



# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PODPORA ROZVOJE  
POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ  
U ŽÁKŮ S NARUŠENOU  
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Jiřina Jehličková



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

---

PODPORA ROZVOJE  
POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ  
U ŽÁKŮ S NARUŠENOU  
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Jiřina Jehličková



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Jitka Vlčková

Mgr. Jana Drábková



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

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



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA  
PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU  
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

1. vydání

© Jiřina Jehličková, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4713-1

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 ŽÁK S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ. . . . .</b>	<b>7</b>
1.1 Narušená komunikační schopnost . . . . .	8
1.2 Deficity dílčích funkcí . . . . .	10
1.3 Kategorie narušené komunikační schopnosti a jejich dopad na počáteční vzdělávání žáků . . . . .	11
1.4 Obtíže v počátečním čtení a psaní v důsledku NKS . . . . .	23
1.5 Podmínky pro výuku čtení a psaní u žáků s NKS z hlediska vzdělávací soustavy v ČR . . . . .	26
<b>2 PROBLEMATIKA NÁCVIKU ČTENÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ . . . . .</b>	<b>31</b>
2.1 Teoretické základy čtení . . . . .	32
2.2 Metody čtení . . . . .	36
2.3 Nácvik čtení . . . . .	43
<b>3 PROBLEMATIKA NÁCVIKU PSANÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ . . . . .</b>	<b>65</b>
3.1 Obtíže v psaní u žáků s NKS. . . . .	66
3.2 Nácvik psaní u žáků s NKS . . . . .	69
<b>4 INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE (ICT) VYUŽITELNÉ PŘI NÁCVIKU ČTENÍ A PSANÍ . . . . .</b>	<b>75</b>
4.1 Tablety . . . . .	76
4.2 Multimediální výukové programy . . . . .	77
4.3 Výuková CD . . . . .	79
ZÁVĚR. . . . .	82
LITERATURA . . . . .	83
O AUTORCE. . . . .	91



# ÚVOD

Čtení, psaní a počítání považujeme za samozřejmé dovednosti každého člověka, nezbytné pro život, bez kterých se nemůžeme orientovat ve světě, uplatnit v životě. Přesto jsou stále žáci, u nichž se setkáváme s obtížemi v oblasti čtení a psaní během celé školní docházky, i když se nejedná o žáky s dyslexií. Obtíže mohou být různého charakteru, může se jednat jak o nedostatky v technice čtení, tak v porozumění čtenému textu, můžeme se setkat se žáky, kteří jsou i po ukončení základního vzdělávání funkčně negramotní.

Z tohoto důvodu se v posledních letech mění metodické postupy ve výuce čtení a psaní, mění se pojetí cíle výuky čtení a psaní. Dřívější důraz na techniku čtení nahrazují dovednosti rozvíjející čtenářskou a písarskou gramotnost, tedy funkčnost čtení a psaní pro běžný život. Větší důraz se klade na propojení výuky čtení a psaní s ostatními předměty, ale zároveň na větší individualizaci při výběru metod pro nácvik čtení a psaní.

Dalším cílem je rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení a psaní a prostřednictvím těchto dovedností snaha rozvíjet osobnost žáků získáváním informací o světě, o okolních vztazích, o sobě samém. Čtení a psaní jsou činnosti nezbytné pro rozvoj komunikačních kompetencí.

Je zřejmé, že u žáků s narušenou komunikační schopností budeme předpokládat obtíže v rozvoji komunikačních kompetencí v různé míře a v různých oblastech. Také lze předpokládat obtíže při osvojování dovednosti čtení a psaní, které můžeme pokládat za grafickou formu řeči. Avšak obtíže u těchto žáků nelze zevšeobecňovat, termín narušená komunikační schopnost zastřešuje rozsáhlou oblast zahrnující mnoho druhů narušené komunikační schopnosti s velmi rozdílnými příznaky, projevy a obtížemi v různých oblastech řeči, jazyka. Též jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti jsou ve svých symptomech velmi variabilní, a tudíž se u každého žáka promítají rozdílně do vzdělávacího procesu.

Vzdělávání těchto žáků má svá specifika, se kterými se v rámci inkluzivního vzdělávání pedagogové stále častěji setkávají. Závažnost této problematiky vyžaduje další vzdělávání pedagogů, znalosti ze speciální pedagogiky, logopedie, získávání nových poznatků z didaktiky vyučování jednotlivých předmětů, zejména didaktiky čtení, psaní, českého jazyka, výuky cizích jazyků, znalost jednotlivých metod nácviku čtení a psaní a dovednost pedagoga tyto metody uplatňovat ve výuce dle individuálních potřeb žáka.

V následujícím textu nelze uvést všechny možnosti, postupy, metody ve výuce čtení a psaní, postihnout všechny obtíže, které se mohou u žáků s narušenou komunikační schopností objevit. Nemůže zahrnout výčet všech projevů jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti, protože se jedná o oblast velmi rozsáhlou.

Předkládá základní poznatky z této problematiky, odkazy, materiály, ze kterých pedagog, pedagogický asistent může dále čerpat informace jak k pojmu narušená komunikační schopnost, tak k metodice čtení a psaní, a uvádí některé náměty pro práci se žáky při výuce.





---

# ŽÁK S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

---

Žák s narušenou komunikační schopností (dále žák s NKS) dle platné školské legislativy (zákon č. 561/2004 Sb.) je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, spadá do kategorie zdravotní postižení.

*„Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“ (§ 16, odst. 2 školského zákona)*

Diagnostikou a terapií dětí a žáků s NKS se zabývá speciálněpedagogická disciplína logopedie. Péči o žáky s NKS zajišťují speciálněpedagogická centra (SPC) buď samostatně zřízená pro žáky s NKS, nebo SPC zřízená pro několik typů zdravotních postižení.

SPC pro narušenou komunikační schopnost se zaměřuje, kromě standardních činností SPC, jako je komplexní diagnostika žáka, zajištění podkladů pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením aj., na logopedickou diagnostiku a logopedickou intervenci u dětí a žáků ambulantně i skupinově, na svém pracovišti i ve školách.

Žákům s NKS je dále poskytována logopedická intervence v rámci škol (školní poradenská pracoviště, školní logopedi) nebo v logopedických ambulancích. Logopedické ambulance mohou být pod resortem zdravotnictví, kde působí klinický logoped, nebo již působí řada soukromých logopedických ambulancí.

## 1.1 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Termín narušená komunikační schopnost (NKS) se používá od 90. let minulého století, kdy tento termín nahradil pojmy jako vady řeči, poruchy řeči. Jedná se o nadřazený pojem, který definoval profesor Lechta, přední slovenský logoped. Zahrnuje nejen vady výslovnosti, odchylky od jazykové normy v daném jazykovém prostředí, ale také narušení ve všech složkách řeči, ve všech jazykových rovinách. Při definování narušené komunikační schopnosti vychází Lechta (2003) z **komunikačního záměru**: *„Komunikační schopnost člověka je narušená tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“*

Jedná se o foneticko-fonologickou jazykovou rovinu, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu.

**Foneticko-fonologická rovina** představuje zvukovou stránku jazyka, zahrnuje správnou výslovnost, artikulační obratnost, schopnost sluchového rozlišování slov, slabik, hlásek jazyka, tzn. rozlišování slov ve větě, schopnost přesného opakování slov (imitace), schopnost rozdělit slova na slabiky, rozlišit jednotlivé hlásky ve slově (fonemický sluch a fonologická manipulace), dále sem mohou být zahrnuty prozodické faktory řeči, tzn. intonace, přízvuk, tempo řeči, pauzy, rytmus řeči (Klenková, 2006).

**Lexikálně-sémantická rovina** se zabývá aktivní i pasivní slovní zásobou, úrovní zobecnování, porozumění řeči – slovním informacím, instrukcím ať již mluveným, či psaným. Zahrnuje též verbální pohotovost (schopnost dítěte vyprávět, popisovat, definovat pojmy), verbální paměť (schopnost zapamatovat a vybavit si slova, pojmy).

**Morfologicko-syntaktická rovina** bývá označována též jako gramatická rovina. Skládá se ze dvou základních oblastí, tj. z morfologie a syntaxe. Morfologie neboli tvarosloví se zabývá ohýbáním slov (skloňováním, časováním) a používáním slovních druhů. Syntax neboli skladba se zabývá vztahy mezi slovy ve větě, větnými členy a větami, správným tvořením vět a slovosledem ve větě.

(Jazykový cit) Do této roviny lze zařadit i tzv. jazykový cit neboli schopnost používat, zvládat jazyková pravidla, hodnotit je bez jejich teoretického osvojení. Vychází z neuvědomělého, spontánního osvojování jazykové normy, ale může být i prohlubován a rozvíjen jazykovým vzděláním (Zelinková, 2003).

Jazykový cit

**Pragmatická rovina** představuje užití komunikace v sociálním kontaktu, uplatnění osvojených řečových dovedností, schopnost jedince aktivně se účastnit konverzace, dodržovat komunikační pravidla dialogu, udržet téma rozhovoru, hrát roli mluvčího i posluchače, odhadnout znalosti partnera v komunikaci, schopnost přiměřeně užívat neverbální komunikaci (gesta, mimiku, pohyby...), schopnost vyjádřit různé komunikační záměry – požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, iniciovat či usměrňovat sociální interakci, vyžádat si informaci (Lechta, 2003).

Narušená komunikační schopnost může mít velmi různorodý obraz. Může se jednat o lehké odchylky v artikulaci až po úplnou ztrátu schopnosti komunikovat. Projevuje se v různém věku, může jít o vrozené odchylky ve vývoji řeči až po získané poruchy komunikace v dospělém věku (při různých onemocněních nebo po úrazech). Jedinec, u kterého se NKS vyskytuje, si ji může i nemusí uvědomovat (Vrbová, 2012). Narušení může být trvalého nebo přechodného rázu, může mít různý vývoj. Některé druhy NKS lze dobře kompenzovat, u některých může dojít naopak ke zhoršování symptomů. Narušení může být dominantním projevem nebo symptomem jiného dominantního postižení – mluví se o **symptomatické poruše řeči**.

Vždy je důležité určit, zda se jedná opravdu o narušení komunikační schopnosti, nebo zda jde o **fyziologický jev**, např. nesprávná výslovnost do určitého věku dítěte, fyziologické těžkosti ve vývoji řeči kolem třetího roku života, fyziologický dysgramatismus (Lechta, 2003).

Schopnost komunikovat, mluvit, naučit se jazyk je výsledkem náročné součinnosti mnoha oblastí v mozku. Jedná se o rozsáhlou síť ve funkčním systému mozku, který předpokládá propojení a souhru dílčích kognitivních a percepčních funkcí (viz další kapitoly). Při komunikaci je třeba informaci přijímat, zpracovat, naplánovat a realizovat odpověď. Při tomto procesu nás ovlivňují další vnitřní i vnější faktory, ať už je to stav našeho organismu, jeho biologické podmínky (zrak, sluch, nervový systém, svaly apod.), nebo vlivy vnějšího prostředí.

## 1.2 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

Jedná se o pojem, který je uváděn v literatuře nejčastěji v souvislosti s vývojovými poruchami učení. Pokorná uvádí dle Graichena (2001, s. 95), že se jedná o „*snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace*“.

S deficitem těchto funkcí se však setkáváme nejen u dětí s poruchami učení, ale i u dětí s NKS a rozvoj těchto funkcí je součástí logopedické intervence. Součinnost jednotlivých oblastí je z hlediska naší problematiky nezbytná pro rozvoj řeči, pro osvojování čtení a psaní.

Problematikou deficitů dílčích funkcí se u nás zabývá např. Zelinková, Pokorná, Kucharská, Emmerlingová, ze zahraničních autorů je u nás známá a rozpracovaná metodika **Brigitte Sindelarové Deficity dílčích funkcí** (z němčiny přeložila a na obtíže v českém jazyce adaptovala Věra Pokorná). V této metodice vytvořila Sindelarová diagnostická pravidla a cvičné sešity, které tvoří vlastní nápravu deficitů dílčích funkcí.

Metoda je určena pro děti od poloviny první třídy. Směrem nahoru nejsou určeny žádné hranice. Zkušenosti potvrzují, že nápravná cvičení jsou s dobrými výsledky použitelná i u dospělých osob s deficitem dílčích funkcí, tedy i u dospělých, u kterých přetrvávají obtíže ve čtení, psaní či matematice nebo mají obtíže při organizaci své činnosti, orientaci v prostoru apod. ([www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=-deficity-dilcich-funkci&lang=cz#](http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=-deficity-dilcich-funkci&lang=cz#)).

(Pro předškolní děti je určena metodika Sindelarové Předcházíme poruchám učení.)

### METODIKA JE ROZDĚLENA DO NĚKOLIKA OBLASTÍ:

#### Zraková – vizuální (optická) oblast:

- **Vizuální členění – diferenciací pozadí a figury**, což znamená umět vydělit část z celku a současně vnímat celostně; pokud má dítě deficit v této oblasti, neumí odpoutat pozornost od zrakových podnětů, které ho obklopují, a soustředit se na ty, které jsou v daný okamžik důležité.
- **Vizuální diferenciací tvarů** umožňuje rozlišovat zrakem jednotlivé tvary, určovat rozdíly, nebo naopak poznat tvary shodné; deficit v této oblasti má za následek nesprávné vnímání tvarů písmen a také způsobuje problémy v třídění předmětů podle daných vlastností.
- **Vizuální paměť** – její deficit dítěti znemožňuje zapamatování tvarů jednotlivých písmen, má také problémy s postřehem.

## Sluchová – auditivní (akustická) oblast:

- **Auditivní členění – diferenciacie figury a pozadí** – stejně jako u zrakového vnímání se jedná o schopnost vydělit část z celku a současně vnímat celostně; deficit se projevuje neschopností zaměřit pozornost na jediný akustický podnět a nenechat se rozptýlit ostatními zvuky.
- **Auditivní diferenciacie řeči** – umožňuje analyzovat podobné zvuky, hlásky, slova, právě deficit v této oblasti způsobuje obtíže ve sluchové analýze, syntéze, rozlišování znělých a neznělých hlásek, nedostatečné diferenciaci měkkých a tvrdých hlásek a nedostatečné diferenciaci dlouhých a krátkých samohlásek (Pokorná, 2001).
- **Auditivní paměť** – schopnost zapamatovat si obsah i formu slyšeného.

## Prostorová orientace:

- **Taktilně-kinestetická** – „hmatový smysl“, s tímto smyslem je spojeno poznávání světa v nejranějším období života dítěte a současně má vliv na rozvíjení motoriky hrubé, jemné, grafomotoriky a motoriky mluvidel.
- **Tělesné schéma** – v této oblasti jde o vnímání vlastního těla, schopnost pravolevé a prostorové orientace; deficity se projevují při psaní, čtení i orientaci na číselné ose.
- **Prostorová orientace** – deficity se odrážejí například při psaní ve smyslu nedodržování velikosti a tvaru písmen, dítě si nedokáže rozvrhnout písmo na řádek.
- **Intermodalita** – jedná se o intermodální kódování, které umožňuje přepínání mezi jednotlivými způsoby vnímání, tato schopnost se projevuje ve schopnosti pojmenovat věci, které vidíme, a spojovat je se slovem, které slyšíme; deficit se může projevit při psaní, kdy se nespojí řečový podnět s vizuálním.
- **Serialita** – je schopnost řazení, předvídání, deficit se projevuje v potížích s vnímáním časového sledu, udržením rytmu – rytmické figury, ve škole pak v potížích s řazením písmen, slov a číslic, dodržením postupů.

Metodika Deficity dílčích funkcí je dále zmíněna v dalších kapitolách věnovaných nácviku čtení a psaní.

# 1.3 KATEGORIE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH DOPAD NA POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

Kapitola obsahuje pouze velmi stručné vymezení NKS pro základní orientaci v pojmech. Každý z jednotlivých druhů NKS představuje samostatný rozsáhlý obor s velmi rozdílnými specifiky. Pro zájemce o podrobnější informace k jednotlivým druhům

NKS je uvedena doporučená literatura na konci kapitoly (např. Kutálková, Klenková, Dvořák, Lechta). U jednotlivých druhů pak je uvedeno, jak zasahují do výuky počátečního čtení a psaní.

Lechta (in Škodová, 2003) uvádí základní okruhy NKS, ze kterých vycházejí i další autoři:

- Vývojová nemluvnost – opožděný vývoj řeči a specificky narušený vývoj řeči – dysfázie.
- Získaná orgánová nemluvnost – afázie.
- Získaná neurotická nemluvnost – mutismus, elektivní mutismus.
- Narušení článkování řeči – dyslalie, dysartrie.
- Narušení plynulosti řeči – koktavost (balbuties), breptavost (tumultus sermonis).
- Narušení grafické stránky řeči – neboli specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.
- Narušení zvuku řeči – palatolalie, rinolalie.
- Poruchy hlasu – dysfonie.
- Symptomatické poruchy řeči.
- Kombinované vady a poruchy řeči.

V současné logopedické diagnostice se můžeme setkat ještě s dalšími kategoriemi NKS.

Jedná se o **verbální dyspraxii a specifický logopedický nález**. Tato narušení jsou zde zmiňována samostatně, i když verbální dyspraxie bývá někdy uváděna jako symptom dalšího narušení komunikační schopnosti – dysfázie. Specifický logopedický nález je symptomatická vada řeči doprovázející syndrom ADHD (hyperkinetická porucha – porucha pozornosti s hyperaktivitou) a specifické poruchy učení.

Jednotlivé druhy NKS se mohou i kombinovat, např. koktavost a specifické poruchy učení, dysfázie a dysartrie, huhňavost a dyslalie aj.

Opožděný vývoj  
řeči

## OPOŽDĚNÝ VÝVOJ ŘEČI

Obecně se uvádí jako tolerance pro zpoždění ve vývoji řeči věk do 3 let dítěte – hovoří se o prodloužené fyziologické nemluvnosti (při normálních předpokladech – dítě je zdravé, slyší, duševní vývoj je normální, není postižena motorika, intelekt, dítě reaguje na podněty z prostředí). Pokud dítě nemluví ve 3 letech nebo mluví výrazně méně než ostatní děti a odbornými vyšetřeními se vyloučila přítomnost jiné vady (sluchové, zrakové vady, porucha intelektu, autismus, centrální porucha nervové soustavy), jde o opožděný vývoj řeči (Klenková, 1997).

Opožděný vývoj řeči může mít různé příčiny, jako je dědičnost, nepříznivé okolnosti při porodu, děti s ADHD, málo stimulující prostředí, citová deprivace, málo mluvních popudů aj. Opožděný vývoj řeči lze vhodnou péčí vyrovnat, dítě může ještě ve vývoji dojít do normy, nebo se projeví v nejčastější vadě – dyslalii (patlavosti).



Pokud vývoj nedosahuje ani při odpovídající péči normálu, hovoříme o specificky narušeném vývoji řeči – dysfázii (vývojová nemluvnost).

V některých případech nezralost některých funkcí vyvolává určité příznaky dysfázie, dříve se hovořilo o dysfatických rysech. U těchto dětí hovoříme o opožděném vývoji řeči ve věku, kdy se předpokládá ukončený vývoj řeči, a tudíž by opoždění ve vývoji řeči již mělo být vyrovnáno. Nebo by mělo svědčit pro jiné narušení komunikační schopnosti, např. dysfázii, nebo symptomatiku jiného postižení (mentálního, sluchového aj.).

Přesto se v praxi setkáváme s dětmi, u kterých nejsou jiné příčiny v opoždění vývoje řeči než právě nezralost určitých funkcí, a můžeme sledovat postupnou úpravu až k běžné normě, jen posunutou v čase. Jedná se často o děti, které měly v raném dětství vážnější zdravotní obtíže – děti dlouhodobě či chronicky nemocné, ale třeba i děti s ADHD, s deficitem dílčích funkcí nebo děti, které prostě jen vyžívají déle.

U těchto dětí je třeba právě **zohlednění ve výuce při počátečním osvojování čtení a psaní**, je třeba počítat s **pomalejším dozráváním a individuálně přizpůsobit tempo výuky**.

U dětí s opožděným vývojem řeči může přetrvávat **nesprávná nebo vadná výslovnost** (dyslalie) nebo **artikulační neobratnost** – dítě různě komolí slova, přehazuje slabiky nebo hlásky, zkracuje slova. Může se jednat o dlouhá slova nebo i slova kratší, která jsou však náročná pro artikulaci svým střídáním hlásek v různých pozicích nebo souhláskovými shluky – např. „podplukovník“, „obyvatelé“, „vytapetovaný“, „dno“, „obchvat“, „kontejner“...

Artikulační  
neobratnost

Dále se mohou vyskytovat **specifické asimilace**, tzn. záměny sykavek, tvrdých a měkkých slabik, záměny hlásek „l“ a „r“, např. „šusenka“ namísto „sušenka“, „žížeň“ namísto „žízeň“, „hodyny“ namísto „hodiny“, „verlyba“ namísto „velryba“.

Dále tyto děti mohou mít oslabený **jazykový cit**, nejedná se však o narušení, jen „menší nadání pro jazyk“ či určitou „slabost“ v oblasti řečových center (Matějček, 2003), které se projevilo již opožděním ve vývoji mluvené řeči dítěte.

Co se týká zralosti dílčích funkcí, bývá u těchto dětí často **nevyzrálé sluchové vnímání – fonemický sluch** neboli schopnost rozlišovat zvuky mluvené řeči, tzn. rozlišovat slova ve větě, dělit slovo na slabiky a určit počet slabik ve slově, umět určit hlásky ve slově – první hlásku, poslední hlásku, zda slovo danou hlásku obsahuje. Dále schopnost sluchové analýzy a syntézy, neboli umět slovo rozložit na jednotlivé hlásky („pes“ → „p – e – s“), nebo naopak ze slyšených hlásek slovo složit („v – o – d – a“ → „voda“). Dále by mělo dítě umět vytvořit nové slovo záměnou některé hlásky ve slově či jejím vypuštěním („les“ – vyměň hlásku „l“ za „p“, jaké slovo vznikne → „pes“).

Fonemický  
sluch

**Vyzrálost fonemického sluchu podmiňuje schopnost naučit se číst a psát.**

Poměrně často se opožděný vývoj řeči vyskytuje u **dětí s dyslexií**; je třeba u těchto dětí, které mají v anamnéze opoždění ve vývoji řeči, počítat s rizikem specifických poruch učení.

Vývojová  
dysfázie

## VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Jedná se o závažné narušení komunikační schopnosti, které postihuje v různé míře všechny jazykové roviny a které nejvíce ovlivňuje vzdělávání žáků. Označuje se též jako specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jsou přiměřené – dítě nemá žádné neurologické nebo psychiatrické postižení, nemá žádnou smyslovou vadu (sluchu, zraku), má přiměřeně stimulující prostředí s dostatkem podnětů i emocionálních vazeb (Dvořák, 1998).

Řadí se k centrálním vadám řeči, jedná se o vadu vývojovou, ne získanou.

Projevuje se širokou symptomatikou nejen v oblasti řečové, ale i v oblastech neřečových, včetně výrazně nerovnoměrného vývoje celé osobnosti. Různá je i hloubka postižení od dysfatické symptomatiky (dysfatické rysy) po úplnou nemluvnost. Je mnoho typů vývojové dysfázie, dělí se podle oblastí, kde je převaha postižení, např. dysfázie s převahou narušení v expresi řeči (vyjadřování) nebo převahou narušení v recepci (porozumění) řeči.

**Projevy** (Škodová, Jedlička, 2007; Klenková 2006):

- **Opožděný vývoj řeči.**

**Porucha sluchového vnímání, fonologického zpracování:**

- Poruchy vnímání a užívání jednotlivých hlásek.
- Porucha percepce a zpracování slovních podnětů, jejich uchování v paměti a vybavování.
- Porucha vnímání, zapamatování a napodobování melodie (ne vždy) a rytmu řeči.

**Narušení v různé míře ve všech jazykových rovinách:**

- Řeč může být (ale nemusí) patlavá až nesrozumitelná, dlouhodobé vyvozování a fixace hlásek, nekonstantní výslovnost hlásek (v některém slově hlásku vysloví, v jiném ne).
- Artikulační neobratnost až verbální dyspraxie.
- Agramatická řeč – krátké věty, chybný slovosled, nesprávné koncovky při ohýbání slov, chybné užívání předložek, vynechávání některých slov (krátké předložky, zvrtné částice), odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů.
- Omezení slovní zásoby, zejména aktivní slovní zásoby, záměny pojmů, zhoršená vybavnost pojmů.
- U některých typů dysfázie je naopak přítomna slovní nadprodukce, obsah sdělení je však neadekvátní.



- **Porucha porozumění řeči** – potíže s porozuměním delším sdělením, složitějším souvětím, vícekrokovým instrukcím; potíže s rozlišováním významu, který slovům, větám dávají odlišné předpony, koncovky (např. „záhon“ – „náhon“) nebo spojky, částice (např. „než otevřeš sešit...“ – „až otevřeš sešit...“).

**Nerovnoměrný vývoj intelektu:** je rozdíl mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, úroveň verbální složky intelektu je výrazně nižší, může dosahovat až pásma defektu, přičemž neverbální složka (názorová) může být průměrná až nadprůměrná.

#### **Narušení paměťových funkcí:**

- Porucha krátkodobé (pracovní) paměti – verbálně-auditivní paměť, nepamatování si základní instrukce, neschopnost ji použít v analogickém úkolu.
- Nevládnutí opakování delších slov (komolení, přesmyky slabik, redukce).
- Ve větě nedodržování slovosledu, počtu slov.
- Problém zvládat básničky, **rytmickou řadu**.

#### **Narušení motorických funkcí:**

- Často je porušena koordinace pohybu mluvidel, nedostatečný nebo nepřesný je pohyb jazyka, rtů, tváří, největší potíže dělá střídání antagonistických pohybů (př.: sešpulení rtů × úsměv), jednotlivé pohyby jsou izolované, nenavazují na sebe, chybí plynulost – dítě pak nedovede realizovat hlásky, při kterých je nutný přesný pohyb.
- Může být narušena i hrubá motorika.
- **Deficity dílčích funkcí** – narušení orientace v času a prostoru, potíže v serialitě, intermodalitě.
- **Zrakové vnímání** může být narušeno, nebo naopak děti kompenzují sluchový deficit právě zrakem.

Výše uvedená symptomatika se samozřejmě nemusí objevit u všech dětí s dysfázií a nemusí se rozvinout v plné šíři.

Postižením je zasažena nejen řeč mluvená, ale i psaná, důsledky dysfázie se tedy ve vzdělávání projevují často jako **závažné vývojové specifické poruchy učení**. Mohou se promítat do nácviku čtení – ať už jako **potíže se zvládnutím techniky čtení, nebo potíže s porozuměním čtenému**.

U těžších forem dysfázie je pedagogický asistent důležitým pomocníkem pro nácvik čtení a psaní. Se žákem je třeba pracovat často zcela individuálně, vytvářet vlastní pracovní materiály, postupovat dle žákova tempa osvojování techniky čtení. Pokud toto není umožněno, může mít žák při osvojování čtení a psaní značné obtíže, kterým by se správným vedením předešlo.

## Afázie **AFÁZIE**

Afázie je ztráta, poškození naučených řečových schopností – vyjadřování, porozumění řeči, čtení i psaní a v různé míře i narušení všech jazykových rovin. Je organického původu, vzniká následkem poškození mozku nejčastěji při cévní mozkové příhodě, úrazech mozku, nádorech, zánětech mozku, intoxikaci a degenerativních onemocněních CNS.

S afázií se můžeme setkat i u dětí (většinou po úrazech hlavy a mozku), kde se jedná o postižení ještě nehotové řeči, postižení schopností, které nebyly ještě zautomatizované jako u dospělých osob. Příznaky jsou individuálně rozdílné podle toho, ve které fázi vývoje došlo k poškození, a záleží i na celkové rozumové vyspělosti dítěte (Klenková, 2006).

### **Projevy:**

- Narušení porozumění řeči.
- Narušení slovní pohotovosti, vybavování slov, záměny slov.
- Narušení sluchové i krátkodobé paměti.

Do vzdělávání se budou obtíže u dětí s afázií promítat také různorodě, podle doby postižení, příčin, rozsahu postižení, mohou mít podobné projevy jako děti s dysfázií. Pokud k postižení dojde během školní docházky, dochází ke ztrátě naučených schopností, která se opět promítá do všech jazykových rovin – bývá též postiženo čtení, psaní.

U získaného poškození čtenářských a pisatelských dovedností mluvíme o **alexii a agrafii**.

## Mutismus **MUTISMUS**

Mutismus znamená oněmění, jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením mozku (Klenková, 2006). Jde o problematiku na hranici logopedie, psychologie, foniatrie a psychiatrie.

U dětí ve škole se nejčastěji setkáváme s **elektivním mutismem**, neboli výběrovým, který je vázaný na situaci, prostředí, osoby. Někdy se chybně zaměňuje s mluvním negativismem, když např. dítě nechce mluvit u lékaře.

Dítě s elektivním mutismem nemůže komunikovat, mlčí ve specifických situacích (i když by chtělo komunikovat), ale mimo tyto specifické situace běžně komunikuje. Projevy mutismu musí přetrvávat alespoň jeden měsíc, který se neváže na začátek školní docházky, a musí být dokázána **přítomnost verbální komunikace v určitých situacích** (u elektivního mutismu, u totálního mutismu běžná verbální komunikace před vypuknutím poruchy).

Ve školách se můžeme setkat s dětmi, u kterých se mutismus vyskytne po nástupu do mateřské školy a nezdědka přetrvává do základní školy.

Narušení se pak promítá **do výuky čtení** spíše po technické stránce zabezpečení výuky. 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 (Jehličková in Vrbová, 2012).

## DYSLALIE

Dyslalie

Jedná se o poruchu artikulace jedné nebo více hlásek. U dyslalie (nebo též patlavosti) rozlišujeme **nesprávnou výslovnost**, kdy jde o vývojový, přechodný jev, a **vadnou výslovnost**, která má patologický charakter již od počátku vývoje nebo přetrvává v období, kdy se ustaluje výslovnost, tj. kolem 7. roku věku dítěte (po 7. roce mluvíme již o pravé dyslalii).

Výslovnost hlásek má své vývojové zákonitosti, nejprve dítě vytváří hlásky, které vyžadují nejmenší námahu, později hlásky náročnější.

Každá hlásce tedy odpovídá určité věkové období, které je obecně bráno jako fyziologické pro vytváření daných hlásek. Například pokud dítě vynechává nebo zaměňuje ve 4 letech sykavky nebo nevyslovuje hlásku „r“, nejedná se o vadnou výslovnost, ale o fyziologickou dyslalii. Pokud sykavky, hlásku „r“ tvoří již od počátku nesprávným způsobem (např. mezizubní výslovnost sykavek, ráčkování), jedná se o vadnou výslovnost.

První se fixují v dětské řeči samohlásky, pak hlásky p, b, m, j, t, d, n, v, f, h, ch, k, g, ň, ž, c, s, z, r, ř. Často tedy děti nastupují do školy s neukončeným vývojem hlásek.

**Projevy** můžou být různé:

- Vynechání hlásky (ruka – uka).
- Záměna hlásky za jinou (ruka – huka).
- Vyslovovat ji nesprávně (např. velární výslovnost hlásky „r“).
- Přehazování hlásky ve slově (kečup – kepuč).
- Opakování hlásky nebo slabiky (ruka – kuka).
- Vkládání hlásky do slova, kam nepatří (ruka – hruka).

Děti s nesprávnou nebo vadnou výslovností, která přetrvává ve školním věku, mívají obtíže s rozlišováním písmen (grafémů) těch hlásek, které špatně vyslovují. Nesprávná výslovnost může mít i hlubší příčiny, které se promítají do výuky čtení. Mohou to být právě deficity dílčích schopností, nevyzrálý fonemický sluch (Jehličková in Vrbová, 2012).

Dysartrie je porucha motorické realizace řeči jako celku **při organickém poškození CNS**.

Jedná se o narušení procesu artikulace, kdy nejtěžší stadium je anartrie, která se projevuje neschopností verbální komunikace. Může vzniknout v kterémkoliv období života člověka (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. Má mnoho forem, které se liší podle místa poškození v mozku.

#### **Projevy:**

- narušeno je dýchání (respirace);
- tvorba hlasu (fonace);
- artikulace;
- koordinace řečové motoriky;
- prozodické faktory – melodie, tempo, přízvuk;
- změněná může být nosovost (nazalita).

Obtíže v osvojování čtení se nemusí objevovat z hlediska porozumění čtení, ale technického provedení. Čtení je ovlivněno narušenou plynulostí, srozumitelností hlasitého projevu, realizace je pro děti velmi namáhavá, což 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 touto diagnózou.

Motorické postižení se ale promítá do nácviku psaní, děti s dysartrií mohou mít **dysgrafické obtíže** v různé šíři.

#### **KOKTAVOST – BALBUTIES**

Jedná se o narušení plynulosti a tempa řeči. Jde o komplexní syndrom narušení koordinace orgánů podílejících se na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení (Lechta aj., 2003, s. 318).

Komplexní syndrom koktavosti zahrnuje **3 druhy symptomů:**

- **Dysfluence** (neplynulosti) se objevují jako první symptom, můžou mít různé podoby, např.: repetice (klony) – opakování částí slov, prolongace (tony) – tlačení,

protahování hlásek nebo slabik; tiché pauzy v mluvě. Často se ztrácejí při zpěvu, recitaci, automatismech (Lechta, 2010).

- **Psychická tenze** – 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!

Koktavost se nejnápadněji promítá do foneticko-fonologické roviny, děti s koktavostí mohou mít kromě narušené plynulosti řeči potíže i s artikulací, dále do pragmatické roviny se promítají snahy vyhnout se verbální komunikaci, potíže s navázáním a udržením rozhovoru. Obtíže se mohou i sekundárně projevit v morfologicko-syntaktické rovině a lexikálně-sémantické rovině – strohé vyjadřování, potíže se sestavením věty v důsledku vyhýbání se slovům, která dotyčnému dělají největší potíže (Klenková, 2006).

## BREPTAVOST (TUMULTUS SERMONIS)

Breptavost  
(tumultus  
sermonis)

Pro breptavost je charakteristické zrychlené až překotné tempo řeči. Řeč se stává nesrozumitelnou a dochází při ní k vypouštění a komolení slov i celých vět. Jde však o poruchu osvojování jazyka, nejen o poruchu tempa řeči (Lechta, 2003). Jedná se o různorodou poruchu, která se projevuje od brzkého dětství a přetrvává až do dospělosti a může i déle (Klenková, 2006, s. 170). Daná osoba si narušení tempa řeči zpravidla neuvědomuje. Působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.

### Projevy:

- Dezorganizace myšlení („přeskakování myšlenek“).
- Narušené modulační faktory řeči – zrychlené nebo nepravidelné tempo řeči, zploštělá intonace (řeč je monotónní), porucha rytmu řeči.
- Opakování vět, opakování slov, slabik, hlásek.
- Nesprávná artikulace.
- Dechová dyskoordinace.
- Stavba výpovědi – chudší skladba věty nebo neuspořádaná věta, jazykové chyby.
- Snížená koncentrace pozornosti.

**Při čtení** se u dětí s breptavostí 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. **Písmo** bývá nedbalé, dítě dělá mnoho oprav a škrtnů.

Narušení zvuku  
řeči

## NARUŠENÍ ZVUKU ŘEČI

### Rinolalie (huhňavost)

Postihuje jak zvuk řeči, tak artikulaci, dochází ke změně rezonance zvuku hlásek při artikulaci. Jedná se o sníženou, nebo zvýšenou nosovost (nazalitu), která může být snížená (zavřená huhňavost) nebo zvýšená (otevřená huhňavost). Kombinací zavřené a otevřené huhňavosti vzniká smíšená huhňavost.

### Palatolalie

Jedná se stejně jako u rinolalie o narušení zvuku a artikulace řeči, ale vzniká v důsledku orofaciálního rozštěpu (rozštěp patra, patra a rtu), jedná se však o samostatnou nozologickou jednotku. Vzniká, pokud rozštěp není operován, nebo se nepodařilo vytvořit dostatečně funkční patrohltanový uzávěr. Je to vada vývojová, řeč se vyvíjí na vadném základě.

**Projevy** (Vrbová, 2012):

- 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).
- Častý je opožděný vývoj řeči.
- Objevují se poruchy mimiky, sání, polykání a dýchání.
- Anomálie čelisti a zubů.
- Sluchové vady.

Poruchy hlasu

## PORUCHY HLASU

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

Poruchu hlasu má asi 6 % žáků ZŠ. U dětí se můžeme setkat s orgánovými poruchami hlasu, kde příčinami těchto poruch jsou vrozené anomálie, obrny, nádory, endokrinní poruchy a poruchy sluchu. Druhou, četnější skupinu tvoří funkční poruchy hlasu, nejčastěji se jedná o dětskou hyperkinetickou dysfonii (Vrbová, 2012).

Příčinou funkčních poruch je většinou nadměrné, nevhodné používání (přemáhání) hlasu.

Na poruchy hlasu se specializuje lékařský obor foniatrie, léčení však bývá doplněno hlasovou reedukací, kterou provádí logoped či hlasový pedagog.

Příčiny poruch hlasu mohou být orgánové nebo funkční (většinou přetěžování, nevhodné používání hlasu).

Do vzdělávání se porucha hlasu promítá sekundárně, kdy dítě může odmítat komunikovat, číst nahlas.

## SYMPTOMATICKÉ PORUCHY ŘEČI

Symptomatické poruchy řeči

Symptomatická porucha řeči je narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc nebo poruchu.

K nejčastějším symptomatickým poruchám řeči patří narušená komunikační schopnost u dětí:

- s vadou sluchu;
- s vadou zraku;
- s mentálním postižením
- s dětskou mozkovou obrnou;
- s autismem.

Každá symptomatika doprovázející jednotlivá zdravotní postižení má svá specifika, kterými se zabývají speciálněpedagogické disciplíny k jednotlivým postižením.

Mezi symptomatické vady řeči se řadí **specifický logopedický nález**. V dřívější terminologii se specifický logopedický nález uváděl jako logopedický nález spojený s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD) (Matějček, 1993). V současné době se termín lehká mozková dysfunkce nepoužívá, i když byl zastřešující pro řadu specifických obtíží spojených s drobnými mozkovými poškozeními, která měla za následek různé dysfunkce – poruchy pozornosti, hyperaktivitu, specifické poruchy učení.

Specifický logopedický nález

V současné době se používá užší pojem pro poruchu pozornosti a hyperaktivity – ADHD – či pouze poruchu pozornosti – ADD. Tyto poruchy doprovází také specifické řečové deficity.

### Projevy:

- artikulační neobratnost, dyslalie;
- specifické asimilace;
- oslabený jazykový cit;
- deficity ve sluchovém rozlišování (oslabený fonemický sluch);
- obtíže s fonologickým ovědomováním;
- motorické obtíže – koordinace mluvních pohybů;
- deficity dílčích funkcí.

Děti s ADHD nebo ADD mohou mít také opožděný vývoj řeči. Při vzdělávání mívají obtíže s pozorností (udrží pozornost velmi krátce, pozornost je kolísavá, snadná



sklonitelnost pozornosti), která významně ovlivňuje osvojování nových dovedností. Kvůli deficitům ve sluchové pozornosti nepřesně přejímají slova, pokyny, deficity ve zrakové pozornosti se promítají do obtíží s osvojováním písmen.

U těchto dětí je významným pomocníkem pedagogický asistent, který děti vede, pomáhá navést zpět k úkolu při odklonění pozornosti, umožní dítěti při přetížení relaxovat.

Verbální  
dyspraxie

## VERBÁLNÍ DYSPRAXIE

**Verbální dyspraxie** (slovní patlavost) je specifická vývojová odchylka v realizaci slov (Dvořák, 1998). Verbální dyspraxie je definována jako specifická vývojová odchylka na úrovni slov, porucha v realizaci slova – struktury, určité části slova (Dvořák, 2001). Pojem verbální vývojová dyspraxie se častěji používá v zahraniční literatuře.

*„Při této poruše má dítě problémy při provádění a koordinaci přesných pohybů, které jsou používány při mluvené řeči, přičemž svaly ani nervy nejsou postiženy. Na úrovni hlásek dítě mezi čtvrtým a pátým rokem vyslovuje pouze několik souhlásek a samohlásky. Později při výslovnosti artikulačně náročnějších slov zaměňuje nebo vynechává hlásky, řeč je málo srozumitelná, obtíže jsou též patrné při koordinaci mluvení a dýchání.*

*Hodnocení vývoje řeči je klíčovým momentem v diferenciací diagnostice. Jedinci s vývojovou dyspraxií si řeč osvojují později, ale vývoj postupuje v souladu s obecnými zákonitostmi vývoje, porozumění řeči je u nich zřetelně na vyšší úrovni než řeč expresivní.“ (Zelinková, 2003, s. 157)*

U verbální dyspraxie je narušeno plánování sekvencí, jak nastavit mluvidla na artikulaci.

### Projevy:

- Nekonstantní užívání hlásek.
- Redukce, eliminace – vynechávání hlásek, souhláskových shluků.
- Redundance hlásek – přidání hlásek.
- Transpozice – přehazování hlásek.
- Asimilace hlásek – hláska ovlivňuje následující nebo předcházející hlásku.
- Specifické asimilace hlásek.
- Substituce – nahrazování hlásek jinou hláskou.
- Deformace slov, nejde jen o „přeskupení“ hlásek ve slově, ale slovo obsahuje zcela jiné hlásky.
- Obtíže při realizaci delších frází nebo vět.
- Pomalý pokrok v řečové terapii.



## 1.4 OBTÍŽE V POČÁTEČNÍM ČTENÍ A PSANÍ V DŮSLEDKU NKS

Obtíže při nácviu čtení a psaní mohou být u žáků s NKS velmi rozličné. V závislosti na druhu NKS a individuálních schopnostech dítěte se mohou potýkat s obtížemi, které se objevují u dětí s rizikem specifických poruch učení – s osvojováním písmen, spojováním písmen do slabik (či slov), s porozuměním čtenému textu, s plynulostí při čtení, pomalým čtením, chybovostí – záměny písmen, nedodržování interpunkce. Při hlasitém čtení může mít žák **obtíže s vyslovováním čtených slov** v důsledku nesprávné výslovnosti, artikulační neobratnosti, změněné nazalality, nesprávného dýchání, narušené plynulosti.

Pokud neumí žák některou hlásku vyslovovat, může někdy docházet i k vyhýbání se hlasitému čtení, aby neupozorňoval na chybnou výslovnost. Někteří žáci se naopak snaží čtení hlásky zvládnout, ale pokud žák hlásku nemá vyvozenou a neví, jak ji má vyslovovat, může si osvojit vadnou výslovnost této hlásky.

U žáků s NKS může jít o řadu hlásek, které ještě nemusí mít vyvozené nebo jsou v nácviu či nefixovány. Zde je třeba spolupracovat s logopedem, konzultovat a propojit intervenci při vyvozování a fixaci hlásek s právě probíranými písmeny. Je vhodné doplňovat písmena **obrázky či logopedickými tiskátkami**, kde je patrné nastavení mluvidel. Takto např. pracují žáci při nácviu čtení metodou splývavého čtení (viz kapitola 2.2).

Čtení u žáků s dyslalií

### PŘÍKLAD



*Důležitý je nácvik dýchání, artikulační cvičení, cvičení mluvidel (viz kapitola 2.3). Dále je důležitý **výběr textů**. Je opět třeba spolupracovat s logopedem, který provádí intervenci. Může doporučit vhodný výběr textů, upozornit na rizika při čtení hlásek, které žák nesprávně vyslovuje, které má v nácviu a je třeba je fixovat. Nácvik čtení ve škole pak může fixaci hlásky podpořit. V textu je možné příslušnou hlásku označit. Označení může provádět sám žák, který si tím zároveň fixuje dané písmeno.*



## PŘÍKLAD

*Učitelka zadá žákovi instrukci: „Vyhledej všechna písmenka S a označ si je barevně.“ Po označení všech písmen učitelka (asistent pedagoga) zkontroluje označená písmena. „Vzpomeň si, jak písmenko S syčí, zuby u sebe, rty do úsměvu. Zkus přečíst věty tak, aby byla všechna S správně slyšet.“*

*Opět je důležité, aby žák měl hlásku správně navozenou.*

Texty k nácviku lze vybrat z publikací určených k logopedické intervenci nebo vytvořit vlastní text či vybrat vhodný text z čítanky a označit část čteného textu.

Vhodné jsou např. knihy: *Logopedické pohádky* (Eichlerová, Havlíčková, 2012), *Já mám v krabici cukr a krabici* (Eichlerová, Havlíčková, 2009), *Trpaslík v trávě spí* (Klimková), *Rozumíš mi* (Fialová a kol., 2013), *Vyslovuješ správně?* (Blumentrittová, 2007), *Učíme se číst a mluvit* (Veselý Eduard, 1996).

Problematické je čtení hlásek „r“ a „ř“. Některé děti mají tyto hlásky již ve fázi nácviku, kdy se převážně používá substituční metoda, tzn. že dítě se učí vyslovovat hlásku přes pomocnou hlásku „d“. Tato hláska se při počátečním nácviku řadí za souhlásku, vyslovuje se jemně, krátce, takže se ozve zvuk podobný hlásce „r“. Např. „t<sup>d</sup>ubka“, „b<sup>d</sup>rána“, „Pet<sup>d</sup>“ atd.

Dítě pak při nácviku čte vybraná slova a zaměňuje „r“ za „d“. Musí mít však tento postup **dobře zacvičen při logopedické intervenci**, aby nedocházelo k nesprávnému užívání substituční hlásky „d“.

Podmínky pro čtení se substituční hláskou „d“:

- Dítě musí tvořit hlásku „d“ správným způsobem a na správném místě (špičkou jazyka za horní řezáky).
- Hlásku musí vyslovovat lehce, je třeba ji dobře zacvičit postupně ve všech pozicích.
- Dítě čte takto pouze část vybraného textu se zvýrazněnými písmeny, která má nahrazovat, délka textu se zvyšuje postupně s nácvikem, jistotou vyslovování.

Chybné je čtení ihned všech textů s instrukcí – „zaměň všechna „r“ za „d“. Dítě je pak často zmatené, hlásku „d“ vyslovuje v textu chybně – vyráží ji, takže hláska pak neslouží jako substituční pohyb jazyka pro nácvik správné výslovnosti hlásky „r“. Může dojít i k chybnému zacvičení čtení písmene „R“, kdy se vytváří správný spoj: dané písmeno – k tomu příslušná slyšená hláska.

Dále se nesprávná nebo chybná výslovnost může **promítat do psaní**. Jak uvádí již Matějček (2003), pokud dítě chybně vyslovuje, tak si často i chybně předřikává, protože píše nejen, jak slovo slyší od učitele, ale jak si ho samo vyslovuje. Zejména u žáků s mnohočetnou patlavostí bývají tyto obtíže výrazné a při psaní se objevují chyby v zápisu. Je třeba dětem slovo opakovaně předřikat, upozornit na problematické hlásky.

Žáci, kteří například nemají dokončenou výslovnost hlásek „r“ a „ř“, tyto obtíže mít nemusí, protože si uvědomují, že tuto hlásku neříkají, ale že ji slyší.

Podobně se do čtení a psaní promítá také **artikulační neobratnost, specifické asimilace**. Žák má obtíže s vyslovením, a tudíž i s přečtením artikulačně náročného slova, může zaměnit sykavky, měkké a tvrdé slabiky jak při čtení, tak při psaní.

Náměty pro nácvik lze najít v publikaci V. Tomické *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické praxi* (2006).

Nejzávažnější obtíže se vyskytují u žáků s **deficity dílčích funkcí**, které se nejčastěji vyskytují u dětí s dysfázií, ale nezřídka i u dětí s koktavostí a samozřejmě dalších narušení komunikačních schopností. Pokud se nedaří tyto deficity vyrovnat, vznikají u těchto dětí poruchy učení.

Specifické obtíže se mohou objevovat při čtení u žáků s koktavostí. Při osvojování čtení mohou mít žáci obtíže při hlasitém čtení, kdy se mohou objevovat už při vyslovování jednotlivých písmen prodlužování písmene či bloky a žák nemůže dané písmeno vyslovit. U některých hlásek mohou být obtíže výraznější, žák pak působí dojmem, že písmeno, slabiku, slovo neumí přečíst. Je třeba poskytovat mu dostatek času, klidné vedení, případně omezit hlasité čtení před třídou. Zde je vhodná podpora asistenta pedagoga, který může se žákem číst samostatně, využívat doporučení nastavená logopedem.

Čtení u žáků  
s koktavostí

Při čtení delších textů se mohou neplynulosti také objevovat, záleží na stupni obtíží. Zde velmi pomáhá využívání rytmického čtení, které vychází z Lechtovy fonograforytmické metody, kterou je možné ve spolupráci s logopedem využít také při čtení v ZŠ.

Tato metoda má několik etap. Začíná se rytmizací slov, vět, vytukáváním čtených slov a vět dle pracovních listů, kde jsou připravena slova, slovní spojení, věty. Pod textem jsou zaznamenány tečky, dítě ťuká na tečky a čte připravený text.

V další etapě se namísto teček doprovází čtení textu zapisováním slabik obloučky. Zpočátku jsou opět obloučky pod textem vyznačené, později je dítě zapisuje samo, zapisuje „kouzelným písmem“.

Po zvládnutí této etapy přechází na zjednodušení „kouzelného písma“, kdy místo obloučků píše čáry pod celým slovem. Opět jsou čáry zprvu pod textem vyznačené, později je dítě zapisuje samo. Postupně se učí zapisovat čáru nejen pod jednotlivá slova, ale pod celou větou. Děti se zároveň učí správnému dýchání, prodlužovanému vyslovování samohlásek (práce s hlasem). V dalších etapách dochází k přenosu „kouzelného písma“ do mluvené řeči.

## 1.5 PODMÍNKY PRO VÝUKU ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S NKS Z HLEDISKA VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY V ČR

Vzdělávací obsah základního vzdělávání vychází od roku 2007 z **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání** (dále RVP ZV). Ten vymezuje závazné rámce pro vzdělávání na úrovni státní, na školní úrovni jsou pak školní vzdělávací programy, které rozpracovávají již podrobně obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů. RVP vymezuje obsah vzdělávacích oborů.

*„Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů (včetně doplňujících vzdělávacích oborů) je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků.*

*Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.*

*Pokud povaha zdravotního postižení objektivně neumožňuje naplnění některých očekávaných výstupů z RVP ZV, je možné ve ŠVP nahradit příslušné očekávané výstupy takovými, které lépe vyhovují vzdělávacím možnostem žáků se zdravotním postižením.“*

(RVP ZV, 2010)

**Školní vzdělávací program** (dále ŠVP) je závazný a může se u jednotlivých škol lišit.

Žák by měl plnit osnovy dané školy dle ŠVP, což u některých žáků s NKS (jedná se zejména o žáky s dysfázií) je velmi problematické. Jejich obtíže jsou natolik závažné, že nezvládají plnit očekávané výstupy ve stejném časovém horizontu jako ostatní děti.

RVP ZV ve svých principech (kapitola 1.2) **umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (RVP ZV, 2010). Jak je výše uvedeno v citaci RVP ZV, lze také upravit pro žáka se zdravotním postižením očekávané výstupy.

Případnou modifikaci učiva a očekávané výstupy je třeba zapracovat do **individuálního vzdělávacího plánu** (dále IVP), podle kterého se může žák s NKS na doporučení poradenského zařízení v rámci uplatňování podpůrných či vyrovnávacích opatření vzdělávat. IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností a osobního tempa a učitelé najít optimální úroveň, na které může žák s NKS pracovat.

Osnovy se tedy mohou na jednotlivých školách lišit, záleží na programu školy, ze kterého škola vychází. V 90. letech se v naší republice začaly uplatňovat tři vzdělávací programy – Obecná škola, Základní škola a Národní škola, které poskytly alternativu

posavadní jednotné vzdělávací soustavě. S vymezením vzdělávacího rámce v RVP v roce 2007 si tyto programy jednotlivé školy transformovaly do školních vzdělávacích programů nebo vznikly zcela nové programy.

RVP vznikl právě z tohoto důvodu, aby školy mohly uplatnit vlastní iniciativu, kreativitu při sestavování učebních plánů – rozložení povinných a disponibilních hodin, volitelné předměty, způsoby výuky, metody, přístupy. To se samozřejmě týká **volených metod nácviku čtení a psaní**. O výběru metody nácviku čtení a psaní může rozhodovat ředitel nebo může ponechat výběr metody na učiteli, takže se metody mohou lišit i v jednotlivých třídách.

Metody se liší nejen způsobem nácviku, postupy při osvojování písmen, ale i ve vzdělávacím obsahu, propojování dalších předmětů s výukou čtení a psaní.

Pokud je zvolena metoda, která žákovi s NKS nevyhovuje, je možné, aby se žák vzdělával v rámci své třídy podle jiné metody. Znamená to samozřejmě náročnou přípravu pro učitele, náročné je také organizační, prostorové uspořádání výuky, aby žáci mohli souběžně pracovat a navzájem se nerušili. Významná je v tomto případě úloha pedagogického asistenta, který **dle instrukcí učitele pracuje se žákem, nebo se naopak věnuje ostatním žákům, aby učitel mohl pracovat individuálně se žákem s NKS**.

## SHRNUTÍ



Žák s narušenou komunikační schopností je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), má dle platné legislativy nárok na uplatňování podpůrných opatření formou vzdělávání ve školách zřízených pro žáky s NKS (školy logopedické) nebo formou integrace, ať již individuální, nebo skupinové.

Žák s SVP může být vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a školního vzdělávacího programu a ze vzdělávacích potřeb žáka.

Narušená komunikační schopnost zahrnuje řadu samostatných diagnóz, které jsou velmi rozsáhlé a variabilní. Jednotlivá narušení více či méně zasahují do vzdělávání žáků, ovlivňují nácvik čtení a psaní.





## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. DVOŘÁK, J. 2001. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár n. S.: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
2. KLENKOVÁ, J. 1997. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-88-5.
3. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
4. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
5. LECHTA, V. a kol. 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
6. LECHTA, V. 2010. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In LECHTA, V. et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
7. LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. 2011. *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-849-4.
8. MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 3., upravené a rozš. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-56-9.
9. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
10. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. (diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností)*. [on-line]. Olomouc: UP. 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3056-0. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/NKS\\_Kat\\_ver\\_diskuse.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/NKS_Kat_ver_diskuse.pdf). Rovněž dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/katalogy/final\\_NKS\\_Kat\\_ver\\_diskuse.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/katalogy/final_NKS_Kat_ver_diskuse.pdf).
11. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP. 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3312-7. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf). Rovněž dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS\\_Metodika\\_prac\\_verze\\_07-2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS_Metodika_prac_verze_07-2012.pdf).
12. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP. 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf). Rovněž dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf).
13. ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. 10., zcela přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

## Doporučená literatura:

1. KLENKOVÁ, J.; BOČKOVÁ, B.; BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
2. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 4. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
3. KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080.
4. BLUMENTRITTOVÁ, V. *Vyslovuješ správně? Cvičné texty k odstraňování nesprávné výslovnosti*. Benešov u Prahy: Blug, 2007. ISBN 978-80-7274-967-6.
5. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Logopedické pohádky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0060-4.
6. FIALOVÁ, I. a kol. *Rozumíš mi? Logopedická cvičení a hry k odstraňování špatné výslovnosti*. Praha: Blug, 1997. ISBN 80-85635-81-X.
7. SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1.
8. TOMICKÁ, V. *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické praxi*. Liberec: TU, 2006. ISBN 80-7372-106-6.
9. VESELÝ, E. *Učíme se číst a mluvit*. 2., upr. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 1996. ISBN 80-901707-7-3 (volné listy).
10. VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

## Internetové zdroje:

1. COGITO – CENTRUM KOGNITIVNÍ EDUKACE, o. s. *Deficity dílčích funkcí*. [on-line]. © 2014. Poslední aktualizace 5. 5. 2014. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=deficity-dilcich-funkci&lang=cz>.
2. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.
3. Vyhláška č. 147/2011 Sb., 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. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.
4. Sbírka zákonů 317. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. [online]. © 2013–2014 MŠMT [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

5. Zákon 472 ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2013–2014 MŠMT [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>



# 2

---

## PROBLEMATIKA NÁCVIKU ČTENÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

---

## 2.1 TEORETICKÉ ZÁKLADY ČTENÍ

Čtení a psaní jsou velmi složité procesy závislé na správné funkci a souhře příslušných center centrální nervové soustavy, na zrání nervové soustavy, na psychických předpokladech pro učení.

Nezbytná je také **úroveň a zralost dílčích schopností jedince**, jako je např. sluchové a zrakové vnímání, prostorové vnímání, záleží na motorických schopnostech a schopnostech koordinace a propojování činností, na schopnosti koncentrace.

I když můžeme mluvit o čtení a psaní jako o grafické podobě řeči, podílí se na těchto činnostech více center v obou hemisférách než při zpracování řečového signálu.

Je třeba, aby dítě umělo **rozpoznat grafické znaky**, jejich odlišnosti, skládat a opět rozkládat, tedy provádělo zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu. Dále je nutné, aby si tyto znaky umělo **zapamatovat a následně vybavit** a přiřadit k příslušnému zvuku – písmeno k hlásce, k přečtenému slovu najít správný lexikální význam, následně se vybaví i individualizovaná představa jevu.

Při čtení vykonávají oči pohyby po řádcích textu zleva doprava v nepravidelných skocích, na konci každého skoku čtenář pohyb očí zastavuje, fixuje (Toman, 2007), přičemž zrakové údaje o přečteném textu získává čtenář výhradně po dobu fixace, a ne v době vlastního pohybu oka. Frekvence a trvání fixace jsou ovlivněny stupněm čtenářské vyspělosti. Tento pohyb očí zleva doprava – skoky střídající se s fixačními body – nazýváme **sakadickými pohyby**.

Pro osvojení čtení je tedy třeba dostatečné rozvinutí těchto funkcí (Kocurová, 2002):

- analýza a syntéza;
- diferenciaci;
- prostorová orientace směrová a pravolevá;
- artikulace a modulace hlasu;
- porozumění čtenému.

V průběhu osvojování dovednosti čtení probíhá funkční **analyticko-syntetická činnost**. Zpočátku jsou analýza a syntéza v rovnováze. To znamená, že dítě musí ve slově identifikovat, vydělit, rozlišit z celku jednotlivá písmena, která pak skládá do slabik a slabiky do slova nebo rovnou jednotlivá písmena řadí za sebou do celého slova. Záleží na tom, kterou metodou čtení je vyučováno.

Mluví se o nutnosti vybudovat **fonologické uvědomění**, aby si dítě uvědomovalo vnitřní fonologickou strukturu slova neboli skutečnost, že slovo není jeden zvuk, ale že je složeno z několika písmen neboli fonetických částic (souhlásek a samohlásek). Stupeň tohoto uvědomění předpovídá příští úspěch ve čtení (Matějček, 2003).

Postupně po zautomatizování čtecí techniky převažuje syntéza, tzn. vnímání slovních celků a skupin. Čtení slov je globální, slovo je vnímáno jako celek, pouze v případě neznámých slov se opět více zapojuje analytická činnost. V této fázi by čtení slov,

slovních celků mělo být spojeno s porozuměním čtenému, vytvořením představy, s pochopením obsahu a smyslu čteného textu.

Jednotlivé **fáze vlastního čtenářského vývoje** se můžou rozdělit na fáze **počáteční**, které charakterizuje poznávání slov, a fáze **vyspělé**, které charakterizuje porozumění čtenému (Kocurová, 2002).

Těmto fázím předchází **předčtenářské období**, které je velmi důležitou přípravou pro pochopení funkce čtení a psaní. Toto předčtenářské období může být chápáno jako rozvoj dovedností pro nácvik čtení a psaní po nástupu do základní školy (také tzv. předslabikářové období) nebo v širším pojetí se jedná o výchovu dětí již od raného věku, nazývanou též **pregramotnost**, kterou charakterizují znaky jako (Čáp, Mareš, 2001):

Předčtenářské období

- Děti vědí o existenci čtení jako prostředku pro získávání informací.
- Mají představu o tom, že se text skládá z určitých částí, i když je nedokážou pojmenovat.
- Vědí, že se v naší kultuře čte text na řádku zleva doprava a na stránce odshora dolů.
- Jsou schopny identifikovat písmeno.
- Poznají chybný tvar slova, jsou schopny ho opravit.

**Předslabikářové období** zahrnuje jazykovou přípravu žáků, důraz je kladen na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání. Dále na průpravná cvičení pro přípravu mluvidel – dechová, hlasová artikulační cvičení (blíže v dalších kapitolách).

## POČÁTEČNÍ OBDOBÍ VLASTNÍHO ČTENÁŘSKÉHO VÝVOJE

Vlastní čtenářský vývoj

Nácvik čtení v této etapě závisí na zvolené metodě čtení. Dle zvolené metody pak zahrnuje nácvik čtení písmen, slabik nebo celých slov a provádění analyticko-syntetické činnosti. Zpočátku se jedná o kontrolované poznávání slov, čtení není zautomatizované. Toto období zpravidla končí v období, kdy ve škole bývá ukončen nácvik čtení (konec 2. a začátek 3. ročníku).

Přechod k vyspělé části předpokládá zautomatizování čtení natolik, že se zvýší rychlost čtení; označuje se jako sociálně únosná úroveň čtení. **U dětí s NKS však bývá toto období prodlouženo!**

## VYSPĚLÁ FÁZE ČTENÍ

Tuto fázi čtení charakterizuje **porozumění čtení** (respektive čtení s porozuměním). Zvládnuta by měla být i **technika čtení**, tzn.:

- **Správnost** – shoda hlasitě čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou, bez záměn písmen, slabik, slov, vynechávání písmen, přidávání písmen (Toman, 2007).

- **Plynulost** – čtení slov, mluvnických taktů, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a izolačních celků, tj. bez hláskování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení (Křivánek, Wildová, 1998).
- **Výraznost čtení** – čtení se správnou intonací, frázováním, slovním a větným přízvukem, funkční modulací síly, výšky, tempa a barvy hlasu, ke kterému přispívá správné dýchání, práce s hlasem, správná artikulace a spisovná výslovnost.

Čtení s porozuměním (jinak také **uvědomělost čtení**) je **hlavním cílem čtení**. Při čtení textu by měl žák pochopit hlavní myšlenku a zaujmout k textu vlastní stanovisko.

PIRLS Na čtení s porozuměním se v posledních letech klade velký důraz, na základě mezinárodního projektu **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), což je mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol, byla vytvořena již řada materiálů nejen na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti, ale též na její rozvoj.

Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky ([www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS](http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS)).

Testové úlohy PIRLS sledují čtyři postupy porozumění přečtenému textu:

- vyhledávání informací;
- vyvozování závěrů;
- interpretaci textu;
- posuzování textu.

Práce s textem u žáků pak obsahuje úlohy ze všech čtyř oblastí.

## PODMÍNKY ČTENÍ U ŽÁKŮ S NKS

Žáci s NKS mívají různé druhy obtíží jak v osvojování techniky čtení, tak v porozumění čtenému textu.

U každého žáka je třeba provést komplexní diagnostiku nejen s ohledem na druh narušené komunikační schopnosti, ale též na další schopnosti žáka. Při hodnocení je třeba posoudit řeč ve všech jazykových rovinách (úroveň řečových schopností, řečová zkušenost, výslovnost...), úroveň intelektových schopností, nezbytná je znalost úrovně dílčích dovedností – sluchové a zrakové percepce, vizuomotoriky, prostorové orientace, schopnosti intermodality a seriality.

U dětí s NKS bývá řada dílčích schopností nevyzrálá či narušená.

Je důležité také zjistit **lateralitu žáka**, nejen preferenci ruky, ale též jaká je preference oka a ucha. U dětí s dysfázií se často vyskytuje lateralita zkřížená, např. vedoucí pravá ruka, ale vedoucí oko je levé.

Typ zkřížené laterality není pro nácvik čtení ani psaní výhodný a může způsobovat řadu obtíží.

**Zkřížená lateralita ruka × oko** může způsobovat:

- Obtíže ve vizuální percepci – diferenciaci.
- Zkreslené zrakové vnímání.
- Nedostatek v kvalitě uskutečňované činnosti.
- Problémy v racionalizaci – vyhodnocování vizuálních podnětů ve školní práci (nevidí pravopisné jevy, vyrábí další pravopisné chyby).
- V oblasti silničního provozu přehlédne dopravní značku, nesprávně vyhodnotí dopravní situaci.

**Zkřížená lateralita ruka × ucho** způsobuje:

- Obtíže v oblasti auditivní percepcce.
- Neporozumění obsahu verbálního sdělení – neslyší, co se mu diktuje (učitel musí zopakovat slovo, instrukci, je nutné hovořit v jednoduchých větách a hlavně pomalu).

Při zjištění preference ucha u žáka je výhodné upravit **usazení žáka ve třídě** tak, aby byl dominantním uchem k pedagogovi a nedocházelo ke zhoršení potíží díky zhoršenému zpracování z nedominantního ucha.

Při diagnostice žáka s NKS též logoped zjišťuje anamnestické údaje ohledně vývoje dítěte, které jsou významné pro osvojování řeči, čtení a psaní. Jedná se zejména o řečový vývoj, ale také o **pohybový vývoj dítěte**. Údaje o pohybovém vývoji dítěte mohou pomoci odhalit rizika pro nácvik čtení a psaní.

Do souvislosti se školními obtížemi se dává přetrvávající toniccko-šijový reflex a potíže **s křížením pohybů těla** v důsledku nedostatečné spolupráce mozkových hemisfér. Touto problematikou se zabývá metoda **edu-kineziologie** a metoda **One brain**, u nás se jí věnuje již několik terapeutů, speciálních pedagogů (např. Emmerlingová, Pavelová, Fopová Buchbergerová). Vychází ze zahraničních prací, které se zaměřují na koordinaci a obnovení spolupráce obou mozkových hemisfér (Šimková, 2006). Pokud dítě neprošlo dostatečně fází lezení, nenaučilo se dostatečně ovládat své tělo, nedošlo k dostatečnému vytvoření spojů mezi oběma mozkovými hemisférami.

Edu-kineziologická cvičení pomáhají tento deficit vyrovnat. Jedná se o vypracovaná stimulační cvičení, koordinační cvičení (křížová cvičení), uvolňovací cvičení, speciální korektivní terapeutické techniky.

U dětí s NKS se můžeme s těmito potížemi setkat, proto je zařazování těchto cvičení velmi vhodné. Pokud nemá pedagog možnost seznámit se s těmito cvičeními, lze

je též nahradit různým **cvičením a hrami na koordinaci** – skákání přes švihadlo, skákání přes gumu, jízda na kole, tanec nebo pohybově-rytmické hry, vytleskávání s říkadly či zpěvem a s křížením rukou.

## 2.2 METODY ČTENÍ

Současné vzdělávání umožňuje využití několika metod výuky při nácviku čtení (a psaní). Učitelé mohou tyto metody optimálně, dle potřeb žáků kombinovat. Při volbě metody nácviku čtení by se mělo vycházet z individuálních potřeb žáka, je však zřejmé, že není vždy v praxi možné zvolit několik metod pro jednu třídu a variovat metody dle jednotlivých žáků.

U žáků s NKS je však toto opatření žádoucí, jelikož zkušenosti z praxe ukazují větší či menší úspěšnost jednotlivých metod u těchto žáků. Nelze však žádnou z metod považovat za stoprocentně úspěšnou pro všechny žáky s NKS.

### Analyticko-syntetická metoda **ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA ČTENÍ**

Jako nejčastější metoda nácviku čtení se užívá **metoda analyticko-syntetická (hláskovací, slabiková)**. Její rozšíření je dáno historickými souvislostmi, neboť byla od 50. let minulého století uznána (v Československu) jako jediná správná metoda čtení. Z tohoto důvodu se jedná o metodu velmi propracovanou, s širokou nabídkou metodických materiálů, s detailně rozpracovaným sledem kroků. Toto detailní rozpracování však neumožňovalo individuální přizpůsobení potřebám jednotlivých žáků. Moderní pojetí této metody od striktních postupů ustoupilo, zaměřilo se i více na čtení s porozuměním než na techniku čtení a zkvalitnění textů po literární stránce.

Výuka čtení touto metodou je rozvržena **do tří etap**:

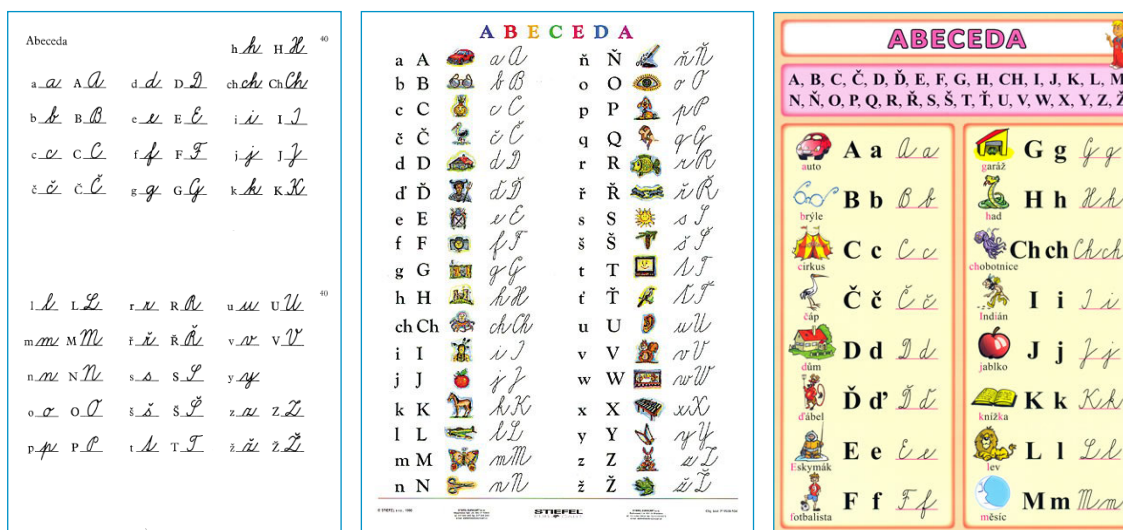
- **Etapa jazykové přípravy** – předslabikářové období – rozvoj sluchové a zrakové percepce, cvičení správného dýchání, hlasová a artikulační cvičení.
- **Etapa slabičně-analytického způsobu čtení** – čtení slabik otevřených (ma) a skládání slov z otevřených slabik (ma–so), čtení slabik zavřených (pes) a vyvozování slov (po–pel), čtení slabik se skupinou dvou souhlásek (kle–pat), čtení slabik se skupinami di – ti – ni / dy – ty – ny, se slabikotvorným r, l, slabiky bě, pě, vě, mě a písmena d', t', ň.
- **Etapa plynulého čtení slov.**

Úspěch nácviku čtení u analyticko-syntetické metody u žáků s NKS záleží nejen na šíři a stupni obtíží žáků, ale na přizpůsobení nácviku čtení těmto obtížím. Tzn. **prodloužení předslabikářového období**, využití dalších přípravných a stimulačních programů (viz další kapitolu) v tomto období. 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. Je důležité maximálně využívat názor, spojovat písmena s obrázky. Pamatovat je třeba na nácvik čtení **psacích písmen**, dítě si musí osvojit několik znaků k jedné hlásce, což může žákům činit potíže se zapamatováním.

Žáci mají mít neustále k dispozici **tabulku s abecedou** obsahující tiskací i psací písmo. Může být v klasické podobě nebo alternativu nabízí publikace *Dovedeš už číst?* (Šimíčková, 1996), kde jsou příslušná psací písmena hned u tiskacího písmene. Další možností jsou tabulky abecedy, kde jsou k příslušným písmenům přiřazeny obrázky, na nichž je objekt začínající daným písmenem.



### Karty s abecedou

(Zdroj: <http://www.ucebnicemapy.cz/abeceda-tiskaci-a-psaci-pismena-tabulka-a4-.p.aspx>; <http://www.knihy-hodonin.cz/detail.asp?auto=164438>.)

Přechodem mezi další metodou a analyticko-syntetickou metodou je **metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik** – svou jednoduchostí a rychlým čtenářským postupem tento cíl podporuje ve všech požadavcích. Od metody hláskovací se liší zejména tím, že **vynechává tvorbu slabik, které nemají významový obsah**. Žáci se učí číst nejprve velká tiskací písmena, která skládají rovnou do smysluplných slov. Pomáhá jim při tom trénink sluchové a zrakové syntézy a analýzy, pro nějž je v učebnici připraveno mnoho podnětů. Teprve, když žáci umí číst všechna velká tiskací písmena, přecházejí ke čtení písmen malých.

## GENETICKÁ METODA ČTENÍ

Genetická metoda

V posledních letech se ve stále více školách zavádí genetická metoda čtení. Jedná se o syntetickou metodu čtení, která nepoužívá slabiku, ale žáci slovo hláskují a postupně, jak nabývají čtenářských zkušeností, čtou slova naráz. Vychází z intuitivního čtení, které si některé děti osvojují samostatně již v předškolním věku.

Při čtení se užívá zpočátku jen velkého písma tiskacího, psací písmo se odsouvá na pozdější dobu, což je pro většinu dětí výhodné, protože nejsou zatěžovány několika druhy písma najednou. Klade se velký důraz na **rozvoj sluchového vnímání**. Žáci si každé písmeno (obraz) propojují s odpovídající hláskou (zvukem), a tím se urychluje proces čtení.

Děti se zpočátku soustředí jen na jeden typ písma („hůlkové písmo“), zhruba v pololetí se objeví malá tiskací abeceda, nácvik psacích písmen se posouvá většinou až do doby, kdy už děti nemají problém s tiskacími tvary.

Tato metoda klade od počátku důraz na **čtení s porozuměním, na kvalitu textů**. Předností je rychlost, s jakou si děti osvojují první slova, od počátku „skutečně čtou“, na rozdíl do metody analyticko-syntetické, kde děti čtou zprvu slabiky, které nemají žádný význam.

Čtení genetickou metodou u žáků s NKS závisí opět na druhu narušení, které žáci mají. Ze zkušeností z praxe se ukazuje, že tato metoda je nejméně vhodná u žáků s dysfázií, jelikož vyžaduje rozvinuté sluchové vnímání a fonologické schopnosti. U žáků s dysfázií je však problematická právě sluchová syntéza a sluchová paměť. Podobně mohou mít potíže žáci se specifickým logopedickým nálezem.

Globální  
metoda

## GLOBÁLNÍ METODA ČTENÍ

Patří mezi metody analytické, tedy takové, v nichž je výuka vedena od celku k částem. U nás se začala používat na konci 20. let 20. století a rozvíjela se až do doby, kdy byla jako jediná metoda čtení schválena metoda analyticko-syntetická. Teoreticky vychází z tvarové psychologie, podle níž čtenář vnímá celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Proto globální metoda vychází z celků (věty nebo slova) a zachovává je tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k jejich rozboru ([wiki.rvp.cz/](http://wiki.rvp.cz/)).

Čtení podle této metody prochází pěti obdobími:

- 1. Období přípravné** – rozvíjení řeči, smyslů, paměti, pozornosti, představivosti.
- 2. Období paměti** – žáci vnímají a snaží se zapamatovat obrazy slov. Častým opakováním si zapamatují jejich tištěný obraz a pak jsou schopni slova číst, aniž znají jednotlivá písmena. Cílem je porozumění textu.
- 3. Období analýzy** – dítě je přivedeno k rozboru vět na slova, postupně dojde k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. Žáci si všímají, které písmeno je na začátku, uprostřed a na konci slova, uvědomují si, co je v jednotlivých slovech stejné a čím se liší. Postupně se seznamují s písmeny malé a velké tiskací abecedy.
- 4. Období syntézy** – žáci se učí číst nová slova, která se skládají ze známých částí.
- 5. Období zdokonalování čtení** – jde o procvičování syntézy slov a vět různými hrami. Používají se hry, přesmyčky, křížovky, doplňovačky apod. Dochází k individuálnímu docvičování čtení. Učitel zjišťuje individuální rozdíly mezi žáky, zpřesňuje se znalost abecedy, cvičí se čtení obtížnějších slov.



Globální metoda se v současné době učí na některých školách praktických a speciálních, v základních školách není používána.

V počátcích výuky čtení však může sloužit jako doplňující metoda nebo počáteční metoda nácviku čtení u žáků s těžkými formami NKS. Jednoduché obrázky s krátkými slovy, rozdělené do okruhů, blízké dítěti, jsou výborně využitelné pro procvičování čtení a porozumění čteným slovům.

## SFUMATO® – SPLÝVAVÉ ČTENÍ®

Metoda  
splývavého  
čtení

Autorkou a propagátorkou metody prvopočátečního čtení Sfumato je PaedDr. Mária Navrátilová. Formulovala metodu v roce 1974 a na doporučení prof. Zdeňka Matějčka začala metodu aplikovat a ověřovat 11 let na různých ZŠ. Od konce 80. let je školitelkou metody. Autorka využila svých pedagogických znalostí a zkušeností z hudebně-dramatické výuky a z reedukace čtení nezpívajících a špatně čtoucíh dětí.

Metoda využívá důsledně propojení jednotlivých orgánů, které se účastní procesu učení čtení: ZRAK – HLAS – SLUCH. Pracuje od jednoduššího ke složitějšímu, umožňuje správné fyziologické tvoření hlásek s dlouhou expozicí a správnou intonací, využívá mezipředmětové vztahy k upevnění zrakových a sluchových představ – propojení s hudební výchovou, výtvarnou výchovou.

Podstata metody:

- Periferní načítání písmen zrakem a následné vyslovení umožňuje plynulé čtení slov.
- Expozice hlásky je dlouhá, hlásky se volají.
- Děti mají dostatek času na identifikaci písmen a správné navázání písmen.
- Pomalá realizace – dostatek času na respektování individuálního čtečního tempa.
- Metoda je postavena na přirozené dětské hravosti (zážitková výuka).

Technika čtení metodou Sfumato:

- EXPOZICE HLÁSKY (uvedení písmene) – zahrnuje přípravu zrakového, sluchového a hlasového aparátu, pořadí pro výuku začíná hláskami O, S, B, U, A, vychází z co největších protikladů, aby došlo k jejich dokonalému rozlišení. Děti se naučí správně hlásky vyslovovat na základě citelných rozdílů při práci s dechem a artikulací.
- „O“ je tón, tvoří sílu hlasu, je základem volání, nepřepíná hlasivky.
- „S“ je zvuk, dlouhotrvající, učí hospodařit s dechem.
- „B“ je tlačená expozice, sluchově připravuje na tvorbu slabiky.
- „U“ je tón, je vhodným kontrastem ve způsobu tvoření k hlásce „O“.
- „A“ je tón, základ pro tvorbu dvojhlásky.
- PRVNÍ STUPEŇ SYNTÉZY – syntéza dvou hlásek, učí se čtení se záměnou písmen a zaměřuje se na sluchový výcvik.
- DRUHÝ STUPEŇ SYNTÉZY – syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti. Začíná se tvořit čtecí návyk, žák je veden k obsahu přečteného, aby nedošlo jen k izolovanému technickému zpracování znaků.

- TŘETÍ STUPEŇ SYNTÉZY – syntéza čtyř hlásek, čtení slov.
- ČTVRTÝ STUPEŇ SYNTÉZY – práce s dlouhou samohláskou, čtení ze slabikáře.

Při nácviu se systematicky využívá jednoduchých, ale účinných pomůcek, jako jsou tabule, tabulky s písmenky a kartičky. Dítě projde hlasovou a intonační průpravou a využije smysl pro dramaturgii. Všechny **aktivity směřují k prožitku z učení hlásek a písmen a dramaturgii v prostoru.**

Tato metoda se jeví jako jedna z **nejvhodnějších metod pro nácvič čtení u žáků s NKS**, což potvrzují zkušenosti ze ZŠ logopedické v Liberci, kde se touto metodou vyučuje již několik let.

**Klady splývavého čtení** uvádí Navrátilová:

- Technika je založena na hlasitém projevu, správném umístění tónu v dutině ústní při dodržení hygieny hlasu.
- Splývavé napojování hlásek zaručuje plynulý projev čtení.
- Správné technické provedení brání vzniku dvojího čtení a kontrolovaný pohyb očí z písmene na písmeno neumožní vynechávat či zaměňovat písmena.
- Je zde zakotveno čtení s porozuměním.
- Dlouhá expozice hlásek dává delší čas centrální nervové soustavě na zpracování. Oči se pohybují dopředu ještě při předchozí expozici hlásky kontrolovaně z písmene na písmeno.
- Žákům je touto technikou umožněno individuální tempo při čtení.
- Po zautomatizování a přes tlačené hlásky dochází ke zkrácení expozice, a tím ke správnému rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek.

Jako další klady uvádíme propojení nácvič čtení s výtvarnými, pracovními a hudebními činnostmi, které umožňují důkladné upevnění tvarů písmen.

Přesto se mohou objevit žáci, kteří stále nezvládají syntézu hlásek do slabik, v tomto případě se jeví jako vhodnější metoda globální. Dalším úskalím této metody není samotná metodika, ale nároky na osobnost pedagoga, jeho schopnost dramaturgii a navození prožitku z učení.

Učebnice  
a pracovní  
materiály

## UČEBNICE PRO NÁCVIK ČTENÍ

Učebnice pro nácvič čtení (i psaní) jednotlivými metodami záleží na výběru pedagoga, resp. školy. K používaným metodám schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR více typů učebnic, lze tedy vybírat ze široké nabídky. Počáteční výběr učebnic pro děti s NKS je převážně na škole, ovlivnění vhodnosti učebnice pro jednotlivé děti s NKS je v praxi však žádoucí. Velmi záleží nejen na metodickém, ale i grafickém zpracování učebnic.

## Grafické zpracování

Schopnost orientovat se v učebnici může být u každého dítěte odlišná. Záleží na jeho úrovni pozornosti, jeho zrakové percepci. Některé učebnice jsou poměrně hustě zaplněny obrázky, což může některým dětem ztěžovat orientaci. I výběr ilustrací a celkové grafiky (barevnost, velikost písma, typy písma) ovlivňuje úspěšnost nácviku čtení.

## Metodické zpracování

Pro žáky s NKS, zejména žáky s dysfázií, ale i verbální dyspraxií, specifickým logopedickým nálezem, koktavostí může být znevýhodňující výběr slov, textu v učebnicích. Některá slova mohou být pro žáky nesrozumitelná nebo obtížně vyslovitelná. Potíže mohou mít s analýzou a syntézou delších slov, tato slova nezvládají přečíst a dochází k frustraci a odmítání čtení.

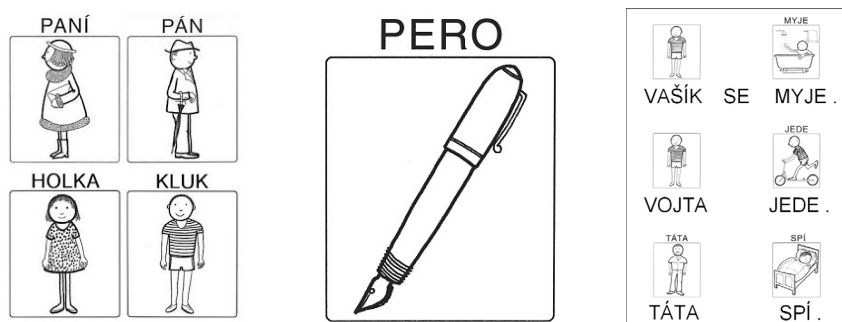
Např. v učebnicích ke genetické metodě čtení žáci velmi brzo objevují dlouhá slova se souhláskovými shluky. Pro žáky s dysfázií bývá v tomto období čtení těchto slov nepřekonatelný problém. Nezvládají slovo vyhláskovat, při čtení písmen se po prvních několika písmenech ztráčí, písmena zapomínají a nezvládají syntézu slova z přečtených písmen („princezna“, „Karkulka“). Důležitá je i formulace úkolů, které většinou doprovázejí současné texty v čítankách. Žák nemusí porozumět zadání.

Z výše uvedených důvodů je třeba **učebnice pro tyto žáky pečlivě vybírat, texty z učebnic dle potřeby upravovat – obsahově i graficky, doplňovat o další materiály.**

Pro analyticko-syntetickou metodu je určeno nejvíce učebnic, od různých nakladatelství. Např. nakladatelství ALTER, DIDAKTIS, FORTUNA, FRAUS, NOVÁ ŠKOLA, PRODOS.

Pro genetickou metodu již je určeno také více učebnic, nabízí je např. nakladatelství SPN, FRAUS.

Pro globální metodu čtení je určen pracovní materiál **První čtení**, nakladatelství SEVT, který však lze vhodně využít i u dalších metod.



(Zdroj: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/obrazky-z-prvniho-cteni/>.)

Metodika splývavého čtení Sfumato má již také své učebnice, které se svým zpracováním jeví jako velmi vhodné pro žáky s NKS. Předností jsou jednoduché obrázky či fotografie a jednoduché uspořádání na stránce, které umožňuje žákům dobrou orientaci, nerozptylování dalšími podněty.



### Živá abeceda – Sfumato

Řada učebnic naplňuje i **mezioborové souvislosti**, slouží nejen k nácviku čtení, ale propojuje témata pro oblast Člověk a jeho svět.

Učební materiály pro nácvik čtení se většinou skládají z:

- pracovních sešitů na přípravu čtení (*Živá abeceda, Pojd'me si hrát, Písmenkář*);
- slabikáře;
- čítanky.

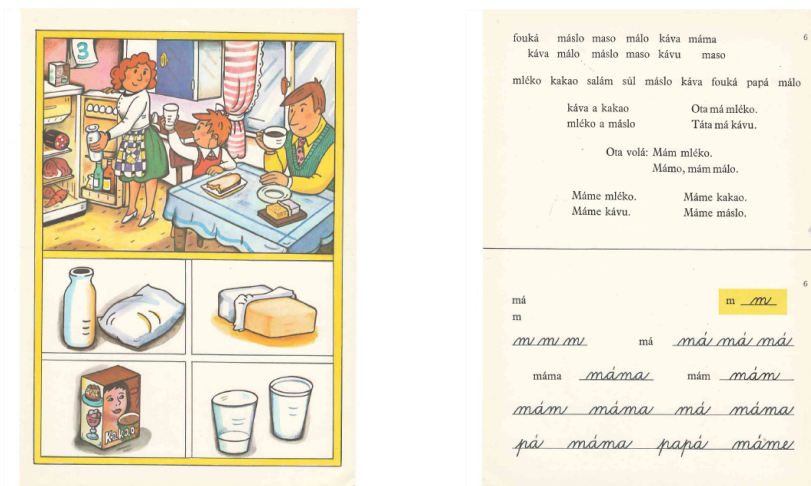
Doplňené bývají o pracovní materiály:

- abeceda (s písmeny);
- slabikové kartičky;
- slovíčka na vystřihování;
- pracovní sešity doplňující učebnice;
- metodické příručky.

Některá nakladatelství mají učebnice a pracovní sešity v **multimediální a interaktivní formě** (i-učebnice). Pro výuku je i-učebnice velmi praktická, lze označit pouze část textu z učebnice a s ním pracovat.

**Pro přípravu čtení** jsou vhodnou pomůckou pro žáky s NKS Lincovy *Tabulky ke čtení I–III* (Klett, 2007). Na *Tabulky ke čtení* navazují slabikáře *Naše čtení I–II* (Scientia, 2011). Ačkoli byly původně připraveny pro praktické školy, díky svému metodickému zpracování se ve stále větší míře uplatňují na běžných základních školách. Jsou vhodné pro dyslektické děti i k nápravě vadné výslovnosti.

V některých případech je třeba využít i další učebnice a pracovní sešity primárně určené pro jiná zdravotní postižení. Např. **slabikáře a čítanky pro děti se sluchovým postižením** jsou vhodné svým zpracováním textů pro děti, které mají potíže s porozuměním. Učebnice pro děti se sluchovým postižením jsou zpracované tak, aby děti porozuměly použitým výrazům – obrazové doplnění, vysvětlení pojmů, jednoduché věty.



Slabikář pro první ročník ZŠ pro neslyšící (SPN)

## 2.3 NÁCVIK ČTENÍ

### PŘEDČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ

Na toto období kladl velký důraz francouzský pedagog J. Foucambert, který vypracoval vlastní metodu nácviku čtení (Zelinková, 1994). Také v alternativním vzdělávacím programu Začít spolu se klade velký důraz na seznamování dětí s funkcí čtení již v předškolním věku. Děti se v centru aktivity Kniha a písmena seznamují s knihami, používají knihovničku, učí se identifikovat písmena, učí se zřetelně rozlišovat stejná písmena, skládat podle vzoru slova. Tato příprava je velmi důležitá a měla by se rozšířit do všech mateřských škol.

Dále je žádoucí využít dalších programů, které rozvíjejí sluchové a zrakové vnímání a další dílčí schopnosti.

Např. již zmíněný program **Sindelarové – Předcházíme poruchám učení**, určený pro předškolní děti. Uvedená cvičení však lze využít i u raných školáků.

Pro předškolní období je určen také program **Maxík** – stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou, zaměřený na nácvik nových pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj dílčích funkcí (sluchové a zrakové vnímání, prostorové vnímání, intermodalita a serialita), rozvoj grafomotorických dovedností, posílení koncentrace pozornosti.

Program, který by se měl stát nezbytným pro nácvik čtení u dětí nejen s NKS, je **Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina**. Jedná se o program na rozvoj fonemického sluchu – uvědomování si hláskové struktury jazyka a schopnost vědomé manipulace s těmito hláskami. K tomuto účelu využívá metodika na rozdíl od jiných technik tzv. mentální modelování prostřednictvím **grafických žetonů a názorných schémat**, což je pro žáky, kteří sluchovou cestou nezvládají určování, rozlišování slabik a hlásek, zásadní. Autorkami metodiky dle Elkonina jsou

Stimulační programy – Elkonin

M. Mikulajová a O. Dujčiková, spoluautorkou české verze je A. Dostálová. Česká verze obsahuje metodickou příručku, pracovní sešit – Hláskář – a další pracovní materiály (žetony, obrázky).

Program vychází ze struktury jazyka, jeho složení z fonémů, které si dítě osvojuje dříve než grafémy (písmena). Jedině úplná orientace ve zvukové struktuře slov umožní dítěti jejich správnou a snadnou grafémovou reprezentaci.

Děti pracují nejprve se slabikou, potom s hláskami, které se učí rozlišovat na samohlásky a souhlásky. Hlásky mají své grafické zastoupení – žetony – nejprve černé čtverečky pro všechny hlásky, později červená kolečka pro samohlásky a žluté čtverečky pro souhlásky.

Skládání slov z těchto žetonů umožní dětem velmi dobře pochopit strukturu slova – z kolika hlásek (písmen) se slovo skládá, kde je ve slově samohláska, kterou je pro děti těžké sluchově rozlišit. Učí se i délce samohlásek a rozlišovat měkké a tvrdé souhlásky.

Program lze používat v mateřské škole i základní škole po absolvování kurzu rozvíjení jazykových schopností – trénink jazykového uvědomování podle Elkonina. Kurzy, pod vedením spoluautorky české verze Mgr. Anny Dostálové, pořádá Asociace logopedů ve školství ([www.alos.cz/](http://www.alos.cz/)).

Program lze aplikovat skupinově či individuálně. Pokud není pedagog proškolen v tomto programu, může žák docházet na nápravu na jiné pracoviště (SPC). Tento program může žák absolvovat nejen v předškolním věku, ale vhodný je i jako program v předslabikářovém období. Zejména u žáků, kteří se vyučují čtení genetickou metodou, je tento program nezbytný. Zkušenosti z praxe dokazují jeho účinnost i u dětí, které již zahájily výuku čtení, ale nejsou úspěšné. Tento program pak lze individuálně přizpůsobit potřebám žáka.

## PŘEDSLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ

Jak již bylo zmíněno, je to velmi důležitá etapa pro osvojení čtenářských dovedností, kterou je vhodné v případě dětí s dysfázií prodloužit. Návik v předslabikářovém období musí dělat celá třída, a i když může dojít ve srovnání s osnovami školy ke zpoždění při osvojování čtení, návik jde potom rychleji.

### Zahrnuje rozvoj:

- fonematického sluchu a sluchové percepce,
- zrakové percepce,
- grafomotoriky,
- rytmizační cvičení doplněná pohybem,
- dechová a hlasová cvičení,
- artikulační cvičení.



V tomto období lze využít řadu publikací určených pro předslabikářové období (viz předchozí kapitola – Učebnice a pracovní materiály).

Na rozvoj zrakové percepce existuje řada materiálů a didaktických her, rozsah této publikace neumožňuje popis těchto aktivit a materiálů, je třeba čerpat z dalších publikací věnovaných této tematice.

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.

Dále lze využít kompletu **Deficity dílčích funkcí** (Sindelarová), který obsahuje pracovní sešity (programy) na procvičování jednotlivých oblastí. Jednotlivé programy nácviku jsou hierarchicky uspořádány podle stupně obtížnosti. Důležitá je pravidelnost cvičení, dodržení určené doby nácviku (ne víc jak 10 min.), pokračování dalšího cvičení, až když dítě dané cvičení zvládne. Programy se dají zvládnout i hravou formou, k některým cvičením existují hrací plány, manipulační pomůcky.

## PŘÍKLADY CVIČENÍ, HER V PŘEDSLABIKÁŘOVÉM OBDOBÍ



### Dechová a hlasová (fonační) cvičení:

- nádech nosem a výdech ústy,
- prodlužování výdechu ústy,
- prodlužování výdechu s fonací – vyslovováním samohlásek („ááá...“), slabik („hůhůhů...“), vyslovováním slov na výdech, vyslovováním vět na výdech.

### Artikulační a oromotorická cvičení

Cvičení mluvidel s obrázky – využití obrázků k logopedické intervenci, např. karty na procvičení motoriky mluvidel.



(Zdroj: <http://www.logopedickepomucky.eu/products/procvicme-si-jazycek-karty-na-procviceni-motoriky-mluvidel-/>)



Je třeba dbát na správné postavení mluvidel při realizaci jednotlivých cviků, nejlépe se zrakovou kontrolou v zrcadle. Sledovat, zda děti nezapojují jiné části mluvidel, např. zda při vyplazování jazyka, špulení rtů nevysouvají bradu.

**Hra Ztracené hlásky** – děti vyslovují pouze samohlásky: „dobrý den“ – „o – ý – e“ s výraznou artikulací jednotlivých samohlásek.

Hra **Vypnutý zvuk** – děti mluví bezhlasně, „jako když televizi vypneme zvuk“, druhé dítě může „odezírat“.

### **Rozvoj sluchové percepce a fonemického sluchu**

- Sluchové hry na rozlišování zvuků: běžné předměty, zvuková lota, zvuky na CD, hudební nástroje, diskriminace velmi podobných zvuků (např. cinkání – činelky × triangl, zvuky „v krabičce“ – fazole × hrách).
- Sluchové hry na sluchovou pozornost. Děti reagují na určité slovo ve vyprávění, rozlišují určitý zvuk mezi jinými zvuky, reagují na pravdivé výroky: „Kočka mňouká, pes mečí.“ atd.
- Hry na sluchovou paměť. Zapamatovat si dva až tři zvuky za sebou, zapamatovat si sadu slov, (4–5 slov), vybírat, které slovo se hodí na počet vytleskaných slabik...

## **HRY NA ROZVOJ FONEMATICKÉHO SLUCHU:**

- rozdělování slov na slabiky – rytmičace, určování počtu slabik (přiřazování kostiček, puntíků apod. podle počtu slabik);
- vyhledávání hlásek ve slově – první hláska, poslední hláska, pozice hlásky ve slově;
- vyhledávání a rozlišování hlásek ve slovech, diferenciaci zvukově podobných hlásek (rozdíl ve znělosti, délce, měkká a tvrdá hláska) – např. pec × pes, buk × puk, tiká × tyká;
- vyhledávání sykavek ve slovech, určování pozice hlásky postupně i ve složitějších slovech – např. „cestička“, vše s názorem (sykavky na kartičce, žák ukazuje, kterou hlásku slyšel jako první, kterou jako druhou, kterou třetí);
- rýmování slov;
- nácvik rytmičace – poslech říkanek, písniček s doprovodem na rytmičácké nástroje, hrou na tělo, opakování rytmu atd.;
- nácvik sluchové syntézy a analýzy – vyhláskování celých slov za pomoci grafického znázornění – vhodné využít stimulační program Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina (program je primárně určen pro předškolní věk, ale lze jej využít i u dětí s deficitem ve fonemickém sluchu, protože využívá zrakovou oporu);
- diferenciaci měkkých a tvrdých slabik, rozlišování při výslovnosti – „děda, hodiny, letitý...“ (lze využít materiály k SPU – Zelinková, Cvičení pro dyslektiky);
- diferenciaci slov s L a R – např. „hrad × hlad“.

## NÁCVIK ČTENÍ

Při vlastním nácviku čtení je u žáků s NKS zásadní postupovat dle jejich tempa. Důsledně upevňovat osvojená písmena, při neúspěchu hledat nové postupy, důsledně procvičovat funkce potřebné pro rozvoj čtení, **případně zvolit jinou metodu čtení**.

Pokud žák s NKS nezvládá postupovat dle tempa třídy, je to třeba v IVP ošetřit, stanovit očekávané výstupy pro daný ročník, co se týká čtení (i psaní). Velkou roli hraje v tomto období vyzrávání dětí. Co nezvládají v 1. třídě, mohou si již snadněji osvojit v dalších ročnících. Zejména u dětí s dysfázií jsou fáze dozrávání posunuty ještě do pozdějšího věku. Nezřídka dozrávají některé funkce ve 3.–4. třídě. I když by žáci měli zvládat a osvojit si dle osnov určité dovednosti, je třeba počítat s tím, že si budou některé dovednosti osvojovat v pozdějších ročnících. Proto i procvičování dílčích dovedností musí u těchto žáků pokračovat dále, nejenom v předslabikářovém období.

Pokud nemá pedagog možnost využít metodu čtení Sfumato, je vhodné alespoň uplatnit principy metody čtení Sfumato, která propojuje nácvik písmen s prožitkem, pohybem. Právě zapojení emocí, prožitku nám umožňuje zapamatování, osvojení dovednosti. Základem je **využití multisenzoriálního** přístupu.

Principy:

- Propojení nácviku písmen s prožitkem, pohybem.
- Nácvik pečlivé výslovnosti.
- Prodlužovaná výslovnost písmene tak, aby žák měl možnost zvuk zpracovat a propojit se zrakovým vjemem.
- Nácvik správného dýchání.
- Práce s hlasem.
- Osvojování tvarů písmen a upevňování za pomoci nejrůznějších aktivit.

### Aktivity, pomůcky pro nácvik, upevňování písmen:

- Zaškrtávání písmenek v novinách, vystřihování 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.
- Kostky s písmeny – sestavování slov.
- Hmatová písmena – pomůcky Montessori.
- Destičky s písmenky – pomůcka Sfumato.
- Písmenkové karty – hra „písmenkový mariáš“ – děti si rozdají karty se všemi grafickými podobami písmene (malé tiskací, velké tiskací, malé psací, velké psací), jeden „vyloží“ kartu s písmenem, kdo má stejné písmeno v jakékoliv grafické podobě, „přihodí“ kartu (Sfumato).

Upevňování  
písmen

- Písmena z různých materiálů na hmatové hry – pryžová písmena (písmenkové puzzle), plastová písmena (magnetky), dřevěná písmena, látková písmena.
- Schovaná písmena – po třídě jsou schovaná kartičky s různými písmeny (slabikami, slovy), děti hledají dle instrukce dané písmeno, nesmí sebrat jiné než zadané písmeno; děti, které mají potíže se zapamatováním tvaru písmene, dostanou od učitele s sebou kartičku s daným písmenem, aby mohly písmeno porovnat.
- Vyhledávání písmen v pracovních listech – spojování stejných písmen, spojování stejných písmen, ale graficky různě zpracovaných, spojování tiskacích a psacích tvarů písmen.
- Písmenkové puzzle – Sfumato (Navrátilová, 2012) – skládání písmen z částí.
- Písmenkové obrázky, např. z *Ferdova slabikáře* (Sekora, 2006).
- Modelování písmen z různých materiálů (plastelína, provázky).
- Kreslení obrázků s písmeny – výtvarné zpracování písmen, např. V – voda, vlnky jsou z písmene V.
- Kreslení písmen do pískovničky, vyšlapávání písmenkových cestiček ve sněhu...

Při osvojování písmen je třeba neustále propojovat písmeno s jeho sluchovým vjemem, mít názor před sebou, velká písmena, 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 pozornost 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 je nutné přizpůsobit slovní zásobě dětí (Jehličková in Vrbová, 2012). Pro **rozlišování samohlásek a souhlásek** je vhodné mít barevně rozlišené kostičky (kartičky) s písmenky. Např. samohlásky budou červené, souhlásky žluté. Děti se pak lépe orientují ve složení slov.

## PŘÍKLAD



### *Příklady publikací, materiálů k osvojování písmen*

#### *Tabulka s písmeny – Sfumato*



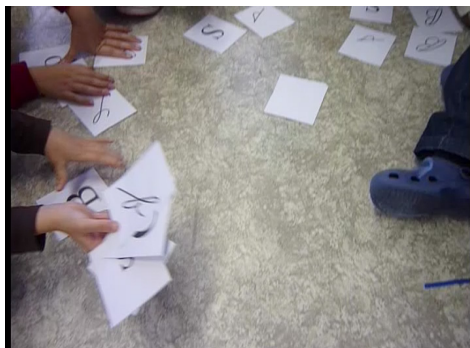
(Zdroj: <http://www.abcmusic.cz/pages/picture.php3?image=pomucky06.jpg&title=DESTI%C8KY%20S%20P%CDSMENY&width=500&height=375>.)

#### *Písmenkové karty – Sfumato*

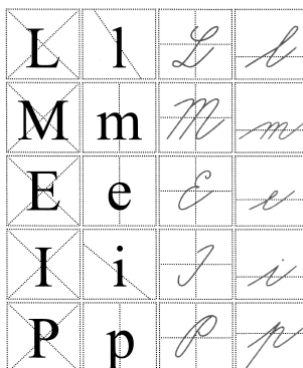


(Zdroj: <http://www.abcmusic.cz/pages/picture.php3?image=pomucky02.jpg&title=POH%C1DKOV%C9%20KARTY%2>.)

#### *„Písmenkový mariáš“ – Sfumato*



(Zdroj: ZŠ logopedická.)



### Demonstrační kostky s písmenky

Soubor tří větších demonstračních kostek se základními písmeny probíranými v období práce s Živou abecedou a na začátku slabikáře Nová škola (m, l, s, p, t, j + krátké a dlouhé samohlásky).



(Zdroj: [http://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab\\_det&sort\\_id=175](http://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab_det&sort_id=175).)

### Hmatová (smirková) písmena – Montessori pomůcky



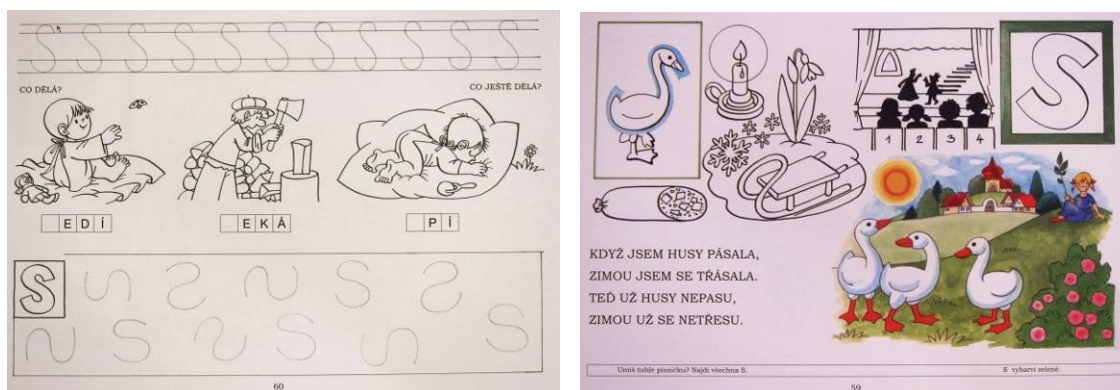
(Zdroj: <http://montessorihracky.cz/jazyk/939-hmatova-pismena-tiskaci-pismo-velke-americka-norma.html>.)

### ŠVANCAROVÁ, D. Čtení, psaní, malování 1–4

Jedná se o alternativní pracovní sešity, které jsou vytvořeny pro počáteční čtení a psaní nejen pro běžnou populaci žáků 1. tříd, ale zejména pro děti s pomalejším, nerovnoměrným vývojem psychických funkcí, s riziky specifických vývojových poruch učení. Svou stavbou a metodami práce jsou výbornou pomůckou pro děti s dysfázií. Jednotlivé listy se zaměřují na procvičování oblastí, které tyto děti mívají nedostatečně rozvinuté – rozvoj slovní zásoby, vyprávění – serialita (řazení obrázků), trénink paměti,

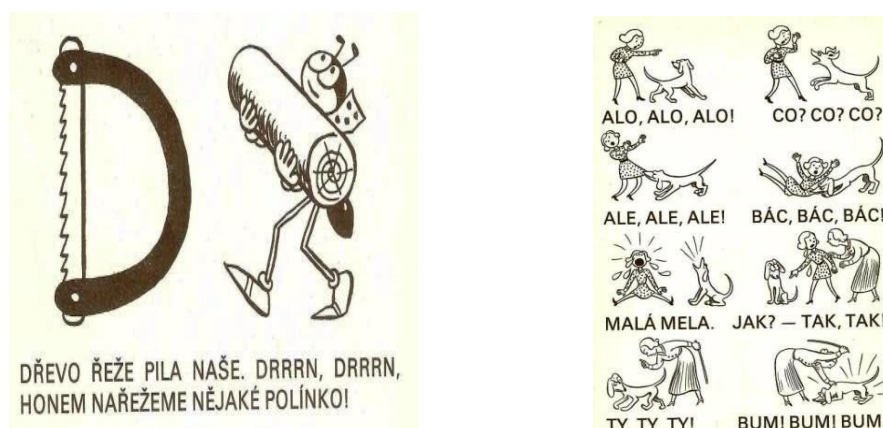


rozvoj zrakového a sluchového vnímání, představivosti, pozornosti, rozvoj grafomotoriky a samozřejmě nácvik čtení a psaní. Práce s písmeny je opět metodicky velmi pěkně zpracována, vyvození a osvojování písmen je motivováno obrázky a procvičováno různými formami – obkreslování, vyhledávání, doplňování aj.



(Zdroj: <http://autismus-a-my.cz/pracovni-sesity/1486-cteni-psani-malovani-1.html>.)

### SEKORA, O. Ferdův slabikář



**Pexetrio** – Abeceda 1 obsahuje 12 trojic obrázků s písmeny a obrázky slov, která na tato písmena začínají



(Zdroj: <http://www.logopedie-pomucky.cz/pexetrio-c12/>.)

## Výtvarná práce – vyvozování písmen (Sfumato)



(Zdroj: [http://www.abcmusic.cz/vyvozovani\\_pismen/#](http://www.abcmusic.cz/vyvozovani_pismen/#).)

Upevňování  
slabik, slov

## AKTIVITY, POMŮCKY PRO NÁCVIK, UPEVNĚNÍ SLABIK, SLOV

- Postřehování slabik – nácvik probíhá různými způsoby. Může se jednat o slabiky na kartičkách, kdy je dítěti na chvíli ukázána kartička se slabikou, pak se otočí a dítě si má vybavit a říci, jaká slabika byla na kartičce. Pro některé děti může být zpočátku velmi náročné si slabiku zapamatovat, mohou vyhledávat a porovnávat stejné slabiky.
- Slabikové domino – řazení stejných slabik za sebou.
- Tvoření slov ze zpřeházených slabik.
- Vyhledávání slov v řadě slabik (např. „košile“: ma-li-ko-ru-ši-na-le).
- Výběr hlásek a doplňování do slov (m, p, l – ...avice, ...ev).
- Doplňování slabik.
- Tvoření slov z daných písmen.
- Skládání slov dle obrázků – dopisování písmen do schématu (tabulky ke čtení).



## PŘÍKLAD

### *Příklady publikací, materiálů k procvičování slabik, slov*

**Slabiky v dominu** – skládání slov ze slabik, pomůcka k nácviku čtení analyticko-syntetickou metodou

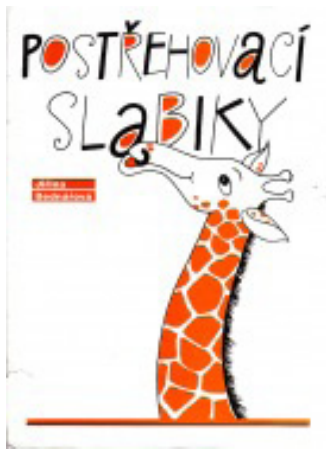


(Zdroj: <http://www.logopedie-pomucky.cz/didakticke-hry-c1/slabiky-v-dominu-i21/>.)



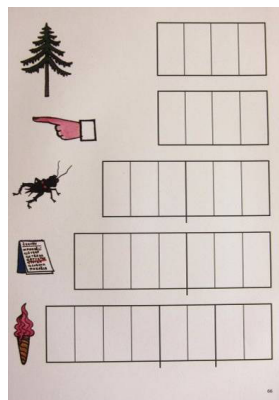
## Příklady publikací, materiálů využitelných k reedukaci čtení

### Postřehovací slabiky (Bednářová)

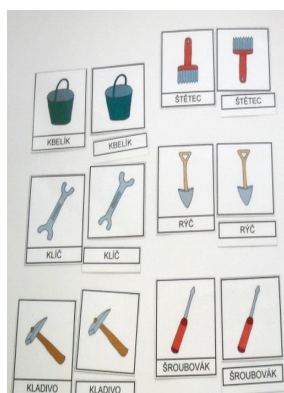


sá	se	sí	su
sa	so	si	sy
me	my	má	mu
ma	mi	mů	mé

### Tabulky ke čtení III (LINC)



**Třísložkové karty** – sada slouží k nácviku globálního čtení nebo přiřazování slov k obrázkům.



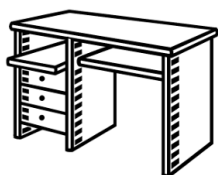
(Zdroj: <http://www.ucimeseradi.cz/strukturovane-ukoly/trislozkove-karty-naradi/>.)

## Výběr správného slova k obrázku – globální čtení



(Zdroj: <http://narovine.cz/pomucky/globalni-metoda-cteni/#.>)

### Které slovo je správně?



SLTŮ

STŮL

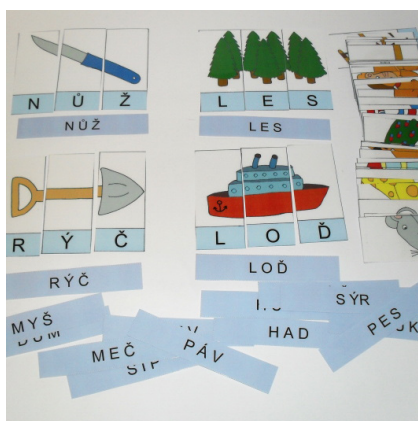
LTŮS

**Skrytá slova 1** – Princip spočívá v přiřazování písmenek k obrázkům podle počátečního písmene, ze kterých pak vzniká nové slovo ze tří písmen – obdoba skládání hlásek v programu Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina.



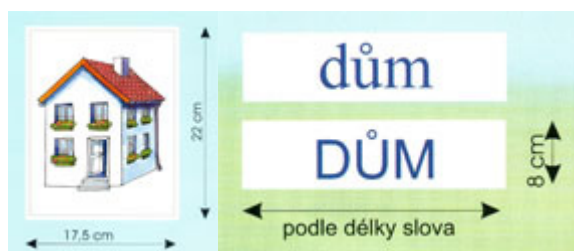
(Zdroj – [http://www.ucimeseradi.cz/strukturovane-uceni/skryta-slova-1/.](http://www.ucimeseradi.cz/strukturovane-uceni/skryta-slova-1/))

## Skládačky se slovy



(Zdroj: <http://www.oskola.cz/oskola/10-Nase-pomucky-a-materialy>.)

**Čtení** – Manipulační pomůcka pro práci učitele a dětí slouží k výuce počátečního čtení. V kombinaci s pomůckou Abeceda lze použít všechny metody výuky čtení: analyticko-syntetickou, genetickou i globální. Soubor obrazových a názvoslovných karet obsahuje k danému písmenu trojice obrázků a slov, kdy se písmeno vyskytuje na začátku, uprostřed a na konci slova.



(Zdroj: <http://www.mediadida.cz/cteni.php>.)

## AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA UPEVNĚVÁNÍ TECHNIKY ČTENÍ

Upevnování  
techniky čtení

- **Párové čtení neboli čtení v duetu** – používá se u dětí s již rozvinutou dovedností čtení, avšak s nepřesnostmi a domýšlením; dítě čte společně s dospělým. Přebírá tak návyky správného čtení, správné rychlosti čtení i větné intonace. Společné čtení zbavuje strachu ze čtení a dodává mu odvahy. Toto čtení však nesmí být dlouhé. Žák by se začal za dospělým čtenářem zpoždovat a opakoval by jen to, co před zlomkem vteřiny slyšel. Vhodné je, aby se takto společně četly jen krátké úseky článků (např. vždy první věta v odstavci). Metoda spočívá ve společném čtení rodiče s dítětem, tempo čtení přizpůsobujeme dítěti; během párového čtení má dítě možnost naslouchat správnou intonaci od dospělého. Proto si vždy uvědomujte, že jste jeho čtenářský vzor!

- **Střídavé čtení** – při čtení textu se střídá rodič s dítětem po kratších úsecích, dle čtenářské dovednosti dítěte. Dítě si během čtení rodiče odpočine, ale zároveň musí sledovat a vnímat text.
- **Rozlišování písmen tvarově podobných** (b – d, a – e apod.) – porovnávání obou zaměňovaných písmen, obtahování na tabuli, ve vzduchu, vyškrtávání podobných písmen v textu (každé jinou barvou), čtení slov, která obsahují pouze jedno z písmen, cvičení na zrakové rozlišování (Sindelarová, *Deficity dílčích funkcí*).
- **Odstraňování specifických asimilací** – blíže v materiálech určených k nápravě SPU, logopedických materiálech nebo speciálněpedagogické metody využitelné v logopedické i speciálněpedagogické praxi (Tomická, 2006).



## PŘÍKLAD

***Hrajeme si se sykavkami** – soubor her je zaměřen na procvičování sluchového vnímání, konkrétně na rozvoj schopnosti rozlišovat zvuky sykavek, tj. hlásek c, s, z a č, š, ž u dětí předškolního a mladšího školního věku. Hry lze současně využít i při nácviku správné artikulace těchto hlásek, pro podporu jejich fixace do řeči nebo při procvičování artikulační obratnosti.*



(Zdroj: <http://www.dyshratky.cz/inpage/uvodni-stranka/>.)

Čtení  
s porozuměním

## 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 metodickém portále RVP.

Z publikací lze využít publikace pro nápravu dyslexie a další knihy pro čtení s porozuměním, úlohy z projektu PIRLS (viz doporučenou literaturu).

## PŘÍKLADY CVIČENÍ



- přiřazování správného textu k obrázku;
- doplňování chybějících slov do textu;
- vkládání slov, která do textu nepatří;
- přiřazování slov, později vět k obrázkům;
- pomalé čtení vět a odpovídání na otázky;
- čtení textu, kdy dospělý překrývá spodní část písmen;
- čtení textu, ve kterém jsou vynechána písmena, slabiky či slova;
- ilustrace přečteného textu;
- čtení nejobtížnějších slov v textu z tabule, tvoření vět s těmito slovy;
- vyhledej v textu vlastní jména apod.

**U dětí s těžšími formami NKS** je třeba hledat nebo vytvářet další materiály, se kterými bude žák pracovat. Výhodou je, že můžete tvořit věty přímo dle potřeb žáka (úrovně čtení, zájmů, k aktuálním tématům apod.) a různě stupňovat náročnost. Výběr obrázků je možný z nabídky klipartů (Microsoft office).

## PŘÍKLAD



**Pracovní listy na čtení s porozuměním pro děti s těžšími formami NKS**

**Co tam nepatří?**

maso		kolo
banán		salám
rohlík		káva

## Doplňování vět s obrázky, s nabídnutými slovy

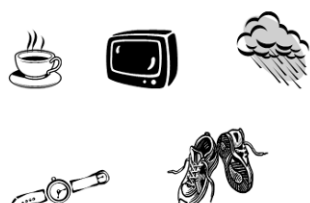
K snídani si dám .....

Divám se na .....

Venku .....

Kolik je .....

Obouvám si .....



Čtu \_\_\_\_\_

Zpívám \_\_\_\_\_

Umývám \_\_\_\_\_

Vyprávím \_\_\_\_\_


Kupuji \_\_\_\_\_

Poslouchám \_\_\_\_\_

CO?            nádobí, píseň, pohádku, hudbu, knihu, ovoce,

JAKÉ?        špinavé, známou, staré, napínavou, čerstvé, pěknou

**Nácvik porozumění a tvoření vět** – žák doplňuje do tabulky kartičku s příslušným slovem.



Kdo je to?			
Co dělají děti?			
Kam děti běží?			
Kdo běží?			
Co se děje na obrázku?			

Kdo je to?		<b>běží</b>	<b>domů</b>
Co dělají děti?	<b>Děti</b>		<b>domů</b>
Kam děti běží?	<b>Děti</b>	<b>běží</b>	
Kdo běží?		<b>běží</b>	<b>domů</b>
Co se děje na obrázku?			

	<b>Děti</b>	<b>běží</b>	<b>domů</b>
Kdo je to?		<b>běží</b>	<b>domů</b>
Co dělají děti?	<b>Děti</b>		<b>domů</b>
Kam děti běží?	<b>Děti</b>	<b>běží</b>	
Kdo běží?		<b>běží</b>	<b>domů</b>

## ÚLOHA PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA PŘI VÝUCE ČTENÍ A PSANÍ

Pedagogický asistent může postupovat s dítětem individuálně, dle jeho tempa, pomáhá učiteli připravovat vhodné **materiály** pro výuku čtení, pokud nestačí materiály z učebnic. Pomáhá dítěti s upevňováním písmen pomocí dalších postupů, pomůcek. **Nemůže však úkoly za dítě vykonávat!** Dále pomáhá se zařazováním a realizací různých **didaktických her** k rozvoji smyslového vnímání, myšlení, paměti, pozornosti, pohotovosti a představivosti, **her k rozvoji řeči**.



Osvojování čtení je velmi náročná kognitivní činnost. Záleží na zrání nervové soustavy, na psychických předpokladech pro učení. Dítě při osvojování čtení prochází několika fázemi nácviku, velmi důležitá je příprava na čtení již v předškolním věku. Je nutné rozvíjet sluchové, zrakové vnímání, koordinaci, prostorovou pravolevou orientaci, serialitu a všechny činnosti umět propojovat. K nácviku lze využít několika stimulačních programů, zejména je vhodný Trénink jazykových schopností dle Elkonina.

Vlastní vývoj čtení pak dále záleží i na metodě, kterou je čtení vyučováno. U nás se vyučuje několika metodami: analyticko-syntetickou metodou, genetickou metodou, globální metodou a metodou splývavého čtení – Sfumato. Dle zvolené metody se vybírají i vhodné učebnice pro nácvik čtení, případně se doplňují dalšími vhodnými materiály.

Pro děti s NKS je třeba vybrat vhodnou metodu, doplnit výuku o další aktivity, pracovní materiály, přizpůsobit tempo výuky čtení – prodloužit předslabikářové období, rozvíjet stále sluchové a zrakové vnímání, prostorové představy, pravolevou orientaci, rytmus, serialitu, intermodalitu, využívat multisenzoriální přístup, důsledně dbát na upevňování písmen, spojování přečtených slov s konkrétní představou – obrázkem. Velmi důležité je dbát na rozvoj čtení s porozuměním.

## LITERATURA



### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J. 2006. *Čtete se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0989-5.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. 2012. *Čtete se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0004-6.
3. BENDOVÁ, P. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
4. ČÁP, J.; MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
5. DAŇOVÁ, M. 2008. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2389-1.
6. DVOŘÁK, J. 2001. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár n. S.: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
7. EMMERLINGOVÁ, S. 2011a. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-886-9.
8. EMMERLINGOVÁ, S. 2011b. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-933-0.



9. EMMERLINGOVÁ, S. 2011c. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-934-7.
10. KOCUROVÁ, M. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
11. KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF UK. ISBN 80-86039-55-2.
12. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
13. LECHTA, V. a kol. 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
14. LINC, V. 1994. *Tabulky ke čtení I*. Praha: Scientia, spol. s r. o. ISBN 80-85827-08-5.
15. LINC, V. 2007. *Tabulky ke čtení I*. Praha: Klett. ISBN 80-86906-86-7.
16. MAJKUSOVÁ, A. 2013. *Moderní informační technologie a jejich využití v rané péči pro děti se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Olomouc: UP PF. Dostupné z: <http://theses.cz/id/u6jbpp/00179163-475371529.pdf>.
17. MIKULAJOVÁ, M.; DOSTÁLOVÁ, A. 2004. *Hláskář: v krajině slov a hlásek: trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava: Dialóg. ISBN 80-968502-2-9.
18. NAVRÁTILOVÁ, M. 2012a. *Živá abeceda pro 1. roč. ZŠ*. Praha: ABC Music, v. o. s. ISBN 978-80-87722-03-9.
19. NAVRÁTILOVÁ, M. 2012b. *Pracovní sešit k Živé abecedě pro 1. roč. ZŠ*. Praha: ABC Music, v. o. s. ISBN 978-80-87722-00-8.
20. NOVÁKOVÁ, I. 2014. *Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním: luštění pro malé čtenáře*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0586-9.
21. PIŠLOVÁ, S.; FILCÍK, G. 2005. *Pojďme si hrát*. Praha: Fortuna. ISBN 97-880-716-89-386.
22. POKORNÁ, V. 1998. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-228-9.
23. POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd., rozš. a opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
24. SEKORA, O. 2006. *Ferdův slabikář*. 9. vyd. (8. v Albatrosu). Praha: Albatros. ISBN 80-00-01765-2.
25. SINDELAROVÁ, B. 1996. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-736-1.
26. SVOBODA, P. 2008. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-396-3.
27. ŠIMÍČKOVÁ, H. 1996. *Dovedeš už číst?* Ostrava-Kunčice: Grafie.
28. ŠIMKOVÁ, G. 2006. *Využití edu-kinestetických cvičení při reedukaci specifických poruch učení*. Bakalářská práce. Brno: PF Masarykovy univerzity.
29. ŠTĚRBOVÁ, L.; ZELINKOVÁ, O. *Čtení mě baví: Zachráněná vrána, Myš a lev*. Praha: „DYS“. ISBN 80-902065-6-5.

30. ŠUP, R. 2001. *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy: žákovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťování jeho úrovně*. Praha: Rudolf Šup. ISBN 80-238-8070-5.
31. ŠVANCAROVÁ, D. 2007. *Čtení, psaní, malování I*. Praha: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-091-8.
32. ŠVANCAROVÁ, D. 2008. *Čtení, psaní, malování II*. Praha: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-108-3.
33. ŠVANCAROVÁ, D. 2011. *Čtení, psaní, malování III*. Praha: Tobiáš. ISBN 978-80-904494-5-9.
34. TOMAN, J. 2007. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6. Dostupné z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20071782505\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20071782505_1.pdf).
35. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. (diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností)*. [on-line]. Olomouc: UP. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3056-0. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/NKS\\_Kat\\_ver\\_diskuse.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/NKS_Kat_ver_diskuse.pdf). Rovněž dostupné z: [http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke\\_publicace/katalogy/final\\_NKS\\_Kat\\_ver\\_diskuse.pdf](http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/katalogy/final_NKS_Kat_ver_diskuse.pdf).
36. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3312-7. Dostupné z: [http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf). Rovněž dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS\\_Metodika\\_prac\\_verze\\_07-2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS_Metodika_prac_verze_07-2012.pdf).
37. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf). Rovněž dostupné z: [http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf).
38. ZÁMEČNÍK, J. 2008. *Český jazyk. Čtení s porozuměním 3. Texty a rozbor*. Praha: Mutabene. Karta 33–48. ISBN 978-80-86745-39-8.
39. ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.
40. ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. 10., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

### Doporučená literatura:

1. BLUMENTRITTOVÁ, V.; BUKÁČKOVÁ, J. *Čtení hned po slabikáři*. Praha: Blug, 2006. ISBN 80-85635-94-1.
2. DOLEŽALOVÁ, A. *Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-18-8.

3. DOLEŽALOVÁ, A. *Metodika čtení a psaní s porozuměním ve 2. a 3. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-19-5.
4. FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
5. KÁBELE, F.; LINC, V. *Slabikář. Naše čtení*. 3. vyd. Praha: Scientia, 2011. ISBN 978-80-7397-016-1.
6. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 4. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
7. KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
8. LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
9. LECHTA, V. et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
10. *Metodický návod k učebnicím Alter pro český jazyk a prvouku v 1. ročníku ZŠ*. 1992. 2. vyd. Praha: Alter.
11. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení*. UIV: 2002. [on-line]. © 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>.
12. POUL, J.; POULOVÁ, V. *Slabikář pro první ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha: SPN, 1975.
13. SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. Příručka pro učitele základních a středních škol*. Brno: Učebnice a knihy, 1993. 49 s.
14. SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-052.
15. ŠIMÍČKOVÁ, H. *Dovedeš už číst? Učebnice – čtecí karty pro samostatnou práci žáků v 1. a 2. ročníku*. Ostrava-Kunčice: Grafie, 1996.
16. VESELÝ, E. *Učíme se číst a mluvit*. 2., upr. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 1996. ISBN 80-901707-7-3 (volné listy).
17. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

### Internetové zdroje:

1. ABC MUSIC, v. o. s. *Vyučovací pomůcky*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/pages/index.php3?link=04&lang=cz>.
2. ABC MUSIC. *Sfumato*® – *Splývavé čtení*®. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/>.
3. ASOCIACE LOGOPEDŮ VE ŠKOLSTVÍ. *Vzdělávací programy. Rozvíjení jazykových schopností – trénink jazykového uvědomování podle Elkonina*. [on-line]. © 2008, Asociace logopedů ve školství, o. s. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: [http://www.alos.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=68](http://www.alos.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=68).

4. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. JANOTOVÁ, Z.; ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Praha: 2013. [on-line]. © 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>. ISBN 978-80-905370-6-4.
5. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. PIRLS, 2011. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. [on-line]. © 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>.
6. DYS-CENTRUM PRAHA, o. s. *Nápravné materiály*. Praha [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/3-1-NAPRAVNE-MATERIALY>.
7. DYSHRATKY. *Hrajeme si se sykvkami*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.dyshratky.cz/inpage/uvodni-stranka/>.
8. GLOBÁLNÍ ČTENÍ. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/>
9. LOGOPEDICKÉ POMŮCKY. [on-line]. © 2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.logopedie-pomucky.cz/>.
10. MediaDIDA. *Výrobce školních pomůcek*. [on-line]. © 2007 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mediadida.cz/index.php>.
11. METODICKÝ PORTÁL RVP. Modul DUM. Čtení s porozuměním. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/vyhledavani.html?e15=%C4%8Dten%C3%AD+s+porozum%C4%9Bn%C3%ADM>.
12. MONTESSORI HRAČKY.cz [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://montessorihracky.cz/16-tradicni-montessori-pomucky>.
13. NA ROVINĚ. *Globální metoda čtení*. [on-line]. © 2011 NA ROVINĚ [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://narovine.cz/pomucky/globalni-metoda-cteni/>.
14. OSKOLA.cz. *Kartičky vašim dětem*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.oskola.cz/>.
15. UCIMESERADI.cz. *Pomůcky nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.ucimeseradi.cz/>.
16. BLOG. DENIK.cz. To je můj blog. *Vnitřní poklady pro všechny děti bez rozdílu věku*. [on-line]. 24. 1. 2010. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://kadlecova.blog.denik.cz/>.
17. ALTER. *Nakladatelství. Učebnice, učební pomůcky a odborné publikace*. [on-line]. © 2012, Nakladatelství ALTER [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/>.
18. DIDAKTIS. *Nakladatelství*. [on-line]. © 2005–2014 Nakladatelství Didaktis. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.didaktis.cz/article.asp?nArticleID=28&nDepartmentID=2&nLanguageID=1>.
19. FORTUNA. *Nakladatelství učebnic*. [on-line]. © Nakladatelství Fortuna, 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.fortuna.cz/shop/ucebnice-pro-1-st-zs/412edbeb.html>.
20. FRAUS. *Nakladatelství*. [on-line]. © 2014 Nakladatelství Fraus. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz/>.

21. KLETT. *Nakladatelství*. [on-line]. Klett nakladatelství, s. r. o. [cit. 2014-06-30].  
Dostupné z: [http://klett.cz/\\_grafic\\_update/index.php?rozc=true](http://klett.cz/_grafic_update/index.php?rozc=true).
22. NOVÁ ŠKOLA. *Nakladatelství*. [on-line]. NOVÁ ŠKOLA, s. r. o. [cit. 2014-06-30].  
Dostupné z: <http://www.nns.cz/blog/cesky-jazyk-1-stupen/>.
23. PRODOS. *Pedagogické nakladatelství*. [on-line]. Prodos © 2014 [cit. 2014-06-30].  
Dostupné z: <http://ucebnice.org/prodos>.
24. SEVT.cz [on-line]. © 2007–2014 SEVT, a. s. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.sevt.cz/>.



---

## **PROBLEMATIKA NÁCVIKU PSANÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ**

---

O psaní bychom mohli zjednodušeně říci, že jde o opačný proces než u čtení – vybavení si správného grafického tvaru písmene či celého slova ke slyšené hlásce, slovu. Dále záleží na grafomotorických dovednostech, zda tento tvar dokáže dítě správně zaznamenat. Poněkud jiné schéma probíhá u opisu, kdy jsou tvary písmen chybně vnímány a následně produkovány.

V písemném projevu někteří autoři oddělují grafomotorický proces (grafomotoriku) a proces psaní. Proces psaní zahrnuje kódování myšlenek s užitím **pravopisu**.

**Grafomotorikou** rozumíme vytváření prvků písma, tvaru písmen, spojování písmen do slov, jedná se o specifickou motoriku, pohybovou aktivitu při grafických projevech, např. při kreslení nebo psaní (Mlčáková in Vrbová a kol., 2012).

K tomu, aby byl jedinec schopen zvládnout požadovaný vývoj ve psaní, musí u něj docházet k souhře těchto základních mozkových funkcí a motoriky (Doležalová, 1996, s. 4):

- analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové;
- diferenciační činnosti akustické a vizuální (sluchové rozlišování hlásek a slabik a zrakové rozlišování tvarů);
- orientace prostorové (především pravolevé) a orientace časové;
- zrakové a sluchové paměti;
- smyslu pro rytmus;
- schopnosti slučovat jednotlivé složky;
- myšlení;
- grafomotorické a optické činnosti jedince (senzomotorická koordinace).

## 3.1 OBTÍŽE V PSANÍ U ŽÁKŮ S NKS

Podobně jako u čtení záleží na **úrovni dílčích dovedností** – sluchové a zrakové percepce, vizuomotoriky, prostorové orientace, schopnosti intermodality a seriality. Dále na lateralitě (obtíže může působit zkřížená lateralita oko–ruka), pohybovém vývoji, vrozených předpokladech a na druhu NKS.

Obtíže se psáním mají děti s dysartrií, což vyplývá z podstaty motorického postižení, dále se objevují u dětí s verbální dyspraxií, kdy souvisí s celkovou dyspraxií dítěte. Doprovázejí často dysfázii, kdy se mohou projevovat motorické obtíže či potíže s plánováním, narušeným rytmem, deficitem ve zrakovém vnímání a další. Častěji bývají také u dětí se specificky logopedickým nálezem.



Obtíže při psaní se mohou projevovat jak v grafomotorické složce, tak v pravopisu:

- Křečovitým nebo nesprávným držením psacího náčiní, zvýšeným tlakem na psací náčiní.
- Obtížemi v zapamatování písmen a napodobování tvarů písmen.
- Neúčinným přepisem, mnohdy se stává, že přepisovaný úkol je horší než úkol původní.
- Nepravidelnou strukturou písma – nepravidelnosti ve velikosti, tvaru a sklonu písma.
- Směsí různých forem písma – velká, malá písmena, kurziva, tiskací a psací písmena dohromady.
- Obtížemi při napojování písmen do slabik a slov.
- Přepisováním písmen.
- Pomalým tempem psaní.
- Nekonzistentními mezerami mezi slovy a písmeny.
- Pomalým opisem nebo psáním.
- Špatným rozvržením na stránce.
- Potížemi s přemýšlením a psáním současně.
- Potížemi s porozuměním textu – soustředí se na psaní, ne na obsah.
- Nedokončováním slov, písmen nebo vynecháváním slov.
- V diktovaných slabikách nebo slovech píše dítě pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.
- Dítě nepíše čárky, háčky, neslyší všechna písmena správně.

Opět velmi záleží na dozrání jednotlivých funkcí, které se mohou u dětí s NKS rozvíjet pomaleji. Je třeba poskytnout dostatek času na nácvik, uzpůsobit podmínky při vzdělávání.

## PŘÍKLAD



*Žákyně s těžkou formou dysfázie. V počátcích nácviku psaní měla velké obtíže s realizací psacího písma, i přes nácvik grafomotoriky (Metoda dobrého startu) již od předškolního věku. Psaní psacího písma se tedy nevyžadovalo, dívka realizuje zápisy hůlkovým písmem. Přesto se pokračovalo v nácviku psacího písma, aby dívka uměla psací písmo přečíst, a zkoušela i občasné přepisy slov psacím písmem.*

*První obrázek ukazuje písmo dívky ve druhé třídě, druhý obrázek písmo ve čtvrté třídě. Díky přístupu ve škole, vhodnému rozvíjení, využívání stimulačních programů, obrovské práci rodičů a ponechání času na dozrání dívka psací písmo již zvládá velmi dobře, i když je pro ni samozřejmě stále velmi náročné a při běžném psaní ho nevyužívá.*

9. Čti slova nahlas a čarou je rozděl na slabiky. Napiš slova ke grafickým záznamům.

jen - pláč - bota - teď - kroužek - klíč - ruka - smích  
 dub - ryba - střecha - vít - piš - dej - mraz - guma  
 hrách - křik - šál - čtvrtek

JEN	PLAČ	BOTA
TEĎ	KLÍČ	KROUŽEK
DUB	SMÍCH	RUKA
PIŠ	VÍT	RYBA
DEJ	MRAZ	STŘECHA
KŘIK	HRÁCH ŠÁL	GUMA

8

### 13 Rozvíjení slovní zásoby II./2

Napiš ve správném tvaru.

Bez čeho je louka?

- bez (tráva)
- bez (seno)
- bez (bodlák)
- bez (kopřiva)
- bez (jetel)

*bez trávy*

*bez sena  
 bodlák  
 kopřiva  
 jezele*

Koho vidíme?

- vidíme (komár)
- (brouk)
- (čmelák)
- (myška)
- (žížala)

*vidíme komára*

*brouka  
 čmeláka  
 myšku  
 žížalu*

Před kým, před čím utíkáme?

- utíkáme před (komár)
- před (čmelák)
- před (kopřiva)
- před (bodlák)
- před (žížala)

*utíkáme před komárem*

*čmelákem  
 kopřivou  
 bodlákem  
 žížalou*

Tvoř věty. Napiš je na papír.

12

## 3.2 NÁCVIK PSANÍ U ŽÁKŮ S NKS

Metody nácvičku psaní se ve škole odvíjejí od metody čtení.

### ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA A METODA SPLÝVAVÉHO ČTENÍ – SFUMATO

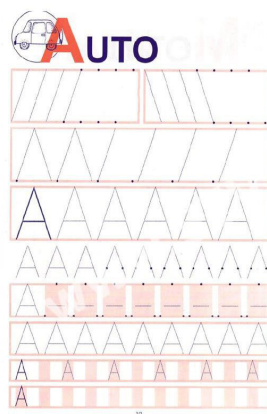
Žáci se učí všechny čtyři podoby písmene najednou – velké tiskací písmeno, malé tiskací písmeno, velké psací písmeno, malé psací písmeno, tzn. že začínají psát ihned psacím písmem. Pro řadu dětí je velmi náročné osvojit si všechny čtyři podoby písmene, pamatovat si je a vybavovat si při psaní příslušný grafém. Také navazování psacího písma je pro řadu dětí velmi náročné.

### GENETICKÁ METODA A GLOBÁLNÍ METODA

Žáci zpočátku píší hůlkovým písmem, psací písmo se přidává později. U dětí, které si nezvládají osvojit psací písmo, je vhodné **psaní hůlkovým písmem** nebo novým typem písma – **Comenia Script**. Pedagog, který by chtěl učit psací písmo Comenia Script, by měl projít školením – praktickým seminářem, který pořádá Národní institut pro další vzdělávání.

### HŮLKOVÁ PÍSANKA

Učební pomůcka pro alternativní výuku psaní, volně navazující na učební pomůcku První čtení, využívající metodiku psaní hůlkovým písmem. Jedná se o soubor pracovních listů s metodickými pokyny a speciálněpedagogickými diagnostickými postupy pro stanovení aktuální úrovně grafomotorických dovedností. Použití hůlkového písma shodně pro čtení i psaní vyučovací proces značně zjednodušuje. Předlohy písmen jsou i na pravé straně – vhodné i pro leváky.



(Zdroj: <http://www.sevt.cz/produkt/hulkova-pisanka-aneb-od-car-a-oblouku-k-11166105/>.)

## COMENIA SCRIPT

Je to praktické psací písmo pro děti, které je jednoduché, moderní a současné. Má sloužit jako základní psací tvar, který bude obohacen o individuální tendence každého písaře, který si písmo přizpůsobí. Comenia Script zohledňuje psaní i dysgrafiků a leváků. K nácvi písmo Comenia Script jsou připraveny písanky pro 1. třídu (v metodě analyticko-syntetické nebo genetické), pro 2. třídu a mnoho dalších didaktických materiálů. Autorkou písma Comenia Script a doprovodných didaktických materiálů je Radana Lencová ([www.lencova.eu/cs/uvod/comenia\\_script](http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia_script)).



Typ písma, který prošel dvouletým ověřováním MŠMT 2010/2012 a byl schválen jako alternativa:

Comenia Script **universal**

ahoj mamí nápojovací tahy

Eliška Katka Hynek Gusta

Michal jede domů.

Šárka má šaty.

Volně psané písmo se sklonem:

Eliška Katka Hynek Gusta

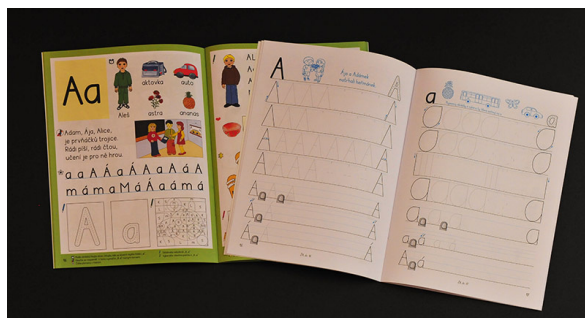
Michal jede domů.

Šárka má šaty.

(Zdroj: <http://www.lencova.eu/cs/uvod/shop/publikace>.)

## PÍŠEME TISKACÍM PÍSMEM

Další, nová alternativa hůlkového písma je od Nové školy. Jedná se o schválený typ písma od školního roku 2014/2015. Soubor učebních materiálů „Píšeme tiskacím písmem“ pro 1. ročník obdržel doložku MŠMT (č. j. MSMT-17029/2014 ze dne 7. 7. 2014), obsahuje Živou abecedu, *Písanku* k Živé abecedě, *Slabikář* a 3 díly *Písanky* ke *Slabikáři*.



(Zdroj: [http://www.pisemetiskacim.cz/.](http://www.pisemetiskacim.cz/))

## ROZVOJ GRAFOMOTORIKY

Nácviku psaní opět předchází **přípravná cvičení**. Grafomotorika je zpravidla rozvíjena již od předškolního věku, ne vždy jsou však dodržována pravidla pro správný rozvoj – přecházení od hrubé motoriky (cvičení paží – uvolnění ramenního svalstva) k jemné motorice, od práce na velké ploše k postupnému zmenšování plochy.

Důležité je též dodržování metodického postupu cviků 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... Pokud dítě neumí kruh ani ovál, není vhodné kreslit kličky nebo vlnovky, ale je třeba se vrátit zpět ke kruhu, oválu.

Pokud možno se začíná čárami vedenými svisle k tělu, protože jsou jednodušší. Následují čáry vodorovné a čáry vedené vzhůru od těla (Mlčáková in Vrbová a kol., 2012). Dále je důležitý nácvik správného úchopu, dodržovat správné sezení a držení těla při psaní.

Pro nácvik psaní je opět vhodné využít programy, které rozvíjejí dílčí funkce (Sindelarová), protože pomáhají rozvíjet funkce, které jsou pro psaní nezbytné. Pro rozvoj grafomotoriky se užívá i dalších programů – např. podle Heyrovské, Svobodové či Bednářové.

Stimulační  
programy

Dále se jako přípravný program nejen pro rozvoj grafomotoriky v předškolním věku nebo pro rané školáky osvědčila **Metoda dobrého startu**. Jedná se o komplexní metodu rozvíjející řeč, grafomotoriku, motoriku, pohybovou koordinaci, prostorovou orientaci, rytmus, sluchové a zrakové vnímání. Slouží jako vstupní etapa čtení a psaní u dětí s rizikem poruch učení, u dětí s odkladem školní docházky. Tato metoda se také velmi osvědčila u dětí s NKS v logopedické třídě nebo u žáků s NKS, kteří měli i závažné obtíže v počátcích psaní. Metoda se aplikuje kolektivně, lze ji však modifikovat na individuální použití.

Českou verzi Metody dobrého startu vyvinula Jana Swierkoszová dle Marty Bogdanowicz z Polska. Tuto metodu lektoruje, absolvováním kurzu pořádaného Dyscentrem Praha lze získat osvědčení pro práci s touto metodou ([www.dyscentrum.org/education/index.htm](http://www.dyscentrum.org/education/index.htm)).

Vše probíhá pomocí hry, nositelem děje je píseň. Metoda dobrého startu je metodou motoricko-akusticko-optickou, kdy se všechny tři složky navzájem kombinují a každá má nezastupitelnou úlohu. Obsahuje 25 lekcí skládajících se z/ze:

- zahájení;
- posilování jazykových kompetencí a komunikačních dovedností;
- specifických cvičení (hry rozvíjející pravolevou a prostorovou orientaci, tělesné schéma, zrakové vnímání);
- pohybových cvičení;
- propojení píseň–pohyb (cvičení pohybově-akustická);
- propojení píseň – pohyb – grafický vzor (cvičení pohybově-akusticko-optická);
- závěru.

Pro psaní je významné, že se u dětí rozvíjejí nejen grafomotorické dovednosti, ale i plánování pohybu, orientace na ploše, učí se ovládnout pohyb, směr tahu linie, vedení linie, mezery mezi liniemi, určit počet prvků, ze kterého se tvar skládá, několikerým opakováním tvaru v různých situacích, různými materiály ve spojení s písní a rytmem si žák zapamatuje grafický tvar a zvládá ho přenést na plochu.

Často se u dětí řeší uvolnění ruky, správné držení psacího náčiní, ale dítě si přitom neumí poradit s tvarem, není schopno tvar „uchopit“, proto již v předškolním věku odmítá kreslit. Děti pracují s různým materiálem – kresba do písku, na velký arch papíru, na tabuli (křídou, vodovkami...), teprve poslední je psaní do linek.



## PŘÍKLAD LEKCE

The image displays two examples of lesson materials. The left example is a page from a music book featuring the song "BEŽÍ LIŠKA K TÁBORU". It includes a musical score with lyrics in Czech, a rhythmic scheme (RYTMICKÉ SCHÉMA) labeled "1 C", and a "2 TAKTY" (2 measures) indicator. The lyrics are: "1. Běží-li liška k táboru, nete ne spí, ale nete ne spí. 2. Běží-li liška k táboru, nete ne spí, ale nete ne spí. Běží-li liška k táboru, nete ne spí, ale nete ne spí. Běží-li liška k táboru, nete ne spí, ale nete ne spí." Below the score is another song titled "JAK SE LIŠČÍ TÁTA STARÁ O LIŠČATA" with lyrics: "Po poběží k sestřičce, nete-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Což-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Což-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Vždy-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Aby-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Ze-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Ze-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li. Ze-li-li-li-li-li-li-li-li-li-li." The right example is a worksheet with four slanted lines and a "2 TAKTY" label, likely for a drawing or writing activity.

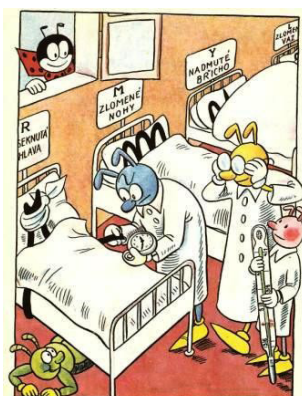


## VLASTNÍ NÁCVIK PSANÍ

U nácvičku psaní platí obdobné principy jako u osvojování čtení:

- Důkladně upevňovat písmena, ponechat **delší dobu na fixaci písmen**.
- Důležitý je **zácvik techniky**.
- Využívat co nejvíce spojení s obrázkem.
- Umožnit mít neustále **názor před sebou** – tabulka s abecedou.
- Dbát na dostatek předloh psaných psacím písmem, aby si děti procvičovaly čtení psacího písma.
- Dostatečně vyzkoušet tvar psacího písma – obtáhnout tvar napsaný učitelkou na tabuli a vedle zkusit vlastní zápis.
- Důležitý je **nácvik spojování** psacího písma (tvoření písmen a spojování z modelíny, provázků apod.).
- Motivace.

Motivační obrázky, povídky, pohádky opět najdeme ve *Ferdově slabikáři* (Sekora, 2006). Zpracování humornou formou dětem lépe přiblíží nesprávné držení tužky, správné tvary písmen i např. pomůcku pro psaní tvrdého Y po souhlásce R (Pohádka o rytíři R).



## SHRNUTÍ



Podobně jako osvojování čtení je osvojování psaní velmi náročná kognitivní činnost, spojená i s motorickými dovednostmi. Nácvik psaní začíná již v předškolním věku rozvojem grafomotoriky, nácvičkem správného držení psacího náčiní a sezení při psaní. Pro rozvoj psaní je možno využít Metodu dobrého startu, komplexní program na rozvoj motorické, akustické a optické složky.

Nácvik psaní je úzce spojen s nácvičkem čtení, podle vybrané metody čtení se žáci učí psát. V některých případech je však u žáků s NKS třeba zvolit psaní pouze hůlkovým písmem nebo Comenia Scriptem.





## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. 2002. Praha: Pedagogická fakulta UK. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. 2006. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.
3. DOLEŽALOVÁ, J. 1998. *Prvopočáteční psaní*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-938-5.
4. DOLEŽALOVÁ, J. 2001. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN: 80-70411-00-7.
5. MLČÁKOVÁ, R. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2630-4.

### Doporučená literatura:

1. SANTLEROVÁ, K. *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno: CDVU MU, 1994.
2. POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii: Soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání*. Praha: Blug, 1994. ISBN 80-856-353-64.
3. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-840-01.
4. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-47-02.

### Internetové zdroje:

1. DYS-CENTRUM.org. *Metoda dobrého startu*. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/education/index.htm>.
2. GRAFOMOTORIKA-OSTRAVA.cz. *Grafomotorika*. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika-ostrava.cz/>.
3. UČEBNÍ POMŮCKY. *Šablony na nácvik psaní* [online]. Učební pomůcky. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.apomucky.cz/kategorie/sablony/>.
4. BUBENÍČKOVÁ, P. *Percepční a motorické oslabení ve školní praxi*. Prodys. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/prihlaska.htm>.
5. LENCOVÁ, R. Comenia Script. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: [http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia\\_script](http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia_script).



---

## INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE (ICT) VYUŽITELNÉ PŘI NÁCVIKU ČTENÍ A PSANÍ

---

Využití moderních technologií poskytuje široké možnosti pro nácvik a procvičování čtení a psaní. Moderní technologie umožňují velkou variabilitu procvičování různých činností potřebných při nácviku čtení a psaní, pro žáky jsou velmi motivační a nácvik je často tímto způsobem efektivnější než klasickým způsobem.

Je možné využít počítače, notebooku a v poslední době i tabletů neboli přenosných počítačů ve tvaru desky s integrovanou dotykovou obrazovkou, která se používá jako hlavní způsob ovládání. Místo fyzické klávesnice se často používá virtuální klávesnice na obrazovce nebo psaní pomocí stylusu ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Tablet\\_\(počítač\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Tablet_(počítač))).

## 4.1 TABLETY

V současné době je nabídka tabletů široká, důležitým aspektem pro výběr je operační systém v daném zařízení.

### **Současné operační systémy (Majkusová, 2013):**

- **iOS (iPad, iPhone):** Operační systém iOS užívají tablety značky Apple – iPad – a také mobilní telefony iPhone. Apple má vlastní internetový obchod – App Store, kde lze stahovat aplikace pouze pro iPady. App Store obsahuje tisíce aplikací, které jsou rozděleny do několika kategorií podle zaměření.
- Podrobné informace o práci s iPady, aplikacích pro iPady, které jsou vhodné pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, nabízí již několik internetových portálů. Prvním a nejrozšířenějším je sdružení iSEN ([www.i-sen.cz](http://www.i-sen.cz)).
- Další je např. iPad ve škole ([www.ipadveskole.cz/](http://www.ipadveskole.cz/)), i-School ([www.i-school.cz](http://www.i-school.cz)).
- **Android:** Android je operační systém, pro který existuje velké množství tabletů různých značek (např. Samsung, Acer, Asus, Sony, Lenovo, Fujitsu atp.).
- Další internetové stránky, které jsou určeny pro orientaci v množství aplikací pro tablety iPad nebo Android, vznikly z iniciativy klinických logopedů. Jsou dostupné na internetovém portálu i-Logo.cz (<http://www.i-logo.cz/>).
- Nejvíce aplikací je uvedeno pro systém iOS, ale jsou zde uvedeny i aplikace pro Android.
- **Windows 8:** Operační systém Windows 8 je z operačních systémů nejmladší. Nabídka tabletů, které by pracovaly pod Windows 8, není široká, ale nabízí poměrně mnoho aplikací v češtině, které jsou využitelné pro nácvik čtení a psaní (Altík). Stejně tak je tomu u původních českých programů pro vzdělávání, smyslovou a rozumovou výchovu pro děti s postižením (programy Méďa).

Aplikací na tablety využitelné při nácvičku čtení a psaní je velké množství. Řada aplikací je dostupná zdarma. Příklady aplikací k procvičování abecedy a skládání slov:

- Abeceda pro děti.
- Předškolní brašnička.
- Česká ABECEDA na mluvících kartičkách.
- Bitsboard.

## 4.2 MULTIMEDIÁLNÍ VÝUKOVÉ PROGRAMY

### PETIT

#### Méďa čte – globální i slabikářové čtení

Jedná se o jeden z multimediálních výukových a vzdělávacích programů z nabídky občanského sdružení Petit ([www.petit-os.cz](http://www.petit-os.cz)) pro začínající čtenáře. Výhodné je spojování skládaných slov s obrázky a zvuky, nastavení různé úrovně, výběr vhodných slov konkrétně pro daného žáka.

Program Méďa čte je zaměřen na analýzu i syntézu při čtení a psaní, případně na nácvičku globálního čtení. V programu je k dispozici téměř 1000 slov, která jsou rozdělena do kategorií pro globální čtení, nebo dle různých obtížností pro ostatní přístupy. S každým slovem je spojen obrázek, který slovo charakterizuje, i jeho zvukový záznam.

Příklady úkolů obsažených v programu – rozpoznání zvolených písmen české abecedy, doplňování chybějícího prvního nebo libovolného písmene ve slově, složení celého slova z písmen v něm obsažených, skládání slov z písmen abecedy, doplnění chybějící první slabiky nebo libovolné slabiky ve slově, výběr slova z různých slov složených i z nepísmenných znaků, výběr správného slova z nesmyslných slov (erk, pes, soj...), výběr slova z různých (smysluplných) slov (osel, pes, vlk...), výběr ze slov s přeházenými písmeny (esp, pes, sep...), výběr ze slov se změněným písmenem (xes, pes, nus), výběr ze slov se zaměněnou diakritikou (pés, pes, pės...), výběr slova ukrytého v řadě písmen (charokpesupald).

#### Altíkův slovník

Jedná se o jeden z multimediálních výukových a vzdělávacích programů z nabídky občanského sdružení Petit ([www.petit-os.cz](http://www.petit-os.cz)), který slouží jako nástroj pro usnadnění výuky alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení. Dle autorů je určen také pro děti se specifickými poruchami učení, ale dá se také výborně využít u žáků s NKS.

Náplň programu tvoří přes 1400 různých objektů. Každý z objektů může být zobrazen v různých grafických podobách, což je velmi výhodné pro výběr dle potřeb žáka. Jak již bylo uvedeno výše, u žáků s NKS je třeba vybírat i vhodné grafické zpracování

podle toho, co žákovi více vyhovuje. Dále je možné využít různých grafických zpracování obrázků k propojování informací o různých podobách předmětu a možností jeho zobrazení, což je zejména u dětí s dysfázií velmi potřebné.

Program obsahuje barevné kreslené obrázky, černobílé konturové obrázky a symboly, černobílé piktogramy, fotografie.

**Prohlížení více podob obrázku** – v tomto úkolu je možné prohlédnout si až šest různých grafických podob jednoho objektu, včetně videosekvencí. Smysl úkolu spočívá ve srovnání různých grafických podob jednoho objektu.

**Přiřazení více podob obrázku** – k předloze se doplňují 3 obrázky stejného objektu v různých grafických podobách.

**Přeházené hlásky** – v tomto cvičení má klient za úkol vybrat správně napsané slovo k zobrazenému objektu. U nabídnutých slov jsou přeházena jednotlivá písmena, přičemž jen jedno z nabídnutých slov je napsáno správně.

**Globální slabikář** – další z nabídky občanského sdružení Petit je multimediální výukový a vzdělávací program, který slouží jako nástroj pro usnadnění výuky alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení. Dá se však využít jako doplňující program při výuce čtení.



(Zdroj: [http://www.petit-os.cz/glob\\_slab.php](http://www.petit-os.cz/glob_slab.php).)

**Přiřazování** – v tomto úkolu se přetahují pojmy zobrazené v poli výběru do správných pozic na tematickém obrázku. Pojmy lze zobrazit ve všech třech grafických podobách: obrázek – symbol – text.

**Skládání z písmen** – v další kapitole programu Slova je možno pracovat se slovy, a to od hledání stejných dvojic až po napsání slova na virtuální nebo standardní klávesnici. V tomto úkolu se skládá slovo podle vzoru z nabídnutých písmen.

**Psaní** – program Psaní je určen k procvičování analýzy a syntézy při čtení a psaní. Pomocí programu lze procvičovat správné řazení písmen či slabik do slova či věty, případně i skládání slov do vět. Vybírat lze vždy ze všech prvků (písmen, slabik a slov), ze kterých se má daný celek složit. Pracovat se může s předlohou nebo i bez ní. S programem mohou žáci pracovat i samostatně.

**MENTIO®** – počítačové programy Mentio® jsou výukový software pro děti a dospělé se speciálními potřebami. Jednotlivé programy slouží k procvičování čtení, psaní, výslovnosti, počítání, k rozvoji komunikačních dovedností, obsahují cvičení na zrakové vnímání, paměť, logické a časoprostorové vztahy. Grafické zpracování obrázků je u níže zmíněných programů jednotné, všechny obrázky jsou reálné fotografie.

Má několik modulů – Slovní zásoba, Hádanky, Slovesa, Zvuky, Procvičování paměti a další.

Pro nácvik čtení a psaní jsou vhodné Hádanky a Slovní zásoba.

### **Mentio Hádanky**

K nácviku a procvičování čtení lze využít program Mentio Hádanky (úkoly na kontrolu rozumění textu a rozvoj logického myšlení). Obsahuje soubor 240 hádanek, které nabízejí různé druhy obtížnosti. Program umožňuje nastavení informace pouze psané, mluvené nebo obojí. Dále je možnost nastavení výběru z několika variant správných odpovědí.



(Zdroj: [http://www.mentio.cz/mentio/hd\\_cv.htm](http://www.mentio.cz/mentio/hd_cv.htm).)

**Mentio Slovní zásoba** – další program k procvičování čtení a psaní je Mentio Slovní zásoba obsahující sady obrázků s psaným textem, které jsou tematicky uspořádané. Úkoly na kontrolu výslovnosti, pojmenování, sestavování slov z písmen, psaní či výběr slov mohou být vztaženy na celé sady obrázků, či pouze na jednotlivá, vybraná slova.

## **4.3 VÝUKOVÁ CD**

### **Chytré dítě**

Program Chytré dítě je na internetových stránkách distributora ([www.jabko.cz](http://www.jabko.cz)) prezentován jako soubor didaktických her, které rozvíjejí vnímání, myšlení, pozornost, postřeh, ale také sluchové a zrakové vnímání či řeč pro děti od tří do sedmi let. Obsahem CD-ROMu Chytré dítě jsou hry (Skládky, Pexesa, Písmena, Písničky, Říkáčky, Dvojice, Scénky, Děje, Dva stejné tóny, Co tam nepatří, Tvary, Barvy, Abeceda) s různými druhy obtížnosti.

## DysCom

Jedná se o výukové CD určené na rozvoj čtyř základních oblastí:

**ORIENTACE:** pravo-levé, prostorové orientace, orientace v rovině, v řadě i v času a procvičuje se určování směrů.

**ČTENÍ** – od prvního seznamování s písmeny v předškolním věku v MŠ nebo v přípravných ročnících ZŠ až po texty pro žáky vyšších ročníků na 2. stupni ZŠ či žáky speciálních škol. Metodika čtení sice vychází zatím z u nás běžně používané analyticko-syntetické metody výuky, snaží se však o citlivé propojení nácviku techniky a dovednosti porozumění čtenému. Část „Čtení“ je členěna do pěti na sebe navazujících oddílů: písmena – slabiky – slova – věty – texty. Každý oddíl je však dále rozkrokován z hlediska techniky, porozumění čtenému a zájmů čtenářů. Slovní zásoba nesmí dítě podceňovat ani přeceňovat, jinak dítě ztrácí zájem.

**CVIČENÍ a SLOVNÍ DRUHY** – rozvíjení gramatické, obsahové stránky jazyka a fonemického uvědomění se zaměřením na jazykové dovednosti, které jsou náplní vzdělávacích programů na 1. stupni ZŠ či programů pro speciální školy. Tato část obsahuje: opisování slov i vět, doplňování háčeků a čárek, cvičení zaměřené na procvičování hranic slov, doplňování párových hlásek, psaní i/y po tvrdých a měkkých hláskách, ve vyjmenovaných slovech, v koncovkách podstatných a přídavných jmen a v příčestí činném (shoda podmětu s přísudkem v minulém čase), psaní skupin bě/bje, vě/vje, mě/mně, psaní předložek s, z a předpon s-, z-, vz-, určování slovních druhů, vyhledávání podmětu a přísudku.

**ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ a ZÁBAVNÉ PROCVIČOVÁNÍ** – má za úkol cílené rozvíjení či reedukaci zrakového vnímání, pravo-levé orientace, prostorového vnímání a vizuomotoriky dětí od předškolního věku až po druhý stupeň ZŠ či speciálních škol. Tato část představuje především cílené cvičení zrakového vnímání – zrakové rozlišování abstraktně-konkrétních obrázků se zaměřením na inverzní tvary, rozlišování písmen, slabik, slov, rozlišování figury na pozadí, stimulace levo-pravého směru očního pohybu, cvičení pravo-levé orientace, zrakové pozornosti, cvičení vizuomotoriky, cvičení zrakové paměti a koncentrace. Cvičení jsou určena dětem jak předškolního věku, tak i dětem, které navštěvují 1. až 9. ročník ZŠ.



## SHRNUTÍ

Využívání IT techniky je při výuce čtení a psaní u žáků s narušenou komunikační schopností velmi efektivní. V současné době existuje široká nabídka počítačových programů či aplikací na tablety. Záleží na výběru pedagoga a finančních možnostech školy, které z programů může využívat.





### Internetové zdroje:

1. DYS-CENTRUM PRAHA, o. s. Praha. *PC Programy*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/5-1-PC-PROGRAMY>.
2. iSEN. *Aplikace pro podporu čtení a psaní*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/aplikace>.
3. i-SCHOOL. *Aplikace pro iPad – Český jazyk*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-school.cz/aplikace-cesky-jazyk/>.
4. iPAD VE ŠKOLE. *iPad aplikace – Základní vzdělávání – Čeština*. [on-line]. © 2012 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://ipadveskole.cz/aplikace/?skola=zakladni-vzdelavani&predmet=cestina>.
5. MediaDIDA. *Výrobce školních pomůcek*. [on-line]. © 2007 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mediadida.cz/index.php>.
6. MENTIO. *Výukové počítačové programy, verze 3.3*. 2012. [online]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mentio.cz/>.
7. METODICKÝ PORTÁL RVP. Modul DUM. *Čtení s porozuměním*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/vyhledavani.html?e15=%C4%8Dten%C3%AD+s+porozum%C4%9Bn%C3%ADm>.
8. OSKOLA.cz. *Kartičky vašim dětem*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.oskola.cz/>.
9. PETIT. *Altíkův slovník*. [on-line]. © 2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: [http://www.petit-os.cz/alt\\_slov\\_popis.php](http://www.petit-os.cz/alt_slov_popis.php).
10. PETIT. *Globální slabikář*. [on-line]. © 2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: [http://www.petit-os.cz/glob\\_slab.php](http://www.petit-os.cz/glob_slab.php).

# ZÁVĚR

Problematika čtení a psaní u dětí s narušenou komunikační schopností je velmi rozsáhlou oblastí zasahující do řady dalších oborů. Blíže se dotýká problematiky specifických poruch učení, protože u některých druhů narušené komunikační schopnosti se objevují specifické poruchy učení jako sekundární důsledky narušení.

V některých projevech je však problematika narušené komunikační schopnosti naprosto specifická. Je třeba neustále hledat nové cesty a postupy, nelze podat jednotný návod, jak k žákům s narušenou komunikační schopností přistupovat. Vždy je třeba respektovat individuální potřeby, dosaženou aktuální úroveň, jejich individuální tempo dozrávání a podle toho přizpůsobit podmínky vzdělávání. Uvědomit si, jaké úsilí často musejí žáci s NKS vyvíjet při osvojování některých dovedností.

# LITERATURA

1. ABC MUSIC, v. o. s. *Vyučovací pomůcky*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/pages/index.php3?link=04&lang=cz>.
2. ABC MUSIC. *Sfumato® – Splývavé čtení®*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/>.
3. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.
4. ALTER. *Nakladatelství. Učebnice, učební pomůcky a odborné publikace*. [on-line]. © 2012, Nakladatelství ALTER [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/>.
5. ASOCIACE LOGOPEDŮ VE ŠKOLSTVÍ. *Vzdělávací programy. Rozvíjení jazykových schopností – trénink jazykového uvědomování podle Elkonina*. [on-line]. © 2008, Asociace logopedů ve školství, o. s. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: [http://www.alos.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=68](http://www.alos.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=68).
6. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
7. BEDNÁŘOVÁ, J. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0989-5.
8. BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
9. BLOG. DENIK.cz. *To je můj blog. Vnitřní poklady pro všechny děti bez rozdílu věku*. [on-line]. 24. 1. 2010. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://kadlecova.blog.denik.cz/>.
10. BLUMENTRITTOVÁ, V. *Vyslovuješ správně? Cvičné texty k odstraňování nesprávné výslovnosti*. Benešov u Prahy: Blug, 2007. ISBN 978-80-7274-967-6.
11. BLUMENTRITTOVÁ, V.; BUKÁČKOVÁ, J. *Čtení hned po slabikáři*. Praha: Blug, 2006. ISBN 80-85635-94-1.
12. BUBENÍČKOVÁ, P. *Percepční a motorické oslabení ve školní praxi*. Prodys. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/prihlaska.htm>.
13. COGITO – CENTRUM KOGNITIVNÍ EDUKACE, o. s. *Deficity dílčích funkcí*. [on-line]. © 2014. Poslední aktualizace 5. 5. 2014. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=deficity-dilcich-funkci&lang=cz>.
14. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
15. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. JANOTOVÁ, Z.; ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka*. Praha: 2013. [on-line]. © 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>. ISBN 978-80-905370-6-4.

16. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. PIRLS 2011. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. [on-line]. © 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>.
17. DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
18. DIDAKTIS. *Nakladatelství*. [on-line]. © 2005–2014 Nakladatelství Didaktis. [2014-06-30].
19. DOLEŽALOVÁ, A. *Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-18-8.
20. DOLEŽALOVÁ, A. *Metodika čtení a psaní s porozuměním ve 2. a 3. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-19-5.
21. DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5.
22. DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-70411-00-7.
23. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár n. S.: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
24. DYS-CENTRUM PRAHA, o. s. *Nápravné materiály*. Praha [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/3-1-NAPRAVNE-MATERIALY>.
25. DYS-CENTRUM PRAHA, o. s. Praha. *PC Programy*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/5-1-PC-PROGRAMY>.
26. DYS-CENTRUM.org. *Metoda dobrého startu*. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/education/index.htm>.
27. DYSHRATKY. *Hrajeme si se sykvami*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.dyshratky.cz/inpage/uvodni-stranka/>.
28. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Logopedické pohádky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0060-4.
29. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 2011a. ISBN 978-80-7367-886-9.
30. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2011b. ISBN 978-80-7367-933-0.
31. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál, 2011c. ISBN 978-80-7367-934-7.
32. FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
33. FIALOVÁ, I. a kol. *Rozumíš mi? Logopedická cvičení a hry k odstraňování špatné výslovnosti*. Praha: Blug, 1997. ISBN 80-85635-81-X.
34. FORTUNA. *Nakladatelství učebnic*. [on-line]. © Nakladatelství Fortuna, 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.fortuna.cz/shop/ucebnice-pro-1-st-zs/412edbeb.html>.

35. FRAUS. *Nakladatelství*. [on-line]. © 2014 Nakladatelství Fraus. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz/>.
36. GLOBÁLNÍ ČTENÍ. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.global-ni-cteni.cz/>
37. GRAFOMOTORIKA-OSTRAVA.cz. *Grafomotorika*. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika-ostrava.cz/>.
38. i-SCHOOL. *Aplikace pro iPad – Český jazyk*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-school.cz/aplikace-cesky-jazyk/>.
39. iPAD VE ŠKOLE. *iPad aplikace – Základní vzdělávání – Čeština*. [on-line]. © 2012 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://ipadveskole.cz/aplikace/?skola=zakladni-vzdelavani&predmet=cestina>.
40. iSEN. *Aplikace pro podporu čtení a psaní*. [on-line]. © 2014 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/aplikace>.
41. KÁBELE, F.; LINC, V. 2011. *Slabikář. Naše čtení*. 3. vyd. Praha: Scientia, 2011. ISBN 978-80-7397-016-1.
42. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
43. KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-88-5.
44. KLENKOVÁ, J.; BOČKOVÁ, B.; BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
45. KLETT. *Nakladatelství*. [on-line]. Klett nakladatelství, s. r. o. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: [http://klett.cz/\\_grafic\\_update/index.php?rozc=true](http://klett.cz/_grafic_update/index.php?rozc=true).
46. KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí): monografie*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
47. KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
48. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 4. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
49. KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080.
50. LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
51. LECHTA, V. *Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS*. In LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
52. LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
53. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
54. LECHTA, V. et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
55. LINC, V. *Tabulky ke čtení I*. Praha: Scientia, spol. s r. o., 1994. ISBN 80-85827-08-5.

56. LOGOPEDICKÉ POMŮCKY. [on-line]. © 2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.logopedie-pomucky.cz/>.
57. MAJKUSOVÁ, A. *Moderní informační technologie a jejich využití v rané péči pro děti se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Olomouc: UP PdF, 2013. Dostupné z: <http://theses.cz/id/u6jbpp/00179163-475371529.pdf>.
58. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 3. vyd., upravené a rozš. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
59. MediaDIDA. *Výrobce školních pomůcek*. [on-line]. © 2007 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mediadida.cz/index.php>.
60. MENTIO. *Výukové počítačové programy, verze 3.3*. 2012. [online]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mentio.cz/>.
61. *Metodický návod k učebnicím Alter pro český jazyk a prvouku v 1. ročníku ZŠ*. 2. vyd. Praha: Alter, 1992.
62. METODICKÝ PORTÁL RVP. Modul DUM. *Čtení s porozuměním*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/vyhledavani.html?e15=%C4%8Dten%C3%AD+s+porozum%C4%9Bn%C3%ADm>.
63. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení*. UIV: 2002. [on-line]. © 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>.
64. MIKULAJOVÁ, M.; DOSTÁLOVÁ, A. *Hláskář: v krajině slov a hlásek: trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava: Dialóg, 2004. ISBN 80-968502-2-9.
65. MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
66. MONTESSORI HRAČKY.cz [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://montessorihracky.cz/16-tradicni-montessori-pomucky>.
67. NA ROVINĚ. *Globální metoda čtení*. [on-line]. © 2011 NA ROVINĚ [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://narovine.cz/pomucky/globalni-metoda-cteni/>.
68. NAVRÁTILOVÁ, M. *Živá abeceda pro 1. roč. ZŠ*. Praha: ABC Music, v. o. s., 2012. ISBN 978-80-87722-03-9.
69. NAVRÁTILOVÁ, M. *Pracovní sešit k Živé abecedě pro 1. roč. ZŠ*. Praha: ABC Music, v. o. s., 2012b. ISBN 978-80-87722-00-8.
70. NOVÁ ŠKOLA. *Nakladatelství*. [on-line]. NOVÁ ŠKOLA, s. r. o. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.nns.cz/blog/cesky-jazyk-1-stupen/>.
71. NOVÁKOVÁ, I. *Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním: luštění pro malé čtenáře*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0586-9.
72. OSKOLA.cz. *Kartičky vašim dětem*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.oskola.cz/>.
73. PETIT. *Altíkův slovník*. [on-line]. © 2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: [http://www.petit-os.cz/alt\\_slov\\_popis.php](http://www.petit-os.cz/alt_slov_popis.php).



74. PETIT. *Globální slabikář*. [on-line]. © 2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: [http://www.petit-os.cz/glob\\_slab.php](http://www.petit-os.cz/glob_slab.php).
75. PIŠLOVÁ, S.; FILCÍK, G. *Pojďme si hrát*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 97-880-716-89-386.
76. POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii. Soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání*. Praha: Blug, 1994. ISBN 808-56-3536-4.
77. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
78. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-840-01.
79. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-47-02.
80. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
81. POUL, J.; POULOVÁ, V. *Slabikář pro první ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha: SPN, 1975.
82. PRODOS. Pedagogické nakladatelství. [on-line]. Prodos © 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://ucebnice.org/prodos>.
83. LENCOVÁ, R. Comenia Script. [online]. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: [http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia\\_script](http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia_script).
84. SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-052.
85. SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. Příručka pro učitele základních a středních škol*. Brno: Učebnice a knihy, 1993. 49 s.
86. SANTLEROVÁ, K. *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno: CDVU MU, 1994.
87. Sbírnka zákonů 317. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. [online]. © 2013–2014 MŠMT ČR [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.
88. SEKORA, O. *Ferdův slabikář*. 9. vyd., (8. v Albatrosu). Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01765-2.
89. SEVT.cz [on-line]. © 2007–2014 SEVT, a. s. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.sevt.cz/>.
90. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1.
91. SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-396-3.
92. ŠIMÍČKOVÁ, H. *Dovedeš už číst? Učebnice – čtecí karty pro samostatnou práci žáků v 1. a 2. ročníku*. Ostrava-Kunčice: Grafie, 1996.
93. ŠIMKOVÁ, G. *Využití edu-kinestetických cvičení při reedukaci specifických poruch učení*. Bakalářská práce. Brno: PF Masarykovy univerzity, 2006.



94. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
95. ŠTĚRBOVÁ, L.; ZELINKOVÁ, O. *Čtení mě baví: Zachráněná vrána, Myš a lev*. Praha: „DYS“. ISBN 80-902065-6-5.
96. ŠUP, R. *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy Žákovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťování jeho úrovně*. Praha: Rudolf Šup, 2001. ISBN 80-238-8070-5.
97. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování I*. Praha: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-091-8.
98. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování II*. Praha: Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-108-3.
99. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování III*. Praha: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-904494-5-9.
100. TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6. Dostupné z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20071782505\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20071782505_1.pdf).
101. TOMICKÁ, V. *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické praxi*. Liberec: TU, 2006. ISBN 80-7372-106-6.
102. UCIMESERADI.cz. *Pomůcky nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.ucimeseradi.cz/>.
103. *UČEBNÍ POMŮCKY. Šablony na nácvik psaní* [online]. Učební pomůcky. [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.apomucky.cz/kategorie/sablony/>.
104. VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
105. VESELÝ, E. *Učíme se číst a mluvit*. 2., upr. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 1996. ISBN 80-901707-7-3 (volné listy).
106. VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. (diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností)*. [on-line]. Olomouc: UP, 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3056-0. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/NKS\\_Kat\\_ver\\_diskuse.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/NKS_Kat_ver_diskuse.pdf).
107. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP, 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/NKS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf). Rovněž dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf).
108. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP, 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3312-7. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf).

109. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.
110. Vyhláška č. 147/2011 Sb., 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. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.
111. Zákon č. 472 ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2013–2014 MŠMT [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>.
112. ZÁMEČNÍK, J. *Český jazyk. Čtení s porozuměním 3. Texty a rozbor*. Praha: Mutabene, 2008. Karta 33–48. ISBN 978-80-86745-39-8.
113. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
114. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10., zcela přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
115. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.



# O AUTORCE

## Mgr. JIŘINA JEHLIČKOVÁ

Autorka absolvovala Střední pedagogickou školu v Liberci, dále kombinovanou formou rozšiřující studium speciální pedagogiky se závěrečnou zkouškou z logopedie, surdopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, bakalářské studium speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci, navazující magisterské studium speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie – surdopedie, pedagogika a psychologie, speciální pedagogika pro učitele na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Od absolvování Střední pedagogické školy v roce 1985 do roku 2009 pracovala jako učitelka v mateřské škole v logopedické třídě, posléze ve speciální třídě. V současné době pracuje ve Speciálně pedagogickém centru pro děti s narušenou komunikační schopností v Liberci jako speciální pedagog logoped. Od roku 2010 je též krajským koordinátorem logopedické péče za Liberecký kraj.

Participuje na projektech EU realizovaných institucemi České republiky, lekturuje vzdělávací semináře a pořádá metodická setkání zabývající se tématy narušené komunikační schopnosti a vzděláváním osob s narušenou komunikační schopností.

Mgr. Jiřina Jehličková

**Metodika práce asistenta pedagoga  
Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků  
s narušenou komunikační schopností**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Silvie Langerová

Technická redakce RNDr. Helena Hladišová

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)

[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)

[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4713-1

Neprodejná publikace

VUP 2015/0396



Nositel projektu:  
UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:  
ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4713-1