

Dítě s narušenou komunikační schopností v prostředí mateřské školy

Závěrečná práce

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Speciální pedagogika

Autor práce:

Mgr. Naděžda Menc Mitbauerová

Vedoucí práce:

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání závěrečné práce

Dítě s narušenou komunikační schopností v prostředí mateřské školy

Jméno a příjmení: Mgr. Naděžda Menc Mitbauerová
Osobní číslo: P20C00058
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Speciální pedagogika
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: 2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Zjistit a popsat zásady a postupy pedagogické činnosti s dítětem s narušenou komunikační schopností v prostředí mateřské školy.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: pozorování, rozhovor.

Při zpracování závěrečné práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

BENDOŮVÁ, P., 2011. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
BOČKOVÁ, B., 2017. Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8137-6.
KUTÁLKOVÁ, D., 1992. Slovo za slovem: O vývoji a poruchách dětské řeči. 1. vyd. Praha: KPK. ISBN 80-85267-34-9.
KUTÁLKOVÁ, D., 2002. Opožděný vývoj řeči: metodika reedukace; Dysfázie. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.
MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I., 1993. Vývinová dysfázia: Špecificky narušený vývin řeči. 1. vyd. Bratislava. ISBN 80-900445-0-6.

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 20. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 15. prosince 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

14. listopadu 2021

Mgr. Naděžda Menc Mitbauerová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Kateřině Thelenové, Ph.D. za vedení a cenné rady při tvorbě závěrečné práce. Poděkování patří i všem ostatním, kteří svými připomínkami a náměty přispěli ke vzniku této práce.

Anotace

Tato závěrečná práce se zabývá narušenou komunikační schopností u jedince v prostředí mateřské školy. Na prvních stranách jsem se pokusila teoreticky zpracovat problematiku dítěte s narušenou komunikační schopností. Hluběji jsem se zaměřila na vývojovou dysfázií. V anamnestické části se zaměřuji na zdravotní, rodinnou a školní anamnézu chlapce s narušenou komunikační schopností, konkrétně se suspektní vývojovou dysfázií. Na základě pozorování a rozhovoru s asistentkou pedagoga jsem vytvořila sérii obrázkových karet, která měla chlapci pomoci při komunikaci se spolužáky. S odstupem osmi týdnů jsem pozorování a rozhovor zopakovala. Pozitivní změny v chování chlapce jsem znázornila v několika grafech. V závěru práce jsem navrhla opatření, která by mohla chlapci pomoci v jeho dalším rozvoji.

Klíčová slova:

narušená komunikační schopnost, mateřská škola, vývojová dysfázie, komunikační obrázky, asistent pedagoga

Annotation

This thesis deals with a communication disorder in a child in a kindergarten. In the first part of the study, I tried to theoretically define issues of a child with a communication disorder where I focused more deeply on developmental dysphasia. In the anamnestic part of the study, I concentrated on the medical, family, and school anamnesis of a boy with a communication disorder, in particular suspected developmental dysphasia. Based on observation and an interview with his teaching assistant, I created a series of picture cards to help the boy communicate with classmates. At the eight-week interval, I repeated the observation and the interview with the teaching assistant. The positive changes in the boy's behavior are demonstrated in the experimental part of the thesis. At the end of the study, I propose various measures that could help the boy in his further development.

Key words:

communication disorder, kindergarten, developmental dysphasia, communication pictures, teaching assistant

Obsah

1	Úvod.....	- 10 -
2	Teoretická východiska	- 11 -
2.1	Narušená komunikační schopnost (NKS)	- 11 -
2.1.1	Etiologie NKS	- 11 -
2.1.2	Klasifikace NKS.....	- 12 -
2.1.3	Vývojová dysfázie.....	- 12 -
2.2	Dítě s narušenou komunikační schopností v předškolní věku	- 15 -
2.2.1	Správný vývoj řeči	- 15 -
3	Anamnestická část.....	- 18 -
3.1	Zdravotní anamnéza	- 18 -
3.2	Rodinná anamnéza	- 19 -
3.3	Školní anamnéza	- 19 -
4	Praktická část	- 22 -
4.1	Pozorování	- 22 -
4.1.1	Příprava na pozorování	- 22 -
4.1.2	Vlastní pozorování - 1	- 23 -
4.1.3	Vlastní pozorování - 2.....	- 24 -
4.1.4	Vyhodnocení pozorování	- 24 -
4.2	Rozhovor.....	- 25 -
4.2.1	Příprava na rozhovor	- 25 -
4.2.2	Rozhovor 1	- 26 -
4.2.3	Rozhovor 2.....	- 26 -
4.2.4	Vyhodnocení rozhovorů.....	- 26 -
5	Navrhovaná doporučení	- 27 -
5.1	Navrhovaná doporučení vzhledem ke škole.....	- 27 -
5.2	Navrhovaná doporučení vzhledem k rodině dítěte.....	- 28 -
6	Závěr	- 29 -
7	Použité zdroje.....	- 30 -
8	Seznam Příloh	- 31 -
9	Příloha č. 1 – záznamový arch	- 32 -
10	Příloha č. 2 – obrázkové karty.....	- 33 -
11	Příloha č. 3 – přepis prvního rozhovoru s asistentkou	- 34 -
12	Příloha č. 4 – přepis druhého rozhovoru s asistentkou.....	- 36 -

Seznam grafů

1. Graf č. 1 – výsledky prvního pozorování
2. Graf č. 2 – výsledky druhého pozorování
3. Graf č. 3 – porovnání výsledků prvního a druhého pozorování

1 Úvod

Na následujících stranách své kazuistiky jsem se pokusila dopodrobna a plnohodnotně popsat případ chlapce s narušenou komunikační schopností z mateřské školy. Jeho diagnóza byla surdopedem ze speciálně pedagogického centra stanovena jako suspektní vývojová dysfázie.

V teoretické části jsem zevrubně popsala teoretická východiska, podstatná pro pochopení problematiky narušené komunikační schopnosti obecně a zároveň poznatky nezbytné pro pochopení problematiky vývojové dysfázie. Neopomněla jsem stručně vymezit v populaci běžný vývoj řeči tak, aby bylo patrné, kde je u vývojové dysfázie rozdíl. Zároveň jsem také popsala dopady narušené komunikační schopnosti na běžné činnosti dítěte v mateřské škole, a jaké má pedagog vlastně možnosti a nástroje, aby mohl s dítětem s narušenou komunikační schopností pracovat.

Hlavním cílem mé práce bylo nejenom popsat teoretická východiska a anamnézu daného jedince, ale hlavně provést a vyhodnotit šetření, na jehož základě jsem definovala doporučení, která by mohla chlapci usnadnit běžné činnosti, které jsou pro něj díky jeho znevýhodnění složitější.

Protože byl chlapec mým žákem v mateřské škole, mohla jsem situaci a proces edukace chlapce v mateřské škole pozorovat průběžně. Chlapec má velmi omezenou slovní zásobu (cca 20 slov) a jeho komunikace s vrstevníky je velmi špatná. Chlapec komunikuje téměř neustále pomocí gest a zvuků. Ostatní děti ze třídy mu nerozumí a chlapec je z toho frustrovaný. Při společných činnostech dochází mezi dětmi často ke konfliktu. Chlapec bývá agresivní a hrubý k ostatním dětem, protože mu děti nerozumí. Jako možné řešení se mi jevilo vytvoření série obrázkových karet, která by chlapci usnadnila komunikaci s ostatními dětmi ve třídě. Chlapec místo gestikulace, dětem mohl různé činnosti ukázat na obrázku a ony ho spíše pochopily.

Pro praktickou část mé kazuistiky jsem využila metodu pozorování a strukturovaného rozhovoru. Obě metody jsem provedla dvakrát s odstupem 8 týdnů tak, abych byla schopna posoudit, zda se využití obrázkových karet na chlapcově chování projevilo. Rozhovor jsem prováděla s asistentkou, která je s chlapcem v každodenním kontaktu.

2 Teoretická východiska

Pro svoji práci jsem si vybrala jedince s narušenou komunikační schopností, proto se pokusím v této části mé práce zaměřit na základní poznatky, jež jsou nezbytné pro pochopení tohoto tématu.

2.1 *Narušená komunikační schopnost (NKS)*

Jako nejvíce srozumitelná a všeřikající se mi jeví definice, kterou vymezil profesor Lechta již v roce 1990. Níže je uvedena v přesném znění.

„O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu nebo jejich kombinace.“ (Lechta 1990 in Valenta 2014, s. 44)

Narušená komunikační schopnost představuje v současné době velmi rozsáhlou oblast obtíží či komplikací, které v různé míře stěžují člověku nejen komunikaci ale i mnoho činností běžného života. Pro moji kazuistiku je důležité zdůraznit právě negativní dopad narušené komunikační schopnosti na výchovně vzdělávací proces.

2.1.1 Etiologie NKS

NKS je silně individualizovaná situace a u každého jejího nositele jsou také jedinečné její příčiny. Pipeková (2010, s. 122) k tomu uvádí, že příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti jsou různé a dělí je na dvě skupiny:

- Z časového hlediska může docházet k narušení v období prenatálním (v období vývoje plodu, před narozením), perinatálním (v průběhu porodu), postnatálním (po narození).
- Z lokalizačního hlediska se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy – poruchy porozumění řeči), poškození centrální části (poruchy fatické, narušení nejvyšších řečových funkcí), poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči, tzn. Poruchy řečové produkce). Působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí může být příčinou např. opoždění ve vývoji řeči dítěte.

V případě mnou zkoumaného chlapce není příčina zcela jasná. Žádné z vyšetření, které chlapec podstoupil (vyšetření surdopedem, psychologem a foniatrem) nestanovilo přesnou ani přibližnou příčinu chlapcovy narušené komunikační schopnosti.

Vymezení příčin vzniku narušené komunikační schopnosti je zásadní pro pochopení následující klasifikace narušení komunikační schopnosti.

2.1.2 Klasifikace NKS

V publikaci od Pipekové (2010, s123) je velmi srozumitelně uveden výčet deseti kategorií narušené komunikační schopnosti, které jsou děleny podle symptomů. Jedná se tedy o symptomatickou klasifikaci, kterou zde uvedu doslovně:

1. „vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. narušení zvuku řeči (rhinolalie, palatolalie)
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (balbuties, tumultus sermonis)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči.“ (Pipeková 2010, s. 123)

Klasifikace narušené komunikační schopnosti, kterou jsem uvedla výše, je pro mou práci zcela dostačující. Je ovšem dobré zmínit, že u některých jedinců dochází i ke kombinaci některých symptomů.

Dítě, jehož kazuistiku zpracovávám, nemá stanovenou přesnou diagnózu, ale po několika vyšetřeních ve speciálně pedagogickém centru se jeho narušená komunikační schopnost jeví jako suspektní vývojová dysfázie. Proto se v následujících kapitolách zaměřím právě na teoretická východiska vývojové nemluvnosti.

2.1.3 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je dlouhodobě považována za poruchu velmi komplikovanou a díky rozmanitosti svých příznaků i diagnosticky problematickou (Kutálková 2002, s. 44). Na následujících stranách se pokusím popsat právě příčiny a projevy dysfázie a zároveň uvedu nejznámější metody reedukace vývojové dysfázie.

„Vývojovou dysfázií řadíme k poruchám centrálního charakteru. Toto narušení komunikačních schopností je nazýváno jako specificky narušený vývoj řeči, jenž se může projevat neschopností nebo sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré - nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, nevyskytují se závažné poruchy sluchu, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dítěti dostatek podnětů.“ (Pipeková 2010, s. 124)

Jako příčiny vývojové dysfázie se nejčastěji uvádí „mozková dysfunkce zpravidla difuzního charakteru, výrazná nezralost centrální nervové soustavy, prenatální, perinatální nebo postnatální narušení vývoje různé etiologie.“ (Kutálková 2002, s. 43)

Vývojovou dysfázií můžeme z hlediska závažnosti, charakteru a rozsahu projevů rozdělit do čtyř stupňů. (Kutálková 2002, s. 44).

Kutálková (2002, s. 44) nazývá první stupeň jako Nemluvnost. Jedná se o komunikaci pohybem a hlasem ve smyslu zvuků. Mluvená řeč se vůbec nevyvíjí. Druhý stupeň označuje jako těžkou dysfázií neboli částečnou nemluvnost, kdy se mluvená řeč rozvíjí, ale velmi pomalu, opožděně a její podoba je často deformovaná. Jedinec s těžkou dysfázií musí vynaložit mnohonásobně větší úsilí než jedinec s běžným vývojem řeči. Také se může stát, že se vývoj řeči v určité fázi zcela zastaví a již se nerozvíjí. V tomto stupni vývojové dysfázie se pravděpodobně nachází chlapec, který je předmětem mé kazuistiky. Nemohu to však přesněji určit, protože u něj není vývojová dysfázie definitivně potvrzena. Třetí stupeň nazývá Kutálková (2002, s. 24) jako dysfázií. V tomto stupni je komunikace možná, ale řeč je nesprávná. Jedinec dělá chyby ve výslovnosti, větné stavbě i gramatice. Poslední, čtvrtý stupeň popisuje jako dysfatické rysy. „Řeč vykazuje jen některé typické znaky dysfázie.“ (Kutálková 2002, s. 44)

V neposlední řadě je důležité zmínit příznaky dysfázie, kterým bych se chtěla věnovat podrobněji. Následující příznaky jsou pro dysfázií charakteristické, ale nemusí být přítomny všechny.

Příznaky dysfázie v oblasti řeči Kutálková (2002, s. 45) dělí do tří bodů. V prvním se jedná o celkově chudou řeč. Jedinec má velmi malou slovní zásobu, ve které převažují podstatná jména, přičemž jejich výslovnost je většinou nesprávná. Slovní zásoba jedince se rozšiřuje velmi pomalu. Právě k tomuto bodu bych zařadila chlapce, který je předmětem mé kazuistiky. Jeho slovní zásoba se pohybuje do 20 slov, jedná

se zpravidla o citoslovce a onomatopoeia. Během devíti měsíců, kdy jsem mohla s chlapcem pracovat, se jeho slovní zásoba rozšířila o jedno slovo.

V druhém bodě příznaků podle Kutákové (2002, s. 45) je hlavním znakem stereotypní stavba vět, která je často chaotická. Jedinec dlouho vůbec nepoužívá zvrtná zájmena a jeho vyjadřování je omezené. Jedinec si také často plete slova, která jsou sice zvukově podobná, ale významově zcela odlišná.

V posledním bodě Kutáková (2002, s. 45) uvádí tendenci jedince naučit se brzy číst a psát, například pomocí počítače, což podle jejího názoru svědčí právě o poruše expresivního charakteru.

Příznaky dysfázie můžeme podle Kutákové (2002, s. 46) také dělit podle toho, v jaké oblasti se projevují. Jedná se o oblast mluvy, kdy se u daného jedince můžeme setkat s tumultem případně kockavostí, a oblast artikulace. V oblasti artikulace Kutáková (2002, s. 46-47) rozlišuje ještě mezi percepční charakteristikou a expresivní charakteristikou. V prvním případě není jedinec schopen hlásky sluchem rozlišit a napodobit je. V rámci expresivní charakteristiky je jedinec schopen hlásky rozlišit ale napodobit je taktéž nedokáže. Chlapec, kterým se v této kazuistice zabývám, například dokázal odlišit první písmena ve slovech a dokázal vytvořit skupiny slov podle stejného prvního písmene, nebyl však schopen hlásky vyslovit.

Vývojová dysfázie se neprojevuje pouze v oblasti řeči, mluvy a artikulace. Jsou zde i další příznaky, které vyplývají ze základních příčin vzniku dysfázie, a proto, že se často objevují i u chlapce, který je předmětem mé kazuistiky, je zde také uvedu. Tyto další příznaky uvádí Kutáková (2002, s. 47) a říká, že vyplývají ze základní etiologie, jsou to:

- Poruchy pozornosti a soustředění, paměti různého typu a rozsahu (zejména akustická verbální paměť), psychomotorický neklid, dysgnózie, emocionální labilita či tupost, dyspraxie a další projevy typické pro LMD (například dítě snadněji najde chyby v delším textu, který zná, než v jednoduché větě – zřejmě je snadnější porovnání známého vzorce s jiným než vyhodnocení nového).
- Dysrytmie
- Kresba vykazuje typické znaky nezralosti či LMD v oblasti obsahové, formální nebo obou. (Narušení zrakové percepce přirozený vývoj kresby zpomaluje nebo

deformuje především obsahově, nedostatky v obratnosti či pohybové koordinaci spíše formálně.)

- Poruchy ve vnímání barev a jejich rozlišování.
- Obtíže s orientací v čase a prostoru.
- Při výraznějším narušení percepční a centrální části reflexního okruhu je nutno počítat i s narušením intelektu.
- Vzhledem k etiologii dysfázie je nutno počítat během vývoje i s dyslexií a dalšími „dysporuchami“.

U chlapce, kterého jsem zkoumala v rámci mé závěrečné práce, se objevilo několik přidružených příznaků uvedených výše. Nejvíce jsou u chlapce patrné nedostatky s orientací v prostoru a čase. Chlapec nerozumí pojmům jako vedle, dopředu, dozadu a podobně. Také pojmy ráno a večer, ve dne, v noci, mu dělají potíže. Při aktivitách, kdy měl různé činnosti vyznačené na obrázcích rozdělit podle toho, jestli je dělá ráno nebo večer, pracoval často s chybou a to i opakovaně. Také jeho kresba je v porovnání s vrstevníky podprůměrná. Tužku však drží správně. Chlapec má také velmi nízkou úroveň pozornosti. Vydrží se soustředit v řádu jednotek minut. Více jak tři minuty však pozornost neudrží. A to ani u činností, které ho baví. Nechá se velmi rychle rozptýlit v podstatě čímkoliv.

2.2 Dítě s narušenou komunikační schopností v předškolní věku

Narušenou komunikační schopnost můžeme u dítěte začít pozorovat již kolem 2 roku. „Věk kolem tří let se považuje za hranici tzv. období fyziologické nemluvnosti. Do této doby má dítě jistý nárok mluvit málo, aniž jevíme větší nepokoj. Kolem třetího roku by už ale mělo být zcela jasné, že vývoj řeči postupuje a slovní zásoba přibývá.“ (Kutálková 2009, s. 38) Zásadní je pak daný problém začít řešit již v období docházky do mateřské školy. Učitelka mateřské školy má hned po rodičích největší prostor pro to, podpořit řečový vývoj dítěte a zároveň rozpoznat projevy narušené komunikační schopnosti. „Nemůže jen jedině – přimět rodiče, aby se dětem věnovali.“ (Kutálková 2009, s. 92)

2.2.1 Správný vývoj řeči

Tématu narušené komunikační schopnosti u dětí v předškolním věku (tedy cca do 7 let) se věnuje i Kutálková ve své publikaci Průvodce vývojem dětské řeči. Abychom byly schopni správně pochopit problematiku narušené komunikační

schopnosti, měli bychom si nejprve přiblížit správný vývoj řeči. Pak můžeme lépe porozumět projevům NKS, potažmo vývojové dysfázie.

Vývoj řeči můžeme rozdělit do sedmi etap, které ve své publikaci „Učíme naše dítě mluvit“ popisuje Kycltová Bezděková (2014, s. 25-84).

1. Vývoj dítěte od narození do prvního roku života – toto období se nazývá předřečové a dochází zde k přípravě na vlastní řečovou produkci. Hned po narození se dítě projevuje převážně křikem. Poté následuje broukání, žvatlání. Zhruba v 7. měsíci začíná dítě vyslovovat slabiky a opakuje je. První zdvojení slabik a následná první slova se mohou objevovat od 9. měsíce. V jednom roce už bývá dítě schopno správně použít jednotlivá slova.
2. Vývoj dítěte mezi prvním a druhým rokem života – „řeč je na začátku tohoto období dosud velmi jednoduchá, ale ke konci druhého roku již dítě tvoří věty, umí slovy vyjádřit svoje pocity a potřeby, má aktivní slovní zásobu asi kolem 200 slov. Rozumí naší řeči a reaguje na ni. Přirozeně se mu také daří artikulace jednodušších hlásek.“ (Kycltová Bezděková 2014, s. 25)
3. Vývoj dítěte a řeči mezi druhým a třetím rokem – „Mezi druhým a třetím rokem dítě obvykle začíná používat správné gramatické tvary slov. Také začíná skloňovat. Do tří let věku by dítě mělo artikulaci zvládnout většinu hlásek našeho fonetického systému. Jsou to: samohlásky A, E, I, O, U, AU, OU, souhlásky P B M, V F, T D N, K G J H CH, Ť Ď Ň a také měkké slabiky BĚ PĚ VĚ MĚ.“ (Kycltová Bezděková 2014, s. 25) Slovní zásoba se na konci třetího roku pohybuje kolem 400 slov.
4. Vývoj dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem – „mluvní praxí a vývojem se ve věku čtyř let poměr změní asi na 1200 pasivní slovní zásoby ku 800 slovům aktivní slovní zásoby. V oblasti řeči je dítě více samostatné, a proto se často ptá „Co je to?“ a „Proč?“.“ (Kycltová Bezděková 2014, s. 34) „Kromě sykavek a L, R, Ř by mělo čtyřleté dítě zvládnout výslovnost všech ostatních hlásek českého fonetického systému.“ (Kycltová Bezděková 2014, s. 35)
5. Vývoj dítěte mezi čtvrtým a pátým rokem – „V období mezi čtvrtým a pátým rokem dochází k dalšímu rozvoji řeči, dítě si osvojuje nová slova, jejich obsah se prohlubuje a zpřesňuje. Aktivní slovní zásoba výrazně roste a spolu s ní i správné používání gramatických struktur jazyka. Tyto vývojové změny označujeme jako intelektualizaci jazyka. Dítě rozumí asi 1500-2000 slovům

- a aktivně používá 800-1500 slov. Ve výslovnosti mohou ještě přetrvávat některé nedostatky, což se týká hlavně hlásek L, R, Ř.“(Kycltová Bezděková 2014, s. 54)
6. Vývoj dítěte a řeči mezi pátým a šestým rokem – předškolní období. „V tomto období dítě dokáže zopakovat poměrně dlouhou větu, pojmenovat předměty kolem sebe, vysvětlit jejich účel, vysvětlit vztahy mezi předměty či osobami a jevy, které s nimi souvisejí, umí vytvořit skupinu pojmů podle jejich obsahu. Ke komunikaci používá kolem 3000 slov. Dokáže vyprávět kratší příběh s lehkou pomocí, popsat situační děj na obrázku, vyjadřovat se souvisle, samostatně a srozumitelně. Většinou již zvládá artikulaci většiny hlásek, někdy ještě přetrvává vadná výslovnost sykavek či vibrant (CSZ, ČŠŽ, R, Ř).“ (Kycltová Bezděková 2014, s. 68)
7. Vývoj dítěte a řeči mezi šestým a sedmým rokem – „Mezi šestým a sedmým rokem zpravidla končí základní rozvoj řeči. Aktivní slovní zásoba by měla již obsahovat více jak 3000 slov. Dítě by mělo umět používat správné gramatické tvary různých slovních druhů, tvořit složitá souvětí, umět vyprávět příběh tak, aby měl „hlavu a patu“.“ (Kycltová Bezděková 2014, s. 84)

V předchozích sedmi bodech je srozumitelně uvedeno, jak by měl správný vývoj řeči probíhat. Autoři zabývající se tímto tématem se shodují, že etapy vývoje lidské řeči se různě překrývají a prolínají a časové vymezení je pouze orientační. Každé dítě je jedinečná bytost a proto nemusí a ani nemůže splňovat všechny časové mezníky stejně jako ostatní jedinci. Proto, aby se řeč vyvíjela správně, je nezbytné vytvořit dítěti dostatečně podnětné prostředí. „K tomu, aby se řeč dítěte vyvíjela fyziologicky, tedy normálně, musí mít kojeneček normální nebo dostačující intelekt, zdravý nervový a svalový systém, který se přímo účastní tvorby hlasu a artikulace, neporušenou jemnou motoriku, anatomicky i funkčně zdravá mluvidla, normální nebo dostačující sluch a dostatek řečových impulzů z okolí. Výhodou v útlém věku je také normální nebo dostačující zrak, i když dobrá řeč se s určitým opožděním vyvine i u dětí nevidomých.“ (Kejklíčková 2016, s. 35)

Je tedy zřejmé, že pro správný vývoj řeči je důležité splnit mnoho faktorů, které nemůžeme zcela ovlivnit. V životě mnoha dětí se objeví překážky, které jim brání v normálním rozvoji řeči. Důležité je poznat, kdy už se jedná o problém, který je potřeba začít řešit. V následujících kapitolách nastíním anamnézu chlapce, kterého jsem si vybrala pro svoji kazuistiku.

3 Anamnestická část

Chlapec, v době realizace šetření 7 let

Diagnóza: narušená komunikační schopnost, suspektní vývojová dysfázie

Údaje pro tuto případovou studii byly získány rozhovorem s matkou dítěte, která poskytla i zprávy z vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, u psychologa a foniatra. Všechny informace prošly anonymizací s ohledem na ochranu osobních údajů a GDPR.

3.1 Zdravotní anamnéza

Těhotenství a porod

Těhotenství probíhalo bez komplikací. U matky se nevyskytovala žádná přidružená onemocnění. Jednalo se o 4. fyziologické těhotenství. Chlapec se narodil ve 39. týdnu těhotenství, spontánně, záhlavím. V průběhu porodu se neobjevily žádné komplikace. Z pohledu příčin vzniku narušené komunikační schopnosti se tedy dá usuzovat, že k němu nedošlo v perinatálním období.

Zdravotní stav

Chlapec netrpí žádnými vážnými onemocněními. V dětství prodělal pouze běžná dětská onemocnění (ve čtyřech letech plané neštovice, 1x angínu, 1x laryngitidu, občas rýma). Chlapec neprodělal žádný úraz a netrpí žádnými alergiemi. Nikdy nepodstoupil žádnou operaci. Jeho absence v mateřské škole tedy nebyla nikdy dlouhodobá. Přesto však chlapec do mateřské školy nedocházel pravidelně.

Vývoj dítěte

Na otázku, jak u chlapce probíhal motorický vývoj, maminka odpověděla: „Chlapec byl od narození živé dítě. Sedět začal v sedmi měsících. Samostatně začal chodit ve dvanácti měsících.“

Chlapec je pravák. Ještě v šesti letech často střídal ruce, ale pravou používal více. Úchop tužky je správný. Chlapcova grafomotorika je velmi špatná. Není schopen obtáhnout jednoduché tvary či linky. Často odmítá pracovat u stolu. I obtahování obrazců na velkém archu u tabule provádí často s chybou. O kresbu nejeví zájem. Pokud má sám něco nakreslit, odmítá pracovat. Obrázky vybarvuje jen jednou či dvěma barvami a přečmárá celý papír.

Na otázku, jak se u chlapce vyvíjela řeč, odpověděla matka takto: „První slovo „tata“ řekl chlapec na jednom roce. Slova začal spojovat od dvou let, ale věty netvoří. Slova používá jen velmi málo. Hodně s námi komunikuje pomocí gest a ukazování.“ V současnosti chlapec aktivně používá cca 10 slov, převážně onomatopoeia (máma, táta, hají, hami, čau, pápá, houpi, bobo). Tento stav je u něj neměnný od čtyř let. Na vyšetření u foniatra byl chlapec poprvé ve věku čtyř let se závěrem: opožděný vývoj řeči při normálním sluchu. Dle maminky slyší a rozumí dobře. Další vyšetření z ledna 2020 ve speciálně pedagogickém centru logopedickém a surdopedickém potvrdilo diagnózu opožděný vývoj řeči, suspektní vývojová dysfázie. Na vyšetření na foniatrii ze září 2020 byl nález podobný. Slovní zásoba se téměř nezvětšila. Nadále aktivně používá citoslovce, zvuky, slabiky, redukuje počet slabik ve slovech, spojí maximálně dvě slova, při komunikaci používá především gesta a mimiku. Jednoduchým pokynům rozumí a vyhoví.

3.2 Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny. Jedná se o druhé partnerství matky a první partnerství otce. Matka je narozena v roce 1974 a její zdravotní stav je dobrý. Léčí se s hypothyroidizací, neprodělala žádné závažné onemocnění. Matka je pravák a v předškolním věku byla v péči logopeda pro dyslalii. V současné době stále trpí rotacismem. Otec je narozen v roce 1987 a jeho zdravotní stav je dobrý, neléčí se z žádným onemocněním, neprodělal žádné závažné onemocnění. Otec je pravák a trpí balbuties.

Chlapec má tři sourozence. Nejstarší bratr se narodil v roce 1990, je pravák, neléčí se z žádným onemocněním a vývoj řeči u něj probíhal bez komplikací. S rodinou již nežije. Druhým chlapcovým sourozencem je sestra narozena v roce 1993, pravačka, taktéž zdráva a bez komplikací v řečovém vývoji. S rodinou již nežije. Třetím chlapcovým sourozencem je sestra narozena v roce 2000, pravačka, zdráva, vývoj řeči bez komplikací. V současnosti s rodinou již nežije. Se sourozenci se chlapec stýká nepravidelně, spíše méně často.

S širší rodinou se chlapec stýká sporadicky. Nejvíce s matkou otce, taktéž nepravidelně, cca 6 krát do roka.

3.3 Školní anamnéza

Já s chlapcem pracuji v mateřské škole logopedické, kterou navštěvuje od října 2020. Chlapec je velmi hravý a vyžaduje častou komunikaci. Ta z jeho strany probíhá převážně

formou gest a výraznou mimikou. Chlapec aktivně používá nejvíce citoslovce a zhruba deset slov.

Chlapecova pozornost je krátkodobá, kolísavá a při práci je často neklidný. Tempo při kreslení či grafomotorice je rychlé, ale výsledkem je vždy jen čmáranice. Chlapec potřebuje kontrolu, a i když u chlapce sedím, papír zpravidla vždy začmárá. Rád si obkresluje různé předměty, které pak vystřihuje a lepí. Celkově chlapec nerad pracuje v rámci řízené činnosti, ať už samostatně nebo ve skupině.

Emotivita chlapce je podle mého názoru kolísavá. Chlapec se často rozzlobí, když se situace nevyvíjí podle jeho představ, případně začne plakat a je smutný. Podle slov maminky je dítě emocionálně stabilní, šťastné a spokojené.

Chlapec si velmi rád hraje s auty (nejvíce s autoboty). Často a rád staví prostorové stavby z dřevěných kostek (hlavně do výšky) a pak je boří. Nejvíce si však hraje na bojovníky. Z různých stavebnic vytváří zbraně (pistole, nože a meče) a předvádí, jak s nimi bojuje. Dle slov maminky si rád staví z kostek a z lega, prohlíží si obrázkové knížky a kouká na televizi.

Chlapec se při prvním kontaktu chová slušně, je přátelský a usměvavý. Ve chvíli, kdy je po něm vyžadována nějaká činnost, kterou nerad dělá (např. grafomotorika, úklid hraček, převlékání, mytí rukou, kreslení pastelkami u stolečku), je chlapec nevrlý, odmítá pracovat, mračí se a jinak pomocí mimiky vyjadřuje nelibost (jde až o grimasy). Mezi dětmi je spíše neoblíbený. Ví, jak se má chovat a co je správné, často to ale nedodrží. Dalo by se říci, že pokud je mu slušné chování ku prospěchu (má slíbenou odměnu či nějakou výhodu), chová se tak, v ostatních případech nikoli.

Chlapec od tří let navštěvoval běžnou mateřskou školu. Po ukončení prvního ročníku mateřské školy začal chodit do logopedické třídy při běžné mateřské škole. Do první třídy nastoupil po odkladu školní docházky a po jednom měsíci byl přesunut do mateřské školy logopedické, tedy do mé třídy. Ve třídě máme 8 žáků, tři dívky a pět chlapců. Chlapec se adaptoval velmi rychle. Hned první den se zapojoval do všech činností naprosto bez problémů. Neprojevoval žádné známky ostychu nebo strachu z neznámého. Po několika dnech se začal projevoval jako sebestředný jedinec a pokud nebylo vyhověno jeho požadavkům, reagoval podrážděně a na ostatní děti i agresivně. V kolektivu je spíše neoblíbený, protože dětem často ubližuje. Dětem vadí i jeho neustálé grimasy (šklebí

se na ně, vyplazuje jazyk, mračí se a pitvoří) a nenávistná gesta (chlapec dětem často ukazuje, že je zastřelí, že jim podřízne hrdlo, či jim jinak ublíží).

Chlapec při práci ve třídě často jeví zájem o sportovně zaměřené aktivity (včetně rozcvičky). Během činnosti ale odmítá pracovat stejně jako ostatní a dělá něco jiného nebo vůbec nic.

Úroveň chlapcových znalostí je podprůměrná, pozná pouze dvě barvy (žlutá a modrá), umí rozpoznat poměry větší, menší, stejně. Poznává základní hospodářská, domácí i exotická zvířata. Umí seřadit obrázky podle časové posloupnosti. Ukáže správný počet objektů do čísla pět. Špatně se orientuje v prostoru, plete si pojmy dopředu, dozadu. Správně určí umístění nahoře, dole, pojmy pod a nad jen někdy.

Tužku chlapec drží správně, stejně tak nůžky. Stříhá průměrně a baví ho to. Při kolektivní činnosti je často netrpělivý, nenechá mluvit ostatní děti a dožaduje se pozornosti. Když mu není vyhověno, zlobí se, dělá grimasy na učitelky, asistentku i děti. Nerad poslouchá, když mluví ostatní děti.

Při individuální logopedické péči v rámci mateřské školy pracuje dobře. Je nutné ho však silně namotivovat. Vyhovuje mu práce jeden na jednoho, kdy se mu učitelka samostatně věnuje. Pokud ho ale činnost nebaví, odmítá pracovat a často i odchází z místa a jde dělat něco jiného.

4 Praktická část

Pro lepší vhléd do chlapcova vývoje jsem se rozhodla využít dvou osvědčených metod a to metodu pozorování a rozhovor.

4.1 Pozorování

Pozorování jsem prováděla dvakrát, vždy při volné hře. Vytvořila jsem si záznamový arch, kde jsem pomocí čárek zaznamenávala četnost předem vybraných situací (viz Příloha číslo 1). Zaměřila jsem se na chlapcův způsob komunikace a interakce s vrstevníky. Chlapec chodí do mateřské školy logopedické, do třídy pro děti s narušenou komunikační schopností, kde je ale jediným žákem, který téměř nekomunikuje pomocí slov. Cílem pozorování bylo zjistit, zda se od prvního pozorování nějak změní chlapcův způsob dorozumívání s ostatními dětmi, když mu poskytneme sadu obrázkových karet, pomocí kterých bude schopen s dětmi komunikovat beze slov.

4.1.1 Příprava na pozorování

Během chlapcovy docházky do mateřské školy docházelo velmi často ke konfliktním situacím mezi ním a ostatními dětmi. Podle mého názoru k tomu docházelo právě proto, že se chlapec nebyl schopný s ostatními dětmi domluvit ani na základní úrovni. Zkusila jsem tedy použít u chlapce jiný způsob dorozumívání a to pomocí piktogramů. Odstup od prvního pozorování byl 8 týdnů. Po prvním pozorování jsme chlapci poskytli sadu šesti obrázků (viz Příloha číslo 2), na kterých byly znázorněny různé činnosti s tím, že může obrázky používat kdykoli bude potřeba. Stačí, aby obrázek ukázal, a nemusí již nic říkat. Obrázky jsme poskytli i ostatním dětem (u všech jsme se ale snažili o podporu mluvního projevu, chtěli jsme, aby nám popsaly, co se na obrázku děje). Celý týden jsme s nimi pracovali a denně je používali, aby si je děti co nejvíce osvojily a byl jim znám jejich význam. Na obrázcích byly znázorněny činnosti, které děti ve školce běžně dělají. Například stavění z kostek, hry s kočárky, stavění vláčkodráhy, hra v dětském obchůdku, stavění z lega, kreativní tvoření u stolečku. Všechno to jsou činnosti, které chlapec nejčastěji dělá a rád je sdílí s ostatními dětmi, neumí je však slovně popsat a tedy ani dětem říci, aby si s ním šly hrát. Inspirací pro obrázky, které jsem vytvořila, mi byly volně dostupné piktogramy, které se běžně používají při práci s dětmi s poruchou autistického spektra.

4.1.2 Vlastní pozorování - 1

Během prvního pozorování jsem od 7:00 do 8:30 hodin pozorovala, jak chlapec komunikuje s ostatními dětmi. V této době si děti v mateřské škole běžně volně hrají a probíhá individuální práce s jednotlivci. V pozorovacím archu jsem si stanovila šest jevů, jejichž četnost budu zaznamenávat. A to:

1. Chlapec si hraje s ostatními dětmi.
2. Chlapec si hraje sám.
3. Chlapec vyžaduje spoluúčast ostatních dětí.
4. Chlapec se zlobí na ostatní děti.
5. Chlapec je v konfliktu s ostatními dětmi.
6. Ostatní děti se na chlapce zlobí.

Pozorování probíhalo v úterý, kdy v mateřské škole probíhá běžný režim a nedocházelo k žádným neobvyklým situacím. Pro pozorování bylo důležité nijak nenarušit běžné fungování ve třídě, proto jsem byla ráda, že mohu pozorování provádět ve své třídě, kde jsou děti na mou přítomnost zvyklé. Děti vlastně vůbec nepostřehly, že je cíleně pozoruji a zjištěné informace zaznamenávám do pozorovacího archu. Během devadesáti minut se objevily všechny pozorované jevy a některé pozorované situace se dokonce objevily více než desetkrát. Pro přehlednost jsem výsledek prvního pozorování vyhodnotila pomocí grafu. Na grafu číslo jedna můžeme vidět, jak pozorování probíhalo.



Graf č. 1 - výsledky prvního pozorování

4.1.3 Vlastní pozorování - 2

Druhé pozorování probíhalo po osmy týdnech a bylo prováděno opět ve stejný den a ve stejném čase, tedy v úterý od 7:00 do 8:30. Po téměř dvou měsících byl chlapec úplně běžně zvyklí používat obrázkové karty. A k mému překvapení se je v komunikaci s chlapcem naučily používat i ostatní děti. A když docházelo ke konfliktním situacím, děti je opravdu aktivně používaly v kombinaci s vyslovením svého požadavku. Často chlapci samy ukazovaly karty a říkaly mu, že tuto činnost ony zrovna dělají a nechtějí dělat činnost jinou. Výsledky druhého pozorování jsem pro přehlednost znázornila v grafu číslo dvě.



Graf č. 2 - výsledky druhého pozorování

4.1.4 Vyhodnocení pozorování

Obě dvě pozorování probíhala bez problému a velmi přirozeně. Proto si trůfám tvrdit, že získané informace jsou hodnotné. Pro lepší posouzení rozdílů v pozorování jsem výsledky prvního i druhého pozorování porovnála v grafu číslo 3.



Graf č. 3 - porovnání výsledků prvního a druhého pozorování

V tomto grafu je velmi dobře viditelné, že četnost negativních jevů v interakci chlapce s ostatními dětmi je nižší. Na druhou stranu je nutné podotknout, že ne o mnoho. Příště by bylo zajímavé zaměřit se i na důvody, proč ke konfliktu s ostatními dětmi dochází, respektive, ne vždy se jednalo o problém na straně chlapce. A porovnání četnosti konfliktních situací u ostatních dětí by mohlo poskytnout vhled do problematiky vztahů mezi dětmi v naší třídě.

4.2 Rozhovor

Jako druhou průzkumnou metodu jsem si zvolila rozhovor. Moje teorie, že chlapec je často v konfliktních situacích s ostatními žáky právě proto, že s nimi není schopen komunikovat ani na základní úrovni, jsem se rozhodla podpořit názorem další zainteresované osoby. Zvolila jsem si naši pedagogickou asistentku, která je s námi ve třídě a s dětmi přichází každodenně do kontaktu.

4.2.1 Příprava na rozhovor

Ve stejný den, jako probíhalo pozorování, jsem oslovila asistentku a položila jsem jí deset předem připravených otázek. Asistentce jsem dopředu sdělila, že jsem prováděla pozorování chlapce s cílem zjistit četnost různých situací, ve kterých se chlapec často ocitá a že mě zajímá její názor na chlapcovo chování ve vztahu k ostatním dětem ve třídě. Ona je s dětmi denně téměř stejně dlouho jako já, a proto mi přišla jako vhodný adept pro rozhovor. Zároveň jsem ji neopomněla říci, že celý rozhovor je pouze

pro mé studijní účely, je zcela anonymní a bude součástí mé závěrečné práce. Rozhovor byl sestaven z otevřených otázek.

4.2.2 Rozhovor 1

Rozhovor probíhal v naší třídě v době po obědě. U rozhovoru jsem byla pouze já a asistentka a její odpovědi jsem si zaznamenávala na papír. Celý rozhovor trval přibližně 12 minut. V Příloze číslo 3 uvádím deset otázek i s odpověďmi asistentky tak, jak je řekla. O znamená otázka, A znamená asistentka.

Z prvního rozhovoru jsem mohla jasně vyvodit, že můj pohled na chlapcovy obtíže při komunikaci s ostatními dětmi a následné konflikty z nich vyplývající, sdílí i naše paní asistentka. Z jejich odpovědí je patrné, že chlapec je při společných hrách rád vůdcem a spíše volí hru ve skupině, než samostatně. Ale protože ze strany ostatních dětí dochází často k nepochopení, nejsou hry podnětné a končí konfliktem. Víím, že ke konfliktu nedochází pouze na základě nedorozumění. Chlapec je opravdu velmi egocentrický a je zvyklý, že je doma pravděpodobně vždy po jeho. Ale jsem přesvědčena o tom, že kdyby se byl chlapec schopný s dětmi ve třídě lépe domluvit, konfliktů by ubylo.

4.2.3 Rozhovor 2

Druhý rozhovor s paní asistentkou probíhal v den druhého pozorování. Opět ve stejnou dobu tedy po osmi týdnech, v úterý, během obědové pauzy. Položila jsem asistentce deset otázek, stejně jako při prvním rozhovoru a odpovědi jsem si zaznamenávala na papír a jejich přepis uvádím v Příloze číslo 4. O znamená otázka, A znamená odpověď asistentky.

4.2.4 Vyhodnocení rozhovorů

I druhý rozhovor probíhal bez problémů. Při porovnání odpovědí z prvního a druhého rozhovoru je patrné, že i podle názoru naší asistentky došlo během osmi týdnů k lehkému zlepšení. Chlapec už se s dětmi méně dohaduje a během volné hry dětí nedochází tak často ke konfliktům. Chlapec si více hraje s dětmi a hry už často nekončí sporem. Pořád je zde patrná určitá míra neshod mezi chlapcem a dětmi. Stále je vidět velký rozdíl v úrovni slovní komunikace mezi ostatními dětmi a chlapcem. Obrázky herních činností mu alespoň trochu pomohly zjednodušit tuto komunikaci. Prioritou je ale stále rozvíjet u chlapce řečové schopnosti. Obrázkové kartičky mu však pomohly zlepšit a upevnit jeho vztahy v kolektivu.

5 Navrhovaná doporučení

Navrhovaná doporučení, která popíšu níže, jsem rozdělila do dvou podkapitol tak, aby pro případného čtenáře bylo jednodušší orientovat se v textu. Je ale nutné říci, že většina navrhovaných aktivit by měla být prováděna jak doma, tak ve škole. Protože pro správný vývoj řeči je vždy nejdůležitější pravidelnost, soustavnost a systematicčnost prováděných aktivit. Proto je také velmi důležitá spolupráce rodiče, pedagoga a hlavně školního logopeda. Jejich činnosti by měly být propojeny. Měly by se doplňovat a vycházet ze stejných principů.

5.1 *Navrhovaná doporučení vzhledem ke škole*

V průběhu mé práce s chlapcem jsem zaznamenala mnoho situací, kdy mu mnou vytvořené obrázkové karty pomohly snadněji zvládnout problém. To bylo mým cílem a jsem ráda, že se to alespoň z části podařilo. Co je ale mnohem důležitější, je to, že se chlapec společně s ukázáním karty snažil činnosti i pojmenovat. Pomocí obrázkových karet docházelo i k rozšiřování aktivní slovní zásoby. A podle zprávy ze speciálně pedagogického centra je právě rozvoj slovní zásoby pro chlapce to základní, na čem může v budoucnu stavět. I nácvik výslovnosti by měl nastat až po rozvoji slovní zásoby.

Slovní zásobu by měl chlapec rozvíjet pravidelně, nejlépe několikrát denně po krátkou dobu (5 až 10 minut). Tedy doma i ve škole. Nejlépe pomocí reálných předmětů, které si bude moci osahat, očichat, případně ochutnat. Pokud to nebude možné, vždy by měl být rozvoj slovní zásoby doplněn alespoň o obrázkové materiály (fotografie, kresby, obrázky). Výborně se hodí obrázkové knihy, různé pracovní listy, barevné i černobílé. V neposlední řadě bych doporučila každý den zařadit nějakou hru se slovy. Ze začátku vždy se zrakovou oporou. Na internetu lze i zdarma stáhnout spoustu pdf souborů zaměřených právě na rozvoj slovní zásoby u dětí v předškolním věku (např. stránky tvoříme pro děti či logopedie s úsměvem). Vhodné jsou jistě i různé vyřazovací hry, kdy dítě vybírá co do dané skupiny patří/nepatří (zvířata, tvary, oblečení, domácnost, barvy, ovoce, zelenina apod.)

V naší mateřské škole často pracujeme se Šimonovými pracovními listy. Ty se nám velmi osvědčily a jsou opravdu dobře vytvořené právě pro rozvoj slovní zásoby. Také s nimi se dá pracovat denně, ale u chlapce bych doporučila pracovní listy využít třeba jen dvakrát do týdne, protože vím, že je to aktivita, kterou i při důkladné motivaci nedělá zrovna rád.

5.2 Navrhovaná doporučení vzhledem k rodině dítěte

Protože jsem během svého šetření často komunikovala s matkou chlapce a nezanedbatelnou část informací jsem získala právě od ní, ráda bych v rámci svého doporučení uvedla i opatření, která jsou vhodná vzhledem k rodině dítěte. Během své praxe jsem se na jedné logopedické přednášce seznámila s knihou „Myslet nahlas – mluvit nahlas“, která dopodrobna popisuje Feuersteinovy principy, které mají obohacovat a stimulovat jazykový vývoj. Jedná se v podstatě o metodu samomluvy, kdy dospělí vlastně neustále mluví. Nejde ale o přímou mluvu k dítěti. Dospělí například popisuje, co dělá, co se mu zrovna honí hlavou apod. Jde o to, že dítěti poskytuje mluvní vzor. Nejde o to, aby bylo dítě v interakci s tím, kdo mluví. Je podstatné, že dítě neustále vnímá mluvu jako takovou, včetně intonace, gest i mimiky.

Pro chlapce by bylo velmi vhodné zařadit tuto takzvanou zprostředkovanou samomluvu do každodenních činností. V prostředí mateřské školy je to občas složitější, ale doma by mohla tato metoda velmi dobře fungovat.

Veškeré činnosti, které budeme s chlapcem cíleně dělat, je nutné vždy předem promyslet a chlapce správně namotivovat. Jeho zájmy jsou omezeny na menší množství aktivit, a proto bych doporučila začínat hry pomocí jeho oblíbených hraček a od nich plynule přešla k zamýšlené činnosti.

Na závěr je nutné zmínit, že se jedná o dlouhodobý proces, jehož výsledky budou vidět pravděpodobně s odstupem mnoha měsíců až roků, a proto je důležité, aby se rodiče i pedagogové obrnili trpělivostí a nenechali se odradit zdánlivým neúspěchem. Zároveň je důležité neopomenout pravidelnost a četnost aktivit na podporu rozvoje řečových dovedností chlapce, vždy ale s ohledem na jeho aktuální fyzický i psychický stav a nikdy dítě nepřetěžovat. Aktivity by mu měly být příjemné a měl by je dělat rád, jinak nikdy nedocílíme toho správného výsledku.

6 Závěr

V celé své práci jsem se pokusila vystihnout problematiku narušené komunikační schopnosti se zaměřením na opožděný vývoj řeči, potažmo vývojovou dysfázií.

Jedná se o téma velmi rozsáhlé, a proto jsem se snažila popsat jen to nejpodstatnější a pro moji práci zásadní. Předmětem mé kazuistiky byl chlapec se suspektní vývojovou dysfázií.

Právě chlapcova velmi nízká slovní zásoba je podle mého názoru důvodem, proč je chlapec často v konfliktu s ostatními dětmi ze třídy. Vytvořila jsem tedy několik obrázkových karet, které měly sloužit k tomu, aby chlapec mohl lépe komunikovat s ostatními dětmi. Na základě pozorování, které probíhalo na konci dubna a na konci června, jsem zjistila, že obrázkové karty s různými činnostmi chlapci opravdu pomohly a míra konfliktů s ostatními dětmi se snížila. Pro potvrzení svého pozorování jsem využila ještě metodu rozhovoru. Rozhovor jsem prováděla s paní asistentkou, která je s chlapcem v každodenním kontaktu. Rozhovor taktéž proběhl dvakrát. Při druhém rozhovoru paní asistentka sama několikrát zmínila, že je podle ní chlapec méně často účasten konfliktních situací.

Cílem mé závěrečné práce tedy bylo vymezit základní teoretická východiska narušené komunikační schopnosti a podle svých zkušeností s chlapcem popsat jeho vývoj s odstupem několika týdnů. Na základě získaných informací jak z pozorování a rozhovoru, tak z komunikace s matkou jsem sepsala možná doporučení a to vzhledem ke škole a vzhledem k rodině. Nejpodstatnější je u chlapce rozvíjet slovní zásobu a podporovat slovní projev jak v rodině, tak ve škole. Nejlépe několikrát denně po krátkou dobu. Tyto doporučení se úzce prolínají a základem jejich úspěšnosti je právě spolupráce rodiny a školského zařízení.

7 Použité zdroje

BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.

BOČKOVÁ, B., 2017. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8137-6.

KEJKLÍČKOVÁ J., 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3941-0.

KUTÁLKOVÁ, D., 1992. *Slovo za slovem: O vývoji a poruchách dětské řeči*. 1. vyd. Praha: KPK. ISBN 80-85267-34-9.

KUTÁLKOVÁ, D., 2002. *Opožděný vývoj řeči: metodika reedukace; Dysfázie*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, D., 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči*. 5. přepracované vydání. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.

KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ J., 2014. *Učíme naše dítě mluvit*. 2. upravené a doplněné vydání. Praha: Arista Books. ISBN 978-80-87867-10-5.

PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

VALENTA, M., 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

8 Seznam Příloh

1. Příloha č. 1 – záznamový arch
2. Příloha č. 2 – obrázkové karty
3. Příloha č. 3 - přepis prvního rozhovoru s asistentkou
4. Příloha č. 4 - přepis druhého rozhovoru s asistentkou

9 Příloha č. 1 – záznamový arch

1. Pozorování

Datum a čas: 27.4.2021; 7⁰⁰ - 8³⁰

Pozorovaný jev	Četnost	Celkem
1. Chlapec si hraje s ostatními dětmi.	 	13
2. Chlapec si hraje sám.		3
3. Chlapec vyžaduje spoluúčast ostatních dětí.	 	18
4. Chlapec se zlobí na ostatní děti.	 	12
5. Chlapec je v konfliktu s ostatními dětmi.	 	17
6. Ostatní děti se na chlapce zlobí.		8

2. Pozorování

Datum a čas: 22.6.2021; 7⁰⁰ - 8³⁰

Pozorovaný jev	Četnost	Celkem
1. Chlapec si hraje s ostatními dětmi.	 	15
2. Chlapec si hraje sám.		4
3. Chlapec vyžaduje spoluúčast ostatních dětí.	 	20
4. Chlapec se zlobí na ostatní děti.		7
5. Chlapec je v konfliktu s ostatními dětmi.	 	11
6. Ostatní děti se na chlapce zlobí.		5

10 Příloha č. 2 – obrázkové karty



11 Příloha č. 3 – přepis prvního rozhovoru s asistentkou

1. O: Co si myslíš o chlapci a jeho postavení v kolektivu naší třídy?

A: Podle mě není chlapec v kolektivu moc oblíbený. Ostatní děti si s ním moc nehrají a často dochází ke konfliktům.

2. O: Je podle tebe chlapec konfliktní?

A: Ano.

3. O: Jak často jsi s chlapcem?

A: Každý den, stejně jako ty. Chlapec odchází vždy po spaní, tak ho mám na odpolední.

4. O: Hraje si chlapec s ostatními dětmi?

A: Ano. A podle mě rád, ale často se s dětmi dohaduje.

5. O: Hraje si chlapec někdy sám?

A: Ano. Ale jen výjimečně.

6. O: Jak by si popsala chlapcovo chování?

A: Chlapec je často rozzlobený. Má hodně konfliktů s ostatními dětmi. Neposlouchá, a rád si dělá, co chce. A když nemůže, je naštvaný a zlobí se na všechny.

7. O: Proč myslíš, že je chlapec často v konfliktu s ostatními dětmi?

A: On je rád středem pozornosti. Nejráději by byl, kdyby děti dělaly jen to, co chce on, ale to se jim samozřejmě nelíbí a tak se s nimi pořád dohaduje. Nakonec si hrají raději bez něj. Často mi taky přijde, že ty konflikty jsou kvůli tomu, že se s nimi nedokáže dohodnout. Oni by si s ním klidně i hrály, ale nechápou ty jeho posunky.

8. O: Co myslíš, že je největší problém při chlapcově komunikaci s ostatními dětmi?

A: No že on jim to neumí říct. Hodně věcí jim ukáže, ale někdy to prostě pochopí špatně anebo vůbec. Ta komunikace je prostě špatná.

9. O: Má chlapec ve třídě nějakého oblíbeného kamaráda?

A: Ano.

10. O: Jaké druhy činností podle tebe chlapce nejvíce baví?

A: Nejraději si s ostatními dětmi hraje na různé hrdiny a bojovníky. To ale ostatní děti moc nechtějí. Často také staví z kostek anebo z lega. Rád stříhá. Kočárky jsou pro něj taky často první volbou.

12 Příloha č. 4 – přepis druhého rozhovoru s asistentkou

1. O: Co si myslíš o chlapci a jeho postavení v kolektivu naší třídy?
A: Přejde mi, že je chlapec víc veselý. S dětmi si hraje častěji, aniž by se s nimi hádal.
2. O: Je podle tebe chlapec konfliktní?
A: Spíše ano, ale určitě míň než předtím.
3. O: Jak často jsi s chlapcem?
A: Pořád stejně, každé odpoledne.
4. O: Hraje si chlapec s ostatními dětmi?
A: Ano. Často si teď hraje i delší dobu v jedné skupince.
5. O: Hraje si chlapec někdy sám?
A: Ano.
6. O: Jak by si popsala chlapcovo chování?
A: Přejde mi, že se trochu zklidnil. Nevím. Rozhodně už se tolik nehádá s ostatními dětmi. Pořád je to docela zlobivý kluk, ale ostatní děti už si na něj tolik nestěžují.
7. O: Myslíš si, že je chlapec stále často v konfliktu s ostatními dětmi? Proč?
A: Určitě ne tolik, jako před tím. Ty obrázky mu pomohly. Ale pořád je rád, když je jen po jeho a to prostě ostatní děti nechtějí. Takže se dohadují pořád, ale rozhodně míň.
8. O: Co myslíš, že je největší problém při chlapcově komunikaci s ostatními dětmi?
A: No ta jeho komunikace je pořád špatná, ale obrázky činností mu pomáhají. A myslím, že to pomohlo i jiným dětem. Všechny děti jsou schopné se spolu bavit, on pořád jen gestikuluje, ale při ranních hrách je to určitě lepší.
9. O: Má chlapec ve třídě nějakého oblíbeného kamaráda?
A: Ano.
10. O: Jaké druhy činností podle tebe chlapce nejvíce baví?

A: Pořád si nejraději hraje na různé souboje a bitky. Ale díky těm kartičkám má víc námětů, ze kterých může vybírat. Někdy i ostatní děti vezmou kartičku a jdou mu říct, aby si šel s nimi hrát. To je velký pokrok.