

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole
Support of child with developmental dysphasia in kindergarten

Klára Biemannová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14. 4. 2021

Chtěla bych tímto poděkovat za odborné vedení a pomoc paní doc. PaedDr. Jiríně Klenkové, Ph.D. při psaní této práce. Děkuji mateřské škole Na Děkance za spolupráci a poskytnutí informací. Děkuji své rodině za podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je speciálně pedagogická, zabývá se tématem podpory dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá z kapitoly o dítěti v předškolním věku, a jeho vývoji, a kapitoly zabývající se vývojovou dysfázií. Nalezneme zde dostupné informace z odborné literatury na téma vývojové dysfázie. Praktická část obsahuje kazuistiku jedince s vývojovou dysfázií a vlastní šetření. Výzkum je realizovaný kvalitativní metodou za pomoci kazuistiky jedince s vývojovou dysfázií, dokumentace a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy. Popisuje způsoby podpory s ohledem na hlediska adaptace, komunikace, výuky a přípravy na základní školu. V rámci analýzy dokumentů se dozvídáme teoretické podklady pro práci s dítětem a v rámci rozhovorů zkušenosti pedagogů se zaměřením na konkrétního jedince. Výsledkem je ucelený soubor poznatků pro práci s dítětem s vývojovou dysfázií. V závěru nalezneme zhodnocení přínosu práce pro veřejnost.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě předškolního věku, vývojová dysfázie, komunikace, narušená komunikační schopnost, inkluze, běžná mateřská škola, pedagogická podpora

ABSTRACT

Bachelor thesis is specially pedagogical and deals with theme of supporting a child with developmental dysphasia in the kindergarten. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part consists of a chapter about preschool age child, his development and chapter that deals with developmental dysphasia. In the theoretical part are available information from the professional literature on the topic of developmental dysphasia. The practical part includes anamnesis of individual with developmental dysphasia and my own investigation. The research is made by qualitative method with using the case study of an individual with developmental dysphasia, moreover, the documentation and semi-structured interviews with teachers. It describes the methods of support with accent on aspects of adaptation, communication, teaching and primary school preparation. In a part of the analysis documents, we find the theoretical basis for working with a child and in the interviews, we can see the teachers experiences with a focus on the specific individual. The result is the basis for work with a child who is dealing with developmental dysphasia. In the end, we find an evaluation of the benefits of the bachelor thesis for the public.

KEYWORDS

preschool age child, developmental dysphasia, communication, communicative disorders, inclusion, regular kindergarten, pedagogical support

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	8
1 Dítě v předškolním věku	8
1.1 Tělesný vývoj.....	8
1.2 Kognitivní vývoj	9
1.3 Vývoj sociálních dovedností.....	11
1.4 Řečový vývoj	13
1.5 Možnosti vzdělávání	16
1.5.1 Inkluzivní vzdělávání	16
1.5.2 Vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností	18
2 Vývojová dysfázie	21
2.1 Terminologie, klasifikace a výskyt	21
2.2 Etiologie vývojové dysfázie.....	24
2.3 Symptomatologie a diagnostika vývojové dysfázie.....	25
2.4 Terapie vývojové dysfázie	30
II. Praktická část.....	34
3 Podpora konkrétního dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole	34
3.1 Cíl a metodologie.....	34
3.2 Charakteristika objektu šetření	34
3.2.1 Charakteristika mateřské školy.....	35
3.2.2 Osobní anamnéza chlapce	35
3.3 Vlastní šetření	38
3.3.1 Hledisko adaptace.....	38
3.3.2 Hledisko komunikace	42

3.3.3	Hledisko výuky.....	47
3.3.4	Hledisko přípravy na základní školu.....	56
3.4	Výsledky šetření	59
	Závěr.....	62
	Seznam použitých informačních zdrojů	65
	Internetové zdroje.....	66
	Seznam příloh.....	67

Úvod

Tématem bakalářské práce je podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole. Práce se zabývá problematikou vývojové dysfázie. Jedná se o diagnózu specificky narušeného vývoje řeči, o diagnózu velmi komplikovanou a různorodou. Každý jedinec s vývojovou dysfázií je jiný a potřebuje individuální péči a vzdělávací přístup. Může se zdát, že se jedná pouze o narušení v oblasti řeči, nicméně je postižena celá osobnost jedince. I z tohoto důvodu je důležitá pedagogická informovanost, včasná diagnostika a co nejlepší péče. Samotnou péčí a prací s konkrétním dítětem s vývojovou dysfázií, v období od vstupu dítěte do mateřské školy po odklad školní docházky, se plánuji věnovat v druhé polovině práce.

Toto téma jsem si vybrala z mnoha důvodů. Jde o obor, ve kterém se plánuji dále vzdělávat, jedná se o diagnózu, se kterou jsem se setkala už víckrát ve své krátké pracovní praxi, a také je práce realizovaná ve mně blízkém prostředí mateřské školy. Jeden z hlavních důvodů je ten, že diagnóza vývojové dysfázie je komplikovaná a může být velmi vážná. Je potřeba, aby pedagogové, potažmo učitelé mateřských škol, o tématice byli informováni. Vzhledem k preferenci inkluzivního vzdělávání se objevují v mateřských školách častěji děti s diagnózou vývojové dysfázie. Kladou se tak specifické nároky na pedagogické pracovníky a samotnou úpravu metod vzdělávání těchto dětí.

Cílem praktické části je zabývat se touto problematikou a na základě kazuistiky dítěte se zaměřit na jeho podporu. Záměrem je předat konkrétní zkušenost, která se osvědčila při práci s dítětem s vývojovou dysfázií. Ráda bych propojila teoretické znalosti s praxí.

Přála bych si, aby tato práce, ve které jsou shromážděny informace o tématice, posloužila jako zdroj pro pedagogy, kteří se setkají s diagnózou vývojové dysfázie ve své praxi.

I. Teoretická část

1 Dítě v předškolním věku

Nejen pro speciální pedagogy, kteří se zabývají speciálně pedagogickou diagnostikou, je důležité znát ontogenezi dítěte. Také je tato znalost nezbytná pro pedagogy, pro paní učitelky a učitele v mateřských i v základních školách, aby zhodnotili konkrétní situaci a dali podnět k včasnému řešení problému. Mluvíme o fyzických, psychických až po sociálních problémech. V tomto období života dítěte dochází k mnoha významným změnám. Ve třech letech se vyvíjí tělo a jeho motorické dovednosti, myšlení a myšlenkové pochody a s nimi také řeč. Pro tříleté děti, které nastoupí do mateřské školy, je komplikované říct větu rozvitou. Při odchodu z mateřské školy, dokáže dítě vést plynulý rozhovor. Pro vývoj to jsou tři velmi důležité roky.

Tříleté až pětileté dítě je plné energie, zvědavosti a nadšení. Se zájmem se do všeho pouští naplno. Během této doby se rozvíjejí motorické schopnosti, projevuje se kreativita a fantazie, ať mluvíme o hraní, kreslení či vyprávění. V tomto období se výrazně rozvíjí slovní zásoba a intelekt. Dítě získává schopnost plánovat své kroky dopředu a řešit určité komplikace. Učí se kontrole nad svým chováním a jsou přesvědčené o pravdivosti svých názorů. Probíhá u nich rozpor mezi touhou po nezávislosti a pocitem bezpečí a ujištěním, že je dospělí podpoří (Allen, 2005).

1.1 Tělesný vývoj

Machová (2016) uvádí, že pro celé období předškolního věku je charakteristický pravidelný a plynulý růst. Krátké končetiny a v porovnání s válcovitým trupem stále větší hlavu. Mluvíme také o období neutrálního dětství, znamená to, že v tomto období nejsou patrné výrazné pohlavní rozdíly mezi chlapcem a dívkou. Vyšší nervová činnost je neustálená, jelikož jsou nedovyvinuté mozkové laloky.

Průměrná výška tříletého dítěte je okolo jednoho metru, mělo by se jednat o dvojnásobek porodní délky. Díky aktuální výšce dítěte si můžeme představit výšku jedince v dospělosti. Rysy tříletého dítěte se začínají podobat dospělému. Chrup obsahuje pouze mléčné zuby. Dítě zvládá bez pomoci na schodech střídat nohy, a to směrem nahoru i dolů. Zvládá hru s míčem, kopat do něho a hodit ho, chybí však přesnost. Dochází k rozvoji úchopu kreslicího

náčíní a dítě by mělo přejít od dlaňového úchopu ke špetkovému a kreslit svíslé, vodorovné linie a kruhové tvary. Začíná se objevovat dominance pravé či levé ruky. Mluvíme o průměrné výšce 101,5 až 114 cm a průměrné váze 14,5 až 18,2 kg. Chůze a pohyb se zdokonaluje. Dokáže skákat po jedné noze, rychle se rozeběhnout a zastavit, má tendenci lézt na stromy a prolézačky (Allen, 2005).

Známý test proměn proporcionality dítěte je filipínská míra, kdy si dítě musí přes hlavu dosáhnout rukou na boltec. Pětileté dítě úkon nedokáže, šestileté již po proměně postavy ano (Machová, 2016).

Maluje a kreslí cíleně, ale dokáže také cíl během práce změnit. Orientačně posuzujeme vývoj sluchu na základě vyjadřování a reakce dítěte na pokyny. Ve věku pěti let začínají vypadávat mléčné zuby. Tělo dítěte už má proporce dospělého člověka. Také je téměř dokonalá chůze, dokáže chodit pozpátku, déle skákat v řadě a na místě, dotkne se chodidel bez pokrčení v kolenou, skáče přes švihadlo střídáním nohou. Napodobí podle vzoru tvary a písmena a má tendenci vybarvovat. Umí zacházet s nůžkami, ale zatím nepřesně (Allen, 2005).

Co se týče kresby, tříleté dítě dovede napodobit podle předlohy čáry horizontální, vertikální i kruhové. V pátém a šestém roce již překreslí geometrické tvary. Zdokonaluje se schopnost vyjádření vlastní představy kresbou. Ve třech letech, jak již bylo zmíněno, se počáteční cíl kresby nemusí shodovat s tím konečným. Ve čtyřech letech už je cíl daný a dítě má snahu ho dodržet. Kresba postavy se vyvíjí od „hlavonožce“ s očima a ústy přes podstatné části těla pro dítě, po postavu se všemi důležitými prvky (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006, str. 88) „*V celku bychom motorický vývoj mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.*“

1.2 Kognitivní vývoj

Allen (2005) uvádí, že pro tříleté dítě je zábavné poslouchat vyprávění pohádek a příběhů odpovídající jeho věku, obzvláště pokud se týkají domova nebo rodinných událostí. Pozornost je schopno udržet až deset minut. Většina dětí má schopnost rozeznat od sebe podobně znějící slova např. pes-ves, husa-bosa. Dochází k realistickým napodobivým hrám jako starání se o panenku, vaření v kuchyni, hra s autíčky nebo typická hra na rodinu. Vyzná

se v základních geometrických tvarech (trojúhelník, kruh, čtverec) a umí je napodobit. Třídí předměty podle kritéria, nejčastěji podle velikosti nebo barvy. Objevuje se částečné chápání času a elementární počítání předmětů. Čtyřletému dítěti se vyvíjí fantazie, rádo kreslí a v kresbě se ukazuje, jak úroveň pohybových schopností, tak psychického vývoje. Jak bylo řečeno, ve třech letech ještě mění význam během kresby, ve čtyřech letech již mluvíme o primitivním schématu nějaké věci (Machová, 2016).

Ve čtyřech letech se vyvíjí inteligence z předpojmového myšlení na názorové myšlení. Usuzování se stále váže na to, co dítě vnímá nebo si představuje. Určitý pokrok v myšlení dítěte je znát, ale stále nedochází k logickému myšlení. Usuzuje, čeho je méně a čeho více, ale stále pomocí vizuální zkušenosti. V myšlení se objevují principy egocentrismu¹, antropomorfismu², magického³ a artificialistického⁴ myšlení. Je však řečeno, že děti dokážou již ve třech letech rozlišovat mezi skutečností a realitou. Vědí, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než skutečné věci (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Obvykle ve čtyřech letech dítě začíná poznávat písmena, může už některá znát či napsat, obzvlášť ta pro něho významná, jako např. písmena ve jméně. Dítě rozumí významu slov nejvyšší, nejnižší, stejně a více. Je schopno napočítat až do dvaceti či více. Mělo by znát denní režim a chápat jeho následnost (Allen, 2005).

Pětileté dítě umí třídít podle tvaru nebo velikosti. Umí organizovat předměty do nadřazených skupin, např. dopravní prostředky, rostliny a další. Orientuje se v řadovém postavení první, druhý, poslední. Začíná se orientovat v čase ve spojení ručiček na hodinách s aktivitou. Dítě se učí se zájmem a má spoustu zvědavých otázek (Allen, 2005).

Také Vágnerová (2012) uvádí, že na počátku předškolní docházky děti znají názvy čísel, nicméně o nich nemají významovou představu. Mělo by také dojít k porozumění relativnímu

¹Egocentrismus= v jednání i myšlení pozornost zaměřená na vlastní osob

²Antropomorfismus= přenášení lidských vlastností na přírodní síly nebo na smyšlené bytosti (např. voda je ráda, hrníček mluví)

³Magické myšlení= připouštění nereálných a skrytých sil a jevů, nesmrtelnost

⁴Artificialistické myšlení= chápání, že téměř vše je stvořené nebo vytvořené či učiněné pro ně

Zdroj: ABZ. Slovník cizích slov. [online]. Ostrava: ABZ knihy, a.s. [cit. 2021-3-30]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

významu číselné hodnoty. Množství dětí posuzují pomocí percepčního numerického odhadu, jak například poukazuje Piagetův experiment⁵.

Vágnerové (2012) shrnula znaky uvažování předškolního dítěte do bodů dle kritérií. Dělí je na způsob, jakým dítě nahlíží na svět, jaké informace a jak si vybírá a na to, jakým způsobem informace zpracovává. Také zmiňuje chápání vratnosti, tj. uvažování v obou směrech, které se objevuje až okolo pěti let. Pro orientaci ve světě se dítě zaměřuje např. na statické znaky, aktuální stav, povrchové vnímání. V předškolním věku se začíná rozvíjet metakognice, to je schopnost orientace v poznání a ve vlastních poznávacích schopnostech. V tomto období fungují nevědomě a postupně ve spojení s rozvojem mysli. Mají obtíže s odhadem vzdálenosti, ale pojmy nahoře a dole se upevnily, naopak pojmy vlevo a vpravo jsou stále neupevněné. Svou roli v prostorové orientaci hraje dozrávání lateralizace mozku. Orientují se v čase, pojmy před a po, rozlišují kratší a delší dobu a čas dokážou členit pouze na dny v týdnu. Čas uvědomovaný si dítětem nepřekračuje aktuální dění kolem něj, kterých se dítě účastní, a měří ho pomocí určitých událostí. Připojuje se chápání pojmů před a po. Minulost je pro dítě jednodušší než budoucnost, kdy musí mít určité zkušenosti o nadcházejících dějích. K významnému porozumění lidským psychickým projevům dochází také v předškolním věku. Ke konci předškolního věku dítě chápe, že lidé mají odlišné názory a různá přání. Uvažují o chování cizích lidí a také o příčině chování. V tomto období také dochází ke zvýšení kapacity paměti a zrychlení zpracování informací díky dozrání mozkových struktur.

1.3 Vývoj sociálních dovedností

Machová (2016) uvádí, že hlavním socializačním prostředím pro dítě do tří let je rodina. Naplňuje a formuje potřeby podílející se na tvorbě osobnosti dítěte. V předškolním období dochází k osvojování vzorců chování, které jsou důležité pro sociální vývoj jedince. Mluvíme hlavně o rozšiřování společenských vztahů a rozvoji samostatnosti. Dítě chápe funkci rodiny jako stabilní místo a zázemí, kam se stále vrací. Zároveň umí strávit úsek dne mimo svůj domov. Rozvíjí se nezávislost a samostatnost dítěte. V tomto případě mluvíme o socializaci.

⁵Piagetův experiment bychom mohli vyložit jako, že dítě nediferencuje mezi podstatnými znaky a nepodstatnými znaky, ve svých úvahách se řídí podstatnějším kritériem. „*Stejným způsobem by reagovaly na běžný dětský žert, zda je těžší kilo peří nebo kilo železa.*“ (Vágnerová, 2012)

Jak uvádí Machová (2016, str. 213) „*Styk dítěte s druhými dětmi a dalšími dospělými je ve třech letech již vývojovou nezbytností. Dítě se mezi druhými dětmi učí spolupracovat, soutěžit, pečovat o slabší, vést, podřizovat se atd. Vytváření těchto schopností je základem pro postupné zapojení do života společnosti.*“

Tříleté dítě bývá vstřícné, přátelské, usměvavé a má tendenci se zavděčit. Dochází spíše k paralelní hře, to znamená, že si nehraje společně s dětmi, ale současně s nimi. Objevuje se typické chování, kdy si děti brání své hračky a přivlastňují si je, případně je schovávají. Dítě by mělo mít náklonnost k mladším dětem a také soucítit s ostatními v nepříjemné situaci. Čtyřleté dítě je společenské, otevřené, přátelské, někdy až příliš nadšené. V tomto věku také dochází k představám imaginárních přátel, se kterými si povídají, hrají a soucítí s nimi. Jedinec spolupracuje s kamarády a podílí se na společných aktivitách. Zároveň má sklony k sobeckému chování, nepochopení střídání se a spravedlivosti. Příklání se ke slovnímu napadení spíše než k fyzickému. Navazuje přátelství s dětmi, se kterými si hraje a také se objevuje pojmenování „nejlepší kamarád“. Pětileté dítě má rádo kamarádství a uzavírá výjimečná přátelství s několika kamarády. Převažuje hra ve skupině a kolektivní chování. Ve většině případů plní odpovědně úkoly, které mu dospělí dají. Stále přetrvává potřeba povzbuzování a pocitu jistoty od dospělých, ale na rozdíl od předchozích období to už nedává tolik otevřeně najevo. Má lepší sebekontrolu v emočních oblastech (Allen, 2005).

V předškolním věku se objevuje tendence oblíby spoluhráčů, což součástí osvojování rolí ve skupině, včetně role vedení skupiny. Dochází k projevům soupeřivosti, ale taktéž k porozumění (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Obecně je známo, že v navazování sociálních kontaktů a při skupinových hrách mají napřed děti, které mají sourozence. Musí s ním vyjednávat, učí se chápat jeho potřeby a přání, zároveň se učí soupeřit, ale i podělit apod. Dovednost nebo schopnost porozumět prožívání druhých je závislá na dosavadních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale také na vztazích dítěte s dospělými. Hře obecně v socializačním procesu připadá velký podíl. V zásadě bychom celé předškolní období mohli nazvat obdobím hry, jelikož se stává hlavní činností. Hraje si samozřejmě kojeneček i dospělý, ale u kojence mluvíme spíše o procvičování pohybů s vlastním tělem nebo s jednoduchými předměty, u batolete je to forma předcvičování

určitých činností a u dospělého mluvíme o odpočinku nebo relaxaci, hra v tento moment není hlavní náplní dospělého (Langmeier, Krejčíková, 2006).

1.4 Řečový vývoj

Škodová a Jedlička (2003, str. 89) uvádí „*Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systémem, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.*

Z hlediska ontogenetického vývoje, vývoj řeči jedince začíná obdobím novorozeneckého křiku. Křikem nám dítě sděluje informace o nelibosti či naopak. Následuje období broukání, které představuje již melodičtější variace zvuků. Postupně vývoj přechází do období žvatlání, zvuky vznikají následkem hry s mluvidly. Spolu s tímto obdobím se vyvíjí akusticko-fonační reflex. Poté přichází období rozumění, které začíná mezi osmým a devátým měsícem. Dítě rozlišuje obsah sdělení podle specifik řeči, tzn. melodie, přízvuku, zabarvení v hlase. Přechází v období napodobování, o prvním mluvíme už v devátém měsíci, ale napodobování ve spojení s obsahovým významem se vyvíjí až kolem dvanáctého měsíce. Používání krátkých vět začíná v období okolo dvou let. Ukončení vývoje řeči, jak zmiňuje autor, je stále diskutované téma, nicméně se obecně udává období pátého až šestého roku věku dítěte. Autoři (Škodová a Jedlička, 2003). také, uvádí obecně nezbytné podmínky ke správnému vývoji řeči, a to nepoškozenou centrální nervovou soustavu, normální intelekt, normální sluch, vrozenou míru nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí s ohledem na stimulaci řeči (Škodová a Jedlička, 2003).

Správný vývoj řeči je důležité znát i z důvodu rozvíjení komunikačních schopností. Nejedná se o samostatný proces, je ovlivněn vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a také socializací. Mnoho autorů se shoduje na základním dělení vývoje, a to na přípravná stádia a na stádia vlastního vývoje řeči. Do předverbálních či předřečových stádií můžeme řadit křik, broukání, žvatlání, rozumění. Mohou se sem také řadit neverbální projevy. Tyto projevy však nemusí být nutně vázány na budoucí mluvenou řeč. Ve vývoji preverbální aktivity postupně projevy zanikají a nahrazují je projevy verbální. Nicméně neverbální komunikace přetrvává celý život. Následuje období vývoje vlastní řeči, které začíná okolo jednoho roku dítěte. Období charakterizují na sebe navazující čtyři stádia. Prvním stádiem je stádium emocionálně-volní. V tomto období vyjadřuje dítě své city, přání a prosby. Stále přetrvává žvatlání a komunikace na předverbálně-neverbální úrovni. Dítě objevuje mluvení

a chápe ho jako činnost. Druhým stádiem ve vývoji vlastní řeči je stádium asociačně-reprodukční. V tomto stádiu slova dítěte již mají funkci pojmenovavací. Stále zůstává spojení výrazu s konkrétním jevem. K posunu ve vývoji řeči dochází mezi druhým a třetím rokem. Dítě dosahuje pomocí řeči malých cílů a přijde na to, že pomocí řeči lze usměrňovat dospělé. Třetím stádiem vývoje vlastní řeči je stádium logických pojmů. Nastává okolo třetího roku. Dochází k zevšeobecňování slov a pojmů, k abstrakci. Slova jsou spjata s obsahem. Právě v tomto období mohou nastat překážky v řeči či vývojové obtíže – repetice, zarážky v řeči apod. Poslední stádium je stádium intelektualizace řeči. Období nastává na hranici třetího a čtvrtého roku. Dítě by mělo být schopno vyjadřovat své myšlenky s obsahovou i formální přesností, osvojuje si nová slova, prohlubuje a zpřesňuje obsah slov a gramatické formy, také se rozšiřuje slovní zásoba. Stádium intelektualizace řeči přetrvává až do dospělosti člověka (Klenková, 2006).

Allen (2005) uvádí několik typických znaků ve vývoji řeči. Na počátku předškolního vývoje se u dítěte může objevovat mluva o nepřítomných lidech, předmětech či událostech a také často připojují informace o tom, co dělají druzí. Dítě by mělo správně odpovídat na jednoduché otázky a mělo by je i samo umět klást, být zvědavé. Komentuje to, co vidí a to, co v jeho bezprostřední blízkosti probíhá. Používá předložky a přivlastňovací zájmena. Začíná užívat minulý čas. Čtyřleté dítě se orientuje v základních informacích a dokáže je sdělit např. jméno i příjmení, jméno sourozence, adresu či telefonní číslo. Pětileté dítě už by mělo zvládnout podle obrázků v knize převyprávět známý příběh. Mělo by umět funkčně definovat jednoduchá slova, tzn. na co jsou dané předměty. Zná čtyři a více barev. Pětileté dítě už by mělo znát více informací o sobě, jako datum narození, město ve kterém bydlí či jméno rodičů. Můžeme mluvit až o zcela gramaticky správné a srozumitelné mluvě při správném vývoji.

Po třetím roce se řeč velmi rychle rozšiřuje a obohacuje, slovní zásoba roste. Důležitý však je dostatek slovních podnětů a zodpovídání otázek od rodičů či dospělých. Pokud jsou trpěliví a důslední, řeč se rozvíjí dobře. Právě v tomto období se mohou objevit obtíže ve výslovnosti některých hlásek (Machová, 2016).

V rámci charakteristiky vývoje řeči dítěte se využívá získaných informací z oblasti vývoje jazykových rovin. Rovina, která by se dala charakterizovat jako gramatická, je rovina

morfologicko-syntaktická. Je možné ji zkoumat až okolo prvního roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. První slova vznikají opakováním slabik, jsou většinou neskloňovaná, nečasovaná, v rozkazovacím způsobu atd. Následuje vznik jednoduchých dvouslovných vět. Po čtvrtém roce by dítě mělo užívat všechny slovní druhy. Mezi druhým a třetím rokem se naučí skloňovat. Po třetím roce využívá množného a jednotného čísla. Objevuje se zde jev, při kterém má dítě tendenci klást na počátek věty slovo, které je pro něho emocionálně klíčové. Mezi třetím a čtvrtým rokem zvládá tvořit souvětí. Pravidla skladby vět se dítě učí odposloucháváním, nebere v tomto případě v úvahu gramatické výjimky. Do čtyř let se v rámci odchylek řeči mluví o fyziologickém dysgramatismu, od čtyř let by gramatická stránka projevu neměla vykazovat závažnější odchylky. Další rovina je rovina lexikálně-sémantická. Tato rovina se zabývá slovní zásobou a vývojem slovní zásoby. Už v desátém měsíci lze u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby. Dítě v tomto případě začíná „rozumět“ řeči. Jak už bylo zmíněno, od dvanáctého měsíce začíná používat první slova, tím se začíná rozvíjet aktivní slovní zásoba. První slůvka dítě chápe velmi obecně. Autorka (Klenková, 2006) zmiňuje v tomto období první a druhý věk otázek. V prvním období se objevují otázky „Co to je?“, „Kdo to je?“ či „Kde je?“ a ve druhém období se objevují otázky „Proč?“ a „Kdy?“. Další rovina je rovina foneticko-fonologická. V rámci této roviny je důležitý přechod žvatlání. Jedná se o přechod ze žvatlání pudového do žvatlání napodobujícího. Vývoj artikulace jednotlivých hlásek se podle mnoha autorů liší. Nejdůležitější je znát pořadí fixace jednotlivých hlásek v ontogenezi řeči. Fonetici se shodují, že nejdříve se fixují samohlásky a poté souhlásky. Výslovnost se začíná vyvíjet brzy po narození a končit může až v období pátého až sedmého roku. Může ho ovlivnit mnoho příčin. Jedná se o obratnost mluvních orgánů, vyzrállost fonemického sluchu, společenské faktory jako prostředí, mluvní vzor, řečové a psychické stimuly či úroveň intelektu. Poslední rovina je rovina pragmatická. Dalo by se říct, že se jedná o rovina sociální aplikace či sociálního uplatnění komunikace. Dítě se učí v rámci komunikace ovládnout mateřský jazyk jako systém znaků a pravidel, zároveň si osvojuje schopnost používat komunikační vzorce a tyto vzorce aplikuje různým způsobem v různých situacích. Ve třech letech s ohledem na sociální stránku řeči má dítě schopnost komunikovat s dospělým, navazovat a udržet krátký rozhovor (Klenková, 2006).

1.5 Možnosti vzdělávání

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nám umožňuje několik variant v rámci školství. Mluvíme-li o předškolním vzdělávání u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, možností je zvolit speciální mateřskou školu nebo speciálně zaměřenou třídu. Další možností je využít běžnou mateřskou školu v rámci inkluze.

1.5.1 Inkluzivní vzdělávání

Lechta (2010) vymezuje rozdíl mezi integrací a inkluzí. „*Velmi zjednodušeně by se dalo říct, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.*“

„Inkluze ve vzdělávání představuje společné formální vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Vychází z předpokladu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami existují v každé třídě, a často i bez klasifikace. Jejich učební potenciál je nezbytné odhalit a rozvíjet. Problémy s učením nejsou považovány za nedostatky žáka, ale vybízejí k úpravě kurikula, vyučovacích a učebních metod (Kratochvílová, 2010, s. 16).

Mezi cíle inkluzivního vzdělávání, jak uvádí Kratochvílová (2010), patří: všem dětem, žákům a studentům rovný přístup ke vzdělání, vedení k sociální soudržnosti a respektu k rozmanitosti, usilování o co nejlepší rozvoj ve všech oblastech osobnosti jedince a podílení se či přispívání kvalitě života jedince, podporování jedince ve vlastním rozvoji a ve společenském bytí a eliminování bariéry.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání nadaných upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Inkluzivní přístup se zde realizuje na základě podpůrných opatření. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. Jednotlivé stupně se liší v organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň podpůrných opatření nastavuje škola. V případě prvního stupně se jedná o minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Tyto úpravy jsou poskytovány žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělání nebo školských službách, a může se vytvořit plán pedagogické podpory. K vyšším stupňům podpůrných opatření se přistupuje, pokud dítě či žák i přes podpůrná opatření prvního stupně neprospívá, nebo pokud je k dosavadnímu vývoji dítěte zřejmé, že by PO1 nestačila. Opatření druhého až pátého stupně

jsou realizována na základě doporučení školského poradenského zařízení. Členění jednotlivých podpůrných opatření, jejich pravidla užívání a normovanou finanční náročnost lze najít v příloze č. 1 vyhlášky. Mezi podpůrná opatření mimo jiné může patřit individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence, asistent pedagoga, podpora žáka využívající jiný komunikační systém, tlumočnický znakového jazyka a další (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Jak vymezuje RVP PV (RVP PV, 2018, str. 35-36), tak rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti společné. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je přizpůsobeno natolik, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich možnostem i potřebám. Cílem pedagoga u všech dětí, jak intaktních, tak se speciálními vzdělávacími potřebami, je rozvoj osobnosti každého jedince, jeho učení ke komunikaci a dosažení co největší samostatnosti. Při vzdělávání jedinců, kteří využívají podpůrná opatření, je třeba plně zapojit jedince a maximálně využít jeho vzdělávací potenciál, samozřejmě s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti.

Jak uvádí Hájková a Strnadová (2010, s. 28), inkluze žáků v prvním stupni podpůrných opatření má charakter mírné potřeby podpůrných opatření a pro školy představuje minimální zátěž. Autorky (Hájková a Strnadová 2010) zde uvádí, ač se jedná o publikaci staršího data, že se pravděpodobně nelze setkat se třídou, ve které by nebyl alespoň jeden žák s potřebou mírných podpůrných opatření. Zvýšení opatření nastanou v momentě, vyžaduje-li průběh vzdělávání podstatné úpravy, a to na základě nějakého dokumentu. Úpravy se mohou týkat režimu školní činnosti, mimoškolní přípravy, kontrolu individuálních potřeb žáka a další. Má-li jedinec intenzivní a specifické potřeby v procesu vzdělávání, vyžaduje proces vzdělávání výrazné úpravy, a to i s personální či materiální podporou. Úspěch inkluze žáka s těmito potřebami předpokládá plánování a práci na strategii pro žáka i učitele. V tomto procesu plánování se zajímáme o speciálně vzdělávací potřeby žáka, o silné stránky, se kterými dále pracujeme a lze je rozvíjet, dále vytváříme cíle pedagogické intervence, zabýváme se úpravami ve výukových materiálech, prostředí či pracovního prostoru a také tím, kdo se na vzdělávacím procesu podílí. Inkluze také přináší změny v pojetí žáka samotného – žák je svébytná bytost a má vlastní identitu, práva, potřeby v inkluzivní škole, a to samozřejmě přináší změnu přístupu pedagogů. Dochází ke změnám v komunikaci při vyučování a změně organizačních forem práce s žákem i celou skupinou. Pedagog hledá

nové metody vyučování, které hodnotí a ověřuje. Inkluze přináší i změnu v hodnocení žáka a změnu pohledu na chybu. Nejedná se o nedostatek či nežádoucí jev, ale chyba je brána jako přirozený průvodní jev a součást konstrukce učení. Hodnocení obecně lze vyjádřit alternativní formou.

Kratochvílová (2010) popisuje, že za inkluzivní školu považujeme takovou školu, která se nachází v hlavním vzdělávacím proudu a je v ní realizováno inkluzivní vzdělávání.

1.5.2 Vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností

Na základě podpůrných opatření realizují mateřské školy, základní školy a střední školy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již bylo zmíněno, podpůrná opatření jsou poskytována od prvního do pátého stupně. Může se jednat o drobné odchylky až po závažné postižení. Na procesu vzdělávání se podílejí školy a speciálně pedagogická centra zaměřená na logopedickou péči.

Jak uvádí Klenková (2006), děti, studenti a žáci s narušenou komunikační schopností mají určitý druh postižení, které tvoří obtíže ve vzdělávacím procesu v oblastech získávání znalostí a vědomostí, tvorbě kompetencí, a to obzvlášť kompetence k učení.

Slowík (2016, s. 87) uvádí „*Narušená komunikační schopnost se tedy zdaleka netýká pouze mluvené řeči, zahrnuje také její grafickou formu, mimoverbální prostředky, a dokonce i netradiční komunikační kanály.*“

Narušená komunikační schopnost (NKS) má různé podoby, může se projevovat v různém věku, jedinec si ji nemusí uvědomovat a narušení může být dominantním projevem, ale i symptomem dominantního postižení. Dle platné legislativy jsou považovány děti s NKS za žáky se zdravotním postižením. Diagnostikou a terapií se zabývá specializovaný obor logopedie (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušení komunikační schopnosti, 2015).

Pro jedince s narušenou komunikační schopností, kteří s ohledem na své postižení nemohou navštěvovat mateřské a základní školy hlavního proudu, fungují logopedické třídy u mateřských a základních škol, mateřské školy logopedické a základní školy logopedické (Klenková, 2006).

Katalog podpůrných opatření (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušení komunikační schopnosti, 2015) vymezuje základní typy narušené komunikační schopnosti. Je zde uvedený opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, afázie, mutismus, koktavost (balbuties), breptavost (tumultus sermonis), dyslalie, dysartrie, rinolalie, palatolalie, poruchy hlasu a symptomatické poruchy řeči. Integrovat žáka s NKS do běžného proudu škol se z počátku může zdát jako jednoduché. Jediným nedostatkem dítěte v tomto případě je pouze „nedostatek“ v řeči, nicméně tento pohled se neshoduje s realitou. Pokud rodiče pro dítě nezvolí speciální školu, je třeba ve škole běžného proudu poskytnout adekvátní podmínky. Jednou ze závažnějších vad řeči je vývojová dysfázie a v tomto případě vytváříme přínosné podmínky nejen vzdělávací, ale i sociální.

Katalog podpůrných opatření (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušení komunikační schopnosti, 2015) má vyjmenovány nejčastější dopady NKS na vzdělávání. Mezi tyto problémy patří obtíže s vyjadřováním a mluvením, problémy s instrukcemi či s přesným porozuměním zadání, orientace dle klíčových slov, problém v porozumění řeči směřované ke kolektivu, problém ve čtení a psaní, obtíže při výuce jazyků a další. Na všechny tyto obtíže můžeme přijít v rámci pozorování a určité pedagogické diagnostiky. I na tuto část se katalog podpůrných opatření zaměřuje. Tato opatření se pokouší předat základ o vytvoření podmínek pro jedince. Katalog uvádí úpravu režimu výuky, zahrnuje zde nejen časovou úpravu, ale i prostorovou a úpravu prostředí. Nabízí modifikace vyučovacích metod a forem, zaměření na využití situace, zaměřovat se na individuální práci, strukturalizovat výuku, zapojovat se v rámci kooperativního učení, využívat metody aktivního učení, zaměřit se na motivaci žáka a také předcházet únavě a podporovat soustředění a pozornost žáka. Dále nabízí katalog podpůrných opatření velmi široké spektrum intervence žákům a pomůcky. Další důležitou kategorií je úprava obsahu vzdělávání a kdy se k této úpravě přechází. Samozřejmě velkou součástí práce pedagogů je příprava na výuku a činnosti (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušení komunikační schopnosti, 2015).

Děti se závažným stupněm a typem řečového postižení se zařazují do mateřské školy logopedické. Jedná se o jedince s obtížemi v centrálním procesu řeči v oblasti vnímání, zpracování a užívání řeči. V případě těchto jedinců je třeba zajistit intenzivní a soustavnou

logopedickou intervencí na delší časové období. Dítě, které pobývá v mateřské škole logopedické, má větší potenciál a pravděpodobnost pro přijetí do hlavního vzdělávacího proudu. Varianta zařazení do logopedické třídy při běžné mateřské škole má pozitiva v částečném setrvání v prostředí kolektivu intaktních dětí běžné mateřské školy a zachování všech kvalit sociálních vztahů. V období školního věku zajišťují vzdělávání základní školy logopedické, máme typ denní, ale i internátní. Tyto školy zajišťují výchovně-vzdělávací a terapeutickou činnost. Velmi často i z důvodu špatné dostupnosti logopedických škol dochází k integraci žáků do běžného vzdělávacího proudu. Jde o individuální vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Pokud je na základní škole více dětí s narušenou komunikační schopností, může ředitel zřídit logopedickou třídu. Ve třídách tohoto typu vyučuje speciální pedagog logoped. Škola je povinna vytvořit adekvátní podmínky. Může se jednat o zajištění adekvátního prostředí a tím i snížení počtu dětí na třídě (Klenková, 2006).

2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je velmi spletité postižení. Jedná se o jednu z kategorií narušené komunikační schopnosti, má komplexní charakter a zasahuje celou osobnost jedince. Vznik vývojové dysfázie je stále otázkou. Její četnost se poslední dobou zvyšuje a zároveň informovanost v široké veřejnosti není tak veliká. Informovanost může být problém, protože u této poruchy je důležitá včasná diagnostika.

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie a je jedním ze základních současných termínů. Stále více je požadováno vymezení předmětu logopedie. Často je toto vymezení spojeno s vymezením pojmů řeč a jazyk. Jak uvádí autorka (Klenková, 2006) „*Logopedie se zabývá individuální schopností člověka používat jazyk jako systém při promluvě.*“. Také se používá vymezení, že se jedná o poruchy a vady řeči. Pokud se hodnotí, jestli u nějakého jedince je narušená komunikační schopnost, zvažují se okolnosti např. v jakém žije jazykovém prostředí, vzdělání, je-li profesionálem v mluvní oblasti atd. Je nutné si všimnout všech rovin jazyka. Taktéž je třeba určit, do jaké míry se může u dítěte jednat o fyziologickou neplynulost. Do čtyř let se také u dětí objevuje fyziologický dysgramatismus anebo se v rámci výslovnosti může jednat o fyziologickou dyslálii. Narušená komunikační schopnost je klasifikována podle symptomů. Vývojová dysfázie tak patří do vývojové nemluvnosti (Klenková, 2006).

2.1 Terminologie, klasifikace a výskyt

Řečový vývoj není samostatným procesem. Je ovlivněn vnitřními i vnějšími faktory. Mezi vnitřní faktory patří vrozené předpoklady, nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, nepoškozená centrální nervová soustava, nepoškozené mluvní orgány, dobrý fyzický i psychický vývoj a uspokojivý vývoj intelektu. Mezi vnější faktory patří vliv prostředí, výchovy, množství a přiměřenost podnětů, stimulace ke komunikaci. Pokud je nějaká oblast během vývoje narušena a vývoj není standartní, mluvíme o **narušeném vývoji řeči** (Klenková, 2006).

Jak uvádí Klenková (2006, s. 67) „*Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči.*“

Asociace klinických logopedů (Asociace klinických logopedů, 2021) uvádí „*Vývojová dysfázie vzniká při organickém poškození mozku dítěte během těhotenství, při porodu nebo po narození do 1. roku věku dítěte.*“

Slowík (2016, s. 90) uvádí „*Opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy (má většinou dobrou prognózu vývoje a nápravy).*“

Škodová a Jedlička (2003, s. 74) popisují „*Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová – dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“

Dlouhá (2017, s. 118) uvádí „*Vývojová dysfázie – porucha řečového vývoje způsobená poruchou percepce řeči různého stupně, která se dále prezentuje různými formami postižení jazykových struktur.*“

Pro zajímavost, udává se incidence v rozmezí 5–7 % (Neumann et al., 2009, In: Dlouhá, 2017).

MKN-10 (1992, s. 163, F80) klasifikuje vývojovou dysfázi mezi specifické vývojové poruchy řeči a jazyka – F80 v rámci oddílu „Poruchy psychického vývoje“. Poruchy, u kterých je narušen normální způsob osvojení jazyka. Často jsou tyto poruchy následovány dalšími přidruženými problémy. Konkrétněji patří pod expresivní poruchy řeči – F80.1 a receptivní poruchy řeči – F80.2. Expresivní porucha řeči je specifická vývojová porucha, kdy schopnost používat mluvenou řeč je pod úrovní mentálního věku dítěte, ale jazykové chápání je normální. Mohou se objevit poruchy artikulace. Jedná se o vývojovou afázii nebo dysfázii – expresivní typ. Receptivní porucha řeči je specifická vývojová porucha, dítě má chápání řeči pod úrovní jeho mentálního věku, téměř ve všech případech je narušena i expresivní řeč a přidružují se i poruchy tvorby slov a zvuku a je zde vrozená neschopnost vnímat sluchem. Jedná se o vývojovou dysfázii nebo afázii – receptivní typ či Wernickeho afázii.

U receptivního typu je narušení percepce řeči. Jedná se o zhoršené přijímání a porozumění vstupních informací. Naopak expresivní typ je charakteristický obtížemi v oblasti

vyjadřovacích schopností. Smíšený typ je pak kombinací předchozích. Jedná se o typ nejčastějších (Dlouhá, 2017).

„Porucha osvojování mluvené řeči, většinou nejde o její úplné chybění, ale o kvalitativní a kvantitativní odchylky.“ Neubauer (2017, s. 13)

Jedná se o vždy opožděný vývoj řeči, dále je výrazně narušené sluchové rozlišování a vnímání, s tím spojené i chápání řeči. Mezi typické znaky patří agramatismy, také problém se stavbou vět. Jedinci mají obtíže s krátkodobou pamětí, narušením motoriky mluvidel. Komolí jednoduchá říkadla, jejich řeč může připomínat projev cizince. Objevují se obtíže i v kresbě, kvůli odlišnému zrakovému vnímání, které je deformované nebo výrazně opožděné. Je velmi důležitá včasná a správná logopedická terapie, jelikož vývojová dysfázie ovlivňuje celkový rozvoj jedince. Zvyšuje tak možnost školního zařazení a také dalšího uplatnění (Asociace klinických logopedů, 2021).

Neubauer (2017, s. 13) uvádí *„Jazykový vývoj zaostává za ostatními dětmi stejného věku. Problémy zasahují do každodenního života a školních výsledků – u starších dětí dochází k selhávání pochopení psaného textu čtením. Nedá se vysvětlit jiným onemocněním.“*

Z etiologického hlediska považujeme narušený vývoj řeči za vedlejší příznak, který je součástí dominantnějšího onemocnění. Za hlavní ho považujeme, když je způsoben lehkou mozkovou dysfunkcí či primárně patologií prostředí. Pokud tedy mluvíme o narušeném vývoji řeči jako o hlavním příznaku, mluvíme totožně o vývojové dysfázii. Autorka (Klenková, 2006) také uvádí definici z práce Mikulajové a Rafajdusové (s. 68) *„Dle autorek vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrálně nervové soustavy a jež se může projevat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré (nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, nevyskytuje se závažná porucha sluchu, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dostatek podnětů).“* Toto narušení řeči je systémové narušení a zasahuje receptivní i expresivní složky řeči. Jedná se o výslovnost, gramatickou strukturu a slovní zásobu. Dále přesahuje a zasahuje i oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti i pozornosti, emocionální sféru, zájmovou a motivační sféru. Tyto

všechny oblasti mají vliv na sociální vývoj, také na zájmy, trávení volného času a samozřejmě na budoucí profesi (Klenková, 2006).

Dysfázie může být s ohledem na variabilitu příznaků velký diagnostický problém. Komplikovanost této poruchy může naznačovat i měnící se terminologie. Pro zajímavost, v minulosti se vývojová dysfázie jmenovala sluchoněmota, alálie, patlavost a vývojová afázie. Samotný název *dysfázie* poruchu vystihuje nejlépe, dys- označuje narušení vývoje a fázie- označuje řečové funkce. Vyplívá nám z toho, že pojem *vývojová* by už název nemusel obsahovat (Kutálková, 2002).

2.2 Etiologie vývojové dysfázie

Obecně by se dalo říct, že určení etiologie vývojové dysfázie není vůbec jednoduché. Vývoj ovlivňuje mnoho okolností. Jednou variantou vzniku vývojové dysfázie může být poškození mozku či mozková dysfunkce, která pravděpodobně zasahuje levou hemisféru a v ní tzv. řečové zóny. Autorka (Klenková, 2006) popisuje, že existuje i tzv. vrozená řečová slabost, která vniká na základě genetického podkladu a mohla by mít souvislost s narušeným vývojem řeči. Obecně dělí etiologické faktory na genetické, vrozené a získané, ale udává, že je také možná jejich kombinace. Samozřejmě také uvádí, že je pravděpodobný multidimenzionální charakter vzniku. Poslední výzkumy ukazují u jedinců s vývojovou dysfázií mnohočetná poškození mozkové kůry levé i pravé hemisféry. Pokud by byla poškozena kůra pouze jedné hemisféry, druhá hemisféra by mohla funkce kompenzovat, to v tomto případě nelze, jako je to u jiných funkcí s ohledem na plasticitu dětského mozku (Klenková, 2006).

Dle Škodové a Jedličky (2003) je z foniatrického hlediska vývojová dysfázie řazena do vývojových řečových poruch, a to na základě poruchy percepce řeči. Současné práce na toto téma se přiklání k příčině poruchy jakožto „*následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu*“. Charakterem příznaků je postižení lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center. Postižení má tedy charakter neurologického postižení. U vývojové dysfázie se předpokládá difuzní příčina, která zasahuje téměř celou centrální korovou oblast. Od vážnosti postižení se poté odvíjí hloubka příznaků. Autoři taktéž uvádí, že etiologie není stále jasná. Uvádí postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem poškození mozku, poškození

vývoje mozku již v prenatálním období, predikce u chlapců a také variantu možné dědičnosti.

Kutálková (2002, s. 43) uvádí jasné příčiny „*Mozková dysfunkce nejčastěji difuzního charakteru, výrazná nezralost CNS, pre-, peri-, nebo postnatální narušení vývoje různé etiologie, obvykle charakterizované jako LMD.*“

Dlouhá (2017) vymezuje vznik vývojových poruch řeči jako nejasný. Zahrnuje zde postižení vývoje kognitivních funkcí, zapříčiněné pre-, peri- a postnatálním poškozením mozku. Nicméně v případě vývojové dysfázie vychází průzkum jako minimální. Dále zmiňuje poruchu mutace CNS, kdy našli difuzní deficity v mozkových drahách. Taktéž zmiňuje i možnost vlivu dědičnosti.

Také Pospíšilová (2019) popisuje existenci nových neurologických zobrazovacích metod, a to především magnetickou rezonanci, které dokazují abnormality ve struktuře mozku.

2.3 Symptomatologie a diagnostika vývojové dysfázie

Mezi projevy vývojové dysfázie patří mimo jiné projevy v oblasti řeči a neřečových oblastech a nerovnoměrném osobnostním vývoji. Typickým příznakem je narušení verbálního projevu, který je na mnohem nižší úrovni a neodpovídá úrovni dle intelektu, věku a neverbálním schopnostem. Autorka uvádí, že jedinec řeč slyší, ale problém nastává při porozumění. Špatné porozumění poté způsobí špatnou tvorbu vlastní řeči. Jedinec chybně rozumí především ve fonologické oblasti a oblastech segmentace řeči, tímto pak dochází k opožděnému či defektnímu vývoji řeči (Klenková, 2006).

Pospíšilová (2019) vymezuje symptomatologii „*Zahrnuje narušení syntaxe, fonologie, hledání slov (word-finding), sémantiky, pragmatiky, diskurzu a paměti.*“

Kutálková (2002) uvádí stupně poruchy. Rozsah a charakter vývojové dysfázie závisí na typu a rozsahu narušení funkce CNS a lokalizaci neurologického nálezu. Z tohoto důvodu je dysfázie proměnlivá v příznacích i vývojových změnách. Autorka uvádí čtyři stupně. První stupeň je **nemluvnost**, kdy se mluvená řeč nevyvíjí a jedinec komunikuje pouze hlasem a pohybem. Poškození reflexního okruhu v percepční části způsobuje těžké narušení porozumění řeči a stagnaci v rozumovém vývoji. Poškození v expresivní části způsobuje, že se dítě projevuje pouze hlasem či slabikou. Obsah udává pomocí melodie hlasu či gesty.

Druhým stupněm je **těžká dysfázie** neboli částečná nemluvnost. Řeč se rozvíjí, ale později, pomalu a deformovaně. S námahou se učí věcem, kterým by se mělo učit spontánně. Vývoj se může i na některé etapě zastavit. V oblasti percepční části reflexního okruhu, se u jedince projevuje echolálie a perseverace. Porucha v realizaci artikulačních pohybů. Třetí stupeň je nazýván **dysfázie**. Jedinec komunikuje, ale v řeči se objevují závažné nedostatky, a to ve slovní zásobě, gramatice, stavbě vět a artikulaci. Kombinují se příznaky narušení percepční a expresivní části. Poslední stupeň jsou **dysfatické rysy**, řeč jedince se vyznačuje pouze některými typickými znaky dysfázie.

Lejsky (2003, in: Klenková, 2006, s. 70) uvádí oblasti, u kterých se symptomy projevují. Jedná se o narušení fonetické a fonologické realizace hlásek, vážné větný syntax, porucha řazení slabik (přehazování, vynechávání, opakování apod.), agramatická či nesrozumitelná řeč, je postižena fonemická percepce a percepce distinktivních rysů⁶, obtíže v udržení dějové linie, dítě má obtíže rozeznat klíčová slova a to způsobuje špatné pochopení smyslu informace, narušení krátkodobé paměti, aktivní slovní zásoba je malá, objevuje se dyslexie a dyspraxie (specifické poruchy učení), je u nich nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi, narušení kresby, porucha u percepce zrakových, sluchových, hmatových a rytmických signálů, porucha jemné motoriky a lateralizace a další.

Mezi další příznaky, které autoři (Škodová a Jedlička, 2003) zmiňují, patří nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení zrakového vnímání, které se projevuje zejména v kresbě, také narušení sluchového vnímání, a to především zapamatování a napodobení melodie a rytmu, porucha je i ve zpracování akustického signálu či informace, narušené jsou i paměťové funkce, narušena je orientace v čase a prostoru a to i ve vlastním tělesném schématu, narušení jemné a hrubé motoriky, motoriky mluvidel, koordinační obtíže a nevyhraněná nebo zkřížená lateralita a další (Škodová a Jedlička, 2003).

Artikulaci Kutálková (2002) dělí na percepční a expresivní. V percepční oblasti vyzdvihuje neschopnost sluchem odlišit hlásky a také je napodobovat. Jedná se i o tvrdé a měkké hlásky či slabiky, některé samohlásky, znělé a neznělé hlásky, obtíže s fonémy, někdy dítě umí hlásky jednotlivě, ale neumí z nich tvořit slovo, nahrazování hlásek apod. V expresivní

⁶ Distinktivní rys= rozdílný zvukový rys dvou slov (Klenková, 2006)

oblasti dítě dokáže pasivně odlišit skupiny hlásek, ale už je nedokáže napodobit. Řeč je strojená. Autorka (Kutálková, 2002) také uvádí další příznaky, které se s ohledem na etiologii mohou objevit. Jedná se o poruchy pozornosti, soustředění či poruchy paměti, dále dysrytmie, typické projevy v kresbě jak v oblasti obsahové, tak i formální. Také se objevují poruchy vnímání barev a následné rozlišování. Je také nutno počítat, že může dojít k narušení intelektu. S ohledem na školní docházku se mohou objevit různé specifické poruchy učení.

Diagnostický proces u vývojové dysfázie je dlouhodobý a komplexní. Předpokladem je dobrá týmové spolupráce. Do odborného týmu podílejícího se na diagnostice v tomto případě patří foniatr, logoped, neurolog, psycholog a také speciální pedagog. Cílem je stanovit diagnózu, díky které se samozřejmě vytvoří individuální terapeutický plán. V rámci moderní diagnostiky se krom vyšetření řečových funkcí, posuzuje i vývoj řeči v psychosociálním kontextu. Rámec diagnostiky zahrnuje řečové procesy, kognici, hru a sociální interakci dítěte s okolím. Je zjištěno, a bylo to zde již zmíněno, že deficit v jedné oblasti se negativně podepisuje na vývoj ostatních oblastí. Týmová spolupráce mimo jiné zajistí kvalitní diferenciální diagnostiku (Klenková, 2006).

Dlouhá (2017, s. 123) uvádí „*Možnosti diagnostiky velice významně závisejí na věku, kdy dítě máme možnost vyšetřit...V prvé řadě je tedy vždy nutné vyloučení periferní poruchy sluchu.*“ Záleží na věku jedince, nicméně dále následují testy k vyšetření rozumění řeči, které je možné provádět od tří let. Následuje záznam vyjadřovacích schopností, vyšetření motoriky mluvidel, chování a motorických dovedností. Samozřejmě, jak již bylo zmíněno, nesmí chybět diferenciální diagnostika.

Jak uvádí Klenková (2006) vývojová dysfázie se musí odlišit od prostého opoždění vývoje řeči, dyslálie, sluchových vad, mentální retardace, mutismu, autismu a syndromu Landau-Kleffnera.

Taktéž uvádí i Škodová a Jedlička (2003), významná je i diferenciální diagnostika. Jelikož má vývojová dysfázie bohatou symptomatologii, je velmi často zaměňována s jinými poruchami řeči.

Je důležité, že diagnostice i terapii se u nás věnují mimo jiné speciálně pedagogická centra i právě mateřské a základní školy logopedické. Realizuje se foniatrické vyšetření, které sleduje všechny složky řeči. Podrobně se zkoumá percepce a exprese, vyšetřuje sluch. Jedná se o diferenciální diagnostiku vývojové dysfázie a opožděného vývoje řeči a vyloučení organického poškození mozku. Přidává se vyšetření fonematického sluchu, jemné motoriky, slovní zásoby a sluchu. Také se dělají audiometrické testy spolu s testy slovní audiometrie a percepčními testy a EEG. Neurologické vyšetření provádí zkušený neurolog, který má zkušenost s diagnózou vývojové dysfázie. Následuje psychologické vyšetření, které zjišťuje úroveň intelektu a mimo jiné se věnuje vyšetření kresby a zkoušce obkreslování. Speciálně pedagogická diagnostika kopíruje symptomy vývoje dysfázie, tzn. že se vyšetření zaměřuje na motorické funkce, myšlena je koordinace pohybů končetin, jemná a hrubá motorika, motorika mluvidel, vyšetření mimické psychomotoriky apod. Dále se diagnostika zaměřuje na vyšetření laterality, orientace v čase i prostoru, zrakové a sluchové percepce, vnímání a porozumění řeči, řečovým funkcím, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Z vlastní zkušenosti vím, že se ptají na psychomotorický vývoj, anamnézu a socializaci dítěte (Klenková, 2006).

Autoři Škodová a Jedlička (2003) uvádí, že úspěšná terapie je závislá na včasné diagnostice. Popisují foniatrickou, neurologickou, logopedickou, speciálně pedagogickou diagnostiku, psychologickou diagnostiku a diferenciální diagnostiku. Základem ve foniatrické diagnostice je vyšetření všech složek řeči a vyšetření sluchu. Foniatr je takový koordinátor všech diagnostických postupů. Test fonematického sluchu nižší než 0,7, má nižší procento úspěšnosti, než je dáno věkovou normou a vyšetření kmenových evokovaných sluchových potenciálů má stranově symetrický nález, a nakonec u korových potenciálů je absence primárního korového komplexu na slovní podnět a na podnět tónový je zachován. Tuto diagnostiku by měl provádět foniatr s příslušnou kvalifikací. Jak už zmiňovali předešlí autoři, neurologická diagnostika může být negativní, někdy je nález na EEG, CT bývá také negativní. Tíže postižení se v tomto případě nemusí shodovat s neurologickým postižením. Taktéž by měl diagnostiku provádět zkušený neurolog, jak je uvedeno výše. Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika pomáhá dotvářet celkový výsledek schopností dítěte a zjišťovat závažnost postižení. Samozřejmě ji provádí kvalifikovaný klinický logoped. Tato diagnostika se zaměřuje na nejtypičtější deficity. Jedná se o orientaci v čase a prostoru,

pravolevá orientace. Dále se vyšetřuje lateralita, užívá se test, který zjišťuje lateralitu ruky, určuje i lateralitu oka a ucha. Následuje vyšetření motorických funkce, jedná se o celkové pohybové projevy, aktivitu či pasivitu, koordinaci horních a dolních končetin a mimické pohyby, motorika mluvidel, vyšetření jemné motoriky.

Autoři Škodová a Jedlička (2003, s. 77) uvádí výčet šesti základních úkolů pro každou věkovou skupinu „*statická koordinace celého těla, dynamická koordinace horních končetin, dynamická koordinace celého těla, rychlost motoriky rukou, rychlost a preciznost při současně realizaci dvou pohybů, preciznost izolovaných pohybů.*“ Následuje speciálně pedagogická diagnostika. Vyšetření mluvidel je realizováno pomocí testu aktivní mimické psychomotoriky. Další testovanou kategorií je sluchové vnímání. V případě diagnózy vývojové dysfázie se objevuje porucha akusticko-verbálních procesů. Vyšetřuje se fonemický sluch, a to i specializovaným testem. Provádí se také zkouška sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy. Následuje vyšetření zrakového vnímání, které je zaměřené na úroveň vizuální percepce (pozn. zraková paměť, senzomotorické koordinace a manuální zručnosti). Grafomotorika je další vyšetřovanou kategorií. Tyto schopnosti jsou základem pro rozvoj a osvojení si kreslení a následně psaní. Děti s vývojovou dysfázií mají problémy s držetím tužky a správným postavením prstů. Autoři (Škodová a Jedlička, 2003) uvádí, že jsou typické i poruchy vizuomotorické koordinace. Kresba je u vývojové dysfázie dobrý diagnostický materiál a mimo jiné zachytí i úroveň vizuální paměti a představivosti. Mimo jiné se také vyšetřuje úroveň rozvoje symbolických funkcí, tím se myslí úroveň čtení, psaní a počítání. U vývojové dysfázie je také nápadná porucha krátkodobé paměti. Projevuje se to především zapamatováním si základních instrukcí. S tím je spojeno i vyšetření pozornosti. To vše patří do velmi podrobné speciálně pedagogické diagnostiky. Následuje psychologická diagnostika, která zkoumá například nerovnoměrný vývoj, hospodaření s energií, pozornost a další. Také uvádí, že porucha intelektu není příznakem vývojové dysfázie, pokud se u dítěte objeví, jedná se o kombinované postižení. Naopak se může objevit intelekt nadprůměrný. Součástí je také kresba a zkouška obkreslování. Kresbu se i z důvodu navázání kontaktu zařazuje na počátek vyšetření. V kresbě se mimo jiné také odráží emocionální ladění, kvalita sebehodnocení a postoje k druhým lidem. Zkouška obkreslování slouží k poznání úrovně motoriky a zrakové percepce, u mladších dětí také svědčí o inteligenci. Jedná se o základní geometrické tvary. Z hlediska diagnostiky, mají

v této zkoušce špatné výsledky téměř všechny dysfatické děti. Posledním druhem diagnostiky je diferenciatní diagnostika. Jak už jsme se dočetli, u této diagnózy velmi důležitá. Autoři doporučují upravený Heidelberský test vývoje řeči k podrobnějšímu vyšetření jazykových struktur.

Pokud se z důvodu dlouhotrvajících obtíží v oblasti řeči přesouváme od diagnózy opožděný vývoj řeči k vývojové dysfázii, je třeba doplnit diagnostiku smyslového vnímání a příznaků řeči. Vyšetření opakujeme či doplňujeme s odstupem času o vyšetření sluchu, neurologické a psychologické vyšetření. Autorka uvádí vyšetřovací schéma. Nejprve rodinná a osobní anamnéza, dále vyšetření řeči, psychologické vyšetření, foniatrické a ORL vyšetření a neurologické vyšetření. Detaily vyšetření se shodují s předešlými autory (Kutálková, 2002).

Kutálková (2002) uvádí detaily diferenciatní diagnostiky. Z počátku je důležité odlišit vývojovou dysfázii způsobenou LMD či DMO od sluchové poruchy. V počátku jsou příznaky velmi podobné u obou těchto příčin. Také je důležité co nejdříve odlišit vývojovou dysfázii od oligofrenie (mentálního postižení), krom testů je účinné dlouhodobé sledování dítěte při přirozeném chování. Méně závažné formy vývojové dysfázie je třeba odlišit od dyslálie, dále od dysartrie, mutismu, a to i v případě vzniku primární či sekundární příčinnou. Jako poslední je třeba zjistit, jestli se nejedná o malé vrozené nadání pro řeč.

2.4 Terapie vývojové dysfázie

Lechta (2011, s. 21) uvádí „Cílem terapie NKS v nejširším slova smyslu je eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat NKS. Samozřejmě, nejžádanějším cílem terapie je zcela odstranit, eliminovat NKS a zároveň s tím (anebo vzápětí) i komunikační bariéru. V nejtěžších případech však – někdy navzdory houževnatému úsilí – nelze tohoto ideálního cíle dosáhnout.“

Obecně dělí Lechta (2011) metody logopedické terapie na stimulující (u nerozvinutých a opožděných řečových funkcí), korigující (u vadných řečových funkcí) a reedukační (u ztracených a dezintegrovaných řečových funkcí). Cíle terapie u narušeného vývoje řeči autor uvádí – změnit či eliminovat příčinu NVŘ, modifikovat poruchu, učit děti používat kompenzační strategie a zaměřit terapii ne na dítě, ale na jeho rodinu a nejbližší okolí.

Předpokladem pro vytvoření terapeutického plánu je komplexní diagnostika dlouhodobého charakteru. Nemůže být podstatou terapie pouze reedukace řeči. Zaměřují se na všechny vjemy a pomocí nich dosahuje rychlejšího dozrání mozku. Nejen při diagnostice, ale tak i při terapii, je důležitá mezioborová spolupráce. Jedná se o logopeda, pediatra, foniatra, neurologa, psychologa, speciálního pedagoga, aktuálního pedagoga a samozřejmě rodiče. V terapii platí určité principy, které dělají terapii účinnou. Jedním z nich je vývojový princip, myslí se tím imitace normálního vývoje řeči. Při využívání tohoto principu je důležité znát správný vývoj řeči (Klenková, 2006).

U nás je terapie taktéž zaměřena na celkovou osobnost dítěte a dělí se do oblastí. Dělí se na zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motoriku, schopnost orientace, grafomotoriku a řeč. Pokud se na diagnózu vývojová dysfázie přijde v raném věku, doporučuje se co nejdříve realizovat logopedickou intervenci. Forma může být individuální i skupinová a péče je poskytována buď v resortu zdravotnictví nebo v resortu školství (Klenková, 2006).

Škodová a Jedlička (2003), uvádí jako předešlí autoři, že důležitá je mezioborová spolupráce. Nicméně nejdůležitější zůstává rodinná péče. Ve srovnání s minulostí, kdy se terapie zaměřila na úpravu řeči ve smyslu výslovnosti, což působilo dětem další řečové poruchy nebo obecně mluvená řeč byla obsahově chudá, dnes je podstatou rozvoj komunikačních schopností a dovedností a zaměření na celkovou osobnost dítěte. Terapie tedy rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motoriku a grafomotoriku, schopnost orientace a řeč.

„Rozvíjení jednotlivých schopností a dovedností nelze cvičit izolovaně. Protože vývoj schopností dítěte s dysfázií je velmi nerovnoměrný a individuální, je třeba všechny rehabilitační a edukační i reedukační postupy kombinovat tak, aby dítě mohlo co nejvíce využít toho, co již umí.“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 84)

Od počátku je nutné rozvíjet zrakové vnímání z důvodu předpokladu pro výuku čtení a psaní. Autoři (Škodová a Jedlička, 2003) doporučují *Vývojový test zrakového vnímání* M. Frostigové (s. 84). Pro zlepšení sluchového vnímání využívají různé sluchové diskriminační cvičení, vnímání mluvené řeči podle vzorců, hláskou změna významu slov a další. Práce na rozvoji obsahové stránky řeči je důležitou podmínkou pro další rozvoj osobnosti i vzdělání.

Rozvíjení paměti a pozornosti se průběžně zařazuje do aktivit v rámci terapie. Samotné opakování a procvičování činností a postupů má na rozvoj veliký vliv. Druhou nejnápadnější složkou, ve které se projevuje vývojová dysfázie, je hned po řeči motorika. Motorika rukou se dá rozvíjet v rámci hry např. různě velikými stavebnicemi, dynamická organizace pohybů se nejlépe rozvíjí rytmickými a pohybovými hrami, opticko-prostorová organizace pohybů se nejčastěji procvičuje nápodobou přímého vzoru. V rámci rozvoje motoriky mluvidel, je třeba volit cvičení, která dítě postupně zvládne. V rámci motivace je dobré vždy zvolit jeden cvik, který dítě umí. U malých dětí se využívají cvičení motivovaná situací při jídle. Samozřejmě dítě cvičí i kdykoli, když se stravuje samo. Rozvoj schopnosti orientace je u jedinců s vývojovou dysfázií komplikovaný. Většinou je dostačující hrubá orientace v prostoru, kde se dítě zrovna nalézá (Škodová a Jedlička, 2003).

Mezi obecné postupy při reedukaci dle Kutálkové (2002) patří nácvik pozornosti a soustředění, rozvoj paměti, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj motoriky spolu s jemnou motorikou a pohybovou koordinací, dechová cvičení, rytmizace, rozvoj tělesného schématu, lateralizace a pravolevé orientace, propriocepce a rovnováha, kresba, grafomotorika a také sledování celkového zdravotního stavu, případně medikace. Nedokonale rozvinuté schopnosti a dovednosti řešíme prioritně. Na další krok přecházíme až při upevnění předchozího. Může se využít nácviku dvou etap současně. Jedna je u konce a pouze se fixuje a automatizuje a druhá je v počáteční fázi a teprve se s ní jedinec seznamuje. Autorka (Kutálková, 2002) uvádí obecné metody – respektování stupně vývoje řeči a zájmu dítěte (velmi nutné, využívat metodu malých kroků), pochvala jako motivace a biologický princip učení (řeč je pro dysfatiika činnost často neúspěšná a o to důležitější je kompenzovat to pocitem úspěchu), napodobovací reflex a jeho využití v běžné řeči (kontrola porozumění obsahu, podpora napodobování, cílené a vědomé docvičení), podpora mluvního apetitu bez ohledu na výslovnost (obsah řeči má jednoznačně přednost před správností artikulace), tři etapy osvojení nového výrazu (akustická informace, obrázek či text, dítě identifikuje odpověď mezi několika možnostmi, na požádání odpoví), metoda malých kroků, využití výrazné mimiky a gestikulace a stereotypy (každá nová položka se nacvičuje podle modelových situací, nácvik základních prvků, kombinace dvou prvků, analogie a obměna základních prvků, kombinace různých obměn dvou základních modelů). Dále uvádí obecné postupy – nácvik pozornosti a soustředění obecně (důslednost a pravidelnost, pochvaly,

zabránit naučení se špatného postupu, příprava předem, postupné zvyšování náročnosti, multisenzoriální přístup, princip novosti, pocit úspěchu), systematický rozvoj smyslového vnímání (zraková pozornost a diferenciacie, schopnost zrakového členění figury a pozadí, sluchová pozornost a diferenciacie, hmat a propriocepce), rozvoj paměti (sluchová a zraková paměť, slovní sluchová paměť, paměť pro děje, pohybová paměť, hmatová paměť), systematický rozvoj motoriky obecně, rozvoj jemné motoriky (motoriky ruky, mluvidel a očních pohybů), pohybové koordinace (koordinace svalových skupin, pohybů rukou, rukou a očí, rukou a mluvidel), dechová cvičení, rytmizační cvičení, nácvik délky vokálu (samostatná rytmická figura, slovo vyslovené s přehnanou délkou, běžná výslovnost, znázornění délky pomocí pomůcek, aktivní vyslovení slova), podpora rozvoje tělesného schématu a pravolevé orientace (pohyb, manipulace, kresba), propriocepce a rovnováha, kresba a grafomotorika, sledování celkové kondice dítěte a medikace. Autorka uvádí u každého postupu a metody detailní popis i příklady.

Kutálková (2002) dále konkretizuje rozvoj řeči. Zachován, ale následně modulován k vyjádření pocitů či potřeb. Snaha najít zvuky, které zastoupí slovo. Pasivní slovní zásobu rozšiřujeme běžnou podobou slova. Slova volíme podle nějakého okruhu, slova sobě podobná. Samozřejmě jako obecně v práci s dítětem, využíváme motivaci, zájmy dítěte. Taktéž podle témat postupně rozšiřujeme aktivní slovní zásobu. Je důležité se k „naučeným“ slovům vracet, cyklicky je opakovat, zpřesňovat. Rozšiřování slovní zásoby lze i podle slovních druhů a jejich vývojové posloupnosti. Při rozvíjení řeči se dá využít i technika stínění či „spolumluvení“. Při nácviku stavby vět využíváme vizuální podpory. Autorka dále uvádí další techniky.

Kutálková (2002) mimo jiné zmiňuje pomůcky, které jsou vhodné pro práci s jedinci s vadou řeči. Např. jsou vhodná pexesa, obrázkové slovníky, lota, dětské časopisy, pohlednice apod. Samozřejmě v dnešní době mohou reedukaci oživit i počítačové programy. Pokud se nedokáže řeč rozvíjet ani přes veškerou snahu a je potvrzena dysfázie je vhodné a ideálně včasné využít metody alternativní a augmentativní komunikace.

Dlouhá (2017, s. 166) uvádí v rámci terapie „*Nejdůležitější složkou ale stále zůstává rodinná péče a zejména spolupráce rodiny s uvedenými odborníky.*“

II. Praktická část

3 Podpora konkrétního dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole

3.1 Cíl a metodologie

Cílem šetření části je zaměřit se na realizovanou podporu dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole. Šetření vychází z kazuistiky dítěte, která je sestavená z osobní a školní anamnézy, dokumentace a rozhovorů s pedagogy, kteří se podíleli na jeho vzdělávání. Respondentem je dítě na základě záměrného výběru. Šetření bude kvalitativního charakteru.

Dílčí cíle:

1. Popis průběhu adaptace dítěte s vývojovou dysfázií v běžné MŠ
2. Formy komunikace dítěte s vývojovou dysfázií v běžné MŠ
3. metody výuky dítěte s vývojovou dysfázií v MŠ
4. příprava dítěte s vývojovou dysfázií na základní školu

Potřebná data pro šetření jsou získána z kazuistiky chlapce tvořené na základě dokumentace a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy chlapce, které obsáhly celou dobu jeho docházky do mateřské školy. Získaná data jsou kvalitativně analyzována a interpretována.

Kazuistika je vytvořena na základě dokumentace chlapce, kterou zpřístupnila mateřská škola Na Děkanec, Praha 2, se souhlasem ředitelky školy. Další informace jsou získané na základě polostrukturovaného rozhovoru, který je realizován s pedagogy chlapce. Základní otázky pro rozhovor byly předem připraveny a vycházely z dílčích cílů a kazuistiky chlapce. Během rozhovoru vznikly doplňující otázky, které jsou zaznamenány v přesném přepisu rozhovorů.

3.2 Charakteristika objektu šetření

Šetření bylo realizováno v konkrétní mateřské škole na základě záměrného výběru, kterou navštěvoval chlapec vybraný také na základě záměrného výběru absolvoval chlapec, který byl také zvolen na základě záměrného výběru pro účely této práce. Šetření se účastnili pedagogové chlapce a asistentka pedagoga od kterých jsem sbírala potřebná data.

Z důvodu ochrany osobních údajů chlapce budu v práci dále používat pojmenování „chlapec“.

3.2.1 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola sídlí v centru Prahy. Nachází se v oddělené části budovy základní školy. I když se mateřská škola nachází v centru hlavního města, v blízkém okolí je Botanická zahrada, Vyšehrad, nábřeží Vltavy nebo park Folimanka. Vzdělávací nabídka je zaměřena na sportovně ekologický program a výchovu ke zdravému životnímu stylu. Mateřská škola má dlouhou historii, včetně dlouholeté zkušenosti se speciálně pedagogickým vzděláváním. Již v minulosti se zde nacházela speciální třída, ta byla zrušena a následně roku 2000 vznikla jedna třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Roku 2004 přibyla mikrotřída pro děti s potřebou menšího kolektivu. V roce 2017 na základě aktuální legislativy nebylo v možnostech MŠ třídu otevřít a děti se speciálními potřebami se začaly zařazovat v rámci inkluze do běžných tříd. Momentální kapacita mateřské školy je osm tříd, to znamená 192 dětí. Škola má dvě jídelny a dvě zahrady. Jedna zahrada se nachází ve vnitrobloku a druhá před budovou v areálu školy. Mateřská škola nabízí od roku 2019 vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem formou rozšířených aktivit jedenkrát týdně. Dále také nabízí jedenkrát týdně rozvojový program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vede ho speciální pedagog a je určen pro děti s doporučením školského poradenského zařízení a přiznaným stupněm podpurných opatření 2–5 stupně. Škola také klade důraz na rozvoj řečových dovedností, proto zde působí logopedická asistentka, která se stará o děti s lehčími vadami řeči a realizuje jedenkrát týdně logopedická cvičení. Společně s tím chodí logopedická asistentka jednou za měsíc do každé třídy na rozšířený logopedický program. Ve škole pracují tři pedagogové s kvalifikací speciální pedagog a zajišťují speciálně pedagogickou péči v rámci MŠ.

3.2.2 Osobní anamnéza chlapce

Objekt šetření tvoří chlapec, narozen 2013, s diagnózou **narušená komunikační schopnost - vývojová dysfázie smíšeného typu**. Mateřskou školu navštěvoval čtyři roky. Mateřská škola se nacházela v místě bydliště. Chlapec je z čtyřčlenné rodiny. Matce dítěte je zdravá a narušená komunikační schopnost se v její rodině nevyskytovala. Otec chlapce

má od dětství oboustrannou vadu sluchu, lehčího stupně. Matka a sestra otce mají taktéž vadu sluchu. Chlapec má starší sestru, která je zdravá.

Chlapec se narodil v druhém těhotenství matky. Porod nastal lehce po termínu, nebylo potřeba chlapce křísit. Porodní váha byla 3700 g a délka 51 cm. Psychomotorický vývoj v normě. Od čtyř měsíců byl začleňován do kolektivu dětí. Nejdříve jesle a poté mateřská škola. S adaptací neměl potíže. Chodit začal už v jedenácti měsících. Kolem dvanácti měsíců začal tvořit první slova. Prodělal pouze běžná onemocnění, vážněji nestonal. V sebeobsluze byl samostatný. Od 1/2017 byl sledován na logopedii pro opožděný vývoj řeči.

První rok v mateřské škole byl chlapec bez asistenta pedagoga. Paní učitelky dávaly zprvu čas chlapci na řádnou adaptaci a následně sledovaly další chlapcův vývoj. Po konzultaci se specialisty v rámci školy, mateřská škola měla snahu upozornit rodiče na podezření potřeby podpůrných opatření při vzdělávání chlapce. Rodiče první rok toto podezření nebrali vážně. S ohledem na potřeby chlapce paní učitelky pracovali s chlapcem individuálně a snažily se být dobrým mluvním vzorem. V oblasti sociálního kontaktu neměl chlapec obtíže, dokázal se sám začlenit. Na diagnostiku do SPC rodiče chlapce vzali až na počátku druhého roku v mateřské škole.

Chlapec absolvoval v necelých čtyřech letech, na popud SPC, **vyšetření na foniatrii**, které prokázalo následující. Chlapec mluvil v jednoduchých větách, jeho řeč je však špatně srozumitelná. Dle matky porozuměl krátkým větám, ale složitější souvětí bylo nutno vysvětlit. Následovalo také **vyšetření ORL**, které prokázalo, že sluch měl v pořádku, ale jazyk byl neobratný. Kontakt navazoval bez komplikací, spontánně se vyjadřoval při hře, ale v agramatických větách s mnohočetnou dyslálií. Jeho řeč byla pro okolí velmi nesrozumitelná. Spolupráce byla limitována snadno odklonitelnou pozorností. Měl problémy s porozuměním, splnil pouze jednoduchý úkol, většinou bylo nutno několikrát vysvětlit a opakovat. Slova komolil, přehazoval, vynechával slabiky, mnohočetná dyslalie. Závěr foniatrického vyšetření ukázal **sluch oboustranně v normě a podezření na diagnózu smíšená vývojová dysfázie**.

Speciálně pedagogické centrum definitivně stanovuje diagnózu **narušená komunikační schopnost – vývojová dysfázie smíšeného typu**. Dále specifikuje výrazné obtíže v oblasti porozumění řeči.

Stanovuje:

- převažující stupeň podpůrných opatření 3
- identifikátor znevýhodnění 04T0000
- návrh organizační formy vzdělávání s IVP

Na základě doporučení speciálně pedagogického centra měl chlapec dále docházet do MŠ Na Děkance, Praha 2 a kde se měl dále vzdělávat s využitím **podpůrných opatření**. Navštěvovat klinického logopeda a psychologa.

Druhý rok chlapec započal s **asistentem pedagoga** a doporučeným individuálně vzdělávacím plánem. Prioritou pro tento rok byla pravidelná docházka do MŠ. Dbát na pokračování ve spolupráci s klinickým logopedem a psychologem. Spolupráce s rodiči. Díky IVP byly **znatelné pokroky ve všech oblastech vzdělávání**. Dalo by se říct, že se u chlapce objevil **progres**. V hodnocení IVP bylo zmíněno velké zlepšení ve spolupráci, komunikaci s učitelkou i asistentkou pedagoga a také s dětmi.

Třetí rok v mateřské škole platí pro chlapce stále doporučení z roku 2017. Chlapci se změnila asistentka. Prioritou byl všestranný rozvoj. V závěru třetího roku by se dalo říct, že chlapci speciální péče velmi prospěla. Určitým způsobem se chlapec rozmluvil, spolupracoval a zapadl do kolektivu. Na konci tohoto školního roku chlapec navštívil SPC pro aktualizaci speciálně vzdělávacích potřeb. Výsledkem byl **doporučený odklad povinné školní docházky**.

Čtvrtý rok, na to, jak je důležitý, byl spíše ve znamení **stagnace**. V předškolním věku, kdy se očekává nabytí rozumových schopností, chlapec stagnoval. To i přes to, že žije v podnětném prostředí a navštěvuje školu, kde s ním už udělali velké pokroky. Důležité je zmínit, že po tříleté bezproblémové spolupráci s rodiči tento rok spolupracovali méně, včetně ukončení spolupráce na zážitkovém deníku. Chlapec mimo jiné měl snahu sám komunikovat, ale spíše o věcech jemu blízkých, měl problém s orientací v tématu, ulpíval na rituálech při činnostech a méně využíval komunikační knihu než dřív.

Na základě rozhovorů s pedagogy chlapce, které budou v následující části jsem zhodnotila dobu v MŠ. Jednotlivé roky měli pedagogové zhodnotit slovem stagnace nebo progres.

Výsledek je:

- První rok-stagnace
- Druhý rok-progres
- Třetí rok-progres, stagnace
- Čtvrtý rok-stagnace, stagnace, stagnace

Po absolvování mateřské školy nastoupil na základní školu běžného typu.

3.3 Vlastní šetření

Realizováno na základě zpracování informací z doporučení speciálně pedagogického centra, individuálně vzdělávacího plánu chlapce, hodnocení individuálně vzdělávacího plánu chlapce a připravených otázek z rozhovorů s pedagogy chlapce.

Následující hlediska jsem koncipovala, do podle mě důležitých směrů. Zaměřila jsem se na oblasti, které jsou stěžejní pro práci s dítětem s vývojovou dysfázií. Jedná se o hledisko **adaptace na mateřskou školu**, hledisko **komunikace**, hledisko **výuky** a hledisko **přípravy na základní školu**. Každé hledisko bude obsahovat informace z dostupné dokumentace. Bude se jednat o doporučení školského poradenského zařízení, individuální vzdělávací plán (IVP) a vyhodnocení IVP. Po zpracování těchto informací, doplním daná hlediska o informace z rozhovorů s pedagogy chlapce. Mým záměrem je v tomto případě propojit teoretická východiska s jejich využitím v praxi v doporučení SPC a následně je doplnit o informace od pedagogů. Přála bych si, aby se na základě tohoto postupu objevily teoretické způsoby práce s dítětem s vývojovou dysfázií, které jsou funkční v praxi.

3.3.1 Hledisko adaptace

V rámci hlediska adaptace je nutné uvést, že chlapec v prvním roce měl podporu pouze v rámci mateřské školy. Na diagnózu se přišlo později, jelikož chlapec navštívil SPC až na počátku druhého roku v MŠ. Rodiče neměli pocit, že by s chlapcem bylo něco v nepořádku, a tak první kroky musely přijít ze strany mateřské školy. Z počátku se předpokládalo, že obtíže především v mluvě jsou z důvodu adaptace, zvykání si na nové prostředí. Následně se zdálo, že by se mohlo jednat o opožděný vývoj řeči, nicméně po absolvování vyšetření v SPC se zjistil jiný výsledek.

Vypovídající části rozhovorů

Otázka: Jak se vám chlapec jevil při příchodu či v prvních měsících?

„Adaptace u chlapce proběhla bez problémů, byl zvyklý na dětský kolektiv, zřejmě navštěvoval jesle. Bez problému.“ Helena

Otázka: Jaké máte osobní zkušenosti se speciální pedagogikou s ohledem na první rok chlapce? Co jste si o chlapci myslela?

„V té době jsem ještě zkušenosti se speciální pedagogikou žádné neměla a chlapec se mi jevil přiměřeně věku, ale do té doby, než začal mluvit.“ Helena

Doplňující otázka: Když jste říkala, že jste zkušenosti neměla, jestli byste nám mohla říct, kam jste se obrátila, když jste začali mít podezření. Tím myslím někoho ve školce?

„Obrátila. My ve školce máme paní učitelku, která se věnuje logopedii, velmi úzce, takže jsme s ní začali spolupracovat a na ní směřovaly veškeré dotazy.“ Helena

Otázka: Přišly jste na chlapcovu diagnózu? Napadla vás vývojová dysfázie?

„Jelikož mi s diagnózami moc operovat nemáme, tak mě spíš napadl, a samozřejmě z toho vyplynulo, z těch situací, že má asi opožděný řečový vývoj.“ Helena

Otázka: Podnikali jste s vašimi zkušenostmi nějaké kroky?

„No tak, my jsme se samozřejmě snažily chlapci být vzorem, mluvit zřetelně, jasně, dávat mu jednoduché pokyny, aby se dobře orientoval v situacích. Jednoduché a jasné pokyny.“ Helena

Otázka: Kdy jste dali rodičům poprvé podnět k vyšetření? Jak reagovali?

„Tak spíš jsme se tím začali vážněji zabývat s rodiči, ke konci prvního pololetí, když už vlastně uplynula adaptační doba plně, ale maminka k této situaci přistupovala dost laxně, tu situaci zlehčovala. No, vyjádřila bych to, že se tomu i smála.“ Helena

„Podnět k vyšetření se dal na začátku druhého roku docházky chlapce do školky. Někdy během září, kdy jsme s rodiči poprvé konkrétněji hovořili o problémech chlapce, které měl už v prvním roce docházky a které se výrazně projevíly v druhém roce, možná i díky tomu,

že se mu změnil pedagog a změnila se mu třída i třídní kolektiv, částečně. Takže jsme začali s rodiči více intenzivně o tom jednat během září.“ Monika

Otázka: Jací byli rodiče chlapce? Jaká s nimi byla spolupráce?

„Tak spolupráce, kdybych to definovala jednou větou. Spolupráce byla průměrná.“ Helena

Otázka: Jak byste popsala adaptaci chlapce, jeho chování, chování ostatních dětí a postoje?

„Tak chlapec byl v kolektivu velmi kamarádský, nebyl vůbec zakřiknutý, poslouchal a jeho problémy s komunikací, měl tedy problémy s komunikací, ale v té době, jak ty děti byly malinké, tříleté, tak děti to prostě neřešily, oni se s ním domluvily, oni si s ním hrály.“ Helena

Otázka: Jak jste podporovali chlapcovu adaptaci, když ještě nebyla stanovena diagnóza, jak jste s ním pracovali?

„No tak, samozřejmě, byl to velký kolektiv okolo dvaceti dětí, ale tak snažili jsme se ho brát k sobě častěji, k individuální práci. Takže jsme si s ním sedli, povídali zvýšeně, různé rozhovory nad obrázky nebo když kreslil, nad knížkami. No, a to všechno se odvozovalo od těch jasných a zřetelných pokynů, holý věty, jasně a zřetelně.“ Helena

Otázka: Kdybyste daný rok (pozn. první rok) měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?

„Tak já bych spíš řekla, že ten vývoj probíhal spíš na té bázi stagnace. Ono občas „vysvitlo něco“, že řekl najednou úplně kompletní slovo. Já si třeba vzpomínám, že mi řekl z ničeho nic „autobus“. Úplně nádherně a zřetelně, což mě úplně „vykolejilo“. No, ale pak zase jel v těch svých kolejkách. Občas „vysvitlo slunce“, ale spíš ta stagnace.“ Helena

Otázka: Jak byste popsali druhý rok, ve smyslu, jak fungovala nová podpůrná opatření?

„Ten druhý rok bych v jeho případě popsala určitě jako velký vzestup ve všech oblastech rozvoje chlapce, protože on velice brzy začal z nastavených podpůrných opatření a z přítomnosti asistenta pedagoga, velice dobře profitovat. Takže se jeho rozvoj dost, jako bych řekla, až raketově zvýšil a zlepšil.“ Monika

Doplňující otázka: **Dokázala byste říct, nějaké ty základní pomůcky, které pomohly v tu chvíli? Na kterých se dalo stavět při práci?**

„Nám ze začátku opravdu úplně nejvíc pomohlo nastavení režimové lišty a režimových karet, což mu pomohlo, velice dobře se v situaci zorientovat, a tak jak jsme na ně poměrně důsledně ze začátku dbali, až na úrovni třeba přístupu k autistickému dítěti, tak potom jsme je mohli poměrně brzo, řekla bych, dejme tomu za čtvrt roku, jsme z nich mohli začít zase ustupovat a už jsme je filtrovali jenom na ty nejdůležitější, až vlastně ke konci školního jsme už víceméně režimovou lištu mohli i odložit, protože se chlapec velice dobře zorientoval a začal velice dobře fungovat. Ale to bylo to nejdůležitější, co víceméně ho nastartovalo a pomohlo mu, jak se začlenit do režimu dne té školy, tak i mezi děti a aktivit, a i do komunikace s pedagogem, protože do té doby ta komunikace mezi ním a pedagogy byla velice mizivá a on víceméně odečítal od toho, co se dělo ve třídě a přidával se vždycky k dětem, těm aktivitám, ale když by ten pokyn dostal sám, tak by ho nebyl schopný splnit. Ještě mě napadlo k těm dalším jako kompenzačním pomůckám. Hodně pomáhaly pomůcky na rozvoj jemné a hrubé motoriky, to ze začátku bylo hodně důležité, protože to i potom bylo následně vidět, že mu to pomohlo v rozvoji řeči a v komunikaci celkově.“ Monika



Obrázek č. 1- Příklad režimové lišty (pozn. na počátek lišty přikládají v případě nutnosti fotografii dítěte)

Otázka: **Jak jste vnímala chlapce? Byla na něm znát změna asistenta pedagoga?** (pozn. třetí rok)

„Chlapec byl moc milý a změnu jsem nezaznamenala. Byl fajn, komunikativní, otevřený, kdykoli cokoli potřeboval, tak za mnou přišel, poradila jsem mu. Vycházeli jsme spolu velice dobře.“ Daniela

Otázka: **Jak jste se v tématice vzdělávala? Kam jste se obrátila pro „pomoc“ či informace?**

„Určitě jsem si o tom něco vyhledávala buď na internetu, nebo v nějaké literatuře, a i tady jsem se obrátila na paní učitelku, která je speciální pedagog, a s tou jsme konzultovaly veškeré věci ohledně chlapce a jeho podpůrných opatření.“ Daniela

„Mám vystudovanou speciální pedagogiku, takže si myslím, že v této oblasti informace mám a zároveň pracuji ve speciálně pedagogickém centru. Takže určitě jsem s kolegyněmi konzultovala chlapcovu diagnózu, anonymně samozřejmě, ale hodně mi to pomohlo při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, kdy jsme se snažili hodně popsat jednotlivé oblasti a jak je budeme rozvíjet a spíš už jsem se potom zaměřila konkrétně, když jsem chtěla nějakou z nich rozvíjet, tak jsem si vyhledala nějakou pomůcku nebo pracovní list, kartičky, než že bych šla po té teoretické stránce spojené s tou diagnózou.“ Markéta

„Tak my jsme i s kolegyněmi vyhledávaly semináře na tematiku vývojové dysfázie dětí a včleňování dětí do kolektivu v rámci inkluze. Těch školení jsme absolvovaly několik, samozřejmě jsme pracovaly formou sebezvzdělávání a studiem odborné literatury. V nemalé míře nám bylo nápomocno i speciálně pedagogické centrum, které nám opravdu supervizně hodně pomohlo.“ Monika

3.3.2 Hledisko komunikace

Doporučení školského poradenského zařízení 2017

Z doporučení SPC z roku 2017 (platné do srpna roku 2019) se dozvíme následující. Je nutno **uzpůsobit formy a zprostředkování komunikace**. Zadávat zřetelně informace, jasně a stručně, nezahlcovat verbálními pokyny. Následně ověřovat a kontrolovat pochopení instrukce a nutná je i zpětná vazba. V rámci sociálního nácviku je důležité vždy navázat oční kontakt a vidět tvář druhé osoby. Je vhodné využívat názornost pro komunikaci, např. gesta,

mimiku, artikulaci, předměty, obrázky atd. Nezapomenout komunikaci přizpůsobit vývojové úrovni chlapce. Důležité je opět ověřovat porozumění. Posilovat motivaci chlapce pozitivními reakcemi.

Individuálně vzdělávací plán na rok 2017/2018

V rámci komunikace a domluvy využít **vizualizace režimovou lištou**, zpočátku denní a postupně přechod na týdenní režimovou lištu. Strukturalizace kroků při práci, postupovat od **jednodušších ke složitějším**. Vytvářet jasná, stručná a srozumitelná pravidla a užívat je opakovaně a se stejnými výrazy. V rámci **sociálního nácviku** navázat oční kontakt, užívat pro ulehčení komunikace názornost, výraznou gestikulaci, mimiku apod. Respektovat, že je nutné přizpůsobit úroveň komunikace chlapci s ohledem na vývojovou úroveň. Posilovat pozitivní reakce, případně odměnit. Úkoly zadávat v jednoduchých větách nebo jednoslovně. Také je možnost opakovat pokyny do úplného porozumění.

Vyhodnocení IVP školní rok 2017/2018

Chlapec, jak již bylo zmíněno, měl přiděleného v tomto roce asistenta pedagoga. Pedagogové zaznamenali velké pokroky ve všech cílech ohledně komunikace. Jednalo se o pochopení zadávání instrukcí, začlenění do kolektivu, zpětná vazba. Chlapec udělal velké pokroky ve všech oblastech, hlavně díky asistentce pedagoga. Stejně tak vyzdvihují pokrok u zapojování mezi děti. Pokyny jsou zadávány vždy slovně či s názornou ukázkou, vždy se zaměřujeme na zpětnou vazbu a porozumění. Také tento rok začali pracovat na zážitkovém deníku, na kterém se podílí s rodiči. Deník fungoval velmi dobře při komunikaci, kdy měl chlapec na co navázat a měl možnost vyprávět o svých zážitcích a aktivitách ve školce i doma.

Obrázek č. 2- Zážitekový deník



Obrázek č. 3- Zážitekový deník (pozn. na jedné straně jsou zážitky z MŠ a na druhé straně z domova)



Individuálně vzdělávací plán na školní rok 2018/2019

Tento rok se převzalo IVP z předešlého roku a udělaly jen drobné úpravy. Doporučení bylo platné stále původní. Tento rok se chlapec nachází v mateřské škole už třetím rokem a druhý rok s podpůrnými opatřeními.

Je možné zdůraznit vizualizaci při komunikaci, podpora jazyka při komunikaci, maximální názornost pro ulehčení komunikace, strukturalizace úkolů při zadávání apod. Vytvářet pravidla, která pro chlapce budou jasná, stručná, pravidelně opakující se a „čitelná“. Používat pro zadávání pravidel krátké výrazy. Je možné i opakovat zadání úkolu až do úplného pochopení. Otázky a pokyny formulovat jednoznačně a ověřit si pochopení. Mezi větami či otázkami ponechat určitý čas. Trvale metodický přístup k rozvoji řečových schopností, správný jazykový vzor. Postupně zvyšovat obtížnosti otázek i pokynů. Opakovat co nejvíce příležitostí k jazykovému rozvoji, komentovat činnosti.

Uplatňování techniky tzv. mapování kontextu – pomalým tempem řeči pojmenujeme a komentujeme probíhající činnosti. Následuje zpětná vazba a celkové porozumění a zklidnění.

Vyhodnocení IVP školní rok 2018/2019

V rámci výuky se stále ověřuje účinnost výkladu spojeného s vizualizací. Dbáme na strukturalizaci úkolů, od jednoduchého ke složitějšímu, opakování a rozfázování. Při zadávání úkolů používají stále stejná slova a výrazy, užívají krátkých vět. Snaží se opravovat s dysgramatismy v řeči. Postupně dochází ke zvyšování náročnosti zadávaných úkolů a pokud má chlapec „zájem“, tak realizují i výběr z více možností.

Velký pokrok je v navazování očního kontaktu, který chlapec zvládá bez problému, při komunikaci používá výraznou gestikulaci a mimiku. Přizpůsobujeme komunikaci vývojové úrovni chlapce, pozitivní reakce jsou posilovány motivací, povzbuzením a pochvalou i za malý úspěch.

Doporučení školského poradenského zařízení 2019

Toto doporučení je z března roku 2019. Chlapci v den vyšetření bylo pět let a devět měsíců. Stále **zůstává přiznaný třetí stupeň podpůrných opatření** a návrh formy vzdělávání s IVP. Platnost tohoto doporučení je do srpna roku 2020. V doporučení se stále mluví o

výrazně **narušené komunikační schopnosti v oblasti porozumění i exprese**. Je důležité se zaměřit především na intenzivní logopedickou terapii a komplexní rozvoj řeči ve všech jazykových rovinách. V rámci doporučení se změnilo pouze několik formalit, které se vztahují spíše k přípravě na vstup do školy.

Stále se držet toho, že se otázky a pokyny musí formulovat jednoznačně, jasně, stručně a udržovat u toho oční kontakt, dokud chlapec danou informaci nezpracuje.

Individuální vzdělávací plán na školní rok 2019/2020

Prioritami vzdělávání a dalšího rozvoje chlapce je **zaměřit se na jeho maximální přípravu pro vstup do základní školy**, jelikož mu byl udělen odklad povinné školní docházky.

Zaměření se na **rozvoj jazykových kompetencí** jako například za pomoci- skupinových logopedických cvičení, gymnastiky mluvidel, práce s dechem, rozhovory nad obrázky, oční kontakt, dostatek času na odpověď, doprovázet činnosti slovním komentářem, rozšiřovat aktivní i pasivní slovník, výstižně formulovat pokyny, ověřovat porozumění, stále doplňovat vizualizací, slovník rozšiřovat za pomoci popisu obrázků a rozhovory nad obrázky apod. Rozvoj sociálního kontaktu s vrstevníky a otevřené komunikace s dospělými, na základě učení se vhodným způsobem navazovat kontakt a zároveň jej respektovat, upevnit pocit bezpečí a pohody a pocitu sounáležitosti ve skupině a upevňovat schopnost navazování kontaktu s ostatními dětmi.

Obecně s chlapcem při činnostech dodržovat navázání a udržení očního kontaktu. Nenutit chlapce do řeči a respektovat jednoduchost projevu.

Způsob **zadávání úkolů a plnění úkolů** – jasně a výstižně formulovat pokyny, používat jednoduché věty, používat vhodné pojmy a neobměňovat je, rozfázovat nebo vizualizovat pokyny, ověřovat porozumění zadání, zadání zopakovat, hromadné pokyny individuálně zopakovat chlapci znovu, podpora asistenta, upevnit pracovní návyky, podpořit samostatnost chlapce a vést k dokončování úkolů.

Vypovídající části rozhovorů

Doplňující otázka: **Chtěla byste k té mluvě něco říct, popsat ji, abychom měli představu?**
(pozn. první rok v mateřské škole)

„On se spíš vyjadřoval takovými neartikulovanými zvuky nebo jenom slabikami, hláskami, bylo mu velmi špatně rozumět.“ Helena

Otázka: **Byly na konci druhého roku, potažmo prvního roku podpůrných opatření, z vašeho pohledu znát pokroky?**

„V tom druhém roce docházky a prvním roce podpůrných opatření ty pokroky byly opravdu veliké a chlapec se hodně rozmluvil, komunikoval, byť samozřejmě s vadami řeči. Získal velký mluvní apetit, a i se začal velice dobře začleňovat do kolektivu dětí, začal je vyhledávat, takže tento rok byl opravdu jeho bouřlivý vývoj.“ Monika

Doplňující otázka: **Nejvíce jste se zaměřovali na řeč?** (pozn. čtvrtý rok)

„Ano“ Daniela

3.3.3 Hledisko výuky

Doporučení školského poradenského zařízení 2017

Z doporučení SPC z roku 2017 (platné do srpna roku 2019) se dozvídáme následující. Nutnost rozvíjet sociální schopnosti a dovednosti chlapce, dopomoct při chápání různých sociálních situací a vztahů. Co nejvíce zapojovat chlapce do kolektivních činností s vrstevníky, snažit se případně dopomoci či dovysvětlit. V rámci metod výuky využívat metody **názorně-demonstrační** a **dovednostně-praktické**. Metody názorně-demonstrační realizovat vhodným zjednodušeným způsobem, vysvětlovat individuálně, využíváme schémata a procesuálních schémat, znaků, symbolů za použití speciálně pedagogických pomůcek jako denní režim, fotografie, komunikační lištu atd. Společně s rodinou se podílet na tvorbě zážitkového deníku. Metody dovednostně-praktické využívat pomocí napodobování, zapojování do skupinových činností s možností individuálního usměrnění, nacvičování rozhodování pomocí výběru z možností, hry a kooperativního učení, situační učení, spontánní učení samozřejmě s pomocí vizualizace. Využívat vizuální podporu a obrázkový slovník. Strukturalizovat, tzn. využívat režimovou lištu na organizaci dne, strukturovat úkoly, postupovat od jednoduchých kroků ke složitějším, opakovat a úkoly

případně rozfázovat. Zkoušet realizovat cviky na uvolnění ruky a zápěstí a následně nacvičovat úchop psacího náčiní a správného sezení. Podpora nácviku pomocí speciálních pomůcek, např. pískovnice. Poskytnout chlapci cíleně více času a prostoru pro práci, nemusí pracovat v tempu třídy. Jako aktivizující hry využít multisenzorické hry a prožitkové učení. Hodnocení posuzovat individuálně a hodnocena by měla být především snaha. Při hodnocení využívat odměny. V rámci relaxace zařadit i během činností relaxační cvičení. Speciálně pedagogické centrum nedoporučilo úpravu obsahu vzdělávání u tohoto chlapce. Forma vzdělávání by se měla realizovat denní formou za pomoci asistenta pedagoga a individuálně vzdělávacího plánu. Podpůrná opatření jiného druhu – zahrnují respekt aktuálního zdravotního stavu chlapce s ohledem na výkyvy nálad, doopravdy informace pro třídu chlapci opakovat individuálně, podporovat sociální začlenění chlapce a tím předejít vyloučení z kolektivu.

Organizaci výuky doporučuje SPC následující. Zohlednit výkyvy pozornosti, NKS a obtíže v sociálním chování. Doporučují zvolit pro chlapce jedno pevné pracovní místo, při hygieně i stolování. Je vhodné se postupně snažit prodlužovat čas při práci ve skupině a kladně hodnotit chlapce i za malé pokroky a úspěchy. Je důležité dát najevo, že chlapec pochopil a splnil úkol, nutná je i zpětná vazba a profit – odměna. Volit i střídání individuálních a skupinových činností.

Individuální vzdělávací plán na školní rok 2017/2018

Priority IVP a dalšího rozvoje dítěte – pravidelná docházka do MŠ, pokračovat ve spolupráci a docházce s odborným pracovištěm (klinický logoped, psycholog), zřetelně, jasně a stručné instrukce a nutná zpětná vazba, ověření a kontrola pochopení instrukce, rozvoj sociálních schopností a dovedností, dle možností maximálně zapojit chlapce do kolektivních činností.

Výuka je realizována pomocí vizualizace. Pracovat na nácviku správného držení psací potřeby. Využívat napodobování, nacvičovat hru a kooperativní učení a spontánní sociální učení. Zahrnovat relaxační metody. Cíleně se bude poskytovat časový prostor. Velmi důležitá je práce na zážitkovém deníku, jako zdroj komunikace a spolupráce s rodiči. Hodnotit kladně krátkodobé soustředění a pracovat na postupném prodlužování. Efektivně využívat podpory asistenta pedagoga. Vědomosti a dovednosti ověřovat v rámci skupinové i individuální práce, samozřejmě s ohledem na komunikační schopnosti chlapce.

Pomůcky: obrázkové knížky, pomůcky pro rozvoj hrubé a jemné motoriky, modelína, pískovnice, colorball, obrázkové slovníky, sluchové hry, grafomotorické desky, pomůcky pro rozvoj řeči jako mluvicí fotoalbum, aplikace v tabletu, zvukové krabičky, interaktivní nástěnka.

Vyhodnocení IVP školní rok 2017/2018

Využití vizuální podpory se vyplatilo, a to hlavně režimová lišta, která se ukázala jako velmi efektivní. Postupem času chlapec zvládl orientaci v režimu i bez ní. Jak již bylo zmíněno, chlapec v tomto roce velmi prospíval. Chlapec nemusí pracovat v tempu třídy, nicméně se sám v tempu třídy pracovat snaží. Realizuje se zážitkový deník ve spolupráci s rodiči. Efektivně využívá podpory asistenta pedagoga. Vědomosti a dovednosti se ověřují jak v rámci individuální, tak i skupinové práce. Dodržuje se zpětná vazba a ověření porozumění. Celkově by se dalo říct, že se chlapec zklidnil a začal více respektovat pravidla.

Obecně pedagogové hodnotí velké zlepšení ve spolupráci, komunikaci s učitelkou, asistentkou i dětmi. Zjistili, že oblíbenou činností je popis obrázků. Asistentka pedagoga perfektně spolupracuje s chlapcem, rozvíjí jeho samostatnost a intenzivně pracuje na začleňování do skupiny dětí. Asistentky pedagoga využívají maximálně, nicméně mají snahu, aby byla pouze podpůrným bodem. S rodiči je spolupráce na velmi dobré úrovni.

Individuálně vzdělávací plán na školní rok 2018/2019

Tento rok se převzalo IVP z předešlého roku a nastavily se jen drobné úpravy. Doporučení bylo platné stále to původní. Tento rok se chlapec nachází v mateřské škole už třetím rokem a druhý rok s podpůrnými opatřeními.

Je možné zdůraznit rozvoj sociálních schopností a dovedností, dle možnosti maximálně zapojovat chlapce do kolektivních činností. Při krátkodobých činnostech procvičovat pozornost. Realizovat kompenzační techniky. Realizovat nácvik základů rozhodování a pomoci výběrem z možností.

Dále jako pomůcku využívat dějové obrázky s každodenními činnostmi. Děj správně poskládat podle posloupnosti a slovně popsat.

Vyhodnocení IVP školní rok 2018/2019

Obecně je stále prioritou všestranný rozvoj (zrakové a sluchové vnímání, rozvoj myšlení a paměti, hrubá a jemná motorika, grafomotorika, orientace v prostoru i čase, řeči). Při práci je stále nutná a velmi důležitá vizuální podpora a konkrétní informace. Při zadávání úkolů je nutné být zřetelní, jasní, struční a ověřovat pochopení instrukce. Docházka chlapce je pravidelná, má snahu se zapojovat do kolektivních činností a reaguje na pokyny.

Pedagogové vedou heslo **připravit – pomoci – prožívat – pochválit**. S chlapcem pracují v krátkých časových úsecích a hravou formou. Cvičení, hry a pomůcky se snaží obměňovat. Dostává dostatek času na práci i na hru. Efektivně využívají podpory asistenta pedagoga. K navazování kontaktu hodně pomáhá zážitkový deník, kdy je chlapec schopen sám vyprávět podle fotografií zážitky. V tomto případě chlapce **necháváme mluvit, i když je jeho řeč agramatická**, je pro nás důležitější sdílení.

Pomůcky jsou podobné původním, využívají obrázkový materiál, knížky, leporela, encyklopedie, fotografie, puzzle, modelínu, keramickou hlinu, hmatové sáčky a destičky, grafomotorické desky, pískovnice, sluchové hry, zvukové krabičky atd.

V rámci **podpůrných opatření jiného druhu** se zaměřují na chlapcovo postavení ve skupině, pomáhají v zapojení do činností, ve kterých je úspěšný (jedná se o pohybové a výtvarné činnosti).

Doporučení školského poradenského zařízení 2019

Toto doporučení je z března roku 2019. Chlapci v den vyšetření bylo pět let a devět měsíců. Stále zůstává přiznaný třetí stupeň podpůrných opatření a návrh formy vzdělávání s IVP. Doporučuje se dále zajištění zvýšeného dohledu a dopomoci – asistent pedagoga. Platnost tohoto doporučení je do srpna roku 2020. V rámci doporučení se změnilo pouze několik formalit, které se vztahují spíše k přípravě na vstup do školy.

Dále rozvíjet sluchové vnímání a vizuomotorickou koordinaci. V rámci grafomotoriky se zaměřit na správný úchop tužky a uvolňovací cviky ruky. Procvičovat prostorovou orientaci a matematické představy. Zvolna začít prohlubovat pracovní návyky, samostatnost při práci, samostatné dokončení úkolu a snaha prodlužovat koncentrace pozornosti. Podporovat v rámci skupiny spontánní sociální učení. Chlapec vyžaduje individuální přístup, speciální

metody výuky a velmi častou zpětnou vazbu. Jeho speciální vzdělávací potřeby jsou takového rozsahu a stupně, že je možné je odpovídajícím způsobem realizovat a naplňovat pouze v uzpůsobeném prostředí.

Výsledky dosavadního vzdělávání ukázaly, že chlapec postupně dozrává v oblasti sociální i pracovní, je zde i patrná akcelerace řeči ve všech jejích složkách. Výrazně profituje z nastaveného způsobu vzdělávání. K prioritám dalšího vzdělávání patří rozvoj řeči ve všech oblastech.

V novém doporučení jsou **doporučeny následující metody** – klasické výukové metody, rozvoj grafomotorických dovedností, názorně-demonstrační metody, dovednostně-praktické metody, aktivizující metody a hodnocení jako metoda práce. Klasickou výukovou metodou je nutno podpořit nadále vizualizací a používat jednoduché pokyny. Rozvoj grafomotorických dovedností mimo jiné podpořit speciálními pomůckami. V rámci názorně-demonstrační metody se při rozhovoru snažit postihnout realitu i prostřednictvím schémat. Dovednostně-praktické metody jsou důležité mimo jiné kvůli vytváření dovedností, jako je základní manuální zručnost, pracovní dovednosti vedoucí k samostatnosti a plnohodnotného života. Aktivizující metody by měly představovat také hry zaměřené na rozvoj fonemického sluchu – rytmizace, hlasová analýza a syntéza a sluchová diferenciacce. Také je důležité se zaměřit na prostorovou orientaci nejen v rámci vlastního těla a prostoru, ale i orientaci na ploše.

Konkrétní činnosti asistenta pedagoga tudíž představují – opakovat a dovysvětlit především hromadné informace, ověřit porozumění a opakovat klíčové informace, vést k samostatnosti, povzbuzovat a motivovat k práci, individuálně pomáhat dítěti při začleňování se a přizpůsobení školnímu prostředí, pomoc pedagogům při výchovných a vzdělávacích činnostech, pomoc při komunikaci chlapce s pedagogem i dětmi, zvýšený dohled nad chlapcem.

Dá se předpokládat, že bez navýšení personální podpory by opatření v rámci MŠ nikam nevedla. Takto je možno individuálně naplňovat aktuální vzdělávací možnosti a uplatňovat práva na vzdělávání. Chlapec vyžaduje individuální přístup.

Podpůrná opatření jiného druhu např. respekt k osobnosti dítěte a jeho potřebám, práce se skupinou vrstevníků, zvýšený dohled a zajištění bezpečnosti a zdraví dítěte apod.

Individuálně vzdělávací plán na školní rok 2019/2020

Prioritami vzdělávání a dalšího rozvoje chlapce je zaměřit se na jeho maximální přípravu pro vstup do základní školy, jelikož mu byl udělen odklad povinné školní docházky. Zaměřit se na rozvoj **myšlení a koncentrace pozornosti** a **upevnění pracovních návyků** chlapce. Rozvíjet **jazykové kompetence** ve všech jazykových rovinách s cílem zlepšení vyjadřovací schopností, komunikačních dovedností, porozumění mluvenému slovu, rozvoj aktivní slovní zásoby atd. Rozvíjet **sluchové a zrakové vnímání, hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku a vizuomotorické koordinace**. Zaměřit se na vyvození a upevnění správného úchopu psacího náčiní. Rozvoj sociálního kontaktu s vrstevníky a otevřené komunikace s dospělými.

U chlapce jsou realizována podpůrná opatření **bez úprav vzdělávání a bez úprav očekávaných výstupů vzdělávání**. Realizuje se pouze individuální přístup ve smyslu využití asistenta pedagoga, který přizpůsobí činnost či uzpůsobení výstupu s ohledem na komunikační schopnosti chlapce.

Organizace výuky je realizována za pomoci podpůrných opatření jako je vzdělávání v menším kolektivu dětí, podpora asistentem pedagoga ve třídě, individualizovaná práce s dítětem, vzdělávání dle IVP, práce v blocích apod.

Ověřovat vědomosti a dovednosti na základě skupinových i individuálních prací, tematických rozhovorů, tematických pracovních listů či výtvorů apod. Realizace hodnocení dítěte pravidelnou komunikací s rodiči, s ohledem na vypracované IVP, všimnout si pokroku a kladně ho hodnotit, nepoukazovat přehnaně na negativa, motivovat.

Některé **pomůcky, které využívali v MŠ** - Topology, hlavolamy, skládačky, vkládačky, hmatové hry, Obrázky ukryté ve spleti čas, Navlékej, nečekej!, Půl a půl, fotografie, obrázky, Equilibro, Zatloukací obrázky a kladívka, Pix It, Topologo Geo, sluchové pexeso, hudební nástroje, pomůcky k dechovým cvičením jako větrníky, balónky apod., dějové obrázky, hmatové desky, relaxační hudba, stavebnice, pískovnice, relaxační vak apod.

S ohledem na personální zajištění měl chlapec ve třídě asistenta pedagoga a speciálního pedagoga.

Vyhodnocení IVP školní rok 2019/2020

Vyhodnocení je tentokrát formou formuláře z SPC. Udává, že metody výuky se osvědčily. Úpravy obsahu vzdělávání nebyly potřeba ani úprava očekávaných výstupů. Dále se osvědčila úprava organizace výuky a individuální vzdělávací plán. Taktéž hodnotí, že se stále osvědčila personální podpora v podobě asistenta pedagoga. Osvědčila se i využívání pomůcek a speciálních učebnic. Samozřejmě i spolupráce s rodiči je produktivní.

Vypovídající části rozhovorů

Otázka: Jak jste řešili např. chlapcovu snadno odklonitelnou pozornost?

„Aktivity jsme fázovali na krátkou dobu, snažili jsme se je hodně namotivovat, zpestřit. Využívali jsme individuální práce, u toho, aby měl chlapec na svou aktivitu klid, to znamená, že jsme volili i klidový koutek ve třídě. Snažili jsme se to hodně strukturovat, aby to pro chlapce bylo pochopitelné a motivace a následná pochvala byla hodně důležitá a hodně podporovaná a aktivity se volily na kratší dobu, ale třeba vícekrát za den zařazené.“ Monika

Otázka: Jak byste hodnotila práci a „účinnost“ asistentky pedagoga?

„To byla jednoznačně velká výhoda a velké plus, protože ho chlapec získal a měl možnost využívat, protože jak pro učitelku v rámci podpory práce s chlapcem, tak i pro něho samotného to pro získání jeho většího sebevědomí, větší chuti a ochoty se zapojovat do aktivit, více si věřil, tak to jednoznačně byla velká výhoda a dokázal z té výhody velmi těžit.“ Monika

Otázka: Jak jste vnímala chlapce? Byla na něm znát změna asistenta pedagoga?

„Tam se v tom druhém a třetím roce sešlo více věcí, jednak se změnila osoba asistenta pedagoga, jednak se změnila opět třída a částečně složení pedagogů na třídě a i kolektiv, takže tam se těch věcí sešlo víc a bohužel jsme zaznamenali, že v té době došlo k stagnaci ve vývoji chlapce. Jak po tom prvním roce s podporou asistenta opravdu se bouřlivě vyvíjel, tak pak ten další rok právě došlo k takovému zbrzdění toho dalšího vývoje. Takže nedokážu říct, jestli na to přímo měla vliv změna asistenta pedagoga. Ono si to časem zase vše sedlo, zase se to nějakým způsobem ustálilo, ale určitý výkyv jsme tam v té době zaznamenali, ale

těžko dokážeme posoudit, který z těch faktorů na to měl největší vliv. Domníváme se, že to byla souhra všeho, co v tu chvíli na chlapce působilo.“ Monika

Otázka: Čtvrtý rok chlapce v MŠ a třetí rok s podpůrnými opatřeními. Popisovali jste určité komplikace či stagnaci. Co byste k tomu obecně řekli?

„Poslední rok chlapce v mateřské škole byl určitě ovlivněn nastalou situací a uzavřením školek a potom ten režim ke konci roku. Už byl jiný, než jak jsme si naplánovali, ale když se zaměřím na tu dobu, co do školky chodil, tak nám přišlo, že podle těch oblastí, které jsme si stanovili v tom individuálním plánu pro jeho rozvoj, že nedosahuje úplně těch stanovených cílů tak, jak jsme si je naplánovali. Že právě stagnuje zejména právě v tom verbálním projevu a bylo těžké ho nadchnout pro něco jiného, než co dělal sám. Třeba si rád vystříhal, lepil, ale o ostatní věci se moc nezajímal, takže jsme se hodně snažili do toho verbálního projevu zapojit i tyto jeho zájmy.“ Markéta

„Ten poslední čtvrtý rok vlastně maminka už z její strany spíš bylo vidět, že už nechce, že není potřeba, že půjde do normální základní školy, už to neviděla tak, že by něco potřeboval. Ale z naší strany, jsme jí oslovovali proto, že ten poslední rok byly strašné výkyvy. Jeden týden to bylo to, co jsme se naučili, co jsme probírali chlapec věděl a týden na to, když jsme opakovali, tak nevěděl. Takto je v takových vlnách.“ Daniela

„Opravdu v té době došlo zase k dalšímu brždění ve vývoji, a to už byla doba, kdy teda byl zakotvený ve třídě, byl zakotvený v kolektivu, takže tomuhle se to připisovat nedalo. Pokračoval se svým, již v tu dobu známým asistentem, takže to připisujeme tomu, tak jak to u těchto dětí bývá, došlo ke zpomalení nebo zbrzdění toho vývoje. V tu dobu chlapec nepodával takové výkony, dost se uchylovat k takovým stereotypním aktivitám. Vracel se k aktivitám, které dobře znal a které ho bavily a nerad přijímal aktivity nové a úměrně náročnější tomu, že už jsme ho začali připravovat na vstup do základní školy. Někdy i třeba tyto činnosti nepřijímal úplně s nadšením. Navíc v té době, jsme pocítili stagnaci i ze strany rodičů, protože oni do té doby spolupracovali výborně a po tom prvním roce, kdy byli takoví nesví a nevěděli, jakým způsobem přistupovat k chlapci i k nám, tak pak ta spolupráce byla výborná. Zmíním třeba zážitkový deník, opravdu oni s námi spolupracovali velice dobře, zajímali se a tak. A potom v tomto roce, o kterém teď mluvíme, došlo, nevím, jestli i možná k únavě a ke snížení té aktivity i ze strany rodičů.“ Monika

Otázka: **V IVP jsem našla heslo PŘIPRAVIT – POMOCT – PROŽÍVAT – POCHVÁLIT co to znamená?**

„Toto se dá realizovat v případě, že na třídě dobře funguje spolupráce s asistentem pedagoga, který právě po vzájemné komunikaci s pedagogem nad přípravou na aktivity následující, které budou daný den ve třídě probíhat, tak je dobré, pokud je ta vzdělávací aktivita něčím náročná nebo specifická, tak je dobré to dítě na tu aktivitu předem právě s podporou asistenta pedagoga připravit, nebo naopak to může učinit pedagog a asistent se věnuje ostatním dětem. Zkrátka, aby dítě vědělo, co se potom následně bude ve třídě odehrávat a bylo na to následně připravené, a hlavně pochopilo to, co se bude dít, protože někdy tyto děti mají hlavně problém s tím, že nepochopí zadání, instrukce a v rámci informací pro celou třídu je to pro ně nedostatečné, takže on potřeboval, aby byl připraven na tu aktivitu předem. Taky když už se blížil vstup do základní školy, tak jsme dost si zakládali na tom, aby zvládal co nejvíce aktivit sám bez dopomoci a ta pomoc byla pouze v případě, že ji opravdu potřebuje, tudíž asistent si toho musel být vědom a hlídat si to, aby chlapci zbytečně příliš nepomáhal a neusnadňoval mu cestu. Aby si mohl v rámci kolektivu a té třídy tu aktivitu sám prožít a nebyl stále napojen na toho asistenta. Potom samozřejmě u těchto dětí, ono je to potřeba u všech dětí, ale u těchto dětí je potřeba opravdu nadmíru, chválit a motivovat k další aktivitě.“ Monika

Otázka: **Kdybyste dané roky měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?**

„Ten první rok, kdy jsem ho měla, tudíž druhý rok jeho docházky, byl, jak už jsem řekla obrovský progres. Opravdu tam došlo k velkému vývoji a zlepšení, ale potom ty zbylé dva roky pozoruji spíš stagnaci a příliš nikám dál už se nedařilo se posunout. Měli jsme pocit, v podstatě, že to, co jsme mu mohli v té školce a v rámci toho předškolního vzdělávání dát, to jsme mu dali a už nebyla větší možnost mu poskytnout něco víc, protože už ta kapacita byla podle nás naplněná.“ Monika

„Ten třetí rok byl určitě přínosný, takže progres. Čtvrtý rok jsme pozorovali stagnaci, to se řešilo třetí měsíc, ze začátku školního roku, kdy jsme pozorovali, že se vracíme zpět.“ Daniela

3.3.4 Hledisko přípravy na základní školu

Chlapci je v doporučení ze ŠPZ z roku 2019 doporučen odklad povinné školní docházky a následný cílený rozvoj předškolních znalostí a dovedností.

Individuální vzdělávací plán na školní rok 2019/2020

Prioritami vzdělávání a dalšího rozvoje chlapce je zaměřit se na jeho maximální přípravu pro vstup do základní školy, jelikož mu byl udělen odklad povinné školní docházky.

Rozvoj myšlení, paměti, cvičení pozornosti, upevnění pracovních návyků, předmatematických představ, orientace v prostoru i čase, kategorizace a dodržení pokynů při zadávání úkolů za pomoci – didaktických pomůcek, stavebnic, orientace při hrách a cvičeních, představy o množství a počtu, základní představa o číslicích, geometrických tvarech, respektování pokynů při individuální i skupinové práci, dokončení zadaného úkolu, dodržování pořadí a krokování úkolů apod. Na rozvoj zrakového a sluchového vnímání zapojit – skládání obrázků, mozaiky, vyhledávání detailů, stínové obrázky, dětské písničky a říkadla, vytleskávání a rytmičtění slov, opakování rytmu, Orffovy nástroje apod. Rozvoj hrubé a jemné motoriky za pomoci denního cvičení a pohybových aktivit nejen ve třídě, ale i venku např. rozvoj koordinace a obratnosti pohybů, dále rozvoj jemné motoriky za pomoci práce s přírodninami, navlékání korálků, kolíkové vkládky, hmatové poznávací hry, procvičování různých úchopů (špetka, pinzeta, dlaň). Dále rozvoj vizuomotorické koordinace a grafomotoriky za pomoci správného sezení u stolu, vyvození správného úchopu psacího náčiní, grafomotorických a uvolňovacích cvičení, kreslení do písku pomocí náčiní i prstů, kreslení na velké plochy či svislé plochy.

Obecně při všech činnostech využívat vizualizaci, komentáře, strukturalizaci, opakování, klíčové informace apod. Používat multisenzorický přístup a zapojit do aktivit co nejvíce možných smyslů. Dále posilovat chlapcovo zdravé sebevědomí a motivovat ho k další aktivitě.

Vyhodnocení IVP školní rok 2019/2020

Vyhodnocení je tentokrát formou formuláře z SPC. Udává, že metody výuky se osvědčily. Úpravy obsahu vzdělávání nebyly potřeba ani úprava očekávaných výstupů. Dále se osvědčila úprava organizace výuky a individuální vzdělávací plán. Taktéž hodnotí, že se

stále osvědčila personální podpora v podobě asistenta pedagoga. Osvědčila se i využívání pomůcek a speciálních učebnic.

Vypovídající části rozhovorů

Otázka: Jak jste se konkrétněji zaměřili na přípravu chlapce na ZŠ?

„Konkrétně u chlapce nebylo potřeba dělat něco specifického. Právě že tady u nás ve školce se realizuje předškolní příprava pro všechny děti, takže si myslím, že to mu určitě pomohlo, když jsme se rozvíjeli v oblasti grafomotoriky, jazykový výchovy, rozumovky a předmatematických představ, a pokud bylo potřeba jemu něco upravit speciálně, tak spíš nějakou formou použití obrázku nebo vysvětlení nebo udání nějakého příkladu.“ Markéta

„Konzultovala jsem to s paní učitelkou na třídě a ta vyhodnotila co mu nejde. Zaměřili jsme se na to, co mu nejde, třeba grafomotoriku nebo řeč, se kterou měl problémy. To se trénovalo.“ Daniela

„Museli jsme samozřejmě přípravu přizpůsobovat tomu, co jsme měli nastavené v individuálním vzdělávacím plánu. To znamená, že některé ty aktivity a ty konkrétní očekávané výstupy, které pro běžné děti jsou nastavené, tak u něj jsme nemohli si vůbec klást za cíl. To znamená, že naším zájmem bylo dovést chlapce v rámci jeho možností k co nejvyšší metě, aby vlastně co nejlépe na vstup do základní školy byl připravený. Takže kromě individuální práce, která se odvíjela od IVP, se zúčastňoval i předškolní přípravy v rámci odpoledních aktivit, kterou zase absolvoval se svou asistentkou, a aktivity byly úměrně přizpůsobované tomu, co on byl schopen zvládnout. Takže jsme se snažili v rámci jeho možností s vyloučením toho, abychom ho zatěžovali a přetěžovali, tak ho co nejlépe dovést k těm kompetencím, kterých on byl schopný.“ Monika

Otázka: Byl podle vás připravený ZŠ?

„Já si myslím, že po stránce právě té rozumové určitě. Už se do školy i těšil. Kdyby nenastala ta situace s uzavřením školek, myslím si, že by se připravil ještě lépe po verbální stránce, protože nevím, do jaké míry ho to může v první třídě limitovat, ta špatná výslovnost, když se učí číst a psát.“ Markéta

„Já se domnívám, že odklad školní docházky v jeho případě byl určitě dobře zvolený. I bylo dobře zvolené to, že chlapec ten odklad absolvoval, ještě u nás v mateřské škole, že nebyl

zařazen do nultého ročníku, což většinou se u dětí s odkladem povinné školní docházky doporučuje, ale v případě tohoto chlapce bylo dobré setrvat v jeho známém prostředí, jeho známém kolektivu, s jeho asistentkou. Takže tohle byl určitě dobrý krok. Jak jsem už řekla, snažili jsme se v rámci jeho možností ho co nejlépe připravit na školu. Domnívám se, že na školu byl dostatečně připraven, ale s podmínkou a vidinou toho, že rozhodně i v základní škole, minimálně v prvním nebo druhém ročníku, by dále potřeboval podporu asistenta pedagoga.“ *Monika*

Otázka: Byl podle vás připravený ZŠ? Doplnující otázka: Kdyby měl možnost zůstat ještě rok ve školce, jestli by mu to prospělo?

„Za mě si myslím, kdyby to šlo, že by mu to prospělo, a hlavně i z toho důvodu, jak do toho přišla virová epidemie a školka se na nějakou dobu zavřela, tak bylo vidět, že by bylo potřeba něco zlepšovat. Byl to krok zpět díky epidemii.“ *Daniela*

Otázka: V dokumentaci nezaznělo, do jaké ZŠ nakonec chlapec šel? Jakou byste volila školu vy, speciální/běžnou?

„Co vím poslední informaci od maminky, tak měl nastoupit na menší základní školu v místě bydliště, což je někde za Prahou. Byla to běžná základní škola a nemám pocit, že by maminka zmínila asistenta pedagoga. Já bych ho do té běžné školy poslala také s tím, že bych doporučila podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga. Zejména pro tu paní učitelku, aby mu třeba připravovala materiály, a když by byl nějaký problém, tak aby byla velká míra individuální práce.“ *Markéta*

„Co já vím, tak údajně měl jít, nebo maminka říkala, že by měl jít na klasickou základní školu v místě bydliště. Kam nakonec šel to nevíme. Speciální nebo běžnou, myslím si, že na speciální asi ne, ale určitě běžnou s asistentem. S nějakou dopomocí, kterou on potřeboval.“ *Daniela*

Otázka: Obecně, jaký byl chlapec při odchodu?

„Chlapec byl, myslím si, snaživý, rád dělal nebo hodně se ponořil vždy do věcí, které ho bavily. Byl na tom velmi dobře motoricky, rád vyráběl věci z papíru, vytvářel si různé kostýmy, i ostatním dětem. Rád kreslil a o těch obrázkách dokázal hodně povídat, ale když

bylo nějaké téma, které jsme udali my jako vyučující, tak to už jeho verbální projev, a právě obtíže spojené s tou jeho diagnózou se tam projevovaly.“ Markéta

„Byl to krok zpátky to, co jsme se učili to, co jsme opakovali, tak vlastně ke konci nebo po tom návratu na těch pár týdnů v červnu, tak vlastně se procvičovalo znovu.“ Daniela

Otázka: Kdybyste daný rok (pozn. čtvrtý rok) měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?

„Jak už jsem zmínila v jedné z předchozích otázek, tak bych to spíš zhodnotila jako stagnaci, protože nám přišlo, že se nerozvíjí podle našich stanovených cílů v tom individuálním plánu tak, jak jsme si předsevzali. I když jsme potom se snažili nějakým způsobem upravit, revidovat, když jsme vyhodnocovali individuální plán, což se teda stalo, tak zasáhlo to uzavření školek.“ Markéta

3.4 Výsledky šetření

Šetření analyzovalo podporu dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole na základě kazuistiky chlapce s vývojovou dysfázií. Zaměřilo se na popis chlapcovi situace a následně na příklady postupu práce s chlapcem ve čtyřech oblastech. Jedná se oblast adaptace, komunikace, výuky a přípravy na základní školu.

Nic z počátku neukazovalo na narušený vývoj chlapce. Dle matky začal mluvit okolo jednoho roku a dále se v rámci vyšetření o mluvě nezmiňují. Nicméně podle paní učitelek v mateřské škole při nástupu se vyjadřoval pouze neartikulovanými zvuky. První pololetí v mateřské škole bylo věnováno adaptaci. Pedagogové poskytli dostatek času pro další vývoj, kdy chlapce jen pozorovali. Následně chlapci byla věnována vyšší pozornost a péče i z důvodu podezření na opožděný řečový vývoj. Na počátku druhého pololetí situaci mateřská škola začala řešit s rodiči. Rodiče situaci nebrali moc vážně a možná i z toho důvodu se vyšetření ve speciálně pedagogickém centru posunulo až na počátek druhého roku v mateřské škole. Vyšetření definitivně prokázalo diagnózu vývojové dysfázie, na počátku druhého roku docházky do MŠ. Od té doby se s chlapcem intenzivně pracovalo. Chlapec dostal asistenta pedagoga, který mu pomáhal v komunikaci a porozumění. Vytvořily se a nakoupily chlapci pomůcky, které potřeboval. Zlepšila se i spolupráce rodičů. Chlapec dělal veliké pokroky. I přes změny personální mezi pedagogy, byl chlapec po čtyři roky ve stejné

škole, a tomu zajisté přineslo pozitiva v péči. Ve výsledku je i znát, že největší oblastí zaměření a zároveň přetrvávajícím problémem je oblast komunikace. Chlapec naopak neměl sebemenší obtíž při navazování kontaktu a v sociální interakci. Což se nejvíce ukázalo při adaptaci na mateřskou školu. V oblasti rozumové převažovalo zaměření na záliby, v těch byl orientovaný a vzdělaný. V tématech jemu ne příliš blízkých se objevovaly mezery. V mateřské škole prožil mnoho změn, které se týkaly skupiny dětí i pedagogů. Nicméně po odborné stránce se s chlapcem stále pracovalo stejným způsobem a intenzivně.

První hledisko se zaměřilo na adaptaci. V případě této kazuistiky jsme se dozvěděli, že adaptace byla pravděpodobně delší, než by bylo třeba, nicméně prokázalo se zde, že musí fungovat spolupráce a určitá důvěra mezi pedagogem a rodičem. V tomto případě diagnostika byla realizována až na počátku druhého roku docházky chlapce do mateřské školy. Dovolila bych si tak říci, že u chlapce probíhala další adaptace i v druhém roce, kdy si zvykal na asistenta pedagoga a práci s ním. Nicméně, adaptace byla v tomto případě podporována tak, aby chlapec nestrádal a začlenil se co nejlépe do kolektivu.

Druhé hledisko komunikace. V tomto případě pro chlapce nejproblémovější oblast. Zároveň v této oblasti udělal největší pokrok, když se na to zpětně podíváme. Je pravděpodobné, že i při odchodu z mateřské školy nebyla řeč dokonalá, ale doopravdy to byla oblast, která zaznamenala největší pokrok. Jsem přesvědčena, že v tom má velkou roli komunikační lišta, kterou zmiňují paní učitelky. Vybuodovala chlapci pocit jistoty, orientace v režimu a komunikační základ. Zároveň byla komunikace oblast, na které se pracovalo intenzivně, neustále a dlouhodobě. Kladlo to veliké nároky na přípravu pedagogů a potřebu důslednosti dodržovat tato opatření.

Třetí hledisko výuky bylo náročné na zpracování. Jsem si jistá, že by vystačilo na jednu samotnou závěrečnou práci. Myslím si, že v této oblasti mají pedagogové zkušenosti, které by mohli předávat a s tím i spoustu pomůcek. Nicméně obzvlášť v oblasti rozumové to vypadá, že i přes snahu a péči má chlapec své limity. V tomto případě myslím typický příklad v oblasti zájmu, kde má veliké vědomosti, ale ostatní oblasti strádají. Takříkajíc „není na ně kapacita“. Ve výsledku bych si dovolila říci, že úspěch výuky obecně, v tomto případě, je založen na vizualizaci. Je zřejmé, že se osvědčil multisenzoriální přístup.

Poslední hledisko bylo zaměřeno na přípravu na základní školu. Nejsm si jistá, zda je toto hledisko úplně naplněno, protože bohužel nastalá situace (plošné uzavření MŠ) ovlivnila vzdělávací proces chlapce. I z toho důvodu měli pedagogové problém vůbec se zaměřit na otázky na toto téma. Samozřejmě podporovali oblasti, ve kterých měl chlapec deficity, nicméně myslím, že nejvíce zde byla opět důležitá řeč. Snaha řečový vývoj ještě podpořit. Bohužel, jak bylo řečeno, v tomto roce se snížila aktivita chlapce a spolupráce s rodiči, což jistě nenapomohlo.

Představila jsem zde konkrétní příklad práce s dítětem s vývojovou dysfázií. Na případu chlapce se ukázalo, že je třeba doopravdy začít s dítětem pracovat co nejdříve, protože poté mohou nastat roky „stagnace“ a přes veškerou snahu dítě už velké pokroky neudělá. Stejně tak to, že je důležitá spolupráce. V momentě, když všichni okolo jedince spolupracují na společném cíli, tak tvoří nejlepší podmínky pro jeho úspěšný vývoj.

Závěr

Bakalářská práce se věnuje podpoře dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole.

Práce je členěna na dvě hlavní části, na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna do dvou hlavních podkapitol zaměřených, jednak na vývoj dítěte v období předškolního věku, tak také na vymezení pojmu vývojové dysfázie, obojí pomocí prostudování dostupné odborné literatury a dalších materiálů.

V kapitole zabývající se dítětem v předškolním věku jsem se soustředila na charakteristiku jeho psychomotorického vývoje. Nejdříve se zaměřuje na tělesný vývoj, ve kterém se mimo jiné objevuje téma jemné a hrubé motoriky, kresby a základních milníků v pohybovém vývoji. Dále se zabývá kognitivním vývojem, ve kterém shrnuje vývoj poznávání, emocí, chování, dozrání mozkových struktur pochopení prostoru, času a počtu. Následuje vývoj sociální, kde jsou popsána stadia budování a rozšiřování sociálních kontaktů dítěte, poznávání a přijímání různých sociálních prostředí, také hra a její význam při socializaci. Pokračuje ve vývoji řeči, který je pro tuto práci klíčový. Zpracovává vývoj řeči dle několika autorů, včetně řečových rovin. Následuje poslední kapitola této části práce, a to o možnostech vzdělávání, konkrétně inkluzivní vzdělávání, o kterém pojednává práce okrajově a vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. Podkapitola o vzdělávání dětí s narušeným komunikačním systémem je důležitá pro vymezení možností vzdělávání i u dětí s vývojovou dysfázií.

Následuje kapitola zabývající se vývojovou dysfázií. Zaměřuje se na terminologii, klasifikaci a výskyt. Mimo jiné je v této kapitole definovaný i narušený vývoj řeči. Dále pak obsahuje definice z různých zdrojů. Následně se zaměřuje na etiologii vývojové dysfázie. Existuje více variant vzniku vývojové dysfázie, nicméně stále není řečeno jednoznačně, co ji způsobuje. Následuje symptomatologie spolu s diagnostikou. Symptomatologie obsahovala výčet mnoha příznaků vývojové dysfázie včetně výčtu příznaků v řeči. V rámci diagnostiky se práce detailně zaměřuje na jednotlivé druhy diagnostiky a také detailněji na diferenciální diagnostiku. Poslední podkapitolou v této části je terapie, ta se soustředí na metody logopedické terapie, také na detailnější popis obecných metod terapie a představuje i příklad pomůcek.

Praktická část je taktéž členěna. Uvádí cíle a metodologii této práce. Popisuje anamnézu chlapce s vývojovou dysfázií a také mateřskou školu, které se tato práce, určitým způsobem, také týká. Dále se dělí na jednotlivá hlediska podpory dítěte s vývojovou dysfázií, která jsem stanovila za základní. Jedná se o hlediska adaptace chlapce na mateřskou školu, hledisko komunikace, hledisko výuky a hledisko přípravy na základní školu. Po zpracování hledisek, které obsahovalo informace z dokumentace a z rozhovorů s pedagogy, mi vyplynuly tyto informace.

- U adaptace dítěte s vývojovou dysfázií je třeba poskytnout dítěti dostatek času, samozřejmě je důležitá včasná diagnostika nejen kvůli nastavení dobré spolupráce s rodiči (popř. s SPC), ale i co nejlepší péči pro dítě.
- Stěžejní oblastí při práci s dítětem s vývojovou dysfázií se ukázala komunikace a je důležité si nějaký komunikační systém stanovit. Vhodné je postupovat od vizualizace a následně budovat komunikační dovednosti dítěte.
- Nutný je i rozvoj kognitivních dovedností, který by se měl opírat v první řadě o multisenzoriální přístup, který usnadní porozumění, zapamatování a vybavování informací. Ukázalo se, že pedagogové mají k dispozici dostatek pomůcek k rozvoji a práci s dítětem s touto diagnózou. Nicméně je zřejmé, že i přes své vynaložené úsilí dítě někdy nepřekoná své limity.
- V závěrečném období školní docházky nabyla na významu příprava dítěte pro vstup do základní školy, kde se ukázalo, že největšími překážkami byla jednak nemožnost pravidelné docházky do mateřské školy, čímž se limitovala možnost pokračovat v nastavené stimulaci. Za druhé to pak bylo snížení intenzity spolupráce s rodinou, což vnímali pedagogičtí pracovníci jako překážku velmi výraznou.

Mým cílem bylo shromáždit ucelený soubor teoretických poznatků o vývojové dysfázii prostudováním dostupných odborných zdrojů. Z vlastní zkušenosti bych uvítala ucelený materiál teorie s metodikou práce, který by mohli využít pedagogové běžných mateřských škol, kteří nemají zkušenosti v této oblasti. Skutečností je, že dětí s diagnózou vývojové dysfázie v běžných mateřských školách přibývá. Důvodem může být zpřesňování diferenciální diagnostiky a také trend inkluze.

Dalším cílem bylo reflektovat teoretické poznatky v praxi a na základě kazuistiky zjistit, jak se konkrétní podpora dítěte realizuje a předat konkrétní zkušenosti. Potvrdilo se na tomto případě, že je důležitá včasnost diagnostiky a mezioborová spolupráce. Zároveň se ukázalo, že v doporučení vydaném školským poradenským zařízením se nám promítají teoretické poznatky, které jsou naplňovány v praxi a mají své výsledky, např. včasné a funkční nastavení komunikace, využití vizualizace a multisenzoriálního přístupu, spolupráce s rodinou.

Stanovené cíle považuji za splněné. Prostudovala jsem dostupnou odbornou literaturu a shromáždila jsem dostupné poznatky. Na příkladu kazuistiky chlapce jsem propojila teoretické a praktické informace.

Bylo by zajímavé realizovat toto šetření s větším množstvím objektů a sledovat, zda i u nich by došlo k propojení teorie s praxí. Zároveň by mohlo být přínosné shromáždít konkrétní metody práce a vytvořit z nich ucelený soubor pro pedagogy.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4708-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti. 2., aktualiz. vyd.* Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize MKN-10: kapesní formát. 1. vyd. Praha: Ústav zdravotnických informací statistiky České republiky, 1992.

NEUBAUER, Karel. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus, 2017. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-665-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Internetové zdroje

Asociace klinických logopedů, 2021. *Vývojová dysfázie* [online]. Praha: Asociace klinických logopedů. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z:

<https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfazie>

Mateřská škola Na Děkance [online]. Praha: Mateřská škola Na Děkance. [cit. 2021-03-03].

Dostupné z: <https://www.dekanka.cz/>

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. Vývojová dysfázie současnosti. *Listy klinické logopedie*. [online].

Praha: Asociace klinických logopedů, 2019, 1. číslo, s. 48-53 [cit. 2021-03-31]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: [https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0011_developmental-](https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0011_developmental-dysphasia-at-the-present-time.php)

[dysphasia-at-the-present-time.php](https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0011_developmental-dysphasia-at-the-present-time.php)

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 35-

36 s. [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: NÚV, 2018, [online] [cit.

2020-12-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve*

vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část [online]. Olomouc:

Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-12-10]. Ostatní odborné publikace, 1.

vydání. ISBN 978-80-244-4676-9. Dostupné z: [http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-](http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf)

[nks/katalog-nks.pdf](http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků

nadaných. 2016, [online] [cit. 2020-12-10]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/dokumenty-](https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2)

[3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2](https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2)

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovorů

Příloha 2 – Souhlasy

Příloha 3- Audio nahrávka rozhovorů

Příloha 1- Přepis rozhovorů

Rozhovor – Paní učitelka Markéta

Rok v MŠ: čtvrtý

Rozhovor: (DO = doplňující otázka)

Otázka: Jací byly rodiče chlapce? Jaká s nimi byla spolupráce?

„Z našeho pohledu i co jsme věděli od kolegyň, rodiče byli aktivní, zajímaví se, starající se a podporovali chlapce, ale musím teda přiznat, že ten poslední rok nám trošičku přišlo, že už ta aktivita z jejich strany je taková mírnější, že jim přišlo, že už dohonili to, co zameškali a už to tak prostě nechávali a spíše se připravovali asi na ten vstup do školy.“

Otázka: Čtvrtý rok chlapce v MŠ a třetí rok s podpůrnými opatřeními. Popisovali jste určité komplikace či stagnaci. Co byste k tomu obecně řekli?

„Poslední rok chlapce v mateřské škole byl určitě ovlivněn nastalou situací a uzavřením školek a potom ten režim ke konci roku. Už byl jiný, než jak jsme si naplánovali, ale když se zaměřím na tu dobu co do školky chodil, tak nám přišlo, že podle těch oblastí, které jsme si stanovili v tom individuálním plánu pro jeho rozvoj, že nedosahuje úplně těch stanovených cílů, tak jak jsme si je naplánovali. Že právě stagnuje, zejména právě v tom verbálním projevu a bylo těžké ho nadchnout pro něco jiného, než co dělal sám. Třeba si rád vystříhoval, lepil, ale o ostatní věci se moc nezajímal, takže jsme se hodně snažili do toho verbálního projevu zapojit i tyto jeho zájmy.“

Otázka: Jak jste se konkrétněji zaměřili na přípravu chlapce na ZŠ?

„Konkrétně u chlapce nebylo potřeba dělat něco specifického. Právě že tady u nás ve školce se realizuje předškolní příprava pro všechny děti, takže si myslím že to mu určitě pomohlo, když jsme se rozvíjeli v oblasti grafomotoriky, jazykový výchovy, rozumovky a předmatematických představ a pokud bylo potřeba jemu něco upravit speciálně, tak spíš nějakou formou použití obrázku nebo vysvětlení nebo udání nějakého příkladu.“

DO: Jak funguje v mateřské škole předškolní program? (Pozn. doplňující předškolní příprava v odpoledních hodinách)

„Každý den v týdnu skupina předškolních dětí se věnuje jedné oblasti. Jak jsem říkala grafomotorice, jazykové výchově, rozumové výchově a předmatematickým představám, kdy se pod vedením pedagoga věnují nějakému tématu, kdy si to zkusí prakticky, hrou nebo nějakou aktivitou, činností a někdy k tomu následuje i pracovní list. Ověříme si, jak děti porozuměli té dané věci.“

Otázka: Byl podle vás připravený ZŠ?

„Já si myslím, že po stránce právě té rozumové určitě. Už se do školy i těšil. Kdyby nenastala ta situace s uzavřením školek, myslím si, že by se připravil ještě lépe po verbální stránce, protože nevím, do jaké míry ho to může v první třídě limitovat, ta špatná výslovnost, když se učí číst a psát.“

Otázka: V dokumentaci nezaznělo, do jaké ZŠ nakonec chlapec šel? Jakou byste volila školu vy, speciální/běžnou?

„Co vím poslední informaci od maminky, tak měl nastoupit na menší základní školu v místě bydliště, což je někde za Prahou. Byla to běžná základní škola a nemám pocit, že by maminka zmínila asistenta pedagoga. Já bych ho do té běžné školy poslala také, s tím, že bych doporučila podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga. Zejména pro tu paní učitelku, aby mu třeba připravovala materiály a když by byl nějaký problém, tak aby byla velká míra individuální práce.“

Otázka: Obecně, jaký byl chlapec při odchodu?

„Chlapec byl myslím si snaživý, rád dělal nebo hodně se ponořil vždy do věcí, které ho bavily. Byl na tom velmi dobře motoricky, rád vyráběl věci z papíru, vytvářel si různé kostýmy i ostatním dětem. Rád kreslil a o těch obrázkách dokázal hodně povídat, ale když bylo nějaké téma, které jsme udali my jako vyučující, tak to už jeho verbální projev, a právě obtíže spojené s tou jeho diagnózou se tam projevovaly.“

Otázka: Jak jste se v tématice vzdělávala? Kam jste se obrátila pro „pomoc“ či informace?

„Mám vystudovanou speciální pedagogiku, takže si myslím, že v této oblasti informace mám a zároveň pracuji ve speciálně pedagogickém centru. Takže určitě jsem s kolegyněmi konzultovala chlapcovu diagnózu, anonymně samozřejmě, ale hodně mi to pomohlo při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, kdy jsme se snažili hodně popsat jednotlivé oblasti a jak je budeme rozvíjet a spíš už jsem se potom zaměřila konkrétně, když jsem chtěla nějakou z nich rozvíjet, tak jsem si vyhledala nějakou pomůcku nebo pracovní list, kartičky, než že bych šla po té teoretické stránce spojené s tou diagnózou.“

Otázka: Kdybyste daný rok měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?

„Jak už jsem zmínila v jedné z předchozích otázek, tak bych to spíš zhodnotila jako stagnaci, protože nám přišlo, že se nerozvíjí podle našich stanovených cílů v tom individuálním plánu, tak jak jsme si předsevzali. I když jsme potom se snažili nějakým způsobem upravit, revidovat, když jsme vyhodnocovali individuální plán, což se teda stalo, tak zasáhlo to uzavření školek.“

Rozhovor – Asistentka pedagoga Daniela

Rok v MŠ: třetí a čtvrtý

Rozhovor: (DO = doplňující otázka)

Otázka: Jací byli rodiče chlapce? Jaká s nimi byla spolupráce?

„Rodiče chlapce byli milí a ochotní spolupracovat i když převládala převážně komunikace s matkou. Tatínek měl funkci tzv. vyzvedávací. Na všem se dalo domluvit, uvítala veškeré změny či návrhy z naší strany, naopak i my vycházeli vstříc když potřebovala.“

Otázka: Jak jste vnímala chlapce? Byla na něm znát změna asistenta pedagoga?

„Chlapec byl moc milý a změnu jsem nezaznamenala. Byl fajn, komunikativní, otevřený, kdykoli cokoli potřeboval, tak za mnou přišel, poradila jsem mu. Vycházeli jsme spolu velice dobře.“

Otázka: Čtvrtý rok chlapce v MŠ a třetí rok s podpůrnými opatřeními. Popisovali jste určité komplikace či stagnaci. Co byste k tomu obecně řekla?

„Ten poslední čtvrtý rok vlastně maminka už z její strany spíš bylo vidět, že už nechce, že není potřeba, že půjde do normální základní školy, už to neviděla tak, že by něco potřeboval. Ale z naší strany, jsme jí oslovovali proto, že ten poslední rok byly strašné výkyvy. Jeden týden to bylo to, co jsme se naučili, co jsme probírali chlapec věděl a týden na to, když jsme opakovali, tak nevěděl. Takto je v takových vlnách.“

Otázka: Jak jste se konkrétněji zaměřili na přípravu chlapce na ZŠ?

„Konzultovala jsem to s paní učitelkou na třídě a ta vyhodnotila co mu nejde. Zaměřili jsme se na to, co mu nejde, třeba grafomotoriku nebo řeč, se kterou měl problémy. To se trénovalo.“

DO: Nejvíce jste se zaměřovali na řeč?

„Ano“

Otázka: Byl podle vás připravený na ZŠ? DO: Kdyby měl možnost zůstat ještě rok ve školce, prospělo by mu to?

„Za mě si myslím, kdyby to šlo, že by mu to prospělo, a hlavně i z toho důvodu, jak do toho přišla virová epidemie a školka se na nějakou dobu zavřela, tak bylo vidět, že by bylo potřeba něco zlepšovat. Byl to krok zpět díky epidemii.“

Otázka: V dokumentaci nezaznělo, do jaké ZŠ nakonec chlapec šel? Jakou byste volila školu vy speciální/běžnou?

„Co já vím, tak údajně měl jít nebo maminka říkala, že by měl jít na klasickou základní školu v místě bydliště. Kam nakonec šel to nevíme. Speciální nebo běžnou, myslím si, že na speciální asi ne, ale určitě běžnou s asistentem. S nějakou dopomocí, kterou on potřeboval.“

Otázka: Obecně, jaký byl chlapec při odchodu?

„Byl to krok zpátky, to co jsme se učili, to co jsme opakovali, tak vlastně ke konci nebo po tom návratu na těch pár týdnů v červnu, tak vlastně se procvičovalo znovu.“

Otázka: Jak jste se v tématice vzdělávala? Kam jste se obrátila pro „pomoc“ či informace?

„Určitě jsem si o tom něco vyhledávala, buď na internetu nebo v nějaké literatuře, a i tady jsem se obrátila na paní učitelku, která je speciální pedagog a s tou jsme konzultovali veškeré věci ohledně chlapce a jeho podpůrných opatření.“

Otázka: Kdybyste dané roky měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?

„Ten třetí rok byl určitě přínosný, takže progres. Čtvrtý rok jsme pozorovali stagnaci, to se řešilo třetí měsíc, ze začátku školního roku, kdy jsme pozorovali, že se vracíme zpět.“

Rozhovor – Paní učitelka Helena

Rok v MŠ: první

Rozhovor: (DO = doplňující otázka)

Otázka: Jak se vám chlapec jevil při příchodu či v prvních měsících?

„Adaptace u chlapce proběhla bez problémů, byl zvyklý na dětský kolektiv, zřejmě navštěvoval jesle. Bez problému.“

Otázka: Jaké máte osobní zkušenosti se speciální pedagogikou s ohledem na první rok chlapce? Co jste si o chlapci myslela?

„V té době jsem ještě zkušenosti se speciální pedagogikou žádné neměla a chlapec se mi jevil přiměřeně věku, ale do té doby, než začal mluvit.“

DO: Chtěla byste k té mluvě něco říct, popsat ji, abychom měli představu?

„On se spíš vyjadřoval takovými neartikulovanými zvuky nebo jenom slabikami, hláskami, bylo mu velmi špatně rozumět. Opravdu už je to docela dlouho, moc si nevzpomínám.“

DO: Když jste říkala, že jste zkušenosti neměla, jestli byste nám mohla říct, kam jste se obrátila, když jste začali mít podezření. Tím myslím někoho ve školce?

„Obrátila. My ve školce máme paní učitelku, která se věnuje logopedii, velmi úzce, takže jsme s ní začali spolupracovat a na ní směřovaly veškeré dotazy.“

Otázka: Přišli jste na chlapcovu diagnózu? Napadla vás vývojová dysfázie?

„Jelikož mi s diagnózami moc operovat nemáme, tak mě spíš napadl a samozřejmě z toho vyplynulo, z těch situací, že má asi opožděný řečový vývoj.“

Otázka: Podnikali jste s vašimi zkušenostmi nějaké kroky?

„No tak, my jsme se samozřejmě snažili chlapci být vzorem, mluvit zřetelně, jasně, dávat mu jednoduché pokyny, aby se dobře orientoval v situacích. Jednoduché a jasné pokyny.“

Otázka: Kdy jste dali rodičům poprvé podnět k vyšetření? Jak reagovali?

„Tak spíš jsme se tím začali vážněji zabývat s rodiči, tak kolem, ke konci prvního pololetí, když už vlastně uplynula adaptační doba plně, ale maminka k této situaci přistupovala dost laxně, tu situaci zlehčovala. No, vyjádřila bych to, že se tomu i smála.“

Otázka: Jací byly rodiče chlapce? Jaká s nimi byla spolupráce?

„Tak spolupráce, kdybych to definovala jednou větou. Spolupráce byla průměrná.“

Otázka: Jak byste popsala adaptaci chlapce, jeho chování, chování ostatních dětí a postoje?

„Tak chlapec byl v kolektivu velmi kamarádský, nebyl vůbec zakřiknutý, poslouchal a jeho problémy s komunikací, měl tedy problémy s komunikací, ale v té době, jak ty děti byly malinký, tříleté, tak děti to prostě neřešily, ony se s ním domluvily, ony si s ním hrály.“

Otázka: Jak jste podporovali chlapcovu adaptaci, když ještě nebyla stanovena diagnóza, jak jste s ním pracovali?

„No tak, samozřejmě, byl to velký kolektiv okolo dvaceti dětí, ale tak snažili jsme se ho brát k sobě častěji, k individuální práci. Takže jsme si s ním sedli, povídali zvýšeně, různé rozhovory nad obrázky nebo když kreslil, nad knížkami. No, a to všechno se odvozovalo od těch jasných a zřetelných pokynů, holý věty, jasně a zřetelně.“

Otázka: Kdybyste daný rok měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?

„Tak já bych spíš řekla, že ten vývoj probíhal spíš na té bázi stagnace. Ono občas „vysvitlo něco“, že řekl najednou úplně kompletní slovo. Já si třeba vzpomínám, že mi řekl z ničeho nic – autobus. Úplně nádherně a zřetelně, což mě úplně „vykolejilo“. No, ale pak zase jel v těch svých kolejkách. Občas „vysvitlo Slunce“, ale spíš ta stagnace.“

Rozhovor – Paní učitelka Monika

Rok v MŠ: Druhý až čtvrtý

Rozhovor: (DO = doplňující otázka)

Otázka: Jací byly rodiče chlapce? Jaká s nimi byla spolupráce?

„Ve druhém roce, kdy chlapec přestoupil z nejmladší třídy jsme s rodiči začali intenzivněji spolupracovat. Jelikož už jsme tam měli náznaky nějakých problémů, tudíž postupně se nám začalo dařit rodiče nějakým způsobem vtáhnout do situace jaká je a do života školky a začít navazovat spolupráci.“

Otázka: Kdy jste dali rodičům poprvé podnět k vyšetření?

„Podnět k vyšetření se dal na začátku druhého roku docházky chlapce do školky. Někdy během září, kdy jsme s rodiči poprvé konkrétněji hovořili o problémech chlapce, které měl už v prvním roce docházky a které se výrazně projevily v druhém roce, možná i díky tomu, že se mu změnil pedagog a změnila se mu třída i třídní kolektiv, částečně. Takže jsme začali s rodiči více intenzivně o tom jednat během září.“

Otázka: Jak byste popsali druhý rok, ve smyslu, jak fungovala nová podpůrná opatření?

„Ten druhý rok bych v jeho případě popsala určitě jako velký vzestup ve všech oblastech rozvoje chlapce, protože on velice brzy začal z nastavených podpůrných opatření a z přítomnosti asistenta pedagoga, velice dobře profitovat. Takže se jeho rozvoj dost, jako bych řekla až raketově, zvýšil a zlepšil.“

DO: Dokázala byste říci, nějaké ty základní pomůcky, které pomohly v tu chvíli? Na kterých se dalo stavět při práci?

„Nám ze začátku opravdu úplně nejvíc pomohlo nastavení režimové lišty a režimových karet, což mu pomohlo, velice dobře se v situaci zorientovat, a tak jak jsme na ně poměrně důsledně

ze začátku dbali, až na úrovni třeba přístupu k autistickému dítěti, tak potom jsme je mohli poměrně brzo, řekla bych, dejme tomu za čtvrt roku, jsme z nich mohli začít zase ustupovat a už jsme je filtrovali jenom na ty nejdůležitější, až vlastně ke konci školního jsme už víceméně režimovou lištu mohli i odložit, protože se chlapec velice dobře zorientoval a začal velice dobře fungovat. Ale to bylo to nejdůležitější, co víceméně ho nastartovalo a pomohlo mu, jak se začlenit do režimu dne té školy, tak i mezi děti a aktivity, a i do komunikace s pedagogem, protože do té doby ta komunikace mezi ním a pedagogy byla velice mizivá a on víceméně odečítal od toho co se dělo ve třídě a přidával se vždycky k dětem, těm aktivitám, ale když by ten pokyn dostal sám, tak by ho nebyl schopný splnit. “

Otázka: Konkrétněji pokud nezaznělo, jak jste nastavili komunikační systém? (Pozn. Zaznělo v předchozí odpovědi.)

„O tom už jsme hovořili. Ještě mě napadlo k těm dalším jako kompenzačním pomůckám. Hodně pomáhaly pomůcky na rozvoj jemné a hrubé motoriky, to ze začátku bylo hodně důležité, protože to i potom bylo následně vidět, že mu to pomohlo v rozvoji řeči a v komunikaci celkově.“

Otázka: Jak jste řešili např. chlapcovu snadno odklonitelnou pozornost?

„Aktivity jsme fázovali na krátkou dobu, snažily jsme se je hodně namotivovat, zpestřit. Využívali jsme individuální práce, u toho, aby měl chlapec na svou aktivitu klid, to znamená, že jsme volili i klidový koutek ve třídě. Snažili jsme se to hodně strukturovat, aby to pro chlapce bylo pochopitelné a motivace a následná pochvala byla hodně důležitá a hodně podporovaná a aktivity se volily na kratší dobu, ale třeba vícekrát za den zařazené.“

Otázka: Byly na konci druhého roku, potažmo prvního roku podpůrných opatření, z vašeho pohledu znát pokroky?

„V tom druhém roce docházky a prvním roce podpůrných opatření ty pokroky byly opravdu veliké a chlapec se hodně rozmluvil, komunikoval, byť samozřejmě s vadami řeči. Získal velký mluvní apetit, a i se začal velice dobře začleňovat do kolektivu dětí, začal je vyhledávat, takže tento rok byl opravdu jeho bouřlivý vývoj.“

Otázka: Jak byste hodnotila práci a „účinnost“ asistentky pedagoga?

„To byla jednoznačně velká výhoda a velké plus, protože ho chlapec získal a měl možnost využívat, protože jak pro učitelku v rámci podpory práce s chlapcem, tak i pro něho samotného to pro získání jeho většího sebevědomí, větší chuti a ochoty se zapojovat do aktivit, více si věřil, tak to jednoznačně byla velká výhoda a dokázal z té výhody velmi těžit.“

Otázka: Jak jste vnímala chlapce? Byla na něm znát změna asistenta pedagoga?

„Tam se v tom druhém a třetím roce sešlo více věcí, jednak se změnila osoba asistenta pedagoga, jednak se změnila opět třída a částečně složení pedagogů na třídě a i kolektiv, takže tam se těch věcí sešlo víc a bohužel jsme zaznamenali, že v té době došlo k stagnaci ve vývoji chlapce. Jak po tom prvním roce s podporou asistenta opravdu se bouřlivě vyvíjel, tak pak ten další rok, právě došlo k takovému zbrzdění toho dalšího vývoje. Takže nedokážu říct, jestli na to přímo měla vliv změna asistenta pedagoga. Ono si to časem zase vše sedlo, zase se to nějakým způsobem ustálilo, ale určitý výkyv jsme tam v té době zaznamenali, ale těžko dokážeme posoudit, který z těch faktorů na to měl největší vliv. Domníváme se, že to byla souhra všeho, co v tu chvíli na chlapce působilo.“

Otázka: Čtvrtý rok chlapce v MŠ a třetí rok s podpurnými opatřeními. Popisovali jste určité komplikace či stagnaci. Co byste k tomu obecně řekli?

„Opravdu v té době došlo zase k dalšímu jakoby brždění ve vývoji, a to už byla doba kdy teda byl zakotvený ve třídě, byl zakotvený v kolektivu, takže tomuhle se to připisovat nedalo. Pokračoval se svým, již v tu dobu známým asistentem, takže to připisujeme tomu, tak jak to u těchto dětí bývá došlo ke zpomalení nebo zbrzdění toho vývoje. V tu dobu chlapec nepodával takové výkony, dost se uchylovat k takovým stereotypním aktivitám. Vracel se k aktivitám, které dobře znal a které ho bavily a nerad přijímal aktivity nové a úměrně náročnější tomu, že už jsme ho začali připravovat na vstup do základní školy. Někdy i třeba tyto činnosti nepřijímal úplně s nadšením. Navíc v té době, jsme pocítili stagnaci i ze strany rodičů, protože oni do té doby spolupracovali výborně a po tom prvním roce kdy byli takoví nesví a nevěděli jakým způsobem přistupovat k chlapci i k nám, tak pak ta spolupráce byla výborná. Zmíním třeba zážitkový deník, opravdu oni s námi spolupracovali velice dobře,

zajímali se a tak. A potom v tomto roce, o kterém teď mluvíme došlo, nevím, jestli i možná k únavě a ke snížení té aktivity i ze strany rodičů.“

Otázka: Jak jste se konkrétněji zaměřili na přípravu chlapce na ZŠ?

„Museli jsme samozřejmě přípravu přizpůsobovat tomu, co jsme měli nastavené v individuálním vzdělávacím plánu. To znamená, že některé ty aktivity a ty konkrétní očekávané výstupy, které pro běžné děti jsou nastavené, tak u něj jsme nemohli si vůbec klást za cíl. To znamená, že naším zájmem bylo dovést chlapce v rámci jeho možností k co nejvyšší metě, aby vlastně co nejlépe na vstup do základní školy byl připravený. Takže kromě individuální práce, která se odvíjela od IVP se zúčastňoval i předškolní přípravy v rámci odpoledních aktivit, kterou zase absolvoval se svou asistentkou a aktivity byly úměrně přizpůsobované tomu co on byl schopen zvládnout. Takže jsme se snažili v rámci jeho možností s vyloučením toho, abychom ho zatěžovali a přetěžovali, tak ho co nejlépe dovést k těm kompetencím, kterých on byl schopný.“

Otázka: Byl podle vás připravený ZŠ?

„Já se domnívám, že odklad školní docházky v jeho případě byl určitě dobře zvolený. I bylo dobře zvolené to, že chlapec ten odklad absolvoval, ještě u nás v mateřské škole, že nebyl zařazen do nultého ročníku, což většinou se u dětí s odkladem povinné školní docházky doporučuje, ale v případě tohoto chlapce bylo dobré setrvat v jeho známém prostředí, jeho známém kolektivu, s jeho asistentkou. Takže tohle byl určitě dobrý krok. Jak jsem už řekla, snažili jsme se v rámci jeho možností ho co nejlépe připravit na školu. Domnívám se, že na školu byl dostatečně připraven, ale s podmínkou a vidinou toho, že rozhodně i v základní škole, minimálně v prvním nebo druhém ročníku by dále potřeboval podporu asistenta pedagoga.“

Otázka: Jak jste se v tématice vzdělávala? Kam jste se obrátila pro „pomoc“ či informace?

„Tak my jsme i s kolegyněmi vyhledávaly semináře na tematiku vývojové dysfázie dětí a včleňování dětí do kolektivu v rámci inkluze. Těch školení jsme absolvovali několik, samozřejmě jsme pracovali formou sebevzdělávání a studiem odborné literatury. V nemalé

míře nám bylo nápomocno i speciálně pedagogické centrum, které nám opravdu supervizně hodně pomohlo.“

Otázka: V IVP jsem našla heslo PŘIPRAVIT-POMOCT-PROŽÍVAT-POCHVÁLIT co to znamená?

„Toto se dá realizovat v případě, že na třídě dobře funguje spolupráce s asistentem pedagoga, který právě, po vzájemné komunikaci s pedagogem nad přípravou na aktivity následující, které budou daný den ve třídě probíhat, tak je dobré, pokud je ta vzdělávací aktivita něčím náročná nebo specifická, tak je dobré to dítě na tu aktivitu předem právě s podporou asistenta pedagoga připravit nebo naopak to může učinit pedagog a asistent se věnuje ostatním dětem. Zkrátka, aby dítě vědělo, co se potom následně bude ve třídě odehrávat a bylo na to následně připravené, a hlavně pochopilo to, co se bude dít, protože někdy tyto děti mají hlavně problém s tím, že nepochopí zadání, instrukce a v rámci informací pro celou třídu je to pro ně nedostatečné, takže on potřeboval, aby byl připraven na tu aktivitu předem. Taky když už se blížil vstup do základní školy, tak jsme dost si zakládali na tom, aby zvládal co nejvíce aktivit sám, bez dopomoci a ta pomoc byla pouze v případě, že ji opravdu potřebuje, tudíž asistent si toho musel být vědom a hlídat si to, aby chlapci zbytečně příliš nepomáhal a neusnadňoval mu cestu. Aby si mohl v rámci kolektivu a té třídy tu aktivitu sám prožít a nebyl stále napojen na toho asistenta. Potom samozřejmě u těchto dětí, ono je to potřeba u všech dětí, ale u těchto dětí je potřeba opravdu nadmíru chválit a motivovat k další aktivitě.“

Otázka: Kdybyste daný rok měla pojmenovat buď progres nebo stagnace, jak u chlapce probíhal tento vývoj?

„Ten první rok, kdy jsem ho měla, tudíž druhý rok jeho docházky, byl jak už jsem řekla obrovský progres. Opravdu tam došlo k velkému vývoji a zlepšení, ale potom ty zbylé dva roky pozoruji spíš stagnaci a příliš nikám dál už se nedařilo se posunout. Měli jsme pocit, v podstatě, že to, co jsme mu mohli v té školce a v rámci toho předškolního vzdělávání dát, to jsme mu dali a už nebyla větší možnost mu poskytnout něco víc, protože už ta kapacita byla podle nás naplněná.“

Příloha 2 – Souhlasy

Souhlas č. 1

Já.....
[Redacted Name]

souhlasím s rozhovorem a jeho nahráním k účelu vypracování bakalářské práce „Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole“ Biemannové Kláry.

Datum.....
25.3.2021

Podpis.....
[Handwritten Signature]

Souhlas č.2

Já.....
[Redacted Name]

souhlasím s rozhovorem a jeho nahráním k účelu vypracování bakalářské práce „Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole“ Biemannové Kláry.

Datum.....
25.3.2021

Podpis.....
[Redacted Signature]

Souhlas č. 3

Já.....
[redacted]

souhlasím s rozhovorem a jeho nahráním k účelu vypracování bakalářské práce „Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole“ Biemannové Kláry.

Datum.....
25.3.2021

Podpis.....
[signature]

Souhlas č. 4

Já.....
[redacted]

souhlasím s rozhovorem a jeho nahráním k účelu vypracování bakalářské práce „Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole“ Biemannové Kláry.

Datum.....
26.3.2021

Podpis.....
[signature]

Souhlas č. 5

Souhlas s poskytnutím dokumentace a informací

Já.....ředitelka mateřské školy

tímto souhlasím s poskytnutím dokumentace chlapce, který absolvoval mateřskou školu, ke zpracování informací z dokumentace do bakalářské práce Kláry Biemannové na téma „Podpora dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole“ dle potřeby.

Dne.....

Podpis.....

