

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problematika specificky narušeného vývoje řeči u žákyně v běžné základní škole
Problematics of Specifically Disturbed Development of Speech of Pupil at Regular
Primary School

Lenka Barešová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B ČJ-SPG

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Problematika specificky narušeného vývoje řeči u žákyně v běžné základní škole potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 5.4. 2021

Děkuji doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení, ochotu a za její cenné připomínky. Děkuji všem osloveným za ochotu spolupracovat a poskytnout informace pro tuto práci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce spadá do oblasti speciální pedagogiky, konkrétně do logopedie. Zaměřuje se na problematiku specificky narušeného vývoje řeči u žákyně v běžné základní škole. V teoretické části rozdělené na dva okruhy jsou popsána teoretická východiska. První z okruhů se zaměřuje na komunikaci a řeč, je vymezena základní terminologie, popsána ontogeneze řeči z logopedického hlediska, a nakonec je krátce nastíněn narušený vývoj řeči. Druhý se již věnuje specificky narušenému vývoji řeči – vývojové dysfázii. Kromě základního vymezení je popsána její etiologie, symptomatologie, diagnostika a terapie, a nakonec jsou uvedeny její dopady na vzdělávání a vhodné přístupy k žákům s touto diagnózou. Empirická část je zaměřena na průběh a podporu vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné základní škole. Obsahuje kvalitativní výzkum zahrnující případovou studii žákyně, dále také polostrukturované rozhovory s matkou, třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a logopedickou asistentkou, analýzu produktů činnosti žákyně a analýzu dokumentů z psychologických a speciálně pedagogických vyšetření. Cílem šetření bylo analyzovat průběh vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné základní škole. S ohledem na hlavní cíl práce byly stanoveny i dílčí cíle, které se zaměřují na analýzu podpory žákyně ve vzdělávání poskytující školou a na analýzu produktů činnosti žákyně. Výsledky výzkumu přinášejí informace o tom, jak se diagnóza promítá do vzdělávání a jakou potřebnou podporu škola žákyni poskytuje. Na závěr jsou uvedena nějaká doporučení pro praxi směřující k možnostem, jak žáky se specificky narušeným vývojem řeči co nejvíce ve vzdělávání podporovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vývoj řeči, specificky narušený vývoj řeči, vývojová dysfázie, logopedie, ontogeneze řeči

ABSTRACT

The bachelor thesis is classified under special pedagogy, specifically under speech therapy. It is focused on the problematics of a specific speech development disorder of a girl student in an ordinary elementary school. In the theoretical part, which is separated into two stages and describes the theoretical possibilities. The first stage is focused on communication and speech, basic terminology is based, describes ontogenesis of speech from a perspective of speech therapy, and in the end it shortly summarises the disfunctioning speech development. The second stage is focused on a specific disorder in the development of speech – developmental dysphasia. It includes its basic description as well as its etiology, symptomatology, diagnostics and therapy, and its effects on education and appropriate approaches to students with this particular diagnosis. Empirical part is focused on the process and support of education of the student with a specific speech development disorder in an ordinary elementary school. It contains qualitative research including situational study of the student, also semi-structured interviews with the mother of the student, the teacher of the student, the teachers assistant and the speech therapy assistant, analysis of the products of activity of the student as well as an analysis of the documents from psychological and special pedagogical examinations. The goal was to analyse the process of education of the student with a specific speech development disorder in an ordinary elementary school. Aside from the main goal there were side goals, which focus on the analysis of the support of the student in education provided by the school and the analysis of products of activity of the student. The results of the research bring the information about how the diagnosis influences her education and what kind of needed support does the school provide. In the end there are some recommendations for practice pointing to possibilities how to support students with a specific speech disorder in education.

KEYWORDS

Speech development, specifically disturbed development of a speech, developmental dysphasia, speech therapy, ontogenesis of speech

Obsah

Úvod.....	7
1 Komunikace a řeč.....	9
1.1 Vymezení základní terminologie.....	9
1.2 Ontogeneze řeči z logopedického hlediska.....	9
1.2.1 Přípravná stadia ve vývoji řeči.....	9
1.2.2 Vlastní vývoj řeči.....	10
1.2.3 Jazykové roviny v ontogenezi.....	11
1.3 Narušený vývoj řeči.....	13
2 Specificky narušený vývoj řeči.....	15
2.1 Vymezení a etiologie.....	15
2.2 Symptomatologie.....	16
2.2.1 Symptomatologie se zaměřením na riziko rozvoje specifických poruch učení.....	18
2.3 Diagnostika.....	20
2.4 Terapie.....	21
2.5 Dopady na vzdělávání a přístup k žákům se specificky narušeným vývojem řeči.....	22
3 Průběh a podpora vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné ZŠ.....	28
3.1 Cíle a metody výzkumu.....	28
3.2 Charakteristika sledovaného subjektu.....	28
3.3 Vlastní šetření.....	33
3.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi.....	55
Závěr.....	60
Seznam použitých informačních zdrojů.....	62
Seznam příloh.....	64

Úvod

Komunikace a řeč patří k nejdůležitějším lidským schopnostem, díky nimž si člověk utváří vztahy, naplňuje své potřeby a celkově se začleňuje do společnosti. Komunikace hraje zásadní roli v životě každého z nás, ne všichni však máme stejnou schopnost komunikovat. Jakákoli forma narušené komunikační schopnosti rozhodně není něco neobvyklého, co by se vyskytovalo u pár jedinců v populaci. Právě naopak. Domnívám se, že téměř každý z nás se během života setkal s někým, u koho byla komunikace nějakým způsobem narušena, nebo se s tím sám potýkal či stále potýká. Takové narušení s sebou přináší negativní dopady na psychiku člověka a může mu ovlivňovat a ztěžovat život v různých oblastech.

Hlavním tématem této bakalářské práce je problematika specificky narušeného vývoje řeči – vývojové dysfázie. Jedná se o diagnózu s rozmanitou symptomatologií a velmi často obtížně zjistitelnou etiologií, která nepostihuje pouze řeč jedince, ale v různé míře může negativně ovlivňovat vývoj celé osobnosti. Rodiče dětí s vývojovou dysfázií často stojí před náročným rozhodnutím, zda své dítě umístit do speciální školy či do školy v hlavním vzdělávacím proudu. Práce se zabývá problematikou specificky narušeného vývoje řeči u žákyně v běžné základní škole. Záměrem je tuto diagnózu představit, poukázat na dopady, jaké může mít na vzdělávání, a především zmínit možnosti, jak k těmto žákům vhodně přistupovat a jak je ve vzdělávání co nejvíce podporovat. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část se skládá ze dvou kapitol. První kapitola se zabývá komunikací a řečí – vymezení základní terminologie, ontogeneze řeči z logopedického hlediska, narušený vývoj řeči. Druhá kapitola se věnuje již samotnému specificky narušenému vývoji řeči – vymezení a etiologie, symptomatologie, diagnostika, terapie, dopady na vzdělávání a přístup k žákům se specificky narušeným vývojem řeči.

Na teoretickou část navazuje empirická část, která je zaměřena na kvalitativní výzkum zahrnující případovou studii žákyně se specificky narušeným vývojem řeči, jež navštěvuje běžnou základní školu. Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat průběh vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné základní škole. S ohledem na hlavní cíl práce jsou stanoveny i dílčí cíle, které se zaměřují na analýzu podpory žákyně ve vzdělávání poskytující školou a na analýzu produktů činnosti žákyně. Pro výzkum byly

zvoleny metody kvalitativního výzkumného šetření, byly provedeny polostrukturované rozhovory s matkou, třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a logopedickou asistentkou. Dále byla provedena analýza dokumentů z vyšetření a analýza produktů činností žákyně – sešity, pracovní sešity, písanky z první a druhé třídy. Na začátku případové studie je rodinná i osobní anamnéza.

1 Komunikace a řeč

1.1 Vymezení základní terminologie

Termín *komunikace* je poměrně široký pojem, který má v odborné literatuře mnoho definic. Například Čermák (2011) popisuje komunikaci jako určitý přenos informací mezi dvěma a více účastníky, při němž se kromě těchto informací přenáší i pocity či vůle mluvčích. Klenková (2006) uvádí, že tento pojem, který pochází z latinského slova *communicatio*, můžeme chápat jako složitý proces výměny informací, jenž je velmi důležitý v mezilidských vztazích, které se díky komunikaci vytváří, pěstují a udržují. Prostřednictvím komunikace dochází k rozvoji osobnosti a ovlivňování subjektů, které se na ní podílejí.

Komunikaci rozdělujeme na *verbální* a *neverbální*, přičemž se obě tyto formy navzájem doplňují. *Verbální komunikace*, která častěji podléhá sebekontrolě, je prováděna prostřednictvím jazyka, k vyjadřování slouží slova. Kromě komunikace mluvené se může jednat také o komunikaci psanou. Při *neverbální komunikaci* se užívá jiných projevů (gestika, posturika, kinezika, proxemika, haptika atd.), které jsou často nevědomé, ale velice důležité. Neverbální projevy mohou často verbální projev doplňovat, zesilovat či ho za určitých okolností plně zastoupit (Mikuláščík, 2010).

Řeč znamená vědomé užívání jazyka ve všech jeho formách. I když se jedná o specifickou lidskou schopnost, lidé se s ní nerodí. Každý má v sobě ovšem určité dispozice, které se rozvíjí při kontaktu s mluvčím okolím. Díky řeči mohou lidé ostatním sdělovat své myšlenky, přání a pocity (Klenková, 2006).

1.2 Ontogeneze řeči z logopedického hlediska

Lechta (1987) uvádí, že v ontogenezi řeči sice máme určité mezníky, hranice mezi nimi však nejsou příliš výrazné, navíc k nim nedochází u všech dětí stejně. Na vývoj řeči má vliv i široké spektrum biologických a sociálních jevů. Žádné stadium nemůže být vynecháno, ale u každého dítěte se může lišit délka jeho trvání. Ve vývoji může docházet k obdobím akcelerace či retardace.

1.2.1 Přípravná stadia ve vývoji řeči

Lechta (1987) zmiňuje, že přípravné (předverbální) období, jež předchází vlastnímu vývoji řeči, trvá přibližně během prvního roku života dítěte. V tomto období jsou velice důležité činnosti, které ovšem bezprostředně nesouvisí s mluvením (např. sání, dumláni,

žvýkání nebo polykání). Klenková (2006) uvádí, že právě tyto činnosti jsou přípravou artikulačního aparátu ke skutečné řeči a po jejich ovládnutí nastává vývoj řečových aktivit.

Hned po narození se vyděluje *období novorozeneckého (kojeneckého) křiku*. Právě křik je prvním řečovým projevem, kterým dítě reaguje na změnu prostředí a teploty, později jím vyjadřuje nelibost na pocit hladu (Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Podle Lechty (2008) se nejdříve objevuje neartikulovaný křik, který je jednotvárný a u kterého dítě není schopno vědomě a záměrně měnit jeho tónovou výšku. Kolem 6. týdne dokáže dítě pomocí křiku vyjadřovat nejdříve negativní pocity (pomocí tvrdého hlasového začátku) a později i příjemné pocity (pomocí měkkého hlasového začátku).

Kolem 8. až 10. týdne se objevuje *období broukání*, které postupně přechází do období, ve kterém jsou vytvářené zvuky způsobené „hrou s mluvidly“ – *období žvatlání* (Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Dle Lechty (2008) se kolem 3. a 4. měsíce objevuje *pudové žvatlání*, které vzniká tak, že dítě manipuluje s mluvidly jako při přijímání potravy a k těmto pohybům přidává hlas. Později v rozmezí 4. až 6. měsíce dítě vytváří tzv. prefonémy, tyto zvuky se ovšem nefixují, protože zatím není zapojena vědomá sluchová kontrola. V období kolem 6. až 8. měsíce se objevuje *napodobující žvatlání*. Dítě se snaží napodobovat zvuky, které samo vydává nebo slyší okolo sebe. Nyní se již zapojuje vědomá sluchová i zraková kontrola (odezírání mluvidel) a produkované zvuky se tak začínají podobat hláskám mateřského jazyka.

Následuje *období rozumění*, které se objevuje mezi 8. a 9. měsícem. Dítě nejdříve rozlišuje obsah sdělení podle melodie, přízvuku a zabarvení hlasu (Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Klenková (2006) toto období situuje do období okolo 10. měsíce, kdy se rozumění dítěte projevuje určitou motorickou reakcí (například mu řekneme, ať udělá paci, paci, a ono tak udělá). Dítě si tedy zvuky, které kolem sebe slyší, spojuje s vjemem či představou konkrétní situace. Nechápe však ještě obsah slov.

1.2.2 Vlastní vývoj řeči

Za počátek vlastního vývoje řeči můžeme pokládat období kolem prvního roku života dítěte, tehdy se objevuje první slovo – jednoslovná věta (Lechta, 2008). Vlastní vývoj řeči se rozděluje na čtyři postupná stadia, která na sebe navazují (Klenková, 2006).

První stadium je *emocionálně-volní*, dítě v tomto období vyjadřuje své emoce, přání či prosby pomocí verbálního projevu – slov. První slova mohou být jak jednoslabičná, tak i víceslabičná a mají komplexní význam věty. To se dá demonstrovat na slově „pá”. Dítě tím buď říká, že je rádo, protože půjde ven, nebo vyjadřuje nespokojenost, že blízká osoba odchází apod. (Klenková, 2006).

Další stadium se nazývá *asociačně-reprodukční*. V tomto období získávají slova funkci pojmenovací. Dítě nejdříve označuje pomocí různých výrazů konkrétní osoby a jevy, které má ve svém okolí. Dále pak tyto výrazy přenáší na jevy podobné a reprodukuje tak jednoduché asociace (Sovák, 1978 in Bytešníková, 2012). Během této doby se dítě snaží dosahovat cílů pomocí řeči a zjišťuje, že je jejím prostřednictvím schopno usměrňovat dospělé, s nimiž se poté stále častěji snaží komunikovat (Klenková, 2006).

Okolo třetího roku života dítěte nastupuje *stadium logických pojmů*. Toto období je velice důležité, protože v něm dochází k osvojování si náročných myšlenkových operací (Bytešníková, 2012). Slova doposud úzce spjatá s konkrétními jevy se prostřednictvím abstrakce stávají všeobecnými pojmy. Jelikož jsou na děti kladeny poměrně vysoké nároky, mohou se v této fázi objevovat vývojové potíže v řeči – zadržávání řeči, opakování hlásek, slabik nebo slov apod. (Bytešníková, 2012, Klenková, 2006).

Jako poslední přichází *stadium intelektualizace řeči*, které se objevuje na přelomu třetího a čtvrtého roku dítěte. V tomto období dochází k rozvoji řeči po logické stránce a také k celkovému zkvalitňování řečového projevu (Bytešníková, 2012). Obsah slov a gramatické formy se prohlubují a zpřesňují, osvojují se slova nová, rozšiřuje se slovní zásoba. Toto stadium pokračuje až do dospělosti (Klenková, 2006).

1.2.3 Jazykové roviny v ontogenezi

Existují čtyři jazykové roviny, které se vzájemně prolínají a jichž rozvoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně (Klenková, 2006). Zvukovou stránkou jazyka a řeči se zabývá foneticko-fonologická rovina, gramatiku představuje morfologicko-syntaktická rovina, významem slov a slovní zásobou se zabývá lexikálně-sémantická rovina a pragmatická rovina uvádí, jak všechny získané vědomosti a poznatky z ostatních rovin používat v komunikaci a mezilidské interakci (Marková in Kerekrétiová a kol., 2009).

Klenková (2006) uvádí, že je pro *foneticko-fonologickou rovinu* velice důležitý přechod z pudového žvatlání do žvatlání napodobujícího, zvuky produkované v tomto období se již pokládají za hlásky mateřského jazyka. Na vývoj výslovnosti působí mnoho faktorů (obratnost mluvních orgánů, vyzrállost fonemického sluchu, mluvní vzor dítěte, jeho společenské prostředí, řečové a psychické stimuly). Neexistuje jednotný názor na to, kdy je vývoj výslovnosti ukončen a kdy je tedy nesprávná výslovnost u dítěte ještě jevem fyziologickým a kdy se už jedná o jev patologický. Někteří odborníci vývoj výslovnosti limitují věkem čtyř let, jiní věkem sedmi let. Lechta (2008) například uvádí, že v období kolem čtyř až pěti let se ještě mohou objevovat některé charakteristické nesprávnosti ve výslovnosti. V současné době se ovšem klade důraz na to, aby mělo dítě správnou výslovnost při zahájení povinné školní docházky (Klenková, 2006).

Jako další je *morfologicko-syntaktická rovina*. Lechta (1987) uvádí, že právě verbální projevy v této rovině mohou být dobrým ukazatelem správného či nesprávného duševního vývoje dětí na rozdíl od verbálních projevů v rámci jiných jazykových rovin. Klenková (2006) zmiňuje, že první slova, která dítě produkuje, jsou neohebná a plní funkci vět. Dítě je vytváří opakováním slabik (např. mama, tata). To samé uvádí i Bytešniková (2012), která ještě dále zmiňuje, že jsou v tomto období nejčastěji užívána podstatná jména, později slovesa. Lechta (1987) uvádí, že čím je dítě starší, tím více slovních druhů začíná používat. Mezi druhým a třetím rokem života začíná dítě se skloňováním a časováním. Po 4. roce by již mělo ovládat všechny slovní druhy. Z hlediska větné skladby Lechta (2008) zařazuje užívání jednoslovných vět do období 1 až 1,5 let, v rozmezí 1,5 až 2 let začíná dítě tvořit dvojslovné věty. Od 2 let začíná tvořit víceslovné věty, které přestávají být dysgramatické. Po třetím roce už dítě klade správně slova do vět a začíná tvořit souvětí.

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá slovní zásobou a významem slov. Slovní zásoba je u každého jedince jiná a může být dělena podle různých kritérií. Jedno z dělení může být na pasivní a aktivní slovní zásobu (Marková in Kerekrétiiová a kol., 2009). Klenková (2006) uvádí, že se pasivní slovní zásoba začíná rozvíjet jako první. Děje se to kolem desátého měsíce života, kdy dítě začíná „rozumět“ řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet ve 12. měsíci, když dítě začíná používat svá první slova. V souvislosti s touto jazykovou rovinou je důležité zmínit pojmy *hypergeneralizace* a *hyperdiferenciace*. *Hypergeneralizací* se rozumí situace, kdy dítě chápe slova všeobecně. To znamená, že každé

zvíře se čtyřma nohama a chlupy pojmenuje haf-haf. Opakem je *hyperdiferenciace*, kdy dítě užívá nějaké slovo pro označení pouze jedné věci či osoby, slovo táta je tedy označení pouze pro jeho tátu. V průběhu vyrůstání dítě získává spoustu informací o okolním světě pomocí otázek a tímto způsobem si prohlubuje slovní zásobu. Lechta (2008) uvádí první věk otázek („Kdo/co je to?“) kolem 1 a půl roku a druhý věk otázek („Proč?“) okolo 3 a půl let.

Jako poslední zmiňují *pragmatickou rovinu*. V rámci této roviny se dítě učí používat poznatky získané v ostatních jazykových rovinách při komunikaci a mezilidské interakci. Dítě si začíná uvědomovat, že na zpracování přijímané jazykové informace mají vliv i mimojazykové prostředky komunikace (např. mimika, gesta, prozodické faktory řeči apod.). Prostřednictvím těchto prostředků se dají například vyjadřovat emoce nebo postoje (Marková in Kerekrétiová a kol., 2009). Klenková (2006) zmiňuje, že ve věku dvou až tří let si dítě dokáže uvědomovat svoji roli v komunikaci a po třetím roce se již snaží komunikovat, navazovat a udržovat krátké rozhovory s lidmi ze svého okolí. „*Ve 4 letech stále častěji dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci*“ (Klenková, 2006, s. 41).

1.3 Narušený vývoj řeči

„*Narušený vývoj řeči je široce chápáná kategorie zejména kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit, a bohatosti symptomů, jimiž se projevuje. Definiuje se jako strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, příp. i všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte*“ (Mikulajová in Lechta a kol., 2003, s. 61).

Vývoj řeči je velice komplikovaný proces, na který působí určité faktory, jež se dají rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní faktory se téměř nedají ovlivnit, patří tam například nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, centrální nervová soustava bez poškození, dobrý fyzický a duševní vývoj apod. Naopak vnější faktory se dají mnohem více ovlivňovat. Můžeme do nich zařadit vliv prostředí a výchovy, dostačující množství a přiměřenost podnětů nebo podněcování dítěte ke komunikaci atd. (Klenková, 2006).

Narušený vývoj řeči se může za samostatnou nozologickou jednotku pokládat v případě, že je hlavním dominujícím příznakem poruch vyskytujících se u dítěte. Pokud je ovšem součástí jiného postižení či onemocnění (mentální postižení, tělesné postižení, poruchy sluchu apod.), nemůže být pokládán za samostatnou nozologickou jednotku a jedná se tak o symptomatickou poruchu řeči (Mikulajová in Lechta a kol., 2003).

Mikulajová (in Lechta a kol., 2003) dále zmiňuje, že při určování *etiologie* je nejdříve nutné určit, zda je narušený vývoj řeči hlavním příznakem, nebo zda se jedná o symptomatickou poruchu řeči. V případě, kdy je narušený vývoj řeči jedním z příznaků jiného postižení, vycházíme z etiologie tohoto dominantního onemocnění. Ovšem určení etiologie v případě, kdy je narušený vývoj řeči hlavním příznakem, už tak snadné není. Obecně se dají faktory rozdělit na vrozené, získané a genetické. Hovoří se například o poškození mozku či mozkové dysfunkci v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Na vzniku se však může podílet již zmíněná genetika, o níž se uvažuje z důvodu existence tzv. vrozené řečové slabosti. Jednotlivé příčiny se ovšem mohou i vzájemně kombinovat.

Klenková (2006) uvádí hlediska, jež rozpracoval Sovák (1974, 1978 a další vydání) a později i Lechta (1990), prostřednictvím kterých se dá na narušený vývoj řeči nahlížet. Pokud se na problematiku podíváme z *hlediska etiologického*, narušený vývoj řeči může být v klinickém obraze dominujícím příznakem, nebo se může jednat o symptomatickou poruchu řeči, kdy se jedná pouze o symptom jiných vývojových poruch, jak jsem již uvedla výše. Kromě *hlediska etiologického* je zde *hledisko stupně*, podle něhož se narušený vývoj řeči může projevovat lehkými odchylkami od normy až úplnou nemluvností, ta se může vyskytovat například při hluboké mentální retardaci. Nikdy se ovšem nejedná o naprostou němotu. Další je *hledisko věku*, jež ukazuje, že kromě fyziologické nemluvnosti a prodloužené fyziologické nemluvnosti, které nejsou patologické, existuje také vývojová nemluvnost a ta už patologická je. Posledním hlediskem je *hledisko průběhu vývoje řeči* klasifikující narušený vývoj řeči na opožděný vývoj řeči, omezený vývoj řeči, přerušovaný vývoj řeči a odchýlný (scestný) vývoj řeči.

Za **opožděný vývoj řeči** se dá považovat situace, kdy dítě ve třech letech nemluví nebo mluví méně než ostatní děti v tomto věku. Mezi nejčastější příčiny vzniku patří nepodnětné nebo nestimulující prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošenost, lehká mozková dysfunkce apod. Pokud je dítěti dopřána vhodná péče v podobě rozvíjení zrakové i sluchové percepce, sluchové diferenciaci, rozumění řeči, aktivní i pasivní slovní zásoby, motorických schopností a spontánní řeči, existuje šance, že opoždění může zcela vymizet. Je vhodné, aby v předškolním období spolupracovali rodiče, učitelé v mateřské škole a logoped (Klenková, 2006).

2 Specificky narušený vývoj řeči

2.1 Vymezení a etiologie

Při studování odborné literatury je více než zřejmé, že je velice těžké definovat specificky narušený vývoj řeči – vývojovou dysfázií. Stejně jako spousta pojmů v logopedii i tato diagnóza nemá jednotnou definici ani terminologii.

Klenková (2006) uvádí, že na problematiku narušeného vývoje řeči nahlíželi a stále nahlížejí odborníci z různých vědních oborů, což vede k nejednotnosti definice a také terminologie. Škodová a Jedlička (2007) uvádějí některé termíny, kterými byla v minulosti vývojová dysfázie označována – *sluchoněmota*, *alalie*, *afémie* apod. Novější literatura již používá název vývojová dysfázie pro specificky narušený vývoj řeči.

Etiologie vývojové dysfázie není zcela jasná. Vašíková a Žáková (2017) za příčinu uvádějí poškození raně se vyvíjející centrální nervové soustavy. Na vzniku se může podílet nálezný při neurologickém vyšetření, ne vždy ovšem tento nálezný musí být přítomen.

Typickou příčinou vývojové dysfázie je podle Škodové a Jedličky (2007) difuzní postižení centrální nervové soustavy, které zasahuje téměř celou centrální korovou oblast. Dále také uvádějí, že z foniatrického hlediska současní odborníci postižení lokalizují do centrální sluchové oblasti řečových center a přiklání se k názoru, že vývojová dysfázie vzniká následkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu.

K příčinám se vyjadřují také Mikulajová a Rafajdusová (1993), které uvádí, že se na vzniku vývojové dysfázie podílí více faktorů rozdílné povahy a že k poškození mozku nebo k mozkové dysfunkci může dojít v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. K vývojové dysfázii tedy dochází v důsledku raného mozkového poškození postihujícího tzv. řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Toto poškození může mít různou etiologii. Při vývojové dysfázii dochází k narušenému vývoji jazykových schopností, jejichž úroveň je horší, než se předpokládá vzhledem k úrovni neverbálních intelektových schopností. Podmínky pro vytvoření těchto schopností jsou ovšem dostačující. To znamená, že se nevyskytují poruchy sluchu, neurologické nebo psychiatrické nálezy, potíže nejsou způsobeny ani fyzickým handicapem, mentálním postižením nebo citovou deprivací či nepříznivými vlivy výchovy a prostředí. Vývojová dysfázie v různé míře zasahuje do expresivní i impresivní oblasti ve všech jazykových rovinách.

Dále se také Mikulajová s Rafajdusovou (1993) zabývají anamnestickými údaji, které získaly z dotazníků, z rozhovorů s rodiči a z lékařských zpráv. Na základě těchto údajů konstatují, že velké procento matek dětí s vývojovou dysfázií mělo potíže v perinatálním období, např. prodělalo rizikové těhotenství (krvácení v prvním trimestru, infekční onemocnění nebo rubeola během gravidity apod.). V perinatálním období se zase vyskytovaly potíže jako předčasný porod, přenašeni plodu, asfyxie atd. K problémům v postnatálním období pak může patřit nezralost novorozence, porucha termoregulace, dlouho trvající novorozenecká žloutenka, infekční onemocnění apod. Tento stejný názor pak můžeme najít i u Kutákové (2005), která uvádí, že se vývojová dysfázie často vyskytuje u dětí narozených komplikovaným porodem, nedonošených či celkově nedozrálých. „*Příčina je nejčastěji skryta ve fungování centrální nervové soustavy, v její nezralosti nebo poškození, tedy ve střední části reflexního okruhu. Dysfatické děti mají velmi často projevy lehké mozkové dysfunkce*” (Kutáková, 2005, s. 137).

Klenková (2006) uvádí, že poslední výzkumy naznačují nevýrazná ale četná poškození mozkové kůry obou hemisfér (bilaterální poškození).

Roli ovšem může hrát i dědičnost. Častější výskyt vývojové dysfázie je u chlapců. Výzkumy také ukazují, že rodiče či sourozenci dysfatických dětí trpí nebo v minulosti trpěli různými poruchami řeči (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

2.2 Symptomatologie

Příznaky vývojové dysfázie jsou různé, nevyskytují se ovšem pouze v řeči, ale projevy této diagnózy se dají nalézt i v dalších neřečových oblastech – nerovnoměrný vývoj, narušení zrakového či sluchového vnímání, narušení orientace v prostoru a čase atd. Vážnost postižení se poté odráží na hloubce příznaků (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Vývojová dysfázie se může projevovat v různých stupních, ten nejtěžší se označuje jako *nemluvnost*. V tomto případě se u dítěte nevyvíjí mluvená řeč a k vyjadřování mu slouží pouze pohyb a hlas. Dále pak záleží na tom, zda je poškození v dostředivé a centrální části reflexního okruhu, nebo v odstředivé části. V případě poškození dostředivé a centrální části reflexního okruhu dochází k postižení rozumění řeči, zato v případě poškození odstředivé části je rozumění řeči zachováno, a tak nedochází ke stagnaci rozumového vývoje, může být vytvořena vnitřní řeč a je tu tedy šance k nalezení náhradních mechanismů dorozumívání. Další – střední – stupeň se označuje jako *těžká dysfázie*. V tomto stupni sice dochází k rozvoji

řeči, tento proces je ovšem velice zdoluhavý a složitý. Sekundárně pak může dojít k omezení rozumových schopností. Vývoj řeči se občas může zastavit v nějaké vývojové etapě (období křiku, období napodobování). I v případě tohoto stupně záleží na tom, jaká část centrální nervové soustavy byla poškozena. Pokud se jedná o poškození receptivní části centrální nervové soustavy, mohou se objevovat echolalie nebo perseverace. V případě poškození expresivní části má dítě potíže s vyjadřováním. Někdy se tento střední stupeň poruchy může nazývat také jako *částečná nemluvnost*. Dalším stupněm je *dysfázie*, při které se vyskytují potíže ve výslovnosti, gramatice, obsahu i větné skladbě, ale komunikace není znemožněna. *Dysfatické rysy* řeči se mohou objevovat u dětí, u kterých jsou vyvolané pouze některé příznaky dysfázie vlivem nezralosti některé z funkcí (Kutálková, 2005).

Ve své práci se nyní zaměřím na konkrétní *příznaky v řeči*. Klenková (2006) uvádí, že úroveň verbálního projevu je nižší, než by se očekávalo na základě přihlídnutí k výši intelektu a k úrovni neverbálních schopností. Škodová a Jedlička (2007) specifikují, že řečové obtíže zasahují do hloubkové struktury řeči, kde může být zasažena oblast sémantická, syntaktická i gramatická. U dětí trpících vývojovou dysfázií může docházet k přehazování slovosledu, vynechávání některých slov či k užívání nesprávných koncovek při flexi. Stejně tak řečové obtíže zasahují i do povrchové struktury řeči, kdy může být řeč do různé míry nesrozumitelná. I přesto, že se zdá řečový projev plynulý, může být zcela nesrozumitelný. Potíže v jednotlivých řečových oblastech dobře popisuje Kutálková (2005). Zabývá se obsahem, gramatikou, větnou stavbou i výslovností. Obsahově je řeč velice chudá, dítě mívá malou slovní zásobu, která se pomalu rozšiřuje. Velká spousta problémů se objevuje v gramatice, dítě často chybuje v deklinaci a konjugaci, neovládá pády a vidy sloves, vynechává zvrtná zájmena a části tvarů minulého času. Potíže mohou nastat i při větné skladbě, kdy jsou věty jednoduché, kostrbaté a často dochází k přeházenému slovosledu. Potíže ve výslovnosti se mohou objevovat proto, že dítě nedokáže odlišit tvrdé a měkké slabiky, dvojici sykavek či samohlásek A a E.

Dále se zaměřím na *příznaky v neřečových oblastech*. Podle Škodové a Jedličky (2007) dochází k nerovnoměrnému vývoji celé osobnosti. Mohou se objevovat poruchy zrakového a sluchového vnímání. Narušení sluchového vnímání se projevuje neschopností dítěte rozlišit zvukově podobné hlásky, což pak může mít vliv na výslovnost. Může se objevovat porucha vnímání, užívání jednotlivých hlásek nebo také porucha vnímání,

zapamatování a napodobení melodie a rytmu. S narušeným sluchovým vnímáním souvisí také porucha v oblasti časového zpracování akustického signálu. Dítě může mít potíže s percepcí a zpracováním slovních podnětů, jejich uchováním v paměti a vybavováním včetně paměťového učení.

Jako další možný příznak Škodová s Jedličkou (2007) uvádějí narušenou orientaci v prostoru a čase, která se může projevovat chybným vnímáním časových vztahů, špatnou orientací v prostoru, narušenou pravo-levou orientací apod. Dále se mohou objevovat problémy s pamětí a pozorností. Děti s vývojovou dysfázií si často nepamatují základní instrukci, nezvládají opakování delších slov, nepamatují si jednoduché říkanky nebo básničky. Typické jsou také poruchy v oblasti koncentrace pozornosti. Kromě narušených paměťových funkcí u dětí s vývojovou dysfázií může docházet k poruchám motoriky (jemná i hrubá motorika, grafomotorika, často je přítomna porucha motoriky mluvidel). Při diagnostice i následné terapii je ovšem velice důležité zaměřit se na celkovou motoriku, která výrazně souvisí právě s motorikou řečových orgánů. Dále může docházet k problémům s lateralitou, která může být zkřížená. Často se také vyskytuje nevyhraněná dominance.

Lejska (2003) souhrnně uvedl oblasti, ve kterých se projevují symptomy vývojové dysfázie. Objevuje se porucha fonetické i fonologické realizace hlásek a porucha v pořadí řazení slabik, řeč může být agramatická až nesrozumitelná, u dítěte vážně syntaktické spojování slov do větných celků, je znát nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi, je přítomna porucha jemné motoriky, lateralizace a porucha kresebného projevu, dítě má malou aktivní slovní zásobu a není schopné udržet dějovou linii. Dále také uvádí, že se může vyskytovat dyslexie nebo dyspraxie.

2.2.1 Symptomatologie se zaměřením na riziko rozvoje specifických poruch učení

U žáků s vývojovou dysfázií velice často dochází k rozvoji dyslexie, dysortografie nebo dyskalkulie. Často se jedná o verbální dyskalkulii (Šarounová in Vrbová a kol., 2012). Podobně se k riziku rozvoje těchto specifických poruch učení vyjadřují také Vrbová (2015) – riziko pseudodyslektických a dysortografických obtíží, které mohou mít negativní dopad na vzdělávání – nebo Bendová (2011), která navíc v souvislosti s vývojovou dysfázií zmiňuje možný výskyt dyspraxie.

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie atd. patří mezi specifické vývojové poruchy učení. Termín poruchy učení označuje heterogenní skupinu obtíží, které

vznikají na základě dysfunkcí centrálního nervového systému a mají individuální charakter. Tyto obtíže se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Předpona dys- znamená v uvedených pojmech nedostatečný či nesprávný vývoj dovednosti (Zelinková, 2009).

Dyslexie je název pro poruchu osvojování čtenářských dovedností, která postihuje rychlost, správnost, techniku a porozumění čtení. Žák při čtení často zaměňuje tvarově či zvukově podobná písmena (často i písmena sobě nepodobná), při čtení písmena hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje nebo si slova domýšlí (Zelinková, 2009).

Dysgrafie je název pro poruchu osvojování psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Písemný projev žáků je neupravený a často obtížně čitelný, písmo je příliš velké nebo malé. Žák má potíže při zapamatování a napodobování tvarů písmen, dále také často škrta nebo písmena přepisuje. Tempo psaní bývá pomalé a psaní samotné mnohdy vyžaduje hodně energie, vytrvalosti a času (Zelinková, 2009). Swierkoszová (2005) zmiňuje, že dysgrafici často zaměňují tvary písmen, uchylují se k jejich zrcadlovému psaní. Mezi typické projevy dále patří nedodržování směru a sklonu písma, nejistota tahu, tlak na podložku, vynechávání délky, neschopnost nápodoby písmen či přetahování a nedotahování linek. Podobně jako Zelinková (2009) se vyjadřuje k tempu psaní, které je buď pomalé nebo naopak velmi rychlé a zbrklé.

Dysortografie je název pro poruchu osvojování pravopisu, který postihuje ve dvou oblastech – zvýšený počet specifických dysortografických chyb a obtíže při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Mezi specifické dysortografické chyby patří: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, hranice slov v písmu a vynechání, přidání či přesmyknutá písmena nebo slabiky (Zelinková, 2009). Swierkoszová (2005) ještě navíc uvádí častou absenci diakritických znamének.

Dyskalkulie je název pro poruchu osvojování matematických dovedností postihující manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Mezi projevy verbální dyskalkulie patří: potíže při označování množství a počtu předmětů, neschopnost vyjmenovat řadu čísel od nejvyšší k nejnižší a naopak, neschopnost správně chápat a představit si vyslovené číslo apod. (Zelinková, 2009).

2.3 Diagnostika

Diagnostika vývojové dysfázie je dlouhodobým a komplexním procesem, na kterém se podílí tým odborníků jak z řad lékařů (foniatr, neurolog), tak z řad nelékařských profesí (speciální pedagog, logoped, psycholog). Cílem této týmové spolupráce je určit diagnózu a na jejím základě pro dítě vypracovat individuální terapeutický plán. Vyšetření se netýká jen řečových schopností, ale také kognitivních schopností, sociální interakce dítěte s okolím apod. Jedním z cílů je provést *diferenciální diagnostiku*, která dokáže odlišit vývojovou dysfázii od jiných diagnóz. Ta může být často zaměněna za dyslalii, prostý opožděný vývoj řeči, sluchové vady, mentální retardaci, mutismus, autismus nebo za syndrom Landau-Kleffnera (Klenková, 2006).

Foniatrické vyšetření má za cíl vyloučit jiné organické poškození mozku a provést diferenciální diagnostiku prostého opožděného vývoje řeči a vývojové dysfázie. I když se ve většině případů nevyskytuje narušení sluchového vnímání, je přítomen nepoměr mezi slyšením a rozuměním. Při vyšetření se vždy posuzuje fonemický sluch, jemná motorika slovní zásoba a dochází také k vyšetření sluchu. Provádí se audiometrické testy, které jsou doplněné o vyšetření slovní audiometrie a o percepční test, případně BERA a OAE (Lejska, 2003).

Neurologické vyšetření by měl provádět neurolog, který má v této problematice zkušenosti. V některých případech se může objevit nález na EEG, ale širě tohoto nálezu nemusí odpovídat tíže postižení řeči. Může se ovšem také stát, že neurologické vyšetření vyjde jako negativní (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Během *psychologického vyšetření* se zjišťuje úroveň intelektových schopností, kresby a obkreslování. S kresbou se většinou začíná. Dítě může být ze začátku nervózní nebo se může bát a nedůvěřovat cizímu prostředí. Kresba tedy může pomoci navázat kontakt s dítětem. Dítěti se dává za úkol nakreslit postavu (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Tato postava je u dítěte s vývojovou dysfázií obsahově chudá, často chybí detaily obličeje v podobě očí, uší nebo vlasů, někdy mohou chybět i některé části těla a celá postava může působit neživě (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Při zjišťování úrovně intelektových schopností je velice důležité zdůraznit, že úroveň intelektu nemůže být ukazatelem tíhy formy vývojové dysfázie. Často se stává, že je intelekt nadprůměrný, přestože dítě trpí vážnou formou specificky narušeného vývoje řeči (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Škodová s Jedličkou (2007) dále uvádějí, že by *speciálně pedagogické a logopedické vyšetření* mělo být prováděno kvalifikovaným klinickým logopedem a zaměřeno na deficity, které jsou pro vývojovou dysfázii nejvíce typické: laterální, orientace v prostoru a čase, motorické funkce, grafomotorika, sluchové a zrakové vnímání, percepce a exprese řeči, čtení, psaní, počítání, koncentrace, paměť.

2.4 Terapie

U *terapie* vývojové dysfázie by to mělo být z hlediska týmové spolupráce odborníků z různých oborů stejné jako u její diagnostiky. Právě tato spolupráce může zařadit úspěšnost celého terapeutického procesu. V začátcích by měl úzce spolupracovat klinický logoped s lékařskými pracovníky (pediatr, neurolog, foniatr) a s klinickým psychologem. Po nástupu dítěte do nějakého školského zařízení (mateřská škola, později základní škola) by se do tohoto týmu měl přidat také pedagog a pracovníci speciálně pedagogického centra. Nejdůležitějším členem tohoto týmu je ovšem rodina, u které je velice důležitá její práce s dítětem a spolupráce s odborníky (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Vývojová dysfázie způsobuje nerovnoměrný vývoj jedince, takže by terapie neměla cílit pouze ke srozumitelnému řečovému projevu, ale měla by se zaměřovat na celkovou osobnost dítěte a rozvoj všech dovedností (rozvoj zrakového i sluchového vnímání, myšlení, motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti apod.), složka řeči by neměla být zdůrazňována (Škodová, Jedlička a kol., 2007). U rozvíjení řeči Bendová (2011) dodává, že se má při terapii začínat od kontextu sdělení a významu pojmu a až poté se zaměřovat na zvukovou a artikulační realizaci.

Škodová s Jedličkou (2007) uvádí, že konkrétní terapeutické postupy jsou pro každé dítě vytvářeny jednotlivě. Logopedická terapie pak může probíhat individuálně nebo skupinově.

Individuální logopedická terapie s sebou přináší velikou výhodu. Děti s vývojovou dysfázií často trpí horší koncentrací pozornosti a individuální logopedická péče poskytuje klid při práci a maximální soustředění dítěte. Během terapie je zapotřebí dodržovat speciálně pedagogické a metodické zásady (např. zásada individuálního přístupu). I když mají dvě děti diagnostikovanou vývojovou dysfázii, neznamená to, že se u nich setkáváme se stejnými problémy nebo schopnostmi. Velice důležitou a nepostradatelnou součástí terapie je klinický logoped, který nejen že vytvoří dítěti individuální terapeutický plán, ale také vede rodinu k

vytvoření stimulujícího rodinného prostředí a k tomu, aby dítěti poskytovala správný mluvný vzor. V rámci jednotlivých sezení logoped využívá různé techniky, technické pomůcky nebo speciální počítačové programy. Důležitá je také jeho spolupráce s lékařem a psychologem, s nimiž vytváří kompletní dokumentaci dítěte. Před zahájením povinné školní docházky navrhuje školské zařízení, informuje rodiče o typech speciálních škol, a pokud bude dítě zařazeno do školy v hlavním vzdělávacím proudu, pomáhá rodičům s kontaktováním speciálně pedagogického centra (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Skupinová logopedická terapie se provádí v malých skupinách o počtu maximálně šesti dětí. I tato forma terapie s sebou přináší jisté výhody. Dítě se například dostává do situací, kdy musí verbálně komunikovat (požádat o něco, domlouvat se s ostatními členy skupiny). Děti se navzájem mohou stimulovat a inspirovat k různým aktivitám. Tato skupinová logopedická terapie dítě nenásilně připravuje na školní docházku, protože ho učí soutěžit, vyhrávat, prohrávat nebo obstát v konkurenci. Dítě se tedy rychle a snadno sociálně adaptuje. I v rámci této terapie se dodržují speciálně pedagogické metody a zásady (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Výsledky terapie závisí na rozsahu poruchy, spolupráci s rodinou a na užitých metodách. Celý proces je ovšem náročný jak na čas, tak i na trpělivost (Kutálková, 2005).

2.5 Dopady na vzdělávání a přístup k žákům se specificky narušeným vývojem řeči

Rodiče často stojí před náročným a velice důležitým krokem, když se rozhodují, zda mají své dítě s diagnózou vývojové dysfázie poslat do speciální školy nebo do školy v hlavním vzdělávacím proudu.

Často se stává, že má dysfatické dítě při vstupu do školy navozeny téměř všechny hlásky a jeho řeč je bez výrazných agramatismů. Vážne ovšem porozumění, což nemusí být na první pohled patrné. Takové dítě tedy může při vyučování působit bezproblémově, z hodin si však nic neodnese. Proto je někdy lepší, aby dítě s těžkou formou vývojové dysfázie bylo po nějakou dobu vzděláváno ve speciální škole (Vrbová a kol., 2015). I Peutelschmiedová (2005) zmiňuje, že se občas děti s vývojovou dysfázií mohou ocitat ve školách pro žáky s vadami řeči nebo pro žáky se sluchovým postižením. Dále také uvádí, že jsou pro dysfatické žáky výukové metody a postupy pro děti se sluchovým postižením častěji přijatelnější a více

přínosné. Ohledně zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do školy speciální se vyjadřuje také Bendová (2011). Ta upozorňuje na to, že by se při rozhodování měl brát v potaz stupeň dysfatické poruchy. Jako příklad uvádí dítě s těžkou senzoryckou dysfázií. Pro takové dítě se jako vhodnější volba jeví zařazení do nějaké školy speciální. Tato konkrétní diagnóza způsobuje neschopnost dekodovat informace, což vede ke snížení intelektu. Z tohoto důvodu je k takovému žákovi nutné přistupovat jako k dítěti s mentálním postižením, který má současně těžce narušenou komunikační schopnost. K zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do speciálního vzdělávání se vyjadřuje také Kutálková (2005), která uvádí, že speciální škola s celodenním režimem zaměřeným na rozvoj řeči je vhodná v případech, kdy se poruchu nepodaří upravit natolik, aby mohlo dítě navštěvovat běžnou základní školu.

Pokud se rodiče rozhodnou pro zařazení dítěte do hlavního vzdělávacího proudu, je nutné vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání. Před tím je ovšem důležité vědět, jaké potíže žáci s vývojovou dysfázií při vzdělávání mohou mít.

U dětí s vývojovou dysfázií se setkáváme s komunikačními deficity (např. nesrozumitelnost řeči) nebo s potížemi ve foneticko-fonologické rovině (Bendová, 2011). Obtíže ve vyjadřování – nemusí se jednat pouze o nesprávnou artikulaci – patří mezi základní symptomy. Často u žáků dochází také k záměnám nebo vynechávání hlásek či slabik. To může vést k obtížně srozumitelné řeči a problémům při výuce (Šarounová in Vrbová a kol., 2012).

U žáků dochází často k rozvoji poruch učení, zvláště dyslexie a dysortografie, ale také dyskalkulie. Potíže se projevují především v diktátech, příčinou bývá nedostatečná sluchová analýza, kdy žák není schopen správně rozkládat slova na jednoduché hlásky. U žáků často dochází k vynechávání písmen nebo diakritických znamének, záměnám písmen podobných nebo písmen, které patří ke zvukově podobným hláskám. Občas také může docházet ke komolení delších slov. Tyto poruchy mohou přetrvávat i po celý druhý stupeň základní školy. V některých případech jsou dysortografické potíže vážné natolik, že dítě není schopné naučit se funkčně psát (Šarounová in Vrbová a kol., 2012). I Vrbová (2015) se zmiňuje o pseudodyslektických a dysortografických obtížích, které mohou mít negativní dopad na vzdělávání.

Šarounová (in Vrbová a kol., 2012) dále uvádí problémy s přesným porozuměním instrukcí a pokynů. U žáků často dochází k tomu, že přesně nepochopí, co se po nich chce,

nebo v důsledku úsilí, které věnují porozumění, během vyučování přestanou vnímat úplně. Soustředit pozornost na porozumění může být pro žáky tak namáhavé, že pozornost jednoduše „vypnou“. Často se tak stává u instrukcí či pokynů, které jsou určeny pro celou třídu. Žáci s vývojovou dysfázií za celý den slyší velké množství informací, a ne všemu dostatečně rozumí. Z toho důvodu nejsou schopni stále se soustředit na vše, co ve třídě slyší. Pokud jsou ovšem instrukce směřovány přímo k nim, jejich pozornost se zlepší. Potíže s porozuměním se ovšem mohou objevovat také v hodinách matematiky, kdy žáci často neporozumí zadáním slovních úloh. Důvodem může být právě nedostatečné porozumění mluvené řeči (dále také obtíže v oblasti plánování). O potížích s porozuměním slovním úlohám se zmiňuje také Vrbová (2015), která uvádí, že žáci ze zadání často nepochopí, co mají počítat.

Vrbová (2015) dále upozorňuje na možné problémy v naukových předmětech. Problémy s časovými souvislostmi, kterými žáci s vývojovou dysfázií mohou trpět, způsobují obtíže s chápáním časových údajů (včera, dnes, zítra, roční období, časová osa v dějepise). Diagnóza může dále způsobovat problémy s plánováním řešení úkolu, kdy žáci často neví, čím mají začít a jak mají nadále postupovat. K tomuto problému se vyjadřuje také Šarounová (in Vrbová a kol., 2012), která zmiňuje, že žáci v podstatě nejsou schopni samostatné práce. U každého kroku potřebují „pošťouchnout“. Pokud dává učitel více instrukcí najednou, žáci často další části úkolu neudrží v paměti a potřebují vést krok za krokem.

U žáků se mohou objevovat problémy při čtení a při porozumění čteného textu, dále také potíže s krátkodobou pamětí nebo s časoprostorovou orientací. Mezi další projevy často patří také neschopnost či snížená schopnost udržet dějovou linii (Bendová, 2011).

Aby se mohly vytvořit optimální podmínky pro žáky s vývojovou dysfázií v jejich edukačním procesu a aby učitelé věděli, jak s takovými žáky komunikovat, je nutné pochopit podstatu komunikačních a následně i vzdělávacích obtíží, které tato diagnóza způsobuje. K žákům je potřeba zaujímat specifický přístup, který vychází z jejich individuálních projevů. Žáci s vývojovou dysfázií mohou mít různě výrazné problémy v řeči, proto je při komunikaci s nimi zapotřebí velké trpělivosti a empatie. Učitelé by také měli respektovat individuální komunikační nároky dětí a jejich komunikační tempo. Žákům by mělo být umožněno prezentovat své znalosti i jinak než verbálně. Občas ovšem nesrozumitelnost řeči představuje takové problémy, že je vhodné přechodně využívat systémy alternativní a augmentativní

komunikace. Při přetrvávajících problémech způsobovaných těžkou nesrozumitelností je možnost využívat systémů AAK i trvale (Bendová, 2011).

I Jehličková (in Vrbová a kol., 2015) zmiňuje, že je zapotřebí využití pomůcek pro alternativní a augmentativní komunikaci, pokud žák trpí těžší formou vývojové dysfázie. Mezi tyto pomůcky patří komunikační tabulky vytvořené z fotografií, komunikační tabulky GoTalk, různé typy komunikátorů, piktogramy nebo PC technika. Dále také zmiňuje počítačové programy pro alternativní komunikaci (Symwriter, ACKeypboard, Boardmaker, Grid 2). Pro alternativní komunikaci z moderních technologií nemusí být využívány pouze počítače, spousta aplikací pro alternativní komunikaci se dá využívat i na iPadu (GoTalkNow pro iPad, GridPlayer pro iPad).

K potížím s řečovou expresí se vyjadřuje také Šarounová (in Vrbová a kol., 2012), která uvádí, jak při potížích může být velice nápomocný asistent pedagoga, je-li ve třídě přítomen. Pokud má žák s vývojovou dysfázií potíže s vybavováním příslušných slov a vyjadřováním, asistent pedagoga mu může dát na výběr pár slov a tím tak žákovi pomoci. Pokud je žákova řeč těžko srozumitelná nebo pokud užívá některé metody a pomůcky augmentativní a alternativní komunikace, asistent žákovo sdělení přetlumočí učitelovi a ostatním spolužákům. Kromě toho může žáka vést ke správnému sestavení věty.

Dále se k problémům při komunikaci vyjadřuje také Housarová (in Vrbová a kol., 2015), která upozorňuje na to, že by měl učitel žákovi vždy dopřát dostatek času na formulaci odpovědi. Pokud byla žákova výpověď chybná po gramatické, syntaktické nebo artikulační stránce, učitel by ji měl celou přeformulovat správně, aby byla žákovi poskytnuta řádná zpětná vazba.

Jelikož mají děti s vývojovou dysfázií často problémy v jemné i hrubé motorice a v grafomotorice, je vhodné systematicky rozvíjet hmat, jemnou motoriku i kresbu. Ve škole by se mělo dbát jak na rozvoj psaní psacím písmem, tak na psaní na počítači. Děti mívají potíže při čtení a při porozumění čteného textu, což by měl učitel respektovat a tolerovat (Bendová, 2011).

Jak už jsem zmiňovala výše, Šarounová (in Vrbová a kol., 2012) uvádí, že žáci s vývojovou dysfázií mohou mít problémy s porozuměním instrukcí a zadání. I zde může být ve třídě velice nápomocný asistent pedagoga, který by se měl neustále přesvědčovat, že žák

pochoopil, co bylo řečeno, co má udělat apod. Housarová (in Vrbová a kol., 2015) upozorňuje na to, že by se u žáků, kteří mají obtíže v obsahové stránce, mělo vždy ověřovat porozumění informaci, instrukci nebo pokynu.

Ve škole by se mělo využívat časových schémat, vizualizovaných denních rozvrhů nebo procesuálních schémat, pokud se u žáka projevuje neschopnost či snížená schopnost udržet dějovou linii nebo problém v orientaci v prostoru a čase. Dále je vhodné zvýrazňovat klíčová slova nebo je doplňovat o obrázky či symboly, což dítěti pomůže v lepší orientaci v prezentovaných informacích. Děti s vývojovou dysfázií mívají malou aktivní slovní zásobu a problém s krátkodobou pamětí, proto je zapotřebí tyto dvě věci zábavnou formou rozvíjet. V rámci určitých předmětů se dá řešit porucha vnímání, zapamatování a napodobení rytmu. Právě smysl pro rytmus se dá například v hodinách českého jazyka nebo hudební výchovy rozvíjet a procvičovat (Bendová, 2011).

Roli asistenta pedagoga považuje Šarounová (in Vrbová a kol., 2012) za důležitou v těch případech, kdy žák trpí zhoršenou schopností naplánovat si řešení úkolu, rozčlenit ho na jednotlivé kroky a kdy má potíže samostatně pracovat. Asistent může žákovi poradit, čím má při daném úkolu začít a jak má dále pokračovat. Dále může být asistent velice nápomocný v hodinách matematiky, ve kterých mívají žáci s vývojovou dysfázií především potíže ve slovních úlohách. Asistent může žákovi vyzdvihnout důležité informace, upozornit na klíčovou část zadání, může mu pomoci orientovat se v textu (např. podtržením nebo zvýrazněním klíčových slov). Nápomocí pro žáka mohou být také názorné tabulky. Asistent pedagoga může nadále prostřednictvím povzbuzování a chválení přispívat ke zvyšování sebevědomí žáka, které je často nízké.

Děti s vývojovou dysfázií často provázejí také poruchy pozornosti, eventuálně spojené s hyperaktivitou. To mívá velký dopad na vzdělávání, jelikož mají žáci potíže s udržením pozornosti během výuky, se soustředěním, brzy nastupuje únava. Je vhodné poskytovat více relaxačních chviliek nebo různá motorická odreagování, například jít s žákem na chodbu, nechat ho projít nebo proběhnout se, nechat ho rozdat sešity. V tom může být nápomocen právě asistent pedagoga (Šarounová in Vrbová a kol., 2012).

Brozdová (in Vrbová a kol., 2015) se vyjadřuje ke strukturalizaci výuky. Zmiňuje, že u žáků s vývojovou dysfázií je vzhledem k jejich potížím při orientaci v prostoru, čase nebo v

číselné řadě vhodné výuku strukturalizovat a tím jim umožnit lepší orientaci v těchto problémových oblastech.

Z uvedených informací je jasné, že tato diagnóza s sebou přináší spoustu komplikací, se kterými se žák i jeho učitelé musí potýkat. Žákovi by se tedy ve škole měla poskytnout co možná nejlepší podpora ve vzdělávání, například v podobě asistenta pedagoga, jenž může být velkým pomocníkem žákovi i učiteli.

3 Průběh a podpora vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné ZŠ

3.1 Cíle a metody výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat průběh vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné základní škole.

Dále jsem pro toto výzkumné šetření definovala následující dílčí cíle:

- analýza podpory žákyně ve vzdělávání
- analýza produktů činnosti žákyně

Na základě šetření byla zpracována kazuistika dívky, které byl diagnostikován specificky narušený vývoj řeči a porucha pozornosti a aktivity. Pro výzkum byly zvoleny metody kvalitativního výzkumného šetření, byly provedeny polostrukturované rozhovory s matkou, třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a logopedickou asistentkou žákyně. Dále byla provedena analýza dokumentů z psychologických a speciálně pedagogických vyšetření a analýza produktů činnosti žákyně – sešity, pracovní sešity, písanky z první a druhé třídy.

3.2 Charakteristika sledovaného subjektu

Rodinná anamnéza

Dívka žije v harmonickém rodinném prostředí, je první dítě ze dvou dětí – má o tři roky mladšího bratra. Oba rodiče pracují jako OSVČ. V rodině se nevyskytují žádné závažnější zdravotní obtíže ani narušená komunikační schopnost. U tety dívky (matčina sestra, se kterou má společnou pouze matku) se v dětství projevovala porucha pozornosti a v mladším školním věku se objevovalo zrcadlové psaní.

Osobní anamnéza a symptomatologie

Prenatální období a porod

Prenatální období probíhalo bez potíží. Matka neprodělala žádná vážná onemocnění, neprožívala psychickou zátěž a nebylo nutné žádné užívání léků. Porod byl opožděný o 12 dní, došlo tedy k jeho vyvolání. Byl zdlouhavý, ale jinak bez problémů. Dívka se narodila s porodní hmotností 3300 g a délkou 50 cm.

Novorozenecké, kojenecké období a batolecí období

Zpočátku probíhalo vše bez potíží, později se ovšem začalo projevovat mírné opoždění v psychomotorickém vývoji. Ke zvedání hlavy, sezení, lezení a později chůzi nedocházelo v očekávaných časových obdobích, vše bylo opožděno přibližně o měsíc. V oblasti sluchového a zrakového vnímání však dívka neměla potíže. V necelých 3 letech došlo ke zranění, při kterém si dívka popálila ruku (téměř popáleniny 3. stupně), během jednoho týdne prodělala 3 operace, které se zdařily. Dívka nemá žádné následky. Matka si není jistá, zda začala mít dívka potíže s řečí již před operacemi, nebo až po nich.

Předškolní období (3.-6. rok života) – mateřská škola

Ve třetím roce nastoupila dívka do běžné státní mateřské školy kousek od místa bydliště rodiny. Matka byla první osobou, která si u dívky začala všimnout problémů téměř hned po nástupu – výkresy nebyly na takové úrovni jako výkresy ostatních dětí ve stejném věku, potíže s výslovností. Matka se rozhodla konzultovat dceřino opoždění s učitelkami, které ovšem neměly pocit, že by se vyskytoval nějaký problém. Dívka sice měla potíže s výslovností, ale to jim vzhledem k věku nepřipadalo neobvyklé. Po nějaké době ovšem matku upozornily na to, že by se o narušenou komunikační schopnost jednat mohlo, a doporučily návštěvu klinického logopeda.

Ve čtyřech a půl letech začala dívka docházet na klinickou logopedii, kde bylo zjištěno oslabení orofaciální motoriky a opoždění v řeči. I přes logopedickou péči nedocházelo k žádnému posunu.

V pěti letech byla dívka poslána na foniatrické vyšetření, které neukázalo žádný problém. O pár měsíců později byla poslána na neurologické vyšetření. Na EEG se objevil nálezný a bylo již podezření na vývojovou dysfázii. Zprávu z foniatrického a neurologického vyšetření jsem neměla k dispozici k nahlédnutí.

V šesti letech se rodiče rozhodli změnit mateřskou školu (odešla oblíbená učitelka, bylo mnoho dětí ve třídě). Dívka tedy začala navštěvovat soukromou česko-anglickou mateřskou školu také v místě bydliště, kde bylo velmi málo dětí. Díky tomu byl větší prostor pro individuální práci s každým dítětem. Ve škole byla poskytována logopedická péče (zajišťována klinickou logopedkou). V šesti letech se rodiče rozhodli změnit klinickou logopedku a dívka začala docházet do soukromé logopedické ambulance.

Sedmý rok věku – předškolní třída

Žákyni byl na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně doporučen odklad školní docházky. Vývojová dysfázie v této chvíli ještě diagnostikována nebyla, vše na ni ale nasvědčovalo. Bylo zde ovšem riziko záměny za jinou diagnózu.

Dívka měla potíže zejména s výslovností sykavek a hlásek K, R, Ř. Jinak mluvila ve větách i souvětích a užívala všechny druhy slov. Občas u ní docházelo k agramatické řeči. Během komunikace s okolím dokázala vést dialog, ptát se a adekvátně odpovídat na otázky, přirozeně ovšem nenavazovala verbální kontakt.

Při popisování obrázků používala souvětí, dokázala poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku nebo tvořit nadřazené pojmy s vizuální podporou. Velké potíže měla při tvoření synonym a antonym a při tvoření nadřazených pojmů bez vizuální podpory.

U dívky se objevovaly potíže s fonetickou diferenciací – neslyšela měkčení (př. mladý X mladí, dýl X díl, čistý X čistí). Dále se vyskytovaly velké problémy s vnímáním času. Neorientovala se ve dnech týdnu a nedokázala správně seřadit obrázky podle posloupnosti děje. Pokud dívka rozuměla zadání nebo jí nějaká činnost šla, dokázala se na ní soustředit a samostatně pracovat. Když jí ovšem něco nešlo, rychle se vzdala a nadále se nesnažila. Jakmile neporozuměla zadání, nezeptala se a pouze seděla a koukala.

Osmý rok věku – první třída základní školy

V osmém roce dívka nastoupila do první třídy běžné základní školy v místě bydliště. V této chvíli stále nebyla vývojová dysfázie diagnostikována. Výslovnost hlásek se nelepšila, byla narušena práce s pojmy, jemná motorika a grafomotorika. Od samého začátku byly znát potíže s udržováním směru písma a jeho tvarů. Později také docházelo k vynechávání diakritických znamének a písmen ve shluku souhlásek. Všechny tyto symptomy byly ztěžovány potížemi se soustředěním a udržením pozornosti. Žákyně ovšem neměla potíže se čtením. Od začátku používala správnou techniku (ukazování čtených slov), již brzy četla rychle a bezchybně. Vlivem tehdy ještě nediodagnostikovaných dysfatických obtíží ovšem čtenému textu nerozuměla a nedokázala ho zpětně sama reprodukovat.

Třídní učitelka byla o stavu dívky informována a matka od samého počátku školní docházky apelovala na to, aby bylo k potížím přihlíženo. Hned od začátku bylo evidentní, že

bude žákyně potřebovat větší individuální pomoc. Pro žákyni byl vypracován plán pedagogické podpory.

V květnu 2020 navštívila žákyně s matkou speciálně-pedagogické centrum, kde byla vyšetřena. Došlo k diagnostikování expresivní poruchy řeči (vývojová dysfázie, F 801) a poruchy pozornosti a aktivity (suspektní syndrom ADHD). Při vyšetření intelektových schopností byl znát zřejmý rozdíl mezi verbální a neverbální složkou intelektu (disproporce mezi neverbálními a verbálními schopnostmi je charakteristická pro vývojovou dysfázii), neverbální v oblasti průměru, verbální v oblasti podprůměru. Výkon byl ovšem ovlivněn kolísáním a výpadky pozornosti, tendencí dívky k rychlým, impulzivním reakcím a rychlou unavitelností.

Všeobecné vědomosti byly na odpovídající úrovni, vlivem dysfatických problémů bylo výrazně oslabeno pojmové myšlení. V matematických zkouškách měla rovněž z důvodu ne zcela adekvátního porozumění slovním úlohám snížený výkon, k výpočtům potřebovala názor a potíže jí činily přechody přes desítku.

Oslabení bylo zaznamenáno v oblasti krátkodobé sluchové paměti, což je typické u poruch osobnosti. Během vyšetření byl u dívky pozorován stálý psychomotorický neklid a oscilace pozornosti, byla snáze a rychle unavitelná.

U dívky byly zaznamenány obtíže v percepčně motorické oblasti, zejména se jednalo o obtíže v oblasti sluchové percepce. To je zřejmě důvodem, proč se náprava výslovnosti nedaří. Největší potíže měla dívka při sluchové diferenciaci, hůře rozlišovala podobně znějící slabiky di-ti-ni/dy-ty-ny a znělé a neznělé hlásky. Potíže měla i při analyzování a syntetizování slov se shluky souhlásek. Ke zvýšenému chybování také docházelo ve zkoušce vizuální diferenciaci, při které měla potíže s rozlišováním stranově obrácených tvarů. Lateralita byla orientační zkouškou zjištěna shodná, levostranná.

Ze speciálně pedagogického a logopedického hlediska nebyly expresivně dysfatické potíže masivní. Dysgramatismů v řeči bylo minimum, symptomy byly spíše v oblasti lexikálně-sémantické (např. významové záměny slov). Výrazné obtíže byly v artikulaci – stále přetrvávající silná vada výslovnosti (mnohočetná dyslálie).

Na podkladě oslabené sluchové percepce a narušené komunikační schopnosti může dojít k rozvoji specifických poruch učení (dysgrafie, dysortografie). U dívky byl od počátku

školní docházky výrazně oslaben písemný projev a dívka vykazovala řadu dysgrafických a dysortografických symptomů. Na spolehlivou diagnostiku těchto poruch bylo ovšem ještě brzy.

Na základě vyšetření bylo vydáno doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Ve zprávě bylo uvedeno, že bude u žákyně zapotřebí uplatňovat vyšší stupeň pedagogické podpory, optimálně podpůrné opatření 3. stupně a vzdělávání s dopomocí asistenta pedagoga, jelikož je třeba žákyni vysvětlovat a přeformulovat pojmy, instrukce či zadání, žákyně potřebuje poutat pozornost a vyžaduje podporu a vedení při práci.

Dále bylo doporučeno využívat některé metody práce vhodné pro žáky se specifickými poruchami učení. Žákyni by kvůli pomalejšímu pracovnímu tempu měla být poskytována vyšší časová dotace na napsání a kontrolu zadané práce. Pravidelně by mělo docházet ke kontrole pochopení zadání či instrukcí. Při hodinách matematiky by mělo být žákyni v případě potřeby vysvětlováno či přeformulováno zadání a bylo doporučeno postupovat v krocích a jednotlivé mezikroky vždy zapisovat. V hodinách českého jazyka je vhodné nezahrnovat specifické chyby plynoucí z poruchy (vynechávky písmen a diakritických znamének, záměny i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni-/dy-ty-ny, snížená kvalita písma) do hodnocení a klasifikace. Kvůli kolísání koncentrace pozornosti a snadné unavitelnosti bylo doporučeno s žákyní pracovat v kratších, častěji se střídajících úsecích, s možností krátkého odreagování, změnou pracovní polohy nebo činnosti. Vhodné je také zařazování relaxačních přestávek do výuky.

Devátý rok (nyní) – druhá třída základní školy

Od začátku školního roku byla do třídy přiřazena asistentka pedagoga, která je sdílenou asistentkou pro další tři žáky ve třídě. Žákyně asistentku okamžitě pozitivně přijala a neměla problém s ní okamžitě začít pracovat.

U žákyně přetrvávaly obtíže z první třídy, ale díky přímé spolupráci s asistentkou bylo již po pár týdnech vidět zlepšení. Dívka domů nenosila nevypracovaná cvičení z hodin a prázdné sešity, kvalita písma se zlepšila. Díky asistentce pedagoga se žákyně do školy velice těší.

Došlo také k mírnému zlepšení ve výslovnosti (fixace a automatizace hlásky K). Stále ovšem přetrvává problém s výslovností hlásek R, Ř a měkkých sykavek. V oblasti jemné a hrubé motoriky, porozumění zadání či instrukcím jsou i nadále obtíže, jichž dopad na vzdělávání se snaží asistentka pedagoga svou individuální prací zmírňovat.

V současné době dívka stále navštěvuje soukromou logopedickou ambulanci a je v péči logopedické asistentky ve škole. Kvůli distanční výuce z důvodu koronavirové pandemie probíhají setkání online.

3.3 Vlastní šetření

Ve vlastním šetření se budu zabývat třemi oblastmi – analýzou průběhu vzdělávání, analýzou produktů činnosti a analýzou podpory žákyně ve škole.

Analýza průběhu vzdělávání

V rámci zjišťování průběhu vzdělávání byly provedeny polostrukturované rozhovory s matkou a poté s třídní učitelkou žákyně.

Během rozhovoru s matkou jsem zkoumala důvody, které ji vedly k zařazení dívky do běžného vzdělávacího proudu, dále také vliv diagnózy na vzdělávání, vztah dívky ke škole, spolupráce školy s rodinou a pokroky žákyně.

Při rozhovoru s třídní učitelkou, která učí žákyni všechny předměty kromě anglického jazyka a hudební výchovy, jsem zjišťovala, jak se vývojová dysfázie promítala do vzdělávání v první třídě a jak se promítá nyní ve druhé třídě, dále také zapojení žákyně do třídního kolektivu, a nakonec jak vnímá podporu, kterou poskytuje asistentka pedagoga.

Rozhovor s matkou

Úvahy o zařazení dívky do běžného vzdělávacího proudu

Žákyně nastoupila ve třech letech do běžné státní mateřské školy kousek od bydliště rodiny. Matka byla první osobou, která si začala u dívky všimnout nějakých problémů (opozdění v kresbě, v řeči). Dále také uvedla, že čím starší dívka byla, tím více zaznamenávala, že je řeč horší. Když bylo dívce pět let a její problémy se nezlepšovaly, rozhodli se rodiče poohlédnout po mateřské škole logopedické. Na dni otevřených dveří jim paní ředitelka řekla, že na základě pozorování a mluvení s dívkou může říci, že do mateřské školy logopedické nepatří, dívka sice má problémy s mluvením, ale jinak je vše v pořádku.

Na poslední rok předškolního vzdělávání se rodiče rozhodli dát dceru do soukromé česko-anglické mateřské školy, kde je málo dětí, a tudíž je větší možnost individuálního přístupu. V mateřské škole byla navíc poskytována i logopedická péče klinickou logopedkou. Přes veškerou snahu ovšem nebyly znát pokroky.

Matka dále uvedla, že zažádali o odklad školní docházky. Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bylo rodičům potvrzeno, že je odklad na místě. Vývojová dysfázie ovšem v tuto chvíli stále nebyla diagnostikována. Matce bylo řečeno, že na určení této diagnózy je ještě brzy, protože by mohla být zaměněna s jinými diagnózami. Dívka tedy ještě další rok docházela do předškolní třídy. Matka uvedla, že o speciální základní škole neuvažovali, protože chtěli zkusit běžnou základní školu. Uvědomovali si, že se budou objevovat problémy, ale nechtěli to předem vzdát a věřili, že jejich dcera běžnou základní školu zvládne. Byli připraveni dceři poskytovat veškerou potřebnou péči.

Vliv vývojové dysfázie na průběh vzdělávání

Podle matky žákyně se její diagnóza nejvíce promítala do českého jazyka. Překvapením ovšem bylo, že se čtením problémy neměla. I když se čtením samotným potíže neměla, s porozuměním čteného textu to bylo jiné. Když se jí například matka zeptala, co právě přečetla, žákyně nebyla schopna odpovědět, protože nevěděla. Nejvíce se ovšem vývojová dysfázie promítala do psaní, kdy žákyně zpočátku vůbec nebyla schopna udržet linku, vynechávala písmena ve slovech, psala zrcadlově. Písmo bylo zpočátku velice nepřehledné.

Dále matka zmínila tělesnou výchovu. U žákyně se objevují potíže v hrubé motorice, což má vliv právě na výkon v tomto předmětu. V první třídě měla velké problémy s udržení rovnováhy (žákyně nedokázala stát na jedné noze). Dále měla problémy s kotoulem. Ve druhé třídě ho již udělá, ale stále není tak estetický, jak by měl být. I přesto dívka velmi ráda cvičí, umí plavat, bruslit, lyžovat a jezdí na kole.

V matematice mívá žákyně problémy s pochopením zadání. S počítáním potíže nemá, ale slovní úlohy činí problémy. *„Když jí řeknu čtyři mínus tři, tak je to dobrý. Ale jakmile řeknu kočička měla čtyři rohlíky, pejsek měl o tři méně, tak ona si to už nedokáže představit.“*

V dalších předmětech matka uvedla, že nezpozorovala potíže způsobené diagnózou.

Matka dále uvedla, že od počátku první třídy třídní učitelce zdůrazňovala vhodnost přiřazení asistenta pedagoga do třídy. Přestože dívka nebyla jediným žákem ve třídě, který vykazoval nějaké obtíže a potřebu větší individuální pomoci, třídní učitelka asistenta do třídy nechtěla. Brzy ovšem bylo jasné, že na něj má více žáků ve třídě právo, a tak od druhého ročníku ve třídě působí sdílený asistent pedagoga. K přiřazení asistenta pedagoga by došlo dříve nebýt jarní distanční výuky kvůli koronavirové pandemii.

Vztah dívky ke škole

Dívka se do první třídy těšila a od prvního dne ji škola bavila. Občas se objevovaly chvíle, ve kterých si žákyně uvědomovala, že jí něco nejde, a tak měla místy ze školy obavy. V souvislosti s tím matka zmínila dívčiny problémy s vyjadřováním emocí (mluva je pro ni těžká), a tak se trochu obávala, že by ji dcera neřekla, pokud by se ve škole něco dělo. Matce ovšem nepřipadalo, že by dcera do školy chodila nerada, a tak doufala, že je všechno v pořádku. Matka je navíc v pravidelném kontaktu s třídní učitelkou, která si také nevšimla toho, že by dívka byla ve škole nešťastná. Od chvíle, kdy s žákyní začala pracovat asistentka pedagoga (od září 2020), je už jasné, že se žákyně do školy velice těší. S asistentkou pedagoga má výborný vztah.

Spolupráce školy s rodinou

Spolupráce probíhá především prostřednictvím notýsku. Logopedická asistentka občas do notýsku napíše básničky na trénování paměti. Pomocí notýsku s rodiči komunikuje i asistentka pedagoga. Matka si komunikaci velice chválí. Jakmile totiž do notýsku napíše nějaký dotaz, asistentka pedagoga okamžitě zavolá a vše vysvětlí. Matka tedy konkrétně spolupráci s asistentkou pedagoga vyzdvihuje a hodnotí ji jako velice kladnou a nadstandardní.

Třídní učitelka si u rodičů vyžádala doučování, které probíhá nepravidelně jednou týdně před vyučováním (čtvrtek od sedmi hodin). V rámci doučování probírají látku, se kterou má žákyně potíže. Informace o průběhu hodiny třídní učitelka napíše do notýsku, aby měli rodiče přehled. Z důvodu koronavirové pandemie toto doučování proběhlo pouze třikrát.

Další spolupráce probíhá prostřednictvím klasických konzultačních schůzek a v případě potřeby po e-mailu.

Pokroky žákyně

Matka zmínila, že jsou znát veliké pokroky od té doby, co s žákyní pracuje asistentka pedagoga. Písmo je mnohem více čitelné, než bylo v první třídě, zrcadlové psaní čísel téměř vymizelo (objevuje se jen ve chvílích, kdy je žákyně hodně unavena), zlepšilo se porozumění čteného textu. Žákyně už dokáže říci, o čem byl právě přečtený text.

Rozhovor s třídní učitelkou

Promítání diagnózy do vzdělávání v první třídě

Již od začátku byly znát potíže způsobené diagnózou. Třídní učitelka brzy zjistila, že špatná výslovnost nebude jediným problémem. Během rozhovoru uvedla, že ve všech předmětech byla žákyně opožděná a nebyly u ní znát tak velké pokroky jako u ostatních dětí.

V českém jazyce měla velké problémy s psaním. Již při uvolňovacích cvičích (v pracovním sešitě První psaní s kocourem Samem, Uvolňovací cviky pro 1. ročník základní školy) byly patrné potíže – žákyně nedokázala řádně obtáhnout předtištěnou čáru či vlnovku, aniž by několikrát nepřetáhla, často měla problémy s udržení směru při psaní šikmých čar mírně prohnutých zdola nahoru, při psaní horního zátrhu, horní kličky apod. Dále měla problémy s ležatou osmičkou – dokázala ji sice obtáhnout, ale sama ji nebyla schopna nakreslit. Pozdější písmo bylo kostrbaté, často nečitelné. Velké problémy měla s udržováním velikosti písma, velikost nezvládala ani s pomocí linek. Docházelo k vynechávání diakritických znamének, záměně podobných písmen, zrcadlovému psaní číslic.

V matematice potřebovala hodně názornosti (kostky, karty), lépe jí šlo samotné počítání příkladů než slovní úlohy. Jakmile byl příklad zadán slovně ve větách (slovní úloha), žákyně nedokázala poznat, co má počítat. Dále učitelka uvedla, že si žákyně často vůbec nezapisovala či si zapsala jen část zadání. Když si něco zapsat nestihla, už se nepřihlásila, aby bylo zadání zopakováno.

Ve výtvarné výchově bylo znát velké opoždění v dívčině výtvarném projevu oproti ostatním žákům ve třídě. Často vznikaly pouze čmáranice. Tělesná výchova patřila mezi oblíbené předměty žákyně, velice ráda cvičila, i když u ní byla znát jistá neobratnost, což mohlo být způsobeno právě poruchou hrubé motoriky.

Promítání diagnózy do vzdělávání ve druhé třídě

Ve druhé třídě je znát zlepšení oproti třídě první, i když projevy diagnózy jsou stále znát ve většině předmětech.

V českém jazyce došlo ke zlepšení písemného projevu, písmo není tolik kostrbaté a nečitelné. S udržováním velikosti písma již nejsou téměř žádné problémy. K zrcadlovému psaní číslic dochází ve výjimečných případech, zřídka se objevuje absence diakritických znamének. Čte na dobré úrovni, avšak stále je narušena výslovnost několika hlásek (nejvíce hláska R a Ř).

V matematice je také znát zlepšení, avšak se slovními úlohami mívá stále problémy. Zde také pomáhá přítomnost asistentky pedagoga, která v případě potíží může zadání žákyni přeformulovat a naznačit, co má počítat. V současné době žákyni dělá potíže počítání a přecházení přes desítku a zaokrouhlování.

Díky přítomnosti asistentky pedagoga se nestává, že by žákyni z hodin chyběl zápis nebo že by nedokončovala cvičení a zadávané úkoly v hodinách.

Vnímání podpory, kterou zajišťuje asistentka pedagoga

Učitelka uvedla, že práci asistentky považuje za velice potřebnou a nápomocnou. Největší pomoc vidí v pomoci se soustředěním, se kterým má žákyně problémy již od první třídy. Asistentka stále dohlíží na to, zda žákyně výuku vnímá a zda se soustředí na práci v hodině. V případě únavy jí dává krátké relaxační přestávky a v případě motorického neklidu ji často posílá projít se na chodbu apod. Děje se to tak, aby to nerušilo ostatní žáky ve třídě. Po takovém zásahu asistentky je žákyně opět schopna vnímat výuku a pracovat společně s ostatními. Dále také zmínila důležitost individuálního přístupu, který asistentka žákyni poskytuje a který je velice důležitý. Díky podpoře asistentky má žákyně daleko vyšší šanci a možnost zapojit se do výuky. Jakmile má žákyně problém s nějakým cvičením, úkolem (např. problémy s porozuměním), hned je jí poskytnuta pomoc, aniž by to zdržovalo celou třídu.

Zapojení dívky do kolektivu

Dívka se zapojením do třídního kolektivu neměla problémy. Ve třídě je poměrně oblíbená. Je velice hodná, milá a nikomu neprojevuje nelibost. Učitelka dále uvedla, že si nevšimla žádných potíží. Vše nasvědčuje tomu, že je ve třídě dívka spokojená a že ji škola baví.

Analýza produktů činnosti

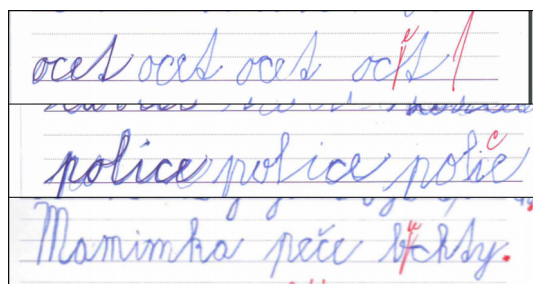
Níže představím práci žákyně v jednotlivých předmětech (český jazyk: písanky, sešity, pracovní listy, matematika: sešity) ve věkovém rozpětí 7-9 let (1. a 2. třída ZŠ) a posoudím ji z hlediska přítomnosti symptomů specificky narušeného vývoje řeči a s ním souvisejících dysortografických a dysgrafických obtíží a související poruchy pozornosti. Dále také budu pozorovat, zda se vyskytly nějaké pokroky a případně z jakého důvodu k těmto pokrokům došlo (pokud to lze určit). Výchozí teoretické předpoklady jsou uvedeny v kapitolách 2.2.1 Symptomatologie se zaměřením na riziko rozvoje specifických poruch učení a 2.5 Dopady na vzdělávání a přístup k žákům se specificky narušeným vývojem řeči.

Český jazyk – písanky, sešity, pracovní listy (1. třída)

Při pozorování písanek z 1. třídy je patrné, že žákyně velice často vynechávala písmena ve slovech, viz obrázek č. 1, kde je „kšl“ místo „košile“, „slm“ místo „salám“, „ježk“ místo „ježek“, „želzo“ místo „železo“, viz obrázek č. 2, kde je „bchty“ místo „buchty“, „polie“ místo „police“, „oct“ místo „ocet“ apod. Vynechávání písmen (nejčastěji samohlásek) se u žákyně v první třídě objevovalo velice často.

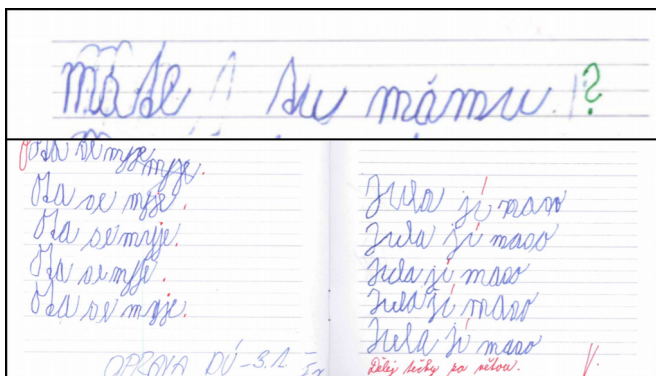


Obrázek č. 1

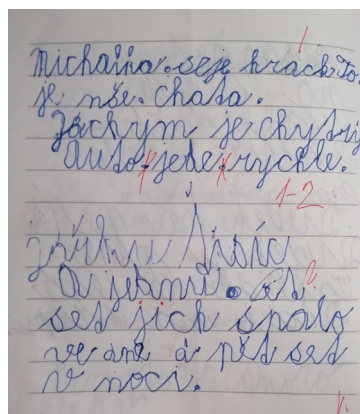


Obrázek č. 2

Dále je patrné, že žákyně velice často vynechávala diakritická a interpunkční znaménka, viz obrázek č. 3. Na obrázku č. 4 je vidět diktát, který byl žákům při hodině diktován. Kromě nadbytečných interpunkčních znamének mezi slovy žákyně v některých slovech nenapsala diakritická znaménka, „hrach“ místo „hrách“, chybí tečky nad „j“ a „i“ ve slově „jich“. K vynechávání diakritických a interpunkčních znamének či jejich nadbytečnému užívání nedocházelo tak často jako k vynechávání písmen ve slovech.

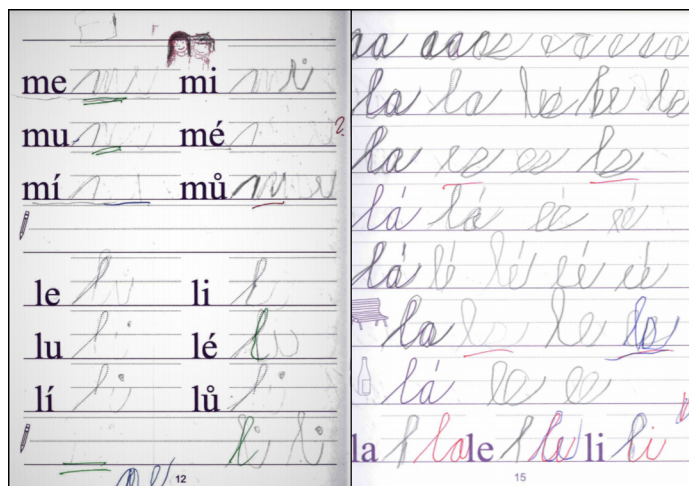


Obrázek č. 3

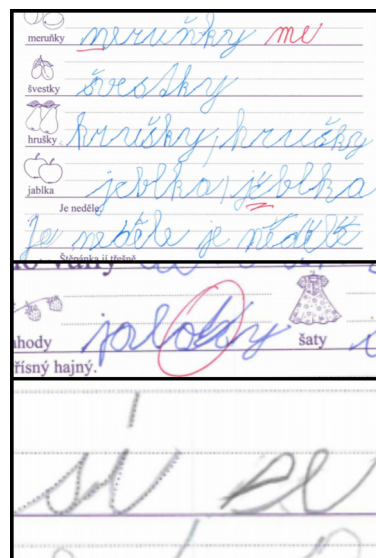


Obrázek č. 4

Při pozorování písanek z první třídy je také patrné zaměňování podobných písmen ve slovech či slabikách, viz obrázek č. 5, kde je „me” místo „mu”, „li” místo „le”, „lu”, „lí” a „lů”, „lí” místo „lé”, dále „le” místo „la”, „lé” místo „lá”, „eé” místo „lá”. Dále je to také patrné na obrázku č. 6, kde je „se” místo „sí”, kde jsou „neruňky” místo „meruňky”, „jebka” místo „jablka” a „jalody” místo „jahody” apod. K zaměňování písmen během první třídy nedocházelo příliš často. Ve slabikách k tomu docházelo častěji než ve slovech.



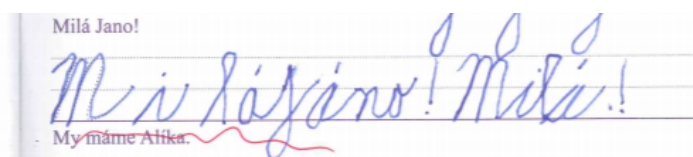
Obrázek č. 5



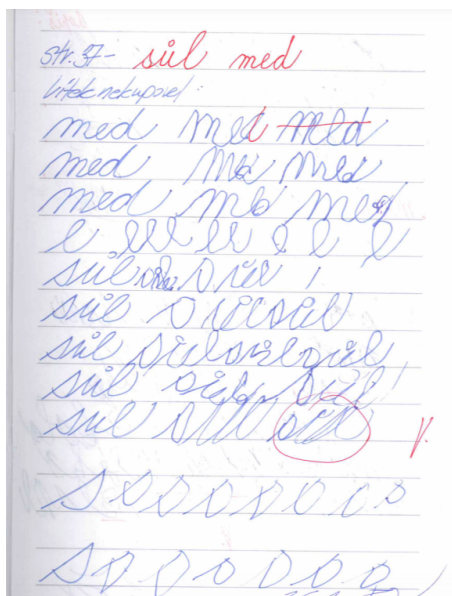
Obrázek č. 6

Žákyni dále dělalo problémy dodržovat správné hranice mezi slovy a slabikami. To se dá krásně vidět na obrázku č. 7, kde měla žákyně přepsat „Milá Jano!”, dále na obrázku č. 8,

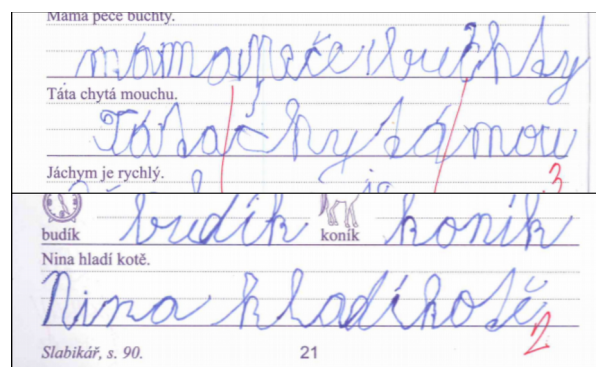
jenž ukazuje stránku v písance, kdy úkolem žákyně bylo dvakrát napsat slovo sůl (jednou to bylo správně od paní učitelky předepsané). Ze stránky je patrné, že mezi slovy „sůl” žákyně nedělala mezery, ale vše psala dohromady. Na samé stránce jsou ještě vidět potíže při dodržování mezer mezi písmeny „l”, které žákyně měla také za úkol psát odděleně. Další nedodržování správných hranic mezi slovy je vidět na obrázku č. 9. K nedodržování hranic mezi slovy nedocházelo příliš často a více se to objevovalo ve větách než při psaní několika stejných slov za sebou.



Obrázek č. 7



Obrázek č. 8



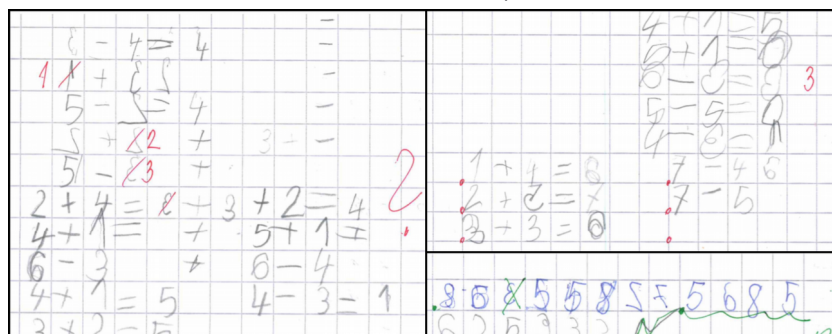
Obrázek č. 9

Dále se dá při pozorování písanek všimnout, že žákyně často neměla udělaná cvičení, která všichni dělali společně při hodině, viz obrázek č. 10 a č. 11. Když si toho paní učitelka ke konci hodiny všimla, nedodělaná cvičení zadala žákyni jako domácí úkol. Jak vyplynulo z rozhovorů, žákyně mívala již v první třídě potíže s udržení pozornosti a se samostatnou prací. Když na ni nikdo příliš nedohlížel, často se na práci po chvíli přestala soustředit a v hodině toho moc neudělala.

Matematika – sešity (1. třída)

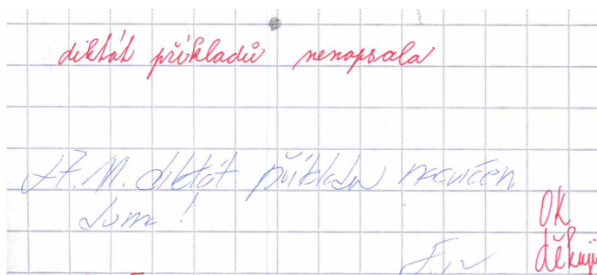
Při pozorování sešitů z matematiky je patrné zrcadlové psaní číslic, viz obrázek č. 17.

Obrázek č. 17



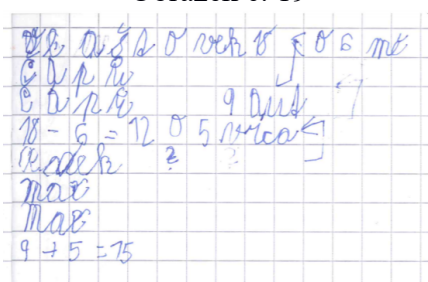
Dále mívala žákyně potíže při zapisování do sešitu. Když paní učitelka diktovala příklady, které si žáci měli do sešitu napsat, žákyně nic nepsala, viz obrázek č. 18.

Obrázek č. 18



Problémy se objevovaly i při zapisování slovních úloh, kdy je při hodině paní učitelka diktovala všem žákům. Žákyně si téměř nikdy nedokázala slovní úlohu zapsat správně (nestihla ji napsat celou kvůli pomalejšímu pracovnímu tempu, slova byla napsána s chybami, chyběly důležité číselné údaje apod.), to lze sledovat například na obrázku č. 19.

Obrázek č. 19



Velké potíže mívala žákyně s porozuměním jak slovním úlohám, tak zadání práce. Problém s porozuměním zadání se dá dokázat na obrázku č. 20. Žákům bylo řečeno, že si mají do svých sešitů opsat z tabule příklady a poté je sami vypočítat. Žákyně ovšem příklady neopsala a do sešitu si napsala pouze výsledek. Žákyně si nejspíš zapamatovala pouze druhý

úkol, který jim paní učitelka zadala (napsat výsledek k příkladům na tabuli), ale už si nezapamatovala, že si má příklady do sešitu i napsat.

Obrázek č. 20



Stejně jako v českém jazyce i v matematice žákyně často neměla udělaná cvičení, která všichni dělali společně při hodině. Když si toho paní učitelka ke konci hodiny všimla, nedodělaná cvičení zadala žákyni jako domácí úkol.

Jindy se také stávalo, že měla žákyně téměř všechny příklady vypočítané chybně, i když nikdy s počty větší problémy neměla. Často se to objevovalo u příkladů, které žáci počítali na konci hodiny. Žákyně se nejspíš už tolik nesoustředila. Do protikladu přikládám obrázek č. 21 ze začátku hodiny, kdy žákyně vypočítala všechny příklady správně, a poté obrázek č. 22 z konce hodiny, kdy má žákyně téměř všechny příklady špatně.

Obrázek č. 21

Obrázek č. 22

1 POZNÁŠ SPRÁVNÝ TVAR? NAZNAČ ŠÍPKAMI, DO JAKÉHO OTVORU TĚLESO PATŘÍ. ZAPÍŠ SPRÁVNÉ PÍSMENA A VYLÚŠTI SI RÉBUS.

2 VYŘEŠ SLOVNÍ ÚLOHU.

Na zahradě máme 9 ovocných stromů.
Tři meruňky už odkvetly.
Ostatní jsou jabloně a teprve kvetou.
Kolik je jabloní?

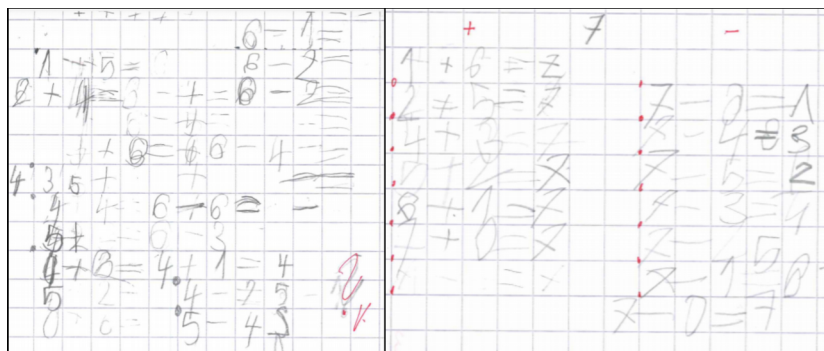
$9 - 3 = 6$
jabloní je 6

5 + 3 = 8
9 - 1 = 8
5 - 2 = 3
8 - 1 = 7
7 + 2 = 9
5 - 4 = 1
8 - 1 = 7
3 + 6 = 9
2 - 0 = 2
7 + 1 = 8
9 - 4 = 5
5 + 4 = 9
4 + 0 = 4
6 - 2 = 4
1 - 0 = 1
8 + 1 = 9
9 + 0 = 9
9 - 8 = 1

9 - 3 = 6
9 - 2 = 7
9 - 6 = 3
5 + 4 = 9
9 - 4 = 5
9 - 1 = 8
1 + 8 = 9
9 - 0 = 9

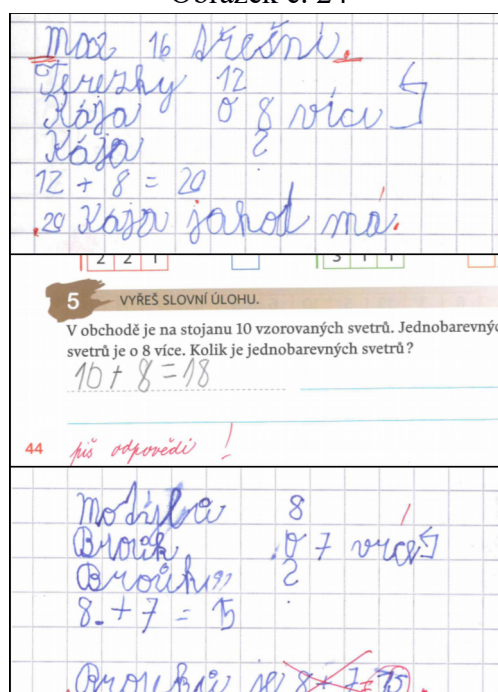
Občas docházelo také k tomu, že žákyně sice příklady vypočítala a veškeré úkoly v hodině udělala, ale písmo bylo hůře čitelné a kvůli neorganizovanosti se ve cvičení špatně orientovalo, viz obrázek č. 23.

Obrázek č. 23



Žákyně měla také problémy s tvořením odpovědí u slovních úloh, buď ji vytvořila chybně (např. špatný slovosled), nebo je nepsala vůbec, viz obrázek č. 24.

Obrázek č. 24



Po celkovém nahlédnutí na potíže v matematice je patrné, že měla žákyně v první třídě největší problémy s pochopením významu (i se zápisem) slovních úloh a v zrcadlovém psaní, které se hlavně v prvních pár měsících objevovalo velice často.

Pokud bych měla shrnout výkony žákyně v těchto dvou předmětech za období první třídy, dá se říci, že na ně měla diagnóza a s ní spojené potíže vliv. Práci žákyni znesnadňovala porucha pozornosti a porozumění, což se promítalo do obou předmětů. Problémy v českém jazyce (např. vynechávání písmen ve slovech při diktátech, absence diakritických znamének, nedodržování hranic slov v písmu apod.) mohly být způsobeny poruchou sluchové percepce. Neúhledné a hůře čitelné písmo či nedotahování písmen mohly být způsobeny poruchou

jemné motoriky a grafomotoriky. Je ovšem jasné, že symptomy výkon žákyně ovlivňovaly ve vzájemné interakci.

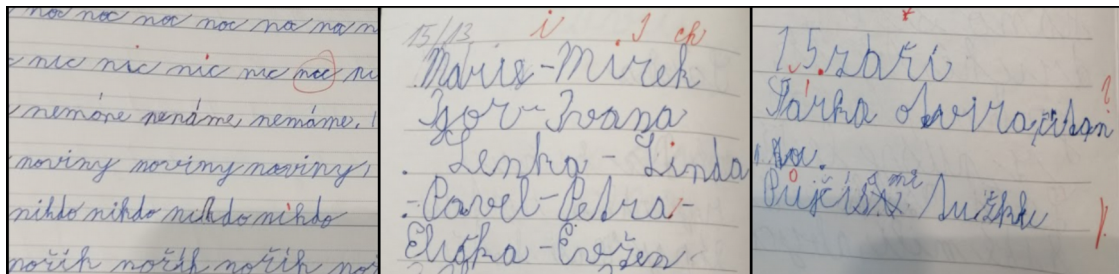
Považuji ovšem za velmi důležité zmínit, že žákyně udělala velké pokroky v rámci distanční výuky (v českém jazyce i matematice), a to převážně díky snaze matky žákyně, která se jí velice pečlivě věnovala. Z pracovních listů, které žákyně dostávala zadané v rámci distanční výuky, je patrné zlepšení v psaní (písmo je čitelné, nechybí diakritická znaménka, nedochází k záměně podobných písmen, jsou dodržovány správné hranice mezi slovy). Matka na vypracovávání pracovních listů dohlížela a na všechny chyby upozorňovala. Domácí příprava tedy nebyla podceněna a žákyně díky ní udělala pokroky, které byly patrné v červnu 2020, kdy se žákyně na pár týdnů vrátila do školy.

Český jazyk – písanky, sešity, pracovní sešity (2. třída)

Při pozorování písanek, sešitů a pracovních sešitů z 2. třídy je patrné, že u žákyně už nedocházelo k vynechávání písmen ve slovech.

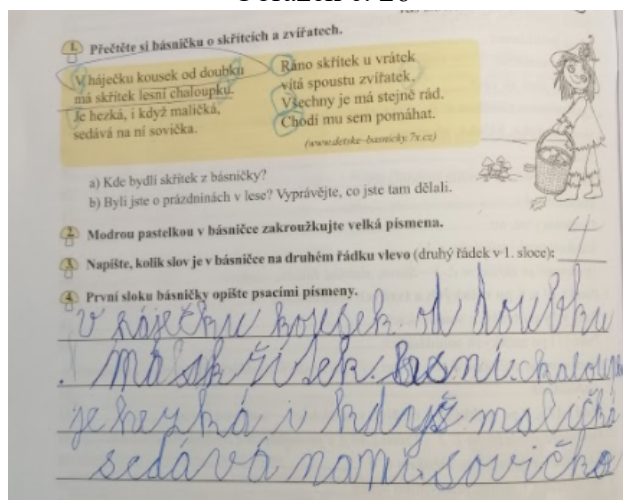
Stále u ní ovšem přetrvává občasná absence diakritických a interpunkčních znamének, viz obrázek č. 25.

Obrázek č. 25



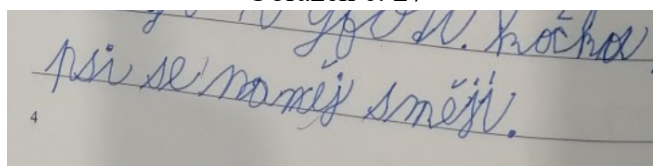
Jako další příkládám obrázek č. 26, na kterém se dá ukázat více věcí – nadbytečné užívání interpunkčních znamének (mezi slovy „kousek” a „od”, „doubku” a „má”, „skřítek” a „lesní” a „chaloupku”), absence interpunkčních znamének (chybí čárka před „i když” a před „sedává”), nesprávně užitě malé písmeno na začátku věty („je hezká” místo „Je hezká”) a nedodržování hranic mezi slovy („nani” místo „na ní”).

Obrázek č. 26



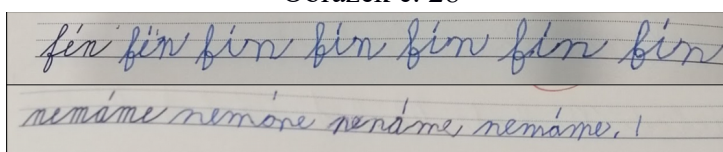
S dodržováním hranic mezi slovy ovšem žákyně ve druhé třídě již nemá takové problémy jako ve třídě první, objevuje se to jen velmi zřídka, viz obrázek č. 27 („naněj” místo „na něj”).

Obrázek č. 27



Dále je při pozorování patrné, že žákyně stále občas zaměňuje podobná písmena ve slovech, viz obrázek č. 28 („fín” místo „fěn” a „nemáne” a „nenáme” místo „nemáme”) apod.

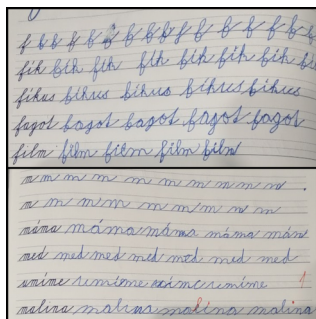
Obrázek č. 28



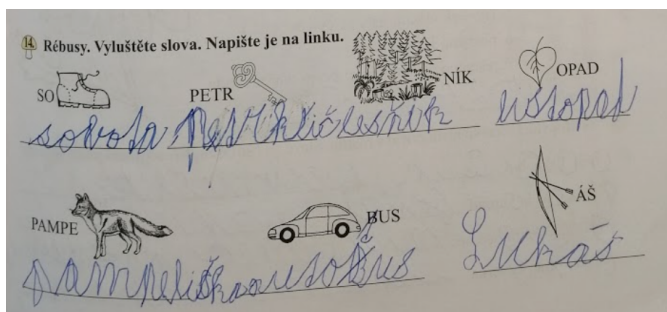
Jelikož s žákyní od začátku druhé třídy pracuje v hodinách českého jazyka asistentka pedagoga, nedochází k tomu, že by žákyně neměla dodělaná cvičení nebo že by po delší část hodiny vůbec nepracovala, jak tomu bylo v první třídě.

Pokud se zaměřím na čitelnost a úhlednost písma a srovnám to s informacemi, které mi při rozhovoru sdělila asistentka pedagoga, je patrné, že žákyně dokáže psát velice čitelně a úhledně (viz obrázek č. 29), pokud se na práci soustředí. Pokud má ovšem za úkol napsat

něco ke konci hodiny, kdy je již unavená, písmo bývá méně čitelné a úhledné (viz obrázek č. 30).



Obrázek č. 29



Obrázek č. 30

K nedotahování písmen již nedochází a jejich správný sklon žákyně dodržuje.

Oproti první třídě je znát velké zlepšení. Prvním důvodem je určitě již výše zmiňovaná nadstandardní snaha matky v rámci jarní distanční výuky. Druhým důvodem je bezpochyby přítomnost asistentky pedagoga. Žákyni se díky ní dostává individuální péče, kterou velice potřebuje.

Matematika – sešity, pracovní listy (2. třída)

Při pozorování sešitů z matematiky je patrné, že se oproti první třídě již neobjevuje zrcadlové psaní čísel. I z rozhovoru s matkou žákyně je zřejmé, že k zrcadlovému psaní dochází již velmi zřídka. Většinou je to ve chvílích, kdy je žákyně velmi unavená a nesoustředěná. Při procházení sešitů a pracovních listů z druhé třídy jsem ovšem na žádné zrcadlově napsaná čísla nenarazila. Domnívám se, že je to z důvodu přítomnosti asistentky pedagoga, která s žákyní pracuje ve všech hodinách matematiky.

V první třídě žákyně měla největší problémy s porozuměním jak pokynů od paní učitelky, tak s porozuměním a pochopením slovních úloh. S tím má žákyně stále stejnou potíže, avšak díky spolupráci s asistentkou pedagoga již nedochází k tomu, že by žákyně slovní úlohy nevyočítala či udělala úkol chybně kvůli nesprávnému pochopení pokynů zadaných paní učitelkou. Z rozhovoru s asistentkou pedagoga (viz níže) jsem se dozvěděla, že žákyni zadání nebo slovní úlohu v případě potřeby přetlumočí a řekne jinými slovy, případně barevně zvýrazní důležité údaje kvůli lepší orientaci.

V současné době má žákyně velké problémy se zaokrouhlováním a počítáním přes desítku. Asistentka pedagoga se stále radí s třídní učitelkou a společně se snaží vymýšlet nové metody, jak problematickou látku žákyni vysvětlit.

I v matematice je znát zlepšení od první třídy, které z velké části přisuzují také přítomnosti asistentky pedagoga, která s žákyní ve všech hodinách pracuje.

Analýza podpory žákyně ve vzdělávání

V rámci zjišťování podpory ve škole byly provedeny polostrukturované rozhovory s logopedickou asistentkou a asistentkou pedagoga. V obou rozhovorech jsem zjišťovala, jak se u žákyně vývojová dysfázie (potažmo porucha pozornosti a aktivity) projevuje, jaké jsou dívčiny silné stránky a zda, popřípadě jaká zlepšení žákyně za dobu spolupráce jak s logopedickou asistentkou, tak s asistentkou pedagoga udělala. Poté se již rozhovor lišil.

Při rozhovoru s logopedickou asistentkou jsem kromě výše uvedených informací zjišťovala četnost, pravidelnost a podobu jejich setkávání a pomůcky či hry, které s žákyní během hodin používá.

Během rozhovoru s asistentkou pedagoga jsem poté zkoumala její spolupráci s rodinou a třídní učitelkou, v jakých hodinách a jak často s žákyní pracuje a nakonec způsoby, jak žákyni v hodinách podporuje.

Rozhovor s logopedickou asistentkou

Byl proveden polostrukturovaný rozhovor s logopedickou asistentkou, která vede logopedický kroužek (Mluvení hrou-logopedie) na škole, do které žákyně chodí. V úterý je pro žáky z první třídy a ve středu je pro žáky z 2. a 3. třídy. Tento kroužek žákyně navštěvovala od začátku první třídy – od září 2019. Kroužek je jednou týdně na 45 až 50 minut v jedné ze tříd. V rámci kroužku se převážně procvičuje správná výslovnost hlásek, se kterými mají žáci problémy. Dále logopedická asistentka do hodin zařazuje cvičení na rozvíjení paměti a slovní zásoby.

Kromě logopedického kroužku je možné domluvit individuální hodiny s logopedickou asistentkou. Tyto hodiny začala žákyně navštěvovat v únoru 2020. Setkání probíhala také jednou týdně a trvala taktéž 45 až 50 minut v jedné ze tříd. Kvůli koronavirové pandemii byla setkání přerušena, protože se v prvních týdnech žákyně styděla s logopedickou asistentkou

pracovat on-line. Později se stydět přestala, ale setkávání i přesto neprobíhala kvůli technickým problémům. Ke konci května se spolupráce opět obnovila a pár on-line setkání proběhlo. Osobní setkávání poté probíhalo opět každý týden v červnu a v září tohoto roku. V současné době je individuální setkávání žákyně s logopedickou asistentkou opět prováděno on-line formou. V rámci těchto setkávání se logopedická asistentka podrobně zaměřuje na oblasti, se kterými má žákyně problémy. Do hodin jsou zařazována cvičení na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, zrakové analýzy a syntézy, vizuomotorické koordinace. U žákyně se stále objevují potíže ve výslovnosti některých hlásek (měkké sykavky, R a Ř), z tohoto důvodu logopedická asistentka s žákyní procvičuje správnou výslovnost.

Projevy diagnózy u žákyně

Logopedická asistentka popsala, jak se diagnóza promítá do jednotlivých jazykových rovin. U žákyně se objevuje rotacismus, rotacismus bohemicus a také stále přetrvávají problémy s výslovností měkkých sykavek. Zpočátku objevovaly potíže v měkčení di, ti ni. Žákyně má velice malou slovní zásobu. Když se jí logopedická asistentka zeptá, co například dělala minulý víkend, žákyně odpoví velice jednoduše a krátce. Její vyprávění a vyjadřování je strohé, používá holé jednoduché věty, což se dá krásně pozorovat v situaci, kdy má žákyně za úkol popsat obrázek. Další potíže jí činí synonyma a antonyma a skloňování podstatných jmen. Řeč je agramatická. Dále také zmínila, že dívka sama od sebe s druhým člověkem mluvit nezačne. Aby začala mluvit, potřebuje otázku a postupné doptávání na více informací.

U žákyně je znát narušená sluchová diferenciacie (především rozlišování sykavek a měkkých a tvrdých slabik). Dále logopedická asistentka zmínila, že se u žákyně objevují problémy s pamětí. V rámci logopedického kroužku s dětmi často procvičuje paměť pomocí obrázků. Před děti na pár vteřin položí několik obrázků a jejich úkolem je si jich co nejvíce zapamatovat. Poté je zakryje a děti si jich musí vybavit co nejvíce. Žákyně je sice vždy velice namotivována a snaživá, ale většinou si nezapamatuje více než tři obrázky. Občas se objevují potíže v pochopení a zapamatování zadání. Logopedická asistentka jako příklad uvedla situaci, kdy žákyně dostala za úkol určitými barvami vybarvit jeden obrázek. I přesto, že žákyně dávala při zadávání pozor, nebyla schopna si zapamatovat barvy, které měla při vybarvování použít. U žákyně je také znát motorický neklid. Při setkání nevydrží po delší dobu sedět klidně na jednom místě. „*To ona má pořád nohy na lavici nebo za hlavou, hraje si s tužkami a podobně*“, smála se při rozhovoru logopedická asistentka.

Pomůcky používané při individuálních hodinách

Logopedická asistentka se při rozhovoru vyjádřila k tomu, jakým způsobem se připravuje na jednotlivé hodiny a jaké pomůcky při nich používá. Při přípravě na každou individuální hodinu s žákyní se podívá, co je zapotřebí procvičovat a podle toho si nachystá materiály a pomůcky. V hodinách používá například bublifuky, peříčka nebo brčka v rámci dechových cvičení. Dále má k dispozici kartičky k procvičování paměti a slovní zásoby. Mezi další pomůcky patří sluchové pexeso, Kimova hra či Pavučinka na sluchové rozlišování. Oblíbenou činností jsou pracovní listy, na kterých jsou různé spojovačky a úkoly na hledání stejných tvarů v řadě nebo na rozlišování, jaký obrázek do řady nepatří.

Silné stránky

Logopedická asistentka vyzdvihla velice veselou a vstřícnou povahu žákyně. I přesto, že si svůj hendikep uvědomuje, je žákyně bezstarostná a stále usměvavá. Do školy chodí ráda a dokáže svému okolí svým neustálým poskakováním a úsměvem okamžitě zvednout náladu.

Zlepšení a pokroky od první třídy

Veliké pokroky jsou znát ve výslovnosti. Na začátku první třídy žákyně neuměla hlásku K, takže bylo zapotřebí usilovné trénování nejen ve škole, ale také doma. Logopedická asistentka uvedla, že během karantény matka s žákyní pečlivě pracovala podle jejích pokynů a v současné době žákyně s hláskou K již nemá žádné problémy. Stále ovšem přetrvávají problémy s měkkými sykavkami, hláskami R a Ř a měkčením di, ti, ni, ale i v tom je znát pokrok. Další pokrok žákyně od první třídy udělala v porozumění. Nakonec to tedy logopedická asistentka shrnula tak, že jsou znát veliké pokroky ve všech oblastech, se kterými měla žákyně na začátku první třídy problémy. Velikou roli podle ní hraje poctivá práce, kterou s žákyní odvádí matka doma.

Rozhovor s asistentkou pedagoga

Další rozhovor byl veden s asistentkou pedagoga, která s žákyní pracuje od září 2020. Ve škole do té doby asistent pedagoga nebyl, ale matka žákyně již v době, kdy její dcera chodila do první třídy, upozorňovala na potřebu asistenta pedagoga ve škole. Ve třídě se vyskytuje více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistentka pedagoga tedy působí jako sdílený asistent u čtyř dětí.

Práce asistentky pedagoga s žákyní

Asistentka uvedla, že s žákyní pracuje devět hodin týdně převážně v hodinách českého jazyka a matematiky. Český jazyk mají rozdělený na hodiny čtení a hodiny psaní. Při práci zohledňuje individuální potřeby žákyně. Do hodiny asistentka přidává různá cvičení a pomůcky navíc.

Hodiny čtení například probíhají tak, že se začíná se čtecími tabulkami. Nejdříve asistentka s žákyní procvičuje čtení slabik (přibližně pět minut) a až poté přichází na řadu čtení knížky (v současné době čtou knihu Previtovi, Roald Dahl). Asistentka zmínila, že žákyni velice vyhovuje číst knihu místo úryvků z čítanky. Jelikož má kniha jednu dějovou linii, ve které jsou stále ty samé postavy, žákyně čtenému textu mnohem více rozumí a více se v něm orientuje. Začínat hodiny čtení se čtecími tabulkami považuje asistentka za velmi přínosné. Všimla si, že má dívka mnohem větší problémy se čtením, pokud se na začátku hodiny začne rovnou číst bez předešlé přípravy. Pokud se ovšem na začátku hodiny udělá krátká příprava na čtení pomocí čtecích tabulek, se čtením poté nejsou téměř žádné problémy, žákyně čte plynule a nezadrhává se.

Dále asistentka uvedla další cvičení navíc, které s žákyní dělá – zrková cvičení. Materiály, ze kterých může čerpat, jsou ve škole. V souvislosti s rozvojem zrakového vnímání asistentka uvedla, že přímo ve škole je jim k dispozici celá kniha zaměřená na zrakové vnímání, ze které může různá cvičení okopírovat. Druhým zdrojem je internet, na kterém si asistentka vyhledává další cvičení nejenom na rozvoj zrakového vnímání. Jako poslední také uvedla, že spoustu cvičení si sama vymýšlí.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči (převážně s matkou) probíhá pravidelně prostřednictvím notýsku. Komunikace probíhá tak, že asistentka každý den napíše datum a zprávu, jak žákyně pracovala, co se jí podařilo apod. Občas asistentka do notýsku píše i otázky (např. „*Dobrý den, žákyni se dneska nechtělo moc pracovat, trochu mě to překvapilo, protože se to obvykle nestává. Neděje se něco?*“). Žákyně poté přinese notýsek domů a matka může okamžitě odpovědět. Pokud je to vážné, tak jsou s asistentkou domluveny, že si mohou zavolat. Pokud to není vážné, matka napíše odpověď do notýsku, který žákyně druhý den odnese asistentce do školy. Do notýsku ke každé zprávě nakreslí asistentka hvězdičky, aby kromě slovního

hodnocení měla žákyně radost i z nich. Asistentka zmínila, že je žákyně na každou hvězdičku v notýsku velice hrdá. Co se tedy týká spolupráce s rodiči žákyně, hodnotí ji asistentka jako velice zdařilou.

Spolupráce s třídní učitelkou

Asistentka s třídní učitelkou nediskutují pouze nad výsledky žákyně, ale také nad její celkovou prací v hodinách. Pokud si s něčím není asistentka jistá nebo má nějaké problémy, může kdykoli zajít za učitelkou, společně to prodiskutovat a dojít ke společnému řešení. Jako příklad asistentka pedagoga uvedla situaci, kdy žákyně měla problémy v matematice s počítáním do 100. Při osobní schůzce třídní učitelka navrhla pár metod, které by asistentka pedagoga mohla vyzkoušet (např. využití pomůcek: fazole, vybarvování desítek, jednotek apod.). Asistentka pedagoga zhodnotila spolupráci s třídní učitelkou jako velmi dobrou.

Projevy diagnózy a její vliv na průběh vzdělávání

Asistentka pedagoga zmínila, že velkou roli hraje porucha pozornosti, kterou žákyně kromě vývojové dysfázie trpí. Na soustředění má například veliký vliv to, jak se žákyně v daný den vyspí nebo kolik cukru za den sní. Pokud je žákyně unavená, nedokáže se téměř vůbec soustředit a více chybuje. Pokud asistentka pozoruje, že se žákyně nesoustředí nebo jí něco nebaví, snaží se změnit cvičení, které s ní v tu chvíli dělá, nebo jí pošle, ať se projde na toaletu a zpátky. Žákyně se poté dokáže více soustředit na práci po zbytek hodiny.

V českém jazyce má potíže při psaní. Pokud se žákyně soustředí, dokáže psát čitelně a úhledně. Pokud v hodině pracují s písankou, asistentka žákyni často zadává jen polovinu stránky místo celé. Při spolupráci s žákyní totiž vyzorovala, že se žákyně mnohem více snaží a soustředí, pokud se jedná o malý úsek. Pokud má ale v písance za úkol udělat celou stránku, žákyně to chce mít co nejdříve hotové, proto se tolik nesnaží a písmo je nečitelné a neúhledné. Při psaní se tedy asistentka snaží dbát na kvalitu, nikoli na kvantitu. Při čtení samotném problémy nemívá. Čte plynule a téměř nikdy se nezadrhne. Při čtení je ovšem znát problém s výslovností některých hlásek (R, Ř, měkké sykavky). V souvislosti se čtením dále asistentka pedagoga zmínila problém s porozuměním textu. Žákyně nedokáže odpovědět na otázky k textu, který právě přečetla. Pokud ovšem text čte paní učitelka, žákyně poté na otázky na informace z textu odpovědět dokáže. Asistentka se domnívá, že k tomuto dochází z důvodu veliké soustředěnosti na správné přečtení textu. Žákyně se velice snaží text přečíst

správně, ale už nedokáže vnímat, o čem je. Proto se asistentka stále ujišťuje, zda žákyně rozumí napsanému zadání v pracovním listě. Velice často to zadání musí žákyni přečíst sama nebo ho jinými větami přetlumočit.

V matematice se asistentka také setkává s problémem s porozuměním zadání. Se samotným počítáním žákyně problémy nemá, pokud je ovšem zadaná slovní úloha, neví si rady a potřebuje pomoci od asistentky pedagoga, která slovní úlohu žákyni přetlumočí nebo v ní barevně zvýrazní důležité údaje kvůli lepší orientaci. Žákyně má dále problémy s počítáním do 100. Pokud má za úkol sčítat nebo odčítat dvouciferná čísla končící na číslo 0 ($30+20$, $30-20$), nemá s tím problémy. Pokud má ovšem za úkol sčítat nebo odčítat dvouciferná čísla, která nekončí na číslo 0 ($31+22$, $31-22$), žákyně to téměř nikdy nevypočítá. Ví, že se desítky sčítají, ale jakmile tam jsou i jednotky, neví si s příkladem rady. I po častém opakování není schopna princip sčítání a odčítání dvouciferných čísel pochopit, z toho důvodu se asistentka pedagoga stále radí s třídní učitelkou a společně se snaží vymýšlet nové metody, jak tuto látku žákyni vysvětlit.

I když by se mohlo zdát, že bude mít žákyně největší problémy v českém jazyce, asistentka pedagoga uvádí, že dle jejího názoru se mnohem více diagnóza promítá do matematiky, kdy je opravdu největším problémem porozumění.

Na další předměty žákyně asistentku pedagoga nemá. Jednou měla ovšem asistentka možnost pozorovat žákyni v hodinách angličtiny, ve kterých žákyně neměla žádné problémy. I během následného rozhovoru asistentky s učitelem anglického jazyka bylo potvrzeno, že žákyně v anglickém jazyce problémy nemá.

Asistentka si při práci s žákyní všimla také problémů s jemnou motorikou. Mívá potíže při stříhání a nalepování.

Nakonec ještě asistentka zmínila, že projevy vývojové dysfázie a poruchy pozornosti skutečně poznala až při práci s žákyní. Ze zprávy sice věděla nějaké základní informace o diagnóze a s ní souvisejících problémech. Ale až během práce s žákyní poznala, s čím přesně má žákyně potíže, jakým způsobem pracuje a uvažuje, co na ní platí, co potřebuje apod.

Silné stránky

Asistentka pedagoga velice chválila dívčinu snaživost, píli a otevřenost dělat věci navíc. Když asistentka zadá dobrovolný domácí úkol (např. cvičení na rozvoj zrakového

vnímání, paměti), žákyně ho ráda udělá. Asistentka si uvědomuje, že v tomto hraje roli i působení zodpovědných rodičů, ale uvádí, že i chuť a snaživost žákyně v tom hraje roli. Velikou motivací jsou pro ni právě hvězdičky, které od asistentky dostává do notýsku.

Dále zmínila dívčinu soutěživost. Když vidí, že ostatní něco umí, hned to chce umět taky, což asistentka považuje za velice dobrou vlastnost.

Nakonec asistentka uvedla, jak je dívka velice přátelská a milá. S asistentkou si již od začátku dokázala navázat velice přátelský vztah, což asistentka považuje za opravdu důležité.

Pokroky žákyně

Největší pokrok vidí asistentka v písemném projevu žákyně, který je více čitelný a úhledný. Dále zmiňuje pokrok v odhalování chyb a k přístupu k nim. Pokud asistentka žákyni řekne, že má v tomto slově chybu, žákyně ji dokáže sama najít a opravit, čehož dříve nebyla schopna. Asistentka se žákyni snaží opakovat, že by se neměla bát dělat chyby, protože ty nás posouvají dál. Žákyně chyby vnímala úplně jinak v době, kdy ještě s asistentkou pedagoga nepracovala.

3.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat průběh vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné základní škole. Během šetření kvalitativního charakteru jsem se zaměřila na průběh vzdělávání a vliv diagnózy na něj.

Výzkumné šetření je dále zaměřeno na dílčí cíle – analýzu podpory žákyně ve vzdělávání a analýzu produktů činnosti žákyně.

V rámci šetření probíhaly rozhovory s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga, logopedickou asistentkou a matkou žákyně. Další informace byly získány analýzou produktů činnosti žákyně a analýzou dokumentů z psychologických a speciálně pedagogických vyšetření.

Analýza průběhu vzdělávání

K zjišťování průběhu vzdělávání byly využity informace řečené během polostrukturovaných rozhovorů s třídní učitelkou, matkou a asistentkou pedagoga žákyně.

Dále bylo využito analýzy produktů činnosti dívky – písanky, sešity, pracovní sešity a pracovní listy z první a druhé třídy (český jazyk a matematika).

Ze všech získaných informací je patrné, že se obtíže související se specificky narušeným vývojem řeči u dívky projevovaly již v mateřské škole a pokračovaly na základní škole, kde se nově začaly projevovat dysgrafické a dysortografické potíže. Rodiče ovšem nikdy neuvažovali o zařazení žákyně do základní školy logopedické. Dívka nevykazovala tak vážné problémy, kvůli kterým by běžnou základní školu nezvládla. Rodiče si uvědomovali, že dívčino vzdělávání bude ztížené, ale byli ochotni dceři poskytovat a zařizovat veškerou pomoc a podporu. Odklad školní docházky o jeden rok považují za velice příhodný a nápomocný.

Dívka se do školy těšila a po nástupu se do třídního kolektivu zařadila rychle a bez problémů. Své potíže si ovšem uvědomovala, a tak měla místy ze školy obavy. Z rozhovorů s matkou a třídní učitelkou ovšem vyplývá, že ani jedna nenabyla dojmu, že by dívka do školy chodila nerada. V kolektivu se od začátku zdála oblíbená.

Potíže byly znát hned téměř ve všech předmětech, nejvíce ovšem v českém jazyce a matematice. V českém jazyce žákyni činilo nejvíce problémů psaní – neúhledné až nečitelné písmo, vynechávání písmen a diakritických znamének ve slovech, absence interpunkčních znamének, nedodržování hranic mezi slovy, chybný sklon písma apod. Vše podrobněji shrnuto níže, viz Analýza produktů činnosti. Se čtením překvapivě nebyly problémy. V matematice dívce více šlo samotné počítání než slovní úlohy. V nich měla velké potíže s porozuměním zadání. Bez cizí pomoci nevěděla, co má počítat. Dále také potřebovala hodně názornosti.

Ve výtvarné a tělesné výchově se projevovaly poruchy jemné a hrubé motoriky. V těchto předmětech byl dívčin výkon oproti ostatním dětem ve třídě opožděný.

Vše navíc ztěžovala zhoršená výslovnost a porucha pozornosti. Třídní učitelka byla hned ze začátku seznámena s dívčinou situací. I přes neustálé naléhání matky ovšem nepovažovala za nezbytné k žákyni přiřadit asistenta pedagoga. Za velice pozitivní považují fakt, že se matka nevzdala a k přiřazení asistenta pedagoga do třídy nakonec došlo.

Výkony a výsledky žákyně se díky spolupráci s asistentkou pedagoga velice zlepšily, individuální práce dívce velice prospívá. Veliké plus vidím také v tom, že si žákyně s

asistentkou od začátku sedly. Dívka ji má ráda a díky ní se do školy více těší a při hodinách se více snaží. Na základě rozhovoru s třídní učitelkou je patrné, že si uvědomuje její důležitost ve třídě.

U žákyně došlo od první třídy k velkým pokrokům, které připisují jednak asistentce pedagoga, jednak velmi poctivé matce, která se žákyni doma opravdu pečlivě věnuje, a nakonec také dívčině snaživosti.

Analýza podpory žákyně ve vzdělávání

Byly provedeny polostrukturované rozhovory s logopedickou asistentkou a asistentkou pedagoga, při nichž byla zjišťována podpora, kterou škola dívce poskytuje. Na základě těchto rozhovorů považují v případě žákyně poskytovanou podporu ve vzdělávání za adekvátní.

Žákyně od začátku první třídy (září 2019) navštěvovala jednou týdně logopedický kroužek pořádaný školou (veden logopedickou asistentkou) a od února 2020 navíc individuální hodinu také jednou týdně. Na základě rozhovoru s logopedickou asistentkou je možné říci, že tato individuální a nadstandardní péče žákyni velice pomáhá a přináší výsledky v podobě pokroků, které jsou znát převážně ve výslovnosti a porozumění. Zlepšení oproti první třídě je ovšem znát ve všech oblastech, se kterými měla žákyně problémy.

Za mimořádně prospěšnou považují spolupráci žákyně s asistentkou pedagoga, díky níž dělá žákyně velké pokroky. Asistentka poskytuje dívce individuální péči, kterou při hodinách velice potřebuje. Její přítomnost tedy považují za nepostradatelnou.

Podporu, kterou škola žákyni poskytuje, bych shrnula jako dostatečnou. Prostřednictvím logopedického kroužku, individuálních hodin s logopedickou asistentkou a zaměstnáváním asistenta pedagoga škola nabízí více možností podpory a pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – v tomto případě podpora a pomoc žákyni se specificky narušeným vývojem řeči. Na základě provedených rozhovorů mohu říci, že by žákyně v současné době nedosahovala takových výsledků a nedělala by takové pokroky, pokud by tuto podporu a pomoc ve vzdělávání škola neposkytovala.

Analýza produktů činnosti

Matka žákyně mi poskytla písanky, sešity, pracovní sešity a pracovní listy dívky z první a druhé třídy z předmětů český jazyk a matematika, na nichž byl sledován průběh vzdělávání v těchto předmětech. Na těchto produktech činnosti se dá velice dobře pozorovat, jak se diagnóza a s ní související dysgrafické a dysortografické obtíže promítají do vzdělávání. Již od počátku první třídy byly v předmětech český jazyk a matematika znát obtíže způsobené diagnózou.

V českém jazyce u žákyně docházelo k vynechávání písmen a diakritických znamének ve slovech, absenci interpunkčních znamének či zaměňování podobných písmen ve slovech a slabikách. Dále měla žákyně potíže s dodržováním správných hranic mezi slovy, s dodržováním správných tvarů písmen a jejich nedotahováním. Zpočátku měla problémy s udržováním správného sklonu, to ovšem časem vymizelo. Téměř po celou první třídu bylo písmo neúhledné, občas až téměř nečitelné. Potíže s udržením pozornosti nebo s porozuměním zadání a instrukcí vedly k tomu, že dívka často chodila domů s prázdnými stránkami či nedodělanými cvičeními z hodin. Výkony v českém jazyce potvrzují, že u žákyně může dojít – a dochází – k rozvoji specifických poruch učení (dysgrafie, dysortografie).

V matematice způsobovaly největší problémy potíže s porozuměním jak slovních úloh, tak samotného zadání práce. Se samotným počítáním žákyně problémy nemívala, ale příklad zadaný slovně ve slovní úloze sama bez cizí pomoci vypočítat nedokázala. Pomalé pracovní tempo navíc vedlo k tomu, že si žákyně často celé zadání slovní úlohy ani nestihla zapsat do sešitu. Kvůli neporozumění nebo nezapamatování celé instrukce zadané třídní učitelkou žákyně často nesplnila úkoly tak, jak měla. Stejně jako v hodinách českého jazyka docházelo k tomu, že žákyně kvůli potížím s udržením pozornosti v hodinách nedokončovala zadané úkoly, které pak musela dodělat doma. Občas docházelo k zrcadlovému psaní číslic.

Ve druhé třídě je znát velký pokrok, který připisuji jak poctivé práci matky žákyně během distanční výuky, tak spolupráci žákyně s asistentkou pedagoga. V českém jazyce vymizelo vynechávání písmen ve slovech a nesprávné dodržování hranic mezi slovy se již objevuje velmi zřídka. Stále u ní ovšem přetrvává občasná absence diakritických a interpunkčních znamének či jejich nadbytečné nebo nesprávné použití. K zaměňování podobných písmen také dochází mnohem méně než v první třídě. Čitelnost a úhlednost písma

se také velice zlepšila hlavně díky asistentce pedagoga, která dohlíží na to, aby se žákyně na psaní soustředila, a upřednostňuje kvalitu písma před kvantitou.

V matematice se ve druhé třídě stále objevují potíže s porozuměním zadání či instrukcí, avšak díky individuální péči, kterou poskytuje asistentka pedagoga, již nedochází k tomu, aby žákyně slovní úlohy nevypočítala či udělala úkol chybně kvůli nesprávnému pochopení pokynů zadaných paní učitelkou. V současné době má žákyně potíže se zaokrouhlováním a počítáním přes desítku.

Na základě analýzy dokumentů je znát velké zlepšení v obou předmětech oproti první třídě.

Doporučení pro pedagogickou praxi vyplývající z výzkumného šetření:

- nutná spolupráce a zájem ze strany rodičů – velká důležitost domácí přípravy
- důležitá až nezbytná přítomnost asistenta pedagoga, který poskytuje potřebnou individuální péči
- vhodná spolupráce s logopedickou asistentkou formou logopedického kroužku i individuálních hodin
- zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením (PPP/SPC)
- využívání některých metod práce vhodných pro žáky se specifickými poruchami učení

Závěr

Bakalářská práce je věnována problematice specificky narušeného vývoje řeči u žákyně v běžné základní škole. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěna do dvou kapitol, poslední – třetí – kapitola je věnována empirické části.

První kapitola se věnuje komunikaci a řeči a poskytuje čtenářům nejdříve vymezení základní terminologie, poté popis ontogeneze řeči z logopedického hlediska, a nakonec krátké uvedení do problematiky narušeného vývoje řeči. Druhá kapitola je již věnována samotnému specificky narušenému vývoji řeči, a to vymezení a etiologii, symptomatologii, diagnostice a terapii. V závěru druhé kapitoly a tím také teoretické části jsou uvedeny dopady diagnózy na vzdělávání a vhodný přístup k těmto žákům.

V empirické části byl proveden kvalitativní výzkum zahrnující případovou studii žákyně se specificky narušeným vývojem řeči, která navštěvuje běžnou základní školu. Hlavním cílem tohoto šetření bylo analyzovat průběh vzdělávání žákyně se specificky narušeným vývojem řeči v běžné základní škole. Výzkum byl nadále rozdělen na dílčí cíle – analýza podpory žákyně ve vzdělávání, analýza produktů činnosti. Vytyčených cílů bylo v práci dosaženo.

Záměrem mé bakalářské práce bylo představit specificky narušený vývoj řeči, jeho možné dopady na vzdělávání a způsoby, jak k těmto žákům přistupovat a jak je ve vzdělávání podporovat. Na základě poznatků získaných v empirické části lze vyvodit, že při vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií je zapotřebí velká podpora jak ze strany rodičů, tak ze strany školy. Výzkumné šetření jasně prokázalo, že se výkony žákyně výrazně zlepšily poté, co začala spolupracovat s asistentkou pedagoga. Individuální práce se žákyní v některých oblastech je při vyučování zapotřebí a bez přítomnosti asistentky pedagoga by se dala jen těžko realizovat. Ke zlepšování dívčinych výkonů také přispívá velice poctivá a pravidelná domácí péče a příprava, logopedická péče zajišťovaná školou prostřednictvím logopedického kroužku a individuálních hodin s logopedickou asistentkou a v neposlední řadě také péče zajišťovaná dalšími odborníky.

Specificky narušený vývoj řeči s sebou může přinášet spoustu komplikací, se kterými se musí žák, jeho rodiče i učitelé při vzdělávání potýkat. Pokud je ovšem žákovi poskytnuta

všestranná péče podle jeho individuálních potřeb, může při vzdělávání dosahovat nejvyšší míry úspěchů, jaké je schopen v rámci své diagnózy dosáhnout.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČERMÁK, František a Univerzita Karlova. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

KAREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

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

LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

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

MIKULAJOVÁ, Marína a RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: vl. n., 1993. ISBN 80-900445-0-6.

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

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1233-0.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.

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

VAŠÍKOVÁ, Jana a ŽÁKOVÁ, Iva. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. ISBN 978-80-7454-713-3

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam příloh

Příloha 1 – Sešity a písanky žákyně z českého jazyka (1. třída)

Příloha 2 – Sešity a písanky žákyně z českého jazyka (1. a 2. třída), sešity z matematiky (1. třída)

Příloha 1

The image displays a collection of handwriting practice materials for the letter 'e'. The materials are organized into several sections:

- Top Left:** A sheet with the word "ocet" written multiple times in cursive. Next to it is a small table with the text "Má máma?" and a list of words: "ocet", "sůl", "mouka", "mléko", "másla", "vejce", "sádlo", "sůl", "másla", "vejce", "sádlo".
- Top Middle:** A sheet with the words "police police police" and "Maminka peče koláčky" written in cursive. To the right is a small table with the text "Mamička peče koláčky" and a list of words: "mamička", "peče", "koláčky", "mamička", "peče", "koláčky".
- Top Right:** A sheet with the letters "S" and "L" in a decorative font, followed by rows of the letter 'e' written in various styles.
- Middle Left:** A sheet with a table of words: "me", "mi", "mu", "mí", "le", "li", "lu", "lí", "li", "lí". To the right is a sheet with the text "Co peče máma?" and a list of words: "pes", " kočička", " ryba", " šašek", " šašek", " pyramo".
- Middle Center:** A sheet with a short story: "Mili Jano! Mamička peče koláčky. Je to velmi chutná. Je to velmi sladká. Je to velmi dobrá. Je to velmi krásná." Below it is a sheet with the text "Mamička peče koláčky" and a list of words: "mamička", "peče", "koláčky", "mamička", "peče", "koláčky".
- Middle Right:** A sheet with the letters "e", "é", "e" in a decorative font, followed by rows of the letter 'e' written in various styles. To the right is a sheet with the text "Mamička peče koláčky" and a list of words: "mamička", "peče", "koláčky", "mamička", "peče", "koláčky".
- Bottom Left:** A sheet with the text "Mama peče moučky" and a list of words: "mama", "peče", "moučky", "mama", "peče", "moučky". To the right is a sheet with the text "Táta chytí moučku" and a list of words: "táta", "chytí", "moučku", "táta", "chytí", "moučku".
- Bottom Center:** A sheet with the text "Mamička peče koláčky" and a list of words: "mamička", "peče", "koláčky", "mamička", "peče", "koláčky". To the right is a sheet with the text "Táta chytí moučku" and a list of words: "táta", "chytí", "moučku", "táta", "chytí", "moučku".
- Bottom Right:** A sheet with the letters "C" and "E" in a decorative font, followed by rows of the letter 'e' written in various styles.

