e) Úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán)

Sem zahrnujeme případný nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod, pravidla hodnocení žáka a další. Klíčovým dokumentem je individuální vzdělávací plán. Za jeho přijetí je de iure odpovědný ředitel školy, který jej vydává dokonce v režimu tzv. správního řízení. Fakticky se na jeho přípravě podílejí učitelé školy za vedení pracovníků SPC. V praxi se setkáváme jak s vysloveně formálními dokumenty, tak i návodnými materiály, které dobře a výstižně popisují potřeby žáka a způsoby jejich naplnění v různých situacích. Na tomto místě uvádíme znění příslušného ustanovení vyhlášky č. 73/2005 Sb., které přehledně ukazuje proces přijetí a obsah IVP:

§ 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.*

f) Architektonické bariéry

Většina škol České republiky je bariérových, a to nejen pro žáky s tělesným postižením, ale i pro žáky s postižením zrakovým. Jedná se o důsledek desetiletí neřešených otázek přístupnosti veřejných budov. Většina budov mateřských a základních škol je ve vlastnictví obcí, budovy středních škol ve vlastnictví krajů. Zásadní stavební úpravy jsou proto hrazeny z rozpočtů vlastníků, nikoliv z rozpočtových prostředků na vzdělávání. Ve větších městech je žádoucí postupovat cestou výběru spádových a dostupných škol, na nichž budou postupně bezbariérové úpravy provedeny. Dočasným řešením bývá řešení zapůjčením tzv. schodolezu pro žáky s tělesným postižením. Učitelé žáků s postižením se v případě potřeby mohou obrátit na pracovníky SPC, kteří mívají zkušenosti s řešením problémů v jiných školách, případně na organizaci, která sdružuje osoby s příslušným zdravotním postižením.

g) Sociálně psychologické mechanismy

Souhrnným označením charakterizujeme širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí začlenění dítěte se zdravotním postižením do běžné školy. Ve společenském vědomí stále přetrvávají návyky z dřívějších desetiletí, a nejen z nich. Nejobecněji řečeno, nejsou příliš příznivé plné integraci zdravotně postižených. Na druhé straně, zejména v posledních letech a u dospívající generace se setkáváme s přirozeným vztahem ke zdravotně postiženým, jejich potřebám i odlišnostem. Tyto postoje ještě umocňuje a rozšiřuje již probíhající školská integrace.

Právě proto je nezbytná příprava prostředí školy i v tomto směru. Dokud nebude většinovou společností chápán pobyt dítěte s postižením v běžné třídě jako samozřejmost, bude vhodné při plánování takového kroku hovořit i s rodiči dětí zdravých. Nelze však nikdy podmínit (viz ustanovení zákona výše) přijetí dítěte s postižením (ani žádného jiného) stanoviskem rodičů spolužáků. Není přípustné, aby kdokoliv, mimo platnou právní úpravu, rozhodoval o tom, kdo a jaké děti se budou či nebudou ve škole vzdělávat. Rodiče dětí někdy vyjadřují své obavy proto, že se obávají, zda i vzdělávacím potřebám jejich dětí bude ve třídě poskytována odpovídající pozornost. A těmto obavám, které jsou přirozené a legitimní, je možno čelit systémem odpovídající speciálněpedagogické podpory pro dítě s postižením.

h) Spolupráce s dalšími organizacemi

V České republice je silně zakořeněn „resortní“ systém správy veřejných věcí. Systémy podpory v oblasti práce a sociálních věcí (např. doprava dítěte), zdravotnictví (např. rehabilitace), zařízení volného času (nestátní organizace, školská zařízení) nejsou koordinovány.

Při návštěvě základní školy v italském Riccini jsme již před deseti lety viděli žáky i s těžkým mentálním či sluchovým postižením vzdělávané v běžné škole. Pravidlem byl jejich odvoz v určitou hodinu autem zdravotnického systému na rehabilitaci, do školy docházeli rehabilitační pracovníci... Slovy ředitelky Dr. Marii Peliccionii: „Učitelky se o děti s Downovým syndromem doslova ‚perou‘... každá je chce mít.“ Je skutečností, že podmínky podpory ze strany dalších organizací byly ve srovnání s námi nebyvalé.

Učitel či učitelka dítěte se zdravotním postižením mohou využít i informace zveřejňované na stránkách rodičovských organizací sdružujících rodiny pečující o dítě s různými postiženími či onemocněními. V některých případech lze nalézt i metodická doporučení pro vzdělávání dětí a žáků s těmito druhy postižení a nemocí (např. www.svp-vzacnaonemocneni.cz přináší informace využitelné při vzdělávání dětí nemocných vybranými vzácnými onemocněními). Nemusí se jednat jen o celostátní organizace, které uvádíme dále v tabulce. Učitel či učitelka se může obrátit na místní pobočky či místní rodičovská sdružení v obci či okolí.

Tab. č. 2 Webové prezentace rozhodujících organizací sdružující občany se zdravotním postižením:

Obecné	www.nrzp.cz (Národní rada osob se zdravotním postižením ČR) www.sancedetem.cz (webová prezentace na podporu dětí se zdravotním postižením)
Zrakové postižení	www.sons.cz , (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých) www.brailnet.cz , www.tyfloservis.cz
Sluchové postižení	www.snnrcr.cz (Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR) www.asnep.cz (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel)
Tělesné postižení	www.svaztp.cz (Svaz tělesně postižených) www.ligavozic.cz (Liga vozíčkářů) www.paraple.cz (Centrum paraple)
Mentální postižení	www.spmp.cz (Společnost pro pomoc lidem s mentálním postižením)
Poruchy autistického spektra	www.apla.cz (Asociace pomáhající lidem s autismem)
Řečové postižení	www.saak-os.cz (Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci) www.volny.cz/balbus/ (Občanské sdružení Balbus)

3 Podmínky inkluzivního vzdělávání u žáků s narušenou komunikační schopností

RENATA VRBOVÁ

Integrovat žáka s vadou řeči do školy hlavního vzdělávacího proudu se na první pohled zdá jako velmi jednoduché a bezproblémové. Z laického pohledu se jedná o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt, jeho jediným nedostatkem je vada řeči. Tento názor však neodpovídá realitě. Zvláště u dětí a žáků s těžkou formou vývojové dysfázie je třeba připravit takové podmínky, aby zařazení do běžné MŠ nebo ZŠ bylo pro dítě přínosné nejen po stránce vzdělávací, ale i sociální.

Organizační podmínky

Dítě nebo žák s narušenou komunikační schopností může být na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení (zpravidla SPC logopedickém) zařazen pro školní výkaznictví do kategorie zdravotně postižených žáků a může mu být doporučeno vedení v režimu integrace v MŠ nebo spádové ZŠ. U velmi těžkých vad (např. těžké sensorické dysfázie nebo kombinovaných vad) může být doporučen asistent pedagoga. SPC na žádost rodičů vystavuje doporučení k integraci (integrační posudek), spolupodílí se na hledání vhodné školy a snaží se zabezpečit hladký průběh integračního procesu. Rodič dítěte žádá o přijetí ke vzdělávání ředitele příslušné MŠ, ZŠ. Ředitel školy je na podkladě ustanovení § 16 školského zákona povinen žáka přijmout, pokud mu v tom nebrání závažné překážky. Pro integrovaného žáka škola vypracuje ve spolupráci s příslušným SPC individuální vzdělávací plán (IVP), podle kterého je žák vzděláván. V IVP musí být zohledněna všechna specifika vyplývající z narušené komunikační schopnosti. Nejedná se tedy jen o úpravu v jazykových předmětech, ale všude tam, kde to žák potřebuje (např. v matematice u slovních příkladů, v zeměpise při orientaci na mapě...).

Prostorové podmínky

U žáků s vadou řeči není potřeba dělat nějaké zvláštní úpravy prostředí třídy. Jako vhodné se jeví posadit žáka do přední lavice, aby mohl vyučující průběžně kontrolovat, zda žák s NKS pracuje a rozumí výkladu nebo zadání. Snížení počtu žáků ve třídě je vhodné, v některých MŠ a ZŠ však organizačně neproveditelné.

Materiálové podmínky

Integrovaný žák s vadou řeči potřebuje pro své vzdělávání názorné pomůcky, pracovní listy a sešity a výukové programy. U dětí a žáků nemluvicích potom ještě komunikátory, počítač a jiné technické pomůcky. Některé z nich zakoupí škola ze zvýšeného normativu na žáka, některé může zapůjčit SPC, některé pomůcky (např. iPod nebo komunikátor) mohou být přímo dítěte a může je využívat doma i ve škole.

Personální podmínky

Optimálním řešením by bylo, kdyby učitel ve třídě byl přímo speciální pedagog-logoped. Pokud tomu tak není, je vhodné, aby byl logoped alespoň ve škole. Některá SPC si kladou tuto podmínku, jinak integraci nedoporučí. Pokud učitel nemá žádné vzdělání v oblasti logopedie (ani na úrovni kurzu logopedické prevence), je potřebná úzká spolupráce se SPC, které by mělo mít žáka v pravidelném vedení. Pokud žák nekomunikuje orálně a používá alternativní komunikaci, je třeba, aby ji učitel (případně asistent) aktivně ovládal.

Sociální podmínky

Celý proces začlenění postiženého dítěte do školy hlavního vzdělávacího proudu musí vést k integraci či ještě lépe k inkluzi dítěte s NKS do společnosti. Před příchodem dítěte do třídy je třeba na něj připravit zdravé spolužáky. Vysvětlit jeho komunikační obtíže, nabídnout formy komunikace s ním. Podobně je třeba připravit všechny vyučující, kteří se budou na vzdělávání žáka podílet. Je dobré zařadit dítě do zájmové činnosti v rámci školy.

Komunikace a spolupráce

Učitel (učitelé) žáka s NKS musí spolupracovat s rodinou a SPC, které dítě integrovalo. Pokud tato spolupráce na některé úrovni nefunguje, tak se dá předpokládat, že integrace nebude úspěšná.

4 Narušená komunikační schopnost

RENATA VRBOVÁ

4.1 Vymezení základních pojmů

Komunikace (lat. communis – společný obecný, comunicare – sdělovat) je výměna nebo přijímání a zpracování, případně vydávání informací. Představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností sloužících k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Ve školním prostředí se považuje za jednu z klíčových kompetencí, kterou má dítě ve škole získat. Komunikační kompetence jsou definovány jako „soustava jazykových pravidel vlastních mluvčímu (i posluchači), která jsou předpokladem pro vznik konkrétního jazykového projevu“ (Petráčková, Kraus 1995, s. 404). Žák se tedy má ve škole naučit komunikačním stylům, srozumitelně se vyjadřovat, porozumět sdělení i komunikačnímu záměru, a to jak v komunikaci verbální, tak v neverbální, v podobě mluvené, čtené i psané.

Řeč – obecná lidská schopnost využívat výrazových neboli sdělovacích prostředků. Forma sdělování a porozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace. Řeč je realizace, použití jazyka.

Mluva – způsob, jakým se řeči užívá. Artikulovanou řečí rozumíme způsob, jak individuum užívá výrazových prostředků, je to činnost individuálně variabilní, odpovídá charakterovým rysům, podléhá napodobování.

Mluvení – aktuálně probíhající děj, aktivní mluva.

Jazyk – souhrn výrazových neboli sdělovacích prostředků užívaných v tom kterém národě. Je to systematické, konvenční použití zvukových, znakových nebo psaných symbolů v lidské společnosti pro komunikaci. Jazyk vystupuje jako kód a řeč jako realizace.

Slovo (lat. verbum, řec. logos) – nejmenší samostatná jednotka jazyková mající věcný a mluvnický význam, tedy lexikální a gramatickou charakteristiku.

Komunikační schopnost – schopnost výměny informací mezi produktorem (vysílajícím) a recipientem (přijímatelem).

Komunikační schopnost je **narušená**, pokud některá rovina jazykových projevů působí interferenčně na komunikační záměr (Lechta, 2003).

Při sledování komunikačních schopností jedince musíme brát v úvahu nejen **foneticko-fonologickou** (zvukovou) rovinu, která zahrnuje především artikulaci a fonemický sluch, ale i další 3 ze 4 jazykových rovin.

Lexikálně-sémantická (obsahová) rovina obsahuje pasivní i aktivní slovní zásobu, úroveň zobecnování, porozumění řeči.

Pomocí **morfologicko-syntaktické** (gramatické) roviny uplatňujeme gramatická pravidla. Patří sem gramatická správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.

V poslední době je nejvíce upřednostňována **pragmatická** rovina, která je rovinou sociálního užití řeči v praxi. Zahrnuje schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry, požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, schopnost vést rozhovor, spontánně vyprávět.

Narušená komunikační schopnost (NKS) má velmi různorodý obraz od lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopností komunikovat. Projevuje se v různém věku – od obtíží při osvojování si řečových schopností až po poruchy komunikace v dospělém věku (při různých onemocněních nebo po úrazech). Jedinec, u kterého se NKS vyskytuje, si ji může i nemusí uvědomovat. Narušení může být dominantním projevem nebo symptomem jiného dominantního postižení (symptomatická porucha řeči).

Děti s narušenou komunikační schopností ve školském prostředí jsou podle platné legislativy považovány za žáky se zdravotním postižením. Diagnostikou a terapií dětí a žáků s NKS se zabývá speciálněpedagogická disciplína logopedie.

Logopedie (logos – slovo, paiededa – výchova) je věda zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejich příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence (Lechta, in Klenková, 2006).

4.2 Organizace logopedické péče ve školství

Logopedická péče je v ČR poskytována ve 3 resortech: školství, zdravotnictví, práce a sociálních věcí. **Ve školství** je zajišťována na základě Metodického doporučení k zajišťování logopedické péče ve školství č. j. 14712/2009-61. Toto doporučení přesně vymezuje, kdo je logoped a kdo logopedický asistent a jaké má pravomoci vzhledem ke svému dosaženému vzdělání.

Narušená komunikační schopnost se vyskytuje poměrně u velkého množství dětí. Lechta udává, že do 1. ročníků ZŠ nastupuje 40 % dětí s NKS (převážně s dyslálií). Dyslalie se sice u většiny dětí na 1. stupni upraví, ale v rámci inkluzivní edukace musíme počítat s dětmi s jiným druhem postižení, u kterých se NKS projevuje jako symptomatická vada řeči. Lechta upozorňuje na paradox, kdy prakticky každé postižení se projeví na komunikaci dítěte, ale současně komunikaci využíváme jako jeden z nejdůležitějších faktorů kompenzujících důsledky postižení (Lechta, 2010).

Pokud mají žáci s NKS zároveň edukační obtíže (vyplývající právě z NKS), může jejich vzdělávání probíhat ve speciálních školách nebo speciálních třídách MŠ a ZŠ pro děti a žáky s vadami řeči (MŠ a ZŠ logopedické) nebo mohou být integrováni ve spádové MŠ nebo ZŠ.

Při ZŠ logopedických (ZŠL) je často zřizován internát pro žáky, kteří nemohou denně dojíždět. Obsah výuky je na ZŠL shodný s obsahem výuky na základní škole, navíc jsou hodiny individuální logopedické péče. Ve třídách je snížený počet žáků, třídní učitel je zpravidla speciální pedagog-logoped. Logopedie prolíná celým vyučováním, pokud je dítě umístěno na internátě, pokračuje se v rozvoji komunikačních schopností a cílené logopedické péči na základě instrukcí třídního učitele i v odpoledních hodinách pod vedením skupinového vychovatele.

Vzhledem k tomu, že logopedických škol je jen několik v ČR a mnozí rodiče si nepřejí umístit své dítě na internát, je stále rozšířenější tzv. integrace žáků s NKS do ZŠ. Pokud se u dítěte projeví těžší forma NKS, může na základě doporučení SPC (případně PPP) být doporučeno vzdělávání v režimu individuální integrace ve spádové ZŠ. Škola potom zajistí edukaci dítěte podle individuálního vzdělávacího plánu. Pokud je na ZŠ více žáků s vadou řeči, může ředitel zřídit speciální třídu, kde se sníženým počtem žáků pracuje speciální pedagog-logoped. Aby integrace měla smysl, že potřeba úzká spolupráce se speciálním pedagogem-logopedem, buď přímo v ZŠ, nebo alespoň v SPC.

4.3 Kategorie narušené komunikační schopnosti

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

OPOŽDĚNÝ VÝVOJ ŘEČI (OVŘ)

U běžného zdravého dítěte probíhá vývoj řeči ve 2 základních etapách. Do 1 roku probíhá předřečové stadium (období fyziologické nemluvnosti), ve kterém se dítě připravuje na období vlastního vývoje řeči. Po 1. roce života se u dětí začínají objevovat první slova, mezi 2. a 3. rokem potom věty. Pokud dítě v tomto období nezačne verbálně komunikovat nebo se vývoj řeči nápadně opožďuje, nemá vadu sluchu, zraku, mluvních orgánů, je přiměřeně duševně vyspělé a vyrůstá v dostatečně stimulujícím prostředí, mluvíme o prodloužené fyziologické nemluvnosti.

Pokud dítě ve 3 letech nemluví nebo mluví mnohem méně než děti v jeho věku, můžeme uvažovat o opožděném vývoji řeči.

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

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

Příklad

Do ambulance SPC přišel dědeček s Honzíkem. Měl obavy, že Honzík má 3,5 roku a aktivně používá asi 5 slov. S Honzíkem jsme začali pracovat, při vedení v SPC se střídala maminka s prarodiči, kteří chlapce často hlídali. Během 6 měsíců se podařilo výrazně rozvinout pasivní slovní zásobu, Honzík dokázal ukázat požadované předměty na obrázku, rozuměl i komplikovanějším příkazům. Vyjadřoval se stále převážně jednoslovně. Vzhledem k tomu, že matka se chlapci doma příliš nevěnovala, doporučili jsme zařazení do mateřské školy logopedické, kam chodil 3 roky. Během docházky do MŠL došlo k rozvoji řeči ve všech jazykových rovinách. Chlapec se výrazně zlepšil v grafomotorice, sluchové i zrakové percepci. Po OŠD odešel do běžné ZŠ, kde je úspěšný.

VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

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

Dysfatické děti netrpí neurologickým nebo psychiatrickým postižením nebo poruchou sluchu a ani nevyvíjejí v takových podmínkách, které by mohly vysvětlit charakter jejich těžkostí. Úroveň jazykových schopností je výrazně horší, než by se dalo očekávat při daných neverbálních intelektových schopnostech. Narušení zasahuje všechny jazykové roviny, projevuje se v oblasti výslovnosti, gramatiky i slovní zásoby. Dysfatické děti mají obtíže v paměti, pozornosti, jemné motorice i grafomotorice. Jsou lehce unavitelné, často mají problémy v sociálních vztazích, obtížně si hledají kamarády, je negativně ovlivněno trávení volného času a výběr budoucí profese.

Většina současných autorů považuje za etiologický faktor vývojové dysfázie poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Na vzniku vývojové dysfázie se mohou podílet také genetické faktory. Friel-Patti (in Mikulajová, 2003) uvádí větší počet etiologických činitelů ve složitých interakcích.

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

- porucha fonetické a fonologické realizace hlásek,
- obtížné spojování slov do větných celků,
- porucha v řazení slabik,
- postižení fonemického sluchu,
- neschopnost udržet dějovou linii,
- obtížné rozeznávání klíčových slov k pochopení smyslu,
- porucha krátkodobé paměti,
- malá slovní zásoba,
- dyslexie, dyspraxie,
- nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi,

- narušená kresba,
- porucha vnímání zrakových, hmatových a rytmických signálů,
- oslabená jemná motorika,
- narušená lateralizace.

U dysfatiků je nezbytné zahájit co nejdříve logopedickou intervenci. Nejvhodnějším řešením je zařazení dítěte do MŠ nebo ZŠ logopedické. Pokud je dysfatik v ZŠ, je vhodné pracovat dle IVP s metodickou podporou SPC. I u kompenzovaného dysfatika se projevují odchylky v percepci, paměti a pozornosti. U dítěte se mohou projevovat specifické poruchy učení na podkladě NKS.

Příklad

Martin se motoricky vyvíjel jako ostatní děti, vývoj řeči byl však výrazně opožděný. První smysluplná slova se objevila ve 3 letech, věty po 5. roce života. Chlapec navštěvoval od 3 let klinickou logopedku, efekt byl však velmi mizivý. Před vstupem do ZŠ byl vyšetřen v PPP, kde byla stanovena dg. lehká mentální retardace. Rodičům bylo doporučeno zařazení syna do ZŠ praktické. Ti se závěrem vyšetření nesouhlasili, požádali o odklad školní docházky a začali navštěvovat jinou logopedku, která po roce práce s Martinem doporučila vyšetření v SPC logopedickém. Z vyšetření intelektu bylo zřejmé, že se jedná o vývojovou dysfázii, protože verbální schopnosti byly výrazně nižší než neverbální. Celkově však intelekt vyšel na hranici nízkého průměru. Chlapec byl zaškolen v ZŠ logopedické. Od 3. třídy je veden jako integrovaný žák v ZŠ v místě bydliště.

AFÁZIE

Získané organické narušení komunikační schopnosti, které vzniká při ložiskových poškozeních mozku. Týká se poruch symbolických procesů a jsou zasaženy všechny modalities řeči (expresivní, receptivní, mluvená i psaná) a v různé míře i všechny jazykové roviny. Řeč u osob postižených afázií již byla vyvinuta a k narušení komunikační schopnosti došlo při poškození mozku nejčastěji při cévní mozkové příhodě, úrazech mozku, nádorech, zánětech mozku, intoxikaci a degenerativních onemocnění CNS.

Afázii můžeme nejjednodušeji rozdělit na motorickou (jedinec má obtíže s mluvením, ale rozumí), senzorickou (nerozumí, ale může mluvit) a smíšenou (kombinace předchozích 2 typů v různém poměru).

S **afázií** se můžeme potkat i u **dětí** (většinou po úrazech hlavy a mozku), kde se jedná o postižení ještě nehotové řeči. Obraz poruchy závisí na vývojové etapě řeči, ve které došlo k poškození, a na celkové rozumové vyspělosti dítěte.

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

Příklad

Tomáš byl sportovně založený student střední průmyslové školy. V září ve 4. ročníku SŠ v hodině TV u něho došlo k cévní mozkové příhodě s motorickou afázií. Po několikátýdenním léčení a rehabilitaci přišel na doporučení školy a klinické logopedky do SPC na vyšetření pro Posudek o přiznání uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky. Dle vyšetření bylo u Toma potřeba upravit všechny části maturity. Vzhledem k postižení hybnosti pravé ruky jsme doporučili umožnit psaní na počítači. V písemné i ústní části jsme doporučili navýšit čas na přípravu o 50 %, v jazykové části zohlednit chyby vyplývající z výpadků paměti a narušení lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny řeči. Chlapec v květnu dalšího roku zdárně odmaturoval a byl přijat na VŠ technického směru. Afatické projevy během roku téměř odezněly, Tomáš má jen menší problémy s vybavností pojmu. Zůstává lehce oslabená motorika ruky.

MUTISMUS

Jedná se o oněmění, tj. ztrátu schopnosti verbálně komunikovat zpravidla na neurotickém nebo psychotickém podkladu. U dětí se poměrně často vyskytuje ELEKTIVNÍ MUTISMUS, který je vázán na určité

prostředí, osobu nebo situaci. Velmi často se projevuje ve školním prostředí. Není závislý na IQ, je vázaný na extrémně vystupňované obavy ze selhání. Může souviset s hyperprotektivní výchovou, s nadměrnými nároky, se sourozeneckou rivalitou, výsměchem a ponižováním.

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

U některých dětí je zachována neverbální komunikace, případně komunikují šeptem.

Příklad

Kačka byla od počátku vývoje spíše tichá a zakřiknutá. Vývoj řeči byl zpočátku mírně opožděný, ve 3 letech však dohnala své vrstevníky, vyjadřovala se ve větách, nesprávně vyslovovala hlásky Ť, Ď, Ň, L, vibranty a sykavky. Kačenka byla doma připravovaná na vstup do MŠ, vše nasvědčovalo tomu, že se do školky těší. Nástup do MŠ se však nezdařil, dívka z nevysvětlitelných příčin odmítla ve školce komunikovat, pár metrů před budovou byla zcela paralyzovaná, vypadala jako loutka. Rodiče se rozhodli nechat dceru ještě 1 rok doma. Bohužel i za rok se situace opakovala. Důvod, proč dívka doma mluví a ve škole ne, nezjistili ani odborníci při opakovaných pobytech na psychiatrii. Po OŠD nastoupila Kateřina do 1. třídy. Přes maximální vstřícnost paní učitelky i spolužáků Kačka nadále odmítala komunikovat. Školu pasivně proseděla, vše potom dodělávala doma odpoledne s maminkou. Pokud u ní paní učitelka přímo seděla, vedla jí ruku a říkala, co má dělat, tak pracovala. Paradoxem je, že Kačenka se do školy těší, doma si hraje na školu a chtěla by být paní učitelkou. Protože od druhé třídy měla dívka nastoupit do spojené třídy (2. a 4. ročník), doporučilo SPC asistenta pedagoga. Katka je nyní ve 3. třídě, pozvolna se začíná zapojovat do skupinových aktivit, dokonce začala chodit se školou i na plavání. Stále však ve škole mlčí. Psycholožka aktuálně doporučuje psychoterapii.

KOKTAVOST (balbuties)

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

Nejčastěji uváděnými příčinami koktavosti jsou dědičnost, odchylky korových nebo podkorových oblastí mozku, dyskoordinace mozkových hemisfér, poruchy metabolismu. Koktavost negativně ovlivňuje vlivy sociálního prostředí, neurotizace, psychotraumata.

Komplexní syndrom koktavosti zahrnuje 3 druhy symptomů: psychickou tenzi, nadměrnou námahu a dysfluenci při řečovém projevu. **Psychickou tenzi** charakterizuje nepříjemný pocit, vnitřní nejistota související s verbální komunikací, s potřebou verbálně se vyjádřit na veřejnosti nebo i s představou selhání při řečové komunikaci v minulosti. **Nadměrná námaha** slouží k překonání bloků artikulačního aparátu, může se projevit grimasami, nápadnou gestikulací, neúčelnými pohyby, ale také vegetativními projevy (zčervenání, zrychlení pulsu...). Souvisí to s únikovým chováním, kdy se dítě snaží překonat neplynulost např. zvýšením hlasitosti nebo zrychlením tempa. Někdy může být mlčení před začátkem promluvy ve škole chybně interpretováno jako nedostatek znalostí. **Dysfluence** (neplynulosti) mohou mít různé podoby, např. repetice (opakování) částí slov, prolongace (tlačení hlásek nebo slabik), tiché pauzy v mluvě. Dysfluence se často ztrácejí při zpěvu, recitaci, automatismech (Lechta, 2010).

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

Příklad

Míša přišla s maminkou na konci 2. třídy do SPC na doporučení PPP pro dyslektické obtíže. Z anamnestických údajů vyplynulo, že holčička se vyvíjela jako běžné děvčátko. V 5,5 letech byla doma s otcem, který upadl do bezvědomí a začal krváčet z uší a úst. Dívka doběhla pro pomoc, byl to pro ni natolik traumatizující zážitek, že přestala mluvit a začala se pomočovat. Po několika měsících dívka začala opět verbálně komunikovat, mluvním projev byl však neplynulý, s tony a klony na počátcích slov. Ve škole patřila Míša mezi nejlepší žákyně, nápadné problémy měla ve čtení. Při vyšetření jsme zjistili, že dívka nemá naučené plynulé čtení s měkkými hlasovými začátky. Nabídlí jsme proto ambulantní péči v SPC, kde se Michaela naučila pracovat s nadměrnou námahou, navodili jsme měkké hlasové začátky. Snížilo se procento neplynulostí v mluvě a podařilo se navodit plynulé hlasité čtení. Po několika měsících dívka patřila mezi nejlepší žáky třídy. Po páté třídě nastoupila

na osmileté gymnázium, kde bude v příštím školním roce maturovat. Je vedena jako integrovaná žákyně, mluvní projev je výrazně neplynulý, Míša je psychicky dobře kompenzovaná, zvládá i zkoušení před třídou. Aktuálně nechodí nikam na logopedii, při problémech využívá alternativní metody, především kineziologii.

BREPTAVOST (tumultus sermonis)

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

V etiologii nacházíme orgánový podklad (nález na EEG), častá je také dědičná dispozice.

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

Při diagnostice je třeba odlišit breptavost od koktavosti.

Příklad

Marek přišel do SPC sám, bez rodičů. V době první návštěvy mu bylo 16 let a navštěvoval 1. ročník gymnázia. Z rozhovoru s Markem vyplynulo, že pochází z Ostravy, rodiče jsou vysokoškoláci a starší sestra studuje na lékařské fakultě. Marek nikdy nechodil na logopedii, ve škole patřil mezi premianty. V osmé třídě se s rodinou přestěhoval do Olomouce. Zpočátku měl pocit, že mluví jinak než spolužáci, občas se někdo jeho mluvě zasmál, ale zvykl si, myslel si, že to, co je na jeho mluvě divné, je ostravský dialekt. K návštěvě logopedie se rozhodl v situaci, kdy mu jeho přítelkyně po několika měsících známosti řekla, že se s ním rozejde, protože mu vůbec nerozumí, mluví chaoticky a koktá. Při vyšetření jsme zjistili výrazně zrychlené tempo mluvy, Marek často začal myšlenku a nedořekl ji, protože už začal další. Měl velké problémy s přesným vyjádřením. Pokud mluvil o známé věci, tempo řeči bylo překotné, vynechával poslední slabiky nebo i celá slova ve větě. Podobné to bylo při čtení, kdy běžný text četl neplynule, zrychleným tempem, text složený z nesmyslných slov byl přečtený plynuleji a téměř bez chyb. Chlapec měl narušeno dýchání, projevovalo se i koverbální chování, stále si strkal ruku do kapsy kalhot. S Markem byl jeho problém probrán, byl velmi překvapen výsledkem vyšetření. Doporučili jsme mu logopedickou intervenci, ke které jsme chtěli přizvat Markovu dívku nebo někoho z rodiny. Bohužel Marek se neosmělil o svém problému blízké okolí informovat, styděl se. Po několika měsících bez omluvy logopedickou terapii přerušil a už se neozval.

DYSLÁLIE

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

K příčinám vzniku dyslálie řadíme: dědičnost, negativní vlivy prostředí, nesprávný řečový vzor, vady zraku a sluchu, nedostatky ve fonematické diferenciaci, anomálie řečových orgánů, poruchy CNS.

Můžeme rozlišovat fyziologickou dyslálii, která je vývojová, běžná asi do 5 let věku dítěte. Pokud přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek až do 7 let, mluvíme o prodloužené fyziologické dyslálii. Po 7. roce věku se již jedná o pravou dyslálii. Ve školním věku patří mezi nejčastěji nesprávně vyslovované hlásky vibranty (R a Ř) a sykavky (S, Z, C, Š, Ž, Č).

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

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

Příklad

Natálka je milá holčička, která ráda maluje. Od 4 let navštěvovala klinickou logopedku. Podařilo se navodit a fixovat většinu hlásek, stále se však nedařila výslovnost sykavek a vibranty Ř. V lednu před nástupem

do školy oslovila matka SPC se žádostí o konzultaci. Byly zjištěny obtíže ve fonematické diferenciaci a při dalším vyšetření také ztráta sluchu u vysokých tónů. Při vyšetření na foniatrii byla zjištěna poměrně vzácná autoimunitní porucha, která zapříčinila ztrátu sluchu. Ve spolupráci s imunologem se do léta podařilo sluch upravit téměř do normálu, na logopedii jsme docvičili fonematickou diferenciaci sykavek a postupně navodili a zafixovali správnou artikulaci sykavek a hlásky Ř. Škoda jen, že se na problém se sluchem nepřišlo dřív, holčička si mohla ušetřit měsíce zbytečného nácviku správné výslovnosti a možná by jí ani nezůstala trvalá, byť malá ztráta sluchu.

DYSARTRIE

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

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

Příklad

Lukášek přišel do ambulance jako 4letý. Po komplikovaném, dlouhotrvajícím porodu došlo k poškození CNS a u chlapce se projevila lehká forma DMO. Lukáš měl stále pootevřená ústa, objevovala se hypersalivace (slinotok), mluva byla monotónní se zvýšenou nosovostí, vážla motorika mluvidel, v průběhu mluvení se měnila intenzita hlasu, Lukáš dýchal plytkým podklíčkovým dýcháním. Obsahová stránka řeči byla v normě, projevovala se mnohočetná dyslálie. Hrubá motorika nebyla narušena, problém měl v jemné motorice a grafomotorice. Chlapec byl ale veselý, měl radost z pochvaly, velmi ochotně spolupracoval. V první fázi terapie jsme se zaměřili na nacvičení správného abdominálního (břišního) dýchání a na odstranění slinotoku. Ve spolupráci se skvělou fyzioterapeutkou se podařilo za pomoci orofaciální stimulace prakticky zastavit slinotok (projevuje se jen při velké únavě), mírně se zlepšila motorika mluvidel. Spolu s orofaciální stimulací jsme prováděli cvičení pro zlepšení funkce patrohltanového uzávěru (Lukáš se stal přeborníkem v kloktání a přenášení drobných předmětů slámkou). Vzhledem k blížícímu se nástupu do ZŠ jsme také procvičovali jemnou motoriku a grafomotoriku. Podařilo se nám zafixovat správnou výslovnost některých hlásek. Lukáš nyní navštěvuje 1. třídu ZŠ, kde je veden jako integrovaný žák. Z logopedického hlediska stále přetrvává otevřená huhňavost a dyslálie. Při únavě se srozumitelnost mluvy zhoršuje. Ve škole Lukášovi dělá největší problém psaní, na jeho mluvu si už paní učitelka zvykla.

RINOLÁLIE (huhňavost)

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

Příklad

Na Ondru nás upozornila paní učitelka při depistáži v MŠ. Chlapec chodil do školky sporadicky, byl často nemocný, měl prakticky stále trvajícím rýmu, mluvil velmi nesrozumitelně. Často nereagoval na pokyny, paní učitelce se zdálo, že je u chlapce slabší intelekt. Po vyšetření v SPC byla zjištěna zavřená huhňavost a susp. lehká nedoslýchavost. Mamince bylo doporučeno navštívit ORL pracoviště, kde byla provedena adenotomie

(operace nosních mandlí) a současně zavedeny ventilační trubičky do obou uší (Ondrovi se tvořila tekutina za bubínkem). Po operaci následovala logopedická péče v SPC zaměřená na odstranění huhňavosti a nácvik správné výslovnosti, vzhledem k tomu, že narušení komunikační schopnosti bylo poměrně rozsáhlé, byla chlapci odložena školní docházka a 1 rok navštěvoval MŠ logopedickou. Nyní je ve 2. třídě běžné ZŠ a dochází ambulantně na logopedii, kde upravujeme výslovnost sykavek.

PALATOLÁLIE

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

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

Pro palatolálii je charakteristická změna rezonance (otevřená huhňavost), narušená artikulace. Samohlásky mají huhňavé zabarvení, ze souhlásek jsou nejvíc postiženy explozivní a sykavky (P, B = M, T, D = N, K, G – vynechává). Často bývá opožděný vývoj řeči. Objevují se poruchy mimiky, sání, polykání a dýchání, anomálie čelisti a zubů, sluchové vady.

Příklad

Jirka přišel do SPC na doporučení třídní učitelky v průběhu 2. třídy ZŠ. Jedná se o chlapce po kompletním oboustranném rozštěpu rtu, tvrdého i měkkého patra. Třídní učitelka měla podezření na specifické poruchy učení, navíc nebyla spokojena s ukončením logopedické péče ze strany klinické logopedky, ke které Jirka asi 5 let docházel. Při vstupním vyšetření v SPC byla zjištěna otevřená huhňavost, mnohočetná dyslálie, dyslektické a dysortografické obtíže. Přestože chlapec byl 5 let v péči klinické logopedky, nebyla rozpoznána poměrně velká ztráta sluchu, která byla na naše upozornění kompenzována sluchadly na obou uších, a nebyla ani řešena přirostlá podjazyková uzdička. Po „prostrhnutí“ uzdičky bylo možné konečně v 9 letech začít s navozením správné artikulace hlásky L. Rodičům bylo navrženo přerazení Jirky do ZŠ logopedické, toto řešení odmítli, proto jsme doporučili vedení chlapce v režimu individuální integrace ve spádové ZŠ. Chlapec chodil několik let pravidelně do logopedické poradny SPC, kde jsme se zaměřili na odstranění huhňavosti a nácvik správné výslovnosti, podařilo se také odstranit většinu specifických projevů v psaní. Po několika letech matka přestala mít zájem o pravidelné vedení v SPC. Jirka nyní navštěvuje SOU, kde je veden jako integrovaný pro vadu sluchu, která je v současné době dominujícím postižením.

PORUCHY HLASU

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

Poruchu hlasu má asi 6 % žáků ZŠ. U dětí se můžeme setkat s orgánovými poruchami hlasu, kde příčinami těchto poruch jsou vrozené anomálie, obrny, nádory, endokrinní poruchy a poruchy sluchu. Druhou, častější skupinu tvoří funkční poruchy hlasu, nejčastěji se jedná o dětskou hyperkinetickou dysfonii. Příčinou funkčních poruch je většinou nadměrné, nevhodné používání (přemáhání) hlasu. Pokud dítě mluví a zpívá v nepřiměřené hlasové poloze, používá tvrdých hlasových začátků, nesprávnou hlasovou techniku, špatně hospodáří s dechem a tento stav bez vhodné korekce přetrvává dlouhou dobu, může se funkční porucha změnit v orgánovou a mohou např. vzniknout hlasivkové uzlíky.

U dětí s poruchou hlasu může dojít k sebepodceňování, mohou být uzavřené, zakřiknuté, nechtějí se zapojovat do třídních aktivit. Opačně může být porucha hlasu vnímána jako handicap, který může být kompenzován agresivním chováním, vzdorem, snahou prosadit se za každou cenu. V obou případech mohou vznikat obtíže v sociálních vztazích, dítě může mít horší výsledky ve škole, později potom přibude problém s výběrem další školy a vhodného povolání.

Příklad

Vojta je rychlý, sportovně založený kluk. Do SPC přišel s maminkou z důvodu dyslálie. Při vyšetření bylo zjištěno mimo nesprávné výslovnosti sykavek a vibrant také zrychlené tempo mluvy. Vojta mluvil chraptivým hlasem, který přeskakoval a byl tlačení (při prvním vyšetření se však zdálo, že je chlapec nachlazený). Vzhledem k tomu, že i při dalších návštěvách měl hlas podobný charakter, odeslali jsme Vojtu na foniatrii, kde byla zjištěna dětská hyperkinetická dysfonie a uzlíky na hlasivkách. Vojtíšek začal podstupovat foniatrickou léčbu, které jsme museli podřídit i logopedii, někdy nebylo vhodné trénovat výslovnost, proto jsme prováděli jen dechová a fonační cvičení. Výslovnost hlásek se podařila navodit, porucha hlasu však přetrvává u Vojty i nadále. Zvažuje se chirurgická léčba hlasivkových uzlíků.

SYMPTOMATICKÉ PORUCHY ŘEČI

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

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

Příklad

Tom je dítě cizinců narozené v ČR. Do SPC přišel v doprovodu otce skoro v 5 letech pro obtíže v komunikaci. Tom prakticky vůbec nemluvil, pokud něco potřeboval, ukázal si nebo vzal dospělého a dovedl ho na místo. V rodině se mluvilo srbochorvatsky, dle sdělení tatínka chlapec dobře rozuměl. V českém prostředí se nepohyboval, proto češtině nerozuměl, což komplikovalo vyšetření. Případ jsme uzavřeli jako susp. vývojovou dysfázii a chlapce zařadili do MŠ logopedické. V průběhu docházky do MŠ se u chlapce začali projevovat zvláštnosti v chování. Neměl zájem o děti, hrál si sám, objevovaly se stereotypní vzorce chování, na každou změnu reagoval nepřiměřeně. Sice se rozvíjela řeč, ale výrazně vážlo porozumění. Tom se ztrácel v sociálních situacích. Bylo doporučeno vyšetření v APLA v Praze, které potvrdilo naši domněnku, že se jedná o středně funkční autismus s lehkou mentální retardací. Nejedná se tedy o vývojovou dysfázii, což byla naše první pracovní diagnóza, ale o symptomatickou poruchu řeči, kde dominantním postižením je autismus. Rodiče se rozhodli pro zaškolení chlapce v běžné ZŠ s podporou asistenta pedagoga.

Literatura

- KLENKOVÁ, J. Edukace žáků s narušenou komunikační schopností. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- LECHTA, V., a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V., a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 282–284. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha, Akademia, 1995. ISBN 80-200-0523-4.

5 Komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností

RENATA MLČÁKOVÁ

Moscovic (2000, in Vybíral, 2009) upozorňuje, že komunikace je sociální proces a kupříkladu celé vzdělávání, a tedy i školu můžeme vidět jako komunikaci. Pro Watzlawicka, Beavinovou a Jacksona (in Vybíral, 2009) komunikace téměř splývá s chováním. Mezilidskou komunikaci můžeme vymezit jako „interakci pomocí symbolů“ vyjádřených jazykem, gesty, mimikou, sdělovacím pohledem (ibid.).

5.1 Formy komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností

Komunikace může probíhat různými způsoby, různými formami. Komunikovat, sdělovat i přijímat sdělení můžeme **verbálně i neverbálně**.

Formami komunikace rozumíme zpravidla verbální a neverbální komunikaci.

Verbální komunikace probíhá pomocí slov – artikulovaných, tištěných, psaných, může mít podobu mluvené nebo psané řeči. **Mluvenou** řeč (naši promluvu) doprovázejí tzv. **prozodické faktory řeči**, k nimž řadíme např. tempo mluvy, tón hlasu, melodii, pauzy, hlasitost, rytmus řeči. Prozodické faktory řeči mají v komunikaci značnou výpovědní hodnotu a v některých situacích se stává, že prozodie je v rozporu s obsahem naší promluvy. Také **psaná řeč** má svou formální stránku – úpravu písma, barvu psaného písma, slova, věty i obsahovou stránku sdělení. Čtená řeč má rovněž formální stránku (správnost čteného, rychlost čtení, intonace aj.) a obsah čteného textu.

Příklad

Mluvená komunikace učitele se žákem, resp. studentem může mluvní projev žáka/studenta podpořit, ale může působit na žáka/studenta i značně nepříjemně. Jako příklad nepříjemné komunikace s učitelem si uvedeme situaci, kterou popsala studentka s koktavostí. V rámci vyučovacího předmětu si každý student měl připravit prezentaci. Studentka si prezentaci připravila, chtěla své spolužáky s jejím obsahem (i formou) seznámit, učitelka ji zastavila, mávla rukou a řekla, ať její prezentaci přednese jiná spolužačka, aby z toho ostatní něco měli. Co přitom prožívala studentka s koktavostí, ví jen ona sama. Na příkladu vidíme, že učitelka zřejmě nevěděla, jak podpořit komunikaci s člověkem s koktavostí, neuměla nebo nechtěla umožnit mluvit dívce s koktavostí. Učitelka se slovně i neslovně chovala jinak, než bychom u učitelky předpokládali, porušila také zásadu tzv. recipacity komunikace (viz dále).

Příklad

Příkladem komunikace formou psané řeči je pochvala nebo poznámka v deníčku nebo v žákovské knížce. Bude-li se objevovat v žákovské knížce převaha negativních poznámek, obvykle se poznámka v konečném efektu máji účinkem. To se může stát např. u konkrétního žáka s vývojovou dysfázií, který může mít problémy s koncentrací pozornosti. V takové situaci doporučujeme místo série poznámek nebo negativního slovního hodnocení žáka iniciovat schůzku s rodiči, rodiče o situaci informovat, navrhnout řešení, případně hledat společně řešení. Navrhujeme sejit se s rodiči opakovaně např. za 14 dní a zhodnotit, zda opatření přináší výsledek – zlepšení prospěchu, chování. Pokud se tak nestane, hledáme jiný způsob řešení.

Neverbální komunikace představuje to, co vyjadřujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme:

- gesty – gestikou, pohyby hlavou, rukou, nohou a dalšími pohyby těla,
- posturikou – postoji těla,
- mimikou – výrazy tváře,
- pohledy očí,
- proxemikou – vzdálenostmi a zaujímáním pozic v prostoru,
- haptikou – tělesnými doteky,
- tónem hlasu a dalšími prozodickými faktory řeči,
- oblečením, zdobností, fyzickým vzhledem (podrobněji viz např. Vybíral, 2000; Klenková, 2006).

Příklad

Setkáme-li se s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, uvádí se pětkrát vyšší pravděpodobnost, že uvěříme spíše neverbálním signálům než verbálním sdělením, slovům (Argyle, Alkema a Gilmour, 1971, in Hayesová, 1998, in Vybíral, 2000).

Učitel při své práci ve škole často řeší různé situace s rodiči. Pro učitele je zajímavé a bezesporu přínosné vyslechnout si názor rodiče. Může se stát, že rodič s navrhaným řešením učitele nesouhlasí, učitel nedokáže adekvátně argumentovat a situaci ze svého pohledu objasnit či navrhnout a obhájit své řešení.

Doporučujeme:

- Zajímat se o názory rodičů na práci jejich dítěte ve škole či doma.
- Zjišťovat, jak probíhá domácí příprava žáků.
- Zajímat se o to, co se žákům v domácí přípravě daří, co se nedaří a proč.
- Doporučujeme mluvit s rodiči žáka s narušenou komunikační schopností o problémech otevřeně, říci jim: „Jakmile budete mít nejasnosti, budete potřebovat cokoli ohledně školy projednat (byť se bude zdánlivě jednat o nepříjemnou záležitost), neváhejte učitele kontaktovat. Situaci se budeme snažit vyřešit.“
- Informovat rodiče, že je v zájmu jejich dítěte i školy, aby se jejich děti cítily ve škole spokojeně, a nastanou-li jakékoli problémy, škola má zájem je bez odkladu řešit a předejít problémům.
- Zeptat se rodičů např.: „Kolik času se Tomáš doma učí vlastivědu?“
- Zjistit, jak se žák doma daný předmět učí, zda si učivo čte v učebnici, zda se učí ze sešitu, zda čtenému skutečně rozumí a učivo si osvojuje s porozuměním nebo se učí mechanicky z paměti bez porozumění – což se někdy děje u žáků s vývojovou dysfázií.
- Mít na zřeteli, že rodiče jsou partneři učitele.
- Sdílet rodičům svůj návrh řešení: „Já navrhuji...“
- Zeptat se rodičů: „Jak se na mé řešení díváte? Jak vidíte situaci vy?“
- Ujasnit si: „Co se Vám na tomto mém návrhu nelíbí?“ „Co navrhuje vy?“ Zkusíme najít co nejlepší společné řešení.
- Mluvit a jednat s rodiči i žáky dle zásad tzv. zdravé komunikace. Viz níže.

5.2 Zdravá komunikace

Učitel – profesionál – obvykle nemívá problém s podporováním tzv. zdravé komunikace se žákem, případně jeho rodiči. Podle Vybírala (2009) je zdravá komunikace nazývána také **kunikační funkční**, a to v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou např. agresivní promluvy, zobecňující hodnocení.

Je potřeba mít na zřeteli, že ve škole, ale i mimo školu mohou na dítě, žáka, studenta s narušenou komunikační schopností nepříznivě působit jeho problémy s řečí, dlouhodobý neúspěch ve škole, nepřijetí skupinou spolužáků, výsměch ze strany spolužáků apod.

Příklad

Je výhodou, pokud učitel zná rodinnou situaci žáka s narušenou komunikační schopností. Někteří žáci nebo jejich rodiče reagují např. přechodně nebo trvale na některé připomínky z pohledu učitele neadekvátně, příp. podrážděně. Do komunikace každého člověka se mohou promítnout problémy, které mohou daného člověka nadměrně zatěžovat, i když o nich nemluví. Vybíral (2000) upozorňuje, že nadměrně může zatěžovat např. závažná nemoc, těžká nemoc blízkého člověka, pocity bezmoci, dlouhodobě dysfunkční komunikace s partnerem, existenční nejistota, finanční potíže, ztráta zaměstnání, nadměrná pracovní vyčerpání, bytová stísněnost, komplex z obezity.

Příklad

Komunikace s rodiči žáků s poruchami řeči se někdy může učiteli jevit jako problematická, např. rodič s návrhem učitele nesouhlasí, vidí situaci jinak, navrhuje jiné řešení, které se naopak nelíbí škole. Podíváme-li se na situaci z pozice rodiče žáka s narušenou komunikační schopností (s jeho životními zkušenostmi), může mít i rodič pocit, že učitel (potažmo škola) neřeší situaci jeho dítěte správně či dle jeho představ. V některých případech mívá rodič i konkrétní výhrady k řešení školy. Příkladem může být situace žáka s vývojovou dysfázií, který navštěvoval v místě svého bydliště základní školu běžného typu, byl vzděláván v režimu tzv. individuální integrace, byl v péči SPC logopedického z důvodu vývojové dysfázie, specifických vývojových poruch školních dovedností při nadprůměrném intelektu. Rodina se přestěhovala, chlapec změnil základní školu, byl vyšetřen školním psychologem, přičemž školní psycholog (dle sdělení otce) rezolutně rozhodl a sdělil rodičům, že pro chlapce bude lepší přestup ze základní školy běžného typu na speciální typ školy – základní školu praktickou. Rodiče s uvedeným rozhodnutím a postupem nesouhlasili.

Cvičení

Které sdělení učitele na vás působí lépe? Uvedeme dva typy sdělení – příklady jednoduchých asertivních reakcí a příklady negativního hodnocení. Asertivní reakce: „Jsem ráda, že se zajímáte o Honzův prospěch a chování. Potěšilo mě, že jste se přišli informovat již tento týden. – Mrzí mě, že sis zapomněl domácí úkol. Líbí se mi, že dáváš v matematice pozor.“ Příklady hodnocení: „Tomáš se málo připravuje do školy. – Zase sis zapomněl domácí úkol. Jsi opět nepozorný.“ (Mlčáková, 2011)

Pro zájemce

Doporučujeme prostudovat si publikaci Praško, Prašková (2007), která pojednává o pozitivní a negativní zpětné vazbě, o hodnocení a asertivní reakci, přináší konkrétní příklady jednoduchých asertivních reakcí, techniky aktivního naslouchání.

Charakteristiky zdravé komunikace podle Vybírala (2000, 2009)

- Bezprostřednost reakce – neodkládáme 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. Neznamena to však snadnou ovlivnitelnost našich názorů, projevujeme tak zájem, např. zjistit, jak sdělený obsah chápou druzí.
- Zájem o druhého – zájem o komunikačního partnera, o jeho sdělení dáme najevo, udržujeme-li při komunikaci zrakový kontakt z očí do očí, pozorně nasloucháme, jsme trpěliví, náš pohled je přátelský, náš hlas je přátelský. Umíme se vyladit na komunikaci, tzn. 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.
- Humorné momenty pomáhají udržovat pozornost, uvolnit atmosféru.
- Vyhne se výtkám a kritice druhého, vyjadřujeme-li zklamání: „Já jsem vám tolik věřil a vy jste mě tak zklamal“, obvykle tím nepodporujeme rozvoj vztahu.

- Otevřená komunikace, sdělování pocitů.
- Snažíme se jednat konzistentně tak, jak obvykle jednáme. Rozejdeme-li se s komunikačním partnerem v dobrém, s úsměvem a dozvíme-li se, že nás partner po našem odchodu „pomluvil“, pak jeho jednání s námi nebylo konzistentní. Získali jsme zkušenost, že jde o člověka, který umí působit na druhé, ale nelze mu věřit.
- Pozitivní komunikace (vybereme-li pozitivní aspekty chování) je efektivnější než „negativistická“ formulace, kdy výtkneme záporné stránky chování. Častá negativní hodnocení mají vliv na snížení sebe-důvěry. Naproti tomu opakování pozitivního může vést k povzbuzení a přispět k upevnění sebe-důvěry (Vybíral, 2000, 2009).

Karásková (2011) upozorňuje, že zpětnovazební informace o výsledku činnosti klienta, je-li kladná, vzbuzuje v klientovi příjemný pocit uspokojení, má vliv i na zapamatování dané činnosti, reakce. Klient pociťuje úspěch, což jej motivuje a stimuluje k opakování činnosti. Téměř vždy lze nalézt něco, za co lze klienta pochválit. Karásková (tamtéž) uvádí příklady pozitivní zpětné vazby: „Výborně! Chodíte pěkně po špičkách.“ „Protože jste se opřela o obě ruce, rychle jste se zvedla.“

Příklad

Uvedeme si příklady negativní formulace, která v konečném efektu může působit jako návod a nežádoucí chování posílit: „Nebudeme se Janě posmívat, když mluví.“

Mnohem účinnější bude pozitivní formulace, která vede k posílení žádoucího chování a jeho opakování, jedná se v podstatě o pozitivní zpětnou vazbu:

- „Líbí se mi, že Janě nasloucháš, když mluví.“
- „Jsem ráda, že jste se dobře naučili slovíčka druhé lekce.“
- „Mám radost, že jste pomohli Janě ze schodů.“
- „Těší mě, že čekáš, až Jan domluví.“

5.3 Specifika komunikace s žáky s narušenou komunikační schopností

Při komunikaci s žákem s NKS respektujeme zejm. věk klienta, jeho pohlaví, typ a stupeň NKS, aktuální úroveň komunikační schopnosti, přidružené komplikace (poruchy hybnosti, závažnější sensorické postižení), osobnostní vyladění klienta i jeho doprovodu.

Učitel by měl vědět, zda žák chodí na logopedickou intervenci k logopedovi či navštěvuje jiného odborníka v souvislosti s problémy s řečí. Učitel zpravidla úzce spolupracuje s rodiči žáka, takže od rodičů může tyto informace získat a zeptat se na vhodné přístupy k žákovi, neboť neexistují přístupy unifikované, každé dítě je jiné a se situací se vyrovnává jinak.

Komunikaci s člověkem s narušením komunikační schopnosti můžeme příznivě ovlivnit svým přístupem v průběhu interpersonální komunikace. Uvedeme specifika komunikace se žákem s koktavostí, s breptavostí, s elektivním mutismem, s odchylkami ve výslovnosti, s dysartrií, s vývojovou dysfázií.

5.3.1 Specifika komunikace se žákem s koktavostí

Projevy koktavosti jsou značně proměnlivé a jiné u každého dítěte, žáka, studenta. Učitelé, kteří mají ve třídě žáka s koktavostí, si nejsou vždy jisti, jak se zachovat nejlépe, jak na řečový problém reagovat.

Lechta (2010a, 2010b) uvádí doporučení, která mohou příznivě podpořit komunikaci dítěte, žáka s koktavostí:

- 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. Mnozí balbutici vypovídají, že lidé ve snaze jim pomoci dokončují jejich mluvu, přestože netuší, co chce balbutik říci.
- Nepřerušujeme žáka v jeho projevu, neopravujeme neplynule vyslovená slova.
- Neupozorňujeme žáka na řeč, vyhýbáme 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 žákovi klademe (Lechta, 2010a).
- Udržujeme zrakový kontakt se žákem i v momentě zakoktání. Pokud bychom odvraceli zrak, pro mnohé balbutiky je to negativní signál jejich selhání.
- Poskytněte vhodný řečový a hlasový vzor, sami zkuste mluvit klidně, uvolněně, ale ne extrémně pomalu.
- Pokud je ve třídě koktavé dítě, raději se vyhneme soutěžím pod časovým tlakem typu „kdo první řekne...“, „kdo nejrychleji přečte, vypočítá...“. Tyto soutěže obvykle výrazně zvyšují psychickou tenzi balbutiků.
- Ve většině případů je vhodné, aby žáci s koktavostí během horších dní nebyli nuceni odpovídat nahlas před celou třídou.
- Dětem s koktavostí může pomoci, když je třída informována o jejich řečovém problému a spolužáci vědí, jak se mají při komunikaci chovat, a problém se tedy netabuizuje. Ostatní žáci by však neměli mít pocit, že jejich spolužák balbutik 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 koktá**, 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, neublížeš 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 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.
- Nepovažuj balbutika za méněcenného. Respektuj jeho osobnost.

Dodejme ještě, že můžeme mluvit s balbutikem relaxovaně, nejlépe s měkkým hlasovým začátkem. Rodičům je doporučováno, aby koktavost neobcházeli jako tabuizovaný problém. Dítě by mělo mít pocit, že s nimi může o svých potížích z vlastní vůle a z vlastního popudu kdykoli mluvit. Rozhodující je jeho psychická pohoda. Existují situace, kdy většina balbutiků nekoktá, např. při zpěvu, hromadné recitaci, o samotě, v rozhovoru s dítětem, v divadelní roli, přičemž jsme si vědomi, že nic z toho neplatí absolutně (Peutelschmiedová, 2001).

Příklad

Uvedeme si příklad studenta s koktavostí, který vzpomíná na své zážitky spojené s přestupem na novou školu, kdy nastupoval na druhý stupeň základní školy: Do neznámého kolektivu jsem nepřicházel se zrovna příjemným pocitem. Sedl jsem si do zadní lavice, abych nebyl moc na očích a nikdo se mě zbytečně na nic nevyptával. První kolize a srdeční tep vystřelený na hranici únosnosti bylo představování, kdy žák vstal a řekl

své jméno, jaký sport ho baví atd. Jak na mě pomalu přicházela řada, tak se mi zrychlovalo dýchání, potil jsem se. Navíc mám smůlu, že se jmenuji Jakub, kde mi dělá problémy K. Takže přišla nervozita, špatné dýchání plus prokleté písmeno K, nešlo se nevyhnout zakoktání. Kdo nekoktá, 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.

5.3.2 Specifika komunikace se žákem s breptavostí

Při komunikaci s osobou s breptavostí:

- Zpomalíme vlastní tempo řeči, vokalizujeme řeč – tempo řeči zpomalíme lehkým prodloužením vokálů tak, aby promluva zněla přirozeně.
- Mluvíme relaxovaně, s měkkým hlasovým začátkem, který je pro hlas nejšetrnější.
- Neverbálně komunikujeme v přátelském tónu, udržujeme zrakový kontakt.
- Koncentrujeme se na to, co nám žák říká, necháme ho dokončit promluvu, poskytneme mu dostatek času na formulaci myšlenek.
- Snažíme se porozumět řečenému hned napoprvé, případně reprodukovat sdělené, dáme tak najevo, že jsme porozuměli – např. uplatníme tzv. empatické parafrázování:
„Pokud tomu dobře rozumím, termín naší schůzky vám vyhovuje.“
„Takže si přeješ, abych ti znovu vysvětlila tento příklad?“
- Vytváříme klidnou, neuspěchanou atmosféru, dostatečný časový prostor pro formulaci odpovědi člověka s breptavostí.
- Jakmile žák domluví, ještě malou chvíli počkáme, možná nám chce ještě něco sdělit.
- Klademe otevřené a zavřené otázky. Otevřená otázka nabízí možnost zamyslet se, odpověď je zpravidla delší, na odpověď žáka nespěcháme. Například: „Mohl bys mi říci, co jsi dělal včera odpoledne?“
- Můžeme použít oceňující výroky:
„Jano, líbí se mi, jak se připravuješ na hodiny matematiky.“
„Pavlo, obdivuji, jak hraješ na klavír.“
- Směřujeme k upoutání žákovy pozornosti (Mlčáková, 2011).

Sami se snažíme 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 (Mlčáková, 2011).

5.3.3 Komunikace s žákem s elektivním mutismem

- Respektujeme, pokud s námi žák s elektivním mutismem nemluví, nikdy ho do verbální komunikace nenutíme.
- 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).

5.3.4 Komunikace se žákem s odchylkami ve výslovnosti

Odchylky ve výslovnosti u žáků mohou být projevem poruchy artikulace – patlavosti. Neumí-li dítě vyslovovat některé hlásky, může se, např. tak jako žák s koktavostí, stát terčem posměchu. V konečném efektu se dítě s poruchou artikulace může cítit ve třídě nepříjemně. Posměšné, mnohdy uším učitele skryté poznámky spolužáků – např.: „On neumí mluvit. Já nevím, co říkal. Jak se jmenuješ? Ondzej, že?“ – žákovi znepríjemňují pobyt ve škole. Posměch spolužáků může vyústit v reakci, kdy se dítě neteší do školy, ráno před odchodem do školy se u některých dětí dostávají vegetativní potíže (bolesti břicha apod.).

- Neumí-li žák vyslovit správně některou hlásku a učitel jej vyzve, aby slovo zopakoval nebo přečetl znovu, žák slovo obvykle vysloví nebo přečte opět nesprávně.
- Vhodnější je, pokud učitel žákem nepřesně vyslovené slovo bez jakýchkoli komentářů správně zopakuje, čímž dá žákovi zpětnou vazbu o zvukové podobě slova.
- Učitel potřebuje zjistit nebo mít od rodičů informaci, zda má žák hlásku navozenou, zda se hláska nachází ve fázi fixace ve slovech nebo v etapě automatizace.
- Je výhodou, má-li učitel od rodičů informace, zda žák chodí k logopedovi na úpravu výslovnosti nebo ne. Je v zájmu žáka, aby rodiče učiteli tyto informace sdělili. Pokud rodiče tyto informace učiteli nesdělili, doporučujeme, aby se učitel rodičů na tyto informace zeptal.
- Připomíná-li učitel dítěti jeho problémy s výslovností a chce po něm, aby slovo zopakovalo, přičemž dítě hlásku ještě nemá vyvozenou, situace k lepší výslovnosti dítěte obvykle nepomůže, naopak může vyvolat nechuť žáka mluvit.
- Objevuje-li se u žáka tzv. artikulační neobratnost a specifické asimilace sykavek, specifické asimilace hlásek T, D, N a Ť, Ď, Ň, specifické asimilace hlásek R a L, případně potíže ve smyslu vývojové verbální dyspraxie, obvykle nepomůže, vyžaduje-li učitel opětovné vyslovení slova. V těchto případech je vhodné, aby rodiče o problémech informovali učitele, sdělili mu, zda navštěvují logopeda a pracují na úpravě těchto obtíží či ne. V určité etapě úpravy artikulační neobratnosti, specifických asimilací působí kontraproduktivně, jestliže učitel po žákovi vyžaduje, aby nesprávně vyslovené slovo zopakoval a vyslovil správně. Tento proces naopak může přispět k tomu, že žák bude mluvit méně, bude-li neustále před ostatními spolužáky upozorňován na své obtíže.
- Objevuje-li se u dítěte artikulační neobratnost nebo specifické asimilace, doporučujeme kontaktovat rodiče, zjistit, zda dítě navštěvuje logopeda a jakým způsobem logoped doporučuje v konkrétním případě postupovat. Obvykle příznivě působí pomalejší tempo promluvy, případně rytmižace slova, ale u některých dětí je potřeba uplatnit specifický postup, který by měl řídit logoped za spolupráce rodičů.

5.3.5 Komunikace se žákem s vývojovou dysartrií

U žáků s dysartrií můžeme zaznamenat místy obtížně srozumitelnou mluvu, ale i tito žáci potřebují svému okolí sdělit své myšlenky, pocity, přání.

Neubauer (2007) doporučuje respektovat určitá specifika komunikace:

- Buďte tolerantní k pomalejší promluvě 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).

5.3.6 Komunikace se žákem s vývojovou dysfázií

Problematicke komunikace se žákem s vývojovou dysfázií se věnuje Mlčáková (2011):

- Dětem i adolescentům s vývojovou dysfázií vytvoříme lepší podmínky ke komunikaci, pokud zásadně zpomalíme své tempo řeči.
- Otázky i pokyny doporučujeme formulovat jednoznačně, ověřovat si, zda nám klient porozuměl – např. jeho akcí.
- Udržujeme zrakový kontakt.
- Mezi větami, otázkami, které žákovi s vývojovou dysfázií sdělujeme, ponecháme určitý čas. Klient potřebuje mít příležitost a dostatek času, aby mohl zpracovat sdělené informace. Pokud žákovi s vývojovou dysfázií neposkytneme dostatek času, aby zpracoval sdělení, případně ihned položíme další otázku, může se stát, že bude na naše sdělení, otázku, pokyn reagovat zdánlivě neadekvátně nebo nebude reagovat vůbec, protože nám neporozuměl. V tomto případě můžeme znovu zopakovat otázku, pokyn nebo zkusíme formulovat sdělení jinak, zaměříme se na klíčová slova. Vycházíme z aktuální úrovně jazykových schopností žáka.
- Efektivní je počkat na odpověď, případně na neverbální reakci dítěte, byť následuje s latencí a není přesná, ale má svou výpovědní hodnotu.
- Vytváříme klidnou, neuspěchanou atmosféru, žáci se tak lépe koncentrují na prezentované sdělení, podnět.
- „Vyladíme“ se na úroveň o něco rozvinutější, než je aktuální jazyková úroveň klienta. Učitel může uplatnit techniku tzv. mapování kontextu, pomalým tempem řeči pojmenujeme a komentujeme probíhající aktivitu klienta, naši činnost, činnost spolužáka apod.
- Otázky formulujeme tak, aby zpočátku umožňovaly dětem jednoslovné jednoznačné odpovědi nebo jednoznačné neverbální reakce, sledujeme aktuální úroveň porozumění slovům, otázkám, pokynům, spontaneitu neverbálních i verbálních reakcí aj.
- Postupně zvyšujeme obtížnost otázek, pokynů. Promluvu dítěte zopakujeme, případně přeformulujeme tak, aby promluva neobsahovala dysgramatismy. Dítěti tak poskytneme zpětnou vazbu.
- Při komentování a dalších nedirektivních komunikačních technikách, k nimž patří např. krátké jednoznačné otázky, rozšiřování naší odpovědi, nápověda – neodpoví-li žák na naši otázku, odpovíme modelově sami, respektujeme aktuální jazykovou úroveň žáka.
- Komentujeme-li, vycházíme z přirozených situací vznikajících ve škole, ve třídě, v jídelně, v tělocvičně, v šatně, na chodbě, v pracovně, v tramvaji, v obchodě apod.
- Vhodnou aktivitou podporující rozvoj komunikační schopnosti žáků s dysfázií je rytmizace např. slov, vět. Cennými pomůckami k rytmizaci jsou např. Orffovy nástroje, flétna, klavír, klávesy, bzučák, ale pomoci může i hra na tělo (Mlčáková, 2011).

Jsme si vědomi, že unifikované přístupy k dětem, žákům, adolescentům neexistují, neboť každý klient má svůj specifický životní příběh, zkušenosti, specifické rodinné zázemí, zcela specifické příčiny svých obtíží, individuální projevy, možnosti, případné limity. Práce s klientem je vždy něčím nová, jiná, tvořivá, překvapivá, každý klient je neopakovatelný originál, takže hledáme individuální přístupy šité každému klientovi „na míru“.

Literatura

- KARÁSKOVÁ, V. Komunikace a pohyb – mluvní projev pracovníka v sociálních službách v edukačním procesu. In KREJČÍŘOVÁ, O., et al. *Alternativní a augmentativní komunikace v praxi pracovníků sociálních služeb*. Vsetín: Vzdělávací a komunitní centrum Integra, 2011, s. 12–23. ISBN 978-80-260-0059-4.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- LECHTA, V. *Koktavost*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010a. 336 s. ISBN 978-80-7367-643-8.
- LECHTA, V. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010b, s. 282–284. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J., et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
- NEUBAUER, K. *Neurogení poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Čtení o křivosti. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0258-0.

PRAŠKO, J. – PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 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.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

6 Specifika práce se žákem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

6.1 Dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole

Specifika práce u narušené komunikační schopnosti v mateřské škole jsou dána jednak nesmírným významem tohoto období pro rozvoj řeči a jednak skutečností, že není často ještě jednoznačně jasná diagnóza, o jaký druh narušené komunikační schopnosti (NKS) se jedná.

Obvyklým obdobím nástupu do MŠ je dosažení věku 3 let. V tomto věkovém období jsou odchylky ve vývoji řeči pokládány za fyziologické, pokud se nejedná o narušenou komunikační schopnost, která má **organové příčiny** – dětská mozková obrna (DMO), rozštěpy patra, různé organové změny měkkého patra, ústní dutiny apod.; nebo je narušena komunikační schopnost na podkladě smyslové vady – sluchové, zrakové, kombinované postižení, kde je však NKS řazena mezi symptomatické vady řeči.

U těchto druhů narušení komunikační schopnosti by mělo být dítě již od narození sledováno odborníky, kteří posuzují míru narušení komunikační schopnosti, zda se jedná o trvalé či přechodné narušení, jaké mohou být jeho následky (prognóza). Například u dětí s **poruchou zvuku řeči**, ač již v důsledku rozštěpu patra nebo jiných organových příčin, dochází ke změnám na základě operativních řešení těchto změn. Při příznivých podmínkách a včasné logopedické intervenci nemusí být komunikační schopnost narušena.

U **dětí s DMO** se může vyskytovat více druhů narušení komunikační schopnosti, nejčastěji opožděný vývoj řeči, dysartrie, dysfázie, dyslálie.

Po vyhodnocení diagnostiky, o jakou formu, stupeň NKS se jedná, na základě doporučení speciálněpedagogického centra tyto děti nastupují do mateřské školy jako děti se specifickými potřebami a mají nárok na poskytnutí **podpůrných opatření** ve smyslu školského zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (ve znění novely vyhlášky č. 147/2011 Sb.) všemi formami uvedenými ve vyhlášce 73/2005 Sb.

Další druhy narušení komunikační schopnosti, která se objevují u dětí nastupujících do mateřské školy, je třeba hodnotit dle řady kritérií. Učitelky mateřské školy se převážně setkávají s dětmi, které nemají správnou výslovnost nebo nemluví či mluví málo a velmi nesrozumitelně, tedy s různě závažnou patlavostí (dyslalia simplex, dyslalia multiplex) a opožděným vývojem řeči. Posouzení, zda se jedná o fyziologický jev, záleží na mnoha okolnostech.

U posuzování **dyslálie** záleží na věku dítěte, jak tvoří hlásky a zda nejsou tvořeny již nesprávně (patologicky). Např. zda dítě nevyslovuje hlásky (nejčastěji sykavky a hlásky T, D, N) mezizubně, zda není vadná výslovnost – „ráčkování“ u hlásek R, Ř (vibranty). Dále zda nejsou další hlásky tvořeny na jiném artikulačním místě, než je výslovnostní norma, artikulační báze může být posunuta na kořen jazyka apod.

Posuzování **opožděného vývoje řeči** vyžaduje rozsáhlou diagnostiku a sledování dítěte v čase. Je důležitá osobní anamnéza dítěte, se základními údaji o období prenatalním, období porodu i postnatálním období, o psychomotorickém a řečovém vývoji dítěte, zhodnocení všech jazykových rovin a dílčích schopností. Pokud je potřeba, tak zajistit i další odborná vyšetření – vyšetření sluchu, zraku, neurologické, psychologické vyšetření. Jsou třeba k posouzení příčin opoždění ve vývoji řeči, zda se nemůže jednat o symptom jiného postižení (sluchové, zrakové, mentální postižení, poruchy autistického spektra apod.).

Podle dostupných údajů se opět vyhodnotí rizika pro dítě, je třeba počítat s možností, že se může jednat o závažnější vývojovou poruchu řeči – dysfázii. Ta však bývá diagnostikována během dlouhodobějšího sledování dítěte.

Děti s opožděným vývojem řeči potřebují zahájit logopedickou péči co nejdříve. Podle individuálních dispozic dítěte je třeba zvážit vhodnost zařazení a formu péče v mateřské škole. Rodiče často slýchají rady, aby děti dali co nejdříve do kolektivu dětí v mateřské škole, do tzv. běžné třídy, kde se dítě rozmluví.

Toto platí pouze u určité části dětí, záleží nejen na úrovni vývoje, ale také na osobnostních vlastnostech dítěte. Dítě, které nemluví nebo mluví téměř nesrozumitelně, má vlastní žargon, musí denně vynakládat velkou námahu, aby se domluvilo s okolím. Některé děti si velmi dobře poradí, komunikují neverbálně, neustále se snaží své požadavky opakovat, mají snahu o dorozumění se i přes opakované neúspěchy.

Jiné děti tato skutečnost velmi frustruje a dochází k reakcím buď ve formě neadekvátního chování, afektů, úzkostných projevů v chování nebo naopak rezignace na navázání kontaktu s okolím a děti přestanou komunikovat.

Také prostředí naplněné třídy (často se jedná o třídy s počtem 25–28 dětí) je více zatěžující množstvím zejména akustických podnětů, neustálých ruchů, střídáním činností, množstvím činností, jevů vyžadujících pozornost dítěte. Pro některé děti se zvýšenou citlivostí na zvukové podněty, s oslabenou nervovou soustavou, se snadno odklonitelnou pozorností apod. je takové prostředí velmi zátěžové.

U těchto dětí se jeví pak jako vhodnější vřazení do speciální mateřské školy logopedické nebo využití formy skupinové integrace a umístění dítěte do speciální (logopedické) třídy při běžné mateřské škole. Malý kolektiv a speciálněpedagogická péče v těchto třídách mají obrovský pozitivní vliv na rozvoj řeči. Hlavním komunikačním vzorem jsou pro dítě dospělé osoby, takže obava, že dítě nebude mít dostatek mluvních podnětů od svých vrstevníků, není na místě.

Při potvrzení diagnózy **vývojová dysfázie** má dítě nárok na poskytnutí podpurných opatření i formou individuální integrace. Je však nutné zajistit vhodné podmínky, jak organizační, personální, tak prostorové. Je důležité zvážit vhodnost zařazení do „velkého kolektivu“ již z výše uvedených důvodů. Přestože za současných legislativních podmínek lze snížit počet dětí ve třídě, když je do této třídy integrováno dítě se specifickými potřebami, následné ekonomické dopady neumožní uplatnit toto opatření, protože se sníží mzdové prostředky na učitelky. Dále je nutné organizačně zajistit zvýšenou individuální péči, vyčlenit prostor a čas, kdy bude prováděna ať už logopedická či speciálněpedagogická intervence, a zjistit, zda tato péče může být vůbec poskytnuta pedagogy dané školy, zda mají odpovídající vzdělání. Záleží také na přístupu a postojích nejen vyučujících učitelek, ale všech pedagogů a celého personálu mateřské školy.

Ve vývoji řeči dítěte se v předškolním období objevují další rizika, která je nutno sledovat, pracovat s nimi a dodržovat pravidla správného přístupu. Jedná se o **fyziologickou neplnulost (dysfluenci)**, která se může objevit během vývoje řeči dítěte zpravidla mezi 3. až 5. rokem věku dítěte a která se může spontánně upravit, ale také může přejít do závažné formy narušené komunikační schopnosti – **koktavosti (balbuties)**.

Při zaznamenání neplnulosti v řeči dítěte je již od počátku důležité poučit rodiče, pedagogy a ostatní personál o správném přístupu k dítěti. Na základě dalších symptomů a okolností lze s větší či menší pravděpodobností předpovědět další vývoj (Lechta, 2004), zda se jedná o fyziologický jev či hrozí riziko balbuties. Opět je nutné sledování dítěte a vhodná podpora rozvoje řeči. Vhodné podmínky a správný přístup umožní bezproblémové překlenutí fyziologické neplnulosti, které by mělo vymizet z ústního projevu dítěte v průběhu asi půl roku (Peutelschmiedová, 1994). Pokud příznaky neplnulosti přetrvávají a hrozí riziko rozvinutí koktavosti, je opět velmi důležitý individuální přístup a podpora dítěte v mateřské škole. Na základě zhodnocení logopedem školského poradenského zařízení vybrat nejvhodnější způsob podpory.

V předškolním věku se v mateřské škole učitelky též mohou setkat s dětmi, které nemluví z jiných příčin, než je opožděný vývoj řeči či dysfázie. Může se jednat o mutismus, kdy děti nemluví vůbec, nebo mutismus elektivní – výběrový, kdy nemluví v určitém prostředí či s určitými osobami (osobou), někdy též označovaný nesprávně jako mluvním negativismus. Diferenciální diagnostika je důležitá pro zvolení odpovídajícího přístupu a podpory k těmto dětem, protože děti trpící mutismem nebo mutismem elektivním nemohou komunikovat, i když se o komunikaci snaží. Děti s mluvním negativismem si více či méně vědomě vybírají, s kým budou mluvit, pravděpodobně na základě výchovných přístupů, zkušeností, osobnostních charakteristik.

V mateřské škole se můžou u dětí objevit již i **poruchy hlasu**, včasná intervence u těchto poruch může odhalit jiný problém nebo předejít trvalým změnám ve funkci hlasového ústrojí.

Shrnutí

Dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole je žák se specifickými potřebami a má nárok na poskytnutí **podpůrných opatření** ve smyslu školského zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (ve znění novely vyhlášky č. 147/2011 Sb.) všemi formami uvedenými ve vyhlášce 73/2005 Sb.:

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“) nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

Zda se jedná o fyziologický jev či narušení komunikační schopnosti, posuzuje logoped na základě dlouhodobé diagnostiky a spolupráce se školou, rodiči a dalšími odborníky. Diagnózu může stanovit logoped školského poradenského zařízení (speciálněpedagogické centrum) nebo klinický logoped.

Stupeň podpory, formu integrace však navrhuje a doporučení vydává logoped školského poradenského zařízení, který má k dispozici nejvíce údajů o podmínkách školských zařízení v daném kraji. Vždy sleduje zájem dítěte, s respektováním práv rodičů.

Pokud je dítěti doporučena skupinová integrace v logopedické třídě či zařazení do speciální mateřské školy, pomáhá logoped s umístěním dítěte. Pokud rodiče žádají o individuální integraci, zjišťuje podmínky integrace, zda budou pro dítě vytvořeny vhodné podmínky, které dítěti umožní jak individuální péči, ale též plné začlenění do kolektivu třídy. Dále provádí pravidelná kontrolní vyšetření, poskytuje metodickou podporu pedagogům, konzultace rodičům, dodává podklady pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Potřebné dokumenty při integraci:

- Žádost rodičů o vzdělávání dítěte formou individuální integrace – zajišťuje škola.
- Doporučení k integraci formou individuální či skupinové integrace (odborný posudek, integrační zpráva) a doporučením pro vzdělávání – zajišťuje SPC, v každém kraji je v současné době jiná formální úprava tohoto doporučení.
- Individuální vzdělávací plán – zajišťuje škola, SPC, spolupodílejí se rodiče.
- Vřazení do speciální mateřské školy či speciální (logopedické třídy) – zajišťuje škola.

Děti, u kterých jsou různé fyziologické odchylky při rozvoji řeči, potřebují též zvýšenou individuální péči, logopedickou intervenci, vhodné podmínky pro rozvoj řeči, které zamezí rozvoji patologie v komunikaci nebo zmírní dopady komunikačních obtíží. Například u dětí s opožděným vývojem řeči, mnohočetnou dyslálií mohou přetrvávat obtíže ve škole. Nedostatečně rozvinutá, nevyzrálá sluchová, zraková percepce, obtíže v grafomotorice, vizuomotorice, přetrvávání nesprávné výslovnosti apod. se promítají do počátku osvojování čtení a psaní.

Novela vyhlášky č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v paragrafu 1, odst. 2 nově vymezuje pojem **vyrovnávací opatření**.

Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálněpedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Za žáka se sociálním znevýhodněním (odst. 6) se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu

vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Tato opatření se vztahují na děti z cizojazyčného prostředí, které často nastupují do mateřské školy bez sebemenší znalosti českého jazyka. Tyto děti vyžadují zvýšenou péči, individuální, specifický přístup. Mateřská škola zajišťuje podmínky pro začlenění těchto dětí formou vyrovnávacích opatření na doporučení školského poradenského zařízení, avšak nemá nárok na čerpání navýšených finančních prostředků.

Individuální vzdělávací plán pro děti se specifickými potřebami není pro mateřskou školu blíže specifikován, náležitosti vypracování se řídí paragrafem 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka.

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně-pedagogického 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.

6.2 Diagnostika dítěte a diagnostika narušené komunikační schopnosti u dětí v mateřské škole

Včasná diagnostika je nesmírně důležitá pro určení rizik ve vývoji řeči, odhalení deficitů, stanovení plánu pro správný rozvoj řeči.

Diagnostika zahrnuje pečlivé vyhodnocení z hlediska pedagogické, speciálněpedagogické a logopedické diagnostiky, které podají komplexní obraz, ze kterého bude vycházet individuální péče.

Pedagogická diagnostika zahrnuje aktuální výkon dítěte, analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jenž na tento vývoj spolupůsobí. Pedagogickou diagnostiku provádí pedagog, který má dítě v péči. Je důležité zhodnotit základní anamnestické údaje, zdravotní obtíže v minulosti a současný zdravotní stav, rodinné prostředí, ale i podmínky, které jsou nastavené v prostředí školy.

Oblasti diagnostiky při posuzování dítěte (Zelinková, 2001):

- Rozumové schopnosti
- Temperament
- Úroveň koncentrace
- Vnímání sebe samého
- Prožitky a zkušenosti
- Paměť
- Řeč
- Zájmy
- Sebepečení
- Sebehodnocení

Další oblasti, které pedagog posuzuje, mohou být již zahrnuty do oblasti speciálněpedagogické diagnostiky:

- Zraková percepce
- Sluchová percepce
- Pravolevá a prostorová orientace
- Kinestetické vnímání
- Hmat
- Jemná a hrubá motorika
- Grafomotorika

Charakteristické rysy pedagogické diagnostiky:

- komplexnost – projevy žáka je třeba interpretovat v kontextu vnějších vlivů (rodina, společnost, škola, osobnost jedince);
- respekt k dosavadnímu individuálnímu vývoji žáka – postupy jsou plánovány tak, aby odpovídaly dané úrovni dítěte bez ohledu na jeho kalendářní věk;
- vědomí dlouhodobosti procesu – jde vždy o sled kroků, na základě diagnózy volí pedagog optimální metody, které se mohou v průběhu vývoje žáka měnit;
- záruka objektivity – při diagnostice je třeba minimalizovat subjektivní postoje pedagoga, který by neměl podlehnout např. negativnímu očekávání.

Metody a nástroje pedagogické diagnostiky:

- pozorování – jedna z nejvýznamnějších metod pedagoga, umožňuje získat údaje za delší časové období, sledovat reakce na odlišné události v bezprostředním kontextu školní reality;
- anamnéza – je předpokladem pro respektování dosavadního individuálního vývoje dítěte, rodinná anamnéza shromažďuje údaje o rodině, osobní anamnéza zachycuje údaje o vývoji jedince nutné k pochopení jeho současného stavu;
- rozhovor;
- analýza prací žáků (žakovské portfolio);
- hra – významný diagnostický prostředek, sledujeme výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku, úroveň komunikace, sociální kontakty (Průcha, 2009).

Každá mateřská škola má v rámci školního vzdělávacího programu nastaveno, jak provádí diagnostiku dětí, způsob sledování dítěte a záznamy o dětech. Též způsob diagnostiky a záznamů může lišit v jednotlivých třídách mateřské školy.

Mateřské školy mohou rovněž použít **metodické materiály**, dokumenty Výzkumného ústavu pedagogického, který vytvořil k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

Jedná se např. o:

- Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy [on-line],
- Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy [on-line],
- Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské škol [on-line].

Poslední zmiňovaný dokument obsahuje kromě podrobné metodiky, jak hodnotit dítě v mateřské škole, i zpracované záznamové archy k hodnocení, které jsou ke stažení na CD na stejné adrese. Metodika nabízí konkrétní podněty k tomu, co a jak u dítěte sledovat a hodnotit. Přináší především praktické náměty a inspirace, jak postupovat, čeho si všimnout a jak zachycovat a interpretovat signály, které dítě „vysílá“.

Záznamové listy na CD obsahují návod, jak informace zaznamenávat, a přehledné tabulky k jednotlivým oblastem hodnocení, viz příklady:

Příklad**Přehled osobnostních charakteristik dítěte****1. Jak se dítě převážně projevuje v prostředí mateřské školy:**

- jako bojácné, nesmělé, uzavřené, poddajné, podřídivé, povolné
- jako vyrovnané, přiměřeně sebevědomé, přizpůsobivé
- jako nepřizpůsobivé, neústupné, tvrdohlavé
- jako aktivní, čínorodé, veselé
- jako pasivní, smutné
- jinak (jak)

2. Jaké je psychomotorické tempo dítěte:

- dítě je po stránce fyzické i psychické velmi živé, rychlé, někdy až zbrklé
- dítě je průměrně živé, reaguje rychle a svižně
- dítě je pomalejší, všechno mu trvá déle
- dítě je nápadně pomalé, ve všem bývá mezi posledními
- dítě se projevuje jinak (jak)

3. Jaký je vztah dítěte k učení:

- dítě je velmi zvědavé, má zájem o nové poznatky, zpravidla se ptá se na věci, kterým nerozumí
- dítě je průměrně zvědavé, někdy projevuje zájem, jindy ne, občas se zeptá na něco, čemu nerozumí
- dítě neprojevuje zájem, zpravidla se na nic neptá
- dítě se projevuje jinak (jak)

4. Jak se dítě projevuje při intelektových činnostech:

- řeší úkoly a situace především na základě nápodoby a opakování
- rádo experimentuje a postupuje samostatně cestou pokusu a omylu
- snadno a rychle postřehuje změny (co je nového, co chybí)
- vede jednoduché úvahy a svoje myšlenkové pochody vyjadřuje (přemýšlí nahlas)
- je vynalézavé, nová řešení vymýšlí zcela spontánně
- jeho řešení úloh a situací je zpravidla velmi originální
- baví je řešit různé úlohy, rébusy, hádanky apod.
- dítě se projevuje jinak (jak)

Příklad**Podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte**

Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti (hrubá motorika)	Data jednotlivých záznamů				
<i>Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování</i>					
• <i>má problémy v pohybových úkonech i v orientaci v prostoru</i>					
• <i>pohybové úkony, koordinaci i orientaci zvládá s maximálním úsilím</i>					
• <i>má občasné problémy v pohybových úkonech i orientaci</i>					
• <i>pohyby koordinuje bez zvláštního úsilí, občas se špatně orientuje</i>					
• <i>pohybuje se bezpečně, dokáže pohyb sladit s rytmem</i>					

Příklad**Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte****Oblast psychologická**

Jazyk a řeč	Data jednotlivých záznamů				
<i>pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí</i>					
<i>správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně</i>					
<i>mluví gramaticky správně</i>					
<i>zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ji ve správných větách</i>					
<i>vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje</i>					
<i>reprodukuje říkanky a písničky</i>					
<i>chápe slovní vtip a humor</i>					
<i>rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky</i>					
<i>sleduje očima zleva doprava</i>					
<i>pozná některá písmena a číslice</i>					

Metodika dále obsahuje:

- Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání
- Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v jednotlivých oblastech (biologická, psychologická, sociální a sociokulturní)
- Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti řeči a jazyka (podklad pro cílenou podporu rozvoje řeči z pohledu logopedické prevence)
- Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení
- Grafický záznam o rozvojových a vzdělávacích pokrocích dítěte
- Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě základní školy

Jako příklad dalšího materiálu k **hodnocení dítěte v mateřské škole** může posloužit hodnotící arch velmi pěkně zpracovaný mateřskou školou v Koloveči, dostupný na stránkách mateřské školy <<http://www.mskolovec.cz/cs/dokumentykestazeni/>>.

Příklad**I. MOTORIKA**

- a) Hrubá motorika:** držení těla, správný sed, rychlost a přesnost pohybů, dynamická koordinace celého těla např. při chůzi, běhu, skákání, lezení, podlézání, přelézání, seskakování, chytání, házení, při napodobování pohybových celků, při udržování rovnováhy, při chůzi po lavičce, po schodech, stoj a skákání na jedné noze. Všimáme si také, zda je dítě bojácné či nebojácné při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy.
- b) Jemná motorika:** obratnost při stolování, oblékání, manipulace se stavebnicemi, drobnými předměty, skládání předmětů do sebe, navlékání korálků, puzzle, vytrhávání a skládání z papíru, stříhání, lepení, modelování, užívání nástrojů a předmětů denní potřeby (všimáme si držení náčiní, cílenosti pohybů).
- c) Grafomotorika:** manipulace s tužkou – úchop, jistota vedení, tlak, plynulost pohybu po papíře, uvolněnost ruky; obsahová stránka kresby – obsažnost, obsahová bohatost a pročleněnost, námětová různost, úroveň znázornění lidské postavy; formální stránka kresby – úroveň provedení spontánní kresby, vymalovávání, obkreslování jednoduchých tvarů, napodobování předkreslených tvarů, vedení čáry (plynulé, jisté, nejisté, kostrbaté, přerušované, nenavazující).
- d) Lateralita:** pravostranná, levostranná, nevyhraněná.

II. NÁVYKY A DOVEDNOSTI V SEBEOBSLUZE

- a) **Hygiena:** čištění zubů, česání, mytí obličejů, umývání rukou před jídlem, po použití WC, po výtvarných a pracovních činnostech, pobytu venku, použití kapesníku, toaletního papíru,...
- b) **Oblékání:** je samostatné, potřebuje dohled, praktickou pomoc, pouze verbální podporu, zapínání a rozepínání knoflíků, zipů, rozlišování rubu a líce, přední a zadní části oděvu, skládání a úklid,...
- c) **Stolování:** držení lžice, používání příboru, dodržování čistoty při jídle, pomoc s prostíráním a posléze sklizením, chování u stolu (sedí klidně a jí, pošťuchuje děti, vykřikuje, odbíhá od stolu,...).

III. SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A EMOCIONÁLNÍ PROJEVY

a) Sociální vztahy:

Vztah k učitelce – lpí na učitelce, potřebuje její pozornost, podporu, pomoc, snadno se podřizuje požadavkům, na požadavky reaguje negativisticky, je k učitelce sdílné, otevřené, umí požádat o pomoc, v kontaktu s učitelkou je plaché, nesmělé, nemluvné,...

Vztah k ostatním dětem – je sociálně přizpůsobivé a vstřícné, pomáhá ostatním, chrání mladší a menší děti, chová se k dětem slušně a ohleduplně, ochotně půjčí své věci, rozdělí se, respektuje ostatní, snaží se mít navrch, obtěžuje ostatní, reaguje agresivně, lpí na svých věcech, aktivně se zapojuje do hovoru, je iniciativní při práci ve skupinkách, zajímá se o pocity a zájmy druhých, je tolerantní, trpělivé, umí se domluvit, umí ustoupit, respektuje domluvená pravidla, nemá odvahu či potřebu hrát si s jinými dětmi, komunikovat s nimi, vůbec nekomunikuje, nejraději má „své území...“ má „svůj svět“, hraje si samo, je bojácné, neumí se prosadit, při společných hrách a činnostech je pasivní, pouze se podvoluje nápadům ostatních, nechá se ovládat, nemá nápady, fixuje se na jednoho kamaráda, nechce ustoupit, je soutěživé, chce být první, je ctižádostivé, dravé, sebeprosazující, agresivní, destruktivní, konfliktní, jak řeší konfliktní situace, dodržuje pravidla společenského chování (pozdravit, poděkovat, poprosit, rozloučit se, omluvit se apod.), jaké preferuje hry (individuální, kolektivní), jak chápe a přijímá pravidla her, má raději volné hraní nebo hry organizované učitelkou, klidné nebo divoké hry,...

Vztah ostatních dětí k dítěti – bezproblémový, uznávají ho, je oblíbené, vyhýbají se mu, odmítají ho, smějí se mu, brání ho, bojí se ho,...

- b) **Emocionální projevy:** je klidné, vyrovnané, veselé, přítulné, nenechá se vyvést z míry, do všeho se s důvěrou zapojuje, nebojí se, má dobrou sebedůvěru, je lehce a rychle vzrušivé, vznětlivé, nezkratné, netrpělivé, vzdorovité, agresivní, bývá i kruté, urážlivé, náladové, impulzivní, hněvivé, má vehementní a překotné reakce i na malé podněty, je velmi citlivé, silně prožívá nepatrné dojmy, je plaché, bázlivé, ustrašené, úzkostné, plačtivé, smutné, jeho reakce jsou nevýrazné, je žárlivé,...

IV. PRÁCESCHOPNOST

- a) **Schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech:** dítě je snadné zaujmout, nadchnout, dokáže se do hry pohroužit, rozvíjet ji, vydrží si dlouho hrát, setrvává pouze u toho, co se mu zjevně líbí a daří, vydrží u jedné činnosti pouze kratší dobu, často střídá hračky a činnosti, přebíhá od jedné věci ke druhé, u ničeho nevydrží, jeho pozornost je snadno rozptýlitelná, odklonitelná vnějšími podněty,...
- b) **Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech, činnostech úkolového typu:** dítě poslouchá výklad, je usilovné a pečlivé, nedá se vyrušit, pokračuje v činnosti, i když se mu nedaří nebo má obtíže, setrvává u úkolu, dokud ho nedokončí, dokáže se soustředit na jakoukoli činnost, bývá dostatečně soustředěné, ale ne vždy, obvykle se dobře soustředí při vykonávání oblíbených, pro něj zajímavých úloh, přerušuje práci, má tendenci nechat věc nedokončenou, vyžaduje neustále pozornost učitelky, potřebuje dohled, podporu, pomoc, při nezdaru chce skončit, odmítá pokračovat, odejde, nedokáže se na nic soustředit, je stále rozptýlené, permanentně přechází od jedné činnosti k druhé, aniž by je dokončilo, do všeho se hrne, ale rychle ztrácí motivaci, chce mít všechno hned hotové, je netrpělivé, nedbalé,...
- c) **Psychomotorické tempo:** přiměřené, zrychlené, zpomalené.
- d) **Samostatnost při plnění úkolů:** je samostatné, potřebuje verbální podporu, vedení, praktickou pomoc, dokáže pracovat pouze pod individuálním vedením, při individuálním programu.

IV. POZNÁVACÍ SCHOPNOSTI

- a) **Hmatové vnímání:** např. rozlišování studený – teplý, kulatý – špičatý, měkký – tvrdý, těžký – lehký, drsný – hladký, rozpoznávání předmětů podle hmatu, vlastností předmětů podle hmatu, třídění podle hmatu,...
- b) **Zrakové vnímání:** pasivní identifikace barev, aktivní identifikace barev, pojmenování barev, totéž u tvarů, zraková analýza, syntéza, diferenciací a paměť – najít určitý prvek, složit části v celek (podle předlohy, bez předlohy), vyhledávání, rozlišování předmětů podle určitého kritéria (např. podle barvy, tvaru, velikosti), napodobování podle předlohy, doplňování podle předlohy, určování odlišného prvku v řadě, hledání dvou stejných prvků, zda obrázky jsou či nejsou stejné, v čem se liší, co chybí, co se změnilo, zapamatování prvků (předmětů nebo obrázků) po krátké expozici,...
- c) **Sluchové vnímání:** sluchová analýza, syntéza, diferenciací a paměť – rozlišování zvuků, jejich kvality a kvantity, lokalizace zvuků, napodobování a udržování rytmu, vytleskávání jednotlivých slov, rozlišování a určování počtu slabik, vyhledávání a tvoření rýmů, vyvozování počáteční hlásky, hledání slov začínajících na stejnou hlásku sluchové rozlišování shody či rozdílu (např. kos – koš, sedí – cedí, myš – míč,...), zapamatování si zvukově prezentovaných podnětů, zapamatování si řad slov, říkanek, krátkých příběhů, pohádek,...
- d) **Časová a prostorová orientace:** časová orientace (den – noc), části dne (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer), včera, dnes, zítra, týden, měsíc, rok, roční období,...
- prostorová orientace** – nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, pod – nad, před – za, mezi, výš – níž, daleko – blízko, naproti, uprostřed, přede mnou – za mnou, první – poslední,...
- e) **Chápání množství:** základem pro utváření matematických představ jsou 4 druhy srovnávání
- **protiklady** (vysoký – nízký, mnoho – málo, těžký – lehký, dlouhý – krátký,...),
 - **nerovnosti** (vyšší než, kratší než, dál než, více než,...),
 - **stupňování** (nízký – nižší – nejnižší, málo – méně – nejméně, hodně – více – nejvíce,...),
 - **shodnost** (stejný, tak velký jako, tolik – kolik,...),
- mechanické jmenování číselné řady do...,
odpočítávání předmětů do...
- f) **Řeč:**
- Perceptivní složka řeči** (tj. porozumění řeči, pasivní slovní zásoba): porozumění slovům, jednoduchým větám, logickým a gramatickým strukturám, porozumění v okruhu běžného hovoru, každodenním pokynům a instrukcím, chápání výkladu, instrukcí např. při strukturovaných hrách, činnostech, chápání pohádek, příběhů, dějů,...
- Expresivní složka řeči** (tj. vyjadřování, aktivní slovní zásoba):
- aktivní slovní zásoba (bohatá, průměrná, chudá),
 - tvarosloví (např. užívání jednotlivých slovních druhů, časování, skloňování, rod, číslo, stupňování, výskyt slovních dysgramatismů),
 - větosloví (tvoření vět, dítě mluví v gramaticky správných větách a souvětích, mluví pouze v jednotlivých větách, v jednoduchých větách, věty netvoří, výskyt větných dysgramatismů, dítě je mluvně nepohotové, trvá mu, než se vyjádří, jeho vyjadřování je neobratné, nesouvislé, obsahově neadekvátní,...),
 - výslovnost – správná, mírná dyslálie, masivní dyslálie, dítěti není rozumět,...,
 - artikulační obratnost/neobratnost – specifické asimilace sykavek, komolení méně obvyklých hláskových spojení, zkracování delších slov,...
- Jiné projevy narušené komunikační schopnosti**, jako jsou např. mutismus, koktavost, breptavost,...
- Sociální užití řeči** – nakolik dítě dokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky, poskytnout informaci, užít řeč k usměrnění sociálních interakcí, konverzační schopnosti – umění vést dialog, střídat se v řeči, udržovat téma hovoru, intonace, tempo řeči, distance ve fyzickém i psychickém smyslu, projevy napětí, ostýchavosti, nejistoty, užívání prvků neverbální komunikace (mimika, oční kontakt, gestikulace),...

Logopedickou a speciálněpedagogickou diagnostiku provádí logoped, závěry a doporučení konzultuje s učitelkami, které mají dítě v péči. Učitelka v mateřské škole, která dle Metodického pokynu č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství vykonává činnost logopedického asistenta,

může provádět depistáž, vyhledává žáky s narušenou komunikační schopností. Pro tyto účely může využít Orientační logopedické vyšetření (Tomická, 2004).

Oblasti logopedické diagnostiky:

Dýchání – zda je dýchání nosní či ústní, zda je při řeči plynulé či přerušované, zda je dostatečná koordinace dýchání, ať už při řeči či cíleném nádechu a výdechu.

Fonace – jaký je hlas a jak je tvořen, zda se neobjevuje chrapot, tvrdé hlasové začátky.

Nazalita – nosovost, zda je změněná, zda dítě huhňá v důsledku častých rým, zvětšené nosní mandle apod., nebo je naopak zvýšená nosovost při výslovnosti v důsledku jiných příčin (stav po rozštěpu patra, nedostatečný patrohltanový uzávěr), mohou se objevovat šelesty v nose při řeči.

Orofaciální oblast – tzn. jaký je stav mluvidel, mimiky, pohyblivost rtů a jazyka.

Oromotorika – jaká je motorika mluvidel, mluvních pohybů.

Dále se hodnotí komplexně řeč, všechny jazykové roviny, které zahrnují jak slovní zásobu, vyjadřovací pohotovost, úroveň porozumění řeči, verbální akustickou paměť, používání gramatických pravidel, stavbu věty, jazykový cit, výslovnost, artikulační obratnost, tak schopnost užívat řeč v sociální komunikaci, jak se umí dítě domluvit, jaké výrazové prostředky používá, zda jsou přiměřené věku, jak dodržuje komunikační role apod.

Nedílnou součástí je posuzování rozvoje a vyzrálosti sluchového vnímání a fonemického sluchu, úroveň rytmizace.

Dále se v logopedické diagnostice vyhodnocují prozodické faktory – jaká je intonace řeči, přízvuk, tempo řeči, pauzy.

Důležité je i posouzení chování dítěte při komunikaci, tzv. koverbální chování, zda nedochází k rušivým projevům při řeči, např. souhyby určitých oblastí v obličejové části (mrkání, různé grimasy) či souhyby celého těla a jiné rušivé projevy při řeči.

Do komplexní logopedické diagnostiky patří zhodnocení symbolických funkcí, jako je rozlišování barev, čísel, písmen, prostorové představy, pravolevá orientace, matematické představy; zjištění laterality ruky, oka, případně ucha, nohy; dále zhodnocení úrovně zrakového vnímání, motoriky, koordinace, koncentrace pozornosti.

Logopedická intervence v mateřské škole a zásady komunikace u jednotlivých forem NKS

a) rozvoj motoriky

- hrubá motorika (*chůze, běh, lezení...*)
- jemná motorika (*rozvoj jemných pohybů prstů*)
- grafomotorika (*cvičení rozvíjející grafické dovednosti*)
- oromotorika (*motorika mluvidel*)
- motorika očních pohybů (*pohyby očí a sledování předmětu*)

b) rozvoj smyslů

- zrakové vnímání
- sluchové vnímání, fonemický sluch
- hmat a propriorecepce
- rozvoj vnímání tělesného schématu
- chuť a čich

c) početní a prostorové představy

- prostorové pojmy (*nad, pod, nahoře, dole, za, před...*)
- orientace v prostoru
- pojmy vztahující se k tvaru, množství, velikosti (*kulatý, hranatý, málo, hodně, stejně...*)
- představa množství (*čísla 1–6 podle věku*)

d) koordinace činností (senzomotorické koordinace)

- ruka – oko (*labyrinty, obkreslování*)
- ruka – mluvidla (*popis, co právě dělám*)
- serialita – posloupnost (*schopnost řadit za sebou podle daného pravidla, vnímání sledu událostí, rytmu činností*)
- intermodalita (*schopnost přepínání mezi jednotlivými činnostmi a kombinování různých informací*)

e) nosní dýchání, hospodaření s dechem

- dýchání nosem
- dýchání břišní, hrudní, podklíčkové

f) hlasová hygiena

- fyziologické tvoření hlasu (*měkký hlasový začátek*)
- nácvik regulace hlasu (*výška, síla hlasu*)

g) mluvní dovednosti

- rozumění řeči (*plnění pokynů podle slovní instrukce*)
- slovní zásoba
- vyjadřovací pohotovost (*popis děje, vyprávění...*)
- artikulační dovednosti

MOTORIKA

Motorika je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu. Rozlišujeme hrubou motoriku, která se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení), a jemnou motoriku, kterou zajišťuje drobné svalstvo (pohyby rukou, prstů), dále oromotoriku (pohyby artikulačních orgánů), grafomotoriku, motoriku očních pohybů.

Hrubá motorika

Některé diagnostické momenty v batolecím a v předškolním věku (Zelinková, 2001):

1–2 rok: strká do míče, běží, jde po schodech nahoru.

2 a půl – 3 roky: jede na tříkolce, zvládá skoky sounož, jde po schodech dolů.

Předškolní věk – tempo rozvoje není již tak rychlé, základní pohybové dovednosti (lezení, stoj, chůze, běh, skok) by měly být zvládnuty. Zlepšuje se koordinace, přesnost a plynulost pohybů. Lepší ovládnutí motoriky se projevuje v jízdě na koloběžce, kole, lyžování a bruslení.

3 roky: postaví se na jednu nohu.

3 a půl roku: chůze po schodech nahoru a dolů se střídáním nohou, doskočí 20 cm.

4 roky: skok na jedné noze, stoj na jedné noze s krátkou výdrží.

5 let: přeskoky z jedné nohy na druhou.

Rozvoj hrubé motoriky

Pozorujeme dítě při hrách, podporujeme spontánní pohybové činnosti a doplňujeme je cvičením v tělocvičně (herně), venku, v přírodním prostředí, při vážnějších potížích je nutná konzultace s odborníkem, doporučit rehabilitační tělocvik.

Dětská rehabilitace je specifický obor, který zahrnuje určité postupy při cvičení s dětmi různého věku. Pomáhá zmírnit nebo někdy i odstranit špatné pohybové vzory a držení těla, které jsou budované během vývoje, zlepšuje pohybové schopnosti dětí.

Zahrnuje širokou oblast fyzioterapeutických technik – např. *cvičení na velkých míčích (gymballech), cvičení na malých míčích (overballech), synergickou reflexní terapii, senzomotorickou integraci, kraniosakrální terapii, hipoterapii, cvičením v bazénu, Bobath koncept, Vojtovu metoda aj.*

Jemná motorika

Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé. Pohyb ruky postupuje od ramene k prstům. V batolecím věku se zdokonaluje koordinace pohybů, pohyb se stává přesnějším a diferencovanějším.

Diagnostické období:

15–18 měsíců: dítě položí předmět, kam chce, staví věž ze dvou kostek.

2 roky: staví věž ze 6 kostek, umí stavět kostky vedle sebe jako vlak.

3 roky: navléká větší korálky.

Prostředkem rozvoje jemné motoriky jsou opět přirozené činnosti plus cílené hry.

Náměty pro hry nabízí celá řada publikací, jsou nedílnou součástí školních vzdělávacích programů mateřských škol.

Mikromotorika očních pohybů

Při čtení a psaní vykonávají oči pohyby zleva doprava. Tento pohyb je jedním z ukazatelů školní zralosti. U dětí s dyslexií jsou oční pohyby neplněné, oko nefixuje text, nýbrž přeskakuje v řádce i mimo ni.

Diagnostika a nácvik:

- jmenování předmětů zleva doprava,
- kroužení očima, dívat se doleva, doprava...
- sledovat očima pohyb hračky nebo našich prstů, ale dítě smí hýbat jenom očima,
- sledování prstu, který se pohybuje po řádce při čtení,
- kreslení vlnovek, čar,
- čtení prvních písmen ve slovech aj.

Oromotorika

Ovlivňuje výslovnost dítěte, tím i řeč, čtení a psaní.

Zahrnuje pohyblivost rtů a jazyka, nejen izolované pohyby, ale pohyby jdoucí za sebou (sekvenční pohyby) a přesné střídání protichůdných pohybů (diadochokinetické pohyby).

Vždy je nutná motivace, využívat hry, napodobovacího reflexu. Je důležitá vizuální kontrola v zrcadle i hmatová kontrola. Velmi pomáhá názorné zobrazení různými pomůckami – obrázkové kartičky se cvičeními na oromotoriku, obrázky postavení úst, grafické znaky, předvedení postavení úst, jazyka gesty rukou a prstů (např. našpulení rtů – prsty utvoří kolečko, přitlačení jazyka na patro – jedna dlaň znázorňuje patro, druhá ruka hřbetem přiléhá do dlaně apod.).

Diagnostika a cvičení:

- pohyb jazyka dopředu a dozadu pusy ven a zpět,
- pohyb jazyka z pravého koutku do levého a zpět,
- pohyb jazyka nahoru a dolů – směrem ke špičce nosu, k bradě, olíznout si horní ret, dolní ret,
- pohyb jazyka do kruhu – olíznout si rty kolem dokola jednou, později vícekrát, zkoušet na obě strany,
- pohyb rtů – našpulit rty (pusinka, foukáme, pískáme...),
- pohyb rtů – roztáhnout rty doširoka – rty u sebe (schované zuby) × rty pootevřené (ukázat zuby),
- „koníček“ – zvuk jazykem připomínající klapání koňských podkov,
- uvolnit rty, brnkat prstem o dolní ret (brm, brm),
- kloktání,
- nafukování obou tváří současně, „propíchnout“ prsty (balonek),
- horními zuby přeježdět po dolním rtu,
- pohyb jazyka – olizování dásně těsně za horními a pod dolními zuby,
- ťukání jazykem (bez pohybu bradou),
- opření špičkou jazyka o dásně za horními řezáky a klesnout dolů,
- uvolnit rtů – „frkání“,
- nafukování tváří – postupné pouštění vzduchu, střídavé nafukování pravé a levé tváře,

- kapřík – vysát vzduch z tváří, vmáčknout je – rty utvoří „osmičku“,
- špičkou jazyka přejíždět po patře odzadu dopředu, zastavit se na ploše zubů – jazyk nevypláznout (malujeme strop).

!Vždy je dobré dítě motivovat!

Grafomotorika

Pojem grafomotorika označuje (Zelinková, 2001): soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou.

Je ovlivněna úrovní jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky.

Zahrnuje:

- správné držení tužky,
- péči o uvolněné zápěstí,
- správný směr, tlak na podložku,
- správné sezení.

Více ke grafomotorice viz kapitola 7.1

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zrakové (optické) vnímání (percepce) je důležité rozvíjet jako přípravu na psanou formu řeči, ale také pro správné vnímání, rozlišování postavení mluvidel při řeči. Děti se učí správné výslovnosti nejen sluchovou cestou, ale také zrakovou, kdy sledují a napodobují mluvní vzor (rodiče, učitele). V současné době bývá zrakový stimul omezenější v důsledku sledování médií, kdy pohyb mluvidel není dostatečně zřetelný pro zrakovou nápodobu či vůbec nekoresponduje se zvukovým signálem (dabované pohádky, filmy, kreslené seriály a pohádky, které děti sledují).

Zrakové vnímání:

Batolecí období – diferencuje předměty podle tvaru a barvy, rozeznává známé objekty i ve formě symbolů na obrázku.

Předškolní věk – zrakové vnímání je globální, dítě nevnímá celek jako souhrn detailů, upoutávají nápadné vlastnosti (barva apod.) nebo podněty, které mohou uspokojit momentální potřeby. V souvislosti s myšlením se rozvíjí zraková analýza a syntéza (Zelinková, 2001, s. 70).

Při rozvíjení zrakového vnímání se rozlišuje:

- zraková diferenciacie a pozornost – schopnost rozlišovat stejné a odlišné tvary, velikost, tvar, barvu (vyhledávání tvarů podle velikosti, tvaru atd.), polohu v prostoru (stranově obrácené, tzv. reverzní tvary), zaměřit zrakovou pozornost na jeden podnět;
- zraková analýza a syntéza – skládání rozstříhaných obrázků, puzzle, z jakých tvarů je složený obrázek, vybrat tvar, který je obsažený v obrázku;
- optická figura – pozadí – schopnost podržet jeden podnět a udržet v centru pozornosti, sledovat případnou změnu jednoho konkrétního podnětu (co se změnilo na obrázku, hledat mezi překrývajícími se obrázky, hledat obrázky ve změti čar);
- optická paměť – umět si zapamatovat pouze na podkladě zrakového vjemu, zapamatovat si určitý tvar.

HMAT A PROPRIORECEPCE

Při rozvoji řeči je nutné využívat všechny smysly, tedy i hmat. Pomocí hmatových vjemů (taktilních) si opět dítě upřesňuje postavení mluvidel, zvukové odlišnosti hlásek (znělé a neznělé hlásky, které lze hmatově odlišit podle vibrací na hrdle, na temeni hlavy). Dále při seznamování s písmeny je opět důležité si tvar písmena „odhmatat“, dalším vjemem (v tomto případě hmatovým) si vtiskovat podobu písmene.

Propriorepcepci (polohocit) je důležité rozvíjet pro správné vnímání a uvědomování si vlastních pohybů, vnímání tělesného schématu.

Patří sem různé

- hmatové hry (rozlišování předmětů hmatem, třídění geometrických tvarů poslepu, počítání předmětů poslepu apod.),
- „ohmatávání“ různých povrchů rukou, chodidlem,
- modelování,
- pohyby poslepu,
- napodobování pohybů poslepu, které jsme předtím dítěti předvedli,
- dítě ukazuje se zavřenýma očima na části těla, kterých jsme se dotkli, apod.

VNÍMÁNÍ TĚLESNÉHO SCHÉMATU

V poslední době se u nás této oblasti věnuje více pozornosti. Podle zahraniční literatury souvisí významně vnímání tělesného schématu s poruchami motoriky, poruchami učení, dyspraxií.

Jedná se o soubor vnitřních představ, které zahrnují informace o částech těla, vzájemných vztazích mezi částmi těla a možnostech aktivity. Patří sem také orientace na vlastním těle, ve stavbě těla (Zelinková, 2001).

Tělové schéma umožňuje nejen provedení pohybu, ale i cítění, vnímání pohybu celého těla a jeho částí. Umožňuje provedení takových nuancí, které nelze metodicky vysvětlit, ale je třeba je vycítit.

V logopedické prevenci je velmi důležité kromě ovládnutí celého těla a jeho částí učit děti „vnímat“ svoje mluvidla, orientovat se v polohování mluvidel, ovládat jejich postavení.

Jedním z nejčastějších projevů snížené úrovně ovládnutí tělesného schématu je porucha rovnováhy. Dítě často padá, naráží do předmětů, do lidí.

Diagnostika a cvičení

Dítě má zavřené oči a:

- dotkneme se rukou jednoho místa na jeho těle (ruka, rameno, trup apod.) a dítě dotyk na stejném místě opakuje,
- dotkneme se rukou dvou míst na jeho těle a dítě dotyky na stejných místech opakuje,
- dotkneme se rukou jednoho místa na jeho těle a dítě opakuje dotyk na protilehlé straně těla,
- dotkneme se rukou jednoho místa na jeho těle a dítě dotyk opakuje na jiném těle (i nákresu),
- dotkneme se rukou dvou míst na jeho těle a dítě dotyky na stejných místech na jiném těle opakuje,
- dítě ukazuje své části těla (hlava, krk, u starších dětí lýtko, předloktí...),
- dítě postupně klepe všemi prsty pravé ruky na desku stolu,
- dítě postupně klepe všemi prsty levé ruky na desku stolu,
- dítě se zavřenýma očima podle pokynů:
 - vede ukazováček pravé ruky na špičku nosu,
 - vede ukazováček levé ruky na špičku nosu,
 - dosahuje pravou rukou přes hlavu na levé ucho,
 - dosahuje levou rukou přes hlavu na pravé ucho.

Doporučené aktivity:

- manipulace s předměty, hra,
- tělesná cvičení, cvičení rovnováhy,
- cvičení jemné motoriky – opozice palec – prsty, „drobení“, „hra na klavír“, roztahování a zvedání prstů apod.,

- pantomima, loutkové nebo maňáskové hry,
- relaxační cvičení,
- rytmická cvičení – dítě napodobuje rytmus slyšený i viděný,
- cvičení pravolevé orientace,
- orientace v čase,
- nápodoba gest – dítě sleduje gesta a napodobuje je s otevřenýma a zavřenýma očima – totéž s mluvidly.

KOORDINACE ČINNOSTÍ

Koordinace činností se týká koordinace vnímání a pohybů, uváděné též jako senzomotorika (spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním).

Vizuomotorika = zrak + motorika

Audiomotorika = sluch + motorika.

Při poruchách dítě nezvládá koordinaci vnímání a pohybů (oko – ruka, zvuk – pohyb), pohyby jsou neadekvátní, dítě nepřesně odhaduje vzdálenost a pohyb – např. při hrách s míčem, později při psaní.

Cvičení pro rozvoj audiomotoriky (zvuk – pohyb):

- chůze v daném rytmu,
- chůze se změnou směru nebo pohybů na zrakový nebo sluchový signál,
- cvičení pouze podle slovní instrukce (dej ruce nahoru...),
- ilustrovat básničku pohybem,
- popis toho, co právě dělám.

Cvičení pro rozvoj vizuomotoriky (oko – ruka):

- dopravování předmětu nohou na dané místo,
- běh mezi překážkami,
- přeskoky přes švihadlo nebo točící se lano,
- sledování čáry prstem, pastelkou (labyrint, různé obrazce...),
- spojování prvků (spoj dvě květiny přímou čarou...),
- navlékání korálek, skládání předmětů podle předlohy, vystřihování podle linie, omalovánky.

Koordinace řeči (zpěvu) a pohybů

Písničky a říkadla přispívají k větší plynulosti pohybů, udávají rytmus, proto se používají při uvolňovacích grafomotorických cvičeních.

Další činnosti:

- chůze, pochod se zpěvem,
- zpěv, říkadla s hrou na tělo,
- hudebně-pohybové hry.

Serialita

Jedná se o schopnost správně řadit úkony za sebou, dodržovat pravidla, vytvářet si algoritmy (Kutálková, 1996).

Příklady cvičení:

- navlékání korálek podle barev, tvarů – důsledně dodržovat jejich pořadí (červená – bílá – modrá – červená...),
- hry typu „školka“ s míčem, se švihadlem,

- opakování vzoru (tiskátka, tvary,...),
- doplnit, co patří do řádku s vynechaným okénkem (např. jablíčko – hruška – švestka; jablíčko – ? – švestka),
- řazení činností (režim dne,...).

Intermodalita

Intermodalita je schopnost využívat analogie a kombinovat různé informace, schopnost vzájemné spolupráce jednotlivých smyslů.

Příklady cvičení:

- dítě si prohlédne řadu obrázků (nic neříká), zapamatuje si je. Pak se obrázky schovají a dítě by je mělo vyjmenovat ve správném pořadí (maximálně 5 slov),
- dítě vyslechne řadu slov, zapamatuje si je, pak vyhledá příslušné obrázky a seřadí je.

NOSNÍ DÝCHÁNÍ A HOSPODAŘENÍ S DECHEM

Velmi důležité pro správnou mluvu je správné dýchání a hospodaření s dechem. Dechové ústrojí se podílí na mluvení výdechovým proudem vzduchu. Klidové dýchání probíhá neslyšně. Výdech je o něco delší než vdech. Na dýchacích pohybech se účastní svalstvo hrudníku a bránice. Při zvýšených nárocích na dech se zapojí pomocné dýchací svalstvo.

Při mluvení a při zpěvu se vdech zrychluje a výdech zpomaluje.

U dětí lze často při řeči pozorovat nesprávné dýchání – slyšitelný nádech ústy, nedostatečný výdechový proud (síla, trvání), únik výdechového proudu bokem (zejména u sykavek). Nesprávné dýchání má za následek další obtíže – nedostatečný rozvoj hrudního svalstva a hrudního koše, vliv na držení těla, na zásobování kyslíkem všech orgánů, snížená oromotorika, vadná výslovnost.

Nesprávné dýchání může být způsobeno také zvětšenou nosní mandlí, sníženou průchodností dutiny nosní (zduřelá sliznice při rýmě, nosní polypy...). Je nutné sledovat zdravotní stav dítěte (opakované rýmy, záněty středouší), sledovat změny v projevu dítěte – dýchání s otevřenou pusou, chrápání při spánku, změna zvuku řeči (huhňavost), větší unavitelnost.

Nácvik dýchání (vždy hrou, s motivací):

- nejprve učíme děti nádech nosem (vsedě, vleže, ve stoji) – kontrola nádechu rukou v místech, kde je bránice – „nafukujeme balonek“, můžeme položit na břicho i lehký předmět,
- výdech ústy – postupně učíme prodlužovat výdechovou fázi,
- výdech s fonací – nejprve prodloužené zvuky (úúú, ššš, mééé), slova (haló, hóój), pak několik slov na jeden výdech, formou říkanky (haló, haló, co se stalo),
- usměrňování výdechového proudu – hry – foukáme do míčků, peříček, na zmrzlé ruce...,
- přerušovaný výdech a zadržení dechu – pouštíme výdech a zadržujeme dech na znamení, bez pomocných nádechů; hraje si na potápěče...

Zásady dechových cvičení:

- cvičení provádíme ve vyvětrané místnosti,
- počet opakování přizpůsobujeme předchozí činnosti a zdravotnímu stavu při nácviku nádechu vsedě i ve stoji je důležité správné držení těla,
- cvičení provádíme též v kombinaci s pohybem celého těla (kroužení pažemi...).

HLASOVÁ HYGIENA

V publikacích týkajících se logopedické prevence bývá většinou součástí dechových cvičení. Jedná se však o velmi důležitou oblast v péči o rozvoj řeči, je nutné věnovat jí také dostatečnou pozornost.

U dětí se setkáváme s poruchami hlasu, zejména chraptivostí, často z nesprávného užívání hlasu. Nepříznivý vliv na hlasové ústrojí mají také vnější podmínky (kouř, léky, nedostatečný pitný režim).

Zásady správného užívání hlasu:

- nepřepínat hlasivky křikem,
- nepřepínat hlasovou výšku,
- neodkašlávat naprázdno,
- dostatečně pít (v létě pozor na studené nápoje),
- nezdržovat se v zakouřené místnosti,
- v zimě nemluvit dlouho v mrazivém počasí.

Hlasová cvičení:

- nácvik měkkého hlasového začátku,
- hry s hlasem – zpívání brumendo se zesilováním, zeslabováním, se střídáním výšky,
- napodobujeme zvířátka – jak bručí medvěd, medvědice, medvíďátko,
- dramatizace postav z pohádek – měnění hlasu – jak mluví princezna, král... ,
- zpíváme známé písničky brumendo.

MLUVNÍ DOVEDNOSTI

Porozumění řeči (řeč receptivní) – odvíjí se od psychických vlastností dítěte (rozumové schopnosti, pozornost, paměť), zralosti centrální nerovové soustavy, úrovně sluchové percepce, je ovlivněno vnějším prostředím, úrovní slovní zásoby.

Diagnostika:

- pomocí předmětů, obrázků – před dítě položíme předmět, obrázek, říkáme názvy, dítě ukazuje odpovídající předmět,
- vykonávání instrukcí – „podej mi sešit“,
- odpovědi na otázky, definováním pojmů – co to je... , otázky týkající se čteného textu,
- složitější instrukce spojená s prostorovou orientací – „vezmi panenku a polož ji vedle (vpravo) medvídka“.

Deficity porozumění řeči mohou signalizovat některé jiné poruchy (poruchy sluchu, vývojová porucha řeči – dysfázie, snížená úroveň mentálních předpokladů, poruchy pozornosti – ADHD aj.).

Pro rozvoj porozumění využíváme různé jazykové hry, postupujeme od jednoduchých krátkých instrukcí k vícekrokovým. Vždy je nutné používat názor – výraznou gestikulaci, mimiku, artikulaci, dodržovat oční kontakt, využívat předměty, jednoznačné obrázky, u dětí s dysfázií jsou často vhodnější fotografie obrázků, které ukazují reálný obraz předmětu. Přihlížet ke skutečnosti, že některá výtvarná zpracování nejsou jednoznačná.

Využívání různých výtvarných zpracování jedné věci, jevu je dobré využít záměrně při dalším nácviku – např. různé obrázky vlaků (různá grafická zpracování) – nejprve seznámit, že všechny obrázky znázorňují vlak, poté dítě vybírá obrázky vlaku mezi jinými dopravními prostředky.

Dále je nutné dodržovat používání stejných výrazů pro daný objekt, vyvarovat se záměn, že jednou použijeme slovo např. vlak, podruhé mašinka, pes – pejsek – hafík apod.

Příklady instrukcí při nácviu porozumění:

„Kde je...?“ (obrázek, předmět, osoba...),

„Kdo to je?“ (obrázek, předmět, osoba...),

„Kdo (co) je...“ (doplníme vlastnost, místo... („veliký“, „u domu“...),

„Kdo utíká, sedí, štěká...“ (činnosti).

Postupně zvyšujeme délku a náročnost instrukcí:

„Kdo má čepici?“, „Kdo má modrou čepici?“, „Kdo má modrou čepici a červený svetr“ (pokud umí dítě barvy),

„Kdo má auto?“, „Kdo má nákladní auto?“, „Kdo má nákladní auto a míč?“...

Instrukce s popisem místa, polohy:

„Kdo sedí u stolu?“ „Ukaž, co je na stole, pod stolem...“

Instrukce s určováním množství:

„Kolik je na obrázku míčů“, „Kde je více míčů“...

Složené instrukce, které označují více objektů, činností v určitém časovém sledu, vždy výrazně formulovat, opět doplňovat gestikulací.

„Ukaž míč a pak ukaž auto“, „Dojdi ke stolu a pak k oknu“, „Vezmi žlutou pastelku a polož ji na stůl“.

Instrukce typu „Než si sedneš, přines mi míč“ jsou již velmi složité, náročné na zpracování, je důležité vědět, zda je dítě již schopné tuto instrukci zpracovat. Děti s dysfázií tyto instrukce nemusí zpracovat ani ve školním věku, je třeba instrukci přeformulovat, rozdělit do dvou částí.

Mluvení (řeč expresivní)

Při mluvě sledujeme slovní zásobu, správné užívání gramatických kategorií, artikulaci, mluvní pohotovost a schopnost vyjadřovat se přiměřeně situaci, plynulost řeči, modulační faktory (tempo, melodie řeči, pomlky, přízvuk, rytmus řeči).

Rozvoj slovní zásoby, rozvoj gramatické správnosti řeči aj. jsou běžnou součástí rámcového vzdělávacího programu, nejsou zde tedy blíže popsány.

Pro rozvoj artikulačních dovedností jsou velmi vhodné hry se zvukomalebnými slovy. Děti napodobují zvuky zvířat, dopravních prostředků, předmětů.

Další rozvoj artikulace, výslovnosti musí probíhat ve spolupráci s logopedem.

Zásady komunikace u jednotlivých NKS

Obecným pravidlem při komunikaci s dítětem je přiměřenost užívaných výrazových prostředků věku dítěte, a to nejen věku chronologickému, ale zejména vývojové úrovni, na které se dítě nachází, tzn. přizpůsobit slovník věku a úrovni dítěte.

Při komunikaci s dítětem se snižte na jeho úroveň, aby i dítě vidělo do vaší tváře, udržujte oční kontakt.

Čekejte, dítě potřebuje více času na vyjádření myšlenek.

Nová slova neustále opakujte, opakujte i komunikační situace.

Ulehčete srozumitelnost vaší řeči používáním gest (kroucení hlavou, ukazování prstem apod.), výraznou mimikou.

Vyladte se na správnou řečovou úroveň, zpomalte tempo, přizpůsobte délku vět.

Podporujte dítě v napodobování (důležité v počátcích vývoje – zvuků, pohybů těla, rukou, výrazu tváře apod.).

Popisujte předměty, děje, události. Komentujte to, co dítě dělá. Říkejte, co děláte vy, co cítíte.

Poskytněte dítěti správný mluvní vzor slov i vět.

Je důležité respektovat komunikační dovednosti dítěte. Řečový projev dětí může být méně srozumitelný až nesrozumitelný pro špatnou výslovnost, artikulační neobratnost, dítěti mohou chybět výrazy nebo užívá nesprávné výrazy. Některé děti používají pouze zvuky, zvukomalebná slova (onomatopoeia) či vlastní

žargon. Dítě tak nemůže vhodně slovně reagovat v dané situaci nebo mu okolí nerozumí. I přesto je třeba motivovat dítě k řešení slovní situace, pomoci mu, aby se vyjádřilo dostupnými prostředky i neverbálně, dát mu čas na vyjádření, případně ho vést k řešení úkolů a činností nejprve prakticky a teprve potom podněcovat k slovnímu vyjádření.

Je třeba, aby dítě zažilo komunikační úspěch, tzn. že vyjádřilo, co chtělo všemi dostupnými prostředky a bylo mu porozuměno.

U dětí s řečovými obtížemi je nutné podporovat sebevědomí a vést ho k překonávání komunikačních bariér.

Dále je důležité rozčleňovat složité instrukce, úkoly do menších a snadnějších celků, vysvětlovat je jednoduchými větami a ujišťovat se, zda dítě vše správně pochopilo a dovedlo by samo znovu zopakovat zadání úkolu nebo požadavku. Nedaří-li se dítěti úkoly či požadavky chápat, mohou být slovní instrukce doplněny o obrázky či předměty přibližující daný úkol nebo způsob jeho plnění (Švojkrová, Girgllová. [on-line]. 2012).

Poskytujte dítěti pozitivní zpětnou vazbu, výraz, který dítě řekne nesprávně, nekomentujte, pouze výraz zopakujte správně. Např. pokud pojmenuje určitou věc silně zkomoleným výrazem, neopakujte po něm tento výraz – „*ne takhle se to neříká (...se neříká), ale říká se ...*“, ale odpovězte „*ano, to je ...*“ – a zopakujte výraz správně, se zřetelnou artikulací, přiměřeným tempem, případně lehce zdůrazněte slabikováním.

U dětí, které mají velmi nesrozumitelnou řeč nebo nemluví vůbec, je možno využít alternativní a augmentativní komunikace. Je důležité, aby se dítě s námi dorozumělo, takže je třeba využít všech dostupných prostředků pro navázání komunikace.

Mezi odborníky i veřejností panuje obava, že se při použití nějaké formy alternativní nebo augmentativní komunikace (AAK) nebude rozvíjet mluvená řeč. Je nutné však rozvíjet komunikaci, ne jen mluvenou řeč. Pokud je dítě vystavováno každodenní frustraci z nedorozumění, má to jeho rozvoj negativní vliv.

Používání jakékoliv formy alternativní augmentativní komunikace rozvíjí myšlení a řeč dítěte a neomezuje rozvoj mluvené řeči, naopak ho doplňuje.

Využívat lze mnoho forem, např. Výměnný obrázkový systém (VOKS), piktogramy, obrázkové systémy (počítačové programy Symwriter Boardmaker), tabulkové komunikátory, znakování.

Používání znakového jazyka (znakované češtiny) u slyšících dětí je velmi diskutovanou problematikou. Je otázka, zda čekat, až dítě bude schopno (bude-li někdy) používat mluvenou řeč, nebo podpořit rozvoj řeči pomocí znakování. Komunikační schopnost může být také natolik narušena ve srozumitelnosti (např. u dětí s dysartrií), že pro okolí je naprosto nemožné účelně s dítětem komunikovat.

Jednou z nových metod, která však má svá pro i proti, je tzv. znaková řeč pro batolata Baby Signs. Tato metoda začíná být využívána jako alternativní komunikace u dětí s postižením, přestože byla vytvořena pro slyšící batolata jako nástroj pro ranou komunikaci, než se dítě naučí mluvit. Jedná se tedy o dočasný nástroj, nemůže plně nahradit alternativní komunikaci.

Pro rozhodnutí využít AAK je vždy nutné zvážit všechny okolnosti, konzultovat s dalšími odborníky (logoped, psycholog). Je třeba posoudit, jak bude alternativní nebo augmentativní komunikace používána v rodině i ve školním zařízení, kam dítě dochází.

Dále je nutné rozlišovat a diferencovat přístup podle druhu narušení komunikační schopnosti, opět respektovat, zda jde o vývojové, fyziologické jevy či se jedná již o narušení.

Výše uvedené zásady platí ve zvýšené míře **u dětí s opožděným vývojem řeči a u dětí s dysfázií.**

Důležité je diferencovat přístup **u dětí s vývojovou neplýnulostí a počínající koptavostí.** U dětí školního věku, u kterých může přecházet počínající koptavost do fixované koptavosti, jsou zásady již opět poněkud odlišné.

Konkrétní rady v jednotlivých případech, obdobích jsou tedy odlišné.

Při zjištění příznaků vývojové neplýnulosti je vhodná časná konzultace s rodiči a logopedem. Konzultace probíhá bez účasti dítěte.

Při rozhovoru s rodiči se zjišťují postoje rodičů, způsob komunikace rodičů s dítětem, okolnosti, které obtížily způsobily nebo je zhoršují. Domluvit s rodiči pravidla, zásady vhodné komunikace, přístupu k dítěti, které doporučí logoped.

Doporučení pro komunikaci a přístup k dítěti nabízí publikace V. Lechty *Když naše dítě nemluví plynule*. Doporučujeme tuto publikaci k nastudování pedagogům, ale i jako důležitý zdroj informací o vývojové neplynulosti a koktavosti pro rodiče.

Zde jsou vybrány některé zásady, doporučení, které však nemohou nahradit všechny informace z této knihy.

Vývojová neplynulost (Lechta, 2011):

- Vyhýbat se nevhodnému upozorňování, např. „zastav se a nadechni se“, „řekni to ještě jednou a pořádně“, „nejdřív si to rozmysli a potom mluv!“.
- Poskytnout dostatek času, žádný časový tlak – dítě musí mít pocit, že má tolik času, kolik potřebuje. Časový tlak může předurčovat jak způsob komunikace (rychlá řeč, skákání do řeči, neustále kladní otázky, používání nepřiměřených výrazů), tak celkově hektický způsob života, neustálý spěch, časový tlak na dítě při běžných činnostech).

Příklad

Matka 2,5letého chlapce, u kterého se objevily repetice prvních slabik, mluví s dítětem jako s dospělým, nechce záměrně užívat „dětské výrazy“, jako je „mašinka, papat“ apod., užívá výrazy „vlak, lokomotiva“. Matka měla i rychlejší tempo řeči. Rozvoj řeči u chlapce byl rychlý, ve věku 2,5 již mluvil v rozvitých větách, vývojová neplynulost se tedy objevila již velmi brzo. Po uplatnění doporučených zásad při komunikaci, začlenění hrových aktivit na podporu dýchání, obratnosti mluvidel, rytmizačních her, chlapcovy neplynulosti v řeči odezněly.

- Význam neverbální komunikace – je důležité udržovat přirozený oční kontakt, aby dítě vědělo, že ho posloucháme.
- Být k dispozici, když nám dítě říká něco důležitého, musí vědět, že ho opravdu vnímáme, přerušíme činnost, a pokud to není možné (např. při řízení auta), vysvětlíme dítěti, že ho nemůžeme pozorně poslouchat, a budeme se mu věnovat až po dokončení dané činnosti.
- Snažit se dítě nepřerušovat, když nám něco sděluje, a naopak když chce něco sdělit, obrátíme na něj pozornost, i když právě hovoříme s někým jiným.

Jak upozorňuje Lechta (2001), tento způsob komunikace, kdy necháme dominovat dítě, však platí jen pro tu dobu, kdy je dítě ohroženo vznikem koktavosti. Jinak platí „normální“ pravidla pro komunikaci, že se navzájem nepřerušujeme, neskáčeme si do řeči.

- Správný řečový vzor, mluvíme s dětmi pomalu, uvolněně, bez stresu.
- Při komunikaci s dítětem děláme před odpovědí krátkou, aspoň sekundovou přestávku. Většina dětí v tomto se přizpůsobuje způsobu komunikování ostatních lidí, kteří právě mluví.
- Posloucháme dítě vždy, když se na nás obrátí.
- Neklademe a nenutíme odpovídat dítě naléhající a neodbytné otázky, např. „co jste měli dnes k obědu?“, „jak bylo ve školce?“.
- Z toho vyplývá i omezit „bombardování“ otázkami.
- Nenutit dítě ke komunikaci a „předvádění se“ před příbuznými, známými, před dětmi ve školce, když dítě samo nechce.
- V tomto období nenutit ke zdravení, poděkování apod., přechodně „zapomenout na dobrou výchovu“.
- Totéž platí o opravování jazykových chyb, nesprávné výslovnosti, užívání nesprávných gramatických tvarů.
- Pokud možno vyhýbat se extrémním rozrušením. Platí to nejen pro negativní prožitky, ale také pozitivní, kdy se dítě velmi těší např. na Vánoce, na oslavu narozenin.
- Eliminovat situace, ve kterých se dítě bojí. Např. v noci tmy, v mateřské škole to může být obava ze změn, z neznámých situací během dne, přecházení do jiné třídy apod.
- Stabilní denní režim s určitými stereotypy.
- Zapojení všech osob v okolí dítěte (v mateřské škole všech pedagogů i provozních pracovníků), informovat nejbližší členy rodiny o způsobu a „pravidlech“ komunikace.

- Samozřejmostí je netrestat za neplýnulost. Jakýmkoliv způsobem. Pozor na nepřímé tresty (např. „*když to řekneš hezky, půjdeš na klouzačku*“).
- Nechválit příliš nápadně.
- Nesrovnávat dítě s jinými a nezahanbovat ho tím.
- Uvědomit si vliv dalších médií (televize, rozhlas, internet) na řeč i na způsob života – akcelerovaná řeč moderátorů, redaktorů, agresivní reklamy, „akční“ seriály pro děti, zvukové „přehlcení“, kdy je televize, rádio zapnuto jako neustálá zvuková kulisa apod.

Začínající (incipientní) koktavost

Základní všeobecné rady, principy a doporučení jako u vývojové neplýnulosti platí i počínající koktavosti (Lechta, 2011).

- V tomto období je největší šance koktavost korigovat, odstranit.
- Nutná je spolupráce s logopedem, terapeutem.
- Všímáme si, co dítě říká, ne jak to říká. Opět můžeme použít kladné potvrzení výpovědi dítěte tím, že ji klidným hlasem zopakujeme, případně doplníme nebo jednoduše odpovíme, bez známek netrpělivosti. Nedokončujeme větu místo dítěte.
- Nevysílat dvojitou zpětnou vazbu – říkat dítěti, že máme čas, tedy že může mluvit pomalu, ale zároveň chováním, hlasem, přerušením zrakového kontaktu dáváme najevo, že jsme netrpěliví, že čas nemáme.
- Všímat si nejen neplýnulosti, ale i plýnulosti. V období větších neplýnulostí dítě méně zatěžovat komunikačními situacemi, v období zlepšení využívat všech možností pro prožití pozitivních zážitků z plynulé řeči.
- Citlivě toto však rozlišovat v mateřské škole, aby v období zvýšené neplýnulosti dítě nepocítilo, že je z některých komunikačních situací vyčleňováno, záměrně vynecháváno.
- Dítě musí vědět, že má prostor, čas pro vyjádření i v kolektivu dětí, že je mu věnována dostatečná pozornost a že tato pravidla platí pro všechny děti, není tedy ničím výjimečné. To předpokládá **nastavení pravidel pro komunikaci** učitelkou již od počátku, tato pravidla mohou mít děti ve třídě vyvěšená, děti se spolupodílejí na jejich vytváření. Vhodným organizačním útvarem pro rozvoj komunikace a osvojování těchto pravidel je každodenní „komunitní kruh“, vycházející z některých výchovně-vzdělávacích programů (program Začít spolu, principy Montessori pedagogiky).

Příklad

Pravidla pro komunikaci v „kruhu“ ve třídě mateřské školy:

Mluví ten, kdo má v ruce domluvený předmět (plyšáka).

Když někdo mluví, neskáču mu do řeči, počkám, až to dokončí.

Neposmívám se kamarádovi, když mu něco nejde říct nebo když něco řekne špatně.

Když nemám chuť odpovídat, nemusím.

Apod.

- Opět je důležité informovat pedagogy i ostatní personál v mateřské škole.
- Pozor na problémy v mateřské škole.
- Vedení deníku. Pokud jsou příznaky koktavosti kolísavé, je dobré zaznamenávat, kdy došlo ke zhoršení, kdy naopak dítě mluví plynuleji, zda tomu předcházela nějaká konkrétní situace, jaký byl konkrétní stav či s jakými konkrétními lidmi dítě mluvilo plynule či neplýnule.
- Důležitá je vzájemná spolupráce rodičů, pedagogů a logopeda.
- Pokud si dítě začíná svůj problém uvědomovat, nevyhýbáme se povídání o jeho potížích a vysvětlení, že v jeho řeči jsou „*některá neposlušná slovíčka, která se společně pokusíme napravit*“ (Lechta, 2011, s. 74).
- Dítě musí vědět, že ho za to neodsuzujeme, že mu budeme pomáhat, že může o tom mluvit, že koktavost není tabu.

Nevzbuzujme v dítěti pocit, že je jiné.

Fixovaná koktavost

Většinou se již jedná o děti ve školním věku, pro úplnost jsou zde pravidla uvedena.

Cílem je korigovat nebo modifikovat jednotlivé symptomy, předejít chronické koktavosti (Lechta, 2011, Peutelschmiedová, 1994).

- Opět je důležité informovat učitele a vzájemně spolupracovat.
- Vhodné může být psychologické poradenství, jak pro dítě, tak pro rodiče.
- Učitelé by měli mít znalosti o koktavosti obecně i o konkrétních problémech dítěte, které mají ve třídě, přístup, který platí u jednoho dítěte, nemusí platit u druhého.
- Učitel by měl umět s dítětem o jeho potížích taktně hovořit, nepředstírat, že o ničem neví, opět nedělat z koktavosti tabu.
- Měl by se ptát žáka, jak mu může pomoci. Domluvit si s ním pravidla pro práci ve třídě podle toho, jak dítě zvládá komunikační situace, v jaké fázi se nachází (období zvýšené neplynulosti či naopak) apod. Pokud pro dítě není zátěžové hovořit, číst před ostatními dětmi, může se učitel s dítětem a rodiči domluvit, že z těchto činností nebude vynecháváno.
- Pokud jsou pro něj tyto situace velmi stresující, učitel se s dítětem, rodiči domluví na postupu. Nebude pravděpodobně vhodné úplně dítě vyčlenit z veřejného vystupování, protože nezíská žádné zkušenosti z komunikačních situací a naučí se těmto situacím vyhýbat. Je vhodné zvolit postup, kdy dítě může odpovídat krátce, jednoslovně, číst krátké úseky nebo zvolit práci ve skupině.
- Pro ověřování znalostí jde o více zátěžovou situaci, zde mohou být domluvena odlišná pravidla ohledně vyvolávání a zkoušení před tabulí. Je možné se domluvit na jiném postupu při ověřování znalostí – písemně nebo ústně, ale mimo třídu apod.
- Děti musí vědět, že pro celou třídu platí pravidla, že každý má na odpověď tolik času, kolik potřebuje, a že vás zajímá obsah odpovědi, ne jak rychle odpoví.
- Je vhodné vynechat vyvolávání podle abecedy, zasedacího pořádku, kdy v očekávání, než na dítě, které koktá, přijde řada, dochází ke zvyšování tenze a strachu u dítěte.

Zásady komunikace u dětí s elektivním mutismem.

- Nejdůležitější zásadou je na dítě nenaléhat.
- Významné je, že dítě se chce dorozumět (oddělit od mluvního negativismu).
- Vést ke komunikaci nejprve cestami neverbálními. Začít od pouhé reakce na pokyn přes tichý souhlas, přitakání, interakci šeptem ve dvojici.
- Děti někdy mívají svého „mluvčího“ – kamaráda, přes kterého probíhá komunikace s okolím, akceptovat tuto zprostředkovanou komunikaci.
- Pozor na odměny za mluvení – nepoužívat, ale stimulovat k mluvení.
- Je vhodné vytvořit ve třídě určité stereotypy chování, jednání, pokynů, které přinášejí jistotu v kontaktu a jsou součástí reedukace při odblokování komunikačních zábran.
- Je nutná velmi úzká spolupráce rodiny a školy.

Zásady komunikace u dětí s dysartrií nejsou odlišné od výše uvedených obecných zásad. Pro rozvoj řeči platí stále zásady formulované Kábelem v *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou* (SPN, 1988).

- **Zásada vývojovosti** – dodržování zákonitého vývoje hybnosti a řeči, jak fylogenetického (vývoje člověka), tak ontogenetického (vývoje jedince).
- **Zásada reflexnosti** – využívání reflexů při rozvíjení pohybových a dorozumívacích procesů.
- **Zásada rytmizace** hybnosti a řeči – využívat příznivého vlivu pohybového a mluvního rytmu při nácvičce pohybových a mluvních dovedností dětí.
- **Zásada komplexnosti** – současné působení více podnětů, prostřednictvím více analyzátorů.
- **Zásada kolektivnosti** – cvičení v kolektivu usnadňuje adaptaci, plynulý přechod k vlastní činnosti, umožňuje střídání činnosti s aktivním odpočinkem, ekonomické využití času, ale i přirozenější, radostnější prostředí pro dítě, kdy dítě nemá pocit, že je soustředěně pozorováno.
- **Zásada přiměřenosti a individuálního přístupu.**

Uplatňování těchto zásad je důležité při rozvoji **pohybových dovedností, rozvíjení dorozumívacích dovedností (období přípravné, období vlastního rozvoje řeči), dechových cvičení i sluchových cvičení.**

Pomůcky, materiály, publikace

Pro předškolní věk je k dispozici řada publikací, odborné literatury, populárně-naučné literatury, pracovních materiálů, ze kterých lze čerpat. Je ale třeba posoudit, které publikace jsou vhodně zpracované pro danou problematiku, které vyhovují vývojovým zásadám či jiným náležitostem souvisejícím s danou problematikou, zda jsou kvalitně graficky, výtvarně zpracovány.

Publikace, pracovní materiály, výuková CD, pomůcky na rozvoj sluchového, zrakového vnímání, prostorové orientace, matematických představ, grafomotoriky, rozvoj řeči, logopedická cvičení, pohybová cvičení, celkový rozvoj předškolních dovedností nabízí mnoho vydavatelství, společností, organizací.

Pro **diagnostiku** dětí v předškolním věku lze kromě uvedených hodnotících materiálů, uvedených v kapitole o diagnostice využít publikací Bednářové a Šmardové *Diagnostika dítěte předškolního věku*, dále publikace Klenkové a Kolbábkové *Diagnostika předškoláka*.

Pro **rozvoj řeči** lze využít mnoho obrázkových materiálů, slovníků. Ze starších pomůcek byl v mateřských školách k dispozici *Obrázkový slovník pro afatiky* (Truhlářová, 1984), soubory obrázků pro rozvoj řeči – série tří nebo čtyř obrázků pro rozvoj slovní zásoby – slovesa, činnosti, řazení činností apod.

Velmi pěknou pomůckou pro rozvoj řeči u dětí s opožděným vývojem, dysfázií je *Slovník pro sluchově postižené*, který obsahuje jednoduché, kreslené obrázky s podstatnými jmény i slovesy.

Nově lze získat řadu podobných pomůcek, kreslených i sestavených z fotografií (viz příklady obrázků).

Příklady souborů obrázků:

- předměty, ovoce, zelenina, zvířata, povolání... a další kategorie,
- slovesa, přídavná jména, předložky...
- pocity,
- co k sobě patří,
- čím se liší,
- co je špatně,
- protiklady,
- posloupnosti,
- půlené obrázky,
- tvary a velikosti,
- pohádky,
- příběhy,
- a další.

Další soubory k rozvoji řeči nabízí sada výukových materiálů Jazyk a řeč z nakladatelství Mantanex. Sada obsahuje soubory

- rozlišování slov ve větě,
- rozlišování slabik,
- rozlišování hlásek ve slově,
- výuková obrázková kvarteta,
- cviky pro rozvíjení mluvidel,
- pohádky,
- protiklady (antonyma),
- potraviny – výukový program.

Pomůcky pro rozvoj sluchové percepce:

- hračky, předměty vydávající zvuky,
- hudební a rytmičké nástroje,
- didaktické hry – zvuková „pexesa“,
- zvuková lota, hry (zvuky nahrané na CD s obrázky příslušných předmětů, zvířat, dopravních prostředků...),
- programy na PC, které obsahují poznávání zvuků (např. CD z edice Chytré dítě),
- počítačový výukový software Mentio,
- multimediální počítačový program FONO (slouží nejen pro rozvoj sluchové percepce).

Některé odkazy portálů, společností, nakladatelství pro získávání publikací, materiálů:

- Metodický portál Rámcového vzdělávacího programu <<http://rvp.cz/>>
- Občanské sdružení DYS-centrum Praha <<http://www.dyscentrum.org/>>
- Nakladatelství Portál <<http://www.portal.cz/>>
- Nakladatelství Blug <<http://blug.cz/>>
- Nakladatelství Sevt <<http://www.sevt.cz/>>
- Nakladatelství Tobiáš <<http://www.tobias-ucebnice.cz/>>
- Nakladatelství Albatros Media, Computer Press, Edika <<http://www.albatrosmedia.cz/>>
- Nakladatelství Grada Publishing <<http://www.grada.cz/>>
- Nakladatelství Fragment <<http://www.fragment.cz/>>
- Nakladatelství Svojtka & Co <<http://www.svojtka.cz/>>
- Nakladatelství Montanex <<http://www.montanex.cz/>>
- RVDESIGN, Olomouc – Didaktické pomůcky <<http://www.dida.cz/>>
- MediaDIDA, Olomouc – Výrobce školních didaktických pomůcek <<http://www.mediadida.cz/>>
- NOVADIDA, Olomouc – Didaktické pomůcky pro školy a školky <<http://www.novadida.cz/>>
- a další

Počítačové programy

- Edice výukových programů na CD-ROMU Chytré dítě <<http://www.jablko.cz/ChytreDite/default.htm>>
- Mentio – výukový software pro děti a dospělé se speciálními potřebami. Čtení, psaní, výslovnost, počítání, manipulace s penězi, paměťová cvičení, zrakové vnímání, logické a časoprostorové vztahy, rozvoj komunikačních dovedností. <<http://www.mentio.cz/>>
- FONO 1 a FONO 2 – soubor multimediálních programů pro pomoc při terapii dětí i dospělých <<http://www.fono.sk/>>
- Počítačové programy pro alternativní komunikaci:
Symwriter pro psaní se symboly
Boardmaker program sloužící ke zhotovování a tisku komunikačních tabulek pro osoby, které se nemohou dorozumívat mluvenou řečí.
<<http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-pocitacove-programy-prodej-5>>

Novým fenoménem je multimediální počítač typu tablet – např. iPad, se širokými možnostmi programů, aplikací, které lze využít při výuce v různých oblastech a při podpoře komunikace.

Didaktické hračky, materiály, obrázkové soubory lze najít u řady společností, např.:

- Benjamin <<http://www.benjamin.cz/cs/1/uvod/index.htm>>
- Aurednik <<http://www.aurednik.cz/>>
- Chytré hračky <<http://www.chytrehracky.cz/>>
- Bambinot <<http://www.bambinot.cz/Didakticke-hracky/>>
- Kouzelné hračky <<http://www.kouzelne-hracky.cz/motoricke-a-didakticke-hracky/>>
- aj.

Další dodavatelé, prodejci pomůcek pro rozvoj řeči, např. pomůcky na rozvoj oromotoriky, rozvoj řeči, logopedické pomůcky:

- Logopedická společnost Miloše Sováka, Praha (LSMS)
- <<http://www.logopedicka-spolecnost.cz/cs/o-lsms/>>
- LOGOS-RP, Zábřeh <<http://www.logos-rp.cz/index.php?nid=7977&lid=cs&oid=1440700>>
- Centrum řeči a komunikace, CARPE DIEM BOHEMIA <<http://www.logopedie-carpediem.cz/>>
- TRV Elektronik – výroba bzučáků <<http://www.trv-kocab.cz/bzucak.html>>
- SPECTRA, Praha – Tabulkové komunikátory – <<http://www.spektravox.cz/vady-rci/tabulkove-komunikatory>>

Příklady pomůcek, materiálů pro rozvoj řeči, i celkový rozvoj dětí v předškolním věku:

Obr. č. 1 Nová DIDA 1 – soubor tematických obrázků pro mateřské školy a výuku v 1. ročníku ZŠ (NOVADIDA, Olomouc)



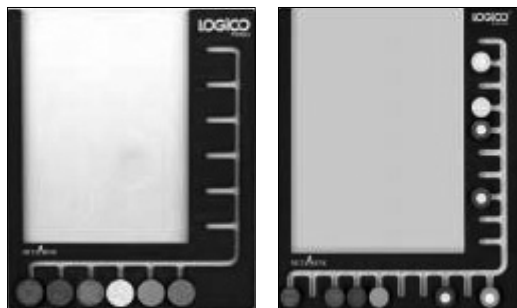
Obr. č. 2 Obrázkové soubory (Pocket Color Cards, Color Card Verbs, Color Card Concepts, Sequencing Color Cards...)



Obr. č. 3 Obrázkové soubory – Didaktické pomůcky (RVDESIGN, Olomouc)



Obr. č. 4 Učební systémy LOGICCO PICCOLO a LOGICCO PRIMO



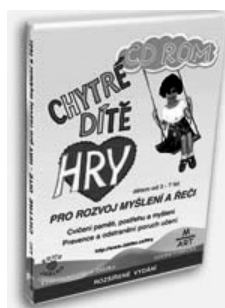
Obr. č. 5 Učební systémy MINILŮK



Obr. č. 6 Bzučák (TRV Elektronik)



Obr. č. 7 Výukové CD z edice Chytré dítě



Obr. č. 8 Motorické karty, Mgr. Jitka Kaulfussová (Carpe Diem Bohemia)



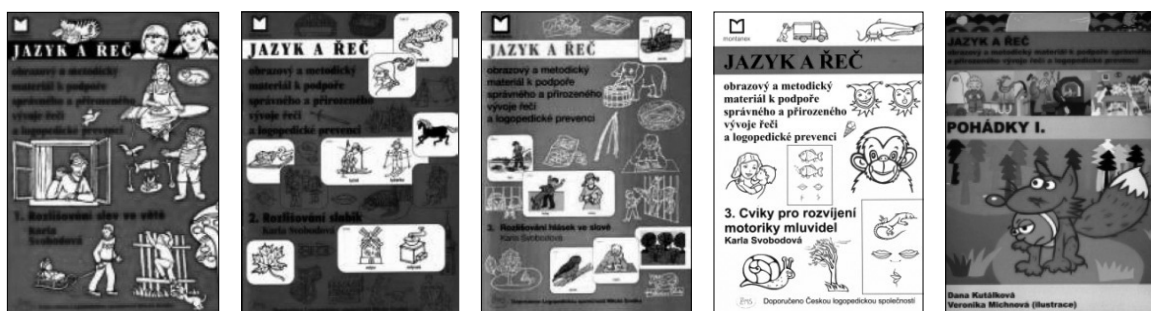
Obr. č. 9 Hry, obrázky na rozvoj oromotoriky – Mundmotorik (LSMS, Praha)



Obr. č. 10 DOYON, L. Hry pro všestranný rozvoj dítěte (Portál, Praha)



Obr. č. 11 Soubory Jazyk a řeč – obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevenci (Montanex, Ostrava)



Obr. č. 12 GoTalk – tabulkový komunikátor <<http://www.spektravox.cz/>>Obr. č. 13 iTalk 2 komunikátor se dvěma tlačítky < <http://www.spektravox.cz/>>

Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- CARL W. DELL, jr. *Koktavost u dětí školního věku*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-075-1.
- DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár n. S.: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- EELCO DE GEUS. *Někdy koktám*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-018-2.
- KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
- KARÁSKOVÁ, V., a kol. *Cvičíme a hrajeme si*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-113-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, J. – KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. 1. vyd. Brno: MC, 2002, 125 s. ISBN 8594042250261.
- KREJČÍKOVÁ, J. – KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-691-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Koktavost: Metodika. Reeducace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-145-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-667-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Mutismus: Metodika. Reeducace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: Metodika. Reeducace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2002. ISBN 8072161776.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 978-80-247-3080-6.
- FRASER, J. – PERKINS, W. H. *Koktáš? Nezapomínej!* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 987-80-247-2330-3.
- LISÁ, L. – KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986.
- LECHTA, V. – KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
- LYNCH, CH. – KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Čtení o koktavosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PIŠLOVÁ, S. – FILCÍK, G. *Brzy půjdu do školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-90-5.
- RÁDLOVÁ, E., a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-736-1.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986.

ŠTĚPÁN, J. – PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické zdroje

Metodický portál RVP [on-line]. [cit. 2011-02-04]. Dostupné z: <<http://rvp.cz/>>.

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Druhé vydání. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 28 s. [cit. 2012-01-22]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf>. ISBN 80-87000-01-3.

Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, 2011-10-11 [cit. 2012-01-17]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/prakticky-pruvodce.pdf>

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské škol [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 2011-11-10 [cit. 2012-01-17]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP_Metodika_PV-2007-07-18.pdf

ŠVOJGROVÁ, Pavla – GIRGLOVÁ, Veronika. Děti s poruchami řeči. [on-line]. 2012 [cit. 2012-02-13].

Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-poruchami-rci.shtml>

Baby Signs Czech Republic: Znaková řeč pro batolata. BABY SIGNS INC. *Baby Signs* [on-line]. 2008–2010 [cit. 2012-02-19].

Dostupné z: <http://www.babysigns.cz/index.html>.

7 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností v základní škole

V této kapitole se budeme zabývat konkrétními doporučeními, jak pracovat s žáky s narušenou komunikační schopností v jednotlivých předmětech na ZŠ. Předpokládáme, že největší uplatnění bude mít metodika u pedagogů na 1. stupni ZŠ, proto jsou zde rozpracovány prakticky všechny předměty. Vzhledem k tomu, že některé typy narušené komunikační schopnosti ovlivňují školní výkon i v pozdějších letech, čtenář zde najde i doporučení pro vyučování zejména českého a anglického jazyka a matematiky na 2. stupni ZŠ. Největší prostor je věnován českému jazyku, kde je samostatně zpracována část zabývající se grafomotorikou a psaním a část zabývající se čtením. Velmi zajímavou pomůckou pro učitele 1. stupně může být pasáž věnovaná výchovám, které jsou v IVP většinou opomíjené.

7.1 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce grafomotoriky a psaní

RENATA MLČÁKOVÁ

Jiránek (1955) rozlišoval dvě **složky psaní** – grafickou a ortografickou. Zelinková, Axelrood, Mikulajová (2002) v písemném projevu oddělují grafomotorický proces a proces psaní. Proces psaní zahrnuje kódování myšlenek s užitím pravopisu.

Grafomotorickou složku psaní označujeme také pojmem grafomotorika. **Grafomotorikou** rozumíme vytváření tvarů prvků písma, tvaru písmen, spojování písmen do slov. Dvořák (2007) vymezuje **grafomotoriku** jako specifickou motoriku, pohybovou aktivitu při grafických projevech, např. při kreslení nebo psaní.

Lotko (1999) vymezuje pravopis (ortografii) jako souhrn konvenčních pravidel o používání písmen a interpunkčních znamének při zaznamenávání jazykových projevů.

Grafomotorická a ortografická složka psaní spolu úzce souvisejí. Nesnáze v grafomotorice způsobují, že píšák vyčerpá mnoho času a sil při psaní tvaru písmene, resp. slova, a nezbyvá mu pak dostatek pozornosti a času na sledování pravopisných pravidel, na sluchovou analýzu a syntézu hlásek ve slově, objevují se chyby v diakritice, interpunkci, hláskové struktuře slova (srov. např. Jiránek, 1955; Matějček, 2003).

Grafém je základní jednotkou grafické soustavy jazyka (písmeno, značka) (ibid.).

7.1.1 Grafomotorické obtíže

U některých dětí předškolního i školního věku můžeme pozorovat **grafomotorické potíže**, aniž bychom zaznamenali projev narušené komunikační schopnosti.

Častěji se setkáváme s grafomotorickými potížemi zejm. u dětí s opožděným vývojem řeči, u dětí s vývojovou dysfázií, u dětí s rizikem vzniku specifických poruch školních dovedností, u dětí motoricky méně obratných, případně u dětí s neurčitou lateralitou nebo u leváků.

Pokud se nepodaří grafomotorické obtíže v předškolním věku upravit, mohou komplikovat osvojování psaní ve škole.

Grafomotorické obtíže v předškolním věku se mohou projevit zejm. v těchto oblastech:

- úchop tužky,
- nadměrný nebo nedostatečný přítlak na podložku,
- křečovitost – neplynulost – tremor grafické linie,
- obtíže při zvládnání tvaru elementů písmen,
- pomalé tempo při napodobování tvaru elementů písmen,
- sezení při psaní.

Pokud se grafomotorické potíže v předškolním věku nepodařilo upravit nebo zmírnit, máme příležitost tyto obtíže minimalizovat a zmírnit v elementární třídě. U školních začátečníků, kteří mají v grafomotorice problémy, můžeme kromě výše uvedených obtíží obvykle v různé míře a kombinaci pozorovat:

- obtíže při zvládnání tvaru písmen, číslic a jiných grafických prvků,
- obtíže při napojování písmen do slabik a slov,
- přepisování písmen,
- pomalé tempo psaní,
- nadměrná velikost a šířka písmen,
- nedodržování liniatury,
- rozvrácený sklon písmen ve slově, často souvisí s nesprávným sezením při psaní.

Grafomotorické obtíže jsou v předškolním věku i na počátku školní docházky u mnohých dětí dobře řešitelné. Za spolupráce rodičů je možné dosáhnout u dětí pěkných výsledků a grafomotorické problémy zmírnit nebo zcela upravit.

Nezvládnuté problémy v grafomotorice mohou nepříznivě ovlivnit výsledky v pravopise, žák chybí v přepisu, opisu, diktátu, pravopisné chyby se objevují i ve spontánním psaní a promítají se do ostatních předmětů. Jsou-li chyby v pravopisu četné a přetrvávají, mohou nepříznivě ovlivnit úspěšnost žáka ve škole, jeho sebedůvěru, omezit možnosti profesního zaměření i uplatnění.

Pro zájemce

Zelinková, Axelrood, Mikulajová (2002) upozorňují, že na přechodu mezi dysgrafií a dysortografií stojí neschopnost nebo snížená schopnost vybavovat si tvary písmen a spojovat je s odpovídající hláskou.

7.1.2 Pravopisné obtíže

U žáků různých školních ročníků se setkáváme s chybami v pravopise. Již v diktátu písmen (nejen v 1. ročníku) zjistíme, že tito žáci si nejsou jisti, jak se některá písmena píšou. Přemýšlejí nad tvarem písmene, ztrácejí čas, který jim pak chybí na analýzu a syntézu struktury slova, aplikaci pravopisných pravidel, zpětnou kontrolu napsaného, a chyby v psaní přibývají.

Chceme-li pravopisné problémy upravit, potřebujeme co nejpřesněji vědět, co činí žákovi problém. Úprava potíží se mnohdy zaměřuje na více oblastí zároveň.

Pravopisné obtíže se ve školním věku mohou projevovat např. jako:

- neznalost tvarů psacích písmen, nejistota při psaní písmen,
- chyby v hláskové stavbě napsaného slova, které mohou souviset mimo jiné s nedostatky ve sluchové analýze a syntéze slov na slabiky a hlásky, s nedostatky v pracovní paměti, mohou se objevit např. redukce – vynechávky písmen, souhláskových shluků, jiné pořadí grafémů ve slově,
- není dodržena hranice mezi slovy,

- věta začíná malým písmenem, chybí interpunkce,
- projekce nedostatků ve výslovnosti do psaní, kdy žák píše tak, jak vyslovuje, je typická pro žáky s dyslálií (žák např. slovo dřevo vyslovuje a píše [dzevo]), pro žáky s vývojovou dysfázií, breptavostí, případně huhňavostí nebo palatolálií,
- nedodržování délky samohlásek – chybí nebo přebývají čárky, kroužky nad samohláskami, což může souviset mimo jiné s nedostatkem v rytmické reprodukci a pracovní paměti,
- chybí nebo přebývají diakritická znaménka – tečky, čárky, háčky,
- nedostatečná aplikace pravopisných pravidel do psaní – často se projevuje u žáků, kteří potřebují více času na pochopení, procvičení i upevnění učiva, ale také na opakování učiva,
- žák píše příliš rychle, koncentrace pozornosti kolísá, žák nestihne provést přesnou analýzu a syntézu slova, podržet v paměti hlásky, napsat všechna písmena v daném pořadí a počtu, aplikovat pravopisná pravidla, provést zpětnou kontrolu napsaného, chybuje v pravopisu,
- nedostatečná zpětná kontrola napsaného.

Objevují-li se nedostatky v psaní ve všech oblastech, které jsme uvedli, přetrvávají a komplikují dítěti výuku, je vhodné vyhledat odbornou pomoc v pedagogicko-psychologické poradně, speciálněpedagogickém centru logopedickém, u logopeda.

Jak upozorňuje Matějček (2003), do psaní se nepříznivě promítají projevy tzv. **specifických asimilací a artikulační neobratnosti**. Tyto potíže souhrnně označujeme jako specifický logopedický nálezh.

Rozlišujeme specifické asimilace:

- **sykavek** – obtíže ve smyslu připodobnění hlásek při artikulaci slov nebo slovních spojení, v nichž se střídají ostré sykavky S, Z a tupé sykavky Š, Ž (polosykavky C, Č), přičemž artikulaci sykavek (polosykavek) v běžných slovech dítě zvládá. Dítě umí sykavky správně vyslovit ve slovech např. sako, písek, kos, zuby, leze, copánek, packa, noc, šuplík, košile, koš, židle, čaj atd. Obtíže mohou činit např. slova sešit, sušenka, osuška, šestka, švestka, štěstí; zážitek, závaží, zboží, železo, žaluzie; tělocvična, cvičím, cvičky, čepice. Dítě místo sešit např. vysloví [šešit] nebo [sesit] (Mlčáková, 2011). Matějček (1995) uvádí příklady, kdy dítě místo „Žáci cvičí v tělocvičně“ vyslovuje a píše „Záci cvičí v telocvicne“ nebo „Žáci čvičí v těločvičně“;
- **hlásek R a L** objevujících se v jednom slově, přičemž výslovnost těchto hlásek v běžných slovech dítě zvládá. Specifické asimilace se mohou projevit ve výslovnosti slov např. Klára, klavír, královna, rohlík, Hradec Králové (Mlčáková, 2011); žák vyslovuje a píše např. [Klála] nebo [Krára];
- **alveolár a palatál** – obtíže při vyslovování slov nebo slovních spojení, v nichž se střídají hlásky, resp. slabiky TY, DY, NY a TI, DI, NI, přičemž artikulaci těchto slabik v běžných slovech dítě zvládá. Dítě umí říci týden, dým, u Jany, ticho, dívka, nikam. Slova, jimiž můžeme tyto obtíže zjistit, jsou např. prázdniny, nyní, u Martiny, hodiny, tóniny, hudebniny. Dvořák (2007) uvádí příklady specifické asimilace progresivní (hodiny = hodini) a regresivní (hodiny = hodyny). Matějček (1995) dokládá, že místo „Nyní budou prázdniny“ dítě píše „Nini budou prázdnini“ nebo „Nyný budou prázdnyny“.

Uvažujeme-li o artikulační neobratnosti, Žlab a Škodová (2003) popisují, že dítě umí správně vyslovit hlásky i celá jednoduchá slova, např. čtvrt, čtyři, ale nedaří se mu vyslovit víceslabičná a složená slova, slova se shluky souhlásek.

Ke zjištění, zda se u dítěte objevuje artikulační neobratnost, můžeme využít např. slov třičtvrtě, podplukovník, paroplavba, lokomotiva, nešťastný, lichokopytník, nepolapitelný, nosorožec, nejnebezpečnější, nejnešťastnější aj. Dítě tato slova vysloví i píše deformovaně, např. slovo podplukovník vysloví a napíše [pkník], [poplník] apod.

Obtíže ve smyslu specifických asimilací a artikulační neobratnosti můžeme obvykle zaznamenat zejm. u žáků s opožděným vývojem výslovnosti, vývojovou verbální dyspraxií, vývojovou dysfázií, specifickými poruchami školních dovedností.

Zaznamená-li učitel u svého žáka opakované problémy v psaní, které mají charakter tzv. specifického logopedického nálezu, je vhodné tyto obtíže konzultovat s logopedem, který provede komplexní diagnostiku, zjistí, s čím mají uvedené problémy souvislost, a rozhodne o dalším postupu u konkrétního žáka. Jestliže učitel zjištěné potíže přejde nebo na ně příliš upozorňuje, je nasnadě, že problémy samy nevymizí, ale fixují se.

Pro zájemce

Problematikou specifických chyb, které se objevují u žáků se specifickými poruchami učení, se zabývají např. Zelinková (2009), Pokorná (2007), Matějček (1995).

7.1.3 Úprava grafomotorických obtíží

Na trhu existuje množství materiálů, které jsou zaměřeny na rozvoj grafomotoriky (např. Doležalová, 2010; Bednářová, Šmardová, 2006, Mlčáková, 2009).

Chceme-li rozvíjet grafomotoriku a minimalizovat grafomotorické obtíže, potřebujeme mít základní znalosti z těchto oblastí:

- analýza psacího pohybu,
- vznik základních elementů písma,
- vývoj fyziologických úchopů psacího náčiní,
- hygiena psaní – správné sezení a držení těla při psaní, správný úchop tužky, natočení psací podložky, papíru, sešitu, osvětlení psací plochy, doba, kdy dítě píše, radostná pracovní atmosféra je nezbytná.

Ve všech těchto oblastech jsou obvykle značné rezervy.

Znalost analýzy psacího pohybu, vzniku základních elementů písma, hygieny psaní pomůže odhalit podstatu grafomotorických problémů a rozhodnout o dalším postupu.

Již při prvních psacích pokusech si děti vytvářejí návyky, které se později nesnadno mění. Proto je potřeba věnovat náležitou pozornost návykům dětí při grafických pracích v předškolní době a při počátcích psaní. Nejpřirozenější pohyb pro přítlakové čáry (čáry vedené shora dolů) je pohyb ve směru k sobě. Svaly se snadněji smršťují k tělu, než natahují směrem od těla, proto čáry vedené dolů a směrem k tělu jsou rychlejší a s přítlakem. Čáry vedené vzhůru a od těla jsou pomalejší a bez přítlaku. Křivky kreslíme menší rychlostí než přímkami (srov. Příhoda, Jiránek, Penc, Synek in Mlčáková, 2009).

Pro snazší zvládnutí elementů písma, tvarů písmen a číslic, doporučujeme:

- V předškolním věku grafické prvky za sebou řadit v pořadí, které respektuje jejich vznik, tj. nejprve kreslit kružnice, z kružnice kreslit ovál, z oválu přejít na horní kličky, resp. na dolní kličky, zúžením kliček přejít na dolní oblouk, horní oblouk, spojením horního a dolního oblouku nakreslíme vlnovku atd.
- Pokud dítě neumí kruh ani ovál, není vhodné kreslit kličky nebo vlnovky, ale je moudré vrátit se zpět ke kruhu, oválu...
- Jak jsme již uvedli v analýze psacího pohybu, snazší jsou čáry vedené svisle k tělu, pokud možno začínáme jimi. Následují čáry vodorovné a čáry vedené vzhůru od těla.

Písmo vzniká jako stopa pohybu ruky, který je ve své podstatě krouživý. Krouživým pohybem ruky kreslíme **kružnice**. Kružnice se ve směru svislém protahují, vznikají **ovály**. Podle směru pohybu ruky jsou

levotočivé a pravotočivé. Pohybujeme-li rukou ve směru řádku zleva doprava, ovály se rozvinují a vznikají **kličky**. Z levotočivých oválů vznikají horní kličky, z pravotočivých dolní kličky. Posunujeme-li ruku rychleji ve směru řádku, kličky se zužují a vzniká **krycí vratný tah**. Výsledkem tohoto pohybu jsou **oblouky**. Z dolních kliček vznikají horní oblouky, z horních kliček vznikají dolní oblouky. Natočíme-li papír do psací polohy, mění se sklon prvků i jejich tvary. Z dolních oblouků vznikají dolní zátrhy, z horních oblouků vznikají horní **zátrhy**. Spojíme-li jednotázně horní a dolní zátrh, vznikne zátrh složený. Kromě oblouků horních a dolních rozeznáváme oblouky levé (vypouklé doleva, např. písmeno O) a oblouky pravé (vypouklé doprava, např. B). Přejít z jednoho oválu na druhý a změnit přitom směr kroužení, vzniká **hadovka**. Stejně vzniká **vlnovka**, která je ležatá. Popisu vzniku elementů písma se věnoval Penc (1966, in Mlčáková, 2009). Pencův přehled uvádějí také Křivánek, Wildová (1998, in Mlčáková, 2009), Fabiánková, Havel, Novotná (1999, in Mlčáková, 2009).

Předpokládáme, že učitelé znají základní poznatky o **správném sezení a držení těla při psaní**, případně doporučujeme si tyto poznatky osvěžit. Tato problematika je popsána v řadě publikací (srov. např. Doležalová, 1998; Křivánek, Wildová, 1998; Penc, 1966; Sovák, 1962; Synek, 1974; Šupšáková, 1991; in Mlčáková, 2009).

- Hygienické požadavky na sezení při psaní je možno dodržovat pouze tehdy, sedí-li dítě ve školním nábytku, který odpovídá jeho tělesné výšce.
- Pro psaní je nevhodný školní nábytek, který je vysoký a neodpovídá vzrůstu žáka, což poznáme, sedí-li školák s lokty odtaženými daleko od těla (Synek, 1974, in Mlčáková, 2009).
- Předpokladem správného sezení je vybavení tříd výškově nastavitelnými lavicemi a židlemi.
- Každému žákovi seřídíme výšku lavice a židle tak, aby měl možnost správně při psaní sedět.
- Vzhledem k růstu dětí nejméně jednou za půl roku (případně i častěji) doporučujeme zkontrolovat, zda lavice a židle odpovídají vzrůstu dítěte.
- Nesprávné sezení může mít vliv na sklon písma.

Problematika týkající se **správného úchopu** psacího náčiní je učitelům známá, této problematice se věnují autoři, které jsme uvedli v části věnované sezení při psaní.

- Tužku držíme lehce třemi prsty (palcem, neprohnutým ukazováčkem, prostředníčkem), prsty jsou lehce ohnuty a tvoří tzv. „špetku“, asi 3 cm od hrotu.
- Tužka svírá s plochou papíru úhel přibližně 45°.
- Tužka směřuje k rameni nebo mezi rameno a loket, držíme ji tzv. spodním držením – **prsty ruky zůstávají pokud možno pod linkou**.
- Ruka je přikloněna k desce stolu, rovina procházející rovnoběžně hřbetem ruky je přikloněna k desce stolu přibližně v úhlu 45°.
- Ruka se volně pohybuje po papíru.

Situaci dětí píšících levou rukou popsal Sovák (1985, in Mlčáková, 2009). Tužku drží dítě v levé ruce obdobně jako pravák. Tužka přidržovaná neprohnutým ukazováčkem směřuje k rameni. Ruka se stáčí spíše hřbetem vzhůru, opírá se předloktím o desku stolu tak, aby zápěstní kloub byl uvolněn. Prsty píšící ruky zůstávají pod linkou a drží tužku tzv. spodním držením, nikoli tzv. hákovitým držením tužky, které zvyšuje tenzi v zápěstí. Vhodné je osvětlení zleva zepředu.

Šemberová (1989) doporučuje pro správné držení tužky i pera zhotovit dítěti úzký papírový kornout a tužku do něj zabalit. Konec kornoutu upozorňuje dítě, kam směřuje konec tužky.

Pro správné držení tužky se doporučují trojhranné tužky, pastelky, pryžové, plastové, dřevěné nástavce na tužky, pera s ergonomicky tvarovanou úchopovou částí. Např. Tymichová (1987), Křišťanová (1998), Bednářová, Šmardová (2006), Jucovičová, Žáčková (2005) upozorňují na moduritový nástavec, v němž jsou vytlačeny plochy prstů ve správné poloze. Nástavec je vhodné vyrobit přímo s konkrétním dítětem pro jeho potřeby, což může některým dětem vyhovovat lépe než typizované trojhranné pomůcky.

V literatuře je obvykle doporučováno, aby okraj sešitu byl u praváků nakloněn od okraje desky lavice tak, že pravý spodní roh sešitu směřuje mírně nahoru a svírá s okrajem lavice úhel cca 15–25°, za cílem dosáhnout optimálního sklonu písma. Levý spodní roh sešitu směřuje do středu hrudi.

Tradičně se uvádělo, že směr natočení sešitu u leváků je zrcadlově jako u praváků. Doporučujeme v praxi vyzkoušet, zda pro konkrétního leváka není vhodnější ponechat sešit rovně, aby řádky byly vodorovně s okrajem lavice nebo natočit sešit obdobně jako u praváků. Máme zkušenost, že mnohým levákům vyhovují tyto varianty náklonu sešitu lépe. Na jiný než tradiční náklon sešitu u leváků upozorňuje Wildová (2002). Možnostem naklonění sešitu u dětí písíciích pravou rukou i u dětí písíciích levou rukou a pohybu lokte se podrobně věnoval Synek (1974, in Mlčáková, 2009).

Natočení psací podložky se týká žáků ve škole. V předškolním věku, kdy provádíme relaxační grafomotorická cvičení, obvykle ponecháváme psací podložku, papír vodorovně s deskou stolu bez náklonu.

Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku i školním věku by měl pokud možno probíhat, je-li dítě odpočaté, nejlépe mezi 8. a 10. hodinou. Pro domácí přípravu je vhodný čas kolem 15. až 17. hodiny. Samotná doba grafomotorických cvičení by neměla souvisle trvat více než 10–15 minut a měla by probíhat v příjemné atmosféře.

K rozvoji grafomotoriky ve třídě nebo doma doporučujeme používat zejm. dřevěné nepružící tužky tvrdosti č. 2 (pod tlakem se neprohýbají), pastelky, které zanechávají viditelnou stopu i bez nadměrného přitlaku, progressa, silné pastelky s barevným hladkým držadlem. Dobře ořezaný hrot tužky, pastelky, progressa by měl lehce klouzat po papíře. Jakmile se tužka, pastelka zkrátí na délku 10 cm, již ji nepoužíváme a nahradíme ji novou, delší. Tužku kratší než 10 cm považujeme k navozování a fixaci správného úchopu za nevhodnou. Možnou variantou je grafomotorická práce fixy na bílé tabuli. Nezbytné je, aby fix zanechával barevnou stopu bez nadměrného přitlaku. Dobrých výsledků je možné dosáhnout také na interaktivní tabuli.

Doporučujeme přistupovat k psaní perem individuálně, nespěchat, v indikovaných případech využívat možnosti psát tužkou během celého prvního ročníku. Psaní perem nepřeceňujeme. Podle našich zkušeností u dětí s vytvořenými správnými grafomotorickými návyky probíhá přechod k psaní perem bez obtíží. Důležité je, aby špička pera lehce klouzala a nezadrhávala se na papíru.

7.1.4 Relaxační grafomotorická cvičení

Relaxační grafomotorická cvičení předškoláků

- S dětmi předškolního věku bychom měli provádět rozvoj grafomotoriky převážně **ve stoje**. Podle Synka (1974, in Mlčáková, 2009) si předškolní děti při kresebné práci vsedě neosvojí potřebný svalový tonus a získávají nežádoucí návyky, které se ve škole obtížně odnaučují. Předčasný přechod ke kresbě na malých formátech (zejm. u dětí s grafomotorickými problémy) může způsobit, že grafická linie je křečovitá, což se ve školním věku přenáší i do psaní.
- Dítě do grafických činností nikdy nenutíme, naopak **projevíme radost z každého jeho výkonu**. Vyhne se kritickému hodnocení a dítě pak bude grafické činnosti vyhledávat častěji.
- Než přistoupíme k vlastní grafomotorické činnosti, můžeme zařadit uvolněný předklon, který učitel dětem předvede, děti jej napodobují. **Jedná se o předklon s volným spuštěním hlavy a horních končetin**. Nejprve dětem ukážeme hadrovou (látkovou) panenku a předvedeme, jak se panenka umí předklonit, pohoupat. Řekneme: „A teď si to zkusíme stejně jako panenka.“ Předkloníme se a pohoupáme se jako hadrová panenka, hadrový panáček. Učitel přitom lehce uchopí dítě za ramenní klouby a rozhmitá dítěti horní končetiny, má tak zpětnou vazbu, zda je dítě uvolněné nebo ne.

- Při práci s konkrétními grafickými tvary rozvíjíme představivost dětí, hledáme asociace mezi grafickým tvarem a reálnými předměty, přemýšlíme, co tvar připomíná, co může představovat. Ke grafickému prvku si děti nakreslí obrázek, natisknou razítko apod.
- Elementy písma (dle posloupnosti jejich vzniku – kruh, ovál, kličky...) s dětmi **obtahujeme ve stoje** pohybem vedeným z ramenního **kloubu na velké svislé ploše v co největší velikosti např. tužkou č. 2, silnou pastelkou, progressem** na velký nástěnný trhací blok formátu A1, na Flipchart, fixem na velkou bílou nástěnnou tabuli, navlhčenou houbou na dřevěnou tabuli, na interaktivní tabuli.
- Každý den průběžně u každého dítěte učitel upravuje držení tužky a vede mu ruku při obtahování tvaru.
- Postupně přecházíme k nácvičku elementů písma **na vodorovné ploše**, dítě stojí u stolečku. Předepíšeme tvar základního elementu písma v co největší velikosti, tento tvar se dítě snaží **tužkou č. 2, silnou pastelkou, progressem** apod. obtahovat klidným tempem několikrát za sebou. Pracovní list doplníme motivačním razítkem nebo razítky, obrázkem, kresbou apod.
- Grafický prvek procvičujeme tužkou, pastelkou, progressem na papíru, pracovním listu umístěném volně na stolečku nebo v deskách na výkresy, v nelinkovaném bloku, nelinkovaném sešitě, náčrtníku, fixem na bílé tabulce apod. Procvičujeme v co největší velikosti – na formátu A3, případně A4. Menší formát papíru nedoporučujeme.
- Nespěcháme, má-li dítě se zvládnutím tvaru problémy, můžeme mu pomoci tím, že mu **vedeme ruku a pohyb ruky komentujeme**. Snažíme se o **rytmický, plynulý a uvolněný pohyb** při zvládnutí grafické linie, nikoli o přesné dodržení tvaru.
- Směřujeme k uvolnění nadměrného přítlaku na podložku.
- Umí-li dítě tvar ve velikosti formátu A4, můžeme tvar zmenšit, ale k větší velikosti grafického prvku se často vracíme.
- Procvičujeme-li tvar v menší velikosti, můžeme si papír formátu A4 dle potřeby složit na polovinu, na dva velké řádky, na čtyři řádky a tvar kreslit v potřebné velikosti, kterou již dítě dokáže zvládnout.
- V předškolním oddělení pozvolna přistupujeme k nácvičku grafických prvků vsedě, ale i to často kombinujeme s nácvičkou grafomotoriky ve stoje.
- Vedeme děti ke správnému sezení při všech grafických činnostech.
- Grafomotorická cvičení můžeme motivovat rytmizací říkankami, písněmi. Slovně doprovází zpočátku jen učitel, děti se připojují postupně, až když zvládnou grafický prvek tak dobře, že jim spojení grafomotorické činnosti a mluvního projevu nečiní obtíže. Děti se většinou v určité etapě nácvičku přidávají samy.
- Na počáteční nadměrný nebo nedostatečný přítlak na podložku neupozorňujeme. Denním cvičením děti získávají zkušenosti s grafickou linií a nadměrný přítlak se snižuje.
- Rozvoj grafomotoriky můžeme podpořit Metodou dobrého startu. Na úpravě metody se v České republice podílela Swierkoszová (1998).

Relaxační grafomotorická cvičení školáků

- Ve škole předpokládáme, že děti již mají z mateřské školy procvičeny základní elementy písma.
- Výhodou je, umí-li děti správně sedět u stolečku, resp. v lavici, což v praxi nebývá časté. Je na učiteli, aby žáky ke správnému sezení při psaní ve škole soustavně a vytrvale vedl.
- Rozvoj grafomotoriky ve škole předpokládá, že učitel v praxi skutečně a dobře umí naučit žáky sedět při psaní, držet tužku, mít vhodný sklon sešitu a další zásady hygieny psaní, zná a v praxi uplatňuje poznatky o písmu, je schopen zjistit podstatu grafických obtíží žáka.
- Má-li dítě v přípravném období problém (velmi silný přítlak na podložku, obtíže se zvládnutím tvaru) s nácvičkou elementů písma v běžné písance s uvolňovacími cviky, doporučujeme připravit žákovi pracovní list s uvolňovacím cvikem v co největší velikosti a posléze se vrátit k menší velikosti tvaru v písance.
- V přípravném období provádíme grafomotorická cvičení ve stoje. V etapě psaní písmen a slov můžeme kombinovat relaxační grafomotorická cvičení ve stoje a vsedě.
- V etapě psaní písmen a slov je vhodné dětem s grafomotorickými problémy připravit pracovní listy. Na pracovních listech předepíšeme tvar písmene nebo slova ve větší velikosti. Žák několikrát obtahuje

písmeno, resp. slovo ještě předtím, než píše do písanky, zároveň si říká písmena, která zrovna píše. Učitel může žákovi pomoci vedením ruky, přičemž ihned získá informaci o držení tužky, napětí svalstva v zápěstí žáka, sezení apod.

- Žák obtahuje ve velkém tvaru, dynamicky, učí se volný pohyb po papíře, váže grafémy, nedochází k blokaci ruky na jednom místě, snižuje se přítlak na podložku.
- Doporučujeme předepsaná slova nejdříve nahlas přečíst, pak klidným tempem obtahovat a přitom provádět hláskovou a slabičnou analýzu a syntézu struktury slova. Zakončíme zpětnou kontrolou (vyslovením) obtaženého slova s doplněním diakritiky ve směru od začátku slova. V této etapě již dochází k propojování grafické a ortografické složky písma. Pak žák píše slovo do písanky.
- Někteří odborníci doporučují psát diakritiku ihned při psaní daného písmene ve slově, rovněž se tomu tak děje v rámci písma Comenia Script. V naší praxi máme lepší výsledky, jestliže žáci nejprve napíší celé slovo, posléze doplní diakritiku zleva doprava.

Příklad

V naší praxi, a to u žáků s vývojovou dysfázií, u žáků se specifickými dysgrafickými a dysortografickými problémy, máme lepší zkušenost a výsledky, jestliže žáci nejprve celé slovo napíší a posléze provedou kontrolu napsaného, doplní diakritiku ve směru od začátku slova, zleva doprava. Jsou žáci, kteří se dostávají na vyšetření do PPP a SPC z důvodu pravopisných obtíží. Při diagnostice si lze všimnout, že doplňují diakritiku nesystematicky od konce slova, pak se vrátí na začátek slova, pak doplňují diakritiku uvnitř slova. Tito žáci mnohdy diakritiku nedoplní správně, nenajdou po sobě chyby. Právě u těchto žáků se nám osvědčilo napsat celé slovo, udělat kontrolu napsaného ve směru zleva doprava a přitom doplnit diakritiku. Navození tohoto postupu lze docílit na prvním stupni. Na druhém stupni již většinou žáci mají „svůj styl“ doplňování diakritiky, navodit a fixovat nový způsob se daří obtížně.

Počáteční nadstandardní práce věnovaná rozvoji grafomotoriky se zpravidla u žáků projeví v lepší úpravě písma, čitelnosti, rychlosti apod., ale i lepší úrovni pravopisu, což je žákům ku prospěchu v celém školním vzdělávání.

Pro zájemce

Speciální relaxační grafomotorická cvičení uplatňovaná ve výuce žáků s dysgrafickými a dysortografickými obtížemi a jinými logopedickými problémy uvádí Mlčáková (2009).

7.1.5 Úprava pravopisných obtíží

- Neznalost tvarů písmen a nejistotu při psaní písmen můžeme upravit průběžným psaním diktátu písmen. Pokud žák neví, jak se písmeno píše, ukážeme mu, jak se tvar píše, případně může pracovat s tabulkou písmen.
- Chyby v hláskové stavbě napsaného slova můžeme zmírnit, budeme-li každodenně zařazovat do výuky jazykové hry zaměřené na sluchovou analýzu a syntézu několika probíraných slov, přičemž slova zároveň zapíšeme na tabuli a do sešitu.
- Hranice mezi slovy upravíme, podaří-li se nám u žáků vytvořit představu, že promluva se skládá ze slov. Slova ve větě můžeme znázornit různými způsoby (uplatníme kostky, kartony papíru aj.), aniž bychom slova vyjadřovali písmeny.
- Od první věty, kterou s dětmi píšeme, upozorňujeme, že věta začíná velkým písmenem a končí tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem. Vytvoříme si modelovou větu, na kterou můžeme odkazovat.
- Upravit projekci nedostatků ve výslovnosti do psaní, kdy žák píše tak, jak vyslovuje, může být u některých dětí problematické. Výhodou je, podaří-li se učiteli, aby žák při diktátu přednostně vnímal výslovnost učitele, nikoli svoji. V tomto případě bude žák schopen napsat diktát správně. Pokud se toto nepodaří, máme dobrou zkušenost, pokud na tabulce písmen, kterou by měl mít takový žák u sebe, ukážeme, co má žák napsat. V mnoha případech se situace zlepší.

- Nedodržování délky samohlásek můžeme upravit různými formami rytmizace slov s následným napsáním rytmizovaného slova, případně prací s buzučkem.
- Nedostatečná aplikace pravopisných pravidel do psaní se obvykle objevuje u žáků, kteří mají nebo měli i některé z již výše zmiňovaných problémů (grafomotorických, ortografických). Kromě z dřívějších let navrstvených pravopisných problémů a problémů s aplikací aktuálního učiva se u těchto žáků objevují i problémy s koncentrací pozornosti, pracovní pamětí, což je nevýhodou. Čas, který tito žáci potřebují na pochopení, procvičení, upevnění učiva, průběžné opakování a docvičování, jim chybí a problémy mnohdy přetrvávají. Při každodenní práci ve škole, ale i při domácí přípravě je možné docílit určitého zlepšení. K aplikaci učiva do psaní mohou učitelé připravit žákům pomůcky šité na míru podle konkrétního učiva.
- Návuk zpětné kontroly napsaného (uvedli jsme výše) se snažíme navodit u žáků již v elementární třídě, a to při psaní opisu, přepisu i diktátu, případně co nejdříve, jakmile zjistíme, že žák kontrolu neprovádí, provádí jen občas, pokaždé jiným způsobem, nenajde po sobě chyby a mnohdy se mu po sobě slovo ani nepodaří přečíst. U těchto žáků nedoporučujeme cvičení, v nichž se hledají chyby v chybně napsaném textu. Tito žáci si potřebují vytvořit správný model slova, pravopisného jevu. Hledání chyb v jejich případě považujeme za kontraproduktivní. Naproti tomu žák, který pravopisné chyby nedělá, s těmito úkoly problémy nemá.
- Při úpravě specifických asimilací sykavek a hlásek R a L můžeme zpomalit tempo řeči, navodit a upevnit nejprve jednu kombinaci sykavek, např. slova typu S – Š. Lehce prodloužíme ve slově uvedené sykavky a celkově zpomalíme tempo řeči, např. ve slově sešit, sušenka. Některým žákům pomůžou kartičky s písmeny S a Š. Žák při vyslovení slova se sykavkami ukáže na kartičku s daným písmenem. Nespěcháme. Při úspěchu postupně s časovým odkladem přidáváme další slova z dané skupiny. Následuje další skupina slov, např. Z – Ž. Nedaří-li se specifické asimilace upravit, doporučujeme vyhledat logopeda.
- Úprava specifických asimilací hlásek T, D, N a Ě, Ď, Ň, resp. tzv. tvrdých a měkkých slabik TY, DY, NY; TI, DI, NI může být náročnější, doporučujeme návštěvu logopeda.
- Závažnější obtíže ve smyslu artikulační neobratnosti se u některých dětí (např. s vývojovou verbální dyspraxií, s vývojovou dysfázií) podaří upravit až v průběhu prvního stupně základní školy. Je vhodné, aby rodiče navštívili logopeda.

Mnohé pravopisné obtíže jsou ve škole řešitelné. Výhodou je přiměřená spolupráce rodičů. Zůstanou-li problémy v psaní neřešeny, obvykle se vrsteví, narůstají a komplikují žákovi školní léta. Učitel se může obrátit na odborníky ve speciálněpedagogickém centru logopedickém, pedagogicko-psychologické poradně, případně na logopeda.

Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3., uprav. a rozšíř. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- JIRÁNEK, F., aj. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1955.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2005. ISBN 80-903579-2-X.
- KŘIŠTANOVÁ, L. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 4., uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-914-8.
- LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc, Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-965-4.
- MATĚJČEK, Z. Diagnostika poruch čtení a psané řeči. In LECHTA, V., et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 298–316. ISBN 80-7178-801-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 3., uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J., et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda Dobrého startu*. Ostrava: Kasimo, 1998.
- ŠEMBEROVÁ, J. Příprava na psaní. *Rodina a škola*, 1989, roč. 36, č. 10, s. 6.
- TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1987.

- WILDOVÁ, R. Předcházení didaktogenním poruchám při výuce prvopočátečního čtení a psaní. In WILDOVÁ, R. (Ed.) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, s. 84–98. ISBN 80-7290-103-6.
- ZELINKOVÁ, O. – AXELROOD, P. – MIKULAJOVÁ, M. Terapie specifických poruch učení. In LECHTA, V., et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 2002, s. 251–270. ISBN 80-8063-092-5.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.
- ŽLAB, Z. – ŠKODOVÁ, E. Narušení grafické stránky řeči. In ŠKODOVÁ, E. – JEDLIČKA, I., et al. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 357–384. ISBN 80-7178-546-6.

7.2 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce čtení

JIŘINA JEHLIČKOVÁ, LENKA GREBENÍČKOVÁ

Osvojování čtení je složitá schopnost, vyžadující souhrn řady procesů. Je to nejdůležitější schopnost pro další vzdělávání.

Při osvojování čtení hraje roli řada dílčích komponentů. Záleží na úrovni zrakového a sluchového vnímání, vizuomotorické a motorické koordinaci, pravolevé orientaci, schopnosti koncentrace, schopnosti vykonávat oční pohyby.

U dětí s NKS bývá řada dílčích schopností nevyzrálá či narušená, dále osvojování úzce souvisí s úrovní řečových schopností, řečovou zkušeností, výslovností.

Obtíže s *osvojováním čtení* se samozřejmě liší podle *jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti*. Nejohroženější skupinou jsou **děti s dysfázií** (případně opožděným vývojem řeči, který ještě přetrvává), kdy se často komunikační obtíže sekundárně promítají do specifických poruch učení.

Děti s **nesprávnou výslovností**, která přetrvává ve školním věku, mívají obtíže s rozlišováním písmen (grafémů) těch hlásek, které špatně vyslovují. Nesprávná výslovnost může i mít hlubší příčiny, které se promítají do výuky čtení. Mohou to být právě deficity dílčích schopností, nevyzrálý fonemický sluch. Často se řada specifických obtíží vyskytuje u dětí s ADHD. U těchto dětí může být diagnostikovaný specifický logopedický nálezn, který zahrnuje oslabení ve fonemickém sluchu, verbální paměti, motorické koordinaci, krátkodobé koncentraci, artikulační neobratnost, výskyt specifických asimilací (záměny sykavek, měkkých a tvrdých hlásek apod.).

U dětí s dysfázií, nesprávnou výslovností, specifickým logopedickým nálezem je tedy nutné zároveň s osvojováním čtení současně **rozvíjet jednotlivé dílčí schopnosti**, vhodné je využívat postupy, materiály pro děti s rizikem specifických poruch učení.

Výhodná je spolupráce s mateřskou školou, kde lze využít řadu stimulačních programů.

Výbornými přípravnými programy jsou:

- Metoda dobrého startu,
- Rozvoj fonemického uvědomování dle Elkonina (Hláskář),
- Rozvoj dílčích funkcí dle Sindelárové.

Tyto programy jsou vhodné i v počátcích školní docházky, lze je uplatnit jako skupinovou terapii, ale i jako individuální.

Menší obtíže lze očekávat při osvojování čtení u **dětí s kocktavostí**. Zde jsou však jiná rizika, u těchto dětí je nutné přihlížet k obtížím při nácviu, který se zakládá na hlasitém čtení, tedy na hlasitém ústním projevu. Dále se jedná o zátěžovou situaci, vyžadující souhrn řady činností. Často dochází ke srovnávání úrovně čtenářských dovedností s ostatními dětmi, nemusí docházet k rozlišování, kdy dítě čte pomalu a neplynule v důsledku neplynulosti v řeči nebo v důsledku špatného osvojování čtení. Děti se mohou setkat s posměchem, že neumějí číst, přičemž rychlost čtení je podmíněna kocktavostí, ne nesprávnou technikou čtení. Tyto okolnosti mohou ovlivňovat stupeň a rychlost osvojení čtenářských dovedností. Neplynulost čtení je u dětí velmi různá. Některé děti mohou číst naprosto plynule, opora o text jim pomáhá v plynulosti, u některých dětí je to naopak, selhávají v jakémkoliv veřejném projevu, tudíž i ve čtení, kdy je na ně upřena pozornost celé třídy. Tuto situaci lze řešit čtením několika žáků najednou, přípravou čteného textu, zkrácením textu. Vždy je nutná spolupráce s logopedem, který u dítěte doporučí konkrétní postupy.

U **dětí s breptavostí** se mohou objevovat obtíže v souvislosti se zrychleným tempem řeči. Mají tendenci k povrchnímu sledování textu, jejich tempo je celkově zrychlené, stejně jako oční pohyby. V důsledku toho se objevuje velká chybovost při čtení, záměny hlásek, odhadování slov.

U dětí s **narušeným zvukem řeči či dysartrií** se obtíže v osvojování čtení nemusí objevovat, ale opět mohou mít vliv na hlasité čtení, podobně jako u dětí s koktavostí. Narušení plynulosti u dětí s dysartrií, navršení srozumitelnosti hlasitého projevu u dětí s narušeným zvukem řeči může děti odrazovat od dalšího čtení, děti pak mají méně zkušeností než ostatní děti, menší slovní zásobu, slovní pohotovost apod.

Nelze zapomínat na okolnost, že dítě může mít řadu dalších obtíží (motorické, zrakové, sluchové obtíže) souvisejících více či méně s těmito diagnózami.

Výuka čtení u **dětí s mutismem** je velmi problematická. Tyto děti nemají žádné překážky, které by znemožňovaly osvojování čtení, pokud je však mutismus spojen se školním prostředím i všemi osobami ve škole, je velká část přípravy a výuky čtení na rodině. Úzká spolupráce rodiny a školy je nezbytná. Rodiče nahrávají domácí přípravu dle pokynů učitele, dítě je kontrolováno, hodnoceno z těchto nahrávek. Je třeba hledat způsoby podle dítěte a konkrétní situace. Některé děti jsou schopné mluvit mimo třídu, např. v kabinetu učitele, nebo současně s některým kamarádem, postupně třeba i šeptem ve třídě.

Metodika nácviku čtení

Metodika nácviku čtení se odvíjí od **výběru metody čtení**, kterou zvolí učitel, škola.

Nejčastěji u nás používané metody jsou **analyticko-syntetická a genetická metoda**. Další užívanou metodou, spíše ve speciálních školách, je **globální čtení** a v poslední době se rozšiřuje metoda **splývavého čtení – Sfumato**.

Každá metoda má své klady i zápory, **záleží na typu žáků, na aplikaci metody do výuky**. V praxi se ukazuje, že jako nejméně vhodná metoda čtení pro děti s dysfázií se jeví genetická metoda. Děti, které nemají dostatečně rozvinutý fonemický sluch, mají oslabenou sluchovou percepci, paměť, selhávají u čtení delších slov, kdy nezvládnou syntézu většího počtu hlásek a souhláskových shluků. U delších slov zapomenou první písmena, takže nemohou delší slovo spojit, u souhláskových shluků písmena vynechávají nebo různě přehazují.

Naopak výborné zkušenosti mají učitelé s metodou **splývavého čtení „Sfumato“** (ABC Music v. o. s.), která propojuje nácvik písmen s prožitkem, pohybem, nácvikem pečlivé výslovnosti, správným dýcháním a umístěním tónu v dutině ústní. Jedná se tedy o multisenzoriální přístup, který je doporučován nejen u dětí s narušenou komunikační schopností.

Zejména vhodná je tato metoda u dětí s dysfázií, koktavostí (dechová cvičení, protahování hlásek) a u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení.

Výběr metody by tedy měl vycházet z potřeb dítěte, což bývá v praxi často těžko realizovatelné. Před zahájením školního roku by bylo vhodné zvážit složení třídy, jakou metodu vybrat, jak aplikovat. Výběr metody by měl být také konzultován s rodiči nastupujících prvňáčků.

Nácviku čtení by bez ohledu na vybranou metodu mělo předcházet **předslabikářové období**.

U dětí s dysfázií je vhodné toto období ještě **prodloužit**.

Tato etapa je velmi důležitá pro přípravu dětí na čtení. Zahrnuje rozvoj:

- fonemického sluchu a sluchové percepcce,
- zrakové percepcce,
- rytmizační cvičení doplněná pohybem,
- grafomotoriky.

Využít lze výše zmíněných programů (Metoda dobrého startu, Hláskář, Rozvoj dílčích funkcí dle Sindelárové) i dalších pracovních listů a publikací určených pro předslabikářové období, např. publikace Pišlové, Filčíka *Pojďme si hrát*, Linceho a Kábeleho *Tabulky ke čtení I., II., III.*

Pro rozvoj dílčích schopností při osvojování čtení (motoriky, vizuomotoriky, propojování hemisfér) je vhodný nácvik „motorického čtení“ (Emmerlingová).

Děti vykonávají dle dané předlohy s určitými znaky určité pohyby dlaní („čtou po řádcích předlohy rukama“). Tyto pohyby se vykonávají nejprve jednou rukou, pak druhou rukou a poté oběma rukama najednou. Obtížnost střídání pohybů dlaní stoupá podle jednotlivých listů.

Nácvik v předslabikářovém období musí dělat celá třída, a i když může dojít dle osnov školy ke zpoždění při osvojování čtení, nácvik jde potom rychleji.

Důležitý je také **výběr slabikáře**. Odvíjí se od metodiky nácviku čtení, důležité je zvolit slabikář s vhodným textem, graficky přehledný (např. slabikáře vydavatelství Alter, Nová škola).

Při **osvojování písmen** je nutné mít neustále **názor před sebou**, velká písmena, opět podle metody mít k dispozici jak tiskací, tak psací písmo. U dětí s dysfázií je vhodné mít písmena přímo na lavici, nestačí velké nástěnné tabule s písmeny, pro dítě je problematické přenést z lavice na zeď či tabuli a vyhledat dané písmeno.

Pozor na **obrázky k písmenům**, které jsou nejednoznačné.

Např. u písmene Z je obrázek *Zlatovlásky*, ale děti řeknou „*Princezna*“;

Totéž u slabik. Např. slabika MU – „*MUchomůrka*“, děti říkají „*MOchomůrka*“.

Obrázky přizpůsobit slovní zásobě dětí.

Využít knih, publikací, materiálů (pexesa) s obrázky k písmenům. Vhodnou knihou je Sekorův *Ferdův slabikář*.

Pro **rozlišování samohlásek a souhlásek** je vhodné mít barevně rozlišené kostičky (kartičky) s písmenky. Např. samohlásky budou modré, souhlásky žluté. Děti se pak lépe orientují ve složení slov.

Práce s písmenkovou abecedou – pro děti může být problematická manipulace s malými kartičkami a řazením do desek. Vhodnější pro manipulaci, skládání slov z písmen jsou opět kostičky s písmenky, které děti mohou skládat v prostoru, na koberci. Lze využít i pomůcky, které jsou k dispozici u splývavého čtení – destičky s písmeny (viz obr. č. 1).

Vhodné je využívat co nejvíce různých **her, hádanek na analýzu a syntézu slov, zapamatování písmen**.

Příklad

„*Je to zvíře, má to čtyři nohy, je to P – E – S.*“

Samohlásková řeč: „– O – Ý – E – “ („DOBRÝ DEN“).

Zaškrtávání písmenek v novinách, vystřihávání a lepení „titulků“, vyhledávání obrázků k písmenkům.

Domýšlení neúplných písmen.

Spojování tvarů písmen s pohybem, částmi těla, artikulačním nastavením úst.

Prstová abeceda.

Psaní písmen do dlaně, na záda.

U dětí s dysfázií je nutné myslet na to, že potřebují vždy **delší dobu na fixaci písmen**. Přidávat další písmena, až když má předchozí zafixované. Důležitý je **zácvik techniky**, ne kolik písmen se probralo. I když bude mít dítě zacvičeno méně písmen, ale dobře, další písmena půjdou již rychleji.

Pokud se podcení doba fixace, dítě si neupevní žádná písmena, bude neustále tápat a odhadovat.

Opět maximálně využívat názor, spojit písmena s obrázky.

Pamatovat na **psací písmena**, dítě si musí osvojit několik znaků k jedné hlásce a častým problémem bývají velká psací písmena. Dítě musí mít názor neustále před sebou, je vhodné opět využívat co nejvíce spojení s obrázky, např. psací „t“ vepsané do obrázku „továrního komínu“, psací písmena „s“ do „struhadla“ apod.

Děti mají potíže také se čtením psacího písma. Je důležité dbát na dostatek předloh psaných psacím písmem, ve slabikářích jsou texty psané psacím písmem zastoupeny sporadicky. Je možno psát psacím písmem na tabuli, aby se děti naučily psací písmo číst.

Děti by si také měly na tabuli vyzkoušet tvar psacího písma – obtáhnout tvar napsaný učitelkou a vedle zkusit vlastní zápis.

Důležitý je **nácvik spojování** psacího písma. Děti mohou písmena tvořit z modelíny, provázků apod.

U **nácviku slabik**, spojování písmen do slabik je důležitá i příprava doma. Je třeba seznámit rodiče s nácvikem a obtížností tohoto procesu. Rodiče musí vědět, že to děti nedělají naschvál, když po přečtení jednotlivých písmen slabiku nesloží nebo přečtou úplně jinou slabiku. Zde lze velmi dobře uplatnit aspoň prvky z metody splývavého čtení – protahování jednotlivých **hlásek**.

Pro děti s nevyzrálým fonematičtým sluchem bývá problematické zvládnutí **dlouhých a krátkých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik, sykavek C, S, Z a Č, Š, Ž**.

K rozlišování DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ je vhodné využít co nejvíce hmatové vnímání (tvrdé a měkké kostky), pohybového názoru („*Háček je houpačka, měkce se zhoupneme*“).

Při nácviku DY, TY, NY – DI, TI, NI je vhodné začít nejprve tvrdými slabikami, po upevnění přejít na DI TI NI. Opět dětem slouží k zapamatování různé připodobnění, pomůcky („*háček z Ď spadl na „i“ a udělal tam tečku*“).

Čtení s porozuměním. Je velice důležité od počátku dbát, aby děti četly s porozuměním, vysvětlovat slova, využívat obrázkové čtení, doplňovačky, hry na ověřování přečteného textu. Pro nácvik slouží řada publikací, pracovních textů vytvořených pedagogy, dostupných např. na portále Zkola, Metodickém portále RVP.

Z publikací lze využít publikace pro nápravu dyslexie a další knihy pro čtení s porozuměním (viz seznam literatury).

Příklad

Pracovní list pro nácvik porozumění:

„*Mám hlad*“:

- *Budu si číst.*
- *Budu si malovat.*
- *Vezmu si jablko.*

Co je pravda: „Liška žere“:

- *dřevo*
- *myši*
- *maso*
- *slámu*

Škrtni slova, která do řady nepatří.

lídlo

rohlík, jablko, zmrzlina, taška, koláče, rýže, čokoláda

Zásady při výuce čtení

- Respektovat individuální tempo.
- Využívat multisenzoriálního přístupu (názor, hmat, pohyb).
- Zadávat kratší úseky čtení a také hodnotit na těchto kratších úsecích.
- Při čtení používat speciální pomůcky – záložka, mřížka, okénko (ponechat na volbě žáka).
- Vyvolávání k hlasitému čtení před třídou po domluvě nebo jen po domácí přípravě.
- Kvalitu čtení nehodnotit známkou.
- Chválit za úspěšně provedený úkol a snahu.
- Zaměřit se na čtení s porozuměním, nehodnotit rychlost přečteného.

- Je nutné již od první třídy dbát při vyvozování písmen na spodobu písmen ve slově (např. páv píšeme na konci slova hlásku „v“ a slyšíme hlásku „f“ apod.).
- Předcházet dvojímu čtení.
- Určovat počet slov ve větě.
- Barevně vyznačovat interpunkci.

Obecné možnosti úlev a tolerancí pro žáky se specifickými poruchami učení ve všech předmětech

Možnosti úlev a tolerancí pro integrované žáky s SPU do kolektivu běžné třídy napomáhají těmto žákům lépe se vyrovnat s jejich obtížemi, či dokonce tyto obtíže minimalizovat. Jsou zde uvedeny ty formy tolerancí, které dětem nejvíce pomohou, pravdou však je, že každému dyslektikovi, dysgrafikovi, dysortografikovi či dyskalkulikovi vyhovuje něco jiného. Z níže uvedených možností si může pedagog vybrat to, co je žádoucí pro jeho žáky, ale může použít i mnoho dalších způsobů tolerance. Mezi možnostmi úlev a tolerancí řadíme:

Žák s diagnózou dysgrafie

- Dbát na správné sezení při psaní, správné držení pera.
- Používat vhodné psací náčiní (násadky, trojhranný program).
- Tolerovat nekvalitní písmo, nedokonalost tvarů a směr písmen.
- Využívat pomocných linek, podložku na sklon písma.
- Zařazovat podle potřeby uvolňovací cviky (před i během psaní), doporučit i rodičům při domácí přípravě.
- Uvolňovací cviky u těchto dětí klidně nechat až na 2. stupeň.
- Ocenit snahu, chválit, nespěchat, nechávat dostatek času na psaní i kontrolu.
- Nemusí psát vše, píše jen to nejdůležitější.
- Psát znaménka hned (ne napsat celé slovo a potom doplňovat znaménka, písmo přerušit). (Srovnej s příkladem v kap. 7.1.4).
- Nenechávat zbytečně dlouho přepisovat – písmo se horší, dítě je unavené.
- Nenutit děti k dlouhému každodennímu dopisování toho, co nestihly, nechat napsat jen to nejdůležitější.
- Nenutit psát cvičení „nanečisto“.
- Nenechávat dlouho psát – lepší testy, doplňovačky.
- Brát v úvahu sekundární projevy – únavu (soustředí se hlavně na psaní).
- Opis a přepis také minimalizovat.
- V ostatních předmětech preferovat ústní zkoušení, při písemném projevu pouze krátká odpověď.
- Nenechávat psát dlouhé zápisky v naukových předmětech.
- Nehodnotit chyby v písemném projevu, ale pouze obsahovou správnost.
- V matematice dávat pozor na záměny číslic tvarově podobných (6 – 9, 3 – 8), pozor na posun číslic při písemném sčítání a odčítání.
- V geometrii s tolerancí hodnotit nižší kvalitu rýsování.
- Stejně potíže potom také v hodinách Vv, Pv.
- Tolerovat sníženou kvalitu písma při zápiscích v ostatních předmětech (zejména na 2. stupni).

Tolerance v hodnocení u dysgrafie

- V sešitech nehodnotíme negativně úpravu (pozitivně hodnotíme zdařile napsaný grafém, slovo, větu, řádek – dle hloubky obtíží a věku žáků).
- Povolit zmizík či jiné korekční prostředky.
- Tolerovat a nehodnotit specifické chyby:
 - nedodržování tvarů písma,
 - nedodržování sklonu písma,
 - nedodržování písma na řádku,

- obtíže v osvojování a rychlosti výbavnosti grafémů,
- nesprávné navazování jednotlivých grafémů,
- nízká úprava napsaného textu,
- záměny tvarově podobných písmen (psací A – O, M – N – U, R – Z, L – K – H, S – L – Z).

Žák s diagnózou dysortografie

- Největší potíže v psaní diktátů (opis a přepis zvládá lépe, chybuje ale také).
- Diktáty psát má (nehodnotit nebo hodnocení zmírnit – hodnotit známkou, pokud se diktát dítěti povede), raději ověřit jevy ústně nebo vzít diktát, kde dítě chybovalo, a ústně se na dané jevy zeptat.
- U těžších forem dysortografie by se diktát neměl psát vůbec.
- Jiné formy diktátu: doplňovačka (na papír, folii nebo diktát napsaný zezadu na tabuli, dítě doplňuje – vhodné spojit s kontrolou celé třídy)
 - vynechání jedné věty (má čas na dokončení a kontrolu),
 - psaní pouze poloviny diktátu (ostatní píše, žák kontroluje),
 - v diktátech hodnotit pouze, co stačilo napsat,
 - při diktátech nechat k dispozici dyslektickou tabulku,
 - vhodné diktáty předem procvičit (např. jako DÚ) nebo před psaním diktátu procvičit klíčová slova,
 - při společné ústní kontrole dát dítěti prostor na ověření jeho pravopisných znalostí a pravidel.
- U vyšších ročníků brát zřetel na obtíže se sluchovou diferenciací slabik DI, TI, NI, DY, TY, NY (správnost psaní i/y ve slovech podle vzorů: pán – páni – pány, hrady, ženy, kosti, mladý – mladí, jarní).
- Nevhodné jsou desetiminutovky.
- Vhodné korekční pomůcky – tabulky, abecedy, dyslektické, dysortografické tabulky, bzučák, tvrdé a měkké kostky, pravopisné přehledy apod.
- Preferovat ústní zkoušení, závěrečnou klasifikaci – podle ústního zkoušení.
- Těžší dysortografik chybuje i v přepisu a opisu.
- V cizích jazycích chybují v písemném projevu (potíže slova, která se jinak vyslovují a jinak píše).
- V matematice mají potíže s diktáty čísel, při desetiminutovkách.
- V ostatních předmětech preferovat ústní zkoušení, při písemném projevu pouze krátká odpověď.
- Nenechávat psát dlouhé zápisy v naukových předmětech.
- Nehodnotit chyby v písemném projevu, ale pouze obsahovou správnou odpovědi.

Tolerance v hodnocení u dysortografie

- Nehodnotit specifické projevy:
 - vynechávky, přesmyčky, přidání písmen, slabik,
 - psaní slov dohromady,
 - vynechávky či špatná umístění diakritických znamének,
 - záměny hlásek zvukově podobných P – B, ..., sykavky, ...,
 - komolení slov v důsledku artikulační neobratnosti či specifických asimilací.

Žák s diagnózou dyslexie

- Nevyvolávat žáka k dlouhému hlasitému čtení před třídou.
- Nedávat číst žákovi před třídou náročný text, těžká slova.
- Za domácí úkol ukládat pouze přiměřenou část textu, vhodné číst článek po částech nebo část dítě a část rodič = střídavé čtení.
- Tolerovat pomalé tempo při čtení.
- Využívat korekčních pomůcek (dyslektické okénko, záložku apod.).
- Vést ke správné technice čtení, odbourávat tzv. „dvojit“ čtení, tolerovat slabikování (i ve vyšších ročnících – u slov dlouhých, obtížných a cizích).
- Cvičit rychlou orientaci v textu (postřeh) pomocí her a soutěží.
- Před vlastním čtením vybrat z textu obtížná slova a procvičit jejich čtení.
- U starších dětí je vhodné nechat dítěti přečíst úsek potichu pro sebe (podtrhne slova, která jsou pro něj problematická, a nacvičí si je předem).

- Vést dítě k tomu, aby si chybu samo našlo a opravilo (čtení na pozor: dítě čte, pokud udělá chybu, dospělý řekne pozor nebo písmeno apod., nepoužívat slova negativní: zase chyba, špatně).
- Vhodný výběr textu (větší písmenka), kontury písmen, ilustrace jednodušší, méně textu na stránce, hodně členěné do odstavců.
- Opisy a přepisy dávat jen krátké.
- Nenutit dítě, aby za každou cenu napsalo vše.
- Umožnit dítěti tiché (polohlasné) předříkávání – autodiktát.
- Nechat dostatek času na kontrolu.
- Slohová cvičení nejsou příliš vhodná, dítě si po sobě nedokáže správně přečíst a opravit.
- Tolerance v geometrii – má potíže s prostorovou orientací, též v zeměpise.
- Preferovat ústní zkoušení.
- Např. v matematice zkontrolovat pochopení úkolu – slovní úlohy, nehodnotit chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu.
- V cizích jazycích má dítě potíže se čtením textu a s učením se jazyka touto cestou (např. čtení slovíček), vhodné co nejvíce názoru a co nejvíce konkretizovat, vhodné jazyk často a opakovaně poslouchat, zařazovat říkadla, básničky, písničky, hádanky.
- Preferovat ústní zkoušení při výuce cizích jazyků preferovat sluchovou cestu, ústní ovládání slovní zásoby a základních frází.
- V ostatních předmětech preferovat ústní zkoušení, při písemném projevu pouze krátká odpověď.

Tolerance v hodnocení u dyslexie

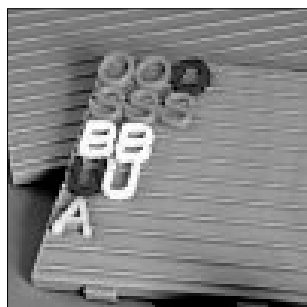
- Nesrovnávat s výkonem ostatních žáků ani s ostatními dětmi s diagnózou dyslexie.
- Neupozorňovat na chyby ve čteném textu s emocionálním podtextem.
- Tolerovat a nehodnotit specifické chyby:
 - vynechání, přidání, záměnu hlásek, slabik,
 - nesprávné měkčení slabik DI, TI, NI /DY, TY, NY,
 - nesprávné čtení délky samohlásek,
 - nesprávné čtení diakritických znamének (háčky – vynechání, přidání),
 - domýšlení koncovek,
 - monotónní trhané čtení bez intonace.

Hodnocení žáků s poruchami učení mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj.

V hodnocení je nutné změnit přístup vyučujícího tak, aby se zaměřil na pozitivní krok žáka, a tím na podporu jeho poznávací motivace k učení namísto jednostranného zdůrazňování chyb. Soustavné klasifikování nedostatečnou působí spíše jako negativní motivace, nevede k jeho zlepšení, ale ke ztrátě zájmu o výuku. Na druhé straně snadno získané dobré známky bez snahy a úsilí postrádají hodnotu nejen motivační, ale i informační.

Pomůcky

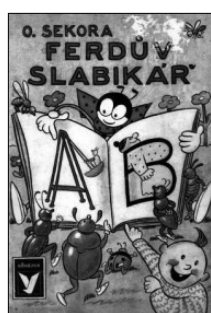
Obr. č. 1 Destičky s písmeny (ABC Music, Pomůcky)



Obr. č. 2 Didaktické pomůcky (RVDESIGN, Olomouc)



Obr. č. 3 Ferdův slabikář



Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Praha: Edika, 2012. ISBN: 978-80-266-0004-6.
- BLUMENTRITTOVÁ, V. *Tvrdé a měkké slabiky, párové souhlásky*. Praha: Blug. ISBN 80-7274-942-0.
- CARL W. DELL, jr. *Koktavost u dětí školního věku*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-075-1.
- ČERNÁ, L. *Specifické poruchy učení*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-886-9.
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-933-0.
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-934-7.
- EELCO DE GEUS. *Někdy koktám*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-018
- FRASER, J. – PERKINS, W. H. *Koktáš? Nezoufej!* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 987-80-247-2330-3.
- LINC, V. – KÁBELE, E. *Tabulky ke čtení I*. Praha: Klett, 2011. ISBN 80-869-068-50. LECHTA, V., KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
- LECHTA, V., a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Čtení o koktavosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PIŠLOVÁ, S. – FILCÍK, G. *Pojďme si hrát*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 97-880-716-89-386.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 153 s. ISBN 80-7178-228-9.
- SEKORA, O. *Ferdův slabikář*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01765-2.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-736-1.
- SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-396-3.
- ŠTĚRBOVÁ, L. – ZELINKOVÁ, O. *Čtení mě baví: Zachráněná vrána, Myš a lev*. Praha: „DYS“. ISBN 80-902065-6-5.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003, 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické zdroje:

- Čtení s porozuměním. *Čtenářská gramotnost a projektové v: Webový portál pro učitele ZŠ* [on-line]. 2012 [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tag/cteni-s-porozumenim>
- Logico Piccolo* [on-line]. Praha: Mutabene spol. s r. o. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.mutabene.cz/>
- Metodický portál RVP* [on-line]. [cit. 2011-02-04]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>.

- Metodika čtení Sfumato. *ABC Music v. o. s* [on-line]. 2012. vyd. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/pages/index.php3?link=01&lang=cz>.
- Nápravné programy. *DYS – centrum. Praha* [on-line]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/3-1-NAPRAVNE-MATERIALY>.
- MediaDIDA, Olomouc. Výrobce školních didaktických pomůcek. [on-line]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.mediadida.cz/>.
- NOVADIDA, Olomouc. Didaktické pomůcky pro školy a školky, [on-line]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.novadida.cz/>.
- RVDESIGN, Olomouc. Didaktické pomůcky. [on-line]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.dida.cz/>.

7.3 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce českého jazyka

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

Výuka českého jazyka ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace má stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu. Úroveň zvládnutí mateřského jazyka ovlivní nejen zvládnutí všech dalších vzdělávacích oblastí, ale i celkový rozvoj jedince, rozvoj intelektu, socializaci. Jazyk je nástrojem pro získávání dalších informací, nástrojem pro komunikaci s okolím.

Pro děti s narušenou komunikační schopností je již při nástupu do 1. třídy potřeba připravit příznivé **podmínky** pro úspěšné zahájení nebo v případě odhalení potíží až na základní škole co nejdříve řešit vzniklé obtíže.

Jedná-li se o vážnější narušení komunikační schopnosti, je důležité opět zvážit vhodné zaškolení, jaké podmínky budou pro dítě nejvýhodnější, zda navštěvovat základní školu logopedickou (zda je vůbec tato možnost) či dítě integrovat do běžné základní školy.

V případě individuální integrace je nutné zvážit podmínky a možnosti školy, jaké se předpokládá složení a naplněnost třídy a zejména záleží na učiteli, jeho osobnosti, přístupu, orientaci v problematice NKS a specifických poruch učení, které často sekundárně doprovázejí narušenou komunikační schopnost. Příprava učitele, seznámení s problematikou by měla předcházet nástupu dítěte do školy.

Učitel pak také musí pracovat se třídou a děti ve třídě **přiměřeně** seznámit s některými okolnostmi, pravidly, která budou nastavena pro spolužáka, který má určité potíže. Například, že žák bude mít kratší diktáty nebo že bude mít delší dobu na lavici k dispozici tabulky s abecedou nebo gramatickými pravidly apod. Pozor na přílišné upozorňování na „výjimečnost“ dítěte, zvýhodňování či naopak přehlížení.

Pro zájemce

Názor balbutika na přístup učitelů a žáků ve škole: Ve školách jsou, z mého pohledu, všechny projevy jedince nějak postiženého velice umocněné kolektivem – spolužáky – a samozřejmě přístupem učitele k jeho problému. Individuální přístup pedagoga k němu je určitě výhodou, ale já jsem si potom připadal ve třídě jako zvýhodňovaný. Ale pokud se tím ten dotyčný netrápí, tak jenom dobře. Pro mě byl kolektiv ve třídě hodně důležitý a určující pro můj handicap. Je to prostředí, ve kterém byly moje projevy zaznamenávány, vstřebávány, a bylo na ně tedy nějak reagováno. Stejně tak i reakce učitele, které potom mohly ovlivnit pohled spolužáků na mě.

Sečteno podtrženo. Je tedy velice důležitý individuální přístup pedagoga k handicapovanému. Třeba i proto, že v něm může to dítě vidět jakéhosi ochránce – zástupce za své rodiče ve školním prostředí. Ale nedílnou součástí učitelovy práce by mělo být i zapojení kolektivu – třídy – do toho všeho. S velkou otevřeností předkládat ostatním „normálním“ dětem v kolektivu toto poznání, se kterým se třeba běžně v životě nesetkají. Tedy pochopení, otevřenost, láska a respektování potřeb postiženého jedince. Ale nedělat z jeho handicapu něco výjimečného. To jsou ale nutnosti pro jakékoliv dítě, které musí pramenit už od rodiny. A rozhodně nezavídím všem učitelům, popř. pedagogům jejich nesnadný úděl ve školství s přihlédnutím na jejich vlastní životy a rodinné starosti.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje rozvoj komunikačních dovedností jak v mateřském a cizím jazyce tak ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a další cizí jazyk.

V každém z těchto oborů je třeba u dětí s narušenou komunikační schopností počítat se **specifiky podle druhu NKS**. Například děti s koktavostí nemívají problémy v pravopise, gramatickém zvládnutí českého jazyka, ale pokud se budou vyhýbat mluvenému projevu, čtení, odrazí se to na menší zkušenosti s jazykem při dalším vývoji. Cizí jazyk může být opět méně rozvíjen v mluveném projevu, v konverzaci, dávání přednosti psanému projevu omezí praktické používání jazyka.

Ale i u dětí s koktavostí se mohou objevit další problémy, není výjimkou, že tyto děti mají při nástupu do základní školy nesprávnou výslovnost, nevyzrálý fonemický sluch, deficity v dílčích funkcích, které mohou znamenat riziko pro vznik specifických poruch učení.

S největšími obtížemi se samozřejmě potýkají děti s dysfázií. Je třeba počítat s tím, že projevy dysfázie jsou velmi variabilní a individuální, děti mohou nastupovat do školy s dobrou výslovností, poměrně dobrou slovní zásobou a projevy dysfázie nemusí být na první pohled pro laika vůbec zřejmé. Ale se stupňující náročností narůstají deficity ve všech složkách českého jazyka a literatury – Jazykové výchově, Literární výchově, Komunikační a slohové výchově.

Děti s dysfázií, u kterých přetrvává nesprávná výslovnost, mohou být posuzovány jen podle výslovnosti, přestože dysfázie zahrnuje celou řadu dalších symptomů, od deficitů ve všech složkách jazyka, poruch ve sluchovém a zrakovém vnímání k poruchám pozornosti, poruchám emocionality a dalším.

Riziko tohoto řečového postižení bývá v tom, že není na první pohled nápadné jako třeba zrakové či tělesné postižení.

U dětí s přetrvávající nesprávnou, vadnou výslovností, u dětí se specifickým logopedickým nálezem lze předpokládat obtíže v Jazykové výchově, zejména ve zvukové stránce jazyka (rozlišování zvukové a grafické podoby slova, členění slov na hlásky, odlišování dlouhých a krátkých samohlásek, psaní I/Y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách, DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ). Často díky oslabenému jazykovému citu mají obtíže v pravopise, tvoření slov, tvarosloví.

Obecná doporučení pro obor Český jazyk a literatura:

- vycházet ze specifík druhu narušené komunikační schopnosti a specifických projevů u daného dítěte, přihlížet ke specifickým obtížím vyplývajícím z diagnózy ovlivňující vyjadřování, porozumění, motoriku apod.;
- zohledňovat výkyvy, kolísání ve výkonnosti, pozornosti, pozor na přetížení, ponechávat čas na relaxaci;
- udržovat přirozený oční kontakt, nechat dostatečný prostor pro vyjádření, nedávat najevo netrpělivost;
- instrukce a zadání několikrát opakovat a vždy ověřovat porozumění, složitější instrukce rozdělit do několika kroků;
- uplatňovat multisenzoriální přístup, je nutné využít všech smyslů (zrak, sluch, hmat) při získávání informací, dovedností, zapojovat fantazii, emoce, pohyb, vytvářet asociace, „obrazy“, které pomáhají k zapamatování, orientaci (např. barevné slovní druhy);
- využívat více názorného myšlení než slovního myšlení (např. za pomoci myšlenkových map);
- hodnotit pouze to, co žák skutečně stihl;
- respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci;
- nedokončovat úkoly o přestávce nebo po vyučování;
- děti s dysfázií potřebují delší čas na zácvik, upevnění učiva, neustále učivo opakovat;
- klást důraz na objasňování významu slov;
- maximálně podporovat snahu o komunikaci, nevynechávat děti při společných činnostech vyžadujících komunikaci, ale připravit podmínky, aby se mohly bez obav zapojit do společné komunikace (jednoslovné odpovědi, neverbální prostředky apod.);
- domluvit se na pravidlech a podmínkách komunikace přímo s dítětem, jak dítě s dysfázií sdělí, když něčemu nebude rozumět, že potřebuje něco dovysvětlit a naopak, jak bude dodržovat určitá pravidla komunikace a soužití ve škole – když něco nezvládá, musí to sdělit, ne upozorňovat nevhodným

chování; u dětí s koktavostí, co dítěti vyhovuje při mluveném projevu, hlasitém čtení, jaká forma ověřování znalostí jim bude vyhovovat;

- nevyžadovat delší nebo složitější zápisy v sešitech, nahradit je předem natištěným textem, který si žák nalepí do sešitu.

Při **osvojování** gramatických kategorií, ale i nácvičku zvukové podoby slov, tvarosloví je nutné vždy důsledně vysvětlovat, ověřovat porozumění jevům, používat opět různé metody, pomůcky a ponechat dostatek času na upevnění. I přes to, že dojde k časovému posunutí učiva. Pokud dítě přejde k dalším novým jevům bez upevnění předchozích, neosvojí si žádný z nich.

Diktáty:

- opravy diktátů a pravopisu – pouze vybraná slova, zdůvodňovat ústně;
- diktáty možno i zadat předem na procvičení domů;
- možnost psát diktáty a složitější práce jako doplňovačku;
- poskytnout dostatek času na opravu a zdůvodnění jevů;
- zadávat kratší práce nebo slova v krátkých pravopisných cvičeních diktovat ob jedno slovo;
- nesoutěžit v rychlých odpovědích, nepsat časově omezené práce – 5minutovky apod.;
- domácí úkoly zadat v kratším rozsahu, je možné vypisovat jednotlivá slova místo celých vět;
- označovat diktát nebo náročnější cvičení pouze počtem chyb, klasifikovat pouze v případě úspěchu, využívat systému bodování při klasifikaci;
- zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu;
- v případě nejistoty žáka nechat spolupracovat na zadané práci s jiným žákem, ve skupině, atd.;
- neopravovat červeně;
- zvýraznit správné jevy, popř. začernit chyby;
- diktovat pouze to, co žák bezpečně zvládá;
- přesvědčit se, že žák porozuměl zadání;
- v 1. třídě pokud možno diktáty vynechat, pouze třeba diktát písmen.

Využití pomůcek:

- předtištěné kontrolní práce;
- předtištěné zápisy do sešitů mluvnice a literatury – žák si pouze nalepí do sešitu;
- gramatické přehledy na kartách, používání tabulky s gramatickými jevy – např. celkové gramatické přehledy od nakladatelství ALTER;
- v případě zájmu žáka používat notebook např. na slohové práce, písemné úkoly;
- výukové programy – např. nakladatelství TOBIÁŠ – Český jazyk;
- vytváření portfolia od 2. do 6. třídy, kam si bude dítě ukládat všechny probírané jevy a může se k nim vracet.

Rozvoj jazykového citu:

- využívat k rozvoji hry se slovy, tvoření různých gramatických kategorií, přechylování, doplňování vět s předložkovými vazbami, tvoření slov od stejného slovního základu (např. plav – plavec, plavčík ...), oprava chyb textu, oprava nesprávně napsaných vět (slovosled).

Využití odborných publikací, např.:

Černá, L. *Specifické poruchy učení*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007.

Mikulenková, H. *Procvičujeme češtinu*. Olomouc: Prodos, 2004.

MONTANEX – Soubor metodických materiálů *Jazyk a řeč*.

Rozvoj fonemického sluchu:

- odlišovat specifické problémy od nesespecifických, neznámkovat chyby, které vyplývají z deficitů ve fonemickém sluchu;

Využití odborných publikací, např.:

Skripta Tomická, V. Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické i spec. ped. praxi, Liberec: TU, 2006.

Publikace DVOŘÁK, Slovní patlavost. Žďár n. S.: Logopedické centrum, 1999.

Pavučinka – Sluchové vnímání – prac. listy + CD (nakladatelství Tobiáš).

CD – Hry pro rozvoj dětí, Slabikář (edice Chytré dítě – jablko.cz).

Další materiály používané pro rozvoj fonemického sluchu, při nápravě SPU.

Rozvoj sluchové a zrakové pozornosti, paměti

Využití publikací, PC programů k nápravě SPU, pracovního kompletu *Deficity dílčích funkcí*, B. Sindelárová, Brno: Psychodiagnostika, 1998.

Příklad

Tipy při nácviku některých jevů českého jazyka:

Při nácviku tvrdých a měkkých souhlásek lze opět využít barev a barevných kostek. Děti mají k dispozici jednu barvu pro samohlásku, jednu barvu pro tvrdé souhlásky, jednu pro měkké a případně bílou pro obojetné souhlásky.

Při psaní, diktátech mohou využívat pastelky, kdy si nejprve označí příslušnou souhlásku podle toho, zda je tvrdá nebo měkká, a poté doplní příslušné „I/Y“.

Je dobré také nezapomínat na využívání **mnemotechnických pomůcek**. Např. obojetné souhlásky „BeFeLeMe Pes Se VeZe“.

Vyjmenovaná slova by měla být vždy podložena názorem, slova vysvětlena, co znamenají. Je možno využít různých pomůcek, např. Vyjmenovaná slova od nakladatelství Alter. Děti si vyjmenovaná slova nejprve osvojují pasivně, vystříhaná slova řadí, jak jdou za sebou, pak teprve se učí slova nazpaměť. Pozor na vyhasínání, je třeba je neustále opakovat.

Příklady pomůcek

Obr. č. 1 Pavučinka – Rozvoj sluchového vnímání (Nakladatelství Tobiáš)



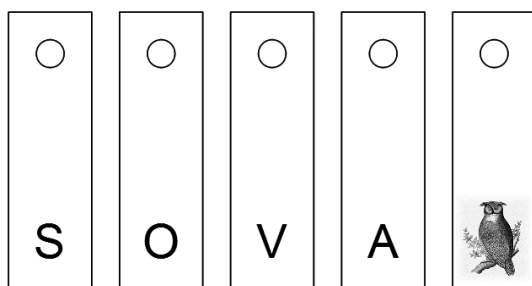
Obr. č. 2 Přehledy českého jazyka (nakladatelství Alter)



Obr. č. 3 Kartičky pro nácvik vyjmenovaných slov (nakladatelství Alter)



Obr. č. 4 Slovní skládačky (Magdaléna Málková, dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz)



Obr. č. 5 Slabikář – výukový CD-ROM (edice Chytré dítě, dostupné z www.jablko.cz)



7.4 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce výchovy

RENATA MLČÁKOVÁ

7.4.1 Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností v hudební výchově

Hudební výchova je předmět, který významně umožňuje rozvíjet komunikační schopnosti žáků s narušenou komunikační schopností. Jestliže učitel s dětmi zpívá, hraje jim na nástroj, na jednoduché rytmické nástroje, žáci zpívají a hrají na rytmické nástroje s učitelem, zpívají sborově, trio, duo, sólo, učitel vede žáky k poslechu hudby, umožňuje jim ztvárnit hudbu pohybem, tancem, žáci se obvykle na hudební výchovu těší, a to i žáci, kteří se potýkají s různými komunikačními obtížemi.

Hudební činnosti, jako je zpěv, rytmizace, pohybové vyjádření hudby, velmi příznivě ovlivňují mluvní projev žáků s koktavostí, breptavostí, dysartrií, vývojovou dysfázií, vývojovou verbální dyspraxií, u žáků s obtížemi dyslektického i dysortografického charakteru a u žáků s jinými logopedickými obtížemi. Významný je přesah hudebních činností do mluvy, resp. i do psaní a čtení. Z uvedených důvodů doporučujeme zařazovat hudební činnosti do výuky pravidelně, dle možností denně, tedy nejen v hudební výchově, ale i v rámci jiných předmětů.

Hudební činnosti doporučujeme zařazovat denně do výuky, neboť působí příznivě na komunikační schopnost žáků s logopedickými obtížemi.

Každý den zařazujeme nejen do výuky hudební výchovy zpěv písní, např. na začátku vyučování a na konci vyučování si každý den ve škole společně s dětmi **zaspíváme píseň**.

Zpívejme se žáky píseň a zároveň ji doprovázejme dle možností **hrou na klavír, na klávesy, na kytaru či jiný hudební nástroj**.

Zpívejme se žáky píseň a zároveň ji doprovázejme rytmicky na bubínek, použijeme k rytmizaci písně **Orffovy nástroje** (ozvučná dřívka různých velikostí, dřevěný blok, činelky, xylofon nebo metalofon, rumba koule, tamburinu, triangly různých velikostí), kastaněty či jiné **pomůcky umožňující rytmizaci** apod.

Dejme Orffovy nástroje dětem a společně zpívejme a rytmizujme píseň. Mějme však na zřeteli, že Orffovy nástroje jsou zvukné, takže vyberme každý den nástroje jen pro jedno nebo pro několik málo dětí, abychom byli přiměřeně hluční a mohli zároveň jemně, **lehce bez nadměrné hlasové námahy s měkkým hlasovým začátkem zpívat**.

Zpívejme píseň a zároveň ji **rytmizujme na tělo** – tleskání, pleskání na stehna, na ramena, vyskočme, dřepněme, jemně zadužeme jednou nohou, oběma apod.

Učebnice hudební výchovy u některých písní navrhuje a metodicky popisují **ztvárnění písně pohybem a jednoduchými tanečními kroky**, využijeme této možnosti.

Vyjadřujeme hudbu pohybem. Pustme dětem klidnou skladbu a volně se žáky pohybujeme po třídě, případně se „potkávejme“, přitom se lehce „pozdravme“ lehkým dotykem dlaní.

Pracujeme s dynamikou hlasu, **zeslabujeme a přiměřeně zesilujeme hlas při zpěvu** písně. Dbejme na měkký, lehký hlasový začátek. Vyvarujeme se tvrdému hlasovému začátku.

Měňme dynamiku při hře na Orffovy nástroje – zeslabujeme a přiměřeně zesilujeme hlasitost doprovodných nástrojů.

Rytmizujeme mluvenou řeč, rozpočítadla.

Zahrajme rytmus na klavír, na klávesy, na Orffovy nástroje, na tělo a vedme děti k reprodukci rytmu.

Pracujeme s tempem písně, zpomalme, zrychleme, vraťme se na doporučené tempo písně.

7.4.2 Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností ve výtvarné výchově

Někteří žáci s narušenou komunikační schopností, např. žáci s vývojovou dysfázií, s dysartrií na podkladě dětské mozkové obrny, mohou mít kromě komunikačních problémů také specifika v hrubé motorice, jemné motorice, grafomotorice, vizuomotorice, koordinaci více pohybů za sebou. Problémy s přesností pohybu u těchto žáků se mohou promítnout ve výtvarné výchově. Tito žáci mohou mít potíže ve výtvarných činnostech, konkrétně např.:

- V kresbě, malbě nedodržují proporční vztahy, jejich kresebné linie jsou méně přesné, kresebné linie na sebe nenavazují, objevuje se třes – tremor – v kresbě.
- Mohou mít problémy vykonat několik přesných koordinovaných pohybů za sebou v daném čase, což může ztížit přípravu pomůcek do výtvarné výchovy. Je třeba počítat s tím, že žákovi s motorickými nebo koordinačními problémy např. potrvá déle naplnění kalíšku vodou, zastavení vody, chůze s kalíškem vody od umyvadla k lavici, případně může dojít k vylití vody při chůzi. Z tohoto důvodu můžeme zpočátku žákovi pomoci, ale vždy upřednostňujeme jeho samostatnost a snažíme se samostatnost zlepšovat.
- Manipulace s výtvarnými potřebami (rozmíchání barev, stříhání, lepení, hnětení modelíny) i úklid výtvarných potřeb – barev, štětců, tuše, podložky na kreslení, nůžek, lepidla, modelíny apod. – trvá žákům s motorickými problémy obvykle déle než žákům intaktním.

Doporučení:

- Výtvarná práce žáka s motorickými obtížemi se může učiteli i některým spolužákům jevit jako méně kvalitní. Právě proto hledejme a najděme na výtvarné práci žáka pozitiva, nahlas před ostatními žáky **pojmenujme a řekněme, co se nám na konkrétní práci žáka líbí**, co se nám líbí na jeho přístupu k výtvarné práci a chování ve výtvarné výchově. Povzbuzujeme tyto žáky k výtvarné práci.
- Negativnímu hodnocení se vyhněme: „Pracoval jsi rychle, málo ses snažil.“ Místo negativního hodnocení uplatněme negativní zpětnou vazbu: „Nelíbí se mi, že kočce chybí uši.“ Navažme konkrétní **otevřenou otázkou**: „Proč jsi nenakreslil kočce uši?“
- Výtvarná výchova může přinášet žákovi s komunikačními obtížemi relaxaci, příjemné chvíle, radost z výtvarné práce. Z tohoto důvodu **zařazujeme pozitivní zpětnou vazbu**: „Líbí se mi barva, kterou jsi namalovala moře.“
- Dbejme na kázeň při přesunu žáků po třídě, při manipulaci s kalíšky s vodou a dalšími výtvarnými potřebami, předvídejme a předejdeme lehkým fyzickým kolizím.
- Můžeme nechat děti sdělit si své pocity, radost z výtvarné práce, co se jim líbí, co se jim podařilo.
- Vedme žáky k dodržování turn-taking, střídání rolí během hovoru, ke vzájemnému respektu.
- Respektujme pomalejší nebo naopak „rychlou“ práci ve výtvarné výchově žáků s motorickými nebo koordinačními problémy.
- Nedávejme najevo časový tlak: „Kájo, pospěš si, za chvíli bude zvonit!“ Časový tlak působí nepříznivě na žáky s kognitivními obtížemi.
- Snažme se vytvořit dostatečnou časovou rezervu a organizujme práci ve třídě tak, abychom se časovému tlaku vyhnuli. Předvídejme. Pozitivní zpětnou vazbou sdělme: „Kájo, mám radost, že sis již uklidil kalíšky i tempery.“
- Pověřujme žáky s komunikačními problémy drobnými úkoly, např. pomoci s přípravou výstavy výtvarných prací apod.

7.4.3 Specifika práce se žáky s narušenou komunikační schopností v pracovních činnostech

Jak jsme již napsali výše, někteří žáci s narušenou komunikační schopností, např. žáci s vývojovou dysfázií, s dysartrií na podkladě dětské mozkové obrny, mohou mít kromě komunikačních problémů také specifika v hrubé motorice, jemné motorice, grafomotorice, vizuomotorice, serialitě – řazení a koordinaci více pohybů za sebou. Uvedené obtíže můžeme pozorovat i u žáků s breptavostí, případně u některých žáků s koktavostí nebo vývojovou verbální dyspraxií. U těchto žáků se v pracovních činnostech mohou objevit nedostatky, nepřesnosti, pomalé nebo naopak velmi „rychlé“ tempo práce. Zaznamenáme např.:

- Pomalejší nebo méně přesnou práci a manipulaci s drobným materiálem – přírodninami, korálky, odstřížky látek, korkovými zátkami, papírem, kartony apod. Žáci mívají drobný materiál často nejen na svém pracovním místě.
- Pomalejší a nepřesnou manipulaci s nástroji, náradím, pomůckami pro práci s drobným materiálem – s lepidlem, nůžkami, pravítkem, jehlami, pilníky, brusným papírem.
- Potíže s udržováním pořádku na pracovním místě. Žáci obvykle potřebují více času na přípravu i úklid pomůcek.
- Pomalejší zpracování modelovací hmoty – hlíny, plastelíny, vosku apod.
- Žáci, kteří mají nedostatky v porozumění čtení, mohou mít potíže porozumět pracovnímu postupu např. při přípravě pokrmu.
- Žáci motoricky méně obratní, případně s nedostatky v porozumění čtení, serialitě, prostorové orientaci mohou mít problémy pracovat podle návodu, předlohy, náčrtu, např. při konstrukční činnosti při práci se stavebnicí.
- Pěstitecké práce se žákům obvykle velmi dobře daří.

Doporučení:

- Žákům pomáhejme, předvídejme, dodržujme zásady hygieny a bezpečnosti práce a k dodržování těchto pravidel žáky aktivně vedme. Konkrétně se žáků ptajme: „Kdo předvede, jak nosíme nůžky?“ „Kdo ukáže, jak nosíme šroubovák?“
- Podporujme samostatnost žáků a vedme je k odpovědnosti za sebe i za své spolužáky.
- Nahlas před ostatními žáky **pojmenujme a řekněme, co se nám na konkrétní práci žáka líbí**: „Líbí se mi, že jsi střídala jeden červený a dva zelené korálky.“ „Oceňuji tvůj nápad vyrobit ježkovi bodliny z páráték.“ „Mám radost, že jsi hezky rovně nastříhal proužky z modrého papíru.“
- Dbejme na kázeň a bezpečnost při přesunu žáků po třídě, při manipulaci s pomůckami, předvídejme, předejdeme lehkým fyzickým kolizím, vedme žáky tak, aby se vzájemně respektovali.
- Nechejme děti sdílet si své pocity, projevit radost z pracovní činnosti, co se jim podařilo. Navozujme přátelskou, příjemnou pracovní atmosféru.
- Respektujme pomalejší nebo naopak „rychlé“ pracovní tempo žáků s motorickými nebo koordinačními problémy.
- Předejděme tomu, aby žáci pracovali rychle a ledabyly, **ukazujme jim, jak činnost děláme my, komentujme, co zrovna děláme a jak to děláme. Komentujme, co žák dělá, jak to dělá, co se nám na jeho práci líbí**: „Vojta stříhá kolečko. Vidím, že si dává záležet, snaží se vystříhnout kolečko co nejpřesněji. Líbí se mi, jak Vojta pracuje.“ „Hanka vyrobila z vylisovaných listů páva. Líbí se mi, které listy Hanka vybrala a jak čistě listy nalepila.“
- Diskutujme, k čemu můžeme použít např. papír, dřevo, sklo, co můžeme z papíru, ze dřeva, ze skla aj. vyrobit.
- Zaměstnejme „rychlé“ žáky jednoduchou, ale potřebnou činností, např. tříděním zbylých přírodnin (kaštanů, žaludů, bukvic, semínek) do ošatek, zalitím květin apod. Před zalitím květin provedeme instruktáž a ukážeme množství vody, kterým a kam žák květinu zalije.
- Žáky s narušením komunikační schopnosti **povzbuzujeme pozitivní zpětnou vazbou**, např.: „Jano, líbí se mi, jak jsi připravila občerstvení, zaujaly mě tvé chlebičky.“

7.4.4 Specifika práce s žáky s narušenou komunikační schopností v tělesné výchově

Jak jsme již napsali výše (viz části věnované výtvarné výchově a pracovním činnostem), někteří žáci s narušenou komunikační schopností mají kromě komunikačních problémů také specifika v hrubé motorice, jemné motorice, vizuomotorice, serialitě. Tato specifika se mohou promítat do tělesné výchovy např. jako:

- nepřesnosti při manipulaci s míčem,
- obtíže při zvládnání některých gymnastických prvků – kotouly, přeskoky, skákání přes švihadlo, cvičení na náradí,
- nepřesnosti nebo rychlejší nástup únavy v atletických dovednostech – rychlý běh, překážkový běh, běh v terénu, hod míčkem, skok do dálky apod.
- nepřesné přihrávky míčem ve fotbale, vybíjené, štafetových hrách a jiných kolektivních hrách aj.,
- pomalejší osvojování plavání, bruslení, lyžování aj.,
- nedostatečná orientace v prostoru tělocvičny, hřiště, bazénu apod.,
- neporozumění víceslovným pokynům,
- provedení zcela jiného pohybu, než se očekává,
- nadšení z volného prostoru tělocvičny nebo hřiště, nekontrolovaný spontánní pohyb – běh, běh s výskoky v tělocvičně, na hřišti,
- obava z nového tělocvičného prvku, předjímání neúspěchu, komentáře typu: „To já neumím.“

Doporučení:

- Pokyny formulujeme jednoznačně, stručně a klidným tempem řeči.
- Ověřujeme si, zda žák pokynu skutečně porozuměl: „Jirko, zopakuj, co jsem říkala. Co budeš dělat?“ Pokud žák rozuměl správně, podpořme jej pozitivní zpětnou vazbou: „Ano, poběžíme a budeme zvedat kolena do výšky. Jirko, mám radost, že víš, co jsem řekla.“ Mnohdy však zjistíme, že žák neví, jaký byl pokyn, který mu učitel zadal, nedokáže zopakovat pokyn učitele ani adekvátně reagovat na pokyn učitele.
- Nezahlcujeme žáky nadměrným počtem pokynů nebo příliš dlouhými pokyny, neboť žáci pak přestávají sledovat, co jim sdělujeme.
- Žáky oslovujeme s úctou a respektem: „Jano, Petro, předkloňte se, dlaně položte na zem. Výborně!“
- Upřednostňujeme pozitivní formulace: „Vojto, napni nohy, ještě více napni nohy. Výborně!“ Vyhýbáme se formulacím typu: „Vojto, ty neumíš napsat nohy?“
- Má-li žák z nového tělocvičného prvku obavu, postupujeme pozvolna, je-li potřeba tak s dopomocí, po krocích, fázujeme, nespěcháme. Nikdy žáka do cviku nenutíme, vyhneme se negativnímu hodnocení: „Jano, to se ti nepovedlo.“ Raději žáka povzbudíme: „Jano, dnes se ti podařilo vyskočit na švédskou bednu, příště to zkusíme znovu. Mám radost, že se ti to podařilo.“

7.5 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností v dalších předmětech

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

Specifika jsou dána opět jako v předchozích kapitolách druhem narušení komunikační schopnosti. Jiné přístupy, doporučení a pravidla budou pro děti s dysfázií, jiné pro děti s koktavostí.

Většina zohlednění, doporučení má být respektována ve všech předmětech, ve kterých žák **pracuje s textem**.

7.5.1 Specifika u jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti

Děti s vývojovou dysfázií

Přestože se dysfázie řadí mezi řečové poruchy, jedná se o vadu systémovou, zasahující více oblastí, která snižuje školní úspěšnost v řadě předmětů, zejména při **předávání informací pouze verbální cestou**, kdy z důvodu špatného porozumění mluvené, ale i čtené výpovědi nemůže žák dané informace adekvátně zpracovat.

Dále je narušeno paměťové ukládání, které v širokém rozsahu učiva nedovolí zvládnout dané požadavky.

Deficity v serialitě způsobují ztíženou orientaci v **pracovních postupech, matematických algoritmech** apod.

Děti s dysfázií si pomaleji osvojují novou látku, potřebují **více času na osvojení a zažití** probíraného učiva.

U dětí s dysfázií je slabá výbavnost pojmů, může se objevovat vyjadřování v holých větách či věty s neobratným slovosledem v písemném i mluvním projevu, projevy mohou být obdobné jako u specifických poruch učení.

Je třeba brát na zřetel, že se u nich objevují velké **výkyvy v práci a výkonech**.

Zásady, opatření:

- je nutné, aby žák viděl pedagogovi při rozhovoru na ústa, při běžné mluvě dodržovat pomalejší tempo řeči, se zřetelnou artikulací;
- je důležité ujistit se o porozumění pokynu či obsahu sděleného;
- navázat oční kontakt před zahájením činnosti;
- důležitá sdělení školy zapisovat do notýsku;
- tolerovat pomalejší pracovní tempo;
- ponechat dostatek času na porozumění textu nebo pomoci žákovi s jeho porozuměním;
- odpovědi od žáka stačí jednoduše formulované, nevyžadovat složitá souvětí;
- při poslechu textu či nahrávek kontrolovat úroveň porozumění;
- při poruše koncentrace pozornosti sdělit úkol a vysvětlit pracovní postup, dbát na důsledné plnění úkolu, je nutná průběžná kontrola plnění, pevnější vedení dítěte, zpětná vazba s motivací;
- při oscilaci (výkyvy) koncentrace pozornosti nutná průběžná motivace dítěte, pozor na přetížení dítěte.

Úprava pracovních podmínek:

- minimalizovat hlučnost prostředí, promýšlet organizaci výuky v dalších prostorách, kde probíhá výuka (v tělocvičně, jídelna, šatna...);
- žák by měl sedět co nejbližší k pedagogovi, aby viděl na ústa.

Děti s kocktavostí (balbuties)

Kocktavost je porucha plynulosti řeči, kterou však mohou doprovázet rozličné další projevy, jako je strach z mluvení nebo řečové blokády, které způsobí to, že žák neodpoví, i když odpověď zná.

Dále mluvní projev mohou doprovázet tikové či trhavé projevy či jiné nepřírozené pohyby. Ne všichni zvládnou mluvit před kolektivem, v projevech mohou být výkyvy dle aktuálního psychického stavu.

Žák se může vyhýbat slovům, s jejichž vyslovením má problém, a nahrazuje je jinými slovy, která pro něj začínají výhodnější hláskou, u které ví, že se nezakocktá, odpověď tedy může být nepřesná, zdlouhavá.

Zásady, opatření:

- v hodinách se snažte, aby se žák na řeč úzkostlivě nesoustředil, neupozorňovat na způsob řeči, např. „rozmysli se“, „co chceš říct“, „dnes jsi ale pěkně mluvil“ apod.;
- udržujte s žákem přirozený oční kontakt, nedávejte nijak najevo svou netrpělivost;
- v komunikaci žákovi ponechávejte více času na vyjádření;
- nenapovídajte žákovi slova, pokud jste se se žákem nedomluvili, že je to pro něj ulehčující;

- nepřerušujte žáka v řeči ani jej nepopohánějte;
- vyčkejte v odpovědích, pomáhá to zklidnit a urovnat myšlenky a může to prospět jeho řeči;
- redukovat počet otázek, které kladete dítěti, poskytněte dostatek času na odpověď;
- pozorujte situace, kdy se plynulost řeči zlepšuje anebo zhoršuje;
- snažte se redukovat vlivy, které mohou mít negativní efekt na plynulost (např. nečekané nové situace, časový tlak apod.);
- nepoužívat vyvolávání postupné, kdy si žák odpočítává, kdy na něho přijde řada nebo vyvolávat žáka pro rychlou odpověď (odpověď lze nechat napsat na tabuli s ponecháním dostatečného času);
- v případě potřeby se doporučuje zkoušet žáka mimo hodinu, dávat přednost písemným zkouškám před ústními.

Postupy NEVHODNÉ:

- opravovat dítě;
- nutit opakovat větu znovu;
- dávat najevo svou nelibost, když dítě koktá, nebo ho přehlížet;
- spěchat na odpověď, nebo když včas neodpoví, nečekat na odpověď a pokračovat ve výkladu;
- vyžadovat dlouhá souvětí;
- přetěžovat dítě a nutit jej do vysloveně nepříjemných věcí;
- nechat jít dítě do neznámé situace bez příslušného vysvětlení, přípravy;
- nechat vrstevníky posmívat se dítěti;
- upozorňovat na koktavost;
- není vhodné korigovat plynulost sdělení, je důležitý obsah.

Děti s elektivním mutismem

Jedná se o nemluvnost výběrovou na osobu a čas a prostředí, významné je, že se žák chce dorozumět (oddělit od mluvního negativismu). Může se projevit třeba jen u jednoho předmětu.

Zásady, opatření:

- nepoužívat odměny za mluvení, ale stimulovat k mluvení;
- formu zkoušení, ověřování znalostí volit dle aktuálního stavu – pokud žák komunikuje písemně, preferovat pouze písemné zkoušení, testem, doplňovačkou a další...

Děti s dysartrií

Porucha článkování řeči, kdy má žák problém s dýcháním, melodií, prozodií, výslovností. Důsledkem je ztížené porozumění jeho verbálnímu projevu a velké úsilí žáka při každém verbálním projevu. Porozumění čtenému textu či verbálnímu projevu není postiženo. Verbální projev mohou doprovázet další projevy – tiky, grimasování, nezvladatelné pohyby.

Slovní zásoba může být oslabená v důsledku menší možnosti sociálního kontaktu u dětí s DMO i nemožnosti využívat konkrétní poznání.

U dětí s těžkou dysartrií je nutné zvážit, zda využít alternativní komunikaci, znakování jako podporu.

Zásady, opatření:

- ponechat dostatek času na vyjádření;
- tolerovat stručné odpovědi;
- počítat se snadnou unavitelností, děti nepřetěžovat;
- umožnit práci s technikou – notebook;
- umožnit zkoušení i mimo vyučování a na záznam;
- speciální úprava velikosti linek, psací náčiní dle potřeby žáka;
- poznámky nebo výpisky může mít žák vlepené do sešitů;
- není vhodné soutěžit v rychlých odpovědích, psát časově omezené práce, 5minutovky apod.
- upravit pracovní místa a stůl;

- možnost úpravy hodinových dotací – TV, P_V, V_V, H_V, případně zaměření na specifika;
- nehodnotit zpěv, výběr zadání do P_V a V_V volit s ohledem na míru motorického postižení.

7.5.2 Obecná doporučení pro práci se žákem s narušenou komunikační schopností v dalších 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, dramatizaci apod.;
- u dětí s dysfázií vytvořit základní přehledy učiva, zredukovat množství informací, které si musí žák zapamatovat, ovládat z paměti jen nezbytné, základní údaje, na kterých staví při osvojování dalšího učiva;
- umožnit žákovi využívat přehledy, encyklopedie, tabulky apod., je důležité, aby žák věděl, kde příslušné informace najde;
- sestavit individuální vzdělávací plán podle možností žáka, je důležité najít optimální úroveň, na které může žák pracovat;
- průběžně konzultovat individuálně vzdělávací plán, aktualizovat během školního roku podle zvládnutí učiva.

Pro zájemce:

Jak sestavit IVP:

Individuálně vzdělávací plán pro praxi. In: ferovaskola.cz [on-line]. [cit. 2012-03-01].

Dostupné z: http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/03_03.IVP%20pro%20praxi.pdf.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Obecné informace. In: Msmt.cz [on-line]. 2006 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.

Další doporučení:

- tolerovat žákovi horší úpravu v sešitech;
- podle druhu NKS zvolit ústní nebo písemné zkoušení;
- do sešitů psát krátké poznámky, popř. pouze podtrhávat text v učebnici nebo lepit do sešitů text přepsaný na stroji;
- respektovat individuální pracovní tempo;
- při samostatné práci poskytnout dostatek času na zpracování úkolu;
- přesvědčit se, že žák porozuměl kontrolním otázkám pod učebním textem;
- dovolit použití diktafonu k nahrání výkladu.

Prvouka, vlastivěda, zeměpis, dějepis:

- všechna zohlednění popsána v předcházejících bodech;
- uplatňovat individuální přístup ve stanovení rozsahu učiva v jednotlivých předmětech, při zachování základního, povinného obsahu učiva;
- omezení mechanického učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména);
- využít jiných přístupů ve výuce, strukturovat učivo, např. pomocí vytváření sítí, schémat, myšlenkových map, které umožňují grafické strukturování učiva, zobrazení souvislostí, lepší zapamatování nebo řešení problémů;
- nechat dostatek času na porozumění textu, případně pomoc s porozuměním u složitějších textů, text podle možností upravit i graficky;

- orientace na mapě pouze po předchozí domácí přípravě – použít stejný atlas, který měl žák doma;
- u žáků se zkříženou lateralitou – nejsou vhodné slepé mapy – nepoužívat.

Prvouka:

- rozvíjet slovní zásobu a pojmový slovník, objasňovat význam pojmů;
- pracovat s obrazovým materiálem (přiřazování, srovnávání, třídění, skládání dle časové posloupnosti).

Matematika:

- tolerovat osobní pracovní tempo žáka (nechat více času na desetiminutovky nebo je nežadávat), pochopit problémy s formulací odpovědi;
- ponechat dostatek času na osvojování si nové látky;
- nezkoušet formou pamětného počítání;
- zohledňovat zhoršenou grafickou úpravu, nepřesnosti a nižší kvalitu rýsování;
- provádět častější kontrolu sešitů;
- zohledňovat potíže při pochopení vztahu mezi čísly a konkrétním množstvím;
- kontrolovat pochopení zadání slovní úlohy (příkladu);
- u dětí s poruchou porozumění čteného textu pomoci s dekodováním slovní úlohy, případně slovní zadání eliminovat, znázornit zadání graficky;
- 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 (dle formy NKS);
- matematické operace provádět s oporou o vizuální podněty;
- zadávat předtištěné kontrolní a čtvrtletní práce, hodnotit především obsahovou stránku řešených příkladů a slovních úloh, hodnotit správnost postupu, ne výsledek;
- zohledňovat kolísání pozornosti, žák při správném postupu v početní operaci může přehodit pořadí číslic, zaměnit znaménka;
- 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 čtverečkované sešity;
- nevyžadovat pamětní počítání bez zrakového vjemu daného příkladu;
- nevyžadovat užívání matematických termínů – sčítanec, dělitel apod.;
- barevně odlišit znaménka při početních operacích;
- upevňovat orientaci v číselné řadě za pomoci číselné osy;
- upevňovat pojmy před – za – hned před – hned za...;
- znázorňovat dvojciferná čísla na řadovém počítadle, barevně odlišovat desítky a jednotky;
- zohledňovat potíže při početních operacích se zlomky s používáním názvů zlomků (polovina, čtvrtina, osmina...), nejsou to číselné symboly, ale jde o slovní pojem, s jejichž osvojováním mají děti s dysfázií potíže, zpočátku co nejvíce uplatňovat názor a převádět do číselné podoby;
- tyto děti mohou mít také deficity v serialitě, které způsobují ztíženou orientaci v početních postupech, matematických algoritmech apod.;
- tolerovat využívání matematických tabulek s násobilkou, se vzorci apod.

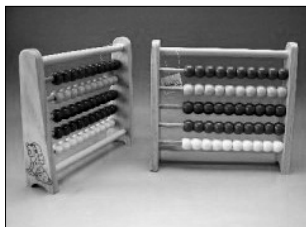
Pro zájemce:

*Další doporučení pro výuku matematiky lze najít v publikacích určené pro děti s poruchami učení, např. BLAŽKOVÁ, R., a kol. **Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy**. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-89-3.*

Příklady pomůcek:

Počítadla – pro počáteční nácvik jsou nevhodnější počítadla pouze se dvěma řadami, která však v současné době nejsou v nabídkách pomůcek rozšířená.

Obr. č. 1 Počítadlo



Obr. č. 2 Počítadlo – <http://www.direto.cz>



Obr. č. 3 Barevné početní tyčinky pro nácvik početních sčítání, odečítání do 20 (Pomůcky Montessori – <http://www.material-montessori.cz>)



Obr. č. 4 Zlomky – názorný materiál pro zobrazení částí celku (Pomůcky Montessori – <http://www.material-montessori.cz>)



Obr. č. 5 Tabulka násobilky



TABULKA MALÉ NÁSOBILKY

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Obr. č. 6 Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy (Paido, 2000)



Chemie, fyzika:

- uplatňovat individuální přístup ve stanovení rozsahu učiva v jednotlivých předmětech, při zachování základního, povinného obsahu učiva;
- strukturovat učivo, opět pomocí vytváření sítí, schémat, které umožňují grafické, barevné strukturování učiva, zobrazování souvislostí;
- umožnit delší dobu k osvojení si vzorců, jejich vštípení, vybavnost a použití;
- umožnit využívání tabulek se vzorci;
- zohledňovat obtíže se zapamatováním definic.

7.6 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce anglického jazyka

PETRA HANYKOVÁ

Děti s těžší formou narušené komunikační schopnosti (především s vývojovou dysfázií) čeká v průběhu školní docházky řada překážek. Jednou z těch obtížně překonatelných je cizí jazyk.

7.6.1 Vývojová dysfázie a cizí jazyk

Vývojová dysfázie je narušením komunikační schopnosti se širokým spektrem příznaků. Lechta (1990) uvádí jejich příklady v jednotlivých jazykových rovinách – morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a foneticko-fonologické. Zkusme si představit, jak obtížné je pro žáky s dysfázií naučit se jazyku mateřskému a co všechno je třeba zvládnout při studiu jazyka cizího. Na druhou stranu se nám však otevírá možnost dalšího rozvoje osobnosti dítěte. V duchu celkové terapie, jak uvádějí Škodová a Jedlička (2003),

je třeba zaměřit se na trénink zrakového, sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a řeči.

Školní vzdělávací programy obsahují kompetence a výstupy, jichž má být dosaženo. V souvislosti s anglickým jazykem vychází jejich formulace i z Evropského referenčního rámce pro jazyky. V oblastech poslech, čtení, ústní interakce, samostatný ústní projev a písemný projev by žáci základních škol měli dosáhnout úrovně A2.

Škodová a Jedlička (2003) rozdělují příznaky na ty, které se projevují v řeči, a příznaky v dalších oblastech. V první kategorii můžeme uvést jako klíčové v souvislosti s angličtinou přehazování slovosledu, obtíže při stavbě věty, nesrozumitelnou řeč, záměny hlásek a slabik. V kategorii druhé hraje roli narušení sluchového vnímání, narušení paměťových funkcí, porucha motoriky mluvidel, artikulační neobratnost.

Na cestě anglickým jazykem se jeví jako nezbytný kvalitní doprovod a vybavení: učitel cizího jazyka, případně jeho asistent, který žákovi pomáhá, individuální vzdělávací plán (vyhláška č. 73/2005 Sb.), vhodné materiály a pomůcky. Nelze opomenout spolupráci rodičů. Ti by měli být v rámci individuálních konzultací vyučujícím instruováni pro nezbytnou domácí přípravu žáka.

7.6.2 Zásady práce

Ve výuce angličtiny je třeba mít na paměti především následující obecné zásady: individuální přístup, postup od jednoduchého ke složitějšímu. Lechta (1990) připomíná multisenzorický princip, zásadu národnosti. Škodová, Jedlička (2003) doporučují rozvíjet schopnosti a dovednosti současně a vzájemně je kombinovat, využívat toho, co dítě již umí.

Zelinková (2005) uvádí zásady vyučování a učení ve vztahu k žákům s dyslexií, které je třeba respektovat i při práci s dětmi s dysfázií:

- multisenzoriální přístup (poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž),
- komunikativní přístup (cílem je dovednost rozumět a vyjadřovat se),
- sekvenční přístup (po malých krocích od jednoduchého učiva ke složitějšímu),
- strukturovaný přístup (vyučování v tematických celcích),
- opakování, automatizace (neustálé opakování v různých formách),
- respektování individuality dítěte (intelektových schopností, povahových rysů, zkušeností).

7.6.3 Doporučené strategie

Australská společnost Brainlink Services Ltd. shrnuje užitečné strategie pro práci s osobami s dysfázií následovně:

- používejte krátké, jednoduché věty,
- to, co říkáte, doprovázejte gesty (např. ukazujte na příslušné předměty),
- ujistěte se, zda vám žáci rozumí (pokud je třeba, sdělení zopakujte, řekněte jinak, zjednodušte),
- nesoustřeďte se pouze na slova, která žák říká, snažte se porozumět smyslu jeho sdělení,
- snažte se eliminovat rušivé zvuky, nepřerušujte,
- povzbuzujte žáky k nezávislosti, ale pokud je třeba, pomozte jim,
- snažte se při rozhovorech zapojit všechny žáky.

Je třeba upozornit na význam motivace, neboť ta bývá prvním krokem k úspěchu. Angličtina se v poslední době stala nedílnou součástí našich životů. S ohledem na individuální zájmy tak můžeme čerpat z oblasti hudby, počítačů, cestování atd. Učivo by mělo být zajímavé a zábavné a žáci by měli mít možnost zažít úspěch.

7.6.4 Metody, pomůcky a doporučení pro výuku

Učit děti s narušenou komunikační schopností anglickému jazyku není snadné. Materiálů týkajících se našeho konkrétního tématu není mnoho. Z tohoto faktu vyplývají značné nároky na osobnost učitele (vyrovnanost, trpělivost, tolerance vůči chybám), jeho kreativitu (přizpůsobování dostupných materiálů a tvorba nových), schopnost použít teoretické poznatky v praxi (následování obecných zásad a strategií), plánování výuky (výběr výukových materiálů, příprava náplně hodin, návaznost, testování).

7.6.5 Poslech

Kategorie poslechu by měla být tím prvním, s čím se žáci v počátcích výuky setkávají. Obecně je dobré začít audio-orálním kurzem založeným na tematickém členění učiva bez velkého důrazu na gramatickou správnost. Avšak v našem případě musíme mít na paměti, že pouze mluvené slovo může být velmi matoucí. Žáci by měli být velmi intenzivně motivováni a tato etapa by měla zahrnovat co nejvíce „akce“ – na základě poslechu vyhledávat informace, provádět instrukce (v duchu metody Total Physical Response), předvádět činnosti, malovat, hrát si... Žáci by měli být vedeni k napodobování, opakování. Nezbytným se jeví použití široké škály vizuálních pomůcek – předměty, hračky, hry, obrázky, fotografie atd.

Postupem času ve vyučování získávají své místo audio-vizuální pomůcky, např. televize, přehrávače, videa, počítače, internet. Žáci by měli průběžně poslouchat nejen angličtinu svého učitele, ale také jiné mluvčí, nejlépe rodilé. Při práci nejde o to, aby děti rozuměly všemu. Takový přístup je zaručeně odradí. Na poslech je nutné se připravit – seznámit se se slovní zásobou, vysvětlit zadání, cíl, způsob práce.

Vyvstává tu však také otázka použití mateřského jazyka. Některé metody jej nepovažují za přínosný. Osobně se domnívám, že se bez něj neobejdeme a že má v hodinách své místo. Nedorozumění, ke kterým může dojít, je třeba jasně vysvětlit, čeština nám usnadní seznámit žáky s tím, co je čeká, jak mají pracovat.

Doporučení:

- poslouchat po kratších úsecích, častěji,
- v rámci tréninku poslech několikrát opakovat (i když v praxi k četnému opakování nedochází),
- pro kontrolu porozumění zařazovat jednodušší cvičení (označování slov, která zazněla, odpovědi typu ano/ne, pravda/lež, řazení obrázků),
- využívat oblíbenou hudbu.

7.6.6 Mluvení

Počáteční orální fáze je prostorem pro základní slovní zásobu vycházející ze zálib dětí, jednoduché instrukce, které by se měly postupně stát běžnou součástí vyučovacích hodin, krátké básničky, písničky, jednoduché hry. Děti se tak nevědomky setkávají i s velmi obtížnými kategoriemi, jako jsou intonace, výslovnost, důraz, jejichž přítomnost je nezbytná a může často být i velmi zábavná. Žáci v této fázi, pokud se k mluvení odhodlají, musí cítit silnou podporu a povzbuzení pedagoga.

V další etapě přichází na řadu, spíše než samostatný ústní projev, komunikace, interakce, která vychází z tematických okruhů, naučených frází, krátkých odpovědí, jednoduchých vět. Křenová (2011) v této souvislosti uvádí rituály (pozdrav, omluva). K výuce mluvení přispívá i komentování činností žáků učitelem.

Doporučení:

- soustředit se na praktické použití jazyka v běžných situacích,
- postupně vytvářet „jazyk třídy“ (soubor vět, frází, které se opakují),

- mluvit raději v krátkých jednoznačných větách,
- využívat jazyk při známých hrách (např. pexeso, kvarteto),
- motivovat žáky k sehrání jednoduchých scének.

7.6.7 Čtení

Cílem této dovednosti je čtení s porozuměním. Opět začínáme velmi jednoduchými texty, mnohdy je třeba upravit i texty z učebnic (zkrátit, zjednodušit, aby odpovídaly stávající úrovni žáka).

Doporučení:

- využívat opakovaného čtení (učitel, žáci individuálně nebo společně),
- netrvat na doslovném překladu, upřednostňovat porozumění celku,
- pracovat s textem: postřehování slov v textu, označování, doplňování příběhu podle obrázků,
- pro kontrolu porozumění používat podobná cvičení jako u poslechu.

7.6.8 Psaní

Psaní je na prvním stupni základní školy v podstatě činností řízenou učitelem založenou na probíraném učivu. Učitel musí aktivitu důkladně promyslet a připravit zadání, instrukce. Vše vysvětlí a individuálně kontroluje průběh práce. Pokud se žákům nedaří, je potřeba začít znovu a společně.

Na druhém stupni by už měl být prostor pro vlastní vyjádření písemnou formou, ovšem praxe ukazuje, že se žáci bez vedení a pomoci téměř neobejdou.

Doporučení:

- opisovat text, přepisovat text z pomíchaných vět ve správném pořadí,
- tvořit podobné věty podle vzoru,
- vytvářet texty použitelné v praxi (dopis spolužákovi, e-mail kamarádovi, hádanky),
- dokončovat věty,
- napsat text na dané téma s nabídkou vhodných výrazů,
- využívat psaní na počítači,
- využívat psaní velkým tiskacím písmem (např. slovíčka) z důvodu úpravy, uvědomování si jednotlivých písmen ve slovech.

7.6.9 Slovní zásoba

Slovní zásoba tvoří základ pro zvládnutí cizího jazyka. Novou slovní zásobu je vhodné prezentovat i procvičovat ústně, písemně, používat obrázky, předměty, přiřazovat, doplňovat atd.

V souvislosti s vedením slovníčků, tvorbou vlastních slovníků a pojmových karet (na kterých mohou pracovat žáci sami nebo je pro ně mohou připravovat jejich spolužáci) zmiňme obtíže s fonetickým přepisem. Ten je založen také na používání specifických znaků pro výslovnost. Pokud se je žáci naučí, usnadní jim to používání slovníků. Na druhou stranu jde o další komplikovanou oblast. Domnívám se, že je vhodné přepis výslovnosti zjednodušit. I když určitě narazíme na situace, kdy zjednodušení může narazit na významové neshody (např. podobná slova mouse – mouth, bad – bed atd.).

Doporučení:

- klást důraz na opakování, automatizaci pomocí zapojení více smyslů (pantomima, gestikulace, rytmizace, aktivace paměti sluchové, zrakové, pohybové, taktilní),
- spojovat nový výraz přímo s předmětem, situací,
- nová slovíčka dostatečně procvičit samostatně, postupně používat v jednoduchých větách,
- využívat popis, protiklady, přiřazování definic,
- slovní zásobu dělit na menší celky, barevně odlišovat (barevné kódování slovních druhů, témat),
- společně vytvářet pomůcky pro práci se slovní zásobou,
- vhodné je slovíčka žákům připravit a okopírovat, ovšem až po připravené prezentaci a prvním opakování.

7.6.10 Gramatika

Vzhledem k odlišnostem mezi češtinou a angličtinou je oblast gramatická obtížná. Měli bychom vycházet z toho, že některé oblasti jsou v angličtině mnohem snazší (např. jednodušší tvarosloví, poměrně snadné tvoření slovesných časů prostých – přítomný, minulý, budoucí).

Dodržování slovosledu v angličtině můžeme pojmut ne jako obtíž, ale jako výhodu. Jde vlastně o vzorec, do kterého dosazujeme.

Ohledně gramatických pravidel zůstává otázkou, zda zvolit přístup induktivní nebo deduktivní. První vyžaduje schopnost příklady analyzovat, zobecnit a formulovat závěr, což může být obtížné. Druhý způsob prezentuje nejdříve pravidlo, na jehož základě se pak tvoří příklady. Jejich použití musí učitel zvážit. Žáci v angličtině často bojují se slovesnými časy, především těmi, které čeština nezná (průběhové, předpřítomné, předminulé). Na základní škole by se s nimi měli alespoň seznámit.

Doporučení:

- vizualizovat gramatická pravidla (pomocí barev, případně tvarů), skládat věty pomocí kartiček,
- neustálé opakování a procvičování (obtíže v gramatice mateřského jazyka znesnadňují užití analogie, své místo zde pak mají metody drillové),
- používání přehledů gramatiky,
- probírat pouze jeden nový jev.

Rady, doporučení a inspiraci lze objevit v pracích Olgy Zelinkové, na internetu lze nahlédnout do bakalářské práce Terezy Křenové s názvem Učení anglického jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

Literatura

LECHTA, V. Logopedické repetitorium. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., a kol. Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178546-6.

Elektronické zdroje:

KŘENOVÁ, T. Teaching English to Children with Developmental Dysphasia. Bakalářská práce, MU Brno [on-line]. 2011. [2012-01-12]. Dostupné z <<http://www.muni.cz/>>.

ZELINKOVÁ, O. Žáci s dyslexií a cizí jazyky [on-line]. 2005. [2012-01-10]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz>>.

Speech and Communication Problems [on-line]. [2012-01-10]. Dostupné z <<http://brainlink.org.au>>.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky [on-line]. [2012-01-10]. Dostupné z <www.msmt.cz>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [on-line]. [2012/01/20]. Dostupné <[z www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)>.

7.7 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ

JANA ŠIŠKOVÁ

7.7.1 Specifika práce se žákem s narušenou komunikační schopností

Vyučovací předmět Český jazyk a literatura je na II. stupni ZŠ rozdělen do tří částí, a to jazykové vyučování, literární výchova a komunikační a slohová výchova. Obvyklá časová dotace hodin Českého jazyka a literatury je maximálně 5 vyučovacích jednotek týdně. Velká většina učitelů věnuje 3 vyučovací hodiny týdně mluvnici, tj. probírají a procvičují se žáky pravopis, morfologii, syntax, lexikologii aj., 1 vyučovací hodina pak připadá na seznamování se s literárními druhy a žánry a nejvýznamnějšími spisovateli a četbu ukázek z neznámějších děl. Zbýlá vyučovací jednotka dává prostor pro slohovou výuku, psanou i mluvenou.

Největší potíže žákům s vadou řeči činí hlavně gramatika, čtení a reprodukce textu a také komunikační a slohová výchova.

Jazyková část

Ve své praxi se učitelé často setkávají s dětmi, které mají problémy se zvládnutím české gramatiky (nejen s osvojováním, ale především s aplikací). Ta se pro ně stává spletním nepřehledných pravidel, ve kterých se přestávají orientovat. Pokud si žáci učivo osvojují pouze formálně, umí je pak většinou jen reprodukovat, neumí je správně aplikovat, po určité době mají obtíže s vybavováním již dříve osvojených poznatků, snadno je zapomínají. Je proto nutné používat metody a formy výuky, které by těmto dětem umožnily osvojit si učivo aktivním způsobem, pomohly jim zpřehlednit českou gramatiku a uspokojivě zvládnout alespoň její základy.

- Diktáty a pravopisná cvičení – volit kratší souvislé texty, diktovat po částech, několikrát zopakovat, ponechat dostatek času na napsání i kontrolu.
- Diktát s upozorňováním – diktát zaměřit na jeden pravopisný jev, před každým slovem na něj upozornit.
- Diktát po přípravě – seznámit žáky s textem, který budou psát na diktát.
- Diktát ve dvojici – žáci si vzájemně pomáhají a řeší společně problematiku pravopisu.
- Doplňovací cvičení – žáci se soustředí pouze na jeden pravopisný jev a doplňují ho do předem připraveného textu.

Jazykovou výchovu chápeme jako přirozenou složku všech jazykových projevů. Učivo probírané ve složce jazyková výchova žáci aplikují do psaných i mluvených projevů. Každá vyučovací hodina mateřského jazyka by měla být zaměřena na dítě, jeho zkušenost s jazykem a se světem, přičemž naslouchání, čtení, mluvení a psaní by měly tvořit její samozřejmou součást bez ohledu na obsah hodiny.

Komunikační a slohová výchova

V komunikační výchově žáci navazují na základy komunikace získané na 1. stupni. Prohlubují pravidla mezilidského dorozumívání, učí se naslouchat, formulovat vlastní myšlenky, učí se pracovat s odborným a uměleckým textem. Vyhledávají hlavní myšlenky v textu, označují klíčová slova a vytvářejí si kritické postoje k názorům jiných.

Ve slohové výchově se učí žáci vyjadřovat svoje myšlenky písemně a stylisticky formulovat s konkrétním záměrem. Získají základy slohových postupů. Hodiny slohového vyučování je vhodné zaměřit především na ústní projevy kvůli omezené slovní zásobě. Je nutné předem zvolit takové jazykové prostředky a taková témata, se kterými se žáci setkávají v každodenním životě. Jako velmi účinná se osvědčila tzv. mluvní cvičení, při kterých se žáci učí základům komunikace, osvojují si a procvičují jazykové vyjadřování a obohacují svou slovní zásobu. Mluvním cvičením začíná vždy vyučovací jednotka. Ze začátku připravíme žákům slova či slovní spojení, která znázorňují věci, a oni musí popisovat jejich vzhled, vlastnosti,

použití aj. Ostatní žáci mají za úkol danou věc poznat. Po zvládnutí popisu věcí přecházíme k hádání osob, povolání, vlastností, dle pravidla od konkrétního k abstraktnímu. Poslední fázi mluvního cvičení představuje nabídka nesmyslných a vymyšlených slov a závisí jen na žákovi, co si pod neznámým pojmem představí a jak ho dokáže ostatním popsat. Cílem mluvního cvičení je vzbudit v dětech zájem o slohovou výuku, naučit se správně a pohotově vyjadřovat, nebát se mluvit a rozšířit si svoje znalosti a dovednosti.

Příklad mluvního cvičení: kávovar – věc, která bývá vyrobena z plastu, skla, nerezi, může být různé velikosti a tvaru, barvy i ceny, je nutné do ní něco vkládat, aby plnila svůj účel, pořizuje se do domácnosti...; laryka – tropická dřevina rostoucí převážně na africkém kontinentu, roste až do velikosti dvou metrů, je velmi vzácná pro svoje léčivé účinky, konzumují se především její plody a listy...

K dalším vhodným, oblíbeným a hojně užívaným prostředkům slohového výcviku bezesporu patří burza nápadů či brainstorming (bouře mozků), komunitní kruh, myšlenková mapa, pětílístek, barometr pocitů, přímka postojů, rozhovor, diskuze aj.

- **Brainstorming** – cílem je shromáždit co nejvíce názorů na danou problematiku, hledat cesty k řešení problému, dát možnost každému vyslovit nápady a myšlenky, vytvořit prostor pro diskuzi, po zvládnutí a osvojení si základních pravidel a postupů je možné žáky rozdělit na 2 skupiny – žalobce a obhájce – a naučit je hledat správné argumenty pro své řešení.
- **Komunitní kruh** – cílem je otevřeně prodiskutovat ožehavá témata a problémy žáků, budovat u žáků hodnoty a postoje, učí je naslouchat a porozumět ostatním a dodržovat pravidla slušné komunikace.
- **Myšlenková mapa** – cílem je uplatnit zkušenosti a vědomosti, rozvíjet intelektuální dovednosti, učit žáky hodnotit, vysvětlovat, srovnávat, interpretovat, učit se učit, cíleně kombinovat klíčová slova a hlavní myšlenky s obrázky, barvami, systematicky a logicky třídit pojmy a naznačovat vzájemné vztahy.
- **Pětílístek** – cílem je evokace nového učiva, zjistit pochopení nového učiva, naučit se formulovat myšlenky, stručně shrnout téma, názor, postoj a neodbíhat od daného tématu.
- **Barometr pocitů** – cílem je vyjádřit vlastní pocity a použít k tomu barevnou škálu, která vyjadřuje radost, smutek, zlost, strach aj., nahlas své pocity pojmenovat a otevřeně o nich hovořit, vcítit se do pocitů jiných.
- **Přímka postojů** – cílem je vyjádřit vlastní postoje k problému, na pomyslné přímce se žáci staví podle toho, jaké stanovisko zaujímají k problému – rozhodně ne, nevím, rozhodně ano.
- **Rozhovor, diskuze** – cílem je vtáhnout žáky do účasti na řešení problému, naučit se formulovat svoje názory, vysvětlovat, argumentovat, oponovat a trénovat způsoby dorozumívání v různých komunikačních situacích, při nácviku je nutné nejprve naučit se klást otázky, odpovídat na ně a pravidelně střídat role mluvčí – posluchač.

Po dostatečném procvičení a zvládnutí daného tématu ústně můžeme přistoupit k projevu psanému. Nejprve nacvičíme volné psaní a teprve potom se zaměříme na psaní slohové práce. Při ní postupujeme od získání nápadů a námětů k tématu přes psaní nanečisto a čtení polohlasem, posouzením ve dvojici až po opravu pravopisu a přepis načisto.

Literární výchova

V hodinách literární výchovy se žáci seznamují zvláště pomocí čtení a reprodukce vhodných textů s jednotlivými literárními druhy a žánry a také se spisovateli, básníky a dramatiky probíraného období. Právě čtení a následné porozumění a schopnost interpretace textu činí žákům největší potíže.

Ke čtení vybíráme texty podle zájmu, spíše kratší a jednodušší z hlediska porozumění. Teprve čtenáři čtoucímu plynule, srozumitelně, se správnou intonací, tempem a schopnému reprodukovat čtené volíme texty složitější a delší.

Při nácviku správného čtení můžeme použít metodu dublovaného, globálního čtení či metodu Fernaldové.

- **Metoda dublovaného čtení** – používá se především u dětí, které čtou nepřesně, domýšlejí si nebo často chybují; spočívá ve společném čtení učitele a žáka, který má text aktivně sledovat, rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte; učitel se záměrně dopouští tzv. kontrolních chyb – zaměňuje či vynechává slovo, použije zdvojnásobení nebo ji naopak zruší a žák na ni musí upozornit; předností této metody je přirozenost a nenáročnost a získávání správného vzoru čtení.

- **Metoda globálního čtení** – používá se u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehnout jejich shluky; žák čte určitou část textu třikrát – nejdříve čte část textu několikrát za sebou, poté čte stejnou část s vynecháním jednotlivých písmen a nakonec čte text bez některých slov; cvičný text musí odpovídat schopnostem i zájmům dítěte.
- **Metoda Fernaldové** – používá se u pomalých čtenářů; žák nejprve přelétne zrakem část předloženého textu, současně si podtrhává slova, ve kterých by mohl chybovat, tento postup opakuje několikrát, potom se naučí podtrhaná slova číst a teprve potom přečte celý text; je založena na nutnosti zbavit dítěte obav z neúspěchu a připravit mu podmínky pro plynulejší a rychlejší čtení.

Při čtení je nezbytné upřednostňovat hlasité čtení a také schopnost porozumět a reprodukovat čtené. Klademe proto různé otázky, zpočátku na děj samotný, později i na detaily z rozhovorů nebo popisů prostředí, osob, krajiny, oblečení apod. U čteného textu je také vhodné zaznamenávat si stručné poznámky, vlastní postřehy a myšlenky, a tím text dokážeme dětem blíže přiblížit a motivovat je k dalšímu čtení. Po úspěšném zvládnutí nácviku správného čtení a reprodukce textu je žák schopen vnímat krásu uměleckého textu, poezie, dokončit či doplnit příběh, porozumět smyslu básně a naučit se ji recitovat, dramatizovat a vytvářet vlastní literární texty.

7.8 Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce matematiky na 2. stupni ZŠ

LENKA HRADILOVÁ

7.8.1 Specifika výuky žáků s narušenou komunikační schopností

Největší problémy v matematice mají žáci s narušenou komunikační schopností v geometrii. Nízká úroveň jejich rovinné a prostorové představivosti jim neumožňuje zvládnout učivo geometrie v plném rozsahu učiva základní školy. Krátkodobá paměť se podílí na tom, že nejsou schopni naučit se a zapamatovat si ani základní vzorce pro výpočty obsahů, obvodů, povrchů nebo objemů. Nedostatek či absence logického myšlení jim neumožňuje pochopit souvislosti mezi vzorci a vlastnostmi geometrických útvarů, nedokážou je aplikovat v úlohách z praxe. V aritmetice jsou schopni zvládnout základní početní výkony s čísly (je ovšem nutné časté procvičování a opakování), ale další aplikace při výpočtech, při úpravách výrazů nebo při řešení rovnic vážne. Velký problém nastává také při řešení slovních úloh. Žák neumí číst s pochopením, nerozumí zadanému textu, tudíž sám tyto úlohy nevyřeší (vždy potřebuje pomoc učitele).

Obecné zohlednění:

- Žák může používat *kalkulátor*, pokud má počítat s většími čísly nebo dosazuje do vzorce (např. obvod a obsah kruhu, délka kružnice, povrch kvádra apod.).
- Žák používá *kartičky*, na kterých má důležité vztahy a vzorce: násobení a dělení mocnin se stejným základem, mocnina mocniny, vzorec pro výpočet druhé mocniny součtu a rozdílu, součin součtu a rozdílu, převody jednotek délky, hmotnosti, obsahu a objemu, vzorce pro výpočet obvodů a obsahů rovinných obrazců a vzorce pro výpočet povrchů a objemů těles.
- Žák může používat *tabulku s násobilkou*, pokud nemá násobilkou zautomatizovanou a jde o její uplatnění při dalších výpočtech, např. s celými, desetinnými nebo racionálními čísly.
- Při ústním opakování, procvičování a upevňování učiva lze využít *interaktivní tabuli*, kde žák může doplňovat, dokreslovat, vybarvovat, přesouvat, zakreslovat údaje, vybírat hodnoty apod. (náročné časově na přípravu, ale velmi dobré).
- Je vhodné často *chválit* za každý úspěšný krok, neupozorňovat příliš na neúspěchy.

- Při písemném zkoušení učitel zadává jednoduché vzorové a dostatečně procvičené příklady, zadává buď menší počet úloh nebo umožní větší časový prostor pro vyřešení zadaných příkladů.
- Při ústním zkoušení, které je u některých typů poruch učení preferováno, učitel zadává příklady jednoduché, s krátkým postupem řešení, s menšími číselnými hodnotami, dopomůže návodnými otázkami.
- Domácí úkoly je vhodné zadávat na konci hodiny z právě procvičeného učiva. Příklady by měly být stejného charakteru, jako se probíraly v hodině, nezadávat příliš dlouhé úkoly – velké množství textu nebo příkladů je pro tyto žáky odrazující, mají tendence se vzdávat: „toho je moc, to já nevládnou, já to neumím“ apod. Úlohy by měly být zvoleny tak, aby je byl žák schopen zvládnout.
- Samostatné práce k procvičení učiva nebo k ověření zvládnutí a pochopení učiva by se měly zadávat raději častěji a v menším rozsahu, aby měl žák možnost je zvládnout, než jednou za čas zadat rozsáhlou práci s mnoha výpočty. Pokud učitel vidí, že žák učivo nezvládl, je dobré toto práci neklasifikovat, znovu probrat a procvičit na příkladech. Neprobírat další učivo – žák to nezvládne.

7.8.2 Aritmetika

- Osvědčuje se časté pamětné procvičování násobilky a jednoduchých výpočtů (třeba v rámci rozcvičky na začátku vyučovací hodiny) – početní král, jednoduché početní řetězce, početní řady a posloupnosti, početní hadi, pyramidy, matematické křížovky, žáci také sami mohou tvořit různé početní úlohy.
- Každé učivo se zavádí na jednoduchých vzorových příkladech, ty se pak procvičují a upevňují na dalších podobných příkladech. Do ověřovacích testů by se měly zadávat jen tyto příklady, tzn. ty, které má žák dostatečně procvičený. Nikdy není dobré zadat příklad, který nepočítal, přestože jde o aplikaci učiva a ostatní žáci toto běžně ovládají.
- **Desetinná čísla** – zavádějí se jen základní početní výkony s desetinnými čísly řádu desetin a setin (vyšší řády, jen pokud zvládá), žák sečte a odečte dvě čísla, vynásobí a vydělí dvě čísla, číselné výrazy pouze jednoduché a jen s přidáním jedné početní operace.
- **Zlomky** – žák se nejdříve naučí přečíst zlomek. Lze využít vyrobených kartiček se zlomky, osvědčuje se využití interaktivní tabule v této fázi učiva. Aby žák lépe pochopil, že zlomek představuje část celku, začínáme úlohami typu: vybarvi v obrázku $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, ..., zapiš zlomkem, jaká část je vybarvena atd. Pak se naučí upravovat zlomky – krátit, rozšiřovat – začíná se jen s malými hodnotami, aby žák pochopil postup a dokázal sám provést. Při početních úlohách se omezíme na to, aby žák dokázal sečíst a odečíst dva zlomky, vynásobit a vydělit dva zlomky. Číselné výrazy se zlomky jsou už pro žáky příliš složité a nejsou schopni dodržet postup řešení, aniž by některou část příkladu nevynechali.
- **Celá čísla** – při zavádění celých čísel (kladných a záporných čísel) se používá k lepšímu názornému pochopení číselná osa. Je dobré, pokud si žák vyrobí z proužku tvrdého papíru číselnou osu (ať už vodorovnou nebo svislou) a tu má stále před sebou na lavici – pomocí osy se učí porovnávat celá čísla a také sčítat a odčítat celá čísla.
- **Racionální čísla** – zavádět a vyžadovat jen jednoduché základní příklady – sečti a odečti dvě čísla, vynásob a vyděl dvě čísla, omezit zadání na menší hodnoty – žáci se ještě navíc musí u těchto příkladů soustředit na práci se znaménky.
- **Mocniny** – na druhém stupni se zavádí druhá mocnina a odmocnina, třetí mocnina a mocniny s přirozeným mocnitelem. Žák pracuje s tabulkami, může využít kalkulačtor, eventuálně kartičku s násobilkou. Důležité je, aby pochopil, že $a^2 = a \cdot a$, $a^3 = a \cdot a \cdot a$, $a^4 = a \cdot a \cdot a \cdot a$ atd.
- Při práci s mocninami se osvědčuje žáka naučit, aby si barevně pastelkami stejnou barvou podtrhával mocniny se stejným základem, tedy mocniny, které k sobě patří a které mohou spolu násobit a dělit, eventuálně sčítat a odčítat (pokud mají ještě stejnou mocninu). Tím se lépe v příkladu zorientuje a dříve zautomatizuje zavedené postupy.
- **Výrazy s proměnnou** – jakákoli práce v matematice s proměnnými je pro žáka s poruchou učení velmi abstraktní a těžce pochopitelná, jsou ještě schopni zvládnout výrazy s jednou, maximálně se dvěma proměnnými. Větším množstvím proměnných je nesmysl tyto žáky zatěžovat. Veškeré úpravy stačí omezit na jednoduché příklady. Je dobré, aby veškeré vztahy a vzorce související s úpravou těchto

výrazů měl žák vyrobené na kartičkách a ty si nosil do výuky a měl po ruce, aby je mohl použít (není schopen si je zapamatovat).

- **Lomené výrazy** – jen omezeně a velmi jednoduché příklady, tj. výrazy s jednočleny. Žáci jsou schopni se naučit určit podmínky u výrazů typu: $\frac{2}{x}, \frac{5x}{x-3}, \frac{x}{x+4}$ apod. Pokud by měli při určování podmínek použít vzorce nebo vytýkání (např.: $\frac{x-5}{x^2-36}, \frac{4x}{3x^3+9x^2}$), je to už nad jejich možnosti. Při zavádění početních výkonů jsou schopni ještě vypočítat příklady typu: $\frac{1}{2x} + \frac{5}{3x}, \frac{2}{x^2} - \frac{1}{4x}, \frac{9x}{y^2} \cdot \frac{y}{3x}$ apod.

Ostatní je pro ně moc velká abstrakce, přestože se s lomenými výrazy pracuje jako se zlomky – pro ně jsou proměnné příliš abstraktním pojmem.

- **Lineární rovnice s jednou neznámou** – pro žáky s poruchou učení je to zase abstraktní práce s proměnnými, nechápou princip a podstatu řešení rovnic, jsou schopni naučit se řešit jen jednoduché základní rovnice, a to jen manuálně, tzn. řeší stále stejný typ rovnic. Nechápe podstatu ekvivalentních úprav, tím pádem je nedokáže dále uplatnit při řešení jiných složitějších rovnic nebo pro vyjádření neznámé ze vzorce.

Učivo rovnic začínám rovnicemi typu: $x + 5 = 14, x - 2 = 10$ apod. První úprava, kterou se žák naučí, je přehodit číslo z levé strany rovnice na pravou stranu rovnice s opačným znaménkem:

$$\begin{aligned}x + 5 &= 14 \\x &= 14 - 5 \\x &= 9\end{aligned}$$

Pak totéž přidám s proměnnou – žák současně přehodí číslo na pravou stranu rovnice a proměnnou na levou stranu rovnice, obě s opačnými znaménky:

$$\begin{aligned}2x + 6 &= x + 10 \\2x - x &= 10 - 6 \\x &= 4\end{aligned}$$

Teprve pak přistoupím k rovnicím typu: $6x - 7 = 2x + 5$, kde jako poslední krok se objevuje ekvivalentní úprava dělení číslem, které stojí u proměnné x , např.:

$$\begin{aligned}6x - 7 &= 2x + 5 \\6x - 2x &= 5 + 7 \\4x &= 12/4 \\x &= 3\end{aligned}$$

U rovnic tohoto typu pak dlouho setrváváme, procvičujeme a automatizujeme tyto kroky, přitom procvičujeme jednoduché početní operace (sčítání, odčítání a dělení, ze začátku jen do stovky), přidáváme znaménka (záporná čísla) a jednoduchá desetinná čísla maximálně řádu desetin.

Další typy rovnic, například s úpravami výrazů či použitím vzorců, většinou tyto žáci nezvládnou a není třeba je jimi zatěžovat.

- **Slovní úlohy** – žák nedokáže přečíst zadání bez chyby (což v matematice při práci s čísly je dosti omezující). Pokud už zadání úlohy přečte, nechápe, co přečetl – neumí číst s porozuměním, nechápe podstatu zadání, nedokáže sestavit rovnici, nedokáže vypsát a vyhodnotit zadané skutečnosti. Slovní úlohy se řeší jen minimálně a velmi omezeně, navíc s pomocí učitele. Nezadávat jako samostatnou práci – žák bude nad tím sedět a nic nevypočítá, sám to velmi brzy vzdá už jen z toho důvodu, že se zalekne dlouhého a pro něj nesrozumitelného textu.

7.8.3 Geometrie

Konstrukční geometrie

- V konstrukčních úlohách učitel klade důraz více na správnost provedené konstrukce než na její vzhled a přesnost, zohlední menší nepřesnosti a nedostatky v pečlivosti při rýsování. Zápis postupu konstrukce je pro tyto žáky nad rámec jejich schopností. Učitel jej striktně nevyžaduje, případně umožní zapsat postup vlastními slovy, ale raději ho nezapočítává do klasifikace.
- Co se týče konstrukčních úloh, žáci většinou zvládnou jen základní obrazce – trojúhelník, čtverec, obdélník, kosodélník. Ostatní rovinné útvary a konstrukční úlohy (např. podle množin bodů nebo středů kružnic apod.) už jsou pro ně natolik abstraktní, že jsou nad rámcem jejich chápání a nepovažují za nutné je tímto zatěžovat. Stejně tak konstrukce v prostoru, například ve volném rovnoběžném promítání – někteří žáci jsou schopni sestrojít obraz krychle a kvádrů, ale většinou jim tyto úlohy připadají moc složité, mají problémy s orientací v prostoru. Někteří zvládnou nakreslit krychli nebo kvádr aspoň od ruky, většinou v pravém nahledu – učitel ovšem musí zohlednit provedení (ostatní je zbytečné zavádět – zbývající pohledy v prostoru nevidí).
- Při zavádění grafů se osvědčuje začít s grafy ve čtvercové síti, aby se žák nejdříve naučil číst souřadnice daného bodu v rovině a zanést bod s danými souřadnicemi do soustavy souřadnic. Čtvercová síť lépe pomůže lépe se v rovině zorientovat. Lze využít různých pracovních listů nebo interaktivní tabuli, kde žáci jen čtou souřadnice bodů nebo vynášejí body do již předchystaných grafů se čtvercovou sítí. Pak teprve je vhodné začít rýsovat grafy, kde by měl učitel opět zohlednit úpravu a nepřesnosti (kolmice!). Větší problémy než samotné sestrojení grafu však činí těmto žákům vyplnění tabulky, zejména u nepřímé úměrnosti – je nutná dopomoc a kontrola ze strany učitele. Pokud má žák tabulku vyplněnu, pak už většinou zvládne graf sestrojít.
- U shodných zobrazení je vhodnější zadávat úlohy již s narýsovanými rovinnými obrazci (pracovní listy, interaktivní tabule,...). Žáci pak jen rýsují jejich obrazy nebo kreslí osy souměrnosti, středy souměrnosti, dokreslují souměrné obrázky podle osy či podle středu souměrnosti apod.

Početní geometrie

Početní geometrie se jeví asi jako nejobtížněji zvládnutelná oblast matematiky pro žáky s poruchou učení. Žáci si nedokážou zapamatovat ani ty nejjednodušší vzorce pro výpočet obvodů a obsahů, obtížně si představí, co pomocí těchto vztahů vlastně počítají. Vzorce pro výpočet povrchů a objemů těles jsou již naprosto nad možnosti jejich chápání.

- Vhodnější je zaměřit spíše na základní vztahy – obvod a obsah čtverce a obdélníku, obvod trojúhelníku. Ostatní zvládnou s maximálním úsilím, ale s minimálním výsledkem.
- Vzorce si žáci nedokážou zapamatovat, mohou využít tabulky nebo učebnice, ale tady může nastat problém s vyhledáváním – těžko se orientují i ve vlastních zápiscích. Vhodnější variantou je vypsání užívaných vzorců na kartičku (s pomocí učitele nebo rodiče) a tu mít po ruce.
- Při výpočtech žáci využívají kalkulátor.
- Zadáváme konkrétní úlohy – vypočítej obvod kruhu, vypočítej obsah čtverce apod.
- Slovní úlohy řešíme jen omezeně, na výpočet jedné skutečnosti (např. objem kvádrů apod.) a s pomocí učitele.
- Co se týče těles – u hranolů stačí omezit se jen na pravidelný čtyřboký hranol s podstavou čtverce, u jehlanů také jen na pravidelný čtyřboký jehlan s podstavou čtverce – a to jen jednoduché, základní a orientační úlohy. Ostatní je naprosto nad možnosti žáků, je zbytečné je tímto přetěžovat.
- Je nutné používat názorné pomůcky – drátěné modely těles, dřevěné modely těles, sítě těles – vše si musí žák sám „ohmatat“ a mít neustále před sebou.
- Než se začnou zavádět vzorce, měl by žák zvládnout popis tělesa (kolik má stěn – co je to za obrazce, jak vypadají, kolik má vrcholů – vše ukazovat na modelech), měl by umět nakreslit síť tělesa, některá jednoduchá tělesa jako krychli, kvádr, hranol by si měl sám složit z tvrdého papíru. Teprve pak se může přistoupit k některým vzorcům.

8 Práce s intaktními žáky

RENATA MLČÁKOVÁ

Nastoupí-li do třídy ve škole běžného typu žák s postižením, je v jeho zájmu, aby se ve třídě cítil dobře. Snahou školy je docílit, aby intaktní žáci, ale i zaměstnanci školy přirozeně přijali žáka s postižením, mluvili s ním, respektovali specifika vyplývající z typu jeho narušené komunikační schopnosti. Příznivě působí, jestliže má žák s narušenou komunikační schopností ve třídě kamaráda, resp. kamarády.

Je na učiteli, zda se mu podaří zajistit ve třídě příznivou atmosféru. Většinou žáci nevědí, jak se k žákovi s narušenou komunikační schopností, např. s koktavostí, chovat. Doporučení, jak přistupovat k žákům s narušenou komunikační schopností jsme uvedli v kapitole 5.

Uvedeme si některé možnosti, jak připravit třídu na příchod žáka s narušenou komunikační schopností.

Je-li ve třídě nebo přijde-li do třídy žák s narušenou komunikační schopností, doporučujeme zejména:

1. Na konkrétních příkladech vysvětlit dětem, že každý člověk je nějakým způsobem odlišný. Učitel se zaměřuje na příklady, které pomohou rozvinout větší **toleranci k jinakostem**. Vede se žáky diskusi a směřuje k tomu, aby sami zkusili pojmenovat, kdo je čím jiný, zajímavý, např.:
 - Vojta umí rychle běhat.
 - Dominik slepil model letadla.
 - Roman pomalu a pěkně píše.
 - Jana umí hrát na klavír a na klarinet.
 - Radek mluví rychle.
 - Anička umí krásně zpívat.
 - Kristián umí kreslit a mluvit o tesařských a zednických nástrojích a pomůckách.
 - Jirka rád hraje slovní fotbal.
 - Aleš přehodí míčem na šířku celou tělocvičnu.
 - Hanka ráda pomáhá Petře uklidit lavici.
 - Standa rád drží paní učitelce dveře.
 - Jakub mluví pomalu.
 - Jáchym má někdy problém s řečí, někdy nemluví plynule.
 - Miloš někdy nerozumí obsahu článku.
 - Vítek správně počítá.
 - Martina má kudrnaté černé vlasy dlouhé až po pás apod.
2. Směřovat intaktní žáky, aby **od prvního kontaktu oslovovali žáka s řečovými problémy jeho jménem**. Učitel je pro žáky vzorem a žáka oslovuje jeho jménem samozřejmě také. Ještě před příchodem žáka s narušenou komunikační schopností učitel diskutuje se žáky o tom, které oslovení se jim líbí nejvíce. Během rozhovoru s intaktními žáky se učitel zeptá např.: „Jano, co se ti více líbí? Když tě oslovím Jano, nebo Jani?“ Učitel se ptá i ostatních žáků, které oslovení se jim nejvíce líbí, když je spolužáci nebo učitelé oslovují. Je to: Petro, nebo Peťko, Kateřino, nebo Katko, Františku, nebo Franto, Jeníku, nebo Honzo?

Příklad

Žák 5. třídy, říkejme mu Vlastík, se potýkal s vývojovou dysfázií. Učitel, který Vlastíka přechodnou dobu (během suplování) učil z jednoho předmětu, ho nikdy neoslovil vlastním jménem, ale oslovoval ho zásadně „kaštane“ (k pobavení ostatních žáků), což se Vlastíkovi nelíbilo, nelibě to nesl a s učitelem z vlastní vůle komunikoval co nejméně. Vlastík měl vzhledem k vývojové dysfázii ve spontánním mluvním projevu

problémy, takže oslovení „kaštane“ snášel, ač nerad. Na předmět vyučovaný učitelem se Vlastík netěšil a učiteli se vyhýbal, a to i pohledem.

3. Učitel může **před prvním setkáním** žáky otevřeně, ale taktně informovat o potížích nového žáka a navrhnout téma rozhovoru, na co se jej mohou zeptat, např.: „V pondělí do třídy poprvé přijde Jirka. Jirka někdy mluví pomalu, někdy má problém s řečí. Budu rád/a, když se s Jirkou pobavíte třeba o tom, co rád dělá.“ Přirozeně směřujeme žáky k tomu, aby od prvního kontaktu oslovovali Jirku jeho jménem. Chceme předejít situaci, kdy by žáci komentovali a navíc bez oslovení řekli: „Dneska přišel ten, co neumí mluvit.“ Takovým formulacím se zcela vyhýbáme a předcházíme jim.
4. Vyjádří-li učitel žákům důvěru, obvykle se chovají ohleduplněji např.: „Obrácím se na vás a důvěřuji vám. Zítra za námi přijde Jirka. Těší se na vás. Řekněte mu něco o sobě. Řekněte mu, co rád děláte. Pobavte se s Jirkou o tom, co on rád dělá...“
5. Lechta (2010) **v souvislosti se žáky s koktavostí** upozorňuje, že dětem více pomůže, když je třída informována o jejich řečovém problému a spolužáci vědí, jak se mají při komunikaci chovat, a problém se netabuizuje. Lechta také upozorňuje, že ostatní žáci by přirozeně neměli mít pocit, že jejich spolužák s koktavostí je ve svých školních povinnostech zvýhodňován. Jiné možnosti plnění školních povinností, např. v nejtěžších případech odpovídání písemnou formou, by měly být založeny na získání empatie ostatních žáků. Pedagogický takt je tu zásadní podmínkou.

Příklad

Uvedeme si nyní příklad, kdy má do třídy nastoupit chlapec Jirka s dětskou mozkovou obrnou, která je doprovázena dysartrií. Učitel se např. zeptá žáků:

- *Jak se budete k Jirkovi chovat, aby se cítil ve třídě dobře?*
- *Jak Jirku oslovíte?*
- *Jak se zeptáte Jirky, s čím mu můžete pomoci?*
- *Jak se zeptáte Jirky na jeho záliby a činnosti, které rád dělá?*
- *Jak řeknete Jirkovi: „Rád ti pomůžu“?*
- *Jak se zeptáte Jirky, co dělá, když přijde odpoledne ze školy domů?*
- *Co ještě se můžete zeptat Jirky?*

Vzhledem k tomu, že se bude jednat o chlapce s dětskou mozkovou obrnou, může mu některý spolužák nabídnout pomoc, pokud bude Jirka souhlasit. Např. mu spolužák může pomoci sbalit věci, podržet dveře, pomoci ze schodů apod.

Funguje-li ve třídě mezi dětmi přirozený respekt a vzájemná úcta, což v mnohém ovlivňuje učitel, obvykle žákovi s postižením pomůže některý spolužák spontánně sám, aniž by byl určován učitelem. Doporučujeme, aby učitel bezodkladně dal tomuto žákovi ihned konkrétní pozitivní zpětnou vazbu, tím jeho modelové chování ocení a podpoří jeho opakování, např.:

- *„Jsem ráda, že pomáháš Jirkovi při chůzi ze schodů.“*
- *„Líbí se mi, že sis vybral Jirku do svého družstva.“*
- *„Potěšilo mě, že ses zeptal Jirky, co rád dělá.“*
- *„Mám radost, že jsi držel Jirkovi dveře.“*

Komunikace a atmosféra ve třídě

Výhodou je, panuje-li ve třídě pozitivní atmosféra, která je do značné míry ovlivněna tím, zda žáci vnímají sami sebe pozitivně, zda se jim ve škole daří, zažívají ve škole úspěchy, dostává se jim pozitivní zpětné vazby. Každé dítě, dospívající člověk, dospělý potřebuje pozornost a touží po přirozeném uznání. V takovém prostředí se obvykle žáci cítí dobře, nevyhledávají konflikty, navzájem se sobě neposmívají a posměch je téměř eliminován.

Pokud přece dojde k posměchu, řešíme jej pokud možno ihned. Učíme zároveň žáky s narušením komunikační schopnosti posměch prožívat méně citlivě a zvládat, neboť se s ním ve svém životě pravděpodobně někdy setkají. Diskutujeme o tom, proč nám posměch vadí, co při něm prožíváme, jak zmenšit naši citlivost na posměch, jak můžeme na posměch reagovat apod.

Geus v brožurce *Někdy koktám* (2002) popisuje situace, s nimiž se učitelé v dětském kolektivu běžně setkávají, ale i situace, které se dotýkají dětí s koktavostí. Geus uvádí, že děti se vysmívají jedno druhému, někdo je terčem posměchu, protože je příliš vysoký, druhý zase proto, že je malý, jiný má velký nos nebo obrovské uši, neběhá dost rychle, má ryšavé vlasy nebo je slabší v matematice, nenosí to správné oblečení nebo nemá kolo. Takové posmívání je mezi dětmi běžné. Ale když moc a moc chcete kolo a stále ho nemáte, pak posměch skutečně bolí. S koktavostí je to stejné. Když vás samotné koktavost trápí, posměch druhých zraňuje. Začne-li se někdo vysmívat, můžete jít za svým učitelem, aby s tím něco udělal, nebo můžete požádat maminku nebo tatínka. Můžete udělat i něco zcela jiného – začít se posmívat také. Geus oceňuje řešení, které našel devítiletý Mark. Pokaždé, když se mu posmívají, řekne s úsměvem: „Ukaž, že umíš koktat líp než já!“ Děti se okamžitě posmívat přestanou. Vůbec totiž nevadí, že má někdo velký nos nebo koktá (Geus, 2002).

Příklad

Student vysoké školy, který se potýká s koktavostí, popisuje své první školní dny: Na první školní den si vzpomínám, jako by to bylo včera. Za doprovodu rodičů jsem přišel do třídy paní učitelky, jejíž jméno už jsem dávno zapomněl. Mými spolužáky byly většinou děti, se kterými jsem vyrůstal, tak se mým handicapem moc nezabývaly. Máma samozřejmě s mým problémem seznámila paní učitelku, tak jsem usedal do lavice bez obav z posměšků či podobných věcí...

Tentýž student popsal svůj nejsmutnější zážitek, který získal kvůli své vadě – koktavosti. S kamarády vyrazili na diskotéku dál od domova. Vytáhl si nejkratší sirku, takže musel řídit, a tudíž být úplně střízlivý. Při cestě zpět si všiml u krajnice pohozeného kola, ale cyklista nikde. Proto zabrzdil a šel se poohlédnout po někom zraněném. Bohužel našel ležící tělo v příkopě, člověk nereagoval, ale dýchal. Student volal záchrannou službu. Snad si dokážete představit, jaké to je, najít někoho ležet v noci v příkopě bezvládného, proto jsem byl v pořádném stresu a moje mluva tomu odpovídala. Pán na druhé straně telefonu to asi nevydržel a zavěsil pod argumentem, ať nevolám opilý, že ani nemůžu mluvit. Po druhém pokusu, kdy jsem mu vysvětlil, kde se nacházíme, pán dostal ještě ode mne navrch pořádný „kartáč“.

Pozitivní atmosféru ve třídě, založenou na přirozeném respektu a vzájemné úctě, můžeme podpořit např. tím, že:

- Dáváme všem žákům příležitost, aby ukázali, v čem jsou dobří. Za dobře odvedenou práci je pochválíme:
 - „Pavle, líbí se mi, že máš připravené pomůcky do zeměpisu.“
 - „Jirko, mám radost, že dáváš pozor v matematice.“
 - „Hanko, jsem ráda, že umíš slovíčka páté lekce.“
 - „Katko, chválím tě za zpěv první sloky písně Princezna ze mlejna.“
 - „Zbyňku, těší mě tvůj výsledek z prověrky z chemie.“
- Snažíme se na každém ze žáků najít to pozitivní a konkrétně pojmenovat pozitiva žáka, co umí, co se mu daří, co na něm obdivujeme, co se nám na něm líbí (viz dále pozitivní zpětná vazba).
- Mluvíme se žáky o tom, co se jim daří, co umí, dáváme jim najevo náš zájem o ně i to, že je lidé mají rádi proto, jací jsou. Na konci hodiny se konkrétně zeptáme všech žáků např.:
 - „Vojto, co se ti dnes v matematice podařilo?“
 - „Martine, co pěkného jsi dnes ve škole prožil?“
- Otevřeně diskutujeme o tom, co žáky trápí, co jim vadí, s čím mají starosti.
- Žáky vedeme k tomu, aby byli schopni vyjádřit svá vlastní pozitiva, v čem jsou dobří, co umí, ale i pozitiva svých spolužáků. V takové atmosféře se obvykle dobře cítí i žák s NKS či jiným typem zdravotního postižení.

Cvičení

Geus (2002) navrhuje: všem žákům rozdáme papíry, na tabuli napíšeme:

Rozmysli si, co rád/a děláš, a zapiš si to.

Rozmysli si, v čem jsi dobrý/á, a zapiš si to.

Zapiš, co si myslíš, že se ostatním na tobě líbí.

Žákům řekneme, aby si přečetli, co napsali. Upozorníme, že mohli ještě napsat mnoho dalších věcí a že lidé je mají rádi právě proto, jací jsou, neboť jsou pro některé lidi důležití (Geus, 2002). Analogicky můžeme žáky požádat, aby napsali: „Co Aleš rád dělá? V čem je Aleš dobrý? Co si myslíš, že se ostatním líbí na Alešovi?“ Žáci pak nahlas zápisy přečtou a stojí si za svým sdělením, je to jejich aktuální názor.

Při slovním hodnocení všech žáků se vyhýbáme obecným nekonkrétním hodnotícím výroky, které obvykle ke zlepšení chování žáků nevedou, naopak mohou situaci komplikovat. Jedná se např. o sdělení typu:

- Jsi nepozorný.
- Zlobíš o přestávce.
- Není na tebe spolehnutí.
- Pořád se chováš se hrozně.
- Vůbec se nesnažíš.
- Jsi jako zpomalený film.
- Neposloucháš, co říkám.
- Jsi drzý.
- Jsi nepořádný.

Negativní zpětnou vazbou jasně a konkrétně vyjadřujeme, co se nám nelíbí. Konkrétně formulovaná negativní zpětná vazba je vhodnější než obecné hodnotící výroky (viz výše). Negativní zpětná vazba vede k zeslabení daného chování. Příkladem negativní zpětné vazby je např. sdělení:

- Vadí mi, že jsi přišla pozdě do školy.
- Mrzí mě, že sis zapomněl domácí úkol.
- Nelíbí se mi, když se Pavlovi posmíváš, že je tlustý.
- Vadí mi, že říkáš Honzovi, že Štěpán je jako slimák.
- Je mi nepříjemné, když nechceš mít v družstvu Štěpána.

V maximální možné míře však v rámci komunikace s žáky doporučujeme zařazovat pozitivní zpětnou vazbu, je-li k ní důvod. Pozitivní zpětná vazba posiluje dané chování a vede k opakování tohoto chování. Má-li učitel pro pozitivní zpětnou vazbu konkrétní důvod, doporučujeme bez odkladu ihned pozitivní zpětnou vazbu vyjádřit. Uvedeme si příklady pozitivní zpětné vazby:

- Honzo, mám radost, že jsi pomohl Jirkovi ze schodů.
- Hanko, jsem ráda, že máš nachystané věci na hodinu matematiky.
- Petře, líbí se mi, jak jsi napsal diktát.
- Vojto, obdivuji, jak hraješ na klarinet.
- Aleno, líbí se mi, že čekáš, až Jirka domluví.
- Jano, cením si, že držíš Jirkovi dveře.
- Miloši, těší mě, že sis o přestávce nachystal věci na vyučování.
- Jirko, oceňuji, že ses začal více učit do zeměpisu.
- Štěpáne, potěšilo mě, jak se připravuješ na hodiny čtení.
- Honzo, jsem ráda, že už se bavíš se Štěpánem.
- Vítku, mám radost, že ses rychle převlékl do tepláků.
- Lukáši, těší mě, že máš jedničku z fyziky.

Pro zájemce

Problematice zpětné vazby, hodnocení, aktivního naslouchání, jejíž znalost je v profesi učitele nezbytná se podrobně věnují Praško, Prašková (2007).

Literatura

GEUS, E. *Někdy koktám*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-018-2.

LECHTA, V. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 282–284. ISBN 978-80-7367-679-7.

PRAŠKO, J. – PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.

9 Specifika hodnocení

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

Formy, způsob hodnocení – klasifikace – žáka s narušenou komunikační schopností musí být upraveny v individuálně vzdělávacím plánu (pokud není žák vřazen do speciální třídy logopedické). O způsobu hodnocení, zda bude žák hodnocen slovně, číselně či kombinací obou způsobů, rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Způsob hodnocení by měl být vybrán dle doporučení poradenského zařízení. Je důležité jej prokonzultovat s rodiči, třídním učitelem, výchovným poradcem, případně dalšími pedagogy, kteří žáka vyučují v dalších předmětech.

Klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve větší míře vyžaduje motivační hodnocení žáka.

Je důležité nezaměřit se na jednostranné **sumativní hodnocení** výkonu při zkoušení a klasifikaci, ale využívat **formativní hodnocení**, které má větší zpětnovazební hodnotu, pomáhá hledat lepší cestu k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka (Slavík, 1999). V této souvislosti je důležité upozornit na to, že hodnocení má ukazovat na žákův všeobecný rozvoj, tedy nejen na oblast kognitivní, výkonovou (měřitelnou při zkoušení), ale na postoje, vztahy, chování, charakterové vlastnosti.

Problematické u žáků s narušenou komunikační schopností je vymezení hodnocení normativního a kritériálního. **Normativní hodnocení** poměruje výkon žáka s výkony ostatních žáků, **kritériální hodnocení** hodnotí výkon žáka na podkladě stanovených kritérií učitelem, je nezávislé na výkonu ostatních.

Normativní hodnocení u žáka s NKS, ve srovnání s výkony ostatních žáků, by mělo být spíše orientační.

V kritériálním hodnocení může pedagog při nastavování kritérií pro hodnocení vycházet ze závěrů a doporučení poradenského pracoviště a z vlastní pedagogické diagnostiky žáka.

Dále je třeba nastavit pravidla pro **průběžné a finální hodnocení**.

Vhodné průběžné hodnocení se skládá většinou z **kombinace slovního a číselného hodnocení**. Dále u průběžné klasifikace záleží na tom, jak žák přijímá tzv. „horší známky“. Pak lze volit doporučovaný způsob:

- při výkonu, který by bylo nutno klasifikovat horším klasifikačním stupněm než dobře, a při opakovaném selhání dítěte již neklasifikovat známkou,
- u žáků, kteří naopak musí vidět i horší známky, aby se vzchopili k lepšímu výkonu, lze volit klasifikaci číselnou – známkou.

Je nutné upozornit předem zákonné zástupce na úskalí průběžné **číselné** klasifikace do známky dobře, kdy horší známky nebudou dítěti zaznamenávány do žákovské knížky, pouze evidovány u učitele, přičemž rodič bude pravidelně informován o stavu známek a následně jak se tyto známky budou promítat do finálního hodnocení.

Příklad

Bude-li uzavřena dohoda mezi zákonným zástupcem a učitelem, že žák s diagnózou těžší formou dysfázie bude hodnocen průběžně jen do známky 3 (klasifikace nižším stupněm již nebude dále nastavena, a to i z důvodu sekundární neurotizace u žáka), může finální hodnocení žáka v některém z předmětů odpovídat i známce 4, případně je možno vypracovat slovní hodnocení.

Pro některé žáky by naopak tato dohoda (průběžná klasifikace jen do známky dobře v písemných zkouškách) znamenala určitý pocit uspokojení a nemotivovala by je k lepším výkonům. Toto opatření je nutné pečlivě zvážit.

Obecné zásady hodnocení a tolerance

Je důležité nastavit jasná pravidla pro hodnocení, vysvětlit důvody odlišného hodnocení u žáka s narušenou komunikační schopností. Ve třídě si ostatní žáci často všimnou odlišného hodnocení u žáka s NKS, je důležité vhodně tyto okolnosti prokonzultovat i se žáky.

Nebezpečím může být také nadměrně tolerantní přístup.

Při hodnocení je třeba odlišovat specifické problémy od nespecifických, vycházet z toho, v čem je žák úspěšný, a ocenit projevenou snahu.

Posuzovat a hodnotit pouze to, co dítě stačilo vypracovat, hodnotit i to, co dítě umí a zvládá, ne jen to, co neumí.

Je třeba mít na zřeteli, že každé zkoušení, kontrolní práce je zátěžovou situací pro dítě.

Doporučuje se neopravovat červeně.

Způsob ověřování vědomostí doporučuje poradenské zařízení podle formy narušené komunikační schopnosti a individuálních dispozic žáka:

- preference ústního zkoušení (převažují známky);
- preference písemného zkoušení (převažuje hodnocení bodové, počtem chyb, počtem správných jevů);
- rozhovor ve dvojici, ve skupině žáků;
- zkoušení mimo třídu aj.

Literatura

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

10 Slovníček odborných pojmů

RENATA VRBOVÁ

Apraxie – částečná nebo úplná ztráta naučených pohybových stereotypů.

Artikulace – výslovnost, 3 fáze: intenze (nastavení mluvidel), tenze (setrvání mluvidel v artikulačním postavení při vyslovování hlásky), detenze (opuštění artikulačního postavení).

Artikulační neobratnost – dítě umí správně vyslovit hlásky i celá jednoduchá slova, ale nedokáže vyslovit víceslabičná a složená slova, slova se shluky souhlásek (např. lokomotiva, paroplavba, podplukovník). Artikulace je těžkopádná, neobratná, často i těžko srozumitelná.

Asfyxie – nedostatek kyslíku, dušení (např. u porodu).

Autismus – pervazivní vývojová porucha projevující se triádou příznaků: 1. neschopnost vzájemné společenské interakce, 2. neschopnost komunikace, 3. omezené a stereotypní zájmy.

Dyspraxie – vývojová porucha motorických funkcí, porucha motorické koordinace, snížení schopnosti vykonávat složité pohyby.

Etiologie – nauka o příčinách nemoci, postižení.

Frenulum linguae – podjazyková uzdička, slizniční řasa táhnoucí se ve střední čáře na spodku jazyka, může být zkrácená a potom stahuje hrot jazyka, někdy mu zcela znemožňuje zvednutí.

Fyziologický – normální, přirozený.

Grafomotorika – druh jemné motoriky, specifická pohybová aktivita při grafických projevech, např. při kreslení, psaní a rýsování.

Hypernazalita – patologicky zvýšená nosovost u otevřené huhňavosti, kdy se výdechový proud vzduchu dostává do dutiny nosní.

Hyponazalita – patologicky snížená nosovost u zavřené huhňavosti, výdechový proud vzduchu u nosovek neprochází dutinou nosní (typické u rýmy).

Hypersalivace – zvýšené vylučování slin.

Inkluze – nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do skupiny vrstevníků, ale také přijetí ze strany ostatních členů skupiny.

Integrace (pedagogická) – „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“ (Jesenský, 1995, s. 50).

Jazykové roviny – 1. foneticko-fonologická (výslovnost, fonemický sluch), 2. morfologicko-syntaktická (uplatňování gramatických pravidel, slovosled, rod, číslo, pád...), 3. lexikálně sémantická (pasivní i aktivní

slovní zásoba, úroveň zobecňování, definování pojmů...), 4. pragmatická (schopnost vyjádřit různé komunikační záměry, schopnost vést rozhovor, vyprávět...).

Konsonanty – souhlásky, mají charakter šumů. Dělí se podle místa artikulace na obouretné (bilabiální), retozubné (labiodentální), dásňové (alveolární), tvrdopatrové (palatální), měkkopatrové (velární), hrtaňové (laryngální). Podle způsobu artikulace na závěrové, polozávěrové a úžinové. Podle znělosti na znělé a neznělé.

Lateralita – přednostní užívání 1 z párových orgánů. Lateralita ruky (levorukost, pravorukost, zkřížená lateralita).

Logopedická diagnostika – zahrnuje rodinnou a osobní anamnézu, vyšetření sluchu, fonemické diferenciace, motoriky (hrubé, jemné, oromotoriky), mluvidel, zrakové percepce, lateralitu a řeči ve všech jazykových rovinách.

Motorika – hybnost, soubor pohybových činností řízených nervovou soustavou a uskutečňovaných kosterním svalstvem. Hrubá motorika (zajišťována velkými svaly – např. chůze). Jemná motorika (zajišťována činnostmi drobných svalů), např. grafomotorika (pohybová aktivita při psaní a kreslení), mimika (pohyby obličeje), oromotorika (pohyby dutiny ústní), logomotorika (pohyby mluvních orgánů při artikulované řeči).

Multisenzoriální (přístup) – využití více smyslů např. při učení jazyků.

Neverbální komunikace – souhrn mimoslovních sdělení, která vyjadřujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.

Orální – ústní.

Orofaciální – týkající se dutiny ústní a tváří (v logopedii se provádí orofaciální stimulace, kterou zlepšujeme motoriku rtů, jazyka, měkkého patra, patrohltanového uzávěru a tváří).

Podpůrná opatření – využití speciálních metod, postupů, kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, zařazení speciálních předmětů, snížení počtu žáků ve třídě, případně zařazení asistenta pedagoga pro žáka se zdravotním postižením na základě doporučení školského poradenského pracoviště. Realizace podpůrných opatření je vázána na zvýšení finančních prostředků školy, kterou navštěvuje žák se zdravotním postižením.

Prozodické faktory řeči (modulační faktory mluvené řeči) – zahrnují tempo, melodii, přízvuk.

Psychomotorika – pohybové aktivity člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a psychického stavu.

Psychotrauma – psychický otřes, nepřiměřeně silný afekt strachu či radosti, který má důsledky v oblasti prožívání a chování člověka (např. příčina mutismu).

Respirace – dýchání.

SPC – speciálněpedagogické centrum – školské poradenské zařízení zaměřené většinou na jednu vadu (pro děti s vadami řeči, pro sluchově postižené, pro mentálně postižené...). Poskytuje bezplatnou komplexní diagnostickou, terapeutickou a poradenskou činnost v oblasti speciálněpedagogické, psychologické a sociální u daného postižení.

Specifické asimilace – přizpůsobení, spodoba dvou hlásek; 1. sykavkové asimilace – obtíže při vyslovování slov, kde se střídá ostrá a tupá sykavka, případně polosykavka (např. sušenka= susenka nebo šušenka). V běžných slovech, kde je jen jedna sykavka, artikulaci zvládá; 2. asimilace typu T, D, N × Ť, Ď, Ň – obtíže při vyslovování slov, kde se střídají hlásky T, D, N a Ť, Ď, Ň (např. hodiny = hodyny nebo hodini); 3. asimilace typu L × R – obtíže při artikulaci slov, kde se společně objevuje L i R, přičemž výslovnost jednotlivých hlásek ve slovech zvládá (např. Klára = Krára nebo Klála).

Specifický logopedický nález – souhrnný název pro specifické asimilace a artikulární neobratnost.

Vokály – samohlásky, mají charakter tónů.

Verbální komunikace – znamená komunikaci prostřednictvím jazyka a řeči. Užívá artikulovanou řeč, tvořenou hláskami, slovy a větami, je vázána na určitý jazyk. Probíhá pomocí slov – mluvených, psaných nebo čtených, může mít podobu mluvené nebo psané řeči.

Vyrovnávací opatření – týkají se dětí a žáků, zdravotně nebo sociálně znevýhodněných, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, ale nejsou vedeny jako zdravotně postižení. Jedná se o využívání pedagogických, případně speciálněpedagogických postupů, využívání poradenských služeb školy, individuálního vzdělávacího plánu... Tato opatření škola poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, realizuje je s využitím vlastních prostředků bez možnosti navýšení normativu.

Literatura

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998.

JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.

11 Kontakty na SPC, občanská sdružení a ostatní odkazy

RENATA MLČÁKOVÁ

11.1 Speciálněpedagogická centra

Kontaktní údaje na speciálněpedagogická centra jsme čerpali z webu Asociace pracovníků speciálněpedagogických center dne 28. ledna 2012: <http://www.apspc.cz/>.

Hlavní město Praha

SPC pro žáky s VŘ

Libčická 8/399

181 00 Praha 8-Čimice

Telefon: 233 544 611

Fax: 233 544 611

E-mail: spc.libcicka@volny.cz

SPC pro děti a mládež

Tyršova 13

120 00 Praha 2

Telefon: 222 519 926, 222 518 280

Fax: 222 519 926

E-mail: caak@braillnet.cz

Jihočeský kraj

SPC pro VŘ

Sakařova 342

375 01 Týn nad Vltavou

Telefon: 385 731 824

E-mail: spc@zslogopedicka-tnv.cz

Web: <http://www.zslogopedicka-tnv.cz>

SPC pro VŘ

Ke Špitálskému lesu 3

312 00 Plzeň

Telefon: 377 260 069

E-mail: specms@mybox.cz

Ústecký kraj

SPC Měcholupy (VŘ, MP, TP, KV, SP)

Měcholupy 1

439 31 Měcholupy

Telefon: 415 722 508

E-mail: speciálniskola@lzs-mecholupy.cz, bednar@lzs-mecholupy.cz

Web: <http://www.lzs-mecholupy.cz>

odloučené pracoviště SPC Měcholupy – SPC Chomutov

Školní 3587

430 01 Chomutov

Telefon: 477 624 108

E-mail: spcsluch@seznam.cz

Liberecký kraj

SPC pro SP, SPC pro VŘ

E. Krásnohorské 921

460 01 Liberec 14

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

E-mail: spc@ssplbc.cz

Web: <http://www.ssplbc.cz/>

Královéhradecký kraj

SPC pro VŘ Náchod

Smiřických 1237

547 01 Náchod

Telefon: 491 420 946, 777 005 792

E-mail: spc.nachod@worldonline.cz

SPC pro VŘ

Štefánikova 549

500 11 Hradec Králové

Telefon: 495 272 734

E-mail: spc@neslhk.cz

Kraj Vysočina

SPC při ZŠ a SŠ (TP, MP, KV, VŘ)

Dům zdraví s. r. o., Poříčí 11

594 01 Velké Meziříčí

Telefon: 566 520 168, 773 378 610

E-mail: spcvm@seznam.cz, spcvm.koordinator@seznam.cz

Web: <http://www.skoly-brezejc.cz/>

SPC Jihlava (ZP, SP, TP, MP, VŘ, KV, PAS)

Demlova 28

586 01 Jihlava

Telefon: 567 323 512

E-mail: smsji@seznam.cz

Jihomoravský kraj

SPC pro VŘ

Veslařská 234

637 00 Brno

Telefon: 543 234 627

E-mail: vr-veslarska@iol.cz

Olomoucký kraj

SPC pro VŘ

tř. Svornosti 37/900

779 00 Olomouc

Telefon: 585 158 926

E-mail: spc@logopaed.cz

Web: <http://www.logopaed.cz/>

SPC pro VŘ

Erbenova 16

78701 Šumperk

Telefon: 583 222 324

E-mail: balgova@seznam.cz

Web: <http://www.spc-sumperk.cz>

Zlínský kraj

SPC pro VŘ a SP

Vsetínská 454

757 01 Valašské Meziříčí

Telefon: 576 809 839

E-mail: spc.sluch.valmez@seznam.cz, odstrcilikova@val-mez.cz

Moravskoslezský kraj

SPC pro VŘ

Havlíčková 1

746 01 Opava

Telefon: 553 627 004, kl. 36

E-mail: spclogo.opava@seznam.cz

Web: <http://www.zshavlickova.opava.cz>

SPC pro MP a VŘ

Komenského 614

735 06 Karviná-Nové Město

Telefon: 596 314 923

E-mail: spc.karvina@seznam.cz

SPC pro PAS a VŘ při ZŠ

ul. kpt. Vajdy 1a

700 30 Ostrava-Zábřeh

Telefon: 596 768 131

E-mail: SPC.Vajdy.Ostrava@seznam.cz

Web: <http://www.zskptvajdy.cz>

11.2 Některá občanská sdružení občanů, rodičů a přátel osob s narušenou komunikační schopností

Občanské sdružení Balbus

E-mail: balbus@volny.cz

Web: <http://www.volny.cz/balbus/>

Občanské sdružení BALBUTIK

Web: <http://www.balbutik.cz>

Občanské sdružení Klub Afasie

Branská 360

198 00 Praha 9

Telefon: 776 754 080

E-mail: info@klubafasie.com

Web: <http://www.klubafasie.com/>

Občanské sdružení Logo

Vsetínská 20

639 00 Brno

Telefon: 543 420 677, 543 420 690

E-mail: oslogo@oslogo.cz

Web: <http://www.oslogo.cz/>

Karlovo náměstí 14/15

128 01 Praha 2

224 910 408, 774 191 345

E-mail: oslogo.praha@oslogo.cz

Občanské sdružení PORTA VIVA

Erbenova 16

787 01 Šumperk

E-mail: porta.viva@email.cz

Web: http://www.schola-viva.cz/obcanske_sdruzeni.html

Občanské sdružení PROLOGOPAED

Základní škola a Mateřská škola logopedická Olomouc

tř. Svornosti 37/900

779 00 Olomouc

Web: <http://logopaed.cz/os.php>

Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci

Centrum pro augmentativní a alternativní komunikaci

Tyršova 13

120 00 Praha 2

Telefon: 222 518 280, 222 519 926

E-mail: caak@braillnet.cz

Web: <http://www.saak-os.cz/>

11.3 Ostatní odkazy

<http://www.alos.cz/> – Asociace logopedů ve školství

<http://www.apla.cz/> – Asociace pomáhající lidem s autismem

<http://www.apspc.cz/> – Asociace pracovníků speciálně pedagogických center

<http://www.klinickalogopedie.cz/> – Asociace klinických logopedů ČR

<http://www.ranapece.cz/> – občanské sdružení Společnost pro ranou péči

<http://www.czechdyslexia.cz/> – občanské sdružení Česká společnost „Dyslexie“

<http://www.alternativnikomunikace.cz/> – Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči
(se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci)

Mgr. Renata Vrbová, Ph.D., a kolektiv

Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností

Určeno pro učitele MŠ a ZŠ

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

Publikace z produkce UP je možno zakoupit prostřednictvím e-shopu
na adrese www.e-shop.upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/700

ISBN 978-80-244-3312-7

Neprodejná publikace



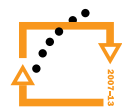
evropský
sociální
fond v ČR



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 433127