

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

## **Podpora rozvoje komunikačních dovedností u žáků základní školy**

Bakalářská práce

Autor: Sára Kabatníková  
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence  
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Sára Kabatniková  
**Studium:** P16P0200  
**Studijní program:** B7506 Speciální pedagogika  
**Studijní obor:** Speciální pedagogika - intervence

**Název bakalářské práce:** **Podpora rozvoje komunikačních dovedností u žáků základní školy**

**Název bakalářské práce** The support of communication skills of pupils in a primary school  
**AJ:**

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá úrovní komunikačních dovedností u žáků na 1. stupni základní školy. V teoretické části bakalářské práce bude popsán přirozený vývoj komunikačních dovedností u žáků na 1. stupni základní školy, dále budou charakterizovány nejčastěji se vyskytující vady řeči přetrvávající na 1. stupni základní školy a následně budou vymezeny možnosti, které mají základní školy k dispozici, a to ve vztahu k podpoře vzdělávání žáků s vadami řeči. V praktické části bakalářské práce bude na konkrétních příkladech žáků s vadou řeči zařazených do běžné třídy v základní škole popsána práce školy se žákem s narušenou komunikační schopností a bude připraven návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností pro žáky s narušenou komunikační schopností. Z metodologického hlediska bude využito pozorování a obsahové analýzy dokumentů.

LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 2., Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 978-80-7367-433-5. ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Vyd. 3., Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4. KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie. Vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

**Garantující pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 5.1.2018

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D., za odborné vedení a ochotu během konzultací. Také děkuji speciálně pedagogickému centru, školám a rodičům žáků za spolupráci na praktické části bakalářské práce.

## Anotace

KABATNIKOVÁ, Sára. Podpora rozvoje komunikačních dovedností u žáků základní školy. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 92 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá úrovní komunikačních dovedností u žáků na 1. stupni základní školy. V teoretické části bakalářské práce je popsána charakteristika žáka na 1. stupni základní školy, a to zejména z hlediska biologického, psychologického a sociálního vývoje a vývoje komunikačních dovedností. Zároveň jsou popsány časté vady řeči, které se objevují u žáků zařazených do běžného vzdělávání na 1. stupni základní školy. V teoretické části je také popsáno legislativní vymezení speciálně pedagogické podpory pro žáky s vadami řeči. V praktické části bakalářské práce jsou popsány tři příklady žáků s vadou řeči, kteří jsou zařazeni do běžné základní školy a u nichž probíhá speciálně pedagogická podpora. Je popsán návrh podpory vzdělávání těchto žáků v oblasti speciálně pedagogické péče. Z metodologického hlediska bylo použito metody pozorování, rozhovoru a obsahové analýzy dokumentů.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vývojová dysfázie, dyslálie, kóktavost.

## Annotation

KABATNIKOVÁ, Sára. The support of communication skills of pupils in a primary school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 92 pp. Bachelor's Degree Thesis.

This thesis relates to the topic of the level of communication skills of pupils in a primary school. The theoretical part of this thesis contains a characteristic of biological, psychological and social development and development of communication skills of pupils in a primary school. The most common speech defects of children in common primary school are also described there. The legislative support for pupils with speech defects is described. In the practical part of this thesis, the special educational support of three pupils that have a speech defect and that attend a primary school is described and a description of support of communication skills for these pupils is proposed. For collecting the materials for this thesis observation, interview and content analysis of documents is used.

Keywords: communication disability, student with special educational needs, specific language impairment, articulation disorders, stuttering.

# Obsah

Úvod .....	9
1 Vývoj dítěte v období 1. stupně základní školy .....	10
1.1 Biologický vývoj dítěte .....	11
1.2 Psychický vývoj dítěte .....	11
1.3 Sociální vývoj dítěte .....	13
1.4 Vývoj komunikačních dovedností dítěte .....	14
1.4.1 Foneticko-fonologická rovina .....	14
1.4.2 Lexikálně-sémantická rovina .....	15
1.4.3 Morfologicko-syntaktická rovina .....	16
1.4.4 Pragmatická rovina .....	16
2 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole .....	17
2.1 Vývojová dysfázie .....	18
2.1.1 Symptomatologie .....	19
2.1.2 Diagnostika .....	21
2.1.3 Terapie .....	22
2.1.4 Žák s vývojovou dysfázií ve škole .....	26
2.2 Dyslálie .....	27
2.2.1 Klasifikace .....	28
2.2.2 Diagnostika .....	30
2.2.3 Terapie .....	31
2.2.4 Žák s dyslálií ve škole .....	32
2.3 Koktavost .....	33
2.3.1 Symptomatologie .....	34
2.3.2 Diagnostika a klasifikace .....	36
2.3.3 Terapie .....	37
2.3.4 Žák s koktavostí ve škole .....	38
3 Možnosti podpory žáků s narušenou komunikační schopností v základní škole .....	40
3.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení .....	41
3.1.1 Školní poradenské pracoviště .....	42
3.1.2 Školní poradenské zařízení .....	43
3.2 Úprava procesu edukace žáků s narušenou komunikační schopností .....	45
3.3 Využití kompenzačních a speciálních pomůcek v edukaci žáků s narušenou komunikační schopností .....	47
3.4 Úprava očekávaných výstupů vzdělávání u žáků s narušenou komunikační schopností .....	47

3.5	Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.....	49
3.6	Využití asistenta pedagoga .....	49
4	Uvedení do praktické části bakalářské práce .....	52
4.1	Vymezení cílů praktické části bakalářské práce.....	52
4.2	Charakteristika místa výzkumného šetření.....	52
4.3	Charakteristika výzkumného vzorku .....	52
4.4	Charakteristika průběhu výzkumného šetření .....	53
5	Metodologie praktické části bakalářské práce.....	54
5.1	Pozorování .....	54
5.2	Rozhovor .....	55
5.3	Obsahová analýza dokumentů .....	56
6	Prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením.....	57
6.1	Žák K. ve škole č. 1 .....	57
6.1.1	Charakteristika žáka K. ....	57
6.1.2	Průběh podpory žáka K. na základní škole č. 1 .....	58
6.1.3	Návrh podpory žáka K. ....	63
6.2	Žák M. ve škole č. 2 .....	65
6.2.1	Charakteristika žáka M. ....	65
6.2.2	Průběh podpory žáka M. na základní škole č. 2.....	66
6.2.3	Návrh podpory žáka M. ....	71
6.3	Žák X. ve škole č. 3 .....	73
6.3.1	Charakteristika žáka X. ....	73
6.3.2	Průběh podpory žáka X. na základní škole č. 3 .....	75
6.3.3	Návrh podpory žáka X. ....	80
7	Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze .....	83
	Závěr.....	85
	Seznam použitých zkratk.....	86
	Seznam literatury a dalších pramenů.....	87
	Seznam grafických schémat .....	92



## Úvod

V souvislosti se zavedením vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017, vyvstaly ve společnosti i mezi pedagogickými pracovníky otázky ohledně praktického naplňování podpurných opatření a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky bez speciálních vzdělávacích opatření. Učitelé běžných základních škol většinou nemají speciálně pedagogické vzdělání, a proto se snaží o individuální přístup na základě intuice a dříve získaných zkušeností.

Motivem pro výběr tohoto tématu byl zájem získat maximum informací o fungování systému školské podpory pro žáky s narušenou komunikační schopností. Zároveň bylo toto téma vybráno pro jeho aktuálnost a možnost využití získaných informací o školském systému podpory a nejčastějších vadách řeči pro další profesní pokračování.

Bakalářská práce bude zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu narušené komunikační schopnosti a hlavním cílem teoretické části bakalářské práce bude popsat možnosti, které má běžná základní škola k dispozici, a to ve vztahu k podpoře vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností.

V úvodní části bakalářské práce bude také popsána charakteristika psychického, motorického a sociálního vývoje a vývoje komunikačních dovedností u intaktního žáka na 1. stupni základní školy. Dále budou charakterizovány nejčastěji se vyskytující vady řeči u žáků v období mladšího školního věku a budou popsány možnosti, které mají školy pro podporu vývoje komunikačních dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bude zjistit, jak probíhá práce školy se třemi dětmi s narušenou komunikační schopností a jaká konkrétní opatření škola využívá k podpoře vzdělávání žáků s vadami řeči.

Na základě informací získaných ze speciálně pedagogického centra (dále SPC) a při vlastním pozorování práce se žáky s narušenou komunikační schopností v běžné základní škole bude popsán průběh práce pedagogických pracovníků a vývoj komunikačních dovedností u žáků s podpurnými opatřeními 2.-5. stupně. Z metodologického hlediska bude využito pozorování a obsahové analýzy dokumentů. Z důvodu ochrany osobních údajů budou pro potřeby bakalářské práce použity smyšlené iniciály jmen.

## 1 Vývoj dítěte v období 1. stupně základní školy

Dítě nastupuje povinnou školní docházkou zpravidla ve věku 6 let. Období, které stráví dítě na 1. stupni základní školy je nazýváno „mladší školní věk“ (6-10 let), přičemž od 5. třídy se již může projevovat tzv. prepuberta (Klindová, Rybářová, 1981). I nadále probíhá vývoj na úrovni biologické, psychické, sociální a vývoj komunikačních dovedností.

Na dítě v tomto věku jsou kladeny nároky zejména při nástupu do školní docházky (Vágnerová, 2000). Proto je pro nástup do školy je vyšetřována tzv. „školní zralost dítěte“. *„Pod pojmem školní zralost lze v podstatě spatřovat fyzickou, psychickou a emocionálně-sociální vyzrálost dítěte na takové úrovni, aby zvládlo nároky školy, tj. aby se bylo schopno bez významnějších obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu.“* (Bendová, 2011, s. 11)

Dítě je částečně připraveno na režim z mateřské školy, ale ve škole je kladen větší důraz zejména na oblast studijních výsledků a sociálních kontaktů.

*„Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101) *„Škola přináší dítěti nové, učební činnosti, klade vyšší a vyšší požadavky na poznávací procesy, paměť, pozornost, vytrvalost a sebeovládání a rozvíjí tyto procesy, stavy a vlastnosti.“* (Čáp, 1987, s. 106)

Záleží na odolnosti dítěte, zda je schopno přizpůsobit se roli žáka. Při obtížnějším přechodu do školní docházky může docházet i k tzv. adaptačním problémům (Čáp, 2007) a problémy se mohou vyskytnout i např. v podobě přechodné neplynulosti řeči (přechodné zakoktávání) (Sovák, 1986). Proto je nezbytný individuální přístup k žákům.

Další oblastí, na kterou jsou kladeny vyšší nároky, jsou osobní vztahy. Dítě touží být začleněno do kolektivu (Jedlička, 2017). Jedním předpokladů nástupu do školní docházky je i jistá samostatnost a porozumění, že žákovi nebude věnována všechna pozornost učitele a je jen jedním z dětí (Vágnerová, 2000). Učí se interakci s dětmi i učiteli, přičemž učitel přebírá částečně roli rodiče jako největší autority. Pro děti je proto osobnost učitele důležitá a žák se s ní ztotožňuje.

*„Škola zasahuje do osobních vztahů, neboť rozšířením sociálních kontaktů se mění poměr dítěte k rodičům i sourozencům. Do života dítěte vstupuje nová autorita – učitel, který uplatňuje nové nároky na chování a činnost dítěte.“* (Lisá, Kňourková, 1986, s. 192)

## 1.1 Biologický vývoj dítěte

Přirozený motorický vývoj dítěte v mladším školním věku se rozvíjí jak v oblasti hrubé, tak jemné motoriky.

*„Růstová aktivita a orgánové změny tohoto životního úseku nejsou významné. Výstavba těla pokračuje, ale v menším rozsahu. Dítě vyroste asi o 4-6 cm ročně. Roste hlavně dolní část těla, dolní končetiny.“* (Kňourková in Lisá, Kňourková, 1986, s. 189)

Při nástupu do 1. třídy základní školy (dále ZŠ) by již dítě mělo být schopno koordinovaného pohybu (např. hod míčem, rovnováha na jedné noze, běhání, skákání) a sebeobsluhy (obléhání, zavazování tkaniček, obouvání, osobní hygiena) ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Zároveň roste zájem o pohybové hry (Langmeier, Krejčířová, 1998). Je proto snahou zapojovat pohybové aktivity pravidelně do programu, což škola podporuje. Minimální časová dotace tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ v České republice je 10 vyučovacích hodin týdně ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Pro přehled je zde uveden výňatek učiva Tělesné výchovy dle Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP):

- pohybové hry;
- základy gymnastiky (rychlý běh, skok do dálky nebo do výšky);
- základy atletiky;
- turistika a pobyt v přírodě;
- základní plavecká výuka ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Taktéž probíhá výměna dentice, která může mít přechodný dopad na výslovnost.

*„Při vstupu do školy má šestileté dítě již rozvinuté elementární schopnosti jemné motoriky, které se dále zpřesňují: umí stříhat, zacházet s jehlou, modelovat z hlíny, kreslit (dokáže nakreslit kruh), přenášet skleněné talířky s tekutým obsahem, aniž co rozleje apod.“* (Klindová, Rybářová, 1981, s. 87)

Jemná motorika se zdokonaluje, což je patrné zejména při úchopu psacího náčiní, který by měl již být špetkovitý. Jemná motorika je posilována zejména grafomotorickými cvičeními a nácvikem psaní. Oromotorika je rozvíjena nácvikem čtení, v průběhu 1.-2. třídy dochází ještě u některých dětí k úpravě výslovnosti hlásek L, R a Ř (Kutálková, 1996).

## 1.2 Psychický vývoj dítěte

Piaget nazval věk od 7 do 11 let „fází konkrétních logických operací“. Vágnerová (2000) popisuje, že v tomto období myšlení dítěte respektuje základní zákony logiky a respektuje

konkrétní realitu. Dítě nastupující do školy se již umí dívat na svět z perspektivy druhého, ale myšlení je stále vázáno na konkrétní předmět. „*Konkrétní operace jsou vždy vázány na činnost, logicky ji strukturují zároveň se slovy, která doprovázejí činnost, ale nijak v sobě nezahrnují možnost konstruovat logickou úvahu nezávisle na činnosti.*“ (Piaget, 1999, s. 137) Přínosné je tedy dodržování zásady názornosti a podporování výuky učebními pomůckami.

Langmeier, Krejčířová (1998) označují toto období jako věk „střízlivého realismu.“ Dítě se zaměřuje na to, co je pravdivé – rozšiřuje si znalosti z knih a chce pochopit okolní svět.

Dle německého psychologa Erika Eriksona je období od 6-12 let „fází snaživosti, proti pocitům méněcennosti“. Dítě se chce učit, má radost z poznávání, zažívá úspěchy, má pocit kompetence. Při selhávání ztrácí chuť do školy, zažívá frustraci a ztrátu motivace. „*Dítě nyní přechází od hry k produktivnějším činnostem, které vyžadují dovednosti a správné užívání nástrojů. Úspěch vyvolává v dítěti radost, neúspěch pocit méněcennosti, a to i v případě, že úkol byl pro věkovou úroveň dítěte příliš obtížný. Ctností tohoto stadia je kompetence – krok ve směru zralého úkolového zaměření.*“ (Erikson in Drapela, 1998, s. 70)

Vágnerová (2002) uvádí 3 znaky **myšlení** mladších školáků, a to decentraci, konzervaci a reverzibilitu, přičemž decentraci popisuje jako schopnost náhledu na skutečnost z více stran a schopnost přemýšlet o situaci z více hledisek. Konzervace je schopnost porozumění, že situace se může za různých okolností zdát jiná. A reverzibilita neboli vratnost proměn, je možnost vrátit situaci do původního stavu (což je důležité např. pro matematické představy). Dále také Vágnerová (2000) podotýká, že děti raného školního věku potřebují vysvětlení událostí a „*náhoda pro ně znamená znehodnocení daných pravidel, a proto působí jako zdroj nejistoty*“. (Vágnerová, 2000, s. 155)

Oblast **emocí** se v tomto věku rozšiřuje. Klindová a Rybářová (1981) uvádějí, že častý je pocit strachu, který má reálné i nereálné podněty – strach ze smrti, duchů. Pro děti je proto podstatný zdroj bezpečí, který představuje rodič nebo učitel, schopný uklidnit a vysvětlit pravdu. Dalším možným zdrojem strachu je nesplnění školních povinností či nepostoupení do dalšího ročníku, což není často oprávněné. Důvodem může být nízká sebedůvěra ve vlastní schopnosti.

V tomto období již roste schopnost regulace chování (tzv. kontrola sociálního chování), kdy dítě rozumí, že své emoce může skrývat před druhými, a projeví je např. až po reakci z okolí a dochází ke zvnitřňování základních hodnot (rozlišení, co je „dobré“ a „zlé“) (Langmeier, Krejčířová, 1998).

*„Motivace k podání dobrého výkonu musí zpravidla u malých dětí přicházet zvnějšku (uznání, pochvala, obdiv), ale postupně se stává součástí soustavy vnitřních pohnutek.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 127) Jedním z důležitých úkolů učitelů je porozumět, jak motivovat své žáky k učení. Mezi užívané metody se řadí pochvala, hvězdička, dobrá známka nebo hra (Mareš, 2013).

Pro dítě v mladším školním věku je důležité, aby bylo kladně hodnoceno od autorit. Nezáleží jim tolik na odměně, jako na názoru druhého člověka. (Vágnerová, 2000). Dle Piageta (1997) dochází u dítěte ve věku 7-8 let k přeměně z heteronomní morálky na autonomní. Dítě nedodržuje morální pravidla jen na nátlak dospělých, ale proto, že samo rozeznává dobré od špatného. Také se dá nazvat toto období „morálkou hodného dítěte“ (Kohlberg in Heidbrink, 1997).

### **1.3 Sociální vývoj dítěte**

Vágnerová (2000) uvádí, že příchod dítěte do školy jej včleňuje do dalších sociálních rolí – žáka a spolužáka. Role žáka přináší jistou prestiž, ale i zátěžové situace. Učitel je proto představitelem jistoty a nahrazuje přítomnost rodiče. Zachování dobrého vztahu s učitelem je jedním z cílů žáka a identifikace s učitelem pomáhá překonat nástup do školní docházky. (Vágnerová, 2002). Zároveň dochází ke konfrontaci názorů a chování autority rodiče a učitele, přičemž pokud se názory neshodují, může to vést ke zmatku dítěte (Lisá, Kňourková, 1986).

Dítě, které není zběhlé v sociálních interakcích s vrstevníky (např. jedináčci, samotáři) může mít náročnější začlenění se do kolektivu, ale záleží také na druhu výchovy. Protože skupina, do které žák vstupuje, je formální, běžně se ve třídě formují menší skupinky, kde dítě získává přátele (Čáp, 1987).

Doubek (2005) porovnával formování sociálních skupin v různých třídách 1. stupně a uvádí, že charakter těchto skupin je rozdílný dle pohlaví – v první třídě dívky tvoří skupinky o 2-3 členech bez ohledu na zasedací pořádek, přičemž skupinky mají často konkurenční charakter a rychle se přeskupují, u chlapců záleží na zasedacím pořádku. V druhé třídě žáci reagují více na charakter spolužáků a dochází k polarizaci dětských kroužků – např. dělení na „tichá děvčata“ a „dámy“. U chlapců převažují soutěživé hry nad „hrami na něco“. Ve třetí třídě je u obou pohlaví vidět rozdíl mezi vůdčími osobnostmi skupiny a členy, kteří se podřizují. Ve čtvrté třídě jsou konkurenční skupiny silně rozdělené, oddělují se například skupiny chlapců zajímajících se o stejná témata (filmy, počítačové hry) a sportovce. V páté třídě se rozvržení skupin upevňuje.

## 1.4 Vývoj komunikačních dovedností dítěte

Vývoj komunikační schopnosti dítěte záleží na pohlaví, socioekonomickém zázemí, počtu sourozenců, inteligenci, osobnostních předpokladech, kognitivních schopnostech a výchově rodičů (Dodd, 2006). Při zápisu dítěte do školy se sleduje, zda dítě zvládá jazykové, řečové a komunikační dovednosti. Komunikační dovednost neboli praxí rozvinutou schopnost komunikace je potřebné dále rozvíjet (Mikuláščík, 2010). Mezi komunikační dovednosti, které by měl zvládnout žák při zápisu, lze řadit vyprávění příběhu ve větách, správnou výslovnost všech hlásek, vedení rozhovoru, přirozenou neverbální komunikaci apod. (www.msmt.cz). Úroveň komunikačních dovedností, které by mělo dítě dosáhnout během docházky do základní školy, popisuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (viz kapitola 3.4).

Z hlediska ontogeneze řeči, se dítě nastupující do školy nachází v období **intelektualizace řeči**. Toto období začíná přibližně od 4. roku a pokračuje celý život. Probíhá rozvoj správného užívání gramatiky, rozšiřování slovní zásoby a dítě již vyjadřuje obsahově i formálně správně své myšlenky (Slowík, 2016), také dochází k rozvoji regulační funkce řeči (Lechta, 2002).

Řeč tvoří čtyři jazykové roviny, které se během vývoje řeči doplňují a prolínají (Klenková, 2006).

### 1.4.1. Foneticko-fonologická rovina jazyka

Tato rovina obsahuje sluchové rozlišování hlásek (fonematická diferenciacie) a výslovnost (artikulace) hlásek jazyka, jejichž vývoj spolu úzce souvisí (Bednářová, Šmardová, 2008).

*„Fonematický sluch je schopnost sluchem rozlišovat od sebe jednotlivé zvukově podobné hlásky i s jejich jemnou odlišností ve výslovnosti.“* (Škodová, Jedlička, 2007, s. 608) Tato schopnost se rozvíjí již od kojeneckého věku, kdy dítě sluchově rozlišuje hlásky, a ve věku 4,5-6 let by mělo být již schopno fonematické diferenciacie podobně znějících hlásek. Pokud tomu tak není, je snižená pravděpodobnost správného vývoje artikulace (Bendová, 2011). Mezi další faktory ovlivňující vývoj artikulace řadí Klenková (2006) motoriku mluvních orgánů, úroveň intelektu, mluvní vzor a podnětnost sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Vývoj artikulace hlásek probíhá většinou již od 1. roku věku dítěte a začíná od hlásek artikulace nejjednodušších po nejsložitější (Bednářová, Šmardová, 2008). *„Ve věku od 5,5 roku do 6,5 roku probíhá vývoj artikulace hlásek C, S, Z, R a ve věku od 6,5 roku do 7 let vývoj artikulace Ř, a diferenciacie Č, Š, Ž, a C, S, Z.“* (Jurnečková, Vysoudilová in Salamonová, 2003, s. 338)

Vývoj výslovnosti hlásek českého jazyka by měl být ukončen mezi 5.-6. rokem věku dítěte (Jedlička, Škodová a kol., 2007), avšak častým jevem je, že děti nastupují do školní docházky s přetrvávajícími odchylkami artikulačního vývoje (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2017). Tolerance přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje trvá do 7. roku věku dítěte, avšak pokud dále přetrvávají, je již malá pravděpodobnost, že se spontánně upraví (Bednářová, Šmardová, 2011).

V publikaci o školní zralosti žáka při zápisu do školy jsou uváděny úkoly pro sluchovou diferenciaci, které by měl žák zvládat, např:

- „rozliší slova (*kos – koš, pupen – buben, koza – kosa*);
- *rozliší bezvýznamové slabiky (tam – dam, dlo – plo, čil – žil)*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 59).

#### 1.4.2 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina jazyka se zaměřuje na aktivní a pasivní slovní zásobu. Dítě ve věku 6 let již ovládá přibližně 2500-3000 slov (Klenková, 2006) a tvoří i tzv. speciální pojmy (Lechta, 2002). Rozvoj aktivní slovní zásoby se akceleruje nástupem do školy. Dítě již používá synonyma, antonyma, homonyma a nadřazené a podřazené pojmy. V rozhovoru umí reagovat na otázky a je schopno samostatného vyprávění či popisu pohádky (Bednářová, Šmardová, 2011). Zde jsou příklady aktivit, které by mělo být dítě schopno zvládnout:

- „pojmenuje běžné věci na obrázku;
  - ukáže obrázek podle použití;
  - chápe pojmy „já, moje“;
  - reprodukuje jednoduchou říkanku;
  - chápe jednoduché vtipy a hádanky;
  - sestaví dějovou posloupnost a popíše ji;
  - pojmenuje, co dělá určitá profese
  - umí zpaměti kratší texty;
  - pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku;
  - správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení;
  - chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny“.
- (Bednářová, Šmardová, 2008 s. 32-34)

Dítě také umí vysvětlit použití předmětů denní potřeby a převypráví kratší příběh bez nápovědy (Lechta, 2002).

#### 1.4.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina zahrnuje schopnost gramatické výstavby jazyka (schopnost správné výstavby věty a ohýbání slov – skloňování a časování). Dítě by již od 4. roku mělo používat všechny slovní druhy (Klenková, 2006). Při nástupu do školy sledujeme, zda je věta obsahově bohatá (dítě užívá přídavná jména, předložky, spojky), přičemž např. u dětí s vývojovou dysfázií můžeme pozorovat obtíže v užívání např. předložek, zvrtných částic či přídavných jmen (Škodová, Jedlička, 2007) (viz kapitola 2.1.1). Souvětí jsou již souřadná i podřadná. Do 4 let se v souvislosti s nesprávnou výstavbou vět mluví o tzv. fyziologickém dysgramatismu (Klenková, 2006), avšak při nástupu dítěte do školy, by tento jev již neměl být patrný.

Při zápisu do školní docházky Bednářová a Šmardová (2011, s. 29) sledují, zda dítě *„mluví ve větách a souvětích, užívá všechny druhy slov, mluví gramaticky správně, pozná nesprávně utvořenou větu, do příběhu doplní slovo ve správném tvaru“*. Během nástupu do školní docházky by tedy vývoj v této rovině jazyka měl být ukončen.

#### 1.4.4 Pragmatická rovina

Tato rovina se zaměřuje na užívání řeči v sociálním kontextu. Obsahuje regulační funkci řeči (dítě reguluje dění okolo sebe a je možné řeči dítě usměrnit) a schopnost dítěte vést dialog. (Klenková, 2006). Mezi dovednosti v této rovině řadí Bednářová, Šmardová (2008, s. 29) *„vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí a usměrnění sociálních interakcí.“* Taktéž se řadí do této roviny schopnost neverbální komunikace, zvláště užívání očního kontaktu.

Dítě při zápisu do školy by mělo přirozeně navazovat verbální kontakt a umět vést dialog (neskákat do řeči, reagovat na otázky). Také by mělo dítě dokázat sdělit své jméno, příjmení, věk a bydliště (Bednářová, Šmardová, 2011).



## 2 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole

*„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.“* (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 30)

Zejména v době nástupu do školní docházky se projevuje důležitost verbální komunikace, neboť dítě přechází ze známého sociálního prostředí (rodiny) do nového okruhu lidí, se kterými se musí dorozumět. Pokud je jeho verbální projev narušen, může být snížena až znemožněna komunikace s učitelem a spolužáky.

Lechta (2003, s. 17) definuje, že: *„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několika rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“* Neubauer zavádí pojem „poruchy řečové komunikace“ (dále PRŘ) s důrazem k přihlídnutí, že „řečová komunikace“ zahrnuje řečový projev, písmo i neverbální komunikaci (Neubauer, 2014).

*„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka.“* (Gavora, 2005, s. 25) Pro výuku a kontrolu výsledků výuky je klíčová zejména verbální komunikace. Pokud má žák obtíže v porozumění, nebo ve vlastní produkci řeči, může se zaměřovat natolik na vlastní zvládnutí komunikační situace, že nevěnuje tolik pozornosti vlastnímu obsahu výuky. Také v sociálním kontaktu je narušená komunikační schopnost vnímána jako stigma, což může nepříznivě ovlivňovat sociální status (Vágnerová, 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že *„porucha řečové komunikace může mít vliv na úspěšný start ve vzdělání“* (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2017, s. 46), a proto je včasná diagnostika narušené komunikační schopnosti a logopedická intervence velmi důležitá.

V současné **terminologii** se užívají min. 2 druhy klasifikace poruch verbální komunikace. Lechta (2003) rozděluje poruchy ze symptomatického hlediska, oproti tomu Neubauer (2014) rozlišuje poruchy řečové komunikace na základě příčin vzniku, dominantních projevů komunikace a doby vzniku. Žáci s narušenou komunikační schopností, kteří jsou zařazováni do systému běžné školy, většinou nemají silný stupeň závažnosti NKS.

Nejčastěji vyskytovaná narušení komunikační schopnosti na 1. stupni ZŠ běžného typu jsou dyslálie, vývojová dysfázie a koktavost (balbuties) a specifické poruchy učení, které však jsou zaměřeny na grafický projev žáka.

**Grafické schéma č. 1: Porovnání terminologie u vybraných vad řeči.**

Vada	Lechta (kategorie NKS)	Neubauer (vývojové PŘK)
vývojová dysfázie	vývojová nemluvnost	porucha na bázi postižení vývoje individuálních jazykových schopností
dyslálie	narušení článkování řeči	porucha na bázi motorických řečových modalit
koktavost	narušení fluence (plynulosti) řeči	porucha na bázi motorických řečových modalit

## 2.1 Vývojová dysfázie

„Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110) Projevuje se opožděným vývojem jazykových schopností, porušeným fonologickým systémem a nerovnoměrným vývojem (Neubauer, 2014).

„Vývojová dysfázie označuje poruchu vývoje řeči způsobenou difúzním postižením mozku a zahrnující oblasti obou řečových center (expresivního i receptivního).“ (Kejklíčková, 2016, s. 54) Vzniká následkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu a projevuje se již od začátku vývoje řeči, nejedná se tedy o získanou vadu (Škodová, Jedlička, 2007).

K poškození centrální nervové soustavy dochází během prenatálního, perinatálního nebo raně postnatálního věku (do 1. roku věku dítěte). Hlavní příčina však není známa, jako rizikové faktory uvádí Kutálková (1996) rizikové těhotenství, komplikace během porodu, nedonošenost, nízkou porodní hmotnost a celkovou nevyzrálou. Jedním z možných vlivů je dědičnost. Vývojová dysfázie se totiž projevuje spíše u chlapců (přibližně v poměru 4:1) (Škodová, Jedlička, 2007).

Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN-10) zařazuje vývojovou dysfázii do skupiny F80-Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka. Rozlišují se dva základní typy vývojové dysfázie: motorická, sensorická a v praxi se objevuje i vývojová dysfázie smíšená.

- Motorická dysfázie je dle MKN-10 zařazena jako F80.1-Expresivní porucha řeči (Vývojová afázie nebo dysfázie, expresivního typu). Tento typ je charakterizován problémy s motorickou realizací řeči (<https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html#F80.1>). Dochází k opoždění signálu směrem k mluvidlům. Vývoj řeči je opožděn a pasivní slovník výrazně převyšuje aktivní, u dětí se projevuje nechuť k slovnímu projevu a vyjadřují se často neverbálně (Škodová, Jedlička, 2007).
- Sensorická dysfázie je zařazována dle MKN-10 jako F80.2-Receptivní porucha řeči (vývojová afázie nebo dysfázie, receptivního typu). U tohoto typu dochází k problémům s dekodováním porozumění obsahu mluvené řeči. (<https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80->

F89.html#F80.1) Postihuje receptivní oblast řeči (fonematický sluch, sluchová a krátkodobá paměť) a jejími projevy je například: plynulá řeč, avšak s výrazně deformovaným slovníkem, dítěti nevadí řečový projev, ale užívaným slovům často nerozumí (Škodová, Jedlička, 2007).

- Smíšená dysfázie je tvořena kombinací obou předchozích typů.

### 2.1.1 Symptomatologie

Hlavním symptomem vývojové dysfázie je opožděný vývoj řeči (dále OVŘ), který je možno diagnostikovat od 3. roku dítěte (toto období je nazýváno jako tzv. hranice fyziologické nemluvnosti). Symptomatologie vývojové dysfázie je široká, projevuje se v řečové oblasti i v osobnostním vývoji, přičemž úroveň verbálního projevu neodpovídá intelektové úrovni a neverbálním schopnostem. (Klenková, 2006). Komplexnost a míra příznaků se odvíjí od stupně postižení centrální nervové soustavy. Například při nejtěžším stupni, který je označován jako nemluvnost, se dítě vyjadřuje pouze pohybem a hlasem a mluvenou řeč nepoužívá (Kutálková, 1996).

Vývojová dysfázie zasahuje hloubkovou i povrchovou strukturu řeči. V **hloubkové struktuře řeči**, kde je narušena sémantická, syntaktická i gramatická oblast, se jedná např. o nesprávný slovosled, chybné koncovky při ohýbání slov, nižší slovní zásobu a užívání spíše jednoslovných či dvouslovných vět. Z hlediska **povrchové struktury řeči** se jedná zejména o poruchy fonologického systému – rozlišování distinktivních rysů hlásek (např. znělost/neznělost, závěrovost/nezávěrovost, nazálnost/nenazálnost a kompaktnost/nekompaktnost). Je narušen tzv. fonologický sluch (Škodová, Jedlička, 2007).

Dlouhá (2003) uvádí, že základní příčinou je postižení centrálního sluchového zpracování řeči. V rámci porozumění řeči lze pozorovat symptomy na všech jazykových rovinách. „*Děti s vývojovou dysfázií obvykle nemají tak jasně ohraničené postižení specifických jazykových funkcí, jako je tomu např. u afázií. Různé děti se liší v tom, jaké aspekty jejich jazyka jsou postiženy více a jaké méně.*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 149)

Z hlediska **foneticko-fonologické roviny** má dítě poruchy na úrovni rozlišování fonologických opozic (znělost/neznělost, závěrovost/nezávěrovost) (Škodová, Jedlička, 2007). Konkrétně se jedná například o rozlišování tvrdých a měkkých slabik (např. ti a ty), dvojic sykavek (např. Z – Ž) či dvojic samohlásek A a E (dítě vyslovuje Ava, Alana místo Eva, Alena) (Kutálková, 1996). V důsledku nevyzrálosti fonematického sluchu (zejména fonematické diferenciací hlásek) se projevuje snížená artikulační schopnost. Děti mají poruchu krátkodobé

(pracovní) fonologické paměti, což vede k nesprávné fixaci řečových vzorů (např. je ztíženo opakování kombinací slabik) (Dlouhá, 2003).

V **lexikálně-sémantické rovině** lze pozorovat, že pasivní slovník dítěte výrazně převyšuje aktivní slovník. Aktivní slovní zásoba se zvětšuje pomalu a projevuje se nestejnou frekvencí jednotlivých slovních druhů např. převládají podstatná jména, přídavná jména a dítě neuzivá mnoho předložek či zvrtných částic (Škodová, Jedlička, 2007) a projevují se deficity v sémantické oblasti – pro dítě je náročné udržet dějovou linii při vyprávění a dělá asociační přeskoky (Dlouhá, 2003).

V **morfologicko-syntaktické rovině** lze pozorovat charakteristické chyby ve skloňování a časování. Kutálková (1996, s. 139) uvádí např. „*dítě nedokáže dát správný pád po předložce (zaměňuje na lavičce a na lavičku), soustavně si plete vidy sloves (už jsem to pochopoval – pochopil), vynechává vytrvale zvrtná zájmena (se a si) i části minulého času (ty udělal obrázek, my koupali v rybníku)*“. Dítě užívá nerozvitě věty s chybným slovosledem a častými dysgramatismy.

Z hlediska **pragmatické roviny řeči** dítě užívá krátké věty s jednoduchými stereotypními formulacemi. Pověštinou se ale dítě dorozumí (Kutálková, 1996).

Mezi **další oblasti**, kde je možné pozorovat příznaky vývojové dysfázie, řadí Škodová a Jedlička (2007) nerovnoměrný vývoj, narušení zrakového vnímání (zraková analýza, syntéza, diferenciacie a paměť), narušení sluchového vnímání (latence – zpoždění zpracování akustického signálu, sluchová diferenciacie), narušení paměťových funkcí (vysoce automatizované řady), narušení orientace v čase i prostoru (orientace v tělesném schématu, pravolevá orientace, vztahy v rodině), narušení motorických funkcí (grafomotorika, oromotorika) a nevýhodné typy laterality (nevyhraněná dominance, zkřížená lateralita).

Pro shrnutí Lejska (2003, s. 101) udává, že u dětí s vývojovou dysfázií se vyskytuje:

- „porucha fonetické i fonologické realizace hlásek;
- vážne syntaktické spojování slov do větných celků;
- porucha v pořadí řazení slabik – přehazuje, vynechává, opakuje atd.;
- řeč je agramatická, často nesrozumitelná;
- vážne percepce distinktivních rysů, fonematická percepce postižena;
- neschopnost udržet dějovou linii, přeskoky;
- nedokáže využít redundance k doplnění;

- *nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu;*
- *porucha krátkodobé paměti;*
- *malá aktivní zásoba;*
- *dyslexie, dyspraxie;*
- *nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi;*
- *porucha kresby;*
- *porucha percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů;*
- *porušená jemná motorika a lateralizace.*“

### 2.1.2 Diagnostika

Hlavním znakem vývojové dysfázie je opožděný vývoj řeči, který může být diagnostikován až při věkové hranici 3 roky věku dítěte (kdy končí tzv. hranice prodloužené fyziologické nemluvnosti). Při přetrvávajících projevech opožděného vývoje řeči je důležité udělat komplexní vyšetření, zda není u dítěte s nerovnoměrným vývojem přítomna vývojová dysfázie, která zasahuje více složek osobnosti. Pro diagnostiku vývojové dysfázie je nutné komplexní vyšetření. Na vyšetření se podílí lékař (foniatr, neurolog, audiolog), speciální pedagog, logoped a psycholog (Klenková, 2006).

Je důležité provést diferenciální diagnostiku, zejména rozdělení mezi vývojovou dysfázií a

- prostým opožděným vývojem řeči (opoždění není patrné v dalších oblastech osobnosti, pouze je narušena řeč);
- dyslálií (řeč je nesrozumitelná, ale dítě dodržuje segmentální strukturu slov a vět);
- jiným organickým poškozením mozku (Lejska, 2003);
- sluchovou vadou (narušen je vývoj řeči, ostatní složky osobnosti nejsou narušeny);
- mentální retardací (rovnoměrné postižení všech složek osobnosti);
- mutismem (oněmění na psychogenním podkladu, získaná vada);
- autismem;
- Landau-Kleffnerovým syndromem (získaná vada řeči na základě epilepsie) (Klenková, 2006).

**Foniatrické vyšetření** obsahuje vyšetření percepce a exprese řeči a vyšetření sluchu (zejména pro vyloučení přítomnosti sluchové vady). Využívá se tónová a slovní audiometrie, percepční test, či vyšetření otoakustických emisí. Provádí se také vyšetření fonematického

sluchu (např. test fonemického uvědomování od Škodové), jemné motoriky a slovní zásoby (Lejska, 2003).

**Neurologická diagnostika** je prováděna např. pomocí elektroencefalografie EEG nebo počítačové tomografie CT, kdy nálezy jsou většinou negativní, neboť postižení mozku je difúzní.

**Psychologická diagnostika** zjišťuje intelektové schopnosti. Při vývojové dysfázii není přítomna porucha intelektu, děti mají intelekt často nadprůměrný. Zkoumá se kresba lidské postavy, kdy je u dětí s vývojovou dysfázií postava schematická, často chybí detaily, kresba neodpovídá věku dítěte a ve zkoušce obkreslování jednoduchých geometrických tvarů děti zvládají pouze základní tvary (Škodová, Jedlička, 2007).

V rámci **speciálněpedagogické logopedické diagnostiky** se vyšetřují motorické funkce (hrubá a jemná motorika, oromotorika, grafomotorika), lateralita (např. test Žlab-Matějček), orientace v čase a prostoru, zraková a sluchová percepce, vnímání a porozumění řeči, produkce řeči, kresba, krátkodobá paměť, aktivity a koncentrace pozornosti (Klenková, 2006).

Komplexnost a míra příznaků vývojové dysfázie se odvíjí dle stupně postižení centrální nervové soustavy. Při nejtěžším stupni, který je označován jako nemluvnost, se dítě vyjadřuje pouze pohybem a hlasem a mluvenou řeč dítě nepoužívá (Kutálková, 1996). Záleží, na jaké úrovni je zachována vnitřní řeč, podle které se odvíjí možnost užití alternativních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace – dále AAK). Bendová (2011) doporučuje u dětí s motorickou dysfázií využívat prostředky dynamických komunikačních systémů (Znak do řeči, Makaton) a u dětí se sensorickou dysfázií využívat dynamické a statické systémy AAK (fotografie, reálné předměty, piktogramy).

### 2.1.3 Terapie

Stejně jako v případě diagnostiky vývojové dysfázie je i v terapii důležitá týmovost. Spolupráce by měla zahrnovat foniatra, neurologa, pediatra, psychologa, pedagoga školního zařízení, logopeda a rodiče žáka (Klenková, 2006). Protože vývojová dysfázie není pouze poruchou řeči, logopedická terapie by měla být zaměřena na celkový rozvoj dítěte. Jedná se o rozvíjení oblasti:

- zrakového a sluchového vnímání;
- myšlení;
- paměti a pozornosti;
- motoriky a grafomotoriky;
- schopnosti orientace;

- řeči. (Bendová, 2011).

Tyto oblasti je třeba rozvíjet současně, nejedná se od izolované oblasti. V terapii je snaha používat dovednosti a schopnosti, které již dítě získalo a prohlubovat je (Škodová, Jedlička, 2007). Vzhledem k difúzní povaze postižení centrální nervové soustavy je však časté, že u dětí dochází ke ztrátám nabytých dovedností. Fixace a automatizace percepčně motorických vzorů hlásek vyžaduje většinou delší dobu než u dyslálie. Logopedická terapie by však měla být systematická, dlouhodobá a podávaná hravou formou (Kutálková, 1999).

Rozvoj **zrakového vnímání** je důležitým předpokladem pro správný nácvik čtení a psaní. Jedná se hlavně o oblast rozlišení detailu ve směru nahoru a dolů, poté vpravo a vlevo. Zpočátku je snahou rozvíjet u dítěte zrakové vnímání obecně, až později se zaměřením na jednotlivé složky. Při tréninku zrakové pozornosti a diferenciaci je možno používat cvičení typu „co se změnilo, co zmizelo ze stolu“, dále porovnávání dvou obrázků a hledání rozdílů. Při zaměření na zrakovou paměť lze využívat variací pexesa, Kimovy hry či cvičení typu „co přibýlo na obrázku“. Dalším typem jsou úlohy pro rozlišování figury a pozadí. Užívá se např. hledání obrázku v čarách, vybarvování ploch dle čísel a hledání detailů v obrázku (Kutálková, 2002).

V terapii **sluchového vnímání** mají děti většinou obtíže v rozeznání jednotlivých fonémů. Pro trénink fonemického sluchu se využívají cvičení typu „řekni začáteční písmeno slova, řekni, co je slovo P-E-S“ pro sluchovou analýzu a syntézu. Sluchová pozornost a diferenciaci může být rozvíjena cvičeními např. tlesknutí v případě, že se v daném slově objeví určená slabika, slovní fotbal, rozlišení podobných slov atd. Mezi důležité složky také patří rozvíjení sluchové paměti, používají se úkoly jako např. poznání písničky podle melodie, učení básniček, poznávání slova dle vytleskaných slabik, nebo sestavení pořadí slov, která dítě slyšelo (Kutálková, 2002). Je vhodné začínat nejprve s rozvíjením sluchového vnímání pomocí zvuků v okolí, např. užíváním hudebních nástrojů. Lze se zaměřit na diferenciaci a identifikaci zvuku (rozlišování, zda jsou zvuky stejné nebo rozdílné, určovat výšku a délku tónu) (Kejklíčková, 2016). Terapie by se měla zaměřovat také na trénink rytmického cítění a tempa řeči, např. pomocí ozvučných dřevků. *„Rytmicizace slov patří u dysfázie k nejúspěšnějším a přitom nejúčinnějším metodám, jak usnadnit dítěti identifikaci jednotlivých slabik, jejich pořadí a tak i přesnější napodobení slova.“* (Kutálková, 2002, s. 68)

Rozvoj obsahu řeči vede ke zlepšování intelektu dítěte, proto je důležité věnovat čas při terapii rozvoji **myšlení** a obsahové stránky řeči, např. rozšiřováním slovní zásoby, doplňujícími otázkami k textu (Škodová, Jedlička, 2007).

*„Opakování všech procvičovaných činností a pracovních postupů, jejichž pomocí se dítě učí žádanou činnost ovládat, má pro další rozvoj dysfatického dítěte klíčový význam.“* (Škodová, Jedlička, 2007, s. 123) Důležité je zařazování aktivit pro trénink paměti (slovní sluchová paměť, dějová paměť) a pozornosti.

Častým rysem u dětí s vývojovou dysfázií je přítomnost dyspraxie. Dyspraxie je *„vývojová porucha motorických funkcí, která se projevuje od raného věku, a to zejména neobratností jedince a jeho sníženou schopností vykonávat koordinačně náročnější úkoly“*. (Bendová, 2014, s. 41) Dítě často projevuje motorický neklid a lze pozorovat nedostatečnou koordinaci pohybů (Škodová, Jedlička, 2007).

Při rozvíjení **motoriky** mluvidel je doporučováno dbát na průpravná cvičení během dne například využívat doby jídla pro trénink koordinace pohybu mluvidel. Škodová a Jedlička (2007) však uvádějí, že je nutné zařazovat také průpravná motorická cvičení pro hrubou motoriku, protože je zřejmé, že pokud dítě má problémy s motorikou mluvidel, nejedná se o izolovaný problém. Kutálková (2002) zpřesňuje, že při rozvíjení koordinace pohybů je důležité, aby se dítě učilo plynule a přesně provádět pomalé pohyby a podporovat sportovní aktivity. V oblasti rozvoje hmatu a propriocepce je vhodné podporovat činnosti jako je lepení, stříhání, manipulace s korálky, třídění předmětů poslepu, napodobování pohybů apod. Při rozvíjení grafomotoriky (kresby) je vhodné ukázat dítěti postup předem a používat trénink nápodobou (Škodová, Jedlička, 2007). Dále je vhodné podporovat manipulaci s malými předměty, práci s papírem a různými materiály a modelování (Kutálková, 2002).

Při terapii zaměřené na schopnost **orientace** je důležitý trénink pravolevé orientace, orientace ve schématu těla a rodinných vztahů, používají se cvičení typu „polož pravou ruku na levé koleno“. Také vnímání časových vztahů je narušeno, terapie je zaměřena na podporu pojmů „roční období, měsíce, dny v týdnu“ apod. (Škodová, Jedlička, 2007). Nejprve se začíná nácvikem, kdy se dítě dotýká dvou částí těla na stejné straně, později se učí dítě pohyby křížit. Dále se učí dítě manipulovat předměty po ploše – např. umístění předmětů na různé části čtvrtky a kreslit na různých částech papíru s pomocnými výrazy napravo a nalevo. (Kutálková, 2002)

V **řeči** mohou přetrvávat u dětí s vývojovou dysfázií problémy v artikulaci až do školního věku, také agramatismy jsou častým jevem (Kutálková, 1996). Terapie může být



prováděna na úrovni individuální (s logopedem) či skupinové (výhodou je interakce s dalšími účastníky).

Při individuální terapii vlastního mluvního projevu se nejprve užívá základní zvukový materiál – tzv. onomatopoeie, neboli zvukové slabiky – citoslovce, která zastupují slova (např. brrr, bú, haf). Dítě, které má vývojovou dysfázii, používá často snadnou vyslovitelnou slabiku, kterou nahrazuje dlouhé věty. Snahou logopedické intervence je zařazovat krátká slova a rozvíjet vlastní řeč. Pro podporu pasivního porozumění řeči je vhodné používat správně užívanou variantu slova (ne zdobnělino) a rozšiřovat slovní zásobu zaměřenou k různým tématům (např. lidské tělo, zvířata, podzim). K těmto tématům je vhodné se vracet a opakovat naučená slova (Kutálková, 2002).

Kutálková (2002, s. 74) uvádí, jaká slova by měla být rozvíjena dle vývojové linie:

- „jednoslabičná slova (obvykle přírodní zvuky) a jejich zdvojené či znásobené podoby (papa, pipi, kuku, bububu);
- jednoslabičná slova (zavřená slabika (pes, haf, bum);
- dvouslabičná slova – kombinace dlouhé a krátké samohlásky (máma, bába);
- dvouslabičná slova se záměnou samohlásek (Pepa, teta);
- dvouslabičná slova ze dvou různých otevřených slabik (hajá, žába, kolo);
- dvouslabičná slova – kombinace zavřené a otevřené slabiky (myška, kopec);
- tří- a víceslabičná slova.“

K rozšiřování slovní zásoby podle slovních druhů se v terapii začíná u podstatných jmen, dále jsou přidávána slovesa, přídavná jména, předložky, příslovce a nakonec číslovky a zájmena. Tyto úrovně se však prolínají a postupně rozšiřují. Při vývoji stavby věty se začíná u jednoslovné věty, dále se rozšiřuje na dvouslovnou „kdo, co dělá“, dále se přidávají atributy „jaký, kde, jak“ a poté se obměňují základní věty, při kterých se vymění 1 slovo „Pavel jí jablko – Pavel jí hrušku“. Pro rozvoj dialogu je vhodné volit témata z běžného života, které dítě využije. Nejprve se používá dialog formou „otázka – odpověď“, dále se rozvíjí vlastní rozhovor. Při redukci dysgramatismů se nejprve dítě učí pasivně – rozpoznává správně a chybně utvořená slovní spojení, která říká logoped, později se učí nápodobou a fixuje správně utvořená slovní spojení. Pro úpravu chybné artikulace se používají metody a postupy jako při běžné dyslálii. Důležité je postupovat po malých krocích a respektovat individuální tempo dítěte (Kutálková, 2002). Kejkličková (2016) uvádí, že je důležité užívat vizualizaci a zpětnou kontrolu porozumění, ať už k rozvíjení slovní zásoby, či nácviku syntaxe a gramatiky. Vizualizace

pomáhá například při nácvičku dějové posloupnosti a tvoření vět a pro tvorbu vět lze také např. využívat manipulace s hračkami.

#### 2.1.4 Žák s vývojovou dysfázií ve škole

Vzhledem k celkovému opoždění zralosti centrální nervové soustavy je často zvažován u dítěte s vývojovou dysfázií odklad školní docházky. Pokud je dítě zařazeno do logopedické terapie je pravděpodobné, že bude na vstup do školy lépe připraveno (Škodová, Jedlička, 2007).

*„Zařazení dítěte do vhodného typu školy je vždy výsledkem komplexního posouzení individuálních schopností dítěte, jeho životních podmínek i sociokulturního kontextu.“ (Kutálková, 2002, s. 90) Vhodné je zařazení dítěte do třídy s nižším počtem žáků a konzultovat zařazení dítěte se speciálně pedagogickým centrem. (Škodová, Jedlička, 2007) Dle stupně vývojové dysfázie je vhodné zvážit zařazení dítěte do systému speciálních škol (např. těžká senzorická dysfázie, kde vzhledem k neschopnosti dekodovat informace, vzniká druhotné snížení intelektu) (Bendová, 2011).*

Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že kvůli nedostatečnému rozvoji řeči může u žáků s vývojovou dysfázií docházet k potížím ve čtení, vzniku specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie), znevýhodnění při ústním zkoušení, učení složitějších odborných pojmů (fyzika, chemie), děti mohou mít problémy s navazováním sociálních kontaktů a mohou mít pocity méněcennosti. Při včasné diagnostice a terapii však děti mohou absolvovat i střední školu, a někdy i vysokou školu.

*„Porucha řeči ztěžuje uplatnění a sebeprosazení i ve vztazích se spolužáky. Pro tyto děti je obtížné získat ve skupině přijatelné postavení. Jejich verbální projev bývá častou příčinou výsměchu. Nepříjemné zkušenosti vyvolávají pocity frustrace. Jedním z důsledků bývá zhoršené sebehodnocení a úbytek sebeúcty.“ (Vágnerová, 2004, s. 247) Pro dobrou komunikaci ve třídě je proto vhodné, aby učitel vedl k porozumění a podporoval dobré vztahy mezi spolužáky a dítětem s vývojovou dysfázií.*

Při samotné podpoře čtení, psaní a počítání je vhodné používat metody, které jsou zaměřeny na praktické pochopení látky a kdy je dodržována zásada názornosti např. vytvořit písmeno z drátu, vyhledávat písmeno z textu, užívat čtecí okénko pro lepší soustředění na konkrétní text, či manipulovat s předměty pro znázornění počítání (Kutálková, 2002). Při práci s dítětem s vývojovou dysfázií ve škole, je doporučováno:

- být trpělivý a empatický – respektovat individuální tempo práce žáka;

- umožnit dítěti projevit své znalosti neverbálně;
- používat globální metodu čtení;
- podporovat psaní na počítači;
- využívat grafické materiály pro nácvik udržení dějové linie při vyprávění (komiksy, obrazové encyklopedie);
- zvýraznit klíčová slova v textu pro podporu porozumění čteného textu (Bendová, 2011).

## 2.2 Dyslálie

„Dyslálie (patlavost) je vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně. Postižení se nachází v motorické a zvukové realizaci hlásky. Dítě může hlásku dále vynechávat nebo ji nahrazovat jinou. Segmentace řeči a její hluboká struktura je neporušena.“ (Lejska, 2003, s. 102) „Dyslálie v nejširším slova smyslu spočívá v neschopnosti nebo poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle zvyklostí a jazykových norem daného jazyka.“ (Klenková, 2006, s. 99)

Dle MKN-10 je dyslálie řazena mezi Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jako „Specifická porucha artikulace řeči“ F80.0 (<https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>).

Dyslálie je nejčastěji vyskytující se vadou řeči u dětí, avšak do určitého věku dítěte lze považovat obtíže v artikulačních dovednostech za vývojový jev (někdy nazýváno tzv. fyziologická dyslálie) (Klenková, 2006). „Nesprávnou výslovnost lze do sedmi let považovat za vývojový jev, později už zcela jednoznačně za vadu.“ (Kutálková, 1996, s. 87) Vývoj artikulace probíhá od artikulačně snazších hlásek k artikulačně náročnějším. Pro logopedickou intervenci je důležité respektovat vývojovou řadu hlásek a zohlednit artikulační dovednost vždy vzhledem k věku dítěte.

**Grafické schéma č. 2: Vývoj artikulace hlásek (Jurnečková a Vysoudilová in Škodová, Jedlička, 2007, s. 338)**

Věk	Vývoj artikulace
od 1 do 2,5 let	B, P, M, A, O, U, I, E J, D, T, N, L artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky R
od 2,5 do 3,5 let	AU, OU, V, F, H, CH, K, G
od 3,5 do 4,5 let	BĚ, PĚ, MĚ, VĚ, Ď, Ť, Ň
od 4,5 do 5,5 let	Č, Š, Ž
od 5,5 do 6,5 let	C, S, Z, R
od 6,5 do 7 let	Ř a diferenciaci Č, Š, Ž a C, S, Z

V době nástupu do školní docházky by měl být vývoj řeči dítěte z hlediska jazykových rovin dokončen. Ve skutečnosti však až 40 % dětí nastupuje školní docházku s přetrvávajícími odchylkami ve vývoji artikulace (Neubauer, 2011).

Dyslálie se častěji objevuje u chlapců v poměru 4:1 (Kejklíčková, 2016) a také je častější u dětí s mentální retardací. Příčin vzniku dyslálie je mnoho a lze je rozdělit na vnější a vnitřní. Jako vnitřní faktory vzniku dyslálie lze řadit:

- poruchy sluchu (např. nedoslýchavost percepčního typu postihuje rozeznávání tónů vyšších frekvencí – sykavky);
- anatomické vady řečových orgánů (např. přirostlá podjazyková uzdička, vadný skus, snížená pohyblivost rtů);
- neuromotorické poruchy (poruchy centrální nervové soustavy, poškozené dostředivých a odstředivých nervových drah);
- kognitivně-lingvistické nedostatky (nižší IQ);
- poruchy analyzátorů (snížené sluchové a zrakové vnímání, zejména poruchy fonemického sluchu) (Klenková, 2006).

Mezi vnější faktory lze považovat:

- dědičnost (v rodině je např. častý výskyt dyspraxie, motorické retardace nebo sníženého jazykového citu)
- citovou deprivaci
- vliv prostředí – nesprávný mluvní vzor, bilingvismus, fixované zlovyky – např. dlouhodobé užívání dudlíku, dumlání prstů (Krahulcová, 2013), zanedbávající výchovu, nedostatečné věnování pozornosti dítěti při učení básniček a čtení pohádek, nebo naopak přehnaně vysoké nároky na rozvoj dítěte nepřiměřeně věku (Kutálková (1992).

### 2.2.1 Klasifikace

Dle vývojového hlediska je dyslálie rozlišována na dyslálii vývojovou a patologickou. Jako **vývojovou dyslálii** lze považovat fyziologické obtíže v artikulačních dovednostech, kdy dítě napodobuje hlásku zvukově i opticky dle řečového vzoru, ale dochází ke zjednodušení a nepřesné nápodobě. (Lejska, 2003) Vývojová patlavost do čtyř až pěti let věku dítěte je fyziologický jev. (Kejklíčková, 2016) Klenková (2006) ji označuje termínem „fyziologická dyslálie“, která se upravuje dozráváním fonemického sluchu. Ve věku od 5-7 let je vadná

výslovnost „prodlouženou fyziologickou dyslálií“ a po 7. roce dochází již k zafixování výslovnosti a jedná se již o **patologickou dyslálii** (Škodová, Jedlička, 2007).

Z etiologického hlediska je dyslalie dělena na dyslálii funkční a organickou. **Funkční dyslalie** je důsledkem nesprávného percepčně-motorického tvoření hlásky, kdy není přítomno organické postižení, které by znemožňovalo správné tvoření hlásky (Lejska, 2003). Objevuje se u dětí s nedostatečnou sensorickou nebo motorickou schopností. Funkční dyslalie motorického typu se projevuje jako důsledek celkové neobratnosti a neobratnosti mluvidel. Funkční dyslalie sensorického typu se projevuje u dětí s nesprávným vnímáním mluvních zvuků (snížená pohybová a sluchová diferenciací). (Klenková, 2006)

**Organická dyslalie** se váže k trvalému či přechodnému organickému postižení. Může vznikat jako důsledek vady sluchu, mozku, či nesprávného skusu (trvalé) nebo při výměně dentice (přechodné). Tento typ dyslalie lze někdy odstranit např. ortodontickou léčbou (Lejska, 2003). Dle místa organického postižení rozlišujeme dyslálii audiogenní (akustickou), optogenní (při vadě zraku), centrální (při vadě v oblasti centrálního nervového systému), labiální (při vadě rtů), dentální (vada zubů a skusu), addentální (přízubní), interdentalní (mezizubní), lingvální (jazyková), palatální (tvrdopatrová), velární (měkkopatrová), uvulární (čípková), laterální (boční), nasální (nosová), stridensová (ostrá sykavková), laryngeální (hltanová) a faryngeální (hrtanová) (Krahulcová, 2013).

Dle stupně rozsahu se dyslalie dělí na dyslalii levis, dyslalii gravis a dyslalii universalis (Krahulcová, 2013). **Dyslalie levis** (parciální dyslalie, dyslalie simplex) je vada jedné nebo několika hlásek. Třídí se na monomorfní (vadně vyslovované hlásky jsou z hlediska místa artikulace v jedné artikulaci oblasti) a polymorfní (vadně vyslovované hlásky jsou z více artikulaci oblastí). Při **dyslalii gravis** (dyslalie multiplex) je zasažena artikulace více hlásek, ale řeč je srozumitelná a **dyslalie univerzalis** (mnohočetná dyslalie, tetismus), kdy je postižená artikulace většiny hlásek, dítě např. nahrazuje souhlásky hláskou T a řeč je tedy prakticky nesrozumitelná. (Klenková, 2006)

Podle kontextu rozlišujeme dyslálii kontextuální a dyslálii hláskovou (Škodová, Jedlička, 2007). **Dyslalie kontextuální** dělíme na slabikovou a slovní, kdy dochází k vynechávání slabik ve slově a přesmykům slabik. U dyslalie kontextové se projevují jevy jako: elize (vynechávání hlásek), metateze (přesmykování hlásek), kontaminace (směšování hlásek), anaptixe (vkládání hlásek) a asimilace (přizpůsobování hlásek) (Lechta in Klenková, 2006).

Při **hláskové dyslálii** (která se týká izolovaných hlásek), dítě hlásku vynechá (mogilalie), nahradí (paralalie), nebo začne tvořit chybně (tyto poruchy se nazývají dle chybně tvořené hlásky). Chybné tvoření hlásky R se označuje jako rotacismus – ráčkování, chybná výslovnost Ř je rotacismus bohemicus, šišlání (sigmatismus) je porucha výslovnosti sykavek, chybná výslovnost hlásky L se nazývá lambdacismus, kapacismus/gamacismus je porucha výslovnosti hlásek K, G a CH (Salomonová in Škodová, Jedlička, 2007). Poruchu výslovnosti samohlásek nelze považovat pouze za poruchu artikulace, ale spíše za senzoricou poruchu, kdy je narušen fonemický sluch – fonemické rozlišování hlásek (Kejklíčková, 2016).

Podle konstantnosti chybného tvoření hlásky lze dyslálii hláskovou dělit na **dyslálii nekonstantní** (kdy hláska je v některých spojeních tvořena správně), **konstantní** (hláska je vždy tvořena chybně), **nekonsekventní** (hláska je tvořena vadně, ale vždy jiným způsobem) a **konsekventní** (hláska je tvořena vadně a vždy stejným způsobem) (Klenková, 2006).

### 2.2.2 Diagnostika

Dyslálie jakožto narušení článkování řeči se projevuje především ve vadné výslovnosti. Při diagnostice dyslálie je tedy nezbytné logopedické vyšetření, ale i spolupráce s foniatrem a psychologem. *„Nejprve se shromažďují anamnestické údaje, provádí se vyšetření sluchové percepce, fonemické diferenciaci, vyšetření celkové motoriky, jemné motoriky a motoriky mluvních orgánů, impresivní a expresivní složky řeči a laterality.“* (Klenková, 2006, s. 106)

Vyšetření sluchové percepce lze vyšetřit orientačně. Provádí se tak, že logoped si zakryje např. papírem ústa, pro zabránění odezírání, a úkolem dítěte je opakovat slova, která logoped řekne, většinou se vybírají slova, která mají různé frekvence. Pro vyšetření fonemické diferenciaci se užívá test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí – (Škodová a kol., 1995) kde dítě odlišuje distinktivní rysy hlásek (znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost, kompaktnost – difúznost). Dále lze použít test sluchového rozlišování (Wepman, Matějček, 1993).

Je vhodné užít také test laterality (Matějček, Žlab, 1972), Ozeretzského test jemné motoriky a vyšetření aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta (Škodová, Jedlička, 2007).

Základní metodou vyšetřování řeči je rozhovor. Sleduje se spontánní projev v běžné řeči, porozumění pokynům „ukáž, dej“ a popis obrázků. Dítě popisuje předměty na obrázku a logoped sleduje především realizaci hlásek v iniciální, finální a mediální pozici slova, intonaci a rozsah slovní zásoby. Pokud dítě chybuje v sluchové diferenciaci hlásek (např. rozlišování

sykavek), jedná se o senzoricou formu dyslálie. Dítě, které správně sluchově rozlišuje hlásky, ale netvoří správně hlásku, má zpravidla motorickou formu dyslálie (Lechta, 2003).

Při diferenciální diagnostice je důležité rozlišit dyslálii a vady výslovnosti při poruchách sluchu, vady výslovnosti u osob s mentální retardací, poruchy výslovnosti při neurologických syndromech (např. dětská mozková obrna), vady výslovnosti při narušené komunikační schopnosti tumultus sermonis (brebtavost), nedbalá artikulace důsledkem zanedbané výchovy a odchylky výslovnosti osob z cizojazyčného prostředí (Sovák in Klenková, 2006). V České republice jsou také dialektové odlišnosti ve výslovnosti hlásek (například krátké vyslovování dlouhých samohlásek), to však nelze považovat za vadu (Kejklíčková, 2016).

### 2.2.3 Terapie

Při terapii dyslálie se rozlišuje 5 etap:

- přípravná cvičení (cílená cvičení pro rozvoj kognitivních, senzoricých a motorických schopností potřebných pro artikulaci hlásky);
- identifikace hlásky (fonematické rozlišení, zřaková diferenciace);
- vyvození hlásky (využívají se logopedické metody, vytvoření nového percepčně-motorického vzoru);
- fixace hlásky (upevňování nově vyvozené hlásky ve slabikách, slovech a slovních spojeních);
- automatizace (užívání správného vzoru hlásky v běžné mluvě) (Krahulcová, 2013).

Během **přípravné fáze** jsou prováděna přípravná cvičení pro upřesnění artikulačních pohybů, vždy by tedy měla cvičení korespondovat se vzorem vyvozované hlásky (např. při vyvozování hlásky S nebude trénována oromotorika „plazení jazyka“ z ústní dutiny ven, neboť jazyk zůstává při hláscce S za dolními řezáky). Trénují se dechová cvičení, fonační cvičení, cvičení pro rozvoj motoriky jazyka, čelisti, rtů atd. Během **identifikační fáze** se snažíme rozvíjet u dítěte fonematické rozlišování hlásky ve slovech či onomatopoiích (rozlišování sykavek – např. čmelák bzučí žžž, komár píská zzz). Při **vyvozování hlásky** se využívají přímé metody (vyvozuje se přímo hláska) a nepřímé metody (jsou napodobovány citoslovce – onomatopoeie) (Klenková, 2006). Dále lze hlásku vyvodit pomocí substituční metody (hláska je vyvozena pomocí hlásky podobně tvořené), mechanické metody (správný motorický vzor mluvidel je podpořen pomůckami – např. špátle, brčko, logopedické sondy) a metoda vyvozování z globálních mluvních celků (dítě hlásku umí pouze v určitém artikulačním spojení a s logopedem ji izoluje pro další artikulační spojení) (Krahulcová, 2013). **Fáze fixace**

je důležitá pro upevnění artikulačních stereotypů. Vyvozená hláska je trénována ve slabikách, slovech a slovních spojeních a v různých postaveních ve slově (na začátku, na konci, uprostřed, v otevřené a uzavřené slabice). Během **automatizace** výslovnosti hlásky se upevňuje správná artikulace hlásky v básničkách, pojmenovávání obrázků, v rozhovoru. Cílem je upevnění správného percepčně-motorického vzoru a jeho užívání v běžné řeči, kdy již probíhá autokorekce (Klenková, 2006).

Pro efektivní terapii dyslálie je vhodné dodržovat tyto zásady:

- zásada krátkodobého cvičení (časté a krátkodobé cvičení výslovnosti hlásky);
- zásada využití sluchové kontroly (autokorekce sluchem, také zraková kontrola);
- zásada používání pomocných hlásek (využití artikulačně blízké hlásky, kterou již člověk s dyslálií umí, pro vyvození nové hlásky);
- zásada minimální akce (nepřehánění artikulačních pohybů, nácvik šeptem) (Seeman in Klenková, 2006).

#### 2.2.4 Žák s dyslálií ve škole

*„V ČR vstupuje stabilní, neklesající a mírně se zvyšující počet dětí (okolo 40 %) do základní školy s přetrvávajícími odchylkami artikulačního vývoje.“* (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2017, s. 47) *„Procentuální výskyt dyslalických obtíží u žáků pátých ročníků základních škol klesá na 10-15 %.“* (Bendová, 2011, s. 30)

Na snižování počtu odchylek se podílí dozrávání fonemického sluchu žáka, spontánní úprava artikulace hlásek, ale především logopedická péče ve spolupráci se školou. Bendová (2011) uvádí, že pedagogové mohou pomoci prováděním cvičení zaměřených na terapii dyslálie (po instrukci rodiče nebo logopeda), ale také průpravnými cvičeními na rozvoj oromotoriky, dechovými cvičeními a cvičeními pro rozvoj sluchového a zrakového vnímání.

Na školní výkonnost dítěte působí postoj učitele k žákovi a zpětná vazba ze strany spolužáků. Zpětná vazba od spolužáků může být vlivem snížené srozumitelnosti řeči ohrožena. Také ze strany učitele může být dítě hodnoceno neadekvátně (Krahulcová, 2013). V krajním případě může mít dítě pocity méněcennosti, neurotické projevy, agresivní projevy, může mít snahu vyhnout se komunikaci a sklon k logofobii (strach z mluvního projevu) (Králiková in Lechta, 2010). Proto Bendová (2011) uvádí jako podstatné zásady při výuce dítěte, aby byl pedagog informován o typech narušené komunikační schopnosti – dyslálie a byl informován o průběhu logopedické intervence (např. zda je již u dítěte hláska fixována a je ve fázi



automatizace, kdy dítě již může být opravováno při chybném projevu). Pedagog by měl také poskytovat správný mluvní vzor a nevyučovat dítě z kolektivu – zajistit rovné zacházení.

Dyslálie jako chybná artikulace hlásek se projevuje ve škole zejména na chybném písemném a čtenářském projevu. „Protože číst a psát se dítě učí na základech mluvené řeči, mnohé děti s dyslálií píšou tak, jak vyslovují (plší – prší), a ve čtenářském projevu mají problém s identifikací písmen, jejichž výslovnost neovládají či je v mluveném projevu vynechávají.“ (Krahulcová, 2013, s. 25) To se děje především v důsledku nevyzrálého fonemického sluchu. Pokud dítě sluchově neodliší zvukově podobné hlásky, chybně je vyslovuje, pak je nerozliší ani ve vlastním písemném projevu.

Při začátku výuky čtení u dětí s dyslálií však není důležité, aby všechny hlásky byly vyslovovány správně, ale je důležité, aby se nezafixovaly chybně tvořené náhradní hlásky, které by bránily dalšímu vývoji artikulace (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2017).

*„Realizace logopedické péče v období počátku školní docházky je vedena snahou:*

- *spojit vhodný mechanismus hláskového zvuku s grafickou podobou písmena od prvního kontaktu dítěte s písmenem;*
- *nedopustit ve čtení vývoj odchylek či zapojení těch odchylek, které jsou logopedickou intervencí nahrazovány správným mechanismem;*
- *zapojit školní látku do zadání logopedické intervence;*
- *informovat a kooperovat s třídním pedagogem dítěte, ve spolupráci s rodiči.“* (Neubauer, 2011, s. 42)

Většinou jsou děti s lehčími formami dyslálií zařazovány do škol běžného typu, pokud je to nutné (např. u dyslálie univerzalis), pak je možnost zařazení do speciálního vzdělávání – ve spolupráci s SPC pro vady řeči.

### **2.3 Kóktavost**

*„Kóktavost (balbuties) je syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr.“* (Lechta, 2004, s. 16)

Kóktavost se dotýká zejména plynulosti mluvy, ale může se projevovat i v symbolických procesech (tzn. dochází k přerušování toku myšlenek a ke snížení srozumitelnosti obsahu řeči) (Klenková, 2006). Je jednou z nejnápadnějších forem narušené

komunikační schopnosti a objevuje se u všech národností i jazyků. Přičemž častěji (v poměru 4:1) se koktavost v dětském věku projevuje u chlapců (Škodová, Jedlička, 2007). Bendová (2011) uvádí, že projevy koktavosti se zhoršují při nemoci, únavě, úzkosti nebo rozrušení. V dospělosti se koktavost projevuje konstantně.

Etiologie vzniku koktavosti je variabilní a není dosud prokázána jednotná primární příčina (Lechta, 2003). Mezi rizikové faktory řadí Lechta (2004, s. 56) „*příliš vysoké aspirace – extrémní citlivost, náhlé změny kvality života – úmrtí, rozvody, začátek návštěvy mateřské či základní školy, neurotizaci – perfekcionistická výchova, vážné onemocnění, nevhodný způsob interakce (přerušování dítěte v řeči, nevhodná dvojjazyčnost)*.“ Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že mezi příčiny lze řadit postižení CNS, koktavost jako doprovodný příznak endokrinních nebo metabolických poruch a koktavost na psychologickém podkladě (reakce na stresovou situaci). Jsou uváděny případy, kdy dítě začalo koktat v důsledku nástupu do školy, kde byl dáván silný důraz na podávání výkonu, nebo po návštěvě čerta a Mikuláše (Kutálková, 1992). Dalšími příčinami jsou dědičnost a negativní působení sociálního prostředí, např. násilně přeučované leváctví (Lechta, 2003).

Koktavost (zadrhávání v řeči) je řazeno v MKN-10 jako F98.5 patřící mezi Poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a dospívání (<https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F98.5>).

### 2.3.1 Symptomatologie

„*Nejviditelnějším a nejzjevnějším příznakem koktavosti jsou nedobrovolné a nekontrolovatelné dysfluence při projevu, které jsou obvykle doprovázeny nadměrnou námahou při artikulaci a psychickou tenzí související s problémy s realizací komunikačního záměru.*“ (Lechta, 2004, s. 17)

Dysfluence (neplynulosti) jsou u koktavosti děleny na tony („tlačení“ hlásek) a klony (opakování hlásek, slabik a slov) (Lechta, 2004). Tony nastávají při tzv. prefonačním spasmu (křeč na hlasivkových vazech, která vede k tvrdým hlasovým začátkům) (Klenková, 2006). „*Při prefonačním spasmu je zvýšen fonační tlak při uzavřené hlasové štěrbíně, je při něm patrné zvýšené napětí některých artikulačních svalů (především m. orbicularis oris), někdy též zevních krčních svalů (při snaze přemoci nadměrným fonačním tlakem uzavřenou štěrbínu). Trvá-li prefonační spasmus déle, hovoříme o řečovém bloku.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 264) Klony neboli vůlí nepotlačitelná opakování slabik, se objevují obvykle na začátku slov a nemusí při nich docházet ke zvýšené námaze artikulačních svalů (Škodová, Jedlička, 2007).

Mezi další dysfluence jsou řazeny repetice (opakování částí slov, celých slov a slovních obrátů), prolongace (prodlužování slabik a slov), interjekce (vkládání slov např. ty víš, um), tiché pauzy (na nesprávném místě ve větě), přerušovaná slova, nekompletní slovní obraty a opravování sdělení (Shipley a McAfee in Lechta, 2004).

Mezi oblasti, které jsou narušeny při procesu mluvení, řadí Klenková (2006):

- respiraci (dýchání je nepravidelné, přerývané, povrchní);
- fonaci (prefonační spasmus);
- artikulaci (neplynulá výslovnost v důsledku tonických a klonických křečí, obtíže při výslovnosti okluzivních hlásek);
- dysprozodii (řeč je monotónní, tempo zrychlené nebo kolísavé);
- embolofrázii (vsuvky slabik či slov);
- parafrázie (opisy, synonyma, která nejsou náročná a člověk s koktavostí nemá problém je vyslovit).

Symptomy koktavosti jsou viditelné ve všech jazykových rovinách. Foneticko-fonologická rovina je narušena kvůli nesprávnému členění řeči a jsou postiženy i prozodické faktory – tempo, pauzy a rytmizace řeči. V lexikálně-sémantické rovině je nejviditelnější vliv parafrází, jejichž užívání může vést k nepřesnosti obsahu sdělení. Morfologicko-syntaktická rovina je zasažena při závažnějších formách koktavosti – snaha o tvorbu co nejkratších vět. Pragmatická rovina obsahuje narušené koverbální chování (nepřiměřená mimika atd.), problémy s navázáním a udržováním rozhovoru a úsilí vyhnout se verbální komunikaci (Lechta, 2004). Jako další příznaky během řeči lze považovat „*částečné vypuštění dechu před začátkem řeči, přivírání očí při zakoktání, pohyby hlavou při zakoktání, ukončení řeči při pocitu, že nastává možnost zakoktání, vyčkávání, že někdo řekne řeč místo balbutika*“. (Geus, 2002, s. 13)

Kromě projevů v řeči lze pozorovat u koktavosti také projevy v narušeném koverbálním chování. „*Narušené koverbální chování zahrnuje celou řadu příznaků: projevuje se během mluvení, které působí pro okolí rušivě. Objevují se různé grimasy, mrkání, kývání ze strany na stranu, přešlapování, manipulace s prsty a oblečením, celkový motorický neklid*.“ (Klenková, 2006, s. 160) Viditelné jsou i tělesné projevy jako např. rudnutí, pocení, bušení srdce a pohyb nosních křídel (tzv. Frochelsův příznak) (Kutálková, 1996).

Plynulost řeči osob s koktavostí se mění dle aktuální komunikační situace. Lepší se např. při zpěvu, šepotu, při hraní role, při změně rytmu řeči, nebo při samomluvě (Klenková, 2006).

Dále například „*při hromadné recitaci, o samotě, v rozhovoru s dítětem a někdy s podporou alkoholu*“. (Peutelschmiedová, 2001, s. 58) Naopak náročné pro plynulou řeč jsou stresové faktory – veřejný projev, únava, nemoc, neočekávaný rozhovor, rozhovor s cizími lidmi apod. (Klenková, 2006). Kutálková (1996) uvádí, že příznaky se mohou zhoršovat např. ve vztahu k určité osobě (učitelka v mateřské škole), nebo se mění během dne (horší mluva při stresu a únavě).

Kromě vnějších projevů se objevují i vnitřní příznaky, jako je frustrace z neuskutečněního komunikačního záměru, negativní postoj k verbální komunikaci až logofobie (odmítání, strach z mluvního projevu). Někdy se také projevuje anticipační úzkost (strach při představě z hovoru). Důsledky má koktavost také na osobnost – zejména se vyskytuje snížení sebevědomí, zvyšuje se riziko frustrace a agrese (Klenková, 2006). U osob s koktavostí lze pozorovat např. plachost, nedostatek vytrvalosti či špatné soustředění (Skorek, 2012).

### 2.3.2 Diagnostika a klasifikace

Diagnostika koktavosti probíhá za spolupráce logopeda, psychologa a lékaře. Pro určení diagnózy je vhodné zjistit příčiny vzniku, a pokud jsou na psychologickém podkladě, je vhodné spolupracovat na terapii s psychologem. Dále se zjišťují symptomy koktavosti (projevy v řeči, postoj ke komunikaci a koverbální chování). Diagnostika probíhá zejména metodou rozhovoru a pozorování (Klenková, 2006). K základní analýze řečového projevu se užívá spontánní řečový projev, čtení standardizovaného textu a popis situačních obrázků (Lechta in Škodová, Jedlička, 2007).

K hodnocení plynulosti řeči v různých komunikačních situacích je využíván tzv. balbutiogram. Hodnocena je plynulost mluvy během šepotu, užívání automatizovaných řad, při opakování vět, čtení, a při simultánní řeči. Tyto situace jsou vyšetřovány u dětí pomocí situačních obrázků (Lechta, 2004).

V rámci diferenciální diagnostiky je důležité odlišit, zda se jedná o koktavost nebo brebtavost (*tumultus sermonis*), nefluentní řeč v důsledku organického poškození CNS, vývojovou koktavost a incipientní koktavost (Klenková, 2006).

Existuje několik rysů, podle nichž je koktavost dělena. Klasifikace **z hlediska etiologie** rozlišuje organicky podmíněnou koktavost, sekundárně neuroticky vzniklou koktavost v důsledku orgánového poškození a primárně neuroticky vzniklou koktavost (Lechta, 2003). Klasifikace **dle doby vzniku** rozlišuje vývojovou dysfluenci, incipientní koktavost, fixovanou

koktavost a chronickou. Vývojová dysfluence se objevuje ve věku 3-4 let, kdy se v řeči objevují vsuvky a opakování slov (Lechta, 2004). Je též nazývána jako tzv. fyziologická iterace (fyziologické opakování slabik a slov) (Peutelschmiedová, 2001). Incipientní koktavost začíná ve věku 5-7 let, kdy se v řeči objevují již prolongace a redukce samohlásek, od 7-13 let přechází incipientní koktavost ve fixovanou koktavost, přítomno je napětí a narušené koverbální chování. Od 14 let výše už probíhá chronická koktavost, dochází k tzv. „habituační“ – návyku příznaků a logofobii (Lechta, 2004). Nejznámější klasifikace **dle příznaků v řeči** rozlišuje tonickou, klonickou, klonotonickou a tonoklonickou formu (Klenková, 2006).

### 2.3.3 Terapie

Terapie probíhá komplexně, spolupracuje na ní logoped, psycholog a lékaři. Terapie koktavosti záleží na včasnosti zahájení léčby a vhodně zvoleném terapeutickém postupu. Přibližně u 63 % dětí se díky terapii podařilo koktavost odstranit (Kutálková, 1996). Bylo vytvořeno mnoho terapeutických technik a záleží na individuálním případě koktavosti, zda bude úspěšně odstraněn, i po úspěšné terapii totiž přetrvává vysoké riziko recidivy (Lechta, 2004). Základní terapeutické směry v oblasti koktavosti lze rozdělit na:

- medicínské (chirurgické odstranění podjazykové uzdičky);
- mechanické (pomocí mechanických pomůcek – nyní se již nevyužívá);
- cvičné (dechová a rytmická cvičení, ovládání emocionality, analýza a zpětná syntéza řečových procesů);
- psychologické (behaviorální terapie – pozitivní posílení chování během komunikační situace);
- aktuální (trénink měkkého hlasového počátku, fonograforytmická metoda) (Peutelschmiedová, 1994).

Protože koktavost vzniká na základě kombinace faktorů a etiologie není jednoznačně známá, terapie je především symptomatická (Lechta, 2003). Symptomy, na které je terapie především zaměřena jsou: psychické napětí, nadměrná námaha při projevu a dysfluence v řeči (Lechta, 2002). Pro zmírnění psychického napětí lze využívat psychoterapeutických metod (muzikoterapie) a pro snížení námahy při projevu se osvědčilo např. pantomima, hraní rolí apod. (Klenková, 2006).

Fonograforytmická technika podle Lechty pomáhá v komplexní terapii koktavosti zaměřené na dysfluence. Používá se při ní fonologický rozbor slov (pomocí rytmizace)

a grafické znázornění slov, které je dále spojováno ve věty a je trénován dialog a komunikace v různých komunikačních situacích (Lechta, 2004).

Jedním z důležitých faktorů pomáhajících při terapii koktavosti je vztah mezi logopedem a balbutikem. Je důležitý pro navázání spolupráce a vytvoření důvěry, v případě terapie koktavosti je nezbytný. (Peutelschmiedová, 1994). Pokud si balbutik uvědomuje, které specifické oblasti ho při verbálním projevu nejvíce zasahují, je vhodné spolupracovat s logopedem na plánování terapie (Fraser, 2010).

### 2.3.4 Žák s koktavostí ve škole

Projevy koktavosti nejsou ve škole vázány jen na řečový projev, ale mohou ovlivňovat čtení a písemný projev žáka. Pro nácvik čtení je doporučována analyticko-syntetická metoda čtení, nebo globální metoda čtení. Nevhodné jsou hláskovací metody, které nevedou k plynulosti a „klouzavému“ projevu řeči. Koktavost se může projevovat i v písemném projevu: „*ztížený začátek psaní, narušení plynulosti vedení čáry, opakování, přepisování, škrtnání, vynechávání písmen a velký přítlak na pero*“. (Klenková, 2006, s. 161)

Pro těžší formy koktavosti je vhodné zařazení žáka do speciální školy pro děti s vadami řeči. Pokud je však nutné, aby dítě bydlelo na internátě, je důležité zvážit to jako stresový faktor. (Kutálková, 1996). Je vhodné vytvořit důvěrné a klidné prostředí pro žáka s koktavostí ve škole, to může být také skrze zařazení dítěte do kolektivu s nižším počtem žáků. Stává se, že řečový projev se s nástupem do školy zhorší, koktavost se rozvine nebo recidivuje. Je důležité odstranit co nejvíce stresových faktorů, které by tomu mohly přispět (Králiková, Lechta, 2011). Nepříznivě může působit na žáka s koktavostí práce v časovém tlaku, slovní rychlé odpovědi, rychlý řečový vzor apod. (Lechta, 2010).

Bendová (2011) uvádí několik zásad výuky dětí s koktavostí:

- provádět rytmizační cvičení, pohybová cvičení a prvky muzikoterapie během výuky;
- vést žáka k promyšlení a přípravě odpovědi, aby žák s koktavostí nebyl ve stresu;
- snaha vést výuku ne primárně založenou na výkonu (eliminovat soutěžní cvičení, cvičení na čas), případně dítěti dát speciální roli, např. jako rozhodčí.

Mezi další zásady komunikace (doporučení pro rodiče i učitele) lze zařadit:

- nenucení dítěte do opakování věty, kterou vyslovilo neplynule;
- předčítání knížek s pomalejšími slovními začátky (dítě si to může osvojit nápodobou);
- povzbuzování i k neverbální komunikaci;

- zajištění optimálního řečového vzoru (Kutálková, 1996);
- udržování zrakového kontaktu i při dysfluenci v řeči;
- kladení důrazu na obsah, ne formu projevu řeči;
- nedokončovat věty místo dítěte (Lechta, 2010).

Důležité je, aby byl učitel informován o vadě, nemusí předstírat, že žák koktavost nemá. Vhodné je projevit empatii, že se na dítě pro vadu nezlobí, a domluvit se osobně, zda žáku vadí ústní zkoušení, vyvolávání nebo hlasité čtení. Není vhodné snižovat požadavky, ale vytvořit klidné a přirozené prostředí ve třídě a mezi spolužáky (Peutelschmiedová, 1994). Děti s koktavostí mohou mít tendenci nenavazovat nová přátelství ze strachu z odmítnutí. Učitel proto hraje důležitou roli při zařazení žáka do kolektivu třídy, např. pomocí práce v menších skupinách. Menší skupina může umožnit klidnější prostředí pro kontakt se spolužáky (Skorek, 2012).

Při zařazení žáka s balbuties do základní školy je vhodné, aby probíhala spolupráce mezi třídním učitelem a logopedem. Třídní učitel by měl průběžně sledovat stav, kdy pozoruje u dítěte zvýšenou psychickou tenzi, projevy nadměrné námahy a dysfluence. Dále je důležité sledovat vztahy dítěte se spolužáky a řečový projev ve škole, např. zda se dítě hlásí, když zná odpověď. To může být podpůrnými informacemi pro průběh terapie koktavosti (Lechta, 2010).

### 3 Možnosti podpory žáků s narušenou komunikační schopností v základní škole

Žáci základní školy s narušenou komunikační schopností mohou využít nabídku systematické logopedické péče v rámci Ministerstva zdravotnictví (tzv. klinická logopedie), nebo v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (tzv. školní logopedie). Klinická logopedická péče probíhá zejména v logopedických ambulancích a školní logopedickou péči poskytují např. SPC pro vady řeči, některé pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a základní školy logopedické (Neubauer, 2014).

Žáci s těžšími formami narušené komunikační schopnosti mohou být zařazeni do systému speciálního vzdělávání (základní a speciální školy logopedické), které poskytují odbornou logopedickou péči, přičemž v posledních letech je preferován přístup inkluze (zařazení) žáků s vadami řeči do běžného systému vzdělávání. Základní školy ve školním vzdělávacím programu mohou poskytnout speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou podporu, která spočívá v podpůrných opatřeních a je ukotvena ve školském zákoně – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Škola nabízí podporu žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti a týkají se devíti oblastí. První stupeň podpůrných opatření může škola poskytnout sama. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření poskytuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením (zákon č. 561/2004 Sb.).

*„Podpůrná opatření spočívají v a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení*



*délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta pedagoga, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2) V těchto podpůrných opatřeních se pro žáky s narušenou komunikační schopností nevyužívají body h) a i), pokud se nejedná o žáka s kombinovaným postižením. U bodu c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání se jedná zejména o úpravu podmínek při skládání maturitní zkoušky nebo přijímací zkoušky na střední školu. A to zejména navýšením časového limitu pro složení zkoušky (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).*

Dle roční zprávy České školní inspekce z let 2017/2018 roste počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (až 11 % z celkového počtu žáků v ZŠ) a žáků s podporou individuálních vzdělávacích plánů (až 5 % z celkového počtu žáků v ZŠ). Uvádí také, že v prvním ročníku základní školy poskytuje logopedickou péči až 92,4 % škol. Logopedickou intervenci zajišťují logopedi, logopedičtí asistenti nebo logopedičtí preventisté. V 37 % škol jsou interní logopedičtí specialisté a u 8 % škol externí. Až 75 % škol doporučuje žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo školu ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)).

### **3.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení**

Jedním z účelů poradenských služeb je „*zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a mimořádného nadání žáka, doporučování vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným*“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2, odst. 1, písm. c). Pedagogicko-psychologické poradenství v rámci MŠMT zajišťují školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení (<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>).

### 3.1.1 Školní poradenské pracoviště

Škola poskytuje poradenské služby na školním poradenském pracovišti. Pokud je u žáka s NKS předpoklad, že bude potřeba podpory při vzdělávání ze strany školy, je kontaktováno nejprve školní poradenské pracoviště. V oblasti vzdělávání dětí s NKS se nejčastěji jedná o podporu žákům s vývojovou dysfázií nebo těžšími formami dyslálie. Poradenské služby jsou zde zaměřeny zejména na *„poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření, prevenci školní neúspěšnosti, předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace a metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy“* atp. (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2, odst. 1, písm. a až c, k)

Mezi pracovníky, kteří zajišťují poradenské služby, lze řadit výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa, školního speciálního pedagoga a konzultační tým z pedagogů školy (věstník MŠMT, 2005). Pracovníci školského poradenského pracoviště spolupracují s dalšími pedagogickými pracovníky školy na zajištění poradenské péče, a to zejména s třídními učiteli, asistenty pedagoga a učiteli výchov (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7).

**Výchovný poradce** se zaměřuje zejména na kariérové poradenství a proces integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (věstník MŠMT, 2005). Také průběžně sleduje chování žáků a metodicky pomáhá třídním učitelům při konfliktech v kolektivu třídy (<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>). Mezi další činnosti patří vyhledávání žáků, jejichž vzdělávání je potřeba věnovat zvláštní pozornost, stanovování dalšího plánu jejich pedagogické podpory. Dále poskytuje metodickou pomoc pracovníkům školy s tvorbou a vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů a s naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (příloha č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

**Školní metodik prevence** se zaměřuje na prevenci sociálně patologických jevů, což může být např. u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaměřeno na prevenci šikany (věstník MŠMT, 2005).

Role **školního psychologa** spočívá ve včasné intervenci a identifikaci žáků s obtížemi ve výuce. Dále mohou metodicky podporovat učitele a poskytovat podporu žákům v krizových situacích. (věstník MŠMT, 2005). Školní psycholog se také podílí na tvorbě programů na

podporu rozvoje osobnosti žáků a koordinuje spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Dále poskytuje péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) a plánu pedagogické podpory (příloha č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

**Školní speciální pedagog** sleduje a ovlivňuje podmínky pro integraci dětí, provádí speciálně-pedagogickou diagnostiku, pomáhá vytvářet IVP a prakticky realizuje speciálně-pedagogickou terapii (<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>). Mezi další činnosti patří depistáž dětí s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, metodická podpora pedagogů, podílení se na úpravě školního prostředí a zajištění speciálních pomůcek (příloha č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.). Školním speciálním pedagogem se může stát osoba s odborným vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku nebo pedagogiku s rozšířením odborné kvalifikace. Dále se jím může stát absolvent vysokoškolského vzdělání se zaměřením na přípravu učitelů základní školy, na přípravu vychovatelů nebo všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a s doplňujícím rozšiřujícím studiem (zákon č. 563/2004 Sb., § 18).

Na některých školách také pracuje **asistent speciálního pedagoga**, který pomáhá vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (provádí depistážní činnost) a vykonává reedukační činnost ve spolupráci se speciálním pedagogem (<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>).

Česká školní inspekce zjišťovala dostupnost pedagogů specialistů na základních školách v roce 2017/2018 a udává, že pozice výchovného poradce byla obsazena v 90,2 % škol a školního metodika prevence v 92,7 % škol. Školní speciální pedagogové a školní psychologové působili na 27,6 % hodnocených základních školách ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)).

### 3.1.2 Školní poradenské zařízení

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. **Pedagogicko-psychologická poradna** (dále PPP) „zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení, zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka, provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným poskytuje přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci.“ (vyhláška 72/2005 Sb., § 5, odst.

3, písm. a, b, e, f) V příloze č. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění předpisů jsou konkretizovány standardní činnosti poraden. Mezi tyto činnosti patří mimo jiné pedagogická a speciálně pedagogická diagnostika a intervence, která slouží jako podklad pro návrh zařazení podpůrného opatření, zařazení žáků do studijních skupin a doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Speciálně pedagogické centrum** je poradenské zařízení zaměřené na jeden nebo více druhů postižení. SPC poskytuje zejména služby diagnostické péče ambulantně na pracovišti, terénní práci ve školách a školských zařízeních, nebo v rodinách. Přímo speciálně pedagogickou a psychologickou intervencí poskytuje tehdy, když nejsou tyto služby zajištěny v PPP nebo školském poradenském zařízení. Mezi hlavní úkoly se řadí zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků, zařazování těchto žáků do škol (což zahrnuje spolupráci s odborníky, např. lékaři při vypracovávání zprávy a doporučení pro stanovení podpůrných opatření) a poskytování metodické podpory škole, pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům v oblasti vzdělávání žáků (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6).

SPC zaměřené na služby žákům s vadami řeči provádí speciální činnost pro žáky s narušenou komunikační schopností. Tato činnost je ukotvena v příloze č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., jedná se např. o provádění orientačního logopedického vyšetření, individuální logopedické diagnostiky, určování a provádění logopedických postupů, speciálně pedagogická a psychologická diagnostika pro stanovení podpůrných opatření nebo využívání náhradních komunikačních systémů, zpracovávání návrhů na vzdělávání žáka v třídě zřízené pro žáky s vadami řeči, tvorba didaktických materiálů, *„stanovování podpůrných opatření pro účely vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a specifickými poruchami učení na podkladě vady řeči, metodické vedení pedagogických pracovníků škol při zajišťování podmínek ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a metodické vedení pedagogických pracovníků při zajišťování školních programů primární logopedické prevence.“* (příloha č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., odst. II.I, č. 9, 10)

Postup priznání podpůrných opatření žákům s vadami řeči je ukotven ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Při poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola nejprve zajistí, aby byla prováděna přímá podpora žáka pedagogem ve výuce, pokud tento přístup nestačí, je vypracován plán pedagogické podpory ve spolupráci s dalšími poradenskými pracovníky školského poradenského pracoviště (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Plán pedagogické podpory je stručný popis oblastí, kde se projevují u žáka deficity a je v něm popsáno, jaké metody, organizace vzdělávání a hodnocení žáka je vhodné využívat (<http://www.nuv.cz/t/podpurna->

opatření). V další fázi poskytuje školské poradenské pracoviště metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, žákům a rodičům žáka. Nakonec jsou informováni pedagogičtí pracovníci o přístupu ke vzdělávání žáka prostřednictvím školského poradenského pracoviště. Pokud plán pedagogické podpory ani po 3 měsících realizace nedostačuje, je doporučeno, aby žák navštívil školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně přiznává školské poradenské zařízení, které provádí pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a zhodnotí úroveň obtíží žáka. Školské poradenské zařízení vydá zprávu pro zákonné zástupce žáka a doporučení pro školu ohledně podpůrných opatření v oblasti vzdělávání žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### **3.2 Úprava procesu edukace žáků s narušenou komunikační schopností**

Při vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností lze také používat podpůrné opatření, které se týká úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky (zákon č. 561/2004 Sb.).

Ze zprávy České školní inspekce z let 2017/2018 vyplývá, že právě toto podpůrné opatření se nejčastěji využívá při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (využívá ho až 41,9 % škol), dále je často poskytováno vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů (39,6 % škol) a 28,5 % škol využívá asistenta pedagoga. Kompenzační pomůcky a speciální učebnice využívá 5,9 % škol.

Úpravy **metod výuky**, které jsou uváděny v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., jsou např. individualizace výuky, používání metod zaměřených na podporu myšlení, paměti a pozornosti, dále aktivizační metody, multisenzoriální přístup a důraz na zpětnou vazbu. Tato doporučení (zejména respektování individuálního tempa komunikace, zdůraznění klíčových slov formou obrázků a symbolů během výuky a zvýšení koncentrace pozornosti změnou aktivit) jsou vhodná např. při práci se žáky s vývojovou dysfázií (viz kapitola č. 2.1.4) (Bendová, 2011). Ve 2. stupni podpůrných opatření jsou metody výuky vedeny k podpoře oblastí, které jsou vlivem postižení oslabeny. Také je vhodné zařazovat aktivity pro podporu sociálního zařazení. Další stupně podpory umožňují využívat pro žáky s vadami řeči alternativní nebo augmentativní komunikaci (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.). Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 8 uvádí, že „*podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby*

*bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.“*

**Obsah výstupů** je u 2. stupně podpůrných opatření upraven v závislosti na doporučení ŠPZ. Obsah vzdělávání je změněn nebo redukován u předmětů, které jsou vzhledem k povaze postižení těžce zvládnutelné. Úprava **organizace výuky** v 1. stupni podpory může probíhat střídáním činností během výuky, změnou zasedacího pořádku, volením individuální i skupinové formy výuky a včleněním mimoškolních aktivit a exkurzí. Mezi další doporučení patří zavést režim dne, rozmístit žáky ve třídě dle individuálních potřeb a zkracovat, dělit nebo spojovat vyučovací hodiny. Při 5. stupni podpory je možnost absolvovat výuku individuálně v domácím prostředí (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.) Ve třídě může být maximálně jedna třetina žáků s podpůrnými opatřeními 2.-5. stupně z celkového počtu žáků a mohou zde působit souběžně maximálně 4 pedagogičtí pracovníci. Pokud však podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími opatřeními nepostačují, může škola vytvořit pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami speciální třídy, oddělení nebo studijní skupiny. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Při **hodnocení žáků** je v 1. stupni podpůrných opatření doporučováno používat různé formy hodnocení a podporovat sebehodnocení žáka. K individuálnímu hodnocení dle specifických obtíží žáka se přistupuje až při vyšších stupních podpůrných opatření. Cílem je snaha, aby dítě neztratilo motivaci a aby zažilo osobní pokrok. Ve 3. stupni je již možnost používat slovní hodnocení. (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.) Slovní hodnocení slouží k ohodnocení snaživosti žáka, přístupu ke vzdělávání a vývoje výsledků. Obsahuje pochvalu, ale zároveň by mělo být objektivní (Lechta, 2010).

**Intervence školy** je v prvním stupni podpory nabídnuta formou plánu pedagogické podpory. Od 2. stupně podpůrných opatření je možnost poskytnout hodiny speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence (podpora vzdělávání během výuky). Pedagogická intervence probíhá individuálně nebo skupinově 1 hodinu týdně s maximálním počtem 6 žáků (v dalších stupních se časová dotace zvyšuje). Probíhá v ní nácvik školních dovedností, ve kterých má žák deficit. Předmět speciálně pedagogické péče probíhá 1 hodinu týdně s maximálním počtem čtyř žáků (v dalších stupních se časová dotace zvyšuje). Hodiny speciálně pedagogické péče poskytují pedagogičtí pracovníci školy s kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciální pedagogové nebo školní psychologové. Probíhá formou individuálních nebo skupinových setkání. Zaměřuje se na reedukaci konkrétních dílčích schopností, které jsou oslabeny vlivem postižení žáka např. na reedukaci logopedických obtíží,

řečové výchovy, grafomotoriky, vizuálně percepčních dovedností a prostorovou orientaci (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).

### **3.3 Využití kompenzačních a speciálních pomůcek v edukaci žáků s narušenou komunikační schopností**

Dalším podpůrným opatřením pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů (zákon č. 561/2004 Sb.).

Speciální pomůcky pro výuku žáků s narušenou komunikační schopností jsou využívány až od 2. stupně podpůrných opatření. Jsou konkretizovány v části B přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., kde je uvedena jejich finanční náročnost. Patří mezi ně např. kompenzační pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování, speciální učebnice a pomůcky pro rozvoj řečových funkcí a nácvik jazykových kompetencí ve všech jazykových rovinách, pomůcky pro rozvoj myšlení, paměti a pozornosti, laminátor pro výrobu učebních pomůcek, softwarové programy pro rozvoj českého jazyka, počítačové programy pro alternativní a augumentativní komunikaci, tablet, software pro přepis psané řeči do hlasového výstupu a pomůcky pro orofaciální stimulaci (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).

Alternativní a augumentativní komunikace (dále AAK) se užívá u osob se závažnými poruchami komunikace. „*Augumentativní systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.*“ (Laudová in Škodová, Jedlička, 2007, s. 565) Lze je používat v komunikaci s osobami s těžkým tělesným, kombinovaným a mentálním postižením. Bendová (2011) uvádí využívání AAK také u žáků s vývojovou dysfázií. U dětí s motorickou dysfázií doporučuje, aby byly využívány dynamické systémy AAK (např. Znak do řeči, Makaton) a u dětí se senzoricou formou vývojové dysfázie využít také statické systémy AAK (fotografie, předměty).

### **3.4 Úprava očekávaných výstupů vzdělávání u žáků s narušenou komunikační schopností**

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání je možná v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy (zákon č. 561/2004 Sb.). Jedním z cílů základního vzdělávání je „*vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*“

(RVP, 2017, s. 8). Komunikační dovednost neboli praxí rozvinutou schopnost komunikace je potřebné dále rozvíjet (Mikuláščík, 2010). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání udává šest oblastí tzv. klíčových kompetencí, ke kterým má základní vzdělání žáka dovést. Mezi klíčové kompetence (souhrn činností a návyků, které podporují osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti) patří i kompetence komunikativní. Dle RVP je tedy cílem, aby na konci základního vzdělávání žák písemnou i ústní formou logicky vyjadřoval svoje myšlenky, v diskuzi uměl naslouchat i vhodně vyjádřit svůj názor, rozuměl různým typům písemného záznamu a komunikačním a informačním prostředkům a uměl je využít pro vytváření plnohodnotných vztahů apod. (RVP, 2017).

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument sloužící jako podklad pro Školní vzdělávací program (dále ŠVP). ŠVP může upravovat vzdělávací obsah do předmětů dle potřeby školy. Pro úpravu očekávaných výstupů u žáků s přiznaným podpůrným opatřením se využívá individuální vzdělávací plán, který vychází ze ŠVP. „*V ŠVP škola stanoví jakým způsobem bude vytvořen, realizován a hodnocen plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. ŠVP také může stanovit učební osnovy předmětů speciálně pedagogické péče, zodpovědné osoby a jejich role v systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dělení a spojování hodin, odlišná délka vyučovacích hodin).*“ (RVP, 2017, s. 147)

Pokud je přiznáno podpůrné opatření pro úpravu obsahu vzdělávání žáka, je úprava zaměřená na oblasti, které nemůže zvládnout, nebo je zvládá jiným způsobem. Cílem je, aby byl žák pozitivně motivován ke vzdělávání, byl samostatný a byl připraven na budoucí povolání (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).

RVP podrobně rozpracovává vzdělávací obsah a očekávané výstupy devíti vzdělávacích oblastí, na které je vyučování zaměřeno. V každé oblasti je popsána charakteristika a cílové zaměření vzdělávací oblasti, vzdělávací obsah vzdělávacích oborů a očekávané výstupy 1. období (1.-3. ročník) a 2. období (4. a 5. ročník). Zároveň je stanovena minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Tato úroveň slouží jako podklad pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu žáka. Dále je v RVP popsáno učivo v tematických okruzích a standardy pro vymezení obsahu očekávaných výstupů.

Například ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura – komunikační a slohová výchova na 1. stupni základní školy patří mezi očekávané výstupy 1. období mimo jiné:



*„žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena a slabiky, kontroluje vlastní písemný projev a píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.“* (RVP, 2017, s. 18) A v minimální doporučené úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření žák mimo jiné: *„čte s porozuměním jednoduché texty, píše písmena a číslice – dodržuje správný poměr výšky písmen ve slově, velikost, sklon a správné tvary písmen, spojuje písmena a slabiky, převádí slova z mluvené do psané podoby, dodržuje správné pořadí písmen ve slově a jejich úplnost a opisuje a přepisuje krátké věty.“* (RVP, 2017, s. 18)

### **3.5 Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu**

*„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“* (Zelinková, 2011, s. 172) Je založen na Školním vzdělávacím programu, na speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické diagnostice žáka (doporučení ze ŠPZ) a z vyjádření zákonného zástupce žáka. Návrh pro jeho vypracování podává ŠPZ a zpracovává ho škola (vyhláška 27/2016 Sb.). Lechta (2010) zdůrazňuje, že tvorba IVP by měla být týmová, konzultovaná také s třídním učitelem, rodiči a asistentem pedagoga. Při tvorbě IVP je důležité tedy vycházet také z pedagogické diagnostiky učitele a z konzultace se zákonnými zástupci žáka.

*„Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.“* (vyhláška 27/2016 Sb., § 3, odst. 3)

V IVP jsou také položky jako: *„priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP, podpůrná opatření – specifikace podle stupňů (metody výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, pomůcky, personální zajištění úprav průběhu vzdělávání)“* a jiné (příloha č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.). IVP je zpracováván pro předměty, které jsou vlivem postižení pro žáka obtížně zvládnutelné a pro daný předmět jej vytváří učitel, který předmět vyučuje (Zelinková, 2011).

### **3.6 Využití asistenta pedagoga**

*„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent*

*pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*“ (vyhláška č. 27/2016 Sb. § 5, odst. 1)

V zákoně č. 563/2004 Sb., je určeno, jakého vzdělání musí dosáhnout asistent pedagoga (dále AP) a jakou činnost může vykonávat. Tento zákon rozlišuje AP pro třídy a školy, kde jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (provádí přímou pedagogickou činnost) a AP, který poskytuje přímou pedagogickou činnost, např. v školních zařízeních pro zájmové vzdělávání nebo pro výkon ochranné nebo ústavní výchovy (zejména pomocné výchovné práce) (zákon č. 563/2004 Sb., § 20). AP, který pracuje ve třídě, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole, kde jsou integrováni žáci se speciálními potřebami „*provádí přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností. Dále pak zajišťuje podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti. Asistent pedagoga také vede výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 3)

Ve třídě může asistent pedagoga podporovat ve vzdělání také další žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (maximálně však 4 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě). Pokud je žák dlouhodobě nemocen lze od 4. stupně podpůrných opatření zajistit vzdělávání žáka pomocí AP, který komunikuje se školou a rodinou žáka (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).

Metodickou podporu asistentovi pedagoga poskytuje učitel, se kterým asistent spolupracuje ve výuce a školní poradenské pracoviště. AP je součástí pedagogického sboru a účastní se také setkání pedagogických pracovníků ohledně plánování vzdělávacího procesu nebo setkávání školy s rodiči (věstník MŠMT, 2005).

Česká školní inspekce uvádí, že ve roce 2017/2018 bylo potřeba zvýšit počet asistentů pedagoga na základních školách. Asistenti pedagoga byli přítomni v 80,2 % hodnocených základních školách a jejich metodické vedení zajišťovali především třídní učitelé, v 58 % vedl asistenta pedagoga výchovný poradce (www.csicr.cz). Teplá (2015) uvádí, že kromě odborných

předpokladů AP jsou velmi důležité také osobnostní předpoklady, jako je např. schopnost řešit problémy, empatie, otevřenost, smysl pro spravedlnost a kladný vztah k dětem.

## 4 Uvedení do praktické části bakalářské práce

Pro nástup do školní docházky je u žáků s těžšími formami narušené komunikační schopnosti důležité zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání. Jedná se o zařazení žáka do systému podpůrných opatření (např. vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, podpora asistentem pedagoga, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání). Pokud žák není zařazen do speciálního školství, ale vzdělává se v běžné základní škole, nemusí mít základní škola vždy vhodně zajištěny podmínky pro vzdělávání žáků s těžkými vadami řeči v oblasti speciálně pedagogické podpory. S ohledem na tuto skutečnost je v praktické části bakalářské práce sledováno, jak se se vzděláváním žáků s těžšími vadami řeči vyrovnávají tři běžné základní školy.

### 4.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je popsat práci školy se třemi dětmi s narušenou komunikační schopností. Tento cíl bude realizován pomocí dílčích cílů.

C1: Popsat frekvenci speciálně pedagogické podpory na úrovni školy.

C2: Definovat obsah speciálně pedagogické podpory na úrovni školy.

C3: Zhodnotit realizaci předmětu speciálně pedagogické péče ve vztahu k doporučení z SPC.

### 4.2 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo ve Speciálně pedagogickém centru pro vady řeči Duháček v Hradci Králové a na 3 základních školách (2 školy byly městského typu a 1 vesnického typu). Škola č. 1 se nachází ve vesnici přibližně 10 km od Hradce Králové. Je v ní možnost výuky od 1. do 5. stupně ZŠ a dochází do ní přibližně 120 dětí. Škola č. 2 se nachází v centru města Hradec Králové a poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku přibližně 950 žákům. Škola č. 3 se nachází v okrajové části města Hradec Králové a poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku přibližně 450 žákům.

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Všichni žáci, kteří byli vybráni po domluvě se speciální pedagožkou ze Speciálně pedagogického centra Duháček, byli sledováni pro narušenou komunikační schopnost – vývojovou dysfázii. Jednalo se o 3 chlapce s podpůrnými opatřeními 2.-5. stupně, kteří byli zařazení do běžné základní školy a kteří měli doporučeno docházet na předměty speciálně pedagogické péče. Jeden chlapec navštěvoval 2. třídu, jeden chlapec 3. třídu a jeden chlapec 4.

třídu základní školy. Mezi pedagogy, kteří vedli předměty speciálně pedagogické péče, byla třídní učitelka s doplňujícím vzděláním ve speciální pedagogice a dvě speciální pedagožky. Žák K. je ve 2. třídě a dochází do školy č. 1. Hodiny speciálně pedagogické péče u něj vede třídní učitelka. Žák M. dochází do školy č. 2 a je ve 3. třídě, speciálně pedagogickou péči u něj vyučuje speciální pedagožka a žák X. je ve 4. třídě ve škole č. 3 a předměty speciálně pedagogické péče vyučuje speciální pedagožka.

#### 4.4 Charakteristika průběhu výzkumného šetření

**Grafické schéma č. 3: Časový průběh výzkumného šetření**

<b>Datum</b>	<b>Činnost</b>
únor 2018	úvodní kontaktování SPC pro vady řeči
září 2018	výběr vzorku dětí z SPC
říjen 2018	pozorování vyšetření dětí v SPC, kontaktování rodičů a škol
listopad 2018	zahájení hospitací na školách
prosinec 2018 – leden 2019	hospitace hodin speciálně pedagogické péče
únor – březen 2019	vlastní práce se žáky v hodinách speciálně pedagogické péče
březen 2019	vyhodnocování dat

Práce se žákem v hodinách speciálně pedagogické péče byla pozorovaná v intervalu od listopadu 2018 do ledna 2019 jedenkrát měsíčně.

## 5 Metodologie praktické části bakalářské práce

Z výzkumných metod byly použity metody rozhovoru, pozorování a obsahové analýzy dokumentů. Jednalo se o kvalitativní výzkum.

### 5.1 Pozorování

Pozorování je jednou ze základních činností a přirozených forem zjišťování informací. „*Je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené.*“ (Křováčková in Skutil, 2011, s. 101) Tato metoda je využívána především pro možnost přímého sledování jevů a získání velkého množství kvantitativních údajů. Nevýhodou je časová náročnost a nižší objektivita, neboť pozorování je vázáno na osobnost pozorovatele (Křováčková in Skutil, 2011). „*Lidské pozorování je vždy selektivní.*“ (Ferjenčík, 2000, s. 151) Pro objektivní pozorování je důležité, aby měl pozorovatel zdravé smyslové orgány, nebyl předpojatý, uměl správně odhadovat a vedl si přesné zápisky (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Lze využít jak volné, tak systematické formy pozorování. Při volné (nestrukturované) formě jsou pozorovány různé jevy a není konkretizováno, které jevy musí být zaznamenány. Jedná se o záznam jevů, které výzkumníka zaujaly. Systematická (strukturovaná) forma pozorování se využívá pro cílené hledání určitých jevů. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) „*Pozorování je strukturované, pokud používáme seznam určených jevů, které máme zaznamenat, a jestliže tento seznam uplatníme v předem daných situacích nebo u předem vymezené skupiny lidí. Strukturované pozorování je užitečné, pokud chceme získat informace o rozsahu daného chování, o jeho frekvenci, intenzitě a trvání.*“ (Hendl in Hendl, Remr, 2017, s. 121).

Dále lze použít pozorování přímé, kdy údaje zjišťuje pozorovatel osobně a nepřímé, kdy dochází ke zpracování záznamů o pozorování od jiné osoby. Dalším typem pozorování je pozorování zúčastněné (participantní) a nezúčastněné. Tyto typy se liší podle toho, zda je výzkumník přítomen během pozorování v ději, nebo děj sleduje zvenčí. Nezúčastněné pozorování má výhodu vyšší objektivnosti. Při zúčastněném pozorování mohou totiž pozorované osoby měnit své chování a dochází ke stylizaci (Hendl, Remr, 2017).

Z časového hlediska lze rozdělit pozorování na dlouhodobé nebo krátkodobé. Dlouhodobé pozorování sleduje objekt v delším časovém úseku (např. v řádu let) a může zaznamenávat časovou proměnu. Krátkodobé pozorování probíhá v kratším časovém intervalu (např. v řádu hodin nebo dní) (Křováčková in Skutil, 2011).

Pro potřeby bakalářské práce bylo využito nestrukturované formy přímého zúčastněného i nezúčastněného pozorování v krátkém časovém úseku. Nezúčastněné pozorování probíhalo při speciálně pedagogickém vyšetření v SPC pro vady řeči, dále pozorování probíhalo na školách. Ve třech běžných vyučovacích hodinách ve třídě, kde byli zařazeni žáci s vadou řeči byl pozorován obsah učiva, typy cvičení, aktivita a soustředění žáka. Byla sledována interakce žáka se spolužáky, učitelem a případně s asistentem pedagoga a obtíže žáka ve výuce. Další pozorování probíhalo během pěti hodin speciálně pedagogické péče, kdy tři hodiny probíhalo nezúčastněné pozorování, které bylo zaměřeno na obsah výuky a práci žáka v hodině a dvě hodiny probíhalo zúčastněné pozorování s návrhem podpory komunikačních dovedností.

## 5.2 Rozhovor

„Rozhovor je zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.“ (Ferjenčík, 2000, s. 171) Během rozhovoru dochází k výměně informací (verbálních i neverbálních) mezi tazatelem a respondentem. Metoda rozhovoru je užitečná pro přímý kontakt s respondentem, ve kterém je možnost zjistit osobní informace. Během rozhovoru lze také upřesnit otázku, či reagovat na odpověď. Proto je často využíván pro sběr informací (Skutil, 2011). Nevýhodou rozhovoru je vázanost na osobu výzkumníka a ochotu respondenta a časová náročnost. Objektivita záleží také na přesnosti odpovědí respondenta a předmětu rozhovoru (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Z hlediska cíle lze dělit rozhovor na diagnostický, výzkumný, poradenský a výběrový. Diagnostický rozhovor se dělí na neřízený (během něhož není určeno téma rozhovoru) a řízený (kdy tazatel systematicky zjišťuje informace) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Řízený rozhovor lze rozdělit na strukturovaný, polostrukturovaný a volný.

- **Strukturovaný rozhovor** je vhodný pro zjišťování konkrétních otázek. Odpovědi jsou předem připraveny a respondent odpovídá přímo. Jedná se o obdobu dotazníku, kde jsou otázky pokládány ústně. Je snadný pro vyhodnocování odpovědí.
- **Polostrukturovaný rozhovor** je veden podle daných otázek, avšak jejich pořadí, není přesně dané. Je v něm možnost reagovat na odpovědi respondenta (Skutil, 2011).
- **Volný (nestrukturovaný) rozhovor** nemá konkretizované postupy a otázky, ale směřuje ke konkrétnímu cíli (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Podobá se běžnému dialogu, je vhodný pro možnost interakce a zjišťování názorů respondenta, avšak obtížně se vyhodnocuje (Hendl, Remr, 2017).

V praktické části bakalářské práce byl veden polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky žáka, kteří vyučovali předměty speciálně pedagogické péče. Rozhovor byl zaměřen na zjišťování dat o speciálně pedagogické podpoře žáka. Jednou z otázek bylo, zda na škole působí pedagogičtí pracovníci zajišťující poradenské služby. Dále jak proběhlo zařazení žáka do speciálně pedagogické podpory školy a zda probíhají konzultace s dalšími učiteli ohledně vzdělávání žáka. Bylo zjišťováno dosažené vzdělání učitele předmětu speciálně pedagogické podpory, zda učitel pozoruje zlepšení žáka v dílčích oblastech vzdělávání a jak probíhá příprava učitele na hodiny speciálně pedagogické péče. S třídními učiteli a asistenty pedagoga a s pracovníci SPC byl veden volný rozhovor. Rozhovory byly vedeny za účelem cíleného zjišťování dat.

### **5.3 Obsahová analýza dokumentů**

*„Obsahová analýza je výzkumná technika sloužící objektivnímu a systematickému kvantitativnímu popisu manifestního obsahu komunikace.“* (Berelson in Ferjenčík, 2000, s. 184) Využívá se v pedagogickém a psychologickém výzkumu. Obsahová analýza dokumentů může být kvalitativní a kvantitativní. Ve kvalitativní obsahové analýze lze přihlížet k formulaci slov a zaměřuje se na to, zda text popisuje realitu (Skutil, 2011). Kvantitativní obsahová analýza zkoumá frekvenci výskytu jevů (zkoumají se např. počty slov, frekvence výskytu témat, osob a položek) (Ferjenčík, 2000). *„Kvantitativní obsahová analýza zdůrazňuje spolehlivost a validitu (platnost) získaných výsledků v soulase s principy kvantitativních postupů.“* (Hendl, Remr, 2017, s. 230)

Tato metoda je vhodná pro možnost získání dat, které jsou těžko dostupné (např. z minulosti), a nemusí při ní docházet k subjektivnímu zkreslení obsahu výzkumníkem. Je však časově náročná, složitá na interpretaci a výběr dokumentů záleží pouze na výzkumníkovi (Hendl in Skutil, 2011).

Školní dokumentaci lze dělit na osobní dokumentaci žáka (evidence údajů o rodině, bydlišti), školskou a školní dokumentaci (legislativní vymezení vzdělávání) a školní ukazatele (výstupy školní práce) (Pelikán in Skutil, 2011).

Pro účely praktické části bakalářské práce bylo využito kvalitativní obsahové analýzy osobní dokumentace žáků (IVP, zpráva a doporučení z SPC).



## 6 Prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením

### 6.1 Žák K. ve škole č. 1

Chlapec K. je ve věku 8 let. Navštěvuje 2. třídu základní školy a má diagnózu vývojová dysfázie. Dochází na individuální logopedickou péči jednou měsíčně (zaměření na vyvození a fixaci sykavek).

#### 6.1.1 Charakteristika žáka K.

Dle SPC má chlapec K. nejvíce problémy v oblasti fonemického sluchu, což se projevuje ve foneticko-fonologické rovině jazyka. Rozlišování sykavek a hlásek R a Ř je sníženo, což se projevuje i v písemném projevu.

- Zrakové a sluchové vnímání

Sluchová diferenciacce je u chlapce mírně oslabená (měkké a tvrdé hlásky). Dokáže určit první hlásku ve slově. V testu opakování slyšených slov (na sluchovou paměť) si zapamatoval 5 ze 6 slov. Sluchová analýza je mírně oslabena (vynechávání písmen, souhláskové shluky, dle vady řeči – záměny písmen), ale sluchová syntéza je u chlapce v pořádku. Zrakové vnímání je mírně oslabené. Zraková paměť je v pořádku.

- Pozornost a orientace

Pozornost má chlapec ustálenou. Soustředí se na práci a je snaživý. Pravolevá orientace je v pořádku a umí se orientovat i u druhé osoby. Z hlediska automatických řad (zejména měsíce) je časová orientace lehce snížena.

- Motorika, grafomotorika

U chlapce je správný úchop psacího náčiní, ale ve stresu má velký přítlak na tužku. Píše úhledně. Chlapec má dominantní pravou horní končetinu. Jemná motorika je v pořádku (stříhání, lepení, práce s papírem).

- Řeč

U chlapce se projevují nejvýrazněji problémy ve **foneticko-fonologické rovině** jazyka, kdy má chlapec problém s artikulací hlásek sykavek a vibrantů (SCZ fixováno ale neautomatizováno, ŠČŽ mezizubní, někdy spodoba hlásek, např. „*siska, mys, zízala*“, R a Ř je nevyvozeno, vyslovuje L místo R a hlásku Z místo Ř). Obtíže v této oblasti se přenášejí do písemného projevu. Projevuje se artikulační neobratnost. Z hlediska **morfológicko-syntaktické roviny** jazyka chlapec užívá jednodušší věty, zvládne i rozvitější věty, ale se zvýšeným úsilím. Ve spontánním projevu se objevují dysgramatismy. Někdy zaměňuje koncovky a předložky, ale

místy se už opraví sám. Popis obrázku je plynulý. „*V baráčku malujou stěnu. Na silnici právě teď přijel podívat tatínek a přivezl jim barvu.*“ Zvládá vytleskat delší i kratší slova. V **lexikálně-sémantické rovině** je pasivní slovní zásoba v pořádku, aktivní slovník je chudší a objevuje se pomalejší výbavnost slov, např. „slepili hřebíkama“. Přečtený text nepřevypráví souvisle, ale na doplňovací otázky správně odpoví. Správně seřadí děj podle obrázků. V **pragmatické rovině** chlapec dokáže vyprávět o svých zážitcích. Oční kontakt navazuje v pořádku. Je nutné opakovat zadání a dovysvětlit instrukce. Porozumění pokynům je narušeno, ale v běžné řeči bez obtíží. Sociální komunikace je u chlapce v pořádku.

- Psaní a čtení

Při diktátu má pomalejší tempo psaní. Často se objevují pravopisné chyby (spodoba hlásek, krátké a dlouhé hlásky, záměny písmen L – R, ostré a tupé sykavky, rozdělování slov). Chlapec má pěkný pravopis. Čtení je místy slabikované, ale nejsou nepřesnosti v čteném textu.

Zpráva SPC uvádí, že chlapci největší problém činí artikulační obtíže, které se projevují v diktátech, neboť když slyší nesprávně slovo, nebo si ho opakuje pro sebe (s dyslalickou výslovností), zapíše slovo špatně. Dále je důležité dbát na zlepšení oblasti porozumění. Chlapec má dobrý logický úsudek, kterým kompenzuje nedostatky. Chlapec je velmi pilný.

### 6.1.2 Průběh podpory žáka K. na základní škole č. 1

Chlapec dochází do 2. třídy základní školy. Škola je vesnického typu, a proto je na škole zajištěna pouze pozice výchovného poradce (zastupuje ji ředitelka školy). Chlapci byl již na začátku první třídy vypracován plán pedagogické podpory a následně na základě doporučení ŠPZ vypracován individuální vzdělávací program. Doporučena byla i podpora asistentem pedagoga. Asistentka pedagoga začala k chlapci docházet od začátku 2. třídy. Ostatní vyučující žáka jsou s IVP obeznámeni. Anglický jazyk, který vede jiná vyučující, probíhá zejména hravou formou.

Je využíváno podpůrného opatření z hlediska: metod výuky, úpravy obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení žáka, využití pomůcek a asistenta pedagoga. Chlapec má 4. stupeň podpůrných opatření.

V **metodách výuky** je vhodné, aby spolužáci a třída tolerovala nesprávnou artikulaci chlapce. Je důležité vést chlapce k pomalému vyjadřování a zřetelné artikulaci. Z hlediska komunikačních dovedností je důležité rozvíjet slovní zásobu a kontrolovat porozumění sdělení. Pro podporu rozumění lze používat obrázky a při náročnějších úkolech zadání diktovat postupně. Je důležité respektovat unavitelnost a prokládat úkoly relaxací. Z časového hlediska

je vhodné, aby měl chlapec dostatek času k odpovědi, měl dost času na čtení i psaní nebo se mohl vyjádřit beze slov. **Úpravy obsahu** vzdělávání spočívají v rozvolnění učiva v Českém jazyce apod. podle individuálních možností žáka. V **organizaci výuky** by měla být zařazena relaxace a časté střídání činností (např. na koberci, u tabule). Výuka by měla být manuální i mentální a měly by se střídát individuální i skupinové činnosti. **Hodnocení žáka** probíhá klasifikačním stupněm, ale je vhodné zařazovat motivační slovní hodnocení. Pro chlapce jsou vypsány i doporučené **pomůcky** (pro rozvoj řečových funkcí a nácvik jazykových kompetencí ve všech jazykových rovinách). Jedná se zejména o pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání – sluchové pexeso, bzučák, kostky pro nácvik tvrdých a měkkých slabik apod. V **personální podpoře** je zajištěna podpora asistentem pedagoga v rozsahu 20 hodin týdně.

Paní asistentka dochází na 4 hodiny denně a zejména pomáhá předříkávat diktáty, pokud jsou bez zrakové podpory. „*Nepotřebuje přehnanou péči, asistentka není u něj naplno, spoustu věcí zvládá sám.*“ Chlapec v Českém jazyce pracuje samostatně, má úhledné písmo a nepotřebuje výraznou pomoc.

Chlapec se spolužáky komunikuje běžně. Děti tolerují dyslalický projev a kamarády ve třídě má. „*Udělal obrovský kus práce, celkem plynule čte a patří mezi lepší žáky. Zvládne udržet pozornost a je aktivní.*“

### 6.1.2.1 Průběh tří vyučovacích hodin

Ve třídě je 22 žáků. Paní asistentka sedí v zadní lavici s chlapcem a nechává ho pracovat. Pozorování výuky probíhalo jednu hodinu v lednu 2019 (hodina Českého jazyka) a dvě hodiny v březnu 2019 (Český jazyk, Matematika).

V hodině Českého jazyka chlapec pracuje samostatně. Jsou probírána slova souznačná, slova nadřazená a probíhá trénink psaní ú/ů. Paní učitelka používá interaktivní tabuli, kde je napsána tajenka. Chlapec se radí s kamarádem. Třída je motivovaná k práci a pořádku pomocí hvězdiček na tabuli. Probíhá společná kontrola cvičení, žáci se hlásí a říkají správnou odpověď. Paní učitelka vysvětluje složitější slova. Chlapec K. se hlásí při snadnějších cvičeních, později již ne. Chlapec si kontroluje napsaná slova šeptem.

V hodině Českého jazyka je procvičováno psaní hlásek bě/pě/vě/mě a dě/tě/ně. Žáci se mají přihlásit a říct celkem 10 slov s těmito slabikami. Žáci říkají slova a vysvětlují jejich význam. Poté mají žáci za úkol napsat na mazací tabulku co nejvíce slov, která byla řečena. Chlapec pracuje samostatně, když neví paní asistentka nabídne sémantickou nápovědu slova. Žáci mají pak najít v daných slovech skupiny hlásek, kde se píše „ě“. Práce v pracovním sešitu

na doplňování diakritiky a rozdělování slov. Chlapec K. si předříkává hlásky, když neví asistentka pedagoga povzbudí. AP pomáhá i jiným žákům. Úkoly jsou proloženy uvolňovacími cviky a hrou „na veverka“ (určování délek slabik). Píše se diktát o 6 větách, kdy chlapec píše běžně se spolužáky. Paní učitelka upozorňuje na jevy, na které si žáci mají dát pozor. Chlapec píše samostatně, při první větě je nervózní, často přepisuje slovo a dělá chyby, paní učitelka ho uklidňuje, radí mu a opakuje větu. Chlapec se opravuje a čte si znovu věty (např. opravuje diakritiku na konci vět). Projevují se chyby – záměna L a R. Asistentka pedagoga zmiňuje: „*On slyší jinak písmenka a tak to i píše. Potřebuje klást důraz na ta písmena R a L. Obtíže má v češtině, jinak bez problémů.*“ Chlapec dříve psal zejména diktáty se zrakovou oporou, ale nyní je dle třídní učitelky pro chlapce přínosnější psát běžné diktáty.

V Matematice žáci nejprve stojí v kruhu a trénují malou násobilku po řadě. Poté si opakují pravidla zaokrouhlování a názvy členů v příkladu. Pro uklidnění třídy paní učitelka používá rytmickou říkanku. Procvičují se násobky čísla 2. Žáci tvoří pomůcky pro trénink násobkové řady (kruh s čísly, housenka s násobkovou řadou). Chlapec má pomalejší tempo práce, ale jemná motorika je v pořádku (stříhání, lepení, přesně vybarvuje). Paní asistentka mu pomáhá, ale předá mu práci, když dokončí úkol. Je vidět dobrá vzájemná interakce se žákem i paní učitelkou.

Chlapec čte rád a vypůjčil si dětskou knihu domů. Během přestávky si doplňuje cvičení „*Nechci mít chybu.*“ Chlapci hrají karetní hry a hrají si s hračkami. Chlapec K. se zapojuje do aktivit a plynule komunikuje se spolužáky. Uvádí, že ho baví spíše Matematika než Český jazyk.

### *6.1.2.2 Předměty speciálně pedagogické péče*

Speciálně pedagogická péče probíhá jednou týdně 60 minut 6. hodinu po vyučování. Hodina je připravována pro dva chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami. Vede ji třídní učitelka, která má kromě vystudovaného učitelství 1. stupně také kurz dyslektického asistenta. Absolvovala také akreditované školení o spolupráci asistenta pedagoga a učitele. SPC provádí pravidelné hospitace pro úpravu doporučení žáka, avšak metodická podpora speciálně pedagogických hodin neproběhla.

Paní učitelka si připravuje program hodiny na základě individuálního vzdělávacího plánu a dále pak podle učiva, které s žáky aktuálně probírá. Učivo modifikuje a zaměřuje se na oblasti, které chlapec potřebuje posílit (aktuálně to bylo např. rozlišování měkkých a tvrdých slabik – dy/di, ty/ti). Využívá materiály, které jsou doporučeny v IVP, a také hledá inspiraci na

internetu (např. [www.skolakov.eu](http://www.skolakov.eu)). „*Snažím se, aby žáci neproseděli celou hodinu, to je náročné na pozornost.*“

### **1. hodina speciálně pedagogické péče**

- Sluchová paměť: sluchové pexeso bez zrakové kontroly (se šátkem) a hra na sluchové vnímání (opakování rytmu, který vytleskala paní učitelka). Chlapec K. zvládá správně opakovat (někdy se více zamyslí, ale opakuje správně).
- Sluchová diference: rozlišování dlouhých a krátkých slabik pomocí bzučáku – nejprve zadává slova paní učitelka, poté chlapci sobě navzájem.
- Komunikační dovednosti: spojování obrázku a slova, které se s obrázkem rýmuje. Při úkolu rozdělovat slova na slabiky chlapec K. rozděluje „ko-s-tel“.
- Čtení: čtení příběhu se čtecím okýnkem. Chlapci se ve čtení střídají s paní učitelkou. Chlapec slabikuje. Paní učitelka dává otázky k textu – čtení s porozuměním.
- Gramatika: říci měkké a tvrdé slabiky, vyhledávání slov s těmito slabikami. Paní učitelka využívá názornost – tvrdý a měkký míček.

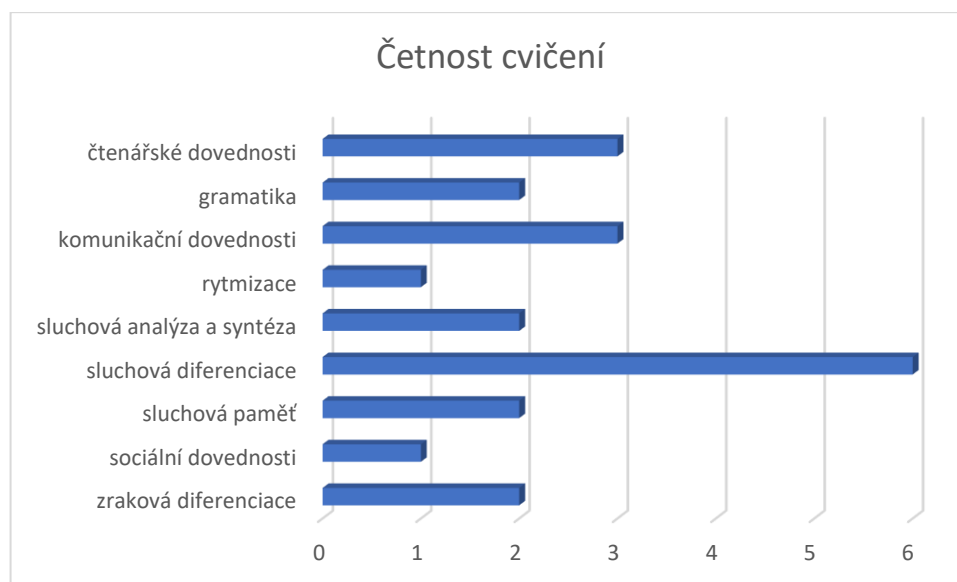
### **2. hodina speciálně pedagogické péče**

- Hra na aktivizaci, sluchová diference: hra „na veverka“, paní učitelka říká slova a chlapci musí rozlišit délku jejich slabik, podle toho chlapci vyskočí dopředu nebo nahoru. Chlapec K. zvládá i bez pomoci kamaráda.
- Sluchová diference: pomocí bzučáku rozlišují chlapci, zda mají slova stejný/jiný počet slabik a jejich délky, zapojení gramatiky z Českého jazyka, (rozdělení souhlásek a samohlásek, doplňování správné diakritiky do slov napsaných na tabuli).
- Sluchová diference: vymyšlení slov dle vzoru, který na bzučák zahraje paní učitelka.
- Čtení: chlapci se střídají po jedné větě i s paní učitelkou, jejich čtení je nahráváno na mobil a poté se zkouší autoregulace. Čtení s okýnkem probíhá u chlapce po slabikách. Učitelka dává doplňovací otázky k textu pro vyzkoušení porozumění.
- Komunikační dovednosti: ve čtené ukázce najít tvrdé a měkké slabiky, vytleskávání slov a určování tvrdá a měkká slabika (tvrdý a měkký míček – hmatová podpora).
- Zraková diference: hledání rozdílných písmen „b,d“, hledání nesmyslných slov (had, dha, dah, ahd...)
- Komunikační dovednosti, sociální dovednosti: vysvětlení významu slova „nevrle“ a vyzkoušet si říci slovo „emočně“, určení antonyma.

### 3. hodina speciálně pedagogické péče

- Sluchová analýza: najít písmeno Ř na začátku/na konci/uprostřed slova.
- Zraková diferenciacce: hledání a spojování slov rozstříhaných na slabiky.
- Sluchová diferenciacce: pomocí bzučáku rozlišování krátkých a dlouhých slabik ve slově, také hra „na veverky“.
- Sluchová paměť: rytmická cvičení s kelímky. Úkolem je zopakovat správný rytmus po paní učitelce.
- Gramatika: práce s elektronickou tabulí.
- Čtení: měkké a tvrdé hlásky, najít slovo z papíru, které paní učitelka zahrála bzučákem.
- Sluchová diferenciacce: krátké a dlouhé slabiky (rozlišení klíče/klíče, listky/lítky) a zjišťování, která varianta je správně.
- Rytmizace s kelímky: opakování vytleskaného rytmu (při opakování se chlapci moc nedaří).
- Sluchová analýza a syntéza: doplnění řady zvuků, hledání dané hlásky ve slovech.

**Grafické schéma č. 4: Četnost cvičení zaměřených na rozvoj specifických oblastí v průběhu tří hodin speciálně pedagogické péče u žáka K.**



Oblasti, na které se má speciálně pedagogická intervence dle doporučení ze ŠPZ zaměřit, jsou: rozvoj sluchového vnímání, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj grafomotoriky a jemné a hrubé motoriky, rozvoj v oblasti časové orientace a rozvoj sociálních dovedností a sebeovládání.

*Komentář autorky bakalářské práce: „Hodiny speciálně pedagogické péče byly zaměřeny na komplexní rozvoj žáka v oblasti sluchového a zrakového vnímání, komunikačních dovedností a sociálních dovedností, což je v souladu s doporučeními pro vzdělávání žáků s diagnózou vývojové dysfázie. Vývojová dysfázie je porucha řeči, která se neprojevuje jen ve vývoji řeči, ale zasahuje i osobnostní vývoj (viz kapitola 2.1.1).“*

Z grafu vyplývá, že nejčastěji byla využívána cvičení na sluchovou diferenciaci, dále pak cvičení čtenářských a komunikačních dovedností. Paní učitelka se zaměřovala zejména na rozvoj sluchového vnímání, což má dopad i na rozvoj foneticko-fonologické roviny jazyka.

Pro chlapce K. je to velmi přínosné. Paní učitelka reagovala na aktuální potřeby žáků (bylo probíráno téma měkkých a tvrdých slabik). Probíhala podpora čtenářských dovedností, kdy žáci četli společně s paní učitelkou knihu, což žáky aktivovalo. Také byl zařazen trénink autoregulace, kdy žáci poslouchali svoje čtení nahrané na mobilní telefon. Paní učitelka zařazovala různé aktivity, prokládala výuku aktivizačními cvičeními a podporovala pozornost žáků změnou místa ve třídě (práce na koberci i v lavici).

Je vhodné dále pokračovat v podpoře sluchového vnímání (zejména diferenciaci sykavek, hlásky L a R apod.) a komunikačních dovedností (zejména v oblasti porozumění řeči, rozvoje slovní zásoby a produkce rozvitějších vět). Dále bude vhodné zařadit také cvičení zaměřená na rozvoj časové orientace a rozvoj sociálních dovedností.

### 6.1.3 Návrh podpory žáka K.

Chlapec K. má největší problémy ve foneticko-fonologické rovině jazyka a ve sluchovém vnímání. Vývojová dysfázie se však dotýká více oblastí. Návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností byl proto rozšířen, aby docházelo ke komplexní podpoře žáka a byla zařazena také cvičení pro rozvoj např. sluchového a zrakového vnímání. Na pokyn paní učitelky bylo zařazen do návrhu podpory také cvičení na podporu sluchové diferenciaci slabik di/dy a ti/ty, neboť toto učivo dělalo chlapci obtíže.

#### **1. hodina vlastního návrhu podpory**

- Hra na aktivizaci: zpívání písničky „Hlava, ramena, kolena, palce“, procvičování popisu částí těla.
- Jemná motorika, komunikační dovednosti: kresba obrázku dle slovního popisu. Chlapci měli za úkol nakreslit robota. Chlapcům byl popisován tvar a umístění obrazců na

papíru, ale vzhledem k nepřesnému popisu obrázku se obrázky chlapců lišily a chlapci se doptávali na konkrétnější informace.

- Zraková diferenciacie: spojování číslic od 1 do 20 napsaných různými fonty písma.
- Sluchová diferenciacie: rozlišování tvrdých a měkkých slabik *di/dy* a *ti/ty*. Předříkávala jsem několik slov. Chlapci měli za úkol zvedat kartičku se slabikou, kterou uslyšeli ve slově. Dále měli chlapci za úkol tato slova vytleskat dle počtu slabik.
- Komunikační dovednost: rozvoj slovní zásoby a popis povolání na obrázku – druhý chlapec hádá o které povolání jde. Oba chlapce tato aktivita bavila, neboť mezi zařazená povolání patřil také hasič, voják a policista. Chlapec K. popisuje: „nosí pistoli, není to normální pistolka, ale třeba kulomet, je maskovanej“ (voják). „Strká něco do komína, má žebřík“ (kominík), „stříhá vlasy“ (kadeřnice).

## 2. hodina vlastního návrhu podpory

- Hra na aktivizaci, pravolevá orientace: rozcvičení horních končetin a celého těla, trénink porozumění pokynům „*dej si co nejrychleji levou ruku na pravé chodidlo*“ atp.
- Zraková diferenciacie, dlouhodobá paměť: chlapci měli za úkol spojit jména od A do Z, která byla napsána různými fonty. Chlapec K. zvládl do písmene F, poté používal nápovědu. Oba chlapce toto cvičení moc nebavilo.
- Sluchová diferenciacie: za úkol bylo najít 5 jmen, dle zadaného úkolu (začínajících, končících nebo obsahujících dané písmeno).
- Zraková diferenciacie, jemná motorika: úkolem bylo najít puzzle podle zadaného znaku a složit je co nejrychleji.
- Komunikační dovednosti: popis obrázku z puzzle a vymýšlení příběhu. Chlapec popisuje: „*Vidím tam moře, písek a jedí tam kokosy. Jeden kluk si šel hrát do moře a šlápl na mořského ježka, natekla mu noha a šel k doktorovi. Uviděl to cestovatel a dal si na ně pozor.*“
- Komunikační dovednosti, jemná a hrubá motorika: popsat nebo zahrát zadané slovo pro spolužáka bez toho, aby použil kořen slova. „*Je to ostrý, je to stromček, je to květina, potom, když se toho píchneš, teče ti krev. Bylo to v pohádce.*“ (růže)

*Komentář autorky bakalářské práce: „Návrh podpory žáka byl zaměřen nejen na rozvoj komunikačních dovedností, ale na specificky narušené oblasti, které souvisejí s diagnózou vývojové dysfázie (sluchové a zrakové vnímání, pravolevá orientace). Cvičení pro rozvoj komunikačních dovedností byla zaměřena zejména na produkci a percepci řeči. Z hlediska*



*produkce řeči byla využita cvičení pro nácvik popisu obrázku, popis slov a rozvoj slovní zásoby. Pro rozvoj percepce řeči bylo využito cvičení na zakreslení obrázku dle instrukcí. Z hlediska rozvoje sluchového vnímání byla využita cvičení na sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu. Pro žáka je vhodné nadále podporovat rozvoj sluchového vnímání (zejména rozvoj fonemického sluchu) a komunikačních dovedností (např. rozvoj slovní zásoby, produkce rozvitějších vět, porozumění čtenému textu).*

## **6.2 Žák M. ve škole č. 2**

Chlapec M. má 9 let. Chodí do 3. třídy základní školy a byla mu diagnostikována vývojová dysfázie. Již nedochází na individuální logopedickou péči.

### **6.2.1 Charakteristika žáka M.**

Chlapec má největší obtíže ve sluchové paměti a fonemickém rozlišování hlásek. Jsou u něj narušeny všechny jazykové roviny a má artikulační obtíže hlásek R a Ř. Dle zprávy z SPC však u chlapce přebývají pouze rezidua vývojové dysfázie. Vývojová dysfázie přešla ve specifické poruchy učení.

- **Zrakové a sluchové vnímání**

Sluchové vnímání je u chlapce M. oslabeno, a to zejména v oblasti sluchové diferenciaci (tvrdé a měkké slabiky). Při rozlišování dvou slov si chlapec opakuje šeptem slova pro sluchovou kontrolu. Určí správně první hlásku ve slově. Sluchová paměť je snižená (4 ze 6 slov). Matka uvádí, že trvá dlouho, než se naučí z paměti básničku nebo písničku. Sluchová analýza a syntéza je oslabená u tříslabičných slov, někde dochází k záměně hlásek. Chlapec potřeboval opakovat zadání. U chlapce došlo k výraznému zlepšení ve sluchové analýze a syntéze (oproti kontrole, která proběhla před 12 měsíci), zejména kvůli procvičování této oblasti na hodinách speciálně pedagogické péče. Chlapec je snaživý a při sluchové analýze si opakuje šeptem slova, aby přesně určil písmena. Zrakové vnímání má chlapec v pořádku. Ve zrakové diferenciaci geometrických tvarů se chlapec zlepšil a zraková paměť je na dobré úrovni (zapamatoval si 6 obrázků ze 6).

- **Pozornost a orientace**

Pozornost má chlapec ustálenou. Soustředil se, snažil se plnit úkoly a spolupracoval. Celkově má pomalejší pracovní tempo. Pravolevá orientace chlapci nedělá problémy a dle zprávy SPC se v prostorové orientaci zlepšil.

- **Motorika, grafomotorika**

Chlapec píše levou rukou a má správnou techniku psaní (špetkovitý úchop, přiměřený tlak na podložku, lineatura zachována). Hrubá motorika a jemná motorika je lehce snižená (např. při hře kámen – nůžky – papír).

- Řeč

**Foneticko-fonologická rovina** jazyka je u chlapce narušená. U chlapce je snížený fonemický sluch a má artikulační neobratnost a artikulační obtíže (R velární, Ř nevyvozeno, specifické sykavkové asimilace př. „šušenka“, záměny L a R). Z hlediska **morfologicko-syntaktické roviny** chlapec používá jednoduché věty. Spontánní projev probíhá v kratších větách s dysgramatismy. Chlapec má mluvní apetit přiměřený a plynule dokáže popsat obrázek. Užívá jednoduché věty, ale s doplňujícími otázkami tvoří bohatší věty. Např. „*Kočka sedí.*“ „*A kde sedí?*“ „*Na zábradlí.*“ „*A jaká je ta kočka?*“ „*Černobílá.*“ Jazykový cit má oslabený, např. „*pes byl navázaný na řetězu u domu*“ a při přechylování slov „*běžec – běžitelka, soudce – soudnině*“. Vytleskávání slov je u chlapce M. v pořádku. V **lexikálně-sémantické rovině** je vidět chudší aktivní slovník a pomalejší výbavnost slov. Pokud si chlapec nemohl vybavit slovo – speciální pedagožka dala možnost výběru ze dvou slov a chlapec správně vybral vhodnější. Převypráví čtený text bez nápovědy a pamatuje si i detaily a fráze z textu. Dějovou posloupnost seřadil správně. Automatické řady si pamatuje. V **pragmatické rovině** chlapec navazuje oční kontakt přirozeně. Popíše stručně své zážitky a obrázek. Porozumění pokynům je u chlapce zachováno. Sociálně komunikuje na dobré úrovni.

- Psaní a čtení

Má pomalejší tempo psaní, písmo je čitelné a mírně kostrbaté. Chlapec je pečlivý a kontroluje svůj zápis – funguje autokorekce. Často se vyskytují pravopisné chyby (spodoba hlásek, krátké a dlouhé hlásky, vynechávání a přehazování písmen). Ve čtení se chlapec místy zadržával a docházelo k nepřesnostem čteného textu. Intonaci ve větě nepoužívá, ale při upozornění se snaží. Uvádí, že doma čte: „*Mám takovou knížku o klukovi, který se proslavil a ještě mám Jurský park.*“

## 6.2.2 Průběh podpory žáka M. na základní škole č. 2

Škola č. 2, kde je chlapec integrován, má vhodně zajištěny pracovní pozice u pracovníků pro pedagogicko-psychologické i speciálně pedagogické poradenství. Na škole působí metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog i výchovný poradce.

U chlapce začala speciálně pedagogická podpora již při vstupu do 1. třídy, kdy byl vypracován plán pedagogické podpory a v rámci družiny docházel také na logopedickou

intervenci ke speciální pedagožce. Zde probíhala náprava artikulace u písmena R a sykavek. U chlapce však nedošlo k automatizaci. Během 2. třídy byla u chlapce provedena speciálně pedagogická diagnostika v SPC Duháček a byl vypracován individuální vzdělávací plán. Chlapec byl zařazen do 4. stupně podpůrných opatření a od 3. třídy začal docházet na předmět speciálně pedagogické péče dvakrát týdně. Mezi podpůrná opatření, která jsou pro chlapce doporučena patří: metody výuky, organizace výuky, hodnocení žáka a individuální vzdělávací plán.

Z hlediska **metod výuky** je u chlapce doporučeno tolerovat, že potřebuje více času na osvojení látky. U chlapce je totiž narušeno paměťové ukládání nové látky. Není vhodné využívat často úkoly s časovým limitem, protože chlapec potřebuje individuální přístup. Je důležité dát chlapci více času na dokončení a opravu práce. Dále je důležité tolerovat slabší výbavnost pojmů a výkyvy v práci. Je vhodné mluvit s chlapcem v pomalejším tempu, jednoznačně formulovat otázky a ověřovat si porozumění. V Českém jazyce je vhodné při čtení používat kratší texty a dbát na čtení s porozuměním. Je vhodné vysvětlovat neznámé pojmy dopředu a pokud se chlapec vyjádřil s dysgramatismy, je vhodné větu správně přeformulovat. Dále je důležité dbát principu názornosti, opakovat podstatné informace a zjednodušovat formulaci zadání. Při výuce by se mělo využívat multisenzoriálního přístupu. Z hlediska k přístupu k dítěti je důležité poskytovat chlapci pozitivní zpětnou vazbu a oceňovat snahu. Z naukových předmětů je doporučeno dávat chlapci tištěné podklady učiva s možností doplnění klíčových slov.

Při **organizaci výuky** je vhodné střídat skupinovou a individuální práci a také kognitivní a manuální činnosti. Je doporučeno chlapce nepřetěžovat, zvolit individuální přístup a tempo. Z hlediska umístění ve třídě je doporučováno klidnější místo (např. u okna).

Při **hodnocení žáka** je vhodné v Českém jazyce využívat individuální způsob hodnocení, odlišovat specifické chyby a je vhodné určit, co se má chlapec naučit a přesně stanovit rozsah látky a způsob, jak bude probíhat ověřování znalostí.

### *3.2.2.1 Průběh tří vyučovacích hodin*

Ve třídě je 23 žáků. Tři žáci mají priznaná podpůrná opatření. Působí zde asistentka pedagoga, která pracuje s jiným žákem, někdy však vypomáhá také chlapci M. nebo jinému žákovi. Třída je uspořádána běžným způsobem, kdy jsou stoly natočeny směrem k tabuli. Chlapec M. sedí v předposlední řadě se spolužákem. Asistentka pedagoga sedí ve vedlejší lavici. Probíhalo

pozorování chlapce M. během tří běžných hodin – Český jazyk, Matematika a Anglický jazyk. Chlapec uvádí, že ho baví tělocvik a plavání. Český jazyk moc rád nemá.

V Českém jazyce probíhala cvičení na trénink vyjmenovaných slov po V. Žáci pracovali s kartičkami a hádali vyjmenované slovo, které paní učitelka popisovala. Procvičovaly se slovní druhy – chlapec M. byl vyvolán k tabuli (správně určil 4 slova, 1 chybně). Dále probíhalo procvičování, např. formou hledání chybějícího slova z vyjmenovaných jmen, doplňování i/y do sousloví v elektronické podobě na tabuli. Při čtení v pracovním sešitu chlapec M. četl plynule, snažil se o pokles hlasem na konci věty. Chvillemi se chlapec „zahleděl“ a nesoustředil se. Chlapec se spíše nehlásí a není sám aktivní. Pokud jej učitelka vyvolává, odpoví obvykle správně. Byla zadána práce ve skupině (3-6 žáků), chlapec nevede aktivně skupinu, ale pomáhá spolužákům (podává pomůcky). Žáci píšou slova na mazací tabulku a doplňují slova z učebnice. Hodina byla vedena multisenzoriálním přístupem, docházelo často ke změně činností a byla proložena uvolňovacími cviky.

Při hodině Matematiky probíhalo procvičování malé násobilky. Při počítání si žák, který správně vypočítal příklad, mohl sednout do lavice. Chlapec M. spolu s dalším žákem zůstali stát jako poslední. Dále byl počítán příklad formou početní pyramidy a slovní úlohy nebo sčítáním na elektronické tabuli. Chlapec měl vypočítán příklad správně v sešitě, ale u tabule byl nervózní a trvalo mu déle, než si vybavil postup počítání.

V Anglickém jazyce probíhal test ze slovíček na hmyz. Paní učitelka opakovala gramatická pravidla a jevy, které budou v testu. Chlapec M. se spolužačkou dostali snazší variantu testu. Dále probíhal nácvik nových šesti slov z oblasti oblékání. Chlapec se snažil, ale u cvičení na rychlost již tempo nestíhal.

Při přestávce chlapec tráví čas s ostatními spolužáky, hrají např. verzi hry kámen – nůžky – papír (chlapec je pomalejší v ukazování znaků). Během hodin lze pozorovat mezi žáky soutěživost. Asistentka pedagoga ze třídy uvádí, že chlapec má kamarády a učení zvládá.

### *3.2.2.2 Hodiny speciálně pedagogické péče*

Hodiny speciálně pedagogické péče probíhají ve speciálně pedagogické třídě, kde jsou stoly spojené do „hnízda“ a účastní se jich 2-4 žáci. Tyto hodiny probíhají u chlapce M. s časovou dotací dvě hodiny týdně místo hodiny Českého jazyka a Výtvarné výchovy (2. a 5. vyučovací hodina). Předměty speciálně pedagogické péče vede speciální pedagožka, která absolvovala studium Speciální pedagogiky – logopedie a má atestační studium pro logopedy ve školství. SPC Duháček provádí hospitace u výuky žáka, ale metodická podpora škoře pro speciálně

pedagogické hodiny poskytnuta nebyla. Na škole probíhají konzultace speciálního pedagoga a učitelů žáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, a to zejména s učiteli v rámci 1. stupně školy. Pokud jsou nějaké obtíže ve vyučování žáka, speciální pedagožka má možnost chodit na hospitace do hodin.

Speciální pedagožka uvádí, že u chlapce lze vidět pokroky v oblasti sluchového vnímání. Také řeč se trochu zlepšuje, ale stále tam zůstávají retence. Chlapec M. je snaživý, neúspěch ho odrazuje. Někdy pomáhá s cvičeními spolužákům. Žáci, kteří docházejí na hodiny speciálně pedagogické péče mají různou úroveň komunikačních dovedností, a proto speciální pedagožka pracuje individuálně se žáky dle jejich potřeb.

Hodiny jsou zaměřeny na dílčí oblasti deficitů u žáků. Cvičení jsou vybírána podle doporučení ŠPZ nebo když se objeví obtíže v rámci běžné výuky, zařadí speciální pedagožka také cvičení, které žák potřebuje zlepšit. Je tedy možnost vracet se k základnímu učivu a opakovat jevy ve synchronizaci s probíranou látkou.

Speciální pedagožka má vybavenou učebnu pomůckami pro nácvik sluchového a zrakového vnímání (např. speciální učebnice, bzučáky). Pro přípravu hodin speciální pedagožka využívá doporučení z SPC.

### **1. hodina speciálně pedagogické péče**

- Sluchová diference: opakování rytmu, který speciální pedagožka zahraje na bzučák – každé dítě má vlastní bzučák a opakuje rytmus dle vzoru. Chlapci M. se to dobře daří. Dále se cvičení obměňuje – děti vymýšlejí slova, u kterých se poté rozlišuje dlouhá a krátká slabika – vybzučí se. Chlapci dělali obtížné slovo „papoušek“, po vytleskání slova se chlapec opravil.
- Automatické řady: do sešitu zápis slov a trénink automatických řad – úkolem je vyjmenovat a napsat měsíce.
- Sluchová diference: rozlišení délek slabik a jejich zápis do sešitu. Pokud se dětem nedařilo, trénovalo se toto cvičení se sluchovou kontrolou – učitelka jej zahrála bzučákem.
- Pravolevá orientace: trénink porozumění pokynů a orientace v pravolevém schématu těla. „*Dej si pravou ruku na nos. Dej si pravou ruku na levé koleno. Udělej sloní chobot!*“ Chlapec zvládá dobře pokyny, dokonce pomáhá novému spolužákovi, kterému se nedaří.

- Grafomotorika: kreslení postavy sněhuláka. Chlapec M. kreslí přesně i s detaily (knoflíky, koště).
- Početní představy: slovní úloha na počítání (kolikrát musíme dát 1 cm vedle sebe, když chceme mít 30 cm sněhu).

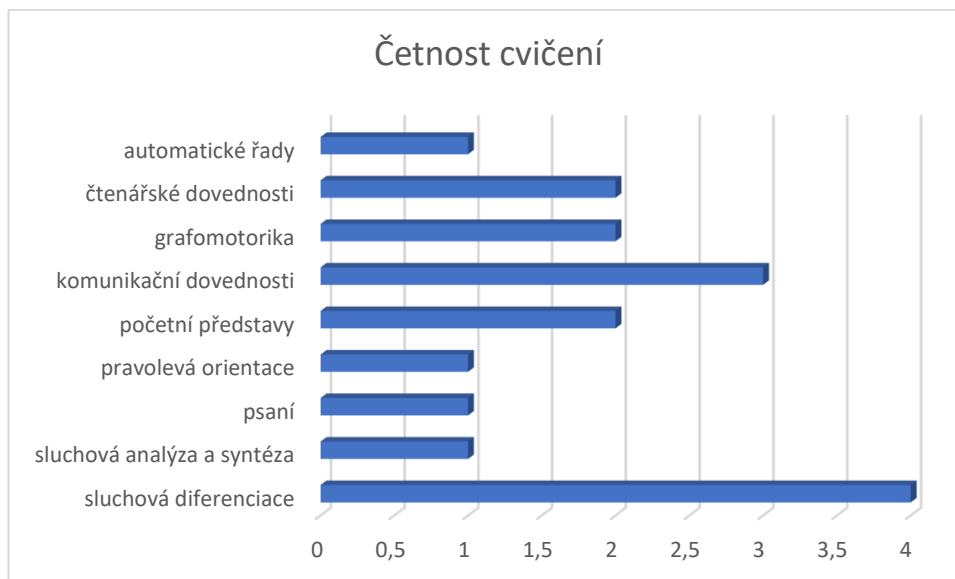
## 2. hodina speciálně pedagogické péče

- Početní představy: trénink vyjmenování dnů v týdnu, vypočítání příkladu: „Kolik dní zbývá do Vánoc?“
- Čtenářské dovednosti: příběh o Vánocích.
- Sluchová diferenciacce: grafický záznam zvuku (diferenciacce dlouhých a krátkých slabik ve slovech např. Vánoce, kapr, Ježíšek).
- Grafomotorika: kresba Ježíška. Chlapec M. si jej představuje jako miminko v jesličkách, kreslí jednoduše, ale např. dárek i se správnou perspektivou.
- Psaní: dopis Ježíškovi, co by si děti nejvíc přály k Vánocům. (Chlapec M. spontánně vypráví příběh, kdy tajně fotil dárek pro maminku v obchodě) „*A ona šla a já to tajně fotil a ona se pak ptala, co jsem tam dělal a já jsem to fotil, ale říkal jsem, že jsem dohrál tu hru, abych to nezapomněl.*“
- Komunikační dovednosti: hádanky dle popisu. Děti zapisují správné odpovědi (chlapec napsal „sných“, ale po upozornění a nápovědě se opravil).

## 3. hodina speciálně pedagogické péče

- Sluchová diferenciacce: rozlišování dlouhých a krátkých slabik (s pomocí ukazování rukou – tlesknutí, nebo „houpnutí“ ruky) a rozlišování krátkých a dlouhých slabik – učitelka říká slova se správnou nebo špatnou délkou a žáci mají najít chybu.
- Sluchová analýza a syntéza: zapsat správně do sešitu slovo, které paní učitelka říkala a poté si každý žák vymyslel slovo a řekl je spolužákům.
- Komunikační dovednosti (porozumění): žáci na papíru měli kreslit zadávaný úkol (např. nakresli do levého horního rohu kolečko, napiš jméno) a cílem bylo vytvořit sněhuláka. Když žáci pochopili, jaký obrázek je cílem, šlo jim to jednodušeji.
- Čtenářské dovednosti: text s dialogem, doplňující otázky k textu o sněhulákovi a havranovi, např. kdo si s kým povídal apod.
- Komunikační dovednosti: hádanky na roční období, rok, měsíc a týden. Chlapec M. spontánně hovoří a povídá, co dělali na horách s rodinou.

**Grafické schéma č. 5: Četnost cvičení zaměřených na rozvoj specifických oblastí v průběhu tří hodin speciálně pedagogické péče u žáka M.**



Z doporučení vyplývá, že je vhodné zaměřit se na rozvoj sluchového vnímání (sluchová diferenciacie, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza), zrakového vnímání a rozvoj všech jazykových rovin.

*Komentář autorky bakalářské práce: „Hodiny speciálně pedagogické péče byly vedeny s cílem komplexně rozvíjet žáka. Náplní hodin byl rozvoj grafomotoriky, pravolevé orientace, čtenářských dovedností, komunikačních dovedností, sluchového vnímání, ale i automatických řad. Žáci s vývojovou dysfázií mohou mít obtíže s těmito oblastmi, proto je vedení hodin speciálně pedagogické péče touto formou vhodné.“*

Speciální pedagožka nejčastěji prováděla cvičení na sluchovou diferenciaci a komunikační dovednosti. Byla zařazována také cvičení na rozvoj pravolevé orientace a automatických řad. Speciální pedagožka pracovala se žáky v lavici, ale i u tabule. Hodiny probíhaly v klidu, žáci rádi komunikovali. Hodiny komplexně rozvíjely žáky ve sluchovém vnímání, komunikačních a čtenářských dovednostech a psaní. Pro chlapce je vhodné, aby dále pokračovala cvičení na podporu sluchového vnímání (zejména sluchové diferenciacie) a komunikačních dovedností (zejména v oblasti produkce rozvitějších vět a rozvoji slovní zásoby). Dále je vhodné zařadit do hodin také cvičení na rozvoj zrakového vnímání.

### 6.2.3 Návrh podpory žáka M.

Chlapec M. má rezidua vývojové dysfázie, je proto vhodné rozvíjet sluchovou paměť a sluchovou diferenciaci a rozvíjet komunikační dovednosti. Návrh podpory výuky během

speciálně pedagogických hodin byl proto veden komplexně. Byla využita cvičení také na zrakové vnímání (zraková paměť a zraková diferenciacce). Probíhala také cvičení na rozvoj komunikačních dovedností, zejména na produkci řeči (popis obrázku a popis slov). Při vedení hodiny speciálně pedagogické péče bylo důležité zachovávat individuální přístup a mít připravena doplňovací cvičení pro žáky, kteří měli cvičení rychleji hotová.

### **1. hodina vlastního návrhu podpory**

- Zraková diferenciacce: spojování čísel od 1 do 20 napsaných různými fonty písma. Děti říkaly, že toto cvičení bylo těžké. Chlapec M. se velmi snaží, je nervózní, když se mu nedaří. Pracuje v pomalém, ale plynulém tempu.
- Zraková paměť: Kimova hra (8 ze 13 předmětů chlapec zvládl bez nápovědy, poté pomocí hmatu poznal ostatní věci).
- Komunikační dovednosti: popis slov (hádky pro ostatní, popsat slovo, aniž by popisující řekl základ slova). Chlapec M. popisuje: „*je to na zimě, stojí to, ale není to živý. Má knoflíky, koště, klobouk a oči a pusu. Je to bílý.*“ (sněhulák). „*Dá se to jíst a je to hodně dobrý a dává se to na Štědrej den.*“ (řízek) „*Vidíme se na tom a můžeme se upravovat na tom.*“ (zrcadlo) „*Pomáhá, když prší.*“ (deštník). Chlapec nezná slovo žlutek a hřib, s nápovědou jim porozumí.
- Rytmizace: vytleskávání a ukazování krátkých a dlouhých slabik ve slovech.
- Komunikační dovednosti: vyprávění příběhu podle slov, které žák vybral jako obrázek.
- Sluchové vnímání: spojování obrázku a slova se stejnou délkou slabik. Pro děti bylo náročnější. Chlapec pracoval sám, ale měl 2 chyby ze 6 dvojic slov. Bylo nutné projít zadání a opravit.

### **2. hodina vlastního návrhu podpory**

- Pravolevá orientace, porozumění pokynu: „dej si pravou ruku na levé koleno“.
- Zraková diferenciacce, dlouhodobá paměť: spojování mužských jmen podle počátečního písmena dle abecedy, jména byla napsána různými fonty písma. Chlapec M. si pamatoval abecedu do písmene J.
- Sluchová analýza: najít 5 vlastních jmen, která začínají nebo končí na dané písmeno, a 5 jmen, ve kterých je písmeno R.
- Zraková diferenciacce, jemná motorika, komunikace: skládání puzzle, vymyslet příběh, který se váže k poskládanému obrázku (např. jméno státu, co se tam někomu přihodilo, tradiční jídlo). Chlapec M. byl nejrychlejší a pomáhal ostatním dětem. Spontánní popis



mu nedělal problémy: „*A jsou tam ploty a další rostliny a za plotem jsou stromy a potom jsou tam jenom kluci a když tam přijde nějaká holka, tak dostane pokutu a bydlí tam hodně známých lidí z televize a je tam velký les, který tam má hodně stromů a měří 100 mil a žijou tam hodně zvířat a hodně vzácných stromů a ptáčků.*“

- Komunikační dovednosti: doplňování rýmů – tvorba básničky. Děti dokončovaly básničku s vhodným slovem („na zahradě letí vosy, v boudě leží pes, babička mi plete svetr“).
- Komunikační dovednosti: popis slov (hádanky pro další děti), chlapec popisuje: „*mají to miminka, když to nemají tak brečí.*“ (dudlík)

*Komentář autorky bakalářské práce: „Hodiny speciálně pedagogické péče byly zaměřeny zejména na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání a komunikačních dovedností. Sluchové vnímání je u chlapce sníženo, proto je vhodné pokračovat ve cvičeních zaměřených na rozvoj sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy a sluchového vnímání. Cvičení na rozvoj komunikačních dovedností byla zaměřena na produkci řeči. Chlapec má plynulý projev řeči s hovorovými výrazy a sociální komunikace je v pořádku. Věty jsou spíše jednoduché a je vhodné dále rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu.“*

### **6.3 Žák X. ve škole č. 3**

Chlapec X. je ve věku 10 let. Navštěvuje 4. třídu ZŠ, ve které je 22 dětí. Chlapci byla diagnostikována vývojová dysfázie a ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Je v pravidelné péči klinického logopeda.

#### **6.3.1 Charakteristika žáka X.**

V SPC byla provedena speciálně pedagogická diagnostika, podle které byla vytvořena zpráva pro zákonného zástupce a doporučení pro školu ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. U chlapce se projevují obtíže zejména v oblasti jazykových rovin, sluchové paměti, zrakové diferenciaci, orientace v prostoru, obtíží v porozumění a neschopnosti souvisle reprodukovat text. Tyto symptomy odpovídají diagnóze vývojové dysfázie (viz kapitola 2.1.1).

- Zrakové a sluchové vnímání

Sluchová diferenciaci je u chlapce v pořádku (určí první a poslední hlásku slova). Sluchová paměť je snížena, pamatuje si 3 slova ze 6 (při opakování věty např. vynechá slovo). Je důležité ji procvičovat, neboť v diktátech má obtíže. Sluchová analýza byla bez obtíží, ale

sluchová syntéza se nedařila (pouze u dvouslabičných slov s otevřenou slabikou). Zraková diferenciacie je oslabena. Chlapec chyboval zejména u zrcadlově obrácených obrazců. Zraková paměť je naopak v pořádku (8 obrázků z 9).

- Pozornost a orientace

Pozornost je ustálená, chlapec plní cvičení podle pokynů, ale po 20 minutách lze vidět psychomotorický neklid, projevuje se u něj zvýšená unavitelnost při zátěži. Je proto důležité při výuce prokládat úkoly relaxací. Po 30 minutách vsedě si podpírá hlavu rukou a dochází ke snížení pozornosti. Chlapec se nevěnuje autokorekci (vliv ADHD). Pravolevá orientace je u chlapce nejasněná (rychle splní správně první polovinu zadání – např. „dej pravou ruku na levé ucho“, ale druhá polovina je provedena nesprávně). Orientace na ploše je oslabená, ale chlapec je správně časově orientován.

- Motorika, grafomotorika

Hrubá i jemná motorika je v pořádku, celkové tempo práce je ale pomalé. Má zkrříženou lateralitu (pravé oko, levá horní končetina). Používá špetkovitý úchop tužky, ale s větším přitlakem na podložku. Má pomalejší tempo psaní.

- Řeč

Ve **foneticko-fonologické rovině** chlapec nemá větší obtíže. Artikulace správná, bez asimilací. V některých slovech ale chlapec neartikuluje zřetelně. **Morfologicko-syntaktická rovina** je výrazně narušena. Chlapec užívá jednoduché věty. Spontánní projev vede ve tříslavných až pětislavných větných spojeních, užívá méně předložky. Například při popisu obrázku: „*Paní vysává byt. Děti si hrají s hradem. Holce upadly knihy.*“ Delší popis obrázku zvládne pouze s návodnými otázkami. Např. Chlapec X.: „*Kluk čte knihu a paní srovnává knihy. Kluk dává vodu v misce na dveře.*“ Speciální pedagožka: „*V misce? Jak se tomu říká?*“ Chlapec X.: „*Ky –, kyblík. Pak přijelo poštovní auto.*“ Speciální pedagožka: „*Co tady tenhle kluk dělá?*“ Chlapec X.: „*Zvoní dveře.*“ Speciální pedagožka: „*Co potom?*“ Chlapec X.: „*Pak podával balík s tou knížkou.*“ Speciální pedagožka: „*Ještě tam něco chybí.*“ Chlapec X.: „*Vylil na sebe ten kyblík s vodou a pak mu předal ten balík.*“ Objevují se dysgramatismy. V **lexikálně – sémantické rovině** se projevuje chudší aktivní slovní zásoba, pasivní slovník převyšuje aktivní. Nezvládá samostatně převyprávět přečtený text (domýšlí si). Dělá mu problém správně seřadit děj. Z hlediska **pragmatické roviny** chlapec nemá výrazné obtíže. Dobře navazuje oční kontakt. Má ale snížený mluvní apetit a je třeba znovu vysvětlovat zadání. Projevuje se u něj snížené porozumění pokynům a narušení porozumění čtenému i psanému textu.

- Psaní a čtení

Diktát slov zvládá v pomalejším tempu, písmo je čitelné, nedodrží ale přesné tvary písmen a vyskytují se občasné pravopisné chyby (krátké a dlouhé hlásky, vynechávání slov, nerozlišení předložky a slova). Neplynule čte po slabikách, zaměňuje písmena.

### 6.3.2 Průběh podpory žáka X. na základní škole č. 3

Základní škola, do které chlapec dochází, má k dispozici tyto pozice: metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog i výchovný poradce. Chlapec měl odklad školní docházky a již před začátkem školní docházky mu byla diagnostikována vývojová dysfázie. Z SPC pro vady řeči mu bylo doporučeno vytvořit individuální vzdělávací plán a mít k dispozici asistenta pedagoga. Na začátku 1. třídy byl zařazen do 3. stupně podpůrných opatření. Je v průběžné péči SPC Duháček. Chlapec je zařazen do 4. třídy, kde je 22 žáků. Ve třídě působí 2 asistentky pedagoga, neboť ve třídě jsou ještě další dva žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními 2.-5. stupně.

Mezi podpůrnými opatřeními, která jsou doporučena patří: úprava metod, organizace výuky, hodnocení žáka, využití speciálních pomůcek, zařazení hodin speciálně pedagogické péče a personální podpora asistentem pedagoga.

**Metody výuky**, které jsou v doporučení školského poradenského zařízení jsou např. nácvik porozumění a orientace ve čteném textu, práce s kratším textem, vyhledání důležitých informací, používání návodných otázek, podpora sluchové syntézy, používat uvolňovací cviky při psaní, psaní do pomocných linek a zařazení jiné formy diktátů (doplnění slov, oprava chyb, kratší rozsah). Při **organizaci výuky** je doporučeno, aby žák seděl v blízkosti asistenta pedagoga v 1. řadě třídy. V **hodnocení žáka** nemá být přihlíženo ke specifickým chybám a má zohledňovat sociální kontext hodnocení. Dále je doporučeno využívat **speciální pomůcky** pro nácvik porozumění čtenému a pomůcky pro nácvik fonemického sluchu. Individuální vzdělávací plán nebyl u žáka doporučen. Chlapci pomáhá **asistentka pedagoga**, která je přidělena na 20 hodin týdně. Pro asistentku pedagoga, která s chlapcem pracuje je doporučeno, aby vyráběla názorné pomůcky pro práci se žákem, podporovala chlapce při skupinové výuce, pomáhala chlapci při komunikaci a fixaci učiva a kontrolovala, zda se chlapec orientuje ve výuce.

#### 6.3.2.1 Průběh tří vyučovacích hodin

Ve třídě je 22 dětí, 3 z nich mají podpůrná opatření a působí zde 2 asistentky pedagoga. Třída je zapojena v programu škol „Začít spolu“. Hodiny, které byly pozorovány, nebyly vedeny

běžnou organizační formou. Na začátku dne se děti sešly v kruhu na koberci a paní učitelka představila aktivity a vysvětlila zadání. Byli vybráni tzv. kapitáni, kteří vybírají žáky do skupinek. Žáci pak spolupracovali v tzv. hnízdech – skupinkách po 4-5 žácích a dělali jednu činnost ze 3 možností. Mohli si sami zvolit pořadí předmětů (Matematika, Český jazyk, Ateliér). Paní učitelka zmiňuje, že *„děti si po takové hodině moc nepamatují, mám radši zlatou střední cestu, kdy probíhá výuka hrou, ale probíhá i klasická výuka.“*

V předmětu Český jazyk bylo úkolem vypracovat úkoly k zadanému textu. Kapitán opakuje zadání pro chlapce X. Text si čte chlapec šeptem po sebe, vyškrtává nadbytečné slabiky z textu (zvládá sám, kapitán ho kontroluje). Při práci s textem (porozumění, vypsání údajů, slovní úloha související s textem) chlapec pracuje na úkolu sám, ale poté jej s AP opraví. Tempo psaní je pomalé.

V předmětu Ateliér (Výtvarná výchova) se vytváří obrázek ježka. Chlapec nepočítá příklady, které jsou na bodlinách ježka (spíše je opisuje od spolužáků). Pracuje manuálně – baví ho lepení, stříhání. Stříhá samostatně. Má pomalejší, ale plynulé pracovní tempo.

V Matematice chlapec počítá na prstech, dělá zbytečné chyby, asistentka se ho snaží přivést na správný postup. V Přírodopise je úkol doplňování správných odpovědí podle textu. Kapitán chlapci předčítá otázky a chlapec kroužkuje správnou odpověď. Kapitán práce nese zodpovědnost a pomáhá ostatním, ale po chvíli je s chlapcem netrpělivý.

U jiného stolečku lze slyšet, jak spolužáci povídají: *„On se nesnaží, má tam asistentku.“* Dle asistentky pedagoga: *„Třída je pospolitá, není tam 1 vůdčí, ale dokážou spolupracovat.“* AP uvádí, že chlapec *„když čte, tak se zadržává, neříká to souvisle a chce za každou cenu držet tempo s ostatními. Když není s ostatními, dělá chyby, je nervóznější, že je pomalejší, když mu něco nejde, tak se rozčiluje. Snažím se ho uklidnit, aby pokračoval dál.“*

Z vlastního pozorování lze vidět, že chlapec je v kolektivu spíše tišší, trvá mu déle vyjádřit své myšlenky. Slovní projev je spíše jednoslovný (*„můžu?“*). Třídní učitelka uvádí: *„Do větších skupin chlapce vyberou, ale blízkého kamaráda ve třídě nemá.“*

### 6.3.2.2 Předměty speciálně pedagogické péče

Do výuky žáka jsou také zařazeny předměty **speciálně pedagogické péče** v rozsahu dvě hodiny týdně. Výuka speciálně pedagogické péče probíhá místo hodiny Výtvarné výchovy a Českého jazyka. Probíhá ve speciální místnosti, kde je prostor pro běhací aktivity, koberec (využívá se sezení na koberci v kruhu), klavír a speciální pomůcky.

Hodiny speciálně pedagogické péče vede speciální pedagožka, která absolvovala vysokoškolské vzdělání pro učitelství 1. stupně se státními magisterskými zkouškami ze speciální pedagogiky. Speciálně pedagogická péče je poskytována ve skupinové formě (4 žáci). Z PPP ani SPC nebyla nabídnuta metodická podpora pro návrh vedení předmětu speciálně pedagogické péče.

S třídním učitelem a asistenty pedagoga probíhají konzultace ohledně vzdělávání žáka. Speciálně pedagogická péče se také propojuje se základními znalostmi, které jsou ve třídě vyučovány (psaní, čtení). Pokud nějaká oblast ve vyučování žákovi ve třídě nejde, je obsah speciálně pedagogické péče zaměřen také na danou oblast, ve které má žák aktuální potíže (např. počítání přes 10).

Cvičení v hodině jsou zaměřena na jednotlivé oblasti z doporučení ŠPZ. Pomůcky pro speciálně pedagogickou péči si speciální pedagožka vytváří sama. Cvičení jsou často vedena formou hry, zaměřena na rozvíjení představivosti a pomocí tangramů. Dále pak je podporováno sluchové a zrakové vnímání, slovní zásoba, čtení s porozuměním, sociální komunikace apod.

Chlapce speciální pedagožka popisuje jako snaživého. „*On chce na sobě pracovat a je aktivní.*“ Zaznamenala také velký vývoj vlivem zařazení do skupiny s dalšími chlapci ve speciálně pedagogických hodinách. Zlepšení vidí speciální pedagožka v pozitivní motivaci a také pozoruje mírné zlepšení v oblastech sluchové i zrakové paměti. „*Snaživost je u něj ve velké míře a snaží se pomáhat spolužákům. Když přišel do skupiny, byli na tom lépe než on, ale teď už nejsou.*“ Chlapec působí na hodinách spokojeně. Nejsou větší neshody mezi chlapci. Úkoly ho baví. Snaží se.

### **1. hodina speciálně pedagogické péče**

- Hra na aktivizaci: honička s předáváním plyšové hračky.
- Komunikační dovednosti: povídání o víkendu, každý má za úkol říci 1 rozvitou větu. Chlapec X.: „*Já jsem byl v sobotu u babičky. V neděli jsme měli k obědu pizzu a bulgur a k večeři jsme si nechali 1 kousek pizzy.*“
- Zraková diferenciacce: úkol najít z mnoha obrázků létající talíř, spočítat ukryté součástky stavebnice na obrázku, najít oblíbené jídlo.
- Sluchová analýza: vyprávění příběhu nebo slovního spojení začínající na 1 vybranou hlásku.

- Sluchová analýza a syntéza: soutěž, kdo ví, co je slovo S-T-R-O-M, říci po slabikách slova – „věnec, fotbal, florbal“, říci začáteční písmeno ve slově „banán, foukačka, stan“. Kdo řekne slovo první, dostane kartičku.
- Gramatika: procvičení tvrdých, měkkých a obojetných hlásek.
- Čtenářské dovednosti: čtení knihy „Neobyčejný kluk“ a použití doplňujících a zpřesňujících otázek k textu. Chlapec čte v pomalém tempu, bez správné intonace (učitelka upozorňuje chlapce, aby dával pozor na interpunkci). Pokud chlapci přečtou slovo špatně, speciální pedagožka je opraví a složitější slova všichni žáci zopakují. V textu se čte o panu řediteli. Jsou položeny otázky: Jaký by měl být dobrý pan ředitel? Jaké by měl mít vlastnosti? (pro rozvíjení slovní zásoby v oblasti přídavných jmen). Chlapec: „*Hodný a trochu zlý.*“

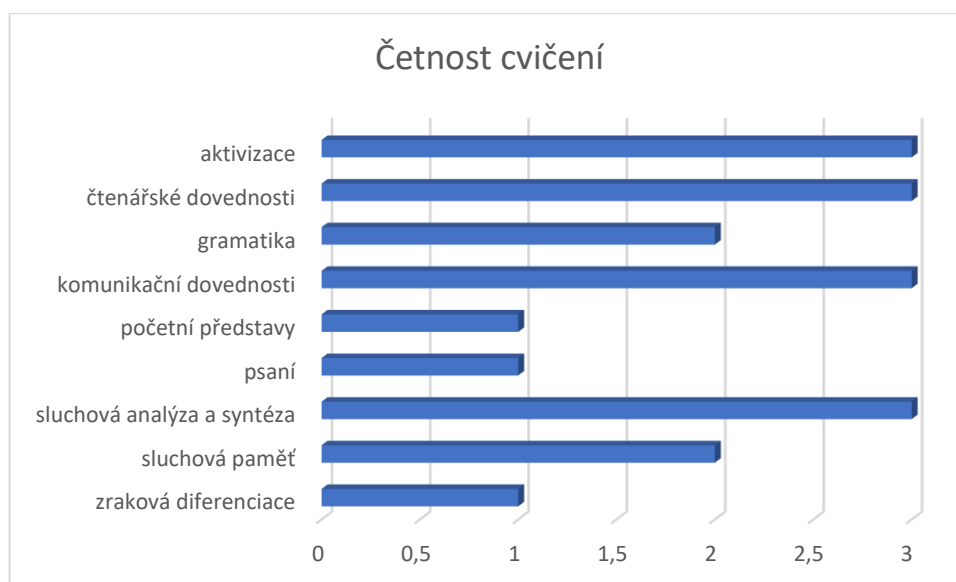
## 2. hodina speciálně pedagogické péče

- Hra na aktivizaci: honička s předáváním měkké kostky.
- Komunikační dovednosti: Odpovídání na otázku: „*Jakou znáte vánoční koledu?*“ Chlapci si hází kostku v kruhu a má odpovědět ten, u koho je kostka. Chlapec X. odpovídá: „*Neznám.*“ Učitelka napoví a položí otázku: „*Jaká je tradiční večeře na Štědrý večer?*“ „*Řízek, bramborový salát.*“ „*Jaká ryba se jí? Jak se jmenuje?*“ Chlapec X. odpoví s nápovědou prvního a posledního písmena. Učitelka se ptá: „*Co jíte vy?*“ „*My jíme řízek, brambory nebo kaši a na to si dáváme máslo a nákou zeleninu.*“
- Sluchová paměť: doplňování chybějících slov do textu podle poslouchané písně. Chlapec X. měl pouze 1 chybu.
- Gramatika: z textu písně učitelka vybere slova, která jsou náročná: sněhu (sníh), ztichl. Dále se učitelka ptá na slovo „syna“, zda je to vyjmenované slovo. Dělá se cvičení na jevy diakritiky „kašpárek, zvoní“.
- Sluchová analýza: trénink vybraných slov z písničky.
- Čtenářské dovednosti: čtení vánočního příběhu s porozuměním a doplňujícími otázkami: „*Kdo je tesař? Co je to salaš? Co znamená slovo zvěstoval a mudrc?*“ Učitelka pokládá otázky k textu na krátkodobou paměť a porozumění. Chlapec X. si musí odpověď vyhledat v textu.
- Komunikační dovednosti: vánoční osmisměrka.

### 3. hodina speciálně pedagogické péče

- Hra na aktivizaci: „Na kouzelníka“ jeden chlapec je na kraji místnosti otočený zády k hráčům, kteří se ho snaží dotknout, když se ale „kouzelník“ otočí, ostatní se nesmí hýbat, jinak za trest „zkamení“. Hru lze užívat pro trénink hrubé motoriky, ovládnutí a koordinace pohybů a postřeh.
- Sluchová paměť: doplňování slov písničky.
- Psaní: diktát jazykolamů. Chlapec si je šeptáním předříkává. Jsou pro něj náročné na krátkodobou paměť a fonemický sluch (rozlišení spodoby znělosti).
- Početní představy: trénink násobilky. Učitelka dává početní příklady a chlapci je z paměti vypočítávají např.  $(10.5) - 14 =$ ,  $(7.7) - 11 =$ ,  $(6.9) + 6 =$ , chlapec dříve potřeboval tabulku malé násobilky a počítal s dopomocí prstů. Učitelka uvádí, že doma s rodiči trénují počty a je vidět zlepšení – chlapec svůj početní příklad zvládl.
- Čtenářské dovednosti: kniha Neobyčejný kluk. Speciální pedagožka vysvětluje kontext a význam složitějších slov. Chlapec čte plynule, radí kamarádům v orientaci textu a místy je vidět snaha o správnou intonaci.

**Grafické schéma č. 6: Četnost cvičení zaměřených na rozvoj specifických oblastí v průběhu tří hodin speciálně pedagogické péče u žáka X.**



Dle doporučení ŠPZ je vhodné u žáka rozvíjet sluchovou paměť, zrakovou diferenciaci a komunikační dovednosti jak z hlediska percepce, tak produkce řeči (porozumění pokynům, porozumění čteného textu, tvorbu rozvitějších vět, popis obrázku).

*Komentář autorky bakalářské práce: „Hodiny speciálně pedagogické péče byly zaměřeny zejména na rozvoj čtenářských dovedností, komunikačních dovedností a sluchového vnímání, což lze považovat za správný terapeutický přístup. Chlapci činí obtíže čtení s porozuměním, což se projevuje v hodinách Českého jazyka, a proto je vhodné, že jsou hodiny zaměřeny také na tuto oblast.“*

Z grafu vyplývá, že pravidelně jsou do hodin zařazována cvičení na čtenářské dovednosti, komunikační dovednosti a na rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Speciální pedagožka pravidelně zařazuje aktivitu na pohybovou aktivizaci žáků (např. hra na honěnou), rozvoj čtenářských a komunikačních dovedností a na rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Hodiny jsou tedy zaměřeny na komplexní rozvoj žáka. Lze pozorovat dobrou interakci mezi speciální pedagožkou a žáky. Speciální pedagožka vhodným způsobem zaujme pozornost změnou činnosti, nebo proložením relaxace.

Je vhodné dále pokračovat v rozvoji komunikačních dovedností, čtenářských dovedností a sluchového vnímání, zejména je vhodné zaměřit se na rozvoj porozumění čteného textu, rozvoj slovní zásoby a sluchové paměti.

### 6.3.3 Návrh podpory žáka X.

Komunikační dovednosti žáka jsou narušeny zejména v morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické rovině jazyka. Při rozvíjení těchto oblastí byly vybrány úkoly zaměřené zejména na spontánní popis (např. obrázku) a tvorbu vět. Protože se vývojová dysfázie nedotýká pouze řeči, ale projevuje se ve více oblastech, byly vybírány úkoly také na zrakové vnímání, sluchové vnímání apod.

#### **1. hodina vlastního návrhu podpory**

- Hra na aktivizaci: honěná, když je někdo chycen, musí se držet rukou na místě, kde se ho někdo dotkl.
- Komunikační dovednosti: náhodné tahání obrázků ze sáčku. Úkolem chlapců je vytvořit na obrázek větu a vytvořit na sebe navazující příběh. Chlapci nepochopili zadání, proto tvořil každý jednu větu sám za sebe a příběh na sebe nenavazoval.
- Komunikační dovednosti (exprese, popis slov): ve dvojici musí jeden hráč popsat druhému hráči slovo, které je napsáno na kartičce, aniž by vyslovil základ slova. Chlapec X. např. popisuje: „*Když někde jezdíme, tak co máme v autě. Pomáhá to na cesty.*“ (mapa) „*Když máme sníh, na čem jezdíme?*“ (sáňky) „*Když máme jídlo,*



na čem stojí?“ (stůl), „Kdo má zvíře dva hrby?“ (velbloud), „Když nějaké, nevím, těžký.“ (nedopověděl dopis)

- Zrakové vnímání (diferenciace): spojování čísel na papíru od 1 do 20, kde je každé číslo napsáno jiným fontem písma.
- Zraková paměť: Kimova hra pro zapamatování 13 věcí ukrytých pod šátkem. Chlapec si zapamatoval 8 předmětů. Poté chlapci využili nápovědu pomocí hmatu.

## **2. hodina vlastního návrhu podpory**

- Hra na aktivizaci: honička s běháním pozadu, honička se skákáním po jedné noze.
- Zraková diferenciace, paměť: spojování jmen podle abecedy, které byly napsány různými druhy fontů písma. Chlapec skončil u písmene F, poté potřeboval nápovědu.
- Sluchová diferenciace: rozlišování dlouhých a krátkých slabik ve slovech, vymyslet 5 vlastních jmen začínajících nebo končících na určitou hlásku, vymyslet 5 jmen, která mají v sobě určitou hlásku.
- Zraková diferenciace, jemná a hrubá motorika: sběr rozházených kousků puzzle s vlastním znakem hráče. Chlapci měli za úkol nejrychleji sesbírat své puzzle a poskládat je.
- Komunikace (spontánní projev): popis obrázku na puzzlích – spontánní projev, popisuje: „Vidím tam dřevěný chodník a ještě dřevěné zábradlí a krásný tichý moře.“ Chlapci si mají vymyslet, co je to za zemi a co se v té zemi jí (představitivost, paměť). „Jedí tam řízek s bramborama a ještě tam jeděj kraby s cibulí.“
- Čtení: krátký text s vyhledáváním vlastních jmen.

*Komentář autorky bakalářské práce: „Návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností u žáka X. byl zaměřen zejména na rozvoj produkce řeči (zejména popis slov, popis obrázku, spontánní produkce řeči, užívání rozvitějších vět). Kromě toho byla rozvíjena také oblast zrakového vnímání (zraková diferenciace a paměť) a sluchového vnímání (sluchová analýza a syntéza). Protože speciální pedagožka vždy zařazuje na začátek hodiny pohybovou hru, byla použita varianta hry na honěnou, kterou žáci neznali. Chlapec X. neměl s cvičeními na zrakové vnímání problém. Z hlediska zrakové paměti měl 8 bodů ze 13. Sluchové vnímání (analýza a syntéza) je u chlapce oslabeno, proto jej cvičení na sluchovou analýzu nebavilo. Z hlediska produkce řeči chlapec používá hovorové výrazy a jednodušší věty, ale komunikační záměr je naplněn. Při návrhu podpory bylo použito cvičení pro tvorbu vět podle zadaného obrázku, ale vlivem nedostatečně určených pokynů,*

*chlapci zadání nepochopili přesně. Je proto vhodné zadání opakovat, nebo formulovat jiným způsobem. V dalším přístupu k podpoře žáka je vhodné, aby byla nadále podporována produkce řeči v rozvitějších větách, ale zároveň aby bylo podporováno porozumění řeči i čtenému textu a aby byla speciálně pedagogická podpora vedena ke komplexnímu rozvoji žáka.“*

## 7 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo popsat práci školy se třemi dětmi s narušenou komunikační schopností. *Tento cíl lze považovat za splněný.*

Prvním dílčím cílem bylo popsat frekvenci speciálně pedagogické podpory na úrovni školy. *Tento cíl lze považovat za splněný.*

U chlapce K. probíhají předměty speciálně pedagogické péče jednou týdně po dobu 60 minut, u chlapce M. a chlapce X. probíhá předmět speciálně pedagogické péče ve frekvenci dvě hodiny týdně. Ve třídě pedagogičtí pracovníci respektují doporučení ze ŠPZ a zaujímají individuální přístup pro zajištění speciálně pedagogických potřeb pro vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností (viz kapitoly 6.1.2.1, 6.2.2.1, 6.3.2.1).

Dalším dílčím cílem bylo definovat obsah speciálně pedagogické podpory na úrovni školy. *Cíl lze považovat za splněný.*

Žák K. je zařazen do 4. stupně podpůrných opatření. Při vzdělávání žáka se používá zejména podpůrné opatření úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, využívání speciálních pomůcek, dále je u chlapce využíván individuální vzdělávací plán a je mu přidělen asistent pedagoga. Žák M. je zařazen do 4. stupně podpůrných opatření a využívá se zejména úpravy metod, organizace výuky, hodnocení žáka a chlapci byl vypracován individuální vzdělávací plán (viz kapitoly 6.1.2, 6.2.2, 6.3.2).

Třetím dílčím cílem bylo zhodnotit realizaci předmětu speciálně pedagogické péče ve vztahu k doporučení z SPC. *Tento cíl lze považovat za splněný.*

U všech žáků byla realizována cvičení na rozvoj dílčích oblastí, které jsou vlivem vady řeči poškozeny (komunikační dovednosti, zrakové a sluchové vnímání). Hodiny speciálně pedagogické péče byly zaměřeny také na rozvoj dalších oblastí, se kterými žáci měli obtíže (např. gramatika, čtení, psaní).

Základní školy využívají možnosti podpory žáka podle doporučení ŠPZ. Ke speciálně pedagogické podpoře dochází během výuky běžných vyučovacích hodin a během hodin speciálně pedagogické péče. Na hodinách speciálně pedagogické péče probíhá u žáků s vývojovou dysfázií komplexní podpora dílčích oslabených dovedností (zejména v oblasti sluchového a zrakového vnímání a komunikačních dovedností). Pro maximální možnou podporu rozvoje komunikačních dovedností je však důležitá spolupráce rodičů a školy a také individuální logopedická péče žáka.

Ve školském zákoně není vymezeno, kdy a jakým způsobem mají probíhat hodiny speciálně pedagogické péče. Školy ve spolupráci se ŠPZ a školských poradenským pracovištěm samy určují náplň těchto předmětů. Učitelé mohou proto využívat různé možnosti a materiály pro výuku. Z analýzy informací uvedených v kapitole č. 6 vyplývá, že hodiny speciálně pedagogické péče na dvou školách probíhají místo běžné vyučovací hodiny. Žáci tak mají možnost se více soustředit, neboť předměty speciálně pedagogické péče jsou poskytovány spíše v dopoledních hodinách. Na škole č. 1 hodiny speciálně pedagogické péče vyučuje třídní učitelka, a proto probíhají po vyučování od 13:10 hod. do 14:00 hod., což se negativně projevuje na snížené pozornosti žáků. Nevhodná doba výuky je proto kompenzována relaxačními cvičeními.

Další oblastí, kterou je vhodné zlepšit z hlediska speciálně pedagogické podpory je odborné vzdělání učitelů speciálně pedagogické péče. Učitelé hodin speciálně pedagogické péče často nemají dostatečné vzdělání ve speciálně pedagogické oblasti a ani jim není poskytnuta dostatečná metodická podpora pro práci s žáky s vadami řeči. SPC pro vady řeči by mělo poskytovat „*metodické vedení pedagogických pracovníků škol při zajišťování podmínek ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a metodické vedení pedagogických pracovníků při zajišťování školních programů primární logopedické prevence*“. (příloha č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., odst. II.I, č. 10) Vzhledem k vytíženosti SPC však metodická podpora pro výuku předmětů speciálně pedagogické péče nebyla ani na jedné ze škol poskytnuta. Učitelé předmětu speciálně pedagogické péče proto musí sami vytvářet plán podpory v hodinách speciálně pedagogické péče. Na škole č. 2 a škole č. 3 vyučovaly tento předmět speciální pedagožky, které měly představu o tom, jaká cvičení je možno využívat. Na škole č. 1 předmět vyučovala třídní učitelka s kurzem dyslektického asistenta. Paní učitelka byla aktivní ve vyhledávání možností pro výuku tohoto předmětu a kompenzovala nedostatečné speciálně pedagogické vzdělání samostudiem.

Z hlediska další podpory vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností by bylo vhodné, aby učitelé speciálně pedagogických hodin byli vhodně metodicky podporováni, např. by bylo vhodné vytvořit metodický materiál pro podporu učitelů předmětů speciálně pedagogické péče.

## Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na vzdělávání žáků s vadami řeči na 1. stupni základní školy. V teoretické části je charakterizován přirozený vývoj žáka na 1. stupni základní školy. Při nástupu do školní docházky jsou na děti kladeny vysoké nároky, což může u žáků s vadami řeči být ještě znásobeno. Proto je důležité zajistit vhodná opatření pro vzdělávání žáků s vadami řeči na základní škole. Základní škola nezajišťuje žákům s vadami řeči logopedickou péči, ale poskytuje speciálně pedagogickou péči, která je legislativně vymezena. Do běžné základní školy jsou nejčastěji zařazeny děti s lehčími vadami řeči. Často se jedná o žáky s vývojovou dysfázií, dyslálií nebo koktavostí. V teoretické části bakalářské práce je popsána etiologie, diagnostika a terapie těchto vad řeči a je zde zároveň uvedeno, jaký přístup je k žákům při vzdělávání vhodné zaujmout. Bakalářská práce také popisuje legislativně ukotvené možnosti základních škol pro speciálně pedagogickou podporu žáků s vadami řeči. Z hlediska narušené komunikační schopnosti vývojové dysfázie je často využíváno podpůrné opatření asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán a úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb.

V praktické části bakalářské práce je popsána speciálně pedagogická podpora tří žáků s vývojovou dysfázií. Speciálně pedagogická podpora probíhá jak v běžných vyučovacích hodinách, tak v hodinách speciálně pedagogické péče – předmětu, který pomáhá kompenzovat narušenou komunikační schopnost. Z výzkumného šetření lze konstatovat, že během běžné vyučovací hodiny pedagogové vhodně reagovali na individuální potřeby žáků a respektovali větší unavitelnost žáků. Předměty speciálně pedagogické péče byly u žáků s vývojovou dysfázií zaměřeny na komplexní podporu žáka v oblasti sluchového a zrakového vnímání, pravolevé orientace, komunikačních dovedností apod., protože vývojová dysfázie se nedotýká pouze oblasti řeči. Hodiny speciálně pedagogické péče byly vedeny speciálními pedagogy i třídní učitelkou, neboť pro vedení těchto hodin není vyžadováno úplné speciálně pedagogické vzdělání. Hodiny speciálně pedagogické péče na všech školách však probíhaly vhodnou formou, která žáky podporuje ve vzdělávání. Při komunikaci se žáky, kteří mají vývojovou dysfázií je důležité stručně a jasně vysvětlit zadání, používat názorné pomůcky a ověřovat si porozumění zadání. Obsah hodin speciálně pedagogické péče u zkoumaných žáků korespondoval s doporučeními vystavenými ŠPZ. Byl vypracován návrh podpory komunikačních dovedností žáka, který byl uplatněn při hodinách speciálně pedagogické péče.

Ke zpracování empiricky orientované části bakalářské práce bylo z metodologického hlediska využito metody pozorování, rozhovoru a obsahové analýzy dokumentů.

## Seznam použitých zkratk

AAK – alternativní a augumentativní komunikace

AP – asistent pedagoga

CNS – centrální nervová soustava

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

NKS – narušená komunikační schopnost

OVŘ – opožděný vývoj řeči

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PŘK – poruchy řečové komunikace

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

VD – vývojová dysfázie

ZŠ – základní škola

## Seznam literatury a dalších pramenů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1., Brno: Computer Press, 2008. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. Vyd. 1., Brno: Computer Press, 2011. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENDOVÁ, Petra a ZIKL, Pavel, *Speciálně pedagogický výkladový slovník*. Vyd. 1., Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 152 s. ISBN 978-80-7435-514-1.
- BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2011. 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči: vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. Vyd. 1., Praha: A. Novák, 2003. 142 s. ISBN 80-239-1832-X.
- DODD, Barbara. *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Vyd. 2., London: Whurr, 2005. 353 s. ISBN 1-86156-482-1.
- DOUBEK, David, 2005. Vývojové rysy – vytváření skupin mezi vrstevníky. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Vyd. 1., Praha: Karolinum, s. 58-60. ISBN 80-246-0924-X.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 2., Praha: Portál, 1998. 175 s. ISBN 80-7178-251-3.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178367-6.
- FRASER, Jane. *Účinné poradenství při terapii koktavosti*. Přeložila Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. Vyd. 1., Praha: Portál, 2010. 111 s. ISBN 978-80-7367-689-6.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Vyd. , Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GEUS, Eelco de. *Někdy koktám: knížka pro děti ve věku 7 – 12 let*. Přeložila Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. Vyd. 1., Brno: Paido, 2002. 32 s. ISBN 80-7315-018-2.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Vyd. 1., Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.

HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2017. 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2017. 280 s. ISBN 978-80-271-0096-5.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

KLINDOVÁ, Ľuboslava a RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 157 s.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. Vyd. 2., Praha: Beakra, 2013. 295 s. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 1., Praha: Portál, 1996. 216 s. ISBN 80-7178-115-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: dyslalie: metodika reedukace*. Vyd. 1., Praha: Septima, 2002. 102 s. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Slovo za slovem: O vývoji a poruchách dětské řeči*. Vyd. 1., Praha: KPK, 1992. 137 s. ISBN 80-85267-34-9.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LECHTA, Viktor a KRÁLIKOVÁ, Barbara. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7367-849-4.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Koktavost*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-867-8.



LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-572-5.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Vyd. 1., Brno: Paido, 2003. 160 s. ISBN 80-7315-038-7.

LISÁ, Lidka a KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1., Praha: Avicenum, 1986. 274 s.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 2., Praha: Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

NEUBAUER, Karel, TÜBELE, Sarmite, NEUBAUEROVÁ, Lenka a kol. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Vyd. 1., Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. 114 s. ISBN 978-80-7465-261-5.

NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. Vyd. 1., Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. 64 s. ISBN 978-80-7311-118-2.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 163 s. ISBN 978-80-7435-500-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Čtení o koktavosti*. Vyd. 1., Praha: Portál, 1994. 80 s. ISBN 80-7178-003-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 72 s. ISBN 80-244-0258-0.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PRŮCHA, Jan, *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2011. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

SKOREK, Ewa Małgorzata. *Psychological and social problems of children with stuttering: the role of speech therapists in integrative therapy*. Vyd. 1., Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012. 158 s. ISBN 978-83-7481-468-3.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2., Praha: Grada. 2016. 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

SMOLÍK, Filip a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2014. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Vyd. 6., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 231 s.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga na školách*. Vyd. 1., Praha: Verlag Dashöfer. 2015. 77 s. ISBN 978-80-87963-15-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1., Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Vyd. 1., Praha: Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3., Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

## Elektronické zdroje

Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018. *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 14. 3. 2019]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/2018/TZ\\_spolecne\\_vzdelavani\\_1\\_pololeti\\_2017\\_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3](http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_spolecne_vzdelavani_1_pololeti_2017_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3)

Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání (F90–F98). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Copyright © 2018 [cit. 9. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F98.5>

Poruchy psychického vývoje (F80–F89). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Copyright © 2018 [cit. 9. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html#F80.1>

Rámcový program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 3. 5. 2017 [cit. 14. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Školní poradenská pracoviště (ŠPP). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Copyright © 2011-2019 [cit. 9. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Věstník z července 2005 – Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. Copyright © 2007 [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/38107\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/38107_1_1)

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. 1. 9. 2016 [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. 15. 2. 2019 [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/49708/download/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. 12. 1. 2016 [cit. 23. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/>

## Seznam grafických schémat

Grafické schéma č. 1: Porovnání terminologie u vybraných vad řeči

Grafické schéma č. 2: Vývoj artikulace hlásek (Jurnečková a Vysoudilová in Škodová, Jedlička, 2007, s. 338)

Grafické schéma č. 3: Časový průběh výzkumného šetření

Grafické schéma č. 4: Četnost cvičení zaměřených na rozvoj specifických oblastí v průběhu tří hodin speciálně pedagogické péče u žáka K.

Grafické schéma č. 5: Četnost cvičení zaměřených na rozvoj specifických oblastí v průběhu tří hodin speciálně pedagogické péče u žáka M.

Grafické schéma č. 6: Četnost cvičení zaměřených na rozvoj specifických oblastí v průběhu tří hodin speciálně pedagogické péče u žáka X.