

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Integrace žáků s narušenou komunikační schopností do základních škol
v Libereckém kraji

Integration of pupils with communication disorders at primary schools in
Liberec region

Kateřina Cihlářová

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní program: Speciální pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Integrace žáků s narušenou komunikační schopností do základních škol v Libereckém kraji 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.

Praha 9. 4. 2015

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení a neocenitelné rady.

Dále bych chtěla poděkovat zaměstnancům škol v České Lípě za poskytnutí cenných informací.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá tématem integrace žáků s narušenou komunikační schopností do základních škol. Speciálně se zaměřuje na děti se specificky narušeným vývojem řeči. Teoretická část předkládá otázky integrace, školní zralosti a narušené komunikační schopnosti. Praktická část obsahuje 3 kazuistiky žáků s vývojovou dysfázií. Cílem práce je zjistit, jaké podmínky jsou pro žáky s vývojovou dysfázií ve škole vytvořeny. Důležitým bodem je interakce mezi žákem s vývojovou dysfázií a jeho spolužáky. Realizovaný výzkum je kvalitativní.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace, inkluze, školní věk, školní zralost, narušená komunikační schopnost, vývojová dysfázie

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with theme integration of pupils with communicative disability at primary schools. Especially it focuses on children with specific language impairment. Theoretical part submits questions of integration, school maturity, communicative disability. Empirical part contains three casuistries pupils with developmental dysphasia. Aim of thesis finds out, which conditions are formed for pupils with developmental dysphasia at the school. Important item is interaction between pupil with developmental dysphasia and his classmates. The research is based on qualitative methods.

KEYWORDS

Integration, inclusion, school age, school maturity, communicative disability, developmental dysphasia.

Obsah

1	Úvod	6
2	Integrace žáků na základní škole	8
2.1	Definice pojmu integrace a inkluze	9
2.2	Modely, stupně a formy integrace	11
2.3	Faktory pro úspěšnou integraci	14
2.4	Legislativní požadavky pro integraci	16
3	Vývoj dítěte ve školním věku	19
3.1	Vývojová období	19
3.2	Školní zralost a připravenost	23
3.3	Školní nezralost	26
3.4	Předčasný vstup dítěte do školy	28
4	Narušená komunikační schopnost u dětí ve školním věku	30
4.1	Vymezení narušené komunikační schopnosti	30
4.2	Narušený vývoj řeči	32
4.3	Specificky narušený vývoj řeči - Vývojová dysfázie	34
4.4	Žák s vývojovou dysfázií na základní škole	37
5	Žák s vývojovou dysfázií v běžné základní škole	39
5.1	Cíle šetření, metodologie	39
5.2	Výzkumný vzorek	40
5.3	Vlastní šetření	40
5.4	Výsledky šetření	49
6	Závěr	52
7	Seznam použitých informačních zdrojů	54
8	Seznam příloh	57

1 Úvod

Schopnost komunikovat je jednou z nejdůležitějších dovedností člověka. Díky řeči může člověk vyjádřit své myšlenky, přání a potřeby. Cílem komunikace je dorozumívání se, sdělování informací. Člověk používá komunikaci k tomu, aby si vytvořil a udržel vztahy s ostatními jedinci. Komunikace může být nahrazena pojmem interakce, kdy dochází k vzájemnému působení dvou a více činitelů.

Bez komunikace by nemohla nikdy společnost existovat, ani se vyvíjet. Proto ve 20. století vznikl vědní obor logopedie, který se zabývá příčinami, projevy, důsledky, diagnostikou a terapií narušené komunikační schopnosti. Narušená komunikační schopnost nepůsobí jen na složky řeči, ale celou osobnost. Děti, jejichž vývoj je takto ovlivněn, nemohou být většinou vzdělávány za stejných podmínek jako intaktní děti.

V současné době je již běžné integrovat děti s narušenou komunikační schopností v hlavním vzdělávacím proudu. Prospěch z toho však nemá jen integrované dítě, ale i jeho spolužáci. Integrace/inkluze žáků s postižením či handicapem je v dnešní době často diskutovaným tématem. Vybrala jsem si ho, protože jsem o něm chtěla zjistit, co nejvíce informací. Zároveň jsem se alespoň na chvíli chtěla stát součástí školské integrace a pozorovat, jak ovlivňuje daného žáka.

Cílem této práce je analyzovat poznatky z oblasti integrace, vývoje dítěte ve školním věku a narušené komunikační schopnosti – zejména vývojové dysfázie. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí - teoretické a empirické.

Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola definuje pojmy integrace a inkluze. Popisuje modely, stupně a formy integrace. Formulují hlavní faktory pro úspěšnou integraci a objasňuje legislativní požadavky. Druhá kapitola vymezuje období školního věku. Vysvětluje pojmy školní zralost, připravenost, nezralost a rozebírá předčasný vstup dítěte do první třídy. Třetí kapitola vystihuje pojmy narušená komunikační schopnost, narušený vývoj řeči, vývojová dysfázie. Určuje oblasti, ve kterých má žák s vývojovou dysfázií potíže.

Empirická část prezentuje výzkumnou práci. Cílem empirické části je analyzovat podmínky integrace žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy. Dílčím cílem je sledování interakce mezi integrovaným žákem s vývojovou dysfázií a jeho

intaktními spolužáky. Pro dosažení cíle byla použita kvalitativní metoda – pozorování a rozhovor. Samotný výzkum probíhal u tří žáků základní školy v České Lípě.

2 Integrace žáků na základní škole

Právo na vzdělání se stalo základním ukazatelem vyspělosti současných společností. Každý člověk je unikum a vyznačuje se různými schopnostmi, zájmy a potřebami. Zpravidla bývá schopen adekvátně reagovat na své potřeby. Ne všichni jedinci jsou však schopni svým běžným potřebám čelit bez obtíží. Problémy spojené s tímto naplněním zasahují do několika oblastí lidské existence. Proces učení a následně jakékoliv edukace je oblast, ve které se obtíže projevují nejčastěji. Můžeme konstatovat, že lidé čelící takovým obtížím získávají **speciální vzdělávací potřeby** a mohou být nazýváni lidmi s postižením (Vítková, 2004).

Podle Pipekové (2010, s. 236) „*Integrace patří k základním fenoménům rozvoje osobnosti a utváření kvality života osob se zdravotním a sociálním postižením. Míra integrace je významně podmiňována mírou rovnocennosti (samostatnosti a nezávislosti) osoby s postižením. Integrace se týká jednak vlastní osobnosti postiženého, jednak jeho socializace*“.

Ve větších historických souvislostech může být školská integrace považována za **specifickou fázi** v podpoře osob s postižením. Vztah společnosti k postiženým se totiž vyvíjel v závislosti na struktuře společnosti v určité oblasti, dále na stupni myšlení, na morálce a normách společenského života. Osoby s postižením byly **zpočátku vylučovány** ze vzdělávání ve veřejném školství (exkluze). Postupně se handicapovanými jedinci začali zabývat učitelé, duchovní a lékaři. Začátkem 17. století, ale hlavně v 18. - 19. století došlo díky iniciativám jednotlivců k zakládání ústavů, speciálních zařízení a škol pro jedince s různým druhem postižení (segregace). 20. století znamenalo pro speciální školství intenzivní fázi rozvoje speciálních škol a zařízení. Speciální školství se tedy stalo subsystémem veřejného školského systému. Ve druhé polovině 20. století začal stát přebírat speciální školy a zařízení, podílel se na jejich spolufinancování a vzdělávání odborného personálu. Speciální školství dostalo koncepční a právní základ. Nastalo období výstavby, konsolidace a osamostatnění speciálního školství, které vedlo k fázi kritického přehodnocení vzdělávání žáků s postižením. V této době se začaly vyzvedat nedostatky školského systému na základě trendu školní integrace (u nás 90. léta 20. století). Prvním krokem bylo rozvolnění kategorií postižení. V terminologii se odráží různé pojmání postižení, na jedné straně kategorie postižení (starší pojetí), na druhé straně jako dimenze. V dalším kroku byla snaha nahradit tradiční kategorie postižení pojmem speciální

vzdělávací potřeby. Po integrační fázi, částečně paralelně s ní, částečně s různým významovým akcentem, se stává hlavním pojmem inkluze (Vítková, Bartoňová, 2007). Na počátku téměř plošné školní integrace stála iniciativa **mezinárodní organizace UNESCO**. Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu, a kulturu jako organizace stimulující prosazování základních práv každého individua staví na první místo právo na vzdělání. Problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se UNESCO začalo zabývat koncem šedesátých let, to vyvrcholilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981. V České republice se o problematice formy a obsahu edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami začala odborná i laická veřejnost dozvídat po listopadových událostech v roce 1989 (Vítková, 2004).

2.1 Definice pojmu integrace a inkluze

Slovo integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu „znovuvytvoření celku“. Vedle použití v matematice (např. integrál), politice (např. Evropská integrace) a ve vědeckém jazyce se zajímáme v pedagogické souvislosti zejména o význam sociologický a psychologický. **Ve smyslu sociologickém** se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek z nějakého počtu lidí a skupin. Popisuje se především stav, ve kterém někdo nebo něco bylo integrováno. Tím jsou tedy míněny procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti. **Ve smyslu psychologie** popisuje integrace zpravidla jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí (Vítková, Bartoňová, 2007).

Slowík (2007) říká, že handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí. Vzhledem k tomu můžeme rozlišovat **integraci pracovní, pedagogickou a společenskou**.

Sovák (2000) popsal ve svém Defektologickém slovníku integraci jako nejvyšší stupeň socializace, kdy dochází k úplnému zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.

V našem prostředí se integrací významně zabýval Ján Jesenský. Integrace podle něj znamená sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje interpersonální a skupinové vztahy, tak i identitu jednotlivců a skupin. Integrace bývá zpravidla chápána jako **cílový stav**. Nejde však o stav trvalý. Jednou dosažená integrace může také degradovat. Jedná se pak o dezintegraci, poté se může i obnovovat – poté se jedná o reintegraci. Integraci označuje jako jev komplexní. Z hlediska její aplikace

v různých oblastech rozlišuje: integraci osobnosti, sociální, kulturní, pedagogickou a pracovní. Pedagogickou integraci označuje jako dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací. Může přitom jít o skupiny zdravotně, sociálně, kulturně nebo jinak znevýhodněné, o skupiny se speciálními potřebami a jejich intaktní partnery (Jesenský, 1998).

Bendová, Zikl (2011) označují **inkluzi** jako v současné době velmi frekventovaný pojem. V angličtině znamená „inclusion“ zahrnutí, začlenění. Tento pojem se začal používat v posledních letech, a to v řadě různých spojení, jako je například inkluzivní vzdělávání, sociální inkluze. Bohužel je zatím vnímán nejednotně a není jasný vzájemný vztah pojmů integrace-inkluze. Inkluze může být vykládána různě, jako například vrchol integrace. Inkluzivní přístup vede k tomu, že daná osoba není ze společnosti nikdy vyčleněna a je po celý život její přirozenou součástí. Inkluze může být považována za širší pojem, kdy znamená zahrnutí jedince do společnosti. Integrace se poté stává pojmem užším, který se používá pouze pro oblast školství. Poslední možností může být používání pojmu inkluze jako synonyma pro integraci.

Inkluze je založená na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána **normalita**. Za normální je považována spíše rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů. Jednotlivci nejsou tedy nuceni splňovat dané normy. Společenství vytváří struktury, do nichž se vejdou všichni a podle svých schopností dosahují cenných výkonů, které přispívají k budování celku. **Rozdíl mezi integrací a inkluzí** spočívá v tom, že při integraci stále vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno. Oproti tomu inkluzi ve vztahu ke škole chápeme jako koncept vycházející z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně. Všichni žáci prožívají a uvědomují si společenství, v němž má každý své bezpečné místo a díky tomu se mohou všichni zúčastnit výuky (Anderlik, 2014).

Definice školní integrace

Školská integrace je složitý makrospolečenský a individuální proces. Je to vyjádření svobodného postavení občana, hledáním nových vzdělávacích možností. Klade důraz na

svobodnou volbu a předpokládá větší odpovědnost rodičů i občanů s postižením (Michalík, 2000).

Vítková (2004) vymezuje integraci podle hlediska vlivu důsledků integrace na integrujícího se jedince, skupinu, či komunitu. Integraci můžeme podle toho chápat jako proces začleňování jedince, skupiny, komunity do integrální society nebo jako stav začlenění jedince, skupiny, komunity do integrální society. Podle konečného důsledku začlenění integrujícího do integrální society rozlišuje integraci pozitivní a negativní. Školní integraci chápe jako prostředek k dosažení sociální integrace.

Termín integrace je používán nejčastěji ve dvojitým smyslu. V širším smyslu znamená rámcové podmínky odpovídající praxi společného vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s žáky bez těchto potřeb. V užším smyslu označuje pedagogické jednání učitelů respektující vzdělávací politiku a instituce, které směřují k vytvoření nevyčleňující kultury (Hájková, 2005).

Vítková, Bartoňová (2007) definují školní integraci jako snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.

Bendová, Zikl (2011) vnímají školní integraci jako integraci v užším slova smyslu. Uvádějí, že se jedná o vzdělávání dětí se speciálními potřebami v běžných základních školách. Upozorňují, že integrace žáka do školy je proces, nikoliv stav. Integrovaní proces se totiž stále vyvíjí a mění, stále můžeme něco vylepšovat a budeme se setkávat s novými problémy.

2.2 Modely, stupně a formy integrace

Základem speciální pedagogiky v různých zemích je různé pojetí postižení, které určuje specifické školní integrativní snahy. Tyto snahy vychází z analýzy OECD, která popsala čtyři modely: medicínský, sociálně patologický, model prostředí a antropologický model. **Medicínský model** vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin. To vede k medicínsky orientované péči. Cílem se stává překonání a léčba postižení. Speciálně pedagogická opatření, podpůrné vyučování a speciální terapie se provádí ve zvláštních zařízeních. Integrace znamená reintegraci do běžné školy po předcházejícím vyřazení do speciální školy. Toto pojetí nepožaduje změnu školského systému, ale spočívá v přizpůsobení se dítěte stávající struktuře. **Sociálněpatologický model** nevidí základy

integračních těžkostí v biologické nýbrž sociální povaze. Pro tento model je důležitá otázka socializace a diskriminace podmíněné postižením. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a je potřeba je pomocí speciální terapie adaptovat a normalizovat. V modelu prostředí jde o otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo prospěšné pro postižené žáky. Žáci jsou včas integrováni do běžné školy, ta se přizpůsobuje potřebám všech žáků. Tomu také odpovídá školská reforma, která uvnitř vlastního rámce kurikula poskytuje diferencované nabídky všem žákům podle jejich vzdělávacích potřeb. To vyžaduje optimální materiální a personální vybavení, stejně jako vytvoření sítě speciálních a základních škol. Přednost modelu prostředí spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v sociální oblasti. Flexibilní částečná integrace je u tohoto modelu považována za dobrý kompromis. U **antropologického modelu** nejde v první řadě o zlepšení prostředí, nabídek a vybavení, ale o lepší interpersonální interakci. Jde hlavně o potřebu respektovat jejich identitu a jedinečnost včetně jejich postižení. Důležité je realistické ohodnocení situace člověka s postižením. Role postiženého žáka je ovlivněna postojem učitelů a spolužáků. Učitelé nemají analyzovat jen to, co je specifické pro žáky s postižením, ale také to pozitivní, co přinesla společná výuka žáků s postižením a intaktních žáků (Bürli, 1997, In Vítková, Bartoňová, 2007).

Již Jesenský (1995) navrhl odstupňování pedagogické integrace. Jedná se o **plnou integraci** (probíhá v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí, bez použití speciálních pomůcek), **podmíněnou integraci** (odehrává se v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí a použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek), **snížená integrace** (vázaná na technické a jiné úpravy), **ohraničená integrace** (v technicky upraveném prostředí), **vymezená integrace** (upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, uplatňování speciálních metod v průměrném rozsahu), **redukovaná integrace** (upravené výchovně vzdělávací prostředí, s použitím speciálních pomůcek, uplatňování speciálních metod v převládajícím rozsahu). Pro charakterizování stupňů integrace může být také využita **škála integračních stupňů podle WHO** viz Tab. 1.

Tab. 1 Škála integračních stupňů podle WHO (Slowík, 2007, s. 33)

Stupeň integrace	Reálný obraz
Sociálně integrovaný	Postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech
Účast inhibovaná	Postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení
Omezená účast	Osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství apod.
Zmenšená účast	V důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.
Ochuzená účast	Jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení
Redukované vztahy	Jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či jednotlivci
Narušené vztahy	Jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny
Společenská izolovanost	Jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost

Mezi základní formy integrace patří individuální a skupinová integrace. **Individuální integrace** probíhá u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to podle individuálního vzdělávacího programu buď v běžné třídě mateřské školy, základní školy či střední školy (i vyšší odborné školy) nebo probíhá ve třídě speciální školy určené pro žáky s jiným druhem

nebo stupněm postižení. **Skupinová integrace** se uskutečňuje u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální nebo specializované třídě podle zvláštních předpisů. Některé předměty jsou vyučovány pro celou třídu a žáci jsou zapojeni v rámci svých možností do všech aktivit mimo vyučování. Bürlí (1997, In Vítková, 2004) rozlišuje čtyři integrativní formy: fyzická (popř. lokální integrace označuje přítomnost postižených a nepostižených na stejném místě), funkční (aktivně participují obě skupiny), sociální (způsobuje, že všichni patří ke stejné skupině) a společenská integrace (představuje skutečnou účast na kulturním a společenském životě).

Vzdělávání žáka v integraci může mít řadu různých podob jako například (Hájková, 2005):

- 1 Integrace v běžné třídě bez péče speciálních pedagogů.
- 2 Integrace v běžné třídě, kdy do školy dochází speciální pedagog a zajišťuje část výuky a konzultace s učitelem (asistentem).
- 3 Integrace v běžné třídě s asistentem a zároveň se speciálně pedagogickou podporou.
- 4 Třída s více integrovanými dětmi a dvěma pedagogy, kdy část výuky integrovaných žáků probíhá odděleně nebo je pro integrované žáky výuka rozšířena o předměty speciálně pedagogické péče (např. řečová výchova).
- 5 Speciální třída v rámci běžné školy, která má některé předměty a další aktivity společně s běžnou třídou.
- 6 Vzdělávání ve speciální škole s kontakty s běžnou školou. Jedná se o společnou výuku (například u tělocviku, pracovního vyučování), společné mimoškolní aktivity (kroužky, výlety) či společnou práci při projektovém vyučování.

2.3 Faktory pro úspěšnou integraci

Pro úspěšnou integraci je důležité snažit se vytvořit optimální podmínky v oblasti (Bendová, Zíkl, 2011): školy, rodiny, výuky, poradenství a diagnostiky, prostředí a materiálního vybavení, rehabilitačních, kompenzačních a didaktických pomůcek, organizací sdružujících osoby s postižením.

Mezi důležité faktory patří podpora vedení **školy**, podpora vzdělávání učitelů (například kurzy, literatura, zajištění konzultací odborníků) a hodnocení práce učitele, spolupráce mezi učiteli 1. a 2. stupně (důležité při přechodu žáka na druhý stupeň), volba vhodné

formy integrace a zařazení do třídy, vytvoření příjemného pracovního prostředí (podpora pro učitele). Neopomenutelná jsou samozřejmě organizační opatření jako snížení počtu žáků, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění asistenta pedagoga nebo zajištění dalšího pedagogického pracovníka do třídy alespoň na vybrané předměty. Problém může nastat při nedostatku odborných kompetencí, přílišném hledání nedostatků u dítěte, nevhodném přístupu vedení.

Měla by probíhat systematická **spolupráce s rodinou** a zapojení rodiny do vzdělávání. U rodičů dětí se zdravotním postižením se mohou ve větší míře objevovat obavy o osud a zdraví dítěte, nedůvěra k institucím a jejich představitelům, ekonomická a sociální nejistota, velká závislost na poradenských institucích, psychická a fyzická unavitelnost.

Učitel by měl být schopen provést **změny ve vyučování**. Měl by individualizovat výuku i hodnocení a umět využívat jiných forem vyučování (skupinová práce, projektové vyučování).

Rodič by měl být seznámen s **cíli a zaměřením diagnostiky**. Vyšetření by mělo být prováděno po dohodě s rodiči a dítětem. Důležité je nastavení přátelského prostředí. Zpráva z vyšetření by měla být individuální a výsledky by měly být předány pouze rodičům.

Důležitá je také **úprava prostředí a materiálního vybavení**. Zpravidla se jedná o odstranění architektonických bariér v případě integrace žáků s kombinací tělesného a mentálního postižení. Úpravy jsou nutné i u dětí se zrakovým postižením (vodící lišty, reflexní označení chodeb, dveří), sluchovým postižením (snížení hlučnosti, úprava akustiky ve třídě), s mentálním postižením (například snížení rizika úrazů, orientační systém ve škole). S úpravou by mělo pomoci Speciálně pedagogické centrum, které je specializované na dané postižení. Prostředím však není myšleno pouze materiální, ale i sociální. Dobré sociální klima třídy a školy je pro integrovaného žáka velice důležité.

Existuje mnoho **pomůcek** pro děti s různými typy postižení, které by mělo učitelům doporučit SPC. Jejich dostupnost v běžných školách je oproti speciálním zařízením menší. Pomůcky mohou být zapůjčeny ze SPC, může se jednat o osobní pomůcky žáka z domova nebo mohou být zakoupeny.

V některých případech mohou pomoci **organizace sdružující osoby (nebo rodiče) s konkrétním postižením a také řada neziskových organizací**. Mohou zprostředkovat

kontakty s dalšími lidmi s podobnými problémy, zajišťují vzdělávací kurzy, konzultace odborníků apod.

2.4 Legislativní požadavky pro integraci

Nejzásadnější koncepční změnou ve školství po roce 1989 je skutečnost, že výchova a vzdělání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství. V souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v **Listině práv a svobod**, která je článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). Základní východisko je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní. Změna se také objevuje v zaměření se na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů. Nebere zřetel pouze na jeho postižení, ale se jedná o handicap zdravotní či sociální. Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělání postižených byla zpracována v projektu UNESCO **Škola pro všechny**. Tyto myšlenky přejala do svých programů celá řada zemí a i u nás vyšel k tomuto projektu metodický materiál *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. Legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument **Úmluvu o právech dítěte**. Cíle vzdělávací politiky byly schváleny vládou České republiky na svém zasedání v roce 1999, na jejím základě vznikl Národní program rozvoje v České republice, tzv. **Bílá kniha** (2001). V letech 2006 - 2009 probíhal **Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením**. Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání. Tento školský zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2012 a navazuje na něj vyhláška č. 147/2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. Důležitá je také vyhláška 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Patří sem také žáci nadaní a mimořádně nadaní (Vítková, Bartoňová, 2007).

Předškolní vzdělávání zajišťují mateřské školy. Docházka do MŠ je nepovinná. Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od tří do šesti let, popřípadě do doby jejich vstupu do školy. Od roku 1989/1990 je dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožněna integrace do třídy mezi intaktními dětmi. Obsah vzdělávání je dán Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. O přijetí dítěte se zdravotním

postižením rozhoduje ředitel mateřské školy na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě lékaře pro děti a dorost. Dětem se SVP je zajištěna speciálně pedagogická podpora. Vzdělávají se podle IVP, podkladem pro jeho vypracování jsou zprávy ze SPC zpracované psychologem a speciálním pedagogem. Kromě individuální integrace je dětem se SVP umožněna skupinová integrace a návštěva speciální třídy pro děti se SVP v běžné mateřské škole. V České republice začíná podle zákona **povinná školní docházka** počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad. Ve třídě běžné mateřské, základní a střední školy lze individuálně integrovat nejvíce pět žáků se zdravotním postižením (vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., odst. 10). RVP ZV je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro všechny typy škol, které vzdělávají žáky se SVP. Při realizaci RVP ZV se musí zohlednit možnosti žáka se SVP. Využívá se vnitřní diferenciací, vytváří se sociální klima založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a zdůrazňuje se spolupráce s rodiči. Žákům je vypracován na základě zprávy speciálního pedagogického centra individuální vzdělávací plán. **Na střední škole** je zajišťováno vzdělávání žáků se SVP formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Pro žáky se SVP lze vytvořit IVP. V něm je určena organizace výuky a délka vzdělávání při zachování obsahu a rozsahu vzdělávání stanoveného školním vzdělávacím programem (Lechta, 2010).

Individuální vzdělávací plán

Pravidla pro tvorbu IVP jsou stanovena ve školském zákoně a poté podrobněji ve vyhlášce č. 147/2011. O vzdělávání podle IVP musí podat žádost zákonný zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán je zpravidla vypracován před nástupem žáka do školy, musí však být hotov do jednoho měsíce po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku dle potřeby. Na druhém stupni ZŠ se navazuje na IVP z prvního stupně. Problémem je nedostatek času, kdy učitel musí IVP vypracovat do září a má tak velmi málo času na poznání žáka. Řešením může být spolupráce s žakovou učitelkou z 1. stupně. IVP se zpracovává na školní rok.

Osoby, které se na tvorbě IVP podílí, jsou: **ředitel, učitel, rodiče, žák, poradenský pracovník**. Učitel vypracuje IVP na základě speciálních potřeb žáka ve spolupráci

s poradenským pracovníkem, rodiči a ostatními učiteli, které žáka učí. Rodiče podepisují IVP. Tím stvrzují, že jsou s jeho obsahem seznámeni. V IVP mohou být stanoveny povinnosti rodičů. I žák by měl mít možnost účastnit se na jeho tvorbě. Měl by mít možnost sdělit svá přání a potřeby. V IVP musí být jmenovitě určen pracovník školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat. Jeho povinností je pomoc při tvorbě IVP a také poskytovat konzultace. Poradenský pracovník musí minimálně dvakrát ročně sledovat a vyhodnocovat dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytovat škole, žákovi a zákonnému zástupci poradenskou pomoc. Ředitel vydává rozhodnutí o povolení IVP, odpovídá za jeho zpracování a seznamuje zákonného zástupce žáka s IVP.

IVP musí obsahovat údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně jeho zdůvodnění. Dále zahrnuje údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení úpravu konání závěrečných zkoušek. Vyjadřuje potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s žákem a její rozsah. U žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání. Nezbytný je seznam kompenzačních, rehabilitačních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Musí obsahovat jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Navrhuje případné snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, ve které žák studuje. Definiuje předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu. Uvádí závěry speciálně pedagogických, případně psychologických vyšetření. IVP může také obsahovat důležité údaje o žákovi, dokument, podle kterého je žák vzděláván, předměty, v nichž bude žák pracovat dle IVP, pedagogickou diagnózu, popis spolupráce s rodinou a žákem (Bendová, Zíkl, 2011).

3 Vývoj dítěte ve školním věku

3.1 Vývojová období

Školní věk je možné rozdělit na mladší a starší školní věk. **Mladší školní věk**, nazývaný také jako období středního dětství, je vymezen od 6 do 12 let. Dolní hranicí středního dětství určuje období, kdy dítě dosahuje školní zralosti, horní hranicí je nástup puberty. Období raného středního dětství trvá od 6 do 9 let, pozdní střední dětství (označované také jako prepubescence) trvá od 10 do 11/12 let. Za počátek mladšího školního věku je často označován **nástup dítěte do školy**, což může být u řady dětí v 7 letech. Na počátku středního dětství dítě vzhledem k postavě ztrácí dětskou zakulacenost, mění se proporcionalita hlavy a končetin vůči tělu. Střední dětství je důležitou vývojovou fází, ve které musí dítě splnit řadu vývojových úkolů. Formuje se sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání. Zvrat nastává v momentě, kdy dítě zahajuje školní docházku a zvyká si na plnění školních povinností. Děti, které chodily do mateřské školy, mají výhodu, protože změna není v jejich životě tak velká. Způsob spolupráce je však nový pro všechny děti. Výuka probíhá většinou frontálně a učitel není s dítětem v bezprostředním kontaktu. Požadavky učitelů i rodičů na dítě se prudce zvyšují. Děti se často věnují mimoškolním aktivitám, chodí na různé kroužky, rodiče se mu snaží v dobré víře zajistit všestranný rozvoj. Dítě je ve škole vystaveno hodnocení učitele. Snadno se mohou děti srovnávat s vrstevníky, což vede k soutěživosti a porovnávání. **Strach ze selhání** se projevuje u dětí nedostatkem motivace k překonávání překážek. Dítě činnost raději nevykoná, než aby riskovalo špatný výsledek. Učí se přijímat vlastní nedostatky a hledají chyby u ostatních. To se projevuje zejména v rané fázi středního dětství, kdy děti žalují a nedokáží přijímat kritiku. Až okolo 9-10 let se projevuje více soudržnosti a solidarity. Dospělí by měli dítěti pomáhat **rozvíjet techniky zvládnání stresu** (porozumění emocím, rozvíjení komunikace, dechové cvičení). Kognitivní schopnosti se opírají o **konkrétní myšlenkové operace**. Dítě již pochopilo trvalost vlastností některých předmětů a je schopné uvažovat deduktivně. Piaget charakterizoval myšlení středního věku pomocí reverzibility, principu konzervace a klasifikace, schopnosti induktivní logiky, schopnosti seriality, tranzivní inference a decentrace. **Reverzibilita** je stěžejní aspekt operačního myšlení. Člověk je schopen sledovat své myšlenky a v duchu se vracet na začátek procesu řešení problému. Dítě chápe princip **konzervace**, což je schopnost rozumět, že předměty mají stále vlastnosti, i když změní svůj vzhled. Schopnost konzervace různých vlastností se

vyvíjí v různých obdobích. Konzervace počtu se vyvíjí 6 letech, hmoty, délky a objemu tekutin v 7-8 letech, váhy v 9 letech a plochy v 11-12 letech. **Klasifikace** je schopnost organizovat předměty do tříd a podtříd na základě znalostí vlastností předmětů. Jde o dovednost, která umožňuje člověku strukturovat informace. **Schopnost zobecňovat** již děti v období středního dětství zdatně zvládají. Dedukce je pro ně výrazně obtížnější a zlepšuje se až v průběhu adolescence. Díky schopnosti seriality dokáže dítě seřadit předměty podle nějaké obecné vlastnosti nebo situace zachycené na obrázcích podle časové posloupnosti. Rozvíjí se také **tranzitivní inference**, což je schopnost logicky porovnat dva prvky skrze porovnání s třetím prvkem. Dítě využívá dovednosti **decentrace**, kdy uvažuje při řešení úkolu o více aspektech najednou. Dítě obtížně rozlišuje, co je a není důležité. Vybírá si jen povrchní informace, které mohou celou událost zkreslit. Centrem života je rodina, avšak postupně začíná dítě inklinovat k vrstevnickým vztahům. Stoupají v oblibě skupinové hry a týmová spolupráce. Vztahy vznikají již výběrově, jsou založené na společných zájmech, aktivitách. V mladším školním věku se o sebe dívky a chlapci zajímají, dětsky navazují párové vztahy. Romantické chování spíše napodobují, než prožívají. V kolektivu ale převažují kontakt mezi dětmi stejného pohlaví. Znakem pokročilejší fáze socializace je snaha o formálnější organizaci skupiny. Děti si vytvářejí různé skupiny a spolky. Společně sdílejí tajemství a důvěrnosti. Mezi 7 a 10 lety u dívek a 7 a 11 lety u chlapců se zpomalí růst asi na 5 cm za rok. Přibývá podkožního tuku, tvary působí plněji, poměr hlavy k tělu se postupně zmenšuje. V důsledku dřívějšího nástupu puberty u dívek bývají častěji mezi 11 a 13 lety dívky vyšší než chlapci. Orgány dále zvyšují svou výkonnost a lepší se motorická koordinace. Pokračuje zpevňování kostry, roste svalová hmota, zvyšuje se tělesná síla. Prudší vývoj nervové soustavy přináší větší unavitelnost a kolísavou pozornost. Toto období je považováno za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti. Sport funguje také jako katalyzátor agrese. **Jemná motorika** je ve škole rozvíjena psaním, výtvarnou výchovou a pracovní činností. Vývoj kresby se zpomaluje a pokroky nejsou tak zřetelné jako v minulosti. Děti se v kresbě více věnují detailům. U dívek je spontánní vývoj kresby ukončen již v 10 letech, u chlapců až v 12 letech. Později se kresba pouze zdokonaluje (Thorová, 2015).

Starší školní věk, označován také jako pubescence, trvá od 11 do 15 let. Skorunková (2013) označuje období pubescence **jako první fázi dospívání**. Začíná okolo 11 let prvními známkami pohlavního dospívání a trvá přibližně do 15 let. Ve spojení s pojmem

pubescence je používán pojem sekundární akcelerace. Jedná se o celkové urychlování růstu a vývoje v současné společnosti. Současně s tím se také zvýšily nároky na vzdělání a dosažení ekonomické nezávislosti, což oddálilo nástup plné dospělosti. Pubescenci lze rozlišit na **fázi prepuberty** (11-13 let), která začíná vývojem sekundárních pohlavních znaků. Zároveň dochází k druhé proměně tělesné stavby, urychluje se růst celé postavy, prodlužují se končetiny. Vyskytuje se tělesná nevyváženost a pohybová neobratnost. Tělesná stavba dívek a chlapců se začíná odlišovat. Dívčím se postava zaobluje, chlapcům rostou svaly. Současně rostou a zrají vnitřní pohlavní orgány, které ve **fázi vlastní puberty** (13-15 let) postupně dosahují reprodukční schopnosti. Mezi dospívajícími jsou individuální rozdíly v době nástupu tělesných změn. Tato doba významně ovlivňuje prožívání pubescenta a jeho spokojenost se svým tělesným vzhledem. Vyrůstá také význam zevnějšku. Dospívající zaměřují pozornost na vlastní vzhled, o němž často pochybují a přejí si vypadat jinak.

Nástup puberty značí změnu myšlení. J. Piaget označuje toto období za **stádium formálních logických operací**. Dospívající uvažují i hypoteticky, o různých možnostech, které reálně neexistují. Rozvíjí se abstraktní myšlení. Hlavní rozdíl mezi myšlením prepubertálních školáků a pubescentů spočívá v tom, že mladší děti poznávají svět, jaký je, zatímco dospívající uvažují o tom, jaký by tento svět mohl nebo měl být. V myšlení dospívajícího se objevuje kritičnost a odlišný názor od dospělých. Mají sklon polemizovat a diskutovat, přičemž jsou velmi ovlivněni emocemi. Proměňuje se také vztah k času, kdy pro školáka je nejdůležitější současnost, pro pubescenta budoucnost. Dospívající uvažují, čím by chtěli být, mají ideály o budoucnosti (Skorunková, 2013).

V tomto období dochází k **emancipaci dospívajícího od rodiny** a zároveň k navazování vztahů mezi vrstevníky. Nejprve převažuje sklon vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví – **skupinová izosexuální fáze**. Přesto se projevuje potřeba intimního párového přátelství – **individuální izosexuální fáze**. Zároveň začíná zájem o druhé pohlaví, který je zprvu bázlivý – **přechodná etapa**. Na přelomu pubescence a adolescence se objevují skutečné vztahy chlapců a dívek, které jsou zatím nestálé – **heterosexuální fáze polygammí**. Konečná fáze je vyústění v hlubší porozumění – **etapa zamilovanosti**. Počátek pubescence souvisí také s výběrem povolání, které do této doby bylo pouze předmětem fantazie. Při volbě povolání jsou důležité dva aspekty. Z hlediska jedince jde o to, aby si zvolil povolání, které ho bude uspokojovat. Z hlediska společnosti chceme získat

pracovníka, který by nejlépe přispíval k plnění společenských úkolů. Volba povolání je součástí „úkolů dospívání“ a to dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. Dospívající hledá odpovědi na spoustu otázek – kdo jsem, kam patřím, jaké jsou mé hodnoty. Musí přijmout i své nedostatky, což je obtížné pro dospívající s handicapem či postižením. V tomto období by mělo dojít k dosažení **psychické diferenciaci** (schopnost vnímat sama sebe jako psychicky odlišného od rodičů a dalších lidí) a **psychické nezávislosti** (schopnost vnímat sama sebe jako jedince jednajícího nezávisle na druhých (Krejčířová, Langmeier, 2006).

Krejčířová, Langmeier (2006) uvádějí problémy dospívajících jako rozpory mezi: fyzickou a sociální zralostí, rolí a statusem, hodnotami mladé a staré generace a hodnotami rodiny a vnější společnosti. Sekundární akcelerace tělesného růstu a pohlavní zralosti posunuje dolní hranici dospívání stále do nižšího věku, přitom složitost společenských požadavků a nároky na vzdělání oddělují dosažení sociální zralosti. Původně splývající body dosažení fyzické a sociální zralosti se stále více navzájem oddalují. Nesnáze, které jsou způsobeny **rozporem mezi fyzickou a sociální zralostí**, mohou být patrné i v poruchách chování u mladistvých, kteří jsou nuceni chodit do školy, i když se již cítí zralí na pracovní aktivitu. V jednodušších společnostech je mezi rolí a statusem souhlas, protože postavení jedince je určeno věkem a společenským postavením. V současné rychle se měnící společnosti vzniká **mezi rolí a statusem větší či menší rozpor**. Sociální rolí se rozumí chování odpovídající určité pozici ve společnosti. Sociální status vyjadřuje soubor práv a povinností, které určují postavení jedince ve společenské hierarchii. Převratné technické, vědecké i společenské změny sebou přináší častější **rozdíly v názorech, hodnotách a v postojích generací**, které vyrůstaly za jiných podmínek a těžily z jiných skutečností. Starší generace může ulpívat na starších hodnotách, přičemž mladí jejich normy odmítají jako překážku v pokroku. **Rozpor mezi hodnotami v rodině** a v širší společnosti je příčinou konfliktů během celého vývoje dítěte, ale v dospívání se dostává do kritického stavu. Dospívající již není tolik vázán na hodnoty rodiny a často je kritizuje. I přesto je na rodičích stále závislý. Rodiče, kteří prosazují své názory a pravidla chování pouze mocí, vyvolávají u dospívajícího spíše odpor a brzdí jeho vývoj na vyšší úroveň morálního posuzování a jednání. Rodiče bývají znepokojeni odcizením dítěte a přejí si, aby se jim dítě více svěřovalo. Rodiče by měli usilovat hlavně o porozumění dítěti a podpořit ho při hledání pro ně základních hodnot, nalezení osobní orientace a životních cílů, tedy při

vytváření zralého sebepojetí. Nezbytné je vymezení hranic chování s dostatkem volnosti pro samostatné rozhodování. To je důležité především u dětí s problémy v chování nebo se zdravotním oslabením či postižením. Právě u nich je schopnost rodičů vyhnout se nadměrnému ochraňování i opačnému extrému autoritářských přístupů rozhodující.

3.2 Školní zralost a připravenost

Vágnerová (2012) označuje nástup do školy jako **důležitý sociální mezník**. Dítě získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě prochází rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje sociální proměnu a počátek nové životní fáze. Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje instituce školy. Dítě musí potvrdit své kompetence, pracovat a plnit povinnosti tak, jak od něj společnost očekává. Doba nástupu do školy není stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k vývojovým změnám a většina z nich je důležitá pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání či učení představují základy školní zralosti či připravenosti.

Školní zralost je označení souboru duševních schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládnout nároky povinné školní docházky a zároveň mít z vyučování a školních aktivit prospěch. Nároky kladené na dítě musí být přiměřené, dítě nesmí být přetěžováno. Školní zralost dítěte není definovaná pouze jako psychická připravenost naučit se klasickým školním dovednostem, jako je čtení psaní nebo počítání. Dítě musí být pro vstup do školy vybaveno také sociálními kompetencemi, které využije v kontaktu s učiteli a vrstevníky. Emoční zralost umožňuje akceptovat a zvládat školní pravidla a zátěž vyplývající ze školních povinností. Zvládnutí školní docházky je důležitým vývojovým úkolem. Postoj ke vzdělávání si dítě formuje na počátku školní docházky. Pokud si má dítě vytvořit kladný vztah ke škole, musí být úspěšné. Na školu zralé a připravené děti jsou ve škole méně frustrovány, a tak mají větší šanci, aby si ke vzdělávání vytvořily kladný vztah. Posuzované oblasti školní zralosti jsou: věk a rozdíly mezi pohlavími, fyzická zralost, motorika a grafomotorika, sociální kompetence, emoční zralost, řeč a komunikační schopnosti, pracovní vyspělost, motivace k učení, zralost sluchového vnímání, zrakového vnímání, rozumové schopnosti, paměť a sebeobslužné dovednosti. **Z hlediska pohlaví** mívají chlapci nerovnoměrnější vývoj a dozrávají pomaleji, proto je také u nich častěji realizován odklad školní docházky. Dítě vstupující do školy by mělo být **fyzicky silné**, aby

obstálo v kolektivu vrstevníků a mohlo se úspěšně účastnit pohybových her. Hrubá i jemná motorika zralého dítěte by měla být přiměřeně koordinovaná, aby bylo dítě schopné vykonávat komplexní pohybové činnosti (plavání, jízda na kole) i aktivity vyžadující jemné pohyby a souhru práce obou rukou. Přiměřeně rozvinutá **hrubá a jemná motorika** jsou předpokladem pro zvládnutí psaní, pracovních činností a tělesné výchovy. Jedním z orientačních testů školní zralosti je kresba postavy. Hodnotí se formální zpracování (síla a jistota čáry, velikost kresby) a obsahová stránka (schopnost dvojdimenzionálního znázornění končetin, propracování detailů těla apod.). Zralé dítě diferencuje ve způsobu kontaktu s osobou blízkou a cizí. Dítě je vybavené určitými **sociálními kompetencemi**. Je schopné se střídat v aktivitách, ustoupit, rozdělit se. Mělo by vykazovat radost z úspěchu, sociální interakce a pochvaly, zvládat frustraci z neúspěchu. Mělo by také zvládat práci a hru ve skupině dětí, dokáže být přiměřeně asertivní i akceptovat autoritu. Musí dodržovat určitá pravidla chování. **Emoční zralost** spočívá v kontrole i regulaci emocí, přiměřeném emočním vyjadřování a porozumění emocím druhých. Výhodou je, když se dítě do školy těší a je rádo ve společnosti dětí. Zralé dítě by se nemělo impulzivně dožadovat okamžitého uspokojení svých přání. Neúspěch ho okamžitě neodradí od činnosti. Dokáže vůči ostatním projevit empatii, soucit, na emoční stavy ostatních reaguje přiměřeně. **Vyjadřovací schopnosti** dítěte by měly odpovídat normě. Dítě má při vstupu do školy osvojenou gramatickou strukturu jazyka, téměř nechybuje v morfologii a syntaxi. Podle obrázkové knížky zvládne vyprávět příběh, již jen nepopisuje, co vidí. Mezi důležité aspekty školní zralosti patří správná artikulace. Dítě při nástupu do školy dokáže ideálně vyslovit všechny hlásky. V rámci **pracovní vyspělosti** by mělo školsky zralé dítě být schopné krátce pracovat samostatně, přiměřeným tempem a přiměřeně pečlivě. Jako reakce na systematickou každodenní činnost by se neměla u dítěte projevit výrazná unavitelnost. Kvalitní soustředění se vyznačuje absencí motorického a verbálního neklidu, schopností věnovat pozornost důležitým podnětům a odolávat rušivým vlivům prostředí. Podstatná je motivace dítěte k řešení obtížnějších úkolů. Schopnost soustředit se na méně atraktivní úkoly dosahuje při školní zralosti okolo deseti minut. Úkolům, které dítěti jdou a baví ho, se vydrží věnovat 20 minut a déle. Při vzdělávání je důležitá **motivace k učení**. Předškolní dítě by mělo mít zájem o široký okruh informací, zajímat se o fakta. Nezájem o „aktivity u stolu“ (kreslení, knížky) je známkou školní nezralosti. U **sluchového vnímání** jsou podstatné schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Dítě se začíná v předškolním věku fonematically orientovat, rozpozná rozdíly v podobně znějících slabikách a slovech. Chápe,

že slovo se skládá z částí. U **zrakového vnímání** je pro výuku čtení důležitá schopnost vizuální syntézy a analýzy. Dítě dokáže vnímat komplexní tvar a všimnout si detailů. Lepší vnímání detailů je nezbytné pro rozeznávání tvarově podobných písmen jako například p, b, d nebo m a n. V předškolním věku by dítě mělo umět písmena či jim podobné tvary párovat, ale i vyčleňovat tvar, který je napsaný vzhůru nohama nebo zrcadlově. V rámci **rozumových schopností** narůstá podíl logického myšlení na úkor názorného myšlení. Dítě se neřídí už jen tím, co vidí. Narůstá schopnost abstraktního a analyticko-syntetického myšlení. Dítě se orientuje v čase, prostoru a dokáže zobecňovat na základě shodných znaků. Díky učení si rozvíjí vědomosti o okolním světě a zvyšuje se obecná informovanost. Před nástupem do první třídy by děti měly mít přiměřené znalosti týkající se přírody, fungování věcí a řešení sociálních situací. Zralá vizuální a sluchová krátkodobá **paměť** jsou předpoklady úspěšného nácvičení čtení a psaní. Dítě před nástupem do školy by mělo být schopné zapamatovat si smysluplnou větu o šesti až osmi slovech a umět ji zopakovat. Kapacita zrakové paměti mezi 5 - 7 lety činí 4 - 5 prvků. Paměťové schopnosti se projevují v říkankách, písničkách, básničkách a hraní perexsa. **Sebeobslužné dovednosti** nesouvisí pouze s výchovou, ale také se zralostí motoriky, rozumovými schopnostmi a exekutivními funkcemi. Při nástupu do školy by dítě mělo vykazovat určitou míru samostatnosti, mít osvojeny všechny základní hygienické návyky, umět se obléknout, stravovat, udržovat v pořádku a hlídat si své věci (Thorová, 2015).

Podle Mertina (2003, In Thorová 2015) nelze školní zralost definovat pouze na základě diagnostických schopností a dovedností. V rámci poradenství je nutné posuzovat vhodnost nástupu do školy v kontextu systému **rodina-škola-dítě**. Vždy jde o souhrn vzájemně na sebe působících okolností a osobnostních charakteristik. Tyto faktory mají vliv na to, zda bude dítě ve škole úspěšné.

Nástup do školy přináší mnoho nových požadavků, jejichž zvládnutí umožňují specifické sociální zkušenosti, které označujeme jako **školní připravenost**. Rozhodující je postoj ke škole a hodnota, kterou rodina přičítá školnímu vzdělávání, důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte. Škola bere sociální dovednosti jako samozřejmost. Pokud by z nějakého důvodu chyběly, může to představovat značný problém. Nedostatečná připravenost na školu a rozdílnost v hodnotách a normách rodiny a školy zvyšuje riziko neúspěšnosti. Dítě se musí naučit najednou příliš mnoho a obvykle nemá velkou motivaci učit se něčemu, co jeho rodina nepovažuje za důležité. Pokud nebude dítěti jasný smysl

školního vzdělávání, stane se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. Z hlediska školní připravenosti je důležitý postoj dítěte k učení, který se projevuje vytrvalostí, motivací, iniciativou a flexibilitou. **Sociální připravenost** zahrnuje běžné znalosti o vztazích a chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat. Každé dítě si přináší z rodiny znalosti a základní sociální dovednosti, které představují lepší nebo horší předpoklad pro zvládnutí role školáka. Nedostatek běžných zkušeností a dovedností způsobuje **sociokulturní handicap**, který je ve vztahu ke škole rizikovým faktorem. Dítě pak nárokům školy nestačí, poněvadž bylo vychovááno k něčemu jinému. Součástí sociální připravenosti je schopnost rozlišovat různé role a chování. Dítě by mělo znát, jak je třeba chovat se k dospělé autoritě, tj. k učiteli, a jak ke spolužákům. Pokud nedokáže tyto role rozlišovat, bude mít problémy s počáteční adaptací. Školní připravenost zahrnuje i znalost běžných norem chování, sociálních konvencí a schopnost respektovat je. Pro úspěšné zvládnutí role školáka je podstatná i **úroveň jazykových kompetencí** a schopnost jejich využívání v komunikaci. Pokud dětem chybí v rodině kvalitnější jazykový model, nemohou si osvojit dostatečnou slovní zásobu. Často neumějí vyprávět, protože to od nich nikdo do té doby nevyžadoval. Dítě, které nemá dostatečně rozvinuté jazykové kompetence, nemusí rozumět výkladu a požadavkům učitele. Nedostatek porozumění vede k pocitu dezorientace (Vágnerová, 2012).

Valentová (In Kolláriková, Pupala, 2010) uvádí, že pojmy školní zralost a připravenost **navzájem konvergují**. Domnívá se, že pojem školní připravenost zvýrazňuje širší souvislosti a může školní zralost implikovat. Jako složky školní připravenosti uvádí kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti), emočně-sociální (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat normy chování), pracovní (schopnost plnit pracovní úkoly a somatickou připravenost. Tu posuzuje pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte a zrání organismu dítěte. Obecně se předpokládá, že každá ze složek školní připravenosti musí dosáhnout prahové úrovně, aby bylo ve škole úspěšné.

3.3 Školní nezralost

Znaky školní nezralosti mohou postihnout jednu či více oblastí týkajících se dílčích a speciálních aspektů školní připravenosti anebo být víceméně globální charakteristikou dítěte. Za nezralé označujeme dítě tehdy, pokud trpí dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě. Do skupiny nezralých lze zahrnout děti příliš neklidné či nápadně zabrzděné a

utlumené, impulzivní či velmi zdlouhavé a těžkopádné, děti neobratné, nesoustředěné či příliš bázlivé (Šturma, In Krejčířová, Říčan, 2006).

Valentová (In Kollárová, Pupala, 2010) vymezuje varianty neuspokojivé školní nepřipravenosti u dětí výrazně retardovaných, s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí a dětí „klasicky“ nezralých. **U dětí výrazně retardovaných** zaostává psychická struktura osobnosti za úrovně a proporcemi normy. Jde se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy. Pokud ji však měříme požadavky speciální školy, mohou být děti školsky připravené. Školní nezralost a nepřipravenost se objevuje i u **dětí s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi**, s celkově pomalým tempem dozrávání. Zjištěná nižší úroveň školní připravenosti odpovídá intelektuálním schopnostem. Až dlouhodobé pedagogické působení může ukázat míru stability zjištěné odchylky a možnosti reedukace. U **dětí „klasicky“ nezralých** neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu. Nejvýraznější charakteristikou je nižší fyzický věk v rámci roční populace. Jedná se o děti, především chlapce, narozené v červnu a srpnu. V poradenské praxi bývají nejčastější variantou školní nepřipravenosti **dětí s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí**. Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní a tělesné. Základní otázkou z hlediska volby nápravy je, do jaké míry lze nevyrovnanosti dispozic hodnotit jako přechodné a do jaké míry jde o relativně trvalou charakteristiku osobnosti, jejíž deficit je nanejvýš možno v různém rozsahu kompenzovat.

Dětem neadekvátně připraveným pro vstup do školy je doporučováno zařazení do MŠ, práce s dítětem v MŠ podle individuálního programu, zařazení do speciálních MŠ nebo zařazení do přípravných ročníků na ZŠ či skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí. Další formou intervence mohou být různé typy **stimulačních programů**. Tyto programy mohou být jak preventivní, tak i intervenční. Cílem intervence je řízení učení zaměřené na oblasti s vývojovým deficitem. S tímto programem mohou rodiče pracovat pod vedením pedagoga či psychologa. Mohou však být také zařazeny do výchovné práce MŠ, činností PPP nebo jiných poradenských institucí jako forma skupinového nebo individuálního učení. Stimulační programy se buď zaměřují na celkový rozvoj a posilují i školní připravenost, nebo jsou již nápravně zaměřeny na méně rozvinuté psychické funkce. Procvičuje se zejména třídění a

seskupování předmětů podle množství, tvaru, barvy, velikosti, skládání a rozkládání celků, logické myšlení, orientace, jemná motorika a vyjadřovací schopnosti. **Odklad školní docházky** o jeden rok je nejčastější (ale i nejstarší) možnost intervence. Jen u dětí „klasicky“ nezralých má odklad význam sám o sobě. Ostatním dětem s odloženou školní docházkou je potřeba věnovat zvýšenou pozornost a péči. (Valentová, In Kollárová, Pupala, 2010).

Odklad školní docházky se řídí **§ 37 zákonem 472/ 2011 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. Je vymezen takto: „Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“. Rodiče jsou o možnosti odkladu povinné školní docházky informováni při zápisu do prvního ročníku. Pokud žák nemůže plnit v průběhu školního roku povinnou školní docházku z důvodu nedostatečné tělesné nebo duševní vyspělosti, může ředitel se souhlasem zákonného zástupce v průběhu prvního pololetí odložit začátek plnění povinné školní docházky na začátek dalšího školního roku. Pokud dojde k odložení školní docházky, doporučí ředitel školy zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

3.4 Předčasný vstup dítěte do školy

Předčasný nástup dítěte do základní školy je vymezen v **§ 36 školského zákona 472/2011 Sb.** takto: „Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“.

Počátek školní docházky dítěte před šestým rokem musí rodiče velmi pečlivě zvážit. Vážné obtíže či selhání na začátku školní dráhy srážejí dítě v jeho motivaci a ohrožují je ve splnění důležitého úkolu školního věku, kterým je osvědčit svoji výkonnost v konfrontaci s druhými. Je nezbytné, aby děti vstupovaly do školy s nadějí, že její požadavky zvládnou, jakožto školsky zralé (Šturma, In Krejčířová, Říčan, 2006).

Bartoňová (2004, s. 31) uvádí, že „**případné neúspěchy** ve školním prostředí vedou ke snížení sebehodnocení dítěte a ovlivňují jeho postavení v kolektivu. Příznaky mohou sledovat rodiče i v domácím prostředí. Dítě odmítá chodit do školy, cítí se unavené“. Otázka zralosti dítěte pro školu je poměrně složitá. Nebezpečí příliš liberálního zařazování nešestiletých dětí do školy bylo zmírněno, když odborná i laická veřejnost byla upozorněna na ohrožení, které je s tím pro dítě spojeno. Dnes se častěji setkáváme s opačným extrémem. Starostliví rodiče žádají odklad školní docházky ze strachu, že je dítě stále ještě příliš hravé, živé a nedokáže své schopnosti ve škole uplatnit. Dítě tak může promeškat nejvhodnější okamžik pro začátek školní práce (Krejčířová, Langmeier, 2006).

4 Narušená komunikační schopnost u dětí ve školním věku

4.1 Vymezení narušené komunikační schopnosti

Řeč je specificky lidskou schopností, jde se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost není vrozená, na svět si přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů **logopedie**. V německé literatuře tomuto termínu odpovídá **gestörte Kommunikationsfähigkeit**, v anglické **communication disability**. (Klenková, 2006).

Lechta (2003) dělí narušenou komunikační schopnost do 10 základních kategorií: vývojová nemluvnost, získaná orgánová nemluvnost, získaná psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči. K narušení komunikační schopnosti člověka dochází tehdy, pokud některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.

Při vymezení narušené komunikační schopnosti je třeba brát v úvahu **všechny jazykové roviny**: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou i pragmatickou. Může ovlivňovat verbální i neverbální, resp. mluvenou i grafickou formu. Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena složka **expresivní** (produkce) či **receptivní** (porozumění řeči). Narušená komunikační schopnost se projevuje jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. V celkovém klinickém obraze může dominovat či může být příznakem jiného, dominujícího postižení, onemocnění nebo narušení. Narušení může být **úplné** či **parciální**, člověk s narušenou komunikační schopností si své narušení může, ale i nemusí uvědomovat. NKS se může promítat do sféry symbolických procesů ve zvukové či nezvukové dimenzi, ale i do sféry nesymbolických procesů ve zvukové nebo nezvukové dimenzi. Narušená komunikační schopnost se může současně promítnout i do většího počtu dimenzí (Lechta, 1990, In Lechta 2003).

To, co se v konkrétní komunikační situaci vnímá jako rušení řeči, závisí na objektivních i subjektivních faktorech. Mezi **objektivní faktory** patří například odlišná kodifikace výslovnosti v různých národních prostředích, rozlišné, ale přitom ještě objektivně přijatelné variace spisovné výslovnosti některých hlásek. K objektivním faktorům může

patřit i prostředí. Hodnocení mluvního projevu závisí na zvukovém pozadí. Ze **subjektivních činitelů** lze uvést vzdělávání, profese, fyziologické faktory – únava, psychologické faktory jako nejistota, stydlivost. Narušená komunikační schopnost jednotlivce má více dimenzí, a proto ji lze zkoumat z většího počtu aspektů. Z jazykovědného aspektu se jedná o všechny jazykové roviny. Z hlediska formy interindividuální komunikace je možné sledovat verbální i neverbální, resp. mluvené a grafické projevy. Z hlediska průběhu komunikačního procesu lze zkoumat expresivní či receptivní složku (Lechta, 2003).

Klenková (2006) upozorňuje, že za narušenou komunikační schopnost nelze u dítěte považovat určité projevy, které jsou fyziologickými jevy. V období okolo 3. - 4. Roku života dítěte se může projevit **fyziologická neplynulost** (dysfluence). Přibližně do 4 let se u dítěte projevuje fyziologický dysgramatismus, určité nedostatky v gramatické složce řeči se nepokládají za narušení komunikační schopnosti. Za narušení komunikační schopnosti nelze považovat nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu hlásek při výslovnosti v období, kdy se jedná o jev fyziologický – **fyziologická dyslalie**. Odborník posoudí, zda je tento nedostatek jevem fyziologickým, například na základě nevyzrálости nervového systému, neobratnosti mluvních orgánů, a není-li způsoben smyslovou poruchou, orgánovým postižením apod.

Mezi hlavní cíle diagnostiky narušené komunikační schopnosti patří: určit, zda jde opravdu o narušení a ne o fyziologický jev, zjistit příčinu vzniku narušené komunikační schopnosti, určit, zda se jedná o trvalé, přechodné, vrozené či získané narušení, zjistit, zda je NKS dominantní nebo symptomem jiného dominujícího postižení, stanovit, zda si klient své narušení uvědomuje a zjistit stupeň narušení. Vyšetření, která jsou využívána při logopedické diagnostice jsou orientační, základní a speciální. **Orientační vyšetření** se provádí v rámci screeningu, depistáže a zjišťuje, zda se jedná o narušenou komunikační schopnost. **Základní vyšetření** zjišťují konkrétní druh narušené komunikační schopnosti. **Speciální vyšetření** je zaměřeno na co nejpřesnější identifikaci zjištěné narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2003).

Klenková (2006) definuje všeobecné zásady diagnostiky využívané při diagnostickém procesu narušené komunikační schopnosti. Jedná se o zásadu objektivnosti, komplexnosti, týmového přístupu, kvantifikace a dlouhodobého pozorování. Logopedická diagnostika používá obecné metody speciálně pedagogické diagnostiky, které uvádí Vašek (1991 In

Lechta, 2003): pozorování, metody explorační, diagnostické zkoušení, testové metody, kazuistické metody, rozbor výsledků činnosti, přístrojové a mechanické metody.

Základní vyšetření slouží k určení základní diagnózy. **Základní vyšetření** lze rozdělit do osmi kroků. Začátkem je navázání kontaktu, dále následuje sestavení anamnézy, vyšetření sluchu, porozumění řeči, řečové produkce, motoriky, laterality a prozkoumání sociálního prostředí. Závěry logopedické diagnostiky slouží k výběru postupů, metod, forem a prostředků logopedické terapie. Logopedická terapie je charakterizována jako aktivita realizovaná specifickými metodami (Klenková, 2006).

Lechta (2005) dělí metody terapie v logopedii na stimulující, korigující a reedukující. **Stimulující metoda** se aplikuje v terapii narušeného vývoje řeči, stimuluje nerozvinuté a opožděné řečové funkce. **Korigující metoda** se využívá při terapii dyslalie a koriguje vadné řečové funkce. **Reedukující metoda** se aplikuje u afázie a reedukuje ztracené dezintegrované řečové funkce.

V současné logopedické praxi se používá mnoho typů **pomůcek**. Ty logoped volí podle druhu NKS, věku, klienta a rozsahu postižení. Pomůcky, které logoped ve své praxi užívá, se stále zdokonalují, vytváří se nové testy, testové baterie, zdokonalují se a vznikají stále nové elektronické výukové programy, programy PC. Pomůcky lze rozdělit na stimulační, motivační, didaktické, derivační, podpůrné, názorné a registrační (Klenková, 2006).

4.2 Narušený vývoj řeči

Deficity ve vývoji řeči souvisí s procesem vyzrání centrální nervové soustavy a s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Postižena je řeč nevyvinutá nebo řeč ve svých počátcích. Narušení vývoje řeči v raném nebo předškolním věku má negativní dopad na další vývoj jedince – školní úspěšnost, sociální vztahy, pracovní zařazení (Bytešnicková, 2012).

Klenková (2006) označuje vývoj řeči jako složitý proces ovlivněný vnitřními a vnějšími faktory. Hlavními **vnitřními faktory** jsou vrozené předpoklady, nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového i zrakového analyzátoru, nepoškozená centrální nervová soustava a mluvní orgány, dobrý celkový fyzický a duševní vývoj. Z **vnějších faktorů** je rozhodující celkový vliv prostředí a výchovy.

Mikulajová (2003) definuje narušený vývoj řeči jako širokou kategorii kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit, a bohatosti symptomů. Deficity se mohou vyskytovat ve

všech jazykových rovinách. Narušený vývoj řeči může představovat dominantní narušení nebo může být součástí jiných vývojových poruch, deficitů a specifík. V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) představuje kategorii **F 80 – specifické vývojové poruchy řeči a jazyka**. Tato kategorie se dělí na 2 podkategorie **F 80.1 – expresivní poruchy vývoje jazyka a F80.2 - receptivní poruchy vývoje jazyka**.

Narušený vývoj řeči se projevuje od lehkých odchylek od normy až po úplnou nemluvnost. Avšak i v nejtěžších případech se nejedná o úplnou němotu. V tom případě jedinec vydává zvuky s určitým subjektivním významem, nejde ale o skutečnou řeč. Zdravé dítě přibližně do 1 roku prochází přípravnými stadii vývoje řeči. Toto období **fyziologické nemluvnosti** se vyznačuje tím, že dítě nemluví, ale křičí, brouká, žvatlá. Kolem 1. roku začíná dítě říkat první slova, začíná vlastní vývoj řeči. Mezi 2. a 3. rokem používá dítě ve svém projevu věty. Pokud dojde k opoždění řeči, posoudí pediatr, zda je v pořádku sluch, duševní vývoj, motorika a mluvní orgány. Nezbytné pro správný vývoj řeči je stimulující prostředí. Pokud je dítě podle těchto vyšetření zdravé, jedná se o **prodlouženou fyziologickou nemluvnost** (Klenková, 2006).

Mezi kategorií narušeného vývoje řeči patří opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie.

Opožděný vývoj řeči

Lejska (2003, In Bytešníková, 2012) považuje za opožděný vývoj řeči absenci jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Dítě začíná užívat pojmenování i situační stereotypy podstatně později, než je běžné. Důležité je, aby samostatně projevovalo snahu komunikovat. Pokud se jedná o prosté opoždění ve vývoji řeči, v dalším průběhu se zpravidla řeč vyrovná běžnému průměru. K tomu je zapotřebí přístup okolí jedince ve smyslu cílené stimulace a vytvoření optimálních podmínek pro vyrovnání vývoje řeči. Opožděný vývoj řeči může negativně ovlivnit rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte. Může mít také dopad i na formování osobnosti jedince, zejména v oblasti sociálních vztahů (Bytešníková, 2012).

Klenková (2006) definuje nedostatky ve vývoji řeči jako **opožděný vývoj řeči prostý** tehdy, pokud u dítěte kolem třetího roku nezjistíme žádné příčiny somatického nebo psychického rázu, které by mohly způsobit nápadně dlouhé chybění samostatné řeči. Nejčastějšími etiologickými faktory opožděného věku je nepodnětné prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, lehká mozková dysfunkce, nedonošenost a s ní související

nevyzrálá nervová soustava. Opožděný vývoj řeči může být symptomem jiných onemocnění nebo postižení. Tvoří součást klinického obrazu mentální retardace, DMO, vad a poruch sluchu, vad a poruch zraku a někdy je přítomen i u tělesného postižení (Škodová, Jedlička, 2003).

Příčiny opožděného prostého vývoje řeči mohou mít rozmanitý charakter. Prognóza je příznivá při odstranění všech překážek vývoje řeči a zabezpečení přiměřených podmínek včetně stimulace okolí. Cílem diagnostiky je stanovení aktuálního řečového stavu dítěte jako východiska pro správný výběr a realizaci stimulačních metod, koncipování strategie a určení prognózy. Určení správné diagnózy je týmovou záležitostí logopeda, psychologa a zainteresovaných lékařů, eventuálně jiných odborníků. (Bytešníková, 2012).

Klenková (2006) doporučuje provést **diferenciální diagnostiku** a zajistit odborná vyšetření, která vyloučí sluchovou, zrakovou vadu, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů, orofaciální rozštěpy, akustickou dysgnozii a autismus či autistické rysy. U dětí s OVŘ je důležité rozvíjet sluchovou a zrakovou percepci, rozumění řeči, aktivní i pasivní slovní zásobu, motorické schopnosti a spontánní řeč. V rámci logopedického poradenství by měl být rodičům doporučen vhodný postup při stimulaci psychomotorického a řečového vývoje dítěte. Pokud je dítěti v předškolním věku s opožděným řečovým vývojem věnována odpovídající péče, může dodatečně vyžrát. Hlavním faktorem je podpora komunikační schopnosti v rámci spolupráce rodiče, logopeda a mateřské školy. Komunikační schopnost poté odpovídá jeho věku a bez obtíží může zahájit školní docházku.

4.3 Specificky narušený vývoj řeči - Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie označuje poruchu osvojování mluvené řeči. Ve většině případů nedochází k úplnému chybění řeči, ale její **vývoj je závažně opožděn**. V některých aspektech řeči můžeme pozorovat kvalitativní odchylky. Opoždění řeči nemá základ v poruše sluchu, mentální retardaci, pohybovém postižení ani nepříznivých vlivech prostředí. V případech vývojové dysfázie se řeč většinou v průběhu předškolního či mladšího školního věku rozvine. Dysfázie se však dále projevuje v oblasti čtení, psaní, verbální IQ je oproti neverbálnímu významně sníženo. Můžeme sledovat rozdíly mezi různými složkami řečového vývoje. Tento rozdíl se objevuje mezi porozuměním řeči a aktivním mluvením, slovní zásobou a srozumitelností, slovní zásobou, gramatickým vývojem a slovníkem a schopností užití řeči, verbální schopností a vybavováním slov,

zpracováváním řeči a neřečových zvuků. MKN-10 rozděluje vývojovou dysfázii na poruchu expresivní a receptivní. **Expresivní vývojová dysfázie** se vyznačuje dlouho přetrvávajícími problémy s artikulací a gramatikou. Dítě není schopné delšího plynulého vyjádření. U **receptivní vývojové dysfázie** jsou typické problémy s porozuměním, ale i poruchy pozornosti k verbálním podnětům při často přiměřené pozornosti vizuální. U tohoto typu dysfázie mohou být přítomny i kognitivní poruchy v důsledku špatného porozumění. Děti si pomalu osvojují abstraktní myšlení, názvy barev a vztahové pojmy. Poruchy učení se častěji projevují u receptivní dysfázie než expresivní dysfázie (Krejčířová, 2006).

Klenková (2006) uvádí dřívější pojmenování vývojové dysfázie jako je **sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost a afemie**. Při určení příčin vzniku vývojové dysfázie dochází k vývoji poznatků i názorů odborníků. Mikulajová (2003, In Klenková, 2006) píše, že určení etiologie nebývá z řady důvodů jednoduché: rodiče si nedostatečně uvědomují okolnosti raného vývoje svého dítěte, mají málo informací o možných genetických souvislostech poruchy, vztah mezi osvojováním jazyka, mozkovými mechanismy a sociokulturními vlivy prostředí je složitý. Z etiologických faktorů týkajících se prenatálního, perinatálního a postnatálního vývoje dítěte přichází dle Mikulajové (2003, In Klenková, 2006) v úvahu poškození mozku či mozková dysfunkce, jež pravděpodobně zasahuje tzv. řečové zóny levé hemisféry. Škodová a Jedlička (2003) popisují etiologii vývojové dysfázie podle Dlouhé a Nevšimalové (1997) a označují ji za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Postižení je tím lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center, a to charakterem příznaků, nikoli striktním ložiskovým nálezem v neurologickém smyslu. Podle Volkové a Šachové (2003, In Klenková, 2006) je vývojová dysfázie organické narušení řeči centrálního charakteru, kdy dochází k opoždění ve vyžívání nervových buněk v určitých korových oblastech. Klenková (2006) definuje vývojovou dysfázii jako nevýrazné, ale četné poškození mozkové kůry obou hemisfér. Při jednostranném poškození mozku probíhá řečový vývoj na základě schopností zdravé, fungující hemisféry. Při oboustranném poškození je kompenzační činnost obtížná.

Symptomy se podle Bytešnickové (2012) projevují ve všech čtyřech jazykových rovinách. V **rovině foneticko-fonologické** uvádí jako projevy dysfázie poruchu fonetické i fonologické realizace hlásek, výrazné deficity ve výslovnosti a nesrozumitelný řečový projev. Symptomy v **rovině lexikálně-sémantické** se projevují tím, že aktivní slovní

zásoba se rozvíjí velmi pomalu, slovní zásoba je snížena, děti mají „vlastní slovník“, mechanické používání slov bez pochopení jejich obsahové stránky atd. **V rovině morfologicko-syntaktické** se u dětí s vývojovou dysfázií projevuje dysgramatismus, nerozvinutý jazykový cit, nesprávný slovosled ve větě, problémy se skloňováním a časováním atd. **V pragmatické rovině** převažuje nonverbální komunikace nad verbální, neschopnost udržet dějovou linii, prodloužené pauzy ve verbálním projevu a přílišné vkládání emocí do řečového projevu. Typickým znakem vývojové dysfázie je **nerovnoměrné rozložení rozumových schopností**, výrazný nepoměr mezi složkou verbální a nonverbální. Vývojová dysfázie negativním způsobem ovlivňuje intelektový vývoj dítěte a utváření individuálního vědomí. Důsledkem je i negativní dopad na vývoj dítěte, utváření jeho individuálního vědomí a na vývoj vnitřní řeči. Vývojová dysfázie přesahuje rámec fatické poruchy, poněvadž její symptomy se projevují i v neřečových oblastech (Bytešníková, 2012).

Podle Škodové, Jedličky (2003) dochází u dysfaticů **narušení zrakového vnímání**, potíže se projevují zejména v kresbě. U těžké poruchy je kresba obvykle jediným vodítkem k určení diagnózy. Dochází k narušení paměťových funkcí, sluchového vnímání (poruchy vnímání a užívání jednotlivých hlásek, poruchy rozlišování zvukově podobných hlásek). Dále se objevuje narušení pravo-levé orientace a orientace v čase a prostoru. Téměř pravidlem bývají poruchy motorických funkcí (jemné motoriky rukou, poruchy motoriky mluvidel, deficity v prostorovém uspořádání pohybů). Často se objevuje i opoždění vývoje hrubé i jemné motoriky, koordinační obtíže.

Dysfatici jsou lehce unavitelní. Narušena bývá sféra emocionální, zájmová a motivační. Vývojová dysfázie negativně ovlivňuje formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu (škola, rodina, přátelé), jeho zájmy, trávení volného času, dokonce budoucí profesní orientaci (Klenková, 2006).

Diagnostika vývojové dysfázie vyžaduje **týmovou spolupráci** lékařů, psychologa i speciálního pedagoga. Její významnou složkou je diferenciální diagnostika. Mezi základní vyšetření patří foniatrická, neurologická, psychologická, logopedická a speciálně pedagogická diagnostika. **Foniatrické vyšetření** se zabývá všemi složkami řeči a vyšetřuje sluch. **Neurologické vyšetření** by měl provádět neurolog, který se v této problematice orientuje, protože nález může být negativní. Někdy se objevuje nález na EEG. **V rámci psychologické diagnostiky** se zjišťuje úroveň intelektových schopností. Porucha intelektu

však není součástí klinického obrazu vývojové dysfázie. Pokud je přítomna, jedná se o přidruženou poruchu. Logoped vyšetřuje orientaci v prostoru a čase, laterální, motorické funkce, sluchové vnímání, zrakové vnímání, úroveň jazykových schopností, grafomotoriky a paměti. **V rámci diferenciální diagnostiky** je důležité rozlišit vývojovou dysfázii od vývojové dysartrie, sluchového postižení, opožděného vývoje řeči při mentálním postižení, opožděného vývoje řeči prostého, těžké dyslalie. Důležitým faktorem úspěšné terapie je úzká spolupráce klinického logopeda, pedagoga a pracovníka speciálně pedagogických center. Nejdůležitější složkou je však spolupráce rodiny s odborníky. V dnešní době je podstatou rozvoje komunikačních dovedností a schopností u dítěte s vývojovou dysfázií zaměření na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována složka řeči. Celková terapie musí zahrnovat rozvoj sluchového a zrakového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, orientace, grafomotoriky a řeči. Při terapii by se mělo co nejvíce využívat toho, co již dítě umí. U dětí s vývojovou dysfázií se provádí terapie komunikačních schopností individuálně i v malé skupině. Nejčastější formou je **ambulantní individuální logopedická péče**. Skupinová terapie může probíhat ve specializovaných odděleních nemocnic, denních stacionářích či větších klinických pracovištích. Úspěšná terapie vývojové dysfázie je dlouhodobá, trvá i několik let. Zráním CNS v kombinaci s včasnou logopedickou terapií se úroveň složek osobnosti zlepšuje. Postupně ubývá projevů hyperaktivity a impulzivity v chování, zlepšuje se pozornost. Celkově se zlepšuje percepce, zpracování slovních podnětů, paměťové procesy a vlastní mluvný projev (Škodová, Jedlička, 2003).

4.4 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole

Při vstupu do školy je důležité, aby bylo dítě dostatečně **osobnostně i sociálně zralé**. Nedostatečně rozvinuté řečové schopnosti jsou ve školním věku velkou překážkou. Znevýhodňují dítě při klasifikaci, neboť jsou vědomosti hodnoceny převážně na základě ústních odpovědí. Projevující se potíže ve čtení a nedostatečná úroveň rozumění jsou u mladších dětí překážkou pro zvládnutí triví. Pro starší děti je těžké učit se z učebnic, osvojení většího objemu obsahově náročného učiva v naukových předmětech a množství nových abstraktních pojmů ve fyzice, chemii apod. Děti si začínají ve škole uvědomovat svoje nedostatky a odlišnosti od zdravých vrstevníků. Společně s neúspěchy v učení a s komunikační neobratností mohou vzniknout pocity méněcennosti. Dochází k omezení přirozených kontaktů, dítě může být vyloučeno ze společnosti. Během školní docházky se

děti připravují k výběru budoucího povolání. Jejich komunikační nedostatky a prospěch hraje rozhodující úlohu při výběru povolání. Klíčovou roli hraje volba typu školy a podmínky, v jakých vzdělávání probíhá (Škodová, Jedlička, 2003).

Lejska (2003, In Klenková, 2006) vymezuje oblasti, v nichž mají děti s vývojovou dysfázií potíže, což vyžaduje tvorbu IVP. Jedná se především o oblast fonetické a fonologické realizace hlásek, syntaktického spojování slov do větných celků, narušenou schopnost řazení pořadí slabik do slov, nesrozumitelnost řeči pro okolí. Dále je narušena schopnost dítěte udržet dějovou linii, rozeznat klíčová slova k pochopení smyslu sdělení. Dochází k poruše krátkodobé paměti, jemné motoriky a lateralizace, percepce zrakových, hmatových a rytmických podnětů, kresebného projevu. Mohou se vyskytnout specifické poruchy učení. U dítěte s vývojovou dysfázií se projevuje malá aktivní zásoba.

Pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií je klíčovým bodem pochopení podstaty jejich komunikačních a následně vzdělávacích obtíží. Při komunikaci s žákem je důležité zůstat trpělivý a zvýšeně empatický. Je vhodné používat systémy alternativní a augmentativní komunikace. Nezbytné je umožnit žákovi prezentovat své znalosti nejen verbálně. Měly by být tolerovány potíže při čtení a obtíže v porozumění čtenému textu. Podstatné je zvyšování koncentrace pozornosti dítěte, ať už různou motivací, atraktivností úkolů. Sníženou schopnost udržet dějovou linii a problémy v časoprostorové orientaci můžeme zmírnit například využitím časových schémat, vizualizovanými denními rozvrhy. Nesmíme opomenout reedukaci v oblasti dyslexie a dyspraxie. Při orientaci v textu mohou žákovi pomoci obrázky, symboly, zvýraznění klíčových slov (Bendová, 2011).

5 Žák s vývojovou dysfázií v běžné základní škole

5.1 Cíle šetření, metodologie

Původním cílem byl kvantitativní výzkum zaměřený na učitele základních škol a jejich názory na integraci žáků s narušenou komunikační schopností. Po zvážení všech možností jsem se nakonec rozhodla realizovat výzkum kvalitativní.

Jeho hlavním cílem bylo analyzovat, jaké jsou podmínky integrace žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy. Zajímala jsem se o to, zda jsou školy připraveny na vzdělávání těchto žáků.

Pro své šetření jsem zvolila dílčí cíle:

- 1. dílčí cíl:** analyzovat vztahy mezi žákem s narušenou komunikační schopností a jeho spolužáky, zda jsou jimi nebo vyloučeni z kolektivu.
- 2. dílčí cíl:** analyzovat profesní připravenost učitelů na vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, zda si doplnili vzdělání po příchodu žáka do školy.
- 3. dílčí cíl:** analyzovat problémy žáků v základních předmětech jako je český jazyk a matematika.
- 4. dílčí cíl:** analyzovat, jak se integrování žáci chovají během vyučování, zda jsou slušní a respektují své učitele či se nesoustředí, vyrušují a nudí se.

Pro dosažení cílů výzkumu byla využita **kvalitativní metoda**. Kvalitativní výzkum vychází z fenomenologie. Tento výzkum se orientuje na to, jak daný jedinec nahlíží na svět. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu nevyužívá statistických metod a technik. Kvalitativní výzkum se zabývá menším počtem případů, než je tomu u kvantitativního výzkumu.

Z kvalitativního výzkumu jsem využila metodu **pozorování a rozhovoru**. Pozorovala jsem celkem 3 žáky (chlapce) s vývojovou dysfázií na 2 základních školách v České Lípě. Mohla jsem se společně se třídou účastnit vyučování. Pozorovala jsem, jak se žáci chovají během vyučování, jaké mají problémy, jak je jim výuka a testy přizpůsobeny. Neopomenula jsem ani prostředí třídy. Zároveň jsem měla možnost sledovat žáky i při přestávkách, kdy se ukázal především jejich vztah se spolužáky. Rozhovor jsem vedla s jejich třídními učitelkami, kdy jsem se zajímala především o jejich znalosti z oblasti narušené komunikační schopnosti, názor na žáka. Třídní učitelky mi také pomohly zprostředkovat informace o žácích, především formou individuálního vzdělávacího plánu.

Dále mi umožnily získat informované souhlasy od rodičů pozorovaných žáků. Při svém výzkumu jsem se také snažila navrhnout změny, které by žákům pomohly a ještě více jim usnadnily vzdělávání na běžné základní škole.

5.2 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem potřebovala 3 žáky s narušenou komunikační schopností, kteří by se vzdělávali na běžné základní škole a zároveň byli na prvním stupni. Výzkum jsem realizovala v oblasti Libereckého kraje, přesněji v České Lípě. Nejprve jsem chtěla výzkum pojmout z hlediska odlišností v integraci žáků s různou narušenou komunikační schopností. Podařilo se mi ale získat pro svůj výzkum pouze žáky s vývojovou dysfázií. Zúžila jsem tedy oblast výzkumu pouze na ně. Po neúspěšných telefonátech ředitelům základních škol v České Lípě se mi podařilo s jedním z nich domluvit schůzku. Když jsem přišla do školy, bylo mi řečeno, že se zde žádný žák s individuálním vzdělávacím plánem nevzdělává. Po prohledání IVP se přece jen objevil jeden žák s vývojovou dysfázií. Tato škola se mnou posléze výborně spolupracovala. Měla jsem přístup do školy podle svého uvážení. Byla mi k dispozici výchovná poradkyně školy, která mi se vším ochotně pomáhala. Také třídní učitelka mi zodpověděla mé dotazy ohledně žáka. Nakonec se mi podařilo najít i zbylé dva žáky, kteří se integrují ve stejné škole, dokonce i třídě. Jejich třídní učitelka mi byla také velmi nápomocna. Jeden z žáků dochází do třetí třídy a je mu 9 let. Druzí dva navštěvují pátou třídu a je jim 11 a 12 let. Rodiče všech žáků byly o výzkumu informovány. Svůj souhlas vyjádřili pomocí podpisu informovaného souhlasu viz Příloha č. 1.

5.3 Vlastní šetření

Kazuistika 1

Chlapec narozený 30. 6. 2005 dochází do 3. třídy ZŠ. Vývojová dysfázie mu byla diagnostikována teprve nedávno, přibližně před sedmi měsíci. Dříve se v rodině diagnóza narušené komunikační schopnosti neobjevila. Zároveň s diagnózou byl chlapci vytvořen individuální vzdělávací plán. Ve sledované třídě je celkem 17 žáků. Na stěnách učebny jsou rozmístěna plátna s vyjmenovanými slovy, násobilkou, slovními druhy, hláskami. Pro potřeby vlastivědy slouží mapa České republiky a Evropy. Výzdoba je vytvořena pomocí výtvarných prací žáků. Ve třídě je projektor a počítač díky projektu EU peníze školám,

kterého se škola účastní. Je využíván především v hodinách matematiky (řešení matematických operací) a českého jazyka (především tajenky, křížovky).

Daná škola vzdělává okolo 600 žáků od 1. - 9. třídy. Nepůsobí zde školní speciální pedagog, pouze výchovný poradce. V případě potřeby spolupracuje škola se Speciálně pedagogickým centrem v Liberci. Chlapec má v rámci individuálního vzdělávacího plánu jednu vyučující hodinu (45 minut) speciálně pedagogické péče týdně. V rámci této hodiny může žák například více probrat látku, které úplně neporozuměl, procvičovat porozumění textu, čtení a psaní. Při této hodině používá žák jako pomůcku např. bzučák či logopedické zrcadlo. Kvůli narušené komunikační schopnosti dochází chlapec s matkou individuálně ke klinickému logopedovi. Žák nemá snížené množství učiva, pouze má v předmětech a vyučování vytvořeny určité podmínky.

Třídní učitelka si kvůli chlapcově narušené komunikační schopnosti vzdělání nijak nedoplnila. V případě potřeby má možnost konzultovat s pracovníci SPC. Učitelka ve třídě vytváří příjemné klima. Nedělá mezi žáky rozdíly, oni k ní vzhlížejí. Často ji o přestávkách vyhledávají.

Rodiče žáka se školou spolupracují bez problému. Úkoly společně s žákem plní. Pokud je nějaký problém, funguje mezi školou a rodiči komunikace bez problémů. Žák je vždy na vyučování připraven a nechybí mu žádné pomůcky, sešity ani učebnice. Rodiče dbají na doporučení školy a poradenských pracovišť.

Chlapec je neobratný při artikulaci, často se u něj objevují slovní i větné agramatismy, špatně hledá potřebné formulace. Má nižší slovní zásobu, občas má problém s porozumění řeči. Lepší je jeho neverbální složka než verbální. V rámci logopedického vyšetření byly u chlapce stanoveny problémy v každé jazykové rovině. V rámci pragmatické roviny chlapec spontánně nevypráví, má menší mluvní apetit. Jeho lexikálně-sémantická rovina se vyznačuje horším porozuměním složitějších gramatických struktur, instrukce mu musí být opakovány alespoň jednou, má oslabenou verbální a akustickou paměť. Jeho slovní zásoba odpovídá věku. Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny používá krátké věty, má oslabený jazykový cit. Z pohledu fonologicko-fonetické roviny je řeč srozumitelná, chlapec však slova komolí.

O hodinách i přestávkách je chlapec aktivní, často se hlásí. Ve všech předmětech je vyzván k opakování zadání, je často vyvoláván a chodí k tabuli. Chlapec má o hodinách

problém s udržením pozornosti, snadno se rozruší. Občas pokládá hlavu na lavici a nudí se. Pokud má během hodiny jakýkoliv problém, může bez přihlášení vstát a dojít za učitelkou. Je důležité, aby učitelka tolerovala jeho pomalejší pracovní tempo. Raději než písemné zkoušení volí formu ústního zkoušení. Samozřejmě je tolerován horší grafické úpravy písemného projevu. Pokyny mu jsou rozdělovány na části či jsou často opakovány. Učitelka se často dotazuje, zda žák probírané látky rozumí. Chlapec dobře reaguje na pochvalu, motivaci. Učitelce dává zpětnou vazbu. Nebojí se říct si o pomoc.

Chlapec má v českém jazyce problém s čárkami, háčky. Chyby v interpunkci se mu nepočítají do hodnocení. U právě probíraných vyjmenovaných slov má problém poznat příbuznost slov a podle toho odvodit I nebo Y. Místo diktátů a pravopisných cvičení pouze doplňuje I/Y do předem vytištěného textu nebo píše jen části cvičení. Při hodině českého jazyka může využívat pomocné tabulky, například se slovními druhy, vyjmenovanými slovy nebo pády. Ve slohu učitelka preferuje obsah práce před úpravou a gramatickou správností. Pokud píšou žáci slohovou práci ve škole, učitelka poskytuje chlapci ústní pomoc.

V cizím jazyce je celkově mírněji hodnocen než jeho spolužáci. Třída má prozatím povinný pouze jeden cizí jazyk, a to anglický. Učitelka při jeho výuce často využívá her, při kterých si žáci procvičují především slovní zásobu. Chlapec má problém se správným vyslovováním anglických slov. Ke klasifikaci učitelka využívá doplňovací cvičení.

V rámci matematiky má žák problémy s početními operacemi. Často je žádán, aby příklady počítal na tabuli. Slovní úlohy řeší až po hromadném přečtení, kdy čte celá třída najednou. Poté je ještě většinou vyzván, aby zadání sám nahlas přečetl. Text úlohy má vždy před sebou a může si v něm podtrhávat. V matematice je hodnocen mírněji než jeho spolužáci, má na řešení úloh více času. Při písemné práci může využívat pomocnou tabulku na násobení.

V přírodopisu, vlastivědě a prvouce dostává namnožené materiály. Je zkoušen pouze ústně. A jeho sešit není hodnocen za úpravu a kvalitu písma jako u ostatních žáků.

Výtvarná výchova žáka baví, rád si své výtvary prohlíží. Při práci se velice snaží. Během výtvarné výchovy je u něj respektováno pomalejší pracovní tempo, jeho práce jsou mírněji

hodnoceny. Učitelka respektuje nápady a fantazie. Při úkolech, kdy je nutná šikovnost, dostává zjednodušené úkoly.

Třída jako celek je dobře sešraná. Všichni žáci společně vycházejí. O hodinách mezi nimi panuje zdravá soutěživost. Díky ní jsou motivováni k lepším výsledkům. Všichni žáci chtějí mít dobré výsledky a být pochváleni od učitelky. Využívají každé příležitosti k tomu, aby se před učitelkou předvedli. Zároveň jsou si však ochotni při hodině pomoci a nejsou vůči sobě zákeřní. Nebojí se chybovat. V případě špatné odpovědi se nikdo nikomu neposmívá. Pokud mezi dětmi nastane nějaký problém, dokáží ho v klidu s pomocí učitelky vyřešit. Ve třídě sedí někteří žáci sami, někteří ve dvojicích. Pozorovaný chlapec sedí v první lavici u dveří, vedle sebe má dívku. Občas by se potřeboval více soustředit a nebyť svou spolužačkou například při samostatné činnosti vyrušován. O přestávkách se žáci shlukují, většinou podle pohlaví. Dívky si především vyprávějí své zážitky z předchozího dne a o svých přátelích. Chlapci jsou o přestávkách více aktivní, hledají vybití. Hrají si na honěnou, vymýšlejí různé hry. Daný hoch není nijak z kolektivu vyčleňován, je jeho přirozenou součástí. Spolužáci nijak nevnímají, že by byl chlapec něčím odlišný od nich. Učitelka nemusí kolektiv stmelovat. Když žáci nacvičovali ještě s vedlejší třídou vystoupení na školní akademii, chlapec se velmi snažil. Pohyby se rychle naučil, neměl problémy s motorikou. Celkově je hbitý a pohybově zdatný. Během nacvičování se nenudil, naopak ho to velmi bavilo.

Žák se ve třídě celkově snaží. Má dobré známky. Jeho spolužáci na něj mají pozitivní vliv. S upravenými podmínkami může ve třídě normálně fungovat, jako jakýkoliv žák. Doporučila bych, aby seděl sám v lavici. Měl by větší klid na samostatnou práci a nebyl ničím rušen. Dále bych doporučila učitelce, aby si prohloubila znalosti v oblasti narušené komunikační schopnosti, speciálně vývojové dysfázie. Přejde mi, že si není úplně jista, co všechno vývojová dysfázie u chlapce znamená. Jelikož škola integruje více žáků, především s ADHD a specifickými poruchami učení, bylo by vhodné, kdyby mohla zaměstnat školního speciálního pedagoga. Přínosný by jistě byl i asistent pedagoga, který by mohl chodit do různých tříd v případě potřeby. Ve třídě je sice projektor a počítač, mohl by však být využíván více, nejen v hodinách českého jazyka a matematiky.

Kazuistika 2

Chlapec narozený 13. 5. 2003 dochází do páté třídy, tuto školu navštěvuje od čtvrté třídy. Je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah učiva nemá nijak upraven,

probranou látku si však těžce pamatuje. Chlapec má diagnostikovanou vývojovou dysfázii, ADHD, dyslexii, dysortografii a dysgrafické rysy.

V jeho třídě je celkem 10 žáků, samí kluci. Třída je dobře technicky vybavena. Je v ní interaktivní tabule, počítač a projektor. Na stěnách visí nápovědy například se slovními druhy a pády. Pomocí nástěnky jsou zdůrazněna pravidla třídy. Na magnetické tabuli mají žáci připevněný rozvrh. Ten se jim poslední dobou často mění, což nesou velmi špatně. Žáci mají lavice pro jednoho, aby se navzájem nerušili při práci. Třída je zútulněna květinami a výzdobou z výtvarných prací žáků. Každý den je ve třídě na tři hodiny přítomna asistentka pedagoga, která působí ve více třídách.

Škola, na kterou chlapec dochází, vzdělává žáky od 1. do 9. třídy. Zaměřuje se na děti s poruchami učení. Na škole jsou vytvářeny dyslektické třídy pro žáky s podobnými potížemi. Dostává se jim pravidelná speciálně pedagogická péče. Škola zaměstnává svého vlastního speciálního pedagoga a asistenty, zároveň spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem v Liberci. Zaměstnanci tohoto centra dojíždějí pravidelně na školu, kde se věnují jejím žákům.

Chlapec se doma připravuje na vyučování. Občas zapomíná nosit na vyučování sešity. Rodiče se školou spolupracují, zajímají je synovy výsledky.

Třídní učitelka chlapce má vystudovanou speciální pedagogiku. Působí na dané škole jako speciální pedagog. Všechny žáky dobře zná, ví jak se k nim chovat a co potřebují. Žáci ve třídě svou učitelku respektují. V jejich hodinách většinou nejsou problémy. Pokud se však vyskytnou mezi žáky nějaké spory, dokáže rázně zakročit a rychle je ukončit. K hodnocení jsou často používány místo známek plusové body, kdy za pět plusových bodů dostávají žáci jedničky. Žáky ještě učí dvě učitelky. Jednu mají na matematiku a angličtinu. Tato učitelka byla dříve v jejich třídě asistentkou. Žáky dobře a dlouho zná. Ví, co od nich má očekávat. Druhá učitelka je učí na výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. S dětmi pracuje krátce. Snaží se u nich získat respekt, moc se jí to však nedaří. Žáci si z ní dělají legraci, snaží se ji vyprovokovat.. Prvních 20 minut z vyučovací hodiny dělají nepořádek a ruší. Učitelka poté nechá poslat pro třídní učitelku. Když přijde, žáci se uklidní a dělají svoji práci.

Pro výkon chlapce je důležitá motivace. Vzhledem k jeho ADHD je podstatné několikrát zopakovat informace či zadání. Tyto informace musí být podány jasně, stručně a

jednoznačně. Důležité je dát chlapci velký prostor ke kladení otázek. Jelikož lehce ztratí pozornost, neměl by být zbytečně rozptylován. U žáka musí být více tolerováno nevhodné chování či únava. Je totiž často nesoustředěný, vyrušuje nebo si hraje s tužkou. Každý týden má někdo z žáků službu na tabuli a rozvrh. Tento chlapec má problém tyto činnosti správně plnit, často zapomíná. Velkým problémem je pro něj slovní zásoba a s ní související porozumění slov. Často se musí ptát učitelky, co některá slova znamenají. Během mého pozorování se ptal například na slova počínání, zvykat, souměrnost a úzký. Chlapec potřebuje více času na přemýšlení. Vyjadřuje se pomalu a dlouho hledá vhodná slova. Je podstatné, aby měl na vše dostatek času.

V českém jazyce se u chlapce projevuje problém s neporozuměním významu. Často potřebuje pomoci s dovysvětlením zadání. Učitelka musí u žáka ověřovat, zda vše chápe. V hodině u sebe může mít tabulku s vyjmenovanými slovy. Může si zvolit, jakým typem písma bude psát. Často chybuje ve čtení, kdy má problém především s diakritikou. Příkladem toho je, když slovo belhat četl jako bělhat. Hodinu před testem vždy učitelka probranou látku s žáky zopakuje. Úlohy a zadání z testu s nimi probere a případně jim ho dovysvětlí. Ve slohu má chlapec potíže s vytvořením celých vět. Při popisu postavy napsal:

„Je to musí výška

180cm

Kulatá oči hnědé

Barva ústy má červené“.

V matematice má potíže s pochopením zadání. Učitelka jim při testu zatím nedává slovní úlohy, ale pouze příklady. Chlapec mívá problém s pojmenováním jevů, například zlomková čára. Z početních operací mu dělá potíže dělení, které často v testu nedokáže spočítat. Při matematice může využívat různých tabulek. Má mírnější hodnocení v případě přesmyknutí číslic, záměně znamének.

Jako cizí jazyk se chlapec učí anglicky. V tom nemá nějak velké obtíže. Probírané věci zná. Spoustu slov zná z počítačových her.

Při výtvarné výchově má velmi kreativní a originální nápady. Nemá však úctu k učitelce. Než se pustí do práce, vyrušuje nebo se rozčiluje.

V rámci individuálního vzdělávacího plánu má třída jednou týdně seminář z českého jazyka, který zastupuje hodinu speciálně pedagogické péče. Při této hodině žáci využívají bzučáky, čítanky pro dyslektiky, Logico, hry Ubongo, Digit a Duch. Seminář slouží k rozvoji zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, vizuomotoriky, vnímání rytmu, pozornosti, porozumění textu a motoriky. Seminář obsahuje také relaxační prvky. Žáci se například snažili společně rozluštit zprávu, která se skládala s písmen a čísel (čísla vždy zastupují určité písmeno):

7470 2PR4V4 V4M UK423, J4K N453 MY5L DOK423 N2UV3R173LN3 V3C1!
PU50B1V3 V3C1! N4 24C47KU 70 BYL0 732K3 4L3 73D, N4 70M70 R4DKU 7V0J3
MY5L MU23 C157 4U70M471CKY B23 PR3MY5L3N1. BUD N4 53B3 HRDY! P0U23
N3K73R1 L1D3 70HL3 M0H0U PR3C157. PR051M P05L1 70 D4L3, P0KUD 70 UM15
PR3C157.

Kolektiv v této třídě není moc dobře sehraný. Žáci si společně nerozumí. Někteří z nich jsou tišší a zamlknutí, s ostatními se moc nebaví. Naopak někteří jsou aktivní, veselí a upozorňují na pasivitu druhých. O hodinách se často navzájem vyrušují a provokují. Pokud si spolu povídají, tak zpravidla jen o hrách, které hrají na mobilu. Často se o přestávkách hádají, dokonce i perou. Na rozdíl od předchozí sledované třídy si děti nevymýšleli o přestávkách žádné pohybové hry. Pro tyto žáky většinou není dobrá známka motivací k lepšímu výkonu. Někteří z žáků jsou vyčleněni z kolektivu. Ostatní se s nimi nebaví, smějí se jim či nadávají. Mnou pozorovaný chlapec patří k oblíbeným. Spolužáci ho o přestávkách vyhledávají, povídají si s ním o již zmíněných hrách na mobilu. Když si měli žáci vzájemně hodnotit projekty z vlastivědy, jeho byl často zmiňován jako nejlepší, přestože reálně nebyl.

Této třídě by prospělo, kdyby přišla do kolektivu dívka a nebyl složen pouze z chlapců. Zároveň bych doporučila zavést třídnické hodiny. Během nich by mohli hrát různé hry, aby se kolektiv více stmelil a žáci společně lépe vycházeli. Dále by bylo dobré kdyby žáci pochopili, že každý člověk je individualita, má jiné obtíže a starosti. Byli by více tolerantní ke svým spolužákům. Pro chlapce bych doporučila zavést slovníček, do kterého by si psal slova, u nichž nezná význam. Mohl by se do něj kdykoliv podívat, pokud by měl potíže s porozuměním slova, které mu již bylo vysvětleno. Dobré by bylo vytvořit pro žáky ve třídě relaxační koutek, kde by si mohli o přestávkách odpočinout.

Kazuistika 3

Třetí pozorovaný subjekt, narozený 20. 9. 2002, chodí do páté třídy. Je spolužákem chlapce z druhé kazuistiky. Žák má diagnostikovanou vývojovou dysfázii, na jejímž základě mu byl sestaven individuální vzdělávací plán. O hodinách je aktivní, snaží se. Hodně ho motivují známky, chce zažívat pocit úspěchu. Oproti předchozímu chlapci respektuje dospělé. Chová se k nim slušně, neodmlouvá. Lehce ztratí pozornost, začne se houpat na židli. Poté musí být asistentkou upozorňován, aby přestal.

Jeho rodina se školou spolupracuje, jednou za čas mají společné sezení se speciální pedagožkou. Rodiče se se synem doma připravují, žák má vždy potřebné pomůcky. Chlapec má zájem o zlepšování svých dovedností, doučování a konzultace s třídní učitelkou. Připravit se na hodinu mu trvá o něco déle než jeho spolužákům. Do školy dojíždí pracovnice speciálně pedagogického centra v Liberci a poskytují chlapci logopedickou péči.

Žák často potřebuje ve všech předmětech dovysvětlit zadání úloh. Pomáhá mu, když si zadání přečte nahlas. Je potřeba, aby asistentka kontrolovala, zda má domácí úkoly zapsané. Chlapec potřebuje dostatek prostoru, aby se mohl v klidu vyjádřit. Učitelky musí být k němu více tolerantnější, zbytečně se nerozčilovat a nedat znát své emoce. Velkým problémem je pro něj vyjádřit správně své myšlenky. Často využívá v projevu místo podstatných jmen ukazovací zájmena, především „tadyto, tohleto, támhleto“. Potřebuje nově probíranou látku uvést na konkrétních příkladech. Může si vybrat, zda bude psát tiskacím či psacím písmem. Většinou volí tiskací písmo.

Nebojí si říci o pomoc, pokud ji potřebuje. Při testu se často ptá asistentky, zda jsou jeho odpovědi správné. Není si s nimi jistý, bojí se, že budou špatně. Pokud se mu něco nedaří a znamenalo by to špatnou známku, má tendenci se rozbrečet.

Při českém jazyce může mít u sebe tabulku s vyjmenovanými slovy. Na testy dostává dostatek času. Test si může dopsat při nějaké jiné hodině. Podle učitelky se za poslední rok výrazně zlepšil ve čtení. Minulý rok nebyl schopný pořádně přečíst i jednoduchá slova. Dnes čte celkem slušně. Problém mu stále dělají dlouhá slova. Ty musí číst postupně (příklad: MA-METE-METEORIT). Při čtení se mu často pletou písmenka. Například místo stavení čte „vtavění“, místo rozptýlil „rozprýlil“. Problémem při čtení i psaní je správné používání diakritiky. Krátké samohlásky čte často jako dlouhé. Při psaní na ně zapomíná. Chlapec má potíže s hledáním informací v textu. Lépe se mu pracuje, když

dostane otázky k přečtenému textu a na ty odpovídá. Pokud má doplňovat věty podle textu, který má před sebou, má s tím velké potíže. Žáci popisovali v rámci slohu postavu. Chlapec měl především špatně diakritiku a psal nespisovně. „173 CM, VYSOKÁ POSTAVA. MA KRÁTKÝ VLASY. VE TRIDĚ NOSÍ BUNDI.“ Při probírání zájmen, nemohl vůbec pochopit, že zájmena se také dají jako podstatná jména skloňovat. Nechápal, že se jedná stále o stejné slovo, pouze v jiném tvaru. Zároveň s tím nedokázal odlišit, kdy použije MY a kdy MI.

V matematice má své vlastní metody, které na dotázání neumí vysvětlit, ale dostane správný výsledek. Má problémy s pochopením zadání slovních úloh. Učitelka jim zatím tedy slovní úlohy nedává, pouze příklady. Pro hodnocení testů je důležitější postup než výsledek. Žákovi by měli být dávány testy předtištěné. Učitelka se často ptá, jestli žák zadané úloze rozumí. Zároveň jsou mu tolerovány chyby spojené s problémem formulování odpovědi.

Jako cizí jazyk se učí anglický jazyk. Jeho problém je slovní zásoba. Nová slova si obtížně zapamatovává. K vypracování úloh potřebuje dostatek času. Je zkoušen spíše ústně než písemně. Pokud je zkoušen písemně, může psát slova foneticky. Měl velké potíže, když ve třídě psali test na hodiny, nemohl tento test napsat, protože nezná digitální hodiny, pouze ručičkové. Byl tedy poté, co ostatní žáci dopsali, zkoušen ústně.

Ve výtvarné výchově musí být tolerována jeho neobratnost. Postup práce mu je říkán postupně, po jednotlivých krocích. Hodnocen mu není pouze hotový výrobek, ale i snaha. Učitelka by měla tolerovat jeho nápady, nechat ho pracovat podle jeho fantazie. Chlapci se špatně stříhá. Učitelka mu s tím musí pomáhat. Potíže má také s obkreslováním, kdy nedokáže obkreslovat věci rovnou čarou.

Při vlastivědě je důležité respektovat chlapcovo pomalejší tempo, horší úpravu v sešitech a potíže se slepými mapami. Nejsou po něm vyžadovány přesné letopočty. Žákovi pomáhá vizualizace probrané látky. Děti často pracují na společných projektech, či si ukazují různá místa na internetu.

Stejně jako chlapec z druhé kazuistiky se tento také žák účastní seminářů z českého jazyka, které mají místo hodiny speciálně pedagogické péče. V semináři je rozvíjeno zrakové a sluchové vnímání, pravolevá a prostorová orientace, vizuomotorika, vnímání rytmu,

pozornosti, porozumění textu a motoriky. Učitelka střídá činnosti rozvíjející dané oblasti s relaxačními aktivitami.

Chlapec patří k méně oblíbeným ve třídě. Občas se mu žáci vysmívají. Například na něj pokřikují, že „smrdí“ a utíkají před ním. Ke spolužákům se většinou chová přátelsky, často je však provokuje. Snaží se s nimi navázat kontakt pomocí her na mobilu. Často na sebe chce strhnout veškerou pozornost. Chce, aby si ho spolužáci více všimli. Ne vždy k tomu však volí vhodné aktivity. O pozornost se snaží i v hodinách, kdy často vykřikuje a předvádí se. Na své spolužáky někdy reaguje nevhodným způsobem.

Opět bych v této třídě navrhla aktivity na zlepšení kolektivu a vztahů mezi žáky. Pro chlapce by bylo přínosné používat více interaktivní tabuli pro procvičování dané látky zábavnou formou. Jako pomůcku bych doporučila vyrobit mačkadlo na rozlišení tvrdých a měkkých slabik, které se využívá u žáků se specifickými poruchami učení. Na něm by mohlo být zobrazeno především MY a MI, které dělá žákovi velký problém. Při výtvarné výchově bych doporučila rozvíjet schopnost stříhání. Pokud učitelka přijde a pokaždé mu to vystříhne, zatím co chlapec se nudí, nikdy se to pořádně nenaučí. Žák by měl vědět, že pokud něco neví, nechápe nebo tomu nerozumí, nic se neděje. Nemusí z toho být smutný. Protože dobře reaguje na odměnu v podobě pochvaly, měl by být i za malý úspěch chválen.

5.4 Výsledky šetření

Šetření jsem prováděla na dvou základních školách v České Lípě. Obě školy integrují zejména žáky se specifickými poruchami učení. Pro lepší orientaci jsem školy označila jako Školu 1 a Školu 2. Na Škole 1 se vzdělává žák z kazuistiky 1, na Škole 2 žáci z kazuistiky 2 a 3. **Hlavním cílem** bylo analyzovat podmínky žáků s vývojovou dysfázií. Důležité pro tyto žáky je tolerování jejich pracovního tempa, které je pomalejší než u jejich spolužáků. Mělo by být preferováno ústní zkoušení oproti písemnému. Přesto na obou školách převažuje písemné zkoušení. Většinou jsou ale testy alespoň předtištěné, aby měli žáci zadání před sebou. Nepodstatná je jejich grafická úprava v sešitech, která bývá u žáků na prvním stupni ZŠ často známkována. Žáci potřebují často rozdělit zadání na jednotlivé pokyny. Většinou potřebují složitější zadání dovysvětlit. Dva ze tří žáků reagují pozitivně na motivaci. Zajímá je, jaké mají známky. Chtějí být od učitelky pochváleny a zažít pocit úspěchu. Nezbytné jsou také pro tyto žáky pomůcky, které mohou během vyučování využívat. V českém jazyce to mohou být například tabulky s vyjmenovanými slovy,

v matematice poté tabulka na násobení. Na stěnách obou tříd jsou vyvěšeny nápovědy se slovními druhy, pády apod. Důležitá je u žáků vizualizace, aby si dokázali nově probíranou látku správně zapamatovat. Obě školy spolupracují se speciálně pedagogickým centrem, které k nim dojíždí na konzultace. Na Škole 2 je prováděna logopedická péče prostřednictvím SPC, které do školy dojíždí. Na Škole 1 dochází žák individuálně ke klinickému logopedovi. Třídy v obou školách jsou vybavené dobře. Mají projektor a počítač, Škola 2 má navíc interaktivní tabuli. **Prvním dílčím cílem** bylo zjistit, jak společně žáci ve třídě vycházejí. Lepší kolektiv je ve Škole 1. Žáci zde dobře spolupracují, přáteli se spolu. Nijak na sebe neútočí, vzájemně se motivují k lepším výkonům. Ve Škole 2 se žáci vzájemně provokují, chtějí na sebe strhnout veškerou pozornost. Někteří žáci jsou v ní oblíbenější, někteří méně. Pokud je zde žák oblíbený, ostatní žáci ho vyhledávají, baví se s ním o přestávkách. Méně oblíbeným žákům se posmívají a vystrkují je z kolektivu. Časté jsou u této třídy konflikty o přestávkách. Učitelé, kteří mají dozor na chodbě, bývají v blízkosti této třídy, protože vědí, že pravděpodobně bude nějaký problém. **Druhým dílčím cílem** bylo analyzovat profesní připravenost učitelů. Ve Škole 2 je třídní učitelka žáků zároveň speciální pedagožkou. Svě žáky dobře zná a ví, co potřebují. Pokud mají nějaké potíže, mohou za ní i společně s rodiči docházet na konzultace. Žáci ji respektují, zároveň ji mají rádi. Dokáže jejich časté konflikty rychle vyřešit. Ve Škole 2 si třídní učitelka vzdělání po zjištění diagnózy žáka nijak nedoplňovala. Řídí se pokyny individuálního vzdělávacího plánu. Svě případné potíže může konzultovat s pracovníci SPC. Žáci ji mají rádi a důvěřují jí. **Třetím dílčím cílem** bylo analyzovat problémy žáků v základních předmětech jako je český jazyk a matematika. Žáci na obou školách mají v českém jazyce problémy se čtením, především s dlouhými slovy. Dále jsou časté obtíže s porozuměním slov a vyhledávání informací v textu. Jsou vyzýváni, aby nahlas četli častěji než jejich spolužáci. U všech žáků se objevily problémy s diakritikou. V matematice mají potíže s matematickými operacemi, a to především s dělením. Největší problém pro ně představují slovní úlohy, kdy nerozumí zadání. Pomáhá jim čtení zadání nahlas a jeho zjednodušování. **Čtvrtým dílčím cílem** bylo sledovat chování žáků během vyučování. Žáci obou škol se často během vyučování nudí. Velice rychle ztratí pozornost a rozruší se. Bylo by vhodné větší zařazení aktivit, během nichž si odpočinou. Žáci na Škole 2 o hodinách neustále vykřikují, snaží se být středem pozornosti, čímž ruší i ostatní žáky. Ve Škole 1 chlapec během vyučování nevykřikuje. Pokud potřebuje s něčím pomoci, může v tichosti vstát a dojít za učitelku pro radu.

V případě Kazuistiky 1 bych pro zlepšení podmínek integrace žáka navrhla, aby seděl sám v lavici a nebyl tak nikým vedle sebe vyrušován. Dále by měl být více v hodinách využíván projektor, například na procvičovací aktivity. Vzhledem k většímu počtu integrovaných dětí, převážně se specifickými poruchami učení, by škola měla zaměstnat speciálního pedagoga a asistenty pedagoga.

Žákovi z Kazuistiky 2 bych navrhla zavést slovníček na slova, kterým nerozumí. Mohl by se do něj kdykoliv podívat a význam slov si osvěžit. Nemusel by se poté ptát několikrát na význam stejných slov. Dále bych v této třídě doporučila zavést třídnické hodiny, aby se zlepšilo klima třídy. Pro žáky by také mohl být vytvořen relaxační koutek, kam by si mohli jít o přestávkách odpočinout.

Žákovi z Kazuistiky 3 bych doporučila vyrobit mačkátko na tvrdé a měkké slabiky, má totiž velký problém s jejich rozlišování – například MY/MI. Opět by mohla být více používána interaktivní tabule pro zábavné procvičování.

6 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat odbornou literaturu z oblasti integrace, problematiky vývoje dítěte ve školním věku a definovat narušenou komunikační schopnost - zejména vývojovou dysfázií. Práci jsem rozdělila do 4 kapitol, z nichž 3 jsou teoretické a 1 praktická. Pro teoretickou část jsem využila kvalitativního výzkumu, metodu analýzy textu.

Pro vypracování empirické části jsem využila také kvalitativního výzkumu, a to především metody pozorování. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jaké podmínky potřebují ke vzdělávání děti s vývojovou dysfázií, které docházejí na první stupeň základní školy. Jako další dílčí cíle jsem určila analyzovat profesní připravenost třídních učitelů, vztahy mezi integrovaným dítětem a jeho spolužáky, chování dítěte během vyučování a základní problémy v českém jazyce a matematice.

Pro empirickou část jsem hledala 3 žáky s narušenou komunikační schopností. Nakonec se mi to podařilo na 2 základních školách, kde jsem mohla být součástí vyučování a pozorovat žáky na základě podepsaného informovaného souhlasu od rodičů. Pomohly mi také učitelky, které mi poskytly informace o žácích, které znají již delší dobu. Zároveň mě také nechaly nahlédnout do individuálních vzdělávacích plánů žáků.

Ukázalo se, že žáci s vývojovou dysfázií potřebují pro integraci podobné podmínky. Naopak se lišilo vzdělání třídních učitelek, kdy jedna působí na základní škole i jako speciální pedagog a druhá spoléhá pouze na speciálně pedagogické centrum. Rozdílné byly také vztahy mezi spolužáky a integrovaným žákem. Zatímco v jedné třídě byl kolektiv ucelený a nikdo z něj nevyčnival, v druhé třídě se žáci k sobě nechovají moc dobře a byla tam znát určitá hierarchie. Největší problémy měli žáci s matematikou a českým jazykem, kdy opravdu potřebovali pomoc učitelů. Příjemně mě překvapilo, že si žáci o pomoc nebojí říct a klidně přiznají, že něco nechápou nebo jim to nejde. Jiné bylo i chování žáků během hodiny. Jeden žák se choval velmi způsobně, občas ztratil pozornost, ale hodinu nijak vážně nenarušoval. Druhý chlapec se hodně hlasitě projevoval, a to právě především v hodinách. Vykřikoval často i při testech, kdy chtěl vědět, zda má odpověď napsanou správně. Pokud mu učitelka řekla, že mu to nemůže říci, neodradilo ho to a ptal se stále. Třetí chlapec při hodinách také vyrušoval, protože se snažil na sebe upoutat pozornost a hodně se při hodinách nudil. Velice snadno se nechal rozptýlit ostatními spolužáky.

Toto téma mě obohatilo o nové informace a zároveň jsem mohla vidět, jak na školách probíhá u žáků s vývojovou dysfázií často diskutovaná integrace.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 9788073877651.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 128 s. ISBN 9788021052994.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 9788073151584.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. ISBN 9788024738543

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 9788024730080.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 2005, 123 s. ISBN 8086856054

JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. ISBN 8071846910.

JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. [1. vyd.]. Praha: Karolinum, 1995, 175 s. ISBN 8071840300

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. ISBN 8024711109.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. Poruchy řeči u dětí. ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 8024710498.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. přeprac a dopl., Grada Publ. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 9788024712840.

LECHTA, Viktor. *Narušená komunikační schopnost*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011, 386 s. ISBN 9788073679019.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 9788073676797

MICHALÍK, Ján. *Školská integrace dětí s postižením*. 2. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, 135 s. ISBN 8024400774.

MIKULAJOVÁ, Marína. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 9788073151980

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 8024710498.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 9788074352539.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 9788024717333

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. uprav. vydání, Pod vedením Ludvíka Edelsbergera připravili : Tomáš Edelsberger ... [et al.]. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000, 418 s. ISBN 8086022765.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan. *Poruchy vývoje řeči*. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2003. 616 s. ISBN 8024711109.

ŠTURMA, Jaroslav. *Školní zralost a její poruchy*. ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 8024710498.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 9788024621531.

VALENTOVÁ, Ludmila. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti.
KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 9788073678289.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 8073150719

8 Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci Vašeho dítěte na výzkumné části mé bakalářské práce, jejíž cílem je zjistit podmínky pro integraci žáka s narušenou komunikační schopností do základní školy. Dalším cílem je zjistit, jak integrovaní žáci vychází se svými spolužáky. K výzkumu využiji metodu pozorování a rozhovoru. Pokud s účastí Vašeho dítěte souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitelka projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu (zákonného zástupce):

V _____ dne: _____