



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií

Vypracovala: Barbora Žlučová
Vedoucí práce: Mgr. Nicole Hovorková
České Budějovice 2023

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne

.....

podpis

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí paní Mgr. Nicole Hovorkové za odborné vedení, přívětivý přístup, cenné a inspirativní rady, a především za trpělivost a čas, který mi na konzultacích věnovala. Mé poděkování patří také rodičům dětí, především matce, která byla ochotna se mnou spolupracovat při výzkumu. Rovněž děkuji své rodině za podporu během celého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem rozvoje komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií. Hlavním cílem práce je zaměřit se na danou problematiku a zjistit, jaké se nabízí možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností u těchto dětí. Dílčím cílem je vytvořit k dané problematice informační materiál pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost, který bude vycházet z poznatků teoretických a z informací získaných prostřednictvím rozhovorů a analýzy dokumentů. Teoretická část práce se zaměřuje na možnosti komunikace, vývoj dětské řeči, diagnózu vývojové dysfázie a možnosti podpory dítěte/žáka s vývojovou dysfázií v rámci vzdělávání. Praktická část vymezuje náležitosti spjaté s výzkumem a popisuje dvě případové studie dětí se smíšenou vývojovou dysfázií, kde je zachycen jejich celkový vývoj. Případové studie vychází z informací získaných prostřednictvím rozhovorů s matkou těchto dětí a analýzy dokumentů. Možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností jsou znázorněny za pomoci schémat, které se vztahují ke třem vymezeným obdobím. Z případových studií vyplývá, že rozvoj komunikačních dovedností a projevy vývojové dysfázie byly a stále jsou u dětí velmi individuální. Možnosti podpory a rozvoje komunikačních dovedností se, u těchto dětí se smíšenou vývojovou dysfázií, výrazně lišily v prvním období. Zatímco chlapec potřeboval výraznou oporu neverbální komunikace a prvků AAK, tak u dívky v tomto období nevzniklo žádné podezření na obtíže v rámci komunikace. Ve druhém období bylo u chlapce stále potřeba opory neverbální komunikace a u dívky hrála velkou roli motivace a psychická pohoda. Ve třetím období se výsledky obou dětí prolínají, velký význam zde má názornost a ověřování porozumění. Chlapec o něco více potřebuje, aby se na něj mluvilo v jednodušších větách a dívka velmi pomáhá pozitivní zpětná vazba.

Klíčová slova: komunikace; vývojová dysfázie; rozvoj a podpora komunikačních dovedností; děti se smíšenou vývojovou dysfázií

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the development of communication skills in children with mixed developmental language disorder. The main objective of the thesis is to address this issue and explore the possibilities for enhancing and supporting communication skills in these children. A secondary objective is to create information material for parents and educators based on theoretical knowledge and information obtained through interviews and document analysis. The theoretical part of the thesis examines various communication options, the development of children's speech, the diagnosis of developmental language disorder, and the possibilities for supporting and educating children/students with this disorder. The practical part outlines the research methodology and describes two case studies of children with mixed developmental language disorder, providing an overview of their overall development. The case studies are based on information gathered through interviews with the children's mother and document analysis. The possibilities for enhancing and supporting communication skills are illustrated using diagrams that correspond to three defined periods. The case studies indicate that the development of communication skills and the manifestations of developmental language disorder were and continue to be highly individual in these children. The possibilities for support and development of communication skills varied significantly in the first period. While the boy required substantial support in nonverbal communication and augmentative and alternative communication (AAC) elements, no communication difficulties were suspected in the girl during this period. In the second period, the boy still required support in nonverbal communication, while motivation and emotional well-being played a significant role for the girl. In the third period, the results for both children intertwine, emphasizing the importance of visual aids and comprehension verification. The boy benefits from simplified sentence structures, and positive feedback greatly assists the girl.

Key words: communication; developmental language disorder; development and support of communication skills; children with mixed developmental language disorder

Obsah

ÚVOD	9
1 KOMUNIKACE	10
1.1 Komunikační dovednost	10
1.2 Komunikace verbální	10
1.3 Komunikace neverbální	11
1.4 AAK	11
1.4.1 Vybrané metody AAK	12
1.4.2 AAK jako podpora v rámci komunikace	13
1.5 Efektivní komunikace	15
2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI	16
2.1 Období pragmatizace	17
2.2 Období sémantizace	18
2.3 Období lexemizace	20
2.4 Období gramatizace	21
2.5 Období intelektualizace	21
3 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	23
3.1 Klasifikace	23
3.2 Etiologie	25
3.3 Symptomatologie	25
3.3.1 Příznaky v řeči	26
3.3.2 Příznaky v dalších oblastech	26
3.4 Diagnostika	28
3.4.1 Diferenciální diagnostika	29
3.5 Terapie	30
3.5.1 Individuální a skupinová logopedická terapie	33
3.6 Prevence	35
3.7 Prognóza	36
4 PODPORA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE, ŽÁKA S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ	38
4.1 Speciálně pedagogické centrum	38
4.2 Individuální vzdělávací plán	39

4.3	Pedagogická intervence.....	40
4.4	Asistent pedagoga	40
4.5	Možnosti vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v předškolním věku	41
4.6	Možnosti základního vzdělávání u dětí s vývojovou dysfázií.....	42
4.7	Vzájemná spolupráce	43
5	PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
5.1	Výzkumné téma a cíle práce.....	45
5.2	Metodologie a popis realizace výzkumu	45
5.2.1	Kvalitativní přístup	45
5.2.2	Polostrukturovaný rozhovor	45
5.2.3	Metoda vytváření trsů	47
5.2.4	Analýza dokumentů	47
5.2.5	Přehled analyzovaných dokumentů u chlapce	47
5.2.6	Přehled analyzovaných dokumentů u dívky	48
5.2.7	Případová studie	48
5.2.8	Etické hledisko výzkumu	49
6	PŘÍPADOVÁ STUDIE CHLAPCE	50
6.1	Období od narození po nástup do mateřské školy.....	50
6.1.1	Těhotenství a porod	50
6.1.2	Komunikace s dítětem a první projevy obtíží	50
6.1.3	Návštěvy odborníků – stanovení diagnózy a postupný rozvoj řeči.....	51
6.2	Období od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy.....	57
6.2.1	Adaptace na prostředí mateřské školy	58
6.2.2	Komunikace ze strany dítěte.....	58
6.2.3	Problematické oblasti u dítěte	59
6.2.4	Podpora v mateřské škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte	61
6.3	Období od nástupu do základní školy až doposud	64
6.3.1	Adaptace na základní škole	65

6.3.2	Komunikace ze strany dítěte.....	65
6.3.3	Problematické oblasti u dítěte	67
6.3.4	Podpora na základní škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte	67
7	PŘÍPADOVÁ STUDIE DÍVKY	71
7.1	Období od narození po nástup do mateřské školy.....	71
7.2	Období od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy	72
7.2.1	Adaptace na prostředí mateřské školy	73
7.2.2	Problematické oblasti a stanovení diagnózy dítěte	74
7.2.3	Podpora v mateřské škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte	76
7.3	Období od nástupu do základní školy až doposud	77
7.3.1	Adaptace na základní škole	78
7.3.2	Problematické oblasti u dítěte	79
7.3.3	Podpora na základní škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte	81
8	SHRUTÍ VÝSLEDKŮ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	83
8.1	Výsledky případové studie u chlapce	83
8.2	Výsledky případové studie u dívky	86
8.3	Shrnutí a porovnání případových studií a jejich výsledků	88
9	DISKUZE	90
	ZÁVĚR.....	92
	SEZNAM CITOVANÝCH ZDROJŮ	94
	SEZNAM ZKRATEK	98
	SEZNAM SCHÉMAT	99
	SEZNAM PŘÍLOH	100

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je „Rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií.“ Toto téma si autorka zvolila z důvodu toho, že měla možnost nahlédnout blíže do života rodiny, která má dvě děti se smíšenou vývojovou dysfázií, a tato diagnóza ji zaujala.

Hlavním cílem této práce je zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií a zjistit, jaké se nabízí možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností u těchto dětí.

Autorku také motivovalo, že matka těchto dětí nemohla dohledat více informací o této diagnóze a postrádala nějaký zdroj, kde by takové informace mohla získat. Toto byl tedy další důvod, proč autorka projevila zájem psát o této problematice. Autorka si přála, aby její bakalářská práce mohla být přínosem pro rodiče a pedagogy, kteří se chtějí něco o této problematice dozvědět. Rozhodla se tedy pro vytvoření informačního materiálu, který poskytne vhled do této problematiky a může tak pomoci zájemcům se v dané problematice zorientovat a získat návodné informace, které jim ukáží další směr.

Vytvoření informačního materiálu se tedy stalo dílčím a zároveň osobním cílem autorčiny práce.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola objasňuje, co je to komunikace, a jaké se nabízí možnosti komunikace. Druhá kapitola se zabývá vývojem dětské řeči, který je zachycen do jednotlivých období dle Lechty. Třetí kapitola popisuje diagnózu vývojové dysfázie od její charakteristiky až po prognózu. Čtvrtá kapitola ukazuje možnosti podpory jedinců s vývojovou dysfázií v rámci vzdělávání.

Praktická část obsahuje vymezení všech náležitostí spjatých s výzkumem. Na základě informací z rozhovorů a poskytnutých dokumentů jsou zde vytvořeny dvě případové studie, které popisují celkový vývoj dětí se smíšenou vývojovou dysfázií od narození až doposud. Možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností u dětí s touto diagnózou jsou zpracovány formou schémat, která se vztahují ke třem vymezeným obdobím.

1 KOMUNIKACE

Komunikací se rozumí předávání informací za účelem dorozumívání se. Dle Sováka (1984, s. 21) je komunikace: „výměna neboli přijímání a zpracování, popř. vydávání informací.“ Sovák (2000, s. 160) odkazuje na latinský původ komunikace ve svém defektologickém slovníku, kde latinské slovo *communicatio* znamená: „spojování, sdělování“ a popisuje komunikaci jako: „obecně lidskou schopnost užívat výrazových prostředků k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“. Je možné se zde dočíst také to, že: „Komunikace se uskutečňuje sdělovacím procesem, jímž individuum vzhledem k jiným lidem projevuje své city (složka projevová), svou vůli (složka vybavovací), své myšlenky (složka dorozumivací).“ (Sovák, 2000, s. 160) Vzhledem k tomu, že je člověk zoon politikon, tedy bytost společenská, je pro něj komunikace nezbytná v rámci procesu socializace a fungování ve společnosti (Zacharová, 2016). Komunikaci je možné rozdělit na dvě základní oblasti, tedy na verbální a neverbální. Aby však mohla komunikace probíhat, předchází jí osvojení tzv. komunikačních dovedností, které komunikaci umožňují, jsou-li na dostačující úrovni.

1.1 Komunikační dovednost

Komunikační dovednost neboli schopnost komunikovat definuje Lechta (2011, s. 13) jako: „schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách, za účelem realizace komunikačního záměru.“ Klenková (2006) dokonce zmiňuje, že úroveň jazykových schopností a jejich využívání v komunikaci s druhými ovlivňuje kvalitu sociálních vztahů, neboť jsou tyto schopnosti významnou součástí života člověka po stránce sociální.

1.2 Komunikace verbální

Prostředek, který slouží pro vzájemnou komunikaci mezi lidmi, je **řeč**. Prostřednictvím řeči, tedy mluveného slova, dochází ke vzájemnému sdělování informací mezi dvěma a více osobami. Dorozumívání se prostřednictvím řeči znamená využívání verbální komunikace, kterou Mikuláščík (2003, s. 113) popisuje jako: „vyjadřování pomocí slov prostřednictvím jazyka“ a doplňuje, že tato komunikace: „může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukována“. Jazyk se vyznačuje svou příslušností k určitému národu, kdy každý národ je specifický svým jazykem, který

používá a liší se tak od národů jiných (Nakonečný, 2020). Mluvenou řeč, realizovanou prostřednictvím jazyka, považuje Nakonečný (2020) za tzv. nejpraktičtější systém dorozumívání. Nezapomíná zmínit paralingvistiku, která může významně doplnit verbální vyjadřování a dotváří tak význam sdělení, kdy například zprostředkuje emoce, nebo vážnost sdělení dle zvoleného tónu, barvy hlasu, či mimiky. Mikuláščík (2003) také upozorňuje na významnost verbální komunikace i po stránce sociální, kdy se prostřednictvím této komunikace udržuje kontakt mezi lidmi, a dojde-li k jejímu odepření a nemožnosti komunikovat po delší dobu, pak je možné stav jedince přirovnat i k deprivaci. Obsah, který je sdělován prostřednictvím verbální komunikace, bývá rozšířen a zároveň doplněn komunikací neverbální.

1.3 Komunikace neverbální

Neverbální komunikace je proces, během kterého se komunikace uskutečňuje bez použití slov. Lze ji také popsat jako řeč těla. Obsah sdělovaný prostřednictvím neverbální komunikace může mít vysokou výpovědní hodnotu, avšak není mnohdy snadné, v rámci neverbální komunikace, vyčíst, co je sdělováno (Jankovský, 2018). Prostřednictvím neverbální komunikace, která mnohdy řeč i plně zastupuje, bývají vyjadřovány city a postoje, na rozdíl od komunikace verbální, kde obsahem sdělení bývají spíše informace (Zacharová, 2016). Obsah, který je sdělován neverbálně může mít mnoho forem, dle Jankovského (2018) může neverbální komunikace probíhat prostřednictvím mimiky (komunikace za pomoci výrazů obličeje), gestikulace (komunikace gesty), proxemiky (komunikace prostřednictvím vymezení určitého prostoru pro komunikaci), posturiky (komunikace postojem těla), haptiky (komunikace prostřednictvím doteků), viziky (komunikace skrze oční kontakt), kineziky (komunikace pohyby a jejich koordinací), a v neposlední řadě také prostřednictvím paralingvistiky (komunikace za pomoci prozodických faktorů v řeči).

1.4 AAK

K verbální a neverbální komunikaci se přiřazuje také AAK, tedy **alternativní a augmentativní komunikace**. Šarounová (2014, s. 9) uvádí: „Augmentativní a alternativní komunikace je nabídkou a šancí především pro ty, kdo nemohou dostatečně komunikovat mluvenou řečí.“ V rámci AAK je usilováno o to, aby došlo ke kompenzaci nemožnosti plně se dorozumívat prostřednictvím řeči, a jedinec, který je

znevýhodněn v používání řeči, si tak skrze alternativní a augmentativní komunikaci našel způsob komunikace, který bude vyhovující a nápomocný v komunikaci jako takové (Šarounová, 2014). Dále tato autorka odkazuje na Americkou asociaci pro řeč, jazyk a sluch s názvem ASHA, která definuje alternativní a augmentativní komunikaci jako: „oblast klinické praxe, která se pokouší přechodně nebo trvale kompenzovat projevy postižení u osob s těžkými expresivními komunikačními poruchami – tedy těžkými poruchami v oblasti řeči, jazyka a psaní“ (ASHA, 1989, s. 107, cit. podle Šarounová, 2014, s. 9). Augmentativní komunikace má za cíl podporu dorozumívacích schopností, aby byly pro daného jedince v rámci komunikace nápomocnější, a alternativní komunikace nabízí ty způsoby komunikace, které zastupují řeč. Alternativní komunikací se rozumí například znaková řeč. (Kejklíčková, 2016) AAK obvykle nachází své uplatnění například u jedinců s DMO (dětskou mozkovou obrnou), s PAS (poruchami autistického spektra), s kombinovaným postižením, s neurologickým postižením, nebo také v neposlední řadě bývá AAK **využívána u jedinců s vývojovou dysfázií** (Šarounová, 2014). V případě, že je AAK využívána právě u vývojové dysfázie, je dle Šarounové (2014) optimální propojení s logopedickou péčí, dle individuálních potřeb jedince, tak aby docházelo k maximálnímu možnému rozvoji řeči.

1.4.1 Vybrané metody AAK

S ohledem na alternativní a augmentativní komunikaci se nabízí řada různých metod, které slouží jako prostředek k dorozumívání. Mezi velmi používané, a také nejvíce finančně přijatelné, se řadí **pomůcky netechnického rázu**, kde je možné se setkat s **reálnými předměty**, které jedince obklopují. Z těchto předmětů si daný jedinec volí ten, o který má zájem (např.: hračka). Tímto způsobem dochází ke komunikaci s daným jedincem, neboť volbou předmětu je sdělováno, alespoň částečně, směřování myšlenek jedince. To, co se snaží sdělit, sděluje právě prostřednictvím volby konkrétního předmětu. Reálné předměty mohou být také vyobrazeny na **kartičkách**, které jej budou prezentovat, a prostřednictvím zvolené kartičky bude jedinec sdělovat, co požaduje ve skutečnosti. Ke komunikaci mohou sloužit nejen předměty jako takové, ale také pouze jejich části, které ho budou symbolizovat. Využívat se mohou také například **zmenšené napodobeniny** předmětů reálných, nebo tzv. předměty referenční, které slouží k odkazování na skutečnosti, které jsou s nimi nějakým způsobem spjaté, příkladem

může být zubní kartáček, který odkazuje na čištění zubů, nebo tričko, které označuje aktivitu oblékání. V neposlední řadě v rámci AAK, jako jedny z prvních pomůcek, bývají využívány **fotografie**, které poskytují obrazy konkrétních skutečností. (Šarounová, 2014)

Jako jeden z dalších využívaných komunikačních prostředků se nabízí výměnný obrázkový komunikační systém, tedy **VOKS**. Tento program vychází z programu PECS, a je využíván u nás v České republice. Komunikace zde probíhá prostřednictvím výměny obrázku za požadovaný předmět, nebo pochutinu. Nároky na komunikaci se postupně nenásilně navyšují a dělí se do několika fází. Pochopí-li dítě princip výměny, přidává se tzv. komunikační tabulka, která má na sobě obrázky připevněné suchým zipem, a navyšuje se také vzdálenost komunikačního partnera od tabulky, kterému dítě podává zvolený obrázek za účelem něco získat. Dítě se takto učí v rámci svých možností samostatně komunikovat, požádat o něco. Své potřeby se dítě postupně učí vyjádřit také prostřednictvím celé věty, k čemuž slouží **tzv. větný proužek**, na který si dítě zvolí obrázky tak, aby mohlo vyjádřit, co by chtělo. Věty se dítě učí rozšiřovat, a zvládá-li vyjádření toho, co by chtělo, může se postupně zkoušet zapojovat do komunikace v různých situacích. Například se může pokusit vyjádřit, co aktuálně vidí, s čím si hraje apod. (Kejklíčková, 2016)

Co se týče komunikace prostřednictvím pomůcek technického rázu, nabízí se například využití tabletu, kde je možné si stáhnout aplikace určené pro usnadnění komunikace (Augmentative and Alternative Communication (AAC), © 1997-2023).

Primárním cílem je dorozumět se s dítětem po stránce obsahové, neznamená to však, že by byl omezen vývoj řeči jako takové (Kejklíčková, 2016). Alternativní a augmentativní komunikace nezapomíná ani na jedince, kteří mají obtíže nejen v oblasti komunikace, ale také v oblasti zrakové diferenciaci. **Piktogramy** jsou vhodným komunikačním nástrojem právě proto, že jsou to jednoduché, černobílé obrázky, jejichž podstata je jednoznačně znázorněna. (Šarounová, 2014) Jejich symbolika je svým způsobem dostupná všem, a může být nápomocná při vyjadřování za pomoci vět, nebo například při znázornění aktivit, které se každý den opakují a mají své pořadí (Klenková, 2006).

1.4.2 AAK jako podpora v rámci komunikace

Šarounová (2014) doporučuje dopomáhat si v rámci komunikace **vizualizací**, tedy snažit se slovní sdělení podložit názornými prostředky. V rámci vizualizace se mohou využít

například fotografie známých míst a osob, či využít takové prostředky, které budou odkazovat například na určitou aktivitu. Šarounová (2014) také hovoří o tzv. **obrázkových rozvrzích**, kdy prostřednictvím obrázků může být vytvořen seznam aktivit, které má jedinec splnit například během rána, či celého dne. Obrázkové kartičky mohou být seřazeny v požadovaném pořadí vykonávání různých činností, po splnění činnosti, může být obrázková kartička odebrána. Využívání těchto obrázkových rozvrhů umožňuje jedincům s narušeným porozuměním řeči lépe se v komunikaci orientovat a současně se jim dostává pocitu bezpečí a jistoty, neboť prostřednictvím obrázkových kartiček mají představu o tom, co je čeká, a co mají dělat. Využívání obrázkových kartiček tedy předchází pocitům nejistoty, která by mohla u těchto jedinců vyvolat například agresivní chování, psychickou nepohodu, nebo například neochotu zkusit něco jiného než obvykle. Součástí podpory v rámci komunikace není pouze zaměření se na porozumění, ale důležitá je také podpora dovedností komunikačních a zaměření se na rozvoj řeči. (Šarounová, 2014) Dle Kunové a Skalové (2014, s. 83) „Jde o oční kontakt, sdílenou pozornost a dovednost se v komunikaci střídat. U dětí s postižením je třeba myslet také na rozvoj dovednosti vybírat si, a snažit se, aby pochopily stálost reakcí a zobrazení nebo gesta jako symbolu. Umění komunikace je uměním vzájemné reakce.“ Dále autorky označují za podstatné navazovat oční kontakt s dítětem jako jednu z možností komunikovat s ním a udržet si jeho pozornost. Skutečnosti, které jsou středem zájmu dítěte, je vhodné komentovat, o tyto věci se zajímat a navazovat skrze něj kontakt, a využít tak příležitosti ke komunikaci. V rámci toho má dítě možnost vnímat prozodické faktory řeči, mimiku, pohyby očí a může vycítit také emoce, které se do komunikace promítají. Dítě poté na základě svého komunikačního vzoru zkouší postupně napodobovat, co v rámci komunikace vnímá. Aby se dítěti usnadnila nápodoba, je vhodné užívat kratší slova za doprovodu gest, kdy je také nápomocné, když je sdělení nejen akustické, ale rovněž vizuální. (Kunová, 2014)

Gesta si dítě volí pro nápodobu ještě před napodobováním slov, neboť je nápodoba gest pro dítě dostupnější. Dítěti je vhodné také poskytovat možnost volby, aby si samo zvolilo, o co má zájem a v rámci svých možností svou volbu dalo najevo, může se jednat například o volbu jídla, barvu trička, nebo hračku. (Šarounová, 2014)

Jako další z možností, které podporují rozvoj komunikačních dovedností, popisují Kunová a Skalová (2014) **dotazování**, které poskytuje prostor pro rozvoj komunikačních dovedností. Měly by však být užívány takové dotazy, na které je dítě schopno, v rámci svých možností, reagovat zpětnou vazbou a odpovědět. Dotazování může zahrnovat otázky, které poskytují možnosti volby, ze kterých si dítě vybírá, otázky, které podněcují k vnímání okolního světa, kterým je dítě obkloповáno, nebo také otevřené otázky, které vyžadují zamyšlení se nad odpovědí, neboť na ně nelze reagovat souhlasem, či nesouhlasem. (Kunová, 2014)

1.5 Efektivní komunikace

V rámci komunikace jako takové by měla být snaha o dosažení určité efektivity, tedy aby komunikátor předal určitou informaci tak, aby byl komunikant informaci schopen zpracovat a porozumět sdělovanému obsahu (komuniké), který se komunikátor snažil sdělit, a došlo tak ke **vzájemnému porozumění**, jež je cílem komunikace. Efektivity v rámci komunikace lze docílit například za pomoci naslouchání a projevení zájmu o navázání komunikace, tedy usilování o roli **komunikačního partnera**. Tento proces, který v rámci komunikace probíhá, popisuje ve své publikaci Sovák (1984). Zaměřuje se na reflexní oblouk, u kterého však podotýká, že se nejedná o uzavřený systém, který začíná receptorem a končí efektem, ale má zde přesah do společenského prostředí na obou stranách tohoto oblouku. Zmiňuje tedy, že se již nejedná o reflexní oblouk, nýbrž o reflexní okruh. Ve své zjednodušené podstatě tkví tento proces v podnětech z okolního společenského prostředí, na které jedinec zareaguje svými receptory, informace dále putují prostřednictvím aferentních (dostředivých) drah do centrální nervové soustavy, kde jsou zpracovány a vyslány po eferentních (odstředivých) dráhách do efektoru, který podle zpracovaných informací příslušně zareaguje zpět do společenského prostředí (Sovák, 1984).

2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI

Řeč jakožto specificky lidská vlastnost je Kutálkovou (2010) popisována jako schopnost, jež je úzce spjata s myšlením. Myšlení však není jediné, které je s řečí a vývojem řeči spjata. Lechta (2011) ve své publikaci uvádí významnou **provázanost vývoje řeči s dalšími oblastmi**, kdy se vzájemně ovlivňuje také s vývojem motoriky, zraku, sluchu, a nedílnou součástí je i sociální prostředí.

Dvořák (2001, s. 171) ve svém logopedickém slovníku uvádí, že lidská řeč je: „forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace; řeč je realizace, použití jazyka“. Jazykem se rozumí systém znaků a symbolů, jež jsou dle Klenkové (2006) využívány v řeči. Klenková (2006, s. 27) zde také popisuje, že: „Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.“ Mluvenou řeč, tedy mluvu, vysvětluje Sovák (1974) jako pohyby mluvidel, které umožňují zprostředkovat sdělení.

Lechta (2011) vývoj řeči popisuje jako proces, který se děje ve skocích, v porovnání s jinými oblastmi v rámci vývoje jako takového u člověka. Dále doplňuje, že z celého života, kde dochází stále k určitému řečovému rozvoji, je nejpodstatnější rozvoj řeči, který probíhá přibližně do šestého roku věku. Ze všech různých přístupů, které popisují řečový vývoj, odkazuje Lechta (2011) na své předchozí dílo z roku 1995, kde popisuje schéma zahrnující úrovně rozvoje řeči, jedná se o pět období ohraničených věkem: období **pragmatizace** (přibližně do prvního roku života), období **sémantizace** (první až druhý rok života), období **lexemizace** (druhý až třetí rok života), období **gramatizace** (třetí až čtvrtý rok života), období **intelektualizace** (po čtvrtém roce života). Než se však dítě dostane na úroveň verbálního vyjadřování, předchází tomu období preverbální, kdy komunikace ze strany dítěte probíhá, v rámci jeho možností, na neverbální úrovni. Toto neverbální stádium přetrvává přibližně do jednoho roku věku dítěte, než dojde k vyslovení prvního slova. Neznaменá to však, že vyslovením prvního slova končí stádium na neverbální úrovni, neboť tato úroveň se poté s verbálním stadiem prolíná a vzájemně se doplňují a postupně se vyvíjejí a zdokonalují. Lechta (2011) k tomuto také podotýká důležitost vnímat neverbální vyjadřování, neboť může být hlavním zdrojem

informací v rámci komunikace, a to zejména u symptomatických poruch řeči. Pro potřeby bakalářské práce byl zvolen popis vývoje řeči dle jednotlivých, výše zmíněných, období dle Lechty s doplněním o další autory.

2.1 Období pragmatizace

První období, které Lechta (2011) označuje jako období pragmatizace, tedy období, kdy se dítě postupně začíná projevovat, se vyznačuje postupnými projevy, kterými se dítě dostává k prvním slovům. V tomto počátečním období je zásadní dítě neustále stimulovat, mluvit na něj a skutečně mu věnovat dostatek pozornosti, aby byly nasyceny jeho potřeby, a mohl se tak vývoj řeči ubírat správným směrem. Sovák (1984) podotýká, že u novorozence se hlas objevuje s jeho prvotním výdechem. Jako jeden z prvních projevů komunikace se u dítěte objevuje, přibližně kolem třetího týdne věku, úsměv a dítě také navazuje komunikaci s matkou prostřednictvím sacích pohybů, kterými reaguje na její hlas (Lechta, 2011). Prostřednictvím tohoto preverbálního chování dítě dává najevo zpětnou vazbu na podněty, které k němu přicházejí, a Průcha (2011, s. 37) tyto prvotní podněty, konkrétně lidskou řeč, označuje jako: „počáteční jazykový input“, kdy se dítě od narození dostává do kontaktu s lidskou řečí napřímo stále více a více. K preverbálním projevům Klenková (2006) podotýká jejich větší provázanost s řečí dítěte, která se postupně tvoří, v porovnání s neverbálními projevy, jež sice oproti preverbálním projevům zůstávají, avšak nemají ve všech ohledech takovou vazbu k postupně vznikající mluvené řeči.

Broukání, tedy první projev hlasu, který Sovák (1984) popisuje, postupně nabývá, přibližně od šestého týdne, citového zabarvení, jež je znatelné z měkkého, nebo tvrdého hlasového začátku, přičemž měkký hlasový začátek autor označuje za projev pozitivních emocí, a naopak je tomu u tvrdého hlasového začátku. Od šestého týdne, dle Lechty (2011), dítě začíná projevovat své emoce za pomoci křiku, kterým dítě zprvu reaguje na pocity nelibé, později, kolem třetího měsíce, však dává najevo i pocity libé. Na základě toho si dítě začíná uvědomovat, že křikem si přivolává pozornost, a začne toho aktivně využívat v případě pocitu nenaplněných potřeb, dítě tedy ke komunikaci využívá tzv. komunikační křik, aby získalo, co potřebuje a přitáhlo tak pozornost. V rámci neverbální komunikace se u dítěte může také vyznačovat broukání, nebo úsměv, který je schopno opětovat. Mezi třetím a čtvrtým měsícem dítě začíná sledovat, odkud k němu přichází

okolní zvuky a snaží se k nim nasměřovat. Dítě se postupně seznamuje se svými mluvidly a objevuje se tak pudové žvatlání. (Lechta, 2011)

Sovák (1984) uvádí, že toto pudové žvatlání je obdobím, kterým si projde každé dítě, přičemž zvuky, které děti vydávají v tomto období, nejsou od sebe nikterak odlišné napříč různými národnostmi, a proto jsou tyto původní společné zvuky označeny jako tzv. prahlásky. S příchodem čtvrtého až šestého měsíce Lechta (2011) popisuje, že se dítě stává více vnímavější vůči hlasovému zabarvení, kdy je dítě schopno vycítit pozitivní, či negativní naladění, a to především z tónu své matky, ke které dítě přirozeně nejvíce tíhne. Postupně začíná během šestého až osmého měsíce věku napodobovat vlastní zvuky, i zvuky, které slyší, začíná tedy používat sluchovou kontrolu, jež mu umožňuje zvuky napodobovat, a ze žvatlání pudového se dítě dostává ke žvatlání napodobivému, u kterého Sovák (1984) upozorňuje, že se nevyskytuje u dětí, které neslyší. V rámci tohoto období napodobivého žvatlání Lechta (2011) zmiňuje, že se objevují první hlásky, dítě také více rozlišuje, které tváře se kolem něj pohybují, a preferuje ty, jež jsou mu povědomé. Dítě tak dle Sováka (1984) vnímá řeč svého okolí a všímá si i pohybů mluvidel, proto je také důležité, aby bylo dítě obklopeno dostatečně stimulujícím prostředím, které mu bude poskytovat správný mluvní vzor, který bude dítě napodobovat. Okolo desátého měsíce je dítě schopno podle Lechty (2011) do určité míry rozumět řeči, kdy umí reagovat na základní pokyny, například aby něco podalo, či něco nedělalo apod. Objevují se také první slova. Podstatné je, aby byly na dítě kladeny přiměřené nároky, které bude dítě, v rámci svých možností, schopno splnit. Pro maximální možný rozvoj řeči je důležité dítě neustále k řeči vybízet, a stavět ho do takových situací, které mu poskytnou prostor a chuť komunikovat právě prostřednictvím řeči. (Lechta, 2011)

2.2 Období sémantizace

Druhé období význačné od prvního do druhého roku věku popisuje Lechta (2011) jako období, kdy se dítě setkává s významem jednotlivých slov a aktivně je využívá. „Vlastní řeč začíná na úrovni prvosignální“ (Sovák, 1984, s. 74). Lechta (2011) zmiňuje, že mluvením dítě objevuje svět kolem sebe, učí se ho poznávat. Objeví-li se u dítěte první slova, obvykle to bývají dle Kutálkové (2010) citoslovce, a projeví-li dítě takto zájem o komunikaci, doporučuje toho využít a dítěti poskytnout dostatečné podněty pro to,

aby se v řeči mohlo dále rozvíjet a udrželo si mluvní apetit. První zatím nepřesně vyslovená slova nabývají určitého komunikačního záměru dítěte, Červenková (2019) v rámci stádia jednoslovných výpovědí však podotýká, že předpokladem pro tvorbu slov u dítěte, je porozumění významu, který určitá podoba slova nese. Prostřednictvím jednoslovných vět, které jsou zatím bez správné gramatiky, vyjadřuje své emoce a potřeby, kdy jedno slovo však může nabývat více významů, neboť záleží na tónu, kterým dítě slovo sdělí (Lechta, 2011). Sovák (1984) vysvětluje tento proces, probíhající právě na úrovni první signální, jako spojování vnímaných jevů, které vedou k proslovení za účelem nasytit své potřeby. Zdůrazňuje také, že tento proces funguje na základě reflexního oblouku, nemá tedy smysl dítě nutit, aby opakovalo slova, neboť je to v rozporu s fungováním tohoto oblouku. Nejprve je tedy potřeba, aby dítě jevy přijímalo, poté zpracovávalo, dokud si nevytvoří asociace mezi jednotlivými jevy (práh porozumění), a následně tak může dojít ke spontánnímu nenucenému mluvnímu projevu (práh proslovení). Totéž je zmíněno ve videu kanálu Expressable Speech Therapy (What are the signs of a language disorder?, 2022), kdy v rámci postupného rozvoje komunikačních dovedností u dítěte, musí být dítě nejdříve schopno jazyku porozumět, aby jej mohlo správně používat.

Dle Lechty (2011) umí dítě kolem roku a půl přibližně 75 slov. Sovák (1984) však podotýká, že nejprve se tvoří pasivní slovní zásoba, než se dítě dostane do fáze proslovení, které je zásadní pro to, aby se dítě naučilo mluvit. Odkazuje také na Komenského, který vyzdvihoval princip názornosti, jež je potřebný nejen pro rozvoj řeči.

Mezi rokem a půl a dvěma lety Lechta (2011) u dítěte popisuje charakteristické časté dotazování typu *Co/Kdo je to?* Dítě začíná tvořit věty o dvou slovech, je schopno na vyžádání ukázat určité části těla, nejen například u nějaké hračky, ale také na sobě (Lechta, 2011). Dle Červenkové (2019) dochází také k propojování oblasti verbální a neverbální, kdy dítě použije jedno slovo a k tomu například něco ukáže prostřednictvím gestikulace. Toto Sovák (1984) označuje jako tzv. mluvní vzorce, kdy je dítě schopno propojit více vnímaných jevů, u kterých si již vytvořilo určité asociace, a proto začíná tvořit věty, kde se objevují dvě slova. Postupně se řeč stává srozumitelnější, ke konci tohoto období, tedy kolem druhého roku věku, umí dítě přibližně 200-400 slov, které využívá (Lechta, 2011). Může se však stát, že vývoj řeči

neprobíhá podle určitých norem, kdy Kutálková (2010) zmiňuje, že i to se může stát, a může to být i v rodině takto dané, že řeč se objevuje se zpožděním, nebo také podotýká, že u chlapců pozdější nástup řeči nebývá nic netypického. Klade však důraz na **věkovou hranici tří let**, kdy je potřeba rozeznat, zda se jedná o fyziologickou nemluvnost, nebo zda tento zpožděný nástup řeči poukazuje na něco jiného. Poté je dle Kejklíčkové (2016) důležité, aby dítě podstoupilo patřičná odborná vyšetření, a to zejména u foniatra, psychologa, i neurologa.

2.3 Období lexemizace

Toto období kolem dvou až tří let věku se dle Lechty (2011) vyznačuje postupnými pokroky v oblasti gramatiky, tedy dítě začíná stavět věty, ohýbat slova a časovat slovesa. Postupně mizí dysgramatismy ve větách a koncem tohoto období je dítě schopno tvořit věty bohatší, o více než dvou slovech (Lechta, 2011). Kejklíčková (2016) však ve svém přehledu dětského vývoje řeči uvádí, že u dítěte je v tomto období gramatických chyb stále značné množství, přesto je však dítě schopno mnohému, co je po něm požadováno, porozumět, a to i v případě, že je použito souvětí, které obsahuje i dvě instrukce, na které má dítě zareagovat.

Sovák (1984) ve své publikaci zmiňuje tzv. transfer, který má svou důležitou roli nejen při rozvoji řeči, ale i gramatiky. V rámci transferu dítě přenáší své poznatky na základě analogické asociace, kdy například několik jevů bude mít společnou jednu vlastnost, které si dítě všimne, a na základě toho tyto jevy označí stejným způsobem. Dítě se tak učí i generalizaci, tedy zobecňování. V tomto období Lechta (2011) popisuje, že dítě začíná využívat fonemický sluch a je schopno odlišit některé podobně znějící hlásky, naučí se také gramatický vzorec, který aplikuje i u výjimek, kde tento vzorec neplatí (malý – malejší). O těchto gramatických výjimkách píše i Sovák (1984), který to vysvětluje jako chybnou analogii, jež se projeví při transferu, pomocí něhož se dítě pokusí říct něco nového, a prozatím nezná tyto výjimky. S těmito gramatickými chybami Lechta (2011) doporučuje pracovat za pomoci jednoduchého zopakování slov po dítěti, a však ve správném tvaru, aby dítě mohlo slyšet, jak to má znít. Dítě se také orientuje v časových pojmech (dnes, zítra) a zná své jméno, i jména některých jemu blízkých osob. Mluví-li dítě samo o sobě, objevuje se užívání třetí osoby. V tomto období se slovní zásoba pohybuje okolo 1000 slov. (Lechta, 2011)

2.4 Období gramatizace

Gramatizace je obdobím mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte, které Lechta (2011) popisuje jako období, kdy se dítě učí správné gramatice a výslovnosti. Zároveň toto období vymezuje jako takový posun k druhé signální soustavě, tedy na úroveň vyšší nervové činnosti. Sovák (1984, s. 77) rovněž popisuje: „Složitý proces zobecňování je přechodným útvarem mezi prvosignální konkretizující úrovní řeči a mezi druhsignální symbolizační úrovní řeči.“ Opět zde popisuje výše zmíněný transfer, jehož prostřednictvím dochází ke generalizaci, a co dříve dítě používalo jako označení pro jeden konkrétní jev, nyní aplikuje na obecné úrovni, a rozvíjí se tak postupně abstraktní myšlení. Lechta (2011, s. 48) také zmiňuje, že dítě: „prochází obdobím fyziologických těžkostí v řeči“ a je zde také vyšší riziko, že se u dítěte objeví narušená komunikační schopnost, zejména koktavost. Sovák (1984) upozorňuje na nepřiměřené kladení nároků na řeč dítěte, jehož řeč nedosahuje takové úrovně, a nebude-li si dítě v komunikaci jisto, může se více zadržovat, zmnožovat první slabiku, či se více přiklonit ke gestikulaci. Podotýká také, že na vývoj řeči dítěte má velký vliv také prostředí, které ho obklopuje, komunikuje s ním, klade na něj určité nároky, a záleží také, jaký mluvní vzor dítěti poskytuje. Dle Lechty (2011) dítě pomalu tvoří souvětí, i některá antonyma, pojmenuje své nejbližší včetně sebe a typický bývá také tzv. druhý věk otázek, kdy dítě své věty často začíná se slovy: *kdy/jak/proč*. Dítě se dle Kejklíčkové (2016) začíná orientovat v čase, tedy v minulosti i budoucnosti a samo je schopno i něco v těchto časech vyjádřit. Dochází k neustálému obohacování slovní zásoby, dítě je také schopno si zapamatovat jednodušší krátké básničky. Ke konci tohoto období je dítě schopno užívat přibližně 1500-2000 slov. (Lechta, 2011)

2.5 Období intelektualizace

Období, které nastává po čtvrtém roce života dítěte, nazývá Lechta (2011) jako období intelektualizace. Intelektualizaci řeči Sovák (1984) označuje jako celoživotní proces, kdy se obsahová stránka slov stále prohlubuje a zpřesňuje. V tomto období se dle Lechty (2011) dítě vyjadřuje gramaticky správně, přičemž se ve větách objevují všechny slovní druhy, pozná a rozliší barvy, počítá věci, které ho obklopují, je schopno zreprodukovat funkci některých předmětů, se kterými se běžně setkává a chápe, k čemu slouží. Dítě je také schopno mluvit v delších větách, převyprávět děj příběhu téměř samostatně, v řeči

se může objevovat a přetrvávat nesprávná výslovnost náročnějších hlásek. K navazování komunikace se svým okolím dítě aktivně využívá tzv. regulační funkci řeči. Kolem šestého roku věku se aktivní slovní zásoba dítěte pohybuje mezi 2500-3000 slovy. (Lechta, 2011)

3 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývojovou dysfázií lze obecně označit jako narušenou komunikační schopnost, kterou se dle Lechty (2003) rozumí narušení jedné nebo současně více jazykových rovin, přičemž je danému jedinci znemožněno plnohodnotně komunikovat po stránce řečové. Touto diagnózou se zabývá řada autorů, neexistuje však jednotná definice, neboť se jedná o velmi rozmanitou logopedickou vadu, kterou provází široká škála symptomů, jež se u každého jedince projevují zcela individuálně.

Vývojovou dysfázií popsaly svou definicí Mikulajová a Rafajdusová (1993, cit. podle Klenková, 2006, s. 68), kdy uvádí, že: „Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a jež se může projevovat ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré (nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, nevyskytuje se závažná porucha sluchu, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dostatek podnětů).“

Pospíšilová (2018, s. 284-285) svou definicí charakteristiku dysfázie také rozvádí a popisuje tuto diagnózu jako: „komplexní, vrozenou poruchu osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpožďujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními, či jinými vlivy prostředí“.

3.1 Klasifikace

Vývojová dysfázie se dle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) řadí mezi specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, jež jsou zde označeny jako F80, přičemž je vývojová dysfázie zařazena do dvou podkategorií, které zahrnují jak expresivní, tak receptivní poruchy řeči (F80-F89 - Poruchy psychického vývoje, 2023). Dle převažujících obtíží se vývojová dysfázie označuje jako receptivní, nebo expresivní, avšak nejčastějším typem vývojové dysfázie je dle Doležalové a Chotěborové (2021) typ smíšený, který se u jedinců s touto poruchou řeči vyskytuje nejvíce, přičemž se prolínají obtíže složky receptivní a expresivní, kdy jedna z nich může být i dominantní.

Receptivní neboli percepční dysfázie už svým názvem napovídá, že zde dochází k obtížím v oblasti příjmu a zpracování informací, je tedy narušena percepce. Převažuje zde narušení v oblasti sluchové percepce a paměti, jež dle Doležalové a Chotěborové (2021) zapříčiňuje nesprávné porozumění v oblasti řeči. Hovoří o častých obtížích v oblasti fonemického sluchu, které se projevují nesprávným rozlišováním podobně znějících slabik a slov. Popisují také, že jedinec s touto diagnózou si špatně interpretuje význam sdělovaného obsahu, kdy například slyší souvětí s několika instrukcemi, avšak splní pouze instrukci první, či vykoná něco jiného, než po něm bylo požadováno, neboť nebyl schopen si celou větu zapamatovat, či porozumět celému jejímu obsahu.

U expresivní dysfázie je z názvu možné vyvodit, že bude opakem dysfázie receptivní, a bude charakteristická obtížemi v oblasti vyjadřování, tedy v expresi. Doležalová s Chotěborovou (2021) charakterizují vyjadřování v oblasti řeči, u jedince s tímto typem dysfázie, jako velmi jednoduché, strohé, kdy slovní zásoba tohoto jedince bývá chudá, či je možné si všimnout i vlastního slovníku. Jako typický rys také uvádějí gramatické chyby, které se projevují například nesprávným slovosledem, zaměňování rodů i množného a jednotného čísla, užívání nesprávných tvarů slov, či špatné časování sloves. Z povahy expresivní dysfázie tedy vyplývá, že řečový projev tohoto jedince je mnohdy velmi těžce srozumitelný.

Smíšená dysfázie, jež je kombinací obtíží dvou typů výše popsaných dysfází, má dle Doležalové a Chotěborové (2021) nejčtenější zastoupení z důvodu toho, že expresivní dysfázii velmi často provází i určitá míra špatného porozumění, a naopak receptivní dysfázie s sebou obvykle nese nesprávné vyjadřování různé úrovně, přičemž, jak bylo již výše zmíněno, bývá narušení jedné složky s převahou.

Kutálková (2002) uvádí také nerovnoměrný vývoj osobnosti, který je s touto diagnózou spjat a dysfázii dělí do několika stupňů:

- **Nemluvnost**, kdy projev jedince bývá spíše neverbální, nebo hlasový, kdy dochází ke zmnožování slabik.
- **Částečná nemluvnost** neboli těžká dysfázie, kterou autorka charakterizuje opožděným vývojem řeči, která se sice rozvíjí, ale nesprávně, a pro jedince je velmi náročné si ji osvojit. U tohoto typu dysfázie je možné pozorovat prvky echolálie, perseverace, i poruchu artikulace.

- **Dysfázie**, při níž je možné realizovat komunikaci, avšak projevuje se zde obvykle kombinace narušení jak složky receptivní, tak expresivní, kdy je to patrné například v oblasti gramatiky, v artikulaci, nebo ve slovní zásobě.
- **Dysfatické rysy**, kdy v řeči se objevují některé ze symptomů charakteristických pro dysfázii.

3.2 Etiologie

Řada autorů, kteří vývojovou dysfázii popisují, se shodují na tom, že etiologie, tedy příčinnost této poruchy řeči, není plně objasněna. Škodová a Jedlička (2007) ve své publikaci uvádí, že dojde-li k poruše v oblasti, kde dochází k centrálnímu zpracování řeči, bývá dysfázie považována za následek této poruchy. Kutálková (2002) hovoří o dysfunkci mozku, která tuto poruchu řeči způsobuje, avšak nejedná se o ložiskové postižení centrální nervové soustavy, ale zasaženo je více oblastí, tedy jedná se o postižení tzv. difúzního charakteru, jež je rozptýlené. Výše zmínění autoři k etiologii také podotýkají, že k narušení mozkových funkcí u této poruchy řeči, může dojít v pre-, peri-, nebo postnatálním období vlivem různých negativně působících faktorů. Pospíšilová (2018) popisuje významnou roli organického podkladu spolu s pravděpodobným vlivem dědičnosti. V neposlední řadě je také zásadní prostředí obklopující jedince, na které upozorňuje Kutálková (2002). Uvádí negativní vlivy, jako jsou například nesprávný mluvní vzor, či výchova, emoční deprivace, kladení nepřiměřených nároků, které nejsou v aktuálních možnostech jedince, nebo také nadměrné sledování různých videí. Podotýká však, že se nejedná o faktory, které přímo zapříčiní tuto poruchu, ale mohou výrazně negativně ovlivnit, jak se porucha bude vyvíjet dále. Je tedy dle autorky velmi důležité poskytnout vyvíjejícímu se jedinci dostatečně stimulující prostředí, které umožní prostor pro napodobování a bude podporovat funkci řeči v sociální oblasti.

3.3 Symptomatologie

Jak bylo již výše zmíněno, vývojová dysfázie je provázena řadou různých symptomů, a to nejen v oblasti řeči, ale v mnoha dalších oblastech spolu s **nerovnoměrným vývojem** osobnosti jedince, který u dysfázie zdůrazňuje řada autorů, jako výše uvedená Kutálková, nebo například Klenková, Škodová a Jedlička, či Doležalová a Chotěborová. Právě Doležalová a Chotěborová (2021) upozorňují na vysoce individuální projevy této diagnózy u každého jedince, kdy také není podmínkou, že se u jedince musí objevit

všechny symptomy typické pro vývojovou dysfázii. Pro přehlednost zde budou uvedeny dvě podkapitoly zabývající se příznaky v řeči a v dalších oblastech.

3.3.1 Příznaky v řeči

Stěžejním symptomem v oblasti řečového vývoje je, dle Škodové a Jedličky (2007), **opožděný vývoj řeči**, který je charakteristickým znakem vývojové dysfázie. Škodová s Jedličkou (Škodová, 2007) píše o tom, že se u jedince s touto diagnózou může objevovat chudá slovní zásoba, málomluvnost, zaměňování podobně znějících slov, slabik, či hlásek, potíže s osvojením a zapamatováním slov nových, kdy může slova zkracovat, nebo v nich některé slabiky, či hlásky přehazovat i vynechávat, nebo nesprávně vyslovovat některé z hlásek. Z toho důvodu hovoří o mnohdy nesrozumitelné řeči, která může být i podtržena, již výše zmíněným, vlastním slovníkem jedince. Jako další z typických symptomů, který se může dle Pospíšilové (2018) objevit, je špatné uplatňování gramatických pravidel, čímž se rozumí například nesprávné skloňování, nebo časování sloves, nesprávný slovosled, či špatné dosazování předložek, spojek i zvrtných jmen, kdy jedinec se vyjadřuje spíše velmi jednoduchými a strohými větami o jednom, či dvou slovech. Kutálková (2002, s. 45) věty dysfatika popisuje jako: „obsahově chudé, stereotypní, stavba věty je velmi jednoduchá a chaotická. Zápor bývá často umístěn za slovesem.“ Naproti vyjadřování popisuje Pospíšilová (2018) i možné obtíže s nepochopením významu sdělení, kdy se složitějším sdělením, porozumění jedince klesá a vyžaduje zprostředkování informací co nejstručněji, ideálně s opakováním. Dalším typickým znakem, který zmiňuje, může být neschopnost vybavit si naučený pojem, přestože například jedinec vidí obrázek, jehož pojmenování zná, není schopen si jej vybavit. V interakci s okolím, kdy má jedinec s někým komunikovat, tak autorka popisuje, že může špatně udržovat oční kontakt, kterému se bude spíše snažit vyhýbat, nebo bude chybně aplikovat paralingvistické prvky, či nezvládne udržet dějovou linii.

3.3.2 Příznaky v dalších oblastech

Již výše zmíněný nerovnoměrný vývoj jedince, který je spjat s touto diagnózou, se může projevit v různých oblastech, ve kterých se objevuje zpoždění i v řádu několika let oproti vrstevnické normě (Škodová, 2007). V nesouladu bývá dle Škodové a Jedličky (2007)

oblast verbálního a neverbálního vyjadřování, kdy se jedinec verbálně neprojevuje úměře úrovni svého intelektu a chronologického věku.

Autoři dále upozorňují na obtíže v oblasti, nejen již výše popsané **sluchové percepce**, ale také obtíže u **percepce zrakové**, které se projevují nejvíce ve specifické kresbě, jež může být, u těžkých forem dysfázie, velmi nápomocnou při diagnostice. U sluchové percepce se dysfatic potýká také s nesprávným zapamatováním a následným zopakováním melodie, či rytmu a delší čas mu také trvá, než zpracuje informaci, která k němu došla, a mohl tak na ni reagovat (Škodová, 2007). Pospíšilová (2018) hovoří také o zvýšené citlivosti na výrazné zvuky, jako příklad uvádí vrtačku, mixér apod.

U **paměti** hovoří Doležalová a Chotěborová (2021) o obtížích v krátkodobé akustické paměti, kdy je problematické zopakovat delší větu o více slovech, či delší slovo. Pro jedince může být dle autorek také obtížné naučit se nazpaměť texty básní, nebo písní.

Škodová a Jedlička (2007) upozorňují na problematickou oblast **časoprostorové orientace**, kdy dysfatický jedinec není schopen se správně zorientovat jak v prostoru, tak na vlastním těle a nejsou mu vlastní ani významy slov spjaté s vyjádřením času. Dokonce zmiňují i nesprávné pochopení příbuzenských vztahů. Doležalová a Chotěborová (2021) popisují i potíže s udržení dějové linie.

Co se týče oblasti **motoriky**, může se dle Pospíšilové (2018) objevit celková neobratnost u jedince, kdy jsou obtíže jak v hrubé, tak v jemné motorice, i grafomotorice. Autorka popisuje možné obtíže v celkové koordinaci pohybů, jako například při chůzi, běhu, skocích, či udržení rovnováhy. V rámci jemné motoriky poukazuje například na neobratnost při držení příboru, zapínání knoflíků, či odemykání dveří. U grafomotoriky i oromotoriky se autorka domnívá, že bývají u dysfázie narušeny téměř vždy a často je mezi nimi určitá spojitost.

Autorka také upozorňuje na vliv **laterality**, na který taktéž upozorňují i Škodová s Jedličkou (2007), kdy stav jedince je znevýhodněn zejména lateralitou zkříženou, nebo nevyhraněnou, tedy ambidextrií, či dominantní užívání levé ruky i oka.

Dále hovoří Pospíšilová (2018) o **narušené schopnosti koncentrace** k podnětům přicházejícím z oblasti řeči, což způsobuje rychlejší unavitelnost a jedinec tak nemůže vydržet. Kutálková (2002) zdůrazňuje, s ohledem na etiologii, možnost přidružení

některé ze **specifických poruch učení**, jež označuje jako „dysporuchy“. Rehabilitační centrum MARIE ENFANT (Difficultés associées à la dysphasie, 2010) zmiňuje další z možných projevů, kterým je **tendence reagovat nepříznivě na nové situace a změny**, neboť tyto zkušenosti vyvolávají v jedincích s vývojovou dysfázií pocity nejistoty.

Dle ICCONS tedy Institutu pro komunikační a kognitivní neurovědy (Developmental Dysphasia, 2023) **vzniká podezření na diagnózu vývojové dysfázie, pokud:** dítě není schopno říct jediné slovo do dvou let, není schopno používat dvouslovné fráze do tří let, přetrvávají artikulační obtíže po sedmém roce, dítě nereaguje na známá jména do jednoho roku věku, neidentifikuje běžné předměty do osmnácti měsíců, nebo nereaguje adekvátně na základní instrukce do dvou let věku.

3.4 Diagnostika

U diagnostiky vývojové dysfázie hovoří Škodová a Jedlička (2007) o tom, že by se na ní měl podílet multioborový tým odborníků z oblasti medicínské, psychologické a speciálně pedagogické. Dle Kejkličkové (2016) se jedná o odborníky, kterými jsou logoped, foniatr, neurolog, pediatr, psycholog a speciální pedagog. Pospíšilová (2018, s. 302) podotýká: „Vycházet lze pouze z klinického obrazu.“ Autorka také popisuje, že je potřeba při vystření dbát na **pozorování dítěte** a také to, jak interaguje se svým okolím, čerpat informace z **rozhovorů** s rodiči i z **rodinné anamnézy**. A v neposlední řadě jsou důležitá samotná diagnostická vyšetření, která Škodová a Jedlička (2007) popisují:

- **Foniatrická diagnostika**, která je v kompetenci foniatra, přičemž se tato diagnostika zaměřuje na expresivní a receptivní složku řeči a sluch.
- **Neurologickou diagnostiku** zajišťuje neurolog, který by v ideálním případě měl být znalý problematiky vývojové dysfázie. U prováděného EEG se mohou objevit patologické znaky blízké epilepsii, ale mnohdy se v neurologickém nálezu ani nemusí objevit nic, a pokud ano, výsledky nálezu ukazují difúzní zasažení CNS, avšak není pravidlem, že míra postižení v této neurologické oblasti musí odpovídat míře poruchy řeči.
- **Psychologická diagnostika** prokazuje již výše zmíněný nerovnoměrný vývoj, a na co zde autoři také upozorňují je intelekt, který, jde-li čistě o tuto diagnózu, není narušen, dokonce může být i nadprůměrný bez ohledu na stupeň závažnosti vývojové dysfázie. Vyšetření v rámci této diagnostiky se zaměřuje na kresbu

a zkoušku obkreslování, které poukazuje na schopnosti v oblasti motoriky a zrakové percepce. Vitásková (2005) hovoří o inteligenčních testech, jako je například PDW neboli Pražský dětský Vechsler nebo také Ravenovy matice.

- **Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika**, jež je zásadní pro komplexní stanovení celkové diagnózy, které má v rámci této diagnostiky klinický logoped, který se zaměřuje na oblasti: časoprostorové orientace, laterality, motorických funkcí, zrakové a sluchové percepce, receptivní a expresivní stránky řeči, grafomotoriky, a v neposlední řadě také paměti a schopnosti koncentrace. Pospíšilová (2018) také hovoří o tom, že klinický logoped se zaměřuje na vyšetření všech jazykových rovin.

3.4.1 Diferenciální diagnostika

Diferenciální diagnostika hraje v rámci diagnostikování vývojové dysfázie velmi důležitou roli, neboť se tato diagnóza může, z důvodu svých projevů, zaměnit za diagnózy jiné, a je tedy potřeba, jak zmiňují Škodová a Jedlička (2007), je od sebe odlišit neboli diferencovat. Autoři také zdůrazňují komplexnost vyšetření všech oblastí spjatých s vývojovou dysfázií. Škodová a Jedlička (2007, s. 120) hovoří o tom, že: „Opoždění jednotlivých složek osobnosti (např. vývoj řeči, vývoj zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky, a z toho vyplývající vývoj koordinace pohybů a grafomotoriky) je nerovnoměrné.“ Kejkličková (2016) považuje za důležité zaměřit se i na to, jak si dítě hraje a interaguje s okolím, které ho obklopuje. Ve své publikaci Škodová a Jedlička (2007) uvádí, které diagnózy mohou být mnohdy mylně stanoveny namísto vývojové dysfázie:

- **Vývojová dysartrie**, která se s dysfázií může shodovat svými symptomy v řeči, jež se však liší svou neurologickou podstatou.
- **Vada, či porucha sluchu** se s vývojovou dysfázií zaměřuje z důvodu opožděného řečového vývoje, který je ale u dysfázie pouze jedním z výrazných projevů.
- **Opožděný vývoj řeči prostý**, kde, v porovnání s vývojovou dysfázií, nejsou narušeny žádné další oblasti mimo opožděný řečový vývoj.
- **Opožděný vývoj řeči při mentálním postižení** je sice provázen opožděním celého osobnostního vývoje, avšak rozdílem je, že u této poruchy je opoždění ve všech oblastech na stejné úrovni.

- **Těžká dyslalie** bývá často užívána neodbornou veřejností, která ji takto zaměňuje s vývojovou dysfázií.

Mimo poruchy artikulace, vady sluchu a mentální retardace popisuje Pospíšilová (2018) v rámci diferenciální diagnostiky také možnou záměnu za **autismus**, tedy poruchu autistického spektra, **Landau-Kleffnerův syndrom** (porucha řeči s epilepsií), **podnětovou, nebo emoční deprivaci**, či různá **genetická postižení s obdobnými projevy**. Kejklíčková (2016) u diferenciální diagnostiky zmiňuje i diagnózu **mutismu**, kterou je také potřeba odlišit od vývojové dysfázie.

Mikulajová (2003) hovoří o **Heidelberském testu vývoje řeči (H-S-E-T)**, který je významnou testovou baterií, jež byla vytvořena Grimmovou a Schölerem. Celá tato testová baterie se skládá ze třinácti subtestů zaměřujících se na řečově-lingvistickou a řečově-pragmatickou stránku, kdy celkový výsledek ukazuje tzv. vývojový jazykový profil testovaného jedince. Původní verze pro děti od čtyř do devíti let je německá, byla však upravena na verzi použitelnou u nás i na Slovensku. (Mikulajová, 2003)

3.5 Terapie

Terapie vývojové dysfázie spočívá dle Škodové a Jedličky (2007) ve spolupráci **multioborového týmu**, který bude pracovat v zájmu dítěte, kdy nedílnou součástí tohoto týmu jsou také rodiče. Multioborovým týmem mají autoři na mysli spolupráci klinického logopeda i psychologa s lékařem jako jsou pediatr, neurolog, nebo také foniatr. Mimo jiné se v terapii angažují vyučující, kteří s dítětem pracují a také odborníci ze školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ), konkrétně ze speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Pospíšilová (2018, s. 308) popisuje totéž: „Pro zájem dítěte je ideální komplexní, koordinované a oboustranné působení: klinický logoped – ostatní klinici – dítě – rodina – škola.“ Hovoří také o tom, že neoptimálnější je poskytnout dítěti terapii, která bude uzpůsobena přímo dle jeho individuálních potřeb a bude vycházet z aktuálních výsledků diagnostiky.

Škodová a Jedlička (2007) zdůrazňují komplexní zaměření na rozvoj celkové osobnosti dítěte, jež vede k rozvoji komunikačních dovedností a schopností u této diagnózy, přičemž nedominovala pouze řečová oblast, jak tomu bylo dříve. Autoři popisují následující oblasti, které je potřeba rozvíjet, aby terapie vývojové dysfázie byla komplexní:

- **Zrakové vnímání** je zásadní rozvíjet hned v začátcích zahájení terapie, neboť se postupně vyvíjí rozlišování detailů ze shora dolů, poté se postupně vyvíjí i schopnost rozlišování polohy vlevo a vpravo. Zralost těchto schopností je předstupněm pro pozdější učení se **čtení a psaní**. Pro naučení se čtení a psaní může být také prospěšná metoda Elkonina, která: „postupuje od mluveného slova ke čtenému“ (Stručná charakteristika metody, 2014). Metoda slouží k rozvoji jazykových schopností, kdy se dítě nejprve naučí porozumět struktuře hlásek ve slovech a následně si postupně osvojí písmena, která značí jednotlivé hlásky. Přínosem je zde i podpora myšlení a rozvoje poznávacích schopností. (Stručná charakteristika metody, 2014)
- **Rozvíjení sluchového vnímání** má v rámci terapie vývojové dysfázie nezastupitelnou roli zejména z důvodu: problematického rozlišování určitých prvků řeči, obtíží při zpracování zvukového signálu, neschopnosti rozpoznat hlavní slova pro pochopení sdělovaného obsahu prostřednictvím řeči, narušení krátkodobé paměti, jež znemožňuje upevnění vzorců řeči, obtíží s tempem řeči, kdy má jedinec také obtíže s napodobováním a udržením nenáročné melodie.
- **Paměť a pozornost** patří také mezi oblasti, které je důležité rozvíjet v rámci terapie. Záleží na každém jedinci, do jaké míry se u něj vyskytují obtíže s pamětí nebo schopností koncentrace pozornosti. Tyto dvě oblasti je možné trénovat spolu s rozvíjením dalších důležitých oblastí dle potřeb jedince s dysfázií, na jehož posun má zásadní vliv opakování postupů vedoucích k řádnému osvojení požadované činnosti.
- **Rozvíjení motoriky** je nedílnou součástí rozvíjených oblastí při terapii vývojové dysfázie. Autoři zde popisují, že mimo řečových obtíží se vývojová dysfázie projevuje právě v oblasti motoriky, kdy jedinec s touto diagnózou mívá obtíže s koordinací pohybů, či motorickým neklidem. Typická bývá celková neobratnost jedince u aktivit předškolního věku, například skok snožmo, nebo na jedné noze, nesprávné střídání nohou při chůzi po schodech, neobratnost při míčových hrách apod. Odkazují také na NEPS neboli neuropsychologické vyšetření, prostřednictvím kterého lze vyšetřit oblasti **jemné a hrubé motoriky**, kdy výsledky mohou sloužit i k rehabilitaci těchto oblastí. Cílí se zde na procvičení motoriky rukou (využití stavebnice různé velikosti, tvaru i materiálu, zaměření na přesnost pohybů), dynamické organizace pohybů (rytmické a pohybové hry), opticko-prostorovou orientaci (nápodoba přímého vzoru

– rozlišování prostorových vztahů mezi zrcadlovými obrazy), nebo také celkovou pohyblivost rukou (návuk správného a přesného provedení pohybů s přesností). Mimo jiné zmiňují o něco dostupnější test Ozeretzkého, kdy také dodávají, že na základě výsledků jednotlivých testů vzniká terapeutický plán. Do oblasti motoriky patří také **motorika mluvidel**, jež bývá u dysfatičů zasažena také, například v podobě nesprávného pohybu jazyka, rtů, či tváří. Zejména bývá problematická celková souhra pohybů mluvidel. Projevuje se to například nemožností vyjádřit mimicky své emoce, nesprávnou artikulací z důvodu neplynulosti pohybů mluvidel, či je znemožněna konzumace jídla například v podobě kousání zmrzliny místo lízání. V rámci terapie může být nápomocné a přirozené cvičení během jídla, kdy například stačí i pouhá změna konzistence jídla, nebo různě si s jídlem v ústech pohrát, či do něj foukat, lízat lízátko, nebo také zařadit brčko. Škodová s Jedličkou (2007) upozorňují na zásadní chybu, kdy jsou v rámci terapie zvolena pouze cvičení zaměřující se na správnost výslovnosti bez řádného náviku cvičení, která mají předcházet. Podotýkají také, že má-li dysfatický jedinec oslabené schopnosti v oblasti hrubé motoriky, je pravděpodobné, že nebude schopen splnit požadavky kladené na přesné provedení cviku za pomoci mluvidel. Jednotlivá cvičení je potřeba zařazovat postupně a vycházet z toho, co jedinec zvládá, aby měl také šanci zažít úspěch.

- **Rozvíjení časoprostorové orientace** hraje důležitou roli, neboť se velmi často objevují takové obtíže, kdy dítě například není schopno sdělit, kolik je mu let, nebo ve školním věku neví, kdy se narodilo, těžce se také orientuje ve svém příbuzenstvu, špatně rozumí prostorovým i časovým vztahům, které jsou pro dysfatického jedince velmi obtížné na úrovni verbálního vyjadřování. Autoři v rámci terapie této problematické oblasti u dysfatičů hovoří o využití propojení kresby lehkého obrázku o 2-4 částí (například kruh, čára) s jeho následným vyobrazením v prostoru, kdy je ztvárněn například na nějaké ploše za pomoci různých materiálů, jako mohou být provázky, špejle, či papír a další.
- Další velmi významnou oblastí, které je potřeba se v rámci terapie věnovat, je **grafomotorika**. Právě **kresba** svou nezastupitelnou rolí pomáhá při rozvoji komunikačních dovedností. Z počátku je důležité pracovat pozvolna a nezapomínat, že jedinci s vývojovou dysfázií buď nekreslí vůbec, nebo kreslí, ale neradi. Kresba také

bývá na úrovni čmáranice, neboť jsou zde obtíže například s napodobováním vzorového obrázku, obkreslováním, nebo tito jedinci nejsou vůbec schopni sami vytvořit nějaký obrázek na určitý pokyn. Je tedy zapotřebí u jednotlivých prvků kresby začít nejprve s nácvikem obkreslování, kdy je důležité práci rozdělit na dílčí kroky, které budou názorně předvedeny. Po zvládnutí jednotlivých prvků, se mohou postupně začít spojovat tak, aby mohl začít vznikat celistvý obrázek. Příkladem může být spojení odlišně velkých kruhů, které by představovaly sněhuláka, nebo se postupně mohou mísit odlišné tvary jako je čára a kruh, které svým spojením mohou vytvořit slunce. Autoři také doporučují, pro lepší uvolnění ruky, pracovat například na tabuli, která umožňuje práci na větší ploše. Zmiňují, že pozitivní výsledky těchto postupů se ukazují, jak při individuální, tak u skupinové terapie.

- V neposlední řadě, jak autoři uvádí, že je zásadní rozvíjet **řeč**. Kejklíčková (2016) podotýká, že se nejedná pouze o trénování výslovnosti, ale zejména je důležitá práce s obsahovou stránkou řeči, tedy zaměření se na větnou skladbu, aktivní i pasivní slovní zásobu a porozumění. Zaměření se čistě na správnou výslovnost považuje u vývojové dysfázie za fatální chybu. Hovoří také o vizualizaci, která je nápomocná nejen při rozvoji aktivní a pasivní slovní zásoby, ale také při zlepšování tvorby vět nebo například posloupnosti dějové linie. Pro zlepšení větné skladby a gramatiky zmiňuje například manipulaci s hračkami. Doležalová a Chotěborová (2021) upozorňují na přílišné zahlcení okolními podněty (televize, rádio, hračka se zvukem), které brání plnému vnímání řeči. Je-li v okolí více těchto podnětů, není pak dítě dle autorek schopno vyhodnotit, co je důležité a informační hodnota řeči tak pomalu zaniká, a je vnímána stejně jako zvuk z pozadí, který jde například z televize. Není tedy možné, aby se poté dítě mohlo učit nová slova, která by aktivně využívalo, nebo je alespoň pasivně znalo. (Doležalová, 2021)

3.5.1 Individuální a skupinová logopedická terapie

Škodová a Jedlička (2007) hovoří o terapii komunikačních dovedností, u jedinců s diagnózou vývojové dysfázie, kde se nabízí dvě varianty, a to individuální přístup, nebo bývá terapie realizována skupinově.

V rámci **individuální logopedické terapie** popisují, že se přes známé speciálně pedagogické a metodické zásady, využívá především individuální přístup, neboť se jedná

o diagnózu s vysoce rozmanitou paletou symptomů, a u každého jedince se tak vývojová dysfázie může projevovat zcela odlišně. Za velký přínos individuální logopedické terapie považují větší prostor pro klid a maximální koncentraci na práci, jež je zásadní pro téměř všechny dysfatické jedince. Významnou roli zde také hrají osobnostní dispozice klinického logopeda, které mají vliv, spolu s jeho osobními i odbornými kvalitami, na navazování kontaktů se svými klienty, včetně získání si vzájemné důvěry. Další výhody individuální logopedické terapie vidí Kejklíčková (2016) v poskytování možnosti vyšší míry sociální adaptability, nabití jistoty a zvolení konkrétního přístupu, který bude adekvátní pro potřeby dítěte. U nejmenších jedinců podotýkají Škodová s Jedličkou (2007) důležitost zaměření se na ty nejzákladnější prvky řeči a rozvoj psychomotorických dovedností. Apelují také na spolupráci klinického logopeda s rodinou, která by měla usilovat o vytvoření dostatečně podnětného prostředí, a aby také poskytovala správný mluvní vzor. Úkolem klinického logopeda je vytvořit individuální terapeutický plán, kdy se postupně na sezeních s dítětem bude věnovat rozvoji již výše popsaných problematických oblastí, dle potřeb dítěte. Mimo jiné vede spolu s lékařem a psychologem dokumentaci o dítěti, navrhuje možnosti zařazení do vzdělávacího procesu, a spolupodílí se na celkovém posouzení pokroku rehabilitace. Jestliže se plánuje integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy (dále jen ZŠ), pomáhá jim logoped navázat kontakt s relevantní školou nebo s SPC. (Škodová, 2007)

Dle Škodové a Jedličky (2007) se **skupinová logopedická terapie**, která je určena pro děti s vývojovou dysfázií, využívá v různých typech zařízení. Ty zahrnují denní stacionáře, které jsou provozovány ministerstvem zdravotnictví, lůžková oddělení v rámci foniatrických, neurologických a psychiatrických klinik, léčebny pro děti s vícečetným postižením a také speciální mateřské a základní školy, které spadají pod resort školství. Autoři také doporučují nepřekračovat počet šesti dětí na jednu skupinu, která by měla zůstat stále malá, aby se každému jedinci dostalo dostatečné pozornosti a péče dle jeho potřeb. **Klinický logoped** se zde, vyjma individuální logopedické terapie a koordinace speciálních skupinových rehabilitačních programů, zaměřuje na výběr a využití vzdělávacích her s cílem podporovat rozvoj slovní zásoby, zrakového a sluchového vnímání, jemné a hrubé motoriky, včetně písemného projevu. Taktéž dbá

na správnou aplikaci těchto her. Usiluje o to, aby byly respektovány a uplatňovány všechny speciálně pedagogické metody a principy při zapojování dětí do her a komunikace s ostatními dětmi a pracovníky instituce. (Škodová, 2007)

Autoři hovoří o tom, že hlavním záměrem je podporovat rozvoj jak jemné, tak hrubé motoriky, procvičovat a zafixovat různé dovednosti a pohybové vzorce, a také posílit celkovou koordinaci a vyváženost pohybů. Zmiňují také různá pozitiva, která skupinová terapie přináší, například: zvýšení mluvního apetitu, vzájemnou nápodobu s jinými dětmi, obohacování slovní zásoby, lepší aplikaci gramatických pravidel, značné pokroky v oblasti motoriky, prostorové orientace, zrakového i sluchového vnímání, nebo také například srozumitelnější projev, či rychlejší aklimatizaci na sociální podmínky dítěte. Svou pozitivní stránku skupinová terapie přináší nejen dětem, ale také pracovníkům, kteří se na této terapii podílejí. Nabízí se zde příležitosti pozorovat dítě v odlišných situacích, aplikovat získané poznatky ze skupinové terapie při té individuální, zvýšit také motivaci dětí i jejich zákonných zástupců, nebo zde například také dochází ke vzájemnému obohacování logopeda spolu s dalšími odborníky, kteří se dítěti v rámci skupinové terapie věnují. (Škodová, 2007)

Vzhledem k nerovnoměrnému a vysoce individuálnímu vývoji schopností dítěte s dysfázií není, dle Škodové a Jedličky (2007), možné zaměřit se na rozvoj výše popsaných schopností a dovedností jako na oddělené složky. Za důležité považují kombinovat všechny rehabilitační, edukační a reedukační metody tak, aby dítě mohlo maximálně využít svých již nabytých dovedností.

3.6 Prevence

Obecně se prevencí rozumí předcházení vzniku něčeho nežádoucího jako například předcházení vzniku nějaké poruchy, či onemocnění. Prevence bývá rozdělována do tří stupňů, kdy se jedná o prevenci **primární, sekundární, nebo terciární**. V logopedické praxi, jak uvádí Klenková (2006, s. 57), tomu nebývá jinak. Primární prevenci popisuje jako: „předcházení situacím, které ohrožují určité narušení komunikační schopnosti“. U sekundární prevence zmiňuje, že zde se jedná již o jedince, u kterých se určité ohrožení objevuje, a na tyto rizikové skupiny jedinců se sekundární prevence zaměřuje. U terciární prevence popisuje, že jde přímo o narušenou komunikační schopnost jedinců, u kterých

terciární prevence usiluje o to, aby jim narušená komunikační dovednost nezabraňovala v začleňování se do společnosti, tedy v socializaci.

Peutelschmiedová (2005) hovoří o šíření osvěty pro širokou veřejnost, kterou vnímá jako podstatu primární logopedické prevence. Sekundární logopedickou prevenci chápe jako předcházení nežádoucích vlivů u jedinců, jež jsou nějakým způsobem ohroženi, a vzniká zde větší riziko vzniku obtíží. Terciární logopedická prevence tkví dle autorky v práci s daným jedincem a usiluje o to, aby nedocházelo ke zhoršení jeho stavu.

Škodová a Jedlička (2007) upozorňují na pasivitu v komunikaci, jež je význačná pro vývojovou dysfázii. Jedinci s touto diagnózou nezačínají konverzaci sami od sebe, jsou také častěji v roli posluchače, nejsou schopni se dostat k podstatným informacím, a v určitém období pro ně neverbální komunikace může být jediným prostředkem k dorozumívání se. Autoři tedy považují za zásadní, pro vývoj řeči, **kommunikaci mezi matkou a dítětem**, neboť matka bývá také první, která začne postupně vnímat odlišnost ve vývoji svého dítěte, což se začne projevovat ve vztahu s dítětem. Proto autoři píší, že v příhodných podmínkách může rodinná výchova založená na intuici poskytovat ochranu, která usnadňuje postupné vyrovnávání se s poruchami a nedostatky.

3.7 Prognóza

Pospíšilová (2018) u prognózy vývojové dysfázie podotýká, že se jedná o jednu z poruch neurovývojových, přičemž neurovývojové poruchy jsou význačné tím, že je zde sklon k přetrvávání až do dospělosti. Přestože se postupně s přibývajícím věkem objevují pokroky, dodává však autorka, že silné genetické predispozice jsou zde významným predikujícím faktorem. Škodová a Jedlička (2007) hovoří o úspěšné, ale několikaleté terapii, která může přetrvávat i celý školní věk dítěte, jedná-li se o nejtěžší formy vývojové dysfázie. Dle autorů dochází k postupnému zlepšování v jednotlivých problematických oblastech, ve školním věku se objevují obtíže zejména při osvojování základních dovedností ve škole jako je čtení, psaní, i počítání, nebo obtíže v oblasti kresby, s přibývajícími ročníky se dostávají i potíže s osvojením cizího jazyka. V neposlední řadě je problematická i sociální oblast. Škodová a Jedlička (2007) řadí mezi faktory ovlivňující úspěšnou rehabilitaci intelekt jedince, spolupráci s rodinou, nebo také možnost vhodného zařazení do školního, či předškolního prostředí, které odpovídá individuálním potřebám a schopnostem jedince.

Doležalová a Chotěborová (2021, s. 77) popisují: „Z vývojové dysfázie se „vyrůst“ nedá, dysfatikem je člověk po celý život, stejně jako se člověk po celý život potýká např. s dyslexií, ale naučí se v tom „chodit“, dokáže problém zpracovat, vyzdvihnout své přednosti.“ Dle autorek se jedinec s vývojovou dysfázií může potýkat například s komunikační nejistotou, či špatnou výbavností slov, nebo má-li přidružené ADHD, tak se může projevovat i unáhleným skákáním do řeči. Ujišťují také, že není potřeba zoufat, když dítě s dysfázií ve čtyřech letech stále nemluví, neboť postupně dojde ke změnám a zlepšení ve skocích, jež mohou být také proloženy i obdobím stagnace, kdy se po nějaký čas nestane nic, dokud se to opět zničehonic nepromění ve velký posun. Apelují tedy na dostatek trpělivosti a vytrvání na této cestě ke zlepšení, protože se dostaví. V dospělosti u jedince s vývojovou dysfázií také zmiňují, že projevy této diagnózy mohou být již pouze nepatrné.

Za klíčové považují Doležalová s Chotěborovou (2021) zejména postoj a spolupráci rodiny, která by měla dítě přijímat se všemi jeho nedostatky. Snaží se také upozornit na to, že řeč neznamena pouze umět perfektně vyslovovat, ale důležité je také se zaměřit hlavně na oblasti, kde jsou nedostatky, kterým je potřeba se skutečně věnovat, aby se dítě mohlo postupnými krůčky neustále zlepšovat.

4 PODPORA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE, ŽÁKA S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍ

Tuto problematiku vymezuje **§ 16 školského zákona** (Česko, 2022) s názvem: „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“. Tento paragraf hovoří o poskytování podpůrných opatření jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrnými opatřeními se dle této legislativy rozumí například využití podpory ze strany školy nebo školského poradenského zařízení, vzdělávání dle stanoveného individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), pomoc asistenta pedagoga (dále jen AP), nebo například úprava hodnocení či metod v rámci vzdělávání.

4.1 Speciálně pedagogické centrum

Jak uvádí Doležalová a Chotěborová (2021), **SPC** neboli speciálně pedagogické centrum patří mezi školské poradenské zařízení poskytující základní poradenské služby, které nejsou zpoplatněny. Aby mohly být služby v rámci SPC poskytovány, je zapotřebí o ně požádat a poskytnout písemný souhlas. Souhlas musí podepsat zletilá osoba, tedy klient či jeho zákonný zástupce. O služby SPC žádá žák, zákonný zástupce, škola nebo žádost podává také školské zařízení. Autorky také popisují, že speciálně pedagogické centrum, které se zaměřuje na vady řeči, poskytuje odborné služby psychologů a speciálních pedagogů, konkrétně logopedů.

Speciálně pedagogické centrum je legislativně vymezeno § 6 vyhlášky č. **72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Česko, 2021). Služby, které SPC nabízí, mohou být poskytovány ambulantně, kdy klienti do centra dochází, nebo naopak terénně, kdy se pedagogičtí pracovníci dopraví do škol, školských zařízení, či do rodin.

Vyhláška také stanovuje, co je náplní speciálně pedagogického centra. Zabývá se připraveností žáků na povinnou školní docházku, jejich speciálními vzdělávacími potřebami, stanovuje podpůrná a vzdělávací opatření (např.: školní zařazení), na základě odborných posouzení a dokumentů, zprostředkovává speciálně pedagogickou péči a vzdělávání. Dle individuálních vzdělávacích potřeb žáka vypracuje zprávu a doporučení na podpůrná a vzdělávací opatření. Provádí také psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, a mimo jiné nabízí kariérní poradenství i pomoc s obtížemi v oblasti psychosociálního vývoje nebo obtížemi spjatými se vzděláváním.

A v neposlední řadě spolupracuje se školou, pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci, a poskytuje jim také poradenství a metodickou podporu.

Druhým typem ŠPZ je pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP). Svou pracovní náplní je dle Doležalové a Chotěborové (2021) podobná, neboť se také zabývá oblastí školního vzdělávání, poskytuje služby od odborníků jako je psycholog a speciální pedagog, provádí diagnostiku a zajišťuje poradenství a metodickou podporu. Autorky však zmiňují, že se tato dvě školská poradenská zařízení odlišují svým zaměřením, kdy SPC je především orientováno na jedince s určitým typem postižení (např.: řečová vada), a PPP se zabývá zejména problémy v oblasti výchovy a vzdělávání. PPP je rovněž legislativně vymezeno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

4.2 Individuální vzdělávací plán

IVP neboli individuální vzdělávací plán je součástí školského zákona, kde je popsán pod § 18. Dle tohoto zákona **č. 561/2004 Sb.**, ve znění pozdějších předpisů, může ředitel školy, má-li písemné doporučení ŠPZ a žádost zletilého žáka či studenta, případně jeho zákonného zástupce, povolit vzdělávání dle IVP žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami, či mimořádným nadáním.

Dalším legislativním dokumentem, který se zabývá IVP pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je **vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Individuální vzdělávací plán je dle **§ 3** této vyhlášky (Česko, 2021) obligatorní pro naplnění individuálních vzdělávacích potřeb daného jedince. Doporučí-li ho školské poradenské zařízení, vypracovává ho škola, na základě školního vzdělávacího programu, společně s daným poradenským zařízením, se žákem a případně i jeho zákonnými zástupci, pokud je žák nezletilý.

Společně s druhy a stupni podpůrných opatření se v IVP, jak hovoří tato vyhláška, nachází popsané především změny vzdělávacího obsahu spolu s časovým a obsahovým rozvrhem, nové možnosti způsobu výuky a úpravy v hodnocení, včetně možných změn v očekávaných výstupech. Jakmile dostane škola doporučení a žádost, musí zajistit vypracování IVP do jednoho měsíce, s tím, že tento plán může být během školního roku kdykoli pozměněn a přizpůsoben individuálním potřebám žáka.

Dle § 4 této vyhlášky, jsou s vyhotoveným individuálním plánem seznámeni vyučující žáka, žák, a v případě jeho nezletilosti jeho zákonný zástupce. Vzdělávání dle IVP je možné uskutečnit pouze s písemným souhlasem žáka, či jeho zákonného zástupce.

4.3 Pedagogická intervence

Pedagogickou intervencí se dle § 4a vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, rozumí poskytování podpory ve vzdělávacích oblastech, které jsou pro žáka obtížněji zvladatelné, nebo se prostřednictvím pedagogické intervence vynahrazuje nedostačující příprava z domova. Pedagogická intervence může být použita pro jednotlivce, nebo skupiny žáků. Cílem je identifikovat specifické potřeby žáků a nabídnout jim vhodné strategie, podporu a prostředky, které jim pomohou překonat překážky a dosáhnout úspěchu ve vzdělávání. Tato legislativa hovoří o prvním stupni podpůrných opatření, v rámci kterého je intervence realizována.

4.4 Asistent pedagoga

AP neboli asistentovi pedagoga je věnován § 5 již výše zmíněné **vyhlášky č. 27/2016 Sb.**, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o pedagogického pracovníka, který dle této legislativy spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky, kterým dopomáhá v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle stanoveného podpůrného opatření.

Legislativa se rovněž zabývá náplní práce asistenta pedagoga. Především vykonává přímou pedagogickou činnost, kdy se řídí dle jiných pedagogických pracovníků a stanovených pracovních postupů v rámci výchovně-vzdělávací činnosti, kdy usiluje o poskytování podpory jednotlivým žákům. Dopomáhá žákům při přípravě na výuku, vede je k tomu, aby byli maximálně soběstační a dosahovali vytyčených cílů ve vzdělávání. Oporou je nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pro vyučující, kdy například pomáhá při organizačních aktivitách, školní adaptaci těchto žáků, komunikuje se žáky i jejich zákonnými zástupci, poskytuje pomocnou ruku při sebeobslužných činnostech žáků a pohybu, nebo se také například zaměřuje na posilování sociálních kompetencí žáků, či vytváření elementárních návyků v oblasti práce a hygieny. Jak hovoří tato vyhláška náplň práce AP se odvíjí od jeho kvalifikace. Vyhláška dkazuje na zákon o pedagogických pracovních, kde je to vymezeno.

Gabašová a Vosmik (2019, s. 11) se též věnují problematice asistenta pedagoga. Poukazují na celou řadu různých pohledů na tuto práci a hovoří o **tzv. triádě učitele, zákonného zástupce a asistenta pedagoga**, kdy je důležité dodržení určitých podmínek:

- „vzájemná úcta a důvěra v rámci triády
- dostatek informací vycházejících ze zkušenosti ověřené praxí
- poskytování zpětné vazby
- další vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga
- pravidelná efektivní komunikace
- kvalitní odborná metodická podpora“

4.5 Možnosti vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v předškolním věku

U dítěte s vývojovou dysfázií je dle Doležalové a Chotěborové (2021) velmi individuální, jak bude probíhat proces adaptace na prostředí mateřské školy (dále jen MŠ), neboť to závisí na typu této diagnózy a daných symptomech každého jedince. Někteří jedinci to zvládají poměrně snadno, jiní se však neobejdou bez určitých podpůrných opatření, jako je například již výše popsáný individuální vzdělávací plán, či asistent pedagoga.

Dle autorek se tedy nabízí vzdělávání v **běžné mateřské škole**, pokud se jedná o lehčí formy dysfázie a jedinec je tak schopen zvládat nároky MŠ bez podpůrných opatření. Je také možná **individuální integrace do běžné mateřské školy**, kdy SPC vydá doporučení k integraci a navrhne i podpůrná opatření, která budou poskytovat dostatečnou podporu v rámci předškolního vzdělávání, aby jej dítě zvládalo.

Další možností, kterou Doležalová s Chotěborovou (2021) popisují, je **logopedická třída** v mateřské škole, která je zřízena dle **§ 16 odst. 9 školského zákona**, jedná se o tzv. **skupinovou integraci**. Logopedickou třídu navštěvují pouze jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, oproti běžné třídě je zde nižší počet žáků, působí zde logoped a často bývá přítomen i asistent pedagoga. Dětem se zde dostává odporné komplexní péče, která cílí, vedle dalších oblastí, především na rozvíjení v oblasti řeči a komunikačních dovedností. Dětem se dostává individuální a skupinové logopedické péče.

Dále může být přímo **logopedická mateřská škola**, opět zřízena dle stejné legislativy. Poskytování služeb je obdobné jako u logopedické třídy. Logopedické mateřské školy

přijímají děti s narušenou komunikační schopností, které dostaly doporučení školského poradenského zařízení. Závisí zde na tom, do jaké míry ovlivňuje narušená komunikační schopnost možnosti vzdělávání dítěte, jedná-li se o lehčí formu, může být dítě vzděláváno i v běžné MŠ.

Autorky hovoří také o tom, že existuje i **individuální integrace do mateřské školy**, které jsou určené pro jedince **s jiným typem postižení**. Je možné, aby dítě s dysfázií navštěvovalo například mateřskou školu určenou pro děti se sluchovým postižením. Tato varianta může nastat v případě, kdy logopedická MŠ například není v možnostech dopravy zákonných zástupců, nebo je daná mateřská škola nepřijala z kapacitních důvodů, či je tento typ vzdělávání přijatelnější. Zmiňují zde také, že vzdělávání dítěte se odvíjí nejen od možností rodičů, ale také od možností mateřské školy, včetně toho, zda dostanou doporučení školského poradenského zařízení, či nikoli.

4.6 Možnosti základního vzdělávání u dětí s vývojovou dysfázií

Často se stává, jak popisují Doležalová s Chotěborovou (2021), že než vůbec dítě s vývojovou dysfázií nastoupí do školy, mívá **odklad školní docházky**. V tomto případě může buď zůstat další rok v MŠ, nebo je zde možnost **přípravné třídy**, která je tzv. nultým ročníkem základní školy. Přípravná třída má snížený počet dětí, a výuka je přizpůsobena individuálním vzdělávacím potřebám, kterými se zabývá speciální pedagog. Autorky (2021, s. 66) dodávají, že: „Přípravná třída usnadňuje dětem pozdější vstup do první třídy, děti si pozvolna zvykají na režim školy, lépe se adaptují, pomáhá jim dohnat obtíže v oblastech, ve kterých je mají.“

Dále je dle Doležalové a Chotěborové (2021) zásadní zvolit základní školu, která bude pro dítě s vývojovou dysfázií adekvátní. Jako první popisují **běžnou základní školu**, kde je jedinec s vývojovou dysfázií vzděláván na základě IVP a s dopomocí AP. **Výhodou** dle autorek bývá dostupnost od místa bydliště, větší šance na navázání nových vztahů, a intaktní žáci, mezi kterými se dysfatik bude pohybovat, se mohou stát motivací k neustálému zlepšování. Za **nevýhodu** považují vícero dětí v kolektivu, dítě s vývojovou dysfázií může také čelit posměchu od ostatních, nemusí se mu dostat dostatečné podpory ze strany vyučujícího, pokud nebude s jeho diagnózou dostatečně seznámen, a dítě může svým tempem také zaostávat za ostatními při osvojování si nových školních dovedností jako je například psaní nebo čtení.

Další variantou může být **logopedická třída v běžné základní škole**, zřízena dle § 16 odst. 9 školského zákona. Vzdělávají se zde jedinci s narušenou komunikační schopností, pod vedením speciálního pedagoga, a za třídu obvykle odpovídá speciálně pedagogické centrum. **Výhodou** je nižší počet dětí, který je vhodnější pro naplňování jejich individuálních potřeb, žákům se denně dostává logopedické péče a jsou také odborně vedeni školským logopedem. Jako **nevýhody** autorky popisují horší dostupnost školy na vzdálenost, tyto třídy nebývají zřízené při všech základních školách a často se také po třetí třídě mění na běžné, nebo se přizpůsobí pro jedince se specifickými poruchami učení (dále jen SPU). (Doležalová, 2021)

Jako poslední píše autorky o **logopedické základní škole**, zřízené dle stejné legislativy viz výše. Tyto školy bývají ve větších městech, často se zaplněnou kapacitou. Zejména jsou pro ty jedince, kteří mají těžší projevy narušené komunikační schopnosti. **Výhody** jsou podobné jako u logopedické třídy v běžné základní škole, působí zde speciální pedagog a logopedickou péči poskytuje klinický logoped. Za velkou **nevýhodu** autorky považují odloučení dítěte od rodiny, neboť z důvodu velké vzdálenosti bývají děti na internátu.

S výběrem adekvátní základní školy pomáhají školská poradenská zařízení včetně dalších odborníků, kteří k této problematice také poskytují svá doporučení (Doležalová, 2021).

4.7 Vzájemná spolupráce

U dítěte s narušenou komunikační schopností, v tomto případě s vývojovou dysfázií, nejsou podstatná pouze podpůrná opatření a jejich plnění. Významnou roli zde také hraje vzájemná spolupráce mezi jednotlivými subjekty, jako jsou zákonní zástupci, škola (vyučující, AP), ŠPZ a jiní odborníci. Všechny tyto subjekty by měli jednat v zájmu dítěte a usilovat o jeho maximální možný rozvoj. Každý z těchto subjektů však s dítětem pracuje po jiné stránce, a proto je tedy důležité, aby si vzájemně předávali informace o dítěti, případně společně řešili vzniklé obtíže, aby se tak dítěti dostávalo co nejkvalitnějšího přístupu, který bude odpovídající jeho potřebám.

Jak hovoří Slowík (2022, s. 122): „při inkluzi dětí s potřebou podpory ve vzdělávání je důležité především časté a pravidelné sdílení důležitých informací mezi rodiči a pedagogy.“ Autor také upozorňuje na to, že kvalitní vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami není možné realizovat pouze v rámci školy, ale je potřebná

i spolupráce s rodinou, kdy se výchovně-vzdělávací přístupy obou těchto stran vzájemně prolínají. Klíčová je samozřejmě také komunikace. Slowík (2022) apeluje na to, aby se předmětem komunikace mezi školou a zákonnými zástupci, nestaly pouze vzniklé obtíže a jejich řešení, ale aby tato komunikace cílila na pozitiva a úspěchy dítěte. Pozitivní zpětná vazba může zákonné zástupce a pedagogické pracovníky motivovat k neustálému zlepšování v tom, o co se snaží při práci s dítětem. V rámci komunikace mezi těmito subjekty musí fungovat vzájemná důvěra a respekt, které se stávají základním kamenem pro efektivní spolupráci. (Slowík, 2022)

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Výzkumné téma a cíle práce

Výzkumným tématem této bakalářské práce je **Rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií**.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií, a zjistit, jaké se nabízí možnosti rozvoje a podpory jejich komunikačních dovedností. **Dílčím a zároveň osobním cílem** autorky bylo využít poznatky z odborné literatury a informace z rozhovorů a poskytnutých dokumentů k vytvoření informačního materiálu pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost.

5.2 Metodologie a popis realizace výzkumu

Pro vypracování praktické části této práce byl zvolen výzkum kvalitativní, v rámci kterého byla data sesbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů. Získaná data byla podrobena kvalitativní analýze a následně byly vytvořeny dvě případové studie. Výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami.

5.2.1 Kvalitativní přístup

Praktická část byla realizována za pomoci přístupu kvalitativního. Přestože existují různé pohledy na kvalitativní přístup, které ho vymezují, vytvořili autoři Švaříček a Šedřová (2007, s. 17) definici, která zahrnuje veškeré podstatné prvky kvalitativního přístupu. Definice zní: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, s. 17)

5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor

Stěžejní pro sběr dat v rámci tohoto výzkumu byly polostrukturované rozhovory s matkou dvou dětí se smíšenou vývojovou dysfázií.

Jak hovoří Švaříček (2007), rozhovor patří mezi nejužívanější metody získávání informací v rámci kvalitativního výzkumu. Bývá také označován za rozhovor hloubkový, jež se dělí na polostrukturovaný a nestrukturovaný. Dále píše o využití otevřených otázek, které

výzkumníkovi umožňují nahlédnout na zkoumanou problematiku očima dotazovaného, tedy informanta.

Švaříček (2007) upozorňuje, že by se neměla podceňovat příprava polostrukturovaného rozhovoru. Důležité je být s výzkumným problémem předem seznámen a vytvořit tak rámcová témata, která budou na daném výzkumném problému postavena, a každé téma bude obsahovat několik možných otázek, které mohou být v rozhovoru využity. Uvádí také, že polostrukturovaný rozhovor bývá využíván například v případové studii.

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost jisté modifikace připravených otázek, či případné pokládání otázek doplňujících. Tento typ rozhovoru nabízí do určité míry volnost, která umožňuje příznivější klima pro uvolněnou atmosféru během rozhovoru mezi výzkumníkem a informantem. (Reichel, 2009)

Celkem proběhlo šest rozhovorů, tři se týkaly chlapce a tři dívky. Rozhovory byly rozděleny do **tří rámcových oblastí** vymezující určitá období, z nichž každé obsahovalo předem připravené možné otázky. **Období a příklady konkrétních otázek ke každému z nich:**

- Období od narození po nástup do mateřské školy:
 - *Jak byste popsala porod?*
 - *Jak probíhaly fáze psychomotorického vývoje?*
 - *Kdy jste si začala všímat, že Vám dítě nerozumí?*
 - *Jak vypadala Vaše návštěva pediatra?*
- Období od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy:
 - *Jak byste popsala komunikaci Vašeho dítěte, než nastoupilo do mateřské školy?*
 - *V kolika letech nastoupilo Vaše dítě do školky?*
 - *Jaký byl Váš pohled na jeho komunikaci v předškolním období?*
 - *Co bylo pro Vaše dítě ve školce největší obtíž?*
- Období od nástupu do základní školy až doposud:
 - *Jak fungovala spolupráce s asistentkou?*
 - *Na čem máte pocit, že bylo potřeba více pracovat, proti jiným oblastem?*
 - *Podle čeho jste volili školu?*
 - *Jak byste popsala komunikaci se školou?*

Rozhovory byly nahrány na mobilní telefon a jejich zvuková stopa byla převedena do písemné podoby. Transkripce rozhovorů byla nejprve doslovná a byl přepsán kompletní obsah všech zvukových stop. Po důsledném pročtení doslovné transkripce došlo k vypuštění určitých pasáží rozhovorů, které byly pro účely výzkumu nepodstatné. Ukázky rozhovorů jsou v příloze č. 3 a č. 4.

5.2.3 Metoda vytváření trsů

Pro vytvoření jednotlivých podoblastí vztahujících se k vymezeným obdobím u rozhovorů byla použita metoda vytváření trsů. Dle Miovského (2006, s. 221) se využívá k tomu, aby se mohly: „seskupit a konceptualizovat určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atd.“ Uvádí rovněž, že skupiny neboli trsy by se měly tvořit s ohledem na vzájemnou podobnost, kdy se může například jednat o tematický překryv, který je společným znakem skupiny.

Jednotlivé skupiny jsou uvedeny jako podoblasti vymezených období u případových studií (viz níže). U každé případové studie se tyto skupiny o něco liší, neboť byly informace získané prostřednictvím rozhovorů a analýzy dokumentů u každého dítěte jiné.

5.2.4 Analýza dokumentů

Dokumenty se rozumí data, která byla zachycena v minulosti, kdy sběr těchto dat proběhl za jiným účelem, než má aktuální výzkum a tato data získala jiná osoba než výzkumník. Tyto dokumenty zpřístupňují výzkumníkovi informace, které by neměl možnost sám získat. Mohou také doplňovat data sesbíraná prostřednictvím rozhovoru i pozorování. (Hendl, 2005)

5.2.5 Přehled analyzovaných dokumentů u chlapce

Lékařské zprávy

- Zpráva z ambulantního foniatrického vyšetření ze dne 2. března roku 2016
- Zpráva z ambulantního foniatrického vyšetření ze dne 22. června roku 2016
- Zpráva z ambulantního foniatrického vyšetření ze dne 30. listopadu roku 2016
- Zpráva z ambulantního foniatrického vyšetření ze dne 12. února roku 2018
- Zpráva z ambulantního psychiatrického vyšetření ze dne 9. dubna roku 2015
- Ambulantní zpráva z dětské neurologie ze dne 2. února roku 2015

- Ambulantní zpráva z dětské neurologie ze dne 28. července roku 2015
- Ambulantní zpráva z dětské neurologie ze dne 9. května roku 2016
- Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 4. února roku 2015
- Zpráva z klinické logopedie ze dne 10. března roku 2016

Dokumenty ZŠ a ze speciálně pedagogického centra

- Zpráva z logopedického vyšetření ze dne 19. dubna roku 2016
- Zpráva a doporučení ze dne 16. prosince roku 2016
- Doporučení ze dne 14. prosince roku 2017
- Zpráva a doporučení z vyšetření školní připravenosti ze dne 2. března roku 2018
- Zpráva a doporučení ze dne 19. června roku 2019
- Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne 1. září roku 2019
- IVP na ročník první ve školním roce 2019/20
- IVP na ročník druhý ve školním roce 2020/21
- IVP na ročník třetí ve školním roce 2021/22
- Zpráva a doporučení ze dne 24. srpna roku 2020
- Zpráva a doporučení ze dne 23. června roku 2021
- Zpráva a doporučení ze dne 7. června roku 2022

5.2.6 Přehled analyzovaných dokumentů u dívky

Dokumenty z klinické logopedie a speciálně pedagogického centra

- Zpráva z klinické logopedie ze dne 9. srpna roku 2017
- Zpráva z klinické logopedie ze dne 6. srpna roku 2018
- Zpráva a doporučení SPC ze dne 4. července roku 2018
- Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 10. listopadu roku 2018
- Zpráva a doporučení z vyšetření školní připravenosti ze dne 9. března roku 2020
- Zpráva a doporučení SPC ze dne 19. června roku 2021
- Zpráva a doporučení SPC ze dne 8. června roku 2022

5.2.7 Případová studie

Sesbíraná data byla interpretována v designu případové studie. Touto výzkumnou metodou se dle Sedláčka (2007) rozumí hloubkové prozkoumání jednoho, či více případů, přičemž je případová studie jednou z možností, která umožňuje nahlédnout na

určité sociální jevy a pochopit je. „... jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“ (Hendl, 2005, s. 104)

Tato bakalářská práce popisuje dvě případové studie (viz níže), které se zabývají vývojem dvou sourozenců se smíšenou vývojovou dysfázií od jejich narození až po současnost. Případové studie byly rozděleny v souladu s rámcovými oblastmi rozhovorů, tedy do tří období, která se dále dělí do podoblastí dle tematického překryvu.

5.2.8 Etické hledisko výzkumu

Výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami. Rozhovory a analýza dokumentů proběhly po předchozím písemném souhlasu a účastníci výzkumu byli obeznámeni se všemi jeho náležitostmi. Souhlas s výzkumem byl vyjádřen podpisem informovaného souhlasu, kde byly všechny náležitosti výzkumu zaznamenány (viz příloha č.1).

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE CHLAPCE

Případová studie popisuje vývoj chlapce se smíšenou vývojovou dysfázií narozeného v listopadu roku 2011. Případová studie vychází z rozhovorů s matkou, z poskytnutých dokumentů, a je zachycena do tří období s následujícími oblastmi.

6.1 Období od narození po nástup do mateřské školy

6.1.1 Těhotenství a porod

Matka otěhotněla ve 33 letech, otci bylo 48 let. V těhotenství matka, mimo Euthyroxu na štítnou žlázu, nebrala žádné léky a snažila se zdravě stravovat. Během tohoto období neprodělala žádné zásadní onemocnění, jak sama sdělila: *„Trpěla jsem akorát na migrény, tak tu jsem párkrát měla celkem ošklivou. A akorát v létě nějaká viróza, ale nic zásadního.“* Avšak zmínila, že: *„Co se týče nějakého stresu v těhotenství, tak stres nějaký určitě byl, protože to bylo takové to vymodlené dítě, a do toho jsem měla nevyřešené vztahy s tatínkem, v tom prvním trimestru.“*

Porod proběhl v termínu, matka popsala, jak to probíhalo: *„Najednou byl kolem mě humbuk. A honem, musíme na to. Dali mi kyslíkovou masku, strašná spousta lidí kolem dokola. Říkali mi, abych tlačila, tak jsem tlačila, ale jako nic, tak pak si nade mnou stoupla sestřička, nebo doktorka, já nevím, na stoličku a hupla mi na břicho. V ten moment já jsem o sobě nevěděla, prostě jsem se ztratila, omdlela, pryč. A když jsem se probudila, tak Jonášek už byl venku a brečel. Takže to byl takový **protahovaný porod**. Ani nemůžu říct, jestli hned brečel, nebo ne, protože jsem byla mimo.“*

Po porodu matce nebylo sděleno nic o nějakých komplikacích: *„Neřekli mi nic a do těch hodnot, jak se píše nějaké to skóre, tak tam napsali, že vše proběhlo v pořádku.“* Jonáš se narodil s nadprůměrnou váhou o 4,20kg a měl slabší žloutenku. Z počátku byly obtíže se sáním, ale postupně se to zlepšilo. Matka svůj přístup k péči o dítě popsala takto: *„Já jsem v tomhle byla až jako taková perfekcionistka, měla jsem sešit a v tom jsem si zapisovala tu váhu přesně, jak to je v porodnici při krmení, po krmení, tohle všechno jsem si vedla. Měla jsem koupenou váhu a všechno jsem si vážila.“*

6.1.2 Komunikace s dítětem a první projevy obtíží

Jonáš byl dle slov matky velmi klidný a hodný. Psychomotorický vývoj proběhl se všemi fázemi v normě. Rodiče také zkoušeli, zda je v pořádku sluchová a zraková percepce:

„Nepůsobilo nic, že by člověk měl pocit, že je něco špatně, protože on reagoval, on se smál.“ Matka dále dodala: *„Za zvukem se otáčel, nebylo důvod si myslet, že neslyší.“* Ani jeden z rodičů zatím neměl žádné podezření. Matka přiznala, že byla nervózní, když Jonáš nemluvil už v roce a půl, ale uklidňovala se tím, že u chlapců to bývá pomalejší, a že to přijde.

Komunikace s Jonášem probíhala formou **názornosti**, vše se ukazovalo: *„v tomhle úsporném domácím režimu, kde se všechno ukazuje, když něco chce, tak člověka vůbec nenapadne, že by něčemu nerozuměl.“* Když měl Jonáš jíst, postavila před něj matka dvě jídla jako například jogurt a banán, ukázala a pojmenovala, co je co, a on ukázal na to, co si dá. Před spaním mu také čítávala pohádky a stále něco ukazovala: *„obrázky jsme si prohlíželi, ale netušíla jsem, že on netuší.“* Matku ani nenapadlo nějak ověřovat, zda Jonáš rozumí tomu, co mu matka říká: *„to mě vůbec nenapadlo, že bych třeba řekla, ať mi něco ukáže.“*

Co se týče **hlasového projevu** dítěte, tak se matka vyjádřila takto: *„Takové to brblání, slabiky, to také přišlo, jak mělo, akorát, že to prostě už nikam dál nešlo.“* Když se Jonáš snažil něco vyjádřit tak pouze ukazoval – *„žádný slovní náznak, nic, jen ukazoval“* dle slov matky, která projev Jonáše vnímala takto: *„Úplná němota, dá se říct. Jako reagoval, kontakt oční udržoval, ale nějaká snaha o mluvu nebyla.“* **Oční kontakt** ale u Jonáše nebyl samozřejmostí, udržoval ho pouze s těmi nejbližšími, kterým věřil. Matka se později zpětně dozvěděla, že u cizích osob se bál, že nebude rozumět, a proto se očním kontaktu vyhýbal. Shrnula to charakteristickým rysem pro vývojovou dysfázii: *„Cizinec ve vlastní zemi. Někdo na něj něco začne a neví, ztracený.“* Když chodili s Jonášem na procházky, tak se mu nelíbilo, když se změnila trasa, kterou měl zažítou: *„člověk se mu to snažil nějak vysvětlit, že pojedeme jinam, ale holt on měl rád přeci jen stále to stejné, takže se mu to opravdu nelíbilo.“*

6.1.3 Návštěvy odborníků – stanovení diagnózy a postupný rozvoj řeči

Do tří let se u Jonáše nějaké slovo občas objevilo: *„On třeba, dejme tomu, do těch deseti slov, něco řekl, ale byl to hodně omezený slovník.“* Matka si dohledala informace na internetu, kde se dočetla, že pokud dítě nezačne mluvit do tří let, je zapotřebí začít s řešením této situace a navštívit **pediatra**. Toho se matka držela a pediatra navštívili ještě předtím, než byly Jonášovi tři roky. Dozvěděla se: *„A tam přišlo to, že si máme*

udělat takové to kolečko jako neurologie, foniatrie, psychologie, psychiatrie a logopedie.“

Během **logopedického vyšetření** Jonáš s logopedkou nespolupracoval, neboť, jak uvedla matka, nerozuměl tomu, co je po něm požadováno: *„vyndala tenkrát nějaká zvířátka, a chtěla po něm, aby jí je podával podle toho, jak ona je říkala, to se však pochopitelně vůbec nevedlo, nespolupracoval.“* Dále si matka ještě vzpomněla: *„Pamatuji si také, že po něm něco chtěla a on to špatně pochopil a místo toho jí šel dát pusu.“* Dostali doporučení na psychologické vyšetření a také cvičení na doma, které spočívalo v obrázcích zvířat, které matka měla Jonášovi ukazovat a předvádět zvuky zvířat, které měl Jonáš následně opakovat. Matčin pohled na toto cvičení vypadal takto: *„dítě, které jako pomalu ani nepípne, tak jsem z toho byla taková jako zoufalá, že mi dává nějaké cvičení, které já prostě nejsem vůbec schopná s ním dělat.“* Matka zmínila, že byla ráda, když dostala kontakt na jinou logopedku a s Jonášem se k ní objednali. O tomto logopedickém vyšetření se matka vyjadřovala pozitivněji a uvedla, že zde Jonáš vnímal a spolupracoval. Logopedka po Jonášovi požadovala, aby ji podával obrázky, které řekne. Na základě tohoto vyšetření byla matka nemile překvapena: *„já si říkala, že to snad ani není možný, že kolikrát jsme tu měli auto, hráli jsme si s autem, ukazovali si auto, traktory, všechno jsme si spolu tolikrát ukazovali a on tu teď sedí a neukáže jako, kde je auto?!“* vyprávěla matka, když se vžila do této situace. Dodala: *„Takže tohle byl zásadní bod, kdy jsem zjistila, že on vůbec v těch třech letech nerozumí.“* První cvičení, kterému se s Jonášem věnovali, bylo, aby podával **kartičky s obrázky**, které po něm budou požadovány.

U **psychologického vyšetření** matka uvedla, že tam Jonáš dostal soubor úkolů, které měl plnit, kdežto na **psychiatrii** se spíše povídalo a Jonáš si tam hrál a nejevil moc zájem o navazování kontaktu. K výsledku z psychologického vyšetření se matka vyjádřila takto: *„pak z toho vznikla zpráva, která nám do budoucna strašně, ale strašně uškodila. Bylo tam, že je podezření na **poruchu autistického spektra**.“* Za negativní to matka považuje z důvodu toho, že: *„od té doby se to takto táhlo automaticky všude už s nálepkou této diagnózy, a všichni byli se vším hned hotoví“.* Ve zprávě z psychologického vyšetření ze dne 4. února roku 2015 klinická psycholožka uvedla, že matka sdělila, že Jonáš začal verbalizovat kolem Vánoc, opakovat slova, tvořit jednoduché věty, celkový projev Jonáše

tedy hodnotila jako živější, napsala také, že chlapec má svou vlastní řeč. Kresbu označila jako „klasickou čmáranici“. Ve zprávě také odkazovala na přechozí, první setkání s Jonášem, které proběhlo v říjnu roku 2014. Zmiňovala znaky atypického vývoje, opoždění v expresivní složce řeči, bázlivost při kontaktu s cizími lidmi, v dětském kolektivu je spíše Jonáš pozorovatel z vpovzdálí, ale přesto je mezi dětmi spokojen. Povahově ho označila jako introverta. V závěru zprávy uvedla **opožděný vývoj řeči**, a z diagnostického hlediska odkazovala na **projevy autistického spektra**. Zpráva z **vyšetření na psychiatrické ambulanci** z 9. dubna roku 2015 se obsahově prolíná s psychologickou, přičemž doplňuje například drobné zvláštnosti ve stravování, kdy matka uvedla, že Jonáš nemá rád špagety, nejlípe pečivo, maso pouze v podobě sekané. V závěru bylo uvedeno, že není možné jednoznačně vyloučit, ani potvrdit poruchu autistického spektra a matka neměla zájem o diagnostiku s hospitalizací v Motole za účelem zjištění autismu.

V rámci **neurologického vyšetření** se, dle slov matky, zkoumala mozková činnost a vyloučily se zde jiné diagnózy, jako je například epilepsie. Rovněž vzniklo podezření na autismus z důvodu toho, že Jonáš neudržíval oční kontakt a matka také při vyšetření zmínila potíže se změnou cesty, na kterou není Jonáš zvyklý. Matka dále popisovala situaci, která během vyšetření nastala: *„ono to pak jako vypadalo právě už podezřele, že jak on nerozuměl a my jsme po něm chtěly, aby se svlékl, aby proběhlo to vyšetření a on začal strašně brečet a nechtěl.“* Ve zprávě z tohoto vyšetření ze dne 2. února roku 2015 je uvedeno, že Jonáš začal kolem třetího roku věku ukazovat a opakovat. Dále se zde píše, že staví rád kostky a má v oblibě auta. Hůře chlapec snáší změny a při kontaktu s cizími lidmi se schovává za matku. Dětská neuroložka také zaregistrovala, že nepláží jazyk a v závěru uvedla podezření na pervazivní vývojovou poruchu, opoždění vývoje řeči a neurologický nálezn byl v normě.

První **vyšetření na foniatrii** dle slov matky nechtěl navázat kontakt s vyšetřujícím lékařem a nespolupracoval vůbec: *„zalezl pod stůl a nechtěl nic. Pak mám pocit, že mi vlezl do tašky a vzal si jablko a chroupal tam tenkrát jablíčko pod tím stolem.“* Přestože pak Jonáš z pod stolu vylezl a posadil se na židli, tak stále nebyl ochoten spolupracovat a vyšetření se tedy prakticky nezrealizovalo. Než se však uskutečnila druhá návštěva foniatra, proběhlo další setkání s logopedkou, která matku odkázala na **dětskou**

psycholožku. Tam jezdili jednou za čtrnáct dní a probíhala zde **terapie hrou.** Po několika návštěvách dětská psycholožka potvrdila podezření logopedky, že by se mohlo jednat o **vývojovou dysfázii.** Při diagnostikování vývojové dysfázie se matka cítila takto: *„tam pro mě přišel velký zlom a úleva, protože ta právě přišla s tou správnou diagnózou. Takže na terapii hrou, tam jsem zjistila, co vlastně Jonášovi je.“* Matce psycholožka sdělila, že autismus může vyloučit, že neudržování očního kontaktu bývá i u těchto dětí z důvodu toho, že nerozumí. Jonáš na terapii hrou také překvapil tím, jak spolupracoval: *„tam s ní i pracoval, to, co po něm člověk chtěl doma, tak to jinak ne, ale s ní tam fungoval opravdu dobře, komunikoval.“* Komunikaci zde matka popsala jako navázání kontaktu a porozumění, kdy Jonáš podával kartičky, které po něm byly požadovány.

Řečový projev se dle matky začal více objevovat přibližně kolem čtvrtého roku věku, ale nástup byl velmi pomalý: *„takže jsme to právě řešili pak, když jsme jezdili za tou logopedkou, jestli by nebylo dobré začít komunikovat s obrázky, aby nebyl moc pozadu, najednou jako by nic a on začal jako mluvit nějak. Ne, že by to bylo jako něco, ale začal komunikovat už jako řečí, že tu řeč začal používat.“*

Při další návštěvě **dětské neuroložky** (zpráva ze dne 28. července roku 2015) byly zaznamenány **pokroky v řeči**, časté opakování, použití již i **dvou slov**, avšak ne přímo aktivní užívání řeči. Zpráva také odkazovala na testování OAE (otoakustické emise), které byly v pořádku. Jonáš se také musel naučit lízat zmrzlinu, neboť ji kousal a místo olíznutí rtů se otřel, matka také dopomáhala s oblékáním, protože zde Jonáš nebyl plně soběstačný. V závěru zprávy se nabízí možnosti diagnózy autismu, nebo vývojové dysfázie.

Druhá návštěva foniatra (2. března 2016) byla o něco úspěšnější a byly zaznamenány pokroky dítěte. Odkazuje se zde na logopedii, kde vzniklo podezření na **senzorickou formu vývojové dysfázie.** Používání těžce zkomolených slov, kdy například sestra Amálka je vysloveno jako „Áka“. Spolupráci s Jonášem foniatr vyhodnotil jako složitější z důvodu stydlivosti. Dále jsou ve zprávě rozebrány jednotlivé **složky řeči: expresivní** – zachyceno pouze, když se lékař schoval, pojmenování členů rodiny, **fonologická a lexikální úroveň:** těžké komolení slov, jinak těžce hodnotitelné, **syntaktická úroveň:** věty nezachyceny, **sémantická a asociační úroveň:** samostatně Jonáš není schopen vyprávět, **melodii řeči a realizaci hlásek** nelze hodnotit, neopakuje slova. V **kresbě** byly

nalezeny **známky organicity** a při **orientačním vyšetření sluchu** zvládl Jonáš ukazovat obrázky na šepot z 6 metrů. V závěru zprávy byl uveden opožděný vývoj řeči pravděpodobně na podkladě smíšené vývojové dysfázie.

Ve zprávě od logopedky z 10. března roku 2016 bylo zaznamenáno, že během vývoje řeči bylo **broukání a žvatlání spíše sporadické**, do dvou let se rozšířila slovní zásoba o **několik onomatopoií** (zvuky přírodního a technického rázu), avšak po narození sestry v lednu roku 2014 se užívaná onomatopoia přestala objevovat. Ve stravování Jonáš preferuje spíše kašovitou konzistenci. Během spolupráce se snaží vyhovět, přestože je výrazně limitován **nedostatečným porozuměním řeči**. Logopedka zde vnímá výsledky terapie hrou, kdy se chlapec zlepšil v pragmatické rovině řeči, pojmenovává některé předměty a je schopen si sám o něco verbálně říct, přesto, však logopedka uvedla, že mluvená řeč není hlavním komunikačním kanálem. Jonáš je spíše pasivní při přijímání podnětů z okolí, v rámci kolektivní logopedické terapie se zapojoval mezi ostatní a byl mezi nimi spokojen, při plnění úkolů vyčkal a opakoval po ostatních, verbálně se projevoval spíše samostatně.

Logopedka se také v této zprávě vyjádřila k následujícím oblastem. **Hrubá i jemná motorika** opožděny vzhledem k věku, **kresba** pravou rukou, občasné střídání rukou. V oblasti **orofaciální** jazyk plazí bez obtíží, pohyby mluvidel pomalejší a málo koordinované, slabé svalové napětí jazyka, lateralizaci (přesun ke straně) jazyka zvládá, elevace (zdvížení) je pro něj náročnější, není schopen cíleně „vyšpulit“ rty nebo nafouknout tváře. Co se týče **foneticko-fonologické roviny**, označila logopedka Jonášův hlas jako jasný a tichý, přičemž jeho verbální vyjadřování je velmi nejisté a s artikulační neobratnostmi, zachyceny byly všechny samohlásky, ze souhlásek: B, P, M, T, J, C, S. V rámci **lexikálně-sémantické roviny** vyhodnotila situační porozumění za přirozené, avšak při použití složitějších vět nebo vět, kde se vyskytují i méně užívané výrazy, tak Jonáš není schopen porozumět a jeho reakce jsou neadekvátní, občas nezvládá při jednoduchých a často opakovaných instrukcích, aktivní i pasivní zásoba je malá a při spontánním projevu si často dopomáhá neverbálně. **U morfologicko-syntaktické roviny** zachytila logopedka tvorbu vět o 2-3 slovech, přičemž největší zastoupení mají podstatná jména, využívá stále onomatopoia a vzácně slovesa. **V pragmatické rovině** je dominantní neverbální projev, komunikaci spíše sám aktivně nezačíná, ale je zvyklý

přijímat okolní podněty, oční kontakt je schopen navázat i udržet, rozumí gestům a mimice komunikačního partnera, avšak sám svou roli komunikačního partnera zatím plně nechápe.

Pro rozvoj chlapce se zde reedukace zaměřovala na pragmatickou stránku komunikace, řečové a jazykové schopnosti, pasivní slovní zásobu, sluchovou a zrakovou percepci, i grafomotoriku. Oromotorická cvičení se realizovala prostřednictvím hry s pochutinami, jinak byla cvičení odmítána. Matka také dostala doporučení vytvořit **komunikační knihu** s fotografiemi potravin, aktivit i prostředí, které se týká rodiny, přičemž by kniha podporovala rozvoj receptivní složky řeči a zvýšení iniciativy v rámci komunikace.

V závěru zprávy je doložen i dodatek klinické logopedky a psychologky, která s Jonášem pracovala v rámci terapie hrou, a z diagnostického hlediska se zde přiklonila k diagnóze **smíšené vývojové dysfázie s determinujícími obtížemi v receptivní složce řeči**.

V rozhovoru také matka popisovala, jak vypadali Jonášovi obtíže v oblasti porozumění: *„já například řekla – „jdi do chodby, na židličky leží klíče, dones mi je.“ První část, a to bylo vše, nic víc, nebo udělal něco úplně jiného, vytáhl si z toho něco jinak.“* Jednoduché a stručné věty nebyly takový problém jako souvětí, kde bylo již dvě a více instrukcí: *„když se použilo souvětí – „běž nahoru, leží to na posteli, dones to“ - nic vůbec, to už ne, jednoduché, stručné věty šly jako – „podej mi klíče“, ukázala jsem, tak věděl, ale souvětí, tak to vůbec nic.“*

Matka sdělila, že dostávali každých čtrnáct dní úkoly od logopedky, které se snažili plnit: *„úkoly byly různé, bylo to zaměřené hlavně na to porozumění. Takže jsem si s ním sedla a ukazovala, co je co, chtěla jsem po něm, aby mi také ukazoval, aby dával dohromady, co k sobě patří, nebo to bylo i pouštění zvuků, aby ukázal, co slyší, zvířecí zvuky, nebo dopravní prostředky. No a pak byl také nácvik té řeči, kdy on se učil ty jednotlivé hlásky.“*

Než nastoupil Jonáš do mateřské školy (září 2016), proběhlo v dané mateřské škole **logopedické vyšetření** (19. 4. 2016), kdy Jonáše přijela vyšetřit logopedka ze speciálně pedagogického centra. Ze zprávy tohoto vyšetření vyplývá, že spolupráce s Jonášem byla problematická z důvodu neochoty navazovat kontakt, logopedka také uvedla, že mu nebylo rozumět, když už něco řekl a matka se snažila tlumočit, co Jonáš říkal. Opět se projevil výrazné obtíže v oblasti porozumění, neboť chlapec nebyl schopen adekvátně

reagovat na dané instrukce, nebo se mnohokrát ujišťoval, zda dobře pochopil, když ho logopedka poslala za dveře pro matku.

Při tomto vyšetření byl schopen složit obrázek ze dvou dílů, čtyři díly mu již působily potíže, ukázal několik barev s dopomocí připodobněním, orientoval se v základních částech tělesného schématu, byl schopen pracovat s pojmy jako je malý/velký a nahoře/dole, avšak pojmy jako první/poslední, nebo například před/za pro něj byly náročné. Neopakoval zde věty ani slova. Logopedka uvedla, že má Jonáš pravděpodobně souhlasnou laterální, nesprávný úchop, kromě vypláznutí jazyka nahoru/dolu při oromotorických cvičeních nespolupracoval a zvukovou stránku řeči nebylo možné vyšetřit.

V závěru této zprávy byl uveden opožděný vývoj řeči a **vysoká míra podpůrných opatření**, a vzhledem ke stávající vadě řeči byla Jonášovi doporučena **integrace do speciální třídy**, aby se mu dostalo dostatečné podpory při dalším rozvoji a vzdělávání. Pro maximální možný rozvoj chlapce uvedla například následující **doporučení**: zaměřit se na individuální přístup, oromotoriku, cvičení fonační, respirační a artikulační, vyhýbat se složitým výrazům a větám, ověřovat porozumění, vycházet již z naučeného, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, popisovat obrázky, skládat je dle dějové linie, posilovat oblast porozumění v podobě syntakticky jednoduchých pokynů, využívat souvislosti k usnadnění zapamatování, tvořit věty s obrázkovou oporou, popisovat všechny aktivity jednoduše, postupně rozšiřovat slovní zásobu, pravidelně opakovat naučené, při motivaci a rozvoji řeči uplatňovat multisenzoriální přístup, využívat přirozené nápodoby, a v neposlední řadě rozvíjet celou osobnost chlapce a neopomenout oblasti motoriky, zrakové a sluchové percepce, časoprostorovou orientaci a kognitivní funkce jako myšlení, paměť a pozornost.

6.2 Období od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy

Jonáš tedy nastoupil do logopedické třídy zřízené při běžné mateřské škole. Před nástupem usilovala matka o to, aby byl schopen samostatně fungovat, dále sdělila: *„Jinak, co se týče toho ostatního, tak on měl už průpravu od té logopedie.“* Do mateřské školy nastoupil ve čtyřech letech, ale: *„hned v listopadu už mu bylo pět.“*

6.2.1 Adaptace na prostředí mateřské školy

Adaptace proběhla bez obtíží a chlapec přijal nové prostředí i režim dne. Matka se obávala, jak bude chlapec na školku reagovat z důvodu: „*protože to bylo i venku na těch hřištích a všude tak jako bokem a byl izolovaný, prostě nevěděl, jak.*“ Do té doby nebyl Jonáš, kromě terapie hrou, od rodičů nikdy odloučený, byl stále s nimi. Přestože neměl Jonáš problém do školky chodit, vyličila k tomu matka jeho postoj: „*Nedá se ale říct, že by tam chodil nějak jako rád, ale bral to, že to takhle je.*“ Chodil domů vždy po obědě, spal tam maximálně dvakrát. Prvním rokem, kdy tam byl, tak tam pracovala logopedka, díky které se mu dostávalo **pravidelné logopedické péče**. V prostředí školky dle matky fungoval její syn dobře a zapadl i do kolektivu: „*ty děti se tam braly, to bylo moc pěkné.*“ Matka také podotkla: „*má rád pravidla, a když jsou věci stejně, nemá rád nějaké změny. Má v tom tu svoji jistotu.*“ Jonášovi se podařilo navázat kontakt a měl ve školce pár kamarádů. Přestože si s nikým moc nepovídal, dle slov matky, tak: „*nějaké porozumění a hra tam mezi nimi probíhala, že si vzájemně vyhověli.*“ Všechny děti, mezi kterými Jonáš byl ve třídě, měly taktéž určitý typ narušené komunikační schopnosti, a co se týče počtu dětí ve třídě, sdělila matka, že: „*Moc dětí tam nebylo, myslím, že dětí bylo vždy do patnácti.*“

6.2.2 Komunikace ze strany dítěte

Ze začátku, když Jonáš začal chodit do mateřské školy, byly jeho komunikační dovednosti dle matčiných slov přibližně na takové úrovni: „*teprve se dá říct, že byl schopen vytvořit větu, takže ta slovní zásoba byla ještě velmi malá, rozuměl strašně špatně, a ve školce se orientoval podle ostatních.*“ Vždy koukal kolem sebe, když se zadávaly nějaké instrukce, a opakoval to, co dělaly ostatní děti. Matka toto období popsala jako takový začátek, kdy Jonáš začal nějakým způsobem mluvit a užívat v rámci komunikace **postupně řeč**, cítil se však velmi nejistě: „*A navíc, pochopitelně, on to nechtěl zatím ani moc používat, protože se cítil strašně nejistě, bál se.*“

Pro vyučující ve školce byla tato těžší forma dysfázie nová, když se jich matka ptala, zda tam již měly někoho takového: „*kdo takhle nemluvil, nerozuměl, a řekly, že ne, že to bylo poprvé.*“ Matka také popsala, že byl její syn citlivější a vnímavější, když vyučující zvýšila hlas, ale nemuselo se jednat přímo o křik. Vzhledem k narušení receptivní složky řeči, se Jonáš zaměřoval v rámci komunikace **převážně na její neverbální stránku**: „*jak jako*

nerozuměl té řeči, tak se velmi často spíše soustředil na tu intonaci, nebo jak to říct. Že to vnímal víc než ostatní, spíše jak to říká, než co říká, nebo i z výrazu obličeje.“

Komunikační dovednosti se během předškolního období postupně zlepšily, jak v oblasti mluvení, tak porozumění. Přesto, že začal Jonáš lépe rozumět, vysvětlovala matka, že: *„to stále bylo v tom, že aby mohl porozumět, tak to chtělo jednoduchou větu použít, to hlavní, to základní. Když někdo použil souvětí, tak už to šlo vnívat, nebo si z toho vytáhl úplně něco jiného.“* Jonáš se zlepšoval dle matčiných slov nárazově po velkých skocích: *„to vždy mělo takové to období, kdy si člověk říkal, že to snad není ani pravda, že nejsou žádné pokroky, a najednou jako by nic a naskočilo tam hodně věcí naráz.“* Matka také popsala situaci, kde bylo velkou nevýhodou, když Jonáš dříve nemluvil vůbec: *„když se pak stane, že to dítě je nemocné a člověk se s ním nemůže domluvit... Tenkrát, když měl laryngitidu a začal strašně kašlat, a on se začal v noci skoro jakoby dusit, brečel. A tohle je fakt hrozné, protože jsem se ho nemohla zeptat na nic.“*

Vyučující s Jonášem našli společné porozumění a dle matky s ním ve školce nikdo neměl potíže protože: *„byl všude vždy poklidný, nikde nezlobil, a on se vždy snažil, jak říkám, vyhovět nějakým pokynům, takže tam nikdy z jejich strany nepřišla žádná stížnost.“*

6.2.3 Problematické oblasti u dítěte

Matka vylíčila **potíže v obratnosti**: *„Co se týče nějakého chytání míče, tak to mu šlo špatně, nebo přes švihadlo by neskočil, to neskočí pomalu ještě teď. Stejně tak jako chůze ze schodů, střídání nohou. Strašně nešikovný, míč, pátku, líný tenis, nebo něco takového to mu vůbec nešlo.“* Jonáš měl však rád odrážedlo, na kterém začínal a plynule bez potíží přešel na kolo, kde nebyly z počátku potřeba ani podpurná postranní kolečka. Matka také dodala, že při nějakých aktivitách mu bránil velký strach a nebylo to možné, jako například bruslení, nebo plavání, kdy matka uvedla: *„A co se týče pohybu ve vodě, tak to má dodnes strach z vody. Amálka už plave, ale Jonášek ne, nechce, bojí se. Strašně se bojí. Myslím, že máme i na videu, kde se snaží plavat, ale na dně je jednou nohou a druhou kope.“*

Obtíže měl Jonáš také **s úchopem**: *„No držení tužky, to bylo něco.“* Dle matky se to nakonec ale naučil dobře, a teď zvládá i psaní. Pro správné držení tužky využívali trojhranné pastelky, nebo gumové nástavce, lehké to však pro Jonáše nebylo: *„Také*

s tím byla práce, nebylo to pro něj úplně přirozené, ale nakonec bych řekla, že drží tu tužku v celku dobře.“

Jonáš také neměl rád zpívání a dle matky: *„kolikrát se asi ani nemohl pochopitelně chytat.“* Matka také uvedla, že mu dělaly **potíže tvořivé činnosti**: *„Malování mu nešlo vůbec, nic z toho mu úplně nešlo.“* Popsala, že měl zvláštní kresbu, které se věnuje nerad dodnes: *„ve školce tenkrát nakreslil nějaký obrázek, a ta logopedka tam říkala, že si to snad nechá někde zarámovat, že to vypadá jako nějaké kubistické dílo.“* Kresbu postavy postupně zvládl nakreslit se všemi náležitostmi, které má mít: *„to je vždy, postava, počet prstů, a když zvládl počet prstů, tak ty prsty sahaly až k nohám, proporce byly takové prapodivné, ale bylo tam vše.“* Ukázku Jonášovi kresby postavy je možné vidět v příloze č. 5, kdy kresba byla použita na titulní stranu informačního materiálu, který je součástí této přílohy. Tuto postavu Jonáš nakreslil dle matky přibližně kolem šestého roku věku, matka si však nebyla úplně jista.

V tomto období Jonáš nechtěl přijímat potravu náročnější na zpracování v ústech: *„hodně jedl jen suché těstoviny, protože mám pocit, že mu nějaká ta potrava zkraje také dělala problém, že to souviselo s jazykem.“*

Zpráva z SPC (16. 12. 2016) obsahuje **podklady pro stanovení podpůrných opatření** ve vzdělávání a dělí se do tří částí – psychologické, speciálně-pedagogické, a pedagogické.

V rámci části psychologické byly použity standardizované testové metody. Chlapcův pracovní kontakt byl vyhodnocen jako kvalitní, oční kontakt byl nekonzistentní a mluvní projev na nízké úrovni, kdy Jonáš **odpovídal jednoslovně na hranici srozumitelnosti**. Koncentrace pozornosti byla odpovídající věku. Největší úspěch měl chlapec při úkolech zaměřujících se na vizuální analýzu a syntézu tvarů, avšak schopnosti jako analyzovat sociální situace, třídít, kategorizovat a využívat dostupné poznatky, nebyly dostatečně rozvinuty.

Část speciálně-pedagogická byla zaměřena na speciálně pedagogické a logopedické vyšetření. Z těchto vyšetření vyplynulo, že se v motorice chlapce projevila mírná neobratnost, nebyl například schopen poskočit na jedné noze, míč hodil, ale nechytíl, avšak radost z pohybu byla zřejmá. Grafomotorika byla vyhodnocena na nižší úrovni, kdy Jonáš neměl uvolněnou ruku, ale snažil se a byl pečlivý, co se úkonů v rámci jemné

motoriky týče. Nakreslil hlavonožce a byl schopen jednotlivé části okomentovat. Barvy byl schopen s jistotou rozeznat pouze s dopomocí přirovnání. V rámci oromotoriky měl potíže dostatečně volně zvednout jazyk vzhůru. Sluchová percepce velmi málo rozvinuta, zraková percepce byla lepší. Speciální pedagožka také poznamenala, že si Jonáš nepamatuje slova, ale situace a osoby ano, předměty a obrázky o něco méně. Z matematických představ se orientoval dle pojmů – více/méně a málo/hodně, číselnou řadu nevyjmenoval. Orientaci v prostoru zvládal pouze nahoře/dole, časovou a pravo-levou ne. Potíže mu dělalo rozlišit detaily na obrázku, výrazné rozdíly poznal a známé předměty našel, náročné byly také abstraktní pojmy. Předměty na obrázku pojmenoval, avšak výslovnost byla hodnocena jako velmi nerozvinutá. V rámci sebeobsluhy se ukázal být samostatný, sám kontakt aktivně nenavazoval. Ve školce bylo vyjadřování zachyceno převážně jednoslovné. Pozornost byla rušena minimálním očním kontaktem.

Část pedagogická zmiňuje neudržování očního kontaktu, který snižuje porozumění řeči. Přestože se jedná o logopedickou třídu o 15 dětech, je to přesto vysoký počet dětí, z nichž je více neklidných. U Jonáše byly také zaznamenány potíže s hlučností a okolních rušivých vlivů, které mu brání v lepším porozumění a vyjadřování. Bylo zachyceno, že chlapci nejvíce svědčí menší skupina mladších jedinců s možností výrazně individuálního přístupu, poté se více začleňuje. Oblast porozumění se od nástupu do mateřské školy zlepšila.

Ze závěru vyplynulo, že se jedná o extrémně tiché a citlivé dítě s **výraznou formou smíšené vývojové dysfázie**. Úroveň kognitivních předpokladů byla zařazena do pásma podprůměru s mírnou převahou performačních schopností nad schopnostmi usuzování. Bylo popsáno, že exprese je na základní úrovni, vyjadřování je tiché, jednoslovné a s řadou nevyslovených nebo narušených hlásek, kdy rozumí pouze nejbližší rodina a logopedky. Pro další rozvíjení v oblasti porozumění i řeči v MŠ je zapotřebí **maximální možné individuální péče a pozornosti**.

6.2.4 Podpora v mateřské škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte

Prvním rokem se Jonášovi dostávalo **individuální logopedické péče**, dokud logopedka nezačala pracovat v SPC. Domů také dostával pracovní listy, mezi kterými později byly i úkoly, které se poté objevily i v první třídě: „*co bylo jako příprava na tu školu, to bylo vyložene z těch prvních pracovních listů pro první třídy.*“ Každé dítě ve třídě mělo také

svůj pracovní sešit, Jonáš z tohoto sešitu plnil úkoly spolu s **asistentkou**: „*To vždy v určitý čas například s tou asistentkou udělal nějaký pracovní list. Ta si ho brala k sobě a byl v tom více ten **individuální přístup**.*“ Rodiče měli tyto pracovní sešity k dispozici a mohli se tak podívat, na čem se aktuálně pracuje, a jak se dítěti v daném úkolu dařilo, popřípadě, na čem je potřeba zapracovat: „*Vždy k tomu bylo nějaké vyjádření, nějaká poznámka v tom sešitě, co by se mohlo zlepšit, co už zvládá a podobně. Pouze takto, my jsme měli možnost si ten sešit vytáhnout, podívat se, přečíst si to.*“ Dle matky spolupráce s asistentkou fungovala dobře a Jonáš byl spokojený. Matka také uvedla, jak vypadaly úkoly, které dostávali domů: „*To byly listy, kde se většinou pak procvičovala písmena, opravdu, co bývá v té první třídě. Například obrázek, kde se zabarvuje nějaké písmenko a pak z toho vznikne nějaký obrázek, nebo počet slabik, krátká slabika, kroužkování slov, co začínají na určité písmeno a tak.*“

Dále matka uvedla, jak se snažili komunikovat a pracovat s Jonášem doma, aby se jeho komunikační dovednosti mohly rozvíjet: „*ještě v období, kdy ta komunikace byla opravdu špatná, tak člověk mohl použít i ten mobil. Člověk ukázal, že někam jde a tak. Takže stručnost, názornost, obrázky, reálné předměty.*“ Matka také ukázala různé pomůcky, hry a obrázky, které pro rozvoj dítěte doma využívali (viz příloha č. 2). Dodala: „*A ještě jsme pak jezdili v tom předškolním věku na Elkonina.*“

Po pátém roce matka uvedla, že Jonáš začal více mluvit, přesto ale porozumění bylo stále na nízké úrovni. Matka také uvedla, že při mluvení byla problematická výslovnost jednotlivých hlásek: „*Všechny jsme se učili vyslovovat extra, protože on nevěděl jak, nebylo mu to vůbec vlastní tyhle věci.*“ Matka vyjmenovala celou řadu hlásek, které se postupně Jonáš učil vyslovovat za pomoci básniček a cvičení, které jim zadala logopedka. Popsala hlásky, které jsou pro ně nejvíce aktuální: „*stejně jako třeba takové to TD, co teď cvičí, aby uměl to R, tak teprve to D se naučil teď až v deseti letech, to nešlo prostě. T znělo jako D, žádný rozdíl.*“

Z doporučení SPC (16. 12. 2016) vyplývá převažující **čtvrtý stupeň podpůrných opatření**. Chlapci byl také navržen v rámci organizační formy vzdělávání **IVP a zařazení do třídy, oddělení, nebo skupiny v běžné MŠ dle § 16 odst. 9 školského zákona**.

Doporučena byla individuální terapie se školním logopedem, dále individuální přístup, strukturalizace výuky, znázornění rozvrhu dne pro časovou orientaci, střídání činnosti

a zařazovat relaxační přestávky, zaměřit se na rozvoj v oblasti komunikace, zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky a grafomotoriky, využívat kooperace v rámci skupinové práce. Velmi důležitá je také podpora **asistenta pedagoga**, který ověřuje správnost porozumění a správnost plnění zadání, a stává se pro chlapce blízkou osobou, která mu rozumí a pomáhá v porozumění ostatním, modelací ukazuje přesnou podobu slov a napomáhá při interakci s ostatními. Nedílnou součástí je také vzájemná spolupráce všech subjektů, které se společně podílejí na rozvoji chlapce. Pro podporu komunikace a jako doplněk řeči byly doporučeny prvky **AAK** jako: komunikační tabule, slovníček, obrázky a piktogramy.

O rok později zůstává v doporučení stupeň podpůrných opatření stejný. Přestože přetrvávají prakticky stejná doporučení, bylo zaznamenáno celkové zlepšení ve všech jazykových rovinách, významný posun v oblasti porozumění, i patrný rozvoj v řečovém projevu. Důležitý je zde **posun po pragmatické stránce**, kdy Jonáš se již také posunul a prokázal, že si umí zajistit své potřeby a domluvit se s vyučující i kamarády za pomoci slov, či jednoduchých vět. Přítomnost asistenta pedagoga pomohla chlapci především po stránce psychické a sociální, kdy bylo také zaznamenáno, že Jonáš má v kolektivu velmi dobrou pozici a je kladně přijímán. V logopedické třídě Jonáš může být dále vzděláván bez podpory asistenta pedagoga. Celkově se komunikace u chlapce začala rozvíjet pomalu, ale dobře. V rámci AAK byl doporučen **komunikační slovník**.

V roce 2018 podstoupil Jonáš **vyšetření školní připravenosti**, které proběhlo prostřednictvím standardizovaného testu od Bednářové a Šmardové (2015). V závěru vyplynulo doporučení setrvat ve předškolní přípravě o rok déle a odložit tak nástup do školy. Totéž uvedla matka v rozhovoru: „*Měl odklad, do první třídy nastoupil a bylo mu osm.*“

Důvodem bylo oslabení v řadě schopností, které jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí nároků ve škole. Nejvíce se zde apelovalo na čas potřebný pro co nejúspěšnější reedukaci projevů vývojové dysfázie.

V rámci rozvoje řeči a komunikačních dovedností bylo doporučeno se stále věnovat logopedické terapii, rozvíjet slovní zásobu, vysvětlovat nové pojmy, ukazovat gramaticky adekvátní podobu slov a vět, dbát na hlasovou hygienu, pracovat s hlasem, podporovat chlapce v mluvení, společně si vyprávět, prohlížet knihy, či poslouchat audio příběhy,

omezit pasivnímu sledování televize, při opravování chybných slov dítěte použít modelování – pouze vyslovit správnou podobu slova/věty s očekáváním zopakování od chlapce.

Dále bylo doporučeno rozvíjet, jak doma, tak ve školce, oblasti funkcí kognitivních, percepčních, motorických, poznávacích a sociálních, tedy zaměřit se na celkovou osobnost ve všech složkách s důrazem na výše zmíněné funkce.

6.3 Období od nástupu do základní školy až doposud

Před nástupem rodiče zvažovali, jakou pro Jonáše vybrat školu, matka popsala, mezi jakými možnostmi se pohybovali: *„jestli třeba do té speciální, jestli by to pro něj nebylo lepší. Zvažovali jsme zároveň, jestli by nebyla lepší nějaká vesnická malotřídní škola, že by se mu tam mohli i více věnovat, tohle všechno.“* Později se však informovali na spádové škole v místě bydliště, kde se dozvěděli, že: *„Těch dětí bude do patnácti, bude k dispozici asistentka. Tak nakonec jsme se rozhodli, že půjdeme tady.“*

V červnu roku 2019, než nastoupil Jonáš do školy, opět podstoupil vyšetření u psychologky a logopedky v rámci SPC. Zpráva z tohoto vyšetření podotýká, že symptomy vývojové dysfázie jsou u Jonáše stále významné a komunikace je oslabena ve všech jazykových rovinách. Vyjadřování je těžce srozumitelné z důvodu artikulace (artikulační deficit: znělost B, Z, Ž, chybí L, ĎŤŇ, R a Ř), tvarů slov i stavby vět. Oslabení v oblasti porozumění, zejména při činnostech a pobytu v kolektivu bylo zachyceno, že Jonáš velmi těžce rozpozná správný obsah sdělení, obtížně udrží pozornost (po cca 20 minutách je potřeba motivace k dokončení úkolu a střídání činností), a selhává také krátkodobá paměť. Bylo zaznamenáno výrazné zvětšení pasivní i aktivní slovní zásoby, vynechávání hlásek obvykle na začátku, slova použil obvykle ve správných tvarech, skloňoval. Přes velké pokroky v komunikaci je však jeho řeč stále obtížně srozumitelná pro okolí. Velký posun Jonáš udělal i v oblasti kognitivních funkcí, grafomotoriky, a zrakového a sluchového vnímání.

Doporučení z téhož vyšetření hovoří o **třetím stupni podpůrných opatření**, nezbytná je také podpora **asistenta pedagoga, IVP**, a zařazena byla také **pedagogická intervence** v rozsahu jedné hodiny týdně.

Co se týče metod výuky, bylo u Jonáše doporučeno například: tolerovat nesprávnou výslovnost, poskytovat dostatečnou časovou dotaci na komunikaci a plnění zadání, maximální individuální přístup, nepožadovat dlouhé odpovědi, tolerovat zvýšenou chybovost související s oslabením percepčních funkcí, omezit hlasité čtení před třídou, volit alternativní formy práce, ve zvýšené míře užívat názorné pomůcky, obrázky, přehledy pravidel, kartičky s písmeny apod.

V září tedy Jonáš nastoupil do **běžné základní školy** do třídy se sníženým počtem, dětí (15) a s podporou asistenta pedagoga, v listopadu mu bylo již osm let.

6.3.1 Adaptace na základní škole

Matka měla obavy, když Jonáš nastoupil na základní školu, neboť přesto, že již komunikoval, porozumění bylo stále špatné. Byla však příjemně překvapena, protože to šlo lépe, než očekávala: *„pak ono se ukáže, že v té první třídě to stejně funguje spíše tak, že mu ty sešity pomohou, je to stále ještě zábavnou formou.“* Jonášův přístup ke škole shrnula těmito slovy: *„Vše vždy bral tím způsobem, že když to tak má být, a tak to tak je.“* Jonáš byl vždy introvert a matka se domnívá, že z počátku školní docházky by ani nebyl schopen vyjádřit, že se mu to nějakým způsobem nelíbí. Jonáš měl také rád novou vyučující, a to matka považuje za velkou výhodu, do kolektivu zapadl také dobře a dle matky fungoval tímto způsobem: *„Myslím si, že všichni tak jako přijali, že je takový, jaký je, a on se nikdy s nikým pochopitelně nebavil. Učitelka vždy říkala, že on tak jako pozoruje o těch přestávkách, že si nijak nepovídá a tak.“* V první třídě Jonáš chodil také do družiny do jedné hodiny, dle matky se mu tam ale nelíbilo: *„Asi to nebyl hlavní důvod, ale on to tak jako uváděl, že mu vadilo, jak tam na sebe hází ty tašky, že tam nic zajímavého není.“* V tomto ročníku nastoupila doba covidová, kdy dostávali pouze zadání úkolů, a od druhé třídy se vzdělával Jonáš doma online.

6.3.2 Komunikace ze strany dítěte

Matka sdělila, že Jonáš si není jistý při komunikaci ani v současnosti: *„všude pozdraví, ale když na něj někdo promluví a má odpovídat, tak se na toho člověka většinou vůbec nepodívá, pokud to není někdo jemu blízký, u koho cítí podporu, důvěru.“* Když má s někým mluvit kouká buď do země, nebo na matku, jeho obavy dle matky pramení ze strachu: *„Stále se pravděpodobně bojí, že neporozumí správně, nebo neodpoví správně, nebo nebude správně vyslovovat. Má z toho strach, protože ví, že to není, jak by to mělo*

být.“ Když je Jonáš v prostředí a mezi lidmi, kde se cítí v bezpečí a má k okolí důvěru tak: *„nemá problém odpovídat na nějaké otázky, a udělá maximum, aby popsal nějakou situaci, nebo aby to, co chce říct, řekl.“* Když se však ocitne v opačné situaci, kde se necítí dobře, jeho vyjadřování bývá velmi strohé. Pokud Jonáš v danou chvíli přesně neví, jak se vyjádřit, projevuje se to dle matky takto: *„Když přemýšlí nad tím, jak by se vyjádřil, tak říká „Jak bych to řekl, jak bych to řekl...“ a hledá.“* Od první třídy až po současnost matka vnímá, že Jonáš dělá stále pokroky obecně ve všem. Když to matka porovnála k tomu, kde Jonáš začínal, vnímá to jako neuvěřitelný posun: *„nevěřila bych nikdy, že budeme dělat normální školu.“* Dle matky Jonáš stále potřebuje jednoduché vysvětlování: *„čím více slov, tím větší guláš se tomu dítěti v hlavě vytvoří. A on vlastně ani pak neví, když se zadávají úkoly, tak on si z toho ani nevytáhne ta správná, důležitá slova a nepochopí zadání.“* Přibližně v pololetí první třídy si matka vzpomněla, že se zlepšil ve škole oční kontakt: *„i učitelka mi o něm tenkrát povídala, že zaznamenala úspěch, že už vydrží se dívat do očí, že už neuhne.“* Ve vyjadřování matka popsala jako problematické skloňování: *„když mluví třeba o našich kocourech, je schopen i říct kocoury dělají, pro naše kocouři, kocourám. On to má tak jako, jak to řekne, tak to řekne, nezní mu to nějak špatně.“* Přesto je to ale lepší, než dříve: *„řekl i dát něco mamkovi a tak. Nemá na to cit a přijde mu to takhle normální.“* Rodiče byli také poučeni na logopedii, aby Jonáše neopravovali, ale pouze po něm opakovali slova ve správném tvaru, aby věděl, jak to má znít. Matka si je vědoma, že Jonáš nemá správnou výslovnost všech hlásek a objevuje se i jiné skloňování, ale uvedla, že je vděčná za to, že Jonáš vůbec mluví. Přesto se však dostal ve škole do nepříjemné situace: *„Ve třetí třídě mu spolužačka přede všemi řekla, že mu nerozumí a ptala se ho, jestli chodí na logopedii. Na místo, aby mi tohle učitelka, která u toho byla, situaci popsala, tak mě akorát ten den kontaktovala, jestli opravdu chodí.“* Jonáš se k tomu postavil takto: *„na ten popud on jako chtěl se naučit to R a Ř, že ho to zamrzelo a chtěl s tím něco dělat. Do té doby byl takový rezignovaný už. Tak ho to nastartovalo trošku.“* Matčin pohled na tuto situaci vypadal takto: *„kdyby přeci jen viděli trochu do té problematiky a věděli, čím si to dítě prošlo, a co má asi za problém, tak proboha, kdo by mohl vůbec řešit nějakou výslovnost.“*

6.3.3 Problematické oblasti u dítěte

První a druhou třídu matka považuje za celkem bezproblémovou díky názornosti a učení formou hry, dokonce zmínila, že si myslí, že asistentku v té době nijak výrazně nepotřeboval. Dodala však: „*Co jsme akorát dělali, tak čtení těch pohádek, aby pak řekl, o čem to bylo. To byl problém. Nevěděl moc, co četl.*“ Využívali materiály z předškolního věku, kde plnili úkoly zadané u čtení obrázků. Zejména se zaměřovali na oblast porozumění, kde matka vnímá propojení s pozorností: „*To pak souvisí i s tou pozorností, že je brzy unavený bych řekla, protože si musí uvědomit, co to slovo znamená, než si to jakoby přeloží, a než si z toho vyvodí, na co se ho ptají, že to je kolikrát těžší.*“ S oblastí porozumění se Jonáš potýká stále: „*Nejvíce se právě projevuje ta slabina v tom špatném porozumění, hlavně teď je to vlastivěda, přírodověda, a řekla bych, že je to i v matematice ve slovních úlohách.*“ Tyto potíže začaly Jonáše provázet více od třetí třídy, je schopen se naučit odpovědi na dané otázky, problém ale nastává, když: „*se nepoloží otázka, na kterou je zvyklý, tak pak neví.*“ Potíže mu také dělá čeština, kde se potýká s rody: „*pro něj je to všechno velký problém, jemu to zní všechno dobře.*“ Dle matky není Jonáš schopen shrnout informace do celistvého celku: „*Když mají sloh, nebo čtenářský deník, nevytvořil by nic. To vůbec, on by něco řekl v nějakých útržkách, ale nedal by to dohromady, aby to tvořilo to, jak to má vypadat a šlo to z toho pochopit.*“ Je pro něj i těžké se vyjádřit sám o sobě, dle matčiných slov.

Potíže má Jonáš s jemnou motorikou, což se projevuje například v pracovních činnostech: „*něco skládají, a když je to i něco složitějšího, tak on ani úplně nepochopí, jak na to, takže z toho bývá rozmrzelý, a na tyto činnosti si pak doma stěžuje, že něco špatně složil, špatně slepil, něco se mu rozlepilo, nebo jehla a nit, to vůbec.*“ Potíže má Jonáš také v rýsování, matka popsala, co nedávno řešili: „*měl v sešitě napsáno, že má rýsovat s ořezanou tužkou, ale on má vždy všechny ořezané, má vždy tři, čtyři tužky a vždy to má, ale jde mu to opravdu špatně tyhle věci. Spojování těch bodů, ve všem je u toho problém, jak moc nebo málo tlačit na tužku.*“

6.3.4 Podpora na základní škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte

Od první třídy až doposud má Jonáš **asistentku**. Když do školy nastoupil, snažila se matka informovat o Jonášovi a přiblížit tak jeho obtíže, zejména upozorňovala na: „*špatné porozumění, hlavně na tohle.*“ Ke komunikaci se školou se matka vyjádřila takto:

„SPCéčko poslalo ty opatření a ve škole vypracovali plán.“ Individuální vzdělávací plán pro první a druhou třídu je shodný s obsahem doporučení, které Jonáš dostal před nástupem do školy, jako konkrétní pomůcky zde škola uvádí například LOGICO PICCOLO, nebo program Včelka s použitím interaktivní tabule. Pravidelný kontakt s rodiči je zde uveden, mimo osobní a telefonické setkání, prostřednictvím deníčku.

Matka dodala, že nebylo z počátku ani potřeba nic řešit, zvláště v první třídě: *„čistě jsme si vystačili s rodičovskými schůzkami.“* Třídní učitelka si všimla, že se Jonášovi daří v matematice: *„první rok se mě ptala, jestli s ním dělám stránky z matematiky dopředu, protože dala nějaké zadání a on si pracoval sám, šlo mu to hodně dobře.“* Matka si chválila i spolupráci s vyučující v první a druhé třídě, kde komunikace fungovala a sdělovaly si vzájemně informace. Stejná vyučující Jonášovi poskytovala **pedagogickou intervenci**: *„Doučování, co měl, to bylo s učitelkou vždy, takže tam to fungovalo všechno dobře.“* Komunikaci s vyučující, kterou má Jonáš aktuálně (od třetí třídy), popisuje matka takto: *„Člověk tam přijde, zeptá se, dozví se takové to obecné, a vyloženě bych i řekla, že se v tom rozhovoru až vyhýbá cokoli říct něco víc, pouze řekne, že nemá problém, učení mu jde, akorát když je tam nějaká samostatná práce, kdy má něco sám vytvořit, nebo vyprávět, že tam je problém, což je jasné.“* V průběhu času se u Jonáše asistentky měnily, jednu ve třetí třídě matka popsala takto: *„když byli spolu asi o samotě, tak někdy začala kvůli něčemu zvyšovat hlas a z toho byl opravdu špatný“.* Tato asistentka také poskytovala dvě hodiny týdně pedagogickou intervenci, kterou matka vnímala následovně: *„Myslela jsem, že tam budou pracovat na věcech, které mu nejdou, u kterých by potřeboval pomoci, ale to ne. A ve třetí třídě si pamatuji, že tam byl koupený nějaký program, co měla škola na počítači. Takže často mu něco z toho zadala, nebo tam něco přečetl.“* Matka ke třetí třídě dodala: *„mimo jiné tam byla i asistentka pedagoga, která tam měla být v době toho vyučování, ale ta tam stabilně v té třídě nebyla.“*

Aktuálně se Jonášovi dostává takovéto podpory: *„Ted' ve čtvrté třídě dostal někoho také na to doučování, ale ten člověk už tam není, takže někoho hledají.“* Asistentku ve třídě má a matka je spokojena, že spolupráce s ní funguje dobře: *„je vidět, že když něco neví, tak mu to v těch sešitech i dopíše, když něco nestačí, tak je to pro mě o něco snazší, protože ve třetí třídě jsme toho museli doma hodně dodělávat, gumovat a přepisovat, protože na něj nikdo nedohlížel, a on kolikrát ani správně nepochopil to zadání, tak to*

jsme tu neustále něco opravovali, i co se týče pravopisu, že něco napsal špatně kolikrát to PB.“ S vyučující však matka spokojena není, má pocit, že vyučující nezohledňuje Jonášovy potřeby: „A je to jen proto, že se s tím ten člověk, ta učitelka ani zabývat nechce, ve třídě jsou další děti, tak co by se tím zabývala. I když přeci jen si říkám, že ona také musela vypracovat, nebo alespoň přepsat to doporučení, tak si to tam mohla přečíst.“ Od třetí třídy, kdy má Jonáš tuto vyučující, chodí domů dle matky negativně laděný: „Den, co den, podrážděný, unavený, naštvaný.“ Do školy se učí s dětmi hlavně matka, protože s otcem to bývá takto: „To většinou skončí nějakým brekem, protože on, já nevím, asi neumí jinak komunikovat nějak klidně, hned jde do nějakých otáček.“ Jonáš však s otcem pracuje rád na věcech manuálního a technického rázu, to ho dle matky baví a je v tom dobrý: „mu takové ty věci praktické, technické dochází, že se na něco podívá, jak něco funguje, a že mu to jde do hlavy. Tatínek ho k takovým věcem vždy přizve, k nějakým opravám a podobně, on to dělá rád. To ho baví, i kolem aut.“

Zpráva z SPC (24. 8. 2020) hovoří o dalších pokrocích a oblastech, na kterých je potřeba dále pracovat. Jonášovi se v rámci vyšetření dařilo navazování kontaktu s větší jistotou, plynulé čtení s porozuměním, měl méně úhledné psaní, patrné opoždění v matematice, kde si Jonáš dopomáhal názorem prstů. Bylo zaznamenáno výrazné zlepšení v expresi – užívání rozvinutých a správně stavěných vět se známkou dysgramatismů zejména při užívání rodů, nedokonalá výslovnost znělých hlásek, měkkých sykavek, R a Ř, probíhá reedukace. Zvládal dialog, kde naslouchal a reagoval, oční kontakt pro něj byl stále náročný. Největší obtíže byly shledány v porozumění pokynů při výuce, pomalém pracovním tempu, nízké úrovni paměťových výkonů. Velmi důležité je zde ujistit se, zda instrukce byly plně pochopeny. Doporučení zůstává stejné jako z předchozího roku, a podotýká, že v rámci vzdělávání má velký význam podpora asistenta pedagoga a pedagogická intervence je na zvážení dle potřeb Jonáše.

O téměř rok později (23. 6. 2021) se ve zprávě z SPC píše, že komunikační dovednosti jsou na lepší úrovni, kdy mluvení je v delších větách bez nápadných dysgramatismů, zpráva však upozorňuje na tvary slovesa být, se/si a předložky s, z, v. Nedostatky se také projevíly u znělosti D, G, Z a Ž, nestabilita u L, chybění R, a Ř částečné. Bylo zaznamenáno oslabené sluchové vnímání, kdy dochází k zaměňování B/P a T/D a znělosti, obtíže se také projevíly při rozlišování tvrdých a měkkých slabik, CH na konci slov vnímáno jako K,

nebo také vynechávání a zaměňování písmen v souhláskových shlucích. Čtení plynulé, avšak ne vždy s porozuměním, při psaní není uvolněna ruka a Jonáš hodně tlačí na pero, počítání bylo zhodnoceno jako velmi dobré, potíže však nastaly v porozumění slovním úkolům a v tvorbě odpovědi. Jonášova kresba byla výrazně subnormní s nedostatky, obsahově chudá, jednoduchá a disproportionální. Koncentrace pozornosti klesala v závislosti na únavě. Rozvoj rozumových předpokladů byl zařazen do pásma zjevného podprůměru s vyrovnanou výkonností v oblasti názorného a verbálního myšlení. Patrné selhání se také objevilo při generalizaci pojmů a porozumění souvislostem mezi nimi. Doporučení hovoří o třetím stupni podpůrných opatření, potřebě IVP, AP, pomůcek pro rozvoj dílčích funkcí a také předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu dvou hodin týdně. V IVP, které škola vypracovala pro třetí ročník, se bude v rámci výše zmíněného předmětu speciálně pedagogické péče zaměřovat na nácvik vzájemné komunikace, procvičování sluchového vnímání, nácviky podpory pozornosti, procvičování paměti, docvičování základního učiva dle domluvy s třídní vyučující.

Nejaktuálnějšími dostupnými dokumenty jsou zpráva a doporučení SCP ze 7. 6. 2022. Zpráva zaznamenala, že je Jonáš schopen již navázat bezprostředně kontakt, oční kontakt je však stále nejistý. Na vlastní žádost začal Jonáš také navštěvovat SPC pro dokončení reedukace hlásek R a Ř, ve výslovnosti chybí znělost Z a Ž, ale vyjadřování je obsahově a gramaticky správné. Jonáš se dokáže orientovat ve školním režimu, při čtení rozumí běžnému textu, potřebuje však pomoc a vedení u zadání úkolů. Píše rychle, obtíže má však při rozlišování i/y, zejména u tvrdých a měkkých slabik, občasně také vynechává předložky nebo nevýrazné hlásky na konci slov. Soustředění na výkon a porozumění Jonáše stojí zvýšené úsilí, kdy se může dostavit vyčerpání. Pro zapamatování potřebuje delší dobu, a je důležité využívat názorných pomůcek (tabulky, přehledy). Pomoc AP se osvědčila, důležitá je kontrola porozumění zadání, občasně se projevuje neporozumění významu některých slov a obtížnější vyjadřování, Jonáš tedy potřebuje klid a čas na odpověď. Dle SPC je u Jonášových výsledků a školních schopností zřejmá velká práce a velmi dobré vedení ze strany školy i rodiny. Doporučeno bylo prodloužit platnost podpůrných opatření a pokračovat tak v již nastaveném režimu a úzké spolupráci školy s rodinou. Plánovaný termín kontrolního vyšetření je v dubnu roku 2024.

7 PŘÍPADOVÁ STUDIE DÍVKY

Případová studie popisuje vývoj dívky se smíšenou vývojovou dysfázií narozené v lednu roku 2014. Případová studie vychází z rozhovorů s matkou, z poskytnutých dokumentů, a je zachycena do tří období s následujícími oblastmi.

7.1 Období od narození po nástup do mateřské školy

Matka otěhotněla podruhé, když jí bylo 36 let, otci bylo 51 let. Dle matky probíhalo těhotenství bez komplikací: *„probíhalo ukázkově, žádné problémy, všechny testy a vyšetření dopadly dobře.“* Matka se snažila dodržovat stejné zásady jako v prvním těhotenství. Otcův pohled na očekávání druhého dítěte vypadal z počátku takto: *„Upřímně, on to druhé dítě nechtěl, to říkal, že tohle už je opravdu naposledy.“* Matka také během tohoto období byla vystavena stresové zátěži: *„partner v tu dobu řešil rozvod, tak to nebylo úplně příjemné.“* Porod proběhl v termínu, matka však měla málo plodové vody, a z toho důvodu zůstala v nemocnici již dříve a porod byl vyvolávaný, dle matky proběhl rychle a bez komplikací: *„Dostala jsem nějaké prášky na vyvolání a proběhlo to dobře.“* Otce u porodu nechtěla, jeho reakci na narozenou dceru shrnula slovy: *„To tam pak přišel a byl i dojatý, to jo. Vzal to, jak to bylo.“* Zpětně zhodnotila, jak otec vnímal, že jsou děti dvě: *„Ve výsledku bych řekla, že byl pak i rád, že jsou dva.“*

Nastaly také potíže se sáním a Amálie měla žloutenku: *„hodně vysoké hodnoty. Takže jsme i v nemocnici zůstávali déle, protože tam Amálka musela být pod světlem.“* Dle matky byla také Amálie velmi plačtivé dítě, v porovnání s Jonášem, v tomto období však neprodělala žádné onemocnění. Psychomotorický vývoj proběhl popořadě se všemi fázemi. Amálie reagovala na všechny podněty, co rodiče zkusili, matka dodala: *„i začala normálně brebentit proti Jonášskovi, tak jsem si myslela, že je vše v pořádku. Ale u té Amálky tam mi přišlo všechno takhle až tabulkové, myslím, že tam vše šlo úplně normálně.“* Matka také uvedla v porovnání s Jonášem, že v období před nástupem do mateřské školy nebylo žádné podezření na nějaké obtíže: *„Nebylo tam nic, co by si člověk myslel, že to má stejně jako Jonášek.“* Amálie jevila zájem o komunikaci: *„opravdu vše vypadalo v pořádku, nebyl důvod kontaktovat lékaře.“* Matka neshledávala obtíže ani v oblasti porozumění: *„řekla bych, že rozuměla, co jí říkám.“* Nebylo tedy potřeba jiné alternativní komunikace. Matka také přiznala, že její vnímání komunikačních dovedností její dcery mohlo být zkreslené z důvodu předchozí zkušenosti: *„Ono je to asi hodně dané*

tím Jonáškem, jak to u něj bylo po téhle stránce těžké, tak u té Amálky jsem tuhle oblast vnímala jako bezproblémovou, i když to přímo v normě být nemuselo.“ Amálie neměla potíže ani s očním kontaktem. Matka v průběhu rozhovoru ohledně tohoto období měla spíše tendenci hovořit o obtížích, které se objevily v předškolním věku, nebo jsou právě aktuální: *„Ten impuls přišel až v té školce, kde to chtělo dotvořit to R a Ř a zároveň se s tím ukázaly potíže v dalších oblastech, které ve školce vyzorovali, že to není, jak má.“*

Před nástupem do mateřské školy byla Amálie převzata do logopedické péče. Matka však uvedla, že si již nevzpomíná, jak to přesně začalo: *„Ani nevím, jak to s tou logopedií začalo, moc si to nepamatuji, možná jak jsme tam jezdili s tím Jonáškem, jestli jsem se nezmínila, jestli v té školce, už nevím. Najednou jsme tam začali jezdit i s ní.“* Na logopedii jezdili s Amálií kvůli reedukaci některých hlásek a zjistilo se, že má také narušenou komunikační schopnost: *„jsme právě měli ten **opožděný vývoj řeči** ve třech letech,“.*

Zpráva od logopedky (9. 8. 2017) se věnuje následujícím oblastem. V rámci prostorové orientace Amálie chápala pojem nahoře, dole však nikoli. Nebyla schopna pojmenovat barvy, avšak rozlišila je a přiřadila ke stejné. Během kresby došlo ke **střídání rukou**, kdy v pravé ruce byl úchop správný, v levé ne. Kresba byla touto dobou ve stádiu **bezobsažné čmáranice**. V rámci orofaciální oblasti se objevily obtíže při zdvižení jazyka, celkové svalové napětí jazyka bylo slabé a „špulení“ rtů byla schopna dívka jen v náznaku. Co se týče jednotlivých rovin jazyka, zaznamenala logopedka následující: **foneticko-fonologická rovina**: artikulační neobratnost, užívání vokálů, diftongů (dvojhlásky) a hlásek T, D, N, K, J, Ť, Č, Š, **lexikálně-sémantická rovina**: přiměřené porozumění, adekvátní reakce na obtížnější instrukce, malá aktivní slovní zásoba, plynulé tempo řeči, imitování obrátů bratra Jonáše, které však nejsou adekvátní situaci a nejsou gramaticky správné, **morfologicko-syntaktická rovina**: tvorba jednoduchých vět s dysgramatismy, předložkové vazby a zvrtná zájmena zatím neužívány, **pragmatická rovina**: chápe svou roli komunikačního partnera, sama iniciuje komunikaci a verbální chování je přiměřené.

7.2 Období od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy

První obtíže se tedy projeví až po nástupu do mateřské školy, kam Amálie nastoupila, když jí byly čtyři roky: *„Nastoupila v lednu, dochodila to v běžné třídě do června a další rok ve školce začínala už v logopedické třídě, kde byla s Jonáškem.“* Dle matky se nijak zvlášť na školku nepřipravovali, zmínila však problematickou oblast, se kterou počítali:

„Akorát to, že byla hodně úzkostlivá, tak tam jsme věděli, že bude větší problém s tím odloučením.“ Dívčinu úzkostnost občasně řešili u logopedky ve školce, jinak ji rodiče nijak přímo neřešili.

7.2.1 Adaptace na prostředí mateřské školy

Z počátku Amálie navštěvovala běžnou třídu, dle matky třída vypadala takto: *„menší děti, a bylo jich ke třiceti. Některé děti byly i v plenkách, takže potřebovaly větší péči.“* Přesto, že se jednalo o třídu, kde bylo více dětí, se Amálie dobře začlenila: *„v jádru si myslím, že zapadla a nějaké kamarádky tam měla.“* Matka také popsala, jak vnímaly vyučující Amálii: *„evidentně se jim na té Amálce také leccos nelíbilo.“* Svůj pohled odůvodnila těmito slovy: *„v té běžné třídě, jak vyžadovala nějakou pomoc u toho tvoření a byla taková hodně úzkostlivá, tak asi nebyly úplně rády, že jí tam mají, si myslím.“*

Postupně se začaly projevovat obtíže v různých oblastech, které také provázela její úzkostnost. Tyto obtíže pozorovala logopedka, která měla možnost dostat se s ní do kontaktu, neboť již pracovala s Jonášem, který tuto školku navštěvoval také: *„My jsme s ní byli v kontaktu kvůli tomu Jonášskovi, takže občas měla možnost vidět i Amálku, takže jsme s ní leccos řešili, jako právě tu její plačtivost, nebo ty oblasti, co jí nebaví a nejdou“.* Logopedka nakonec shledala, že bude zapotřebí, aby Amálie také navštěvovala logopedickou třídu: *„Takže tam byla od ledna, do konce tam vydržela, ale už během toho půlroku jsme měli domluvené, že půjde do té logopedické třídy. Pracovala tam s ní také ta logopedka a uznala, že tam nějaký problém je.“* Celkově matka popsala Amáliin přístup k mateřské škole takto: *„Nelíbilo se jí, nechtěla tam zůstat, většinou ty rána brečela. Mám pocit, že úplně si asi nezvykla, každé ráno bylo náročné. Snažila se být statečná.“* U Amálie se postupně začaly objevovat psychosomatické obtíže: *„když byl týden, kdy tam byla učitelka, kterou moc nemusela, tak ji bolelo břicho a stěžovala si. Ale to pak vygradovalo až v té první třídě, kdy začala zvracet.“* Matka později nebyla schopna vždy rozeznat, kdy je Amálii opravdu špatně, a kdy ne: *„jak tam chodila nerada, tak si prakticky stěžovala pořád na něco, tak jsem kolikrát nevěděla, jestli jí opravdu něco je, nebo ne.“* Matka také shledávala výhodu v tom, že po přestupu do logopedické třídy bude Amálie ve třídě s Jonášem, přesto však v kolektivu fungovali spíše takto: *„Myslím, že byl každý sám za sebe. Amálka ta se k němu i hlásila, ale on k ní ne. Jonášek je zvyklý*

tak jako sám všechno.“ I když Jonáš neměl zájem se s Amálií ve školce bavit, kamarádku si dle matky našla a byla s ní spokojená.

7.2.2 Problematické oblasti a stanovení diagnózy dítěte

Když mateřská škola zaregistrovala obtíže u Amálie, vyžadovala: *„vyšetření, ale opět by to byla ta vyšetření jako neurologie a tak, tak to jsem řekla, že už nepodstoupím.“* Matka své odmítnutí odůvodnila takto: *„Já jsem se bránila, když mělo být nějaké opakované vyšetření, nechtěla jsem, aby Amálka jela jinam, do jiného prostředí, aby byla v pohodě, protože je strašně úzkostlivá.“* Když matka odmítla projít stejnými vyšetřeními jako s Jonášem, řešilo se to takto: *„Tak ji nakonec vyšetřila psychologka z SPC, která do té školy dojížděla.“*

Amálie tedy byla vyšetřena v prostředí mateřské školy, které znala a vznikla zpráva a doporučení od logopedky a psychologky z SPC (4. 7. 2018). Ve zprávě bylo zaznamenáno, že je Amálie méně obratná, má shodnou laterální, pravolevá orientace se jevila jako nestabilní, úchop byl téměř správný, zrakové vnímání v normě, avšak sluchové s výrazným oslabením zejména u diferenciací, paměti a analýzy-syntézy. Aktivní slovní zásoba byla výrazně omezená a v řeči se objevily také dysgramatismy a artikulační deficity. Celkově byla řeč vyhodnocena jako méně srozumitelná, kdy Amálie hovořila minimálně. V malém kolektivu dětí, nebo s blízkými osobami byla její komunikace výrazně lepší.

Vzdělávání v běžné třídě bylo pro úspěšný rozvoj komunikačních dovedností této dívky zhodnoceno jako nedostačující, z toho důvodu bylo zažádáno o přeřazení Amálie do třídy s intenzivní logopedickou péčí, tedy do třídy, kde se již vzdělával její bratr Jonáš. Ze závěru z vyšetření, o kterém zpráva píše, vyplynulo, že má Amálie **závažné opoždění vývoje řeči**, kdy komunikace je narušena ve všech jazykových rovinách. V doporučení byl uveden **třetí stupeň podpůrných opatření**, forma vzdělávání bez IVP, avšak ve třídě, oddělení nebo skupině v běžné škole podle § 16 odst. 9 školského zákona, jak bylo uvedeno již výše. Dále byly stanoveny dvě hodiny týdně **předmětů speciálně pedagogické péče**.

U Amálie matka shledávala potíže v oblasti tvoření: *„malovat se jí nechtělo, o vybarvování ani nemluví, donutit ji vůbec tu tužku držet už tenkrát, aby to držela správně.“* Ve školce si vyučující všimaly, že Amálii dělá problém stříhání: *„Také se mně*

ptali, jestli někdy držela nůžky, přitom jsme to doma ale opravdu dělali.“ Dívka také neměla ráda kreslení, její kresbu matka popsala takto: „měla takovou tu typickou kresbu toho hlavonožce ještě po pátém, šestém roce určitě. Alespoň to pak mělo všechno, co má mít. Jinak doma začíná až teď, že ji to trochu baví.“ Značné obtíže provází Amálii do dnes při úchopu tužky: „A ten úchop tužky, to bylo peklo a zůstalo jí to, i když jsem tu měla ty gumové návleky na to, tak to nešlo, chytla to po chvíli stejně po svém, ergo tužky všechno, že si člověk myslí, že to tam musí zapadnout, že jinak to nejde, a vždycky to šlo.“ Co se týče obratnosti, sdělila matka, že: „nějaké házení míčem, to jí šlo, přes švihadlo to se naučila až teď, to jí nešlo, nebo něco s pálkou, to vůbec, ale třeba chytat míč, to jí šlo. Chůze do schodů ta byla také v pořádku.“

V oblasti komunikace rodiče neshledávali žádné obtíže z důvodu porovnávání s Jonášem: *„Ono je to těžké, kdybych měla alespoň jedno to dítě úplně v pořádku, tak bych si možná i všimla, že to není úplně, jak by to mělo být, ale jak jsme tu měli toho Jonáška, tak u Amálky nám to přišlo úplně v pořádku. A pochopitelně, že to porozumění asi nebylo úplně stoprocentní,“.* Matka také dodala: *„Jinak Amálka měla vždy problém, když se dělaly takové ty úkoly, tak najít rozdíl, správnou cestičku, to byl velký problém, vůbec nesložila obrázek rozstřížený jen na čtyři díly a různě to tak skládala dohromady.“*

Amálie se také potýkala se zvýšenou citlivostí na hluk: *„když tam bylo třeba nějaké vystoupení, nebo divadlo, tak hodně špatně snášela hluk, museli chodit po chodbách, tak na sebe asi brzy upozornila.“*

Po roce (6. 8. 2018) navštívila Amálie opět logopedku, která zaznamenala, že je Amálie při navazování kontaktu zdrženlivá a projevila se nižší míra koncentrace pozornosti, spolupráce se odvíjela od momentální nálady dívky. Jako nutnost logopedka ve správě napsala opakovanou slovní motivaci, která Amálii podporuje zejména ze strany matky. Zaznamenán byl slabší mluvní apetit a při orientačním vyšetření porozumění řeči (zájmena, zájmenná příslovce) získala 3 z 18 možných bodů, vyplynulo tedy, že má Amálie **deficitní porozumění pádovým otázkám**. Projevilo se také opoždění v oblasti jemné a hrubé motoriky a prostorové orientace. V rámci komunikace nereagovala adekvátně na obtížnější pokyny v podobě dlouhých instrukcí a pádových otázek, tvořila jednoduché, strohé věty s chybným skloňováním nebo například chybným užíváním rodů. Závěrem byla stanovena diagnóza **smíšené vývojové dysfázie**.

Když se matka dozvěděla, že má Amálie stejnou diagnózu byla překvapena a dodala: „*Opravdu jsem si původně myslela, že je v pořádku.*“ Přístup ke změně diagnózy měla takový: „*V jádru já to ani takhle nesledovala, věděla jsem, že má nějaký problém, že to také nebude vše v pořádku, a jestli tam bylo napsané to nebo to, tak to pro mě nějakou roli nehrálo.*“

Z psychologického vyšetření (7. 11. 2018), které proběhlo v prostředí MŠ, vyplynulo, že má Amálie nesprávný a neupevněný úchop, v kresbě se projevíly znaky organicity a celkově byla vývojově subnormní. Verbální projev byl obtížně srozumitelný, slovním instrukcím dívka rozuměla. Psycholožka v závěru poznamenala, že neverbální rozumové předpoklady se rozvíjí celkově nerovnoměrně na úrovni hlubšího podprůměru.

7.2.3 Podpora v mateřské škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte

V rámci mateřské školy to fungovalo obdobně jako u Jonáše, kdy v logopedické třídě pracovala asistentka, která se oběma dětem věnovala: „*byly opět k dispozici ty pracovní sešity. A tenkrát tam ještě pracovala ta asistentka, co se jim opravdu věnovala, tak tu měli rádi oba.*“ Kromě úkolů v pracovním sešitě, dostávala Amálie také úkoly na logopedii: „*také pak měla z logopedie nějaké úkoly různé.*“ Matka si vzpomněla, co bylo pro Amálii problematické: „*Například hledání cestiček, to Jonášek zbožňoval, ale Amálka ztracená, to jí nešlo, puzzle vůbec, dát dohromady obrázek ze čtyř dílů, to také ne.*“ Popsala také, jak vypadaly úkoly od logopedky, která s Amálií v mateřské škole pracovala: „*To byly také různé věci, široký záběr na vše. Seřadit třeba příběh v pohádce, vyřadit, co do řady nepatří, něco k povoláním, i klasicky na písmena, kdy jsme měli problém u těch sykavek, tak jsme trénovali, aby to uměla správně identifikovat, protože to špatně slyšela.*“

Otec se dle matčiných slov podílel na podpoře rozvoje dítěte takto: „*Nějak nijak, to nechával vždy na mně tohle. Všechno jsem zařizovala já, on nás všude dovezl. Ale že by chtěl něco sám komunikovat, to ne. Se vším tak jako souhlasil, ale bylo to pasivnější.*“ Otec občasně zapomene, že mají jeho děti diagnózu vývojové dysfázie a stane se, že někdy děti nerozumí a poté dle matky reaguje takto: „*a zbytečně vždycky začal křičet. Místy bych řekla, až jako necitlivě. Je impulzivní.*“ Jeho přístup k Amáliině úzkostnosti a psychosomatickým potížím popsala slovy: „*Nebere na to tedy nějaký ohled, spíše to bagatelizuje.*“

Amálie podstoupila komplexní vyšetření (9. 3. 2020) zaměřené na připravenost k úspěšnému zahájení školní docházky. Vzhledem k výsledkům tohoto vyšetření a celkového posouzení školní připravenosti Amálie byl doporučen **odklad** školní docházky o jeden rok. Některá doporučení pro rozvoj v jednotlivých oblastech byla obdobná jako u Jonáše. U Amálie bylo doporučeno zaměřit se například na vnímání času, aby se lépe orientovala v pojmech jako je ráno, poledne, večer, dále na aktivity s využitím jemné motoriky jako lepení, stříhání nebo například manipulace s drobnými předměty, na vizuomotorickou koordinaci, kde bylo doporučeno vést tužku mezi dvěma liniemi, aniž by se jich dotkla, procvičovat sluchovou a zrakovou diferenciaci a analýzu – syntézu. Co se týče oblasti řeči a komunikačních dovedností, byla doporučení stejná jako u Jonáše (viz výše). U Amálie se více apelovalo na koncentraci pozornosti, aby byla schopna u úkolu vydržet a dokončit jej za doprovodu patřičné motivace, která je pro ni důležitou podporou. Pro podporu samostatnosti se zjistilo, že významný vliv má také pozitivní přístup k dítěti, kdy je důležité jej chválit a povzbuzovat, aby se tak posilovalo sebevědomí a jistota dítěte.

Matka vyjádřila spokojenost ohledně fungování dětí v mateřské škole a spolupráce s ní: *„Ty děti jsou opravdu tolerantní, nikdo se tam nikomu za nic nesmál, protože všichni měli něco. Moc hezky se tam k sobě chovaly a fungovalo to. Tenkrát to bylo super v tom, že tam jeden čas přímo učila i ta logopedka, tak to mělo úplně jiný rozměr.“* Dle matky Amálie dělala velké pokroky, když měla pracovat v jiném prostředí než v domácím, kde se tomu snažila vyhýbat: *„určitě je dobré, že tam s nimi takhle pracovali, takže určitě to bylo k dobru, bych řekla. O to víc se vždy snažila spolupracovat v jiném prostředí a více jí to dalo, snažila se.“*

7.3 Období od nástupu do základní školy až doposud

Než Amálie nastoupila do první třídy, podstoupila další vyšetření, která proběhla v rámci SPC a vznikla tak zpráva a doporučení (19. 6. 2021). Zpráva upozorňuje především na oslabení v porozumění a plném pochopení pokynů. Bylo zaznamenáno zlepšení v rámci komunikace, kdy již byly vyvozeny všechny hlásky, občasné však některou Amálie nepoužije nebo zkomolí slova artikulačně náročnější. Bylo patrné mírné oslabení ve slovní zásobě a zaměňování pojmů spolu se zhoršenou výbavností, občasné se objevily gramatické chyby. Na základě neverbálního testu rozumových předpokladů se výkony

opětovně zařadily do pásma zjevného podprůměru. V nesouladu však bylo usuzování, které bylo průměrné oproti percepční škále, kde se projevilo pásmo defektu. Percepční oslabení se projevilo v oblasti zrakového vnímání, vizuomotorické koordinace a prostorové orientace, kdy bylo vyhodnoceno jako nutné se zaměřit na tyto oblasti.

Při práci s Amálií bylo také dosaženo, při pomalejším tempu, v řadě úkolů normy, obtíže se projevily u dopočtu v představě, sluchové diferenciaci stejných a rozdílných slabik, a složení slov zvládla Amálie zatím s dopomocí obrázků. Když Amálie zadání porozuměla, spolupracovala velmi ochotně. Když však má pocit, že nezvládá, stává se poté, že „vypne“ a pouze sedí bez jakékoli reakce a neodpovídá. Totéž o Amálii sdělila matka: *„Ona potřebuje čas, když se cítí být pod tlakem, tak je to ztracené, trvá jí déle, než něco pochopí, ale když se cítí být zatlačena do kouta, tak vypíná a není schopna nic brát a panikaří. Takže je potřeba, aby ty lidi, co ji učí, aby o tom věděli. Protože ona se pak kousne, jen kouká a začíná brečet.“*

Přes velké zlepšení v komunikaci a školní připravenosti jsou ve zprávě zmíněny obavy ze strany vyučujících ohledně zvládání výuky v běžném kolektivu, především z důvodu obtížného porozumění zadání. Proto zpráva hovoří o nutnosti podpůrných opatření, která umožní individuální vedení, průběžné kontroly a ujištění o porozumění, aby nebyla Amálie v první třídě ztracena. Doporučení tedy hovoří o **třetím stupni podpůrných opatření**, kdy je potřeba podpory ze strany **asistenta pedagoga** a zařazení předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně.

Amálie nastoupila do první třídy v sedmi letech. Rodiče zvolili stejnou školu, kterou již navštěvoval Jonáš: *„Tím, jak už tam chodí ten Jonášek, že je ve třídách méně dětí, že tam na ni bude více času, tak z toho jsme vycházeli.“*

7.3.1 Adaptace na základní škole

Z počátku se zdál být nástup do školy nadějný, poté se však začaly projevovat Amáliiny psychosomatické potíže: *„jak je úzkostlivá, tak pak už začaly ty rána problémy, že byla tak nervózní, až zvracela. Zvracela pomalu každé ráno. Párkrát se i stalo, že ze školy volali, abychom si pro ni přijeli.“* Přesto matka sdělila, že Amálie komunikuje dobře, ale: *„nesmí chytit tuhle svoji paniku, protože když se cítí v úzkých, tak přestane vnímat, úplně mimo a pak nic neví.“* Nervozita ze školy se u Amálie postupem času zlepšila, kdyby se to ale začalo zhoršovat, zvažovala matka i případnou změnu školy: *„Je pravda, že když*

začalo to zvracení, tak jsem uvažovala o nějaké alternativní škole, kdyby se to nesrovnalo, ale zatím to nějak jde.“ Dle matky se Amálii do kolektivu podařilo začlenit: „Já myslím, že jo, že ji přijali. Zatím to jde.“ Amálie však přímo nějakou kamarádku v třídním kolektivu nemá, matka také popsala, co aktuálně nejvíce řeší s jednou spolužačkou: „má často problém, že jí tam jedna spolužačka bere sušenky na svačinu. Amálka neumí říkat ne. Se všemi chce být zadobře.“

7.3.2 Problematické oblasti u dítěte

Amálie pociťuje úzkost, když se ve škole v něčem soutěží, nebo mají nějaké aktivity omezený čas, ve kterém musí něco splnit. Z toho má dle matky největší obavy: *„Má strach, když má být tělocvik. Pohyb ji baví, ale strašně špatně snáší, když na sobě cítí nějakou zodpovědnost, když jsou nějaké soutěže a jsou v týmech, tak má strašný strach, že by něco pokazila.“* Matka také dodala: *„pochopitelně, když jí něco trvá déle, než se do toho dostane, jako teď u násobení, tak má obavy také.“* Amálie se ve škole snaží vynikat a chtěla by dle matky, aby ji měl každý rád: *„strašně touží po ocenění, chce být dobrá, takže ji to někdy trápí,“.*

Potíže ve vyjadřování, nebo porozumění matka tolik neshledává, přesto však sdělila, že úplně v pořádku to není: *„to pochopení při tom zadávání úkolů, tak má problém. A je také znát problém ve slovní zásobě,“.* Jako příklad matka uvedla potíže, které se projevují při rozeznávání párových souhlásek: *„Většinou si to člověk řekne v množném čísle, jestli je tam TD, PB, a ona je schopná to vyskloňovat tak zvláště to slovo, a nezní jí to nijak špatně. Možná i ten slovosled je občas trochu jinak, ale rozhodně to není jako u Jonáška.“* Amálie má potíže s pojmy týkající se časoprostorové orientace, například pojmy před a za sdělila matka, že se Amálii pletou v matematice a: *„jako naučit se, že je ráno, dopoledne, odpoledne, večer, to se nám podařilo naučit až snad teď.“* Svěřila se také, co je aktuálně těžké se s Amálií učit: *„Hodiny, ty jsme se učili teď, to je peklo.“* Popsala, jak vypadal proces, kdy se hodiny společně učily: *„Tím jsme strávili neuvěřitelně času, využívali jsme Školákov k tomu. Pořád dokola tam bylo čtvrt, půl, tři čtvrtě, celá a jaké číslo k tomu patří, ale když jsem se jí zeptala, co to znamená, když je to na trojce, tak byla schopná říct tři čtvrtě. Stejně jako, když ty hodiny ukazují na kolik, tak ona řekne třeba to číslo před.“*

Matka má pocit, že má Amálie ve škole potíže téměř ve všem: „*Nic moc jí nejde dobře.*“ Pro dívku bylo velmi náročné naučit se psát, bylo pro ni těžké vést tužku správným směrem, matka u Amálie seděla a vždy jí říkala, kterým směrem má dělat tahy tužkou, k tomu matka dodala: „*A když už se naučila písmena a psala slova, tak bylo potřeba jí říkat, že si musí posunout tu ruku, protože by byla schopná to slovo tam tak zvláštně namačkat.*“ Amálie měla na psaní také sešity s pomocnou linkou, ale linky ji mátlý a nevěděla tak, na kterou linku má psát. Vypadalo to dle matčiných slov takto: „*Takže jí to lítalo všude, ale to i na těch normálních řádcích, že k tomu měla tendenci.*“

Nejnáročnější je dle matky matematika: „*Hodně mě překvapila v té matice, tam je to fakt nejhorší.*“ Amálie se ztrácí v pořadí čísel, kdy je pro ni složité seřadit čísla, jak mají jít po sobě. Přesto, že doma používají pomůcky, které slouží pro lepší představivost, vnímá to matka takto: „*bych řekla, že se všechno míjí s účinkem.*“ Obrací znaménka a plete si početní operace, pokud se objeví více čísel, či nějaké v závorce, tak: „*si potřebuje všechno rozepisovat*“. Matka také popsala, jak to vypadá, když má Amálie porovnávat dvě čísla a vypočítat rozdíl: „*v hlavě to nespočítá, a když to nemá ten řád, že větší je vlevo a menší vpravo, tak je pro ni problém to dopočítat. A to se někdy týká i čísel do desíti.*“ S údivem matka také popisovala: „*Ted' byla i schopná vzít menší číslo a odečítat od toho větší číslo.*“ Uvedla celou řadu příkladů, kde Amálie v matematice chybuje a dodala, že je velmi pracné jí něco vysvětlit a pomoci jí udržet osvojený matematický princip: „*No a naučit ji, co jsou jednotky a desítky, to bylo také pořád dokola. A když už se něco naučila, tak byl přechod přes desítku, a než něco pochopí, tak je to strašně práce.*“ Matka tedy s Amálií, procvičuje stále vše, protože: „*už se mi taky se stalo, že se něco naučila, a pak to zapomněla.*“

V češtině Amálie dělá chyby takové, že: „*neudělá čárky mezi slovy, nebo čárky vůbec, ty dělá méně, než by měla, díky tomu pak přepisuje. A když už udělá chybu ve slově, tak si myslím, že proto, že neví, co to slovo znamená.*“ Matka jí tedy ukazuje obrázky nových slov, aby si Amálie mohla vytvořit představu, o co se jedná. Jiné předměty ve škole matka okomentovala slovy: „*Hudebka to nebyl nikdy problém, tvoření, výtvarka, to nikdy nedělala ráda, ale teď už ví, že to nějak udělá a stačí to, takže v tom je teď klid.*“ Co se týče aktivit, které vyžadují zapojení jemné motoriky, tak: „*to mají s Jonáškem podobně. Stříhání a nějaká preciznější práce, to ne.*“

Matka přiznala, že v porovnání s Jonášem nečekala, že to s Amálií bude takto náročné: *„Já jsem čekala, že jí to půjde snáz, nečekala jsem, že to bude tak náročné.“*

7.3.3 Podpora na základní škole, spolupráce s rodinou a pokroky dítěte

Nejaktuálnějšími dostupnými dokumenty jsou zpráva a doporučení SPC ze dne 8. června roku 2022, tedy před Amáliiným nástupem do druhé třídy, kde je současně. Ve zprávě je zaznamenáno, že reedukace řeči byla u Amálie již dokončena, mluvení je obsahově správné s občasnými dysgramatismy, výslovnost je však v normě. Podpora ze strany asistentky byla nápomocná při překonávání nejistoty a strachu z neúspěchu. Amálie četla zatím za pomoci slabikování a porozumění bylo částečné. Písmo bylo vyhodnoceno jako čitelné s nejistým sklonem. Opis měla Amálie správně, přepis byl však s vynechanými znaménky nad písmeny a záměnou písmen. Bylo zaznamenáno, že ve školních výsledcích se objevuje záměna nebo vynechání písmen, či nesprávné tvary slov. V matematice se projevily obtíže u porozumění slovním úlohám, vytvoření výpočtu a odpovědi. Z tohoto důvodu zpráva také hovoří o nutnosti názornosti v matematice a také ověřování porozumění zadání. Dále zpráva zprostředkovává informace získané ze školy, která upozornila na psychickou labilitu a obtížné snášení neúspěchu, Amálie má také velké obavy z nových situací, přestože se například těší na školní akce, těžce snáší změnu, což se projevuje i psychosomatickými obtížemi. Zpráva tedy apeluje na zvýšení odolnosti vůči změnám. O těžkém snášení změn hovořila taktéž matka během rozhovoru: *„Snáší strašně špatně změny. Stačilo, když měli teď nově lyžování, to se bála, zvracela, přestože jí pohyb není cizí. Odpoledne přijela a byla spokojená a ráno znovu.“*

Nastavená podpůrná opatření byla zhodnocena jako vhodná a účinná, a proto bylo doporučeno tato opatření zachovat. Amálii tedy byl opětovně doporučen asistent pedagoga, předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně a pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí, doporučeny byly konkrétně pomůcky pro názornost a na rozvoj paměti a porozumění.

Amálie pracovala v první a současně ve druhé třídě s podporou asistenta pedagoga. Asistentku v první třídě popsala matka slovy: *„to byla ta samá, co doučovala Jonáška, hodně křičela, teď už tam není. Neměla v sobě dost klidu cokoli vysvětlit, a to u Amálky nebylo moc dobře. Neměla trpělivost s nikým.“* V současnosti má Amálie asistentku jinou, matka však říká, že neví, jak to s ní ve škole funguje: *„když se jí ptám, tak nevím,*

jak to tam funguje. Občas Amálka říká, že tam sedí a kouká do mobilu.“ Když však řešili, že má Amálie strach při tělocviku a stává se, že začne panikařit z důvodu toho, že vnímá nějaký přetlak, tak zde se k této problematice postavila asistentka takto: „Právě přešla z povinně volitelných pohybovek na výtvarku, kvůli těm potížím, jak už jsem říkala, a to nám sama navrhla asistentka, která si toho všimla a tu výtvarku vede, tak je to teď pro Amálku lepší. Tu asistentku má ráda.“

Spolupráci a komunikaci se školou vnímá matka: *„Velmi dobře se nám mluví s třídní učitelkou a myslím, že moc dobře ví, jak na Amálku zapůsobit.“* Třídní učitelka si dle matky dobře poradila s úzkostlivostí u Amálie a poskytla tak podporu, která se projevila jako efektivní: *„stačilo, že se na ni více zaměřila, chválila ji, a ujišťovala. Takže se to celkem upravilo, a na vysvědčení dostala i, že je nejlepší žákyně třídy, tak to se povedlo.“* Poté se dostavilo zlepšení, kdy se u Amálie přestaly projevovat psychosomatické potíže: *„začalo se to pomalu uklidňovat.“* Matka popsala, co je u Amálie důležité, aby dobře fungovala: *„Ona potřebuje podporu, nějakou odezvu pozitivní, aby se ujistila, že dělá věci dobře.“* Pokud by však nevyšel tento způsob práce s Amálií, plánovaly se další možné kroky: *„byli jsme i domluvení, že to zkusíme do pololetí, jak se to bude vyvíjet, že bychom to případně ještě řešili se školní poradkyní, ale ono to stačilo,“.*

Celkově spolupráci s třídní vyučující a asistentkou shrnula matka takto: *„učitelka, tam je to dobře, ta ví, jak to Amálka má, ví, že s ní doma pracujeme, takže tohle bych řekla, že je v pořádku. I s asistentkou to funguje, také je vidět, že ví, jaká Amálka je a umí s ní dobře spolupracovat a Amálka je spokojená.“* Doma se snaží s Amálií pracovat tímto způsobem: *„Vždy se snažíme používat nějaké pomůcky pro názornost, a pokud to jde, tak aby to bylo nějakým způsobem zábavné. Je toho hodně na internetu, tak to někdy usnadní tu přípravu.“* Matka také několikrát během rozhovoru zmínila užitečný program, který využívají u obou dětí na počítači: *„Školákov používáme, je to to tam názorně vyobrazené a tomu dítěti to strašně pomůže. Je to srozumitelné a zábavně vytvořené a děti to baví.“* Dále matka hlavně usiluje o důslednost a dodržování určitého režimu při učení: *„A pak musí být člověk důsledný, každý den všechno, aby v tom byl nějaký režim. Jsou na to oba celkem navyklí.“* Dle matky je to zatím zvladatelné: *„Zatím je to ale celkem dobré, jak je to ta druhá třída, tak je to všechno ještě takové názorné a hrou.“* Dodala: *„Ale vím, že oba musí být prostě v pohodě, jinak s nimi to učení nepůjde.“*

8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Pro znázornění výsledků případových studií byla vytvořena **schémata tří barev**. Oranžové schéma znázorňuje možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností v prvním období (od narození po nástup do mateřské školy), žluté ve druhém období (od nástupu do mateřské školy po nástup do základní školy), a zelené ve třetím období (od nástupu do základní školy až doposud). U dívky nebylo vytvořeno oranžové schéma, neboť v tomto období matka neviděla při komunikaci s dívkou žádné potíže. Komunikace dle matky probíhala běžně, a nebylo potřeba hledat jiný způsob komunikace.

8.1 Výsledky případové studie u chlapce

Schéma č. 1: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností v prvním období (chlapec)



(Zdroj: Vlastní)

V prvním období probíhala komunikace s Jonášem zejména neverbálně, prostřednictvím ukazování, kdy matka například Jonášovi dala na výběr ze dvou jídel, a on ukázal, které by si dal. Matka se také snažila Jonášovi vše ukazovat a popisovat obrázky například v knihách. Když se později dostali do péče odborníků dostali

doporučení na vytvoření komunikační knihy, která má obsahovat například fotografie známých věcí. Dále dostávali průběžně různé úkoly, které měly podporovat nejen rozvoj řeči a porozumění, ale i dalších oblastí, jako je například sluchová a zraková percepce či grafomotorika. Jako příklad úkolu matka uvedla ukázat zvíře, nebo dopravní prostředek dle zvuku. U Jonáše se také rozvíjelo porozumění za pomoci obrázkových kartiček, které podával dle zadání, či přiřazoval, co k sobě patří. Důležité bylo ověřovat porozumění a vycházet z toho, co Jonáš již uměl a postupně tak přidávat nové věci. Postupně se začaly tvořit i věty s dopomocí obrázků. Při rozvoji komunikačních dovedností hrála zásadní roli dostatečná názornost a důležité také bylo mluvit na Jonáše velice jednoduše a stručně. Významnou roli zde hrála také logopedická péče a terapie hrou.

Schéma č. 2: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve druhém období (chlapec)



(Zdroj: Vlastní)

Ve druhém období se objevují některé možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností, které jsou byly zaznamenány již v prvním období. V tomto období Jonášovi pomohlo navštěvovat logopedickou třídu v MŠ, kde se mu dostávalo intenzivní logopedické péče, měl zde k dispozici asistentku, se kterou plnil úkoly z pracovního sešitu a dostávalo se mu tak více individuální péče. Stále byla pro Jonáše velkou oporou

forma neverbální komunikace, kdy se Jonáš soustředil na tón hlasu, či mimiku, nebo při zadání instrukcí koukal na ostatní děti, po kterých opakoval. Ze strany SPC bylo doporučeno využít jako doplněk řeči piktogramy, komunikační tabuli, nebo také komunikační slovníček. Dále byl doporučen asistenta pedagoga a vytvoření IVP. Matka také sdělila, že využívali i telefon, kde Jonášovi mohli například prostřednictvím fotografií něco lépe vysvětlit. Jednotlivé hlásky se učili za pomoci básniček, které dostali od logopedky. Měli si také doma společně vyprávět a využívat k tomu například knihy, či pouštět Jonášovi audio příběhy. Nadále si dopomáhali prostřednictvím reálných předmětů, usilovalo se opět o stručné vyjadřování, názornost a ověřování porozumění. Rodiče byli také poučeni, aby Jonáše neopravovali a špatně vyslovená slova pouze opakovali správně, aby mohl slyšet, jak to má znít. Jako další matka ukázala různé pomůcky a hry, které používali pro rozvoj komunikačních dovedností a dalších oblastí (viz příloha č. 2) a sdělila, že Jonášovi také pomohla metoda Elkonina. Něž Jonáš nastoupil do školy, měl odklad, který mu poskytl více času pro reedukaci projevů vývojové dysfázie a pro lepší školní připravenost.

Schéma č. 3: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve třetím období (chlapec)



(Zdroj: Vlastní)

Ve třetím období přetrvává až do současnosti ověřování porozumění, názornost a používání jednoduchých vět při komunikaci s Jonášem. Chlapec se vzdělává v běžné třídě se sníženým počtem žáků, kde je větší možnost pro individuální péči. SPC doporučilo podporu od asistenta pedagoga, IVP a pedagogickou intervenci. Z IVP je patrné, že stěžejní je zaměřovat se na podporu pozornosti, procvičování paměti, sluchového vnímání a také nácvik vzájemné komunikace. Matka v tomto období využívala z počátku i materiály z předškolního věku, kdy s Jonášem plnili zadání u čtení obrázků. Za důležité matka považuje i psychickou pohodu Jonáše, aby mohl dobře spolupracovat a komunikovat. V současnosti má Jonáš asistentku, která mu dopomáhá při porozumění zadání a doplňuje do sešitu poznámky, které jsou nápomocné při domácí přípravě. SPC doporučilo také předmět speciálně pedagogické péče, v rámci kterého je potřeba se u Jonáše věnovat problematickým oblastem. V IVP škola uvedla, že využívá program Včelka.

8.2 Výsledky případové studie u dívky

Schéma č. 4: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve druhém období (dívka)



(Zdroj: Vlastní)

Ve druhém období u Amálie je ze schématu patrné, že se neobjevily téměř žádné nové možnosti, které vedly k podpoře a rozvoji komunikačních dovedností již u Jonáše. Velkým rozdílem je však to, že nebylo zapotřebí se tolik opírat o neverbální komunikaci, která u Jonáše v tomto období byla stále výrazně potřeba. U dívky je však zásadní psychická podpora a ujištění, že dělá věci správně. SPC zde také doporučilo předmět speciálně pedagogické péče a zdůraznilo, že je důležité Amálii chválit a slovně motivovat, neboť poté spolupracuje a komunikuje výrazně ochotněji, protože si je jistější. Matka také vnímá přínos jiného prostředí, zejména MŠ, kde dostávaly obě děti úkoly, které měly plnit a byly ochotnější spolupracovat více než v domácím prostředí. Především to matka zmiňovala u Amálie a sdělila, že jiné prostředí, kde děti spolupracovaly, jim bylo nápomocné v jejich rozvoji.

Schéma č. 5: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve třetím období (dívka)



(Zdroj: Vlastní)

Ve třetím období, tedy v současnosti, je Amálie vzdělávána v běžné třídě se sníženým počtem žáků. SPC doporučilo asistenta pedagoga a předmět speciálně pedagogické péče. Asistentka Amálii dopomáhá zejména při porozumění zadání. Zásadní je u Amálie psychická pohoda, a potřebuje také dostávat pozitivní odezvu a ujišťovat, že plní zadání správně. Doporučeno bylo i využívání názorných pomůcek, které se mají zaměřovat

zejména na porozumění a procvičení paměti. Při pomalejším tempu dosahuje Amálie lepších výsledků. Když dívka použije špatně nějaké slovo a matka se domnívá, že ho nezná, ukazuje jí obrázky, aby jí nové slovo lépe naučila.

8.3 Shrnutí a porovnání případových studií a jejich výsledků

Hlavním cílem bylo zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií a zjistit, jaké se nabízí možnosti rozvoje a podpory jejich komunikačních dovedností.

Případové studie popisují celkový vývoj obou dětí, kde je popsán i jejich postupný vývoj komunikačních dovedností. Přestože mají obě děti stejnou diagnózu, tedy smíšenou vývojovou dysfázií, tak je patrné, že u každého se projevovala a stále projevuje odlišně.

Co se týče možností, které se nabízí pro rozvoj a podporu komunikačních dovedností, tak jsou znázorněny v jednotlivých schématech, kde je možné vidět, které možnosti v daném období převažovaly nejvíce. U chlapce se projevila těžší forma dysfázie, kde bylo zapotřebí se v prvním období především opírat o komunikaci neverbální a využít i některé prvky AAK. U dívky se však z počátku ani nezjistilo, že by měla nějaké potíže, dokud nenastoupila do MŠ. Ve druhém období měly obě děti společné stejné vzdělávání v podobě logopedické třídy v MŠ, také jim pomohla logopedická péče a matka s nimi plnila úkoly pro rozvoj problematických oblastí. Obě děti měly odklad školní docházky. U chlapce však většinu období převažovala komunikace neverbální, užívání řeči pro chlapce stále nebylo hlavním komunikačním kanálem. U dívky mělo velký vliv na její fungování a komunikaci psychická pohoda, když byla dívka motivována a ujišťována, že je vše v pořádku, spolupracovala výrazně ochotněji.

U obou dětí, ve třetím období, lze dle výsledných schémat říci, že stále potřebují, aby se u nich ověřovalo porozumění, využívala se názornost a zejména u chlapce hraje roli mluvení v jednodušších větách, aby mohl lépe pochopit, co je mu sdělováno. Dívce stále velmi pomáhá pozitivní zpětná vazba, po které si je jistější.

Obě děti se aktuálně vzdělávají v běžné třídě se sníženým počtem žáků a mají asistenta pedagoga. Matka sdělila, že je také důležitá důslednost a dodržovat určitý režim, aby nedocházelo k zapomínání již naučeného.

Dílčím cílem bylo vytvořit informační materiál o dané problematice, pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost, který bude vycházet z teoretických poznatků a z informací získaných prostřednictvím rozhovorů a poskytnutých dokumentů. Informační materiál poskytuje stručný přehled základních informací, doplněných o vybrané odpovědi z rozhovorů s matkou (příloha č. 5).

9 DISKUZE

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií, a zjistit, jaké se nabízí možnosti rozvoje a podpory jejich komunikačních dovedností.

Případové studie zachycují komplexní vývoj u obou dětí, včetně postupného rozvoje jejich komunikačních dovedností. Jednotlivá schémata ukazují nejvíce využívané možnosti rozvoje a podpory v daných obdobích. Ze schémat vyplývá, že obě děti stále potřebují pomoc v oblasti porozumění a názornost pro lepší představu a pochopení určitých věcí, souvislostí, principů apod. U chlapce je také velmi důležité mluvit v jednodušších větách, aby byl schopen plně porozumět obsahu sdělení. Dívce výrazně pomáhá, když se jí dostane pozitivní odezvy.

Chlapec v úplném počátku (první období) začínal na komunikaci neverbální spolu s využitím prvků AAK, které mu byly oporou při těžší formě dysfázie. U dívky však matka, do nástupu do mateřské školy, nezaregistrovala žádné komunikační obtíže. Vzhledem k tomu, že matka měla jako první dítě s takto těžkou formou dysfázie, kdy chlapec z počátku prakticky nemluvil, a dívka byla schopna komunikovat řečí, nebyla matka schopna posoudit nějaké nedostatky komunikačních dovedností. V porovnání s chlapcem se komunikace s dívkou jevila jako běžná, neboť dívka rozuměla a reagovala adekvátně. Z toho důvodu byly nedostatky v rozvoji komunikačních dovedností zachyceny, v případové studii dívky, zejména z analýzy poskytnutých dokumentů.

Ve druhém období oběma dětem velmi pomohlo v jejich rozvoji, že byly vzdělávány v logopedické třídě v MŠ, dostávalo se jim logopedické péče a matka s dětmi plnila úkoly pro rozvoj problematických oblastí. Aktuálně se obě děti vzdělávají v běžné třídě se sníženým počtem žáků a mají asistenta pedagoga.

Pokud se porovnají obě případové studie, je patrný velký rozdíl mezi těmito dětmi. Potvrzuje to, že vývojová dysfázie má skutečně širokou škálu různých projevů, které jsou u každého jedince vysoce individuální, a není podmínkou, že se u každého projeví všechny možné projevy. Patrný je i nerovnoměrný vývoj typický pro tuto diagnózu.

Případové studie poskytují nejen informace o rozvoji komunikačních dovedností, ale zachycují i řadu dalších problematických oblastí, které mohou být námětem pro další

výzkumy. Jako jedna z možností se nabízí například prozkoumat specifické poruchy učení, které jsou z povahy etiologie často přidružené k diagnóze vývojové dysfázie, jak hovoří Kutálková (2002). Autorka této bakalářské práce se domnívá, že u dívky se vyskytují výrazné obtíže v oblasti matematiky, mohlo by se jednat o dyskalkulii.

U obou dětí se také projevilo, že těžce snáší změny. Na tento možný projev upozornilo rehabilitační centrum MARIE ENFANT (*Difficultés associées à la dysphasie*, 2010). Změny u těchto dětí navozují pocity nejistoty, neboť neví, co přesně je čeká. U dívky se objevily psychosomatické obtíže, kdy byla tak nervózní z neznámých situací, až zvracela.

Zajímavé také je, že dalším z možných projevů je dle Pospíšilové (2018) také zvýšená citlivost na hluk, či výrazné zvuky. Tento projev se ukázal u dívky, kdy matka uváděla, že dívce vadilo například divadlo v mateřské škole a vyučující dívku musely brát na chodbu.

Lze konstatovat, že případové studie jsou v souladu s popsányými teoretickými poznatky. Výsledky zaznamenané ve schématech pouze zpřehledňují možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností v daných obdobích u těchto dvou konkrétních dětí. Na základě pouhých dvou případů nelze vyvodit obecné principy komunikace, které budou využitelné u všech dětí s vývojovou dysfázií. Tato práce pouze ukazuje, jak může rozvoj komunikačních dovedností u těchto dětí vypadat, a jaké se nabízí, na základě těchto dvou případů, možnosti podpory a rozvoje komunikačních dovedností.

Přínosem bakalářské práce je vytvoření informačního materiálu pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost, případně pro další zájemce o tuto problematiku. Informační materiál obsahuje stručný vhled do základů této problematiky a má čtenářům poskytnout návodné informace, které mohou ukázat směr, kterým se vydat, když se setkají s diagnózou vývojové dysfázie. Dále poskytuje i vybrané odpovědi z rozhovorů s matkou a odhaluje tak konkrétní pohled a osobní zkušenosti rodiče dětí se smíšenou vývojovou dysfázií. Tento materiál byl dílčím a zároveň osobním cílem autorky. Dalo by se říci, že informační materiál se podařilo vytvořit dle jeho stanoveného obsahu (viz příloha č. 5).

ZÁVĚR

Předmětem bakalářské práce bylo zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií. Hlavním cílem bylo zaměřit se na tento rozvoj a zjistit, jaké se nabízí možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností u těchto dětí. Dílčím a zároveň osobním cílem autorky bylo vytvořit informační materiál o této problematice pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola objasňuje termín komunikace, a jaké se nabízí její možnosti. Druhá kapitola se zaměřuje na vývoj dětské řeči, který je zachycen do jednotlivých období dle Lechty. Třetí kapitola se zabývá diagnózou vývojové dysfázie se všemi patřičnými náležitostmi od její charakteristiky až po prognózu. Čtvrtá kapitola popisuje podporu a vzdělávání u dětí/žáků s vývojovou dysfázií.

Praktická část obsahuje vymezení všech náležitostí spjatých s výzkumem. Následně zde byly popsány dvě případové studie, které vznikly na základě polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů. Výsledky byly zpracovány formou schémat, která ukazují, v jednotlivých obdobích, možnosti rozvoje a podpory komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií.

Výsledky ukázaly, že u každého dítěte se dysfázie projevovala a stále projevuje jiným způsobem a u obou dětí se rozvoj komunikačních dovedností lišil. Nejvýrazněji se liší první období, ve kterém chlapec potřeboval výraznou oporu neverbální komunikace a prvků AAK, ale u dívky nevzniklo žádné podezření na obtíže v rámci komunikace.

U obou dětí hrálo významnou roli pro rozvoj jejich komunikačních dovedností, že byly vzdělávány v logopedické třídě MŠ, dostalo se jim logopedické péče, a matka s dětmi plnila úkoly pro rozvoj problematických oblastí.

V současnosti obě děti stále potřebují dostatečnou názornost a ověřovat porozumění zadání. U chlapce je stále velmi důležité formulování jednoduchých vět, aby mohl plně porozumět sdělovanému obsahu. Dívka potřebuje především pozitivní zpětnou vazbu pro nabytí pocitu jistoty.

Za největší přínos bakalářské práce považuje autorka informační materiál, který vytvořila zejména pro rodiče a pedagogy. Autorka by se ráda v budoucnu pokusila o to, aby se

tento materiál dostal například do logopedických mateřských škol, nebo mateřských škol s logopedickou třídou, kde by mohl být k dispozici jak pro pedagogy, tak pro rodiče.

Závěrem lze říci, že stanovené cíle v rámci bakalářské práce byly naplněny.

Případové studie zprostředkovávají osobní zkušenosti matky, která poskytla během rozhovorů nejen informace týkající se rozvoje komunikačních dovedností, ale rozpovídala se i o dalších problematických oblastech, které diagnózu vývojové dysfázie provází také. Bakalářská práce tedy může být užitečná a přínosná pro zájemce o tuto problematiku, a zároveň poskytuje náměty pro další výzkumy. Nabízí se výzkum jednotlivých problematických oblastí u vývojové dysfázie. Příkladem mohou být specifické poruchy učení, jak již bylo uvedeno výše, nebo by mohlo být zajímavé například prozkoumat vývoj dysfatické kresby.

SEZNAM CITOVANÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

- 1) ČERVENKOVÁ, Barbora, 2019. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-2054-3.
- 2) DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ, 2021. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Vydání první. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.
- 3) DVOŘÁK, Josef, 2001. *Logopedický slovník*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
- 4) GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe. Dobrá škola. Management třídy. ISBN 978-80-7496-419-0.
- 5) HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- 6) JANKOVSKÝ, Jiří, 2018. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7553-414-9.
- 7) KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3941-0.
- 8) KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- 9) KUNOVÁ, Alena a Pavla SKALOVÁ, 2014. Možnosti podpory komunikace a využití prvků AAK u malých dětí. In: ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 81 - 91. ISBN 978-80-262-0716-0.
- 10) KUTÁLKOVÁ, Dana, 2002. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.

- 11) KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- 12) LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- 13) LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- 14) MIKULAJOVÁ, Marína, 2003. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, s. 60-94. ISBN 80-7178-801-5.
- 15) MIKULÁŠTÍK, Milan, 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0650-4.
- 16) MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- 17) NAKONEČNÝ, Milan, 2020. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7553-842-0.
- 18) POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, Karel. *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. První. Praha: Portál, s. 284-285. ISBN 978-80-262-1390-1.
- 19) PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
- 20) REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.
- 21) SEDLÁČEK, Martin, 2007. Případová studie. In: ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 96-112. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 22) SOVÁK, Miloš, 1974. *Logopedie*. 3. upravené vydání. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy.

- 23) SOVÁK, Miloš, 1984. *Logopedie předškolního věku*. 1. vyd. Praha: SPN. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN (Brož.):.
- 24) SOVÁK, Miloš, Ludvík EDELSBERGER a Tomáš EDELSBERGER, 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-76-5.
- 25) ŠAROUNOVÁ, Jana, 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- 26) ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- 27) ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 28) VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ, 2005. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.
- 29) ZACHAROVÁ, Eva, 2016. *Komunikace v ošetrovatelské praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. Sestra. ISBN 978-80-271-0156-6.

Elektronické zdroje

- 1) Augmentative and Alternative Communication (AAC), © 1997-2023. In: ASHA [online]. [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>
- 2) ČESKO, 2021. Vyhláška č. 72/2005 Sb.: *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: . ČR: MŠMT, ročník 2005, číslo 72. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>
- 3) ČESKO, 2021. Vyhláška č. 27/2016 Sb.: *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: . ČR: MŠMT, ročník 2016, číslo 27. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

- 4) ČESKO, 2022. *Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: . ČR: MŠMT, ročník 2004, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
- 5) Developmental Dysphasia, 2023. In: *ICCONS* [online]. [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://www.iccons.co.in/index.php/Dysphasia>
- 6) Difficultés associées à la dysphasie, 2010. In: *CENTRE DE RÉADAPTATION MARIE ENFANT du CHU Sainte-Justine* [online]. [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://readaptation.chusj.org/fr/Familles/Conseils-de-nos-professionnels/Sante-et-developpement/Difficultes-associees-a-la-dysphasie>
- 7) F80-F89 - Poruchy psychického vývoje, 2023. In: *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2023-06-26]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80>
- 8) SLOWÍK, Jozef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika* [online]. První. Praha: Grada [cit. 2023-05-27]. ISBN 978-80-271-4865-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/inkluzivni-specialni-pedagogika-1338361/#>
- 9) Stručná charakteristika metody, 2014. In: *ROZVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ DLE ELKONINA* [online]. [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz/uvod/strucna-charakteristika-metody/>
- 10) What are the signs of a language disorder?, 2022. In: *YouTube* [online]. [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=pnnPkpno_4k

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

AP – asistent pedagoga

ASHA – American Speech-Language-Hearing Association (Americká asociace řeči, jazyka a sluchu)

ICCONS – Institute for Communicative and Cognitive Neuro Sciences (Institut pro komunikační a kognitivní neurovědy)

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZŠ – základní škola

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností v prvním období (chlapec)

Schéma č. 2: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve druhém období (chlapec)

Schéma č. 3: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve třetím období (chlapec)

Schéma č. 4: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve druhém období (dívka)

Schéma č. 5: Podpora a rozvoj komunikačních dovedností ve třetím období (dívka)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Ukázka využívaných pomůcek pro rozvoj dítěte (fotografie)

Příloha č. 3: Ukázka přepsaného rozhovoru (chlapec)

Příloha č. 4: Ukázka přepsaného rozhovoru (dívka)

Příloha č. 5: Informační materiál pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Barbora Žlučová, studuji speciální pedagogiku předškolního věku na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Aktuálně pracuji na bakalářské práci s názvem „*Rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií*“ pod vedením Mgr. Nicole Hovorkové. Cílem této práce je zjistit, jaké jsou možnosti rozvoje komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií a vytvořit na základě získaných dat informační materiál, který by mohl být přínosem pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost.

Tímto Vás žádám o spolupráci na tomto výzkumu, v rámci kterého budou data sesbírána a zpracována prostřednictvím analýzy dokumentů a audio nahrávek polostrukturovaných rozhovorů s rodičem.

Svým podpisem vyjadřuji souhlas s níže popsány mi náležitostmi:

- Byl/a jsem seznámen/a s podstatou výzkumu a se způsoby jeho realizace a měl/a jsem dostatek času vše řádně zvážit a zeptat se na cokoli jsem potřeboval/a.
- Souhlasím s analýzou dokumentů a s nahráváním a následným zpracováním rozhovorů, kdy rozhovory budou přepsány a zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude smazán.
- Aby nedošlo k identifikaci osob, kterých se výzkum dotýká, bude zachována anonymita, nikde nebude zveřejněno jméno či jiné osobní údaje, které by mohly k identifikaci vést.
- Byl/a jsem dostatečně a srozumitelně seznámen/a se způsobem zpracování získaných dat a se zajištěním anonymity i po dokončení výzkumu.
- Souhlasím s anonymním zpracováním všech získaných dat. Studentka se zavazuje k dodržování etických zásad výzkumu, získaná data budou použita výhradě pro účely bakalářské práce a bude dodržena mlčenlivost.

Místo a datum:

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

Jméno, příjmení a podpis studentky:

Příloha č. 2: Ukázka využívaných pomůcek pro rozvoj dítěte

Obr. 1: Pexeso pro uši



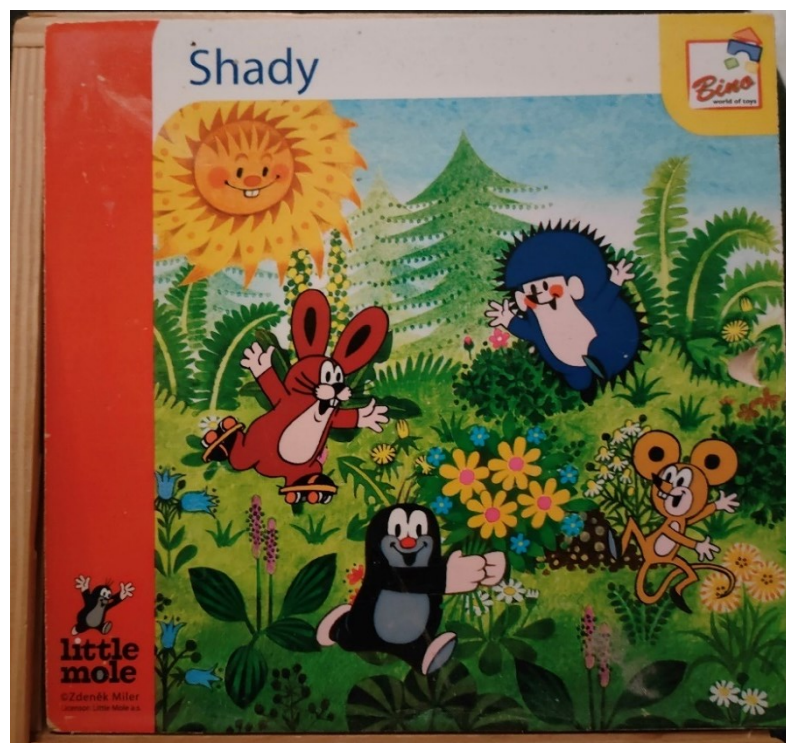
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 2: Krtek rybářem



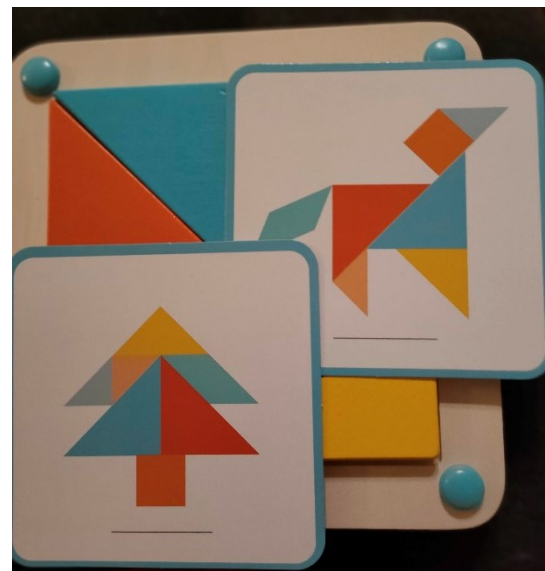
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 3: Shady



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 4: Janod



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 5: LOGICO PRIMO



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 6: Animal Lotto



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 7: APLI Kids Puzzle



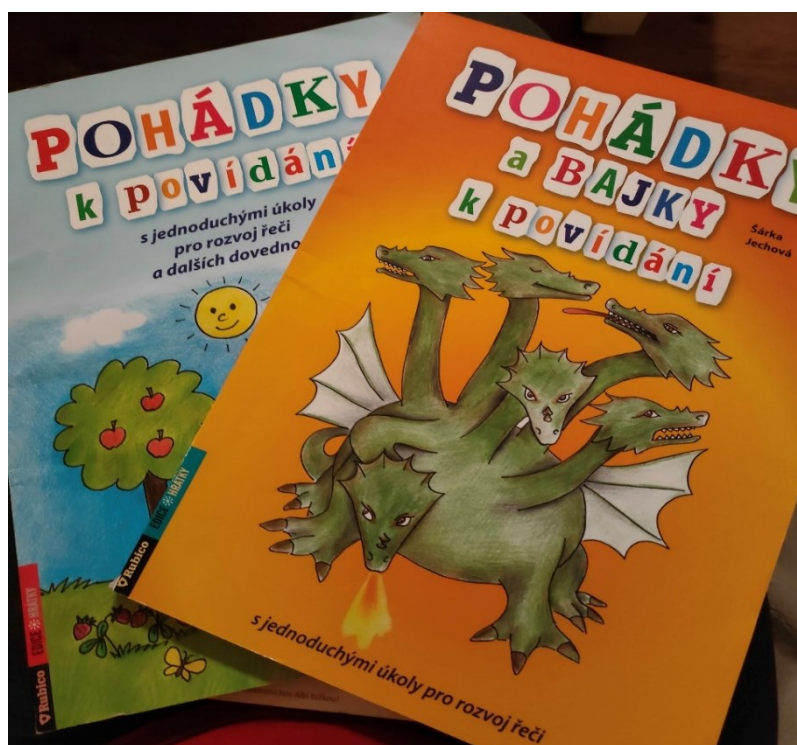
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 8: Kouzelné čtení – Hravé učení



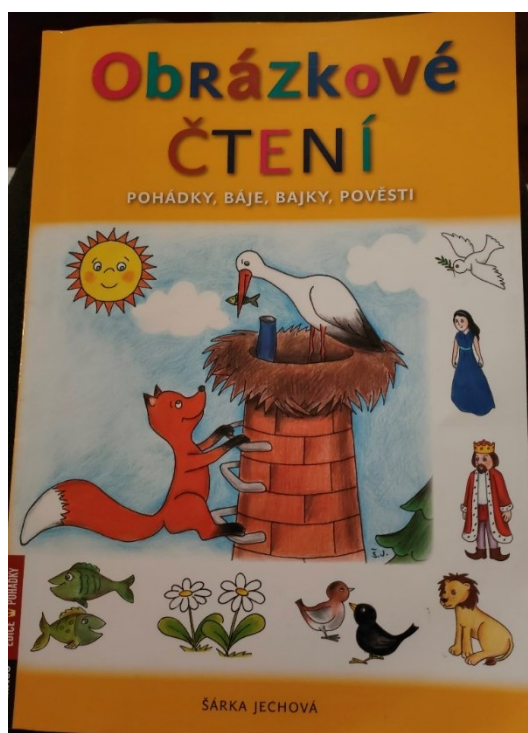
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 9: Pohádky a bajky k povídání



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 10: Obrázkové čtení



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 11: Logopedické pomůcky – Řazení podle velikosti



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 12: Logopedické pomůcky – Předložky



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 13: Ľapík se učí, čo je naopak/znáť barvy



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 14: Hľadaj dvojici – Barva a tvary



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 15: Podobně znějící slova



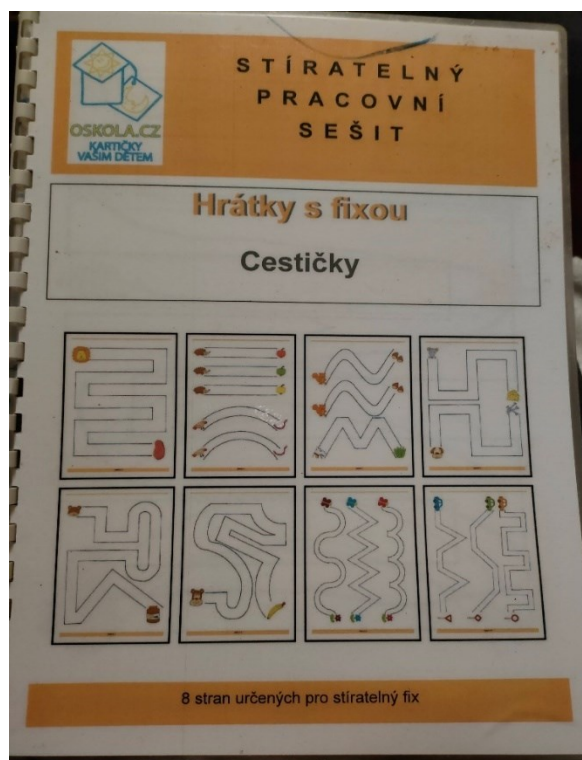
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 16: Co je na obrázku?



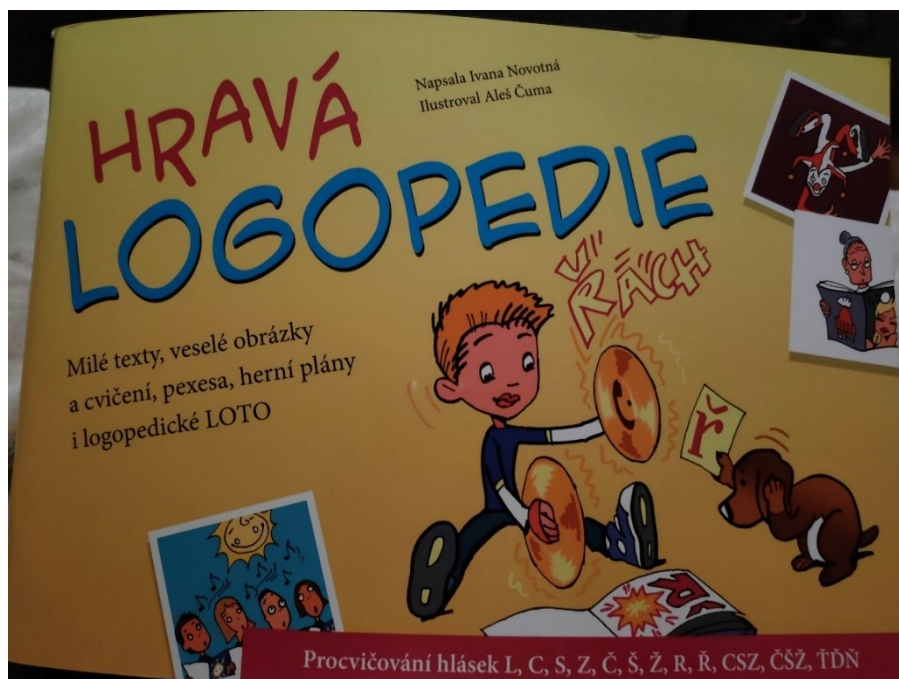
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 17: Stíratelný pracovní sešit – Hrátky s fixou (Cestičky)



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 18: Hravá logopedie



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 19: Zábavná logopedie



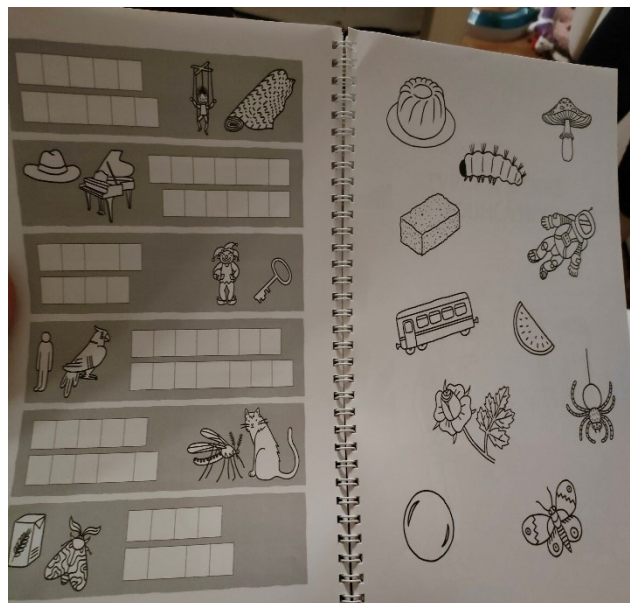
(Zdroj: Vlastní)

Obr. 20: Rozpovídej se



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 21: Hláskář



(Zdroj: Vlastní)

Příloha č. 3: Ukázka přepsaného rozhovoru (chlapec)

Jak jste se připravovali na nástup do mateřské školy?

Já jsem měla načteno, co by měl umět, tak jsem usilovala o to, aby byl vůbec schopen se převléct, aby byl schopen té samostatnosti. Jinak, co se týče toho ostatního, tak on měl už průpravu od té logopedie.

Jak byste popsala komunikaci Vašeho dítěte, než nastoupilo do mateřské školy?

Když nastupoval do té školy, tak teprve se dá říct, že byl schopen vytvořit větu, takže ta slovní zásoba byla ještě velmi malá, rozuměl strašně špatně, a ve školce se orientoval podle ostatních. Jednoduše se rozhlédl, a co dělali ostatní, tak dělal také. Stále se otáčel, když se zadávaly nějaké pokyny, tak se vždy rozhlížel kolem, koukal na ostatní, protože nerozuměl. Bylo to takové to období, kdy on teprve začínal nějak mluvit, že něco řekl. A navíc, pochopitelně, on to nechtěl zatím ani moc používat, protože se cítil strašně nejistě, bál se.

A bylo Vám k tomu něco řečeno ze strany vyučujících?

Ty učitelky, pro ty to bylo nové, bych řekla, tenkrát, a já jsem se jich i s odstupem času ptala, jestli tam měli už takový případ, jako někoho, kdo takhle nemluvil, nerozuměl, a řekly, že ne, že to bylo poprvé. Bylo to pro ně nové. S dysfázií říkaly, že tam děti takhle mají, ale to bylo takové spíš, že ty děti měly ten slovosled špatný, výslovnost, nebo tak, ale ten Jonášek s tím porozuměním, s tím, že vlastně skoro jako nemluvil. Takže bych řekla, že se učily spíš až s ním.

A děti, které kolem sebe měl, tak měly všechny nějakou diagnózu?

Ano, byly to čistě logopedické vady. Moc dětí tam nebylo, myslím, že dětí bylo vždy do patnácti.

V kolika letech Váš syn nastoupil do školky?

Sice mu byly čtyři roky, ale když nastoupil, tak hned v listopadu už mu bylo pět.

Jak vypadala adaptace na školku?

Dobře. Kupodivu, já jsem z toho měla velký strach, protože to bylo i venku na těch hřištích a všude tak jako bokem a byl izolovaný, prostě nevěděl, jak. Tak jsem z toho měla strach,

ani nebyl od nás nijak odloučený, kromě těch hodin, kdy měl například tu terapii hrou, to sám byl, bez nás, ale jinak byl stále s námi. Takže jsem měla opravdu strach, že to nebude nějak zvládat, ale nezabrečel, nic. A ani se nestalo třeba ráno, že by se stavěl jako na zadní, že nepůjde, to ne. Nedá se ale říct, že by tam chodil nějak jako rád, ale bral to, že to takhle je. Byl tam do oběda, spal tam jednou, nebo dvakrát maximálně. A právě ten čas, který tam byl, po tom obědě, děti v pyžámkách ležely, a oni říkali, že dítě, které nechce spát, tak může poslouchat pohádku. Ale pouštět pohádku někomu kdo nerozumí no.

Změnilo se pro Vás něco, od toho mezníku, co nastoupil do školky?

Řekla bych, že ani ne asi. Mám pocit, že vůbec nic. Tam fungoval dobře. Když tam ještě ten první rok pracovala ta logopedka, tak tam měl pravidelně speciální péči. Do toho kolektivu dobře zapadl a ty děti se tam braly, to bylo moc pěkné. On byl takový, že kam ho člověk dal, tam on fungoval. To i později, když nastoupil do školy, tak také, žádné, že by plakal nebo něco. Bral to, že tam jde a hotovo. Ale je pravda, že má rád pravidla, a když jsou věci stejně, nemá rád nějaké změny. Má v tom tu svoji jistotu.

Jak se ve školce Váš syn socializoval, jak byste popsala jeho navazování kontaktů?

Jak to v té školce s těmi ostatními vypadalo, ani nevím. Určitě mu tam nějaké děti byly bližší svého času, ale měl tam i nějakého kamaráda, se kterým velmi dobře fungovali do určité doby.

Takže nějaké kamarády tedy měl?

No, ale ony ty děti, jak říkám, tam to bylo ten první rok takové na pohodu, ty děti spolu nějakým způsobem, ta Anička. To byla jako láska. Měl asi tak dva kamarády. On s nikým moc nepovídal, pochopitelně, ale asi opravdu si myslím, že to tam bylo dobré, protože tam chodil bez problému. Takže nějaké porozumění a hra tam mezi nimi probíhala, že si vzájemně vyhověli. Je fakt, že když jsem viděla nějaká videa z těch výuk, tak bylo vidět, jak Jonáška ukrutně nebavilo to zpívání v tom kroužku, a to, jak tam tak jako trpěl, že to bral, že tam je a musí to dělat, ale to se mu tedy opravdu nelíbilo. (vyprávěla se smíchem) On se vždy tak jako snažil, bych řekla, vyhovět ve všem a všude.

Jak na Vás působily vyučující, které s ním pracovaly?

Ono, když tam nastoupil, tak právě v té třídě byla často ta logopedka, takže to bylo opravdu fajn, protože ta se vždy snažila, bylo vidět, že ji to baví a dělá to ráda. Takže takhle to bylo ten první rok, a pak se to změnilo a nastoupila tam Klára a Monika, a u těch také bylo vidět, že to chtějí dělat dobře, že se snažily a fungovalo to dobře, byl spokojený. Pak tam byla také asistentka, a to bylo také fajn, to bych řekla, že fungovalo velmi dobře ta práce s nimi.

A stěžoval si Váš syn někdy na něco?

Občas mu jedna učitelka přišla, že více křičí občas, ale jinak asi nic. On celkově byl vždy citlivější, když se křičelo. Je fakt, že u nás nikdo tenkrát ještě nekřičel, že jsme byli oba klidní ještě tenkrát. (říkala se smíchem) Jinak on měl ty vyjadřovací schopnosti takové, že by asi vyloženě nedokázal popsat něco tímhle způsobem.

Takže školka pro něj byla první kontakt s křikem, že to do té doby neznal?

On to takhle měl jiné, ona ta učitelka nemusela ani nějak zásadně křičet, ale on, jak jako nerozuměl té řeči, tak se velmi často spíše soustředil na tu intonaci, nebo jak to říct. Že to vnímal víc než ostatní, spíše jak to říká, než co říká, nebo i z výrazu obličeje.

Když jste měla možnost s vyučujícími mluvit, tak co Vám o Jonáškově řekly?

Také říkaly, že se často právě rozhlíží, že to funguje tímhle způsobem, že si tím hodně pomáhá, že se podívá, co vedle.

A v té komunikaci se to vyvíjelo později jak v té školce?

Vyvíjelo se to určitě k lepšímu, ale i když začal pak rozumět, tak to stále bylo v tom, že aby mohl porozumět, tak to chtělo jednoduchou větu použít, to hlavní, to základní. Když někdo použil souvětí, tak už to šlo vnívat, nebo si z toho vytáhl úplně něco jiného. Takže většinou fungoval tímhle způsobem. Ale pochopitelně se to posouvalo to porozumění, i to mluvení. Ale je fakt, že to vždy mělo takové to období, kdy si člověk říkal, že to snad není ani pravda, že nejsou žádné pokroky, a najednou jako by nic a naskočilo tam hodně věcí naráz.

Jaký byl Váš pohled na jeho komunikaci v tom předškolním období?

Popravdě řečeno, člověk byl šťastný, že se to vyvíjí, protože člověk byl informovaný už i o tom, že přes veškerou péči to nemusí vyjít. A já jsem byla strašně ráda, že už přešlo takové to období, kdy nekomunikoval vůbec, protože, když se pak stane, že to dítě je nemocné a člověk se s ním nemůže domluvit... Tenkrát, když měl laryngitidu a začal strašně kašlat, a on se začal v noci skoro jakoby dusit, brečel. A tohle je fakt hrozné, protože jsem se ho nemohla zeptat na nic. Tak člověk byl rád, že už komunikuje, i když takhle, ale že alespoň takové věci si můžeme říct a vývoj tam byl. Takže já byla ráda, že se to nějak vyvíjí. Člověka to trápilo spíše také v tom budoucím čase, protože si člověk říká, jak to bude mít v té škole, co ty ostatní děti, aby se mu nesmály. Také jsme tenkrát v tom předškolním věku zvažovali, jestli třeba do toho do té speciální, jestli by to pro něj nebylo lepší. Zvažovali jsme zároveň, jestli by nebyla lepší nějaká vesnická malotřídní škola, že by se mu tam mohli i více věnovat, tohle všechno. Tak později, když jsme se informovali na základce, kolik by tam bylo dětí a tak. Tak nakonec jsme si říkali, že to nebude špatné. Těch dětí bude do patnácti, bude k dispozici asistentka. Tak nakonec jsme se rozhodli, že půjdeme tady.

Vyučující tedy byly schopné najít nějaké společné porozumění, nebo si například na něco stěžovaly?

Ne, to ne. Jonášek byl všude vždy poklidný, nikde nezlobil, a on se vždy snažil, jak říkám, vyhovět nějakým pokynům, takže tam nikdy z jejich strany nepřišla žádná stížnost. Nikdy si nestěžovaly na nic.

Zmiňovaly Vám vyučující například nějaké pomůcky, co používají ke komunikaci, nebo jak se tam dorozumívají?

Myslím si, že nějaký vyloženě individuální přístup tam nebyl. On si dokázal vždy poradit, a myslím si, že tam nikdo tu potřebu neměl. Ani žádné doporučení od nich, to nic.

A nějaké úkoly jste ve školce dostávali?

Občas měl pracovní listy. A to, co bylo jako příprava na tu školu, to bylo vyloženě z těch prvních pracovních listů pro první třídy. Každý tam měl ve školce svůj pracovní sešit podle věku. To vždy v určitý čas například s tou asistentkou udělal nějaký pracovní list. Ta si ho brala k sobě a byl v tom více ten individuální přístup. Vždy k tomu bylo nějaké vyjádření,

nějaká poznámka v tom sešitě, co by se mohlo zlepšit, co už zvládá a podobně. Pouze takto, my jsme měli možnost si ten sešit vytáhnout, podívat se, přečíst si to.

Byli jste s asistentkou spokojeni?

Ano, to fungovalo bych řekla dobře, protože to bylo také, že ji to bavilo.

Kdybyste měla ohodnotit spolupráci se školkou?

Nějakým způsobem to fungovalo, ale myslím si, že tak zrovna, jak on měl to postižení, že o tom dohromady nic moc nikdo nevěděl. Nemohu si stěžovat, péči tam měl, učili se s ním a tak, ale nejsem si jistá. To je takové těžké tohle posoudit.

Měla jste něco, co jste od školky očekávala, potřebovala, nebo Vám tam něco chybělo?

Myslím, že asi ne. Jak říkám, on tam byl svým způsobem asi spokojený, a člověk asi nemůže chtít, aby ten přístup byl tak moc jako individuální. Ten první rok tam vždy po obědě nějakou individuální péči měl, ale jinak nijak zvlášť.

Jak vypadaly úkoly, co jste dostávali domů?

To byly listy, kde se většinou pak procvičovala písmena, opravdu, co bývá v té první třídě. Například obrázek, kde se zabarvuje nějaké písmenko a pak z toho vznikne nějaký obrázek, nebo počet slabik, krátká slabika, kroužkování slov, co začínají na určité písmeno a tak.

Co bylo pro Vaše dítě ve školce největší obtíž?

On se vždy ke všemu postavil a šel to dělat, ať to bylo, co to bylo. Rozhodně se nedá říct, že by to dělal rád. Když se tam něco tvořilo, něco malovalo a asi ne vždy ho to asi bavilo. Myslím si, že jakýkoli pohyb měl vždy rád, procházky a tak. Ale jak říkám, z těch záběrů bylo vidět, že to zpívání také není úplně ono pro něj, bouchání do bubínku. Nejhorší pro něj bylo asi to zpívání, to on asi nejvíc nerad, kolikrát se asi ani nemohl pochopitelně chytat. Tam seděl a bral to tak, že musí. Malování mu nešlo vůbec, nic z toho mu úplně nešlo. Vždy to nějak udělal, přišlo mi, že s tím nemá problém, nevypadal, že by nějak trpěl. To právě i v té první třídě, on to tam nějakým způsobem udělal a neřešil, jak to vypadá. Ted' už třeba v té třetí třídě byl už většinou takový podrážděný z těch pracovních činností, že se mu to nedařilo, a co si to zase paní učitelka vymyslela, a že mu to nešlo. Pamatuji si ve školce tenkrát nakreslil nějaký obrázek, a ta logopedka tam říkala, že si to

snad nechá někde zarámovat, že to vypadá jako nějaké kubistické dílo. Něco takového řekla, protože to bylo tak zvláštně, jak oni mají tu zvláštní kresbu tyhle děti, tak to působilo tak zvláštně, jako kdyby to skoro bylo schválně takhle namalované. Ale to je vždy, postava, počet prstů, a když zvládl počet prstů, tak ty prsty sahaly až k nohám, proporce byly takové prapodivné, ale bylo tam vše. (zasmála se) S detaily si nikdy nehrál, stále nemaluje rád, ale udělá tam vše, oči, uši, obočí, nos, ale není to prostě hezká kresba. Celkově to měl ale všechno s nějakým zpožděním, pak už i něco namaloval, ale ani ty omalovánky ho nebavily.

Jedl svačiny ve školce?

Svačiny ano. Jinak co se týče těch obědů, tak to si myslím, že málo co. Jeden čas doma hodně jedl jen suché těstoviny, protože mám pocit, že mu nějaká ta potrava zkraje také dělala problém, že to souviselo s jazykem.

Jak Vašemu dítěti šlo držení tužky?

No držení tužky, to bylo něco. (povídala se smíchem) Ale řekla bych ve výsledku, že se povedlo. Pochopitelně jsme tu měly trojhranné pastelky a nástavce na tužky, ale v jádru se naučil. Také s tím byla práce, nebylo to pro něj úplně přirozené, ale nakonec bych řekla, že drží tu tužku v celku dobře. Je to takové, že tlačí někdy, že ta ruka je křečovitá, není uvolněná. A to mám pocit, že i do teď je vidět, a ty sešity se mi zdají horší a horší, že když se otáčí ty listy, tak je to skoro propsané. Ten se to naučil, ale s Amálkou dodneška ten úchop je strašný problém. Dala jsem ji vždy ty prsty, jak to má vypadat, a za chvíli už si to držela po svém, různě si to tak jako překřížila, nemá to ani položené. Ani básničky nebo tak, co k tomu bylo, nepomohlo. Má problém i s takovým tím posunem, takže jí stále připomínám, aby si tu ruku posouvala, jinak by byla schopná to do té kolébky tam nějak nacpat. A někdy má i problém, když jsme kupovali takové ty nalinkované sešity, aby věděla, kam co patří, tak ona ani nevěděla, kde má začít. Kolikrát písmena létala vzduchem, to bylo, teď už je to ale lepší. Různě to na sebe tak jako lepí. Ve výsledku, když jsem se dívala do sešitů Jonáška, tak psal lépe.

Jak byste popsala obratnost Vašeho dítěte v předškolním věku?

Co se týče nějakého chytání míče, tak to mu šlo špatně, nebo přes švihalo by neskočil, to neskočí pomalu ještě teď. Stejně tak jako chůze ze schodů, střídání nohou. Strašně

nešikovný, míč, pátku, líný tenis, nebo něco takového to mu vůbec nešlo. Je pravda, že jak od mala měl rád odrážedlo, tak pak jízda na kole, úplně plynule na to přešel, nemusel mít ani ty postranní kolečka. Na tom kole to byl šikovný, ale jinak ne. Brusle jsme zkoušeli, strašné. On se bál, takže to vůbec. A co se týče pohybu ve vodě, tak to má dodnes strach z vody. Amálka už plave, ale Jonášek ne, nechce, bojí se. Strašně se bojí. Myslím, že máme i na videu, kde se snaží plavat, ale na dně je jednou nohou a druhou kope. (zasmála se) Tak nějak to vypadá.

Jak jste se celkově oba s tatínkem podíleli na rozvoji komunikačních dovedností Vašeho syna? Co jste pro to dělali? Jak jste se s ním snažili mluvit?

Pochopitelně, když člověk dostane ty správné informace, tak ví, že na něj má být stručný. Aby to dítě porozumělo, tak na to pořád myslet, nezapomínat na to, protože často člověk zapomene, že má doma dítě, které má problém s porozuměním a člověk začne něco obsáhle vysvětlovat, tak je důležité na to myslet. A ještě v období, kdy ta komunikace byla opravdu špatná, tak člověk mohl použít i ten mobil. Člověk ukázal, že někam jde a tak. Takže stručnost, názornost, obrázky, reálné předměty. Tatínek na to zapomíná někdy ještě dnes, že se někdy rozčiloval zbytečně. Někdy ho pošle pro něco, a i dnes je problém s tím popisem, že kolikrát nepochopí, co má vzít, i když se mu člověk snaží říct přesně, co. Něco mu trvá déle, než mu to dojde. Ono se v tom nic moc jakoby dělat myslím ani nedá. Většinou ta logopedie po tu dobu, co prakticky nemluvil, tak to bylo o tom porozumění, to bylo stále o nějakých obrázcích, co člověk zadává a ukazuje.

Kdy jste u něj začali pozorovat nějaké pokroky, že bylo vidět, že lépe rozumí?

Určitě si myslím, že to bylo nějak po tom pátém roce, že to začalo, že to začalo být takové, že už by se dalo říct, že začal mluvit. Každopádně i když něco řekl, tak to porozumění velmi špatné, i v těch pěti. My jsme se, když začal jako mluvit, tak tam byly všechny ty hlásky, jak jsem říkala, špatně. Všechny jsme se učili vyslovovat extra, protože on nevěděl jak, nebylo mu to vůbec vlastní tyhle věci.

Do kolika let chodil do školky?

Měl odklad, do první třídy nastoupil a bylo mu osm. Hlavně si myslím, když tyhle děti v první třídě mají tu možnost mít toho asistenta ve třídě, protože je velmi důležité ten

první rok k tomu, aby to dítě získalo nějakou jistotu. Jsme rádi, že to dobře dopadlo a Jonášek asistenta v té třídě měl.

Příloha č. 4: Ukázka přepsaného rozhovoru (dívka)

Jak byste popsala nástup do základní školy?

První den se jí tam opravdu líbilo, to vypadalo nadějně, ale hned druhý den už přišly problémy, když zjistila, že tam bude sama za sebe. A jak je úzkostlivá, tak pak už začaly ty rána problémy, že byla tak nervózní, až zvracela. Zvracela pomalu každé ráno. Párkrát se i stalo, že ze školy volali, abychom si pro ni přijeli.

A tyhle potíže Vás trápí stále?

Ano, i teď. Má strach, když má být tělocvik. Pohyb ji baví, ale strašně špatně snáší, když na sobě cítí nějakou zodpovědnost, když jsou nějaké soutěže a jsou v týmech, tak má strašný strach, že by něco pokazila. I nějaká kamarádka jí při tělocviku, když zareagovala pomaleji, tak jí řekla, že tam stála jako blbka. Tak to jí moc nepomohlo. Jinak u ostatních předmětů takhle ani ne, pochopitelně, když jí něco trvá déle, než se do toho dostane, jako teď u násobení, tak má obavy také. A to jsme také řešili tohle s učitelkou, vše jsme jí popsali, tak se na ni více zaměřila, více ji chválila a začalo se to pomalu uklidňovat.

Jak vypadala u Amálky komunikace, když nastoupila do školy?

Ona komunikuje dobře, ale nesmí chytit tuhle svoji paniku, protože když se cítí v úzkých, tak přestane vnímat, úplně mimo a pak nic neví.

A jsou nějaké potíže v oblasti vyjadřování, nebo porozumění?

Řekla bych, že vyloženě ne. Jako Jonášek to určitě není, ale že by to bylo úplně v pořádku, to asi ne. Řekla bych, že to pochopení při tom zadávání úkolů, tak má problém. A je také znát problém ve slovní zásobě, ale u Jonáška tam jsem s tím i počítala, když byly párové souhlásky, tak, kde jsem myslela, že nebude vědět, tak jsem mu hned k tomu ukazovala obrázek v telefonu, aby si to spojil, ale Amálka je také schopna si to tak jako odůvodnit zvláště to slovo. Většinou si to člověk řekne v množném čísle, jestli je tam TD, PB, a ona je schopná to vyskloňovat tak zvláště to slovo, a nezní jí to nijak špatně. Možná i ten slovosled je občas trochu jinak, ale rozhodně to není jako u Jonáška.

A když zkusíte říct souvětí, tak pochopí, co všechno po ní požadujete, nebo například splní jen to na začátku věty?

Nevypadá, že by měla problém. Akorát ona si plete před, za, tyhle pojmy. To je pak problém u matematiky. I ty časové údaje, jako naučit se, že je ráno, dopoledne, odpoledne, večer, to se nám podařilo naučit až snad teď. Tohle je pro ni těžké. I snídani, oběd, večeři, to byla také schopna pomotat. Hodiny, ty jsme se učili teď, to je peklo. Tím jsme strávili neuvěřitelně času, využívali jsme Školákov k tomu. Pořád dokola tam bylo čtvrt, půl, tři čtvrtě, celá a jaké číslo k tomu patří, ale když jsem se jí zeptala, co to znamená, když je to na trojce, tak byla schopná říct tři čtvrtě. Stejně jako, když ty hodiny ukazují na kolik, tak ona řekne třeba to číslo před.

Jak byste řekla, že komunikuje teď ve škole?

Tak když se cítí dobře, tak komunikuje hodně. Vyloženě ale nějakou kamarádku moc nemá, to ne. Teď tam má často problém, že jí tam jedna spolužačka bere sušenky na svačinu. Amálka neumí říkat ne. Se všemi chce být za dobře. A v první třídě neměla ani moc štěstí na asistentku, to byla ta samá, co doučovala Jonáška, hodně křičela, teď už tam není. Neměla v sobě dost klidu cokoli vysvětlit, a to u Amálky nebylo moc dobře. Neměla trpělivost s nikým.

A teď má tedy novou asistentkou?

Ano, má jinou, ale když se jí ptám, tak nevím, jak to tam funguje. Občas Amálka říká, že tam sedí a kouká do mobilu. (zasmála se) Ale když je nějaký problém, tak to já vždy kouknu na všechno, co dělali a vidím, co jí jde, nejde. A pokud je něco vyloženě špatně, tak to procvičujeme, dokud to nějak nepochopí. Ona Amálka tam není jediná, kdo má nějaký problém, tak je dobré, že tam ta asistentka je. Zatím je to ale celkem dobré, jak je to ta druhá třída, tak je to všechno ještě takové názorné a hrou.

Jak byste popsala spolupráci/komunikaci se školou?

Velmi dobře se nám mluví s třídní učitelkou a myslím, že moc dobře ví, jak na Amálku zapůsobit. Když jsme s ní řešili ty obtíže, tak to vzala moc pěkně, a byli jsme i domluvení, že to zkusíme do pololetí, jak se to bude vyvíjet, že bychom to případně ještě řešili se školní poradkyní, ale ono to stačilo, že se na ni více zaměřila, chválila ji, a ujišťovala.

Takže se to celkem upravilo, a na vysvědčení dostala i, že je nejlepší žákyně třídy, tak to se povedlo.

Které oblasti jsou pro Amálku od první třídy až doposud problematické?

Nic moc jí nejde dobře. Dělalo jí problém naučit se psát, tak aby to písmeno udělala tím správným tahem, aby to nedělala podle sebe. To u ní člověk musel sedět a říkat, jakým směrem a kam má vést tužku. A když už se naučila písmena a psala slova, tak bylo potřeba jí říkat, že si musí posunout tu ruku, protože by byla schopná to slovo tam tak zvláště namačkat. Měli jsme tu doma procvičovací sešit s linkami, aby věděla, kde má být malé nebo velké písmeno, a když tam měla tyhle pomocné linky, tak ale nevěděla, na jakou řádku má psát. Takže jí to lítalo všude, ale to i na těch normálních řádcích, že k tomu měla tendenci. A matematika, to taky byl strašný problém, než jí dojde nějaká logika v tom. Ale skoro bych řekla, že pro ni není logické vůbec nic. Už jen číslice, jak jdou po sobě. Člověk by řekl, jak je to jednoduché, seřadit ty čísla, jak jdou po sobě, a pro ni tohle vůbec jednoduché nebylo. Napsat je třeba vzestupně a sestupně, to také ne. Nic z toho, všechno to strašně dlouho trvalo, nic nešlo jakoby přirozeně.

A co nějaké jiné předměty?

Hudebka to nebyl nikdy problém, tvoření, výtvarka, to nikdy nedělala ráda, ale teď už ví, že to nějak udělá a stačí to, takže v tom je teď klid. Právě přešla z povinně volitelných pohybovek na výtvarku, kvůli těm potížím, jak už jsem říkala, a to nám sama navrhla asistentka, která si toho všimla a tu výtvarku vede, tak je to teď pro Amálku lepší. Tu asistentku má ráda.

Jak Amálce jdou činnosti spojené s jemnou motorikou?

Moc nejdou, to mají s Jonáškem podobně. Stříhaní a nějaká preciznější práce, to ne.

A co se týče porozumění, tak to je problematické zejména při zadáních v matematice?

Ano, hlavně tam. Nevím, proč, ale dělalo jí v matematice problém všechno, i to správně znázornit. Někdy, jestli je také méně soustředěná, nevím. Nebo, i když tu ty pomůcky na představivost máme, tak bych řekla, že se všechno míjí s účinkem. I násobení, dělení, to si plete, kolikrát ty operace obrátí, plete si ta znaménka. Když mají závorky, tak ona si potřebuje všechno rozepisovat, když je tam na ní moc čísel naráz. Když je číslo plus dvě čísla v závorce, tak oni si to píšou nad to, ale ona se v tom ztratí, je toho moc a většinou

tam udělá chybu. A co třeba vůbec, když se má doplnit chybějící číslo v příkladu, tak aby vycházel správně. Nebo tři čísla vedle sebe sečíst a už je to špatně. To ona by musela nejprve sečíst první dvě a výsledek si dát so součtu s tím třetím číslem, musela by si to rozepsat. Ted' byla i schopná vzít menší číslo a odečítat od toho větší číslo. A to se stává, když mají porovnávat dvě čísla, větší, menší a pak spočítat rozdíl, tak to opravdu nespočítá. Všechno musí mít napsané, musí na to koukat, aby to dopočítala, v hlavě to nespočítá, a když to nemá ten řád, že větší je vlevo a menší vpravo, tak je pro ni problém to dopočítat. A to se někdy týká i čísel do desíti. No a naučit ji, co jsou jednotky a desítky, to bylo také pořád dokola. A když už se něco naučila, tak byl přechod přes desítku, a než něco pochopí, tak je to strašně práce. Snažím se jí dávat na procvičování všechno, protože už se mi taky se stalo, že se něco naučila, a pak to zapomněla. Měla třeba problém, když bylo $25+4$, tak když se to obrátilo, tak byl zase problém.

V jakých všech oblastech je potřeba s ní nejvíce pracovat?

Tak ta matematika je jasná, v češtině, tam dělá takové ty drobné chyby, kvůli kterým pak opisuje celé věty, že neudělá čárky mezi slovy, nebo čárky vůbec, ty dělá méně, než by měla, díky tomu pak přepisuje. A když už udělá chybu ve slově, tak si myslím, že proto, že neví, co to slovo znamená. Takže jí také ukazují obrázky, aby věděla, co to je, aby si to s tím spojila.

V jakých oblastech jste čekala větší obtíže, nebo naopak u Amálky?

Já jsem čekala, že jí to půjde snáz, nečekala jsem, že to bude tak náročné. Ono, jak má se vším problém, tak se jí do toho kolikrát nechce, ale to měl i Jonášek, že u toho brečel. Jak to bylo i tak náročné s tím Jonáškem, tak tady jsem to nečekala, že to bude takhle náročné. Hodně mě překvapila v té matice, tam je to fakt nejhorší. Ale třeba výslovnost hlásek, tam sice zpoždění bylo, i jsme chodili na tu logopedii, ale takové R, Ř se naučila dříve než Jonášek, s tím problém neměla, to nebylo u ní potřeba tolik drilovat.

Co Amálku vyvede z míry, ale za běžných okolností by fungovala lépe?

Snáší strašně špatně změny. Stačilo, když měli ted' nově lyžování, to se bála, zvracela, přestože jí pohyb není cizí. Odpoledne přijela a byla spokojená a ráno znovu. Škoda, že to nebylo déle, protože když si zvykne, tak už funguje dobře, ale trvá jí to. Takže jakákoli změna je pro ni náročná. Ale v tomhle to s ní bylo vždy jednodušší, protože když měly být

nějaké změny, když byla menší, tak jí to šlo, alespoň nějak vysvětlit, protože rozuměla oproti Jonáškoví. Jinak je hodně citlivá na jakoukoli negativní větu, protože chce být za dobře se všemi, tak když jí někdo něco negativního řekne, tak to špatně snáší. Nebo, když je pod tlakem a nemá takovou tu duševní pohodu, tak není schopná fungovat.

Stěžovala si Amálka někdy ve škole na něco?

Akorát občas na nějaké vztahy se spolužačkami, ale někdy naopak. Ale jinak nic, to spíše, když jí něco vyloženě nejde a je z posledních, co tomu nerozumí, tak to ji trápí.

A do kolektivu zapadla?

Já myslím, že jo, že ji přijali. Zatím to jde. Nevím, jak to má přímo s těmi kamarádkami, to se někdy tady rozbřečí, že už do školy nechce, že jí někdo štvě, většinou teď ta, co jí bere ty svačiny, nebo že jí občas někdo něco řekne, ale pak to nějak vstřebá a už je to dobré.

Jak byste popsala přístup učitelky, asistentky i kolektivu k Amálce, když má dysfázii?

Nevím úplně, jak ji berou ostatní děti v tom kolektivu. Myslím si, že to v jádru není ani až tak znát, možná si někdy může někdo říct, že je hloupá, když jí všechno pomaleji dochází, ale jinak jak povídá normálně, tak si myslím, že nikdo ani netuší, že něco je jinak. A učitelka, tam je to dobře, ta ví, jak to Amálka má, ví, že s ní doma pracujeme, takže tohle bych řekla, že je v pořádku. I s asistentkou to funguje, také je vidět, že ví, jaká Amálka je a umí s ní dobře spolupracovat a Amálka je spokojená.

Jak jste se dostali k výběru této školy?

Tím, jak už tam chodí ten Jonášek, že je ve třídách méně dětí, že tam na ni bude více času, tak z toho jsme vycházeli. Je pravda, že když začalo to zvracení, tak jsem uvažovala o nějaké alternativní škole, kdyby se to nesrovnalo, ale zatím to nějak jde. Tady u toho rozhodování bylo více jasno, jak už tady byl na té škole Jonášek.

Vidíte u Amálky nějaký posun v komunikaci?

Tak u ní hlavně stačí být v pohodě, ona nemá ani problém si sama dojít něco koupit. Vždycky pěkně pozdraví a umí si říct o to, co by chtěla. Tam se to vyvíjí řekla bych v pořádku.

A jak sama sebe vidí Amálka?

Když jí tu něco nejde, tak to si uvědomuje, někdy se tu i rozbere a nadává si, že je blbá, úplně nemožná a ničemu nerozumí, také ji to trápí, když se jí nedaří, tak tomu takhle někdy podlehně. Ona se ale opravdu snaží, přijde mi, že by ve všem chtěla být až dokonalá.

A co nějaký zájmový kroužek?

To je právě ta změna, že by chodila někam jinam, to ji strašně děsí tohle.

A jak byste popsala Vaši celkovou spolupráci v Amálky prospěch a rozvoj?

Vždy se snažíme používat nějaké pomůcky pro názornost, a pokud to jde, tak aby to bylo nějaký způsobem zábavné. Je toho hodně na internetu, tak to někdy usnadní tu přípravu. Právě, jak už jsem říkala ten Školákov třeba používáme. A pak musí být člověk důsledný, každý den všechno, aby v tom byl nějaký režim. Jsou na to oba celkem navyklí.

Vidíte nějaký rozdíl, když porovnáte první a teď tu druhou třídu?

Ne, asi ne.



Vážení čtenáři, jmenuji se Barbora Žlučová a v rámci svého studia jsem se věnovala výzkumu pro bakalářskou práci s názvem ***Rozvoj komunikačních dovedností u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií***. Cílem práce bylo zaměřit se na patřičné náležitosti týkající se této problematiky po stránce teoretické a v rámci výzkumu odhalit, jak to může vypadat po stránce praktické u konkrétních dvou dětí, sourozenců se smíšenou vývojovou dysfázií. V rámci výzkumu jsem vycházela z rozhovorů s matkou těchto dvou dětí a také z dokumentů, které rodina v průběhu let nasbírala.

Mojí první myšlenkou k bakalářské práci bylo, aby mohla být alespoň určitým přínosem, proto jsem se rozhodla pro vytvoření tohoto informačního materiálu, který vychází z poznatků teoretických i praktických zaznamenaných v bakalářské práci, a je především určen pro rodičovskou a pedagogickou veřejnost a další zájemce o tuto problematiku.

Cílem informačního materiálu není detailně popisovat všechny náležitosti spjaté s problematikou vývojové dysfázie, ale poskytnout pouze stručné, základní a návodné informace, které mohou čtenářům nastínit možná řešení a směr cesty, kudy se vydat, pokud se setkají právě s touto diagnózou.

Informační materiál obsahuje:

- Základní charakteristiku vývojové dysfázie a její dělení
- Možné projevy této diagnózy
- Na jaké instituce, či konkrétní odborníky je možné se obrátit
- Jaké se nabízí možnosti komunikace s dítětem s vývojovou dysfázií
- Vybrané odpovědi z rozhovorů s matkou dvou dětí se smíšenou vývojovou dysfázií
- Slova na závěr
- Použité zdroje

Základní charakteristika vývojové dysfázie a její dělení

Jedná se o druh narušené komunikační schopnosti, kdy jedna z možných definic charakterizuje vývojovou dysfázii jako: „komplexní, vrozenou poruchu osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními, či jinými vlivy prostředí.“ Pospíšilová (2018, s. 284-285) Typicky se u dysfázie také popisuje, že jedinec s touto diagnózou působí jako cizinec ve vlastní zemi.

Vývojová dysfázie (VD) se dělí na:

- **receptivní** – narušeno porozumění řeči
- **expresivní** – narušena produkce řeči
- **smíšenou** – kombinace obojího (velmi častá varianta, obvykle jedna z narušených složek dominuje)

Možné projevy této diagnózy

Projevy v oblasti řeči:

- opožděný vývoj řeči (typický projev této diagnózy)
- dítě nemluví, nebo jen velmi málo (strohé věty)
- chudá slovní zásoba
- špatný slovosled, komolení slov, gramatické chyby v řeči
- řeč je špatně srozumitelná (dítě může užívat i vlastní slovník)
- dítě nerozumí – objevují se neadekvátní reakce na dané instrukce (dítě splní např. pouze část instrukce, či udělá něco jiného)
- špatné zapamatování a výbavnost slov
- špatné rozlišování podobně znějících hlásek/slabik/slov

Projevy v dalších oblastech:

- zrakové vnímání (např. potíže se skládáním puzzle, rozlišováním barev)
- sluchové vnímání (např. neschopnost napodobit melodii, rozlišit podobné hlásky)
- paměť (např. potíže naučit se nazpaměť texty básní/písní)

- motorika (např. celková neobratnost dítěte, potíže s chytáním míče, chůzí do schodů, potíže se zapínáním knoflíků, držením příboru)
- snížená schopnost koncentrace pozornosti, zvýšená unavitelnost
- potíže s osvojením základních školních dovedností jako je čtení a psaní
- specifická kresba
- negativní reakce na změny
- zvýšená citlivost na hluk
- potíže s navazováním očního kontaktu

Projevy vývojové dysfázie jsou velmi rozmanité a jsou také vysoce individuální. Zpravidla se nejedná pouze o narušení v oblasti řeči, obtíže se projevují i v dalších složkách, které jsou s řečí vzájemně provázané. Je tedy důležité zaměřit se na celkový rozvoj dítěte, neboť je u této diagnózy charakteristický nerovnoměrný vývoj celé osobnosti.

Na jaké instituce, či konkrétní odborníky je možné se obrátit

Instituce:

- SPC – Speciálně pedagogické centrum
- PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

Odborníci:

- Pediatr (zpravidla první, který při podezření posílá k dalším odborníkům)
- Klinický logoped (dítě s dysfázií by mělo být vždy vyšetřeno klinickým logopedem)
- Foniatr
- Psycholog
- Psychiatr
- Neurolog

Každý odborník přispívá svým vyšetřením ke stanovení definitivní diagnózy a je velmi důležitá vzájemná spolupráce a provázanost mezi těmito odborníky i rodinou dítěte. Odborníci také prostřednictvím různých vyšetření vylučují či odhalují jiné možné obtíže.

Školská poradenská zařízení (SPC, PPP) se zabývají problematikou vzdělávání ve škole, kdy mohou například doporučit, kde by se dítě mohlo vzdělávat a nastavují tzv. podpůrná opatření, kterými může být například:

- asistent pedagoga
- individuální vzdělávací plán,
- pedagogická intervence
- úpravy metod, forem a organizace vzdělávání

Jaké se nabízí možnosti komunikace s dítětem s vývojovou dysfázií

Velmi záleží na míře postižení, pokud bude forma dysfázie lehčí, mohou postačit v rámci komunikace následující body:

- užívání jednoduchých a stručných vět (vyvarovat se dlouhým, komplikovaným větám)
- mluvit pomaleji a zřetelně artikulovat
- případné opakování sděleného, či změna formulace
- užívání známých, již naučených slov a výrazů (vyvarovat se složitým slovům)
- navázání očního kontaktu
- doprovodná gesta a mimika

Pokud se však jedná o těžší formu dysfázie a nepostačují výše zmíněné body jako u lehčí formy, nabízí se využití metod AAK. Jedná se o alternativní a augmentativní komunikaci, kdy je buď o něco doplněna komunikace, které je dítě schopno, nebo se zvolí nová, alternativní možnost. V rámci AAK se nabízí například:

- fotografie
- obrázky
- reálné předměty
- zmenšeniny reálných předmětů
- gesta a mimika
- aplikace na telefonu či tabletu pro usnadnění komunikace

Za zmínku také stojí zvýšená vnímavost a citlivost dětí s vývojovou dysfázií. Pokud tyto děti nerozumí sdělovanému obsahu, zaměří se na neverbální projevy, jako je například tón hlasu, gesta a mimika. V rámci komunikace je tedy důležité neopomíjet i tuto oblast, aby nedocházelo k mylné interpretaci ze strany dítěte (např. zvýšený tón může vnímat jako naštvaní).

Aby komunikace mohla probíhat efektivně a docházelo tak skutečně k výměně informací, je také důležité ověřovat si, zda dítě porozumělo sdělení a člověk, který s tímto dítětem komunikuje by se měl ujistit, že naopak porozuměl sdělením, které se snažilo předat dítě. Každému dítěti s vývojovou dysfázií může vyhovovat v rámci komunikace něco jiného, musí se tedy vyzkoušet různé způsoby, dokud se nějaký z nich neosvědčí nejvíce.

Vybrané odpovědi z rozhovorů s matkou dvou dětí se smíšenou vývojovou dysfázií

Vybrané odpovědi jsou vytrženy z kontextu rozhovorů a obsahují osobní zkušenost matky dvou dětí se smíšenou vývojovou dysfázií, u některých otázek se matka více rozpovídala poskytla tak další užitečné informace, které se nevztahovaly pouze k dané otázce. U jednotlivých odpovědí jsou zaznamenána klíčová slova, kterých se odpověď týká.

Nejvíce nápomocný odborník:

„Logopedka a dětská psycholožka, vždy jsme dostali dobré a užitečné rady, co nám pomohly.“

Práce s dítětem doma:

„Vždy se snažíme používat nějaké pomůcky pro názornost, a pokud to jde, tak aby to bylo nějaký způsobem zábavné. Je toho hodně na internetu, tak to někdy usnadní tu přípravu. Právě, jak už jsem říkala ten Školákov třeba používáme. A pak musí být člověk důsledný, každý den všechno, aby v tom byl nějaký režim. Jsou na to oba celkem navyklí.“

Postupné používání řeči:

„To bylo pomalu už ke čtvrtému roku asi. Ono ta řeč jako nějak začala svým způsobem, ale mělo to velmi pomalý nástup, takže jsme to právě řešili pak, když jsme jezdili za tou logopedkou, jestli by nebylo dobré začít komunikovat s obrázky, aby nebyl moc pozadu, najednou jako by nic a on začal jako mluvit nějak. Ne, že by to bylo jako něco, ale začal komunikovat už jako řečí, že tu řeč začal používat.“

Vývoj ve skocích:

„Ale je fakt, že to vždy mělo takové to období, kdy si člověk říkal, že to snad není ani pravda, že nejsou žádné pokroky, a najednou jako by nic a naskočilo tam hodně věcí naráz.“

Komunikace, typy úkolů, kresba, prožívání matky a situace, do kterých se dostávali:

„Ano, víceméně měla probíhat ta komunikace pomocí těch kartiček, veškerá ta cvičení probíhala pomocí těch kartiček, to bylo takové dávání dohromady, co k čemu patří, a to porozumění se trénovalo, malování, zkoušení malování postavy. Tyhle děti mají charakteristické ty disproporce, takové úmorné soustředění na to, aby bylo pět prstů, že pak byly prsty až pomalu k nohám. Hlavně ho to nebavilo, protože mu to ani moc nešlo. Tenkrát nám řekla foniatrička, kde se vyšetření povedlo a bylo v pořádku, jednu větu, že ty zdravé děti frčí jakoby po té hlavní silnici a ty děti dysfatické jedou serpentýnami, vesničkami, okolo, ale že tam také dorazí, ale že to bude trvat. A to mi vlastně úplně na začátku bylo řečeno, že nebude ani mluvit. Tu logopedii vnímám, že jsem měla obrovské štěstí, protože ta logopedka měla vždy plno rad a moc mi to pomohlo. Tenkrát i na té terapii hrou, když jsme pak spolu mluvili potom, tak si pamatuji, že jsem se rozbřečela tam, jsem byla už z toho všeho taková vyšťavená, i z toho okolí, protože řada těch lidí mi dávala najevo – „ty se mu jako nevěnuješ, on nemluví, tak co to asi doma děláš s ním“. Stalo se mi, že mi i vynadala řidička autobusu, že to dítě nepozdraví, no ale když to dítě také vypadá, že je mu, já nevím šest, ale jsou mu tři, působí starší. No a na těch dětských hřištích tam to nikdy nemohlo fungovat a nefungovalo, protože on nerozuměl a s těmi dětmi to nešlo. Také jsem tam měla konflikt, co kvůli tomu vznikl na těch hřištích. Všechny ty matky, co mi vytýkaly za věci, že si nechce hrát s jejich dětma, a ani nepozdraví.“

Typy úkolů, učení se jednotlivých hlásek:

„Dostávali jsme každých čtrnáct dní různé úkoly, co jsme dělali a snažili se. Jinak ty úkoly byly různé, bylo to zaměřené hlavně na to porozumění. Takže jsem si s ním sedla a ukazovala, co je co, chtěla jsem po něm, aby mi také ukazoval, aby dal dohromady, co k sobě patří, nebo to bylo i pouštění zvuků, aby ukázal, co slyší, zvířecí zvuky, nebo dopravní prostředky. No a pak byl také nácvik té řeči, kdy on se učil ty jednotlivé hlásky, neuměl M říct pořádně, ani to L se muselo, F, V, všechno to se učil správně říkat a stejně

jako třeba takové to TD, co teď cvičí, aby uměl to R, tak teprve to D se naučil teď až v deseti letech, to nešlo prostě. T znělo jako D, žádný rozdíl. Ale jinak se opravdu drtil, každou tu hlásku se musel učit zvlášť. Básničky se učil na ty písmena.“

Nejprve podezření na autismus, zjišťování informací o dysfázii, konkrétní příklady vět, kterým dítě nerozumí, pokroky dítěte, co matka nečekala, že je vůbec možné:

„Ano, věřila jsem tomu, protože je pravdou, že ten oční kontakt nechtěl, odmítal komunikaci, a jak jsem zmiňovala změnu cesty, tak to tomu autismu také nasvědčovalo. Někdy se opravdu choval v těchto oblastech nestandardně. Ve výsledku pak člověk zjistí, že nerozumí. A navíc ještě v tom období, kdy jsem to hledala, tak konkrétně o dysfázii se za boha nešlo nikde dočíst. Najít nějaký článek, spíše tak, co to je, nějaká specifikace, ale nic dalšího. To až později, když jsem rozklikla nějaké ty studentské práce, tak tam až jsem se něco více dočetla. Takže jinak opravdu ne, a když jsme se scházeli jako rodiče těchto dětí, tak to všechno nějak zaklaplo, jak jsme si o tom povídali. A taková ta nesmyslná věc u tohoto typu dítěte, nějak začne jako rozumět, a já například řekla – „jdi do chodby, na židličky leží klíče, dones mi je.“ První část, a to bylo vše, nic víc, nebo udělal něco úplně jiného, vytáhl si z toho něco jinak. Souvětí, když se použilo souvětí – „běž nahoru, leží to na posteli, dones to“ - nic vůbec, to už ne, jednoduché, stručné věty šly jako – „podej mi klíče“, ukázala jsem, tak věděl, ale souvětí, tak to vůbec nic. Ale nevěřila bych nikdy, že budeme dělat normální školu. To jsem si říkala, že je jasné, že tohle ne. Posunul se opravdu neskutečně, když se vezme, na čem se začínalo. Musí se vysvětlovat velmi jednoduše, čím více slov, tím větší guláš se tomu dítěti v hlavě vytvoří. A on vlastně ani pak neví, když se zadávají úkoly, tak on si z toho ani nevytáhne ta správná, důležitá slova a nepochopí zadání. Já jsem nadšená, že i píše sám, že tohle všechno zvládl.“

Slova na závěr

Závěrem bych chtěla poděkovat za přečtení, a pokud to bylo alespoň částečně přínosné a poskytlo to užitečné, nebo návodné informace, tak tím se splnil účel tohoto informačního materiálu. Pro zájem o detailnější informace je možné nahlédnout do mé bakalářské práce, která se zabývá výše popsanou problematikou a prostřednictvím dvou případových studií popisuje vývoj u dětí se smíšenou vývojovou dysfázií.

Ráda bych také odkázala na jednu knihu autorek Doležalové a Chotěborové, která je průvodcem pro rodiče a další zájemce o problematiku vývojové dysfázie (viz použité zdroje).

Chtěla bych něco dodat, především k rodičům dětí s vývojovou dysfázií, kteří si možná v tuto chvíli připadají ztraceni a bez naděje, stejně jako si připadala matka, se kterou jsem dělala rozhovory. Věřte, že v tom nejste sami a vždy je na koho se obrátit, zlepšení se dostaví a postupem času uvidíte pokroky u svého dítěte. Možná ta cesta nebude lehká, ale s vytrvalostí a trpělivostí se výsledky dostaví.

Použité zdroje

- Informace získané z rozhovorů a poskytnutých dokumentů
- DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ, 2021. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Vydání první. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. První. Praha: Portál, s. 284-285. ISBN 978-80-262-1390-1.
- ŠAROUNOVÁ, Jana, 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2007. *Klinická logopedie. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.