

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání

Support for preschool children with development language disorder in  
education

Terezie Boháčová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová  
Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie  
Studijní obor: Speciální pedagogika/Logopedie

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14. 4. 2024

Tímto bych srdečně poděkovala své vedoucí práce Mgr. Zuzaně Korandové za důsledné vedení této bakalářské práce, za její ochotu, čas a cenné rady. Dále děkuji své rodině a přátelům za psychickou podporu během psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá podporou dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Obsahem první kapitoly jsou teoretická východiska, je zde popsán proces vývoje řeči, jazyka a komunikace a objasnění těchto termínů. Dále se kapitola zaměřuje na vývojovou jazykovou poruchu, její terminologii, klasifikaci, etiologii, symptomatologii, diagnostiku a terapii. Druhá kapitola se zabývá systémem předškolního vzdělávání, legislativou, cíli předškolního vzdělávání a možnostmi podpory. Jsou zde definována a popsána poradenská zařízení a podpůrná opatření, se zvýšenou pozorností věnovanou konceptům individuálního vzdělávacího plánu a asistentu pedagoga. Tato kapitola se věnuje také problematice školní zralosti, zápisu k povinné školní docházce a jejím odkladem. Třetí kapitola představuje výzkumné šetření kvalitativního charakteru. Data byla získávána na základě analýzy dostupných dokumentů, analýzy produktů činnosti a prostřednictvím zúčastněného pozorování. Obsahem výzkumného šetření je případová studie dívky navštěvující přípravnou třídu základní školy. Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza podpory dítěte v předškolním vzdělávání. Jsou zde popsány projevy vývojové jazykové poruchy, které negativně ovlivňují proces předškolního vzdělávání. Dále jsou zde analyzována podpůrná opatření, z nichž se jako nejefektivnější jeví soustavná podpora asistenta pedagoga. Následně jsou analyzovány osvědčené pomůcky a postupy, podpora, která je dětem udělována ze strany pedagogů a jejich přístup, který by měl být pro každé dítě individuální. Pedagog by měl poskytovat správný řečový vzor, využívat názorné metody a mít dostatečné znalosti o dané problematice.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vývojová jazyková porucha, logopedie, předškolní vzdělávání

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the support of children with developmental language disorder in preschool education. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The first chapter introduces the theoretical background, it describes the development of speech, language and communication and clarifies these terms. This chapter then focuses on developmental language disorder, its terminology, classification, etiology, symptomatology, diagnosis and therapy. The second chapter discusses the preschool education system, legislation, the goals of early preschool education, and support options. Counseling facilities and support measures are defined and described, with particular attention to the concepts of the individual education plan and the teaching assistant. This chapter also addresses the issues of school maturity, enrolment in compulsory schooling and its deferral. The third chapter presents a qualitative research investigation. Data was collected through analysis of available documents, analysis of activity products and through participant observation. The content of the research investigation is a case study of a girl attending a preparatory class of primary school. The main objective of the research investigation is to analyze the support of the child in preschool education. The signs of developmental language disorder that negatively affect the preschool education process are described. Support measures are also analyzed, of which the most effective seems to be the continuous support of a teaching assistant. The best tools and practices, the support given to children by teachers and their approach, which should be individual for each child, are then analyzed. The teacher should model the correct speech pattern, use demonstrative methods and have sufficient knowledge of the subject.

## **KEYWORDS**

development language disorder, speech therapy, preschool education

## Obsah

Úvod .....	7
1 Teoretická východiska .....	9
1.1 Vymezení pojmů řeč, jazyk a komunikace.....	9
1.1.1 Řeč .....	9
1.1.2 Jazyk .....	9
1.1.3 Komunikace.....	10
1.2 Vývoj řeči, jazyka a komunikace .....	11
1.2.1 Prenatální vývoj ŘJK.....	11
1.2.2 Období nezáměrné komunikace 0-8 měsíců.....	12
1.2.3 Období záměrné komunikace 8.-12. měsíců .....	12
1.2.4 Období prvních slov 12.-18. měsíců.....	13
1.2.5 Období dvouslovných spojení 18-24 měsíců .....	13
1.2.6 Období rozvitých vět 24-30 měsíců.....	14
1.2.7 Období souvětí 30-36 měsíců .....	14
1.3 Vývojová jazyková porucha .....	15
1.3.1 Terminologie a klasifikace .....	15
1.3.2 Etiologie .....	16
1.3.3 Symptomatologie.....	17
1.3.4 Diagnostika.....	18
1.3.5 Terapie .....	19
2 Předškolní vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou .....	21
2.1 Systém předškolního vzdělávání .....	21
2.1.1 Předškolní věk .....	21
2.1.2 Legislativa předškolního vzdělávání .....	21

2.1.3	Cíle předškolního vzdělávání .....	22
2.1.4	Přípravná třída základní školy .....	23
2.2	Zhodnocení školní zralosti .....	23
2.2.1	Školní zralost .....	23
2.2.2	Zápis k povinné školní docházce .....	25
2.2.3	Odklad povinné školní docházky .....	25
2.3	Poradenství a možnosti podpory .....	26
2.3.1	Školská poradenská zařízení .....	26
2.3.2	Podpůrná opatření .....	27
2.3.3	Individuální vzdělávací plán .....	29
2.3.4	Asistent pedagoga .....	29
3	Podpora ve vzdělávání dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v přípravné třídě základní školy .....	31
3.1	Cíle výzkumného šetření .....	31
3.2	Metody výzkumného šetření .....	31
3.3	Vlastní výzkumné šetření .....	32
3.4	Závěry výzkumného šetření .....	43
3.5	Doporučení pro praxi .....	47
3.6	Porovnání s aktuálními zahraničními studii .....	48
	Závěr .....	50
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	51

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá podporou dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání v přípravné třídě základní školy. Hlavním cílem je analyzovat podporu v předškolním vzdělávání u dětí s vývojovou jazykovou poruchou, dílčí cíle jsou zaměřeny na konkrétnější možnosti podpory. Dílčími cíli je analyzovat užívaná podpůrná opatření, osvědčené postupy a pomůcky, podporu ze strany pedagogů a analýza projevů vývojové jazykové poruchy, které negativně ovlivňují proces vzdělávání. Jelikož výzkumné šetření bylo realizováno v přípravné třídě základní školy, práce se zabývá také přípravou na povinnou školní docházku a specifickými aspekty, které děti s vývojovou poruchou v rámci tohoto období provázejí.

Vývojová jazyková porucha je poměrně často se vyskytující typ narušené komunikační schopnosti. Jedná se o komplexní vývojovou poruchu projevující se rozmanitou škálou příznaků, které jsou pro každého jedince individuální a mohou se měnit v průběhu času. Příznaky se týkají zpravidla obtíží v osvojování jazykových schopností, ale narušeny bývají i další oblasti vývoje – porozumění, krátkodobá verbální paměť, jemná motorika a další. Tyto příznaky mají dopad do výchovně vzdělávacího procesu a děti s touto poruchou ve vzdělávání většinou potřebují určitou podporu. Podstatné je brát ohled na individuální specifické potřeby daného dítěte, aby v rámci edukace mohlo naplnit svůj potenciál v co nejvyšší možné míře. Pro nastavení vhodné podpory je důležitá komplexní diagnostika, informovanost pedagogických pracovníků o problematice a komunikace mezi rodinou, školou a dalšími odborníky.

Práce je rozdělena do tří kapitol, z nichž první dvě jsou teoretické, zpracované na základě analýzy odborné literatury a třetí kapitola představuje část empirickou. V první kapitole jsou popsána teoretická východiska, jsou zde definovány základní pojmy – řeč, jazyk a komunikace a popsán jejich vývoj, dále se první kapitula zaměřuje na vývojovou jazykovou poruchu, její terminologické vymezení, klasifikaci, etiologii, symptomatologii, diagnostiku a terapii. Druhá kapitola se zabývá předškolním vzděláváním dětí s vývojovou jazykovou poruchou. Je zde uveden systém předškolního vzdělávání, současná legislativa, a charakteristika dětí předškolního věku. Následně se zaměřuje na poradenství a možnosti podpory a vymezuje podpůrná opatření. Dále se tato kapitola zaměřuje na problematiku



školní zralosti, odkladu povinné školní docházky a vzdělávání v přípravné třídě základní školy.

Obsahem třetí kapitoly je výzkumné šetření kvalitativního charakteru, jehož hlavním cílem je analyzovat podporu dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání. V první části jsou uvedeny cíle práce, výzkumné otázky, metody a limity šetření a charakteristika místa šetření. Data byla získávána prostřednictvím analýzy dostupných dokumentů, analýzy produktů činnosti a pozorování. Výstupem výzkumného šetření je zpracovaná případová studie dívky s vývojovou jazykovou poruchou navštěvující přípravnou třídu základní školy. V závěru jsou uvedeny odpovědi na výzkumné otázky, doporučení pro praxi a porovnání s aktuálními zahraničními studiemi.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Vymezení pojmů řeč, jazyk a komunikace

### 1.1.1 Řeč

Lechta (2002 s. 13) definuje řeč jako: „*schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.*“

Jedná se o zvláště lidskou schopnost sdělovat informace, myšlenky a pocity (Klenková, 2006). Řeč je výhradně lidská biologická vlastnost, díky které je možné předávat informace prostřednictvím zvukového, písemného případně nějakého dalšího kódu (Dlouhá a kol., 2017). Jedná se o fyzikální realizaci jazyka, za pomoci respirace, fonace, artikulace a rezonance (Neubaeur, 2018).

Řečová schopnost není vrozená, k jejímu rozvoji dochází, když se jedinec ocitá ve společnosti, která verbálně komunikuje. Řeč lze rozdělit na zevní řeč, za kterou zodpovídají mluvní orgány a vnitřní řeč, která je v úzkém spojení s myšlením (Klenková, 2006). Základními složkami řeči jsou: složka segmentární, představující obsah sdělení a strukturu jazyka, dále složka suprasegmentární, která zodpovídá za prozodické faktory řeči (melodie, tempo, přízvuk) a složka extralingvální, kterou tvoří neverbální prvky komunikace (mimika, gesta) (Dlouhá a kol., 2017).

### 1.1.2 Jazyk

„*Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků zvukové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky*“

(Klenková, 2006 s. 27).

Jazyk představuje určitý druh kódu. K jeho správnému finálnímu pochopení a použití je nutné umět v řečovém projevu rozeznat menší části jazyka (fonémy, morfémy) a mít schopnost řečový projev segmentovat na tyto části, zároveň je však vyžadována schopnost tyto jednotky spojit (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Za tuto schopnost zodpovídá tzv. jazykový konektom v levé hemisféře mozku. Tento konektom sestává ze dvou drah dorzálních, které zpracovávají fonologickou rovinu a dvou drah ventrálních, zpracovávajících sémantiku. Dorzální dráhy dozrávají později vzhledem k vývoji

sémantické jazykové roviny (Koukolík, 2017). Jazyk je vázán k určité společenské kultuře. V rámci dané kultury lidé rozumí systému znaků, kterými jsou informace předávány. Díky jazyku je také možné čerpat z historických pramenů, dozvědět se tak o životě v minulosti a předávat zprávy a poselství budoucím pokolením (Dlouhá a kol., 2017).

Jazykový projev lze posuzovat ze čtyř rovin. Jedná se o rovinu foneticko-fonologickou, která zodpovídá za zvukovou stránku řeči, rovinu lexikálně-sémantickou, jejímž obsahem je slovní zásoba a kategorizace slov, rovinu morfológicko-syntaktickou, která se zabývá gramatikou a stavbou vět a rovinu pragmatickou, která je založena na sociálním užití řečových, jazykových a komunikačních schopností (Bytešníková, 2012).

### 1.1.3 Komunikace

Termín komunikace vychází z latinského slova „communicatio“, které by se dalo přeložit jako sdělování, přenos, ale také společenství. Nelze jej definovat jednotně a adekvátně pro všechny oblasti. Pojem komunikace označuje obecně dovednost člověka dorozumívat se, sdělovat informace a v neposlední řadě schopnost formovat a udržovat společenské vztahy (Klenková, 2006). Komunikaci lze také definovat jako předávání informací mezi dvěma jedinci (Dlouhá a kol., 2017). Bendová (2011) uvádí, že se jedná o jednu ze základních potřeb člověka, jelikož člověk je považován za tvora přirozeně společenského.

Proces komunikace představuje nejdůležitější prvek pro fungování a rozvoj lidské společnosti (Bytešníková, 2007). Komunikace není příznačná pouze pro člověka, dorozumívají se mezi sebou i ostatní živočichové, u člověka je však tento proces nejdokonalější (Dlouhá a kol., 2017).

Proces komunikace je tvořen čtyřmi hlavními složkami. První složkou je *komunikátor*, kterým se označuje člověk, který danou informaci podává. Druhým prvkem je *komunikant*, který informaci přijímá, zpracovává a vytváří na ni adekvátní odpověď. Předávaná informace je označována jako *komuniké*. Aby mohl být proces komunikace úspěšný, musí obě strany chápat obsah sdělení a používat kód, který je pro obě strany srozumitelný. Tento předpoklad se nazývá *komunikační kanál* (Klenková, 2006).

Komunikaci lze rozdělit na tři formy. Komunikaci intraindividuální (uvnitř jedince), extraindividuální (v souvislosti s prostředím přírody) a interindividuální (ve společenském

prostředí). Interindividuální komunikace se pak dělí na verbální a neverbální. Verbální komunikace označuje komunikaci prostřednictvím slov, která je uskutečňována skrze mluvenou řeč nebo grafickou formou. Neverbální komunikace je vývojově starší a lze z ní vyčíst mnoho o tom, jak se komunikant cítí. Zahrnuje zrakový kontakt, mimiku, gesta, haptiku, proxemiku a další neřečové projevy (Bytešníková, 2012).

Jazyk a řeč tvoří jedny z nejpodstatnějších nástrojů komunikace (Dlouhá a kol., 2017). Vztah mezi těmito třemi pojmy je takový, že jazyk je brán jako podmnožina komunikace a řeč je pak podmnožinou jazyka (Pospíšilová, 2018b).

## **1.2 Vývoj řeči, jazyka a komunikace**

Vývoj řeči jazyka a komunikace (ŘJK) je velmi úzce vázán na psychomotorický vývoj jedince. Patří mezi nejpodivuhodnější procesy, se kterými se při vývoji dítěte setkáváme. Jedná se o proces, který probíhá přirozeně. Dítě se učí používat řeč, verbálně i neverbálně komunikovat, ale také porozumět slyšenému (Moškurjáková, Neubaer, 2018).

Existuje mnoho výzkumů a teorií o tom, jak ontogeneze řeči, jazyka a komunikace u dětí probíhá. Tyto teorie se navzájem prolínají a v některých aspektech se shodují (Moškurjáková, Neubaer, 2018). Téměř všichni autoři se shodují na nutnosti individuálního pohledu na každého jedince při sledování jeho vývoje (Klenková, 2006). Je však třeba brát v potaz, že děti dosahují určitých vývojových milníků v podobném věku, tyto vývojové milníky nastupují postupně, navazují na sebe a nemělo by dojít k přeskočení některého z nich (Moškurjáková, Neubaer, 2018). Lechta (2002) uvádí za nejvýznamnější období ve vývoji ŘJK období do šesti let věku. Stěžejní je období od tří do čtyř let, kdy dochází k nejdynamičtějšimu rozvoji komunikačních schopností. Hornáková, Kapalková, Mikulajová (2009) uvádějí, že k nejpodstatnějším mezníkům při vývoji řeči, jazyka a komunikace dochází u intaktně se vyvíjejících dětí v období od narození do tří let věku. Vývoj a zdokonalování řečových, jazykových a komunikačních schopností však probíhá po celý život jedince. Lechta (2002) toto období označuje jako období intelektualizace řeči.

### **1.2.1 Prenatální vývoj ŘJK**

K úplnému počátku vývoje řeči, jazyka a komunikace dle řady autorů dochází již v prenatálním období, tedy v děloze matky, kdy dochází ke vzájemné interakci mezi matkou

a plodem (Průcha, 2011; Koukolík 2010). Schopnost přijímat informace, a případně na ně reagovat, se vyvíjí postupně. Plod vnímá doteky a reaguje na ně pohyby, které mají reflexní povahu. V 5. měsíci začíná vnímat zvukové podněty, které produkuje matčin organismus např. tlukot jejího srdce či zvuky trávicí soustavy. Později registruje i zvuky z vnějšího prostředí. Již v prenatálním období dítě rozeznává matčin hlas a vnímá její emoční naladění. Na silné zvukové podněty reaguje pohybem (Vágnerová, Lisá, 2021).

### **1.2.2 Období nezáměrné komunikace 0-8 měsíců**

Po narození dítě reaguje pomocí primárních reflexů. Primární reflexy jsou vrozené, díky nim dokáže novorozenec působit na své okolí a přežít tak první měsíce života. Tyto reflexy postupně zanikají v závislosti na dozrávání centrální nervové soustavy. V nejranější fázi života dítě není schopno záměrně ovlivňovat své okolí (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Prvním zvukovým projevem je křik. Objevuje se ihned po narození dítěte, díky křiku lze zjistit funkčnost respiračního systému (Dlouhá a kol., 2017). Zpočátku má reflexní povahu a vzniká na podkladě podráždění dýchacího ústrojí, v pozdějším období má již jistou výpovědní hodnotu v komunikaci (Kutálková, 2010). Přibližně po 6. týdnu života se křik citově zbarvuje, při pocitu nelibosti má tvrdý hlasový začátek. Později dítě vyjadřuje i pocity libé, křikem s měkkým hlasovým začátkem (Klenková, 2006). Ke konci 2. měsíce se objevuje další důležitý komunikační aspekt, kterým je úsměv, dítě ním reaguje na pohledy blízkých osob (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Následným zvukovým projevem, který postupně navazuje na křik je broukání. Jedná se o produkci melodičtějších samohláskových zvuků (Dlouhá a kol., 2017). Následně ve vývoji ŘJK dochází ke žvatlání. Žvatlání se dělí na pudové, které se objevuje v ontogenezi řeči jako první. Dítě produkuje zvuky pomocí pohybů, které vykonává při sání a polykání. Mezi 6.-8. měsícem se objevuje napodobivé žvatlání, kdy dítě začíná napodobovat pohyby mluvních orgánů blízkých osob, také dokáže zrakem a sluchem korigovat pohyby svých mluvidel (Klenková, 2006). V tomto období se vyskytuje tzv. akusticko – fonační reflex (Dlouhá a kol., 2017).

### **1.2.3 Období záměrné komunikace 8.-12. měsíců**

Významným aspektem při přechodu do období záměrné komunikace je komunikace prostřednictvím gest. Mezi první gesta v repertoáru dítěte patří: ukazování, tleskání mávání a projevy souhlasu či nesouhlasu. Dítě dokáže pomocí gest a zrakového kontaktu požádat

matku o podání předmětu či splnění určité potřeby. Začíná tak záměrně ovlivňovat své okolí (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Dítě také stále častěji experimentuje se zvuky – zkouší různé zvukové projevy, zdvojuje samohlásky, což může díky prozodii připomínat slova. Nejedná se však o slova jako taková, jelikož dítě nerozumí jejich obsahu a nemají konkrétní pojmenování. Dítě také stále dokonaleji imituje zvuky z okolního prostředí (Lechta, 2002). V tomto období začíná dítě reagovat na své jméno (Průcha, 2011).

#### **1.2.4 Období prvních slov 12.-18. měsíců**

Po prvním roce života dítěte obvykle dochází k zásadním milníkům ve vývoji ŘJK i v psychomotorickém vývoji, které bývají okolím dítěte dlouho očekávány a velmi vítány. Říká se: „První rok, první slovo, první krok“. Prvními slovy se děti snaží vyjádřit své žádosti a emoce. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Tato jednoslovná označení mají funkci vět (Kutálková, 2010). Jedná se o jedno-dvouslabičná slova, kterými dítě záměrně označuje své nejbližší osoby a předměty (Průcha, 2011). Prvními slovy bývají podstatná jména, která vznikají opakováním slabik, (mama, tata, baba). Později se přidávají slovesa. Zároveň dítě produkuje onomatopická – zvukomalebná citoslovce (Bytešníková, 2012). Jedná se o slova, která napodobují zvuky nebo vyjadřují pocity (např. „bum“, „brr“) (Lechta, 2002). Toto období bývá též označováno jako vlastní vývoj řeči, dítě dosahuje verbální úrovně komunikace. Verbální forma komunikace postupně převyšuje nad neverbální formou, která je však stále důležitá (Lechta, 2002). V prvním roce dochází také k rozvoji porozumění, děti by měly v tomto období rozumět 10-20 slovům, jedná se o slova označující běžně používané předměty, známé činnosti a porozumění zákazu. Míra porozumění přechází úrovní mluvené řeči přibližně o 2-3 měsíce (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

#### **1.2.5 Období dvouslovných spojení 18-24 měsíců**

V tomto období se zvyšuje počet a zvuková kvalita užívaných slov. Dítě na počátku 18. měsíce umí říct asi 50-70 slov, zná a umí použít přibližně 15 různých gest (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Okolo druhého roku věku, dítě začíná tvořit dvouslovné kombinace. Nejprve dítě umí těchto dvouslovných spojení málo a často je opakuje, postupně se jejich repertoár rozšiřuje. Proces tvorby vět je velmi důležitý v ontogenezi ŘJK, dítě tak začíná používat jazyková pravidla (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Této dovednosti předchází spojení dvou gest a následně spojení slova a gesta, dítě by také mělo dokázat spojit

dvě činnosti při hře. Začíná ptát na otázky „Kde je?“, ptá se tak na lokaci svých oblíbených předmětů či osob (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Smolík, Seidlová Málková (2014) uvádějí, že v období po 2. roce dochází k rapidnějšímu nárůstu slovní zásoby oproti období prvních slov, tento jev označují za slovníkový spurt. Ke slovníkovému spurtu dochází, pokud děti začnou slova kategorizovat a třídit do pojmových kategorií, zároveň si uvědomí, že každá věc má své vlastní označení.

### **1.2.6 Období rozvitých vět 24-30 měsíců**

V intaktním vývoji ŘJK dítě po 2. roce života produkuje věty jednoslovné i dvouslovné ve stejném poměru, dochází ke spojení tří gest a ve hře je schopné spojit již tři herní činnosti. Postupně se začínají objevovat první trojslovná spojení. Dítě se začíná ptát otázkou „Co to je?“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Dítě má ve své aktivní slovní zásobě průměrně 200-400 slov. Slova nabývají vyšší kvality po gramatické stránce. Z dítěte se začíná stávat plnohodnotnější komunikační partner (Lechta, 2002). Pro dítě jsou v tomto období zajímavé dětské pohádky a říkanky. Na základě jejich opakování se učí doplňovat slova do vět. V dětských knížkách pozná a pojmenuje obrázky představující základní předměty a činnosti. Dochází k lepšímu porozumění snadných pokynů a snaze o jejich splnění (Bezděková, 2014).

### **1.2.7 Období souvětí 30-36 měsíců**

V tomto období dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby, na konci 3. roku věku na 1000 slov. V mluveném projevu používají rozvitě věty o třech až pěti slovech (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Děti používají nové slovní druhy, přidávají se přídavná jména, zájmena, spojky a předložky. Mluví o sobě v 1. osobě, používají množné číslo a minulý čas (Dlouhá a kol., 2017). Z počátku dochází k nadužívání spojky „a“ (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Z důvodu prudkého nárůstu slovní zásoby se mohou fyziologicky vyskytnout potíže v plynulosti řečového projevu. Dítě se ptá na otázky „Proč“? Jedná se o tzv. 2. věk otázek (Lechta, 2002). Prostřednictvím těchto otázek se dítě nechce jen dozvídat nové informace, chce tak primárně rozvíjet konverzaci (Kutálková, 2010).

## 1.3 Vývojová jazyková porucha

### 1.3.1 Terminologie a klasifikace

*„Vývojová dysfázie (VD) je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí“ (Pospíšilová, 2018c; s. 284-285).*

Vývojová porucha jazyka je komplexní vrozenou poruchou řeči centrálního charakteru. U dítěte dochází k nerovnoměrnému vývoji celé jeho osobnosti (Klenková, 2006). Mikulajová, Rafajdusová (1993) označují vývojovou jazykovou poruchu jako specificky narušený vývoj řeči. Vzniká na podkladě poškození nervového systému v rané fázi jeho vývoje. Vývojová jazyková porucha je poruchou systémového charakteru zasahuje do všech rovin jazykového projevu jedince (Bytešníková, 2012).

Lejska (2003) vymezuje vývojovou jazykovou poruchu jako poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Jedinec řeč slyší, ale má značné obtíže s jejím porozuměním. Tato nedostatečná schopnost porozumět negativně ovlivňuje jeho vlastní řečovou produkci.

Dle aktuálních zdrojů dochází ke změně a sjednocení terminologie. Zahraniční termín Specific language impairment (SLI) – specifické jazykové postižení, byl nahrazen termínem Development language disorder (DLD) – vývojová jazyková porucha (VJP). Za sjednocení termínů a diagnostických kritérií usiloval mezinárodní kongres, na kterém se podílelo mnoho odborníků různých oblastí a národností. K jeho realizaci bylo využito metody Delphi, Původní nejednotná terminologie představovala významnou překážku při výzkumech, multioborové spolupráci a poskytování služeb. Označení development language disorder – vývojová jazyková porucha je pro tuto diagnózu vhodnější, jelikož poukazuje na vznik v průběhu vývoje, nikoliv na pozdější zisk se známými biomedicínskými příčinami (Bishop a kol., 2017). Pospíšilová (2018c) považuje přesné označení a vymezení za klíčové pro úspěšné provádění výzkumu, diagnostiky a terapie.



V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN 10 je diagnóza vývojové jazykové poruchy vymezena jako specifická porucha artikulace řeči F80.0, expresivní jazyková porucha F80.1 a receptivní jazyková porucha F80.2. (Pospíšilová, 2018c).

V rámci MKN-11 je termín vývojová dysfázie nahrazen termínem vývojová jazyková porucha, která je zařazena pod kapitolu č. 6 Mentální, behaviorální nebo neurovývojové poruchy: 6A01 Vývojové poruchy řeči nebo jazyka, 6A01.2 Vývojová porucha jazyka, 6A01.20 Vývojová porucha jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka, 6A01.21 Vývojová porucha jazyka s narušením převážně expresivního jazyka, 6A01.22 Vývojová porucha jazyka s postižením převážně pragmatického jazyka, 6A01.23 Vývojová porucha řeči s jinými určenými poruchami řeči.

Aktuálně je vhodné užívat termín „vývojová jazyková porucha“, v literatuře a praxi se však stále často setkáváme s původním pojmem „vývojová dysfázie“.

V rámci etiologické klasifikace narušené komunikační schopnosti, která se orientuje na dominantní příčiny poruchy a je vhodnější pro rozvoj efektivní diagnostiky a terapie, vývojová jazyková porucha spadá mezi poruchy vývoje individuálního jazykového systému (Neubauer, 2018).

Vývojová jazyková porucha patří mezi neurovývojové poruchy. Společnými znaky neurovývojových poruch je např. zpoždění ve vývoji určité funkce, která je vázána na zrání nervové soustavy, tendence přetrvávat do dospělosti, dále je zaznamenán jejich častější výskyt u mužského pohlaví, v jejich vzniku hraje roli genetické pozadí a mají častý komorbidní charakter. Vývojová jazyková porucha se běžně překrývá s: ADHD, dyspraxií a dyslexií (Pospíšilová, 2018a).

### **1.3.2 Etiologie**

Charakteristickou příčinou pro vznik vývojové jazykové poruchy je difuzní poškození centrální nervové soustavy v rané fázi jejího vývoje (Klenková, 2006). Bendová (2015) uvádí, že k poškození mozku může dojít v prenatálním, perinatálním i postnatálním období do jednoho roku věku dítěte.

Příčiny vzniku vývojové jazykové poruchy se dají rozdělit na genetické, vrozené a získané. Podstatný úděl má nepopíratelně genetické pozadí, princip genetického přenosu však není

zcela přesně znám (Pospíšilová, 2018c). Bishop (2006) uvádí, že genetický vliv je nejvýznamnějším etiologickým faktorem. Neexistuje však jeden gen, který by byl zodpovědný za realizaci jazyka. Některé výzkumy ukazují na jistou souvislost s genem FOXP2, ale přímý vliv na vznik vývojové jazykové poruchy nebyl prokázán. Pravděpodobnou příčinou VJP může být kombinace poškození několika genů v souvislosti s dalšími rizikovými faktory.

Příčiny vývojové dysfázie jsou multifaktoriálního charakteru (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Za rizikové faktory lze považovat: riziková těhotenství, nedonošenost a nízkou porodní hmotnost (Kutálková, 2010).

Z hlediska dědičnosti můžeme pozorovat častější výskyt poruch řeči u chlapců (Dlouhá a kol., 2017). Prevalence vývojové jazykové poruchy je odhadována na 7-8 % populace, z toho 6 % tvoří dívky a 8 % chlapci (Pospíšilová, 2018c).

### **1.3.3 Symptomatologie**

Příznaků, které se mohou u dětí s vývojovou poruchou jazyka objevovat je velké množství a jejich výskyt a míra je u každého jedince individuální. Za obecné projevy lze považovat nesoulad mezi mírou porozumění a produkcí řeči a nepoměr mezi aktivní a pasivní slovní zásobou (Dlouhá a kol., 2017).

U dětí s vývojovou jazykovou poruchou dochází k opožděnému vývoji řeči. V dnešním pohledu se nejedná o samostatnou diagnózu, ale příznak, který může poukázat na přítomnost nějaké poruchy. Projevuje se dosažením fyziologického vývojového stádia později, než je předpokládáno. Dítě dosahuje jednotlivých vývojových milníků osvojování řeči ve správném pořadí, ale jejich nástup je pomalejší (Pospíšilová, 2018b).

Symptomy zasahují nejen do řečové složky, ale i do dalších oblastí vývoje dítěte (Klenková, 2006). Lejska (2003) uvádí potíže v porozumění řeči, které zapříčiňují nedostatky ve vlastním mluvním projevu. Narušená je fonetická i fonologická realizace hlásek a tvorba vět. Pro děti s vývojovou jazykovou poruchou je typický deficit v krátkodobé paměti. Další obtíže se mohou vyskytnout ve fonematické percepci, děti mívají potíže rozeznat klíčová slova k finálnímu pochopení výpovědi.

Často se vyskytují agramatismy, v těžších případech může být mluvní projev nesrozumitelný. Může dojít k narušení v oblasti artikulace a potíže v sociálním užití řeči (Pospíšilová, 2018b). Děti často obtížně formulují obsah sdělení. Dochází k mechanickému používání slov, kdy děti nerozumí jejich obsahové stránce. Obvykle dochází k problematickému rozvoji jazykového citu, obtížím ve skloňování a časování. Dítě často preferuje neverbální komunikaci před verbální. Z důvodu možné negativní odezvy na jejich komunikační snahu může dojít ke ztrátě mluvního apetitu (Bytešníková, 2012). Mezi oblastmi, ve kterých se dle Pospíšilové (2018b) mohou vyskytovat deficity patří: sluchová percepce, paměť, vlastní vyjadřování, pozornost, exekutivní funkce a hrubá i jemná motorika.

U dětí s vývojovou jazykovou poruchou se vyskytuje charakteristický způsob kresby. Projevuje se deformací tvarů, nesprávnému vedení přímk, nepřesné návaznosti jednotlivých tahů a nerovnoměrným rozložením kreslených útvarů na papíře (Dlouhá a kol., 2017). Děti s vývojovou jazykovou poruchou mají větší predispozice pro výskyt depresivních symptomů, než děti bez VJP (Van den Bedem a kol., 2018). Mezinárodního konsorcium podalo návrh, který poukazuje na symptomy zahrnující poruchu při tvorbě vět, fonologických schopností, sémantiky, pragmatiky, vlastního jazykového projevu a paměti (Bishop a kol., 2017).

#### **1.3.4 Diagnostika**

Pro diagnostiku vývojové jazykové poruchy nebyl vynalezen jednotný biologický test a pro nedostatek výzkumů této problematiky nebyla stanovena jednotná diagnostická kritéria. Pro stanovení diagnózy je nezbytné důsledně sledovat vývoj dítěte a vycházet z klinického obrazu. Odborníci se shodují na třech kritériích, která slouží k diagnostice VJP. Prvním kritériem je výskyt potíží v užívání jazyka, které negativně ovlivňují běžný život dítěte a proces edukace. Druhým kritériem je vyloučení jiných příčin těchto potíží. Třetím kritériem je horší výkon dítěte ve standardizovaných jazykových testech oproti jeho vrstevníkům (Pospíšilová, 2018b).

Bishop (2006) uvádí, že jazykové schopnosti ve standardizovaném testu expresivního a receptivního jazyka jsou výrazně omezené v závislosti na věku a inteligenci dítěte. Oslabení jazykových schopností nejsou zapříčiněny sluchovou vadou, abnormalitou řečového projevu, získaným poškozením mozku nebo deprivacími vlivy prostředí.

Na diagnostice se podílí multidisciplinární tým tvořen klinickým logopedem, neurologem, pediatrem, psychologem, foniatrem a dalšími odborníky. Pro efektivní diagnostiku je důležitá spolupráce mezi zmíněnými odborníky, rodiči a pedagogy (Dlouhá a kol., 2017).

Účelem multioborové spolupráce je zajistit diferenciální diagnostiku. Principem diferenciální diagnostiky je odlišit vývojovou jazykovou poruchu od: opožděného vývoje řeči, dyslalie, sluchové vady, mentálního postižení, mutismu, poruch autistického spektra a syndromu Landau – Kleffner (Klenková, 2006).

V rámci diagnostiky klinickým logopedem se využívají různé hodnotící testy, např. test jazykového citu, Token test a test fonematického sluchu (Dlouhá a kol., 2017). Dále se hodnotí psychomotorický vývoj a pomocí fonologické smyčky se vyšetřuje krátkodobá verbální paměť (Pospíšilová, 2018b). Při logopedické diagnostice se dále posuzují motorické schopnosti, lateralita, orientace v čase a prostoru, vnímání a porozumění řeči, vlastní řečový projev, grafomotorika, kresba, paměť a pozornost (Klenková, 2006). V rámci klinického vyšetření sledujeme sociální chování dítěte. Dále je nezbytné získat co největší množství informací o vývoji dítěte, které je možné zjistit prostřednictvím rozhovoru s rodiči, posouzením anamnézy, analýzy zdravotnických dokumentací, záznamů o psychomotorickém vývoji dítěte a vývoji řečových, jazykových a komunikačních schopností (Dlouhá a kol., 2017). Cílem samotného logopedického vyšetření je stanovení konkrétní diagnózy, posouzení druhu, závažnosti a prognózy narušené komunikační schopnosti, případně možnosti dalšího postupu. U předškolních dětí, u kterých by hrozily z důvodu obtíží v naplnění komunikačního záměru problémy ve výchovně-vzdělávacím procesu, může být doporučen odklad školní docházky (Bendová, 2011).

### **1.3.5 Terapie**

K terapii vývojové jazykové poruchy je třeba přistupovat individuálně, komplexně a vycházet z dané diagnostiky, na jejímž základě je stanoven terapeutický plán. Pro efektivní terapii je klíčová spolupráce a komunikace mezi klinickým logopedem, dalšími odborníky, rodiči a pedagogickými pracovníky (Pospíšilová, 2018b). Aktuálně je základem účinné terapie vývojové jazykové poruchy zaměření na celkovou osobnost dítěte bez kladení důrazu na složku řeči (Dlouhá a kol., 2017).

V rámci komplexní terapie rozvíjíme následující oblasti: zrakovou a sluchovou percepci, rozvoj kognitivních a motorických schopností, grafomotoriku, orientaci v čase, prostorovou orientaci a řeč (Bendová, 2011). Vhodné je nejprve cvičit porozumění a fonologickou percepci (Dlouhá a kol., 2017).

U předškolních dětí, by měla být terapie koncipována formou hry, vhodné je používat názorné pomůcky. V dnešní době se využívá různých programů na tablety a počítače. U předškolních dětí se rozvíjí jednotlivé roviny jazykového projevu (Pospíšilová, 2018b).

Při logopedické terapii se využívají stimulační programy, které slouží k rozvoji určitých dílčích oblastí a mohou být nápomocné při přípravě dětí na povinnou školní docházku. Mezi tyto programy patří: stimulační program Maxík, který je určen pro děti předškolního věku a děti, kterým byl stanoven odklad povinné školní docházky. Tento program je určen k rozvoji motoriky, grafomotoriky a percepce. Dalším programem je Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina, tento program je určen pro děti připravující se na zahájení povinné školní docházky a jeho cílem je příprava na schopnost čtení (Doležalová, Chotěborová, 2021).

Prostřednictvím Elkoninovy metody se děti učí rozlišovat jednotlivé hlásky ve slovech a manipulovat s nimi. Pro lepší názornost se využívá tzv. Elkoninových boxů, děti hlásky slyší, a současně vkládají žetony do prázdných polí dle počtu hlásek ve slově. Následným krokem je artikulace těchto hlásek a zápis písmen. Tato metoda slouží jako nácvik schopností čtení a psaní, rozvíjí porozumění a myšlení dětí (McCarthy, 2008).

Mezi další využívané stimulační programy, využívaných u předškolních dětí a žáky prvních tříd, patří program HYPO, který se zaměřuje na rozvoj kognitivních schopností. Dále se využívají programy KUPREV a KUMOT. Program KUPREV je určen ke komplexnímu rozvoji dětí ve věku od 4 do 8 let. Skupinový program KUMOT je určen pro děti od 4 do 8 let s různými obtížemi. Využívá se v šesti-osmi členné skupině a pomáhá k rozvoji motoriky a sociálních dovedností (Doležalová, Chotěborová, 2021).

## **2 Předškolní vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou**

### **2.1 Systém předškolního vzdělávání**

Předškolní vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou je možné realizovat v následujících zařízeních: v mateřské škole logopedické, v logopedické třídě mateřské školy, v rámci inkluze do běžné mateřské školy nebo v přípravné třídě základní školy. Výběr vhodné vzdělávací instituce závisí na typu a stupni vývojové jazykové poruchy. Při výběru lze využít služeb školských poradenských zařízení, která mohou doporučit vhodnou instituci nebo navrhnout různé možnosti podpory ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu např. asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán či jiná podpůrná opatření (Doležalová, Chotěborová, 2021).

#### **2.1.1 Předškolní věk**

Předškolní věk navazuje na batolecí období a trvá u dětí od 3 do 6-7 let. Období je ukončeno v souvislosti s nástupem do školní docházky. Jedná se o období iniciativy, dítě si potřebuje dokazovat svou samostatnost a nezávislost. Přetrvává období egocentrismu, které pramení z preference vlastního pohledu na svět a ulpívání na vlastním názoru. V tomto období se dítě učí fungovat ve společnosti, chápat a dodržovat stanovená pravidla, formulovat sociální vztahy a spolupracovat se svými vrstevníky. Dochází ke značnému rozvoji kognitivních funkcí (Vágnerová, Lisá, 2021). Suchánková (2013) uvádí, že pro předškolní věk je nejvíce charakteristickou činností hra. Dítě díky hře poznává okolní svět, rozvíjí svou fantazii, intelekt, sociální interakci, utváří tak svou osobnost a rozvíjí svůj potenciál.

Ke konci předškolního období dítě přechází od hry k řízené činnosti a prvním povinnostem, dítě se připravuje na nástup do školy. Důležitým úkonem na konci tohoto období je zhodnocení školní zralosti. Následuje přechod do další vývojové etapy, kterou je mladší školního věk (Jucovičová, Žáčková, 2014).

#### **2.1.2 Legislativa předškolního vzdělávání**

Předškolní vzdělávání je legislativně ukotveno v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon je stěžejní pro určení pravidel ohledně povinné školní docházky, taktéž popisuje princip studia na uvedených školách (Kendlíková, Vosmik, 2013). Předškolním vzděláváním se zabývá

druhá část Školského zákona, ve které jsou popsány cíle předškolního vzdělávání, organizace předškolního vzdělávání, povinnost předškolního vzdělávání a způsob jeho plnění. Dalšími důležitými legislativními prameny v oblasti podpory předškolního vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů, kde jsou definována podpůrná opatření, detailně rozepsán individuální vzdělávací plán a činnost asistenta pedagoga. Dále jsou zde uvedeny zásady, cíle a formy speciálního vzdělávání. Oblastí poskytování poradenských služeb se zabývá vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Podle Školského zákona 561/2004 Sb. je předškolní vzdělávání poskytováno dětem ve věku od dvou standartně do šesti let. Povinnost plnit docházku je dána od začátku školního roku po dni od dovršení pěti let věku dítěte. Předškolní vzdělávání je obvykle realizováno v mateřských školách, dalšími alternativy je individuální vzdělávání dítěte, vzdělávání v přípravné třídě základní školy nebo ve třídě přípravného stupně základní školy speciální.

Dokument, ve kterém jsou stanoveny nejdůležitější úkoly, pravidla a podmínky předškolního vzdělávání se nazývá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tato pravidla platí pro všechna institucionální zařízení škol a školských zařízení, jedná se o mateřské školy, mateřské školy zřízené podle §16, lesní mateřské školy a přípravné třídy. RVP PV tvoří základ, ze kterého se vychází při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů (Bytešníková, 2007).

### **2.1.3 Cíle předškolního vzdělávání**

Cílem předškolního vzdělávání je dle Školského zákona 561/2004 Sb. celkový rozvoj osobnosti předškolního dítěte, formování sociálních vztahů, dále naučit dítě poslouchat autoritu a dodržovat určená pravidla. Předškolní vzdělávání vytváří pro dítě takové podmínky, aby bylo následně schopno přejít k plnění povinné školní docházky. V neposlední řadě se snaží vyrovnávat vývojové rozdíly mezi dětmi.

Suchánková (2013) uvádí za cíle předškolního vzdělávání poskytnout dítěti možnost takového komplexního fyzického, psychického a sociálního rozvoje, aby mu byl vytvořen podklad pro školní vzdělávání a následující uplatnění ve společnosti. Podstatný je

individuální přístup ke každému jedinci a podpora jeho silných stránek. Dále je vhodné zajistit dítěti takové prostředí, aby se mohlo dobrovolně rozvíjet na základě vnitřní motivace a budovat tak svou osobnost.

#### **2.1.4 Přípravná třída základní školy**

Přípravné třídy jsou detailně popsány ve Školském zákoně 561/2004 Sb. Do přípravné třídy jsou přijímány děti v posledním roce před nástupem do povinné školní docházky. Cílem přípravných tříd je vyrovnání vývojových rozdílů těchto dětí. Obvykle jsou do přípravných tříd přijímány děti s doporučeným odkladem školní docházky, děti, u kterých je předpoklad, že za rok v přípravné třídě dojde k vyrovnání deficitů v jejich vývoji a dozrají k plnění povinné školní docházky. Dle Kendlíkové, Vosmika (2013) se může jednat o děti z nepodnětného sociálního prostředí, děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti z jiných kultur – často z romské kultury, děti s odlišným mateřským jazykem a děti s poruchami chování.

Doležalová, Chotěborová (2021) uvádějí, že do přípravných tříd jsou často přijímány děti s vadami řeči, s poruchami pozornosti a grafomotorickými obtížemi. V přípravné třídě je 10-15 dětí. Nízký počet dětí ve třídě je vhodný pro možnost individuálního přístupu k jednotlivým dětem. Přípravná třída pomáhá dětem přizpůsobit se režimu školy a usnadňuje jim následný přechod do první třídy. Děti se mohou postupně adaptovat na školní prostředí a mají možnost dohnat případné obtíže v různých oblastech.

Vzdělávání v přípravných třídách je realizováno na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, avšak délka výuky je stanovena počtem vyučovacích hodin předepsaných pro první ročník základního vzdělávání. V přípravných třídách prostředí a průběh vyučování více připomíná vzdělávání na základní škole, je zde více řízených činností a omezenější možnost volné hry (Průcha, Kořátková, 2013).

## **2.2 Zhodnocení školní zralosti**

### **2.2.1 Školní zralost**

*„Školní zralost můžeme definovat jako fyzickou a duševní připravenost dítěte na vstup do školy. Při vstupu na základní školu by se dítě mělo vyrovnat se změnou prostředí, lidí kolem*



*sebe, od hry přejít k soustavnější organizované činnosti. Mělo by se umět podřídít určitému řádu, disciplíně“* (Kendlíková, Vosmik, 2013 s. 34).

Průcha, Kořátková (2013) definují školní zralost jako takový stav dítěte, který zahrnuje fyzickou, psychickou a emoční stránku jeho vývoje, která mu dovoluje přizpůsobit se podmínkám a požadavkům školního prostředí. Jucovičová, Žáčková (2014) uvádějí, že dítě by při nástupu do školy mělo být dostatečně rozvinuté po stránce percepčně – motorické. Mělo by mít rozvinuté kognitivní funkce, které jsou nezbytné pro zvládnutí učení se základních školních dovedností, kterými jsou čtení, psaní a počítání.

K objektivnímu hodnocení školní zralosti se využívají různé diagnostické materiály, škály a testy. Například Jiráskův Orientační test školní zralosti, jehož obsahem je také kresba lidské postavy (Průcha, Kořátková, 2013). Kresba lidské postavy je častým hodnotícím aspektem u předškoláků. Prostřednictvím kresby děti dokazují své realistické uvažování. Kresba postavy by měla být vyobrazena realisticky a proporčně správně. Trup, paže i nohy by měly být nakresleny dvěma čarami a měly by být správně propojené a prostorově uspořádané (Vágnerová, Lisá, 2021). Při posuzování školní zralosti se hodnotí schopnosti a dovednosti dítěte v jednotlivých dílčích oblastech vývoje. Kendlíková, Vosmik (2013) uvádějí tyto oblasti: motorický vývoj, vývoj řeči, vývoj poznávacích procesů, vývoj sociální a vývoj emocionální.

Tím, co by dítě mělo před nástupem do školy umět se zabývají autorky Bednářová, Šmardová (2022) v knize Diagnostika dítěte předškolního věku. Jsou zde uvedeny oblasti, které jsou podstatné z hlediska sledování a hodnocení jejich rozvoje. Na škále se hodnotí rozvoj v následujících oblastech: motorika a grafomotorika, zrakové vnímání a paměť, sluchové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, řeč (myšlení), sociální dovednosti, sebeobsluha a hra. Kniha obsahuje řadu námětů a pracovních listů pro práci s dětmi předškolního věku.

Důsledné zhodnocení školní docházky a její případné odložení je podstatné pro správný rozvoj dítěte. Případná nedostatečná zralost dítěte ke školní docházce je přímým podkladem pro vznik specifických poruch učení, vzniku psychických potíží a ve vážnějších případech až fobií z docházení do školy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Zhodnocení školní zralosti dítěte s vývojovou jazykovou poruchou je součástí komplexního terapeutického procesu, v rámci, kterého dochází k podpoře tohoto dítěte v adekvátním zařazení do výchovně – vzdělávacího procesu. V tomto období se začíná projevovat častá koexistence vývojové jazykové poruchy se specifickými poruchami učení, nejčastěji se jedná o dyslexii a dysgrafii. Je vhodné zvážit do jaké školy toto dítě zařadit (Neubauer, Neubauerová, Nohejová, 2016).

### **2.2.2 Zápis k povinné školní docházce**

Zápis k povinné školní docházce se dle Zákona 561/2004 zpravidla týká dětí, které dovrší /dovršily šesti let do 31. srpna kalendářního roku, ve kterém se koná školní zápis. Zápis do základních škol se konají v období mezi 15. lednem a 15. únorem. O zápis žádá zákonný zástupce dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014). K zápisu se společně s dítětem dostaví jeho zákonný zástupce, který by měl mít s sebou svůj průkaz totožnosti a rodný list dítěte. V případě, že mělo dítě stanovený odklad školní docházky v minulém roce, je nezbytné doložit jeho písemné potvrzení (Kendíková, Vosmik, 2013).

Předškolní dítě by mělo u zápisu prokázat, že se dokáže představit, říct své bydliště, znát barvy, mít základní matematické představy, dokázat najít rozdíly, určit odlišný obrázek v řadě, rytmitizovat, nakreslit postavu (nemělo by se jednat o hlavonožce, nýbrž realistickou kresbu se všemi patřičnými náležitostmi), napsat své jméno hůlkovým písmem. Dále by mělo prokázat schopnosti v mluvním projevu (Doležalová, Chotěborová, 2021).

### **2.2.3 Odklad povinné školní docházky**

*„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle paragrafu §36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. (Zákon 561/204, §37, odst. 1).*

O udělení odkladu povinné školní docházky na žádost zákonného zástupce dítěte rozhoduje ředitel základní školy, a písemně potvrzuje své rozhodnutí. Ředitel školy ve většině případů

žádosti vyhoví (Kendíková, Vosmik, 2013). Pospíšilová (2018) uvádí, že dětem s vývojovou jazykovou poruchou je často udělován odklad povinné školní docházky.

## **2.3 Poradenství a možnosti podpory**

### **2.3.1 Školská poradenská zařízení**

#### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Pedagogicko-psychologická poradna je definována Vyhláškou. 607/2020 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradny poskytují speciálně pedagogické poradenství a podporu v edukaci žáků. Dochází zde k posuzování školní zralosti. Na základě psychologické a pedagogicko-psychologické diagnostiky vydává návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření žákům se SVP. Také zde dochází k odhalování a odhalování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a stanovování odborných posudků. Poradny poskytují poradenské služby žákům, které jsou ohroženy školní neúspěšností, či obtížím v sociálním vývoji, také jejich rodičům a pedagogům. Poskytuje metodické programy pro školy. Pedagogicko-psychologické poradny fungují především ambulantní formou, případně pracovníci dochází do škol a školských zařízení.

#### **Speciálně-pedagogické centrum**

Speciálně – pedagogické centrum je definováno vyhláškou č. 607/2020 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poskytuje poradenství při výchově a vzdělávání žákům se zdravotním znevýhodněním: s mentálním či tělesným handicapem, žákům se sluchovým postižením, s vadami a poruchami řeči, kombinovaným postižením a pro žáky s poruchami autistického spektra.

V SPC je poskytováno poradenství v oblasti diagnostiky, případně speciální individuální nebo skupinové intervence. SPC fungují ambulantně, dále pracovníci navštěvují školy, školská zařízení a rodiny, ve kterých se dítě se znevýhodněním vyskytuje. V rámci centra je posuzována připravenost k plnění školní docházky, jsou zde připravovány odborné dokumenty pro integraci žáků se zdravotním postižením do běžných škol a zařizují speciálně pedagogickou péči (Kendlíková, Vosmik, 2013).

Pro děti s vývojovou jazykovou poruchou jsou primárně určena speciálně pedagogická centra logopedická, která se zaměřují na inkluzivní případně speciální vzdělávání dětí a žáků s narušenou komunikační schopností, v této oblasti poskytují služby metodické, poradenské a intervenční (Vrbová a kol., 2015).

### **2.3.2 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření (PO) jsou definována v zákoně 561/2004 Sb. (školský zákon). Jedná se o změny v edukaci dítěte se znevýhodněním, aby došlo k naplnění jeho vzdělávacích práv a možností a vyrovnání jeho schopností s ostatními žáky. Jsou poskytovány dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, bez finanční úplaty.

Za děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jsou pokládány děti se zdravotním postižením (zrakové, sluchové, tělesné, mentální, s vadami řeči, s kombinovanými vadami...), děti se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění) a děti se sociálním znevýhodněním (nepodnětné, nefunkční rodinné prostředí, děti s odlišným mateřským jazykem). Těmto dětem je třeba věnovat větší péči a eliminovat negativní dopady jejich znevýhodnění na proces vzdělávání (Kendlíková, Vosmik, 2013).

Obsahem podpůrných opatření jsou: poradenské služby, úprava organizace, obsahu a hodnocení, změna forem a metod edukace. Dále mohou být přizpůsobeny požadavky k přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování. Umožnění používání kompenzačních a speciálních pomůcek ve výuce, právo na komunikaci znakovým jazykem, náhradními komunikačními systémy a užití Braillova písma. Také dochází k úpravě očekávaných výstupů. Další možností je využití vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití služeb asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Podpůrná opatření jsou více popsána ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, při prvním stupni PO dochází k minimální úpravě metod, organizace a hodnocení. Pokud PO prvního stupně nejsou pro vzdělávání dítěte dostačující, doporučuje školské zařízení návštěvu školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Školská poradenská zařízení stanovují podpůrná opatření druhého – pátého stupně na základě speciálně-pedagogické diagnostiky. Určují stupeň podpory a doporučují

konkrétní podpůrná opatření. Stupeň podpory se určuje individuálně pro každé dítě, a to na základě jeho specifických potřeb, nikoli pouze na základě diagnózy (Šafránková, 2020).

Druhý stupeň podpůrných opatření je určen dětem s lehkými vadami řeči. Děti mohou mít sníženou srozumitelnost mluvního projevu, lehké obtíže v obsahové stránce řeči, nižší slovní zásobu, mírně narušené porozumění a sluchovou percepci. Do vzdělávání mohou být přidány předměty speciálně pedagogické péče a logopedická intervence (Šafránková, 2020).

PO třetího stupně zahrnují úpravy metod práce, organizaci a průběhu vzdělávání, úpravy se mohou týkat i obsahu vzdělávání. Třetí stupeň podpory s ukládá dětem se středně těžkými poruchami řeči, které se mohou projevovat středně těžkým snížením srozumitelnosti s dobrou obsahovou stránkou, narušeným porozuměním a obtížích v expresi (zhoršená výbavnost slov, mluvní pohotovost, gramatika a formulce vět). Vzdělávání může být doplněno o předměty speciálně pedagogické péče, využívání speciálních pomůcek a služeb asistenta pedagoga (Šafránková, 2020).

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je poskytován dětem s těžkými vadami řeči. V rámci čtvrtého stupně PO jsou zahrnuty značné úpravy v metodách práce a organizace průběhu vzdělávání. Dítě je vzděláváno na základě individuálně vzdělávacího plánu, jehož obsahem je zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, vzhledem ke konkrétní potřebám dítěte. Téměř ve všech případech je dítěti přiznán asistent pedagoga. Děti vyžadující čtvrtý stupeň podpory mají těžké řečové poruchy. Jejich mluvní projev je téměř nesrozumitelný, vyskytuje se vážná porucha řečové exprese či porozumění. V rámci čtvrtého stupně podpory je třeba využít specifické formy komunikace – využívat vizuální podporu, u těžších případů se využívá augmentativní a alternativní komunikace (AAK) (Šafránková, 2020).

Augmentativní a alternativní komunikace je využívána jedinci, kteří mají obtíže dorozumívat se mluvenou řečí. Dochází k zapojování všech možných způsobů komunikace, které má jedinec k dispozici – zbytky mluvené řeči, vokalizace, gesta, výrazy obličeje a další (Šarounová, 2014).

Pátý stupeň PO je poskytován dětem s nejtěžším zdravotním postižením, dětem s těžkými stupni narušené komunikační schopnosti, obvykle spojené s dalším postižením. Dochází k úpravě prostředí a využívání prostředků AAK. Ve vyučování se používají převážně

názorně-demonstrační a dovednostně-praktické metody. Vyučování těchto dětí by měl vést speciální pedagog s pomocí asistenta pedagoga (Šafránková, 2020).

### **2.3.3 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán je důležitým dokumentem, který slouží k zajištění specifických vzdělávacích potřeb žáka. Tento plán je vytvořen na základě školního vzdělávacího programu (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

*Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka.*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3 odst. 2)

Zpracování individuálního vzdělávacího plánu je založeno na dvou vstupních podmínkách, první podmínkou je doporučení školského poradenského zařízení a s jeho vypracování písemně odsouhlasil zákonný zástupce dítěte (Morávková, Baslerová, 2020).

Nezbytným obsahem IVP jsou informace o způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické či psychologické péče a její odůvodnění. Dále cíle vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, prostředky zadávání úkolů, jejich plnění a hodnocení. V IVP jsou vymezeny služby dalšího pedagogického pracovníka, seznam využívaných kompenzačních, učebních a didaktických pomůcek ve výuce, případně návrh snížení počtu žáků a potřeba navýšení finančního rozpočtu. Také je zde jmenován pracovník SPC, jehož úkolem je spolupracovat se školou při poskytování speciálních vzdělávacích potřeb, dále jsou zde uvedeny výsledky speciálně-pedagogických vyšetření. IVP lze upravovat a doplňovat dle aktuálních potřeb dítěte během celého školního roku (Kendlíková, Vosmik, 2013).

### **2.3.4 Asistent pedagoga**

Služby asistenta pedagoga spočívají v podpoře a pomoci druhému pedagogickému pracovníkovi ve vzdělávání žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga spolupracuje s pedagogem, následuje jeho pokyny a napomáhá tak příznivému chodu vyučovací hodiny. Individuálně podporuje žáka se SVP, napomáhá mu se aktivně zapojit do průběhu vyučování, vede jej k dosažení samostatnosti a efektivnímu vzdělání.

Napomáhá žákovi v plnění běžných pracovních, hygienických návyků, pomáhá mu k dosažení sociálních schopností. Případně mu poskytuje pomoc v sebeobslužných a pohybových činnostech. Podílí se na komunikaci se zákonnými zástupci žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Asistent pedagoga je primárně pomocníkem pedagoga, není osobním asistentem pro daného žáka, obvykle je k ruce i ostatním žákům a dělá různé pomocné práce pro celkový příznivý chod vyučovací hodiny. Obsah pracovní činnosti asistenta pedagoga určuje ředitel školy, na základě doporučení ze speciálně pedagogického centra, vzhledem na specifické potřeby žáka. Činnost asistenta pedagoga je též konkrétně uvedena v IVP (Kendlíková, Vosmik, 2013). Baslerová (2020) uvádí za klíčový úkol asistenta pedagoga podporu dítěte v jeho samostatnosti a soběstačnosti. Míra jeho pomoci a zasahování do jeho činností, by měla vycházet z hloubky jeho znevýhodnění a v ideálním případě by měla být postupem času omezována. Úkolem asistenta pedagoga tedy rozhodně není dělat za dítě činnosti, které by bylo schopné zvládnout samostatně.

### **3 Podpora ve vzdělávání dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v přípravné třídě základní školy**

#### **3.1 Cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem empirické části této bakalářské práce je analýza podpory dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání, konkrétně v přípravné třídě základní školy běžného vzdělávacího proudu.

##### **Dílčí cíle:**

**DC1:** analyzovat projevy vývojové jazykové poruchy, které negativně ovlivňují proces předškolního vzdělávání

**DC2:** analyzovat podpůrná opatření, která sledované dítě s vývojovou jazykovou poruchou využívá

**DC3:** analyzovat, jakým způsobem se na podpoře v předškolním vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou podílejí pedagogové, asistenti pedagoga a další odborníci

**DC4:** analyzovat, jaké pomůcky a postupy se osvědčily v průběhu předškolního vzdělávání sledovaného dítěte s vývojovou jazykovou poruchou

##### **Výzkumné otázky:**

S ohledem na stanovené dílčí cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

**VO1:** Jaké projevy vývojové jazykové poruchy negativně ovlivňují proces předškolního vzdělávání?

**VO2:** Jaká podpůrná opatření sledované dítě s vývojovou jazykovou poruchou využívá?

**VO3:** Jakým způsobem se na podpoře v předškolním vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou podílejí pedagogové, asistenti pedagoga a další odborníci?

**VO4:** Jaké pomůcky a postupy se osvědčily v průběhu předškolního vzdělávání sledovaného dítěte s vývojovou jazykovou poruchou?

#### **3.2 Metody výzkumného šetření**

Pro výzkumné šetření v rámci empirické části této bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum. Dle Švaříčka (2007) je kvalitativní výzkum založen na komplexním sběru dat,



v jehož rámci usilujeme o detailní a hluboké zkoumání určitého široce definovaného jevu. U kvalitativního výzkumu se předem nestanovují hypotézy.

Pro kvalitativně orientovaný výzkum je charakteristické, že vychází z fenomenologie, která vyzdvihuje subjektivní aspekty lidského jednání, z tohoto důvodu je u kvalitativního výzkumu možná existence více realit, zatímco u výzkumu kvantitativního platí přesvědčení, že existuje pouze jedna objektivní realita (Chráška, 2016). Pro získání potřebných informací se v kvalitativně orientovaném výzkumu nejčastěji využívají tyto typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů (Švaříček, 2007).

V rámci výzkumného šetření byla zvolena strategie případové studie. Smyslem případové studie je zkoumání jednoho či malého množství případů do největších detailů. Klíčovou charakteristikou je získávání reálných dat, která se vztahují ke zkoumanému objektu výzkumu (případu) (Sedláček, 2007). Prostřednictvím důsledného prozkoumání jednoho případu, můžeme lépe porozumět jiným případům s obdobnou problematikou (Skoutil, 2011).

Pro kvalitativní výzkum této bakalářské práce byly zvoleny následující metody a techniky: přímé zúčastněné pozorování, analýza dostupných dokumentů a analýza produktů činnosti.

Princip zúčastněného pozorování je systematické a reflektivní sledování aktivit, které se uskutečňují přímo ve zkoumaném terénu, jehož cílem je reprezentovat sociální proces. V rámci zúčastněného pozorování je výzkumník zapojen do pozorované skupiny, ale předmět jeho výzkumu není pro členy skupiny znám. V rámci pozorování by výzkumník neměl zasahovat do dění v objektivní realitě. Pozorování dále dělíme na přímé a nepřímé. U přímého pozorování výzkumník sleduje zkoumané jevy sám v prostředí, ve kterém probíhají, u nepřímého pozorování pracuje s již získanými výsledky – záznamem, který mu předala jiná osoba (Švaříček, 2007).

### **3.3 Vlastní výzkumné šetření**

#### **Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2023/2024. Na podzim roku 2023 bylo osloveno vedení základní školy, které souhlasilo se spoluprací na výzkumu. Následně byl se zákonným zástupcem dítěte s vývojovou jazykovou poruchou podepsán informovaný

souhlas. V rámci informovaného souhlasu byla zajištěna anonymita sledovaného dítěte, užití křestní jméno v případové studii je vymyšlené. Dále byl zákonný zástupce informován, o možnosti ukončení spolupráce bez udání důvodu. V únoru 2024 došlo ke zpracování získaných dat.

### **Limity výzkumného šetření**

V rámci realizace výzkumného šetření se vyskytují určité limity, které mohou ovlivnit získaná data a jejich analýzu. Za limitující faktor lze pokládat malý počet respondentů, výzkum byl realizován na základě pouze jedné případové studie a analýza podpory v předškolním vzdělávání proběhla v jednom typu předškolního zařízení. Není tedy možné výsledky zobecnit, ale mohou poskytnout pohled na problematiku podpory v předškolním vzdělávání u zkoumaného jevu. Dalším limitujícím faktorem, který se v průběhu výzkumného šetření vyskytl byla účast respondentky na měsíčním rehabilitačním pobytu. Proto bylo výzkumné šetření v přípravné třídě v průběhu měsíce prosinec pozastaveno a pokračovalo až v lednu.

### **Charakteristika místa výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo v základní škole běžného vzdělávacího proudu v centru Prahy. Jedná se o fakultní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se zaměřením na esteticko – výchovné předměty, převážně na výtvarnou výchovu. Škola se skládá z více samostatných budov, součástí školy je zahrada s hřištěm, herna a relaxační zóny. Škola má kapacitu 450 žáků. Výuka ve škole probíhá podle školního vzdělávacího programu: „Účelem vzdělání není mysl naplnit, ale otevřít ji.“

Výzkum se konal v přípravné třídě, která je součástí základní školy. Přípravná třída má kapacitu pro 15 dětí, aktuálně do ní dochází 12 dětí – 8 dívek a 4 chlapci. Vyučování v přípravné třídě se řídí výchovně vzdělávacím programem pro přípravnou třídu, který je součástí školního vzdělávacího programu. Přípravná třída je určena k systematické přípravě k nástupu do plnění povinné školní docházky, navštěvují ji obvykle děti se sociálním nebo jazykovým znevýhodněním, s odlišným mateřským jazykem, s poruchami pozornosti, vadami řeči, s grafomotorickými obtížemi a děti, které jsou zdravotně oslabené. Za klíčový aspekt je považována aktivní spolupráce školy s rodiči dětí.

V přípravné třídě jsou lavice, ve kterých děti sedí při frontální výuce, v přední části třídy je koberec s polštáři, na kterém probíhají různé hry a aktivity v kruhu. Třída je vybavena rozmanitými hrami, hračkami, stavebnicemi, knížkami a dalšími materiály a pomůckami odpovídajícími věku dětí. Ve třídě je interaktivní tabule, magnetická tabule a klavír. Na stěnách jsou nástěnky s obrázky dětí, dále je zde kalendář a plakát s určenými pravidly. Stěna je namalovaná světle zelenou barvou. Řízená výuka a náročnější aktivity se střídají s hrou a relaxací dle aktuálních potřeb dětí. V přípravné třídě vyučuje třídní učitelka, která je zároveň speciální pedagog. Ve třídě je také asistent pedagoga. Nižší počet dětí ve třídě umožňuje individuální přístup. Obsah vzdělávání je rozčleněn na následující okruhy: vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků, rozumová výchova (oblast jazyková a komunikativní, oblast matematických představ, oblast rozvoje poznání), hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní výchova, tělesná výchova,

Vyučování probíhá v době 8:00 – 11:45. Průběh výuky je rozdělen na kratší bloky, délka jednotlivých aktivit je uzpůsobena dle aktuálních potřeb dětí, vyučování není řízeno podle zvonění na přestávku. Jednotlivé okruhy se při výuce prolínají, jednotlivé předměty nejsou striktně časově ohraničeny.

### **Případová studie**

Anežka se narodila v Praze 1.1. 2017 momentálně je jí 7 let. Před plánovaným zápisem ke školní docházce s ní matka podstoupila specializovaná vyšetření, aby bylo odborně posouzeno, zda je připravená k nástupu do první třídy. Na základě foniatrického vyšetření (leden 2023) jí byla diagnostikována smíšená vývojová dysfázie se znatelnými potížemi v expresivní i receptivní složce řeči a syndrom ADHD. Při foniatrickém vyšetření byl také vyšetřen sluch a vyloučena sluchová vada. V rámci psychologického vyšetření (leden 2023) byl shledán opožděný vývoj řeči, subnormální výkon v kognitivní oblasti ve verbální i neverbální složce a nerovnoměrný vývoj osobnosti. Jako další postup byla doporučena spolupráce s SPC při výběru vhodného školního zařízení a zvážení odkladu povinné školní docházky, který byl následně SPC doporučen. Anežka začala navštěvovat přípravnou třídu s předpokladem, že se její vývoj dorovná a připraví se na nástup do 1. třídy. V prosinci r. 2023 byla Anežka na čtyřtýdenním rehabilitačním pobytu na foniatrické klinice. V rámci

pobytu byl zajištěn komplexní program léčebné péče, skupinové terapeutické aktivity a individuální logopedická intervence.

### **Rodinná anamnéza**

Anežka žije s matkou a jejím novým přítelem ve vlastním bytě v centru Prahy. S matčíným přítelem vychází dobře, často ji vodí do školy. S biologickým otcem se vídá jednou za 14 dní. Má pět nevlastních sourozenců z otcovi strany, vlastní sourozence nemá. Matka má vysokoškolské vzdělání a žíví se jako podnikatelka, aktuálně se podílí na provozu baru. Otec má středoškolské vzdělání a žíví se jako programátor. Oba rodiče jsou zdraví, bez logopedických vad. Komunikace rodičů se školou probíhá na poměrně dobré úrovni. Někdy dochází k problémům z důvodu špatného předávání informací mezi matkou a otcem.

### **Osobní anamnéza**

Anežka se narodila přirozenou cestou v plánovaném termínu, porod proběhl bez komplikací. Porodní hmotnost byla 3,2 kg a měřila 56 cm. Kojena byla do jednoho roku.

Už od raného věku byla velmi živé dítě, nechtěla spát. Vývoj řeči byl opožděný, první slovo řekla ve dvou letech, ve větách se začala vyjadřovat až mezi pátým a šestým rokem. Prostřednictvím gest začala komunikovat v jednom roce. V této době se projevíly obtíže v porozumění, kdy měla problém reagovat na jednoduché pokyny a provádět jednoduché dětské hry („Jak jsi veliká?“).

Ve čtyřech letech začala docházet na logopedii, jelikož byl zaznamenán opožděný vývoj řeči. K návštěvě logopeda došlo na podnět vyučující v mateřské škole. Anežka v mateřské škole komunikovala spíše neverbálně či jednoslovnými výpověďmi a měla velké potíže v interakci s ostatními dětmi.

Samostatně sedět začala v 10. měsíci, lézt v jednom roce a první kroky udělala v roce a půl. V rámci psychomotorického vývoje došlo k pozdějšímu osvojení klešťového úchopu – v 11. měsíci, objevily se potíže v jemné motorice při hře a manipulaci s předměty.

Anežka je tělesně vyspělá přiměřeně věku. Nemá žádná zdravotní omezení.

Anežka je aktivní dítě, má ráda pohyb a neustále potřebuje něco dělat. Mezi její zájmy patří: horolezení, výtvarný kroužek, tanec a venkovní hry, často si hraje na vaření. Má kreativní mysl. Ráda chodí na procházky, obdivuje přírodu a zvířata. Doma mají morče a psa.

S domácími mazlíčky si ráda hraje a stará se o ně. Anežka je veselé povahy, většinou je pozitivně naladěná, je extrovertní a jeví zájem o komunikaci.

### **Školní anamnéza**

Anežka navštěvovala od čtyř let běžnou mateřskou školu, následně jí byl na základě doporučení SPC udělen odklad povinné školní docházky a momentálně dochází do přípravné třídy. Na základě vyšetření v SPC byl stanoven převažující 3. stupeň podpůrných opatření, byla vytvořena individuální podpora a přiznán asistent pedagoga.

Výběr vhodného zařízení pro plnění povinné školní docházky je stále v řešení, třídní učitelka by se přikláněla k plnění povinné školní docházky v základní škole logopedické, rodiče by preferovali vzdělávání ve spádové základní škole běžného vzdělávacího proudu, v té samé, kde navštěvuje přípravnou třídu, mimo jiné z důvodu větší vzdálenosti logopedické školy od místa bydliště. Vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu se v Anežčině případě jeví jako možnost reálná za předpokladu vynaložení velkého úsilí v rámci domácí přípravy, logopedické intervence, přetrvávající podpory asistenta pedagoga a nastavení vhodných podpůrných opatření.

### **Popis podpůrných opatření**

V rámci individuální podpory byly popsány oblasti, ve kterých se vyskytují největší problémy. Jedná se o obtíže ve vyjadřování zasahující do všech složek řeči, obtíže v porozumění, v udržení pozornosti a obtíže v sociálním chování, které je nepřiměřené jejímu věku a často se jeví jako společensky nevhodné.

Byly stanoveny následující cíle: zlepšení aktuálního stavu ve všech oblastech, za pomoci asistenta pedagoga pracovat na nastavení a dodržování pracovních a sociálních návyků, porozumění instrukcím a lepší začlenění do kolektivu vrstevníků.

Mezi podpůrná opatření týkající se metod výuky patří: individuální podpora asistenta pedagoga, je nezbytná dopomoc u jednotlivých kroků práce. Dále využívání názorných a jasně strukturovaných metod. Důležité je podávání jednoduchých pokynů, zadávat jeden pokyn a další až po zpracování předchozího, vizualizace pro podporu porozumění.

Co se týče opatření v organizaci výuky Anežka sedí v poslední lavici vedle asistentky pedagoga, která je jí k dispozici při každé samostatné práci. V komunikaci je důležité

zpomalení tempa řeči, jednoznačná formulace pokynů a následné ověření porozumění. Dále respektování individuálního tempa, případně snížení rozsahu požadovaných úkonů. Důležitá je také podpora verbální komunikace s ostatními dětmi ve třídě.

Hodnocení žáka: V rámci hodnocení je usilováno o ocenění každé snahy a malých pokroků, pozitivní motivace k práci. Individuální pokroky ve vzdělávání jsou třídní učitelkou průběžně sledovány a vyhodnocovány. Rodiče jsou pravidelně informováni o pokrocích v rámci konzultačních schůzek.

Personální podpora: Byl přiznán asistent pedagoga na 25,5 hod./týdně. Činnosti asistenta pedagoga se obzvláště zaměřují na podporu smyslového vnímání, pozornosti, koordinace myšlení a způsobu chování, dopomoc při přizpůsobení se novým aktivitám a akcím ve školním prostředí i mimo školu. Dále podpora sebevědomí a jistoty, nácvik nových úkolů, rozvoj komunikačních dovedností, nácvik sociálního chování v kontaktu s vrstevníky a pedagogy a jejich využití v běžném životě. V neposlední řadě se podílí na spolupráci se zákonnými zástupci dítěte a pomáhá pedagogickým pracovníkům při výchovně vzdělávací činnosti.

Speciální učebnice a pomůcky: Bylo doporučeno materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. Spotřebního materiálu) ve 3. stupni PO. Anežka pracuje s běžnými materiály pro přípravnou třídu, potřebuje individuální dopomoc při každém dílčím kroku. Využívá různé názorné a didaktické pomůcky a pracovní listy určené pro předškolní věk, např. učební systém Logico Piccolo.

PO v rámci domácí přípravy: každodenní logopedické chvílky, procvičování podle pokynů školy a SPC. Pravidelně vykonávat aktivity na rozvoj řeči, porozumění, slovní zásoby, sluchové percepce, zrakové percepce, jemné motoriky. Dále byly doporučeny další aktivity a programy jako je stimulační program MAXÍK a Trénink jazykových schopností podle Elkonina.

### **Projevy ve výchovně-vzdělávacím procesu**

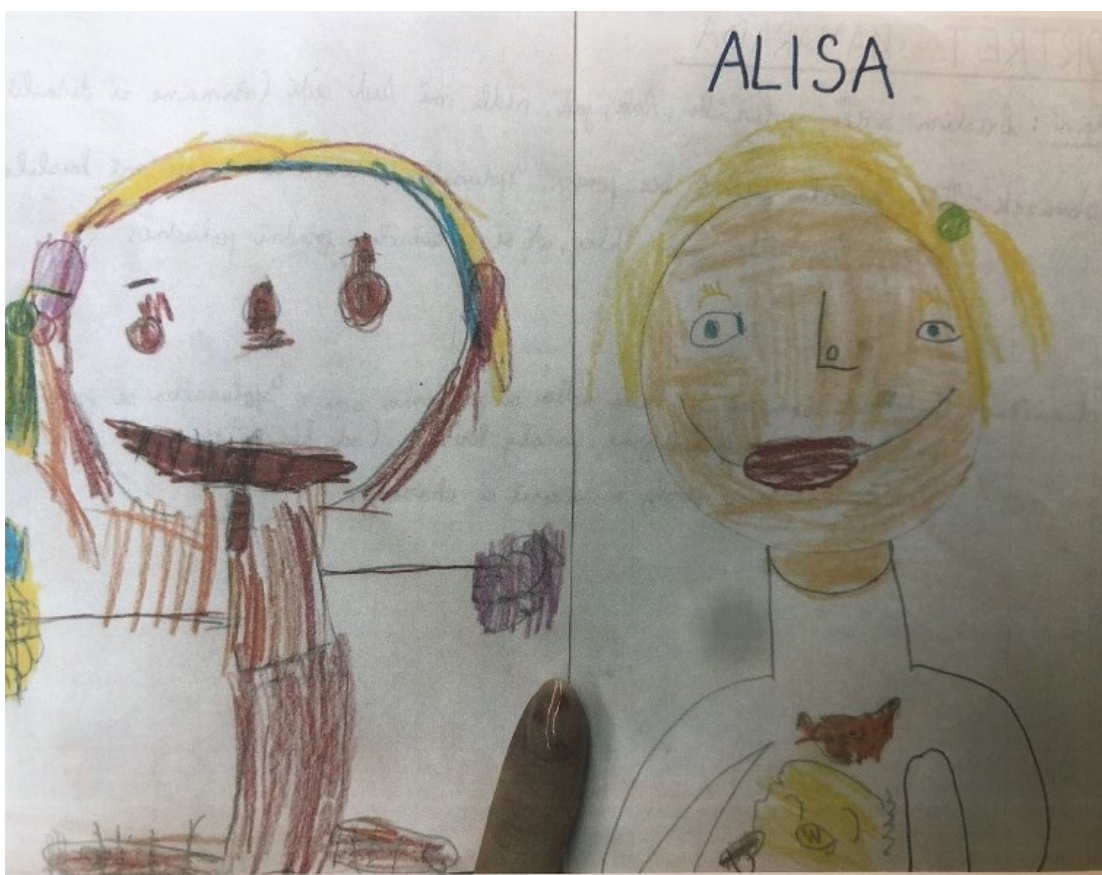
Vyučování v přípravné třídě začíná ranním kruhem. Děti se posadí do kolečka na koberec, pozdraví se, spočítají se řeknou si, jaký je den v týdnu a měsíc. Následně je paní učitelka seznámí s tím, co je v průběhu vyučování bude čekat. Dále si povídají na určité téma, které

je většinou specifické pro dané období. Anežka si v rámci kruhu sedá výhradně vedle třídní učitelky, případně vedle asistentky pedagoga. Na otázky je schopná adekvátně odpovědět, případně s částečnou dopomocí a upřesnění otázky. Má znatelné obtíže s výbavností slov a formulací svých myšlenek. Často vykřikuje a odbočuje od tématu. Sedí neklidně, snadno se rozptýlí vnějšími vlivy.

Po ranním kruhu obvykle následuje vyučování, které probíhá pomocí názorných metod, dochází k propojování teoretických poznatků a praktického využití. Vyučování se člení do jednotlivých okruhů: vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků, rozumové výchovy – oblast jazyková a komunikativní, oblast matematických představ a oblast rozvoje poznání, hudební výchovy, výtvarné výchova, pracovní výchovy a tělesná výchovy.

Osvojování a procvičování znalostí obvykle probíhá pomocí pracovních listů, které si děti zakládají do desek, které představuje jejich osobní portfolio, v rámci, kterého lze sledovat jejich pokrok. Při plnění pracovních listů má Anežka velké potíže v udržení pozornosti a soustředěnosti. Potřebuje podporu asistenta pedagoga při každém dílčím kroku práce, jinak se snadno rozptýlí, například si začne místo práce kreslit, žmoulat okraje papíru a často se objevuje psychomotorický neklid. Anežka je většinou dobře naladěná a ochotná spolupracovat. Má pomalejší pracovní tempo.

Výtvarná výchova Anežku baví, kreslí ráda. V příloze 1 je ukázka, kdy měla Anežka za úkol nakreslit svou spolužačku. První kresbu provedla sama bez pomoci, pouze jí bylo připomenuto, aby si spolužačku pořádně prohlédla. V kresbě se vyskytují charakteristické rysy pro vývojovou jazykovou poruchu. Kresba postavy neodpovídá věku dítěte, struktura těla není realistická, má podobu hlavonožce. Objevuje se deformace tvarů, linky jsou nedotažené a barvy a proporce neodpovídají realitě. Následně Anežka úkol opakovala s dopomocí asistentky pedagoga, která jí slovně vedla a postupně začaly kreslit, každou část si vysvětlily a názorně ukázaly. Kresba s touto výraznou pomocí vypadá o poznání lépe, je realističtější, tvary a barvy odpovídají, tělo není nakresleno jako hlavonožec, ale dvěma čarami, které jsou správně propojovány. Tato ukázka je dobrým příkladem efektivnosti podpory asistenta pedagoga.



Obrázek č. 1 Ukázka kresby

Na začátku školního roku neměla laterální plně vyhraněnou, nyní kreslí zpravidla levou rukou. Je třeba upozorňovat na správný úchop tužky a menší tlak tužky na papír. Má obtíž vést rovnou linii a překreslit základní geometrické obrazce a další tvary, hůře se orientuje na podložce – je třeba procvičovat pojmy nahoře, dole, uprostřed. Při vybarvování přetahuje, má potíž s výběrem správné barvy. Zvládne se podepsat.

V hudební výchově má Anežka problém zapamatovat si text písniček nebo básniček. Básničku odříká s výraznou nápodobou, pamatuje si spíše některá jednotlivá slova, než souvislý text. Při zpívání má také potíže v udržení rytmu. Obtíž má také v rozlišování zvuků různých hudebních nástrojů či poznávání písniček podle melodie. V rámci hudební výchovy se konají i různá dechová cvičení, tanec a dramatizace. Například probíhalo hraní divadla O Koblížkovi, paní učitelka nejprve dětem ukázala obrázky, které na sebe navazovaly a děti měly za úkol je správně seřadit, zároveň jim ukázala realistické fotografie zvířat, lidí a věcí, které se v pohádce vyskytují, aby se v ději co nejlépe orientovaly. Následně si děti pohádku



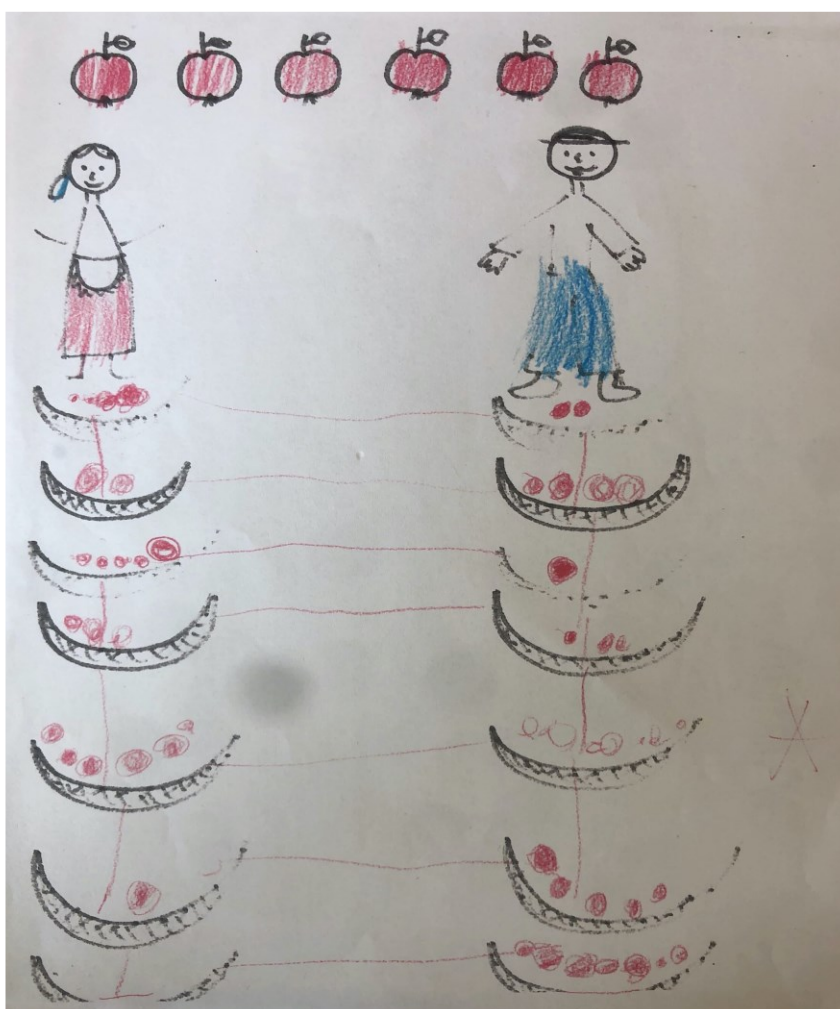
zahrály. Anežka většinou potřebovala nápovědu při odříkávání textu, co se týče neverbálních aspektů při dramatizaci si vedla dobře.

Tělesná výchova Anežku baví, má zde prostor pro vybití své energie. Problémy se vyskytují v úkonech, kde je vyžadována koordinace pohybů – skok snožmo, chůze po kladině, stoj na jedné noze. V této oblasti došlo od začátku školního roku k zdatnému pokroku. Další obtíž se vyskytuje ve skupinových aktivitách, kdy musí kooperovat se svými spolužáky.

Při pracovní výchově má Anežka obtíže s jemnou motorikou, které se projevují při stříhání, lepení, skládání, modelování apod. V rámci pracovního vyučování se děti také učí kladnému vztahu k práci a soustředění zábavnou formou. Tím, že se děti dokážou soustředit na zábavné aktivity rozvíjejí svou schopnost koncentrace pozornosti při náročnějších úlohách.

V rámci oblasti matematických představ se orientuje poměrně dobře. Také je zde zaznamenán pokrok od začátku školního roku. Vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti, ve většině případů do deseti. Obtíž se vyskytuje v řazení předmětů podle tvaru a velikosti, dále jí činí značné potíže řešit jednoduché slovní příklady, úlohy a rébusy, ve kterých se promítá problém s porozuměním. Zadání příkladu je třeba vysvětlit vícekrát, vizuálně podpořit a ověřit si jeho porozumění. Výuka oblasti matematických představ probíhá názornou metodou, děti používají různé didaktické pomůcky pro lepší pochopení matematických operací. Např.: počítadlo, kostky různých geometrických tvarů a žetony k počítání.

Děti si nejprve zaspívaly písničku „Měla babka čtyři jablka“, následně jim paní učitelka ukázala, jakými způsoby se dá rozdělit šest jablek, jako ukázkou použila reálná jablka, pak si různé způsoby dělení jablek vyzkoušely i děti. Následovala samostatná práce s pracovním listem, kde měly děti za úkol rozdělit (nakreslit do misek) šest jablek mezi babičku a dědečka všemi možnými způsoby. Anežka se soustředila jen ze začátku, sama s mírným vedením asistentky pedagoga přišla na tři způsoby, pak se soustředění snížilo a začala si vybarvovat obrázky na pracovním listě Pracovní list dodělala s důsledným vedením asistentky pedagoga, práce jí trvala o chvíli déle než většině spolužákům.



Obrázek č. 2 Ukázka pracovního listu

Oblast jazyková a komunikativní je pro Anežku v rámci výuky s ohledem na vývojovou jazykovou poruchu nejproblematictější, zároveň velmi důležitá pro její rozvoj a školní přípravu. V rámci této oblasti se usiluje především o rozšiřování slovní zásoby, rozvoj komunikativních dovedností, paměti a vlastního vyjadřování, dále se děti připravují na čtení a seznamují se s knihami. Největší potíže má Anežka se správnou výslovností, tvořením vět, rozlišováním délky samohlásek, vytleskáváním slabik ve slově a zapamatováním si básniček. Pro nácvik jazykových schopností se v tomto předmětu využívá Elkoninovy metody, jejímž prostřednictvím se děti připravují na dovednost čtení.

Ve výuce se využívají různé didaktické pomůcky např.: Logico Piccolo, jedná se o učební systém, který zábavnou formou rozvíjí pozornost, soustředění, logické myšlení, prostorovou orientaci a jemnou motoriku. Každé dítě má svůj vlastní rámeček s knoflíky a soubor karet

na určitá témata. Pomůcka funguje tak, že karta se zasune do rámečku a děti posouvají barevné knoflíky ke správné odpovědi. Následně se karta otočí a je vidět správné řešení, děti si úkol mohou samy zkontrolovat. Výhodou této pomůcky je, že děti mohou pracovat v individuálním tempu a vybírat si karty dle svého zájmu. Pomůcku ve výuce využívají, pokud zbude čas z hodiny či v případě, že některé děti dokončí práci dříve. Dále využívají didaktické pomůcky, zaměřující se na časoprostorovou orientaci, posloupnost a logické myšlení.

Při volné hře a o přestávkách se Anežka se spolužáky příliš nekamarádí, spíše naopak, její chování je často až společensky nepřijatelné, k vrstevníkům se nechová hezky – ukazuje na ně prostředníček, kope je, plive na ně apod. I když určitou snahu o kontakt s vrstevníky projevuje, vyhledává spíše pozornost asistentky pedagoga nebo třídní učitelky. Nemá plně osvojeny základní sociální návyky vzhledem k jejímu věku. Pedagogům tyká, věší se na ně apod. Při obědě si chce sedat ke stolu, u kterého sedí pedagogové a neuvědomuje si, že je to nevhodné.

V průběhu vyučování v přípravné třídě se děti učí také vytváření sociálních a hygienických návyků, což je pro přípravu na povinnou školní docházku velmi důležité. Anežka nemá zcela osvojené základní hygienické a sociální návyky. Asistentka pedagoga jí často musí připomenout mytí rukou před jídlem, uklízení svých věcí, vyhazování odpadků a udržování pořádku na lavici. Také je třeba jí upozorňovat na to, aby nezapomněla pozdravit, poprosit, poděkovat. Pracují také na tom, aby dokázala vhodným způsobem vyjádřit své potřeby.

Anežčin verbální projev je obtížně srozumitelný, narušeny jsou všechny roviny jazykového projevu. Dochází k nesprávné výslovnosti jednotlivých hlásek, objevuje se záměna hlásky K hláskou T, vynechávání hlásek R a Ř, špatné postavení jazyka při výslovnosti sykavek. V řeči se objevují časté dysgramatismy, chybný slovosled a vynechávání zvrtných zájmen. Anežka má potíže s výbavností slov a formulací svých myšlenek, má výrazně omezenou slovní zásobu. Má potíže v porozumění, otázky musí být jednoduché a jasně položené. Při zadání úkolu je potřeba jeho porozumění ověřit. Dále se vyskytují obtíže v krátkodobé verbální paměti, často je třeba pokyny zopakovat. Zároveň je komunikativní a hodně mluví, často vykřikuje v průběhu hodiny. Na negativní odezvu na její řečový projev ze strany spolužáků někdy reaguje agresivně. Oslabená je též oblast jemné motoriky, při modelování,

stříhání, lepení není příliš zručná, někdy potřebuje pomoci např. s otevřením víčka, zapnutím zipu.

Rodiče se s Anežkou snaží procvičovat logopedii každý den. Anežka je ochotná spolupracovat, ale špatně se soustředí. Domácí procvičování se zaměřuje kromě výslovnosti hlásek také na rozvoj, porozumění, slovní zásoby, sluchové percepce, zrakové percepce a jemné motoriky. Usilují o rozvoj jednotlivých oblastí zábavnou formou prostřednictvím různých her. Anežku baví hra Dobble, Tik Tak Bum Junior a V Kostce. Také si hodně čtou a pracují s obrázky v knížkách např. obrázkové knihy Kde je Valda?, Jaro – Obrázkové příběhy a Rok v lese. Tyto knihy jsou dobré pro rozvoj zrakové percepce, prostorové orientace a slovní zásoby. Někdy využívají různé logopedické aplikace na tabletu, které Anežku více baví a vydrží se u nich soustředit po delší dobu. Používají převážně tyto aplikace: České výukové kartičky, Pavučinka – Sluchové vnímání a Abeceda – hry pro děti. K logopedce stále dochází jednou za 14 dní. Logopedka rodičům dává náměty a materiály na domácí práci.

Při práci je vhodné vycházet z jejích silných stránek a zadávat úlohy s ohledem na její aktuální zájem. Mezi Anežčiny silné stránky patří: kreativní myšlení, pohyblivost, pozitivní přístup a energičnost. Činnosti, které vyžadují koncentraci pozornosti, je potřeba prokládat relaxačními či jinak pohybovými aktivitami.

### **3.4 Závěry výzkumného šetření**

V rámci výzkumného šetření se podařilo naplnit stanovené dílčí cíle i cíl hlavní. Byla podrobně analyzována podpora v předškolním vzdělávání u sledovaného dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v přípravné třídě základní školy a byly zjištěny odpovědi na výzkumné otázky:

#### **V01 – Jaké projevy vývojové jazykové poruchy negativně ovlivňují proces předškolního vzdělávání?**

Z výzkumného šetření na základě analýzy dokumentů a pozorování lze za projevy vývojové jazykové poruchy, které mají negativní dopad na proces předškolního vzdělávání, považovat následující: potíže ve vyjadřování zasahující do všech složek řeči – narušení můžeme pozorovat ve všech rovinách jazykového projevu. V lexikálně – sémantické jazykové rovině

se jedná o omezenou slovní zásobu, obtíže ve výbavnosti slov a obtíže v porozumění pojmům a pokynům. V rámci morfologicky– syntaktické jazykové roviny je charakteristický výskyt dysgramatismů v projevu, komolení slov, nižší jazykový cit, vyjadřování pomocí kratších vět, často se vyskytuje chybný slovosled, vynechávání zvrtných zájmen, vyskytují se obtíže s formulací výpovědi. Ve foneticko – fonologické jazykové rovině je patrné narušení výslovnosti některých hlásek (záměna hlásky K hláskou T, vynechávání hlásek R a Ř, špatné postavení jazyka při výslovnosti sykavek), potíže v rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek a fonematické diferenciaci. Výrazné narušení se vyskytuje také v pragmatické jazykové rovině. Anežka má velký problém v sociální komunikaci se spolužáky, chování se jeví jako nevhodné – ukazování neslušných gest, kopání do spolužáků, plivání. Při rozhovoru často odbíhá od tématu.

Ve výchovně – vzdělávacím procesu činí významnou roli narušené porozumění. Obvykle je potřeba delší čas na zpracování pokynu, či jeho zopakování/ upřesnění. Má pomalejší pracovní tempo. Potíže se vyskytují také v krátkodobé verbální paměti, pozornosti, jemné motorice, udržení, reprodukci rytmu, prostorovou orientací a koordinaci složitějších pohybů.

V rámci přípravné třídy se pracuje na rozvoji výše zmíněných oblastí, aby byl zmírněn jejich negativní dopad v následujícím základním vzdělávání.

## **VO2 – Jaká podpůrná opatření sledované dítě s vývojovou jazykovou poruchou využívá?**

Na základě vyšetření v SPC byl stanoven převažující 3. stupeň podpůrných opatření. Anežka ve výuce uplatňuje následující podpůrná opatření: V rámci opatření týkající se metod výuky využívá individuální podporu asistenta pedagoga – je nezbytná pomoc u jednotlivých kroků práce, dále názorné a jasně strukturované metody a vizualizaci. Důležité je podávání jednoduchých pokynů, zadávání jednoho pokynu a dalšího až po zpracování předchozího. Opatření v organizaci výuky jsou následující: zpomalení tempa řeči, jednoznačná formulace pokynů a následné ověření porozumění, respektování individuálního pracovního tempa, případně snížení rozsahu požadovaných úkonů a podpora verbální komunikace s ostatními dětmi ve třídě. Co se týče hodnocení dítěte, je důležité hodnocení každé snahy a pozitivní motivace k práci. V oblasti personální podpory byl přiznán asistent pedagoga na 25,5

hod./týden, úkolem asistenta pedagoga je podpora při každém dílčím kroku práce (nestačí podpořit jen na začátku, při zadávání úkolu, ale dopomáhat i v průběhu jeho plnění). Z oblasti speciálních učebnic a pomůcek je doporučeno materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. Spotřebního materiálu) ve 3. stupni PO. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy jsou následující: každodenní logopedické chvílky, procvičování podle pokynů školy a SPC, pravidelně vykonávat aktivity na rozvoj řeči, porozumění, slovní zásoby, sluchové percepce, zrakové percepce, jemné motoriky, dále doporučení dalších aktivit a programů jako je stimulační program MAXÍK a Trénink jazykových schopností podle Elkonina.

### **VO3 – Jakým způsobem se na podpoře v předškolním vzdělávání dětí s vývojovou jazykovou poruchou podílejí pedagogové, asistenti pedagoga a další odborníci?**

Klíčovým aspektem je nepochybně vzájemná spolupráce a komunikace mezi třídní učitelkou, asistentkou pedagoga, dalšími odborníky (pracovníky SPC) a zákonnými zástupci dítěte. S pracovníky speciálně pedagogického centra pedagogové pravidelně vyhodnocují účinnost podpůrných opatření. Důležitá je důsledná informovanost pedagogických pracovníků o diagnóze a individuálních potřebách dítěte.

Třídní učitelka přípravné třídy je zároveň speciální pedagožka, což je příhodné, jelikož přípravnou třídu kromě Anežky navštěvuje více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Má výborný pedagogický přístup, snaží se děti vnitřně motivovat a podporovat v práci. Řídí se doporučeními speciálně pedagogického centra, ale také vlastním usouzením aktuálních potřeb dítěte. Usiluje o individuální přístup k jednotlivým dětem, poskytuje správný řečový vzor. Pokud děti nesprávně vyslovují, neopravuje je, nýbrž po nich slovo/větu zopakuje správně. Ve vyučování využívá aktuální metody a trendy, stále se dovzdělává prostřednictvím různých odborných kurzů a seminářů v nedávné době absolvovala kurz Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. V hodinách tuto metodu využívá pro nácvik čtenářských dovedností. Vyučování má předem dobře připravené, přípravě věnuje velké množství času, většinu materiálů a pracovních listů si vytváří sama. Snaží se využívat názorné metody výuky, předávání znalostí zábavnou formou, uzpůsobovat aktivity zájmům dětí a propojovat teoretické poznatky v praxi.

Asistentka pedagoga ve třídě sedí vedle Anežky a většinu výuky se věnuje jí. Anežka od ní potřebuje podporu při každém dílčím kroku práce. Podpora spočívá převážně v podpoře smyslového vnímání, koordinace myšlení a způsobu chování, dopomoc při přizpůsobení se novým aktivitám a akcím ve školním prostředí i mimo školu. Dále podpora sebevědomí a jistoty, nácvik nových úkolů a rozvoj komunikačních dovedností. Napomáhá jí udržet pozornost při práci, vysvětluje jí jednotlivé části zadaných úkolů, pomáhá jí se začleněním do kolektivu. Zároveň podporuje Anežčinu samostatnost, postupně prodlužuje čas, kdy je Anežka bez dozoru, aby měla větší šanci se začlenit mezi své vrstevníky. Pravidelně komunikuje s jejími zákonnými zástupci a informuje je o její práci ve škole.

Vede si deník asistenta pedagoga, kam každý den zaznamenává Anežčiny úspěchy a obtíže při výuce, v deníku se častěji vyskytují obtíže v chování ke spolužákům a problémy s pozorností. Věnuje se převážně Anežce, ale je k dispozici také paní učitelce a pomáhá s chodem výuky, je oblíbená i u ostatních dětí. Na škole vede kroužek výtvarné výchovy, na který Anežka také dochází.

Komunikace mezi třídní učitelkou a asistentkou pedagoga funguje výborně, což má kladný dopad na příznivý vyučovací proces a podílí se to na příjemné atmosféře, která ve třídě panuje.

#### **VO4 – Jaké pomůcky a postupy se osvědčily v průběhu vzdělávání sledovaného dítěte s vývojovou jazykovou poruchou?**

Vhodné postupy, které se osvědčily v průběhu vzdělávání jsou: individuální přístup, respektování pomalejšího pracovního tempa, dopřání dostatek času na zpracování pokynů, ověření porozumění zadaných pokynů, využívání názorných metod výuky, učení zábavnou formou, vybírání aktivit s ohledem na zájem dítěte a vycházení z jeho silných stránek. Jako velmi efektivní se jeví soustavná individuální podpora asistentky pedagoga.

Vhodné pomůcky, které se uplatňují v průběhu předškolního vzdělávání dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v přípravné třídě či v rámci domácí přípravy jsou následující: názorné předměty (kostky, práce s reálnými předměty, modely), hry (Tik Tak Bum Junior, Dobble, V Kostce), obrázkové karty pro vizuální podporu porozumění a rozvoj slovní zásoby, didaktické pomůcky (učební systém Logico Piccolo, počítadlo), skládačky, obrázkové knihy

(Kde je Valda?, Jaro – obrázkové příběhy, Rok v lese), pracovní sešity a pracovní listy pro předškolní věk.

Pracovní listy, se kterými se v přípravné třídě pracuje se zaměřují např.: na seřazení dějové linie, poznání lišícího se obrázku v řadě (tvarem, otočením, významem), spojování teček, obtahování tvarů, pokračování obrázků v řadě, pojmenovávání obrázků – zamořující se na určitou kategorii, orientace na papíře (nahore, dole, uprostřed), hledání rozdílů, rozvoj slovní zásoby, tvoření vět pomocí obrázků, třídění obrázků dle určitých kritérií, určování počtu slabik ve slově a rozpoznání první/poslední hlásky ve slově.

Dále se osvědčilo využívání logopedických aplikací na tabletu, děti to může více bavit a motivovat. Jedná se například o aplikace Logopedie, České výukové kartičky, Pavučinka – Sluchové vnímání a Abeceda – hry pro děti.

### **3.5 Doporučení pro praxi**

U dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku se jako efektivní jeví samotné navštěvování přípravné třídy. V rámci přípravné třídy dochází k systematické přípravě dětí na povinnou školní docházku. Díky nízkému počtu žáků ve třídě je umožněn individuální přístup k jednotlivým dětem a je zajištěná podpora rozvoje problematických oblastí, aby byl snížen jejich negativní dopad v následném základním vzdělávání.

Pro zajištění vhodné podpory a nastavení podpůrných opatření je důležitá včasná komplexní diagnostika v rámci odborných vyšetření a spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. Velkým přínosem je individuální podpora asistenta pedagoga, která značným způsobem zvyšuje efektivitu vzdělávání. Díky této pomoci se mohou děti vzdělávat v rámci inkluze. dosahovat lepších výkonů, využít maximum svého potenciálu a postupně se zlepšovat v samostatnosti.

Ke komplexnímu rozvoji komunikačních schopností lze doporučit rehabilitační pobyt na foniatrické klinice, který zajišťuje intenzivní komplexní program léčebné péče, různé skupinové aktivity a individuální logopedickou intervenci.

Jako další důležité prvky z hlediska podpory dětí s vývojovou jazykovou poruchou byly shledány následující: klíčová je komunikace mezi třídní učitelkou, asistentkou pedagoga, rodiči a dalšími odborníky. Dále je podstatná informovanost pedagogických pracovníků



o diagnóze a individuálních potřebách dítěte. V rámci výuky je vhodné využívání názorných metod, pozitivní motivace, učení zábavnou formou, zadávání úloh s ohledem na zájem dítěte a vycházení z jeho silných stránek. Nezbytná je také práce dítěte a pravidelné logopedické procvičování v domácím prostředí. Podstatné je brát ohled na všechny oblasti vývoje – rozvoj řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání, jemné motoriky, paměti a pozornosti.

Pro předškolní přípravu byly doporučeny tyto programy: Trénink jazykových schopností podle Elkonina a stimulační program MAXÍK. V logopedickém procvičování se také osvědčily různé aplikace na tabletu (Logopedie, České výukové kartičky, Pavučinka – Sluchové vnímání a Abeceda – hry pro děti). Tyto aplikace jsou k dispozici ke stažení na Android nebo iOS zdarma, či za malý poplatek.

### **3.6 Porovnání s aktuálními zahraničními studii**

Pro porovnání je uvedena studie, která se zabývá speciálně pedagogickou podporou v norském předškolním vzdělávání. Cílem této studie je prozkoumat charakteristiky speciálně pedagogické pomoci poskytované dětem s jazykovými poruchami, které navštěvují běžné instituce předškolního vzdělávání a péče v Norsku, se zaměřením na cíle v oblasti rozvoje jazyka a jazykové intervence. Výzkum byl realizován kvalitativní metodou prostřednictvím analýzy dokumentů. Výzkum upozorňuje na nedostačenou konkretizaci doporučení a cílů, které by měly být individuální s ohledem na specifické potřeby dětí (Joner, Reikerås, Alvestad, 2023). Z tohoto tvrzení vyplývá, že i cíle a doporučení v dokumentech analyzovaných v rámci této práce by mohly být uvedeny konkrétněji.

V rámci této norské studie byly analyzovány doporučené postupy sloužící k rozvoji především jazykových schopností. Postupy, které se osvědčily v průběhu předškolního vzdělávání jsou také předmětem jedné z výzkumných otázek této bakalářské práce.

Z obou výzkumů vyplývá že vhodné aktivity, které slouží k rozvoji předškolních dětí s jazykovou poruchou jsou následující: sdílené čtení knih s obrázkovou oporou, hraní her, učení se jazyku prostřednictvím písní a říkanek. Vhodné je propojovat obsah písní s fotkami a konkrétními věcmi. Dále využívání vizuální podpory (konkrétních věcí, obrázků a modelů). Norská studie uvádí také vedení konverzace a dialogu jako prostředek k rozvoji jazykových kompetencí. Podpoření dítěte, aby komunikovalo o tom, co dělalo předchozí

den, zaměřením na jeho porozumění a užití jazyka za hranicemi tady a teď (Joner, Reikerås, Alvestad, 2023).

Norská studie vyzdvihuje poskytování individuální speciálně pedagogické podpory samostatně nebo v malé skupině, aby se vytvořilo předběžné porozumění, které bude tvořit základ pro zvládnutí každodenního života ve větší skupině. Dále uvádí, že dítě potřebuje bezpečné a jasné vedení dospělé osoby, která mu může poskytnout pozitivní oporu ve zvládnutí úkonů každodenního života (Joner, Reikerås, Alvestad, 2023). Analýza podpory v předškolním vzdělávání v této práci poukazuje na efektivnost soustavných služeb asistenta pedagoga a jeho postupná podpora dítěte v samostatnosti v rámci řešení úkolů a začlenění se do kolektivu spolužáků.

Studie z Austrálie pojednává o informovanosti učitelů o charakteristikách a dopadech vývojové jazykové poruchy na vzdělávání. Učitelé hodnotili své znalosti o dané problematice. Jejich úkolem bylo správně rozpoznat, které projevy ve výchovně-vzdělávacím procesu se týkají narušení jazyka. Jedná se o potíže v gramatice, potíže se zpracováním pokynů, narušené narativní schopnosti, omezená slovní zásoba, obtíž v učení se nových pojmů, používání složitých vět a účastí na rozhovoru. Studie uvádí, že většina učitelů neprokázala dostatečné znalosti o projevech této poruchy a jejích dopadech na vzdělávání (Glasby, a kol., 2022).

Australský výzkum se shoduje s výzkumem této bakalářské práce, v poznatku, že dobrá znalost učitelů problematiky vývojové poruchy jazyka a identifikace jejích projevů, je důležitá pro nastavení vhodné podpory ve vzdělávání.

## **Závěr**

Tato bakalářská práce se věnovala problematice podpory dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání. Nastavení vhodné podpory je klíčové pro to, aby děti mohly ve vyučování naplnit svůj maximální možný potenciál a vzdělávat se v rámci inkluzivního vzdělávání společně se svými vrstevníky.

Práce je rozčleněna na tři kapitoly. První dvě kapitoly představují část teoretickou. První kapitola nesoucí název Teoretická východiska se zabývá vývojem řeči, jazyka a komunikace a terminologickým vymezením těchto pojmů. Dále se zaměřuje na problematiku vývojové jazykové poruchy, v jednotlivých podkapitolách je hlouběji objasněna její terminologie a klasifikace, etiologie, symptomatologie, diagnostika a terapie. V rámci druhé teoretické kapitoly je popsána organizace předškolního vzdělávání, jeho legislativní ukotvení, charakteristika předškolního věku, a cíle předškolního vzdělávání. Kapitola se dále věnuje školní zralosti, poradenství a možnostem podpory.

Obsahem třetí kapitoly je výzkumné šetření, kvalitativního charakteru, zpracované formou případové studie. Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza podpory dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním vzdělávání. Na základě analýzy dostupných dokumentů, analýzy produktů činnosti a pozorování byly zodpovězeny výzkumné otázky a došlo k naplnění cílů práce. Byly zhodnoceny projevy vývojové jazykové poruchy, které mají negativní dopad na proces předškolního vzdělávání v přípravné třídě základní školy, byla analyzována využívaná podpůrná opatření, z nichž se jako nejefektivnější jeví soustavná podpora asistenta pedagoga, dále byla analyzována podpora ze strany pedagogických pracovníků, jelikož jejich přístup a vzájemná komunikace zásadně ovlivňují proces vzdělávání a v neposlední řadě jsou zde uvedeny postupy a pomůcky které se osvědčily ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Získané poznatky mohou být přínosné pro rodiče dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku a další osoby a odborníky, kteří s těmito dětmi pracují.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BASLEROVÁ P. Postup při aplikaci podpůrných opatření v mateřské škole. In: MORÁVKOVÁ, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5716-1

BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2022. ISBN 978-80-251-1829-0

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

BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5

BISHOP, D. V. M. a kol. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, 58 (10), s.1068-1080. doi: 10.1111/jcpp.12721

BISHOP, D. V. M. What Causes Specificic Language Impairment in Childern? *Current directions in psychological science*, 2006, 15(5), s. 217-221. doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8

DLOUHÁ, O. a kol. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2

DOLEŽALOVÁ, M., CHOTĚBOROVÁ, M. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1

GLASBY, J. a kol., Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 2022, 119 (2), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>

- HORNÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3
- JONER, M.D., REIKERÅS, E., ALVESTAD, M. Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders. *European Journal of Special Needs Education*, 2023, 38 (5), s. 659-672. <https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1080/08856257.2022.2148602>
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7
- KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2
- KOUKOLÍK, F. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3634-4
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7
- MCCARTHY, P. A., Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness. *The Reading Teacher*, 2008, 62(4), s. 346-349. ISSN 1936-2714

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: S. N., 1993. ISBN 8090044506

MKN-11- Mezinárodní klasifikace nemocí. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2021 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

MORÁVKOVÁ M., BASLEROVÁ, P. Podpůrná opatření v předškolním vzdělávání. In: MORÁVKOVÁ, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5716-1

MOŠKURJÁKOVÁ Z., NEUBAEUR K. Vývoj řeči a opožděný vývoj řeči. In: NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1

NEBAUER K., NEUBAUEROVÁ L., NOHEJLOVÁ, A. Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie – od programu terapeutické intervence k problematice poruch učení a adaptace ve školní výuce. In: NEUBAUER, K., TŮBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L a kol. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. ISBN 978-80-7435-643-8

NEUBAUER. K. Současná terminologická východiska oboru klinická logopedie. In: NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1

POSPÍŠILOVÁ, L. Neurovývojové poruchy a klinická logopedie. In NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018a. ISBN 978-80-262-1390-1

POSPÍŠILOVÁ, L. Opožděný vývoj řeči. NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018b. ISBN 978-80-262-1390-1

POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojová dysfázie. In NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018c. ISBN 978-80-262-1390-1

- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. 2016 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-pv-1>.
- SEDLÁČEK M. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3
- SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9
- ŠAFRÁNKOVÁ, L. Narušená komunikační schopnost. In: MORÁVKOVÁ, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5716-1
- ŠAROUNOVÁ, J. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠVAŘÍČEK, R. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- ŠVAŘÍČEK, R. Metody sběru dat. In: ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0

VAN DEN BEDEM, N.P., a kol. Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without development language disorder: a longitudinal study. *International journal of language & communication disorders*. 2018, 53(6), s. 1110-1123, ISSN: 1460-6984

VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2024 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 607/2020 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb v školách a školských poradenských zařízeních. In *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2024 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2013-2024 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>



## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu