



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Fakulta Pedagogická  
Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Sekce pedagogických a psychologických programů

Diplomová práce

# Přístup prvostupňového učitele k dítěti s narušeným vývojem řeči

Vypracovala: Eliška Truhlářová  
Vedoucí práce: Mgr. Habrdová Kateřina, Ph.D

České Budějovice 2023

## **PODĚKOVÁNÍ**

Především bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Habrdové, Ph.D za cenné rady, ochotu pomoci, odborné vedení a čas, který mi věnovala při psaní diplomové práce.

Taktéž děkuji všem informantům, kteří mi poskytli cenné informace v rozhovorech, díky kterým bylo umožněno mé šetření.

V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat své rodině a přátelům za psychickou podporu po celou dobu mého studia.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 14. 04. 2023

Eliška Truhlářová

## **ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá problematikou narušeného vývoje řeči (dále NVŘ) u žáků na prvním stupni ZŠ z pohledu učitele. Je rozdělená na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část nahlíží do problematiky NVŘ na základních školách. Zabývá se terminologií a NVŘ v širším slova smyslu. Soustředí se na vývojovou dysfázii u žáků, s nimiž se prvostupňový učitel při výuce dostává do styku. Praktická část je postavena na kvalitativních analýzách polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvního stupně základních škol a odborníkem z SPC. Nastiňuje, jak vypadá přístup prvostupňových učitelů v praxi, jaké jsou v této oblasti reálné možnosti. Na svém konci praktická část vypovídá, zda se pedagogická realita shoduje nebo rozchází s odbornými doporučeními a jak tedy ideálně přistupovat k dítěti s NVŘ na prvním stupni ZŠ.

Klíčová slova: narušený vývoj řeči; vývojová dysfázie; dítě na 1. stupni ZŠ; učitel a dítě s vývojovou dysfází

## **ANNOTATION**

The diploma thesis deals with topic of developmental language disorder (DLD) in pupils at primary school from the teacher's point of view. The diploma thesis is divided into a theoretical part and a practical part.

The theoretical part looks at the issue of DLD in primary schools. The theoretical part deals with terminology and DLD in the broader meaning of the word. It focuses on DLD in pupils with whom the primary teacher comes into contact during their praxis. The practical part is based on qualitative analysis of semi-structured interviews with primary school teachers and a specialist from the Centre for Special Pedagogical Support. It outlines what the approach of primary school teachers looks like in practice, what are the real possibilities in this area. At the end, the practical part informs whether the educational reality matches or diverges from the professional recommendations and how to ideally approach a child with DLD in primary school.

Keywords: developmental language disorder; developmental dysphasia; a child at primary school; teacher and child with developmental dysphasia

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 VÝVOJ ŘEČI.....	10
1.1 Řeč, jazyk a komunikace.....	10
1.2 Vývojové etapy u zdravého dítěte .....	12
1.2.1 Zvládnání tištěného a psaného jazyka v mladším školním věku .....	14
1.2.2 Dítě mladšího školního věku a škola .....	16
1.3 Podmínky fyziologického vývoje řeči .....	16
1.4 Narušený vývoj řeči .....	17
2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE .....	20
2.1 Epidemiologie a prognóza.....	20
2.2 Příčiny vzniku.....	21
2.3 Typy a stupně vývojové dysfázie .....	22
2.4 Příznaky vývojové dysfázie .....	24
2.4.1 Řeč.....	24
2.4.2 Další příznaky .....	25
2.5 Komorbidity, neurovývojové poruchy a vývojová dysfázie .....	27
2.6 Diagnostika.....	32
3 DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ NA PRVNÍM STUPNI V BĚŽNÉ ZŠ .....	35
3.1 Příznaky VD ovlivňující povinnou školní docházku na 1. stupni ZŠ .....	37
3.2 Podpůrná opatření .....	38
3.3 Dítě a problémové předměty.....	40
3.4 Správný přístup učitele při výuce dítěte s vývojovou dysfázíí .....	41
3.4.1 Jak s tímto dítětem komunikovat .....	42
3.4.2 Jak toto dítě klasifikovat .....	43

3.4.3	Jak mu pomoci v problémových předmětech .....	44
3.5	Spolupráce prvostupňového učitele s odborníky .....	46
3.6	Dítě a vztahy ve třídě .....	46
PRAKTICKÁ ČÁST .....		48
4	METODOLOGICKÁ ČÁST.....	49
4.1	Kvalitativní metoda sběru dat .....	50
4.2	Strategie sběru dat k praktické části .....	51
4.3	Charakteristika výzkumného souboru .....	53
5	ANALÝZA ROZHOVORŮ .....	56
5.1	Četnost výskytu VD na 1. stupni běžných základních škol .....	56
5.2	Práce asistenta .....	57
5.3	Další poruchy ve třídách a práce s nimi .....	59
5.4	Projevy vývojové dysfázie zkoumaných dětí.....	60
5.4.1	Netypické projevy u sledovaných dětí.....	62
5.4.2	Komorbidity .....	62
5.5	Práce s dětmi v jednotlivých předmětech.....	63
5.5.1	Český jazyk .....	65
5.5.2	Cizí jazyk.....	68
5.5.3	Matematika.....	68
5.5.4	Další předměty.....	70
5.6	Hodnocení dítěte.....	70
5.7	Dítě a kolektiv.....	75
5.8	Komunikace s rodiči .....	79
5.9	Komunikace mezi učitelem a odborníky na vývojovou dysfázii.....	83
5.10	Pomůcky .....	85
5.11	Vztah učitele k žákovi s VD vyplývající z rozhovorů .....	87

5.12	Rady od posuzovaných učitelek pro budoucího prvostupňového učitele.....	92
5.13	Další důležité informace vyplývající z rozhovorů .....	93
5.14	Stručné shrnutí výsledků z rozhovorů .....	94
6	DISKUSE .....	96
	ZÁVĚR.....	100
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	102
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	103
	SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ .....	107
	SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK .....	108
	PŘÍLOHY .....	109



## ÚVOD

Jakožto budoucí prvostupňoví učitelé se v rámci odborných pedagogických praxí stále častěji setkáváme na základních školách s dětmi, které mají lehčí či závažnější vadu řeči. I méně závažné vady však znatelně ovlivňují školní výkon žáka, socializaci v třídní skupině, psychickou stránku dítěte a v některých případech i jeho budoucnost. Proto by jim učitel měl věnovat vyšší míru pozornosti a důsledně se na ně s předstihem připravit. Měl by znát problematiku z odborné teorie, ale i si zjistit její realitu v praxi.

Některé vady řeči už jsou s námi po delší čas, tudíž jsou detailně prozkoumané ve všech směrech. Vývojová dysfázie se v posledních letech objevuje stále častěji, dříve však moc známá nebyla. Prozatím ještě není tolik prozkoumaná, není moc aktuálních odborných publikací a tedy ani diplomových prací. Minimálně v porovnání s jinými typy narušené komunikační schopnosti nebo dalšími handicapy u dětí na 1. stupni. A ještě méně diplomových prací je na téma vývojové dysfázie z pohledu prvostupňového učitele.

Hlavním tématem této práce je vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy tak, aby byly učitelem použity správné vzdělávací metody, způsob hodnocení, pomoc asistenta a využití vhodných pomůcek. Důležitým faktorem dětského úspěchu je i socializace se spolužáky, která se občas nevyvíjí optimálně. Opět by učitel měl vhodným způsobem zasáhnout.

Veškeré důležité informace o problematice najdeme jak v teoretické části, tak i v té praktické. V teoretické části jsou informace o využitelné metodice, projevech vývojové dysfázie, příčinách vzniku a třeba i o samotném vývoji řeči získány z vědeckých časopisů, odborných knih a internetových článků z hlediska autorů odborných publikací. V části praktické najdeme obdobná témata zasazená do reálných událostí, které se staly informantům – třídním učitelkám, jež mají ve třídě žáka s vývojovou dysfázií, a koordinátorce logopedické péče a zároveň odborníci z SPC.

Cílem vlastního šetření bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti prvostupňových učitelů, popřípadě dalších odborníků, s žákem s vývojovou dysfázií.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝVOJ ŘEČI

Pro porozumění problematice narušené komunikační schopnosti a vývojové vady řeči je třeba zmínit několik klíčových pojmů. Těmi jsou: řeč, jazyk, komunikace a další termíny s nimi související.

Neméně důležité je i zmínit správný vývoj řeči u zdravého dítěte a připomenout aktuální vývojové normy. Tedy měřítka a ustálené závazné směrnice určující normalitu či abnormalitu vývoje řeči člověka. Podle Slowíka (2016) je nejčastějším způsobem hodnocení normality právě porovnávání s jeho vrstevníky a posouzením míry odlišnosti od statisticky zjištěné normy vývoje řeči.

### 1.1 Řeč, jazyk a komunikace

*„Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka“* (Škodová & Jedlička, 2007, s. 93). Dle Klenkové (2006) je to vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů. Člověk ji používá ke sdělování přání, myšlenek i pocitů. Řeč nevzniká pouze činností mluvních orgánů (zevní řeč), ale závisí i na funkci mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Proto souvisí s myšlením a poznávacími procesy. Slowík (2016) doplňuje obecnějším pohledem. Řeč chápe jako schopnost užívání verbálních i neverbálních prostředků v interakci i komunikaci.

*„Jazyk je soustava zvukových a dorozumívajících prostředků znakové povahy, schopnou vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě jeho vlastními prožitky“* (Klenková, 2006, s. 27).

Slowík (2016) vnímá pod pojmem „jazyk“ uskupení všech sdělovacích prostředků, které se používají v určité společenské skupině, tedy v menšině, sociální skupině či národu.

Také definice komunikace se u mnohých autorů liší. PaedDr. Pospíšilová (2014, s. 20) popisuje její vznik a samotný proces pomocí odborných termínů: *„Jedná se o vzájemnou výměnu informací mezi dvěma (produktorem a recipientem) i více lidmi. Produktor vytvoří a kóduje obsah sdělení, vybírá slova odpovídající dané myšlence, zadá příkazy pro artikulační orgány a produkuje sekvence slabik a slov. Vzniká signál, který se šíří prostředím k recipientovi. Recipient signál přijímá sluchem i zrakem. Postupně ho*

*dekóduje, až zachytí obsah a význam informace. Dále dochází ke střídání rolí mezi recipientem a produktorem a jednotlivé fáze se opakují. Rozlišujeme komunikaci verbální (mluvená a psaná řeč – např. e-mail) a neverbální (oční kontakt a mimika obličeje, pohyb rukou, hlavy, těla).“*

Naopak Klenková (2006, s. 9) charakterizuje komunikaci v obecnějším slova smyslu: *„Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností. K tomu, aby člověk s ostatními mohl komunikovat, potřebuje dobře rozvinutou komunikační schopnost. Její narušení jsou mnohdy překážkou v edukaci a socializaci jedince.“*

Komunikace je nezbytná pro socializační vývoj, vysvětlení norem v chování i rozdílů v různých rolích (Vágnerová, 2012). *„Pro úspěšné zvládnutí role školáka je důležitá úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky i dalších požadavků učitele“* (Vágnerová, 2010, s. 260). Dle autorky je také důležité chápání významových rozdílů různých sdělení a znalost komunikačních vzorců daných příslušností sociální skupiny. Dítě se špatně rozvinutými jazykovými kompetencemi nemusí vždy rozumět výkladu a pochopí tak sdělení učitele či spolužáků jinak. Pak je velmi těžké zvládnout výukové požadavky na přijatelné úrovni.

Společně s definováním termínů „řeč“ a „komunikace“ je nutné vysvětlit i jejich nedostatky. Problémy v nich pak nazýváme poruchy řeči a narušenou komunikační schopnost. Neopomenutelný je i pojem narušený vývoj řeči.

Poruchu řeči Kejklíčková (2016) vysvětluje jako znatelný rozdíl ve zvukové podobě celého mluveného projevu či v nějaké jeho části, ale i jako nesprávné používání mluvy a neschopnost řeči rozumět.

Narušená komunikační schopnost zahrnuje problémy v mluvené řeči, její grafické formě, neverbálních prostředcích a komunikačních kanálech. A jelikož je mluvená řeč nejpoužívanějším dorozumívacím prostředkem, vady a poruchy řeči jsou dominantní problematikou logopedické oblasti (Slowík, 2016).

Klenková (2006) pak popisuje narušený vývoj řeči, jako jednu z kategorií narušené komunikační schopnosti, v závislosti na chronologickém věku dítěte.

## 1.2 Vývojové etapy u zdravého dítěte

Kejklíčková (2016) v základních rysech rozděluje vývoj řeči na předřečové období a vlastní vývoj řeči. Předřečové období dále člení na několik vývojových etap: Období křiku, Období broukání, Žvatlání, Období opakování a Období rozumění řeči.

Když se vyvíjí řeč normálně, první vědomé slovo dítě vyslovuje kolem jednoho roku. Předchází tomu tvorba pasivní slovní zásoby a hry s mluvidly. Dále se začínají se projevovat i neverbální symbolická gesta reprezentující konkrétní předměty nebo činy. První nejjednodušší věty se objevují kolem dvou let (Vágnerová, 2012).

Kutálková (1999) třetí rok považuje jako hranice pro tzv. období fyziologické nemluvnosti. Do té doby může dítě mluvit málo, aniž by to muselo znamenat poruchu řeči. Po třetím roce by už však mělo být jasné, zda vývoj řeči postupuje a slovní zásoby přibývá. Ovšem logopedka Křivková (Autorský tým APIV B, 2021) považuje za zlomový rok až rok čtvrtý, v němž by zdravé dítě mělo být schopno vyprávět, konverzovat a odpovídat na otázky.

Ve čtvrtém roce dítě používá naléhavé otázky a celkově se i prudce rozvíjí slovní zásoba. Mezi čtvrtým a šestým rokem se objevují vlastní logicky tvořené pojmenování (např. holítko pro holicí strojek) (Kejklíčková, 2016).

Slowík (2016) radí, že pokud dítě s nástupem do školy (šestý rok) nedokáže správně vyslovit všechny hlásky, je na místě komunikace s logopedem. Po nástupu už rozvoj a bohatost řeči závisí na škole, rodině, zájmových kroužcích či na intelektu a řečovém talentu dítěte, dodává Kejklíčková (2016).

Naopak Vágnerová (2012) se soustřeďuje na mezníky dětského vývoje řeči jiným úhlem pohledu. Nejprve zaznamenává předřečové stadium, tedy prvních osm měsíců, kdy se rozvíjí rozlišování a tvoření fonémů. Následující rozmezí osmého až desátého měsíce je důležité díky náznakům porozumění mluveného sdělení. Děti zde začínají chápat pojmy, jako jsou: nesmíš, dej či jejich vlastní jméno. Jsou to slova, která slyší nejčastěji. Kolem jednoho roku se vyjadřují pomocí tzv. holofrází, jednotlivých slov mající význam. V tomto období jsou slova spojována s konkrétní činností (bác, ham). Slova jsou tvarově jednoduchá a obsahují málo hlásek. Osvojování slov zde probíhá prostřednictvím

postupného chápání základních souvislostí. Rozvoj je závislý na chování matky a jejím způsobu mluvy na dítě.

V následujícím batolecím období věku dítěte je pak oblíbená hra s řečí, kdy si pro sebe opakují různé varianty jednoho slova. Nejsnáze se jim chápe pojmenování objektu, dění i situace. Od čtrnáctého měsíce jsou tedy schopné rozlišit pojmenování (podstatná jména) od jiných slov. Od osmnáctého měsíce jejich mluva obsahuje i jména přídavná. Označují i aktuální dění ve světě. Počet používaných sloves pak dle Vágnerové (2012) narůstá ve druhém roce. Ve stejném roce děti používají i věty bez podmětu i vyjadřují negaci. Mezi druhým a třetím rokem si osvojují základní gramatická pravidla. Ve třetím roce tvoří první souvětí.

Vágnerová (2012) popisuje rozvoj verbálních dovedností dítěte předškolního věku jako zdokonalující se v obsahu i formě. Díky otázkám „Proč?“ a „Jak?“ dochází k obohacování dětského slovníku. Učí se tak chápat vztahy mezi situacemi a s nimi i využívat příslušné slovní výrazy (příslovce, spojky, předložky). Předškolní děti rády experimentují s novými slovními výrazy. Upřesňují si gramatická pravidla a od 4. roku správně využívají minulý a budoucí čas. V tomto se objevuje tzv. egocentrická řeč. Tento typ řeči není určen pro jinou osobu a bývá spojen se změnou myšlení. Projevuje se zkratkovitostí, kdy si dítě mluví jen pro sebe a nemusí tak říkat vše. Egocentrická řeč postupně přechází na neartikulovanou vnitřní řeč. Rozvíjí se i pragmatický aspekt verbálního projevu, to znamená schopnost umět být vypravěčem i posluchačem.

U normálního vývoje řeči dítěte školního věku Vágerová (2012) zaznamenává další změny. Mezi pátým a sedmým rokem se rozvíjí sluchové a zrakové kompetence až na úroveň potřebnou pro výuku čtení a psaní. V tomto období dítě mění způsob chápání podmětů, jejich interpretace manipulace se znaky i symboly. Jsou schopni chápat rozdíl mezi tvarem písmena a jeho zvukovou podobou. V období šestým až jedenáctého roku se rozvíjejí jazykové schopnosti pod vlivem výuky. Slovník se rozšiřuje nejen vlivem komunikace s rodinou, vrstevníky i spolužáky. Svůj podíl mají i média. Dítě si fixuje především výrazy, které se mu jeví jako zajímavé a užitečné. Ve školním období je pro dítě potřebné nejen rozšiřování slovní zásoby, ale především hlubší pochopení významu slov. Ve škole se dítě učí chápat vztahy slov (rozdílnost, podobnost, totožnost), poznávat homonyma, analyzovat základ slova. Učí se rozeznávat rozdíly mezi slovními druhy,

logiku větné skladby nebo užití různých spojek. Právě užití spojek v souvětí v běžné mluvě dělá mladším školákům potíže. Neobratnost se objevuje u spojky „protože“. Například ve třetí třídě mohou děti říci podivné formulace. *„Protože přišla babička, šla se mnou ven a koupila mi zmrzlinu“* (Kučera in Vágnerová, 2012). Jedna z klíčových věcí je i způsob, jakým rozumí slovům formulovaným různými sděleními. Zejména mladší školáci si často neuvědomí špatné pochopení smyslu sdělení. Mladší školáci mluví většinou gramaticky neuvědoměle správně. Vědomé aplikace složitějších gramatických pravidel v mluvené řeči jsou děti schopné až kolem jedenáctého roku. Ve školním období se pomalu ztrácí egocentrismus, dodává Vágnerová (2012).

Při nástupu do školy dítě získává roli školáka. Pro její zvládnutí jsou nezbytné správně rozvinuté jazykové kompetence díky předchozím vývojovým obdobím a i využití těchto kompetencí v komunikaci (Vágnerová, 2012). *„Pokud je vývoj řeči dítěte opožděn anebo přetrvává neúměrně dlouho patlavost, je zapotřebí dítě odborně vyšetřit. Nutné je především vyšetření sluchu, nervového systému a intelektu. Do základní školy by mělo každé zdravé dítě nastupovat s průměrně vyvinutou řečí a normální výslovností“* (Kejklíčková, 20016, s. 30).

### **1.2.1 Zvládání tištěného a psaného jazyka v mladším školním věku**

K naučení se dovednosti čtení a psaní je zapotřebí různých dílčích dovedností. Některé dozrávají teprve v období šesti let, jiné se zkvalitňují později. Významným předpokladem je pochopení podstaty písma, jakožto specifického znakového systému, a respektování pravidel záznamu (Vágnerová, 2012). Pro čtení je pak velmi důležité, aby dítě umělo vnímat a rozlišit od sebe i sebemenší detaily, doplňuje Jucovičová a Žáčková (2011).

Jucovičová a Žáčková (2011) tvrdí, že aby se dítěti ve čtení dařilo, musí být dosažená určitá úroveň v percepčně kognitivních a motorických funkcích. Jejich rozvíjení se v předčtenářském období velice doporučuje. *„Nerozvinuté čtenářské dovednosti jsou zdrojem neúspěchů, odmítavého postoje ke čtení, nezájmu o literaturu. Ve svém důsledku vedou ke ztížení přístupu k informacím, vzdělání, uplatnění ve společnosti“* (Jucovičová & Žáčková, 2011, s. 5).

Při výuce čtení se nejdříve musí naučit rozlišení jednotlivých tvarů písmen. Zpočátku si děti často pletou podobná písmena (p x b x d), nebo (m x n), tvrdí Vágnerová (2012). Jucovičová a Žáčková (2011) popisují, že prvotní nesnáze při učení se čemukoliv novému jsou logické. Pro jakéhokoli začínajícího čtenáře může být zpočátku obtížné si zapamatovat písmena a vzájemně je zaměňovat.

V raném čtenářství musí pochopit, že jednotlivá písmena mají svou zvukovou stránku. Jakmile se naučí jednotlivá písmena, začínají se spojovat do slabik a slabiky do slov. Nezbytné je uvědomění, že nelze libovolně měnit pořadí hlásek, neboť by vznikla slova měla jiný význam. Následujícím celkem je věta, v níž má každé slovo vlastní funkci (Vágnerová, 2012).

Vývoj čtenářských dovedností můžeme dle Vágnerové (2012) rozdělit na dvě fáze: čtení bez porozumění a čtení s porozuměním. Čtení bez porozumění nastává, když se dítě soustředí na techniku čtení, ale neví, o čem četlo. Toto čtení bývá převážně v prvním ročníku. Následuje přechodná fáze, kdy si dítě uvědomuje obsah jednotlivých slov, ale ještě ne většího celku. Při čtení s porozuměním dítě chápe kontext čteného. Nezávisí to pouze na zapamatování si přečteného textu, ale i na způsobu interpretace. Rozvoj navazuje i na proces a kvality čtení.

Vágnerová (2012) rovněž popisuje vývoj psaní u dítěte mladšího školního věku (6 – 8 let). Jeho proces chápe jako distanční způsob komunikace neomezený časem ani prostorem. Pro tyto děti je stěžejní pochopit smysl psaní, naučit se grafický zápis, respektovat způsob formulace i její pravidla. Zároveň si musí dokázat propojit zvukovou podobu hlásky s grafickou, případně umět znázornit dvě varianty u jedné hlásky (i/y, ů/ú).

Vývoj psaní Vágnerová (2012) rozděluje do dvou fází. V první fázi – Zvládnutí grafomotoriky psaní – si nejprve děti cvičí psát tvary jednotlivých písmen. V této době se ani tak nezabývají obsahem, jako snahou správně napsat to, co jim učitel říká. V první i druhé třídě děti mívají problémy se sluchovou analýzou a diferenciací a dochází tak třeba k vynechání písmen. Druhá fáze – Psaní s porozuměním – nastává s dostatečně upevněnou technikou psaní a díky tomu i zaměřením se na obsah. Na počátku se opět učí psát písmena a slabiky, později slova a věty.



### **1.2.2 Dítě mladšího školního věku a škola**

Dle Vágnerové (2012) škola velmi ovlivňuje dětskou osobnost, stimuluje rozvoj schopností, dovedností a vlastností. Také přispívá k socializaci. Kromě role školáka dítě dostává i roli spolužáka či žáka konkrétní třídy. Nové role mu přináší nový životní styl. Najednou musí respektovat učitele a podřídit se mu, přijmout zodpovědnost za vlastní jednání i se vzdát egocentrismu. Jelikož je žáků ve třídě mnoho, snaží se ho upoutat různými způsoby chováním, například chlubením se nebo žalováním. Minimálně na začátku školní docházky je vztah dítěte s učitelem velmi důležitý, neboť je s ním spojena motivace k plnění úkolů.

Dětské sebehodnocení nezávisí jen na názoru rodičů, ale i spolužáků a učitele. Ve škole však bývá hodnocení kritičtější a často si dítě musí svou pozici vydobýt. Základem sebehodnocení se stává i vlastní školní výkon. Narůstá zde potřeba dosáhnout dobrých výsledků a zároveň potřebují, aby je někdo ocenil za jejich výkon. Ocenění autoritou má pro ně větší význam, než samotný výsledek. Pozitivní hodnocení podporuje sebedůvěru. V opačném případě, když se dítěti nedaří, se zvyšuje nejistota a je zde riziko myšlenek o zbytečné práci a neúspěchu do budoucna (Vágnerová, 2012).

Ve středním školním věku (9 – 10 let) je velmi silná potřeba kontaktu s vrstevníky. A právě s vrstevníky se dítě často porovnává, stává se kritičtější. Názor skupiny je zde cennější než názor jednotlivce (Vágnerová, 2012).

Převážná část vzdělávacího procesu staví na porozumění jazyku a jeho používání. Dítě musí chápat pokyny učitelů, vyjadřovat své znalosti a být schopno vést dialog jak s učitelem, tak se spolužáky. Pro většinu dětí je to snadné, nicméně pro dítě s narušeným vývojem řeči to může být oříšek (Archibald, n. d.).

### **1.3 Podmínky fyziologického vývoje řeči**

Pro správný vývoj řeči musí být splněny dané podmínky, jinak dojde k obtížím. Je dobré možné překážky znát. Pokud jsou přehlednuty, nebo se neřeší, bývá náprava nedostatků obtížná a mnohdy i neúspěšná. Při posuzování jednotlivých položek musíme vzít v úvahu i věk dítěte. Podle Kutálkové (2011) by kolem pátého roku už většina podmínek měla být splněna.

Škodová a Jedlička (2007) mezi nezbytné podmínky správného vývoje řeči řadí: nepoškozenou centrální nervovou soustavu, normální intelekt, normální sluch, vrozenou míru nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí.

Mezi základní podmínky anatomicko-fyziologické Kutálková (2011) řadí správné dýchání, tvorbu hlasu, artikulaci, smyslové vnímání, centrální nervový systém i motoriku a pohybovou koordinaci. Důležité je dostatečně hluboké dýchání nosem, správné hospodaření s dechem, hlasová hygiena, schopnost regulovat sílu hlasu, velikost a pohyblivost jazyka nebo správný tonus orofaciálního svalového systému (správné obličejové napětí). Mezi důležité činnosti smyslového vnímání zařazujeme například akustickou pozornost, dobrou paměť, hudební sluch, fonemický sluch, postřeh, mimiku i koordinaci očních pohybů. Neméně důležitá je schopnost umět se soustředit, využívat napodobovací reflex, schopnost vnímat neverbální informace nebo být obratný. Pro čtení a psaní je neodmyslitelná koordinace ruky s okem i jemná motorika.

Kutálková (2011) také přikládá důležitost prostředí dítěte a vhodného mluvního vzoru. Dítěti nejbližší lidé by měli správně volit slovní zásobu s ohledem na jeho věk. I Vágnerová (2012) popisuje, že značný vliv na rozvoj jazykových dovedností dítěte v předškolním věku má interakce s matkou. Neboť ze začátku dětského vývoje právě ona stimuluje a motivuje pozitivní zpětnou vazbou. Rodina by rovněž měla využívat vhodné výchovné metody a neměla dítě citově deprivovat nedostatkem času (Kutálková, 2011). Velmi zaměstnaní rodiče ovlivňují dítě nedostatkem slovních podnětů, což může dítě vést k malé slovní zásobě i k opoždění vývoje řeči. Naopak poruchy výslovnosti nám může vyvolat všudypřítomný hluk, díky němuž dítě přejde do ochranného útlumu a přestává vnímat informace. Proto se radí omezit vliv médií, hlasité hudby i sledování televize. Nadbytek zrakových podnětů může vést k nepřesnosti zrakového vnímání. Při čtení a psaní si pak dítě snadno zamění podobná písmena či se nenaučí všímát si detailů.

#### **1.4 Narušený vývoj řeči**

Vývoj řeči nelze diferencovat od jiných schopností daných člověku. Na dítě kolem třetího roku věku častokrát dospělí jedinci kladou příliš velké nároky. Avšak ne každé dítě toto období dokáže zvládnout bez překážek, tvrdí Škodová a Jedlička (2007).

*„Narušený vývoj řeči chápeme jako systémové narušení jedné, více nebo všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka, rozvíjení jazykových schopností) u dítěte s ohledem na chronologický věk“ (Mikulajová in Klenková, 2006, s. 64).*

Dle Klenkové (2006) je složité určení, kdy je ještě vše v pořádku za daných vývojových okolností a kdy už se může hovořit o narušení. Nelze se orientovat jen na formální stránku řeči, ale i na všechny roviny jazykového projevu. Mezi třetím až čtvrtým rokem dítěte se může projevit fyziologická neplynulost, nebo až do čtvrtého roku fyziologický dysgramatismus (nedostatky v gramatice). Ani jedno nepovažujeme za narušení komunikační schopnosti, nicméně se v konkrétních případech je vhodné se poradit s odborníkem.

*„Komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i gramatickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku“ (Lechta in Klenková 2006, s. 54).*

Narušenou komunikační schopnost dělíme do 10 základních kategorií:

1. *vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)*
2. *získaná orgánová nemluvnost (afázie)*
3. *získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)*
4. *narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)*
5. *narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus, sermonis, balbuties)*
6. *narušení článkování řeči (dyslalie, dysartie)*
7. *narušení grafické stránky řeči*
8. *symptomatické poruchy řeči*
9. *poruchy hlasu*
10. *kombinované vady a poruchy řeči*

(Lechta in Klenková 2006, s. 55)

*„Obecně tyto řečové problémy dělíme do 4 skupin:*

- *problémy se slovní zásobou – nedostatečná a málo bohatá slovní zásoba*
- *problémy s gramatickou stavbou vět po 4. roce věku – dysgramatismy, například chybné skloňování*
- *problémy v sociálním užití řeči*
- *čistě výslovnostní problémy*

*Tyto roviny fungují v ideálním případě propojeně, pokud je však některá z nich postižena, narušuje to celkovou komunikační schopnost“ (Autorský tým APIV B, 2021, 2. odstavec).*

Podle Pospíšilové jsou jazykové problémy u dětí běžné. Tyto děti jsou pak horší ve školním vzdělávání, emocionálním vývoji i sociálním vývoji, zejména ke vztahu s vrstevníky. Automaticky se i snižuje kvalita života. *„Obtíže v 7 letech předpovídají nižší kvalitu života v 9 letech, přičemž stupeň poruchy nebyl prediktorem kvality – tedy i děti s mírnou vývojovou jazykovou poruchou mají funkční omezení podobné jako u těžšího stupně“ (Pospíšilová, 2019, s. 48-49).*

## 2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

*„Ve světě stoupá počet dětí s odchylkami ve vývoji, což si vysvětlujeme jednak jako civilizační daň - např. narůstajícími nároky na člověka, dále pokroky v neonatologii a také faktem, že se těmito vývojovými odchylkami více zabýváme, a proto je umíme stále lépe diagnostikovat. Mezi těmito dysfunkcemi jsou vysoce zastoupeny děti s vývojovými poruchami řeči, proto v poslední době stále více slyšíme o diagnóze s názvem vývojová dysfázie“ (Pospíšilová, 2005, s. 24).*

*„Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“ (Škodová & Jedlička, 2007, s. 110).*

Odborníci se shodují, že u vývojové dysfázie nejde jen o nesprávný vývoj řeči. Tedy o špatnou výslovnost, nepochopení, chudou slovní zásobu či obtíže v gramatice a slovosledu. Vrozená porucha zpravidla postihující řečová centra v mozku, se u každého člověka může projevit v různorodém rozsahu. Klíčovou roli pak hraje včasná diagnostika a důsledný přístup v terapii (Široká, 2020).

### 2.1 Epidemiologie a prognóza

*„Jedná se o jeden z nejčastějších vývojových problémů. Dosud nejvíce citovanou epidemiologickou studií je americká z roku 1997 – prevalenci VD uvádí ve výši 7,4 %, z toho u chlapců 8 % a u dívek 6 %“ (Pospíšilová et al., 2021 s. 239).*

Smolík a Málková (2014) zmiňují, že odhad výskytu těsně souvisí s použitými kritérii diagnózy. Čím kritičtější jsou, tím nižší odhad poruchy je. Běžný klinický vzorek dětí s VD je tedy lehce zkreslený. Vzorek udává pouze 5% dětí se závažnějšími problémy ve více jazykových oblastech. Některé děti však uniknou identifikaci a jsou považované jen za méně mluvné, pomalé či dyslektické. Proto je třeba zvyšovat povědomí pedagogů a klinických pracovníků o důležitou informaci – jazykový vývoj může být postižen i bez očividného narušení mluvené řeči.

Ačkoliv má vývojová dysfázie tendenci přetrvávat do dospělosti, čím je člověk starší, tím je méně patrná (ačkoliv musíme vzít v potaz i genetické predispozice). V současnosti lze těžit z včasných individuálních zásahů díky dobře zavedené intervenci. Z léčebné efektivity však nelze usuzovat mnoho závěrů, neboť je zatím provedeno jen málo výzkumů. V tuto chvíli je primárním cílem terapie minimalizovat sekundární důsledky, píše Neubauer (2018).

## 2.2 Příčiny vzniku

*„Anamnestická data nepotvrzují ani nevylučují genetický faktor, často měl však někdo z rodiny nějaký i zcela banální problém s osvojováním řeči. Podle výzkumu Mikulajové a Rafajdusové se asi 30 % dysfaticů narodí z rizikové gravidity, 35 % matek udává komplikace během porodu a 40 % komplikace poporodní (součet samozřejmě nedává 100 %)“ (Pospíšilová, 2005, s. 25).* Dle autorky však získávání dat o takto raném řečovém vývoji může být zavádějící.

Naproti tomu více zdrojů, např. (Autorský tým APIV B, 2021), dává za příčinu vzniku vývojové dysfázie poruše zpracovávající řečový signál. Potvrzují i genetický vliv projevující se především u chlapců. Pospíšilová a kol. (2021) potvrzuje vliv genetiky také. *„Problémy s vývojem řeči a jazyka u nezralých novorozenců potvrzuje studie 92 dětí (s porodní hmotností < 1 500 g, gestační věk ≤ 32 týdnů), které byly ve věku 18–22 měsíců psychologicky vyšetřeny pomocí škály Bayleyové“ (Pospíšilová et al., 2021, s. 238).*

Dle jiných domněnek (Široká, 2020) může být příčinou organické poškození mozku v období těhotenství matky. Nevylučují ani porod a postnatální období, kdy se dítě může nakazit virovým onemocněním nebo mít prodlouženou novorozeneckou žloutenku. S tímto názorem souzní i Kutálková (2011), která za příčiny uvádí problémy v oblasti centrálního nervového systému, rizikové těhotenství matky, dlouhý porod a nízkou porodní váhu. Dále pak kladný, ale i záporný vliv mohou mít postupy při rozvíjení řeči a způsob zacházení s dítětem.

Souhrnně tedy můžeme říct, že příčinou vývojové dysfázie může být riziková gravidita, složité natální a postnatální období, genetické dispozice a poškození mozku dítěte (Kutálková, 2011).

## 2.3 Typy a stupně vývojové dysfázie

Porucha zasahuje člověka v různé míře a v různých oblastech. Proto se začala rozdělovat na typy a stupně určující míru zasažení (Doležalová & Chotěborová, 2021).

Poslední dobou se upouští od klasického rozdělení vývojové dysfázie na expresivní a receptivní. Nicméně jsou stále tyto dva typy uvedené v Mezinárodní klasifikaci nemocí (Dvořák, 1998 in Škodová & Jedlička, 2007). Dlouhá (2017) tvrdí, že v současné době se nejvíce užívá kategorizace na lehkou, středně těžkou a těžkou vývojovou dysfázii.

Doležalová a Chotěborová (2021) užívají kromě předchozích pojmů i Smíšenou dysfázii, která je dle jejich názoru nejčastější. Jedná se o kombinaci poruch porozumění řeči a řečového vyjadřování. Kdyby se tedy dělilo jen na prvotní dva typy (expresivní a receptivní VD), byla by klasifikace obtížná.

### Dysfázie expresivní

Nebo také někdy takzvaný motorický typ, zahrnuje obtíže především v logomotorické oblasti. Vykazuje se vždy opožděným vývojem řeči, výrazně nižším aktivním slovníkem, spoléháním se na neverbální komunikaci a těžkopádným tvořením řeči (Škodová & Jedlička, 2007). Pospíšilová (2005) rozšiřuje identifikaci o dysgramatismus (nesprávné užití pádů po předložkách), verbální dyspraxii (nápadná neobratnost při opakování slov), obtíže při hledání daného slova, špatné udržení dějové linie při vyprávění, nebo o používání chudých, stereotypních vět s dlouhodobou absencí zvrtných zájmen. Dle Dlouhé (in Doležalová & Chotěborová, 2021) se tyto děti ve škole mohou projevit svou špatnou gramatickou úrovní. Špatně užívají rody a množná čísla. Nedaří se jim správně skloňovat a časovat slova nebo neuvádějí správný slovosled ve větách.

### Dysfázie receptivní

Zde převažují obtíže v receptivní oblasti řeči, odtud i případný název Receptivní typ (někdy též zvaný sensorický). Jedná se o poruchy fonemického sluchu, sluchové paměti, krátkodobé paměti a chápání obsahu slov či jejich rozumění. Vývoj řeči v tomto typu opožděný být nemusí a ani slovník nemusí být chudý. Řeč sice bývá plynulá, ale často nesrozumitelná (Škodová & Jedlička, 2007).

Pospíšilová (2005) doplňuje o přiřazování sluchových vjemů ke zdroji či v těžších případech i pomalý rozvoj vnitřní řeči. To může mít za následek utlumení psychického vývoje dítěte. Při těžších poruchách porozumění se může zaměřit se sluchově postiženým dítětem, nebo za dítě s poruchou autistického spektra, když působí dezorientovaně či se bojí změn a lpí na rituálech, varují Doležalová a Chotěborová (2021). Děti s receptivním typem se ve škole projevují neschopností rozlišování podobně znějících slov i slabik (pa x ba, kos x koš) nebo krátkých a dlouhých tónů.

Rovněž máme několik terminologicky nejednotných přístupů k diagnostice stupňů vývojové dysfázie. Dle Pospíšilové (2005) se stále můžeme setkat s rozdělením na nemluvnost, částečnou nemluvnost, dysfázii a dysfatické rysy. Kutálková (2011) souhlasí a takto popisuje jednotlivé pojmy:

### **Nemluvnost**

Tyto děti nejčastěji komunikují hlasem a pohybem.

Když mají postiženou percepci, nerozvíjí se ani jejich inteligence. Mívají záchvaty paniky, agrese a křiku. Záchvatové metody dítě může využít i ve svůj prospěch, když něco chce a ostatní nikoliv. Nejvíce na to pomáhá nulová odpověď, tedy nereagovat chlácholením a nic nekomentovat

Pokud mají postiženou expresi, více se rozvíjí vlastní vnitřní řeč. Jde o tzv. alternativní a augmentativní komunikaci pomocí obrázkových slovníků, počítačových programů nebo grafických symbolů slov.

### **Částečná nemluvnost**

Tento stupeň značí těžkou dysfázii! Na dětech poznáme velmi pomalý a deformovaný rozvoj řeči, který se dokonce může i zastavit. Musí se pracně učit všemu, co běžné dítě zvládne pouhým spontánním napodobováním. Často se může objevovat echolalie, tedy mechanické opakování slov i vět bez pochopení významu.

### **Dysfázie**

Děti s tímto stupněm mívají velké mezery ve slovní zásobě, artikulaci, gramatice a větné stavbě. Vše si musí pracně nacvičit, nicméně tento stupeň vývojové dysfázie neznemožňuje každodenní dorozumívání.



## **Dysfatické rysy**

Lidé s tímto rysem bývají nejméně postižení vývojovou dysfází a mají jen některé její znaky. Jako nejnápadnějším se označuje specifická porucha výslovnosti.

## **2.4 Příznaky vývojové dysfázie**

Vývojová dysfázie se projevuje různými příznaky a může zasáhnout celou osobnost dítěte (viz kapitola Typy a stupně vývojové dysfázie). Zároveň se u každého může projevit jinak a nemusí zasáhnout všechny oblasti vývoje řeči. Nejčastějším typickým příznakem bývá očividný opožděný vývoj řeči (Doležalová & Chotěborová, 2021).

Obecně můžeme příznaky rozdělit do několika oblastí, které sledujeme: řeč, zrakové vnímání, sluchové vnímání, paměťové funkce, kresba, orientace v čase a prostoru, motorika a koordinace, schopnost koncentrace i lateralita (Doležalová & Chotěborová, 2021).

### **2.4.1 Řeč**

Zásadním příznakem je již zmíněný opožděný vývoj řeči. Problematika se promítá do povrchové i hloubkové struktury řeči, píše Škodová a Jedlička (2007). V povrchové struktuře má dítě problémy s rozlišováním znělost/neznělost, závěrovost/nezávěrovost a kompaktnost/difuznost. V mluvním projevu mohou chybět hlásky či slabiky, především u delších slov, čímž se stává nesrozumitelný. Navíc může dítě působit patlavým dojmem. V hloubkové struktuře pak dochází k přehazování slovosledu, používání nesprávných koncovek při skloňování a vynechávání předložek i částic. Celkově se dá říci, že je slovní zásoba zredukovaná. Slovní zásobu vnímá stejně i Neubauer (2018), který tvrdí, že děti mají tendence opakovat neustále dokola ta samá slova.

Kutálková (2011) zaznamenává stejné projevy, jako Škodová a Jedlička (2007), jen je nerozděluje na povrchovou a hloubkovou strukturu, nýbrž třídí artikulační projevy mezi percepční a expresivní typy. Všimá si i překotného tempa řeči, zakoktavání a u některých případech až překvapivě dobré artikulace. U percepčního typu poukazuje na problémy v rozlišování měkkých a tvrdých hlásek, dvojici sykavek, znělých a neznělých hlásek,

fonémů nebo záměnu samohlásek (A x E). Dále může být hláska „f“ nahrazena „k“, ale i vynechávání hlásek „f“ a „v“. Expresivní typy u dětí se projevují neobratností, neschopností napodobit slyšené hlásky a zhoršeným ovládním svalů mluvidel. To má za následek pracné tvoření veškerých hlásek.

Vránová (2014) řečové projevy u dětí s VD rozděluje do jazykových rovin. Ve foneticko-fonologické jazykové rovině dítě nerozlišuje a přehazuje hlásky, nesprávně vyslovuje a v případě zdlouhavého slovního spojení se na něj musí mluvit pomalu. Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se vyznačuje obtížemi v gramatice (rod, pád...), má špatný slovosled, často se samo opravuje, nedořikává věty a nepoužívá některé slovní druhy. Lexikálně-sémantická jazyková rovina ukazuje malý aktivní slovník, vkládání slov, záměnu významu slova a výrazné využití ukazovacích zájmen. Pragmatická jazyková rovina souvisí se zhoršeným řečovým projevem a neschopností se vyjádřit.

Jejich řeč je pro okolí nesrozumitelná, namáhavá. Proto tyto děti nesnadno navazují kontakty s vrstevníky a při komunikaci s nimi si pomáhají gestikulací (Neubauer, 2018). Doležalová a Chotěborová (2021) pak doplňují, že při takovéto komunikaci vrstevníci často ztrácí trpělivost i zájem o budování přátelství. Důsledkem toho se dítě s dysfázií může cítit osamocené a méně cenné. Frustrace z nezájmu může vést až k agresi nebo ke stranění se kolektivu. Dítě s vývojovou dysfázií trpící poruchou porozumění často nereaguje na pokyny učitele, neodpovídá vhodně na dotazy či působí zmateně.

#### **2.4.2 Další příznaky**

Jak už bylo zmíněno, vývojová dysfázie zasahuje do vícera oblastí vývoje člověka, než jen řeč. Proto i příznaky musíme hledat v dalších oblastech. I tyto deficity mají totiž vliv na souznění dítěte s okolím, navazování přátelství, komunikaci a citovou fixaci na rodinu. Některé z nich uvádí Doležalová a Chotěborová (2021):

##### **Zhoršené zrakové vnímání**

Můžeme ho poznat v různých praktických činnostech, jako je skládání puzzle, hledání rozdílů mezi dvojicí obrázků, pojmenování tvarů i barev (Doležalová & Chotěborová, 2021).

### **Narušené sluchové vnímání**

Projevuje se u vnímání zvuků, zapamatování i napodobení rytmu či již řečené rozlišování zvukové podobných slov (Škodová & Jedlička in Doležalová & Chotěborová, 2021).

### **Obtíže v kresbě**

Typickým projevem je nechut kreslit. Když už dítě kreslí, čáry jsou slabé, kostrbaté, nedotažené. Nakreslený člověk má jiné proporce než ve skutečnosti, nebo dokonce mohou chybět končetiny. A jelikož je právě dětská kresba dosti určující, bývá předmětem diagnostiky (Škodová & Jedlička in Doležalová & Chotěborová, 2021).

### **Špatné paměťové funkce**

Projevují se především v kratším časovém úseku. Dítě mívá problém se zapamatováním slov a tím spíše i pak textů básniček, písniček (Škodová & Jedlička in Doležalová & Chotěborová, 2021). Se špatnou pamětí se pojí i problémy s několikvrstevnatými pokyny, proto se doporučuje vše neustále opakovat a pokyny dopředu plánovat (Archibald, n. d.).

### **Nedostatečná orientace v časoprostoru**

Nedokáže rozpoznat pravolevou orientaci ani místní určení (nahore, před, za...). Nedokáže řádně určit časové údaje (včera, dnes, zítra, potom...) ani dějovou linii při vyprávění (Škodová & Jedlička in Doležalová & Chotěborová, 2021).

### **Narušení motoriky a koordinace**

Projevuje se v neohrabanosti a nekoordinovanosti pohybů např. při skákání, psaní, zapínání knoflíků. Je tady problém v jemné a hrubé motorice, koordinaci oka a ruky i motorice mluvidel. Bohužel tato problematika nemusí být hned zřejmá a nevšimavý rodič na ni nemusí přijít (Kerekrétiová in Doležalová & Chotěborová, 2021).

### **Snížená koncentrace**

Dítě se rychle unaví, hůř se soustředí a málokdy vydrží u klidové činnosti (Pospíšilová in Doležalová & Chotěborová, 2021).

Škodová a Jedlička (2007) pak přidávají ještě problémy v lateralitě. Dítě s vývojovou dysfázií ji má často nevyhraněnou nebo má souhlasnou levostrannou preferenci ruky a oka.

## **2.5 Komorbidity, neurovývojové poruchy a vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie, jakožto neurovývojová porucha spadající do kategorie narušený vývoj řeči, není příčinou jiných onemocnění. A ačkoliv se to mnohým může zdát, tak není charakterizována ani snížením mentální schopnosti. Intelekt člověka se specificky narušenou komunikační schopností není zasažen. Ovšem dle Pospíšilové a kol. (2021) se často vyskytuje s dalšími obtížemi, které na ní mají vliv. Mezi ně může patřit ovlivnění od poruchy s deficitem pozornosti (hyperaktivita), dyslexie, sociální poruchy i problémů s chováním.

Uhrová (2019) přidává kombinaci s koktavostí, dyslálií nebo jiné specifické problémy v učení. Stejně komorbidní poruchy potvrzuje i Pospíšilová (2019). Zmiňuje výzkum australské epidemiologické studie dokazující 41% pravděpodobnost komorbidity vývojové dysfázie a artikulačních poruch u čtyřletých dětí. Další současně vyskytující se porucha je ztráta sluchu. Problémy se sluchem a zrakem potvrzuje (Autorský tým APIVB, díl 2, 2021). Z důvodu špatného sluchového vnímání dítě složitě zpracovává melodie, rytmus i akustický signál. Projevuje se to pak v analýze a syntéze slov. Kdežto zhoršené zrakové vnímání ztěžuje rozlišování barev, tvarů nebo orientaci v časoprostoru.

Také Tallal (in Smolík & Málková, 2014) sleduje problémy se sluchovou percepcí, zejména s rozpoznáním složitějších zvuků, ve svém výzkumu. Tzv. test opakování můžeme vnímat jako první diagnostický ukazatel vývojové dysfázie. V tomto testu má dítě za úkol seřadit za sebou slyšené tóny. Hypotéza předpokládá, že u vývojové dysfázie je sluchové vnímání narušeno obecně a tedy jazyk mívá problémy díky špatnému rozlišování řečových zvuků.

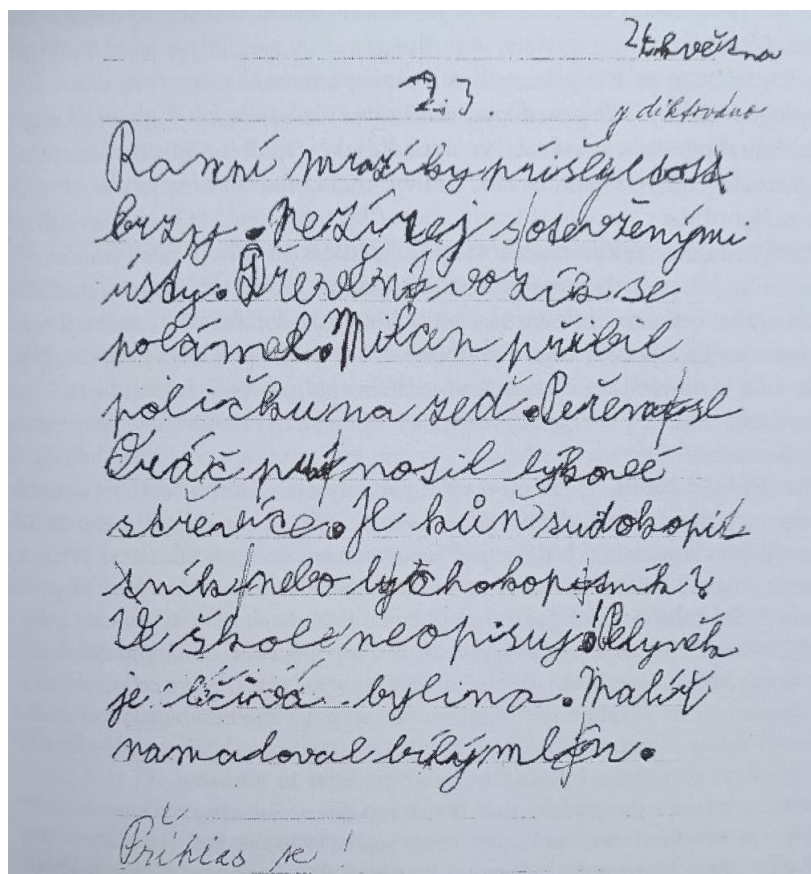
### **Specifické poruchy učení**

Z hlediska praxe učitele 1. Stupně ZŠ je důležité vědět, jak moc se vývojová dysfázie a dyslexie překrývají. Jejich vztah byl prokázán v genetických studiích (Mikulajová in Smolík & Málková, 2014).

Souvislost se specifickou poruchou učení je poměrně častá a známá (Dlouhá, 2017). Výskyt dyslexie se zároveň s vývojovou dysfázií objevuje až u 43 – 52% dětí. Ještě častější je pak výskyt s dysortografií u 60 – 70% dětí. Jelikož děti s vývojovou dysfázií mívají problém s fonematickým sluchem a nedokonale rozpoznávají zvuky, dysortografií tato vada přímo nahrává. Dysfatici totiž nedokáží slyšené převést do psaného. U dyslektiků je zase problém s krátkou pamětí a rozlišováním fonémů pro znělosti a neznělosti. Jedním ze styčných bodů je tedy postižení fonologické paměti v opakování pseudoslov, což má za následek čtenářské obtíže, doplňuje Smolík a Málková (2014).

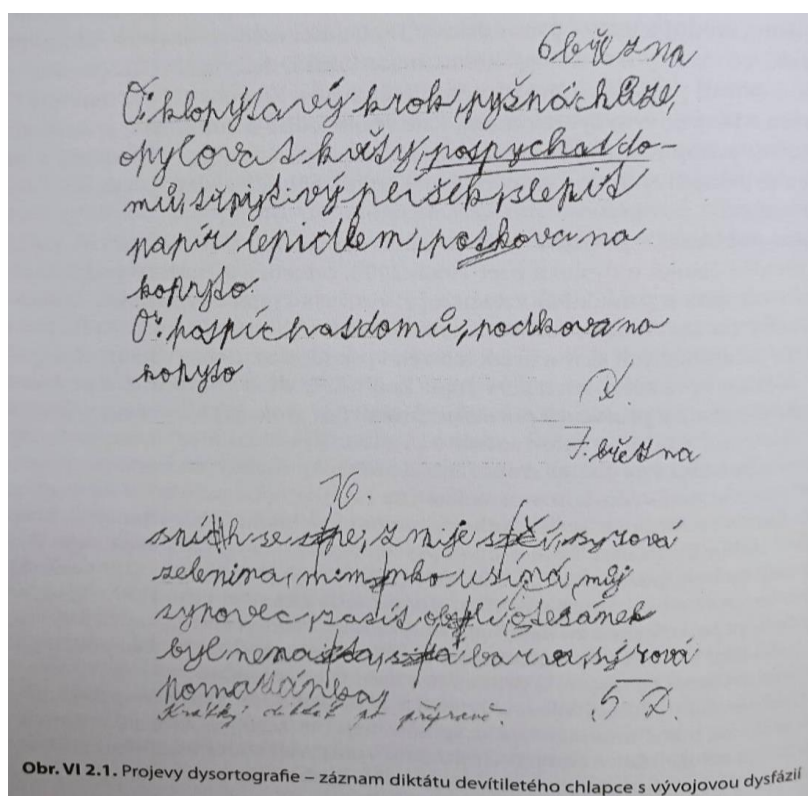
Dítě s vývojovou dysfázií, které je současně i dysgrafik, se dle Dlouhé (2017, s. 132, 133) v psaných projevech projevuje třeba takto (viz. obr. 1, 2).

Obrázek 1: Záznam diktátu devítiletého chlapce s VD



Zdroj: Dlouhá (2017)

Obrázek 2: Další záznam diktátu devítiletého chlapce s VD



Zdroj: Dlouhá (2017)

## ADHD

Hyperkinetická porucha chování (ADHD), úzkostné a depresivní poruchy či autismus mají velmi častou komorbiditu s poruchami řeči. A opět to má dopad na školní, sociální a profesní funkce. Porucha totiž narušuje školní výkonnost i u dětí bez vývojové dysfázie, natož s ní. Syndrom ADHD se vyskytuje u 5 – 6% dětí. Nepozorné děti neudrží svou pozornost při úkolu, dělají zbrklé závěry, neposlouchají instrukce, neumí si naplánovat úkoly, ztrácejí pomůcky a okamžitě reagují vnější podněty. Hyperaktivní dítě často opouští své místo a běhá pak po třídě, i když se očekává, že bude sedět. Také se stále na něco ptá nebo neumí dělat aktivity vyžadující klid a ticho, popisuje Dlouhá (2017).

## Koktavost

Nově se ke koexistujícím poruchám přidává koktavost (Pospíšilová, 2019). „Koktavost (balbuties) je klasifikovaná jako generalizovaná porucha koordinace činnosti svalových skupin, které se podílejí na motorické realizaci řeči, a může být nastartovaná změnou emoce. Jedná se vlastně o poruchu kontroly motoriky v souvislosti se stresem“ (Lašťovka

in Dlouhá, 2017, s. 134). U dětí s koktavostí je porušená souhra a koordinace s korovými řečovými centry, popisuje Dlouhá (2017) ve své studii. Zaznamenává výzkum tvořícího z devadesáti šesti chlapců a třiceti tří děvčat. Z těchto dysfatických dětí mělo 33 obtíže s koktavostí, tzn. 27,5% z celkového souboru.

### **Ztráta sluchu**

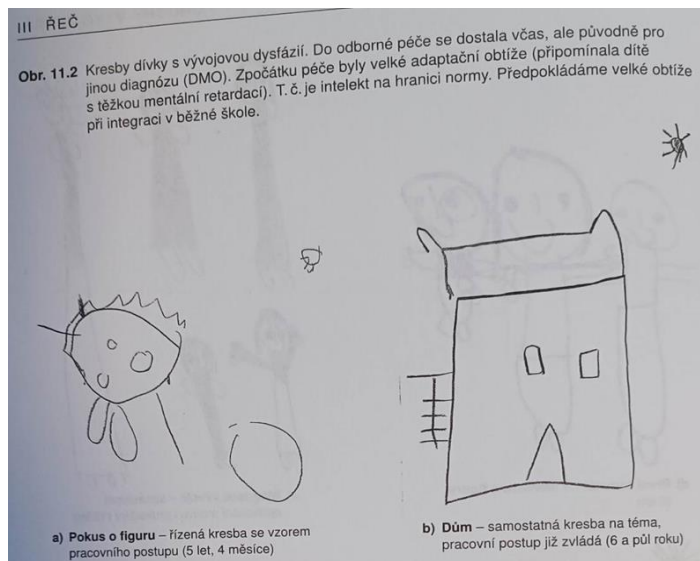
Souběh VD a těžké vady sluchu vývoj dítěte značně komplikuje. Některé děti mohou mít poruchu v získávání znakového i mluveného jazyka. Některé děti s kochleárním implantátem nečekaně vykazují špatný pokrok v mluveném jazyce (Pospíšilová, 2019).

Důsledkem překrývání jsou děti vystaveny horším výsledkům ve vzdělávání a složitějšímu navazování přátelským vztahů s vrstevníky. Obširněji řečeno, vývojová dysfázie se neprojevuje jen vadou řeči. Zasahuje celou osobnost člověka (Vránová, 2014).

### **Mentální postižení**

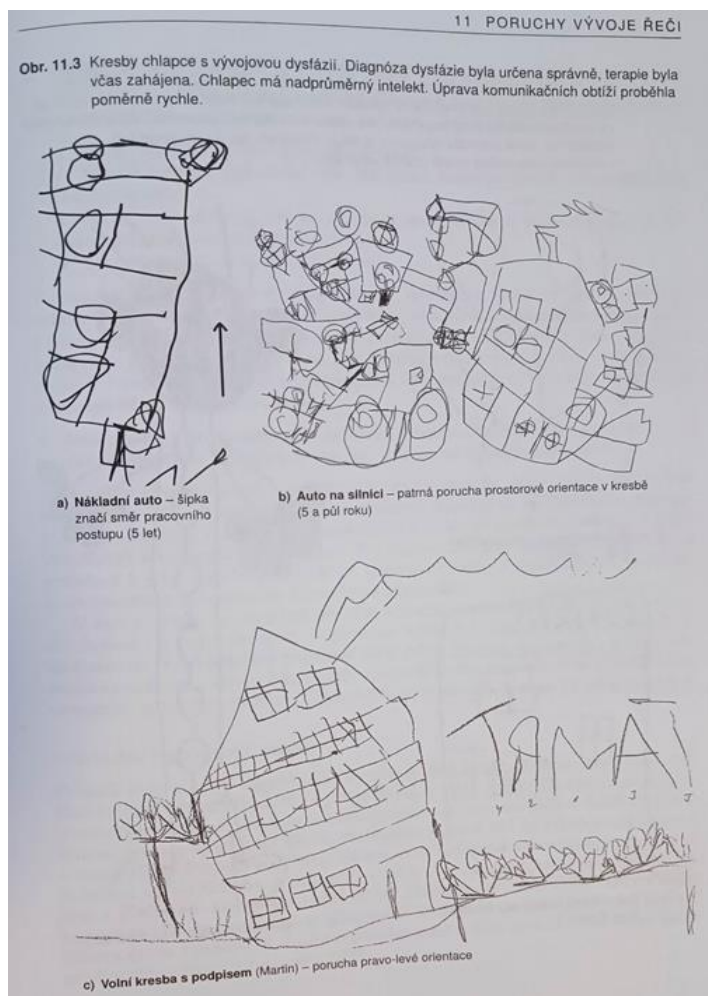
V dřívějších dobách se souvislost mezi vývojovou dysfázií a intelektem člověka nespojovala. Dnes je tomu jinak, tvrdí Neubauer (2018). Součástí intelektu je totiž i verbální oblast, potřebná k určování synonym, antonym nebo slov nadřazených. I Slowík (2016) nachází souvislosti s mentální retardací, tedy tzv. zpomalením mysli. Mentální retardace totiž postihuje nejen mentální schopnosti, ale všechny složky lidské osobnosti. Vliv má tedy i na emoce, mezilidské vztahy, budoucí pracovní uplatnění a v neposlední řadě i komunikaci (srov. obr. 3 a obr. 4).

### Obrázek 3: Kresba dívky s VD a intelektem na hranici normy



Zdroj: Škodová & Jedlička (2007)

### Obrázek 4: Kresba chlapce s VD a nadprůměrným intelektem



Zdroj: Škodová & Jedlička (2007)



## 2.6 Diagnostika

Způsob diagnostiky se odvíjí od věku člověka, ve kterém dojde k prvotnímu vyšetření. U dětí, u nichž v období kolem porodu nevzniklo riziko poškození, je ideální souvislé sledování od tří let. Ve třech letech věku dítěte mohou rodiče přijít na vyšetření na vlastní žádost, na žádost učitelky z mateřské školy, ale i na doporučení pediatra z kontrolní tříleté prohlídky. Naopak u dětí nedonošených (v ČR 8%) je sledování důležité již od narození, tvrdí Dlouhá (2017).

Při klinickém vyšetření se sbírají data z pozorování dítěte a jeho vztahů s rodiči či s diagnostikem, rozhovoru s oběma rodiči o zdravotních údajích rodiny a samotném vyšetření dítěte s využitím porovnatelných testů, zaznamenává Neubauer (2018). Diagnostičtí odborníci se shodují pouze na třech kritériích:

1. jazykové potíže dítěte ztěžují každodenní život i pokrok ve vzdělávání
2. ostatní příčiny jsou zamítnuty
3. výsledek standardizovaných testů je nižší

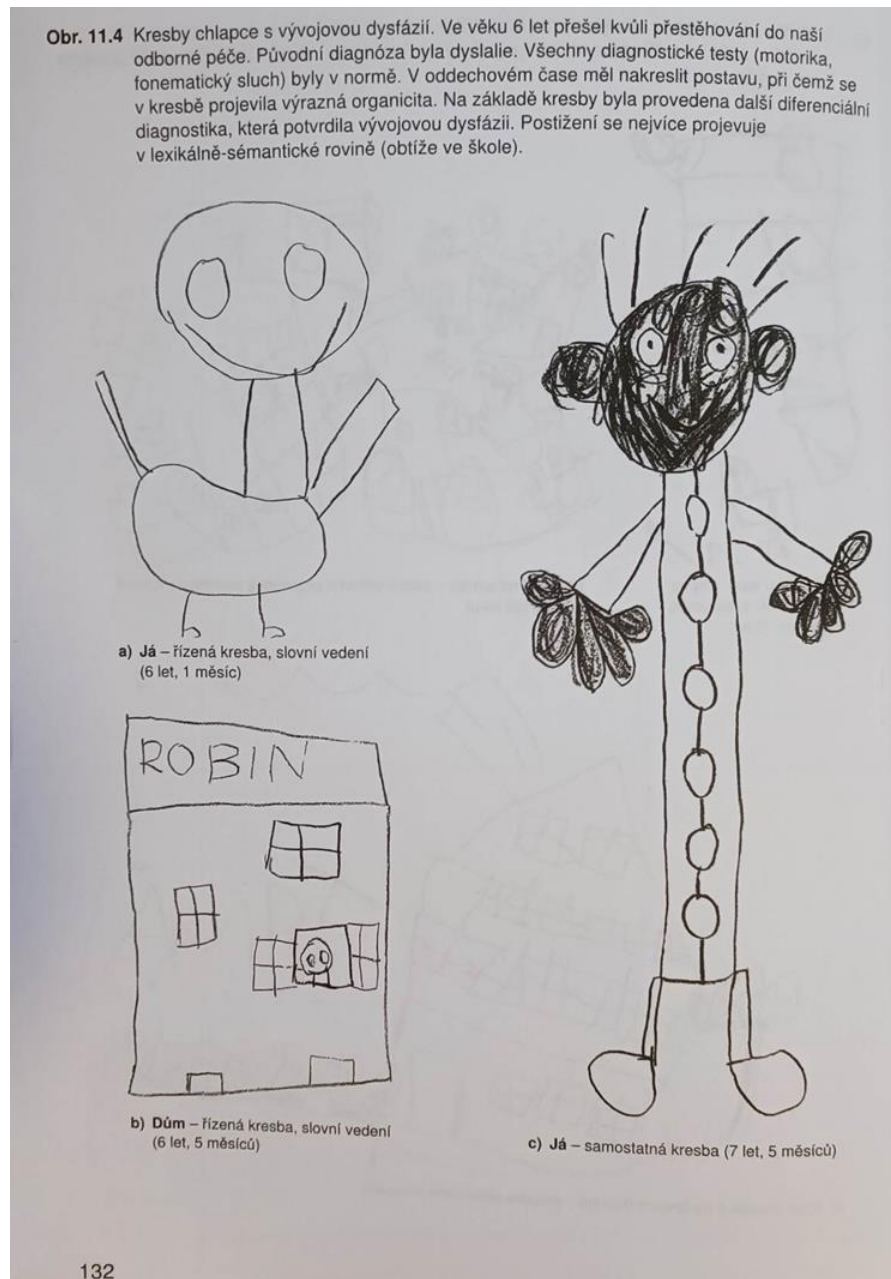
Jen jeden test nemůže stanovit diagnózu. Například u předškolních dětí je velké časové rozmezí věnováno zjišťování rodinné anamnézy. Dále se zkouší krátkodobá i dlouhodobá slovní paměť, zkoumá se verbální úsudek, neverbální komunikace, sluchová percepce, zkouší se jazykový cit, kreslí se lidská postava či se provádí analýza spontánní řeči. U školních dětí se zkoumá čtení, obkreslování, spontánní řeč, jemná motorika, paměť pro text, tvorba vět, oprava významově nesprávných vět. Provádí se diagnostický diktát a rozhovory jak s dětmi, tak s rodiči i hodnocení učitelem, doplňuje Neubauer (2018).

V první řadě je důležité vyloučit periferní poruchy sluchu a pak podle věku následují speciální testy na rozumění řeči, které lze provádět od tří let věku dítěte, informuje Dlouhá (2017). Dále se provádí záznam vyjadřovacích schopností, tedy exprese. Pokud se nedaří vyšetřit dítě v diagnostické místnosti foniatrické kliniky, lze využít nahrávky z domácího zázemí, kde je dítě v reakcích jistější. Běžně se také vyšetřuje motorika mluvidel sledováním dětských hlasových projevů při hře.

Přínosným testem se může stát kresba, neboť odpor dítěte ke kreslení i jeho úchop kreslicího nástroje mohou být signální (viz. obr. 5). Škodová a Jedlička (2007) potvrzují,

že kresba dětí s VD je zcela typická a nápadná. Vidíme v ní deformaci tvarů, špatné napojování roztřesených čar, špatné proporce objektů a nevhodnost rozložení objektů na papíře. Kresba nám pomáhá poznat úroveň rozumových schopností a představivosti. Odhaluje případné poruchy zrakového vnímání, motoriky, koordinace a odrážejí se v ní osobnostní charakteristiky.

**Obrázek 5: Objevení VD díky kresbě postavy**



Zdroj: Škodová & Jedlička (2007)

Technická úroveň kresby je stěžejní pro nácvik psaní ve škole. A právě nácvik čtení, psaní a počítání je u dítěte s vývojovou dysfázií téměř vždy opožděný. Klinický logoped pak zjišťuje úroveň těchto symbolických funkcí.

Od vývojové dysfázie musí diagnostik umět rozlišit opožděný vývoj řeči prostý, vývojovou dysartrii, dyspraxii, poruchu sluchu, specifické poruchy chování i mentální retardaci (Dlouhá 2017).

U některých dětí nemusí být druh poruchy ihned snadno rozpoznatelný, nicméně je třeba vyšetření provést pečlivě a odlišit vývojovou dysfázií od jiných poruch, jako jsou poruchy intelektu, poruchy sluchu či jiných řečových vad. Špatná diagnóza může mít vážný dopad nejenom z časového hlediska. Jelikož je reedukace náročná na čas a pracná, měla by být zahájena co nejdříve. Dobré je i zjistit příčinu popřípadě další podílející se poruchy, aby se účelněji mohli zavést postupy nápravy, radí Kutálková (1999).

### 3 DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ NA PRVNÍM STUPNI V BĚŽNÉ ZŠ

*„Typů vad řeči je mnoho. Některé, jako například dyslalie (vadná nebo nesprávná výslovnost hlásek), se mohou upravit poměrně rychle v průběhu první třídy, ale některé, jako je třeba vývojová dysfázie, vyžadují i několikaletá speciální logopedická cvičení. Pro děti s vývojovou dysfázií a jejich rodiče je náročné dlouhodobě pravidelně docházet na logopedii a každodenně cvičit, proto je žádoucí, aby pedagog vhodným způsobem podporoval děti i jejich rodiče v provádění řečových cvičení“ (Vránová, 2014, s. 14).*

Na rozdíl od mateřské školy již není pro prvostupňové dítě největším problémem se dorozumět (pokud nebereme v potaz dítě s těžkým stupněm vývojové dysfázie). Všechny schopnosti (výslovnost, řeč, omezení gramatických chyb...) se mu zdokonalily, ačkoliv ještě nemusí dosahovat normy. Problémy této životní etapy nastávají v procesu učení (Grist in Doležalová & Chotěborová 2021).

Laici si mnohdy mohou myslet, že integrace dítěte s VD do běžné základní školy je snadné, neboť jediným nedostatkem jsou problémy s řečí. Tyto názory jsou však mylné, tvrdí Vrbová (n. d.). Na tyto žáky je třeba se přichystat, aby povinná školní docházka v běžné škole pro ně byla přínosná po vzdělávací stránce a i té sociální. Jinak se žák s dysfázií ve třídě cítí stejně jako dospělá osoba na přednášce cizího jazyka, který neovládá. Bez dostatečné zrakové podpory a pomalých krátkých pokynů nebude dítě ve škole nic platné.

Pro všechny děti je úspěšný začátek školní docházky ovlivněn biologickým dozráním, emoční a motivační přípravou do školy. Proto se ještě před nástupem do prvních tříd provádí zápis, tedy jednoduché úkoly zkoumající připravenost dítěte (Langmeier & Krejčířová in Doležalová & Chotěborová 2021).

Učitel prvního stupně (zejména ten u zápisu) by měl být schopen zhodnotit vývoj dětské řeči ve všech jazykových rovinách. Dále by měl umět porovnat výslovnost jednotlivých hlásek s výslovnostní normou. Pokud by zjistil, že komunikační kompetence normě neodpovídají, popřípadě zjistil konkrétní narušení, je na místě to řešit. Jednou z možností řešení u neodpovídající normy je doporučení rodičům navštívit logopeda. Na základě zrealizovaného logopedického vyšetření a konkrétní diagnózy je důležité zhodnotit vývojový potenciál dítěte (v oblasti osvojování si čtení, psaní, počítání).

Může se stát, že vyšetření prokáže nízký potenciál dítě při brzkém nástupu do školy. Následně je tedy třeba zvážit aktuálnost školní docházky, doporučuje Bendová (2011). Doležalová a Chotěborová (2021) tvrdí, že velké procento dětí s VD má roční odklad školní docházky. Někteří z nich zůstávají v mateřské škole a jiní využívají přípravné nulté třídy dané základní školy. Do nultých tříd jsou přijímány právě děti s řečovými a grafomotorickými obtížemi nebo se sníženou koncentrací pozornosti. Speciální pedagog zde klasifikuje pouze slovním hodnocením na konci roku. Přípravné třídy usnadňují těmto dětem vstup do klasické první třídy a pomáhá jim dohnat deficity.

Následně má rodič možnost volby, do jakého typu základní školy dítě umístit. Doležalová a Chotěborová (2021) navrhuje tři. Všechny mají klady, ale i zápory. Převážně se volí běžná základní škola, kde má dítě individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. V těchto školách bývá více dětí ve třídě, učitel nemusí znát všechna specifika obtíží konkrétní diagnózy a nastává i riziko rychlého tempa ve vyučovacích hodinách. Přínosem ovšem může být blízkost školy a kamarádi z okolí ve stejné třídě táhnoucí dítě kupředu. Je tu také možnost navštěvovat předmět Speciální pedagogická péče. Další možností umístění může být logopedická třída v běžné základní škole. Tato třída je speciálně vybavená pro děti s narušenou komunikační schopností. Bohužel, škol majících takovou třídu, není moc a častokrát se do ní musí daleko dojíždět. Nicméně je individuálnější díky menšímu počtu dětí a zahrnuje logopedickou péči v každodenním vyučování vedenou speciálním pedagogem. Výjimečně se pak vyskytuje i typ logopedické základní školy pro děti s těžkou formou narušené komunikační schopnosti. I zde je nutnost zdlouhavého dojíždění nebo využití internátu. Kromě speciálního pedagoga v těchto školách pracuje i logoped.

V některých případech, až do nástupu do školy, mohou zůstat řečové poruchy přehlédnuty. Pocit, že něco není v pořádku, se nemusí projevit ihned. Většinou se objeví až v průběhu první třídy. Učitel si začne všimnout, že dítě čím dál více nestíhá a potřebuje více času na zafixování učiva než ostatní. Také se začnou objevovat specifické chyby, např. nerozlišování souhlásek C, S, Z a Č, Š, Ž, nebo nepsaní háčeků a čárek. Nastávají problémy ve čtení i učení se cizímu jazyku, popisuje (Autorský tým APIV B, díl 2, 2021). V těchto případech by každý prvostupňový učitel měl zvládnout provést tzv. orientační logopedické vyšetření a celkově se umět orientovat v okruzích hodnocení kvality

mluvního projevu žáka. Tyto vyšetření spočívají ve zkoumání možné patologie, tedy narušení komunikační schopnosti (Lechta in Bendová, 2011). V případě pozitivního nálezu je na místě být učitelem trpělivým a respektovat podpůrná opatření se zaměřením na toleranci specifických chyb (Autorský tým APIV B, díl 2, 2021).

### **3.1 Příznaky VD ovlivňující povinnou školní docházku na 1. stupni ZŠ**

Těžkosti, ovlivňující proces učení v prvních letech školní docházky, můžeme rozdělit do čtyř oblastí. Doležalová a Chotěborová (2021) je nazývají: Příznaky v řeči, Příznaky v porozumění, Příznaky v učení, Příznaky v sociální oblasti. Těžkosti v jednotlivých částech rozebírají podkapitoly níže.

#### **Příznaky v řeči**

Tento typ se projevuje ve vyprávěcích obtížích. Když chce dítě povědět své zážitky nebo nějaký příběh, zaměňuje časové pořadí či si některé části nevybaví. Vyprávění pak působí nepřehledně a je hodně obecné. Také přehazuje slovosled, vyjadřuje se v holých větách nebo si nedokáže vzpomenout na požadované slovo. Buď ho pak zamění za podobné, nebo ho začne popisovat (Doležalová & Chotěborová, 2021).

#### **Příznaky v porozumění**

Jelikož si děti nepamatují instrukce, neustále žádají o jejich opakování nebo reagují jen na jejich část. Většinou se jedná o začátek a konec. Porozumění textu také vážne (Doležalová & Chotěborová, 2021). Některé děti se stydí a nechtějí se neustále na něco ptát, proto pozorují spolužáky a kopírují jejich činnost. Tím se mohou dostat do časového presu (Vrbová, n. d.).

Častokrát nechápou sarkasmus, ironii, dvojsmysly, slang ani novotvary. Může docházet i k neporozumění složitějších termínů a odborných výrazů (Doležalová & Chotěborová, 2021). Občas také nerozumí některým abstraktním pojmům (např. názvy barev, jména...) (Neubauer 2018).

#### **Příznaky v učení**

V této oblasti může docházet k problémům v uvědomění hláskové struktury i obtížnému používání pravopisu (viz. kapitola Řeč). V diktátě mohou některá písmena ve slovech

vynechávat, nepsat diakritiku ani mezery mezi slovy. Pokud je ve třídě hluk a učitel mluví rychle, mívají problémy v porozumění učivu (Doležalová & Chotěborová, 2021).

*„Všechny tyto deficity způsobují obtíže ve čtení a psaní – může se objevit dyslexie, dysgrafie, dysortografie“ (Doležalová & Chotěborová, 2021, s. 29).*

### **Příznaky v sociální oblasti**

Pro žáky s vývojovou dysfázií je nelehké pochopení pravidel hry, což vede k jejich neúčasti. Podobě to mají i se skupinovými konverzacemi. Při práci potřebují učitele, neboť nedokáží pracovat samostatně. Mají totiž problémy s organizací a časem (Doležalová & Chotěborová, 2021).

Také často tíhnou více k dospělým, než k vrstevníkům, kteří jsou pro dítě s VD méně čitelní. Navíc se, kvůli své naivitě, může mezi spolužáky stát terčem posměchu (Vrbová, n. d).

Z popsání všech těchto oblastí vyplývá, že projevy dítěte s vývojovou dysfázií ovlivňují jeho vzdělání napříč předměty. Oproti stejně starým „zdravým“ dětem je velice znevýhodněné. Řečové obtíže jsou důvodem problematického vzdělávání a následného složitějšího pracovního umístění (Gris in Doležalová & Chotěborová, 2021).

## **3.2 Podpůrná opatření**

Dítěti s vývojovou dysfázií by se bez jakékoliv pomoci dítěti studovalo velmi složitě (viz. Příznaky VD ovlivňující povinnou školní docházku na 1. stupni ZŠ). Proto vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií stejně jako dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků upravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve vyhlášce 27/2016 Sb..

Ke dni 1.1. 2021 vyhláška v části první zní: *„Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro vytvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci žáka srozumitelným způsobem“*

*(Vyhláška 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, úplné znění zpracováno 2021, část první, s. 1).*

Dále se pak ve vyhlášce popisuje ustanovení pěti stupňů podpůrných opatření. V závislosti na závažnosti projevů VD a jejich zásahu do edukace je dítěti přidělený konkrétní stupeň. Nejčastěji to bývá třetí stupeň podpůrných opatření (Vyhláška 27/2016, 2021, část druhá, hlava I.).

Mezi možné poskytnuté druhy podpůrných opatření patří třeba výše zmíněný individuální vzdělávací plán, speciální učební pomůcky, diagnostická a intervenční služba nebo asistent pedagoga. Asistent se většinou přiznává od třetího stupně (Felcmanová, n. d.).

*„Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména*

*a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*

*b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti...“ (Vyhláška 27/2016, 2021, část druhá, hlava II., s. 4)*

*„Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména*

*a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*

*b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*

*c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*

*d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází...“ (Vyhláška 27/2016, 2021, část druhá, hlava II., s. 4)*

Ve třídě pak nesmí být více než pět žáků s přiznaným druhým až pátým stupněm podpůrných opatření. V případě menších tříd pak počet dětí s přiznaným druhým až



pátým stupněm podpůrných opatření nesmí přesáhnout třetinu vyučovaných dětí v jedné třídě (Vyhláška 27/2016, 2021, část 2, hlava IV.).

### 3.3 Dítě a problémové předměty

Podle Vránové (2014) děti s vývojovou dysfázií mají problém s porozuměním řeči a tedy i s celým vývojem řeči, který se na rozdíl od zdravých dětí opoždí. Bez odborné pomoci si pak následky ponесou po celý život. Omezit je to může nejen ve studiu. Nicméně právě ve studiu porozumění řeči znatelně ovlivňuje úspěšnost dítěte, a to ve všech předmětech! Nejvíce starostí jim dělá český jazyk, cizí jazyk a matematika, usuzují Doležalová a Chotěborová (2021). Neubauer (2018) nastiňuje problémy v matematice jako přechodné, nicméně souhlasí, že mateřský jazyk je pro ně nejnáročnější předmět. K výčtu přidává i ostatní naukové předměty.

Problémy se promítnou úplně do všech předmětů, pokud bude učitel poznámky diktovat, nebo jejich zápis nechá čistě na dětech. Vrbová (n. d.) tvrdí, že dítě s dysfázií nedokáže ze žádného textu vybrat nejdůležitější části. Pokud si navíc píše poznámky v časovém presu, slova napíše zkomoleně a jejich zápis pak po sobě nedokáže přečíst.

#### Český jazyk

Smolík a Málková (2014) potvrzují, že pravděpodobně nejdůležitější dovedností v prvních letech školní docházky je čtení. Nejen v naší zemi je znalost čtení klíčová pro získání obvyklého vzdělání a osvojení si kulturních hodnot.

Při vývoji čtenářských schopností tedy nelze opominout ani vývoj jazyka (Smolík & Málková, 2014). Děti se učí číst kolem šesti let věku, což je pouze čtyři roky po spojování slov a tvoření jednoduchých vět. Právě vývoj v těchto čtyřech letech může zásadně ovlivnit, jestli bude čtenářství daného dítěte úspěšné či klopýtavé. „Z našich zkušeností je pro dysfatiu vhodnější se učit čtení klasickým způsobem analyticko –syntetickým jako dříve. Lépe se postupně naučí porozumět přečtenému textu (naopak oddělené hláskování komplikuje syntézu a porozumění)“ (Dlouhá, 2017, s. 129).

Učení češtiny jim také ztěžují slovosledné chyby, diakritika vizuálně podobná písmena a samozřejmě i gramatika (Doležalová & Chotěborová, 2021). Ačkoliv znají gramatická

pravidla, mají problém s jejich uplatněním. Oni se sice dokáží naučit přehled vyjmenovaných slov, ale protože nezvládají odvozování, nerozpoznají už pak slova příbuzná. Dále jim dělají problém předpony, předložky a příslovečné určení (Vrbová, n. d.).

### **Cizí jazyk**

Studie projevů a školních úspěchů dysfatických dětí objevily nedostatky v angličtině, kvůli vynechávání koncovek slovesných tvarů třetí osoby jednotného čísla i minulého čísla. Rovněž i ve vynechávání spon, pomocných sloves a modálních sloves. Místo „He plays“ nebo „He played“ dítě zapisuje pouze „He play“. Dalším příkladem může být „She little“ namísto správného tvaru „She is little“. Na základě těchto příkladů vznikla hypotéza problémů určitých aspektů gramatiky (např. shoda podmětu s přísudkem, mluvnický čas, tvarosloví...), poukazuje (Rice & Wexler in Smolík & Málková, 2014). Dále se tvrdí, že právě v angličtině jsou těžkosti ve slovesné morfologii skvělým ukazatelem vývojové dysfázie, ačkoliv o příčině se teprve diskutuje. Doležalová a Chotěborová (2021) dodávají, že dítě může být zmatené ze změny slov při psaní a vyslovování. Také si hůř ukládá do paměti nová slova.

### **Matematika**

V tomto předmětu bývají kamenem úrazu slovní úlohy, poznamenávají Doležalová a Chotěborová (2021). Žáci často neumí dešifrovat jejich zadání, což vede k neschopnosti danou úlohu vyřešit. Krátkodobá sluchová paměť způsobuje komplikace v učení se násobilky. Určité obtíže nastávají i v práci s matematickými znaménky. Geometrie je pro žáky náročná zejména díky špatné schopnosti prostorové orientace. Složitě je i si zapamatovat všechny použité kroky při přechodu přes desítku, přitakává Neubauer (2018).

## **3.4 Správný přístup učitele při výuce dítěte s vývojovou dysfázií**

U dítěte s dysfázií se doporučuje velká míra trpělivosti, a to jak od učitelů, tak ze strany rodičů. Být trpělivý je jedna z nejdůležitějších rad, neboť z hlediska nápravy se jedná o několikaletou záležitost. Také se udává, že zmiňované děti by neměly být srovnávány s okolím. Také by nikdo neměl poukazovat na jejich nedostatky ani obtíže. Naopak

klíčovou rolí by měla hrát pochvala, byť u nepatrných úspěchů a zdánlivých maličkostí. Pochvala je velkou motivační složkou nejen žáka s vývojovou dysfázií (Autorský tým APIVB, díl 2, 2021).

V naukových předmětech se dítě setkává s obtížnostmi při zapamatování textů z paměti, obzvláště nových slov. Může to být důsledkem rychlého zapomínání. Při učení se novým textům a slovům je pak zásadní časté opakování pojmů a příznivé klima bez stresu. Při nácviu krátkodobé i dlouhodobé paměti by učitel měl kontrolovat srozumitelnost výrazů i kontextu. Neměl by se ptát způsobem: „Rozumíš tomu?“, ale spíše na konkrétní význam daného slova. Přístup by tedy měl být šetrný a respektující odlišnosti. Při nevhodném přístupu totiž dochází k rizikovým druhotným problémům – např. ke kocktavosti. Tou jsou děti ohrožené nejvíce v období nástupu do školy, ale i ji způsobují velké výukové změny, jako je časté střídání učitelů či měnění požadavků na dítě, popisují problematiku (Autorský tým APIVB, díl 2, 2021).

#### **3.4.1 Jak s tímto dítětem komunikovat**

Klíčovým bodem úspěchu v komunikaci s těmito dětmi je pochopení jejich vzdělávacích obtíží, tvrdí Bendová (2011). Vyžadují totiž specifický přístup pramenících z individuálních projevů. První radou je být empatický a trpělivý. Při komunikaci můžeme využít obrázků, reálných předmětů, piktogramů či jim umožnit jinou alternativní variantu. Neubauer (2018) radí používat stejné komunikační strategie jako při komunikaci s cizincem. Doporučuje velmi citlivý přístup a neustále podporovat jejich sebevědomí.

Aby děti s vývojovou dysfázií učiteli lépe porozuměly výkladu a slovním pokynům, může učitel využít čtyř jednoduchých pravidel (Archibald, n. d.).

1. Když učitel na dítě mluví, měl by k němu stát čelem, udržovat oční kontakt, používat řeč těla a dát důraz na stěžejní slova.
2. Říkat jasná, stručná a přesná prohlášení. Tedy místo zdlouhavého souvětí o tom, aby byli připraveni na další hodinu, tak vytáhnout konkrétní úkoly, co přesně a v jakém sledu má dítě udělat.

3. Opakovat pokyny tak, aby je dítě pochopilo a udrželo tempo v procesu plnění úkolu. Měl by dát plné pokyny, aby si každý mohl pracovat svým tempem. Pro pomalejší žáky vždy zopakovat stávající kroky, aby se měli čeho chytit.

4. Využívat a obměňovat způsoby toku informací – gesta, obrázky, vizuální plánovače, plakáty, zápis klíčových slov...

Komunikace s dítětem s vývojovou dysfázií v psané podobě může být ještě náročnější, než podoba mluvená, protože psaný jazyk často využívá delších souvětí a složitějších výrazů. Proto by delší textový odstavec měl být rozdělen na několik menších, přehlednějších. Rovněž jednotlivá témata, pokyny a aktivity by v něm měly být náležitě odděleny. Pro menší děti je žádoucí doplnit psaný text obrázkem, který přímo s textem souvisí, nebo slouží jako vodítko k pochopení textu. Složitější, neznámá či cizojazyčná slova by měly mít u textu vysvětlení, aby je dítě mohlo správně pochopit. V neposlední řadě Archibald (n. d.) doporučuje mít otázky a text na stejné straně. Mít otázku na stejné straně jako text je pro dítě totiž časově úspornější, přehlednější a účelnější, neboť místo neustálého listování se může více soustředit na požadované učení.

### **3.4.2 Jak toto dítě klasifikovat**

Možností, jak učitel může žáky hodnotit, je řada. Záleží na věku hodnocených, předmětu, preferencích učitele, typu školy nebo například individuálním vzdělávacím plánu daného žáka (Krejčová & Bodnárová, 2014).

Můžeme klasicky hodnotit dle předem stanovených kritérií, kdy počet chyb tvoří známku, nicméně v některých předmětech a u některých žáků to může být demotivační a problematické. Ačkoliv totiž u žáka dojde k výraznému pokroku v minimalizaci chybovosti, výsledná známka může být stále nepříznivá. Proto každý posun k lepšímu, a to u všech žáků, bychom měli náležitě ocenit, neboť hodnocení úspěchu je důležitý zdroj motivace každého jedince. Není možné tedy jen porovnávat spolužáky mezi sebou, obzvláště když máme ve třídě takovéto jedince (Krejčová & Bodnárová, 2014).

Alternativní tradiční hodnotou je slovní hodnocení. Využívá se především díky individuálním vzdělávacím plánům v obtížných předmětech. Učitel žákovi v písemné

formě sdělí, jak pracoval v daném předmětu, v čem se zlepšil a na čem ještě zapracovat (Krejčová & Bodnárová, 2014).

Dalším, moderním, způsobem se jeví portfolio, což je žákova složka obsahující práce z průběhu roku. Současným rozšiřujícím hodnocením je tzv. sebehodnocení. Žáci si v pravidelných intervalech reflektují práci v hodině a stanovují si další cíle. Toto hodnocení bývá doplněno o i učitelův názor (Krejčová & Bodnárová, 2014).

Učitel musí mít na paměti, že děti s vývojovou dysfázií jsou rychleji unavitelné, obzvláště po celodenním mluvení. Proto by měl akceptovat a hodnotit i jiné způsoby, kterými dítě prokáže, že látku chápe a klíčové znalosti má zmapované. Takovým to snadnějším typem činnosti pro dítě s dysfázií je například kresba obrázku (Archibald, n. d.).

### **3.4.3 Jak mu pomoci v problémových předmětech**

Celkově se snažíme zvyšovat koncentraci díky vhodné motivaci a atraktivitě úkolů. Využíváme muzikoterapie při rozvíjení smyslu pro rytmus. Respektujeme jejich tempo práce a průběh logopedické intervence, radí Bendová (2011). Dle Neubauera (2018) by se měly zavádět výukové strategie umožňující usměrňovat plošné metody školních náprav.

*„Než zahájíme reedukaci, je třeba vědět stupeň rozvoje jednotlivých schopností a jejich možné využití (např. dobrá úroveň zrakového vnímání → větší využití obrazového materiálu při nácvičování zvuků. Dobrá obratnost, ale dyskoordinace → tlak na pomalé, přesné provedení na malém množství slov. Malá obratnost, ale dobrý rytmus → nácvičování slov po slabikách s doprovodem pohybu apod.)“ (Kutálková, 2002, s. 60).*

Některým dětem by mohly pomoci stimulační programy, tedy různé hry zaměřené na rozvíjení určitých oslabení, radí Doležalová a Chotěborová (2021). Pro děti s odloženou školní docházkou je možné využít program Maxík, kde jsou cvičení na posílení motorické, grafomotorické i percepční složky. Na základní škole se mohou využívat programy: Metoda dobrého startu (nevyhraněná lateralita, specifické poruchy učení), HYPO (rozvíjí myšlení a řeč, slouží ke koncentraci pozornosti), KUPOZ (logopedické problémy), Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina (příprava na čtení) nebo KUPREV (na pozornost a

hyperaktivitu, vývojovou dysfázií i jinou poruchu řeči, i pro děti s odlišným mateřským jazykem).

### **Český jazyk**

Vzhledem k jejich obtížím ve foneticko-fonologické rovině za optimální výukovou metodu čtení považujeme globální metodu. Tolerujeme obtíže v porozumění čtenému. Řazení pořadí slabik ve slově se snažíme podpořit oporou o text, tedy jeho grafickému znázornění obsahu. Při psaní může využít nejen klasické psací písmo, ale i počítačovou klávesnici. Neschopnost dodržet časovou linii při vyprávění kompenzujeme časovými schématy, komiksy, obrázkovými encyklopediemi nebo vizualizovanými časovými rozvrhy, poznamenává Bendová (2011). Obrázkové materiály se i hodí při osvojování gramatiky a jednotlivých písmen, dodávají Doležalová a Chotěborová (2021). Pro děti snadno přístupné jsou i různé doplňovačky, mnemotechnické pomůcky nebo kratší přepisy. Před každým psáním je třeba provést uvolňovací cviky a dohlédnout na správný úchop. Při klasickém diktátu mohou žáci s VD zpočátku místo psaní celých vět danou problematiku (např. diakritická znaménka) pouze doplňovat do předem vytisknutého textu. Důkladně se musí nacvičovat čtení s porozuměním a apelujeme i na jeho domácí přípravu.

*„Pokud dítě samo spontánně nejeví zájem o čtení, respektive o písmena, nepřipadá nácvik základů čtení v jakékoliv podobě před nástupem školy v úvahu“ (Kutálková, 2002, s. 90). Nutné je dítě s písmeny nejprve seznámit. Provést to můžeme prostřednictvím modelování z drátků, opisováním do písku, vyškrtávání písmen z textu nebo dané písmeno vyhledat mezi jinými. U přímého psaní písmen pak postupujeme obdobně, jen přidáváme automatizaci grafomotorického vzorce, píše Kutálková (2002).*

### **Matematika**

Jak již bylo zmíněno, velké trable nastávají při řešení slovních úloh. Učitel by se vždy měl přesvědčit, jestli dítě chápe zadání, případně ho objasnit. Další záludnost představují pro dítě s vývojovou dysfázií matematická znaménka. Můžeme je zkusit vizualizovat, aby pro dítě nebyla tak abstraktní. V neméně důležité oblasti – v geometrii – je možnost využití speciálních deskových her na uvědomování si trojrozměrného prostoru. Rovněž se dají ve výuce využít vyrobené modely těles, radí Doležalová a Chotěborová (2021).

*„Názorná manipulace s předměty provází každý příklad tak dlouho, dokud dítě potřebuje, pozvolna začínáme výrazněji chválit ten výsledek, který se už obešel bez pomoci“ (Kutálková, 2002, s. 92).*

### **Cizí jazyk**

V těchto hodinách dítěti pomůže zapojení co nejvíce smyslů dohromady. Pro lepší představivost Doležalová a Chotěborová (2021) doporučují využívat zvukové nahrávky. Také volíme spíše doplňovací, než přepisovací, cvičení. Učení můžeme podpořit vizualizací a obrázky.

### **3.5 Spolupráce prvostupňového učitele s odborníky**

Jelikož dítě s vývojovou dysfázií má mnoho různých problémů, může být pro něj značně obtížné mít zdravé sebevědomí. Ačkoliv i takovéto děti mohou být v budoucnu úspěšní, vystudovat, pracovat i na vysokých postech... zkrátka něco dokázat. Především je to tak i díky zkvalitňování diagnostických a terapeutických možností. Děti mohou v rámci základní školy navštěvovat odbornou logopedickou péči a minimalizovat svou řečovou vadu. Kromě klinického logopeda může rodina s dítětem s VD i učitel spolupracovat s foniatrem, neurologem nebo psychologem. U těchto dětí terapie zabírá jejich celou osobnost. Provádí se cvičení na artikulaci, motoriku, sluchové a zrakové vnímání, všechny jazykové roviny, verbální paměť i na pozornost. Spolupráce klinického logopeda a učitele základní školy je na místě. Právě učitel totiž dítě dobře zná a může postupy a cvičení od klinického logopeda zavést ve výuce daného žáka (Autorský tým APIV B, díl 2, 2021).

### **3.6 Dítě a vztahy ve třídě**

Studie zkoumající sto sedmdesát jedna dětí (ve věkovém rozmezí devět až šestnáct let) po dobu devíti let se zaměřila na vrstevnické vztahy. Jen jedna třetina měla po celé období (devět až šestnáct let) vztahy pozitivní. Byly to děti s prosociálním chováním, nižší mírou lability a lepšími jazykovými schopnostmi. Ostatním dělalo utváření přátelských vztahů větší potíže (Mok & Ramsden in Neubauer 2018).

Archibald (n. d.) usuzuje, by učitel měl vytvořit příležitosti, které napomůžou dítěti s VD komunikovat s ostatními spolužáky. Díky dostatečnému množství času stráveného vzájemnou komunikací, bude dysfatické dítě vykazovat pokrok v mluveném projevu. Na druhého žáka to nebude mít tato vzájemná komunikace žádné negativní účinky.



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGICKÁ ČÁST

V diplomové práci je využit kvalitativní výzkum založený na polostrukturovaných rozhovorech, aniž by zpočátku byly stanovené předpoklady. Pro realizaci výzkumného šetření byla použita metoda rozhovorů s třídními učiteli a přísedícími asistenty dětí s vývojovou dysfázií. Metoda rozhovoru také byla využita při sběru odborných dat díky koordinátorce logopedické péče, logopedce a zároveň pracovníci speciálního pedagogického centra. Celkový sběr dat se uskutečnil v období 9. 2. 2022 – 9. 3. 2023.

Šetření probíhalo většinou hodinovými sezeními a bylo rozčleněno na tematické okruhy ve dvou verzích. Jedna verze náležela třídním učitelům a jedna odborníci z SPC.

Někteří učitelé rovněž poskytli možnost studia výsledků činností žáků, ukázali běžně využívané pomůcky při práci s těmito dětmi či umožnili hospitaci přímo při výuce stěžejního předmětu. Tudíž bylo možné kromě triangulace dat využít jako doplňkovou metodu pozorování. Několik pomůcek k využití jak v poradnách, tak ve školním výukovém prostředí a názorných příkladů z reálných situací poskytla na ukázkou i pracovnice SPC. Dále poskytla i vysvětlení a odborné posouzení na skutečnosti vyplynulé z rozhovorů s učiteli.

Díky podepsanému souhlasu respondentů (viz. Příloha 4) byly získané informace použity pro tuto diplomovou práci.

### **Cíle šetření a výzkumné otázky**

Cílem vlastního šetření bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti prvostupňových učitelů, popřípadě dalších odborníků, s žákem s vývojovou dysfázií a jaký je jejich pohled na tyto otázky.

VO1: Jaké způsoby pomoci se osvědčují prvostupňovým učitelům během vzdělávacího procesu dítěte s VD?

VO2: Jaké strategie doporučují učitelé a odborníci k začlenění dítěte s vývojovou dysfázií do třídního kolektivu?

VO3: Jak učitelé a odborníci doporučují hodnotit prvostupňové dítě s vývojovou dysfázií?

VO4: Jaké strategie je vhodné využít při komunikaci s rodiči nejen u žáků s VD?

## 4.1 Kvalitativní metoda sběru dat

Kvalitativní metody nám umožňují získat nové informace i osobité názory na problematiku. Získané kvalitní a detailní informace jsou kvantitativní dotazníkovou metodou těžko zachytilné (Strauss & Corbin, 1999).

Rozhovor je pak metoda sloužící ke shromažďování dat o realitě při osobním setkání a využití verbální komunikace mezi výzkumníkem a informantem. Předností rozhovoru je osobní kontakt zúčastněných, který slouží k hlubšímu proniknutí do motivů a postojů informanta. Výzkumník může sledovat reakce informanta na jím kladené otázky a na základě okolností a reakcí informanta uzpůsobovat průběh rozhovoru. Úspěšnost metody je pak mimo jiné závislá i na vytvořené otevřené atmosféře mezi komunikanty, sděluje (Chráska, 2007).

Podle míry strukturalizace pak rozlišujeme rozhovor na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Nejrozšířenější je polostrukturovaný, neboť pořadí ani znění otázek není závazné a lze je měnit. V průběhu je možné se doptávat i klást předem nepřipravené otázky, které nám pomáhají lépe porozumět či rozšířit konkrétní výpověď (Miovský, 2006).

### **Výhody využití kvalitativní metody v této práci:**

- získání detailních informací o konkrétních žácích s vývojovou dysfázií
- možnost doptání se ke konkrétní odpovědi, které jsou neúplné, či velmi podnětné, zajímavé a osobité
- možnost nahlédnout do sešitů dětí s vývojovou dysfázií
- ukázka pomůcek jak od třídních učitelů, tak od pracovnice SPC
- dle intonace a gest učitelek možnosti posouzení jejich pravého názoru na konkrétního žáka
- osobitější a neupravené odpovědi
- možnost reagovat na informace, souvislosti, místní podmínky

### **Nevýhody využití kvalitativní metody v této práci:**

- časová náročnost sběru dat a jejich analýzy
- rozhovory pouze s několika osobami a tím pádem i menší pole působnosti
- možnost zkreslení díky subjektivním názorům výzkumníka či nesouhlasu použít diktafon

## **4.2 Strategie sběru dat k praktické části**

Přes emailovou korespondenci byli osloveni prvostupňoví třídní učitelé běžných základních škol v Jihočeském kraji, kteří mohli vyučovat dítě s vývojovou dysfázií. Někteří učitelé reagovali okamžitě kladným přístupem a pozvánkou do samotných hodin. Někteří trochu váhali a chtěli znát výzkumné okruhy i otázky před vlastním rozhovorem, aby se na něj mohli předem připravit. Tito učitelé také většinou nesouhlasili s audio nahráváním rozhovoru a přizvali si na pomoc asistenta patřícího k probíranému dítěti. V těchto případech bylo třeba si poznatky zapisovat ručně, čímž mohla vzniknout možnost nepřesného vyjádření. Datum, čas i místo rozhovorů byly vybrány převážně učiteli v emailové korespondenci.

Poskytnuty byly čtyři hodinové až hodinu a půl dlouhé polostrukturované rozhovory s třídními učitelkami. V některých případech se rozhovoru účastnil i asistent pedagoga. Vzorek pro tuto diplomovou práci tvoří šest zkoumaných dětí navštěvující první stupeň základních škol. Dvě učitelky hovořící o dvou dětech si vždy vybraly jedno dítě, které v rozhovoru upřednostnily. Navštívené byly různé základní školy ve dvou městech v Jihočeském kraji.

Dále byl poskytnut rozhovor s pracovnící SPC, která je zároveň logopedkou a koordinátorkou logopedické péče. Odbornice si našla čas na hodinový rozhovor. Poskytla cenné informace, doplnila mezery a nejasnosti vyplynulé z předchozích rozhovorů. Ukázala metodické pomůcky i nastínila reálné rozhovory jak s učiteli, tak s rodiči.

Získaná data byla analyzována do praktické části pomocí tzv. otevřeného kódování. Nahrávky byly přepsány do písemné podoby a následně graficky roztřízeny do

jednotlivých kódů, okruhů témat, kvůli přehlednějšímu zpracování. Takovýto postup zpracování dat pomáhá výzkumníkovi vidět témata v souvislostech a tematicky rozkrývá text. Na základě analyzovaných dat byly stanoveny výzkumné závěry.

Pro názornost o průběhu získávání údajů jsou pro čtenáře doloženy ukázky nejen dvou navzájem rozdílných přístupů učitele k dítěti s vývojovou dysfázií (viz. Příloha 3), ale i úryvky využitelné v profesi prvostupňového učitele (viz. ANALÝZA ROZVOHORŮ).

**Tematické okruhy obsažené v rozhovorech s třídními učitelkami** (viz. Příloha 1):

- Okolí dítěte – třída, škola, učitel
- Chování a projevy dítěte s poruchou
- Dítě a konkrétní předměty
- Zkoušení dítěte
- Speciální pomůcky, pomoc asistenta
- Komunikace s odborníky, rodiči, asistentem, jinými učiteli

**Otázky pro logopedku** (zbytek otázek viz. Příloha 2):

- Jaké procento z dětí s VD podle Vaší zkušenosti tvoří děti s OŠD?
- Jaké projevy tyto děti mají nejčastěji?
- Jaké další obtíže (komorbidity) se podle Vašich zkušeností u dětí s VD objevují?
- Jak doporučujete tyto děti hodnotit ve škole?
- V jakých předmětech potřebují žáci s VD úlevy? Jaká konkrétní doporučení máte pro jejich vyučující? Jaká specifika mají doporučení pro ČJ a M?
- Co by měl mít učitel na prvním stupni na paměti při práci s dětmi s VD ve škole/výuce?
- Jaké pomůcky považujete u dětí s VD za přínosné? Které z nich doporučujete používat ve škole?
- S jakými dotazy se na Vás učitelé obracejí? Jaké jsou Vaše zkušenosti se spoluprací s učiteli dětí s VD na 1. stupni?

### 4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Pro přehlednost v praktické části byly vytvořeny tabulky o posuzovaných dětech (viz. tab. 3), jejich třídních učitelů (viz. tab. 1) a odborníci z SPC (viz. tab. 2).

Všechny informantky, třídní učitelky i odbornice z SPC, byly ženy ve věkovém rozmezí od 30 do 60 let. Svě profesi se věnují již řadu let. Některé tyto ženy žijí a pracují ve velkém městě, jiné v menším.

Tabulka 1: Charakteristika třídních učitelek:

<b>Učitelka A</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- vstřícná, komunikativní, empatická</li><li>- dál se individuálně vzdělává (logopedický kurz a speciální pedagogika)</li><li>- na škole dělá i speciální pedagogickou péči a pedagogickou intervenci</li><li>- souhlasila s nahráváním, ukázala pomůcky a nabízela další pomoc</li><li>- velká sídlištní základní škola</li></ul>
<b>Učitelka B</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- obezřetná</li><li>- má dodělaný logopedický kurz</li><li>- nepřála si audiozáznam kvůli případnému zadržování a přeskokování myšlenek a chtěla znát otázky předem</li><li>- umožnila fotodokumentaci písanky posuzovaného žáka</li><li>- klasická sídlištní základní škola</li></ul>
<b>Učitelka C</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- kreativní, ochotná, aktivní</li><li>- její matka je také učitelkou</li><li>- učí v programu Začít spolu</li><li>- pro žáky vyrábí pomůcky a diplomy, aktivity motivuje indiány (hrají si na indiánskou třídu)</li><li>- problému u dítěte si všimla ona a ihned to s maminkou dítěte začala řešit</li><li>- souhlasila s nahráváním rozhovoru i mě přizvala na hodinu, kde bylo možné pozorovat žáka během hodiny prvopočátečního čtení a psaní</li><li>- jediná městská základní škola</li></ul>
<b>Učitelka D</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- ochotná, místy ironická</li><li>- dítěti se věnuje i v rámci pedagogické intervence</li><li>- k rozhovoru byla přizvána asistentka dítěte, která měla přesnější a detailnější informace</li><li>- odpovídala pouze na položené dotazy</li><li>- obě souhlasily s nahráváním rozhovoru</li><li>- jediná městská základní škola</li></ul>

Tabulka 2: Charakteristika odborníka

<b>Odbornice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koordinátorka logopedické péče</li> <li>- logopedka</li> <li>- pracovnice speciálního poradenského centra (SPC)</li> <li>- s kolegy pořádá různé kurzy pro pedagogy, veřejnost a rodiče</li> <li>- velmi ochotná, zaneprázdněná, absolvovala řadu kurzů</li> </ul>
------------------	---

Tabulka 3: Přehled posuzovaných dětí

Informant	Třída	Asist.	Charakteristika žáka s VD	Nejvýraznější projevy žáka s VD	Obtíže	Komunikace s rodiči
Učitelka A (1. dítě) - zaměřeni na toto dítě	1. – 5.	Ano	<p>Vzorem je otec</p> <p>Neuznává ženskou autoritu</p> <p>Neúplná rodina</p> <p>Rozmazlený, šikovný, ctižádnostivý a inteligentní</p> <p>Psychosomatika (po covidovém období)</p>	<p>Obtíže ve výslovnosti a slovní zásobě</p> <p>Špatné porozumění čteného a slovních úloh</p>	ČJ M AJ	<p>Výborná</p> <p>Velká starostlivost ze strany matky</p> <p>Později role třídního důvěrníka</p>
Učitelka A (2.dítě)	1.	Ano	<p>ADHD</p> <p>Zaneprázdnění rodiče – málo pozornosti</p>	<p>Špatná výslovnost a pojmenovávání věcí</p> <p>Špatné porozumění čteného</p> <p>Nechápe pokyny</p>	ČJ	Výborná
Učitelka B (1. dítě) - zaměřeno na toto dítě	2.	Ano	<p>Expresivní VD</p> <p>Velmi náladové</p> <p>Při špatné náladě hází s předměty, je zlý a nepracuje</p> <p>Nesnází ženské pohlaví</p> <p>Když je ve skupině s dívkou – vztek</p> <p>Velmi soutěživý</p> <p>2x odklad školní docházky</p>	<p>Opožděný sociální vývoj</p> <p>Špatné zapamatování si jmen i informací</p> <p>Komolení slov</p> <p>Proslov je nesouvislý a přeskakuje při něm z tématu na téma</p> <p>Málo rozvinuté samostatné myšlení</p> <p>Špatné frázování slov a slabik</p> <p>Nesnadná práce v geometrii</p>	ČJ M	<p>Dobrá</p> <p>Častá</p> <p>Matka vždy ráno píše, jakou má dítě náladu a dle toho učitelka přizpůsobí žáku cvičení</p>

Učitelka B (2. dítě)	2.	Ano	Upovídaný, akční, drzý, chytrý	Neslyší délku samohlásek  Čte plynule, ale se špatnou výslovností – sykavky	ČJ	Dobrá  Matka se o prospěch i chování žáka zajímá
Učitelka C	1.	Ano	Šikovný, hodný, sympatický, tichý  Vypadá zaostale  Chodí na logopedii  Počítání a psaní písmenek mu jde krásně	Musí mít individuální pokyny - špatné porozumění instrukcím  Problémy v komunikaci – zpočátku skoro nemluvil  Nechápe logické věci v matematice	ČJ	Nezájem z jejich strany  Nečtou žakovskou knížku  Když je dítě nemocné – nemá úkoly
Učitelka D	3.	Ano	Snaživý  Skvělá paměť  Miluje matematiku a nesnáší přepisování textu  Je levák  Jezdí na logopedii a chodí na pedagogickou intervenci  Vychovává ho nevlastní prababička, kterou neposlouchá	Vymýšlí si neexistující slova  Zpočátku nemluvný – nyní malá aktivní slovní zásoba  Dříve neskloňoval ani nečasoval slova  Plete se mu „r“ a „ř“  Slohovou práci nezvládá i špatně píše  Problémy ve čtení i v práci s textem  Ztrácí pozornost  Vypadávají mu písmenka	ČJ	Prababička se snaží a komunikuje  Občas se chodí se na chlapce podívat do hodin

Žák učitelky A přejímá názory svého otce, který tvrdí, že žena nemůže dosáhnout takových úspěchů, jako muž. Na základě těchto názorů chlapec neuznává ženskou autoritu. Tudiž na učitelku i asistentku zkouší hlášky typu: „*Tebe já nebudu poslouchat, ty jsi ženská.*“. Kupodivu se podobný příklad našel i u jednoho dítěte učitelky B. Její žák také nesnáší ženské pohlaví. O matce, sestře i spolužačkách mluví velmi ošklivě. A nedej bože, když má spolupracovat se skupině s dívkami. Následuje velký vzdor a vztek. Tyto dva příklady tvoří protiklad od chlapce u učitelky D, který sice učitelku také tolik neposlouchá, ale co mu řekne jeho asistentka, to je svatě!



## 5 ANALÝZA ROZHovorŮ

Tematické okruhy v praktické části byly stanoveny pomocí nejčetnějších kódů vyskytujících se v provedených rozhovorech s informanty.

V této části diplomové práce najdeme reálné zkušenosti informantů z oblastí: poskytování pomoci při vzdělávacím procesu, hodnocení žáka s VD, postup při socializaci v třídnickém kolektivu, práce s dítětem v jednotlivých předmětech, netypické projevy žáka s VD a strategiemi komunikace mezi všemi angažovanými.

### 5.1 Četnost výskytu VD na 1. stupni běžných základních škol

*„Vývojová dysfázie se vyskytuje teď úplně nejvíc. Ubyly rozštěpy, protože je lepší lékařská diagnostika. A potom je hodně malých dětí mezi třetím a čtvrtým rokem, které trpí opožděným vývojem řeči, který nemluví. Ale těch dysfaticů je úplně nejvíc,“* tvrdí logopedka. *„Když jsem se bavila s jednou paní ředitelkou ze speciálního centra v Praze, tak jedna z nejvíce vad vyšetřovaných diagnóz dětí je vývojová dysfázie. Je to v dnešní době častá vada, která dříve moc nebyla,“* přitakává učitelka A.

Fakt, že počet dětí s vývojovou dysfázií má v posledních několika letech rostoucí tendenci, potvrdily skoro všechny učitelky i logopedka. Dle učitelky B je spíše nárazová tendence. O tom, že je v poslední době velký počet těchto dětí vypovídá i to, že na škole učitelky A je zhruba šest prvostupňových dětí s vývojovou dysfázií. Na škole učitelky B jsou tyto děti tři a dvě z nich má aktuálně ona sama ve třídě. Na menší škole, kde učí učitelka C, se nacházejí dva žáci s VD. Jedno ze dvou dětí je z její třídy a to druhé chodí do třídy učitelky D.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, dítě má možnost mimo klasické základní školy studovat i na škole logopedické. Těch je ale málo. V jižních Čechách je pro první stupeň logopedická škola v Týně nad Vltavou. Když tedy rodič dítěte dítě rozhodne pro klasickou základní školu, tak dle stupně vývojové dysfázie musí dítě dostat náležitou podporu. *„Záleží na tom stupni podpůrných opatření. První stupeň si dělá škola sama. Dva až pět píšeme my – SPC a poradny. Čtyřku, pětku většinou tyto děti nemají, protože to jsou děti s těžkým postižením nebo s kombinovanou vadou“* (logopedka). Vzápětí předchozí

promluvy odbornice z SPC podotýká, že děti s vývojovou dysfázií mají nejčastěji druhý a třetí stupeň podpůrného opatření. A že většinou dostávají k sobě do třídy asistenta.

## 5.2 Práce asistenta

Asistenti plní ve třídách posuzovaných dětí vícero pomocných činností. Nefungují pouze jako pomocníci plnící s dítětem konkrétní cvičení. Oni případně dovysvětlí a zdůvodní řešení. Také mu ukazují větu, která se právě čte, dbají na to, aby dítě věnovalo pozornost vysvětlované problematice. Mohou si s ním zahrát hru nebo přeříkat básničku na podporu správné výslovnosti. V případě komorbidit, například s ADHD, ho vezmou stranou a provedou relaxační chvíli. U paní učitelky C také často asistentka komunikuje telefonicky s rodiči dítěte a u paní učitelky D provádí navíc hodinové doučování. Dle učitelek je tak pomoc asistentů nezbytná, žádoucí a jejich role je krásně koordinační ve vztahu s dítětem.

Všichni učitelé během domluvených rozhovorů vypověděli, že asistenta ve třídě nevyužívá jen jedno konkrétní dítě s vývojovou dysfázií, ke kterému byl primárně určený, ale pomáhá i dalším žákům ze třídy. Doložit to může například přímá citace s odůvodněním daného počínu od učitelky A: *„My jsme toho asistenta opravdu využili. A bylo jen ku prospěchu věci, že tu asistent pracoval. Jednak odvedl neuvěřitelný kus práce u dítěte s dysfázií, protože začátky nebyly úplně jednoduché. A v mezičase se věnovala holčině a dětem s druhým stupněm podpůrka, podle toho, jak jsme se spolu dopředu domluvily. Práce s asistentem je vždy o domluvě,“* nebo krátká a stručná výpověď učitelky C: *„Věnuje se dohromady třem dětem.“* Paní učitelka A ještě dodává, že asistent je u nich ve třídě na roztrhání.

Některé posuzované děti potřebovaly větší pomoc asistenta a jiné minimální. Rovněž záleželo na předmětech. Stěžejní předměty, jako jsou čeština, matematika a angličtina dají zabrat nejen dětem s dysfázií. Proto je pochopitelné, že v mezičase u dysfatického žáka může asistentka pomoci jiným dětem, které sice nárok na asistenta nemají, ale zajisté by jim pomohl. V některých třídách se sejde více dětí, které mají nějaký stupeň podpůrných opatření, ale asistent jim přidělený nebyl.

Ve třídě (u jednoho z posuzovaných žáků) u paní učitelky A jich je hned několik: „*Tady v té třídě toho bylo moc. Musím si srovnat, v jakém pořadí vám to povím, protože tam byl III. stupeň opatření vývojové dysfázie s ADHD, potom tam byly tři dvojky podpůrných opatření. Ty dvojky měly problémy ve školní práci (nedostatečná analýza a syntéza slova, nedostatečně rozvinutá zraková a sluchová percepce). K tomu jsem tam měla asi pět plánů podpory prvního stupně podpůrek. Takže ta třída byla poměrně náročná.*“

Nejvíce tedy asistent pomáhá ve stěžejních, hlavních, předmětech. V některých případech dítě dělá cvičení, stejné jako ostatní spolužáci, s paní asistentkou pomalejším tempem. Když asistentka vidí, že dítěti daná problematika stále není jasná, tak mávne na učitelku, aby dítě nevyvolávala a nestresovala ho případnou špatnou odpovědí. Takto to má nastavené například učitelka B. Učitelka A to má nastavené obdobně. Vždy si s asistentkou sedne a domluví se na výuku v následujícím dni. Zároveň asistentce vysvětlí, jak má danou látku dítěti vykládat, nebo jaké použít metody.

Porada u učitelky A probíhá třeba tímto způsobem: „*Zítرا bude tohle cvičení. Bude asi náročný pro všechny děti. Uvidíme, jak to půjde. A byla bych ráda, protože je to důležité cvičení, aby i tohle dítě to zvládlo. Klidně si ho vezmi do kabinetu a pomoc mu to zvládnout. Jsou to normální gramatické záležitosti, které i normální děti zvládají obtížněji.*“

Názor, že má jít asistentka dítěti sama něco vysvětlovat do kabinetu, odbornice z SPC příliš nekvituje. Dle jejího názoru by se to mělo dít jen v odůvodněných a ojedinělých případech. „*Když je tam to ADHD, když je tam odklon pozornosti, tak tam zařadit relaxační chvílku. Většinou mají tyto děti udělané ještě druhé místo ve třídě, ať je to hrací koberec, nebo sedací vak, kde si můžou na chvílku odpočinout. Bohužel občas přijde i afekt, tak potom teda pryč*“ (odbornice).

Učitelka A však později dodává, že dítě nechodí s asistentkou pouze do kabinetu. Vzadu ve třídě mají koberec, kde se může uklidnit či nabrat energii, když je unavené. Místo jim funguje jako relaxační zóna. Přesně jak doporučovala odbornice.

Logopedka také vnímá učitele spíše jako překladatele, fungujícím, když dítě nechápe pokyny od učitelky. Asistent by mu tedy měl říci to samé znovu, jen jednodušeji nebo jinými slovy, bez odklonu či změn informací. Měl by žáka navést k prvnímu kroku. Pomoc

asistenta se dostává především u dítěte s vývojovou dysfázií, které má smíšenou či percepční formu poruchy. Ne vždycky, ale většinou se asistent přiděluje těmto dětem, které mají třetí stupeň podpůrných opatření a více. „Od 1. 1. 2024 bude úprava asistentů pedagoga, takže to bude úplně jinak,“ tvrdí logopedka.

### 5.3 Další poruchy ve třídách a práce s nimi

Jak potvrdily učitelky (viz. Práce asistenta), tak asistent u nich ve třídě pomáhá i dalším slabším dětem ve vzdělávání. Primárně by měl být k ruce dítěti s vývojovou dysfázií, ale není vhodné, aby s ním dělal veškerou práci. Proto v mezi čase, když si toto dítě zkouší pracovat samostatně, může pomáhat pedagogovi s tiskem, nebo stříháním papírů. Většinou však podporuje jiné dítě, které v práci zaostává, nechápe zadání, nebo třeba pramálo rozumí českému jazyku.

Z celkových 28 dětí byly tři další podpory druhého stupně podpůrných opatření a pět dalších dětí s plánem podpory prvního stupně, tvrdí učitelka A. S asistentem se tedy musí individuálně věnovat kromě žáka s VD dalším osmi dětem. Jde o děti s problémy v nedostatečné analýze a syntéze slova nebo ve zrakové a sluchové percepci.

Učitelka B má ve třídě dvacet dva dětí. Z nichž jsou dvě děti s vývojovou dysfázií, Rom, cizinka, dyslektik a jedno dítě, čekající na výsledky od psychologa. Navíc převážná část žáků měla odklad školní docházky. Takže i její asistent pomáhá průběžně u spousty dětí.

V jiné třídě je dvacet jedna dětí. Asistent i učitelka C se tam kromě dítěte s VD individuálně věnuje i dvěma dětem se třetím stupněm podpory kvůli vadám v chování a třem dalším dětem s náběhem na ADHD nebo dyslexii. Nicméně v této třídě se učí trošku jiným způsobem, neboť mají program Začít spolu.

Učitelka D učí 23 dětí. Asistentka se individuálně věnuje holčičce s oslabenou motorikou.

S odpovědí na obecnou otázku, s jakými dětmi se jim dosud nejobtížněji pracovalo, se učitelky A a C shodly. Nejtěžší je práce s dítětem s poruchou autistického spektra. Nicméně práce je náročná s jakoukoliv vadou či poruchou, pokud si učitel nezjistí a nenastuduje její problematiku, možné projevy dítěte i vhodnou metodiku, jak tyto děti vyučovat.

## 5.4 Projevy vývojové dysfázie zkoumaných dětí

Všechny učitelky se shodují, že od počátku, kdy k nim dítě přišlo do třídy po období provedení rozhovorů, nastal v jeho vývoji velký progres k lepšímu. Dokládají to slova paní učitelky D: *„No, to jéje. Tam je obrovský progres. To dítě přišlo s tím, že když jsme se ho zeptali: „Co jsi dělal včera?“, tak buď nic neřekl, bál se mluvit, a nebo řekl nějakou úplnou blbost: „Já rád hračky“. Ani ta slova nedávala úplně smysl. A teď je to tak ukecaný kluk. (smích) Jo, jako vymýšlí si, což je u těch dětí s dysfázií asi normální. Občas si vymýšlí slova, která neexistují. Ted'ka říká „zvíťezstvujou“, jakože zvíťezí. Tak si vymýšlí svoje slova, ale jinak je progres fakt obrovský.“* Progresu jistě napomáhá fakt, že většina sledovaných dětí se jeví jako chytrá, inteligentní. O progresu referuje i odbornice z SPC. Když se s dítětem bude poctivě a neustále pracovat, tak se bude vše lepší. Nicméně dodává, že práce s vývojovou dysfázií je běh na dlouhou trať. Učitelka C jako by navazovala na myšlenky odbornice. Říká, že vada nevyumizí úplně, ale díky péči se velmi zredukuje.

Předchozí citace naznačuje několik běžných projevů u dětí s vývojovou dysfázií, které najdeme i v teoretické části (viz. Příznaky vývojové dysfázie). I učitelka A potvrzuje velmi špatný mluvený projev. Dítě z její třídy kvůli tomu mělo odklad školní docházky. U učitelky B mělo dítě také odklad školní docházky a to dokonce dvakrát. První odklad byl kvůli nedovršení šestého roku do začátku školního roku. U druhého to zapříčinila vývojová dysfázie a s ní související nemluvnost.

Většina učitelek se tedy shoduje, že o poruše věděly už s příchodem dětí do první třídy, neboť se příznaky projevíly už v mateřské škole. U některých dětí to bylo i geneticky podmíněné – vývojovou dysfázií měl i sourozenec. Logopedka může souvislost s dědičností potvrdit, neboť k ní dochází z jedné rodiny tři sourozenci postižení dysfázií.

S výše zmíněným odkladem školní docházky se logopedka u těchto dětí setkává často. *„Řeknu, že devadesát procent dětí dysfatických má odklad školní docházky. Hodně, hodně. Protože je to vlastně nezralost centrální nervové soustavy. Potřebují dozrát, potřebují ten čas k tomu. A oni mají vlastně narušené úplně všechno v nižší nebo vyšší míře – sluchové vnímání, zrakové vnímání, grafomotoriku, výslovnost, nebo naopak porozumění. A to dozrává postupně a pracuje se na tom postupně“* (logopedka).

Špatnou výslovnost i komolení slov zaznamenávají učitelky A, B a D. Některé přidávají i nesnadné pojmenování věcí z obrázků, byť jde o často využívaná slova nebo přeskokování z tématu na téma při delším mluveném projevu. I z těchto důvodů se pak stává, že děti nerozumí výkladu a čtenému textu, což přináší v mnoha předmětech velké problémy. Většina učitelek se pak snaží chovat shovívavě a znovu dětem text pomoci vysvětlit. Takto postupuje učitelka A: „*Učitel řekne jednou, nestačí, řekne podruhé, někdy stačí, někdy nestačí. Takže já potom mu říkám: „Víš, co máš dělat? Tak mi to řekni.“* Ještě dodává, že je třeba neustále dítě pozorovat a tím i zjišťovat, zda výkladu rozumí.

Učitelka D rovněž bojuje s obdobnými příznaky. „*Musí mít jasné pokyny. Např. napiš tohle, udělej tohle, ale jakmile je: „Vytvořte myšlenkovou mapu.“, nebo něco, u čeho se musí zamyslet a musí si vymyslet svoje, tak to nedá. Třeba když mu řekneme - myšlenkovou mapu na zimu-, co tě napadne, když se řekne zima, tak on bude prostě koukat. Když mu řeknu: „Sníh. Patří to k zimě?“ „Jo.“ Řeknu: „Zmrzlina, koupání v bazénu. Patří to k zimě?“ „Ne.“ To už ví, ale musí ho člověk navést. Sám to nedá,“* popisuje učitelka D řešení.

Učitelka C zase musí svému dítěti vše říkat individuálně, popřípadě ho i oslovit, aby upoutala jeho pozornost, než na něj začne mluvit. Poté si k němu musí sednout a přesně mu říkat, co se po něm chce, jinak to neudělá. Z doložených příkladů vyplývá, že u těchto dětí je asistent nezbytný, neboť mají málo rozvinuté samostatné myšlení. Toto tvrzení potvrzuje i učitelka C, podle jejíchž slov by: „*...dítě nemluvilo a nerozumělo věcem. Vypadá zaostale. Seděl by a nic nedělal, kdyby neměl asistentku.*“

K příznakům u dětí s vývojovou dysfázií se vyjadřuje i odbornice z SPC: „*... jsou tři typy dysfázie. Když je percepční – nerozumí. To je jako když někdo na nás bude mluvit čínsky. My budeme vědět, že něco říká, ale nebudeme vědět co. Tyto děti potřebují jednoznačné jednoduché pokyny. Nemůžete takovému dítěti říct: „Až si umyješ ruce, uklidíš hračky a sníš svačinu, půjdeme ven.“ Ale: „Vezmi si boty. Uklid' si hračky. Půjdeme ven.“ To je percepční. Některé děti s tou percepční... jo, vždycky je lehká, střední a těžká. Takže podle toho. Potom je expresivní. Buď nemluví, nebo mluví strašně špatně, nebo mají potíže s výbavností pojmů. A potom je smíšená, kdy je od každého kousek. Takže každý má ty projevy jiné. Nenajdete dva stejné dysfatiky. Každý to má jinak, podle toho, v jaké je to hloubce a rozsahu.*“

#### 5.4.1 Netypické projevy u sledovaných dětí

Mezi dalšími frekventovanými příznaky se u posuzovaných dětí vyskytoval například opožděný sociální vývoj, „zabejčení se“ a následná nespolupráce, delší časový úsek na naučení se dané látky než potřebují ostatní děti, neskloňování, nečasování, celkový opožděný vývoj řeči i častou náladovost. Poslední zmíněný bod může doložit výpověď učitelky B, jejíž dítě pracovalo dle nálady. Při dobré náladě se krásně zapojuje do diskusí, pracuje samostatně i bez pomoci asistenta a látku relativně zvládá. Avšak při špatné náladě či zvýšené únavě je na všechny zlý, hází s předměty napříč třídou, nespolupracuje, neplní zadaná cvičení a i sebemenší drobnost vyvolá konflikt. Stejně dítě, jelikož má expresivní poruchu řeči, může mít zároveň i nižší aktivní slovní zásobu, těžkopádné tvoření řeči, může opakovat stejná slova, používat chudé, stereotypní věty i mít špatnou gramatickou úroveň. Jednotlivé problémy pak mají samozřejmě dopad i na práci v jednotlivých školních předmětech.

Trochu netypickým projevem, který popisuje učitelka A byly somatické obtíže u jednoho z jejích žáků. Obtíže by však nenastaly, kdyby nezasáhl Covid 19 a s ním i dlouhá karanténa. Návrat do školy byl pro žáka velmi obtížný, jelikož ho komplikovala horečka, bolest hlavy i žaludeční problémy i dříve neprojevená agrese. *„On mi přišel na začátku páté třídy. Byli jsme zděšení. On neuměl to učivo, neměl slovní zásobu a výslovnost se mu strašně zhoršila. Sociální dovednosti se zhoršily. Opravdu to bylo hrozně náročné“* (učitelka A). Nakonec se to však podařilo ustát, díky jeho inteligenci a mamčině péči.

#### 5.4.2 Komorbidity

Některé z posuzovaných dětí mají kromě vývojové dysfázie ještě další komorbidity, s jejichž projevy si učitelky musí poradit i během výuky.

Komorbidity s vývojovou dysfázií udává i odbornice z SPC: *„Občas se to objeví. Potom je třeba zjistit, která ta vada je důležitější, která je primární. Mám třeba tady na jedné základní škole chlapce. Ten má dysfázii a zároveň má zrakovou vadu. Tím pádem ty SPC spolupracují.“* Nejvíce se prý objevuje komorbidita s ADHD, která zapříčiní odklon žákovy pozornosti. Jinak se často stává, že k nim do SPC přijde na vyšetření dítě, které nemluví. Je to tak zvaný opožděný vývoj prostý, který se také někdy rozvine v dysfázii. Častokrát

děti posílají na elektroencefalografii (EEG), otorhinolaryngologii (ORL) či na psychologické vyšetření. Zde pak příslušní odborníci rozpoznají, jestli nemluvnost není příznakem mentálního postižení nebo zda dítě nemá epilepsii.

## 5.5 Práce s dětmi v jednotlivých předmětech

Všechny učitelky potvrdily, že největší problém nastává v hodinách českého jazyka. Některé pak také zaznamenávají větší či menší obtíže v matematice, angličtině a později i v naukových předmětech, jako je přírodověda a vlastivěda. Samozřejmě také závisí na druhu vývojové dysfázie a její míře. Nicméně někdy problémy nastávají ve všech činnostech daného předmětu, ale někdy i jen v jeho jedné dílčí složce. A v závislosti na tom vyžadují pomoc od asistenta či speciální vzdělávací pomůcky.

Předchozí dítě učitelky D muselo kvůli neúnosným problémům zasahujícím předmět český jazyk dokonce školu opustit. Nicméně tam se zřejmě promítla nějaká komorbidita. Možná tam hrála roli mentální retardace. *„Tam byla hodně špatná řeč. Nešlo to nijak dopředu. Ani nezačal číst. Řekli jsme si, ve druhé třídě, že pokud nechytne tvrdé a měkké souhlásky, tak není co řešit. Takže odešel“* (učitelka D).

Takto na otázku ohledně problematických předmětů, které působí dětem obtíže, odpověděla logopedka: *„Čeština a cizí jazyk dost často. A když jsou to děti s percepční dysfázií tak i matematika, protože se topí ve slovních úlohách. Jak musí rozklíčovat ten postup a navazují tam ty operace početní, tak tam se utopí. V tom souvislém textu. No a potom, když už jsou to trošku starší děti a přibude přírodopis, dějepis, kdy si tam mají přečíst a vypsát si z toho poznámky, z toho souvislého textu, tak děti s percepční se tam také topí.“*

Dále logopedka podotýká, že v rámci podpůrných opatření, která v SPC píší, je kolonka Organizace – výjimky. A tam mají často pro učitele napsáno doporučení. Např. že se doporučují tištěné poznámky, v nichž si může barevně podtrhávat důležité informace, nebo že si má dítě ofotit poznámky od spolužáků.

Odbornice se rovněž snaží apelovat na pedagogy, aby dítě, při hodinách ani díky množství zadaných domácích úkolů, nepřepínali. Pro lepší názornost, aby čtenář věděl, co může takové přepínání dítěte způsobit, uvedla dva praktické pár dní staré příklady.



Příklad 1 vypovídá o nátlaku na holčičku i maminku kvůli nestíhání vyplňování zadaných cvičení ve škole. Vypovídá o nekrácených cvičeních, neznámé paní učitelce neuvědomující zátěž a o zvýšené unavitelnosti žáků s vývojovou dysfázií. Příklad 2 naznačuje, že jiná neznámá uvedená paní učitelka má buď klapky na očích a neuvědomuje si náročnost zadání pro žáka s VD, nebo nechce dělat v dětech rozdíly. Také je znatelné, že nerada naslouchá názorů druhých.

Příklad 1: *„Já právě teď jsem řešila, když jsem byla v (jméno města) ve škole. Ta holčička těžce ve škole nestíhá. Ona není hloupá. Jenomže ona má velmi pomalé pracovní tempo a je velice stydlivá. Takže neprodá to, co umí, úplně. A oni to na ní hrnou, i na maminku. Dodělávají to doma. Holka je zavařená a máma taky. Takže teď jsem tam právě řešila, že se jí to musí krátit, že takhle to nejde. Za chvíli by se zhroutila. Všechny děti s nějakým handicapem, nemluvíme jen o dysfaticích, všechny, jsou zvýšeně unavitelné. Ty v půlce května, jiný děti v půlce června, už neberou ve škole. No, a když si potom měly 3 hodiny po škole dodělávat učení a měly dělat ještě nějaké speciální cvičení, logopedii, tak se zhroutí. To je špatně prostě“* (logopedka).

Příklad 2: *„...měli na té škole velmi přísnou paní učitelku na dějepis, přírodopis a zeměpis. Mám pocit, že považuje ten svůj předmět jako ten nejdůležitější. A zadávala jim projekty. Na ty projekty měly tři neděle. A ty projekty měly třeba deset stránek, jo. A opravdu tady s tím nejstarším to dělala maminka poctivě. Vystříhovali obrázky, dělali k tomu popisky. Sám by to nebyl schopný udělat. No tak já jsem ji vzkázala, ať mu to krátí. Nebo ať mu dává ob jeden. A ona mi na to řekla: „Co nějaká asistence o tom ví.“ Tak to mě tedy nadzdvihlo. Protože vždycky se snažíme konat v zájmu dítěte. A IVP je živý dokument. Ne jako že ho ten učitel vezme a švihne ho někam a po školním roce ho vezme a vyhodnotí. Takže jsem udělala doplněk k IVP, že projekt bude mít ob jedno, nebo že bude mít krácený. A co je psáno, to je dáno. A můžeme to zkontrolovat. A bylo to jinak, protože ona argumentovala tím, že mu navýší časovou dotaci. Zadá mu na to měsíc. A já říkám: „Jasně. A on je nervózní, že mu tam už visí další projekty. A je z toho div živý. Protože on byl takové poctivé dítě, které chtělo mít všechno hotové.“ Říkám: „Tohle není řešení.““* (logopedka).

### 5.5.1 Český jazyk

V oboru Český jazyk a literatura se setkáváme s největšími obtížnostmi v porovnání se všemi jinými vyučovacími předměty vyučovanými na prvním stupni základní školy. Jedním z hlavních problémů v tomto předmětu je, že děti s vývojovou dysfázií neumí číst s porozuměním, nebo je aspoň jejich porozumění na výrazně nižší úrovni v porovnání s ostatními dětmi. Proto by učitel měl stále ověřovat, jestli dítě správně pochopilo text u jakéhokoliv zadání a nejenom u samotného čtení delších článků. Tato dovednost se totiž promítá do všech předmětů, tvrdí učitelka A. S porozuměním textu se trápí i prvňáček u učitelky C. Asistentka u učitelky D si také všímá, jak porozumění nabourává spád hodiny. „*Trvá mu to déle. Proto musíme nastavit takové podmínky, aby on byl schopen pracovat*“ (asistentka u učitelky D).

Logopedka dále ve výpovědích naznačuje velké problémy ve slohové oblasti. Učitelka D konstatování potvrzuje slovy, že dítě z její třídy sloh absolutně nedá. Do slohové části se totiž promítá slovní zásoba, gramatická pravidla, tvorba vět a samozřejmě i vyjadřování. „*Já si myslím, že je problém s řečí, s vyjadřováním. To je typické,*“ myslí si učitelka D. Dítěti u učitelky B dělá problém během promluvy špatná výslovnost a tvorba sykavek. Učitelka C vidí u žáka problém v celkové komunikaci. Učitelka A si chválí, jak se její žák nestydí mluvit před ostatními dětmi a dokonce přednáší básničky před celou třídou. Prý je to díky tomu, že ho vedla k tomu, aby nikam nechvátal a dal si čas. „*V klidu, nikam nechvátej. Klidně si zpomal, my tě posloucháme. Mluv hezky nahlas, říkáš to všem dětem*“ (učitelka A).

Učitelka A dále v rozhovoru přisazuje další typické obtíže, jako jsou problémy v grafomotorice, sluchová analýza a syntéza, zraková percepce i sluchová percepce. Na základě těchto obtíží do svých hodin v českém jazyce zařazuje krátká logopedická a dechová cvičení.

První v tabulce uvedené dítě u učitelky B musí vyložit na češtinu nejvíce energie ze všech vyučovaných předmětů. A především v těchto hodinách se mu nejhůře udržuje pozornost na výuku. Když se ho pak učitelka zeptá: „*O čem jsme četli?*“ tak, obzvláště při větší únavě, netuší. V hodinách čtení má nemalé obtíže nejen kvůli udržení pozornosti, ale i kvůli problematickému čtení. Špatně frázuje slova i slabiky, občas spojí konec a začátek jiného slova nebo zkrátka celé slovo zkomolí. Druhé dítě stejné paní učitelky sice

čte plynule, ale se špatnou výslovností. Trápí ho již zmíněné sykavky. Jinak toto dítě, které učitelka označuje jako velmi chytré, nadané, hravé a aktivní nemá v českém jazyce velké problémy. Jediným dalším nedostatkem je zaznamenávání délky samohlásek.

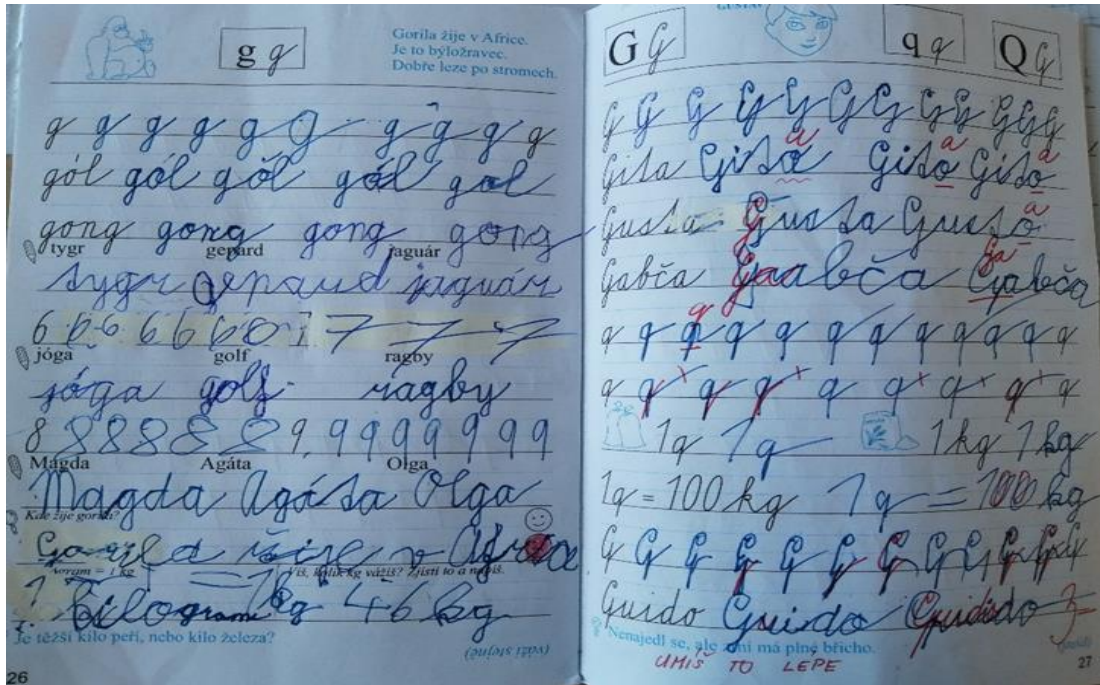
Některé děti s vývojovou dysfázií mohou mít problémy s gramatickými pravidly. Logopedka vysledovala, že tyto děti si často gramatická pravidla osvojí a zapamatují, ale už je nedokáží uplatnit v praktických cvičeních. Učitelka D k tomuto tématu vypovídá: „*Nevíme, jestli pochopí slovní druhy.*“ Nicméně dítě prý chápe pravidla, která jsou pro ně logická a mají nějaký smysl. Nebo když má alespoň před sebou pomůcku, které se může chytit. „*On chytl vyjmenovaná slova, což jsme nechápaly, že vůbec chytl. Má je před sebou*“ (učitelka D). Asistentka mu vždycky ukáže, co je třeba a on správně doplní. Nevadí mu doplňovat například i/y do slov. První žák učitelky B se v hodině během plnění úkolu, například při řazení slov do sloupců, občas zasekne a pak má problém cvičení dodělat. Odbornice rovněž upozorňuje na problematiku s češtinářskými pravidly nejen pro děti pouze s vývojovou dysfázií, ale i jejími komorbiditami. „*Ony často na dysfázii navazují poruchy učení*“ (odbornice).

Učitelka C ve vztahu k části hodin zabývající se psaním vypověděla, že: „*Co se týká psaní písmenek, to mu jde. Písmenka píše krásně.*“ U prvního označovaného dítěte učitelky B má únava i špatná nálada vliv i na části hodin, kde se píše. Proto se mu množství textu zkracuje. Například má psát jen jedno slovo na řádek v písance. Nicméně nutno podotknout, že se samotným psaním toto dítě převážně starosti nemá, naopak občas píše rychleji než zbytek spolužáků. U jeho spolužáka, s přiřazeným číslem dvě, je nedostatkem psaní diktátů, protože neslyší délku samohlásek. Má tedy chyby v psaní čárek u samohlásek. Při podobných gramatických obtížích odbornice z SPC doporučuje většinu psacích cvičení krátit a místo klasických diktátů spíše zařazovat doplňovačky. Nebo alespoň by mělo psát pouze každou druhou větu, aby toho nemělo moc.

Pro lepší představu o grafomotorice svého jako první posuzovaného žáka s vývojovou dysfázií, umožnila učitelka B udělat fotografii jeho písanky (viz. obr. 6 a 7). Na první dvojstraně mělo toto dítě špatnou náladu nebo bylo unavené. Zde mělo dítě vyšší míru chybovosti při psaní správných tvarů číslic i písmen. Na druhé dvojstraně mělo dobrou náladu a bylo čilé. Zde se tvary písmen již blížily předloze. Mimo jiné zde také vidíme i

rozdíl mezi hodnocením výkonu a oprav u obou nálad. U horší známky paní učitelka připsala i slovní hodnocení, zdůvodnění špatné známky.

Obrázek 6: Písmo žáka za špatné nálady



Zdroj: vlastní

Obrázek 7: Písmo žáka za dobré nálady



Zdroj: vlastní

### 5.5.2 Cizí jazyk

*„U té dysfázy je větší problém jednoznačně čeština a nastupující druhý jazyk. Od třetí třídy je povinná angličtina a to dítě s tou dysfázií má velké problémy s češtinou, natož s angličtinou. Anglická výslovnost je pro tyhle děti velice náročná,“* tvrdí učitelka A. Vzápětí dodává, že u jejího žáka však angličtina až tak moc velký problém nepředstavovala, neboť měla štěstí na velice inteligentní dítě, které cizí jazyk zvládalo výborně. Jen spolu museli trénovat výslovnost. U jiného jejího žáka s VD s angličtinou pomáhala matka, která chlapci zaplatila anglické doučování.

Paradoxně některým žákům s VD může jít lépe angličtina, než čeština. Příkladem je žák učitelky D: *„On kolikrát ví i to, co jsme ještě nebrali. On ta slovíčka zná. Nevím, jestli se doma nějak kouká dopředu, nebo jestli přes tablet kouká na nějaké filmy, netuším. Ale tam to mu jde skvěle. Má problém samozřejmě, jak se angličtina jinak píše a jinak čte, tak s doplňováním.“* Ale i doplnění vynechaných písmen do slov se mu v současné době daří, neboť z nedávného testu, s potěšením své asistentky, dostal jedničku.

U jednoho žáka učitelky B, jako i ve všech jiných předmětech, je výkon ovlivněn náladou. Všechny učitelky, jejichž žák už má, nebo měl, hodiny angličtiny, potvrzují, že i v tomto předmětu má úlevy. V případě, že žáka učí jiná učitelka, spolu jeho náplň výuky a případné nejasnosti komunikují.

### 5.5.3 Matematika

Učitelka A popisuje, že jejímu žákovi jde matematika lépe, než čeština. Někdy se však stane, že se zapomene a v tu chvíli absolutně netuší, jak počítat banální příklady z předchozích ročníků, ačkoliv je to jedničkář. *„Teď najednou vidíte, že všechny děti píší. A on něco napíše, pak zaškrtná... A teď tak přemýšlíte, jestli je možný, aby nevěděl, co má dělat. Takže pak zjistíte, že je to sázka na jistotu a že opravdu netuší. Někdy je to obtížné vychytat a říct to nějak, aby se dítě necítilo blbě. Aby si nemyslel, že je úplný pitomec, když v páté třídě neumí spočítat třicet krát tři. Takže ho navedeme na cestu, aby si vzpomněl“* (učitelka A).

Všeobecně dětem s vývojovou dysfázií dělají v matematice největší starosti slovní úlohy, zvláště ty složené. Paní učitelka B svému žákovi musí v úlohách některá slova zvýraznit,

nebo alespoň s ním zadání dvakrát přečíst. I paní učitelka D se svým žákem naráží v této oblasti na problémy, neboť pro žáka není snadné porozumět textu slovní úlohy. Učitelka A tvrdí, že dětem s vývojovou dysfázií je třeba zadání slovních úloh třeba dovysvětlit. Je důležité, aby si uvědomilo otázku, která poukazuje na to, co musí žák zjistit. A rozlišit to od toho, co se dozvídá za konkrétní informace ve zbytku úlohy. Učitelka A krásně popsala způsob, jak se slovními úlohami ve třídě pracuje a co konkrétně dítěti říká: *„Vezmi modrou pastelku a podtrhni všechno, co jsme se dozvěděli – Opraváři opravili za jeden den čtyřicet aut. – čtyřicet aut a jeden den podtrhnu. Přečti mi otázku. Kolik aut opravili za pět dnů? Co máš zjistit? Co je důležitý – Kolik a za pět dnů. A to podtrhneme červeně.“* Této učitelce se prý velmi vyplatila strukturalizace a vizualizace pomocí obrázků. Podobnou pomoc při výpočtu slovních úloh by zařadila i logopedka. Dle jejích slov někdo potřebuje jenom naťuknout a pak mu to už jde. Potřebuje pomoci jen s prvním krokem. Dále je třeba nejen na začátku ověřovat, zda dítě rozumí zadání a tomu, co se po něm chce. Učitel by se neměl ptát: *„Rozumíš?“*. Protože ty děti vždycky řeknou: *„Jo, jo.“* Ale měl by se zeptat: *„Co uděláš jako první? Čím začneš?“* Je to z důvodu, aby museli odpovědět konkrétně. Až pak při správné odpovědi učitel bude vědět, zda opravdu dítě vše chápe.

Většina posuzovaných dětí má hodiny matematiky velmi ráda. Například žák učitelky D matematiku miluje. Ani v ní údajně nemá kromě slovních úloh problémy. Klasické počítání v aritmetice mu jde krásně. První posuzované dítě učitelky B má velmi rádo matematiku, speciálně ho baví klasické počítání. Drobné potíže u něj nastávají v geometrii kvůli přístupu k práci. Druhé posuzované dítě stejné učitelky matematiku miluje a umí i věci nad rámec učiva druhé třídy. Dítě u učitelky C už jisté problémy má, ale s jejím navedením příklady spočítá. Nicméně cvičení zaměřená na logiku už nepochopí.

Stejně matematické obtíže, jako popisují učitelky u svých žáků, vysledovala i odbornice. Dle jejího úsudku mají v matematice děti nejvíce problémy s pochopením slovních úloh a v geometrii s rýsováním a přesností. Klasická algebra jim většinou velké potíže nečiní.

#### 5.5.4 Další předměty

Od čtvrté třídy nastupuje přírodověda a vlastivěda, kam se promítají případné problémy se slovní pamětí a grafomotorikou. A právě kvůli zhoršené kvalitě psaného textu by měl učitel, dle názorů učitelky A, dbát na úpravu sešitů daného žáka.

Žák od učitelky B miluje kreslení a s ním i výtvarnou výchovu. Auta a techniku má propracované do detailu. Žáka to tak baví, že si často kreslí pod lavicí, i když má jinou hodinu.

### 5.6 Hodnocení dítěte

Během školní docházky se, obzvláště na prvním stupni, dá hodnotit různými způsoby, radí logopedka. Nemusejí dostávat pouze klasické známky, ale jakousi odměnou za výkon i snahu se může stát i úsměv, ústní pochvala, písemná pochvala, písemné hodnocení, sladká odměna, obrázek nebo razítko. Čím starší to dítě je, tím se v současné době klade větší důraz na známky. Slovní hodnocení totiž ne každý rodič pochopí. Nicméně když už dítě slovní hodnocení dostane, ať už na vysvědčení či nějaké průběžné, mělo by obsahovat alespoň nějakou kladnou věc a pochvalu. Byť za maličkost. Když dítě čte své hodnocení, které je pouze negativní, často pak ztrácí motivaci se ve škole snažit dál. Negativní hodnocení dokáže naštvat i žákovy rodiče.

Právě to se stalo i u klientů logopedky: *„...maminka přinesla vysvědčení, kde bylo z češtiny, matiky a angličtiny slovní hodnocení. A chtěla vědět můj názor na to slovní hodnocení. To slovní hodnocení bylo vesměs negativní. Vždycky říkám, že by tam mělo být něco, aspoň něco (důraz na slovo „něco“ klepnutím do stolu). A vždycky to říkám těm, přednášíme i pro učitele, přednášíme pro školky, a říkám to i těm rodičům na logopedii. Vždycky si najít něco sebemenšího, za co můžete pochválit. Protože je to hrozně demotivující. A zvláště ještě, když je to v kombinaci s tím ADHD.“* „A rodiče takovýchto dětí, které nemluví, které se to snaží řešit jiným způsobem v té školce, tak od té školky poslouchají samá negativa. „Dneska hodil po něm hračku. Dneska nám utekl. Dneska nám nebyl tohle schopný splnit, protože nerozumí.“ A ještě když je to v kombinaci... A to se přeneso do té školy. A ty rodiče jsou z toho úplně hotoví. Takže prostě potřebují nějakou sebemenší pochvalu,“ dodává logopedka.

## Způsoby hodnocení využívané u posuzovaných učitelek

O svém způsobu a postupu při hodnocení vyprávěla učitelka C: „*Vyvolávám si všechny stejně, i na látku, která jim moc nejde. Chodím mezi nimi a vidím, co jim nejde. Tříbím si to nějak sama. Já hodnotím to, co jim jde, a když jim to nejde, tak zatím nehodnotím. Mně jde o to, aby se to naučili. To co jim nejde, hodně trénujeme. Zatím jsme na začátku a to se začne projevovat později. (Jméno) je zatím dobrý. Zkoušela jsem ho na počítání a všechno bez chyby. A kdyby měl nějaké chybičky, budu určitě tolerantní. A až budu normálně známkovat, bude mít určitě úlevy.*“ Překvapivě hodnotí klasickými známkami dítě s vývojovou dysfázií hned od první třídy.

Kontrastním příkladem je známkování učitelky D, která první dva roky docházky všem dětem klasické známky vůbec nedávala. Nyní, ve třetí třídě hodnotí chlapce s vývojovou dysfázií kombinovanou formou, tedy jak známkami, tak slovním hodnocením.

*„Jelikož (jméno) je trošičku rarita, tak jsme dva roky, jako jediná třída, neměli vůbec známky. Takže měli slovní hodnocení. Děti dostávaly ve třetí třídě známky, ale jsem domluvená s paní (jméno) žákovy logopedky, která ho má na starosti. Tak jsme se domluvily, že bude mít slovní hodnocení, ale kombinované se známkou, aby mu to nebylo líto. Já tedy nesnáším známky. Má tam z angličtiny jedničku a z výchov. Z češtiny a matematiky byl hodnocen. A z prvouky.... měl asi dvojku. Ale to jsou předměty na slovní hodnocení. Má to teď poprvé kombinované“* (učitelka D).

Učitelka D rovněž přiznává, že dítěti s vývojovou dysfázií klasické známky dávat moc nechce. Má strach, jak by reagoval na známku horší. Jestli by ho to motivovalo k většímu výkonu nebo naopak by nastala demotivace a nechut se učit. Navíc je domluvená s žákovou logopedkou, že dítě bude dostávat známek minimálně. Proto mu třeba u diktátu dává místo známky různé smajlíky. Navíc toto dítě je ještě ke všemu levoruké, tudíž se mu píše o to obtížněji. Dle asistentky je v samotném psaní velmi slabý.

Stejně jako učitelka D, i paní učitelka A využívá u tohoto dítěte hodně razítek, obrázků a samolepek. Především u nejmenších školáků, tedy v první a druhé třídě. Dle jejích slov to funguje motivačně, neboť všechny děti chtějí přeci dostávat razítka, obrázky, pochvaly ale i jedničky. Tudíž tato paní učitelka využívá při hodnocení u všech dětí také kombinaci všeho.



Učitelka A vysvětluje: „Ale já to nedělám jenom u dětí s potřebou podpory, já to dělám u všech dětí. Možná se víc na slovní hodnocení soustředím na děti s podporou, kde zhodnocuji i ten konkrétní den. Může se stát, že maminka ráno zapomene a nedá mu ten prášek, který potřebuje. Tím pádem ten den je úplně jiný, úplně jiná kvalita. A zrovna najednou píšeme diktát. A já vidím, jak to dítě na tom je. Já mu nemůžu z toho diktátu dát pětku, i když by si to zasloužil, takže mu napíšu slovní hodnocení. Napíšu mu: „Necítí se dobře.““

Z předchozího doloženého úryvku a i z toho následujícího je patrné, že paní učitelka A je velmi empatická, shovívavá a chápe obtížnost vývojové dysfázie. „Tyhle děti samozřejmě nehodnotím podle doporučení školského zařízení. Já přivírám oči nad grafickou stránkou, nad úpravou sešitů, nad tvarem písma. Chci, aby bylo poznatelný, že když to nebude úplně dokonalý, tak i tak ho pochválím, protože tomu dítěti to strašně velkou práci. Musí se na to soustředit. Stejně tak budu tolerovat, když napíše jenom jedno slovo. „Ale dej si na tom záležet, protože bude jenom jedno.“ Ostatní děti píšou třeba třikrát, nebo kolik se jim tam vejde. Snažím se, aby to dítě vědělo všechno co umět má, to samozřejmě musí. Musím si v hlavě srovnat, jestli za každou cenu musí dělat úplně všechno. Nemusí, protože on to nezvládne. Kdybych tyto požadavky na něj navalila, tak ho tím zničím. On bude brečet, že to nestíhá, tím se dostává do stresu a je to špatně. A to já nechci. Já potřebuji, aby to dítě klidné, aby dobře pracovalo a aby nám to fungovalo“ (učitelka A).

Učitelka D je podobného názoru a také dítěti pomáhá benevolentnějšími podmínkami. Jelikož mu vše trvá déle, tak mu musí nastavit takové podmínky, aby byl schopen pracovat. Upravují mu zadání, aby mu porozuměl. Nejlepší pak pro něj je zadání ústní. Místo diktátů píše doplňovačky nebo pouze slovní spojení. Také mu nechávají na práci větší časovou dotaci. Otázkou poté zůstává, jestli když má takovéto benevolentní podmínky, jestli spolužáci na něj nežárlí. Jestli mu benevolentnější podmínky, zkracování práce a přilepšení v testech nezávidí. Učitelka B si všimla, že ano. Proto když dítě ústně zkouší, snaží se ho vzít trošku stranou. Jinak to nedělá dobrotu ve třídě. Snaží se ho zkoušet jak ústně, tak písemně, zadávat mu stejné množství domácích cvičení jako ostatním i ho stejně vyvolávat. Dítě se samo od sebe nehlásí. Učitelka pak neví, jestli dítě odpověď vůbec neví, nebo se jen nechce přihlásit. Nicméně je s asistentkou domluvená,

že když ona uvidí, že dítěti látka nejde, tak na učitelku mávne. Učitelka následně dítě nevyvolává, aby ho zbytečně nestresovala.

Učitelce A se nikdy nestalo, že by za ní přišli naštvaní rodiče jiných dětí a ptali se, proč jejich dítě nedostalo jedničku a tamto ano. Vždyť to přeci mají stejné. Možná je to díky tomu, že ona na rodičovské schůzce hned v počátku vysvětlí, že dítě s vývojovou dysfázií má svá specifika a doporučení z poradny. I toto dítě se však snaží hodnotit co nejvíce normálně. Ale i tak přihlíží ke specifickým chybám v českém jazyce. Grafickou podobu písma pak do hodnocení absolutně nezahrnuje.

### **Známka motivační a známka reálná**

U dětí s vývojovou dysfázií se při hodnocení můžeme setkat s pojmy: známka motivační a známka reálná. Známka motivační už soudě podle názvu by měla být pro dítě motivací. Pobídnout ho k dalšímu učení a ocenit snahu za učení dřívější. Práce ohodnocena motivační známkou může nést více chyb. Nicméně v porovnání s dřívější prací zde chyb znatelně ubylo. Kdyby tedy učitelka v předchozím cvičení dala za deset chyb pětku a v nynějším za pět chyb pětku, tak by dítě dostalo stejně špatnou známku, ačkoliv vynaložilo úsilí a chyb bylo razantně méně. Podle slov odbornice z SPC by to nebylo správné. Dítě by mělo dostat například motivační trojku. Pětku by pak byla známkou reálnou. Na vysvědčení a v důležitých testech se pak samozřejmě dává známka reálná, aby rodič věděl, jaké jsou reálné znalosti jeho dítěte. *„A i co dostávají známky do sešitu nebo do pracovních listů jsou známky reálné. Rodiče musí vědět, že to odráží skutečnost“* (odbornice). Když během testu používá dítě pomůcky, jako jsou třeba číselné osy, různé tabulky a přehledy, nebo využívají pomoc asistenta, musí se dané cvičení označit speciálním domluveným znakem. Opět to slouží pro rodiče, aby věděl, jestli dítě pracovalo samo či s dopomocí. Samozřejmě, že když dítě pomůcky využije, nemůže být známka stejně relevantní jako u dítěte, které pracovalo samostatně bez pomůcek. Nemůže se tedy stát, že přiběhne za učitelkou rodič a řekne: *„Jak to, že má na vysvědčení trojky, když v sešitě má samé jedničky?“* (odbornice). Nebo neřekl: *„Jak to, že naše holka nemůže jít na gymnázium, když má takovéto pěkné známky?“* (odbornice). Na tyto reakce by logopedka odpověděla: *„Ty známky jsou třeba hezký. Ale jsou s pomůckou, jsou s dopomocí. Není to samostatné, že by to dítě udělalo.“* Na to se musí dát pozor a daná cvičení nezapomenout označit.

Učitelka A se rovněž snaží dávat známky reálné. Ale někdy je prý na tom dítě špatně, protože má blbý den, takže cvičení nehodnotí. Případně napíše slovní hodnocení: „*Snažil se, ale více procvičovat vyjmenovaná slova po I*“ (učitelka A). Také hodně záleží na konkrétním dítěti a jeho psychice. Některé může dostat tři čtyřky za sebou a ani to s ním nehne a jiné se sesype z jedné dvojky. To se dle jejích slov také musí brát v potaz. „*Pak když píšeme pětiminutovky a diktáty. Hodnotím je známkou reálnou s tím, že podporu poskytují formou delšího času na kontrolu práce. Pak už ale hodnotím stejně jako ostatní děti*“ (učitelka A). Když žák při psaní diktátu nestíhá, tak učitelka A řekne: „*Nestíháš tu druhou větu? Tak ji nezačínej. Zkontroluj si to, co jsi napsal a začni až tu další s námi.*“ Některé paní učitelky nechávají žáky s VD psát diktáty rovnou ob větu. Nicméně to je složitá a pro žáka matoucí záležitost. Proto když mu učitelka A chce diktát usnadnit, poví mu: „*Napiš větu a zkontroluj si ji. Počkej na začátek té další.*“ A pak dá známku reálnou.

### **Písemné a ústní zkoušení**

Co se týče větší četnosti ústního nebo písemného zkoušení, učitelka A v tom většinou rozdíl nedělá. Ani z jednoho typu její žáci nemají psychický blok. Jen z počátku se jednomu žákovi s vývojovou dysfázií nechtělo chodit přímo před tabuli. Učitelka brala přístup citlivě a chápala, že se lépe cítí ve své lavici. Před tabulí ho chodit nenutila. Ústně ho zkoušela z jeho lavice. Ale zhruba ve třetí třídě viděl, že nikdo ze spolužáků se nebojí přednášet básničku před tabulí, tak se z ničeho nic zvedl a šel také. Spolužáci mu spontánně zatleskali. Učitelka D své třeťáky většinou ani ústně nezkouší. Výjimku tvoří akorát různé referáty. Učitelka B žáky zkouší ústně i písemně zhruba stejnou měrou. Jen při ústním zkoušení bere žáka trošku stranou od ostatních, díky již zmíněné žárlivosti. Chlapec se většinou o zkoušení přihlásí sám. Hodnotí ho malinko lépe. A když se zasekne, tak ho prý stačí jen malinko naťuknout. Jelikož se dítě poctivě připravovalo, tak si pak hned vzpomene. Pro učitelku je pak hlavní fakt, že dítě látku nebo přehledy a dělení umí vyjmenovat i užít v praxi.

### **Shrnutí optimálního způsobu hodnocení dle logopedky**

Na otázku, jak by měl vhodně učitel děti s vývojovou dysfázií na prvním stupni základních škol hodnotit se logopedka vyjádřila takto: „*No, zpočátku jsou hodnoceni jako všichni ostatní, akorát měkčeji, motivačně. Oni to mají v těch doporučeních, anebo některé děti mají ještě individuální vzdělávací plán a tam je kolonka hodnocení. Takže tam je vždycky*

*napsáno, co my doporučujeme. A většinou tam mají tyto děti kombinaci slovního a kriteriálního. Kriteriálního ve výchovách, slovní v češtině nebo v cizím jazyce, protože to jim většinou dělá největší potíže. Takže mají kombinaci.“* Někomu pak vyhovuje zkoušení více písemné a někomu spíše ústní. To záleží na osobním nastavení každého dítěte.

Na otázku, jaká má hodnocení těchto dětí specifika logopedka odpověděla: *„Oni mají třeba v hodnocení psáno, že se nesrovnávají s ostatními dětmi ve třídě, ale s vlastním pokrokem. Takže řeknu příklad. Tzv. práce s chybou. Oni spočítají nějaké příklady. A řeknu, že ve dvaceti příkladech má deset chyb. A za čtrnáct dní to spočítají znova a má tam chyb jenom pět. To by byla pořád pěťka. Ale je to posun. Takže proti tomu ne srovnávat s ostatními dětmi, ale proti původnímu výkonu.“*

Logopedka také klade velký důraz na vzájemnou komunikaci všech účastníků vzdělávání dané třídy. Neboť děti zřetelně cítí sociální nespravedlnost. Když by jim učitelka nevysvětlila, že toto dítě je v nějakých ohledech jiné, než oni, a že má možnost dopomoci, mohlo by je to při udělování hodnocení rozhořčit. Dítě by pak přiběhlo za učitelkou, s otázkou, jak je možné že ono má za pět chyb dvojku, když druhé dítě pracující s pomůckami má také pět chyb a také dvojku. Mohlo by si pak na učitelku stěžovat doma. Rodiči by to vrtalo v hlavě. Hned by s myšlenkovou na své ukřivděné a nesprávně ohodnocené dítě učitelku naháněl a způsoboval konflikty. Učitel by tedy měl šetrným způsobem se souhlasem zákonného zástupce daného dítěte s dysfázií dětem vysvětlit rozdíly. Rovněž by to měl provést na rodičovských schůzkách.

## **5.7 Dítě a kolektiv**

Na počátku této kapitoly je důležité zmínit, co zapříčinilo, že tyto děti, ale i jiné děti s vadou, poruchou či postižením se mohou vzdělávat v klasické škole spolu se „zdravými“ dětmi.

Učitelka A jako důvod udává inkluzi: *„Proto je do základních škol dávají, aby dítě fungovalo a fungovala i ta třída. Hlavně není možné, aby do třídy bylo dáno jedno dítě, např. porucha autistického spektra, a aby se učitelka věnovala jen jemu a zbytek třídy jen ztrácel a strádal. Není možné, aby se věnovala jenom jednomu dítěti. Tam se musíte věnovat i tomu jednotlivému dítěti a i ostatním. Jinak by ta třída vůbec nefungovala.“*

Jednou z prvních věcí, kterou by měl učitel udělat, je vysvětlení projevů vývojové dysfázie dětem i rodičům. Pokud takovéto dítě má přijít až někdy v průběhu školního roku, tak nejlépe ještě před jeho příchodem. Tento druh informací se nesmí podcenit. „*Ta třída musí být seznámena s touto situací,*“ tvrdí učitelka A.

„*Ty děti vědí, že každý z nás v tom procesu učení je jiný. Běžně si to říkáme. Ten je velký, ten je malý, ten je tenký, ten je černovlasý a tenhle potřebuje více času. Tomu jde lépe čeština a tenhle potřebuje více pomoci. Proto tady máme paní asistentku, aby mu pomohla. A funguje to dobře. Děti jsou v tomhle tom v pohodě. Ale já to vysvětluju i rodičům na třídní schůzce. Tam je třeba, aby i ostatní rodiče věděli o situaci ve třídě, proč máme asistenta pedagoga. Nezacházím do detailů. Mnohdy dochází k situaci, která se dětem vysvětlit musí i třeba v hodině. Třeba se dítě rozbere, nestíhá je ve stresu. Vysvětlíme si, proč se tak stalo, že se nic neděje, ať si odpočine a pak bude pokračovat*“ (učitelka A).

Na otázku ohledně soužití dítěte s vývojovou dysfázií s ostatními spolužáky, reagovaly všechny učitelky kladně. Dle učitelky A je to velmi důležitá otázka, neboť nejen pro toto dítě je socializace velmi důležitá, byť ne úplně snadná. O to hůř, když má kromě vývojové dysfázie ještě mentální postižení, ADHD nebo jinou komorbiditu.

„*Dítě s ADHD někdy nedokáže správně pochopit zadání, nebo pokyn, nebo mluvenou řeč, vůbec. Někdy nedokáže sám vysvětlit s určitou přesností svoje myšlenky. Takže může docházet k nedorozumění. Může docházet k tomu, že tyhle děti nejsou úplně dobře přijímané kolektivem. Záleží vždy na tom, jak se děti v dané třídě sejdou, jak spolupracují, jak jsou ochotní. Když je třída nastavená normálně, nejsou tam žádní záškodníci, kteří by dělali zle, tak s tím problémem většinou není. Nicméně může docházet k nejasnostem a je třeba to vždy řešit. Je třeba řešit vše, co se mezi dětmi děje – nenechávat to být. Když je pozorujete, tak dokážete odhadnout, jestli si to dokáží vyřešit sami. A když to zvládnou, tak do toho nevstupovat – oni se to taky musí naučit. Ale když je to už něco vážnějšího, tak je třeba se do toho vložit. A vždycky to řeším před celou třídou. Málokdy si dítě vezmu stranou, zeptám se ho na jeho verzi a až potom následuje řešení s dětmi, které byly kolem. Může dojít i k nesrovnalostem při hrách, i v tělocviku. Pro tyhle děti nejsou snadná ani pravidla hry – vysvětlovat*“ (učitelka A).

Kladný vztah mezi tímto dítětem a ostatními spolužáky dokládají i slova učitelky C, která si o všem snaží s dětmi povídat. Tím se pak případný problém objeví už v počátcích a snadno se může zavčas vyřešit.

*„Já si s dětma pořád říkám o těchto problémech. A když se vyskytne nějaký jiný problém, hodně s dětmi o tom mluvím a řeším ho. Kdybych viděla, že se tady někdo posmívá, okamžitě to řeším hned ten den před celou třídou. Já si povídám s dětmi každý den. Určitě se to vrátí strašně moc. Myslím si, že ty děti pracují úplně jinak. Vztahy se prohlubují a i si hodně mezi sebou povídají. Ještě co tady mám klučinu, který stoprocentně bude dyslektik. Ten nebyl schopný nic říct. Tady tím tréninkem se rozpovídá“ (učitelka C).*

Děti si tvoří názory na druhé i dle výsledovaných projevů. Například neschopnost si zapamatovat jména spolužáků je určitě nepotěší. Navíc první posuzovaný žák od učitelky B je velmi soutěživý. Když je nabídnuta odměna pouze pro první tři děti se správnými výsledky a on odměnu nedostane, tak zbytek hodiny nepracuje a nekomunikuje. Což také není úplně žádoucí projev, který by podpořil kamarádství mezi ním a ostatními. Celkově se dá říci, že má jen jednoho kamaráda ve třídě. Oproti němu je druhé posuzované dítě, rovněž u učitelky B, velmi přátelské. S ostatními má kladný vztah, což dokazuje fakt, že ho berou při aktivitách mezi sebe. Někdy je sám žák vtáhne o přestávce do své hry.

### **Skupinová práce**

Na kladné vztahy mezi spolužáky má bezesporu vliv i snaha učitele zapojit do dění ve třídě všechny. Učitelky potvrzují, že se snaží do hovorů zapojit všechny žáky. Se snahou začlenit dysfatického žáka do kolektivu během hodin souvisí i učitelem vhodně promyšlené pracovní skupinky. Když se povede poskládat skupinku, která si vzájemně pomáhá, je to výhra.

Taková skupina se povedla utvořit učitelce D: *„Včera měl skupinovou práci a holky se přišly zeptat, co byl s nimi ve skupince, jestli musí dělat všechno. Že ví, že ony to musí udělat všechno, ale přijdou se zeptat, jestli i on to musí všechno psát, nebo jestli stačí, když udělá polovinu. Řekla bych, že jsou fakt super. A i se dobrovolně, když se pracuje ve dvojicích, tak s ním chodí dobrovolně pracovat. Pomáhají mu.“*

Učitelka A ve svých hodinách také využívá práci ve skupinkách. Většinou si je určuje sama, protože má pro ni význam dát právě tyto čtyři děti spolu. „*My se učíme, že všichni jsme kamarádi, že všichni se k sobě chováme slušně a přátelsky a umíme pracovat společně. A je třeba se naučit spolupráci nejenom s jedním kamarádem, ale i s ostatními. A já jsem s tím problém neměla u tohoto chlapce, naopak. On se velice rád do skupinové práce zapojoval a byl až takový ředitel zeměkoule. On by nejradši děti srovnal do latě, až jsem ho musela krotit. Takže tam nebyl ostych z toho, že špatně mluvím a oni mi nebudou rozumět, vůbec. A tento způsob práce dítěti vyhovoval*“ (učitelka A).

Tento typ práce v hodinách využívá i učitelka B. Nicméně ta musí obezřetně volit, s kým dítě s vývojovou dysfázií do skupinky dá. Žák totiž nepřijímá ženské pohlaví a nesnese s nimi ani bližší spolupráci. Což je škoda, protože ho kolektiv třídy přijímá. On však vychází jen s chlapci, ale záměrný kontakt s nimi sám o sebe nevyhledává. Když tedy učitelka chce, aby dítě pracovalo, musí volit takovou skupinku, kde není žádná holka. Nebo maximálně jedna.

I pracovnice SPC přidává doporučení, aby výuka na prvním stupni ZŠ občas probíhala ve skupinách. Podporuje se tak socializace dítěte s VD a navíc to napomáhá kooperaci mezi všemi dětmi. Rovněž potvrzuje, že ne vždy vzniklá skupinka žáků mezi sebou dobře funguje. Na prvním stupni žáci obvykle tvoří homogenní i heterogenní skupiny. Odbornice odpovídá i na dotaz, jak utvořit skupinu, když se žák nesnese s opačným pohlavím: „*Tady v tom případě by byly lepší homogenní a odstupňovat jim náročnost úkolů (lehčí, střední, těžší). Zase podle jeho schopností, aby zažil úspěch. Když bude v heterogenní skupině a nebude to žádný mluvčí, tak ho lepší převálcují a on se jenom poveze.*“

### **Nepřijetí dítěte do kolektivu**

Výše popisované vztahy s kolektivem byly víceméně kladné. Občas se však stane, že kolektiv dítě vůbec nepřijme. Může jim vadit dítě celkově, nějaký jeho povahový rys anebo projevy vývojové dysfázie. Nepřijetí dítěte v kolektivu může vést k negativním psychickým problémům jedince a mít tak vliv na školní výkon.

Příklad absolutního nepřijetí řešila právě logopedka u jednoho svého dětského klienta. „*Mám chlapečka, který už dneska je v šesté třídě. Velmi špatně mluvil, když nastoupil do*

*školy. A ty děti ho vůbec nepřijaly. A on je chtěl. Byl hrozně chtivej toho kontaktu. Tak potom nastoupila agrese. A byly tam velké konflikty. I rodiče psali petice. Takže nakonec se to vyřešilo tím, že jsme ho přendali někam jinam. Tohle se všechno může stát, když je to prostě špatně ošetřený“ (odbornice).*

Logopedka apeluje na učitele, aby se snažili dítě šetrně zapojit do kolektivu, když to nedokáže samo. Při začleňování je pak třeba brát v úvahu věk dětí. Také je pak rozdíl, jestli se navzájem znají od počátku školní docházky, nebo k nim z ničeho nic přijde jako tzv. „nezvaný host“. *„Něco jiného je, když jsou spolu od první třídy. Tak jsou na něj zvyklí a i ho berou a berou ho mezi sebe i pomáhají. Ale potom se sem třeba přestěhovalo dítě a byl to velký problém. Bylo za exota. A někdy jsou i terčem šikany, tyhle děti, že jo,“* potvrzuje logopedka. I maminka jejího druhého žáka se zajímá a často si s učitelkou o dítěti volá.

## **5.8 Komunikace s rodiči**

Dle učitelky C by se mělo všem rodičům říkat, jak se s dítětem s VD má pracovat. Dle jejích slov rodiče kolikrát neví, jak s dítětem mají mluvit a ani jak mu případně dovysvětlit práci v jednotlivých domácích cvičeních. Jde o to, aby ho nevhodným stimulováním spíše od učení neodradili.

Komunikace mezi učitelkou B a rodiči dětí s vývojovou dysfázií je kladná. Četnost pak závisí na okolnostech. Rodiče jejích žáků se zajímají a starají. Učitelka nepopisuje žádná specifika náročnosti ani nedává rady, na co by si budoucí prvostupňový učitel měl dát při komunikaci s rodiči takovýchto dětí pozor, nebo co by bylo dobré s nimi probrat.

Dle učitelky A by se s nimi měla konzultovat vypracovaná podpora vzdělávání. Obzvláště v případě, pokud rodič nechce podstoupit vypracování odborného posudku o svém dítěti a chce ho nechat vzdělávat jako ostatní žáky, i když je učitelce jasné, že s dítětem není něco v pořádku. Rodičům by učitelka A na jednání řekla: *„Tohle se mi nezdá. Tady jsem si sepsala podporu, kterou budu poskytovat vašemu dítěti při vyučování, protože mi jde o to, aby to fungovalo dobře. Já jsem tu od toho, abych ho něco naučila a ne abych ho dusila. Aby, chudák malý, chodil do školy s řevem do školy každý den, to by bylo k ničemu.“*



Po domluvě se učitelé musí zachovat domluveným způsobem a respektovat přání rodiče. Pokud ale vidí, že to stále dítěti nestačí a zaostává za ostatními, znovu si pozve rodiče. *„Podívejte. Tohle nefunguje úplně dobře. Já mám podezření... třeba na dysgrafii... a chtěla bych ho předat odborníkům. Dám vám žádost o poradenství, vy to vyplníte, donesete to do pedagogicko-psychologické poradny. Oni vám dají termín a z vyšetření vyplynou další konkrétní věci, které je třeba dodržovat ve vyučovacím procesu, aby to učení bylo úspěšné“* (učitelka A).

Učitelka A popisuje, jak je někdy takovéto jednání se nepřipouštějícími si rodiči náročné a nepříjemné. Ale ona takovýchto zkušeností prý moc nemá. V minulé třídě měla dokonce šest vietnamských dětí a díky parádní komunikaci s rodiči nakonec chodila i na dětské besídky a často si volali.

### **Prvostupňové dítě v poradně na žádost třídního učitele a následná komunikace rodiče s logopedem**

Když pak na pobídky učitelky přijdou rodiče s dítětem do poradny ve snaze ho nechat vyšetřit a umožnit mu tak případné úlevy ve škole, mohou být z diagnózy polekaní. Obzvláště, když by jim odborník ihned začal vykládat o všech možných projevech nebo dopodrobna všechny činnosti, které by měli správně s dítětem začít z ničeho nic ihned dělat. Například, že musí dělat grafomotoriku, slovní zásobu, výslovnost, zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, pravo - levou orientaci... .

Někteří rodiče se však po vyřčení diagnózy nehroučí, neděsí ani nenaštvoú. Jedná se speciálně o rodiče, kteří už se v problematice orientují, neboť stejnou diagnózu má už někdo v rodině. Rodiče, kteří se orientují a mají už nějaké zkušenosti, tak snadněji okolnosti přijmou. Pro některou rodinu je to však takový šok, že jeden z manželů to nemusí ustát.

Potvrzují to i dva rozdílné příklady od logopedky: *„Mám třeba maminku, která má tři kluky a všichni tři jsou dysfatici. A oba rodiče jsou úžasní. Ten nejstarší už je na střední škole ve třetáku a dává to s podpůrkama. Oba rodiče jsou úžasní a dřou a dřou a dřou. Také mám jednu holčičku, která když přišla poprvé (...) běhala a vydávala skřeky. Dneska už je na druhém stupni bez podpůrek a má dvojky, trojky. Je strašně šikovná. Krásně*

*mluví, čistě. Rozvedli se. Tatínek neunesl, že maminka s tou holčičkou dřela. A vydřela ji neskutečným způsobem.“*

Když tedy se rodiče dozví, že jejich dítě má vývojovou dysfázii, logopedka takticky použije přirovnání dítěte k zelenému jablku: „... dítě s dysfázií je zelené jablko. A ve chvíli, kdy se spravují jednotlivé oblasti, tak to jablko červená.“ Na připodobnění, původně od autorky Dany Kutálkové, si rodiče lépe dokáží představit postupný proces. Kutálková ve svých knihách připodobňuje vývoj dětí s VD i ke spirále, ale logopedce přijde, k představám pro rodiče, vhodnější připodobnění k zelenému jablku.

### **Zájem rodičů o komunikaci s učitelem**

Učitelky mají s jedním s rodiči posuzovaných dětí rozdílné zkušenosti. Rozdíl je především v iniciativě ze strany rodiče. Někteří se vůbec o prospěch a chování dítěte nezajímají a nechtějí s učitelkou komunikovat. Jiní naopak sami kontakt vyhledávají a velmi se snaží, aby bylo dítě úspěšné. Oba žáci s vývojovou dysfázií u učitelky A měli velmi ochotné rodiče, s nimiž se skvěle komunikovalo. Především první posuzovaný žák měl osvícenou a milující maminku s kladným vztahem k učitelce.

*„Já jsem měla vše výborně nastavené od úplného začátku. Maminka byla na oba kluky úplně sama. Já na tom hodně záleželo a navíc ona sama byla vystudovaná paní inženýrka. Opravdu je to inteligentní paní. Věděla, že když se to zanedbá, tak že se to nevrátí a těžko se to poté dotáhne. Komunikovaly jsme prostřednictvím notýsků, žákovské knížky, telefonovaly jsme si a určitě jednou za měsíc jsme spolu mluvily osobně. V první a druhé třídě si ho vyzvedávala v družině. Od čtvrté třídy už nechodil do družiny. Když bylo potřeba, daly jsme si schůzku a potkaly jsme se a probraly jsme, co je třeba. My jsme opravdu fungovaly výborně. Potom mi dokonce maminka dělala třídního důvěrníka“* (učitelka A). Takový to vztah komunikace mezi učitelem a rodičem je příkladný.

Příkladný je i vztah paní učitelky B u prvního posuzovaného dítěte a maminky. Ne jejího přítele, protože ten se o dítě absolutně nezajímá, ale ona ano. Jak už bylo zmíněno, tohle dítě je velmi náladové a právě podle nálady pracuje. Maminka proto vždy ráno u dítěte vysleduje, jakou má dnes náladu a po zprávě to přetlumočí učitelce. Ta má čas se na dítě náležitě připravit a případně mu poupravit náplň práce toho dne. Přizpůsobí tomu

náročnost cvičení i délku. Mimo ranní zprávy i občas zavolá a na dítě se ptá. Jinak je díky čerstvě narozené holčičce relativně zaneprázdněná.

Naopak u učitelky C rodiče absolutně nespolupracují. Ani nečtou žákovskou knížku. „*Je to špatný. Paní asistentka má na ně telefon, tak si občas zavolají. Jsou hodní, vstřícní a všechno odkývají, ale nic se neděje. Když je nemocný a přijde do školy, tak nemá udělaný vůbec nic. A je to potom znát, když se s tím dítětem nepracuje, tak se ta vada prohlubuje. Nemůžu všechny tyto děti zachraňovat. Není to možný,*“ popisuje s politováním paní učitelka C.

U učitelky D je jednání s rodiči nemožné, protože dítě s rodiči nežije. Vychovává ho jeho nevlastní prababička, které je kolem sedmdesáti pěti let. A i přes stařeckou únavu se opravdu snaží a spolupracuje. I ho omlouvá, když jede na logopedii v době výuky. Dříve dokonce chodila se podívat i do konců hodin, aby věděla, jak dítě ve škole pracuje. Doma však s dítětem nic nesvede, protože na to nemá sílu a navíc ji ani klučina moc neposlouchá.

### **Spolupráce s rodiči v době covidové**

Učitelka A popisuje, že všechny děti potřebují sociální kontakt. Děti s vývojovou dysfázií ho však potřebují mnohonásobně více. Nicméně v době covidové, když byla povinná izolace domácností, tak to socializaci nehrálo do karet. V té době právě učila posuzované dítě s vývojovou dysfázií. V době Covidu toto dítě trávilo čas na chatě, kde nemělo ani svůj pracovní stůl. Bylo tam zavřené pouze s maminkou a prarodiči. Když na konci května dovolili střídání malých dětí ve školách ve čtrnáctidenním rytmu, toto dítě nenastoupilo. Matka se bála o zdraví svých prarodičů. Když dítě přišlo do školy, do páté třídy, měl zhoršené sociální dovednosti, neuměl učivo a slovní zásoba byla ta tam. Nastala tedy intenzivní komunikace mezi učitelkou A, matkou dítěte a klinickou logopedkou. Opět jim doma nastal každodenní logopedický trénink. Naštěstí byla s matkou komunikace výborná. Na angličtinu mu dokonce sehnala doučování a vše s učitelkou a logopedkou konzultovala. Nyní je dítě v šesté třídě a vede si skvěle. Zřejmě už ani nebude potřebovat asistenta.

I dotazovaná logopedka vnímala dobu covidovou v souvislosti s těmito dětmi za nešťastnou. Jeden takový to klouček, který k ní docházel, o Covidu dost strádal. Rovněž

jako předchozí chlapec, i tento kluk přišel do školky až o rok později. Po tomto roce odkladu na tom byl hůř, než předtím. Bylo to prý poprvé, kdy logopedka na rodiče křičela. Popuzuje jí mimo jiné i nezájem chlapcovy matky během logopedických sezení. Zatímco ona s dítětem tři čtvrtě hodiny pracuje, jeho matka sedí na druhé straně místnosti s mobilem v ruce. A když se jí po skončení logopedka zeptala, co s holčičkou cvičily, matka nebyla schopna toho moc říci. Nezajímalo ji to. A tak jí logopedka pohrozila: *„Příště sem vůbec nechodte. Nebo si odložte mobil, nebo sem pošlete někoho jiného. On má veškerý podpůrný opatření, které může mít – doučování, speciálně pedagogickou péči, asistenta pedagoga. Všichni se mohou přetrhout. A to je ve vyhlášce, péče vychází z rodiny. A co pro to děláte vy?“*

Logopedka až na pár výjimek potvrzuje, že komunikace mezi ní a rodiči prvostupňových dětí je kladná a kooperativní.

## **5.9 Komunikace mezi učitelem a odborníky na vývojovou dysfázii**

Každý učitel se občas dostane do situace, která vyžaduje odbornou konzultaci. Výsledkem by mělo být správné řešení dané situace. Nastupující učitel se v prvních pár letech setká s nesčetně složitými situacemi, které vyžadují pomoc kolegy či kvalifikovaného odborníka dané oblasti. Pokud jde o práci s dítětem s poruchou či vadou, minimálně v prvotních letech svého působení by se začínající učitel měl opřít o podložený názor odborníka.

Například učitelka B se o činnostech, cvičeních a progresu žáka s vývojovou dysfázií nejvíce baví s jemu určenou asistentkou. Dále pak také se svou kolegyní, která má rovněž ve třídě dítě s vývojovou dysfázií. Vzájemně si tak mohou být podporou a sdělovat si vhodně míněné rady. Náročnější a specifičtější dotazy pak směřuje k speciálnímu pedagogovi.

Učitelka C začala iniciativní kontakt s blízkým SPC již v počátcích nástupu dítěte do první třídy. *„Po půl roce už je to všechno tak nějak vidět, takže jsem ho doporučila do poradny takto brzo. Normálně se čeká i půl roku i rok, než se ty děti dostanou do poradny. Ale tady nebyl problém. Když maminka funguje hodně tak to jde“* (učitelka C). Dále konstatuje, že při přípravě náplně vzdělání u tohoto dítěte vychází z pedagogicko-

psychologických doporučení pro konkrétní dítě. Případné obtíže pak řeší s logopedem nebo se školní speciální poradkyní. I učitelka D využívá odborných rad speciální pedagožky, jiných pedagogů s dysfatickým dítětem, asistentky přidělené dítěti i logopedky, ke které dítě chodí. Logopeda má dítě zajištěného od školy, což umožňuje snazší komunikaci.

*„Spolupracovala jsem s naším školním poradenským zařízením. A tam je hlavně speciální pedagožka, která je velice šikovná. Ale v tom, jak pracovat s konkrétním cvičením, jak ho opravit, ani ne. Protože to už vyplyne z práce samotné. Já jsem se s ní spíše bavila v tom smyslu, jak třeba posílit sluchovou percepci. Nebo mi dávala Logopedárium a z toho jsem si brala různé věci“ (učitelka A).*

Ve svých hodinách intervenční péče pak Učitelka A samozřejmě další tři děti z jiných tříd konzultovala se svými kolegyněmi. Probíraly a zaměřovaly se hlavně na témata kolem diagnózy a toho, v čem mělo konkrétní dítě problémy.

### **Jak funguje komunikace mezi učitelem a odborníkem z pohledu logopeda**

Na otázku ohledně spolupráce a komunikace s učitelem, jejichž žák má vývojovou dysfázii, odpověděla, že obojí funguje dobře. Spolupráce by měla fungovat dobře, především pokud učitel vede výuku tohoto dítěte dle stanoveného individuálního vzdělávacího plánu. To, jestli se učitel opravdu plánem řídí, poznají odborníci už jen díky kontrolám. V rámci kontroly se totiž chodí odbornice z SPC dívat do vyučovaných hodin. Do hodin se nechodí kouknout jen kvůli plánu, ale i na popud rodičů.

Učitelé také občas volají do SPC pro radu. Bývá to i kvůli nátlaku rodičů, kteří chtějí své dítě zbavit některých školních povinností. *„Zrovna v pondělí mi volala jedna paní učitelka, jak s angličtinou. Že maminka požaduje, aby byl osvobozen od cizího jazyka. Osvobozen od cizího jazyka může být až ve čtvrtém stupni“ (odbornice).*

A jelikož dítě vývojovou dysfázii čtvrtý stupeň nemělo, logopedka učitelce odpověděla: *„No to ne. Tak informativní formou. Tak to nebude umět napsat. Řekne to a napíše to, tak, jak to slyší, fonematically. Ale nebude osvobozený, protože on je chytrý. A že je maminka líná, to se prostě... ne.“* *„Většinou se mě spíš ptají na nějaký názor, když jsou ve střetu s rodiči. Jo, tak co si o tom myslím. A nebo zase naopak - přiběhnou rodiče.“*

## 5.10 Pomůcky

Ve výše zmíněných kapitolách se téma pomůcek lehce nastínilo. Zejména v kapitole o práci asistenta nebo v odstavcích náležitých výuce v jednotlivých předmětech a hodnocení dítěte.

Pomůcky ovlivňují i míru úspěšnosti dítěte v předmětu a jeho celkovou práci při hodině. Od toho se odvíjí hodnocení. Jinak vypovídající je známka, když při testu dítě pomůcku nebo asistenta používá a jiná je, když s žádnou pomocí nepracuje. Přilepšení při hodnocení může pobouřit kolektiv a způsobit pocit ukřivdění. Najednou tedy máme zásah pomůcek do kapitol o práci s dětským kolektivem ve třídě, kde je dysfatické dítě, ale i do kapitoly o komunikaci s rodiči. I jim je třeba vysvětlit specifika vývojové dysfázie a odlišnosti ve vzdělávacím procesu. Specifika jim může vysvětlit, pokud zná obecné ale i konkrétnější projevy dysfatického žáka u nich ve třídě a jeho individuální vzdělávací plán, který se neobejde bez kontaktu s odborníky.

Všechny učitelky nemusejí používat stejné pomůcky, byť jde ve všech případech o vývojovou dysfázii. Různá je i četnost jejich využití. Záleží samozřejmě na výukovém předmětu, možnosti financování, možné ruční výrobě ale i na konkrétní potřebě a věku dítěte.

*„My jsme měli něco na škole. V rámci podpůrných opatření jsou finance dané. To všechno vyplývá v doporučení školského zařízení, které třídní učitel dostane. Takže něco máme školní a hodně toho je mého. Některé věci jsou drobnosti – peříčko na cvičení dechu, brčko na bublání, grafické listy... Některé pomůcky máme ze školních prostředků,“* sděluje učitelka A. Ve třídě má učitelka koberec, který slouží jako relaxační zóna. Je zde se spousta pomůcek a hraček na odreagování. *„On už ví, že se tam může na chvíli proválet a za chvíli zase s námi pracuje. Nebo tady máme relaxační hračky, skládání puzzle, mačkání míčků, různé kroužky, které se spojují... A když je nejhůř, vyndáme krabici s houbičkami. Oni sestaví věž a sestřelují ji. Sestřelí dvakrát, třikrát a jde zase fungovat. Tělo i hlava si odpočine a zase funguje“* (učitelka A). Samozřejmě se pak může stát, že dítě bude chtít při hodině trávit více času na koberci, než pracovat v lavici. To pak mu učitelka A nebo asistentka musí říct: *„Ale broučku, máme tam práci a tu za nás nikdo*

*neudělá.*“ A když se dítě stále nemá odchodu, tak dodá: *„Tak to nebude jednička. Ta se nedává zadarmo“* (učitelka A).

Učitelka B má pro své žáky k dispozici vláček s výukovou látkou nebo různé zalaminované přehledy a dělení, například gramatických jevů do mluvnice. Vše je spíše vizuálního typu pro ukotvení v paměti. Pomůcky dítě dostalo od učitelky a využívá je nejen v hodinách, ale nosí si je kvůli domácím úkolům i domů. Některé pomůcky jsou koupené a některé vyrobené učitelkou. Nejvíce je využívá na jeho nejproblematictější výukový předmět – český jazyk. A totéž platí i u jejího druhého posuzovaného žáka s vývojovou dysfázií.

Učitelka C učí prvňáčka, tudíž pomůcek využívá zatím jen pár. V matematice se jedná nejvíce o počítadlo a v prvopočátečním čtení a psaní využívají písmenka, víčka, gumovací tabulky nebo psaní do mouky.

Žák učitelky D může využívat stovkovou tabulku a na lavici nalepené přehledy. Při doplňování do vět si smí vyndat kartu s vyjmenovanými slovy. Dřív využíval i bzučák, ale ten už nyní nepotřebuje. Občas hraje pexeso, při kterém ho nikdo nepřekoná. Vyniká i ve hře Šel jsem nakoupit a koupil jsem (mléko, salám, máslo...). Učitelka si prý musí už při šestém bodě psát poznámky, ale on si to komplet celé pamatuje i druhý den. To je u dysfatického dítěte pozoruhodné.

**Logopedka doporučuje pro pedagogy pracující s vývojovou dysfázií tyto pomůcky:**

*„Jedna z dobrých pomůcek je tzv. Vikuk. Autorkou je Barbora Richterová. A tam je všechno. Vlastně tam se začíná úplně od začátku, od barev - barvy, rody, tvary, fonemický sluch, zrakové vnímání, sluchové vnímání, sluchová analýza a syntéza, délka hlásky... Tam je úplně všechno. Tak to doporučujeme do škol. Oni tam mají kolonku Pomůcky. A my i můžeme doporučit nějaké peníze na to jednou za čas. Třeba zase jak jsem říkala, že mám jednoho toho kombinovaného se zrakem, tak tomu jsme doporučovali sklopnou lavici s tmavou deskou kvůli kontrastu. To je různý“* (logopedka).

*„No, takže to je ten Vikuk. Jinak samozřejmě používají ty pomůcky, které se vztahují k učivu. Takže ať jsou to přehledy učiva, nebo v první třídě dostávají tabulku s abecedou, s tvary písmen, číslicemi. Starší děti mají číselnou osu. A potom pokud mají ve škole speciálního pedagoga a my se domluvíme se školou, že má kapacitu, napíšeme tam tomu*

*dítěti hodiny speciálně pedagogické péče. Ty jsou opět placené z principu podpůrných opatření. Potom doporučíme pomůcky. Zjistíme to oslabení – zrakové vnímání, sluchové vnímání... Prostě ty speciální pomůcky, které se používají i ty samé tady. Tak z toho si ta škola může nějaké nakoupit. Samozřejmě potom můžou mít ty děti pedagogickou intervenci, což je v podstatě doučování. Ale to my už od loňského roku nepíšeme. To už si řídí škola. Dřív jsme psali také my, ale dnes už je to v kompetenci školy“ (logopedka)*

Říká, že některé pomůcky by učitel zvládl vyrobit sám, například číselné osy a laminované přehledy (vyjmenovaná slova, tabulky násobků...). Také si mohou vyrobit nebo nakoupit dějové obrázky se špatným popisem. Např. Petr má šortky a táhne za sebou boty. Dítě si přečte větu a podívá se na obrázek. Poté posoudí, jestli se informace věty s obrázkem shodují. Zjistí, že se to neshoduje, protože Petr má dlouhé kalhoty a za sebou táhne sáňky. Třeba takto může vypadat pomůcka na pozornost. Nebo využívá vyprávění pohádky s úmyslnými chybami, kdy dítě na chybu musí přijít, a patřičně zareagovat.

U nás jedna z nejlepších autorek na materiály je Jiřina Bednářová, tvrdí logopedka. V místnosti, kde se konal rozhovor a kde i dětem s logopedií pomáhá, má nepřeherné množství pomůcek zaměřených na různé oblasti – zrakovou, sluchovou, paměť, pozornost, prostorová orientace, trénování užití předložek pomocí obrázků, skloňování, časování... Dle odbornice je i super internetová stránka Obrázková škola ([www.oskola.cz](http://www.oskola.cz)), kde si mohou pedagogové zakoupit do výuky spoustu materiálů a pomůcek zaměřený na určitý dětský nedostatek a to i v různých tematických motivech. Mají tam i významové okruhy. Můžeme tam najít obrázky na suché zipy, pásky, na které se skládají věty, aby dítě nepřehazovalo slova, různé dějové obrázky... Odbornice doporučuje i didaktickou společenskou hru Povím ti, mami. Zde jsou dějové obrázky, které oni musí složit do čtveřic a popsat.

### **5.11 Vztah učitele k žákovi s VD vyplývající z rozhovorů**

Na základě rozhovorů vplynuly i poznatky o osobnostních rysech učitelek a jejich přístupu k dětem s vývojovou dysfázií. Některé paní učitelky byly velmi komunikativní, odpovídaly nad rámec dotazů, vyjadřovaly se spisovně s množstvím odborných pedagogických termínů. Jiné paní učitelky odpovídaly jen pár slovy a bylo nutné se na



vše konkrétně doptat. Někdo působil místy lehce ironicky a nadřazeně. Většina však byla velmi vlídná, nápomocná, používala zdrobněliny i kladná citově zabarvená slova při popisu dětí.

Nejvíce citelný rozdílný přístup třídních učitelů v přístupu k dětem s vývojovou dysfázií lze zachytit v úryvcích z rozhovorů mezi učitelkami A a D (celé úryvky viz. Příloha 3). Obě se však snaží vést dítě k sebezlepšování a prosperitě. Snaží se být nápomocné v jeho socializaci a vštípit mu aspoň zlomek vědomostí z jednotlivých vyučovacích předmětů.

Dalším důvodem, proč v praktické části jsou zařazeny tyto dva pohledy učitelek A a D po třech úryvcích je, že se v nich promítají skoro všechna sledovaná témata. Čtenář si na jejich základě udělá ucelenější obraz vypovídající o předchozích kapitolách přesně dle učitelčiných pohledů na ně.

#### **Učitelka A:**

##### Úryvek 1:

Eliška - Jakou jste měla s vývojovou dysfázií zkušenosti?

Učitelka – „S vývojovou dysfázií jsem moc zkušeností neměla jenom, že je to logopedická vada a to všechno. Takže já jsem dostala toho chlapce do třídy a opět všechno jsem musela nastudovat. V knihovně jsem si hledala, co je vlastně vývojová dysfázie a jak s ní pracovat. Ono je to hrozně individuální. Já jsem v tu dobu dodělala asistenta logopeda a vedla jsem tady speciální pedagogickou péči a odpoledne pedagogickou intervenci. V pedagogické intervenci jsem měla další dvě děti s vývojovou dysfázií plus toho mého (jméno). Tam jsme pracovali hodně, ale jinak jsem toho o té dysfázce nevěděla tolik. To mě vedlo k tomu, abych si dostudovala speciální pedagogiku, a tam jsem dělala závěrečnou zkoušku z logopedie. V tom jsem se potřebovala dostat dál.“

##### Úryvek 2:

U. – „... Musím říct, že ta první třída je specifická tím, že nejsou, v uvozovkách, vychytaný ty nuance mezi dětmi. Vy až v průběhu té práce zjistíte problém. Poměrně málo dětí přichází do první třídy s tím, že jsou vyšetřeny a mají papír SPC a je daná diagnóza, a že už víte, jak s tím dítětem pracovat. To se úplně často nestává. Spíš zjistíte, že tomu dítěti je špatně rozumět, nedokáže chvíli sedět, má nějaký problém a první krok je, že třídní učitel udělá plán podpory. Ony už teď nejsou povinný. My jsme se tady u nás rozhodli, že

*u nich zůstaneme. Protože se první stupeň podpůrných opatření začne poskytovat v podstatě přirozeně. Pokud dítě nestíhá tempo, které stíhá většina třídy, co uděláte? Necháte ho, aby se z toho hroutil? Nenecháte. Řeknete mu: „(Jméno), nepočítej ty první dva sloupky, udělej jenom jeden.“ A to už je ta podpora, kterou vy mu poskytnete. Vy mu vlastně zkrátíte práci, nebo řeknete: „Tak, (Jméno), tak s námi nedělej další slovní úlohu, my si jí tady s dětmi uděláme.“ Budeme říkat: „Nevšímej si nás a dopočítej si ten druhý sloupeček.“ Nějakým způsobem se snažíte pracovat s dítětem, aby to fungovalo. Tam je jedna z řad příkladů. Je jedno, jestli mu je pět nebo devět. Tam jde o to, aby vy jste věděla, že to zvládá. Já mám tady v té třídě takových dětí... pět. Mám jednu trojku, dvě prvního stupně a další děti, že o nich vím, pracuji s nimi a uvidím, co s nimi bude. A tak postupně po jednotlivých krůčcích vy si vlastně přijdete na to, co tomu dítěti víc vyhovuje a co mu vyhovuje méně. Nemůžete mít, když to přeženu, na všechny úplně stoprocentní stejný metr, protože je každé dítě individuální. Každé dítě si nese z rodiny různé návyky, každé dítě je trochu jinak vychované - jinak mluví, má jinou slovní zásobu. Prostě tam je toho strašně moc. Vůbec se toho nebojte. Ty děti jsou zase milé, prostě pořád jsou to děti.“*

### Úryvek 3:

*U. - „Oni jsou prostě zlatíčka. A když to potom nefunguje, tak následuje jednání s rodiči. Já jim řeknu: „ Tohle se mi nezdá. Tady jsem si sepsala podporu, kterou budu poskytovat vašemu dítěti při vyučování, protože mi jde o to, aby to fungovalo dobře. Já jsem tu od toho, abych ho něco naučila a ne, abych ho dusila. Aby, chudák malý, chodil do školy s řevem každý den, to by bylo k ničemu.“ Takže se domluvíte s rodiči a pracujete podle toho. A uvidíte, buď to stačí a dítě funguje, anebo to nestačí. Když to stačí, tak dobrý. Tak ho nechám v tomhle tom módu. Když to nestačí, znovu si pozvu rodiče a řeknu jim: „Podívejte. Tohle nefunguje úplně dobře. Já mám podezření... třeba na dysgrafii... a chtěla bych ho předat odborníkům. Dám vám žádost o poradenství, vy to vyplníte, donesete to do pedagogicko-psychologické poradny. Oni vám dají termín a z vyšetření vyplynou další konkrétní věci, které je třeba dodržovat ve vyučovacím procesu, aby to učení bylo úspěšné.“ Takovým to způsobem pokračuje dál. Někdy je to náročný v tom, že jednání s rodiči nemusí být vždycky příjemné. Ale zase, já nemám moc tu zkušenost a mám tady ve třídě dvě vietnamské děti. V té minulé třídě jsem měla šest vietnamských*

*děti. Nakonec jsme se dopracovali k tomu, že jsem chodila na jejich besídky, pak jsme si volali. A vy jste se ptala na ten posun ve vývojové dysfázii.“*

E. – Ano.

*U. – „Já se k tomu zase vrátím, a to proto, že tam posun je opravdu obrovský. Nejenom k věku dítěte, ale i ke zkušenostem a vývoji. Protože je to vývojová dysfázie, protože se vyvíjí, protože souvisí s rozvojem nervové soustavy. A tady jsme pracovali a pracovali. Šlo to všechno výborně.“*

**Učitelka D:**

Úryvek 1:

E. – Máte ve třídě nějaké dítě, které má nějakou vadu, nebo poruchu?

*U. - „Všechny. (Smích). Tak máme tam chlapečka s ADHD, máme tam holčičku... (Jméno), tam je zpomalená motorika.“*

E. - Vy máte přímo na starost dítětko s vývojovou dysfází, nebo máte na starost všechny tři?

*Asistentka – „Ano, přímo k němu bych měla být.“*

E.- A s jakou vadou se vám doposud pracovalo nejobtížněji?

*U.- „Obecně?“*

E. – Ano, můžete obecně, nebo přímo s řečovými problémy, logopedií.

*U. – „To se nedá říct, to nevím. To si nedokážu... ta vývojová dysfázie, ta má... ta je tak širokospektrá, že... .“*

E- Ano.

*U. – „Měli jme chlapečka, který musel skončit velice brzo, protože to už nešlo.“*

E. – Takže už jste měla nějaké dítě s vývojovkou?

*U. – (Přikývnutí)*

E. - A mělo stejné projevy, nebo byly úplně jiné?

U. – „*Tam byla hodně špatná řeč, nešlo to nijak dopředu. Nezačal číst. Řekli jsme si, ve druhé třídě, že pokud nechytne tvrdé a měkké souhlásky, tak není co řešit. Takže odešel.*“

### Úryvek 2:

U. – „*Neřekne vám, já nechci, nebo nebaví mně. Občas se šprajcne, ale rozumně.*“

Asist. – „*Já bych neřekla, že se šprajcne.*“

U. – „*Já bych řekla, že se bojí. Možná si uvědomuje, že neví a je mu to líto, nebo tak něco.*“

Asist. – „*On se tak jako zasekne.*“

U. – „*Není to tak, že by se šprajcul a už jako ne. Nikdy.*“

E.- *To je dobře, že je takový iniciativní a sám chce.*

U. – „*No, tak.. (smích). Ono mu tak spíš nic jiného nezbyvá, abych řekla. Iniciativní úplně není, ale hodně se snaží.*“

E. - *Potom bych se chtěla zeptat, jak byste vývojovou dysfázií charakterizovala?*

U. – „*U něj? Já si myslím, že ... (odmlka).*“

E. - *Jaké má třeba projevy?*

U. – „*Já si myslím, že je problém s řečí, vyjadřováním, to je typický. Nevíme, jestli pochopí slovní druhy, ale to co mu dává nějaký smysl, má nějakou logiku, má to pře sebou, může se toho chytit. On chytl vyjmenovaná slova, což jsme nechápaly, že vůbec chytl. Má je před sebou. (Asistentka) mu vždycky ukáže, on správně doplní. Z matematiky také problém není při počítání, ale se slovní úlohou si neví moc rady. Tam narážíme na porozumění textu.*“

### Úryvek 3:

E. – *A jaká je tedy s tou prababičkou komunikace?*

U. – „*Úžasná. (Smích). Té je kolem sedmdesáti pěti, šest, nebo kolik jí je. Nebo jí je osmdesát a už je unavená. Ale strašně se snaží, spolupracuje. Chodila i na hodiny ke konci, aby věděla, jak se s ním pracuje. Je úžasná, neskutečná. Doma s ním nedělá, nemá na to sílu. On jí neposlouchá. Takže má bohudík (jméno asistentky). (Asistentka), když něco řekne, tak je to svaté. Já jsem ve druhé řadě, možná. Takže spolupráce úžasná.*“

## 5.12 Rady od posuzovaných učitelek pro budoucího prvostupňového učitele

Pro budoucího prvostupňového učitele se samozřejmě hodí rady od zkušených učitelek i odbornice z SPC. Proto dostaly otázky, jaké rady poskytnou k výuce dítěte s vývojovou dysfázií, nebo jak být celkově dobrým učitelem. Díky zkušenostem se pak člověk snadněji odpíchne od břehu, když mu takovéto dítě vstoupí do třídy. Rady už bývají odzkoušené daným učitelem a lze se na ně mnohdy více spolehnout, než na teoretické informace v publikacích, obzvláště těch zastaralých. Proto logopedka doporučuje všem pedagogickým pracovníkům se neustále vzdělávat, účastnit se různých besed a být aktivní. Když učitel ví, že dítě s vývojovou dysfázií bude mít ve třídě, měl by absolvovat různé přednášky v souvislosti s touto problematikou. Aby nebyl při nástupu dítěte nepopsaným listem.

Učitelka B si myslí, že by se žádné děti, tedy ani ty s VD, neměly házet do jednoho pytle. Každé dítě je jiné, jedinečné. Až ve vlastní praxi se učitel dozví, na co jeho žák reaguje, jak se projevuje a díky každodennímu pozorování se dozví, čeho se musí vyvarovat.

Učitelka C tvrdí, že skvělý učitel by měl být tolerantní, klidný, trpělivý a hlavně si nebrat nic osobně. Ve výuce těchto dětí doporučuje používat ve velké míře obrazové podněty, neustále vše opakovat a mít ustálené rituály, aby se děti cítily v bezpečí. Dále by měl dbát učitel na dobrou organizaci, všechno okamžitě řešit, vše okamžitě vysvětlit a preventivně si se všemi dětmi ráno povídat, zvláště po víkendech. Díky ranním kruhům se totiž rozvíjí nejen komunikační dovednosti, ale i se díky nim lépe budují vzájemné vztahy.

Učitelka D radí hrát s žáky hry na rozvoj paměti a rozhodně nic nevzdávat. Učit s vědomím, že i když se můžeme sebevíc snažit, tak se u žáka nemusí podařit naučit to, co chceme. Důležité by pro učitele mělo být, aby bylo dítě šťastné, smálo se a komunikovalo s ostatními. *„Vy nemůžete zlepšit dysfázii. Můžete zmírnit projevy, aby tam byl vývoj. Aby dítě chodilo rádo do školy a nedostávalo od ostatních čůčku“* (učitelka D).

Učitelka A dala dlouhou, ale velmi důležitou radu. Kvůli osobitosti výpovědi je zde zachovaný delší kus její řeči. *„Vůbec se toho nebojte. Neříkám, že je to snadné. Není to snadné. Většinou v prvních třídách nebývá tak vysoký počet dětí, tak do pětadvaceti, to*

*je tak běžné. Musím říct, že ta první třída je specifická tím, že nejsou v uvozovkách vychytaný ty nuance mezi dětmi. Vy až v průběhu té práce zjistíte problém. Poměrně málo dětí přichází do první třídy s tím, že jsou vyšetřeny a mají papír SPC a je daná diagnóza, a že už víte, jak s tím dítětem pracovat. To se úplně často nestává. Spíš zjistíte, že tomu dítěti je špatně rozumět, nedokáže chvíli sedět, má nějaký problém a první krok je, že třídní učitel udělá plán podpory.“ „A tak postupně po jednotlivých krůčcích vy si vlastně přijdete na to, co tomu dítěti víc vyhovuje a co mu vyhovuje méně. Nemůžete mít, když to přeženu, na všechny úplně stoprocentní stejný metr, protože je každé dítě individuální. Každé dítě si nese z rodiny různé návyky, každé dítě je trochu jinak vychované - jinak mluví, má jinou slovní zásobu. Prostě tam je toho strašně moc. Vůbec se toho nebojte. Ty děti jsou zase milé, prostě pořád jsou to děti“ (učitelka A).*

### **5.13 Další důležité informace vyplývající z rozhovorů**

Mimo odpovědí na předem vytyčené otázky se občas informanti zmínili i o jiných tématech, které se k vytyčeným relativně těsně vážou, a není od věci jim zde věnovat drobný prostor.

Jedním z dalších předních témat, jež se při rozhovoru s učitelkou A naťuklo, je náplň práce logopeda. Zrovna tohle je důležité zmínit, neboť právě s logopedem řada učitelů, rodičů i dětí přijde do styku. Navíc jedním z informátorů je právě logopedka. Proto je třeba dovysvětlit, kdo to vlastně logoped je, jaký může být a co je náplní jeho práce.

*„Ono záleží na tom, jakého logopeda si vlastně představujete. Protože klinický logoped to musí mít trochu jinak nastavený než školní logoped. Klinický logoped musí mít vystudovaných pět let a je potom pod ministerstvem zdravotnictví, protože má smlouvu s pojišťovnou. Kdežto školní logoped nemusí mít studium pětileté. Jsou už nějaký kratší formy studia,“* tvrdí učitelka A. *„...mně pomohl kurz Asistenta logopeda. Je to o tom, že asistent logopeda, když to zjednoduším, nevyvozuje hlásky, které děti špatně vyslovují. Ty vyvozuje klinický logoped. To je takový podle mě zásadní rozdíl. Ten školní logoped nebo asistent logopeda potom pracuje vlastně na cvičení, které zadá klinický logoped,“* dodává učitelka A.

Jak přiznala učitelka A, když učitel ví, že mu přijde do třídy dítě s vývojovou dysfázií nebo vlastně i jakoukoliv jinou řečovou vadou, je skvělé, když by měl kurz logopedické prevence. Tyto kurzy zahrnují jak teorii, tak praxi, tudíž účastníka obohatí nejen o zkušenosti s vývojovou dysfázií.

Dalším zajímavým souvisejícím tématem, které z rozhovorů vyplynulo, jsou speciální pedagogičtí pracovníci. Stejně jako je málo školních logopedů, tak je i málo speciálních pedagogů. Když si učitelka všimne, že s dítětem není něco v pořádku a má podezření na vadu či poruchu, a chtěla by ho poslat na vyšetření, musí si na termín a tím pádem i na diagnózu chvíli počkat.

*„Speciálních pedagogů je málo a poradny jsou přetížené. Je to zvláštní, ale hlavně nebyl legislativou stanovený počet klientů na pracovníka SPC. Takže v SPC, kam jezdila, bylo snad 900 klientů a snad 5 žen. Ony pracovaly ve dne v noci. Takže to není jednoduchá záležitost. To vyšetření trvá určitou dobu - vyšetření u malých dětí tři čtvrtě hodiny až jedna hodina a vyšetření u starších dětí může zabrat 2 až 2,5 hodiny. Za jeden den speciální pedagožka nemá šanci vyšetřit deset dětí. Tak je to náročné“ (logopedka).*

#### **5.14 Stručné shrnutí výsledků z rozhovorů**

Učitelé ve shodě s poradkyní SPC vnímají v posledních letech rostoucí tendenci výskytu VD na prvním stupni běžných ZŠ. Dle odbornice je to momentálně jedna z nejčastějších vyšetřovaných řečových vad u dětí na prvním stupni základních škol.

Díky inkluzi se tyto děti dostávají i do běžných základních škol. Aby běžnou školu zvládaly, podle diagnózy dostanou nárok na podpurná opatření, díky nimž mají u sebe k dispozici asistenta a různé pomůcky, které mohou ve vzdělávacím procesu využívat. Používají je především ve stěžejních předmětech.

Přesně jak zmiňuje učitelka C, reakce učitele a jeho následná práce s dítětem může významně příznivě ovlivnit a zmírnit školní obtížnosti, které s sebou vývojová dysfázie přináší. *„Ona ta vada nevytizí úplně, ale soustavnou péčí se to zredukuje. Nejdůležitější je ta reakce. Pořád dávat těmto dětem obrázky, dechová cvičení, písničky, hry. Zkrátka všechno, co jim pomáhá“ (učitelka C).*

Ve všech výukových předmětech jsou žáci hodnoceni mírněji a po dohodě učitele s rodičem, dostávají u speciálně označených cvičení známky motivující a u ostatních cvičení či na vysvědčení známky reálné. V počátcích školní docházky ale mohou dominovat i jiné typy hodnocení, v závislosti na individuálním vzdělávacím plánu. U některých žáků poradna nechá omezit například výuku cizího jazyka. Mají ho pak pouze informativní formou. Většinou se ale podobné úlevy uskutečňují na základě nátlaku rodičů.

Učitel by měl být rovněž nápomocen při začleňování dětí s vývojovou dysfázií do třídního kolektivu, neboť socializace je pro tyto děti nezbytná a složitá.



## 6 DISKUSE

Cílem vlastního šetření bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti prvostupňových učitelů, popřípadě dalších odborníků, s žákem s vývojovou dysfázií. Tedy jak přistupují prvostupňoví učitelé a odborníci k žákovi s VD, jak ho učitelé hodnotí během vzdělávacího procesu, které pomůcky v jeho výuce využívají, jak žáka zapojují do socializace ve třídě, na jaké projevy vývojové dysfázie se radí připravit nebo jakým způsobem komunikují s žákovými rodiči.

Pro zdárné naplnění cíle šetření byly stanoveny 4 výzkumné otázky, k jejichž zodpovězení vedl provedený kvalitativní výzkum a následná analýza získaných dat.

### **VO1: Jaké způsoby pomoci se osvědčují prvostupňovým učitelům během vzdělávacího procesu dítěte s VD?**

Informanti se shodli, že největší problémy nastávají v hodinách českého jazyka, matematiky a u starších žáků i v cizím jazyce. A právě v těchto předmětech by se jim mělo dostávat největší podpory. Logopedka radí žáky nepřepínat a nenutit je k samostatnému vytahování a přepisování důležitých částí textu. Poznámky by se jim měly spíše nakopírovat, aby si v nich místo přepisování mohli jen barevně podtrhávat stěžejní informace. Informantům se osvědčilo kontrolovat úpravu sešitů a přehlednost zápisů v nich. Dále redukovat jednotlivá cvičení, individuálně a stručně opakovat zadání, strukturalizovat pokyny, ověřovat, zdali porozuměli informacím, během výuky využívat obrazové podklady nebo místo klasických diktátů zařazovat spíše doplňovačky. Odbornice z SPC vidí jako potřebné cizí jazyk vyučovat alespoň informativní formou.

Logopedka tvrdí, že učitelům se rovněž osvědčuje mít vystudované různé kurzy. V tomto případě je ideální kurz Primární logopedická prevence s akreditací od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Je možno ho absolvovat v několika městech, kupříkladu v Českých Budějovicích nebo ve Strakonících.

Žáci s VD s třetím stupněm podpůrných opatření mají většinou přiděleného asistenta. I ten jim během výuky u problematických předmětů pomáhá. Informantům se osvědčilo, aby v případě, že žák nepochopil zadání, mu to asistent řekl jednodušeji nebo jinými slovy a navedl ho tak k prvnímu kroku. V nutných případech, zvláště v komorbiditách s ADHD, je vhodné zařadit relaxační chvílku mimo školní lavici.

Při výuce doporučují využívat pomůcek uvedených v individuálním vzdělávacím plánu. Mohou to být gramatické zalaminované přehledy, číselné osy, tabulky s násobky, brčko na foukání, grafické listy, dějové obrázky nebo didaktické společenské hry (např. Povím ti, mami). Odborníci se osvědčily i materiály z internetové stránky Oškola, nebo od Barbory Richterové pomůcka Vikuk.

Rady, jak pomoci ve výuce dětem s VD během vzdělávacího procesu se shodovaly s informacemi v teoretické části (viz. Správný přístup učitele při výuce dítěte s vývojovou dysfázií). V této kapitole například Neubauer (2018) vidí jako výhodné používat stejné komunikační strategie jako při komunikaci s cizincem. Rovněž doporučuje neustále podporovat jejich sebevědomí. V obou částech diplomové práce také zaznívá doporučení, že by učitel měl dítě podporovat i samotným přístupem k němu a tedy být chápavý, empatický a trpělivý.

## **VO2: Jaké strategie doporučují učitelé a odborníci k začlenění dítěte s vývojovou dysfázií do třídního kolektivu?**

Jednou z prvních důležitých strategií, kterou informanti doporučují udělat, je vysvětlení projevů vývojové dysfázie ostatním dětem i jejich rodičům. Dále doporučují všem vysvětlit odlišné hodnocení žáka, možnost využívání pomůcek a jiný metodický přístup. A to vše nejlépe ještě před příchodem daného žáka s VD. Toto se provádí preventivně kvůli možnému žárlení ostatních žáků třídy.

Při problémovému začleňování jedince do kolektivu radí odbornice učitelům šetrné zásahnutí. Strategií, kterou dále navrhuje, je občasné tvoření homogenních skupinových prací s odstupňovanou náročností úkolů.

Většina informujících učitelek má zkušenosti s vřelým přijetím dítěte do kolektivu. Při povšimnutí si vznikajících konfliktů mezi dětmi by ihned zareagovaly a snažily se nepříjemnou situaci vyřešit. Všichni informanti si totiž uvědomují důležitost socializace žáka s VD a i fakt, že díky jeho individuálním projevům může být nesnadná a že kvůli problémům v komunikaci může snadno mezi žáky vzniknout nedorozumění.

Na rozdíl od učitelek, které potvrdily relativně kladné vztahy dítěte s VD se spolužáky, výzkumy z teoretické části (viz. Dítě a vztahy ve třídě) naznačují, že zhruba dvě třetiny žáků s VD mají vztahy s kolektivem spíše negativní a napjaté. Z výzkumu vyplynulo, že

děti s lepšími komunikačními schopnostmi a nižší mírou lability si snadněji vybudují a udrží přátelské vztahy s kolektivem (Mok & Ramsden in Neubauer 2018). Dle Archibald (n. d.) by v každém případě měl učitel strategicky tvořit příležitosti, které dítěti s VD napomohou ke komunikaci se spolužáky a tím i ke společnému trávení času.

### **VO3: Jak pedagogové a odborníci doporučují hodnotit prvostupňové dítě s vývojovou dysfázií?**

Pedagožky radí, že by dítě mělo dostat pozitivní zpětnou vazbu i za maličkost, protože pouze negativní ohodnocení je pro ně velmi demotivující. Způsob hodnocení pak také závisí na doporučení v individuálním vzdělávacím plánu. Informanti doporučují hodnotit dítě úsměvem, razítkem, ústní pochvalou, známkami i slovním hodnocením. Dítě je u nich zkoušeno jak ústně, tak písemně a většinou mírněji.

Odbornice klade důraz na rozdíl mezi známkami reálnými a motivačními, aby všichni zúčastnění věděli, jak na tom dítě doopravdy je. Jinou hodnotu má známka motivační, kdy ve cvičení dítě využilo pomoc asistenta či nějakých pomůcek a jiná je známka reálná, kdy dítě vypracovalo cvičení bez pomoci. Na vysvědčení pak dávají samozřejmě známky reálné. Informanti doporučují nesrovnávat žáka v hodnocení s ostatními, ale pouze s ním samým a jeho vlastním pokrokem.

V teoretické části (viz. Jak toto dítě klasifikovat) Krejčová a Bodnárová (2014) rovněž kladou důraz na srovnávání žáka s vlastním pokrokem a ne se spolužáky. Doplnují informanty o sebehodnocení a využívání portfolia. Archibald (n. d.) učitelům radí, aby při zvýšené únavě dítěte s VD prováděli hodnocení jeho poznatků jiným způsobem, např. hodnocením tematické kresby.

### **VO4: Jaké strategie je vhodné využít při komunikaci s rodiči nejen u žáků s VD?**

Pro informanty je strategické rodičům daného dítěte říkat, jak s ním pracovat. Mají totiž zkušenosti, že rodiče nevědí, jak dítěti něco dovysvětlit nebo jak mu pomoci s plněním domácích úkolů.

Četnost komunikace pak záleží na okolnostech. Většina informantů si myslí, že komunikace s rodiči, případně prarodiči, je převážně dobrá. Někteří zákonní zástupci dítěte vyhledávají komunikaci s učitelem sami od sebe a jiní se komunikace spíše zdráhají. Většinou se ale snaží a dbají o zájmy dítěte. Způsob komunikace učitelky

doporučují přes osobní schůzky, hospitaci v hodinách, nebo přes mobilní telefony či emailovou korespondenci.

Odbornice podotýká, že při vyřčení diagnózy se na rodiče musí pomalu a strategicky, protože mají sklony se vyděsit. Nelze na ně vychrlit všechny náležitosti naráz. Proto vnímá jako důležité vývojovou dysfázii k něčemu jim připodobnit, například k zelenému jablku, neboť toto přirovnání procesu VD je pro rodiče stravitelnější.

Chytilová (2020), stejně jako pedagožky a odbornice z SPC, vnímá komunikaci mezi učitelem a rodičem jako důležitou a nezbytnou. Proto navrhuje následující strategie: obě strany by si měly být rovnoprávné, komunikace by měla být pravidelná a transparentní (kvůli snadnému dohledání informací a dokumentů), dopředu si nastavit pravidla při osobních konzultacích nebo možný způsob vzájemného kontaktování a při osobních schůzkách začít s pozitivy.

## ZÁVĚR

Když se řekne vývojová dysfázie, většina lidí netuší, co pojem znamená. Je však důležité všechny s termínem seznámit. Snadno se totiž může stát, že do třídy, kde se vzdělává jejich potomek, přijde dítě se zmíněnou vývojovou dysfázií. A jak zaznělo v rozhovorech, tak jak děti, tak rodiče mohou žárlit na pomoc, která je dítěti s vadou udělována. Na popud žárlivosti často vznikají konflikty mezi spolužáky navzájem i nepříjemné dohady mezi rodiči a učitelem. Konflikty narušují třídní klima i socializaci dítěte s VD. Proto by poučený učitel měl s problematikou obeznámit všechny účastníky vzdělávacího procesu (ostatní žáky, jejich rodiče i další pedagogy učící dané dítě).

Dotazovaní vědí, že socializace žáka s VD ovlivňuje i proces učení. A jelikož on sám navazuje přátelské vztahy převážně složitě, měl by pedagog pro žáka vytvořit takové příležitosti, které mu napomohou k vzájemné komunikaci s kolektivem. Informanti doporučují skupinové práce nebo ranní kruhy, které napomáhají předejít šikaně, vzájemné agresi nebo jen odstrkování ze strany spolužáků.

Pedagogové i odbornice z SPC si rovněž všímají, jak velké obtíže denně zažívá žák v rámci školní docházky. U všech dětí s VD je to samozřejmě trochu odlišné, neboť mají jiné projevy i příznaky. Každý žák s vývojovou dysfázií potřebuje individuální přístup, jiné pomůcky v rámci výuky i odlišný způsob hodnocení. Učitel nesmí všechny tyto žáky házet do jednoho pytle a využívat na ně stejné postupy. Naopak musí respektovat a jednat v souladu s individuálním vzdělávacím plánem. A když ví, že takovéto dítě mu přijde do třídy, měl by se na něj náležitě profesně připravit. Vhodné je absolvovat kurz Primární logopedická prevence, načíst odbornou literaturu, konzultovat s odborníky na problematiku či minimálně získat rady od kolegů s podobnou zkušeností.

Náležitě připravený učitel by měl vědět, že se při výuce dysfatických žáků doporučuje krátkit cvičení, opakovaně vysvětlit zadání, ptát se po porozumění textu, tisknout jim poznámky, pracovat s vizuálním materiálem i vhodnými pomůckami. Klasifikovat může reálnou známkou i známkou motivační, u přesně vyznačených cvičení. Dotazované učitelky využívají i razítka, obrázky, ústní pochvalu či slovní hodnocení. Důležité však je, aby učitel by při jakémkoli hodnocení žákova výkonu kladně vypíchl alespoň jednu drobnost. Neustálá kritika a negace totiž může dítě odradit a znechutit k další práci.

V této práci jsme se pokusili poukázat na to, co napomůže prvostupňovému učiteli, podle zkušených učitelů a odbornice z SPC, ve vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií v běžné základní škole. A tedy jak k žákovi s VD ideálně přistupovat, jaké pomůcky ve výuce využít, jak ho hodnotit, jak komunikovat s jeho rodiči nebo třeba jak napomoci vybudovat harmonické vztahy s kolektivem. Zaměřili jsme se na možná úskalí, která během vzdělávacího procesu mohou nastat a uvést jejich řešení na základě konkrétních příkladů v praktické části diplomové práce. Do praktické části se tak, díky kvalitativnímu výzkumnému šetření, promítly reálné zkušenosti získané díky mnohaleté praxi od prvostupňových učitelů z běžných základních škol, ale i slova odbornice, koordinátorky logopedické péče.

Na základě nastudování odborné literatury z odborných knižních, časopiseckých zdrojů, teoretických informací článků internetových a reálných zkušeností informantů z části praktické, mohlo dojít k porovnání obou částí a objevení nepatrných rozdílů (viz. DISKUSE).

Na závěr bychom chtěli zdůraznit, že výsledky našeho výzkumného šetření nelze zobecňovat. Především kvůli nízkému počtu informantů a proto, že každé dítě s vývojovou dysfázií je jiné. I přesto se ale domníváme, že naše práce může napomoci všem budoucím i stávajícím prvostupňovým učitelům, kteří s jedinci s vývojovou dysfázií už ve školství pracují nebo někdy v budoucnu pracovat budou.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD ..... porucha pozornosti s hyperaktivitou

Asist. .... asistentka pedagoga

IVP.....individuální vzdělávací plán

OŠD .....odklad školní docházky

SPC .....speciální pedagogické centrum

U..... učitelka

VD ..... vývojová dysfázie

VO..... výzkumná otázka

ZŠ ..... základní škola

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Knihy:

DLOUHÁ, Olga. Poruchy vývoje řeči. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.

DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ. Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Nakladatelství D+H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4463-0.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-361-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.



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

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

#### **Vyhlášky, internetové články a časopisy na internetu:**

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 27/2016 Sb., VYHLÁŠKA ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. 2016. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/vyhlaska-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-zaku-nadanych#:~:text=Vyhláška%2027/2016%20Sb.%20o%20vzdělávání%20žáků%20se%20speciálními, stránkách%20na%20MŠMT%20-%20Vyhlášky%20ke%20školskému%20zákonu.> [zobrazeno 2023. 03. 05].

ARCHIBALD, Lisa. Supporting a Child with DLD in the Classroom. DLD AND ME. [s. f.]. Dostupné z: <https://dldandme.org/supporting-a-child-with-dld-in-the-classroom/>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

FELCMANOVÁ, Lenka. *LEGISLATIVA V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ SE SVP*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, [s. f.]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/studijni-opory-a-metodicke-materialy>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

CHYTILOVÁ, Mariana. *Nastavování pravidel komunikace a spolupráce školy a rodiny*. Online. Zapojmevsechny.cz. 2020-01-12. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/nastavovani-pravidel-komunikace-a-spoluprace-skoly-a-rodiny#felcmanova3>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *K otázkám diagnostiky vývojové dysfázie*. Online. VOX PEDIATRIAE, vol. 5 (leden 2005), č. 1, s. 25–26. Dostupné z: [https://www.detskylekar.cz/cps/rde/xbcr/dlekar/2005\\_vox1.pdf](https://www.detskylekar.cz/cps/rde/xbcr/dlekar/2005_vox1.pdf). [zobrazeno 2023. 03. 05].

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. Význam komunikace Narušená komunikační schopnost jako symptom. Online. VOX PEDIATRIAE, vol. 14 (2014), no. 7, pp. 20–24. Dostupné z: [https://www.detskylekar.cz/files/show-node-file?attachment\\_id=6829&node\\_id=18471](https://www.detskylekar.cz/files/show-node-file?attachment_id=6829&node_id=18471). [zobrazeno 2023. 03. 05].

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE SOUČASNOSTI*. Online. LISTY KLINICKÉ LOGOPEDIE, 2019, s. 48–54. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2019/01/11.pdf>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

POSPÍŠILOVÁ, L., HRDLIČKA, M a KOMÁREK, V. *Vývojová dysfázie – funkční a strukturální korelace*. Online. ČESKÁ A SLOVENSKÁ NEUROLOGIE A NEUROCHIRURGIE, 2021, č. 4, s. 237–244. Dostupné z: <https://www.csnn.eu/en/journals/czech-and-slovak-neurology-and-neurosurgery/2021-3-9/developmental-dysphasia-functional-and-structural-correlations-127774?hl=cs>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

ŠIROKÁ, Pavlína. *DOPADY VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE LZE ZMÍRNIT DŮSLEDNOU TERAPIÍ. ROZHODUJE ZODPOVĚDNOST RODIČŮ*. Online. Zdraví.euro.cz. 2020. 05. 26. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanky/vyvojova-dysfazie/>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

UHROVÁ, Veronika. *PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U DÍTĚTE S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ*. Online. Listy klinické logopedie, vol. 3 (2019), no. 1, s. 13–17. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2019-1-32/projevy-specifickych-poruch-uceni-u-ditete-s-vyvojovou-dysfazii-125509>. [zobrazeno 2023. 03. 05]

VRÁNOVÁ, Milena. *Vývojová dysfázie u školního dítěte*. Online. Integrace a inkluze ve školní praxi, Září 2014, s. 14–19. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5012718-Vyvojova-dysfazie-u-skolniho-ditete-in-tegrace-a-in-kluze.html>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

VRBOVÁ, Renata. *DOPADY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI NA VZDĚLÁVÁNÍ - Katalog podpůrných opatření*. Katalog podpůrných opatření. [s. f.]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/2-dopady-narusene-komunikacni-schopnosti-na-vzdelavani/>. [zobrazeno 2023. 03. 05]

*PODCAST 20. díl: Vývojová dysfázie 1. díl: Jak se liší od opožděného vývoje řeči?* Online. Národní pedagogický institut České republiky, Zapoјme všechny.cz. 2021-12-02. Dostupné z: <https://zapoјmevsechny.cz/clanek/detail/podcast-20-dil-vyvojova-dysfazie-1-dil-jak-se-lisi-od-opozdeneho-vyvoje-rci>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

*PODCAST 21. díl: Vývojová dysfázie 2. díl: Rady a tipy pro pedagogy a rodiče* Online. Národní pedagogický institut České republiky, Zapoјme všechny.cz. 2021-12-10. Dostupné z: <https://zapoјmevsechny.cz/clanek/detail/podcast-21-dil-vyvojova-dysfazie-2-dil-rady-a-tipy-pro-pedagogy-a-rodice>. [zobrazeno 2023. 03. 05].

## **SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Záznam diktátu devítiletého chlapce s VD, s. 28

Obrázek 2: Další záznam diktátu devítiletého chlapce s VD, s. 29

Obrázek 3: Kresba dívky s VD a intelektem na hranici normy, s. 31

Obrázek 4: Kresba chlapce s VD a nadprůměrným intelektem, s. 31

Obrázek 5: Objevení VD díky kresbě postavy, s. 33

Obrázek 6: Písmo žáka za špatné nálady, s. 67

Obrázek 7: Písmo žáka za dobré nálady, s. 67

## **SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK**

Tabulka 1: Charakteristika třídních učitelek, s. 53

Tabulka 2: Charakteristika odborníka, s. 54

Tabulka 3: Přehled posuzovaných dětí, s. 54

## **PŘÍLOHY**

Příloha 1: Otázky na rozhovor pro třídní učitelky

Příloha 2: Otázky pro logopedku

Příloha 3: Vztah učitelů s jejich žákem s VD

Příloha 4: Vzor pro formulář informovaného souhlasu účastníka výzkumu

## Příloha 1: Otázky na rozhovor pro třídní učitelky

### **Obecné otázky na okolí dítěte**

Kolik dětí s vývojovou dysfázií se aktuálně nachází na této škole na 1. stupni?

Má dle Vás počet dětí s vývojovou dysfázií rostoucí, či klesající tendenci?

Kolik máte dětí ve třídě celkem?

Jaké další děti s postižením/vadou máte ve třídě?

S jakou vadou/postižením se vám doposud pracovalo nejobtížněji? Proč?

Jakým dětem se musíte věnovat individuálně (jiné pomůcky, jiná cvičení)?

Má některé dítě/Vy asistentku?

Vidíte u dítěte s výv. dysfázií posun k lepšímu v rámci jeho poruchy od doby, kdy jste ho začala učit?

Jaké jste měla před tímto dítětem s vývojovou dysfázií zkušenosti?

Jak byste charakterizovala vývojovou dysfázií?

### **Chování a projevy dítěte s poruchou**

Jak se projevuje dítě s vývojovou dysfázií ve Vaší třídě?

Jaké má dítě netypické speciální příznaky (na rozdíl od klasických příznaků vývoj. dys.)?

Kdy byla dítěti diagnostikována vývojová dysfázie?

Jaké byly první příznaky poruchy?

Mělo toto dítě odklad školní docházky?

Jaký typ činností dělá dítěti největší/výraznější problém?

Jak moc porucha omezuje dítě v učení?

Jaký má dítě vztah ke spolužákům?

Jak ho bere mezi sebe třídní kolektiv?

Co děláte proto, aby kolektiv dítě více přijímal?

### **Dítě a konkrétní předměty**

Jaký předmět je pro dítě nejnáročnější? Proč?

Čím vším se dítě liší od ostatních ve výuce vztahené k českému jazyku?

Proč dělá dítěti problém číst?

Proč dělá dítěti problém psát?

S čím má dítě největší problém v matematice?

Připravujete pro dítě stejná cvičení, jako pro jeho spolužáky?

Čím je ovlivněna rychlost práce dítěte při hodině?

Jak dítě reaguje na svůj neúspěch, chybu?

Jak mu jdou ostatní/jiné předměty?

### **Zkoušení dítěte**

Jak zkoušíte děti s poruchou řeči?

Proč zkoušíte dítě více písemně/ústně?

Co je pro vás důležité u zkoušení tohoto dítěte?

Jak hodnotíte testy/ústní zkoušení tohoto dítěte?

Vyvoláváte dítě i na věci, které neovládá?

Jaké množství domácích úkolů dítě dostává v porovnání se spolužáky?

### **Speciální pomůcky, pomoc asistenta**

Jaké speciální či didaktické pomůcky dítě využívá při hodinách?

Jaké pomůcky k opakování látky využívá dítě doma?

Jak se dítě k těmto pomůckám dostalo? – kdo je vyrobil a koupil

Na jaké předměty dítě pomůcky využívá nejvíce?

Jak moc využívá dítě pomoc asistenta či pomůcek při zkoušení/psaní testů?

Jak moc musí asistentka dítěti pomáhat v hodinách?

Chodí dítě v rámci školy na doučování, pedagogickou intervenci?

### **Komunikace s odborníky, asistentem, pedagogy, rodiči**

S kým se radíte o náplni vzdělání a využití metod výuky u tohoto dítěte?

Jaké berou ostatní učitelé na toto dítě speciální ohledy? / Přistupují k němu jako ke všem ostatním? (v případě, že dítě učí i jiní učitelé)

Jaká je spolupráce s rodiči tohoto dítěte?

Jak často konzultujete s rodiči aktivitu žáka a případné jeho domácí učení?

**Co byste mi jako budoucí učitelce doporučila - s ohledem na řečové vady a postižení dětí ve třídě?**



## Příloha 2: Otázky pro logopedku

Kolik prvostupňových dětí s vývojovou dysfázií vás tento tok navštěvuje?

Jaké procento z dětí s VD podle Vaší zkušenosti tvoří děti s OŠD (odklad školní docházky)? Co ovlivňuje rozhodnutí OŠD dítěti udělit nebo neudělit?

Jaké projevy tyto děti mají nejčastěji?

Jaké další obtíže se podle Vašich zkušeností u dětí s VD objevují? (komorbidity) Jak to ovlivňuje práci s dítětem ve škole?

Jak doporučujete tyto děti hodnotit ve škole? Podle čeho se v tom rozhodujete? Jaká má hodnocení dětí s VD ve škole specifika?

V jakých předmětech potřebují žáci s VD úlevy? Jaká konkrétní doporučení máte pro jejich vyučující? Jaká specifika mají doporučení pro ČJ a M?

Co by měl mít učitel na prvním stupni na paměti při práci s dětmi s VD ve škole/výuce? Čemu by měl zejména věnovat pozornost?

Jaké pomůcky považujete u dětí s VD za přínosné? Které z nich doporučujete používat ve škole? Je rozdíl mezi využitím pomůcek v SPC a v ZŠ? Jaký?

Jaké jsou vaše zkušenosti se spoluprací s rodiči dětí s VD?

S jakými dotazy se na Vás učitelé obracejí? Jaké jsou Vaše zkušenosti se spoluprací s učiteli dětí s VD na 1. stupni?

Jaká cvičení během sezení s dětmi děláte?

### Příloha 3: Vztah učitelů s jejich žákem s VD

#### **Učitelka A:**

##### Úryvek 1:

Eliška - Jakou jste měla s vývojovou dysfázií zkušenosti?

Učitelka - S vývojovou dysfázií jsem moc zkušeností neměla jenom, že je to logopedická vada a to všechno. Takže já jsem dostala toho chlapce do třídy a opět všechno jsem musela nastudovat. V knihovně jsem si hledala, co je vlastně vývojová dysfázie a jak s ní pracovat. Ono je to hrozně individuální. Já jsem v tu dobu dodělala asistenta logopeda a vedla jsem tady speciální pedagogickou péči a odpoledne pedagogickou intervenci. V pedagogické intervenci jsem měla další dvě děti s vývojovou dysfázií plus toho mého (Jméno). Tam jsme pracovali hodně, ale jinak jsem toho o té dysfázce nevěděla tolik. To mně vedlo k tomu, abych si dostudovala speciální pedagogiku, a tam jsem dělala závěrečnou zkoušku z logopedie. V tom jsem se potřebovala dostat dál.

E. – Máte toho tedy spoustu vystudováno. To vás obdivuji.

U.- (Smích). To ne, to vůbec ne. Já jsem pořád normální učitelka, ono jde o inkluzi. Ono to začalo integrací, kdy mně dali do třídy Aspergerův syndrom, a nějak si sama porad. Takže to potom není úplně snadné. Spolupracujete s rodiči, s SPC, spolupracujete s dalšími odborníky a to je takový multidisciplinární tým lidí, který se pohybuje kolem toho dítěte a má stejný zájem. A každý pracuje ve svém směru. A potom jsem měla pět let asistenta. Tak jsem si řekla: „Fajn, no bude to dobrý a tak jsem dostala další dítě s problémem.“ A tak to jde pořád pryč. Takže mám už asistenta ve třídě a ty třetí stupně potvůrka... 15 let. Protože jsem byla úplně první, kdy na naší škole měl asistenta pedagoga. To se teprve začínalo s asistenty. To už je dávno v nějakém roce 2008, 2007. A od té doby mám pořád asistenta. Je to možný? No je to hrozný.

##### Úryvek 2:

U. - Vůbec se toho nebojte. Neříkám, že je to snadné. Není to snadné. Většinou v prvních třídách nebývá tak vysoký počet dětí, tak do pětadvaceti, to je tak běžné. Musím říct, že ta první třída je specifická tím, že nejsou v uvozovkách vychytaný ty nuance mezi dětmi. Vy až v průběhu té práce zjistíte problém. Poměrně málo dětí přichází do první třídy s tím, že jsou vyšetřeny a mají papír SPC a je daná diagnóza, a že už víte, jak s tím dítětem pracovat. To se úplně často nestává. Spíš zjistíte, že tomu dítěti je špatně rozumět, nedokáže chvíli sedět, má nějaký problém a první krok je, že třídní učitel udělá plán podpory. Ony už teď nejsou povinný. My jsme se tady u nás rozhodli, že u nich zůstaneme. Protože se první stupeň podpůrných opatření začne poskytovat v podstatě

přirozeně. Pokud dítě nestíhá tempo, které stíhá většina třídy, co uděláte? Necháte ho, aby se z toho hroutil? Nenecháte. Řeknete mu: „(Jméno), nepočítej ty první dva sloupky, udělej jenom jeden.“ A to už je ta podpora, kterou vy mu poskytnete. Vy mu vlastně zkrátíte práci, nebo řeknete: „Tak, (Jméno), tak s námi nedělej další slovní úlohu, my si jí tady s dětmi uděláme.“ Budeme říkat: „Nevšímej si nás a dopočítej si ten druhý sloupeček.“ Nějakým způsobem se snažíte pracovat s dítětem, aby to fungovalo. Tam je jedna z řad příkladů. Je jedno, jestli mu je pět nebo devět. Tam jde o to, aby vy jste věděla, že to zvládá. Já mám tady v té třídě takových dětí... pět. Mám jednu trojku, dvě prvního stupně a další děti, že o nich vím, pracuji s nimi a uvidím, co s nimi bude. A tak postupně po jednotlivých krůčcích vy si vlastně přijdete na to, co tomu dítěti víc vyhovuje a co mu vyhovuje méně. Nemůžete mít, když to přeženu, na všechny úplně stoprocentní stejný metr, protože je každé dítě individuální. Každé dítě si nese z rodiny různé návyky, každé dítě je trochu jinak vychované - jinak mluví, má jinou slovní zásobu. Prostě tam je toho strašně moc. Vůbec se toho nebojte. Ty děti jsou zase milé, prostě pořád jsou to děti. Když jste si tohle vybrala, tak jste měla asi nějaký důvod pro tuhle práci. A asi tímhle důvodem jsou děti, předpokládám.

### Úryvek 3:

U. - Oni jsou prostě zlatíčka. A když to potom nefunguje, tak následuje jednání s rodiči. Já jim řeknu: „Tohle se mi nezdá. Tady jsem si sepsala podporu, kterou budu poskytovat vašemu dítěti při vyučování, protože mi jde o to, aby to fungovalo dobře. Já jsem tu od toho, abych ho něco naučila a ne, abych ho dusila. Aby, chudák malý, chodil do školy s řevem každý den, to by bylo k ničemu.“ Takže se domluvíte s rodiči a pracujete podle toho. A uvidíte, buď to stačí a dítě funguje, anebo to nestačí. Když to stačí, tak dobrý. Tak ho nechám v tomhle tom módu. Když to nestačí, znovu si pozvu rodiče a řeknu jim: „Podívejte. Tohle nefunguje úplně dobře. Já mám podezření... třeba na dysgrafii... a chtěla bych ho předat odborníkům. Dám vám žádost o poradenství, vy to vyplníte, donesete to do pedagogicko-psychologické poradny. Oni vám dají termín a z vyšetření vyplynou další konkrétní věci, které je třeba dodržovat ve vyučovacím procesu, aby to učení bylo úspěšné.“ Takovým to způsobem pokračuje dál. Někdy je to náročný v tom, že jednání s rodiči nemusí být vždycky příjemné. Ale zase, já nemám moc tu zkušenost a mám tady ve třídě dvě vietnamské děti. V té minulé třídě jsem měla šest vietnamských dětí. Nakonec jsme se dopracovali k tomu, že jsem chodila na jejich besídky, pak jsme si volali. A vy jste se ptala na ten posun ve vývojové dysfázii.

E. – Ano.

Učitelka - Já se k tomu zase vrátím, a to proto, že tam posun je opravdu obrovský. Nejenom k věku dítěte, ale i ke zkušenostem a vývoji. Protože je to vývojová dysfázie, protože se vyvíjí, protože souvisí s rozvojem nervové soustavy. A tady jsme pracovali a pracovali. Šlo to všechno výborně. Výhodou je, že většina dětí s vývojovou dysfázií se ostýchá mluvit před kolektivem dětí a s cizími lidmi a to proto, aby to nezvorali. Mají strach, že jim okolí nebude rozumět a tak dále. Ovšem toho se bála i maminka toho chlapečka, ale nebylo čeho, protože dalších šest dětí ve třídě patlalo takovým způsobem, že se tam v pohodě ztratil i s tím třetím stupněm podpůrka. A on neměl strach před kolektivem třídy. Takže bylo báječný, že on opravdu básničky říkal, všechno se snažil dělat. A bylo to o tom, že já jsem to dělala v klidu, nikam jsem nechvátala. „V klidu, nikam nechvátej. Klidně si zpomal, my tě posloucháme. Mluv hezky nahlas, říkáš to všem dětem.“ A tímto způsobem jsme nějak šli. U té dysfázy je důležitá ještě další věc - a to je neustále sledovat, jestli dítě ví, co má dělat, protože ty děti někdy špatně nejenom čtou, ale nerozumí tomu, co přečtou. Čtení s porozuměním bývá na mnohem nižší úrovni než u ostatních dětí, takže stále ověřovat porozumění textu, zadání a jednotlivých cvičení a ne jenom při čtení, ale i při slovním zadávání. Protože to je zase ta diagnóza vývojové dysfázie, která způsobuje, že dítě si musí, a tady to bylo ještě s ADHD. Oni mnohdy nepochopí, co mají dělat. Učitel řekne jednou, nestačí to. Řekne podruhé, někdy stačí, někdy nestačí. Takže já potom mu říkám: „Víš, co máš dělat? Tak mi to řekni.“ Takže ověřovat a pozorovat dítě... Pozorování je nejběžnější naprosto přirozená metoda pedagogické diagnostiky. A když sledujete, jak to dítě pracuje, tak to většinou vysledujete. Vidíte, že dítě je bezradné, že neví. Museli jsme znovu zkontrolovat, vysvětlit a ono je to jiný, první, druhá třída. Ve třetí se to mění. To maličké dítě už není tak maličké a najednou to dítě se nechce odlišovat od většiny třídy, nechce, aby asistent stál u něj. Už je mu to nepříjemné, obzvlášť na konci třetí třídy. Takže my jsme to řešili tak, že asistentka pracovala s tímhle chlapečkem chvíli. Pak přecházela k dalším dětem, které tu podporu potřebují, takže tím se to hodně zmírnilo a ve čtvrté, páté třídě, nám to šíleným způsobem zkomplikoval Covid. To udělalo hrozný zle. Já jsem psala dvě zprávy do pedagogického centra, protože po dvou letech jde to dítě na kontrolní vyšetření. Takže, když to dítě ke mně už přišlo s diagnózou dysfázie v první třídě, tak pak na konci druhé třídy bylo kontrolní vyšetření. Další na konci čtvrté třídy. A právě na konci čtvrté třídy mně bylo jasné, že máme problém, protože tam došlo k dost velké agresi. Tyhle ty děti potřebují komunikovat. Potřebují sociální kontakt, tak jako všechny děti, ale tady se to ještě všechno násobí. A tadyhle ten chlapec najednou tuto covidovou dobu trávil na chatě s prarodiči a s maminkou. On vlastně tam neměl ani svůj pracovní stůl, nešlo to. To byla ta doba, kdy se nemohlo přejíždět s okresu do okresu. Bylo všechno strašně komplikované. A to se ta rodina uklidila na chatu, protože se báli, aby se prarodiče nenakazili, aby tam nedošlo k nějakému ošklivému scénáři. Tak právě byli opravdu několik měsíců na té

chatě. Potom na konci května dovolili v tom čtrnáctidenním rytmu střídání dětí po půlce tříd ve škole. A tohle dítě stejně nenastoupilo, protože ta maminka se bála, že on přinese domů tu nemoc. A on mi přišel na začátku páté třídy. Byli jsme zděšení. On neuměl učivo, neměl slovní zásobu a výslovnost se mu strašně zhoršila, sociální dovednosti se zhoršily a opravdu to bylo hrozně náročné. Nicméně, byl to chlapec nesmírně inteligentní a mamince na něm strašně záleželo. Byla hrozně obětavá, ochotná tak jsme se tehdy na konci září domluvily, že bude znovu kontaktovat klinickou logopedku, i když z její péče byl půl roku vyřazen. Znova ta logopedka, se kterou se dřív viděli jednou za čtrnáct dní, znova každodenní trénink a opravdu to dohonili. A teď je v šesté třídě. Funguje výborně, ale stále s podporou asistenta. Na konci šesté třídy by měla proběhnout další kontrola. Já si osobně myslím, že už dál asistenta potřebovat nebude, protože on je velice chytrý. A musím říct, že ten návrat, pro tohle dítěte byl hodně obtížný, protože tam nastoupila psychosomatika. Měl zvýšenou teplotu, bolest hlavy, bolest žaludku. A dokonce ta maminka oběhla všechny možný lékaře, aby měla jistotu, že je v pořádku. Ale problém byl v tom, že si potřeboval zvyknout na třídní kolektiv a tak dále. Náročný to bylo. Zvládlo se to. Náročná role asistenta a pedagoga byla nezastupitelná. Ale on nechtěl být už ten jiný. Já jsem pořád v kontaktu s asistentkou. Už stačí jen na něj zdálky mrknout, jestli dobrý. Po několika letech je to už ve fázi neverbální komunikace, kdy to dítě se na vás, jako na třídního, nebo na asistentku upne a z projevů dítěte, víte, že se něco děje, že tam bude nějaká nervozita. To je samozřejmě až po nějaké době, když už to dítě znáte a je vybudována důvěra.

#### **Učitelka D:**

##### Úryvek 1:

Eliška - Já mám sepsané otázky, ale asi by to bylo lepší formou debaty.

Učitelka – Ty otázky nám můžou pomoci, že jo, když to máte sepsané. Tak abyste věděla, co potřebujete. Tak povídejte.

E. - Nejdříve nějaké obecné otázky o třídě. Kolik máte dětí ve třídě?

U. - V současné době od pátku 23.

E. – Máte ve třídě nějaké dítě, které má nějakou vadu, nebo poruchu?

U. - Všechny. (Smích). Tak máme tam chlapečka s ADHD, máme tam holčičku... (Jméno), tam je zpomalená motorka.

E. - Vy máte přímo na starost dítětko s vývojovou dysfázií, nebo máte na starost všechny tři?

Asistentka – Ano, přímo k němu bych měla být.

E.- A s jakou vadou se vám doposud pracovalo nejobtížněji?

U.- Obecně?

E. – Ano, můžete obecně, nebo přímo s řečovými problémy, logopedií.

U. – To se nedá říct, to nevím. To si nedokážu... ta vývojová dysfázie, ta má... ta je tak širokospektrá, že...

E- Ano.

U. - Měli jsme chlapečka, který musel skončit velice brzo, protože to už nešlo.

E. – Takže už jste měla nějaké dítě s vývojovkou?

U. – (Přikývnutí)

E. - A mělo stejné projevy, nebo byly úplně jiné?

U. – Tam byla hodně špatná řeč, nešlo to nijak dopředu. Nezačal číst. Řekli jsme si ve druhé třídě, že pokud nechytne tvrdé a měkké souhlásky, tak není co řešit. Takže odešel.

#### Úryvek 2:

U. - Neřekne vám, já nechci, nebo nebaví mně. Občas se šprajcne, ale rozumně.

Asist. – Já bych neřekla, že se šprajcne.

U. – Já bych řekla, že se bojí. Možná si uvědomuje, že neví a je mu to líto, nebo tak něco.

Asist. - On se tak jako zasekne.

U. – Není to tak, že by se šprajcul a už jako ne. Nikdy.

E.- To je dobře, že je takový iniciativní a sám chce.

U. – No, tak.. (smích). Ono mu tak spíš nic jiného nezbyvá, abych řekla. Iniciativní úplně není, ale hodně se snaží.

E. - Potom bych se chtěla zeptat, jak byste vývojovou dysfázi charakterizovala?

U. – U něj? Já si myslím, že ... (odmlka)

E. - Jaké má třeba projevy?

U. - Já si myslím, že je problém s řečí, vyjadřováním, to je typický. Nevíme, jestli pochopí slovní druhy, ale to co mu dává nějaký smysl, má nějakou logiku, má to pře sebou, může se toho chytit. On chytl vyjmenovaná slova, což jsme nechápaly, že vůbec chytl. Má je před sebou. (Asistentka)

mu vždycky ukáže, on správně doplní. Z matematiky také problém není při počítání, ale se slovní úlohou si neví moc rady. Tam narážíme na porozumění textu.

Asist. - Musí mít jasné pokyny. Např. napiš tohle, udělej tohle, ale jakmile je: „Vytvořte myšlenkovou mapu.“, nebo něco, u čeho se musí zamyslet a musí si vymyslet svoje, tak to nedá. Třeba když mu řekneme - myšlenkovou mapu na zimu-, co tě napadne, když se řekne zima, tak on bude prostě koukat. Když mu řeknu: „Sníh. Patří to k zimě?“ „Jo.“ Řeknu: „Zmrzlina, koupání v bazénu. Patří to k zimě?“ „Ne.“ To už ví, ale musí ho člověk navést. Sám to nedá.

E. - Tak to v češtině jsou problémy i třeba se slohovou prací, ne?

U. – Ne, to vůbec. To vůbec nedá.

E. – Ne?

U. - On už dá dohromady větu, ale nedá text, že jo. To asi je také typický. Ta pasivní slovní zásoba jde, ale aktivní je hrozně malá – odpovídající vývojové dysfázii. Ale je vidět, jak se zlepšuje.

### Úryvek 3:

Asist. – Jeho vychovává prababička.

E. – U prababičky, aha.

U. – A ještě nevlastní.

E. – A jaká je tedy s tou prababičkou komunikace?

U. – Úžasná. (Smích). Té je kolem sedmdesáti pěti, šest, nebo kolik jí je. Nebo jí je osmdesát a už je unavená. Ale strašně se snaží, spolupracuje. Chodila i na hodiny ke konci, aby věděla, jak se s ním pracuje. Je úžasná, neskutečná. Doma s ním nedělá, nemá na to sílu. On jí neposlouchá. Takže má bohudík (jméno asistentky). (Asistentka), když něco řekne, tak je to svaté. Já jsem ve druhé řadě, možná. Takže spolupráce úžasná.

## Příloha 4: Vzor pro formulář informovaného souhlasu účastníka výzkumu



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty

Ethics Board of the Faculty of Education

### Příloha č. 3

## Vzor pro formulář informovaného souhlasu účastníka výzkumu

### Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>1</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

**Název projektu:** Přístup prvostupňového učitele k dítěti s narušeným vývojem řeči

**Řešitel projektu:** Truhlářová Eliška

**Název pracoviště:** Sekce pedagogických a psychologických programů, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

**Vedoucí práce:** Mgr. Habrdová Kateřina, Ph.D.

**Cíl výzkumu:** Získání informací z praxe - jak se pracuje s dítětem s narušeným vývojem řeči v praxi na 1. stupni ZŠ.

**Popis výzkumu:** Výzkum bude prováděn metodou rozhovoru s třídními učiteli, asistenty pedagoga i odborníkem na řečové vady a poruchy. Jednotlivé rozhovory budou zpracovány a vyhodnoceny popisnou analýzou, na jejich základě budou zodpovězeny výzkumné otázky. Rozhovory budou probíhat osobní formou v časovém rozpětí 30 minut v předem schváleném prostředí i čase. Informace budou použité ve výše uvedené diplomové práci. Účastníci rozhovoru zůstanou v anonymitě. Účastníci se do rozhovoru zapojují dobrovolně.

.....  
datum a podpis řešitele projektu

<sup>1</sup> Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).





**Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka: ..... Datum narození: .....

Adresa trvalého bydliště účastníka: .....

Podpis účastníka: .....

*(Uveďte v případě, že je účastník výzkumu mladší 18 let:)*

Jméno a příjmení zákonného zástupce: ..... Datum narození: .....

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce: .....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi: .....

Podpis zákonného zástupce: .....