

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Bc. Andrea Šklubalová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dítě s vývojovou dysfázií integrované v běžné základní škole
Child with Developmental Language Disorder integrated into
Mainstream Elementary School
Bc. Andrea Šklubalová

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

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Rok odevzdání: 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Dítě s vývojovou dysfázií integrované v běžné základní škole*“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Unhošti dne

.....

Bc. Andrea Šklubalová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení práce, její cenné rady, trpělivost a vstřícnost. Děkuji také všem účastníkům mého výzkumu, kteří mi poskytli potřebné informace a podklady. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, za její podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

V Unhošti dne:

.....

podpis

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o dětech s vývojovou dysfázií, které jsou zařazeny do běžného typu školy a analýze výhod a nevýhod plynoucích z této integrace. Práce obsahuje stručný popis vývoje dítěte mladšího školního věku, možnosti vzdělávání v České republice a kompletní terminologické vymezení vývojové dysfázie od etiologie, diagnostiky až po možnosti terapie. Hlavním cílem práce je analýza procesu integrace žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni běžné základní školy a zjištění možností jejich inkluzivního vzdělávání. Tato práce může být inspirací pro pedagogy, logopedy, rodiče a osoby pečující o děti s vývojovou dysfázií. Diplomová práce může být východiskem pro další studie vědeckého charakteru, které se zabývají stejnou problematikou.

KLÍČOVÁ SLOVA: Vývojová dysfázie, specificky narušený vývoj řeči, vzdělávání, inkluze, inkluzivní vzdělávání, případová studie

ABSTRACT

The diploma thesis deals the children with developmental language disorder, which are included in the regular type of school, and analysis of advantages and disadvantages resulting from this integration. The thesis includes a brief description of the development of a younger school age child, the possibilities of education in the Czech Republic and the complete terminological definition of developmental language disorder from etiology, diagnostics to therapies. The main objective of the thesis is to analyze the process of integration of pupils with developmental language disorder at the first stage of a basic elementary school and to find out the possibilities of their inclusive education. It may be an inspiration for pedagogues, speech therapists, parents, and caregivers of children with developmental language disorder. The thesis can be a starting point for further scientific work that deals with similar issues.

KEYWORDS: Developmental Language Disorder, Specific Language Impairment, Education, Inclusion, Inclusive Education, Case Study

OBSAH

1. Úvod	9
2. Žák 1. stupně základní školy	10
2.1. Vývoj dítěte mladšího školního věku	10
2.1.1. Školní zralost	11
2.1.2. Tělesný vývoj	12
2.1.3. Kognitivní vývoj	12
2.1.4. Emoční vývoj	14
2.1.5. Vývoj jazykových kompetencí	17
2.2. Vzdělávání	19
2.2.1. Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání	21
2.2.2. Integrativní a inkluzivní vzdělávání	25
3. Vývojová dysfázie	30
3.1. Terminologie a klasifikace	30
3.2. Etiologie	33
3.3. Symptomatologie	34
3.4. Diagnostika	36
3.5. Terapie	42
4. Vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií	47
4.1. Cíle výzkumného šetření a metodologie	47
4.2. Kazuistika č. 1 : Marie	49
4.3. Kazuistika č. 2: Lukas	54
4.4. Kazuistika č. 3: Anička	60
4.5. Kazuistika č. 4: Karel	65
4.6. Závěry šetření – stanovení cílů pro další vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií	72
5. Závěr	76

6. Použitá literatura.....	78
7. Internetové zdroje.....	83
8. Seznam příloh.....	85

1. Úvod

Během svého studia jsem nastoupila jako pedagog na 1. stupeň základní školy. I na běžné základní škole se dnes setkáváme s mnohými vývojovými poruchami, tedy i vývojovou dysfázií. I já jsem měla ve třídě několik žáků a s touto poruchou, a to pro mě bylo impulzem pro hlubší studování problematiky a dohledávání odborných publikací. I v souvislosti s tímto mě poté napadlo, že diagnóza vývojové dysfázie by bylo možná vhodná jako téma diplomové práce. Využití zúčastněného pozorování a kvalitativního výzkumu se poté již nabízelo. Nahrávala mi i situace přestupu na jinou školu, kde jsem se i nadále setkávala se žáky s diagnostikovanou vývojovou dysfázií s různou hloubkou. Vzhledem k tomu, že učitel na 1. stupni tráví s dětmi veškerý čas a učí zde většinu předmětů, měla jsem možnost poznat obtíže těchto žáků ve velmi širokém rozsahu, nahlédla jsem do dokumentace ze školských poradenských pracovišť a následně zpracovávala individuální vzdělávací plán. V neposlední řadě jsem navázala úzkou spolupráci s rodinou, tím pádem se moje informace o dětech ještě prohloubily.

Diplomová práce je tvořena částí teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do tří kapitol, z nichž každá je dělena na další podkapitoly. První kapitola se zabývá žákem 1. stupně základní školy, jeho vývojem a vzděláváním. Druhá kapitola je věnována poznatkům o vývojové dysfázii, etiologii, symptomatologii, diagnostice a terapii.

V praktické části jsem se zaměřila na konkrétní práci se žáky. Pro účely jsem jim pozměnila jméno a uvedla pouze rok narození. U každého dítěte byla zpracována osobní, rodinná a školní anamnéza. Zaměřila jsem se na projevy vývojové dysfázie ve školním prostředí, popis poskytovaných podpůrných opatření a následné vyhodnocení výhod a nevýhod inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v běžné základní škole. Po zpracování případových studií jsem zpracovala doporučení pro úspěšné další vzdělávání těchto žáků.

2. Žák 1. stupně základní školy

Znalost ontogeneze intaktního dítěte je výchozím bodem pro pedagogy, speciální pedagogy i další odborníky. Díky této znalosti, jsou odborníci pečující i o děti s vadou řeči, tedy i s vývojovou dysfázií, schopni rozpoznat a diagnostikovat odchylky ve vývoji dítěte. Logopedi, pedagogové i speciální pedagogové volí na základě vývojového stupně různé diagnostické, edukační a terapeutické postupy.

V kapitole je analyzováno téma vývoje dítěte mladšího školního věku a proces vzdělávání. V první části bude analyzováno téma školní zralosti, která hraje velkou roli pro přijetí dítěte ke vzdělávání, následně bude stručně charakterizován vývoj dítěte v mladším školním věku. V další části bude charakterizováno legislativní i teoretické vymezení vzdělávání v České republice. Konkrétněji se zaměříme i na inkluzivní a integrativní vzdělávání.

2.1. Vývoj dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku označují autoři různými názvy. Všichni se shodují, že se jedná o období od nástupu do školy po přechod na 2. stupeň základní školy. Je to tedy v rozmezí 6. až 11. někteří autoři uvádí až 12. roku. Kollerová (in. Blatný, 2016) toto období nazývá střední dětství, Poláčková Šolcová (2018) uvádí termín mladší školní věk. Vágnerová (2012) toto období nazývá souhrnně školní věk a dělí ho na tři dílčí fáze: raný školní věk (6 – 9 let), střední školní věk (9 – 12 let) a starší školní věk (období 2. stupně).

Raný školní věk Vágnerová (2012) popisuje jako období charakteristické změnou sociálního postavení, které stimuluje další vývoj osobnosti i dílčích dovedností a schopností. Dítě v tomto období přijímá novou sociální roli a získává základy vzdělanosti, osvojuje si schopnost číst, psát a počítat.

Střední školní věk je vymezen od 9 let do přechodu na 2. stupeň základní školy nebo na nižší stupeň střední školy. Toto období se považuje za přípravu na

dospívání. „Dítě si vytváří určitou pozici ve škole, která předurčuje jeho budoucí sociální postavení, ale i ve vrstevnické skupině, která ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj“ (Vágnerová, M., 2012, s. 255).

2.1.1. Školní zralost

Školní zralost je souhrnný termín pro fyzickou i duševní zralost dítěte před nástupem do školy. V období 6-7 let dochází k důležitým změnám, jež jsou důležité pro úspěšné zvládnutí školní docházky. Dítě se musí vypořádat s novým denním režimem, přijmout zodpovědnost, učit se samostatnosti a přijmout jakousi disciplínu. Předpoklady školní zralosti zpracovávají například Bednářová, J. a Šmardová, V. 2010.

Předpokladem školní zralosti jsou tělesné proporce, kdy dochází k ubývání tuku a postava se protahuje do výšky a bývá více osvalena. Dítě musí zvládnout fyzickou zátěž v podobě školní tašky a dlouhého sezení. Základem je také dobře vyvinutá jemná motorika a musí být správně vyvinuto drobné svalstvo rukou a očí pro čtení a psaní. Pro psaní je také důležitá zrakově pohybová koordinace. Důležité jsou rozvinuté poznávací procesy a přirozená úroveň inteligence. Rozvinuté analytické myšlení je předpokladem pro úspěšné čtení a představitost. Na dítě jsou kladeny nároky v podobě zvýšené úmyslné pozornosti, kdy dítě musí být soustředěné a vnímat (nejméně 15–20 minut na jednu činnost, která se obměňuje). Také musí mít záměrnou paměť. Dalším, nikoliv nutným předpokladem, jsou zvýšené vědomosti hlavně o okolním světě. Podmínkou školní zralosti je i znalost a umění pojmenovat běžné věci kolem sebe, umět se dobře orientovat, znát časové pojmy (dnes, včera, odpoledne). Dítě musí také znát a konat základní hygienické poznatky, mít rozvinutou řeč, aby mělo dostatečnou slovní zásobu a rozumělo slovům, která má znát. Musí mluvit plynule, výrazně, gramaticky správně, hovořit ve větách, odpovídat na otázky a mělo by mít zájem o poznatky, být zvědavé.

2.1.2. Tělesný vývoj

V průběhu mladšího školního věku lze tělesný vývoj kvalifikovat jako plynulý, rovnoměrný proces zdokonalování pohybové obratnosti a zdatnosti. K významnému rozvoji v tomto období dochází zejména v hrubé a jemné motorice, upevňuje se koordinace oka a ruky. Roste svalová síla, zpřesňují se pohyby a zvyšuje se rychlost. Výrazné zlepšení je patrné v koordinaci pohybů celého těla. Právě s tímto rozvojem souvisí zvýšený zájem dětí mladšího školního věku o pohybové aktivity, sportovní kroužky a hry. Je velmi důležité děti v tomto zájmu podpořit a motivovat je tak k dalšímu rozvoji. Tělesná zdatnost a obratnost jsou nedílnou součástí při budování si místa v kolektivu a jeho socializaci mezi vrstevníky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Rozvíjí se také grafomotorika, kdy dítě společně s rozvojem zrakového vnímání, prostorové představivosti a kognice zdokonaluje kresby. Dítě ve školním věku už kreslí detaily konkrétní osoby, nezobrazuje části, jež nejsou vidět nebo dokáže zachytit postavu v pohybu (Vágnerová, M., 2017)

2.1.3. Kognitivní vývoj

Pro vývoj mozku a nervové soustavy ve středním dětství je typická plasticita, tedy vysoká míra proměnlivosti (Kollerová, in Blatný, 2016). Tato proměnlivost se projevuje velkou otevřeností k vlivům prostředí. Dítě je tak snadno učenlivé, ovlivnitelné a také velmi zranitelné.

V tomto období dochází ke zrání poznávacích procesů, tedy vývoji *zrakového a sluchového vnímání*. Zlepšují se procesy důležité pro rozvoj čtení a psaní. Dítě dokáže vnímat detaily a jejich polohu ve složitějším obrazci, dozrává také vnímání sekvenčního pořadí. Měla by být fonologická percepce. Rozvíjí se fonologická diferenciací znělých a neznělých hlásek. Dítě také začíná chápat, že slova se skládají z hlásek, čemuž říkáme fonologické povědomí. Děti si uvědomují časovou posloupnost všech hlásek, tato dovednost úzce souvisí

s pozorností. Dále se zlepšuje využívání obou způsobů vnímání, jež se ve školním prostředí často překrývá.

Rozvoj *myšlení* v mladším školním věku prochází mnoha změnami. Proměna je postupná a je vázaná na realitu a zažitou zkušenost. Piaget (1999) uvádí, že v tomto stadiu dochází k odklonu od konkrétních vjemů s postupným přechodem k logickému uvažování. Dítě začíná akceptovat proměnlivost objektů, například pohled z různých stran na stejný objekt nebo podoba krajiny z různých stran či v různých obdobích. Vágnerová (2012) uvádí, že dítě začíná chápat vratnost situace zpět do původního stavu. Také uvádí, že školáci chápou vztah mezi symboly a znaky, což se projevuje ve spojení písmena a hlásky. Myšlení se začíná zpřesňovat v důsledku nárůstu znalostí, dochází také ke klasifikaci poznatků dle různých hledisek, dokáží rozlišovat nadřazenou třídu. Děti mladšího školního věku začínají chápat, že ne všechno se děje jen s jejich přičiněním, ale stále eliminují nahodilost a jsou přesvědčeni, že všechno má nějakou jasnou příčinu. Pomalu začínají používat deduktivního uvažování. V mladším věku přijímají děti skutečnosti takové, jaké jsou, až v pozdějším věku uvažují kriticky. Vágnerová (2012) popisuje postup rozvoje matematických představ od porozumění významu čísla a logice číselné řady, přes vratnost číselných operací, princip rovnosti, porozumění zaměnitelnost, pochopení odčítání. Vývoj se projevuje i změnou strategie uvažování, kdy dítě původně užívá názorné zobrazování a přechází k flexibilitě užití matematických pravidel. Důležitým mezníkem je přechod číselné řady přes desítku, v tomto procesu dítě ztrácí vizuální oporu na prstech a ještě jsou zde specifika názvosloví, které nevychází z řazení čísel v první desítce. Dalším přechodem je desetinná čárka, kdy dítě musí pochopit strategii rozkladu čísla. Dítě se také musí naučit pracovat s verbálními i numerickými operacemi a vybírat důležité informace.

Pozornost a paměť jsou nedílnou součástí kognice. Paměťové funkce jsou součástí učení. „*S přechodem do středního dětství se zvyšuje schopnost udržet*

pozornost a nenechat se rozptýlit, která je klíčovou podmínkou úspěchu ve vzdělávání“ (Kollerová, in. Blatný, 2016, s. 86). Mezi základní paměťové strategie patří opakování, uspořádání informací a vybavování (Vágnerová, 2012). Zpočátku si děti pamatují informace mechanicky, následně začínají užívat účinnější strategie zapamatování. Postupně se rozvíjí metapaměť, jež zahrnuje znalosti a zkušenosti o fungování paměti.

Jak bylo v předchozí kapitole zmíněno, tak *metakognice* a její rozvoj spočívá v rozvoji uvažování o znalostech a zkušenostech s poznávacími funkcemi. Dítě se učí vyhodnocovat vlastní schopnosti a například určovat délku a obtížnost řešeného úkolu, zatím nedokáže využívat zpětné vazby.

Celkově dochází k rozvoji *exekutivních funkcí*, rozvíjí se pozornost a pracovní paměť. Pracovní paměť definuje Vágnerová (2012), jako schopnost zpracovat a udržet informace. Ve školním prostředí dochází k nárůstu kapacity paměti a ke zvyšování rychlosti zpracování informací. Dítě dokáže regulovat svou pozornost a zaměřovat se tak na poznávací procesy. S rozvojem regulace pozornosti si dítě začíná osvojovat i autoregulační mechanismy, které úzce souvisí s emocionální regulací. Od emocionálního stadia dítě začíná přistupovat k vyšší formě, tady vůli, jež je založena na vědomí nutnosti. Projevuje se zde i změna postojů k překážkám a rozvoj sebekontroly. Přesto děti mladšího školního věku mají potřebu být kontrolovány dospělými.

2.1.4. Emoční vývoj

S narůstajícím věkem se u dětí zlepšují nejen znalosti a dovednosti, ale také narůstá schopnost regulace vlastních emocí. Tato schopnost umožňuje dětem lepší zvládnání náročnějších situací a tím pádem také lepší schopnost zapojit se do kolektivu. Dítě lépe umí ovládnout hněv a snižují se projevy agrese (Kollerová, in. Blatný, 2016).

Výše uvedené schopnosti by mělo dítě ovládat ještě před nástupem školní docházky. Regulace emocí a celkový emoční vývoj je jedním z ukazatelů školní

zralosti. Dle Poláčkové – Šolcové (2018) jde dokonce o lepší ukazatel připravenosti na školní docházku než IQ. Poláčková – Šolcová (2018) také ve své publikaci uvádí, co vlastně znamená emoční kontrola. Je to tlumení dominantních reakcí, kontrolování silných afektivních reakcí, udržení pozornosti, interpretování svého prožívání a další.

Již v předškolním období u dětí začíná etapa rozvíjení sebehodnocení a sebepojetí. Ta nadále pokračuje v mladším školním věku. Pro děti v tomto období je velmi důležité správné a zdravé sebepřijetí, které potom dále ovlivňuje vztahy s vrstevníky a přijetí v sociální skupině.

Společně s vývojem dochází také ke změně vnímání svých vlastností. Dítě v předškolním věku velmi často upřednostňuje a upozorňuje na své charakteristiky a vlastnosti, dítě mladšího školního věku bývá s rostoucím věkem více realistické až kritické. Souvisí to hlavně s rostoucí schopností porovnávat se se svými vrstevníky, dávat si věci do souvislostí a lépe se orientovat v dané sociální skupině. Zároveň tato schopnost srovnání umožňuje dětem dojít k poznání, že ne každý je dobrý ve všem.

S rostoucím věkem narůstá také schopnost umět určit, co je správné a špatné, co se smí a nesmí, co je vhodné dělat a jestli to opravdu dělám tak, jak je příhodno. V mladším školním věku je typické pro žáky, že jsou ve svých názorech velmi nestálí, často podlehnou momentální situaci. Jsou ale také schopni vnímat nejen sami sebe z jiné perspektivy a odhadnout tak, jak by se oni sami cítili v určité situaci a odhad se s rostoucím věkem neustále zlepšuje.

V tomto věku je také nejvýraznější období, kdy je používána lež či zamlčení. Dítě si již dobře dokáže představit, co daná situace způsobí a chce se tím vyhnout negativnímu dopadu svého jednání. Příkladem může být zamlčení špatné známky nebo poznámky ze školy z toho důvodu, že dítě nechce zklamat své rodiče, umí si představit, jakou reakci v rodičích vyvolá. Je to samozřejmě krátkozraké řešení situace, ale naznačuje to, jak jde dítě ve svém emočním vývoji vpřed. Vyrůstá zde empatie dítěte, za což by mělo být pochváleno, často

ale bývá pouze káráno za lež. Důležitým krokem by mělo být probrání všech emocí, které dítě vnímá, vysvětlení a uvedení na pravou míru, což dítěti pomůže na jeho cestě za lepším sebepoznáním.

Dalším pojmem, který je pro mladší školní věk typický, je introspekce. Ta v předškolním věku a těsně po nástupu do školy chybí a zdokonaluje se až s přibývajícím věkem. Mezi šestým až jedenáctým rokem můžeme pozorovat největší vývoj.

Typickým přerodem značící emoční vývoj vpřed je prisuzování emocí vzhledem k příčině, nikoli výsledku. Zatímco dítě v předškolním věku prisuzuje pozitivní události pocit štěstí, starší žák již umí v závislosti na situaci přisoudit emoci dle toho, z čeho je výsledek vyvoditelný. Pokud se jedná o situaci, na kterou má dítě samo vliv, je na sebe patřičně hrdé. Jde-li o situaci vycházející ze spolupráce s ostatními, umí jí přisoudit pocity vděčnosti a sounáležitosti. V případě náhody je schopné přisoudit pocit překvapení.

I v afektivním stylu dítěte dochází k určitému vývoji a určitému třídění. Některé děti preferují obviňování sebe či ostatních, jiní katastrofizaci, přehodnocení situace či hledání pozitiv. Najdou se i tací, kteří jen „přepnou“ na prožitkově příjemné záležitosti.

Pro přechod z předškolního vzdělávání je také důležité a velmi podstatné, jak dítě umí prezentovat samo sebe. Předškolní dítě ještě neumí odhalit maskované nebo „nahrané“ emoce. Ve školním věku ale dítě již zvládá využívání emocí k tomu, aby zapůsobilo na osobu či osoby, na kterých mu záleží. Zase se proto dostáváme k dovednosti, která významně přispívá k budování sociálního vztahu nejen s vrstevníky, ale také s osobami, které ve svém životě dítě potkává. V závislosti na zanechání dobrého dojmu také tuto schopnost umí děti samozřejmě využít i k tomu, aby se vyhnuly sankcím, nepříjemnému hodnocení či trestu.

Emoční vývoj zapadá do celkového kontextu vývoje dítěte. V závislosti na emočním vývoji dochází k rozvoji slovní zásoby, kdy je třeba umět dobře pojmenovat vlastní emoce a vyjádřit přání, touhy, obavy a strachy.

Ideální stav vývoje emocí je ten, že dítě dojde k přesvědčení, že je v něčem dobré a v něčem horší, zvládne tlak na výkonnost, který na něj klade okolí i ono samo svou sebekritikou, ubrání se pocitům méněcennosti a zbytečnosti. Velký vliv na to má i jeho okolí – rodina, kamarádi, škola. Škola by měla být schopna dát dítěti zažít pocit úspěchu, překonávání překážek a podpořit ho v tom, co ho baví. V opačném případě může docházet k rezignaci, apatii a patologickému emočnímu rozvoji.

2.1.5. Vývoj jazykových kompetencí

Při nástupu do školy by měla být dostatečná slovní zásoba a rozvinuté jazykové dovednosti. Pod vlivem školního prostředí a výuky se jazykové schopnosti dále rozvíjejí.

Vývoj sémantické složky se projevuje zejména v obohacování slovní zásoby. V rámci výuky se děti se slovy pracují, poznávají významy slov, chápou jejich rozdílnost, podobnost i totožnost. Pracují tak se synonymy, antonymy a homonymy.

Velký pokrok děti dělají v oblasti *morfologie*, kdy se postupně učí skladbu slova na základové slovo a další části, jako jsou předpony přípony. Dále se učí rozpoznávat slovní druhy a jejich různé uplatnění ve větě.

Syntaktickou stavbu věty si žáci osvojují v průběhu celého školního období. V mladším školním věku děti sice mluví gramaticky správně, ale jejich povědomí o gramatických pravidlech je jen implicitní. Postupně se žáci učí určit základ věty a pravidla, jakým způsobem větu správně rozvíjet. Mladším školním věku ještě přetrvává problém s užitím spojek v delších souvětích.

Ve školním věku se vytváří schopnosti a přibývají vědomosti, které umožňují uvažování o jazyku (Vágnerová, 2012). Jedná se o umění chápat podobnost a příbuznost slov, uvědomění si struktury slov a jejich významů.

Rozvoj čtení a psaní úzce souvisí s mnoha oblastmi. Jedná se o zralost zrakového a sluchového vnímání, myšlení, pozornosti a paměti. Psaní souvisí i

s rozvinutou jemnou motorikou. Vágnerová (2012) uvádí, že motivací k osvojení si čtení a psaní, je fakt, že tuto schopnost ovládají jejich rodiče a děti to chtějí umět taky. Pro možnost naučit se číst a psát je nutné pochopení písmena jako kódu pro hlásku. Vývoj čtení začíná osvojením tvarů jednotlivých písmen, tedy grafémů. Při tomto učení se v praxi postupuje od nejfrekventovanějších písmen k méně frekventovaným. Tento postup je volen z důvodu využití písmen a jejich skládání do slov. Snadnější způsob je dle Elkonina osvojování podle pořadí ve vývoji řeči. Při znalosti písmen se je žáci učí spojovat do slabik a ze slabik skládat slova a ze slov věty. Čtení s porozuměním se odvíjí od porozumění jednotlivým slovům, postupně se přechází na porozumění obsahu věty jako celku a až naposled se rozvíjí porozumění celému textu a jeho interpretace. Před samotným osvojováním psaní musí dítě chápat smysl této dovednosti. Vývoj psaní se odvíjí od napodobování tvarů jednotlivých písmen, spojovat je do slabik a slov. Na konci 1. třídy by měla být tato dovednost úspěšně dokončena (Vágnerová, 2012). V první fázi psaní žáci opisují bez chápání smyslu psaného textu. Chybovost v psaném projevu může být znakem narušení některé z poznávacích funkcí. Některé děti mohou ještě ve druhé třídě psát foneticky, nebo se často projevuje dyslalická výslovnost. Může se projevit narušení v grafomotorice, ve vizuomotorickém vnímání, sluchovém nebo zrakovém vnímání. Po zvládnutí techniky psaní je na řadě psaní s porozuměním. I když si dítě dobře osvojí techniku psaní, psaní s porozuměním, nedokáže se ještě plně písemně vyjádřit. Tuto dovednost si prohlubuje během celé školní docházky.

V období středního dětství dochází u dětí k podstatným změnám ve všech oblastech života. V tomto období je dítě náchylné na vlivy prostředí, které mohou různými způsoby ovlivňovat jeho budoucí zařazení ve společnosti. Dochází zde k posunu zejména v abstraktním uvažování, dobrá regulace emocí a orientace v sociálním prostředí. Erikson (2015, in. Blatný, 2016) toto období

nazývá čtvrtým věkem člověka a uvádí, že se dítě učí milovat učení stejně jako hru.

2.2. Vzdělávání

Vzdělávání je proces, který nás obklopuje dnes a denně. Často je spojován nebo zaměňován za jiné termíny. Jsou to například učení, výchova, edukace, nebo třeba pedagogika. Také slyšíme termíny jako předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých. Pro tuto práci je důležité vymezit si termín vzdělávání od ostatních pojmů a blíže si specifikovat základní vzdělávání a inkluzivní vzdělávání.

Vzdělávání je chápáno jako strukturované a záměrné učení. Průcha (2009) popisuje vzdělávání jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností a postojů. Nejčastěji je realizováno prostřednictvím školního vyučování. Také upozorňuje na spojitost s výchovou, kdy často užíváme spojení výchovně - vzdělávací proces. Tento termín má vyjadřovat spojitost mezi oběma pojmy. Výchovu definuje jako: „...*záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.*“ (Průcha, 2009, s. 17). Právě toto spojení se hojně využívá a je zřejmě nejpřesnější, jelikož každý učitel působí na dítě v obou rovinách.

Se vzděláváním úzce souvisí i vzdělání, jsou to dva odlišné termíny. Vzdělání je chápáno jako výsledek, přesněji stav, k němuž se dostaneme pomocí vzdělávání. Můžeme ho tedy popsat jako souhrn všech znalostí a dovedností, jež se konkrétní člověk naučil nebo jako formální uznání výsledků učení, též branný jako stupeň vzdělání nebo kvalifikace.

Teorií vzdělávání se zabývá pedagogika a didaktika, které v různých podobách zkoumají formy, postupy a cíle výuky a učení.

Pojem edukace je výstižnější, proto nahrazuje pojem výchovně – vzdělávací proces. Jeho vymezení přesněji definuje Průcha (2009). Edukační procesy, též

edukace, jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává, tedy vyučuje. Toto pojetí je širší vymezení a obsahuje všechny složky učení.

Vzdělávání je v každém státě strukturováno a členěno podle různých kritérií. V České republice tyto úpravy provádí a zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákony, jež upravují vzdělávání v České republice, jsou:

- **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, ve znění ve znění pozdějších předpisů,
- **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**, ve znění pozdějších předpisů. Podstatnou kapitolou zákona je zmínka, týkající se asistenta pedagoga. Ten je dále zmíněn ve vyhlášce číslo 27/2016 Sb., jehož novela z roku 2018 mění možnosti přidělování personálního podpůrného opatření.
- vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení). Vedení školní dokumentace také souvisí s ochotou rodičů poskytovat potřebnou dokumentaci škole. Podle těchto informací může škola poskytovat potřebná podpůrná opatření. Vedení školní dokumentace také podléhá novému nařízení, platnému od 25. 5. 2018 o ochraně osobních údajů (GDPR), který nahrazuje zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů.
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2.2.1. Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání (RVP ZV) je veřejně dostupný na stránkách Ministerstva školství. Nejnovější verze je platná od 1. 9. 2017. RVP ZV navazuje svým obsahem na RVP pro předškolní vzdělávání a upravuje koncepci pro RVP pro střední vzdělávání. Definiuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Vymezuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Také shrnuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Pomáhá k dosahování cílů stanovených v RVP ZV. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných (RVP ZV, str. 6).

2.2.1.1. Pojetí a cíle vzdělávání

Základní vzdělávání vychází z předškolního vzdělávání a výchovy v rodině. V současnosti je jednou ze dvou částí vzdělávání, která je povinná pro celou populaci. První je rok předškolního vzdělávání a druhé právě popisované základní vzdělávání. Základní vzdělávání je rozděleno dvou stupňů, které na sebe navazují v obsahu, organizaci i výukových postupech.

V této práci se budeme zabývat pouze vzdělávání na 1. stupni základní školy, což vychází z tématu práce.

Vzdělávání na 1. stupni má usnadnit a přechod z domácího prostředí a předškolního vzdělávání do pravidelného a systematického vzdělávání. „*Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných).*“ (RVP ZV 2017, str. 8) Vzdělávání svým charakterem, metodami a praktickým uplatněním mělo motivovat žáky k dalšímu rozvoji učení, osobnímu rozvoji a poznání.

Během základního vzdělávání si žáci průběžně osvojují takové kvality osobnosti, které jim pomohou v pokračování ve studiu, zlepšovat se ve vybraném zaměření a v průběhu celého života se nadále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti.

Základní vzdělávání žákům pomáhá formovat a postupně rozvíjet klíčové kompetence a podat jim řádný základ všeobecného vzdělání zaměřeného především na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování následujících *cílů* (RVP ZV, str. 8-9).

Pokusit se žákům umožnit osvojení učebních strategií a motivovat je pro celoživotní učení. Podporovat je v tvořivém myšlení, logickém uvažování a v řešení problémů. Směřovat žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci. Formovat u nich schopnost kooperovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti. Snaha o vytváření potřeby projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě. Vést žáky k aktivnímu rozvoji a ochraně fyzického, duševního a sociálního zdraví a k zodpovědnosti za toto zdraví. Rozvíjet žáky v toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi. Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní

schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

2.2.1.2. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou tvořeny souborem dovedností, schopností, vědomostí a postojů, jež má žák vybavit pro svůj další rozvoj. Výběr kompetencí vychází z běžně uznávaných oblastí, v nichž by měl uspět každý člen společnosti. Rozvojem klíčových kompetencí, se snažíme posilovat fungování občanské společnosti.

Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobá záležitost. Začíná už v předškolním věku a následně je rozvíjeno na základní škole, střední škole a pokračuje během celého života jedince. Tím, že klíčové kompetence nejsou pouze záležitostmi školní docházky, je jasné, že není také přesný řád v jejich osvojování. Jednotlivé kompetence se prolínají a doplňují se. Nejsou také přesně vymezeny v rámci předmětů, ale jsou multifunkční pro různé vzdělávací oblasti. *„Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“* (RVP ZV, 2017, s. 10).

Během základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. V RVP ZV jsou uvedeny očekávané dovednosti, jež by si žák měl osvojit. Klíčové kompetence jsou podrobně popsány v RVP ZV s. 10 – 13.

Kompetence k učení se snaží žáka naučit organizovat si a využívat strategie učení. Učít se třídit informace, pozitivně je přijímat a rozvíjet v celoživotním vzdělávání. Žák by měl také umět využívat svoje znalosti a dávat je do souvislostí v běžném životě.

Kompetence k řešení problémů je jedním z pilířů školního vzdělávání, kdy jsou žáci vedeni ke zvládnání zátěžových situací. Učí se rozpoznat problémy, přemýšlet o nich a dojít k zodpovědnému řešení. Při analýze využívá vlastní zkušenosti. Měl umět samostatně vyřešit nastalý problém a jeho řešení si obhájit.

Kompetence komunikativní utváří rámec celému vystupování žáka. Měl by být schopen souvisle a kultivovaně vyjádřit své myšlenky a to jak ústně tak písemně. Měl by být schopen vést diskuzi a umět obhájit svůj názor, užívat informační technologie a umět získané komunikační dovednosti využívat v kvalitní spolupráci s dalšími lidmi.

Kompetence sociální a personální učí žáky spolupracovat a spoluutvářet pravidla práce ve skupině. Žák by měl umět požádat o pomoc, nebo ji poskytnout v případě potřeby. Měl by respektovat názory druhých, poučit se z nich a vytvářet si pozitivní představu o sobě samém.

Kompetence občanské podobně jako sociální a personální učí žáka k respektování názorů a přesvědčení druhých lidí. Umí se vcítit do druhých lidí. Chápe, co znamená útlak, hrubé zacházení a násilí a umí se proti tomuto zacházení postavit. Také umí ocenit kulturní a environmentální bohatství naší země.

Kompetence pracovní podporuje žáky ve vlastním úsudku, co se týče užívání pracovních postupů, pomůcek a ochrany zdraví. Rozvíjí žáky ve využívání svých znalostí a dovedností v podnikatelském záměru a uplatněná na pracovním trhu.

2.2.1.3. Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti jsou celky, do kterých jsou rozděleny jednotlivé předměty. U každé oblasti je uvedena charakteristika a cílové zaměření. Každá oblast je ještě rozdělena několika období, ve kterých jsou specifikovány očekávané výstupy pro danou část. Výstupy pro 1. období platí pro 3. ročník a

nejsou závazné pro tvorbu ŠVP. Povinné výstupy jsou u 2. oblasti, které náleží do 5. ročníku a jedná se o uzavření prvního stupně. Poslední období se vztahuje do 9. ročníku. Vzdělávací oblasti navíc nově obsahují minimální výstupy. Jsou to výstupy upravené pro žáky s podpůrnými opatřeními 3. stupně, ale pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tyto úpravy a vzdělávání jsou specifikovány vyhláškou 27/2016 Sb., platnou od 1. 9. 2017.

Rozlišujeme devět vzdělávacích oblastí. *Jazyk a jazyková komunikace* zahrnuje předměty Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a další cizí jazyk. *Matematika a její aplikace* jsou prezentovány předmětem Matematika a její aplikace. *Informační a komunikační technologie* jsou obsaženy v předmětu Informační a komunikační technologie, případně Psaní všemi deseti. *Člověk a jeho svět* je vyučován jako Člověk a jeho svět v některých školách nazvané Vlastivěda. *Člověk a společnost* je souhrnný název pro Dějepis a Výchova k občanství. Oblast *Člověk a příroda* je rozpracována do předmětů Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis. *Umění a kultura* je t v určité oblasti prezentovaná Hudební a Výtvarnou výchovou. *Člověk a zdraví* je oblast, jež je vyučována jako Tělesná výchova a v některých školách i jako Výchova ke zdraví. *Člověk a svět práce* je veden jako předmět Člověk a svět práce častěji nazvaném Pracovní činnosti. V každé ze zmíněných vzdělávacích oblastí může u dětí s vývojovou dysfázií docházet k oslabení, proto je nutné zaměřit se na rozvoj každé vzdělávací oblasti.

2.2.2. Integrativní a inkluzivní vzdělávání

V dnešním pojetí je vzdělávání proces, na který má nárok každý člověk, a to bez rozdílu svých možností. Toto právo je zakotveno v mezinárodních úmluvách i v českém zákonodárném systému. Právě z tohoto práva vychází naše povinnost hledat způsoby a snažit se poskytovat vzdělávání všem osobám, jež si zaslouží individuální přístup. Neměli bychom hledat pouze nedostatky u osob s určitým znevýhodněním, ale hledat možnosti, jak jim poskytnou potřebné speciální

vzdělávací prostředky a pomoci jim začlenit se do života intaktní společnosti. Tato pomoc není jednostranná, ovlivňuje i vnímání osob se znevýhodněním. Zabezpečením speciálních přístupů a rovného vzdělávání pro všechny osoby se zabývá inkluzivní případně integrativní vzdělávání.

2.2.2.1. Teoretické a terminologické vymezení

Integrativní a inkluzivní vzdělání jsou dva pojmy, jež se nejčastěji užívají jako synonyma, ale to určitě už ze své podstaty nejsou. Oba termíny v dnešní době vzbuzují široký ohlas veřejnosti a jsou horkým tématem i na politické scéně. Nacházíme se v období, kdy je inkluzivní vzdělávání přijímáno podle evropských standardů a dochází k radikálním novelizacím v této oblasti. Dle mého názoru jsou změny příliš rychlé a jsou tlačeny do prostředí škol a veřejnosti, která ještě není dostatečně obeznámená s touto problematikou.

Inkluzivním vzděláváním se v České republice zabývají například Strnadová, Hájková, Klenková, Vítková a další.

Inkluze, z anglického termínu *inclusion* v překladu znamená *zahrnutí*. V obecnějším pojetí to můžeme chápat jako *příslušnost k celku*. Hájková, Strnadová (2010) vkládají inkluzi jako rozšířenou integraci, a také jako princip, podle kterého má být každé dítě vzděláváno v hlavním typu škol, a to bez ohledu na stupeň postižení. Z inkluze též vychází pojmy jako inkluzivní vzdělávání, inkluzivní pedagogika, inkluzivní škola nebo třeba inkluzivní výzkum.

Inkluzivní vzdělávání je: „*Vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Podrobněji vysvětlují tento pojem Pitnerová, Pančocha (in.: Klenková, Vítková, 2011). Chápu ho jako proces, jež se zabývá odbouráváním překážek. Tvrdí, že důležitou roli zde hraje přítomnost, účast a úspěch žáků, zejména těch, kteří mohou být vyloučeni pro nějakou nedostatečnost. Uvádí, že inkluze může být reakcí na různorodost

potřeb všech žáků, bez jejich vyloučení ze vzdělávání. Také upozorňují na dobrovolnost, jak a kde se žáci naučí žít s odlišností.

Inkluzivní škola, je taková škola, jež vzdělává heterogenní skupiny žáků. Heterogenita je způsobena rozdílností v stupni poskytovaných podpůrných opatření, odlišnostmi v úrovni vývoje, vyznání, různou řečí nebo národností a kulturou (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní pedagogika podporuje učební procesy, jež ctí dvě důležité zásady: otevřenost a individuální přístup. Před normovaným hodnocením upřednostňuje zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenním prostředí. Hodnocení těchto žáků je upravováno vnitřními směrnici na každé ze škol, které musí být v souladu s doporučením školských poradenských pracovišť. Z metodického hlediska prosazuje: „*vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

S inkluzivní pedagogikou také úzce souvisí role učitele. Pitnerová, Pančocha (in.: Klenková, Vítková, 2011) titulují učitele zapojeného do inkluzivního vzdělávání do role manažera. Je to osoba, jež musí být obeznámena s individualitou dítěte a jeho potřebami, znát potřebné informace od odborníků, mít profesní znalosti daného předmětu, být ochoten učit se novým přístupům a metodám, zajišťovat vedení kolektivu, spolupráci mezi žáky, práci ve dvojicích a skupinách, rozdělovat úkoly, jimž rozumí všichni žáci, kontrolovat jejich plnění, sledovat pokroky žáků, volit vhodné postupy pro jejich rozvoj. Také musí být dobrým plánovačem a stratémem. Je nutný lidský přístup a kooperace celého pedagogického sboru, zejména metodika prevence, výchovného poradce, školní speciální pedagog a školní psychologa a rodičů, aby inkluzivní vzdělávání mělo úspěch a smysl.

Integraci je třeba vyložit v našem pojetí jako sociální integraci, neboť vyhledáme-li si význam pojmu, najdeme více naprosto nesourodých výkladů. Proto je nutné zúžit náš výklad na integraci sociální. Je chápána jako proces

začleňování člověka od společnosti, jedná se tedy o nejvyšší úroveň socializace. Hájková (2005) definuje integraci jako oboustranný psychosociální proces sbližování menší skupiny znevýhodněných s početnější skupinou osob intaktních.

Hájková, Strnadová (2010) vykládají rozdíl mezi integrací a inkluzí. Integraci nazývají široké nadnárodní hnutí, jež prosazuje práva člověka na rovnocennou účast ve společné, nevylučující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu. Tedy, že integrace je snaha a teoretická myšlenka rovnoprávného a rovnocenného přístupu a inkluze je konkrétním způsobem toho smýšlení.

2.2.2.2. Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V předchozích kapitolách byly použity termíny jako právo a povinnost. Tyto pojmy úzce souvisí se zákony. V České republice je inkluzivní vzdělávání ošetřeno dvěma platnými legislativními prostředky. Prvním je zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, dále jen školský zákon a vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která doplňuje již zmíněný školský zákon. Legislativa u nás se také opírá o práva osob, jež jsou uznávaná na mezinárodní úrovni.

Školský zákon se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími prostředky vyjadřuje už v první části, §2 Cíle a zásady vzdělávání. Mezi zásady uvádí zákon toto:

„ a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohľadňovaní vzdelávacích potrieb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání...“ (561/2004 Sb., s. 2). Dále zdůrazňuje cíle vzdělávání, jako rozvoj osobnosti člověka, který by měl být schopen sociálního a mravního cítění. Měl by být vybaven znalostmi, které může uplatnit v sociálním a občanském životě. Také zajišťuje vzdělávání, které dále podporuje celoživotní vzdělávání a osobní rozvoj, snaží podpořit každého občana do pracovního procesu a vybavit ho potřebnými dovednostmi.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se konkrétně věnuje §16 školského zákona. Tento paragraf je rozdělen do tří částí, kdy §16 vymezuje žáky se SVP a specifikuje podpůrná opatření. §16a se zabývá poradenskou pomocí. §16b upravuje možnost a podmínky revize v poskytování podpůrných opatření. Znění této části školského zákona mění úprava 82/2015 Sb.

Další část školského zákona, jež je věnovaná žákům se SVP nebo žákům nadaným je §18. Kapitola se týká vypracování individuálního vzdělávacího plánu. §19 uvádí postup a možnosti pro poskytování podpůrných opatření a také zmiňuje, že tyto úpravy jsou ošetřeny vyhláškou.

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, platná od 1. 9. 2017, podrobně uvádí postup a možnosti při poskytování podpůrných opatření. Novinkou je zařazení a zpracování plánu pedagogické podpory. Vyhláška rozděluje podpůrná opatření do pěti stupňů, jež jsou podrobně definovány v příloze č. 1 této vyhlášky. Děti s vývojovou dysfázií bývají zařazovány do 2. a 3. stupně podpůrných opatření, což se odvíjí od hloubky znevýhodnění a přidružených diagnóz. V praxi bývají přidělována podpůrná opatření zejména v organizaci a metodách výuky. Příkladem může být upravená a zkrácená forma zadání, upravené ověřování znalostí a klasifikace nebo poskytování pozitivní motivace.

3. Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie, je pojem, jež je mezi odborníky i mezi širší veřejností hojně rozšířený, přestože je velmi těžké ho definovat a přesně vymežit. Vývojová dysfázie je porucha, kterou se zabývá několik odborníků, například Mikulajová, Dlouhá, a v současnosti Bočková. Ve své praxi se s ní setkává téměř každý logoped, který pracuje s klienty v dětském věku. Dysfatické děti, ale nejsou v péči pouze u logopeda. Velmi často jsou integrovány v běžných základních školách a přichází tak do styku s vyučujícími, kteří nejsou přesně seznámeni s touto problematikou. Mají pouhé zlomky informací, jež mnohdy nesprávně užívají v přístupu k těmto dětem. K této poruše vznikla ucelená publikace, od autorek Milulajové, Rafajdusové (1993), již před čtvrt stoletím. Tato publikace byla na dlouhou dobu jedinou svého druhu. V roce 2011 vyšla Bočkové další komplexní publikace zabývající se vývojovou dysfázií. Právě z důvodu malého počtu ucelených publikací se pokusím o vymezení a shrnutí současných poznatků o této poruše.

3.1. Terminologie a klasifikace

Vývojová dysfázie se řadí do kategorie narušeného vývoje řeči, bývá označována jako specificky narušený vývoj řeči, nebo centrální porucha řeči. „*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.*“ (Škodová, E., Jedlička, I. a kol., 2007, s. 110) V zahraničí se pro vývojovou dysfázií používá název *specific language impairment*.

Při snaze zjistit jednotnou terminologii a klasifikaci u různých odborníků, vyplynulo, že každý odborník užívá jiné terminologie. Také můžeme vyčíst různé shodné body v jejich výkladu vývojové dysfázie.

Seeman (1955) uvádí, že vývojová dysfázie je tzv. parasympatická porucha řeči, způsobená vnějšími vlivy (tedy narušením řečových zón v mozku). Rozlišuje dva druhy dysfázie, a to expresivní a receptivní. Popisuje jejich projevy a rozdíly, také dodává, že jsou často doprovázeny dalšími poruchami, jako jsou poruchy učení a dysgramatické projevy. Tyto termíny a rozdělení jsou u odborníků používány dodnes.

Další významný foniatr označuje dysfázii jako poruchu už vyvinuté řeči a pro náš výklad dysfázie užívá termín dyslalie. Kiml (1978) tímto termínem označuje narušení vývoje řeči. Dyslalii pak dělí do několika skupin. Tato terminologie se nerozšířila, ale stále platí, doprovodné symptomy, jež k poruše uvádí. Jsou to poruchy rytmizace, sluchové vnímání, fonemické uvědomování, používání dysgramatismů a specifické poruchy učení.

Tři typy dysfázie uvedl ve své práci *Dětská neurologie* (1980) neurolog Lesný. První typ nazval telegrafický styl, tedy narušení tvorby větných celků. Druhý typ označuje jako dyslalii, kdy je narušena tvorba slov a třetí typ jako vývojovou amnestickou dysfázii, u které dochází k narušení kinestetické vazby a paměti. Opět se také zmiňuje o spojitosti se specifickými poruchami učení.

Sovák (1982-83) nahrazuje termín senzorická alálie termínem vývojová dysfázie, rozumí jím syndrom dětské vývojové nemluvnosti na bázi mozkové dysfunkce.

Velkým posunem ve vnímání vývojové dysfázie byl výzkum v letech 1976–80, který vedl Sedláček (1982). Výzkum prováděl tým odborníků složený z dětských foniatrů, logopedů, psychologa a neurologa. Vývojovou dysfázii definoval Sedláček jako poruchu fatických funkcí u dětí, která vzniká na základě poškození řečových center mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Dále uvádí, že řeč se vyvíjí ve zhoršených nebo změněných podmínkách a vykazuje odchylky od normálního vývoje. Mezi hlavní znaky dysfatického vývoje řadí fonologické rozlišování opozic, kódování akustické tvorby hlásek, tvorby sledu hlásek a narušení syntaktické roviny řeči.

Mikulajová, Rafajdusová (1993, str. 31) shrnují poznatky předchozích odborníků a společně se svými zkušenostmi s dětmi s vývojovou dysfázií je specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, které postihuje tzv. řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Dále upozorňují na diferenciální diagnostiku, a to, že hovoříme-li o vývojové dysfázii, nesmí být spojitost s psychiatrickou či neurologickou poruchou, poruchou sluchu a také s vlivy prostředí. Také při terminologickém vymezení uvádějí nejdůležitější znaky vývojové dysfázie. Vývojovou dysfázii představují jako systémovou poruchu řeči, kdy jsou narušeny v různé míře impresivní i expresivní struktury všech jazykových rovin. Tato narušení mají vliv na individuální intelektový vývoj a následně vývoj vnitřní řeči. Dále tato porucha překračuje termín fatické poruchy, jelikož dysfatické děti mají projevy v narušení motorických funkcí, paměti i kognice. Mají sníženou psychickou výkonnost a pozornost, naopak je patrná zvýšená unavitelnost. Ve školním věku se přidružují specifické poruchy učení. Ovlivněn je také citový a emocionální vývoj dítěte s dopadem na sociální začlenění v kolektivu i postavení v rodině. Shrnutí všech problematických oblastí jen zdůrazňuje komplexnost tohoto postižení a z něj vyplývající důsledky pro budoucí život.

U vývojové dysfázie rozlišuje Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) schválenou Světovou zdravotnickou organizací v 1996 - 2008. Rozdělení je podle toho, ve které sféře řeči se dysfázie determinuje dominantněji. Dělí se na expresivní poruchy řeči a percepční poruchy řeči. Oba typy patří mezi *Poruchy psychického vývoje (F80 – F89)*, konkrétně *specifické poruchy vývoje řeči a jazyka (F80)*

F 80.1 – expresivní poruchy vývoje jazyka – specifická vývojová porucha, při níž schopnost dítěte používat expresivní mluvenou řeč je výrazně pod hranicí odpovídající jeho mentálnímu věku, ale porozumění jazyku je v mezích normy. Mohou a nemusí se vyskytovat abnormality v artikulaci. Vylučuje se Landauův-

Kleffnerův syndrom, vývojová dysfázie a afázie receptivního typu, elektivní mutismus, mentální retardace a pervazivní vývojová porucha.

F80.2 - receptivní poruchy vývoje jazyka - Specifická vývojová porucha, při níž schopnost dítěte rozumět jazyku, je pod úrovní odpovídající jeho mentálnímu věku. Ve skutečnosti bývají všechny případy expresivní řeči rovněž výrazně ovlivněny a abnormality v produkci slov a hlásek jsou časté. Vylučuje se Landauův-Kleffnerův syndrom, autismus, dysfázie expresivního typu, elektivní mutismus, opožděný vývoj řeči způsobený hluchotou a mentální retardace (MKN-10, 2009, str. 238).

Nejčastější je kombinace obou forem, tedy **dysfázie smíšená**, která postihuje jak motorický vývoj řeči, tak poruchy týkající se rozumění řeči.

3.2. Etiologie

Určení přesného původu příčin vzniku vývojové dysfázie je poměrně složitý a nepřesný proces. Tato složitost vyplývá z nejednotnosti odborníků v názorech na příčiny vzniku, což komplikuje její určování. Obecně lze příčiny vzniku rozdělit na prenatální, perinatální a postnatální (do 1. roku) a na geneticky podmíněné, vrozené a získané. Škodová, Jedlička (2007) uvádí, že nejčastější shodou v etiologii je *porucha centrálního zpracování řečového signálu*, přičemž dochází ke zpoždění, překrytí nebo dezinterpretaci signálu. Časté bývá poškození mozku, lehká mozková dysfunkce v oblasti řečových a sluchových zón i jiných oblastí. Nálezy mají většinou difúzní charakter, nikoli ložiskové postižení CNS. Difúzní postižení CNS postihuje celou korovou oblast a podle míry postižení se projevuje i rozsah příznaků. Dále se přemítá o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem poškození mozku. Škodová, Jedlička (2007) také spekulují o možnosti dědičnosti a vlivu pohlaví. Dlouhá (1999) uvádí i spojitost s epileptickými změnami v řečových a sluchových centrech v mozku. Není výjimkou ani kombinace příčin.

3.3. Symptomatologie

Vývojová dysfázie se projevuje nerovnoměrným vývojem celé osobnosti, tím pádem i širokou škálou příznaků. Lze je rozdělit na příznaky v řečové oblasti a v oblastech jiných. Nejvýraznějším příznakem je *opožďení vývoje řeči*. Právě tento příznak je nejčastěji registrován, protože je pro rodiče nejsnáze uchopitelný a vede k vyhledání odborné pomoci (Škodová, Jedlička, 2007).

Oblast řeči

V řečové oblasti zasahují symptomy jak do hloubkové, tak do povrchové struktury řeči, narušení je patrné ve všech jazykových rovinách. Rozsah příznaků se může jevit od patlavosti až k úplné nemluvnosti.

Z hlediska příznaků v povrchové struktuře jsou patrné problémy ve fonetické a fonologické realizaci hlásek. Novák (1997) zmiňuje mezi nejpatrnější obtíže v distinktivních rysech hlásek - rozlišování znělosti a neznělosti, závěrovosti a otevřenosti, a také v kompaktnosti či difúznosti. Další projevy ve foneticko – fonologické rovině uvádí Kutálková (2005). Dítě umí vyslovit hlásky, ale neumí je poskládat do slova, např.: dítě umí *sss* jako had, *pipi* jako ptáček, ale slovo *pes* neumí.

V rámci narušení hloubkové struktury řeči se projevuje v lexikálně-sémantické rovině malou slovní zásobou. V rovině morfológico-syntaktické se objevuje narušené skloňování a časování, často špatný slovosled, poruchy gramatické struktury (dítě nedodrzuje počet slabik ve slově, nedodrzuje pořádek slov ve větě). Narušení v pragmatické rovině vyplývá jak z narušení v předchozích rovinách, tak z nižšího sociálního citění. Dítě často špatně navazuje kontakt, mylně vyhodnotí informace, a tím pádem podává nevhodnou odpověď. Právě tato rovina prostupuje i do dalších oblastí, kterých se oslabení týká (Škodová, Jedlička, 2007).

Další oblasti

Jak už bylo zmíněno, vývojová dysfázie má celé spektrum symptomů i mimo řečovou oblast. I obtíže v těchto oblastech se ale podílejí na lidské komunikaci.

Tyto další projevy shrnují Škodová, Jedlička (2007). Jedná se o narušení zrakového vnímání, sluchového vnímání, nepoměr mezi verbálním a neverbálním projevem, narušení paměťové funkce, orientace v čase i prostoru a narušení motoriky.

Narušení zrakového vnímání se může projevovat v různé hloubce, od mírných projevů až po velmi výrazné obtíže, které se nejčastěji projevují v kresbě, ale mají vliv i pro rozvoj psaní a prostorové orientace. Kresba bývá jedním z nejčastějších diagnostických materiálů, zejména při těžké poruše řeči. V kresbě je typické ulpívání na mladším vývojovém stádiu – děti často nerespektují proporce, nerozlišují detaily, vnímání barev je posunuté, úchop tužky je křečovitý s přetaženým palcem přes ukazovák. Kresba špatně využívá prostorového zobrazení.

Narušení sluchového vnímání je patrné při rozlišování a užívání hlásek, zejména těch podobných. V návaznosti na tuto obtíže se projevují obtíže v rozlišování a skládání shluků hlásek a slabik. Dochází také k opoždění v analýze zvukového signálu, těmto opožděním říkáme také latence, jež se projevují například v neporozumění při zadávání úkolů.

Nepoměrem mezi verbálním a neverbálním projevem se objevuje především ve sníženém jazykovém projevu oproti intelektovým schopnostem. Ty se však mohou zhoršovat při nevhodné, nebo žádné stimulaci.

Narušení paměťové funkce je představeno hlavně snížením krátkodobé paměti, kdy dítě nezvládne vypracovat více úkolů najednou. Právě snížená krátkodobá paměť nám může determinovat narušení v centrální nervové soustavě.

Narušení orientace v čase i prostoru se projevují problémy s lateralitou, ve vnímání prostoru i schématu vlastního těla, problémy v časové orientaci také působí obtíže v plnění instrukcí a osvojování denních režimů. Tyto nedostatky jsou také velmi patrné v kresbě. Rodič si může těchto nedokonalostí například

při oblékání a obouvání. Dítě není schopné nazout si správně obuv nebo oblékání rukavic.

Narušení motoriky ve všech úrovních motorických funkcí doprovázené koordinačními obtížemi. Dítě je na pohled neobratné a pomalé ve vykonávání pohybů. Patrné je toto narušení při pohybových hrách, při manipulaci s předměty, zavazování tkaniček nebo zapínání knoflíků.

Vývojová dysfázie bývá doprovázena poruchami pozornosti a hyperaktivitou. Dále může být zaměněna za specifické poruchy učení.

3.4. Diagnostika

Diagnostikou rozumíme komplexní vyšetření všech zasažených složek osobnosti. Stanovená diagnózy by měla být výsledkem spolupráce odborníků: foniatra, logopeda, neurologa, psychologa a speciálního pedagoga. Díky množství rozličných symptomů může docházet k záměnám s jinými poruchami, proto je nutné dbát spolupráci odborníků a vyloučení jiných postižení a poruch. Patří sem foniatrická, neurologická, logopedická, speciálně-pedagogická a psychologická diagnostika.

Bočková (2011) uvádí, že první projevy mohou být patrné hned po narození, kde je důležitá spolupráce rodičů s pediatrem a jeho angažovanost při vyšetření dítěte hned od narození. Tyto problémy se objevují v oblasti oromotoriky, která mohou způsobit obtíže s primárními funkcem. Čím dříve diagnostika proběhne, tím dříve můžeme začít s terapií.

Základním vyšetřením, je *foniatrická diagnostika*, kdy je prováděno vyšetření všech složek řeči, vyšetření sluchu. Spolu s dalšími odborníky jsou vyšetřeny i další oblasti. Foniatr bývá koordinátorem všech zbývajících kolegů. Foniatrské vyšetření zahrnuje například *test fonematického sluchu* (Škodová a kol. 1995), nebo také *index vnitřní informace řeči* (Sedláček, Novák a kol. 1982), který bývá u dysfaticů nižší než 0,7.

Neurologická diagnostika není vždy prováděna při stanovení diagnózy vývojové dysfázie. I když se neurologické vyšetření nemusí provádět vždy, může být rozhodující pro diferenciální diagnostiku. Vyšetření EEG může být negativní, přesto není dysfázie vyloučena. Při pozitivním výsledku se objevují difúzní nálezy bez epileptické manifestace. CT, výpočetní tomografie, bývá negativní.

Největší úlohu v diagnostice vývojové dysfázie hraje *speciálně-pedagogická a logopedická diagnostika*. Zejména ta mapuje dosažené schopnosti dítěte a následně ukáže míru opoždění, které lze podle závěrů kompenzovat.

Postup a příklady testů používajících se při vyšetření *sluchového vnímání* uvádí Škodová, Jedlička (2007). Tato vyšetření jsou velmi důležitá, nejen k vyloučení sluchové vady, ale také ke zjištění typu vývojové dysfázie a jejímu stupni. Testy sluchové percepce se provádí v místnosti, která by měla splňovat určité podmínky. Místnost by měla být zvukově odizolovaná a měla by mít rozměry alespoň 3 metry, doporučuje se až 5 metrů. Při testování dochází k sluchovému rozlišování jednoduchých zvukových vzorců, při kterých se zaměřujeme i na jemné zvukové odchylky. Nejrozšířenější test je *hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí* (Škodová a kol. 1995). V tomto testu dítě rozlišuje zvukově podobné hlásky nebo slova, ale s odlišným významem. U dětí ve školním věku se používá *zkouška sluchové diferenciace* (Wepman, Matějček, 1987), kdy děti rozlišují slabiky, které nenesou význam. Složitější je pro děti *Zkouška sluchové analýzy a syntézy* (Matějček, 1987). Děti v tomto testu musí slova rozložit na slabiky a hlásky a naopak z hlásek skládat celé slovo. Slova v tomto testu mají zvyšující se obtížnost.

U vyšetření *zrakového vnímání* se musíme zaměřit na několik oblastí. Právě tato vyšetření bývají součástí mnoha testových metod. Využívá se především kresebných a neverbálních zkoušek inteligence. Vyšetření zrakového vnímání provádí buď logoped, speciální pedagog a nejčastěji dětský psycholog. Při testech zrakové percepce také vnímáme a hodnotíme motorické schopnosti a

koordinaci. Jedním ze základních prvků diagnostiky a pozdější terapie je *kresba*. Dalším testovacím nástrojem je test zaměřený na *vizuomotorickou koordinaci*, tedy na testování souhry oka a ruky. Dítě s vývojovou dysfázií mívá v této oblasti značné obtíže. Následujícím testem je *diferenciace figura-pozadí*. Tento test odhalí nedostatky v pozdější výuce čtení i psaní, nedokáže se orientovat například v dějovém obrázku a obkreslit obrázek. *Konstantnost tvaru* je subtest, který je součástí testů školní zralosti, jak uvádí Škodová, Jedlička (2007). Dítě poznává předmět v různých souvislostech, ale dysfatické dítě má problémy s určením jak tvaru, tak jeho barvy. Potíže v tomto rozlišování vedou následně k obtížím v osvojování tvarů písmen. Dysfatické dítě také má také problém ve volbě barev, jelikož je velmi špatně rozlišuje, nejčastěji si vybírá tlumené barvy. „*Nedokáže napodobit hotový vzor, nedovede užít nacvičené prvky např.: v dějovém obrázku.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 116) Při subtestu *polohy v prostoru* dítě označuje běžný obrázek v různých pozicích a z různých stran. Děti obrázek často nepoznají a nedovedou umístit například součástku stavebnice, která je otočená. Snadnější je určování trojrozměrných tvarů (stavebnice) a následně geometrické tvary. Dalším subtestem je vnímání *polohy v prostoru a prostorové vztahy*. Díky tomuto testu si můžeme udělat obrázek o zrání a stavu centrální nervové soustavy. Zde se nezabýváme pouze prostorem na grafickém zobrazení, ale prostorem obecně. Dítě má potíže v orientaci v místnosti, budově, zaměňují směr, nedokáží hrát úspěšně pohybové hry, nerozlišují vpřed – vzad, strany apod. S tímto testem úzce souvisí další oblast vyšetření, a to je lateralita nebo vyšetření motorických funkcí.

Lateralita se nejčastěji vyšetřuje *Testem laterality* (Žlab, Matějček, 1972). Test se zabývá lateralitou ruky, oka a ucha.

Motorické funkce jsou součástí komplexního vyšetření. Již od prvního setkání s dítětem je nutné všimnout si jeho motorických projevů a schopností. Samozřejmě však je i využití řady standardizovaných testů k určení motorických funkcí. Jedním z nejběžněji užívaných testů je *Ozeretzského test*

v různých úpravách. Test sleduje úroveň motoriky u horních a dolních končetin, obsahuje i vyšetření laterality. Test je rozdělen do věkových skupin a v těch obsahuje vždy šest typů úloh, které mohou následně sloužit i jako návodná cvičení při terapii. Další oblastí, jež je nutno vyšetřit, je *motorika mluvidel*, kdy děti mají obtíže v napodobování pohybů mluvidel a mimiky. Narušena bývá zpravidla koordinace pohybů mluvidel, než samotný pohybový akt. Tato nesouhra pohybů způsobuje obtíže v artikulaci, která se může promítnout i do plynulosti projevu. K vyšetření motoriky mluvidel používáme *Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta*. Test je vhodný pro děti od 4 do 16 let a mapuje motorické schopnosti obličeje. Testové úlohy jsou řazeny od nejjednodušších po složité a nejprve jsou předváděny před zrcadlem, a dítě je musí napodobit. Při vyhodnocování se zaměřujeme nejen na přesnost pohybu, ale i na mimovolní souhyby.

Grafomotorika je jedním z hlavních schopností, které rozvíjí dítě a pomocí níž si osvojuje další dovednosti, jako je kreslení a později psaní. Grafomotorika úzce souvisí s vizuomotorickou koordinací. U dysfatických dětí je zřetelné nesprávné držení tužky a typická kresba. Proto při diagnostice vývojové dysfázie nesmíme tento test vynechat. Kresba dítěte s vývojovou dysfázií je zcela typická a nápadná. Zachycuje nejenom vizuomotorické schopnosti, ale také rozumové schopnosti, úroveň vizuální paměti a představivosti. „*Téměř v každé kresbě vidíme deformaci tvarů, nesprávně zobrazené přímky, úhly i křivky. Napojování čar je nepřesné. Čáry jsou slabé, roztřesené, nedotažené nebo přetažené. Obrázky mají špatné proporce, časté jsou i rotace obrázku vzhledem k základní rovině.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 117) Velmi typické je i rozložení obrázku na papíře, kdy dítě kreslí přes sebe nebo se mu obrázek nevejde na papír a půl strany je prázdné. Tato diagnostika často spadá do psychologické diagnostiky, Mezi odborníky, kteří se touto problematikou zabývají, patří například Šturma nebo Vágnerová.

Paměť, aktivita a koncentrace pozornosti jsou opět v diagnostice na pomezí speciálně-pedagogické diagnostiky a diagnostiky psychologické. U těchto dětí bývá narušena zejména *krátkodobá paměť*. V předchozích odstavcích bylo toto oslabení již zmíněno, přesto je tak výrazné, že je třeba zmínit ho i samostatně. Dysfatici mají výrazné obtíže ve zvládnání více instrukcí, právě díky oslabení krátkodobé paměti. U těžších forem je oslabení patrné i v opakování slov, dochází například ke komolení slabik, dítě nedokáže dodržet pořádek slov ve větě. Má problémy i v obkreslování, kdy není schopno zapamatovat si a správně překreslit obrázek. Problém s pamětí se promítá i do motorických schopností, kdy dítě nezvládá napodobování pohybů. U vyšetření *pozornosti* si všímáme zejména schopnosti ulpívat na různých podnětech, vytrvalosti a výkyvů v koncentraci. Bočková (2011) uvádí jako příklad *Token test*. Tyto poruchy se zjišťují škálou standardizovaných testů, ale častěji orientačně při jiných vyšetřeních.

Řeč, percepce i exprese je pro logopedy nejnápadnější oblast, která je nám nejbližší. V kapitole Symptomatologie se zabývám projevy narušení řeči. Narušení se projevuje jak v percepci řeči, tak i v expresi. Tyto projevy shrnují Mikulajová, Rafajdusová (1993). Je celkem zřejmé, že pokud se porucha projevuje ve všech složkách řeči, je třeba provést vyšetření všech zmíněných oblastí. Tato vyšetření provádíme standardizovanými testy i metodami nestandardními. Použít se dá například *Heidelberský test vývoje řeči - H-E-S-T* (Bočková, 2011). Jeden z mála ucelených testů, jež se může využívat jako jednotlivé subtesty, nebo jako komplexní vyšetření. Jeho použití je ovšem orientační, jelikož není modifikován na český jazyk.

Výsledky *vyšetření čtení, psaní a počítání* jsou u dysfaticů vždy oslabeny a jejich nástup je opožděný a často velmi obtížný. Touto oblastí se hojně zabýval Matějček (1987) v souvislosti s poruchami učení.

Psychologická diagnostika je nedílnou součástí komplexní diagnostiky dítěte s vývojovou dysfázií. V této oblasti diagnostiky vycházíme i z neurologického

vyšetření a díky odhalení difúzního poškození CNS lze snadno usoudit, jak bude oslabeno dítě s tímto postižením. Projevy jsou ve všech složkách osobnosti dítěte. Mezi nejpatrnější patří například organicita v kresbě, která ukazuje k nevyrovnanému vývoji. Dochází k rozcházení mezi neverbálními projevy, intelektem a verbálním projevem dítěte. Psychologické vyšetření by měl provádět zkušený dětský klinický psycholog.

Diferenciální diagnostika je nesmírně důležitá pro správné nastavení terapeutických postupů. Vývojová dysfázie je svou komplexností a širokou škálou symptomů snadno zaměnitelná za jiné vady. Diferenciální diagnostiku uvádí Mikulajová, Rafajdusová (1993), Klenková (2006). Při diagnostice vývojové dysfázie musíme vyloučit:

Opožděný vývoj řeči prostý, který se sice u dysfaticů vyskytuje, ale je vždy v kombinaci s dalšími projevy opoždění.

Dyslalie je vždy přítomná, ale u vývojové dysfázie se jedná o poruchu na jiném podkladě než u běžné dyslalie.

Mutismus je ztráta intaktního vývoje řeči na psychogenním podkladě, kdežto vývojová dysfázie je porucha už ve vlastním vývoji řeči.

Sluchové vady se projevují s opožděním vývoje řeči, ale opět se v případě vývojové dysfázie jedná o opoždění i v dalších složkách osobnosti dítěte.

Mentální retardace je jedním z častých záměn a při nepřesné diagnostice zaměňovaným postižením. U mentálního postižení dochází k rovnoměrnému opoždění všech oblastí, ale u vývojové dysfázie je opoždění nevyrovnané a intelekt bývá zachován v normě, nebo jen lehce opožděn.

Autismus je také snadno a velmi často zaměňován za vývojovou dysfázii a naopak. U obojího může docházet k velmi podobným projevům a podobnému vývoji dětí v raném věku, ovšem u starších dětí s terapií dochází k velkým rozdílům. Pro vyloučení autismu je třeba navštívit specializované pracoviště.

Syndrom Landau-Kleffnera se projevuje ztrátou komunikační aktivity na podkladě epileptické aktivity. Vyloučením této poruchy se opět zabývají specializovaná pracoviště.

Pro úspěšnou terapii je důležitá správná a včasná diagnostika, která musí vycházet z dostatečné znalosti poruchy, dostupných testových materiálů, osvěty mezi rodiči i praktickými lékaři a dobrou spoluprací odborníků, jež se na diagnostice podílí.

3.5. Terapie

Dítě s vývojovou dysfázií prochází dlouhodobou terapií, která probíhá v kompetenci resortů zdravotnictví, školství a nedílnou součástí je domácí příprava. Všechny orgány, jež se na terapii podílejí, by měly spolupracovat. Terapie se provádí formou individuální nebo skupinovou terapií, což vede k motivaci.

Individuální terapie je založena na zásadě individuálního přístupu. Její počátek je dán zejména včasností diagnostiky, věkem a stupněm vývoje řeči. Je zde využíváno všech dostupných speciálně-pedagogických a metodických zásad. Výhodou individuální terapie je dostatek času a klid na soustředění se.

Skupinová terapie probíhá většinou ve specializovaných zařízeních, jsou to denní stacionáře, léčebná pracoviště, ve speciálních mateřských školách a základních školách. Zásadou skupinové terapie je malý počet členů. Většinou se pomocí řízených her rozvíjí hrubá i jemná motorika, nácvik nejrůznějších dovedností, orientaci v prostoru a rozvoj grafomotorika. Využívá se zde faktu, kdy dítě lépe napodobuje vrstevníka než dospělého.

Při terapii je důležitá spolupráce odborníků, rodiny a učitele. Zásadní je vzájemné propojení a komplexní přístup k rozvoji osobnosti. Dnes se při rozvoji komunikačních funkcí u dětí s vývojovou dysfázií rozvíjí komplexně všechny

zasažené oblasti, jež vychází z kapitol symptomatologie a diagnostika, jsou to: zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika, schopnost orientace, grafomotorika a řeč (Škodová, E., Jedlička, I. a kol., 2007).

Zrakové vnímání je základním zdrojem získávání informací a prostředkem rychlé orientace (Vágnerová, M., 2012). Právě rozvoj zrakového vnímání je nedílnou součástí logopedické terapie od samého počátku. Je vždy spojeno s pohybem oka a ruky. Tomuto jevu říkáme vizuomotorická koordinace. Postup rozvoje zrakového vnímání zpracovává Bednářová a Šmardová ve své publikaci. Při rozvoji zrakového vnímání se trénuje vnímání barev, kdy dítě dokáže dle pokynu přiřadit a rozpoznat barvu. Dále se rozvíjí vnímání figury a pozadí, přičemž dítě vyhledává známé předměty na obrázku, následně odlišuje překrývající se objekty a nakonec dokáže sledovat linii objektu mezi dalšími liniemi. Dále se rozvíjí zrakové rozlišování, kdy dítě odliší jiný obrázek mezi stejnými, například vyhledávání obrázku dle zadání v řadách, rozlišuje velikost stejných objektů, rozlišuje obrázek s jiným detailem, následně vyhledává shodné obrázky. Dalším stupněm rozvoje je zraková analýza a syntéza, kdy dítě skládá obrázek z menších částí. Postupujeme od malého množství velkých dílů k většímu množství malých dílků. Poté rozvíjíme schopnost doplnit chybějící část dle předlohy. Dále rozvíjíme zrakovou paměť. Tu rozvíjíme pomocí předmětů, které si dítě musí zapamatovat a určit který chybí. Postupujeme od předmětů, přes obrázky a od malého počtu a počet objektů zvyšujeme. Nejsložitější částí zrakového vnímání je pohyb očí na řádku. Tuto dovednost trénujeme při pojmenovávání obrázků zleva doprava, vyhledáváme obrázky ve skupině a postupujeme opět zleva doprava. Orientace nejen v obrázcích je důležitá pro nácvik budoucího čtení.

Rozvoj sluchového vnímání je u dětí s vývojovou dysfázií složitý proces, který trvá dlouhou dobu a je nutné ho neustále podporovat a trénovat. Rozvíjíme dle zásad osvojování sluchových kompetencí. *Pro zlepšení sluchové percepce se užíváme nejrůznějších typů sluchových cvičení (diskriminačních), které se*

požívají v rehabilitaci dětí s vadami sluchu, ale i speciálních cvičení (např. pro zlepšení fonematického sluchu). (Škodová, Jedlička, 2007, str. 122) Nejprve rozvíjíme naslouchání a určování směru zvuku, poznávání předmětů dle zvuku, rozlišování písní podle melodie. Následuje rozvoj sluchového rozlišování, který je pro dysfatiiky velkým problémem. Trénujeme rozlišování slov a ukazování na obrázek, následuje rozlišování slov bez zrakové opory. Postupujeme vždy nejprve se zrakovou oporou a následně bez opory. Začínáme rozlišováním slov se změnou hlásky a významu, dále změnou samohlásky, následuje rozlišování znělých a neznělých hlásek, sykavek, dále trénujeme rozlišování slov se změnou délky samohlásky, měkčení a nakonec rozlišuje rozdílné slabiky. Navazujeme rozvojem sluchové paměti, jež souvisí i s rozvojem řeči. Snažíme se rozvíjet reprodukci krátkých textů a rýmů až po dlouhé a složité věty s obtížnými slovy. Sluchová analýza a syntéza se trénuje společně s rytmiizací. Dítě se učí vytleskávat jednotlivé slabiky, učí se rozpoznávat rým, počáteční hlásku, poslední hlásku, určujeme, zda slovo obsahuje danou hlásku, skládá z hlásek slovo, nakonec z hlásek slovo složí (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

Rozvoj motoriky lze členit na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky a motoriky mluvidel. Hrubou motoriku rozvíjíme pomocí různých pohybových aktivit a her. Tato cvičení zpravidla probíhají ve skupině, venku. Tyto aktivity tak slouží k začlenění se do kolektivu a socializaci dítěte. Rozvoj jemné motoriky se týká zejména motoriky ruky. Nejdříve rozvíjíme koordinaci pohybů při hře se stavebnicemi, rukodělnými činnostmi a například i při sebeobsluze. Využíváme nácviku přesných postupů činností k dosažení výsledku. Provádíme hry s prsty, kdy se dítě postupně dotýká bříškem palce jednotlivých prstů apod. Rozvíjíme také hmatové vnímání, kdy dítě hmatem rozlišuje jednotlivé předměty a povrchy. Dále se rozvíjí grafomotorika, kdy nacvičujeme držení tužky, postavení ruky, uvolňování ruky, tlak na podložku a plynulost tahů. Trénujeme vizuomotoriku, kdy dítě vede čáru vymezeným prostorem, následně vede jednu linii dle předlohy a poté dokáže překreslit obrázek dle předlohy. Motoriku

mluvidel rozvíjíme od snadných pohybů, které dítě zvládne ke složitějším. Můžeme využít i situace při jídle, dítě tak nenásilně formou častého cvičení provádí procvičování, lízání, sání, foukání, žvýkání, přehazování sousta jazykem apod. (Škodová, Jedlička, 2007). Tato průpravná cvičení posilují správné pohybové vzorce pro samotný nácvik výslovnosti. Bez průpravných cvičení by byl proces nácviku výslovnosti prodloužen a znepríjemněn oběma stranám. K nácviku rozvoje oromotoriky lze využít i cvičení z některých testů, například cvičení z *Testu 3F* nebo *Testu aktivní mimické psychomotoriky* (Škodová, Jedlička, 2007).

Rozvoj řeči probíhá současně s dalšími cvičeními. U dětí bývají narušeny všechny složky řeči, proto musíme rozvíjet všechny složku současně. Nestačí nám zde rozvoj pouze foneticko - fonologické roviny, ale zaměřujeme se na rozvoj lexikálně – sémantické roviny, což spočívá v rozvoji slovní zásoby a podpoře mluvního apetitu. Dále rozvíjíme morfologicko – syntaktickou rovinu, kdy dítě učíme tvořit věty dle syntaktických zásad. Věty postupně rozvíjíme o jednotlivé slovní druhy a učíme dítě tvořit rozvitá souvětí, rozlišovat různé gramatické jevy, jako jsou množné a jednotné číslo, časování a rozlišování správně a nesprávně utvořených vět. Celkový rozvoj řeči prostupuje rozvoj pragmatické roviny, kdy se snažíme, aby dítě upřednostňovalo verbální projev k dosažení cílů před neverbálním. Učíme dítě předat krátký vzkaz, snažíme se, aby jeho spontánní projev odpovídal po všech stránkách kritériím běžné komunikace. V domácím prostředí mohou rodiče pracovat s logopedickými pohádkami.

Rozvoj myšlení je spojen zejména s rozvojem obsahové stránky řeči, čímž se zlepšuje i intelekt dítěte (Škodová, Jedlička, 2007). Právě rozvoj obsahové stránky řeči souvisí s úspěšností ve vzdělávání.

Cvičení pro *rozvoj paměti a pozornosti* zařazujeme jako součást všech terapeutických procvičování, které slouží k rozvíjení ostatních složek osobnosti.

Nejčastější metodou je opakování a upevňování stereotypů. Získávání jistoty při vykonávání činností je pro dysfatické dítě klíčové.

Během školní docházky doprovází dysfatiky spousta nesnází, se kterými se dítě musí vypořádat. S věkem u dítěte ubývá impulzivní chování a zlepšuje se pozornost. Stále ale přetrvávají problémy se čtením a psaním, s učením se cizím jazykům, dítě mívá potíže s větším množstvím učiva z učebnic a osvojováním si abstraktních pojmů. V publikacích toto období není příliš zmiňováno. V tomto období se v terapii využívají metody pro žáky se specifickými poruchami učení, například různé dysortografické listy a metodiky pro rozvoj grafomotorika a počátečního čtení.

V dospělosti nebo starším věku, když si jedinec uvědomuje své potíže, si může vypěstovat určité komunikační zábrany. Proto je důležitý správný přístup a motivace člověka ke zdravému životnímu postoji.

4. Vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií

Jedná se o kvalitativní výzkum zaměřený na analýzu výhod a nevýhod plynoucí z integrace dětí s vývojovou dysfázií do škol běžného typu.

4.1. Cíle výzkumného šetření a metodologie

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat proces integrace žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni běžné základní školy a zjistit možnosti jejich inkluzivního vzdělávání.

Dílčími cíli jsou:

- 1) Zjistit, jaké jsou obtíže žáků s vývojovou dysfázií v běžném typu školy.
- 2) Analyzovat speciálně pedagogickou podporu žáka s vývojovou dysfázií v základní škole.
- 3) Analyzovat výhody a problémy plynoucí z integrace.
- 4) Na základě získaných informací sestavit doporučení pro další vzdělávání.

Výzkumné otázky:

- 1) Která podpůrná opatření se u sledovaných dětí využívají nejčastěji?
- 2) Jak se liší využití konkrétních podpůrných opatření u jednotlivých případů.
- 3) Jaké další faktory ovlivňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií?

Metodologie

Výzkum byl prováděn metodou kvalitativního výzkumu. Ke zpracování empirické části byly použity následující metody a techniky: obsahová analýza dokumentů, přímé pozorování, metoda případové studie.

Postup výzkumného šetření a časový harmonogram

Výzkum proběhl ve třech hlavních etapách. V první etapě byla použita technika analýzy školní dokumentace (zprávy z PPP a SPC, IVP). V druhé etapě byla použita technika přímého, zúčastněného pozorování, které probíhalo ve dvou běžných základních školách v letech 2016 -2018. Ve třetí fázi byly zpracovány případové studie.

Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou základních školách. První, jež probíhalo ve školním roce 2016/2017 probíhalo v běžné základní škole v Milovicích. Jedná se o základní školu, která je otevřená integraci, navštěvuje ji 690 žáků. Škola je zapojena do velkého množství projektů, je zde poměrně mladý učitelský sbor, který je otevřen novým trendům ve vyučování, jako je kooperativní učení, projektové vyučování a skupinové práce. Jedním z projektů týkající se speciální pedagogiky, do kterého je škola každoročně zapojena, je „týden inkluze“. Ve třídách, kde probíhalo šetření, bylo vždy 15 lavic, interaktivní tabule, projektor, počítač pro žáky, notebook vyučujícího, nástěnné tabule s probíraným učivem. V zadní části je vždy koberec a nějaké hry, relaxační míč a skříň na pomůcky. Třídy jsou vymalovány světle žlutou barvou, osvětlení je zářivkami spuštěnými níž nad lavice z vysokých stropů.

Druhé šetření probíhalo ve školním roce 2017/2018 na základní škole v Unhošti. Tuto školu navštěvuje 730 žáků. Druhý stupeň je spádovým pro menší vesnické školy z okolí. Na druhém stupni mají žáci možnost být zařazeni do matematické třídy. Velká část žáků z prvního stupně odchází na výběrové školy a gymnázia v okolí. Školu navštěvuje 56 dětí z místního dětského domova. Škola má tři budovy, všechny ve špatném technickém stavu, snahou je vybavit moderně třídy, ale vybavení je zastaralé a nejsou zde finance na vhodné dovybavení. Třídy i budova, ve které probíhalo šetření, jsou před rekonstrukcí.

Ve třídách je stará světle růžová výmalba, je zde vždy 15 lavic, stolní počítač pro vyučující, tabule na křídly, projektor, který je namířen úplně ke stropu, na místo kde je lišta s kabely, nejsou zde rolety a žaluzie jsou velmi světlé, proto ve slunečných dnech není na projektoru vůbec nic vidět. Na stěnách jsou různé výukové nástěnné tabule, které jsou zrovna k dispozici, proto jsou častěji umístovány ručně dělané přehledy učiva. V zadní části je opět umístěn koberec. Učitelský sbor je průměrem staršího věku a není plně přístupný novým trendům a směrům ve vyučování. Nejsou zde ani vhodné podmínky pro projektové vyučování a využívání různých technologií.

Výzkumný vzorek tvořily čtyři děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, dva chlapci a dvě dívky. Vždy jeden chlapec a jedna dívka z jedné školy a dva z druhé školy. Školu v Milovicích navštěvovala Marie (4. třída) a Lukas (2. třída). Do školy v Unhošti chodila Anička (5. třída) a Karel (4. třída).

4.2. Kazuistika č. 1 : Marie

Rodinná a osobní anamnéza

Marie (narozena 2006) je žákyně 4. ročníku běžné základní školy v Milovicích. Pochází z úplné rodiny se čtyřmi dětmi. Ostatní sourozenci jsou bez jakékoliv diagnózy.

První diagnostika u Marie proběhla už v roce 2008, kdy se rodičům nezdál Mariin vývoj a projevy. Vývojová dysfázie jí byla diagnostikována ve čtyřech letech. V souvislosti s brzkou diagnostikou začali rodiče soustavně pracovat na Mariině rozvoji. Podle instrukcí odborníků prováděli cvičení na rozvoj řeči motoriky a percepce. Od počátku školní docházky se pravidelně učí a procvičují učivo. Používají také pomůcky pro žáky s SPU, strukturalizaci a vizualizaci učiva. Marie je tichá, stydlivá a nenápadná dívka, která se nerada projevuje na veřejnosti, toto je pozůstatek z doby, kdy ještě neměla dokončen vývoj všech hlásek. V současnosti je vývoj všech hlásek ukončen. Marie pravidelně

navštěvovala klinického logopeda (p. Žáková), nyní občas navštěvuje odbornici na SPU, kde se domlouvají na učebních strategiích.

Ze závěru zprávy PPP Nymburk (i dalších zpráv odborníků se starším datem platnosti) vyplývá, že se jedná o dívku schopnou dlouhodobého soustředění, vytrvalosti s dobře rozvinutou výkonovou motivací, s pomalejším psychomotorickým tempem, úzkostnější, s neupevněnou sebedůvěrou, méně odolnou vůči zvýšené psychické zátěži a časovému stresu. Celková intelektová výkonnost odpovídá střednímu průměru při výrazné dominanci názorového intelektu. Byla diagnostikována vývojová dysfázie, v kontextu čehož se vyskytují zřetelné znaky obtíží v některých řečových, paměťových a percepčně motorických funkcích. Také byla zjištěna smíšená forma specifických poruch učení v oblasti pravopisu (dysortografie) a také ve smyslu čtení (dyslexie) a na podkladě vývojové dysfázie také slabší jazykový cit s projevy v artikulační neobratnosti a specifických asimilací, oslabení krátkodobé sluchové paměti, sluchové syntézy, audiomotorické a vizuomotorické koordinace, jemné motoriky ruky i mluvidel a vizuoprostorového vnímání.

Školní anamnéza

Marie je zařazena v běžné třídě s dalšími 26 žáky. Je zařazena jako individuálně integrovaný žák se stupněm podpory 2 s vývojovou poruchou učení na základě vývojové dysfázie. Je u ní doporučeno vytvoření individuálního vzdělávacího plánu dle RVP ZV, čehož je také využito. Ve třídě není asistent pedagoga.

Projevy ve školním prostředí

Marie je ostýchavá v sociálním kontaktu, déle si zvyká na nové věci a prostředí, je spíše introvertní. Je u ní patrná komunikační nedůvěra a nejistota. Sama velmi málo kdy začíná rozhovor a před spolužáky u tabule téměř nikdy nehovoří. Je si jistější v přítomnosti členů rodiny nebo dobré kamarádky. Vždy

však pracuje podle zadaných pokynů, které jsou strukturované a dochází k ujištění, zda rozumí zadání a pokynům. Velmi dobře pracuje při motivaci. Celkové pracovní tempo je pomalejší, výrazně pomalejší jsou slovní reakce na otázky, ale vždy je ochotná odpovědět. Odpovědi jsou krátké až úsečné. Dochází také k chybným odpovědím na dlouhé otázky, kde je zřejmé neporozumění otázce či zadání. Zásadní problém má v krátkodobé sluchové paměti, problém dělá zapamatovat si číselnou řadu, větu, instrukci z čehož vyplívají obtíže se zadáním v různých předmětech. Také jí dělá obtíže využívat různé mentální operace současně s využíváním dlouhodobé paměti, například vybavování si osvojených pravidel a postupů při řešení konkrétního zadání. Je také patrná neobratnost ruky při manipulaci s nástroji (pravítko, kružítko, jehla...) a zejména při úchopu tužky. Úchop je křečovitý s přesahem palce přes prolomený ukazováček. Kresba je precizní bez patrných projevů. Používá pravou ruku.

V hodinách českého jazyka je čtení nejisté, pomalé, těžkopádné, složitější slova slabikuje, artikulačně náročná slova opakuje i vícekrát. Zaměňuje tvarově podobná písmena. Reprodukce přečteného je slabší. Správně reaguje pouze na doprovodné otázky týkající se vrcholu děje. Marie mluví nejisté, pomalu. Vzhledem k malé sebedůvěře, dochází často k tomu, že raději mlčí, než by odpověděla chybně. Vzhledem ke špatnému držení psacího náčiní, velkému tlaku na podložku, neuvolněné ruce i zápěstí, vede psaní k rychlému vyčerpání a únavě. Psaní je pomalé, těžkopádné. Při delším psaní přibývá specifických chyb (délka samohlásek, hranice slov).

Marie je v hodinách matematiky samostatná, aktivní a pozorná, pracuje velmi snaživě a soustředěně. V sešitě při výpočtech a také v geometrii má velmi pěknou úpravu. Ve slovních úlohách někdy využívá ověření pochopení zadání.

V anglickém jazyce se Marie velmi snaží, dle možností se zapojuje. Při samostatné práci potřebuje průběžný dohled a případné dovysvětlení. Vzhledem k tomu, že si v angličtině není příliš jistá, potřebuje rovněž povzbuzení a ujištění.

Ostatní předměty (ČaJS, VV, HV, ČaSP, TV) zvládá ve velmi pomalém tempu. Obtíže se objevují při nesprávném pochopení zadání.

Popis podpůrných opatření

Marie využívá individuálního vzdělávacího plánu, jež sestavila škola ve spolupráci s rodiči a dle doporučení PPP. Marie také ve škole navštěvuje ambulantní nácviky z českého jazyka pod vedením speciálního pedagoga. Jedná se o dvacet minut jednou týdně, kdy společně procvičují probírané učivo pomocí technik využívaných při vývojových poruchách učení.

Dále se využíváme obecných podpůrných opatření, jež se prolínají do všech předmětů. Patří sem omezení situací náročných na emoce. Při hovoru zajistit možnost vidět zblízka na mluvidla vyučujícího – odezírání z úst. Je nutná správná formulace otázek, napomoci náповědou, předpřipravít volby odpovědí. Nekomentovat případné verbální zaseknutí, zadrhnutí. Respektovat nižší jazykový cit. Mít pochopení pro obtížné porozumění a výklad abstraktních slov, pouček – snažit se zjednodušit, zkonkretizovat, pomoci si názornými pomůckami. Využíváme prodlouženého výkladu, procvičování. Omezujeme časově limitované úkoly. Poskytujeme prodloužený čas na kontrolu a dokončení práce. Zařazujeme cviky na uvolňování ruky. Kontrolujeme pochopení zadání úkolu. Respektujeme individuální tempo. Oceňujeme snahu a zájem, často poskytujeme pozitivní zpětnou vazbu. Udržujeme oční kontakt. Využíváme zklidňující dotek, pozitivní motivaci. Snažíme se dodržovat zásadu „málo a často“. Chválíme i za projevenou snahu. Upozorňujeme na změny v práci. Nezasadáváme časově limitované úkoly. Zvýrazňujeme a zdůrazňujeme podstatné informace v instrukci. Při hodinách využíváme pomůcek, jako jsou tabulky s přehledy vyjmenovaných slov, vzorů podstatných jmen a tabulka násobků.

Při průběžném i závěrečném hodnocení je akceptován Metodický pokyn MŠMT ČR č.j.23 472/92-21 k zajištění péče o děti s SVPU v ZŠ. Konkrétní formy hodnocení a klasifikace jsou specifikovány v jednotlivých předmětech. Rodiče mají možnost požádat o slovní hodnocení dítěte, a to písemně k rukám

ředitele školy, čehož v tomto případě nevyužívají. V klasifikaci a hodnocení bude přihlíženo k doporučení z PPP v případě, že budou plněny úkoly IVP a zákonného zástupce.

V českém jazyce využíváme čtení po slovech, po významových celcích. Respektujeme aktuální úroveň čtenářských dovedností. Využíváme párového čtení, čtecího okénka, záložky, pro snazší orientaci v textu. Zaměřujeme se na nácvik čtení s porozuměním. Při psaní tolerujeme pomalé tempo. Využíváme uvolňovací cviky, tabulky, přehledy, pravidla. Umožňujeme jinou formu diktátů (zkrácené, s přehnanou výslovností, ...). Diakritická znaménka doplňuje zároveň s psaným písmenem. Při slohu preferujeme obsah, s dopomocí učitele, raději ústně. Vypravujeme dle obrázků.

V matematice využíváme ujišťování porozumění zadání. Zadání dělíme na menší celky a postupujeme po jednotlivých krocích. V abstraktních početních operacích a slovních úlohách se snažíme o vizualizaci.

Při angličtině prodlužujeme přípravné období. Marie může naslouchat bez nutnosti mluvit (písničky, říkanky, rytmizace). Omezujeme hlasité čtení delších textů. Osvojování nového učiva fázujeme po menších úsecích. Upřednostňujeme praktické používání jazyka. Při procvičování i ověřování znalostí používáme častěji testy s volbou správné odpovědi.

V ostatních předmětech (ČaJS, VV, HV, ČaSP, TV) častěji využíváme názor (časové osy, přehledy, obrázky). Průběžně ověřujeme správné pochopení zadání, poskytujeme dopomoc prvního kroku. Znalosti ověřujeme individuálně. Omezujeme mechanické učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména, definice). Hodnotíme i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek. Respektujeme poruchy pravolevé a prostorové orientace. Nehodnotíme chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením textu. Hodnotíme pouze obsahovou stránku (nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby). Oceňujeme i část dobře provedeného úkolu.

Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií v běžném typu školy

Ze zpracovaných poznatků a materiálů o Marii a jejím fungování a prospívání v běžné základní škole je celkem jasné, že její umístění a vzdělávání je nastaveno perfektně. Velkou roli zde hraje spolupráce rodiny s vyučujícími a dalšími odborníky. Usnadněním pro vzdělávání na základní škole také byla včasná diagnostika a kompenzace projevů vývojové dysfázie, včasné nastavení učebních strategií, které respektují i vyučující, kteří přichází s Marií do kontaktu. Spolužáci jsou seznámeni s obtížemi, jež Marie má a jsou tolerantní a chápaví. Marie je v kolektivu dobře zařazena. Myslím, že zařazení Marie do běžné základní bylo logické a správné řešení, které obohacuje a posouvá nejen Marii, ale také spolužáky, kteří vnímají rozdílnosti lidí a učí se toleranci a spolupráci.

4.3. Kazuistika č. 2: Lukas

Rodinná a osobní anamnéza

Lukas (narozen 2008) je žákem 2. třídy základní školy v Milovicích. První třídu navštěvoval na jiné škole také běžného typu, odkud přestoupil pro nezvladatelnost během výuky. Pochází z neúplné rodiny, kdy otec je cizinec a vídají se dvakrát ročně. Matka je starší a žijí v bytě s nemohoucí babičkou. Matka má nedostatečnou vůli v nastavování pravidel a jejich uplatňování.

Dle platné zprávy a závěrů PPP Nymburk se jedná o chlapce s vývojovou dysfázií expresivně-receptivního typu, poruchou pozornosti, nevyhraněnou lateralitou (píše pravou, vedoucí oko je levé), jehož aktuální intelektová výkonnost odpovídá širšímu pásmu normy s pozitivní převahou názorové (pásmo středního průměru) oproti verbální části (hraniční pásmo) testu. Chlapec se socioemoční nezralostí, sníženou odolností vůči neúspěchu, zátěži, s nedostatečnou schopností a zkušeností v oblasti práceschopnosti – přizpůsobení

se požadavkům, situacím, lidem, negativismus, opozice. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Lukasova matka se snaží řešení jeho obtíží řešit další a další diagnostikou, proto Lukas navštěvuje spoustu odborníků, kde mu jsou diagnostikovány různé závěry. Matka těmito návštěvami odborníků kompenzuje nezvladatelnost Lukase v některých situacích a snaží se hledat omluvu pro jeho projevy.

Podle zprávy Dětská psychiatrie (2015) je závěrem porucha koncentrace u osobnosti nevyvážené, nevyzrálé, poruchy chování, emočně dráždivý. Doporučena medikace, která je podle informací od matky velmi často měněna. Neurologie stanovila závěr jako: poruchy pozornosti, soustředění, psychomotorický neklid – susp. ADHD. Klinická logopedie (2015) také stanovila diagnózu: expresivně-receptivní poruchy řeči.

Školní anamnéza

Lukas je zařazen ve třídě s dalšími 21 žáky, je veden jako žák s 2. stupněm podpurných opatření a je u něj vypracován individuální vzdělávací plán dle RVP ZV. Má přiděleného asistenta pedagoga na 10 hodin týdně, což pokryje všechny vyučovací hodiny mimo tělesné výchovy. Ve třídě jsou další dva žáci také zařazení jako individuálně integrovaní ve 2. stupni podpory. Jeden žák s nerovnoměrným psychomotorickým zráním CNS se silnými projevy v chování a SPU. Druhý žák s poruchou percepce s projevy ve čtení a psaní, s nižším hraničním pásmem inteligence. Lukas sedí ve druhé lavici uprostřed. Sedí se spolužákem. Asistent pedagoga sedí v zadní lavici a pohybuje se po třídě v komunikaci s učitelem. Lukas dobře rozumí zadávání úkolů a často pracuje samostatně, proto ho vedeme k ještě větší samostatnosti a nespolečnosti se pouze na asistenta.

Lukas se projevuje jako perfekcionalistický, náladový a umíněný chlapec, který mívá velmi silné záchvaty vzteku a agrese vůči sobě. V době pohody a úspěchu je usměvavý. Má nízké sebevědomí a velmi špatně snáší neúspěch.

Dobře komunikuje s dospělými, ale s vrstevníky nedokáže navázat vztah, je vůči nim netolerantní. V kolektivu je neoblíbený, což velmi špatně snáší a je to často předmětem jeho záchvatů vzteku. Při záchvatech je nutné dostat ho ze třídy, jelikož silně narušuje výuku a atmosféru ve třídě. I po vysvětlování a aplikaci uklidňujících metod, jako je dotyk, je vzteklý a agresivní. Vztekem se snaží docílit svých potřeb. Na matku tyto projevy fungují, ve škole se snažíme tyto projevy potlačovat a nevšímat si jich, aby nedocházelo k fixaci projevů k dosažení cílů.

Projevy ve školním prostředí

Lukas v některých předmětech nechce spolupracovat, jsou to zejména tělesná a hudební výchova. Pracuje s výkyvy, podle toho, zda bylo ráno a předchozí den podle jeho představ, či nikoliv. Z pozorování vyplývá, že když je doma na pc dle své libosti, mívá větší výkyvy v chování. Po domluvě s matkou jsme několikrát zavedli omezení na informační technologie, zhruba po týdnu byl klidnější a vyrovnanější. Delší časový úsek dodržování pravidel matka nevydržela a došlo opět ke zhoršení. Ve škole jsme často už ráno poznali, zda dnes bude Lukas spolupracovat, či nikoliv. Někdy nechtěl jít ani do třídy, v tomto případě bylo nutné použít fyzického tlaku. Po nějaké době došlo ke zklidnění. S vrstevníky se vydrží bavit krátkou dobu, nechce akceptovat jejich názory. Z druhé strany, spolužáci se s ním také kontakt nevyhledávají, protože už ví, že většina pokusů končí hádkou nebo dokonce napadením.

V hodinách českého jazyka Lukas pracuje svědomitě a s nasazením, lze jej dobře motivovat na výkon. Většinou spolupracuje bez větších problémů. Zadání úkolu je nutno víckrát zopakovat, případně názorně dovysvětlit. Problém nastává v písemném projevu. Zná všechna psací i tiskací písmena, ale snaží se pracovat rychle, díky čemuž jsou tvary písmen nepřesné. Většinou si toho sám všimne a pak má pocit neúspěchu. Následuje škrtnutí, mazání a přepisování, čímž ještě zhoršuje výsledek. Pocity neúspěchu již zvládá kontrolovat. Když udělá

chybu, je schopen si to sám opravit a pokračovat v práci. Čtení je bez chyb, plynulé a s porozuměním. Učivo prvního ročníku zvládnul chlapec bez větších problémů.

V matematice je Lukas velmi dobrý. Při sčítání i odčítání v číselném oboru 0-20 nepotřebuje názorné pomůcky, ani neprovádí výpočty na prstech. Potřebuje pouze individuálně zopakovat výklad s názornou ukázkou. Poté už pracuje sám bez dalších potíží. Slovní úlohu dokáže vyřešit samostatně. Při rýsování má chlapec těžkou ruku, čáry jsou tlusté, nepřesné.

Lukas s anglickým jazykem nemá problémy. Na prázdniny jezdí za příbuznými do Anglie, kde jazyk trénuje. V hodinách je aktivní. Bez problémů se zapojuje do všech aktivit. Velmi rád procvičuje učivo pomocí tabletu, interaktivní tabule.

Ostatní předměty (ČaJS, TV, HV, VV, ČaSP) je Lukas aktivní, plní zadané úkoly. Občas má problémy se sebekontrolou, zejména při známkách stresu, špatného výsledku. V hodinách tělesné výchovy jsou u něj patrné známky nekoordinace oko ruka a celková motorická oslabenost, svého projevu si je vědom, což vede k přecitlivělosti v této hodině a při sebemeším neúspěchu dochází k afektu. Také nemá rád velké otevřené prostory, kde se má pohybovat jinak než běžnou chůzí, zřejmě tak ztrácí kontrolu nad prostorem. Není schopen udělat například kotoul, nebo skočit na trampolíně. Při takovýchto činnostech se odmítá účastnit a při snaze zapojit ho do her a aktivit ještě prohlubujeme jeho agresivitu a odmítavost. Některé agresivní chování ústí do kopání, kousání a nadávek. Při výtvarných činnostech není moc kreativní, většinou se vyskytuje tematika z počítačových her, tmavé barvy a je patrný křečovitý úchop tužky a jaksi nepečlivé zpracování. Specifické projevy při kresbě postavy jsou nachýlená postava, s minimem detailů a špatným počtem prstů. V předmětech prvouky a seberozevoje je zaměřen na svoji osobu a není schopen přijímat názory druhých lidí.

Popis podpůrných opatření

Lukas má přiděleného AP, kterého využívá pedagog při práci s Lukášem, ale i při práci s jinými žáky dle potřeby. Lukas často zvládá pracovat samostatně, proto se snažíme tuto schopnost ještě rozvíjet. Má možnost pracovat s tabletem, kde je možné názorné zobrazování, zábavné procvičování a relaxační činnost. Díky jeho závislosti na IT, ale této pomůcky využíváme sporadicky, a zařazujeme relaxaci a odpočinek formou relaxačního míče, nebo protažení na chodbě. Lukas sedí ve druhé lavici uprostřed, aby byl v dobrém dosahu učitele, viděl dobře na tabuli a nerozptyloval se hračkami, které jsou v zadní části třídy. Při hodinách využívá speciální pomůcky pouze při hodinách českého jazyka, při jiných předmětech nejsou žádné specifické pomůcky zatím potřeba.

Při hodinách českého jazyka je Lukášovi poskytován prodloužený výklad a procvičováním učiva, což vede k snazšímu zvládnutí učiva. Pro lepší orientaci v textu používá Lukas záložku, nacvičujeme plynulé čtení s porozuměním textu. Obtahováním tvarů písmen, psaním do pomocných linek pomáháme k osvojení správných tvarů písmen. Lukas píše znaménka současně s písmenem, tím se zmírní chybovost při psaní. Při psaní diktátů využíváme přehnanou výslovnost, případně kratší diktáty, diktáty s doplňováním slov do textu. Častým uvolněním ruky a zařazením UC, kontrolou správného držení psacího náčiní zlepšujeme chlapcův grafický projev.

V matematice častěji využíváme názorného zobrazování, čímž se snažíme usnadnit chlapci pochopení probírané látky. Hodnocením i dílčích kroků postupů motivujeme žáka k samostatné práci. Při rýsování nehodnotíme grafomotorické obtíže.

V anglickém jazyce pomocí zadávání zajímavých úkolů udržujeme chlapcův zájem o předmět. Opisem slov nacvičujeme písemný projev.

V ostatních předmětech se snažíme rozvojem kreativity, fantazie, tolerantním hodnocením dopřát chlapci pozitivní výsledek. Orientujeme se na

oblasti, ve kterých je Lukas úspěšný. Častějijším zařazením relaxačních chviliek předejit stresu a tím se pokoušíme lepší zařazení do kolektivu.

Práce asistenta pedagoga u Lukase spočívá v individuálním vedení chlapce v průběhu výuky, poskytování časté pozitivní motivace a průběžné zpětné vazby. AP předchází afektivnímu či agresivnímu chování, podporuje relaxační činnosti. Posiluje motivaci chlapce při individuální práci. Dopomůže s organizací pracovního prostředí, postupně povede chlapce k samostatnosti. Podporuje začlenění chlapce do kolektivu vrstevníků, podporuje spolupráci při skupinových aktivitách. Při vysvětlování různých pokynů AP dopomáhá využitím názorných pomůcek. Asistent úzce spolupracuje s rodinou formou komunikačního deníku a s tř. učitelkou.

Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v běžném typu škol

Lukasovo zařazení do běžné školy sebou nese jak výhody, tak nevýhody. Dle mého názoru konkrétně v tomhle případě převažují nevýhody, proto začnu nejprve s nimi. Myslím, že největší nevýhodou jsou jeho projevy chování, které úplně nesouvisí s diagnózou vývojové dysfázie, ale z nedůsledné výchovy. Lukas potřebuje ve svém životě pevné a jasné vedení. Takhle mu v životě vzniká chaos, kterému nerozumí a uplatňuje únikové strategie. V současné době už je také dost velký a chytrý nato, aby věděl, co na koho platí a ví, že pokud udělá „scénu“, škola zavolá matku a matka povolí. Právě jeho chování narušuje výuku a kolektiv jako takový. Lukas je často účastníkem sporů a dohadů. Sám Lukas se ve škole necítí dobře, jelikož nemá žádného kamaráda. Bylo by pro něj vhodnější zařazení do menšího kolektivu, kde by nebylo tolik situací a lidí se kterými by soupeřil o prosazení svých nápadů. Možná by i matka brala učitele ve škole pro žáky s vadami řeči jako větší odborníky a více by dbala jejich rad a pokynů. Jako výhody spatřuji Lukasovu možnost vzdělávat se v běžném typu školy a nalezení kamaráda, který ho bude motivovat k lepším výsledkům. Také

je pro žáky dobré setkat se individualitou a naučit se jí rozumět, tolerovat nebo dokonce pomoci.

Jako doporučení bych viděla snahu o samostatné zvládnání stresových situací, pevné nastavení pravidel chování a následné odměny za jejich plnění. Dále snahu zapojovat Lukase do kolektivu formou kooperativního vyučování, dát mu pocítit, že je důležitý a že i on je součástí většího celku a je pro něj nepostradatelný.

4.4. Kazuistika č. 3: Anička

Osobní a školní anamnéza

Anička (narozená 2007) je žákyně 5. ročníku běžné základní školy v Unhošti. Pochází z úplné rodiny s jedním sourozencem (starší sestrou s mentálním postižením, kterou si rodiče osvojili z dětského domova). Matka je vysokoškolsky vzdělaná a pracuje jako sociální pracovnice, zaměstnání otce neznáme. Matka je starostlivá a pečlivá. Pravidelně kontaktuje vyučující a spolupracuje při doplňování a procvičování učiva.

Dle tvrzení matky se Anička již ve školce projevovala opožděným vývojem. První diagnostika PPP Kladno proběhla v roce 2012. Ze zprávy vyplynulo podezření pro vývojovou dysfázii a následně byla Anička odeslána do péče speciálně-pedagogického centra pro děti a žáky s vadami řeči při Základní škole Kladno. Toto SPC potvrdilo diagnózu vývojové dysfázie. Ze současných závěrů SPC vyplývá, že se jedná o susp. residua vývojové dysfázie smíšeného typu. Konkrétní projevy jsou v přetrvávajících mírných percepčních obtížích v oblasti grafomotorických schopností, jemné motorice, v pravolevé orientaci, v oblasti čtecích dovedností a výrazné obtíže akusticko-verbální paměti. Pomalé pracovní tempo až hypoaktivita. Celková aktuální úroveň rozumových schopností je v normě. Jedná se o milou dívku s úzkostnými obtížemi, s vyšší potřebou přijímajícího a vstřícného prostředí.

Anička se s matkou od počátku školní docházky snaží soustavně spolupracovat s odborníky a vyučujícími, kdy společně nastavují učební postupy. Matka dle pokynů provádí s Aničkou cvičení na rozvoj percepce, motoriky ruky a motoriky řeči. V současnosti je u Aničky dokončen vývoj všech hlásek. V grafickém projevu je velmi dobrá, až nadprůměrná, má dobrou fantazii a ráda kreslí. Anička je velmi snaživá, ale tichá.

Školní anamnéza

Anička je zařazena v běžné třídě s dalšími 28. žáky. Je individuálně integrovaná se 2. stupněm podpory z důvodu vývojové dysfázie. Je u ní doporučeno vytvoření individuálního vzdělávacího plánu dle RVP ZV čehož je také využito. Ve třídě je přidělen asistent pedagoga k jinému žákovi, ale je využíván také při práci s Aničkou. Ve třídě se nachází další 3. integrovaní žáci, jeden s diagnózou specifického autismu a další dva žáci s opožděným vývojem řeči a silnými specifickými poruchami učení. U dalších 4. žáků se vyskytují SPU se stupněm podpory 1. Protože je vyššího věku, sedí v poslední lavici uprostřed. Sedí se spolužačkou, která jí velmi dobře pomáhá při chápání zadání a také při přechodech k jiným cvičením. Ve vedlejší lavici sedí žák s autismem a asistentem pedagoga, jenž střídavě pracuje i s Aničkou.

Projevy ve školním prostředí

Anička je stydlivá a nevyhledává kolektiv. Ve třídě má 1 kamarádku. Je ostýchavá ve verbálním projevu, nerada navazuje sociální kontakt. Pokud ano, tak s dospělými, kterým důvěřuje. Déle si zvyká na nové prostředí a osoby, je introvertně založená. Kolektivem je vnímaná neutrálně jako hodná a nenápadná dívka. V hodinách pracuje dle zadaných pokynů, které jsou strukturované, často doplněné o prodloužený komentář. Dochází k ujištění, zda rozumí zadaným pokynům. Pracovní tempo je velmi pomalé, nesplněnou práci z vyučování dodělává doma jako procvičování. Anička má velmi pomalé slovní reakce, na

otázky odpovídá ochotně s dostatečným časem na promyšlení odpovědi. Odpovědi jsou většinou krátké a výstižné. Velkým problémem je výbavnost slov a využití dlouhodobé paměti k výbavnosti a uplatňování již nabytých vědomostí a pravidel. Proto využíváme opakování před samotnou prací, používáme přehledy učiva (slovní druhy, vyjmenovaná slova a malou násobilku).

V českém jazyce zvládá Anička učivo dobře. Dlouhou dobu jí trvá vybavení si slov a gramatických pravidel. Těžko bez pomoci a předchozího zopakování rozlišuje mezi různými gramatickými jevy. Pokud je látka dobře procvičená a nestřídají se různá pravidla, je schopná ve velmi pomalém tempu pracovat samostatně a bezchybně. Při zadávání úkolu proto volíme fázování na menší celky, zkracujeme zadání, nebo pracujeme pouze s částí zadání. Při psaní diktátů Anička píše velmi pomalu, proto píše ob jednu větu, nebo pouze polovinu, kterou jí diktuje asistent pedagoga. Při diktování se využívá zdůrazněné artikulace. Někdy se také využívá pouze doplňování, nebo kroužkování možností. Písmo má Anička těžkopádné, pero drží velmi křečovitě, čímž dochází k rychlému vyčerpání při psaní a také jí to brzdí při přemýšlení. Slohy píše někdy v bodech a doma je s mamkou rozepisují, nebo je vypráví vyučujícímu ústně. Čtení je pomalejší, delší slova čte po slabikách, jinak je bez chyb. Čtení s porozuměním je velmi dobré.

Matematiku Anička zvládá opět v pomalém tempu a s obtížemi s aplikací matematických postupů. Pokud se postup nestřídá, zvládá pracovat samostatně. Při základních početních operacích není nutná pomoc AP ani vyučujícího. Při složitějších matematických operacích je nutná podpora a ujištění se, jak postupovat v řešení příkladu. Ve slovních úlohách je nutné fázování postupů, názorné zobrazení a vizualizace. V geometrii, jí dělají potíže v představivosti a výbavnosti abstraktních pojmů. Je nutná spolupráce a vedení při rýsování. Úprava v sešitě je dobrá.

V anglickém jazyce se Anička velmi snaží pracovat, ale do diskuzí se nezapojuje. V angličtině je velmi nejistá, je nutné povzbuzení a ujištění. Dále

nutné s ní udržovat častý kontakt pro případné dovysvětlení. V hodinách je pro fixaci také využíváno názorného zobrazení. Je dbáno hlavně na praktické využití jazyka a jeho projev, než na grafickou stránku.

Ostatní předměty (Přv, Vlv, Tv, Hv, Vv, Pč) Zvládá Anička opět ve velmi pomalém tempu, ale probírané učivo zvládá. Je třeba dbát na vizualizaci a strukturalizaci učiva, časté opakování a dávání do souvislostí, nikoli učit se holá fakta, například letopočty. Ve výtvarné výchově je Anička velmi nadaná. Při hodinách tělesné výchovy je zdráhavá a nerada se zapojuje do kolektivních her a nerada cvičí před ostatními. Jsou u ní patrné pomalejší reakce a pohybová neobratnost.

Popis podpůrných opatření

Aničce byl vypracován individuální vzdělávací plán, podle něhož pracují všichni vyučující a rodiče a Anička ve spolupráci. IVP vychází z doporučení SPC pro děti a žáky s vadami řeči při ZŠ Kladno.

Podpůrným opatřením, které Anička nemá doporučeno je přítomnost asistenta pedagoga, který s ní tráví téměř polovinu vyučování.

Anička používá speciální pomůcky, jako jsou přehledy učiva z českého jazyka, matematiky a geometrie. Tabulky se slovíčky v angličtině. Dále přehledy na většinu předmětů. Tyto pomůcky může Anička používat při procvičování, nikoliv při testování znalostí.

Mezi obecná podpůrná opatření prostupující všemi předměty jsou pozitivní motivace. Používáme jasné a jednoznačné pokyny, vhodně podporujeme názorem, případně přeformulujeme, zjednodušíme otázku. Vhodnou formulací otázek pomáháme k usnadnění komunikace. Vždy se ubezpečíme, zda žákyně porozuměla zadání. Používáme multisenzoriální metody práce. Zatěžujeme převážně na začátku vyučovací hodiny, častěji střídáme činnosti. Ve všech předmětech je Adélce poskytován dostatek času na vypracování úkolů. Úkoly nedopracovává o přestávkách, doma pouze dle

vlastního uvážení. Nevyvíjíme tlak na rychlé odpovědi. V případě potřeby je možné zkrácené plnění úkolů, zápisy je možné podávat tištěné, nebo okopírované od spolužáků. Pro zvýšení efektivity výklad doplňujeme modulací hlasu, mimikou a gestikulací. Při samostatné práci je podle potřeby zařazováno individuální vysvětlení a ubezpečení, zda Anička rozumí zadání. Vhodně střídáme činnosti a měníme pracovní místo. Udržujeme častější oční kontakt a poskytujeme zpětnou vazbu, prodlužujeme časový limit na dokončení práce, zkracujeme zadání. Úkoly jsou zadávány postupně, často vizualizovaně a dle potřeby individuálně vysvětleny. Vždy se ubezpečíme o porozumění zadání.

Vědomosti jsou ověřovány písemným projevem s dostatkem času na splnění úkolu. Ústně zkoušíme podle Aniččích možností, dodáváme pozitivní podporu k mluvnímu projevu. Hodnocení probíhá dle klasifikačního řádu ZŠ s přihlédnutím ve všech předmětech k chybovosti vyplývající z percepčních obtíží, obtíží v oblasti čtecích dovedností a nižšího jazykového citu (vynechávání diakritiky a záměna diakritických znamének, záměny písmen u slov se shluky souhlásek, vynechávání písmen, obtíže s výbavností či vhodným užitím slov), obtíže s užitím pravidel pravopisu (přestože je zná). Hodnocení je známkou, avšak individualizovat (předem stanovené parametry), ve výsledném hodnocení však vycházet z aktivit srovnatelných pro všechny žáky. Přístupovat s ohledem na percepční obtíže, volit vhodnější způsob ověřování vědomostí. Zohlednit pomalé tempo, hodnotit to co Anička stihla.

V hodinách českého jazyka je poskytováno individuální zadávání úkolů, je poskytován dostatek času na vypracování úkolů nebo je zadání zkrácené. Při hodnocení je brán zřetel na oslabené oblasti, je možné používání tabulek s přehledy učiva. Podporujeme mluvní apetit a samostatný mluvní projev, trénujeme mluvní pohotovost, vedeme k aktivní reprodukci slyšného a čteného. Hlasitý projev je možné si předem připravit.

Při matematice opět využíváme běžných opatření, jež jsou zmíněna výše. Dále zařazuje častější opakování a procvičování již probrané látky. Dáváme

prodloužený výklad. Pomáháme s vizualizací matematických operací a rozložením slovních úloh na jednotlivé kroky. V geometrii spolupracujeme na postupu při rýsování.

V anglickém jazyce je možné využití přehledů s gramatikou a tabulek se slovní zásobou. Ubezpečujeme se o porozumění zadání, motivuje k verbálnímu projevu a zapojování se do činností.

V ostatních předmětech vychází podpůrná opatření opět z již zmíněných obecných zásad při práci s dětmi s vývojovou dysfázií. Zaměřujeme se zejména na pozitivní motivaci k činnostem a zapojení do kolektivu.

Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v běžném typu škol

Anička je bezproblémová a nekonfliktní dívka, která se velmi snaží a spolupracuje s vyučujícími. I rodina je velmi podporující a snaživá a pilně procvičují a doplňují učivo. Z tohoto důvodu vidím Aniččino zařazení do běžné školy jako pozitivní. Je neustále motivována k lepším výsledkům, zažívá pocity úspěchu mezi vrstevníky, kteří ji berou jako intaktní. Jsou seznámeni s jejími obtížemi a přirozeně jí pomáhají překonávat některé obtíže a strachy, jež může zažívat.

Do budoucího ročníku bych doporučila přidělení asistenta pedagoga, jelikož přibude mnoho abstraktní látky, nebude tolik času na opakování, bude se střídat více vyučujících a ještě se bude Anička muset přesunovat na každý předmět do jiné učebny. Tyto změny by mohli působit stresově a neblaze na její pracovní výkon a soustředěnost.

4.5. Kazuistika č. 4: Karel

Rodinná a osobní anamnéza

Karel (narozen 2007) je žákem 4. třídy běžné základní školy v Unhošti. Pochází z úplné rodiny a má staršího bratra. Rodiče jsou starostliví a komunikují se školou velmi často. Jsou zaměřeni na Karlovi dobré výsledky, ale užívají k tomu často ne příliš vhodné metody. Například při domácí přípravě není prioritou Karlovo procvičování, ale dobré výsledky. Je zde podezření, že domácí přípravu nedělá Karel podle svých schopností, ale jsou zpracovávány rodiči. Jakékoli návrhy pro práci jsou z jejich strany odmítány, prý pracují spolehlivě a dle pokynů. Žádají po škole, aby se více snažila a více s Karlem pracovala.

Od dětství byl u Karla patrný nerovnoměrný psychomotorický vývoj, který se projevoval pozdějším nástupem chůze a vývojem řeči. Byl sledován na neurologii pro celkový hypotonický syndrom. Dlouhodobě je v péči klinické logopedie FN Motol. Stále ještě nemá dokončen vývoj všech hlásek (R, Ř). Na základě foniatrického a psychologického vyšetření byla v pěti letech diagnostikována vývojová vada řeči v oblasti expresivní i receptivní, dyslalická výslovnost, grafomotorické a percepční obtíže, obtíže v oblasti čtecích dovedností, nižší slovní zásoba, výrazné obtíže v oblasti akusticko-verbální paměti, výukové obtíže vzhledem k ročníku, pomalé pracovní tempo. Celková aktuální úroveň rozumových schopností je v pásmu mírného podprůměru. Má narušenu prostorové vnímání, plošnou představivost a názornost. Výrazně oslabena je motorika hrubá i jemná, zejména grafomotorika. Jeho pracovní zralost je na nižší úrovni, je snadno unavitelný, narušena je pozornost. Vyžaduje vyšší potřebu přímé dopomoci a podpory.

Školní anamnéza

Karel navštěvuje 4. třídu s 24 žáky. Šest žáků má diagnostikované specifické poruchy učení, tři žáci poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Ve třídě je také jedna žákyně z dětského domova, která má poruchu chování, SPU a inteligenci v pásmu mírného podprůměru. Tato žákyně je silným rušivým prvkem ve třídě. Ve třídě není asistent pedagoga a střídá se tu několik vyučujících. Karel je

individuálně integrovaný žák se 3. stupněm podpůrných opatření, s doporučením pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který je také vypracován.

Karel je přátelský, ale málo komunikativní. Rád vyhledává přátele, ale není příliš oblíbený. Díky svým obtížím a vzhledu, je spíše komickým prvkem ve třídě.

Projevy ve školním prostředí

Karel při vyučování zvládá jednoduché pokyny, pokud je pokynů více, je nutné je několikrát opakovat a dělit na menší celky. Je pasivní, při nepochopení nepožádá o dovysvětlení, či opakování. Je nutné ho velmi často kontrolovat a pobízet k práci. Když si není jistý, tak raději nepracuje. Na otázky odpovídá jednoslovně, s latencemi, nebo s agramatismy, často nesrozumitelně. Má slabou slovní zásobu, kterou si osvojuje velmi pomalu. Pracovní tempo je velmi pomalé. Vyhovuje mu střídání aktivit, je brzy unavený a opadá jeho zájem o zadání. Karel má výrazné problémy v koordinaci jemné motoriky, tudíž i obtíže při veškerých manuálních činnostech ve škole. V řeči je patrná artikulační neobratnost a specifické asimilace, projevující se zejména při porozumění otázkám či výkladu.

V hodinách českého jazyka čte v pomalém tempu, neplynule, jednotlivá slova čte po slabikách, občas vynechává diakritiku. Čtení je bez porozumění, nedokáže reprodukovat. Reprodukce je téměř nemožná ani při slovním výkladu. Při psaní drží tužku velmi křečovitě. Píše pravou rukou, palec má přetažený přes ukazovák se silným tlakem. Rychlost psaní je pomalá a nepřesná. Neplynule a nesprávně napojuje písmena – jsou výrazné grafomotorické obtíže. Při psaní si nahlas diktuje jednotlivá písmena. Při opisu často napíše jiné slovo, nebo přehází jednotlivá písmena. Projevuje se zde i dyslalie, která se promítá do písemného projevu. Dělá mu obtíže pochopení učiva, dlouhou dobu trvá také jeho fixace. Je celkem dobře schopný pamatovat si výčet slov, například vyjmenovaná slova, ale umí je jen těžko správně používat.

V matematice pracuje opět v pomalém tempu s odklonem pozornosti. I v oboru do deseti používá názoru na prstech, používá názor i pro vyšší počty. Většinou počítá bez chyb. Názorného zobrazení se využívá při každé početní operaci. Veškeré zadání je nutné fázovat na jednotlivé kroky a povzbuzovat v práci, ujišťovat se zda rozumí zadání, dopomáhat s prvním krokem. Slovní úlohy počítá často zjednodušené a vždy s grafickým znázorněním, barevným zvýrazněním. V geometrii má velmi špatnou úpravu, proto neustále kontrolujeme a vedeme ho po jednotlivých krocích k vypracování úkolu. Má potíže s prostorovou představivostí.

Anglický jazyk zvládá Karel s většími obtížemi. Velmi těžko rozumí jednotlivým slovům. Slovní zásobu si osvojuje po menších celcích, vždy s obrazovým doprovodem. Zaměřujeme se na kratší slova, dlouhá slova komolí a není schopen je graficky i slovně použít. Při zadávání úkolů využíváme ústní formu, stále ještě s překladem do češtiny. Bez neustálého vedení je pasivní. Z rozvitější věty je schopen diferencovat pouze jedno až dvě slova. Díky zvýšené unavitelnosti je důležité neustále ho motivovat, střídát činnosti a prokládat výuku relaxační činností.

V ostatních předmětech (Tv, Vv, Pč, Přv a V1) pracuje Karel opět velmi pomalu a neobratně. V tělocviku je neobratný a nerad se zapojuje do hodiny. Je nutná silná motivace a usměrňování spolužáků, aby se začlenil do aktivit. Má špatnou koordinaci pohybů a pomalé reakce. Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech jsou jasně patrné grafomotorické obtíže a potíže s jemnou motorikou. Karel není příliš kreativní, je patrné omezení představivosti a orientace v prostoru. Kresba je většinou bez dodržení zadání, bez detailů a využití měřítka. V přírodovědě a vlastivědě se učí vždy pomocí názoru a souvislostí. Je schopen mechanicky si zapamatovat údaje, ale nedokáže je použít v souvislostech. Zápisy nezvládá zpracovávat, a proto je dostává zpracované a vytištěné. Nedokáže dlouho udržet pozornost při výkladu, je nutné činnosti střídát a prokládat například tematickými obrázky.

Popis podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou poskytována na základě doporučení SPC pro děti a žáky s vadami řeči při ZŠ Kladno. Veškerá podpůrná opatření jsou zpracována v individuálním vzdělávacím plánu a využívají jich všichni vyučující. Právě zpracování IVP je jedním z podpůrných opatření. Asistent pedagoga není přidělen.

Karel ve škole navštěvuje skupinu žáků, kde probíhá reedukace specifických poruch učení pomocí speciálně-pedagogických metod. Dochází k nácviku pozornosti, zrakového vnímání, koncentrace, pohotovosti. Procvičuje se jemná motorika, sluchová percepce, analýza a syntéza. Probíhá nácvik plynulého čtení, čtení s porozuměním a verbálního vyjadřování. Probíhá zde procvičování a upevňování probírané látky, opakování již probrané látky a její dovysvětlení.

Mezi obecná podpůrná opatření využívající se ve všech předmětech patří umožňování pohybové uvolnění a relaxaci. Udržujeme častý oční kontakt. Postupujeme dle zásady méně a často, střídáme aktivity. Poskytujeme pozitivní motivaci, chválíme za projevenou snahu. Tolerujeme odklony pozornosti a zkrácenou dobu pozornosti. Zatěžujeme zejména na začátku hodiny, kdy Karel ještě není tolik unaven. Úkoly zpracovává bez časového limitu, respektujeme individuální tempo. Zadání většinou zkracujeme, vždy zjednodušujeme a fázujeme po jednotlivých krocích. Poskytujeme dopomoc prvního kroku. Využíváme multisenzoriální přístup. Snažíme se užívat jasných a jednoznačných pokynů. Využíváme strukturovaný přístup po tematických celcích. Dále sekvenční přístup po malých krocích. Fixaci využíváme automatizace, tedy opakování v různých formách. Rozdělanou práci nedokončuje o přestávce nebo po vyučování, pokud sám nechce.

Při zkoušení a ověřování znalostí preferujeme písemnou formu nebo způsob, který si sám zvolí. Při ústním zkoušení tolerujeme obtíže a

dopomáháme s vyjádřením myšlenky. Klasifikujeme známkou se slovním komentářem, využíváme formativní i sumativní hodnocení s kritériálními úpravami, hodnotíme to, co žák stihl. Hodnocením zvyšujeme motivaci žáka k učení. Postupně se snažíme vést k reálnému sebehodnocení. Při hodnocení tolerujeme specifické obtíže (percepční, grafomotorické, čtenářské). Neporovnáváme s vrstevníky a dopřáváme pocit úspěchu.

Ve výuce využíváme běžné i specifické pomůcky, jako jsou pracovní sešity, bzučák, čtecí záložka a přehledy učiva.

Snažíme se podporovat Karlovo zdravé sebevědomí a zařazení do kolektivu. To probíhá zejména během třídnických hodin formou modelových situací, hraní rolí a jiných her.

V hodinách českého jazyka tolerujeme Karlovi vyjadřovací schopnosti, porozumění a úroveň motoriky. Zohledňujeme nižší mluvní kreativitu, snížení jazykového citu a sníženou mluvní pohotovost. Tolerujeme výkyvy ve výkonu, poruch pozornosti, nižší výdržnosti a pomalejšího pracovního tempa. Poskytujeme dostatek času na vypracování úkolů. Využíváme vytváření asociací pomáhajících k zapamatování, orientaci. Využívání názorného myšlení (myšlenkové mapy). Poskytujeme delšího časového úseku na upevnění učiva (dle potřeb žáka). Klademe důraz na objasňování významu slov. Diktáty píšeme po přípravě, nebo zkrácené, nebo hodnotíme to, co stihl napsat, poskytujeme dostatek času na kontrolu. Procvičujeme čtení s porozuměním.

V matematice využíváme maximum názorných pomůcek, jako jsou číselné osy, přehledy, mapy, vzorce a grafy. Kontrolujeme pochopení zadání. Při řešení slovních úloh fázujeme jednotlivé kroky, vybíráme informace a barevně zvýrazňujeme. V geometrii tolerujeme grafomotorické obtíže, spolupracujeme při řešení zadání a vedeme k samostatnému zpracování.

Při hodinách anglického jazyka postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu. Volíme individuální přístup. Upřednostňujeme multisenzoriální přístup. Preferujeme ústní projev, který je nutné nejprve nacvičit ve spolupráci s

rodinou. Podstatné informace vyhledávat na základě poslechu, předvádět činnosti, malovat. Volíme různé formy opakování. Při překladu vystihnout pouze podstatu, nikoliv doslovný překlad.

V ostatních předmětech uplatňujeme již zmíněná obecná podpůrná opatření.

Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v běžném typu škol

Karel využívá veškerá podpůrná opatření v maximální možné míře. Je nasnadě říci, že jeho potřeba podpory ze strany vyučující je vyšší, než je možné pokrýt. Není ve třídě sám a podporu, jež dostává, by bylo potřeba věnovat i jiným žákům. Je náročné pro všechny zúčastněné upravovat materiály, podmínky i strukturu výuky v takovém rozsahu. Navíc pod tlakem rodičů, kteří si stěžují, že škola dělá málo a sami doma nepracují a nepochvívají dle pokynů vyučujících. Karlovo zařazení do běžné třídy nepřináší dobré výsledky jamu, ani třídě. Spolužáci hloubce jeho deficitů nerozumí, vidí velkou odlišnost v přístupech vyučujících, rodičů i Karla samotného. V tomhle věku už vrstevníci rozlišují kdo je „in“ a kdo ne. Karel zvládá učivo v omezené míře, proto těžko drží krok se třídou.

V tomto případě vidím dvě možnosti, jež by musely být splněny, aby byla Karlova integrace úspěšná. Jednou je přidělení asistenta pedagoga, který by věnoval svůj čas právě motivaci, dovysvětlování, procvičování, střídání aktivit, pomáhal by s členěním zadání na menší celky, případně by mohl společně s Karlem připravovat různé přehledy učiva a graficky znázorňovat důležité informace. Karel by tak lépe a více stíhal ve vyučování a nebyl odkázaný na čas pouze od vyučující, která se musí věnovat i jiným žákům. Druhou nutnou součástí úspěšného prospívání a začleňování žáků s vývojovou dysfázií je poctivá domácí příprava. Veškeré získávání a osvojování informací trvá

mnohem déle a probíhá složitěji než u intaktních dětí, proto je čas doma nutné věnovat právě rozvoji, procvičování a fixaci učiva.

Pokud tyto předpoklady nejsou splněny, vidím jako jediné vhodné východisko pro lepší prospívání a začlenění Karla do kolektivu přechod do speciální třídy, respektive školy, pro žáky s vadami řeči, kde bude malý počet žáků ve třídě. Výuka zde sama o sobě probíhá pomaleji a formou upravených vyučovacích metod. Toto rozhodnutí ovšem není na škole, ta ho může pouze doporučit. Jen rodiče mohou rozhodovat o tom, co je pro jejich dítě nejlepší.

4.6. Závěry šetření – stanovení cílů pro další vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií

Výzkumné šetření bylo realizováno formou případových studií a směřovalo k naplnění cílů šetření a naplnění předem stanovených výzkumných otázek. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat proces integrace žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni běžné základní školy a zjistit možnosti jejich inkluzivního vzdělávání. Mezi dílčí cíle patřilo zjistit, jaké jsou obtíže žáků s vývojovou dysfázií v běžném typu školy. Analyzovat speciálně pedagogickou podporu žáka s vývojovou dysfázií v základní škole. Dále analýza výhod a problémů plynoucích z integrace. Posledním dílčím cílem bylo na základě získaných informací sestavit doporučení pro další vzdělávání. Pomocí zpracování případových studií a odpovědí na výzkumné otázky bylo dosaženo hlavního cíle i dílčích cílů.

Výzkumné otázky:

Která podpůrná opatření se u sledovaných dětí využívají nejčastěji?

Ze získaných informací v případových studiích je nejčastěji využívaným podpůrným opatřením vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který

v sobě další podpůrná opatření zpracovává. Nejběžněji se podpůrná opatření týkají úprav metod výuky a klasifikace. Mezi úplně nejčastější a využívající se ve všech případech jsou pozitivní motivace, fázování zadání, ověřování porozumění, vizualizace a strukturalizace učiva. Dále dostatek času na vypracování úkolů nebo žádné časové omezení. V klasifikaci jsou tolerovány specifické chyby a preferuje se způsob, jenž je dítěti milejší.

Jak se liší využití konkrétních podpůrných opatření u jednotlivých případů.

Dle pozorování bylo zjištěno, že se při využití podpůrných opatření většina případů shoduje. Jedná se zejména o méně náročná podpůrná opatření, která se také vyskytují nejčastěji. Využití všech možných opatření se liší zejména na základě doporučení SPC či PPP a následně ochotou a možnostmi vyučujících.

Jaké další faktory ovlivňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií?

Další faktory vstupující do úspěšnosti inkluzivního vzdělávání jsou v největší míře nastavené výukové strategie z domova, pečlivá domácí příprava a trénink. Ve škole dítě tráví méně času než v domácím prostředí a je nutné, aby i čas doma byl využit k rozvíjení a podpoře dítěte. To vše by mělo probíhat ve spolupráci rodičů, dítěte, pedagogů a dalších odborníků, jenž se podílí na péči o dítě s vývojovou dysfázií. Dalším faktorem je počet žáků ve třídě, nebo přítomnost asistenta pedagoga. Pokud je ve třídě méně dětí s dalším znevýhodněním a celkově menší počet žáků ve třídě, je jasné, že vyučující bude mít více času věnovat právě dítěti s VD. Druhou alternativou je přítomnost AP, který může neustále zajišťovat potřebná podpůrná opatření.

Doporučení pro další vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií

Na péči o děti s vývojovou dysfázií by se měl podílet multidisciplinární tým odborníků společně s rodiči. V České republice není žádný ucelený model

péče o tyto děti. Záleží pouze na doporučení jednoho z odborníků, zda proběhnou další vyšetření, ale je jen na rodičích jakou péči svému dítěti zajistí. Jako je každá osoba individuální, tak rozliční jsou i rodiče. Dle svého názoru nejspíš dělají to nejlepší pro své děti, ale ne vždy při tom berou zřetel na již zmíněnou spolupráci s odborníky a samotné dítě.

Ze získaných informací při výzkumném šetření, vyplývá několik poznatků a následných doporučení. Jedním z nejsnáze uplatnitelných doporučení je přidělení asistenta pedagoga každému dítěti s vývojovou dysfázií, pokud o něj vyučující požádá. Právě vyučující dokáže nejlépe zhodnotit tuto potřebu a míru podpory potřebnou k nejlepšímu rozvoji žáka. Dalším doporučením, ovšem velmi složitě proveditelným, je ucelenější spolupráce odborníků. A posledním neopomenutelným doporučením je nastavení dobrého vztahu s rodiči a jejich vedení ke spolupráci.

Za velmi důležité doporučení považuji příležitost učitelů vzdělávat se v problematice speciální pedagogiky. Tato možnost by dala učitelům větší svobodu v rozhodování o možných podpůrných opatřeních. Byla by to také cesta k tomu, jak usnadnit legislativní proces schvalování již zmíněných podpůrných opatření. Učitel, který žáka zná, společně s rodiči, nejlépe, by měl možnost objektivně posoudit vhodnost či nevhodnost asistenta pedagoga, případně dalších variant, které by byly pro dítě nejvhodnější. Spolupráce s poradenským zařízením není vždy jednoduchá, tamní psycholog či speciální pedagog často vidí dítě poprvé. Učitel by v takovém případě měl větší rozhled a možnosti. Poradenská zařízení by tak mohla spíše než pro žáky sloužit pro učitele jako poradenské a podpůrné pracoviště s tím, že všichni zúčastnění by měli jediný společný cíl – co nejlépe nastavit péči o žáka tak, aby jeho znevýhodnění bylo co nejlépe zvládnuté a nebránilo mu v dalším rozvoji.

V rámci využití práce pro praxi jsou v teoretické části sumarizovány poznatky, týkající se intaktního vývoje dětí mladšího školního věku, dále informace o inkluzivním a integrativním vzdělávání v České republice, možnosti

vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií. Ve třetí teoretické části je popsána problematika vývojové dysfázie. V praktické části je ve čtyřech případových studiích popsáno několik přístupů a jejich úspěšnosti pro vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v běžné škole. Tyto poznatky mohou využít vyučující, rodiče i další odborníci, kteří se zabývají péčí o žáky s vývojovou dysfázií.

5. Závěr

Pro úspěšné zařazení dětí s vývojovou dysfázií do běžného typu školy a jejich kvalitní rozvoj je zapotřebí komplexní spolupráce multidisciplinárního týmu odborníků, kteří cíleně a pospolitě spolupracují na tom, aby dítě ve svém životě mohlo dosáhnout maximálního možného rozvoje potenciálu ve všech oblastech osobnosti. V důsledku znevýhodnění mají děti oslabeny komunikační dovednosti a schopnosti související s expresí i percepcí. Je žádoucí, aby byla zpřesněna a ucelena diagnostika vývojové dysfázie, která by zajišťovala možnost terapie již v raných etapách vývoje dítěte a byla zaměřena na všechny oblasti komunikačních schopností. Není-li tomu tak, hrozí, že dojde k opoždění v jazykovém i celkovém vývoji dítěte, které tak nebude moci zapadnout do kolektivu vrstevníků. Dítě s vývojovou dysfázií je pasivnější v hledání komunikačních partnerů, ale při zvolení vhodných terapeutických postupů a posílení dovedností dětí, můžeme dosáhnout rozvoje a nápravy symptomů, které vede k lepšímu prospívání dětí. Z těchto důvodů je důležitý erudovaný přístup, který vychází ze současných poznatků dané problematiky a individuálních potřeb každého jedince. V neposlední řadě je nutná velká míra empatie a trpělivosti ze strany odborníků i rodičů.

Diplomová práce zaměřena na integraci dětí s vývojovou dysfázií do běžné základní školy si kladla za cíl analýzu výhod a nevýhod plynoucích ze zařazování dětí s vývojovou dysfázií do běžných škol. Práce je členěna na část teoretickou, která obsahuje dvě kapitoly a část praktickou, která obsahuje vlastní výzkumné šetření.

Teoretická část vznikla obsahovou analýzou a komparací české odborné literatury. Je členěna do dvou kapitol. První kapitola se zabývá žákem 1. stupně základní školy, jeho vývojem a vzděláváním. Druhá kapitola je věnována poznatkům o vývojové dysfázii, etiologii, symptomatologii, diagnostice a terapii. Praktická část obsahuje výzkumné šetření, které je kvalitativního

charakteru. Výzkumnou metodou se stala případová studie, která byla zpracována na základě analýzy dokumentace a přímého zúčastněného pozorování. V praktické části jsou uvedeny cíle práce a metodologie výzkumného šetření, charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku, vlastní šetření a závěry šetření. Hlavním cílem práce bylo analyzovat proces integrace žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni běžné základní školy a zjistit možnosti jejich inkluzivního vzdělávání. Hlavního cíle bylo dosaženo prostřednictvím dílčích cílů, které se věnovaly obtížím žáků s vývojovou dysfázií v běžné základní škole, poskytovaným podpurným opatřením a analýzou výhod a nevýhod plynoucích z integrace těchto dětí. Dílčích cílů se podařilo dosáhnout prostřednictvím výzkumných otázek, které byly zodpovězeny v závěru šetření.

6. Použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2011, 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Školní zralost, Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4

BLATNÝ, Marek (ed.). Psychologie celoživotního vývoje. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3

BOČKOVÁ, Barbora. Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-609-1.

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: SPN, 1980.

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

EICHLEROVÁ, Ilona, HAVLÍČKOVÁ, Jana. Logopedické pohádky: příběhy k procvičování výslovnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0060-4

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-070-7.

HÁJKOVÁ, Vanda: Integrativní pedagogika, 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2. aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

JIRUŠKOVÁ, Miluše. Dysortografické tabulky a pracovní listy. 1. vyd. Brno: Pedagogicko psychologická poradna. ISBN 859-55-7650-265-9

KIML, Josef. Základy foniatrie. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1978.

KLENKOVÁ, Jiřina, VÍTKOVÁ, Marie et al. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-2471-110-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. 2005. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Vyd. 4. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LESNÝ, Ivan. Dětská neurologie. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1980.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči. Bratislava: 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MIKULLAJOVÁ, Marína, NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava, TOKÁROVÁ, Oľga, DOSTÁLOVÁ, Anna. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, Předgrafémová a grafémová etapa. 2. přeprac. A dopl. Vyd. Praha: Centrum ROZUM v. o. s., 2016. ISBN 978-80-260-8261-3

MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10 revize. 2. aktualiz. Vyd. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-904259-0-3

NOVÁK, Alexej. Foniatrie a pedaudiologie III. Praha: Unitisk, 1997.

PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. Emoce: regulace a vývoj v průběhu života. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. a.s., 2018. ISBN 978-80-247-5128-3

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru. 3. aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

ŘÍČAN, P. Cesta životem. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-71-78-829-5.

SEDLÁČEK, K., NOVÁK A., KAPRÁL, I., a další: Vývojová dysfázie – kolerace foniatrických, neurologických, EEG a CT nálezů. 5. mezinárodní symposium dětské neurologie. Bratislava 1982.

SEEMAN, Miloslav. Poruchy dětské řeči. Praha: SZN, 1955.

SHAPIRO, Lawrence, E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6

SKALKOVÁ, Jarmila a kol. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1985. ISBN 14-275-85

SOVÁK, Miloš. Logopedie. 2. vyd. Praha: SPN, 1981.

SOVÁK, Miloš. Nárys speciální pedagogiky. 5. uprav. vyd. Praha: SPN, 1983.

SVOBODOVÁ, Jaroslava. Metodika rozvoje grafomotorika a počátečního čtení. 3. vyd. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR, 2011.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva, MICHEK, František, MORAVCOVÁ, Marie. Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí. Ostrava: Realia a.s., 1995.

TOMICKÁ, Václava. Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické i speciálně pedagogické praxi. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-106-6

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. 1. vyd.
Praha: RAABE, 2017. ISBN 978-80-7496-333-9

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha:
Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

7. Internetové zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění ve znění pozdějších předpisů [oline]. [cit. 2018-06-28]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Podstatnou kapitolou zákona je zmínka, týkající se asistenta pedagoga [online]. [cit. 2018-06-28]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. [online]. [cit. 2018-06-28]. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Předpisy týkající se ochrany osobních údajů [online]. [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <http://www.oou.cz/>

Katalog podpurných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání [online]. [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-nks.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2017-10-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>

8. Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas