



# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH  
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ  
S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ  
SCHOPNOSTÍ

Renata Vrbová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

---

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH  
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S NARUŠENOU  
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Renata Vrbová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Barbora Bočková, Ph.D.

Mgr. Alena Bajerová

Autorský kolektiv:

Mgr. Renata Vrbová, Ph.D. (vedoucí autorského týmu)

Mgr. Jana Brozdová

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Mgr. Jiřina Jehličková

PaedDr. Lenka Petrášová

Mgr. Silvie Vaňková



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  
PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ  
S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

© Renata Vrbová a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4475-8 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4691-2 (elektronická verze)



# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST . . . . .</b>	<b>7</b>
<b>2 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>11</b>
2.1 Úvod . . . . .	12
2.2 Činnost asistenta pedagoga . . . . .	12
2.3 Úprava režimu výuky (časová a místní) . . . . .	14
2.4 Další pracovního místa pro žáka (ve třídě i mimo třídu) . . . . .	16
2.5 Jiné prostorové uspořádání výuky . . . . .	18
<b>3 MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>21</b>
3.1 Úvod . . . . .	22
3.2 Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci . . . . .	26
3.3 Individuální práce se žákem s NKS . . . . .	29
3.4 Strukturalizace výuky . . . . .	31
3.5 Kooperativní učení . . . . .	32
3.6 Metody aktivního učení . . . . .	34
3.7 Výuka respektující styly učení . . . . .	35
3.8 Podpora motivace . . . . .	37
3.9 Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti . . . . .	39
3.10 Kontrola pochopení osvojovaného učiva . . . . .	40
<b>4 INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>47</b>
4.1 Úvod . . . . .	48
4.2 Spolupráce rodiny a školy . . . . .	49
4.3 Rozvoj jazykových kompetencí . . . . .	50
4.4 Posilování sluchové a zrakové percepce . . . . .	61
4.5 Nácvik sebeobslužných dovedností . . . . .	75
4.6 Nácvik sociálního chování . . . . .	79
4.7 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace . . . . .	81
<b>5 VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>85</b>
5.1 Úvod . . . . .	86
5.2 Didaktické pomůcky a speciální didaktické pomůcky . . . . .	87
5.2.1 Učebnice jako didaktická pomůcka . . . . .	88
5.2.2 Další didaktické pomůcky . . . . .	92
5.3 Kompenzační pomůcky, Reedukační pomůcky . . . . .	95
5.4 Pomůcky a informační a komunikační technologie (ICT). . . . .	100
5.4.1 Aplikace pro tablety . . . . .	100
5.4.2 Multimediální výukové programy . . . . .	102

6	HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .	111
6.1	Úvod . . . . .	112
6.2	Individualizace hodnocení . . . . .	112
6.3	Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků . . . . .	113
6.4	Rozšířené formy hodnocení . . . . .	117
6.5	Posílení motivační funkce hodnocení . . . . .	119
7	SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . .	123
8	SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA SE ŽÁKEM S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ . . . . .	125
	ZÁVĚR. . . . .	128
	LITERATURA . . . . .	129
	O AUTORECH. . . . .	140

# ÚVOD

RENATA VRBOVÁ

Vážená paní asistentko, vážený pane asistente, publikace, kterou máte právě před sebou, zpracovaná autorským týmem speciálních pedagogů logopedů s praxí na všech typech škol a školských poradenských pracovišť i v akademickém prostředí, přináší v praxi chybějící metodický materiál právě pro vás, asistenty pedagoga, kteří pracujete se žáky s narušenou komunikační schopností.

České školství prochází velkou přeměnou týkající se vzdělávání žáků s postižením. Integrace „postižených“ žáků do mateřských a základních škol se stala téměř běžnou. Ne na všech školách však funguje, jak by měla. V současné době se do legislativy dostává pojem *podpůrné opatření*, který zahrnuje učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídách, úpravu organizace vzdělávání (blíže viz vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. v platném znění). Končí tedy období, kdy se postižený žák posuzoval podle druhu a stupně zdravotního postižení, a nastupuje zcela nový pohled, kdy budou každému žákovi poskytována podpůrná opatření dle jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Tato metodika úzce koresponduje s oblastmi podpory v *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností*, který je zpracován pro učitele žáků s narušenou komunikační schopností na všech typech škol bez ohledu na to, zda je žák vzděláván v inkluzivním prostředí či ve třídě nebo škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

V předkládané publikaci najdete ta podpůrná opatření uvedená v katalogu, která se úzce týkají asistenta pedagoga. Podle této metodické příručky by se měl asistent pedagoga dobře orientovat při aplikaci jednotlivých podpůrných opatření navržených školským poradenským pracovištěm. Velká pozornost je v příručce věnována také pomůckám a dále je příručka doplněna kazuistikami, které vám přiblíží práci s dětmi s narušenou komunikační schopností.

Budeme rádi, pokud se vám naše metodika stane průvodkyní („kuchařkou“) při práci s dětmi s komunikačními obtížemi. Příručka nemůže obsáhnout všechny problémy, se kterými se v praxi potkáte. Pro další studium vám doporučujeme výše uvedený katalog podpůrných opatření a také metodiky pro učitele a asistenty pedagoga, které vznikly v rámci projektu ESF „Inovace činnosti SPC“ na PdF UP v Olomouci.





---

# NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

---

RENATA VRBOVÁ

Vzhledem k tomu, že se v další části metodiky budeme věnovat jednotlivým podpůrným opatřením, je třeba definovat, kterým žákům jsou určena.

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

Komunikace je stejně jako řeč chápána v širším slova smyslu. Proto je opodstatněné zabývat se řečí v podobě mluvené, ale také v podobě čtené a psané.

Z kategorie **narušené komunikační schopnosti** se u žáků s potřebou podpůrných opatření objevují zejména tyto diagnózy:

- opožděný vývoj řeči;
- vývojová dysfázie;
- dyslalie;
- balbuties;
- tumultus sermonis;
- dysartrie;
- rinolalie;
- palatolalie;
- mutismus (především elektivní mutismus, případně mluvní negativismus);
- symptomatické poruchy řeči;
- verbální dyspraxie.

Do kategorie žáků s potřebou podpůrných opatření jsou nejčastěji zařazováni žáci s dg. **vývojová dysfázie**. Ojedinele se setkáváme s poruchami hlasu (které patří spíše do oblasti zdravotnictví, přesto však mohou ovlivňovat výchovně-vzdělávací proces – především v HV a při ověřování vědomostí). Výjimečně se v dětském věku objevuje také dg. afázie.

Z kategorie **specifických poruch učení** se u žáků s potřebou podpůrných opatření vyskytuje nejčastěji:

- dyslexie;
- dysgrafie;
- dysortografie.

Těmto žákům se věnují pedagogicko-psychologické poradny. Proto nás tyto obtíže z pohledu narušené komunikační schopnosti budou zajímat pouze u klientů s diagnostikovanou vadou řeči ve vztahu ke školnímu prostředí.

Překážkou kvalitního vzdělávání může být také narušená komunikační schopnost jako symptomatická porucha u **žáků nedoslýchavých**, u žáků s **nižší úrovní rozumových schopností**, případně u žáků s **poruchou autistického spektra**. U klientů s tělesným

nebo zrakovým postižením je narušená komunikační schopnost řešena komplexně v rámci dominujícího postižení.

V posledních letech se do škol dostávají **žáci s jiným než českým mateřským jazykem** (děti cizinců). U těchto žáků nemůžeme mluvit o klasické narušené komunikační schopnosti, projevují se však u nich velké obtíže v oblasti porozumění, slovní zásoby i gramatiky. Část z nich vyžaduje i logopedickou péči. Tyto děti doposud nebyly vedeny jako zdravotně postižené, a proto jim ve škole nebylo možné přiznat žádná podpůrná opatření; s novou legislativou se otvírá cesta i pro tuto skupinu žáků.



## SHRUTÍ

První kapitola specifikuje cílovou skupinu dětí, žáků a studentů s narušenou komunikační schopností, pro kterou jsou podpůrná opatření určena.



## LITERATURA

1. KUCHARSKÁ, A. a kol. 2007. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně-pedagogických centrech*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-42-1.
2. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
3. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.
4. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.







---

## **ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 2.1 ÚVOD

RENATA VRBOVÁ

Tato kapitola zahrnuje podpůrná opatření, která jsou zaměřena na úpravy v organizaci vzdělávání žáků s NKS a na specifické činnosti, které vykonává asistent pedagoga.

### ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

V této kapitole je uvedeno, jaké činnosti provádí asistent pedagoga v rámci výchovně-vzdělávacího procesu při práci se žákem s NKS s potřebou podpůrných opatření.

### ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)

U tohoto opatření jde o uspořádání prostoru, úpravu pracovního tempa, střídání činností, rozložení času ve výuce.

### VYTVOŘENÍ DALŠÍHO PRACOVNÍHO MÍSTA PRO ŽÁKA (VE TŘÍDĚ I MIMO TŘÍDU)

Žák s potřebou podpůrných opatření často potřebuje více prostoru nebo další místo pro individuální práci či práci s pomůckami. Jedná se tedy o vytvoření dalšího místa v učebně nebo i mimo ni.

### JINÉ PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

V tomto podpůrném opatření se čtenář dočte o tom, jak lze efektivně měnit prostorové uspořádání ve výuce tak, aby byl žák s postižením co nejvíce zapojen a zároveň nerušil ostatní spolužáky.

## 2.2 ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

RENATA VRBOVÁ

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem školy, který působí ve třídě, v níž je vzděláván žák s potřebou podpůrných opatření. Může se jednat o běžnou třídu ZŠ nebo o třídu či školu samostatně zřízenou pro žáky se zdravotním postižením.

Asistent pedagoga má v pracovní náplni přímou pedagogickou činnost; ředitel školy může rozhodnout, že část pracovní náplně bude realizována formou nepřímé pedagogické činnosti (příprava materiálů a pomůcek, komunikačních tabulek apod.).

Asistent pedagoga pracuje vždy pod vedením učitele. Nemá se však jednat o práci s konkrétním žákem nebo skupinou žáků, asistent pedagoga má asistovat učiteli, aby se on mohl více věnovat právě žákům s potřebou podpůrných opatření.

Asistent pedagoga by svoji práci měl zaměřit na:

- práci se žáky;
- spolupráci s rodinou žáka;
- spolupráci s učitelem;
- spolupráci s poradenskými pracovníky.

**Při práci se žáky** se asistent pedagoga zaměřuje zejména na:

- individuální pomoc žákovi se začleněním do kolektivu;
- komunikaci mezi žáky;
- individuální nebo skupinovou práci se žáky s postižením ve třídě dle pokynů vyučujícího;
- individuální nebo skupinovou práci se žáky s postižením mimo třídu dle pokynů vyučujícího;
- pomoc při práci s pomůckami, pomoc při zápisu textu do sešitu;
- zjednodušení výkladu nebo jeho přeformulování pro žáky s obtížemi v porozumění;
- upevňování učiva, procvičování probrané látky;
- kontrolu plnění úkolů;
- práci s ostatními žáky ve třídě (bez potřeby podpůrných opatření);
- asistenci při přechodu do jiných učeben, jídelny, družiny atd.;
- dohled o přestávkách a na mimoškolních akcích.

Asistent pedagoga může opakovat, procvičovat, dovysvětlovat látku, ale výklad nové látky musí zajišťovat vždy učitel!

Při spolupráci s rodinou žáka se asistent pedagoga zaměřuje především na:

- vytvoření vztahu důvěry;
- posílení vztahu rodiny a školy;
- každodenní výměnu informací o zdravotním stavu žáka, o jeho potřebách;
- informování o probraném učivu a potřebě jeho procvičování;
- kontakt asistenta pedagoga s rodiči probíhá nejčastěji před vyučováním nebo po vyučování ve škole, méně často v domácím prostředí.

Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem ve třídě je naprosto nezbytná, asistent se podílí zejména na:

- tvorbě a přípravě pomůcek, přípravě pracovních listů;
- diagnostice a hodnocení žáka;
- navrhování výchovných opatření;
- spolupráci a komunikaci mezi školou a rodinou;
- zastoupení učitele při vybraných aktivitách se třídou (učitel tak získá prostor na práci s postiženým žákem).

Asistent pedagoga by měl mít prostor na přípravu na vyučování společně s učitelem a na společné konzultace o potřebách žáků.

Spolupráce asistenta pedagoga se školskými poradenskými pracovišti je zaměřena na:

- poskytování metodické podpory (přímo ve škole nebo v SPC);
- prevenci vzniku sociálněpatologických jevů;
- řešení výchovných problémů;
- poskytování rad pro začlenění žáka do kolektivu.

## 2.3 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ A MÍSTNÍ)

L E N K A P E T R Á Š O V Á

Žáci s narušenou komunikační schopností, především žáci s deficitem v oblasti porozumění a dále žáci, u kterých je NKS kombinována s poruchami aktivity a pozornosti, mají značné obtíže v řadě vzdělávacích oblastí. Příčinou jsou nedostatky v oblasti přijímání i předávání informací mluvených i psaných, narušení výbavnosti pojmů, paměťového ukládání, narušena bývá také orientace v čase i v prostoru, mohou se projevit rovněž koordináční obtíže nebo postižení motoriky. To jsou časté důvody, proč se tito žáci většinou nedokáží soustředit po celou vyučovací jednotku. Vhodnou a promyšlenou úpravou je možné přizpůsobit podmínky výuky vzdělávacím potřebám integrovaného žáka.

Výhodné je v průběhu vyučovací jednotky střídat různé formy práce – frontální výklad a samostatnou nebo skupinovou práci, činnosti náročnější na aktivitu žáka s uvolněním a krátkou relaxací. Při plánování aktivit přihlížíme k individuálnímu pracovnímu tempu žáka – prodloužení časového limitu na vypracování některých úkolů, jindy snížení počtu či délky úkolů. Aktivity náročné na koncentraci pozornosti nezařazujeme ke konci hodiny. Při sestavování rozvrhu hodin (pokud je to organizačně možné) je vhodné nejnáročnější činnosti realizovat v tu vyučovací hodinu, v níž je soustředění žáka na nejvyšší úrovni.

Vyučovací jednotky, ve kterých žák pracuje s podporou asistenta pedagoga, je možné strukturovat na část společné práce s třídou, kdy asistent pedagoga vhodně dopomáhá, a na část, kdy žák vypracovává úkoly připravené učitelem individuálně, svým osobním tempem a s přímým vedením asistenta pedagoga.

Organizačně náročnější variantou na přípravu učitele i asistenta pedagoga je výuka jednoho tématu v blocích bez přesně daných přestávek. Učitel i asistent pedagoga mohou reagovat podle aktuálních možností a aktivity žáků a zařazovat přestávky podle jejich potřeb.

Delší přestávky mezi vyučovacími jednotkami by měly být vyplněny relaxačními aktivitami podle zájmu žáků (např. stolní tenis, cvičení na fitballu, společné kreslení, skládání, spontánní pohyb, poslech hudby apod.).

U integrovaných žáků s NKS je poradenským zařízením často doporučována individuální nebo skupinová péče (podle organizačních možností školy) nad rámec daný rozvrhem hodin, většinou v rozsahu 1 hodiny týdně. Náplní těchto hodin jsou cvičení pro rozvíjení deficitních funkcí, slovní zásoby apod., je tu také prostor jinými metodami a formami upevňovat nové učivo.

## ÚPRAVA PROSTOROVÁ

Umístění pracovního místa je pro žáka jedním ze základních předpokladů kvalitního přijímání informací během vzdělávacího procesu. Rizikem při nevhodném zasedacím pořádku je nedostatečné zachycení informace, a tím i špatné porozumění, ztráta koncentrace pozornosti a zájmu o vzdělávací proces.

Při úpravě zasedacího pořádku musíme myslet na to, aby integrovaný žák neseseděl po většinu času osamoceně s asistentem pedagoga bez možnosti interakce se spolužáky – stále by měl být společně s asistentem pedagoga nedílnou součástí kolektivu třídy.

Žáka s narušenou komunikační schopností (především s dysfázií nebo s poruchou koncentrace pozornosti) je výhodné posadit do přední lavice tak, aby dobře viděl na vyučujícího, a ten měl zpětnou vazbu, zda ho žák pochopil a rozumí mu. V některých případech je potřeba, aby žák seděl v lavici samostatně – pak má dostatek pracovního místa a může mít na lavici rozložené pomůcky, případně si k němu může v určitých chvílích sednout učitel nebo asistent pedagoga. V odůvodněných případech, například u těžkých forem vývojové dysfázie, elektivního mutismu nebo u kombinovaných postižení, je vhodné vytvořit další pracovní místo např. vzadu ve třídě, kde může žák pracovat na některých úkolech s asistentem pedagoga mimo ostatní žáky. U žáků mladšího školního věku se doporučuje střídat pracovní místo častěji, vytvořit i prostor s kobercem a polštářky pro sezení/ležení při poslechu, pro práci s obrázky nebo pro relaxaci a hry o přestávkách.

## ÚPRAVA PRO MŠ

U dětí předškolního věku s NKS se předpokládá časté střídání činností, práce v krátkých časových intervalech a střídání pracovních míst. Pokud se dítě učí nové dovednosti, je vhodné ho posadit samostatně v klidné části místnosti. Individuální logopedická péče by měla probíhat v místnosti či pracovním koutku mimo běžnou třídu, kde je zajištěn klid a co nejlepší podmínky pro soustředěnou práci dítěte bez rušivých vlivů.

Cílem úpravy časového a místního režimu je v co nejvyšší míře udržovat koncentraci pozornosti a práceschopnost žáka ve výuce i mimo ni. Zabezpečení optimální podpory povede žáka ke zlepšování jeho adaptability i schopnosti diferencovat podstatné podněty a ke snižování jeho citlivosti k rušivým vlivům. Žák bude podávat vyrovnanější výkony a snáze dokončí prováděné činnosti. Postupně se budou zmírňovat jeho výukové obtíže související s nedostatky v oblasti percepce (přijímání podnětů) i výkyvy koncentrace pozornosti. Potřeba přímého vedení učitelem nebo asistentem pedagoga se bude snižovat.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Chlapec s vývojovou dysfázií a syndromem ADHD má výrazné obtíže zapamatovat si tvary písmen. Některá probraná písmena si nepamatuje ani po důkladném procvičování a opakování. Nedaří se mu spojovat písmena do slabik v době, kdy ostatní žáci již čtou jednoduchá slova. V části hodin čtení a psaní s paní asistentkou na koberci modeluje a obtahuje rukou velké tvary písmen, procvičuje analýzu první hlásky ve slově s podporou kartiček s obrázky písmen. V učebním koutku trénují sluchovou syntézu jednoduchých slov – žák vyhledá správný obrázek slova na kartičkách, pak slovo znázorní pomocí kroků (hláska je krok, dlouhá samohláska je dlouhý krok, háček je znázorněn dřepem), následně jej zapíše. Protože je pro žáka tato činnost velmi náročná a vyčerpává jej, po úspěšném splnění dané části úkolu si může vybrat odměnu – projet dráhu magnetickým autíčkem, přejít po provaze na koberci apod. Pak se zase vrátí k práci a plní další úkol.

## 2.4 DALŠÍ PRACOVNÍHO MÍSTA PRO ŽÁKA (VE TŘÍDĚ I MIMO TŘÍDU)

LENKA PETRÁŠOVÁ

Průběh a výsledky výuky i její efektivita jsou ovlivňovány celou řadou faktorů. Důležitou roli mezi nimi hraje i prostředí třídy. Výukový prostor, jeho účelné uspořádání, vybavení vyhovujícím nábytkem, pomůckami a didaktickou technikou podmiňuje z velké míry využití různých organizačních forem práce. Třidu, ve které se vzdělává žák s NKS s podporou asistenta pedagoga, je výhodné rozdělit tak, aby tu vznikla alespoň dvě různá stabilní pracovní místa.

V době, kdy žák pracuje společně s celou třídou, je pro něj výhodné takové místo, kde dobře vidí na učitele a může sledovat jeho ústa (nejčastěji to bývá místo v přední lavici). Současně jsou zde také nejlepší podmínky pro sluchové vnímání a interakci žák–učitel. Integrovaný žák s NKS by měl mít k dispozici dostatečně velký pracovní prostor, aby mohl využívat individuální kompenzační pomůcky – tabulky, obrazový materiál, přehledy, kartičky apod. Asistent pedagoga má své místo v blízkosti žáka. Je pro něj důležité, aby se mohl volně pohybovat. Být žákovi co nejblíže v době, kdy je potřebná jeho zvýšená dopomoc, a vzdálit se tehdy, kdy je žák schopen pracovat samostatně podle pokynů učitele či po dopomoci asistenta pedagoga již nepotřebuje pro část úkolu jeho individuální vedení. Případně žák pracuje pod přímým vedením učitele a asistent pedagoga se v této době věnuje ostatním žákům. Při skupinové práci se asistent pedagoga zdržuje v blízkosti žáka s NKS, podporuje jej a dopomáhá mu k dobré komunikaci a kooperaci uvnitř dané skupiny.

V případě, že žák s NKS pracuje určitou část vyučovací hodiny s asistentem pedagoga na jiných úkolech než ostatní žáci, je výhodné tyto činnosti provádět na vlastním pracovním

místě – v učebním koutku v jiné části třídy. Tak je možné minimalizovat rušivé působení komunikace mezi žákem s NKS a asistentem pedagoga na ostatní žáky. Učební koutek by měl být připraven předem, vhodně a účelně vybaven, včetně úložného prostoru s pomůckami, pracovními listy, didaktickými pomůckami, případně stolem s PC apod. Přesun žáka s asistentem pedagoga do učebního koutku organizujeme tak, aby nerušil ostatní žáky ve třídě a nebyl pro daného žáka nepříjemný.

V některých situacích je potřeba reagovat okamžitě na aktuální stav žáka. Žáci s nevyrovnaným vývojem mohou být snáze unavitelní a běžné výukové situace na ně kladou vyšší nároky než na jejich spolužáky. Komunikační problémy, mnohdy limitovaná schopnost ovládat vůlí své chování, menší odolnost vůči stresu, snížená schopnost kritičnosti a nadhledu mohou vyvolávat problémové chování. Spouštěčem takového chování bývá také deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje nepochopením a špatným vyhodnocováním sociálních situací. Pak je vhodné mít připraveno další pracovní místo mimo kmenovou třídu, kde může žák s asistentem pedagoga relaxovat či krátkodobě pracovat podle pokynů učitele. Toto místo pro krátkodobou činnost upravíme tak, aby splňovalo hygienické, ergonomické, bezpečnostní a v neposlední řadě i estetické hledisko. Práce žáka s asistentem pedagoga mimo kmenovou třídu by neměla být pravidelná a neměla by trvat delší dobu.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Dívka s dg. elektivní mutismus a výraznými adaptačními obtížemi nebyla schopna se na počátku školní docházky odloučit od matky a odejít ze šatny do své třídy. Paní asistentka na ni čekala před šatnou v době, kdy ostatní děti již byly ve třídách. Pak spolu odcházely do kabinetu učitele, kde pracovaly část vyučovací hodiny podle pokynů paní učitelky, a až v průběhu první hodiny vyučování byla dívka schopna vejít do třídy a posadit se do lavice zprvu jen v učebním koutku v rohu třídy. Během 2. pololetí se dívka adaptovala, byla schopna jít s paní asistentkou se zvoněním do třídy. Začínala šeptem komunikovat s paní asistentkou, paní učitelkou i některými spolužáky. Obtíže v komunikaci se vždy projevovaly výrazněji po víkendu či jiném delším volna. Zvládnutí čtení i učivo prvouky mohla paní učitelka u dané žákyně ověřovat ústně v průběhu první třídy také pouze individuálně, zpočátku jen mimo třídu, pak i v učebním koutku ve kmenové třídě.

Žák s dg. vývojová dysfázie i přes modifikované zadání samostatné práce potřeboval výraznější dopomoc a případné individuální vedení paní asistentky. V době, kdy seděl na svém běžném místě v přední lavici, tuto dopomoc a vedení odmítal – měl pocit, že na sebe nevhodně upozorňuje spolužáky, že ho ostatní pozorují a on vypadá hloupě. Také potřeboval na vypracování úkolů delší časový limit a rušilo ho, když spolužáci již byli hotovi a věnovali se jiným činnostem. Odmítal práci dokončit. Tento problém se podařilo do velké míry eliminovat tak, že úkoly vypracovával v učebním koutku vzadu ve třídě, byl otočen zády ke spolužákům. Dokázal se na činnost lépe soustředit, tady byl schopen se zeptat, přijmout



vysvětlení paní asistentky i její přímé vedení jednotlivými kroky (např. v matematice při řešení složitějších úloh).

## 2.5 JINÉ PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

LENKA PETRÁŠOVÁ

Uspořádání učebny výrazně ovlivňuje podobu komunikace učitel–žák i vzájemnou komunikaci žáků mezi sebou. Kvalita komunikace současně závisí také na akustických vlastnostech prostoru; třída musí mít takové vlastnosti, aby žáci slyšeli, co jim učitel říká, bez rušení jinými zvuky.

Nejpoužívanějším prostorovým uspořádáním v početnější třídě je klasické frontální uspořádání – má své klady, ale také určité zápory. Kladem je to, že žáci mají dobrý výhled na tabuli a nemusejí se nijak otáčet. Toto uspořádání se hodně využívá při takovém způsobu vyučování, kdy učitel předává žákům informace hromadně a žáci je většinou pouze přijímají. V klasickém modelu je pro žáka s NKS nejvýhodnější místo v prostřední řadě v přední lavici. Asistent pedagoga sedí se žákem v lavici nebo jinde v jeho blízkosti. Výhodou je, když se může podle aktuální situace od žáka oddálit, aby nedocházelo ke zbytečnému posilování závislosti žáka na jeho dopomoci.

U žáka s NKS je třeba počítat také s možností potřeby většího odkládacího prostoru na lavici – bude zřejmě potřebovat více místa na odkládání individuálních pomůcek (tabulky, obrázky, přehledy apod.).

Pokud chce učitel změnit způsob komunikace, podpořit vzájemnou spolupráci mezi žáky ve dvojicích nebo různě početných skupinách, volí možnost měnit upořádání lavic do písmene U, do kruhu, do různě početných „hnízd“. I tady je třeba počítat s místem pro asistenta pedagoga poblíž integrovaného žáka.

Jestliže je ve třídě integrován žák s NKS, který pracuje s podporou asistenta pedagoga, je účelné strukturovat pracovní prostor do více částí:

- pracovní prostor – lavice žáků, prostor pro ukládání pomůcek;
- relaxační prostor – vybaven kobercem s polštáři a jinými drobnostmi, které mohou pomáhat komunikaci (např. loutka/kamínek jako symbol pro toho, koho teď posloucháme); takové místo může sloužit také například pro společné naslouchání, tiché čtení jednotlivců nebo pro skupinové činnosti bez potřeby pracovat na lavici;
- zóna pro individuální práci žáka – lavice pro individuální práci žáka s asistentem pedagoga, včetně místa na ukládání učebních a kompenzačních pomůcek;
- prostorové uspořádání v učebně by mělo být vhodně upraveno, aby umožňovalo snadný pohyb učitele, asistenta pedagoga i žáků. Problémy nastávají ve chvíli, kdy se musí



přestavovat nábytek v učebně podle aktuálních učebních aktivit. Tento čas je potřeba minimalizovat, aby nedocházelo ke zbytečnému narušování běžného chodu vyučování.



## SHRUTÍ

Druhá kapitola přibližuje podpůrná opatření, která mají vliv na organizaci výuky. Krátce byla popsána také činnost asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BUBENÍČKOVÁ, P. *Percepční a motorická nápravná cvičení – materiály ke kurzu*. ELLIOT, J.; PLACE, M. 2002. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-2470-1820.
2. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
3. MICHALOVÁ, Z. 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-115-X.
4. NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-247-0738-1.
5. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
6. PRŮCHA, J. 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
7. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-224-3312-7.
8. VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.





---

## **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 3.1 ÚVOD

BLANKA HOUSAROVÁ, RENATA VRBOVÁ

Tato kapitola je věnována možnostem přímého působení v procesu vzdělávání. Zatímco učitel ve třídě využívá základní metody výuky, asistent pedagoga i učitel musejí žákovi s NKS tyto postupy různě upravovat jednak v závislosti na typu narušené komunikační schopnosti, jednak podle věku žáka, jeho aktuálního stavu a výukové situace. Z různých pohledů najdeme velké množství metod, jejichž volba závisí na učiteli, vyspělosti žáků, učivu a cíli. V této kapitole jsme se zaměřili na tato podpůrná opatření:

### ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

Při vzdělávání žáků s NKS používáme běžné metody výuky, jako je výuka frontální, skupinová, individuální apod.

### INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM S NKS

Žáci s NKS často potřebují vzhledem ke svému komunikačnímu handicapu a dalším přidruženým odchylkám (poruchy pozornosti, obtíže ve sluchovém a zrakovém vnímání, v grafo-motorice aj.) individuální podmínky pro vzdělávání, delší časové limity.

### STRUKTURALIZACE VÝUKY

Žáci s NKS potřebují často strukturovat, uspořádat jednotlivé části dne a činnosti, které po sobě následují. Někteří žáci, především žáci s poruchou porozumění, potřebují strukturovat úkoly do menších celků, zjednodušovat zadání.

### KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Zaměřuje se na spolupráci uvnitř skupiny. Nejde jen o skupinovou práci, ale o sociální interakci mezi žáky ve skupině. Při inkluzivním způsobu výuky je kooperace cílem.

### AKTIVNÍ UČENÍ

Navozuje změnu situace, žák už není jen příjemcem poznatků – musí spolupracovat, aktivně se zapojovat do získávání informací.

### RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

Učitel by měl vědět, které styly učení každý žák upřednostňuje. U žáků s komunikačními handicapem se většinou jedná o vizuální a prožitkové styly učení.

## PODPORA MOTIVACE

Všechny činnosti v našem životě jsou výrazně ovlivňovány motivací. Motivovat žáka ve výuce je možné různými metodami, pomůckami nebo odměnou. Pro žáka s NKS se motivace stává prostředkem pro výkon školní i řečový.

## PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

V tomto podpůrném opatření jsou uvedeny způsoby, jak předcházet obtížím s koncentrací pozornosti a únavě, které se u žáků s NKS objevují ve větší míře než u žáků „zdravých“.

## KONTROLA POCHOPENÍ OSVOJOVANÉHO UČIVA

Za pomoci tohoto podpůrného opatření bude možné předejít situacím, kdy žák nerozumí učivu, ale mnohdy se raději nezeptá.

**Tab.: Členění výukových metod (Maňák, Švec)**

<b>1. Klasické výukové metody</b> <ul style="list-style-type: none"><li><b>1.1 Metody slovní</b><ul style="list-style-type: none"><li>1.1.1 Vyprávění</li><li>1.1.2 Vysvětlování</li><li>1.1.3 Přednáška</li><li>1.1.4 Práce s textem</li><li>1.1.5 Rozhovor</li></ul></li><li><b>1.2 Metody názorně-demonstrační</b><ul style="list-style-type: none"><li>1.2.1 Předvádění a pozorování</li><li>1.2.2 Práce s obrazem</li><li>1.2.3 Instruktaž</li></ul></li><li><b>1.3 Metody dovednostně-praktické</b><ul style="list-style-type: none"><li>1.3.1 Napodobování</li><li>1.3.2 Manipulování, laborování a experimentování</li><li>1.3.3 Vytváření dovedností</li><li>1.3.4 Produkční metody</li></ul></li></ul>
<b>2. Aktivizující metody</b> <ul style="list-style-type: none"><li>2.1 Metody diskusní</li><li>2.2 Metody heuristické, řešení problémů</li><li>2.3 Metody situační</li><li>2.4 Metody inscenační</li><li>2.5 Didaktické hry</li></ul>
<b>3. Komplexní výukové metody</b> <ul style="list-style-type: none"><li>3.1 Frontální výuka</li><li>3.2 Skupinová a kooperativní výuka</li><li>3.3 Partnerská výuka</li><li>3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</li></ul>

<i>3.5 Kritické myšlení</i>
<i>3.6 Brainstorming</i>
<i>3.7 Projektová výuka</i>
<i>3.8 Výuka dramatem</i>
<i>3.9 Otevřené učení</i>
<i>3.10 Učení v životních situacích</i>
<i>3.11 Televizní výuka</i>
<i>3.12 Výuka podporovaná počítačem</i>

Protože se text věnuje žákům s problémy v řeči a v komunikaci, budeme se zaměřovat jen na vybraná podpůrná opatření. Podpůrná opatření v oblasti modifikace vyučovacích metod a forem v obecné rovině sledují kromě školních cílů tři základní linie: A) porozumění žáka sdělovanému; B) produkci řeči – mluvení žáka k tématu, učivu jak ve smyslu obsahovém (co říká), tak ve smyslu srozumitelnosti (jak to říká); C) zvládnutí komunikačního procesu jak při výuce, tak mimo ni (u žáků s těžkým stupněm postižení včetně užívání alternativní či augmentativní komunikace).

Aby mohl asistent pedagoga efektivně modifikovat postupy u svěřeného žáka, musí mít minimálně hrubou představu o tom, co se v hodině bude odehrávat. Učitel seznamuje (alespoň stručně) asistenta pedagoga s plánem hodiny. Mezi asistentem pedagoga a učitelem musí probíhat poměrně intenzivní naladění v komunikaci verbální i neverbální. K modifikaci postupů je také výhodné předem domluvit některé hranice či varianty. Nelze říci, že tam, kde je asistent pedagoga v kontaktu s jedním či dvěma učiteli (např. první stupeň ZŠ, MŠ), je tím pádem situace v komunikačním naladění jednodušší než např. na 2. stupni ZŠ, kde je více vyučujících.

**Komunikačně-řečové chování asistenta pedagoga** – je označením toho, jak a kdy pedagogický pracovník mluví k žákovi s narušenou komunikační schopností. Zejména při výuce je důležité, jak formulujeme informaci, aby bylo sdělení srozumitelné i pro žáky s narušenou komunikační dovedností, protože to je předpokladem pro přílehlavou reakci žáka. Předpokladem pro volbu komunikačního chování je typologie obtíží u žáka s NKS.

U žáků s problémy v plynulosti řeči – (A) žák s koktavostí, (B) žák s brebtavostí – je zapotřebí zcela opačného komunikačně-řečového chování.

A) Učitel zvolňuje tempo řeči, využívá dynamiku řeči v plném rozsahu. Mezi věty vkládá prodloužené pauzy. Nepřerušuje žakovu řeč, v momentě neplynulosti (zárazy, bloky, opakování aj.) se nesnaží dokončit promluvu žáka, neopravuje neplynule řečené úseky. V komunikaci dopřává žákovi s obtížemi v plynulosti řeči dostatek času pro zformulování výpovědi, nenapovídá slova v odpovědi. Souběžně monitoruje, které faktory pomáhají zlepšit, či naopak zhoršují mluvený výkon. Neupozorňuje žáka slovy: „Mluv pomalu.“ Redukuje situace, ve kterých jde o rychlost odpovědi (tlak časový). Udržuje přirozený zrakový kontakt, totéž učí žáka. Specificky připravuje a „otužuje“ žáka na ústní zkoušení ve třídě, či dokonce před tabulí.

B) V komunikaci se žáky s brebtavostí učitel důsledně využívá pomalé tempo řeči se zvýrazněním samohlásek. Využívá rytmizaci v mluveném projevu. V komunikačním procesu orientuje pozornost žáka k plánování výpovědi před vlastní odpovědí. V komunikaci brzdí žákovu impulzivitu ve verbální reakci.

U žáků s obtížemi v obsahové stránce (opožděný vývoj řeči, dysfázie, vady řeči v důsledku jiného primárního postižení – mentálního, sluchového aj.) musíme vědět, zda má žák poruchu i v porozumění (tzv. senzorká forma). U těchto žáků učitel **vždy ověřuje porozumění instrukci**, pokynu, informaci. Každý žák s tzv. expresivní formou má vždy v nějaké formě obtíže v porozumění. Délku sdělení učitel zvažuje dle věku a vyspělosti dítěte. Složitost věty (souvětí) zjednodušuje dle aktuálního stavu a situace. Požaduje po žákovi, aby vlastními slovy vysvětlil podstatu zadání, sdělení. Při formulaci odpovědi, výpovědi, komentáře dopřáváme žákovi (s OVŘ, s VD) dostatek času na vzpomnutí na pojmy a termíny. V závislosti na délce znalosti žáka (a průběhu školního roku) nechá učitel žáka zformulovat/opakovat informaci, otázku, výpověď. U dětí v MŠ a školních začátečníků výpověď přeformuluje gramaticky, syntakticky a artikulačně správně, aby poskytl odpovídající zpětnou vazbu. V komunikaci si neustále ověřuje, zda žák rozumí používaným pojmům, učí žáka strategii signalizovat, že nerozumí, nezná význam slova.

U žáků s obtížemi v artikulační stránce (dyslalie, vývojová dysartrie, myofunkční poruchy, verbální dyspraxie, fonologické poruchy) učitel důsledně rozlišuje dopady mezi dyslalií a dysartrií a fonologickou poruchou na základě informací od logopeda. Dle situace a potřeby zopakuje pro žáky nesrozumitelné pasáže. Užívání osvojené artikulace vyžaduje tehdy, jedná-li se o zautomatizovanou školní dovednost (např. čtení). U dětí s verbální dyspraxií nevyžaduje opakované pokusy o správnou formální stránku sdělení. U těchto žáků se učitel snaží, aby první pokus vyjádření byl zdařilý.

U žáků s deficitem v sociální komunikaci (s mutismem) učitel nenutí dítě k verbální komunikaci. Hledá osoby, se kterými žák komunikuje, situace, ve kterých je schopen a ochoten se verbálně projevit. Učitel neslibuje žákovi odměny.

U žáků s ADHD učitel vlastním příkladem přibližuje jednotlivé komunikační role (posluchač – mluvčí). V roli posluchače podporuje žáka v neskákání do řeči, brzdí jeho impulzivitu v reakci, aby žák nemusel svou výpověď opravovat. Koriguje neverbální chování. V roli mluvčího vede učitel žáka ke stručnosti, přesnosti a přiléhavosti sdělení (vlastním příkladem i strukturovaným nácvikem). Klidným a tichým hlasem se snaží ovlivnit přílišnou hlasitost projevů žáka.

U žáků s obtížemi ve verbální formě řeči učitel využívá alternativní a augmentativní formy komunikace. V těchto situacích si asistent pedagoga musí rychle osvojit nejen daný typ AAK, ale také proces osvojování a začleňování vybrané techniky.

## 3.2 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

BLANKA HOUSAROVÁ

Toto opatření reaguje na aktuální stav žáka a výukovou situaci. Nejčastěji se využívají následující formy.

### INDIVIDUÁLNÍ VÝUKA

Systematickou interakci jednoho pedagogického pracovníka a jednoho žáka v určitém časovém úseku lze označit jako individuální výuku. Během vyučování se jeden dospělý intenzivně věnuje jednomu žákovi. K tomuto opatření je nutné mít vhodné prostorové uspořádání ve třídě, či dokonce možnost využívat nějakou místnost v blízkosti třídy. V případě práce ve třídě je nutné naučit svěřeného žáka mluvit tišším hlasem, žáky ve třídě přivyknout lehce zvýšené hladině hluku (což se standardně odehrává např. v malotřídce). Při individuální výuce může žák plnit stejný, nebo úplně jiný úkol. Pro individuální výuku obdrží asistent pedagoga popis toho, co a v jakém rozsahu by měl žák v rámci individuálního vzdělávání zvládnout. U žáků s NKS se zaměřujeme na mluvení při úkolu (využíváme např. následujících obrátů: zopakuj zadání, vysvětli slovo, jak rozumíš..., kde jsi vyčetl..., už jsme slyšeli slovo..., zformuluj větu aj.). Rozsah vlastní práce může být menší, protože čas je věnován právě komentování a mluvení o problému.

### HROMADNÁ (FRONTÁLNÍ) VÝUKA

Všichni žáci pracují na stejném úkolu. Asistent pedagoga (AP) pomáhá žákovi zvládnout situaci a splnit úkol dle jeho možností. Při této formě se nepředpokládá spolupráce žáků (spolupráce je považována za nežádoucí a je sankcionována). Hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. Dominantní uplatnění v této formě mají slovní výukové metody (vysvětlování, popis, výklad apod.), což je právě pro žáky s NKS velmi náročné a obtížné. AP ověřuje porozumění žákem, pomáhá žákovi zformulovat kroky, co a jak bude dělat. Pomáhá strukturovat postup, pomáhá žákovi s využíváním schémat či pomůcek. Vysvětluje slova a pojmy, které žák potřebuje k výuce. V tomto případě je působení asistenta pedagoga zaměřeno na to, aby žák mohl zvládnout situaci/úkol ve stejném čase a prostoru jako ostatní spolužáci.

### INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA

Individualizace spočívá v tom, že práce ve škole je přizpůsobena **každému žákovi** na základě poznání jeho možností. K nejnápadnějším snahám individualizovat vyučování patří



daltonský plán a winnetská soustava. Při individualizované výuce je zrušen tradiční systém vyučovacích hodin i organizace žáků ve věkově homogenních třídách. Každý žák uzavírá s učitelem „smlouvu“ a dostává program práce na 1 měsíc pro každý předmět zvlášť (na základě výsledků vstupních testů). Program práce obsahuje úkoly, které má žák splnit, a návody, jak má pracovat.

**Tab.: Struktura práce žáka dle daltonského plánu (Václavík, 1997, s. 82–83)**

<p>Úvod (seznámení s úkolem);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– předmět (stanovení učiva, kterého se úkol týká);</li> <li>– problémy (otázky a úkoly pro žáka);</li> <li>– písemná práce (úkoly, které musí žák zpracovat písemně);</li> <li>– pamětní úkoly;</li> <li>– konference (témata a termíny společných porad žáků a učitelů);</li> <li>– literární odkazy (konkrétní odkazy na knihy, časopisy a další studijní prameny);</li> <li>– ekvivalenty (kolik bodů si žák připsuje během práce za vyřešení určitých úkolů);</li> <li>– studium vývěsek (upozorňuje žáka, čeho si má všimnout na nástěnkách – mapy, obrazy aj.);</li> <li>– program obsahuje minimální, normální a maximální výkony, kterých je potřeba v určitém čase dosáhnout;</li> <li>– žák začíná libovolným předmětem a pracuje podle vlastního tempa a zájmu;</li> <li>– smlouva (kontrakt) má učít žáka zodpovědnosti za svou práci, rozvíjet samostatnost a iniciativu;</li> <li>– některé předměty se vyučují nadále hromadnou formou za přímého působení učitele (náboženství, tělesná výchova, hudební výchova, ruční práce);</li> <li>– domácí úkoly se neukládají;</li> <li>– na každodenních společných setkáních (30–40minutových konferencích) žáci hovoří o výsledcích své práce, s učitelem odstraňují obtíže;</li> <li>– úloha učitele a metody jeho práce se mění dle následujících bodů;</li> <li>– učitel se věnuje pouze jednomu předmětu;</li> <li>– v příslušné odborné pracovních plní úlohu poradce, facilitátora a hodnotitele;</li> <li>– sestavuje úkoly pro žáky;</li> <li>– vede osobní graf každého žáka i graf třídy;</li> <li>– kontrola zvládnutí učiva se provádí pomocí testů.</li> </ul>
---

Ale i v běžném provozu třídy lze zajistit individualizovanou formu výuky.

## PROJEKTOVÁ VÝUKA

Je to metoda, při níž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Velmi výrazně podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. Projektová metoda není jednoduchou metodou, může probíhat jedi- ně při využití více metod, technik a forem práce. Východiskem je smysluplný a zajímavý úkol, problém, který žáci chtějí a potřebují vyřešit (např. organizace výletu: odjezdy vlaku/ autobusu, financování, cíl výletu, náplň výletu atd.). Při projektové výuce AP pomáhá začle- nit žáka do aktivity ve skupině, podporuje vzájemnou komunikaci – komentuje, popisuje, pojmenovává, v individuální formě pomáhá porozumět, vysvětluje neznámé pojmy, vyu- žívá pomůcky, pomáhá strukturovat postup v projektu, podporuje zvládnutí role v rámci projektu.

## SKUPINOVÁ VÝUKA

Skupinové vyučování je organizační forma, při níž jsou žáci třídy rozděleni na pracovní skupiny (3–5členné), které **společnou prací všech členů skupiny** řeší zadané úkoly. Při spontánním vytváření skupin facilituje učitel či AP složení skupin (např. nastavením kritérií). Již při začleňování do skupiny daného žáka působí AP tak, aby žáci spontánně nedělali práci za spolužáka. AP pomáhá při organizaci skupiny, v níž je žák s NKS členem. Pomáhá nejen s komunikací v rámci skupiny s tímto žákem, ale také se získáním úkolů přiměřených možnostem žáka s NKS. Vede ho tak, aby si uvědomoval, že výsledek celé skupiny závisí i na výsledku jeho části práce. V interakci se žákem si nechává vysvětlit určité pojmy/slova, vztahy, vhodnými otázkami navozuje vybavování potřebných slov.

K zajištění efektivního využívání způsobů výuky adekvátních pedagogické situaci se žákem s NKS lze vycházet z následujících doporučení:

- Oba pedagogové (učitel i AP) musejí být obeznámeni s plánem a cílem hodiny, musí mezi nimi existovat spolupráce a komunikace.
- Oba pedagogové musejí znát specifika postižení žáka (mít odpovídající dokumentaci kdykoli k nahlédnutí).
- AP musí vědět, jaké pomůcky bude potřebovat pro aktivity v dané hodině.
- AP často pracuje i o přestávce (k zajištění interakce s vrstevníky a sebeobsluhy žáka), měl by proto mít svůj prostor v jiných momentech.
- AP s třídním učitelem kooperuje, pracuje samostatně, navzájem si domlouvají postupy, informují se navzájem o výsledcích pozorování.
- AP pracuje s cílem relativní samostatnosti žáka ve školním prostředí.
- AP se stává nejen bedlivým pozorovatelem, ale osvojuje si dovednost předvídat reakce a chování svěřeného žáka.



### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Čtyřletý chlapec s těžkým OVRŘ (vyjadřuje se jen pár dětskými slovy a jinak neverbálně), ADHD a bilingválním jazykovým prostředím byl zařazen s podporou asistenta pedagoga do MŠ. V počátcích začlenění asistent pedagoga odcházel pracovat se žákem individuálně do jiné místnosti. Postupně učil chlapce plnit úkoly společně s dětmi, přičemž využívali individualizované učení – upravili rozsah, velikost, formu, kvalitu. Cílem působení bylo, aby chlapec nejdříve s podporou, později bez podpory zvládal hromadnou výuku (od individuální k frontální a dále ke kooperující a projektové výuce). V jednom týdnu (či v jednom dnu) AP realizoval individualizovanou činnost (pracovní), individuální práci (kognitivní úkoly) a podporu v hromadných aktivitách (hudební, pohybové aktivity). Učitelky volily společně s AP metody dle aktuální situace.

## 3.3 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM S NKS

BLANKA HOUSAROVÁ

Individuální práce je takové vedení žáka, při kterém je určitý časový úsek pedagoga či asistenta pedagoga plně věnován aktivitě a práci jednoho žáka. Individuální práce se realizuje ve třídě s ostatními spolužáky, nebo mimo třídu. Důvody individuální práce mohou být různé: pochopení nového učiva, zahájení řešení úkolu (pomoc s prvním krokem), splnění úkolu zadaného hromadně aj. Zařazování individuální práce se žákem se řídí učivem a strukturou hodiny. V průběhu školního roku by měl asistent pedagoga prostřednictvím osobních záznamů o žákovi zaznamenat změny v potřebách týkajících se individuální práce (ve smyslu rozsahu, četnosti atd.) s tím, jak se žák učí a rozvíjí.

Při začleňování individuální práce musejí oba pedagogové znát plán hodiny, komunikovat o potřebě zařazení individuální práce se žákem, o jejím rozsahu. Asistent pedagoga musí před hodinou vědět, které pomůcky bude pro individuální práci potřebovat. Při individuální práci žák může řešit stejné úkoly, či jiné učivo. Je důležité dostatečně srozumitelně všem zprostředkovat, proč nejsou činnosti stejné.

Při individuální práci je nezbytná komunikace se žákem, čímž se vytváří lehký šum. Proto musí asistent pedagoga rychle rozvinout své řečové dovednosti – musí umět jednoduše, ale přesně formulovat informace, opakovat podněty stejnými slovy, rozdělovat dlouhé pokyny na části, umět rychle formulovat otázky. Při individuální práci asistent pedagoga provází žáka danou aktivitou, pomáhá mu plánovat jednotlivé kroky, vytváří situace k častějšímu opakování látky, aby žák porozuměl učivu a propojil informace. Individuální práce umožní žákovi s NKS v čtenější míře formulovat postupy a pojmenovávat požadované prvky a jednotlivosti. Individuální práce se žákem je řízena učitelem, současně více aktivizuje žáka.

U žáků s obtížemi v porozumění je individuální práce orientována na ověření porozumění, rozčlenění podnětové informace, propojení jednotlivých informací, propojení verbálních podnětů s názornými pomůckami či schémata a tabulkami.

U žáků s obtížemi v řečové produkci individuální práce zvyšuje možnost žáka častěji pojmenovávat, označovat, formulovat, a tím trénovat oslabené řečové dovednosti.

K zajištění efektivního zařazování individuální práce se žákem lze vycházet z následujících doporučení:

- Individuální práce musí být střídána se společnou prací ve třídě.
- Délka individuální práce musí být různá v závislosti na typu činnosti.
- Rozsah aktivity i při individuální práci nemusí být totožný s rozsahem aktivity ostatních spolužáků.
- Plní-li žák jiné úkoly než spolužáci, měl by mít občasnou možnost podělit se o výsledky s ostatními (je možné to využít k opakování či propojení informací).

- Nezaměňovat individuální práci se žákem s individuální výukou (nelze vyčleňovat žáka k individuální výuce v jiné místnosti a odůvodňovat to tím, že tak má klidné prostředí pro výuku na celý školní rok).
- Při individuální práci vyžadujeme od žáka mluvení, komentování toho, co bude dělat, proč to bude dělat, podle čeho se tak rozhodl atd.
- Využívání a zařazování individuální práce se v průběhu školního roku mění (např. přetrvává zařazování při prodlouženém výkladu, zmenšuje se při práci v pracovním sešitě atd.).
- Při individuální práci je třeba využívat kreativity, nespoléhat jen na učebnici a pracovní sešity, využívat aktuálního zájmu žáka.
- V individuální práci se má žák učit plánování postupu, vytváření kontroly, zodpovědnosti.
- Individuální práce se žákem obsahuje i prvky relaxace.
- V individuální práci respektujeme pracovní tempo žáka, ale práci vedeme tak, abychom zkvalitňovali pozornost a délku pracovního úsilí.
- Při individuální práci nemluvíme za žáka, nezahrnujeme ho přílišnou mnohomluvností.
- Při individuální práci vyžadujeme od žáka formulaci jednotlivých kroků, správné označení a pojmenování (např. nespokojíme se s označením „udělám krát“, ale je to „operace násobení“).
- Při individuální práci se žákem musíme rychle předvídat, co žák odpoví, zeptáme-li se takto, či formulujeme-li otázku jinak.
- Poskytujeme **přiměřeně** (!) času na zpracování otázky, podnětu, informace (rozhodnout, co je přiměřené, vyžaduje znalost dítěte).
- Opakováním posilujeme paměť žáka (např. přečetli jsme mu zadání a chceme po něm vlastními slovy říci, co má dělat).
- V individuální práci oceňujeme řečový výkon žáka.
- Zprostředkováváme informace o průběhu individuální práce zákonným zástupcům dítěte, aby docházelo k vytváření reálného obrazu o školní aktivitě žáka.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Žák 2. tř., individuálně integrovaný s expresivní dysfázií v těžké formě a s ADHD, byl vzděláván s podporou asistenta pedagoga. Individuální práce byla realizována kromě jiného kvůli prohloubení a opakování výkladu mimo třídu. V době, kdy spolužáci již užívali novou dovednost, integrovaný žák upevňoval znalosti. Postupným nácvikem (a dalšími stimulačními) asistent pedagoga rozvinul chlapce tak, že byl schopen s podporou porozumět výkladu společně se svými spolužáky. Individuální práce se při výkladu přesunula do třídy. Zde po části výkladu následovala individuální práce, která podporovala ukotvení a poskytovala dokončení výkladu učiva. Postupně byl chlapec převeden na společný výklad a v individuální práci byly upevňovány dílčí části nové látky.

## 3.4 STRUKTURALIZACE VÝUKY

BLANKA HOUSAROVÁ

Toto podpůrné opatření vychází jednak z principů strukturovaného učení, jednak z primární potřeby každého jednotlivce mít řád. Prvky řádu, struktury jsou součástí běžného života, aniž si to příliš uvědomujeme (při návštěvě divadla potřebujeme vědět, jak dlouho /do kdy/ představení trvá, abychom si vytvořili představu, jak se dopravíme zpět a v kolik hodin se přibližně dostaneme domů). Strukturalizaci výuky si představujeme jako vnášení řádu, pravidelnosti, očekávatelnosti, ale také jako vytváření postupů, plánování práce, představu jednotlivých kroků a vzájemné propojování informací a podnětů. Určitou (základní) strukturu představuje již rozvrh hodin.

Žáci s NKS mají často kombinaci obtíží s ADHD, mají obtíže jak ve vnímání posloupnosti (zejména časové – kolikátá hodina v rozvrhu to je, jaká následuje atd.), tak potíže v uspořádání prostoru (vejít se na lavici se vším, co žák v danou hodinu potřebuje) a orientaci v prostoru (kam má uklidit pomůcku, kde si má vzít křídlo aj.). Podoba struktury bude pro jednotlivé žáky (ale i v závislosti na předmětu) jiná. Např. v matematice, která má mnoho prvků struktury (sloupky, řádky, postupy, označení), může žák potřebovat méně než např. v prvouce (vlastivědě). Struktura u žáků s NKS se týká jak postupů v práci, tak přípravy řečového výkonu. Je potřeba mít na paměti, že stejně jako u jiných podpůrných opatření i zde musí být identifikovatelný vývoj. V okamžiku, kdy struktura splnila svou funkci, je potřebné uvažovat o změnách v poskytování struktury, aby byla stále žákovi přínosná (např. převlékání na tělocvik v rámci prevence hledání trička a jiných částí oděvu – na začátku roku má dítě podrobnou strukturalizaci místa, postupu, kontroly, ukládání, načasování, která v průběhu roku mění svůj charakter tak, jak žák rozvíjí své kompetence). Pro některé žáky bude dostačující strukturalizace pro jednotlivé činnosti, u některých žáků bude potřebné připravovat strukturu na celý den, včetně přestávek. Pro žáky s NKS je důležité každou strukturalizaci pojmenovávat stále stejnými slovy, aby se mohlo přejít na vlastní pojmenování žákem.

Pro vytváření strukturalizace v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu může učitel využívat následující doporučení:

- Respektujeme vývojovou úroveň jednotlivých oblastí žáka, nevytváříme strukturalizaci, která je příliš složitá a náročná (má sloužit žákovi, ne dospělému).
- Učíme žáka pracovat dle struktury, sami podle ní postupujeme, opíráme se o schémata, využíváme schémata, aby se stala přirozenou součástí činnosti.
- Vytvoříme strukturalizaci a případně vizualizaci dle potřeb žáka. Při tvorbě postupujeme od nejjednodušší varianty (konkrétní předměty) po nejsložitější (psaný rozvrh, postup, schéma, mapa) nebo je kombinujeme.
- Nastavíme optimální motivační a odměňovací systém.
- Zvažujeme umístění žáka ve třídě a případné změny (např. v některých třídách dochází po měsíci k posunu v kolečku, aby se děti střídaly v pozici k tabuli).

- Každý řád a struktura má výjimky (výlet, exkurze, kino, divadlo); žáka na změnu připravíme a zaznamenáváme jeho reakci na ni.
- Vedeme žáka k vytváření schémat, struktury a péče o ni.
- Vedeme žáka k vnímání času, časového limitu, časové orientaci pomocí struktury.
- Zejména pro děti předškolního věku a školní začátečníky vytváříme strukturalizaci prostředí (označením, barevným rozlišením, symboly, obrázky) ve vhodné výšce.
- Společně se žákem vytváříme strukturalizaci pracovního místa.
- Informujeme rodiče o používaných postupech a strukturalizaci, aby i v domácích podmínkách mohli aplikovat stejný systém.
- Strukturalizaci můžeme používat i u spolužáků; spolužáky necháváme „přečíst, vysvětlit“ režim, strukturu, postup žákovi s NKS.
- U strukturalizace používáme stejné pojmy, stejné formulace k zajištění fáze porozumění.
- Strukturalizaci využíváme k (přesnému) pojmenování, k vybavování pojmů, k identifikaci shod a rozdílů mezi pojmy, k posilování paměťových mechanismů, k vybavení schématu, k vytváření představ a přenášení do jiných situací či podmínek.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

4,5leté dítě z česko-anglické rodiny se senzoricou formou dysfázie bylo zařazeno do běžné MŠ. Z důvodu neporozumění, co a v jaké části místnosti se dělá, se chlapec uzavíral do sebe a často plakal. Na doporučení SPC vypracovaly učitelky „rozvrh hodin“ pomocí symbolů a fotografií částí místnosti a činností – ve dvou verzích (velká a malá). Jedno malé provedení bylo k dispozici doma. Při příchodu do školy prošly učitelky s chlapcem činností v průběhu dne, potom se šli před každou činností společně podívat na symbol a fotografii. Učitelku postupně nahradily děti, zmenšovala se potřeba ukázky symbolu před činností a zůstal jen denní plán, který byl postupně nahrazován slovní informací. Verze pro doma byla využívána ke zpětné informaci o tom, co chlapec v MŠ dělal; o všech aktivitách měli rodiče také ústní informaci od učitelky MŠ.

## 3.5 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

B L A N K A H O U S A R O V Á

Kooperativní učení se soustřeďuje na procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupiny, především na sociální interakci. Na rozdíl od skupinového vyučování, při kterém se žáci rozdělí do skupin a pracují v nich, kooperativní učení znamená, že se jednak naučíme spolupracovat a že se díky spolupráci sami něco naučíme či někoho něco naučíme. Opakem kooperativního učení je výuka, při níž žáci vzájemně nespoupracují, nebo mezi sebou dokonce soupeří a soutěží. Takovou výuku nazýváme kompetitivní. V životě se samozřejmě



vyskytuje soutěžení i spolupráce. Cílem vyučování může být sama kooperace, což znamená, že žáci si mají osvojit klíčovou kompetenci spolupracovat. Pokud žáky učíme kooperaci, můžeme začít spoluprací ve dvojicích. Důležitou podmínkou kooperace je společný úkol. Zadání tedy nedostává každý žák, ale dvojice pracuje na společné úloze. Jinou formou spolupráce ve dvojici je nápomoc. Při ní jeden žák pomáhá druhému, například vysvětlí spolužákovi vlastními slovy nějaký úkol, se kterým má spolužák potíže. Od spolupráce ve dvojicích můžeme přejít ke spolupráci v malých skupinkách. Při kooperativním učení je totiž velmi důležitá interakce tváří v tvář. Výzkumy ukázaly, že neefektivnější je výuka ve čtyřčlenných skupinách. Velkým kladem kooperativního učení je, že spolu mohou žáci komunikovat po celý stanovený čas. Kooperativní učení přináší samozřejmě i problémy. Například konflikty uvnitř skupin. Naučit se řešit konflikty je ale opět jednou z klíčových kompetencí a žáci by k jejímu osvojení měli dostat ve škole příležitost. Konfliktům můžeme předcházet například tím, že si žáci sestaví speciální pravidla pro práci ve skupinách. Začleňování žáka s NKS do kooperativního učení je náročné. Žáci s koktavostí mohou mít obtíže právě v komunikačním procesu, žáci s dysfázií budou mít obtíže v porozumění informacím od spolužáků, žáci s OVŘ či VD budou mít těžkosti zformulovat vlastní myšlenku v krátkém časovém úseku. U žáků s mutismem či jeho prvky se v počátcích zařazení do kooperativního učení vůbec nemusí podařit. Při kooperativním učení učitel monitoruje skupiny, intervnuje v případech potřeby; naše podpůrné opatření směřuje ke zvládnutí této situace a role se žákem s NKS. Kooperativní učení vychází vstříc přirozeným potřebám žáků komunikovat a spolupracovat.

Pro začleňování žáka s NKS do kooperativního učení v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu můžeme využívat následující doporučení:

- Respektujeme zásady kooperativního učení (malá skupina, tváří v tvář, individuální odpovědnost, sociální dovednosti).
- Žáka s NKS facilitujeme v roli v kooperativním učení (pomáháme mu v osvojení role), vysvětlujeme slova a pojmy, které jsou s ní spojené.
- Žáka s NKS učíme individuální zodpovědnosti (pozitivní vzájemné závislosti), na jeho úspěchu závisí úspěch celé skupiny, úspěch skupiny ovlivňují všichni členové skupiny stejným dílem.
- Žáka s NKS vedeme k zodpovědnosti i za druhé (společné učení přirozenou cestou rozvíjí vlastní osobnost jedince, tj. učí se nést odpovědnost za výsledky práce celé skupiny).
- Žáka s NKS podporujeme ve zvládnutí diskuzí, jak se daří spolupracovat a proč (probíhá verbalizace myšlenek, zpřesňování informací a jejich restrukturování), což je náročné zejména pro žáky s dysfázií.
- Interakční dovednosti (povzbuzování, naslouchání, dodržování pořadí aj.), které pomáhají skupině efektivně fungovat, jsou cíleně nacvičovány a jejich úroveň je vyhodnocována.
- Podporujeme žáka ve zhodnocení jeho úsilí, role, spolupráce (reflexe), pomáháme mu při slovní formulaci, osvojujeme pojmy s tím spojené.
- Posilujeme dovednost podílet se na sdíleném vedení skupiny.
- Pomáháme jasně formulovat cíl(e) – opakováním cíle posilujeme paměť.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Individuálně integrovaný žák s lehkou formou dysfázie, středně těžkou koktavostí a SPU byl na druhém stupni individuálně integrován na ZŠ. Při kooperativním vyučování učitelka pozorovala, že chlapec využívá vyhýbavou strategii v komunikaci uvnitř skupiny i při prezentaci výsledků. Po konzultaci s logopedem navrhla třídě rozšíření pravidel pro vnitřní komunikaci a prezentaci výsledků. Souběžně s tím logoped začlenil do své terapie práci na zvládnutí komunikačních rolí, prezentaci, práci se stresem. Společným působením se podařilo posunout roli žáka v kooperativním učení.

## 3.6 METODY AKTIVNÍHO UČENÍ

BLANKA HOUSAROVÁ

Aktivní učení má navozovat změnu situace, v níž byl žák chápán jako příjemce sdělovaných poznatků. Z podstaty celoživotního vzdělávání, které vyžaduje dnešní společnost, je potřebné rozvíjet od počátku aktivní přístup k učení. Aktivní učení vyžaduje vytvoření prostředí maximální spolupráce v interakci učitele a žáka, vysokou motivovanost a zainteresovanost na dosažení (splnění) cíle (v našem případě učebního). To následně podporuje aktivní způsob řešení problému (oběma zúčastněnými).

Aktivní učení s sebou nese takové postupy, které vedou žáka s NKS k tomu, aby se intenzivněji podílel na výuce, a to zvýšeným zájmem, intenzivním flexibilním myšlením, řešením problémů a přiměřenou účastí na životě skupiny a společnosti. Pro aktivní učení zaměřujeme pozornost na to, co se děje ve třídě, městě, v daném reálném čase. Méně důrazu je kladeno na sdělování informací a větší důraz je kladen na rozvíjení dovedností žáka. Aktivní učení obsahuje vyšší úroveň myšlení (analýzu, syntézu, hodnocení), to znamená, že žák musí dosáhnout určité úrovně rozvoje. Žák uplatňuje aktivity jako samostudium, diskuze, vyhledávání informací, písemné zpracování informací tak, aby docházelo k rozvoji jeho vlastních postojů a hodnot.

Žák se neučí pouhou přítomností ve třídě, nasloucháním informacím sdělovaným učitelem, memorováním připravených cvičení a odpověďmi na otázky. Žáci musejí hovořit o tom, co se učí, psát o tom, porovnávat to se svou zkušeností, aplikovat v denním životě. To, co se učí, musejí ukládat do svých poznatkových, dovednostních a hodnotových struktur. Učí se, když jsou aktivní, a pamatují si to, čemu rozumějí.

Pro využívání aktivního učení u žáků s NKS v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu můžeme využívat následující doporučení:

- Zaměřujeme pozornost na to, co se ve třídě, ve městě, v okolí nebo ve světě děje (např. MS ve fotbale), propojujeme poznatky s praktickými dovednostmi.



- Podněcujeme k vyjádření vlastních názorů a myšlenek; u žáků s NKS je to náročné, protože si často spontánně osvojují strategii „nevím“, kterou je potřeba minimalizovat a odbourávat.
- U žáků s NKS podporujeme „ptaní se“, protože za svůj krátký život došli spontánně ke strategii neptat se, neboť je to náročná aktivita.
- Neodsuzujeme, nejsme kritik, odhadce ani rodič, pomáháme jen odhalovat jiné úhly pohledu a pochopit složitost problému i nesnadnost jeho řešení.
- Pro aktivizaci můžeme „nevědět“, jsme partnerem, ne odborníkem.
- Dbáme, aby se všichni zapojili, aby měl každý prostor k sebevyjádření (v rámci skupiny si žák s NKS „počká“, často jen opakuje slyšené).
- Při komentování dílčích výsledků užíváme nehodnotící jazyk.
- Diskuze začínáme tím, co je všem důvěrně známé, k čemu má každý co říct.
- Učíme žáky vyslechnout názory ostatních, i když s nimi nesouhlasíme, nehádáme se.
- Držíme se tématu a hovoříme stručně, vyhýbáme se dlouhým historkám a příkladům. To se žákem s NKS specificky trénujeme.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Dívka s dysfázií, ADD v kombinaci s juvenilní idiopatickou artritidou, individuálně integrovaná v malotřídní ZŠ s podporou asistenta pedagoga, se po odkladu školní docházky a opakování druhého ročníku aktuálně vzdělávala ve třetím ročníku. Dívka se učila hlavně tzv. pro rodiče, aby jim dělala radost. AP ve spolupráci s třídním učitelem vybídla dívku k účasti na přípravě školy v přírodě, které se kvůli onemocnění mohla zúčastnit jen ve zkrácené lhůtě. Dívka se podílela na plnění úkolů, které využívaly znalosti a dovednosti školního učiva. Vhodným vedením došla dívka k „aha efektu“ (to, co jsem se naučila ve škole, potřebuji pro běžný život) a aktivněji se zajímala o vybrané části učení.

## 3.7 VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

BLANKA HOUSAROVÁ

Učení představuje pro všechny živé tvory jeden z nástrojů pro jejich přežití. Ke smyslnosti učiva výrazně přispívá jeho propojení s realitou za hranicemi školy. Styly učení jsou označením pro postupy učení, které člověk v daném období preferuje; jsou charakteristické svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, propracovaností a flexibilitou. Styly učení se vyvíjejí z vrozeného základu, obohacují se během života a jsou bezděčné a záměrné. Základní členění učebních stylů z hlediska sensorického je na: vizuální, auditivní a haptický.

V počátcích je žák ve stylu učení nevyhraněný. Žáci s NKS upřednostňují vizuální styly učení, prožitkové styly učení z důvodu obtíží ve sluchové paměti. Mají tendenci setrvávat na tzv. povrchovému stylu učení, kvůli němuž jim uniká propojení informací. Styl učení se proměňuje v čase a změny různé intenzity a hloubky zřejmě probíhají po celý život jedince. Čím je žák starší, tím více se musíme ptát, jak se učí. Na to, aby byl žák schopen popsat, jak se učí, musí být schopen tzv. metakognitivního pohledu (zpětného pohledu na to, co, jak, kdy a proč dělá).

To, co se děti učí, pro ně musí být smysluplné. Pro smysluplnou věc jsme ochotni něco vydržet, překonat únavu a provést i nezáživné úkony, které k ní patří. Žáky od učení odrázuje také nepřiměřenost probírané látky.

Pro využívání přístupu respektujícího styl učení u žáků s NKS v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu můžeme uplatňovat následující doporučení:

- Před jakýmkoli návrhem na osvojování učebního stylu je nutné zmapovat žákovy spontánně vytvořené učební styly.
- Pro učení pomáháme žákovi rozpoznat jeho silné a slabé stránky.
- Při učení vytváříme dostatečný počet silných zážitků pro zapamatování.
- Při učení pamatujeme na rozčlenění obsahu do přiměřených kroků s ohledem na možnosti žáka s NKS.
- Při učení zdůrazňujeme praktické využití získaných poznatků.
- Při učení podporujeme náměty pro samostatnou práci.
- Při učení podporujeme žáka ve vytváření grafických navigačních prvků (např. ikony, symboly apod.).
- Při učení vedeme žáka k podtrhávání, užívání různých barevných rozlišení, označování symboly, značkami, vytváření schémat, plakátů pro domácí prostředí, k učení se nahlas.
- Při učení využíváme strukturalizaci, algoritmy postupů.
- Při učení zdůrazňujeme klíčová slova a jejich význam s ohledem na výklad.
- Při učení podporujeme průběžnou autoevaluaci (např. otázky pro ověření porozumění, aplikační úkoly k zamyšlení, cvičné autoevaluační testy apod.).
- Při učení využíváme humor.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

AP společně s třídním učitelem od 2. třídy vedl žáka s dysfázií (a jeho rodiče) různými postupy, jak se učit slovíčka cizího jazyka. Žák se vzdělával individuální integrací dle IVP. Společně se vždy vraceli k tomu, jaká cesta vedla k nejrychlejšímu zapamatování, k naučení, k vybavení, a tak nenásilně ukazoval cestu k učebnímu stylu. AP zprostředkoval postupy a zpětné vyhodnocení rodičům žáka. Tento postup rodiče využívali nejen v domácím prostředí, ale spontánně ho přenášeli do oblasti prvouky, vlastivědy, takže se v domácích podmínkách výrazně zkrátil čas přípravy do školy, což vedlo k očištění vztahů v rodině. V 5. třídě měl žák osvojeny různé strategie učení, dokázal volit způsob učení dle tématu a předmětu. Současně s tím se rozvíjela vnitřní motivace k učení a dovednost sebehodnocení.

## 3.8 PODPORA MOTIVACE

BLANKA HOUSAROVÁ

Pro učební činnost realizovanou v prostředí školy (základní, střední nebo mateřské) se hrává klíčovou roli motivace žáka. Motivaci ve škole chápeme ve dvojím smyslu: A) jako prostředek pro zvyšování efektivity učení žáka; B) jako jeden z klíčových cílů vzdělávání (rozvoj motivačních dispozic žáka) z hlediska přiměřené obtížnosti, aby se podpořil rozvoj pozitivní výkonové potřeby.

Je důležité poznat, z jakého důvodu je žák ochoten se učit a jak ho nejlépe motivovat k učení. Frustrace může v konečném důsledku vyvolat u člověka pocity, že nic nemá cenu, a způsobit rezignaci, tedy ztrátu motivace. Odměna může být materiální (peníze, sladkosti, sledování televize, hraní na počítači), fyzická (pohlazení) nebo psychická (pochvala, dáme najevo, že dítě udělalo rodiči radost). Motivací může být i negativní forma – trest. Tresty rozdělujeme obdobně na materiální (zákaz počítače, televize), fyzické (uhození) a psychické (pokárání dítěte, projevení smutku z jeho chování, nespokojenosti). Tato forma má obvykle přínos výrazně krátkodobý.

V podpůrném opatření je motivace vnímána jako prostředek. Čím je žák mladší, tím více se uplatňuje vnější motivace. Čím více převládá vnitřní motivace, tím lepších školních výsledků žák dosahuje. Učitel pro výkonovou motivaci zadává jasně formulované úkoly, diferencovaně využívá jejich obtížnost, pružně pracuje s různými vztahovými normami, pozorně sleduje kvalitu vykonané práce. Zjistí-li učitel pozorováním projevy strachu z neúspěchu, měl by změnit situaci ve třídě. Postupně zpevňuje potřebu úspěšného výkonu, postupným zvyšováním obtížnosti úloh umožňuje žákovi být reálně úspěšný.

U žáků s NKS zaměřujeme podporu motivace nejen na školní výkony, ale také na řečový výkon (výjimku tvoří děti s mutismem). U všech ostatních druhů NKS je motivace k řečovému výkonu součástí působení v interakci se žákem.

V MŠ a prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, navozování aktivit zvnějšku (největší motivační účinek na učení mají vnější motivy, především pochvala a trest), později může učitel využívat vlastní aktivitu žáků častěji. Žák si s postupujícím věkem začíná klást jisté nároky sám na sebe, prosazuje svůj zájem a svou vlastní vůli, formuje se u něj systém vnitřní učební motivace. Tento přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků, v návaznosti na vlastní poznatky, zručnost. U žáků s NKS obvykle probíhá v důsledku nerovnoměrného vývoje zejména CNS pozvolněji než u jejich vrstevníků.

Žáci, kteří se hůře učí, mají výrazně sníženou úroveň motivace a regulace. Motivace žáků se slabším prospěchem (učících se pod úrovní svých možností) se vyznačuje tím, že u nich převládají motivy vnější (vliv rodičů, spolužáků, učitelů). V pozadí zůstávají vnitřní učební činnosti (radost z učení, snaha hodně poznat a vědět). Hvozdík již v roce 1986 (in Lokšová) poukázal na to, že polovina až dvě třetiny žáků, kteří se slabě učí, by mohly z hlediska svých schopností dosahovat lepších výsledků. Nedosahují jich však proto, že nemají ke škole a práci ve vyučování pozitivní motivaci.

Pro podporu motivace u žáků s NKS v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu můžeme využívat následující doporučení:

- Zvažujeme formy motivace z dlouhodobého a krátkodobého hlediska.
- Motivujeme dítě **v adekvátním** (přiměřeném) **rozsahu** – ani moc, ani málo; přílišná motivace žáka brzdí, minimální či stále stejná motivace žáka nepovzbuzuje.
- V kontextu nastavujeme adekvátní odměnový systém.
- Minimalizujeme možnosti pocitu nudy (i při využití interaktivní tabule může vznikat pocit nudy).
- Vlastními kroky se snažíme předejít vytváření frustrace a strachu z chybného řešení a školního selhání.
- Formulací přiměřených cílů předcházíme nadměrnému přetěžování žáka, čímž posilujeme úspěšnost ve škole.
- Rozvíjíme u žáka pocit uspokojení z vlastní práce.
- Podporujeme dítě ve snaze pracovat samostatně a nezávisle.
- Monitorujeme prvky vnější motivace (dobré známky, snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče a školní úspěšnost podporují začlenění v kolektivu).
- Monitorujeme pracovní strategie žáka – upřednostňování lehkých a jednoduchých činností, udržování závislosti na pomoci AP (v nepřítomnosti AP nepracuje) – pro volbu rozsahu motivace.
- Motivujeme žáka předkládáním problémů, čímž se snažíme vyvolat touhu problém vyřešit.
- Motivujeme žáka ke zvyšování úrovně obtížnosti, čímž se snažíme vyvolat pocit radosti.
- Zachováme pedagogický optimismus, že každý žák se posouvá, může se učit.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Dítě individuálně integrované v MŠ, se smíšenou dysfázií a ADHD reagovalo na činnosti a nabídky v MŠ odmítavě a negativisticky. Rodiče se podíleli na financování asistenta pedagoga. Asistentka pedagoga získala podrobné informace na základě pozorování učitelek. Podle toho vybrala situace, ve kterých využila silnou vnější motivaci. V přílehlavých situacích docházelo k verbálnímu ocenění a prezentaci učitelce, uklízečce, rodičům. Na začátku činnosti byl jednoduše, srozumitelně, stejným způsobem formulován cíl, aby konec činnosti (splnění cíle) byl lehce rozpoznatelný, identifikovatelný. Postupně se v těchto situacích zmenšovala potřeba rozsahu a frekvence vnější motivace a přirozenou nápodobou se dařilo přenést chování i do dalších situací v MŠ.

## 3.9 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

LENKA PETRÁŠOVÁ

Obtíže se soustředěním znesnadňují školní práci, brání úspěšné realizaci a dokončování pracovních úkolů. Cílem je zajistit optimální vzdělávací podmínky pro dítě/žáka, prodloužit dobu jeho záměrné pozornosti, zlepšovat schopnost diferencovat podstatné podněty, snižovat citlivost k rušivým vlivům, a tím redukovat problematické chování.

Při prezentaci nového učiva učitel motivuje žáky aktivizací jejich představ o tématu. Používá různé typy pomůcek – zapojuje do učení více smyslů, začleňuje názorné a praktické ukázky. Mění dynamiku a tempo řeči, pracuje s mimikou, gesty. Přizpůsobuje se komunikační úrovni žáků – nepoužívá zbytečně složitá souvětí, vysvětluje slova, ptá se na význam slov. Nové pojmy podporuje vizualizací – zapisuje je na tabuli. Aktivizuje žáky oslovením před položením otázky. Klade otevřené otázky, směřuje hodnocení odpovědí či doplnění i k dalším žákům. Uplatňuje komunikační modely učitel–žák i žák–žák. Pro upoutání a zaměření pozornosti pomáhá také používání neverbálních signálů a znamení, změna intenzity hlasu, častější navazování přímého zrakového kontaktu. Velký význam má vysvětlení účelu a příklady praktického využití nových poznatků. Důležitým aktivizačním činitelem je také spontánní prezentace nápadů žáků, diskuze k tématu ve dvojicích/skupinkách – asistent pedagoga poskytuje žákovi s NKS pomoc při zapojení, realizaci vlastního nápadu ve skupině. Daří se to tehdy, když jsou žáci ve třídě vedeni k respektování názorů druhých, každý nápad má svou váhu. Také didaktické hry s pohybem působí jako účinný prostředek aktivizace žáků.

Žáci s těžkou formou NKS, s obtížemi v oblasti porozumění řeči potřebují větší míru podpory, musejí vynaložit mnohem větší úsilí na sledování/pochopení učiva. Učitel i asistent pedagoga průběžně pozorují žáka a citlivě reagují na jeho chování. V případě potřeby opakují pokyn, poskytnou dovysvětlení pomalejším tempem, zvýrazní důležitá slova, mohou použít prvky náhradního komunikačního systému. Opakovaně shrnou části učiva, připomenou spojení nových poznatků s dřívějšími poznatky a zkušenostmi, s oblastmi zájmu žáka. Vedou žáka k umění zeptat se, aktivně se doptávat. Důležité je proto (nejen pro žáka s NKS) vytvořit bezpečné, bezrizikové (tj. bez rizika posměchu spolužáků) prostředí třídy.

Pro podporu koncentrace pozornosti vkládají učitel i asistent pedagoga po vzájemné dohodě do vyučovací jednotky i individuální činnosti, které umožní žákovi odreagovat se, změnit polohu, protáhnout se. Někdy žák potřebuje i krátké odpočívání po dokončené činnosti.

Při upevňování a ověřování učiva je důležité volit míru dopomoci tak, aby žák ve spolupráci s učitelem či asistentem pedagoga, nebo dokonce samostatně jen s individuálními pomůckami úkol zvládl. Je třeba pomáhat žákovi vybavit si (odkazem na zkušenost, zážitek apod.) souvislosti, zapojit nové informace do systému, pomoci navodit vlastní uvědomění si propojení nových poznatků se starými (tzv. aha efekt). Modifikovat úlohy (zadání, obsah i délku) s ohledem na schopnosti a možnosti žáka. Tolerovat individuální pracovní tempo

žáka – pro lepší soustředění a dokončování úkolů volit individuální pracovní místo – učební koutek. Významným prvkem podpory koncentrace pozornosti je i průběžná pozitivní zpětná vazba a ocenění.

U některých žáků je výhodné pracovat s prvky strukturovaného učení – s uspořádaným prostředím, daným časem a činnostmi, vizualizací denního režimu pro snadnější orientaci ve školních činnostech.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Žák s NKS (dg. dysfázie smíšeného typu) v první třídě nezvládá učivo. Po druhé vyučovací hodině se již nedokáže soustředit, polehává na lavici, sedá si do kouta a zakrývá si uši. Spolužáci jej nepřijímají, jeho chování hodnotí negativně, straní se ho. Protože je ruší v práci, paní učitelka jej přesadila do zadní lavice, kde sedí sám. Jeho práceschopnost je lepší v matematice – chápe symboly, orientuje se, ví, co má dělat. Problémy nastávají opět při řešení slovních úloh. V mateřské škole byly paní učitelky na dítě zvyklé, intuitivně se mu přizpůsobovaly v komunikaci. Obtíže nastaly až při přechodu do základní školy. Žák je v péči klinického logopeda. Paní učitelka po konzultaci s klinickým logopedem a rodiči doporučila vyšetření v SPC pro vady řeči. Při vyšetření v SPC nebyla prokázána mentální retardace, žák při individuálním vedení dobře spolupracoval, velmi se snažil.

Z pozorování žáka ve třídě vyplynulo, že se nedokáže orientovat v instrukcích podávaných celé třídě, nezachytí celou informaci, nerozumí spolehlivě sdělení. Řešením bylo přeřadit žáka do jiné třídy stejného ročníku, kde již pracuje asistent pedagoga. Ten sedí v jeho blízkosti, může jednoznačně a jednoduše žákovi přetlumočit pokyny, poskytuje mu individuální vedení. Část vyučovací hodiny pracují spolu na modifikovaných samostatných úkolech u stolečku v klidné části třídy. Asistent pedagoga žáka individuálně motivuje k dokončení práce, poskytuje mu častou zpětnou vazbu. Paní učitelka pak hodnotí a spolu s ostatními žáky oceňuje snahu a úsilí, které žák úkolu věnoval.

## 3.10 KONTROLA POCHOPENÍ OSVOJOVANÉHO UČIVA

LENKA PETRÁŠOVÁ

Žáci s NKS tvoří velmi různorodou skupinu, u některých z nich jsou jejich řečové problémy zjevné, znesnadňují vzdělávání, ale ne u všech se projevují obtíže v oblasti porozumění řeči. Největší těžkosti mají žáci s diagnózou vývojová dysfázie s projevy v receptivní oblasti. Obtíže s vnímáním řeči nemusí být lehce rozpoznatelné – žáci již často mluví bez výraznějších dysgramatismů, ani výslovnost nemusí být již tak nápadná. V běžných opakujících se situacích reagují správně. Nedostatky ve vnímání a porozumění řeči mohou však být velmi



závažné. Takoví žáci obtížně chápou sdělení učitele – rozumějí jen částečně nebo nerozumějí vůbec. Nedostatky dlouho přetrvávají například ve správném pochopení a užívání předložek, slov s předponami, ve slovech vyjmenovaných a příbuzných často žádnou příbuznost nenajdou, rozdílný slovesný vid pro ně nemá význam, nechápou přenesené významy slov, rozdíl ve významu homonym apod. Časté jsou i problémy při zachycení hromadně směřované informace – žák se musí mnohem více soustředit, a přesto nerozumí přesně, neví, co má dělat. Velký problém znamenají i vícenásobné instrukce – žák zachytí jen jejich část, a proto úkol nezvládne. Vytrácí se tak jeho vnitřní motivace k učení, dostavuje se nejistota, bezradnost, únava, nechut' ke školní práci. Navíc se žák často cítí hloupě, nechce se stále doptávat a zbytečně na sebe upozorňovat. Snaží se „odkoukat“ reakce jiných žáků a napodobit je.

Bez správné podpory se pro žáka s těžkým narušením porozumění řeči stává škola nekončícím kolotočem problémů. Pro kompenzaci jeho obtíží bývá často nutná pomoc asistenta pedagoga. Ten může žákovi bezprostředně informaci doplnit, znovu instrukci zopakovat, popřípadě se vrátit k nepochopené nebo obtížné části učiva a přiblížit ji jinou metodou, vizualizovat vztahy (např. myšlenkovou mapou), zapsat a znovu přiblížit obtížné pojmy apod. Dokáže tak včas vyloučit chyby v důsledku nepochopení, přispívá k větší efektivitě a pozitivní motivaci žáka k učení.

Učitel by měl mít ve vyučovacím procesu neustálý kontakt se žáky, vhodnými způsoby se ujišťovat o tom, zda žáci rozumějí jeho výkladu, jestli správně provádějí zadávané činnosti a jakých výsledků dosahují. Pravidelnou průběžnou kontrolou prostřednictvím otevřených otázek, pozorováním reakcí žáka zjišťuje učitel, jak žák sdělení/učivo pochopil. Dobrý učitel i asistent pedagoga vede žáka k aktivnímu doptávání se, snaže porozumět, umět se zeptat bez strachu z negativních reakcí, posměchu spolužáků. Velký význam má pro žáka také zpětná vazba od učitele či asistenta pedagoga – je průběžně informován o tom, zda postupuje a pracuje správně. Výměna informací mezi učitelem, asistentem pedagoga a žákem by měla být přirozená a všemi akceptovaná. O správném porozumění se přesvědčíme konkrétními dotazy, nikdy se neptáme otázkou „Rozumíš?“. Využíváme otevřené otázky, na které se nedá odpovědět jen ano/ne. Upřednostňujeme pozitivní formulace. Pokyny vizualizujeme (označíme stránku, příklad, pomůžeme s orientací na stránce apod.) – dopomáháme, ale současně vedeme žáka k co největší samostatnosti a aktivitě.

Problémy s porozuměním mohou znamenat komplikaci také např. v tělocviku – zhoršené zvukové podmínky, žák nevidí učiteli na ústa, nezachytí správně informaci, správně ji nevyhodnotí.

Žák se může dostat do potíží při ověřování učiva, i když učivo dobře zvládá. Stačí jinak položená otázka, učitel použije jiná slova a žák již nedokáže odpovědět, učivo si nevybaví.



## PŘÍKLADY

- V matematice žák chybuje v úkolu „urči číslo před daným číslem“. Číselnou řadu ovládá, zaměňuje ale stále pojmy *před* – *za*.

- V zeměpisu žák ví, kde jsou v Evropě nížiny, má před sebou atlas. Nechápe však otázku: „Kde se rozkládají v Evropě největší nížiny?“ On zná jen rozkládací sedačku, vzpomene si, že v matematice rozkládali čísla. Neví ale, jak se rozkládají nížiny. Stačí malá dopomoc, vysvětlení kritického pojmu a žák již pracuje samostatně a správně.



## SHRNUTÍ

Tato kapitola uvádí čtenáře do základů pedagogického přístupu k žákovi/žákům s NKS s cílem zprostředkovat jim nové znalosti, dovednosti, postoje. Vzhledem k pestrosti v cílové skupině (žáci s narušenou komunikační schopností) je nastíněna různá variabilita postupů. Již u dětí v předškolním věku musejí mít učitel i AP představu organizace dne i jednotlivých činností, aby dle nich mohli plánovat formy podpory a metody práce. Svě chování vede AP tak, aby zprostředkoval propojení jednotlivých informací, strukturovaně a logicky členil větší celky, propojoval učivo s běžným, každodenním životem. V průběhu povinné školní docházky volí metody s vnitřní dynamikou, aby podporoval rozvoj žáka a podněcoval ho k samostatnosti.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. 1999. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci: zkušenosti z praxe na 1. stupni ZŠ*. Praha: Strom. ISBN 80-901954-6.
2. FISHER, R. 2004. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7.
3. GRECMANOVÁ, H. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.
4. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-73-8.
5. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. 1998. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-263-7.
6. HAYES, N. 2005. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu. Předmluva k českému vydání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-983-6.
7. HERMOCHOVÁ, S. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.
8. HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN. ISBN 978-80-7367-755-8.
9. KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3.
10. KASÍKOVÁ, H. 2001. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.
11. KASÍKOVÁ, H. 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-6770-3.
12. KOŠTÁLOVÁ, H. *Respektování procesů učení. Příručka II. Rozvíjíme kritické myšlení*. Pracovní materiály pro kurzy o. s. Kritické myšlení.



13. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 979-80-7308-347-2.
14. KREJČOVÁ, L. 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0596-1.
15. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
16. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.
17. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
18. MECHLOVÁ, E.; HORÁK, F. 1986. *Skupinové vyučování na ZŠ a SŠ*. Praha: SPN.
19. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-807357-679-0.
20. MICHALOVÁ, Z. 2004. *Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
21. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK. ISBN 80-7290-092-7.
22. PAVELKOVÁ, I. 2010. Nuda ve škole. In: VÁŇOVÁ, R.; KRYKORKOVÁ, H: *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK. S. 107–118. ISBN 978-80-7308-301-4.
23. PAVELKOVÁ, I. 2013. Motivační problémy ve škole. In: VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*. Praha: PedF UK. S. 11–23. ISBN 978-80-7290-691-1.
24. PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
25. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
26. RÝDL, K. 1996. *Metoda týmového vyučování*. Praha: Strom. ISBN 80-901662-9-6.
27. RÝDL, K. 1998. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Strom. ISBN 80-86106-03-9.
28. SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-124-X.
29. SMITH, CH. A. 2001. *Třída plná pohody. 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-602-0.
30. VÁCLAVÍK, V. 1997. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp. ISBN 80-902289-0-9.
31. VALENTA, J. 1993. *Pohledy aneb projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Artama. ISBN 80-7086-066-0.
32. VESTER, F. 1997. *Myslet, učit se ... a zapomínat?* Plzeň: Fraus. ISBN 80-85784-79-3.
33. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-224-3312-7.

### Doporučená literatura:

1. BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: Scio, 2012. 183 s. ISBN 978-80-77430-059-2.
4. DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5.

5. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
6. HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*. 2007, roč. 132, č. 5, s. 25–30.
7. HELMS, W. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.
8. HLADKÁ, L.; PAVLIŠŤÁKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Proboštov: Ladislav Pavlišťák, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1.
9. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
10. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-2394-668-4.
11. KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901-6600-8.
12. KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-8024-728-57-5.
13. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.
14. LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
15. MÁLKOVÁ, J. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2013. 176 s. ISBN 978-80-261-0283-0.
16. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
17. MAREŠ, J. *Jak chápat styl učení*. *Pedagogika*. 1992, roč. 42, č. 2, s. 219–221. ISSN 0031-3815.
18. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
19. MAREŠ, J.; SKALSKÁ, H. Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základních škol. In: MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1993. S. 54–61. ISBN 80-901670-4.
20. MAREŠ, J.; SKALSKÁ, H. LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994; roč. 29, č. 3, s. 248–264. ISSN 055-5574.
21. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
22. PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
23. REIF, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. 251 s. ISBN 978-80-7367-257-7.
24. SCHOPLER, E.; REICLER, R. J.; LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
25. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
26. STEELE, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
27. VÍLÁŠKOVÁ, D. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. 111 s. ISBN 80-7216-233-0.

## Internetové zdroje:

1. [www.skolniuceni.cz](http://www.skolniuceni.cz).
2. JAROŠOVÁ, Z. Známkování není totéž co hodnocení. *Moderní vyučování* 8/2004a. Dostupné z: [http://www.modernivycovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV\\_My08a08A](http://www.modernivycovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My08a08A).
3. JAROŠOVÁ, Z. Známkování a slovní hodnocení. *Moderní vyučování* 9/2004b. Dostupné na: [http://www.modernivycovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV\\_My09a08A](http://www.modernivycovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My09a08A).
4. JAROŠOVÁ, Z. Zámka nebo slovní hodnocení? *Učitelské noviny* č. 26/2004c. Dostupné z: [http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=z-mamka.html](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=z-mamka.html).
5. STAUDKOVÁ, H. *Metodický list*. Dostupné z: <http://www.alter.cz/>.





---

## **INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 4.1 ÚVOD

RENATA VRBOVÁ

Tato kapitola je zaměřena zejména na ty aktivity, na kterých se může asistent pedagoga podílet jen po jednoduchém zaškolení, a na ty, které se významně dotýkají narušené komunikační schopnosti. Některé techniky vyžadují odbornou přípravu (např. použití alternativní komunikace).

### SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

V této podkapitole autorka upozorňuje na nezastupitelnou roli asistenta pedagoga při komunikaci školy a rodiny. Uvádí případy, kdy asistent pedagoga pracuje se žákem i s rodinou nad rámec výuky.

### ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Při realizaci tohoto podpůrného opatření asistent pedagoga přímo posiluje oslabenou komunikační schopnost žáka. V metodické části jsou uvedeny konkrétní příklady, jak se mohou rozvíjet jednotlivé jazykové roviny řeči. Nesmí se však jednat o přímou logopedickou intervenci, která patří do rukou odborníka – logopeda. Přínosem je, pokud asistent pedagoga absolvoval kurz logopedické prevence.

### ROZVOJ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

Správná funkce zrakového a sluchového vnímání je potřebná pro nácvik čtení a psaní. Žáci s NKS mají obvykle v těchto oblastech velké obtíže. Aktivní zapojení asistenta pedagoga do cvičení na rozvoj těchto funkcí může výrazně pomoci nejen při výuce českého jazyka.

### NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH ČINNOSTÍ

Autorka uvádí vhodné postupy při nácviku sebeobslužných činností, se kterými mohou mít žáci z různých důvodů obtíže.

### NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

U žáků s NKS se často setkáváme s deficitem v oblasti sociální interakce, sociálního chování. V textu najdeme mnoho doporučení pro nácvik sociálních dovedností, zejména pro nácvik seberegulace (kontroly vlastního chování ve vztahu k druhým lidem).

## PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

V tomto podpůrném opatření se čtenář dozví, jakými alternativními způsoby může podpořit, nebo i nahradit chybějící verbální komunikaci u žáků s NKS.

## 4.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

JANA BROZDOVÁ

Asistent pedagoga má nezastupitelnou roli mediátora mezi učitelem a zákonnými zástupci dítěte/žáka s narušenou komunikační schopností.

Podílí se na co nejefektivnějším postupu při výchově a vzdělávání dítěte/žáka. Jeho postřehy mohou třídnímu učiteli výraznou měrou napomoci ke správnému postoji k žákovi, zavedení správných metod a forem práce při výuce, k zakoupení vhodných pomůcek apod.

Asistent pedagoga tráví se žákem hodně času, po osobnostní stránce ho často zná lépe než učitel. Hlavně z těchto důvodů je jeho role při komunikaci se zákonnými zástupci dítěte/žáka nenahraditelná. Asistent pedagoga poskytuje rodičům průběžné informace o výchově, probíraném učivu, školních výsledcích a chování dítěte/žáka a navrhuje jednotlivé dílčí kroky, na které je potřeba se zaměřit. V neposlední řadě se snaží o co nejlepší začlenění dítěte/žáka do třídního kolektivu. Usiluje o to, aby se žák mohl pokud možno v co největší míře účastnit všeho dění a aktivit, které aktuálně ve třídě probíhají. S tím souvisí také průběžné doučování učební látky, pravidelné opakování učiva apod.

Konkrétní úkoly asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi s NKS:

- Zprostředkovávat informace mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dítěte.
- Navrhovat co nejefektivnější způsoby spolupráce pedagogických pracovníků a zákonných zástupců.
- Zaměřit se na mezery ve zvládnutí učiva vzhledem k nedostatkům vzniklým na základě žákovy narušené komunikační schopnosti.
- Zkoordinovat vyučovací tempo žáka s tempem zbytku třídy.
- Doučovat žáka po dlouhodobější absenci nebo v případě, že aktuálně nezvládá pro něj náročné učivo.
- Zmírňovat nedostatky ve zrakové a sluchové percepci cílenou reedukací těchto oslabených funkcí.
- Zaměřovat se na procvičování učiva, opakování látky a upevňování nových pojmů.
- Zhodnocovat míru potřeby zvýšené časové dotace na plnění úkolů.
- Pomáhat dítěti/žákovi pochopit přijímanou informaci (zvláště u dětí/žáků s receptivní formou vývojové dysfázie).
- Zaměřovat se na rozbor psaného a čteného textu, na rozbor výkladu látky, mít jistotu, že žák správně pochopil zadání (např. slovní úkol v matematice).

- Cíleně upozorňovat na další souvislosti právě probíraného učiva s jinými, dosud získanými informacemi.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. MATOUŠEK, O. 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-24-9.

### Doporučená literatura:

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

## 4.3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

JANA BROZDOVÁ

Rozvoj jazykových kompetencí je nesmírně důležitý k umožnění co nejkvalitnějšího a nejefektivnějšího přínosu ve vzdělávání žáka s NKS. Jazyk je potřeba rozvíjet ve všech čtyřech níže uvedených rovinách.

### LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Asistent pedagoga by se měl při rozvoji lexikálně-sémantické roviny dětí/žáků s NKS podrobněji zaměřit na dosaženou úroveň pasivní a aktivní slovní zásoby. Jedná se především o děti/žáky s opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií, protože mají často sníženou pasivní i aktivní slovní zásobu vzhledem ke svým vrstevníkům.

- Pasivní slovní zásoba – žák slovům rozumí, ale není je sám schopen produkovat.
- Aktivní slovní zásoba – okruh slov, která žák aktivně při komunikaci používá.

Slovní zásoba je základem myšlení každého dítěte. Dětská řeč je zpočátku vázaná na konkrétní situace. Nejprve se děti učí poznávat předměty, činnosti a jevy, posléze je také pojmenovávají.

Vývoj slovní zásoby závisí na předchozích zkušenostech dítěte, pochopení situací a logických vztahů. Teprve pak se jednotlivá slova stanou součástí slovní zásoby. Nové slovo a jeho obsah musí dítě nejprve pochopit a teprve potom je možné, aby se toto slovo stalo součástí jeho slovní zásoby (Klenková, Kolbábková, 2005).



Počet slov, které dítě ovládá v 1 roce, je asi 5, kolem třetího roku je to kolem 500 slov. Před vstupem do školy by dítě mělo používat až 3 000 slov, což odpovídá hranici potřebné k běžnému dorozumění.

Pro rozvoj slovní zásoby je nesmírně důležité **porozumění řeči** – jednak v okruhu běžného hovoru, zároveň také k chápání instrukcí, výkladu, pojmů, sdělení, vyprávění.

Je potřeba zjistit, zda dítě/žák dokáže manipulovat s předměty podle pokynů, dovede-li vybrat ze skupiny obrázků jeden právě jmenovaný, později i vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří. V předškolním věku by již dítě mělo chápat a následně také utvořit slova opačného a stejného významu. Dále by pak mělo zvládnout pochopení a aktivní používání nadřazených i podřazených pojmů, homonym (slov stejného zvuku, ale různého významu) apod.

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět při rozvíjení slovní zásoby a pro pochopení významu mluveného i psaného projevu:

- Popisovat předměty a děje, které dítě/žák právě pozoruje.
- Trpělivě odpovídat na otázky: „Co je to?“, „Proč?“
- Používat obrázkové knihy, dětské encyklopedie, dětské časopisy.
- Využívat dějové obrázky (zpravidla čtveřice obrázků, které má dítě/žák sestavit podle časové posloupnosti a potom má odvyprávět příběh).
- Využívat oblíbené pohádky nebo příběhy k podpoře samostatného mluvního projevu – pokoušet se o samostatnou reprodukci.
- Využívat zájmu dítěte/žáka o právě probíhající akce.
- Dávat žákovi najevo, že je poslouchán, sledován, oceňovat i pokus o komunikaci či její náznak.
- Používat jen o něco rozvinutější řeč, než je právě dosažená řeč dítěte/žáka (např. dítě produkuje jednoslovné věty, rodič dvouslovné).
- Využívat přemostování – používat slova známá z jednoho kontextu v kontextu novém.
- Postupně upřesňovat význam slova (např. co vše si můžeme oblékat, oblékáme si – svetr, bundu, košili; talíř – může být malý, velký, barevný, ale pořád je to talíř).
- Rozšiřovat slovní zásobu tvorbou antonym, synonym, homonym.
- Cíleně vmanévrovat žáka do situace, aby mohl spontánně verbálně reagovat.
- Snažit se pomocí efektivních otázek vyvolat odpověď dítěte/žáka (neefektivní otázky, např. „Je to auto?“ apod., vyvolávají odpověď „ano/ne“).
- Pokud dítě/žák neodpovídá, používat nápovědu, pokud nereaguje, odpovědět za něj.
- Soustavně, ale nenásilně podporovat žáka ve vlastní aktivní slovní produkci.
- Udržovat téma hovoru – cílem je vyprovokovat dítě/žáka k souvislé řeči.
- Pravidelně se ujišťovat, zda dítě/žák rozumí mluvenému projevu.
- Objasňovat významy slov, větných spojení a vět – nejprve vztahy vyjádřené v jednoduchých větách, až poté složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích.
- Postupně se snažit o pochopení nadvětného významu a významu přeneseného (ustálená slovní spojení, zvraty a metafory, přísloví a pořekadla).
- Rozšiřovat výpověď do ucelenější formy a rozvíjet neúplnou výpověď dítěte/žáka, při rozšiřování výpovědi se přizpůsobit dosažené řečové úrovni dítěte/žáka.

- Učit dítě/žáka, že jednu myšlenku může vyjádřit různými způsoby (jeden obsah může vyjádřit více rozdílnými větami).
- V ZŠ se zaměřit na porozumění i reprodukci čteného a psaného textu.
- Využívat grafické a sémantické organizéry – schémata, která pomáhají žákům písemně nebo graficky zachytit vztahy z příběhu.
- Využívat strategie otázek (tvorba, odpověď, hodnocení).
- Naučit žáky zapisovat si nejdůležitější myšlenky toho, co čtou, a sumarizovat tyto myšlenky po přečtení delší pasáže.



## PŘÍKLADY DOPORUČENÝCH HER

**Hádej, kdo jsem:** dítě/žák popisuje někoho známého, dospělý nebo ostatní děti poznávají, koho popisuje.

**Najdi všechny rozdíly:** dítě/žák má před sebou dva podobné obrázky, popisuje je a hledá rozdíly mezi nimi.

**Nesmyslné obrázky:** dítě/žák má před sebou popletené obrázky – zdůvodňuje, co je špatně a proč.

**Na moderátora:** dítě/žák komentuje sportovní výkon, zpěvacké vystoupení, módní přehlídku apod.

Podrobněji viz PO 3.2.1 – stupně.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy.* Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. KLENKOVÁ, J. 2010. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
3. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka.* Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
4. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
5. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

## Doporučená literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem. Čteme se skřítkem Alfrédem*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. *Orientace v prostoru a v čase. Kdy to bylo, kde se stalo, medvídek již nebloudilo*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0078-7.
3. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-886-9.
4. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-933-0.
5. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-934-7.
6. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.
7. KUBŮ, L. *Číst a psát se naučím!* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-114-4.
8. MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník 1. díl (pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu)*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-10378-2.
9. MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník 2. díl (pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu)*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-04-26650-9.
10. MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky II*. Brno: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X.
11. MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky III*. Brno: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-52-8.
12. STARÁ, E.; STARÝ, M. *Žvanda a Melivo. Cvičení na rozvoj slovní zásoby*. Praha: Euromedia Group, 2013. ISBN 978-80-242-3888-3.
13. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
14. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

## MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

- V této rovině jazyka by se měl asistent pedagoga zaměřit především na zvládnutí správného uplatňování gramatických pravidel, gramatické správnosti slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.
- Gramatické struktury si dítě/žák osvojuje v průběhu života napodobováním v každodenním kontaktu s mluvícím okolím. Vývoj základních gramatických struktur (správné užívání rodu, čísla, pádu, správná stavba vět, správné používání všech slovních druhů, stupňování přídavných jmen) je většinou ukončen okolo pátého roku. Jestliže se i pak objevují větší nedostatky v gramatické struktuře jazyka, může se jednat o závažnější poruchy řeči. (Klenková, Kolbábková, 2005)
- Děti/žáci s NKS (především žáci s opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií) mají často obtíže s tvorbou vět a tvořením správného slovosledu. Vyjadřují se s občasnými nebo četnými dysgramatismy. Nežřídká se stává, že změna slovosledu změní celý význam věty (např. *Kuba má balón. – Balón má Kubu.*).

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět při rozvíjení morfolo-  
gicko-syntaktické roviny jazyka:

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



## PŘÍKLADY DOPORUČENÝCH CVIČENÍ

- Nácvik používání předložek.

Pomocí obrázkového materiálu se dítě učí používat správnou předložku a správný pád podstatného jména:

*Kde je holčička? Na pískovišti.*

*Kde je talíř? Na stole.*

*Kam skáče žába? Do vody.*

*Kde je pes? Vedle boudy.*

- Nácvik používání předložek, časování sloves a skloňování podstatných jmen, nácvik slovosledu.

Pomocí obrázkového materiálu se dítě učí správně používat předložky, slovesa a podstatná jména ve správném tvaru, to vše ve správném slovosledu:

*Pověz mi, co dělá holka nebo kočka na obrázku?*

*Holka se dívá z okna.*

*Kočka skáče přes plot.*

*Holka sedí v křesle.*

*Kočka leze na strom.*

*Holka stojí vedle auta.*

*Kočka spí v pelíšku.*

*Holka utíká za kočkou.*

- Nácvik používání jednotného a množného čísla.

Pomocí obrázkového materiálu se dítě učí správně používat podstatná jména ve správném čísle.

Na prvním obrázku je nakreslená kytka, na druhém dvě kytky. Zkoušej říct, co je na dalších obrázcích. Na obrázku je: jeden stůl – dva stoly, jedno štěně – dvě štěňata, jedna holka – dvě holky atd. Opačně tvorba jednotného čísla z množného. Na obrázku jsou: dva psi – jeden pes, dvě lžice – jedna lžice, dvě srnky – jedna srnka.

- Nácvik používání správného tvaru podstatných jmen pomocí kreslených příběhů. Mezi slova napsaného příběhu jsou vloženy obrázky. Nejprve s dítětem obrázky pojmenujeme a pak příběh čteme a dítě doplňuje slova, která jsou na obrázcích, ve správném tvaru.

- Nácvik používání podstatných jmen ve všech pádech.

Název hry: *Co je jinak?*

Přemísťujeme určitý předmět – třeba balonek. Dítě si zakryje oči a pak říká, co se změnilo. Např. *balonek je pod stolem, na stole, vedle stolu, na okně, pod oknem.*

- Tvoření a chápání gramaticky správné věty.

Název hry: *Na mimozemšťana.*

Loutka mimozemšťanka si s dětmi povídá a přitom používá slova v nesprávném tvaru. Děti ji opravují, např. *Přešel jsem velká silnice. Uviděl jsem malé doma.*

Název hry: *Na cizince – nauč mě správně česky.*

Říkáme slova v nesprávném tvaru a dítě by mělo dospělého opravovat.

- Porovnávání věcí podle velikosti, tvoření zdvojnásobin.

Nácvik pomocí obrázků, na kterých jsou nakresleny vždy tři stejné předměty různé velikosti.

Zácvik: *Na obrázku je nakreslen strom, stromek, stromeček. Co je na dalších obrázcích?*

- Nácvik porovnávání a stupňování přídavných jmen.

Pomocí obrázku provedeme zácvik: *Na obrázku máme květinčky. První je velká, druhá menší a třetí nejmenší.* Pokračujeme dalšími otázkami, např.: *Jaký je stůl? Malý, větší, největší. Jaký je plot? Vysoký, nižší, nejnižší.*

- Nácvik odvozování tvarů podstatných jmen.

Otázky na pracovníka a jeho pracoviště klademe pomocí nakreslených obrázků.

Příklad: *Pověz, jak se říká pánovi, který léčí? Lékař.*

*Jak se říká paní, která léčí? Lékařka.*

*Jak se říká domu, kde se léčí všichni nemocní? Nemocnice.*

- Cvičení na rozvoj jazykového citu.

Příklad: *Budu říkat nějaká slova a ty budeš poznávat, jestli se k sobě hodí, jestli se rýmují:*

*holčička – kočička,*

*nožka – slunce,*

*zrcátko – strouhátko.*



## PŘÍKLADY HER NA BÁSNÍKY

Dospělý řekne jednoduchou říkanku, dítě doplní rým. Např. *Máme hodnou sestřičku, půjčila nám krabičku.*

Složitější variantou je, když dospělý řekne první část verše, dítě druhou část. Např. *Byl jsem včera venku, viděl jsem tam Lenku.*

Pomocí obrázků můžou děti také doplňovat rýmy – dva rýmy jsou namalovány a třetí děti doplňují, např.: čepice – opice – *slepice*.

Podrobněji viz PO 3.2.2 – stupně.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. KLENKOVÁ, J. 2010. Logopedie. In: Pipeková, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
3. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
4. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
5. MIKULAJOVÁ, M.; RAFAJDUSOVÁ, I. 1993. *Vývinová dysfázia*. Bratislava. ISBN 80-900445-0-6.
6. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

### Doporučená literatura:

1. BIČÍKOVÁ, V.; TOPIL, Z. *Pavučinka – Podstatná jména*. Praha: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-059-8.
2. BIČÍKOVÁ, V. *Pavučinka – Vyjmenovaná slova*. Praha: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-0768.
3. BIČÍKOVÁ, V. *Pavučinka – Pravopis*. Praha: Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-097-0.
4. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.
5. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
6. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.



## PRAGMATICKÁ ROVINA

Při rozvoji této roviny je úkolem asistenta pedagoga učit dítě/žáka uplatňovat osvojené řečové dovednosti v praxi a v sociálním kontextu. Tato rovina zahrnuje takové dovednosti, jako je např. vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí. Patří sem také tzv. regulační funkce řeči (pomocí řeči dítě dosahuje cíle, usměrňuje sociální interakci) a tvoření dialogu (střídání role naslouchajícího a mluvícího, udržování tématu hovoru). Součástí této roviny je rovněž užívání prvků neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a zejména zrakový kontakt (Bednářová, Šmardová, 2011).

Pokud má dítě/žák s NKS obtíže v této rovině jazyka, objevují se u něj problémy se samostatným navázáním kontaktu s komunikačním partnerem. Tato neschopnost účelně komunikovat může v některých situacích vést k sociální izolovanosti. Okolí si nezřídka o žákovi může myslet, že je nevychovaný, případně hloupý, protože nedokáže používat např. základní fráze týkající se slušného chování.

Osvojení schopnosti užívat řeč k dosažení určitého záměru je nesmírně důležité nejen pro výchovu a vzdělávání samotné, ale také pro navazování sociálních vztahů s vrstevníky a s dospělými.

Výše uvedené obtíže se mohou vyskytovat především u dítěte/žáka s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, balbuties, mutismem.

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět při rozvíjení pragmatické roviny jazyka:

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

Podrobněji viz PO 3.2.3 – stupně.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. KLENKOVÁ, J. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.). 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
3. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.

4. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
5. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

### Doporučená literatura:

1. MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.
2. ŠIMANOVSKÝ, Z.; ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
3. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

## FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA

Při rozvoji této roviny jazyka se asistent pedagoga zaměřuje na sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost.

Schopnost vyčleňovat hlásky mateřského jazyka ze zvuků prostředí se začíná rozvíjet již v kojeneckém věku; dítě zpravidla rozlišuje všechny hlásky po šestém roce, horní hranice je 7–8 let. Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti. Dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou (patřící k věku), od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou (širší norma) – v této době je nutné věnovat dítěti odbornou péči zaměřenou na navození správné výslovnosti. Po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně a také logopedická terapie je náročnější a zároveň dosahuje menších úspěchů než v předchozím období (Bednářová, Šmardová, 2011).

Důležitým úkolem asistenta pedagoga je brát zřetel na nesprávnou výslovnost žáka. Kvůli nesprávné výslovnosti se mnoho žáků potýká nejen s obtížemi v mluveném, ale také v psaném projevu. Tito žáci nezřídka píšou písmena způsobem odpovídajícím výslovnosti dané hlásky.

Na reedukaci nesprávné výslovnosti se asistent pedagoga může podílet jen v úzké spolupráci s logopedem – může pomáhat při upevňování již navozených hlásek a jejich fixaci i při automatizaci mluveného a písemného projevu. **Samotné vyvozování hlásky však musí provádět vždy jen logoped.**

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

Konkrétní úkoly, které by měl asistent pedagoga žáka s NKS provádět při rozvíjení foneticko-fonologické roviny jazyka:



- Zaměřit se na nácvik v oblasti rozvoje sluchového vnímání.
- Provádět pravidelně fixaci a automatizaci již správně vyvozených hlásek.
- Spolupracovat systematicky a pravidelně s rodiči a s logopedem.
- V případě, že asistent pedagoga je logopedický preventista, může provádět pod vedením logopeda logopedickou prevenci zaměřenou na předcházení nesprávné výslovnosti – dechová, fonační a artikulační cvičení.

Podrobněji viz PO 3.2.2.4 – stupně.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN: 80-239-0082-X.
3. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
4. MATĚJČEK, Z. 1998. *Dyslexie*. Praha: SPN. ISBN 80-85787-27-X.
5. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
6. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.

### Doporučená literatura:

1. DVOŘÁK, J. *Nácvik R a Ř*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2000. ISBN 80-902536-1-X.
2. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Já mám v krabici cukr a krupici. Říčkanky k procvičování hlásek r a ř*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-617-9.
3. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Kouká Mína do komína. Logopedické říčkanky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0471-8.
4. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Logopedické pohádky. Příběhy k procvičování výslovnosti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0060-4.
5. HOUSAROVÁ, B.; ŠULISTOVÁ, M. *Logopedická cvičení. 1. díl*. Kralice na Hané: Computer media, 2011. ISBN 978-80-7402-103-9.
6. HOUSAROVÁ, B.; ŠULISTOVÁ, M. *Logopedická cvičení. 2. díl*. Kralice na Hané: Computer media, 2011. ISBN 978-80-7402-104-6.
7. KÁBELE, F.; PÁVKOVÁ, B. *Obrázková škola řeči*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-04-26649-5.
8. NOVOTNÁ, I. *Hravá logopedie*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0182-1.
9. PÁVKOVÁ, B.; ŠMARDA, R. *Řehoři, řekni Ř*. Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00-00802-5.
10. PÁVKOVÁ, B. *Jak se kluci a holky učili říkat L, Ď, Ť, Ň, C, S, Z, Č, Š, Ž, R a Ř*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1698-2.

11. PÁVKOVÁ, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení B–P–N–D–F–V–K–H–CH–Ď–Ť–Ň*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2319-5.
12. PÁVKOVÁ, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení C–S–Z–Č–Š–Ž*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1993-8.
13. PÁVKOVÁ, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení L–R–Ř*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2318.
14. STARÁ, E.; STARÝ, M. *Mařenka už říká Ř!* Praha: Nakladatelství 65. pole, 2012. ISBN 978-80-875-08-0.
15. SYNEK, F. *Rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopeda*. Praha: Archart, 2008. ISBN 978-80-86638-12-68.
16. TUČKOVÁ, J. *Říkaneky pro upevnění hlásek H, CH, K, G a měkčení*. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-844-9.
17. TUČKOVÁ, J. *Říkaneky pro upevnění hlásek C, S, Z*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0508-1.
18. TUČKOVÁ, J. *Říkaneky pro upevnění hlásky I*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0186-1.
19. TUČKOVÁ, J. *Říkaneky pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0137-3.
20. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku S*. Čáslav: Studio Press, 2001. ISBN 80-86532-02-X.
21. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Z*. Čáslav: Studio Press, 2001. ISBN 80-86532-01-1.
22. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku C*. Čáslav: Studio Press, 2001. ISBN 80-86532-00-3.
23. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky řady C, S, Z*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-07-0.
24. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Š*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-05-4.
25. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Ž*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-04-6.
26. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Č*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-03-8.
27. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky řady Č, Š, Ž*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-13-5.
28. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky řady C, S, Z, Č, Š, Ž*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-14-3.
29. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku L*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-12-7.
30. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku R*. Čáslav: Studio Press, 2010. ISBN 978-80-86532-22-6.
31. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Ř*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-11-9.
32. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
33. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

## 4.4 POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

JANA BROZDOVÁ

### SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ

Schopnost sluchového vnímání a paměti **závisí na dobrém zvládnutí jazyka**, je ovlivňována **úrovní slovní zásoby**. Předpokladem je dosažení potřebné úrovně poznávacích procesů, systematického vnímání, schopnosti naslouchat řečovému projevu. Je závislé i na kvalitě pozornosti.

Z těchto výše uvedených důvodů je nasnadě, že děti/žáci s NKS mají často obtíže ve sluchovém vnímání i paměti.

Úkolem asistenta pedagoga je zaměřit se u dítěte/žáka s NKS na **systematický rozvoj** oslabených funkcí **v oblasti naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchové diference** (fonemický sluch), **sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti a vnímání a reprodukce rytmu**.

### NASLOUCHÁNÍ

Schopnost naslouchat úzce souvisí s vývojem řeči, se schopností koncentrace pozornosti a odlišením figury a pozadí. Před nástupem do školy by dítě mělo umět pozorně vyslechnout pohádku, příběh, vyprávění. Rozvoj těchto schopností je závislý na prostředí, ve kterém dítě žije – absence čtení pohádek, vyprávění a oboustranného naslouchání způsobuje, že schopnost naslouchat se rozvíjí jen pozvolna nebo omezeně. Při školní práci však žák nezbytně potřebuje využívat schopnosti naslouchat instrukcím a výkladu učitele (Bednářová, Šmardová, 2011).

### FIGURA A POZADÍ

Jde o schopnost soustředit se na určitý sluchový podnět. Čím je pozadí členitější (syčné mnoha zvuky a hlukem), tím obtížnější je zaměřit pozornost na požadované sluchové vjemy (Bednářová, Šmardová, 2011). Žáci s oslabenou schopností rozlišit figuru a pozadí bývají často označováni za nesoustředěné a neposlouchající. Nedokážou zachytit požadované informace ze svého okolí, mohou však vnímat podněty, které jsou pro ně v daném čase nepodstatné. Tyto děti mají obtíže se zachycením instrukcí a pokynů, soustředěním na mluvené slovo a jsou velmi snadno vyrušitelné i okrajovými zvuky z okolí (např. zvuk projíždějícího auta apod.).

## FONEMATICKÝ SLUCH – SLUCHOVÁ DIFERENCIACE

Je to schopnost sluchem ve slovech rozlišovat hlásky s rozlišovací (distinktivní) funkcí. Distinktivní rys hlásky je rozlišující příznak – vlastnost, kterou se hláska liší od jiné, a tím slouží k rozlišení významu slov, např. *míša* – *mísa* (Dvořák, 2007).

K distinktivním rysům řadíme:

- **znělost – neznělost** (buk × puk, den × ten);
- **kvalitu vokálů** (pes × pas, kos × kus);
- **kvantitu vokálů** (vila × víla, rada × ráda);
- **tvrdost – měkkost** (tyká × tiká, dýky × díky);
- **nosovost – nenosovost** (nos × los, můj × lůj) a další.

Porucha fonemického sluchu se projevuje vysokou frekvencí čtenářských chyb a velmi vysokou chybovostí v diktátech při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zvukově podobných hlásek, sykavek a měkkých a tvrdých slabik. Hlásky, které nevnímáme správně, mění smysl slova, a tím i jeho pravopis. Jedná se o **labilitu v rozlišování znělostně a zvukově podobných hlásek**. Projevuje se vyšším výskytem specifických poruch výslovnosti a nižší úrovní vyjadřovacích schopností. (Smutná, Novák, 1996)

Při reedukaci fonemického sluchu by měl asistent pedagoga postupovat podle následujícího schématu:

- rozlišování přírodních zvuků;
- rozlišování fonémů a slabik;
- rozlišování slov lišících se jedním distinktivním rysem.

Samohlásky:

- 2 různé, krátké a dlouhé (míč × meč);
- 2 různé, obě krátké nebo dlouhé (růže × rýže);
- 2 stejné, krátká a dlouhá (dal × dál);
- redundance (nadbytečnost) samohlásek (pleje × poleje).

Souhlásky:

- rozlišování ostrých a tupých sykavek, znělých a neznělých, měkkých a tvrdých hlásek, L – R, K – T, T – P, K – P, případně dalších dle obtíží dítěte;
- vynechání 1. souhlásky (kočka – očka);
- vynechání poslední souhlásky (hrad – hra);
- redukce souhlásek (vlak – vak);
- vokalizace (hrčí – hučí);
- transpozice (sova – vosa);
- rozlišování pseudoslov (dynt – dint);

- uvědomění si hlásky ve slovech (Je í ve slově míč?);
- psaní řízených diktátů (písmeno, slabika, slovo).

### **Doporučená cvičení**

Tato cvičení provádí asistent pedagoga v klidném prostředí, děti/žáci vede k soustředění a zaměření pozornosti na sluchové vjemy.

#### ***Poznáš flétnu?***

Dětem pustíme nahranou skladbu, ve které se střídavě objevuje flétna. Děti musí poznávat, kdy se flétna k melodii přidává a kdy mizí.

#### ***Slovíčko tě probudí***

Čteme krátký příběh, ve kterém se často opakuje jedno slovo, na kterém se domluvíme. Děti leží s hlavou na stole. Když přečteme dohodnuté slovo, děti zvednou hlavu.

#### ***Je to stejné?***

Dítěti prezentujeme dva zvuky, má rozhodnout, zda jsou stejné, nebo ne.

#### ***Ukaž obrázek***

Ukážeme dvojice obrázků (myška × miska) a jeden vždy pojmenujeme. Dítě má ukázat, který obrázek jsme pojmenovali.

#### ***Slyšíš M?***

Dítěti předříkáváme slova a ono má určit, zda slovo obsahuje domluvené písmeno. Později určuje, zda ho slyší na počátku, na konci nebo uprostřed slova.

#### ***Škrtni sluníčko***

Dítě dostane papír s řadou sluníček. Prezentujeme mu dvojice slov (stejných nebo odlišných). Pokud dítě slyší slova odlišná, sluníčko škrtně, pokud stejná, tak sluníčko vymaluje.

#### ***Dřevo a polštář***

Připravíme dvě židle. Na jednu dáme polštář. Dítě se postaví a poslouchá prezentované slabiky. Pokud slyší tvrdou slabiku (DY, TY, NY), sedne si na „tvrdou“ židli, pokud měkkou slabiku (DI, TI, NI), sedne si na židli s polštářem.

#### ***Psaní řízených diktátů***

Na horní část papíru napíšeme písmena, u kterých má dítě obtíže se sluchovou diferenciací (např. S, Z, C, Š, Ž, Č). Dítě píše slabiky nebo slova, diktuje si po hláskách. Pokud se dostane k problematické hlásce, nevyšloví ji, ale ukáže na ni. Teprve po odsouhlasení může pokračovat v psaní.

## SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Sluchová analýza je schopnost vyčlenit určitý zvuk z celostního zvukového vjemu.

„Sluchová syntéza je schopnost poznat (složit) slovo pouze na základě vyslovených izolovaných hlásek.“ (Dvořák, 1998)

- Rozkládání slova na hlásky neboli **sluchová analýza řeči** je potřebná pro naučení se dovednosti psát.
- Skládání hlásek do slov, **sluchová syntéza řeči**, je nutná k tomu, aby se dítě naučilo číst.
- Obtíže v hláskové analýze a syntéze se projevují komolením slov při čtení a psaní. Největší problémy se projevují především u delších slov a slov, ve kterých převládají souhlásky nad samohláskami.
- **Nejdříve děti zvládají slabikovou analýzu a syntézu**, protože slabika je v akusticko-kinestetické podobě přirozenou rytmickou jednotkou. Poté se rozvíjí **dovednost analyzovat větu na jednotlivá slova** a v poslední fázi, kolem sedmého roku života, děti zvládnou **hláskovou analýzu a syntézu**.
- **Při narušení sluchové analýzy** může u dítěte docházet **k vysoké frekvenci chyb v diktech a ve čtení**.
- **Poruchy ve sluchové syntéze úzce souvisejí s poruchami výslovnosti**, což se projevuje především u delších slov (vynechávky, záměny hlásek, slabik nebo jejich pořadí – velryba × verlyba).

## IDENTIFIKACE PRVNÍ A POSLEDNÍ HLÁSKY VE SLOVĚ

Identifikace první a poslední hlásky ve slově je již prvním stupněm schopnosti hláskovat, což je pro dítě podstatně složitější. Jedná se o abstraktnější činnost než slabikování. Dítě se musí uvědoměle zaměřit na jeden formant slova. Po zácviku se dětem mezi 5. a 6. rokem věku poměrně brzy daří identifikovat 1. hlásku ve slově, pokud se jedná o samohlásku, která tvoří první slabiku slova. Poměrně jednoduché je izolování první hlásky v případě úžinových souhlásek. Při prvotním nácviku se vyhýbáme hláskám závěrovým. Identifikace poslední hlásky je pro děti obvykle náročnější. Nejúspěšnější jsou při určení závěrové nebo úžinové hlásky u jednoslabičného slova. Nejobtížněji vydělují samohlásku. Při nácviku sluchové analýzy a syntézy vycházíme z vět a postupujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu. **Začínáme rozkladem věty na slova, pokračujeme rozkladem slova na slabiky a teprve potom následuje rozklad slova na hlásky.** Zároveň s analýzou děláme i syntézu. Pokud již děti znají písmena, doplňujeme ji nácvikem se skládací abecedou.

Při nácviku analýzy a syntézy je vhodné postupovat podle následujícího schématu:

### A) Identifikace 1. hlásky ve slově:

- nejdříve samohláska tvořící slabiku;
- souhláska na počátku souhláskového shluku (nejdříve úžinová);
- souhláska na počátku otevřené slabiky (nejdříve úžinová).



### **B) Identifikace poslední hlásky ve slově:**

- nejdříve souhláska úžinová, potom závěrová souhláska;
- hlásková analýza slova.

### **C) Identifikace samohlásky v otevřené slabice:**

- hlásková analýza tříhláskového slova se samohláskou uprostřed;
- hlásková analýza dvouslabičného slova z otevřených slabik;
- hlásková analýza tříslabičného slova z otevřených slabik;
- hlásková analýza dvouslabičného slova (otevřená + zavřená slabika);
- hlásková analýza slov se shlukem dvou a více souhlásek (na počátku, na konci a uprostřed slova).

## **Doporučená cvičení na rozklad věty na slova a na tvoření věty ze slov**

### ***Určování počtu slov ve větě***

Máme připraveny věty s příslušnými obrázky. Každý obrázek představuje jedno slovo ve větě. Dítěti dáme na stůl obrázky a potom vyslovíme větu. Úkolem je poskládat z obrázků větu a určit v ní počet slov. Věty s předložkami, zájmeny a neplnovýznamovými slovy zařazujeme až na konec.

### ***Která věta je delší?***

Řekneme dvě věty a dítě má určit, která věta je delší (má více slov).

### ***Píšeme básničku***

Dítě povídá básničku a každé slovo „zapisuje“ na papír pomocí čáry.

## **Doporučená cvičení na rozklad slova na slabiky a na skládání slabik ve slovo**

### ***Nejdelší slovo***

Dítě se snaží vymyslet slovo s co největším počtem slabik.

### ***Co to je?***

Na stole jsou naskládány různé předměty. Slabikujeme názvy předmětů a dítě předměty ukazuje.

### ***Kde bydlí kočka?***

Na papíře jsou nakresleny domečky s jedním, dvěma a třemi okénky. Pod domečky jsou zvířátka. Dítě má spočítat slabiky u názvů zvířat a podle počtu slabik je rozdělit do domečků.

### ***Pomíchané slabiky***

Z jednotlivých slabik vytvoříme slova, která mají přeházené slabiky. Úkolem dítěte je složit slova správně.

## Doporučená cvičení na rozklad slov na hlásky a na skládání hlásek ve slovo

### *Doplň písmenko*

Pod obrázky jsou napsána tříhlásková slova s chybějícím prostředním písmenem. Dítě má doplnit samohlásku a spojit slovo s obrázkem.

### *Hra na psací stroj*

Dítě hláskuje slovo, při každé hlásce ťukne prstem do stolu.

### *Obrázková řada*

Dítě má před sebou řadu jednoduchých obrázků, ze kterých má vybrat všechny obrázky začínající na danou hlásku. Cvičení můžeme obměnit tak, že z těchto obrázků budeme vybírat slova, která na danou hlásku nezačínají.

### *Skládání slov*

Dítěti dáme napsané dlouhé slovo, např. LOKOMOTIVA. Jeho úkolem je vytvořit z tohoto slova co nejvíce nových slov.

## SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Umožňuje ukládat a vybavovat si určité informace, vybavovat si jejich obsah.

U dítěte/žáka procvičuje asistent pedagoga **krátkodobou paměť** tím, že dítě/žák opakuje slyšené slovo hned. **Paměť dlouhodobá** je procvičována tak, že se až po delším časovém intervalu asistent pedagoga zeptá na obsah toho, co dítěti/žákovi vyprávěl.

To, jestli je žák schopen si dlouhodobě zapamatovat určitý děj, zjistíme, pokud mu vyprávíme krátký příběh a po určitém časovém úseku, nejméně po hodině, požádáme žáka, aby jej znovu vyprávěl.

Pokud má žák obtíže se sluchovou pamětí, můžeme ji rozvíjet zpočátku velmi jednoduchými říkadly, rozpočítadly a také velmi jednoduchými básničkami. Nezahlcujeme dítě množstvím, ale snažíme se, aby se správně a přesně naučilo jednu říkanku, teprve pak jej učíme další. Není důležitá kvantita, ale kvalita. Říkanek je vhodné spojit s tleskáním nebo s pohybovým vyjádřením, které dítěti usnadní zapamatování. Také je vhodné dětem číst pohádky a příběhy nebo s nimi sledovat televizní program určený dětem. Vždy je však nutné popovídat si s dítětem o tom, co jsme četli nebo viděli. Mnohdy děti sledují televizi, a vůbec nechápou obsah příběhu (Klenková, Kolbábková, 2005).

Sluchová paměť se ve vyučování uplatňuje zvláště v aktivitách, při nichž žáci vypracovávají **úkoly bez zrakové opory** (např. hlásková syntéza). Ve školním prostředí je většina informací podávána verbálně. Pro učení potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. Dítě/žák musí včas zachytit a zapamatovat si instrukce a pokyny ke své práci, pamatovat si pořadí úkonů, které má vykonat.

Pokud není sluchová paměť dostatečně rozvinuta, může být příčinou obtíží v prvopočátečním čtení a psaní.



Při čtení je sluchová paměť potřebná ve fázi syntézy hlásek do slov. Při psaní je nezbytná především u volného psaní a při diktátu, kdy musíme slyšené slovo ještě před jeho analýzou na hlásky a převodem na grafémy podržet v paměti. Sluchová paměť je rovněž důležitá např. v matematice (výpočet diktovaných příkladů).

Oslabení ve sluchové paměti se projevuje např. neschopností zapamatovat si příběh nebo výklad bez zrakového doprovodu, následně pak neschopností převyprávět tento příběh nebo učební látku.

## **Doporučená cvičení**

### ***Dlouhá věta***

Řekneme jedno slovo. Dítě k němu přidá jedno vlastní slovo a spojení zopakuje. Takto pokračujeme do té doby, dokud má věta smysl nebo dokud jsou děti schopny si větu pamatovat. Např.: *Maminka. Maminka peče. Maminka peče koláče. Maminka peče tvarohové koláče.* Atd.

### ***Které zvířátko nemá maminku?***

Jmenujeme řadu zvířat a druhou řadu mláďat. Mláďat je o jedno více. Úkolem dítěte je poznat, které mládě nemá maminku, a pojmenovat ji.

### ***Kam jsme jeli z Prahy?***

Vyprávíme dítěti příběh o tom, kam jsme cestovali o prázdninách. (*Z Českých Budějovic jsme jeli do Písku prohlédnout si starý most. Potom jsme jeli do Prahy podívat se na Pražský hrad. Z Prahy jsme jeli do Pardubic pro perník. Dále jsme pokračovali do Dvora Králové na safari.* Atd.). Po ukončení příběhu dáváme dětem otázky. Kam jsme jeli z Prahy? Co jsme viděli v Písku?

### ***Hra na statek***

Hospodář krmí každé ráno tři zvířata: kozu, krávu a prase. Pořadí zvířat nikdy nedodrží. *Dnes dostalo krmení jako první prase, potom koza a nakonec kráva.* Děti mají ve stejném pořadí zopakovat, která zvířata dostala krmení. Nebudou však pojmenovávat jednotlivá zvířata, ale budou napodobovat jejich zvuky. Postupně počet zvířat zvyšujeme.

### ***Popletený sen***

Dítě vypráví, co se mu zdálo v noci. Může si co nejvíce vymýšlet. Druhé dítě má sen co nejpresněji převyprávět.

## **VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU**

Rytmičké cítění pomáhá dětem/žákům s NKS při orientaci ve slabičné struktuře slova, snadněji tak dešifrují jeho smysl. Pomocí rytmizace slov umožní asistent pedagoga dítěti/žákovi zvládnout rozklad slov na slabiky. Rytmičké napomáhá uvědomit si, že slovo se skládá z menších částí. Rytmičké slov se také zlepšuje výslovnost hlásek a rozšiřuje se slovní zásoba.

Z jazykového hlediska je rytmus jisté pravidelné uspořádání slovních přízvuků, krátkých a dlouhých slabik nebo jiných zvukových prvků podle určitých pravidel (Klimeš, 1981).

- Rytmičká reprodukce zahrnuje dvě části: vnímání rytmu a reprodukci rytmu.
- Vnímání rytmu je schopnost poslechem rozlišit, zda jsou dvě rytmické struktury stejné, či ne.
- Při reprodukci rytmu jde o zopakování slyšené rytmické struktury.
- **Vnímání a reprodukce rytmu souvisí se sluchovým vnímáním a je do jisté míry ovlivněno kinestezií (vnímáním vlastního pohybu) a úrovní motoriky.** Porucha reprodukce rytmu se projevuje v řeči (převážně v jejích prozodických variacích), při čtení i psaní. Nesprávné vnímání délky (rytmu) jednotlivých fonologických jednotek a jejich uspořádání v čase se projevuje ve zvládnutí kvantity samohlásek.
- S poruchou rytmičnosti souvisejí i **specifické asimilace** (přizpůsobení, spodobá dvou hlásek) a **artikulační neobratnost**; děti selhávají také ve zkouškách pravolevé a prostorové orientace, sluchové analýzy a syntézy a fonematičké diference.
- Vzhledem k tomu, že **kvantita samohlásek je specifickým rysem českého jazyka a v některých případech i nositelem významu** (dal × dál, pára × párá, dráha × drahá, váha × váhá), nelze chyby v kvantitě samohlásek podceňovat.
- Porucha vnímání a reprodukce rytmu se projevuje v řeči, při psaní a čtení. **Nesprávné vnímání délky (rytmu) se projevuje ve zvládnutí kvantity samohlásek v psaní.** Děti často rozdíl v délce nerespektují ani ve vlastním verbálním projevu. **Rytmus jejich řeči bývá nekoordinovaný a nepřesný, což se projevuje ve čtení.**

Při nácviku vnímání a reprodukce rytmu je vhodné často používat bzučák. U práce s bzučákem postupuje asistent pedagoga podle tohoto schématu:

### ***Seznámení a manipulace s bzučákem***

Děti reagují na zvuk bzučáku, učí se s ním manipulovat, libovolně zvoní.

### ***Učíme se zvonit***

Střídání samých krátkých a samých dlouhých tónů, pravidelné střídání krátkých a dlouhých tónů.

### ***Přeřikávání slov s „přehráním“ rytmu***

Předřikáváme slova s přeháněním délek a zároveň přehráváme rytmus, dítě se snaží po nás opakovat (případně mu vedeme ruku).

### ***Přehrávání rytmu podle grafické předlohy***

Dítě „čte“ rytmus z předlohy a přehrává ho na bzučáku.

### ***Opakuj po mně***

Přehráváme rytmické struktury, dítě je po nás opakuje, případně zapisuje na papír.

### ***Doprovod slov pomocí bzučáku***

Předříkáváme slova, dítě je přehrává na bzučáku, případně rytmické struktury zapisuje na papír.

### ***Přiřad' slovo ke grafickému záznamu***

Na papíře jsou 4 sloupce s grafickým záznamem (••, •-, -•, --), předříkáváme slova a dítě ukazuje, do kterého sloupce slova patří, případně je zapisuje.

### ***Vymysli slovo k rytmické struktuře***

Na papíře jsou zapsány grafické záznamy rytmických struktur, dítě k nim vymýšlí slova (pomáhá si bzučákem). Obtížnější variantou je, když rytmickou strukturu přehrajeme na bzučáku a dítě má (bez zrakové opory) vymyslet slovo.

## **Hry vhodné pro skupinovou práci ve třídě:**

### ***Hra na jména***

Dítě doprovází zvukem bzučáku své jméno a jména kamarádů.

### ***Obrázkové hádanky***

Na kartičkách jsou 2 obrázky zvířat se stejným počtem slabik. Přehrajeme rytmus na bzučáku a dítě hádá, které slovo to bylo (např. kůň × pes).

### ***Tělocvik***

Říkáme dvojslabičná slova s krátkými a dlouhými slabikami. Při vyslovení krátké slabiky si mají děti dřepnout a při vyslovení dlouhé slabiky stoupnout. Postupně zařazujeme i troj-, čtyř- a víceslabičná slova.

### ***Morseovka***

Na tabuli jsou napsána slova, ke kterým dítě připisuje čárky a tečky podle délky slabik (např. máma: - •). Cvičení je možné obměnit tak, že na tabuli napíšeme sestavu teček a čárek a dítě k nim má doplňovat slova.

### ***Čtení s doprovodem bzučáku***

Dítě čte a zároveň se doprovází přehráváním délek slabik na bzučáku.



## **LITERATURA**

### **Použitá literatura:**

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

2. DVOŘÁK, J. 2000. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
3. KLENKOVÁ, J. 2010. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
4. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
5. NOVÁK, J.; SMUTNÁ, J. 1996. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: Augusta. ISBN 80-901806-7-1.

### Doporučená literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J. *Sluchové vnímání*. Brno: PPP, 2008.
2. KUCHAROVÁ, J. *Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení, III. ročník*. Ostrava: Libuše Čermáková, 2003. ISBN 80-903161-1-5.
3. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85787-27-X.
4. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-326-9.
5. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
6. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
7. TREUOVÁ, H. *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce 1*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-58-7.
8. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
9. VRBOVÁ, R. *Úroveň sluchové percepce u žáků s obtížemi ve čtení a psaní v 1. třídě základní školy*. Disertační práce. Olomouc: PdF UP, 2004.
10. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
11. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
12. ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni. Rozlišování sykavek. (Cvičení pro dyslektiky II)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2004. ISBN 80-902065-3-0.
13. ZELINKOVÁ, O. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy. (Cvičení pro dyslektiky III)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2004. ISBN 80-902065-4-9.

## ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zrakové vnímání má nezastupitelný význam pro vývoj řeči – spočívá v tom, že napomáhá upevňovat sluchové vjemy, protože zrak kontroluje mluvidla jiných osob i vlastní. Mnohé děti mají často problém vybavit si zrakový vjem, někdy jim chybí schopnost představit si celek a sestavit jej z jednotlivých částí.

Úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů ve školním věku významnou měrou poznamenává čtenářské a další dovednosti.

Nedostatky v oblasti zrakového vnímání se při vzdělávacím procesu promítají především do schopnosti správně číst i psát písmena, slabiky, slova, číslice a čísla. Tato snížená

schopnost se pak potažmo negativně odráží ve všech složkách vyučovacího procesu, a to nejen v hodinách českého jazyka a matematiky, ale i ve všech ostatních předmětech.

Asistent pedagoga by měl zrakové vnímání u dítěte/žáka s NKS rozvíjet tehdy, nekoreponduje-li s běžným vývojem u jeho vrstevníků.

### **Oslabení zrakového vnímání v předškolním období:**

- dítě nemá v oblibě obrázky s vyhledáváním rozdílů;
- podobné předměty považuje za shodné;
- nemá zájem o puzzle;
- nemá zájem o složitější skládky – obtížně doplňuje jednotlivé části;
- nemá zájem o stavebnice, nedokáže pracovat podle návodu, návod často ani nevyhledává;
- má obtíže s obrázky, které má překreslit nebo dokreslit – oslabená zraková analýza a syntéza se může promítat do obsahu kresby (při kreslení objektu si nemůže uvědomit jeho jednotlivé části).

### **Oslabení zrakového vnímání ve školním období:**

- záměny písmen a číslic lišících se v detailech (m, n, k, h, 3, 9, 4, 7);
- záměny operačních znaků v matematice;
- záměny písmen lišících se polohou (b, d, p, číslice 6, 9, zrcadlení zejména velkých tiskacích písmen, záměny ostatních grafických znaků);
- pomalé osvojování písmen, jejich zapamatování je oproti vrstevníkům pomalejší, čtení se zvýšenou chybovostí;
- obtíže v matematice – v aritmetice, geometrii;
- obtíže v naukových předmětech (práce s mapou apod.).

### **Vývojové škály zrakového vnímání:**

#### **I. Vnímání barev:**

- přiřadí barvu;
- na pokyn ukáže požadovanou barvu;
- pojmenuje barvu (základní);
- přiřadí odstíny barev;
- pojmenuje odstíny barev.

#### **II. Figura a pozadí:**

- vyhledá známý předmět na obrázku;
- vyhledá objekt na obrázku podle předlohy;
- vyhledá známý objekt na pozadí;
- odliší dva překrývající se obrázky;
- sleduje linii mezi ostatními liniemi.

#### **III. Zrakové rozlišování:**

- odliší výrazněji jiný obrázek v řadě;
- odliší obrázek v jiné velikosti;
- odliší jiný obrázek v řadě;
- odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou;

- odliší obrázek v řadě lišící se detailem;
- odliší obrázek v řadě lišící se vertikální polohou;
- vyhledá dva shodné obrázky v řadě;
- dliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou.

#### IV. Část a celek (zraková analýza a syntéza):

- poskládá obrázek ze dvou částí;
- poskládá obrázek ze čtyř částí;
- poskládá obrázek z několika částí;
- složí tvar z několika částí na předlohu;
- složí tvar z několika částí podle předlohy;
- doplní chybějící části obrázku.

#### V. Zraková paměť:

- žák si pamatuje 3 předměty, pozná, který chybí;
- pamatuje si 3 obrázky, pozná, který chybí;
- z 6 obrázků si 3 zapamatuje;
- pozná viděné obrázky;
- umístí obrázky na místo.

#### VI. Pohyb očí na řádku:

- žák jmenuje objekty zleva doprava;
- vyhledá daný objekt ve skupině zleva doprava.

Při pravidelném tréninku zrakového vnímání by se měl asistent pedagoga především zaměřit na:

- diferenciaci figury a pozadí;
- zrakové rozlišování;
- zrakovou analýzu a syntézu;
- zrakovou paměť;
- oční pohyby.

## FIGURA A POZADÍ

Při vnímání zrakových podnětů dochází zároveň k jejich uspořádávání. Celek je rozčleněn na objekt, který nás zajímá přednostně (figuru), a jeho okolí (pozadí). Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět. Např. figurou může být jeden strom na obrázku lesa, pozadím les, celý obrázek, kniha, ve které je obrázek natištěn, stůl, na kterém kniha leží, atd. Podle aktuálních potřeb se figura může stát pozadím a některý prvek z pozadí figurou. Při nevyzrálosti či oslabení této schopnosti může docházet při prohlížení složitějších obrázků s více prvky (později při čtení textu) ke ztížené orientaci v ploše, k obtížím při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky, k jejich splynutí s pozadím. (Bednářová, Šmardová, 2011)

## ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Rozlišení detailu a polohy úzce souvisí s konstantností vnímání – rozpoznáním předmětu bez závislosti na jeho barvě, velikosti, umístění. Konstantnost vnímání se rozvíjí v souvislosti s chápáním trvání objektů.

Při nácvičku zrakového rozlišování figur asistent pedagoga zachovává tento postup:

- dítě/žák nejprve rozlišuje dvě figury lišící se tvarem;
- později rozliší figury stejné tvarem, ale obrácené vertikálně;
- později vpravo – vlevo;
- nejobtížnější jsou zrcadlové tvary.

Aby dítě při čtení nezaměňovalo písmena, číslice a jejich pořadí, musí odlišit:

- detail;
- horno-dolní postavení;
- pravo-levé postavení. (Bednářová, Šmardová, 2011)

### Doporučené hry a cvičení na rozvoj zrakového rozlišování

Hledání rozdílů na dvou podobných obrázcích, hledání rozdílného obrázku v řadě, který se liší např. detailem nebo převrácením ve vertikální rovině, pak v horizontální rovině, přiřazování objektu ke stínu, domino.

## ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Vnímání celku předchází vnímání dílčích částí. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. Pro čtení, psaní, počítání je však důležité vnímání celku i jeho jednotlivostí. Vnímání částí sehrává výraznou roli při odlišení detailů – jednotlivé části celku musejí být porovnány a musí být konstatována jejich shodnost či neshodnost. Je významné pro tzv. technické myšlení, matematiku. (Bednářová, Šmardová, 2011)

### Doporučené hry a cvičení na rozvoj zrakové analýzy a syntézy

- mozaika, puzzle, kubusy, skládání rozstříhaných obrázků, stavebnice, skládky;
- zpočátku učíme děti skládat obrázky z menšího počtu dílů, postupně může být těchto částí více (můžeme také využít půlené kostky – tvoříme obrázek ze dvou polovin).

## ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů ve školním věku významně ovlivňuje učení, mimo jiné umožňuje i správně si pamatovat a vybavovat symboly – písmena a číslice.



Z nedostatečně rozvinuté zrakové paměti plynou obtíže v zapamatování a vybavení tvarů písmen, při jejich rozpoznání i obecné obtíže při učení. Posilování zrakové paměti pomáhá žákům v procesu učení efektivně využít informace předkládané zrakovou cestou.

### **Doporučené hry a cvičení na rozvoj zrakové paměti**

Pexeso, loto, Kimovy hry, hra na detektiva (Ukážeme dítěti dějový obrázek. Po chvíli jej zakryjeme a dáváme dítěti otázky, které se vztahují k danému obrázku, např.: *Bylo na obrázku auto? Seděl na stromě ptáček?*), hra na ztraceného (Jedno dítě pošleme za dveře, ve skupině vybereme další, které se schová. Zavoláme dítě zpět, hádá, kdo chybí. Pokud neví, můžeme mu napovědět – schované dítě popíšeme.).

Zraková paměť je procvičována i běžnou konverzací – pokud si s dítětem povídáme o tom, jaké hračky má ve školce, co vidělo v divadle, na výletě apod.

## **OČNÍ POHYBY**

Záměrné vedení očních pohybů zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém, odshora dolů, uvědomování si posloupnosti (čím řádek, slovo, slabika, číslo začíná a čím pokračuje) je důležité pro čtení, psaní i matematiku. Při správném levo-pravém vedení očí po řádku a uvědomování si posloupnosti čteme slovo *puk* jako *puk*, ne jako *kup*, číslo 39 jako 39, a ne jako 93, apod., nedochází k inverzím v pořadí písmen, slabik, číslic.

Oslabení vedení očních pohybů má za následek:

- obtíže v udržení pozornosti;
- přeskokování nebo opakování řádků v textu;
- přeskokování částí slov při čtení, domýšlení slov;
- inverze v pořadí písmen (záměny typu *až – ža*, *od – do*);
- pomalejší a namáhavější čtení.

### **Doporučené hry a cvičení na rozvoj očních pohybů**

Bludiště, dbát, aby dítě při řazení obrázků postupovalo zleva doprava, kontrolovat, zda provádí grafomotorické cviky v řadě, zda začíná kreslit vlevo, apod.



## **LITERATURA**

### **Použitá literatura:**

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.



## Doporučená literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání. Optická diferenciacce 1*. Praha: Dyscentrum, 2010. ISBN 978-80-904494-2-8.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let. 2. díl*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2446-8.
3. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2891-6.
4. KUCHAROVÁ, J. *Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení, III. ročník*. Ostrava: Libuše Čermáková, 2003. ISBN 80-903161-1-5.
5. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85787-27-X.
6. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly. Pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 8085808-60-9.
7. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost. Cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2003. ISBN 80-7311-026-1.
8. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
9. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-326-9.
10. SVOBODA, P. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-956.
11. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
12. TREUOVÁ, H. *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce 1*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-58-7.
13. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
14. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
15. ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování b – d – p. (Cvičení pro dyslektiky IV)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2002. ISBN 80-902065-3-0.

## 4.5 NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

SILVIE VAŇKOVÁ

### NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Naučit dítě samostatnosti v sebeobsluze je v první řadě úkolem rodičů. Někteří rodiče však odkládají nácvik samostatnosti na pozdější věk nebo se spoléhají, že dítě vše „dožene“ v mateřské škole. Schopnost zvládat všechno, co se od nás očekává, je důležitou součástí

naší sebedůvěry. Tudiž dítě, které si před nástupem do předškolního zařízení s jistotou poradí s každodenními rituály, nejvíce pomůže samo sobě. V kolektivu se vyhne pocitům úzkosti způsobeným tím, že potřebuje pomoc a musí o ni požádat.

U dětí s narušenou komunikační schopností se setkáváme s pomalejším vývojem sebeobslužných dovedností. Příčiny jsou různé, může se jednat o děti např. mentálně postižené, s dětskou mozkovou obrnou, s riziky v raném období vývoje, předčasně narozené, s opožděným psychomotorickým vývojem a vývojem řeči. Takové dítě nemusí být kvůli komunikačním obtížím schopno požádat svého pedagoga o pomoc nebo nerozumí jeho pokynům. Pak se cítí bezmocné a nezvládá ani zcela jednoduché činnosti. Pedagog ho může vnímat jako opožděné, nemotorné, zanedbané.

Při nácviku sebeobslužných dovedností zohledňujeme komunikační obtíže dítěte (zejména v porozumění řeči), respektujeme povahu zdravotního znevýhodnění/postižení, spolupracujeme s odborníky v dané problematice (speciální pedagog, logoped, ergoterapeut, fyzioterapeut aj.).

Doporučujeme uplatňovat následující doporučení:

- Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu, aby dítě bylo schopné dosáhnout úspěchu.
- Sebeobslužné činnosti dítěti předvedeme, využíváme maximálně názoru, zrak je naším nejdůležitějším pomocníkem při nácviku.
- Motivujeme dítě, chválíme ho a oceníme i dílčí úspěchy, povzbuzujeme ho k napodobování, opakování. Ostatní děti mohou být vzorem žádoucího chování.
- Každou činnost můžeme usnadnit tak, že ji rozdělíme na dílčí kroky a nacvičujeme krok po kroku odděleně. Pozvolným spojováním a opakováním celého sledu činnosti se nám podaří, aby dítě zvládlo aktivitu zcela samostatně.
- Pomáháme slovním komentářem, popisujeme všechno, co právě děláme, rozvíjíme tak porozumění řeči. Kromě sluchu využíváme také hmat, vedeme ruce dítěte, usnadňujeme žádoucí pohyby.
- Jsme trpěliví, zvládnutí nové dovednosti vyžaduje čas a větší počet opakování. Nikdy nedáváme dítěti více pomoci, než je opravdu nutné.
- Věci dítěte mají své určené místo, které neměníme (např. skříňka s oblečením, háček na ručník, místo na přezůvky či na kartáček s pastou). Všechny osobní věci jsou označeny jmenovkou. Využívají se barevné obrázky, děti si je snadno zapamatují a najdou tak své věci. Někdy je však vhodnější využít fotografie, které jsou názornější.
- Platí zásada, že se přizpůsobuje pedagog, nikoliv dítě. Upravujeme prostředí, pomůcky, způsob práce s dítětem – s cílem, aby dítě zažilo pocit úspěchu.
- Vedeme dítě k maximální možné samostatnosti, přičemž respektujeme jeho individualitu, osobní tempo a schopnost naučit se novým dovednostem.

Doporučujeme zajistit **vhodné podmínky v prostředí mateřské školy**. Vycházíme z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Asistent pedagoga by měl spolupracovat na vytvoření vhodného prostředí pro dítě se zdravotním postižením.

Může využít následující doporučení:

- Kvalitní **osvětlení** místnosti.
- **Nábytek** je velikostí přizpůsoben dětskému osazenstvu. Kliky by měly být v přiměřené výšce, aby na ně dítě dosáhlo. Dveře by měly být vybaveny takovým mechanismem, aby-  
chom předešli tomu, že se dítě v některé místnosti uzamkne (nebo svého pedagoga).
- Pokud ve třídě probíhá individuální péče o děti, je nutné tomu přizpůsobit prostředí a vytvořit **samostatné, klidné místo**, kde nebude dítě při individuální práci s pedago-  
gem vyrušováno.
- **Židle dítěte je přiměřeně vysoká**, aby dítě mělo opřená celá chodidla o podložku, dbá-  
me vždy na správnou polohu dítěte vsedě, tzn. trup a dolní končetiny svírají pravý úhel,  
záda jsou vzpřímená a opřená o opěradlo. **Není vhodné pro práci používat židli pro  
dospělé**, nebo dokonce židli otáčecí. Dnes jsou na trhu dostupné dětské židle, které se  
dají výškově nastavit.
- **Oblečení** poskytuje volnost pohybu a snadno se obléká/svléká (není těsné). Je opatřeno  
raději knoflíky než zipem, se kterým dítě obtížně manipuluje. Rukavice jsou připevněny  
k bundě, aby je dítě neztratilo. Kalhoty či sukně mají pružný pas (gumu), aby se snadněji  
oblékaly. Boty mají suché zipy nebo přezky místo tkaniček. Oblečení je opatřeno značkou,  
kterou dítě snadno najde, a pozná si tak své věci.
- **Místnosti označíme** piktogramy (např. koupelna, záchod, šatna, herna, logopedie apod.),  
umístíme je vždy ve výšce očí dítěte.
- Vybíráme **vhodné pomůcky na krmení** (např. tvar a velikost hrnku, lžice). Poradíme  
se s odborníkem (logopedem).
- U dětí s motorickým nebo mentálním postižením (na bázi organického postižení CNS)  
se **poradíme s odborníkem (logopedem) o postupu krmení a vhodném polohování  
dítěte** při krmení.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Chlapec nastoupil ve 3,5 letech do mateřské školy. Byl téměř nemluivcí, pokynům rozuměl částečně, s názorem. Jeho sebeobslužné dovednosti se rozvíjely pomalejším tempem, např. nosil na spaní plenu, oblékal se s velkou dopomocí dospělého, na pití doma používal pouze uzavřený hrníček s náustkem a kojeneckou láhev (večer před usnutím). Jednalo se o dítě celkově motoricky neobratné, pomalejší a těžkopádnější při všech pohybových aktivitách. Pedagogové respektovali jeho aktuální dovednosti, nicméně po dohodě s rodiči stanovili individuální plán podpory a dali si za cíl naučit chlapce větší samostatnosti. Ukázalo se, že chlapec zvládá pití z otevřeného hrníčku, ale pití z lahve se rodičům jevílo „pohodlnější“ a čistější. Pedagogové rodičům vysvětlili, proč jsou láhev i náustek v tomto věku již nevhodné (nesprávná klidová poloha jazyka a funkce jazyka při sání, neobratnost mluvidel, souvislost motoriky mluvidel s artikulací). Tento zlozvyk se podařilo se spolupracujícími rodiči rychle odbourat. Návčik čistotnosti probíhal pomaleji, se střídavými úspěchy. Nejprve chlapec zvládal spaní po obědě bez pleny, stačila režimová opatření. Doma, při odbourávání plen

na noční spaní, rodiče spolupracovali s pediatrem a urologem a řídili se jejich doporučeními. Nejobtížnější částí nácviku se stalo oblékání. Chlapec se uměl sám svléknout (věci neuměl převrátit a uklidit, s tím mu pomáhala asistentka), při oblékání si pletl rub a líc oblečení, strkal si ruce do nohavic kalhot, neuměl si sám zapnout zip a knoflíky, vše mu dlouho trvalo. Asistentka pedagoga trpělivě vysvětlovala, ukazovala a slovy naváděla chlapce, jak má postupovat. Oblékali společně také panenku, sledovali ostatní děti ve třídě. Ke konci školního roku potřeboval chlapec minimum pomoci i při oblékání. Chlapec mohl činnosti vykonávat s intaktními dětmi, nikdo se mu nevysmíval, ani ho nekritizoval, nácvik se přizpůsobil jeho možnostem a tempu. Bez trpělivosti by to nešlo. Úspěch se ve spolupráci s rodiči dostavil.

## NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLNÍM VĚKU

Naším cílem je, aby byl žák s NKS **dobře orientován v prostředí školy a při všech aktivitách**. Pokud se jedná o žáka, který nastoupil do 1. ročníku nebo změnil školu, pomáháme mu, aby se cítil v novém prostředí bezpečně a co nejrychleji se v něm zorientoval. Vycházíme z jeho věku a dovedností. Zpočátku mu můžeme poskytnout větší míru pomoci, aby se mohl maximálně zapojit mezi vrstevníky. Postupně pomoc redukuje a žák je veden k soběstačnosti. Je možné, že brzy nebude pomoc asistenta pedagoga potřebovat. Pedagog by neměl klást na žáka nepřiměřené nároky, nespěchat při nácviku, mohlo by to mít negativní vliv na žákovo sebevědomí a sebehodnocení.

Asistent pedagoga může žákovi významně pomoci rovněž při přípravě na vyučování. Činnost, kterou trénujeme, provázíme slovním komentářem, popisujeme vše krok po kroku. Můžeme použít vizuální nápovědu (každý dílčí krok bude znázorněn jiným obrázkem nebo fotografií). Pomáháme žákovi nachystat si pomůcky, dohodneme si určené místo, které neměníme. Můžeme použít seznam věcí, který má žák k dispozici (opět vizuální podpora). Všechny věci samozřejmě označíme jmenovkou. Spolupracujeme s rodiči žáka, společně sjednotíme své výchovné postupy. Respektujeme, že žák na přípravu potřebuje více času než intaktní spolužáci, vysvětlíme to také jeho spolužákům (abychom předešli výsměchu, ponižování).

Nácvik sebeobslužných dovedností na vyšší úrovni (telefonování, nakupování a manipulaci s penězi, používání dopravních prostředků aj.) je vhodné aplikovat s metodickou podporou školského poradenského zařízení. Například u žáků s koktavostí je cílem opatření najít respekt k sobě samému, překonat minulé nepříjemné zkušenosti, připravit se a vyrovnat se s opakovanými komunikačními neúspěchy, přijmout svou vadu řeči a nepřikládat jí přílišný význam, nevyhýbat se nepříjemným situacím. Nejprve nacvičujeme dovednost ve chráněném prostředí, poté v reálných denních situacích.



### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Chlapec, 9 let, na začátku 3. ročníku ZŠ, dg. porucha aktivity a pozornosti. Stále si nebyl schopen nachystat pomůcky před začátkem hodiny, zapomínal pomůcky, nezapisoval si

vždy všechny domácí úkoly. Rodiče předpokládali, že by to vzhledem k věku mohl zvládnout sám. Maminka přišla s nápadem, jak pomoci, pedagogové nápad vstřícně přijali. Pomocí fotografií a piktoqramů z programu Boardmaker vytvořila maminka obrázek – symbol pro každý předmět, některé učebnice vyfotila, dokonce i mimoškolní aktivity měly svůj obrázek. Vyrobila malinký přehled k rozvrhu hodin. Chlapec si podle něj chystal doma pomůcky do školy, lépe se orientoval v čase a týdenním plánu činností, nepotřeboval tolik pomoci od okolí. Obdobné obrázkové „taháky“ používali pro maximální názornost i k jiným činnostem.

## 4.6 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

SILVIE VAŇKOVÁ

Pod pojmem sociální chování si můžeme představit **způsoby chování, jednání a prožívání v různých situacích**. Člověk je společenský tvor, žije mezi lidmi a je součástí mnoha sociálních skupin (rodina, třída, pracovní či zájmový kolektiv aj.). Již v průběhu dětství se učíme vycházet s jinými lidmi, spolupracovat s nimi, osvojujeme si tak své **sociální dovednosti**. Protože mezi lidmi probíhá **sociální interakce**, lidé na sebe působí vzájemně (reagujeme na chování druhých lidí a platí to i naopak). V sociální interakci se projevují a **utvářejí naše postoje, morální vlastnosti, charakter**. Jedinec prochází socializací (začleněním do společnosti lidí).

Dle Langmeiera (1991) v sobě **socializace** zahrnuje tři vývojové aspekty:

- Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Příkladem úplného selhání vývojového postupu je dítě autistické.
- Vývoj **sociální kontroly**, hodnotové orientace, norem chování, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a které pak přijímá za své (neboli „svědomí“). Chování jedince je nejen omezováno hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince (materiální, kulturní). Příkladem úplného selhání je dítě s deviantním chováním.
- Osvojení **sociálních rolí a sebemonitorování**, tj. osvojování chování, které je od jedince očekáváno ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, vzdělání, dané situaci atd. Každý jedinec zastává různé sociální role, v různých podmínkách (např. otec, manžel, vedoucí, podřízený, společník při zájmové činnosti atp.).

V kontextu těchto informací je důležité si uvědomit, že dítě v předškolním období začíná užívat řeč k regulaci svého chování. Podle A. R. Luriji (in Langmeier, 1991) je dítě ve 3 letech schopné řídit své chování podle slovního pokynu, nejprve tak, že pokyn nahlas opakuje; ve 4–5 letech koriguje své chování už jen podle „vnitřní“ řeči.



U některých žáků s narušenou komunikační schopností se společně se symptomy v komunikaci setkáváme s deficitem v oblasti sociální interakce, sociálního chování. Těmto žákům je potřeba věnovat více výchovné péče a zaměřit se i na nácvik pravidel slušného a společenského chování (např. mluvíme mezi sebou slušně, neubližujeme si, neposmíváme se nikomu, mluvíme adekvátní hlasitostí, neskáče se do řeči). Nácvik sociálních dovedností by měl být zaměřen zejména na nácvik seberegulace (kontroly vlastního chování ve vztahu k druhým lidem). **Asistent pedagoga** může při tomto nácviku kooperovat společně s pedagogem, školním psychologem nebo vyškoleným odborníkem, který byl školou přizván.

Při nácviku sociálního chování doporučujeme aplikovat následující doporučení:

- Sami jsme vzorem chování, zásady společenského chování se žáci učí od dospělých. Poděkovat, poprosit, pozdravit se mohou nejnanejději naučit v běžných denních situacích, pokud si tyto návyky nepřinesli již z domova.
- Umíme přiznat svou chybu, jsme ke svým žákům upřímní. Získáme tím přirozený respekt.
- Využíváme vhodné odměny a tresty (učení metodou přímého posilování). Žádoucí chování fixujeme a odměňujeme, nežádoucí chování trestáme. Je vhodné zvolit takovou formu odměny, která je motivující (získávání smajlíků, korálků, bodů apod., které se sčítají, a když je jejich počet dostatečný, dostane žák nějakou výhodu, odměnu). Trest by měl být přiměřený, v žádném případě ne fyzický. Jako vhodný způsob potrestání uvádíme metodu „stůj a přemýšlej“ (Biddulph, 2011).
- Pracujeme většinou formou skupinové práce, využíváme hry na sociální výchovu (schopnost navázat kontakt, jak se zachovat při konfliktních situacích, jak můžeme pomáhat druhým lidem). Pedagog si k hrám připraví pomůcky dle vlastní potřeby a fantazie. Má připraveny obrázky, tištěné texty, fotografie, pracovní listy, které slouží k vizualizaci řešeného problému a pomáhají žákům k lepšímu pochopení.
- Můžeme používat fotografie žáků nebo pomůcky, které byly k tomuto účelu vytvořeny a jsou na našem trhu dostupné. Podle vzoru na fotografii napodobujeme výraz obličeje, mimiku, zkusíme si předvést výraz u zrcadla (jak se tvářím, když jsem veselý, smutný, nazlobený, překvapený atd.). Ze zkušenosti víme, že někteří žáci s NKS mají s rozpoznáváním emocí obtíže (vývojová dysfázie).
- Můžeme používat pohádky a bajky, které jsou jednoduché, velmi názorné a nesou v sobě mravní ponaučení. Když se žáky po přečtení příběhu provedeme jeho rozbor, jak se která postava příběhu zachovala, můžeme objasnit motivy chování postav, vystihnout jejich morální vlastnosti.
- Hovoříme se žáky o tom, jak se mají chovat v potenciálně rizikových situacích, působíme preventivně (např. uskutečníme setkání s policisty, hasiči, záchranáři).
- Hrajeme divadlo, analyzujeme se žáky motivaci jednání jednotlivých postav.
- Nacvičujeme různé sociální situace, se kterými se žáci mohou v reálném životě potkat. Žáci mají možnost si vyzkoušet, jak by se v dané situaci zachovali, a pak společně s pedagogem a ostatními spolužáky vedou diskuzi, získávají od ostatních zpětnou vazbu („nastavení zrcadla“).
- Pomocí behaviorálních technik se žáci učí zvládat stres, výhru a prohru. Tyto techniky vyžadují zkušenost a odborné znalosti, proto doporučujeme požádat o pomoc školního

psychologa nebo psychologa z poradenského zařízení, který je v problematice proškolen (cílený nácvik sociálního chování prostřednictvím výcvikového kurzu).



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

V předškolním věku je při osvojování pravidel slušného chování nejdůležitější příklad – dítě se učí napodobováním svých vzorů – tedy především svých rodičů. Neznamená to však, že by se v prostředí mateřské školy pravidla nemusela dodržovat. Paní učitelka je pro dítě velkým vzorem. Například při příchodu do školy se vždy přivítáme, nesmí chybět osobní, blízký kontakt. Když o něco žádáme, poprosíme. Stejně tak platí, že učíme dítě poděkovat vždy, když je to vhodné. U malého dítěte počítáme s tím, že je potřeba pravidla neustále opakovat a prakticky je předvádět, protože malé dítě potřebuje více času, aby si je osvojilo. Ve školním věku začínáme používat také písemná pravidla či domluvy. Tady musíme dbát na to, aby žák chápal, rozuměl, proč je vhodné některé věci dělat a proč jsou některé věci zakázány. Činnosti lze natrénovat ve škole, ale také mimo ni v průběhu různých školních aktivit (např. žáci se účastní divadelního představení, výstavy v muzeu, na výletě se stravují v restauraci apod.).

## 4.7 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

SILVIE VAŇKOVÁ

Používá se u žáků s narušenou komunikační schopností, u nichž je schopnost dorozumívat se mluvenou řečí velmi omezená (např. těžká forma dysartrie či anartrie), u žáků, kteří jsou v důsledku svého postižení velmi pasivní v komunikaci (např. afázie), u žáků, kteří mají výrazné obtíže v porozumění i expresi (těžké formy vývojové dysfázie). Pokud žák nemůže vyjadřovat své potřeby, přání, pocity, dorozumět se s jinými lidmi (rodiči, pedagogy, spolužáky i širším okolím), cítí se frustrován, vážne sociální interakce a celkový rozvoj schopností. Naším cílem je umožnit žákovi pomocí různých metod a prostředků rozhodovat se, reagovat na podněty pedagoga i spolužáků – např. zhotovením komunikační tabulky, využíváním technických pomůcek (např. tablet, iPad, notebook, počítač, speciální klávesnice či myš). Nutností je speciální software, který je nezbytné předem konzultovat s odborníkem na tuto problematiku. Pozitivní efekt podporující a alternativní komunikace: zvyšuje pozornost a motivaci žáka pro učení, snižuje jeho frustraci z nepochopení, zlepšuje kvalitu výuky (pomáhá při názorném vysvětlení učiva, kompenzuje vadu řeči zapojením všech smyslů,

vede ke snadnějšímu osvojení nových slov a upevnění slovní zásoby atd.). V neposlední řadě pomáhá žákovi zapojit se do kolektivu jeho vrstevníků.

Při využívání alternativních forem komunikace ve výuce je vhodné dodržovat následující doporučení:

- Vycházíme z odborné diagnostiky a doporučení odborného pracoviště (např. SPC pro vady řeči, klinický logoped, Sdružení pro alternativní a augmentativní komunikaci), z reálných schopností žáka (rozumové, komunikační, pracovní) a z dosaženého stupně jeho vývoje.
- V týmu vypracujeme individuální vzdělávací plán. Zvolíme vhodné metody, prostředky i způsob komunikace. Respektujeme individuální potřeby žáka, ale také možnosti školního zařízení, ve kterém se žák vzdělává (např. jakou metodu AAK preferují zákonní zástupci, v které metodě jsou proškoleni pedagogové). Nutná je vždy týmová péče – zapojení rodiny do terapie, spolupráce rodiny, školy a poradenského zařízení, spolupráce s klinickým logopedem (pokud je žák v jeho péči).
- Začínáme co nejdříve, jedině tak můžeme dosáhnout maximálního efektu. Postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu, průběžně motivujeme žáka, procvičujeme dovednosti tak, že obměňujeme postupy. Snažíme se o to, aby žák uměl nacvičené dovednosti použít při běžných denních činnostech (aplikovat je na jiné situace).
- Při alternativní komunikaci je způsob práce jiný než u mluvicích žáků. Předávané informace musíme třídit, vybírat jen to, co je důležité (tzv. klíčové pojmy), zjednodušovat a zkracovat své pokyny. Obrázky nikdy nemohou nahradit mluvenou řeč.
- Vedeme komunikační tabulky, deníky, řádky, postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu, od oblíbených činností (oblíbené hračky, potraviny), respektujeme výběr žáka. Pracujeme také s fotografiemi (členové rodiny, pedagogové a spolužáci ve škole). Žák by měl mít tyto pomůcky neustále k dispozici, doma i ve škole, při mimoškolních aktivitách, venku (symboly může žák nosit např. na klíčence, mít u sebe komunikátor GoTalk nebo iPad).
- Každou novou dovednost mnohokrát opakujeme, počítáme s tím, že žák s NKS má oslabenou paměť a k fixaci komunikační dovednosti potřebuje více času než intaktní žák.
- Seznámíme ostatní žáky s pomůckami, využíváme je také při společných činnostech.
- Pracujeme s počítačem, především však s notebooky, tablety, iPady, které jsou flexibilnější a usnadňují práci se žákem. Umožníme žákovi, aby ve výuce používal diktafon (výklad učitele si pak může doma přehrát).
- Využíváme speciální software – např. program Grid 2, Boardmaker, Symwriter, programy, které jsou dostupné na Internetu, např. na [www.alternativnikomunikace.cz](http://www.alternativnikomunikace.cz), <http://skolstvi.24u.cz/>, [www.i-sen.cz](http://www.i-sen.cz).
- Nabídka pomůcek pro ovládání počítače (speciální klávesnice, myši, adaptéry a spínače) je rovněž široká, např. na [www.petit-os.cz](http://www.petit-os.cz), [www.itaac.com](http://www.itaac.com), [www.saak-os.cz](http://www.saak-os.cz), poradna Diakonie ČCE Lifetool.
- Vytváříme komunikační tabulky, např. pro výuku písmen, gramatických pravidel, slovní zásoby v cizím jazyce, pro opakování probraného učiva v naukových předmětech apod.





## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Dívka s dg. expresivní vývojová dysfázie a lehkou mentální retardací, téměř nemluví, dokázala funkčně použít jen několik slov. Během docházky do mateřské školy pracovala s klinickým logopedem nejprve se znaky Makatonu. Jak její pasivní slovní zásoba rostla, znaky už nestačily a novým slovům se učila pomocí programu Boardmaker. Každé slovo si musela spojit s obrázkem. Měla svůj komunikační blok, ve kterém byly barevně rozříděny názvy osob, míst, předmětů, činností. S velkým přičiněním maminky dívky, která se dceři velmi intenzivně věnovala, dívka ovládla rovněž základní přídavná jména a příslovce, ještě před nástupem do školy se uspokojivě orientovala v čase i v prostoru, chápala kvantitativní vztahy mezi předměty, znala všechna velká tiskací písmena a uměla z nich složit některá kratší slova. Po odkladu školní docházky nastoupila do běžné ZŠ, do menšího třídního kolektivu (vesnická škola téměř rodinného typu). Byla vyšetřena v SPC, vzdělávala se dle osnov pro základní vzdělávání – přílohy pro LMP. Ve škole pracovala od počátku s asistentem pedagoga, bez jeho podpory by výuka nebyla možná – potřebovala tlumočení, individuální podporu a přístup po celou dobu vyučování, své vlastní pomůcky. Dívka měla kromě těžké poruchy komunikace také obtíže v jemné motorice a oromotorice, percepční obtíže, mluvení se rozvíjelo velmi pomalu. Asistentka pedagoga vytvářela mnoho pomůcek (např. názorných kartiček slov a slabik, později pro komunikaci využívali také program Symwriter). Tyto pomůcky vznikaly ve spolupráci s SPC. Mluvenou řeč se podařilo částečně vybudovat až se zvládnutím čtení. Dívka potřebovala výraznou pomoc ve všech předmětech, měla svůj individuální vzdělávací plán a pracovala výrazně pomalejším tempem než její intaktní vrstevníci.



## SHRUTÍ

V této kapitole byly nabídnuty některé činnosti, které může provádět zaškolený asistent pedagoga a bez kterých se v některých případech dítě s NKS neobejde. Jedná se zejména o podporující a alternativní komunikaci u dětí nemluvících, ale i nácvik sebeobsluhy a sociálního chování. Největší prostor je věnován rozvoji komunikačních schopností, sluchové a zrakové percepce.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BIDDULPH, S. 2011. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0032-1.
2. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. 2002. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

3. Kurz VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém – poznámky z kurzu.
4. URBANOVSKÁ, E.; ŠKOBRTAL, P. 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3065-2.
5. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.

### Internetové zdroje:

1. <http://www.alternativnikomunikace.cz>.
2. <http://www.itaac.com/>.
3. <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/socialni-uceni>.



---

# VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

## 5.1 ÚVOD

Pomůcky pro žáky s NKS jsou rozděleny do kategorií didaktické pomůcky, speciální didaktické pomůcky a reedukační a kompenzační pomůcky. Tyto kategorie však nelze striktně oddělit, využití některých pomůcek se objevuje jak v didaktických, tak i v kompenzačních činnostech a situacích.

**Pojem didaktické pomůcky** neboli také učební pomůcky „je tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku“ (Průcha, 2003). Jedná se o nejen o učebnice, ale o také různé pracovní sešity, přehledy učiva, modely, obrazové materiály, předměty, mechanické pomůcky a didaktickou techniku (interaktivní tabule, kamery, dataprojektory, nahrávací zařízení, počítače). Didaktické pomůcky jsou součástí vzdělávacího procesu, bez nich by nebylo vzdělávání žáků efektivní.

U žáků s NKS je využití didaktických pomůcek obzvláště důležité, protože obecně je pro tyto žáky obtížnější zpracovávat informace pouze verbální cestou, tzn. pouze výkladem s doplněním zápisu a písemnými informacemi v učebnici. Žáci s NKS, převážně žáci s dysfázií, potřebují informace zprostředkovat dalšími cestami – co nejvíce s oporou o zrakové vnímání, ale také hmatem, činností, prožitkem. Pedagog, za pomoci pedagogického asistenta, volí takové pomůcky a činnosti, aby žákovi umožnil podávané informace adekvátně zpracovat, pochopit, zapamatovat si je a následně si je vybavit a interpretovat.

Využívané pomůcky jsou běžně dostupné, jedná se o pomůcky využívané pro všechny žáky; často to jsou pomůcky pro žáky se specifickými poruchami učení, protože jsou zaměřeny na rozvoj stejných oblastí jako u žáků s NKS (sluchové a zrakové vnímání, rozvoj koordinace, motorických dovedností, ať už jemné motoriky, grafomotoriky, či vizuomotoriky apod.).

**Speciální didaktické pomůcky** jsou již speciálně vytvořeny pro žáky s NKS, zejména s těžkým narušením komunikační schopnosti, kteří potřebují speciální texty, pomůcky pro komunikaci nebo zjednodušené, přizpůsobené výukové materiály.

**Reedukační pomůcky** jsou pomůcky zaměřené na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí, **kompenzační pomůckou** se rozumí pomůcky speciálně vyrobené nebo speciálně upravené tak, aby svými možnostmi použití úplně nebo alespoň částečně kompenzovaly nedostatky v komunikaci. Vyrovnávají deficity při osvojování komunikačních dovedností a oblastí ve vzdělávání spojených s řečí, jazykem. Jedná se o pomůcky potřebné k samotné komunikaci – sdělování, přijímání informací, i o pomůcky, bez kterých žáci nemohou zvládat učivo vázané na jazykové dovednosti – ať už se jedná přímo o jazykové vyučování, nebo o jiné předměty, při kterých se však vědomosti také získávají verbální cestou.

Některé pomůcky se současně využívají pro žáky s NKS v mateřské i v základní škole (obrazové materiály, hračky, didaktické hračky a materiály, logopedické pomůcky, výukové programy, aplikace na tablety atd.), jiné jsou určeny pouze pro výuku.

Výběr pomůcek záleží na:

- druhu a hloubce narušení komunikační schopnosti žáka;
- jeho individuálních potřebách vyplývajících nejen z druhu NKS, ale i z dalších charakteristik – vývojového stupně, v kterém se nachází, z jeho učebního stylu, zralosti centrální nervové soustavy, úrovně koncentrace, temperamentu, zájmů, osobnostních vlastností;
- zkušenostech učitele – s jakými pomůckami již pracuje, jaký má přehled o dalších pomůčkách; dále záleží ale i na možnostech školy.

Pomoc s výběrem pomůcek, jejich příprava a asistence při jejich užívání žákem je jednou z hlavních náplní činnosti asistenta pedagoga.

## 5.2 DIDAKTICKÉ POMŮCKY A SPECIÁLNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Použití didaktických a speciálních didaktických pomůcek závisí na individuálních potřebách žáka.

Používané pomůcky a výběr pomůcek konzultujeme se žákem i s rodiči – zda vybrané pomůcky žákovi vyhovují, jak je má používat, jakou potřebuje míru pomoci při používání, jak se v pomůčkách orientovat, jak je uspořádat apod.

Didaktické pomůcky jsou:

- učebnice, pracovní sešity;
- přehledy učiva, tabulky;
- knihy, encyklopedie, slovníky;
- školní obrazy, obrazové soubory, fotografie;
- symbolická zobrazení – schémata, grafy, diagramy, plány, mapy;
- video- i audiozáznamy;
- výukové počítačové programy;
- skutečné předměty – přírodniny, výrobky;
- hračky, didaktické hračky;
- didaktický materiál – písmena, početní tyčinky, geometrické tvary, materiál na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, smyslového vnímání, Orffovy hudební nástroje, hry, stavebnice k procvičování určitých dovedností, puzzle a další;
- modely – statické, dynamické;
- přístroje, didaktická technika – interaktivní tabule, kamery, dataprojektory, nahrávací zařízení, počítače, tablety;
- speciální pomůcky, zařízení, učební systémy – např. Logico, MiniLÜK, čtecí okénka, buzčáky na rozlišování krátkých a dlouhých slabik, měkké a tvrdé kostky na rozlišování měkkých a tvrdých slabik.

Je poměrně těžké orientovat se v současných pomůckách, které jsou nabízené různými výrobci, dodavateli, nakladatelstvími, distributory. Existuje velké množství didaktických pomůcek, stejný typ pomůcky však může být různě zpracován, proto je dobré vycházet ze zkušeností, které mají např. poradenská pracoviště (SPC) nebo jiní pedagogové.

Dále je nutné řídit se výběrem žáka, protože např. grafické zpracování učebnic, doplňkových textů, pracovních listů, gramatických přehledů apod., které bude žák velmi často využívat, se velmi liší a každému žákovi bude vyhovovat jiný typ zpracování. Některý žák dává přednost barevnějšímu zpracování, některý se naopak bude lépe orientovat v co nejméně barevném, jednoduchém schématu. Většinou se u žáků s NKS setkáváme s potřebou spíše jednoduššího grafického zpracování. Pokud je např. na stránce s textem více obrázků, informací s různou grafikou, žáci se neorientují, neumějí zaměřit pozornost na vybraný objekt, informaci.

## 5.2.1 UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÁ POMŮCKA

V současné době záleží výběr učebnic na škole či na jednotlivém pedagogovi. Často se vybírají učebnice jako ucelený program od jednotlivých nakladatelství (např. Alter, Fraus, Nová škola). Protože se často jedná o učebnice zakoupené jednotně pro všechny žáky, nemusejí vždy vyhovovat žákům s NKS. Výběr záleží také na používaných vyučovacích metodách – např. učebnice pro nácvik čtení (slabikář, čítanka) jsou vybírány podle metody nácviku čtení (analyticko-syntetická metoda čtení, genetická metoda čtení, globální metoda čtení, splývavé čtení – Sfumato).

Také učebnice matematiky jsou vybírány podle různých metodických postupů (např. matematika dle prof. Hejného – učebnice Fraus).

Při práci s učebnicí sledujeme:

- Jak je podávaná informace pro žáka srozumitelná – pro žáky s poruchou porozumění je důležité, aby instrukce byla co nejkratší, vyjádřená v jednoduchých větách.
- Jaká je použitá grafika – obrázky, fotografie, typ a velikost písma, zda žákovi dané grafické zpracování vyhovuje (např. u některého žáka stačí pro zlepšení čtení větší velikost písma).
- Typy úkolů – zda odpovídají možnostem žáka, zda jsou určitá cvičení, která žák potřebuje, dostatečně zastoupena (např. texty v čítankách mohou být dlouhé, se složitými výrazy).

Používané učebnice je možné doplnit dalšími učebnicemi, které jsou určeny pro děti se sluchovým postižením, ale i pro základní školy praktické. Texty v takových učebnicích bývají zjednodušené, neznámé či abstraktní pojmy bývají vysvětleny.

Dají se využít jak učebnice, tak i další texty pro děti se sluchovým postižením, které upravují v rámci závěrečných prací studenti pedagogických fakult.

Může se stát, že žák nebude chtít jiné učebnice, aby se neodlišoval od ostatních žáků. Pak pouze vybíráme doplňující pracovní materiály, které žák dostává na individuální práci.

Lze také upravit texty a učivo v učebnici, kterou používáme – na samostatný pracovní list žákovi přepracujeme výňatek z učebnice. Je vhodné žáka zapojit a tvořit učebnici s ním.

Může tvořit vlastní „knížku“, kam si zapisuje, kreslí, vlepuje výstřižky, nakopírované zápisky apod. Vlastní učebnice si můžete vytvářet i za pomoci počítačové techniky, a to formou prezentací na notebooku nebo na tabletu pomocí aplikace na vytváření knih (blíže v kapitole Informační a komunikační technologie).

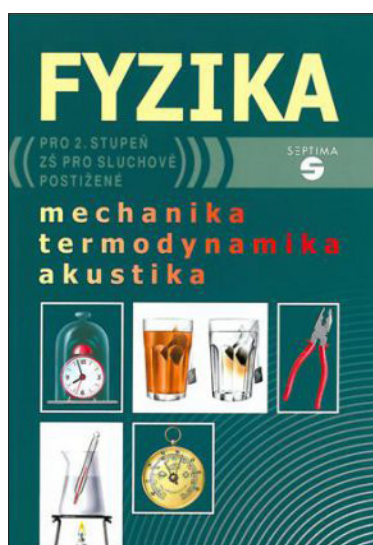
Při úpravě textů vám může také pomoci publikace Martiny Daňové *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře* (2008). V této publikaci nalezneme nejen metodický postup při úpravě textů, ale i vybrané kapitoly upravené knihy s příklady úkolů k jednotlivým kapitolám. Pro některé žáky je potřeba učebnice doplňovat dalšími pracovními materiály, texty na procvičování určitých jevů.

Doplňování, úprava učebnic a učebních materiálů, výběr jiných učebnic, vytváření vlastních učebních materiálů se samozřejmě týká i **dalších předmětů** – matematiky, cizích jazyků i naukových předmětů. Pro osvětlení učiva lze opět použít jiné učebnice. Látku, které žák nerozumí z používané učebnice ani z výkladu, může pochopit z jiné učebnice.



## PŘÍKLAD

Učebnice fyziky pro základní školy pro sluchově postižené, která je plná ilustrací, praktických pokusů.



## PŘÍKLAD

### Pomůcky při výuce čtení a psaní

Pro žáky, kteří mají potíže se zapamatováním  **tvarů psacího písma**, nebývá v učebnicích tolik příležitostí k procvičování. Proto je vhodné vyhledat další texty v dalších učebnicích, pracovních sešitech nebo vytvořit pracovní listy přímo pro žáka.

Vhodné je vždy zápis doplňovat obrázky nebo úkoly na porozumění čtení.



Např. Učebnice – čtecí karty Heleny Šimíčkové *Dovedeš už číst?*



Dalším doplněním učebnic mohou být pracovní listy na rozvoj **čtení s porozuměním**. Náměty poskytují nejen učebnice, ale i např. materiály vytvořené na Metodickém portále RVP – Čtení s porozuměním nebo materiály vytvořené v rámci projektu PIRLS (mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol).

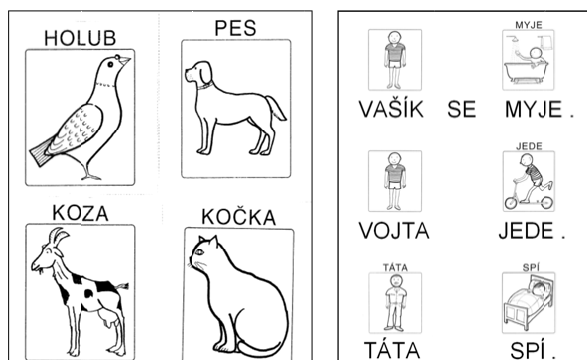
Učebnice – čtecí karty Heleny Šimíčkové *Dovedeš už číst?*

Před domem	vyrostl keř. vypíchl trn. vykvetl akát.	U garáže	stálo pouzdro. teklo auto. peklo pero.
Věna	pozoruje panáčka. namaluje slimáčka. nakupuje strýčka.	Stryček dovede	řezat pilou. rýt ryčem. jíst lžici.
Čáp	spinká na peřině.	Krocán	pudruje sám vedle plotu. mudruje stolu. hudruje dveři.
Cup	skákal na komině.	Kohout	kokrhá kvá, kvá. kdáká kykyryky. kváká kokokodák.
Lup	sedává na malině.		
Náš pes	vylezl z boudy a mňouká. nalezl zakezl chrochtá.		
Kočka	Micka mlíčka. Lucka se ráda napije másta. Lilka čaje.		

Vypravuj, co vidíš před svým domem ty?  
Namaluj kočku i s kořaty. Dovedeš to?



V některých případech je potřeba vytvořit co nejjednodušší texty s obrázky, je také možné využít materiály z metodiky ke **globálnímu čtení – První čtení**, kdy žák přiřazuje názvy k obrázkům.



## PŘÍKLAD


### Doplňující materiály při výuce matematiky

Opět lze využít různé pracovní listy, např. pro děti v 1. ročníku můžeme využít materiály určené pro předškolní věk. Postupy při matematických operacích se mohou v jednotlivých učebnicích značně lišit. Liší se i způsoby zápisu a používané pomůcky.

Např. k učebnici matematiky *Dívej se a počítej* pro 1. ročník od nakladatelství Nová škola jsou kartičky s čísly, se kterými pak žák v učebnici pracuje.

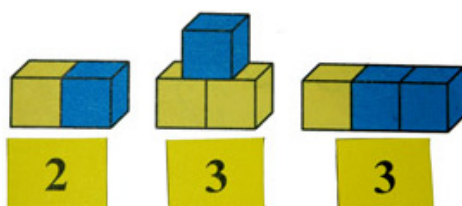
### Příklady úkolů:

„Kolik zbylo pomerančů?“

Dostali jsme pomeranče.	Kolik zbylo pomerančů?	
	4	4
	3	4 - 1
	2	4 - 2
	1	4 - 3
	0	4 - 4









„Přikládej lístečky s čísly. Kolik krychlíček je v jednotlivých sestavách?“

Žáci mohou použít krychle, které jsou ve školních kabinetech.



Pro děti s dysfázií bývá často problematická práce se zlomky. Je třeba jim pojem zlomků co nejvíce přiblížit, protože názvy zlomků jsou pro ně abstraktní. Opět je vhodné využít co nejvíce názorných přirovnání a pomůcek, např.:

**Zlomkové pexeso** – hra, pracovní list k vytvoření názorné představy o určité části daného zlomku

	$\frac{1}{1}$		$\frac{3}{8}$
	$\frac{3}{4}$		$\frac{4}{6}$
	$\frac{2}{3}$		$\frac{3}{7}$
	$\frac{1}{2}$		$\frac{1}{5}$

(Zdroj: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6275/ZLOMKOVE-PEXESO.html/>.)

## 5.2.2 DALŠÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Žáci potřebují k výuce další pomůcky, které jim co nejvíce přiblíží probírané učivo a pomohou se zapamatováním potřebných jevů pomocí dalších smyslů, nejen pomocí slovního vyjádření.

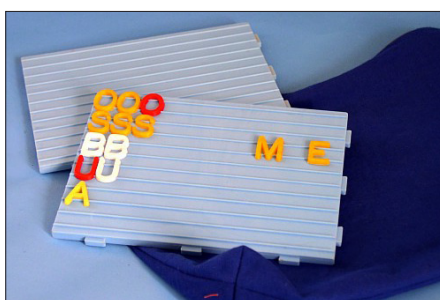
Výbornou inspiraci můžeme najít v Montessori pomůčkách.



### PŘÍKLAD

Pomůcky pro **upevňování tvarů tiskacích a psacích písmen**. Žáci potřebují tvary písmen upevnit všemi smysly, je třeba žákovi poskytnout dostatek pomůcek nejen v tištěné podobě, ale také pro hmatové vnímání.

Např. **tabulka s písmeny**, která se používá u metody čtení Sfumato.



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

**Kostky s písmeny, pohyblivá abeceda, hmatová písmena**, která používají ve třídách Montessori



(Zdroj: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/4-1-Jazyk/>)

**Pomůcky na větný rozbor, slovní druhy** – jedná se o barevně rozlišené dřevěné nebo papírové tvary.

Využívání barevného rozlišení např. u slovních druhů je vhodné pro zapamatování právě u žáků s dysfázií. Lze vytvořit vlastní barevné kartičky s nadepsanými slovními druhy, k tomu vytvářet sadu slov, které pak žák bude přiřazovat pod dané barevné kategorie. Slova mohou být zpočátku rozlišena barevně podle toho, pod který slovní druh patří. Další slova mohou být již na bílém podkladu, barevné označení je na druhé straně kartičky, aby si žák mohl sám zkontrolovat, zda přiřadil slovní druhy správně.

podstatná jména
přídavná jména
zájmena
číslovky
slovesa
příslovce
předložky
spojky
částice
citoslovce

strom	dům	pes
stát	běžet	číst
jenomže	než	avšak

**Pomůcky Montessori** – dřevěné gramatické tvary



(Zdroj: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/4-1-Jazyk/0/5/199-Drevene-gramaticke-symboly-s-krabickou/>)

**Manipulační didaktické pomůcky pro matematiku, geometrii** jsou nezbytné pro vytváření představy o čísle a operacích s čísly, vytváření geometrických představ. Opět lze doporučit Montessori pomůcky či Goula pomůcky.

**Počítání** – pomůcka k výuce počtu a množství, schopnosti asociace a počtu, rozvoji paměti, správného pojmenovávání a určování počtu a množství



(Zdroj: [http://www.hrackystrunc.cz/product.php?id\\_product=760](http://www.hrackystrunc.cz/product.php?id_product=760).)

### **Pomůcky pro rozvoj dalších oblastí v ZŠ i MŠ**

#### **Logico Piccolo a miniLÚK**

Učební systémy pro předškolní stupeň MŠ a pro 1. stupeň základních a speciálních škol od nakladatelství Mutabene.



(Zdroj: <http://www.mutabene.cz/>.)

**Orffovy hudební nástroje** – rozvoj rytmu, sluchového vnímání



(Zdroj: <http://www.houdek.cz/bici-a-perkuse/orffovy-nastroje-sady/orffovy-nastroje-rohema-rhythm-set-2.htm>.)

## 5.3 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY, REEDUKAČNÍ POMŮCKY

U žáků s NKS se používají reedukační pomůcky pro rozvoj komunikačních schopností a deficitů ve výuce s tím spojených. Jedná se převážně o pomůcky **logopedické** a pomůcky, které jsou určeny **pro žáky se specifickými poruchami učení**.

**Logopedické pomůcky** může využívat nejen logoped, ale pod jeho vedením s nimi pracuje i pedagog nebo pedagogický asistent. Jedná se o různý obrazový materiál k procvičování řečových dovedností – rozvoj slovní zásoby, rozvoj větné stavby, vyprávění, jazykového citu, artikulační obratnosti, odstraňování specifických asimilací apod., dále k procvičování fonemického sluchu a fonologické manipulace se slovy.

Asistent pedagoga může využívat dle pokynů logopeda i materiály na rozvoj obratnosti mluvidel, obrázky s nastavením mluvidel využívá u nácviku čtení písmen k propojování představy vyslovované hlásky a psaného písmene.



### PŘÍKLAD

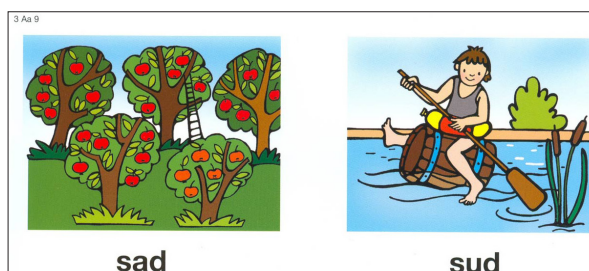
Soubory materiálů k rozvoji řeči *Jazyk a řeč z nakladatelství Montanex*.

Jazyk a řeč – 1. rozlišování slov ve větě



(Zdroj: [http://www.montanex.cz/product\\_detail.asp?c=1244&p=43217](http://www.montanex.cz/product_detail.asp?c=1244&p=43217).)

Jazyk a řeč – 3. rozlišování hlásek ve slově



(Zdroj: [http://www.montanex.cz/product\\_detail.asp?c=1244&p=43210](http://www.montanex.cz/product_detail.asp?c=1244&p=43210).)



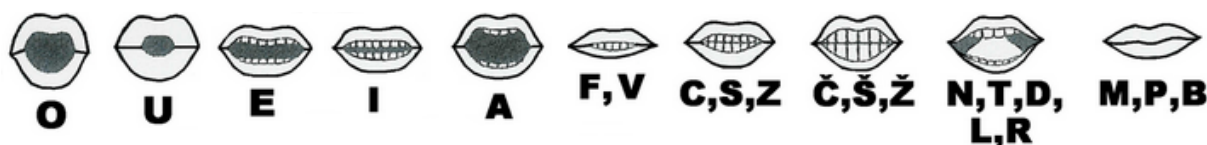
## Bzučák na rozlišování dlouhých a krátkých slabik



(Zdroj: <http://www.trv-kocab.cz/cs/34-elektronicky-bzucak.html>.)

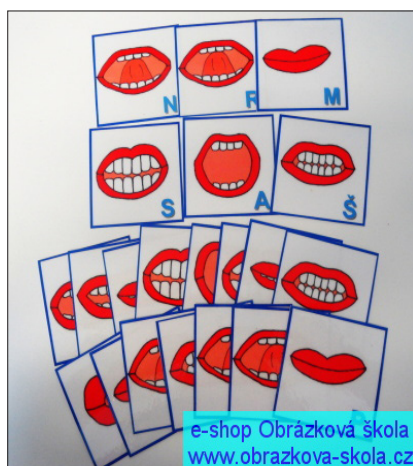
## Karty s obrázky, logopedická razítka na cvičení a nastavení mluvidel

### Logopedická razítka – Pallas Brno



(Zdroj: [http://www.pallas-brno.cz/ke\\_stazeni\\_materska\\_skola.html](http://www.pallas-brno.cz/ke_stazeni_materska_skola.html).)

### Jak se vyslovuje hláska – Oskola.cz



(Zdroj: <http://www.obrazkova-skola.cz/Jak-se-vyslovuje-hlaska-d35.htm>.)

### Reedukační pomůcky určené pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU)

Jedná se o výukové materiály, pracovní sešity vytvořené buď jako komplety pro nápravu SPU, nebo pro jednotlivé oblasti rozvoje dílčích schopností – materiály na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, pravolevé orientace, rozlišování písmen (b × d), diferenciací sykavek apod.

Čerpat lze z bohaté nabídky různých nakladatelství či webových portálů. Např. učebnice a pracovní materiály pro žáky s SPU má nakladatelství Tobiáš, Portál, občanské sdružení DYS-centrum Praha, vlastní materiály vydávají také pedagogicko-psychologické poradny, např. publikace Černé, Tumpachové *Specifické poruchy učení*, Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007.

Tyto materiály a učebnice je velmi vhodné využívat, doplňují používané učebnice, jsou zde uplatňovány osvědčené postupy při osvojování dovedností a učiva u žáků, kteří mají stejná oslabení jako žáci s dysfázií.

**Kompenzační pomůcky** u žáků s NKS jsou velmi různé povahy dle druhu narušené komunikační schopnosti. Mohou jimi být jinak běžné didaktické pomůcky, avšak pro žáky jsou nezbytnou pomůckou, kterou mají mít neustále k dispozici a kterou kompenzují své deficity. Pro žáky s dysfázií se jedná o různé **tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy** pro český jazyk, pro cizí jazyk, gramatické přehledy pro ČJ, cizí jazyk, vyjmenovaná slova na kartách, slovníky, tabulky s násobilkou, matematické přehledy, chemické tabulky prvků, přehledy fyzikálních veličin a vzorců, které má žák k dispozici.

Pro žáky s dysfázií je problematická orientace v gramatických pravidlech, mají oslabený nebo narušený jazykový cit. Tabulky a přehledy mají buď nalepené na lavici, nebo vložené v penále, aby si mohli kdykoliv příslušný gramatický jev, pravidlo, tvar písmene, násobení apod. vyhledat. Asistent pedagoga pomáhá s uspořádáním těchto pomůcek, učí žáka pracovat s nimi tak, aby si mohl později sám příslušnou informaci v přehledu vyhledat.

Opět je zde důležitý výběr přehledů a tabulek podle zpracování, měl by být pro žáka přehledný a dobře čitelný. Informací by nemělo být na přehledu mnoho, je možné přehledy vytvořit nebo zakoupit, pokud je to nutné, i rozstříhat.



## PŘÍKLAD

### Přehledy českého jazyka pro 3.–5. ročník ZŠ, nakladatelství Alter

**SLOVESA**

Slovesa jsou slova, která vyjadřují děj: • **činnost**, např.: malovat, volat, křičet, jít, stát, např.: trvat, habet, stát, • **změna stavu**, např.: zbláznit, zranit, zeslábnout.

Slovesa se **časují** (mění svůj) tvar podle osoby a čísla – jsou to slova **ohledná**, např.: nést: nesu (1. os. č. j.), nesáš (2. os. č. j.), nese (3. os. č. j.), neseme (1. os. č. mn.), nesete (2. os. č. mn.), nesou (3. os. č. mn.).

**DRUHY SLOVES PODLE JEJICH VÝZNAMU**

**A. Slovesa přivýznamová** – mají samostatný věcný (slovní) význam, např.: plavat, číst, trvat, zblednout.

**B. Slovesa nepřivýznamová** – mají věcný (slovní) význam oslabený.

<p><b>pomocná slovesa</b> byti (číst jsem, psal jsi, byl by plaval, bude jít), bývat (býval chvilku)</p> <p>ve složených slovesných tvarech</p>	<p><b>sporná slovesa</b> byti, bývat, utáti se, stávat se</p> <p>v příslušku jmeném se sponou</p>	<p><b>způsobová (modální) slovesa</b> chtít, mti (povinnost), muset, moct, smět</p> <p>ve spojení s infinitivem slovesa přivýznamového</p>	<p><b>fázová slovesa</b> začít, začínat, přestat, přestávat, zstát, zstávat</p> <p>ve spojení s infinitivem slovesa přivýznamového</p>
---	---	--	--

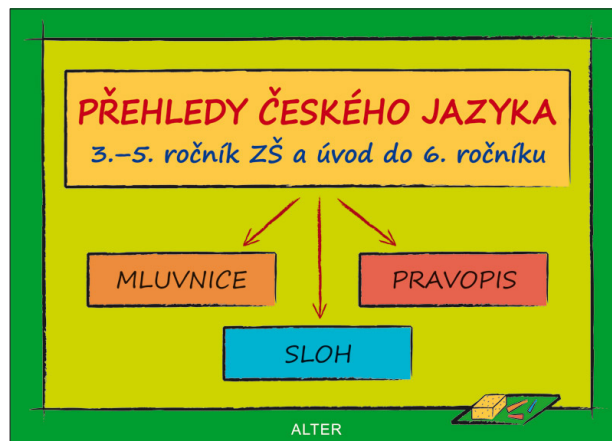
Také slovesa záporná jsou buď přivýznamová (nemluvit, nehrát, necvičit, ...) nebo nepřivýznamová (nebyti smrti, nestát se hercem, nemesit cvičit, ...).

Slovesa pouze zvrtná – vždy u nich stojí osoba, např.: usmívat se, vlnit si. Jde o jeden slovní druh (veš) je součástí slovesného tvaru a také o jeden věcný člen.

Slovesa nezvrtná – je-li k nim připojen výraz se/na, je tento výraz zájmenem (z Někdeka větných členů jde o předmět), např.: mýt (se), koupit (si).

Slovesa, která mohou být zvrtná i nezvrtná – mezi jejich zvrtnou a nezvrtnou podobou je výrazný významový rozdíl, např.: mýt si – mýt (škrto) si o jprve oděvu, škrto na kousku.

TVAROSLOVÍ – SLOVESA



(Zdroj: <http://www.alter.cz/obchod/cesky-jazyk-a-literatura-114/prehledy-uciva-ceskeho-jazyka-pro-3-5-roc-269>.)



## Tabulka násobení – s barevným rozlišením

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

(Zdroj: <http://www.rustovyhormon.cz/tabulka-nasobilky/>)

## Přehledy učiva matematiky pro 5. a 6. ročník ZŠ, nakladatelství Alter

**SČÍTÁNÍ zlomků se stejným jmenovatelem**  
Zlomky se stejným jmenovatelem sčítáme tak, že sečteme čitatele zlomků a jmenovatele opíšeme.

$\frac{3}{6} + \frac{2}{6} = \frac{5}{6}$      $\frac{5}{12} + \frac{4}{12} = \frac{9}{12}$      $\frac{3}{8} + \frac{4}{8} = \frac{7}{8}$      $\frac{4}{8} + \frac{4}{8} = \frac{8}{8} = 1$

**ODČÍTÁNÍ zlomků se stejným jmenovatelem**  
Zlomky se stejným jmenovatelem odčítáme tak, že odečteme čitatele zlomků a jmenovatele opíšeme.

$\frac{5}{8} - \frac{3}{8} = \frac{2}{8}$      $\frac{6}{6} - \frac{2}{6} = \frac{4}{6}$      $\frac{5}{7} - \frac{2}{7} = \frac{3}{7}$      $\frac{4}{4} - \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$

(U sčítání i odčítání zlomků píšeme vždy nejprve znázornění, např.: tři šestiny čtverce plus dvě šestiny čtverce je pět šestin čtverce; pět osmin čtverce minus tři osminy čtverce jsou dvě osminy čtverce.)

(Zdroj: <http://www.alter.cz/obchod/matematika-a-jeji-aplikace-121/prehledy-uciva-k-mat-5-az-6-roc-272.>)

## Nahrávací zařízení

Pro žáky s elektivním mutismem může být kompenzační pomůckou **diktafon** nebo jiné nahrávací zařízení (mobilní telefon, tablet atd.), žák si nahrává mluvený projev a čtení.

## Augmentativní a alternativní komunikace

Pro žáky s těžkým narušením komunikační schopnosti, kteří velmi obtížně verbálně komunikují (žáci s těžkou formou dysfázie, dysartrie, s huhňavostí), se jako kompenzační pomůcka využívá augmentativní a alternativní komunikace.

Může se jednat o pomůcky tištěné (obrázky, fotografie, písmo) nebo různé přístroje, počítačovou techniku, např.:

- komunikační tabulky vytvořené z fotografií;
- VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém;
- piktogramy;

- komunikační tabulky GoTalk;
- různé typy komunikátorů;
- PC technika s počítačovými programy pro alternativní komunikaci, jako jsou Symwriter, ACKeyboard, Boardmaker, Grid 2;
- Tablety s aplikacemi pro alternativní komunikaci GoTalk Now pro iPad, Grid Player pro iPad.

Příprava těchto pomůcek je časově a často i finančně velmi náročná, vyžaduje spolupráci s odborníky z poradenských pracovišť, kteří stanoví, jaký druh komunikace se bude využívat, a poskytnou metodickou podporu při výrobě, zajištění pomůcek. Na některých pomůčkách se podílejí i rodiče – jak přípravou, tak finančně.

Pomoc asistenta pedagoga je v takových případech nezbytná – pomáhá vytvářet pomůcky ke komunikaci, komunikační knihy, tabulky, vede žáka při práci s těmito pomůckami.

## PŘÍKLAD

**Obrázky a piktogramy ke školnímu režimu pro žáky**, primárně určené pro děti s autismem, avšak využitelné i pro žáky s těžkým narušením komunikační schopnosti, kteří potřebují strukturovat režim dne, rychle se domluvit na činnosti apod. Dají se použít i do komunikačních tabulek GoTalk s namluvením příslušných pokynů.



(Zdroj: <http://ojarovi.blogspot.cz/2012/09/piktogramy-ke-skolnimu-rezimu.html>.)

## 5.4 POMŮCKY A INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE (ICT)

Největší možnosti v oblasti didaktických i kompenzačních pomůcek najdeme v současné době ve výpočetní technice.

Moderní technologie umožňují velkou variabilitu ve výuce, pro žáky jsou velmi motivační a tento způsob výuky je často efektivnější než výuka klasickým způsobem.

Můžeme využít počítač, notebook a v poslední době i tablet neboli přenosný počítač 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))).

Využití těchto pomůcek je však spojeno s nácvikem používání počítače či tabletu. Záleží též na operačním systému, kterým je tablet vybaven. Jako první přinesl výukové aplikace tablet od firmy Apple – iPad, z tohoto důvodu obsahuje zatím nejvíce aplikací. Nevýhodou je menší kompatibilita s jinými zařízeními.

Pedagog či asistent pedagoga mohou absolvovat různá školení, mohou být zaučeni poradenskými pracovníky. Např. pro práci s iPady najdete informace, školení, aplikace na několika portálech, např. iPad ve škole ([www.ipadveskole.cz](http://www.ipadveskole.cz)), iPad ve výuce ([www.skolstvi.24u.cz/ipad](http://www.skolstvi.24u.cz/ipad)).

### 5.4.1 APLIKACE PRO TABLETY

Aplikací pro tablety je v současné době obrovské množství, neustále vznikají nové. Některé jsou pouze pro určité operační systémy. Velkou výhodou tabletů je jejich mobilita, snadné používání a nesmírná variabilita aplikací. Jsou využitelné pro všechny věkové kategorie, ve všech zařízeních, pro jakékoliv činnosti. Nelze zde postihnout všechny důležité aplikace, které můžeme u žáků s NKS využít, odkazují vás proto na další portály zabývající se aplikacemi do tabletů – iSEN, iSCHOOL.

## PŘÍKLAD

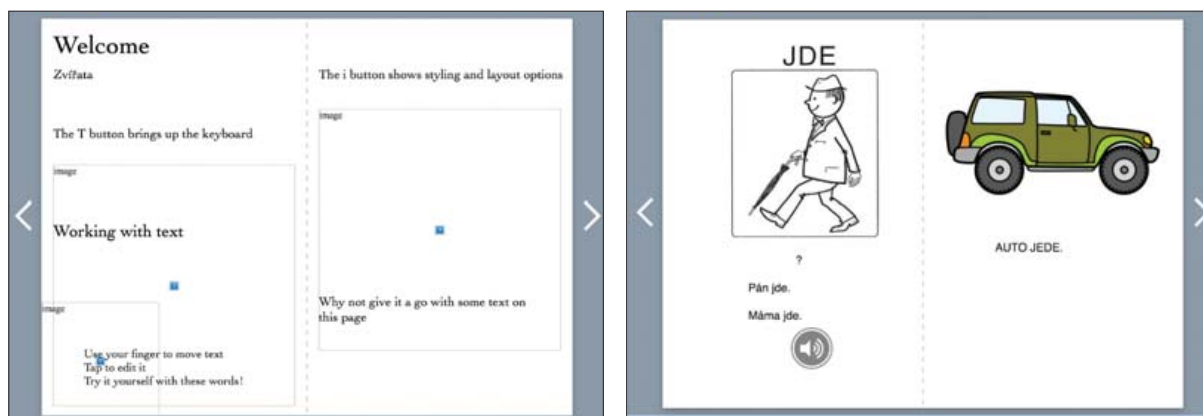
**Bitsboard** – aplikace umožňující velkou variabilitu úkolů na procvičení slovní zásoby, čtení – nácvičku, porozumění



**Slovička pro děti** – aplikace pro nácvičku slovní zásoby a čtení, skládání slov, lze si vytvořit jakékoliv vlastní kategorie s vlastními obrázky a fotografiemi



**Book Creator** – aplikace na vytváření vlastních knih, učebnic



## 5.4.2 MULTIMEDIÁLNÍ VÝUKOVÉ PROGRAMY

### PROGRAMY OBČANSKÉHO SDRUŽENÍ PETIT

#### **Méda čte – globální i slabikářové čtení – PETIT**

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 *Méda čte* je zaměřen na analýzu i syntézu při čtení a psaní, případně na nácvik globálního čtení. V programu je k dispozici téměř 1 000 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).

**Výběr ze slov s přeházenými písmeny** – výběr správného slova je kontrolován, při nesprávném výběru se objeví „čertík“, při správném výběru se objeví „andílek“.



(Zdroj: [http://www.petit-os.cz/Meda\\_cte.php](http://www.petit-os.cz/Meda_cte.php).)

#### **Altíkův slovník – PETIT**

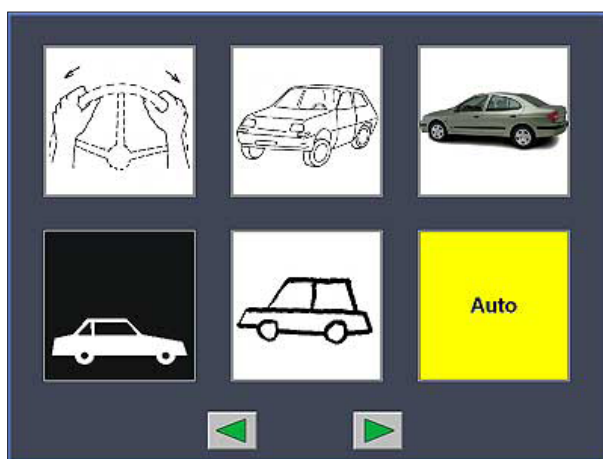
Jedná se o jeden z multimediálních výukových a vzdělávacích programů z nabídky občanského sdružení PETIT ([www.petit-os.cz](http://www.petit-os.cz)), který slouží jako nástroj pro usnadnění výuky alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení. Dle autorů je určen také pro děti se specifickými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

Náplň programu tvoří přes 1 400 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 potřeba vybírat i vhodné grafické zpracování podle toho, co žákovi více vyhovuje. Dále je možné využít různé grafické zpracování obrázků k propojování informací o různých podobách předmětu a možnostech jeho zobrazení, což je zejména u dětí s dysfázií velmi potřebné.

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

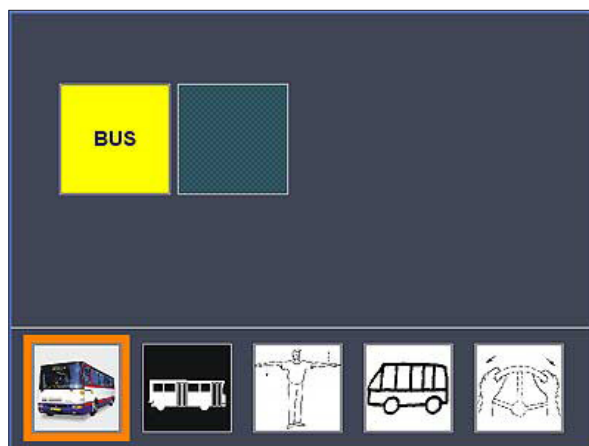
### Ukázky jednotlivých úkolů

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



(Zdroj: [http://www.petit-os.cz/alt\\_slov\\_popis.php](http://www.petit-os.cz/alt_slov_popis.php).)

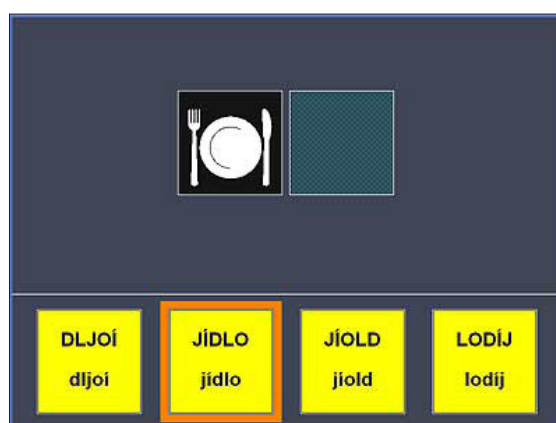
**Přiřazení více podob obrázku** – k předloze se doplňují 3 obrázky stejného objektu v různých grafických podobách.



(Zdroj: [http://www.petit-os.cz/alt\\_slov\\_popis.php](http://www.petit-os.cz/alt_slov_popis.php).)



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



(Zdroj: [http://www.petit-os.cz/alt\\_slov\\_popis.php](http://www.petit-os.cz/alt_slov_popis.php).)

### Globální slabikář – PETIT

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.

Ukázka z úkolu **Přiřazování** – zde se přiřazují pojmy zobrazené v poli výběru ke správným pozicím na tematickém obrázku. Pojmy lze zobrazit ve všech třech grafických podobách: obrázek – symbol – text.

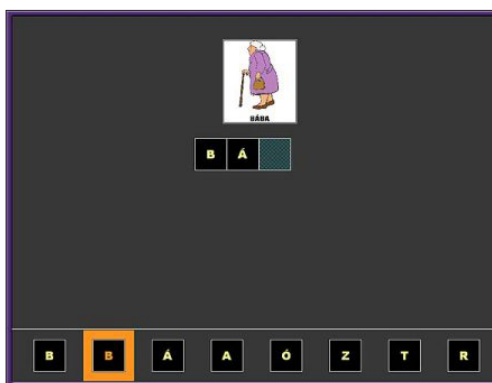


(Zdroj: [http://www.petit-os.cz/glob\\_slab.php](http://www.petit-os.cz/glob_slab.php).)

### Skládání z písmen

V další kapitole programu nazvané **Slova** je možné 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.





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

### Psaní – PETIT

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 bez ní.

S programem mohou žáci pracovat i samostatně.

### PROGRAMY 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.

### Ukázky z programů Mentio®

#### Mentio Hádanky

Program obsahuje úkoly na porozumění textu a rozvoj logického myšlení. Jedná se o 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 uspořádány. Program obsahuje 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.

Příklad úkolu na opis slova: do volného řádku lze sestavit slovo z písmen zadaných přímo z klávesnice nebo se písmena vybírají pomocí myši z nabídky nad popiskem. Dokud není slovo opsáno správně, je text na šedém tlačítku méně výrazný.



(Zdroj: [http://www.mentio.cz/mentio/sz\\_cv.htm#CvikoA.](http://www.mentio.cz/mentio/sz_cv.htm#CvikoA.))

## VÝUKOVÁ CD

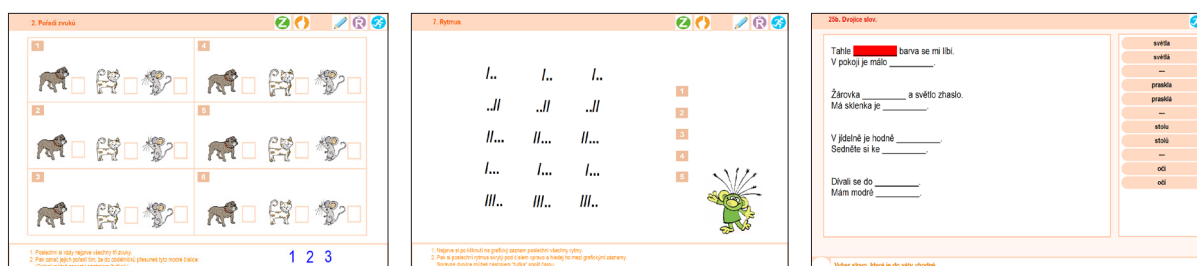
### Chytré dítě

Výukové programy edice **Chytré dítě** obsahují CD s hrami na rozvoj řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání, čtení, matematiky, anglického jazyka aj.



### Pavučinka – Sluchové vnímání

Soubor cvičení na sluchové vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy – di, ty – ti, ny – ni a sykavek ([http://www.tobias-ucebnice.cz/?11,pavucinka-%E2%80%93sluchove-vnimani-\(interaktivni-ucebnice\)](http://www.tobias-ucebnice.cz/?11,pavucinka-%E2%80%93sluchove-vnimani-(interaktivni-ucebnice))). Obsahuje 4 interaktivní CD s různou obtížností úkolů.



## Pavučinka – Podstatná jména, přídavná jména, vyjmenovaná slova, pravopis

Jedná se o výuková CD, která nabízejí opakování základního mluvnického učiva na základě jazykových souvislostí, důraz kladou na vizuální zobrazení jevů.



(Zdroj: <http://www.tobias-ucebnice.cz/?vyukove-programy-pavucinka,33.>)

## DysCom

Jedná se o výukové CD určené k rozvoji čtyř základních oblastí: orientace, čtení, slovních druhů, zrakového vnímání a k zábavnému procvičování.

Cvičení jsou určena dětem jak předškolního věku, tak i dětem, které navštěvují 1. až 9. ročník ZŠ.



## SHRUTÍ

Pomůcky a jejich využívání u žáků s NKS jsou velmi důležité, žáci potřebují informace zprostředkovat dalšími cestami – co nejvíce s oporou o zrakové vnímání, ale také hmatem, činností, prožitkem. Pedagog za pomoci pedagogického asistenta volí takové pomůcky a činnosti, aby žákovi umožnil podávané informace adekvátně zpracovat, pochopit, zapamatovat si je a následně si je vybavit a interpretovat.

Pomoc pedagogického asistenta je zásadní, výuka vyžaduje značně náročnou přípravu, je potřeba vhodně volit pomůcky, posuzovat jejich účinnost, přizpůsobovat je či vyrábět přímo pro žáka.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. DAŇOVÁ, M. 2008. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2389-1.
2. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 807-17-8772-8.

3. ŠIMÍČKOVÁ, H. 1996. *Dovedeš už číst? Učebnice – čtecí karty pro samostatnou práci žáků v 1. a 2. ročníku*. Ostrava-Kunčice: Grafie.
4. 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.inkluzi.upol.cz/portal/velke\\_publicace/katalogy/final\\_NKS\\_Kat\\_ver\\_diskuse.pdf](http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/katalogy/final_NKS_Kat_ver_diskuse.pdf).
5. 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.inkluzi.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluzi.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).
6. 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.inkluzi.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf).

### Doporučená literatura:

1. BRADÁČOVÁ, L. a kol. *Přehledy českého jazyka. 3.–5. ročník a úvod do 6. ročníku*. Praha: Alter, 2013. ISBN 978-80-7245-172-2.
2. ČERNÁ, L.; TUMPACHOVÁ, L. *Specifické poruchy učení*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007.
3. 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.
4. PIŠLOVÁ, S.; FILCÍK, G. *Pojďme si hrát*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 97-880-716-89-386.
5. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
6. SEKORA, O. *Ferdův slabikář*. 9. vyd. (8. v Albatrosu). Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01765-2.
7. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1.
8. SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-396-3.
9. ŠTĚRBOVÁ, L.; ZELINKOVÁ, O. *Čtení mě baví: Zachráněná vrána, myš a lev*. Praha: DYS. ISBN 80-902065-6-5.
10. 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.
11. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování I*. Praha: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-091-8.
12. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování II*. Praha: Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-108-3.
13. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování III*. Praha: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-904494-5-9.

## 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. Česká školní inspekce. JANOTOVÁ, Z.; ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka*. [on-line]. Praha: 2013. ©2013, [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-905370-6-4. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>.
3. DYS-Centrum Praha, o. s. *Nápravné materiály*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/3-1-NAPRAVNE-MATERIALY>.
4. Globální čtení. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/>.
5. *Orffovy nástroje – sady*. [on-line]. ©Hudební nástroje – Houdek.cz, [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.houdek.cz/bici-a-perkuse/orffovy-nastroje-sady/>.
6. Chytré dítě [on-line]. Multimedia ART, [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.chytredite.cz/>.
7. [ipadveskole.cz](http://ipadveskole.cz/) [on-line]. [cit. 2014-07-20]. Dostupné z: <http://ipadveskole.cz/>.
8. iSEN [on-line]. ©2014, [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/aplikace>.
9. iSCHOOL. *Aplikace pro iPad*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-school.cz/aplikace-cesky-jazyk/>.
10. Logopedické pomůcky [on-line]. ©2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.logopedie-pomucky.cz/>.
11. mediaDIDA. Výrobce školních pomůcek [on-line]. ©2007, [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mediadida.cz/index.php>.
12. [montessorihraciky.cz](http://montessorihraciky.cz/16-tradicni-montessori-pomucky) [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://montessorihraciky.cz/16-tradicni-montessori-pomucky>.
13. [material-montessori.cz](http://www.material-montessori.cz). *Montessori pomůcky*. [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/>.
14. MUTABENE.cz [online]. [cit. 2014-06-21]. <http://www.mutabene.cz/>.
15. NA ROVINĚ. *Globální metoda čtení*. [on-line]. © 2011 NA ROVINĚ, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://narovine.cz/pomucky/globalni-metoda-cteni/>.
16. *Kartičky vašim dětem*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.oskola.cz/>.
17. PALLAS BRNO Učební pomůcky [on-line]. © 2008. David Beneš [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: [http://www.pallas-brno.cz/nabidka\\_ke\\_stazeni.html](http://www.pallas-brno.cz/nabidka_ke_stazeni.html).
18. Webová alba Picasa [online]. [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://picasaweb.google.com/Soniasnucelo/Picto1>.
19. RŮSTOVÝHORMON.cz. Tabulka násobilky. [on-line]. © 2014, Pfizer Czech Republic. [cit. 2014-06-30]. ISSN 1803-019X. Dostupné z: <http://www.rustovyhormon.cz/tabulka-nasobilky>.
20. RVP – Metodický portál. Čtení s porozuměním. [online]. [cit. 2014-06-21]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/vyhledavani.html?e15=%C4%8Dten%C3%AD+s+porozum%C4%9Bn%C3%ADm>.
21. *Pomůcky nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.ucimeseradi.cz/>.



22. Učební a didaktické pomůcky [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.webareal.cz/ucebnipomucky/eshop/2-1-I-stupen-ZS>.
23. Štrunc – velkoobchod hračky [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: [http://www.hrackystrunc.cz/cms.php?id\\_cms=6](http://www.hrackystrunc.cz/cms.php?id_cms=6).
24. Tak trochu jiný svět. *Piktogramy ke školnímu režimu*. [online]. [cit. 2014-06-21]. <http://ojarovi.blogspot.cz/2012/09/piktogramy-ke-skolnimu-rezimu.html>.

## Učebnice:

1. ALTER. Nakladatelství. Učebnice, učební pomůcky a odborné publikace [on-line]. © 2012 Nakladatelství ALTER, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/>.
2. DIDAKTIS. Nakladatelství [on-line]. © 2005–2014 Nakladatelství Didaktis. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.didaktis.cz/article.asp?nArticleID=28&nDepartmentID=2&nLanguageID=1>.
3. 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>.
4. FRAUS. Nakladatelství [on-line]. © 2014 Nakladatelství Fraus, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz/>.
5. 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).
6. 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/>.
7. PRODOS. Pedagogické nakladatelství [on-line]. Prodos © 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://ucebnice.org/prodos>.
8. SEVT.cz [on-line]. © 2007–2014 SEVT, a. s., [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.sevt.cz/>.
9. 24U. iPad ve výuce [on-line]. © 2013, 24U, s. r. o. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://skolstvi.24u.cz/ipad>.



---

# HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

BLANKA HOUSAROVÁ



## 6.1 ÚVOD

Hodnocení provádíme v běžném životě, aniž bychom se nad tímto procesem příliš zamýšleli. V naprosté většině pronášíme hodnocení subjektivní (*Tenhle banán si nekoupím. Ten film je nezajímavý. To, co si oblékla, jí nesluší. Tohle nestojí za nic...* atd.). Hodnocení žáků vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, a z vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Zákon nabízí tři formy hodnocení: 1. klasifikaci, 2. slovní hodnocení, 3. kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. Na hodnocení ve školních podmínkách můžeme nahlížet v širším pojetí jako na ty činnosti, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. V úzkém pojetí jde o systematický proces, jehož podstatou je zjištění kompetencí (vědomostí, dovedností a postojů) žáka na základě porovnání reálného stavu s předpokládaným. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu jak žákům, tak také učitelům. Hodnocení by žáky mělo motivovat. Základním pravidlem hodnocení je vyjasnit si se žáky (a s rodiči), co se bude hodnotit, zda zapamatování informací, či naopak vysvětlení souvislostí mezi informacemi. Hodnocení provádíme na všech stupních vzdělávání.

Nástrojů, které lze využívat pro hodnocení dětí v mateřských školách, existuje celá řada. Můžeme zmínit tabulky či hodnoticí formuláře, které vytvořil VÚP (Smolíková a kol., 2007), autorky Bednářová, Šmardová (2008, 2010) atd. Tyto nástroje vztahují svoje kritéria spíše k vývojovým možnostem dětí než ke kompetencím.

Hodnocení by mělo být: cílené (v souladu s předem stanovenými cíli), systematické (na konci hodiny, týdně, měsíčně), efektivní (získat co nejvíce informací s co nejmenším úsilím), informativní (přinášející informace žákovi, učitelům i rodičům).

Hodnocení je proces, kterému by se žáci měli učit tak, aby si osvojili věcné a reálné sebehodnocení. Při negativním hodnocení (týká se pouze špatně splněného úkolu, nevhodného postoje) musíme dát žákovi najevo, že náš pozitivní vztah k němu zůstává nezměněn.

## 6.2 INDIVIDUALIZACE HODNOCENÍ

Individualizace hodnocení znamená, že při hodnocení učitel reflektuje specifika a zvláštnosti každého jednotlivého žáka. Stejně jako při výuce učitel vnitřně diferencuje obtížnost úkolů a volbu postupů, tak i pro hodnocení může (a musí) volit vnitřní diferenciaci. Individualizace hodnocení navazuje těsně na diferenciaci v obtížnosti a rozsahu aktivit. Tento druh hodnocení navazuje na formulování cílů pro každého jednotlivého žáka. Nedodržením individualizace hodnocení může snadno dojít k tomu, že hodnocení je často negativní a demotivuje žáka. Individualizace hodnocení žáků s NKS naopak znamená, že do hodnocení je zahrnuto i hodnocení řečového výkonu, snahy o komplexnost vyjádření, užívání osvojených technik, hodnocení vlastního zvládnutí komunikační situace apod.

Pro začlenění individualizace hodnocení do výchovně-vzdělávacího procesu můžeme využít následujících doporučení:

- Seznámit se situací a podstatou specifického (odlišného) hodnocení spolužáky a jejich zákonné zástupce.
- Efektivně využít pozorování a mapování individuálních potřeb žáka v kombinaci s informacemi z vyšetření a informacemi od třídního učitele, podle kterých budeme nastavovat individualizaci hodnocení.
- Individualizace hodnocení neznamena nejednotnost, rozkolísanost v hodnocení (to, co jednou „odpustím“, podruhé hodnotím jako nedostatek).
- Individualizace hodnocení musí být v souladu s „komplexním“ hodnocením žáka.
- Individualizace hodnocení musí procházet svou vnitřní časovou dynamikou, musí následovat tempo vývoje žáka (na začátku školního roku bude jiné než v posledním čtvrtletí školního roku).
- V individualizovaném hodnocení používáme stejné pojmy (jazyk) k zajištění srozumitelnosti pro žáka.
- Individualizované hodnocení orientujeme na komunikační a řečový výkon žáka, na zvládnutí komunikační situace, na spontánní řečovou aktivitu.



## PŘÍKLAD Z PRAXE

Žák s verbální dyspraxií a centrální koordinační poruchou (na niž nasedala dysgrafie) byl individuálně integrován v první třídě. První měsíc všechny děti rozvíjely své grafické dovednosti tužkou. Tento měsíc využila paní učitelka k detailnímu pozorování žáků ve třídě. V průběhu druhého měsíce seznámila učitelka žáky s pravidly (a podmínkami) individuálního přechodu od tužky k psaní perem. Pro žáka s dyspraxií modifikovala (individualizovala) podmínky a hodnocení výkonu, aby chlapec mohl také dosáhnout cíle a přejít k psaní perem. Chlapec tak ve stejném období jako většina spolužáků přešel k nácvičku psaní perem.

## 6.3 PODMÍNKY A METODY DLOUHODOBÉHO SLEDOVÁNÍ ŽÁKŮ

Ve snaze minimalizovat subjektivitu v hodnocení učitel využívá mnoha forem hodnocení, které archivuje v určitém časovém úseku. Z dlouhodobého hlediska má hodnocení pomoci zachytit pokrok žáka v jednotlivých oblastech. Dlouhodobé sledování žáka také pomáhá eliminovat kolísání v podávání výkonu. Sledování jednoho údaje (např. soustředěnosti) v dlouhodobém měřítku umožňuje zachytit a mapovat individuální pokrok žáka. Pro dlouhodobé sledování žáka učitel na začátku období stanovuje sledované parametry (CO). Druhým krokem k dlouhodobému sledování žáka je uvědomění si způsobu (ČÍM) sběru a archivace informací. Třetím krokem k efektivnímu dlouhodobému hodnocení je stanovení časového

limitu (JAK DLOUHO). Ke standardním parametrům řadíme vědomosti a dovednost je aplikovat, samostatnost v pracovních aktivitách, přístup k práci, postoje a hodnoty. Ke specifickým parametrům řadíme řečové a komunikační dovednosti, v případě těžkých řečových poruch také primární funkce (polykání) a užívání AAK.

Dlouhodobé sledování není vázáno pouze na školní cykly (pololetí, čtvrtletí, školní rok), ale může se počítat na roky. Přestože celkové hodnocení je v kompetenci učitele, asistent pedagoga svým pečlivým, systematickým, strukturovaným pozorováním bude velkou oporou a zdrojem popisu, jak se žák chová, jak pracuje, v čem je silný.

Dlouhodobé sledování žáka se opírá o:

- vyhodnocování žákova portfolia;
- vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu (IVP);
- vyhodnocování úrovně samostatnosti žáka (zahrnuje komunikační a řečové dovednosti).

## VEDENÍ PORTFOLIA A JEHO VYHODNOCOVÁNÍ

Portfolio není neutříděná směska jakýchkoli produktů. Portfolio je soubor účelně vybraných záznamů a pracovních produktů, které charakterizují (a reprezentují) danou osobu (nebo skupinu, např. třídu). V případě vytváření portfolií je jasně formulováno, k čemu má soubor sloužit. Pracovní neboli dokumentační portfolio představuje nejširší a základní typ portfolia. Je zaměřeno na vytváření představy o průběhu a výsledcích učení, zejména na straně žáka/žákyně. Jeho funkce je v prvé řadě informační. Do portfolia bývají zařazovány všechny materiály, které vznikají v průběhu výuky. V pravidelných intervalech pak probíhá jejich třídění. Zakládání materiálů provádí žák, ovšem často i se zapojením vyučujících. Na základě pracovního portfolia se následně mohou vytvářet ukázková portfolia nebo hodnotící portfolia. Vytváření portfolia je cestou k procesu hodnocení, které může být bez pravidel. U portfolia nejdříve zahájíme vlastním hodnocením.

V případě žáků s NKS má své místo diagnostické a hodnotící portfolio. Složitá je však forma záznamu řečového a komunikačního výkonu. Nejvhodnější je k tomuto využít audio- a videonahrávky nebo zápisy řečeného. K prvním dvěma variantám musí být vždy souhlas zákonných zástupců.

## VEDENÍ A VYHODNOCOVÁNÍ INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU (IVP)

IVP je oficiální dokument schválený statutárním zástupcem školy (ředitelem) a na straně druhé živý dokument, který podléhá úpravám dle reálného postupu žáka. Přestože vyhodnocování IVP je zákonem stanoveno 2× ročně, jeví se výhodné provádět průběžné hodnocení dosažení dílčích cílů. Na hodnocení se podílí poměrně široký počet osob: vyučující učitelé, vychovatelé, ředitel, výchovný poradce, zákonný zástupce, pracovník školského poradenského pracoviště, případně další odborník.

IVP má na rozdíl od portfolia definované oblasti podpory, formulovány cíle. Z celkových cílů je nutné rozpracovat dílčí cíle, aby bylo možné postupnými kroky se přibližovat k celkovému cíli. Právě každodenní kontakt se žákem umožňuje AP navrhnout případné úpravy a změny v IVP. Hodnocení je vztahováno k formulovaným cílům, což někdy vyvolává nesrovnalosti v třídním kolektivu, nebo dokonce v rodičovské skupině. Proto je důležité srozumitelně seznámit spolužáky se situací, aby nedocházelo ke konfliktům.

## VYHODNOCOVÁNÍ ÚROVNĚ SAMOSTATNOSTI ŽÁKA ZAHRNUJE KOMUNIKAČNÍ A ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Samostatnost, resp. závislost žáka na druhé osobě je v ohnisku zájmu AP i třídního učitele. Cílem působení AP je minimalizovat tuto závislost, podporovat a rozvíjet žáka tak, aby zvládal samostatně školní a učební situace. V závislosti na vyspělosti žáka posuzujeme jak sebeobslužnou samostatnost (oblékání, hygiena, stolování, péče o zdraví), tak orientační dovednost (v budově, ve třídě, od bydliště ke škole). U žáků s NKS v rámci samostatnosti hodnotíme jejich spontánní, přirozenou komunikační a řečovou aktivitu v různých situacích, v závislosti na typu narušené komunikační schopnosti. Na úrovni pragmatické sledujeme: jestli je žák schopen získat potřebnou informaci, jestli se umí konkrétně zeptat, jestli dokáže vyřídit/předat vzkaz, jestli zahajuje interakci s vrstevníky atd. V oblasti slovníku hodnotíme užívání „odborných termínů“ (součin, činitel, bobuloviny, ornice) ve školním prostředí, kvalitu slovníku v běžném životě (přestávky, zážitky, koníčky). V oblasti větného tvoření a gramatiky hodnotíme, zda v řeči přetrvávají nesprávné gramatické tvary (nezaměňujeme s obecnou češtinou), kvalitu formulace myšlenek ve větách. V oblasti formální hodnotíme srozumitelnost sdělení, změny ve srozumitelnosti.

Pro začlenění metod dlouhodobého sledování do výchovně-vzdělávacího procesu můžeme využít následujících doporučení:

- Je výhodné domluvit vymezení hranic pro hodnocení žáka asistentem pedagoga, neboť celkové hodnocení provádí vždy učitel.
- V hodnocení musí být domluven shodný postup několika osob (např. v MŠ 2 učitelky na třídu a AP, na prvním stupni často jiný učitel na výuku jazyků či na některou z výchov a AP, na druhém stupni jednotliví „předmětoví“ učitelé, třídní učitel, výchovný poradce a AP).
- Dlouhodobé sledování a hodnocení žáka vychází z průběžného a dílčího hodnocení žáka.
- 2× ročně by se mělo organizovat kolektivní hodnocení dosažených cílů dle IVP či jinak formulovaných kritérií.
- Na základě znalostí žáka, dlouhodobého sledování a hodnocení jeho výkonů navrhujeme podněty k doplnění a úpravě IVP (IVP není neměnný dokument, na základě vyhodnocení lze IVP během roku průběžně doplňovat a upravovat).
- Při posuzování úrovně samostatnosti žáka si všímáme toho, jak dalece je závislý na vedení učitele, respektive AP, a jak dalece je schopen pracovat bez jeho přímého vedení a podpory.

- Hodnotíme samostatnost v prostorové orientaci, schopnost obsáhnout pracovní prostor (lavice, třída), uspořádat si svůj vlastní prostor, udržovat pořádek.
- Pozorujeme, hodnotíme, na jaké úrovni je žák schopen využívat nabyté dovednosti v reálných situacích (a to nejen ve škole, ale i mimo školu, např. při orientaci v okolí školy, nakupování, při styku s úřady apod.).
- V závislosti na věku analyzujeme úroveň sebeobslužných činností. V oblasti sebeobsluhy hodnotíme zejména 4 oblasti: hygienu, oblékání, stolování, péči o zdraví.
- Vedeme žáka k tomu, aby sám uměl popsat a uvědomit si své výsledky ve vzdělávání, poznat své potenciální možnosti a rozpoznat své slabé a silné stránky. Sebehodnocení je zaměřeno jak na průběh, tak i na výsledek školní práce.
- Učíme žáka pracovat s chybou (chybovat je lidské), aby pochopil, že chyba není něco špatného, ale signál k tomu, že v řešení nebylo postupováno správně. Práci s identifikací druhů chyb věnujeme velkou pozornost. Přitom můžeme využívat následujících doporučení:
  - Společným přístupem učíme žáka identifikovat chybu, druh chyby (např. chyba v postupu, chyba v nedodržení pravidel, chyba ve velikosti aj.). Poskytujeme mu dostatek času k nalezení a odhalení chyby. Práce s chybou s sebou nese práci s kontrolou (celkovou, dílčí, průběžnou).
  - Společným úsilím vedeme žáka k tomu, aby rozpoznal stupeň (rozsah) a závažnost chyby.
  - Pracujeme na tom, aby stejné postupy práce s chybou byly realizovány i v domácím prostředí (informujeme a seznamujeme s vhodným postupem rodiče).
  - Vlastním příkladem věcného a správného označení chyby rozvíjíme slovník žáka, podporujeme ho v užívání přesných pojmů a označení.



## PŘÍKLAD Z PRAXE

Žák s těžkou formou dysfázie, hraničním intelektem, hypoaktivitou, hraniční symptomatologií PAS se vzdělával v ZŠ logopedické s podporou asistenta pedagoga. Učitelka společně s AP navázali na portfolio z mateřské školy, na konci školního roku vybrali z materiálů chlapce ty, které demonstrovaly posun chlapce ve vybraných oblastech. Portfolio s sebou chlapec nosil na vyšetření, ukazoval je při různých akcích. Na konci 4. ročníku byl chlapec schopen skoro sám vybírat materiály, učil se porovnávat („tady jsem neuměl, tady již umím“), učil se pracovat s chybou. Chlapec si osvojoval principy výběru, porovnávání („to je významné, málo významné, to je podobné již vybranému“). Portfolio sloužilo i rodičům v okamžicích, kdy se jim zdálo, že nedochází k posunu. Portfolio nakonec ukazovalo vývoj dítěte od 4 let (od MŠ do 4. třídy, včetně odkladu školní docházky a jednoho opakování ročníku, tj. 8 let). Portfolio ukázalo fáze akcelerace v určitých oblastech současně s fázemi stagnace v jiných oblastech a jejich vzájemné vyrovnávání. Portfolio se stává důležitým nástrojem pro prognostiku pro druhý stupeň vzdělávání.



## 6.4 ROZŠÍŘENÉ FORMY HODNOCENÍ

Známkování je mnohostranný jev a každý si ho může vykládat jak ze stránky negativní, tak pozitivní. Pro známky je důležitý výsledek práce. Výsledky sumativních testů jsou snáze prokazatelné než účinky formativního působení na žáka. Klasické hodnocení známkami nemůže zachytit všechny výkony žáka (např. v kooperativním učení). Tzv. sumativní hodnocení (např. v podobě známek na vysvědčení) je informací zejména pro okolí žáka, navíc v čase, kdy je žák nemůže ovlivnit. Proto dochází k rozšíření forem hodnocení ve školním prostředí. Tyto formy hodnocení (tzv. formativní hodnocení) poskytují informace ve chvíli, kdy se program nebo člověk ještě mohou zlepšit, a zaměřují se na interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáka a přizpůsobení výuky těmto potřebám. Formativní formy hodnocení vyžadují těmto okolnostem přátelské prostředí. Bez navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě nelze očekávat, že se žáci nebudou bát udělat chybu a nebudou se bát pracovat s chybou. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře.

K užívaným formám rozšířeného formativního hodnocení patří neformální hodnocení, různé druhy slovního hodnocení, kritériální hodnocení, kombinované hodnocení, sebehodnocení.

Při hodnocení se snaží učitel vždy být optimistický, tedy pozitivně motivovat – i když někdy je to opravdu náročné. Efektivní hodnocení je účelné, přiměřené, přirozeně vyplývá ze společné práce. Není ho ani málo, ani moc a učitel ani žák jím nejsou omezeni.

**Neformální hodnocení** – pozorování výkonů během běžné práce ve třídě, která je komentována neverbálně (gesta, mimika, vyjádření pohybem, manipulace s předměty), nebo stručně verbálně.

**Hodnocení průběhu** – je hodnocením právě probíhající činnosti, např. rozhovor, vyžádání si informace, způsob komunikace, formulace výpovědi, odůvodnění postupu, volba barvy, materiálu apod.

**Hodnocení slovní stručné** – je limitováno rozsahem pojmů k hodnocení, který odpovídá jednotlivým stupňům klasifikace.

**Hodnocení slovní rozšířené** – širší slovní hodnocení dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytuje celistvější informace o silných a slabých stránkách jeho výkonu. Slovní hodnocení je považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické. Umožňuje posouzení celku osobnosti, tvořivosti, samostatnosti apod. Hledá příčiny, vysvětluje, dělá prognózy, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení. Slovní hodnocení formou osobní poznámky prozrazuje vazbu na dítě, probouzí důvěru. V podtextu říká: „Znám tě a chci ti pomoci.“ Z toho plyne, že slovní hodnocení musí být vždy taktní a citlivé, protože slovem můžeme velice potěšit, ale také ublížit. Je důležité, jaký jazyk učitel zvolí, musí být srozumitelný a jasný jak pro žáka, tak i pro rodiče. Při hodnocení je použit popisný jazyk.

**Kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)** – zjišťuje splnění či nesplnění konkrétního výkonu (kritéria). Pokud žáci kritérium splní, budou ohodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jestli tohoto kritéria dosáhli ostatní.

**Hodnocení kombinované (slovní a známkou)** – používá se v předmětech, ve kterých je velký podíl známek za malé pracovní výkony (pětiminutovky, větný rozbor, písanka).

**Sebehodnocení žáka** – k sebehodnocení jsou žáci vedeni od nástupu do školy až po ukončení docházky. Umožňuje žákovi (a učiteli) hledat příčiny, vyvozovat důsledky, hledat vnitřní motivaci pro vlastní výkon. Učitel vede žáky k vlastnímu sebehodnocení po celý školní rok (při všech činnostech). Košťálová (2012, s. 62–63) uvádí tyto předpoklady pro rozvoj sebehodnocení žáka ve škole – žák schopný sebehodnocení:

1. rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle nebo že se k němu blíží;
2. popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté;
3. najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit;
4. popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu;
5. identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu zabránilo v lepší práci, naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.

K zajištění efektivního zařazování rozšířených forem hodnocení se žákem lze vycházet z následujících doporučení:

- Při nejasnostech vyžadujeme, aby žák signalizoval, že nerozumí, následně učitel žákům objasní problém, situaci, zadání.
- Různými aktivitami zajišťujeme dostatek prostoru a času k zafixování znalosti a dovednosti.
- Přesně a věcně označujeme chybné momenty (AP: *Co je chybně?* Ž: *Tady.* AP: *Co tady?* Ž: *I/Y.* AP: *Nesprávně napsané/doplněné I/Y, v čem jsi udělal chybu?* Ž: *Doplnil jsem I místo Y.* AP: *Jaké pravidlo jsi nedodržel?* Ž: *Psaní I/Y ve skloňování podstatných jmen.*).
- Umožníme přiměřený počet pokusů (v případě, že se žák dlouhodobě nepřibližuje k řešení, je důležité zprostředkovaným přístupem realizovat podporu tak, aby bylo dosaženo alespoň základního cíle, aby byl žák úspěšný ve svém konání) s následným hodnocením a nastíněním jiného možného řešení a identifikace chyby.
- Vždy dle aktuálního stavu vyhodnocujeme míru podpory tak, aby byl žák v řešení a činnosti úspěšný, s ponecháním času na rozbor.
- Kombinujeme různé druhy hodnocení, abychom mohli zachytit pestrost školních činností.
- Od předškolního věku podporujeme děti v rozvoji sebehodnocení. Nácvik sebehodnocení je dlouhodobá záležitost. Vždy na začátku využíváme schémata (např.: *hodnoticí škála I. umím úplně, II. umím, občas udělám chybu, III. umím částečně, potřebuji často pomoc, IV. ještě neumím*), vytváříme se žákem pravidla pro práci (*pracuji vytrvale, pracuji aktivně, jsem připravený*), pro školní dovednosti (viz dříve nebo konkrétně *umím násobilkou 2, umím rozřadit slova dle abecedy, umím hledat ve slovníku*), pro řečové a komunikační dovednosti.



## PŘÍKLAD Z PRAXE

Chlapec s dysfázií a ADHD, individuálně integrovaný do ZŠ. Od začátku podpory s AP si učitelka a AP domlouvali strukturu hodnocení (CO všechno se bude hodnotit: snaha pracovat, vytrvalost v práci, volba postupů, samostatnost práce, úsilí v řešení, chování žáka aj.) tak,



aby byl žák se strukturou postupně seznamován, aby byla možnost najít prvky k pozitivnímu hodnocení. AP ukazoval na příčiny neúspěchu (např.: *Dlouho trvalo, než byla práce zahájena, proto bylo málo času na splnění úkolu. Co nám příště může pomoci, abychom úkol zvládli?*). Díky rozšířené struktuře v hodnocení měl AP nástroje, jak hodnotit dílčí práci v hodině, a učitel mohl hodnotit celkový výkon žáka.

## 6.5 POSÍLENÍ MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ

Hodnocení má velmi silnou funkci motivační, jelikož přímo zasahuje emocionální sféru osobnosti (potřeby a prožitky). Hodnocení vyvolává prožitek úspěchu či neúspěchu, který motivuje k dalšímu výkonu. Hodnocení uspokojuje žákovy potřeby, které ovlivňují jeho výkon (např. potřeba výkonu, úspěchu, uznání a přijetí, kompetence, seberealizace). Dobře zvolené hodnocení motivuje žáka k lepšímu výkonu. Každé hodnocení by mělo obsahovat pozitivní prvky, aby posouvalo žáka směrem dopředu, dodávalo mu energii pro další výkony a směřovalo ho vynakládat úsilí. Hodnocení má zajišťovat reálnou zpětnou vazbu v kontextu formulovaných cílů a ve vztahu k možnostem žáka. Posilováním motivační funkce hodnocení pozitivně ovlivňujeme rozvoj osobnosti žáka a aktivní učení žáka. Dopad můžeme vidět i v preventivní oblasti, v odbourávání strachu a případné frustrace ze školní neúspěšnosti.

K zajištění efektivního zařazování motivační formy hodnocení žáka s NKS lze vycházet z následujících doporučení:

- Detailně známe IVP konkrétního žáka (pokud je zřízena funkce AP, obvykle žák pracuje dle IVP), jeho silné a slabé stránky, navrhované způsoby jeho hodnocení.
- Domlouváme s třídním učitelem motivační funkce hodnocení u konkrétního žáka.
- Hodnocení volíme účelně, příliš mnoho pochval bez konkrétní vazby není pro žáka srozumitelné sdělení.
- Při volbě motivační funkce hodnocení je důležitá informovanost a spolupráce s rodiči žáka.
- Motivační forma hodnocení předpokládá příznivé, otevřené klima třídy. Nejen svěřený žák, ale i jeho spolužáci jsou vedeni k práci s chybou, jsou vedeni k tomu, že chyba je přirozenou součástí rozhodování.
- Motivační funkce hodnocení musí být provázána s vhodně formulovanými učebními cíli, které respektují možnosti žáka.
- Při plnění úkolu, řešení problému sledujeme jednotlivé kroky žáka, abychom se k nim mohli společně se žákem vracet, analyzovat volbu postupu a potvrzovat efektivní postupy, hledat a navrhnout jiné kroky v případě chybného kroku.
- V rámci hodnocení užíváme všechny možné formy, od neverbálních – pohlazení, úsměv, přes stručné slovní hodnocení k bodovému či symbolickému hodnocení (razítka, „smajlíky“).

- Body a odměny udělujeme dle předem schválených pravidel, za konkrétní smluvený výkon.
- Motivační hodnocení neznamená, že pozitivně oceňujeme jakýkoli výkon dítěte bez vztahu k dosažené úrovni žáka.
- Motivační hodnocení orientujeme na řečový výkon žáka.

## SHRNU TÍ

Tato kapitola poskytuje elementární úvod do závažné problematiky, jakou je hodnocení. Otázka nezní, který druh hodnocení je nejvhodnější, ale důležité je znát škálu různých druhů hodnocení, jejich přednosti a limity, naučit se je využívat dle aktuální školní situace a stavu žáka. Právě kombinací různých forem hodnocení můžeme nabídnout žákovi pocit úspěšnosti ve školním prostředí, minimalizovat frustraci, motivovat ho k dalšímu (celoživotnímu) způsobu vzdělávání. Vnější hodnocení (učitelem, AP) by mělo být dle vyspělosti žáka obohacováno osvojováním sebehodnocení, ke kterému žáka systematicky vedeme.

## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
2. HRABAL, V. 1979. Motivace a školní úspěšnost žáka. In: HELUS, Z. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN. S. 63–109. ISBN 14-722-79.
3. KALBÁČOVÁ, J. 1998. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK.
4. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
5. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
6. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i evropských škol*. Brno: MSD. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
7. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2012. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka na základě zodpovědnosti za kvalitu svého života. In: HELUS, Z. et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. S. 151–178. ISBN 978-80-905222-0-6.
8. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2012. Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy. In: *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky*,

- perspektivy a výzvy: výzkum – teorie – praxe – profesní příprava: sborník z konference s mezinárodní účastí.* Brno: Masarykova univerzita. S. 28–38. ISBN 788-02-105876-7.
9. KRATOCHVÍLOVÁ, J.; ČERNÁ, K. 2012. *Hodnocení a sebehodnocení žáka.* Brno: MSD. 79 s. ISBN 978-80-7392-196-5.
  10. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál. 199 s. ISBN 80-717-8205-X.
  11. LUKÁŠOVÁ, H. Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení. In HELUS, Z. et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti.* Praha: Asociace waldorfských škol ČR. S. 181–217. ISBN 978-80-905222-0-6.
  12. MAYER, I. Mýty o slovním hodnocení. In: *Ratolest*, 3/99.
  13. MECHÚROVÁ, L. V těch známkách to není? *Rodina a škola.* 4/97.
  14. NOVÁČKOVÁ, J. 2005. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učitelé listy.* Roč. 12, č. 8. ISSN 1210-6313.
  15. PAVELKOVÁ, I.; FRENCL, M. 1997. Motivace žáka k učení. *Pedagogika.* Roč. 47, č. 4, s. 329–334. ISSN 0031-3815.
  16. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha: Univerzita Karlova. 248 s. ISBN 80-729-0092-7.
  17. PASCH, M. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem.* Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
  18. RÝDL, K. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Brno: M. Zeman. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
  19. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
  20. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
  21. ŠIMEK, P. 2011. Můžeme hodnocení převádět na klasifikaci známkami? *Člověk a výchova.* Číslo 3/2011.

## Doporučená literatura:

1. ČERVENKA, S. et al. *Slovní hodnocení.* Kroměříž: Iuventa, 1994.
2. DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele.* Plzeň: Pedagogická fakulta ZU, Katedra pedagogiky, 1992.
3. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
4. KALBÁČOVÁ, J. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy.* Praha: PdF UK, 1998.
5. KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
6. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (ed.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ.* Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
7. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
8. PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
9. SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

10. SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.
11. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 85 s. ISBN 80-7178-262-9.
12. SPILKOVÁ, V. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.
13. SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: PdF UK, 1996. Učební texty z didaktiky, č. 2.
14. TRUNDA, J. Český jazyk a literatura. In: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.

### Internetové zdroje:

1. [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD\\_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF)
2. <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1090>.
3. <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>.



---

# SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

JIŘINA JEHLIČKOVÁ

U žáků s NKS je v některých případech potřeba využívat podporu od externích poskytovatelů služeb. Jedná se často o externí služby zajišťující logopedickou péči nebo doplňkové, podpůrné terapie, které napomáhají rozvoji dílčích schopností (stimulační programy) či rozvoji komunikace, sociálních vztahů, psychické pohody, uvolnění, relaxaci. Někteří žáci mohou mít i přidružená zdravotní oslabení, pak je nutné zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání.

Pro některé žáky je potřeba nastavit i režimová opatření. Žáci s dysfázií jsou velmi rychle unavitelní, je nutné počítat s výpadky pozornosti, krátkodobou koncentrací – vyžadují tedy častější chvilky na relaxaci. Po domluvě s pedagogem a dle potřeb žáka volíme vhodné relaxační aktivity, u kterých budeme na žáka dohlížet – některý žák potřebuje odpočinek v klidné místnosti, pro jiného bude relaxací hra.

Důležitá je pomoc asistenta pedagoga u žáků s poruchou polykání; u nich je potřeba, aby byl asistent zaučen ve strategiích a polohování při příjmu stravy, aby mohl při každém jídle dohlížet na dodržování podmínek, případně pomáhat žákovi s příjmem stravy.

Asistent pedagoga může pomáhat při vzájemné koordinaci mezi jednotlivými poskytovateli služeb, může se se žákem účastnit terapií.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. VRBOVÁ, R. a kol. 2014. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP.



---

# **SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA SE ŽÁKEM S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ**

---

RENATA VRBOVÁ



Práce se žáky s narušenou komunikační schopností je velmi specifická. Žák má často kromě obtíží v komunikaci i problémy s koncentrací pozornosti, opožděný vývoj percepce, hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky. Především u dysfatických žáků je často problematické vytvořit profil rozumových schopností.

Při práci s touto cílovou skupinou je třeba mít na paměti určité **zásady pro komunikaci**:

- představovat správný mluvní vzor pro dítě;
- při komunikaci udržovat zrakový kontakt;
- zpomalit vlastní tempo mluvy;
- pracovat s hlasem, nemluvit monotónně;
- zkracovat věty, užívat slovník, kterému žák rozumí;
- instrukce zadávat po jedné;
- poslouchat pozorně;
- snažit se porozumět hned napoprvé, nebát se reprodukovat vlastními slovy, co žák řekl;
- nepředstírat za každou cenu, že sdělení rozumíme;
- být tolerantní k pomalosti a neplynulosti mluvy;
- tolerovat doprovodné pohyby při mluvení;
- pokud je verbální komunikace nefunkční, využít alternativní formy komunikace;
- pokud žák umí psát, je možné pro zrychlení, např. při ověřování znalostí, použít psaný projev.

**Při školní práci je důležité:**

- pomoci s vysvětlením instrukcí;
- objasnit neznámé pojmy;
- strukturovat úkoly, aby se v nich žák „neztratil“;
- pomoci při manipulaci s pomůckami;
- při složitějších úkolech individuálně vést žáka;
- pomoci při práci s textem a zápisem do sešitu;
- pomoci při vytváření vlastních pomůcek a přehledů učiva;
- pomoci při řešení slovní úlohy;
- střídat činnosti;
- zařazovat relaxační chvílky.

## SHRNUÍ

Tato kapitola se zaměřuje především na specifika v komunikaci se žákem a připomíná některé zásady, které je potřeba dodržovat, aby bylo vzdělávání efektivní.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.
2. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.

# ZÁVĚR

RENATA VRBOVÁ

Publikace *Metodika pro práci asistenta pedagoga žáka s narušenou komunikační schopností* přináší čtenářům z řad asistentů pedagoga u žáků s NKS metodický materiál, ve kterém jsou rozpracována vybraná podpůrná opatření, na nichž se asistent pedagoga aktivně podílí.

Celá publikace je členěna do těchto 8 kapitol:

- 1 Narušená komunikační schopnost
- 2 Organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga
- 3 Modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga
- 4 Intervence a činnost asistenta pedagoga
- 5 Využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga
- 6 Hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga
- 7 Sociální a zdravotní podpora žáka a činnost asistenta pedagoga
- 8 Specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností

Jednotlivé kapitoly jsou dále členěny na subkapitoly, které korespondují s podpůrnými opatřeními uvedenými v katalogu podpůrných opatření.

# LITERATURA

## Použitá literatura:

1. PASCH, M. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. BIDDULPH, S. 2011. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0032-1.
4. BUBENÍČKOVÁ, P. *Percepční a motorická nápravná cvičení – materiály ke kurzu*. ELLIOT, J.; PLACE, M. 2002. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-2470-1820.
5. ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
6. ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. 1999. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci: zkušenosti z praxe na 1. stupni ZŠ*. Praha: Strom. ISBN 80-901954-6.
7. DAŇOVÁ, M. 2008. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2389-1.
8. DVOŘÁK, J. 2000. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
9. FISHER, R. 2004. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7.
10. GRECMANOVÁ, H. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.
11. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-73-8.
12. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. 1998. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-263-7.
13. HAYES, N. 2005. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu. Předmluva k českému vydání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-983-6.
14. HERMOCHOVÁ, S. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.
15. HRABAL, V. 1979. Motivace a školní úspěšnost žáka. In: HELUS, Z. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN. S. 63–109. ISBN 14-722-79.
16. HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN. ISBN 978-80-7367-755-8.
17. KALBÁČOVÁ, J. 1998. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK.
18. KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3.
19. KASÍKOVÁ, H. 2001. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.
20. KASÍKOVÁ, H. 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-6770-3.
21. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
22. KLENKOVÁ, J. 2010. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

23. KLENKOVÁ, J. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.). 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
24. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. 2002. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
25. KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. 2002. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
26. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
27. KOŠŤÁLOVÁ, H. *Respektování procesů učení. Příručka II. Rozvíjíme kritické myšlení*. Pracovní materiály pro kurzy o. s. Kritické myšlení.
28. KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
29. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i evropských škol*. Brno: MSD. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
30. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2012. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka na základě zodpovědnosti za kvalitu svého života. In: HELUS, Z. et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. S. 151–178. ISBN 978-80-905222-0-6.
31. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2012. Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy. In: *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum – teorie – praxe – profesní příprava: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Masarykova univerzita. S. 28–38. ISBN 978-80-210-10587-6.
32. KRATOCHVÍLOVÁ, J.; ČERNÁ, K. 2012. *Hodnocení a sebehodnocení žáka*. Brno: MSD. 79 s. ISBN 978-80-7392-196-5.
33. KREJČOVÁ, L. 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0596-1.
34. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 979-80-7308-347-2.
35. KUCHARSKÁ, A. a kol. 2007. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálněpedagogických centrech*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-42-1.
36. Kurz VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém – poznámky z kurzu.
37. LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
38. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
39. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.
40. LUKÁŠOVÁ, H. Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení. In: HELUS, Z. et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. S. 181–217. ISBN 978-80-905222-0-6.
41. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
42. MATĚJČEK, Z. 1998. *Dyslexie*. Praha: SPN. ISBN 80-85787-27-X.
43. MATOUŠEK, O. 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-24-9.

44. MAYER, I. Mýty o slovním hodnocení. In: *Ratolest*, 3/99.
45. MECHLOVÁ, E.; HORÁK, F. 1986. *Skupinové vyučování na ZŠ a SŠ*. Praha: SPN.
46. MECHÚROVÁ, L. V těch známkách to není? *Rodina a škola*. 4/97.
47. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-807357-679-0.
48. MICHALOVÁ, Z. 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-115-X.
49. MICHALOVÁ, Z. 2004. *Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
50. MIKULAJOVÁ, M.; RAFAJDUSOVÁ, I. 1993. *Vývinová dysfázia*. Bratislava. ISBN 80-900445-0-6.
51. NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-247-0738-1.
52. NOVÁČKOVÁ, J. 2005. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učitelství listy*. Roč. 12, č. 8. ISSN 1210-6313.
53. NOVÁK, J.; SMUTNÁ, J. 1996. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: Augusta. ISBN 80-901806-7-1.
54. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova. 248 s. ISBN 80-729-0092-7.
55. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK. ISBN 80-7290-092-7.
56. PAVELKOVÁ, I. 2010. Nuda ve škole. In: VÁŇOVÁ, R.; KRYKORKOVÁ, H: *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK. S. 107–118. ISBN 978-80-7308-301-4.
57. PAVELKOVÁ, I. 2013. Motivační problémy ve škole. In: VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*. Praha: PedF UK. S. 11–23. ISBN 978-80-7290-691-1.
58. PAVELKOVÁ, I.; FRENCL, M. 1997. Motivace žáka k učení. *Pedagogika*. Roč. 47, č. 4, s. 329–334. ISSN 0031-3815.
59. PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
60. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
61. PRŮCHA, J. 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
62. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 807-17-8772-8.
63. RÝDL, K. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
64. RÝDL, K. 1996. *Metoda týmového vyučování*. Praha: Strom. ISBN 80-901662-9-6.
65. RÝDL, K. 1998. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Strom. ISBN 80-86106-03-9.
66. SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-124-X.
67. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
68. SMITH, CH. A. 2001. *Třída plná pohody. 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-602-0.



69. ŠIMEK, P. 2011. Můžeme hodnocení převádět na klasifikaci známkami? *Člověk a výchova*. Číslo 3/2011.
70. ŠIMÍČKOVÁ, H. 1996. *Dovedeš už číst? Učebnice – čtecí karty pro samostatnou práci žáků v 1. a 2. ročníku*. Ostrava-Kunčice: Grafie.
71. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
72. URBANOVSKÁ, E.; ŠKOBRTAL, P. 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3065-2.
73. VÁCLAVÍK, V. 1997. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp. ISBN 80-902289-0-9.
74. VALENTA, J. 1993. *Pohledy aneb projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Artama. ISBN 80-7086-066-0.
75. VESTER, F. 1997. *Myslet, učit se ... a zapomínat?* Plzeň: Fraus. ISBN 80-85784-79-3.
76. 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.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).
77. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.
78. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.
79. VRBOVÁ, R. a kol. 2014. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. V tisku.
80. VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

### Doporučená literatura:

1. BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem. Čteme se skřítkem Alfrédem*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.
3. BEDNÁŘOVÁ, J. *Orientace v prostoru a v čase. Kdy to bylo, kde se stalo, medvídě již nebloudilo*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0078-7.
4. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let. 2. díl*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2446-8.
5. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2891-6.
6. BEDNÁŘOVÁ, J. *Sluchové vnímání*. Brno: PPP, 2008.
7. BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání. Optická diferenciac 1*. Praha: Dyscentrum, 2010. ISBN 978-80-904494-2-8.
8. BIČÍKOVÁ, V. *Pavučina – Pravopis*. Praha: Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-097-0.
9. BIČÍKOVÁ, V. *Pavučina – Vyjmenovaná slova*. Praha: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-0768.
10. BIČÍKOVÁ, V.; TOPIL, Z. *Pavučina – Podstatná jména*. Praha: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-059-8.



11. BRADÁČOVÁ, L. a kol. *Přehledy českého jazyka. 3.–5. ročník a úvod do 6. ročníku*. Praha: Alter, 2013. ISBN 978-80-7245-172-2.
12. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. PRAHA: PORTÁL, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
13. ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: Scio, 2012. 183 s. ISBN 978-80-77430-059-2.
14. ČERNÁ, L.; TUMPACHOVÁ, L. *Specifické poruchy učení*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007.
15. ČERVENKA, S. et al. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.
16. DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5.
17. DVOŘÁK, J. *Nácvik R a Ř. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2000. ISBN 80-902536-1-X.*
18. DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZU, Katedra pedagogiky, 1992.
19. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Já mám v krabici cukr a krupici. Říčkanky k procvičování hlásek r a ř*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-617-9.
20. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Kouká Mína do komína. Logopedické říčkanky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0471-8.
21. EICHLEROVÁ, I.; HAVLÍČKOVÁ, J. *Logopedické pohádky. Příběhy k procvičování výslovnosti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0060-4.
22. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-886-9.
23. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-933-0.
24. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-934-7.
25. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
26. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
27. HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*. 2007, roč. 132, č. 5, s. 25–30.
28. HELMS, W. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.
29. HLADKÁ, L.; PAVLIŠŤÁKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Proboštov: Ladislav Pavliščík, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1.
30. HOUSAROVÁ, B.; ŠULISTOVÁ, M. *Logopedická cvičení. 1. díl*. Kralice na Hané: Computer media, 2011. ISBN 978-80-7402-103-9.
31. HOUSAROVÁ, B.; ŠULISTOVÁ, M. *Logopedická cvičení. 2. díl*. Kralice na Hané: Computer media, 2011. ISBN 978-80-7402-104-6.
32. KÁBELE, F.; PÁVKOVÁ, B. *Obrázková škola řeči*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-04-26649-5.
33. KALBÁČOVÁ, J. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK, 1998.
34. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
35. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-2394-668-4.

36. KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901-6600-8.
37. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.
38. KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-8024-728-57-5.
39. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
40. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (ed.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
41. KUBŮ, L. *Číst a psát se naučím!* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-114-4.
42. KUCHAROVÁ, J. *Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení, III. ročník*. Ostrava: Libuše Čermáková, 2003. ISBN 80-903161-1-5.
43. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.
44. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
45. LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
46. MÁLKOVÁ, J. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2013. 176 s. ISBN 978-80-261-0283-0.
47. MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník 1. díl (pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu)*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-10378-2.
48. MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník 2. díl (pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu)*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-04-26650-9.
49. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
50. MAREŠ, J. *Jak chápat styl učení. Pedagogika*. 1992, roč. 42, č. 2, s. 219–221. ISSN 0031-3815.
51. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
52. MAREŠ, J.; SKALSKÁ, H. Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základních škol. In: MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1993. S. 54–61. ISBN 80-901670-4.
53. MAREŠ, J.; SKALSKÁ, H. LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994; roč. 29, č. 3, s. 248–264. ISSN 055-5574.
54. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85787-27-X.
55. MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.
56. MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky II*. Brno: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X.
57. MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky III*. Brno: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-52-8.
58. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost. Cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2003. ISBN 80-7311-026-1.
59. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly. Pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 8085808-60-9.

60. 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.
61. NOVOTNÁ, I. *Hravá logopedie*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0182-1.
62. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
63. PÁVKOVÁ, B. *Jak se kluci a holky učili říkat L, Ď, Ť, Ň, C, S, Z, Č, Š, Ž, R a Ř*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1698-2.
64. PÁVKOVÁ, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení B-P-N-D-F-V-K-H-CH-Ď-Ť-Ň*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2319-5.
65. PÁVKOVÁ, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení C-S-Z-Č-Š-Ž*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1993-8.
66. PÁVKOVÁ, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení L-R-Ř*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2318.
67. PÁVKOVÁ, B.; ŠMARDA, R. *Řehoři, řekni Ř*. Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00-00802-5.
68. PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
69. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
70. PIŠLOVÁ, S.; FILCÍK, G. *Pojďme si hrát*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 97-880-716-89-386.
71. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
72. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
73. REIF, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. 251 s. ISBN 978-80-7367-257-7.
74. SEKORA, O. *Ferdův slabikář*. 9. vyd. (8. v Albatrosu). Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01765-2.
75. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
76. SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
77. SCHOPLER, E.; REICLER, R. J.; LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
78. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1.
79. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
80. SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.
81. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 85 s. ISBN 80-7178-262-9.
82. SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: PdF UK, 1996. Učební texty z didaktiky, č. 2.
83. SPILKOVÁ, V. *Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování*. In: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.
84. STARÁ, E.; STARÝ, M. *Mařenka už říká Ř!* Praha: Nakladatelství 65. pole, 2012. ISBN 978-80-875-08-0.

85. STARÁ, E.; STARÝ, M. *Žvanda a Melivo. Cvičení na rozvoj slovní zásoby*. Praha: Euromedia Group, 2013. ISBN 978-80-242-3888-3.
86. STEELE, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
87. SVOBODA, P. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-956.
88. SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-396-3.
89. SYNEK, F. *Rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopeda*. Praha: Archart, 2008. ISBN 978-80-86638-12-68.
90. ŠIMANOVSKÝ, Z.; ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
91. ŠTĚRBOVÁ, L.; ZELINKOVÁ, O. *Čtení mě baví: Zachráněná vrána, myš a lev*. Praha: DYS. ISBN 80-902065-6-5.
92. 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.
93. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování I*. Praha: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-091-8.
94. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování II*. Praha: Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-108-3.
95. ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování III*. Praha: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-904494-5-9.
96. TREUOVÁ, H. *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce 1*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-58-7.
97. TRUNDA, J. Český jazyk a literatura. In: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
98. TUČKOVÁ, J. *Řídkanky pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0137-3.
99. TUČKOVÁ, J. *Řídkanky pro upevnění hlásek C, S, Z*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0508-1.
100. TUČKOVÁ, J. *Řídkanky pro upevnění hlásek H, CH, K, G a měkčení*. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-844-9.
101. TUČKOVÁ, J. *Řídkanky pro upevnění hlásky l*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0186-1.
102. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky řady C, S, Z, Č, Š, Ž*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-14-3.
103. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky řady C, S, Z*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-07-0.
104. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky řady Č, Š, Ž*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-13-5.
105. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku C*. Čáslav: Studio Press, 2001. ISBN 80-86532-00-3.
106. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Č*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-03-8.
107. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku L*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-12-7.



108. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku R*. Čáslav: Studio Press, 2010. ISBN 978-80-86532-22-6.
109. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Ř*. Čáslav: Studio Press, 2003. ISBN 80-86532-11-9.
110. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku S*. Čáslav: Studio Press, 2001. ISBN 80-86532-02-X.
111. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Š*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-05-4.
112. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Z*. Čáslav: Studio Press, 2001. ISBN 80-86532-01-1.
113. VANDASOVÁ, J.; SMETÁKOVÁ, M. *Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Logopedický sešit pro děti, které se učí správně vyslovovat hlásku Ž*. Čáslav: Studio Press, 2002. ISBN 80-86532-04-6.
114. VÍLÁŠKOVÁ, D. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. 111 s. ISBN 80-7216-233-0.
115. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
116. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
117. VRBOVÁ, R. *Úroveň sluchové percepce u žáků s obtížemi ve čtení a psaní v 1. třídě základní školy*. Disertační práce. Olomouc: PdF UP, 2004.
118. ZELINKOVÁ, O. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy. (Cvičení pro dyslektiky III)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2004. ISBN 80-902065-4-9.
119. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
120. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
121. ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování b – d – p. (Cvičení pro dyslektiky IV)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2002. ISBN 80-902065-3-0.
122. ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni. Rozlišování sykavek. (Cvičení pro dyslektiky II)*. Praha: Nakladatelství DYS, 2004. ISBN 80-902065-3-0.

## Učebnice:

1. ALTER. Nakladatelství. Učebnice, učební pomůcky a odborné publikace [on-line]. © 2012 Nakladatelství ALTER, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/>.
2. DIDAKTIS. Nakladatelství [on-line]. © 2005–2014 Nakladatelství Didaktis. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.didaktis.cz/article.asp?nArticleID=28&nDepartmentID=2&nLanguageID=1>.
3. 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>.
4. FRAUS. Nakladatelství [on-line]. © 2014 Nakladatelství Fraus, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz/>.
5. 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).

6. 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/>.
7. PRODOS. Pedagogické nakladatelství [on-line]. Prodos © 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://ucebnice.org/prodos>.
8. SEVT.cz [on-line]. © 2007–2014 SEVT, a. s., [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.sevt.cz/>.
9. 24U. iPad ve výuce [on-line]. © 2013, 24U, s. r. o. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://skolstvi.24u.cz/ipad>.

## Internetové zdroje:

1. [www.skolnuceni.cz](http://www.skolnuceni.cz).
2. 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>.
3. Česká školní inspekce. JANOTOVÁ, Z.; ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čteme nejen v hodinách českého jazyka. [on-line]. Praha: 2013. ©2013, [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-905370-6-4. Dostupné z: <http://www.csic.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb-65010ed2>.
4. DYS-Centrum Praha, o. s. Nápravné materiály. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/3-1-NAPRAVNE-MATERIALY>.
5. Globální čtení. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/>.
6. <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>.
7. <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/socialni-uceni>.
8. [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD\\_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF)
9. <http://www.alternativnikomunikace.cz>.
10. <http://www.itaac.com/>.
11. <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1090>.
12. Chytré dítě [on-line]. Multimedia ART, [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.chytredite.cz/>.
13. [ipadveskole.cz](http://ipadveskole.cz) [on-line]. [cit. 2014-07-20]. Dostupné z: <http://ipadveskole.cz/>.
14. iSEN [on-line]. ©2014, [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/aplikace>.
15. iSCHOOL. *Aplikace pro iPad*. [on-line]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.i-school.cz/aplikace-cesky-jazyk/>.
16. JAROŠOVÁ, Z. Známká nebo slovní hodnocení? *Učitelské noviny* č. 26/2004c. Dostupné z: [http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=z-mamka.html](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=z-mamka.html).
17. JAROŠOVÁ, Z. Známkování a slovní hodnocení. *Moderní vyučování* 9/2004b. Dostupné na: [http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV\\_My09a08A](http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My09a08A).
18. JAROŠOVÁ, Z. Známkování není totéž co hodnocení. *Moderní vyučování* 8/2004a. Dostupné z: [http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV\\_My08a08A](http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My08a08A).
19. Kartičky vašim dětem. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.oskola.cz/>.

20. Logopedické pomůcky [on-line]. ©2009 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.logopedie-pomucky.cz/>.
21. material-montessori.cz. Montessori pomůcky. [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/>.
22. mediaDIDA. Výrobce školních pomůcek [on-line]. ©2007, [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.mediadida.cz/index.php>.
23. montessori hračky.cz [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://montessorihrac-ky.cz/16-tradicni-montessori-pomucky>.
24. MUTABENE.cz [online]. [cit. 2014-06-21]. <http://www.mutabene.cz/>.
25. NA ROVINĚ. Globální metoda čtení. [on-line]. © 2011 NA ROVINĚ, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://narovine.cz/pomucky/globalni-metoda-cteni/>.
26. Orffovy nástroje – sady. [on-line]. ©Hudební nástroje – Houdek.cz, [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.houdek.cz/bici-a-perkuse/orffovy-nastroje-sady/>.
27. PALLAS BRNO Učební pomůcky [on-line]. © 2008. David Beneš [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: [http://www.pallas-brno.cz/nabidka\\_ke\\_stazeni.html](http://www.pallas-brno.cz/nabidka_ke_stazeni.html).
28. Pomůcky nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. [on-line]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.ucimeseradi.cz/>.
29. RŮSTOVÝHORMON.cz. Tabulka násobilky. [on-line]. © 2014, Pfizer Czech Republic. [cit. 2014-06-30]. ISSN 1803-019X. Dostupné z: <http://www.rustovyhormon.cz/tabulka-nasobilky>.
30. RVP – Metodický portál. Čtení s porozuměním. [online]. [cit. 2014-06-21]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/vyhledavani.html?e15=%C4%8Dten-%C3%AD+s+porozum%C4%9Bn%C3%ADm>.
31. STAUDKOVÁ, H. *Metodický list*. Dostupné z: <http://www.alter.cz/>.
32. Štrunc – velkoobchod hračky [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: [http://www.hrackystrunc.cz/cms.php?id\\_cms=6](http://www.hrackystrunc.cz/cms.php?id_cms=6).
33. Tak trochu jiný svět. Piktogramy ke školnímu režimu. [online]. [cit. 2014-06-21]. <http://ojarovi.blogspot.cz/2012/09/piktogramy-ke-skolnimu-rezimu.html>.
34. Učební a didaktické pomůcky [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.webareal.cz/ucebnipomucky/eshop/2-1-I-stupen-ZS>.
35. Webová alba Picasa [online]. [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://picasaweb.google.com/Soniasnucelo/Picto1>.



# O AUTORECH

## **Mgr. Jana Brozdová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog logoped, děti a žáci s NKS.

## **PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog logoped, děti a žáci s NKS.

## **Mgr. Jiřina Jehličková**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog logoped, děti a žáci s NKS.

## **PaedDr. Lenka Petrášová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog logoped, děti a žáci s NKS.

## **Mgr. Silvie Vaňková**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog logoped, děti a žáci s NKS.

## **Mgr. Renata Vrbová, Ph.D., vedoucí autorského týmu**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog logoped, děti a žáci s NKS.



Mgr. Renata Vrbová, Ph.D., a kolektiv

**Metodika práce asistenta pedagoga  
při aplikaci podpůrných opatření u žáků  
s narušenou komunikační schopností**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Kateřina Hurtíková, Ph.D

Technická redaktorka RNDr. Anna Petříková

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla 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 978-80-244-4475-8 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4691-2 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0519



## Při aplikaci podpůrných opatření můžete využít i následující metodiky:

Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – předškolní vzdělávání

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – první stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – druhý stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – střední školy

Nositel projektu:

UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:

ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE

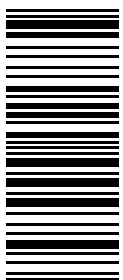


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4475-8