



Bakalářská práce

Výukové metody využívané u dítěte s vývojovou dysfázií

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Jana Syrovátková

Vedoucí práce:

Mgr. Barbora Hodíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Výukové metody využívané u dítěte s vývojovou dysfázií

Jméno a příjmení:

Jana Syrovátková

Osobní číslo:

P20000176

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaké výukové metody se využívají při hodinách Českého jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

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

Metody: Rozhovor.

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:

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

BOČKOVÁ, Barbora. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 9788021056091.

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

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

VRBOVÁ, Renata. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

Vedoucí práce:

Mgr. Barbora Hodíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

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 touto cestou poděkovala vedoucí práce Mgr. Barboře Hodíkové za její odborné vedení, cenné rady a množství času, který mi věnovala při vypracování této bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým přátelům, kteří mi byli velkou podporou po dobu mého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá výukovými metodami, které se využívají u dítěte s vývojovou dysfázií na základní škole běžného vzdělávacího proudu. Cílem práce je zjistit, jaké výukové metody se využívají při hodinách českého jazyka u dítěte s vývojovou dysfázií. Dále jakým způsobem učitelé tyto metody aplikují do výuky a jaké metody se učitelům osvědčily a naopak. Teoretická část se zaměřuje na vymezení vývoje řeči od počátku až po mladší školní věk. Důležitou částí je kapitola narušené komunikační schopnosti a následně kapitoly zaměřené na problematiku vývojové dysfázie. Práce rozebírá také inkluzivní vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií na základní škole a specifika práce s dítětem při hodinách českého jazyka. V empirické části je představen kvalitativní průzkum, který je analyzován a vyhodnocen.

Klíčová slova:

Vývojová dysfázie, narušená komunikační schopnost, vzdělávání, inkluze, základní škola.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the teaching methods that are used for a child with developmental dysphasia in a mainstream elementary school. The aim of the work is to find out what teaching methods are used in Czech language lessons for a child with developmental dysphasia. Furthermore, how do teachers apply these methods to teaching and, what methods have proven successful for teachers and vice versa. The theoretical part focuses on the definition of speech development from the beginning to younger school age. communication disability are an important part, followed by chapters focused on the issue of developmental dysphasia. The thesis also discusses the inclusive education of a pupil with developmental dysphasia in elementary school and the specifics of working with the child during Czech language classes. In the practical part, a qualitative survey is presented, which is analyzed and evaluated.

Keywords:

Developmental dysphasia, communication disability, education, inclusion, primary school.

Obsah

Seznam tabulek	8
Úvod	9
Teoretická část	10
1 Vývoj řeči.....	10
1.1 Vývojové etapy řeči	10
1.2 Narušená komunikační schopnost	15
1.2.1 Opožděný vývoj řeči.....	16
1.2.2 Specificky narušený vývoj řeči.....	17
2 Vývojová dysfázie.....	19
2.1 Etiologie vývojové dysfázie	19
2.2 Symptomatologie vývojové dysfázie	20
2.3 Formy vývojové dysfázie.....	21
2.4 Diagnostika vývojové dysfázie.....	22
2.5 Terapie vývojové dysfázie.....	24
3 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole.....	25
3.1 Problémy při vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií.....	26
3.2 Podpůrná opatření u dítěte s vývojovou dysfázií.....	26
3.3 Specifika práce při výuce českého jazyka	28
Empirická část.....	30
4 Výukové metody využívané u dítěte s vývojovou dysfázií.....	30
4.1 Cíl průzkumného projektu, metodologie	30
4.2 Popis zkoumaného vzorku	30
4.3 Metoda sběru dat.....	31
4.4 Metoda zpracování a vyhodnocování dat.....	31
4.5 Vlastní průzkumné šetření	32
4.5.1 Metody.....	36
4.5.2 Způsoby	39
4.5.3 Osvědčené a neosvědčené metody	41
4.6 Závěry průzkumného šetření	42
5 Navrhovaná opatření.....	43
6 Diskuze	44
Závěr	47
Seznam použité literatury	48

Seznam příloh	50
Příloha A rozhovor č. 1.....	I
Příloha B rozhovor č. 2.....	V
Příloha C rozhovor č. 3.....	XI
Příloha D rozhovor č. 4.....	XV

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kategorie rozhovorů	32
--------------------------------------	----

Úvod

Obsahem této práce jsou výukové metody, které se využívají u dítěte s vývojovou dysfázií na základní škole běžného vzdělávacího proudu. Téma bakalářské práce bylo zvoleno díky autorčinu zájmu o logopedii a problematiku narušené komunikační schopnosti u dětí.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí na teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá vývojem řeči a jednotlivými vývojovými etapami, které člověka provází. Vývoj řeči je popsán až do období mladšího školního věku. Následně popisuje narušenou komunikační schopnost a jejich možnou příčinu, dále rozpracovává poruchy jazykového vývoje jako je opožděný vývoj řeči a specificky narušený vývoj řeči. Druhá kapitola se zabývá problematikou vývojové dysfázie, její etiologií, symptomatologií, formami, diagnostikou a terapií. Poslední kapitola teoretické části je věnována inkluzi žáka s vývojovou dysfázií na základní škole. Jednotlivé podkapitoly se věnují podpůrným opatřením, problematice při vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií a specifika práce při hodinách českého jazyka.

Empirická část je zaměřená na učitele prvního stupně základních škol, kteří mají ve své třídě žáka s vývojovou dysfázií. Cílem je zjistit, jaké výukové metody se využívají při hodinách českého jazyka u dítěte s vývojovou dysfázií.

Data byla získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly provedeny se čtyřmi učiteli různých základních škol běžného vzdělávacího proudu v Libereckém kraji. Ke zpracování dat byla zvolena metoda vytváření tematických kategorií.

Teoretická část

1 Vývoj řeči

Nejdokonalejší biologickou formou pro předávání informací je řeč, která je specifickou lidskou schopností. Zahrnuje soustavu znaků, kterými lidé sdělují své myšlenky, přání, pocity, radost, hněv, odmítnutí nebo hrozbu. K tomu má řeč k dispozici řadu sdělovacích prostředků, mezi které patří mluva, posunky, mimika, neartikulované prostředky a písmo (Kejklíčková, 2016, s. 18). Bez dlouhodobého vývoje lidského druhu by se řeč nevyvíjela a trvalo zhruba pět milionů let, než se ze společných předků vyvinul druh *Homo sapiens sapiens* neboli nynější člověk. V průběhu vývoje se měnila nejen jeho anatomie, fyziologie a velikost mozku, ale docházelo i k postupnému užívání hlasových a řečových signálů. Tento komplexní vývoj se označuje jako fylogenetický vývoj. Mimo fylogenetického vývoje je tu ještě vývoj ontogenetický. Ontogeneze začíná plynutím vajíčka se spermií, pokračuje nitroděložním vývojem plodu, narozením a rozvojem lidského individua až do dospělosti, do období stáří a smrti (Kejklíčková, 2016, s. 25).

1.1 Vývojové etapy řeči

Počátek vývoje řeči vzniká již v prenatálním období, kdy „*kolem dvacátého týdne je už možno zaznamenat známky slyšení, tj. reakce na zvuky. Vyvíjející se plod slyší v břiše matky zvuky z jejího zažívacího traktu, srdeční tep, dýchací šelesty, matčinu mluvu, zpěv, kašel, kýchnutí, nárazy na břišní stěnu a také prudké nárazy, například při skoku, dopadu matčina těla. Zvuky zvenčí jsou značně tlumeny břišní stěnou matky a plodovou vodou, v níž vyvíjející plod plave.*“ (Kejklíčková, 2016, s. 28).

S tím souhlasí Vágnerová (2000, s. 54) která popisuje, že sluchové vnímání je opravdu jedním z předpokladů rozvoje řeči. Dítě by mělo mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč hned od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka neboli fonémy. Děti mají vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fonémům již od 4. měsíce života, kdy se tato aktivita nazývá broukání. U dětí vrozeně neslyšících broukání vyhasíná, neboť není posilováno zpětnou vazbou. Zato slyšící děti v této době s vlastním hlasem experimentují, do nekonečna opakují, co je zaujalo a poslouchají vlastní hlasový projev. „*Jde o fázi, která je jakýmsi předběžným učením, potřebným k rozlišení a aktivnímu zvládnutí výslovnosti základních fonémů rodného jazyka.*“

Po období broukání, kolem šestého měsíce nastává období žvatlání. Dle Vágnerové (2000, s. 54-55) se projevuje opakováním určité, obvykle dost podobné hlásky. Tato dovednost je výsledkem vrozených dispozic a učení. Kejkličková (2016, s. 28) dodává, že žvatlání je převážně spontánní, pudové a v pozdějších obdobích se pak už nevyskytuje. Zvuky jsou tvořeny nejen při výdechu (expiraci), ale i při vdechu (inspiraci). V dospělosti se však inspirační hlasové projevy už téměř nevyskytují. Hlas kojence je modulován sluchovou kontrolou a z období žvatlání dítě plynule přechází do stádia opakování. V období opakování dítě napodobuje své vlastní zvuky a některé zvuky z okolí. Postupně pak dítě začíná zapojovat při zvukových produkcích i zrakové vjemy z okolí, které slyší od mluvících osob. Tak začne pomalu měnit z původních spontánních projevů na projevy uzpůsobené podle slyšeného, tudíž podle svého mateřského jazyka. Takto dítě získává, hromadí a fixuje zvukové stereotypy pro budoucí výstavbu své mluvy. Díky tomu lze zaznamenat postupně objevující se prvky modulace, jako je změna výšky, síly, rytmu a melodie. Nelze však zapomenout ani na ostatní smysly, které jsou ve vývoji řeči důležité. Tomu se věnuje Kutálková (1996, s. 39) která popisuje, že hlavní roli kromě sluchu v tomto období hraje zrak. Dítě napodobuje gestikulaci i výrazy obličeje a postupně se vše snaží spojovat dohromady i se slyšeným zvukem z okolí. Toto období je pojmenováno jako období napodobivého žvatlání.

Po období opakování, přichází období rozumění řeči, kdy dítě začíná postupně spojovat předměty a situace se slovy, která jej provázejí. Nedá se ještě zcela říct, že by dítě přesně rozumělo obsahu slov, stále potřebuje výraznou melodii a mimiku, aby porozumělo, ale hláskové celky postupně začínají nabývat na významu. Je to období, kdy se dítě učí porozumět prvním básničkám a slovním pokynům například „*Udělej paci, paci! Ukaž, jak jsi veliký!*“ a dokáže na ně někdy i odpovědět. Odpověď je zatím jen formou gest nebo náhodným zvukem. Toto období je pro dítě nesmírně důležité, protože vrůstá do svého kulturního prostředí, přizpůsobuje se jeho zvyklostem a registruje naše ctnosti i nectnosti. Vývoj řeči a myšlení je závislý na tom, zda má dítě dost příležitostí komunikovat s dospělými, být v jejich společnosti a mít okolo sebe podmětné prostředí, které usnadňují vznik asociací mezi slovy a předměty. Sovák, významný český logoped a foniatr, (1978, s. 234) uvádí, že „*chápaní řeči má nesmírný význam pro celý další duševní vývoj dítěte; okolní svět se mu stává jasnější a bližší. Dítě se už dá pomocí řeči výchovně ovlivnit. Pro období rozumění je hlavní zásadou názornost. K dítěti se má mluvit jen o tom, co zrovna vnímá.*“

Je třeba podívat se i na to, jak vývoj řeči postupuje. Řeč neprobíhá rovnoměrně, ale objevují se různá období, kterými si dítě musí projít. Těmi obdobími jsou takzvané dva prahy, kdy si lze povšimnout, že se u dítěte střídají období zdánlivého ustrnutí, při němž se některé již dříve známá slova vytrácejí, zato se však zdokonaluje rozumění řeči. Tato věc se vysvětluje tím, že určitá slova projdou takzvaným prahem *pochopení* a to tak, že dítě pozná smysl slov podle zvuku, melodie a mimiky a některá slova se dostanou jen k prahu *proslovení*. To znamená, že dítě dovede ovládnout tato některé slova svými mluvidly, ale nemusí chápat jejich smysl. Má-li se slovo stát částí vlastní mluvy, musí projít oběma prahy (Sovák, 1978, s. 235).

Kutálková (2005, s. 11) popisuje období prvních slov jako jedno z významných období. Pokud není vývoj narušen objevuje se první vědomé slovo kolem jednoho roku. Někdy je zcela zřetelné, jindy mu rozumí pouze maminka, ale málokdy je to slovo máma. Nejčastějšími prvními slovy jsou citoslovce a slova zvukomalebná – bum, ham, haf, pá. V této době je dobré pojmenovávat předměty, které dítě obklopují a na které si může sáhnout. Dítě už má položeny základy mateřského jazyka, základy melodie, mimiky, gestikulace a používání hlasu. Slovo obvykle rychle přibývá a zpočátku zastupují celou větu. Slovo se nejdříve přiřazuje ke zcela konkrétnímu předmětu, ale rychle se přenáší na slova podobná. Například slovo *pipi* jsou nejen babiččina kuřata, ale postupně i slepice, kachny nebo plastová kachna do vany. Jednotlivá slova postupně začínají stačit k vyjádření myšlenky a dítě je postupně začíná spojovat dohromady. Rodí se tak první věta, což rodiče často ještě za větu nepovažují, a tak hranice je obvykle kolem dvou let, kdy dítě většinou používá jednoduché věty. Rozdíly mezi dětmi jsou veliké, některé děti mluví poměrně zdatně, jiné se teprve pomalu rozmlouvají. Za věkovou hranici tzv. období fyziologické nemluvnosti se považuje věk kolem tří let. Do této doby má dítě nárok mluvit málo, aniž bychom se tím nějak znepokojovali. Kolem třetího roku by však mělo zcela jasné, že vývoj řeči postupuje a slovní zásoba přibývá (Kutálková, 1996. s. 40-41).

Ficová (2022, s. 36) popisuje dítě ve třech letech jako hodnotného komunikačního partnera, pro kterého slova znamenají konkrétní obsah. Děti v tomto věku začínají logicky vyvozovat své závěry, opouští dětský žargon a díky dostatečně slovní zásobě se v řeči objevuje minulý čas. Také se začíná formovat verbální paměť, a především zdůrazňuje důležitost komunikace mezi rodičem a dítětem. Komunikace v tomto období je důležitá nejen pro řečový vývoj, ale i pro vývoj sociální a emocionální.

S tím souhlasí i Kutálková (1996, s. 45-46) a dodává, že se v tomto období určuje budoucí sociální tolerance řeči a tedy to, zda bude dítě mluvit bez zábran, sebejistě, bez ostychu vyřídí, co potřebuje nebo ho bude autonomie nadřazeného svazovat a nedokáže si obhájit svůj názor nebo požadavek. Zároveň popisuje období mezi třetím a čtvrtým rokem jako období otázek „a proč?“. Dítě se nechce jen něco nového dozvědět, ale především si popovídat. Je proto ochotno se ptát stokrát na totéž a nedostává-li dítě odpověď na své otázky, oslabuje to jeho chuť komunikovat.

V pěti letech dítě cíleně vymýšlí humor a v jeho řeči se objevuje ironie. Je schopné opakovat na první poslech až pět pojmů a při hrách s pravidly se začíná objevovat i úmyslné zapamatování. Okolo šesti let jsou slovní sdělení přesná a dítě by mělo být schopné vymýšlet samo hádanky. Všechny hlásky českého jazyka by se měly ozývat čistě a nezkresleně. Na této úrovni je tak dítě dobře připravené ovládnout druhou formu slova, a to písmo (Ficová, 2022, s. 41-42). Na to navazuje Vágnerová (2012, s. 296-299) a říká, že jazykové schopnosti se u dítěte mezi 6. a 11. rokem rozvíjí pod vlivem výuky. Vědí čím dál tím více o struktuře jazyka, způsobu jeho využívání a obohacuje se o specifické výrazy a pojmy. Ve školním věku nejde primárně jen o nárůst slovní zásoby, ale v rámci výuky se žáci především učí chápat rozdílnost, podobnost, ale i totožnost významu slov. Učí se analyzovat slova a určovat jejich základ, což často nemusí být snadné. Ve škole se učí chápat rozdíly mezi jednotlivými slovními druhy a způsoby jejich užití. Důležitý je i způsob, jakým děti chápou slova v různě formulovaných sdělení, kdy mladší školáci mají sklon chápat některá sdělení doslova a činí jim potíže porozumět přenesenému významu. Až osmileté a starší děti si obvykle všimnou, když nějaké sdělení nedává smysl. Dále důležitou složkou, se kterou se děti školního věku setkávají je skladba vět a schopnost užívat správně gramatická pravidla. Pochopení gramatických pravidel záleží na úrovni myšlení, které se často zlepšuje v průběhu prvních dvou let školní docházky. Mladší školní žáci obvykle mluví gramaticky správně, ale znalosti gramatiky jsou převážně neuvědomělé. Často se složitějším formulacím vyhnou a dají přednost jednoduššímu vyjádření, které jim nečiní potíže.

1.2 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnost Kejkličková (2016, s. 39) považuje jako „výraznou odchylku ve zvukové podobě mluvního projevu, a to jako celku, nebo v jeho jednotlivých částech, dále neschopnost správně mluvu používat a také neschopnost řeči rozumět“. Existuje řada poruch řeči, některé jsou lehké, jiné obtížnější a některé poruchy jsou i velice závažné. Mezi vady řeči se řadí poruchy vývoje řeči od narození, poruchy řeči v útlém věku, poruchy částečně vyvinuté a poruchy řeči vyvinuté. Velkou roli při vzniku řečových poruch hraje vývoj, který může být narušený různým způsobem. Buď je opožděný bez zřetelné příčiny, to se projeví určitým zdržením řeči. Rozumění řeči je úměrné věku, ale vyjadřovací schopnosti jsou opožděné, někdy i s doprovodem opoždění motoriky dítěte. Jinak je zdravotní stav dítěte v rámci normy a zhruba mezi třetím až pátým rokem dojde k vyrovnání vývoje bez dalších následků. Další způsob je opoždění vývoje řeči se zřetelnou příčinou, tu je nutno léčit, případně dítěti poskytnout odpovídající komplexní péči. Závažnost poruchy závisí na stupni a závažnosti základního onemocnění, které poruchu způsobuje. Takovými příčinami, které mohou za opožděný vývoj řeči jsou například poruchy sluchu, mluvidel, intelektu, jemné motoriky, onemocnění centrální nervové soustavy nebo těžká porucha zraku. U většiny dětí, u kterých je opožděný vývoj řeči způsoben závažnou příčinou, má často narušenou řeč i v pokročilém věku.

Oproti tomu Bytešníková (2012, s. 31) nahlíží na narušený vývoj řeči jako na deficity ve vývoji, které jsou spojené s procesem vyžívání centrální nervové soustavy a rozvojem kognitivních, jazykových a motorických funkcí. Narušený vývoj řeči je termínem, který v současné době zastřešuje veškeré poruchy, se kterými se lze ve vývoji dětské řeči setkat. Narušení řeči negativně ovlivňuje psychický vývoj dítěte a má dopad i na další aspekty ve vývoji dítěte jako třeba na školní úspěšnost, pracovní zařazení, sociální vztahy apod. Projevy narušení mohou být různého charakteru a mohou se objevovat ve všech jazykových rovinách.

Obě autorky se shodují, že narušený vývoj řeči může být často symptomem jiných onemocnění nebo postižení. Škodová, Jedlička (2003, s. 92-93) považují za nejpřehlednější Sovákovu (1978, 1982) klasifikaci, která dělí průběh vývoje řeči a v závislosti na něm i prognózu na:

Opožděný vývoj řeči prostý

Hlavním příznakem je opoždění řečového projevu. Pokud jsou ale příznivé vnější podmínky, řeč se rozvine na odpovídající úroveň. Zpočátku je nejvíce narušena obsahová stránka řeči, což je malá slovní zásoba, dysgramatismy apod., po jejím zlepšení jsou patrné symptomy ve stránce formální. To znamená, že dlouho přetrvává chybná výslovnost některých hlásek nebo jejich skupin (Škodová, Jedlička, 2003, s. 92).

Omezený vývoj řeči

Opoždění vyjadřovacích schopností se projevuje mnohem výrazněji a porucha je nejvíce patrná v obsahové stránce řeči. Omezený vývoj řeči se objevuje nejčastěji u mentálního postižení, u těžších poruch sluchu, případně v extrémních případech sociálního prostředí (Škodová, Jedlička, 2003, s. 93).

Přerušovaný vývoj řeči

Přerušovaný vývoj řeči může vzniknout po úrazech, nádorových onemocnění mozku či vážných duševních onemocněních. Za příznivých podmínek jde opožděný vývoj řeči vyrovnat a dojít normy. Za nepříznivých podmínek, kdy se nedaří odstranit příčinu, má řeč průběh symptomů i charakter omezeného vývoje řeči (Škodová, Jedlička, 2003, s. 93).

Scestný (odchylný) vývoj řeči

Scestný vývoj řeči se projevuje odchylkou od normy jen v některé z rovin řečového vývoje. Týká se to zejména vadné artikulace, která provází vývojové orgánové anomálie jako je například při těžkém rozštěpu patra nebo při organickém poškození mluvidel (Škodová, Jedlička, 2003, s. 93).

1.2.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči není primárním zaměřením této bakalářské práce, ale pro lepší pochopení problematiky narušené komunikační schopnosti je i tato oblast opožděného vývoje řeči v práci zmíněná.

Na první slovo dítěte se čeká vždy s určitým napětím a většina rodičů se ho dočká kolem jednoho roku. Za první slovo lze považovat takový zvuk, který se už jasně váže k nějaké osobě, situaci nebo předmětu. Může i nastat taková situace, že první slovo přijde kolem jednoho roku, ale poté vývoj ustrne na několika slovech a dlouho dál nepokračuje. Je ale řada dětí, které začnou mluvit podstatně později a řeknou první vědomé slovo až kolem druhého roku. Důležitou hranicí se však považují tři roky dítěte, kdy končí období prodloužené fyziologické nemluvnosti. „*Jestliže dítě nemluví ani po třetím roce nebo mluví podstatně méně, než je v tomto věku obvyklé, a stav se nijak výrazně nemění, jde už o opožděný vývoj řeči a dítě patří v každém případě do odborné péče.*“ (Kutálková, 1996, s. 131).

K tomu se přiklání Klenková (2006, s. 66-67) a doplňuje, že je nutné hledat příčiny opoždění. Je vhodné provést diferenciální diagnostiku a zajistit odborná vyšetření například foniatrické, neurologické, psychologické a další, která vyloučí sluchové, zrakové vady, poruchy intelektu, vady mluvních orgánů nebo akustickou dysgnozii a autismus. Pokud nejsou prokázány závažné vady, může dítě s opožděným vývojem vyžrát díky odpovídající péči. Ta je věnována celkovému rozvoji a v rámci rozvoje řeči se může opoždění úplně vyrovnat. U některých dětí se projeví narušená artikulace hlásek neboli dyslalie a v některých případech dlouhodobé pozorování dítěte napomůže k upřesnění diagnózy a bude diagnostikována vývojová dysfázie.

1.2.2 Specificky narušený vývoj řeči

Jak uvádí Bočková, (2017, s. 9) specificky narušený vývoj řeči nebo také jiným názvem vývojová dysfázie představuje jednu z nejkomplicovanějších forem narušené komunikační schopnosti. Je to dáno z hlediska širokého spektra obtíží i kvůli složitému terminologickému a diagnostickému vymezení. Kolesová (2016, s. 47) popisuje specificky narušený vývoj řeči jako problém, který se projevuje sníženou schopností nebo až neschopností se naučit verbálně komunikovat. Dochází k poruše zpracování řečového signálu v mozku. Dítě sice dobře vidí a slyší, ale jeho centrální nervová soustava a mozek nejsou schopny zpracovat sluchové a zrakové signály z okolí. Výsledkem pak je, že dítě nemusí mluvit vůbec, mluví s obtížnou srozumitelností nebo mu není rozumět a jeho řeč zní jako cizí jazyk. Škodová, Jedlička (2003, s. 106) souhlasí a doplňují, že specificky narušený vývoj řeči se projeví i přesto, že podmínky pro rozvoj řeči jsou dítěti přiměřené.

Smolík (2015, s. 145) dodává: „*při vývojové dysfázii dochází nejen k opoždění jazykového vývoje, ale i k narušení jazykového systému. Děti s touto poruchou mají s některými oblastmi jazykových schopností větší problémy než s jinými.*“ Lze předpokládat, že vývojová dysfázie souvisí s dalšími poruchami jako třeba čtení a porozumění. To potvrzuje Vrbová (2015, s. 23-24) a říká, že narušení v jazykových rovinách se projevuje v oblasti výslovnosti, gramatiky a slovní zásoby. U dítěte se mohou projevit specifické poruchy učení, které jsou na podkladě narušené komunikační schopnosti. Děti s vývojovou dysfázií mají obtíže nejčastěji v paměti, pozornosti, jemné motorice a grafomotorice. Oproti jiným dětem jsou lehce unavitelné a mají problémy v sociálních vztazích. Mají problémy s hledáním přátel, v trávení volného času a ve výběru budoucí profese. Proto je nezbytné zahájit včasnou logopedickou intervenci, uvažovat o zařazení do mateřské a základní školy logopedické, případně v základní škole běžného vzdělávacího proudu pracovat dle individuálního vzdělávacího plánu a s podporou speciálně pedagogického centra.

2 Vývojová dysfázie

Jak uvádí Škodová, Jedlička (2003, s. 106) vývojová dysfázie je charakterizována širokou symptomatikou ve vlastní řečové produkci a v jejích úrovních. Může být doprovázena i dalšími příznaky, které vyplývají z etiologie. Termín vývojová dysfázie je chápána jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, která je způsobena od počátku narození dítěte. Nejde tedy o stav získaný až po osvojení řeči.

Dle Smolíka, Málkové (2014, s. 146) vymezení vývojové dysfázie není zcela jednoznačné a existují terminologické odlišnosti dané různými odlišnostmi a důrazy. S tím souhlasí i Pospíšilová (2021, s. 515) která říká, že terminologie byla až do roku 2016 nejednotná. Odborníci v anglicky mluvících zemích se dohodli na jednotném termínu vývojová porucha jazyka (*developmental language disorder*) oproti tomu ve většině neanglicky mluvících zemí je používán termín vývojová dysfázie.

To doplňuje Kutálková (1996, s. 137) „*Předpona dys- v terminologii označuje poruchu vývoje, druhá část slova -fázie pochází z řeckého výrazu femi, který znamená vypravuji. Odchytky od normy postihují vypravování, tedy řeč jako celek.*“.

2.1 Etiologie vývojové dysfázie

Příčiny vývojové dysfázie jsou skryty ve fungování centrální nervové soustavy, v její zralosti nebo poškození. Dysfatické děti často mají projevy lehké mozkové dysfunkce a je mezi nimi i hodně těch, kteří mají v anamnéze údaje o rizikovém těhotenství, nedonošenosti, komplikacích během porodu a celkové nevyzrálosti (Kutálková, 1996, s. 137). Škodová, Jedlička (2003, s. 107) specifičtěji uvádějí, že příčina vývojové dysfázie je následkem poruchy centrálního zpracování nervového signálu. Existuje předpoklad, že vývojová dysfázie je difuzní, nikoli ložiskové postižení centrální nervové soustavy. Zasahuje tedy celou centrální korovou oblast. Kutálková (1996, s. 137–139) dodává, že záleží také na tom, ve které části mozku se nalézá zdroj obtíží a jak je vývojová vada rozsáhlá. Až na základě těchto skutečností se určuje stupeň poruchy.

Kutálková (1996, s. 137–139) rozděluje dysfázii do tří stupňů. Prvním nejtěžším stupněm se označuje nemluvnost. Řeč se nevyvíjí a dítě se vyjadřuje pouze pohybem a hlasem. Pokud je poškození v dostředivé a centrální části reflexního okruhu, je těžce postiženo rozumění řeči a stagnuje proto rozumový vývoj dítěte. Pokud je poškození v odstředivé části, dává to dítěti možnost řeči rozumět a je možné nalézt náhradní mechanismy pro dorozumívání. Druhým je střední stupeň poruchy, který se označuje jako těžká dysfázie nebo částečná nemluvnost. Patří k velmi závažným postižením komunikace a mohou mít za následek i druhotné omezení rozumových schopností. Řeč se sice rozvíjí, ale mnohem později a pomaleji a dítě se učí pracně všemu, co si ostatní intaktní děti osvojují pomocí napodobování. Posledním je lehčí typ dysfázie, která bývá často posuzována jako dyslalie a paradoxně tyto děti mají největší potíže, protože je na něj vyvíjen mnohem větší výchovný tlak než na děti s většími potížemi. Obvyklé metody, které funguje u poruch výslovnosti, u dysfázie rozhodně nestačí. Dítě dělá, co může, ale snaha není dostatečně vidět a veškerá komunikace je zdrojem napětí. Druhotně mohou vzniknout i další problémy, pokud se situace neřeší přiměřeně k poruše. Vždy je potřeba odhalit pravou podstatu potíží a použít přiměřené metody.

2.2 Symptomatologie vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie se projevuje různými symptomy. Nejnápadnějším je však vždy opožděný vývoj řeči a nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Řečové obtíže zasahují jak povrchovou, tak hloubkovou strukturu. V povrchové struktuře jsou zásadní poruchy fonologického systému, kdy je nejčastěji postižena diferenciací znělosti. Řeč je na poslech výrazně patlavá až zcela nesrozumitelná. Může docházet k záměnám či redukci hlásek a slabik. Proto se někdy nemluví pouze o opožděném vývoji řeči, ale i o odchýlném vývoji řeči. Hloubková struktura řeči zasahuje oblast sémantickou, syntaktickou, ale i gramatickou. Dítě přehazuje slovosled, používá nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechává některá slova a je patrné celkové omezení slovní zásoby (Škodová, Jedlička, 2003, s. 107-108).

S tím souhlasí Klenková (2006, s. 70) a říká: „*dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nedostatečně a nepřesně ji rozumí. Špatné rozumění pak dává vznik i špatné tvorbě vlastní řeči. Dítě se snaží v řeči reprodukovat vše tak, jak rozumí, a protože rozumí chybně, a to především v oblasti fonologie a segmentace řeči, musí být i vývoj řeči dítěte opoždění a defektní.*“

Vývojová dysfázie se neprojevuje pouze narušením v oblasti řeči, ale i v dalších oblastech jako je nerovnoměrný vývoj, který může dosahovat rozdílu i několika let. Téměř pravidlem je však narušení motorických funkcí, a to jak hrubé, tak i jemné motoriky. Nelze ani opomenout nevýhodné typy lateralit jako třeba nevyhraněnou či zkříženou (Škodová, Jedlička, 2003, s. 107-108).

2.3 Formy vývojové dysfázie

Existují tři základní rozdělení vývojové dysfázie. Dlouhá (2017, s. 120-123) rozděluje formy na receptivní, expresivní a smíšenou formu. Receptivní forma se označuje jako porušení řečové percepce, která je primárním deficitem u dětí s vývojovou dysfázií. Tyto děti mají potíže s tvorbou slov a špatnému rozumění. Někdy jsou výrazné i výpadky pozornosti a může se objevit i opoždění abstraktního a symbolického myšlení. Přidružené obtíže mohou být i ve sluchovém vnímání a poruše fonemického sluchu. Expresivní forma vývojové dysfázie je charakterizována obtížemi v řečové expresi. To znamená, že aktivní slovní zásoba se vyvíjí velmi pomalu, děti mívají vlastní slovník, vážne syntéza slov a slabik. Řeč je celkově agramatická a nesrozumitelná. Poslední a nejčastější formou je smíšený typ, kdy se obě předchozí formy prolínají. Jsou patrné symptomy poruchy rozumění řeči a následně ve vyjadřovacích schopnostech.

Škodová, Jedlička (2003, s. 123-129) dělí dysfázii na motorickou a senzorickou. Čerpají z Mezinárodní klasifikace nemocí. V motorické dysfázii převažují obtíže v logomotorické oblasti. Vývoj řeči je vždy opožděn a aktivní slovník je nižší než úroveň rozumění slovům a větám. Dítě spoléhá na neverbální způsoby komunikace, řečový apetit je malý a řeč se tvoří těžkopádně. Oproti tomu v senzorické dysfázii převažují obtíže v receptivní oblasti řeči. Kdy vývoj řeči nemusí být výrazně opožděn a slovník nemusí být chudý, ale dítě často nechápe obsah využívaných slov. Řeč je sice plynulá, ale prakticky nesrozumitelná a projev je deformovaný.

Z výše uvedeného vyplývá, že rozdělení forem každý autor dělí odlišně. Společným znakem, na kterém se autoři shodují, je v potížích s tvorbou řeči a špatnému rozumění. Dále pak v chápání obsahu slov a v nesrozumitelném projevu.

Dlouhá (in Bishop 1999, 2017, s. 118-119) uvádí dělení na skupiny podle míry postižení porozumění řeči a jednotlivých jazykových skupin. Smíšený fonologicko-syntaktický syndrom s poruchou rozumění řeči a vážnoucí expresí, syndrom chybného fonologického programování, kdy se jedná o těžkou poruchu verbální komunikace, dále pak sémanticko-pragmatický syndrom, kdy je přítomen defekt v rozumění obsahu řeči a vyjadřování. Děti mají nepřesný slovník, obsahově chudou řeč, nejsou schopni pojmenovat obrázky či předměty.

2.4 Diagnostika vývojové dysfázie

Diagnostika narušeného vývoje řeči se odvíjí od normálního průběhu vývoje řeči. Základem diagnostiky je orientační vyšetření řeči dítěte. Zaměřuje se jednotlivé oblasti vývoje sémantiky, gramatiky, pragmatiky a metalingvistiky. Volba strategie a konkrétních vyšetřovacích metod je závislá na diagnostikovi (Lechta, 2003, s. 70).

Jak uvádí Škodová, Jedlička (2003, s. 109-116) na včasné a správné diagnostice je závislý úspěch terapeutických postupů. Diagnostika je lékařskou, psychologickou i speciálně pedagogickou záležitostí a vždy by se mělo jednat o týmovou spolupráci mezi obory. Foniatrická diagnostika je základním vyšetřením. Zaměřuje se na vyšetření všech složek řeči a sluchu. Foniatr zde působí jako koordinátor všech diagnostických postupů. Neurologická diagnostika se dělá pomocí anamnézy a EEG. K doplnění lékařské diagnostiky se provádí také logopedická a speciálně pedagogická diagnostika, která dotváří celkový obraz schopností dítěte a pomáhá zjišťovat míru opoždění. Tato diagnostika se zaměřuje na deficity v oblasti orientace v prostoru a čase, laterality, motorické funkce, sluchové a zrakové vnímání, řeč, a to jak percepce tak i exprese. Dále pak na grafomotoriku, čtení, psaní, počítání a v neposlední řadě na paměť a koncentraci pozornosti. Další diagnostikou je psychologická diagnostika, kdy se pomocí komplexních testů mapuje profil dítěte.

Významná je i diferenciatní diagnostika, kdy je třeba vývojovou dysfázi charakterizovat jako celek. Opoždění jednotlivých složek je nerovnoměrné a lze ji často zaměnit za jiné vývojové opoždění nebo vady. Kutálková uvádí (2002, s. 50), že především je třeba dysfázi odlišit od sluchové poruchy způsobenou lehkou mozkovou dysfunkcí nebo dětskou mozkovou obrnou. Dále pak od dyslalie, od čisté podoby dysartrie nebo nízkým vrozeným nadáním pro řeč. Vždy je proto potřeba ověřit intelekt, který určuje pravděpodobnou prognózu.

2.5 Terapie vývojové dysfázie

Lechta uvádí (2005, s. 40) „*tak jako v diagnostice i v terapii narušeného vývoje řeči platí jisté všeobecné principy, jejichž dodržování dělá terapii účinnou.*“

Terapie dítěte s vývojovou dysfázií je vždy podmíněná spoluprací několika odborníků z různých oborů. V počátcích je nutná úzká spolupráce klinického logopeda, lékaře a klinického psychologa. Až v další fázi by měl být členem pedagog a pracovníci speciálně pedagogických center. Nejdůležitější složkou však zůstává rodinná péče a její spolupráce s výše uvedenými odborníky. Terapie se zaměřuje na celkovou osobnost dítěte a musí zahrnovat rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a řeči. Rozvíjení schopností a dovedností nelze cvičit izolovaně, protože vývoj každého dítěte s vývojovou dysfázií bude individuální vzhledem ke stupni postižení. Je třeba proto kombinovat všechny rehabilitační, edukační i reedukační postupy tak, aby dítě mohlo využít nejvíce toho, co už umí (Škodová, Jedlička, 2003, s. 117).

S tím souhlasí Dlouhá (2017, s. 178) a dodává: „*úspěšná terapie vývojové dysfázie je dlouhodobá – většinou trvá několik let (u nejtěžších forem i po celý školní věk). Zráním CNS v kombinaci s včasnou a adekvátní logopedickou terapií a celkovou rehabilitací se úroveň jednotlivých složek osobnosti zlepšuje.*“

3 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole

Integrovat žáka s vadou řeči do hlavního vzdělávacího proudu se může zdát jako velmi jednoduchá a bezproblémová věc. Na první pohled jde o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt a jediným nedostatkem je vada řeči. Bohužel, v realitě je tomu úplně jinak, a to zejména u žáků s těžkou formou vývojové dysfázie. Je pro ně potřeba připravit takové podmínky, aby zařazení do základní školy bylo přínosné nejen po vzdělávací stránce, ale i po stránce sociální (Vrbová, 2012, s. 19).

Dlouhá (2017, s. 178) dodává, že důležitými předpoklady dítěte s vývojovou dysfázií pro vstup do školy je školní zralost, požadavky školy a psychická zralost. Pokud je však dítě podprůměrné ve všech oblastech, nejde s velkou pravděpodobností o školní nezralost, ale o celkové snížení předpokladů k zvládnutí podmínek a požadavků základní školy běžného vzdělávacího proudu. Odklad školní docházky situaci většinou nevyřeší a pokud je porucha řeči ve věku šesti let závažná a je patrné, že během odkladu školní docházky se dítě nedostane na přijatelnou úroveň pro vstup do školy, je vhodné dítě zařadit do školy speciální. *„Odklad školní docházky má pro dítě s vývojovou dysfázií smysl jen tehdy, podaří-li se pro dítě vypracovat a zajistit individuální výchovný terapeutický program, který by zlepšil jeho nedostatky v celkovém rozvoji.“*

Vrbová (2015, s. 21) souhlasí a doplňuje, že vývojová dysfázie nemusí být pouze expresivní a často se stává, že dítě, které nastupuje do školy mluví bez výrazných agramatismů a má navozeny všechny hlásky. Co ale vážně je porozumění, které není na první pohled zřejmé. Nicméně při včasné diagnostice a léčebně-rehabilitační a rodinné péči může i dítě s vývojovou dysfázií absolvovat běžnou základní školu. Ti nejúspěšnější i střední školu a dosažení vysokoškolského vzdělání je už pak spíše výjimkou (Dlouhá, 2017, s. 178).

3.1 Problémy při vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií

Nejčastěji viditelný a slyšitelný problém je s mluvením a vyjadřováním. Žáci s dysfázií kromě narušené výslovnosti mají problém také s expresí řeči a správným sestavováním věty. Nedodržují slovosled, špatně časují, skloňují nebo nevhodně používají předložky. Často se může stát, pokud dítě pouze odpovídá na otázky, tak se mluva může zdát dobrá. Avšak pokud mají něco popisovat, jsou mnohdy neúspěšní. Používají nezvyklé výrazy bez dostatečného porozumění nebo správného kontextu. S tím se pojí problémy s porozuměním zadání a instrukcí. Dítě nepochopí přesně, na co se ho ptáme nebo co po něm chceme a je dost možné, že s malým zpožděním pouze kopíruje své spolužáky. U dětí s dysfázií nefunguje hlásková analýza slov. Vážně rozlišování znělých a neznělých hlásek, délka samohlásek, případně mají obtíže v rytmické reprodukci. Ve čtení vážně zejména porozumění a objevují se i potíže při pochopení abstraktních pojmů. Dále mají obtíže se zápisky a nejsou schopni z textu vybrat to podstatné nebo je přímo i samostatně napsat. Oslabená je verbální paměť, zapamatování a znovu vybavování slov. Projevy chování žáků s vývojovou dysfázií bývají někdy zaměňovány za autistické projevy. Působí dětsky, ulpívají na činnostech, které znají a jdou jim. Nevšímají si detailů v oblékání, stolování, jsou až naivní. Proto tyto děti často bývají terčem posměchu (Vrbová, 2015, s. 21-28).

3.2 Podpůrná opatření u dítěte s vývojovou dysfázií

Jak uvádí Neubauer a kol. (2017, s. 28) novela školského zákona České republiky zavádí s platností od roku 2016 pojem podpůrná opatření, která jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálně vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou dále definována jako: „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.*“ Žák má dle novely školského zákona právo na poskytnutí podpůrných opatření bez finančních nákladů. Měla by mu pomoci s naplněním jeho vzdělávacím potenciálem a učitelům by měla přinést více možností v individualizaci výuky.

Mezi podpůrná opatření patří poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení, úprava obsahu, hodnocení, organizace, metod a forem vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče. Úprava podmínek vzdělávání a ukončení vzdělávání, v případě potřeby možnost prodloužení studia. Dále se do podpůrných opatření řadí využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, komunikačních systémů, Braillova písma a dalšího podpůrného nebo nahrazujícího komunikačního systému. Dítěti lze vytvořit vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a upravení očekávaných výstupů. K vzdělávání lze využít asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka nebo tlumočnicka českého jazyka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2-9).

Bočková (2017, s. 17) popisuje možnost realizace edukace dítěte s vývojovou dysfázií na běžné základní škole v rámci inkluzivního vzdělávání. Tento postup je vhodnější spíše pro žáky s lehčí formou narušení řeči, která se výrazně nepromítá do školních dovedností. Běžná forma podpory je pak ze strany učitele dostačující. V případě závažnějších obtíží, které mohou žáka negativně ovlivňovat je možná varianta vzdělávání v běžné škole hlavního proudu v rámci inkluzivního vzdělávání s podpůrnými opatřeními.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* jsou podpůrná opatření rozdělena do pěti stupňů. První stupeň podpůrného opatření představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Je poskytována žákovi, který potřebuje úpravu ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Tento první stupeň podpůrného opatření nemá normovanou finanční náročnost. Podpůrné opatření druhého až pátého stupně je poskytováno na základě doporučení školského poradenského zařízení. K němu musí být i přiložen informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Bočková (2017, s. 17) dodává, že průběh vzdělávání je ve spolupráci školy a školského poradenského zařízení pravidelně vyhodnocován. Dále pak uvádí: „*Nezbytnou součástí podpory žáka je pravidelná logopedická intervence realizovaná dle možností a potřeby v rezortu školství a zdravotnictví.*“

3.3 Specifika práce při výuce českého jazyka

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace má stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu. Jazyková výuka, jejímž cílem je podpora rozvoje komunikačních kompetencí a vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují vnímat jazyková sdělení, rozumět jim, vyjadřovat se a uplatňovat výsledky svého poznávání. Vzdělávací oblast oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, který je dále rozdělen do menších podskupin a ty se během vzdělávacího procesu vzájemně prolínají. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v mluvené i písemné formě, dává žákům možnost poznat a pochopit kulturní vývoj lidské společnosti. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity, pochopit svoji roli v odlišných komunikačních situacích a orientovat se při vnímání okolního světa. Kromě rozvoje komunikačních dovedností v mateřském jazyce, zahrnuje vzdělávání i jazyce cizím (Rámcový vzdělávací program, 2017, s. 16). S tím souhlasí Vrbová (2015, s. 86-89) a dodává, že je vždy je potřeba počítat s druhem narušené komunikační schopnosti dítěte. S největšími obtížemi se potýkají děti s dysfázií. Je třeba mít na mysli, že projevy dysfázie jsou variabilní a individuální. Děti mohou nastupovat do školy s dobrou výslovností, slovní zásobou a mnohdy nemusí být projevy dysfázie být na první pohled vidět. Dysfázie zahrnuje celou řadu dalších symptomů, od deficitů ve všech složkách jazyka, poruch ve sluchovém a zrakovém vnímání, až k poruchám pozornosti, poruchám emocionality a dalším. Obecně se pro výuku českého jazyka se doporučuje vycházet ze specifík narušené komunikační schopnosti a specifických projevů dítěte. Zohledňovat výkyvy ve výkonnosti, pozornosti a ponechávat čas na relaxaci. Instrukce a zadání několikrát opakovat a vždy ověřovat porozumění, případně složitější instrukce rozdělit do několika kroků. Při výuce je dobré uplatňovat multisenzoriální přístup, což znamená využití všech smyslů při získávání informací, dovedností a vytvářet asociace, které pomáhají k zapamatování. Dále je třeba respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci a hodnotit pouze to, co žák stihl. Důležitá jsou i pravidla, domluvit se přímo s dítětem s dysfázií, jak sdělí, když něčemu nebude rozumět nebo potřebuje něco dovysvětlit. V neposlední řadě nevyžadovat delší a složitější zápisy v sešitech a hledat vhodnější alternativu jako je například předem natištěný text, který si žák vlepí do sešitu. Klást důraz na objasňování významu slov a nelze opomenout ani snahu o maximální podporu žáka v komunikaci. Nevynechávat ho při společenských činnostech vyžadující komunikaci, ale připravit podmínky tak, aby se žák mohl bez obav zapojit.

Výuka českého jazyka s sebou nese různé oblasti, na které je třeba myslet. Při osvojování gramatických kategorií, ale i nácviku zvukové podoby slov je nutné důsledně vysvětlovat, ověřovat a používat různé metody, pomůcky a ponechat dostatek času na upevnění. I přes to, že může dojít k posunutí učiva. Když dítě přejde k novým jevům bez upevnění těch předchozích, neosvojí si žádný z nich. Diktáty a složitější text lze psát jako doplňovačku, nebo možné zadat i předem na procvičení domů. Je třeba zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu. Opravy prací označovat pouze počtem chyb a klasifikovat pouze v případě úspěchu. Dále se doporučuje při opravování zvýraznit správné jevy a chyby případně začernit. Důležitým bodem je neopravovat chyby červenou barvou. Při práci nebo procvičování lze využít i pomůcky jako jsou třeba předtištěné kontrolní práce a zápisy do sešitů. Gramatické přehledy na kartách, v případě zájmu používat notebook na slohové práce nebo písemné úkoly. K rozvoji jazykového citu lze využít hry se slovy, tvoření různých gramatických kategorií, doplňování vět s předložkovými vazbami, tvoření slov od stejného základu nebo oprava chyb v textu. Na rozvoj sluchové, zrakové pozornosti a paměti lze využít mnoho publikací, které se rozvíjením zrakové a sluchové pozornosti zabývají nebo počítačových programů. Při nácviku tvrdých a měkkých souhlásek lze využít barev a je dobré nezapomínat na využívání mnemotechnických pomůcek. Výklad vyjmenovaných slov by měl být podložen vždy názorem a slova vysvětlena, co znamenají. Je třeba mít na paměti slova neustále opakovat, aby nebyla zapomenuta.

Závěrem lze říct, že specificky narušený vývoj řeči je velmi komplikovaná forma narušené komunikační schopnosti. Projevuje se sníženou schopností až neschopností se naučit verbálně komunikovat. V rámci inkluzivního vzdělávání a nastavení podpůrných opatření se dítě s vývojovou dysfázií může vzdělávat i ve škole běžného vzdělávacího proudu. Mezi vzdělávací oblasti, se kterými mají děti s vývojovou dysfázií nejčastěji problém je český jazyk a je to zároveň složité i pro pedagogy, kteří musí myslet na výkyvy pozornosti, výkonnosti a zároveň hledat takové výukové metody, které pro dítě budou nejvíce vhodné.

Empirická část

4 Výukové metody využívané u dítěte s vývojovou dysfázií

4.1 Cíl průzkumného projektu, metodologie

Hlavním cílem průzkumného projektu je zjistit, jaké výukové metody se využívají při hodinách českého jazyka u dítěte s vývojovou dysfázií. Průzkumné otázky, které byly pro tuto práci stanoveny jsou:

VO1: *Jaké jsou nejčastěji využívané metody při hodině českého jazyka u dítěte s vývojovou dysfázií?*

VO2: *Jakým způsobem učitelé aplikují metody do výuky?*

VO3: *Jakou metodu považují učitelé za osvědčenou a naopak?*

Průzkumné šetření bakalářské práce má charakter kvalitativního průzkumu. Jako konkrétní metoda byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru.

4.2 Popis zkoumaného vzorku

Průzkumný vzorek se skládá ze čtyř pedagogů základních škol běžného vzdělávacího proudu v Libereckém kraji. Respondenti jsou učitelé prvního stupně a to konkrétně 2. a 3. ročníku, kde mají ve svých třídách dítě s diagnózou vývojová dysfázie.

Respondenti byli zvoleni na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny v Liberci, která poskytla informaci, na kterých školách se žáci s diagnózou vývojové dysfázie nachází. Následně na začátku roku 2023 byly jednotlivé školy osloveny s žádostí o rozhovor, který se povedlo uskutečnit se čtyřmi učiteli různých škol v Liberci. Respondenty byly ženy s praxí v průměru 24 let.

4.3 Metoda sběru dat

Data byla získávána pomocí rozhovorů s pedagogy 2. nebo 3. ročníků, kteří mají ve svých třídách dítě s vývojovou dysfázií. Jako hlavní metoda sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor.

V úvodní fázi rozhovoru respondenti byli seznámeni se záměrem rozhovoru, byli ujištěni, že veškerá data budou anonymizována a není hodnocena jejich práce. Osnova témat rozhovoru se týkala především metod a uzpůsobení podmínek pro žáka s vývojovou dysfázií. Dále pak jaké metody se respondentům osvědčují a jaké naopak ne.

Polostrukturované otázky v rozhovoru umožňovaly pružně reagovat na odpovědi respondentů. Časové podmínky byly pro všechny stejné a trvaly kolem 45 minut.

4.4 Metoda zpracování a vyhodnocování dat

Veškerá data byla kvalitativně vyhodnocena. Důvodem tohoto výběru bylo přesvědčení, že tato metoda umožňuje hlouběji prozkoumat využití výukových metod v praxi, které by kvantifikací nebyly možné zjistit.

Nejprve byla data získána doslovným přepisem rozhovorů. Při vyhodnocování se postupovalo vytvářením skupin, ve kterých bylo cílem identifikovat podobnosti ve vymezených jednotkách a z toho vytvořit kategorie. V první fázi vyhodnocování proběhlo otevřené kódování, kdy se k jednotlivým výroky přiřazovaly významové jednotky. Pomocí seskupování kódů vznikly tři kategorie a k nim i jednotlivé podkategorie.

Tabulka 1: Kategorie rozhovorů

Označení	Kategorie	Podkategorie
I.	metody	a) pomůcky
		b) personální podpora
		c) práce s časem
II.	způsoby	a) usazení
		b) střídání činností
		c) přístup učitele
III.	osvědčené a neosvědčené metody	a) zjednodušené
		b) nejednotnost

4.5 Vlastní průzkumné šetření

Tato část je zaměřena na průzkumné šetření, které bylo získáno pomocí rozhovorů s učiteli 2. a 3. ročníku základních škol v Libereckém kraji. Rozhovor byl proveden se čtyřmi učitelkami, které jsou v práci označeny jako učitelka (A), učitelka (B), učitelka (C), učitelka (D). Rozhovor s učitelkami byl rozdělen do tří částí. Na úvodní část, kdy byl vysvětlen záměr rozhovoru, ujištění o anonymitě a způsobu nahrávání. Následně byly zvoleny lehčí otázky, které napomohly k uvolnění atmosféry a k zjištění, jaké komunikační strategie respondentky využívají. Poté nastala hlavní část rozhovoru, která naplňovala hlavní cíle průzkumného šetření.

Učitelka (A) v rozhovoru uvádí, že praxi v oboru má dvacet pět let a práce s dětmi ji naplňuje. V její třídě se momentálně nachází dvě děti s podpůrnými opatřeními. Mezi nimi je i holčička s vývojovou dysfázií. Nikdy před tím se s touto diagnózou nesetkala a je to poprvé, co takové dítě ve třídě má. Na příchod holčičky s vývojovou dysfázií bylo upozorňováno již před začátkem školní docházky. Po příchodu dítěte do první třídy byly poznatelné potíže při komunikaci a vyjadřování dítěte. Jako metody při práci s žákem nejčastěji využívají pracovních listů na zrakové vnímání, má k dispozici desku s měkkými a tvrdými souhláskami a záložku. V psaní dělají rébusy, křížovky nebo přesmyčky. U diktátů má holčička prodloužený čas a zkrácený text, případně ji pomáhá asistentka. Dále má holčička s dysfázií jednou týdně doučování, kdy se procvičují jednotlivé oblasti. Učitelka dále uvádí, že se snaží být holčičce nápomocná a všímá si jí. Když píšou zápisy, tak k ní přijde, ukáže ji prstem, aby si chybu uvědomila nebo ji potichu jednotlivé slovo vyartikuluje. Rozhodně se jí při práci neosvědčilo, aby něco říkala nahlas měla hlasitý projev před třídou. Dle jejích slov je vidět velký posun u dítěte s dysfázií od počátku nástupu do školy až do teď, kdy je holčička ve druhé třídě. Metody a práci s dítětem s dysfázií pedagožka konzultovala s poradnou a je jí velkou oporou.

Učitelka (B) má praxi v oboru třináct let a výuku na prvním stupni základní školy vnímá jako rodinu. Dle jejích slov je to krásná práce, ale náročná. Zkušenost s dítětem s vývojovou dysfázií už měla z dřívějších let. Ve třídě má v této době tři děti s podpůrnými opatřeními a další jsou v jedné. K dětem přistupuje tak, jak vidí, co jim pomáhá. Dítě s vývojovou dysfázií, které má aktuálně ve třídě převzala od kolegyně a poznala ho dále i tak, že se potřeboval často ujišťovat a někomu to převyprávět po svém, zda chápe, co má dělat. Při práci s chlapcem se učitelce osvědčilo mu dát prostor pro sebe a samostatnost a neosvědčilo se jí ho nechat jen sedět a nevytáhnout ho. Učitelka hodně aktivizuje děti a učí tvořivou školu. Jednotlivé činnosti střídá, chlapec má zkrácený čas na práci a využívá barvy, kdy má dovoleno si v textu podtrhávat, zaškrtnout a kroužkovat. Dále v hodinách využívá personální podporu pro žáka a jako pomůcky často využívá ručně vyrobených přehledů a nejvíce pak online cvičení. Učitelka se snaží, aby rozvoj u chlapce byl všestranný. Metody, které v hodinách využívá konzultovala nejvíce s výchovnou poradkyní, případně s kolegyněmi a nejvíce dbá na vlastní intuici. Posun u žáka vidí nejen ve stránce vzdělávací, ale i sociální.

Učitelka (C) při rozhovoru vypráví o její praxi, kterou má okolo dvaceti pěti let a práce v oboru ji baví někdy více, někdy méně, podle vyskytujících se problémů. Nyní má ve třídě tři žáky s podpůrnými opatřeními a atmosféra ve třídě není výrazně jiná, protože děti neřeší odlišnosti jiných dětí. S dítětem s vývojovou dysfázií se setkala poprvé před pěti lety, ale bylo v jiné třídě a neměla možnost s ním přímo pracovat. U dívky s vývojovou dysfázií, kterou má momentálně ve třídě zaznamenala vyskytující se problém hned prvních dnech. Velmi špatně se vyjadřovala, měla špatnou výslovnost, neskloňovala, nečasovala a neznala významy slov. Proto se k dívce napsal asistent pedagoga. Při práci s dívkou se využívá možnost výuky s asistentkou mimo třídu dle aktuálního rozpoložení dívky. K práci má dále možnost využívat tabulku s písmeny, má více času na práci a hodně ji učitelka opakuje při vysvětlování a zjišťuje, zda rozuměla zadání. Dále má holčička jednou týdně hodinu speciální péče, kdy se využívají speciální pomůcky k procvičování. Také se společně s asistentkou snaží o samostatnost dívky a aby uměla sama využívat přehledy, neboť učiva bude postupem času přibývat. Metody pedagožka konzultovala a konzultuje s poradnou. Jsou v kontaktu s maminkou, která učitelce předávala zprávy i od jiných odborníků, případně si sama dohledává v dostupných zdrojích. Celkově shledává posun u dívky ve vyjadřování a chování.

Učitelka (D) má praxi v oboru třicet šest let a práce ji jako taková baví, jen shledává větší nárůst v administrativní práci, kvůli které poté nezbývá už tolik času na práci samotnou. Momentálně má ve třídě jednoho chlapce s vývojovou dysfázií a tři ukrajinské chlapce. Velký přínos vidí v možnosti mít ve třídě párovou učitelku a asistenta. S diagnózou vývojové dysfázie se setkala až nyní s touto třídou, kterou má. Chlapec s dysfázií přišel už diagnostikovaný a s přiděleným asistentem, protože bylo jasné, že od začátku bude velký problém s ním pracovat. Počátky práce s chlapcem byly prý náročný, nevěděla, co chce, brečel a nebylo šance s ním pracovat. Měl problémy se skloňováním, rozkladem slov i s psaním písmenek. Při práci s ním využívá pomůcky, které jsou v knížkách na dyslexii, ale mnohem precizněji. Dále vějíře, kdy se skládají slova anebo si je kolíčkují. Také si píšou tabulky, první písmena ze slov, skládají věty, mají k práci obrázky a hodně logopedická cvičení. Chlapce má posazeného v přední části třídy, aby se mu mohla věnovat přímo učitelka nebo asistentka. Ze speciálních pomůcek má k dispozici Logico Piccolo, vějíře a dvojí učebnice, aby si mohl chlapec podtrhávat a značit. Hodina probíhá standartně, jen má zkrácené diktáty a práce. Jde spíše o kvalitu než o kvantitu. Také učitelka nehodnotí písemný projev, protože mu nejde pravopis. Metody konzultovala s poradnou a hodně se snaží dbát na intuici. Co se týče posunu, tak je u chlapce také znát, protože se zlepšil výrazně v mluveném projevu.

Závěr rozhovoru se věnoval poděkování a předání získaných výsledků práce. Data, která z rozhovorů vyplynula, byla rozčleněna do tří kategorií:

1. metody
2. způsoby
3. osvědčené a neosvědčené metody

4.5.1 Metody

V této kategorii jsou zahrnuty odpovědi respondentů, které metody využívají během svých hodin českého jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

Pomůcky

V této podkategorii je popsána první forma, která z rozhovorů vyplynula, a to je používání pomůcek při vyučování. Během hodin pedagogům pomůcky pomáhají, a to vyplývá z výpovědi učitelky (D) „*Využívám obrázkovou metodu, skládání, tvoření nějakých slov a hodně logopedická cvičení.*“ Respondentka popisuje využívání při hodině obrázků a kreativní činnosti. I učitelka (C) hovoří o přínosu v používání obrázkové metody, kterou využívá zejména při vysvětlování a říká: „*Taky využívám pomůcky jako obrázky při vysvětlování významu slov.*“ Učitelka (B) říká: „*Takže buď něco vyrobím, jako přehledy nějaké, využívám kostičky, máme Doble na vyjmenovaná slova, máme interaktivní tabuli, takže spousta online cvičení, únikovky, pohybovky.*“ Respondentka hovoří o používání fyzických pomůcek a mimo jiné i o využívání informačních technologií ve svých hodinách. Poslední učitelka (A) popisuje, které konkrétní pomůcky používá u dítěte s vývojovou dysfázií k procvičování psaní „*Ve psaní to děláme ty různé rébusy, křížovky nebo přesmyčky.*“ Domnívám se, že využívání pomůcek může pedagogům práci mnohonásobně ulehčit a dítěti s diagnózou vývojové dysfázie učivo přiblížit. Na zmíněných pomůckách, které učitelé používají lze pozorovat, že se jedná o takové metody, kdy dítě zprvu nepozná, že se učí. Díky tomu se dá předpokládat, že dětem na prvním stupni k vzdělávání pomáhá nejvíce zábavná forma učení.

Personální podpora

Druhou formou, která navazuje na předchozí metody s používáním pomůcek při výuce, respondentky zmiňovaly nejčastěji možnost využívání personální podpory u žáka s vývojovou dysfázií. To dokládá výpověď učitelky (C) „*Takže bych řekla, že se nejvíce se nám osvědčuje ta pomoc asistenta.*“ Nebo i učitelka (D) „*Hodně mu taky při tý češtině pomáhá asistentka, když třeba něco vysvětluju novýho.*“ Zmíněné odpovědi ukazují, aby mohly být respondentky k dispozici celé třídě při výuce, osvědčuje se práce asistentů u dítěte s vývojovou dysfázií. Kromě pomoci s vysvětlováním a vzděláváním dítěte s touto diagnózou pomáhá asistent mimo jiné dítěti i k psychické pohodě, která zlepšuje výkon při vzdělávání. O tom hovoří učitelka (B) „*Takže slečna asistentka je k tomu ujišťování, že on ji po svém odvykládá jak chápe to, co má dělat.*“ Poslední učitelka (A) říká „*...paní asistentku požádám a ona s ní jde do kabinetu a tam to s ní ještě dopíše v klidu.*“ Respondentka popisuje pomoc asistentky, která je dítěti k dispozici i mimo třídu v případech, kdy je potřeba, aby žák měl práci hotovou.

Lze usuzovat, že pomoc asistenta v hodině může být jak pro učitele, tak i pro dítě s vývojovou dysfázií velkým přínosem. Pedagog se díky pomoci asistenta může věnovat celému kolektivu a dítě s dysfázií tak nepřichází o probíranou látku a může pracovat svým osobním tempem.

Práce s časem

Respondentky často zmiňovaly zkracování úkolů, případně navyšování časové dotace na danou práci. To přímo vypovídá respondentka (A) „...*když píšeme nějaký krátký diktát, tak ona má ještě i časově prodloužené, a hlavně to má i zkrácené.*“ Učitelka (C) uvedla v rozhovoru to stejné: „...*má víc času na práci a v menším množství.*“ Obě respondentky popisují, že při práci s dítětem s vývojovou dysfázií se jim osvědčuje navýšit časovou jednotku a práci dítěti dát v menším množství. Učitelka (B) hovoří pouze o zkracování prací bez navyšování času navíc, což dokládá i její výpověď: „*A já mu krátím práci samozřejmě.*“ Poslední učitelka (D) říká: „...*má zkrácené diktáty, zkrácené práce, nemusí to dodělat.*“ Respondentka při výuce využívá pouze zkrácení prací bez navyšování času navíc a u dítěte s vývojovou dysfázií hodnotí pouze to, co stihne. Domnívám se, že čas navíc nebo zkrácení práce může dítěti s dysfázií pomoci při vzdělávání. Dítě se nedostává do stresové situace, že nestíhá práci dokončit a může zažít pocit úspěchu, když práci stihne ve stejné časové jednotce jako ostatní žáci.

4.5.2 Způsoby

Druhou kategorií, která z výpovědí respondentek při rozhovoru vyšla, byl způsob, jakým metody aplikují do výuky.

Usazení

Způsob, který pedagogům pomáhá při práci s žáky s vývojovou dysfázií je místo, kde je dítě usazené. Učitelka (D) říká: „*Já ho mám daného někde ve druhé lavici, aby byl při ruce.*“ Respondentka uvádí, že žáka s vývojovou dysfázií má usazeného v přední části třídy, aby v případě potřeby mu mohla pomoci s prací. Druhá respondentka hovoří též o usazení do přední lavice ve třídě. Při zadávání práce má přehled nad dítětem s dysfázií a když vidí, že nestíhá, zadání mu opakuje. To popisuje učitelka (A) „*Mám ji posazenou u sebe v přední lavici, abych ji měla co nejvíce na očích a když něco zadávám za práci, tak ji to třeba i několikrát opakuju, aby věděla.*“ Domnívám se, že pozice usazení dítěte s vývojovou dysfázií může být pro pedagoga přínosem z toho důvodu, že má přehled nad tempem, porozumění zadání a orientace dítěte v učivu. Pedagog mu tak může obratně práci poupravit, vysvětlit nebo požádat asistenta o pomoc.

Střídání činností

Další podkategorií, která z rozhovorů vyplynula, je střídání činností, které dělá výuku mimo jiné i zábavnou a dítěti s vývojovou dysfázií tak neupadá ani pozornost. Učitelka (A) říká: „*No tak hodně měníme ty činnosti, různě děláme třeba běhací diktáty na chodbu, lístečky a já se snažím vždycky dát do nějaké lepší skupiny, aby jí ostatní holky pomohly, aby měla taky jako radost, že něco zvládá.*“ Respondentka popisuje střídání činností v hodinách a mimo jiné se snaží dítě s dysfázií zapojit do kolektivní práce, která má pozitivní vliv na žakovu motivaci. I druhá respondentka hovoří o střídání aktivit a využívá to například i při psaní diktátu, kdy střídá, že dítě s dysfázií píše a kdy ne. To dokládá věta učitelky (B): „*Střídám to, kdy ano a kdy ne.*“

Domnívám se, že střídání činností může být pro dítě s vývojovou dysfázií příznivé ke schopnosti koncentrace pozornosti a může to i zvyšovat úspěšnost ve školní práci. Dítě tak nevyužívá pouze jedné formy učení, ale i například aktivního zapojení se do procesu učení, což může vést k lepšímu zapamatování probírané látky, paměti i myšlení.

Přístup učitele

Nejčastějšími odpověďmi, která v rozhovorech zaznívala byl vlídný a intuitivní přístup pedagogů k dětem s vývojovou dysfázií. O tom hovoří učitelka (A) „*No hodně na ni беру ohledy teda, nenechám ji v tom plavat.*“ Respondentka popisuje situace, kdy vidí, že dítě s dysfázií se při práci ztrácí a neví, co dělat, tak mu pomůže. Učitelka (C) zase zmiňuje: „*Hodně ji opakují při vysvětlování a zjišťuji, jestli mi rozuměla.*“ Učitelka (A) dodává: „*Nebo ji jenom dám ruku na rameno nebo ji to potichu vyartikuluju to slovo.*“ Respondentka hovoří o využití dotyku a přímé artikulace směrem k dítěti. Další učitelka (D) říká: „*...ví, že se může na cokoliv zeptat, když nestíhá, dá mi vědět...*“ Respondentky vypráví o toleranci k dítěti s vývojovou dysfázií a jejich vlídném přístupu k němu. Nemají problém informace několikrát opakovat a dbají, zda dítě zadání rozumělo. Žák s dysfázií díky jejich přístupu nemusí mít strach se pedagoga na cokoliv zeptat a říct si o pomoc. Poslední učitelka (B) využívá ve svých hodinách dohody s dítětem. Uvádí: „*...v klidu za ním jdu a řeknu „budeš to dělat, ale nebudeš toho dělat tolik“, takže dohoda a jednání.*“ Tato učitelka využívá ve svých hodinách dohody s dítětem, kdy se společně s ním domluví, za jakých podmínek práci dokončí.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé využívají především vlídného přístupu, jakým pak aplikují metody při hodinách českého jazyka a při práci s dítětem s vývojovou dysfázií. Z výpovědí je patrné, že tento způsob pozitivně ovlivňuje práci a zapojení žáka s dysfázií.

4.5.3 Osvědčené a neosvědčené metody

Tato kategorie se zaměřuje na metody, které se pedagogům při práci s dětmi s vývojovou dysfázií osvědčily a zmínili také ty, které se naopak neosvědčily.

Zjednodušenost

Vliv na posun u dítěte můžou mít pochvaly. To popisuje učitelka (B) „*Samozřejmě mi funguje pochvala na všechno.*“ Mimo jiné respondentka vypráví o osvědčené metodě, a to dát dítěti prostor. „*Osvědčilo se mi dát mu prostor pro sebe a samostatnost ...*“ Další učitelka (C) popisuje její osvědčenou metodu s používáním přehledů a snahy o to, aby dítě s vývojovou dysfázií bylo co nejvíce samostatné. To vypovídá: „*Snážíme se, aby uměla využívat přehledy a byla tak i samostatná...*“ Obě učitelky se shodují v tom, že je pro dítě důležité mít svůj prostor. Učitelka (C) dále dodává: „*Při ověřování znalostí se mi osvědčilo používat otázky s odpovědí ano, ne.*“ Z výše uvedeného vyplývá, že osvědčené metody jsou pro každého velmi individuální a každý pedagog si musí najít takovou metodu, která dítěti s vývojovou dysfázií bude nejvíce nápomocná při vzdělávání.

Nejednotnost

Respondentky hovoří o tom, že se setkaly i takovými metodami, které se jim při práci s dítětem s vývojovou dysfázií neosvědčily. Učitelka (A) říká: „*Neosvědčilo se mi, aby něco říkala nahlas nebo nějaký hlasitý projev, protože ji je to hodně nepříjemný.*“ Respondentka hovoří o situacích, kdy dítě s dysfázií má hovořit před třídou, protože tím dítě uvádí do situace, která je dítěti, vzhledem k narušené komunikační schopnosti, nepříjemná. Učitelka (B) tvrdí: „*neosvědčilo se mi ho nechat sedět a nevytáhnout ho, protože děti hodně aktivizuju a hodně učím tvořivou školu.*“ Z odpovědí respondentek lze usuzovat, že záleží vždy na míře narušené komunikační schopnosti dítěte s vývojovou dysfázií. Vždy je dobré metody dítěti přizpůsobovat tak, aby pro něj byly co nejpřínosnější.

4.6 Závěry průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou nejčastěji využívané metody při hodině českého jazyka u dítěte s vývojovou dysfázií. Dále pak jakým způsobem učitelé aplikují metody do výuky a jak posledním bylo zjistit, jakou metodu považují učitelé za osvědčenou a za neosvědčenou.

Z první části analýzy je patrné, že pedagogové ve svých hodinách nejčastěji využívají pomůcek, díky kterým dítě s vývojovou dysfázií porozumí probíranému učivu. Často jsou k tomu využívané obrázky, přehledy nebo pomoc díky informačním technologiím. Za přínosné také považují personální zajištění. Asistenti pedagoga jsou velkou pomocí, a to nejen pedagogovi, ale i dítěti. Další metodou, která z analýzy vyplynula je práce s časem. Dítěti s vývojovou dysfázií je dobré zadanou práci zkracovat, případně na splnění úkolu přidat čas navíc, který je pro dítě potřebný.

Z druhého bodu analýzy vyplývají způsoby, jakým jsou metody aplikované do výuky. Pedagogové si dítě s vývojovou dysfázií posazují spíše do přední části třídy, aby k němu měli větší přístup a mohli kdykoliv zasáhnout. K tomu lze přiřadit i střídání činností, které při výuce pedagogům napomáhá. V poslední řadě se pedagogové shodli, že k práci s žákem s vývojovou dysfázií nejvíce využívají vlídného přístupu a jsou mu vždy nápomocní.

Třetí část analýzy se zaměřila na osvědčené a neosvědčené metody, které s jistotou nelze označit jako za jasně dané. Projevy diagnózy vývojové dysfázie jsou u každého dítěte individuální, přičemž záleží na hloubce narušené komunikační schopnosti, speciálně pedagogické péče a mnoha dalších faktorech. Dle toho musí být i přizpůsobeny metody, které budou pro každé dítě jiné.

5 Navrhovaná opatření

Autorka této bakalářské práce měla možnost provést rozhovor se čtyřmi pedagogy českého jazyka, které mají ve svých třídách dítě s vývojovou dysfázií. Díky tomu mohla porovnat jednotlivé výukové metody, které se nejčastěji ve školách běžného vzdělávacího proudu využívají u dětí s vývojovou dysfázií.

Ze všech rozhovorů vyšlo najevo, že s dětmi pracují vzdělaní pedagogové s dlouholetou praxí v oboru. S dětmi se snaží pracovat individuálně a kreativně. V průzkumném šetření bylo zjištěno, že pedagogové využívají různých pomůcek, kterým se snaží dítěti probíranou látku vysvětlit. Často mají k práci obrázky, přehledy nebo zapojují do hodin informační technologie. Dále mají k dispozici asistenta pedagoga a upravují dítěti s dysfázií časové rozvržení zadané práce. Jako jedno z navrhovaných opatření by bylo podpořit školu v možnosti nakoupit více speciálních pomůcek a materiálů pro žáky s narušenou komunikační schopností. Je to zejména otázka finanční stránky školy, ale stále je těchto pomůcek na školách nedostatek. Díky nim by se zlepšila kvalita výuky a zejména by dítě s vývojovou dysfázií mohlo více procvičovat oslabenou oblast.

Jako další možné navrhované opatření, které by vedlo k ještě lepším výsledkům při práci s dětmi s vývojovou dysfázií by bylo uplatnění multisenzoriálního přístupu. Tento přístup je založen na propojení smyslových kanálů ke stimulaci. Možnou cestou, jak tento přístup zařadit do výuky je při zadávání práce využít principů alternativní a augmentativní komunikace, kdy informace je dítěti podávána sluchovou, zrakovou a kinestetickou cestou.

Posledním navrhovaným opatřením je možnost dítěti s vývojovou dysfázií umožnit diktáty a složitější práce psát jako doplňovačku, případně mu zadaný text dát předem na procvičení domů. Nebo alespoň kontrolní práce a zápisy z hodiny mít předtištěné, aby si je dítě mohlo nalepit do sešitu. Tímto by se snížilo riziko opoždění oproti zbytku třídy a posunutí učiva.

6 Diskuze

Pro tuto práci byly stanovené tři průzkumné otázky. První otázkou bylo jaké jsou nejčastěji využívané metody při hodině českého jazyka u dítěte s vývojovou dysfázií, další, jakým způsobem učitelé aplikují metody do výuky a poslední otázkou, jakou metodu učitelé považují za osvědčenou a naopak. Výsledky průzkumného šetření ukázaly jednotlivé skupiny metod a způsobů, které učitelé uplatňují při svých hodinách. Tyto skupiny jsou po tuto práci stěžejní, proto budou rozebrány v této kapitole. Výsledky budou porovnány s dostupnou literaturou, které se touto problematikou zabývají.

První skupinou, která z provedených rozhovorů vychází, je využívání pomůcek v hodinách, zajištění personální podpory pro žáka s vývojovou dysfázií a práce s časem. U druhé průzkumné otázky je výsledkem umístění žáka ve třídě, střídání činností a posledním bodem pozitivní přístup učitele k dítěti. Poslední průzkumná otázka, která se zaměřuje na osvědčené a neosvědčené metody, ukázala dvě kategorie, které se dají rozdělit na zjednodušující a nejednotné.

Díky zjištěním výsledkům lze usuzovat, že učitelé českého jazyka se snaží všemi možnými metodami a způsoby dítěti předat základy učiva. Nejčastěji k práci využívají pomůcky ve formě obrázků, přehledů, speciálních pomůcek, informační technologie a další programy, které se zaměřují na rozvoj oslabených oblastí, které dítě s vývojovou dysfázií má. O tom hovoří Vrbová (2012, s. 86-89), kdy k práci nebo procvičování učiva lze využít gramatických přehledů na kartách, k rozvoji jazykového citu využít her se slovy, tvoření slov a slovních kategorií. Výklad by měl být podložen vždy názorem a slova vysvětlena, co znamenají. Lze využívat i mnemotechnické pomůcky a barvy. Díky tomu můžeme říci, že tyto zjištěné poznatky jsou také v souladu s dostupnou literaturou. Vrbová (2012, s. 86-89) dále hovoří také o uplatňování multisenzoriálního přístupu, který využívá všech smyslů při získávání informací. Multisenzoriální přístup více popisuje i Bočková (2017, s. 25) kdy je tento podpůrný postup právě často zmiňován u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. Je to dáno z důvodu patrných obtíží v diskriminaci, identifikaci i zapamatovaných částí verbálních sdělení, které k dítěti přichází sluchovou cestou. Tyto obtíže mohou negativně ovlivnit charakter, se kterými žák potřebuje pracovat a snížení kvality zachycené informace se tak může projevit i v produkovaném sdělení.

Je patrné, že učitelé mají snahu vymýšlet a hledat nové cesty, které jsou pro dítě s vývojovou dysfázií nejvíce vhodné. Zároveň dokáží pracovat i s dalším pracovníkem, který pomáhá dítěti. Vrbová (2012, s. 14) popisuje práci asistenta pedagoga a učitele za podobný vztahu mezi učitelem a podpůrným učitelem. Přítomnost personálního zajištění neznamená změnu vyučovacích metod a ulehčení podmínek, ale klade důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost týmové spolupráce. S tímto jsou výsledky o personálním zajištění pro dítě s vývojovou dysfázií v souladu. Učitelé využívají pomoci asistenta ve třídě a jsou schopni spolupracovat.

Další možností, která z výsledků vyplývá, je práce s časem, kdy se nejčastěji mezi učiteli využívá navyšování času na dokončení práce nebo zkrácení zadaného úkolu. O tom hovoří Vrbová (2015, s. 37), kdy časová úprava spočívá v rozvržení vyučování tak, aby odpovídalo potřebám žáka. Žák s vývojovou dysfázií potřebuje prodloužit limit na některé úkoly a jindy zadání zkrátit. U dětí s poruchami porozumění, s poruchami aktivity a koncentrace je vhodné zařazovat do vyučování relaxační chvílky nebo dělit hodinu na části podle toho, jaké smysly žák využívá.

Dalším z výsledků je vhodné usazení žáka, které je povětšinou v předních lavicích, aby dítě bylo učiteli vždy na očích a mohl mu tak kdykoliv pomoci. Učitelé mají k dítěti s vývojovou dysfázií povětšinou pozitivní přístup. Snaží se dítě k práci motivovat, v rámci normy mu s prací pomáhají a zároveň se objevuje snaha o samostatnost dítěte. Bendová (2011, s. 41-42) formuluje přístup ze strany pedagogů jako vyžadující specifického přístupu, který vychází z individuálních projevů dítěte s dysfázií. Učitel má dítěti umožnit prezentovat své znalosti nejen verbálně, má tolerovat potíže při čtení, neboť dítěti chybí zpětná sluchová vazba, respektuje individuální komunikační nároky a snaží se o rozvíjení hmatu, jemné motoriky a smyslu pro rytmus.

Z osvědčených a neosvědčených metod se bohužel nedokázalo zřetelně prokázat, která metoda je nejvíce přínosná a naopak. Je to dáno z důvodu, že každé dítě má odlišnou formu vývojové dysfázie, věk, pohlaví, jiné prostředí a četnost speciálně pedagogické péče. Jak uvádí Vrbová (2012, s. 37–79) každá metoda má své klady a zápory. Vždy záleží na typu žáků a na aplikaci metody do výuky. Zároveň popisuje, že unifikované přístupy k dětem neexistují, protože každý klient má svůj specifický příběh, zkušenosti, rodinné zázemí, specifické příčiny svých obtíží, individuální projevy, možnosti a limity. Každý klient je neopakovatelný originál, proto je potřeba, aby se hledali individuální přístupy, které budou klientovi vyhovovat dle jeho potřeb. S tímto jsou výsledky částečně v souladu. Téměř se výsledek s tvrzením shoduje, ale nelze tímto potvrdit která metoda je jasně osvědčená a naopak.

Tato práce přináší poznatky, jaké výukové metody se nejčastěji využívají při hodině českého jazyka u dětí s vývojovou dysfázií. Nutno však dodat, že přináší i jistá omezení. Určitým limitem této práce je nevhodně zvolená třetí průzkumná otázka. Lze se domnívat, že pro samotné učitele bylo složité přesně určit, kterou metodu považují za jasně osvědčenou a naopak, když během své praxe učili například i více dětí s vývojovou dysfázií a pokaždé se osvědčil jiný postup. Možným řešením by bylo zvolení vhodnější otázky, díky které by byly výsledky třetí průzkumné otázky konkrétnější. Dalším možným limitem tohoto průzkumu by mohl být nízký počet respondentů se kterými byl rozhovor realizován. Pokud by se průzkumného vzorku zúčastnilo více pedagogů ze základních škol, mohla by tato práce vypovídat o více využívaných metodách a následně by se naskytl možnost vytvoření názorového průměru.

Výukovými metodami, které se využívají při hodinách českého jazyka, jsou nejčastěji pomůcky, které jsou pro dítě s vývojovou dysfázií užitečné a nápomocné, dále pomoc asistenta při práci, který je pro dítě významnou oporou a také práce s časem. Vše k aplikaci těchto metod napomáhá vlídný přístup učitele, místo usazení dítěte a častější střídání činností, které dítěti napomáhá udržet pozornost. Možným rozšířením tohoto průzkumu do budoucích let by mohlo být zaměření se na využívání multisenzoriálního přístupu v praxi a na komunikaci mezi učitelem a dítětem s vývojovou dysfázií. Závěrem diskuze lze usuzovat, že získané výsledky jsou pro praxi jsou přínosné. Učitelé se díky získaným výsledkům mohou vzájemně obohatit, případně ujistit, jak dále lze ve svých hodinách s dítětem s vývojovou dysfázií pracovat.

Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce a jejího průzkumného šetření bylo zjistit, jaké vyučovací metody učitelé nejčastěji využívají u dítěte s vývojovou dysfázií při hodině českého jazyka.

V teoretické části se na základě prostudované literatury podařilo vymezit vývoj řeči a jednotlivé etapy až období mladšího školního věku. Důraz byl kladen na narušenou komunikační schopnost a poruchy jazykového vývoje, kterými je opožděný vývoj řeči, který sice nebyl primárním předmětem této práce, ale pro lepší uvedení do problematiky byl do této práce zahrnut. Důležitou podkapitolou byl specificky narušený vývoj řeči, která uvedla do hlavní problematiky této bakalářské práce. Stěžejní kapitola se zabývala vývojovou dysfázií. Tato kapitola více rozpracovávala etiologii, symptomatologii, formy vývojové dysfázie, diagnostiku a terapii. Poslední kapitola byla věnována dítěti s vývojovou dysfázií na základní škole. Podkapitoly vymezovaly podpůrné opatření, problematiku vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií na základní škole běžného vzdělávacího proudu a v neposlední řadě specifika práce při hodinách českého jazyka.

Z dosažených výsledků průzkumného šetření, který byl zaměřen na učitele prvního stupně základních škol, kteří mají ve své třídě dítě s vývojovou dysfázií, vyplývá, že ve svých hodinách nejčastěji využívají různé druhy pomůcek, personální zajištění a práci s časem. Metody do výuky začleňují prostřednictvím vlídného přístupu k dítěti, střídáním aktivit v hodině a umístěním žáka ve třídě. Z průzkumné otázky na osvědčené a neosvědčené metody se nepodařilo vyvodit jasný závěr, kterou metodu určit jako stěžejní při práci s dítětem s vývojovou dysfázií. Tento fakt je způsoben různorodostí každého dítěte a závisí na tom mnoho dalších faktorů.

Celkově práci lze hodnotit za přínosnou. Na základě zjištěných výsledků této práce je možnost inspirovat další pedagogy a pracovníky škol k využívání různých metod. Práce je přínosná nejen pro pedagogy, kteří mají nebo budou mít ve svých třídách dítě s vývojovou dysfázií.

Seznam použité literatury

- BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BOČKOVÁ, B., 2017. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8137-6.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3008-0.
- DLOUHÁ, O., 2017. *Poruchy vývoje řeči*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- FICOVÁ, L. T., 2022. *Od broukání k povídání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-3346-8.
- KEJKLÍČKOVÁ, I., 2016. *Vady řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOLESOVÁ, E., 2016. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-03-9.
- KUTÁLKOVÁ, D., 1996. *Logopedická prevence*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2002. *Opožděný vývoj řeči – Dysfázie*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1026-9.
- LECHTA, V., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V., 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
- NEUBAUER, K. a kol., 2017. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-261-5.

POSPÍŠILOVÁ, L., 2021. Doporučení pro vývojovou dysfázii – verze 2022. *Česká a Slovenská neurologie a neurochirurgie* [online], roč. 2021, č. 3, s. 515-521 [vid. 10. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.csnn.eu/casopisy/ceska-slovenska-neurologie/2021-3-10/vyvojova-dysfazie-funkcni-a-strukturalni-korelace-127774>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání., 2021. [online], Praha: MŠMT, [vid. 1. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SMOLÍK, F., MÁLKOVÁ, s. G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4240-3.

SOVÁK, M., 1978. *Uvedení do logopedie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-530-78.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2003. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přepr. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VRBOVÁ, R., 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, R., 2015. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4648-6.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: MŠMT [online], 2018, částka

Seznam příloh

Příloha A	rozhovor č. 1	I
Příloha B	rozhovor č. 2	V
Příloha C	rozhovor č. 3	XI
Příloha D	rozhovor č. 4	XV

Příloha A rozhovor č. 1

1. Jak dlouho učíte? Jak vás to baví? Co máte nejraději? Co naopak?

Učím nějakých dvacet pět let zhruba. Nejdřív v Jedličkárně a teď jsem druhým rokem tady. Co mám nejraději.. ta práce s dětmi mě baví.

2. Jak vypadá atmosféra ve třídě, jaké máte žáky, jsou mezi nimi žáci s s podpůrnými opatření? Můžete to rozvést?

Tak je to takový živější, je to takový hlučnější, živější a vlastně i ta holčička, která potřebuje tuhle péči, tak je to možná i pro ni náročný z toho důvodu, že je tady větší hluk a ona by potřebovala jako i tu sluchový mít na to větší klid no. Jako atmosféru máme takovou přátelskou, vlastně mi děti i tykaj dokonce. Myslím ale, že mi to nijak neubírá na důstojnosti. A mám tady ještě chlapečka ADHD hodně jako náročnýho a k němu je přímo tady napsaná asistentka pedagoga, která se nejvíc věnuje jemu a pak tady mám ještě vlastně dvě děti, který mají zatím jenom podezření na poruchu autistického spektra a Kristýnku.

3. Máte povědomí o diagnóze vývojová dysfázie? Můžete mi o ní povědět více... Cokoliv co vás napadne.

Tak vím, že to je jakoby vrozená diagnóza, že se s tím musí pracovat jako v rámci výuky.

4. Máte žáka ve třídě s vývojovou dysfázií?

Ano. Kristýnka se jmenuje.

5. Jak jste to poznala/zachytila?

Ono se nejdřív nevědělo, jestli má jít do první třídy vlastně, takže to jsme řešili když už šla k zápisu. My jsme doporučovali rodičům, aby měla ještě na rok odklad, ale rodiče s tím nesouhlasili, takže ji vlastně dali do školy, tak jak má být. No, což si myslím, že by jí jako bývalo hodně prospělo, kdyby ještě rok jako si dozrála a ona má celkem narušený i projev mluvený, že je i taková plachá celkově. Prostě když mluví, tak nenachází jako slova, že se nemůže vyjádřit, to co chce říct. Vlastně i slovní zásoby se to týká, takže tak celkově i děti to vnímají, že se s ní třeba moc nekontaktují, ty živější holčičky. Musí se čekat, než z ní něco vyleze, než to řekne. A samozřejmě ve čtení měla obrovské problémy, pak na konci první třídy jsme... ona byla v poradně a ta paní doporučila z poradny, že by měla jít do speciální školy pro logopedické vady a rodiče nechtěli a maminka slíbila že s ní bude hodně pracovat doma, takže s ní dělala hodně pracovní listy, takže teď už vlastně je skoro na konci druhé třídy a jako naučila se prostě číst, zvládla to. Takže čte normálně souvisle, už teďka s porozuměním, ale trvalo jí to prostě vlastně skoro dva roky místo roku.

6. Jaký byl vývoj – kdy jste poznala, že se něco děje, s čím konkrétně žák nejvíce zápasí?

Tak my už jsme na to byli upozorňováni při nástupu do první třídy a poznatelné to bylo hned, když jsem s ní chtěla pracovat nebo se jí na něco ptala. Hodně to bylo slyšet, že když mluví, tak vypadávají slova a nemůže se vyjádřit.

7. Doporučila jste vy vyšetření nebo rodiče? Kdy přišla ta potřeba? Je podle vás vůbec nutné, aby žák měl vyšetření od jiného odborníka?

No řekla bych, že už to je lepší no. Teď zas nám začala, třeba když píšeme nějaký krátký opis, přepis tak ona úplně vynechává písmena, ale ona přečte to slovo přesně jak má být správně. Ona to vidí, že to je, ale vynechá třeba skupinku slabik, takže teď zas v tom psaným se to projevuje

8. Jaké využíváte metody při práci s žákem? Je něco co se vám osvědčuje nebo naopak?

No máme vlastně, já s ní mám jednu hodinu týdně jako doučování a to děláme prostě. Máme pracovní listy na zrakové vnímání, takže to s ní hodně dělám a tyhle cvičení. A při hodině jsem jí hodně nápomocná. Hodně si jí všímám, vždycky když něco píšem, tak jdu k ní a třeba ji jenom ukážu prstem, aby si to uvědomila nebo ji jenom dám ruku na rameno třeba nebo ji to potichu hezky vyartikuluju to slovo. No honě na ni беру ohledy teda, nenechám ji v tom plavat. Neosvědčilo se mi, aby něco řikala nahlas nebo nějakěj hlasitej projev, protože jí je to hodně nepříjemný. Jí to degraduje vlastně před těma spolužákama. Takže to vůbec.

9. Jaká jsou tedy hlavní uzpůsobení podmínek pro žáka?

Mám ji posazenou u sebe v přední lavici, abych ji měla co nejvíce na očích a když něco zadávám za práci, tak jí to třeba i několikrát opakuju, aby věděla.

10. Využíváte i nějaké speciální pomůcky či personální podporu pro žáka?

Měli jsme brzučák, ten jsme měli v první třídě. Pak máme tu desku s měkkotvrdými souhláskami. Pak měla čtecí okénko a teď má už jen záložku. A speciální... no vlastně ona je na tom logopedicky dobře, ona vyslovuje všechno pěkně. Maminka s ní chodí někdy od tří let na logopedii, takže vlastně v tom neměla problém a s výslovností vůbec a čteme na tom doučování kratší text, potom s porozuměním a tam se jí ptám co tam bylo, o čem to bylo, abych věděla, že tomu rozumí. Ve psaní to děláme různý rébusy, křížovky nebo přesmyčky. Pak je tady asistent pedagoga, takže je sice u toho Maxíka napsaná, ale měla by fungovat pro celou třídu. Takže někdy když Kristýnka, když píšeme nějaký krátký diktát, tak ona má ještě i časově prodloužené a hlavně to má i zkrácené. Jakože my píšeme dvě věty a ona píše třeba jen jednu a i když to i přesto nestíhá, tak pani asistentku požádám a ona s ní jde třeba do kabinetu a tam to s ní ještě dopíše v klidu, když my už si něco čteme, tak ona mezitím to s ní udělá.

11. Jak to konkrétně vypadá v hodinách českého jazyka?

No tak hodně měníme ty činnosti, různě děláme třeba běhací diktáty, na chodbu lístečky a jí se snažím vždycky dát do nějaké lepší skupiny, aby jí ostatní holky pomohly, aby měla taky jako radost, že něco zvládá. Teď vlastně, v češtině je motivuju, aby si četli, takže máme, ne každéj den, ale jednou za týden, mají takovou kartu, kam si píšou kolik přečetli stránek za týden a v pátek vždycky máme čtenářskou dílnu, ž si nosí ty knížky svoje do třídy a čtou si. Tady někde si zalezou a ještě k tomu aktivity další různě máme. A vždycky když někdo dočte knížku tak má jako referát, že jde před třídu a teď tam říká, kdo to napsal, ukazuje ty obrázky a svými slovy to vypráví a zrovna teď měla minulý týden Kristýnka úplně jako, jak si asi byla i jistá, tím, že to znala tu knížku, tak jako strašně hezký měla i projev vlastně jako před tabulí tady, že jí i děti zatleskaly, že se nestyděla.

12. Je patrný dle vás nějaký posun u žáka? Nebo naopak zhoršení – v čem?

Jo, to určitě. Vlastně na začátku dvojky to čtení nebylo zas taková sláva a vlastně teď, po tom pololetí druhé třídy kdy začla opravdu už číst hezky plynule. Si to nějak sedlo.

13. Tyto metody jste s někým konzultovala (odborník PPP, jiný učitel)?

Jo jo, tak s tou poradnou jsme dělali vyhodnocení vždycky těch podpůrných opatření a pani mi zase odepsala, co by třeba ještě mohla jinak nebo že už se posunula tak co ještě bych mohla jinýho. Doporučila mi právě ty pracovní listy a materiály co v tom doučování jako máme používat. Jo, mám se o koho opřít, to byla právě pani z poradny.

14. Jaké máte obecné zkušenosti s žáky s vývojovou dysfázií?

Tohle je první holčička, kterou takhle mám. Ona to měla hodně závažný, že v tý první třídě jsme se v tom hrozně plácali, až pak šla do poradny, nějak se to rozkrylo a je to teď lepší.

Příloha B rozhovor č. 2

1. Jak dlouho učíte? Jak vás to baví? Co máte nejraději? Co naopak?

No to musím hodně počítat.. takže třináct let učím bez mateřské. Já jsem učila na druhém stupni původně a po mateřské, protože mám vystudovaný první stupeň specializace angličtina, tak jsem se vrátila na první stupeň. Ta práce mě baví, je to super. Prostě na tom prvním stupni je to rodina. Dávat základy všeho, hodnost, vztahů, otevírat tu kreativitu v těch dětech. Na druhém stupni už k tomu ten prostor tolik není, pokud nejsou vedení doma. Takže práce je to krásná, ale je to velmi náročný. Teda obzvlášť v kovidovém období, to bylo velmi náročné, pro mámy učitelky, který měly samy doma děti. No a náročný je to i v tom, že vidím jak psychiky se to podepsalo na těch dětech. Specku nemám vystudovanou, máme jako všeobecný základ vystudovaný, ale nejvíc stejně dá praxe, takže co se týká vývojové dysfázie, tak mám zkušenosti z mého prvního místa. Tam jsem pracovala s chlapčkem ve čtvrté třídě, to bylo moje první setkání a rozhodně to nebyla žádná těžká fáze. Jako porucha řeči a vyjadřování tam bylo, ale bylo to spíš v omezené slovní zásobě a že ten chlapec nebyl výrazný. Neměl potřebu se projevovat. Jinak byl velmi klidný

2. Jak vypadá atmosféra ve třídě, jaké máte žáky, jsou mezi nimi žáci s podpůrnými opatření? Můžete to rozvést?

Já myslím, že v pohodě. Děti vědí, občas tam vznikne nějaká vlna, proč někdo to má jinak. Tak jim to znova připomínám, že někteří nemají takový štěstí, že se narodili úplně zdraví s totálně vyzrálým mozečkem, prostě potřebují konkrétně. Nemají rádi, když se balamutěj, když se jim lže. Takže v rámci jejich chápání jim to vysvětluju, každý to má nějak a jsme tu od toho, abychom si pomáhali. Tak oficiálně papírově podpůrná opatření tam jsou tři, ale k tomu jsou další v jednání a to už je na rodičích. Já jen doporučím, aby se objednali, ale když se nechtěj objednat, tak s tím nehnu, ale k dětem přistupuju, tak jak vidím co jim pomáhá.

3. Máte povědomí o diagnóze vývojová dysfázie? Můžete mi o ní povědět více... Cokoliv co vás napadne.

Nejde ty děti škatulkovat podle toho jakou dostanou diagnózu, protože každý dítě to prožívá jinak. Je tam hodně těch aspektů a teď konkrétně můj chlapec ve třídě, tak je velmi snaživý, velmi vnímavý, někdy se chová spíš jako autista. Protože ho rozhazují věci běžného života, což k tomu taky patří. Neumí přesně pojmenovat svoji myšlenku a co je teda úplně geniální, že on je skvělejší v angličtině. On mluví i doma anglicky, aniž by ho to někdo učil, protože tam je to pro něj jednodušší právě v rámci vyjadřování. Je to zvukomalebné, nemusí skloňovat, nemusí časovat. Tak teď momentálně pracujeme s tím Matym na tom, aby jsme učesali tu češtinu trochu a aby neztrácel motivaci v tom chtít se vyjadřovat, nestydět se, když udělá nějakou chybu a naopak ten kolektiv pracuje zase s tím, aby se mu nesmáli, aby pojmenovávali věci, aby u pomohli, ukázali tu cestu, takže zapojuju do toho všechny. Hrozně ho baví cokoli s počítačem, takže se vždycky snažím najít tu cestu k tomu dítěti. Aby jim to bylo přirozený, takže i formou hry a je spousta online záležitostí, které pomohou. Teď jsem teda byla i po roce, před rokem bylo první kolo v Motyčkovice klíče, tak to byla taky cesta, jak uchopit pomoc pro děti s vývojovou dysfázií a samozřejmě i střední a těžkou poruchou mentální, až mentální retardací. Jak jim otevírat ten svět vidění a to se jmenovalo metoda Grunnlaget z Norska, to přednášeli právě Norové s letitou praxí a bylo to, takový pro mě hodně pomalý, na mě až moc klidný, pořád se to opakovalo, ale po roce jsme se vrátili a sdíleli jsme zkušenosti tady z Čech kdo to jak použil a samozřejmě ze speciálních škol jako Jedličkárna nebo Orlí, tak tam kolegyně vyprávěly jak to opravdu funguje a já jsem to taky zkusila používat. Já to používám v angličtině, což je moje zaměření a tam to funguje báječně. Tak jsem to zkusila na toho Matyho použít právě na té reedukaci a to je aktivita s pohybem. Vzala jsem čepici nebo on vzal čepici a říkám: „najdi parapet“, „já nevím, co je to parapet“, tak říkám: „vidíš, to okno? U okna je parapet“ tak jako opakoval cyklicky ty věty, protože on není schopen vymyslet předložku a skloňovat. Tohle ho hrozně bavilo a najednou to fungovalo. Oni potřebují mít jednoduše kategorie a opakovat ty pojmy, pořád stejný, aby si to zautomatizovali a nepřemýšleli nad tím a pak se jakoby uvolní ten blok nebo dozraje to spojení v tom mozku a chce to teda opravdu klid, soustředění, střídání i ty činnosti pro ně, protože nevydrže a aby oni hledali tu cestu. Aby se oni stali v tu chvíli učitelem.

4. Máte žáka ve třídě s vývojovou dysfázií?

Ano, mám.

5. Jak jste to poznala/zachytila?

Bylo mi předáno kolegyní po které jsem přebírala třídu.

6. Jaký byl vývoj – kdy jste poznala, že se něco děje, s čím konkrétně žák nejvíce zápasí?

Asi v rámci samostatnosti měl nejvíce problém, že se potřeboval ujistovat, co teda má dělat a potřeboval to někomu říct. Takže slečna asistentka je k tomu ujistování, že on jí po svém odvykládá jak chápe to, co má dělat. A když se ujistí, tak je v klidu a dokáže pracovat.

7. Doporučila jste vy vyšetření nebo rodiče? Kdy přišla ta potřeba? Je podle vás vůbec nutné, aby žák měl vyšetření od jiného odborníka?

On k nám přišel do druhé třídy z jiné školy, kde právě si bohužel zažíval velmi nepříjemno od dětí, protože se s tím pravděpodobně v tom kolektivu moc neworkovalo anebo nevím, jestli to bylo ještě při distanční výuce. Dojíždí, rodiče ho vozí a škola byla změněna, takže on by měl být momentálně ve čtvrté třídě a rodiče si hrozně přáli, aby byl v běžné třídě a ne ve speciálce a je pro ně důležité, aby byl v pohodě. Takže už k nám přišel a byl diagnostikovaný.

8. Jaké využíváte metody při práci s žákem? Je něco, co se vám osvědčuje nebo naopak?

Osvědčilo se mi dát mu prostor pro sebe a samostatnost a to nastalo v krizové situaci, kdy byla mimo slečna asistentka a my jsme ráno udělali dohodu. Řekli jsme si, jak to bude, s tím, že když už nebude moct tak mi dá okamžitě signál a já upravím ten režim. Samozřejmě mi funguje pochvala na všechno. Takže strukturovaná práce, teď se bude dít tohle, uděláme tohle, ta jsi teď odpočineš, za chvíli zase něco přijde. Je hodně sdílný, i když se třeba netrefí, ale chce sdílet, takže mu dávám hodně toho prostoru. A neosvědčilo se mi ho nechat sedět a nevytáhnout ho, protože děti hodně aktivizuju a hodně učím tvořivou školu. Takže se hýbou, tančíme, zpíváme, tleskáme, vyrábíme a to je dobrý, protože se tam střídají činnosti, prostě nesmí dlouho sedět a jenom ho tak nechávat a zadávat práci jenom na tabuli. Musí tam být zpětná vazba a on si o ní i vždycky řekne a přijde za mnou, něco mi nese ukázat, že to má hotové.

9. Jaká jsou tedy hlavní uzpůsobení podmínek pro žáka?

Rodiče si přáli nešetřit, vysloveně si to takhle přáli. Takže se slečnou asistentkou máme domluvu, že mu každý den přes den zapisuje do notýsku, co Maty zvládl, co mu šlo, co nešlo, kdy se seknul, aby rodiče měli přehled, na co se zaměřit, co mu třeba chybělo, jestli zvládl se omluvit nebo vykomunikovat si něco se spolužáky a to dělá ta asistentka. A já mu krátím práci samozřejmě, využijeme barvy, zvýrazni si, podrthni si, zakroužkuj si, prostě můžou všechno. Výborně na něj funguje, když má něco vymyslet sám a má možnost relaxace, kdykoliv si kreslit, ale jakmile já řeknu schovej to, tak jedeme dál.

10. Využíváte i nějaké speciální pomůcky či personální podporu pro žáka?

Určitě personální podporu a pomůcky momentálně máme v krabicích kvůli rekonstrukci školy, kam se nedostanu. Takže buď něco vyrobím, jako přehledy nějaké, využívám kostičky, máme Double na vyjmenovaná slova, máme interaktivní tabuli, takže spousta online cvičení, únikovky, pohybovky. Pak dále aplikace Tablexia, která je zaměřená na čtení a je to zase, že se musí propojit zraková, sluchová percepce, paměť, trénuje se krátkodobá paměť. Takže pracujeme na tom, aby se to všechno posilovalo, aby to bylo všestranné. Máme i básničky, trénujeme i logopedii, protože dělají problémy shluky souhlásek a jazyková neobratnost je u hodně českých slov. Ale přes rytimizaci to jde hezky.

11. Jak to konkrétně vypadá v hodinách českého jazyka?

Tím, že neulevuju úplně a snažím se být spravedlivá ke všem dětem ve třídě. Tak tam mám teď momentálně trojici a ti při psaní třeba diktátu mají kráceno a to tak, že mám žlutou kartu. Diktuju a čtu a když je zvednutá, tak oni píšou. Střídám to kdy ano a kdy ne. Takže má i vizuální oporu v tom, že teď ano, teď ne. Musí sledovat a ten signál je od září stejný. Potom jim dávám ty kreativní chvílky, kdy tam je prostor pro nádech pro úplně každého. Jedeme pravopis a vyjmenovaná slova, opakujeme, vysvětlujeme, předvádíme pantomimou, aby to měli zažito všichni v sobě. Co se týče hodnocení, tak hodnotím všechno. Hodnotím aktivitu v hodinách, hodnotím spolupráci, hodnotím pokrok, snahu i na kolik doma spolupracuje, protože když dávám úkoly, tak ty neznámkuju, ale tam krásně se promítne jak ty děti si procvičují to co je ve škole.

Máme i systém barevných kartiček a jde o to, že když jsem dětem zadala kontrolní práci, tak jsem jim dala kontrolní body. Tak teď chci kontrolní zpětnou vazbu, zvedněte kartu, jak jste na tom. Nestíhám – oranžová, zelená – bylo jedu, modrá – jedu jedu a chci víc, černá – temno, nic. Takže tím jsem si hlídala tu zpětnou vazbu a on už dokáže tyhle věci využívat sám, že je má na stole a ukáže. Pak teda když se šprajcne a nechce pracovat, že to už dělat nebude, tak v klidu za ním jdu a řeknu „budeš to dělat, ale nebudeš toho dělat tolik“, takže dohoda a jednání.

12. Je patrný dle vás nějaký posun u žáka? Nebo naopak zhoršení – v čem?

Jo jo to je rozhodně patrný. Třeba taková drobnost, že nedokázal rozlišit tykání a vykání. Takže teď už se málokdy stane, že mi tykne i když máme přátelský vztah. Hezky si povídáme a rozumíme. K té slečně asistentce to má tak familierně, ale to protože si to tak nastavila. Určitě se ale zlepšil v tom, že dokáže zabrat a nechá si domluvit, když řeknu, že to spolu zvládnem a ať se toho nebojí. Dřív jsem cítila větší zoufalství, když třeba byla nějaká delší práce v hodině, tak cítil zoufalství, když viděl tolik řádků. Pro něj je hrozně moc, že já si cením jeho snahy, energie co on do toho dá. Takže ví, že je na dobré cestě, že to má ve svých rukách, nikdo ho netrestá za chyby. Naopak já jsem ráda, když děti udělají chybu, protože to je zkušenost. Dělá pokroky ve vztazích ve třídě, vysvětlujeme si jak to je, že to není tak, jak to vidí, ať nemá červený hadr před očima, protože pak když je únava, tak ty věci vnímá daleko jinak.

13. Tyto metody jste s někým konzultovala (odborník PPP, jiný učitel)?

No tak máme výchovnou poradkyni a máme spoustu doporučených školení na které můžeme a protože toho je hodně, tak já si jednou za čas něco přečtu, protože sama mám dvě malé děti, tak mě zajímá co se děje, proč se děje a jak tomu pomoci, aby se to nedělo. Takže jen vnímám ty osobnosti dětí a jejich potřeby s tím, jak jim ukázat cestu. A poradíme si s kolegyněmi, spoustu materiálu si i hledáme společně, ty sdílené zkušenosti a osvědčené materiály jsou nejvíc. Já i hodně dbám na nějakou svou intuici.

14. Jaké máte obecné zkušenosti s žáky s vývojovou dysfázií?

No byli dvě děti s dysfázií na té předešlé škole, ale tam to nebylo tak vážné. Myslím si, že je málo odvážných rodičů, kteří si přejí, aby to jejich dítě s takovouhle poruchou fungovalo v běžné škole a dají tu důvěru té třídě a té paní učitelce, že je to spíš na speciálkách.

Příloha C rozhovor č. 3

1. Jak dlouho učíte? Jak vás to baví? Co máte nejraději? Co naopak?

Školu jsme dokončila v roce 1990 a hned v září jsem nastoupila. Učila jsem tak rok a potom jsem nastoupila na mateřskou, na které jsem byla cca 6 let. Práce mě někdy baví více, někdy méně, to záleží podle vyskytujících se problémů a „papírování“. S přibývajícím věkem samozřejmě elánu ubývá a nemohu říct, co mě vyloženě baví nebo nebaví. Pokud se mám rozhodnout, co nebudu učit, je to VV, PČ... ale nevaří mi.

2. Jak vypadá atmosféra ve třídě, jaké máte žáky, jsou mezi nimi žáci s s podpůrnými opatřeními? Můžete to rozvést?

Zpočátku nebylo tolik žáků s podpůrnými opatřeními, s postupem času jich přibývalo, hlavně

dysgrafie, dyslexie, nyní hodně ADHD, poruchy pozornosti, jiný mateřský jazyk... apod., Teď mám tři žáky s podpůrnými opatřeními. Atmosféra ve třídě není výrazně jiná, děti neřeší odlišnosti jiných dětí. Snažím se, aby jsme si vždy vše vysvětlili společně.

3. Máte povědomí o dg. vývojová dysfázie? Můžete mi o ní povědět více... Cokoliv, co vás napadne.

S vývojovou dysfázií jsem se setkala poprvé před pěti lety. Myslím, že do té doby jsme ani u nás na škole nikoho takového neměli. Takže jsem neměla žádné povědomí o této poruše.

4. Máte žáka ve třídě s vývojovou dysfázií?

Ano, mám.

5. Pokud ano, jak jste to poznala/zachytila?

No hned v prvních dnech v první třídě jsem poznala, že s jednou dívkou není něco v pořádku. Velmi špatně se vyjadřovala, měla i špatnou výslovnost. Vždy po víkendu jsme si vyprávěli, co kdo dělal, nedokázala utvořit smysluplné věty, neskloňovala, nečasovala, neznala významy slov. Velice často se rozplakala, utíkala na toaletu, nechtěla pracovat. Ihned jsem kontaktovala matku, která nakonec přiznala, že byly již na nějakém šetření již ve školce, ale z neznámého důvodu nám tuto informaci neposkytla. Ihned jsme domluvili nové šetření ve speciálně pedagogickém centru, kde vše proběhlo rychle a k dívce byl určen asistent pedagoga, myslím že do 14 dnů.

6. Jaký byl vývoj – kdy jste poznala, že se něco děje, s čím konkrétně žák nejvíce zápasí?

Největší problém byl ve vyjadřování, často jsme nerozuměli, co nám chce říct, děti nerozuměly, docházelo k nepochopení s dětmi, konfliktům a dokonce i k plačtivým záchvatům. Teď už je to ale mnohem lepší.

7. Doporučila jste vy vyšetření nebo rodiče? Kdy přišla ta potřeba? Je podle vás vůbec nutné, aby žák měl vyšetření od jiného odborníka?

Tak ta potřeba přišla hned v první třídě, když právě docházelo k situacím, kdy jsme nerozuměli. Kromě pak toho speciálně pedagogického centra myslím, že dívka pak dojížděla i jinam na šetření a kontrolovali zrak a sluch. Má silné dioptrie. Myslím, že navštěvovali i jinou psycholožku, maminka byla a stále je velmi starostlivá, takže vůbec nechápu, proč nám o problému neřekla hned.

8. Jaké využíváte metody při práci s žákem? Je něco co se vám osvědčuje nebo naopak?

Zpočátku s ní byla velmi obtížná práce, byla i psychicky labilní. Využíváme ale možnosti výuky s asistentkou mimo třídu, kdy se s ní vždy domluvíme, co je potřeba zvládnout, ale je to vždy podle aktuálního rozpoložení dívky. Většinou je velký problém český jazyk a prvouka. Dívka je vyšší a sedí v zadní lavici s paní asistentkou. Ta s ní velmi dobře komunikuje, pracuje a kdykoliv vidí, že je dívka unavená, přemístí se na koberec na relaxační pytel. Tam odpočívají a někdy pokračují v práci i tam. Mají své tempo. Takže bych řekla, že nejvíce se nám osvědčuje ta pomoc asistenta.

9. Jaká jsou tedy hlavní uzpůsobení podmínek pro žáka?

Předmět, který zvládá bez větších problémů je matematika, jen teda pomoc potřebuje při řešení slovních úloh. Tak se snažím hodně vysvětlovat a třeba i pomocí nějakých názorných ukázek, když to zrovna jde ji pomoci. No největší problém je český jazyk a tam teda vyjadřování, psaní, kdy to její písmo je ještě teď často velké a obtížně si zapamatovává tvary, proto k práci má možnost používat tabulku s písmeny. Občas má problém s porozuměním textu, tak na tom se snažíme pracovat. Při ověřování znalostí se mi osvědčilo používat otázky s odpovědí ano, ne. Celkově tak při všech hodinách potřebuje navádět a strašně dlouho trvalo než se naučila stříhat. Jako je hodně snaživá, ale hodně neobratná.

10. Využíváte i nějaké speciální pomůcky či personální podporu pro žáka?

Co se týče metod a uzpůsobení tak určitě individuální tempo a přístup. Nějak to přizpůsobovat podle nálady, situace, má víc času na práci a v menším množství. Hodně ji opakuju při vysvětlování a zjišťuju, jestli mi rozuměla. Taky využívám pomůcky jako obrázky při vysvětlování významu slov. Má k dispozici paní asistentku, chválím ji, kdy se něco povede a za neúspěch dávám razítko ve tvaru smutného smajlíka. V doporučení ze speciálně pedagogického centra byla velká částka na nákup pomůcek a ty využívám hlavně v hodině speciální péče, která je každý týden. Tak to je třeba ten relaxační vak, který máme i ve třídě, masážní míčky do ruky, balanční kameny, hra bomba, obrázkové věty, Albi tužka, zvukové pexeso, Logico Primo a Piccolo, psaní do písku, Šimonovy pracovní listy, sluchové pexeso, GeoTrio, Brainbox. No je toho spousta.

11. Jak to konkrétně vypadá v hodinách českého jazyka?

Dívka první třídu zvládla, naučila se číst, psát, počítat do 20 bez přechodu desítky, získala určité znalosti v prvouce – vše s velkou pomocí asistentky, na vysvědčení měla jedničky. Určitě udělala pokrok, i v kontaktu s ostatními dětmi, který byl zpočátku problém. Ale to bylo spíš z její strany. Děti se k ní vždy hezky chovaly, pomáhaly jí.

První pololetí ve druhé třídě jsme se učili měkké a tvrdé souhlásky, párové souhlásky a tady byl trochu problém, protože nedokázala tvořit jiné tvary slov například tužka – hodně tužek, páv – dva pávi. Tak jsme pokračovali v osvědčeném způsobu, kdy učivo zvládá spíše s pomocí asistenta. Teď po druhém pololetí jsme omezili odcházení ze třídy, spíše jen na čtení s psaním. Snažíme se, aby uměla využívat přehledy a byla tak i samostatná, protože přeci jenom toho učiva bude postupně mnohem více, bude náročnější a tak. Na prvním stupni jsou podle mě děti více „opečovávané“, mají bližší vztah s třídním učitelem...

12. Je patrný dle vás nějaký posun u žáka? Nebo naopak zhoršení – v čem?

Musím říct, že velký pokrok udělala ve vyjadřování a taky v chování. Už nemá takové záchvaty pláče, jen trochu začíná být problém s osvojením učiva. Zajímavé je, že jsme začali s angličtinou a ta jí baví a jde jí.

13. Tyto metody jste s někým konzultovala (odborník PPP, jiný učitel)?

Vždy jsme velmi dobře spolupracovali a spolupracujeme. Jsme v kontaktu já – asistent – maminka – speciálně pedagogické centrum. Maminka vždy od začátku předávala zprávy i od jiných odborníků, které sama vyhledala. Já jsem si sama také vyhledávala informace k vývojové dysfázii, něco mi vysvětlila dcera, která je psycholožka a má i specializaci ze speciální pedagogiky, protože nikdo z kolegů dříve neměl tuto zkušenost a na škole jsme neměli speciálního pedagoga.

14. Jaké máte obecné zkušenosti s žáky s vývojovou dysfázií

Toto je zatím má jediná zkušenost s vývojovou dysfázií.

Příloha D rozhovor č. 4

1. Jak dlouho učíte? Jak vás to baví? Co máte nejraději? Co naopak?

Asi šestatřicet let mám pocit. Mě osobně to naplňuje a nebaví mě čím dál tím víc „papírování“ kolem toho, protože pak nezbývá čas na tu práci samotnou. Takže za mě je tam strašně moc legislativy a tím pádem mnohem méně času na tu samotnou výuku a vlastně té energie celkově. A přijde mi, že je teď mnohem horší komunikace s rodiči než jsem začínala. Teď jsou rodiče, že nám do toho strašně mluvěj ta veřejnost, že všichni to všechno znaj, říkaj si ta občanská profese je ta o který každý všechno ví a všichni by nám radili. Takže to mě trochu jakoby na té profesi mrzí, že nám klesá i nějaká autorita a něco podobného po těch letech. Ty děti jsou v pohodě mi přijde, nemohla bych říct, že jsou děti horší než byli, ale přijde mi, že ty porevoluční rodiče mají spoustu práv a strašně málo povinností. Teď se nám vlastně dostávají do rukou ty děti těch porevolučních rodičů a je to fakt znát.

2. Jak vypadá atmosféra ve třídě, jaké máte žáky, jsou mezi nimi žáci s podpůrnými opatřeními? Můžete to rozvést?

Já mám druháky a kromě tohoto jednoho chlapce tam mám ještě tři Ukrajince, potom si myslím pár, že ještě pár dětí nezralých. Možná, že tam budou nějaké dysporuchy také, ale hrozně pro mě důležité, že tam mám párovou učitelku. K ukrajinským chlapcům jsem tam měla ještě asistentku, ale ti ani nemají potřebu teďka nějaký další intervence, protože se pěkně szili. Jako ta atmosféra tam je přátelská a ten kolektiv se velice dobře szil.

3. Víte/máte povědomí o dg. vývojová dysfázie? Můžete mi o ní povědět více... Cokoliv co vás napadne.

Tak pro mě to byla novinka, já jsem se s tím právě nikdy nesetkala před tím a bylo pro mě dost zásadní, aby přišla ta paní z spěččeka, která je měla v péči v mateřské školce. Přišla hned někdy během září a přesně mi poradili, jak s ním pracovat, co je potřeba, protože to bylo fakt náročný. Nebylo mu rozumět, nevěděla jsem co chce, brečel a to potom nebylo pak šance s ním pracovat. Tak teď vím, že je to porucha řeči a většinou se k tomu ještě pojí taková motorická neobratnost.

4. Máte žáka ve třídě s vývojovou dysfázií?

Ano ano.

5. Pokud ano, jak jste to poznala/zachytila?

Oni už přišli. Tak u mě už přišli a hned u zápisu rodiče říkali, že chlapec má dysfázii, že chodí do speciální školky, kde mají logopedickou péči, že jsou vedení v spěčěčku a že už rovnou jdou, aby asistent hned od září mohl s tím chlapcem nastoupit.

6. Jaký byl vývoj – kdy jste poznala, že se něco děje, s čím konkrétně žák nejvíce zápasí?

Tak hned od začátku tam byl problém. Velký problém byl s jakýmkoliv skloňováním, to se jedna věta s ním trénovala třeba tři měsíce než to byl schopný říct a řekl to de facto správně. Když si měli do písanky napsat slova, která se naučili, tak on nebyl schopný a psal písmenka a vůbec nepochopil ty rozklady. Všechno to pro něj bylo hrozně těžký.

7. Doporučila jste vy vyšetření nebo rodiče? Kdy přišla ta potřeba? Je podle vás vůbec nutné, aby žák měl vyšetření od jiného odborníka?

No ke mně přišli už s touto diagnózou k zápisu. Myslím ale, že je nesmírně důležitý mít vyšetření z spěčeka a není vůbec na škodu, když ti odborníci se různě kříží, protože ty projevy, který jakoby nějakým způsobem víme můžou být třeba způsobený úplně něčím jiným. Je to jako takovej koktejl inteligence, koktejl takovýho oslabení a ve finále ty děti se můžou chovat stejně, ale když se na ně nepodívá odborník tak můžeme do úmoru trénovat větnou stavbu a ono to tam může být třeba úplně o něčem jiným. Takže si myslím, že jo, že by to jako chtělo. A za mě i ať je to toho víc.

8. Jaké využíváte metody při práci s žákem? Je něco co se vám osvědčuje nebo naopak?

Já v podstatě používám pomůcky co jsou v těch knížkách třeba na dyslexii, ale mnohem precizněji a podrobněji, potom vějíře, že se skládají slova, určitě často jsme děláme kolíčkovanou, že jsme si kolíčkovali slova. Píšeme si na tabulky, píšeme první písmena ze slov a hodně se to snažím měnit. Věty třeba máme na legu, které zaklapáváme do sebe a tak. Využívám obrázkovou metodu, skládání, tvoření nějakých slov a hodně logopedická cvičení.

9. Jaká jsou tedy hlavní uzpůsobení podmínek pro žáka?

Já ho mám daného někde ve druhé lavici, aby byl při ruce. Ale né zase moc vepředu, protože je veliký, tak aby ostatní děti přes něj viděly a já se mu mohla věnovat, když je potřeba nebo asistentka.

10. Využíváte i nějaké speciální pomůcky či personální podporu pro žáka?

Ano využívám oboje. Využíváme Včelku, potom všechno názorný jako obrázky, pomůcky z spěčka jako ty vějíře, taky má dvojí učebnice, aby si v jedněch mohl podtrhávat a značit. Teď jsem mu nedávno pořídila Discom jako počítačový program, který má ve škole i doma. A hodně jedu Logico Picolo, protože má motoriku špatnou a taky může pracovat sám s tou chybou.

11. Jak to konkrétně vypadá v hodinách českého jazyka?

Hodina probíhá standartně s ostatními, ví, že se může na cokoliv zeptat, když

nestíhá, dá mi vědět, má třeba zkrácený diktáty, zkrácené práce, nemusí to dodělávat. Tam jde spíš o kvalitu než o kvantitu. Co se týče písemného projevu tak ho většinou nehodnotím, protože pravopis mu vůbec nejde. Hodně mu taky při tý češtině pomáhá asistentka, když třeba něco vysvětluju nového.

12. Je patrný dle vás nějaký posun u žáka? Nebo naopak zhoršení – v čem?

U nás je hodně vidět posun za ten rok, protože mu na začátku nebylo rozumět vůbec a teď už mu je rozumět normálně. Všechny hlásky má vyvozené a všechno správně říká. Jen ten psaný projev mu stále dělá problémy.

13. Tyto metody jste s někým konzultovala (odborník PPP, jiný učitel)?

Hodně poradna a hodně intuitivně.

14. Jaké máte obecné zkušenosti s žáky s vývojovou dysfázií?

Tak já jsem měla poprvé ve Vesci dítě a teď už mám třetí dítě, ale to není nikdy tak velkej problém jako poprvé. Protože je to nový a nikdo mě na to ze školy nepřipravil.