

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ  
NA PRVNÍM STUPNI ZŠ OČIMA JEHO RODIČŮ**

**CHILD WITH SPEECH DISORDERS AT PRIMARY SCHOOL  
AS VIEWED BY ITS PARENTS**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Durdilová (katedra SPPG)
autorka:	Magdalena Kaletová (roz. Mošnerová) Paškova 338, 156 00 Praha 5 – Zbraslav magbukal@gmail.com
ročník:	pátý
studijní program a obor:	Učitelství pro první stupeň ZŠ (I.ST)
typ studia:	prezenční

BŘEZEN 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo vypracování: Praha

Souhlasím s poskytnutím práce těm, kteří by ji rádi použili ke studijním účelům.

Datum: 22. 3. 2013

Vlastnoruční podpis: .....

Mnohokrát děkuji všem, kteří přispěli ke zdárnému průběhu a dokončení mé diplomové práce.

Především bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Lucii Durdilové za její konzultace, cenné rady a čas, který mi věnovala. Děkuji také své rodině a svému manželovi, kteří mě podírali. I všem dalším, kteří mi pomohli. Můj velký dík patří všem rodičům, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření a podělit se se mnou o své pohledy na děti s narušenou komunikační schopností. Zároveň bych zde chtěla vyjádřit své díky Pánu Bohu, který mne při psaní práce posiloval a pomáhal mi.

# ANOTACE

Diplomová práce se věnuje vymezení narušené komunikační schopnosti, blíže charakterizuje vybrané konkrétní formy poruch řeči a prezentuje specifika vývojového období mladšího školního věku se zřetelem na vývoj dětí s narušenou komunikační schopností. Objasňuje, jaké jsou u nás v dnešní době možné způsoby vzdělávání dětí s poruchami řeči, a zároveň se zabývá tématem rodina a dítě s narušenou komunikační schopností. Jako zdroje práce využívá především publikace s logopedickými náměty a publikace zaměřující se na život dětí s poruchami řeči a jejich rodin.

Současně zkoumá, jak vnímají rodiče své dítě s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Cílem diplomové práce je přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a ukázat, jak rodiče vnímají své dítě s poruchou řeči v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy.

## KLÍČOVÁ SLOVA

- Dítě s narušenou komunikační schopností
- Vzdělávání na prvním stupni ZŠ
- Názory rodičů
- Domácí škola
- Integrace na základní škole

## BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

KALETOVÁ, M. *Dítě s narušenou komunikační schopností na prvním stupni základní školy očima jeho rodičů. Diplomová práce.* Praha: PedF UK, 2013. Vedoucí práce: Mgr. Lucie Durdilová.

# THE ANNOTATION

This thesis deals with the definition of communicative disability, more closely characterizes selected specific forms of speech disorders and presents the specifics of the development stage of younger school age, considering the development of children with communicative disability. It explains ways of educating children with speech disorders that are possible today and also deals with the theme of family and child with a communicative disability. As a source of information it uses primarily publications with logopedic ideas and publications focused on the lives of children with speech disorders and their families.

At the same time it examines how parents perceive their child with communicative disability in the context of education at primary school.

The aim of this thesis is to introduce the lives of children with communicative disability in the younger school age and show how parents perceive their child with a speech disorder within the framework of education at primary school.

# THE KEY WORDS

- Child with communicative disability
- Education at primary school
- Parental views
- Home school
- Integration at primary school

# BIBLIOGRAPHIC NOTATION

KALETOVÁ, M. *Child with Speech Disorders at Primary School as Viewed by Its Parents. Master's Thesis.* Praha: PedF UK, 2013. Supervisor: Mgr. Lucie Durdilová.

# ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá životem dětí s narušenou komunikační schopností v období jejich vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Věnuje se vymezení narušené komunikační schopnosti, etiologii, formám a terapii poruch řeči a blíže charakterizuje tři konkrétní formy narušené komunikační schopnosti – vývojovou dysfázií, koktavost a breptavost. Dále práce představuje specifika vývojového období mladšího školního věku se zřetelem na vývoj dětí s narušenou komunikační schopností a snaží se objasnit, jaké jsou u nás v současnosti možné způsoby vzdělávání dětí s poruchami řeči. Zároveň nastiňuje vliv rodinného prostředí dítěte s narušenou komunikační schopností, jeho současné možnosti a proměny. Čerpá zejména z publikací zabývajících se logopedií a z publikací zabývajících se vývojem a vzděláváním dětí, předně pak dětí s poruchami řeči.

Mimo to zjišťuje, jak vnímají rodiče své dítě s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy. Zkoumá, jaký způsob vzdělávání pro své dítě rodiče zvolili a z jakých důvodů, jak se podle rodičů jejich dítě cítí ve třídním kolektivu či ve skupině vrstevníků. Pátrá po tom, jaký, se rodiče domnívají, že je vliv narušené komunikační schopnosti na přijetí a školní úspěšnost jejich dítěte. A objasňuje, co považují rodiče dítěte s narušenou komunikační schopností za nejtěžší a jak si představují budoucnost svého dítěte.

V rámci psaní diplomové práce proběhlo kvalitativní výzkumné šetření, jako metody sběru dat byly využity především polostrukturované rozhovory. Mezi základní přístupy použité při šetření patří například teze biografického designu. Z výzkumného šetření vyplývají následující výsledky. Zdá se, že děti s poruchami řeči a jejich rodiče mohou být spokojeni či nespokojeni s různými způsoby vzdělávání, záleží především na přístupu školy a osobnosti pedagoga. Přestože se děti s poruchami řeči během svého života setkávají s negativními reakcemi na svoji řeč, s nepochopením a různými formami nepřijetí, což do jisté míry utváří i jejich vztah k sobě samému, narušená komunikační schopnost dítěte nemusí být nutně důvodem pro pocit nepřijetí v kolektivu. Narušená komunikační schopnost dítěte se projevuje ve všech vyučovacích předmětech, kde je hojně využíváno psané i mluvené podoby jazyka. Pokud je však

k dítěti přistupováno na základě jeho specifických vzdělávacích potřeb, může být dítě s narušenou komunikační schopností ve škole úspěšné. Za nejtěžší považují rodiče například horší sociální postavení ve společnosti a otázku budoucího uplatnění. Také vyrovnat se s tím, že dítě má poruchu řeči, i s tím, že se jeho narušená komunikační schopnost v budoucnu pravděpodobně zcela nesrovná, a vysvětlit okolí, jak má k dítěti přistupovat. Do budoucna hledají spolu s dětmi rodiče vhodné školy a zvažují, jaké povolání by jednou dítě mohlo vykonávat.

Práce si klade za cíl přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a ukázat, jak rodiče vnímají své dítě s poruchou řeči v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy.

# THE ABSTRACT

This thesis deals with the life of children with communicative disability during their education at primary school.

It defines communicative disability, etiology, forms and treatment of speech disorders, and further characterizes three specific forms of communicative disability – developmental dysphasia, balbuties and tumultus sermonis. The thesis also presents the specifics of the developmental stage of younger school age, considering the development of children with communicative disability, and tries to clarify what are currently possible ways of educating children with speech disorders. At the same time it outlines the influence of the family environment on the child with communicative disability, its current possibilities and transformations. It uses information mainly from publications dealing with speech therapy and publications dealing with the development and education of children, primarily the children with speech disorders.

Moreover it discovers how parents perceive their child with communicative disability in the context of education at primary schools. It examines what type of education parents chose for their child and what are the reasons, and also how the child feels in a class group or a group of peers according to his parents. It is searching for what parents believe is the impact of communicative disability on the acceptance and school success of their child. And it explains what parents with child with communicative disability consider to be the most difficult and how they imagine the future of their child.

During writing this thesis there was a qualitative research, semi-structured interviews were mainly used as data collection methods. One of the basic approaches used in the investigation includes for example biographical thesis design. The following results arise from the survey. It seems that children with speech disorders and their parents can be satisfied or dissatisfied with the different ways of education, depending primarily on the attitude of the school and the personality of the teacher. Although children with speech disorders experience negative reactions to their speech during their lifetime, as well as lack of understanding and different forms of non-acceptance which to some extent shape their relationship to themselves, communicative disability of the



child may not necessarily be the reason for the feeling of non-acceptance in a group. Communicative disability of the child is reflected in the whole curriculum where there are widely used forms of written and spoken language. However, if the child is approached based on its specific educational needs, a child with a communicative disability may be successful in school. Parents consider as the hardest for example worse social position in society and the question of future assertion. Other thing is coping with the fact that the child has speech disorder, and also with the fact that its communicative disability probably won't entirely fix up in the future, and explain to the surroundings how to approach the child. Into the future, parents are along with children looking for suitable schools and consider what occupation child could perform someday.

This thesis aims to introduce the lives of children with communicative disability in the younger school age and show how parents perceive their child with a speech disorder in the framework of education at primary school.

# OBSAH

<b>1 ÚVOD</b>	
<hr/>	
<b>2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST</b>	<b>5</b>
<hr/>	
2.1 VYMEZENÍ POJMU .....	5
2.2 ETIOLOGIE.....	8
2.3 FORMY .....	9
2.3.1 DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍ .....	10
2.3.2 DÍTĚ S KOKTAVOSTÍ.....	13
2.3.3 DÍTĚ S BREPTAVOSTÍ.....	19
2.4 LOGOPEDICKÁ TERAPIE.....	25
<b>3 SPECIFIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ</b>	<b>29</b>
<hr/>	
3.1 BIOLOGICKÝ VÝVOJ.....	29
3.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ .....	32
3.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	36
3.4 SPIRITUÁLNÍ VÝVOJ .....	38
<b>4 DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU</b>	<b>42</b>
<hr/>	
4.1 „BĚŽNÁ“ ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	44
4.2 SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A SPECIALIZOVANÉ TŘÍDY .....	46
4.2.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ .....	48
4.2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ.....	49
4.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA S ALTERNATIVNÍM PEDAGOGICKÝM PŘÍSTUPEM .....	50
4.4 SOUKROMÉ A CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	51
4.5 DOMÁCÍ ŠKOLA.....	53
4.6 INKLUZIVNÍ ŠKOLA.....	54

<b><u>5 RODINA A DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ</u></b>	<b>58</b>
5.1 RODINA JAKO ZÁKLADNÍ PROSTŘEDÍ SOCIALIZACE.....	58
5.2 POJETÍ A FUNGOVÁNÍ SOUČASNÉ RODINY .....	59
5.3 KONFLIKTY V RODINĚ A PROŽÍVÁNÍ DÍTĚTE.....	60
5.4 PŘIJETÍ NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE JEHO RODIČI .....	62
5.5 NUTNOST SPOLUPRÁCE S RODIČI A BUDOUCNOST DÍTĚTE .....	64
5.6 RODINA A ROZVOJ JAZYKOVÉ KOMUNIKACE.....	65
5.7 ZPŮSOBY VEDENÍ RODINY PŘÍSPÍVAJÍCÍ K INKLUZIVNÍMU PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ....	66
<b><u>6 JAK VNÍMAJÍ RODIČE SVÉ DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ</u></b>	<b>67</b>
6.1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
6.2 ÚČASTNÍCI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	70
6.3 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	72
6.3.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE .....	72
6.3.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ .....	74
6.3.3 POCIT PŘIJETÍ.....	77
6.3.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST .....	78
6.3.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA.....	80
6.3.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI .....	81
6.3.7 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	82
6.3.8 ROZDÍL VE VNÍMÁNÍ OTCŮ A MATEK .....	83
6.4 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	85
<b><u>7 ZÁVĚR</u></b>	<b>87</b>
<b><u>LITERATURA A ZDROJE</u></b>	<b>89</b>
<b><u>PŘÍLOHY</u></b>	<b>96</b>
<b><u>1 OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU</u></b>	<b>96</b>

**2.1 ROZHOVOR S PANÍ J.**

– JAK VNÍMÁ SVÉHO SYNA P., KTERÝ MÁ VÝVOJOVOU DYSFÁZII? ..... 98

**2.2 ROZHOVOR S RODIČI, PANÍ J. A PANEM D.**

– JAK VNÍMAJÍ SVÉHO SYNA O. S NEPLYNULOSTMI V ŘEČOVÉM PROJEVU?..... 106

**2.3 ROZHOVOR S RODIČI, PANÍ M. A PANEM J.**

– JAK VNÍMAJÍ SVOJI DČERU J., KTERÁ MÁ BALBUTIES A VÝVOJOVOU DYSFÁZII? ..... 116

**2.4 ROZHOVOR S RODIČI, PANÍ M. A PANEM J.**

– JAK VNÍMAJÍ SVÉHO SYNA K., KTERÝ MÁ VÝVOJOVOU DYSFÁZII?..... 142

**2.5 ROZHOVOR S PANÍ C.**

– JAK VNÍMÁ SVÉHO SYNA V. SE SUSPEKTNÍMI PROJEVY BREPTAVOSTI A SNÍŽENÝM INTELEKTEM? ..... 155

**2.6 ROZHOVOR S PANÍ G.**

– JAK VNÍMÁ SVÉHO SYNA M., KTERÝ MÁ VÝVOJOVOU DYSFÁZII? ..... 161

# 1 ÚVOD

Diplomová práce „Dítě s narušenou komunikační schopností na prvním stupni základní školy očima jeho rodičů“ se, jak z názvu vyplývá, zabývá životem dětí s poruchami řeči v období mladšího školního věku, a to především tak, jak ho vnímají jejich rodiče.

V současné době, tedy v době integračních a inkluzivních tendencí, v době, kdy se školy snaží otevřít dětem s postižením či znevýhodněním, přizpůsobit svoji výuku dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, by podle mého názoru učitelé a zvláště ti na prvním stupni základních škol měli rozumět speciálně pedagogickým přístupům a znát specifika života dětí s postižením či znevýhodněním a jejich rodin. Základní školy hlavního vzdělávacího proudu již běžně navštěvují i žáci s poruchami učení a žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Není ani zcela výjimečné, aby do škol hlavního vzdělávacího proudu chodili žáci s narušenou komunikační schopností. Právě životu a vzdělávání dětí s poruchami řeči se věnuje tato práce.

Většina rodičů napjatě očekává první slovo svého milovaného potomka. Někdy se ale stane, že toto slovo déle nepřichází. Jindy dítě používá pouze pět, šest slov a ne a ne se takzvaně rozmluvit. Rodiče nezjistí hned při narození dítěte, že jejich syn či dcera bude mít obtíže s komunikací, tak jako je již v perinatálním čase zřejmé, že dítě má nějaké tělesné postižení či Downův syndrom. Narušená komunikační schopnost se vynořuje na povrch až během raného a předškolního vývoje dítěte. Peutelschmiedová (2007, 26) s cynickým nádechem konstatuje: „Až vás vaše dítě bude zlobit neúnavným „proč?“, uvědomte si, že ani lidová moudrost – mluvití stříbro, mlčeti zlato – neplatí vždy, všude a beze zbytku.“

Ve svém životě jsem se setkávala s lidmi s narušenou komunikační schopností, ať už se jednalo o dítě s vývojovou dysfázií, dospívající dívku s přetrvávajícími dyslaliemi nebo o dospělého člověka s koktavostí. Doted' jsou někteří lidé s poruchami řeči součástí mého života. A tak speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností byla a je tématem, které je pro mě stále aktuální a je mi velice blízké. Zároveň se domnívám, že by bylo dobré, kdybych – jakožto budoucí učitelka na prvním stupni – znala jednotlivé poruchy řeči i možné principy terapie. Mou touhou však nebylo jen prohloubit své dosavadní znalosti a dovednosti, nýbrž také blíže pochopit, co

to vlastně znamená být dítětem s narušenou komunikační schopností, a alespoň zčásti proniknout do toho, jak celou situaci prožívají rodiče. Skrze rozhovory s rodiči jsem si uvědomila například, jakou nejistotu rodič cítí, když svému dítěti dobře nerozumí a neví, co mu chce dítě sdělit, a zároveň je takový rodič nechce znovu a znovu stresovat požadavkem, aby mu dítě zopakovalo, co říkalo.

Práce si klade za cíl přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a ukázat, jak rodiče vnímají své dítě s poruchou řeči v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy. Ve své práci představuji pohledy rodičů na jejich dítě s narušenou komunikační schopností a mimo jiné to, jak jsou rodiče spokojeni se zvoleným způsobem vzdělávání. Získané informace mohou být prakticky využity při hledání vhodné formy vzdělávání pro děti s narušenou komunikační schopností.

Práci tvoří sedm hlavních kapitol, jež jsou rozděleny do podkapitol a někdy ještě místy členěny. Práce začíná úvodem, po kterém následuje vymezení a bližší charakteristika narušené komunikační schopnosti, poté část věnovaná specifikům vývojového období mladšího školního věku s ohledem na dítě s poruchami řeči. Dále práce pokračuje kapitolami: „Dítě s narušenou komunikační schopností ve vzdělávacím procesu“, „Rodina a dítě s narušenou komunikační schopností“ a kapitolou „Jak vnímají rodiče své dítě s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání na prvním stupni ZŠ“. A je zakončena závěrem celé práce.

V úvodu práce bych ráda objasnila termín *děti s narušenou komunikační schopností*. Podle školského zákona<sup>1</sup> patří žáci s narušenou komunikační schopností mezi *děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dle něj jsou za děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami považovány osoby se zdravotním postižením a osoby se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Termín *zdravotní postižení* pro potřeby zákona označuje „mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2). Dále jsou v zákoně specifikovány pojmy jako zdravotní a sociální znevýhodnění. Děti s narušenou komunikační schopností, neboli

---

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (V aktuálním znění zákona č. 420/2011 Sb.; zákon upravující předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních).

děti s vadami či poruchami řeči „mají na základě svého narušení obtíže v získávání znalostí a vědomostí, obtíže při získávání kompetencí v průběhu základního vzdělávání, zvláště kompetence komunikační.“ (Klenková a kol. 2008, 32) Rámcový vzdělávací program (RVP ZV), který je tvořen na základě školského zákona, definuje strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>2</sup>

Ve své práci používám pro tutéž skupinu osob jak označení děti (nebo žáci) s narušenou komunikační schopností, tak označení děti (nebo žáci) s poruchami řeči.

Rodiče dětí s narušenou komunikační schopností, než jejich dítě začne navštěvovat základní školu, zpravidla kontaktují speciálně pedagogické centrum, nebo pedagogicko-psychologickou poradnu, kam dorazí i s dítětem na speciálně pedagogické, eventuelně psychologické vyšetření. Spolu s odborníky zvažují možný odklad školní docházky a výběr vhodné školy. „Poradenské zařízení pak na základě vyšetření (a samozřejmě na základě závěrů lékařských vyšetření, případně zprávy klinického psychologa) stanoví, zda se pro účely vzdělávání jedná o dítě se zdravotním postižením.“ (Zařazení do mateřské nebo základní školy [online], 2009/2011) Takové dítě může být zařazeno do běžné třídy základní školy (*individuální integrace*), nebo do specializované třídy – například logopedické (*skupinová integrace*), či do škol pro žáky se zdravotním postižením. Uvedené možnosti vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností jsou blíže charakterizovány ve čtvrté kapitole diplomové práce.

Součástí práce jsou také přílohy – otázky polostrukturovaného rozhovoru a přepis rozhovorů s rodiči, které proběhly v rámci výzkumného šetření. Jedná se o rozhovory s rodiči o jejich dětech s narušenou komunikační schopností.

---

<sup>2</sup> Podle školského zákona má tato skupina osob „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“ (Zákon č. 561/2004 Sb, § 16, odst. 6).

## 2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Lépe řečeno dítě s narušenou komunikační schopností. Na prvním místě by v našich úvahách mělo být dítě samotné, jeho charakter, vlastnosti, zájmy až pak přichází prostor pro narušení komunikační schopnosti, které samozřejmě do jisté míry dítě ovlivňuje. Proto se v této kapitole budeme věnovat vymezení pojmu, příčinám a formám narušené komunikační schopnosti a možnostem logopedické terapie. Nicméně snažme se mít vždy na paměti, že naším cílem není zabývat se nejrůznějšími vadami a poruchami řeči, nýbrž dětmi s narušenou komunikační schopností.

### 2.1 VYMEZENÍ POJMU

V dnešní době se již v logopedických kruzích ponejvíce setkáme s termínem narušení komunikační schopnosti, nebo narušená komunikační schopnost, která je předmětem vědního oboru logopedie (Klenková 2006). Méně běžné začínají být pojmy, jako jsou vady a poruchy řeči. Ve starší literatuře můžeme narazit na označení patofyziologie řeči či logopatie (Vyštejn 1984). Podle Lechty (2003, 17) je „komunikační schopnost člověka narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně<sup>3</sup> vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ Logopedie se pak vydává na cestu za zjištěním co, jak a proč je v komunikační schopnosti narušeno (Peutelschmiedová 2009).

Pokud některá součást našeho řečového projevu kazí náš komunikační záměr, narušuje tím celkové působení komunikace. Klenková (2006) zdůrazňuje význam komunikace, jako prostředku k navazování, udržování a pěstování lidských vztahů. Pro člověka s narušenou komunikační schopností může být tedy sociální kontakt obtížnější. Dále Klenková poukazuje na to, že komunikace podstatně ovlivňuje rozvoj osobnosti.

Jak uvádí Vrbová a kol. (2012, 10)<sup>4</sup>, komunikační schopnost v sobě zahrnuje jednotlivé jazykové roviny:

---

<sup>3</sup> Protichůdně, ve střetu, negativním způsobem (ABZ slovník cizích slov [online], 2005 – 2006)

<sup>4</sup> V nově vzniklé publikaci „Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II. (diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností)“, jež je určena pracovníkům speciálně pedagogický center pro klienty s narušenou komunikační schopností.



- „foneticko-fonologickou (výslovnost, srozumitelnost, specifické vývojové odchylky na úrovni slov, dýchání, fonace, resonance, síla hlasu, kvalita hlasu, melodie, hlasový začátek, rezonanční vyváženost, plynulost, tempo, fonematický sluch),
- morfologicko-syntaktickou (tvorba vět, užívání slovních druhů, slovosled ve větě, správné užívání mluvnických kategorií),
- lexikálně-sémantickou (pasivní a aktivní slovní zásoba)
- a pragmatickou (navázání a udržení kontaktu, reakce na komunikačního partnera, rozsah a objem komunikačního vyjádření, komunikační modely, reakce na komunikaci, doprovodné jevy, schopnost realizovat komunikační záměr).“

Dále do oblasti komunikace řadíme roviny<sup>5</sup>:

- porozumění,
- čtení a psaní,
- neverbální komunikace.

Působí-li pak některá z těchto rovin proti komunikačnímu záměru mluvčího, hovoříme o narušení komunikační schopnosti. (Lechta a kol. 2003).

Podle Bendové (2011) narušení komunikační schopnosti zaznamenáváme nejen v rámci jednotlivých jazykových rovin, nýbrž také na úrovni různých forem komunikace, a to v oblasti komunikace skupinové, nebo individuální v její mluvené, písemné a neverbální formě. „Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena buď expresivní složka řeči (tj. produkce) či receptivní složka řeči (tj. percepce – vnímání a porozumění řeči), popřípadě obě.“ (Bendová 2011, 16)

Pro správný rozvoj řeči je velmi důležitý také silný oboustranný citový vztah mezi dítětem a rodiči, který se projevuje mimo jiné citovou odezvou na dětské zvukové projevy. Dítě zároveň potřebuje dostatečné množství příležitostí slyšet lidský hlas, mít takzvaný mluvní vzor. V neposlední řadě vývoj řeči ovlivňuje správný tělesný rozvoj. Spolu se zlepšující se tělesnou obratností přibývají hlasové projevy. (Kutálková 1992)

S komunikací tedy nutně souvisí i další kategorie, které jsou mnohdy podmínkami pro správný vývoj řeči. Jsou jimi:

- „motorika (jemná a hrubá motorika, grafomotorika, oromotorika, fagie),

---

<sup>5</sup> Další autoři do oblasti komunikace řadí též kategorii: • produkce řeči, kterou Vrbová a kol (2012) zjevně rozumí pod jednotlivými jazykovými rovinami. Dvořák (2007, 102) uvádí, že se komunikace „realizuje ve třech hlavních formách: mluvené, psané a ukazované.“

- laterálna a smerovosť (suhlasná laterálna, vývoj laterality),
- smyslové vnímaní (sluchové vnímaní, zrakové vnímaní, orientační funkce – orientace v čase, v prostoru, v tělesném schématu, na ploše, pravolevá orientace, dějová posloupnost),
- intelektuální funkce (intelekt, paměť, pozornost, emocionalita)
- a sociokulturní schéma (adaptabilita a sociabilita, rodina, vrstevnická skupina a školní třída, multikulturní výchova, bilingvismus).“

(Vrbová a kol. 2012, 10–11)

Během vývoje dítěte se objevují stavy pouze podobné narušení komunikační schopnosti, které jsou však fyziologické. Kolem třetího až čtvrtého roku života dítěte se může projevit neplynulost v řeči, jež většinou souvisí s prudkým rozvojem slovní zásoby. U dětí mladších pěti let se objevují fyziologické dysgramatismy. Za narušenou komunikační schopnost také nepokládáme nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu hlásek při výslovnosti v těch obdobích, kdy jde o fyziologický jev, neboli o fyziologické dyslalie. Dochází k tomu například vlivem neobratnosti mluvidel či nevyzrálости nervového systému. (Klenková 2006)

Jak vyplývá ze současných speciálně pedagogických přístupů i z dalších publikací týkajících se logopedie, v současnosti se tedy snažíme chápat narušenou komunikační schopnost v co nejkompaktnějším pojetí. Peutelschmiedová (2005, 7) v tomto ohledu upozorňuje na nadčasovou definici logopedie prvorepublikového průkopníka školské logopedie Huberta Synka, která se vztahuje k současnému pojetí narušené komunikační schopnosti: „Logopedie jest soubor nauk, které si všímají všech složek lidské řeči a všemi prostředky pečují o její zdokonalení, zušlechtnění, zkrátka o její kulturu.“ Logoped je pak podle Peutelschmiedové: „Odborník, který má za úkol v epoše informační exploze zajistit komunikaci.“ (Peutelschmiedová 2005, 7)

## 2.2 ETIOLOGIE

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti můžeme rozdělit podle časového hlediska na:

- prenatalní – tedy takové, které podnítlí vznik narušené komunikační schopnosti v období vývoje plodu, před narozením dítěte,
- perinatální – příčiny, jež způsobí narušení komunikační schopnosti během porodu,
- postnatální – jedná se o jakékoli příčiny, které přispějí ke vzniku narušené komunikační schopnosti v období po narození dítěte. (Klenková 2006)

Lechta (2003) dále klasifikuje příčiny vzniku narušení komunikační schopnosti na poškození:

- orgánové a funkční.

Funkční příčinou je mimo jiné napodobování chybného mluvního vzoru, působení nepodnětného a nestimulujícího prostředí a narušení sociální interakce, pak může docházet k poruchám psychogenní povahy. Mezi orgánové příčiny patří například chromozomové aberace, genové mutace, vývojové odchylky, poškození receptorů, jež způsobují poruchy rozumění řeči (receptivní nebo impresivní poruchy). Také sem řadíme orgánová poškození efektorů, zapříčiňující vznik poruchy řečové produkce (narušení expresivní složky řeči) a poškození centrální části mozku neboli narušení nejvyšších řečových funkcí (poruchy fatické). (Lechta a kol. 2003; Klenková 2006)

„Z hlediska doby vzniku se pak jedná o narušení komunikační schopnosti:

- vrozené, nebo získané.

Z hlediska jeho konstantnosti lze hovořit:

- o trvalém, nebo přechodném narušení.“ (Bendová 2011, 16)

Etiologie narušené komunikační schopnosti je podle mého názoru často velice zásadní, avšak ne vždy jasnou otázkou. Klíčem k optimální terapii bývá mimo jiné objasnění a případné odstranění či upravení příčiny, kterých většinou působí několik současně a jejich účinek se vzájemně ovlivňuje. Dodnes probíhají výzkumy, které se snaží objasnit etiologii konkrétních diagnóz narušené komunikační schopnosti.

## 2.3 FORMY

V rámci školního vzdělávání i mimo něj se setkáváme s dětmi či dospělými, u kterých se projevuje narušená komunikační schopnost. Vzhledem k její symptomatologii rozeznáváme deset základních typů:

- narušení zvuku řeči (rhinolalie – huhňavost, palatolalie)
- narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis – breptavost, balbuties – koktavost)
- narušení článkování řeči (dysartrie, dyslalie)
- narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie)
- vývojová nemluvnost (opožděný vývoj řeči či jinak narušený, vývojová dysfázie)
- získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- získaná neurotická/psychogenní nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus, surdomutismus, případně mluvní negativismu, který uvádí Vrbová 2012)
- poruchy hlasu (dysfonie – chraptivost, afonie – ztráta hlasu aj.)
- symptomatické poruchy řeči (narušená komunikační schopnost jako součást jiného dominantního postižení či znevýhodnění)
- kombinované poruchy řeči (kombinace výše uvedených okruhů narušené komunikační schopnosti)

(Bendová 2011; Klenková 2006; Peutelschmiedová 2005)

Někteří autoři řadí mezi formy narušení komunikační schopnosti také myofunkční poruchy, které často nepříznivě ovlivňují orální či oro-faciální funkce a v jejich důsledku také produkci řeči. Mezi takové poruchy patří například nesprávný způsob žvýkání a polykání (dysfagie), anomální klidová poloha jazyka, dýchání otevřenými ústy, změny v artikulaci, snížená kontrola koordinace obličejového svalstva a další. (Průvodce myofunkční terapií pro rodiče [online]) Tyto poruchy mohou způsobovat narušení zvuku řeči a článkování řeči.

Podrobněji se zde budeme věnovat těm diagnózám narušené komunikační schopnosti, s nimiž se shledáme u dětí mladšího školního věku v souvislosti s výzkumným šetřením.

### 2.3.1 DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

O dítěti, které začne mluvit například až kolem třetího roku svého života nebo ještě později a jehož řeč je velice špatně srozumitelná, přestože podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené, můžeme uvažovat jako o dítěti s vývojovou dysfázií. Současně s výrazně opožděným vývojem řeči je dosti znatelný nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Jednotlivé složky osobnosti se mohou vyvíjet se zpožděním i několika let. Pro dítě je také obtížnější porozumět řeči a to, i přestože má dobré<sup>6</sup> intelektové schopnosti. (Raabe: Řeč a sluch 2012; Kejkličková 2011)

Jak uvádějí Škodová, Jedlička (2007), je však nutné odlišit, zda se nejedná místo vývojové dysfázie o vývojovou dysartrii, která vyplývá z rozdílné podstaty neurologického postižení. Příznaky v řeči však mohou být z velké části shodné. Dále je třeba vyloučit sluchové postižení a opožděný vývoj řeči prostý, při nichž ale nebývá podstatně opožděn vývoj dalších složek osobnosti. Mimo to sluchové postižení potvrdí vyšetření sluchu. Oproti vývojové dysfázii zůstává u opožděného vývoje řeči při mentálním postižení rovnoměrně zpožděn celý vývoj osobnosti. Nejčastěji se pak vývojová dysfázie zaměňuje s těžkou formou dyslalie. Klenková (2006) upozorňuje také na důležitost diferencovat diagnostiku vývojové dysfázie od mutismu, syndromu Landau-Kleffnera<sup>7</sup> a autismu či autistických rysů.

Mezi konkrétní doprovodné projevy, jež jsou patrné u dítěte s vývojovou dysfázií, patří narušené zrakové vnímání – především ve vnímání tvarů a rozlišení figury a pozadí, opožděný vývoj hrubé a jemné motoriky (i motoriky mluvidel), výrazný psychomotorický neklid a zhoršená koncentrace, impulzivita, lpění na stereotypech, snadná unavitelnost. Znatelné je narušení kinestetického vnímání, s čímž se pojí vnímání tělesného schématu a poruchy pravolevé orientace. Dále narušení prostorové a časové orientace. Výkony jednotlivých intelektových funkcí jsou nerovnoměrné, zároveň je velký rozdíl mezi verbální a neverbální složkou. Chybí smysl pro rytmus a další aspekty hudebního cítění, zároveň je narušena kresba, ve které se vyskytuje organicita (přerušované čáry, zdvojené či nenavazované linie, třes při tvorbě)

---

<sup>6</sup> Či dokonce nadprůměrné rozumové schopnosti (Škodová, Jedlička 2007). Avšak při malé nebo nesprávné stimulaci vývoje řeči se tyto schopnosti mohou sekundárně zhoršovat. (Kaprál 1982 in Škodová, Jedlička 2007)

<sup>7</sup> „Tzv. epileptické afázie, kdy dochází ke ztrátě komunikační schopnosti na základě epileptické aktivity, nejčastěji mezi 3. – 5. rokem života dítěte.“ (Klenková 2006, 72)

a která je chudá a nenápaditá. Kresba lidské postavy dětí s vývojovou dysfázií je specifická. V neposlední řadě je patrná porucha krátkodobé paměti a poruchy ve vývoji sluchové percepce, z čehož spolu s dysmuzickými projevy vyplývá snížený zájem o zpěv písní a recitování básniček. (Balašová 2003; Vitásková, Peutelschmiedová 2005)

V řeči dítěte či dospělého s vývojovou dysfázií se objevují přeházený slovosled, odlišná frekvence výskytu jednotlivých slovních druhů, nesprávné koncovky při skloňování a časování slov, vynechávání některých slov – nejčastěji zvrtných částic a krátkých předložek, zjednodušení stavby věty na věty tvořené jedním či dvěma slovy a omezená slovní zásoba. (Neubauer 2010) Kejkličková (2011, 36) zmiňuje též „nepřesnou, ztíženou a dlouho přetrvávající mnohočetnou patlavost.“

„Etiologie narušeného vývoje řeči má multidimenzionální charakter,“ (Friel-Patti 1993 in Mikulajová 2003 in Klenková 2006, 69) působí zde tedy větší počet vlivů, které spolu navíc různě interagují. Jako například riziková gravidita, mozková dysfunkce, méně častá a chudší komunikace rodiny s dítětem, genetické předpoklady a další biologické a sociokulturní příčiny, ať už vrozené či získané. Podle posledních výzkumů se u vývojové dysfázie projevují „nevýrazná, ale četná poškození mozkové kůry obou hemisfér, tj. bilaterální poškození.“ (Klenková 2006, 70) Není tudíž možné kompenzovat vadu jedné strany mozku druhou – zdravou, intaktně rozvinutou – hemisférou, k čemuž jinak běžně dochází. Při narušení obou hemisfér je kompenzační činnost mozku značně snižena. Klenková dále uvádí, že názory Škodové a Jedličky (2003) se shodují s Dlouhou a Nevšimalovou (1997), které označují vývojovou dysfázií za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. „Typickou příčinou je difuzní<sup>8</sup> postižení centrální nervové soustavy,“ přesněji difuzní poškození centrální sluchové oblasti řečových center, rozeznatelné „charakterem příznaků, nikoli striktním ložiskovým nálezem.“ (Klenková 2006, 69) Hloubka a příznaky narušené komunikační schopnosti odpovídají vážnosti postižení. Další příčiny vzniku vývojové dysfázie jsou nejasné, hovoří se o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatalního a postnatálního poškození mozku. (Klenková 2006) To vše se „projevuje ztíženou schopností naučit se mluvně komunikovat.“ (Kejkličková 2011, 37)

---

<sup>8</sup> Difuzní poškození mozku – tzn. poškození síťového charakteru. „Neurologický nález a EEG bývá negativní, nebo lze zjistit rozptýlený neurologický nález. CT (hlavová počítačová tomografie) je negativní.“ (Ditrich 1986 in Balašová 2003)

Logopedická terapie dětí s vývojovou dysfázií je dlouhodobou záležitostí. Mezi její přední cíle bychom mohli uvést následující tři: eliminovat či modifikovat poruchu, učit dítě používat kompenzační strategie a zaměřit terapii též na rodinu dítěte a jeho nejbližší okolí. Jako nejefektivnější terapeutické metody pro děti v raném a předškolním věku prezentují Mikulajová a Kapalková (Lechta a kol. 2005) stimulující a korigující metody či jejich kombinaci. Uvádějí také konkrétní příklady různých zahraničních strategií terapeutických přístupů jako například Program pro děti s narušeným vývojem řeči na vývojové úrovni předškolního věku (Bangsová), Škola rozvíjení jazykových a komunikačních schopností (Tiegermanová-Farberová), Předškolní kurikulum zaměřené na rozvoj jazykových schopností (Rice, Wilcox), Komunikační trénink (Weistuchová, Lewis), programy Hanen kanadské neziskové organizace, Fast ForWord (Tallalová), Floor time (Greenspan, Wiederová) a Transdisciplinární terapie na bázi hry (Linderová). Na Slovensku působí odborný ústav pro děti s vadami řeči a učení – Dialóg, spol. s r. o., který má také svůj specifický terapeutický program. Bližším charakteristikám jednotlivých terapií se věnují autoři publikace „Terapie narušené komunikační schopnosti“ (Lechta a kol. 2005).

„V dnešní době je podstatou rozvoje komunikačních dovedností a schopností dítěte s vývojovou dysfázií oproti jiným poruchám řeči zaměření na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována složka řeči.“ (Škodová, Jedlička 2007, 121) Komplexní terapeutická péče tedy musí být zaměřena na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a řeči.

„Zráním centrální nervové soustavy v kombinaci s včasnou a adekvátní logopedickou terapií a celkovou rehabilitací se úroveň jednotlivých složek osobnosti zlepšuje. Ubývá nápadných projevů hyperaktivity a impulzivnosti v chování, zlepšuje se koncentrace pozornosti. Dítě postupně zvládá základní pohybové dovednosti. Zlepšuje se percepce a zpracování slovních podnětů, paměťové procesy a v důsledku toho i vlastní mluvní projev.“ (Neubauer 2010, 35) Karel Neubauer na druhou stranu píše také, že u některých dětí se projeví problémy v osvojování si základních školních dovedností, předně ve schopnostech číst a psát. V rámci školního vzdělávání činí obtíže pak například český jazyk, hudební a výtvarná výchova a výuka cizího jazyka. V matematice převážně úlohy s delší verbální informací, porozumění časovým souvislostem, převod jednotek apod.)

Ze své vlastní zkušenosti mohu dodat, že řeč dítěte s vývojovou dysfázií připomíná řeč cizince, který neumí dobře česky. Při navazování kontaktů, ale i při sdílení a vyprávění vlastních zážitků bývá pak samo dítě v nesnázích a pociťuje v sobě rozpor, jelikož slovy nedokáže vyjádřit to, co by chtělo. Zároveň pro ostatní může být obtížné mu porozumět, natož s ním udržovat stálý kontakt a vytvářet tak hluboký přátelský vztah.

### 2.3.2 DÍTĚ S KOKTAVOSTÍ

Téměř každý z nás se již někdy setkal s chlapcem či dívkou, kteří se usilovně snažili něco sdělit svému okolí, ale bránily jim v tom projevy – jako jsou křeče, záškuby a napětí. Jejich řeč proto nebyla plynulá, navíc se zdálo, že na vyslovení každého slova musí vynaložit zvláštní úsilí.

Často se objevujícím projevem koktavosti (balbuties) je opakování první slabiky. Některé děti opakují i slabiku poslední, vprostřed slova nebo celá slova. Tyto příklady opakování a nepřiměřené protahování délky slabik způsobují následně nevyrovnané tempo řeči a nazývají se klony. Pokud má dítě takovéto problémy, jde o nejlehčí stupeň koktavosti. V těžších případech se mohou objevovat tony – dítě tlačí na první slabiku, nemůže z místa, teprve po překonání křeče slovo vyrazí celé. Zbytek věty bývá plynulý. Zde navíc hrozí úskalí, rodiče někdy totiž tyto projevy koktavosti, jež poruchu prohlubují, považují za zlepšení. Při koktavosti se obvykle vyskytují v řeči klony i tony, pak hovoříme o tono-klonické formě. Není tedy narušena přímo artikulace, ale její průběh<sup>9</sup>. (Kutálková 1996)

Koktavost představuje složitý a komplexní syndrom, který má mnoho příznaků, jež se mění podle momentální situace a různě kombinují. V určité situaci (hraní divadla, zpěv) se například nemusí projevit vůbec. Dýchání je běžně povrchní, přerývané a nepravidelné, někdy se spazmy a poruchou dýchacích pohybů. Německá literatura (Heuwinkel-Otter 2011, 164) hovoří také o dušnosti a křečích bránice. Spazmy jsou zjevné také na hlasivkových vazech, což způsobuje potíže při tvorbě hlasu

---

<sup>9</sup> Dětem a dospělým s koktavostí činí obtíže především výslovnost výrazných exploziv – závěrových souhlásek, při jejichž artikulaci se musí prorážet překážka (jazyk, rty), která se postaví do cesty výdechovému proudu – jedná se o hlásky: k, g, p, b, m, n, d, t... V řeči pak vznikají spíše klonické spazmy.

Při artikulaci úžinových hlásek (v, f, s, ž...), kdy je cesta pro výdechový proud pouze zúžena, bývá převážně tonické napětí. (Seeman 1955 in Balašová 2003)



a dochází k tvrdým hlasovým začátkům<sup>10</sup>, které jsou v tomto případě nefyziologickým způsobem tvorby hlasu, „a mohou vést až k poškození hlasivek.“ (Klenková 2006, 158) V řeči jsou znatelné již zmíněné spínavé (tony), škubavé (klony) a smíšené (tono-klony) křeče svalstva mluvních orgánů, dále dysprozódie – narušení melodie, tempa, přízvuku, rytmu a dalších prozódických faktorů řeči, která je monotónní a její tempo je nevyrovnané, často zrychlené, jindy kolísavé. Ústní projev, častěji dospělých než dětí, je doplněn vsuvkami – tzv. slovními vmetky (embolofrázie), které tvoří hlásky, slabiky nebo slova typu: *žeáno, no, jo, hmm*, s nimiž „si balbutici“<sup>11</sup> pomáhají při překonávání křečí mluvidel, a tím získávají čas pro překonání spazmatu.“ (Klenková 2006, 159) Obdobně si pomáhají i výběrem takových slov, která se jim lehčeji vyslovují, volí tedy nejrůznější opisy či synonyma (parafrázie). (Klenková 2006; Slowík 2007)

Na základě Seemanovy publikace z roku 1955 upozorňuje Balašová (2003) i řada dalších autorů na vnitřní, neboli skrytou koktavost, kdy dítě chvíli neodpovídá, chce mluvit, avšak z důvodu křečí hlasivek nemůže, někdy po tu dobu zatíná ruce do pěsti, zčervená či naopak zbledne. Za několik vteřin pak může verbálně komunikovat a v jeho řeči se nevyskytují vnější příznaky koktavosti.

Jak je již patrné, dalším symptomem balbuties je koverbální chování. „Porucha koordinace a mimovolní nepotlačitelné pohyby nezůstávají v záchvatu koktavosti omezeny jen na svalstvo mluvidel a dokonce ne ani jen na svalstvo dýchací, fonační a artikulační. U koktavého se v průběhu mluvního aktu v záchvatu koktavosti objevují nejrůznější souhyby v obličeji, na šiji, na trupu i na končetinách.“ (Lašťovka 1999, 13) Například křečovitě grimasy v obličeji – špulení rtů, mrkání, vyplazování jazyka apod., záškuby trupu, nekoordinované pohyby rukou, podupávání, kopnutí, pohupování celého

---

<sup>10</sup> Neboli ráz – speciální neznělá hláska, která se v mezinárodní fonetické abecedě označuje symbolem **ʔ**. „Vytváří se pomocí uzávěry (okluze), která brání proudění vzduchu a je posléze uvolněna, čímž vzniká zvukový dojem – od toho též označení závěrová souhláska. Tato uzávěra se vytváří přímo v hlasivkách. V češtině se používá jen někdy. Obvykle slouží k vyznačení předělu mezi slovy, a to i uvnitř složenin. Vkládá se obvykle mezi dvě samohlásky, které spolu netvoří dvojhlásku, např.:

používat [po.ʔuʒi:vət], táta a máma [ta:ta ʔa ma:ma], trojúhelník [troj.ʔu:ɦɛlɲi:k]; u slov začínajících samohláskou slouží k odlišení předložky, např. z okna [s ʔokna].“ (Ráz. Fonetika [online], 2013)

<sup>11</sup> Termín „balbuties“, z kterého je odvozeno označení balbutik, pochází z jména starořímského občana Balbus, který koktal, koktavostí též trpěla značná část členů jeho rodu. (Sovák 1978) Tento odborný termín zavádí do české logopedie profesor Miloš Sovák, který je považován za nestora celé české speciální pedagogiky a oblast logopedie rozpracoval nejpodrobněji. (Slowík 2007)

těla a další mimovolní pohyby s dystonickým charakterem. Mnoho autorů uvádí také Fröschelsův symptom, jímž je roztahování nosního chřípí.<sup>12</sup>

To vše provází též volní pohyby, které balbutik provádí záměrně, aby maskoval, oddálil a lépe překonal svůj „záchvat koktavosti“. (Lašťovka 1999) Domnívám se, že možná i proto, aby sám sobě ulevil. Tyto až rituální pohyby se nazývají součiny.

Kutálková (1996) doplňuje ještě různé tělesné projevy, jako časté pocení, rudnutí, blednutí, pociťování bušení srdce a neurotické projevy (kousání nehtů, noční pomočování, namotávání vlasů na prst a jejich vytržení, chorobná ostýchavost...) Peutelschmiedová (2005) dále zmiňuje třes, tiky, pocit zápasení se řečí, výraz strachu při přiblížení se k obávané hlásce a vyhýbání se řeči.

U dětí a dospělých s koktavostí vznikají tzv. vnitřní příznaky této poruchy řeči. Jedná se o duševní stavy, které se objevují a prohlubují jako reakce na problémy v komunikaci, které denně lidé s koktavostí zažívají. Především v situacích, jež jsou pro ně důležité či emočně významné, v takových chvílích, kdy jim záleží na dokonalém řečovém projevu, se rozvíjí strach z mluvení (logofobie). Čím důležitější situace a dle Kutálkové (1996) také čím detailnější pozorování sebe sama, tím neplynulejší řečový projev. Časem pak může docházet k vyhýbání se přímému řečovému kontaktu. K tomu všemu přispívají zejména negativní reakce okolí na řeč dítěte. (Škodová, Jedlička 2007)

Koktavost v předškolním věku je třeba odlišit od vývojové neplynulosti řeči, která se objevuje kolem třetího roku věku dítěte, kdy dochází k prudkému rozvoji řečových a kognitivních schopností. Zároveň, jak píše Peutelschmiedová (2007), se u některých dětí v té době projeví fyziologické opakování slabik (iterace), zrychlené tempo a častější opravy řečeného, což si dítě ne vždy uvědomuje. Pokud však tyto příznaky přetrvávají déle než přibližně tři měsíce, neměli bychom již uvažovat jen o vývojové neplynulosti. Autoři třetího dílu ediční řady Školní zralost pro učitelky mateřských škol (Raabe: Řeč a sluch 2012) upozorňují na další kritické období pro vznik problémů s plynulostí řeči či jejich prohloubení, jímž je vstup do první třídy ZŠ. Na děti jsou kladeny zvýšené nároky, které mohou přispět k vzniku koktavosti.

---

<sup>12</sup> Fröschels (/Froeschels) pozoroval, že u jedinců s koktavostí „dochází často při výslovnosti ražených (závěrových) a třených (úžinových) souhlásek k průniku vzduchu do nosu a to i v případech, kdy se na první pohled řeč zdála správná. Tuto skutečnost vyložil jako důsledek vzniku nadměrného přetlaku vzduchu v ústní dutině koktavého při tonickém způsobu artikulace.“ (Lašťovka 1999, 13)

„Etiologie balbuties nebyla doposud objasněna. Předpokládá se, že její vznik je podmíněn více příčinami.“ (Bendová 2011, 48) Opouští se od prezentování koktavosti jako neurotické poruchy či striktně funkční<sup>13</sup>. Navíc se zdůrazňuje, že „jeden faktor sám o sobě nemůže být příčinou koktavosti a že se zpravidla jedná o vzájemné prolínání a součinnost více faktorů/příčin koktavosti.“ (Lechta 2010 in Bendová 2011, 48–49) U balbutiků bylo zaznamenáno nepatrné zpoždění a narušení v načasování pohybů potřebných k výkonu řeči (tzv. Lee-efekt), v čemž podle Van Ripera (in Peutelschmiedová 2009) spočívá jádro koktavosti. Toto zpoždění způsobuje opakování nebo prodlužování části slova. Mezi možné příčiny patří biochemické, genetické a neurologické faktory, poškození mozku v období před porodem a během porodu, fyzikální změny ve fonačním ústrojí, odchylky ve vztahu a interakci mezi hemisférami, dále stresové a psychotraumatické situace. (Balašová 2003).

Podle moderních teorií, které zkoumají etiologii koktavosti, hrají hlavní roli zvláště nedostačující spolupráce pravé a levé hemisféry při komunikaci, negativní vlivy sociálního prostředí a psychická neurotizace. (Bendová 2011) Mechanismus této řečové poruchy vysvětluje Neubauer (2010) tak, že v mozku je založena predispozice, která se ve specifických, ponejvíce stresových, podmínkách projevuje.

Přestože se zdánlivě může zdát, že koktavost ovlivňuje jen plynulost řeči, je důležité si uvědomit, že v důsledku toho je narušeno i formulování vlastních myšlenek a je upřednostněn takový výběr pojmů, jejichž vyřčení není pro balbutika zátěží, nakonec je narušena i sama spontánnost verbálního projevu. Navíc na straně posluchače nemusí dojít k porozumění. (Lechta a kol. 2005) Úspěšná terapie by měla mít rehabilitační charakter, měly by se během ní vytvářet kompenzační mechanismy. A to takové, jejichž pomocí „pak dochází k navození volné plynulé řeči a k potlačení nadbytečných mimovolných pohybů“ (Neubauer 2010, 37). Lechta upozorňuje také na potřebu začít s terapií co nejdříve. V současné době ale existuje přes 250 jednotlivých postupů terapie koktavosti, pravděpodobně jich je známo tolik z důvodu nejasnosti a většího množství individuálních příčin. Jelikož není možné odstranit příčinu narušení plynulosti řeči, snažíme se alespoň zlehčit příznaky. (Klenková 2006)

---

<sup>13</sup> Neubauer (2010, 37) objasňuje tento fakt následující informací: „Změny motorických reflexních reakcí (u jedinců s koktavostí), často i roky pozorované při absenci řečových projevů balbuties, podporují názor o organickém podkladu obtíží. Ukazují na nejpravděpodobnější lokalizaci v extrapyramidové oblasti.“

Terapeutické metody rozdělil Novák (1998 in Balašová 2003) do následujících pěti kategorií: psychoterapie, nácvik nových stereotypů<sup>14</sup>, farmakoterapie, kombinace předchozích tří postupů a psychoterapie rodičů. Peutelschmiedová (1994 in Balašová 2003) uvádí metody: medicínské, cvičné, psychologické a narozdíl od A. Nováka ještě mechanické, komplexní a specifické. Je samozřejmě možné nalézt i další klasifikace. Lechta (2005, 243) poukazuje na symptomatickou terapii, jež je zaměřena na konkrétní příznaky balbuties a snaží se o jejich úpravu. A to, ať už se jedná o korekci nejviditelnějších příznaků dysfluence v procesu mluvení, změnu postoje k verbální komunikaci, zmírnění koverbálních projevů chování či ovlivnění osobnostních znaků balbutika nebo zmírnění dalších příznaků. Již zmíněný americký autor Van Riper (in Klenková 2006, 163), který byl sám balbutikem, „rozlišuje ve své terapii čtyři fáze: identifikaci – poznání vlastní koktavosti, desenzibilizaci – odstranění pocitu strachu a úzkosti, modifikaci – učení se plynulejšímu koktání a generalizaci – využívání naučených technik v praxi.“ Důraz klade na přijetí své koktavosti a naučení se s ní žít, doporučuje nevyhýbat se jí, neskrývat ji a nezápásit s ní, nýbrž naučit se koktat jednoduše, co nejpříjemněji pro sebe i ostatní. (Van Riper in Peutelschmiedová 2009)

Mezi konkrétní terapeutické postupy patří například Komplexní léčba podle Seemana, podle Pavlové-Zahálkové, Komplexní léčba podle Kondáše, podle Sováka, podle Bubeníčkové, Fonograforytmická metoda podle Lechty. Dále zahraniční metody jako Preventivní terapie podle Irwinové, Prolam-GM, australský LIDCOMBE program, Program univerzální gestikulace podle Coopera a Cooperové, Řečově-tréninkový program terapie chování podle Wedlandta, Intervenční program MIDWAS, Program formování plynulosti, Program VaLMod (Varaždinský logopedický model) a svépomocné programy pro dospělé – kupř. svépomocný program, který vypracoval Malcolm Fraser. (Škodová, Jedlička 2007) V nové německé publikaci je popsána logopedická terapie pro mládež a dospělé – ABC model (Rauschan, Welsch 2012), jejíž název je odvoze od tří fází, kterými je terapie tvořena. Autoři publikace se mimo jiné věnují konfrontaci této metody se současnými terapeutickými programy pro balbutiky a přikládají DVD s video ukázkami všech fází terapie a příklady z praxe. Kutálková (2005) upozorňuje na důležitost týmové komplexní péče a dobré spolupráce s rodinou, což zajisté platí pro všechny logopedické terapeutické postupy.

---

<sup>14</sup> Škodová, Jedlička (2007, 269) označují tuto kategorii jako řečový trénink.

Úspěch komplexní terapie závisí z větší části také na tom, jak dlouho porucha řeči již trvá. „U dětí lze vyléčit<sup>15</sup> úplně, u dospělých bývá efekt léčby nejistý.“ (Kejklíčková 2011, 41) Je však nutná dobrá spolupráce, trpělivost a zapojení nejen balbutika, ale i jeho okolí.

Nakladatelství Raabe (Řeč a sluch 2012, 18–19) ve své ediční řadě radí učitelkám mateřských škol, aby dítě s koktavostí neopravovaly, nepřerušovaly a nedokončovaly za něj slova a věty. Vybízí je k tomu, aby dítě povzbuzovaly v konverzaci, naslouchaly mu a zapojovaly ho do činností tak, aby se cítilo přijímané. Zároveň upozorňuje na to, že by se dítě s balbuties mělo podřizovat běžným kázeňským požadavkům jako ostatní děti, neměly by však na něj být kladeny přehnané nároky. Paní učitelky by se měly záměrně vyhýbat situacím, kterých se dítě bojí, a neměly by dopustit, aby se dítěti někdo posmíval. To vše je zmíněno v deseti pravidlech pro chování a komunikaci určených učitelkám mateřských škol. Myslím si ale, že je to v mnohém inspirativní pro všechny učitele a učitelky.

„Koktavost patří k nejtěžším vadám řeči se značně nepříznivými dopady na osobnost postiženého. Velmi neblaze ovlivňuje jeho psychiku a následně tak jeho celkové sociální zařazení (od školní úspěšnosti přes volbu povolání po sociální vazby).“ (Peutelschmiedová 2005, 68)

O koktavosti byla do světa vyřčena spousta mýtů, na což upozorňuje více současných autorů publikací, zabývajících se dětmi či dospělými s narušenou komunikační schopností. A to od tvrzení, že příčinou vzniku koktavosti jsou samotní rodiče a že je možné se koktavostí nakazit, přes informaci, že balbutici jsou přehnaně agresivní, po domněnku, že některé děti koktavost předstírají, aby byly středem pozornosti. Tyto a další neověřené výroky je nutno uvádět na pravou míru. K dětem či dospělým lidem s koktavostí a jejich rodinám je třeba přistupovat citlivě a moudře, nikoli je obviňovat ku příkladu z nesprávných výchovných postupů.

---

<sup>15</sup> Kejklíčková (2011) užívá ve vztahu k lidem s narušenou komunikační schopností termínů jako pacient, léčba, vyléčit, které známe z lékařského prostředí. Slowík (2007) však upozorňuje na problematiku těchto označení, hovoří o tzv. přetrvávající medicinizaci postižení, kdy se díváme na člověka s postižením jako na pacienta a připisujeme mu takovou sociální roli. Slovo pacient je podle Novosada (2000 in Slowík 2007, 29) „neodmyslitelně spojeno s pojmem nemoc, postižení je přitom ne vždy možné ztotožnit s nemocí; podle mezinárodně platné definice zdraví si dokonce můžeme za určitých podmínek dovolit člověka s postižením označovat za zdravého.“ Zároveň je medicínskému přístupu k lidem s postižením vytýkána skutečnost, že pro sociální roli pacienta je typické očekávání zlepšení nemoci a uzdravení, jelikož nemoc omezuje takového jedince žít plnohodnotný život, což pro roli člověka s postižením ve většině případů neplatí. Navíc i člověk s postižením může prožívat svůj život plnohodnotně a kvalitně.

### 2.3.3 DÍTĚ S BREPTAVOSTÍ

Dítě, kterému ostatní nerozumí z důvodu příliš rychlé mluvy, je také dítětem s narušenou komunikační schopností. Na první pohled se možná nezdá, že by šlo o nějaký velký problém, každý ale touží po tom, aby mu někdo rozuměl, a pokud si navíc své zrychlené tempo řeči dotyčný neuvědomuje, může být dorozumět se těžší, než si myslíme.

Breptavost neboli *tumultus sermonis* je „porucha tempa a rytmu řeči.“<sup>16</sup> (Kejklíčková 2011, 41). Řadíme ji mezi narušení plynulosti řeči. Dítě s breptavostí mluví velice rychle až překotně. Často se mu stane, že se přerekne, slova nesprávně vysloví, zkomolí či některé části slov úplně vynechá. K tomu dochází nejčastěji při artikulaci dlouhých slov, která je zrychlená, navíc jednotlivé slabiky uvnitř slova se stírají a jsou špatně rozeznatelné (intraverbální akcelerace). Dvořák (2007) zmiňuje též zrychlení a zanikání, popřípadě opakování a přeríkávání slabik a zvýšenou rychlost tempa řeči i mezi jednotlivými slovy (interverbální akcelerace). Neubauer (2010) upozorňuje nejen na rychlé, ale i na nevyrovnané tempo. Zároveň jsou narušeny i další prozodické faktory řeči – melodie je spíše monotónní, nedochází ke správnému frázování či členění akcenty nebo různou silou hlasu. „Mluvení bývá rušeno častými vdechy, někdy děti mluví i při nadechování.“<sup>17</sup> (Kutálková 1996, 122–123)

Klenková (2006) rozděluje symptomy breptavosti do tří úrovní – na projevy týkající se substance výpovědi, ty jsou již výše popsány, na projevy týkající se formy výpovědi a týkající se obsahu. Deformace formy se manifestuje například chudou skladbou, nesprávným členěním textu, dysgramatismy, nesprávnými či nadměrně dlouhými větami.

Příznaky se tedy netýkají jen zvukové a formální stránky řeči (lingvistická narušení). *Tumultus sermonis* má vliv také na obsah, dochází k „vybočení od tématu, vynechání podstatných informací, absenci sémantické soudržnosti apod.“ (Dvořák 2007,

---

<sup>16</sup> Ačkoli je tato definice breptavosti častá, není v podstatě úplná. Tarkowski (2003 in Klenková 2006) pojímá breptavost jako syndrom jednotlivých příznaků a charakterizuje ji jako kombinaci psychických, lingvistických a fyziologických narušení.

<sup>17</sup> Jde tedy o fyziologická narušení – Sovák (1978 in Škodová, Jedlička 2007) hovoří o narušení dechového rytmu (dýchací dysrytmie). Dále je upozorňováno také na inspirační šelesty a případnou nesprávnou koordinaci respirace a fonace. (Bendová 2011, Škodová, Jedlička 2007)

38) Ztrácí se dějová linie, převládají méně podstatné informace, v některých případech se jedná až o bezobsažnou řeč. (Klenková 2006)

U dítěte s breptavostí se projevuje většinou značný psychomotorický neklid a nedostatečná koncentrace pozornosti. Objevují se „drobné poruchy ve vnímání a v pravo-levé orientaci. Často se u těchto dětí vyskytuje nevýhodný typ laterality“ (zkřížená, nebo nevyhraněná lateralita). (Balašová 2003, 53) Mezi další psychické příznaky patří: chaotické myšlení, neuvědomování si problému – nedostatečná sebekontrola a slabé chápání výpovědi. (Klenková 2006) Podle Kurky (1966 in Škodová, Jedlička 2007) vytváří lidé s breptavostí dojem zbrklých, povrchních a roztržitých, impulzivních, extrovertovaných a nepořádných osob.

Dítě s tumultem sermonis může mít neúhledný rukopis, většinou píše obzvláště malým, nebo velkým písmem, kresba někdy bývá chabého obsahu a je tvořena roztřesenými a navazujícími tahy. Narušena je tedy jemná motorika, senzomotorika a koordinace jemných pohybů. V diktátech a opisu se objevuje vynechávání slabik, shluků souhlásek, háčeků a čárek. Obtíže se projevují i ve sluchovém vnímání, zejména v rozlišení krátkých a dlouhých tónů. (Vymlátílová 1973 in Balašová 2003)

Na rozdíl od výše uvedeného, Neubauer (2010, 38) zastává názor, že porucha sice „může být doprovázena mírným motorickým neklidem, jiné neřečové příznaky však nemusí být nápadné.“

V literatuře jsou prezentovány nejrůznější definice breptavosti, které zdůrazňují často jiné z jejích symptomů. Ponejvíce se uvádí pracovní definice Weissové (1964 in Lechta a kol. 2003, 282–283): „Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. na čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.“<sup>18</sup>

Sovák (1978 in Škodová, Jedlička 2007) vidí tuto podstatu této poruchy řeči v konfliktu mezi rychlostí myšlení a sníženou schopností přiměřeně artikulovat, nebo naopak v rozporu v pomalém vybavování myšlenek a v akcelerovaném tempu řeči,

---

<sup>18</sup> Podle Bendové (2011, 59) je klinický obraz breptavosti „ve značné míře podobný symptomům ADHD.“ Peutelschmiedová (Vitásková, Peutelschmiedová 2005) však varuje před „onálepkováním“ dětí s breptavostí diagnózou ADHD.

kteře předchází myšlení. Tarkowski (1998 in Škodová, Jedlička 2007) proto doporučuje také učit breptavého rozmýšlet.

V rámci diferenciální diagnostiky je nutné odlišit tumultus sermonis od balbuties, jež jsou formy narušené plynulosti řeči, v breptavosti je však narušeno tempo, u koktavosti dynamika. Na rozdíl od koktavosti, když se děti či dospělí s breptavostí na svůj mluvní projev soustředí, jejich řeč se zlepšuje, porucha má nespastický charakter a její symptomy nejsou v závislosti na čase nikterak zvlášť proměnlivé. Spolehlivě se tyto dvě diagnózy od sebe odliší aplikací tzv. Lee-efektu<sup>19</sup> – „využitím efektu zpětné zpožděné sluchové vazby“. (Vitásková, Peutelschmiedová 2005, 171) Někdy se však objevuje kombinovaná porucha plynulosti – tempa i dynamiky. (Škodová, Jedlička 2007).

Etiologie breptavosti není dodnes plně objasněna. Výzkumy ukázaly (Klenková 1997), že breptavost má organický původ<sup>20</sup>, je totiž zapříčiněna nálezem, který ukazuje elektroencefalograf (EEG). Škodová, Jedlička (2007) upřesňují toto tvrzení – přibližně u poloviny případů je EEG nález pozitivní. Ve vzniku léze centrální nervové soustavy hraje roli i dědičnost. Mimo to byl „u dětí zjištěn vztah mezi breptavostí a lehkou mozkovou dysfunkcí.“ (Klenková 1997, 25) Vyšetření elektromyografické (EMG) může též přispět k diferenciální diagnostice. (Klenková 2006)

Dvořák (2007) vytyčuje následující příčiny vzniku: dědičnost, poruchy v dominanci hemisfér (zkřížená dominance), organický původ na bázi LMD. Lechta (2003) připouští také možnost příčin neurotického a polyfaktoriálního charakteru.

Logopedická terapie tumultu sermonis má dlouhodobý průběh a vyžaduje značné zapojení ze strany klienta i logopeda, jenž by měl být adekvátně připraven. Výsledky a smysl či účinnost terapeutického působení by se měly pečlivě a systematicky vyhodnocovat. Po zvládnutí celkové terapie by měl být prostor pro fixaci

---

<sup>19</sup> V zahraničí označován D.A.F. (Delayed Auditory Feedback). „Diagnostikovaným osobám je do sluchátek s přesně – na desetiny sekundy – limitovaným zpožděním vrácen jejich mluvní projev, nejčastěji čtený. Následně jsou vyzváni k promluvě. Účinek je u obou řečových handicapů naprosto opačný. Balbutikům se řečový projev jakoby urovnává, ztrácí charakter koktavosti. Breptaví, ale i lidé bez jakéhokoli narušení komunikační schopnosti naopak vykazují v řečovém projevu výrazné obtíže formou iterací, vzrůstá jejich vnitřní napětí, dochází k rozladěnosti, až neschopnosti uspořádat své myšlenkové pochody.“ (Vitásková, Peutelschmiedová 2005, 171)

<sup>20</sup> „Uvažuje se o poruše zpětnovazební regulace v striopalidární oblasti bazálních ganglií.“ (Neubauer 2010, 38)



a stabilizaci dosaženého zlepšení nejen v logopedické ambulanci, ale i v běžném prostředí. (Tarkowski in Lechta a kol. 2005)

Tradiční terapeutické přístupy se zaměřují na zlepšení plynulosti řeči (zejména artikulační), ustálení správného tempa řeči, zvýšení koncentrace pozornosti, rozvoj rytmického cítění a správný způsob dýchání, zlepšení schopnosti číst a vyjadřovat se. Tyto metody však vedou podle Tarkowského pouze ke krátkodobému úspěchu. Nestačí jen zpomalit rychlost mluvy a zlepšit koncentraci pozornosti, je třeba učit se přemýšlet, soustředit se na každém kroku procesu myšlení. (Škodová, Jedlička 2007)

V rámci terapie, mezi jejíž cíle patří vést jedince k tzv. efektivní sebekontrolé, se využívá zprostředkované zpětné vazby – aby si člověk s breptavostí uvědomil své narušené komunikační schopnosti, pouští se mu nahrávka jeho vlastní řeči. (Dvořák 2007)

Jako příklady konkrétních terapií uvádí Škodová, Jedlička (2007): Cvičnou léčbu řeči podle Seemana, terapii podle Sováka a terapeutické přístupy Bubeníčkové. Naprosto odlišný postup pro terapii breptavosti vypracoval De Bono (1995 in Škodová, Jedlička 2007), který se zaměřuje na zdokonalování způsobu myšlení dětí, mládeže a dospělých s breptavostí. Vytvořil metodu myšlenkových klobouků označovanou též jako metoda pěti barevných klobouků<sup>21</sup>, která se využívá v mírně upravené podobě v rámci programu čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a můžeme se s ní setkat během výuky na základních a středních školách. De Bono zastává totiž názor, že „sama inteligence ještě nezaručuje účinnost myšlení – ona mu může i překážet. Neobyčejně inteligentní lidé všeobecně nemusí být schopni pružně a účinně myslet. ... Pečlivě myslící člověk přesně ví, do čeho se pouští: umí určit cíl svého uvažování

---

<sup>21</sup> Každá barva klobouku odpovídá jednomu typu myšlení, samotné nasazení klobouku napomáhá k soustředění se na určitý směr myšlenek. Výsledkem tohoto způsobu „cvičení myšlení“ je pak lepší orientace v různých situacích, přesné rozpoznání překážek a návrhy konkrétních řešení. (Škodová, Jedlička 2007)

*„Bílý klobouk:* Co víme? Jaké údaje musíme získat? (fakta, čísla, údaje, informace)

*Červený klobouk:* Co cítíme v souvislosti s touto věcí, když o ní přemýšlíme? (emoce, pocity, předtuchy, intuice)

*Černý klobouk:* Jsou fakta koherentní? Bude to dobře fungovat? Bude to bezpečné? Je to možné? (opatrnost, hodnocení upřímnosti, posuzování, splnění předpovědi, vymyšlení faktů)

*Žlutý klobouk:* Proč má cenu to udělat? Jaký bude užitek? Proč se to vyplatí? (přednosti, zisk, úspora)

*Zelený klobouk:* Co máme udělat? Lze to udělat jiným způsobem? Máme nějaké nápady? (zkoumání možnosti určování, hledání, sugestivita, návrhy, nápady, inovace, alternativní řešení). (De Bono 1995 in Lechta a kol. 2005)

a stanoví si, jak chce tohoto cíle dosáhnout. ... Myšlení považuje za umění, v němž se vyplatí zdokonalovat.“ (De Bono 1994, 13–14 in Lechta a kol. 2005, 343)

Dalším příkladem terapie je přístup Tarkowského, který chápe tumultus sermonis jako globální narušení, které se promítá do všech složek výpovědi (fonetické podoby, jazykové formy a obsahu), přičemž deformaci obsahu považuje za nejzásadnější a směřuje terapii k učení se přemýšlet nechaotickým způsobem (k tzv. přeladění myšlení). Tarkowski upřednostňuje tedy následující cíle: zlepšení schopnosti slovního myšlení, zlepšení sémantické plynulosti, vytváření vyjadřovacích schopností a zvýšení míry dorozumívacích dovedností. „Cílem je zlepšení organizace slovní výpovědi tak na úrovni hloubkové, jakož i vnější (povrchové) struktury.“ (Tarkowski in Lechta a kol. 2005, 343) Navrhuje využití technik kritického myšlení, rétoriky a slovního dorozumívání a zdůrazňuje období stabilizace dosaženého zdokonalení. (Škodová, Jedlička 2007)

K příznivé prognóze poruchy přispívá včasné odhalení breptavosti, dobrá diagnostika a výběr vhodné terapie, dále maximální zapojení a spolupráce okolí, správný mluvní vzor a dostatečný nácvik, poté také pravidelné kontroly. Mezi nepříznivé vlivy patří nadměrná emocionální zátěž (například v období puberty může dojít ke zhoršení poruchy), malá či žádná motivace nebo chabý zájem breptavého o terapii, kombinace s koktavostí a věk klienta – méně příznivá prognóza je u dospívající a dospělých s breptavostí. (Neubauer 2010)

Mám-li nějak shrnout specifika života dětí s breptavostí, nabízí se zde nejlépe vysvětlení Tarkowského na základě modelu neplynulosti jejich řeči. Při sestavování výpovědi je pro osoby s breptavostí obtížné zpočátku své myšlenky (informace) uspořádat, poté je předat ve formě bez chyb a nakonec vyjádřit informace v adekvátním tempu, rytmu a bez artikulačních narušení. „Sémantická neplynulost tedy přechází do gramatické a ta zase do fonetické neplynulosti.“ (Model neplynulosti řeči – Tarkowski 1992 in Lechta a kol. 2003, 289) Důležité však je uvědomit si, že samotní lidé s touto narušenou komunikační schopností si svůj handicap neuvědomují a to i když jim není vůbec rozumět, což je podle Morávka (1969 in Škodová, Jedlička 2007) poměrně časté, jejich řeč je stresující pro posluchače, nikoli pro ně samotné.

V některých starších odborných publikacích jsou dětem a dospělým s breptavostí připisovány negativní vlastnosti a projevy v souvislosti s jejich poruchou

řeči. Děti jsou například vylíčeny jako emočně labilní a neukázněné, dospělí jako impulzivní až agresivní. Jak bylo již uvedeno podle Kurky (1966 in Škodová, Jedlička 2007) mohou vytvářet lidé s breptavostí dojem povrchních, roztržitých a nepořádných osob, což v minulosti mohlo přispět k této charakteristice. V zahraniční literatuře se tyto názory neobjevují. A tak je třeba se vyvarovat automatickému vnímání dětí s breptavostí v tomto světle. (Vitásková, Peutelschmiedová 2005)

Tumultus sermonis se u dětí často projevuje až ve školním věku, možná v souvislosti se školními požadavky. Příznaky se manifestují více v období pubertálního vývoje a dospívání či v dospělosti. Úkolem pedagogů by mělo být vést dítě k autokorekci vlastního mluvního projevu a učit dítě zpomalovat mluvní tempo například s využitím rytmizovaného čtení, čtení s okénkem a rytmických cvičení, dále s podporou vokalizací řeči<sup>22</sup>, členěním řeči na takty pomocí vyťukávání a kontrolou velikosti správného čelistního úhlu<sup>23</sup>. Mimo jiné je též třeba podpořit rozvoj hudebních schopností dítěte a provádět cílený nácvik respirace, fonace a artikulace. (Bendová 2011)

Jedním z hlavních cílů bude podle mého názoru motivovat dítě s breptavostí ke zlepšení své komunikační schopnosti a udržet je zapojené v terapeutickém působení, což bude především posláním jeho nejbližšího okolí a logopeda.

V kapitole „Jak vnímají rodiče své dítě s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání na prvním stupni ZŠ“ se setkáváme s dítětem se suspektními projevy breptavosti a sníženým intelektem. Jelikož se v narušení komunikační schopnosti dítěte objevují příznaky breptavosti, zařadila jsem do diplomové práce tento oddíl o dítěti s breptavostí.

---

<sup>22</sup>Vokalizování mluvy – jasné a zřetelné vyslovování samohlásek; využívá se často v rámci terapie breptavosti. „Je nutné dbát na přesné vyslovení samohlásek, zejména dodržování přiměřené délky dlouhých samohlásek,“ což napomáhá k navození zpomaleného tempa mluvené řeči. (Škodová, Jedlička 2007, 299)

<sup>23</sup> Čelistní úhel je u jedinců s breptavostí velice malý, při jeho zvětšení dochází automaticky ke zvolnění tempa řeči. (Bendová 2011, 62)

## 2.4 LOGOPEDICKÁ TERAPIE

Logopedická terapie je jednou ze tří součástí logopedické intervence, jak dnes označujeme činnost logopeda. Termín intervence definuje Dvořák v Logopedickém slovníku (2007, 94) jako „vměšování, zásah, zákrok v něčí prospěch, zákrok do nějakého jevu nebo procesu s cílem ovlivnit jej.“ Logopedická intervence je tedy specifická aktivita, „kterou logoped uskutečňuje s cílem identifikovat, eliminovat, zmírnit či alespoň překonat narušenou komunikační schopnost, nebo předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost).“ (Klenková a kol. 2007, 6) Tohoto cíle je dosahováno na třech úrovních, jimiž jsou logopedická diagnostika, terapie a prevence.

Podstata pedagogické terapie řeči spočívá podle Grohnfeldta (1989 in Škodová, Jedlička 2007, 39) „ve stimulaci a korekci nerozvinutých, opožděných, ztracených nebo vadných řečových funkcí a ve výchově osobnosti i sociální výchově.“ Logopedické terapeutické metody pak můžeme rozdělit zaprvé na ty, které stimulují nerozvinuté a opožděné funkce řeči, zadruhé na ty, jež nesprávné řečové funkce korigují, a zatřetí na metody reedukující zdánlivě ztracené, dezintegrované funkce řeči. (Škodová, Jedlička 2007) Domnívám se, že je na místě připomenout též kompenzační metody, které se uplatňují především v podobě alternativní a augmentativní komunikace u dětí a dospělých, jejichž narušení komunikační schopnosti je natolik závažné, že jejich mluvní projev je nesrozumitelný, a tudíž není ani sociálně použitelný. V těchto případech, kdy nestačí ani intenzivní logopedická péče, mohou běžné dorozumívání alespoň zčásti nahradit různé metody alternativní a augmentativní komunikace. Pro někoho mohou být tyto formy komunikace jediným způsobem dorozumívání (Slowík 2007)

Braun (1999 in Lechta a kol. 2005) v souvislosti s logopedickou intervencí hovoří o terapii interdisciplinární, jelikož terapie je určována specifíčitostí jedinců s narušenou komunikační schopností i jednotlivých forem narušení. Více či méně je pak tedy terapie vymezována lékařsky, psychologicky, lingvisticky či pedagogicky.

„Cílem terapeutického působení v oblasti poruch řečové komunikace je maximalizace komunikačního potenciálu osoby s poruchou řečové komunikace, a to formou odstranění, příznivého ovlivnění či kompenzace deficitů, vyvolávajících nepříznivou komunikační situaci.“ (Neubauer 2010, 16)

Takové působení může probíhat:

- individuální,
- nebo skupinovou formou.

A může mít:

- intenzivní (několikrát denně)
- či intervalový charakter.<sup>24</sup> (Borbonus a Maihack 2000 in Lechta a kol. 2005).

Logopedická terapie vychází:

- buď z diagnózy narušené komunikační schopnosti (strukturně-analytická forma),
- nebo z analýzy řečového chování a úrovně vývoje řeči (interakčně-analytická forma). (Braun 1999 in Lechta a kol. 2005)

Dvořák (2007, 199) uvádí na základě způsobu, přesněji na základě zaměření další důležitou klasifikaci terapeutické péče:

- kauzální terapie – přímé ovlivnění příčin narušené komunikační schopnosti
- symptomatická terapie – zaměřená na příznaky poruch řeči
- celostní (holistická) terapie – podpora člověka jako celku, aktivizace jeho vlastních obranných mechanismů.

Logopedickou terapii je dále možné členit například podle použití terapeutických prostředků, podle zapojení jednoho či více sensorických kanálů a podle věku klientů, kterým je určena. Konkrétních terapeutických programů pak existuje celá řada. (Lechta a kol. 2005)

Každá terapie respektuje určité principy, jimiž se řídí. Nejčastěji se jedná:

- o všeobecné principy řízeného učení – princip motivace, zpětné vazby, princip opakování a princip transferu<sup>25</sup> (Ďurič a kol. 1988 in Škodová, Jedlička 2007);
- o pedagogické principy – „princip uvědomělosti, aktivity, názornosti, soustavnosti, trvalosti, individuálního přístupu ad.;

---

<sup>24</sup> „Po odstupu několika týdnů či měsíců se opakovaně aplikuje intenzivní terapie.“ (Borbonus a Maihack 2000 in Lechta a kol. 2005, 27)

<sup>25</sup> „Přenos osvojených dovedností při automatizaci.“ (Ďurič a kol. 1988 in Škodová, Jedlička 2007, 41)

- o speciálně pedagogické principy – princip komplexnosti dispenzarizace, optimálního prostředí, socializace, resocializace;
- o specificky logopedické principy – například princip minimální akce, relaxace, vývoje, týmového přístupu, principu multisenzoriálního nebo monosenzoriálního přístupu, krátkodobého, ale častého procvičování, funkčního používání řeči, holistického přístupu, včasné intervence, imitace přirozeného vývoje řeči.“ (Lechta 2005 in Klenková a kol. 2007, 10)

Nesmíme opomenout také:

- na princip symetričnosti terapeutického vztahu – klient a jeho rodina jsou rovnocennými partnery logopeda, který vede terapii;
- a na princip překonávání komunikační bariéry – terapeutické působení by mělo být zaměřeno na celého člověka s narušenou komunikační schopností (na oblast biologickou, psychickou, duchovní i sociální), nejen na řečový projev. (Klenková 2007)

Individuální terapeutický plán, který je vytvořen na základě logopedické diagnostiky, pak obsahuje:

- zjištění příčin a stanovení možné prognózy narušené komunikační schopnosti,
- navržení metodiky a určení intenzity rehabilitačního postupu,
- forma využití terapeutických cvičných materiálů a pomůcek,
- míra a podoba spolupráce s rodinou a dalšími odborníky. (Neubauer 2010)

Prof. Miloš Sovák, který v naší republice velice přispěl k rozvoji speciální pedagogiky, napomohl nejen „vytvoření teoretického základu logopedie, ale současně také systému praktické logopedické péče,<sup>26</sup>“ která je zastoupena v rezortu školství a zdravotnictví. (Slowík 2007, 90) A to ve funkcích klinického logopeda a speciálního pedagoga – logopeda (popř. školního logopeda), event. také psychologa či sociálního pracovníka a specializovaných lékařů. Mezi instituce zajišťující logopedickou intervenci patří například logopedická ambulance nebo klinika, speciálně pedagogická centra pro děti s vadami řeči, některé základní školy praktické a speciální. (Bendová 2011)

Vitásková, Peutelschmiedová (2005) zmiňují také neurologické a foniatrické kliniky či oddělení, instituce s lůžky následné ošetrovatelské péče – geriatrická oddělení

---

<sup>26</sup> Za to vděčíme zjevně tomu, že prof. M. Sovák byl svým původním zaměřením lékař otorinolaryngolog a foniatr. (Slowík 2007)

a dříve existující logopedické poradny. V rezortu školství pak pedagogicko-psychologické poradny, již zmíněná speciálně pedagogická centra a základní a mateřské školy logopedické, dále školy pro žáky se speciálními vzdělávacími (popřípadě výchovně-vzdělávacími) potřebami a specializované třídy. V současné době je logopedická intervence zastoupena také v rezortu ministerstva práce a sociálních věcí – a to v rámci systému služeb rané péče<sup>27</sup> a komplexní rehabilitace v ústavech sociální péče. (Klenková 2006)

Respondenti empirického šetření (Klenková a kol. 2008, 36–38), jež proběhlo na základních školách v Jihomoravském kraji, uvedli na otázku, „jak je zajišťována v základní škole pro žáky s narušenou komunikační schopností logopedická intervence,“ následující možnosti: školní logoped, logopedický kroužek, klinický logoped, logopedická třída a logopedická intervence, kterou rodiče sami zajišťují v místě bydliště.

Ať už probíhá logopedická terapie v rámci logopedického kroužku, nebo na foniatrické klinice je třeba respektovat individualitu každého jedince a podněcovat spolupráci s jeho rodinou. Rodiče či zákonní zástupci, zvláště u dětí mladšího školního věku, by se měli zúčastnit terapeutických sezení, pokud to je možné a není to významnou překážkou v rozvoji řeči dítěte. Podle Bendové (2011) by měli být rodiče logopedem také instruováni, jakým způsobem mají se svým dítětem pracovat. Rodič či zákonný zástupce se pak významnou měrou podílí na odstranění či zmírnění poruchy řeči a zároveň se stává prostředníkem mezi logopedem a pedagogickými pracovníky, kteří se dítěti věnují. On je tím, kdo je učí, jak přenést prvky terapie do školního prostředí a jak mají k dítěti přistupovat.

Jak však vyplývá z rozhovorů s rodiči<sup>28</sup>, stává se, že ne každý pedagog je ochotný nechat se rodičem vést a učit, jak k dítěti s narušenou komunikační schopností přistupovat. Aktuální a citlivou otázkou je také, jak prezentovat specifické potřeby dětí s narušenou komunikační schopností ostatním žákům, ne vždy tak bývá učiněno vhodným způsobem.

---

<sup>27</sup> Střediska rané péče se v posledním desetiletí velmi rozvíjí, úspěšně nabízejí poradenství dětem s postižením či znevýhodněním a jejich rodinám. Neubauer (2010, 70) uznává, že tato střediska „disponují i potenciálem pro logopedické působení ve prospěch dětí s poruchami vývoje vitálních orofaciálních funkcí a řečové komunikace.“ Do zmíněného rezortu řadí Neubauer včetně středisek rané péče také občanská sdružení, zařízení Diakonie ČCE a České katolické charity, jež mají také logopedická pracoviště.

<sup>28</sup> Znění jednotlivých rozhovorů je uvedeno v příloze. Shrnutím a výsledky výzkumného šetření se zabývá kapitola šestá.

# 3 SPECIFIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Klasifikace jednotlivých vývojových období se různí. Pro vývojové období, kterým prochází děti během prvních pěti let školní docházky, jsem zvolila označení vývojové období mladšího školního věku, jež uvádí Langmeier (1998). Toto období začíná vstupem do školy (ať už státní, církevní, soukromé či domácí) a končí počínajícím obdobím dospívání, tj. v době jedenácti až dvanácti let.

Jelikož je však velký rozdíl mezi prvňákem a takovým dítětem ve čtvrté, natož páté třídě, bude dobré upozornit na následující rozdělení tohoto období – a to na raný školní věk (přibližně od šesti do osmi či devíti let) a na střední školní věk (od osmi, devíti let do jedenácti až dvanácti, případně třinácti let), někdy též nazývaný prepubertálním obdobím (Lisá, Kňourková 1986). Nepřesné věkové hranice tohoto období jsou dány individualitou každého dítěte a rozdílem ve vývoji chlapců a dívek. Toto členění prezentují například Vágnerová (2005, 2012), Jedlička (2003) a jeho velký zastánce Matějček (2002).

V následujících podkapitolách se budeme zabývat jednotlivými změnami a proměnami, ke kterým dochází během vývoje dítěte v době vzdělávání na prvním stupni a které budeme vztahovat k dítěti s narušenou komunikační schopností.

## 3.1 BIOLOGICKÝ VÝVOJ

Člověka, ať už dítě nebo dospělého, chápeme jako bio-psycho-sociální a spirituální bytost. (Lukášová 2010) Již v předškolním věku dítě zraje a roste ve všech zmíněných úrovních. Nyní v období raného školního věku dítě roste o 4–6 cm ročně,<sup>29</sup> prodlužují se a sílí především dolní končetiny a v důsledku toho se mění poměr těla.

---

<sup>29</sup> V šesti letech děti měří přibližně 119 cm.

Desetileté děti pak dosahují výšky okolo 136 cm. (Prokopec, Suchý 1971 in Lisá, Kňourková 1986)



V období středního školního věku kolem desátého roku se růst zrychluje na dvojnásobek, tedy na 10–12 cm za rok, což se projeví především v délce horních (u chlapců více než u dívek) i dolních končetin a poklesu ramen. (Lisá, Kňourková 1986)

V době středního školního věku se dítě dostává do období druhé plnosti neboli tzv. druhého vyplňování. Trup se prodlužuje a rozšiřuje a začíná se tvořit více podkožního tuku, oproti předškolákům, prvňákům a druhákům se děti zdají méně pohyblivé. (Lievegoed 1992) Průměrně se zvětší hmotnost dětí o 1,5 až 2 kg za rok.<sup>30</sup> (Lisá, Kňourková 1986)

V raném školním období hlava přestává pomalu růst, již dosahuje 90% budoucí celkové hmotnosti, intenzivně se však mění povrch mozku, který se prohlubuje. Zároveň se velmi výrazně mění obličej (rostou ústa, brada i nos), který čím dál tím více nabývá osobnostních rysů. V tomto věku je velice důležité střídání kratších činností, s čímž mají učitelé prvních a druhých tříd zajisté vlastní zkušenost. Schopnost nepřetržitého zaměření pozornosti je 10–15 minut, ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku pak 15–20 minut. Kubíčková (1996) zdůrazňuje kromě krátkého trvání fáze pozornosti také rychlou unavitelnost dětí. Doporučuje využít dětskou schopnost zážitku okamžiku, radost z pohybu, fantazii a potřebu hry, spolu s touhou po přitakávání a pocitu bezpečí a výuku rytmicky členit. Střídat ticho a hluk, klid a pohyb, ústní a jiná vyjádření, relaxační činnosti s činnostmi namáhavějšími. V tomto období se také rozvíjí jemná motorika, jejíž rozvoj však odpovídá dosažené somatické zralosti. (Lukášová 2010)

Také se zlepšuje koordinace pohybů (Langmeier 1998). Kostra a svaly sílí a objevují se první pohlavní rozdíly v utváření těla. Nejvíce přibývá svalstvo ramen a paží, svalové napětí se přitom snižuje. Pokračuje zrání a osifikace kostí, výrazně se mění zubní systém. Mléčné zuby jsou vytlačeny již vyvinutým stálým chrupem, nejprve dolními a horními řezáky, pak špičáky a stoličky. (Lisá, Kňourková 1986) Toto vypadávání zubů většinou nikterak nepřispívá dětem s narušenou komunikační schopností, pro které pak může být produkce řeči ještě o něco obtížnější, zároveň se může zhoršit srozumitelnost jejich mluvního projevu. V ostatních tělesných proměnách nespátřují žádná specifika, jež by se týkala dětí s narušenou komunikační schopností.

Hrudník, zejména plíce, jež zajišťují dýchání, a srdce, jež zajišťuje krevní oběh, jsou ještě ve vývoji a prochází změnami. Během pobytu ve škole je proto třeba

---

<sup>30</sup> V šesti letech váží žáci kolem 21 kg, ve stáří deseti let kolem 32 kg. (Nováková 1976 in Lisá, Kňourková 1986)

nevybírat aktivity, které vyžadují jednostrannou zátěž. Calgren (1991 in Lukášová 2010) a Provazník (1998 in Lukášová 2010, 47) upozorňují na „nutnost respektovat denní, týdenní, sezónní a roční rytmické aktivity z hlediska biologického kolísání funkcí a doporučují učební činnosti střídající se a opakující se v pravidelném rytmu, přispívají totiž k činnosti dýchání i krevního oběhu, které probíhají také v pravidelných rytmech.“ Lukášová (2010, 48) vytýká tradičnímu pojetí výuky nerespektování individuálního pracovního tempa dítěte a podotýká: „Psychohygienické výzkumy dávno konstatují, že vnucené tempo vede ke zvyšování pocitů námahy a obtížnosti práce.“ Může se objevovat pocit časové tísně, zhoršení výkonu a zvýšení chybovosti, vyšší tepová frekvence, výjimečně mentální bloky a neschopnost pokračovat. Co se týče somatického prožívání, děti mohou pociťovat nechutenství, bolesti břicha a zad, mohou se projevit poruchy spánku, noční pomočování, bušení srdce, také tiky a koktavost. Jakékoli stresové zážitky, ať už se jedná o desetiminutovky či jiné psaní testu s omezeným časem na vypracování nebo o ústní zkoušení či diktáty, „ovlivňují somatické procesy i orgány krevního oběhu a dýchání, které se teprve vyvíjejí.“ (Provazník 1998 in Lukášová 2010, 48)

Raný školní věk a období středního školního věku, označované též jako prepuberta můžeme charakterizovat jako období přípravy na pubertální změny. Pohlavní žlázy začínají být aktivní, jejich činnost je znatelná v mírných proměnách vzhledu. Pánev dívek se rozšiřuje a celé jejich tělo i obličej nabývá jemnějších a kulatějších rysů, převažuje dýchání pomocí hrudníku. Manifestují se pohlavní znaky, kolem jedenáctého roku začíná vaječník vylučovat zvýšené množství ženského hormonu – estrogeneru. A tak dochází k přípravě dívek na budoucí těhotenství a mateřství. U chlapců se zplošťuje břicho a zužuje pas, pánev a boky zůstávají úzké. Přestože výrazně sílí hrudní svaly, převažuje břišní dýchání. U dívek i chlapců roste funkční kapacita plic až do své plné výkonnosti, zvyšuje se hladina obranných látek a počet červených krvinek. (Lisá, Kňourková 1986)

Podle Matějčka (2005) je střední školní věk dobou vyrovnané konsolidace. „Vývojové zisky a výboje mladšího (resp. raného) školního věku se nyní zpracovávají, zarovnávají, systemizují a připravuje se zázemí pro vývojový skok další, tj. pro onen starší školní věk, s pubertou a vším tím, co k tomu patří. A poněvadž to bude výboj mocný, musí být i nástupní terén dobře připravený.“ (Matějček 2005, 281)

## 3.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ

Dítě dozrává nejen tělesně, ale i duševně. Jeho psychický rozvoj se týká oblasti kognitivní, emocionální, volně motivační a konativní (volní). Vytváří se tedy následující psychické procesy: vnímání, prožívání, paměť, myšlení, řeč, citění a vůle. V tradiční školní praxi se však můžeme setkat se zaměřením jen na oblast kognitivního rozvoje a získávání vědomostí. (Lukášová 2010) Současný rámcový vzdělávací program se snaží předcházet tomuto přístupu mimo jiné vymezením šesti klíčových kompetencí, které představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj i společenské uplatnění. (RVP ZV 2005, 2007, 2010, 2013)

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce není zaměřena pouze na psychický vývoj dítěte v období mladšího školního věku, nebudeme se věnovat celé šíři tohoto tématu, ale jen vybraným aspektům.

Vývojové období raného školního věku je charakteristické začátkem školního vzdělávání. Život dítěte je rozdělen na školní práci, včetně domácí přípravy a domácích úkolů, hru a zájmovou činnost. (Langmeier 1998) Vstupem do školy dítě získává nové sociální role – žáka a spolužáka. Jedním z hlavních úkolů je adaptovat se na novou životní situaci.

Způsob myšlení typický pro raný školní věk, jenž nazývá Piaget stádium konkrétních logických operací, je vázán na názor. Děti se překlenou přes dřívější způsob uvažování, který byl charakteristický řízením se podle aktuálních pocitů a potřeb, egocentrismem a fantazií, a dospějí do detailnějšího způsobu vnímání, vytrvalejší pozornosti a sebekontroly<sup>31</sup>. (Švingalová 2006) Hlavní změna je podle Langmeiera (1998, 84) v tom, že dítě „je schopno různých transformací v mysli současně – může chápat identitu (např. při přesypání korálků si uvědomuje význam toho, že jsme nic nepřidali ani neubrali), zvrátlost (reverzibilitu – můžeme korálky přesypat zpátky), vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence (současné posouzení výšky a šířky skleničky).“

Jelikož dítě zvládá uvažovat o konkrétní situaci, stále si však nedovede představit skutečnosti, s nimiž se ještě nesetkalo, hovoříme v tomto směru o období

---

<sup>31</sup> Proces decentrace; probíhá několik let. „Školní dítě opouští subjektivní, egocentrický pohled na svět a dovede posuzovat skutečnost z více hledisek. Rozvíjí se schopnost vidět svět očima druhého člověka.“ (Skorunková 2011, 44)

střízlivého realismu. To, co se děje, dítě přijímá jako dané a nepotřebuje to měnit. Svě poznání zaměřuje na to, jaký svět je, nikoli na to, jaký by být mohl. Z tohoto důvodu plně respektuje autoritu učitele i rodičů a to, co mu sdělují, a nevytváří si vlastní kritický názor na okolí. (Skorunková 2011) Langmeier (1998) pojmenovává tuto skutečnost jako naivní realismus. Ten se pak před nástupem dospívání proměňuje na realismus kritický. Dítě je již ve vztahu k autoritám kritičtější, ověřuje si poznatky vlastní činností, porovnává informace z více zdrojů apod.

Přibližně po jedenáctém roce se myšlení dětí přeměňuje na stádium formálních operací. Děti, které začínají pomalu dospívat, jsou již schopné usuzovat, kombinovat soudy a vyvozovat závěry z těchto operací. „V tomto období prepubescent pokročil v myšlení tak, že usiluje dopátrat se všeobecné pravdy, která tkví za konkrétními fakty.“ (Lisá, Kňourková 1986, 212)

K rozvoji všech poznávacích procesů a celé osobnosti dítěte přispívá školní výuka (návik čtení, psaní a počítání). Dítě zlepšuje své verbální schopnosti, učí se řadit, klasifikovat, kombinovat. Zvětšuje se jeho slovní zásoba i porozumění jednotlivým slovům a běhu času, rozvíjí se schopnost manipulovat s číselnými pojmy. V závislosti na tom se dítě učí, jak se učit (využívá záměrné paměťové strategie, formuje cílevědomější učení apod.) (Skorunková 2011, Švingalová 2006) Většina dětí je silně vázaná na dobrý prospěch ve škole, který se snaží získat.

Erikson (1963 in Vágnerová 2012) prezentuje toto období jako fázi píle a snaživosti, mezi jejíž hlavní cíle patří být úspěšným a na základě svého výkonu se prosadit. Podle Langmeiera (1998) je dobrý prospěch ve škole jistým potvrzením příznivého psychického vývoje a zároveň k němu sám přispívá. Špatný prospěch pak vede učitele k nebezpečné tendenci horší výkon od dítěte očekávat a zároveň ovlivňuje sebehodnocení dítěte a může vést k pocitům méněcennosti. „Je proto nutné poskytnout mu veškerou pomoc a povzbuzení, které potřebuje více než dítě, kterému jde ve škole vše snadno.“ (Langmeier 1998, 82) Do jisté míry mohou kompenzovat neúspěchy ve škole volnočasové aktivity, dobrá schopnost navazovat sociální vztahy a oblíbenost dítěte ve skupině. Pavlová-Zahálková a kol. (1976) zdůrazňují také důvěru k rodičům a láskyplné rodinné prostředí. Citové prožívání je třeba o to více brát v potaz u dítěte s narušenou komunikační schopností, jehož sebepojetí může být v důsledku školního neúspěchu ještě více ovlivněno.

Dozríváním organismu a centrální nervové soustavy se dítě stává emočně stabilnější a odolnější vůči zátěži. Děti začínají lépe rozumět pocitům svým i jiných lidí a učí se o nich mluvit a regulovat své emoce, což souvisí i se vztahy s druhými, které se rozvíjejí. V rámci bližšího chápání sebe sama se rozvíjí i sebehodnotící emoce (pocity viny, zahanbení, hrdost apod.), které pak mají vliv na lásku a úctu k sobě samému.<sup>32</sup> „Své kvality si dítě potvrzuje v oblasti výkonu i sociální akceptace. Prožitek úspěšnosti posiluje míru jistoty své vlastní přijatelnosti, vědomí neúspěšnosti vede k rozvoji pocitů nedostačivosti a méněcennosti.“ (Vágnerová 2012, 308)

Přestože se děti stávají vyrovnanějšími a emočně stabilnějšími, psychologické výzkumy poukazují na to, že střední školní věk je obdobím, kdy děti nejhůře snášejí rodinné neshody, krize a případný rozchod či rozvod rodičů. Větší problém jim dělá také například přijmout nového partnera své matky či partnerku svého otce. „Adoptované děti, které byly vychovávány v nevědomosti o svém původu, nyní velkou většinou samy objeví, že s nimi není něco v pořádku – trápí se tím, jsou nejisté.“ (Matějček 2002, 33) Vyrovnaní se s touto skutečností probíhá více či méně bouřlivým způsobem.

Dítě na prvním stupni základní školy touží po pochvale, uplatnění mezi vrstevníky, naopak se ho dotýká napomenutí. Strach z pohádkových bytostí se mění na strach ze samoty, tmy a bolesti. U devítiletých se objevuje strach ze smrti, jenž souvisí s příklonem k vnějšímu světu, obdobím realismu. Kolem dvanáctého roku se dítě zmítá v jisté neurovnanosti vlastních citů, upnutých stále ještě k rodině a probouzí se touha po samostatnosti a všímání si rozdílnosti v chování dívek a chlapců. Přesto však raději zůstávají děvčata ve skupině děvčat a chlapci v skupině chlapců. (Lisá, Kňourková 1986)

Matějček (2002) píše, že období středního školního věku může zdánlivě působit jako doba, kdy nedochází k žádným velkým změnám a nic významného se neděje, avšak z hlediska rodinných vztahů je toto období velmi důležité. Chlapci i dívky se v této době ztotožňují se svojí životní rolí danou pohlavím. Tato identifikace předznamenává pozdější přijetí role matky a role otce. Po psychické stránce se právě

---

<sup>32</sup> Podle Langer (1999) působí narušená komunikační schopnost negativně na vývoj osobnosti. Kromě toho, že má vliv na mentální vývoj (zejména na myšlení, jehož rozvoj úzce souvisí s verbální oblastí) ovlivňuje také vývoj zdravého sebevědomí, jež patří mezi hlavní pilíře osobnosti. Langer dále nastiňuje tuto problematiku a zmiňuje faktory přispívající ke snižování sebevědomí jako je zesměšňování ze strany spolužáků i veřejnosti.

v této době z dětí stávají mladí muži a mladé ženy. Psychická funkce předchází fyziologickou. Zároveň se v této době objevuje „tzv. instinktivní rodičovské chování vůči malému dítěti“ (Matějček 2002, 33) a to jak u chlapců, tak u dívek. Proto je důležité poskytnout dětem příležitost, kdy se budou setkávat s mladšími i staršími dětmi, také s dospělými, kteří jsou dobrým rodičovským vzorem a též s prarodiči a praprarodiči. (Matějček 2005)

Dítě samo ví, co se smí a nesmí, jaké chování je správné a jaké ne. Rozpoznává to, jak uvádí Švingalová (2006) podle svého svědomí či sociálních kontrol. Kohlberg hovoří v tomto ohledu o konvenční úrovni morálky, kdy se dítě snaží naplnit sociální očekávání a být tzv. hodným dítětem. Piaget tuto fázi označuje za autonomní, avšak rigidní morálku. Když se dospělý nechová správně, nebo něco nesprávně rozhodne, dítě ho opraví. Rigidní je tento morální vývoj však v tom, že dítě nedokáže připustit výjimku. Jsou jasná pravidla, která platí vždy a pro každého.

Děti s narušenou komunikační schopností jsou determinovány povahou řečové poruchy, s kterou se potýkají. Řeč je jednou ze základních funkcí verbální komunikace a tento způsob komunikace doslova přeplňuje školní vzdělávání. Učitel skrze řeč žákům sděluje různé informace a požadavky, leccos jim slovně vysvětluje a od žáků se zase prostřednictvím řeči dozvídá, jak dítě učivu rozumí a jak ho zvládá, ať už se jedná o mluvenou či psanou podobu řeči. Pro žáka s narušenou komunikační schopností bývá obtížnější učiteli či spolužákům porozumět a sám slovně komunikovat, proto vlastní produkci řeči a porozumění slovům druhého věnuje větší úsilí. Toto vše působí jako zvýšená zátěž, a tak ne vždy zbývá dostatek pozornosti a energie na obsah samotného učiva. Na základě prožitého úspěchu a neúspěchu se také formuje vztah dítěte k sobě samému a jeho verbální projev je něčím, co se podílí na tvorbě osobnosti. U dětí s narušenou komunikační schopností, avšak nejen u nich, se mohou objevit problémy v přijetí sama sebe a zdravém sebehodnocení i ve vztazích s druhými. (Vágnerová 2004)

U dětí s vývojovou dysfázií se objevuje porucha krátkodobé verbální paměti (opakování slov, vět, čísel) a potíže ve vybavování slov. V důsledku poškození centrální nervové soustavy, které často bývá příčinou nerušené komunikační schopnosti, se pak děti nedokážou dostatečně koncentrovat, zaměřit a udržet svoji pozornost. Narušena bývá také sluchová percepce. (Vrbová a kol. 2012)

Rozvoj řeči zároveň určuje kognitivní vývoj. Řeč (či jiný znakový systém) totiž dává možnost přeměně konkrétního způsobu myšlení v myšlení symbolické, předpojmové a později v abstraktní uvažování. (Piaget 1966, 1970 in Vágnerová 2004) Poruchy řeči tedy do značné míry ovlivňují vývoj rozumových schopností a je pak úkolem pedagogů, logopedů a speciálních pedagogů i dalších, kteří s dítětem pracují tento vývoj nejrůznějšími způsoby podpořit.

Intelektová vyšetření verbálních schopností ukazují nižší úroveň slovní zásoby, kvality vyjadřování, verbálního porozumění a výslovnosti. Pro dítě s narušenou komunikační schopností bývá pak problematičtější popis děje, gramatická podoba jazyka a obecně obratnost a pohotovost ve verbální komunikaci. Dítě může pociťovat ostych a obavy. Značné důležitosti pak přibývá na motivaci, pochvale a povzbuzení, jež mohou být velkou pomocí. (Vrbová a kol. 2012)

Vágnerová (2004, 121) dále zmiňuje: „Dítě, které špatně mluví, bývá obecně považováno za méně inteligentní, než ve skutečnosti je. Porucha řečového rozvoje, zejména, je-li nápadná, funguje jako sociální stigma, které dítě do značné míry handicapuje.“ Děti mohou „díky své narušené komunikační schopnosti již od dětství vykazovat zvýšenou hladinu úzkosti v různém směru.“<sup>33</sup> (Vrbová a kol. 2012, 129) Sociální úzkost, jež vzniká na základě negativních zážitků v interakci s druhými lidmi (nedorozumění se, výsměch, opakovaný strach z komunikačního selhání), se může přeměnit v logofobii elektivní mutismu. „Často také separační úzkost přetrvává delší dobu, než odpovídá vývoji. S nápravou řeči a s využitím různých podpůrných prostředků může dojít ke zmírnění úzkostných stavů.“ (Vrbová a kol. 2012, 129)

### 3.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

V mladším školním věku je pro dítě velice důležitý učitel a jeho vztah k němu, vytváří se mezi nimi emocionální vazba a žák čeká, že se mu dostane od učitele podobné podpory a přijetí jako má v rodině. Takto dobře fungující vztah mezi učitelem a dítětem přispívá k pocitu jistoty a bezpečí a usnadňuje u dětí různě dlouhou adaptaci

---

<sup>33</sup> Liška (1974) hovoří o tom, že běžně se děti v komunikaci řečí přímo vyžívají, a uvažuje nad tím, co se děje, pokud je tento způsob komunikace nějak narušený, nebo není vůbec možný. Odpovídá následovně: „Většinou takové děti unikají do dvou extrémů. Jedny unikají do samoty, sedí tam, kam je posadíme, nehrají si s nikým – jiné jsou zas nepokojné, vrtošivé, zlostné...“ (Liška a kol 1974, 333)

na školní prostředí. V podřízené roli žáka se dítě současně učí respektovat pravidla a řád běhu školy a komunikace s učitelem. (Skorunková 2011)

Lisá, Kňourková (1986) dodávají, že názory a jednání rodičů jsou nyní srovnávány s výpověďmi a autoritou učitele. Z chování a postojů učitele brzy dítě pozná, které dítě je jaké, a vybere si, kterému bude důvěřovat, zároveň se učí spolupracovat v kolektivu. S vývojem rozumových schopností se dítě učí analyzovat chování ostatních žáků, stabilizují se jeho sociální kontroly a rozvíjí sociální chování.

Langmeier (1998) upozorňuje na rozdělení času na dobu, kdy má dítě možnost podle svého výběru si jakkoli hrát, a dobu, kdy má dítě pracovat. Na práci je třeba cíleně zaměřit svoji pozornost a vynaložit potřebné úsilí. Dítě se tedy učí přizpůsobovat se řádu a plnit povinnosti, což mimo jiné přispívá k jeho socializaci.

Vazby mezi spolužáky ještě nemají nijak zvlášť trvalý charakter a nejsou tolik důležité. To se však mění v období středního školního věku, kdy pro dítě začíná být důležitá vrstevnická skupina, jež si vytváří sama vlastní pravidla. Ve vztahu k učiteli ubývá na emocionalitě, dítě již nepotřebuje takovou podporu. Bedlivě však pozoruje, zda učitel dodržuje stanovená pravidla a hodnotí spravedlivě (tzn. všechny stejnou měrou). Těžko se vyrovnává s rozdílnými požadavky na sebe a své spolužáky či sourozence. Do této doby se dítě ztotožňovalo více s dospělými, nyní dochází ke změně. Identifikace s vrstevnickou skupinou je považována za důležitý sociální mezník. V takové skupině „se očekává od všech dětí stejné chování a kdo dělá něco jiného, bývá ostatními odmítán. V této době se poprvé objevuje šikanování nepopulárních dětí, které zpravidla nesplňují požadavky skupinových norem a odlišují se od ostatních.“ (Skorunková 2011, 47) Děti v této době ještě nedovedou pochopit a respektovat odlišnosti svých spolužáků.

Z výzkumných rozhovorů vyplynulo, že v současné době usnadňuje přijetí ve třídním kolektivu mimo jiné značkové oblečení a dotykový mobil s plochým displejem, dovolená u moře apod. Tuto skutečnost do jisté míry ovlivňuje také, zda se škola nachází či nenachází na malém městě, kde bývá tlak na to „být in“ vyšší.

Podle Vágnerové (2004) každé narušení komunikační schopnosti ovlivňuje vztah učitele a žáka, což se projevuje změněným způsobem komunikace a odlišnou akceptací daného dítěte. Takový žák pak bývá i hůře hodnocen a spíše odmítán, pro učitele samotného je totiž náročné se žákem s poruchou řeči komunikovat. Takové dítě



pak v důsledku řečového narušení získává nižší sociální status, který se může projevit v postoji spolužáků, učitele i jiných dětí či dospělých. Problémy v komunikaci se často stávají příčinou sociální izolace a zvyšují riziko selhání ve škole. S tím se shoduje i dříve publikovaný názor Pavlové-Zahálkové a kol. (1976, 14), že „poruchy v dorozumívání omezují člověka v jeho společenských vztazích. ... Dítě, které mluví špatně, trpí pro svůj nedostatek ve styku s jinými dětmi.“

Předpokladem správného vývoje dítěte je přirozené, harmonické rodinné prostředí, poskytující dostatečné množství přiměřených řečových podnětů. (Vrbová a kol. 2012) I přes vznik narušené komunikační schopnosti může být rodinné prostředí pro dítě místem, kde se cítí v bezpečí, přijímané a milované. A zvláště, pokud vztahy ve třídě nejsou pro dítě s poruchou řeči právě příznivé, rodina by měla být těmi, kdo budou vždy při dítěti stát a podpírat ho. K překonání neúspěchů, jak uvádí Langmeier (1998) ať už v sociálním kontaktu nebo ve vzdělávání, přispívají také mimoškolní aktivity, tedy především menší kolektivy, které dítě s narušenou komunikační schopností dokážou přijímat takové, jaké je. Také možnost v něčem uspět, být v něčem výborný, předvést se před druhými – například ve hře na klavír, na fotbalovém zápase aj. (Matějček 2002)

Podle názoru některých rodičů (jež se zúčastnili výzkumného šetření) je klíčové, jakým způsobem k dítěti přistupuje pedagog či vedoucí dané skupiny. Ostatní děti totiž vycítí, jaký má k dítěti vztah, a kopírují jeho chování.

### 3.4 SPIRITUÁLNÍ VÝVOJ

V Bibli se píše, že Bůh všechno učinil krásně a v pravý čas a lidem dal do srdce touhu po věčnosti. Člověk nevystihne začátek ani konec díla, jež Bůh koná. (Bible ČEP 1998, 612) Takovou touhu má v sobě i dítě. Touhu po smyslu, po něčem, co ho přesahuje, po věčném životě, po Bohu, po dobru...

Hodáčová (2008 in Lukášová 2010, 82) hovoří o spiritualitě jako o něčem, s čím je život dětí velmi propojen, a definuje ji jako „individuální jev související s hledáním osobního spojení s transcendentem (s tím, co nás přesahuje), smysluplností a zdůrazňuje v ní duchovní zkušenost (subjektivní zážitek posvátna, mytické zážitky, víra jako hledání).“ Do duchovního vývoje dítěte můžeme tudíž zařadit oblast duchovních hodnot a lidských ctností. Lukášová (2010) vybrala z volných vlastností

například schopnost projevovat úctu, vytrvalost a vyrovnanost, nesobectví, soucit a trpělivost, zdrženlivost, spokojenost a sebeovládání. Jednou z lidských ctností je také moudrost.<sup>34</sup> Platón ji dokonce považoval za jednu ze čtyř základních ctností, jimiž podle Platónova učení jsou spravedlnost, moudrost, statečnost a uměřenost, které uznával také Tomáš Akvinský a nazýval je přirozenými (kardinálními) ctnostmi. Nad nimi však stojí tři ctnosti božské (teologální), za něž Tomáš Akvinský považuje křesťanské ctnosti, tedy víru, naději a lásku, jež vždy pramení z Boží milosti. Aristoteles pak určil a klasifikoval další ctnosti. (Ctnost [online], 2013)

Dále bych do oblasti spirituálního vývoje zařadila víru v Boha, která je v období mladšího školního věku především záležitostí rodiny. Věřící rodiny či jejich členové (často s pomocí dalších věřících) vedou dítě ve víře a duchovním poznání. To je například v křesťanské rodině dítěti ve věku šesti až deseti let předáváno nejčastěji přes biblické i jiné příběhy o Bohu a skrze modlitbu. Některé státní, avšak ponejvíce církevní školy, nabízí výuku náboženství. V praxi se ale ukazuje, že záleží předně na osobnosti učitele a přístupu vedení školy. (Rýdl, 1993)

Transcendenci (transcendování), neboli přesah člověka představuje Bravená (2012) jako potřebu člověka, jako podstatu lidské existence a smysl života. Zároveň se na ni dívá jako na hodnotu, především hodnotu lásky, prožitek a osobnostní kvalitu jedince (Helus 2012). A v neposlední řadě uvádí, že „transcendence je součástí i znakem spirituality,“ (Bravená 2012, 57) tedy i spirituálního vývoje dětí či dospělých. Podstatou spirituality je podle Říčana (2010 in Bravená 2012) osobité prožívání vztahu k bohu, k posvátné pospolitosti, veškerenstvu, kosmu či k nadosobnímu ideálu ad.

Bravená (2012, 59) nám přibližuje dvě roviny tohoto transcendování (přesahu), jejichž konkrétní příklady byly již výše zmíněny, avšak nebyly tímto způsobem klasifikovány. V první rovině (vertikální směr) „člověk transcenduje své já směrem k jsoucnu, bohu, nejvyššímu smyslu, sjednocení s univerzem.“ Pro většinu lidí je tato oblast abstraktní a bývá spojena s určitými vnitřními zážitky, pocitem sounáležitosti, spojením s bohem či jsoucнем a s vírou, která je vlastně vnitřní hlubokou důvěrou v to, co věřím. Její abstraktní povaha však není důvodem, abychom ji opomíjeli. V druhé,

---

<sup>34</sup> Křivohlavý (2009 in Bravená 2012, 63) definuje moudrost jako „schopnost člověka překročit (transcendovat) vlastní zájmy, přesáhnout svá vlastní přání, záměry, touhy atp.“ Mezi její viditelné projevy patří „ohled na druhé lidi a jejich dobro. „Jde o blaho nejen vlastní, ale největšího počtu lidí.“ (Bravená 2012, 63)

snad konkrétnější rovině, (horizontální směr) dochází k přesahu svého já vůči druhým. „Jde o dobro a blaho druhého člověka, tvora, přírody, státu, skupiny – aktivní čin lásky nebo moudrosti, boj za ideály, naplnění smyslu, pomoc druhému při sebeaktualizaci apod.“ (Bravená 2012, 60) Tyto roviny jsou si velice blízké a v jistém smyslu se překrývají.

Podle Lievegoeda (1992) se dítě raného a středního školního věku nachází ve fázi napodobování. „Pomocí dobrých návyků se tak kladou základy pro vůli a morálitu. V napodobování přejímá dítě zvyky svého okolí.“ (Lievegoed 1992, 148)

Učitel by měl být morálním vzorem pro děti. Ve výuce má možnost „vytvářet prostor k poznávání životních problémů žáků a různé konflikty řešit společně s nimi. Při volbě učiva vybírá z kulturního dědictví otázky střetávání dobra a zla, příběhy lidského svědomí, lidské odpovědnosti a svobody.“<sup>35</sup> (Lukášová 2010, 78) Právě přes pedagogický vliv pohádek, bajek a jiných příběhů se formuje vztah dětí k duchovním hodnotám.

Domnívám se, že právě v rámci spirituálního vývoje si žáci vytváří a učí se respektovat hodnoty a postoje, na něž odkazuje současný rámcový vzdělávací program. Vacek (2008 in Lukášová 2010) mluví o výchově charakteru, která by měla být součástí dlouhodobé vzdělávací koncepce školy.

Pro pedagogy, kteří jsou křesťany, mohou být v mnohém inspirací principy Marie Montessori, která usilovala o to, aby se děti učily žít podle křesťanských zásad a hodnot jako je láska k Bohu a k lidem, což se projevuje například ochotou pomoci a dobrými vztahy, jež by měly panovat mezi dětmi, pokojem, rozvahou a úctou před Boží milostí. (Svobodová, Jůva 1996) Montessori pedagogika učí děti ptát se po smyslu věcí i dění, nespokojit se s tím, co je zřejmé, ale hledat i to, co není na první pohled vidět. Směřuje žáky k zamýšlení se nad hodnotou světa a člověka v něm, nad důvěrou a spravedlností. Spolu s tím nás učí otevírat se tomu, co nás přesahuje. (Rýdl 2006)

Lukášová (2010), která ve své publikaci zabývající se kvalitou života dětí a didaktikou věnovala podkapitulu také otázkám duchovního rozvoje žáků, konstatuje: „Duchovní (spirituální) oblast vývoje dítěte má v dnešním pojetí výuky největší rezervy a také příležitost do budoucna.“ (Lukášová 2010, 82)

---

<sup>35</sup> Freudreich (2011 in Bravená 2012, 76) poukazuje na to, že děti mají „cit pro to, co je hodnotné,“ který se projevuje i v tom, že mají „naději, že nakonec vše dobře dopadne a vše má smysl.“

Myslím si, že do této oblasti vývoje patří vyrovnávání se sám se sebou a s narušenou komunikační schopností, která je mojí součástí. Hledání odpovědí na otázky, proč já, proč zrovna já mám poruchu řeči, nebo proč mě Pán Bůh stvořil takového. Či proč nemohu mluvit jako všichni ostatní, proč mě spolužáci nepřijímají takového, jaký jsem, najdu jednou dobrého partnera, který mě bude milovat a rozumět mi, a mnohé další. Do jisté míry se s něčím podobným setkává každé dospívající dítě či dospělý. Zjišťuje, jaký vlastně je, a hledá odpovědi na to, co je dobré a zlé, co má v životě smysl a proč zde na světě vlastně žije. Domnívám se však, že lidé s postižením či znevýhodněním se těmito otázkami zabývají i vzhledem k svému handicapu s větší vážností, záleží však jistě na povahových vlastnostech každého jedince. Zároveň věřím, že pro každého člověka, jakož i pro člověka s postižením či znevýhodněním, je velkým povzbuzením prožít a pochopit, že jsem stvořený přesně tak, jak Pán Bůh zamýšlel a jak je to pro mne nejlepší.

## 4 DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Začátek povinné školní docházky je pro dítě a jeho rodinu mimořádnou událostí, která s sebou přináší mnoho změn. Jedna z prvních věcí, kterou rodiče dětí s narušenou komunikační schopností v souvislosti se vzděláváním řeší, bývá možný odklad povinné školní docházky. Často s pomocí rad odborníků a různých speciálně pedagogických, psychologických, logopedických či jiných vyšetření posuzují, zda je dítě již na školu připravené, popř. zralé. Hodnotí se mimo jiné také úroveň vývoje hrubé a jemné motoriky (např. vizuomotorika, grafomotorika, laterálnost), úroveň sluchového a zrakového vnímání a sociálních kompetencí. U dětí s narušenou komunikační schopností je třeba zvážit také úroveň komunikačních kompetencí. „Na řeč, respektive na komunikační schopnosti dítěte, jsou ve školním prostředí kladeny poměrně vysoké, ale jeho fyziologickému věku přiměřené nároky.“ (Bendová 2011, 11)

Dalším rozhodnutím, které na rodiče čeká, je volba školy. Rýdl (1993) přibližuje ve své publikaci „Vybíráme školu pro svoje dítě“, která je určena v první řadě rodičům, jednotlivé aspekty, jež by měly být pro rodiče při výběru školy rozhodující. A to kvalita učitelů, vybavenost tříd a školy, bezpečnost dopravy blízko školy, jasnost koncepce školy a otevřenost pro spolupráci s rodiči. Zdůrazňuje také současnou potřebu získat si o škole co nejvíce informací. Dnes je již pro rodiče naprosto běžné uvažovat nad tím, do jaké školy své dítě přihlásit. Zabývat se ale otázkou, jakou zvolit pro dítě školu, bylo ještě před několika lety v naší společnosti zcela zbytečné. Každá škola měla tytéž možnosti, tytéž učební osnovy, tentýž předepsaný obsah vyučovací látky i shodnou strukturu a organizaci vyučování, odlišné byly pouze didaktické a osobnostní kvality učitelského sboru. „Nyní se změnou podmínek se v praxi objevují stále nové a nové typy a druhy škol<sup>36</sup>, které se navzájem ve výše uvedených „stejnostech“ výrazně odlišují, čímž vytvářejí vhodné podmínky pro různě orientované děti, pro jejich nadání, předpoklady i problémy a handicap tak, aby nebyla zbytečně narušovaná a zraňovaná

---

<sup>36</sup> Tento vznik nových druhů a typů škol souvisí se samotným charakterem školy jako instituce, kterou Helus (2007, 182) představuje následovně: „Sama škola je institucí společnosti, která na ni působí různými cestami, aby se vyvíjela, proměňovala, byla ve svém působení efektivní, vyjadřovala způsobem svého fungování společenskou požadavky.“

jejich rozvíjející se osobnost.“ (Rýdl 1993, 11) Z těchto důvodů Rýdl vybízí rodiče využít své možnosti volby škol. Často rodiče dětí s narušenou komunikační schopností konzultují své hledání vhodné školy s pracovníky speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny či dalšími odborníky.

Toto rozhodování se týká i rodičů dětí s narušenou komunikační schopností, kteří mají následující možnosti druhů či typů škol, kam mohou své dítě přihlásit:

- „běžná“ základní škola (individuální integrace),
- logopedická třída při ZŠ (skupinová integrace),
- základní škola logopedická,
- základní škola či třída s alternativním pedagogickým přístupem,
- specializovaná třída (jinak než logopedicky) při ZŠ (skupinová integrace),
- speciální základní škola (jiná než logopedická, např. pro děti se specifickými poruchami učení, se sluchovým postižením apod.); (individuální integrace),
- základní škola praktická,
- základní škola speciální,
- domácí vzdělávání (při jakékoli základní škole, která tuto formu vzdělávání umožňuje).

Zároveň je třeba rozlišit, zda se jedná z právního hlediska:

- o školu státní,
- nebo o školu soukromou,
- či církevní,

na základě čehož mohou vyplynout další specifika jednotlivých škol, která je dobré zvážit při výběru školy pro své dítě. (Rýdl 1993)

Cílem rodičů by mělo být najít takovou školu, jež bude v co nejvíce oblastech vyhovovat jejich dítěti, a zároveň takové pedagogy, kteří zohlední narušenou komunikační schopnost jejich dítěte. Americká logopedická asociace (ASHA) upozorňuje na to, že řeč a jazykové dovednosti jsou podmínkou pro úspěch ve vzdělávání, protože učení probíhá prostřednictvím procesu komunikace, tedy skrze všechny formy jazyka, mezi něž patří čtení, psaní, gestikulace, sluchová percepce a mluvní projev. Pro úspěch ve škole je zásadní být schopen komunikovat se spolužáky a dospělými ve školním prostředí. Právě pro děti s poruchami řeči je zjevně náročnější

přijímat učivo verbální formou, ať už se jedná o naslouchání, mluvení, čtení nebo psaní. Žáci s narušenou komunikační schopností pak sami mohou mít obtíže se čtením, s porozuměním a verbálním způsobem vyjádření se, také s nedorozuměními v sociálních interakcích a mohou mít tendenci vyhýbat se školní docházce. ASHA radí, aby se dítěti s poruchou řeči věnovali společně jeho rodiče s třídním učitelem, psychologem, speciálním pedagogem, logopedem a dalšími. (*Frequently Asked Questions: Speech and Language Disorders in the School Setting*. [online], 1997 – 2013)

Ráda bych zde nyní krátce představila některé z uvedených druhů a typů škol, které mohou děti s narušenou komunikační schopností navštěvovat a jejichž možnost výběru by měli rodiče zvážit.

## 4.1 „BĚŽNÁ“ ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Pojmy jako „běžná“ či „státní“ škola nejsou sice oficiálními označeními, většina lidí však při vyřčení těchto sousloví ví, o jaký typ školy jde. Míní se tím běžná škola hlavního vzdělávacího proudu, která je v současné době nazývána také jako tradiční, transmisivní či neefektivní škola, kasárenská škola atd. Pojmy „běžná“ či „státní“ škola v sobě často skrývají negativní hodnocení školy. Je však třeba zdůraznit, že ne každá státní či tzv. běžná škola odpovídá našim představám s vžitými rysy tradičních škol.<sup>37</sup> Navíc škola, která jedné rodině nevyhovuje, může být pro druhou rodinu optimálním řešením. Důležité je také připomenout, že podstatnou roli hraje osobnost třídního učitele, což platí o to více na prvním stupni základní školy, kde třídní učitel má své žáky na většinu předmětů. (Rýdl 1993)

Na obhajobu škol podobného typu je zapotřebí dodat, že „současná škola tyto své nedostatky kriticky reflektuje, inovuje se a reformuje. Přitom také hledá způsoby, jak se vnějšímu světu otevřít – vpouštět jej více do svých vzdělávacích provozů a vstupovat do něj provozu svými vlastními.“ (Helus 2007, 186)

---

<sup>37</sup> Důraz kladený na pouhé získávání vědomostí, převládající formální způsob výuky, preference pamětného učení, pasivní přejímání učiva, „znát své místo a tiše sedět“, uzavřenost školy vůči okolí, stejné osnovy, organizace výuky a princip klasifikace pro všechny. Tyto nastíněné znaky jsou obecnými tendencemi škol, které se nemohly rozvíjet podle vlastních přání, ale musely plnit požadavky vyšších orgánů. (Helus 2007, Rýdl 1993)

Peutelschmiedová (2005) ve vztahu k dětem s narušenou komunikační schopností vytyká škole, že doslova zmrazuje spontánní projev komunikace dítěte. Učitelé často trvají na povinnosti dětí nejprve se přihlásit, a až když jsou žáci vyvoláni, mohou reagovat, navíc někteří vyučující vyžadují, aby děti odpovídaly spisovně a celou větou. Ze své vlastní zkušenosti však musí podotknout, že je velice náročné udržet kázeň a přijatelnou hladinu hluku ve třídě, kde děti nejsou zvyklé se hlásit.

Do budoucna, domnívám se, by bylo správné, a doufám, že to bude jednou i nutné, přestat používat označení běžná škola ve výše objasněném smyslu. Vždyť bychom byli rádi, kdyby takovýchto škol bylo čím dál tím méně. Tudíž by se přirozeně pak tento typ školy stal možná zastaralým, tradičním, nefunkčním, nikoli však běžným.

Děti s narušenou komunikační schopností, které jsou vzdělávány na takovýchto školách, mívají vypracovaný individuální vzdělávací plán<sup>38</sup>, podle něhož se učitelé řídí a k žákům s poruchami řeči individuálním způsobem přistupují. Slowík (2007, 91) píše, že „děti, žáci a studenti s narušenou komunikační schopností bývají nejčastěji přirozeně vzdělávání v běžných typech škol.“ Klenková (2006) hovoří o školách hlavního vzdělávacího proudu. Jelikož je taková škola určena pro žáky bez různých znevýhodnění či postižení, jedná se pak o individuální integraci dítěte s narušenou komunikační schopností v rámci běžné třídy základní školy. Tato individuální integrace by měla splňovat všechny podmínky integrace včetně logopedické intervence, vhodného sociálního klimatu se sníženým počtem žáků ve třídě, zohlednění poruchy řeči všemi pedagogy při klasifikaci, spolupráce s rodiči a odborníky ze speciálně pedagogického centra (popř. pedagogicko-psychologické poradny). Cílem je zajistit komplexní péči pro žáky s narušenou komunikační schopností.

---

<sup>38</sup> S vypracování individuálního vzdělávacího plánu většinou pomáhá také speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna.



## 4.2 SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

### A SPECIALIZOVANÉ TŘÍDY

Speciálními základními školami chápeme školy, které byly samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením, popř. mohly být zřízeny třídy, oddělení či studijní skupiny. Speciální vzdělávání je vymezeno vyhláškou č. 73/2005 Sb. – o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která je upravena vyhláškou č. 147/2011 Sb.

Podle druhého a třetího paragrafu vyhlášky č. 73/2005 Sb. se speciální vzdělávání poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením<sup>39</sup> a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením, tedy i žáků s narušenou komunikační schopností, může mít formu individuální integrace, skupinové integrace či vzdělávání ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, jimiž jsou speciální školy, případně formu vzniklou kombinací uvedených možností.

Žák se zdravotním postižením může být zařazen do speciální školy na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je navržení konkrétních podpůrných opatření. Dále po projednání se zákonným zástupcem žáka, včetně poskytnutí srozumitelného poučení nezletilému žákovi i jeho zákonnému zástupci a s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka.

Rýdl (1993) uvádí následující typy speciálních škol: školy pro děti se zrakovým postižením, školy pro děti se sluchovým postižením, školy pro děti s tělesným postižením a školy pro děti s kombinovaným postižením.

Paragraf pět vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, definuje typy speciálních základních škol, kterými jsou: základní škola pro zrakově postižené, základní škola pro sluchově postižené, základní škola pro hluchoslepé, základní škola pro tělesně postižené, základní škola logopedická, základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými

---

<sup>39</sup> Nejčastěji tedy speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou.

poruchami chování, základní škola při zdravotnickém zařízení, základní škola speciální při zdravotnickém zařízení, základní škola praktická a základní škola speciální.

V případě potřeby má být pro žáky speciálních škol vytvořen individuální vzdělávací plán. Zároveň žák se zdravotním postižením může mít ve třídě osobního asistenta, pokud s tím souhlasí ředitel školy a zákonní zástupci žáka. Jakákoli škola také může zažádat o zřízení funkce asistenta pedagoga.

Bendová (2011) hovoří přímo o systému speciálního školství, kam, jak jsme si již výše objasnili, spadají školy pro žáky se zdravotním postižením. Děti se symptomatickou poruchou řeči, tedy děti s narušenou komunikační schopností a současně dalším zdravotním postižením, navštěvují převážně tyto školy. Nespornou výhodou pro ně je, že jedním ze zaměstnanců školy bývá logoped<sup>40</sup>, „jenž se terapii narušené komunikační schopnosti věnuje v rámci vyučovacího procesu žáků školy, a to jak v její individuální, tak i skupinové formě.“ (Bendová 2011, 24)

Ředitel základní školy, kam chodí více žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, například více žáků s narušenou komunikační schopností, může pro takové děti zřídit specializovanou třídu, například logopedickou. Pak jde o tzv. skupinovou integraci. (Klenková 2006)

Rodiče by měli být vždy informováni o tom, podle jakého vzdělávacího programu budou jejich děti vzdělávány. Většina speciálních základních škol, s výjimkami základních škol praktických a základních škol speciálních se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), podle kterého jsou vytvářeny školní vzdělávací programy základních škol v hlavním vzdělávacím proudu. Někdy však s úpravou některých konkrétních očekávaných výstupů, jejichž splnění je vzhledem k danému postižení žáků, pro něž je škola určena, problematické.

V rámci speciálních základních škol navštěvují děti s narušenou komunikační schopností nejčastěji logopedické školy, kterými se budeme zabývat v jedné z následujících podkapitol.

---

<sup>40</sup> Hubáčková, Nováková (in Vyšejn 1984) poukazují na náročnost vedení celé třídy, při kterém se jen obtížně zvládá zabývat se také úpravou výslovnosti dětí. Souhlasí proto s názorem prof. Sováka, že na základních školách s většími dětskými kolektivy by měl být zřízen logopedický kabinet a funkce školního logopeda. Zároveň se domnívají, že by bylo dobré, kdyby školní logoped pečoval o řeč jak současných, tak i budoucích žáků školy, čímž by došlo k propojení předškolní a školní péče.

## 4.2.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

Základní školy praktické a základní školy speciální volí především rodiče dětí se symptomatickou poruchou řeči při mentální retardaci. V případech, kdy děti mají lehký až střední stupeň mentálního postižení, je vhodné zvážit integrované vzdělávání v běžných třídách. Zároveň je však možné přihlásit takové dítě do základní školy praktické (bývalé zvláštní). Žáci s těžkou mentální retardací mohou navštěvovat základní školy speciální (bývalé pomocné), v kterých existují i tzv. rehabilitační třídy pro žáky s hlubokým stupněm mentálního postižení. Současně je možné zajistit, aby se tyto žáci mohli vzdělávat individuálně – formou výuky v domácím prostředí. (Slowík 2007)

Základní škola praktická vzdělává své žáky s lehkým mentálním postižením podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP), zároveň platí i dobíhající Vzdělávací program Zvláštní školy. „Hlavním cílem základní škol praktických je umožnit žákům s lehkým mentálním postižením pomocí výchovně vzdělávacích prostředků a metod dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a rozvoje osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností. Veškeré cíle výchovné a vzdělávací práce směřují k přípravě žáků na jejich zapojení, případně úplnou integraci do běžného života.“ (Základní škola praktická [online], 2011)

Pro základní školu speciální je pak směrodatný Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (díl I a II). Na základě těchto rámcových vzdělávacích programů si školy vytváří své školní vzdělávací programy. Rodiče žáků by měli být seznámeni s rozdíly ve vzdělávacích programech a rozdíly ve výstupních klíčových kompetencích apod.

Spatřuji možnou problematičnost v označeních „speciální školy“ a „základní školy speciální“. Všechny školy spadající do systému speciálního vzdělávání se svým nadřazeným názvem podobají základním školám speciálním. Tyto školy jsou však v povědomí veřejnosti uloženy jako školy pro děti se sníženými intelektovými schopnostmi. Dochází pak k tomu, že se rodiče domnívají, že všechny speciální školy se řídí programem pro děti s mentálním postižením, přestože tomu tak není.

## 4.2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ

V rámci speciálních základních škol rozeznáváme logopedické školy či školy pro žáky s poruchami nebo vadami řeči, které jsou zřizovány podle Vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. Tyto školy bývají určeny pro žáky prvních až pátých tříd<sup>41</sup>, neboť „v optimálním případě by mělo při kontinuální speciálně pedagogické (logopedické) podpoře žáka s narušenou komunikační schopností dojít ve školním prostředí ke korekci narušené komunikační schopnosti do té míry, že bude žák schopen absolvovat druhý stupeň základní školy již v běžné – kmenové – škole.“ (Bendová 2011, 23)

Logopedické školy se věnují svým žákům ve výchovně-vzdělávacím procesu i v rámci terapeutické činnosti. Zásadní je upozornit na to, že obsah výuky na těchto školách se shoduje s obsahem výuky základní školy, logopedické školy respektují rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, nejedná se tedy o základní školy praktické či speciální. Do běžného rozvrhu jsou navíc zařazeny vyučovací hodiny individuální logopedické péče. Zároveň bývá ve třídě méně žáků,<sup>42</sup> a třídní učitel má proto více možností přistupovat ke každému dítěti individuálně a zapojovat logopedickou intervenci do každodenního vyučování. (Klenková 2006)

Protože základních škol pro žáky s narušenou komunikační schopností se nachází v naší republice jen malý počet – zhruba patnáct škol, obvykle školy nabízí internátní formu studia. V současnosti se však ukazuje z psychologického a sociálního hlediska, též v kontextu výchovy a vzdělávání jako nevyhovující umísťovat děti na internáty. Dochází tak pravidelně k nepřirozenému odloučení dítěte od jeho rodiny a místa, kde žije. Obzvláště v době, kdy se formuje osobnost dítěte, potřebují děti každodenní kontakt se svojí rodinou. Základní školy logopedické, které si uvědomují tuto skutečnost a mají potřebné síly a možnosti, organizují odvoz žáků do školy ze stanovených míst a v odpoledních hodinách též dovezení žáků ze školy zpět na dané místo. (Bendová 2011) Horší dostupnost těchto škol vede také mnohé rodiče k častější snaze integrovat děti s narušenou komunikační schopností do běžných základních škol. (Klenková 2006)

---

<sup>41</sup> V současnosti v naší republice fungují přibližně tři základní školy logopedické také s druhým stupněm pro žáky šestých až devátých tříd.

<sup>42</sup> Neubauer (2010) přibližuje tento údaj na počet sedmi až čtrnácti žáků ve třídě.

Základní školy logopedické navštěvují nejčastěji děti se závažnějšími narušeními komunikační schopnosti, například děti s opožděným vývojem řeči, s vývojovou dysfázií a s poruchami plynulosti řeči. (Neubauer 2010) Škola je v mnohém uzpůsobena těmto žákům; nejedná se o formu integrace dětí s poruchami řeči, ale jedná se v podstatě o segregaci, která však může být ve velkém rozsahu dětem značně prospěšná.

Cílem základních škol logopedických je terapie, korekce či kompenzace poruch řeči v takové míře, aby se žáci s narušenou komunikační schopností mohli začlenit do škol hlavního vzdělávacího proudu v místě svého bydliště. Ne vždy se však vývoj či porucha řeči upraví natolik, aby se nemusely již zohledňovat specifické vzdělávací potřeby těchto žáků.

### 4.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA S ALTERNATIVNÍM PEDAGOGICKÝM PŘÍSTUPEM

Někteří rodiče volí pro své děti tzv. alternativní základní školy. K pojmu alternativní škola však zatím neexistuje žádná uspokojivá definice a jeho užívání je velmi volné, což se pravděpodobně nezmění, jelikož toto označení bude vždy nabízet hned několik hledisek vysvětlení. Rýdl (2004) dále objasňuje, že každá škola může být vůči jiné škole alternativní, záleží na tom, s čím srovnáváme a jaké kritérium pro nás rozhoduje onu alternativu (kdo je zřizovatelem, jakou má škola barvu střechy, podle jakého programu jsou žáci vzděláváni). V užším slova smyslu mohou být tímto pojmem myšleny školy, které byly jako alternativní nazývány od sedmdesátých let minulého století, a to kvůli svému odlišnému pedagogickému přístupu, který vyplýval z nespokojenosti společnosti s principy tehdejšího veřejného školství. Alternativní školy jsou pak ty, které v první řadě k dětem přistupují na základě zásad partnerského vztahu a respektují jejich osobité představy. „Řada prvků alternativní pedagogiky se dostala do běžné praxe i ostatních škol, kde podle podmínek buď odumřely, přežívají nebo se úspěšně rozvíjejí.“ (Rýdl 2004, 60)

V naší republice jsou nejvíce rozšířeny waldorfské školy, daltonské školy a školy Montessori. V Poděbradech pak existovala více jak tři roky škola rozvíjející

jenský plán. Mezi další v Evropě známé alternativní koncepce škol patří freinetovské školy, lietзовské a geheebovské, pak neillovské a decrolyovské<sup>43</sup> školy, v praxi se však u nás neuchytily, přestože informace o nich byly šířeny v rámci konferencí, časopisů a seminářů zabývajících se tematikou alternativních pedagogických přístupů. V poslední době se objevují školy či učitelé, kteří jsou členy či sympatizanty různých pedagogických asociací, jež se v lecčem shodují s principy alternativních škol. Takovými asociacemi jsou například Přátelé angažovaného učení, Sdružení škol podporujících zdraví a Nezávislé mezioborové iniciativy NEMES. Programy jako Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), Začít spolu (Step by step), Tvořivá škola, Škola pro všechny a další. (Spilková a kol. 2005)

Tyto směry se snaží respektovat základní principy, v současnosti označované jako „inovující“. „Jde zejména o princip respektování individuálních specifík osobnosti každého dítěte, činnostní charakter učení/poznávacích procesů, směřování dětí i dospělých k rozvoji vlastní odpovědnosti a tím k vyšší míře svobodného prostoru, utváření vlastního učebního plánu a kurikula školy.“ (Spilková a kol. 2005, 275)

Právě díky těmto principům často rodiče či poradenská pracoviště hodnotí školy s různými alternativními pedagogickými přístupy jako školy vhodné pro děti s narušenou komunikační schopností. Přestože jde v podstatě o individuální integraci těchto dětí, mnohdy to tak není ani vnímáno. Předně proto, že odlišný přístup alternativních škol už sám připravuje půdu pro přijetí dětí s různým temperamentem, různými charakterovými vlastnostmi, nadáními i handicapem.

## 4.4 SOUKROMÉ A CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Společnou charakteristikou soukromých a církevních základních škol je fakt, že nejsou zřizovány státem. Ve své podstatě se pak ale mohou v mnohém odlišovat a také odlišují. Zároveň samy mohou být základními školami různého druhu či typu od školy praktické či speciální přes školu s alternativními pedagogickými principy po speciální školu určenou například pro děti s poruchami učení. Přední roli pak hrají

---

<sup>43</sup> Tento typ škol zmiňuje Rýdl (2004), Spilková (2005) ho neuvádí.

mimo jiné daný pedagogický přístup školy, osobnosti a zásady učitelů, počet dětí ve třídě a další.

Rýdl (1993) objasňuje, že ze světonázorového hlediska se tyto školy mohou lišit v cílech a i obsahu vzdělání. Školy zřizované církví<sup>44</sup> mohou prosazovat určité vyznání, soukromé školy by v této otázce měly být neutrální. Víme ale, že stejně nakonec vše závisí na osobnostech pedagogů a vedení školy.

Rodiče, kteří uvažují o zařazení svého dítěte do takové školy, by se měli informovat o celkovém právním postavení školy, o možnostech uplatnění žáků a o úrovni zájmu zřizovatele. V neposlední řadě také o finančním rozpočtu školy a výši školného. „Z hlediska pedagogické kvality by mělo rodiče zajímat hlavně: počet žáků ve třídě, organizace vyučování, individuální péče o děti, obsah vyučování navíc oproti státní škole, vzdělání a zkušenosti učitelů, stabilita či migrace učitelů, rozsah mimovyučovacích aktivit pro děti, cíle a zaměření (koncepce) školy vůbec.“ (Rýdl 1993, 79)

V naší republice tyto školy vznikají a pravděpodobně ještě budou vznikat. Mezi jejich výhody se řadí, že mohou tvořit často rodinnější atmosféru, většinou se totiž jedná o menší školy. Učitelé i žáci se mezi sebou více znají. Pokud se jedná o církevní základní školu, která zaměstnává převážně věřící učitele, můžeme očekávat také respektování křesťanských zásad. Soukromé a církevní školy často nabízejí kvalitnější vzdělání ve vybraných oborech. Rýdl (1993) poukazuje například na výuku jazyků, rozšířené estetické vzdělání a sportovní zaměření, také na prohloubenou dramatickou výchovu či etické vzdělání.

Děti s narušenou komunikační schopností se na těchto školách mohou cítit dobře právě pro jejich rodinnou atmosféru, pedagogickou koncepci či zaměření na jiné způsoby komunikace (výtvarným uměním, hudební formou, dramatickým vyjádřením apod.), než je komunikace verbální.

---

<sup>44</sup> Tedy arcibiskupstvím či biskupstvím, Husovým sborem ČCE, Úzkou radou Jednoty bratrské, Kongregací sester Nejsvětější Svátosti či sester sv. Cyrila a Metoděje, Synodní radou ČCE, Řádem Bratří menších nebo Salesiánskou inspekcí apod. (Rýdl 1993)

## 4.5 DOMÁCÍ ŠKOLA

V současnosti již není ojedinělým případem rodič, který se rozhodne vzdělávat své dítě formou domácího vzdělávání. Tuto možnost využívají také rodiče dětí s narušenou komunikační schopností.

Školský zákon (č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) vymezuje druhy jiného způsobu plnění povinné školní docházky, jimiž se rozumí zaprvé individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole, a zadruhé vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Domácí škola se považuje za jednu z forem individuálního vzdělávání. Povolení k této formě vzdělávání uděluje ředitel školy, na kterou byl žák přijatý, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. V této škole pak takový žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva. Ředitel školy zároveň může dané povolení zrušit v případech stanovených zákonem.

Nově se mohou formou domácí výuky vzdělávat i žáci druhého stupně, jak bylo odsouhlaseno ministerstvem školství na základě doporučení Národního ústavu pro vzdělávání po šesti letech testování této formy výuky i na druhém stupni. (Možnost domácího vzdělávání se otevírá i žákům druhého stupně [online], 2013)

Od května 2002 funguje Asociace pro domácí vzdělávání, která sdružuje rodiče dětí vzdělávaných doma, kmenové školy a ty, kteří s domácím vzděláváním sympatizují. Mezi její cíle patří kupříkladu „prosazovat zájmy domácího vzdělávání v legislativní oblasti; informovat širokou veřejnost o možnostech a výhodách domácího vzdělávání; poskytovat a zprostředkovávat rodičům doma vzdělávaných dětí poradenskou a metodickou pomoc.“ (Stanovy ADV – Asociace domácího vzdělávání [online], 2002)

Domácí vzdělávání je běžné v různých zemích po celém světě. Vychází z přirozeného principu výuky dětí v rámci rodiny či komunity. Jeho zastánci si cení především možnosti efektivní výuky, která je přizpůsobena žákovi. Je možné respektovat jeho pracovní tempo i specifické potřeby a využívat pro žáka optimální pedagogické metody. Odpůrci domácí školy mají obavy zejména ze sociální izolace dětí vzdělávaných doma. Jejich obavy nebyly zatím potvrzené. Naopak se ukazuje, že děti vzdělávané doma se bez nápadných problémů zapojují do běžné školní docházky. (Domácí vzdělávání [online], 2013)



V rámci výzkumného šetření – v kapitole: Jak vnímají rodiče své dítě s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání na prvním stupni ZŠ – se seznámíme také s dětmi s poruchami řeči, které byly vzdělávány formou domácí výuky. Výpovědi rodičů velice dobře přibližují nezajímavým posluchačům, co vlastně domácí škola znamená. V různých aspektech se může jevit a jeví jako vhodná forma vzdělávání pro děti s narušenou komunikační schopností.

## 4.6 INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Takovým ideálem, ke kterému bychom rádi směřovali, je inkluzivní škola. Tedy škola, která díky svým podmínkám, svému přístupu a dalším aspektům je určena pro jakékoli dítě, a tak v ní není nutné žádnou skupinu dětí či dítě samotné integrovat.

Helus (2007, 218) definuje inkluzivní školu následujícím způsobem. „O inkluzivní škole hovoříme tehdy, kdy škola nejenom zahrnuje širokou paletu rozmanitých individualit žáků co do schopností, zájmů, výchozích rodinných a kulturních prostředí, handicapů apod. Inkluzivní škola nad to organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen všechny děti co nejlépe prospívaly, ale také aby se každý svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti. Jinak řečeno, v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít pospolu, obohacovat ty druhé tím, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou.“

Za jakých podmínek může inkluzivní praxe ve škole fungovat správným způsobem, nastiňují Strnadová, Hájková (2010). Hlavní roli hraje, zda škola respektuje kulturně sdílené hodnoty (lidská heterogenita jako sdílená norma aj.), souhlasí s nimi a prosazuje je, dále jestli se sama aktivně rozvíjí a vzdělává. Pedagog sám pak může přispět k zavádění inkluzivních postupů tím, že bude rozumět efektivním způsobům ve vzdělávání, sám bude mít dobře zvládnuté metodiky jednotlivých předmětů a na základě potřeb svých žáků dokáže svoje metody výuky či vedení dětí modifikovat. V neposlední řadě by pedagog sám měl umět přiblížit a podložit důvody svůj přístup k dětem a své metody práce, které mohou být v leccem alternativní. Přitom by měl úspěšně komunikovat a spolupracovat se všemi, kdo tvoří školní prostředí, zajisté i s rodiči dětí.

Potměšil (in Havel, Filová a kol. 2010, 27) představuje základní rozdíl mezi integrací a inkluzí, který „spočívá v rozdílném pojetí dítěte – žáka.“ Integrační přístup uznává odlišnosti (ve zdravotní kondici nebo vzdělávacích potřebách) skupiny dětí s postižením a skupiny dětí bez postižení. Předně se pak snaží tyto lišící se skupiny v rámci výchovně vzdělávacího procesu spojit a tam, kde je třeba, věnovat speciálně pedagogickou podporu. Inkluzivní pedagogika vnímá děti či žáky z takového pohledu, který neobsahuje uvedené odlišnosti, ale počítá se skupinou dětí, v níž každý má nějaké individuální potřeby. Lechta (in Neubauer, Kaliba a kol. 2012) přibližuje rozdíl mezi integrací a inkluzí následným způsobem. Dítě s postižením může být integrované v běžné škole, pokud splňuje edukační podmínky dané školy. Při inkluzi dítěte s postižením vytváří dané podmínky škola, tedy podmínky pro inkluzivní vzdělávání všech dětí. Dříve bylo považováno za výhodné vzdělávat děti s postižením v homogenní skupině žáků, inkluzivní pedagogika dnes právě naopak považuje za přirozené vytvářet heterogenní skupiny.

Hull a kol. (2002 in Havel, Filová a kol. 2010, 28) popisují základní předpoklady inkluze a inkluzivního vzdělávání vztahující se k dětem s postižením: „Děti s postižením se mohou účastnit stejných vzdělávacích programů jako jejich vrstevníci. Mohou navštěvovat prostředí, které odpovídá jejich skutečnému věku. Mohou podle potřeby využívat individuální přístup formou individuálního vzdělávacího plánu. Mají nárok na speciálně pedagogickou podporu podle svých potřeb.“

S prezentovaným pojetím inkluzivního vzdělávání souvisí na pedagogy kladené nároky a požadavky, které se v případě inkluzivní praxe rozšiřují do nebyvalé míry. (Potměšil in Havel, Filová a kol. 2010) S tím také souvisí obava Lechty (in Neubauer, Kaliba a kol. 2012, 339) z toho, že v případě nevhodné, nepřiměřené a unáhlené aplikace může koncept inkluzivní pedagogiky uškodit právě těm, kterým chce pomoci – dětem s postižením, znevýhodněním či ohrožením.

Myslím si, že naše školství bude muset za inkluzivním vzděláváním urazit ještě dlouhou cestu, přesto však na konkrétních příkladech můžeme spatřovat dílčí úspěchy. Hlavním cílem naší vzdělávací politiky i nadále zůstává „zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s ním související, poměrně radikální zavedení nutných opatření k ukončení segregační vzdělávací praxe.“ (Hájková, Strnadová 2010, 990)

Na závěr této kapitoly je důležité připomenout, že při výběru školy záleží zejména na třídním učiteli, který dítě bude mít ve třídě. I kdyby škola v mnoha ohledech rodičům a dítěti s narušenou komunikační schopností nevyhovovala, kvality třídního učitele mohou tyto nedostatky z velké části vynahradit. Očekávání rodičů od škol se mohou různit. Rýdl (1993) se však pokusil ta hlavní, s nimiž se shoduje většina, přiblížit.

Od toho, že jejich dítě jde do školy, si rodiče převážně slibují následující „úspěchy“ (shrnuté do vzorových vět), které se zčásti týkají toho, k čemu by měla přispívat také výchova rodičů:

- „Moje dítě se ve škole něco naučí.“
- „Naše dítě se bude ve škole cítit dobře.“
- „Moje dítě musí být pilné. Pořádek, čistota a dobré mravy se mu v životě neztratí.“
- „Dítě se naučí žít ve společnosti, otrká se.“
- „Škola je potřebná věc pro život, povinná a nutná.“

Od učitele očekávají rodiče například:

- „Rádi bychom, aby naše dítě bylo ve škole podporováno.“
- „Učitel by měl naše dítě lépe poznat a pochopit.“
- „Učitelé by měli děti při nezdarech povzbuzovat.“
- „Učitelé by měli mít pro naše děti více času.“
- „Učitelé by neměli dětem nic promíjet.“ (Rýdl 1993, 25)

Rýdl současně varuje před dříve snad častějšími názory rodičů, že jakmile dítě začne chodit do školy, přesouvá se výchova dětí do rukou učitelů a dalších pedagogů školy. Výchova dítěte však vyžaduje jak od rodičů, tak od školy smysluplné společné působení a vzájemnou podporu.

Přání rodičů (a potřeba), aby učitel jejich dítě lépe poznal a pochopil, je velmi silné také u rodičů dětí s narušenou komunikační schopností. Může však být spojeno s obavami rodičů a nesnázemi na straně učitelů, jelikož právě cesta k duši dítěte s poruchou řeči je někdy obtížnější v důsledku narušení řečové komunikace a citového prožívání dítěte.

Po splnění povinné školní docházky je třeba se ptát, kam dál, popřípadě jakou další školu vybrat. S tímto rozhodováním by však již rodičům měly pomáhat samy děti.

Langer (1999, 239) uvádí, že pokud narušená komunikační schopnost u dospívajícího přetrvává, „může mít takovýto jedinec problémy s volbou povolání, neboť řečová porucha ztěžuje uplatnění v některých zaměstnáních, jejichž úspěšné vykonávání je závislé na kvalitě řeči.“ Jedná se o učitelské povolání, herecké, novinářské, také reportérské, tlumočnické a další. Pro přijetí do vysokoškolského studia některých těchto oborů bývá podmínkou logopedické vyšetření.

Většinou však rodiče dětí s narušenou komunikační schopností nepočítají s tím, že by jejich dítě studovalo nějaký obor, kde je větší důraz kladený na dobrý řečnický projev. Otázkou ale zůstává, jestli o tom nesní někdy dítě samotné. Tímto směrem jsem se však v rámci svého výzkumného šetření nevydala, nemohu k tomu tudíž vznést žádný podložený názor. Domnívám se, že děti s poruchami řeči během svého dospívání poznávají blíže samy sebe a přijímají se takové, jaké jsou, a v závislosti na tom hledají pro sebe reálně možné uplatnění. Přesto někdo může toužit po tom stát se učitelem, hercem či novinářem a podle mého názoru by narušení komunikační schopnosti nemuselo stát v cestě splnění takového přání, záleží ale na míře a rozsahu poruchy řeči.

# 5 RODINA A DÍTĚ

## S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Dříve, než však rodiče musí přemýšlet nad tím, do jaké školy své dítě přihlásí, a než značnou část dne začne dítěti naplňovat školní docházka, tráví dítě většinu času v rodině. Zde se vytváří pevné vztahy mezi dítětem a jeho příbuznými, dobré citové vztahy mezi členy rodiny podporují harmonický vývoj dítěte. Pro dítě s narušenou komunikační schopností může být rodina jediným místem, kde je plně přijímáno a nikdo se nepozastavuje nad jeho odlišnostmi v komunikaci. Na druhé straně právě rodinné neshody mohou přispět k prohloubení řečové poruchy.

V této kapitole je stručně charakterizováno rodinné prostředí, jeho současné proměny a společně s tím možnosti vedení rodiny, které podporují inkluzivní vzdělávání. Dále se zde v kratších náhledech budeme zabývat konflikty v rodině, nutností spolupráce s rodiči, otázkou budoucnosti a přijetím odlišnosti svého dítěte, která se projevuje v narušení komunikační schopnosti.

### 5.1 RODINA JAKO ZÁKLADNÍ PROSTŘEDÍ SOCIALIZACE

Rodinné prostředí je jedno ze tří nejdůležitějších prostředí, která mají vliv na vývoj řeči i celkový vývoj dítěte, spolu se školním a mimoškolním prostředím, jejichž významu přibývá teprve časem. Výchova<sup>45</sup> je pak prostředkem, kterým se koriguje správný vývoj dítěte. Po narození se dítě přizpůsobuje novému způsobu života i místu, kde se nachází. Největší roli zde sehrává vztah dítěte a matky, která nejlépe dokáže naplňovat jeho potřeby. Na základě tohoto vztahu se vytváří „první citová ladění kojence a pozitivní vztahy k lidem.“ (Pavlová-Zahálková a kol. 1976, 37) Ve výchově dítěte sehrává obdobně významnou roli otec, jehož působení na dítě se prolíná s matčíným. Rodina bývá první sociální skupinou, do které se dítě zapojuje, učí se rozumět její struktuře a své sociální roli. V rámci rodiny vznikají také vztahy mezi dítětem a jeho sourozenci, jež se navzájem výchovně ovlivňují, což Pavlová-Zahálková

---

<sup>45</sup> Výchova jako „plánovitě a záměrně působení na fyzický a psychický vývoj dětí.“ (Pavlová-Zahálková a kol. 1976, 36)

a kol. označují jako první socializační krok. V dnešní době se na ulicích setkáváme se spoustou dětí, které vedou za ruku jejich babičky či dědové, zvláště v těch rodinách, kde matky brzy nastupují do práce, je úloha prarodičů obzvláště podstatná.

K vývoji zdravé osobnosti dítěte je třeba dostatečné uspokojování základních duševních potřeb dítěte, jak podotýká Matějček s Dytrychem (2002). Jednou z nich je potřeba životní jistoty. Ještě než dítě vyrostě z kojeneckého věku, vytvoří si více či méně jistý a bezpečný vztah k lidem, kteří se vyskytují v jeho blízkém okolí a přichází s ním do interakce. V ideálním případě mu jeho blízcí projevují svoji lásku a svůj zájem. Zkušenostmi z každodenního setkávání se svými nejbližšími je určována budoucí důvěra a nedůvěra dítěte v lidi či v lidský svět celkově.

Prožívání vztahů a událostí v rodině do jisté míry určuje názory, postoje a hodnoty dítěte. Ovlivňuje jeho osobnostní vlastnosti, životní rozpoložení i předpoklady pro školní úspěšnost. Rodina je prostředím, které nezůstává vně dítěte, je prostředím, které v podstatě do dítěte vstupuje. (Helus 2007)

## 5.2 POJETÍ A FUNGOVÁNÍ SOUČASNÉ RODINY

Pro bližší pochopení je třeba porozumět tomu, jak vypadá a funguje rodina v současné době. Její dnešní podoba je historicky vzniklým útvar, který se stal základním typem rodiny od konce 19. století. Od té doby se však v lecčem tento typ rodiny ještě proměnil. Můžeme konstatovat, že v současnosti narůstá rozvodů a uzavírají se druhá i třetí manželství. Přibývá neúplných rodin, tedy rodiče s dítětem či dětmi, nejčastěji matkou, k níž se někdy přidává nový partner. Děti si, mnohdy s konflikty a hádkami, zvykají na nevlastní sourozence. Některé děti pak žijí ve střídavé péči rodičů, jiné tráví většinu času u prarodičů. (Sullerotová 1998)

V důsledku vyrůstání v rodině bez otce se budou objevovat problémy se ztotožněním chlapců s mužským vzorem a přijetím otcovské role. V současné době děti mohou zažívat stabilní manželství alespoň v generaci prarodičů, do budoucna s tím však nemůžeme počítat. Na významu nabývají rodinní přátelé, známí a kolegové matky či otce. (Helus 2007)

Funkční rodinou je ta, která „plní své poslání vůči dětem, vstřícně odpovídá na jejich potřeby a vývojové tendence a je optimálním primárním socializačním

prostředím.“ (Helus 2007, 179) Dítě, které vyrůstá v plně funkční rodině, má nejlepší předpoklady pro maximální rozvoj své osobnosti v možné míře a získání pozitivního vztahu ke škole a vzdělávání. Rodina dětí s narušenou komunikační schopností je mnohdy tím, kdo vyrovnává neúspěchy v komunikaci, jež dítě zažívá, a je pro něj pevným opěrným bodem plným lásky a přijetí.

### 5.3 KONFLIKTY V RODINĚ A PROŽÍVÁNÍ DÍTĚTE

Pokud mají manželé či partneři děti, všechno, co se v rodině děje, se týká i dětí. Ať už se jedná o drobné neshody, větší hádky, nevěru či rozchod rodičů. I když se vzájemná nepochopení snaží rodiče před dětmi utajit<sup>46</sup> a děti pak možná neznají skutečný stav situace, vždy vycítí napětí ve vzájemných vztazích se vším, co je s ním spojené. Každému dítěti „hluboce a základně a bytostně záleží na tom, aby ti, kdo mají rádi je, se měli rádi také navzájem, tj. jeden druhého. A aby to dávali najevo. Prostě aby to na nich bylo vidět.“ (Matějček, Dytrych 2002)

Pavlová-Zahálková a kol. (1976, 38) konstatují, že „vznikne-li mezi rodiči citové ochlazení a disharmonie, vždy se to odrazí v duševní pohodě dětí, i když se rodiče snaží před dětmi rozpory zastříti.“ Stává se také, že děti viní samy sebe z toho, že se rodiče nemají rádi tolik jako dříve. Domnívají se, že je to způsobeno jejich špatným chováním. Matějček s Dytrychem (2002) upozorňují také na to, že dítě má tendenci brát to, co se děje, jako dané, může si proto chování otce nebo matky ukládat jako vzor mateřského či otcovského jednání. Děti v době středního školního věku (žáci třetích až pátých tříd) velice těžce nesou jakékoli rozepře v rodině. Také je běžné, že v tomto období své rodiče „hlídají“, a to i pokud mezi manželi k neshodám nedochází. Kolem deseti let si děti uvědomují různá nebezpečí, která rodině hrozí, nejvíce tedy smrt a rozchod. Nesmíme však opomenout, že se v rodině objevují hádky i mezi dětmi navzájem, starší dítě žárlí na mladší a mladší zase závidí staršímu apod. Tyto spory

---

<sup>46</sup> To, že se rodiče snaží nehádat před dětmi a věří, že je to tak pro děti lepší, protože děti o tom neví, je podle Matějčka s Dytrychem (2002) tradovaný omyl. Každé dítě i dítě velice malé vnímá rodinnou atmosféru, a to nejčastěji přes chování svých rodičů. Vnímá, zda je jeho maminka, která ho chová, šťastná, spokojená, radostná, nebo je naplněna úzkostí a pláče. Vhodným řešením není ani to, když spolu rodiče nemluví. Mlčení je totiž považováno za jeden z nejagresivnějších typů chování. Atmosféru v rodině může pak dítě vnímat jako silně agresivní, přestože nemusí znát její odůvodnění. A tak dochází k narušení základních potřeb dítěte – pocitu jistoty a bezpečí.

jistým způsobem pozitivně ovlivňují sociální i kognitivní vývoj dětí, je třeba je řešit s láskou, společným porozuměním a odpuštěním<sup>47</sup> jeden druhému. „Nepříjemné a nebezpečné jsou tehdy, když překročí zdravou míru.“ (Matějček 2005, 367)

Helus (2007) uznává, že dočasně sníženou funkčnost rodiny můžeme v dnešní době pozorovat u značného množství rodin. Učitelé by si měli být této skutečnosti vědomi a měli by se snažit být dítěti i jeho rodině v obdobích krizí dobrým konzultantem a rádcem. A to ať už se jedná o rodinu:

- nezralou (rodičům schází podstatné zkušenosti, nedaří se jim dítěti vytvořit bezpečné zázemí),
- přetíženou (na rodiče doléhá tlak úkolů a problémů, vlivem toho se dítě dostává na okraj jejich zájmu),
- ambiciózní či perfekcionalistickou (rodiče kladou na dítě přehnané nároky),
- autoritářskou (rodiče nedávají dítěti dostatek prostoru objevovat vlastní osobnost a individualitu a rozhodovat se podle sebe),
- rozmazlující a protekcionistickou (rodiče se podřizují přáním dítěte a přehnaným způsobem ho ochraňují, dítě v důsledku toho neumí a nechce řešit samostatně problémy, které ho potkávají),
- nadměrně liberální a improvizující (dítě nemá oporu v pevném řádu rodiny, jasných povinnostech a srozumitelných a přijatelných pravidlech, na základě kterých by rodina měla fungovat, nicméně tomu tak není),
- odkládající (rodiče, jakmile je to možné, dávají své dítě do péče někomu jinému, dítě si pak nemůže vytvořit pevné a důvěrné vztahy v prostředí domova),
- nebo disociovanou (vztahy členů rodiny, případně rodiny a jejího okolí, jsou neustále narušovány, dochází ke konfliktům a rozepřím, pro dítě je pak obtížné důvěřovat druhým, oddávat se společným zájmům a spolupracovat).

Učitel, který se s těmito a dalšími případy narušené funkčnosti rodiny setkává, by měl citlivě přistupovat k dítěti a být mu oporou, současně být pomocí rodině při hledání možných cest pro „vytváření pozitivního stylu rodinného soužití.“ (Helus 2007, 180)

---

<sup>47</sup> „Odpuštění znamená osvobození od pocitu viny pro toho, kdo se dopustil prohřešku proti principu soužití. Znamená také, že se obnovuje vztah, který byl dočasně narušen; tento vztah může být pak nadále pevnější a vřelejší, než byl dříve.“ (Matějček 2005, 366)



## 5.4 PŘIJETÍ NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

### DÍTĚTE JEHO RODIČI

Nemoc dítěte či jakékoli zdravotní postižení, jakož tedy i porucha řeči je něco, co tzv. přichází zvenčí. Dítě samo si nic takového nevymyslelo ani nepřálo. Navíc takovýto handicap se dotýká nejen jednoho orgánu v lidském těle, nýbrž dítěte celého. Rodina pak přizpůsobuje chod všech věcí novým mimořádným potřebám dítěte, k němuž by měla přistupovat jedinečným a individuálním způsobem, který odpovídá osobnosti dítěte. (Matějček, Dytrych 2002)

Narušenou komunikační schopnost dítěte rodiče ani odborníci ve většině případů nezpozorují hned při narození dítěte.<sup>48</sup> Rodiče jsou tedy konfrontováni se skutečností poruchy řeči svého dítěte až ke konci jeho kojeneckého věku či v období předškolním. Sami už většinou tuší, že s vývojem řeči jejich dítěte něco není v pořádku. Reakce rodiny pak zpravidla prochází několika fázemi. (Slowík 2007)

Nejprve se objevuje fáze šoku a popření, kdy rodiče ztrácí některá svá očekávání a mizí jejich naděje. Někdy se rodina brání diagnóze uvěřit, popírá danou realitu, čeká na „probuzení ze zlého snu“. V tuto chvíli je obzvláště potřeba citlivý přístup k rodině, předání dostatečného množství informací a ideálně také zprostředkování rané péče. (Slowík 2007) Matějček (2004) v souvislosti s touto fází hovoří také o reakci akutního smutku, mimořádně silné úzkosti a pocitech beznaděje.

Vývoj dítěte, tudíž i vývoj řeči by měl sledovat dětský lékař a měl by „být prvním, kdo upozorní rodiče na možná nebezpečí a poradí, co s nimi.“ (Peutelschmiedová 2007, 13) Ne vždy však pediatři věnují potřebný čas zhodnocení úrovně vývoje řeči. Dalším, kdo poukáže na možné narušení komunikační schopnosti dítěte, mohou být učitelky v mateřských školách. Bylo by dobré, kdyby pediatři a učitelky mateřských škol, které opožděný či nějak narušený vývoj řeči zaznamenají, správně nasměrovali rodiče k vyhledání odborné pomoci. Výjimečné nejsou ani situace, kdy rodiče sami navštíví logopeda, většinou proto, že dítě slovně téměř nekomunikuje.

Další fází je akceptace a vyrovnávání se s problémem. „Rodina se učí přijímat skutečný stav věci a postupně se vyrovnává s realitou.“ (Slowík 2007, 34) Stává se, že partneři a jejich rodiny se vzájemně obviňují ze zapříčinění vzniku postižení dítěte.

---

<sup>48</sup> S výjimkou poruch řeči vzniklých na základě viditelných orgánových abnormalit (např. rozštěpu patra).

Zejména v této době rodině hrozí neshody a rozvraty, až její rozpad. Z toho důvodu je důležité rodinu podporovat a pomáhat jí, ať už jako odborník<sup>49</sup>, příbuzný či rodinný přítel.

Po překonání „obranných“ reakcí přichází poslední etapa, jíž je fáze akceptace a vyrovnávání se s problémem. Život s dítětem získává nový smysl. „Cílem našeho snažení a práce na sobě samých je přijmout dítě takovým, jaké je – a pak udělat pro ně všechno to, co na dnešní úrovni vývoje společnosti a za dnešního stavu vědy je možné a dosažitelné.“ (Matějček 2004, 325–326) Slowík (2007) tuto fázi charakterizuje jako uvědomění si a přijetí daného faktu, hledání a nalézání realistického pohledu na osobnost dítěte s postižením, jeho možnosti a předpoklady a na životní situaci celé rodiny. Pokud jednotliví členové rodiny až do této fáze úspěšně situaci zvládli, bývá významně podpořena soudržnost celé rodiny a riziko jejího rozpadu sníženo.

Musíme také uvést, že rodiny, kdy jeden z rodičů (či oba rodiče) má sám narušenou komunikační schopnost, zčásti očekávají možnost poruchy řeči i u svých potomků, což může, ale nemusí ovlivňovat míru a způsob prožívání jednotlivých fází. Dalším působícím faktorem na postupné přijetí skutečnosti je typ a intenzita postižení.

Matějček (2004) rozvádí fázi přijetí a vyrovnání se s postižením svého dítěte, v našem případě tedy vyrovnání se s narušenou komunikační schopností, i na aspekt přijetí sebe sama jako rodiče dítěte s poruchou řeči. Nestačí bezpodmínečně přijímat své dítě, ale je třeba za nic se nestydět, nic nezastírat, vnitřně přijmout sám sebe se svojí životní situací. Teprve potom můžeme věnovat svému dítěti optimální péči a udělat pro sebe i své dítě mnoho dobrého.

Důležité je také, aby se celá rodina dokázala vzájemně sdílet a podpírat, a to i v otázce narušené komunikační schopnosti. Přestože porucha řeči dítěte může být pro některé členy rodiny obzvlášť citlivým tématem, je třeba o daných aspektech spolu hovořit. (Havens 2005)

---

<sup>49</sup> Lékař, psycholog, speciální pedagog, duchovní atd. (Slowík 2007)

## 5.5 NUTNOST SPOLUPRÁCE S RODIČI

### A BUDOUCNOST DÍTĚTE

Učitelé, logopedi a další odborníci, kteří pracují s dětmi, by měli respektovat názory rodičů. Domnívám se, že by měli mínění rodičů nejen respektovat, nýbrž se o ně přímo zajímat. Také škola se snaží spolupracovat s rodinami svých žáků na základě partnerství, které zahrnuje nejen rodiče žáka, ale i jeho sourozence a prarodiče. A tak dnes již považujeme za samozřejmé zapojení rodiny dítěte do intervenčního procesu a procesu vzdělávání. „Rodiče mají povědomí o řadě oblastí, které jsou z hlediska plánování co nejvhodnějšího přístupu k žákovi nedocenitelné.“ (Hájková, Strnadová 2010, 178)

Carpenter (in Hájková, Strnadová 2010) zmiňuje například, že rodiče jsou ti, kdo vědí, jaký byl vývoj dítěte od jeho narození. Znají okolnosti a události, které to, jak se dítě vyvíjelo, ovlivňovaly. Rozumí širšímu sociálnímu prostředí, do kterého rodina patří, a jsou přímými pozorovateli chování svého dítěte v domácím prostředí a mohou v tomto směru poskytnout důležité informace.

Stejně tak je tomu u rodičů dětí s narušenou komunikační schopností. Oni jsou těmi, kdo „prošli“ se svým dítětem všemi jeho vývojovými fázemi, kdo byli při jeho první vyčtené větě a kdo snad nejvíce rozumí jeho citovému prožívání. Velice mě zarazilo, když jsem se od jedné matky dítěte s poruchou řeči dozvěděla, že během logopedické terapie, na kterou se svým dítětem chodí, ona sedí na chodbě, zatímco jejímu synovi se věnuje paní logopedka. Jen v některých případech je volána dovnitř, kde je jí vysvětleno, jak má s dítětem pracovat. K mé nespokojenosti s tímto přístupem přispěl i fakt, že logopedická terapie probíhá jen jednou za měsíc.

Matějček (2004) doplňuje, že rodiče vnímají hluboký citový vztah, které k nim dítě prožívá, a v souvislosti s životem jejich dítěte se uspokojuje psychická potřeba otevřené budoucnosti. Rodič by měl mít možnost odhadovat, plánovat, utvářet budoucnost svého dítěte. Těšit se a přitom si dělat starosti. Svoji budoucnost by pak rodiče měli formovat s ohledem na dítě. Někdy však prožívají rodiče strach z budoucnosti svého dítěte. Tento strach mohou zakoušet i rodiče dětí s narušenou komunikační schopností, obávají se například toho, aby jejich dítě našlo dobré uplatnění, aby je někdo nevyužil, kládou si otázku, zda bude mít kolem sebe dobré

přátele. „Významnou pomocí pro život rodičů a tím i celé rodiny je vědomí, že o dítě je nyní dobře postaráno a bude o ně postaráno i později, až oni tu nebudou.“ (Matějček 2004, 364)

## 5.6 RODINA A ROZVOJ JAZYKOVÉ KOMUNIKACE

Řeč má v našem životě velice významnou roli. Dává možnost něco se dozvědět, sdělit vlastní myšlenky a projevit své pocity. V neposlední řadě prezentuje náš způsob myšlení, pomáhá nám uvědomit si samy sebe a je prostředkem vzájemné interakce. Jazyková komunikace je podmíněna kompetencemi – komunikační, jazykovou a kulturní. Rodina je zásadním prostředím pro vývoj myšlení i řeči dítěte.<sup>50</sup> Ideálně by proto rodiče sami měli být správnými mluvními vzory. S dítětem by měli mluvit převážně jazykem dospělých a předně by mu měli být ochotni naslouchat. Ochota dítěti naslouchat podporuje jeho ochotu mluvit. K dobrému rozvoji řeči přispívají i nejrůznější společenské hry s jazykovým obsahem, které podstatně spoluutváří rodinnou atmosféru. (Siedlaczek-Szwed in Neubauer, Kaliba 2012)

Komunikace je jedním z nejdůležitějších aspektů lidských vztahů, je dáváním a přijímáním informací a umožňuje porozumění mezi dvěma či více lidmi. Zadržování emocí, myšlenek a pocitů nikomu nepomůže, spíše naopak druhým ublíží a vede k psychickému oddálení jednoho od druhého. (Albrecht 1995)

Škola, konkrétně osobnosti učitelů a spolužáků jsou dalšími činiteli, jež se podílí na rozvoji jazykové komunikace a schopnosti adekvátní interakce dítěte. Dobrý pedagog se vyznačuje snahou rozvíjet komunikační dovednosti žáka v partnerském dialogu. Dítě je skrze spolužáky podněcováno k myšlení, pozorování a hodnocení a jsou mu nabídnuty jiné způsoby komunikace. U dětí, pro které je při verbální komunikaci obtížné porozumět jejímu sdělení a které mají samy problémy s produkcí řeči, je negativně ovlivněn rozvoj poznatků a schopnost čtení a psaní. „Neboť správné užití jazyka je základem úspěchu ve školním vzdělávání a později i v profesionálním uplatnění. Tak rozvoj jazykového kódu v závažné míře determinuje možnosti člověka jednotlivě.“ (Siedlaczek-Szwed in Neubauer, Kaliba 2012, 64)

---

<sup>50</sup> Rozvoj myšlení i řeči ovlivňují genetické faktory, individuální schopnost organismu a rodinné, popřípadě další sociální prostředí. (Siedlaczek-Szwed in Neubauer, Kaliba 2012)

## 5.7 ZPŮSOBY VEDENÍ RODINY PŘISPÍVAJÍCÍ K INKLUZIVNÍMU PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Hájková, Strnadová (2010) jmenují tři přední znaky a způsoby, jak vést rodinný život, které pozitivně ovlivňují schopnost dětí akceptovat ostatní spolužáky s jakýmkoli předpoklady, schopnostmi i omezeními a současně podporují schopnost sám se ve škole úspěšně zapojit.

Prvním předpokladem je, že mezi rodičem a dítětem by měly být otevřené vztahy. To se ukazuje především na množství rozhovorů mezi rodiči a dítětem či dětmi, na projevech náklonnosti jednoho k druhému a jisté vyváženosti vazeb ke všem dětem<sup>51</sup>. Rodinné diskuze by měly být otevřené názorům všech, rodina by měla spolu trávit volný čas a prožívat společné zážitky. V neposlední řadě se tato otevřenost ve vztazích projevuje zájmem rodičů o školu a průběh vyučování, podporou dítěte v učení a sdílením toho, co dítě ve škole prožilo a jak se cítilo.

Na druhém místě autorky upozorňují na vhodné nastavení režimu rodinného života. Dítě by mělo mít pevně stanovený čas pro učení, zároveň by v rodině měl fungovat také pravidelný řád pro spánek, stravování a učení. Každý člen rodiny by měl mít přiměřený prostor a právo na svoji intimitu a své osobní prožitky a zájmy.

Třetím požadavkem je citlivé dohlížení na dítě, sledování potřeb a zájmů dítěte a vstřícnost k přáním či nárokům školy. Rodina by měla vést dítě k tomu, aby se nejprve věnovalo domácím úkolům a další přípravě na školu a pak teprve dívání se na televizi či jiné zábavě. Pro rodinu by mělo být podstatné, zda je dítě spolehlivé, pilné a umí dodržet dohodnutá pravidla, svá očekávání by rodina měla dítěti také dávat najevo.

(Hájková, Strnadová 2010)

Obecně v rodině zdůrazňuje Matějček (2004, 364) „význam rozhovorů u rodinného stolu, společného plánování a samozřejmého předávání modelů společenských vztahů, postojů a hodnot. Rodiče zpravidla před dítětem roli otce a matky nehrají, ale tuto roli žijí.“ Rodina by měla být místem, kde se její členové otvírají druhým, jednají přirozeně, přijímají jeden druhého, jsou upřímní.

---

<sup>51</sup> Dítě s postižením by nemělo být upřednostňováno před svými sourozenci, nebo naopak sourozenec bez specifických vzdělávacích potřeb by neměl být protěžován před ostatními. (Hájková, Strnadová 2010) Lavin (2001) přibližuje, jak důležité je udělat si čas i na ostatní sourozence dítěte s postižením, protože i oni potřebují cítit, jak jedineční pro své rodiče jsou. Neměli by být vždy až na druhém místě.

# 6 JAK VNÍMAJÍ RODIČE SVÉ DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

V následující části se budu věnovat převážně pohledu rodičů na jejich dítě s narušenou komunikační schopností, a to na dítě v období mladšího školního věku, tedy na prvním stupni základní školy. Nejprve zde objasním metodologii výzkumného šetření a specifikuji účastníky výzkumného šetření. Poté se zaměřím na interpretaci výsledků, které ze šetření vyplynuly.

Mé výzkumné šetření rozhodně není ojedinělým případem, který se zabývá dětmi s narušenou komunikační schopností na prvním stupni základní školy. Například v naší republice byly realizovány dílčí výzkumy k výzkumnému projektu „Intervence u žáků s narušenou komunikační schopností v průběhu vytváření komunikační kompetence v rámci základního vzdělávání“, jehož řešení bylo započato v roce 2007. (Klenková a kol. 2008, 32) V Polsku pak proběhl v roce 2008 výzkum, jehož cílem bylo dopovědět na otázky: „Jaká je kvalita života dětí s vadami řeči v mladším školním věku? Liší se od kvality života dětí, které nemají vady řeči? Co ovlivňuje kvalitu života dětí s vadami řeči v mladším školním věku?“ (Skorek in Neubauer, Kaliba 2012, 40)

## 6.1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jako VÝZKUMNÝ PROBLÉM svého šetření, které je kvalitativního charakteru, jsem stanovila: Pohled rodičů na jejich dítě s narušenou komunikační schopností na prvním stupni základní školy (deskriptivní výzkumný problém). Ptáme se tedy, jak vnímají rodiče své dítě s narušenou komunikační schopností v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy. Svojí povahou se jedná o deskriptivní výzkumný problém, proto nestanovuji hypotézy. (Miovský 2006; Švaříček, Šed'ová 2007)

Šetření je dále specifikováno následujícími VÝZKUMNÝMI OTÁZKAMI:

- Jaký způsob vzdělávání zvolili rodiče pro své dítě s narušenou komunikační schopností a z jakých důvodů?

- Jak vnímají rodiče, že se jejich dítě s narušenou komunikační schopností cítí ve třídním kolektivu (či ve skupině vrstevníků)?
- Jaký je podle rodičů vliv narušené komunikační schopnosti na přijetí a školní úspěšnost dítěte?
- Co považují rodiče dítěte s narušenou komunikační schopností za nejtěžší?
- Jak si představují budoucnost svého dítěte?

Výzkumné šetření podtrhuje CÍL mé diplomové práce, jímž je přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a ukázat, jak rodiče vnímají své dítě s poruchou řeči v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy.

INTELEKTUÁLNÍM CÍLEM šetření je mimo jiné prezentovat, jak jsou rodiče spokojeni či nespokojeni se zvoleným způsobem vzdělávání svého dítěte. Zároveň také přinést informace o tom, které konkrétní aspekty vzdělávání rodičům, potažmo jejich dětem s narušenou komunikační schopností nevyhovují. Získané poznatky mohou být prakticky využity při výuce dětí s poruchami řeči a zároveň mohou být pomocí pro rodiče, kteří budou hledat vhodnou školu pro své dítě (PRAKTICKÝ CÍL). Mně, jako studentce učitelství pro první stupeň základní školy a speciální pedagogiky, je toto téma velmi blízké a je něčím, co považuji za důležité prozkoumat (PERSONÁLNÍ CÍL). (Maxwell 2005 in Švaříček, Šed'ová 2007, 63)

ZÁKLADNÍM SOUBOREM mého zkoumání jsou děti s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku, respektive rodiče těchto dětí.

VÝZKUMNÝM VZORKEM pak jsou konkrétní děti s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a rodiče těchto dětí, kteří žijí ve středních Čechách. Účastníky výzkumného šetření blíže specifikuji v následující kapitole.

Mezi VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU DAT, které jsem využila, patří metoda rozhovoru a ve dvou případech také analýza dokumentů (závěrů různých vyšetření dítěte).

Před začátkem výzkumného šetření jsem s využitím konzultací své vedoucí práce vytvořila čtrnáct otázek, které se týkaly šesti vytyčených oblastí:

- První projevy narušené komunikační schopnosti a jejich logopedická terapie,
- Zvolený způsob vzdělávání,

- Pocit přijetí,
- Školní úspěšnost,
- Vnímání sebe sama,
- Možné obtíže a plány do budoucnosti.

Pak následovala pilotní fáze výzkumného šetření – první rozhovor (rozhovor s matkou dítěte s narušenou komunikační schopností), po němž jsem do rozhovoru zařadila ještě tři otázky. Během jednotlivých rozhovorů jsem se podle potřeby doptávala na další podstatné informace, případně jsem rodiče poprosila o upřesnění či objasnění jejich výpovědi.

Podle Švaříčka a Šedové (2007) můžeme takovýto typ rozhovorů označit jako hloubkový<sup>52</sup> a polostrukturovaný. Ferjenčík (2010) pak rozlišuje rozhovor formativní a poznávací. V tomto případě by se jednalo o rozhovor poznávací. Rozhovor „představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat“. (Ferjenčík 2010, 171) Analýza dokumentů sloužila jako upřesnění sdělení rodičů o diagnóze a celkovém vývoji dítěte.

V šetření byly využity některé teze ZÁKLADNÍCH PŘÍSTUPŮ kvalitativního výzkumu jako například terénního výzkumu a biografického designu. (Hendl 2005; Miovský 2006) Kvalitativní povaha šetření je znatelná především v zaměření na danou skupinu lidí, kteří „jsou reprezentativní ve smyslu specifičnosti“ (Skutil 2011, 74), v subjektivním charakteru šetření, ve vstupu do reality – v kontaktu s účastníky šetření a v celkovém cíli.

VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE ŠETŘENÍ proběhly převážně pomocí přepisu audio nahrávek všech rozhovorů<sup>53</sup> a jejich následné analýzy. Vzniklá výsledná zpráva obsahuje bližší určení výzkumného vzorku a účastníků výzkumného šetření, dále interpretaci a diskuzi výsledků a shrnutí výsledků výzkumného šetření.

---

<sup>52</sup> In-depth interview (hloubkový rozhovor) – „nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, Šedová 2007)

<sup>53</sup> Celá znění jednotlivých rozhovorů jsou uvedena v příloze.



## 6.2 ÚČASTNÍCI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci výzkumného šetření jsem provedla devět rozhovorů o dětech s narušenou komunikační schopností. Rozhovory se týkaly celkem šesti dětí ze čtyř rodin – pěti chlapců a jedné dívky. V polovině případů jsem mluvila s matkou i otcem dítěte, v druhé polovině jen s matkou.

Nejčastější poruchou řeči, kterou měly děti, o nichž jsem s rodiči hovořila, diagnostikovanou, byla vývojová dysfázie. Dále pak balbuties, neplynulosti v řečovém projevu a suspektní projevy breptavosti při sníženém intelektu. U některých dětí se také objevovaly specifické poruchy učení, porucha pozornosti s hyperaktivitou a zvýšená citlivost či úzkostlivost.

Děti s narušenou komunikační schopností, kterým se výzkumné šetření věnuje, byly ve věku osmi až třinácti let a chodily do první, druhé, třetí, páté, nebo sedmé třídy základní školy. Tři ze šesti dětí byly či jsou vyučovány formou domácího vzdělávání, jedno z těchto dětí od třetí třídy pokračovalo vzděláváním v běžné základní škole, ostatní děti navštěvují buď církevní základní školu, nebo speciální třídu, která vzdělává žáky podle programu pro základní školu praktickou, anebo školu s alternativním pedagogickým přístupem. Výzkumné šetření tedy skrze rozhovory s rodiči prezentuje možné způsoby vzdělávání, se kterými se v dnešní době u dětí s narušenou komunikační schopností setkáváme.

Čtyři ze šesti dětí vyrůstají v úplných rodinách, tedy s matkou i otcem. Zbylé dvě děti jen s matkou. Jelikož se jedná o šest dětí, které pocházejí ze čtyř rodin (dvě a dvě děti jsou sourozenci), jako úplné můžeme tedy charakterizovat dvě rodiny a jako neúplné zbývající dvě rodiny. Všech šest dětí žije v domácnosti se dvěma či více sourozenci, ve dvou ze čtyř rodin mají i někteří další sourozenci narušenou komunikační schopnost.

Rodiče, kteří poskytli rozhovory o svých dětech, žijí se svojí rodinou na území hlavního města Prahy, nebo na území Středočeského kraje.

Bližším charakteristikám jednotlivých dětí je věnován prostor v přílohách této práce – v úvodu každého z rozhovorů.

Pro přehlednější porozumění a členění základních informací o dětech s narušenou komunikační schopností, kterých se výzkumné šetření týká, uvádím následující tabulku.

DÍTĚ	NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	VĚK	TŘÍDA	ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ	RODINNÉ VZTAHY	ROZHOVOR PROBĚHL	
						s M	s O
CHLAPEC P.	vývojová dysfázie	8	1.	domácí škola	bratr O.	√	-
CHLAPEC M.	vývojová dysfázie	8	1.	církevní ZŠ	-	√	-
CHLAPEC V.	suspektní projevy breptavosti při sníženém intelektu	8	2.	speciální třída (ZŠ praktická)	-	√	-
CHLAPEC K.	vývojová dysfázie	8	3.	domácí škola	bratr J.	√	√
CHLAPEC O.	neplýnulosti v řečovém projevu	11	5.	běžná ZŠ a ZŠ s alternativním pedagogickým přístupem	bratr P.	√	√
DÍVKA J.	balbuties, vývojová dysfázie	13	7.	domácí škola, běžná ZŠ a ZŠ se zaměř. na výtv. výchovu	sestra K.	√	√

Rodiče v rozhovorech přibližují, jak vnímají své dítě s narušenou komunikační schopností, vyjadřují se také k tomu, jak jsou spokojeni s vybraným způsobem vzdělávání, proč se pro daný způsob rozhodli, nastiňují, jak se jejich dítě ve třídě cítí, jak je spolužáky přijímáno apod. Interpretací, shrnutím a diskuzí získaných informací se zabývají následující podkapitoly.

## 6.3 INTERPRETACE A DISKUZE

### VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Snahou výzkumného šetření je v první řadě představit pohledy rodičů na jejich dítě s narušenou komunikační schopností a skrze to přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností. Dále ukázat, jak rodiče vnímají své dítě v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Nyní se budeme věnovat výsledkům výzkumného šetření. Následující informace budou tedy vycházet z rozhovorů s rodiči dětí s poruchami řeči. Je nutné uvědomit si, že se jedná o konkrétní příklady šesti dětí a jejich rodin, nemůžeme výsledky výzkumného šetření tedy považovat za všeobecné závěry. Na druhé straně nám toto šetření odhaluje více do hloubky život konkrétních dětí s narušenou komunikační schopností skrze pohled jejich rodičů.

#### 6.3.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ

#### SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

Vývoj řeči byl u čtyř ze šesti dětí výrazně opožděný. Setkáváme se i se situací, kdy dítě začalo více mluvit až po čtvrtém roce svého věku. Matka tuto výpověď doplňuje srovnáním se současnou situací: „*Místo toho, aby si (předtím) o něco řekl, tak si to radši udělal sám. Ted' to začíná být jiné. Ted' už je v tom věku, kdy si sám nic dělat nechce. To už si radši řekne.*“ U jednoho dítěte kolem čtvrtého roku věku nastalo nejen naprosté zastavení ve vývoji řeči, nýbrž krok zpět – dítě úplně přestalo mluvit, přestože do té doby byl vývoj řeči v normě. „*Pak jsme se jí zpětně po letech ptali, co se jí přihodilo, a ona řekla, že měla strach o mě. Tak to nás úplně dorazilo. To jsme nečekali, jak ve čtyřech letech to dítě může vnímat strach o matku.*“

Rodiče dříve či později, v závislosti na rodinné situaci – „*Až kolem M. třetího roku, po třetího roce jsem si toho začala víc všímat, protože my jsme měli dost jiné problémy, které se musely zvládnout. Takže jsem bohužel musela řešit opravdu jiné věci. Ale asi tak, když byly M. tři, tři a půl roku, tak se to začalo řešit.*“ – vyhledali pro dítě odbornou pomoc. Nejčastěji pomoc logopeda, lékařů foniatrické kliniky, případně také psychologa. Před nástupem povinné školní docházky rodiče konzultovali možný odklad

a vhodný typ vzdělávání především s pedagogicko-psychologickou poradnou, logopedem a svými známými.

U dvou ze šesti dětí rodiče zmínili, že k vývoji řeči jejich dítěte přispěla dětská skupina (speciální mateřská škola, klub pro děti). Zároveň čtyři ze šesti dětí se zúčastnily alespoň jedenkrát pobytu ve stacionáři při foniatrické klinice. Pouze matka jednoho dítěte však sdělila, že jim tento pobyt, co se týče vývoje řeči, značně pomohl. Otec dvou dětí, které ve stacionáři také byly, zhodnotil jejich pobyt tam takto: *„Nezaznamenali jsme tedy, že by ten stacionář byl nějak významně úspěšný, což se pak zopakovalo i u K.“* U třech ze čtyř případů se zážitky rodičů shodovaly v tom, že pobyt ve stacionáři jejich děti po psychické stránce nesly velice špatně. *„No a ten první pobyt byl pro nás úplně šílený. M. se tam začal počůrávat, nebyl schopen vlastně vůbec být v kolektivu. Soustavně plakal. Jídlo, které tam jedli, mu vůbec nechutnalo... Takže hrozný problém, zdravotní sestra nebo by to možná měl být pedagog, byl naprosto nevyhovující. Paní učitelce vadilo, že M. při příchodu a odchodu podává ruku a zdraví. Věci, nad kterými by měl člověk žasnout, že to dítě umí a zvládá, tak tam byly špatně.“* Matka M. se však přesto rozhodla svého syna na pobytu nechat a později se M. pobytu zúčastnil ještě několikrát, toto rozhodnutí bylo zpětně hodnoceno jako dobré. *„Tak jsem se rozhodla ty čtyři týdny zvládnout a po určité době jsem zjistila, že to bylo dobře, že jsme to vydrželi. M. se pak srovnal. A viděla jsem opravdu ohromný poskok v tom, jak M. začal reagovat, začal lépe vyslovovat i jeho slovní zásoba se zvětšovala, ale to samozřejmě také díky péči doma a díky naší paní logopedce...“* Z rozhovorů však vyplynulo vážné upozornění na to, že testové materiály používané při některých testech v rámci pobytu ve stacionáři jsou zastaralé. Dnešní děti již nepoznají na obrázku například štangli salámu, protože se s ní běžně nesetkávají, a tak jsou výsledky testů negativně ovlivněny a závěr z nich nemusí odpovídat skutečnosti.

U všech šesti dětí začala probíhat logopedická terapie, která odpovídala specifikům jednotlivých narušení komunikační schopnosti. Jako dobré se ukazuje, když se logoped zaměří hravou formou na rozvoj myšlení dítěte, s nímž se rozvíjí i řeč. V současné době u dvou ze šesti dětí v podstatě logopedická terapie již neprobíhá, a to u jedenáctiletého chlapce s neplynulostmi v řečovém projevu a třináctileté dívky s koktavostí a vývojovou dysfázií.

### 6.3.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci výzkumného šetření se setkáváme s následujícími způsoby vzdělávání: běžná základní škola, daltonská škola, škola zaměřená na výtvarnou výchovu (druhý stupeň), církevní základní škola, základní škola praktická (speciální třída) a domácí škola.

Jednou ze základních otázek je pro rodiče, kdy dítě do školy přihlásit, zda mu dát odklad školní docházky, či nikoli. Vývojem řeči dítě neodpovídá normám školní zralosti, v ostatních oblastech však může být pro školu zralé. *„Ve školce nám totiž řekli větu, která platí doteď, a to, že nemůže nastoupit do školy, protože si nedokáže poradit v nestandardních situacích. Jenomže to by nenastoupila do školy ani nyní, protože ona si stále nedokáže poradit v nestandardních situacích. Protože ten mozek jí prostě funguje jinak.“*

Ve dvou ze čtyř rodin se rodiče setkali s formou domácího vzdělávání, a rozhodli se tak učít své dítě vzhledem k jeho specifickým potřebám. Nutno podotknout, že ve dvou zbylých rodinách vychovává děti pouze matka, a tak pravděpodobně není pro rodinu ekonomicky únosné, aby zůstala doma a učila své dítě. Jako klíčová se v souvislosti s formou domácího vzdělávání ukazuje spolupráce s kmenovou školou, kam je dítě přihlášené, a osobnost učitelky, která dítě přezkušuje. Spolupráce s třídní učitelkou, v podstatě neznalou věci, se projevila jako nevyhovující. Předně proto, že rodině nebyla dána svoboda ve způsobu, časové organizaci výuky ani výběru materiálů. Třídní učitelka kmenové školy navíc k dítěti s poruchou řeči v domácí škole přistupovala jako k nemocnému dítěti. Za inspirující považuji to, že na některých školách je zaměstnán pedagog, který je určený přímo pro práci s domácími školáky.

Obavy rodičů i jejich známých, předně pak logopedů, pedagogů či psychologů ze sociální izolace dětí způsobené domácí školou se nepotvrdily. *„Na domácím vzdělávání nás pozitivně překvapilo to, že skutečně ten strach (...), že to dítě nebude umět komunikovat se svými vrstevníky, že mu bude scházet ta takzvaná socializace a že bude v kolektivu méněcenné nebo tak něco, (...) je omyl, že to je nějaká mystifikace, která je tady asi z dob Marie Terezie a stále se uchovává, ale že tomu tak není. Ale je veliký rozdíl, když to dítě budu skutečně vychovávat doma – uzavřené, individuálně, to potom ano, ale domácí škola tak, jak jsme ji poznali postupně my, je trošku o něčem jiném. Naopak všichni účastníci vědí, že je potřeba, aby se dělali společné akce, kde se ty děti spolu uvidí, kde spolu mohou kamarádit a tak dál.“*

Na domácí škole si rodiče cení především odlišeného přístupu. Hlavní rozdíl mezi domácí školou a běžnou školou charakterizovala matka dětí s narušenou komunikační schopností následovně: „*Když pak nastoupila do třetí třídy do školy, bylo překvapující, že to je úplně jiný systém. Ale tím, že jsme tam chodili na to přezkušování, tak už jsme věděli, o jaký systém se jedná, že se jedná o systém – ukaž, co nevíš, a já tě za to oznámkuji. A ne o systém, který je právě v tom domácím vzdělávání – ukaž mi, co umíš, a já ti pomohu, abys věděl víc.*“

Na daltonské škole si rodiče cení toho, že ve třídě je jen dvacet žáků a paní učitelka se jim může více věnovat. Na druhé straně se, především u otce, objevil názor, že by daná škola měla na děti více přitlačit, aby se opravdu učily. Otázkou však zůstává, zda je to způsobeno pedagogickým přístupem školy, nebo povahou dítěte. Celkově je však otec s výběrem školy spokojen: „*Myslím, že jsme si nevybrali špatnou školu a můžeme být rádi, že tam jsme. Já to vnímám spíše naopak jako pozitivní. Sice jsou tam nějaké problémy, ale myslím si, že ta škola má nějakou úroveň a že tam ty děti, když chtějí, něco naučí.*“ Potvrzuje se tvrzení Rýdla (1993), že záleží především na osobnosti třídní učitelky. Matka dítěte, které chodí do základní školy s alternativním pedagogickým přístupem, dodává: „*Dá se říct, že třídní učitelka se opravdu povedla, což tak není vždycky. Je to taková hodná, trpělivá paní. Paní učitelka opravdu spolupracuje, snaží se mu pomáhat, dává tomu i svůj volný čas, snaží se mu věnovat. Teď vlastně zavedla i doučování. Doučuje to, co je třeba.*“ V rozhovoru o svém nejmladším dítěti však vyjádřila obavu z výběru školy i paní učitelky: „*Taky se někdy člověk ptá, jakou vybrat školu. Bojí se, aby něco nepokazil a potom tam nevznikly někde nějaké problémy. Stačí nějaká špatná učitelka a člověk má zaděláno na pár let dopředu. Paní učitelky opravdu mohou nadělat velkou paseku. Stačí nějaké nevhodně zvolené slovo a spolužáci se toho chytí a člověk má vystaráno do devítky.*“

To platí i v ohledu na běžnou základní školu, shodou okolností však rodiče dětí, jež navštěvovaly běžnou základní školu, své dítě přendali do školy jiné. V jednom z případů to bylo rodičům dokonce školou doporučeno, jelikož dítě s narušenou komunikační schopností a poruchou pozornosti s hyperaktivitou škole nevyhovovalo.

Matka jednoho dítěte, které byla pedagogicko-psychologickou poradnou doporučována mikrotřída pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, dokonce uvedla: „*Je mi líto, že vlastně ani v pedagogicko-psychologické poradně vůbec nevědí,*

*jak to na té škole chodí, protože teď tam například byla naše známá na praxi, a ten druhý pedagog v té třídě vůbec není.“ Sami odborníci, kteří rodičům radí, jakou školu vybrat, někdy nejsou v obraze o skutečném chodu školy nebo například specializované třídy.*

Další možností, pro kterou se rodina rozhodla, byla církevní základní škola, která svým přístupem byla pro děti v mnohém přijatelnější než běžné školy. *„M. chodil do waldorfské mateřské školy. To znamená, že tam je hodně jiný způsob vyučování či vůbec pobytu v té školce. A to velice přátelský, milý, otevřený. Tam přijímají děti i s vadami. (...) Měli jsme už jednu zkušenost v rodině, když jsme přecházeli na naprosto obyčejnou základní školu z waldorfské školky a dopadli jsme opravdu hodně špatně až tak, že jsme museli ale okamžitě během půl roku najít úplně jinou školu, protože ten způsob výchovy byl naprosto protichůdný. A našli jsme. Vlastně jsem zjistila, že z waldorfské školky může jít dítě buď do waldorfské školy, nebo do církevní. Čili ten přístup hraje opravdu velikou roli a volila jsem tedy, když už jsem tuto školu znala, znala jsem, jakým způsobem se tam chovají k dětem, co všechno tam M. mohou ještě navíc nabídnout, tak jsem volila tuto církevní školu.“*

Matka dítěte se symptomatickou poruchou řeči zvolila pro dítě základní školu praktickou, přesněji speciální třídu v rámci běžné školy, která je určena pro žáky se sníženým intelektem. Její syn navštěvoval již přípravnou třídu této školy, což ovlivnilo také její rozhodování. *„To jsme zvažovali (jinou školu), ale jelikož mi sem chodí obě děti, tak jsem se rozhodla, že bude chodit sem, protože paní učitelky a učitelé už vědí, jak s ním mají spolupracovat, už se znají. Uvažovali jsme ještě o škole na P., ale to bych pak měla všechny děti „rozházené“. Promluvila jsem si o tom s mámou, ona říkala, že ne, ať radši chodí sem do té školy, že to mám bližší a zde už také vědí, jak s ním mají spolupracovat, a že mu rozumí.“*

Hlavními kritérii pro výběr školy byla dostupnost dané školy, která zvláště u dvou rodin ze čtyř hrála podstatnou roli, osobnost třídní učitelky a přístup školy. S rostoucím věkem dětí přibývalo na důležitosti také přání dětí samotných, což například podnítilo výběr základní školy se zaměřením na výtvarnou výchovu. Možnost výtvarného vyjádření je pro dané dítě s narušenou komunikační schopností v jistém smyslu svobodnější a příjemnější způsob komunikace, které dítě samo chce rozvíjet.

### 6.3.3 POCIT PŘIJETÍ

To, do jaké míry se dítě podle rodičů cítí ve třídě či jiné skupině dětí přijímáno, ovlivňuje také přístup pedagoga či lektora, který danou skupinu vede. Pro děti s narušenou komunikační schopností, ale i pro ostatní děti, je velice podstatné, aby našly nějakou skupinu dětí, které je budou přijímat, vážit si jich a nebudou je nijak shazovat. Někdy takovou skupinou byla přímo školní třída, jindy skupina dětí na zájmovém kroužku, skautský oddíl, křesťanský klub aj.

Čtyři děti ze šesti jsou v současné době poměrně dobře přijímány ostatními spolužáky ve třídě. To ovšem neznamená, že by se ve třídě nevyskytoval žádný spolužák, který by se k nim někdy nezachoval ošklivě. V některých případech bylo třeba školu změnit či si svoji pozici ve třídě vybojovat. *„On si tak nějak vybojoval svoji pozici. Přišel totiž do této školy v pololetí druhé třídy, takže to pro něj bylo těžké, měnil kolektiv. Přešel z jednoho kolektivu do druhého. Tam, kde ho neznali. A přišel do skoro jen klučičí třídy. Měl tam nějaké nesrovnalosti, zmydlil dva spolužáky a od té doby tam vědí, že se to nevyplácí (pozn. mít něco proti němu, např. se mu smát či ho provokovat), tak má klid.“*

Většina dětí s narušenou komunikační schopností se setkala negativními reakcemi na svou řeč. Ať už ze strany dětí nebo dospělých. Tyto reakce také významným způsobem ovlivňují vztah k sobě samému a sebepojetí dítěte, což se může projevit v nízkém sebevědomí, pocitech méněcennosti i negativním sebehodnocením. To vše do jisté míry určuje celkovou úspěšnost dítěte, ať už v sociálních interakcích, logopedické terapii, nebo ve vzdělávání. *„Dneska, po devíti, osmi letech občas vnímáme spíš, že potřebuje psychologa. Logopedicky, technicky – obloučky, uklidnění, soustředění už umí. Ona to zvládne. Ale pokud tam není dostatek sebevědomí, tak jí techniky logopedické jsou „úplně naprd“. Ona potřebuje mít dostatek sebevědomí a uvědomění si svého vlastního já. Co je důležité a co není důležité. Jestli v té partě, kde je, to, co a jak se vyjádří, je opravdu tak důležité. Protože když to pro ni bude nesmírně důležité, tak samozřejmě neřekne ani slovo. Takže je potřeba uvědomění si svého já a mít dostatečně ne velké sebevědomí, ale dobré sebevědomí, aby si byla jistá sama sebou, že to, co dělá, dělá dobře.“*

Kamarádit se ve třídě s dítětem, které je v něčem odlišné, se odvažují především „silní jedinci“, již si jsou sami jisti svým postavením v kolektivu a neohroží



tím svůj sociální status mezi ostatními. Ne každé dítě s narušenou komunikační schopností či jiným postižením nebo znevýhodněním nalezne však v dětském kolektivu opravdové přátele. *„No, na tom prvním stupni byla přijímána jako někdo mimo. Ne snad pro tu vadu řeči, ale pro jiné myšlení. A myslím si, že je jedno, kdo by to byl – prostě, ať by to byl, kdo by to byl, je to někdo nenormální, kdo nenosí značkové oblečení, kdo v létě nejezdí k moři a v zimě na hory, tak už je nenormální a už je mimo. Takže ten kolektiv ji nemohl přijmout už z tohoto důvodu, že my nejezdíme v létě k moři a v zimě na hory a ještě ke všemu jí není v podstatě globálně rozumět. A tak si tam vytvořila nějaké kamarádské vztahy, které vždycky trvaly jenom krátkou dobu, a žádného dlouhého trvání to nikdy nemělo, protože by ostatní neuspěli, kdyby s ní komunikovali déle. To by musela být silná osobnost, aby se jí zastala. Takže ona neustále proplouvala takovými krátkodobými vztahy. To jí samozřejmě na sebevědomí nepřidávalo.“* Od rodičů těch starších dětí (jedenáct a třináct let) jsem se dozvěděla, že značný vliv má také to, jaký mobil dítě má, zda nosí značkové oblečení a podobně.

Každé dítě potřebuje, aby mu někdo naslouchal a rozuměl mu. U dětí s narušenou komunikační schopností se mohou objevit potíže s porozuměním tomu, co nám sdělují. Sami rodiče mají někdy problém s tím dítě pochopit, ať už pro formu řeči – například u dětí s nepllynulostmi a projevy breptavosti v řečovém projevu, nebo její obsah – u dětí s vývojovou dysfázií či balbuties. *„On to vždycky nějak předrmolí a já se ho musím zeptat, co říkal. On to zopakuje, a když mu ani napodruhé nerozumím, tak mi to klidně zopakuje potřetí, nebo třeba odkráčí.“*

#### 6.3.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Rodiče všech šesti dětí se shodují v tom, že narušená komunikační schopnost se manifestuje téměř ve všech vyučovacích předmětech, což bylo podloženo i četným vyprávěním a mnohými příklady ze školního vzdělávání, především v těch předmětech, kde je třeba porozumět čtenému textu, psát slohové práce či se slovně vyjadřovat. Nejvíce se tedy objevují obtíže v českém jazyce, cizích jazycích, porozumění slovním úlohám v matematice apod. Rodiče dětí s vývojovou dysfázií nastiňovali také problematiku zapomínání, jelikož vývojová dysfázie postihuje i krátkodobou paměť, zároveň narušuje také sluchové vnímání.

Rodiče se domnívají, že narušená komunikační schopnost ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Pokud však učitel dítěti uzpůsobí výuku, zvolí vhodné metody práce či upraví své požadavky, nemusí se nutně narušená komunikační schopnost zobrazit v úspěšnosti žáka ani jeho prospěchu, přestože tomu tak někdy bývá. *„Zvláště to bylo vidět, když skončila tu domácí školu a nastoupila do základní školy (...), tak jestli měla nějaký problém, tak ne se žáky, ale s učiteli, protože ten učitel kupodivu nechápe, že když má člověk takové obtíže, že když má například recitovat nějakou básničku, že on ji možná i umí, ale že ji není schopen říct. A ten učitel toto kupodivu se svým vzděláním nějak nechápe. Takže spíš ty potíže, jestli jsem viděl, tak byly u tohoto. A právě úžasné bylo, že když J. přišla na školu, kde je teď, tak se jí hrozně prospěch zvýšil, protože ji ti učitelé nějak s tím akceptují a nějak to zvládají, kdežto tam právě měla potíže tohoto typu.“* Záleží samozřejmě také na intelektových schopnostech žáka, jeho svědomitosti a přístupu ke škole.

To, co do určité míry determinuje úspěšnost dítěte, je také to, jak se dítě cítí, jak si samo věří. Tato sebedůvěra se v dítěti tvoří i na základě drobných zdarů, které zažívá. Domnívám se, že svým způsobem záleží i na pozitivní motivaci a pozitivním hodnocení ze strany pedagoga či rodiče, který dítě učí. Dítě s vývojovou dysfázií, které v září nastoupilo do církevní základní školy a které učí, podle slov jeho matky, vynikající paní učitelka, nosí od září samé jedničky, protože jeho vyučující známkuje jen úspěchy dětí. Tento chlapec je přímo nadšený a hrdě znovu a znovu všechny své jedničky počítá. Dovedu si představit naprosto odlišný model, který nebude asi až tak ojedinělý, negativní hodnocení notně sráží osobnost dítěte, *„Tato metoda výuky (myšlena metoda „frausovské matematiky“) mu vyhovuje a on se cítí dobře. A jakmile se cítí dobře, tak mu to jde, a jak mu to jde, tak není problém. A tak i tu češtinu nějakým způsobem překousne.“*

Rodiče si však uvědomují, že nějakým způsobem bude pravděpodobně narušená komunikační schopnost přetrvávat i během dospívání, u některých možná i v dospělosti. Podle výpovědi matky dítěte s vývojovou dysfázií bude mít narušená komunikační schopnost největší vliv v rámci vzdělávání: *„Asi v tom, že P. nikdy nebude úplně dobře mluvit. Vnímám u něj velký rozpor v tom, že on má už tu dušičku v sobě velkou, jeho už ty dětské věci nebaví – že by se díval na Krtečka nadšeně, to už ani náhodou – ale člověk má pocit, že má tu duši osmiletého dítěte, ale neumí se vyjádřit jako ten osmiletý. Takže on má v sobě toto, to mu dělá problém.“* Na druhé straně otec

jiného osmiletého chlapce s vývojovou dysfázií vyjádřil slovy paní logopedky nadějí, že se časem vývoj řeči dorovná s normou: „*Krásně to říká jeho paní logopedka, že až mu bude dvacet, tak to nikdo nepozná. Zpoždění se postupně zmenšuje.*“

### 6.3.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

Rodiče pěti ze šesti dětí se domnívají, že si jejich děti svoji narušenou komunikační schopnost uvědomují a cítí, že je nějakým způsobem determinuje. Matka a otec šestého dítěte si myslí, že narušenou komunikační schopnost (konkrétně neplynulost v řečovém projevu) jejich dítě moc neřeší, až tak ho nesvazuje. Mají pocit, že je mu to jedno. Připouští však, že to může být dáno momentálním věkem.

Ostatní rodiče objasňovali buď na obecnější rovině, nebo na konkrétních příkladech, jak samo dítě svoji narušenou komunikační schopnost vnímá. „*Asi jo, asi to vnímá. Něco řekne, pak se zarazí, kouká, mávne mi rukou a je pryč. Ani to nedořekne. Pak si sednu a řeknu? „V., co ti je?“ – „Chci něco říct, ale nejde mi to“. Někdy to bere dobře (když má dobrou náladu), někdy to bere špatně, je mu to trapné. Je smutný.*“ Jindy rodiče líčili spíše to, že jejich děti cítí, že je narušená komunikační schopnost v něčem omezuje, ale nedávají to na sobě moc znát.

Jeden chlapec dokonce projevuje svoji nespokojenost s tím, že se nemůže vyjádřit, následujícím způsobem: „*On si svoji vadu právě plně uvědomuje a to je ten problém. Ze začátku, ted' jsem to tedy dlouho neviděla, se bouchal do hlavy a ještě to dělá pořád. Říkal: „Blbá hlava, blbá hlava.“ On si plně uvědomuje, že nemůže dojít na to správné slovo, a proto se jakoby uzavře. Někdy reaguje tak, že okolí vlastně neví, proč tak reaguje, a on je naštvaný sám na sebe, že nemůže najít to správné slovo.*“ Děti s narušenou komunikační schopností, především děti s vývojovou dysfázií, samy zažívají situace, kdy se nedokážou adekvátně vyjádřit. To popisuje i matka jiného chlapce. „*Já si myslím, že by se rád vyjádřil víc, než umí. (...) Chtěl by říci víc, a neumí to. Třeba, když chce něco vyprávět a zamotá se do něčeho složitějšího. Například, když někde byl, něco viděl a honem to potřebuje nějak zsumírovat, aby z toho dal něco dohromady. Nedávno jsme byli v Umělecko-průmyslovém muzeu na výstavě angličácků a P. chtěl vyjádřit, co tam viděl, a najednou to bylo pro něho složité. Vlastně on věděl, co chce říci, ale neuměl to.*“

Pouze u dvou dětí jejich matka zdůraznila, že se toto vnímání liší v rámci školního prostředí a v rámci rodiny. V první řadě proto, že rodina své děti zná, bere je takové, jaké jsou, a ví, jak s nimi jednat, zároveň se na ně nezlobí za to, že se vyjadřují tak, jak se vyjadřují. Ve školním prostředí či v prostředí vrstevnické skupiny tomu tak být nemusí. Často také rodiče vysvětlovali, že se svým dítětem ve škole nejsou, a tak některé věci nevědí a mohou se jen domýšlet.

A tak vnímání sebe sama v souvislosti s narušenou komunikační schopností určuje mimo jiné věk dítěte, osobnost dítěte i rozsah a forma narušené komunikační schopnosti.

### 6.3.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

V poslední části rozhovoru rodiče hovořili o tom, že je pro ně těžké vyrovnat se s tím, že dítě bude mít poruchu řeči stále, a v důsledku toho bude mít možná horší postavení ve společnosti. Také se obávají toho, aby se pro dítě našla vhodná škola a aby jejich dítě našlo dobré uplatnění. Každý rodič většinou považoval za nejtěžší něco jiného.

Jedni rodiče vyjádřili náročnost toho přimět své dítě k plnění školních povinností a učení se. Zároveň matku mrzí, že je veliký rozdíl mezi schopnostmi, které jejich syn má, a tím, jak je uplatňuje. *„Byli jsme u paní psychologky a ta nám řekla, že O. je silně nadprůměrně inteligentní. Mně vadí, že mezi těmi možnostmi, které má, a tím, co opravdu má (dělá), je docela velký rozdíl. A že dá strašnou práci ten rozdíl odstranit.“*

Znovu vyšla najevo skutečnost, že někdy samotní rodiče dítěti nerozumí. *„Pro mě je nejtěžší – třeba s ním mluvím, sednu si s ním. Chci si s ním promluvit: Co dělá v klubu? Co ve škole? Když něco chce říct, řekne to špatně. Je to těžký, nechám to být, už ho nechci trápit. Pro mě je těžké, že mu nerozumím. Hodně mě to štve. Když bude velký, bude třeba chodit na učiliště, nebude mu rozumět.“*

Jedna matka u obou svých dětí nastínila problematiku toho vysvětlit okolí, jak má k danému dítěti přistupovat, jak s ním má komunikovat. Často právě lidé z okolí jsou těmi, s kterými se dítě nejčastěji setkává, a mnohdy jsou oni těmi, kdo dítě nepřijímá, nerozumí mu. *„Spíše mě překvapilo okolí, že s tím má problém. Já jako rodič přijímám svoje dítě takové, jaké je. A i před narozením jsem je přijala takové, jaké už*

*jsou. (...) Ale překvapilo nás třeba okolí. To, že pro okolní lidi je to těžší než pro nás. Protože pro nás to jsou naše děti a my jsme za ně odpovědní ve smyslu výchovány, ale to okolí jak k tomu přijde. Ty babičky prostě najednou nevěděly, jak s dětmi mají komunikovat. Ony jim nerozuměly, ony se jich bály, protože nevěděly, co s nimi mohou a nemohou.*

Co se týče budoucnosti dětí, všichni rodiče zmínili, že záleží na tom, co bude dítě chtít, nebo brali v potaz jeho přání, které uvedli. Sami však počítají s tím, že dítě asi nebude žádným moderátorem či tlumočnickem apod., i když jedna matka vyslovila naději, že i takové povolání je v některých případech možné. Sama totiž chodila do třídy s chlapcem, který měl veliké komunikační obtíže a dnes je moderátorem a hercem. Rodiče se snaží spolu se svým dítětem přijít na to, v čem má dítě „přidáno“, a tím směrem se vydat, rozvíjet nadání dítěte. Záleží jim na tom, aby jejich dítě bylo šťastné.

Rodiče dětí, které se učí formou domácího vzdělávání, již s pohledem do blízké budoucnosti hledají vhodnou školu, na kterou by dítě po určité době domácí výuky mohlo přejít.

Na závěr jednoho rozhovoru bylo zdůrazněno, že každé dítě je individuální a ke každému je třeba přistupovat různě. *„Neexistuje univerzální výchovná poučka. Co platí a je dobré u jednoho dítěte, tak u druhého může být naprosto špatně, a to, i když se jedná o sourozence. Pozor na ránu, aby nepadla vedle, mohla by hodně ublížit. A když padne, tak je třeba se jako rodič omluvit.“* Také je třeba přijmout dítě takové, jaké je, a hledat to, v čem se mu daří, a to rozvíjet, což vyplynulo přibližně z výpovědi poloviny rodičů. *„To dítě – v něčem mu je sebráno, by se dalo říct, a v něčem zase dostává něco navíc. A to je hrozně fajn. Nevím, jestli to tak je u všech dětí, ale předpokládám nebo myslím si, že to tak je. A myslím si, že je dobré to dítě přijmout takové, jaké je. A to je prostě základ od těch rodičů. Pokud to tak není a pořád máme na to dítě nějaké nároky, které ono nemůže splnit, tak to žere nás a myslím si, že to bolí i to dítě.“*

### 6.3.7 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Forma individuální výuky, konkrétně domácí vzdělávání, je téma, které vzešlo z rozhovorů jako jedna z vhodných forem výuky pro děti s narušenou komunikační schopností. Výzkumné šetření nebylo zaměřeno speciálně na domácí školáky, přesto, v podstatě náhodou, se rozhovory týkaly tří dětí (ze šesti), které prošly či procházejí

domácí školou. Proto bych zde ráda doplnila některé informace, které z rozhovorů vyplynuly. Zčásti však bylo domácí vzdělávání charakterizováno již výše.

Rozhovory ukazují, že někteří rodiče, kteří hledali vhodný způsob výuky pro své dítě s poruchou řeči, našly domácí školu, jež je formou vzdělávání vyhovující jejich přáním a požadavkům.

Nespornou výhodou domácí školy je, že děti nejsou v podstatě stresovány negativními zážitky z interakcí se spolužáky či učiteli. Zároveň z rozhovorů vyplývá, že domácí školáci na rozdíl od dětí z běžného typu vzdělávání více vědí, co chtějí, a jdou si za tím. *„Uvědomili jsme si, že jí ta domácí škola dala obrovskou věc. Ona se naučila být nějakým způsobem sebevědomá a ví, co chce, a vědět, co chce, už v takovémto mladém věku. A naučila se učit se. (...) To pro J. bylo strašně pozitivní a pozitivní také tím, že si jakoby sama něco dokázala...“*

Nevýhodou však zůstává, že ne každý rodič má dost zkušeností s výukou dětí. Někteří lidé ale tvrdí, že je lepší, když rodič není pedagog. *„Já myslím, že nejsem spokojená jedině sama se sebou, protože nejsem pedagog a nezvládám to, ale někdy mi říkají, že je to lepší, když nejsem pedagog. Připadám si někdy hloupě, protože některé věci neznám a neumím a musím se je sama naučit taky. Jedině, kde nejsem spokojená, tak sama se sebou. Chybí mi metody, znalosti, mám pouze mateřský cit a sama umím číst a psát.“*

Přesto, že domácí vzdělávání přináší spoustu výhod, nese s sebou samozřejmě i nevýhody, ať už se jedná o různé aspekty, které rodič, coby učitel, musí zvládnout, nebo o zajištění pravidelných aktivit, kde bude dítě trávit čas dalšími dětmi. Navíc tento způsob výuky není přijatelný pro každou rodinu, a to i z časových a ekonomických důvodů.

### 6.3.8 ROZDÍL VE VNÍMÁNÍ OTCŮ A MATEK

Jak jsem již výše přiblížila, celkem jsem mluvila se šesti rodiči, s nimiž jsem udělala devět rozhovorů o jejich dětech s narušenou komunikační schopností. Hovořila jsem se čtyřmi matkami a dvěma otci, přičemž s jedním otcem a dvěma matkami jsem mluvila o dvou dětech. Ve třech případech tedy mohu srovnat výpovědi matky s výpověďmi otce.

Zaznamenala jsem například, že otcové si nepamatovali přesné časové údaje (kolik dítěti bylo let apod.). Nabyla jsem pocitu, že pro ně tyto údaje nejsou tak důležité jako pro matky. Tato skutečnost však může být ovlivněna povahou účastníků rozhovorů.

Současně bylo z odpovědí otců znát, že si zachovávají od událostí v rodině větší odstup a jsou schopni vidět některé události komplexněji. Matky zase naopak vnímají i jednotlivé, mnohdy z mého pohledu podstatné detaily, které otcové většinou nezdůraznili, ať už proto, že si je nepamatovali, nebo proto, že je nepovažovali za důležité.

Bylo složitější, než jsem čekala, udělat rozhovor s otcem i matkou dětí. Měla jsem představu, že naleznu čas, kdy budou doma oba, a udělám rozhovor nejprve s jedním a pak s druhým. Nicméně bylo docela obtížné tuto představu naplnit a povedlo se to jen částečně. Za jedním otcem jsem nakonec jela do práce. Otcové zpravidla tráví s dětmi méně času než matky, vnímají tedy jejich vývoj trochu s odstupem. „*Hm. Zatím, teď zatím je ten strach neopodstatněný, protože skutečně se to někam dál hýbe, i když maminka propadá často beznaději, protože ta to vidí jinak. Já to taky vidím víc skokově nežli ona... a při tom skokovém, to víc uvidíte změnu, nežli když se na to díváte kontinuálně.*“ Současně jim tento odstup umožňuje více vnímat jednotlivé proměny v rozvoji dětí.

Domnívám se, že přítomnost otce v rodině je pro matku i děti v mnohém přínosná, záleží však na tom, jaké jsou mezi rodiči a mezi rodiči a dětmi vztahy. Mezi hlavní klady patří možnost společně se jako rodiče sdílet, hledat možné cesty a vzájemně jeden druhého podpírat.

## 6.4 SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření naplňuje cíl mé diplomové práce přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a ukázat, jak rodiče vnímají své dítě s poruchou řeči v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy. Uvádím zde tedy hlavní podněty, jež vyplynuly z výzkumného šetření a mohou být přínosné a obohacující pro všechny lidi, kteří se věnují dětem s poruchami řeči nebo touží potom blíže porozumět specifikám života dětí s narušenou komunikační schopností a jejich rodin.

Z výsledků šetření vyplynulo, že děti s narušenou komunikační schopností a jejich rodiče mohou být a jsou spokojeni či nespokojeni s různými způsoby vzdělávání, záleží především na přístupu školy a osobnosti pedagoga. Školy a pedagogové, kteří reprezentují tradiční či transmisivní pojetí vzdělávání jsou pro žáky s narušenou komunikační schopností často nevyhovující. V současnosti někteří rodiče volí formu domácího vzdělávání, jiní vyhledávají základní školy rodinnějšího typu, například církevní základní školy či školy s alternativním pedagogickým přístupem.

Narušená komunikační schopnost dítěte není nutně důvodem pro pocit nepřijetí v kolektivu dětí. Zpravidla se však děti s narušenou komunikační schopností setkávají i s negativními reakcemi na svoji řeč, potažmo přijetí své osoby, což do jisté míry utváří i jejich vztah k sobě samému. Zdá se, že jedním z hlavních faktorů, které se podílejí na přijetí dětí s poruchami řeči ostatními dětmi, je přístup pedagoga či lektora, jenž danou skupinu dětí vede.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že narušená komunikační schopnost se manifestuje téměř ve všech vyučovacích předmětech, především tam, kde je hojně využíváno psané i mluvené podoby jazyka. Zde je třeba poukázat na velice jemný rozdíl mezi úspěšností dítěte a představou, že dítě nemá v daném vyučovacím předmětu skoro žádné obtíže. Pokud vyučující uzpůsobí dítěti na základě jeho specifických vzdělávacích potřeb vhodně celý proces vzdělávání, může být dítě s narušenou komunikační schopností úspěšné, záleží však také na úrovni intelektových schopností a formě a hloubce dané poruchy řeči.

Za nejtěžší považují rodiče různá specifika týkající se života dětí s narušenou komunikační schopností – jako například horší sociální postavení ve společnosti



a otázku budoucího uplatnění. Dále vyrovnat se s tím, že dítě má poruchu řeči, i s tím, že se jeho narušená komunikační schopnost v budoucnu pravděpodobně zcela nesrovná. Také vysvětlit okolí, jak má k dítěti přistupovat.

Rodiče zároveň uvažují nad budoucností svého dítěte, a tak hledají, jaká základní či střední škola by pro dítě byla dobrá, a přemýšlí nad tím, jaké povolání by jednou dítě mohlo vykonávat. Současně jim záleží na přání a představě svých dětí. Zvažují také zaměstnání zaměřená na manuální práci a jsou si vědomi toho, že asi nebude možné, aby jejich dítě vykonávalo nějaké povolání, kde je kladený větší důraz na komunikační schopnosti. Snaží se rozpoznat obdarování, která dítě má, a ta rozvíjet.

## 7 ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo přiblížit život dětí s narušenou komunikační schopností v období mladšího školního věku a ukázat, jak rodiče vnímají své dítě s poruchou řeči v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy. Mám za to, že se mi vytyčený záměr práce podařilo splnit.

Ráda bych i zde v závěru práce stručně shrnula výsledky výzkumného šetření, které vyplynuly z rozhovorů s rodiči dětí s narušenou komunikační schopností. Zdá se, že děti s poruchami řeči a jejich rodiče jsou spokojeni či nespokojeni s různými způsoby vzdělávání, hlavní roli v tom sehrává především přístup školy a osobnost pedagoga. Přestože se děti s poruchami řeči během svého života setkávají s negativními reakcemi na svoji řeč, s nepochopením a různými formami nepřijetí, což do jisté míry utváří i jejich vztah k sobě samému, narušená komunikační schopnost dítěte nemusí být nutně důvodem pro pocit nepřijetí v kolektivu. Narušená komunikační schopnost dítěte se současně projevuje ve všech vyučovacích předmětech, kde je hojně využíváno psané i mluvené podoby jazyka. Pokud je však k dítěti přistupováno na základě jeho specifických vzdělávacích potřeb, může být dítě s narušenou komunikační schopností ve škole úspěšné. Za nejtěžší považují rodiče například horší sociální postavení ve společnosti a otázku budoucího uplatnění. Také vyrovnat se s tím, že dítě má poruchu řeči, i s tím, že se jeho narušená komunikační schopnost v budoucnu pravděpodobně zcela nesrovná, a vysvětlit okolí, jak má k dítěti přistupovat. Do budoucna rodiče spolu s dětmi hledají vhodné školy a zvažují, jaké povolání by jednou dítě mohlo vykonávat.

Během jednotlivých rozhovorů s rodiči jsem musela spontánně reagovat a podle potřeby se doptat na to, co se mi zdálo podstatné. Občas se vyskytly chvíle, kdy jsem váhala, zda rodiče vrátit k tomu, co říkali, a požádat je o doplnění dané informace, nebo pokračovat v rozhovoru dále. Během šetření jsem také byla postavena před, v jistém smyslu, etický problém – zda se ptát otce jedné rodiny i na to, jak vnímá svého nejmladšího syna s vývojovou dysfázií, přestože jsem se od jeho manželky dozvěděla, že situaci nese těžce a že se s poruchou řeči svého nejmladšího dítěte zatím úplně nevyrovnal. A tak jsem váhala, zda s ním rozhovor o dítěti udělat či nikoli. Uvažovala jsem nad tím, zda by mu pomohlo o tom mluvit, nebo právě naopak. Nakonec jsem se rozhodla s ním o jeho

nejmladším dítěti nemluvit a držet se původní domluvy, původně byl totiž v plánu jen rozhovor o starším dítěti.

Dobré stránky svého šetření vidím v tom, že jsem mluvila přímo s rodiči dětí s narušenou komunikační schopností. Většinou se nestává, že by se paní učitelky vyptaly rodičů svých žáků, jak jsou rodiče s jejich přístupem a přístupem školy spokojeni. Ne každý pedagog má odvalu a možnost zjišťovat, co by rodiče rádi změnili na daném způsobu vzdělávání, co je překvapilo a s čím jsou naopak spokojeni. Výzkumné šetření zároveň poukazuje na konkrétní situace ze života dětí s narušenou komunikační schopností.

Respondenti výzkumného šetření z let 2009 a 2010, které bylo zaměřené na analýzu poradenských služeb poskytovaných školním speciálním pedagogem všem integrovaným žákům, předně žákům s narušenou komunikační schopností, jejich rodičům a učitelům, „se shodují v tom, že nejpřínosnější by pro žáky s narušením komunikační schopnosti bylo, kdyby je přímo vyučoval speciální pedagog logoped.“ (Klenková in Havel, Filová 2010, 302) S tímto tvrzením by podle mého názoru souhlasili i rodiče, kteří se zúčastnili výzkumného šetření prezentovaného v této diplomové práci. Některým z nich by pomohlo i to, kdyby na škole, kterou jejich dítě navštěvuje, fungoval logoped.

Přínos své diplomové práce – přínos pro obor Učitelství pro první stupeň ZŠ spatřuji v možnosti bližšího porozumění tomu, jaký je život dětí s narušenou komunikační schopností a jejich rodičů. Práce přináší názory rodičů na konkrétní způsoby vzdělávání, na to, jak jsou podle rodičů děti s poruchami řeči ve třídě přijímány a jak jim v tomto ohledu může pedagog pomoci. Získané poznatky mohou být prakticky využity při výuce dětí s narušenou komunikační schopností a zároveň mohou být inspirací pro rodiče, kteří hledají vhodnou školu pro své dítě

Výzkumného šetření se zúčastnilo šest rodičů, s kterými jsem udělala devět rozhovorů. Pro své šetření jsem využila daný výzkumný vzorek. Závěry šetření proto nejsou nikterak obecného charakteru. Nýbrž se jedná o závěry, jež se odvíjí od rozhovorů s konkrétními rodiči a jejich následné interpretace.

Kdyby měl být závěr výzkumu objektivnější a širší, navrhovala bych do budoucna mluvit s více rodiči dětí s narušenou komunikační schopností a mimo jiné i s rodiči, jejichž děti navštěvují základní školy logopedické. Pro obory učitelství na prvním stupni a speciální pedagogiku i jiné pedagogické disciplíny považuji zaměření této diplomové práce i výzkumného šetření za prospěšné a doporučuji se mu věnovat.

## LITERATURA A ZDROJE

- *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona. Český ekumenický překlad*, 11. vydání (9. přepracované), Praha: Česká biblická společnost, 1998. 1150 s. ISBN 80-85810-19-0.
- BALÁŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 84 s. ISBN 80-86723-05-4.
- BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. 150 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3. upravené a rozšířené vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- HAVEL, J.; FILOVÁ H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z.; BRAVENÁ N.; FRANCOVÁ M. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-2835-3.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. 93 s. ISBN 80-85931-41-9.

- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J.; A KOL. *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 116 s. ISBN 978-80-210-4463-0.
- KLENKOVÁ, J. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido, 2008. 327 s. ISBN 978-80-7315-168-3.
- KŇOURKOVÁ, M.; LISÁ L. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. 274 s.
- KOL. *Řeč a sluch školní zralost*. Praha: RAABE, 2012. 99 s. ISBN 978-80-87553-54-1
- KUBÍČKOVÁ, M. *Vůle ke zdravému životu*. Praha: Onyx, 1996. 174 s. ISBN 80-85-228-37-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. 213 s. ISBN 80-7178-115-0.
- LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné): s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Kotva, 1999. 387 s. ISBN 80-900254-5-5.
- LAŠŤOVKA, M. *Poruchy plynulosti řeči*. Praha: Scriptorium, 1999. 139 s. ISBN 80-86197-13-1.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. 386 s. ISBN 80-7178-961-5.
- LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. 166 s. ISBN 80-900307-7-7.
- LIŠKA, J. *Logopedický zborník*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1974. 386 s.

- LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MATĚJČEK, Z.; KLENER, P. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z.; DYTRYCH Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte: dětská závist, žárlivost, nevěra a rozvod, nový partner v rodině, nevlastní sourozenci, vzpomínky z dětství*. Praha: Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.
- NEUBAUER, K. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 107 s. ISBN 978-80-7435-053-5.
- NEUBAUER, K.; KALIBA, M. *Komunikace a handicap. Sborník textů z mezinárodní vědecké konference: 6.–7. 9. 2011, Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 491 s. ISBN 978-80-7435-161-7.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 89 s. ISBN 80-244-1233-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. 124 s. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada, 2007. 93 s. ISBN 978-80-247-2353-2.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. 107 s. ISBN 80-7169-032-5.
- SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 459 s.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SULLEROTOVÁ, É. *Krize rodiny*. Praha: Karolinum, 1998. 61 s. ISBN 80-7184-647-3.
- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA I. *Klinická logopedie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2007. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2006. 103 s. ISBN 80-7372-057-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Dotisk 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
- VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 155 s. ISBN 978-80-244-3056-0. (Neprodejná publikace, nyní určena k veřejné diskuzi.)
- VYŠTEJN, J. *Psychologické aspekty komunikace řeči v logopedické teorii a praxi*. Praha: Česká logopedická společnost, 1984. 79 s.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- *ABZ slovník cizích slov*. [online]. 2005 – 2006. [cit. 2013-1-28]. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/interference>>.

- *ABZ slovník cizích slov*. [online]. 2005 – 2006. [cit. 2013-2-19]. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/vulnerabilita>>.

- *Ctnost*. [online]. 2013. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Ctnost>>.

- *Domácí vzdělávání*. [online]. 2013. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Dom%C3%A1c%C3%AD\\_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dom%C3%A1c%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)>.

- *Možnost domácího vzdělávání se otevírá i žákům druhého stupně*. [online]. 2013. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/213010-moznost-domaciho-vzdelavani-se-otevira-i-zakum-druheho-stupne/>>.

- *Programové prohlášení ADV*. (Asociace domácího vzdělávání). [online]. 2002. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <[http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=487](http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=487)>.

- *Průvodce myofunkční terapií pro rodiče*. (Soukromá klinika LOGO, s. r. o.). [online]. [cit. 2013-3-3]. Dostupné z WWW: <<http://www.moje-klinika.cz/pruvodce-myofunkcni-terapii-pro-rodice>>.

- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

- *Ráz (fonetika)*. [online]. 2013. [cit. 2013-2-9]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1z\\_%28fonetika%29](http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1z_%28fonetika%29)>.

- *Stanovy ADV*. (Asociace domácího vzdělávání). [online]. 2002. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <[http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70&Itemid=486](http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=486)>.



- *Vyhláška č.147/2011 Sb.; vyhláška, kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online]. 2011. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <<http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/147-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/>>.

- *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online]. 2011. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <<http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych/>>

- *Základní škola praktická.* (Metodický portál RVP). [online]. 2011. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD\\_%C5%A1kola\\_praktick%C3%A1](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola_praktick%C3%A1)>.

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (V aktuálním znění zákona č. 420/2011 Sb.; zákon upravující předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních). [online]. 2011. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z WWW: <<http://www.uplnezneni.cz/zakon/561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon/>>

- *Zařazení do mateřské nebo základní školy.* (SPC pro děti a mládež s vadami řeči). [online], 2009/2011. [cit. 2013-2-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-zarazeni-do-materske-nebo-zakladni-skoly-39>>.

## ZAHRANIČNÍ PRAMENY

- ALBRECHT, D. G. *Raising a child who has a psychical disability*. New York: John Wiley & Son, Inc., 1995. 228 s. ISBN 978-0471042402

- *Frequently Asked Questions: Speech and Language Disorders in the School Setting*. (American Speech-Language-Hearing Association) [online]. 1997 – 2013. [cit. 2013-2-9]. Dostupné z WWW:

<<http://www.asha.org/public/speech/development/schoolsFAQ.htm>>.

- HAVENS, C. A. *Becoming a Resilient Family: Child Disability and the Family System*. [online]. 2005. [cit. 2013-3-1]. Dostupné z WWW:

<<http://www.indiana.edu/~nca/monographs/17family.shtml>>.

- HEUWINKEL-OTTER, A.; NÜMANN-DULKE, A.; MATSCHEKO, N. *Pflegediagnosen für die Kitteltasche. Menschen pflegen*. Berlin: Springer, 2011. 398 s. ISBN 978-3-642-01318-8.

- LAVIN, J. L. *Special kids need special parents: A resource for parents of children with special needs*. New York: The Berkley Publishing Group, 2001. 336 s. ISBN 978-0425176627.

- RAUSCHAN, W.; WELSCH C. *ABC – Modell zur Therapie jugendlicher und erwachsener Stotternder*. Idstein: Schulz-Kirchner, 2012. 60 s. ISBN 978-3-8248-0889-2.

## DALŠÍ ZDROJE

- rozhovory s rodiči dětí s narušenou komunikační schopností

- závěry z psychologických a speciálně pedagogických vyšetření dětí s narušenou komunikační schopností

# PŘÍLOHY

## 1 OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Přikládám zde seznam otázek, kterých jsem se držela při rozhovorech s rodiči během výzkumného šetření. Otázky jsou zde uvedeny tak, jak byly upraveny po reflexi dvou pilotních rozhovorů. Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, podle potřeb, které vycházely najevo při rozhovoru, jsem tedy doplňovala otázky další.

### 1.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- Kdy jste začali nějakým způsobem řešit narušenou komunikační schopnost svého dítěte a jak?
- Jak probíhala logopedická terapie dítěte? Jak probíhá nyní?

### 1.2 ZVOLENÝ PŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- Proč jste se rozhodli pro daný způsob vzdělávání svého dítěte? A jak jste s ním spokojeni či nespokojeni?
- O kterých způsobech výuky jste ještě uvažovali?<sup>54</sup>
- Překvapilo vás něco ve vybraném způsobu vzdělávání?
- Chtěli byste něco změnit?

### 1.3 POCIT PŘIJETÍ

- Jak se podle vás vaše dítě ve třídě cítí?

---

<sup>54</sup> Otázka přidaná během pilotní fáze výzkumného šetření.

- Jaké jsou reakce učitele a spolužáků na řeč dítěte?
- Do jaké míry je podle vás vaše dítě ve třídě přijímáno?

VERZE PRO DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ:

- Jak se podle vás vaše dítě cítí v kontaktu s vrstevníky?
- Jaké jsou reakce okolí na řeč dítěte?
- Do jaké míry je podle vás vaše dítě okolím přijímáno?

## 1.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

- Má podle vás narušená komunikační schopnost vašeho dítěte nějaký vliv na jeho úspěšnost ve školním vzdělávání? Pokud ano, jaký? V čem?
- Úspěšnost – které konkrétní vyučovací předměty ovlivňuje?<sup>55</sup>

## 1.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

- Cítí vaše dítě samo, že ho narušená komunikační schopnost nějak omezuje? Pokud ano, jak se to projevuje?
- Liší se to nějak v prostředí školy a v prostředí rodiny?

## 1.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- Co je pro vás jako rodiče dítěte s narušenou komunikační schopností nejtěžší?
- Jak si představujete budoucnost svého dítěte?
- Je ještě něco, co byste chtěli k tomu, jak vnímáte své dítě, říci?<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Otázka přidána během pilotní fáze výzkumného šetření.

<sup>56</sup> Otázka přidána během pilotní fáze výzkumného šetření.

## 2 ROZHOVORY S RODIČI

### 2.1 ROZHOVOR S PANÍ J. – JAK VNÍMÁ SVÉHO SYNA P., KTERÝ MÁ VÝVOJOVOU DYSFÁZII?

P. je osmiletý<sup>57</sup> chlapec s nerovnoměrným vývojem a vývojovou dysfázií. Byla diagnostikována také hraniční či dokonce střední nedoslýchavost<sup>58</sup>. Ale podle matčiny výpovědi to P. v běžném životě až tak nevadí, narozdíl třeba od zmíněné vývojové dysfázie. P. vyrůstá v úplné rodině a je nejmladší ze čtyř dětí.

Měl jednoletý odklad školní docházky. Nyní je v první třídě, učí se formou domácího vzdělávání pod vedením své matky a nově i s pomocí speciální pedagožky z pedagogicko-psychologické poradny. On i jeho matka mají tedy za sebou již přes půl roku společné domácí výuky.

#### 2.1.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- KDY JSTE ZAČALI NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ŘEŠIT NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SVÉHO DÍTĚTE A JAK?

„My jsme si nejdříve mysleli, že to přejde, protože manžel má bratrance, který do šesti let nemluvil. No a dnes má manželův bratranec vysokou školu. Proto jsme si mysleli, že by to mohlo jít tímto směrem. Pak šel P. do školky<sup>59</sup>. Tam se kupodivu mezi dětmi docela ujal. Braly ho takového, jaký je. On se uměl celkem prosadit ve společnosti.

Víc mluvit začal až po čtvrtém roce. Ty tři roky před tím nechtěl. Místo toho, aby si o něco řekl, tak si to radši udělal sám. Teď to začíná být jiné. Teď už je v tom věku, kdy si sám nic dělat nechce. To už si radši řekne.“

---

<sup>57</sup> Upřesnění: P. je osm let a dva měsíce.

<sup>58</sup> Některé tóny P. prý neslyší. (Pozn. narušení sluchového vnímání patří mezi symptomy vývojové dysfázie.)

<sup>59</sup> Kvůli vyšetřování vady sluchu, strávil P. v posledním období docházky do mateřské školy čtyři týdny ve speciálním stacionáři pro děti, kde pracovali také foniatři a logopedičtí pracovníci.

- A V DOBĚ, KDY JSTE P. NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST ZAČALI VÍCE VNÍMAT, JSTE TO NĚJAK ŘEŠILI?

„My jsme chodili na logopedii. Chodili jsme rok k jedné paní logopedce. To ale moc nevyšlo, protože ona sama pak měla nějaké zdravotní problémy. Potom jsme si našli paní logopedku tady u nás. No, zkoušeli jsme ledacos. Hodně však P. pomohlo, když začal chodit na dorost<sup>60</sup>. Protože on byl pořád mezi malými dětmi a pořád ho někdo bránil. A jak začal chodit na dorost, tak tam se rozmluvil. Jestli někomu opravdu dorost prospěl, tak našemu P. Ten se tam tak nějak nastartoval.“

- JAK PROBÍHALA LOGOPEDICKÁ TERAPIE?

„Logopedická terapie probíhala tak, že se P. učil napřed písmenka, která neuměl. Když na logopedii začínal chodit, tak už ale nějaká slova říkal. No a učil se mluvit tak, aby to bylo srozumitelné.

Před tím, než začal chodit do školky, tak už něco málo říkal, což bylo asi v pěti, šesti letech. Tam se trošku otrkal, tak malinko, ale ne zase tolik. No, pak, jak nastoupil na dorost, tak tam se, jak už jsem říkala, celý nastartoval. Takže dorost je velmi užitečná věc pro malé děti. Tam fakt vyrostou.“

- JAK PROBÍHÁ LOGOPEDICKÁ TERAPIE NYNÍ?

„Je tam znát posun. P. už je takový komunikativnější. Třeba s, z – když si dá záležet, tak to řekne dobře. Pak někdy, když je líný, něco plácne jen tak, a to už není ono. Ale když si opravdu dá záležet – když ví, že to má říct – tak to umí říct i dobře. Umí říct větu, která je úplně v pořádku, ale musí se na to soustředit. Když si třeba P. povídá se sourozenci, nebo se hádají, tak pak to, co říká, je ještě zkomolené. A taky, když je líný a nechce se mu to říct. Třeba řekne místo věty jenom slovo. Ne – Já chci podrbat! – ale – Podrbat! – To říká velice rád.

V současné době se P. neustále na něco ptá. Má takové období „proč“. Asi to dohání. Nedávno se mě ptal, co je to za horu Lipno. Ve sněhovém zpravodajství totiž uvedli informaci, kolik je na Lipně sněhu, a tak si P. myslel, že je to hora.“

---

<sup>60</sup> Dorost – křesťanský klub pro děti.

## 2.1.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- PROČ JSTE SE ROZHODLI PRO DANÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE?

„Proč jsme se rozhodli? No, protože jsme zkoušeli i jiné možnosti...<sup>61</sup> Ve své podstatě, jsem si myslela, že ta domácí škola bude vypadat trochu jinak. Myslela jsem si, že budeme spolupracovat se školou, kam bude P. chodit i na některé hodiny. To ale teda nakonec nevyšlo. Ale možná jsem dneska ráda, že to je tak, jak to je. Protože si myslím, že ta paní učitelka, kterou by měl, by na to asi neměla trpělivost, aspoň, jak se mi zdála. Myslím si, že je dobrá, ale to, co jsem po ní chtěla, by na ni asi bylo moc. Já jsem si to představovala tak, že by měl nějaké hodiny doma a nějaké ve škole – společně se třídou, že by třeba se školou chodil na tělocviky, nebo na školní akce. To jsme holt zjistili, že ne, že to nepůjde tímhle způsobem.

P. má tedy domácí školu a chodí za ním paní B.<sup>62</sup> Jsem moc ráda, že tady je.

Myslím, že se P. hodně zlepšil, že mu ta domácí škola hodně pomohla i v jeho celkovém vývoji.“

- O KTERÝCH ZPŮSOBECH VÝUKY JSTE JEŠTĚ UVAŽOVALI?

„Myslela jsem, že bych zkusila školu (tady poblíž v Ch.). To nepůjde.

Tedy to vypadá, že by možná do budoucna chodil P. do školy pro děti s vadami sluchu. Existuje i nějaká logopedická škola, ale ta je pro nás strašně daleko. Tam by na první stupeň P. určitě nechodil. Možná, až bude velký, tak možná. To by mohl jezdit sám. Ale zase, že bych byla nadšená z toho, že bude jezdit sám přes celou Prahu někam, to si nejsem tak úplně jistá. Jaká ta škola pro P. je někde nejbližší, je asi ta v Radlicích – škola pro děti s vadami sluchu. Takže na padesát procent asi ty Radlice. První, druhou třídu bude P. asi v domácím vzdělávání a od té třetí třídy by možná mohl chodit do těch Radlic. Pak jsem ještě slyšela, že někde na Andělu měla být Montessori škola, ale jestli ji otevřeli, nevím. Tady u nás měla být nějaká speciální třída v L., ale z toho nějak sešlo z finančních důvodů. Přemýšlím nad tím, že bych se podívala do té Montessori školy na Andělu, jak to tam vypadá. Jenže to je zas jednom první stupeň – od první třídy do páté.

---

<sup>61</sup> Později paní J. ještě uvedla, že s manželem probrali situaci a různé další možnosti a výuka způsobem domácího vzdělávání z toho vyplynula jako dobrá volba. – „Byli rádi, že to je tak, jak to je.“

Pozn.: Nejstaršího syna (který má Aspergerův syndrom) učila před lety paní J. nakonec také v domácí škole, a to od pololetí první třídy do čtvrté třídy (jelikož se k němu jeho paní učitelka nechovala dobře – mimo jiné mu nadávala).

<sup>62</sup> Speciální pedagožka z pedagogicko-psychologické poradny, která se momentálně s P. učí třikrát týdně.

To by asi moc neřešilo. No, možná, že by nějak proplul tím prvním stupněm v té domácí škole a pak bychom zkusili druhý stupeň znovu v té Ch., tam jsou malé třídy. Třeba by tam ten druhý stupeň šel. No, to je ještě čas. Nebo třeba najdeme ještě něco úplně jiného, já nevím. Třeba najdu nějakou naprosto báječnou školu pro P.“

- JAK JSTE SE ZVOLENÝM ZPŮSOBEM VZDĚLÁVÁNÍ SPOKOJENI ČI NESPOKOJENI?  
„Jsem spokojená. Myslím, že je to to nejlepší, co se mu zatím dá poskytnout.“

- PODLE ČEHO SE S P. UČÍTE?  
„Podle normálních učebnic. Má normálně Živou Abecedu, teďka měl Slabikář, normální matematiku. Normální učebnice.“

- PATŘÍTE S P. I V RÁMCI DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ POD NĚJAKOU ŠKOLU? BUDE CHODIT NA NĚJAKÉ PŘEZKOUŠENÍ?

„On má tu výhodu, že ani na to přezkoušení nemusí, že přijde za ním až domu. Patříme vlastně pod školu Eliáš. Pokračovat tam ale asi nebudeme, jednak to je daleko a pak tam mají školné, uniformy a tak podobně. Myslím, že tam pokračovat nebudeme.“

- PŘEKVAPILO VÁS NĚCO VE VYBRANÉM ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ?

„No, překvapená jsem s P., že to bere, že i když umí nedávat pozor, být líný – asi jako každý normální žák, tak že to jde kupředu. I když tedy nejde to tak rychle jako asi u ostatních dětí, ale kupředu to jde. Vypadá to, že číst a psát umět bude. Možná úplně pořádně mluvit nebude, holt asi tiskovým mluvčím určitě nebude. Ale na to, aby se jednou něčím živil, co ho uživí... on půjde asi dělat nějaké řemeslo, protože má šikovné ruce.“

- CHTĚLI BYSTE NĚCO ZMĚNIT?

„P. by mohl být takový pilnější. On má občas takové to, že jde pětkrát na záchod a tak podobně. To bych občas změnila. Jinak si myslím, že bych asi neměnila nic. Zatím. Zatím je toto to nejlepší, co může mít. Co bude dál, to uvidíme.“



### 2.1.3 POCIT PŘIJETÍ

- JAK SE PODLE VÁS P. CÍTÍ V KONTAKTU S VRSTEVNÍKY?

„Řekla bych, že dobře, podle toho, co vidím. Když ho pošlu do Sokola, tak dobré, když potkává děti svého věku, tak si s nimi pohraje. Myslím, že kontakt s dětmi mu nevadí.“

- JAKÉ JSOU REAKCE OKOLÍ NA JEHO ŘEČ?

„On má zatím celkem výhodu. Nepamatuji si, že by se mu někdo posmíval. Ony ho ty děti zatím celkem berou takového, jaký je. On si s nimi hraje. Je veselý, dělá legrácky. Společnost ho bere zatím. On má tu výhodu v tom, že je ještě natolik malý, že ti dospělí ho ještě nějak tak berou, že ještě nikdo nemá vůči němu problém. On umí být roztomilý, takže on hodí úsměv a... Umí dělat sladkého medvídka.“

- DO JAKÉ MÍRY JE PODLE VÁS P. OKOLÍM PŘIJÍMÁN?

„Zatím si myslím, že má přijetí v pořádku. Ne, že by mu všude padali do náruče, to ne, ale to přijetí je zatím dobré. Když je v tom Sokole, tak je to dobré, tam cvičí s ostatními, občas se tam pošťuchuje s ostatními. Chodí na keramiku, tak ho ta paní taky bere. Myslím, že už si na sebe zvykli, už tam chodí druhý rok. No a pak jinak ještě chodíme do Pexesa někdy, to je dětský klub. Tam si P. chodí hrát. Takže mezi ty děti tam se také nějak zařadí. Skáčou spolu do míčků a pak to musí uklidit, protože ty míčky jsou všude. Taky si tam hraje na počítači, jednou se mu podařilo přes internet málem objednat mobil. Už na obrazovce stála otázka: Koupit?“

S nejstarším synem si rozumí dobře. Například je spolu klidně mohu poslat sáňkovat. S O. se často hádají a perou. Je problém, že P. ještě neodhadne tu správnou míru. Jednou, když P. jeho bratr O. hodně provokoval, zavřel ho P. do skládacího gauče a sedl si na něj. To jsem se pak dost lekla, aby se O. něco nestalo. Na to si musím dávat pozor – P. ještě nemá tu správnou míru, málem zadusil bratra. A s K. vychází dobře. Akorát ona po něm občas chce, aby dělal psa. To ho pak vodí na vodítku, dává mu jíst z misky atp. A on ochotně štěká a jí z misky. Nejsem si však úplně jistá, jestli právě toto je správný způsob výchovy chlapců.“

## 2.1.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

• MÁ PODLE VÁS NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST VAŠEHO DÍTĚTE NĚJAKÝ VLIV NA JEHO ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ? POKUD ANO, JAKÝ?

„Má. Ale on to tak nepociťuje.“

• MYSLÍTE SI, ŽE TO JE ZPŮSOBENOU I TOU DOMÁCÍ ŠKOLOU?

„Je. On je v klidu. Jeho prostě relativně nic nestresuje. S těmi dětmi, s kterými se stýká, se vidí většinou venku, a ty děti nemají důvod se mu smát. Potom se občas s bratry hádá, to je taky normální.“

• V ČEM KONKRÉTNĚ SI MYSLÍTE, ŽE TA NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST BUDE MÍT NEJVĚTŠÍ VLIV V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ?

„Asi v tom, že nikdy nebude úplně dobře mluvit. Vnímám u něj velký rozpor v tom, že on má už tu dušičku v sobě velkou, jeho už ty dětské věci nebaví – že by se díval na Krtečka nadšeně, to už ani náhodou – ale člověk má pocit, že má tu duši osmiletého dítěte, ale neumí se vyjádřit jako ten osmiletý. Takže on má v sobě toto, to mu dělá problém.“

• A KTERÉ KONKRÉTNÍ PŘEDMĚTY, JEŽ SE SPOLU UČÍTE, SI MYSLÍTE, ŽE TO BUDE OVLIVŇOVAT?

„Jemu kupodivu jde matematiky, bez nějakých větších problémů. Problém mu dělá například vyjádřit a pochopit abstraktní pojmy. Nebo také, když se ptáš, o kolik je něco více. Tak on chvíli přemýšlí – o, kolik – Co je to: O kolik? On by asi věděl, o kolik je toho tam víc, ale jemu dělá problém ta věta – O kolik víc? On neví, co to je, co se po něm chce, aby zjistil.“

## 2.1.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

• CÍTÍ P. SÁM, ŽE HO TA VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE NĚJAK OMEZUJE?

„Já si myslím, že by se rád vyjádřil víc, než umí. Ale, že by tím byl nějaký... To, ne zatím. Chtěl by říci víc, a neumí to. Třeba, když chce něco vyprávět a zamotá se do něčeho složitějšího. Například, když někde byl, něco viděl a honem to potřebuje nějak zesumírovat, aby z toho dal něco dohromady. Nedávno jsme byli v Umělecko-průmyslovém muzeu na výstavě angličáků a P. chtěl vyjádřit, co tam viděl, a najednou

to bylo pro něho složité. Vlastně on věděl, co chce říci, ale neuměl to. Chtěl říci, že tam byla auta, stará auta a že tam měli pravý písek na korbě. To vše chce prostě říci a najednou zjišťuje, že ta schopnost tam není. Nebo jsme byli nedávno na Hobitovi a taky jsem pak měla pocit, že nedokázal moc popsat, vyjádřit, co se tam vlastně dělo.“

- A MYSLÍTE, ŽE TO, JAK P. SÁM VNÍMÁ, ŽE HO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST NĚJAK OMEZUJE, SE LIŠÍ NĚJAK V PROSTŘEDÍ RODINY A V JINÉM PROSTŘEDÍ?

„Já bych řekla, že mu to zas tak nevadí. Zatím. Ale je pravda, že si nepamatuji, že by něco nějakému vrstevníkovi podrobně vyprávěl. Možná, že v besídce (pozn.: nedělní škola) občas něco vypráví.“

## 2.1.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- CO JE PRO VÁS JAKO RODIČE NEJTĚŽŠÍ?

„Asi vyrovnat se s tím, že tam vlastně něco bude pořád. Někdy má člověk o ty děti strach, co s nimi bude – co budou jednou dělat, čím se budou živit. Taky, když vidím zaměstnání mého manžela<sup>63</sup>, tak má člověk trošku strach, aby ty děti někam neskouzly, někam tímhle způsobem (pozn.: myšleno asi jako bezdomovci), aby se nestalo, že by někomu na něco naletěli a ten člověk by je pak připravil o peníze a oni by šli bydlet někam do Armády spásy a podobě. Z toho mám někdy strach a to nejenom u P.

Taky se někdy člověk ptá, jakou vybrat školu. Bojí se, aby něco nepokazil a potom tam nevznikly někde nějaké problémy. Stačí nějaká špatná učitelka a člověk má zaděláno na pár let dopředu. Paní učitelky opravdu mohou nadělat velkou paseku. Stačí nějaké nevhodně zvolené slovo a spolužáci se toho chytí a člověk má vystaráno do devítky.“

- JAK SI PŘEDSTAVUJETE P. BUDOUCNOST?

„Já bych ho ráda viděla tak, kdyby měl jednou smysluplnou práci, kterou bude umět, která ho uživí. Třeba si najde jednou nějakou střední školu, tam ho připraví na nějaké odpovídající zaměstnání, které bude k něčemu. Možná, aby to nebylo něco rovnou na úřad práce. Bude něco umět, co ho bude živit, i když třeba ne pořád. Pak si udělá něco dalšího (myšlena škola), třeba. Zkrátka, aby se děti správně nasměrovaly

---

<sup>63</sup> Manžel paní J. pracuje v Armádě spásy, věnuje se mimo jiné lidem bez domova.

a uměly se pak o sebe postarat. Hlavně, když si vypomohou navzájem. Prostě bych ty děti jednou ráda viděla, tak nějak zakotvené, aby měly nějaký základ, z kterého budou moci jít. Budou něco umět, co budou moci použít, budou to například nějakou dobu dělat, něco si vydělají, pak si udělají další školu, například. Ráda bych viděla, že prostě budou někam směřovat, že z nich něco bude a že je to uživí, že budou mít střechu nad hlavou, na jídlo a nějaké ty věci okolo, že nebudou dělat někde nějaké dluhy a podobně. To bych asi chtěla. No a to co budou dělat, je mi celkem jedno. To záleží na jejich výběru.“

- JE JEŠTĚ NĚCO, CO BYSTE CHTĚLA K TOMU, JAK VY VNÍMÁTE SVÉ DÍTĚ, ŘÍCI?

„Prostě, je to moje dítě a ať mu to jde, nebo nejde, tak to moje dítě bude pořád. Musím ho brát takové, jaké je. Chtít po něm to, co je mi schopno dát. Nechtít po něm víc, než unese, ale zase, aby se neflákalo.“

„P. má takový postoj – tak tady mě máte. Někdy vyslechne, co se po něm chce, podívá se, usměje se a udělá si to po svém. Myslím, že on snáze zapadne, což je jeho povahou i tím, že je nejmladší.“

## 2.2 ROZHOVOR S RODIČI, PANÍ J. A PANEM D. – JAK VNÍMAJÍ SVÉHO SYNA O. S NEPLYNULOSTMI V ŘEČOVÉM PROJEVU?

O. je jedenáctiletý, skoro již dvanáctiletý chlapec, navštěvuje pátou třídu základní školy, která vede své žáky podle alternativního pedagogického přístupu (daltonský plán). Z rozhovoru se dozvídáme, že do první třídy a pololetí druhé chodil do „běžné“ základní školy, nicméně mu bylo doporučeno, aby přešel na jinou školu.

V mluvním projevu O. můžeme slyšet zadržávání, která se objevují převážně v situacích, kdy je neklidný, což je poměrně často, a nesprávnou výslovnost některých hlásek. Zároveň kromě poruchy pozornosti s hyperaktivitou se u O. projevují specifické poruchy učení, především dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, v závislosti na prostředí pak také alergické a astmatické problémy.

O. má jednoho staršího bratra a dva mladší sourozence – sestru a bratra P. (o kterém matka hovoří v předchozím rozhovoru). Vyrůstá se sourozenci, matkou i otcem.

### 2.2.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- KDY JSTE ZAČALI NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ŘEŠIT NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SVÉHO DÍTĚTE A JAK?

OTEC: „To už si přesně nepamatuji. Bylo to někdy, když šel O. do školy. A krátce před jeho nástupem do školy už jsme to vnímali. Když začal chodit O. do školy, tak trochu narazil na to, že jeho komunikace není úplně v pořádku, že by se to mělo zlepšit, že by se s tím mělo více pracovat a tak dále. Takže víceméně nějak kolem těch pěti, šesti let ještě před školou. Už v době, kdy chodil do mateřské školy, to bylo poznat. Ale osobně to nevnímám jako nějaký velký problém, O. si to vynahrazuje něčím jiným. Já si spíš myslím, že u něj je to i trochu taková pohodlnost, protože třeba dcera také měla nějaké logopedické problémy a ona poctivě cvičila a teď mluví krásně čistě a není poznat, že měla problémy s -R- a -Ř-.“

MATKA: „O. byl vždycky takový „tak jako na klíček“. Do školky jsme ho dali dřív než ostatní sourozence, protože už mu byl dům malý a potřeboval někde mezi děti. Nešel až v pěti letech, ale jako jediný šel už ve čtyřech. V té době už trochu byly znát neplynulosti v jeho řeči. Mám pocit, že když je v klidu, když se zabrzdí, tak mluví dobře. Ale když je rozevlátý, tak mu chvilku trvá, než ze sebe něco vypraví. On to má v sobě, a když se uklidní a srovná to, tak je ta řeč pak lepší.

O. není vysloveně dítě s koktavostí, kdyby si dal pozor, tak by to nebylo tak zlé. On se potřebuje zastavit, zarazit a pak to jde. Občas ze sebe vůbec nevysype to, co chce říci. Já mám někdy pocit, že mu myšlenky jdou napřed.“

- JAK PROBÍHALA LOGOPEDICKÁ TERAPIE?

OTEC: „Na logopedii chodil O. se sourozenci. Logopedická terapie probíhala klasicky, O. dostal materiály, které se měly probrat. Dcera měla o logopedii větší zájem, tak se materiály probíraly více s ní, a O. se k tomu moc neměl, takže ten výsledek je takový, jaký je. Moc jsme ho do toho nenutili. Spíš to bylo na dobrovolné bázi, což úplně není dobře. Ono tím, že toho bylo hodně, tak jsme O. úplně neupřednostňovali, spíš jsme hasili jiné problémy.

U O. je hraje roli i další věc. Myslím si, že by nemluvil zdaleka tak špatně, že by se mohl výrazně zlepšit, kdyby četl. On totiž špatně čte. Ono se to samozřejmě svaluje na nějakou tu dysfázii a podobné věci, ale myslím si, že u něj to je čistě pohodlnost, že nechce číst. Třeba včera jsme tady byli s mými rodiči a přinutili jsme O., aby dvacet minut nahlas četl. Po těch dvaceti minutách se ta jeho výslovnost i mluva výrazně zlepšila. Domnívám se, že když bude muset číst každý den nahlas, tak se výsledky dostaví.

Přesně si nepamatuji, kdy na logopedii začal chodit, myslím si, že to bylo už v období školky. Ale jak říkám, tím, že jsme toho měli hodně... Na druhou stranu já ten O. problém v komunikaci ve srovnání s P. tak nevnímám. O. si s tím hlavu vyloženě také nedělá. Pro mě to zas až taková tragédie není, já jsem v určitém věku také zadržoval. Myslím si, že je to v pohodě, že se s tím něco dělat dá. Nevnímám ty projevy koktavosti jako nějaký zásadní problém. Myslím si, že je hodně lidí i nějakým způsobem významných, kteří také třeba ráčkují, mají různé vady řeči, takže já prostě tohle úplně nevnímám jako nějaké velké vyloučení. Pokud to není vyloženě tak, že ze sebe nemůže vynutit slovo. On se zadrhne jen v určitých situacích.“

MATKA: „Nejdříve jsme chodili k jedné paní logopedce, tam to nějak moc nešlo. A tak jsme potom chodili k jiné, to už bylo lepší. V rámci logopedické terapie, na kterou jsme chodili O. první dva školní roky, se O. učil písmenka, správně vyslovovat, různé říkanky a tak podobně.“

- JAK PROBÍHÁ LOGOPEDICKÁ TERAPIE NYNÍ?

OTEC: „V současné době logopedická terapie neprobíhá.“

MATKA: „V současné době se s O. zkusíme učit básničky, protože ve škole mají občas něco umět, a dá to docela práci.“

## 2.2.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- PROČ JSTE SE ROZHODLI PRO DANÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE?

OTEC: „To se odvíjelo od toho, že tam začal chodit jeho starší bratr. S předchozí školou, kam chodil, jsme se rozešli, samozřejmě ne ve zlém, ale rozešli jsme se proto, že těch žáků v té škole byl nadbytek a oni vybírají, a když vidí, že jeden ze sourozenců chodí jinam, tak se snaží i toho druhého nasměrovat pryč z té školy. I pro nás bylo samozřejmě lepší, aby tam, kam chodí nejstarší syn, chodil i O. a samozřejmě jsme tam automaticky přihlásili i dceru. Je to spíš takové usnadnění situace – když budou všichni pod jednou střechou a nebudeme muset obíhat deset škol.“

MATKA: „Do té školy, kam teď O. chodí, jsme nejprve přihlásili našeho nejstaršího syna. V původní škole, kterou O. navštěvoval, bylo O. doporučeno, aby si našel jinou školu, kde je méně dětí. Přišel tedy sem a tady docela dobře zakořenil.“

Jedná se o daltonskou školu. Jednou za měsíc mají ve škole den, kdy si žáci mohou vypracovávat jakýkoliv předmět, který s nimi učitelé probírají. Mají na to čtyři hodiny, mezitím mají vyplnit také pracovní list a odpovědět na otázky z různých předmětů, mohou si k tomu půjčit slovníky a využívat počítač. Pracují samostatně.“

- JAK JSTE SE ZVOLENÝM ZPŮSOBEM VZDĚLÁVÁNÍ SPOKOJENI ČI NESPOKOJENI?

OTEC: „Já úplně nevím, oni mají nějaký systém výuky dalton.<sup>64</sup> Nevím přesně, v čem to spočívá. Přejde mi, že na žáky úplně netlačí, že děti, pokud samy nechtějí, tak to trošku flákají. Chce to zvlášť na toho O. trochu přitlačit, aby začal něco dělat.“

---

<sup>64</sup> Ve škole se žáci učí podle daltonského plánu, jedná se o alternativní pedagogický přístup.

MATKA: „Dá se říct, že třídní učitelka se opravdu povedla, což tak není vždycky. Je to taková hodná, trpělivá paní. Celkem jsem, u O. jsem spokojená. Paní učitelka opravdu spolupracuje, snaží se mu pomáhat, dává tomu i svůj volný čas, snaží se mu věnovat. Teď vlastně zavedla i doučování. Doučuje to, co je třeba. Češtinu, matematiku, němčinu.

U O. vidím hlavním problém v tom, že je roztěkaný.“

- O KTERÝCH ZPŮSOBECH VÝUKY JSTE JEŠTĚ UVAŽOVALI?

OTEC: „O jiných způsobech vzdělávání, nebo jiné škole jsme neuvažovali. Já už si ty detaily nevybavuji, ale myslím, že jsme u O. neuvažovali ani o domácí škole.“

MATKA: „Myslím si, že do devítky zůstane tady.“

- PŘEKVAPILO VÁS NĚCO VE VYBRANÉM ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ?

OTEC: „Vůbec ne, naopak spíš mně přišlo dobré, že tam je 20 žáků ve třídě a že se jim učitelka může více věnovat. Říkám, spíš jediné, co mi na té škole vadí, je, že by se tam měly s žáky více procvičovat ty základní věci, jako třeba čtení, psaní.“

MATKA: „Ze strany těch vyučujících si myslím, že je vše v pořádku. Myslím si, že O. zapadl dobře do kolektivu. Občas se poperou, ale to je všude u kluků snad normální. Jezdí sám ze školy, občas i s kamarády.“

- CHTĚLI BYSTE NĚCO ZMĚNIT?

OTEC: „Myslím, že ne. Myslím, že jsme si nevybrali špatnou školu a můžeme být rádi, že tam jsme. Já to vnímám spíše naopak jako pozitivní. Sice jsou tam nějaké problémy, ale myslím si, že ta škola má nějakou úroveň a že tam ty děti, když chtějí, něco naučí.“

MATKA: „Nechala bych to, jak to je.“

### 2.2.3 POCIT PŘIJETÍ

- JAK SE PODLE VÁS O. VE TŘÍDĚ CÍTÍ?

OTEC: „Docela dobře. Myslím si, že tam má kamarády. Je to takové bezprostřední. Přijde mi to dobré.“

MATKA: „Myslím, že dobře. On si tak nějak vybojoval svoji pozici. Přišel totiž do této školy v pololetí druhé třídy, takže to pro něj bylo těžké, měnil kolektiv.



Přecházel z jednoho kolektivu do druhého. Tam, kde ho neznali. A přišel do skoro jen klučičí třídy. Měl tam nějaké nesrovnalosti, zmydlil dva spolužáky a od té doby tam vědí, že se to nevyplácí (pozn. mít něco proti O., např. se mu smát či ho provokovat), tak má klid.

Předtím chodil do školy tady v okolí. Zde jich ve třídě bylo moc. Paní učitelka neměla čas se všem věnovat. Paní učitelka nebyla špatná. Možná tam i zahrálo roli, že tam byl předtím jeho bratr, který má aspergerův syndrom, a oni si to „fotili“ i na O. Možná to bylo trochu i tím, že tam chodíme do shromáždění (pozn. v aule zdejší školy probíhají každou neděli bohoslužby). To také situaci ovlivnilo. Pak za mnou přišla výchovná poradkyně a říkala nám v podstatě nesmysly. Říkala například, že se jí O. svěřil s tím, že ho jeho bratr nepustí doma k počítači. Ale nezeptala se, který. A takové věci. Sdělili nám, že když odejdeme v klidu, tak problémy nebudou, pokud zůstaneme, tak budou. Tak jsme radši šli. Třídní učitelka s námi jednala dobře, byli jsme s ní ve styku ještě i potom, když O. z její třídy odešel.

Nevím, jaké problémy měla na mysli. Myslím, že o žádné nešlo. O. neměl problémy s dětmi, ve třídě měl dobré postavení. Myslím, že mají moc dětí a chtějí si to tam nějakým způsobem „čistit“.

Ve škole, kam jsme přešli, naučila O. zrovna nejlepší učitelka, ale ta za půl roku odešla. A teď má perfektní učitelku. S tou předchozí učitelkou měli problémy všichni, u O. nešlo o nic speciálního. Jinak O. je příjemný, kamarády má. S tou současnou učitelkou mají dobré vztahy i lidsky si rozumějí.“

- JAK SE CÍTÍ V KONTAKTU S VRSTEVNÍKY MIMO PROSTŘEDÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY?

MATKA: „On tu má spolužáka ze školy a ještě jednoho kamaráda.“

- JAK REAGUJÍ UČITELÉ A SPOLUŽÁCI NA O. ŘEČ?

OTEC: „Upřímně řečeno nevím. Osobně si myslím, že to není nic hrozného. Jak jsou všichni upovídaní a vyměňují si rychle názory, tak si myslím, že dneska se na to už moc nedbá. Dneska ty děti nejsou tak zvyklé, aby jim někdo přednášel, aby to bylo se správnou výslovností, dneska si děti rychle vyměňují informace a rychle všechno vstřebávají. Myslím si, že to, jak O. trochu drmolí, jeho spolužáci nevnímají nějak negativně. Možná, že u té učitelky je to jiné. O. měl sice čtyřku z češtiny, ale myslím si, že je to způsobeno také tím, že moc nečte a že i to psaní je trochu problém, nějaké tvrdé měkké -i-/-y- ho moc nezajímá, něco tam prostě napíše..“

MATKA: „O. má výhodu, že si na něj všichni už nějak zvykli. Tohle je prostě O. a to k němu patří a je to dobré.“

- A JAKÉ JSOU REAKCE MÍSTNÍHO OKOLÍ?

MATKA: „Když jde nakoupit, tak přinese, co se po něm chce. Ošdit se nedá. Nestává se, že by mu nerozuměli.“

- ZAŽILI JSTE NĚJAKOU NEGATIVNÍ REAKCI NA O. MLUVNÍ PROJEV?

OTEC: „Spíš moji rodiče tlačí na to, aby se s tím něco dělalo. Vadí jim, že ta výslovnost není úplně perfektní. Ale shodujeme se na tom, že je to hlavně o tom čtení, že se to tím může zlepšit. Tím, když bude pravidelně denně nahlas dvacet minut číst, může dojít k výraznému nebo alespoň patrnému zlepšení.“

- DO JAKÉ MÍRY PODLE VÁS O. DĚTI VE TŘÍDĚ PŘIJÍMAJÍ?

OTEC: „Osobně si myslím, že ho přijímají, samozřejmě asi ne každý, ale já jsem se s tím nesetkal. Ale myslím si, že z toho společenského pohledu ho docela přijímají. Samozřejmě vliv má také to, že nepatříme k těm nejbohatším, protože tam jsou i pracháči a kdekdo má placatý telefon s ohromnou obrazovkou. Myslím si, že O. to nevnímá nějak úplně negativně, protože se mu to snažíme vynahradiť. Nejsme chudí, že bychom neměli co jíst, ale zase, abychom O. kupovali každý rok nový telefon, na to úplně nemáme. Jeho spolužáci mají třeba lepší vybavení, lepší hadry, lepší boty, ale myslím, že O. to až tak těžce nenese, nevnímá. Spíš je to o těch telefonech, o té technice, to ho nějakým způsobem zajímá. Teď dostal nějaký telefon starší, ale má placatou displej, tak je spokojený.“

MATKA: „Většinou dobře. Občas se nějaký spor vyskytne, ale to je všude.“

## 2.2.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

- MÁ PODLE VÁS NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST VAŠEHO DÍTĚTE NĚJAKÝ VLIV NA JEHO ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ? POKUD ANO, JAKÝ?

OTEC: „Tím, že já s ním ve škole nejsem, tak to nevidím. Samozřejmě všichni by byli rádi, kdyby mu šla čeština, kdyby mu šly jazyky. Kdyby byl po těchto stránkách nadaný, tak by samozřejmě měl i lepší výsledky ve škole. Ale do jaké míry mu ta narušená komunikační schopnost překáží, já osobně nejsem schopný úplně posoudit, protože tam s ním nejsem a pokud o tom vysloveně nemluví, já to z něj nepáčím. Můj

osobní pohled je, že to nějak těžce nenese, tím, že je nad věcí, tak ho to v současné době netrápí.“

MATKA: „Já si myslím, že hlavní, co ovlivňuje jeho úspěšnost ve vzdělávání, je, že se nechce učit. Je hrozně těžké ho k něčemu donutit, aby něco dělal. Kdyby si sednul a opravdu se učil, tak by ty známky dopadly úplně jinak. Ono donutit ho se učit vyžaduje určitou dávku násilí. To už lítají výhružky s pohlavky a podobně.

Myslím, že je to způsobené povahou. O. je tvrdohlavý, trochu takový „soptík“.

Jo, třeba taková vlastivěda, přírodověda to ho baví. Když si něco zajímavého dočte, tak také. Ale donutit ho k něčemu, to dá opravdu práci.

Například se řekne, že se půjdeme učit, a on místo toho jde pětkrát na záchod, jde se napít, pak že má hlad, pak že potřebuje kapesník a hodina je pryč.“

• KTERÉ KONKRÉTNÍ PŘEDMĚTY JEHO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST OVLIVŇUJE?

OTEC: „Určitě jazyky celkově a předměty, kde musí hodně mluvit. Také čtení jakéhokoliv textu a ukazuje se to i na té písemné formě. Psaní ovlivňuje i dysgrafie, kterou má. Není to tedy jen čeština, ale i jiné jazyky, třeba angličtina či jakýkoli jazyk. Myslím si, že tam ta narušená komunikační schopnost může ovlivnit výsledky.“

MATKA: „V češtině se sem tam občas nějaký problém vyskytne. On má trochu problém to -i-/-y-. Když se soustředí, tak to napíše dobře. Když je mu to jedno, tak klidně napíše po -K- měkké -i-. To nepatří k těm projevům koktavosti, to je ovlivněno tím, že by se opravdu mohl trochu víc soustředit. Je trochu hyperaktivní.“

## 2.2.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

• MYSLÍTE SI, ŽE O. SÁM CÍTÍ, ŽE HO JEHO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST NĚJAKÝM ZPŮSOBEM OMEZUJE? LIŠÍ SE TO V PROSTŘEDÍ ŠKOLY A V PROSTŘEDÍ RODINY?

OTEC: „Já si myslím, že moc ne. Kdyby to nějak těžce nesl, tak by s tím chtěl něco dělat, nebo by nám dal nějak najevo, že ho to nějak omezuje. Mně přijde, že on to až tak zase neřeší. Možná je to tím věkem, tou bezstarostností. Až tak moc ho to nesvazuje.“

MATKA: „Řekla bych, že je mu to úplně jedno.

Když je v klidu, tak je to v pořádku. Když je v nějaké situaci, kdy někam přiběhne a má něco říct, tak to trvá, než to ze sebe dostane.“

- MYSLÍTE, ŽE SE TÍM CÍTÍ VE ŠKOLE NĚJAKÝM ZPŮSOBEM „HANDICAPOVANÝ“? MATKA „Ani ne, on do školy chodí rád. Ne kvůli učení, ale kvůli kamarádům.“

- ZAŽIL JSTE NĚKDY, ŽE BY VÁM O. NEDOKÁZAL NĚCO ŘÍCI A BYL BY Z TOHO PAK SMUTNÝ, OTRÁVENÝ, NEBO NAŠTVANÝ?

OTEC: „Úplně ne. On to vždycky nějak předrmolí a já se ho musím zeptat, co říkal. On to zopakuje, a když mu ani napodruhé nerozumím, tak mi to klidně zopakuje potřetí, nebo třeba odkráčí. Myslím si, že mu to až tak nevadí. Nevím samozřejmě, jak v té škole. Tam stejně nikdo nečeká na nějaké velké moudro, které musí být vyslovené úplně čistou češtinou. Ty děti to tak nevnímají, neřeší. Ani jeho spolužáci ani on.“

- ZAŽIL JSTE, ŽE BY SE O. KVŮLI JEHO ŘEČI NĚKDO SMÁL?

OTEC: „Já jsem to nezažil. Nevím o tom.“

## 2.2.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- CO JE PRO VÁS JAKO RODIČE NEJTĚŽŠÍ?

OTEC: „Přinutit ho, aby se sebou něco dělal. Přinutit ho, aby si vzal knížku a denně nahlas četl. O. si musí sednout tady vedle mě, protože jinak si vymýšlí. Protože když si sedne dva metry ode mě a bude mi tam něco předčítat, tak si tam vymyslí nějaká ta svoje slova. Takže obtížné je přinutit ho k té pravidelnosti toho čtení, toho cvičení. Ale, jak říkám, ve srovnání s druhým synem, mě ta vada řeči u O. až tak neirituje.“

MATKA: „Byli jsme u paní psycholožky a ta nám řekla, že O. je silně nadprůměrně inteligentní. Mně vadí, že mezi těmi možnostmi, které má, a tím, co opravdu má (dělá), je docela velký rozdíl. A že dá strašnou práci ten rozdíl odstranit.“

Já netrávím čas tím, že mu něco vysvětlovala, nebo mu pomáhala s učením, ale já většinu času trávím tím, že ho nutím, aby si laskavě sednul a něco dělal. Sám od sebe, že by si přinesl úkoly a sám od sebe je šel dělat, to jsme ještě nezažili. Sám ale dá potkanovi nažrat, postará se o něj. Dá mu víc, než sobě.

Když má volno, jde za kamarádem, nebo má tady spolužáka. Nebo hraje i nějaké hry, hraje si s mobilem, nebo si hraje s potkanem. Když je hezky, tak jde s někým ven, nebo na zahradu.“

- JEŠTĚ NĚCO VÁM PŘIJDE TĚŽKÉ?

MATKA: „O. je O., takový soptík. Někdy se vzteká.“

- JAK SI PŘEDSTAVUJETE O. BUDOUCNOST?

OTEC: „Růžovými barvami. Ne, jak si představuji jeho budoucnost? No, jak si ji spíš představuje on. On si představuje asi, že by se vyučil kuchařem. Chtěl by vařit, nebo dělat něco s jídlem, možná by mohl být i cukrář nebo pekař. Zatím uvažuje tímhle směrem. My mu v tom nijak nebráníme, musí si spíš on sám ujasnit svou představu. Ale samozřejmě mu to musíme nějak zkorigovat, aby si nevymyslel nějakou nesmyslnou možnost, na kterou by vůbec neměl. Takže já v současné době o tom nemám úplně představu. Nevím.“<sup>65</sup>

MATKA: „Přemýšlíme nad nějakou střední školou do budoucna, kam by mohl chodit. Rád vaří, ale zase je alergik, tak nevím, jestli to půjde dohromady. Na jídlo alergický není, ale je alergický spíš na pyly a tak podobně. Nejhorší je, když se vyspí v péřových peřinách, pak se dusí. Ale potkan mu třeba nevadí. A má takovou zvláštní alergii na to, když jsme u babičky a u dědečka a on tam má spát, tam je vždycky něco špatně. Přitom tady doma jsou pyly, potkan tady bydlí a to mu nevadí.“

Co se týče té budoucnosti, ráda bych našla něco, co ho bude aspoň trochu bavit, co ho uživí. Jako mluvčí se živit nikdy nebude, ale na to, aby normálně pracoval a normálně komunikoval, si myslím, že má.“

- JE JEŠTĚ NĚCO, CO BYSTE CHTĚLI K TOMU, JAK VNÍMÁTE SVÉ DÍTĚ, ŘÍCI?

OTEC: „Spíš mi vadí, že O. má nějaký problém s dýcháním (astmatické problémy), měl nějakou alergii na pyl. To mně vadí nebo mě to mrzí více než ta vada řeči.“

No, může to asi souviset i s těmi projevy koktavosti, ale u něj to s tím asi tolik nesouvisí. Přejde mi, že zadržává, i když se nezadržává. Já si spíš myslím, že ty projevy koktavosti mohou být způsobeny tím, že dotyčný podal nějaký, ať už pracovní, nebo sportovní, nebo jakýkoliv výkon, a že ta fyzická námaha ho rozhodí natolik, že má pak problémy s tím mluvením. To si myslím, že s tím souvisí. On jak je takový rozlitaný, roztěkaný, tak si myslím, že to s tím souvisí.“

---

<sup>65</sup> Rodina plánuje, že i na druhý stupeň bude O. chodit do školy, kterou navštěvuje nyní.

MATKA: „Ráda bych, aby se trošku uklidnil a naučil se soustředit. Byl trošku samostatný. Pochopitelně vyrostl, není už prvňáček. Nějaký pozitivní posun tam vnímám. Najdou se i nějaké věci, které dělá lépe než já. S mobilem umí lépe než já. Když mi dáš dotykový mobil, tak já s ním budu půl hodiny bojovat a on už to má zvládnuté. Nebo s počítačem umí lépe než já.“

„Neexistuje univerzální výchovná poučka. Co platí a je dobré u jednoho dítěte, tak u druhého může být naprosto špatně, a to, i když se jedná o sourozence. Pozor na ránu, aby nepadla vedle, mohla by hodně ublížit. A když padne, tak je třeba se jako rodič omluvit.“

## 2.3 ROZHOVOR S RODIČI, PANÍ M. A PANEM J.

### – JAK VNÍMAJÍ SVOJI DCERU J., KTERÁ MÁ BALBUTIES A VÝVOJOVOU DYSFÁZII?

J. je velmi citlivá třináctiletá dívka, která chodí v současné době do sedmé třídy. Od dětství se potýká s koktavostí a byla u ní rozpoznána též vývojová dysfázie. Žije s oběma rodiči a je nejstarší z pěti dětí. První dva roky ji matka učila doma, do třetí třídy nastoupila do základní školy v okolí bydliště. Na druhý stupeň ale začala chodit do jiné vzdálenější školy, kde je mnohem spokojenější.

J. byla diagnostikována také specifická vývojová dyslexie a dysortografie (lehký stupeň poruchy) na bázi reziduální expresivní poruchy řeči (vývojová dysfázie). Balbuties se projevuje intermitentně (občasně). U dítěte je zvýšená vulnerabilita<sup>66</sup> na časový a výkonový stres. Je vedena na neurologii kvůli epileptickému záchvatu, který se u ní v dětství projevil, jedná se však o záchvat vývojového charakteru. Výsledky vyšetření z EEG nejsou čisté, ale nejsou ani patologické.

Podle výpovědi matky se nyní v řeči J. objevují znaky koktavosti jen lehce. J. nemluví sice naprosto plynule, ale neopakuje slabiky ani první hlásku, jen se například na chvíli odmlčí a pak promluví. Když člověk neví, že koktá, může si myslet, že se jen zamyslela. Otec J. je také balbutik. Když tráví J. déle času s ním, tak se u ní znaky koktavosti začnou projevovat ve větší míře. J. si přestane svoji řeč tolik hlídat, neřeší to, možná se v důsledku toho cítí „pohodověji“, někdy pak ale říká nesmyslné věty či slova.

#### 2.3.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ

##### SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- KDY JSTE ZAČALI NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ŘEŠIT NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SVÉHO DÍTĚTE A JAK?

OTEC: „U naší dcery jsme si toho všimli někdy, když jí byly 3, nebo 4 roky. Všiml jsem si toho, když jsme spolu jeli autem. Já sám mám vadu řeči, takže si myslím,

---

<sup>66</sup> zranitelnost – tělesná i duševní (Kohoutek: ABZ slovník cizích slov [online], 2005 – 2006)

že to geneticky spolu nějak souvisí. U mě se to projevilo také v tomto věku, akorát že u mě se to projevilo po šoku, který souvisel s rodinou a s onemocněním mojí mámy. U J. ale nevím, jestli to bylo způsobeno šokem, tam se to prostě nějakým způsobem objevilo.“

CO SE STALO V TÉ CHVÍLI, KDYŽ JSTE SPOLU JELI TÍM AUTEM?

„Nic. My jsme spolu o něčem diskutovali, tak jako se čtyřletým dítětem můžete diskutovat, něco jsme si říkali, ale nic velkého, stresujícího, někam jsme spolu jeli. Já myslím, že spouštěcí okamžiky těchto věcí mohou být různé. Třeba v tomto případě si myslím, že ten spouštěcí okamžik byl můj – že jsem to způsobil já. Ta moje vada řeči je znát, děti ji slyší. Jsou všelijaké spouštěcí mechanismy, a když k tomu máte sklon, tak tu poruchu řeči může spustit nějaký šok, někdy prodělané trauma, jindy to čistě může být tak, že to okopírujete.“

V TOM AUTĚ JSTE TEDY ZAZNAMENAL PROJEVY TÉ KOKTAVOSTI?

„Ano. Postupně, zvolna jsem si všiml, že se to začalo objevovat.“

V AŠE MANŽELKA ŘÍKALA, ŽE J. V JEDNU CHVÍLI PŘESTALA MLUVIT...

„Ta její komunikace se zmenšila a to je normální, když se koktavost objeví. Ale nemyslím si, že by přestala úplně mluvit.“

MATKA: „To bylo krátce po jejich čtvrtých narozeninách, kdy jsme J. oznámili, že čekáme další miminko, v pořadí třetí. A jí to rozrušilo natolik, že přestala komunikovat. Úplně. Takže jsme to začali řešit, bylo to o prázdninách a o prázdninách skoro nikdo nikde nefunguje, proto jsme skončili na foniatrii v Praze, která jediná z vhodných zařízení přes prázdniny funguje. Tak se to vlastně všechno rozjelo.“

Když jsem vlastně čekala to druhé miminko, tak J. byl rok, takže to ještě nevnímala. Ale tentokrát jí už byly čtyři roky a už to pro ni cosi znamenalo. Manžel vlastně koktal od tří let, a tak jsme si říkali, že to je v pohodě, že J. to nepotkalo. Říkali nám, že většinou ti prvorození, zdědí koktavost. Věděli jsme, že je citlivá, cucala si palec a často jsme s ní měli potíže, je taková hodně uzavřená, introvertní. Tak jsme ji trochu hlídali, ale tohle jsme nečekali. To, že nedokáže vyjádřit svoji obavu, svůj strach. Něco, co je v ní nedokázala vyjádřit. A jak nedokázala vyjádřit svoje pocity, tak se přestala vyjadřovat úplně. A nedokázala si říct ani o jídlo, o nic. Přestala úplně komunikovat.

Pak jsme se jí zpětně po letech ptali, co se jí přihodilo, a ona řekla, že měla strach o mě. Tak to nás úplně dorazilo. To jsme nečekali, jak ve čtyřech letech to dítě



může vnímat strach o matku. Přitom to nebylo žádné rizikové těhotenství. Všichni jsme se na miminko těšili. Měli jsme kde bydlet, byli jsme celkem v pohodě. A přesto ten její strach tam byl obrovský.“

- JAK ZAČALA PROBÍHAT LOGOPEDICKÁ TERAPIE?

OTEC: „Nějakou dobu jsme tomu nechali čas, protože víme, že jsou věci, které právě dítě v tomto věku okopíruje. Takže jsme nějaký čas sledovali, jak se to bude vyvíjet. Neupozorňovali jsme ji na to, neříkali, že je něco špatně. Problém je, že to dítě si většinou všimne, že vy se chováte jinak, že vám to není jedno. Jak říkají logopedi: Dělejte jako že nic. – To je možné jen u lidí, kteří jsou v tomto ohledu na hodně vysoké úrovni a dokáží dělat, jako že se nechumelí. Čili určitě si toho dítě musí nějakým způsobem všimnout. Ale i tak jsme se snažili jí to nějak nepřipomínat, nechat to bez zbytečných povšimnutí. A pak jsme to po nějakém čase, který byl asi v rámci měsíce až dvou, konzultovali s logopedkou. My jsme začali sondovat, co je za logopedy u nás v okolí, a pak jsme nakonec usoudili, že se obrátíme na logopedy, kam jsem jako dítě chodil já. I nám to ostatní doporučovali, říkali, že foniatrická klinika je lepší, než když se budeme vídat jen s místní logopedkou. To bylo v rámci měsíců.

Paní logopedka, ke které nyní chodíme, je zvláštní tím, že dítě nestresuje. Nestresuje ho tím, že by ho učila správně mluvit nebo se ho snažila nějak přeučovat. Jako ve smyslu: Mluvíš špatně. Mluv takhle. Ona se spíš snaží každé dítě motivovat, skoro bych řekl motivovat na mozkové úrovni. To znamená stimulovat řečový projev jiným způsobem, než aby ho poučovala: Musíš mluvit takhle, nebo takhle.

Za nějaký čas nám pak nabídla pobyt ve stacionáři, protože se jí uvolnilo místo. A tak J. byla asi měsíc, tuším, že to byl měsíc, ve stacionáři. Byla tam vždycky přes týden a přes víkend byla u nás. Nezaznamenali jsme tedy, že by ten stacionář byl nějak významně úspěšný, což se pak zopakovalo i u K. (bratr J., o kterém je následující rozhovor), kde jsme si také nevšimli, že by pobyt ve stacionáři byl pro něj nějak významný.

Hledali jsme dál, co s tím, protože víme, že J. má tendenci se vyjadřovat trochu jiným způsobem. Hodně se vyjadřuje malováním nebo nějakou hrou. Viděli jsme, že má trochu potíže s ústním vyjadřováním, že něco je prostě jinak. Tudiž jsme vlastně i na doporučení logopedky, která nám doporučila jednu paní psychologku, tu psychologku navštívili a J. k ní začala chodit. Ona J. udělala analýzu, což souviselo také s tím, že

jsme uvažovali o tom, jestli má J. nastoupit do školy, nebo nemá. To bylo v době, kdy J. byla v poslední třídě mateřské školy a my jsme pořád přemýšleli, co a jak, a také jsme se v ten čas přestěhovali do H. Je možné, že se ten startovací moment týkal toho stěhování, že to J. nějak vnímala více než my. V ten čas jsme ještě bydleli na staré adrese, ale už to bylo takové období, kdy jsme pořád něco hledali, a také to pro nás bylo napínavé. J. tedy navštěvovala paní psycholožku a pak ještě byla v pedagogicko-psychologické poradně. Na obou dvou místech jí dělali testy školní zralosti a diagnostikovali to, co jí vlastně je. Výsledkem té diagnostiky bylo, že jsme se dohodli s paní psycholožkou, že k ní bude J. nějaký čas chodit. Navštěvovali jsme ji asi jednou za týden, tuším, nebo jednou za dva týdny. A musím říci, že tyhle návštěvy u paní psycholožky byly pro J. snad nejdůležitější, co se událo. A to protože ona ji velice citlivě vedla, myslím si, aniž by si to J. uvědomovala, tak ji vedla tak, že se J. ta řeč začala prudce zlepšovat a dokázala ji zvládat. To znamená, že to dokázala přijmout, aniž to ona sama v tom věku uměla nějak určit, označit. Nějakým způsobem jí naučila s tou řečovou vadou pracovat a zacházet, musím říci, že mnohem lépe, než umím já, a tohle si myslím, že pro ni bylo nejzásadnější.“

A JAK S J. PRACOVALA? Povedlo se jí to skrze nějaké rozhovory či hry?

„Ona nás u toho moc nenechávala, párkrát ano, to ne, že ne. Bylo to tak půl napůl. Ta paní psycholožka si s těmi dětmi povídá a zároveň s nimi hraje nějaké hry, co prostě zrovna je. Ale takovým podle mě zvláštním způsobem. Myslím si, že J. správně oslovila, jako když Vás někdo ve správný čas správně osloví, a vlastně Vám dopomůže dostat se někam jinam. A to si myslím, že udělala.“

MATKA: „Probíhala na základě toho, aby J. vlastně vůbec začala vyjadřovat svoje potřeby, ne svoje pocity, ale za začátku svoje potřeby. To znamená, že jsme potřebovali, aby se vůbec rozmluvila, aby se naučila mluvit. A zaměřili jsme se na tu koktavost. Celkem do té doby, než se stala tato příhoda tak J. komunikovala normálně. A bylo to normální vyvíjející se dítě. Koktavost se tam vůbec neprojevovala. Řekla bych, že J. byla standardní, průměrné dítě s vyšší citlivostí. Jako jediné – viděli jsme, že se už od malička stranila větších kolektivů, ty velké kolektivy jí nedělaly dobře. Například na dětských karnevalech a podobně.

Když se jí stalo, že přestala úplně komunikovat, tak jsme se zaměřili na to, aby vůbec začala mluvit. To znamená – klasické koktavé dítě, které jsme potřebovali rozmluvit. Museli jsme ji uklidnit, zrušit televizi, zklidnit režim, vytvořit vůbec nějaký

režim, ale klidový, jasná pravidla, jasný řád. Co se týče té logopedické části, naučit se mluvit, takže ty obloučky<sup>67</sup>, nejprve jenom slabiky, hlásky, krátké věty. To se pak prodlužovalo a protahovalo tak, aby J. dokázala mluvit celými větami. Takže opravdu krůček po krůčku jsme to takovým to způsobem dělali. (Pozn. Matka J. později uvedla, že jim nejvíce pomohla paní psycholožka, kam také s J. chodili.)

To, že na logopedii chodila ještě mladší dcera, bylo dobré v tom, že na to J. nebyla sama. Učily se obě. Tudiž se vlastně necítila jenom ona jako postižená. Protože mě upozornili na to, že čím více se jí budu věnovat, tím více ona bude vnímat, že má problém. A čím více vnímá, že má problém, tak tím se problém prohlubuje. V tomto jí sestra trochu pomáhala. Zároveň byly obě hodně nemocné, záněty středouší, rýmy, takže pak skončily na operaci. A po operaci ta druhorozená přestala říkat tvrdé hlásky, takže to ještě přidalo. A tu logopedii jsme pak vlastně rozšířili nejen o balbuties, ale ještě o dyslaliu sestry. Tak jsme vlastně začali s logopedií a péčí o řeč.<sup>68</sup>

- JAK PROBÍHÁ LOGOPEDICKÁ TERAPIE NYNÍ?

OTEC: „U J. nyní neprobíhá. Potíže má stále, ale ony se různě mění v závislosti na ročním období, na tom, jak je vytižená, jaké má učení atd. Víceméně nepozorujeme, že by docházelo k jejich nestandardnímu růstu ani k nějakému úbytku, naopak se to maličko lepší tím, jak se s nimi J. učí pracovat. Jde spíše o to, že s tím umí sama něco udělat. Pokud bychom uviděli, že ji ta narušená komunikační schopnost nějak psychicky likviduje, šli bychom znovu za paní psycholožkou. Ale myslím, že to nebude potřeba. Velice důležitá je skutečnost, že si J. našla školu a sama se zasadila o to, aby na ni byla přijata, což ji vedlo k určitému sebevědomí, to za první, a za druhé je tam s lidmi, kteří se vyjadřují podobně jako ona. Jí to vyjadřování výtvarnou výchovou a vyjadřování muzikou je naprosto přirozené, a také jí to umožňuje relaxovat.“

MATKA: „Dneska, po devíti, osmi letech občas vnímáme spíš, že potřebuje psychologa. Logopedicky, technicky – obloučky, uklidnění, soustředění už umí. Ona to zvládne. Ale pokud tam není dostatek sebevědomí, tak jí techniky logopedické jsou „úplně naprd“. Ona potřebuje mít dostatek sebevědomí a uvědomění si svého vlastního

---

<sup>67</sup> Tzv. metoda „obloučkování“ – jejím cílem je odstranění tvrdých hlasových začátků. Balbutik má vyslovovat vše jako jedno slovo, v rámci logopedické terapie pak na něj obdobným způsobem mluví jeho blízcí, především rodiče. Například: „Čajamléko. Ponožkysioblékni. Podejmiprosímšálu.“

<sup>68</sup> V rámci logopedické péče čtyřletá J. strávila nějakou dobu ve stacionáři při foniatrické klinice, kde byla bez rodičů, přespávala tam tedy. Podle matčiny výpovědi jí tento pobyt pomohl logopedicky (méně se pak v řeči zadržovala), ale velice jí ublížil na psychice.

já. Co je důležité a co není důležité. Jestli v té partě, kde je, to, co a jak se vyjádří, je opravdu tak důležité. Protože když to pro ni bude nesmírně důležité, tak samozřejmě neřekne ani slovo. Takže je potřeba uvědomění si svého já a mít dostatečně ne velké sebevědomí, ale dobré sebevědomí, aby si byla jistá sama sebou, že to, co dělá, dělá dobře. Takže nyní terapie probíhá spíš na úrovni psychologie, protože techniku logopedickou má už nacvičenou. V tom si myslím, že už problém není. A občas, když jdou všichni její sourozenci na logopedii, tak jde s námi, a paní logopedka se na ni taky podívá v uvozovkách a má z toho radost. Má upřímnou radost, co z takového človíčka vyrostlo. To zadržávání je něco, co v člověku je, to je neměnná záležitost, ale je potřeba, aby se s tím naučila pracovat. Jsou určité období, které jsou horší, je to jaro, je to podzim, jsou to různé změny, změny školy. Vždyť ona těch škol taky pár vystříдалa, což nebylo úplně jednoduché, ale přesto to zvládla, protože už se to naučila, a je to moc dobře.“

### 2.3.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- PROČ JSTE SE ROZHODLI PRO DANÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE (DOMÁCÍ ŠKOLU)?

OTEC: „Když jsme se přestěhovali (v rámci Středočeského kraje), všimli jsme si v první řadě hrozné věci. Dostali jsme se do obce, která je nejméně 10 let pozadu za obcí, z níž jsme se stěhovali. A to jak infrastrukturou, tak způsobem uvažování. Posun byl o těch 10 až 15 let a to je dost i na maloměsto. Bohužel, tento odstup se tam udržuje stále a je to takové zvláštní. Nedokázali jsme to pochopit, ale zjistili jsme, že to tak je, bylo to pro nás nemilé zjištění. Za druhé, když jsme se tam stěhovali, zjišťovali jsme si, jaké jsou v okolí školy, a to už jsme věděli, že J. má sklony vyjadřovat se takovýmto způsobem. Zjistili jsme, že v městě poblíž je základní škola, která má třídu zaměřenou na výtvarnou výchovu. Tudíž jsme tak trochu počítali s tím, že by tam J. šla. Jenomže ten rok, jak jsme se přistěhovali, ji zrušili. Takže to byl další faktor, který nás ovlivnil.

A ještě dalším faktorem bylo, že J. se spustily ty komunikační potíže, které lékaři diagnostikovali (jako balbuties a vývojovou dysfázii). Do posledního ročníku mateřské školy chodila J. již zde. Její paní učitelka, která, si myslíme, že je jinak fajn a patří k těm lepším učitelkám, nás neustále přesvědčovala, že J. není ještě sociálně zralá na to, aby nastoupila do školy, takže jí máme dát odklad. My jsme si tím nebyli jisti,

protože jsme na jednu stranu věděli, že má pravdu, co se týče té zralosti sociální, ale na druhou stranu jsme věděli, že ona se sice vyjadřuje tímto svým způsobem, komunikuje takhle, ale ostatní její vlastnosti jsou celkem normální. A sami jsme samozřejmě nevěděli, jak se rozhodnout, a právě proto jsme navštívili tu pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jsme jí nechali udělat testy na školní zralost. V té poradně to vyšlo tak napůl, takže jsme neměli jasno. Ale paní psycholožka (ta, ke které J. chodila) nás vehementně přesvědčila o tom, že J. na školu zralá je. Jenom má jiný způsob komunikace a s tou takzvanou socializací skutečně může mít potíže.

Samozřejmě rozhodnutí zůstalo na nás a my jsme začali hledat nějaké řešení. Přes internet nebo přes známé, to už nevím, jsme zjistili, že existuje i domácí vzdělávání. Už jsme o tom slyšeli dříve a zjistili jsme, že to je ještě v takové fázi testů, že to je pilotní projekt. Tenkrát to bylo možné jen na dvou školách – ve Vraném nad Vltavou a v Praze. Začaly jsme o tom tedy zjišťovat informace a konzultovali jsme to s různými psychology a také s logopedkou. Všichni nás od toho odrazovali, i když jak jsme zjistili, neměli s tím žádnou zkušenost. Jen vycházeli z argumentů, že jak je pro dítě důležitá ta škola – jako společenství, kolektiv. Používali takové to zaklínadlo pro socializaci. A tak jsme z toho byli takoví překvapení a začali jsme hledat lidi, kteří tímto způsobem své děti učí. Zjistili jsme, že to jsou většinou evangelíci, udivilo nás, že naopak katolíci k tomu mají negativní přístup. To bylo zajímavé. Seznámili jsme se některými lidmi, kteří učí své děti doma, byli jsme u nich na návštěvě a byli jsme s nimi na nějakých jejich akcích. Diskutovali jsme o tom a dívali se, jaké ty jejich děti jsou a jak se projevují v kolektivu, jak si spolu hrají a jak jsou naprosto OK. Nemají potíže s tím, že by byly uzavřené, uťáplé. S rodiči jsme diskutovali, jakým způsobem děti učí a co a jak. A tak jsme se dostali do skupiny osob, které sympatizují s domácím vzděláváním a samy tímto způsobem děti učí, a snažili jsme se od nich něco pochytit. Na základě toho jsme se rozhodli, že domácí vzdělávání zkusíme. Manželka musela udělat zdravotní projekt pro tu školu a za to ji obdivuji, konzultovali jsme to sice spolu, ale to podstatné musela udělat ona.

Měli jsme obtíže rozhodnout, pod kterou školu J. přihlásit, protože jsme věděli, že jezdit někam do Vraného, nebo do Prahy úplně nechceme. Tenkrát jsme ještě úplně nevěděli, jak to všechno je. Už jsme měli informace, ale nepochopili jsme celou tu hloubku. To, že ta naše škola (domácí) je v podstatě o něčem jiném, než je škola obyčejná. My jsme pořád tu podstatu nepochopili, a tak jsme s J. šli normálně k zápisu

do školy u nás a přinesli jsme tam materiály z poraden atd. Tenkrát byl už pilotní projekt u konce a formou domácího vzdělávání mohly učit všechny školy. Jde o to, že učitelka musí být současně nějaký supervisor, který Vás přezkouší a tak dále. Rozhodli jsme se, že přihlásíme J. do školy u nás. Ještě předtím, když jsme v té škole byli na dnu otevřených dveří, jsme si tam vyhlídli jednu paní učitelku, která by možná J. učila. Pro jistotu jsme si to ještě pojistili tím, že jsme při zápisu poprosili o to, abychom měli ji. S touto paní učitelkou jsme mluvili o tom, že bychom chtěli J. učit formou domácího vzdělávání. A ona nás samozřejmě přesvědčovala, ať to neděláme, a nikdy to v podstatě nepřijala. J. byla potom opravdu přihlášená k ní do třídy, ale paní učitelka vždycky ostatním žákům ve třídě prezentovala situaci tak, že J. nechodí do školy, protože je nemocná, což nebyla úplně fajn prezentace. My jsme s tím nesouhlasili, ale náš postoj k domácí škole byl takový – pořád jsme to brali tak, že J. má domácí školu kvůli svému handicapu, abychom nemuseli dávat odkládat školní docházku. Věděli jsme totiž, že v těch jiných věcech se J. rozvíjí a že bychom jí tím ublížili.

J. začala tedy domácí vzdělání a k téhle paní učitelce chodila na přezkoušení nebo na konzultaci každý měsíc. Paní učitelka chtěla, aby byli s učením zhruba nastejno jako oni – s ostatními žáky ve třídě. Přistupovala k ní, jako kdyby opravdu onemocněla, jako když musíte s tou školou být nastejno, protože až ta nemoc odejde, tak vy tam nastoupíte. A my jsme zvolna začali chápat, že něco je jinak, ale nechali jsme to být. Moje žena J. začala učit maličko jinak. Viděli jsme, že to pro J. bylo ze začátku dost obtížné, i pro manželku učit číst a psát bylo ze začátku skutečně těžké, bylo třeba být citlivý. U J. se projevovaly ty dysfunkce, ale postupně to víc a víc šlo. Časem se J. začala zapojovat do aktivit, co dělají domácí školáci odjinud, a skutečně spolu i hodně někam jezdili. Jezdili na návštěvy, aby J. s těmi dětmi přicházela do kontaktu a pořádali společné aktivity.

Když jsme tu domácí školu na začátku konzultovali, ptali jsme se: Jak to děláte, když děti odmítnou, když vám třeba řeknou, že do domácí školy nechtějí. Oni nám sdělili svoji osobní zkušenost, zvláště ti, kteří nám naslouchali. Jedna paní nám vyprávěla, že skutečně dávala svému dítěti na výběr. A ve chvíli, kdy řeklo, já už nechci dělat domácí školu, tak skončí a už se k tomu zpátky nevrací. Když to dítě prostě řekne – já už nechci – tak udělá stop. A pro to dítě většinou už není cesta zpět. Skutečně to ale nechá na něm. Zde je totiž zvláštní, že ty děti chtějí domácí školu. My jsme si toho u J. začali postupně všimnout a u K. (bratr J.) už s tím přímo pracujeme. U J. jsme si začali

všimnat toho, že v domácí škole má dítě k učení úplně jiný vztah. Když chodíte do školy, tak se učíte proto, abyste plnily požadavky učitele, kdežto zde se učíte pro to učení samo, takže je to vlastně o něčem jiném. Když jsme si toho všimli, pochopili jsme, že to není s učitelkou a jejími požadavky úplně kompatibilní, ale přesto jsme to nějak zvládali.

J. se učila formou domácího vzdělávání první dvě třídy a do třetí třídy už chtěla nastoupit do běžné školy. Protože její dysfunkce byly už v takovém konstantním stádiu tak, jak jsou i v současné době, nijak jsme to ani neřešili. Viděli jsme ale, že ta domácí škola má smysl, a tak jsme se ji snažili trochu přesvědčit, aby zůstala. Už jsme totiž věděli, že ta výuka v domácí škole je trochu jiná. Jenže ona trochu i pod tlakem své mladší sestry, která chtěla do školy mermomocí, a J. asi nechtěla zůstat pozadu, řekla, že chce nastoupit do školy.“

MATKA: „Před tím, než J. nastoupila do školy, tak nám doporučovali, aby do školy nenastupovala. Ona se narodila dva a dvacátého června, takže to je takové hraniční, kdy už doporučovali, aby nechodily ty děti do školy. Protože dneska je ten trend, kdy jsou tam starší ty děti, už umí číst a psát, už jsou prostě v pohodě. Tak naše J. v pohodě nebyla, protože neuměla ani napočítat do dvaceti a v kolektivu byla velmi úzkostná. Ale to samozřejmě souviselo i s tím, že ty vyjadřovací schopnosti tam nebyly. Cítila se dobře, když měla u sebe sestru. Trošku u ní vznikly „dvojčatovský syndrom“, ten vlastně trvá i v současnosti. Jakmile je bez ní, tak není spokojená a snaží se tomu vyhnout. Snaží se vyhnout tomu nebýt bez ní. Když jde někam na výlet, nebo kamkoli. Takže i ve školce se snažily být spolu. Jenomže nemohly nastoupit spolu do první třídy. A teď je bylo třeba rozdělit. Ta mladší chodila do školky a ta starší měla jít do školky. A tak nám doporučili, aby tedy do školy nechodila.

Od psycholožky jsme se dozvěděli, že nám odklad školní docházky klidně napíše, že to něčím podložit může, to není vůbec problém, ale J. tu školní zralost má. Ono se to nezdá, ono to tak nevypadá, ale ta školní zralost tam je, ta vnímavost tam je. Na to jsem si řekla, tak to je škoda. Ačkoli já sama nemám školní vzdělávání úplně v lásce a od první třídy jsem se těšila, jak se jí zbavím, tak jsme se rozhodli hledat nějakou alternativu, Montessori, nebo jinou alternativu, nějakou školu, kde by ji přijali takovou, jaká je. Ve školce nám totiž řekli větu, která platí doteď, a to, že nemůže nastoupit do školy, protože si nedokáže poradit v nestandardních situacích. Jenomže to by nenastoupila do školy ani nyní, protože ona si stále nedokáže poradit

v nestandardních situacích. Protože ten mozek jí prostě funguje jinak. Nestandardní situace jsou pro ni opravdu náročné. A ona je navíc řeší taky nestandardně. Proto jsme se rozhodli, že musíme jít jinou cestou, že J. nemůže nastoupit do klasické základní školy. To jsme věděli. A tak jsme hledali, hledali, až někdy na konci června, před prázdninami jsme se rozhodli, že půjdeme cestou domácího vzdělávání.

Setkali jsme se s některými rodiči, kteří své děti učí doma. Měli jsme z toho velké obavy, zvláště já, když jsem měla doma ještě dvě mladší děti, tak jsem se bála, že to nebudu moci zvládnout. Vůbec jsem si nedovedla představit, co to obsahuje. Jak ji mám učit? To se jí mám ty tři, čtyři hodině plně věnovat? Co ty ostatní? Měla jsem z toho v hlavě velké otazníky<sup>69</sup>, ale pak se to ukázalo všechno jako zbytečné obavy. Ukázalo se, že je to jen z neznalosti. Vlastně je to nakonec zcela přirozené a přirozenější než to, že děti nastoupí do toho školního kolektivu. Pro ni to znamenalo, že vstávalo později, byla doma a měla takový větší klid. Až to udělala, tak to udělala. Věnovali jsme se něčemu, co jí nešlo. Tomu, co jí šlo, jsme se nepotřebovali věnovat. Probíhalo to tak víc v pohodě a to je to, co ona potřebovala.

Takto to bylo ty první dva roky. A my si říkali, kdy nastoupí nakonec do té školy. Plánovali jsme to, až se to usadí, až J. v podstatě zesílí, ne duchovně, ale duševně. Až se otrká a přestane být neustále v tom kolektivu tou obětí, tak pak teprve bude moci nastoupit do školy. A situace doma nastala taková, že K. (třetí dítě – nejstarší syn) začal mít také své obtíže, jako třetí. A druhorozená dcera, když viděla, co to znamená učit se doma, tak řekla, to v žádném případě, a to jí bylo šest. Prohlásila, že půjde do školy. To bylo na základě toho, že jsme s dětmi chodili hodně na kroužky. A v jednom kroužku byla zrovna učitelka, která měla mít od září první třídy a naše dcera si ji zamilovala. Ona byla vlastně vázaná na tu učitelku a chtěla k ní, za každou cenu. Na to jsem si říkala, no já se nemíním zbláznit. Jednu dceru vozit do školy, druhou učit doma a třetímu se věnovat s logopedií. Takže abych zachovala sebe čistě sobecky, tak jsem je obě dala do školy. Což podpořilo ten „dvojčatovský syndrom“ v tom, že obě byly u sebe. To i J. teď psala nějakou slohovou práci a vlastně v ní vzpomínala na to, že ta její sestra byla vždy o patro níž. A pro ni to znamenalo hodně, že je blízko, že není daleko a že tam je. Sice, jak jí pomůže, v té třídě si musí poradit

---

<sup>69</sup> Také logopedka, ke které rodiče s J. chodili, domácí vzdělávání nedoporučovala. Obávala se toho, že dítě bude v sociální izolaci.



sama, ale měla ten pocit, že v té škole není sama. To jí pomáhalo a vydržela tam další tři roky.

Kolektiv v té třídě nebyl srostlý. Ta třída byla hrozná a J. už některé žáky znala. Znala je ze školky, z kroužků a byla to místní škola. V tom kolektivu se tedy celkem orientovala. Navíc jsme s domácím vzděláváním byli tenkrát zapsané u učitelky té třídy, takže jsme za ní chodili na přezkoušení. Paní učitelka s tím neměla vůbec žádnou zkušenost, byli jsme tam první a jediní tady ve městě, takže nám to dávala teda pěkně, pěkně s prominutím sežrat, jako co si to vymýšlíme. Potom, když jí J. nastoupila do třídy, tak byla spokojená, že konečně jsem jí tam tu holku dala. A tak jí tam pak trochu opečovávala. Když jsme se učili doma, tak nás neustále dusila, jak to, že neumíme rozeznat celer od petržele apod. Jakmile však J. začala chodit k ní do třídy, tak paní učitelka viděla, že je to hodná holka. Ony tyto starší paní učitelky mají rády holky, co tam sedí, mlčí, nic nedělají. Ty holky ale nic nedělají doopravdy, ale to nevadí. Hlavní je, že neruší, nezlobí, tváří se inteligentně a to stačí. To pak ale pro nás znamenalo učit se doma znova. Protože J. opravdu z té školy vůbec nic nepochytila. To, co vnímala, bylo, že se někdo pral, že učitelka na někoho křičela, ale co brali, nějaká vyjmenovaná slova, to vůbec. Takže pak jsme učili odpoledne, protože ona opravdu vnímala spíš to okolí.“

• JAK JSTE BYLA SE ZVOLENÝM ZPŮSOBEM VZDĚLÁVÁNÍ SPOKOJENA ČI NESPOKOJENA?

OTEC: „No, my jsme vlastně tu domácí školu zrušili pro to, co jsem říkal, protože tam byla ta nekompatibilita s tou školou, svazující pak tu učitelku.

No, J. už to pak celkově nějak zvládala, takže tu školu zvládala celkem taky. Ty známky byly trošku horší, ale to šlo očekávat. Ne zase nějak katastrofálně. J. jako by najednou uviděla, že toho učení – ona si vždycky myslela, že toho učení má s tou domácí školou víc – a najednou uviděla, že toho je ještě víc, že musí dělat ještě úkoly, které by jinak v domácí škole dělat nemusela. Ale jak říkám, ta cesta zpátky je obtížná, to už jsme udělat nechtěli.

Ale přímo, že bychom byli jako nespokojení... Jak říkám, ta obec, kde bydlíme, je zhruba deset let zpět a to i způsobem uvažování, způsobem..., jako vším. To, i když ta učitelka, kterou J. měla, byla fajn a řekl bych, že skoro z té školy nejlepší

na prvním stupni. Přesto to bylo... Ale že bych to musel nějak vyloženě kritizovat hluboce, to ne. Asi nevím, co bych k tomu řekl.

Jako, že bychom byli katastrofálně nespokojení tak, že bychom udělali nějakou základní změnu, to nebyli. Jestli byla J. spokojená, nebo nespokojená, to byste se musela zeptat spíš jí. Ale z mého pohledu – tak, jak já jsem ji vnímal – J. uviděla a pak to sama i párkrát přiznala, že vlastně ta domácí škola byla pro ni lepší, protože toho učení měla míň a přitom obsahově to byla nastejno.“

MATKA: „S tím domácím vzděláváním jsem byla spokojena a měla jsem si naopak trvat na tom, aby ta druhorozená nešla do té školy, protože ztratila dva roky úplně zbytečně. A té J. by také ten rok ještě prospěl. Myslím si, že ještě měly zůstat doma.

Tím, že jsem učila doma J., tak naše druhorozená dcera byla to dítě, které když šlo do školy, tak už umělo číst, psát a počítat. Takže ona pak ve škole dva roky nic nedělala. Jenže ona si na to zvykla. Dnes je v šesté třídě a stále nic nedělá, ale už je to na tom vysvědčení trochu znát. Narážím totiž na to, že v domácím vzdělávání to dítě musí dělat, tam mu to neprojde, že to nějakým způsobem napíše, že to nějakým způsobem přečte.“

- PŘEKVAPILO VÁS NĚCO VE VYBRANÝCH ZPŮSOBECH VZDĚLÁVÁNÍ?

OTEC: „Na domácím vzdělávání nás pozitivně překvapilo to, že skutečně ten strach, který do nás zasívala učitelka z mateřské školky, logopedka, někteří psychologové, učitelé, někteří naši kamarádi a tak dále a tak dále, že to dítě nebude umět komunikovat se svými vrstevníky, že mu bude scházet ta takzvaná socializace a že bude v kolektivu méněcenné nebo tak něco, tak nás příjemně překvapilo, že to je omyl, že to je nějaká mystifikace, která je tady asi z dob Marie Terezie a stále se uchovává, ale že tomu tak není. Ale je veliký rozdíl, když to dítě budu skutečně vychovávat doma – uzavřené, individuálně, to potom ano, ale domácí škola tak, jak jsme ji poznali postupně my, je trošku o něčem jiném. Naopak všichni účastníci vědí, že je potřeba, aby se dělali společné akce, kde se ty děti spolu uvidí, kde spolu mohou kamarádit a tak dál.

A zase naopak pro nás bylo pozitivní to – protože v té škole se vlastně potkáte hned na začátku s lidmi, s kterými se třeba vůbec potkat nechcete, ale je vám to určené... Je to takový model, který pak se odehrává i v budoucnosti..., ale ne úplně stejným způsobem. Když jste dospělý, tak můžete říci: Já tady v té práci odmítám být,

já prostě odsud odejdu. Dáte výpověď a odejdete. Kdežto to malé dítě tohle udělat nemůže. Takže vy ho vlastně někam dáte, a pokud ho vyloženě nevnímáte nebo nemáte nějakou možnost změnit tu školu, což na maloměstě většinou nemáte, tak vy ho vlastně odsoudíte do horší pozice, než jste vy, protože vy můžete z práce odejít, ale ono odejít nemůže.

Takže nás to naopak příjemně překvapilo, že ty děti z domácí školy spolu umí komunikovat, a uvědomili jsme si právě, že svým dětem můžeme hledat, když to tak chceme – a že to je fajn chtít, – hledat kolektiv dětí, který bude pro ně pozitivní a bude je někam směřovat dál, než aby je ubíjel. Takže asi takhle.“

A JAKÉ TO BYLO POTOM, KDYŽ ZAČALA J. CHODIT DO BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY?  
PŘEKVAPILO VÁS NĚCO?

Nás ani ne... To překvapení bylo asi spíš u J.

Ale určitým způsobem ano. Překvapilo nás, to – nebo překvapilo – uvědomili jsme si, že jí ta domácí škola dala obrovskou věc. Ona se naučila být nějakým způsobem sebevědomá a ví, co chce, a vědět, co chce, už v takovémto mladém věku. A naučila se učit se. I když třeba její mladší sestra, která je podle nás chytřejší, opravdu chytřejší než ona... tak tím teď..., protože ona ten první stupeň zvládala více méně v pohodě, tak teď na druhém stupni je to pro ni obrovský šok a ona zjišťuje – nebo zjišťuje – my zjišťujeme, ona zjišťuje, všichni zjišťují, že se neumí učit a že vlastně naopak ji tohle stahuje v některých předmětech do horší úrovně a že ani nemá to, co ta její starší sestra, to znamená: vyhraněné to, co chce. Je to samozřejmě dáno také osobností, ale přesto zvláště to učit se učit, to pro J. bylo strašně pozitivní a pozitivní také tím, že si jakoby sama něco dokázala...

My jsme vlastně, jak jsem říkal, viděli, že má tu tendenci vyjadřovat se spíš uměleckým způsobem. Samozřejmě člověk neví, nechce to dítě nějak nadsazovat, dělat z něj nějakého génia. A tak jsme úplně nevěděli, a přesto jsme ale od ní viděli nebo slyšeli nebo od ní byl ten tah, že chce dělat tu výtvarnou výchovu a že se jí chce věnovat víc. Takže to vzešlo od ní a my jsme ji k tomu jenom trošku doprovodili a objevili jsme tedy nějakou školu a vzali jsme jí tam na dny otevřených dveří. A pak teda ona řekla, že jo. I když teda ta škola nevypadala zvenku moc hezky, ona je naopak docela taková – myslím, že by ji mohli lépe udržovat uvnitř. Ale přesto, zase na druhou stranu tam viděla to, co oni tam vytvářejí a podobně. A bylo prostě na ní vidět, že ano. My jsme jí to dali vyloženě na výběr a ona řekla, že tam chce. Na tu školu se dělaly talentové

zkoušky a J. pro to prostě dělala ze svého pohledu maximum, aby je udělala. Což nás u ní strašně překvapilo, my jsme vůbec takovéhle odhodlání u ní nečekali.

A trochu to přisuzujeme té domácí škole, protože jsme se setkávali i s jinými žáky domácích škol a viděli jsme toto obdobné fungování i u nich – u těch domácích školáků. Když vyloženě nejsou nějakí až moc handicapovaní nebo vyloženě nějakí prostě „ulítlí“, tak tam je hodně vidět, že vědí, co chtějí. Takže to byl asi obrovský přínos, jaký jí to dalo.

MATKA: „To přezkušování. To bych dnes také změnila. S K. (bratr J.) jsme se pak už nehlásili sem na domácí vzdělávání při kmenové škole, kam spadáme, ale při škole, která je nějakým způsobem už na to zvyklá. Je to samozřejmě obtížnější, když někam dojíždíme, K. má tady kamarády. Bylo by to i přirozenější, kdyby byl tady. I pro tu J. to tenkrát bylo takové přirozenější, že znala tu učitelku, znala ty spolužáky, to bylo dobré. Ale nebylo to dobré! Protože to bylo pořád o zkoušení a pro ni to bylo stresující. Opravdu do teď si vzpomíná na stres z celeru a petržele. To bylo naprosto zbytečné! Takže to už bych nedělala. Také jsme se museli s J. učit podle stejných učebnic a být vždy na přesně stejné straně jako učitelka s dětmi ve škole.

Když pak nastoupila do třetí třídy do školy, bylo překvapující, že to je úplně jiný systém. Ale tím, že jsme tam chodili na to přezkušování, tak už jsme věděli, o jaký systém se jedná, že se jedná o systém – ukaž, co nevíš, a já tě za to oznámkuji. A ne o systém, který je právě v tom domácím vzdělávání – ukaž mi, co umíš, a já ti pomohu, abys věděl víc. Toto tam bylo jiné a bylo těžké se „na to přehodit“.

A překvapilo nás, že ta druhorozená dcera opravdu ztratila ty dva roky, což jsme nečekali, a to i když ta učitelka byla skvělá a tu třídu opravdu vedla krásně. To je škoda, že takových učitelů není více. Spoustu věcí jsem od ní přejala, to, jakým způsobem učila, jsem se pak doma snažila aplikovat, protože jsem zjistila, že ty její metody jsou úžasné. Takže nemohu říci jenom, že kamenná škola je černá a domácí vzdělávání je bílé. To vůbec ne, záleží na lidech, jak to vedou. Ale přesto ta druhorozená dcera tam ztratila, protože se neučila to, co se nepotřebovala učit. A učitelka ji zvlášť neúkolovala, protože to pro ni bylo zbytečné. A naopak se tam naše dcera starala o ty slabší, byla tam pro ni sociální práce. Starala se tam o děti, které nezvládaly, což nevím, jestli je pro prvňáčka a druháčka úplně ideální. Ten systém toho školního vzdělávání není úplně v pořádku. No, není to jednoduché, když někteří

nezvládají úkony jako – Vyndej si sešit! – a jiní už přečtou schránka důvěry. Já jsem tu učitelku v tomto chápala, ale bylo mi to líto. Takže to mě překvapilo, že ta naše dcera se tam opravdu za ty dva roky nic nenaučila.“

- CHTĚLI BYSTE NĚCO ZMĚNIT?

OTEC: „No, kdyby J. měla znovu nastoupit do domácího vzdělávání a měli bychom to znovu opakovat a přitom bychom měli už i ty předchozí zkušenosti, tak bychom ji nedali do zdejší školy, kde vlastně ona byla jediná, kdo měl domácí vzdělávání, a ta učitelka s tím neměla žádnou zkušenost. Ani neměla nějakou enormní snahu přestoupit rámec svých zvyklostí. Bylo od ní úžasné, že vůbec udělala to, co udělala, protože ti ostatní si spíš klepali na čelo. Takže už to byl obrovský krok, který udělala. Ale přesto a asi ani proto neměla žádné zkušenosti, nikoho, kdo by jí sám řekl: „hele, dělá se to jinak, nebo dělá se to takhle“. A ona ani pro to neměla kapacitu. To teď vidíme u K., kde tam, kam chodí, je učitelka, která je vyčleněná jenom na tohle – věnuje se domácím školákům a věnuje se jim jiným způsobem. Takže pokud bychom něco změnili, tak asi toto.“

MATKA: „No, už bych J. nehlásila sem a naopak bych ji nechala déle v domácím vzdělávání. Protože i teď, co již máme zkušenost s tím, že obě dcery jsou na druhém stupni, chodí do školy, a už se musí připravovat na střední školy, tak i přesto s námi – s domácími školáky chodí na různé programy, které účastníci domácí školy vymýšlí. Jim to otevře úplně jiné obzory. Pochopí to úplně jinak.“

- O KTERÝCH ZPŮSOBECH VÝUKY JSTE JEŠTĚ UVAŽOVALI?

OTEC: „Ne. Jenom jsme diskutovali o těchto dvou. A normálně tam ani – ono moc možností, upřímně řečeno, nemáte.

NO JEŠTĚ JE TŘEBA LOGOPEDICKÁ ŠKOLA, ALE PRO VÁS BY BYLA ASI DALEKO.

Ani nebyla. My jsme o ní ani neuvažovali. My jsme o ní ani neuvažovali, protože tam jsou... My jsme to trošku konzultovali s logopedkou i s psycholožkou, ale skutečně jenom na velice povrchní úrovni. Protože i z vlastní zkušenosti i z toho, jak chodila do stacionáře, jsme uviděli, že tam chodí děti, které na tom jsou x-krát hůř, že by jí to zase strhávalo někam jinam. To je tím, že je lepší chtít maličko víc než míň, protože pak vás to strhává nějak špatně, no. Ale taky je asi důležitý pohled na celou osobnost. Když se podíváte jen na tu její dysfunkci, tak samozřejmě můžete upadnout

do toho, že ji dáte někam do zařízení, které odpovídá té její dysfunkci, ale zapomenete, že má ještě ostatní vlastnosti.“

MATKA: „Uvažovali jsme o Montessori. Kdyby to nebylo pro nás tak z ruky, volili bychom asi tuto možnost, protože se nám líbila vlastně ta návaznost a určitým způsobem ten způsob práce.“

### 2.3.3 POCIT PŘIJETÍ

- JAK SE PODLE VÁS J. CÍTÍ V KONTAKTU S VRSTEVNÍKY?

OTEC: „Myslím, že na tuhle školu, kam J. chodí – že měla docela kliku, že má docela štěstí, a já myslím, že je jako normální. Ona se trošičku lépe cítí, je to na ní vidět, s mladšími – třeba o rok mladšími. Ale zase, upřímně řečeno, do třídy, kam chodí, tak velká většina, nebo určitá část, značná část žáků tam šla o rok později. Takže jí je teď třináct a má tam už i spolužačky, kterým je patnáct let. To už je zase docela velký skok věkový. Ale jinak si myslím, že to tam má fajn, snad...“

Jak vycházela se spolužáky od té třetí do páté třídy, vám úplně nepovím. Nebyla z nich úplně nadšená, co já vím. Ale měla tam kamarádky a má tam – třeba z té třídy, do které chodila, má kamarádku do současnosti a spolu se navštěvují a přespávají jedna u druhé a podobně... Asi celý ten kolektiv nebyl pro ní úplně super. Ona vždycky říkala, že ti kluci jsou moc..., že moc řvou a tohle. S holkami taky moc nevycházela, ale s některými ano. A jak jsem říkal, tady s tou kamarádí vlastně doted’.“

MATKA: „Hodně to vnímala sociálně, jako na citové úrovni. Řekla bych, že – možná by to mohlo znít jako pochlebování – ale tím, že zůstala v domácí škole, již tu řeč tolik nevnímá tak, že je to pro ni problém. Což je úžasné. To je to, co jsem chtěla – aby dorostla na tolik, aby jí to nevadilo. To si tedy myslím, že jí nevádí. Ale i nadále... Jeden z důvodů, proč odešla z místní školy na druhý stupeň do Prahy, byl, že se cítila divně, jiná. A spolužáci jí to nechávali neustále na talíři. Ty jsi prostě ta jiná a shazovali ji. Neustále jsme to museli dohánět nějakým značkovým oblečením a podobnými hloupostmi, aby se cítila lépe. Tak to jsme řekli, J., tak to ne. Musíme udělat nějakou změnu. I učitelka nám říkala, ať sem do té šesté třídy už nechodíme, že to fakt pro nás

není a že tím J. trpí. To, že tím klasickým kolektivem, klasickou třídou směsnou trpí, že to nemá smysl.

V tom kolektivu<sup>70</sup> teď se cítí dobře, ale je to proto, že tam jsou stejně „postižené“ děti. Nemyslím postižení řečové, ale „mozkové“. Všichni jsou jiní a ona se tak cítí dobře. Našla si vlastně obdobné vrstevníky. Všichni jsou takoví mimoni. Opravdu to, co dokážou vytvořit, jsou nádherné věci. Mají soutěže i se středoškoláky. Ty děti, kdyby nebyly jiné, tak to nedokážou vytvořit. A tím, že je J. v tom kolektivu stejně jiných dětí, tak se cítí dobře a je naprosto v pohodě. Takže žádné značkové oblečení už si na sebe nebere, oblékne si věci, co kde dostane, a nakombinuje si to, udělá z toho parádu a cítí se dobře.“

- JAKÉ JSOU REAKCE OKOLÍ NA JEJÍ ŘEČ?

MATKA: „Ještě před školou byly hrozné.

V době prvního stupně – když byla v zájmových kroužcích... Ty zájmové kroužky jsou dobré v tom, že tam je malý kolektiv zaměřený nějakým způsobem, ať je to sport, keramika, cokoliv, a je tam jeden vedoucí, který to táhne. Pověštinou jsou ty děti navázané na toho vedoucího, ne na sebe jako ve školní třídě. Takže na těch kroužcích to bylo fajn. Zde je právě velmi důležitý výběr těch vedoucích – aby ten vedoucí respektoval tu její vadu. A pokud ji respektoval, tak to bylo v pořádku a nebyl sebemenší problém ani mezi spolužáky či vrstevníky v té skupině. Jakmile to byl vedoucí nějaký „jiný“, tak tam byl problém. Protože ty děti to vnímají a hned ji odsunou. Jakmile se tedy dostala do klasického kolektivu, kde mají spíše děti vazby mezi sebou, tak byla na okraji. A když tam byly vazby na toho vedoucího, který byl rozumný, tak byla součástí toho kolektivu, a to bez problémů.

- A JAK REAGOVALI PANÍ UČITELKA A SPOLUŽÁCI NA JEJÍ ŘEČ?

OTEC: „Já nevím v té třídě. Ono totiž naše děti mají zvláštní vlastnost, že se před námi projevují trochu jinak nežli ve svém okolí. A trochu odbočím od J., jenom na malou chvíli, dám příklad s E., která byla právě ve stacionáři s koktavostí a ještě na vyšetření, jestli nemá špatný sluch a takhle. Po prvních dnech, když jsem tam byl, paní primářka si mě tedy zavolala na nějakou informaci a říkala: ale ona nemá s koktavostí vůbec žádnou obtíž. My jsme u ní koktavost nevypozorovali. Až teprve potom na konci,

---

<sup>70</sup> Nyní chodí J. do školy zaměřené na výtvarné vzdělávání, kde se žáci věnují více praktické výtvarné tvorbě a dějinám umění.

když si tam zvykla, tak si všimli, že s tím má obtíž. Takže ono to úplně není s těmi našimi dětmi směrodatné... Myslím si, když hovoříme o J., že právě díky té paní psychologce., to J. zvládá fajn. Nevypozoroval jsem u ní, že by ji to vyloženě nějakým způsobem sráželo někam hluboce, kam nemá. Asi právě protože se vyjadřuje a umí se vyjadřovat ještě i jiným způsobem nežli řečí tak, že jí to jakoby uspokojuje, že tento způsob vyjadřování je u ní naplněn. Asi kdyby tento způsob vyjadřování nebyl u ní naplněný, tak by s tím možná měla potíže, protože by vlastně byla omezená jenom na slovní vyjadřování a asi by s tím měla potíže. Tam myslím, že by třeba upadla i do nějakého handicapu nebo do nějakého myšlenkového handicapu – že si bude připadat nějak zvláštně. Ale tím, že se vyjadřuje takhle, a tím, že má to štěstí, že je právě za to ve škole chválená, že je docela užitečná, že ty její kresby někam odesílají na soutěže a podobně, tak pro ni to je způsob vyjadřování a vlastně jí to pomáhá překonat různé obtíže. Já si to aspoň nějak takto myslím. Ale jinak byste se musela zeptat jí.

MATKA: „První dva roky, když jsme se učili doma, uvedla paní učitelka J. jako spolužačku dětí ve své třídě, která je velmi nemocná a musí se učit doma. Já, když jsem se to dozvěděla, tak jsem myslela, že mě omyjí. Já jsem si říkala, to snad není možné. Takže ona z ní udělala postižené dítě, už předem, ještě než tam nastoupila. A tak později ve třetí třídě ji děti uvítaly slovy: To je dobře, že už je ti dobře, že už můžeš mezi nás. Tak to bylo na jednu stranu od nich hezké. A J. už v té době neměla ty obtíže – že by koktala, ale co trvá do teď – ona má malou slovní zásobu, takže používá slova, která jsou nestandardní. To souvisí asi i s tou dysfázií. Používá tedy slova, která jsou nestandardní, tudíž občas jí nikdo nerozumí, protože neví, co chce J. vlastně vyjádřit. Vynechává podstatná jména a slovesa ve větách, běžně. A proto, než jí někdo porozumí, pochopí její myšlenku, tak to chvíli trvá. Spíš byl problém to, že jí ty děti nerozuměly. A to se právě zlepšilo teď v té nové třídě, protože oni tak mluví všichni. Oni se vyjadřují jiným způsobem. Pro ně řeč není v komunikaci na prvním místě. Pro ně je komunikace jiná, oni se vyjadřují spíše výtvarnou tvorbou, něco vymodelují, namalují, jiný zase píše. I dnes, když čteme dílo Tolkiena větu po větě, ono to nemá úplně smysl, ale když se to dá na jednu hromadu, tak je to nádherný příběh. A takto přesně J. funguje. Když ji nechám dovymluvit, tak to pochopím, ale mluví dlouho. A to ti vrstevníci nedokážou vydržet. A v tom ten problém samozřejmě je a, jak říkám, záleží na těch učitelích a vedoucích.“



- DO JAKÉ MÍRY BYLA A JE PODLE VÁS J. VE TŘÍDĚ PŘIJÍMÁNA?

OTEC: „Já myslím, že normálně.“

MATKA: „No, na tom prvním stupni byla přijímána jako někdo mimo. Ne snad pro tu vadu řeči, ale pro jiné myšlení. A myslím si, že je jedno, kdo by to byl – prostě, ať by to byl, kdo by to byl, je to někdo nenormální, kdo nenosí značkové oblečení, kdo v létě nejezdí k moři a v zimě na hory, tak už je nenormální a už je mimo. Takže ten kolektiv ji nemohl přijmout už z tohoto důvodu, že my nejezdíme v létě k moři a v zimě na hory a ještě ke všemu jí není v podstatě globálně rozumět. A tak si tam vytvořila nějaké kamarádké vztahy, které vždycky trvaly jenom krátkou dobu, a žádného dlouhého trvání to nikdy nemělo, protože by ostatní neuspěli, kdyby s ní komunikovali déle. To by musela být silná osobnost, aby se jí zastala. Takže ona neustále proplouvala takovými krátkodobými vztahy. To jí samozřejmě na sebevědomí nepřidávalo.“

### 2.3.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

- MÁ PODLE VÁS NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST J. NĚJAKÝ VLIV NA JEJÍ ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ? POKUD ANO, JAKÝ?

OTEC: „Má. Zvláště to bylo vidět, když skončila tu domácí školu a nastoupila do základní školy, tak dle mě tedy, jak já si na to pamatuji, tak jestli měla nějaký problém, tak ne se žáky, ale s učiteli, protože ten učitel kupodivu nechápe, že když má člověk takové obtíže, že když má například recitovat nějakou básničku, že on ji možná i umí, ale že ji není schopen říct. A ten učitel toto kupodivu se svým vzděláním nějak nechápe. Takže spíš ty potíže, jestli jsem viděl, tak byly u tohoto. A právě úžasné bylo, že když J. přišla na školu, kde je teď, tak se jí hrozně prospěch zvýšil, protože ji ti učitelé nějak s tím akceptují a nějak to zvládají, kdežto tam právě měla potíže tohoto typu, takže potíže s češtinou.“

MYSLÍTE SI, ŽE TO OVLIVŇovalo JEŠTĚ NĚJAKÝ DALŠÍ VYUČOVACÍ PŘEDMĚT?

To už si nepamatuji. Já myslím, že ne. Hlavně čeština, matematika...

V té matematice to asi úplně nehraje roli, protože na prvním stupni měli na všechno jednu učitelku, takže asi ne... Co já si pamatuji, tak nejvíce ta čeština. Ona má J. s češtinou potíže. Ted' už v šesté třídě... třeba ten slovosled si tam změní, jak chce a tak...

MATKA: „No, všechno zlé je pro něco dobré. A já si myslím, že Pán Bůh ví proč. Máme tady evangelickou farářku, která na Vánoce s dětmi nacvičuje divadelní hru. Úžasné. Protože díky tomu naše děti začaly hrát divadlo. A teď si představte někoho, kdo si neumí vyjadřovat, koktavého, a hraje divadlo. A ta farářka to vzala takovým způsobem, že ty děti se tam cítily tak dobře, že naše J. hrála divadlo, a hrála ho dobře a hrála ho hlavně ráda. A zůstalo jí to do teď. Děti si hrají nyní divadla i samy. J. najednou přestane koktat, protože se zaměří na ten příběh, a úplně zapomene na nějaké obtíže a teď se začne vyjadřovat právě globálně, takže ono to z toho divadla vlastně potom vyplyne, co tím chtěl básník říci. A tak ono všechno zlé, je pro něco dobré. Začala hrát vlastně divadlo, a ač nám říkali, že nesmí recitovat, nesmí vystupovat, protože jako balbutik nesmí, protože u toho vzniká ten stres před třídou, je tam strach. Jenomže u ní to tak není, ona nestála před třídou, protože nechodila do té školy. Takové ty povinné básničky neměla. A tím jsme teda paní učitelku hodně zlobili, že neumí ani jednu básničku, ale naprosto schválně. Učili jsme se písničky, protože jsem potřebovali procvičovat rytmizaci, ale básničky opravdu ne a před tabulí už vůbec ne. A ona začala až pak s tím divadlem, čímž pádem s tím začala vlastně úplně z druhé strany a je to úplně úžasné. Naopak bych řekla, že ji ta vada řeči posunula někam, kde bychom to nečekali, protože my nejsme divadelníci ani extroverti, abychom se chtěli předvádět. K divadlu bychom normálně nešli. Ale když jsme to právě s tou farářkou prokonzultovali, ona říkala – jo, nech mi je tady. Jedna vlastně neuměla říkat žádná písmena, druhá koktala, a tak to byla dvojka. Ale hrály to procítěně, hrály to hezky a cítily se dobře, takže to dopadlo úplně úžasně. Nebýt toho, tak kdo ví, jestli by tam vůbec chodily.“

JAK OVLIVŇUJE, POKUD ANO, NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST J. JEJÍ ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ?

„Myslím si, že asi ne. Neovlivňuje.

Spíše svým způsobem každá naše slabost, nás může posilnit zase v něčem jiném. Například ty děti jsou pak pokornější, jsou citlivější na obtíže druhých a vyjadřují se jiným způsobem. Jak jsem už říkala, ta řeč pro ně není první způsob komunikace. To znamená – píšou si svoje příběhy, píšou si deníky, píšou i divadla, hrají si divadla. No, představte si, že nám děti vytvoří vlastní divadlo v létě, v zimě, no, prostě úžasné. Takže oni ty vyjadřovací schopnosti mají jiné a je to dobře.“

- V KTERÝCH KONKRÉTNÍCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH SI MYSLÍTE, ŽE BY SE MOHLA PROJEVIT TA NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST?

MATKA: „Tak samozřejmě v češtině. Tam je to úplně jasné. Naštěstí J. teď chodí do jiné školy, kde k tomu přihlíží a není to takový problém. Když jsme chodili do standardní školy – na tom prvním stupni to problém byl obrovský, to jsme pořád řešili češtinu, protože ta čeština je těžká. Není pro ně jednoduchá – ani pro koktavé dítě ani pro dysfatické, je to prostě náročné. A pokud ten učitel není schopen přijmout to, že to dítě nebude psát diktáty, že bude prostě jenom doplňovat ty diktáty, tak holt to je pak těžké, protože z těch diktátů bude dostávat špatné známky a to dítě nemotivuje špatná známka, aby dosáhl lepší, naopak. Museli jsme si tedy vydupávat to, aby J. ty diktáty jen doplňovala.

No a dnes je na tom v češtině lépe než její sestra, která zas takové obtíže neměla. Tím, že jsme trvali na tom, aby jen doplňovala a měla tímto způsobem lehčí formu, tak se mohla zaměřit jen na výuku jako takovou. Když brali párové souhlásky, nebo vyjmenovaná slova, nebo něco dalšího, tak se mohla vždy zaměřit jen na to dané. A neznámkovat to ostatní. V tom je vždycky velký problém. Například u slohových projevů, J. věděla, co to je popis, co to je vyprávění, ale než se k tomu prokousala, tak to prostě chvíli trvalo. Ale dnes je to legrační, protože dnes si píše svoje příběhy. Ona má vlastně knížku, kterou si píše sama, jako nějaký spisovatel. Ono všechno zlé je pro něco dobré. Tím, že je vlastně hodně pérovaná, tak vlastně dokáže takto psát i ty příběhy.“

### 2.3.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

- CÍTÍ PODLE VÁS SAMA J., ŽE JI TA NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST NĚJAK OMEZUJE?

OTEC: „Myslím, že ano, ale nadává to moc na sobě znát. Je to asi dáno dvěma věcmi. Zaprvé tím, co jsem už říkal, že ji skutečně naplňují ty jiné vyjadřovací schopnosti a to, že je může užít, což jí hodně zvyšuje její sebehodnocení. Já si myslím, že vůbec u lidí, kteří mají takové potíže, že je důležité objevit, jaký dar ještě mají, aby ho užívali, aby ho dokázali rozvinout. A ten je vlastně nějakým způsobem obohatí. No a jestli tedy..., jinak nevím.

Ne, ne, já si myslím, že s tím nemá problém. Ona to nedává na sobě znát. A myslím si, že skutečně, jestli s tím má nějaký hluboký problém, tak si ho uvědomí třeba až za nějakou dobu... Nyní si to ani úplně neuvědomuje, to, že by tam nějaký problém mohl být, protože, jak říkám, se vyjadřuje spíše výtvarně.“

MATKA: „Komunikace ani tak ne, jako právě ta citlivost na ty vztahy. Ta ji omezuje hodně a to s tou komunikací samozřejmě souvisí. Jakmile jsou tam narušeny citové vztahy mezi těmi kamarádkami, tak s nimi nedokáže komunikovat. Takže to ji omezuje. Díky sestře se to vlastně nějakým způsobem učí zvládat. Teď už to není na úrovni toho, že koktá a nedokáže ze sebe vypravit větu, teď je to na úrovni toho, že nedokáže s tím daným člověkem komunikovat, když se jí něco nelíbí, a nedokáže říci, co se jí nelíbí. Například nedokáže tomu člověku říci: Hele, mně se nelíbí, že do mě furt rýpeš, jakou mám sukni. Ona mu to neřekne, protože to nedokáže. Je to taková zvláštní neschopnost komunikace. Nedokáže to. Což ji tedy velmi omezuje a zvláště mezi těmi přítelkyněmi to je teda problém.“

- LIŠÍ SE TO NĚJAK V PROSTŘEDÍ ŠKOLY A V PROSTŘEDÍ RODINY?

OTEC: „Jediný komunikační handicap tohoto typu, který snad sama má, je, že když jste ve společnosti, tak vás to hodně unavuje. Takže ona je víc třeba tím unavená. Unavuje vás to, dávat si pozor nebo být víc ve střehu nebo něco takového. Ale jinak... Dokonce, když ji třeba někdy poslouchám, jak mluví se spolužačkami, tak já u ní nepozoruji žádnou obtíž. Občas ji má, ale ona to skutečně umí zvládnout.“

MATKA: „No, samozřejmě, protože rodina J. zná, takže ví. Nebudeme jí nadávat za to, i když někdy mi to ujede. „Blondýna“ jí říkám. Ty vyjadřovací schopnosti má opravdu... Je to pro mě někdy náročné, takže ona ví, že to není nadávka, že to je označení určité mysli, která je pro mě v tu chvíli nepřijatelná, protože potřebuji, aby fungovala. Aby když jí řeknu – přines to máslo, aby přinesla máslo a nepřemýšlela nad tím, co to je vlastně máslo. A to je právě ta její komunikace – že ona se zastaví a zamyslí se nad tím, co to je teda to máslo a kde by mohlo být a které myslím a tak. Samozřejmě v rodině je to vždycky lepší, protože ji známe. Má to i svoje negativa – a to, že ji známe až moc.

Do kolektivu už mě moc nepouští, tam už je spíš sama za sebe. Mohu porovnat ten první stupeň, tam, jak už jsem říkala, byly ty hodnoty nastavené tak pro nás nepřijatelně, že bychom byli mimo vždycky. Ta komunikace, i kdyby mluvila

superlativně, tak by byla vždycky narušena, protože jsme nezapadali do normy maloměšťáků. A tak už to je. Tudíž tam vlastně bylo jedno, jestli je balbutik, nebo není. Tam ta komunikace byla narušena i tak.“

### 2.3.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- CO JE PRO VÁS JAKO RODIČE NEJTĚŽŠÍ?

OTEC: „Asi... U J. to je těžké, to je momentálně ovlivněné tím, že je v pubertálním období. Takže teď aktuálně to jsou spíš ty potíže komunikační, ale komunikační jiného typu – to znamená, že s vámi třeba nekomunikuje moc, nebo že jí něco říkáte a ona schválně moc neslyší, taková ta hluchota... Maximálně jediné to, že třeba pro nás je někdy, třeba když sami spěcháme nebo něco, možná víc unavující J. naslouchat, abyste jí porozuměla. Ano, protože někdy vám chce něco říct a říká to zmateně. Ne jako špatně, ne že by šlo o kompletní zmatek, ale buď to přetočí slovosled, nebo začne od půlky a druhou půlku vám vůbec neřekne... Spíš asi dávat jí chvíli... Mladší sestra J. je víc exaktní, ta vám to řekne od A až do Zet. U J. musíte některé věci odhalovat, více se jí ptát a snažit se pochopit, že teď hovořila o někom a ptá se třeba na někoho úplně jiného.“

MATKA: „Spíše mě překvapilo okolí, že s tím má problém. Já jako rodič přijímám svoje dítě takové, jaké je. A i před narozením jsem je přijala takové, jaké už jsou, protože máme v rodině různé anamnézy, a tak jsme očekávali vždy tu nejhorší a to se neprokázalo ani u jednoho dítěte. Jsou to takové nějaké obtíže, určité kříže, které se jim snažíme ulehčit a naučit je s nimi žít. Ale překvapilo nás třeba okolí. To, že pro okolní lidi je to těžší než pro nás. Protože pro nás to jsou naše děti a my jsme za ně odpovědní ve smyslu výchování, ale to okolí jak k tomu přijde. Ty babičky prostě najednou nevěděly, jak s dětmi mají komunikovat. Ony jim nerozuměly, ony se jich bály, protože nevěděly, co s nimi mohou a nemohou. To bylo zajímavé.

Tak, jak říkám, my je přijímáme a naopak se vedle nich učíme. Já říkám, že Pán Bůh je šprýmař a nechce, abychom usnuli na vavřínech, takže se máme stále čemu učit, a protože já jsem učení nikdy neměla ráda, tak se asi učím celý život. To už mi právě i paní logopedka řekla, jestli nechci nastoupit k nim do práce, když už tam chodím devět let, já tam chodím co čtrnáct dní, a tak jsem už leccos pochytila. To jsme jednou i s J. přišli někam jinam a já nevěděla, jak paní logopedce říci, že to má dělat

jinak. Ne, že bych měla pravdu jen já, ale vím, že jsou určité cesty, které jsou neprůchodné.

Život nás leccemu naučí, ale co to okolí? Přijde někdo na návštěvu a vidí naše dítě a teď mu vůbec nerozumí. Neví, jak se má tvářit, protože jejich děti komunikují normálně a to jsou mladší a ty naše jsou dokonce starší. No, tak to je takové náročné pro to okolí.“

- JAK SI PŘEDSTAVUJETE BUDOUCNOST J.?

OTEC: „Když vidíme, že ty jiné alternativní způsoby vyjadřování jí usnadňují žití a usnadňují jí její způsob komunikace, tak ji podporujeme nebo se spíše o to snažíme ji podporovat nebo ji spíše směřovat, vést k tomu, aby právě tyto způsoby vyjadřování v ní nezakrněly, aby je naopak dále rozvíjela a tím si zvyšovala sebevědomí a vlastně je užila i pro svůj další život.“

MATKA: „Krásně. Jak jinak? Myslím si, že J. to naučilo určité pokoře, jak už jsem říkala. A to vidím i na jiných. Oni by byli jinak pyšní. Myslím si, že vždy, když dostaneme nějaký zásah, tak nás to naučí být pokornější a umět pochopit slabší. Myslím si, že jí to naučilo a teď už se tím nikterak netrápí. To je vidět i na tom, že teď už J. k paní psychologce pravidelně nechodí, i když si říkám, že by bylo určitým způsobem dobré tam chodit pravidelně. Zvláště teď v době druhého stupně, kdy jsou kontakty s vrstevníky již takové náročnější. Ale kupodivu to zvládá dobře a je to dobře. A navíc tím, že jí čeština dělá takové obtíže, se víc zaměřila na angličtinu. A to je super. Takže ona má vyhlídky – ne, že já bych jí malovala nějakou budoucnost, ale ona sama má vyhlídky, že půjde někam do zahraničí (pozn.: studovat). Tady prostě zůstat nechce. Zaměření výtvarné, design, prostě někde, kde ten jiný způsob myšlení užije. Protože ve standardním životě je, upřímně, zcela nepoužitelná. To máte jako vědci, pro praktický život jsou naprosto nepoužitelní, ale kde bychom bez takových lidí dnes byli? To jsou lidé, kteří jsou „mimo“, ale dokážou vytvářet nádherné věci. Ať se profilují tedy v té vědecké úrovni, nebo umělecké. Oni by ty věci ani jinak vytvořit nemohli, kdyby mysleli normálně na to, že ráno mají vstát, odejít z bytu v určitý čas, na určitou dobu dorazit na daný vlak, nebo autobus. To tak je, no. Oni fungují trochu na základě tohoto příkladu, my se tomu s manželem smějeme, protože on je taky takový. Někdo žije v čase *Chronos* a někdo v čase *Kairos*. Ti v tom čase *Chronos* jsou zaměřeni na ten čas – v osm se přijede, v deset se odjede a tak dále. A ti drží fungují jako Indové, tam

autobus odjede, až se naplní. Takže i oni, až se čas naplní, tak odjedou. J. nemůže ani fungovat normálně, protože ona čeká, až se ten čas naplní. Ona i můj manžel se nemohou sbalit tři dny předem, abych jim stačila vyprat, co je potřeba, ne, oni to začnou řešit až chvíli před tím, než se odjíždí, což není pro praktický život úplně dobré. Je potřeba, aby se J. věnovala něčemu „nepraktickému“, a doufám, že bude mít nějakého hodného manžela, který ji uživí. Tomu designu opravdu rozumí i nám tady hodně mluví do toho, jak rekonstruuje dům. Například jí přijde naprosto normální, když se někdo obléká, řící mu: Vezmi si k tomu ještě toto. To mě ani nenapadne si to oblečení nějak nakombinovat, ovšem jí to přijde zcela přirozené. A ráda by se věnovala právě oděvnímu designu, ale sama ví, že to není k uživení, což není úplně ideální. Proto ji nutím vybrat si nějakou prakticky zaměřenou školu. Uvidíme.

Myslím si, že dnes už pro ni ta řečová bariéra není bariérou. Je to naopak něco, z čeho vychází to, že umí komunikovat na jiné úrovni a čeho využívá. A k tomu být pokorný je věc, které se těžko učí, a ona se to takto naučit musela.“

- JE JEŠTĚ NĚCO, CO BYSTE CHTĚLI K TOMU, JAK VNÍMÁTE SVÉ DÍTĚ, ŘÍCI?

OTEC: „Jenom to, že ji mám rád. K tomu nemám nic jiného, co dodat.

Maximálně možná jedinou věc, na kterou jste se neptala, že jí pomáhá teď – ještě zatím, nevím, jak tomu bude dál – že je celkem hezká a že o sebe hodně pečuje. Ona o sebe vyloženě hodně pečuje ve srovnání s ostatními sourozenci, nebo tedy s některými – tak o sebe jako dbá. To jí opět zvyšuje určitým způsobem sebevědomí.

A MYSLÍTE, ŽE BY K TOMU DOSPĚLA STEJNĚ, NEBO ŽE TAM NĚJAKÝM ZPŮSOBEM HRÁL ROLI TEN PRVNÍ STUPEŇ, KAM CHODILA S DĚTMI TADY NA MALOMĚSTĚ, PROTOŽE V MENŠÍCH MĚSTECH JE NĚKDY NA TOTO KLADEN VĚTŠÍ TLAK?

Ne, myslím, že ne, ona je taková, je prostě taková sama o sobě.

MATKA: „Co se týče té řeči, tak to, že to jsou děti velice zranitelné. A je potřeba je ochraňovat, ale ne takovou medvědí láskou, ale ochraňovat od zbytečností, od těch nesmyslných školních kolektivů, kde ty děti jsou strašně zlé, nechávají to těm „jiným“ dětem sežrat úplně až do dna. A to je naprosto zbytečné, protože to dítě se vyvíjí, zvláště na prvním stupni, opravdu se vyvíjí, například se rozvíjí jejich osobnost a ty spolužáci strašně ubližují. Protože jsou to děti, jednají přirozeně a infiltrují to, co vnímají z vnějšího prostředí, do toho slabého jedince v té třídě, což je většinou někdo, kdo je nějakým způsobem postižený, ať má brýle, nebo špatně mluví. Tak to je on. To je

ten jedinec, na kterém si to vybijeme. Tudíž si myslím, že je naprosto zbytečné, aby ty děti tím musely trpět. Kolektivizace na prvním stupni, to už u mě neuspěje. Tím myslím klasický školní kolektiv, kde jsou děti nahnány do jedné třídy bez stejného zájmu, stejného zaměření, někdy ani stejného věku, ani stejného vrstvení. Já neříkám, aby chodili chudí k sobě a bohatí k sobě. Ale jakmile tam hraje roli ten zájem, například na tom zájmové kroužku, to je úplně o něčem jiném ta společnost. Oproti tomu jakmile tam děti chodí povinně, nudí se, nebo je to i baví, a určitým způsobem tam hrají prim ty přestávky a ty sociální vazby, tak to není v pořádku. Ne všechny děti na to jsou připravené.“

HODNOTILA BYSTE TEDY V TOMTO VÝBORNĚ DOMÁCI ŠKOLU?

„Já neznám jinou. Možná, že jsou v tomto dobré i školy Montessori, waldorfské, ale já je neznám. Myslím, že by děti na tom měly mít stejný zájem. Hlavním zájmem by mělo být to, že tam jdu do té třídy kvůli těm spolužákům. A to se na prvním stupni neděje. Málokdy vzniká přátelství od školky a trvá až do dospělosti. Přátelství si většinou vytváříme až na druhém stupni a střední škole. Ne na prvním stupni. Ať mi tedy nikdo neříká, že je důležitá kolektivizace na prvním stupni. To se mi zdá, že je trochu liché a že si to namlouváme. Ne, že je potřeba, aby ty děti šly do školky, aby si pak zvykly ve škole. Ne, ony hlavně potřebují být samy sebou, ony potřebují vycházet z rodiny. A když v té rodině nikdo není, protože jsou všichni v práci, ty děti jsou pak hozeny do školního kolektivu, kde je taky nevychoávají, protože to není výchovný institut, to je vzdělávací institut, tak kde se mají vychovat? U televize. U počítače. To je naprosto drsné. A zvláště ti slabší jedinci, třeba i s těmi řečovými vadami, to odnesou těžce. A je to zbytečné. Nevychvaluji tedy domácí vzdělávání, spíš haním kolektivizaci.“



## 2.4 ROZHOVOR S RODIČI, PANÍ M. A PANEM J.

### – JAK VNÍMAJÍ SVÉHO SYNA K., KTERÝ MÁ

### VÝVOJOVOU DYSFÁZII?

K. je osm let. Byla mu diagnostikována expresivní porucha řeči (vývojová dysfázie). Aktuální vývojová úroveň odpovídá celkově pásmu mírného nadprůměru. Rozložení výkonů je disharmonické, ve verbálních složkách odpovídá výkon pásmu průměru (spodní hranici), v neverbálních složkách pásmu nadprůměru. V průběhu sledování dítěte byl zaznamenán pozitivní vývojový trend.

Vyrůstá v úplné rodině, spolu se dvěma staršími sestrami a dvěma mladšími. V předchozím rozhovoru se rodiče vyjadřují k tomu, jak vnímají K. nejstarší sestru J.

Nyní je K. ve třetí třídě, neměl odklad školní docházky, rodiče se rozhodli pro formu domácího vzdělávání.

#### 2.4.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ

#### SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- KDY JSTE ZAČALI NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ŘEŠIT NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SVÉHO DÍTĚTE A JAK?

OTEC: „Nepamatuji si, kdy přesně to bylo. To by vám řekla moje žena. Myslím, že okolo dvou let života, mezi druhým a třetím rokem, to se u K. začal zpomalovat vývoj. Řeč se začala posouvat nazpátek, nejen řeč, ale komunikační schopnosti šly zpět. Celý způsob uvažování, schopnost vytvořit slova a naformulovat věty. Zajímavé je, že jsme si mysleli u obou dětí (K. i J.), že se to nastartovalo po jednom typu očkování – nějaký mix, hexa (míchané vakcíny). U obou dětí jsme měli stejný pocit. A tentýž pocit máme teď u naší E. (5 let). Ten pocit tam prostě je.“

MATKA: „Od jeho roka a půl. To už bylo znát, že -máma-, -táta- mu šlo velice těžko vyslovit a i když se snažil, tak mu to nešlo. Tam je totiž krásně vidět snaha toho dítěte a to, co mu jde a co mu nejde. Komunikace s dítětem byla na stejné úrovni, jako to máme s prababičkou, na úrovni citové – na úrovni srdce, ale ne na úrovni řeči. Komunikace na úrovni řeči mu vůbec nešla. A od jeho třech let jsme s ním začali chodit na logopedii.“

## CO MYSLÍTE ÚROVNÍ CITOVOU?

„Pomocí očního kontaktu vnímáte, co to dítě potřebuje, tzn. všemi dalšími smysly (co vyjadřuje rukama, očima, gesty, mimikou...), jako když mluvíte s cizincem a neumíte jeho řeč.

Jinak K. velice pomohla speciální mateřská škola, kam chodil. On se tam rozmluvil, byl tam za borce, byl hodnocen jako velice bystrý. Spolu s ním tam chodily děti s kombinovaným postižením a děti s poruchy autistického spektra. Paní učitelka uměla podpořit každé dítě v tom, co umělo.“

### • JAK PROBÍHALA LOGOPEDICKÁ TERAPIE?

OTEC: „Bylo to horší, byl hodně malý, okolo dvou let. K. se teprve učil mluvit, nebylo tedy jasné, co za problém to je. Ale bylo nám jasné, že je něco v nepořádku. J. chodila na logopedii, a tak jsme ho tam taky vzali. Dělalí s ním nějaké testy, na základě kterých zjistili vývojovou dysfázii. Pak s ním dělali ještě psychologické testy. A tak jsme se dohodli na soustavné péči. Postupně tam chodil. U K. nám přišlo, že se ta porucha řeči spíš prohlubuje, protože jeho vývoj pokračoval dál, ale řeč se skoro nevyvíjela. K. řeč je opožděná, nejen řeč, ale i to, jakým způsobem vytváří slova, jak si je zapamatuje atd.“

MATKA: „Začala klasickým kolečkem na foniatrii, kde nám řekli, že K. má zvětšenou nosní mandli, která tlačí na Eustachovu trubicí, takže na základě toho špatně slyší a může tím být řečová vada způsobená. Mandli mu odstranili a Eustachovu trubicí uvolnili, ale i poté žádné zlepšení nenastalo, jak jsme s paní logopedkou předpokládali a i nadále se vyjadřoval pouze citoslovci. Takže bylo potřeba začít znovu pomalu rozvíjet slovní komunikaci.

Já už si ty začátky moc nepamatuji, protože to bylo v závěsu těch starších, chodila jsem na logopedii se všemi třemi dětmi, každé mělo své specifické potřeby a přiznám se, že už mi to vše splynulo do jednoho. K. se začal postupně rozmlouvat a postupně se začalo zjišťovat, co mu jde, na něco se začal klást důraz. Logopedická terapie byla zaměřena spíš na rozvoj mozku. Paní logopedka nám říkala, že K. je velice vnímavý a chytrý, ale nekomunikuje. Proto spíše trénovala K. mozek jako takový, pravou, levou hemisféru tak, aby spolupracovaly. Ta řeč byla až druhořadá, což bylo velice dobře, protože K. sám se nezaměřil na řeč, na slova nebo písmenka, ale na obrázky a hru. Tudíž on si chodil na logopedii hrát a bylo to úplně nejlepší.“

- JAK PROBÍHÁ LOGOPEDICKÁ TERAPIE NYNÍ?

OTEC: „Chodí na logopedii každých čtrnáct dní. Paní logopedka s ním už od začátku cvičí a používá takové metody, aby oslovila spíš správné mozkové hemisféry, než aby ho něco učila. Na něj to má docela pozitivní vliv. Myslím si, že v současnosti aktuálně, kdybyste se vyloženě nepídila po tom, že má nějakou poruchu, tak byste to ani nemusela zjistit. Možná byste usoudila, že by mohl ten kluk lépe vyslovovat -R- a -Ř-, možná, že byste si toho ani nevšimla.“

MATKA: „Každých čtrnáct dnů chodí K. na logopedii a i nadále si tam chodí hrát. Již samozřejmě více vnímá, že po něm logopedka chce větší řečové schopnosti, ale i tak si tam chodí víceméně hrát. Paní logopedka mu vybírá hry tak, aby ho to bavilo. To znamená, že teď jsou to spíše hry na počítači. A počítačové hry mu vybírá takové, aby jimi docílila toho, čeho ona sama docílit chce. To znamená, že teď hrají hry na bázi skládání vět, kde větu musí složit tak, aby dávala smysl. Stejně jako cizinec někdy neumí správně složit českou větu, tak on skládá ze slov věty, aby byly složené správně.“

## 2.4.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- PROČ JSTE SE ROZHODLI PRO DANÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE?

OTEC: „My jsme ten model zažili u J. (starší sestra K.). Taký jsme to ještě konzultovali, zjišťovali. U K. jsme ale samozřejmě viděli, že kdyby měl jít do normální školy, tak by musel mít odklad ne rok, ale dva, možná i déle. Viděli jsme, že jeho osobnost je v takovém rozvoji, že bychom ho tím fakticky ubrdili.“

MATKA: „Tak to bylo proto, že nám logopedka řekla, že školní zralosti K. dosáhl, ale jeho úroveň řeči je na třech letech. A to bylo něco, co nešlo dohromady. Tím, že už jsme kdysi učili jeho starší sestru doma, byla to pro nás nejjednodušší varianta.“

Naše rozhodování ovlivnilo to, že nejstarší dcera dělala přijímací zkoušky na základní školu v P. zaměřenou na výtvarnou výchovu a druhá dcera dělala přijímací zkoušky na církevní základní školu v P., což bylo možné díky tomu, že se jim uvolnilo místo po dívce, která se odstěhovala. A přitom jsme se dozvěděli, že do této církevní základní školy jsou přihlášeny i děti z domácí výuky, a tak jsme tam nechali K. zapsat a udělali jsme dobře. Paní učitelka, když K. přezkušuje, tak ho velice podporuje, což způsobuje, že se K. cítí velmi dobře a vůbec necítí nějaký handicap.

V první třídě jsme se s K. učili psát. On ale nerozpoznal (sluchově nerozlišil ani nedokázal vyslovit) jednotlivá písmenka, a tak se je v podstatě učil kreslit. Takže on, aniž by se učil číst... On se nemohl učit číst, protože neuměl mluvit, a když neumíte říci dané písmenko, tak jak se ho máte naučit číst. Takže to bylo dost problematické. Paní učitelka byla tak hodná, že nám nechala velkou benevolenci v tom, co zvládneme, co nezvládneme, co nezvládneme. A my jsme v té svobodě mohli krásně proplout tak, aby se to naučil. To bylo úplně úžasné, udělali jsme dobře.

Se čtením jsme začali mnohem později, více jsme se učili formou psaní. K. se učil také tím, že chtěl vědět, co vlastně kreslí, a tím se učil význam písmenek. Učil se i formou globálního čtení – že by četl ta slova jako taková, jenomže on si nepamatuje, a tak mu to nešlo. Zjistili jsme, že metoda globálního čtení není pro nás nejvhodnější, protože on si to opravdu nepamatuje, tak jsme s tím velmi brzy skončili. I při analyticko-syntetické metodě čtení se stává, že si dítě nepamatuje přečtené slabiky. Než dočte slovo, zapomene tu první slabiku. Proto se děti s vývojovou dysfázií musí naučit číst velice rychle, aby nezapomněli to, co bylo na začátku.“

- JAK JSTE SE ZVOLENÝM ZPŮSOBEM VZDĚLÁVÁNÍ SPOKOJENI ČI NESPOKOJENI?

MATKA: „Někdy mi připadá, jestli opravdu neměl do školy nastoupit o trochu později. Je toho hodně a jde to rychle. Na to, že ještě neumí pořádně číst a už se učí vyjmenovaná slova, je to opravdu náročné. Ale on to zvládá. Třeba matematiku zvládá bezvadně, neříkám, že slovní úlohy, tam je čeština, s tím je problém. V matematice používáme Frause a jde mu to dobře. Už tam vlastně děláme některé věci z druhého stupně. Tato metoda výuky mu vyhovuje a on se cítí dobře. A jakmile se cítí dobře, tak mu to jde, a jak mu to jde, tak není problém. A tak i tu češtinu nějakým způsobem překousne. (Tato metoda je pro rodinu nová.)

Já myslím, že nejsem spokojená jediné sama se sebou, protože nejsem pedagog a nezvládám to, ale někdy mi říkají, že je to lepší, když nejsem pedagog. Připadám si někdy hloupě, protože některé věci neznám a neumím a musím se je sama naučit taky. Jedině, kde nejsem spokojená, tak sama se sebou. Chybí mi metody, znalosti, mám pouze mateřský cit a sama umím číst a psát.“

- O KTERÝCH ZPŮSOBECH VÝUKY JSTE JEŠTĚ UVAŽOVALI?

OTEC: „Zvažovali jsme druhou možnost, že by měl asistenta, nebo asistentku. Ale právě proto, že jsme měli tu zkušenost s domácím vzděláváním, tak jsme tuto

možnost ani víc nerozebírali. Uvažovali jsme pak ještě o speciální škole. Ale tam taky hraje dost roli ta úroveň...“

MATKA: „Neuvažovali jsme o jiných způsobech, nemělo by to smysl. Jiné alternativy by nás nezachránili, protože jsme věděli, že K. číst ještě nebude a všechny předměty jsou protknuté čtením. Snad jen o odkladu jsme uvažovali, ale věděli jsme, jak je zvidavý, a byla by to pro něj škoda.“

Co se týče výuky podle Montessori pedagogiky, není tam určitý řád, ten mi tam hodně chybí. A na logopedii nám sdělily, že tyto děti potřebují řád, aby měly jistotu. A s našimi dětmi jsem si uvědomila, že to tak opravdu je. I K. potřebuje mít každý den stejný rozvrh hodin, určitou pravidelnost.“

- PŘEKVAPILO VÁS NĚCO VE VYBRANÉM ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ?

OTEC: „Spíš trošku negativně, skutečně ten vývoj šel velice zvolna. Krásně to říká jeho paní logopedka, že až mu bude dvacet, tak to nikdo nepozná. Zpoždění se postupně zmenšuje. Na začátku to bylo, zvláště pro maminku, docela obtížné. S touto poruchou je spojené to, že si toho moc nepamatuje. Třeba se něco naučí, ale za půl dne to zapomene a musí se to opakovat. Takže trošku negativně.“

Je to všechno experiment. U každého je to individuální. Paní logopedka sama na začátku říkala, že to zpoždění bude rok, pak říkala dva a pak pro jistotu nic. Pak teprve, když se to najednou začalo otáčet, tak říkala: „No, vidíte, vždyť jsem vám to říkala.“ To zpoždění se ze začátku opravdu zvětšovalo a bylo skutečně markantní. Moje žena už upadala do pesimismu nebo únavy, protože to bylo skutečně obtížné. Říkali jsme si, jestli jsme udělali dobře. Měli jsme mu dát odklad rok?

Ještě teď si říkáme, kdybychom ho pak dali do normální školy, co kdybychom ho dali o rok níž. Možná bychom mu to usnadnili. Protože už se ani tak nejedná o tu řeč, jako o plynulost čtení, nebo zapamatování. Ale to jsou úvahy.“

MATKA: „Spíš mi vadí, no, vadí, je pro mě těžké, že musím na každý předmět vymýšlet individuální plán. On má své specifické poruchy a já mu musím najít specifickou výuku, nemohu používat sešity či plány, které jsem již používala.“

- CHTĚLI BYSTE NĚCO ZMĚNIT?

OTEC: „Jediná potíže, kterou máme, je, že K. potřebuje víc socializace – víc potřebuje klukovské společenství. A s klukovským společenstvím máme trochu

problém, protože škola, kam je přihlášený, je v P. Tam K. chodí i na skauta a ty kluci ze skauta jsou odtamtud. Takže on je vidí jen na skautu, jinak se nepotkávají. Není to úplně špatné, ale je vidět, že K. by víc potřeboval nějakou klukovskou skupinu. Tam, kde bydlíme, má nějaké kamarády. Ale oba ty kamarády dali jejich rodiče do školy o rok později, takže on je kupodivu o rok dopředu, což s sebou nese taky určitá negativa. A to, že oni tam chodí do školy, to znamená, že mají jiný řád. Jejich maminky pro ně taky třeba upřednostňují jiné kamarády. Není to pro něj kupodivu úplně jednoduché objevit vrstevníky, s kterými by se kamarádil. Ne, že by byl bez kamarádů, ale on by potřeboval těch aktivit asi i víc. Naštěstí má hodně sester, takže s nimi mu taky čas ubíhá.“

MATKA: „Spíš sama sebe. Vidím, že některé maminky si dokážou zorganizovat kolektiv dětí a pak mají například společnou angličtinu nebo prvouku. Ale já jsem introvert a nevyhovuje mi to, já to neumím. K. by to možná dělalo dobře, on je kluk a potřebuje soupeřit, tak to bych asi změnila. Já to neumím zorganizovat. A tak vyvstává zde otázka, jestli by to pro K. nebylo lepší, kdyby byl ještě v kolektivu jiných dětí.“

### 2.4.3 POCIT PŘIJETÍ

- JAK SE PODLE VÁS K. CÍTÍ V KONTAKTU S VRSTEVNÍKY?

OTEC: „Já myslím, že K. je hodně aktivní. Někdy vidíme, že ti vrstevníci... Protože on K. není moc vysoký... A na skauta chodí i kluci o několik let starší, tudíž jsou i intelektem o něco výš, tak vidíme, že mu i trochu ubližují a tak. A on to kupodivu... On je hodně kamarádský typ, takže to zvládá celkem fajn a vůbec na sobě nedává znát, že by s tím měl nějaké obtíže. A ve své podstatě je tolik nemá. Cítím to, že je hodně aktivní, že by potřeboval víc těch aktivit.“

MATKA: „No, se standardními vrstevníky, kteří jsou zde ve škole na prvním stupni, si nehraje, spíš se jim vyhýbá, protože jsou na něj zlí a to doslova. Když spolu skáčou na trampolíně, tak se mu ostatní děti posmívají, jak mluví. To je opravdu tvrdé a myslím si, že i zbytečné.“

Řešíme to formou kroužků, chodí na kroužky, kde to ten vedoucí ví. Nejvíce mu prospívají sportovní kroužky. Máme veliké štěstí, že tu máme trenérku tenisu, která je úžasná k dětem a má velice vyvinuté sociální citění. Od začátku K. vede. Nejenom,

že jí nevadí, jak mluví, ona mu rozumí, protože se dokáže vcítit do jeho srdcové roviny, a zároveň ho dokáže dobře zařadit mezi vrstevníky. Nezažila jsem, aby se mu na tenise někdo posmíval.

Na některé kroužky holt nechodí, protože to nejde. Dokonce se mu stalo, že si našel kamaráda také s řečovými obtížemi, co s ním chodil do speciální mateřské školy, a jakmile se ten kamarád z toho otrkal, tak se K. začal také posmívat. Tak to K. hodně zdrtilo. Spíš se vyhýbá svým vrstevníkům. Ale jakmile se dostane na kroužek tenisu, je v pohodě. Jakmile si je jistý sám sebou, tak dokáže čelit těm útokům lépe, ale nemůže jim čelit každý den, to by nevydržel. Já ho neposílám nikam, kde by mu někdo ubližoval. Ale když jede na kole, tak jsou kolem i ostatní děti. Když je to jednou za čas, tak těm atakům dokáže čelit.“

- JAKÉ JSOU REAKCE OKOLÍ NA JEHO ŘEČ?

OTEC: „U kluků je to asi horší než u holek. Někdy se mu ti vrstevníci, nevím, jestli smějí přímo, ale tak trochu si z něho utahují. K. chodí na tenis, já jsem s ním jezdil na tenisové turnaje. A tam hrál s kluky, kteří ho vůbec neznali. Viděl jsem, že někteří s ním kupodivu kamarádili, někteří si z něho utahovali. Ale K. to na sobě nedává znát.“

A JAK REAGUJÍ DOSPĚLÍ?

„To nevím. Někdo to moc nechápe, například se myslí, že je o rok mladší.“

STÁVALO SE, ŽE BY MU NĚKTEŘÍ NEROZUMĚLI?

„Když byl mladší, tak ano, teď už to naštěstí zvládá zkušeně. Ještě třeba před rokem se to stávalo.“

MATKA: „Nerozumí mu. Ale záleží hodně na konkrétních lidech. Chodili jsme s K. do cukrárny proto, že tam byla paní prodavačka, která byla ochotná s ním komunikovat, a on se naučil u ní nakupovat. Tak to bylo úžasné. Ale je to jedna z mála. Jinde ho ani neobsloužili.

Přestože dnes je mu podle mého názoru už normálně rozumět oproti tomu, jak mu bylo rozumět dříve, tak zrovna minulý týden se mu ale stalo, že ho prodavačka odmítla. Já jsem ho poslala, aby se šel zeptat na cenu a ona mu to vzala a nic mu neřekla. Když jsem jej poslala, aby se zeptal na cenu jednoho výrobku, tak se vrátil s tím, že mu ho prodavačka vzala a nic mu neřekla. Šla jsem se tedy zeptat, co se stalo, a prodavačka mi řekla, že tu jen stál a nic neříkal. Na to jsem odpověděla, že říkal, a ona to smetla ze stolu tím, že řekla, že mu nerozuměla. Byla to vzájemná špatná

komunikace. Není to chyba jen na jeho straně. Je to pro něj těžká zkušenost. Ale to nebyl vrstevník, to byl ještě ke všemu dospělý člověk.“

- DO JAKÉ MÍRY PODLE VÁS K. OKOLÍ PŘIJÍMÁ?

OTEC: „Většinou ano, záleží na konkrétních osobách. Ale, jak říkám, kluci – někteří prostě..., ač se říká, že kluci, že chlapi nejsou ukecaní, tak jsou. A ta řeč tam kupodivu hraje velkou roli a hlavně takovéto „přečůrávání se“. Naštěstí K. kupodivu s tím „přečůráváním“ nemá obtíže, to by bylo na delší vyprávění. Ale on sám to ve své podstatě taky potřebuje. Ale naštěstí nějak – nevím, čím to je, jestli to je jeho osobou, nebo jestli to domácí vzdělávání v tom má svoji úlohu – ale K. se většinou snaží „přečůrat“ akorát sebe samého.“

TÍM MYSLÍTE, ŽE SI ZE SEBE DĚLÁ LEGRACI?

„Ne, to ne. No, legraci taky, ale to jsem říct nechtěl... Já úplně nevím, jak je to u žen, ale u mužů, když si někteří muži, v uvozovkách: „když si chtějí něco dokázat“, zvednout si sebevědomí, tak si ho zvyšují na těch ostatních. A on si ho zvyšuje sám na sobě, čímž si třeba paradoxně občas i ublíží, například, když skočí z dvoumetrové výšky, aby si dokázal, že to umí stejným způsobem jako tam někdo. Tak samozřejmě, pak si ublíží. Takže on to má spíš takto.“

Třeba, když jsem s K. chodil na tenisové zápasy (minulý rok jsem už nějak nechodil a teď se nechodí přes zimu), tak jsem viděl, že má většinou potíže zvítězit, protože když nad někým vítězil, tak on – to jsme vyzorovali s manželkou několikrát – z nějakého důvodu najednou udělá stop a nechá toho druhého, aby zvítězil. Nebo alespoň, aby ho dotáhl na stejnou úroveň, jenže pak ho ten druhý už většinou převálcuje. Takže má trošku potíže s motivací, nebo spíš máme potíže ho motivovat k tomu, aby on chtěl toho druhého „přečůrat“, protože K. tuhle potřebu ve své podstatě asi nemá. Jeho víc naplňuje potřeba, aby ten druhý byl spokojený. Je to taková vlastnost, spíš taková jako empatie.“

MOŽNÁ JE K. TEDY VÍCE TÝMOVÝ HRÁČ A LÉPE BY SE MU HRÁLO V TÝMU?

„Oni hráli třeba ve čtyřhře, když jsem tenkrát s K. jezdil, ale tam právě je ta potíž (nebo předtím byla, teď už se to posunulo zase o rok dál)... Předtím tam skutečně ta potíž komunikační byla velká a ti kluci s ním třeba ani nechtěli hrát. A zase ti mladší kluci na čtyřhru moc nejsou, ti se pořád snaží něco si na tom druhém dokazovat a nechápou ještě, že jsou tým. A tak si to prostě dokazují i v rámci svého týmu.“



MATKA: „Jak kým a jak kde. K. je ve své podstatě takový smíšek a to je dobře. Když jako malý nemluvil, tak se velice rád smál. Netrápí se díky tomu méně, to rozhodně ne a jako kluk to nedává najevo a nechce o tom mluvit, ale je to vidět. Se sestrami hraje divadlo a je to pro ně společně taková terapie.“

#### 2.4.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

- MÁ PODLE VÁS NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST VAŠEHO DÍTĚTE NĚJAKÝ VLIV NA JEHO ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ? POKUD ANO, JAKÝ?

OTEC: „Má, protože má především velký vliv na paměť a na řeč. Teď už ne tak hlavně na řeč jako na plynulost čtení. Takže například jeho starší sestra K. ve věku, v kterém je K. teď, toho měla přečteno mnohem víc, než má on, ale on se o to celkem snaží, takže... se snadlepší.“

MATKA: „Samozřejmě, a to hodně, protože pokud neumí číst, tak se nemůže naučit ani, jaký je rozdíl mezi pórkem a celerem. To je, co se týká učebnic, tak dané. Domácí výuka je v tomto jiná, protože on se to učí na zahradě a nemusí k tomu používat knížky. Pokud by měl ke všemu používat pouze knížky, tak dnes i kdysi v té první třídě by měl problémy, protože on čte na úrovni první třídy, i když je ve třetí.“

Nejčastěji čte komiksy, protože nic jiného nezvládá a obrázky mu pomáhají, aby pochopil text. Nedávno nepřečetl slovo -VĚDĚL-. A už ví, že když je tam háček, tak je to jako -J-, které se dá před -E-, vytvořil si na to takovou pomůcku. On to neuměl dát dohromady, pořád se s tím trápil a nedokázal se dopídit toho, co to je vlastně za slovo. Takže pokud někdo v osmi letech toto nedokáže přečíst, tak jak se může vzdělávat v jiných předmětech.“

- A KTERÉ KONKRÉTNÍ PŘEDMĚTY, JEŽ SE SPOLU UČÍTE, SI MYSLÍTE, ŽE TO BUDE OVLIVŇOVAT?

OTEC: „Myslím, že asi kromě tělocviku a nějakých manuálních věcí všechno. K. je hodně manuálně šikovný, ale jinak to ovlivňuje všechno, protože jak jde o paměť, tak vám to ovlivní prakticky všechno. A číst taky musíte, když se chcete učit. Takže to ovlivňuje vlastně všechno. Jediné, co to nejmíň ovlivňuje, je matematika a i tam ve slovních úlohách musíte číst a musíte hlavně pochopit, co se tam chce. Ale jinak matematika mu jde, kdybych to měl říct.“

MATKA: „Ovlivňuje to všechny předměty i matematiku, která když je o číslech, tak je o číslech v nějakém řádu, a i když je to klasická matematika, kde jsou na hromadě všechny příklady, tak to K. nespočítá. Manžel to nazval: To je jako, když nalévám do sklenice bez dna stále vodu. On si to nepamatuje, vy ho něco naučíte a on si to nepamatuje. On si to zapamatuje jen na chvíli, naučí se to, spočítá příklad, a když to po něm chcete druhý den, tak si to nepamatuje a příklad nespočítá. Musí na to znovu a znovu stále přicházet. Logické myšlení je v tomto na dobré úrovni, to ano. Takže na to přijde, ale vždy musí znovu a znovu. V tomto je ta vývojová dysfázie prochnutá všemi předměty. Ale ty děti nejsou hloupé! Ony jsou bystré. Ale prostě jenom to nejde.“

#### 2.4.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

- CÍTÍ K. SÁM, ŽE HO TA VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE NĚJAK OMEZUJE?

OTEC: „Myslím, že ano. Myslím, že to na sobě nedává moc znát. Ale myslím, že jo, protože musí zákonitě vidět například při komunikaci s nějakými vrstevníky (skutečně s vrstevníky, nebo s těmi, co jsou o rok výš, ale ještě pořád chodí do stejné školy, nebo do stejné třídy), že něco je maličko jinak. A jak říkám, on se K. chová podobně jako J. a nenechává to na sobě moc znát.“

MATKA: „Ano, samozřejmě, v postatě nemá kamarády. Je to omezení veliké, zvláště u těch kluků, kteří se neustále špičkují v tom či onom, v kdejakých nesmyslech. Když se neumí vyjádřit, tak to jako... Já si myslím, že mezi těmi kluky je to snad ještě horší než mezi dívkami. Jsou v tomto ohledu drsnější. Přestože ti kluci častěji trpí poruchami řeči, tak jsou na sebe drsnější, mezi těmi vrstevníky.“

- LIŠÍ SE TO PODLE VÁS NĚJAK V PROSTŘEDÍ RODINY A V JINÉM PROSTŘEDÍ?

OTEC: „To nevím, když on dělá tu domácí školu, tak to vám teda nepovím. Ale když chodí třeba na toho skauta nebo takhle... Já nevím, já myslím, že on je celkem kompaktní osobnost, že se chová obdobně.“

Já myslím, že ne. To byste se musela zeptat jeho. Možná mezi těmi vrstevníky něco takového prožívá. Zajímavé na těchto dysfunkcích někdy je, zvláště v dětství, že člověk si to skutečně jakoby neuvědomuje, až teprve s postupem času si to uvědomí. V tom je mu ta dysfunkce milostivá, že si to tolik neuvědomí, úplně v takovém rozsahu. Jinak nevím, K. má docela tvrdou školu od své sestry K., která, vlastně docela často, z něj dělá idiota, takže myslím si, že s tím úplně obtíž nemá.“

MATKA: „Ano, úplně diametrálně. Myslím si, že ve škole by neměl vůbec šanci ani s někým, kdo by mu pomáhal, s asistentkou. Když si do teď plete a, e, i ,o, u a zaměňuje to, navíc čeština je v tomto směru úplně úžasná, protože když se ty samohlásky zamění, tak to slovo má taky často nějaký význam, jenom jiný, tak to je pak těžké.“

## 2.4.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- CO JE PRO VÁS JAKO RODIČE NEJTĚŽŠÍ?

OTEC: „Asi určitý strach, protože to je něco jiného než koktavost (otec sám je balbutik). Strach toho typu, že by se mohlo stát, že ten vývoj, který teď pokračuje dál, se najednou zastaví, že se to zastaví stejně, jako se to zastavilo, když mně byly ty dva roky...“

A MYSLÍTE, ŽE SE TO PAK UŽ TŘEBA NEDOŽENE?

„Hm. Zatím, teď zatím je ten strach neopodstatněný, protože skutečně se to někam dál hýbe, i když maminka propadá často beznaději, protože ta to vidí jinak. Já to taky vidím víc skokově nežli ona... a při tom skokovém, to víc uvidíte změnu, nežli když se na to díváte kontinuálně. Asi takto.“

MATKA: „Vysvětlit okolí, jak má komunikovat, s tím daným jedincem.“

- JAK SI PŘEDSTAVUJETE K. BUDOUCNOST?

OTEC: „U K. právě úplně nevíme, protože u něj zatím nevíme, jestli pro něco má vlohy (myšleno pro něco speciálního, co by rodiče nasměrovalo). My ho vidíme hodně komplexně. On má velké nadání pro manuální věci. Však jsme o tom s manželkou diskutovali a říkali jsme si, že si umíme představit, že dělá třeba animovaný film, protože má přebytek fantazie pro tyhle věci. Ale co bude dělat vážně, to právě u něj nevíme, stále se vyvíjí, takže my úplně nevíme, od čeho se odpíchnout.“

A JAKÉ MÁTE PLÁNY, CO SE TÝČE DOMÁCÍ ŠKOLY?

„Maminka by toho už chtěla nechat, protože je unavená, a teď začne v domácí škole učit i E.. Hlavně K. se pořád víc a víc učí věci, které ona už moc neumí. Takže... A přitom jeho paní logopedka, která byla předtím proti domácí škole, tak teď to naopak chválí a říká, jaké K. dělá pokroky a že to je super. A jeho učitelka ve škole to říká taky.

My trošku zvažujeme, že jestli půjde do školy, jak jsem říkal, jestli ho nedat o rok níž, abychom mu to trošičku ulehčili. Zrovna pro něj by to nemusel být velký

problém, jak jsem říkal. Takže zvažujeme, jestli ho nedat o rok později, abychom mu to trošku usnadnili. A jak jsem říkal, on je celkově takový drobnější, tak možná by to nebylo ani nějak na škodu, ale nejsme si s tím jistí.

To se týká právě toho, kdyby přešel z domácí školy už v rámci toho prvního stupně, no, ale asi... Zatím počítáme, že nepůjde. Zatím počítáme, že by příští rok ještě pokračoval v domácí škole, ale úplně nevíme ... Taky on sám se zatím nevyjádřil, jestli chce ještě dělat domácí školu, nebo jestli chce do školy. Asi v tom taky nemá úplně jasno...“

MATKA: „Chceme ho zařadit do normální školy, tak o tom přemýšlíme. Ale tam ty děti mají zcela jiné myšlení, tak úplně nevíme, kterým směrem se dát. Protože standardní výuka na školách – ta pro něj není. I když se to všechno naučí, tak do té školy nemůže normálně nastoupit, nemůže se zařadit, když to tak řeknu, mezi normální vrstevníky. Aby šel do standardní školy tady u nás, to je nemyslitelné. Je potřeba, abychom našli, v čem vyniká, a tím směrem šli, a to je na nás na rodičích. A to zatím nevíme, tak hledáme.“

A ZVAŽUJETE I LOGOPEDICKÉ ŠKOLY?

„Ani ne. Tím, že jsou hlavně v Praze. Jeho sestry zvládají to dojíždění lépe a on dojíždět nechce.“

Také učit dysfatiu je naprostý nesmysl, ale podle zákona to tak má být. On je ve třetí třídě a tu angličtinu se učit musí. Takže na jednu stranu je to nesmyslné, ale na druhou stranu si říkám, vždyť pro něj je to jedno. Pro něj i ta čeština je pro něj taky cizí jazyk. Já to tak vnímám, on ji nemá jako svůj mateřský jazyk, on nemá jako mateřský žádný. On se i tu češtinu musí naučit jako cizinec. Nemá to prostě dané a musí se to naučit, jak to má být za sebou.

Takže já si myslím, že se to nějak dá. A stejně jako u jeho sester, kde jsme našli školu, která jim vyhovuje, tak si myslím, že u K. to najdeme taky. Jenom je potřeba „mít taková tykadla“ a být neustále ostražitý a hledat. Hlavně, aby se v té škole cítil dobře, aby necítil, že on je ten divný, je ten, kdo za sebou táhne ten kříž toho dysfatiu.

Ale nemusí to tak být. Třeba jeden můj spolužák, a chudák byl syn spisovatele, měl velké, opravdu velké komunikační obtíže, no a dnes je z něj herec a moderátor. Ono tedy těžko říci. Je potřeba být ostražitý a hledat. Tak uvidíme. Nemáme jasno.“

- JE JEŠTĚ NĚCO, CO BYSTE CHTĚLA K TOMU, JAK VY VNÍMÁTE SVÉ DÍTĚ, ŘÍCI?

OTEC: „No taky, že ho mám rád.“ (To otec zdůraznil i v rozhovoru o J.)

MATKA: „Zachovat jim vlastní dětství, netrápit je příliš, s tou logopedií. Nechat je žít, ať si mohou také prožít to dětství. Opět nevystavovat je zbytečným atakům vrstevníků, ať si to dětství mohou hezky prožít. A tím, že K. měl tu vývojovou dysfázii takovou, pro mě hodně náročnou tím, že nemluvil a komunikoval velice špatně, tak ho to zase víc přimklo k rodině. A nás to přimklo také. Buď bych ho musela dát do internátní školy a začít pracovat, nebo s ním zůstat doma. Vyjasnili jsme si s manželem, že chceme velkou rodinu. My jsme byli nuceni přehodnotit hodnoty. Navíc K. ta dysfázie vede k takové vnitřní pokoře, odmalička se musí stále učit. A tím, že se učí formou hry, tak je zachováno dětství.“

## 2.5 ROZHOVOR S PANÍ C. – JAK VNÍMÁ SVÉHO SYNA V. SE SUSPEKTNÍMI PROJEVY BREPTAVOSTI A SNÍŽENÝM INTELEKTEM?

V. je osmiletý chlapec, který žije v rodině se svojí matkou a dvěma nevlastními bratry, starším šestnáctiletým a mladším pětiletým. Sourozenci žádné logopedické problémy nemají. V. otec zemřel, když byl V. ještě miminko, s rodinou však ani jeden z otců nežil ve společné domácnosti. Během rozhovoru s matkou bylo znatelné, že její komunikační schopnosti jsou méně rozvinuté, s čímž souvisí i její menší slovní zásoba. Na notnou část otázek se bylo třeba doptat pomocí konkrétních příkladů a nabídnutých možností, což do jisté míry snižuje výpovědní hodnotu rozhovoru, na druhé straně to však umožnilo dozvědět se podstatné informace. Pro matku je to poprvé, co se nějak blíže setkává s dítětem s narušenou komunikační schopností.

V. navštěvuje druhou třídu základní školy praktické, dosažená úroveň jeho vzdělávání odpovídá přibližně prvnímu pololetí první třídy základní školy. Již před začátkem povinné školní docházky, chodil V. do přípravného ročníku téže školy.

Ve V. mluvním projevu se objevují zkomolená slova, zvýšená rychlost řeči, nesprávná výslovnost některých hlásek. -R- a -Ř- podle výpovědi matky vyslovuje V. správně, nestává se, že by koktal. Pro člověka, který V. dobře nezná, je jeho řeč velice obtížně srozumitelná, často až nesrozumitelná.

### 2.5.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- KDY JSTE ZAČALI NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ŘEŠIT NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SVÉHO DÍTĚTE A JAK?

„Když V. chodil do přípravné třídy, to mu bylo šest let. V. otec už nežije. Přemýšlela jsem nad tím, jestli V. nezdědil poruchu řeči po otci. Sluch má v pořádku, nevím, čím to může být. Už od začátku jsem vnímala, že to není v pořádku. V. hodně ukazoval i znakově (používal gestikulaci), ukazoval na prstech i mluvil. Když mu nebylo rozumět, tak to zkoušel znakově.“

(Od matky jsem se ještě dozvěděla, že v rámci logopedické terapie využívali zrcadlo a že i ona na V. má mluvit pomalu, aby to jeho vedlo k tomu, že bude mluvit správným tempem.)

- JAK PROBÍHALA LOGOPEDICKÁ TERAPIE A JAK PROBÍHÁ NYNÍ?

„Chodíme na logopedii. V. má své úkoly. Například tam má obrázky a podle těch obrázků má říct, co to je, a vytleskává to po slabikách.

Chodili jsme nejdříve na logopedii na P. To je školka. Teď to odložili pro handicapované děti. Tak chodíme sem. Většinou něčemu rozumím, něčemu nerozumím. Na logopedii chodíme asi dva roky. Pomáhá mu. Je tam znát změna, V. se snaží. Když tam je s paní logopedkou, tak se snaží. Paní logopedka mi říkala, že s ním máme doma hodně mluvit. Nevím přesně, jaké úkoly paní logopedka s V. dělá. Já jsem v čekárně. Na doma dává V. úkoly jako vystřihnout balonky a vybarvit, jako holčička – že skáče. Má napsat/poznat, co dělá, nebo co to je.“

## 2.5.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- PROČ JSTE SE ROZHODLI PRO DANÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE?

„V. chodí sem do školy na H. n.“

- O KTERÝCH ZPŮSOBECH VÝUKY JSTE JEŠTĚ UVAŽOVALI?

„To jsme zvažovali, ale jelikož mi sem chodí obě děti, tak jsme se rozhodla, že bude chodit sem, protože paní učitelky a učitelé už vědí, jak s ním mají spolupracovat, už se znají.

Uvažovali jsme ještě o škole na P., ale to bych pak měla všechny děti „rozházené“. Promluvila jsem si o tom s mámou, ona říkala, že ne, ať radši chodí sem do té školy, že to mám bližší a zde už také vědí, jak s ním mají spolupracovat, a že mu rozumí.

- JAK JSTE SE ZVOLENÝM ZPŮSOBEM VZDĚLÁVÁNÍ SPOKOJENÍ ČI NESPOKOJENÍ?

„Jsem spokojená, spolupracují s ním, má tam hodně kamarádů. Z rodiny tam má taky známé, takže se s ním hodně učí. Když je možnost, tak se s ním učí i paní učitelka. Teď nedostává ani momentálně úkoly, prostě nic, jenom ve škole. Ale má psát, číst.“

- PŘEKVAPILO VÁS NĚCO VE VYBRANÉM ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ?

„Překvapilo mě, když nastoupil do školy, že se nenaučil mluvit pořádně, že se nenaučil číst, psát, počítat. Čekala jsem, že to bude lepší.

Včera jsme četli, už by měl číst normálně, ale slabikuje. Čtení mu moc nejde.“  
(Od matky V. jsem se ještě dozvěděla, že slabikování V. zvládá poměrně dobře a nemá problém zapamatovat si slovo, které čte.)

- CHTĚLI BYSTE NĚCO ZMĚNIT?

„Jsem spokojená se vším, jen mě mrzí ta jeho řeč.“

### 2.5.3 POCIT PŘIJETÍ

- JAK SE PODLE VÁS V. VE TŘÍDĚ CÍTÍ?

„Nevím, těžko říct. Nejsem tam s ním.

Přijde domů a vypráví, že má kamarády. S některými vychází dobře, někteří ho provokují, to pak jde za paní učitelkou a ta si s nimi promluví. Ale stalo se, že tam byl jeden konflikt – tady v klubu, byl tam někdo z rodiny a začal se mu smát. Mám někdy obavy, že se mu bude někdo smát, že neumí pořádně mluvit.

- JAKÉ JSOU REAKCE UČITELE A SPOLUŽÁKŮ NA ŘEČ DÍTĚTE?

„Někteří dobře, berou ho do party, kamarádí s ním. Nemůže si V. stěžovat. Příbuzní mu rozumí.

Paní učitelka ho chválí, že se zlepšil v tom mluvením. Dříve mu nebylo rozumět.“ (V tom, jak na V. řeč reagují děti a dospělí, rozdíl podle matky není.)

- STÁVÁ SE OBČAS, ŽE V. NĚKDO NEROZUMÍ?

„Když uvidí (potká) známé, ti se ho zeptají. Třeba on řekne to slovo a oni mu nerozumí kolikrát. Já mu řeknu, V., pojd' a budeme mluvit pomalu. On to řekne ještě jednou (nesrozumitelně). Tak prostě já se zaseknu (dobře se zaposlouchám do toho, co říká, a zopakují to). A V.: „No mamí, no mamí, je to pravda.“ Vypráví, jak chodí do školy, jak se mu tam líbí, kolik mu je let.

Mluví i rychle i špatně vyslovuje.“



- DO JAKÉ MÍRY JE PODLE VÁS V. VE TŘÍDĚ PŘIJÍMÁN?

„Má tam nějaké kamarády. S jedním, s kterým si rozumí, možná dva. Když tam jsem, tak si spolu rozumí, vezmou ho k sobě ke stolu, baví se spolu, spolu si hrají.“

- JE U V. VE TŘÍDĚ I NĚJAKÝ SPOLUŽÁK, KTERÝ HO PROVOKUJE?

„Bylo tam jedno dítě. Taky jsem si promluvila s jeho rodiči, takže dostal i vynadáno. Pak to ten kluk otočil, že to udělal V., tak jsem se zase ozvala. A on řekl, že to není pravda, že to udělal zase on (ten kluk). On tam snad kradl, nebo co ten kluk.“

Ptala jsem se V. A ten mi řekl, že mu snad něco ukradl nějaký kalendář čokoládový.

Já jsem řekla jeho otci a matce, aby to koupili.

KOUPILI TO? To jako nevím, protože s nimi mluvila i paní učitelka, asi ne.

Ten kluk je usměvavý, všemu se směje. Jestli se směje V., to nevím. (Nikdo další, kdo by se ve třídě k V. nějak ošklivě choval, matku nenapadl.)

#### 2.5.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

- MÁ PODLE VÁS NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST VAŠEHO DÍTĚTE NĚJAKÝ VLIV NA JEHO ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ? POKUD ANO, JAKÝ?

„Učení mu jde dobře, ve škole se učí prý dobře. Chodí i do družiny i tam udělá úkoly. Doma sem tam něco, jinak je takový hravý.“

Kdyby mluvil dobře, tak by mu to šlo lépe. Já nevím, třeba s paní učitelkami, v kolektivu. Problém je v tom, kdybych tam s ním chtěla být hodinku, tak nemůžu.

V. mluví tím způsobem, že mu nikdo nerozumí, to mně hodně trápí.“

- KTERÉ KONKRÉTNÍ PŘEDMĚTY OVLIVŇUJE?

„Nejde mu čtení.“

- JSOU SITUACE, KDY V. MLUVÍ HŮŘE?

„Někdy mi připadá, že mluví hůř. Když je unavený, nebo našťvaný, tak je to někdy horší. Například řekne: „Mami, až budu velký...“ A to zbylé řekne našťvaně, takže mu nerozumím. Já mu řeknu: „V., řekni to.“ A on řekne: „Ne, neřeknu.“ Řekne to třeba stejně, ale pak to zrychlí a já mu už nerozumím. A tak si sednu nebo se podívám a musím přemýšlet, co řekl. A já mu říkám: „V., co si řekl?“ – „Až budu velký, půjdu pryč.“ – „Aha, tak to si řekl.“ A už mu rozumím.“

## 2.5.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

- CÍTÍ V. SÁM, ŽE HO TA NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST NĚJAK OMEZUJE?

„Asi jo, asi to vnímá.

Něco řekne, pak se zarazí, kouká, mávne mi rukou a je pryč. Ani to nedořekne. Pak si sednu a řeknu: „V., co ti je?“ – „Chci něco říct, ale nejde mi to“.

Někdy to bere dobře (když má dobrou náladu), někdy to bere špatně, je mu to trapné. Je smutný.“

- A MYSLÍTE, ŽE SE TO LIŠÍ NĚJAK V PROSTŘEDÍ RODINY A V JINÉM PROSTŘEDÍ?

„Je to stejné doma i ve škole.“

- CO NAPŘÍKLAD V. RÁD DĚLÁ? CO HO BAVÍ?

„Rád si hraje. Chodíme ven, prohlíží si auta. Dívá se na pohádky. Většinou si hraje s auty. Hraje si s mladším sourozencem, ale většinou se poperou.

A JAK MLADŠÍ BRATR V. ROZUMÍ?

„Ten mu rozumí. On si s ním sedne a řekne mu: „V., mluv pomalu, mluv normálně.“ V. to pak jde lépe. Oba sourozenci V. rozumí.“

## 2.5.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- CO JE PRO VÁS JAKO RODIČE NEJTĚŽŠÍ?

„Pro mě je nejtěžší – třeba s ním mluvím, sednu si s ním. Chci si s ním promluvit: Co dělá v klubu? Co ve škole? Když něco chce říct, řekne to špatně. Je to těžký, nechám to být, už ho nechci trápit. Pro mě je těžké, že mu nerozumím. Hodně mě to štve. Když bude velký, bude třeba chodit na učiliště, nebude mu rozumět.“

(Matka pak vyjádřila naději, že se snad V. řeč zlepšuje a mohla by se časem srovnat.)

- JAK SI PŘEDSTAVUJETE V. BUDOUCNOST?

„Nevím, co bude chtít. Nevím, jestli se bude chtít vyučit.“ (Na této škole zůstane nejpravděpodobněji až do deváté třídy)

- JE JEŠTĚ NĚCO, CO BYSTE CHTĚLA K TOMU, JAK VY VNÍMÁTE SVÉ DÍTĚ, ŘÍCI?

„Já ho vnímám normálně. Já jsem si na to zvykla. Když chce něco říct, tak si s ním sednu. Ale taky ho vnímám tak, že mu nerozumím. Zvednu se, nechci ho trápit, jdu si dělat svojí práci.

Například V. chce říct: Mami, až budu velký. Řekne to naštvane, takže mu nerozumím. Já mu řeknu: „V., řekni to.“ A on řekne: „Ne, neřeknu.“ Začátek věty je rozumět a konec už řekne rychle. Řekne to stejně, ale pak to zrychlí, ale já mu už nerozumím. Já si sednu nebo se podívám a musím přemýšlet, co řekl. A já řeknu: „V., co si řekl?“ „Až budu velký, půjdu pryč.“ „Aha, tak to si řekl.“

Přemýšlela jsem, že řeknu paní doktorce, až k ní půjdu, aby mě poslala s ním, jestli nemá něco s hlavičkou. Když jdu spát, tak přemýšlím, co může být ten problém. Nepřijdu na něj.“

## 2.6 ROZHOVOR S PANÍ G. – JAK VNÍMÁ SVÉHO SYNA M., KTERÝ MÁ VÝVOJOVOU DYSFÁZII?

Osmiletý M. je nejmladší ze svých sourozenců, má třináctiletého bratra a šestnáctiletou sestru. Rodiče jsou rozvedeni, děti žijí s matkou.

Od září chodí M. do první třídy církevní základní školy, kde má podle matky výbornou paní učitelku, která známkuje jen úspěchy dětí. (Takže děti dostávají jen jedničky, M. je na ně náležitě hrdý a rád počítá, kolik jich má.) Paní učitelka dětem věnuje hodně svého času, například pořádá přespávání ve škole.

M. má diagnostikovanou vývojovou dysfázii a nově také oboustrannou nedoslýchavost, jeho intelektové schopnosti se pohybují v pásmu nadprůměru, což do jisté míry pomáhá zvládnout i obtížnost různých situací, která je vývojovou dysfázií způsobena.

### 2.6.1 PRVNÍ PROJEVY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH LOGOPEDICKÁ TERAPIE

- KDY JSTE ZAČALI NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ŘEŠIT NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SVÉHO DÍTĚTE A JAK?

„U nás to bylo asi trošičku specifictější než v těch ostatních případech, které máte. Během druhého roku M. života, jsem zjistila, že vlastně vůbec nemluví. V tu dobu byla u nás doma špatná situace v rodině. Takže jsem se domnívala, že je to způsobeno tím, že to dítě má nějakým způsobem strach. Ta jeho řeč se vlastně nijak nevyvíjela. Nejprve řekl auto, pak ještě třeba nějaké jiné slovo. A pak i to zaniklo. Pak úplně přestal mluvit.

V té době jsme to nijak neřešili, protože ve dvou letech věku dítěte to zase není něco tak zvláštního, že dítě nemluví. Ale asi půl roku na to prošel M. léčbou na TBC a v tu dobu se ta řeč úplně zastavila. Bral půl roku Nidrazid, což je vlastně něco jako malá chemoterapie. Tím prošly všechny naše děti, přestože neměly žádnou tuberkulózu. Nicméně pan docent, který je specialista přes tuto nemoc, jasně rozhodl proti vůli mé i vůli dětského lékaře a nasadil všem dětem Nidrazid. Poté se vývoj jeho řeči naprosto zastavil, M. měl neuvěřitelné křeče v břiše způsobené tím Nidrazidem, a tak jsem přednostně řešila situaci kolem té léčby TBC.

Až kolem M. třetího roku, po třetím roce jsem si toho začala víc všímat, protože my jsme měli dost jiné problémy, které se musely zvládnout. Takže jsem bohužel musela řešit opravdu jiné věci. Ale asi tak, když byly M. tři, tři a půl roku, tak se to začalo řešit. Dcera například začala mluvit velice brzy, ale druhý syn právě moc nemluvil a všichni mi říkali: „No tak, on je kluk. Ti mluví později.“ Takže jsem to nechala být. A až vlastně při nástupu do školky (já jsem začala pracovat), když bylo M. tři a půl roku, tak mi bylo úplně jasné, že tady je problém. A začali jsme chodit k logopedovi. A byl to klinický logoped, což je moc dobře. Ten nás upozornil na stacionář, který vede paní docentka D. v Ž. ulici a je to, myslím si, jediný stacionář v naší republice, protože tam je ambulantní, ale i lůžková péče. Tudíž se tam sjíždějí všechny děti z celé naší republiky, které mají tento problém nebo jiné řečové problémy. Myslím si, že nikde jinde u nás nic takového neexistuje. A my jsme se tam k té paní docentce dostali.

Ten stacionář funguje v rámci Foniatické kliniky v Ž. ulici, kterou zakládala ta paní docentka, a my jsme se dostali přímo k ní. Takže M. tam napřed docházel na řadu vyšetření – třeba na audio vyšetření. A tam jsem úplně viděla, jak ta vyšetření jsou naprosto „mimo mísu“. Bylo by dobré, kdyby tam zrovna toto věděli. Oni po těch dětech chtějí, aby pojmenovali, co vidí na obrázku. Dítě to má říci, mám pocit, do mikrofonu a oni to v druhé místnosti snímají. A teď tam byly obrázky, které opravdu naše děti v tomto věku už vůbec nemohou znát. Třeba tam je štangle salámu a M. samozřejmě nevěděl, co to je, protože my nikdy nekupujeme štangli salámu. A když si salám koupíme, tak je nakrájený. A takovýchto obrázků tam bylo podstatně více. V důsledku toho je pak dítě zařazené do nějaké kategorie, s prominutím, jako že je totálně zaostalé, zanedbané, jako že nic neumí. Ale zde je problém podle mého názoru i na té druhé straně – v tom, že tady používají vlastně nějakou formu, která už je pro dnešní děti úplně „mimo mísu“. Takže jsme vlastně ve všem dopadli špatně.

Pak nás pořád tlačili do nějakých vyšetření, a tak jsme navštívili psychologa, a to i v rámci řešení naší situace celkově. Tam nám vlastně sdělili, že M. je autista, což se mi nelíbilo, protože já jsem s autisty řadu let pracovala, a vím, že M. prostě není autista. Protože autisty znám, tak pro mě bylo takové hodně těžké se s tím... Co vyrovnat? Já jsem věděla, že M. není autista. Ale těžké bylo přesvědčit ty druhé lidi, že prostě není autista, protože já je znám, vím, studovala jsem prostě kolem nich spoustu materiálů. A tak jsem z toho byla taková hodně nešťastná. Z toho, že prostě má tuhle tu

nálepku. Ale naštěstí ta paní psychologka, ke které jsme se dostali, nám vlastně pomohla. Nikdy tuto diagnózu nikam nenapsala. Právě proto, aby nebyl nijak zaškatulkovaný, protože jakmile to dítě má nějakou „nálepku“ (diagnózu), tak se hrozně těžko z té škatulky dostává ven. No a tak se rozjela ta péče, dá se říct, na vícero stranách.

Každý týden jsme chodili na logopedickou terapii, opravdu ještě v dopoledních hodinách, což nám tedy ten doktor vyšel maximálně vstříc, protože nikdo jiný nechodil. Vždycky se zřejmě chodí na logopedii odpoledne. M. se soustředil a opravdu půl hodiny každý týden jsme měli logopedii. A pak jsme se dostali do toho stacionáře, to je pobyt na čtyři týdny. To bylo v době, kdy M. začal nějak čerstvě chodit do mateřské školy, která je waldorfská. A pak se po, já nevím, po dvou, po třech měsících dostal sem. V podstatě ten stacionář funguje už jako mateřská škola. Je to zařízení v rámci té foniatrické kliniky. Tam dítě ráno přijde, asi si nějakou chvíli spolu s dětmi hraje a pak děti rozdělí a každý den mají nějaké vyšetření. Buď je to vyšetření hromadné, například je ta skupina dětí v tělocvičně a hrají tam nějaké logopedické hry – to si tak jako představuji – nebo pak individuální, kdy se vlastně bere jedno dítě po druhém a vyloženě systematicky se tam s ním logopedicky pracuje. Těch metod je určitě víc, protože vím, že jsme střídali minimálně tři lékaře, kteří se M. věnovali. Na závěr pobytu v tomto stacionáři se dělají se znovu testy. Vždycky dítě prochází nejprve vstupními testy, na začátku pobytu (audio testy, různá sluchová vyšetření a podobně) a pak výstupními testy. A posuzuje se, jak se to dítě za ty čtyři týdny posunulo.

No a ten první pobyt byl pro nás úplně šílený. M. se tam začal počůrávat, nebyl schopen vlastně vůbec být v kolektivu. Soustavně plakal. Jídlo, které tam jedli, mu vůbec nechutnalo, protože tam asi zřejmě vařili pořád jenom maso. Takže hrozný problém, zdravotní sestra nebo by to možná měl být pedagog, byl naprosto nevyhovující. Paní učitelce vadilo, že M. při příchodu a odchodu podává ruku a zdraví. Věci, nad kterými by měl člověk žasnout, že to dítě umí a zvládá, tak tam byly špatně.

Každý den tam M. docházel a přes noc spal doma. Po obědě tam ale zůstával i na spaní, protože já už jsem musela začít chodit do práce. Děti bylo nutné vyzvednout do půl čtvrté, takže to nebylo třeba až tak pozdě jako do šesti či do sedmi, ale M. to snášel strašně špatně, protože vlastně to, co fungovalo ve školce, fungovalo u nás doma. Zřejmě systém té výchovy a to, jak to tam chodilo, bylo diametrálně odlišné, než to, co byla jeho školka a domov. A vůbec to nebyl schopen zvládnout.

Takže jsem velmi řešila, jestli M. nemám stáhnout pryč. Pak jsem si řekla – zkusíme to. Snad nebude mít tak veliké trauma. Tak jsem se rozhodla ty čtyři týdny zvládnout a po určité době jsem zjistila, že to bylo dobře, že jsme to vydrželi. M. se pak srovnal. A viděla jsem opravdu ohromný poskok v tom, jak M. začal reagovat, začal lépe vyslovovat i jeho slovní zásoba se zvětšovala, ale to samozřejmě také díky péči doma a díky naší paní logopedce, protože my jsme dostali domácí úkoly, co všechno máme, nemáme dělat. A myslím, že jsme se to docela snažili dělat, takže ten posun tam byl pak dost veliký.“

- JAK PROBÍHALA LOGOPEDICKÁ TERAPIE?

„M. vystřídal těch pobytů ve stacionáři asi pět. Dokonce se nám podařilo tam jít dvakrát do roka. Tam má být proluka půl roku. Ale protože je o tento pobyt většinou veliký zájem, tak se tam člověk většinou tolik nedostane, ale my jsme tam byli každý rok a myslím si, že jednou, nebo dvakrát dokonce dvakrát do roka. A naposledy tam M. byl před prázdninami. A teď od září už logopedickou péči nemá, protože to opravdu nejde zvládnout.

U M. je problém v tom, že vlastně nedokáže popisovat děj. A hlavně, když to dítě danou věc nezažije, tak si ji nedokáže představit. Takže to vůbec nemůže popsat. Když se neřízne do prstu, tak nedokáže popsat, co se vlastně stane. Ale když se řízne do prstu, tak ano. Na tom jsou postavené některé psychologické testy, takže ty my jsme totálně... ty my jsme neudělali. Na logopedii jsme měli takové velice jednoduché dvoustránkové příběhy – pohádky. Vesměs to byly obrázky, pod kterými byl jednoduchý text, který jsme vlastně spolu četli, a on pak pomocí těch obrázků a toho, co si zapamatoval, měl za úkol vlastně slovy říci, co se tam stalo. To jsme procvičovali, aby se naučil popisovat děj. Zjistila jsem, že ten příběh seřadí pozpátku, nebo že ho neumí. Například v jednom úkolu byl děj na čtyřech kartičkách a M. neuměl ty obrázky poskládat správně za sebou. Tak to byl takový ten vývoj. Tudiž to jsme cvičili nebo to s ním cvičila paní logopedka.“

- JAK PROBÍHÁ LOGOPEDICKÁ TERAPIE NYNÍ?

„Logopedická terapie probíhala do června, naposledy byl M. ve stacionáři v červnu na ty čtyři týdny. V současné době neprobíhá logopedická terapie vůbec, protože naše klinická logopedka musela ze zdravotních důvodů odejít. Máme teda jinou, která se o M. starala. Je výborná, ale není klinická logopedka. Tyto děti si myslím, že

moc nezná, ale to není ten hlavní důvod. Hlavní důvod je ten, že M. začal chodit do školy. Dojíždí na N. t., takže vstává v šest hodin deset minut. A já ho po škole můžu vyzvednout nejdříve o půl čtvrté. Než přijedeme domů, tak jsou tak čtyři, čtvrt na pět a M. si potřebuje ještě trochu pohrát. Pak děláme domácí úkoly a potom je velice unavený. Abychom zvládali ještě logopedii, to by ho někdy musel vyzvedávat někdo jiný.

A v rámci té základní školy, kam chodí, logopedie neprobíhá. Hledala jsem tedy klinického logopeda v okolí jeho školy. Dostala jsem spousty adres. A nevím, jak je to možné, ale nikde mi nezvedli během prosince telefon. Chtěla jsem to řešit tak, že by chodil na logopedii někde blízko školy.“

## 2.6.2 ZVOLENÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

- PROČ JSTE SE ROZHODLI PRO DANÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE?

„My jsme měli od pedagogicko-psychologické poradny doporučení do jedné konkrétní školy, kde má být mikrotřída pro děti, které mají nějaké problémy. Je to při základní škole tady v našem okolí. Já jsem se informovala, kde to jenom šlo, o této škole. Ty zprávy, které jsem dostala, byly dost špatné. Nicméně jsem si říkala, že přece jenom ta mikrotřída musí fungovat jinak. Pak jsme byli v této škole na zápise a já jsem si říkala, že musíme mít ještě nějakou jinou variantu, kdyby nás sem nevzali, protože ta mikrotřída, myslím si, může mít tak deset dětí. A slibovali nám, že v této třídě budou dva speciální pedagogové nebo minimálně pedagog a k tomu tedy ještě jedna síla. Ten zápis byl naprosto katastrofální ze strany té školy. Zástupce ředitele se mnou vůbec nechtěl mluvit. V podstatě přede mnou utekl, když jsem chtěla, aby mi sdělil podrobnosti o té mikrotřídě.

A shodou okolností moje další dvě děti chodily do církevní základní školy, kam teď chodí M. Byli jsme tam v jednom případě úplně nadšení, ve druhém případě, bylo to tedy způsobeno paní učitelkou, to bylo naprosto katastrofální, ale bylo to způsobeno osobností té ženy, která tam teď už neučí. A zjistila jsem, že tam bude do první třídy nastupovat jedna z nejlepších učitelek. Tak jsme zkusili M. přihlásit tam s tím, že jsme se museli podrobit jejich psychologickému vyšetření, protože oni mají svého psychologa, který rozhoduje, jestli škola dítě přijme nebo nepřijme. M. ty testy udělal, psychologka ho doporučila, náš M. není našťástí hyperaktivní. M. je velmi



vstřícný a přátelský, takže by v té škole nemusel narazit na to, že by vyrušoval, že by s ním byly problémy. A tak jsme měli rozjednané tyto dvě školy.

Ta církevní základní škola nám dala vědět, že nás přijala, a ta druhá škola nám to nedala ani vědět, a přesto na nás pak tlačila, abychom nastoupili. Takže to tak nějak samo vyplynulo. Rozhodli jsme se, že půjdeme do církevní základní školy, kde nakonec ve třídě M. je dvacet šest dětí, což tak původně vůbec nemělo být. Paní učitelka je opravdu velice dobrá, je informovaná o M. vadě, já jsem s ní o tom i mluvila a každý měsíc má nahlížet na M. jejich místní psycholog. Vlastně jsem se snažila jim sdělit to, co je pro M. dobré a co není.“

- ZVAŽOVALI JSTE JEŠTĚ NĚKTERÉ ZPŮSOBY VÝUKY?

„Mně žádné nebyly nabídnuté. Jako samozřejmě s ním mohu být doma, ale to já nemohu... Logopedickou školu mi nikdo nedoporučil. Jo, jo, je pravda, že vím, že v Kobylisích je nějaká škola salesiánská, ale zase M. ty testy inteligence má vysoké.

Tak jsem říkala, zkusíme to tady, uvidíme, co bude. Moje děti jsou strašně šikovné, chodí na víceletá gymnázia a ještě na speciální uměleckou školu. Takže my máme tu laťku docela vysokou. Ale já si představuji to, že M. snad odchodí základní školu do deváté třídy. Tam snad nějakým způsobem dozraje a budeme řešit co dál. Rozhodně nemám žádné ambice víceletého gymnázia. To je podle mě absolutní nesmysl. Raději, ať si zraje prostě na své základní škole.

A nic jiného mi tedy nenabízeli. M. opravdu mate. On, když někde je, tak vypadá, jak všechno zvládá. Je hrozně chytrý, ale ono až u toho stolu se to pak rozkryje.“

- JAK JSTE SE ZVOLENÝM ZPŮSOBEM VZDĚLÁVÁNÍ SPOKOJENÍ ČI NESPOKOJENÍ?

„Já si myslím, že jsem se rozhodla dobře, což je mi tedy na jednu stranu líto, protože ta první škola by byla tady za rohem. Je mi líto, že vlastně ani v pedagogicko-psychologické poradně vůbec nevědí, jak to na té škole chodí, protože teď tam například byla naše známá na praxi, a ten druhý pedagog v té třídě vůbec není. A také jsem tušila, které děti tam budou. Jsou tam takové děti, které by se vůbec neslučovaly s M. On by tam trpěl. (M. je sám vcelku klidné dítě a je pro něj náročné být s dětmi hyperaktivními.)

A JAKÝ BYL HLAVNÍ DŮVOD, PRO KTERÝ JSTE SE ROZHODLA HO NA TUTO ŠKOLU NEPŘIHLÁSIT?

Ten důvod byl, že ten způsob jakým... M. chodil do waldorfské mateřské školy. To znamená, že tam je hodně jiný způsob vyučování či vůbec pobytu v té školce. A to velice přátelský, milý, otevřený. Tam přijímají děti i s vadami, děti, které by tam v podstatě neměly být. Downův syndrom – to je docela problém. A tato školka díky svému ředitelství, svému vedení dokáže pojmout i tyto handicapované děti. Měli jsme už jednu zkušenost v rodině, když jsme přecházeli na naprosto obyčejnou základní školu z waldorfské školky a dopadli jsme opravdu hodně špatně až tak, že jsme museli ale okamžitě během půl roku najít úplně jinou školu, protože ten způsob výchovy byl naprosto protichůdný. A našli jsme. Vlastně jsem zjistila, že z waldorfské školky může jít dítě buď do waldorfské školy, nebo do církevní. Čili ten přístup hraje opravdu velikou roli a volila jsem tedy, když už jsem tuto školu znala, znala jsem, jakým způsobem se tam chovají k dětem, co všechno tam M. mohou ještě navíc nabídnout, tak jsem volila tuto církevní školu.“

- PŘEKVAPILO VÁS NĚCO VE VYBRANÉM ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ?

„Překvapilo mě to, že když byly první třídní schůzky, tak jsem se samozřejmě ptala na M., jak to vypadá (protože já jsem trochu jako na trní, protože vlastně nevím, kam to dál povede), tak mi paní třídní učitelka sdělila, že se zatím nemám vůbec čeho bát. Řekla, že je vidět, že M. je naučený pracovat a pracuje a že tam jsou děti, které nemají vůbec žádné diagnózy a nejsou schopné vůbec spolupracovat, natož sedět na židli.“

- CHTĚLA BYSTE NĚCO ZMĚNIT?

„Bylo by samozřejmě dobré, kdyby tam byl logoped, ale tohle je obyčejná základní škola, jazyková škola ještě navíc, takže uvidíme, jak to bude dál. M. učí vynikající pedagog, který ke každému dítěti přistupuje naprosto individuálně. Vůbec nechápu, jak to zvládá při dvaceti šesti dětech. Uvidíme. Počítám s tím, že od třetí třídy bude muset být M. integrován. Tak postupně už řešíme, paní učitelka a já, sledujeme, jestli k té vývojové dysfázii nebudou navázány další vady jako dysgrafie, dyslexie a podobné. Samozřejmě dítě, které má dysfázii, tak nezvládá matematické úlohy slovní a tak dále. Cizí jazyk se bude muset řešit, takže uvidíme, jak pak bude od třetí třídy

spolupráce probíhat, ale zatím je ta spolupráce vynikající. A to není žádná speciální škola a ta vyučující speciální pedagog.“

JAK JSTE TO MYSLELA S TOUTO INTEGRACÍ?

„Od třetí třídy je vidět – nebo to už i ten psycholog naznačoval, že M. bude potřebovat asi nějaké jiné hodnocení. Někdy třeba i to, aby hodnocený nebyl. Zatím netuším, jak se to vyvine, protože třeba matematiku M. ovládá prostě levou zadní, ale je jasné, že to tak nebude u slovních úloh, diktátů a podobně.“

### 2.6.3 POCIT PŘIJETÍ

- JAK SE PODLE VÁS VAŠE DÍTĚ VE TŘÍDĚ CÍTÍ?

„Já bych řekla, že dobře. Víím, že ve školce byl velmi oblíbený a doposud velmi oblíbený je. A vidím například i vztahy mezi M. a tím pedagogem, který je pak v družině, a mezi těmi dětmi nevidím vůbec žádný problém.“

- JAKÉ JSOU REAKCE UČITELE A SPOLUŽÁKŮ NA JEHO ŘEČ?

„No, překvapil mne pedagog, když jsem s ním poprvé mluvila, tak mi říkal, že kdybych já jim to neřekla, že M. má nějakou vadu, tak že to vůbec nepozná, což mě velmi překvapilo. To řekla ta současná třídní učitelka hned v září, když byla taková úvodní hodina. Teď už možná ví víc. Říkala, že samozřejmě vyjadřovací schopnosti nemá tak dobré jako ostatní děti, ale je pravda, že tam je veliký rozdíl i u těch dětí. Jsou tam děti, které už v první třídě umí číst a čtou knihy, a pak jsou tam děti, které opravdu neumí vůbec nic. A jsou tam opravdu jak takoví ti „dupači“, kteří prostě chtějí – přirovnala bych to k tomu, že ty děti jsou jako ze skleníku, takový urychlovač, že je strašně hnojí, aby byli co nejlepší a uspěli co nejlépe v té naší společnosti – tak tam jsou i děti naprosto sociálně nezralé. Tam chodí například děti, které jsou o dva roky mladší než M. M. měl tedy odklad, musel ho mít, ale myslím si, že ty děti tam vůbec nemají co dělat. Takže mě teda udivil ten pedagog tím, co řekl, protože já tu vadu vidím.“

- ZAŽILA JSTE NĚJAKOU NEGATIVNÍ REAKCI NA M. ŘEČ?

„Dříve ano. Třeba, když byl M. mladší, kolem třetího, čtvrtého roku, tak jsme vůbec nemohli jezdit hromadnou dopravou. Tenkrát jsem buď jezdila autem, teď už ho nemám, nebo jsme chodili pěšky, protože M. vůbec nezvládal ty lidi. On byl takový roztomilý chlapeček a imitoval a doteď imituje tramvaj, auta a podobně. Těm lidem to

velice vadí. On si tím ulevuje. On tím relaxuje. Už to teda dělá pět let a musím říct, že je to fakt „na palici“, ale ti lidé by to snad mohli vydržet těch dvacet minut v té tramvaji. A setkávali jsme se s takovými hodně negativními situacemi, kdy na něj jednak chtěli šahat, protože byl vlastně strašně roztomilý a vydával tyto zvuky, a museli jsme občas vystoupit z té tramvaje dřív, protože ti cestující vůbec nechápali, že ten M. má nějakou vadu. M. například nedokázal říct, co chce, a reagoval, i doteď ještě reaguje, někdy neadekvátně, na to, že si nedokáže vybavit to správné slovo. Jemu nastartují emoce, ale přiřadí špatné slovo. Takže, když se mu někdo strašně líbí, tak řekne: „Ty jsi blbý“, nebo něco takového a ti lidé to nezvládají, protože vlastně neví a nemohou vědět. Tak to jsou takové blbé situace, pořád jsou.

Občas se M. stane, že se mu někdo ve třídě směje, a on, jak je hodně emoční, tak začne nadávat. On to neumí jinak slovně popsat, takže on jde okamžitě do těch emocí a jde do takové slovní agrese.“

- DO JAKÉ MÍRY JE PODLE VÁS M. VE TŘÍDĚ PŘIJÍMÁN?

„Musím říct, že to přesně nevím. Ale z těch reakcí, když vidím ty spolužáky v družině, tak bych řekla, že dobře. Nevím, jestli s nimi paní třídní o něčem mluvila, protože mám pocit, že tam je ještě jeden dysfatik ve třídě a jedna velmi problematická holčička. Tudíž si dokážu představit, že něco s dětmi řešit musela. Nedávno ale byly konzultační hodiny a já jsem na ně nemohla jít, takže jsem se ptala paní učitelky písemnou formou, jestli jsou nějaké problémy, které by se měly řešit. Dostala jsem odpověď – vaše dítě vůbec žádné problémy nemá. Takže předpokládám, že kdyby byly nějaké vážnější problémy, byť, co se týče učení a nebo samozřejmě soužití s dětmi, tak mi paní učitelka okamžitě volá.“

## 2.6.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

- MÁ PODLE VÁS NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST VAŠEHO DÍTĚTE NĚJAKÝ VLIV NA JEHO ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ? POKUD ANO, JAKÝ?

„Bohužel ano. Bohužel tím, že M. si spoustu věcí nedokáže představit, neumí spojit, tak si myslím, že tam ten problém bude, byť on má vysokou inteligenci. Alespoň to tvrdí současné testy. Když jsou ty testy zaměřeny na neverbální oblast, může je tedy „dělat neverbálně“, tak pak ten výsledek má opravdu pěkný, ale jak ty testy jsou slovní, tak propadáme. A myslím si, že to bude znát. Nevím, na kolik bude mít nějakou úlitbu,

ale třeba to bude znát v tom cizím jazyce (protože teď už cizí jazyk bude automaticky, že...), ve slovních úlohách. Například taková biologie, předměty, které bude třeba se naučit – „jako nadrnkat“, to asi zvládne, ale pak budou taková ta logická odvozování, to mu třeba nepůjde, já si myslím, že on problémy mít bude.“

• A KTERÉ KONKRÉTNÍ PŘEDMĚTY VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE PODLE VÁS OVLIVŇUJE?

„Určitě matematiku, slovní úlohy, diktáty, češtinu nebo slohové práce, které se v češtině píšou. V tomto si myslím, že určitě, a pak samozřejmě i v cizím jazyce ty slohové práce. No tady si zatím představuji, že ty problémy budou.“

A JEŠTĚ SE CHCI ZEPTAT, JAK JE NA TOM M. SE ČTENÍM, PROTOŽE O TOM OBČAS RODIČE MLUVÍ.

„Čteme každý den. Snažíme se číst každý den. Snažím se dvacet minut. Včera jsme poprvé četli něco jiného než slabikář. M. byl teda už unavený, ale zvládl to naprosto výborně, přestože některá písmenka ještě ani nebral, to mě překvapilo, stačilo jenom, že jsem mu řekla, co to je za písmenko, nebo už to někde slyšel. Někdy mu to třeba tak nejde, špatně ta písmenka poskládá, například písmenko -Č- a -Ř-, nějak se mu to přesmyklo, ale to tak to chápou.“

OBJEVUJÍ SE TŘEBA TAKOVÉ PROBLÉMY, ŽE BY ZAPOMNĚL PRVNÍ SLABIKY SLOVA?

„Občas si domýšlí, občas si domýšlí ten konec. Teď jsme četli nějaké hodně dlouhé slovo, tak zapomněl. A já mu pomáhám tím, že mu říkám ten předeek, a on dočte to pokračování. Ve slabikářích mají cvičení – takového hada – slova bez pomlky. Jedno za druhým a děti to mají rozdělit. Řekla bych, že tak půlku udělá dobře a půlku špatně. On nerozlišuje, že to jsou dvě slova v jednom, jak tam není ta mezera. Tak to mu dělá problém.“

Zatím při čtení slabikuje a, co už dobře zná, tak to si troufne říct jen tak spatra. Ale řekla bych, že... čekala jsem větší problémy se čtením. Myslím si, že když to takhle pěkně budeme zvládat, jako opravdu cvičit, tak by to čtení mohlo být dobré.“

## 2.6.5 VNÍMÁNÍ SEBE SAMA

- CÍTÍ M. SÁM, ŽE HO TA NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST NĚJAK OMEZUJE?

„On si svoji vadu právě plně uvědomuje a to je ten problém. Ze začátku, teď jsem to tedy dlouho neviděla, se bouchal do hlavy a ještě to dělá pořád. Říkal: „Blbá hlava, blbá hlava.“ On si plně uvědomuje, že nemůže dojít na to správné slovo, a proto se jakoby uzavře. Někdy reaguje tak, že okolí vlastně neví, proč tak reaguje, a on je naštvaný sám na sebe, že nemůže najít to správné slovo.“

- LIŠÍ SE TO NĚJAK V PROSTŘEDÍ RODINY A V PROSTŘEDÍ ŠKOLY?

„To nevím. Ano, setkávám se s tím právě doma. A v té škole nevím, já tam s ním nejsem. Budou za chvíli třídní schůzky, tak se poptám. Já to potřebuji vědět. Ale to je právě to, že on tu inteligenci má dost vysokou.“

Teď jsme čerstvě zjistili, že má oboustrannou nedoslýchavost. Byli jsme na vyšetření, dělali nám i EEG a myslím, že právě díky tomu to u M. objevili. On doopravdy zčásti neslyší. Ta sluchová vada je v přenosu do mozku. To vůbec nelze řešit, sluchadla zde nemají smysl. A vlastně to na něm vůbec není vidět, přestože ta nedoslýchavost je docela vysoká. Takže M. odezírá a myslím si, že to táhne tou inteligencí, a přesně i tu dysfázii. On mi totiž téměř nikdo nevěří, třeba z rodiny, že M. má nějaký problém, ale je to vidět. To rozkryje člověk, který s ním pracuje. Ale ne člověk, který s ním jen tak mluví na ulici a pozdraví ho.“

TAKŽE TŘEBA VAŠI RODIČE TO NEVNÍMALI?

„Můj otec ano, protože se mu věnuje, ale třeba jeho vlastní otec tomu nevěří. Nebo třeba jeho prarodiče z manželovy strany to vůbec nepokládají za problém. Oni tvrdí, že je naprosto normální, ale to je prostě o tom, že až když s ním člověk pracuje, něco řeší, povídáme si o nějakém filmu, o nějaké pohádce, chodíme třeba spolu do divadla, tak se to prostě rozkryje. To ukazuje, že se tím prostě nezabývají.“

## 2.6.6 MOŽNÉ OBTÍŽE A PLÁNY DO BUDOUCNOSTI

- CO JE PRO VÁS JAKO RODIČE NEJTĚŽŠÍ?

„Nejtěžší je smířit se s tím, že možná bude mít takové horší postavení ve společnosti, protože si myslím, že ne vždycky si uvědomí, v jaké situaci je, a bude

reagovat špatně. To znamená, že M. je třeba velký dobrák, má strašně rád lidi, a protože nepochopí tu situaci, nebude se dobře ptát, nebude dobře chápat odpovědi, tak si myslím, že někomu naletí. To si myslím si, že je takové nejhorší. Pak samozřejmě některá vzdělání pro něj budou úplně uzavřená. Byť je tedy velmi šikovný, manuálně velmi šikovný. Tam si myslím, že také bude problém.“

- JAK SI PŘEDSTAVUJETE M. BUDOUCNOST?

„M. chce rozhodně být řidičem autobusu. Já si myslím, že by mohl dělat i něco jiného. Věnuje se hudbě a strašně rád sportuje. Snažíme se vlastně dohnat ty věci, ty handicap, které má, něčím jiným. Takže se mu snažím nabízet hodně věcí. A to, že se možná jednou bude živit rukama, mi tedy absolutně nevadí. Třeba, když bude truhlář, nebo něco takového. Ale myslím si, že je strašně důležité, aby byl spokojený a šťastný. Aby v tom, co dělá, si byl jistý. A aby to nebylo takové, že bude jednou nohou sem a jednou nohou tam. A jestli mu k tomu štěstí ještě více dopomůže hudba nebo sport, tak to bude výborné. Ale myslím si, že on musí dělat něco, co ho bude opravdu bavit.“

- JE JEŠTĚ NĚCO, CO BYSTE CHTĚLA K TOMU, JAK VY VNÍMÁTE SVÉ DÍTĚ, ŘÍCI?

„To dítě – v něčem mu je sebráno, by se dalo říct, a v něčem zase dostává něco navíc. A to je hrozně fajn. Nevím, jestli to tak je u všech dětí, ale předpokládám nebo myslím si, že to tak je. A myslím si, že je dobré to dítě přijmout takové, jaké je. A to je prostě základ od těch rodičů. Pokud to tak není a pořád máme na to dítě nějaké nároky, které ono nemůže splnit, tak to žere nás a myslím si, že to bolí i to dítě. Problém je třeba v tom, aby si to uvědomovali jeho sourozenci, že M. je takový, jaký je. A to je možná v té rodině na tom to nejtěžší, protože oni se nechtějí přizpůsobovat. Jsou zrovna teď v tom věku, kdy na to vlastně ani moc nemají, a jsou zbytečně konflikty. Až budou starší, už to budou brát jinak, ale to je pro tu rodinu takové blbé, když jeho starší bratr rýpe do M. a dělá mu to radost, protože on je starší a on je to kápo, a ten M. reaguje tak, jak reaguje, a nemůže jinak. A on to ten starší syn ví, a přesto to udělá. To je blbé. Takto to v rodině máme.“