



METODICKÁ PŘÍRUČKA

2

METODIKA PRÁCE S TŘÍDNÍM
KOLEKTIVEM V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ
SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY S NARUŠENOU
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

BARBORA CHLEBORADOVÁ, PETR KOPEČNÝ

MASARYKOVA
UNIVERZITA

**Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě
se zaměřením na žáky
s narušenou komunikační schopností**

Metodická příručka

Barbora Chleboradová, Petr Kopečný

Klíčová aktivita 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 2

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Kniha je šířená pod licencí
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9841-1

Obsah

O projektu.....	4
Úvod	8
1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.....	9
1.1 Komunikace, komunikační proces a specifika jeho narušení	9
1.2 Charakteristika komunikační schopnosti ve školním věku	11
1.3 Narušená komunikační schopnost u žáků základních a středních škol.....	15
1.4 Podpora poskytovaná žákům s NKS	16
2 Specifika forem narušené komunikační schopnosti a jejich reflexe v běžné i výukové komunikační situaci	20
2.1 Dyslalie	20
2.2 Vývojová dysfázie.....	22
2.3 Koktavost a breptavost.....	30
2.4 Rinolalie a palatolalie.....	34
2.5 Mutismus.....	35
3 Dílčí projekt KA6 B – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s narušenou komunikační schopností	41
3.1 Cíle a metodologie	41
3.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí.....	42
3.3 Průběh a vyhodnocení kvalitativní části výzkumného šetření	43
Závěr.....	46
Shrnutí	47
Summary	47
Literatura	48
Seznam obrázků a tabulek.....	52
Jmenný rejstřík	53
Věcný rejstřík	55
Přílohy	57

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
 - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
 - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
 - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
 - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
 - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečnicková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré

praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

V průběhu vzdělávacího procesu se učíme nejen orientovat v nových tématech, termínech, ale ocitáme se i v nových komunikačních situacích a vazbách – s vyučujícími i spolužáky. Učíme se je vnímat jako naše komunikační partnery, stejně jako se například učíme číst text a rozumět mu. Pozice žáka s narušenou komunikační schopností v tomto procesu může být složitější, vzhledem k možným obtížím v procesech jako je porozumění, orientace v komunikační situaci či formulace vlastního sdělení. Z tohoto důvodu je třeba hledat a využívat postupy, které mohou posílit žákův komunikační potenciál a usnadnit rozvoj vzájemných vazeb na ostatní žáky.

Metodická publikace zahrnuje teoretické i praktické informace, které mohou být užitečné pedagogům, kteří v rámci vzdělávacího procesu s žákem s narušenou komunikační schopností spolupracují.

První kapitola vymezuje teoretická východiska komunikačního procesu a související pojmy. V souladu s řešenou problematikou je uvedena charakteristika komunikační schopnosti žáka na základní a střední škole; vymezen je i pojem narušená komunikační schopnost, kapitola také obsahuje praktické informace k systémové podpoře žáků s narušenou komunikační schopností.

Narušená komunikační schopnost má celou řadu variant; ty, s nimiž se pedagogové setkávají nejčastěji, jsou prezentovány v kapitole druhé. Charakteristika těchto vybraných forem komunikačních obtíží je doplněna o ukázky případových studií, doporučení, která mohou napomoci rozvoji spolupráce s žákem v oblasti komunikace i výuky.

Třetí část publikace prezentuje poznatky získané během realizace dílčího projektu KA6 s cílem zjistit, jaké aktivity podporují žáka s narušenou komunikační schopností v kontextu jeho začlenění do kolektivu. Výstupem kvalitativní etapy projektu je soubor metodických listů zařazených v příloze příručky. Tyto aktivity směřující k podpoře komunikace a sociálních vztahů ve třídě byly ověřeny a reflektovány ve spolupráci s žáky a pedagogy v inkluzivním prostředí dvou běžných tříd základních škol. Zážitek komunikačního úspěchu a motivace ke spolupráci a sdílení společného výsledku byly klíčem k výběru aktivit – aby se v nich každý z žáků „našel“ a zážitek vnímal se spolužáky pozitivně.

Navazující kvantitativní analýza byla realizována prostřednictvím Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze), jehož výsledky byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity.

1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

1.1 Komunikace, komunikační proces a specifika jeho narušení

Dvořák (2007, s. 102) komunikaci vymezuje jako „přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka“. Z psychologického pohledu definice zahrnuje i oblast sebe prezentace a sebe potvrdování – vytváření a zaujímání postojů k obsahu sdělení, tedy komuniké (Mikuláščík, 2010), či obyčejnou nečinnou účast na komunikaci (Vybíral, 2009). Původní význam byl však širší, latinské *communicatio* totiž znamenalo vespolečné zúčastnění a *communicare* společné sdílení (Vybíral, 2009, s. 25). Dle Klenkové (2006) lze komunikaci v nejširším smyslu chápat jako interakci, jež je v psychologii definována jako „vzájemné a oboplné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy“ (Řezáč, 1998, s. 78). Černý (2008) v užším slova smyslu komunikaci charakterizuje jako předávání informací, v širším smyslu doplněných o něco jiného (např. emoce, výzvu apod.). Ke komunikaci je nezbytná přítomnost alespoň dvou stran – tzv. komunikantů. Informace je přenášena mezi komunikanty prostřednictvím smyslů (Plaňava, 2005). Mikuláščík (2010) klade důraz na uvědomění si podstaty komunikace jako procesu, který má různé části, které podrobněji popisuje Černý (2008): zdroj, který informaci převede do příslušného kódu, vyšle ji v podobě signálů kanálem přímo k příjemci, ten sdělení zpět dekoduje. DeVito (2001) seznamuje s vývojem názorů na proces komunikace: od lineárního modelu (informace směřuje pouze od mluvčího k posluchači, např. hromadné sdělovací prostředky) přes interakční model (mluvčí i posluchač si v rámci procesu vyměňují role) až k transakčnímu modelu, ve kterém mluvčí i posluchač disponují oběma rolami ve stejném okamžiku. Všechny uvedené modely jsou uplatňovány i v rámci pedagogické komunikace v průběhu vzdělávacího procesu.

V současné literatuře je rozlišováno šest fází komunikace, přičemž kdekoli během procesu může dojít ke vzniku šumů, nedorozumění, nebo dokonce k deformaci informace (Davis & Braun, 1997). Jako konkrétní příklad uvádíme následující: Proces přípravy a produkce verbálního sdělení probíhá podle Rondala (2006) následujícím způsobem. Prvním bodem

tohoto procesu je příprava konceptu sdělení, po níž následuje úprava sdělení do „preverbální“ formy, která je posléze zakódována po gramatické a morfo-fonologické stránce. V poslední fázi probíhá fonetické zakódování, zapojí se funkce artikulace a proběhne promluva – předání sdělení komunikačnímu partnerovi, který může na základě sdělených informací reagovat. Komunikační proces tedy není realizován pouze artikulačními orgány, ale jsou do něj zapojeny i ostatní smysly (DeVito, 2001). Z tohoto hlediska diferencujeme komunikaci na verbální a neverbální. Janoušek (in Výrost & Slaměník, 2008) navíc rozlišuje komunikaci dle záměru na záměrnou a nezáměrnou, kterou může být jak verbální, tak neverbální komunikace. Gruber (2009, s. 28) přidává kromě slovní a mimoslovní komunikace také tzv. „mimoslovní složku slovní komunikace“, pod níž se skrývá paralingvistika (tempo, intonace, rychlost apod.). Pod pojmem verbální komunikace je možné představit si vyjadřování slovy za užití jazyka. Neubauer (2010) do verbální komunikace zahrnuje nejen mluvenou orální řeč, ale i psaný projev v podobě písma. Neverbální komunikace bývá označována jako „nonverbální, nebo neslovní dorozumívání“ (Dvořák, 2007, s. 102), setkat se můžeme rovněž s označením „řeč těla“ (Fontana, 2017). Oproti verbální komunikaci je vývojově starší, má velkou vypovídající hodnotu, je dobře srozumitelná a může se vyskytovat samostatně (např. v podobě piktogramů). DeVito (2001) vymezuje bezeslovné způsoby komunikace: signály těla (pohyby těla, vzhled těla), signály mimické a zrakové (oční kontakt, výraz obličeje, pohyby a pohledy), prostorovou a teritoriální komunikaci, komunikaci prostřednictvím předmětů (barvy, oblečení, dekorace, dary, čich), komunikaci dotykem, mimojazykové projevy a mlčení (paralingvistické prostředky), za podstatnou považuje i dimenzi času v komunikaci, tzv. chronemiku.

Narušená komunikační schopnost – determinanta přístupů k žákovi

Jeden ze stěžejních autorů vymezuje komunikační schopnost jako „schopnost vědomě užívat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách za účelem realizace komunikačního záměru“ (Lechta, 2011, s. 13). O narušené komunikační schopnosti poté hovoříme v případě, že došlo k narušení jedné (nebo více) ze čtyř jazykových rovin:

- foneticko-fonologické;
- lexikálně-sémantické;
- morfologicko-syntaktické;
- pragmatické.

Z hlediska pedagogické komunikace a vzdělávacího procesu se můžeme setkat s obtížemi v obou základních mechanismech: v produkci řečového projevu i v porozumění řečovému projevu.



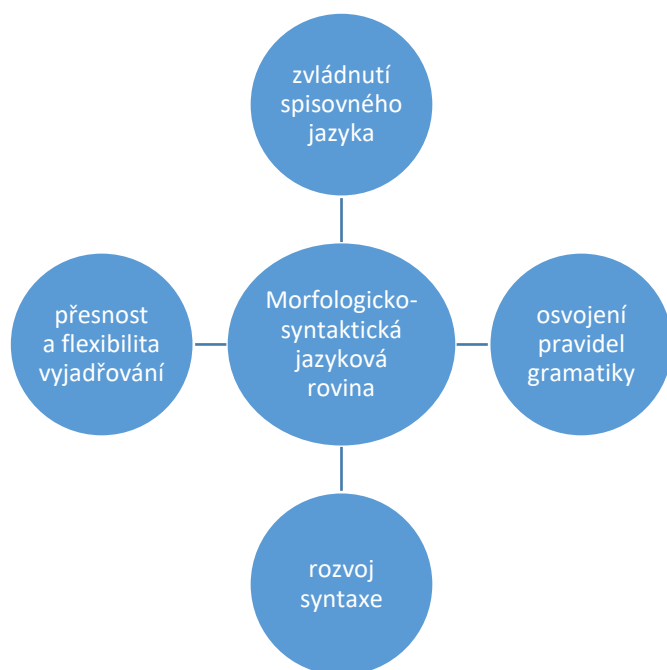
Obr. 1: Faktory podílející se na komunikačním procesu (Giel, 2012, s. 10).

Harmonický průběh komunikačního procesu je spojen se základními anatomicko-fyziologickými podmínkami: dýcháním, fonací, artikulací, smyslovým vnímáním (sluch, zrak) a motorikami. Druhým klíčovým předpokladem je intaktní průběh procesů spojených s centrální nervovou soustavou (kognice a zpracování informací). Kutálková (2011) vyzdvihuje roli domácího prostředí, především stimulaci a podporu řečového vývoje v celém jeho průběhu. Rodič je pro učitele klíčovým partnerem a spolehlivým poskytovatelem informací, které mohou přispět k včasnému odhalení komunikačních deficitů (Molina & Bulgarelli, 2012).

1.2 Charakteristika komunikační schopnosti ve školním věku

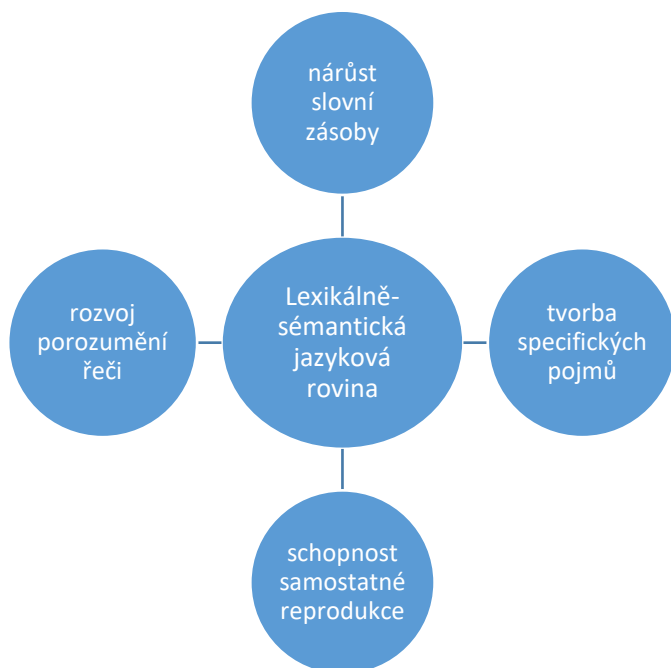
Mladší školní věk je charakteristický zásadní změnou životní situace žáka – ten prochází různými etapami vývoje, které se projevují především ve vztahu k učení a ke škole. Myšlení dětí přechází do stadia konkrétních logických operací; žáci dávají přednost učení, jehož pravdivost si mohou ověřit, jsou zvědaví. Pro žáky intaktní i pro žáky s narušenou komunikační schopností je zcela zásadní možnost ověřit si pravdivost verbálně prezentovaných informací; tento postup přispívá i k jejich snazšímu zapamatování a v budoucnu i k praktickému využití (Vágnerová, 2000).

Vhodným doplněním edukačních aktivit jsou i společné projekty, které mohou podporovat rozvoj sociální a komunikační stránky osobnosti a také rozvoj přátelských a podpůrných vazeb v třídním kolektivu. Postupné rozšiřování okruhu přátel na počátku školní docházky s sebou přináší i snižující se závislost na rodičích, touhu odpoutat se od nich (Allen & Marotz, 2002). Zahájení školní docházky je spojeno s novou rolí školáka – škola významně determinuje budoucí sociální pozici každého žáka, jelikož míra školní úspěšnosti je východiskem pro budoucí profesní dráhu (Vágnerová, 2000). Komunikační schopnosti hrají ve škole velmi významnou roli, v rámci výše uvedených jazykových rovin můžeme u žáků mladšího školního věku pozorovat následující jevy:



Obr. 2: Jazykové roviny v mladším školním věku – morfologicko-syntaktická rovina (Schmidt, 1978; Thorová, 2015).

V mladším školním věku by již žák měl být z vývojového hlediska schopen vylíčit svoje zážitky a sdělovat své zážitky a zkušenosti ve větách a jednodušších souvětích s adekvátní skladbou, časováním sloves, skloňováním podstatných jmen a bez gramatických nepřesností (Allen & Marotz, 2002; Řičan & Vágnerová, 1991). Narušení komunikační schopnosti žáků mladšího školního věku v kategorii morfologicko-syntaktické roviny se nejčastěji manifestuje při osvojování si gramatických pravidel prostřednictvím transferu (Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2003).



Obr. 3: Jazykové roviny v mladším školním věku – lexikálně-sémantická rovina (Klenková, 2006; Špaňhelová, 2008; Lechta, 2011, Thorová, 2015).

V tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, která narůstá mimo jiné díky poznatkům, které žák získává v rámci vzdělávání. Do rozsahu pasivní slovní zásoby se promítá sociální prostředí obklopující žáka i jeho vlastní rozumové předpoklady; práce s cizími slovy může žákovi stále činit potíže, zejména aplikace jejich tvarů a významů (Klenková, 2006; Lechta, 2011; Špaňhelová, 2008; Thorová, 2015). K rozvoji slovní zásoby přispívá také pravidelná komunikace s rodiči a reflexe událostí uplynulého dne (Špaňhelová, 2008).



Obr. 4: Jazykové roviny v mladším školním věku – foneticko-fonologická rovina (Machová, 2002, Klenková, 2006, Neubauer, 2007, Bendová, 2011)

V období mladšího školního věku je důležité zaměřit se na rozvoj foneticko-fonologické jazykové roviny, jelikož fixovaná výslovnost a patřičně rozvinutá fonemická diferenciacie (tedy fixace sykavek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých souhlásek či tvrdých a měkkých souhlásek) představuje významné východisko pro zvládnutí akademických dovedností (Bendová, 2011; Klenková, 2006; Machová, 2002; Neubauer, 2007). Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí jako horní hranici pro ukončení vývoje této roviny osmý rok věku dítěte.



Obr. 5: Jazykové roviny v mladším školním věku – pragmatická rovina (Klenková, 2006; Thorová, 2015).

Pragmatická jazyková rovina sleduje užití řeči v sociálním kontextu i psychologické aspekty komunikace, pochopení role komunikačního partnera, schopnost ovlivnit chování okolí prostřednictvím řeči nebo schopnost vyjadřovat svoje myšlenky a prožitky (Bytešnicková, 2012; Klenková, 2006; Thorová, 2015). Kvalita vyjadřování se promítá v adekvátním užívání složitějších souvětí i ve schopnosti flexibilního a samostatného vyjadřování s oporou o logické myšlení a reflexi souvislostí mezi poznatky (Kutálková, 2014; Špaňhelová, 2008). Žák mladšího školního věku by měl být schopen porozumět víceúrovňovým instrukcím a zapamatovat si je (dle potřeby je vhodné instrukce zopakovat, neboť pozornost ještě není plně stabilní) (Allen & Marotz, 2002; Klenková, 2006).

1.3 Narušená komunikační schopnost u žáků základních a středních škol

Obtíže ve vývoji řeči dítěte jsou velmi variabilní, což vyplývá na jedné straně z komplexnosti a složitosti jazyka a na straně druhé z vývojového charakteru těchto obtíží, který je tak radikálně odlišuje od obtíží získaných. Akt komunikace zapojuje do hry činnost centrální nervové soustavy, spojuje se se sociálním kontextem a zároveň je závislý na integritě auditivních a motorických funkcí – pravděpodobnost vzniku komplikace v tomto složitém procesu je značná (Monfort & Juarez Sanchez, 2013).

Se zahájením a také v průběhu školní docházky se zvyšují nároky – žák si osvojuje nové dovednosti v podobě čtení a práce s textem, psaní a jeho praktického využití, dále se seznamuje s matematikou a narůstá také množství poznatků a informací, které získává v naukových předmětech. Obtíže v oblasti komunikace se tak mohou promítnout v oblasti přijímání a zpracování informací a také v jejich praktické aplikaci. Školní věk vymezujeme fází povinné školní docházky.

Při specifikaci klíčového termínu *narušená komunikační schopnost* (NKS) je třeba vymezit, ve kterých případech se o tyto obtíže skutečně jedná. Vhodné je zohlednit následující kritéria:

- **kritérium vývojové** – zhodnocení, zda aktuální úroveň akvizice jazyka u konkrétní osoby odpovídá, či neodpovídá daným jazykovým normám;
- **kritérium fyziologické** – zhodnocení, zda realizace sdělení dané osoby je, či není fyziologicky korektní;
- **kritérium terapeutické** – zhodnocení, zda kvalita řečového projevu dané osoby vyžaduje, či nevyžaduje zahájení logopedické intervence;
- **kritérium lingvistické** – zhodnocení, zda konkrétní mluvní projev reflektuje, či nereflektuje lingvistické normy daného jazyka;
- **kritérium komunikačního záměru** – zhodnocení, zda se konkrétní osobě daří, či nedaří bez obtíží realizovat svůj komunikační záměr (Lechta, 2003).

Poslední zmíněné kritérium zároveň představuje východisko pro pojetí narušené komunikační schopnosti aplikované v naší praxi. Narušená komunikační schopnost u jedince vzniká podle Lechty (2003, s. 23) tehdy, „jestliže některá jazyková rovina jeho projevů (případně i několik rovin simultánně nebo sukcesivně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou nebo pragmatickou komunikační rovinu jazyka“.

V současné české logopedické praxi je dle Klenkové (2006) využíváno následující dělení kategorií narušené komunikační schopnosti, které na počátku devadesátých let zpracoval Lechta. Kategorie jsou následující:

Tab. 1: Kategorie narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2003).

1. vývojová nemluvnost	vývojová dysfázie (specificky narušený vývoj řeči)
2. získaná orgánová nemluvnost	afázie
3. získaná psychogenní nemluvnost	mutismus
4. narušení zvuku řeči	rinolalie a palatolalie
5. narušení fluence (plynulosti) řeči	koktavost a breptavost
6. narušení článkování řeči	dyslalie a dysartrie
7. narušení grafické stránky řeči	problematika specifických poruch učení
8. symptomatické poruchy řeči	problematika spojená s mentálním či tělesným postižením apod.
9. poruchy hlasu	
10. kombinované vady a poruchy řeči	

Vzhledem k cílové skupině žáků základních škol budou v následujícím textu prezentovány vybrané formy narušené komunikační schopnosti, s nimiž se u žáků ve školním věku setkáváme nejčastěji – zaměříme se proto na obtíže v článkování řeči, zejména na dyslalii, následně na narušení plynulosti řeči, v tomto případě především na koktavost (balbuties). Zmíněny budou rovněž obtíže ve zvuku řeči (rinolalie a palatolalie) a mutismus, zaměříme se také na vývojovou dysfázii.

1.4 Podpora poskytovaná žákům s NKS

Organizace logopedické intervence v České republice má svá specifika, logopedické péče může žák s narušenou komunikační schopností využít ve dvou rezortech – ministerstva zdravotnictví (MZ) a ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Logopedická intervence je v našich podmínkách realizována ještě v rezortu ministerstva práce a sociálních věcí – v zařízeních sociálních služeb, v domovech pro seniory apod. V kontextu potřeb naší cílové skupiny se blíže zaměříme na specifika logopedické péče realizované v rezortech MŠMT a MZ.

V rezortu zdravotnictví je logopedická intervence realizována pod vedením klinického logopeda, který zajišťuje ambulantní logopedickou intervenci u této skupiny dětí, zaměřuje se však i na ostatní věkové kategorie, tedy na dospívající, dospělé i osoby ve stáří. Četnost

návštěv dětí, žáků či jiných osob s narušenou komunikační schopností v logopedické poradně (ambulanci) se řídí jednak možnostmi jednotlivých klinických logopedů, jednak zdravotních pojišťoven. Přehled o ambulancích v jednotlivých krajích České republiky lze nalézt pod odkazem: www.klinickalogopedie.cz.

V rezortu školství je logopedická intervence zajišťována prostřednictvím školských poradenských zařízení a přímo ve vzdělávacím systému (základní a mateřské školy logopedické, logopedické třídy při běžných MŠ a ZŠ, v běžných školách může být realizována i prostřednictvím školního speciálního pedagoga – logopeda). Logopedická intervence je poskytována i ve školách samostatně zřízených pro žáky s jinými formami speciálních vzdělávacích potřeb – pro žáky se sluchovým, mentálním, zrakovým i tělesným postižením.

Důležitou součástí podpory žáka s narušenou komunikační schopností je poskytování poradenských služeb v průběhu vzdělávání. Realizace poradenských služeb je v současnosti vymezena vyhláškou 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (systémově tato vyhláška navazuje na vyhlášku 72/2005 Sb., která byla v minulých letech průběžně novelizována, pro potřeby tohoto textu citujeme poslední variantu – 197/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]).

Personální obsazení SPC, které poskytuje služby dětem a žákům s narušenou komunikační schopností, sestává z týmu psychologů a speciálních pedagogů (logopedů), jeho součástí je také sociální pracovník. Tato pracoviště se nacházejí v každém kraji České republiky, řada z nich má detašovaná pracoviště, aby byla síť širší a snáze dostupná. Cílovou skupinou v rámci intervence SPC jsou děti, žáci a studenti ve věku od 3 do 19 let, jedná se tedy o heterogenní skupinu nejen z hlediska věku, ale především z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb. Narušení komunikační schopnosti může různou měrou ovlivňovat osvojování školních dovedností a kontinuální podpora poskytovaná ze strany školy a poradenského zařízení je nezbytná.

Vyhláška 197/2016 Sb. (ve znění pozdějších předpisů [online]) vymezuje obecné a speciální činnosti SPC, přičemž obecné činnosti vykonávají všechna centra bez rozdílu; speciální činnosti jsou pak zaměřeny na specifika podpory konkrétní skupiny osob s postižením. Mezi speciální činnosti, které realizují speciálněpedagogická centra pro žáky s vadami řeči, patří orientační logopedické vyšetření a depistáž poruch komunikace (jedná se o vyhledávání dětí a žáků s narušenou komunikační schopností, realizuje se obvykle v mateřských školách; v případě zjištění komunikačních obtíží je doporučen další postup intervence a rozvoje). V kompetenci pracovníků je individuální speciálněpedagogická a psychologická diagnostika u žáků s narušenou komunikační schopností pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracovávání návrhů na vzdělávání žáka. V návaznosti na výsledky

diagnostického procesu probíhá stanovování logopedických intervenčních postupů a programů pro účely rozvoje komunikačních dovedností a komunikační kompetence žáka v oblasti mluvené a psané řeči a jejich vyhodnocování (aplikovány jsou zejména stimulační, edukační a reedukační postupy). S ohledem na vývoj komunikační schopnosti žáka, kompenzaci obtíží a aplikovaná podpůrná opatření jsou v rámci vzdělávacího procesu pravidelně realizována kontrolní psychologická, speciálněpedagogická (logopedická) vyšetření. SPC poskytuje metodické vedení pedagogickým pracovníkům škol v řadě oblastí (při zajišťování podmínek ve vzdělávání, aplikaci systémů alternativní a augmentativní komunikace atd.). Součástí činnosti je také poskytování ambulantní logopedické péče žákům s narušenou komunikační schopností vzdělávaným v inkluzivních podmínkách, kterým centrum stanovilo podpůrná opatření (včetně žáků, kteří nevyžadují úpravu vzdělávacího programu). Vzhledem k výše uvedenému výčtu činností patří mezi aktivity SPC také zpracování a vedení záznamů o individuální logopedické intervenci, tvorba didaktických a metodických materiálů (např. materiál *Kytice pro komplexní rozvoj komunikační schopnosti v kontextu primární logopedické prevence*), zastoupena je rovněž tvorba pracovních listů (pro žáky předškolního i školního věku).

Pro starší žáky je realizováno také zpracování návrhů uzpůsobení podmínek konání závěrečných zkoušek nebo přijímacích zkoušek. Nedílnou součástí činnosti SPC je také vedení dokumentace a spolupráce s dalšími institucemi a odborníky. Poradenské služby jsou realizovány na základě žádosti zákonného zástupce (nebo zletilého žáka) a výsledkem poradenské služby je zpráva, v níž je uvedena charakteristika obtíží žáka; tento dokument je určen pouze rodičům, zákonným zástupcům. Druhým důležitým dokumentem je doporučení, v němž jsou popsány postupy, návrhy a možnosti další podpory žáka v rámci vzdělávání a dalšího rozvoje, s nímž jsou seznámeni zákonní zástupci i škola (Vyhláška č. 197/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]).

V rámci komplexní podpory žáka lze vybírat a kombinovat podpůrná opatření, z nichž zásadní je poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení. Důležitým prvkem je také vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a související úprava organizace, obsahu, metod a forem výuky a případně i úpravy očekávaných výstupů. Mezi podpůrná opatření patří také úprava podmínek k přijímání a ukončování vzdělávání. Zajišťována je dle potřeby také podpora personální v podobě asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka apod. V závislosti na potřebách žáka jsou doporučovány také speciální učební pomůcky a pomůcky kompenzační, zařazena je rovněž stavební nebo technická úprava prostor, v nichž je poskytováno vzdělávání a další školské služby (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů [online]).

Průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, je pravidelně vyhodnocován školou i školským poradenským zařízením a spektrum daných podpůrných opatření je dle potřeby modifikováno, vždy s ohledem na možnosti a potřeby žáků.

2 Specifika forem narušené komunikační schopnosti a jejich reflexe v běžné i výukové komunikační situaci

2.1 Dyslalie

Dyslalie je řazena mezi poruchy článkování řeči. Dvořák (2003) dyslalii vymezuje původním označením „patlavost“ a doplňuje anglický termín *Articulation Disorders*, vyčleňuje tak jednotlivé typy artikulačních poruch a uvádí zastřešující zkratku S.O.D.A., která je složena z anglických pojmů *substitution* (= paralalie, tj. nahrazení hlásky), *omission* (= mogilalie, tj. vynechání hlásky), *distortion* (= dyslalie, tj. odchylná výslovnost hlásky) a *addition* (= polylalie, tj. přidání hlásky). Lechta (2005) charakterizuje dyslalii jako neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu dle příslušných jazykových norem. Nádvorníková (in Lechta, 2003) zmiňuje fonetickou a fonologickou úroveň obtíží. Fonetická úroveň zahrnuje výslovnost, fonologická úroveň se vyznačuje schopností spojování hlásek do slabik, slov či vět, a je tak základem pro další jazykové roviny.

Dyslalie představuje nejčastější typ narušené komunikační schopnosti, z hlediska pohlaví se podle statistik více vyskytuje u chlapců v poměru 60:40 (Klenková, 2006). Většina rodičů si pokládá otázku, do kdy je nesprávná výslovnost tolerovatelná, a především od kdy mají s dítětem zahájit logopedickou intervenci pod odborným vedením logopeda (Kutálková, 2005).

Gúthová a Šebianová (in Lechta, 2011) u dyslalie rozlišují čtyři základní terapeutické přístupy.

Fonetický přístup

Cílem tohoto klasického, tradičního, artikulačního přístupu je správná produkce hlásek, které dotyčný vyslovuje nesprávně. Podstatou je tvorba nových hlásek, která zahrnuje několik kroků, v jejichž označování se autoři různí. Krahulcová (2007) mezi tyto etapy řadí: přípravná cvičení, identifikaci hlásky, vyvození hlásky, fixaci nového mluvního stereotypu

a automatizaci správné výslovnosti. Gúthová a Šebianová (in Lechta, 2011) hovoří v první etapě o nácviku motoriky mluvních orgánů a nácviku a rozvíjení fonematické diferenciaci, jež jsou součástí přípravných cvičení. Další etapou je vyvozování nové hlásky, fixace hlásky a automatizace hlásky.

Fonologický přístup

Cílem přístupu je podporovat zlepšení schopnosti dotyčného dítěte komunikovat dosažením potřebných změn v jeho artikulačních vzorech. Cíl je spíše tedy orientován komunikačním než vývojovým směrem. „Základní premisou fonologické terapie je, že změny, jimiž budeme facilitovat artikulační vzory dítěte, jsou primární v porozumění fonologie určitého dítěte.“ (Gúthová & Šebianová, in Lechta, 2005, s. 184). Přístup zohledňuje, jak fonetické projevy se všemi možnými nedostatky ovlivňují proces komunikace. Primární důležitost má zlepšení komunikačních schopností. Dítě zlepšuje výslovnost prostřednictvím uvědomění, že čím lépe slova vyslovuje, tím lépe jeho promluvě komunikační partner porozumí. Bowen (2013) spatřuje těžiště tohoto přístupu v rozvíjení fonologického vnímání, nikoli v aktivitách zaměřených na motoriku.

Foneticko-fonologický přístup

Přístup slučuje pozitivní přínos obou výše zmíněných strategií, neboť je v rámci logopedické intervence nejen možné, ale i velmi vhodné jejich efektivní kombinování, neboť jejich cíl je společný – překonat komunikační bariéru, a tedy eliminovat nebo překonat narušenou komunikační schopnost (Gúthová & Šebianová, in Lechta, 2011).

Komplexní přístup

Komplexní přístup zohledňuje dopad narušení komunikační schopnosti na všechny jazykové roviny, a to včetně možných obtíží v sociálním kontextu. Mezi základní principy patří hra, motivace, aktivní účast dítěte i jeho rodiny a rozvíjení všech jazykových rovin. Etapy tohoto přístupu mají obdobnou následnost jako etapy přístupu fonetického, avšak prolínají se s nimi rovněž metody dalších přístupů. Všechny aktivity by měl provázet hravý duch a aktivnost dítěte. Podobné principy pro praxi doporučoval již Vyštejn (1979), který poukazyval na důležitost motivace, kladných emocí, prožití úspěchu, radosti z práce v kolektivu apod.

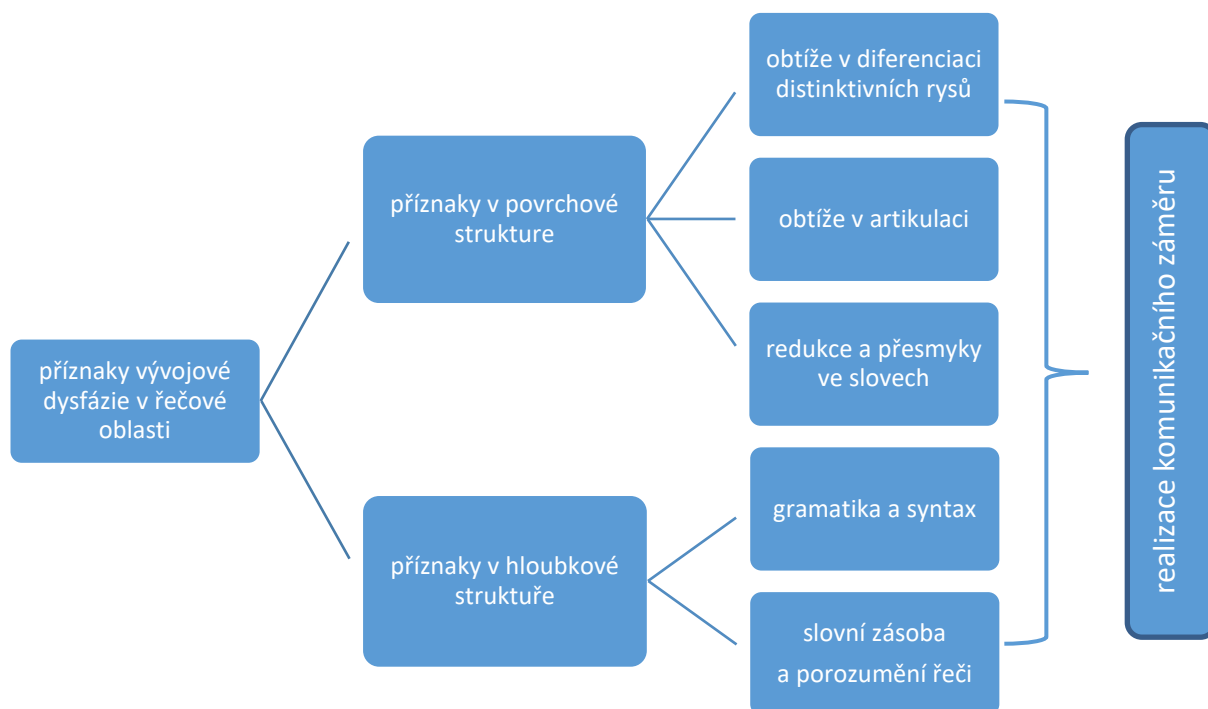
Zcela zásadní je navázání spolupráce s dítětem či jeho rodinou: „Ani sebelepší péče odborných pracovníků není zdaleka dostačující, jestliže o narušené komunikační schopnosti člověka a její problematice není poučena rodina a okolí osoby, která vadou trpí.“

(Krahulcová, 2007, s. 177). Komplikujícím faktorem je, když v průběhu intervence okolí na narušenou výslovnost příliš upozorňuje a nedokáže správně provádět logopedická cvičení. Kutálková (2011) dodává, že na vývoj řeči rovněž působí současné negativní civilizační vlivy. Důležitou roli z hlediska upozornění rodičů na přetrvávající obtíže v artikulaci může hrát třídní učitel žáka.

Uvedme příklad žákyně prvního ročníku běžné základní školy, která v minulosti nikdy nedocházela k logopedovi. Ze strany třídní učitelky byli rodiče opakovaně upozorňováni na výskyt sigmatizmu, konkrétně na narušení artikulace hlásek C, Z a S. Rodiče dívky uvedli, že si nejsou vědomi jakýchkoli obtíží týkajících se narušené komunikační schopnosti. Na doporučení třídní učitelky však nakonec dceru objednali na logopedické vyšetření, kde byla potvrzena mezizubní výslovnost uvedených sykavek a nastaven odpovídající terapeutický plán.

2.2 Vývojová dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie – patří k nejzávažnějším formám narušené komunikační schopnosti. Závažnost spočívá ve skutečnosti, že zátěž má systémový charakter – různou měrou zasahuje expresivní nebo impresivní oblast v rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické; obtíže se mohou vyskytovat také v sémantickém zpracování informace. Se zátěží se mohou žáci s vývojovou dysfázií potýkat i v tzv. nelingvistické oblasti, např. v oblasti paměti, sluchové/zrakové percepce či orientace – zasažena je tak celá osobnost jedince. Mikulajová a kol. (2012) zdůrazňují fakt, že je tato forma narušené komunikační schopnosti charakteristická poměrně velkou variabilitou symptomů v jednotlivých oblastech jazykových schopností. Mezi typické rysy řadí deficity ve fonologickém vývoji, dysgramatismus a oslabení v narativní oblasti v souvislém vyprávění na dané téma. Tyto jevy se mohou v různé míře promítat nejen v běžné komunikaci, ale i ve zvládnutí školních dovedností (čtení, psaní) a v práci s informacemi v průběhu vzdělávacího procesu.



Obr. 6: Struktura příznaků v řečové oblasti.

Charakteristika příznaků v řečové oblasti

Podle Škodové a Jedličky (in Škodová & Jedlička, 2007c) se v lingvistické oblasti specificky narušený vývoj řeči promítá do její hloubkové i povrchové struktury. V povrchové struktuře se můžeme setkat s obtížemi v diferenciaci distinktivních rysů hlásek (např. znělosti). K častým obtížím patří i nepřesnosti v artikulaci; v promluvě žáků s vývojovou dysfázií lze pozorovat také změny ve struktuře slova v podobě redukcí a záměn/přesmyků hlásek a slabik (především u delších slov a složitějších slov) – tyto jevy mohou negativně ovlivnit srozumitelnost řeči (sekundárně se mohou promítnout i v písemném projevu).

V hloubkové struktuře lze obtíže pozorovat v níže uvedených kategoriích.

V rovině lexikálně-sémantické se jedná například o:

- nedostatky v kvantitě slovní zásoby, pozorován je především výraznější nepoměr mezi aktivní a pasivní slovní zásobou;
- vyskytovat se může i nepoměr v užívání vybraných slovních druhů (např. mohou výrazněji převažovat podstatná jména a slovesa), což se promítá v informativní hodnotě projevu a přesnosti vyjádření, kterou mohou ovlivnit i obtíže v organizaci slovní zásoby a v pojmové výbavnosti;
- průběh komunikačního procesu i práci s informacemi v rámci edukačního procesu mohou v různé míře komplikovat obtíže v porozumění řeči.

V rovině morfologicko-syntaktické lze sledovat:

- neuspořádanost, chybovost ve větné skladbě, vyskytuje se rovněž vynechávání slov (zájmena, předložky a částice); ve větných celcích se mohou vyskytnout redukce, záměny a další chybovost, např. nesprávná flexe při skloňování podstatných jmen a časování sloves. Lze pozorovat obtíže ve fixaci a aplikaci pravidel gramatiky a syntaxe – další rozvoj v této oblasti komplikuje i oslabení jazykového citu – výše uvedené obtíže mohou rovněž ovlivnit srozumitelnost i obsahovou hodnotu sdělení (de Weck & Marro, 2010a; Smolík & Seidlová Málková, 2014; Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007c).

K pragmatické rovině uvádějí de Weck a Marro (2010), že pro dítě s vývojovou dysfázií v této oblasti představuje významnou zátěž oslabení „inputu“ (zachycení sdělení vzhledem k nedostatkům ve sluchové percepci) a z toho plynoucí obtížné porozumění sdělení komunikačního partnera (viz níže – CAPD):

- náročnost formulace sdělení, obtíže v orientaci ve sdělení komunikačního partnera mohou limitovat vyjádření potřeb a pocitů, a tak zapříčinit vznik frustrace;
- obtíže s koncepcí sdělení mohou způsobit, že dítě nemůže dostat aktivní roli v interakci – můžeme pozorovat i sníženou spontaneitu v komunikaci, obtíže v iniciaci či střídání rolí v konverzaci;
- v projevu žáků se může vyskytovat i využívání stereotypních vyjádření, což se promítá v komunikační flexibilitě a přiléhavosti formulovaných sdělení, obtíže s porozuměním sdělení komunikačního partnera se mohou promítnout v načasování odpovědi, která pak může následovat s časovou prodlevou (Colette & Schelstraete, 2012; Thibault & Pitrou, 2014).

Charakteristika příznaků v dalších oblastech

Zásadní roli sehrává v kontextu příznaků vývojové dysfázie oslabení sluchové percepcce. V této souvislosti je zmiňována tzv. porucha centrálního sluchového zpracování (CAPD – Central Auditory Processing Disorder), která je považována za jednu z příčin vývojové dysfázie. Obtíže se mohou vyskytnout v procesech dekodování a ukládání sluchové informace (přicházející slovní zprávy) – v interpretaci a zpracování řeči, pokud není okolní prostředí zcela klidné (Dvořák, 2003). Jedná se tedy o procesy, které jsou pro úspěšnou realizaci komunikačního záměru i pro učení zcela zásadní.

Konkrétně se obtíže mohou vyskytovat v následujících procesech:

- **lokalizace a lateralizace zvuku** – schopnost poznat, kde se v prostředí zvuk vyskytuje;
- **sluchová diskriminace** – schopnost vzájemně diferencovat zvuky;
- **sluchová paměť** – schopnost zapamatovat si a vybavit slyšené informace (může limitovat výkon např. při diktátu, zapamatování instrukcí úkolu);
- **sluchové sekvenční zpracování** – schopnost zapamatovat si a rekonstruovat řadu jednotlivostí v sestavě nebo pořadí hlásek ve slově či slabice (orientovat se ve struktuře slova);
- **sluchová pozornost** – stmeluje všechny předchozí dovednosti sluchového zpracování.



Obr. 7: Struktura sluchových výkonů (Dvořák, 2003).

Náročné může být pro dítě i **poznání sluchových vzorů** – rozeznání zvuků, které nás v prostředí běžně obklopují. Průběh komunikačního procesu mohou ovlivnit i obtíže ve **sluchové soudržnosti**, schopnosti vést komplikovanější konverzace nebo porozumět vtípu či hádance, tedy ve schopnosti odvozování a tvoření závěrů. Zátěž může představovat i hlučnější prostředí ve třídě vzhledem k oslabené schopnosti inhibovat zvuky v pozadí a prioritně vnímat sdělení vyučujícího (sluchová figura a pozadí) (Dvořák, 2003).

Deficity se mohou vyskytovat také v **paměťových funkcích**, oslabena bývá zejména krátkodobá, pracovní paměť. Pro dítě s obtížemi charakteru specificky narušeného vývoje řeči může být náročná také orientace ve vlastním tělesném schématu, deficity se vyskytují i v orientaci časoprostorové. K častým obtížím patří i kolísající pozornost, snazší unavitelnost – dítě musí zvládnout i běžných komunikačních situací věnovat podstatně více úsilí a energie.

Specifické obtíže jsou patrné také v **motorické oblasti** – v procesech představy, plánování a realizace pohybu. Specifické rysy se projevují také v grafomotorice (posléze se mohou promítnout i ve zvládnutí psaní). Oslabení se může vyskytnout i ve **zrakovém vnímání**, důsledky jsou patrné především v kresbě, v jejíž úrovni a kvalitě se mohou promítnout i další faktory v podobě nedostatečné prostorové orientace, opožděného motorického vývoje nebo laterality (Jambaqué & Auclair, 2008; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Piérart, 2005; Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007c).

V rámci podpory žáků s vývojovou dysfázií lze vycházet (Monfort & Juarez Sanchez, 1996) z principu výběru potenciálně pozitivních oblastí. Učitelé i terapeutičtí pracovníci by měli vést rodiče k tomu, aby se nezabývali pouze nedostatky, ale všimli si i pozitivních prvků, oblastí či úkolů, které dítě zvládá, a využít je v dalším rozvoji jako podpůrné prvky – při komunikaci s rodiči je třeba zdůraznit, že jejich dítě je schopné osvojit si další dovednosti.

Toto je důležité i pro dítě samotné, pro posílení pozitivního sebepojetí i sebehodnocení.

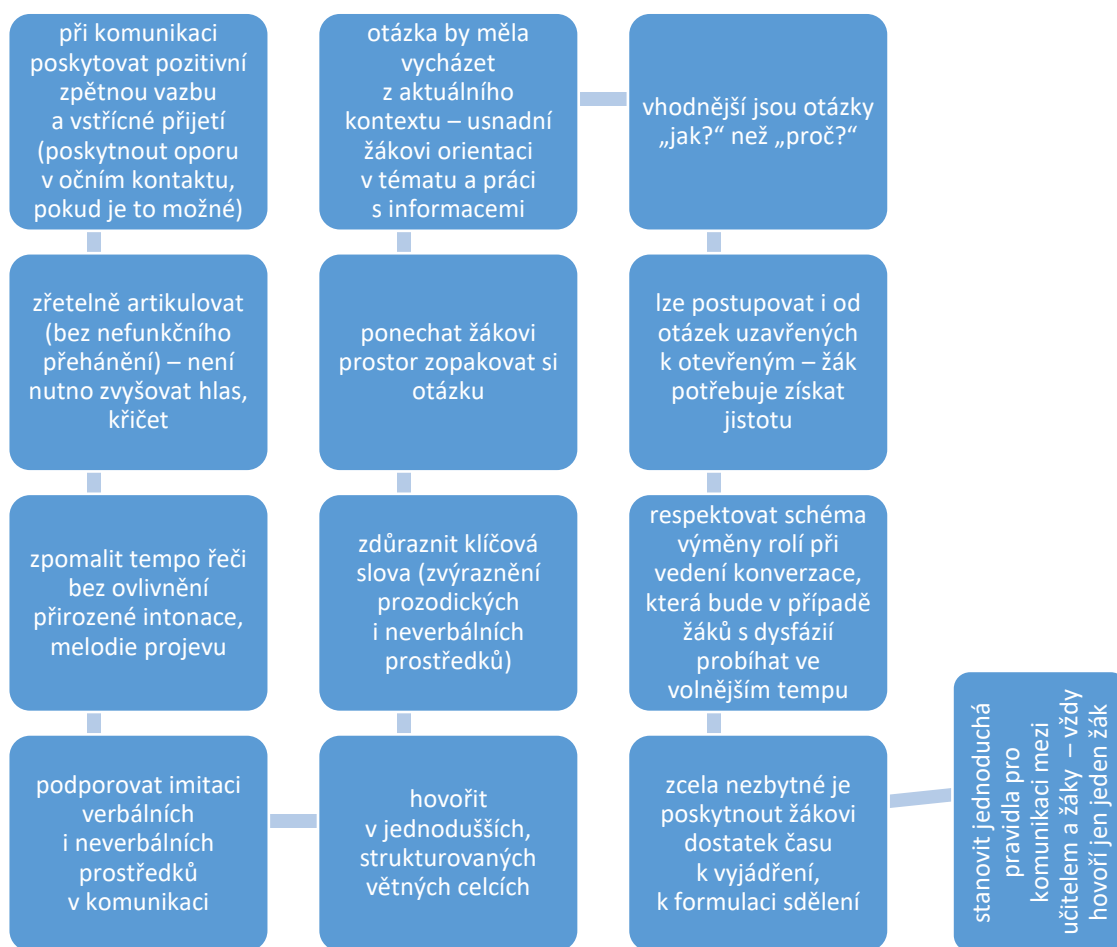
Výše uvedené obtíže mohou v různé míře – dle individuálních specifík každého žáka – interferovat ve vzdělávacím procesu, v němž komunikační schopnost sehrává velice důležitou roli. Jak uvádějí Kucharská a kol. (2014), základem pro rozvoj gramotnosti je z hlediska individuálních předpokladů vývoj jazykových a řečových dovedností. Dosažená úroveň řeči je nezbytným předpokladem pro úspěšnost ve škole i běžnou komunikační interakci a představuje východisko pro osvojení čtení a psaní.

Propojení obtíží v kontextu specificky narušeného vývoje řeči a vzdělávání charakterizují Vrbová a kol. (2015); akcentují především obtíže s vyjadřováním, s přesným porozuměním zadání i s orientací a porozuměním sdělení směřovanému k celé třídě. Obtíže ve zvládnutí mateřského jazyka se mohou projevit v rámci takových předmětů, jako je český jazyk nebo cizí jazyk, ale objevit se mohou i v naukových předmětech (i v souvislosti s obtížemi v porozumění abstraktním pojmům, zapamatování a znovuvybavení slov a kategorizaci); negativně ovlivněna může být i dovednost práce s textem, např. v případě slovních úloh. Ve výkonu žáka se mohou projevit i komplikace ve využití naučených pravidel a flexibilním výběru pravidla pro daný úkol. Jeho realizaci mohou negativně ovlivnit také poruchy exekutivních funkcí, specifika pracovního tempa a celková úroveň práceschopnosti.

Aktuálně jsou diskutovány souvislosti vývojové dysfázie a specifických poruch učení. Dle Dlouhé a Černého (2012) se dyslexie vyskytuje u 40–50 % dysfaticů, obtíže charakteru dysortografie se vyskytují častěji, až v 70 % případů. V rámci komorbidit autoři zmiňují i zvýšený výskyt poruch pozornosti – v případě pozornosti jde dle Obereignerů (2013) o narušení více kategorií: vytrvalosti, soustředěnosti, kapacity, výběrovosti i rozdělování pozornosti.

Rodiče a učitelé jsou ve vzdělávacím procesu plnohodnotnými partnery, díky vyšší frekvenci konzultací výsledků dítěte – pokroků i nezdarů – mohou obě zúčastněné strany získat komplexní informace o jeho vývoji. Ujistění o tom, že dítě prospívá a jeho komunikační schopnost se pozitivně vyvíjí, usílí a aktivitu rodičů podpoří (Luissier & Flessas, 2001). V podpoře žáků s vývojovou dysfázií je zcela zásadní spolupráce všech zainteresovaných – rodičů, učitelů i logopedů; klíčová je výměna informací, sladění doporučení a postupů, které jsou pro žáky účinné a funkční s ohledem na jejich vysoce individuální potřeby.

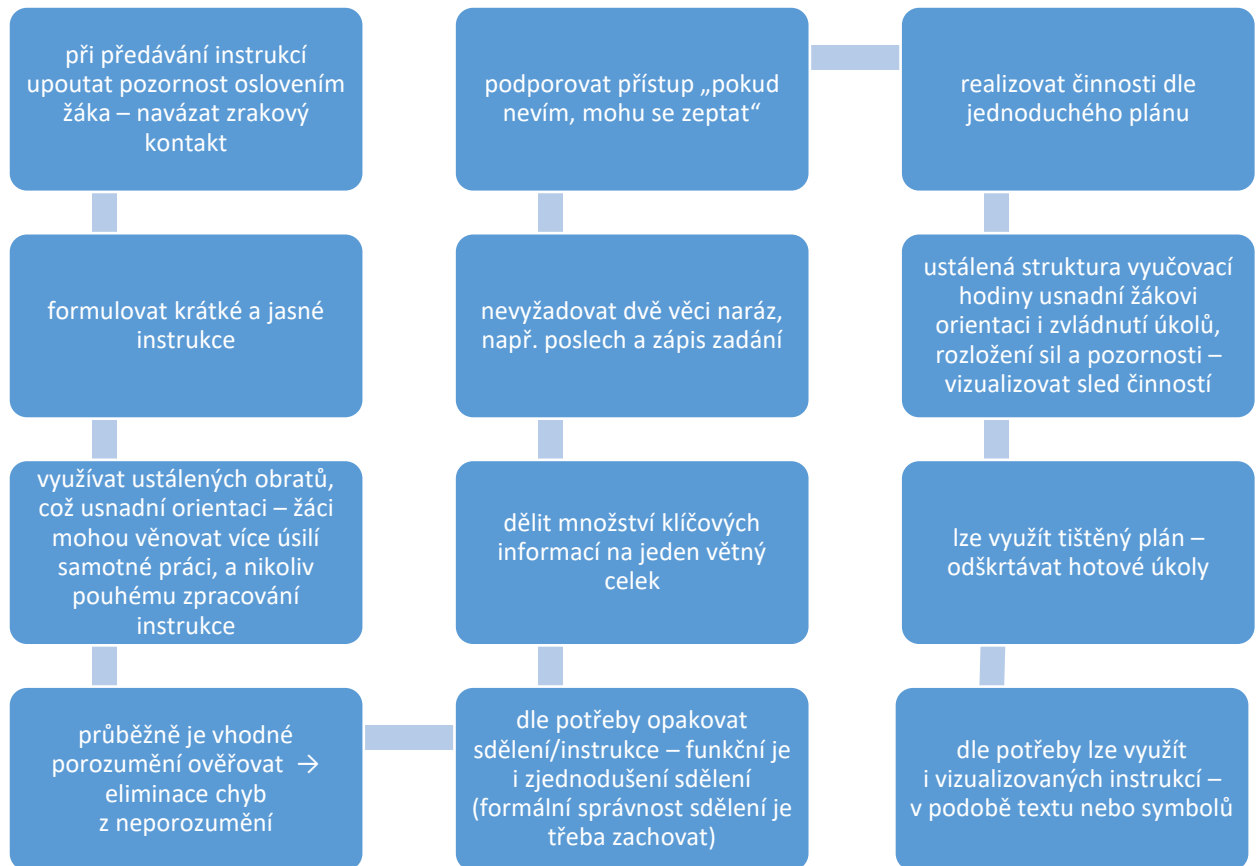
Stručné shrnutí obecných doporučení pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií



Obr. 8: Shrnutí doporučení pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií.

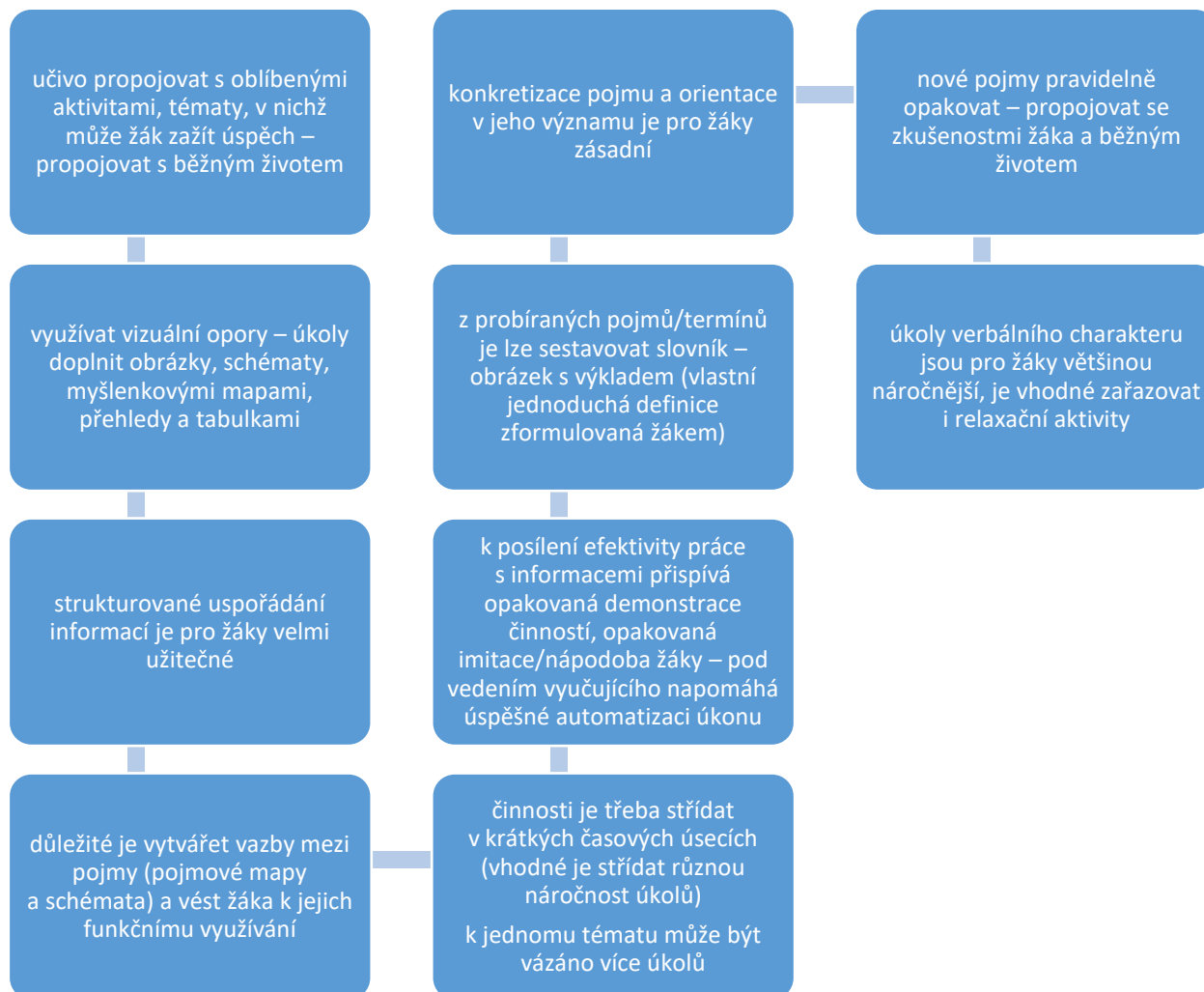
- Při nepochopení ze strany vyučujících či ostatních osob je vhodné užívat „opravné strategie“ – bryskní, často se vyskytující reakce jako „Co?“ nebo „Zopakuj to!“ zapříčiní, že žák odpoví nedbale nebo bude v rozpacích;
- dojde-li k takové situaci, je vhodné tázacím způsobem zopakovat sdělení žáka nebo vyslovit domněnku, jak jeho sdělení sami rozumíme, zda je to v souladu s jeho

záměrem – žákovi tak poskytneme oporu pro následnou reakci (Bočková, 2011; Luissier & Flessas, 2001; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Vrbová et al., 2015).



Obr. 9: Schéma doporučení k zadávání; symboly k instrukcím byly vytvořeny v programu SymWriter. (Widgit).

- V návaznosti na výše uvedené schéma doplňujeme, že zcela nezbytné je osvojit si a aplikovat pozitivní přístup, dát žákovi najevo pozitivní přijetí, ocenit jeho pokroky, projevit radost a překvapení nad dobrými nápady (Bočková, 2011; Luissier & Flessas, 2001; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Vrbová et al., 2015).



Obr. 10: Obecná doporučení pro práci s informacemi.

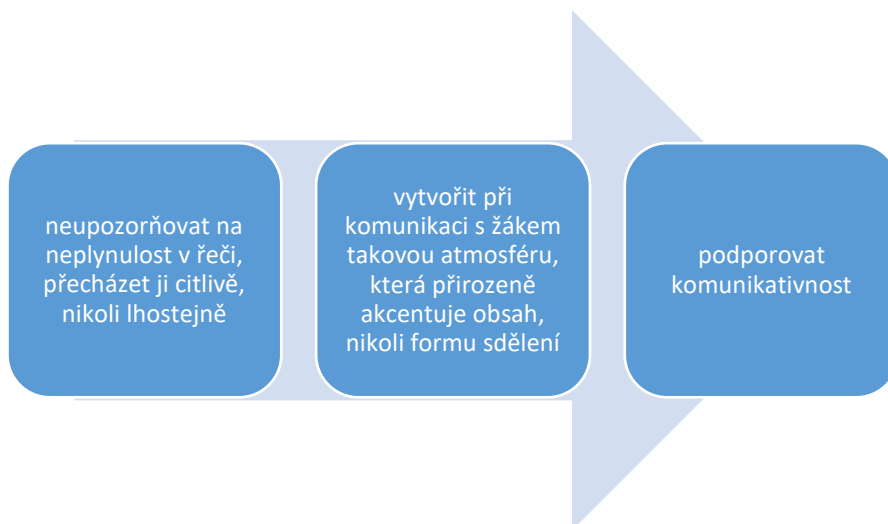
V souvislosti s prezentací informací je důležitým motivačním prvkem také atraktivita materiálů, s nimiž žák pracuje – měly by se líbit. Nedílnou součástí úkolu je také odměna – žák by měl pocítit radost z objevování a uspokojení z dosaženého cíle (Bočková, 2011; Kirbyová, 2000; Luissier & Flessas, 2001; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Vrbová et al., 2015). Volba vhodných výukových přístupů, metod a forem výuky by měla vycházet z doporučení zainteresovaných odborníků.

2.3 Koktavost a breptavost

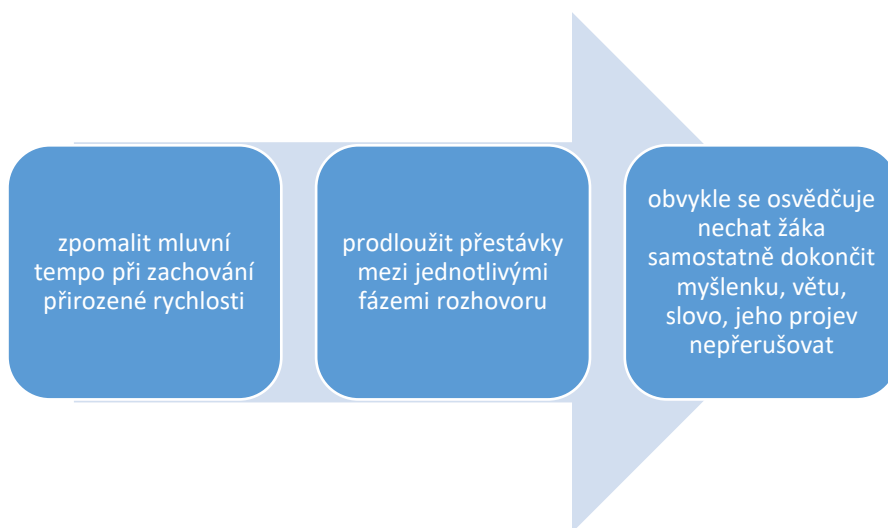
Koktavost neboli balbuties je jednou z nejzávažnějších forem narušené komunikační schopnosti. Dle Lechty (1990) představuje syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji manifestuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním procesu mluvení. Typickými příznaky jsou dysfluence (neplynulost projevu), nadměrná námaha (spojená s překonáváním spasmů) a psychická tenze (napětí, protože si balbutik své obtíže plně uvědomuje). V řeči osob s koktavostí se mohou objevovat obtíže v respiraci, fonaci, artikulaci, ve sdělení se může vyskytovat také dysprozodie. Zásadní roli sehrává také postoj k verbální komunikaci a povaha situace, v níž se osoba s koktavostí ocitá.

V případě obtíží v oblasti fluence řeči z pohledu žáků s balbuties uvádí Lechta (2010) jako zátěžovou situaci potřebu promptního ústního verbálního projevu (reagovat bezprostředně na výzvu učitele, hlásit se, komunikovat se spolužáky i v konfliktních situacích apod.). Autor v této souvislosti poukazuje na důležitou roli učitele, který musí nejen přistupovat k balbutikovi bez jakýchkoli předsudků, ale musí si na adekvátní úrovni poradit s různými náročnými situacemi, především s případným výsměchem nebo podceňováním balbutika ze strany spolužáků či jeho separací.

V rámci logopedické intervence fixované koktavosti, která se vyskytuje u žáků ve školním věku (7–13 let), je dle Lacikové (2005) třeba předejít zhoršení příznaků, progresu do chronické koktavosti, usilovat o eliminaci dysfluence a s ní souvisejících přidružených symptomů. Naplnění tohoto cíle je možné jen na základě systematické spolupráce mezi rodičem – učitelem – logopedem a žákem s koktavostí. V rámci výuky i běžné komunikace s žákem s koktavostí lze využít následujících postupů, které uvádějí Lechta (2010) a Peutelschmiedová (1994) (shrnutí ve schématech níže).



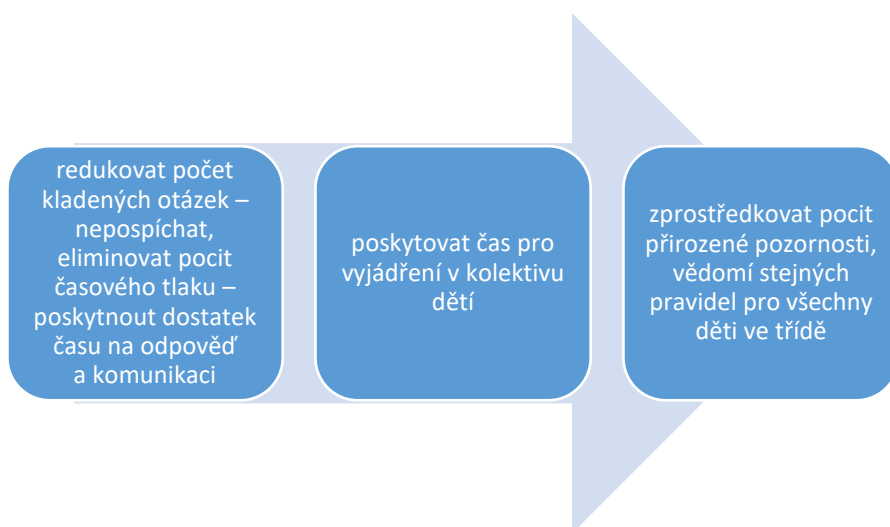
Obr. 11: Přístupy k žákům s kóktavostí 1



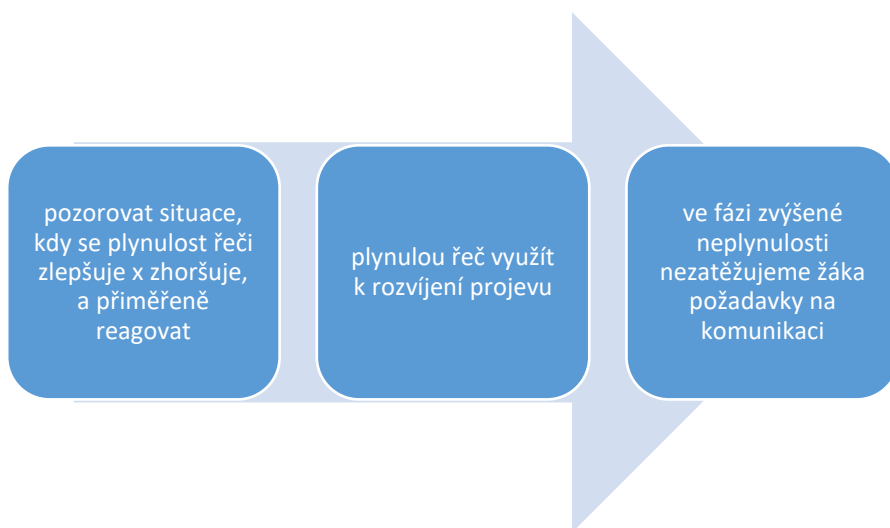
Obr. 12: Přístupy k žákům s kóktavostí 2



Obr. 13: Přístupy k žákům s kóktavostí 3



Obr. 14: Přístupy k žákům s kóktavostí 4



Obr. 15: Přístupy k žákům s kóktavostí 5

V plynulosti projevu se mohou negativně promítnout některé jevy, např. nečekaná zátěžová situace, časový tlak, podráždění, únava, přetěžování, komplikace se mohou ve zvýšené míře projevit při ústním zkoušení, samostatném mluvním projevu před třídou, při hlasitém čtení. Z tohoto důvodu je vhodné volit takové způsoby ověřování školních vědomostí, při kterých může žák podat optimální výkon. V případě narůstajících obtíží doporučujeme upřednostnit písemnou formu zkoušení, nevyvolávat žáka k hlasitému čtení před třídou – další varianty přístupů k hodnocení žákova výkonu i k realizaci ověřování poznatků mohou být uvedeny v doporučení školského poradenského zařízení. Často zmiňovaný tolerantní přístup je třeba uplatňovat citlivě, nenásilně, podle potřeb, obecně je žádoucí se v hodnocení zaměřovat spíše na obsah než na formu projevu.

Cílem podpory ve výuce a komunikace je odpoutat pozornost od řečových obtíží – neužívat „doporučení“ vztahující se ke správnému dýchání, zpomalení tempa či vést k zopakování sdělení atd. Tyto postupy podporují extrémní koncentraci na realizaci řečového projevu, což může negativně ovlivnit míru obtíží (způsobit jejich nárůst) a rovněž posilovat obavy, strach z řečového projevu, kterému je třeba přecházet. Další varianty podpory – s ohledem na specifické potřeby daného žáka – mohou být uvedeny v doporučení ze školského poradenského zařízení, vhodná je samozřejmě i konzultace s logopedem, k němuž žák dochází.

V kontextu podpory je třeba dále posilovat pozitivní sebehodnocení žáka, zdravou sebedůvěru a zároveň frustrační toleranci, odolnost vůči zátěži; řečové obtíže nezlehčovat ani nedramatizovat, pomoci se s nimi vyrovnat. Důležitou roli sehrává psychická pohoda, pravidelný režim a strava s dostatkem vitamínů, ale také uspořádání aktivit ve výuce – pravidelné střídání činností, včetně relaxačních chviliek. Svá pravidla by měl mít i denní režim – měl by v něm být dostatečný prostor pro školní přípravu, ale také pro vhodnou relaxaci a uvolnění prostřednictvím činností, které dítě baví a zajímají, nutný je samozřejmě dostatečný spánek.

Učitel žáka s koktavostí by měl zohledňovat rovněž fakt, že žák může být zařazen do terapeutického procesu, jehož úspěšnost závisí na mnoha faktorech a v jehož průběhu může docházet k řadě nových projevů žáka (Braun, 1999; Mielke et al., 1993). Zvláště důležitý je vztah mezi terapeutem a žákem s koktavostí ve starším školním věku. Pokud nenajdou vzájemné porozumění, výsledkem může být vzájemné sabotování terapie. Emocionální dozrávání může mít negativní dopad na úspěch terapie, ze strany terapeuta je nezbytné projevit trpělivost a neztrácet víru v úspěch zvolené terapie z důvodu pomalého pokroku. Klient by měl mít vyčerpávající informace o způsobu a cílech terapie, měl by vědět, že k úspěchu vede dlouhá cesta (Rustin, 1998). Terapie je ve starším školním věku zaměřena na jednotlivá cvičení k navození plynulého mluvního projevu. Řečově-tréninkový program terapie chování podle Wendlanta je například soustředěn na poznání vlastní řeči. Program se skládá z několika etap a každá etapa má několik postupných cílů. Vyvrcholením terapie je autoterapeutický program a návod na svépomocnou terapii. KIDS (Kinder dürfen stottern) je zase program pro děti nad šest let vycházející z Van Riperovy terapie. Děti, u kterých se koktavost nepodaří zcela odstranit, se mohou zakoktavovat; cílem je „zakoktavání lehčím způsobem“ (Lechta, 2010). G. W. Blood sestavil terapeutický program POWERR™ GAME2 pro adolescenty s koktavostí, tj. pro případy tzv. chronické koktavosti, jehož smyslem je samotné vyrovnávání se s problémem koktavosti, tedy eliminace psychické tenze spojené s nutností řečové komunikace, a předcházení recidivám. Program je sestaven jako společenská hra, která pomáhá vyjádřit pocity, ideje a postoje související s koktavostí. Program prochází jednotlivými fázemi od dovolení sama sobě zakoktat se přes nastolení duševní pohody a odolnosti vůči dysfluencím až po pomyslné převzetí odpovědnosti za svůj mluvený projev (Lechta, 2010).

V projevu žáků s **breptavostí** je možné, v závislosti na závažnosti obtíží, pozorovat obtíže v obsahové koherenci projevu a jeho segmentaci (nadměrná délka větných celků), dysgramatismy i přeřeknutí. Zároveň se mohou vyskytovat i specifické prvky v prozodické stránce projevu – nesprávné vytváření přestávek, chybný přízvuk a akcelerovaný projev; pozorovány bývají například i embolofrázie a revize (Klenková, 2006).

Přístupy k žákům s breptavostí by měly vycházet z terapeutických strategií, které berou v úvahu celou osobnost jedince a plně využívají multisenzoriálního přístupu (Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007a). Cílem přístupu k žákovi s breptavostí je stabilizace správného tempa řeči, odstraňování obtíží při čtení, rozvíjeny jsou hudební schopnosti a vyjadřovací zručnost a posilována je také koncentrace pozornosti; důležitá je i motivace klienta, aby se pro terapii rozhodl (z hlediska školního věku zmiňuje žáky z vyšších tříd). Žáky s breptavostí je potřeba k nácvičku korektního projevu a koncentrace pozornosti na vlastní sdělení motivovat. Vhodné je v komunikaci se žáky s těmito obtížemi využívat důsledně pomalého tempa řeči se zvýrazněním samohlásek, důležité je rovněž navázání a udržování očního kontaktu. V komunikačním procesu je pozornost orientována žáka k plánování výpovědi před vlastní odpovědí. Důležitá je komunikace v uvolněné, přátelské atmosféře – s dostatečným množstvím času na realizaci komunikační výměny (Mlčáková, in Michalík et al. 2011). Další možnosti podpory žáků s obtížemi v plynulosti řeči vycházejí z doporučení ŠPZ, také je vhodná další spolupráce se zainteresovanými odborníky.

2.4 Rinolalie a palatolalie

K další kategorii narušené komunikační schopnosti, s níž se u žáků školního věku můžeme setkat, patří narušení zvuku řeči – rinolalie a palatolalie. Pro přehled čtenáře jsou nabídnuty základní informace ke specifické situaci žáka s obtížemi ve zvuku řeči.

Narušení zvuku řeči se může promítnout ve srozumitelnosti projevu, individuálně se můžou vyskytnout také obtíže v oblasti sluchu – tyto aspekty je třeba v komunikaci a vzdělávání zohlednit a vycházet z doporučení zainteresovaných odborníků.

Rinolalie je dle Klenkové (2006) narušení komunikační schopnosti, které se projevuje sníženou nebo zvýšenou nazalitou (nosovostí) v mluvené řeči, tedy o poruchu zvuku jednotlivých hlásek při artikulaci, která závisí na aktivitě velofaryngeálního (patrohltanového) uzávěru. V případě patologicky snížené rezonance se jedná o hyponazalitu (spojenou např. s adenoidní vegetací, organickými změnami v dutině nosní). Pokud se jedná

o patologicky zvýšenou nazalitu (hypernazalitu), mohou být příčinou změny patrohltanového uzávěru, obrny měkkého patra nebo rozštěpy patra. V případě kombinace hypernazality a hyponazality hovoříme o rinolalii smíšené. Kompenzace obtíží souvisí s odstraněním primární příčiny ve spolupráci s pediatry, foniatry; provádějí se také chirurgické zákroky, na které navazuje logopedická péče v podobě nácviku správného dýchání a usměrňování výdechového proudu, nácviku artikulace nosovek a orálních hlásek. Důležitý je také rozvoj sluchové percepce, využívána jsou specifická aktivní a pasivní cvičení k posilování patrohltanového závěru – dle charakteru obtíží žáků.

Palatolalie je forma narušené komunikační schopnosti spojená s rozštěpy patra, nejtypičtějšími příznaky jsou poruchy rezonance a artikulace, mohou se vyskytnout také obtíže ve vývoji řeči a sluchu. Při kompenzaci těchto obtíží je klíčová mezioborová spolupráce odborníků z lékařských oborů (neonatolog, pediatr, plastický chirurg, foniatr, stomatolog-ortodontista, dále např. i stomatochirurg, genetik) a také specialistů z nelékařských oborů (logoped, psycholog) (Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007b). Důležitou součástí logopedické intervence je poradenství pro rodiče, při kterém se seznámí s postupy a možnostmi rozvoje komunikační schopnosti u dětí v předoperačním i pooperačním stadiu. V rámci logopedické terapie jsou postupy zaměřeny na zlepšení rezonance, artikulace, zlepšování srozumitelnosti řeči, pozornost je věnována rovněž rozvoji obsahové složky řeči (Klenková, 2006). Kerekrétiová (2008) uvádí, že v logopedické péči je třeba brát v potaz i věk, protože je často realizována dlouhodobě – od dětství přes školní věk až po dospělost. Tento postup souvisí se změnami v orofaciální oblasti v důsledku realizovaných léčebných postupů konzervativních i chirurgických (korekce rozštěpových vad).

2.5 Mutismus

Problematika mutismu spadá mezi několik vědních oborů – logopedie, foniatrie, psychologie a psychiatrie (Lechta, 1990). Mutismus je ztráta schopnosti řečového projevu na funkčním podkladě, kdy jedinec chce mluvit, ale nemůže. Mluvní negativismus se od mutismu liší negativistickým postojem vůči navazování komunikace (Hartmann & Lange, 2008, McInnes et al., 2004). Lechta (1990) mutismus charakterizuje jako ztrátu řeči na neurologickém nebo psychologickém podkladě, v psychiatrii je mutismus chápán jako symptom při poruchách jiných psychologických funkcí, nejčastěji se vyskytuje jako součást depresivního syndromu nebo spolu se stuporem, akinézou a negativismem (Pečeňák, in Lechta et al., 1995). V literatuře se vyskytuje dělení mutismu na totální a selektivní (např. Hartmann & Lange, 2008; Lejska, 2003).

Žák se selektivním mutismem v některých situacích komunikuje bez problému, v jiných mlčí. Selhání komunikačních schopností je spojeno s určitou situací nebo osobou. Žák sám nemůže rozhodnout, v jaké situaci bude mluvit a v jaké ne, daná situace to za něj v podstatě rozhodne sama. Pojem totální mutismus označuje velmi složitý stav, při kterém se vyskytuje úplná neschopnost komunikace (Hartmann & Lange, 2008; Kumpulainen et al., 1998; Sharkey & McNicholas, 2008).

Výskyt mutismu je poměrně vzácný (Krysanski, 2003). Cunningham a kol. (2004) uvádějí, že selektivní mutismus je častěji diagnostikován u dívek. Mutismus se vyskytuje typicky u dětí, může být však diagnostikován i v dospělosti. Lechta (1990) doplňuje tzv. surdomutismus, tedy nejen neschopnost mluvit, ale i neschopnost vnímat mluvenou řeč. V psychiatrii jsou rozlišovány i další formy mutismu, které jsou označovány podle doprovodného symptomu různých klinických projevů (Škodová, in Škodová & Jedlička, 2003). Pro určení příčin mutismu je potřebné přesně popsat komunikační situace, ve kterých žák mluví a ve kterých dochází k selhání v komunikaci (Hartmann & Lange, 2008). Vznik mutismu lze vnímat jako důsledek řešení psychologických problémů, jde o určitou neurotickou strategii zvládnání existujícího duševního problému nebo konfliktu: mlčení v důsledku traumatizujícího zážitku či chronické frustrace, kdy nedochází k uspokojování základních psychických potřeb (např. potřeba ochrany od rodičů, poskytnutí dostatečného množství podnětů pro vývoj, ale i možnost osamostatnit se a začlenit se do kolektivu vrstevníků) (Pečeňák, in Lechta et al., 1995). Vysoce traumatizujícím momentem může být ztráta blízké osoby či účast při těžké nehodě (Camposano, 2011; Kearney, 2010). V případě, že je projev mutismu součástí sociální fobie, můžeme sledovat následující projevy:

- významné zhoršení v sociálních vztazích ve škole a rodinách;
- selhávání v komunikaci v určitých situacích, které žák považuje za velmi stresové;
- podceňování sebe sama (Hartmann & Lange, 2008).

Mlčení z psychologického hlediska může být vysvětleno také na základě dlouhodobých negativních vzorů v chování nebo naučených reakcí, kdy odmítnutí komunikace znamená metodu manipulace s okolím (Krysanski, 2003). Jestliže dítě často dosahuje cíle prostřednictvím mlčení (např. se vyhne povinností nebo tak získá zvýšenou pozornost), mlčení se opakuje (Hartmann & Lange, 2008).

Z hlediska vzniku selektivního mutismu hraje důležitou roli prostředí a jeho socioekonomické faktory. Může jít o žáky z rodin, které se přistěhovaly – žáci mohou zažívat strach vyplývající z nedostatků v cizím jazyce, především v oblasti přízvuku, nebo z důvodu výskytu mnoha chyb při mluveném projevu (Manassis, 2009). Mezi organické faktory způsobující mlčení řadí Hartmann a Lange (2008) psychózy, vývojové poruchy a genetické dispozice.

Projevy mutismu bezprostředně vyvolává akutní psychotraumatizace. Nejčastějším faktorem je začátek školní docházky a další psychotraumatizující příčiny, jako například změna prostředí při stěhování, konflikt mezi rodiči, nepřiměřený trest, nepřiměřené nároky na dítě a s ním spjatý odpor dítěte, výsměch ze strany spolužáků, ale i učitelů a rodičů (Hartmann & Lange, 2008).

rodinné faktory	osobnostní rysy	faktory ovlivňující celkovou funkčnost žáka	chronické stresové faktory
<ul style="list-style-type: none"> •hyperprotektivní výchova a strach z odloučení •nadměrné nároky •trestání •nejednotnost ve výchově •spory mezi rodiči •sourozenecká rivalita 	<ul style="list-style-type: none"> •úzkostnost •opoziční chování •touha po manipulaci s okolím •pocity viny a selhání 	<ul style="list-style-type: none"> •intelekt •narušená komunikační schopnost 	<ul style="list-style-type: none"> •nadměrně přísný učitel •strach z trestu •strach ze spolužáků, agresivity, výsměchu

Obr. 16: Chronicky frustrující predispoziční faktory vyvolávající mutismus (Hartmann & Lange, 2008).

Kromě uvedených bezprostředně vyvolávajících a chronicky frustrujících predispozičních faktorů je žádoucí ve výchovně-vzdělávacím procesu zohledňovat rovněž faktory udržovací, mezi něž se řadí přetrvávající faktory zmíněné výše a negativní reakce okolí na mutismus, kdy je žák trestán za to, že nemluví, je do řeči nucen a ostatní se mu smějí. Postupně může docházet až k sociální izolaci, která má na žáka další negativní dopad.

Kristensen (2001) či Hartmann a Lange (2008) uvádějí, že v situacích, které žákovi působí komunikační obtíže:

- může chybět pláč, odkašlávání, kašel a zvuk dechu;
- může být zasažena i mimika, která se může jevit jako strnulá;
- mohou být patrné nápadnosti v neverbální komunikaci – pohyby žáků se selektivním mutismem v přítomnosti cizích osob mohou vypadat nepřirozeně;
- mohou být přítomné projevy plachosti, přecitlivělosti, úzkostlivosti, depresivnosti, závislosti na druhých, přílišné oddanosti, ustrašenosti a nesmělosti;
- ale rovněž tvrdohlavost, potřeba neustálé kontroly, negativismus, opoziční jednání a nevrlost.

Diagnostika mutismu se dotýká mnoha oborů – psychiatrických, neurologických, otorinolaryngologických, foniatrických a logopedických (Lechta, 1990). Učitel žáka s podezřením na mutismus může do diagnostického procesu přispět charakteristikou jeho

projevu ve školním prostředí, přičemž mezi základní kritéria pro rozlišení selektivního mutismu dle Pečeňáka (in Lechta et al., 1995) se řadí následující:

- dítě chápe jazyk normálně nebo téměř normálně;
- komunikační kompetence je dostačující pro sociální komunikaci;
- dítě prokazatelně nemluví v určitých situacích (např. právě v takových, v nichž se řečový projev předpokládá – ve škole) a naproti tomu v jiných situacích komunikuje;
- obtíže přetrvávají alespoň jeden měsíc (nezahrnuje se první měsíc školní docházky).

Sharkey a McNicholas (2008) doplňují další kritérium pro diagnostiku selektivního mutismu, a sice že selhávání v komunikaci nesmí být způsobeno nedostatečnou znalostí jazyka nebo komfortem v užívání mluveného jazyka. V procesu diagnostiky je rovněž nezbytné vyloučit úraz hlavy, poranění lebky nebo mozku (Hartmann & Lange, 2008).

Přístupy k selektivnímu mutismu ve školním prostředí

Třídní učitel je velmi důležitou součástí terapeutického týmu a může být zásadním hráčem v období adaptačního procesu po nástupu do základní školy (Kutálková, 2011; Škodová, in Škodová & Jedlička, 2003).



Obr. 17: Základní přístupy k žákovi s mutismem.

Před přijetím do běžné základní školy je v rámci poradenských rozhovorů žádoucí s vedením školy diskutovat mimo jiné následující témata:

- připravenost vedení přijmout a vzdělávat žáka s selektivním mutismem;
- ochota vzdělávat žáka s mutismem i ze strany pedagogického sboru a dalších zaměstnanců;
- otázka hodnocení mluvních výkonů žáka a přijetí případně pozměněného hodnocení takového žáka ze strany spolužáků;

- možnost využití písemného projevu jako kompenzační pomůcky;
- schopnost žáka kontakt navazovat písemně či neverbálně;
- možnosti využití logopedického či psychologického poradenství;
- možnosti podpory vzájemné komunikace mezi rodiči žáka, třídním učitelem, speciálněpedagogickým centrem a dalšími terapeuty (Hartmann & Lange, 2008).

Mlčení žáka lze kompenzovat jinými formami komunikace, např. psaním, kreslením, gestikulací – tím lze podpořit žákovo sebevědomí, posílen tak bude pocit rovnocennosti v komunikaci. Úkolem učitele je vhodnou formou vysvětlit ostatním žákům chování jejich spolužáka (Hartmann & Lange, 2008). Zásady komunikace s žákem s elektivním mutismem ve školním prostředí nabízí také Bendová (2011):

- aplikovat jiné formy komunikace – písemnou, neverbální, příp. některou z metod alternativní či augmentativní komunikace (symboly, manuální znaky);
- zohledňovat obtíže při psaní pramenící z možné nedostatečné zpětné sluchové vazby;
- nestresovat žáka snahou o hlasité čtení před třídou;
- rozvíjet vnitřní řeč, porozumění řeči i čtenému textu;
- zprostředkovat žákovi pocit rovnocenného komunikačního partnera, i když komunikuje neverbálně;
- posilovat kladné sebehodnocení žáka tím, že dostane možnost vyniknout v oblastech nevyžadujících verbální projev – kresba, psaní, tvoření z keramické dílny, práce se stavebnicí apod.;
- pozitivně motivovat žáka ke komunikaci jakoukoli formou;
- v žádném případě nenutit žáka ke komunikaci;
- neupozorňovat na žáka, nestavět ho do centra pozornosti ve třídě;
- na případný verbální projev žáka reagovat zcela běžným způsobem;
- při komunikaci používat slovní stereotypy – standardně užívané formulace, které se během komunikačních situací opakují a které poskytují žákovi s mutismem prostor pro adaptaci;
- klást uzavřené otázky, u nichž může žák projevit svůj souhlas či nesouhlas;
- zadávat žákovi takové úkoly, které může splnit, aniž by narazil na potíže se slovní komunikací (např. ukaž, vypočítej, zadej do počítače apod.);
- respektovat individuální tempo vlastní terapie mutismu (Bendová, 2011).

Učitel by měl průběžně sledovat žáka a ideálně ve spolupráci s poradenským zařízením vyhodnocovat chování determinující proces vzdělávání žáka, aby tak našli spouštěč případného problémového – stresujícího – chování. Cílem opatření by měla být identifikace potíží žáka a nalezení optimálního řešení tak, aby se nežádoucí chování zmírnilo, případně

zcela eliminovalo. Podpůrná opatření mohou mimo jiné přispět k rozvoji oblasti porozumění řeči, zlepšení výkonnosti žáka, mohou podněcovat zájem a pozornost, přispívat k navození klidné atmosféry pro vzdělávání všech žáků ve třídě. U žáků s elektivním mutismem se opatření zpravidla aplikují takovým způsobem, že učitel respektuje, pokud s ním žák nemluví, a do verbální komunikace ho nikdy nenutí (ani neslibuje odměnu za verbální projev). Žákovi jsou zadávány úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč, preferovány jsou skupinové formy práce před individuálními a tolerovány všechny formy projevu žáka, např. šepot (Vrbová et al., 2015).

Pro ilustraci vzdělávání žáka s mutismem uveďme příklad chlapce, který první stupeň absolvoval na malotřídní základní škole. Chlapec od počátku se spolužáky i vyučujícími odmítal komunikovat, nevyhledával oční kontakt, neodpovídal na otázky. Chlapec pracoval a plnil pokyny vyučujícího bez výraznějších obtíží, s přibývajícím množstvím učiva a narůstajícími nároky na oblast komunikace se jeho prospěch začal zhoršovat. Ve speciálně pedagogickém centru s logopedickým zaměřením byl chlapci diagnostikován selektivní mutismus. Adaptace na novou situaci – přestup na druhý stupeň ve vedlejší vesnici – probíhala obtížně a nezvykle dlouho. Chlapec s nikým nekomunikoval, vyhýbal se jakémukoliv kontaktu, nezapojoval se do dění ve třídě a stranil se spolužáků. Ve všech předmětech měl chlapec výrazné výukové problémy. Teprve v šestém ročníku začal chlapec s některými spolužáky a vyučujícími jednoslovně komunikovat. Reagoval pouze na uzavřený typ otázky s možností odpovědi ano/ne. Nechuť ke komunikaci chlapec vyjadřoval svým postojem – strnulým sedem v lavici se skloněnou hlavou. Chlapec se v průběhu druhého stupně základní školy dostal do péče psychologa, logopeda i pedopsychiatra. Chlapec se vzdělával dle ŠVP ZV s vlastním individuálním vzdělávacím plánem, v němž byla především doporučena výrazná redukce učiva ve vzdělávacích oblastech český jazyk, anglický jazyk, matematika a fyzika. Na druhém stupni měl chlapec k dispozici asistenta pedagoga, s nímž pracuje v uvedených předmětech. Speciálněpedagogické centrum poskytlo vyučujícímu řadu dalších doporučení pro práci se žákem se selektivním mutismem v různých situacích výchovně-vzdělávacího procesu, například:

- individuální a empatický přístup;
- úprava vzdělávacího obsahu;
- klidné nestresující prostředí s pozitivně laděnou atmosférou;
- respektování pomalého pracovního tempa při zpracování verbálních podnětů;
- zprostředkování učiva s vizuální oporou a názornými pomůckami;
- poskytnout zápisy s výkladem učiva;
- ponechat dostatek času na osvojení si obsahu učiva;
- preferovat testové formy zkoušení;
- orientovat se na funkční a úspěšné oblasti;
- podporovat skupinovou práci.

3 Dílčí projekt KA6 B – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s narušenou komunikační schopností

3.1 Cíle a metodologie

V souvislosti s projektem *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (grant č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) byla provedena analýza zaměřená na hodnocení rozvoje komunikační schopnosti prostřednictvím aktivit realizovaných u žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných tříd základních škol.

V rámci analýzy byla stanovena základní výzkumná otázka:

Jaké aktivity podporují žáka s narušenou komunikační schopností v kontextu jeho začlenění do kolektivu?

V průběhu šetření byla sledována spolupráce sledovaných žáků s kolektivem třídy. Realizované aktivity byly reflektovány jak z pohledu všech žáků v zapojených třídách, tak z pohledu jejich vyučujících. Touto cestou bylo možné získat komplexní přehled z hlediska jednotlivých aktérů.

Reflexe třídní učitelky spočívala v hodnocení jednotlivých aktivit na pětistupňové škále. Reflexe byla zaměřena na rozvíjené a podporované oblasti, náročnost aktivity, její cíl, potenciál zařazení do edukačního procesu apod. Hodnocení na škále bylo doplněno polostrukturovaným rozhovorem s třídní učitelkou, která se společně s asistentkou pedagoga vyjadřovala ke komunikačním schopnostem žáka s vývojovou dysfázií v kontextu uskutečněných aktivit. Každá ze sledovaných oblastí je doplněna o poznámku týkající se časového rozsahu realizované aktivity. Reflexe aktivit ze strany žáků probíhala prostřednictvím hodnoticího archu, který pro hodnocení nabízel škálu v podobě emotikonů různých barev s možností doplnění vlastního slovního komentáře k aktivitě.

K realizaci výzkumného šetření byly využity standardní metody a techniky, šetření bylo uskutečněno formou smíšeného výzkumného designu. V první etapě (kvalitativní část) byl použit stěžejní přístup zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru, ve druhé etapě (kvantitativní část) byla aplikována technika Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze), jehož výsledky byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Dotazník byl vyplněn třídními učitelkami v experimentální skupině (třídy, v nichž byly aktivity realizovány) a v kontrolní skupině (třídy stejné školy, v nichž tyto aktivity realizovány nebyly), a to na začátku a na konci školního roku. Výsledky kvantitativní části (dotazníkového šetření) jsou prezentovány v publikaci *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy* (Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2020: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974>), která vznikla v rámci projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (grant. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí

Obě etapy výzkumného šetření byly realizovány ve školním roce 2018/2019 ve spolupráci se dvěma základními školami v Jihomoravském kraji s kapacitou od 300 do 400 žáků. Jedná se o školy inkluzivního zaměření, dlouhodobě vzdělávají i žáky s širokým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb. Školy disponují moderním technickým vybavením i odbornými učebnami, které umožňují rozvoj žáků v jazykových, technických i muzických oblastech. Ve školách působí školní poradenské pracoviště, včetně školního speciálního pedagoga a školního psychologa, v čteném zastoupení jsou rovněž asistenti pedagoga.

Sledovaní žáci navštěvovali v průběhu šetření třetí a čtvrtý ročník výše charakterizovaných škol. Počet žáků ve spolupracujícím třetím ročníku (třída 1) byl 21, ve čtvrtém ročníku (třída 2) se vzdělávalo 30 žáků (v průběhu roku v každé ze tříd přibyl jeden žák). Spolupráce byla se třídami navázána z důvodu přítomnosti žáka s diagnostikovanou narušenou komunikační schopností – v obou kolektivech je vzděláván žák s vývojovou dysfázií. Oba žáci profitují z nastavených podpůrných opatření druhého a třetího stupně.

3.3 Průběh a vyhodnocení kvalitativní části výzkumného šetření

Kvalitativní část

Kvalitativní část se zaměřovala na sledování komunikace a komunikační interakce ve dvou prvostupňových třídních kolektivech, kde je vzděláván rovněž žák s narušenou komunikační schopností. V průběhu školního roku byly ve třídách v pravidelné frekvenci realizovány aktivity, které byly zaměřené na rozvoj komunikativních kompetencí, posílení sociálních vazeb ve třídě, na podporu vzájemné spolupráce, respektu a na prožití úspěchu v nových komunikačních situacích. Výběr aktivit závisel na aktuální situaci a dění v třídním kolektivu. Forma i metodické zaměření jednotlivých aktivit vykazovaly různorodý charakter, proto byly realizovány v rámci různých vzdělávacích oblastí, některé ve dvou až třech vyučovacích hodinách.

Spolupráce žáka s narušenou komunikační schopností

V průběhu realizace aktivit ve třídě 1 se objevovalo odmítání činnosti a zapojení do kolektivu, což korespondovalo z velké části s chlapcovým aktuálním naladěním. V takových situacích byl žák spíše pozorovatelem, přestože mu bylo zapojení do aktivity, s níž byl seznámen, opakovaně nabízeno. V případě, že chlapec na aktivitě participoval, se u něj objevovalo upřednostňování skupinové práce před individuální. Spolupráce žákovi zprostředkovávala možnost sledovat činnost ostatních a hledat svou roli ve skupině. Ta mu byla zpravidla přidělena ostatními spolužáky, kteří se jej snažili nabízením pozice aktivizovat. Chlapec v průběhu aktivit nevyjadřoval hlasitě své názory, neprosazoval před ostatními vlastní myšlenky či úvahy. Žák působil spokojeně spíše ve chvílích, kdy na něj nebyly kladeny verbální nároky. Pro příklad ilustrujme výraznou náročnost aktivity, v rámci níž měli žáci před kolektivem popisovat obrázek vytvořený ostatními spolužáky. Chlapec si je v podobných situacích velmi nejistý, jeho neklid je patrný i v neverbální komunikaci, zpravidla je odkázán na podporu ze strany vyučující či spolužáků, kteří žákovi potenciální možnosti verbálního řešení nabízí a chlapec například doplňuje pouze určitá slova, jejichž použití je pro něj komfortní.

Z pozorování participace žáka s narušenou komunikační schopností (vývojovou dysfázií) při realizovaných aktivitách ve třídě 2 vyplývá, že se jednalo o žáka spíše introvertního ladění. V chování chlapce byla patrná přirozenější motivace, nižší míra obav a rostoucí profit ze

skupinových činností než z aktivit realizovaných individuální formou. Pouze rozvahu a plánování strategie při hrách a činnostech zpravidla přenechával vůdčím spolužákům, ale při plnění zadaných úkolů byl skupině platným členem. Skupinová práce chlapci usnadňuje navázání kontaktu a sdílení informací se spolužáky i spolužačkami; zároveň je pro chlapce oporou v nejistotě – může se inspirovat postupem ostatních a po úvaze korigovat vlastní činnost. Své názory všem spolužákům sděloval v situacích, kdy si byl jistý správností svých tvrzení – jednalo se především o aktivity zaměřené na matematické dovednosti, v nichž dosahoval vynikajících výsledků. Značnou zátěž pro chlapce představovaly situace, kdy musel hovořit před třídou, obdobně hodnotil i úkoly, které bylo třeba splnit v daném časovém limitu.

Chlapci velmi záleží na přijetí i pozitivním hodnocení ze strany spolužáků i vyučujících, zážitek komunikačního úspěchu je formujícím faktorem dalšího vývoje nejen tohoto chlapce, ale i všech spolužáků. Dynamická práce ve skupině představovala oporu i pro žáky s ADHD. Oba sledovaní žáci jsou velmi tvůrčí, v návaznosti na zadané úkoly přicházeli s novými řešeními a postupy, náročnější pro ně bylo danou činnost zdárně dokončit. Přirozené usměrnění a vedení ze strany vrstevníků a skupinová spolupráce tak přispěly ke vzniku řady zajímavých výstupů materiálního i sociálního charakteru. Žákům se specifickými poruchami učení poskytla skupina bezpečné zázemí, jejich vztah k prezentaci vlastních výsledků či názorů před skupinou byl obdobný jako u žáka s vývojovou dysfázií. Možnost předávané sdělení rozmyslet a prezentovat jej v klidném prostředí byla pro všechny žáky důležitým benefitem.

Reflexe realizovaných aktivit

Z reflexe a ze zúčastněného pozorování a reakcí žáků ve třídě vyplynula preference aktivit spojených s pohybem. Žáci velmi kladně hodnotili činnosti vyžadující fyzickou aktivitu a překonávání společných překážek. Při takových aktivitách žáci pracovali ve dvojicích nebo v malých skupinách. Dalšími aktivitami, které byly hodnoceny ze strany žáků vysoce pozitivně, byly činnosti využívající písemný projev zaměřující se na popis sebe sama a spolužáků s následnou identifikací autora textu. Tato forma aktivit se dle hodnocení třídní učitelky výrazně podílela na rozvoji sociálních vazeb v kolektivu třídy.

Nejhůře hodnocené byly ze strany žáků aktivity zaměřené na aktivní práci žáka před celou skupinou. Důvodem nepříznivého hodnocení byla nejistota a obava z neúspěchu spojená s uvedeným charakterem aktivit.

Žák s vývojovou dysfázií ve třídě 1 se zpravidla situacím vyžadujícím verbální projev spíše vyhýbal, preferoval tak aktivity, při nichž se mohl opřít i o další prostředky komunikace.

Chlapec vyhledával skupinové aktivity, které mu umožňovaly nacházet způsoby, jak se zapojit bez výraznějších obtíží do kolektivu, a participovat tak na činnosti ve třídě. Jako vhodný přístup se jevil respektování prostoru k vyjádření žáka – aktivity, které byly zacíleny na komunikaci a sezení v kruhu, žákovi nabízely možnost samostatné volby tempa a pocit klidu při vyjádření. Příkladem byly aktivity spojené s pohybem, kterým zpravidla předcházelo jejich plánování ve skupině.

Preference typů aktivit ve třídě 2 mají obdobné rozložení, ke kladně hodnoceným patřily aktivity podporující kreativitu, spolupráci při plánování i tvorbě materiálního výsledku (např. malba, stavba věže, tvorba textu), z nějž se mohli všichni těšit. Dynamický proces realizace i výsledek samotný poskytly prostor pro rozvoj vztahů a vazeb ve skupině, následně i pro diskusi a možnost se k prožitku/výsledku v hovoru snáze vracet. K oceňovaným patřily rovněž aktivity spojené s pohybem, které propojují bezprostřednost v kontaktu a možnost spontánně se vyjádřit i neverbálními prostředky. Důležitou roli v hodnocení aktivit z pohledu žáků sehrála forma jejich realizace. Preferovány byly aktivity skupinové, popř. párové, oproti činnostem individuálním, což jednoznačně otevírá prostor pro kultivaci vztahů a spolupráce mezi žáky – a posiluje jejich přirozenou motivaci k tomuto způsobu práce.

Nedílnou součástí aktivit byla jejich reflexe, pro jejíž pozitivní průběh bylo nezbytné klidné prostředí a dostatek času, které ocenil nejen žák s narušenou komunikační schopností, protože formulovat vlastní vyjádření a popsat osobní zážitek vyžaduje jistou komunikační zkušenost i přijetí ze strany skupiny. Touto cestou byla rozvíjena nejen schopnost názory a informace předávat, ale i trpělivě naslouchat a poskytnout druhému dostatek prostoru k úvaze i vyjádření. Časový tlak byl při realizaci aktivit všeobecně vnímán jako zátěžový, obdobně jako nutnost identifikovat společné povahové rysy spolužáků; v těchto situacích žáci potřebovali vyšší míru vedení a podpory.

Realizované aktivity směřovaly k iniciaci situací podporujících vyjadřování, porozumění, spolupráci ve skupině či dvojici – cílem bylo posílit akceptaci pravidel komunikace, sdílení názorů a zkušeností se spolužáky i vyučujícími. Ze získaných informací vyplývá, že implantace aktivit ve vyučovacím procesu byla pro všechny zúčastněné zdrojem užitečných zkušeností.

Závěr

Příručka se zabývá vzděláváním žáků s narušenou komunikační schopností v prostředí inkluzivní školy a možnostmi jejich podpory. Teoretická část přibližuje východiska nezbytná pro uchopení komunikace, komunikačního procesu a jeho narušení v širších souvislostech, a to především se zaměřením na školní věk a reflexi v běžné i výukové komunikační situaci. Přiblížen je rovněž současný náhled na chápání narušené komunikační schopnosti a její specifika u žáků základních a středních škol, pozornost je tak věnována formám narušené komunikační schopnosti, s nimiž se učitelé a učitelky na uvedených stupních vzdělávací soustavy setkávají nejčastěji.

Text nabízí výsledky šetření, které vyplývá z dlouhodobé spolupráce se dvěma základními školami inkluzivního typu, v nichž jsou vzděláváni žáci s různými formami speciálních vzdělávacích potřeb. V uvedených školách byly po dobu jednoho školního roku v pravidelné frekvenci realizovány aktivity zaměřující se na posilování komunikativní kompetence a sociálních vazeb ve třídě, v níž jsou vzděláváni žáci s narušenou komunikační schopností. Kromě zúčastněného pozorování během aktivit byly se zapojenými třídními učitelkami, asistentkami pedagoga, samotnými žáky vedeny polostrukturované rozhovory. Z reflexe aktivit ze strany třídních učitelek i samotných žáků vyplynul význam zařazování takových činností, které jsou v souladu s následující praxí inkluzivního vzdělávání:

- podpora vzájemné spolupráce mezi učiteli, asistenty pedagoga a zákonnými zástupci žáka;
- pozitivní přístup k žákovi ze strany pedagogických pracovníků;
- podpora sociálních vazeb prostřednictvím variabilních forem práce ve skupinách;
- zařazování projektového vzdělávání.

Shrnutí

Metodická příručka se zabývá vzděláváním žáků s narušenou komunikační schopností v prostředí inkluzivní školy a možnostmi jejich podpory. Teoretická část přibližuje východiska pro komunikační proces a jeho narušení v širších souvislostech se zaměřením na školní věk a reflexi v běžné i výukové komunikační situaci. Výzkumná část nabízí výsledky šetření, které bylo realizováno v rámci dlouhodobé spolupráce se dvěma základními školami inkluzivního typu, v nichž jsou vzděláváni žáci s různými formami speciálních vzdělávacích potřeb. V těchto školách byly po dobu jednoho školního roku v pravidelné frekvenci realizovány aktivity zaměřující se na posilování komunikativní kompetence a sociálních vazeb ve třídě, v níž jsou vzděláváni žáci s narušenou komunikační schopností.

Summary

The methodical handbook deals with the education of pupils with impaired communication skills in an inclusive school environment and the possibilities of their support. The theoretical part describes the bases for the communication process and its disruption in a broader context, focusing on school age and reflection in the current and educational communication situation. The research part offers the results of the survey, which results from long-term cooperation with two primary schools of inclusive type, in which pupils with different forms of special educational needs are educated. In these schools were carried out activities at regular intervals during one school year. These activities aimed at strengthening communicative competence and social ties in the classroom in which pupils with impaired communication skills were educated.

Literatura

- Allen, K., & Marotz, R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
- Bočková, B. (2011). *Podpora žáka se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bowen, C. (2011). *Children's Speech Sound Disorders*. Dostupné z http://speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=16:ssd&catid=11:admin&Itemid=120
- Braun, O. (1999). *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Forschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Camposano, L. (2011). Silent suffering: Children with selective mutism. *The Professional Counselor*, 1(1), 46–56. Dostupné z <http://search.proquest.com.ezproxy.muni.cz/docview/1411731721?accountid=16531>
- Colette, E., & Schelstraete, M.-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. In Ch. Maillart & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies*. Paris: Elsevier Masson.
- Cunningham, C., et al. (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1363–1372.
- Černý, J. (2008). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (1997). *The gift of dyslexia: why some of the smartest people can't read and how they can learn*. New York: Berkley Publishing Group.
- De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Traitement du langage oral chez l'enfant – intervention et indications cliniques*. Paris: Masson.
- De Weck, G., & Marro, P. (2010a). *Traitement du langage oral chez l'enfant – description et évaluation*. Paris: Masson.
- DeVito, J. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Dlouhá, O., & Černý, L. (2012). *Foniatrie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, J. (2003). *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Unipress.
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Unipress.
- Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Praha: Portál.

- Giel, B. (2012). *Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Ärzte*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Gruber, D. (2009). *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber.
- Gúthová, M., & Šebianová, D. (2011). Terapie dyslalie. In V. Lechta et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Hartmann, B., & Lange, M. (2008). *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: Rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*. 1. vyd. Praha: Triton.
- Jambaqué, I., & Auclair, L (2008). *Introduction à la neuropsychologie de l'enfant et de l'adulte*. Paris: Belin.
- Janoušek, J. (2008). Sociální komunikace. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Kearney, C. (2010). *Helping children with selective mutism and their Parents: A guide for school-based professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kerekrétiiová, A. (2008). *Velofaryngeální dysfunkce a palatolalie*. Praha: Grada Publishing.
- Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě*. Praha: Portál.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Krahulcová, B. (2007). *Dyslalie/patlavost*. Praha: Beáta Krahulcová – Beakra.
- Kristensen, H. (2001). Multiple informants' report of emotional and behavioural problems in a nation-wide sample of selective mute children and controls. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10(2), 135–142.
- Krysanski, V. A. (2003). Brief Review of Selective Mutis Literature. *The Journal of Psychology*, 137(1), 29–40.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kumpulainen, K., et al. (1998). *Selective mutism among second-graders in elementary school*. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7(1), 24–29.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualizované vyd. Praha: Grada.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Laciková, H. (2005). Fixovaná koktavost. In V. Lechta et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2005). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2010). *Koktavost – integrativní přístup*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- Lechta, V., et al. (1990). *Logopedické repetitóriium*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.
- Luissier, F., & Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris: Dunod.
- Machová, J. (2002). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Manassis, K. (2009). Silent suffering: Understanding and treating children with selective mutism. *Expert Review on Neurotherapeutics*, 9(2), 235–243.
- Marešová, M. (2019). *Vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností v inkluzivním prostředí základní školy* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- McInnes, A., et al. (2004). Narrative skills in children with selective mutism: An exploratory study. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 13(4), 304–315.
- Mielke, U., David, H., Hoppe, F., & Stoll, A. (1993). *Stottern. Ursachen, Bedingungen, Therapie*. Berlin: Ullstein Mosby.
- Mikulajová, M., et al. (2012). *Čítanie a písanie*. Bratislava: Slovenská asociácia logopedov.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Mlčáková, R. (2011). Osoby s narušenou komunikační schopností. In J. Michalík et al., *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Molina, P., & Bulgarelli, D. (2012). The Contribution of Parents in the Evaluation of Children's Early Communication Competence. *Today's Children are Tomorrow's Parents*, (32), 21–34.
- Monfort, M., & Juarez Sanchez, A. (2013). Nosologie et classifications des troubles du langage. In A. Devevey & L. Kunz, *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations?* Bruxelles: De Boeck.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Molenhém: L'Ortho Edition.
- Moravcová, H. (2019). *Inkluzivní vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností na základní škole* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- MŠMT ČR (2016). *Školský zákon 82/2015 Sb.* Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/35181/>
- MŠMT ČR (2016). *Vyhláška 197/2016 Sb.* Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=197&r=2016>
- MŠMT ČR (2016). *Vyhláška 27/2016 Sb.* Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/35181/>
- Nádvořníková, V. (2003). Diagnostika dyslalie. In V. Lechta et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2007). *Neurogení poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2010). *Logopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Obereignerů, R. (2013). *Afázie a přidružené poruchy symbolických funkcí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Pečeňák, J. (1995). Diagnostika mutizmu. In V. Lechta et al., *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. 1. vyd. Martin: Osveta.
- Peutelschmiedová, A. (1994). *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál.
- Piérart, B. (Ed.). (2005). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer*. Bruxelles: de Boeck.
- Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada.
- Rondal, J. A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage*. Hayen: Mardaga.
- Rustin, L. (1998). *The management of Stuttering in Adolescence*. London: Whurr Publishers.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P., & Vágnerová, M. (1991). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum.
- Sharkey, L., & McNicholas, F. (2008). More than 100 years of silence, elective mutism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(5), 255–263.
- Schmidt, H. D. (1978). *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Škodová, E. & Jedlička, I. (2007a). Narušení plynulosti řeči. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. 2., doplněné vydání. Praha: Portál.
- Škodová, E. & Jedlička, I. (2007b). Poruchy hlasu a řeči při vrozených anomáliích orofaciálního systému. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. 2., doplněné vydání. Praha: Portál.
- Škodová, E. (2003) Získaná psychogenní nemluvnost: mutismus. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2007c). Vývojová dysfázie. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. 2., doplněné vydání. Praha: Portál.
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada.
- Thibault, C., & Pitrou, M. (2014). *Troubles du langage et de la communication*. Paris: Dunod.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vrbová, R., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Vyštejn, J. (1979). *Vady výslovnosti: aktuální problémy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN.

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obr. 1: Faktory podílející se na komunikačním procesu (Giel, 2012, s. 10).	11
Obr. 2: Jazykové roviny v mladším školním věku – morfologicko-syntaktická rovina (Schmidt, 1978; Thorová, 2015).	12
Obr. 3: Jazykové roviny v mladším školním věku – lexikálně-sémantická rovina (Klenková, 2006; Špaňhelová, 2008; Lechta, 2011, Thorová, 2015).....	13
Obr. 4: Jazykové roviny v mladším školním věku – foneticko-fonologická rovina (Machová, 2002, Klenková, 2006, Neubauer, 2007, Bendová, 2011)	13
Obr. 5: Jazykové roviny v mladším školním věku – pragmatická rovina (Klenková, 2006; Thorová, 2015).	14
Obr. 6: Struktura příznaků v řečové oblasti.	23
Obr. 7: Struktura sluchových výkonů (Dvořák, 2003).....	25
Obr. 8: Shrnutí doporučení pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií.	27
Obr. 9: Schéma doporučení k zadávání.....	28
Obr. 10: Obecná doporučení pro práci s informacemi.	29
Obr. 11: Přístupy k žákům s koktavostí 1	31
Obr. 12: Přístupy k žákům s koktavostí 2	31
Obr. 13: Přístupy k žákům s koktavostí 3	31
Obr. 14: Přístupy k žákům s koktavostí 4	32
Obr. 15: Přístupy k žákům s koktavostí 5	32
Obr. 16: Chronicky frustrující predispoziční faktory vyvolávající mutismus (Hartmann & Lange, 2008).	37
Obr. 17: Základní přístupy k žákovi s mutismem.	38

Seznam tabulek

Tab. 1: Kategorie narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2003).	16
---	----

Jmenný rejstřík

A

Allen, Marotz 12, 14

B

Bednářová, Šmardová 14

Bendová 13, 14, 39

Bočková 28, 29

Bowen 21

Braun 33

Bytešnicková 14

C

Camposano 36

Colette, Schelstraete 24

Cunningham 36

Č

Černý 9

D

Davis, Braun 9

DeVito 9, 10

Devevey, Kunz 15

Dlouhá, Černý 26

Dvořák 9, 10, 20, 24, 25

F

Fontana 10

G

Giel 11

Gruber 10

H

Hartmann, Lange 35, 36, 37, 38, 39

J

Jambaqué, Auclair 26

K

Kearney 36

Kerekrétiová 35

Kirbyová 29

Klenková 9, 13, 14, 16, 20, 34, 35

Krahulcová 20, 22

Kristensen 37

Krysanski 36

Kucharská 26

Kumpulainen 36

Kutálková 11, 14, 20, 22, 38

L

Lechta 10, 13, 15, 16, 20, 21, 30, 33,
35, 36, 37, 38

Lejska 36

Luissier, Flessas 28, 29

M

Machová 13, 14
Manassis 37
McInnes 35
Mielke 33
Michalík 34
Mikulajová 22
Mikuláščík 9
Molina, Burgarelli 11
Monfort, Juarez Sanchez 15, 26, 28, 29

N

Neubauer 10, 13, 14

O

Obereignerů 26

P

Peutelschmiedová 30
Piérart 26
Plaňava 9

R

Rondal 9
Rustin 33

Ř

Řezáč 9
Říčan, Vágnerová 12

S

Sharkey, McNicholas 36, 38
Schmidt 12
Smolík, Seidlová Málková 24

Š

Škodová, Jedlička 12, 23, 24, 26, 34, 35,
36, 38
Špaňhelová 13, 14

T

Thibault, Pitrou 24
Thorová 12, 13, 14,

V

Vágnerová 11, 12
Vrbová 26, 28, 29, 40
Vybíral 9
Výrost, Slaměník 10
Vyštejn 21

W

Weck De, Marro 24

Věcný rejstřík

B

- Balbuties 16, 30
- Breptavost 16, 30, 34

D

- Diagnostika 6, 17, 37, 38
- Docházka
 - školní 12, 15, 37, 38
- Dysfázie
 - vývojová 16, 22, 23, 24, 26, 27
- Dyslalie 16, 20

F

- Formy
 - schopnosti narušené komunikační 16

G

- Grafomotorika 26

I

- Intervence
 - logopedická 15, 16, 17, 18, 20, 21

K

- Komunikace
 - pedagogická 9
 - verbální a neverbální 10
- Koktavost 16, 30, 31, 32, 33

M

- Mutismus 16, 35, 36, 37, 38, 39, 40

N

- Narušení
 - schopnosti komunikační 12, 17, 21, 34

O

- Oblast
 - motorická 26
- Opatření
 - podpůrná 6, 7, 17, 18, 19, 40

P

- Palatolalie 16, 34, 35
- Paměť
 - sluchová 25
- Poruchy
 - učení specifické 5, 16, 26,

Pozornost

sluchová 25

Proces

komunikační 9

R

Rinolalie 16, 34, 35

Rovina

jazyková 10, 12, 15, 20, 21

morfologicko-syntaktická 10,
12, 15, 22, 24

foneticko-fonologická 10, 13, 14,
15, 22

pragmatická 10, 14, 15, 22, 24

lexikálně-sémantická 10, 13, 15, 22,
23

S

Schopnost

Komunikační 10, 12, 18, 26, 27, 35,

komunikační narušená 10, 11, 15,
16, 17, 18, 20, 21, 22, 30, 34, 35,
37

Surdomutismus 34

V

Věk

školní mladší 11, 12, 13, 14

Vnímání

zrakové 26

Z

Zásoba

slovní 13, 23

Ž

Žák

školy základní 15, 16

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazníku	58
Příloha 2: Metodické listy	59

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazníku

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte M/Ž

Datum narození

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis Datum

Rodiče/Učitele/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Příloha 2: Metodické listy

Seznam metodických listů

Metodický list 1: Asertivní techniky	61
Metodický list 2: Bezpečné místo	64
Metodický list 3: Víš, co máme společného?.....	65
Metodický list 4: Co nás povznáší	68
Metodický list 5: Co se mi na tobě líbí	69
Metodický list 6: Důvěrovky.....	71
Metodický list 7: Empatie k ostatním	72
Metodický list 8: Hádej, kdo jsi	74
Metodický list 9: Hra se slovy.....	77
Metodický list 10: Já v říši snů.....	78
Metodický list 11: Kdo to je? aneb Co nejrychleji poznej protihráče.....	79
Metodický list 12: Komentované kreslení	81
Metodický list 13: Kouzelná ZOO	84
Metodický list 14: Kry	85
Metodický list 15: Letem světem předmětem	87
Metodický list 16: Malování v týmu	88
Metodický list 17: Ministerstvo měř a vah.....	89
Metodický list 18: Společné modelování	91
Metodický list 19: Molekuly	92
Metodický list 20: Pavučina přátelství	94
Metodický list 21: Pavučina.....	95
Metodický list 22: Podané ruce	97
Metodický list 23: Porozumění oslabené komunikační schopnosti	98
Metodický list 24: Protiklady	101
Metodický list 25: Pyrotechnici	102
Metodický list 26: Řetězová reakce	104

Metodický list 27: Sběratel podpisů.....	105
Metodický list 28: Sdílené zážitky	107
Metodický list 29: Skládání vět a slov	108
Metodický list 30: Slovní domino	109
Metodický list 31: Společné malování	111
Metodický list 32: Stavíme věž.....	112
Metodický list 33: Tichá pošta trochu jinak.....	113
Metodický list 34: Tichá pošta	115
Metodický list 35: To jsem JÁ	116
Metodický list 36: Toalet'ák	118
Metodický list 37: V cizí zemi	119
Metodický list 38: V čem jsem dobrý?	120
Metodický list 39: Vánoční přání.....	121
Metodický list 40: Zavolej mi, kamaráde.....	123
Metodický list 41: To jsem JÁ	125
Metodický list 42: Žravá	126

METODICKÝ LIST 1: ASERTIVNÍ TECHNIKY

Klíčová slova: komunikace, interakce, řeč, znalost asertivních technik

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 25 minut

Cíl: Cílem aktivity je využití získaných komunikativních dovedností v podobě asertivních technik k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Organizace práce a popis aktivity: Práce ve dvojicích. Hraní scének na dané téma s využitím asertivních technik.

Pomůcky: Návrhy situací pro scénky (žáci si mohou navrhnout vlastní situaci).

Postup:

Aktivitu je vhodné zařadit až po probrání daného učiva. Učitel žákům vysvětlí tři způsoby chování (pasivní, agresivní, asertivní) a představí základní asertivní techniky. K jejich přiblížení lze využít různá videa. Poté žáky rozdělí do dvojic. Každá dvojice bude mít za úkol zahrát scénku na dané téma a vyzkouší si všechny tři způsoby chování. Dobrovolníci mohou zahrát svou scénku s využitím asertivní techniky před celou třídou.

Reflexe: Po dohrání poslední scénky žáci sami zhodnotí svoji práci a diskutují o tom, jak jinak by vyřešili dané situace. Učitel zodpoví případné otázky.

Návrhy scének:

1. Předběhnutí ve frontě.
2. Nevyžádané telefonáty od firem, které nabízí své produkty.
3. Vlas v jídle v restauraci.
4. Hlasití návštěvníci kina.
5. Kamarád, který chodí stále pozdě.
6. Nepořádný kolega v práci.

Vlastní příprava na hodinu:

Asertivita je jednou z nejdůležitějších dovedností z oblasti komunikace. Je považována za zlatou střední cestu mezi agresivním a pasivním chováním.

Pasivní člověk ustupuje ostatním. Zdá se být nejistý a stále se za něco omlouvá. Typické je pro něj to, že se vyhýbá výměně názorů. Zaujímají roli tzv. oběti a přizpůsobují se silnějším. Jedinec není schopen se prosadit a jasně sdělit svá přání.

Agresivní člověk je naopak stále připraven k útoku, a tím zraňuje druhé. Často je také ponižuje. Prosazuje se bez ohledu na ostatní a neumí si přiznat vlastní chybu. Není mu cizí ani ponižování, zastrašování, skákání do řeči a urážení druhých. Role, kterou tito lidé zaujímají, jsou role tzv. diktátora. K agresivnímu chování patří nejen hrubá slova a hlasitost, ale také ironie a znehodnocování.

Asertivita znamená zdravé, přiměřeně sebezprosazující chování. Toto chování vede ke zvýšení sebevědomí. Je to chování, při kterém je člověk schopen říci ne a nemá u toho pocit viny. Jedná se o umění rozhodovat se sám za sebe a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Asertivní člověk má dovednost prosadit svá práva a zároveň respektuje práva druhého člověka. Úkolem asertivity je mimo jiné rozpoznat a zastavit manipulativní chování.

Existuje 10 základních asertivních práv:

- Mám právo posuzovat své vlastní chování, myšlenky a emoce a být si za ně a jejich důsledky sám zodpovědný.
- Mám právo nenabízet žádné výmluvy, vysvětlení ani omluvy svého chování.
- Mám právo posoudit, zda a nakolik jsem odpovědný za řešení problémů druhých lidí.
- Mám právo změnit svůj názor.
- Mám právo dělat chyby a být za ně odpovědný.
- Mám právo říct: „Já nevím“.
- Mám právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.
- Mám právo na nelogická rozhodnutí.
- Mám právo říct: „Já ti nerozumím“.
- Mám právo říct: „Je mi to jedno“.

Základní asertivní techniky:

- **Zaseknutá gramfonová deska:** Principem této základní asertivní techniky je klidné a vytrvalé opakování vlastního nároku, myšlenky či názoru, dokud se nevyčerpá odpor druhé strany.
- **Otevřené dveře:** Tato metoda je založena na tom, že nejprve druhou stranu pochválíme a souhlasíme s ní. Teprve pak vyjádříme svůj názor. Umožňuje nám

přijímat kritiku klidně, bez úzkosti či obrany a zároveň neposkytuje kritikovi žádné posílení. Např. „Ano mohlo by to být takto, ale já si myslím...“, „Vím, že je pro vás důležité být na tom místě první, ale...“

METODICKÝ LIST 2: BEZPEČNÉ MÍSTO

Klíčová slova: komunikace, vztah, konflikt, řešení problémů

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita je zaměřena na posílení vztahů ve třídě, prevenci vzniku konfliktních situací a řešení konfliktů.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě. Žáci pracují ve skupinkách po přibližně pěti. Poté sdílí s celou třídou.

Pomůcky: Červené a zelené papíry.

Postup:

Každá skupina dostane tři červené a tři zelené papíry. Červené papíry použijí na označení míst ve třídě, kde se cítí v ohrožení. Zelenými papíry označí místa, kde se cítí bezpečně. Na jednotlivých místech se musí členové skupiny shodnout.

Až jednotlivé skupiny úkol dokončí, sejdou se všichni spolužáci na koberci a sdílí důvody, proč některá místa označili zeleně a jiná červeně. Žáci popisují, co se děje na červených místech, a navrhují řešení, jak daným situacím předcházet a jak se zachovat, když nastanou. Je vhodné v této fázi reflektovat nebezpečné situace, které se dějí v dané třídě opakovaně, a probrat s žáky, co je příčinou a co je možné udělat pro to, aby se situaci předešlo. Žáci mohou rovněž sdílet, jak se v dané situaci cítí (i ti, kteří nejsou součástí konfliktu).

Reflexe: Na konci aktivity s žáky probíráme, co mohou udělat pro to, aby se všichni ve třídě cítili v bezpečí.

METODICKÝ LIST 3: VÍŠ, CO MÁME SPOLEČNÉHO?

Klíčová slova: řeč, komunikace, vztah, spolupráce, interakce, komunikační partner

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na uvědomění si toho, co máme společné s ostatními, a na učení se tyto podobnosti hledat a nacházet, což může přispět k lepší komunikaci a soudržnosti ve třídě.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita se lépe uskutečňuje s větším počtem žáků. V průběhu činnosti je třeba žáky usměrňovat, protože se může vyskytnout zvýšený hluk při výměně názorů. Na aktivitu, která je rozdělena do dvou částí, je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu.

Pomůcky: židle, papíry velikosti A3, barevné tužky, na tabuli náčrtek schématu, které děti použijí.

Postup:

1. část aktivity:

Z židlí sestavíme kruh, počet židlí odpovídá počtu žáků. Vyučující stojí uprostřed kruhu a jeho úkolem je stanovit první kritérium, podle kterého si žáci budou měnit místa. Např.: Místa si vymění ti, kteří rádi čtou.

Následně zůstane uprostřed kruhu žák, na kterého nezbyla židle. Jeho úkolem je tedy vymyslet další kritérium, podle něhož si budou žáci opět měnit místa. Návrhy dalších kritérií, které by si učitel měl pro orientaci a 2. část aktivity zaznamenat:

- Místa si vymění ti, kterým (ne)chutná mléko.
- Místa si vymění ti, kteří mají rádi léto a koupání / zimu a lyžování.

Této části aktivity se můžeme věnovat, dokud bude děti bavit.

2. část aktivity:

Třídu náhodně rozdělíme do čtyř skupin (např. rozpočítáním). Úkolem žáků je, aby v průběhu 10 minut našli vše, co mají ve své skupině společného (dle kritérií z části 1) a co je pro jejich skupinu typické. Získané informace (jména žáků a společná kritéria) si mohou zaznamenat do pracovního listu – uprostřed schématu je společné kritérium, z něhož vystupují jména žáků, kterých se uvedené kritérium týká.

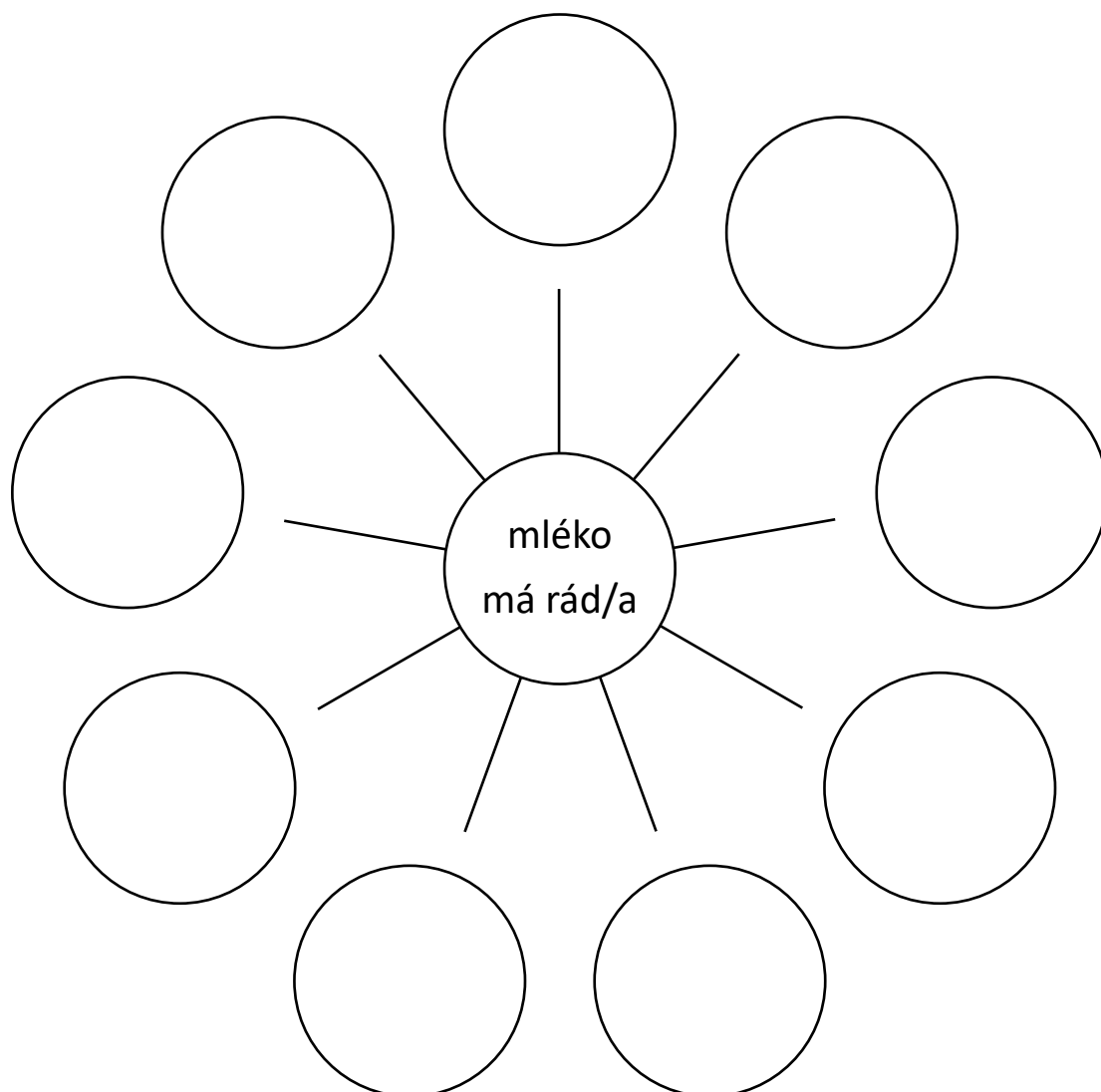
Reflexe: Aktivitu je možné zakončit debatou žáků o společných zálibách ve třídě.

Dále je možné využít bezeslovnou hodnocení aktivitu:

- žáci, kterým se aktivita nelíbila, zůstanou sedět,
- žáci, které bavila část aktivity, vstanou,
- žáci, které aktivita bavila hodně, si stoupnou na židli.

Pracovní list:

Návrh schématu pro zápis společných kritérií



METODICKÝ LIST 4: CO NÁS POVZNÁŠÍ

Klíčová slova: spolupráce, komunikace, přátelství, empatie, sociální vazby

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Umění a kultura, Jazyk a jazyková komunikace

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je upevnit a podpořit vztahy ve třídě. Aktivita je vhodná pro skupinu žáků, kteří se již znají. V případě, že se spolužáci ještě neznají, se může postupovat tak, že každý žák si svoji ruku vypíše sám (popř. pomaluje obrázky, které ho charakterizují) a následně ji seznamuje se třídou.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, vhodné je rovněž zapojení vyučující/ho. Během aktivity se využívá celý prostor ve třídě. Ze začátku a na konci se pracuje na koberci, v průběhu aktivity se žáci pohybují po celé třídě.

Pomůcky: Papíry (bílé, barevné), nůžky, lepidlo.

Postup:

Před začátkem aktivity si můžeme s žáky v kroužku popovídat o dobrých vlastnostech (jaké dobré vlastnosti existují – např. přátelský, pravdomluvný, pečlivý, odvážný, ohleduplný, ochotný, věrný, tvořivý, poctivý, veselý, přející apod.).

Každý žák si vezme jeden papír (bílý nebo barevný, záleží na volbě žáka – může si popřípadě bílý papír vybarvit podle sebe), na který si obkreslí svoji ruku. Následně si ji vystříhne. Úkolem žáků bude do dlaně napsat své jméno a do jednoho prstu svoji dobrou vlastnost, která by mohla být pro spolužáky přínosná. Následně žáci chodí po třídě a do prstů vepisují spolužákům další dobré vlastnosti.

Na závěr se žáci sejdou v kroužku a své ruce s dobrými vlastnostmi představí. Ti, co dané vlastnosti do ruky napsali, mohou své rozhodnutí následně zdůvodnit na příkladu (např. „Napsala jsem Aničece, že je ochotná, protože vždy, když ji poprosím o pomoc, mi pomůže.“).

V hodině výtvarné hodiny žáky poprosíme, aby na velký papír např. formátu A2–A1 namalovali létající balon. Následně si dovnitř balónu každý nalepí svoji ruku.

Reflexe: Na závěr aktivity se žáků ptáme, jak se jim pracovalo. Zda by u každého spolužáka objevili alespoň jednu dobrou vlastnost. Diskutujeme nad tím, zda jsou ještě nějaké vlastnosti, které by rádi do ruky spolužáků napsali.

METODICKÝ LIST 5: CO SE MI NA TOBĚ LÍBÍ

Klíčová slova: komunikace, vztah, interakce, sociální vazby

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita podporuje pozitivní vazby mezi dětmi ve třídě. Učí děti, jak vyjádřit druhému člověku pochvalu, a učí, jak vyhledávat pozitivní vlastnosti druhých. Cílem aktivity je harmonizovat třídní kolektiv.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Lze realizovat v běžné třídě.

Pomůcky: Papíry A4 nebo větší, psací pomůcky.

Postup:

Na počátku aktivity proběhne společná debata o tom, jaké pozitivní vlastnosti známe, čeho si můžeme na ostatních vážit, proč je máme rádi apod. *V debatě můžeme pootevřít i téma negativních vlastností nebo činů, které se například v dané třídě objevují.*

Poté žáky posadíme do velkého společného kruhu. Každému dáme jeden čistý papír a psací náčiní. Žák nejprve do horní části listu napíše své jméno a následně předá list svému spolužákovi po pravé ruce.

Spolužák si přečte jméno v horní části listu a anonymně napíše na list nějakou vlastnost, kterou považuje u svého kamaráda za kladnou, pozitivní. Dále předá list opět svému spolužákovi po pravé ruce.

List koluje celou třídou, dokud se opět nedostane ke svému majiteli.

Každý z žáků si nakonec může přečíst své silné stránky a pochvalu od ostatních.

Na závěr lze opět realizovat diskuzi.

Aktivita může být vhodným vodítkem pro děti, které neví, jak navázat kontakt s ostatními, jak oslovit kamaráda. Často volí nesprávné postupy, například vyrušování, pošťuchování apod.

Reflexe: Aktivitu je možné zakončit debatou nad tím, jak obtížné občas může být vyjádřit někomu obdiv, chválu nebo třeba i omluvu. Dále můžeme s dětmi diskutovat o tom, proč někteří lidé nejednají podle našich představ (proč například ruší, zlobí nás, dělají naschvály apod.).

METODICKÝ LIST 6: DŮVĚROVKY

Klíčová slova: řeč, komunikace, empatie, důvěra, sociální vazby

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je posílení důvěry mezi spolužáky. Nejprve si vyzkouší test důvěry ve dvojicích a poté se přesunou do dvou skupin po přibližně 10 žácích.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě, tělocvičně a na chodbách školy. Na počtu žáků ve třídě nezáleží.

Pomůcky: Šátky.

Postup:

- 1. Část:** Žáci se rozdělí do dvojic: jeden je navigátor, který nemluví, druhý je nevidomý. Navigátor říká nevidomému, co má dělat. Nevidomému zavážeme oči šátkem. Poté bude žákům stanovena trasa po škole či třídě, záleží na možnostech, kterou musí každá dvojice projít. Žáci se navigují pomocí dotyku na ramenou. Ten, kdo nemluví, má ruce na ramenou nevidomého a klepe na ramena pravá (zatoč doprava) či levá (zatoč doleva); žáci podle pokynů prochází trasu. Poté, co trasu dokončí, si vymění role.
- 2. Část:** Žáky rozdělíme do dvou skupin přibližně po 10 žácích. Stoupneme si do co nejtěsnějšího kroužku a jeden žák se postaví doprostřed, zavře oči, sepne ruce, zpevní se jako prkno a padá. Ostatní jej zachytí a posílají si jej po kruhu. Bez mluvení, ohleduplně a jemně. Po chvíli jde doprostřed někdo jiný, vystřídat by se měli všichni. Nenechte nikoho spadnout, je potřeba, aby se do aktivity zapojil dospělý a pomohl hru v případě potřeby řídit.

Reflexe: Na závěr s žáky následuje závěrečná reflexe, při níž si povídáme o tom, jak se žáci při dílčích činnostech cítili: zda svým přátelům věřili, nebo zda se obávali, že se jim něco stane. Každý z žáků by měl dostat prostor pro vyjádření svých pocitů, které ho provázely oběma aktivitami.

METODICKÝ LIST 7: EMPATIE K OSTATNÍM

Klíčová slova: komunikace, vztah, interakce, empatie

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je pokusit se vcítit do myšlení svých spolužáků. Aktivita rozvíjí empatii a vzájemné poznávání.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Lze realizovat v běžné třídě.

Pomůcky: Papír a tužka.

Postup:

Při aktivitě mohou žáci sedět v kruhu (pokud to není možné, ponecháme je v lavicích). Každý žák si připraví tužku a papír. Třída dostane za úkol odhadnout nejpravděpodobnější odpovědi, které by mohla zvolit většina třídy (například při výběru mezi školou a prázdninami budeme předpokládat, že většina zvolí prázdniny). Cílem každého žáka je tedy uhodnout, co ostatní odpoví. Své odpovědi mají možnost zaznamenávat na papír. Po zapsání všech odpovědí každou otázku vyhodnotíme. Body získají všichni hráči, kteří odpověděli stejně jako spolužáci ve třídě. Například pokud v kategorii dny v týdnu napsalo 15 žáků pátek, šest žáků pondělí a jeden žák středu, získávají žáci, kteří uvedli pátek, 15 bodů, žáci s pondělím mají šest bodů a žák, který sám uvedl středu, nezískává žádný bod. Na konci všechny body sečteme.

Reflexe: V diskusi reflektujeme, kdo získal nejvíce bodů, jaké otázky byly obtížné, co bylo překážkou při rozhodování apod. Současně můžeme se žáky rozvinout diskusi, co znamená „empatie“ a jak ovlivňuje vztahy mezi lidmi.

Zároveň lze sledovat, jak se mínění žáků shoduje s realitou.

Příklady ke kategoriím:

Roční období

- jaro, léto, podzim, zima

Volný čas

- sport, filmy, PC hry, domácí mazlíčci, deskové hry, ...

Přání a tužby

- velký dům, nové auto, dobrá práce, spokojená rodina, ...

Kultura

- divadlo, kino, muzeum, koncert, ...

Společný výlet

- zoo, hrad nebo zámek, túra do přírody, ...

METODICKÝ LIST 8: HÁDEJ, KDO JSI

Klíčová slova: komunikace, interakce, vztah, vyjadřování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na rozvoj komunikačních schopností žáků. Žáci se pomocí kladení otázek svým spolužákům učí hledání souvislostí, záměrnému kladení otázek, přemýšlení v souvislostech, a posilují tak interakci ve skupině, kdy se všichni snaží společně uhodnout, kdo jejich spolužák je. Důležité je také naslouchání ostatním, aby se kladené otázky neopakovaly.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Žáci budou rozděleni do skupin přibližně po šesti žácích. Na aktivitu je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu.

Pomůcky: Seznam slov na lepicím papíře, bílé papíry, pomůcku na psaní.

Postup:

1. část aktivity:

Žáci jsou rozděleni pomocí náhodného losování do skupin přibližně po šesti žácích. Je vhodné zastoupení sudého počtu žáků v každé skupině, aby nedocházelo k čekání. Žákům nalepíme na čelo slovo, může se jednat o zvíře, povolání, známou osobnost, zpěváka – slovo volíme z oblasti, která se hodí do výuky, a žáci v ní mají přehled. Poté si v rámci skupiny kladou nejrůznější otázky a snaží se uhodnout, kdo jsou. Otázky jsou pokládány tak, aby na ně bylo možné odpovědět pouze „ano“, nebo „ne“. Ve chvíli, kdy žák uhodne, kdo je, pomáhá odpovídat na otázky jiných žáků do té chvíle, kdy všichni uhodnou, kdo jsou. Vhodné je aktivitu opakovat ve dvou sériích slov, protože v prvním kole žáci pochopí, jakým způsobem mají klást otázky tak, aby jim odpověď v hádání pomohla. V příloze jsou uvedeny tipy na slova, která můžeme v aktivitě použít.

2. část aktivity:

Po první části necháme děti ve skupinách, přičemž budou žáci pracovat vsedě na židlích. Židle až na jednu umístíme do půlkruhu a naproti jedné židli tak, aby na žáka všichni dobře viděli. Každý ze skupiny napíše na papírek slovo. Může se jednat o slovo z daného okruhu slov, např. známé osobnosti, případně mohou žáci napsat libovolně vybrané slovo. Papírky se slovy se poté zamíchají a ze skupiny je vybrán žák, který si vytáhne

jeden papírek. Zbytek skupiny klade vybranému žákovi otázky a snaží se společnými silami uhodnout, kdo jejich spolužák je.

Aktivitu je možné modifikovat do výuky cizích jazyků, kde mimo rozvoj komunikačních dovedností dochází také k velkému rozvoji jazykových dovedností v cizím jazyce. Aktivitu provádíme stejně jako v 1. variantě s tím rozdílem, že veškerá komunikace probíhá v daném cizím jazyce.

Reflexe: Aktivitu je možné ukončit skupinovou diskuzí nad tím, co pro ně bylo v průběhu aktivity obtížné, a co jim naopak přišlo snadné. Můžeme společně diskutovat o tom, zda bylo obtížnější hádání sebe sama, nebo ostatních. Společně mohou žáci vytvořit sbírku slov, která vymyslí, a je tak možné je využít při další hře.

KUŇ	OSEL	KRTEK
KAPR	JELEN	ŽÍŽALA
VYDRA	HAD	VEVERKA
PAVOUK	ČÁP	KROKODÝL
PES	LIŠKA	TYGR
ŽELVA	OPICE	ZEBRA
KŘEČEK	MEDVĚD	ŽRALOK
SLON	ZAJÍC	TUČŇÁK

UČITELKA	ZEDNÍK	KUCHAŘKA
ZAHRADNÍK	KADEŘNICE	PILOT
LÉKAŘ	MALÍŘ	ŘIDIČ
ZUBAŘKA	PEKAŘ	ZPĚVÁK
HASIČ	POŠTÁK	HEREČKA
POLICISTA	PLAVČÍK	PRODAVAČKA
VETERINÁŘ	KOMINÍK	ÚČETNÍ
SPISOVATEL	KOSMONAUT	ARCHITEKT

METODICKÝ LIST 9: HRA SE SLOVY

Klíčová slova: řeč, komunikace, slova, porozumění, vyjadřování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30–45 minut při zapojení celé třídy

Cíl: Aktivita podporuje vnímání náročnosti tvorby nových výrazů a schopnosti vyjadřování se jinými slovy. Aktivita podporuje koncepci větných celků dle zadaných parametrů.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, vhodným prostorem je běžná třída.

Pomůcky: Tabule, kartičky ze hry Aktivity / vlastní tvorby s výrazy odpovídajícími žákům daného ročníku, ideálně v návaznosti na aktuální vzdělávací obsah.

Postup:

Vhodné je nejprve seznámit žáky s pravidly hry. Každý žák si vylosuje jednu kartičku, jejíž název si nechá pro sebe. V dalším kroku se žák snaží svým spolužákům popsat, co je na kartičce, aniž by použil napsané slovo. Žáci, kteří uhádnou hledané slovo, dostávají bod. Počet bodů může vyučující zapisovat na tabuli.

Reflexe: Na konci vyučovací hodiny vyzve vyučující žáky, aby se podělili o zážitky: co jim přišlo obtížné/jednoduché. V jakých situacích se můžeme setkat s tím, že je třeba vyhnout se určitému slovu?

METODICKÝ LIST 10: JÁ V ŘÍŠI SNŮ

Klíčová slova: komunikace, fantazie, popis, naslouchání

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 40 minut (10 minut – pokyny v komunitním kruhu, 15 minut – samostatná práce žáků na jejich pracovním místě, 15 minut – sdílení v komunitním kruhu)

Cíl: Aktivita je zaměřena na bližší poznání žáků a prohloubení vztahů ve třídě. Během činnosti se uplatní fantazie žáků, posílí se kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence komunikativní. Aktivita je vhodná například do hodin slohu, popř. pro seznámení nového kolektivu.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě. Děti pracují nejprve samostatně, poté sdílí s ostatními dětmi v kruhu.

Pomůcky: Papír, pero, pastelky.

Postup:

Hodina začíná v kruhu na koberci (nebo v kruhu sestaveného ze židlí). Jedná-li se o kolektiv, který se nezná, je vhodné začít krátkým představením. Žáci uvedou své jméno a informaci o sobě: například co mám/nemám rád, co se mi daří/nedaří. Poté začneme žáky seznamovat s aktivitou.

Žáci mají za úkol popsat / namalovat / jakkoli vyjádřit sebe jako fantazijní postavu ze snu. Žáci svému fantazijnímu Já dávají jméno a pokouší se vymyslet celý životní příběh (kdy a kde jsem se narodil, v jaké rodině žiji nebo zda žiji sám, čím se živím, jaké mám zájmy, kdo jsou mí kamarádi aj.). Každý žák si najde svoje pracovní místo – kdekoli ve třídě tak, aby se mu dobře pracovalo.

Na vypracování žáci dostávají přibližně 15 minut (reagujeme dle potřeby daného kolektivu). Poté se vrací žáci do kruhu, kde seznámí zbytek třídy se svým fantazijním Já – slovně popisují, co vytvořili, nebo mluví přímo za postavu.

Reflexe: Na úplném konci hodiny s dětmi zhodnotíme, jak se jim pracovalo – zda si vybraly dobré pracovní místo, jestli měly problémy ponořit se do světa fantazie apod. Během reflexe se děti můžeme zeptat, které fantazijní já je nejvíce překvapilo a proč.

METODICKÝ LIST 11: KDO TO JE? ANEB CO NEJRYCHLEJI POZNEJ PROTIHRÁČE

Klíčová slova: komunikace, interakce, postřeh, vztah

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30–45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na zopakování jmen žáků v nové skupině, a podporuje tak nové přátelské vazby. Hru lze hrát i v kolektivu, kde se všichni znají, protože tak dochází k posílení vztahů mezi žáky, tvoření kolektivního herního ducha a žáci si užijí při hře spoustu zábavy.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Žáky rozdělíme do dvou skupin a dva další jedinci musí držet deku – bylo by dobré, kdyby tuto roli zastali vyučující či vyučující s asistentem. Na celou aktivitu, která je rozdělena do dvou částí, je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu.

Pomůcky: Deky.

Postup:

1. varianta aktivity:

Všechny žáky rozdělíme do dvou skupin. Je potřeba i dvou vedoucích, kteří budou držet napnutou deku asi ve výšce ramen. Každá skupinka si sedne na jednu stranu za deku tak, aby na sebe skupinky vůbec neviděly. Tak – a hra může začít. Ve skupinách si v tichosti žáci vyberou jednoho hráče a dotyčný vybraný hráč si sedne blízko deky čelem k ní. Princip je v tom, že až budou oba vybraní žáci na svých místech, vyučující, kteří drží deku, ji pustí na zem a dotyční žáci se uvidí. Žák, který řekne dřív správné jméno toho druhého, získává daného hráče do svého týmu. Ostatní členové skupiny nesmějí radit. Vyučující opět mohou zvednout deku a hra pokračuje tím, že si každá skupinka zvolí dalšího hráče. Když má jedno družstvo všechny hráče, hra končí.

2. varianta aktivity:

Pokud jeden z žáků drží v ruce nějaký předem určený speciální předmět, musí jeho protihráč místo žákova jména říct název předmětu. Předmět musí být vidět a může mít i speciální označení. Na začátku hry můžeme do každé skupiny dát jeden předmět, např. tenisák, který pojmenujeme, např. Bingo. Když si ho žák vezme s sebou dopředu, musí si jeho protihráč míčku po sundání deky všimnout a na místo správného jména (naproti sedícího) žáka zavolat „Bingo“.

Hru můžeme hrát tak dlouho, dokud bude žáky bavit. Můžeme s každou novou hrou vytvořit nový tým, aby si žáci prostřídali své spoluhráče.

Reflexe: Na závěr můžou žáci zvednutým palcem ukázat, jak se při hře cítili. Palec nahoru „Super“, palec uprostřed „Dobré“ a palec dole „Špatné“. Můžeme s žáky diskutovat o tom, jaké to bylo sedět před deskou a co nejrychleji říct jméno žáka sedícího naproti. Jak se při hře cítili, když se jim začínalo měnit složení týmu.

METODICKÝ LIST 12: KOMENTOVANÉ KRESLENÍ

Klíčová slova: řeč, komunikace, slovní zásoba, naslouchání, vyjadřování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Matematika a její aplikace

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je ukázat žákům, jak může být někdy obtížné správně se vyjádřit a vybavit si potřebná slova. Dalším cílem je poukázat na to, jak snadno mohou v komunikaci vznikat nedorozumění a jak často dochází k nepochopení komunikačních partnerů.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě, na počtu dětí nezáleží.

Pomůcky: Pomůcky na kreslení (fixy, pastelky), prázdné papíry, připravené listy s obrázcí.

Postup:

Ze skupiny žáků vybereme jednoho dobrovolníka, který se postaví zády ke svým spolužákům tak, aby na ně neviděl. (Jedná se o těžší variantu, kdy dobrovolník nemá kontrolu nad tempem práce svých spolužáků. Pro jednodušší verzi je možné, aby stál k třídě čelem.). Ostatním žákům rozdáme čisté papíry a pomůcky na kreslení. Dobrovolníkovi dáme připravený list s obrázcem a jeho úkolem bude daný obrazec popsat tak detailně, aby ho zbytek třídy dokázal co nejpřesněji nakreslit.

Mluvit smí jen ten, kdo popisuje. Ostatní pouze poslouchají a dle instrukcí malují.

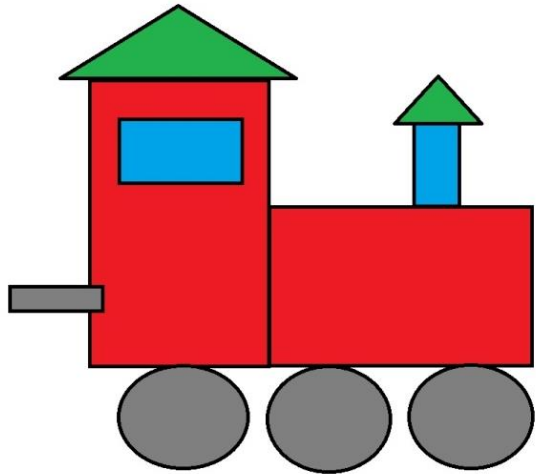
Aktivitu můžeme pozastavit ve chvíli, kdy všichni dokreslili, kreslení bylo příliš dlouhé nebo ve chvíli, kdy již dobrovolník popsal celý obrázek. Následně porovnáme vzor a kresby ostatních žáků. Pokud děti aktivita baví, můžeme vybrat dalšího dobrovolníka a v aktivitě pokračovat s jiným vzorem.

Obrázce mohou být různě složité a přizpůsobené učivu apod. Pro představu přikládáme tři vzory vhodné například do hodin geometrie.

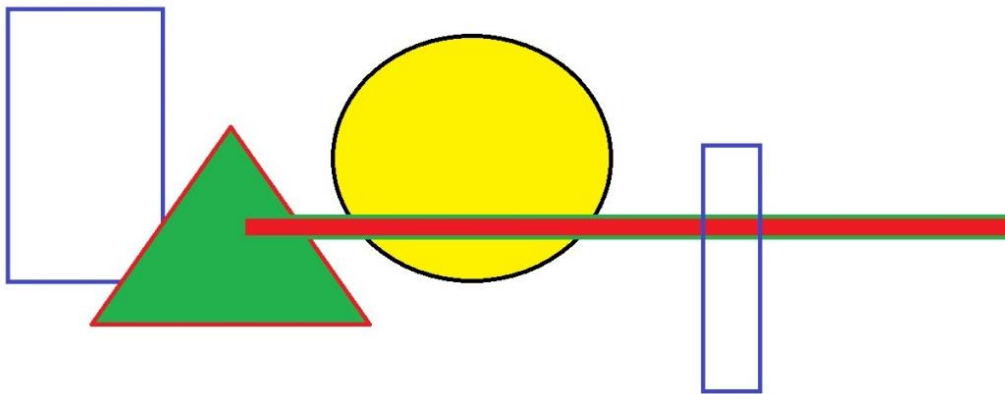
Důležitou částí aktivity je v tomto případě reflexe, proto je vhodné vyčlenit na ni dostatek času.

Reflexe: S žáky můžeme nejprve diskutovat o tom, jak se jim popisovalo. Jaké to bylo stát ke třídě zády? Jak obtížně/snadno se hledala slova? Dále můžeme debatovat s ostatními žáky, co jim v kreslení pomáhalo, jaký obrazec byl nejjednodušší/nejsložitější. Jaké měli pocity, když

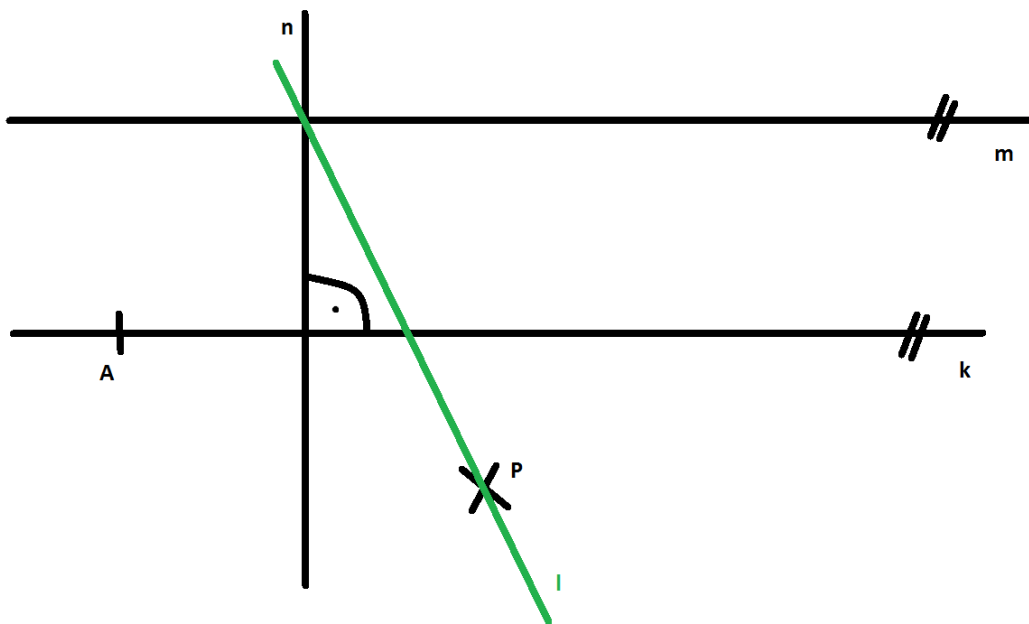
se nemohli doptat na detaily apod. V závěru reflexe můžeme zpětně poukázat na to, že správné vyjádření a pochopení výpovědi hraje velkou roli.



Vzor č. 1



Vzor č. 2



Vzor č. 3

METODICKÝ LIST 13: KOUZELNÁ ZOO

Klíčová slova: komunikace, interakce, řeč, znalost spolužáků, pozitivní vlastnosti

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ – druhý stupeň

Předpokládaný čas: 40 minut

Cíl: Cílem aktivity je podpořit pozitivní atmosféru třídního kolektivu. Aktivitu lze realizovat mezi žáky, kteří se znají. Je dobré ji použít i tehdy, pokud se jedná o nefunkční kolektiv.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Budeme hledat pouze a jen pozitivní vlastnosti spolužáků.

Pomůcky: Jména žáků a losovací zařízení. Čistý papír, obrázky zvířat (i v několika kopiích). Různé výtvarné pomůcky.

Postup:

Každý žák si postupně vylosuje jméno svého spolužáka. Popřemýšlí ohledně jeho kladných vlastností a jednu přiřadí zvířeti ze ZOO. Na papír zapíše svou myšlenku a udělá koláž, kde popíše, proč si vybral zrovna dané zvíře. Je nezbytné, aby děti měli znalost zvířat a jejich kladných stránek. Např. žirafa má dlouhý krk, aby viděla do krajiny, měla přehled = všeobecné znalosti dítěte; gepard je rychlý = žák může být rychlý ve svém myšlení či být senzační v TV.

Dítě si po konzultaci s vyučujícím může vybrat i jiné než nabízené zvíře a může jej namalovat.

Reflexe: Po skončení a vytvoření koláží žáci udělají výstavku a zhodnotí, jak se jim koláž povedla a jaká je vlastně myšlenka v tom, jaké zvíře vybrali pro své spolužáky. Doporučuji nedávat nabídku takových zvířat, která by mohla mít dehonestující charakter.

Během reflexe ověřujeme, zda žáci pochopili daný úkol a jak se s ním porvali: sledujeme úroveň argumentace, výtvarné pojetí, snahu o hledání řešení. Cílem je uvědomit si, že jsme každý jiný a každý (byť se to zdát nemusí) má kladnou vlastnost, jen musíme chtít hledat. V rámci nefunkčního kolektivu lze podpořit komunikaci a interakci žáků. V rámci kolektivu funkčního podpoříme a semkneme žáky v rámci společného projektu.

METODICKÝ LIST 14: KRY

Klíčová slova: komunikace, interakce, vztah, spolupráce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posilování vzájemné komunikace mezi žáky v třídním kolektivu. Žáci spolu navzájem spolupracují a vymýšlí strategii, jak nejlépe úkol splnit. Rozvíjena je komunikační schopnost a kreativita žáků.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Žáci budou rozděleni do skupin přibližně po šesti žácích. Na aktivitu je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu. Před aktivitou je třeba připravit třídu. Stoly i židle je vhodné umístit na stranu, aby se uprostřed třídy vytvořil prostor (od tabule až po druhý konec třídy).

Pomůcky: Bílé papíry velikosti A4 (počet se odvíjí od počtu žáků ve třídě).

Postup:

1. část aktivity:

Žáci jsou rozděleni pomocí náhodného losování do skupin přibližně po šesti žácích. Následně žákům do skupin rozdáme papíry, a to o jeden papír méně, než jaký je počet žáků ve skupině. Následně se všichni žáci postaví do zástupů před tabuli. Cílem je přemístit celou skupinu z jedné strany třídy na druhou, a to tak, že žáci mohou stát pouze na bílých papírech (na krách). Nesmí stát mimo bílý papír. V případě, že toto pravidlo některá skupina poruší (někdo bude stát mimo papír nebo spadne), přeložíme jeden papír na půlku, a tím tak přijde skupina o přemísťovací plochu. Žáky před aktivitou motivujeme, že mají za úkol dopravit celou skupinu přes kry na ostrov tak, aby se nikdo neutopil v ledové vodě. První kolo necháme žáky vyzkoušet si náročnost úkolu a dáme jim prostor pro vymyšlení strategie přesunu. Druhé kolo už bude probíhat „naostro“. Taktiku přesunu necháme na žácích.

Aktivitu opakujeme tak dlouho, dokud žáky baví a vidíme, že stále vymýšlí novou taktiku. Týmy mohou mezi sebou soutěžit v tom, kdo se nejrychleji dostane z jednoho konce třídy na druhý. Poté pokračujeme druhou částí aktivity.

2. část aktivity:

Všichni žáci se postaví před tabuli a budou mít za úkol přemístit celou třídu po obvodu volného prostoru, který jsme ve třídě vytvořili, pouze pomocí papírů. Ideální je vytvořit takový prostor, aby žáci museli několikrát posunout bílé papíry z konce na začátek a přemýšlet nad skupinovou taktikou (aby jim nestačilo pouhé rozmístění papírů a přeskákání). Počet papírů bude alespoň o pět nižší, než je počet žáků ve třídě. Cílem je přesunout celou třídu na stanovený ostrov bez jakýchkoliv ztrát.

Reflexe: Aktivitu je možné ukončit skupinovou diskuzí nad tím, jakým způsobem žáci vymýšleli strategie přesunu, co pro ně bylo nejobtížnější. Žáci mohou aktivitu ohodnotit zvednutým palcem (nahoru = bylo to lehké, uprostřed = mírně obtížné, dolů = velmi obtížné). Hodnotit mohou žáci rozdílnost obtížnosti v přesunu týmů či celé třídy.

METODICKÝ LIST 15: LETEM SVĚTEM PŘEDMĚTEM

Klíčová slova: spolupráce, vzájemné naslouchání, přizpůsobení, podpora

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je podpořit spolupráci ve třídě, vzájemné naslouchání, naučit se reagovat na nečekané změny a naučit se přijímat nové členy za své a podpořit je.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu a je realizovatelná v běžné třídě. Třída je rozdělena na menší skupiny, např. po 4–5 žácích. Každá skupina pracuje samostatně.

Pomůcky: Kartičky (obálky) s jednotlivými úkoly.

Postup:

Žáky náhodně rozdělíme do skupin po 4–5 žácích. Úkolem každé skupiny bude postupně řešit jednotlivé úkoly/příklady z různých školních předmětů. Je důležité, aby se na řešení a následné prezentaci výsledků všichni shodli.

Po vyřešení úkolu nebo během dalšího úkolu (záleží na učiteli) učitel řekne bez předešlého varování STOP. Vybere jednoho žáka z každé skupiny, který musí své místo opustit a po směru hodinových ručiček putovat do další skupiny. Putující žák se stává novým členem skupiny a je potřeba, aby ho tak žáci ve skupině brali. Následně skupinky pokračují v řešení úkolu.

Na konci každého úkolu si žáci svá řešení zkontrolují.

Při řešení dalších úkolů může učitel zadat další změny STOP – např. pracují pouze dívky, pracují pouze chlapci apod.

Reflexe: Na závěr se žáků ptáme, jak se jim ve skupině pracovalo. Jaké bylo, když se museli s jedním ze svých členů rozloučit a jiného člena z jiné skupiny přijmout. Jaké bylo pro holky/kluky nepracovat a sledovat pouze kluky/holky. Jaké úkoly byly pro ně nejtěžší. Zda se na nich společně shodli. Zda si zvolili nějakého spolužáka, který je vedl.

METODICKÝ LIST 16: MALOVÁNÍ V TÝMU

Klíčová slova: řeč, komunikace, spolupráce, komunikační pohotovost

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita je zaměřena na rozvoj komunikační pohotovosti a spolupráce ve skupině.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě. Děti pracují ve skupinkách po přibližně 5–6 žácích.

Pomůcky: Velký papír, barevné fixy, připravené zadání obrázku.

Postup:

Každý tým dostane velký papír a pomůcky na kreslení. Papír se položí přibližně dva metry před každou skupinu. Poté se určí, jaké bude téma obrázku (například „město“). Žáci dostanou krátký prostor na to, aby se dohodli, jak bude jejich „město“ vypadat.

Poté se odstartuje hra. Vyběhne první ze skupiny a kreslí tak dlouho, dokud neuběhne cca 15 vteřin. Poté se vrací do skupiny a vybíhá druhý z týmu.

Pointa aktivity je v tom, že se během malování téma obrázku doplňuje. Příklad: Nakreslete město. Na jednom z paneláků sedí čáp. Na kraji města je fotbalové hřiště. Středem protéká řeka. Celé město je na ostrově. V dálce je vidět tornádo...

Žáci mají možnost se v rámci skupiny domlouvat a plánovat další postup kreslení. Stále se ale v malování musí střídát a nesmí zastavit.

Po určité době se aktivita zastaví a vyhodnotí se splnění kritérií.

Reflexe: V rámci reflexe s dětmi rozvineme diskuzi o tom, jak obtížné/snadné je komunikovat pohotově při časovém tlaku.

Je možné s dětmi diskutovat o tom, kdo řídil skupinu, nebo naopak kdo plnil/neplnil plán skupiny. Nebo zda skupina nějaký plán vůbec stihla připravit.

Při kreslení mohou vznikat i originální řešení situace apod.

METODICKÝ LIST 17: MINISTERSTVO MĚR A VAH

Klíčová slova: komunikace, spolupráce, naslouchání, plánování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a příroda, Matematika a její aplikace

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut (5 minut seznámení s aktivitou, 20 minut první aktivita, 10 minut druhá aktivita, 10 minut závěrečná reflexe)

Cíl: Aktivita se zaměřuje na spolupráci ve skupině, vzájemné naslouchání názorům jiných a komunikační interakci. Zároveň se zaměřuje na osvojení a upevnění matematických dovedností formou odhadu. Během činnosti žáci uplatňují kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální. Aktivita je vhodná do hodin matematiky.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu a je realizovatelná v běžné třídě. Na počtu žáků nezáleží. Žáci pracují ve skupinkách přibližně po 5 až 6.

Pomůcky: Pro žáky: karty s připravenými úkoly, kelímky; Pro učitele: pravítko, metr, váha, odměrka, předměty různých hmotností: knihy, pouzdra, krabičky s předměty.

Postup:

- a) Každý tým dostane jednu kartu s předepsanými úkoly. Úkoly na jednotlivých kartách jsou různé. Každý tým pracuje na vyhrazeném místě tak, aby ostatní týmy nerušil. Úkoly si žáci ve skupince buď rozdělí, anebo se domluví, že je budou řešit všichni společně. Následně žáci hledají po třídě jednotlivé předměty, které splňují danou podmínku (např. najdi něco, co měří 20 cm, najdi něco, co váží 0,5 kg apod.). Mezitím si učitel vytvoří svoje stanoviště, kde bude mít k dispozici váhu, metr, popř. pravítko a odměrku. Jakmile skupinka splní některý z úkolů na kartičce, zvolí si jednoho zástupce, který půjde na kontrolu na Ministerstvo vah a měr. Proto, aby mohl žák přijít na kontrolu, musí daný úkol všichni ze skupinky odsouhlasit. Učitel předmět, popř. kelímek s vodou zkontroluje – zváží, popř. změří. Pokud se povede skupince správně danou míru odhadnout (učitel samozřejmě respektuje určitou odchylku), postupuje v řešení dalších úloh. Pokud se to skupince nepovede, mají možnost opravy.
- b) Po skončení první aktivity dá učitel do každé skupinky několik předmětů označených čísly, které předtím zvážil. Současně k tomu poskytne žákům kartičky s jednotlivými hodnotami kilogramů. Úkolem skupinek bude přiřadit jednotlivé předměty ke kartičkám s hodnotou váhy.

Reflexe: V rámci reflexe s žáky mluvíme o tom, jak se jim ve skupince pracovalo. Zda se všichni shodli na zvolení zástupce a na odhadu daného předmětu. Zda se navzájem respektovali a dokázali naslouchat tipům svých spolužákům. Jaký z úkolů byl pro ně nejobtížnější, a co naopak zvládli bez problému.

METODICKÝ LIST 18: SPOLEČNÉ MODELOVÁNÍ

Klíčová slova: komunikace, interakce, vztah, empatie, spolupráce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení empatie žáků, spolupráci a posílení sociálních vazeb v třídním kolektivu.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Žáci jsou na aktivitu rozděleni do dvojic, přičemž každá dvojice sedí v jedné lavici naproti sobě. Třídu je třeba připravit.

Pomůcky: Keramická hlína, šátky na oči v počtu žáků ve třídě, relaxační hudba.

Postup:

Žákům zavážeme oči a dostanou pokyn, že od té doby nemají mluvit. Poté si žáky rozesadíme do lavic do dvojic. Výběr dvojic je na našem uvážení. Můžeme společně dát ty žáky, kteří spolu nemají dobrý vztah, a tím tak vztah mezi nimi posílíme. Všechny žáky postupně rozesadíme do dvojic a vždy jim položíme ruce na sebe a hmatem jim ukážeme, kde mají modelovací hlínu. Poté už začnou modelovat bez mluvení. Žáci tak využívají ke komunikaci pouze hmat. Na pozadí žákům pustíme relaxační hudbu a necháme jim prostor pro tvorbu. Jakmile se ve dvojici žáci domluví, že mají dokončeno, položí ruce na stůl a čekají, až jim vyučující sundají šátky z očí.

Reflexe: Aktivitu je dobré zakončit diskuzí, nejprve ve dvojicích. Žáci si navzájem sdělí pocity, budou si povídat o tom, jak se cítili, kam modelování směřovali. Poté žáky přesuneme na společné kolečko, kde si sdělí, jak se při modelování cítili, zda přemýšleli o tom, s kým modelují, kdo modelování vedl, jakým způsobem postupovali a jak byli s výsledkem spokojení.

METODICKÝ LIST 19: MOLEKULY

Klíčová slova: komunikace, interakce, vztah, spolupráce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení komunikace mezi žáky v třídním kolektivu. Žáci spolu navzájem spolupracují a vymýšlí strategii, jak úkol nejlépe splnit. Rozvíjena je komunikační schopnost a kreativita žáků.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Žáci budou rozděleni do skupin. Na aktivitu je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu. Před aktivitou je třeba připravit třídu. Stoly i židle dáme na stranu, aby se uprostřed třídy vytvořil prostor, nebo je možné aktivitu realizovat v tělocvičně.

Pomůcky: Bez pomůcek

Postup:

1. část aktivity:

Každý žák představuje atom, který se může, a někdy i musí, slučovat do molekul. Kolik atomů bude molekula mít určuje učitel. Když řekne učitel číslo (od dvou), snaží se „atomy“ (žáci) vytvořit příslušně velkou molekulu. Ty atomy (žáci), jež zůstanou navíc (vytvoří molekulu o méně atomech), vypadávají. Po skončení můžeme hru zopakovat ještě jednou, záleží na tom, zda budou žáci stále motivováni.

2. část aktivity:

Hráči se rozdělí do dvojic, každá dvojice musí mít dostatek prostoru k pohybu okolo sebe. Vyučující řekne, kolika a kterými částmi těla (např. rukama, prsty, kolena a nohama) je povoleno se dotýkat země a ostatní části musí mít žáci zdvižené nad zemí. Začíná se lehčími pozicemi, jako např. tři nohy a dvě ruce, ale postupně může přijít třeba jedna noha a jedna ruka. V pozici, kterou žáci vytvoří, musí potom družstvo zůstat alespoň pět vteřin. Ta dvojice, které se nepovede udržet nad zemí, vypadává. Vyučující dává pořád nová zadání – žáci je musí v rámci skupiny splnit a nesmí se dotýkat ostatními částmi těla země. Postupně se můžou družstva spojovat a ke konci jsou všichni hráči spolu v jednom týmu.

Reflexe: Aktivitu je možné ukončit skupinovou diskuzí nad tím, jakým způsobem žáci vymýšleli pozice a co pro ně bylo nejobtížnější. Bylo by dobré zhodnotit rozdílnost obtížnosti v práci ve dvojici a ve větší skupině, kde bude komunikace značně náročnější.

METODICKÝ LIST 20: PAVUČINA PŘÁTELSTVÍ

Klíčová slova: komunikace, vztah, interakce, sociální vazby

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem této aktivity je upevňování vztahů ve třídě, trénink hodnocení a empatie. Velmi těžké je najít pozitivní tvrzení pro někoho, koho nemáme úplně rádi nebo se s ním nekamarádíme, a to se můžou žáci díky této aktivitě naučit.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Žáci budou sedět v kroužku na koberci ve třídě. Je třeba vytvořit dostatečný prostor pro aktivitu.

Pomůcky: Klubíčko vlny.

Postup:

Žáci si sednou do kroužku. Jeden z žáků nebo učitel si vezme do ruky klubíčko vlny a předá ho někomu z žáků. Musí si však kousek vlny ponechat v ruce. Při předávání každý řekne tomu, komu klubíčko podává, něco, za co ho chce pochválit nebo mu poděkovat. Může to být nějaká vlastnost nebo cokoli, co vykonal a bylo to pozitivní. Postupným předáváním vznikne pavučina z vlny, která nám symbolicky ukazuje, že všichni táhnou za jeden provaz. Jakmile budou všichni držet kousek pavučiny, začneme ji postupně rozmotávat. Při rozmotávání poděkujeme kamarádovi, který předtím pochválil nás, případně jej pochválíme. Celou pavučinu musíme rozmotat, a tím tak celé klubíčko namotat.

Reflexe: Aktivitu je možné zakončit debatou nad tím, jak obtížné občas může být vyjádřit někomu, koho máme či nemáme rádi, obdiv, chválu nebo třeba i omluvu. Je dobré rozvinout diskuzi o tom, jak se žáci cítili, co pro ně bylo v daný okamžik velice obtížné, zda chválu dát či přijmout, protože ani to nemusí být pro všechny snadné.

METODICKÝ LIST 21: PAVUČINA

Klíčová slova: komunikace, interakce, spolupráce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení komunikace mezi žáky v třídním kolektivu. Žáci spolu navzájem spolupracují a vymýšlí strategii, jak úkol nejlépe splnit. Rozvíjena je komunikační schopnost a strategické myšlení.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Před aktivitou je třeba připravit třídu. Stoly i židle odsuneme tak, aby se vytvořil dostatečně velký prostor pro tvorbu pavučiny.

Pomůcky: Bez pomůcek.

Postup:

1. část aktivity:

- a) Žáci jsou rozděleni pomocí náhodného losování do skupin přibližně po 6 žácích. V každé skupině si žáci sednou do kruhu, zavřou oči a dají ruce do kruhu. Poté si musí každý poslepu najít volnou ruku, které se chytí. Jakmile se budou všichni někoho držet, řekneme žákům, že mohou oči otevřít. Následně se musí vymotat z pavučiny. Musí vymyslet takovou taktiku a takové způsoby, jak pavučinu rozmotají, aniž ruce rozpojili ruce. Je třeba žáky motivovat, že musí vzájemně respektovat nepříjemné pozice svých spoluhráčů a musí vymyslet takové řešení, které bude přijatelné pro všechny. Jakmile se žákům podaří kruh rozmotat, hra končí. Můžeme opakovat vícekrát v jiných skupinách.
- b) Aktivitu můžeme ztížit tak, že pouze jeden žák ze skupiny bude moct mluvit a ostatní žáci budou moct komunikovat pouze neverbálně. Tuto variantu můžeme různě transformovat – například tak, že mluvit budou jen dva žáci (nebo vůbec nikdo, to už je ovšem velmi obtížné).

2. část aktivity:

- a) Všichni žáci si sednou do kroužku a dají opět ruce doprostřed kruhu a někoho se chytí. Tato varianta je velice obtížná a může se stát, že se skupina žáků chytí ruce navzájem a vznikne více kruhů. Zajímavé je pozorovat, jak funguje komunikace žáků v takto velké skupině.

Reflexe: Aktivitu je možné ukončit skupinovou diskuzí nad tím, jakým způsobem vymýšleli strategie při rozmotávání pavučiny. Jak se žáci cítili, když jeden z nich organizoval skupinu a oni mohli komunikovat pouze neverbálně. Hodnotit mohou žáci rozdílnost obtížnosti v přesunu týmů či celé třídy.

METODICKÝ LIST 22: PODANÉ RUCE

Klíčová slova: komunikace, vztah, pomoc, každý jsme jiný

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a zdraví

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 35 minut

Cíl: Aktivita je zaměřena na posílení vztahů ve třídě, vzájemnou pomoc a respekt. Během aktivity si žáci uvědomí, že je každý člověk v něčem dobrý a v něčem potřebuje od druhých pomoc. Aktivitou se žáci naučí pomoc přijímat a nebát se o ni požádat.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě. Žáci pracují nejprve samostatně, následně pracuje celá třída dohromady.

Pomůcky: Tvrdé papíry, pastelky, propiska.

Postup:

Každý žák dostane jeden tvrdý papír (vel. A4) a obkreslí si svoji ruku. Následně na obkreslenou ruku napíše, v čem je úspěšný. Vedeme žáky k tomu, aby byli co nejkonkrétnější (např. nestačí napsat matematika, ale sčítání a odčítání zlomků). Každý žák svoji ruku vystříhne, ozdobí a podepíše. Když jsou žáci hotoví, sejde se celá třída na koberci v kruhu, kde každý žák svoji pomocnou ruku představí.

Poté se zeptáme žáků, zda je někdo, kdo by chtěl požádat o některou z představených rukou. Poté dáme prostor těm, jejichž ruka zůstala u nich, aby ji nabídli konkrétnímu člověku, který potřebuje (mohl by potřebovat) v dané činnosti pomoci.

Aktivita může mít přesah na celý následující týden (či jiný časový úsek), kdy každý může poprosit o pomoc toho, kdo mu dal svoji pomocnou ruku. Ten by měl na žádost reagovat kladně a pomoc poskytnout. Po týdnu s žáky reflektujeme, jak se jim dařilo si o pomoc říct a zda jim byla pomoc poskytnuta.

Ruce lze také od žáků vysbírat a vystavit ve třídě. Kdykoli někdo bude potřebovat s něčím pomoci, může se podívat na nabídku podaných rukou a oslovit konkrétního člověka s prosbou o pomoc.

Reflexe: Na konci hodiny s žáky reflektujeme, zda bylo obtížné přijít na to, v čem jsou úspěšnější. Jestli pro ně bylo těžké si o pomocnou ruku požádat či pomoc nabídnout.

METODICKÝ LIST 23: POROZUMĚNÍ OSLABENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Klíčová slova: komunikace, porozumění, řeč, vývojová dysfázie

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět, člověk a zdraví, Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Cílem aktivity je uvědomění si a pochopení nesnáží ve vyjadřování spolužáka zasaženého vývojovou dysfázií nebo jinou závažnou poruchou komunikační schopnosti silně ovlivňující komunikaci.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro třídu, jež navštěvuje žák s těžším stupněm vývojové dysfázie. Činnost lze využít takřka ve všech třídách ZŠ, dle ročníku je však třeba upravit téma rozhovoru ve dvojicích. U mladších dětí je lépe využít aktivitu v kolektivu spolužáků, kteří se již dobře znají. V případě vyšších ročníků může být aktivita využita i v nově vzniklém kolektivu, například při přechodu na druhý stupeň ZŠ.

Pomůcky: Papír a tužka do každé dvojice pro zápis rozhovoru.

Postup:

Žáci se rozdělí libovolně do dvojic. Učitel rozdá papírky s tématem rozhovoru a jeden z dvojice bude mít za úkol druhému znázornit téma pomocí neverbální komunikace. Dle věku a dalších specifických vlastností žáků lze aktivitu provádět:

- a) zcela bez používání slov,
- b) použitím pouze jednoho klíčového slova ve větě,
- c) s využitím více slov při vynechání slova klíčového.

Žáci se mohou během aktivity vyměnit, aby oba poznali obtížnost omezené vyjadřovací schopnosti. Téma rozhovoru je dobré přizpůsobit věku a zájmu žáků. Mezi vhodná témata pro první stupeň ZŠ můžeme řadit:

Reflexe: Po dokončení aktivity si dvojice žáků vzájemně sdělí své pocity z proběhlé komunikace. Následně celá třída společně rozebere obtížné části vyjádření a situace, které je při komunikaci překvapily. Žáci si mohou sdělit, co jim při aktivitě pomohlo k lepšímu vyjádření nebo snazšímu pochopení situace.

Moje domácí zvíře

Zážitky z minulého víkendu

Oblíbený předmět ve škole

Oblíbená aktivita / sport

Druhy povolání

Popis sourozenců

Oblíbená pohádková postava

Žáky druhého stupně by mohla zajímat témata:

Plány na prázdniny

Oblíbená činnost

Popis filmu

Popis knihy

Mé budoucí povolání

METODICKÝ LIST 24: PROTIKLADY

Klíčová slova: spolupráce, komunikace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace, Dramatická výchova

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita je zaměřena na komunikaci ve skupině a rozvoj slovní zásoby.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě, která má více volného prostoru, popř. v tělocvičně či na hřišti.

Pomůcky: Provaz, kartičky s protiklady.

Postup:

Žáky náhodně rozdělíme do dvojic. Na zem položíme provaz, abychom rozdělili prostor na dvě části. Pokud nemáme k dispozici provaz, vyznačíme hranici alespoň pomyslnou čarou. Každé dvojici dáme kartičku s jedním protikladem. Úkolem dvojice bude se domluvit, kdo danou situaci předvede pomocí pantomimy a kdo ji bude popisovat. Žáci, kteří budou kartičku popisovat, si musí dávat pozor, aby slovo neprozradili či neřekli kořen slova. Úkolem ostatních dvojic je předváděné situace hádat.

Reflexe: Na závěr aktivity se žáků ptáme, jak se jim pracovalo ve dvojici. Zda měli problém se dohodnout, jakým způsobem budou předvádět situace. Jak se jim protiklady hrály/popisovaly. Zda se jim lépe hrálo/popisovalo záporné slovo, či naopak.

METODICKÝ LIST 25: PYROTECHNICI

Klíčová slova: řeč, komunikace, spolupráce, interakce, plánování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Matematika a její aplikace

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je posílení komunikační interakce mezi žáky v třídním kolektivu a zároveň rozvoj, upevnění a posílení matematických dovedností.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Žáky je vhodné rozdělit do týmů po přibližně 4 až 6 žácích.

Úkolem týmů bude představit si, že jsou zkušení pyrotechnici a jejich snahou je zneškodnit několik bomb. Každá skupina zná kód na zneškodnění, který je však nezbytné získat prostřednictvím správné matematické operace.

Pomůcky: Papír na poznámky a výpočty, psací potřeby, kartičky s čísly a matematickými znaménky.

Postup:

Každý tým pracuje na vyhrazeném místě tak, aby nerušil ostatní skupiny. Tým dostane sadu kartiček s matematickými znaménky (+, −, :, *, u starších dětí je možné použít druhou mocninu, odmocninu apod.). Zároveň každý tým dostane kartičky s čísly od 1 cca do 30. Toto číselné rozpětí by pro matematické operace mělo být dostačující. Tyto kartičky je možné dát každému týmu na pracovní místo, případně je možné (pokud máme dostatečně velký prostor) umístit je do určité vzdálenosti od skupiny tak, aby žáci museli pro potřebná čísla doběhnout. Každému týmu rozdáme jednu sadu kartiček.

V další fázi je všem skupinám sdělen kód – libovolné číslo, které může být pro všechny skupiny stejné. Cílem týmů je domluvit se a pomocí znamének a čísel sestavit příklad, jehož výsledkem je zadaný kód.

V průběhu můžeme volit různě těžké příklady a přidávat nebo ubírat požadavky. Například: *Kód bomby je 333. Sestavte příklad k tomuto kódu pomocí tří čísel a dvou znamének.*

Po vyřešení kódu lze požádat zástupce z každé skupiny, aby svůj příklad přepsali na tabuli a vysvětlili postup zbytku třídy. Následně týmy dostanou nový kód a zneškodňování bomb může pokračovat.

Aktivitu můžeme upravit i tak, že žáci nedostávají jen kódy, ale ve skupinách řeší například slovní úlohy, šifry apod. Pokud chceme podpořit u dětí soutěživost, můžeme každý tým bodovat za správně vyřešený příklad.

Reflexe: V rámci reflexe můžeme s dětmi hovořit o tom, kdo skupinu vedl. Jak probíhala komunikace mezi členy? Rozdělili si v týmu role – byl zde někdo, kdo počítal, rozdával úkoly, běhal pro papírky...?

METODICKÝ LIST 26: ŘETĚZOVÁ REAKCE

Klíčová slova: komunikace, interakce, posilování vztahů ve skupině

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: mladší školní věk

Předpokládaný čas: 20–30 minut

Cíl: Cílem aktivity je propojit kolektiv dětí a žáků, naučit se přemýšlet o druhých, rozvíjet poznávání spolužáků, a získávat tím nové informace o každém z nich. Hru lze hrát s novým či již známým kolektivem.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Vhodná motivace před zahájením hry: „...přestože jsme každý jedinečný, máme mnoho společného, pojďme zkusit hledat to společné...“

Pomůcky: Bez pomůcek.

Postup:

Žáci mohou volně stát nebo sedět v prostoru. Určíme dítě, které hru začíná. Úkolem hráče je zavolat někoho, kdo se mu v něčem podobá, najít společný znak (např. nosí brýle, má mladšího sourozence, domácí zvíře...). Přivolaný hráč se chytí prvního a volá k sobě stejným způsobem další hráče. Hra končí, když se všichni spojí v jeden řetěz. Hru lze libovolně opakovat. Je zajímavé pozorovat tvoření nových řad. Podle věku hráčů je možné omezit hledání společného na oblasti, jako jsou volnočasové aktivity, vlastnosti, oblíbení herci nebo zpěváci.

Reflexe: V závěrečné reflexi si povídáme o tom, jestli děti věděly, kolik toho mají mezi spolužáky společného, jaké nové a zajímavé informace o svých spolužácích zjistily. Poukazujeme na to, že v každé skupině lze najít něco společného a že rozdíly mezi členy skupiny jsou pouze relativní.

METODICKÝ LIST 27: SBĚRATEL PODPISŮ

Klíčová slova: komunikace, interakce, řeč, znalost spolužáků

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 40 minut

Cíl: Cílem aktivity je získat o spolužácích nové informace a rozvíjet vzájemné poznávání žáků. Aktivitu lze realizovat v nově vzniklém kolektivu i ve třídě, ve které se žáci již znají.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Dle toho, jak dlouho se žáci znají, zvolíme obtížnost formuláře.

Pomůcky: Formulář pro každého žáka.

Postup:

Každý žák nejprve dostane formulář s libovolným počtem políček (minimální počet 20 a více). Políčka obsahují kategorie, jako je například název vlastnosti, dovednost, zážitek apod. (viz příloha). Úkolem každého žáka je najít alespoň jednoho spolužáka, který danou charakteristiku splňuje, a požádat ho o podpis do příslušné kolonky. Počty podpisů v každé kolonce můžeme upravovat dle potřeby. Poté, co žák sesbírá podpisy do všech kolonek, se posadí zpět na své místo.

Témata formuláře můžeme upravovat dle toho, jaké informace chceme od dětí získat.

Reflexe: Po skončení sbírání podpisů přejdeme k reflexi. Při reflexi se můžeme zaměřit na to, proč se některá políčka vyplňovala snadněji a jiná obtížněji. Dále můžeme zjišťovat, zda se o sobě žáci dozvěděli něco nového, případně co to bylo.

Během reflexe ověřujeme, zda žáci opravdu splňují dané kategorie, do kterých se podepsali. Vedeme žáky k tomu, aby se učili co nejlépe poznávat.

Pokud některému žákovi chybí doplnit políčka, můžeme mu během diskuze pomoci.

Získejte podpis někoho, kdo:

Má více než jednoho sourozence.	Má doma jiné zvíře, než je pes, kočka, nebo rybičky.	Píše deník.	Přečetl knížku Harryho Pottera nebo jinou stejně obsáhlou knížku.
Umí hrát na nějaký hudební nástroj.	Dokáže upéct bábovku.	Bojí se výšek.	Někdy se ztratil.
Něco sbírá.	Rád stanuje.	Jel sám vlakem.	Má modré oči.
Jezdí rád na kole.	Přečte alespoň jednu knihu měsíčně.	Umí obalit řízek.	Věnuje se nějakému sportu.
Chtěl by jet v létě k moři mimo Evropu.	Narodil se ve stejném měsíci.	Má rád procházky.	Chtěl by jednou studovat na vysoké škole.
Je rád, že chodí do této třídy.	Ví, jaké chce mít zaměstnání.	Tráví rád prázdniny u prarodičů nebo jiných příbuzných.	Pomáhá doma s úklidem.
Sám si připravuje svačinu do školy.	Přál by si domácího mazlíčka.	Má raději zimu než léto.	Jeho oblíbenou hrou bylo/je lego.

METODICKÝ LIST 28: SDÍLENÉ ZÁŽITKY

Klíčová slova: řeč, komunikace, naslouchání, vyjadřování, paměť

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je podpořit u dětí schopnost naslouchání a zároveň vyjadřovací schopnosti.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě (v kruhu na koberci i v lavicích), na počtu dětí nezáleží. Během řízené diskuze společně s žáky sdílíme zážitky z uplynulých událostí, činností apod. (z Vánoc, z prázdnin, z návštěvy divadla, ...).

Pomůcky: Předmět (míček, plyšová hračka, ...), který opravňuje žáka hovořit.

Postup:

Aktivita se vždy vztahuje k určité události. Pro příklad uvedeme téma Vánoc.

Vyzveme děti, aby si společně sdělily zážitky z Vánoc. Je vhodné celou třídu upozornit na to, že pokud jeden mluví, ostatní jsou potichu a naslouchají. Jako první můžeme žáky požádat, aby si navzájem se svým spolužákem v lavici řekli, kdo dostal jaké dárky. Následně vyzveme každé dítě ze třídy, aby povědělo, co jeho spolužák dostal. Roli mluvčího můžeme podpořit nějakým předmětem (míčkem), který má pouze on, a proto jen on může hovořit. Poté, co všichni žáci odpoví, můžeme klást druhou otázku.

Při druhé otázce požádáme žáky, aby si informace vyměnili se svými spolužáky o lavici vpřed/vzad. Následně poprosíme opět každého žáka, aby se s námi podělil o odpověď, kterou získal od spolužáka. Takto můžeme pokračovat až do vyčerpání otázek k tématu.

Reflexe: V rámci reflexe se žáky prodiskutujeme zpětně roli mluvčího a roli posluchače. Můžeme zmínit přestupky v komunikaci, kterých se obě strany dopustily (skákání do řeči, vyrušování apod.).

METODICKÝ LIST 29: SKLÁDÁNÍ VĚT A SLOV

Klíčová slova: komunikace, interakce, slovní zásoba, pozornost

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 20 minut aktivita, 10 minut reflexe

Cíl: Cílem aktivity je podpořit rozvoj slovní zásoby, zlepšení pozornosti. Aktivita rozvíjí komunikativní kompetence a kompetence k učení.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Lze realizovat v běžné třídě.

Pomůcky: Není třeba žádných pomůcek.

Postup:

Aktivitu realizujeme v kruhu. Není-li k tomu prostor, můžou žáci zůstat v lavicích.

Jako první začneme se skládáním smysluplných vět. První slovo určí učitel/ka a žáci pokračují – každý řekne slovo, které se bude do dané věty hodit. Cílem je vytvořit co nejdelší větu. Učitel/ka počítá slova a na závěr vyhodnotí, kolik slov měla nejdelší věta. To může zvolit jako motivaci, pokud bude chtít aktivitu použít v budoucnu, a pořad tak zlepšovat daný „rekord“.

Při druhé části aktivity pokračujeme stejným způsobem, jen místo slova přidáváme písmena. Tvoříme tedy co nejdelší slovo. Účelem je dané slovo prodloužit, nikoli ukončit. Ten, kdo slovo ukončí, dostane úkol (např. 10 dřepů, říct vyjmenovaná slova, vypočítat příklad, postavit se na jednu nohu a zavřít oči apod.). Vyhýbáme se trestným bodům za ukončení slova – žák často nemá jinou možnost než slovo ukončit. Úkol však motivuje, aby se žáci snažili a neukončovali slova předčasně. Poté, co splní úkol, žák vykopává a určuje první písmeno dalšího slova. Učitel/ka může opět zaznamenávat počet písmen nejdelšího slova.

Ve velkých kolektivech se může aktivita rozdělit do skupin a porovnávat, která skupina vytvořila delší větu, slovo. Lze zařadit i jako krátkou aktivitu pouze pro dvojice.

Reflexe: Po aktivitě s dětmi diskutujeme, co pro ně bylo obtížnější (věty nebo slova).

METODICKÝ LIST 30: SLOVNÍ DOMINO

Klíčová slova: řeč, komunikace, sluchová percepce, sluchová analýza a syntéza

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 20 minut

Cíl: Aktivita podporuje sluchovou percepce, konkrétně fonemický sluch, sluchovou analýzu a syntézu, zároveň je prostředkem k rozvoji slovní zásoby.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, případně žáci pracují ve skupinách určených na základě losování. Před zahájením aktivity vyučující ověří znalost slov/obrázků – všechny postupně pojmenuje, žáci je mohou spolu s učitelem unisono opakovat. Následně je třeba jasně stanovit pravidlo, na jehož základě žáci slova vyhledávají (poslední slabika, hláska) a řadí obrázky jako při hře domino – poslední písmeno/slabika slova na obrázku = počáteční písmeno/slabika dalšího slova, které hledáme. Pro návaznost řady slov je třeba určit počáteční slovo – JABLKO.

Pomůcky: Volný prostor bez překážek (kartičky lze řadit na lavici, na zem apod.), kartičky se slovy.

Postup:

Nabízí se následující varianty:

- a) **práce s celou třídou** – vyučující rozdá kartičky všem žákům (určí počáteční slovo) a úkolem žáků je vytvořit řadu dle daného kritéria (např. před tabulí, v tělocvičně – dle počtu žáků a prostorových možností);
- b) **práce ve skupinách** – žáci dle stanovené instrukce samostatně řadí obrázky. Pokud by chtěl vyučující průběh úkolu ztížit, lze zařadit do souboru slov i dvě slova začínající stejnými slabikami/písmeny a nechat na žácích, aby – pokud se dostanou do „slepé uličky“ – sami přišli na správné řešení, ev. s dopomocí vyučujícího (v tomto případě doporučujeme sepsat si předem správné pořadí slov).

Reflexe: Hodnocení náročnosti aktivity, spolupráce ve třídě a skupině – co je důležité pro to, abychom úkol zvládli? Aktivitu lze spojit s vymýšlením příběhu na základě propojení řady slov, doplňování nadřazených pojmů – hledání dalších souvislostí, které lze mezi slovy nalézt.

Kartičky se slovy

JABLKO	KOLENO
NOHA	HADICE
CEDULE	LEPIDLO
LOPATA	TABULKA
KARAVANA	NAVIGACE
CECILKA	KALENDÁŘ
DÁŘKO	KOPANÁ
NÁDVOŘÍ	ŘÍJEN
JENDA	DATEL
TELEVIZE	ZEBRA
BRATRANEC	NECKY
KYKLOP	

METODICKÝ LIST 31: SPOLEČNÉ MALOVÁNÍ

Klíčová slova: řeč, komunikace, vztah, spolupráce, interakce, pracovní postup

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je podpořit schopnost domluvit se na společném postupu práce. Zároveň u dětí rozvíjí schopnost spolupráce a verbální i neverbální komunikaci.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je vhodné plánovat na jednu vyučovací hodinu. Na počtu žáků nezáleží. Žáci budou pracovat ve dvojicích, v případě lichého počtu žáků je možné utvořit jednu trojici. Aktivitu (obrázek) je možné přizpůsobit aktuálnímu tématu výuky.

Pomůcky: Papíry velikosti A4, pomůcky na kreslení (obyčejná tužka, pastelky).

Postup:

Žáky rozdělíme do dvojic a jejich úkolem bude nakreslit společný obrázek. Před samotným kreslením zadáme žákům všechny atributy, které musí obrázek obsahovat (např. „Nakreslete obrázek, na kterém bude les, před ním na poli se budou pást tři srnky a na nebi bude svítit slunce.“ „Nakreslete potravní pyramidu, tak jak jsme se učili v přírodopise.“ apod.). Tyto atributy je vhodné napsat na tabuli, aby je děti měly stále před sebou. V závislosti na věku žáků volíme obtížnost obrázku.

Žákům ponecháme přibližně 5 až 10 minut na přípravu, během které se mohou domluvit na společném plánu kreslení. Poté se mohou domlouvat pouze neverbálně a obrázek nakreslí tak, že oba budou držet společně jednu tužku nebo pastelku.

Před samotným kreslením je žáky vhodné upozornit i na to, aby se domluvili, jakým způsobem budou tužku držet, a případně si vytvořili nějaká komunikační gesta.

Reflexe: Aktivitu je možné zakončit reflexí, zda žáci dodrželi všechny požadavky obrázku. Dále je možné pokračovat v debatě na dané téma, případně zahájit diskuzi o zhodnocení průběhu práce.

METODICKÝ LIST 32: STAVÍME VĚŽ

Klíčová slova: řeč, komunikace, prostorová orientace, jemná motorika

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita podporuje skupinovou spolupráci, diskusi a společné plánování postupu, zároveň motivuje k plnění společného cíle.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, žáci pracují ve skupinách (ideálně o stejném počtu žáků). Doporučujeme srazit lavice, aby měli žáci dostatek prostoru pro práci i pro volný pohyb kolem pracovního místa.

Pomůcky: Nůžky, papírová lepicí páska, lepidlo, papír A3 (8 ks), pravítko, tužka nebo fix, předmět pro zátěžovou zkoušku (např. dřevěná kostka).

Postup:

Losováním jsou žáci rozděleni do skupin, připraví si pracovní místo. S pomocí materiálu musí postavit věž. Archy papíru není možné použít vcelku, každý arch musí být rozdělen alespoň na tři části. Žáci postupují dle společné dohody, pracují jen s výše uvedenými materiály (pravítko nemůže být součástí konstrukce).

Po ukončení týmové práce musí věž projít zátěžovou zkouškou – na věž je umístěn předmět, aniž by se věž pod jeho vahou zhroutila (alespoň 1 minutu); předmět rovněž nesmí z věže spadnout. Se zátěžovou zkouškou musí být žáci seznámeni hned na začátku, aby mohli zohlednit její kritéria při konstrukci věže. Při zátěžové zkoušce musí být předmět umístěn ve výšce min. 40 cm a „stavbu“ nesmí nikdo ze skupiny věž držet, podpírat nebo jinak jistit.

Reflexe: Aktivitu je možné ukončit výstavou, vzájemnou prezentací výrobků. Vhodná je rovněž diskuse nad obtížností jednotlivých fází práce – plánování, stavba, napětí při zátěžové zkoušce apod. Popis postupu je možné zpracovat i písemně jako jednoduchý komentář věže pro výstavu.

METODICKÝ LIST 33: TICHÁ POŠTA TROCHU JINAK

Klíčová slova: řeč, komunikace, sluchová percepce, sluchová paměť, artikulace, zápis slova

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 20 minut – závisí především na počtu žáků

Cíl: Aktivita je zaměřena na posílení spolupráce mezi žáky, zároveň mohou sledovat změny, k nimž v průběhu předávání informace může dojít. Princip aktivity rozvíjí dílčí složky – sluchovou percepce, paměť; důležitou roli hraje i artikulace a zápis znění slova – jedná se tedy o aktivitu didaktickou. Lze zařadit nově probíraná slova, propojit hru s aktuálním vzdělávacím obsahem.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, žáci pracují ve skupinách o totožném počtu (vhodný počet skupin je 3–4, záleží na celkovém počtu žáků). Skupiny lze určit na základě losování, podle řad ve třídě atp. Před zahájením je třeba pečlivě vysvětlit pravidla hry a ověřit porozumění, v průběhu může vyplynout potřeba usměrnění. Slova volíme přiměřeně obtížná, odpovídající možnostem žáků, slova na kartičkách jsou zapsána tiskacím písmem v dostatečné velikosti. Prostor pro zápis slov na tabuli je oddělen (žáci musí vědět, která část tabule je určena pro jejich skupinu). Skupiny si mohou vymyslet název, kterým je daná část tabule označena.

Pomůcky: Slova napsaná/vytištěná na kartičkách, tabule, fix/křída.

Postup:

Žáci v každé skupině vytvoří zástup (čelem k tabuli), každá skupina má kolem sebe dostatek prostoru. První žák v zástupu je od tabule přiměřeně vzdálen (je vhodné označit místa stání). Vyučující sedí vzadu za žáky.

Žáci, kteří jsou poslední v zástupu (nejdále od tabule) po výzvě přijdou k vyučující, která jim na kartičce ukáže slovo napsané tiskacími písmeny (lze použít stejná slova, ale v různém pořadí, abychom zamezili opisování). Po přečtení se žáci vrací ke své skupině a přečtené slovo pošeptají spolužákovi, který stojí v řadě před nimi – touto cestou je slovo předáno v celém zástupu. Jakmile slovo vyslechne první žák, může vyběhnout k tabuli a slyšené slovo zapsat. Poté se vrací na konec řady a čeká na výzvu od vyučujícího, aby si přišel přečíst slovo, které posléze šeptem předá. Tento postup se opakuje, dokud se všichni ve skupinách dvakrát neprostrídají na všech pozicích (čtenář – předávající – zapisovatel). Hodnocení výkonu žáků ponecháváme na klimatu třídy a zvyklostech vyučujícího.

Reflexe: V rámci reflexe lze sledovat změny v zápise slova ve srovnání se zadáním a diskutovat o tom, jak může změna původní informace ovlivnit situace v běžném životě. Lze vyhodnotit obtížnost slov, která byla náročná na zapamatování/předání/zápis apod.

METODICKÝ LIST 34: TICHÁ POŠTA

Klíčová slova: spolupráce, vnímavost, představivost, empatie

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Dramatická výchova

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je podpořit spolupráci mezi žáky ve třídním kolektivu. Zároveň je rozvíjena žákova vnímavost a představivost.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Žáci budou rozděleni do větších skupin dle učitelova zvážení (čím větší skupina, tím náročnější je přesun představovaného slova od prvního až po posledního žáka).

Pomůcky: Kartičky se slovy, situacemi, které budou žáci představovat a malovat.

Postup:

- část aktivity (Tichá pošta pantomimou) – žáky rozdělíme do dvou, popř. třech skupin.**
Žáci stojí v řadách za sebou (každý žák, až na prvního, sleduje záda svého spolužáka stojícího před ním). Poslední žák dostane od učitele kartičku se slovem nebo situací. Žák poklepe na rameno spolužáka před sebou, který se na něho otočí a pomocí pantomimy slovo předvede. Tak se postupuje až k poslednímu žákovi, který nahlas zvolá předávané slovo. Následně první žák postupuje na poslední pozici a rozehrává tichou poštu. Takto se pokračuje až do chvíle, dokud si každý nevyzkouší všechny pozice v řadě. V průběhu celé aktivity je žákům zakázáno mluvit.
- část aktivity (Tichá pošta kreslením) – žáky opět rozdělíme do dvou, popř. třech skupin (třídu je možné nechat i nerozdělenou).**
Žáci si sednou v řadách za sebou na koberec. Poslední žák dostane od učitele kartičku se slovem, např. jehličnatý strom, a jeho úkolem je toto slovo co nejpřesněji namalovat na záda spolužáka před ním. Spolužák před ním se snaží v hlavě slovo uhodnout a maluje obrázek na záda před sebou. Takto slovo doputuje až k prvnímu žákovi v řadě, který ho řekne nahlas. Následně první žák postupuje na poslední pozici a rozehrává tichou poštu. Takto se pokračuje až do chvíle, dokud si každý nevyzkouší všechny pozice v řadě. V průběhu celé aktivity je žákům zakázáno mluvit.

Reflexe: Na závěr aktivity s žáky diskutujeme nad tím, co pro ně bylo snazší, zda pantomima či malování. Zda se všichni snažili co nejlépe dané slovo/situaci zahrát a namalovat. Jaká pozice v řadě byla pro ně nejpříjemnější, zda pozice na začátku/konci řady či někde uprostřed.

METODICKÝ LIST 35: TO JSEM JÁ

Klíčová slova: komunikace, interakce, vztah, vyjadřování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. Žáci se navzájem dozvídají informace o svých spolužácích, to motivuje ke společné interakci a posiluje sociální vazby.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Na aktivitu, která je rozdělena do dvou částí, je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu.

Pomůcky: Pracovní list, pomůcka na psaní.

Postup:

1. varianta aktivity:

Žákům jsou rozdány pracovní listy. Každý žák si vylosuje jméno jednoho ze spolužáků a pokusí se na základě znalostí o daném spolužákovi pracovní list vyplnit (jméno, oblíbený sport, zájmy, domácí mazlíčci apod.). Poté jsou pracovní listy od dětí vybrány a rozdány podle jmen. Nakonec každý žák čte před ostatními vyplněný dotazník o své osobě a komentuje, která z položek je pravdivá a která nikoliv.

2. varianta aktivity:

Žákům jsou rozdány pracovní listy. Každý žák o sobě vyplní daný pracovní list kromě kolonky se jménem. Následně jsou všechny pracovní listy sesbírány na jednu hromadu. Žáci poté z hromady tahají jednotlivé listy, čtou je před celou třídou nahlas a hádají, komu daný pracovní list patří.

Reflexe: Aktivitu je možné zakončit skupinovou diskuzí o nově získaných informacích o spolužácích, o tom, která z položek byla pro vyplnění nejlépeší a která nejtěžší a také o tom, jaké výhody/nevýhody přináší znalost kamarádů.

Pracovní listy mohou být vystaveny ve třídě.

Do společného kalendáře je možné poznamenat narozeniny a svátky všech žáků.

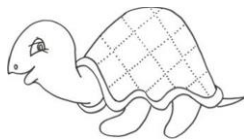
To jsem **JÁ**

Jméno

Oblíbené jídlo



Domácí mazlíček



Rodina



Volný čas



Oblíbený předmět ve škole



Film, seriál, PC hry



Narozeniny, svátek



METODICKÝ LIST 36: TOALEŤÁK

Klíčová slova: komunikace, řeč, komunikační pohotovost, vyjadřování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na rozvoj komunikační schopnosti. Aktivita je především zaměřena na rozvoj komunikační pohotovosti. Při aktivitě žáci procvičují spontánní mluvený projev před ostatními spolužáky.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Žáci budou pracovat společně v kroužku ve třídě. Na aktivitu je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu. Před aktivitou je třeba připravit třídu. Stoly i židle dáme stranou, aby se ve třídě vytvořil prostor na kolečko pro celou třídu.

Pomůcky: Jedna či dvě role toaletního papíru.

Postup:

Sedneme si do kruhu a řekneme žákům, aby si odmotali tolik toaletního papíru, kolik chtějí. Je třeba žáky usměrnit v případě, že by někdo odmotával celou ruličku. Učitel si také odmotá, protože se nabízí, aby se aktivity také zúčastnil. Až bude mít každý svůj kousek toaletního papíru, řekneme žákům, co s ním budeme dělat. Půjdeme postupně po kroužku a každý musí říct o sobě tolik věcí, kolik má útržků toaletního papíru (jak se jmenuje, kde bydlí, kolik mu je let, jaké má zájmy...). Na začátku aktivity můžeme pro inspiraci uvést několik příkladů, co by o sobě žáci mohli říct. Žáky nejprve ponecháme mluvit – až v případě, že by dlouho přemýšleli, co říct, se jich můžeme na něco zeptat nebo jim dát nápovědu.

Reflexe: Aktivitu je možné ukončit skupinovou diskuzí nad tím, jak se cítili, když jsme jim řekli, co s množstvím toaletního papíru budou dělat, že je čeká vyprávění o nich samotných. Také můžeme mluvit o tom, jestli pro ně bylo náročné mluvit v takovém rozsahu, který si sami stanovili.

METODICKÝ LIST 37: V CIZÍ ZEMI

Klíčová slova: komunikace, nonverbální komunikace, vztah

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30 minut

Cíl: Aktivita je zaměřena na bližší poznání žáků a prohloubení vztahů ve třídě. Aktivita ukáže žákům důležitost nonverbální komunikace.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivitu je možné realizovat v běžné třídě. Kolektiv třídy pracuje dohromady.

Pomůcky: Bez pomůcek.

Postup:

Celá třída sedí v kruhu na koberci. Aktivitu uvedeme tím, že jsme v cizí zemi, kde se chceme domluvit.

1. varianta aktivity:

Jeden žák z kolektivu si stoupne doprostřed kruhu. Pedagog mu pošeptá zadání (např. „Jsi Číňan a ptáš se, kde je nejbližší restaurace.“). Žák následně začne hrát – „mluvit“ čínsky – a snaží se dorozumět s ostatními spolužáky. Třída na žáka reaguje a snaží se zjistit, na co se ptá.

2. varianta aktivity:

Jeden žák jde za dveře a ostatní spolužáci se domluví, jakým jazykem budou mluvit. Žák, který byl za dveřmi, se vrátí do třídy a opět hledá např. nejbližší restauraci, mluví česky. Třída na něj reaguje v určeném jazyce.

Nejde o to, aby žáci uměli cizí jazyk, pouze ho zvukově napodobují.

Reflexe: Během reflexe s žáky diskutujeme, jak se cítili v roli cizince či v roli návštěvníka cizí země, když se nedokázali domluvit. Ptáme se, co žákům pomáhalo k lepšímu porozumění.

METODICKÝ LIST 38: V ČEM JSEM DOBRÝ?

Klíčová slova: vztahy se spolužáky, interakce, znalost spolužáků, podpora komunikace mezi spolužáky

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ (5.–9. třída)

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Cílem aktivity je posílit kladné vztahy se spolužáky, posílit sebevědomí žáků, získat o spolužácích nové informace a rozvíjet vzájemné poznávání žáků. Aktivitu je lépe realizovat ve třídě, ve které se žáci již znají. Případně je možné ji s menšími úpravami použít u nového kolektivu (napiš, co si o spolužákovi myslíš, jak na tebe působí).

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Každý žák má dva papíry velikosti A5, které podepíše (na horním okraji).

Pomůcky: Dva listy papíru velikosti A5 pro každého žáka (případně i pro učitele ☺).

Postup:

Na jeden z papírů každý žák sepíše, v čem je on sám dobrý, co se mu daří a jaký je (cca 10 minut). Tento list papíru přeloží a nechá ho na lavici, poté odešle druhý list papíru spolužákovi z vedlejší lavice. Ten má za úkol napsat na něj jednu takovou informaci právě o podepsaném spolužákovi – v čem je tvůj spolužák dobrý? Papír přeloží (aby nebyla vidět jeho odpověď) a pošle dalšímu spolužákovi (postupně se z papíru skládá harmonika). Až všechny listy papíru najdou své majitele, každý porovná své odpovědi s odpověďmi spolužáků. Na konci hodiny jsou žáci vyzváni k diskusi.

Reflexe: Témata pro diskusi:

- Liší se moje odpovědi od odpovědí spolužáků?
- Myslíš si, že tě tvoji spolužáci znají dobře?
- Je něco, co tvoji spolužáci nenapsali, ale chtěl bys, aby to věděli?

METODICKÝ LIST 39: VÁNOČNÍ PŘÁNÍ

Klíčová slova: řeč, komunikace, spolupráce, jemná motorika, interakce, pracovní postup

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 90 až 135 min (v závislosti na schopnostech žáků)

Cíl: Cílem aktivity je podpora skupinové spolupráce a společného plánování postupu, aktivita zároveň motivuje k plnění společného cíle. Žáci se učí rozdělovat jednotlivé segmenty práce ve skupině mezi jednotlivé členy. Úkolem dětí v každé skupině bude vytvoření několika vánočních přání a dle domluvy poté předání těchto přání jednotlivým učitelům na škole, partnerům školy, rodičům apod.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, žáci pracují ve skupinách (ideální počet je 5 až 6 dětí ve skupině). Doporučujeme srazit lavice, aby měli žáci dostatek pracovního prostoru i volného prostoru na pohyb kolem pracovního místa.

Pomůcky: Nůžky, lepidlo, čtvrtky A5, pravítko, obyčejná tužka, pero, pastelky, fixy, obrázky s vánočním motivem.

Postup:

V první části aktivity budou děti obeznámeny s výrobou vánočních přání a proběhne společná diskuze o tom, komu je předat. Od toho se následně bude odvíjet i počet potřebných přáníček. Děti poté rozdělíme do skupinek. Prvním úkolem každé skupinky bude vymyslet vhodný vánoční text přání. Tato část může být realizována ve výuce českého jazyka – slohu. Poté si vyslechneme návrhy od všech skupinek a společně sestavíme jedno až dvě přání.

Ve druhé fázi se pustíme do společné výroby přání. V rámci každé skupiny necháme děti, aby se dohodly, kdo bude vytvářet jakou část přání, nebo zda každé dítě vytvoří přání vlastní. Samotná výroba bude začínat tím, že čtvrtku o velikosti A5 přeložíme napůl, a vznikne tak otevírací přání. Dvnitř přání necháme děti narýsovat linky a na ně vepsat text přání. Poté linky vygumujeme. Přední stranu necháme děti dle fantazie vánočně vyzdobit. Můžeme lepit nejrůznější vánoční motivy, obkreslovat dle předlohy, malovat zpoměti, zdobit mašličkami apod.

Poslední fází je samotné předání hotového přáníčka. S dětmi si můžeme připravit krátký proslav, který využijí při předávání.

Reflexe: Aktivitu je možné zakončit debatou a zhodnocením průběhu práce. Dále můžeme s dětmi pohovořit o tom, jak se cítily při předávání přání – zda jim obdarování někoho druhého činilo radost apod.

METODICKÝ LIST 40: ZAVOLEJ MI, KAMARÁDE

Klíčová slova: řeč, komunikace, vztah, spolupráce ve dvojici, komunikační partner

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení komunikační interakce mezi žáky v třídním kolektivu, posilována je především interakce ve dvojici.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu, pro snazší organizaci je vhodné pracovat se sudým počtem žáků. Na aktivitu, která je rozdělena do tří částí, je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu.

Pomůcky: Pro dvojici dva kelímky od jogurtu, cca tři metry tenkého provázku, nůžky, papír A4, tužka.

Postup:

1. část aktivity:

Vyučující motivuje žáky k činnosti novinářů a k realizaci telefonického interview se známou osobností. V rámci přípravné fáze pod vedením vyučujícího je vytvořen seznam otázek, které si budou žáci v rámci „interview“ navzájem pokládat. Otázky jsou zapisovány na tabuli, aby se žáci mohli podle zápisu orientovat.

2. část aktivity:

Jsou vylosovány dvojice žáků. Pod vedením vyučující každá dvojice vyrábí z kelímků a provázků telefon (na dně kelímku vytvoříme hrotem nůžek malý otvor, kterým provlékneme provázek, na jehož konci uděláme pevný uzel). Funkčnost telefonu je podmíněna napnutím provázku.

3. část aktivity:

Každá dvojice si najde vhodné místo ve třídě pro samotné telefonování. Volající má za úkol zaznamenat odpovědi na otázky vytvořené v první části aktivity. Ve dvojici se vystřídají role volajícího a volaného.

Reflexe: Aktivitu je možné zakončit skupinovou diskuzí o zážitcích ze samotné komunikace prostřednictvím telefonu – výhodách a nevýhodách této komunikace i o samotném obsahu zjištěných informací.

Pracovní list

Návrh záznamového listu pro „telefonický“ hovor

Odpovídal/a:

Otázka č. 1

Odpověď:

.....
.....
.....

Otázka č. 2

Odpověď:

Otázka č. 3

Odpověď:

.....
.....
.....

METODICKÝ LIST 41: TO JSEM JÁ

Klíčová slova: komunikace, interakce, naslouchání, spolupráce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Cíl: Aktivita se zaměřuje na rozvoj komunikace mezi žáky, vzájemnou spolupráci, respektování návrhu druhého člověka a jeho následné přijetí či odmítnutí. Žáci se učí diskutovat o svých nápadech.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Žáci budou rozděleni do náhodných dvojic, ve kterých budou tvořit pexesovou dvojici. Jedna dvojice bude „hrát“ pexeso. Je vhodné upravit prostor ve třídě tak, aby měli žáci na rozestavení pexesa dostatek prostoru.

Pomůcky: Bez pomůcek

Postup:

Vyberou se dva žáci, kteří budou hráči pexesa a půjdou za dveře. Ostatní jsou kartičky pexesa, které budou v náhodně utvořených dvojicích. Každá dvojice si vymyslí krátkou scénku, může to být zvuk, pohyb, úplně cokoliv (např. dřep, zazpívají první slova známé písničky, napodobí zvíře, řeknou hlášku z filmu...). Nechme prostor fantazii žáků. Důležité je, aby oba z dané dvojice prováděli opravdu to samé. Potom se dvojice ve třídě zamíchají a rozestaví stejně jako pexeso do řad a sloupců. Jakmile budou žáci rozestaveni, přijdou žáci, kteří byli za dveřmi, a začnou hrát. Můžou si zahrát „Kámen, nůžky, papír“ a kdo vyhraje, ten první „otáčí“ kartičku a hledá dvojici. Pexesová kartička po vyvolání předvede, co si s partnerem připravila. Vyhrává žák, který získá nejvíce dvojic. Poslední „neotočené“ kartičky jdou za dveře a hra pokračuje.

Reflexe: V závěru hry můžeme s žáky diskutovat o tom, jak jim šla domluva pexesové scénky. Zda partner respektoval jejich návrh, zda za ně bylo rozhodnuto, zda se hned shodli na dané aktivitě – a jak se tyto pocity měnily s novými partnery v pexesové dvojici. Žáci mohou popsát, jak se cítili, když za ně v dané chvíli někdo rozhodl nebo když rozhodovali.

METODICKÝ LIST 42: ŽRAVÁ

Klíčová slova: seznámení, paměť, komunikace, interakce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové téma RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: mladší žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10–20 minut

Cíl: Cílem aktivity je „rozehrát kolektiv“, zapamatovat si či procvičit jména spolužáků, rozvíjet vzájemné poznávání žáků a získat o kolektivu nové informace. Aktivitu lze realizovat v nově vzniklém kolektivu, ale i ve třídě, ve které se žáci již znají.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je určena pro celou třídu. Zvolíme tři druhy zvířat (nebo věcí, ovoce, zeleniny a další dle fantazie).

Pomůcky: Bez pomůcek

Postup:

Žáci si sednou do kruhu. Určíme *tři* druhy (například) zvířat: žralok, delfín, velryba; pes, kočka, křeček; anakonda, žížala, zmije apod. Každý žák si sám potichu vybírá jedno zvíře a *nikomu svoji volbu neprozrazuje*.

Hra může začít. Jeden z kruhu začne a ptá se vybraného spolužáka či spolužačky: „Aničko, jsi delfín?“ Pokud *ano*, je „sežrána a jde do břicha“ – sedne si za spolužáka, který to uhodl. Pokud *ne*, je na řadě a může se ptát kohokoliv z kruhu. V případě, že je někdo „sežrán“ a má již ve svém břichu další, putují společně s ním a sedají si všichni za toho, kdo uhodl.

Hra končí tím, že zůstává jeden poslední žák, který má ve svém břichu všechny ostatní.

Jde o to, aby si žáci zapamatovali, na jaké zvíře se už koho ptali, a tím zjistili, jaké zvíře si myslí.

Reflexe: Někdy se hra vyvíjí snadno, žáci si volí zvíře dle oblíbenosti, někteří naopak strategicky volí zvíře, které jim třeba není ani sympatické. Hra se ale dostane do zdárného konce a tím, jak žáci společně putují do břicha jiného, se sdružují a stávají se k sobě otevřenějšími; někteří radí „svému“ zvířeti, u kterého jsou v břiše, a budují tak dojem týmu.

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky s narušenou komunikační schopností

PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D., PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-9841-1



MUNI
PRESS

MUNI
PED