



## **Bakalářská práce**

# **Adaptační proces žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku**

*Studijní program:*

B0111A190016 Speciální pedagogika

*Autor práce:*

**Bc. Klára Tošovská**

*Vedoucí práce:*

Mgr. et Mgr. Denisa Salabová

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



## Zadání bakalářské práce

# Adaptační proces žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku

*Jméno a příjmení:*

**Bc. Klára Tošovská**

*Osobní číslo:*

P21000231

*Studijní program:*

B0111A190016 Speciální pedagogika

*Zadávací katedra:*

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Akademický rok:*

2022/2023

### Zásady pro vypracování:

**Cíl práce:** Zjistit a popsat jaká jsou z pohledu pedagogů a logopedů specifika v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku.

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

**Metody:** Dotazování.

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

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:* tištěná/elektronická  
*Jazyk práce:* čeština

**Seznam odborné literatury:**

BENDO VÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.  
ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.  
DLOUHÁ, O., 2003. *Vývojové poruchy řeči*. Praha: Publisher. ISBN 80-239-1832-X.  
GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.  
HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.  
LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-1123-5.  
PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.

*Vedoucí práce:* Mgr. et Mgr. Denisa Salabová  
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:* 21. června 2023  
*Předpokládaný termín odevzdání:* 26. dubna 2024

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.  
garant oboru

V Liberci dne 28. března 2023

## Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou 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 bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci 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 bakalářská 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.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Denise Salabové za její cenné rady a reflexi při tvorbě textu. Poděkování patří též kolegům a respondentům dotazníku za spolupráci. V neposlední řadě pak děkuji rodině za trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá tématem adaptace žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Narušená komunikační schopnost značně ovlivňuje sociální postavení žáků v běžných školách, školní úspěšnost, nabývání vědomostí, ale také vztah ke škole i k sobě samému. Jsme sociálními tvory. Hodnotíme se podle obrazu, který nám dávají druzí. Žáci s vývojovou dysfázií nebojují jen s řečovým deficitem a problémy v komunikaci s vrstevníky, ale na mnoha dalších frontách, které neznalému diagnózy mohou uniknout. Proto Vám autorka předkládá nastínění podstaty tohoto období a jeho průběhu skrze odlišnosti žáka s vývojovou dysfázií v části teoretické a zároveň nabízí metody vhodné k využití při výchovně vzdělávacím působení v části praktické s náhledem pedagogů a klinických logopedů.

**Klíčová slova:** adaptační proces, adaptace, vývojová dysfázie, narušená komunikační schopnost, raný školní věk, sociální dovednosti, komunikační dovednosti.

## **Annotation**

The bachelor thesis deals with the topic of adaptation of pupils with developmental dysphasia in early school age. The impaired communication ability greatly affects the social status of pupils in mainstream schools, school success, and acquisition of knowledge, but also the relationship to school and oneself. We are social creatures. We judge ourselves by the image others give us. Students with developmental dysphasia struggle not only with speech deficits and difficulty communicating with peers but on many other fronts that may be missed by those unfamiliar with the diagnosis. Therefore, the author presents an outline of the nature of this period and its progression through the differences of the pupil with developmental dysphasia in the theoretical section, while offering methods suitable for use in educational interventions in the practical section with insights from educators and clinical speech therapists.

**Keywords:** adaptation process, adaptation, developmental dysphasia, impaired communication skills, early school age, social skills, communication skills.

# Obsah

Seznam grafů .....	9
Úvod .....	11
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1 Vývojová dysfázie.....</b>	<b>13</b>
1.1 Terminologie a etiologie .....	14
1.2 Symptomatologie a diagnostika .....	15
1.3 Oblasti podpory .....	16
<b>2 Adaptace .....</b>	<b>18</b>
2.1 Adaptační proces na základní škole .....	18
2.2 Podpůrná opatření a metody v adaptačním procesu.....	19
2.3 Hodnocení potřeb jednotlivých žáků .....	21
2.4 Spolupráce mezi školou, rodinou a terapeuty .....	21
<b>3 Raný školní věk .....</b>	<b>23</b>
3.1 Vývojové období.....	23
3.2 Raný školní věk v psychologii .....	23
3.3 Školní zralost a připravenost.....	24
3.4 Školní zralost a připravenost žáka s vývojovou dysfázií .....	25
<b>4 Sociální, komunikační a emocionální dovednosti .....</b>	<b>27</b>
4.1 Sociální a komunikační dovednosti žáka .....	27
4.2 Sociální a komunikační dovednosti žáka s vývojovou dysfázií.....	28
4.3 Sociální interakce mezi žáky s vývojovou dysfázií a jejich vrstevníky.....	30
<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>5 Výzkumné šetření.....</b>	<b>32</b>
5.1 Cíl průzkumu .....	32
5.2 Metodologie výzkumu .....	33
5.3 Metody sběru dat a časový harmonogram .....	33
5.4 Výzkumné otázky .....	33
5.5 Charakteristika výzkumného vzorku .....	34
5.6 Zpracování dat .....	35
5.6.1 Struktura a stavba dotazníku .....	35
5.6.2 Zpracování dotazníku.....	37
5.7 Vyhodnocení průzkumného šetření .....	37

5.8	Interpretace dat ve vztahu k předpokladům .....	47
5.9	Zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle .....	47
5.10	Diskuze .....	48
5.11	Východiska a doporučení pro praxi .....	52
<b>Závěr</b>	.....	<b>56</b>
<b>Seznam zdrojů</b>	.....	<b>58</b>



## Seznam grafů

Graf 1 k otázce č. 1:.....	38
Graf 2 k otázce č. 2:.....	39
Graf 3 k otázce č. 3:.....	39
Graf 4 k otázce č. 4:.....	40
Graf 5 k otázce č. 5:.....	40
Graf 6 k otázce č. 6:.....	41
Graf 7 k otázce č. 7:.....	42

## **Seznam zkratek**

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

ADHD – neurovývojové porucha, může způsobovat nepozornost, hyperaktivitu, impulzivitu

BTFS – baterie testů fonologických schopností

DAR – stimulační jazykový program využívající manuální znaky s mluvenou řečí

IVP – individuální vzdělávací plán

MAIN – test pro hodnocení jazykových schopností

MKN 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

MKN 11 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize (koncept)

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠPZ – školské poradenské zařízení

TEPO – test porozumění větám

TEPRO – test produkce slovní zásoby

VD – vývojová dysfázie

## Úvod

*„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“*

(Jan Amos Komenský)

V každodenní pedagogické praxi se pedagogové setkávají s nesčítelným typem žáků. Každý žák je individualitou se specifickými potřebami a je třeba k němu takto přistupovat. Dopřát mu v ideálním případě efektivní přístup, který povede k využití potenciálu a zároveň prožití úspěchu. Na startu nikdo není horším, ani lepším žákem. Liší se jen úrovní potřeby podpory. Pozornost a větší množství podpory většinou získají ti, kteří různými směry něčím vybočují.

Vzdělání je klíčovým prvkem života každého dítěte. Úspěšnost v raném školním věku může značně ovlivnit celý jeho akademický a sociální vývoj. Pro žáky může přechod do školního prostředí představovat rozličné výzvy. Žák s vývojovou dysfázií je velmi specifický a stejně tak je tedy nutné individuálně nahlížet na míru a způsob jeho podpory. Z typu a hloubky jeho postižení často vyplývají různorodé symptomy i přes skutečnost, že lze shledat u jednotlivců velmi patrné typické rysy. Z důvodu různorodosti a dalších aspektů se jedná o jednu z nejkomplicovanějších forem narušené komunikační schopnosti. U žáka s vývojovou dysfázií je zásadně ovlivněna zejména komunikační dovednost, ale i celkový vývoj včetně motorických funkcí, úspěšnosti ve školním prostředí, senzitivity, frustrační tolerance, osobnostního ladění, sociability a dalšího. Pokud nedojde k porozumění či dokonce k určení správné diagnózy, může nevhodně zvolený pedagogický přístup a nesprávné metodické vedení dlouhodobě ovlivnit nejen žákovy školní výsledky, ale také jeho přístup ke vzdělávání. V konečném důsledku může mít špatně určená diagnóza dopad i na zdraví dítěte, ať už se jedná o psychosomatické obtíže, úniky do nemocí či nemoci dlouhodobého rázu. Poskytneme-li žákovi vhodnou podporu, může mít výsledky odpovídající svým schopnostem a dovednostem a zároveň se těšit z nového poznávání bez frustrace či psychické nepohody.

Tématem předkládané bakalářské práce je adaptační proces žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Motivací ke zvolení tohoto tématu se staly několikaleté osobní zkušenosti spojené s nevhodně zvolenými pedagogickými postupy. Z profesního hlediska se jeví jako zajímavé a vhodné obohatit se o zkušenosti jiných pedagogů s žáky s vývojovou

dysfázií a získat tím náhled na užité metody a podpůrná opatření v adaptačním procesu a nejen při něm.

Cílem bakalářské práce je provést teoretické vymezení řešené problematiky a prostřednictvím průzkumného šetření popsat a zjistit, jaká jsou z pohledu pedagogů a klinických logopedů specifika v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku.

Práce je dle zvyklostí rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Tyto části se pak dělí na kapitoly a podkapitoly. V části teoretické je v první z kapitol vymezena vývojová dysfázie včetně terminologie, etiologie, symptomatologie a diagnostiky. V druhé kapitole jsou popsány obtíže v adaptačním procesu vyplývající z nástupu k základnímu vzdělávání. Z toho je zřejmá potřeba dále rozvést projevy žáků v novém školním prostředí a také skutečnost, jak tyto projevy ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Třetí kapitola je zaměřena na definování pojmu „raný školní věk“ včetně školní zralosti a připravenosti. Poslední kapitola teoretické části je čtvrtá kapitola, která se zabývá socializací a komunikačními dovednostmi žáků s vývojovou dysfázií a jejich vrstevníků.

Empirická část bakalářské práce je věnována průzkumu. Cílem je na základě průzkumného šetření mezi pedagogy a klinickými logopedy popsat a zjistit praktická specifika adaptačního procesu, míru, způsoby a možnosti potřebné podpory u žáků s vývojovou dysfázií ve školním prostředí. Výsledkem empirické části bakalářské práce je diskuze nad zodpovězením výzkumných otázek a úspěšností či neúspěšností průzkumu. V závěrečné části dochází ke shrnutí poznatků. Dále jsou uváděny návrhy opatření pro adaptační proces v raném školním věku u žáků s vývojovou dysfázií.

# TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část předložené práce se zabývá relevantními odbornými informacemi a argumenty k vymezenému tématu, kterým je adaptační proces žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Ve čtyřech kapitolách je autorkou popisována základní terminologie prolínající se celým textem. Jedná se o pojmy „vývojová dysfázie, adaptační proces, raný školní věk, sociální a komunikační dovednosti“. Jejich znalost je zásadní pro komplexní porozumění problematice a také následnému výzkumu.

## 1 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie (také specificky narušený vývoj řeči a jazyka) se mohla donedávna jevit jako málo známá diagnóza. Přitom mnohdy až fatálně zasahuje jednu z nejpodstatnějších složek osobnosti člověka – řeč. Tuto skutečnost lze sledovat již od časných vývojových období. Oproti problematice jedinců s poruchami učení, poruchami autistického spektra či ADHD (attention deficit hyperactivity disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou), nebývá mezi pedagogy ani mezi laickou veřejností obecné povědomí o jejich projevech a cílené práci s žáky s vývojovou dysfázií. Projevuje se různými a velmi variabilními symptomy, které často prostupují celou osobnost dítěte. Důsledky této vývojové poruchy se odráží v kognitivním, ale také emocionálním a sociálním vývoji jedince a mají vliv na kvalitu života. Následky se projevují v každém věku různě. Při vhodné, a hlavně včasné péči, lze komplikace zmírnit (Bočková 2018, s. 9, 10).

Prvotně si rodiče všimnou deficitu v podobě **opožděného vývoje řeči** a v různé míře **horšího porozumění** mluvenému mateřskému jazyku již v raném věku. První slova namísto 9. měsíce přicházejí zhruba kolem 23. měsíce. U dítěte nemůže probíhat dostatečně aktivní komunikační, kognitivní a sociální interakce. V rodině se nezřídka objevuje nejistota, direktivnost, obavy, netrpělivost či zklamání. Pediatr může z počátku použít pro posouzení různé nástroje typu dotazník DOVYKO I a II, který objektivně zhodnocuje jazykový vývoj. Ten je prozatím v testovací verzi (DOVYKO 2023). Nejčastěji jsou zákonní zástupci dále odkázáni na další odborníky včetně neurologa, klinického psychologa a klinického logopeda. Multidisciplinární přístup během diagnostiky, ale také při terapii, je zásadní. Dále jsou rodiče směřováni na podpůrná zařízení typu rané péče a poradenská zařízení jako jsou speciálně pedagogická centra pro děti s vadami řeči, pedagogicko-psychologické poradny a podobně. Pro určení správné diagnózy je potřeba zjistit průběh prenatálního, perinatálního

i postnatálního období dítěte, průběh jednotlivých vývojových období a případných anomálií v nich, indikaci dosavadních onemocnění, zjistit přítomnost neuro-vývojových onemocnění v širší rodině. Ze souhrnu informací je odborník schopen vysledovat tzv. klinický obraz dítěte souvztažný právě k vývojové dysfázii (Bočková 2018, s. 12, 13, 14, 16).

## 1.1 Terminologie a etiologie

Hledáme-li v odborných zdrojích informace o vývojové dysfázii, lze se na stejné úrovni setkat s termíny jako **specificky narušený vývoj řeči** či ve starších monografiích také s pojmy alalie, vývojová afázie a lehká dětská encefalopatie, kdy ještě nebyla samostatně specifikovaná, ale patřila do souboru specifických poruch učení (Dvořák 2007, s. 53).

Ke zdravému rovnoměrnému vývoji řeči je zapotřebí dostatečně vyztáhlá centrální nervová soustava. I menší odchylky ve zrání mozku mohou vést k opoždění či anomáliím ve vývoji řeči dítěte. Proto pokud odborníci hovoří o vývojové dysfázii, upozorňují, že se jedná o neuro-vývojovou poruchu zasahující centrální zpracování řečového signálu, nikoliv o problém orgánový. Dosavadní poznatky vypovídají o změnách na úrovni centrální nervové soustavy, které nejsou ale natolik závažné, aby se zasažení projevilo v dalších složkách přidruženým postižením nebo fyzickým defektem (Bočková 2018, s. 10, 11).

Z etiologického hlediska se jedná o difuzní organické změny se vznikem v raném vývoji, kdy odborníci hovoří o působení různých vlivů již v prenatální, perinatální či postnatální době. Nejedná se tedy o poruchu získanou nebo vzniklou vlivem poškození. Ačkoliv etiologie není zcela jasná, zmíněnými příčinami mohou být vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální řečové části, genetické mutace, špatný průběh porodu, zánětlivá onemocnění po porodu a další (Vitásková 2014, s. 67, 69). Nejnovější poznatky k tomuto tématu zmiňují, že: „...*silné genetické pozadí vede ke strukturálním změnám mozku. Mezi další společné znaky patří komorbidní charakter se vzájemným překrýváním, tendence přetrvávat a důsledky v sociální, emocionální a akademické oblasti...*“ „...*vzniká ze složité interakce genetických, environmentálních a neuronálních faktorů. Genetický podíl je velmi silný, což potvrzují rozsáhlé studie*“ (Pospíšilová 2022, s. 515).

Z výše uvedeného vyplývá, že souhrnem se jedná o narušenou schopnost na komunikační a řečové úrovni, zapříčiněnou raným poškozením stále se vyvíjející či nezralé centrální nervové soustavy. Narušením spoju mezi neurony v mozku dochází k neoptimálnímu přenosu informací mezi jednotlivými mozkovými centry. Projevem je následně snížená

schopnost či neschopnost osvojení verbální komunikace, a to za současných podmínek vhodného, stimulujícího, podnětného prostředí a absence dalšího výrazného druhu postižení, poruchy nebo defektu. Důsledkem je zasažení receptivní i expresivní složky což znamená deficit v oblasti vnímání a produkci řeči. Obtíže lze zaznamenat dále v různé míře ve výslovnosti, slovní zásobě či gramatice a stavbě vět, v oblasti paměti a pozornosti, sluchového a zrakového vnímání či hrubé a jemné motoriky. Výrazně nerovnoměrný vývoj se promítá do celé osobnosti (Klenková 2010, s. 121, 122).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále MKN-10) je možno nalézt vývojovou dysfázii v sekci F80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka s následující definicí: „*Jsou to poruchy, kde normální způsob osvojení jazyka je narušen od časných vývojových stadií. Tyto stavy nelze přímo přičítat neurologickým abnormalitám nebo poruchám řečového mechanismu, smyslovému poškození, mentální retardaci nebo faktorům prostředí. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou často následovány přidruženými problémy, jako jsou obtíže ve čtení a psaní, obtíže v meziosobních vztazích a poruchy emocí a chování.*“ Specifikace poruchy je obsažena v podsekcí F80.1 jako Expresivní porucha řeči a F80.2 jako Receptivní porucha řeči (MKN-10, 2023). V nové verzi (MKN-11) pak tuto poruchu a její další členění nalezneme pod kódem 6A01.2 jako vývojovou poruchu jazyka (MKN-11, 2023). V praxi se lze nejčastěji setkat s **kombinovanou formou** s různou kombinací obtíží s prevalencí dle rozličných zdrojů od 2 % až do 7 % (Bočková 2018, s. 12).

## 1.2 Symptomatologie a diagnostika

Z předešlého textu lze vyvodit, že se vývojová dysfázie projevuje mnoha různými symptomy. Nejnápadnějším symptomem je opožděný vývoj či anomálie v řeči. Klenková uvádí shrnutí základních příznaků vývojové dysfázie: „*poruchy fonetické a fonologické realizace hlásek, obtížné spojování vět a větných celků, porucha v řazení slabik, postižení fonemického sluchu, neschopnost udržet dějovou linii, obtížné rozeznávání klíčových slov k pochopení smyslu, porucha krátkodobé paměti, malá slovní zásoba, dyslexie, dyspraxie, nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušená kresba, porucha vnímání zrakových, hmatových a rytmických signálů, oslabená jemná motorika a narušená lateralizace.*“. Zároveň však musí být brán zřetel na další důsledky vývojové dysfázie. Patří k nim vyšší unavitelnost, nízká míra frustrační tolerance, opoždění abstraktního myšlení, echolálie či vlastní slovník a další (Klenková 2006, 70, 71).

Dle příznaků lze dysfázii dělit na **expresivní** (verbální projev je pod úrovní, ale porozumění je v normě, označováno také jako motorická vývojová dysfázie), **receptivní** (porozumění je zasaženo nejvíce a ovlivňuje další složky řeči, lze se setkat s termínem percepční či senzorická vývojová dysfázie), **fonologickou** (problémy působí rozlišení jednotlivých fonémů či jejich shluků) a **sémanticko-pragmatickou** (problém užití řeči k funkční komunikaci). Ve většině případů se setkáme s různou kombinací těchto forem. Dle hloubky projevů se pak porucha dále člení od lehčích forem po těžké. Z toho vyplývá, že každý jedinec bude diametrálně odlišný a je potřeba zvolit vhodný přístup v jeho výchově a vzdělávání. Podstatné je také reflektovat možnost psychoafektivních obtíží, které vycházejí ze snížené schopnosti vyjádření pocitů a potřeb (Dlouhá 2017, s. 118, 119).

Diagnostika poruchy značně závisí na věku dítěte a schopnosti jeho součinnosti při vyšetření. Zaměřuje se na diferenciaci od jiných druhů poruch a zároveň zkoumá formu a hloubku vývojové dysfázie. Probíhá v součinnosti neurologa, foniatra, klinického psychologa a klinického logopeda (Dlouhá 2003, s. 1318). V návaznosti postupně dochází k vyloučení periferní poruchy sluchu, aplikování speciálních testů<sup>1</sup> k vyšetření porozumění řeči, fonematického sluchu, gramatické kompetence či jazykového citu, k vyšetření motoriky mluvidel, celkových sociálních a psychomotorických dovedností a k další observaci. Je to proces dlouhodobý a komplexní, jehož výsledkem je podrobný klinický obraz (Dlouhá 2017, s. 123).

### 1.3 Oblasti podpory

Z **dobře stanovené diagnózy** vychází následný **postup v oblasti podpory a rozvoje** dítěte. Logopedickou intervencí a podporu pro děti s vývojovou dysfázií zajišťují kliničtí logopedové, speciální pedagogové, školní logopedové a dále pracovníci speciálně-pedagogického centra pro vady řeči (také logoped, speciální pedagog či psycholog), kteří jsou přiděleni konkrétnímu klientovi. Terapii vede individuálně klinický logoped. Ačkoliv je špatná výslovnost často řešena rodiči a okolím dítěte nejvíce, logopedova práce se zaměřuje nejprve na obsahovou složku řeči. Cílí na **rozvoj komunikační schopnosti** např. i s využitím alternativní či augmentativní komunikace (dále jen AAK<sup>2</sup>). Tu je vhodné zařadit zejména pokud se dítě nachází v prostředí, kde je tento způsob komunikace používán, případně také jako

---

<sup>1</sup> Např. Heidelberský test řečového vývoje, Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS) Matějček, Opakování vět podle Grimmové, Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací Matějček aj.

<sup>2</sup> Nesčetné množství informací lze čerpat například prostřednictvím Spolku AAK.



prostředek podpory a rozvoje mluvené řeči u dětí, kde řeč absentuje. V opačném případě může docházet k jeho stigmatizaci. Stejně tak lze vnímat užívání znaků do řeči či znakování DaR<sup>3</sup>. Celkově je nutné rozvíjet oblast aktivní a pasivní slovní zásoby, zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti, pozornosti, motoriky, schopnosti orientace v prostoru a čase i grafomotoriky. Pro komplexní rozvoj se kombinují v nejlepších případech různé reedukační, rehabilitační a edukační postupy v návaznosti na již získané dovednosti dítěte za velké multidisciplinární účasti odborníků, ale hlavně rodičů (Klenková 2006, s. 74, 75).

Zásadní pro terapii je nejen zapojení školy a rodičů, ale i jejich průběžná podpora, poskytování poradenství a reakce na případné změny v rodině, školním prostředí či stavu jedince. Tím jsou snižovány **sekundární důsledky postižení** – emoční a sociální. Stanovená doporučení klinického logopeda mohou obsahovat také podstoupení ergoterapie, fyzioterapie či po doporučení dětského psychiatra užití medikace. Terapii je vhodné napříč věkovým rozhraním dětí s vývojovou dysfázií zaměřit na stimulaci pragmatiky jazyka (užívání jazyka) a jejího dalšího rozšiřování, využití silných stránek jako je zraková paměť (využívat vizualizaci), podporu a stimulaci stránek slabších jako je sluchová percepce, a to v četnosti jaká je potřebná ale snesitelná. Kombinací správného přístupu a cílené terapie s vytvořením chápavého, motivujícího prostředí je prognóza pozitivní (Pospíšilová 2022, s. 519).

---

<sup>3</sup> Nová metoda znakování pro široké spektrum osob např. s mentálním či pohybovým postižením, Downovým syndromem, poruchou autistického spektra, s vývojovými poruchami řeči aj. (DaR 2023).

## 2 Adaptace

Člověk je tvor společenský. Tvorba osobnosti probíhá prostřednictvím socializace skrze prostředí a vlivy primárních i sekundárních sociálních skupin jako je rodina, blízcí přátelé, učitelé či školní třída. Odtud zpočátku dítě získává vzorce chování, kulturní normy, hodnoty, názory na dění kolem sebe, způsoby reakcí na životní situace a interakce s okolím. Z toho vyplývá, že život jedince jeho okolí a rodina ovlivňuje bezmála na celý život. Adaptace, ať už pasivní či aktivní, tvoří vedle nápodoby základ socializace. Přizpůsobování je všeprostupujícím celoživotním procesem a závisí také na schopnosti adaptability jedince. Nejzásadnější dopad na osobnost přesto odušíme právě v raném věku. Problémy s adaptací lze dohledat pod pojmy maladaptace a maladjustace. Projevují se např. frustrací, nízkou mírou frustrační tolerance, konflikty, úzkostí, strachem, narušeným psychickým stavem, náladovostí aj. (Čáp, Mareš 2007, s. 264, 365).

### 2.1 Adaptační proces na základní škole

Z předešlého textu vyplývá, že vztah dítěte ke škole ovlivňuje postoj rodičů ke vzdělávání. I proces školní adaptace je tedy ovlivněn rodinou. A nejen jí. Vstupem na základní školu se dítě stává žákem. Musí se vyrovnat s novým prostředím, nepřítomností rodičů a dřívější sociální skupiny z předškolního vzdělávání, s novými autoritami, pravidly, činnostmi a v neposlední řadě s novými vrstevníky. Náhle je větší důraz kladen na jeho samostatnost, schopnost vhodně reagovat na vzniklé situace a zároveň absorbovat nové vědomosti. Čelí novým neznámým výzvám (Jedlička a kol. 2018, s. 56, 58, 64, 65). Do školy jde vybaven určitou mírou znalostí z předškolního vzdělávání, které spolu se souborem dalších schopností spoluutváří školní zralost a připravenost. V návaznosti na tuto skutečnost se stává adaptační období velmi individuální a může být rozmanitě dlouhé od několika týdnů až po několik měsíců. U některých jedinců se objevuje větší míra únavy, podrážděnosti, nervozity či uzavření se. Zmíněný jev lze pozorovat zejména u žáků, kteří mají určitý druh handicapu vůči vrstevníkům, ať už například ve znalostech, odlišnostech, schopnosti komunikace či některé poruše (Gillerová, Krejčová a kol. 2012, s. 17).

Vzdělávání v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen Školský zákon). Na školský zákon navazují doplňující a upravující vyhlášky. Pro účely této práce je nutné zmínit především vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků

se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. 1. 2021 a jiné (Zákon č. 561/2004 Sb.). Dle nich je vytvořen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) pro školy (základní, speciální, mateřské ad.), který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V RVP ZV je obsažena charakteristika a specifikace základního vzdělávání, pojetí a cíle, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti. Adaptace na školní prostředí v něm však není zahrnuta. Lze zde nalézt, že princip RVP ZV „*podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023). Z tohoto a dalšího textu RVP ZV vyplývá, že by měl být každý žák individuálně podporován a rozvíjen ve svém přirozeném heterogenním prostředí s podnětnou, motivující a tvořivou atmosférou. Rozvíjení tamtéž popsaných klíčových kompetencí předpokládá i rozvoj osobnosti žáka. Klíčovými kompetencemi rozumíme soubor vědomostí, postojů, dovedností, schopností a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Přímý průběh adaptačního procesu tak závisí na konkrétním pedagogovi a jeho pedagogických schopnostech, vědomostech a zkušenostech. Je zřejmé, že krom metodiky adaptace žáka na školní prostředí a na nové sociální role je potřebné ze strany pedagoga předat nejen vědomosti, ale také zapojit svůj pedagogický cit, takt a empatii (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

## **2.2 Podpůrná opatření a metody v adaptačním procesu**

Ještě před vstupem do základního vzdělávání je možné individuálně zvážit odklad školní docházky či zařazení do přípravné třídy (tzv. nultého ročníku). Oboje lze uskutečnit na doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) se souhlasem zákonného zástupce a pediatra či psychologa. Je přímo stanoveno, že do přípravné třídy lze přijmout žáky jen za podmínky, vyrovná-li to jejich deficitní vývoj a zároveň byl-li jim udělen odklad školní docházky. Otevírání přípravných tříd je tedy samo o sobě podpůrným opatřením (Katalog podpůrných opatření 2015).

Před nastoupením povinné školní docházky je zásadní zvážit dostatečnou zralost dítěte ve všech oblastech (viz. podkapitola 3.3 Školní zralost a připravenost). Odklad školní docházky má smysl, je-li pro žáka vypracován plán, který se zaměří na jeho nedostatky. K dispozici

je pedagogům dostatek ucelených programů na všestrannou podporu kognitivních funkcí (program pro rozvoj jazykového citu a schopností Elkonin, stimulační intervenční programy typu Maxík, Hypo, Kupož, Kuprev, Kumot aj<sup>4</sup>.), metodika k užívání názornosti, alternativního způsobu komunikace či metody zapojující do stimulace všechny smysly (Katalog podpůrných opatření 2015). V rámci této stimulace lze dále zmínit např. Metodu dobrého startu. Českou verzi Metody dobrého startu tvoří 25 lekcí. Jednotlivé lekce jsou založeny na lidových písních. Rozvíjí (stejně jako předešlé uvedené metody) grafomotoriku, řeč, orientaci v prostoru, pravolevou orientaci a také zrakové a sluchové vnímání (Bogdanowicz, Swierkoszová 1998, s. 5).

Významnou inspiraci pro vše výše zmíněné lze čerpat v katalogu podpůrných opatření. Zaměřuje se v dílčích částech na podporu dle druhu znevýhodnění. Cílem je poskytnout přehled možností podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aplikovat se dá ale i pro ty žáky, kteří mají jen počáteční problémy s nástupem k základnímu vzdělávání z důvodu školní nezralosti. Podpůrná opatření prvního stupně<sup>5</sup> lze aplikovat totiž neprodleně dle potřeby bez podpory poradenského zařízení a finanční náročnosti. Pedagog vypracuje plán pedagogické podpory (dále jen PLPP), který zahrnuje také podpůrná opatření prvního stupně. Dále je zde popsána problematika vzdělávání konkrétního žáka, jeho speciálně vzdělávací potřeby, cíle a způsob vyhodnocení plánu. Přizpůsobuje se dle vývoje potřeb žáka (Katalog podpůrných opatření 2015).

Užití podpůrných opatření se řídí již zmíněnou vyhláškou školského zákona. Ta k podpůrným opatřením v kontextu uvádí: „...*představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení kolektivu...*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Možnost podpůrných opatření prvního stupně zahrnují úpravu organizace výuky, pracovního místa, metod, forem a hodnocení či větší míru intervence ze strany pedagoga, jak k jedinci, tak i při práci se třídou. Dále lze v rámci celkové podpory žáka podpůrná opatření navržená školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ) různě kombinovat, vyhodnocovat a modifikovat (Katalog podpůrných opatření 2015).

---

<sup>4</sup> **Maxík** – stimulační cvičení zaměřené na změnu podmínek pro zlepšení výkonu žáka. **Hypo** – program pro zlepšení soustředění, pozornosti a psychomotorického tempa. **Kupož** – nápravný program pro rozvoj pozornosti a soustředění. **Kuprev** – program napomáhající žákům s orientací ve světě, usnadňující také adaptaci při zahájení školní docházky. **Kumot** – Skupinový program pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností.

<sup>5</sup> Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů. Obsahují stupňovitě míru a způsoby podpory žáka.

Dalšími prvky prevence školní neúspěšnosti a podpory adaptačního procesu obecně jsou: vytvoření pocitu bezpečí a sounáležitosti, motivační programy, práce se školním prostorem a dalším školním personálem, seznámení se třídou i jedinci, práce s emocemi jednotlivců i skupin, podpora samostatnosti a sebepojetí, přiměřené nároky i pracovní tempo (Havlík, Koř'a 2002, s. 137, 149).

### **2.3 Hodnocení potřeb jednotlivých žáků**

V raném školním věku provází žáka prudký rozvoj sociálních a kognitivních potřeb. Zároveň ještě nedokáže zdaleka tak dobře korigovat potřeby primární. Jejich neuspokojení vede k nižší či vyšší míře frustrace, která může mít pro adaptační i vzdělávací proces negativní důsledky. Pro pedagoga je tedy důležité pracovat i s tímto faktem.

Zaměříme-li se na dlouhodobé potřeby ve školním prostředí, lze brát v potaz rozličnost každého žáka. RVP ZV upravuje v České republice obecně veškeré stránky vzdělávání. Formuluje úroveň klíčových kompetencí a učiva, která se očekává od všech žáků a stanovuje pro ně očekávané výstupy za užití různých forem a metod vzdělávání. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami umožňuje jejich úpravu a stanovuje způsob podpory. Jednou z možností je vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), na němž se podílí se souhlasem zákonných zástupců a vedení školy pedagog a školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna – PPP, speciálně pedagogické centrum – SPC). Prostřednictvím včas a dobře nastaveného IVP může žák pracovat podle svých potřeb a schopností a dosahovat tak úspěchů a lepších pracovních výsledků v rámci své homogenní skupiny. Tím dochází mimo jiné opět k lepší socializaci a hladšímu průběhu adaptačního procesu. Zažíváním pozitivních emocí ze vzdělávání a zprostředkováním možnosti být sám sebou podporuje pedagog žáka a jeho osobnostní rozvoj (Bartoňová, Vítková 2018, s. 33, 45).

### **2.4 Spolupráce mezi školou, rodinou a terapeuti**

Zapojení rodičů do adaptačního procesu je klíčové. Rodič napomáhá uspokojovat potřeby vzdělávání, podporuje žáka v domácí přípravě, učí ho připravovat si pomůcky a také zvykat si na novou roli, prostředí a povinnosti. Spolupráce mezi školou a rodinou může zahrnovat pravidelnou komunikaci a sdílení informací, nalezení vhodné motivace pro žáka, podporu vzdělávacího procesu, předcházení problémovým situacím či jejich případné řešení. Pedagog se v dobře nastavené funkční komunikaci nemusí obávat sdělit ani nepříjemné

informace a může očekávat zpětnou vazbu, která bude hledat cesty a ne viníky. Žák svůj postoj ke vzdělávání čerpá z rodiny. Je proto zásadní udržovat dobré klima a vztahy mezi všemi zúčastněnými (Franclová 2013, s. 21, 25).

Optimálního efektu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze následně dosáhnout jen blízkou spoluprací mezi rodinou, školou a terapeutem. Zaměření terapie rodina vybírá podle potřeb dítěte. V rámci adaptačního i vzdělávacího procesu je zásadní, když si žádná ze stran neprotiřečí, směřuje žáka a podporuje ho na cestě v rozvoji. Pedagog může poskytovat podpůrná opatření prvního stupně, která lze označit jako pedagogickou intervenci. V rámci dnešní praxe se setkáváme nejen s úpravou metod a hodnocení žáků, ale také s poskytováním podpory a péče v určitých předmětech či oblastech, které žákovi činí obtíže nebo kde byla zanedbávána domácí příprava. Touto formou lze provádět např. i logopedická cvičení, která by měla vycházet z doporučení terapeuta žáka (klinického logopeda). S vyšším stupněm podpůrných opatření, který již závisí na rozhodnutí školských poradenských zařízeních (SPC, PPP) se možnosti podpory a speciálně pedagogické péče navyšují (Neubauer, aj. 2017, s. 27, 35).

### **3 Raný školní věk**

Mladší neboli raný školní věk lze determinovat jako období vstupu na základní školu. Pokud počítáme s rozmanitostí, dá se toto období datovat mezi 6. – 8. rokem života. Raný školní věk je důležitým milníkem v životě každého jedince. Formuje jeho vztah k dalšímu vzdělávání. Během něho probíhá adaptace na školní prostředí. Náležitý důraz na tuto skutečnost dává také rodina, okolí i sám pedagog. Jedná se o pomyslný vstup do společnosti a přerod od dítěte závislého na samostatného žáka zodpovědného za vlastní chování a úspěch či neúspěch. Většina žáků se mimo rozvoje svých sociálních dovedností naučí číst, psát a počítat (Vágnerová, Lisá 2021, s. 267).

#### **3.1 Vývojové období**

Ve výše uvedeném časovém období se postupně zpomaluje motorický vývoj, který v předškolním věku procházel velkým progresem. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika a cílené pohyby jsou přesnější a rychlejší. Dívky postupně vývojově předstihují postupně chlapce. Ti ovšem rychleji rostou. Zdokonalují se také rozumové schopnosti, zrakové a sluchové vnímání a diferenciaci. S tím souvisí i zlepšení zacílení pozornosti, a kromě zvětšení kapacity mechanické paměti i rozvoj paměti logické. Právě pozornost značně ovlivňuje kvalitu ostatních poznávacích procesů. Má také nemalý podíl na dalším vzdělávání a úspěšnosti žáka. Je vhodné proto žáky zaujmout a motivovat (Vágnerová, Lisá 2021, s. 268, 269).

#### **3.2 Raný školní věk v psychologii**

V období mladšího školního věku lze u žáka pozorovat enormní vynaložení snahy a péle. Nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti vztahů. Dítě chce být ve skupině i u autority oblíbeno a vnímáno kladně. Ujišťuje se o své hodnotě a svém postavení mezi vrstevníky a ve společnosti. Dochází k tvorbě a cítění vyšších hodnot – estetických a morálních. Prožívání a pocity se stávají stabilnějšími a díky seberegulaci dochází i ke snížení afektivity. Myšlení a jednání již není impulzivně závislé na přáních žáka a přechází od egocentrismu k vnímání skutečnosti komplexně z více úhlů. Žáci se učí bezprostředně pracovat s analýzou a syntézou. Zráním určitých oblastí mozku dochází k dalšímu rozvoji zrakového a sluchového vnímání na úroveň, která je potřebná k osvojení si čtení, psaní, počítání a dalších dovedností (Vágnerová, Lisá 2021, s. 274, 279).

### 3.3 Školní zralost a připravenost

Jak uvádí Vágnerová, doba nástupu do školy nebyla stanovena zcela náhodně. V tomto období dosahuje dítě určité úrovně schopností včetně způsobilosti k začlenění do nových sociálních interakcí. Správně připravený žák musí ovládat komplexní soubor dovedností, které se již dnes berou jako samozřejmé. V případě jejich absence hrozí školní neúspěšnost. Očekává se zralost rozumová, tělesná, citová a sociální. Dále zralost motorická spojená se schopností nápodoby písma a soustavy teček. K prověření slouží testy školní zralosti. Zvyšující se nároky školního prostředí a vzdělávání by dobře připravený žák měl zvládnout. Pokud dítě nemá dostatečnou průpravu, mohou se objevit problémy s pozorností, adaptací, unavitelností a nestabilitou v projevech. Vzdělávací proces žaka neuspokojuje, enormně zatěžuje a tím dochází ke ztrátě motivace či dokonce k psychické újmě (Vágnerová, Lisá 2021, s. 270, 275).

**Školní zralost a školní připravenost** nejsou pojmy totožné. Zatímco školní zralost determinuje spíše biologickou složku osobnosti, školní připravenost vypovídá zejména o mentálních schopnostech, dosažení určitých návyků a seberegulace. Celková zralost nervového systému je podmínkou pro plné využití rozumových schopností. Pokud jsou obě složky mladého školáka na dobré úrovni, vypovídá to o skutečnosti, že je připraven úspěšně zvládnout školní docházku se vším, co obnáší. Školní zralost popisuje přesněji Vágnerová jako soubor obsahující manuální zručnost, vizuální a sluchovou diferenciaci, konkrétní a logické myšlení, emoční stabilitu, schopnost motorické a senzomotorické koordinace, manuální zručnosti a vyhranění ruky, schopnost koncentrace a odolnosti vůči zátěži. Školní připravenost shrnuje jako motivaci žaka ke školní práci, schopnost komunikace, prosazení své osoby a akceptace různých rolí či norem (Vágnerová, Lisá 2021, s. 270, 275).

Jak již bylo zmíněno v předešlých kapitolách, při nesplnění výše uvedených předpokladů může být žák doporučen k odkladu školní docházky. Vhodným přístupem a terapií lze rozdíly během dalšího roku vyrovnat či snížit. V případě značných komplikací v prvním ročníku základní školy lze do pololetí učinit odklad dodatečný, jež uděluje ředitel školy, kam byl žák přijat. Díky odborným poradenským službám, depistáži a síti specialistů je proces vždy individuálně přizpůsoben dle potřeb konkrétního žaka.



### 3.4 Školní zralost a připravenost žáka s vývojovou dysfázií

Vzhledem k projevům a obtížím, jež vývojová dysfázie způsobuje a následnému nastínění úrovně školní zralosti a připravenosti je zřejmé, že se často žák s tímto druhem postižení neobejde bez rozličné míry podpory. Zvolení vhodného vzdělávacího modelu je pro jeho další život zásadní. Ve většině případů je nutné, aby s ním bylo zacházeno jako s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle školského zákona ustanovením § 16 odst. 2, je narušení komunikační schopnosti zařazeno do kategorie zdravotního postižení. Závisí na míře zasažení jedince a na projevech vývojové dysfázie u konkrétního žáka. Je možné žáka inkudovat (dle starších zdrojů integrovat) v běžném vzdělávacím proudu do spádové základní školy. Dále je možno využít vzdělávání ve škole zřízené dle ustanovení § 16 odst. 9 Školského zákona pro žáky s vadami řeči (např. Čimice u Prahy, Měcholupy, Liberec) a ve třídách logopedických při běžných základních školách. Ve školském systému České republiky jsou zastoupeny jak školy a třídy logopedické pouze s prvním stupněm, tak i s oběma stupni základního vzdělávání. Vřazení je uskutečněno na doporučení speciálně pedagogického centra a za souhlasu rodičů. Ve třídách je snížen počet žáku na 14 i méně. Individuální či skupinová logopedická péče a další speciálně pedagogické péče jsou zde zařazeny přímo ve výuce (např. snížením dotace jiného předmětu) a učivo prvního ročníku lze stejně jako na běžných základních školách rozdělit do dvou let. Obsah výuky odpovídá obsahu běžné základní školy. Problémem může být dostupnost, která je v nutných případech řešena internátním typem vzdělávání (Bytešníková 2010, s. 131, 132).

Převážná většina rodičů zařazuje k edukaci děti s vývojovou dysfázií do běžných škol za předpokladu, že nemají nejtěžší formu postižení. Aby inkluze proběhla úspěšně a netrpěl žák ani jeho školní výkony, je zásadní **připravenost a odbornost pedagogických pracovníků**. Ve velké míře lze očekávat vypracování IVP, kde bude jednoznačně zahrnut individuální přístup (případně správná logopedická péče z rukou speciálního pedagoga v oboru logopedie) za spolupráce školy, rodiny i školského poradenského zařízení. V odborných publikacích je zmiňován přístup k vyučování zapojující všechny smysly a zásadu názornosti (Klenková 2006, s. 212, 216).

Hlavním projevem u žáka s dysfázií je narušená komunikační schopnost, ale z důvodu nedozrálé centrální nervové soustavy nejen to. V době raného školního věku se projevy do jisté míry mění. Stále zdaleka nemusí dosahovat normy, avšak schopnost komunikovat a dorozumět se, již není stěžejní komplikací (pokud nehovoříme o těžkých typech postižení). Řeč

po logopedické intervenci v předškolním věku začíná být srozumitelná, porozumění a slovní zásoba posiluje a agramatismů ubývá. Stále se objevují hlubší obtíže, které ovlivňují proces učení (Bytešnicková 2010, s. 132). Krom zmíněného může přetrvávat výrazněji následující: špatná krátkodobá paměť, srozumitelnost, slovosled ve větách a výbavnost slov, problémy s porozuměním a udržení instrukcí, porozuměním čtenému, nepochopením sarkasmu či dvojsmyslů, nedostatečné vyvinutí uvědomění hláskové struktury slov, potíže s osvojováním pravopisných pravidel, obtížné zapamatování grafémů, vynechávání písmen a slov v psaném projevu (psaný projev sám o sobě je neúhledný), nepochopení funkce slovních úloh a mnohé další. Objevují se typické obtíže z oboru specifických poruch učení (Doležalová, Chotěborová 2021, s. 27, 29).

Bendová k výčtu doplňuje neschopnost poznání podstatného v textu i ve verbálním projevu, neschopnost udržení dějové linie, poruchy kresebného projevu a stále přetrvávající poruchy vnímání zrakových, sluchových a hmatových signálů. Žák s vývojovou dysfázií může být pod normou ve všech oblastech. V tom případě se pravděpodobně nemusí jednat pouze o školní nezralost žáka s vývojovou dysfázií, ale také o snížení předpokladů pro zvládnutí základního vzdělávání. Je vhodné zvážit jinou formu studia, než je inkluze v běžné základní škole či snížení obsahu vzdělávání (Bendová 2011, s. 39, 40).

## 4 Sociální, komunikační a emocionální dovednosti

Žák s vývojovou dysfázií i jeho vrstevníci v běžném školním prostředí zažívají spoustu změn spojených s nástupem do školy. Každý jeden takový je na jiné úrovni mentální, sociální, emoční i fyzické. Pedagogovým úkolem je kromě vzdělávání podporovat úspěšné začlenění jednotlivců a kompenzovat jejich obtíže. Průběh adaptačního i vzdělávacího procesu ovlivňují nejen zmíněné složky osobnosti a pedagog, ale i rodina, výchova a již osvojené dovednosti.

### 4.1 Sociální a komunikační dovednosti žáka

Sociální dovednosti v raném školním věku se žákovi obohacují a rozrůstají. V tomto přiměřeném věkovém období, kdy je na to již připravený, se osamostatňuje a tráví větší množství času mimo rodinu a domov s novými vrstevníky a pod novým vedením. Roli nejvýznamnější v podobě autority zde přebírá po rodiči třídní učitel. Stává se nejen zdrojem nových informací, ale také tvůrcem sebepojetí a podněcovatelem vztahu k dalšímu vzdělávání. Role žáka je zprvu zejména v duchu asimilačního procesu. Každý jedinec musí najít rovnováhu mezi touhou být přijímaný, oblíbený a svou hodnotou, mezi solidaritou a potřebou se prosadit. Případným neúspěchům se učí čelit přijatelnou formou, která patří ke školní připravenosti stejně jako vědomí, že v každé sociální situaci a na každém místě je vhodné se chovat odlišně (např. divadlo versus školní zahrada). Mezi normy patří i osvojení slušného chování – žák umí pozdravit, poděkovat, poprosit či nevstupovat nevhodně do řeči mluvících (Havlík, Kořa 2002 s. 117, 119).

V tomto období vyvstane na povrch míra **prosociálního chování**, která je u každého jedince rozličná. Vrstevníci jsou pro žáka velmi zásadní při vývoji, formování osobnosti, ale také z důvodu budování zdravých přátelských vztahů či prvních prožitků náklonnosti k dalším pohlavím. Lze jen spekulovat nakolik se v této oblasti rozvíjejí žáci v domácím vzdělávání. Žák si své oblíbence vybírá sám, přičemž prozatím se ponejvíc druží se stejným pohlavím. Je tedy podpořeno samostatné rozhodování a jednání. Společnou komunikací, sdílením zájmů, vyprávěním si vtipů a historek si spolužáci vzájemně obohacují slovní zásobu a prohlubují vztahy. Dívky jsou v kontaktech s vrstevníky i pedagogy aktivnější. Chlapci jsou v tomto věku stále ještě hodně hraví a pěstují soupeřivé hry. Pokud jakýkoliv jedinec výrazně vybočuje nebo má komplikace se zapojením do kolektivu, může dojít k prvním náznakům dětské šikany. Reakcí pak je většinou další uzavírání a stranění se kolektivu (Průcha 2011, s. 111, 115, 120).

Hovoříme-li o řeči, vnímáme ji jako primární předpoklad školního úspěchu. Skrze ni dochází k získávání a předávání informací, pamatování a rozvoji. Vzájemnými interakcemi a nabýváním zkušeností se mění lidský slovník. Ovlivňuje ho rodina, média, ale velmi výrazně také školní prostředí. Žáci se samovolně učí chápat různý význam slov, přijímat jinak formulované verbální informace a tím si obohacují slovní zásobu. Z počátku mohou chápat obsah sdělení doslovně. Později však už rozliší i menší nuance v předmětu hovoru. Prohlubuje se znalost gramatických pravidel, která, ač byla leckdy užívána, dostává se jim ve škole podstaty. S rozvětvenou větnou stavbou mohou přetrvávat drobné nešvary, např. nevhodné užívání spojek. S rozvojem řeči žák sám cítí potřebu zpracovat své myšlenky i písemnou formou, což ho motivuje k osvojení písma a psaného projevu (Vágnerová, Lisá 2021, s. 280-281, s. 308, 311).

## 4.2 Sociální a komunikační dovednosti žáka s vývojovou dysfázií

Symptomatologie vývojové dysfázie prostupuje **celou osobnost**. Zdaleka přesahuje složku verbální. Zasahuje do sociálních kompetencí, formování jedince i obecně do kvality života jeho samotného potažmo jeho rodiny. Mezi úrovní řeči a intelektem je výrazný propad. Deficit se zpravidla neobjevuje v rozumových schopnostech. O to víc může jedince tato porucha zasáhnout. Uvědomuje si totiž její důsledky a skutečnost, jak je vnímán sociálním prostředím. Snaha o kompenzaci vady často probíhá logopedickou terapií zaměřenou na výslovnost a výbavnost pojmů. Speciálně pedagogická intervence ve škole se čteně omezí na doučování čteného a psaného projevu, které žák v hodině nezvládl či nestihl. Přes doporučení a nové poznatky se ne vždy zaměřuje péče na zrakovou a sluchovou percepci, orientaci v čase a prostoru, sebeuvědomění, jemnou motoriku, trénink krátkodobé paměti a pozornosti či na osobnostní nastavení a sebepřijetí (Richtrová 2021, s. 3738, Lechta 2016, s. 108).

Nejpozději v adolescentním věku se ve značném množství případů z dlouhodobého sociálního stresu a komplikací spojených s vývojovou dysfázií rozvinou **psychické potíže**. Komplikace ve vrstevnických vztazích, hře a sebevědomí žáka jsou přitom pozorovatelné již od útlého dětství a často vedou i k agresivnímu chování, netečnosti či k apatii. Skrze vývojovou dysfázií totiž zaostává prosociální chování, dítě se stává méně oblíbené a tím ztrácí pozitivní smýšlení o své osobě. Navíc musí vyvinout enormní úsilí ve všech oblastech, které jeho vrstevníci běžně zvládají (koordinace, pozornost aj.). Přesto, že mají původně sociální potenciál v normě, projevy vývojové dysfázie tuto složku paralyzují. Zmíněný fakt má vliv

na školní kompetence a opět neblaze napomáhá neúspěšnosti ve škole (Richtrová 2021, s. 37, 38, Lechta 2016, s. 108).

Podporu, prevenci sociálně patologických jevů a odbornou pomoc lze hledat ve školních poradenských pracovištích i školských poradenských zařízeních (metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, případně i středisko výchovné péče). Primárně musí být rozšířeno povědomí o komplexní práci s žáky s vývojovou dysfázií, čímž se dá předcházet sekundárním projevům postižení (Richtrová 2021, s. 37, 38, Lechta 2016, s. 108).

Oblast komunikace je ve zkratce popsána již v kapitole Sociální a komunikační dovednosti žáka. Opoždění se projevuje ve všech oblastech jazyka. Zahrnuje narušení syntaxe (stavby vět), tvarosloví, fonemické složky, výbavnosti pojmů, slovní zásoby a sémantiky (porozumění významu sdělenému), kontextu a řečové paměti. Deficit nemusí být podmíněn raným opožděním jazyka. Existují speciální testy jako Token test, Zkouška jazykového citu, TEPRO, TEPO, BTFS, zkouška kapacity verbální pracovní paměti, MAIN, diagnostika specifických poruch učení aj. Uvedené testy jsou používány pouze zasvěcenými odborníky a zkoumají různé stránky řeči (Pospíšilová 2002, s. 518).

Konkrétně se mohou projevit obtíže při rozlišování jednotlivých hlásek, ve znělosti a neznělosti (t/d, b/p), v měkčení (dy/di, ty/ti, ny/ni), ve vnímání ostrých a tupých sykavek (c/č, s/š, z/ž) a samohlásek, které splývají (a/e). Tyto obtíže vznikají nedozráním fonemického sluchu. Ve většině případů vykazuje výslovnost žáka stále prvky dyslalie. Dochází k přesmykání či vynechávání hlásek i celých slabik nebo ke zkracování víceslabičných slov. Hlasy je možné izolovaně vyslovit správně, ale nedochází k fixaci ve slovech. Terapie je zdlouhavá a jak již bylo zmíněno, musí být komplexní (Klenková 2006, s. 67, Dlouhá 2017, s. 120, 123).

Vágnerová dále uvádí, že mezi typické jevy může patřit i výrazné použití jednotlivých slovních druhů (nejčastěji podstatných jmen), absence zvrtných zájmen a předložek, nesprávné skloňování, časování a nevhodně užití koncovky slov. Ačkoliv v myšlenkách toho chce žák mnoho sdělit, věty mohou být obsahově chudé, ve špatném slovosledu a bez dějové návaznosti. Kvůli zmíněným symptomům mohou být tito žáci považováni za nepřilíš inteligentní. Prevencí je několikrát zmiňovaný vhodně zvolený přístup, přizpůsobení výuky, terapie a práce se skupinou (třídou) (Vágnerová, Lisá 2021, s. 308, 311).

Vzhledem k typické symptomatologii řeči i porozumění je vhodné, jak uvádí Bendová, dodržovat několik zásad při komunikaci s žákem s vývojovou dysfázií. Ve výčtu lze zmínit zejména trpělivost a citlivost, doplnění komunikace o alternativní a augmentativní prvky (piktogramy např. z programu Symwriter, InPrint a Boardmaker, užití prstové abecedy, podpora tištěným textem, znakování do řeči či Makaton<sup>6</sup>), při nácvičce čtení volit globální metodu čtení ještě před skládáním hlásek a samostatným čtením, být ohleduplní k řečovým komplikacím, ale i těm ve čtení a psaní, opakovat zadání práce a ověřovat si porozumění jejímu obsahu, pracovat s pozorností, motivací, strukturou dne i výuky, častější změnou činností nebo jejich zkrácením, vědomě operovat s rychlejší unavitelností a nižší frustrační tolerancí a nadále pracovat na všech složkách jedince, které již byly zmíněny a jsou zásadní pro další vývoj, pokrok a úspěch (Bendová 2011, s.21, 29, 40,41, 103).

### **4.3 Sociální interakce mezi žáky s vývojovou dysfázií a jejich vrstevníky**

Sociální interakce se jeví jako klíčový prvek školního prostředí a jak již bylo zmíněno, celkově ovlivňuje vývoj dítěte. U žáků s vývojovou dysfázií může tato interakce přinášet mnoho specifických výzev, kterým je potřeba věnovat náležitou pozornost a podporu. V raném školním věku by se mělo jednat o podporu ze strany rodiny, pedagogického personálu, terapeutů, ale také vrstevníků. V rámci symptomatiky vývojové dysfázie mívají žáci potíže s verbální komunikací, což ovlivňuje mimo jiné schopnost navazovat i udržovat vztahy s vrstevníky. Pomocí logopedické terapie a tréninku sociálních dovedností pedagogové a terapeuti mohou pozitivně ovlivňovat schopnosti žáků v této oblasti. Je také nezbytné, aby o jejich potřebách a rozdílech byli vrstevníci dostatečně informováni. Porozumění problematice umožněné skrze dialog a osvětu napomáhá vytvářet chápající a respektující inkluzivní prostředí. Podpora vzniku přátelství a rovnocenných vztahů např. společnými projekty, volnočasovými činnostmi a sportovními aktivitami by měla být významnou strategií ve výchovně vzdělávacím procesu. Postupným vytvářením bezpečného prostředí s dostatečnou podporou, povzbuzením a prostorem pro všechny zúčastněné se dá předejít případné šikaně. Po zajištění stability v kolektivu nebrání nic soustředění se na vzdělávání a využití akademického potenciálu (Richtrová 2021, s. 39, 42).

Z předchozího textu vyplývá, že emoce v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku hrají stejně jako u ostatních žáků důležitou roli. Obtíže v komunikaci

---

<sup>6</sup> Jazykový program užívající mluvenou řeč, znaky i piktogramy.

a interakci mohou způsobit negativní sebehodnocení, obavu z vlastního projevu a postupnou tendenci k sociální izolaci. Pedagogové a terapeuti tak musí aktivně pracovat na posílení sebevědomí stejně jako na eliminaci situací vyvolávající stres a úzkost (např. veřejný projev). Respekt a přijetí od okolí vede k mentálnímu i emočnímu zdraví a všestrannému rozvoji žáků.

# EMPIRICKÁ ČÁST

Následující empirický úsek bakalářské práce je koncipován tak, aby v návaznosti na teoretické vymezení pojmů v předešlé části nacházel odpovědi na výzkumné otázky vztahující se k tématu práce. Lze v něm nalézt v nezbytných tematických celcích metodologii provedeného průzkumu, popis použitého průzkumného vzorku, výzkumné otázky, diskuzi nad výsledky průzkumu a v neposlední řadě především doporučení vyvstávající z příkladů dobré praxe a zkušeností respondentů.

## 5 Výzkumné šetření

Níže uvedená kapitola má za úkol představit cíl, metodologii průzkumu a jeho průběh, vzorek respondentů a následně také výzkumné otázky, dotazníkové otázky a výstupy z nich.

### 5.1 Cíl průzkumu

Hlavní cíl empirické části předkládané bakalářské práce je provést teoretické vymezení řešené problematiky a prostřednictvím průzkumného šetření zjistit a popsat jaká jsou z pohledu pedagogů a logopedů specifika v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku.

Průzkum je směřován na detekci obtíží spojených s daným tématem a reflektování podpůrných a vyrovnávacích prostředků praktikovaných v běžných základních školách. Vyplývajícím parciálním cílem je zachycení konkrétních způsobů práce, metod a odborné podpory užívaných při adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií.

Výstupem ze sběru dat z otevřených otázek dotazníku je získání možných příkladů dobré praxe, což lze také vnímat jako dílčí cíl bakalářské práce. Lze totiž předpokládat, že respondenti, kteří vyplnili pravdivě dotazník, mají zkušenost s žáky s vývojovou dysfázií a jejich adaptačním procesem v raném školním věku. Sestavovali tedy pravděpodobně např. plán pedagogické podpory a jejich zkušenosti se mohou odrážet v použitých metodách či pomůckách v době adaptace i později. Autorka se dále domnívá, že všichni žáci s vývojovou dysfázií potřebují vysokou míru podpory ve všech oblastech zaškolování i konkrétních učebních předmětech, a to obzvláště v době adaptace. Předpokládá, že vzhledem k symptomatologii vývojové dysfázie bude ze strany pedagoga důležitá vyšší časová dotace nejen na práci s žákem, ale také se třídou.



## **5.2 Metodologie výzkumu**

K výzkumné části bakalářské práce autorka zvolila kvantitativní metodu. Sběr dat proběhl formou dotazování. Dotazník byl distribuován osobně ve vybraných základních školách. Tento menší vzorek respondentů fungoval jako pilotní a posloužil tak k ověření, zda jsou otázky dotazníku srozumitelně formulovány. Dále byl dodán vybraným klinickým logopedům v Liberci, se kterými má autorka osobní či pracovní vazbu. Z tohoto důvodu studentka očekávala vysoké procento návratnosti. Domněnka se v praxi potvrdila.

Další způsob předkládání proběhl on-line. Jak uvádí i Chráska ve své metodologii výzkumu, u tohoto způsobu lze vyzdvihnout rychlost distribuce s vysokým počtem oslovených respondentů a nízkou finanční náročností (Chráska 2016, s. 158). Strukturovaný dotazník obsahoval 16 otázek. Vyhodnocení výsledků probíhalo analýzou dat a konfrontací s teoretickými východisky různých autorů i s profesními zkušenostmi autorky. Po důkladném studiu odborné literatury a reflexi osobních i pracovních zkušeností následovalo vyvození závěrů a zhodnocení úspěšnosti výzkumu.

## **5.3 Metody sběru dat a časový harmonogram**

K zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cílů v empirické části bakalářské práce byla použita kvantitativní výzkumná strategie – anonymní dotazník vlastní konstrukce s otázkami polouzavřenými s výběrem z několika možností i s výčtem možností a s otázkami otevřenými vhodnými k získání komplexního přehledu dané problematiky. Použitá forma byla zvolena zejména kvůli oslovení většího množství respondentů. Vývojová dysfázie zdánlivě není čtenou problematikou v základních školách, avšak skutečnost se může lišit. Proto bylo při distribuci dotazníku myšleno také doplňkově na řetězový výběr respondentů. Při použití tohoto způsobu šíření je potřeba počítat s větší časovou dotací průzkumu. Probíhal od října 2023 do 31. prosince 2023 on-line formou. Osobní distribuce probíhala během celého měsíce listopadu 2023 dle individuálních termínů.

## **5.4 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky byly zvoleny k doplnění teoretického rámce bakalářské práce tak, aby po jejich zodpovězení došlo k přesahu v podobě sdílení metodiky a příkladů dobré praxe v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Pro čtenáře, který není

obeznámen s problematikou a symptomatologií vývojové dysfázie lze text nabídnout jako obecnou základní mapu na cestě k hlubšímu poznávání konkrétních obtíží inkludovaných žáků a tím i k poskytnutí komplexnější, empaticky stanovené podpory. Závěry z dotazníkového šetření by měly reflektovat zkušenosti pedagogů a logopedů a nastítnit odpovědi k následujícím otázkám:

- Jaké obtíže se z pohledu pedagoga či klinického logopeda v adaptačním procesu u žáků s VD (vývojovou dysfázií) v raném školním věku vyskytují?
- Jak obtíže z pohledu pedagoga či klinického logopeda v adaptačním procesu u žáka s VD ovlivňují edukační proces?
- Jaká podpora žákům s VD je poskytována pedagogem, doporučována klinickým logopedem?

## 5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

**Kvantitativní průzkum** probíhal jak osobní distribucí, tak i on-line formou. Pro tyto účely autorka zvolila pedagogy prvního stupně ze základních škol v Liberci, tedy v místě jejího bydliště i pedagogické praxe. Jednalo se o Základní školu Česká, Základní školu Dobiášova, Základní školu a Mateřskou školu pro tělesně postižené a Základní školu a Mateřskou školu logopedickou. Z osobního setkání vzešlo 8 vyplněných dotazníků. Všechny uvedené školy realizují základní vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. K osobnímu předání dotazníku došlo také s pěti vybranými klinickými logopedy také na území města Liberce. Návratnost byla 5 dotazníků. Jak již bylo zmíněno, celkem 12 dotazníků vyplněných při osobním setkání lze považovat jako pilotáž k ověření vhodnosti dotazníkových otázek. Dotazník se jevil jako srozumitelný, rychlý a dostačující pro potřeby bakalářské práce.

On-line distribuce byla zaměřena na prvostupňové pedagogy ve státních základních školách základních, ale i ve školách základních logopedických a klinické logopedy v krajských městech České republiky, přičemž přihlíženo bylo při výběru škol k počtu žáků navštěvujících první stupeň. Z praktických zkušeností lze totiž usuzovat, že ve větších školách, co do počtu žáků, bude také vyšší procento inkludovaných žáků v návaznosti na počet obyvatel krajských měst. Vykreslení sociodemografických charakteristik jednotlivých krajských měst autorce v souvztažnosti k tématu nepřišlo pro účely bakalářské práce relevantní. Návratnost čítala

74 vyplněných dotazníků z 200 oslovených organizací, přičemž k otevření a nevyplnění dotazníku došlo zhruba 440krát.

## 5.6 Zpracování dat

Vyhodnocení dat probíhalo strukturovaně v návaznosti na dotazníkové otázky. Vyobrazení procentuálního zastoupení pomocí grafů slouží k dokreslení prezentovaných informací. Z otevřených otázek autorka shrnula data, jenž v dalších podkapitolách slouží jako podklad k vyhodnocení závěrů, příkladů dobré praxe a závěrečné diskuzi.

### 5.6.1 Struktura a stavba dotazníku

Dotazník k průzkumu, který byl vytvořen na základě stanovení výzkumných otázek, se skládal z 16 bodů. Jednotlivé body obsahovaly otázky polouzavřené s výběrem i výčtem několika možností i s otázkami otevřenými.<sup>7</sup>

#### Otázky dotazníku

- 1) Jste: Klinický logoped, pedagog na prvním stupni základní školy, logopedický asistent, jiné.
- 2) Setkal/a jste se přímo ve své praxi s žákem s vývojovou dysfázií během raného školního věku? Ano, Ne.
- 3) Uveďte celkový počet žáků ve třídě, kterou žák s vývojovou dysfázií navštěvoval: méně než 10, 1015, 1620, více než 20.
- 4) Byl ve třídě, kde byl žák s vývojovou dysfázií inkludován, přítomen asistent pedagoga? Ano, Ne.
- 5) Jak byste ohodnotil/a míru obtíží žáka s vývojovou dysfázií: nízká, průměrná, vysoká.
- 6) Navštěvuje žák či žáci s vývojovou dysfázií pravidelně klinického logopeda? Ano, Ne.
- 7) V jaké oblasti se projevovaly nejvíce obtíže žáka či žáků s vývojovou dysfázií, se kterými jste byl/a v kontaktu: řeč, komunikační schopnosti, čtení, psaní, porozumění, grafomotorika, jemná motorika, hrubá motorika, orientace na pracovní ploše/pracovním listu, orientace v prostoru, sociální dovednosti, poruchy chování, pomalé pracovní tempo, ve všech uvedených oblastech, jiné (doplňte).

---

<sup>7</sup> Dostupné online: <https://app.click4survey.cz/surveys/design/?sid=57268>

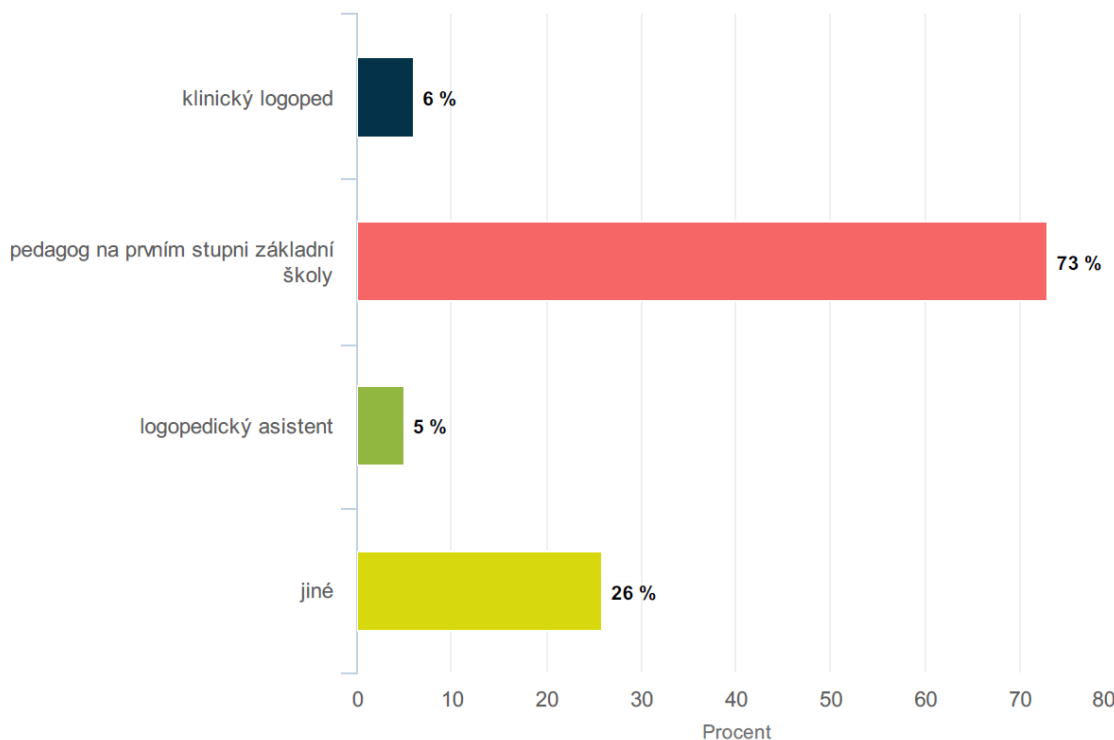
- 8) Jak se projevily obtíže v edukačním procesu žáka s vývojovou dysfázií? (pomalé pracovní tempo, pomalé tempo osvojování obsahu vzdělávání, neporozumění obsahu vzdělávání, neporozumění zadání, nedostatečná motivace, nedostatečná pozornost, rychlá unavitelnost, nedostatečně rozvinuté grafomotorické dovednosti, nečitelnost písma ad.) Doplňte.
- 9) Jaká opatření a metody byly použity v rámci podpory edukačního procesu žáka s vývojovou dysfázií? (zkrácení bloku výuky, zařazení relaxačních činností, používání pomůcek s názorem, častější opakování obsahu vzdělávání, častější provádění uvolňovacích cviků ad.) Doplňte.
- 10) Jak se projevily obtíže v sociální interakci žáka s vývojovou dysfázií? (nechuť k navázání kontaktu, stranění se, nadměrný kontakt, nevhodný způsob kontaktu, narušování osobní hranice, agrese či autoagrese, fyzická i verbální ad.) Doplňte.
- 11) Jaká opatření a metody byly použity v rámci podpory socializačního procesu žáka s vývojovou dysfázií? (zařazení většího počtu seznamovacích her, delší časová dotace pro práci v ranním kruhu, společné aktivity, skupinové projekty, práce se třídou v podobě osvěty NKS ad.) Doplňte.
- 12) Jaké další konkrétní obtíže se projevily u žáka/ů s vývojovou dysfázií v prvních týdnech zaškolení (nedostatečná orientace v prostoru, zapomínání pomůcek, nedostatečná domácí příprava, nedostatečná schopnost rozlišovat spolužáky, mlčenlivost, stranění se, nadměrný kontakt, hlučnost, rychlá unavitelnost, agrese, nadměrná aktivita, nechuť spolupracovat se spolužáky, nechutenství ad.) Doplňte.
- 13) Jaká opatření a metody byly použity v rámci podpory při adaptačním procesu žáka s vývojovou dysfázií? (větší časová dotace na seznámení s prostorem, určení doprovodu z řad vrstevníků, stanovení třídních pravidel, zavedení motivačního či bodového systému ad.) Doplňte.
- 14) Jaké metody se případně u žáků s vývojovou dysfázií v rámci adaptačního procesu neosvědčily? (časté slovní opakování žákovi z důvodu upozornění na jeho nedostatky, požádání o pomoc od spolužáků, motivační systém ad.) Doplňte.
- 15) Uveďte prosím stručné doporučení pro práci s žákem s vývojovou dysfázií v rámci adaptačního a socializačního procesu.
- 16) Uveďte prosím stručné doporučení pro práci se třídou v období zaškolování, kterou navštěvuje žák s vývojovou dysfázií (autor).

### **5.6.2 Zpracování dotazníku**

Dotazník lze po uzavření shledat srozumitelným. Doba na vyplnění se pohybovala mezi 3 až necelými 10 minutami. V pilotáži se občas projevila potřeba právě delší časové dotace, která při osobním propagování dotazníku nebyla vždy respondentům příjemná. Výhodou je, že při přímé distribuci, kdy mohlo dojít i k seznámení s účelem dotazníku a důvodem pro volbu tématu bakalářské práce, činila návratnost 100 % oproti on-line průzkumu, kde vidíme z hodnot návratnost velmi nízkou. Při dalším průzkumu by musel být zřejmě dotazník pozměněn nebo doplněn o další podrobnější informace.

### **5.7 Vyhodnocení průzkumného šetření**

**Otázka č. 1** slouží k identifikaci profesního zaměření respondenta. Z průvodního textu dotazníku bylo zřejmé, že vyplňovat by jej měli pedagogové a logopedi, kteří mají s vývojovou dysfázií zkušenosti, a to zejména na prvním stupni základní školy.




Hodnota	Procent	Odpovědi
■ klinický logoped	6 %	5
■ pedagog na prvním stupni základní školy	73 %	63
■ logopedický asistent	5 %	4
■ jiné	26 %	22

**Graf 1 k otázce č. 1: Jste: Klinický logoped, pedagog na prvním stupni základní školy, logopedický asistent, jiné? Zdroj: autor**

Z odpovědí vyplývá, že téměř 3/4 osob zodpovídajících dotazník (početem 63 z celkových 86 respondentů), vykonává profesi prvostupňového pedagoga. Poměrně nízký počet v poměru k ostatním zodpovídajícím tvoří kliničtí logopedi (5 respondentů). Jejich odpovědi zanesla do grafu autorka z dotazníků vyplňovaných při osobním setkání. Otázku ještě doplňovala možnost otevřené odpovědi k výběru „jiné“. Zde bylo nejčastější odpovědi asistent pedagoga, ředitel/ředitelka základní školy a speciální pedagog v základní škole. Jedna odpověď zahrnovala také pedagogického pracovníka, který byl zároveň rodičem dítěte s vývojovou dysfázií. Z výše zmíněného lze usoudit, že nejvyšší počet respondentů je dle očekávání pedagogem na prvním stupni základní školy. Toto zjištění vnímá autorka jako zcela vhodné a odpovídající pro potřeby dotazníkového šetření i následných výstupů.

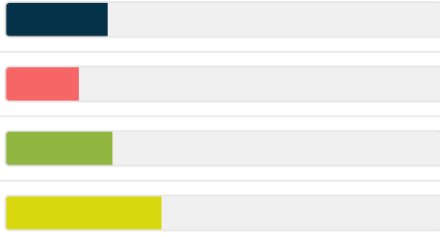
**Otázka č. 2** byla položena, aby došlo k potvrzení, zda má respondent osobní zkušenost s žákem s vývojovou dysfázií právě v raném školním věku.

Hodnota		Procent	Odpovědí
ano		85 %	73
ne		15 %	13

**Graf 2 k otázce č. 2: Setkal/a jste se přímo ve své praxi s žákem s vývojovou dysfázií během raného školního věku? Zdroj: autor**

Z výchozích hodnot je možné odvodit, že právě 73 respondentů z celkových 86 se setkala s žákem s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Tento fakt vede k zamyšlení, zda průvodní informace dotazníku, že jeho zaměření se týká žáků s vývojovou dysfázií, byla dostatečně srozumitelná, či došlo pouze k přehlédnutí nedopatřením dotazovaného. Tematické zaměření dotazníku bylo dle autorky jasně definováno a vyžadovalo zkušenosti s žákem s vývojovou dysfázií v raném školním věku.

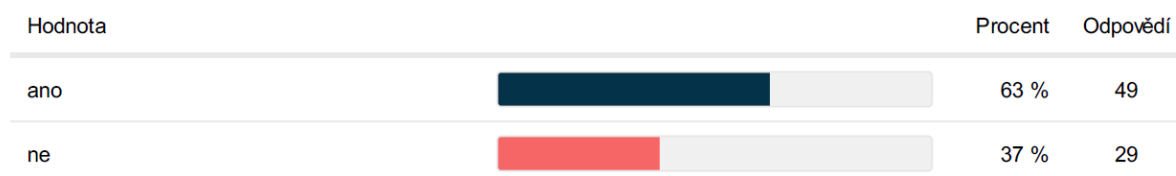
Cílem **otázky č. 3** bylo vyvodit přibližný počet žáků ve třídách, kde se pedagogové či kliničtí logopedi s žákem s vývojovou dysfázií v období zaškolování setkali.

Hodnota		Procent	Odpovědí
méně než 10		23 %	18
10-15		17 %	13
16-20		24 %	19
více než 20		36 %	28

**Graf 3 k otázce č. 3: Uveďte celkový počet žáků ve třídě, kterou žák s VD navštěvoval: méně než 10, 10–15, 16–20, více než 20. Zdroj: autor**

Ačkoliv nejvyšší hodnota grafu (36 %) zastupuje počet žáků ve třídě vyšší než 20, zajímavým zjištěním je fakt, že na základě zkušeností respondentů zbylých 64 % žáků s vývojovou dysfázií je ve třídách s nižším počtem vzdělávaných. V méně početných třídách do 10 žáků se jedná konkrétně o 23 %, ve třídách s počtem mezi 10–15 žáky o 17 % a konečně ve třídách o 16–20 žácích 24 %. Lze tedy vyvodit, že k vzdělávání zmíněných žáků dochází ve většině případů ve třídách s nižším počtem jedinců, než je běžné.

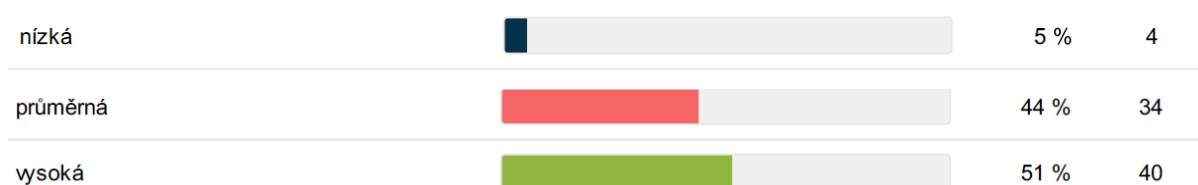
**Otázkou č. 4** byla zjištěna přítomnost asistenta pedagoga ve třídách respondentů. Asistent pedagoga je PPP či SPC doporučen jako součást podpůrných opatření žáků v určitém poměru dle míry potřebné podpory. Zjištění, zda se této podpory žákům ve třídách dostává může vypovídat nejen o možné míře handicapu jednotlivců, ale také o náročnosti ve složení třídy. Pokud bychom chtěli tento fakt hlouběji prozkoumat, musel by mít dotazník další otázky rozvíjející tuto myšlenku.



**Graf 4 k otázce č. 4: Byl ve třídě, kde byl žák s vývojovou dysfázií inkludován, přítomen asistent pedagoga? Ano, Ne. Zdroj: autor**

Zjištěním byla skutečnost, že z celkových 78 dotazovaných má zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák s vývojovou dysfázií různého stupně, většina (63 %). Nepřítomnost asistenta pedagoga, která je uváděna u 37 %, lze očekávat například ve třídách s nízkým počtem žáků, nebo u žáků, u nichž vývojová dysfázie zasahuje zejména expresivní řečovou stránku a neprostupuje výrazně všechny složky jedince. Z těchto informací můžeme usuzovat, že míra podpory je v době inkluze, doufejme, dostatečná.

**Otázka č. 5** je postavena na subjektivním hodnocení respondenta. Přesto ji autorka považuje za relevantní v rámci reflexe klimatu ve třídě, pedagogické práce a podpůrných opatření. Pedagogovo zhodnocení situace ve školním prostředí je běžnou součástí praxe a slouží mimo jiné i k další evaluaci. Je zároveň zásadní, jak se sám pedagog při výkonu profese cítí a jak žáka vnímá. Otázka tedy dokresluje celkový obraz průzkumu bakalářské práce.




**Graf 5 k otázce č. 5: Jak byste ohodnotil/a míru obtíží žáka s vývojovou dysfázií: nízká, průměrná, vysoká. Zdroj: autor**



Hodnoty vyplývající z grafu k otázce č. 5 ukazují, že pedagogové či kliničtí logopedi nebagatelizují obtíže plynoucí z vývojové dysfázie a vnímají jejich hloubku. Zasažení, které způsobuje vysokou míru obtíží, indikuje 51 % dotazovaných, což činí 40 respondentů ze 78. Spolu s průměrnou mírou obtíží tak činí většinu. Opět se v návaznosti na teoretickou část práce potvrzuje, že vývojová dysfázie není jen prostý opožděný vývoj řeči, jak by se neobeznámenému jedinci mohlo zdát. Vnímání hloubky obtíží je velmi zásadní pro nastavení správné pedagogické podpory a zvolení vhodných výukových metod.

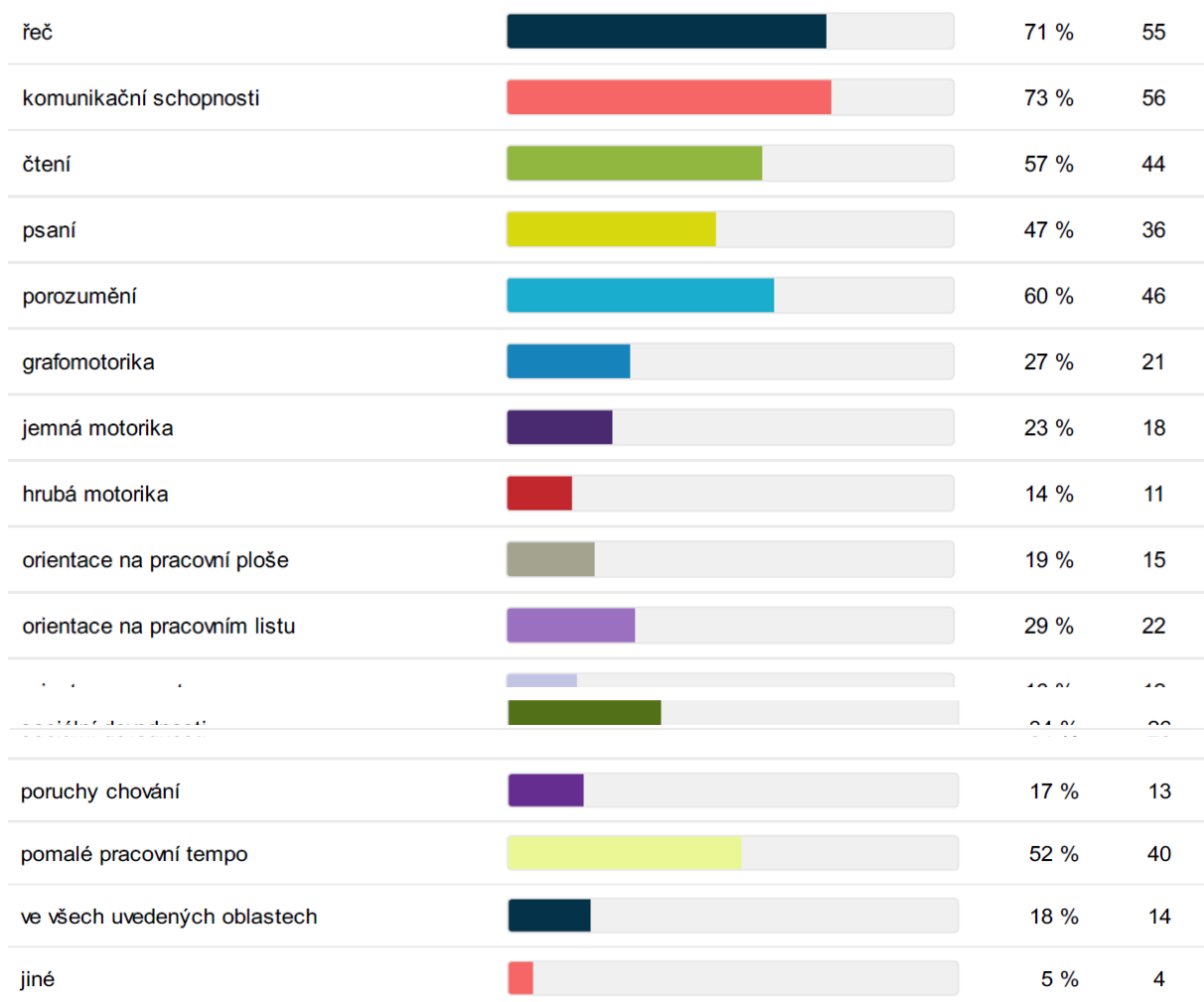
**Otázka č. 6** se vztahuje k tématu logopedické terapie, případně prevence, která je pro žáky s vývojovou dysfázií klíčová. Terapie není zaměřena primárně pouze na vyvozování hlásek a úpravu výslovnosti, ale také na rozvoj sluchové percepce, slovní zásoby, porozumění a mnoho dalšího. Neméně důležitá je také frekvence terapie. Obecné pravidlo zní: „Méně, ale častěji.“ Z toho vyplývá, že návštěvy u klinického logopeda by měly být podpořeny každodenní domácí prací a terapií ve škole, která může probíhat individuálně i skupinově. Respondenti zodpovídali otázku, zda žáci navštěvují klinického logopeda.

ano		71 %	54
ne		29 %	22

**Graf 6 k otázce č. 6: Navštěvuje žák či žáci s vývojovou dysfázií pravidelně klinického logopeda? Ano, Ne. Zdroj: autor**

Téměř  $\frac{3}{4}$  dotazovaných potřebu péče klinického logopeda potvrzuje. U ostatních nelze vyvozovat závěry, nicméně logopedická péče může probíhat i v rámci základní školy, nebo ji zákonní zástupci nevyhledali. Tato skutečnost je překvapivá, protože se rozchází z odbornými zdroji. Deficity v řečové oblasti jsou mimo jiné předpokladem školní neúspěšnosti. Dva z odpovídajících si jednoznačnou odpovědí nebyli jisti.

**Otázka č. 7** přináší důležitou informaci potřebnou k naplnění cíle bakalářské práce. Zaměřuje se na oblasti, ve kterých se projevovaly nejvíce obtíže žáka či žáků s vývojovou dysfázií, se kterými dotazovaní byli v kontaktu. Opět se jedná o pohled pedagogů a klinických logopedů, kteří hodnotili oblasti obtíží žáka. Vybírat bylo možné z několika odpovědí.



**Graf 7 k otázce č. 7: V jaké oblasti se projevovaly nejvíce obtíže žáka či žáků s vývojovou dysfázií, se kterými jste byl/a v kontaktu: řeč, komunikační schopnosti, čtení, psaní, porozumění, grafomotorika, jemná motorika, hrubá motorika, orientace na pracovní ploše/pracovním listu, orientace v prostoru, sociální dovednosti, poruchy chování, pomalé pracovní tempo, ve všech uvedených oblastech, jiné (doplňte). Zdroj: autor**

Ze získaných odpovědí je evidentní, že největší podíl symptomatologie přetrvávající v raném školním věku se týká řečových a komunikačních dovedností. Z grafu dále vyvodíme promítnutí deficitů ve zmíněné oblasti do schopnosti osvojit si v běžném tempu učebních osnov čtení a psaní. Jemná motorika dle hodnot může ovlivňovat psaný projev a manipulaci se školními pomůckami, hrubá zase obratnost při pohybu v prostorách, při tělesné výchově i ve volnočasových aktivitách. Nezanedbatelnou položkou mezi hodnotami grafu je také

pomalé pracovní tempo (52 %). Získaná data opět poukazují na skutečnost, jak je vývojová dysfázie poruchou komplexně zasahující jedince.

**Otázka č. 8** má za úkol konkretizovat informace z předešlé otázky. Respondenti dostali otevřenou otázkou možnost blíže popsat projevy, se kterými se během své intervence setkali. Lze uvést nejčastěji se opakující odpovědi, jako např.: „nesrozumitelnost projevu, používání dysgramatismů a nesprávné syntaxe, rychlá unavitelnost, neúspěšnost, pomalé pracovní tempo, pomalé tempo osvojování obsahu vzdělávání, nepochopení obsahu vzdělávání při použití běžných výukových metod, nepochopení zadání, problémy s pamětí a pozorností, zapomínání již osvojeného učiva, nerozvinuté grafomotorické schopnosti, špatná orientace v budově školy, vyčlenění z kolektivu, malé sebevědomí, nízká motivace až nechut' k učení a častá nemocnost nebo návštěvy lékařů.“ Z výše uvedeného vyplývá potvrzení projevů objevujících se u žáků s vývojovou dysfázií v raném i pozdějším školním věku. Soubor známek poruchy zasahujících v různé hloubce schopnosti žáka při nedostatečné pedagogické intervenci odkazují jedince ke školnímu neúspěchu.

**Otázka č. 9** shrnuje v praxi pedagogy užití či logopedy známé metody edukačního procesu podporující vzdělávání žáka. Respondenti nejčastěji uváděli: „vedení žáka dle doporučení PPP nebo SPC, častější opakování zadání i obsahu vzdělávání, předkládání stručných, jasných informací a žádostí, kontrola porozumění zadání i učiva, zkrácení množství učiva k vypracování (příkladů, vět), zkrácení výukového bloku, zjednodušení obsahu vzdělávání, poskytnutí větší časové dotace k činnostem, používání názornosti a rozmanitých pomůcek, podpora piktoqramy i daktylováním<sup>8</sup>, zařazení grafomotorických cvičení, střídání činností, využití podpory asistenta pedagoga a možnosti pracovat mimo prostor třídy, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, zařazení relaxačních činností, konzultování se zákonnými zástupci a speciálním pedagogem, vybízení k činnosti a motivace, nedirektivní přístup, nezadávání velkého množství domácích úkolů.“ Ve výčtu nalezneme různá opatření, která jsou zcela vhodná pro žáky, o kterých pojednává předložená práce. Je to však souhrn všech odpovědí. V průměru se v dotazníku střídaly dvě až tři odpovědi. Můžeme se domnívat, že v praxi celé spektrum opatření využito často nebývá.

**Otázka č. 10** má nastínit, jak se symptomatologie vývojové dysfázie promítá do sociálních interakcí žáků v době zaškolování. Kromě časté nemocnosti, která byla zmíněna již výše, se v dotazníku objevily následující odpovědi: „opakování agrese a jiných nevhodných

---

<sup>8</sup> Používání jednoruční či dvou ruční prstové abecedy.

způsobů navazování kontaktu, užití nepřiměřených reakcí na běžné situace, neporozumění spolužákům i spolužáky, vyskytování přecitlivělosti, úzkostného chování, zaseknutí a plačtivosti, odmítání kontaktu s vrstevníky nebo dospělými, ostych, upozorňování na sebe nevhodným chováním či vulgarismy, nerespektování osobní zóny a hranic ve třídě i při kontaktu, výskyt výrazné počáteční obezřetnosti a nedůvěry, netrpělivost při komunikaci, velmi tichý mluvený projev, stranění se kolektivu, nezajímání se o společné aktivity a hru.“ Nejčastěji se v dotazníku vyskytovala odpověď: „nevhodný způsob kontaktu, stranění se, nechť ke komunikaci“.

**V otázce č. 11** uvádějí respondenti v rámci svých zkušeností užitá opatření a metody, kterými byl podpořen socializační proces žáků s vývojovou dysfázií. Dotazovaní odpovídali následující: „využití společných aktivit, skupinových projektů, projektových dnů a práce ve dvojicích, delší časová dotace pro práci v ranním kruhu, osvěta ve třídě i mezi rodiči na téma narušené komunikační schopnosti (program primární prevence), využití sociálně emočních karet, zvolení citlivého a pozvolného socializačního procesu s postupným zařazováním socializačních aktivit formou hry, plnění zajímavých skupinových úkolů, práce s bublifukem, zavedení logopedické chvilky pro všechny žáky, nastavení ranní rutiny, která zahrnuje logopedická cvičení s pohybem po třídě na relaxační hudbu a potkávání se dětí dotykem dlaní na dlaň a jemným pohybem vzhůru, poskytnutí dostatku prostoru k vyjádření, užití kooperativní výuky a hraní rolí, zařazení práce s asistentem pedagoga jako oporou, vedení pravidelné intervence a schůzek se zákonnými zástupci, spolupráce s rodiči, zapojení rodičů do mimoškolních aktivit, setkávání se pravidelně se žákem a povídáním si – motivace ke vhodnějšímu chování, propojení práce s dětmi z okolí bydliště dítěte, zařazování častějších třídnických hodin, přeřazení do jiné třídy, kde se vzdělávají žáci s poruchami učení, reedukace chování a upřednostnění individuálních úkolů na žádost žáka.“ Tři respondenti odpověděli, že nebyly použity žádné další metody vhodné k podpoře socializačního procesu. Pět jich pak odpovědělo, že naopak byly použity všechny metody zmíněné ve výčtu v otázce.

**Otázka č. 12** měla za úkol dokreslit další z řady možných obtíží, které se se projeví u žáků s vývojovou dysfázií v prvních týdnech zaškolení. Dle respondentů se jednalo o následující: „hlučnost, agrese, nežádoucí kontakt či aktivita, nadměrný kontakt či aktivita, rychlá unavitelnost, motorický neklid, mlčenlivost, stranění se, nadměrná plačtivost, bázlivost, ztrácení se v prostoru, nechť ke spolupráci, neporozumění učivu ani dění ve třídě, nepozornost, nedostatečná příprava v domácím prostředí, špatná komunikace s rodiči i se žákem, nevhodné chování při volnočasových aktivitách, dřívější nástup puberty a jejich

projevů, povyšování se nad ostatní kvůli věku (žák byl starší o dva roky než ostatní), časté zapomínání pomůcek, výrazná absence, zapomínání pomůcek, neschopnost rozlišovat spolužáky, nemožnost si zapamatovat jména žáků, neschopnost vycházet se spolužáky, broukání či zpěv při hodinách, nerozlišování pomůcek na jednotlivé předměty, neschopnost samostatné přípravy, nepořádek na pracovní ploše, nepřipravenost pomůcek, problém se sebeobslouhou, tykání pedagogickým pracovníkům, stres z vrstevníků, výuky i samotné docházky.“ Výčet je opravdu rozmanitý, avšak nejvíce se v něm objevovala zmiňovaná agrese, nepozornost, mlčenlivost, stranění se, unavitelnost, nedostatečná příprava a orientace. Čtyři respondenti uvedli, že žádné další obtíže se nevyskytly.

**Otázka č. 13** prostřednictvím výčtu zodpovídá, jaké byly dále použity metody v rámci podpory adaptačního procesu: „pochvala za dílčí úspěch, pozitivní motivace, ocenění pozitivního chování, dostatek času a klidu na adaptaci, nastavení jasných pravidel třídy a motivačního systému (sbírání obrázků, použití hmotných odměn), jejich vizualizace a vizualizace rozvrhu předmětů či rozvržení třídy a školy, použití seznamovacích her a ranního kruhu, poskytnutí větší časové dotace na seznámení se s prostorem, využití kroužku pro předškoláky (seznámení s prostorem a chodem školy, se školními dovednostmi) nebo nultého ročníku, dočasné snížení nároků na školní výkonnost, dopomoc při kontaktu se spolužáky, dopomoc spolužáků či jednoho žáka, častá individuální práce s učitelem během samostatné práce ostatních dětí, zařazení párového učení s kamarádem nebo usazení průbojnějšího spolužáka vedle žáka s vývojovou dysfázií, zvolení lavice před pedagogem, častější zapojování do školních služeb (mazání tabule, rozdávání sešitů aj.), dopomoc při orientaci ve škole plánkem, značkami po škole, pohybem s asistentem pedagoga, navázání užšího kontaktu s asistentem pedagoga i třídním učitelem pro získání důvěry, častější třídnické hodiny, opakování prvního ročníku a spolupráce s rodiči.“ Ve dvou případech poté respondenti odpověděli, že nebyla poskytnuta žádná podpora adaptačního procesu v oblasti socializace.

V **otázce č. 14** měli respondenti za úkol uvést naopak metody, které se při adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií na základní škole neosvědčily. V odpovědích nalézáme následující příklady: „přílišná přísnost, časté opakování, proč je potřeba něco udělat, použití dopomoci spolužáků, čekání na žádost o pomoc učitele, upozornění na nedostatky a jejich přílišné vysvětlování spolužákům, nevhodné nastavení motivačního systému, demotivování neúspěchem, využití doprovodu vrstevníka, individuální zadávání práce (žáci se nechtějí lišit), odkládání činností a úkolů na jiný čas, zařazení některých předmětů do pozdějších vyučovacích hodin, přílišné respektování pracovního tempa, dokončení práce v domácím prostředí,

napomínání, nátlak a nucení do činností, uvádění do nepohody, nebo napětí, využití možnosti negativního hodnocení ve školní platformě (Edookit, Bakaláři), přilnutí k asistentovi pedagoga, dopomáhání asistenta pedagoga, nabádání k samostatnému hodnocení a sebereflexi, časté opravování gramatiky řeči a upozorňování na správnou artikulaci před spolužáky (po ukončeném adaptačním procesu již bez komplikací), přemlouvání spolužáky ke hře či činnosti, využití přílišného nátlaku k vyššímu výkonu.“ Z uvedených odpovědí vyplývá, že metody, které se u jednoho žáka osvědčily, nemusejí u jiného žáka působit nikterak pozitivně, nebo mohou vést až k demotivaci při práci a jiným problémům během výchovně vzdělávacího procesu.

**Otázka č. 15** poskytla respondentům prostor k vlastnímu doporučení při další práci s žákem s vývojovou dysfázií v průběhu zaškolování. Z odpovědí vyplynuly následující návrhy: „užití citlivého přístupu a velké míry empatie, pěstování kolektivní empatie ve třídě, zadávání menšího pensa ve třídě i při domácí přípravě, přijetí situace, že žák nemá kapacitu zvládat věci podle našich plánů a představ, vysledování individuálních potřeb, časté používání pozitivní motivace a kladné hodnocení dílčích úspěchů, poskytnutí dostatečného času na adaptaci (i několik měsíců), důsledné vyžadování spolupráce a zavedení pevného řádu, využití možnosti vzdělávat se mimo třídu, vřazení žáka do logopedické třídy, opakované kontrolování porozumění zadání práce, ponechání prostoru k pozorování spolužáků, způsobu práce i dění ve třídě, zavedení klidových a relaxačních činností, eliminace hluku a zklidnění atmosféry ve třídě, vyhledávání očního kontaktu, vytvoření vhodného komunikačního kanálu a využití vizualizace tam, kde je to možné, povzbuzování sebevědomí a hledání činností, kde žák může vyniknout, navázání partnerství a důvěry, využití nedirektivní komunikační strategie pro děti, vedení o stupeň vyšší komunikace než je úroveň dítěte, losování náhodných skupin při společné práci, udržování vzájemné spolupráce s logopedem, PPP i rodiči, preferování kvality nad kvantitou v řeči i v činnostech, hovoření klidným a srozumitelným jazykem, důkladné seznámení asistenta pedagoga se symptomatologií vývojové dysfázie, nastavení signálu v případě přetížení, pořízení názorných pomůcek, Montessori pomůcek aj., prožívání reálných situací při vyučování, používání názoru.“

**Otázka č. 16** uzavírá dotazník tématem vlastních doporučení práce se třídou, kde respondenti uvádějí: „zapojení žáka nejprve do dvojice a až později do skupiny, udržování tichého a klidného prostředí, vyžadování tolerance a empatie, provázení třídy společnými problémy, častější zařazení třídnických hodin, vysvětlení spolužákům pojmu vývojová dysfázie a komplikací, které z této diagnózy plynou, častější využití skupinové práce, dodržování

spolupráce všech zúčastněných, hraní her k utužení kolektivu, zážitkové učení pro celou třídu, dodržování nastavených pravidel všemi, důslednost ve chválení i trestání prohrěšků, zařazení do menšího kolektivu, zapojování do nesoutěžních aktivit, pozorování třídního klimatu, předcházení komplikacím, zvědomování pozitiv a kvalit každého žáka a jejich využívání při různých činnostech, zavedení pravidelného ranního kruhu, nepoužívání zesměšňování, shazování, povýšenost, nabídnutí přítomnosti žáků při výrobě pomůcek pro znevýhodněného žáka, přizpůsobení hodiny individuálnímu tempu a potřebám.“

## **5.8 Interpretace dat ve vztahu k předpokladům**

Z výše uvedených dotazníkových odpovědí vyplývá nemalé množství konkrétních metodických doporučení. Ta potvrzují předpoklad získání příkladů dobré praxe již vyplněním dotazníku. Při hlubším zkoumání problematiky, např. v rámci diplomové práce, by jistě bylo vhodné doplnit kvantitativní metodu o metody kvalitativní. Autorka by zvolila řízený rozhovor s vybranými pedagogickými pracovníky či speciálními pedagogy, případně pozorování přímo v běžné základní škole.

Z odpovědí je však patrné, že respondenti vyplňující dotazník mají zkušenosti s žáky s vývojovou dysfázií. S konkrétními potřebami jsou obeznámeni, vnímají je, respektují a pracují s nimi na úrovni nejen školních znalostí, ale také na úrovni socializačních procesů a adaptace na školní prostředí. Předpoklad, že žáci potřebují během adaptace vysokou míru podpory v různých oblastech zaškolování i v učebních předmětech, se potvrdil, včetně nutnosti zvýšení časové dotace intervence jedince i třídního kolektivu, což z výše zmíněného vyplývá.

## **5.9 Zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle**

Cíl byl naplněn vedením průzkumu zaměřujícího se na zjištění postoje pedagogů a logopedů k specifickým adaptačním procesům žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku a objasnění jejího vlivu na edukační proces. Výše zmíněná zjištění dokreslují a doplňují teoretický rámec bakalářské práce. Nové poznatky i zkušenosti respondentů vedou k následné diskuzi nad daným tématem.

Výzkumné otázky byly stanoveny takovým způsobem, aby došlo k doplnění teoretického rámce bakalářské práce a zároveň k přesahu v podobě sdílení metodiky a příkladů dobré praxe. Výsledky dotazníkového šetření zároveň nastiňují na základě zkušenosti pedagogů a logopedů skutečnost, na jaké oblasti podpory se konkrétně zaměřit tak, aby inkludovaný žák

s vývojovou dysfázií zažil úspěch a cítil se ve skupině vrstevníků rovnocenný, a to již od počátku školní docházky.

K zodpovězení výzkumných otázek lze použít výčty informací, které se objevily coby odpovědi v otázkách dotazníku. První výzkumná otázka<sup>9</sup>, na kterou byla hledána odpověď, se zaměřovala na obtíže v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku z pohledu pedagogů a logopedů. Nejčastěji obecně míru obtíží žáka hodnotili odpovídající v otázce č. 5 jako vysokou. Konkrétněji odpovídali v otázkách č. 10 a 12, ze kterých lze vyčíst, v kterých konkrétních oblastech se u žáka obtíže projeví a jak se promítly do socializačního procesu během adaptačního období.

Ke druhé výzkumné otázce<sup>10</sup> zaměřující se na obtíže ovlivňující edukační proces z pohledu pedagogů a logopedů poskytli respondenti odpovědi v otázkách č. 7, 8 a 9. Zde se lze dočíst o zasažených oblastech jedince a následně projevech ve vyučování.

V otázkách č. 11 a 13 doplnili respondenti použité metody, které se v praxi osvědčily. Otázkou č. 14 reflektovali metody nevhodné. V závěru dotazníku uvedli v otevřených odpovědích pod č. 15 a 16 doporučení podložená vlastními zkušenostmi, která se týkala nejen inkludovaného žáka s vývojovou dysfázií v době zaškolování, ale také třídního kolektivu. Autorka tak získala odpověď na třetí výzkumnou otázku<sup>11</sup>.

## 5.10 Diskuze

Následující kapitola se zaměřuje na konfrontaci poznatků z dotazníkového průzkumu s odbornými texty, monografiemi a s vlastními nabytými vědomostmi. Diskuzí nad daným tématem získáme styčné body výchovně-vzdělávacího působení na žáka s vývojovou dysfázií v době zaškolování. Jejich aplikací dopomůžeme k rychlejší a snadnější adaptaci, podpoříme socializační proces a zlepšíme celkově předpoklady školní úspěšnosti. Všechny zmíněné pochody jsou totiž u žáků s narušenou komunikační schopností ohroženy. Pakliže selhává žák v komunikaci, cílená činnost neznamená jen analýzu a syntézu slov nebo správné vyvozování a rozlišování fonémů.

---

<sup>9</sup> Jaké obtíže se z pohledu pedagoga či klinického logopeda v adaptačním procesu u žáků s VD v raném školním věku vyskytují?

<sup>10</sup> Jak obtíže z pohledu pedagoga či klinického logopeda v adaptačním procesu u žáka s VD ovlivňují edukační proces?

<sup>11</sup> Jaká podpora žákům s VD je poskytována pedagogem, doporučována klinickým logopedem?



V době, kdy ve školství denně skloňujeme téma inkluze, by možnost individuálního přístupu v rámci vrstevnické skupiny měla být samozřejmostí. V českém pojetí se, spíše než o inkluzi, jedná o integraci s nastavením podpůrných opatření. (Bartoňová, Vítková 2018, s. 41). U žáků s vývojovou dysfázií (zejména pak s lehčí formou poruchy) je za využití vhodných přístupů předpoklad rozvoje stejně plnohodnotného, jako u jeho vrstevníků. Proto je konkrétní pojetí pedagogovy intervence (zejména v období adaptace) tolik zásadní. Klíčem je jeho včasná připravenost na edukaci žáka s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzhledem ke skutečnosti, že v důsledku vývojové dysfázie je známé široké spektrum symptomatologie v různých kombinacích a hloubkách (viz. odpovědi v dotazníku k otázce č. 7), je zřejmé, že terapeutické přístupy se budou prolínat, doplňovat a přejímat i z jiných speciálně-pedagogických disciplín, než je logopedie. Kolesová shrnuje základní příznaky ve zkratce takto: opožděný vývoj řeči, patlavost, nerovnoměrný vývoj s výrazným rozdílem mezi verbální a neverbální schopností, narušení paměťových funkcí, narušení zrakového a sluchového vnímání, narušení časoprostorové orientace, jemné a hrubé motoriky, zkřížená lateralita (Kolesová 2016, s. 49, 50). Cílem diagnostiky je co nejpřesnější popis rozložení obtíží jedince ke zvolení správných východisek a koncepce strategie. Nemalou roli při vyhodnocení hraje také prognóza. Vzhledem k rozsahu, může pedagog široké spektrum možností při vypracování plánu pedagogické podpory či naplňování individuálního vzdělávacího plánu čerpat nejen z odborných publikací, monografií (Bytešnicková, Chaloupková, Jelínková, Neubauer, Válková, Vítková, Všetečková a mnoho dalších), internetových zdrojů k danému tématu a Katalogu podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností. Lze se také inspirovat z metodik práce s žáky s narušením vývoje intelektu i se sluchovým omezením či z etopedie. V případě narušení jemné a hrubé motoriky nebo orientace v prostoru je možné hledat zdroje k činnostem v doporučeních při práci s žákem se somatickým postižením. Všechny oblasti lze v dotazníkových odpovědích bakalářské práce zaznamenat. Terapie se se širším spektrem možností stane komplexnější a svou pestrostí přínosnější, mnohdy i zábavnější pro všechny zúčastněné včetně intaktních spolužáků (Dancza 2019, s. 730, 735, 738, 739).

Variabilita jedinců se projeví i v adaptabilitě. Nelze plošně říci, že metoda, která jednomu žákovi pomohla s přizpůsobením se novým nárokům a prostředí nebo se socializací v období zaškolování, bude vyhovovat také žákovi jinému (Bendová 2011, s. 41). V dotazníku na toto poukazuje např. skutečnost, že metoda vrstevníka jako průvodce, se objevila

v doporučených i nedoporučených přístupech. Stejně zjištění nám ukazuje např. použití častého opakování zadání žákovi, zadání individuální práce nebo rozsahu práce, čekání, až si o pomoc řekne žák sám či přílišná dopomoc ze strany asistenta pedagoga.

Nesmíme zapomínat, že adaptační proces je velkou emocionální zátěží pro každého jedince. Žák se specifickými potřebami musí překonávat všechny obtíže s tím spojené a navíc ještě vydávat mnohem větší úsilí při vyrovnávání se vrstevníkům a zvládnutí obsahu vzdělávání. Pedagog tak nesmí vyšší unavitelnost a odklony pozornosti zaměňovat s leností a vyvíjet nadměrný tlak na výkon a rychlost provedení aktivity či vyjádření. Výpovědi respondentů tuto skutečnost potvrzují. Žák by totiž opětovně přes veškeré vypětí sil selhával. Pedagog by měl mít na paměti, že v rámci vzdělávacího procesu se budují kompetence k plnohodnotnému začlenění do společnosti a k tomu je potřebné také dostatečné sebevědomí v komunikaci, v sociálním projevu i v činnostech.

Stěžejním úkolem v období zaškolování pro žáka je osvojit si pracovní návyky, najít své právoplatné místo ve skupině vrstevníků a svou vlastní vnitřní hodnotu. V důsledku narušené komunikační schopnosti a v kombinaci s necitlivým přístupem se u žáků mohou objevit projevy nebo způsoby chování, které lze považovat za nevhodné (viz. odpovědi na otázky č. 8, 10, 12). Za pasivní únikovou obranu jsou považovány: ústup do ústraní, nekomunikativnost, uzavřenost, strach, nejistotu či úzkost. Do aktivní obrany lze z výpovědí zařadit nevhodné či agresivní chování, přecitlivělost na podněty a situace, vzdorovitost, neochotu spolupracovat, odmítání autority a další.

Nezbytnou součástí intervence (nejen v období adaptace) je již několikrát zmiňovaná mezioborová spolupráce a propojení se zákonnými zástupci. Přínosem je ve většině případů přítomnost asistenta pedagoga a nižší počet žáků ve třídě (Škodová, Jedlička 2007, s. 115). Oba jevy se potvrdily také v rámci dotazníkového šetření. V praxi by se tedy kolem žáka měl utvořit pomyslný kruh osob, které jeho potřeby chápou, pracují s nimi a posouvají jedince ideálně jednotnými způsoby a domluveným směrem k reálným cílům.

Autorka v práci několikrát poukázala na rozmanitost projevů zmiňované neurovývojové poruchy. S nerozvinutými funkcemi souvisí zaostávající vývoj jemné a hrubé motoriky. Dotazováním se tato skutečnost potvrdila. Žákovi činí obtíže nejen psaní a kreslení. Deficity se projevují při oromotorice v oblasti orofaciálních svalů. Je tak ztíženo správné postavení mluvidel. Obecně dochází ke změnám v samostatném pohybu. Jedinec se může projevovat neobratně. U některých jedinců se v neverbální komunikaci a postuře těla objevuje motorický

neklid, těžkopádnost či neobvyklé pohyby, které při nervozitě mohou působit sice sebestimulačně<sup>12</sup>, ale především rušivě. Komplikace se projevují v dovednostech jako je běh, skok snožmo či chůze po schodech, v odhadu vzdálenosti od předmětů v prostoru aj. Podporující osoby (zejména zákonní zástupci) by se měli zaměřit na fyzioterapii. Ve své práci zaměřené na oblast pohybové terapie zabývající se senzo-motorickými aspekty poukazuje na zmíněnou skutečnost např. Dancza. V posledních letech lze zaznamenat pozitivní ohlasy také na neuro-vývojovou stimulaci zaměřenou na potlačení primárních reflexů zpracovanou PhDr. Marjí Volemanovou, PhD.<sup>13</sup> Rozvinutí jemné a hrubé motoriky dále pozitivně ovlivňuje i další aspekty jako je také motorika mluvidel. V rámci rehabilitace lze dále zmínit např. ergoterapii zaměřenou na běžné pracovní činnosti, senzomotorickou integraci podporující schopnost mozku přijímat smyslové informace atd. (Dancza 2019, s. 728, 729, 732). Okruh spolupracujících a podporujících kolem jedince s vývojovou dysfázií může být značně rozsáhlý a péče zákonných zástupců finančně i časově náročná. Opět lze vnímat, jak je důležitá mezioborová spolupráce a jednotnost. Tato součinnost se v ideálním případě utváří již v předškolním věku. V raném školním věku ale stále pokračuje. Nároky na jedince mimo školní prostředí, které snahy o všestranný rozvoj nesou, musí mít třídní učitel stále na paměti. Pakliže se nemůže v rámci svého působení zapojit, neměl by alespoň žáka přetěžovat a zahrnovat ho enormním množstvím domácí práce. Působení školy a učitele ve vztahu k žákovi by mělo vždy vést k pomoci a podpoře, ne ke srážení a stresu. U žáků s narušenou komunikační schopností by mělo směřovat pedagogovo působení ke kompenzaci jazykových nedostatků a stimulaci rozvoje.

Empatický a trpělivý přístup s vyšší časovou dotací na činnosti i na adaptaci by měl být samozřejmostí. Klade na pedagoga vysoké nároky, a to zejména z důvodu, že v raném školním věku potřebují větší či menší dopomoc v adaptačním procesu všichni jednotlivci ve třídě (Škodová, Jedlička 2007, s. 117). Žák s vývojovou dysfázií tak nemusí být nejobtížnější pedagogickou výzvou. Obzvláště v dnešní době, kdy se zvýšil díky podrobné diagnostice počet žáků s širokým spektrem poruch, na které se vypracovávají opatření. Fedorová a Burlaková ve své studii dokonce vyzorovaly rovné rozdělení zkoumané skupiny dětí s vývojovou dysfázií integrovaných do běžných základních škol. První skupina své obtíže naprosto ignorovala, byla sebevědomá, nesebekritická a spontánní i přes skutečnost, že si své deficitní stránky uvědomovala. Druhá skupina vykazovala značnou úzkost nejen v komunikačních

---

<sup>12</sup> Stimming – opakování pohybů, které má za úkol zklidnit mysl (také klepání nohou pod stolem, hraní si s psacím náčiním).

<sup>13</sup> Do povědomí se tato stimulace dostává prostřednictvím Cortex Academy, která pořádá kurzy, publikuje ad.

situacích, přecitlivělost a odcizení od vrstevníků. Prvky nesamostatné činnosti a pomalé tempo práce se objevovaly v obou skupinách (Fedorová, Burlaková 2022, s. 432, 433). Opět si tak potvrzujeme fakt, že každá individualita bude zcela odlišná. Přesto budou tvořit celek, který učitel provede obdobím zaškolování a učením vzájemné akceptace a tolerance.

Cílená práce se školní skupinou je dalším a stěžejním aspektem v období adaptace na školní prostředí. Škola slouží jako přirozené výchovné prostředí s hlubokým formujícím dopadem na jedince. Narušená komunikační schopnost zpravidla narušuje uplatnění a sebeprosazení. Pro děti, které mají obtíže ve vyjadřování či porozumění, je tak velmi obtížné získat ve skupině přijatelné postavení. V době raného školního věku nabývá pozice ve skupině na důležitosti. Děni ve třídě, příběhy, prožívání společných starostí a radostí je hlavním tématem dětského myšlení nejen ve škole, ale i doma. Během adaptace nejde jen o seznamovací proces mezi jedinci, seznámení s novým prostředím, s novými nároky, potřebami a poznatky. Jedná se také o tvoření křehké hierarchie třídy, která bude vést ideálně k souladu a spolupráci (Siedlaczek-Szwed 2012, s. 60, 63). Učitel by měl svými pozorovacími schopnostmi rozeznat vznikající problémová uskupení jedinců, ale zároveň dát dostatek prostoru na vlastní řešení konfliktů a přirozené tvoření menších společenstev. Jednodušší bývá práce s menším počtem jedinců ve třídě. Klima třídy prospívá dobrá informovanost a častá komunikace nejen v případě konfliktu. V závěru dotazníku se respondenti na těchto tvrzeních shodli. Důležitým prvkem lze také shledat zapojování do společných projektů a prožívání společných zážitků. Jako metody práce se skupinou se mohou v některých případech používat nácviky modelovými situacemi, které mají za cíl nacvičit různé aspekty socializace – komunikaci, spolupráci, vzájemné naslouchání a respektování.

## **5.11 Východiska a doporučení pro praxi**

Analýza komunikačních strategií je klíčovým prvkem při studiu adaptace žáků s vývojovou dysfázií. U verbální a neverbální komunikace pedagog sleduje rozsah a efektivitu verbálních a neverbálních komunikačních strategií a porozumění. Zkoumá, zda žák preferuje více jednu formu komunikace před jinou a jaký vliv má tato preference na jeho schopnost komunikovat s pedagogy, jinými autoritami a spolužáky. Dává dostatečný prostor na vyjádření a žádá zpětnou vazbu, nebo se ujišťuje o pochopení informací, které žákovi sdělil. Nastavuje funkční komunikační systém.

Značně velkou oblastí, která se k individuálním potřebám žáka s vývojovou dysfázií v období zaškolování váže, je včasné a vhodné zvolení pomůcek, případně technologií. Pomůcky by měly být názorné, srozumitelné, jednoznačné, žákovi dostupné a lehce použitelné. Do této sekce lze zahrnout také softwarové vybavení, pokud si žák osvojil takové technologie pro komunikaci (např. komunikační aplikace, speciální zařízení atd.) Podporují schopnost vyjádřit se a zapojit se do interakce.

Zpětná vazba a pozitivní hodnocení je správnou volbou komunikační strategie směrem k žákovi zejména v době adaptace. Důležité je nastavení vstřícného dialogu. Pedagog hodnotí schopnosti, snaží se vyzdvihovat klady, přizpůsobuje práci tak, aby žák zažil úspěch, inovuje své postupy podle vývoje žáka a v čase mění (navyšuje či snižuje) nároky dle potřeby. Vyjadřuje se nejen k nevhodnému chování, ale také k dobře zvládnutým situacím ve školním prostředí během volného času, hry, projektu i ve vyučování. Osvědčilo se, když má jedinec možnost sledovat a vyhodnocovat svůj vlastní pokrok v komunikaci i dalších oblastech.

Zároveň třídní učitel ve výše zmíněném spolupracuje s dalšími dospělými v prostředí školy, aby v žákovi upevnili společně pocit bezpečného čitelného prostředí s jasnými pravidly. Spolupracuje přímo nebo skrze zákonné zástupce s dalšími odborníky (speciálním pedagogem, logopedem, ergoterapeutem). Motivuje rodiče ke spolupráci, k podpoře rozvoje a zapojuje je. I jim dává zpětnou vazbu o pokrocích dítěte. Pracuje s třídním klimatem a kolektivem.

Mezi cílené oblasti přímého pedagogického působení na jedince stále patří i po přestupu na základní školu ze školy mateřské všechny dále uvedené (pedagog by je tedy neměl opomíjet): rozvoj kognitivních funkcí, pozornosti a paměti, rozvoj hrubé a jemné motoriky, zrakového a sluchového vnímání, rozvoj orientace v čase, prostoru a rozvoj v řeči, rozvoj sociálních a sebeobslužných dovedností. Lze uvést konkrétní příklady:

- Rozvoj hrubé motoriky – výskok či přeskok snožmo, stoj a skok na jedné noze, chození po laně položené na zemi, slalom mezi kužely, házení a chytání míče.
- Rozvoj jemné motoriky – skládání puzzle, navlékání, třídění, stříhání, modelování, zapojení činností s pinzetou.
- Rozvoj grafomotoriky – celkově podpora chuti ke grafickému projevu, protože psaním se postupně stabilizuje a rozvíjí i řečový výkon, kontrola správného úchopu psacího náčiní, uvolňování prstů a ruky, delší nácvik před samotným psaním (spojování, oblouky, kruhy, kličky atd.).

- Rozvoj oromotoriky – zapojení cviků pro trénování mluvidel (např. v rámci ranního kruhu), dbát na zapojení rtů, jazyku i měkkého patra, použití cviků v jiných vyučovacích hodinách (např. ve výtvarné výchově zapojit foukání k rozfoukávání barev, v hudební výchově doplňovat píseň klapáním pusy a jinými cviky).
- Rozvoj zrakového vnímání – hry typu pexeso, odpočinkové úkoly s rozpoznáváním figury a pozadí, tvarů dvojrozměrných či trojrozměrných, vyhledáváním prvků v obrázku aj.
- Rozvoj sluchového vnímání – zařazení rytmizace do různých činností, rozlišování podobně znějících hlásek či slov, časté zařazování analýzy a syntézy slov
- Rozvoj paměti, pozornosti a myšlení – opakování slov a vět, učení básní a říkadelských, zařazení kresby podle diktátu, střídání činností, zkracování intervalů interakce, zajištění klidného prostředí, poskytnutí prostoru pro imaginaci, přemýšlení
- Rozvoj orientace v čase a prostoru – trénování předložkových vazeb ve vztahu k předmětům a osobě, trénování pravolevé orientace, opakování časových posloupností dne, týdne, roku
- Rozvoj řeči – rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby, popisování obrázku či děje, nácvik porozumění mluvenému projevu i písemnému sdělení, hledání rýmu, použití říkadelských, hledání dějových posloupností, podpoření v aktivní komunikaci a sdílení
- Rozvoj socializace a sebeobsluhy – hraní nesoutěživých stmelujících her, tvoření projektů, zážitkových a tematických dnů, zapojování rodiny do dění ve škole, chystání společných akcí, podpora volné hry, neupozorňování při dlouhém trvání činností v rámci sebeobsluhy aj. (Kolesová 2016, s. 50, 51, 56, 58).

Autorka bakalářské práce pozorovala u konkrétního jedince výrazné pozitivní výsledky zejména během a po absolvování hipoterapie, neurovývojové stimulace pro potlačení primárních reflexů, ergoterapie a rehabilitace, která se zaměřovala na propojování hemisfér. Osvědčily se krátké časové úseky věnované trénování různých oblastí hravou formou ve školním i domácím prostředí. Důležitou součástí adaptačního procesu i vzdělávání by měla být u žáka s vývojovou dysfázií vysoká míra empatie, trpělivosti a tolerance jeho odlišného vnímání. Je zapotřebí, aby pedagog obohacoval výuku názornými ukázkami a slovní informace podpořil i jejich vyobrazením (např. lze použít procesuální schéma či piktogramy). Tím žák s vývojovou dysfázií získá možnost opakovaně se vracet k zadání, kterému je sám schopen porozumět. Pedagog ho touto podporou vede k samostatnosti při vypracování úkolů. Jako vyzkoušenou metodu s pozitivními výsledky lze uvést také zavedení názoru do Českého jazyka. Jednotlivé hlásky žák spolu s pedagogem může vyrábět z různých materiálů různými způsoby.

Souhlásky měkké např. z materiálu měkkého (grafém zapsaný na pěnových kolečkách) a tvrdé souhlásky naopak z materiálu tvrdého (grafém zapsaný na plochem kamínku). Tímto způsobem vyučující podpoří oslabený fonematický sluch. Důležité je mít stále na paměti individualitu každého žáka a zkoušet různé způsoby a metody předávání poznatků.

Pro podporu adaptačního procesu lze doporučit několik krátkých návštěv školy ještě před začátkem školního roku (některé základní školy toto svým budoucím žákům umožňují). Proces zaškolení je možné doplnit fotodokumentací prostor školy, případně i zaměstnanců školy. K fotografiím se žák může zpočátku vracet, opakovat si jejich název, účel a rozmístění ve škole, u osob pak jméno a funkci, kterou ve škole plní. Je vhodné často opakovat jména spolužáků a neměnit zasedací pořádek, není-li to nezbytné. Navození pocitu bezpečí bez překotných změn je v raném školním věku zásadní a vede k lepší spolupráci mezi spolužáky i žákem a pedagogem.

Ve školní praxi se autorka setkala s různými přístupy k žákům s vývojovou dysfázií v době zaškolení. Jednalo-li se se žákem dlouhodobě dle postupů popisovaných v metodikách a bakalářské práci, dostavila se i školní úspěšnost včetně dobře zvládnuté adaptace. V případě, kdy byl na žáka vyvíjen nátlak na přizpůsobení náhlým změnám, na zrychlení pracovního tempa a zvládnutí učiva, docházelo k velké nervozitě, která postupem času vyústila v negativní vztah ke škole. Autorka se tedy ztotožňuje hlavně s doporučeními, která nabádají pedagogy respektovat celkové tempo osobnosti žáka včetně jeho schopnosti přizpůsobovat se změnám, přijímat, ukládat a vybavovat nové informace. Doporučuje hledat nové cesty k předání obsahu vzdělávání, podpořit je názorem, opakovat látku a zpětně si ověřovat její pochopení. Dobrým či špatným zvládnutím adaptačního procesu u žáka s vývojovou dysfázií totiž vytyčujeme jeho cestu vzděláváním a možná později i životem.

## Závěr

Předložená bakalářská práce byla vypracována za účelem vyzdvihnutí důležitosti správného průběhu adaptačního procesu u žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Dá se říci, že se od něho odráží nejen vztah žáka ke škole, k sobě samému, k pedagogům a vrstevníkům, ale také vytyčuje jeho cestu školní (potažmo životní) úspěšnosti či neúspěšnosti. Text zdůrazňuje fakt, že ačkoliv jedinec nesprávně komunikuje, intelekt zůstává zachován v normě, nebo je jen lehce funkčně snižován z důvodu horšího porozumění mluvenému projevu. Dopady při absenci správné intervence jsou celoživotní. V opačném případě má jedinec předpoklady k tomu, aby se stal plnohodnotným samostatným členem společnosti s veškerými výsadami a povinnostmi bez jakékoliv dopomoci.

Práce je členěna obvyklým způsobem na část teoretickou a empirickou. V teoretické části autorka vymezila pojem vývojové dysfázie, raného školního věku, sociálních, komunikačních a emocionálních dovedností. V průzkumné části pak formou dotazníkového šetření potvrdila teoretické vymezení řešené problematiky. Dále prostřednictvím odpovědí respondentů popsala, jaká jsou z pohledu pedagogů a logopedů specifika v adaptačním procesu žáků s vývojovou dysfázií v raném školním věku. Tím odpověděla na stanovené výzkumné otázky. V diskuzi pak konfrontovala získané teoretické znalosti a odpovědi respondentů s odbornými publikacemi a studii vycházejícími z její praxe.

Přesto, že se ve společnosti stále více skloňuje zdánlivě aplikovaná inkluze, autorka téma považuje za podstatné také kvůli zkušenosti z osobního života. Špatný průběh adaptačního procesu v raném školním věku negativně ovlivnil všechny zmíněné oblasti ve vývoji osobnosti vlastního syna. Již několik let se tak snaží společně s dítětem a odborníky napravit škody spáchané nevhodným přístupem po nástupu do základní školy. Naopak ve své pedagogické praxi má autorka několik příkladů školní úspěšnosti žáků s narušenou komunikační schopností při vhodně nastavených opatřeních.

Předkládaná práce může sloužit jako stručné nastínění problematiky konkrétní neurovývojové poruchy, nabízí řešení pro praxi a příklady dobrých zkušeností s některými konkrétními metodami pro osoby (především pedagogy a asistenty pedagogů), které se s vývojovou dysfázií nesetkaly. Pro rodiče, kteří nevědí, jak by se s jejich potomkem mohlo pracovat, nebo pro osoby, které se o žáky s vývojovou dysfázií zajímají a dlouhé odborné texty pro ně nejsou odpovědí. Přínos práce tedy autorka vidí zejména ve stručném představení komplexní problematiky. Poznatky a příklady dobré praxe jsou však aplikovatelné i na jiné



poruchy, nejen na vývojovou dysfázii. Po obhájení bakalářské práce se autorka chystá nabídnout ji kolegům z pedagogické praxe k prostudování. Předpokladem totiž je, že se stejně jako jiných poruch, bude objevovat v populaci žáků s vývojovou dysfází stále více. Další budoucí zkoumání by tedy mohlo mít rozměry větší co do počtu respondentů. Zaměřené by mohlo být na žáky ve vyšších ročnících prvního stupně, ve kterých je nutné mít osvojené nejen trivium, ale zvládnuté komplexní jazykové schopnosti.

## Seznam zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2018. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
- BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BOČKOVÁ, B., 2018. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: MuniPress. ISBN 978-80-210-8137-6.
- BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J., 1998. *Metoda dobrého startu* [online]. Ostrava: Kasimo. [vid. 12.7.2023]. ISBN 80-902497-0-1. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1836008-Metoda-dobreho-startu.html>
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2010. Systém logopedické intervence v ČR. In: PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANCZA, K., et al., 2019. Rehabilitation and Prognosis of Developmental Disorders of Speech and Language. In: *Phoniatrics – Fundamentals – Voice Disorders – Disorders of Language and Hearing Development* [online], s. 725–748, [vid. 9.2.2024]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/337770123\\_Rehabilitation\\_and\\_Prognosis\\_of\\_Developmental\\_Disorders\\_of\\_Speech\\_and\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/337770123_Rehabilitation_and_Prognosis_of_Developmental_Disorders_of_Speech_and_Language)
- DaR 2023. Dar znakování [online], [vid. 14.10.2023]. Dostupné z: <https://www.darznakovani.cz/>
- DLOUHÁ, O., 2003. *Vývojové poruchy řeči*. Praha: Publisher. ISBN 80-239-1832-X.
- DLOUHÁ, O., 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DOLEŽALOVÁ, M., CHOTĚBOROVÁ M., 2021. *Vývojová dysfázie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.
- DOVYKO, 2013. *Dotazník vývoje komunikace* [online]. [vid. 14.10.2023]. Dostupné z: <https://www.dovyko.cz/>
- DVOŘÁK, J., 2007. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 978-80-902536-6-7.

- FEDOROVA, Y., BURLAKOVA, N., 2022. Attitude Toward Disorder as Risk Factor for Psycho-Emotional Disturbances in Children with Dysphasia *European Psychiatry*. Volume 65, Special Issue S1: *Abstracts of the 30th European Congress of Psychiatry*, [online], s. 432–433, [vid. 8.2.2024]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/attitude-toward-disorder-as-risk-factor-for-psychoemotional-disturbances-in-children-with-dysphasia/5F8F7B60C0F5D678BB334591E887ABAC>
- FRANCLOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, R., KOŤA J., SLAVÍK J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- Katalog podpůrných opatření, 2015 [online]. [vid. 12.7.2023]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada publishing. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J., 2010. Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- KOLESOVÁ, E., 2016. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-03-9.
- LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-1123-5.
- Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů MKN-10 [online]. [vid. 10.7.2023]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80>
- Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů MKN-11 [online]. [vid. 6.10.2023]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>
- NEUBAUER, K., aj., 2017. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-261-5.
- POSPÍŠILOVÁ, L., 2022. Doporučení pro vývojovou dysfázii. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online], č. 6, s. 515-519 [vid. 12.7.2023]. ISSN: 1210-7859. Dostupné z: <https://www.csnn.eu/casopisy/ceska-slovenska-neurologie/2022-6-10/doporuceni-pro-vyvojovou-dysfazii-verze-2022-133191/download?hl=cs>

- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12.7.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60264/>
- RICHTROVÁ, B., 2021. *Emočně-sociální potíže u dětí s vývojovou dysfázií*. Listy klinické logopedie [online], č. 2, s. 37–42, [vid. 12.7.2023]. ISSN: 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2021/02.pdf#page=37>
- SIEDLACZEK-SZWED, A., 2012. Význam výchovného prostředí v rozvoji jazykové komunikace. In: NEUBAUER, K. a KALIBA, M. (eds.) *Komunikace a handicap: sborník textů z mezinárodní vědecké konference: 6.-7.9.2011*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 57–64. ISBN 978-80-7435-161-7.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA I., 2007. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VITÁSKOVÁ, K., 2014. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3989-1.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12.7.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12.7.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>