

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Podpora rozvoje komunikačních dovedností žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy**

Support for the development of communication skills of pupils with developmental dysphasia in the 1st grade of primary school

Tereza Stuchlá

Vedoucí práce: PhDr. Jana Krátká, Ph.D., PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora rozvoje komunikačních dovedností žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2024

Děkuji svým vedoucím diplomové práce paní PhDr. Janě Krátké, Ph.D. a PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za jejich cenné rady, připomínky a odbornou pomoc. Dále bych ráda poděkovala svým třem pozorovaným žákům, paní učitelkám a asistentům základní školy a paní speciální pedagožce. Touto cestou bych také chtěla poděkovat své rodině a svým blízkým za podporu a trpělivost v době mého studia.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zaměřuje na podporu rozvoje komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce se zabývá definicí vývojové dysfázie, jejími příznaky, diagnostikou a možnostmi intervence. Cílem výzkumu bylo sledovat individuální pokrok tří chlapců s dysfázií v oblastech souvisle řečeného textu, zapojování do kolektivních činností, emočního projevování, jemné a hrubé motoriky, soustředění, paměti a schopnosti rozlišování sluchových a zrakových podnětů. Výzkum byl proveden pomocí kvalitativních případových studií, analýzy dokumentů, rozhovorů s pedagogy a pozorování žáků v reálném školním prostředí. Výsledky naznačují, že individuální práce a diferencovaný přístup k výuce mohou pozitivně ovlivnit rozvoj komunikačních dovedností u žáků s dysfázií. Získané poznatky jsou relevantní pro pedagogy a odborníky v oblasti speciální pedagogiky při práci s žáky s komunikačními poruchami a při vytváření inkluzivního prostředí ve školách. Tato práce přináší důležité poznatky pro efektivní podporu žáků s vývojovou dysfázií v běžném školním prostředí a může sloužit jako inspirace pro další výzkum v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání. V rámci výzkumu sledujícího pokrok žáků s vývojovou dysfázií v oblastech sluchové analýzy, syntézy, zrakového rozlišování a komunikačních dovedností byly zaznamenány pozitivní výsledky. Žáci projevovali postupný pokrok ve všech sledovaných oblastech, což naznačuje účinnost zvolených intervencí a pedagogických přístupů. Konkrétně bylo zjištěno zlepšení ve schopnosti rozlišování sluchových a zrakových podnětů, což má klíčový význam pro komunikační schopnosti žáků s dysfázií. Tyto výsledky potvrzují, že individuální přístup a diferencované metody výuky mohou efektivně podpořit rozvoj komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Komunikace a komunikační dovednosti, dysfázie, verbální a neverbální komunikace, podpůrná opatření, metody a formy výuky, mladší školní věk, asistent pedagoga

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on supporting the development of communication skills in pupils with developmental dysphasia at primary school level 1. The theoretical part of the thesis deals with the definition of developmental dysphasia, its symptoms, diagnosis and possibilities of intervention. The aim of the research was to observe the individual progress of three boys with dysphasia in the areas of coherently spoken text, involvement in collective activities, emotional expression, fine and gross motor skills, concentration, memory and the ability to discriminate auditory and visual stimuli. The research was conducted using qualitative case studies, document analysis, teacher interviews and observations of pupils in real school settings. The results suggest that individual work and a differentiated approach to teaching can positively influence the development of communication skills in pupils with dysphasia. The knowledge gained is relevant for teachers and experts in the field of special education when working with pupils with communication disorders and when creating an inclusive environment in schools. This work provides important insights for effectively supporting students with developmental dysphasia in mainstream school settings and can serve as inspiration for further research in the field of special education and inclusive education. Positive results have been reported in research monitoring the progress of pupils with developmental dysphasia in the areas of auditory analysis, synthesis, visual discrimination and communication skills. Pupils showed gradual progress in all areas studied, indicating the effectiveness of the interventions and pedagogical approaches chosen. In particular, improvements were found in the ability to discriminate auditory and visual stimuli, which is of key importance for the communication skills of pupils with dysphasia. These results confirm that an individual approach and differentiated teaching methods can effectively support the development of communication skills in pupils with developmental dysphasia.

## **KEYWORDS**

Communication and communication skills, dysphasia, verbal and non-verbal communication, supporting arrangements, methods and forms of education, younger school age, assistant of a teacher

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>Teoretická část</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Vymezení pojmů</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Základní informace o vývojové dysfázii</b> .....	<b>11</b>
2.1 Dělení.....	11
2.2 Příčiny vzniku .....	12
2.3 Projevy .....	13
2.4 Prevence.....	14
2.5 Komorbidita .....	15
<b>3 Diagnostika dysfázie</b> .....	<b>16</b>
3.1 Speciálně pedagogická diagnostika logopedická.....	17
3.2 Psychologické a psychiatrické vyšetření .....	20
3.3 Foniatrické vyšetření.....	21
3.4 Neurologické vyšetření .....	23
<b>4 Žák s vývojovou dysfázií ve vzdělávacím procesu na 1. stupni základní školy</b> .....	<b>24</b>
4.1 Odklad školní docházky.....	24
4.2 Role třídního učitele.....	25
4.3 Role asistenta pedagoga.....	26
4.4 Role školního speciálního pedagoga.....	27
4.5 Role školního logopeda .....	28
4.6 Role výchovného poradce.....	29
4.7 Role speciálně pedagogického centra .....	29

<b>5</b>	<b>Reedukace .....</b>	<b>31</b>
5.1	Zrakové vnímání .....	31
5.2	Sluchové vnímání .....	32
5.3	Paměť a pozornost .....	34
5.4	Motorika.....	34
5.5	Schopnost orientace .....	36
5.6	Rozvoj porozumění a řečových dovedností.....	37
<b>6</b>	<b>Souhrn teoretické části.....</b>	<b>39</b>
	<b>Praktická část .....</b>	<b>40</b>
<b>7</b>	<b>Výzkumné šetření.....</b>	<b>40</b>
7.1	Cíl výzkumu.....	40
7.2	Metody výzkumu .....	40
<b>8</b>	<b>Kazuistiky.....</b>	<b>47</b>
	Žák A. – první a druhý ročník .....	47
8.1	Zhodnocení práce a pokroku žáka A. ....	64
	Žák O. – druhý ročník .....	73
8.2	Zhodnocení práce a pokroku žáka O. ....	80
	Žák B. – třetí a čtvrtý ročník .....	87
8.3	Zhodnocení práce a pokroku žáka B.....	97
<b>9</b>	<b>Shrnutí výzkumného šetření .....</b>	<b>102</b>
<b>10</b>	<b>Vývojová dysfázie v domácím prostředí z pohledu speciálního pedagoga.....</b>	<b>104</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>105</b>
	<b>Abecední seznam zkratk .....</b>	<b>108</b>

<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>110</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>114</b>



# Úvod

Komunikace je klíčovým prvkem v procesu vzdělávání a sociální interakce žáků ve školním prostředí. Pro žáky s vývojovou dysfázií, kteří čelí specifickým výzvám v oblasti komunikace, je důležité poskytnout individuální podporu a diferencované metody výuky, aby se mohli úspěšně integrovat do běžné třídy a rozvíjet své komunikační dovednosti. Tato diplomová práce se zaměřuje na sledování individuálního pokroku u žáků s dysfázií prostřednictvím individuální práce a specifických aspektů, jako je souvisle řečený či přečtený text, zapojování do kolektivních činností, prožívání a regulace emocí, jemná a hrubá motorika, soustředění, paměť a rozlišování sluchových a zrakových podnětů. Práce si klade za cíl zodpovědět otázku, jakými metodami lze efektivně rozvíjet komunikační dovednosti u žáků s vývojovou dysfázií v běžné třídě a jaký je vliv asistentů pedagoga a speciálních pedagogů na tento proces. Pro dosažení stanovených cílů byla provedena kvalitativní studie pomocí případových studií a využity metody jako analýza dokumentů, rozhovory a pozorování. Výsledky této práce mohou přispět k lepšímu porozumění potřeb žáků s dysfázií a poskytnout užitečné informace pro pedagogy a odborníky v oblasti speciální pedagogiky. V rámci této práce je dále zkoumáno, jak přizpůsobit výuku pro žáky s vývojovou dysfázií v běžné škole, jak začlenit tyto žáky do třídního kolektivu a jak efektivně hodnotit jejich pokrok v komunikačních dovednostech. Práce se zaměřuje na individuální přístup k žákům s dysfázií a zdůrazňuje důležitost spolupráce mezi pedagogy, asistenty pedagoga a speciálními pedagogy při podpoře rozvoje komunikačních schopností těchto žáků. Výzkum provedený v rámci této práce sledoval tři chlapce s dysfázií od prvního do třetího ročníku, přičemž byly pozorovány jejich individuální pokroky a reakce na specifické vzdělávací metody. Výsledky této práce mohou sloužit jako inspirace pro pedagogy a odborníky v oblasti speciální pedagogiky při práci s žáky s komunikačními poruchami a při podpoře jejich úspěšné integrace do školního prostředí. Důležitým aspektem této práce je také zdůraznění individuální podpory, trpělivosti a porozumění, které jsou klíčové pro úspěšný rozvoj komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií. Pro volbu tématu mě inspirovala životní zkušenost, kdy jsem asistovala u žáka s touto diagnózou a nikdo z okolí mi moc neuměl poradit s jeho vzděláváním a přístupem k němu. Načetla jsem si proto mnoho odborné literatury, která mě více zaslíbila do této problematiky.

# Teoretická část

## 1 Vymezení pojmů

Tyto konkrétní pojmy jsem zvolila s úmyslem, aby se čtenář ihned na počátku seznámil s klíčovými koncepty a byl tak zaveden do dané problematiky. Tato terminologie není vhodná pouze pro ty, kteří jsou s daným tématem již obeznámeni, ale také pro ty, kteří se v něm zatím neorientují, avšak projeví zájem o jeho hlubší pochopení. Tyto pojmy tak slouží jako výchozí body, které pomáhají čtenářům postupně vstoupit do komplexnosti dané problematiky a získat základní povědomí o její podstatě.

### **Dysgramatismus a agramatismus**

Dysgramatismus je *neúplně a nepřesně vyvinutá* schopnost užívat v mateřském jazyce obvyklých gramatických tvarů, a to v řeči mluvené i psané (Sovák, 1978).

Agramatismus je *neschopnost tvořit* gramaticky správné tvary, skloňovat, časovat a řadit slova správně do vět. Například: Muž vrtačku zdí; Kluk hrát kytáru, krájet šunkou; provádět galerii; stát pozorem; psát dopisem; kupovat potraven; vy hrajejí; vy smějete; vy pláčeš (Kubík a Stehlíková, c2012–2020).

### **Komorbidity**

Termín primárně z lékařství označuje přítomnost jednoho či více onemocnění, poruch nebo chorob vyskytujících se s primárním onemocněním (poruchou, chorobou) u jednoho konkrétního pacienta.

Příklad: Pacienti s poruchou autistického spektra mohou mít mnoho různých komorbidit, mezi jedny ze známějších patří třeba epilepsie, ADHD, OCD – obsedantně kompulzivní porucha a poruchy nálad (Ehler, 2005)

### **Mladší školní věk**

Šestileté děti už dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. Disponují přibližně 2 500–3 000 slovy. Do jedenácti let věku jejich slovní zásoba prudce narůstá (ztrojnásobuje se), a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně. Děti zvládají synonyma, homonyma, antonyma. Chápu slovní hry a žerty. Jejich pasivní slovník je několikrát větší než slovník

aktivní, ačkoli oba se zvětšují pravidelně ve všech předmětech, ve škole či vlivem prostředí, v němž děti vyrůstají (Palenčárová a Šebesta, 2006).

Ohledně pochopení sarkasmu se odborníci nemohou shodnout. Někteří tvrdí, že nastává mezi 8.-10. rokem, jiní, že ho dítě chápe s nástupem do školy a další, že dítě je schopno rozeznat sarkasmus již ve 4 letech (Recchia et al., 2010).

## 2 Základní informace o vývojové dysfázii

### Vývojová dysfázie

Definice vývojové dysfázie (VD) se různí podle autorů, a i podle stáří publikací.

VD je syndrom příznakový, v němž je vývojová nemluvnost hlavním a vedoucím symptomem, a který má své specifické příčiny a specifické způsoby ošetření (Sovák, 1978).

Vývojová dysfázie je podle Slowíka (2016) opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy, přestože jsou podmínky pro rozvoj řeči relativně přiměřené (Škodová a Jedlička, 2003).

Dle Pospíšilové je VD komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí (Neubauer et al., 2018).

### 2.1 Dělení

#### VD receptivní

Je porucha ve vnímání, paměti a rozumění řeči. Obtíže nejčastěji nastávají u dekodování řeči – dítě slyší, ale nedokáže rozeznat zvuky, ty poté nenesou žádné informace/sdělení. Děti mívají problém s diferenciací stejného/jiného zvuku, krátkých a dlouhých samohlásek/tónů. Typická je porucha fonematického sluchu – rozlišení výslovnostně podobných slov či slabik např. KOŠ x KOS, NA x MA. U dějového vypravování dítě přeskakuje části příběhu. Časté jsou i asociační přeskoky – vypráví pohádku o Červené Karkulce a o buchtě, kterou nesla v košíčku, dítě si vzpomene, že mělo ke svačině buchtu a na původní pohádku úplně zapomene. Jedinec s receptivním druhem dysfázie se neorientuje v předložkách a spojkách, pádových otázkách a záporech. Dítě s tímto druhem dysfázie je v situaci člověka, který se ocitl sám v cizí zemi, kde nerozumí jazyku, kultuře, smyslu gest ani mimice. Dítě nerozumí, a proto se bojí změn. Z toho důvodu lpí na rituálech a uchyluje se k chování, které může vykazovat znaky autismu.

## **VD expresivní**

Je porucha ve schopnosti samotného vyjadřování. Dítě více rozumí, ale méně mluví, řeč je obsahově chudá a velmi špatně srozumitelná. Jedinec se dorozumívá jednoslovně, či v krátkých větách, dopomáhá si gesty, posunky a ukazováním. Dítě má velmi nízkou úroveň slovní zásoby a mívá vlastní slovník. Velký problém také činí osvojování nových slov.

## **VD smíšená**

Je nejčastější druh, u kterého má dítě problém, jak v rozumění řeči, tak i v její reprodukci, přičemž jedna z těchto složek může převládat. Pak se jedná o dysfázii smíšenou s dominancí v receptivní nebo expresivní složce. (Doležalová a Chotěborová, 2021)

### Shrnutí:

*Receptivní VD* je porucha ve vnímání a přijímání řečových signálů. Složitě dekodování řeči. *Expresivní VD* je porucha v reprodukci řeči. Dítě více rozumí, ale méně a nesrozumitelně mluví.

*Smíšená VD* je porucha, jak ve vnímání řeči a jejím dekodování, tak i v samotné reprodukci řeči.

## **2.2 Příčiny vzniku**

Přesné příčiny vzniku nejsou známy, nicméně mezi hlavní příčiny vývojové dysfázie patří mozková dysfunkce, výrazná nezralost CNS, prenatální/perinatální/postnatální narušení vývoje. Velký výskyt je též u nedonošených dětí, popřípadě pokud bylo rizikové těhotenství, komplikace kolem porodu nebo nízká porodní hmotnost. Porucha se procentuálně více objevuje u chlapců než dívek (Neubauer, 2017). Neubauer et al. (2018) uvádí poměr VD u chlapců a dívek 4:1 a to z toho důvodu, že chlapecký plod je více náchylný na změny v matčině prostředí – zakouřené/smogově zasáhnuté prostředí nebo výpary z továren/chemiček. Dalším důležitým faktorem je zdravotní stav matky – fyzický, psychický, pokud nebyla matka v těhotenství zdravá (encefalitida, časté záněty, zarděnky) nebo byla vystavena rentgenovému záření, může se očekávat, že plod bude nějakým způsobem narušen a postihne i řečové centrum a s tím spojenou schopnost správně komunikovat. Příčiny vzniku můžeme rozdělit do tří základních skupin. Tou první je již výše zmíněné *prostředí*. Nemusí se však jednat pouze o místo, po narození dítěte je důležitý pro

vývoj řeči mluvní vzor, výchovný styl a metody. Pokud dítě vyrůstá v perfekcionistačtém prostředí a je kladen velký důraz na jeho mluvní projev, může se stát, že se dítě bude bát mluvit a bude trpět citovou deprivací. Druhou skupinou, která tvoří podmínky pro správné mluvení, jsou *receptory*. Pokud dítě špatně slyší, přijímá tím zkreslené slovní podněty a poté je reprodukuje v domněnii, že je to správně. Pak se musí jako první vyšetřit sluch, aby se případné další vady mohly snáze odstranit. Také je možné, že dítě vývojovou dysfázií netrpí a špatné mluvení mělo jinou příčinu, která se dá kompenzovat např. sluchadly, kochleárním implantátem či náhradním komunikačním systémem. Také je důležité zkontrolovat stav mluvidel – bránici zuby, mandle, rozštěpy rtů či patra. Třetí skupinu tvoří *nervové dráhy a zpracování informace*. Pod tuto skupinu patří nedostatečné vnímání v oblasti zraku, sluchu, paměti a pozornosti, které mohou také způsobit projevy VD. Další příčiny mohou být poruchy intelektu, oslabení organismu, dědičné vlivy či vrozené malé nadání pro řeč (Doležalová a Chotěborová, 2021).

### 2.3 Projevy

Každé dítě začíná mluvit podle svých potřeb a vývoje. Některé děti nemluví ještě ani ve dvou letech, přitom nemají žádné známky nedozrálости CNS, pouze nemají potřebu mluvit, vystačí si s gesty. Některé děti mluví naopak velmi rychle, ale neznamená to, že je dítě nadané. Pokud ovšem dítě mluví velmi špatně nebo nemluví vůbec i ve 3 letech, pak hovoříme o opožděném vývoji řeči (Kutálková, 2005). Opožděný vývoj řeči se se správnou reedukací vyrovná do zahájení školní docházky. Pokud se ani se správnou nápravou vývoj řeči, emocí a sociálních dovedností nezlepší do nástupu do první třídy, pak můžeme hovořit o vývojové dysfázii.

Uvedené příznaky jsou pro děti s vývojovou dysfázií charakteristické, ale nemusí být přítomné všechny.

#### Projevy v řeči

- Dítě dlouho nemluví nebo mluví málo
- Řeč je nesrozumitelná, dítě může mít vlastní slovník
- Zkracuje dlouhá slova – lokomotiva–lokova, netopýr – nepýr
- Odpovídá jednoslovně – ano, ne, asi, možná, vodu

- Špatně skloňují a časují – Já ráda pes. Já ráda ty.
- Věty mají špatný slovosled – Podáš hrnek mi? Hrát já chci hru počítačovou.
- Komolí slova – kartáček = karkáček, kalhoty=kelety
- Nerozumí mluvenému slovu/textu
- Mají obtíže v rytmu a tempu řeči
- Nenavazují jako první verbální kontakt
- Řeč nahrazují gesty, posunky, ukazováním
- Používají dysgramatismy
- Vynechávají části slov či celá slova ve větě

### **Další projevy**

- Dítě si nezapamatuje více než jeden pokyn
- Převládají obtíže v rozpoznávání barev
- Dítě nedovede vybarvit souvisle plochu + nepřiměřená kresba věku, dítě nechce dlouho kreslit
- Objevují se specifické poruchy učení
- Dítě je emocionálně labilní, snadno unavitelné
- Špatně se orientují v čase a prostoru, přestože jsou fixováni na hodiny a přesné časy událostí
- Projevují se nevyhraněnou nebo opožděnou lateralitou
- Mají celkový problém s pravo-levou orientací (Doležalová a Chotěborová, 2021)

## **2.4 Prevence**

Je velmi složité provést preventivní opatření u vrozené vady. Nicméně se nemusí některé projevy vůbec objevit, pokud na děti nešíšláme a děti mají v rodičích správný mluvní vzor. V rodinách/prostředích, kde se riziko dá očekávat, se upřednostňují hry na rozvoj fonematického sluchu a motorické obratnosti mluvidel – vynalézavost u her je nutná, aby se neopakovaly a dítě bylo stále motivováno. Příkladnými hrami pro sluch může být zvukové

pexeso, vytleskávání slabik či zapisování teček podle slabik ve slově= 4 slabiky, 4 tečky. Na rozvoj mluvidel je vhodná hra na čerta, vyplazování jazyka do všech směrů nebo dotkni se jazykem horního/spodního rtu či střídání úsměvu s mračením se. Nacvičuje se pozornost, vytrvalost a systematicčnost (B)Klenková, 2006).

## 2.5 Komorbidita

Reedukace dysfázie je sama o sobě velmi náročná, nicméně většinou se k této poruše ještě přidružují další handicapy z různých oblastí.

Mezi nejběžnější kombinované vady s dysfázií řadíme ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou – dítě je nesoustředěné, lehce vyrušitelné, má potřebu chodit/mluvit. Naopak může mít dítě i ADD, které se projevuje nesoustředěním, ale dítě je spíše apatické, spavé, bez zájmu. Dále specifické poruchy učení jako dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha počítání), dyspraxie (porucha motoriky a koordinace pohybů), dysmúzie (ztráta smyslu pro hudbu a porucha rytmu) a dyspinxie (neschopnost výtvarného projevu). Všechny tyto přidružené poruchy nám ztěžují vzdělávací proces u dítěte.

Je samozřejmé, že když si dítě řekne slova špatně, tak je také špatně napíše. Pokud chce napsat větu „Rád hraju hru Člověče nezlob se.“, ale řekne nahlas „*Rád haraju horu Šlověše nezlob.*“, a větu napíše ještě jinak – *Rabbaraju horu šlovesenezlop*, tak se nám právě objevuje spojení dysfázie (dítě si myslí, že má větu dobře, protože v hlavě má správný koncept sdělení), kdy je věta špatně řečená s dysgramatismy, a ještě je napsaná s typicky dysgrafickými rysy – zaměnění b-h/d-b, vynecháním háčeků a čárek, věta není ukončena tečkou. Další častější kombinovanou poruchou s VD je dyspraxie – problémy s jemnou a hrubou motorikou – velmi znatelné v hodinách tělesné výchovy. Pohyby jsou velmi nekoordinované, s žáky se musí cvičit individuálně, pokud chceme, aby cviky byly provedeny správně a kvalitně. U jemné motoriky bývá problém s držetím tužky, manipulace s malými předměty či činnostmi jako otevření láhve/zasouvacích dveří, rozepnutí zipu, ořezání tužky. Tyto děti jsou lidově označeny za jednoduše nešikovné (Vacková, 2019)



### 3 Diagnostika dysfázie

Správná diagnostika je základním předpokladem pro následnou reedukaci, kompenzaci a socializaci handicapovaného jedince. Získané poznatky slouží nejen ke stanovení vhodných výchovně – vzdělávacích postupů, ale rovněž k umožnění co nejširšího rozvoje postižených jedinců a k určení možnosti jejich socializace ve společnosti. Cílem speciálně pedagogické diagnostiky je stanovení diagnózy jako východiska pro správné pedagogické vedení a působení.

Celý proces diagnostiky zpravidla začíná u pediatra, který na dítěti zpozoruje nějaké odchylky. Měl by rovněž znát i možné důsledky zanedbané péče o řečový vývoj. Dle nizozemského pediatrického výzkumu z roku 2016 (F. Babette Diepeveen) se dozvídáme, že děti mohou být vystaveny riziku výskytu VD už ve věku 24 měsíců, pokud nesplňují jazykové milníky podle své věkové kategorie (Neubauer et al., 2018). Rodičům dítěte je následně vydána žádanka a doporučení k nejbližšímu klinickému logopedovi, který provede základní vyšetření. Pokud výsledky poukazují na možnou vývojovou dysfázii, je dítě dále vyšetřeno u foniatra či ORL nebo na neurologii, kvůli případným jiným příčinám vzniku logopedického problému – např. dítě špatně slyší (Seydlová, b.r).

Vývojovou dysfázii lze zaměnit za jiné poruchy např. artikulační poruchu – dyslálii, opožděný vývoj řeči, sluchovou vadu, mentální retardaci, mutismus nebo autismus, proto je důležité, aby bylo dítě vyšetřeno klinickým logopedem ve spolupráci s dalšími odborníky (Škodová a Jedlička, 2003).

VD je komplexní porucha, a proto musí být vyšetřena jako celek a měla by brát do úvahy všechny projevy, které se u dítěte objevují. Jedním z klíčových diagnostických pomocníků je opožděný nebo nerovnoměrný vývoj v oblasti vývoje sluchu, zrakové percepce a jemné motoriky (Škodová a Jedlička, 2003).

Pro diagnostikování vývojové dysfázie neexistuje žádný specificky standardizovaný test. Také je diagnostika pro odborníky složitější kvůli nedostatku ucelené baterie, z důvodu dlouhého procesu standardizace jazykových testů pro každý jazyk a kulturu. Vycházet lze tedy pouze z hodnocení klinického obrazu. Při vyšetření se opíráme o výsledky z pozorování dítěte a jeho interakcí, ať už s vyšetřujícím nebo s rodiči. Dále je důležitý pro správné určení

diagnózy rozhovor s rodiči (nejlépe oběma) o anamnestických údajích s detailním popisem psychomotorického vývoje. Již při objednávání dítěte specialista rodičům doporučuje přinést kromě všech doposud objevených zdravotnických nálezů a učitelských hodnocení a záznamů, také zápisky o vývoji dítěte, včetně zjištění případného bilingvismu v rodině či delšího pobytu v zahraničí. Samozřejmě, že nejdůležitější složkou je samotné vyšetření pomocí porovnatelných testů a zkoušek (Neubauer et al., 2018).

Z důvodu nízkého počtu výzkumů nejsou doposud sjednocena diagnostická kritéria. Prozatím se odborníci shodují pouze na těchto třech:

1. Dítě má jazykové potíže, které mu činí obtíže v každodenním životě, nebo v učinění pokroku při výuce
2. Jiné příčiny vzniku VD, než jsou výše uvedené jsou vyloučeny
3. Výkony ve standardizovaných testech jsou výrazně nižší, než je věková úroveň (Neubauer et al., 2018)

### **3.1 Speciálně pedagogická diagnostika logopedická**

Klinický logoped (KL) vyšetřuje všechny roviny v oblasti řeči, komunikace a jazyka. Z důvodu chybějící baterie testů pro určení VD, lze využít samostatných testů a subtestů či zkoušek za účelem vyloučení či naopak zachycení této poruchy. Pokud se jedná o zachycení, pak je také důležité posouzení typu vývojové dysfázie (receptivní, expresivní, smíšená), jejího stupně a zátěže v jednotlivých oblastech (Neubauer et al., 2018).

Základní metodou při vyšetření řečové produkce je rozhovor. Při pozorném sledování všech jazykových rovin, se v jeho průběhu často začínají vynořovat první domněnky, týkající se výskytu možného typu narušené komunikační schopnosti. Logoped se může pohybovat v rozmezí volného rozhovoru, až po rozhovor standardizovaný, který má pevnou strategii a taktiku (Lechta, et al. 2003).

Široce využívané je i testování pomocí obrázků, které logoped dítěti předkládá. Může se jednat např. o Peabody Picture Vocabulary Test – příloha 1, ve kterém se pomocí věku dítěte a ukazováním na obrázky určí počáteční stav a je nám testem řečeno, na jaké stránce se má testování odstartovat. Začíná se na ukazování typu: Ukaž, kde je tužka. Ukaž, kde je mrkev.

Dále se pokračuje přes Ukaž, kde se tancuje. Ukaž, kde se maluje. Až po náročné jako: Ukaž, kde je hlodavec. Ukaž, kde je roh (na nosorožci).

Nezastupitelné místo má při diagnostikování expresivní složky řeči reprodukce vyslechnutých textů, příběhů, známých básniček, říkanek nebo vyprávění na zadané téma. U převyprávění pohádek může nastat problém s chronologií děje, typickému projevu VD. K vyšetření řeči se často využívá zvukový záznam mluvené řeči dítěte, který později logoped analyzuje případně porovnává učiněný pokrok. Pro nahrávání řečové produkce dítěte je však nutný souhlas rodičů, příp. jiných zákonných zástupců (Neubauer et al., 2018).

Dalším možným testovým materiálem je Token test – příloha 2 (Bolceková et al., 2015), který je považovaný za jednoduchou, krátkou a psychometricky nenáročnou metodu. Tento test se dočkal již standardizace pro českou populaci. Vychází z potřeby měřit, zda a nakolik dítě rozumí mluvenému slovu. Jeho provedení také poskytuje informace o kvalitě pozornosti, soustředění se na verbální informaci a kapacitě pracovní verbální paměti. Test spočívá v ukazování na červené, modré, zelené, žluté a bílé čtverečky nebo kolečka, která jsou velká nebo malá. Nejdřív se začíná s velkými tvary, pokyn od logopeda by tedy zněl: Ukaž na modré kolečko/čtverec. Poté se přidávají malé tvary – Ukaž na malé zelené kolečko. Nakonec se kolečka a čtverce určují dohromady nejdříve velké tvary-Ukaž modré kolečko a bílý čtverec. Posléze se kombinují všechny tvary a velikosti – Ukaž velké zelené kolečko a malé žluté kolečko, Ukaž malý bílý čtverec a velké modré kolečko.

Ke zjištění percepčně motorických schopností je pak vhodné využívat některé kresebné techniky, které poměrně snadno umožní zjistit potřebné informace. Jedním z nejběžnějších a pro naši diagnostiku nejdůležitějším testem je test obkreslování a kresby postavy. U dětí s vývojovou dysfázií se tak objevují typické znaky, které pomáhají stanovit diagnózu, a následně pak sledovat průběh vývoje poruchy (např. grafomotorika je na nižší vývojové úrovni, než odpovídá chronologickému věku dítěte, významná disproportionality v provedení, obtíže s umístěním na ploše papíru, s napojováním jednotlivých částí, přetažené a nedotažené linie, zdvojování čar, třes). Obecně platí, že kresba bývá u intaktních dětí oblíbená a žádaná aktivita, což se často netýká dětí s vývojovou dysfázií, u nichž jsou v rámci vyšetření patrné projevy strachu z neúspěchu až po úplné odmítání kresby.

U obkreslovacího testu jsou jasně daná kritéria, jak mají jednotlivé tvary vypadat a co už na výkonu dítěte tolerovat nelze, například:

- a) Kruh – kružnice má být uzavřená, tolerují se nepravidelnosti a přetažení, tvar musí být kruhu podobný.
- b) Kříž – překřížení čar by mělo být přibližně v pravém úhlu a ramena by měla být přibližně stejně dlouhá, nesmí být jedno dvakrát delší než druhé.
- c) Čtverec – všechny úhly by měly být přibližně pravé, nesmí se podobat jiným geometrickým tvarům. Strany by se měly dotýkat či lehce protínat, roh nesmí být kreslen dokulata. Nesmí se vyskytovat mezery větší než 2 mm, strany by k sobě měly být dotažené. Délka stran by měla být přibližně stejná.
- d) Kosočtverec – nesmí se podobat čtverci či obdélníku, musí stát na jednom vrcholu, mít 4 strany a 4 vrcholy. Postranní úhly by měly splňovat tupý úhel, horní a dolní naopak ostrý, ne obráceně. Chybou je nedotažení s mezerou větší než 2 mm, dále jsou-li velké, stejně tak horní a dolní polovina. (Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace 2)

V našich podmínkách je hojně využíváný test laterality, který zjišťuje laterální preferenci a dominanci ruky a oka a doplňkové úkoly na zjištění laterality nohy a ucha. Jako přínosnější se však jeví využívání testů na nedostatky např. Test QHP (quantification of hand preference), který lépe ukazuje na nevyzrálou či dominanci CNS (Vacková, 2019).

Dalším diagnostickým prvkem může být Obrázkově slovníková zkouška, která je určena k hodnocení kvality pasivní slovní zásoby. Obsahuje třicet obrázků, na nichž jsou zobrazeny různé věci, zvířata a činnosti. Dítě má pojmenovat, co vidí. Zkouška se hodí pro děti od pěti do sedmi let.

Zkouška jazykového citu je standardizovanou zkouškou určenou ke zjišťování gramatické správnosti řeči. Varianta pro předškolní děti se skládá z deseti úkolů. Dítěti se vždy přečtou tři krátké věty, z nichž pouze jedna je jazykově správná (Kejklíčková, 2016).

### **3.2 Psychologické a psychiatrické vyšetření**

Psychologická diagnostika vývojové dysfázie se zaměřuje na posouzení jazykových schopností jedince a identifikaci případné poruchy vývoje řeči a jazyka.

Diagnostický proces může zahrnovat různé testy a metody, které mohou zahrnovat například:

- Zkoumání jazykových schopností

Psycholog používá různé testy a metody pro posouzení jazykových schopností, jako je například Peabody Picture Vocabulary Test, Test gramatiky zájmen, nebo Reynell Developmental Language Scales.

- Posouzení komunikačních dovedností

Psycholog zkoumá komunikační dovednosti, jako je schopnost dorozumívat se s ostatními a porozumět komunikačním situacím.

- Zhodnocení sociálního a emocionálního vývoje

Psycholog hodnotí i sociální a emocionální vývoj dítěte a zjistit, zda jsou tyto oblasti ovlivněny dysfázií.

- Posouzení zrakových a sluchových schopností

Psycholog testuje zrakové a sluchové schopnosti, které mohou ovlivnit jazykový vývoj.

- Sběr informací od rodičů a učitelů

Psycholog sbírá informace od rodičů a učitelů o tom, jak dítě komunikuje a jak se jeho jazykové schopnosti vyvíjejí.

Na základě výsledků diagnostického procesu může psycholog stanovit diagnózu vývojové dysfázie a navrhnout vhodné terapeutické intervence a rehabilitační opatření pro dítě (Doležalová a Chotěborová, 2021).

#### **Psychiatrické vyšetření**

Do péče dětského psychiatra se dítě dostane, pokud má mimo vývojové dysfázie ještě přidruženou poruchu pozornosti (ADHD, ADD). Což se může stát, ale nemusí. Návštěva u

psychiatra je velmi obdobná jako u psychologa. Jediným podstatným rozdílem mezi psychologem a psychiatrem je v tom, že psychiatr může dítěti předepsat medikaci (psychofarmaka) na zklidnění či koncentraci. Rodiče se právě kvůli tomuto rozdílu bojí k psychiatrovi zajít, protože mají strach, že jim psychiatr léky předepíše. Mnoho rodičů má též vnitřní problém s tím, aby dítě bralo léky, pokud to není akutní či život ohrožující a neuvědomují si přitom, že je jejich dítě klidnější a dokáže se poté soustředit na školní úkoly a lépe se socializovat. Důležité je správné nastavení medikace a její pravidelné reflektování. V některých případech se medikace mění i několikrát za rok, dokud její výsledky nejsou pozitivní ve všech ohledech – zklidnění, nejsou nevolnosti, dítě není spavé, nebolí ho hlava. Jedna medikace se zpravidla předepisuje na 3 měsíce, a pak je na řadě její zhodnocení a případné změny např. dávkování, jiná medikace (Doležalová a Chotěborová, 2021).

### **3.3 Foniatrické vyšetření**

Pokud chceme vyloučit sluchovou vadu, tak musíme s dítětem zajít ke specialistovi, v tomto případě za foniatrem, či ORL lékařem. Ti provedou dítěti základní vyšetření.

Dle Veldové (1996) se při vyšetření řeči zaměřuje na:

- a) Senzorickou složku řeči – rozumění
- b) Expresivní složku řeči – vlastní mluvní projev: vyšetření je zaměřeno na melodii a tempo řeči, vyšetření artikulačních okrsků, pasivní i aktivní slovní zásobu, posouzení, jak dítě umí se slovy operovat, jak je schopno řadit slova do syntaktických řetězců, jak vytváří gramatické struktury jazyka. Hodnotí se celková obsahová i formální stránka řeči.
- c) Fonematický sluch – záměny fonologických opozic (zejm. znělé a neznělé hlásky), záměny jednotlivých hlásek za jiné (významotvorné) - vyšetření orientační – vyšetření standardními metodami (obrázkovým testem pro předškolní děti)
- d) Fonologický systém – zvuková skladba hlásek. K vyšetření se používá zvukový záznam mluvené řeči dítěte, z něhož se provede fonologický přepis. Tento text je pak vyhodnocen počítačem, který na základě srovnání s věkovou normou vytvoří tabulku distinktivních rysů hlásek, stanoví stupeň odchylky a fonologický věk.

## **Základní ORL vyšetření**

- a) Sluchová zkouška: Poskytuje rychlou orientaci o praktické využitelnosti sluchu v denním životě, o stupni sluchové poruchy a částečně i o typu. Podstatou této zkoušky je určení vzdálenosti, ze které vyšetřovaný opakuje slova předříkávaná šepotem nebo hlasitou řečí. Součástí této zkoušky je i zkouška ladičkami.
- b) Audiometrické vyšetření: Je kvalitativní a kvantitativní vyšetřování sluchu pomocí speciálních přístrojů – audiometrů. Základním a nejčastějším vyšetřením je určování sluchových prahů pro čisté tóny určité frekvence do sluchátek. Výsledkem vyšetření je audiogram.
- c) Tympanometrické vyšetření: Toto speciální vyšetření informuje o tlakových poměrech ve středouší na základě akutní nebo chronické rýmy nebo na základě větší nosohltanové mandle. Pomáhá k přesnější diagnostice sluchových poruch (Veldová, 1996).

## **Index vnitřní informace řeči (IVI)**

Je nedílnou součástí vyšetření, které slouží k vyšetření rozumění řeči. Tato metoda je založena na principu teorie informací. Slovo tří a víceslabičné nese menší množství informace. Naopak slovo jednoslabičné má velké množství informace. V praxi to znamená, že při vyšetření rozumění slovu tří – a víceslabičnému můžeme několik hlásek přeslechnout, a přesto stačíme správně poznat slovo – kobliha, lokomotiva, chalupa. U slova jednoslabičného však vypadnutí hlásky znamená, že slovu nerozumíme, nemůžeme domyslet a doplnit zbývající, chybějící hlásku – les, pes, dům, kůl – Pokud u těchto slov zachytíme pouze es, ům nebo ůl, nemůžeme si domyslet, co nám chtěl někdo říct a tím nezachytíme správně význam věty. Při vlastním provedení testu je dítěti pouštěn do sluchátek audiometru signál určité intenzity. Dítě má za úkol na obrázkové tabuli ukázat předmět, osobu nebo zvíře, na které se tážeme. Pro každou intenzitu se vyšetřuje srozumitelnost dvou pětic slov. Výsledek je zaznamenáván do grafů, kde na ose x je vyjádřena intenzita, na ose y procento srozumitelnosti. Výpočet indexu vnitřní informace řeči se provádí podle vzorce. Standardní hodnota IVI pro děti předškolního věku je 0,8 a školních dětí 1,0 a více. U dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku jsou hodnoty nižší okolo 0,6 i méně (Veldová, 1996).

### 3.4 Neurologické vyšetření

Toto vyšetření provádí vždy zkušený neurolog – specialista, který si všímá rozsahu poškození mozkových struktur. Na základě pozorování se zdá, že spíše záleží na rozsahu poškození než na její vážnosti. Tato poškození jsou roztroušená, jak tomu nasvědčují rozšířené neurologické nálezy, EEG a často i CT nálezy (Dittrich, 1986).

Pro potvrzení vývojové dysfázie musí být narušení v obou hemisférách takové, že ztěžuje možnost nahrazení funkce např. v druhé hemisféře. Dominance hemisfér je sice dána dědičně, ale může se měnit a je fixována až v 10 letech věku. Dle hypotézy pravá a levá hemisféra dozrávají nesterjně rychle (levá pomaleji) a snáze je vždy poškozena nezralá polovina mozku. Proto poškození, vzniklá perinatálně nebo brzy po narození, postihují častěji levou. Ta je velmi důležitá pro motorickou a senzorickou stránku řeči a jiné verbálně symbolické funkce a poznávací procesy, jakož i pro vznik abstraktního myšlení (Veldová, 1996).

Z výše uvedených diagnostických prvků lze pouze potvrdit, že VD je komplexní vadou a na její diagnostice a reedukaci se podílí mnoho odborníků, kteří s dítětem pracují. K těmto odborníkům také děti chodí na kontroly z důvodu určení regresu, progresu či stagnace.



## 4 Žák s vývojovou dysfázií ve vzdělávacím procesu na 1. stupni základní školy

### 4.1 Odklad školní docházky

Některé děti se do školy těší, některé jsou rozpačité nebo se dokonce bojí. I tato situace nastává u žáků s dysfázií.

V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, které do prvního září dovršily šestý rok věku. Ale:

- Lze vyhovět i žádosti rodičů a zařadit do školy i děti mladší (kterým bude šest teprve mezi 1. zářím a 31. prosincem). Tato žádost musí být podložena psychologickým vyšetřením (v dnešní době nastupují děti před šestým rokem do školy jen zřídka).
- Školní docházku dítěte je možné také odložit. Žádost o odklad povinné školní docházky se podává řediteli základní školy písemně – její součástí musí být vyjádření školského poradenského zařízení (PPP, SPC) a odborného lékaře (pediatra). Zákonný zástupce se musí dostavit k zápisu do základní školy i tehdy, pokud chce požádat o odklad povinné školní docházky. Dítě se osobně dostavit nemusí.
- Zahájit povinnou školní docházku musí dítě nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší věk osmi let.
- Pokud dítě nastoupí do první třídy a projeví se u něj v průběhu školní docházky nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, ředitel základní školy může se souhlasem zákonného zástupce dítěte v prvním pololetí povolit tzv. dodatečný odklad (Doležalová a Chotěborová, 2021), (Ležalová, 2010).

Nedá se jednotně shrnout informace, že každé dysfatické dítě by mělo mít odložený začátek školní docházky.

Dalšími kritérii pro odklad může být malá pracovní motivace, nízká soustřednost, špatná adaptace na nové prostředí a poté i fyzická zralost – hmotnost, výška.

Po udělení odkladu školní docházky může dítě stále docházet, buď do mateřské školy, nebo do tzv. přípravných tříd, které děti systematicky připravují pomocí výchovně vzdělávacích programů. Patří sem organizované činnosti jako hry, rozhovory, učení, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti, dále rozumová výchova (jazyková a komunikativní výchova, rozvoj matematických představ a poznání), rozvoj zručnosti, výtvarná, hudební a tělesná výchova. Rovněž rozvíjí vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků (Jak zpracovat vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu přípravného stupně základní školy speciální. Praha: VÚP, 2010).

Ve školním procesu na běžných základních školách se žáky s vývojovou dysfázií pracuje mnoho odborníků. Přimo ve škole se jedná o třídního učitele, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, výchovného poradce, příp. školního logopeda.

## **4.2 Role třídního učitele**

Pokud žák nemá diagnostikovanou VD již před zahájením povinné školní docházky, třídní učitel (TU) na základní škole bývá většinou prvním pedagogem, který nějaké odlišnosti u žáka pozoruje. Dále také pracuje s celým třídním kolektivem a je důležité, aby žák s VD měl třídu jako bezpečné prostředí a nebál se tak mluvit (Podolová, 2019).

Pokud chceme takové prostředí vytvořit, je na třídním učiteli, aby nastavil správná třídní pravidla a režim. Žák s VD mívá buď PLPP nebo IVP, kde je přesně popsáno, jaké metody, formy a postupy by měl učitel zvolit, aby docházelo ke správnému vývoji a pokroku ve všech složkách učení. Je velmi důležité zachovat přirozenost žáka. Žák potřebuje vědět, že je učitelem i třídním kolektivem přijímán. Samozřejmostí pro práci TU s dysfatickým žákem je velká trpělivost, žák má problém s osvojením učiva, i přesto že s ním denně někdo procvičuje. Další oblast vyžadující trpělivost je i komunikace samotná, žák neví, jaká slova použít, nemůže si na ně vzpomenout, jeho věty nedávají smysl. Tomu dopomáhá, pokud ho zkusíme navést, pomoci mu slovo najít, popsat situaci jinak. Často se stává, že slovo předvede, ukáže na předmět. K tomu je potřeba říct dané slovo nahlas a vyžadovat po žákovi jeho opakování (Čadilová a Žampachová, 2016)

Žáci s VD by neměli číst nahlas, pokud předtím nedostali čas si text natrénovat. Rozhodně od takového žáka nelze čtení nahlas vymáhat, stejně tak veřejné recitování básniček či

sólový zpěv. Žáci s VD bývají nesamostatní a je potřeba se ujist'ovat, zda rozuměli zadání. Mají tendenci odbíhat si ke hraní. Žáci s VD mívají velmi nízké sebevědomí, je potřeba ho posilovat. Pochválit lze za vše, co se žákovi povede udělat samostatně: za test, dobře vykonanou službu, pozdrav. Předejde se tak emoční labilitě, lítostivosti a pláči, kterými žáci s VD velmi často trpí. Učitel, který má ve své třídě žáka s VD by měl mít naplánovanou výuku tak, aby mu vyšla přesně na konec hodiny. Dysfatictí žáci jsou často fixováni na čas a hodiny a mohou se dostat do afektu, pokud se přetahuje. Tento rys se zdá být spíše autistický, nicméně dysfatici s vážnější formou, se mohou v jistých situacích projevovat jako autisté, aniž by jimi skutečně byli. Žáci s VD jsou rychle unavitelní, je tedy nasnadě jim dopřát možnou relaxaci i během výuky – procházka po chodbě, skákání panáka, změna činnosti, práce na počítači. TU sepisuje a dbá na dodržování IVP či PLPP na bázi doporučení z SPC, PPP či jiného odborníka (logopeda), který o žáka pečuje. Při hodnocení samostatné práce, testu, či jiných aktivit, je třeba zohlednit žákův stupeň podpory. Hodnotí se pouze to, co žák stihl, a pokud mohl při práci používat pomůcky, tak napsat jaké a zda s nimi žák pracuje samostatně či s pomocí (Zilcher a Svoboda, 2019).

### **4.3 Role asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga (AP) je k žákovi přidělen jakožto podpůrné opatření ke třetímu a vyššímu stupni podpory, které dysfatictí žáci mívají. AP je se žákem většinou po celou dobu vyučování a je pro něj stěžejní oporou v ujištění či vyřešení jakýchkoliv potíží, se kterými se žák může setkat. Náplň práce AP je rozličná, během vyučování pomáhá, jak žákovi, tak i učitel. Po vyučování, v rámci nepřímé pedagogické práce, připravuje materiály pro žáka, diferencovaná zadání úkolů či testů po konzultaci s TU. S TU sepisuje podklady pro SPC, logopeda, či další odborníky, kteří se žákem pracují mimo vyučování.

Žák s VD asistenta pedagoga většinou potřebuje. Vzhledem k jeho řečové bariéře a individuálnímu přístupu je potřeba, aby se mohl žák na někoho obrátit. S přihlédnutím k případným komorbiditám, je AP důležitou osobou v pomoci např. se zapínáním zipů, zavázáním tkaniček, pokud se jedná o dyspraxii. V případě emoční lability či afektivních záchvatů je vhodné, aby AP odešel se žákem mimo učebnu. Učitel se tak může dále věnovat ostatním žákům ve třídě.

Pokud se píše např. diktát, může AP žáka vzít mimo třídu a diktovat v individuálním tempu. Žák se může na slova doptat a nikoho neruší, popř. pokud má žák upravené diktáty z důvodu jiných slov/vět, je opět lepší pracovat mimo třídu. Pokud se píše takto test či jiný prověřovací dokument, je vhodné napsat informaci, jak žák pracoval, jaké mohl mít pomůcky, popř. zkrácení zadání. Toto všechno po pravidelných intervalech kontrolují SPC či PPP a vyhodnocují dodržování PLPP nebo IVP (Čadilová a Žampachová, 2021).

#### **4.4 Role školního speciálního pedagoga**

Speciální pedagog (spec. ped.) má své nezastupitelné místo při péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Je ve škole nejen pro žáky, ale i pro učitele, kteří se s ním mohou poradit o vyšetřených žácích a metodách práce s nimi.

Spec. ped. se může individuálně věnovat žákům i mimo třídu, pokud to potřebují a pracuje s nimi na učivu, které se probírá ve třídě (používají jiné metody, postupy, techniky pro upevnění učiva) nebo pokud takové učivo nemají, pak s nimi spec. ped. procvičuje cokoliv jiného s čím má žák obtíže, ale ve výuce není prostor pro jejich nápravu – nácvik emocí, grafomotorické cviky, opakování náročných slov, vyjádření myšlenky, popis situací, věci.

Zde jsou některé z klíčových rolí, které speciální pedagog může zastávat:

- Diagnostika

Speciální pedagog pomáhá s diagnostikou dysfázie u žáků. Pomocí různých testů a vyšetření může speciální pedagog identifikovat problémy s řečí a komunikací u žáka.

- Plánování vzdělávání

Spec. ped. může pomoci s plánováním vzdělávání pro žáka s dysfázií. Tento plán by měl být individuální tzv. IVP (PLPP), který zohledňuje potřeby konkrétního žáka.

- Podpora v učení

Spec. ped. poskytuje podporu a pomoc při učení. To může zahrnovat pomoc se studijními návyky, strategiemi pro zvládnutí úkolů a práce na individuálních cílech pro žáka s dysfázií.

- Spolupráce s učiteli

Spolupracuje s učiteli, aby pomohl s poskytováním speciálních potřeb žáků s dysfázií. To může zahrnovat vzdělávání učitelů o dysfázii, a jak podpořit žáka s dysfázií ve třídě.

- Spolupráce s rodinou

Spolupracuje s rodinou žáka s dysfázií, aby jim poskytl podporu a pomoc. Se zákonnými zástupci žáka vytváří individuální domácí plán vzdělávání. (Zilcher a Svoboda, 2019).

#### **4.5 Role školního logopeda**

Logopedická práce s dysfatickým žákem začíná diagnostikou. Logoped musí zjistit, jakým druhem dysfázie žák trpí, a jaké jsou jeho specifické potřeby. To obnáší testování sluchu, jazykového a fonetického povědomí, produktivity řeči a porozumění mluveného jazyka. Tyto testy pomohou logopedovi určit, jaký typ cvičení je pro daného žáka nejvhodnější. Terapie, kterou logoped poskytuje žákovi s VD, se bude lišit podle toho, jaká konkrétní porucha se objevuje. Logoped pomáhá dysfatickému žákovi rozvíjet jeho jazykové povědomí a produktivitu řeči, cvičí správnou výslovnost, rozvíjí gramatiku a slovní zásobu a trénuje porozumění mluveného jazyka. Logoped také pracuje na zlepšení schopnosti žáka číst a psát. Důležitou součástí práce logopeda s dysfatickým žákem je zapojení rodičů, kteří jsou klíčovými partnery v terapii svého dítěte, protože pomáhají při cvičení doma.

Práce školního logopeda s žákem s dysfázií je zaměřena na poskytnutí adekvátní podpory a terapie pro zlepšení jazykových dovedností žáka. Školní logoped pracuje jako součást týmu speciální pedagogické podpory a spolupracuje s učiteli, asistenty a rodiči, aby pomohl žákovi s dysfázií dosáhnout školního úspěchu a zlepšit jeho komunikaci s ostatními.

Zde jsou některé způsoby, jak pracuje školní logoped se žákem s dysfázií:

- Vytváření individuálních plánů intervence

Po provedení diagnostického procesu školní logoped vytvoří plán intervence pro žáka s dysfázií, který bude zahrnovat cíle, strategie a metody. Tyto plány budou individuálně přizpůsobeny potřebám a schopnostem žáka a budou průběžně upravovány v závislosti na pokroku.

- Terapeutické aktivity

Školní logoped využívá různé terapeutické aktivity, aby pomohl žákovi s dysfázií zlepšit jeho jazykové dovednosti. Tyto aktivity mohou zahrnovat cvičení na zlepšení slovní zásoby, fonetiky, větné stavby, gramatiky, čtení a psaní. Logoped využívá vizuální pomůcky, hry a další metody pro zlepšení komunikace.

- Spolupráce s učiteli a rodiči

Školní logoped spolupracuje s učiteli a rodiči, aby zajistil, že terapeutické aktivity a plány jsou integrovány do vzdělávacího plánu žáka. Logoped dává učitelům a rodičům tipy na podporu komunikace a jazykového rozvoje žáka v běžném školním i domácím prostředí.

- Sledování pokroku

Školní logoped sleduje pokrok žáka s dysfázií a aktualizuje terapeutické plány a aktivity podle jeho potřeb (B) Klenková, 2006).

#### **4.6 Role výchovného poradce**

Je-li na škole speciální pedagog (4.4), výchovný poradce s ním úzce spolupracuje, pomáhá v případě výchovných obtíží. Pokud na škole speciální pedagog není zaměstnán, výchovný poradce úzce spolupracuje s SPC, vytváří podmínky k realizaci daných doporučení, pomáhá vyučujícím i vede komunikaci s rodiči. Účastní se tvorby IVP příp. PLPP, dohlíží na jejich plnění.

Výchovný poradce nabízí pomoc při zvládnutí emočních a sociálních problémů. Pomáhá žákům s dysfázií při zvládnutí těchto problémů, například formou individuálních konzultací, terapie nebo skupinové práce. Poskytuje rodičům a učitelům podporu a rady při práci s žáky s dysfázií. Vede setkání s rodiči a učiteli, aby diskutovali o nejlepším přístupu k výchově a vzdělávání žáků s dysfázií (Knotová, 2014).

#### **4.7 Role speciálně pedagogického centra**

Speciálně pedagogická centra (SPC) poskytují odbornou pomoc učitelům na školách v hlavním vzdělávacím proudu, do jejichž třídy jsou žáci a studenti s tělesným nebo zdravotním postižením integrováni.

SPC připravují pro školy komplexní podklady pro zařazení žáka do procesu vzdělávání. Pomáhají žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, poskytují poradenskou a metodickou činnost jejich rodičům, zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Speciálně pedagogická centra průběžně monitorují a vyhodnocují vhodnost školního zařazení sledovaných žáků a jejich školní úspěšnost (SPC, RAMPS, b.r.).

Zde je seznam činností, které žákům s dysfázií nabízí příslušné SPC:

- Diagnostika a hodnocení

SPC provádí diagnostiku a hodnocení žáků s dysfázií. Diagnostika je důležitá, protože identifikuje příznaky a potřeby žáků s dysfázií a přizpůsobuje vzdělávání a podporu specifickým potřebám jednotlivých žáků.

- Plánování vzdělávání a podpory

SPC spolupracuje s učiteli a rodinami, aby plánovali speciální vzdělávací programy, zaměřující se na rozvoj jazykových dovedností, komunikace a sociálních dovedností. Zahrnují také individuální vzdělávací plány, speciální vzdělávací aktivity a terapeutickou práci.

- Spolupráce s rodinami a učiteli

SPC spolupracuje s rodinami a učiteli žáků s dysfázií, aby vytvořili prostředí podporující jejich rozvoj a vzdělávání. SPC poskytují informace a rady o podpoře jejich vzdělávání. (Mlynářová, 2007).

## 5 Reedukace

Reedukace vývojové dysfázie je, stejně jako její diagnostika, založena na týmové spolupráci. Na začátku terapie by měl logoped spolupracovat s foniatrem, neurologem, pediatrem a také psychologem. Později by se spolupráce měla rozšířit ještě o pedagoga a pracovníka z SPC. Důležitou podmínkou úspěšné terapie je také rodinná péče, která by neměla nikdy chybět a také spolupráce rodiny s odborníky. Terapie nesmí být zaměřena pouze na reedukaci řeči, ale i na celkovou terapii věnující se rozvoji jednotlivých oblastí dítěte. Mezi tyto oblasti patří zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motoriky, schopnost orientace, grafomotorika a řeč (A) Klenková, 2006).

Před zahájením reedukace, se určí stupeň rozvoje jednotlivých schopností a jejich možné využití – pokud má dítě na dobré úrovni zrakové vnímání, využije se při nácvičování zvuků. U nedokonale rozvinutých schopností se respektuje jejich fáze vývoje a poté se stanoví priority v nácvičování a cíleně se rozvíjí metodou malých kroků k normě. Jakkoli všechny zjišťované okolnosti přispívají k rozvoji řeči, je důležité se soustředit na schopnosti základní, mezi něž se řadí sluchová pozornost, diferenciací a rytmus. Hmat a tělesné schéma se zařazují do nácvičování až později. Předchází se tím chaotičností a stresovým situacím. Další postupné kroky se nácvičují, až po upevnění předchozí etapy, a tím je splněno další vývojové stadium. Často se však do nácvičování zařazují dvě etapy najednou – jedna v poslední fázi nácvičování (fixace, automatizace) a další následná etapa v první fázi (rozumění, pasivní určení správného řešení). Pokud je tento postup přiměřeně využíván, je celková reedukace rychlejší a do nácvičování to dětem přináší i novost a další motivaci (Kutálková, 2002).

### 5.1 Zrakové vnímání

Úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů ve školním věku významnou měrou poznamenává čtenářské a další dovednosti. Dobré zrakové vnímání je předpokladem k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní písmen, slabik slov, číslic a čísel.



Do základních reedukačních aktivit a cvičení patří:

1. Rozlišování barev a tvarů

Poznávání jedné barvy, rozlišování dvou a více barev, třídění předmětů podle barev a zároveň tvarů

2. Zraková diferenciacie

Hledání rozdílů, hledání shodných obrázků, podtrhávání písmen, která jsou shodná jako písmeno na začátku řádku (m d k m n a e m r), vybarvování písmene b (b o l b b h r u s b)

3. Zraková analýza a syntéza

Skládání rozstříhaných obrázků, dřevěných kostek, dokreslování obrázků nebo písmen, skládání písmen z prvků, nebo slov z částí

4. Zraková paměť

Kimovy hry, pexeso s blokací (otázkami z učiva, sluchové rozlišování), složení předem vytvořených sestav z korálků, domin, kostek

5. Rozlišování reverzních figur (tvary lišící se ve vertikální nebo horizontální ose)

Hledání stejných tvarů na řádku, označení stejných tvarů, vybarvení všech písmen „a“ červeně a všech „e“ modře, podtržení tvaru, který je stejný jako první tvar na řádku (ab aa ba ab ab bb ab) (Chaloupková, 2010)

## 5.2 Sluchové vnímání

Špatné sluchové vnímání vůbec neznamená, že dítě špatně slyší/nedoslýchá. Znamená to, že dítě má problémy sluchem rozlišit verbální zvuky od obecných, dělení řeči do slov/slabik/hlásek, podobně znějící hlásky (B x P, S x Z, K x G, T x D) měkké x tvrdé skupiny, krátké x dlouhé samohlásky (Doležalová a Chotěborová, 2021).

### 1. Návčik poslouchání

Dysfatické děti mají velmi citlivý sluch a mohou na poznávání některých předmětů reagovat nepřiměřeně (někdy se tento projev mylně zaměňuje za autismus). Poslech se nacvičuje pomocí určení zvuku (klíče, šustění papíru), určování délky zvuku, intenzity, kvality zvuku, poznávání písni podle melodie, poslech vyprávění, nebo nahrávek.

### 2. Sluchová paměť

Pokud má dítě oslabenou sluchovou paměť, těžko se mu zapamatovávají básničky, písničky, říkanky ze školky/školy – dítě si vymýšlí slova nebo je zaměňuje. Ve škole může žák vypracovat jiné cvičení, protože si nezapamatuje číslo stránky nebo cvičení – důležité je psát vše na tabuli pro kontrolu. Pro rozvoj sluchové paměti je vhodné hrát hry typu Přijela tetička z Číny, opakuj po mně 3 až 4 slova nebo sluchové pexeso.

### 3. Sluchová diferenciacce

Sluchové rozlišování je v životě školáka velmi důležité, protože některá česká slova se vytvoří pouhou záměnou jedné hlásky nebo prodloužením samohlásky. Tím slovo dostane úplný jiný význam. Hlavní je rozlišování slabik (na – ma, ta – da), slov (les – pes, vedl – vadl), určování hlásky, kterou se dvě slova liší (pil – šil). nebo hlásky, kterou nahradíme ve slově „kos, aby vzniklo slovo „nos“.

### 4. Sluchová analýza a syntéza slova

Správná sluchová analýza a syntéza je nejdůležitější v první třídě, kdy se žáci učí číst. Ať už se ve škole učí genetická metoda – čtení po písmenech nebo analyticko-syntetická – čtení po slabikách, je důležité propojení správné analýzy a syntézy a sluchové paměti. Žáci si musí správně přečíst písmena/slabiky a zapamatovat si je, aby poté mohli složit celé slovo. Tento postup je pro dysfatické žáky velmi složitý a mohou se naučit číst (s porozuměním) až o rok později.

Analýza: židle – dítě slovo vyhláskuje – Ž-I-D-L-E

Syntéza: opětovné složení slova – Ž-I-D-L-E – dítě poskládá slovo židle

U slov se dále dá určovat počet slabik, písmen, na jaké písmeno začíná dané slovo, jaké další slovo začíná na toto písmeno, popř. které slovo tímto písmenem končí (Chaloupková, 2010).

### 5.3 Paměť a pozornost

Paměť je nejen ve vzdělávacím procesu velmi důležitým aspektem pro úspěch, při oslabení její funkčnosti, je nutné ji začít pravidelně trénovat. Cvičení nemusí být nijak dlouhá, stačí 10 minut denně. Nejpříjemnější formou tréninku je pro děti hra. Mezi ty vhodné patří pexeso, zpěv písní, Kimovy hry (co jsem schoval), poslat dítě s “důležitým“ vzkazem, hra Přijela tetička z Číny a přivezla..., popletená pohádka – záměrné chyby v pohádce, dítě by je mělo opravit.

S nácvičkou paměti úzce souvisí pozornost. Pokud je nesoustředění velké, je náročné si informace zapamatovat. Pokud se s dítětem nacvičují aktivity podporující soustředění, je potřeba zajistit odpovídající prostředí – bez rušivých a hlasitých elementů – blyštící se předměty, počítač, televize, rádio, hlasité hovory, kukačky. Pro soustředění jsou vhodné aktivity jako vymalovávání omalovánků, dokreslování dle vzoru, luštění osmisměrek, skládání puzzle, obtahování klikatých čar, vystřihování. Náročnost úkolů se zvyšuje kombinovanými příkazy v jednom úkolu – posloupnost (Doležalová a Chotěborová, 2021).

### 5.4 Motorika

Motorika je jedním z nejdůležitějších stavebních kamenů v rozvoji řeči, a proto je důležité zaměřit se i na její reedukaci. Pokud se dítě v této oblasti zlepší, bude to mít pozitivní vliv na jeho další vývoj v oblasti řeči, sebeobsluhy, vnímání, kreslení a psaní. Děti s VD jsou nápadné, kromě svého řečového defektu, i výrazně „neohrabanou a poskakující“ chůzí (opět může být zaměněno za autismus).

#### Jemná motorika

Jemná motorika se týká pohybů ruky a prstů a drobných svalů. Jedná se zejména o uchopování a manipulaci s drobnými předměty. Svaly jemné motoriky jsou i v čelisti, rtech a jazyce, které zajišťují reprodukci řeči. Jemnou motoriku prstových svalů můžeme procvičovat kreslením do písku, vkládáním drobných předmětů do formiček/lahviček/plat od vajíček, hrou s kinetickým pískem, stavěním z lego/duplo kostek, motáním klubiček nitě, skládáním puzzle, přebíráním/navlékáním korálků, zavazováním tkaniček, zapínáním zipu u bundy a jakýmkoli sebeobslužnými činnostmi. Pro procvičování jemnomotorických svalů v oblasti úst je vhodná hra na čertíka, vyplazování jazyka dle instrukcí (dotkni se jazykem nosu, brady, levého/pravého koutku), foukací fotbal (pingpongový míček se musí

dofouknout do branky), hra s bublifukem, přenášení míčku na lžici v ústech. Pro posílení stačí i dostatečně tvrdá strava (maso, ořechy, jablko), která dítě donutí kousat (Doležalová a Chotěborová, 2021).

### **Hrubá motorika**

Hrubá motorika se týká pohybu celého těla, jde o schopnost koordinovat svoje pohyby v rámci těla jako celku. Aktivita na procvičování hrubé motoriky by měly být využívány pravidelně, aby byl jejich účinek znatelný. Nejlépe se rozvíjí při procházce, na hřišti, na zahradě. Cvičení by mělo být přirozené, zábavné a hravé. Ve výběru pomáhá věk, dosavadní zkušenosti a zájmy dítěte. Příhodné aktivity jsou pochodování do rytmu bubínku, skákání panáka, opičí dráhy, chůze po laně, skákání po jedné noze, jízda na odrážedle/kole/koloběžce, lezení po stromech/lezeckých stěnách, využití balanční podložky. Dítě je více motivované, když tyto dovednosti nacvičuje s rodiči, podporuje to i jeho sociální postavení v rodině. (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Pro děti s VD je vhodné, kvůli jejich nedostatečně vyvinuté CNS, zařazovat cvičení Neurovývojové stimulace (NVS). NVS je cvičební program, jehož cílem je vymizení přetrvávajících primárních reflexů. Primární reflexy jsou pohybové reakce, které nedokážeme kontrolovat svojí vůlí, a které by měly v průběhu vývoje dítěte odeznít a být nahrazeny vyspělejšími mozkovými funkcemi. Pokud včas neodezní, mohou v pozdějším věku způsobovat nejrůznější problémy – především specifické poruchy učení, ADHD, ADD, dyspraxii a další. Diagnostika a cvičení neurovývojové stimulace jsou založeny na jednoduchých cvičích, které často napodobují pohyb vyvolaný primárními reflexy. Tím dáváme mozku druhou šanci, aby se postupně naučil správně kontrolovat fungování těla. Cvičení probíhá na principu záměrného vyvolávání primárního reflexu. Primární reflexy jsou ovlivnitelné a při záměrném a častém opakování reakce uhasne. Cvičení je vhodné pro děti od 5 let (Skotáková, b.r.).

### **Grafomotorika**

Kresbou hlavonožců (ve věku 3-4 roky) se dítě poprvé setkává s grafomotorickými cvičeními. Již v této době je důležité, aby dítě drželo tužku správně. Oprava nesprávného úchopu tužky je pro učitele v mateřské škole nebo základní škole náročný proces. Dětská

kresba je velmi důležitá pro pozdější nácvik psaní a rýsování. Pro mnoho odborníků je dětská kresba i diagnostickým nástrojem, většina dětí s VD v klinických ambulancích u vyšetření kreslí. Bohužel pro odborníky, dysfatické děti nerady kreslí.

Pro začátek je vhodné kreslit s dětmi společně, a to na velké formáty papíru min. A3, flipchartové papíry. Zpočátku se kreslí čáry, kruhy, vlnovky, později sluníčko, domeček. Pokud dítě kresbu odmítá, nabízí se kreslení do mouky/krupice. Další alternativou může být kresba obrázku na záda a jeho hádání (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Pro správné psaní je důležité mít správně uvolněnou ruku. Grafomotorické cviky slouží k uvolnění ramenního, loketního, zápěstního kloubu a svalů prstů. K tomu se využívají grafomotorické cviky s říkankami – Ťuká, ťuká deštík, Pumpovaly dvě panenky pumpu, Dešťové kapičky, Všechny moje prsty. Na nácvik grafomotoriky existuje celá řada pracovních listů, ve kterých se spojují/obtahuji/dokreslují čáry, dělají se spodní a horní smyčky, spirály, zátrhy (Gošová, 2011).

## **5.5 Schopnost orientace**

Orientace v čase a prostoru je pro dysfatické děti složitá a jejich reedukace by měla začít mezi prvními. Je paradox, že žáci s VD mohou být fixováni na čas a neustále ho sledovat, ale vlastně se v něm nemusí ani orientovat. Časové pojmy jako za hodinu, příští hodinu, poslední hodinu, dny v týdnu, včera, dnes, zítra, týden, měsíc jsou ve škole velmi používané a žák by jim měl správně rozumět, aby se orientoval v chodu třídy (akce, setkání, test). Učitel žákovi pomáhá tím, že připraví třídní kalendář a každý den, ob den, si ve třídě budou říkat, jaký je den, jaký den byl včera, jaký den bude zítra, kolikátý den v týdnu je dnes, jaký je měsíc, jaký měsíc byl předtím, jaký měsíc bude potom, kolik dní má daný měsíc. Pokud se tato aktivita často zařazuje, problém s časovou linií a orientací se bude zmenšovat až vymizí. Prostorová orientace se vhodně procvičuje v hodinách tělesné výchovy pomocí různých her s míči – odhad vzdálenosti, polož míč před, za, oběhni s míčem okolo žíněny. V hodinách je pro děti zábavné programování robotické hračky Beebot, která se ovládá šipkami základních pohybových stran – doprava, doleva, dopředu, dozadu. Žáci mají předem připravené bludiště, které musí projet. Pro slabší/dysfatické žáky je vhodné vytvořit malou včeličku z papíru, se kterou si nejdříve prohlédnou trasu a směry, a až poté programují

robotickou včelku. Mají tak větší šanci na samostatný úspěch a činnost je pak i více baví (Bednářová, 2012).

## **5.6 Rozvoj porozumění a řečových dovedností**

Ve vývoji řeči je nejdůležitější porozumění před jejím aktivním používáním a srozumitelností. Dítě potřebuje nejdříve řeči rozumět, aby ji pak samo mohlo reprodukovat. Pokud dítě nerozumí, zpravidla ani nemluví. Bohužel tato oblast bývá často podceňována. Rodiče mají pocit, že jejich dítě rozumí. Později se však zjistí, že dítě nedostatky pouze dobře skrývá. Fixuje se na klíčová slova, gesto, situaci, starší děti změni téma. Pokud v rodině panuje systematickosti a pevný denní režim, tak je u dětí nižší šance neporozumění řeči odhalit (Doležalová a Chotěborová, 2021).

K rozvoji porozumění pomáhají piktogramy, fotky či jiné obrázky s denními aktivitami, ve kterých se dítě může lépe orientovat. Velmi efektivní je využití gest a znaků, které zdůrazní určité slovo – např. pokud chceme, aby si dítě vzalo rukavice, tak si přejedeme po dlaních při slově rukavice. Pro lepší zapamatování a zautomatizování slov je pro děti s VD důležité používat stále stejné slovo pro jeden výraz – pes musí být stále pes a ne pejsánek, psík. Vhodné je také komentování co nejvíce činností, které se v domácnosti odehrávají – umývání nádobí, uklízení, hraní si. Při tom je důležité formulovat krátké a jednoduché věty, nutné je vyhnout se dlouhým souvětím. V dětském pokojíčku se nachází mnoho věcí, které se dají použít pro různá třídění – oblečení – letní/zimní, hračky, třídění dle barev/velikostí. S porozuměním úzce souvisí i prostorová orientace typu „Dej míč pod stůl, na stůl, vedle židle, před medvídkem.“ Nejdříve se s předmětem musí manipulovat, až později lze přistoupit k obrázkovému zpracování. Nejdoporučovanější formou pro posilování porozumění je společné čtení knížek a následné zodpovězení otázek týkajících se děje/postav. Vhodné je i obrázkové čtení, kdy rodič čte text a dítě „čte“ nakreslené obrázky. Pro pokročilejší procvičování porozumění lze používat násobné instrukce: „Ukaž, kde je míč a potom kde je auto.“ nebo „Zaťukej na dveře, vyskoč a pak zadupej.“ U školních dětí je důležité čtení s porozuměním. Po přečtení textu bychom se měli vždy přesvědčit, že dítě ví, o čem četlo. Necháme ho převyprávět děj, zeptáme se na detaily. Děti s VD často hezky čtou, ale vůbec neví o čem. K tomu se využívá publikace Čtení s porozuměním a hry s jazykem (Bednářová, 2012) nebo Čtu a vím o čem (Nováková, 2020). Při rozvoji porozumění je však vždy potřeba

vycházet z osobnosti dítěte, jeho zájmů a situací, se kterými se dítě může setkat (Doležalová a Chotěborová, 2021).

U dětí se rozvíjí řeč od nejjednodušších prvků, od základního zvukového materiálu. Primárně se cvičení zaměřují na obsahovou stránku řeči, tj. porozumění, až druhotně se přechází i na formální stránku, tj. výslovnost (Mikuláščík, 2010)

U reedukace řeči se zapojují pohybová gesta – znaky pro miminka, znakový jazyk. Tento způsob komunikace nijak nezpomaluje vývoj řeči, jak si někteří rodiče myslí. Naopak, pokud se dítě dokáže domluvit alespoň pomocí gest, má pak větší motivaci k tomu řeč reprodukovat. Gesta/znaky se však od dospělého musí doprovázet řečovým doprovodem, aby mělo dítě slova ve svém, prozatím, pasivním slovníku (Doležalová a Chotěborová, 2021).

## 6 Souhrn teoretické části

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na problematiku vývojové dysfázie u dětí na 1. stupni základní školy. Vymezuje základní pojmy spojené s vývojovou dysfázií, jako je definice poruchy, příznaky, diagnostika a možné příčiny. Podtrhuje význam prevence, diagnostiky a intervence u dětí s vývojovou dysfázií. Mezi nejpoužívanější metody patří různé přístupy k podpoře komunikačních dovedností u těchto dětí, včetně logopedických cvičení a spolupráce s rodinou a školou. Individuální přístup je důležitý k respektování individuálních potřeb a schopností dětí s vývojovou dysfázií. Jsou zde také popsány možnosti podpory komunikace prostřednictvím alternativních komunikačních forem, jako jsou obrazové symboly nebo komunikační zařízení. Nedílnou součástí reedukace je spolupráce mezi pedagogy, asistenty pedagoga a speciálními pedagogy při podpoře rozvoje komunikačních schopností žáky s vývojovou dysfázií. Společný týmový přístup a individuální podpora jsou klíčové pro úspěšný rozvoj komunikačních dovedností u těchto žáků. Oblasti, ve kterých by měli být žáci s vývojovou dysfázií především podporováni, jsou souvisle řečený text, zapojování do kolektivních činností, prožívání a emoční regulace, jemná a hrubá motorika, soustředění, paměť a schopnost rozlišování sluchových a zrakových podnětů. Tyto aspekty jsou klíčové pro celkový rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií a mohou být cíleně podporovány prostřednictvím vhodných intervencí a metod. V práci s těmito žáky je možné využívat různé metody a formy výuky, které mohou být efektivní. S tím spojuje i důležitost diferencovaných metod výuky a individuální práce, které mohou podpořit rozvoj komunikačních schopností u žáků s vývojovou dysfázií.

Teoretická část poskytuje přehled o problematice vývojové dysfázie u dětí na 1. stupni základní školy a nabízí ucelený pohled na možnosti intervence a podpory komunikačních dovedností u těchto žáků. Teoretická část je východiskem pro praktickou část, která sleduje individuální pokrok žáků s dysfázií a hodnocení efektivity různých vzdělávacích metod a intervencí.



# Praktická část

## 7 Výzkumné šetření

### 7.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je sledování individuálního pokroku u žáků s dysfázií, kterým je individualizovaná podpora. Předmětem sledování budou především následující aspekty: souvisle vyjadřování, hlasité čtení textu, zapojování do kolektivních činností, navazování očního kontaktu, prožívání a regulace emocí, jemná a hrubá motorika, soustředění, paměť, sluchová analýza a syntéza, sluchové a zrakové rozlišování.

#### Hlavní otázka:

Jak lze podpořit rozvoj komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií v běžné třídě?

#### Dílčí:

1. Jakou úlohu v rozvíjení dovedností mají asistent pedagoga a speciální pedagog?
2. Jak přizpůsobit výuku žákům s vývojovou dysfázií v běžné škole?
3. Jak začlenit žáky s dysfázií do třídního kolektivu?
4. Jak hodnotit žáky s vývojovou dysfázií?

### 7.2 Metody výzkumu

Výzkumné šetření je kvalitativního typu, provedené pomocí případových studií. Ve výzkumném šetření byly využity tyto metody:

1. Analýza dokumentů

Ve svém výzkumu jsem vycházela z analýzy dokumentů jako jsou doporučení ŠPZ z SPC, měsíčních a čtvrtletních hodnocení, abych zjistila regres, progres či stagnaci u žáka. Seznámila jsem se s PLPP a s třídními učitelkami, asistenty a speciální pedagožkou jsme hodnotily vhodnost všech metod. Pročetla jsem si zprávy z SPC, abych věděla, jaké žáky sledují a jaká mají specifika. Do měsíčního hodnocení asistent daného žáka ve spolupráci s

třídní učitelkou a mnou, jsme zapisovali různé změny, které nastaly a u čeho je potřeba zvolit jiné metody příp. přístup.

## 2. Analýza výsledků činností a úkolů z pozorovaných hledisek

Všechny aktivity a odpovědi žáků jsem zapisovala ihned. Pro každého žáka jsem si připravila složku, ve které měl veškeré materiály, do kterých jsem se zpětně dívala, pokud jsem chtěla najít nějaký vzorec chování, chybovosti, pravidelnosti či pokroku. Popsala jsem si i emoce žáka, čas, kdy jsme pracovali, jestli byl unavený či čilý nebo jestli nepsali těžký test a cokoliv jiného, co by mohlo ovlivnit výsledky. Psala jsem si poznámky, zda zvolená aktivita není pro žáky příliš náročná nebo naopak lehká.

## 3. Metoda rozhovoru – s třídními učiteli, asistenty i speciální pedagožkou

Rozhovory s asistenty, třídními učitelkami a speciální pedagožkou probíhaly hlavně po měsících, ale někdy i v případě potřeby. Rozhovor byl veden ve třídě nad pracemi žáků. Naším tématem byl pokrok a práce žáka v rámci vyučování a zapojování do kolektivních aktivit. Měla jsem přichystané otázky, na které jsme si písmeně zaznamenávala odpovědi. Měli jsme také osnovu bodů, které pro nás byly klíčové. Rozhovor se speciální pedagožkou, který je v 10. kapitole probíhal stejným způsobem. Moje otázka byla: „Co a jak mohou rodiče dělat, aby pomohli svému dítěti s dysfázií?“ a rozhovor jsem poté parafrázovala.

## 4. Přímá práce se žákem

Setkání se žáky se konala ze začátku každý den buď při vyučování nebo po něm na maximální čas 10 minut v kabinetě speciální pedagožky. Žákům jsem byla představena jako asistentka speciální pedagožky, která ji bude pomáhat. S rodiči jsem se potkala osobně na tripartitách. Na setkání se žáky jsem měla vždy připravené sady aktivit, které jsme dělali. Nebylo cílem dělat všechny, byli jsme limitováni časem. Pozorovala jsem okolnosti a podmínky, za kterých má žák lepší výsledky. Pokoušela jsem se zjistit, proč, měl žák někdy hned lepší první výsledek z aktivity, někdy až druhý nebo se aktivita nedařila vůbec. Každý žák byl jedinečný i jinak starý, a to mi umožnilo i lehce diferencovat úkoly a vycházet z aktuálních potřeb a nálady žáka.

Tabulka četnosti práce s jednotlivými žáky ve sledovaných obdobích

	Žák A.		Žák O.	Žák B.
Sledované období	16.1.2023- 21.4.2023	24.4.2023- 31.1.2024	16.1.2023- 23.6.2023	16.1.2023- 31.1.2024
Počet rozhovorů s TU	9	Jsem TU	15	37
Počet rozhovorů s AP	12	Každý den	23	45
Počet rozhovorů se speciální pedagožkou	16	3x týdně	28	58
Počet náslechového dní	18	Každý den	51	92
Počet přímých setkání	57	Denně	73	136

### Popis využitých metod a cvičení

Tyto metody a cvičení jsem zařadila na doporučení speciální pedagožky, která je využívá ve spolupráci se specializovanými pracovišti – SPC, PPP.

- Erby – příloha 4

Cvičení erby slouží k nápravě soustředění a vizuální paměti. Motivů je 8 a od každého je dvojice. Před žákem se položí dvě hromádky s 8 různými obrázky. Pracuje pouze ruka, kterou žák píše. Úkolem je, aby žák vyskládal jednu z hromádek do řady zleva doprava a zapamatoval si pořadí a motivy kartiček. Vyskládané kartičky se pak otočí lícem dolů, opět jen rukou, kterou žák píše. Z druhé hromádky postupně bere vrchní kartu a přiřazuje ji k vyskládané řadě na místo, kde si myslí, že je stejný symbol. Poté obrátí z první řady a porovná správnost dvojic.

Pro zkušenější žáky je možnost přidat i blokaci – počítání příkladů z paměti, psaní y/i s odůvodněním, spodoba znělosti, či jiné probírané učivo.

U žáků je třeba dbát na to, jak sedí (narovnaná záda, nohy na zemi), kterou rukou činnost vykonávají, jak se soustředí. K tomu je potřeba zajistit vhodné pracovní prostředí – ticho, prostor bez hraček/televize, stůl a židle přiměřené výšce dítěte.

Cvičení probíhá maximálně 8 minut každý den a je možné ba i žádoucí ho během 8 minut udělat i vícekrát. Započítávají se všechny pokusy i čas, za který byla série dokončena.

Je možná variabilita s různými kartičkami. Pro domácí využití postačí pexeso.

- Sněhuláci – příloha 5

Cvičení Sněhuláci je vhodné k procvičování vizuálního rozlišování, soustředění, očních pohybů a udržování směru zleva doprava, jako při četbě. Soubor obsahuje list A4 s 12 vytištěnými sněhuláky a 12 vystříhanými, očíslovanými obrázky stejných sněhuláků.

Žák má před sebou list a vedle hromádku se sněhuláky. Z hromádky bere vždy vrchní kartičku a pohybem zleva doprava nad papírem přejíždí a hledá stejný vzor. Tento pohyb se spojuje s očima. Když si myslí, že vzor našel, kartičku položí na dané políčko. Po položení poslední kartičky žák obrací od první kartičky nahoře vlevo a kontroluje správnost jejich umístění pomocí čísel – vytvoří číselnou řadu.

Variabilita je možná, nicméně je těžší ji zajistit. Kartičky lze vyrobit z jednoho obrázku, který se bude měnit jen v malých detailech – 1 knoflík místo 2, o větvičku navíc na zemi.

Opět se dá přidat i blokace učivem.

- Sluchová analýza – příloha 6

Cvičení na sluchovou analýzu spočívá v souboru slov, který je odstupňován podle náročnosti. Žák má za úkol říct všechny hlásky, ze kterých se slovo skládá – bič= b-i-č. Začíná se jednoduchými slovy, která žák zná – pes, les, voda. Pokračuje se slovy náročnějšími – švestka, cibule, jediný až k náročným slovům, která žák nemusí ani znát (jde o analýzu slov, ne o vysvětlení a pochopení slova, to je druhořadé) – příležitost, bouračka, kapacita.

Všechny druhy těchto slov se dělají najednou při vstupním vyšetření. Podle výsledků z testu se poté trénují slova, která žákovi dělají největší problém.

Toto cvičení se dá využít jako blokace ke Sněhulákům či Erbům.

- Sluchová syntéza – příloha 7

Cvičení na sluchovou syntézu je velmi podobné k analýze. Jde pouze o opačný proces. Žák má z vyhláskovaného slova poskládat celé slovo – princip genetické metody čtení. Vyhláskuje se žákovi p-e-t-r-ž-e-l a žák řekne slovo petržel. Opět začínáme se slovy snadnými a známými – r-a-k, k-o-z-a, m-r-a-k. Pokračuje se náročnějšími slovy, co se týče délky, ale stále slovo pro žáka známé – k-o-b-e-r-e-c, h-o-d-i-n-y, p-o-ř-á-d-e-k, k náročným a dlouhým slovům – s-t-ř-í-b-r-n-ý, b-r-a-t-ř-í-č-e-k, s-t-r-a-š-i-d-l-o.

V rámci vstupního vyšetření se provádí systematická syntéza všech slov různých obtížností stejně jako u sluchové analýzy. Následně, na základě výsledků z provedených testů, se zaměřujeme na cvičení a zdokonalování těch slov, která pro žáka představují největší výzvu.

Toto cvičení se dá využít jako blokace ke Sněhulákům či Erbům.

- Sluchové rozlišování – příloha 8

Cvičení pro sluchové rozlišování spočívá v rozlišení dvou slov, která jsou buď stejná nebo nikoli. Toto je i hlavním úkolem žáka, rozlišit podobnost či rozdílnost slov. Nejde o slova, která něco znamenají, jsou to spíše poskládané náhodné slabiky k sobě.

Slova jsou dělená na rozdíly mezi i/y, dlouhými/krátkými hláskami, prohozením/vynecháním písmene ve slově nebo v záměně hlásky.

Stejná slova: pní-pní, nyvl-nyvl, tost-tost, ždý-ždý

Jiná slova: zban-sban, štý-ští, kjam-kjan, stěl-stel, afrkt-akrft

Při říkání dvojic slov žákovi, nám nesmí vidět na ústa, aby nemohl odezírat případné rozdíly slov.

Toto cvičení se dá využít jako blokace ke Sněhulákům či Erbům.

- Cvičení PTM

Tento druh cvičení se nejvíce využívá, když se žák učí psát a má problémy s délkami hlásek, vynecháváním písmen, záměnou písmen.

Cvičení se skládá z několika pohybů a kroků, které mají žákovi pomoci v analýze slov.

Používají se slova maximálně o 10 písmenech, ch se počítá jako jedno písmeno. Pokud má slovo více jak pět písmen, pokračujeme na druhé ruce od malíčku.

1. Vyučující řekne slovo, kterým se budeme zabývat (míč)
2. Na prstech žák ukáže kolikáté a jaké písmeno ve slově je:
  - a. Žák ukáže palec a řekne m, ukazováček bude druhý a řekne dlouhé í (zatím nejde o měkkost či tvrdost), se slovem „dlouhé“ udělá ukazováčkem do vzduchu čárku a řekne slovo „čárka“ a končí prostředníčkem s písmenem č, řekne slovo háček a udělá pohyb háčku prstem.
  - b. Pak žák řekne, kolik písmen ve slově je – celou větou.  
„Ve slově míč píšeme tři písmena.“
3. Slovo se poté „vychodí“

Vychození se skládá z několika skoků:

- Jakékoliv krátké písmeno (v našem případě m) = krátký skok
- Dlouhá hláska = dlouhý skok s řečením – í čárka
- Hláska s háčkem = krátký skok, sednout na boběček a prstem udělat do vzduchu háček s řečením – č háček
- Nakonec žák opět řekne z kolika písmen se slovo skládá

Vychozené slovo míč by tedy vypadalo takto:

Krátký skok a řekneme m, poté dlouhý skok řekneme dlouhé í čárka a rukou uděláme do vzduchu čárku a skočíme naposledy krátký skok, sedneme na boběček řekneme č a uděláme prstem háček.

Pokud nám žák není schopen říct odpovědi na otázky: Z jakých písmen se slovo skládá, která písmena jsou dlouhá nebo s háčkem, nenecháme ho tápat, řekneme to za něj. Pro délku hlásek můžeme využít přehnanou mimiku nebo i bzučák.

Je dobré nejdřív slovo vyskákat se žákem, aby věděl, jak je to správně, poté to může zkusit sám.

Začínáme u velmi jednoduchých a krátkých slov – pes, peče, písek, páže, mísa, míč.

#### 4. Slovo se napíše

Žák napíše slovo tiskacím nebo psacím stylem na předem připravené linky.

- Pracovní listy z metodické příručky Neumim to říct od Klírové, 2022

Pracovní listy rozvíjejí práci se slovem, řazení podle abecedy, přesmyčky, spojování slabik do slov, zrakové rozlišování, malování podle pokynů, doplňování správných tvarů podstatných jmen a sloves do vět.

### 7.3 Organizace výzkumu a výzkumný vzorek

Výzkum začal u všech tří chlapců 19.1.2023 a byl ukončen 31.1.2024 (žák O. 23.6.2023). Pro svůj roční výzkum jsem si zvolila tři chlapce od prvního do třetího ročníku, u kterých byla diagnostikována vývojová dysfázie, buď již v předškolním věku, nebo v průběhu prvního ročníku. Vybrala jsem je z důvodu jejich diagnózy a jejich věku, který odpovídá prvnímu období prvního stupně, kde jsou výsledky práce nejmarkantnější a včasná náprava je nejefektivnější.

Škola, kterou tito tři žáci navštěvují je pouze prvostupňová základní škola rodinného založení. Nachází se v hlavním městě, ale v klidnější části. Tato škola má jen 10 kmenových tříd většinou po 24-27 žácích včetně žáků v inkluzi. V každé třídě je alespoň jeden žák, který má přiřazeného asistenta pedagoga kvůli podpurným opatřením minimálně třetího stupně či IVP. Mezi pátými a prvními ročníky probíhá spolupráce – starší jsou průvodci mladším. Ve škole se vyučuje genetická metoda čtení a matematika Hejného metody. Ve škole nejsou pevně dané rozvrhy a nezvoní. Žáci jsou hodnoceni od 1. do 3. ročníku formou emotikonů (sluníčko, usměváček, rovásek a mračoun), od 4. ročníku jsou žáci hodnoceni známkami (1-5). Všechny ročníky jsou v pololetí a na konci roku hodnoceni slovním vysvědčením, 4. a 5. ročníky mají i známkové vysvědčení. Třikrát do roka probíhají online dny, ve kterých se žáci učí, jak používat MS Teams a výuka probíhá na dálku. Je to ještě pozůstatek od Covidu 19. Ve škole bylo dohodnuto zachovat alespoň v minimální míře dálkovou výuku, kvůli případným dalším podobným opatřením.

Rodiče všech tří chlapců podepsali informovaný souhlas ohledně mého výzkumu, kde se seznámili se všemi náležitostmi viz příloha 3.

## 8 Kazuistiky

### Žák A. – první a druhý ročník

Žák A. je na začátku výzkumu v prvním ročníku, je mu 8 let, je po odkladu školní docházky. A. je pravák. A. začal mluvit až později – smysluplná slova ve 2 letech, chodil až v 18 měsících. Do školky nastoupil ve 4 letech. Začal ve školce běžného typu, ale tam chodil pouze dva měsíce, kvůli šikaně ze strany učitelky. Poté přešel do MŠ s logopedickou třídou. Do školy přišel s již stanovenou diagnózou z mateřské školy – vývojová dysfázie s poruchou spíše expresivní složky, s ADHD a emoční nestabilitou. Zpráva uvádí stupeň podpory 3 a asistenta pedagoga jako podpůrné opatření. Je veden v SPC.

A. pochází z rodiny s mladou maminkou, starším tatínkem a o pět let mladší sestrou. Rodina synovu diagnózu přijala, nicméně až do pololetí prvního ročníku s ním nedělala žádná nápravná cvičení. Chlapec díky PLPP třetího stupně a upravenému hodnocení prospíval v rámci normy. Po pololetí prvního ročníku, kdy už začalo být učivo náročnější, rodiče uznali, že by nějaká cvičení A. potřeboval. Ke konci prvního ročníku udělal A. velké pokroky ve psaní i čtení, přestože čte stále po písmenech. Spolupráce s rodinou se stala intenzivní. Maminka chce vědět, jak se její syn chová i jak studijně prospívá – na nedostatcích důsledně a pravidelně pracují.

A. se v kontaktu projevuje vstřícně a mile. Zbytečně na sebe upoutává pozornost mluvením. V projevování emocí je oproti svým vrstevníkům nevyzrálý. Pokud nesplníme vše hned podle jeho požadavků, jde do afektu. Neumí vykat, tyká i paní ředitelce. Je velmi neklidný, hapticky založený. Stále chodí (většinou po špičkách) a rád se mazlí a objímá. Pokud má radost, sahá si na vlasy a cuchá si je – autistický rys. Potřebuje pomoc se sebeobslužnými činnostmi – otevření láhve, svačínového boxu, zapnutí zipu u bundy – kde to lze, má suchý zip. Neustále si zapomíná věci, nemá o nich vůbec přehled. Denně se hledají klíčky od skříňky, mikina nebo bunda.

Občas si nevybaví slova, neví, jak je popsat či jaké použít synonymum. Výjimkou také není zaměnění slabik ve slově – policista = pocilista. Velmi často a až v přehnané míře používá výplňová slova –, *No jakože, když, jakože, hmmm. Jak se to dělá?*“



A. chodí na atletiku, kde spíš jen nekontrolovatelně běhá. Pan trenér nebere diagnózu nějak zvlášť v úvahu, myslí si, že zlobí a naschvál ho neposlouchá. Často na něj křičí a neví si s ním rady. A. samozřejmě kvůli své diagnóze nemá, a ani nemůže mít takové výsledky jako ostatní děti. Pan trenér by se mu musel individuálně věnovat a vše mu názorně ukazovat, na což zpravidla nebývá čas a ani kapacita trenéra. Dále chodí na keramiku, kde vyrábí moc pěkné výrobky. Při tvoření je upovídaný, ale většinou klidný. Umí se zasoustředit např. při barvení výrobků, válení hmoty. Pokud se mu ale něco nedaří, nazlobí se sám na sebe a někdy si i nadává – „*Neumím ovládat vlastní hlavu, jsem hloupej!*“. Dochází na kroužek orientačního běhu, kde opět jen běhá, ale orientace v prostoru mu moc nejde. Paní lektorka si s ním neví rady, neposlouchá ji. Na žáka prvního/druhého ročníku má ve svém volném čase opravdu naplněný program. Do školy chodí unavený a přetažený, na což i sám upozornil a tento problém pojmenoval.

Ve škole A. pracuje podle aktuální nálady a je na něm velmi znát, jestli má dobrý den nebo ne. U A. jsou to spíše bloky – týdenní, čtrnáctidenní, měsíční a podle toho se chová. V jednom úseku krásně spolupracuje, nic není problém, afekty téměř nemá a v dalším je to úplně jiný žák, u kterého nevíme, kdy ho něco rozzlobí natolik, že musí opustit třídu. Třídu opouští i samovolně, zvedne se a odejde, protože se tak rozhodl.

Je dobrý v matematice, samostatně zvládá i těžší úlohy. Občas potřebuje dovysvětlit zadání. V tělesné výchově je nešikovný, má nekoordinované pohyby, padá na zem, nechytí míč (opoždění 1 a 2 vteřiny). Je pro něj velmi náročné korigovat pohyb více končetin najednou a vykonávat stále opakující se pohybové vzorce (např. atletická abeceda). Jakmile vidí velký prostor běhá kolečka. Také mu dlouho trvá převlečení do úboru na tělocvik. Při plaveckém výcviku je v úplných začátečnicích. Vody se nebojí, pud sebezáchovy nemá rozvinutý. Plave s podpůrným plaveckým páskem. Někdy ve vodě dělá úplně jiné věci, než po něm trenéři chtějí. Buď je to, protože špatně porozuměl pokynu, nebo zrovna neměl náladu na plnění jejich požadavků. Většinou u něj někdo musí stát, znovu mu říct zadání a na břehu mu ukázat správný pohyb rukama i nohama, aby věděl, co má ve vodě dělat.

## Výsledky diagnostiky v SPC ze dne 6.4.2022

- Snížená orientace v prostoru a čase
- Úroveň rozumových schopností je v normě
- Školní dovednosti jsou zatím nezralé = OŠD
- Významně snížená regulace emocí
- Snížené porozumění některým sociálním situacím s tendencí reagovat impulsivně

## Začátek výzkumu 16.1.2023

### 16.1.-20.1.2023

Velmi neklidný, těkavý očima, neudrží pozornost, všechno ho zajímá, poslušný, odhodlaný. Špatná hrubá i jemná motorika – obtíže s otáčením kartiček, nekoordinované pohyby. Je vytrvalý, pokud ho činnost baví. U analýzy a syntézy slov říká úplně jiná slova – auto = maminka. Zraková paměť – kartičky erbů – měla neadekvátní výsledek věku a jednou nevalidní. Sluchové rozlišování na I/Y je dobré s minimálními chybami. PTM – Vychození slov zvládá, pokud to děláme nejdřív spolu, poté to dokáže i sám. Píše hezky hůlkovým písmem, i když ne na linky. Tvary písmen začíná psát odjinud – odshora, když se píše odspodu a obráceně.

### 23.1.-27.1.2023

Silný neklid, odklony pozornosti, ale velká snaha. Písmena píše odspodu. PTM – vychození slov samostatně zatím nedokáže. U sluchového rozlišování je občasný problém v ti/ty, di/dy. V analýze a syntéze jsme zvládli pouze 2 slova – r-ý-m= mít, t-i-k – lik, ryd, kyk.

## Shrnutí sledovaného období 16.1-27.1.2023

Jsme zatím na začátku našeho výzkumu. S A. to bude náročnější práce kvůli jeho ADHD a časté změně činností, které ho brzdí ve zlepšení. Díky jeho inteligenci se však nepředpokládá, že by se veškeré snažení nemělo uchytit. Pokud se s chlapcem bude pracovat pravidelně a po malých časových úsecích, mohl by za rok udělat velké pokroky. Největší důraz je třeba klást na čtení, porozumění textu a sluchovou syntézu a analýzu slova.

### **1.2.-10.3.**

S chlapcem pracuje speciální pedagožka kvůli mé nemoci. Za tuto dobu pozoruje zlepšení ve čtení, které by mohlo být výraznější při vyšší časové dotaci těchto individuálních hodin.

### **Shrnutí sledovaného období 1.2-10.3.2023**

Ve třídě se začalo učit psát psací formou. Trénuje první písmena, malé l, e, t—a to je velký problém. Nedaří se mu jemná motorika při psaní, a tak písmenka nejsou detailně psaná. A. se ze začátku vztekal, že se mu písmenka nedaří a nechtěl se je učit. Musel tedy jednou, to, co nestihl udělat ve škole, udělat doma. Situace se pak znovu už neopakovala. Čtení je pomalé, nepřesné, překotné. Textu nerozumí. Složitější matematické příklady mu začínají dělat problémy, je však schopný si s nimi poradit rychleji než většina jeho spolužáků. (Pomoc vyžaduje častěji než předtím, přesto však jen drobná rada (někdy jen zopakování zadání) mu stačí k pochopení celého příkladu. U trenérech do škol na TV A. zvládá hrát se spolužáky jednoduché hry (Mrazík, Rybičky). Velká snaha soustředit se na cílené pohyby /úkoly – vyhodit balón a následně ho i chytit). Dále přibylo plavání. A. nemá naučený žádný plavecký styl, ale vody se nebojí a s pomůckami je schopný se udržet nad vodou.

### **13.3.-17.3.2023 – Jarní prázdniny**

### **20.3.-31.3.**

20.3.

A. byl zkraje týdne po prázdninách odpočatý, vhodně reaguje na pozitivní motivaci, snaží se o kvalitní práci.

28.3.

Taneční vystoupení na Velikonoční výstavě – Zvládl správně většinu kroků, když viděl své spolužáky, jak tančí.

### **Shrnutí sledovaného období 20.3.-31.3. 2023**

Psaní psací formou je pro něj velmi složité. Není schopný odhadnout velikosti písmen (šířka), slova jsou zbytečně širší, než musí být. Zlepšení ve čtení, začíná číst kratší slova, delší stále představují problém. Ke konci měsíce si ze školy půjčil díl Asterixe a

Obelixe. Velká výpomoc v obchůdku, kde prodával zboží. Zvládá spočítat i malé množství peněz (koruny, dvou-koruny, pěti-koruny). Plavání zvládl bez velkých komplikací. Velmi šikovně zvládl i Velikonoční představení.

### **3.4.-28.4.2023**

3.4.

Zlepšení ve čteném projevu, ale neví a nechápe o čem čte. Vše dříve trénované je na stejné úrovni. Jeho chování je velmi výkyvové – záleží na tom, kdy s ním pracuji (během vyučování, po vyučování), na počasí (je hypersensitivní), na aktuální náladě, a hlavně na dané aktivitě.

### **Velikonoce 6.4.-10.4.2023**

14.4.

Preventivní program Proxima – Opět problém v sezení v kruhu na židlích. A. se velmi snaží udržet své emoce. Ne vždy to ovšem vyjde.

17.4.

Preventivní program Etika – Sedět celý blok na židli v kruhu je pro A. stále velmi obtížné. Chce chodit uvnitř kruhu a být středem pozornosti.

21.4.

Online den – A. dodržoval pravidla jsem vidět (mám zapnutou kameru) a jsem slyšet (mám zapnutý mikrofon, když mám mluvit). Bohužel jeho jsem slyšet bylo velmi často a nenechal mluvit své spolužáky.

24.4.

Stala jsem se třídní učitelkou tohoto žáka

### **Shrnutí sledovaného období 3.4-28.4. 2023**

Ve psaní není žádná změna. Osvojil si nová písmena. Komiksy o Asterixovi a Obelixovi ho stále baví a půjčuje si je domů. Počítá s pomocí AP nebo krokovacího pásu jistě a rychle. Přetrvávají velmi nekoordinované pochyby, nesnese prohru – pláče. Rozloučení s TU a

seznámení s novou. Změnu A. zvládl bez komplikací. Stále je velmi netrpělivý a výbušný, pokud mu něco nejde a má tendence se vztekat.

## **2.5.-26.5.2023**

12.5.

Divadlo Minor (Polní žínka Evelínka) – Divadlo si velmi užil, byl vtažený do děje, nevyrušoval sebe ani ostatní.

17.5.

Robotika – A. mívá problém s programováním kvůli jeho jemné motorice a netrpělivosti. Pokud naprogramuje robota špatně, tak dojede jinam než do cíle, z čehož je A. po chvíli smutný a našťvaný. Vzteká se, a kdyby ti roboti nebyli drazí, tak je hodí na zem.

## **29.5.-2.6. – Škola v přírodě**

Jelikož jsem s chlapcem strávila opravdu hodně času, protože je na mě hodně fixován, měla jsem mnoho možností vidět nějaké projevy v akci. Chlapci se musí stále vše vysvětlovat několikrát (nikdy nepochytí celé sdělení) ani neví, že už mu to někdo vysvětlil. Musí se používat krátké věty a jednoduchá slova (pokud něčemu nerozumí, hned se zeptá, má touhu k poznávání), našťastí nemá žádné poruchy intelektu. Nemůže přijít na slova, která chce říct. Pokud člověk nerozumí jeho myšlenkám a že je to někdy těžké, je nervózní a má sklony k pláči a vzteku. Proto je dobré používat návodné otázky nebo nabídka, aby to dokázal popsát. Člověk si musí projet, co, kdy o kom, kde, jak řekl, aby dokázal domyslet, co chce říct. Nepoužívá správné pádové koncovky, předložky, rody – ta orla, pod stolu. Je hodně mazlivý a emočně nevyzrálý. Nemá ponětí o čase – neví, kdy je zítra, jaký je den, a jaký den byl včera. Pomáhá mu ukazování na prstech. S lektorkami se žáci bavili o hrách na smysly – hned jsem věděla, že slova jako hmat, sluch, čich, chuť, zrak pro něj budou složité, proto jsem u každého smyslu, vždy sáhla na danou část těla, které se to týká. Nadále mu to bylo jasnější, věděl, o čem je řeč. Dvojciferná čísla např. 12 říká jako samostatné číslice – jedna, dva, 40 – čtyři, nula. Rád čte nápisy – lékárna, cukrárna, kino, pokud jsou psané velkým tiskacím písmem. Rád zpívá, chytí melodii i rytmus, ale slova neumí. Miluje vyrábění, přestože nemá úplně nejšikovnější ruce. V pohybových aktivitách není zdatný, nechytí míč, naráží do ostatních, neorientuje se v prostoru, je samá ruka a noha. Skvěle se staral o oheň

při táboráku, byl soustředěný, donesl si dostatek dřeva, byl opatrný, měl sám ze sebe radost a byl důležitý. Do interakce se spolužáky se aktivně nezapojuje, tráví čas hodně se mnou nebo sám. Ví, že s chlapci si hry nezahraje, protože to zatím nezvládne. Neumí si pohlídat věci, odejde a nemá batoh, láhev, boty, a to všechno leží na úplně jiném místě. S pomocí napsal dopis domů. Má rád spravedlnost a nerad prohrává, pak pláče a bere to jako křivdu, nemá ukotveno, že je to jenom hra. Má v sobě neklid, stále si hraje s tkaničkami, náramky a projíždí moje chytré hodinky. Náramky také kouše a olizuje. Když má radost, rozhazuje rukama, skáče a mlátí se do hlavy, cuchá si vlasy. Nenavazuje oční kontakt, pokud se fotí, kouká i mimo kameru. Hráli jsme velké, zvířecí pexeso, to mu šlo hezky, pamatoval si, kde, co je, má dobrou vizuální paměť.

### **Shrnutí sledovaného období 2.5.-2.6. 2023**

Psaní vět mu dělá problémy. Začal také psát perem, při psaní dělá kaňky. Když napíše písmeno zastaví se a zatlačí do sešitu a přemýšlí jaké písmeno má psát dál. Ohromné zlepšení ve čtení, stalo se plynulejší. Po přečtení všech písmenek, spojí správně slovo. AP písmena opakuje. Pokud, ani tohle nepomůže, čte po slabikách. Má velký problém u slov, která mu nic neříkají, jedná se hlavně o názvy (př. Dunaj, Vltava). Matematické úlohy se stávají těžší, přesto A. zvládá úlohy sám. Začínáme počítat peníze včetně dvacetikorun. A. se učil házet balón jednou rukou.

ŠVP zvládl bez větších obtíží, jen když se balilo, bylo na něj moc hluku a zmatku, plakal, že nemůže najít své věci. Když se dlouho díval z okna, při cestě autobusem, říká polohlasem různá slova, nejde pochopit smysl. Chyběly mu stále věci, na to musel AP dohlížet. Celkově zvládl průběh tím, že chodil všude s TU a hodně se mazlil.

### **5.6.-30.6.2023– konec prvního ročníku**

Jelikož ve škole, kam A. chodí a já učím se hodnotí pomocí slovního hodnocení, je pro mě, jako pro učitelku lepší popsat, jaké znalosti a dovednosti A. ještě nejdou a zároveň je možné vypsát vše, v čem je dobrý, a za co si zaslouží pochvalu. I pro rodiče je tento typ hodnocení daleko přehlednější, zvláště pak pro žáky jako je A. a ostatní dva chlapci. Jejich jednička by neměla stejnou váhu jako toho, kdo si ji opravdu zaslouží, proto je dobré situaci s učením popsat. Na konci školního roku také odešel nynější asistent A., přes prázdniny budeme hledat nového.

### **Hodnocení sledovaného období 5.6-30.6.2023**

Při psaní sedí špatně a díky tomu je písmo nekvalitní a písmena nemají správný tvar. U psaní vyplazuje jazyk – soustředění. Stále u něj převažuje čtení komiksových knih Asterixe a Obelixe. U čtení často vynechává konec slov. Na konci první třídy počítá rychle do 20 s pomocí pásu nebo AP. Neustálý dohled a opakování pokynů je klíčové pro správné cvičení A. Pokud se však jenom opravuje, je naštvaný a v afektu odchází. Někdy je jednodušší ho nechat skákat, jak chce. Matka se školou intenzivně spolupracuje, doma denně dělají různá cvičení. Pracují s emocemi pomocí kartiček Na prázdniny dostal prázdninový deník, kde denně budou zapisovat jednu větu, co dělali.

### **Na začátku druhého ročníku 2023**

#### **4.9.-31.10.**

A. si ze začátku stále pletl jména starého a nového pana asistenta. A k němu zprvu nechodil a dožadoval se pomoci a pozornosti hlavně ode mě. Časem se to zlepšilo natolik, že se stali kamarády a vtipkují spolu. Nový pan asistent je také klidnější a pozornější. Svůj klid dokáže na A. přenést a pak je více soustředěný. Také dokáže rozpoznat, jestli jde na A. afekt či zda to ve třídě ještě zvládnou.

A. se zdá být klidnější, tolik při vyučování nepovídá, snaží se hlásit. Na psaní diktátů chodí s asistentem mimo třídu, aby měl klid, bohužel této možnosti zneužívá a chce chodit ven bezdůvodně, prostě se sebere a odejde. Když mu chceme říct, že nesmí, začne křičet a vztekat se. A. má takový typ dysfázie, že se občas projevuje jako autismus – nestrpí jiné kalhoty než určitý typ, nic nesmí být špinavé. Jeho nedovyvinutá CNS ho poněkud brzdí v socializaci. O své spolužáky nemá zájem a nenavazuje s nimi kontakt. Spolužáci už jsou tzv. dál a nepotřebují mít v partě A., který si svléká kalhoty uprostřed hodiny, pro ně bezdůvodně.

Začal číst jako robot a slova tvoří někde hluboko v krku, není mu vůbec rozumět, toto dřív nedělal. Zato více rozumí přečtenému textu. Na to, že jeho čtení není nejlepší, nemá negativní vztah ke knihám a rád je čte, hlavně komiksy. V matematice je stále dobrý, někdy nepochopí zadání nebo ho ignoruje, protože se mu nechce ho dodržovat, zrovna to cítí jinak. Někdy již začíná používat číselnou osu. Má zvětšenou písanku, která mu pomáhá – dopravá mu více prostoru pro písmena. Diktáty má předepsané, obtáhne je a poté je napíše sám.

Někdy je ani neobtěhne a rovnou píše sám, ale je pro něj důležité vidět a vědět, jak slova či písmena vypadají. Je stále velmi mazlivý, chodí se objímat a uklidňuje ho to. Potřebuje vědět, že ho máme rádi, přestože se občas chová nevhodně nebo rušivě.

23.+24.10.

Zlepšení v chování – umírněnější, není tak neukázněný jako minulý týden, dá si říct. Na tabuli sahá stále, ale méně frekventovaně. Zlepšení v písmu – tvary písmen odpovídají, odchylky ve velikosti smyček, zátrhů, ale písmeno je rozpoznatelné.

25.10.

Snažil se ostríhat si vlasy nůžkami – byl včas zastaven, nůžky dočasně zabaveny. Stěžuje si, že mu padají do vlasů. Matka informována přes komunikační deník. Ve třídě nerespektuje můj osobní prostor, má tendenci brát věci z katedry a hrát si s počítačem a interaktivní tabulí. Doma nadále denně pracují, nevynechávají. Aktuálně je rodinná situace náročnější – matka začala pracovat, mladší sestra se po návratu z MŠ dožaduje pozornosti.

Zvažujeme tlumící sluchátka, případně zástěnku na klid, aby A, nemusel opouštět třídu a dokázal pracovat ve třídě, i když bude ve třídě trochu hlučněji případně rušněji.

Zraková paměť – trénujeme s 8 páry pexesových kartiček po dobu 10 minut. Při prvním pokusu zvládl 2,3,6, poté i všech 8 kartiček. Při druhém pokusu zvládl rovnou 6 a pak 8 kartiček. Je stále nutné ho povzbuzovat, aby dělal, co má, seděl na židli a pracoval jen jednou rukou ale jinak vzorná snaha, ochota dodržet pravidla, na druhou ruku si sedl, aby ji nepoužíval, při povzbuzení vydrží i chvilku u úkolu, nutné hlídat a dotykem posilovat.

Matce doporučena intenzivnější práce s emocemi.

### **Shrnutí sledovaného období 4.9.-31.10.2023**

V kolektivu si spolužáci již začínají všimnout jeho odlišnosti. A. je při vyučování ruší svými komentáři, výbuchy emocí i chozením po třídě. Někteří spolužáci mu velmi empaticky vysvětlují, že to, co dělá jim vadí a prosí ho, aby přestal. On se jim omluví, ale jeho omluvy nejsou upřímné, má to naučené jen jako reflex. On sám se o kolektiv moc nezajímá, baví se spíše s dospělými, ale většinou se na ně spíše chce jen věšet nebo po nich lézt. O přestávkách tráví čas sám, když poletuje (chodí po špičkách a mává rukama) po školním hřišti nebo si



čte komiksy o Asterixovi a Obelixovi rozložený v uličkách mezi lavicemi. Přetrvává problém s vycházením mimo třídu. Věší se na žebřiny před třídou. Když je rázněji napomenut, brečí a odmítá spolupracovat. V posledních dnech se více daří odbíhání ze třídy kontrolovat, ale nikoliv zcela eliminovat. Často si stěžuje na nevyspalost a únavu. Více se dostává do přímých interakcí se spolužáky, někdy z toho vyplyne menší konflikt, ale nikoli vždy. Nesnese na sobě určitý typ kalhot, v hodině je svléká a chodí po třídě ve spodním prádle. Sám při vyučování občasně vykřikne, ostatní žáci ho mírnou formou upozorňují, když potřebují klid. Reaguje dobře na interaktivní prvky ve výuce. Probírané učivo zatím zvládá, avšak v ČJ přetrvávají problémy se čtením a pochopením textu. Když neví, často hádá. Když má špatnou náladu, těžší úkony vzdává. Chvíli jej trvá přesvědčit, aby pokračoval a pokusil se úlohy zvládnout. Probíhá komunikace s matkou pomocí komunikačního deníku.

### **1.11.- 30.11.2023**

10.11

A. se nechce zapojovat do hry na tělocvik. Bojí se, že se mu něco stane. Nakonec se do zbytku hodiny zapojil.

13.11. - Konzultace s matkou u spec. ped.

Pracují denně –čtení – slabiky – sa, se, si, so, su. Plete A-E, A-O, ale již čte plynule SA, SE, MO, LI. Čte celá slova stále po písmenech, velká snaha

13.11 - Konzultace u TU s A. – tripartita

Konzultace s matkou. Probírali jsme mimo jiné úbytek kroužků na příští pololetí, protože si A. pořád stěžuje na únavu. Maminka obeznámena s Adamovou posedlostí smrtí (slova zabít se) a s jezením při hodině – budou na tom pracovat. Problém s kalhoty byl vyřešen.

14.11.

A. byl dneska velice těžko zvladatelný. Třetí až pátou hodinu byl s asistentem mimo třídu. Dostával afekty, odbíhal od stolu, nedokázal se kontrolovat. Říkal,, *já mám špatný život“ a „neumím ovládat svojí hlavu“* Stěžoval si na únavu. Zklidnění až za pomoci jiné asistentky, ale pouze na chvíli. Problémy pokračují i v družině.

16.11

Online den. Krásná spolupráce. Neskákal ostatním do řeči. Hlásil se pomocí ikony ruky v prostředí MS Teams a dával prostor i svým spolužákům. Na otázky odpovídal správně a zdál se velmi soustředěný a zaujatý. U počítače byl klidný, neodbíhal, nevztekal se. Do svého evaluačního listu se zhodnotil pozitivně. Celý den si užil. Je možné, že kdyby mu nefungovala správně technika, nějaké negativní emoce by se určitě projevíly, naštěstí tomu tak nebylo.

21.11.

Začínáme trénovat na vánoční vystoupení. A. se snaží, zároveň se mu všechno zdá vtipné a dělá nemístné vtipy. Některé pohyby jsou nekoordinované a je potřeba choreografii s ním krok po kroku projet, aby věděl všechny přechody. Taneční paměť moc nemá. Plete si levou a pravou.

**22.11.-30.11.2023**

22.11.

Ochotně spolupracoval na našem setkání. Vše věděl a měl radost, že mu to jde – spojování slabik, aby vzniklo slovo. – příloha 9

24.11.

Nácvik na vystoupení se mu daří už lépe, poctivě jsme trénovali během týdne a je vidět, že mu to moc pomáhá. Stále neumí svou taneční partnerku držet s citem za ruku, moc ji mačká. Holčička je ale natolik empatická, že to neřeší, vždy mu to jen oznámí a A. se ji omluví.

29.11.

Na hodině informatiky jsme zkoušeli vytvořit vlastní rytmus v programu WebAudio Drum Machine. A. nejprve zkoušel, jaké prvky, co dělají, a nakonec vytvořil nejzajímavější kompozici z celé třídy. Byl pochválen a rád, že se mu dařilo a líbilo se to i ostatním.

Na našem individuální setkání jsme nestihli aktivitu, kterou jsme si řekli, že zvládáme. A. se rozplakal a nadával si, že je hlupák, a že ostatní by to určitě stihli.

30.11.

Do třídy přišla paní zástupkyně na hospitaci, žáci to věděli dopředu, mohli se připravit. Pracovali jsme s Bee-boty a procvičovali český jazyk pomocí spojovaček. A. to moc hezky šlo, pracoval ve skupině, nedohadoval se a byl i trpělivý, než ostatní dokončí svou část, aby se mohli posunout na další stanoviště. Ve skupině byl se třemi dívkami.

### **Shrnutí sledovaného období 1.11.-30.11.2023**

U A. je vidět určité zlepšení ve čtení a pochopení textu. Stále ale čte trhaně. Doma velmi intenzivně pracují. Zde ve škole probíhá náprava stejným způsobem.

Na začátku školního roku měl problémy zůstat při některých aktivitách (psaní, různá samostatná práce) ve třídě. Odcházel s AP mimo třídu, kde s asistencí tyto úkoly plnil. Postupně se dařilo udržovat A. více ve třídě. Nyní sice stále někdy odbíhá z učebny, ale většinou se daří, aby s pomocí AP svoje emoce rychleji ovládl a mohl se vrátit do výuky, zejména při delší aktivitě nebo v pozdějších hodinách. Je nutné častější střídání činností. Dopomoc s prvním krokem jen občas, spíše dovysvětlování, opakované přečtení zadání dospělým, upoutání pozornosti.

Snažíme se s AP, aby měl A. krabičky s jídlem v aktovce a na místě, kde má být – na skřínce. Někdy se to daří, někdy ne. Je potřeba mu říct, že to tak mají všichni, on se podívá kolem a když uzná, že je to pravda, pak to udělá, nechce se odlišovat.

Komunikační deník je stále formou poskytování informací matce, která zdvořile reaguje a doptává se.

### **1.12.2023- 2.1.2024**

1.12.

Se třídou jsme šli bruslit. Všichni měli povinnost mít helmu a rukavice. A. helmu měl, ale rukavice zapomněli, nesměl tedy být vpuštěn na led. A. se dohnal do afektu, plakal a naříkal. Pomohla nám asistentka ze druhé třídy (jeho teta). Vysvětlila mu, že je to kvůli bezpečnosti. Nakonec se rychle uklidnil a díval se na nás ze střídačky.

4.12.-7.12.

Byla jsem nemocná. Po tuto dobu byla ve třídě speciální pedagožka, která se třídou, za pomoci AP, pracovala. A. byl smutný, že jsem nemocná (projev empatie). Dle AP byl A. poslušný, zůstával ve třídě na většinu aktivit. Na nácviku mu to šlo, choreografii si už celkem pamatuje. 6.12. byl A. omluven z důvodu návštěvy foniatrie.

12.12.

Proběhlo vánoční vystoupení s taneční choreografií. A. ji zvládl skvěle, většinu kroků si pamatoval a se svou taneční partnerkou byl schopen ji odtancovat celou bez jediného záseku či afektu.

14.12.

A. měl dopoledne nehodu a lital po chodbě bez kalhot i spodního prádla. Nesnese na sobě nic mokrého. Styděl se za to a schovával se. Některé děti se mu smály (vyřešeno). Odmítal se jít převléknout, jenom plakal. Nakonec jsem ho přesvědčila, aby si to oblékl jenom na cestu ke skřínce, a že to pak hned svlékne. Řekla jsem, že mu to slibuji, a to ho uspokojilo. Běžel rychle, aby to už měl ze sebe dole. Přišel pak šťastný zpět do třídy v teplákách.

Naše třída měla prodejní vánoční trhy. A. prodával sám za pomoci asistenta pedagoga. Jeho krámeček byl však občas prázdný, protože měl tendenci odcházet a procházet si obchůdky i v jiných třídách. Den pro něj ale dopadl dobře, prodal téměř vše. S pomocí dokázal vrátit na zpět i z vyšší částky.

15.12.

Třída šla opět bruslit. Tentokrát bruslil i A. Na bruslích stál poprvé a s mou pomocí se naučil správný postoj, který ho na ledě alespoň udrží. Později už bruslil kousek (2 metry) ke mně, jezdil si pro obejmutí (pro něj největší odměna). Bruslení ho bavilo a hned mu dávalo zpětnou vazbu, pokud udělal něco špatně (spadl). Soustředit se, je pro něj velmi obtížné, ale na bruslích to dokázal skvěle. Ani na plavání nikdy nebyl takhle vtažen do aktivity. Jeho spolužáci již bruslili předešlou hodinu, takže to měli nacvičené a on se jim chtěl vyrovnat. Dvě holčičky mu skvěle vysvětlovaly, co má dělat a on to od nich moc hezky přijímal. Do bruslí se samostatně nedostal, ani si je nezul. Též problém byl i s rukavicemi a helmou.

19.12.

Návštěva divadla – Vánoční příběh, aneb příběh o zrození. A. vydržel v sále jen 10 minut a pak musel s AP odejít, protože se bál čertů. Neplakal a situaci zvládl vzhledem ke svému emočnímu ovládní velmi dobře.

20.12.

Malování podle diktování – Všechny předměty nakreslil. Velký problém pravolevá orientace. Předtím jsme neřekli, která je levá a pravá (naschvál). Nevěděl, co je plot a jak ho nakreslit – viz příloha 10. A. začal méně odcházet ze třídy a zapojuje se do většiny třídních aktivit.

21.+22.12.

Vánoční stezka s nadílkou a přespáváním – Stezka zahrnovala naučení se čtyřveršové básničky (Chceš-li letošní Vánoce zachránit, musíš tajemné heslo prozradit, abra-ka-dabra-ka tydlidá, pod stromečkem spí 2.A.) A s ní neměl vůbec problém, přestože na její naučení měl cca 10 minut. Nadílkou zvládl a byl mi pomocníkem při rozdávání dárků. Jakmile ale dostal dárek on, seděl s ním sám na lavici a 20 minut ho studoval, byl soustředěný a nechtěl být vyrušován. Poté se přidal k chlapcům a zkoumal i jejich dárky. Přestože A. již mimo domov spal (na ŠVP) ve škole spal poprvé a nevěděli jsme, jak to zvládne. AP byl navíc nemocný a nahradila ho paní zástupkyně, kterou A. zná, a proto jsme celý večer i noc zvládli bez větších obtíží. Ráno jsem A. všechno sbalila, aby nic nezapomněl (předcházení afektu). Po sbalení jsme odcházeli do kina na Tonda, Slávka a kouzelné světlo. Nastala stejná situace jako v divadle, odešel asi po 10 minutách. A. se bál ducha domu a odešel ze sálu. Po 40 minutách se vrátil a film dokoukal.

Přestože A. celou akci pojal trochu po svém, tak si ji užil a já jsem ráda, že strávil čas se svými spolužáky a navázal kontakty s chlapci ze třídy. V jejich očích možná i stoupl a dostal se do povědomí i jako fajn kluk, který jen neruší ve výuce.

**23.12-2.1.2024** – Vánoční prázdniny

## **Shrnutí sledovaného období 1.12.2023-2.1.2024**

U A. je vidět určité zlepšení ve čtení a pochopení textu. Stále ale čte trhaně. Doma velmi intenzivně pracují. Zde ve škole probíhá náprava stejným způsobem.

Na začátku roku měl problémy zůstat při některých aktivitách (psaní, různá samostatná práce) ve třídě. Odcházel s AP mimo třídu, kde s asistencí tyto úkoly plnil. Postupně se dařilo udržovat Adama více ve třídě. Nyní sice stále někdy odbíhá z učebny, ale většinou se daří, aby s pomocí AP svoje emoce rychleji ovládl a mohl se vrátit do výuky. Zejména při delší aktivitě nebo v pozdějších hodinách. Je nutné častější střídání činností. Dopomoc s prvním krokem jen občas, spíše dovysvětlování, opakované přečtení zadání dospělým, upoutání pozornosti. Relaxace, seberegulace

### **3.1-31.1.2024**

3.1.

A. byl po vánočních prázdninách v rámci možností klidný a ve výuce téměř nerušil, byl pochválen. Zkoušeli jsme dávat slovesa do správných tvarů podle osoby – velký problém, vůbec nepochopil princip, přitom v hovoru to zvládl. Jakmile ale viděl větu, nebyl schopný si to spojit.

10.1

Třída šla na hodinu robotiky. A byl velmi nesoustředěný, lezl po stolech i po asistentovi. Po napomenutí se na chvíli uklidnil, ale za chvíli to dělal znovu. Musel odejít z učebny, protože hrozilo, že rozbije nějakého robota.

12.1.

A. už jsi jednou bruslení vyzkoušel a nyní byl podruhé v životě na ledě. Poprvé se mě vůbec nepustil a potřeboval mou pomoc. Nyní bruslí samostatně (chodí po ledě) a strach nemá. Pokud spadne má potíže se zvednout, ale na tom pracujeme. Na bruslích je velmi soustředěný a je vidět, že ho to baví a vyniká. Byl označen za skokana roku v bruslení a tím stoupl v očích spolužáků. Po doporučení šel o víkendu s rodiči také na led.

V týdnu od 15.1.-19.1. byl AP nemocný a na A. jsem byla sama.

16.1.

Projektový den – Ve třídě jsme dělali projekt Voda, který byl na bázi pokusů ve skupinách. A. skupinové práce moc nevyhledává a chtěl pracovat sám, to ale tyto činnosti nedovolovaly. A. proto chvíli ve skupině byl a pak zase odešel. Jeho spolužáci byli zmatení, protože nevěděli, jestli s nimi A. pracuje nebo ne. Na výstup se nejprve nepodepsal, protože tam nebyl. Když zjistil, že tam není, spolužáci se divili, že s nimi je ve skupině, ale dovolili mu podepsat se. Na část pokusu byl a věděl, o čem je, dokázal ho popsat.

17.1.

Potichoučku – hudební program – Na program je A. zvyklý, ale zdá se mu občas hlučnější. Pořadatel navíc změnil podmínky a byly spojené 2 třídy dohromady. A. a celá třída na to byli upozorněni, a proto jim to vůbec nepřišlo divné. Kdyby to A. nevěděl, je možné, že by odešel a já bych musela opustit třídu a jít s ním pryč. Takto byla situace vyřešena a předcházela možným negativním scénářům. Jelikož je A. hypersensitivní a když hraje 50 žáků na hudební nástroje umí to být hluk, byli jsme domluveni, že kdyby to na něj už bylo moc, tak by se na chvíli vzdálil a zase se poté vrátil. Nic takového nenastalo a program si užil.

18.1.

Skupinová práce – téma manipulace – A. velmi pěkně spolupracoval a navrhoval možné odpovědi. Skupina ho začlenila. Pokud A. potřeboval pomoc, obrátil se na mě. Celý den proběhl bez afektů.

19.1.

Online den – A. je poprvé na online dni ve škole, zatím vždy vysílal z domova. Má k sobě přiřazenou jinou paní asistentku, protože náš asistent je nemocný. A. zvládl online den ve škole na výbornou. Dodržoval všechna pravidla, a když chtěl něco říct přihlásil se a čekal na vyvolání. Toto pravidlo mu jde skvěle přes počítač, kde musí vždy zapnout mikrofon (to ho zdrží), ale ve třídě s ním stále bojujeme.

A. pracoval velmi dobře na všechny okolnosti tohoto týdne a dalo se mu leccos vysvětlit s tím, že jsem tu sama a že s ním nemá kdo odejít. Hodně se na mě napojil a vyžadoval

pozornost, ale byl milý a spolupracoval ve všech aktivitách tak, jak jen nejlépe v dané situaci uměl.

22.1.

AP je stále doma. A. byl dnes neklidnější než minulý týden, ale stále klidný natolik, aby zvládl pracovat celý den ve třídě. Diktát opsal bez chyb. Má zafixovány tvrdé a měkké souhlásky, pouze plete jejich zdůvodnění „*Napíšu měkké i, protože ž je krátká samohláska.*“ „*Napíšu tvrdé y, protože h je měkká souhláska.*“

Výzkum byl ukončen 31.1., kdy žák A. dokončil první pololetí ve druhém ročníku.

#### **Shrnutí sledovaného období 3.1-31.1.2024**

A. má stále obtíže vyplývající ze základní diagnózy, oslabenou slovní zásobu, sníženou orientaci v prostoru a čase, stále se projevují nedostatky ve vyjadřování, daleko více však hyperaktivita a oscilující pozornost. Stále snížená schopnost porozumění sociálním situacím s tendencí reagovat impulzivně. Vše se díky pečlivé práci AP stále mírně zlepšuje. A. se již lépe zařazuje, hraje si s kluky Pokémony a dokáže navázat konverzaci. Zatím jen v menších časových dotacích. Při výuce je hlasitější, některým dětem to vadí a říkají mu to. On je chvíli potichu, ale za chvíli již opět mluví. Stále ho učíme se hlásit a neskákat do řeči. Spolužáci stále nechápou afekty, které jsou pro ně vyvolány nepodstatnou věcí, ale snaží se to pochopit a respektovat.



## 8.1 Zhodnocení práce a pokroku žáka A.

S žákem A. jsem pracovala více než rok a také jsem se stala jeho třídní učitelkou. Od prvního setkání s A. jsme měli vřelý vztah a rád se mnou tráví čas.

Souvisle řečený text	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mluvil rychle, nesrozumitelně</li><li>2. Nemohl si vybavit slova.</li><li>3. Komolil slova.</li><li>4. Používal nadbytečného počtu výplňových slov.</li><li>5. Přeskakoval od tématu k tématu.</li><li>6. Tvořil věty, které nedávaly obsahový ani lexikální smysl.</li></ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mluví pomaleji, snaží se rozmyslet si, co chce říct, ale je to pro něj těžké.</li><li>2. Slova si vybavuje již více, ale občas potřebuje výběr ze slov, ze kterých vybere to správné.</li><li>3. Náročnější nebo dlouhá slova komolí stále, také případně neznámá slova – televize= vezelíte, lokomotiva – kolotiva, synonymum – synum</li><li>4. Výplňová slova se ve značné míře omezila a mluvená projev je z tohoto hlediska čistší.</li><li>5. Vzhledem k ADHD, které mu nedovolí udržet konstantní myšlenku, je pro něj těžké mluvit o jednom tématu delší dobu. Má silné asociace a má tendenci je hned probírat.</li><li>6. Rychlé myšlenky stále předbíhají jeho mluvení a občas jsou věty skutečně nesrozumitelné. I když se snažím mu pomoci, kolikrát se nesetkám s úspěchem, a nakonec se</li></ol>

	dozvíím, že chtěl říct úplně něco jiného.
--	---

Souvisle přečtený text	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Velmi pomalé a nejisté tempo.</li> <li>2. Neznalost písmen</li> <li>3. Vymýšlení si slov</li> <li>4. Komolení slov</li> <li>5. Nepochopení textu</li> <li>6. Čtení hrdelním hlasem – jako robot</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Velmi rychlé a jistější tempo</li> <li>2. Zná všechna písmena</li> <li>3. Stále si vymýšlí a domýšlí slova na základě prvních písmen</li> <li>4. Na základě vymýšlení občas stále komolí, někdy i vtipně, nevhodně, ale nedělá to naschvál – Vokurčák= Vočůrák</li> <li>5. Textu rozumí, je schopen odpovědět na otázky, čtení ho více baví. Má vlastní názory na děj.</li> <li>6. Již čte vlastním hlasem, je mu lépe rozumět, a i on sám si lépe rozumí, to pomáhá i lepšímu porozumění textu.</li> </ol>

Zapojování do kolektivních činností	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. Nechtěl se vůbec účastnit, vztekal se, skupina nemohla pracovat a ani nevěděla, že s nimi A. je ve skupině.</p>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <p>1. . Účastní se více, na kratší chvílky, odejde a zase se vrátí. Raději je v menších skupinách, dvojicích. Stále na začleňování budeme pracovat. A. je toho schopen, ale spíš nechce.</p>

Navazování očního kontaktu	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. A. nerad navazoval očí kontakt, díval se i mimo kameru při focení</p>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <p>1. . A. stále nerad navazuje oční kontakt, ale pouze, pokud ho někdo napomíná a stydí se. Také záleží, s kým mluví, a jak moc mu důvěřuje.</p>

Prožívání a emoční regulace	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A. byl velmi emočně vypjatý neuměl pracovat s emocemi. Byl rychle rozrušený.</li> <li>2. Časté afekty a odchody ze třídy.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. . A. je již méně vypjatý, ale stále se musí korigovat situace okolo něj, aby nebyl rozrušený – připravujeme ho na situace, které mohou nastat.</li> <li>2. A. již začíná chápat, že nemůže odcházet ze třídy, jak chce, aniž by odůvodnil, proč chce pryč.</li> </ol>

Jemná motorika	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Neuměl si zavázat tkaničky ani zapnout zip u bundy. Zavřít a otevřít láhev bylo výzvou.</li> <li>2. Špatně držel pero a tvary písmen nevypadaly hezky</li> <li>3. Moc tlačí na tužku i pero</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stále si neumí zavázat tkaničky, ale samostatně si zapne bundu. Tkaničky zvládne s pomocí. Láhev mu již nečiní problémy.</li> <li>2. Držení pera se zlepšilo, písmo prošlo lehkou proměnou.</li> <li>3. Tlak na psací potřeby vyvíjí stále.</li> </ol>

Hrubá motorika	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chodil po špičkách</li> <li>2. Velmi nekoordinované pohyby</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stále chodí po špičkách, občas se už „zapomene“ a jde klasicky.</li> <li>2. Při hodinách TV jsou pohyby stále nekoordinované, hlavně při běhu. Na ledních bruslích byly pohyby koordinované a ladné. Žádné projevy VD se na bruslích neprojevily. Chodí na cvičení NVS.</li> </ol>

Soustředění	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vyrušil ho sebemenší podnět a následoval afekt.</li> <li>2. Nedokázal se soustředit na aktivitu déle než 10 minut</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stále ho vyruší kdejaká maličkost, ale ne vždy následuje afekt.</li> <li>2. Dokáže se soustředit na aktivitu i 20 minut a jeho práce je kvalitní (na jeho znevýhodnění).</li> </ol>

Paměť	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nepamatoval si slova, která se právě řekla – Přijela tetička z Číny.</li> <li>2. Nepamatoval si instrukce k místu, DÚ, činnosti.</li> <li>3. Nepamatoval si události, které se již staly.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zapamatování slov je pro něj stále obtížné, a proto s touto hrou začíná, nebo jde mezi prvními, abychom předešli afektu.</li> <li>2. Problém stále trvá, ale sám přijde a zeptá se, jestli to má dobře a příp. chybu opraví.</li> </ol>

	<p>3. Odkazování na aktivitu, která byla již dávno, musí být celá podrobně probrána, aby věděl, o čem se budeme bavit.</p>
--	--

Dodržování pravidel	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nedokázal dlouhodobě dodržet žádné pravidlo.</li> <li>2. Skákal do řeči ostatním.</li> <li>3. Na začátku školní docházky nebyl na pravidla upozorňován, pouze byl za jejich porušení trestán.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dlouhodobost je pro něj velmi obtížná, ale v rámci vyučovacího týdne, dokáže pravidla dodržovat 2x-3x do týdne po celý den.</li> <li>2. Stále skáče do řeči, ale po upozornění se omluví a chce to napravit. Zhluboka se nadechne a drží dech, to ho udrží potichu – dělá to sám od sebe, nikdo ho nenutí.</li> <li>3. Jeho bývalá třídní paní učitelka sice s dětmi pravidla vytvořila, ale vůbec nedbala na jejich dodržování. Nyní zastavujeme každou situaci, kdy je pravidlo porušeno, nejen v případě A.</li> </ol>

Sluchová analýza a syntéza	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. I z krátkých slov jako sál, složil slovo sen, kosa – nesložil vůbec. U dlouhých slov si nevěděl rady – ramena= auto, záplaty=intr, petržel= žan</p>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <p>1. Krátká slova složí z 98 % správně kosa= kosa, sen je sen. Dlouhá slova nebo neznámá slova dělají stále potíže – sestřička=trička, kytara = kyra</p>

Sluchová rozlišování	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. Neslyšel rozdíl mezi měkkými a tvrdými hláskami.</p> <p>2. Neslyšel rozdíl mezi podobnými slovy – fotka, botka</p> <p>3. Nezvládal hláskovou stavbu slova. auto=maminka</p>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <p>1. S příchodem pravopisu y/i po tvrdých a měkkých souhláskách si poslech těchto slabik ujasnil a nyní lépe slyší rozdíly mezi di/dy, ti/ty, ni/ny</p> <p>2. U slov s podobnou hláskovou stavbou se jeho rozlišování zlepšilo, ale není 100 %</p> <p>3. Potíže s hláskovou stavbou slova, mu činilo problémy i ve čtení. Z hlásek stále nesložil slovo, nebo složil jiné, ale alespoň použije některá vyhláskovaná písmena – čáp= čepice</p>

Zrakové rozlišování	
Začátek výzkumu 16.1.2023	Konec výzkumu 31.1.2024
1. Velmi neadekvátní výsledky jeho věku. Z 8 kartiček zvládl jen 1-2.	1. Z 8 kartiček nyní zvládne i 6 dobře. Rozhodujícím faktorem je i jeho soustředění, které se zlepšilo.

Žák A. udělal značné pokroky jak ve svém čtení, psaní, soustředění, tak i v chování a vztahu ke svým spolužákům. Je velmi znát, že spolupráce s rodinou, naší speciální pedagožkou, asistentem pedagoga a mnou je důležitá pro učinění jakéhokoliv pokroku a zlepšení. Pokud by jeden z těchto článků nefungoval, jeho pokrok by nikdy nebyl tak znatelný, nebo by nebyl žádný. Práce se žákem A. byla nejnáročnější, jelikož k vývodové dysfázii má i mnoho přidružených omezení, která v jeho pokroku brání – hůř se soustředí, těžce bere neúspěch a jeho sociální IQ ho vymezuje na čtyřleté dítě. Jeho pokrok se zdá být největší, protože je nejmladší a má zasažené všechny oblasti vývojové dysfázie ve vysokoprocenních cifrách, a přesto udělal takové pokroky, které ho činí šťastnějším, a i třídní kolektiv ho přijímá daleko více a chce s ním trávit čas. Samozřejmě, že v rámci mého výzkumu prošel žák A. vývojem mentálním i CNS, což mu také napomohlo k pokroku a pochopení souvislosti v řeči i čtení. Ve druhém ročníku se do učiva českého jazyka začaly přidávat i pravopisné jevy jako tvrdé a měkké souhlásky, u kterých jsme si mysleli, že budou obtížným učivem. A. se ale velmi rychle naučil po kterých písmenech píšeme měkké a tvrdé i, y a pravidla většinou bez chyby používá. Maminka se s ním denně učí a tato pravidla ho učí nazpaměť.

Práce se žákem A. se i pro mě stala osobní ve chvíli, kdy jsem se stala třídní učitelkou jeho třídy. Viděla jsem, jak pracuje ve třídě a co všechno je potřeba začít řešit teď, než bude pozdě. Jeho bývalá paní učitelka neřešila jeho omezení, ale pouze chování, které ji vadilo, a neuměla s ním pracovat. Před třídou říkala, že se A. neumí chovat. Já jsem nastavila jiný režim a svým žákům zdůvodnila, proč se A. chová jinak a jak mu v tom můžeme pomoci. Touto diskusí žáci pochopili situaci a přijali ho více mezi sebe. S individuální prací u tohoto žáka budu pokračovat i nadále, protože naše pozitivní výsledky jsou zjevné. Doba na tento výzkum byla nastavená na jeden rok. Za tuto dobu jsem sesbírala dostatek materiálů a pokroky jsou i znatelnější. Kratší doba by takové výsledky pravděpodobně nepřinesla a



celkové zlepšení by se tak oddálilo třeba i o půl roku. Žák A. v pololetí ve druhém ročníku začal docházet na cvičení NVS s učitelem tělocviku. Individuálně s ním pracuje muž, což je jiná forma přístupu. Zatím spolu necvičí tak dlouho, aby se dalo říct, zda jsou vidět výsledky. Ty jsou zpravidla vidět dříve, když se s dítětem cvičí i doma. Na to ale rodina nyní nemá čas. Je ale pravděpodobné, že do konce školního roku (zbývají 4 měsíce) selepší A. v soustředění a v jemné i hrubé motorice, pokud bude pravidelně cvičit alespoň ve škole. Vzhledem k tomu, že se jedná o mého žáka ještě na další 3 roky, tak jsem velmi zvědavá, jaké pokroky ještě udělá a kam se posune v kognitivních i sociálních dovednostech. Zároveň jsem moc ráda, že čas strávený se žákem, jak ve vyučování, tak i mimo, nebyl zbytečný, a naopak pomohl ke zlepšení žáka A. hned v několika oblastech – čtení, mluvení, práce s emocemi, navazování kontaktu se spolužáky, psaní ale i soustředění. Ať už je změna větší či menší, jsem na něj moc pyšná. Ví, že to dělá pro sebe a na naše setkání se těší.

## **Žák O. – druhý ročník**

Žák O. je na začátku výzkumu ve druhém ročníku, je mu 8 let. Odklad školní docházky neměl, přestože školní připravenost byla na nižší úrovni. Vývojová dysfázie byla diagnostikována v únoru 2021, když byl žák v prvním ročníku. O. je velmi snaživý a trpělivý, některé úkoly zkouší i čtyřikrát. Zároveň je ale méně samostatný a má pomalé pracovní tempo. Je potřeba vyšší podpora a zvýšená citlivost. Musí se hodně povzbuzovat k práci, má tendence utíkat ke hře. Bývá hodně unavený, někdy již po druhé vyučovací hodině. Často se dotazuje, kdy bude přestávka a sleduje hodiny. Při složitějších úlohách se vzdává a začne plakat. O. je hodně nejistý a emočně nestabilní, proto je medikován a dochází na psychoterapie. Má potíže s pamětí a orientací v prostoru. V kolektivu je oblíbený, zapadl do skupiny chlapců.

O. pochází z rodiny, kde mají čtyři děti – chlapce, O. je nejmladší. Jeho další dva bratři mají také diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Rodiče nedohlízejí na připravenost syna do školy, nenosí pomůcky ani domácí úkoly, z čehož je potom smutný, někdy i pláče. Matka žáka je speciální pedagožka se specializací na logopedii. Pracuje ve škole, kde mají třídu i pro dysfatiiky. Matka také O. velmi často omlouvá, kvůli nemoci. Třídních akcí navíc (vánoční besídka, jarmark a vystoupení) se neúčastnil, byl dopředu omluven. O. ale naléhal, že chce jít na besídku, matka ho nakonec přivedla a užil si ji společně se spolužáky. O. hraje florbal a je v něm dobrý. Na zájmové činnosti má také kamarády a je oblíbeným členem.

Ve škole O. sedí v první lavici blízko stolu AP, která mu pomáhá. AP je psaná na jiného žáka z této třídy, ale věnuje se i tomuto žákovi. O. při vyučování používá různé pomůcky, které mu pomáhají pro orientaci v učivu – číselná osa, přehledy tvrdých měkkých souhlásek, druhy vět, vztahy mezi slovy. O. moc hezky čte, ale nebaví ho to, pravděpodobně z důvodu, že si nepamatuje děj, než že by nerozuměl textu. V matematice problémy nemá a učivo zvládá, ale když mu něco nejde, hned má tendence úlohu vzdát a ani to nezkusit. Pokud je ale motivován a je mu poskytnuta rada, jak na to, příklad vypočítá a má potom radost.

## Výsledky diagnostiky v SPC

- Narušená komunikační schopnost v receptivní i expresivní formě
- Školská připravenost je snížena v důsledku diagnózy
- Existuje riziko poruch učení
- Snížené verbální porozumění verbálním instrukcím
- Snížená samostatnost
- Je snadno unavitelný
- Potřebuje vyšší míru podpory – citlivost, ujištění

## Začátek výzkumu 16.1.2023

24.11.2022 – Ještě před zahájením výzkumu, jsem pracovala v jeho třídě jako asistentka.

V testu 24.11. na krátkodobou paměť na počítači měl nejvyšší počet bodů z celé třídy – pracoval soustředěně a klidně po celou dobu, bavilo ho to a měl sám ze sebe radost. Vyplnil ho první a za cca. půl hodiny. V tomto testu se dysfatické obtíže neprojevíly – všem pokynům rozuměl a o pomoc si neřekl. Při určování si pomáhal napodobováním zvuků ptáků, které si tím zapamatoval a určil správného ptáka.

12.1.

Vstřícný, soustředěný, hláskovou stavbu ovládá, pracuje rychle a samostatně. Je trpělivý – úkol, který mu nejde, se snaží opakovaně zdolat.

## 16.1.-10.2.2023

16.1. Obtíže v artikulační obratnosti – slova čtvrtěk, cvrček, podplukovník – slova komolí, slabikuje, zaráží se. Při sluchové analýze postupuje po písmenkách, náhle pak po slabikách. Zraková paměť je oslabená- 3/8 správně napoprve. Kolísavá pozornost, těká očima, neklidný v sezení – neudrží nohy na zemi. Sčítání a odčítání rychlé, zvládá násobilku 2. Rozlišuje di/dy.

O. je velmi snaživý. Neudrží předepsaný posed na práci – nohy na zemi, pracuje jen ruka, která píše, neopírám se, mám rovná záda. Často říká, že je daná věc těžká. Potřebuje manipulativa. vysvětlení slov.

Zrakové vnímání – Sněhuláci – při blokaci problém, úplně první pokus se vůbec nepovedl, měl správně jen 1,2 obrázky ze 12, ignoroval detail, problém pohyb ruky zleva doprava. Nesjednocený pohyb oko-ruka.. Zraková paměť – Erby – první sada 3/8, druhá sada 8/8- za 8'. Sluchová analýza a syntéza je velmi dobrá – zvládá i slova stříbrný, slovo nespravedlnost již ne = poslední slovo v testu.

23.1.- 27.1.2023

Paměť – kartičky Erbů -4,6,8 za 8' – soustředěný ale neudrží správné sezení a byl neklidný, hrál si s kartičkami. Neumí vysvětlit slova, neví jak a dlouho mu to trvá. Nemůže si vybavit věc – mléko – je to od krávy, čepice – nosí se v zimě, nástěnka – neví, hrnek – aby ses mohl napít, můžu tam něco nalít. Analýza a syntéza je bez problému, pouze problém u rýč – r-ý-d-ž. Sluchové rozlišování je bez problému – pouze dYj-dIj je problematické.

**13.2.-17.3.2023**

S chlapcem pracuje spec. ped., kvůli mé nemoci. Za tuto dobu, spec. ped. nepozoruje žádné výrazné zlepšení, to by ovšem mohlo být větší, pokud by doma pracovali více.

31.3.

Naučil se perfektně báseň o slovních druzích – žáci ve třídě se měli naučit dvě – maminka mu řekla, že se má naučit jen jednu bez předchozí konzultace s TU.

Konzultační hodiny s maminkou – O. doma s maminkou nic nedělá, nenosí úkoly, pomůcky. Maminka pracuje ve škole pro sluchově a řečově postižené (má doma 4 děti a 3 jsou dysfaticí), nicméně se chlapcům nestihá věnovat a na O. jakožto nejmladšího nezbývá čas. Maminka ví, že O. přibývají zameškané hodiny, ale nevádí jí to. Počítá s tím, že bude přezkoušen. O. prý trpí psychosomatickými obtížemi, a proto je často doma a nechodí do školy v úterý, přesto, že je z plavání omluven. V dubnu O. na týden navštíví budoucí školu. Na vstupních pohovorech překvapil svými znalostmi, maminka chválí, že je dobře veden.

**Hodnocení za březen**

Sluchové rozlišování bez chyby, tvorba otázky a odpovědi – s pomocí. Sám hlásí, že to nedokáže. Maminka pravděpodobně nestihá a už počítá s tím, že O. bude přestupovat do speciální školy. Na přípravě do školy se nic nemění, diář nekontroluje, O. často nemá úkol

a je mu to líto. O. nebývá ve škole někdy i 2x do týdne. Omluven je až dodatečně. V úterý, kdy je plavání O. nechodí do školy. Slíbené potvrzení od lékaře stále matka nedodala. Konzultaci přesunuje ve chvíli jejich konání.

### **3.4.-14.4.2023**

3.4.

Ve třídě mají aktivitu, kde si žáci vytáhnou lísteček, o čem mají 30 vteřin mluvit. O. se dobrovolně přihlásil, mluvil asi 10 vteřin a pak nevěděl o čem mluvit dál. Chtěl být dobrý jako ostatní a po neúspěchu se rozplakal.

6.4.-10.4. – velikonoční prázdniny

### **11.4.-14.4.2023**

11.4.

Při pořadu Proxima (bezpečnost na internetu), pozorně naslouchal, zapojoval se do diskuze ve skupině. Pracoval podle pokynů lektorek. Pokud chtěl přispět do debaty, nebál se přihlásit.

13.4.

Se zájmem zvládl pořad Potichounku. Zapojoval se a sledoval soustředěně dění. Při matematice nechtěl pracovat samostatně, po pomoci AP se uklidnil a práci dokončil. Při AJ se snažil pracovat a spolupracoval s tandemovým učitelem AJ.

**17.4.-21.4.2023** – O. na návštěvě nové škole

### **24.4.-28.4.2023**

24.4.

Vynášení Morany, recitování básničky po celé škole, pálení Morany, opékání buřtů. O. zvládl poměrně klidně přednes básniček po škole, nebyl nijak nervózní. O velké přestávce se bavil s kamarády. Při vyučování se snažil, pracoval samostatně.

26.4.

Při tandemové výuce v ZŠ Trávníčková pracoval dobře, zaujatě a spolupracoval v malé skupině. V těchto aktivitách může O. vyniknout, s roboty umí pracovat. Občasný problém v pravolevé orientaci.

27.4.-28.4

O. viditelně unavený, ale s občasným postěžováním si pracuje. Někdy má tendence odbíhat ke hře, po upozornění je schopen vrátit se zpět k práci.

### **Hodnocení za duben**

O. pracuje za podpory AP, ale i samostatně umí vykonat kvalitní práci. Užívá si chvíle, aktivity a předměty, kde může vyniknout. V nové škole se mu líbilo, těší se tam, ale bude se mu stýskat po kamarádech. Maminka mu říká, že nová škola nebude tak náročná. Je znát častější a vyšší míra únavy.

### **2.5.-5.5.2023**

2.5.

Po prodlouženém víkendu je O. unavený, ale pyšní se tím, že chodil spát okolo 11 hodiny večerní. Celý den pospával, nemohl se soustředit. S maminkou situace probrána, slíbila nápravu.

4.5.

Již méně unavený, spolupracuje. Soustředěně píše do písanky, udržuje tvary písmen i sklon, kontroluje po sobě napsaná slova.

### **9.5.-12.5. 2023**

9.5.

Po dalším prodlouženém víkendu je O. opět velmi unavený až apatický. Práce ho nebaví, ani se o aktivitu nepokouší.

11.5.

Divadlo Minor – Demokracie – Představení si O. velmi užil. Zapojoval se do programu, volil pomocí hlasovacího tlačítka. Byl rád, že jeho volba zvítězila.

**15.5.-19.5.2023** – ŠVP, O. nejel, ani nechodil do školy.

**22.5.-26.5.2023**

22.5.

Žáci malovali obrázek na téma, Co se mi líbilo na ŠVP. Vzhledem k tomu že O. na ŠVP nebyl, mohl kreslit libovolný obrázek, ale vzdoroval.

24.5.

Dokončení projektu Les, který žáci začali na ŠVP, nejdříve nechtěl dělat, ale ve druhé části se aktivně zapojil, protože využil své znalosti o daném tématu. Spolužáci ho za to ocenili.

**29.5.-2.6.2023**– O byl omluven pro nemoc.

### **Zhodnocení za květen**

Rychle unavitelný, pozornost udrží po krátkou dobu. V Čj potřebuje pomáhat při tvorbě vět a pochopení textu. Čtenářské dílny jsou pro něj náročné, technické čtení zvládá dobře, nechápe však obsah textu. S pomocí AP čte rozložený text po krátkých úsecích a tlumočí jeho obsah za pomoci návodných otázek. Při psaní textu potřebuje ověřovat pochopení zadání, potom zvládá s malou chybovostí. V matematice dobře ovládá základní počty i násobení. Slovní a logické úlohy jsou pro něj problematické. Může vyniknout v TV hlavně při fotbalu. Těžce však snáší prohru.

**5.6-9.6.2023**

7.6.

Celoškolní oslava Dne dětí. O. si samostatně vybíral jednotlivá stanoviště, na kterých plnil zadané úkoly – hod míčku na cíl, skok do dálky, skok v pytli, přenášení předmětů, opičí stezku. Za splněné úkoly získával razítka, v obchůdku si za ně mohl nakoupit odměny. Chtěl si koupit míček a měl radost, že ho získal.

9.6.

V matematice patří k nejlepším žákům. Násobilku umí zpaměti, dokonce počítá příklady na dělení. TU ho chválila před celou třídou. O. byl na sebe pyšný.

## **12.6.-16.6.2023**

13.6.

Žáci se zúčastnili přednášky dentální hygieničky. O. se snažil napodobit správné pohyby kartáčku v ústech. Soustředěně sledoval video.

16.6.

Třída šla hrabat seno na nejbližší loučku. O. pracoval podle svých možností a schopností, částečně neohrabaně, ale seno do kupičky nahrabal. Daleko více ho ale zaujalo pozorování a chytání hmyzu do lupokelímků.

## **19.6.-23.6.2023**

19.6.

Při čtení byl nesoustředěný, velmi unavený, o víkendu byli na kolech. Neřekl si o pomoc AP, nesledoval text, nechtěl si číst ani pro sebe. Neorientoval s v textu.

22.6.

Landart v Centrálním parku. Akce, kterou organizovala městská část Praha 13. Žáci jednotlivých tříd z přinesených přírodních materiálů tvořili společný školní obraz. O. nic nepřinesl, protože o tom nevěděl (maminka nechte e-mail), nechtěl se zapojit. Nakonec pracoval se zapůjčenými materiály.

23.6.

RunAndHelp – Charitativní běh, který podporují žáci i zaměstnanci školy. Za jednotlivé trasy zaplatí příspěvek, který je poté předán vybranému postiženému člověku. O. si vyzkoušel všechny trasy a ty kratší běhal i vícekrát. Byl unavený, ale šťastný, že mohl někomu pomoci.

## **26.6-30.6.2023**

O. byl uvolněn na dřívější dovolenou. Se spolužáky ani s pedagogy se nerozloučil. Vysvědčení si vyvedli o prázdninách.



## Zhodnocení za červen

O. zvládl učivo a požadavky druhého ročníku s upravenými výstupy. Zlepšil své pracovní tempo – zrychlil a pracoval samostatněji. Vymýšlení a doplňování vět (textu) je samozřejmě stále obtíž, ale v matematice je rychlejší než průměr třídy. Při samostatné práci s textem se nedoptává, AP musí aktivně zjišťovat, čemu nerozumí. Potom pomoc přijme. V individuální práci na otázku, zda rozumí, se neostýchá přiznat, že nerozumí. Velmi se snaží. Držení pera se výrazně zlepšilo. V sebeobsluze je samostatnější. Bez podpory dospělého nenosí pomůcky.

## Začátek třetí třídy

O. již na naší škole do třetího ročníku nenastoupil. Přešel do specializované školy do dysfatické třídy. Dle jeho třídní učitelky to byl krok správným směrem. O. oproti svým spolužákům významně zaostával a asistentka u něj musela být pořád, samostatně nebyl schopen pracovat. Podle informací se má O. v nové škole dobře a učivo zvládá.

## 8.2 Zhodnocení práce a pokroku žáka O.

S žákem O. jsem pracovala zhruba půl roku. Na naše setkávání se O. zprvu moc netěšil a trochu se bál. Časem se těšit začal, protože se mu někdo věnoval a chválil ho.

Souvisle řečený text	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Problém s tvořením vět. Většinou odpovídal krátkými jednoslovnými/ dvojslovnými větami.</li><li>2. Mluvení na určité téma po delší dobu mu činilo potíže.</li><li>3. V mluvě se objevovalo mnoho agramatismů.</li><li>4. Potíže v artikulační obratnosti.</li><li>5. O. má poměrně omezenou slovní zásobu nebo slovům nerozumí.</li></ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Stále mluví v kratších větách. Minimálně využije sousloví.</li><li>2. O. zvládne mluvit o tématu, o kterém něco ví a které ho zajímá i několik minut, ale ne před lidmi.</li><li>3. Agramatismy se stále objevují, ale O. si je někdy i uvědomí a samostatně opraví.</li></ol>

	<p>4. Zlepšení u kratších slov – čtvrtek, cvrček, krasobruslení stále problém.</p> <p>5. Tento problém stále přetrvává.</p>
--	---

Souvisle přečtený text	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. Četl se zádrhy, pomalu, nejistě s poměrně velkou chybovostí a domýšlením si slov.</p> <p>2. Nechápe obsah textu.</p>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <p>1. Zlepšení ve čtení je jen minimálně znatelné. Čte o něco málo rychleji a jistěji, zdárně přečte 2 věty, poté je unavený a nepozorný.</p> <p>2. Kratší a jednodušší text pochopí a svými slovy převypráví.</p>

Zapojování do kolektivních činností	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. Spolupracoval dobře, jen nebyl tak průbojný.</p> <p>2. O. se chtěl zapojovat do třídních aktivit, ale maminka ho v tom omezovala.</p>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <p>1. Spolupráce zůstala stejně dobrá, průbojnost však beze změny.</p> <p>2. O. se začal více zapojovat i do mimoškolních aktivit.</p>

Navazování očního kontaktu	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. Neměl problém navázat oční kontakt. Jen když se styděl nebo mu bylo něco líto.</p>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <p>1. Oční kontakt zůstal beze změny.</p>

Prožívání a emoční regulace	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. O. nikdy neměl afektivní chování. Vše řešil v klidu.</p> <p>2. Pokud zažil neúspěch, plakal.</p>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <p>1. Toto chování stále přetrvává.</p> <p>2. Naučil se lépe pracovat s emocí smutku. Neúspěch si již nebere tak osobně.</p>

Jemná motorika	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. Špatný úchop pera.</p> <p>2. Potřeboval pomoc v sebeobslužných činnostech.</p>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <p>1. . Zlepšení v úchopu, ale neudrží ho dlouho.</p> <p>2. Stále potřebuje pomoci, ale snaží si nejprve pomoci sám a zkouší to dlouho.</p>

Hrubá motorika	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <p>1. V hrubé motorice nebyl větší problém – hrál florbal</p>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <p>1. Florbal stále hraje a přinesl i medaile. Hrubá motorika je v pořádku.</p>

Soustředění	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesoustředěný, často odbíhal k jiné činnosti, neklid v těle.</li> <li>2. Při hodinách často spadával ke hře.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Po připomenutí, jak se správně pracuje, vydrží i 2 minuty v klidu pracovat.</li> <li>2. Po upozornění na aktivitu, se chvíli soustředí, ale pak opět přešel ke hře.</li> </ol>

Paměť	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zapomínal doma pomůcky, domácí úkoly (rodiče syna nekontrovali).</li> <li>2. Potíže v zapamatování pokynů.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zapomínání stále trvá, rodiče se příliš nezajímají. Může za to i faktor, že bude odcházet.</li> <li>2. Nyní si dokáže zapamatovat i 2 pokyny na sebe navazující.</li> </ol>

Dodržování pravidel	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potíže v dodržování pravidel nebyly. Naopak, vyžadoval férovost a dodržování pravidel.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stále na pravidlech lpí a jejich porušování nese těžce, někdy i s pláčem.</li> </ol>

Sluchová analýza a syntéza	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sluchová analýza byla téměř bezchybná, pouze delší slova mu činila problém.</li> <li>2. Sluchová syntéza byla s většími obtížemi než analýza, ale stále velmi pěkná, delší slova opět s chybami.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stále na dobré úrovni, ale u delších slov bez zlepšení.</li> <li>2. Zlepšení v delších slovech. Pouze zaměňuje podobná slova– záplaty= zaplatí.</li> </ol>

Sluchová rozlišování	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pouze občasné potíže u podobných slov.</li> <li>2. U bezvýznamových slov problémy téměř nebyly</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Přetrvávající potíže ve stejném aspektu.</li> <li>2. Tato kategorie stagnovala. Neprošla zlepšením ani zhoršením.</li> </ol>

Zrakové rozlišování	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ignoroval detaily na obrázcích, které měl přiřazovat k sobě do dvojice.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 23.6.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pokud je upozorněn na to, aby detaily neignoroval, přiřadí i 8/10.</li> </ol>

Žák O. neměl obtíže ve všech pozorovaných oblastech, pouze v některých a ty se také staly naším klíčovým tréninkem. Zaměřili jsme se na odpovídání celou větou, rozlišování di/dy, ti/ty a ni/ny, na soustředěnou práci, sluchovou analýzu a syntézu u delších či náročnějších slov.

Se žákem O. jsem strávila kratší čas než s ostatními dvěma chlapci, a to o půl roku, kvůli jeho přechodu do specializované dysfatické třídy v jiné škole. Za půlrok, který jsme společně strávili udělal určité pokroky, ale nejsou tak markantní, protože byl často omluven kvůli nemoci. Podpora ve zlepšení také nebyla ze strany jeho rodičů, kteří vzali mou práci s jejich synem jako dostatečnou a oni už s ním nemusí nic dělat. Nepřihlásili ho ani na ranní cvičení NVS, které má u dětí velké efekty, pokud je cvičeno pravidelně. Rodiče s chlapcem nepřišli ani na konzultace.

Naše setkání se odehrávala pokaždé, když byl ve škole a to na 10 minut. Delší časová dotace by byla spíše kontraproduktivní, vzhledem k tomu, že jsem cvičení dělala až po vyučování. Paní učitelka mi ho nechtěla uvolňovat během výuky. V individuální práci byl moc vděčný za každou pochvalu nebo radu. V kolektivu 26 žáků to na pochvalu moc často nebývalo.

V některých kategoriích udělal pokrok a na to, že jsem byla jediná, kdo s chlapcem pracoval, je to skvělá práce. U práce s chlapcem jsem se ujistila, jak moc je důležité, když se rodina věnuje svým dětem a podporuje je v pokrocích, kterých mohou dosáhnout. Škola nabízí zdarma i doučování pro žáky, kteří to potřebují, O. nebyl přihlášen. Velmi mě překvapilo, že dítě od odborníka v této problematice je tolik zanedbané a vykazuje jen malé zlepšení.

O. má poměrně omezenou slovní zásobu nebo slovům nerozumí. I když jsme si slovo vysvětlili, další den definici již nevěděl. Velmi často popisuje slovo stylem: „Aby z toho něco vyrostlo.“ = list (definice úplně jiného slova, dle jeho definice by to spíš bylo semínko,). Dále používá jednoslovnou definici: „Ubydlit.“ – dům, „Hraje“ - kytara. K těmto definicím je možné přiřadit mnoho jiných slov a není tudíž jisté, zda si pod pojmem list opravdu představil část stromu. Pro zlepšení této oblasti by bylo vhodné, aby doma s rodiči četl knížky a vysvětlovali si spolu všechna slova, kterým O. nerozumí a udělat si třeba i obrázkový slovníček, ke kterému se mohou pokaždé vracet.

Přechod do jiné školy je krok správným směrem. O. je velmi chytrý, a pokud se mu dostane péče, kterou potřebuje, může se nejen zlepšovat, ale také vyniknout mezi novými spolužáky a zlepšit si tím i sebevědomí, které mu tak schází. Z předešlých zkušeností s přestupy žáků do pro ně vhodnějších škol, se můžeme domnívat, že ve specializované soukromé škole pro žáky se specifickými poruchami řeči bude čas na implementaci všech potřebných metod,

aby se O. mohl zlepšovat kontinuálně ve školním prostředí. Učivo třetího ročníku je velmi obtížné a je dobře, že bude mít prostor k tomu si učivo bez časového tlaku osvojit.

## **Žák B. – třetí a čtvrtý ročník**

Žákovi třetího ročníku B. je na začátku mého výzkumu 9 let. Bylo mu doporučeno dát odklad školní docházky a v souvislosti s tím byl poslán na vyšetření do PPP. Jeho diagnóza – smíšená vývojová dysfázie převážně v expresivní složce, byla stanovena již v předškolním věku. B. má trojí výjimečnost – žák s OMJ (oba rodiče jsou Ukrajinci), je nadaný na matematiku a má vývojovou dysfázii. Projevy VD jsou mírné – hůře tvoří věty, otázky. Těžce si zapamatovává informace, má problémy v časování i skloňování. Tento problém se projevuje i rodném jazyce – ukrajinštině. B. je ve výuce soustředěný, pilný, ctižádostivý. Je si svého znevýhodnění vědom a snaží se, aby to na něm bylo vidět co nejméně. Zároveň chce ale zapadnout mezi své kamarády, a proto se někdy nevhodně projevuje, přestože to není jeho obvyklý rys. Úhledně píše, ruka však není uvolněná.

Žák B. se narodil v České republice. Má o rok a půl mladšího bratra, který chodí do téže školy. Sourozenec nemá známky dysfázie, mluví rychle a spisovně. Rodina doma mluví jen ukrajinsky. Český jazyk hoši slyší pouze ve škole, na zájmových kroužcích či v televizi. Rodina ze začátku moc nespolupracovala, ale po konzultaci se speciální pedagožkou, ho přihlásili na cvičení NVS a doučování z českého jazyka. Tyto aktivity společně s mým výzkumem se ukázaly jako vhodné formy ke zlepšení hned v několika kategoriích.

### **Výsledky diagnostiky v SPC**

- Nadprůměrné intelektové schopnosti, zejména v oblasti konstrukčního a prostorového myšlení
- Objevují se závažné agramatismy a obtíže s výbavností slov
- Mírnější oslabení v koncentraci a soustředění
- Výborné vizuální myšlení
- Dobré chápání vztahů celku a částí, je schopen mentální rotace tvarů
- Verbální intelekt je v pásmu mírného podprůměru



## Začátek výzkumu 16.1.2023

### 16.1-20.1.2023

B. je ukázněný. Snaží se o soustředěnou práci. Je ambiciózní, ale záleží na době, kdy se s ním pracuje.

16.1.

Přetrvávající obtíže v sluchové analýze a syntéze u tří a více slabičných slov s písmeny t, r, vynechání písmen. Pohyb zleva doprava stále zaměřuje na zprava doleva. Při práci ruky, která píše, má tendenci používat obě. Matematické operace jsou rychlé až bryskní. Výslovnost u delších slov stále činí problémy. Dnes měl ze sebe pocit, že mu to nejde, byl smutný. Tvorba otázky a odpověď celou větou jde velmi těžce.

17.1.

Stihli jsme sérii dvakrát – Přiřazování kartiček erbů k sobě. V první sérii přiřadil správně 3 dvojice v prvním pokusu, při opakování již všech 8, u druhé série měl ze začátku dobře 4, poté 8. Nesoustředění na obě cvičení. Je na něm vidět, že to dělat nechce.

18.1.

Opět přetrvává nechuť. Při první sérii – erby měl dobře 6, poté 8 kartiček. U druhého pokusu měl pouze 1, později 5, poté 8. Zraková paměť – Erby – zlepšení během týdne – při prvním pokusu má vždy víc správných kartiček než při dalších. Blokace ho ve výkonu nebrzdí, pokud je to analýza/syntéza, pokud je to učivo – odbíhá očima, není 100% soustředěný = čeština, vyjmenovaná slova. U matematiky to není problém. Sluchová analýza a syntéza je velmi dobrá, problém v DY/DI.

20.1.

Zraková paměť- 1. pokus -3/8, 2.pokus 5/8, 3. pokus 8/8 za 10' - přiřazování sněhuláků

### **23.1.-27.1.2023**

Zraková paměť – blokace – podstatná jména+ určování rodu. Více se soustředil na blokaci než na kartičky. Výsledky tomu také odpovídaly. Sluchové rozlišení měl bez chyb, pouze občas váhá. Analýza a syntéza slova je bez chyby. Naopak nejde opakování vět. Slova příbuzná pozná, protože je má nadřilované. Necítí di/dy – hospodyně= hospodine

### **Zhodnocení za leden**

Na začátku výzkumu má B. velké potíže se složením věty a odpovědi, skloňováním a časováním. Jakožto cizinec má problémy v délkách a měkkosti a tvrdosti hlásky. Je ale velmi snaživý a cílevědomý. B. občas nechce pracovat a dává to najevo. Někdy zase spolupracuje výborně a stihneme mnoho práce, pak má ze sebe radost. Veškerá práce s B. by měla mít efekt a měla by se projevit i ve třídních aktivitách.

### **13.2.-31.3.2023**

Od 13.2-17.3. s chlapcem pracuje spec. ped., kvůli mé nemoci. Individuální hodiny nejsou tak intenzivní z důvodu vytíženosti speciální pedagožky. Za tuto dobu, však pozoruje zlepšení, ale mohlo být větší, pokud by doma více trénovali.

23.2.

Poznámky od spec. ped. - Vzorná práce v individuální hodině. Plete délky – slyší je tam, kde nejsou. Sluchové rozlišování bez chyby - 6 dvojic slov určil, vyjmenovaná slova dnes pletl – BÍT psa odůvodní, ale nyní je zmatený s předponami VY – VÝ a BRZIČKO.

27.2.

Poznámky od spec. ped. - Já jsem v bytu – má udělat větu na BÝT a BÍT, po procvičení vše bezchybně zvládl uvést ve větách sám. Nedokáže zopakovat VENKU TAJÍ POSLEDNÍ ZBYTKY SNĚHU. Jednotlivým slovům rozumí.

20.3.

Na naše setkání se dnes těšil. Samostatně si chtěl vybrat aktivity i blokaci. Vybral si zrakové rozlišování – Sněhuláci a jako blokaci násobení. Pokud má možnost výběru, pracuje se

zájmem a soustředěně. Výsledky měl velmi dobré, ale možnost výběru je určitým faktorem úspěchu.

23.3.

Konflikt s chlapci. Pohádal se s kamarády. B. byl milý na jednu spolužačku a chlapci mu začali říkat, že ji miluje. B. jim v klidu řekl, že to není pravda, ale oni byli neodbytní. Pořád na něj doráželi a smáli se mu. B. dal jednomu z nich facku a poté se poprali. Situaci vyřešila až AP s TU. Chlapci se navzájem omluvili, podali si ruku a na vše za chvíli zapomněli.

28.3.

B. a jeho třída, jako celá škola, vystupovali na zahájení velikonoční výstavy. Tančila se Šípková Růženka. B. všechny kroky uměl a při tanci se usmíval. Nevadilo mu ani tančit ve dvojici s dívkou.

31.3

B. byl před víkendem a po vyučování unaven a příliš se nesoustředil. Stihli jsem jen jednu aktivitu. Na konci se omluvil, že je nesoustředěný, protože byl s kluky na oslavě a šel pozdě spát.

### **Hodnocení za únor a březen**

Při AJ je nepozorný, musí sedět sám v lavici, aby nevyrušoval se sousedem, bojuje s výslovností, často nechápe zadání (ale pí. uč. nebo AP vše vnímá a pomáhá). Nepozornost a nesoustředěnost v hodinách AJ přetrvává, i v jiných hodinách se snadno rozptýlí, dělá hlouposti, předvádí se, rádoby vtipně komentuje různé situace, nechá se snadno strhnout ostatními kluky k nepozornosti a vyrušování.

### **3.4.-14.4.2023**

3.4.

V individuální hodině vzorný, pečlivě spolupracující. Nechápe větu PROHRA ZVIKLÁ MORÁLKU DRUŽSTVA – slyší tam zvykla od zvykat, pomohl rozviklaný zub. Intenzivně a soustředěně plní úkoly. Ve výslovnosti je výrazně lepší – trénujeme výslovnost délek samohlásek, měkčení – medvedi-medvědi. Ve větě: Trefil JSEM SE stále zapomíná buď JSEM nebo SE. Také tvorba odpovědi zaznamenala výrazný posun, více odpovídá celou

větou, velká snaha a soustředění. V předložkách má stále velký zmatek, ale nevzdává se - „Je to na stůl.“, „Dej to k lavice!“

5.4.

Den před velikonočními prázdninami je po vyučování velmi netrpělivý a nesoustředěný. Pořád povídá o tom, jak pojedou s rodiči do zahraničí. Byla jsme ráda, že povídá, tak jsme vedli rozhovor a zkoušeli jsme předložky a spojky a k tomu pády – na dovolenou/ na dovolené, s bratrem a rodiči (s rodiči velký problém, pořád chtěl říct s mámou a tátou), poletíme letadlem (řekl poletíme v letadle). Velmi se ale snažil a moje připomínky hned opakoval.

6.4.-10.4. – velikonoční prázdniny

11.4.-14.4. – Uvolněn z důvodu dovolené

**17.4.-21.4.2023**

17.4.

První den po delší pauze byl roztěkaný, nechtěl pracovat a neměl zájem. Stihli jsme jen jednu aktivitu, a to ještě ve špatné kvalitě. Chtěl povídat o dovolené. Sezení jsme ukončili dříve.

19.4.

B. už si zase trochu zvykl na školní rytmus a pracoval daleko lépe. Sám si opět vybral aktivitu a blokaci, což pro něj bylo motivující a opět měl velmi kvalitní výsledky.

21.4

Online den -B. pracuje samostatně, bez asistence AP, pouze za podpory rodičů. Pokud něčemu nerozumí, hned se doptá. Nejvíce ho bavila matematika, kterou měl hotovou ze své skupiny jako první.

## **24.4.-28.4.2023**

25.4.

Návštěva divadla Minor. B. byl společensky oblečený a choval se jako gentleman. Roli si moc užíval. V divadle mu vadilo, jak ostatní děti z jiné školy pořád mluví a on neslyší herce a nerozumí jim.

27.4.

Program Etika, téma – kamarádi a hloupé řeči. Paní lektorka velmi často říkala slovní spojení blbý kecy, aby zdůraznila důležitost situace. B. po tomto programu tato slova pořád opakoval. Nikdy předtím to neslyšel a nevěděl ten správný význam. Po vysvětlení AP již tato slova neřekl, protože si uvědomil, že je to nekamarádké.

### **Hodnocení za duben**

B. prošel několika zlomovými okamžiky hlavně ve výslovnosti a opakování vět. Dává si pozor, aby na nic nezapomněl a nevynechával slova. Zároveň si zažil i několik nepříjemných sociálních situací, které ho posílily do života. Rád povídal o svých zážitcích z dovolené i jak se na ni těšil. Stále potřebuje procvičovat skloňování. Pokud si může zvolit aktivitu i blokaci, pracuje s výbornými výsledky. Když to samé pro něj vyberu já, není z toho tak nadšený.

## **2.5.-5.5.2023**

2.5.

Delší víkend na něm není vůbec znát. Větu: Sedl jsem si, opakuje s urputnou snahou. Vyslovuje ji i několikrát, až to zvládne. Dnes tvoří otázku k úvodní větě. hbitě, při odpovědi váhá, poplete slovosled, ale usměje se a opakuje správné řešení. Stále vážne skloňování a časování (Co je tohle za kytka?)

5.5.

Odpovídá celou větou rychle a dobře. Skoro se nepozastaví nad správnými slovy. Říká je automaticky. Zvolila jsem jednoduché otázky, na které by neměl být problém odpovědět: Jaký je dnes den? Co bylo k obědu? Jaký je tvůj oblíbený předmět? Jsi jedináček?

## **9.5.-12.5.2023**

9.5.

Tentokrát byl po prodlouženém víkendu unavený. Jel s rodiči na túru. Při práci byl nesoustředěný, ale chtěl být dobrý. Z neúspěchu si však nic nedělal.

10.5.

Má radost, že byl první při samostatné práci ve třídě. Maluji si sám – zvládl zopakovat napotřetí, Kdo si maluje sám? – vymyslel rychle otázku, vyslovil se správnou intonací. Skloňování podstatného jména příklad v jednotném i množném čísle – v jednotném čísle občasná chyby – 6.pád – o příklad, 7. pád – s příkladou. Množné číslo je náročné a s vícero chybami – 2. pád – bez příkladům, 3. pád – k příkladám, 5. pád – příklado, 7. pád – s příkladami.

12.5.

Dnes opět velmi hbitě povídal, jak se těší na ŠVP. Ve třídě dnes vše probírali a potřeboval mi o tom všechno říct. Poslouchala jsem jeho vyprávění a kladla různé otázky, na které měl odpovídat celou větou. Perfektně mu to šlo. Bylo to téma, které ho zrovna zaujalo.

## **15.5.-22.5. – ŠVP**

## **23.5.-26.5.2023**

23.5.

Velmi povídal o ŠVP. Co všechno dělali, jaké bylo jídlo, co bylo nejlepší a jak strašidelná byla stezka odvahy. Opět jsem pokládala otázky a on odpovídal celou větou. Poté jsme zkoušeli skloňování a časování slov s tématem ŠVP.

24.5.

Zraková paměť s blokací skloňování byla velmi náročná aktivita. Hodně se soustředil na skloňování a obrázky si nemohl vůbec zapamatovat. Na první pokus zvládl 3 kartičky a skloňování bylo s velkou chybovostí – párek s kečupí, rytíř s mečou, květináč bez kytky.

**26.5.-2.6. 2023** – Setkání se nekonala kvůli ŠVP s mou třídou

## **Hodnocení za květen**

B. hodně povídal o svých zážitcích – s chlapci si užil ŠVP bez jakýchkoliv potíží. Snažil se mluvit spisovně a bez agramatismů. Po prodlouženém víkendu je někdy unavený jindy zase ne. Záleží na aktivitách s rodinou. Dokáže si vybrat aktivitu i blokaci a poté pracuje velmi kvalitně a se zájmem. Má vysoké morální zásady a chtěl by to někdy i po ostatních.

### **5.6.-9.6.2023**

5.6.

Po mém návratu ze ŠVP se vyptával, jaké to bylo a naše role se vyměnily. On se ptal, a když větu složil správně, dostal odpověď (pokud nevěděl, pomohla jsme mu). Odpovídala jsem celou větou, aby to bylo spravedlivé. Výměna role mu přišla zajímavá a chtěl by to dělat častěji.

8.6.

Focení třídních kolektivů. B. dával přednost všem dívkám a pomáhal jim nahoru na lavičku. TU se obávala podobné situace s chlapci jako minule. Ta naštěstí nenastala. Nikdo si z něj nedělal legraci a všechna děvčata jeho ochotu přijímala s úsměvem.

### **12.6.-16.6.2023**

13.6.

Ve třídě psali prověrku z matematiky. Učivo ovládá, a proto se nebál. Zadání rozuměl. Jediný problém nastal u slovních úloh, tady využil pomoc AP, která vše dovysvětlila. Z prověrky dostal sluníčko (školní ekvivalent pro 1).

15.6.

Psala se další prověrka, tentokrát z českého jazyka. B. měl upravený test, kde není tolik skloňování a časování, odpovědi jsou jednodušší, a i text na čtení s porozuměním byl kratší. B. se ze začátku obával a nechtěl obtěžovat AP. Ta si ale všimla, že B. nepracuje a šla ho ujistit, že je tu pro něj a ať se zeptá. Poté test dopsal bez problémů a opět dostal sluníčko.

16.6.

Po náročném týdnu s testy, dostal opět možnost si vybrat, co budeme dělat. Výsledky tentokrát nebyly tak dobré, jako předtím. Přisuzuji to blížícímu se konci roku a prázdninám. B. se omluvil, že mu to nejde, protože už nemůže, že ten rok je už dlouhý.

**19.6.-23.6.2023**

20.6.

B. se již vidí na prázdninách. Testy se již nepíšou, ale ve škole se stále klasicky vyučuje. Není jediný, kdo už se na práci nesoustředí, postihuje to většinu žáků ze školy. Na našem setkání již začíná vyprávět, co bude dělat o prázdninách. Je mírně nesoustředěný, ale výsledky má kvalitní – 6 obrázků ze zrakové paměti na první pokus za 3 minuty.

22.6.

Celoškolní projekt LandArt v Centrálním parku organizovaný Prahou 13, chlapci, včetně B., nebrali vážně. Přinesené přírodniny pouze naházeli na hromadu a děvčata to pak aranžovala.

**26.6.-30.6.2023**

V posledním týdnu školy již naše setkání neprobíhala, protože výsledky by byly zkreslené nesoustředěním a únavou. Také se konaly celodenní výlety.

### **Hodnocení za červen**

Paní učitelka s AP pozorují, že lehce polevil ve své snaze při psaní – hlavně při psaní na tabuli před třídou, opět to vypadá na touhu předvést se před spolužáky. Stále ale pravidelně jednou týdně chodí na ranní cvičení NVS, doma vždy zadané cviky trénuje. Využívá všechny nabízené pomůcky, někdy až po vybídnutí. Umí si říct, co potřebuje vysvětlit a ochotně to nacvičuje, ale občas si AP o pomoc neřekne, dokud nepřijde sama. B. je velmi chválen všemi svými vyučujícími a má pěkné vysvědčení.

Od září nového roku, jsem se žákem B. naše setkání vůbec nestíhala, naše denní režimy se rozdělily. Se svou vlastní třídou jsem se již nemohla B. věnovat tak často, aby to přineslo kvalitní výsledky. Stále ale probíhají rozhovory s vyučujícími B. a speciální pedagožkou, která s ním má individuální hodinu. Proto jsou následující měsíce pouhým shrnutím.



### **Hodnocení za září 2023**

B. je snaživý, v kolektivu velmi oblíbený, férový vůči spolužákům i spolužačkám (v hodině TV omylem vybil míčem spolužačku do hlavy, ihned se jí šel upřímně omluvit), při odchodu mimo školu vždy všem drží vstupní dveře, je ohleduplný. V hodinách se hlásí, hlavně při matematice.

### **Hodnocení za říjen**

B. je velmi pozorný k ostatním i k dění kolem sebe, snaživý, zodpovědný. Práce ho baví, těší se na ni. Oceňuje vlastní pokroky.

### **Hodnocení za listopad**

V hodinách matematiky i českého jazyka je B. aktivní, často se hlásí, velmi se snaží. V angličtině má vzhledem k ukrajinské národnosti problémy s výslovností, ale také má neustále ruku nahoře, hlásí se o slovo, chce se aktivně zapojovat do výuky

### **Shrnutí 1. čtvrtletí**

Mezi dětmi ve třídě je oblíbený. Chová se hezky k děvčatům i dospělým. Ve výuce je pro něj největší překážkou ukrajinská národnost, hůře zvládá českou výslovnost a občas gramatiku. Je však opravdu snaživý a je vidět, že na sobě doma i ve škole průběžně pracuje, aby dosahoval co nejlepších výsledků.

### **Hodnocení za prosinec**

B. se často hlásí, zná správné odpovědi, v českém jazyce exceluje mezi ostatními spolužáky při určování vzorů podstatných jmen středního a ženského rodu, chce se vše naučit a ač je cizinec, opravdu vše skvěle zvládá, specifické chyby se vzhledem k jiné národnosti objevují, ale učivo ovládá. Je ochotný, nápomocný, kamarádský.

### **Hodnocení za leden**

I po návratu z vánočních prázdnin B. vyniká mezi svými spolužáky ve znalostech v českém jazyce – velmi dobře si osvojil teoretické znalosti o vzorech středního a ženského rodu podstatných jmen.

### 8.3 Zhodnocení práce a pokroku žáka B.

Žák B. byl při našich setkáních téměř vždy soustředěný, a proto jsme zvládli mnoho nápravných cvičení. Žák B. je velmi ctižádostivý a dokázal sám sobě, že když chce, tak se umí zlepšit a někdy i předčít své spolužáky, kteří žádné limity nemají. Paní učitelka ho chválí za jeho úsilí a oceňuje každý jeho pokrok. S žákem B. po ukončení výzkumu již pracovat nebudu a bude pouze v péči speciální pedagožky.

Souvisle řečený text	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mluvil potichu</li><li>2. Mluva s agramatismy</li><li>3. Zaměňoval měkké a tvrdé slabiky – di/dy</li><li>4. Potíže s vytvořením odpovědi celou větou.</li></ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Nyní mluví sebevědomě nahlas</li><li>2. Agramatismy se stále objevují, nicméně B. se opraví většinou sám</li><li>3. Potíže s rozlišením měkkosti či tvrdosti přetrvávají, ale již v menší míře – rozdíl neslyší</li><li>4. Odpovědi celou větou se nyní daří. Občas vypadne sloveso či podmět</li></ol>

Souvisle přečtený text	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Četl občas se záseky.</li><li>2. I když viděl, že se slovo píše s di, ti, ni, přečetl ho tvrdě.</li></ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. . Záseky se téměř vytratily.</li><li>2. Tento problém stále přetrvává, ale dokáže se samostatně opravit a zdůvodnit, proč to přečetl špatně.</li></ol>

Zapojování do kolektivních činností	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. . Neměl problémy se zapojit do skupinových prací.</li> <li>2. Občas se zapojoval do klučičích rošťáren.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potíže stále nejsou.</li> <li>2. Stále se ke klukům přidá, ale pak se omluví. Za mě, je tento jev přínosný (chlapec je přijímán svou třídou).</li> </ol>

Navazování očního kontaktu	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. V této kategorii nebyl problém.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potíže se stále nevyskytují.</li> </ol>

Prožívání a emoční regulace	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. V této kategorii nebyly potíže.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potíže se neobjevují.</li> </ol>

Jemná motorika	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Neuvolněná ruka při psaní.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ruka se postupně uvolňuje. Pokud maluje či jen čmárá, je ruka uvolněná, pokud má psát, je trochu v křeči.</li> </ol>

Hrubá motorika	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Měl ztuhlé pohyby.</li> <li>2. Přetrvávaly nevyhaslé primární reflexy.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ztuhlé pohyby se zlepšují v rámci cvičení.</li> <li>2. Odstranění primárních reflexů je náročný proces, ale žák B. na tom pracuje doma i ve škole, a tak je vidět zlepšení každým tréninkem.</li> </ol>

Soustředění	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Při práci byl většinou soustředěný.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Při práci se jeho soustředěnost zlepšila, záleží na době, kdy se s ním pracuje.</li> </ol>

Paměť	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Paměť na učivo velmi dobrá.</li> <li>2. Paměť na kartičky v rámci cvičení dle okolností.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Paměť na učivo je stále velmi dobrá, a proto se může tak zlepšovat.</li> <li>2. Kartičky mu jdou již lépe, hodně to souvisí se soustředěním.</li> </ol>

Dodržování pravidel	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S pravidly nebyly potíže.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S pravidly není problém. Pouze se občas předvádí před kamarády.</li> </ol>

Sluchová analýza a syntéza	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potíže v rozlišení měkké a tvrdé slabiky – di/dy, ti/ty, ni/ny.</li> <li>2. Potíže v rozlišení krátké a dlouhé hlásky.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jakožto dysfatic a cizinec v tomto aspektu neučinil příliš velký pokrok.</li> <li>2. Jakožto dysfatic a cizinec v tomto aspektu neučinil příliš velký pokrok.</li> </ol>

Sluchová rozlišování	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obtíže v délkách hlásek.</li> <li>2. Obtíže v tvrdých a měkkých slabikách.</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hlásky umí lépe rozeznávat i používat. Občas se splete.</li> <li>2. Měkké a tvrdé slabiky lépe rozpoznává u druhých, ale v jeho mluvě stále obtíže přetrvávají.</li> </ol>

Zrakové rozlišování	
<p>Začátek výzkumu 16.1.2023</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zrakové rozlišování nebylo špatné, záleželo na blokaci</li> </ol>	<p>Konec výzkumu 31.1.2024</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zlepšení v rozlišování i přes různé druhy blokace</li> </ol>

Žák B., stejně jako žák O. neměl obtíže ve všech pozorovaných oblastech, pouze v některých a ty se také staly našim klíčovým tréninkem. Zaměřili jsme se na odpovídání celou větou, rozlišování di/dy, ti/ty, ni/ny, rozlišování krátkých a dlouhých hlásek, vysvětlování slov. Ze začátku se naše setkání odehrávala každý den a to na 10 minut. Je to ideální délka pro procvičování, aby nebyl chlapec vyčerpaný. Později, když jsem převzala třídu žáka A. mi příliš času na trénink s žákem B. nezbývalo. Paní učitelka mi také žáka nechtěla uvolňovat

během výuky a ani by to vzhledem k učení třídy nebylo možné. Naše režimy se s žákem B. začaly rozcházet. Procvičovali jsme spolu tak jednou do týdne. Naštěstí s ním cvičila speciální pedagožka, která s ním pracuje v rámci individuální hodiny. Ve výuce je B. chválen, ale když se pochválil ještě v individuální hodině, zářil radostí a byl rád, že dělá pokroky i mimo třídu. V některých kategoriích udělal žák B. větší pokroky, v jiných menší, v některých potíže vůbec neměl. U práce s chlapcem také velmi spolupracovala rodina, která ho podporovala a cvičila s ním NVS. Také rodina využila doučování ve škole, které napomohlo dalším pokrokům. Rodina má samozřejmě potíže v tom, že nezná český jazyk natolik, aby mohl chlapec odposlouchat správné intonace a délky slov. B. má omezenější slovní zásobu nebo slovům nerozumí kvůli jinému mateřskému jazyku. Velkým problémem byla vyjmenovaná slova, která se ovšem naučil nazpaměť. Příbuzná slova k vyjmenovaným slovům již byla těžší. B. nevěděl k jakému slovu patří, přestože věděl, že napsat y. Při určování mluvnických kategorií podstatných jmen byl problém u určování pádu a rodu. Ve větě má potíže s vyznačením slovesného přísudku a přísudku jmenného se sponou. Pokud se mu toto učivo dávalo jako blokace, jeho výkon byl horší, než při blokaci násobilkou nebo jiným matematickým učivem. B. je velmi bystrý a s podporou školy a rodiny je schopen velkých pokroků. Příští rok bude v pátém ročníku, a pokud bude chtít, určitě má potřebné dovednosti, znalosti a schopnosti potřebné k tomu, aby se mohl přihlásit a zkusit přijímací zkoušky na gymnázium.

## 9 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkum trval od 16.1.2023 do 31.1.2024 (se žákem O. byl ukončen 23.6.2023). Pro výzkum jsem zvolila chlapce, kteří byli na začátku výzkumu v prvním období základní školy.

Závěr výzkumu ukazuje, že sledování individuálního pokroku u žáků s dysfázií prostřednictvím individuální práce v rámci specifických aspektů má pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností. Žáci projevili zlepšení v souvisle řečeném textu, zapojování do kolektivních činností, navazování očního kontaktu, emočním projevováním, jemné a hrubé motorice, soustředění, paměti a rozlišování sluchových a zrakových podnětů. Tato práce zdůrazňuje důležitost individuální podpory pro žáky s vývojovou dysfázií a ukazuje, že systematický přístup může vést k pozitivním výsledkům v rozvoji komunikačních dovedností. V rámci výzkumu bylo také zjištěno, že úzká spolupráce s asistentem pedagoga a speciálním pedagogem má klíčový význam pro efektivní podporu žáků s vývojovou dysfázií. Důkladné hodnocení žáků s dysfázií a jejich začlenění do třídního kolektivu jsou rovněž důležité pro celkový rozvoj těchto žáků. V neposlední řadě je důležité zdůraznit, že kontinuální podpora a trpělivost ze strany pedagogů, asistentů pedagoga a dalších odborníků hraje klíčovou roli v procesu rozvoje komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií. Práce ukazuje, že prostřednictvím individuální práce a diferencovaných metod výuky lze efektivně podporovat rozvoj komunikačních schopností těchto žáků a přispět k jejich úspěšné integraci do běžné školní třídy. Díky systematickému sledování pokroku a spolupráci s odborníky lze dosáhnout pozitivních změn v komunikačních schopnostech žáků s vývojovou dysfázií a posílit jejich sebevědomí a úspěšnost ve školním prostředí. Celkově lze konstatovat, že podpora rozvoje komunikačních dovedností žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy je náročný, avšak důležitý proces, který vyžaduje individuální přístup, trpělivost a spolupráci různých odborníků. Tato práce přináší cenné poznatky pro pedagogy, asistenty pedagoga a další odborníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáků s komunikačními poruchami a přispívá k zdůraznění důležitosti individuální podpory a diferencovaného přístupu v pedagogické praxi.

Limity této práce mohou zahrnovat omezený počet participantů, což může ovlivnit obecnost výsledků. Dále může být limitující faktorem omezená doba sledování pokroku žáků, která nemusí zcela pokrýt dlouhodobé změny v komunikačních dovednostech. Dalším limitem

může být omezení prostředků nebo technických možností pro detailnější analýzu výsledků. V průběhu mého výzkumu mi také odešel jeden z žáků, tudíž jeho pozorování bylo ukončeno dříve. Tyto limity by měly být brány v úvahu při interpretaci výsledků a jejich aplikaci do pedagogické praxe. Jelikož se ale můj výzkum soustředil hlavně na individuální pokroky sledovaných žáků, jsou tyto limity bezpředmětné.



## 10 Vývojová dysfázie v domácím prostředí z pohledu speciálního pedagoga

Na základě rozhovorů se speciální pedagožkou školy, ve které se výzkum konal, jsem připravila plán domácí přípravy, který mohou využít rodiče/zákonní zástupci žáků s VD.

Pokud má již dítě diagnostikovanou vývojovou dysfázii a je vedené v logopedické péči a příslušném SPC, je potřeba procvičovat logopedická, sociální, motorická cvičení i doma. Samotná práce odborníků není dostačující, pokud chceme dítě podpořit v jeho snaze zlepšit se. Od logopeda rodiče dostanou pracovní sešit či listy se slovy k procvičování (Šimonovy pracovní listy, Kuliferda), která by měli s dítětem doma trénovat a posilovat tím nedostatky, které dysfázie představuje.

K úspěšnému domácímu pokroku je nutné nastavit pravidelný domácí režim, který pomáhá dítěti se orientovat v čase a prostoru. Důležitá je pomoc s domácí přípravou do školy. Dítě je třeba často chválit i za zdánlivé maličkosti či jen drobný pokrok. Není žádoucí na děti zvyšovat hlas. Naopak velmi důležitá je důslednost k dodržování nastavených pravidel. Je vhodné posilovat jeho sebevědomí, motivovat ho k dobrým výkonům a chování. Pro dítě s VD má přínos, pokud mu dáme doma i nějakou malou povinnost – pověsit bundu na věšák, dát prádlo do pračky. Dítě musí mít pocit, že je v rodině prospěšné, a že do ní patří. Nesmíme zapomenout na klidové a odpočinkové chvílky (vhodné počítačové hry, nácvik správného dýchání, protahovací cvičení – dětská jóga).

Ke zlepšení řečových dovedností napomáhá vyprávění/čtení krátkých pohádek, doptávání se na jejich děj příp. postavy, obrázkové čtení, hraní slovních her – myslím si zvíře, věc/slovní kopaná, deskové hry – Scrabble, Slovní Expres, kartičky na časovou/dějovou posloupnost, pexeso, pojmenování objektů denní potřeby, nejen doma ale i venku. K procvičení jemné a hrubé motoriky lze zařadit malování do mouky, chození po laně, nacvičování správné chůze, sezení, držení těla, malování prstovými barvami, navlékání korálek.

## Závěr

V teoretické části diplomové práce se zabývám definicí vývojové dysfázie, příznaky této poruchy, diagnostikou a možnostmi intervencí. Dále se věnuji problematice komunikace u žáků s vývojovou dysfázií a způsobům, jak podporovat rozvoj jejich komunikačních dovedností. Předkládám informace o různých oblastech, ve kterých může být žák s dysfázií podporován, jako je souvisle řečený text, zapojování do kolektivních činností, prožívání a emoční regulace, jemná a hrubá motorika, soustředění, paměť a schopnost rozlišování sluchových a zrakových podnětů. Také se věnuji různým metodám a formám výuky, které mohou být efektivní při práci s žáky s vývojovou dysfázií. Zmiňuji se i o důležitosti individuálního přístupu, trpělivosti a spolupráci různých odborníků při podpoře komunikačních dovedností u žáků s VD. V teoretické části poskytuji ucelený pohled na problematiku vývojové dysfázie a způsoby, jak efektivně podporovat rozvoj komunikačních schopností u žáků s touto poruchou.

V rámci výzkumu sledujícího pokrok žáků s vývojovou dysfázií jsem zaznamenala pozitivní výsledky. Zlepšení naznačují účinnost zvolených intervencí a pedagogických přístupů, které byly zaměřeny na individuální práci a diferencované metody výuky. Pomocí výsledků výzkumu potvrzují, že individuální přístup a diferencované metody výuky mohou efektivně podpořit rozvoj komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií. Získané poznatky jsou relevantní pro pedagogy a odborníky v oblasti speciální pedagogiky při práci s žáky s komunikačními poruchami a při vytváření inkluzivního prostředí ve školách. Právě asistent pedagoga a speciální pedagog jsou ve veškerém rozvoji velmi důležití. Asistent tráví veškerý čas se žákem, který se na něj může kdykoliv obrátit, když se třídní učitel věnuje jiným žákům. Speciální pedagog může poradit třídním učitelům, asistentům i rodičům, jak se žákem pracovat a jaká jsou pro jeho reedukaci vhodná cvičení. Také je se žákem může dělat ve škole. Speciální pedagog dokáže poradit, jak přizpůsobit výuku danému žákovi na míru a naplnit tak veškeré potřeby vzdělávacího procesu i potřeby žáka samotného. Většinou se jedná o organizaci hodiny, uzpůsobení lavic, vyučovací metody i přístup učitele na chybu, chování žáka. Pokud se do výuky pravidelně vkládají skupinové práce, třídní kolektiv je na ně pak zvyklý a žáky s odlišnostmi k sobě hezky přijmou. Každý žák je jiný, některý o kontakt se spolužáky stojí, jiný ne. Není však vhodné nutit žáka do společných prací, když

na to není vnitřně připravený. I to by se mělo tolerovat v hodnocení. V každé zprávě z SPC nebo PPP je napsáno, jak se má žák hodnotit a co mu tolerovat za chyby. To je první, čím se můžeme řídit, pokud máme takového žáka ve třídě poprvé. Časem se zjistí, že žák potřebuje nebo naopak nepotřebuje tolerovat právě toto učivo, ale úplně jiné. To je pak na flexibilitě a vstřícnosti učitele.

Cílem výzkumného šetření jsem ověřila, že zadané metody byly adekvátní k rozvoji komunikačních dovedností u žáků s VD. Teoreticky jsem předpokládala, že pokud bude žák pracovat denně na zadaných cvičeních nejen ve škole, ale i v domácím prostředí, budou výsledky zlepšení vidět dříve a budou kvalitnější. Výzkumným šetřením jsem tento teoretický předpoklad potvrdila.

Pozorování u žáka A. je daleko propracovanější než u zbylých dvou žáků z důvodu odchodu jeho třídní učitelky a mého nástupu za ni. Tím se mi změnila časová možnost v pozorování žáků O. a B. V prvoplánovém konceptu jsem chtěla žáky sledovat ve vyučování a pak s nimi pracovat individuálně po škole každý den. Touto změnou jsem se začala s denními rozvrhy ostatních dvou chlapců rozcházet a jejich pozorování není tak vzorné a propracované. Využívala jsem poté rozhovory s jejich třídními učitelkami a speciální pedagožkou, abych zjistila, jak se jim při vyučování i mimo něj daří a na čem je potřeba pracovat.

Nejhodnotnějším zdrojem byla přímá práce se žáky s VD, díky které jsem mohla vyzkoušet teoretické poznatky. Zařadila jsem cvičení nejen grafická, ale i komunikační, při nichž jsem sledovala jejich funkčnost a náročnost. Pro úplnost šetření jsem zařadila odborný rozhovor se speciálním pedagogem.

Výzkumná část široce obohatila můj vhled do problematiky rozvoje komunikačních dovedností žáků s vývojovou dysfázií. Na výsledky mé práce se může navázat v pozorování a práci se žáky s vývojovou dysfázií s jinými komorbidními vadami, aby se pokrylo širší spektrum této problematiky. Dalším možným tématem by mohla být náplň práce a veškerá podpora asistenta pedagoga u žáků s vývojovou dysfázií a jak by byl žák bez jeho pomoci úspěšný. Také by mohlo být zajímavé porovnání dospělých (dospívajících) dysfatických lidí, kterým se v dětství intenzivně věnovala rodina/škola a těmi, kteří takto podporováni nebyli.

Podpora rozvoje komunikačních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií je klíčová pro jejich úspěšnou integraci do běžného školního prostředí. V rámci výzkumu jsem prokázala, že individuální práce a intenzivní spolupráce se školou a rodinou mohou vést k významnému pokroku v komunikačních schopnostech žáků. Důležitou roli hraje také trpělivost, porozumění a vhodně zvolené metody intervence, které respektují individuální potřeby každého žáka. Výsledky této práce naznačují, že i přes obtíže spojené s vývojovou dysfázií je možné dosáhnout pozitivních změn a podpořit komunikační schopnosti žáků. Je potřeba neustále sledovat a hodnotit pokrok žáků, přizpůsobovat intervence jejich potřebám a vytvářet prostředí, které podporuje jejich individuální rozvoj. Tímto způsobem lze přispět ke zlepšení kvality života žáků s vývojovou dysfázií a posílit jejich šanci na úspěšnou budoucnost.

## Abecední seznam zkratk

ADD – Porucha pozornosti bez hyperaktivity – Jedinci s touto poruchou, mohou působit, jako by žili v jiném světě. Často bývají zasnění, nereagují na podněty, obtížně se soustředí, pokud je téma nezajímá nebo pokud mají být soustředění delší dobu. Lidé trpící ADD se při soustředění velmi rychle nechají vyrušit jiným podnětem, mají potíže s dokončováním zadaných úkolů (Pelletier, 2014).

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou – Tato neurovývojová porucha se projevuje již od raného dětství, nejvíce však ve školním věku. Ve 40–50 % případů symptomy přetrvávají do dospělosti. Spíše než hyperaktivita se v tomto období objevují pocity vnitřního neklidu, převládá impulzivita a poruchy pozornosti (Munden a Arceus, 2002).

AJ – anglický jazyk

CNS – Centrální nervová soustava, Jednotlivé části CNS dozrávají postupně a hrubě lze říct, že motorika dozrává od míchy (v páteři) směrem k mozkové kůře (v lebce). Nově narozené dítě má CNS tzv. nezralou, postupně se vyvíjející do věku přibližně šesti let (Bílková a Berglová, 2021).

CT – Computed tomography – počítačová tomografie je zobrazovací metoda, která za použití rentgenového prozáření umožňuje zobrazit vnitřní orgány a tkáně s vysokou rozlišovací schopností ve 3D zobrazení.

EEG – Elektroencefalografie, je vyšetření registrující aktuální elektrickou aktivitu mozku.

IVP – Individuální vzdělávací plán

KL – Klinický logoped

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NVS – Cvičení neurovývojové stimulace na vyhasnutí primárních reflexů.

OCD – Obsedantně kompulzivní porucha – Neustálé kontrolování dveří, zda jsou skutečně zamčené, neustálé přerovnávání šatníku, protože jeden kus oblečení není dokonale složený, nutkavé mytí rukou, často tak dlouho a důkladně, dokud nejsou rozedřené,

patologické shromažďování novin či časopisů v takové míře, až tím zásadně trpí kvalita bydlení (Praško, et al., 2019).

ORL – Otorhinolaryngologie neboli ušní, nosní krční

OŠD – Odklad školní docházky

PLPP – Plán pedagogické podpory, sestavuje TU v rámci prvního stupně podpory, nepotřebuje k tomu žádné odborné vyšetření žáka. Je to na jeho uvážení.

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PTM – Psychomotorický trénink, vychození slov

QHP – Quantification of hand preference, test na zjištění leváků a praváků

RAMPS – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb, projekt MŠMT

SPC – Speciálně pedagogické centrum

Spec. ped. – Speciální pedagog

SVP – Specifické vzdělávací potřeby– dysgrafie – porucha psaní, dyslexie – porucha čtení, dyskalkulie – porucha s matematickými operacemi, žáci s OMJ (odlišný mateřský jazyk)

ŠPZ – školské poradenské zařízení

TV – tělesná výchova

VD – Vývojová dysfázie

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. BABETTE DIEPEVEEN, Frederique, 2016. *Failure to meet language milestones at two years of age is predictive of specific language impairment*. Acta Paediatrica. 304-310. ISSN 0803-5253.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2012. *Čtete se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Dětská naučná edice. Brno: Edika, ISBN 978-80-266-0004-6.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2012. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvidě již nebloudilo*. Dětská naučná edice (Edika). Brno: Edika, ISBN 978-80-266-0078-7.
4. BÍLKOVÁ, Iva a BERGLOVÁ, Barbara, 2021. *Úvod do psychomotorického vývoje dětí*. Nutriklub [online]. 2012, [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.nutriklub.cz/clanek/uvod-do-psychomotorickeho-vyvoje-deti>
5. BOLCEKOVÁ, Eva; PREISS, Marek a KREJČOVÁ, Lenka, (2013-2015). *Token test pro děti a dospělé*. Propsyco.
6. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2021. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.
7. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, [2016]. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.
8. DITTRICH, J., 1986: *Příspěvek k topice léze u vývojové dysfázie*. I celostátní pracovní foniatrické dny Evy Sedláčkové, Praha, Nepubl.
9. DOLEŽALOVÁ, Markéta a CHOTĚBOROVÁ, Michaela, 2021. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.
10. EHLER, Edvard, 2005. *Komorbidity nemocí svalů a periferních nervů*. Neurologie pro praxi, [online]. 1 [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2005/05/06.pdf>

11. GOŠOVÁ, Věra. 2011. *Grafomotorika. RVP, NPI* [online], 2011 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/G/Grafo\\_motorika\\_44](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Grafo_motorika_44)
12. CHALOUPKOVÁ, Soňa, 2010. *Reedukace funkcí, které společně podmiňují SPU – percepčně motorické funkce* [online]. In: [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/SP3MK\\_SSP3/um/Zrakove\\_sluchove\\_vnimani.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/SP3MK_SSP3/um/Zrakove_sluchove_vnimani.pdf)
13. Jak zpracovat vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu přípravného stupně základní školy speciální. Praha: VÚP, 2010
14. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
15. *Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace 2*. In: PŘÍLOHY. SEZNAM PŘÍLOH [online]. [cit. 2022-11-13]. Dostupné z: <https://adoc.pub/pilohy-seznampilohf7c0288da1a62b38f9fb004d1bcf0ffc22812.html>
16. KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9 13. A)
17. KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2. B)
18. KLÍROVÁ, Michaela, 2022. *Neumím to říct: pracovní listy pro pacienty s afázií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1893-7.
19. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-4502-2.
20. KUBÍK, Tomáš a STEHLÍKOVÁ, Olga, c2012–2020. *Agramatismus*. Online. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/AGRAMATISMUS>. [cit. 2023-03-10].
21. KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.
22. KUTÁLKOVÁ, Dana, 2002. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.
23. LECHTA, V. et al., 2003 *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5. 45



24. LEŽALOVÁ, Renata, 2010. *Odklady povinné školní docházky* [online]. Praha, [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9883/odklady\\_povinne\\_skolni\\_dochazky\\_\\_\\_clanek\\_ke\\_stazeni.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky___clanek_ke_stazeni.pdf)
25. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi. 2.*, dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.
26. MLYNÁŘOVÁ, Martina, 2007. *Diagnostika vývojové dysfázie ve Speciálně pedagogickém centru* [online]. Brno, [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: [file:///C:/Users/teris/Downloads/Rigorozni\\_prace\\_Archive%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/teris/Downloads/Rigorozni_prace_Archive%20(1).pdf). Rigorózní práce. MASARYKOVA UNIVERZITA.
27. MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon, 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8625-X.
28. NEUBAUER, Karel, 2017. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Recenzované monografie. Hradec Králové: Gaudamus. ISBN 978-80-7435-665-0.
29. NEUBAUER, Karel, et al. 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1390-1.
30. SEYDLOVÁ, Marie, et al, b.r. *Opožděný vývoj řeči*. Logopedonline [online]. Praha [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://www.logopedonline.cz/poruchy-rci/opozdeny-vyvoj-rci/>
31. PALENČÁROVÁ, Jana a ŠEBESTA, Karel, 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál. ISBN 80-736-7101-8.
32. PELLETTIER, Emmanuelle, 2014. *Porucha pozornosti bez hyperaktivity: pomoc rodičům a učitelům*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-.
33. PODOLOVÁ, Ilona, 2019. *Potřeby žáků s vývojovou dysfázií ve výchovně-vzdělávacím procesu* [online]. Brno, [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/kuzq7/DP\\_komplet\\_Podolova.pdf](https://is.muni.cz/th/kuzq7/DP_komplet_Podolova.pdf). Diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D.

34. PRAŠKO, Ján; GRAMBAL, Aleš; ŠLEPECKÝ, Miloš a VYSKOČILOVÁ, Jana, 2019. *Obsedantně-kompulzivní porucha*. Psyché (Grada). Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0495-6.
35. RECCHIA, Holly E., HOWE, Nine, ROSS, Hildy S. a ALEXANDER, Stephanie, 2010, *Children's understanding and production of verbal irony in family conversations*. *British Journal of Developmental Psychology* [online]. 28(2), 255-274 [cit. 2022-12-17]. ISSN 0261510X. Dostupné z: doi:10.1348/026151008X401903
36. SKOTÁKOVÁ, Alena, b.r., *Neuro-vývojová stimulace*. Ceteras [online]. Brno [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: <https://ceteras.cz/neurovyvojova-stimulace/>
37. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
38. SOVÁK, Miloš, 1978. *Logopedie*. 2. Praha: SPN. ISBN 06-40-11/II/2.
39. SPC.RAMPS. [online]. [cit. 2023-01-03]. Dostupné z: <http://archivnuv.npi.cz/ramps/spc.html>
40. ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7178-546-0.
41. VACKOVÁ, Lenka, 2019. *Vývojová dysfázie – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa*, Proletáře [online]. Praha, [cit. 2022-11-13]. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2019-1-32/vyvojovadysfазie-diagnosticka-vychodiska-z-praxe-klinickeho-logopeda-a-psychologa125517>
42. VELDOVÁ, Zuzana, 1996. *Vývojová dysfázie z hlediska foniatrie*. In Speciální pedagogika. Praha: UK, roč. 6, č. 4, s. 16–22. ISSN 0862-1632.
43. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

# Seznam příloh

## Seznam obrázků

Peabody Picture Vocabulary Test – příloha 1

Token test – příloha 2

Informovaný souhlas – příloha 3

Erby – příloha 4

Sněhuláci – příloha 5

Sluchová analýza – příloha 6

Sluchová syntéza – příloha 7

Sluchové rozlišování – příloha 8

Spojování slabik, aby vzniklo slovo, PL – příloha 9

Malování podle diktování – příloha 10