

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole
hlavního vzdělávacího proudu

Support in the education of a pupil with a developmental language disorder
in a regular primary school

Anežka Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie

Studijní obor: B SP-L

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v běžné základní škole potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27.6.2024

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení, vstřícnost, ochotu a cenné rady. Děkuji také rodině sledovaného žáka za spolupráci, otevřenost a důvěru při sdělování informací, a základní škole, ve které část výzkumu probíhala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem podpory ve vzdělávání vybraného žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu v Praze. Cílem práce je analýza této podpory ve vzdělávání u sledovaného žáka s vývojovou poruchou jazyka, který je vzděláván ve druhém ročníku běžné základní školy. První kapitola je věnovaná vývojové poruše jazyka jako jedné z poruch neurovývojových, konkrétně definuje její etiologii, symptomatologii, diagnostiku a následnou terapii. Kapitola druhá shrnuje možnosti základního vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka dle platných zákonů a vyhlášek, pojednává o podpoře ve vzdělávání těchto žáků a jejich vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Obě kapitoly byly zpracovány na základě studia odborné literatury a dalších odborných zdrojů. Třetí kapitola je empirickou částí bakalářské práce. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, podrobnou případovou studii s hlavním cílem analyzovat podporu ve vzdělávání u vybraného žáka s vývojovou poruchou jazyka, který se vzdělává v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. K hlavnímu cíli byly stanoveny tři cíle dílčí a byly položeny jim odpovídající výzkumné otázky. Pro naplnění stanovených cílů byla vybrána výzkumná metoda případová studie, pro sběr dat o žákovi a jeho situaci bylo využito nezúčastněné pozorování a analýza anamnestických údajů a dokumentů. Výstupem práce je osobní případová studie sledovaného žáka a praktická doporučení pro vzdělávání žáků v podobné situaci.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývojová porucha jazyka, podpůrná opatření, asistent pedagoga, první stupeň základní školy, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of the support in the education of a pupil with a developmental language disorder in a regular primary school. The aim of the thesis is to analyze this educational support for the observed pupil with a developmental language disorder who is educated in a mainstream primary school. The first chapter is devoted to developmental language disorder as one of the neurodevelopmental disorders, specifically defining its etiology, symptomatology, diagnosis, and subsequent therapy. The second chapter summarizes the possibilities of primary education for pupils with developmental language disorder, discusses the educational support for these pupils and their education in mainstream primary schools. Both chapters were based on a study of the literature and other specialist sources. The third chapter is the empirical part of the bachelor thesis. It is a qualitative research investigation, a detailed case study with the main aim of analyzing the educational support of a selected pupil with a developmental language disorder who is educated in a regular primary school. Three sub-objectives were set for the main objective and corresponding research questions were posed. In order to meet the set objectives, the research method chosen was a case study, non-participant observation and analysis of anamnestic data and documents were used to collect data about the pupil and his situation. The output of the work is a personal case study of the observed pupil and practical recommendations for the education of pupils in a similar situation.

KEYWORDS

developmental language disorder, support measures, teaching assistant, primary school, pupil with special educational needs

Obsah

Úvod	8
1 Vývojová porucha jazyka	10
1.1 Etiologie neurovývojových poruch	11
1.2 Symptomatologie.....	12
1.3 Diagnostika a terapie vývojové poruchy jazyka.....	12
1.3.1 Diagnostika.....	12
1.3.2 Terapie	15
2 Možnosti základního vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka	18
2.1 Podpora ve vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka	18
2.1.1 Stupně podpůrných opatření.....	19
2.1.2 Školská poradenská zařízení.....	21
2.1.3 Školní poradenské pracoviště	23
2.2 Vzdělávání žáků s VPJ ve školách hlavního vzdělávacího proudu.....	25
3 Žák s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu ..	27
3.1 Cíl a metodika výzkumného šetření	27
3.2 Případová studie	29
3.2.1 Rodinná anamnéza a prostředí, v němž Jakub vyrůstá.....	29
3.2.2 Osobní anamnéza a psychomotorický vývoj.....	30
3.2.3 Analýza anamnestické dokumentace	34
3.2.3.1 Lékařské zprávy.....	34
3.2.3.2 Doporučení školských poradenských zařízení	37
3.2.4 Osobnost	38
3.2.5 Výuka a vzdělávání	39
3.2.5.1 Český jazyk	40

3.2.5.2	Matematika	42
3.2.5.3	Anglický jazyk.....	43
3.2.5.4	Přestávky	45
3.2.5.5	Doplňkový program.....	45
3.2.5.6	Vztahy ve třídě.....	46
3.2.5.7	Vzdělávání v domácím prostředí.....	47
3.3	Závěry výzkumného šetření.....	47
3.4	Limity výzkumného šetření	51
3.5	Doporučení pro praxi.....	51
3.6	Porovnání se zahraničními studii.....	52
	Závěr.....	54
	Seznam použitých informačních zdrojů	56
	Seznam příloh.....	60

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem podpory ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Důvodem výběru tohoto tématu je zájem autorky podrobně analyzovat vzdělávání vybraného žáka s poutavým životním příběhem a z něj plynoucími specifiky ve vzdělávacím procesu, zároveň snaha porozumět důvodům, které rodiče vedly k upřednostnění běžné mateřské a následně i základní školy před školami logopedickými.

Bakalářská práce je strukturovaná do tří kapitol, z nichž každá obsahuje několik podkapitol rozebírajících dané téma podrobněji. První kapitola charakterizuje samotnou vývojovou poruchu jazyka, vymezuje její etiologii, symptomatologii, diagnostiku a terapii na základě konceptu neurovývojových poruch. Druhá kapitola je věnována možnostem základního vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka, podpoře v základním vzdělávání těchto žáků a specifickým jejich vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu dle současných platných zákonů a vyhlášek.

Třetí kapitola, empirická část bakalářské práce, detailně popisuje kvalitativní výzkumné šetření se zaměřením na vybraného devítiletého žáka Jakuba, jemuž byla v předškolním věku diagnostikována vývojová porucha jazyka a porucha pozornosti s hyperaktivitou a který se vzdělává v základní škole hlavního vzdělávacího proudu v Praze. Hlavním cílem je analýza podpory ve vzdělávání tohoto žáka, v návaznosti na hlavní cíl byl stanoven výzkumný problém: „Jakým způsobem je žák s vývojovou poruchou jazyka podporován ve vzdělávání v základní škole hlavního vzdělávacího proudu?“. Tři dílčí cíle se zaměřují na analýzu nastavených podpůrných opatření, podpory v domácím prostředí žáka a podpory ze strany jeho spolužáků, jsou formulovány tři tomu odpovídající výzkumné otázky.

Pro naplnění cílů byl zvolen kvalitativní výzkum, jehož hlavní výzkumnou metodou je případová studie. Technikami sběru dat jsou nezúčastněné zjevné pozorování a analýza anamnestických údajů a dokumentů. V podrobné osobní případové studii je popisována žákova osobní a rodinná anamnéza, jeho psychomotorický vývoj, osobnost a specifika ve výuce zahrnující popis nastavených podpůrných opatření a vztahy žáka s ostatními žáky v třídním kolektivu.

Téma bakalářské práce se vztahuje k autorkou studovanému oboru Speciální pedagogika/logopedie. Problematika inkluzivního vzdělávání dětí, žáků a studentů s narušenou komunikační schopností, mezi které se řadí vybraný žák s vývojovou poruchou jazyka, je zejména v posledních letech intenzivně řešena v oboru speciální pedagogika. Vývojová porucha jazyka, která byla vybranému žáku diagnostikována, je v kontextu neurovývojových poruch, jež mají společné znaky a etiologii, aktuálním tématem řady lékařských i nelékařských oborů, mezi nimi právě i oboru logopedie.

1 Vývojová porucha jazyka

Vývojová porucha jazyka (VPJ, developmental language disorder) bývá označována také jako vývojová dysfázie, jazykové opoždění nebo specificky narušený vývoj řeči. Rozdílná terminologie může být částečně zapříčiněna množstvím a odlišností profesí, kterých se tato problematika týká. Jedná se o pedagogy, psychology, pediatry, dětské psychiatry a v neposlední řadě klinické logopedy. Ani v rámci klinické logopedie však neexistuje jednotný název pro toto narušení komunikační schopnosti, což následně ztěžuje klinickou praxi i výzkum (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, 2016).

VPJ je dle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO) „*charakterizována přetrvávajícími deficity v osvojování, porozumění, produkci nebo užívání jazyka (řeči nebo znakového jazyka), které se objevují v období vývoje, typicky v raném dětství, a způsobují významná omezení ve schopnosti komunikovat*“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 11.revize 6A01.2, 2019). Značně nižší úroveň jazykových schopností (vzhledem k věku jedince) nelze vysvětlit jinou neurovývojovou poruchou, smyslovým postižením nebo získanou poruchou centrálního nervového systému.

MKN-11 řadí vývojovou poruchu jazyka mezi neurovývojové poruchy, tedy poruchy chování a kognitivních funkcí vznikajících během vývojového období, které působí značné potíže při osvojování a provádění specifických intelektuálních, motorických, jazykových či sociálních funkcí, a odlišuje následující typy VPJ – VPJ s poruchou receptivní a expresivní složky jazyka, VPJ s poruchou převážně expresivní složky jazyka, VPJ s poruchou převážně pragmatické složky jazyka, VPJ s jinou specifickou poruchou jazyka.

Společnými znaky neurovývojových poruch jsou výrazné genetické pozadí, tendence přetrvávat i v dospělém věku, komorbidní charakter, vzájemné překrývání se a snížení kvality života v osobní, společenské, akademické a profesní rovině (Pospíšilová, 2018). Dále se mezi ně řadí častější výskyt u mužského pohlaví, multifaktoriální etiologie, zhoršení či zpoždění vývoje funkcí souvisejících s abnormálním biologickým zráním centrálního nervového systému, multifaktoriální etiologie (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018). Častými komorbiditami vývojové poruchy jazyka jsou ADHD, specifické poruchy učení (nejčastěji dyslexie), dyspraxie, úzkostné poruchy, koktavost, elektivní mutismus a poruchy

autistického spektra (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018). Dle autorky i tato porucha může být komorbiditou, a to například ke sluchovému postižení, těžké ztrátě sluchu.

Široká veřejnost má o vývojové poruše jazyka často mylné představy. Kupříkladu častou domněnkou respondentů studie Matić, Kuvač Kraljević, Kogovšek, Novšak Brce a Roch (2021) zkoumající pohled na tuto diagnózu ve třech evropských zemích byl mylný názor, že vývojová porucha jazyka je dočasné onemocnění, které lze léčit nebo překonat tvrdou prací.

1.1 Etiologie neurovývojových poruch

Škodová a Jedlička (In Škodová, Jedlička et al., 2003) mluví o vývojové poruše jazyka jako o následku poruchy centrálního zpracování řečového signálu (CAPD), kdy se postižení manifestuje v centrální sluchové oblasti řečových center a jeho příčinou je difuzní postižení centrálního nervového systému. Příčiny vzniku podle autorů nejsou zřejmé, možným faktorem je postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatálního a postnatálního poškození mozku.

Klenková (2006) dělí okolnosti vzniku VPJ do tří skupin: „*všeobecně by se mohly etiologické faktory rozdělit na genetické, vrozené a získané, což samozřejmě nevylučuje jejich kombinace*“ (Klenková, 2006, str. 69). Dlouhá In Dlouhá et al. (2017) se zmiňuje o multifaktoriální etiologii VPJ, za hlavní faktor považuje postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatálního a postnatálního poškození mozku, dále uvádí dědičnost a poruchu zrání centrálního nervového systému.

Názory odborníků se však v posledních letech mění. Pospíšilová (2018) hovoří o změně náhledu na etiologii neurovývojových poruch kvůli výsledkům genetických studií Galaburdy (2006), Newbury a kol. (2009), Smithe (2015) a dalších. Existuje několik genů, jejichž mutace způsobuje různé poruchy řeči i jazyka, poruchy učení, některé případy autismu a další (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018). Podle autorky je etiologie stejná pro všechny neurovývojové poruchy, jako jeden ze společných znaků neurovývojových poruch též uvádí výrazné genetické pozadí a odklon od perinatální a prenatální etiologie. Dalšími významnými faktory jsou dědičnost a environmentální vlivy, které způsobují

neuroanatomické abnormality (Pospíšilová, 2018). MKN-11 popisuje etiologii neurovývojových poruch jako komplexní a často neznámou.

1.2 Symptomatologie

Vývojová porucha jazyka se projevuje různými symptomy v řečových i neřečových oblastech a nerovnoměrným vývojem osobnosti člověka, jeho verbální projev bývá často na nižší úrovni, než je běžné pro daný intelekt a neverbální schopnosti (Klenková, 2006).

V oblasti řeči, jazyka a komunikace je v různé míře narušena sluchová percepce (vnímání zvuků, zvýšená citlivost na silné zvuky), rozumění (významům i tvarům slov, větám a sdělením), vyjadřování (výbavnost slov, obtíže při větné stavbě i při osvojování gramatických pravidel), komunikace (obtíže navázat na komunikačního partnera či používat komunikační prostředky jako např. oční kontakt) a artikulace (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018). Mezi hlavní symptomy VPJ se řadí nevyváženost aktivní a pasivní slovní zásoby a nesoulad mezi celkovou slovní zásobou a projevem jedince či jeho schopností aplikovat gramatická pravidla, zároveň je ztížena jeho spontánní komunikace, to je dáno nedostatky v pragmatické jazykové rovině (Dlouhá In Dlouhá et al., 2017). Dle Škodové a Jedličky In Škodová, Jedlička et al. (2003) je nejnápadnějším symptomem výraznější opoždění vývoje řeči až o několik let, mezi další příznaky řadí mimo jiné narušení zrakové i sluchové percepce, paměťových funkcí a orientace v čase a prostoru, hrubé i jemné motoriky. Narušena je také pozornost a exekutivní funkce (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018).

1.3 Diagnostika a terapie vývojové poruchy jazyka

1.3.1 Diagnostika

Jedním z cílů diagnostiky narušené komunikační schopnosti je určit, zda se skutečně jedná o narušení (v takovém případě zjistit jeho typ, formu a stupeň), nebo pouze o fyziologický jev či přijatelnou odchylku. V případě, že je komunikační schopnost narušena, diagnostikou je dále třeba zjistit příčinu, etiopatogenezi a prognózu narušení, v neposlední řadě stanovit, jestli si jej daná osoba uvědomuje či nikoliv, což je zásadní pro prognózu a návrh terapeutických postupů (Lechta, 2003).

Mezi základní diagnostické postupy ve speciální pedagogice patří anamnéza (osobní i rodinná, sociální a školní), rozhovor, pozorování, analýza výsledků činností, různé typy

testových metod (vývojové škály, inteligenční testy, kresebné techniky apod.), diagnostika učebního potenciálu a tvorba portfolia pro průběžné sledování vývoje žáka (Mertin, Krejčová et al., 2016).

Neubauer (In Škodová, Jedlička et al., 2003) mluví v souvislosti s diagnostikou vývojové poruchy jazyka o mezioborové spolupráci, která je zásadní pro následnou terapii. Klenková se s autorem shoduje, mezioborová spolupráce má „zajistit stanovení diagnózy, na jejímž podkladě bude pro každé dítě zpracován individuální terapeutický plán“ (Klenková, 2006, str. 71). Tým odborníků je tvořen lékaři (foniatr, neurolog, pediatr), psychologem, speciálním pedagogem a logopedem.

Zásadní principy diagnostiky vývojové poruchy jazyka zpracovala Pospíšilová In Neubauer et al. (2018) na základě zkušeností dětského centra komplexní péče Demosthenes. Je třeba důkladně znát psychomotorický vývoj, diagnózu a typické komorbidní poruchy, klíčovou roli hraje klinický logoped a zdravotnický resort, pro ucelenou diagnostickou informaci je důležité multidisciplinární hodnocení, které souvisí s již zmíněným týmovým přístupem.

Přesnost diagnostiky má vliv na výběr a použití metod intervence a určení prognózy, a tím i na kvalitu péče o jedince s narušenou komunikační schopností (Lechta, 2003). Celý proces diagnostiky má dlouhodobý komplexní charakter.

Diferenciální diagnostika

Mezioborová spolupráce a posuzování vývoje řeči a jazyka dítěte v širším kontextu jeho psychosociálního vývoje odliší vývojovou poruchu jazyka od jiných narušení komunikační schopnosti, vad či onemocnění. Cílem diferenciální diagnostiky je tedy dle Klenkové (2006) odlišit vývojovou poruchu jazyka od poruch, jako je prosté opoždění vývoje řeči (v jiných oblastech osobnosti se opoždění neprojevuje), dyslalie (jedná se o vadnou výslovnost některých či většiny hlásek, nesrozumitelnost řeči – ostatní segmenty komunikační schopnosti nejsou postiženy), sluchové vady (v jiných oblastech osobnosti se opoždění neprojevuje), mentální retardace (oproti vývojové dysfázii se projevuje rovnoměrným postižením všech složek osobnosti), mutismus (vývoj řeči nebyl narušen, etiologie narušení komunikace má psychogenní základ) nebo syndrom Landau-Kleffnera, epileptická afázie (ke ztrátě komunikačních schopností došlo na základě epileptické aktivity).

Autoři MKN-11 považují za důležité diferenciální diagnostikou vyloučit poruchu autistického spektra, onemocnění nervového systému, jinak nespecifikovanou hluchotu a elektivní mutismus (Mezinárodní klasifikace nemocí, 11.revize 6A01.2, 2019).

Diagnostická vyšetření

Při foniatrickém vyšetření vyloučí lékař prostý opožděný vývoj řeči, jiné organické postižení mozku a sluchové postižení. Posuzuje se také fonemický sluch a jemná motorika. Využívají se audiometrické testy, slovní audiometrie, percepční test, vyšetření BERA a otoakustické emise (Lejska, 2003).

Neurologické vyšetření by měl dle Klenkové (2006) vždy provádět neurolog zkušený v dané problematice, který zaznamená i lehké odchylky v nálezů, jenž může být i zcela negativní, nebo je objeven na EEG.

Psychologickou diagnostikou je zjištěna míra intelektových schopností dítěte. Klenková upozorňuje, že *„porucha intelektu zcela zásadně není součástí klinického obrazu vývojové dysfázie, pokud je přítomna, jde o další přidruženou poruchu a v podstatě se jedná o kombinované postižení“* (Klenková, 2006, str. 73).

Speciálně pedagogická logopedická diagnostika cílí na deficity vyplývající ze symptomů vývojové poruchy jazyka, jedná se o vyšetření motorických funkcí, laterality, orientace v prostoru a čase, zrakové a sluchové percepcie, vnímání a porozumění řeči, řečové produkce, grafomotoriky, paměti, aktivity a koncentrace pozornosti (Klenková, 2006). Zaměřuje se také na interakci, sdílenou pozornost, hru, kresbu a úroveň komunikačních schopností.

Vyšetření stavu psychomotorického vývoje a vzájemné porovnání jednotlivých oblastí vývoje je základem při diagnostice neurovývojových poruch. Klinický logoped by se měl při škálování psychomotorického vývoje soustředit na fatické a praktické funkce (dle Amblera (2011) patří mezi fatické funkce schopnost mluvit, číst, psát, počítat, myslet v abstraktních pojmech, sémantika, praktické funkce zahrnují schopnost vykonávat složité účelové pohyby). *„Jedině s tímto náhledem a se závěry testů a zkoušek v celé oblasti komunikace, neuropsychologických souvislostí a se znalostmi diagnostických kritérií jednotlivých diagnóz může stanovovat či navrhnout diagnózu“* (Pospíšilová, 2018, str. 42).

Speciálně pedagogické diagnostické materiály

Dosud nebyl vytvořen diagnostický materiál přímo pro diagnostiku vývojové poruchy jazyka. Neexistuje ucelená baterie testů, které by přesně určily diagnózu vývojová porucha jazyka, ani nejsou vymezena diagnostická kritéria. Proto klinický logoped vychází z hodnocení klinického obrazu a po interakci s dítětem a zjištění osobní i rodinné anamnézy využívá samostatné měřitelné testy, subtesty a zkoušky pro vyloučení či potvrzení VPJ (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018).

Důležitým diagnostickým materiálem pro zjištění odpovídajícího vývoje řeči dítěte ve věku od 5 do 9 let je německý Heidelberský test vývoje řeči známý též jako H-S-E-T test (Grimm, Scholer, 1991), který společně s kolegy upravila pro české prostředí Mikulajová (Klenková, 2006). H-S-E-T test obsahuje subtesty pro doplnění diagnostiky, například Spojování verbálních a neverbálních informací nebo oprava významově nesprávných vět (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018).

Vzhledem k tématu práce uvádím příklady diagnostických materiálů diagnostikovaných ve školním věku. Těmi jsou Token test (pro posouzení sluchového porozumění), NEPSY II – subtest verbální fluence (Korkman et al., 2007), Diagnostika vývojových poruch učení, zkouška čtení, Test obkreslování (Matějček, Vágnerová, 1974), Kresba lidské postavy (Machoverová, 1949), Věková stupnice aktivní mimické psychomotoriky dle KWINTA, test jemné motoriky dle Ozeretského (Anastasu a Urbina, 1997), v neposlední řadě také analýza vzorku spontánní řeči (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018). Důležitým materiálem pro diagnostiku neurovývojových poruch, kromě VPJ například i poruch autistického spektra, je nový test pragmatiky TOPL-2 (Test of pragmatic language) autorem Phelps-Terasaki a Phelps-Gunn (2007).

1.3.2 Terapie

Stejně jako diagnostika, také terapie vývojové poruchy jazyka je v České republice nejednotná (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018). Lechta (2011) popisuje logopedickou terapii jako specifickou aktivitu realizovanou specifickými metodami za specifické situace záměrného (řízeného) učení, která probíhá pod kontrolou logopeda v logopedických zařízeních či pod jeho supervizí s rodiči nebo příbuznými v prostředí, ve kterém se osoba s NKS pohybuje.

Po analýze rodinné i osobní anamnézy a důkladné diagnostice je vypracován logopedický terapeutický plán, který obsahuje cíle terapie, metody pro jejich dosažení, frekvenci terapeutických sezení a délku. Plán by měl zohlednit schopnosti, dovednosti a zájmy osoby s VPJ (Novak, 2023), kromě klinického logopeda by měl zahrnovat další odborníky (Pospíšilová In Neubauer et al., 2018).

I zde je kladen důraz na týmovou spolupráci, shodují se Klenková (2006), Pospíšilová In Neubauer et al. (2018) a Škodová a Jedlička (In Škodová, Jedlička et al., 2003), kteří apelují na úzkou spolupráci klinického logopeda s lékaři a klinickým psychologem v počátcích terapie, následně i pedagoga dítěte a pracovníka speciálně-pedagogického centra, které dítě navštěvuje. Nezbytná je spolupráce rodiny, ta by měla být logopedem informována o povaze poruchy, měly by být poskytnuty rady a seznámení se strategiemi učení účinnými pro dané dítě. Rodiče s ním následně pracují v domácím prostředí, což má vliv na celkový pokrok jedince s VPJ (Novak, 2023).

Cílem terapie narušené komunikační schopnosti, tedy i vývojové poruchy jazyka, je dle Lechty (2011) eliminovat, zmírnit NKS, překonat vzniklou komunikační bariéru. Terapie by se však neměla zaměřit pouze na rehabilitaci řeči, měla by postihnout celou osobnost dítěte (Škodová a Jedlička In Škodová, Jedlička et al., 2003). Podle autorů musí terapie zahrnout rozvoj dílčích funkcí, tedy zrakové i sluchové percepce, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a v neposlední řadě řeči. Terapeutické postupy (edukační, reedukační a rehabilitační) je třeba kombinovat s ohledem na nerovnoměrný a individuální vývoj schopností dítěte s VPJ.

Jednou ze zásad logopedické terapie je postupování od snadného k obtížnému a od konkrétního k abstraktnímu (Novak, 2023). Kutálková (2002) považuje za důležité určit stupeň rozvoje jednotlivých dílčích funkcí před zahájením reedukace a stanovit priority v jejich nácviku. Důležitým pravidlem je podle autorky vždy postupovat dále až po upevnění předchozího kroku a respektovat vývojové etapy i stupeň vývoje řeči. Zmiňuje také metodu malých kroků, při které se zadaná úloha rozloží na snadněji zvládnutelné úkoly, což *„přináší dítěti častější pocit úspěšnosti a tím i průběžné odstraňování druhotně vzniklých bloků ve sdělovacím procesu“* (Kutálková, 2002, str. 61). Při terapii vývojové poruchy jazyka je neméně důležité zajistit jedinci správný řečový vzor, aby při napodobování slyšeného

neopakoval chyby, a umožnit mu slyšet zvuky a slova, které je schopen sám napodobit (Škodová In Dlouhá et al., 2017).

2 Možnosti základního vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka

Možnosti základního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřeby, k nimž se řadí i žáci s VPJ, obecně vymezuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. K zákonu se pojí dvě vyhlášky, vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Žáci s vývojovou poruchou jazyka mohou být vzděláváni v logopedické základní škole či v logopedické třídě při běžné základní škole (obě možnosti vzdělávání jsou zřizované dle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.), vyhláškou č. 27/2016 Sb. je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i s VPJ, umožněno vzdělávat se také v běžné základní škole (Doležalová, Chotěborová, 2021). Poslední možnost je popsána v kapitole 2.3.

2.1 Podpora ve vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka

Dle §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která pro *„naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* Podpůrnými opatřeními může být například poskytování poradenství školou nebo školským poradenským zařízením, úprava obsahu vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu nebo využití asistenta pedagoga. Poskytování podpůrných opatření je bezplatné a zajišťuje ho škola nebo školské zařízení, dle potřebné intenzity podpory se dělí do pěti stupňů, z čehož první stupeň lze aplikovat bez doporučení školského poradenského zařízení, pro druhý až pátý stupeň je třeba doporučení mít (§16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.).

2.1.1 Stupně podpůrných opatření

Níže je uveden stručný popis prvního, druhého a třetího stupně podpůrných opatření, který vychází z přílohy k vyhlášce č. 27/2016 Sb. Přehled podpůrných opatření. Čtvrtý a pátý stupeň se autorka rozhodla neuvádět z důvodu nesouladu s tématem práce – žáci s vývojovou poruchou jazyka nejčastěji dosahují maximálně na třetí stupeň podpůrných opatření.

Podpůrná opatření prvního stupně

Kompenzují mírné obtíže ve vzdělávání (pomalé tempo, obtíže ve čtení, psaní, počítání apod.), které lze zlepšit drobnými úpravami v režimu školní výuky a domácí přípravy. Tyto úpravy navrhuje pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s poradenským pracovníkem školy (může se jednat např. o výchovného poradce – řeší podporu žáků a pedagogických pracovníků při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo školního metodika prevence, případně školního psychologa či školního speciálního pedagoga) a zákonným zástupcem žáka. Škola následně o úpravách informuje školská zařízení, která žák navštěvuje například za účelem zájmového vzdělávání, aby tato brala v potaz jeho vzdělávací potřeby.

Při určování podpůrných opatření vychází pedagogičtí pracovníci z pozorování žáka v hodině, rozhovoru se žákem či jeho zákonným zástupcem, prověřování znalostí a dovedností žáka, analýzy školní činnosti žáka i domácí přípravy a analýzy dosavadního pedagogického působení na žáka. Pedagogičtí pracovníci následně pravidelně konzultují a vyhodnocují zvolené postupy, např. didaktické úpravy průběhu vyučování nebo práci s učivem. Spolupracují s poradenským pracovníkem školy, který pravidelně komunikuje se zákonným zástupcem žáka a školskými poradenskými zařízeními, jež navrhuje podpůrná opatření a podílí se na jejich realizaci. Konkrétními oblastmi podpory jsou metody výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervence školy a pomůcky.

Podpůrná opatření druhého stupně

Charakter podpůrných opatření pro žáka je v tomto stupni ovlivněn jeho zdravotním stavem, stupněm vývoje, sociokulturním prostředím, obtížemi v učení a domácí přípravě na výuku,

nadáním, specifickými poruchami učení a chování, oslabením sluchových či zrakových funkcí, řečovými vadami nebo oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vzdělávání žáka vyžaduje. Podmínkou pro zajištění podpory je mimo jiné doporučení školského poradenského zařízení, dále také spolupráce s rodinou a školskými zařízeními, která se podílí na vzdělávání žáka, a zařazení žáka do speciálně pedagogické péče.

Obtíže ve vzdělávání žáka jsou mírné, lze je kompenzovat úpravami práce pedagoga, využitím speciálních učebnic a učebních pomůcek či kompenzačních pomůcek, zařazením předmětu speciálně pedagogické péče. Pro tato opatření je stanovena normovaná finanční náročnost.

Konkrétními oblastmi podpory jsou metody výuky (zde je kromě úpravy metod přímé výuky zahrnuta i úprava domácí přípravy na výuku), úprava obsahu a výstupů vzdělávání (úprava a posílení v dílčích oblastech vzdělávání), organizace výuky ve škole a ve školském zařízení, hodnocení, intervence (zajištění předmětu speciálně pedagogické péče), úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, pomůcky a individuální vzdělávací plán (IVP). Toto podpůrné opatření je navrženo školským poradenským zařízením a zpracováno školou, vychází tedy ze školního vzdělávacího programu a zároveň odpovídá vzdělávacím potřebám žáka.

Podpůrná opatření třetího stupně

Stanovují se školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Potřeba jejich aplikace může vycházet i z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření, která byla žákovi dosud poskytována. Podpůrná opatření třetího stupně mohou zahrnovat úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy podmínek a postupů školní práce i domácí přípravy nebo úpravy obsahu a výstupů vzdělávání.

Pro zajištění podpory je třeba získat doporučení školského poradenského zařízení, konzultovat vzdělávací potřeby žáka se školou a spolupracovat se žákem a jeho zákonným zástupcem. Žák je zařazen do speciálně pedagogické péče, pracuje s asistentem pedagoga, případně se školním psychologem a speciálním pedagogem. Poradenská pomoc ve škole

je zajišťována poradenskými pracovníky školy – školním metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem.

Specifické poruchy učení, poruchy chování, odlišné kulturní prostředí a životní podmínky, těžká porucha dorozumívacích schopností, poruchy autistického spektra, mentální, tělesné či smyslové postižení nebo neznalost vyučovacího jazyka mají vliv na podobu, kvalitu i průběh vzdělávání a vzdělávacích potřeb žáka.

V závislosti na charakteru potřeb žáka mohou podpůrná opatření tohoto stupně zajistit využívání komunikační systémů neslyšících a hluchoslepých osob či prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, podporu speciálně pedagogického centra, výjimkou není ani podpora asistentem pedagoga. Jsou poskytována po dobu několika měsíců nebo až do konce trvání školní docházky.

Výčet konkrétních oblastí podpory je totožný jako ve druhém stupni podpůrných opatření, navíc obsahuje personální podporu ve škole (zajištění asistenta pedagoga, využívání dalších pedagogických pracovníků školy) a školském zařízení a možnost prodloužení délky vzdělávání maximálně o 1 rok. Stejně jako u nižšího stupně je i zde stanovena normovaná finanční náročnost pro jednotlivá opatření.

Byl vytvořen Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část (Vrbová et al., 2015). Autoři v něm zmiňují deset oblastí podpůrných opatření (organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí), které kopírují přehled podpůrných opatření ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Každá oblast je podrobně popsána pro jednotlivé stupně podpůrných opatření.

2.1.2 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení jsou specializovaná pracoviště zřizovaná podle §116 zákona č. 561/2004 Sb. Poskytují dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby a preventivně výchovnou péči. Jejich činnost spočívá v poskytování informací, diagnostice, poradenství a metodice. Jsou nápomocná také při volbě vhodného vzdělávání a přípravě

na budoucí povolání. Spolupracují s dalšími orgány a institucemi jako jsou například orgány sociálně-právní ochrany dětí nebo orgány péče o mládež a rodinu (§116 zákona č. 561/2004 Sb.). Patří mezi ně speciálně pedagogické centrum (SPC) a pedagogicko-psychologická poradna (PPP).

Speciálně pedagogické centrum

SPC se zaměřuje na podporu dětí v předškolním věku, žáků integrovaných do škol a osob s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením. Zajišťuje speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči a podporu, pomáhá jedince pedagogicky a sociálně integrovat za úzké spolupráce s rodinou, školou, školským a jinými zařízeními a odborníky. Komplexní poradenská péče SPC spočívá v depistáži klientů se zdravotním postižením, speciálně pedagogické, psychologické a sociální diagnostice, poradenské, terapeutické a metodické činnosti, speciálně pedagogické stimulační a vzdělávací činnosti, participaci při přípravě a zpracovávání individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů, zpracovávání odborných podkladů a posudků, poradenství a dalších službách. Základní trojici pracovníků SPC tvoří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, tým může být doplněn dalšími odborníky dle typu a stupně zdravotního postižení klientely (Národní ústav pro vzdělávání, nedatováno).

Pedagogicko-psychologická poradna

PPP se zaměřuje na přímou práci s dětmi či žáky a jejich rodiči, a to zejména v případě znesnadněného vzdělávacího procesu dítěte nebo žáka, který je upravován právě na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny (např. volbou vhodného učebního stylu, rodinnou terapií apod.). Poskytuje žákovi kariérové poradenství, má vliv na proces přijímání a upevňování poznatků, postojů a hodnotové orientace, je aktivní i v oblasti prevence rizikového chování a pomáhá rozvíjet pedagogicko-psychologické kompetence učitelů. Podpora probíhá ambulantně formou individuální péče či skupinové práce nebo terénní formou ve školách a školských zařízeních. Na činnosti pedagogicko-psychologické poradny se podílí psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci (Národní ústav pro vzdělávání, nedatováno).

2.1.3 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště poskytuje ve škole poradenské služby, výchovné a kariérové poradenství a zajišťuje oblast primární prevence. Pro žáky a jejich zákonné zástupce jsou služby ŠPP zdarma. Pracovníky školního poradenského pracoviště jsou výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog, do výchovně-preventivního týmu se však řadí i třídní učitelé a ředitel školy (Inkluze v praxi, 2018).

Výchovným poradcem je jakýkoliv učitel školy s kvalifikací pro výkon této funkce dané vyhláškou č. 291/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, který by měl mít respekt u kolegů i u žáků (Knotová et al., 2014). Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, popisuje činnosti výchovného poradce, těmi jsou činnosti poradenské (depistáž a příprava návrhů na péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kariérové poradenství, vstupní a průběžná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, intervence, spolupráce se ŠPZ při zajišťování podpůrných opatření a intervence, příprava podmínek pro vzdělávání žáků se SVP, koordinace poskytování poradenských služeb a vzdělávacích opatření) a metodické a informační (metodická pomoc a zprostředkování pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy, předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se SVP, poskytování informací o činnosti školy a poradenských zařízení žákům a jejich zákonným zástupcům, shromažďování informací o žácích v poradenské péči, vedení písemných záznamů o činnosti).

Školní metodik prevence se zaměřuje na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů (Ondráčková a Vacková In Knotová et al., 2014). Koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy, metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, práce s třídním kolektivem) a ve spojení s dalšími odbornými pracovníky spolupracuje na intervenci a péči. Soustředí se na depistáž žáků s rizikovými projevy

chování, sleduje společně s učiteli úroveň rizikových faktorů ve školním prostředí, připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování. Spolupracuje na prezentaci výsledků preventivní práce školy a vede databázi v oblasti prevence sociálně patologických jevů ve škole (Slomek a Ira, 2006). Autoři činnosti školního metodika prevence popisují dle vyhlášky č.72/2005 Sb. Její aktuální znění, již zmíněná vyhláška č. 607/2020 Sb., se v této části neliší, autory pouze nebyla zmíněna část činností, a to koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci projevů rizikového chování (záškoláctví, závislosti, násilí, rasismus, ...), koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v této oblasti, individuální a skupinová práce se žáky, koordinace přípravy a realizace aktivit pro integraci žáků cizinců, předávání informací o problematice rizikového chování, vedení dokumentace a administrativní činnost.

Školní psycholog se podílí na tvorbě programu poskytování pedagogicko-psychologických služeb ve škole, provádí depistáž (např. spolupracuje při zápisu do prvního ročníku základní školy) a diagnostiku žáků s výchovnými problémy, specifickými poruchami učení a žáků nadaných, různými metodami zjišťuje sociální klima ve třídách, poskytuje konzultační, poradenskou a intervenční činnost (péče o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření, individuální i skupinová práce se žáky, krizová intervence, prevence školního neúspěchu, kariérové poradenství, koordinace preventivní práce a programů ve třídě, podpora spolupráce třídy a třídního učitele, individuální konzultace, podpora pro žáky a učitele apod.), provádí i metodickou práci a vzdělává (spoluúčast na přípravě zápisu do 1.ročníku základní školy, metodické vedení, podpora a pomoc, koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole a spolupráce s dalšími odbornými zařízeními, podpora při tvorbě školního vzdělávacího programu, prezentační a informační činnost apod.), jeho činnost též vymezuje vyhláška č. 607/2020 Sb.

Školní speciální pedagog se má podle vyhlášky č. 607/2020 Sb. podílet na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, stejně jako ostatní pracovníci ŠPP provádí diagnostiku a depistáž (spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, zařazování žáků se SVP do speciálně pedagogické péče, stanovení plánu pedagogické podpory, speciálně pedagogická diagnostika apod.), konzultační, poradenské a intervenční práce (speciálně pedagogická péče, participace

na vytvoření IVP, konzultace, vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření, preventivní intervenční programy, úprava školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek apod.) a v neposlední řadě metodické, koordinační a vzdělávací činnosti (úprava podmínek pro vzdělávání žáků se SVP, metodická pomoc pedagogickým pracovníkům, kooperace se školskými poradenskými zařízeními a dalšími odbornými institucemi, spoluúčast na tvorbě ŠVP, IVP, PLPP, koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga apod.).

2.2 Vzdělávání žáků s VPJ ve školách hlavního vzdělávacího proudu

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. lze žáky se speciálně vzdělávacími potřebami vzdělávat i v běžné základní škole. Tito žáci mají právo na poskytování podpůrných opatření, jejichž hlavním cílem je podpora a pomoc žákovi ve vzdělávacím procesu (Neubauer, Neubauerová, Kadaníková, Skalová, Sotonová In Neubauer, Neubauerová, Tübele et al., 2017).

První stupeň podpůrných opatření může pro žáka s vývojovou poruchou jazyka spočívat například v rozvoji komunikační schopnosti ve foneticko-fonologické rovině či v úpravách rozsahu a obsahu učiva s ohledem na aktuální stav výslovnosti za spolupráce s logopedem (Neubauer, Neubauerová, Kadaníková, Skalová, Sotonová In Neubauer, Neubauerová, Tübele et al., 2017). Dle dílčí části katalogu podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností (Vrbová et al., 2015) s vyššími stupni podpůrných opatření narůstá např. potřeba přistupovat individuálně k žákovi a jeho práci, upravit časový či místní režim výuky a obsah učiva, rozvíjet dílčí funkce, využívat didaktické, reedukační a kompenzační pomůcky, posílit přípravu na výuku nebo rozvíjet komunikační schopnosti v jednotlivých jazykových rovinách apod., vždy s přihlédnutím k možnostem a schopnostem žáka a konkrétnímu stupni podpůrných opatření.

Vývojová porucha jazyka u dětí často vede k odkladu školní docházky. Nebývá však ojedinělé, že po roce navíc stráveném v mateřské škole řečový projev dítěte s touto diagnózou nekoresponduje s jeho věkem a úrovní spolužáků (Mertin, 2016). *„V takových případech již není možné realizovat další odklad školní docházky, spíše je třeba ihned po nástupu do školy zvažovat postupy integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami a zahájit intenzivní spolupráci s logopedií, do níž žák dochází“* (Mertin, 2016, str. 151).

Komunikace se žákem s vývojovou poruchou jazyka školního věku vyžaduje jisté zásady, jedná se např. o trpělivost, empatii, respektování individuálních potřeb jedince, motivaci a výběr atraktivních aktivit pro udržení koncentrace žákovy pozornosti. Je důležité umožnit žákovi vyjádřit se i jiným způsobem než pouze verbálně a tolerovat obtíže ve čtení, případně lze přechodně či trvale využívat systémy alternativní a augmentativní komunikace. Dále je třeba podpořit deficity v komunikační schopnosti grafickým znázorněním, doplňováním textu o obrázky, vizualizací, pomocí časového schématu, psaným projevem, globálním čtením, v neposlední řadě rozvíjet hmat, jemnou motoriku a kresbu, smysl pro rytmus, krátkodobou paměť a aktivní slovní zásobu formou hry a provádět reedukaci dyslexie a dyspraxie (Bendová, 2011).

3 Žák s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Empirická část bakalářské práce je případovou studií vybraného žáka s vývojovou poruchou jazyka, který se vzdělává v základní škole hlavního vzdělávacího proudu v Praze. Důvodem výběru tématu práce byl zájem autorky o podrobnou analýzu vzdělávání vybraného žáka se zajímavým životním příběhem a z toho vyplývajícími odlišnými vzdělávacími potřebami, z části také snaha porozumět důvodům upřednostnění běžné školy před logopedickou rodiči i přes opakovaná doporučení lékařů a jiných odborníků na danou problematiku.

Výzkumné šetření probíhalo od prosince 2023 do května 2024. V prosinci 2023 proběhlo první seznámení se žákem a jeho rodinou a byla započata analýza anamnestických údajů. Vlastní pozorování bylo realizováno od ledna do května 2024. Po celou dobu byly zajištěny etické aspekty výzkumného šetření, byl udělen souhlas s účastí na šetření zákonného zástupce žáka.

3.1 Cíl a metodika výzkumného šetření

Hlavní cíl: Analýza podpory ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Dílčí cíle

Dílčí cíl č. 1: Analýza podpůrných opatření, která jsou žákovi nastavena

Dílčí cíl č. 2: Analýza podpory v domácím prostředí žáka

Dílčí cíl č. 3: Analýza podpory ze strany spolužáků žáka

K jednotlivým dílčím cílům si autorka položila následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č.1: Jakým způsobem je žák s vývojovou poruchou jazyka podporován ve vzdělávání v základní škole hlavního vzdělávacího proudu?

Výzkumná otázka č.2: Jaká podpůrná opatření jsou žákovi nastavena?

Výzkumná otázka č.3: Jak je žák podporován rodiči a dalšími rodinnými příslušníky v domácím prostředí?

Výzkumná otázka č.4: Jakým způsobem žáka podporují ve vzdělávání jeho spolužáci?

Pro dosažení cílů bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. Základní výzkumnou metodou interpretace dat je případová studie, hloubková a intenzivní analýza jednoho případu v jemu přirozeném prostředí a situacích, která komplexně hodnotí jeho specifika a vztahy s okolím. Využívá více perspektiv a pohlíží tak na případ holisticky (Nind, Hall, Curtin, 2016). Je metodou nalézající, dokumentační a ověřovací, může se týkat jediného člověka, ale i skupiny lidí nebo instituce (Maňák, Švec, Švec, 2005). Podle Hendla (2005) lze předpokládat, že důkladným zkoumáním jednoho případu můžeme docílit snazšího porozumění jiným podobným případům, ať se jedná o studii komunity, sociálních skupin, organizací a institucí, programů, událostí, rolí a vztahů, nebo v případě této práce o osobní případovou studii, která se věnuje minulosti, kontextovým faktorům a postojům formujícím danou událost, a zkoumá možné příčiny, klíčové faktory, procesy a zkušenosti spojené s událostí.

Při výzkumném šetření byly použity také techniky sběru dat. Jedná se o pozorování, které Ochrana (2019) charakterizuje jako techniku získávání informací o zkoumaném předmětu skrze smyslové vnímání, při němž ze zkoumaného předmětu vyčleníme pouze části, které chceme sledovat. Pozorování bylo realizováno ve třídě v průběhu vyučovacích hodin a přestávek bez interakce se žákem – bylo nezúčastněné, tedy takové, které probíhá bez komunikace s pozorovaným i jeho okolím a bez zapojování se do dění v místnosti (Hricová, Ondrášek, Urban, 2023).

Další využívanou technikou sběru dat byla analýza anamnestických údajů a dokumentace, kterou nejsou vytvářena nová data, nýbrž se jedná o precizní rozbor a práci s informacemi, které jsou již dostupné a nelze do nich přímo zasahovat (Hricová, Ondrášek, Urban, 2023). Analyzované byly lékařské zprávy různých lékařských pracovišť a doporučení školských poradenských zařízení, ve kterých se objevuje název pro žakovu diagnózu „vývojová dysfázie“, případně „velmi těžká smíšená vývojová dysfázie“ apod. Autorka se pro větší

přehlednost textu práce rozhodla zachovat při analýze dokumentů výše používaný a aktuálnější termín „vývojová porucha jazyka“ či zkráceně VPJ.

3.2 Případová studie

Případová studie pojednává o devítiletém žákovi Jakobovi, který se v průběhu výzkumného šetření vzdělává v základní škole hlavního vzdělávacího proudu v Praze. Pro zachování anonymity bylo jeho jméno i další používaná jména změněna.

3.2.1 Rodinná anamnéza a prostředí, v němž Jakub vyrůstá

Jakub se narodil roku 2014 jako druhý syn do úplné rodiny žijící v bytovém domě na okraji Prahy poblíž státní základní školy hlavního vzdělávacího proudu, do které dnes dochází. Ve stejné škole se vzdělává i jeho starší bratr Samuel, který je nyní v 6. třídě, matka (39 let) obou chlapců je ve škole zaměstnaná jako hospodářka. Otec je povoláním řidič.

Samuelovi byla před nedávnou dobou diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), matka Jakuba si sama u sebe všímá symptomů, které by s ADHD mohly souviset, poruchu však diagnostikovanou nemá. Mimo to v nukleární rodině ani u vzdálenějších příbuzných Jakuba nejsou přítomny žádné diagnózy související s narušenou schopností komunikace, ani jiné neurovývojové poruchy, onemocnění či zdravotní postižení.

Rodinní příslušníci včetně Jakobova bratra se s jeho diagnózou smířili, i širší rodina se se situací vyrovnala. Samuel si s Jakubem utvořil pevné bratrské pouto, rodičům dokonce prvních pár let Jakobova života překládal a vysvětloval jeho zvukové i jiné projevy. Ačkoliv jí Samuel domněnku několikrát vyvrátil, matka se dodnes cítí provinile za to, že mu nevěnovala dostatek pozornosti z důvodu náročné péče o Jakuba.

Matka popsala, že již v prvních měsících Jakobova života věděla, že s ním není vše v pořádku – podle jejích slov se nevyvíjel tak, jako starší Samuel, jehož vývoj probíhal běžně. Z rodinných důvodů se mu navíc v důležité fázi jeho vývoje nemohla dostatečně věnovat, což si též vyčítá. Po zjištění diagnózy však společně začali podnikat kroky k optimálnímu vývoji Jakuba a dodnes se mu matka i otec pečlivě věnují, s péčí jim pomáhají prarodiče z otcovy strany a babička ze strany matky. Jakub a jeho rodiče se od prarodičů ani jiných vzdálenějších příbuzných nesečkali s nepochopením či kritikou péče, za což jsou rodiče Jakuba vděční. Chování rodiny si vysvětlují hlavně vstřícnou a přátelskou povahou

rodinných vztahů, velký vliv však podle nich měla i dostatečná informovanost rodiny o diagnóze.

3.2.2 Osobní anamnéza a psychomotorický vývoj

Jakub se narodil v říjnu roku 2014 sekci v plánovaném termínu porodu v matčiných devětadvaceti letech. Sekce byla předem domluvena s matkou z důvodu jejího zdravotního a psychického stavu. V těhotenství trpěla depresí, úzkostmi a byla pod velkým tlakem z důvodu předchozího neúspěšného těhotenství, které skončilo samovolným potratem v pokročilejším stadiu. Porod Jakuba proběhl bez větších komplikací.

První týdny života probíhal Jakubův psychomotorický vývoj normálně, ve 3. měsíci byla zahájena Vojtova metoda, protože chlapec téměř nebyl schopen zvednout a držet hlavičku. V 6. měsíci byl schopen sedět bez opory, ve 12 měsících dělal první samostatné kroky, ve 13. měsíci přestal být kojený. Do prvního roku života neměl Jakub žádné závažnější onemocnění či poranění, přibližně v 18 měsících prodělal zánět středního ucha a od té doby se několikrát léčil s tonzilitidou.

Ve dvou letech se chlapec stále vyjadřoval pouze jednoduchými gesty, dle matky hodně ukazoval, mluvená řeč se u něj nerozvíjela, příliš se neobjevovala ani jednotlivá slova či slabiky. Matka z toho důvodu kontaktovala foniatra, na základě jeho doporučení se poté problémem na pár měsíců přestala zabývat – na oddělení foniatry jí bylo řečeno, že na řešení Jakubových obtíží je příliš brzy a mají počkat minimálně do doby nástupu do mateřské školy, kde se „rozmluví“, tedy do věku minimálně 3 let.

Jakub ve třech letech nastoupil do spádové mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu (nebylo v možnostech rodičů dovážet jej do mateřské školy logopedické), obtíže v komunikaci u něj však i po pár měsících přetrvávaly. Rodiče synovým problémům v té době nedokázali věnovat příliš mnoho pozornosti z důvodu úmrtí důležité osoby v rodině matky Jakuba. Až o téměř rok později (ve věku čtyř let) podstoupil Jakub orientační vyšetření zraku s velmi dobrými výsledky a foniatrické vyšetření, které sice vyloučilo sluchovou vadu, foniatr však získal podezření na vývojovou poruchu jazyka. V návaznosti na výsledek foniatrického vyšetření se matka rozhodla využít služeb pedagogicko-psychologické poradny, kde z výsledků diagnostiky vyplynula pro Jakuba potřeba nastavení podpůrných opatření s převažujícím stupněm 3, mezi která patřilo např. vzdělávání

s podporou asistenta pedagoga. Na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny se Jakub dostavil ještě několikrát v průběhu vzdělávání v mateřské škole a při přechodu do základní školy, ale doporučení nebylo podle matky chlapce pečlivě přepracováno dle jeho aktuálních vzdělávacích potřeb. Jediné, co se dle ní občas měnilo, byl převažující stupeň podpůrných opatření, který kolísal mezi stupni 3 a 4 - např. doporučení z vyšetření absolvovaného ve věku 8 let, v 1. ročníku základní školy, se od výše popsaného liší právě pouze převažujícím stupněm podpůrných opatření (kvůli nespokojenosti s poradenskými službami doposud navštěvované pedagogicko-psychologické poradny se Jakub v červenci roku 2023 dostavil na vyšetření na jiné pracoviště. K radosti obou rodičů proběhlo dle jejich představ, psychologka však v doporučení apeluje na nutnost ukončit spolupráci a z důvodu těžkého narušení komunikační schopnosti realizovat další péči ve speciálně-pedagogickém centru pro vady řeči).

Ve věku pěti let se Jakub začal vyjadřovat více verbálně, používal jednoduché věty o dvou nebo třech slovech. Jednalo se zejména o vyjádření určitých potřeb, narace u něj nebyla vůbec rozvinuta. Když se jej matka ptala na zážitky ze dne v mateřské škole, nebyl schopen souvislé výpovědi, podle jejích slov vyprávět chtěl, ale nebyl toho schopen.

Navzdory doporučením odborníků a výsledkům lékařských vyšetření se rodiče rozhodli ponechat Jakuba v běžné mateřské škole, a to i po rozhodnutí o odkladu školní docházky. S inkluzí syna do vzdělávací instituce hlavního vzdělávacího proudu počítali také při přechodu na základní školu, v září 2022 tedy Jakub nastoupil do prvního ročníku běžné státní základní školy v místě bydliště, kde se v té době vzdělával i Samuel, pro rodinu to tudíž bylo výhodné i z organizačních důvodů.

V 1. třídě začal Jakub pravidelně docházet na logopedii a byla mu doporučena cvičení na zkříženou laterální a sluchový trénink Benaudira, jež dodnes využívá. Benaudira pozitivně ovlivňuje jeho centrální sluchové zpracování i poruchu pozornosti a hyperaktivitu. Chlapec také začal, rovněž na základě doporučení logopedky, pravidelně užívat Magnesium L-threonate, bioaktivní formu minerálu hořčíku, který mimo jiné přispívá ke snížení míry únavy a vyčerpání a funkci nervového systému a svalů.

Po několika měsících strávených v běžné škole s podporou asistenta pedagoga se rodiče na základě školních výsledků chlapce rozhodli podat poprvé žádost o jeho vzdělávání

v základní škole logopedické. Pracovnice pedagogicko-psychologické poradny navrhla vzdělávání Jakuba v logopedické třídě pro žáky s lehkým mentálním postižením, domnívala se, že by zde chlapec prospíval a zažíval úspěch, kterého se mu v běžné škole tolik nedostává. To však jeho rodiče odmítli, domnívají se, že Jakubovy intelektové schopnosti odpovídají běžné úrovni vzdělávání a v takové třídě by nebyl plně rozvíjen jeho potenciál, a tak pokračovalo jeho vzdělávání v běžné základní škole.

Jakub si osvojil psací i tiskací písmo, naučil se číst jednoduchá slova a počítat ve stejném rozsahu, jako jeho spolužáci. Se vzděláváním dle individuálního vzdělávacího plánu a s dopomocí asistenta pedagoga, pomůckami a větší časovou dotací tak zvládá s mírnými či většími nedostatky většinu vyučovacích předmětů – český jazyk, matematiku, tělocvik, hudební a výtvarnou výchovu. Má obtíže v zapamatování a systematizaci informací, prvouka je proto pro něj velmi obtížná. Od 2.třídy se mezi vyučovací předměty přidal anglický jazyk, jehož zvládnutí je pro Jakuba zatím nedosažitelné, a to ani poté, co ve třídě došlo k výměně asistenta pedagoga. Aktuální asistentka pedagoga podle matky chlapce kvalitněji rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti, pečlivě se věnuje rozvoji jeho komunikace a sluchového vnímání, je schopna lépe vycítit, kdy je Jakub pouze líný a kdy je třeba dopřát mu odpočinek. Optimálně nastavuje množství práce, kterou Jakub ve škole zvládne udělat, je schopna ho pozitivně motivovat a probouzet v něm zájem o aktivitu, ani toto všechno bohužel nestačí k úspěšnému dokončování cvičení a aktivit v anglickém jazyce.

V lednu roku 2024 navštívila matka s Jakubem poprvé speciálně pedagogické centrum, kde proběhla speciálně pedagogická diagnostika s využitím diagnostických materiálů vhodných pro žáky s vývojovou poruchou jazyka. Dle matčiných slov se jí konečně dostalo celistvých, jasných informací o neurovývojových poruchách, zejména vývojové poruše jazyka. Právě na základě této návštěvy se rodiče definitivně rozhodli pro umístění chlapce do základní školy logopedické, kde i přes těžká narušení komunikační schopnosti zažívají žáci každodenně úspěch, což je pro rodiče velmi důležitým aspektem ve výchově a vzdělávání obou synů.

Aktuálně se Jakub stále vzdělává v běžné základní škole s nastavenými podpůrnými opatřeními, o přechodu do logopedické školy se intenzivně jedná.

Zrakovou percepci má Jakub na vynikající úrovni. Její oblasti, jako je zraková diferenciace, analýza, syntéza, paměť nebo oční pohyby, nejsou nijak narušeny. Jakubovu schopnost rozlišování barev a tvarů využívá jeho matka při výrobě různých pomůcek pro výuku. Takovou pomůckou je například laminovaný medvídek, který v tlapě drží klíče s hláskami odlišené barevně dle toho, zda se jedná o samohlásky, souhlásky tvrdé či souhlásky měkké (viz Příloha 1).

Nepříliš vysoká úroveň sluchové percepce Jakuba vyplývá z diagnózy vývojová porucha jazyka. Chlapec je schopen opakovat krátké věty, reprodukce básničky, písničky nebo rytmu je pro něj již náročná, přestože rytmus vnímá správně. Fonemická diferenciace či určení iniciální hlásky ve slově jsou oblasti, ve kterých chlapec často neuspěje. Ve čtení se postupně zlepšuje, s pomůckou (medvídek s klíči, viz Příloha 1) je schopen odlišovat měkké a tvrdé souhlásky a slova správně změkčovat. Obtížné je pro něj odlišit a správně přečíst některé souhlásky ze stejných artikulačních okrsků (např. P a M, T a N).

U Jakuba je rozvinuta jemná i hrubá motorika. Téměř bez obtíží již jsou oblasti jemné motoriky – grafomotorika (Jakub si v základní škole osvojil např. správný tužkový nebo nůžkový úchop), vizuomotorika a mimika. Motorika mluvidel a dutiny ústní (logomotorika a oromotorika) je narušena a Jakub ji rozvíjí v rámci logopedické intervence. Hrubá motorika je na dobré úrovni, koordinaci pohybů horních a dolních končetin, obratnost a rytmizaci pohybu nicméně ztěžuje hyperaktivita chlapce.

Schopnost koncentrace pozornosti je u Jakuba výrazně narušena, EEG při neurologickém vyšetření odhalil přítomnost poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), na kterou měla matka již dříve podezření. Chlapcovo udržení koncentrace pozornosti na určitou aktivitu ovlivňuje mimo jiné aktuální míra únavy a celkově rychlejší unavitelnost. S větší únavou má Jakub tendenci rychleji ztrácet zájem o aktivitu, říká, že se nudí, nechce se mu pracovat, často své pocity vyjadřuje větou „Nemyslí mozek,“ apod. Rychleji se vzdává a přestává se snažit o úspěšné dokončení úkolu, přestože by jej vyřešit zvládl. Charakteristické jsou pro něj také občasné bezúčelné pohyby a psychomotorický neklid, Jakub nevydrží sedět v jedné poloze déle než pár minut, poposedává, neustále pohybuje nohama nebo nedominantní rukou (např. při psaní), těká očima po prostoru, což ho od práce též rozptyluje.

V oblasti Jakubových intelektových schopností se rozcházejí názory rodičů a odborníků. Podle závěrů lékařské zprávy z klinické psychologie z roku 2022 se chlapec pohybuje v pásmu lehkého mentálního postižení na podkladě vývojové poruchy jazyka. Podle matky je však Jakubův intelekt v normě, domnívá se, že byl nesprávně diagnostikován z důvodu využití diagnostických materiálů nevhodných pro žáka s diagnózou VPJ. V různých logických hrách je dle ní vždy úspěšný, rád hraje karetní hry, pexeso či deskovou hru Ubongo, která je zaměřena na rozvoj logického a strategického myšlení a rozhodování.

3.2.3 Analýza anamnestické dokumentace

3.2.3.1 Lékařské zprávy

Foniatrie

Foniatrická v lékařské zprávě z října roku 2019 popisuje Jakubův sluch jako normální, nicméně stanovuje diagnózu nerovnoměrný vývoj schopností a opožděný vývoj řeči na podkladě velmi těžké vývojové poruchy jazyka. Tympanometrická křivka pravého i levého ucha je typu A, což značí normální, fyziologický sluch na obou uších, oba bubínky mají typickou šedou barvu. Jako součást foniatrického vyšetření byl proveden také test srozumitelnosti řeči (SRT) s optimálním výsledkem 25 dB.

V závěru zprávy foniatrická doporučuje vyšetření na klinické psychologii a dětské neurologii, dále klade důraz na intenzivní logopedickou péči a apeluje na zařazení Jakuba do logopedické mateřské školy pro školní rok 2020–2021.

Klinická psychologie (květen 2020)

V lékařské zprávě jsou shrnuta dosavadní lékařská vyšetření včetně neúspěšného vyšetření EEG z důvodu Jakubova odmítání spolupráce s neurology. Klinická psycholožka popisuje, že chlapec sice navštěvuje mateřskou školu hlavního vzdělávacího proudu, s adaptací však neměl problém, obtíže se objevují pouze při komunikaci. Doporučuje zařazení do mateřské školy logopedické, případně podporu asistentem pedagoga a zohlednění obtíží spojených s Jakubovou diagnózou ve stávající mateřské škole. Za nutný považuje odklad školní docházky.

Psychologické vyšetření zvládal Jakub dobře, vydržel v ordinaci bez matky a ochotně komunikoval. Psycholožka jej charakterizuje jako impulsivního s obtížemi v udržení pozornosti při zadané práci.

Řeč dle zprávy nedosahuje úrovně tříletého dítěte (Jakubovi je v té době 5,5 let), chlapec artikuluje neobratně se zhoršenou srozumitelností, tvoří krátké věty maximálně o pěti slovech téměř bez použití sloves, pomáhá si gesty a onomatopoií. Zraková percepce je obecně na vyšší úrovni než sluchová. Verbální intelekt vychází z vyhodnocení úkolů jako snížený z důvodu poruchy porozumění, intelekt neverbální je v pásmu průměru až podprůměru. Jakubova grafomotorika je neobratná, doprovázená nesprávným úchopem tužky a jednodušší kresbou. Má méně vyhraněnou zkříženou laterální dominanci, dominuje pravá ruka a levé oko.

V závěru zprávy klinická psycholožka kromě potvrzení diagnózy opožděný vývoj řeči na podkladě těžké vývojové poruchy jazyka potvrzuje také diagnózu porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Klinická psychologie (duben 2022)

Klinická psycholožka ve shrnutí lékařské zprávy popisuje, že po odkladu školní docházky bylo třeba navštívit oddělení klinické psychologie podruhé z důvodu běžné kontroly. Jakubova diagnóza se nijak nezměnila, od září roku 2020 je v mateřské škole podporován asistentem pedagoga. Rodiče s asistencí počítají i při integraci do běžné základní školy, kam se chystají Jakuba umístit.

Vyšetření proběhlo bez větších komplikací, Jakub pracoval pilně, snažil se plnit všechny zadané úkoly, u těch náročnějších se však předem vzdával, opakoval, že to „vůbec nejde“ apod. Psycholožka charakterizuje jeho řeč jako hůře srozumitelnou, agramatickou s krátkými větami a záměnou polohy či úplným vypouštěním některých hlásek. Artikulace zůstává neobratná a setřelá. Aktivní i pasivní slovní zásoba neodpovídá Jakubově věku. Pod věkovou úrovní setrvává také porozumění otázkám a orientace v jednoduché konverzaci, Jakub odpovídá převážně na úrovni asociací či naučenými odpověďmi. Obtíže se objevují i při opakování, chlapec zopakuje spojení maximálně o třech slovech, naučil se dvě jednoduché říkanky.

Zraková percepce nadále převažuje nad sluchovou, Jakub vyjma obtíží v porozumění nemá dostatečně vyvinutou schopnost fonemického rozlišování a neuspěl ani při určování iniciálních hlásek ve slovech.

Vzhledem k neschopnosti zvládnout většinu verbálních úkolů úměrných věku Jakuba řadí klinická psychologka jeho verbální intelektové schopnosti do pásma lehké mentální retardace. Neverbální výkon označuje za průměrný až podprůměrný, Jakub je neobratný v oblasti grafomotoriky, kresba postavy je jednoduchá.

Klinická psychologka z důvodu výsledků vyšetření doporučuje realizovat základní vzdělávání v logopedické základní škole. V případě, že by rodina trvala na zařazení Jakuba do základní školy běžné, bude nezbytná vyšší míra podpory, nastavení vhodných podpůrných opatření (např. asistent pedagoga), speciální přístup ve vzdělávání a zohledňování obtíží v expresi i porozumění.

Klinická logopedie

Jakub je v lékařské zprávě z května roku 2022 od klinického logopeda, ke kterému dochází od konce roku 2019, veden s diagnózou těžký stupeň smíšené vývojové poruchy jazyka. Na pravidelných sezeních s klinickou logopedkou rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci, motoriku mluvidel, slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti, fixaci větné stavby a korekci dysgramatismů. Postupně nacvičují artikulaci a schopnost hlubšího porozumění, která je těžce narušena, proto je dle klinické logopedky třeba být důsledný při ověřování si, že Jakub sdělením rozumí, a asistent pedagoga je i z tohoto důvodu důležitou osobou při Jakubově vzdělávání v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Kromě asistenta pedagoga je podle ní třeba vhodně nastavit další podpůrná opatření ve vzdělávání a celkovou podporu při péči o Jakuba.

Klinická logopedka ve zprávě popisuje Jakubův řečový projev jako obsáhlejší a málo srozumitelný, chlapec má obtíže s tempem řeči i artikulační obratností a rozvíjející se aktivní slovní zásoba zatím není příliš rozvinutá. Jakub hovoří v krátkých větách s chybným slovosledem a množstvím dysgramatismů, zároveň není schopen kontrolovat svůj mluvní projev. Na druhou stranu se mu daří například opakovat jednotlivá slova, dokáže určit počet slabik či pořadí samohlásek ve slově a řečový projev má sdělovací charakter.

3.2.3.2 Doporučení školských poradenských zařízení

Pedagogicko-psychologická poradna (2020)

Jakub s matkou navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu poprvé v únoru 2020 ve věku 5 let v návaznosti na výsledek foniatrického vyšetření a vyšetření klinické psycholožky. V závěrech z vyšetření chlapce jsou, kromě potvrzených diagnóz, jako podstatné pro nastavení optimální podpory ve vzdělávání zmíněny také nedostatečná schopnost zvládat sociální situace a agresivita při neúspěchu či nepochopení situaci.

Podpůrná opatření byla nastavena v oblasti metod výuky, personální podpory ve škole a speciálních učebnic a pomůcek. Jakubovo vzdělávání v běžné mateřské škole bude dále probíhat s podporou asistenta pedagoga, je třeba k němu přistupovat individuálně – cíleně stimulovat rozvoj řeči a slovní zásoby, pracovat s ním dle pokynů logopeda, zapojovat ho do třídního kolektivu, respektovat zásady pro výchovu dětí s ADHD a pozvolnější osvojování předškolních dovedností. Z úprav metod výuky je dále zmíněna potřeba zjišťovat, které aktivity Jakuba baví a které ne, rozvíjet je, probouzet o ně zájem a obecně chlapce pozitivně motivovat při práci a poskytovat zpětnou vazbu k projevům jeho chování. V neposlední řadě je třeba stanovit jasný a přehledný systém pravidel i hodnocení a vhodně strukturovat čas činností v mateřské škole, včetně prostoru pro relaxaci či pohybové odreagování. Podle aktuální potřeby mají být Jakubovi zajištěny pomůcky pro rozvoj řeči a komunikačních schopností, například logopedické zrcadlo.

Psycholožka stanovila potřebu podpůrných opatření ve vzdělávání Jakuba na převažující stupeň 3, s nutností vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Pedagogicko-psychologická poradna (2023)

Z doporučení z července 2023 vyplývá pro tehdy osmiletého Jakuba, který právě dokončil první ročník základního vzdělávání, opět převažující stupeň podpůrných opatření 3 s potřebou vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Dále je zmíněna skutečnost, že matce Jakuba bylo několikrát navrženo, aby syna umístila do logopedické základní školy, což psycholožka a speciální pedagožka uvádějí v doporučení jako vhodnější variantu pro vzdělávání chlapce.

Jakubovi jsou nastavena podpůrná opatření v oblasti obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání (týká se zejména vzdělávání dle IVP za podpory asistenta pedagoga a maximální konkretizace učiva), hodnocení, které je doporučeno zejména slovní s přihlédnutím k obtížím žáka, a personální podpory. Spolupráce s asistentem pedagoga bude dále pokračovat ve stejném rozsahu, bude s ním rozvíjet sociální a komunikační dovednosti, vysvětlovat zadání úkolů, napomáhat při aktivitách ve výuce, nastavovat hranice a pravidla. Asistent pedagoga by měl být schopen rozeznat a podpořit jej ve chvílích, kdy potřebuje odpočinek a klid, je pro Jakuba důležitý také při nalézání učební strategie a systému práce, zaměřuje se na konkretizaci a automatizaci učiva, kontroluje správnost postupu, využívá multisenzorický individuální přístup, cíleně stimuluje rozvoj řeči a slovní zásoby a v neposlední řadě chlapce motivuje a snaží se probouzet v něm zájem o danou aktivitu.

Také v kategorii metod výuky jsou podpůrná opatření stále třeba a ve zprávě jsou detailně popsána. Jedná se o umístění Jakuba do vhodné lavice ve třídě blízko asistenta pedagoga, časté střídání různorodých aktivit, vytvoření srozumitelného systému pravidel a motivování i hodnocení, dávání jasných a srozumitelných pokynů, ponechání delšího času na osvojení nové látky, vyloučení časově omezených aktivit, zaměření se na rozvoj sluchové percepce, toleranci určitých chyb ve výkonech chlapce.

3.2.4 Osobnost

Jakub je milý, aktivní a zvědavý chlapec. Je společenský, ale po chvíli mu začne vadit hluk a křik ostatních dětí, takže od skupiny odchází a hraje si nebo povídá sám či s asistentkou pedagoga nebo s matkou. Časté jsou u něj nepřiměřené emocionální reakce na nekomfortní situace, např. při slyšení určitých pro něj nepříjemných zvuků či tónů, navíc je velmi tvrdohlavý. Z toho důvodu nechtěl podle matky dlouhou dobu malovat – vadil mu zvuk kreslení tužkou po papíře. S jinými barvami (voskovky, tempery apod.) ho malování i jiná výtvarná činnost baví. Rád také jezdí na kole, naučil se lyžovat a plavat, oblíbil si jízdu na kolečkových i ledních bruslích. Jakýkoliv individuální sport je pro něj zábavou a pohyb si užívá.

U Jakuba velmi záleží na aktuální náladě a míře únavy. Je aktivní, ke spolupráci jej však asistentka pedagoga musí stimulovat a častěji pobízet. Míra únavy je u něj důležitým faktorem úspěšného dokončování práce. Chlapec je schopen si říct, že je již příliš unavený

na to, aby pokračoval v plnění úkolu. Únavu často popisuje slovy „už to nejde, nemyslí mozek“ a odchází si odpočinout nebo se projít (v čase vyučovací hodiny např. na toaletu nebo po chodbě).

3.2.5 Výuka a vzdělávání

Podstatnou částí případové studie bylo nezúčastněné zjevné pozorování Jakuba během vyučování, konkrétně v předmětech český jazyk, matematika a anglický jazyk. Jakub sedí v lavici s asistentkou pedagoga po pravé straně, jedná se o první lavici u dveří, protože na některá cvičení odchází na chodbu před třídu, kde je pro něj umístěna lavice pro větší klid při práci.

Ve třídním kolektivu se kromě jednoho žáka s dyslexií nevyskytuje jiný žák se speciálními vzdělávacími potřebami, asistentka se proto může více zaměřit právě na Jakuba. Po necelých dvou letech si mezi sebou vytvořili vstřícný a blízký vztah, asistentka je schopna velmi dobře rozpoznat Jakubovo rozpoložení a dle toho nastavit množství a náročnost práce, nešetří slovní motivací a pozitivním hodnocením čehokoliv, co se chlapci ve škole povede. Jakub si často stěžuje na vysokou míru únavy, ne vždy však jeho výpověď odpovídá realitě – asistentka vždy správně určí, kdy je žák skutečně unavený a bude třeba snížit nároky v daném dni, a kdy si pouze vymýšlí, protože se mu nechce pracovat a přemýšlet nad zadaným úkolem.

Při vzdělávání žáka se osvědčilo využívat jeho zrakové percepce, úkoly mívá barevně odlišené, obě pedagožky ve třídě často pracují s vizualizací. Jakub má také stejně barevné sešity na každý předmět (červené jsou na matematiku, zelené na češtinu), proto je schopen si doma sám připravit správné sešity do školní tašky.

V Jakubově chování při výuce lze sledovat určitá specifika. Je velmi emotivní, i malá chyba ve výkonu či neznalost jej rozčiluje, vzteká se či s brekem odchází ze třídy. Při práci je nerad jakkoliv vyrušován, pokud na něj někdo začne mluvit, i když se jedná např. o asistentku pedagoga, která ho chce pochválit či upozornit na chybu, vzteká se („Přestaň mluvit. Rušíš.“), je proto třeba vždy počkat, až větu, příklad či cvičení dokončí. Pokud Jakub napoprvé nerozumí nějakému zadání, nebo mu z nějakého důvodu nedává smysl, automaticky se vzdává a aktivitu odmítá, aniž by se znovu pokusil jí porozumět. Z důvodu přítomnosti poruchy pozornosti s hyperaktivitou často bývá neklidný, poposedává na židli,

nevydrží dlouho v jedné poloze, poklepává nohou, vstává z lavice a nedává pozor při výkladu učiva. Proto má možnost několika krátkých pauz při výuce, během kterých se může procházet po chodbě nebo si odpočinout v sedacím pytli.

Jakub se neúčastní většiny společných aktivit ve třídě. Pokud jej učitelka chce zapojit, předem se domlouvá s asistentkou např. na vhodném čase, kdy chlapce může vyvolat či jej jinak zapojit do dění třídy. Neosvojil si ani krátkou básničku s jednoduchým pohybovým doprovodem, kterou třída společně začíná každý školní den, po půl roce je schopen správně tleskat do rytmu.

3.2.5.1 Český jazyk

Osvojit si pravidla a gramatiku českého jazyka je pro Jakuba podle učitelky i asistentky pedagoga zatím nedosažitelné. Chlapec nerozumí základním pojmům, jako jsou jednotlivé slovní druhy, názvy interpunkčních znamének nebo abeceda. Jeho vzdělávání v tomto předmětu tak probíhá pasivněji než kupříkladu v matematice, asistentka místy vypracovává určitá cvičení místo Jakuba a svoji práci i dění ve třídě doprovází slovním komentářem, aby žák rozuměl tomu, co se kolem něj děje.

Jakub při vyučování využívá několik speciálních pomůcek. K lepší orientaci v hláskách českého jazyka a pro jejich diferenciaci pro něj matka vyrobila laminovaného medvídka, který v tlapách drží několik barevně odlišených klíčů se skupinami hlásek (viz Příloha 1). Při diktátech či cvičeních na psaní je využívána tabulka s velkými tiskacími písmeny, u kterých je uvedena také psací podoba (viz Příloha 2), nebo karty pro odlišení délky samohlásky (viz Příloha 3). Již v prvním ročníku založila matka Jakubovi sešit (slovníček), kam společně lepí obrázky věcí a dopisují jejich názvy. Jakub ho nosí i do školy a využívá jej při různých cvičeních v českém jazyce, např. při obrázkovém čtení nebo čtení s porozuměním.

Chlapec má výrazné obtíže v artikulaci a sluchovém rozlišování určitých hlásek (P, B, T, D, N, R, sykavky, krátké a dlouhé samohlásky), což se odráží ve výslovnosti při čtení. Samotnou schopnost čtení si Jakub osvojil poměrně rychle, tempem a orientací v textu však výrazně zaostává za spolužáky, proto při čtení vždy odchází s asistentkou do lavice před třídu, kde se střídají ve čtení textu po krátkých úsecích. Asistentka pro Jakuba ke každému textu připravuje cvičení, aby si ověřila, že čtenému porozuměl a zapamatoval

si podstatné informace. Ještě začátkem roku 2024 nebyl chlapec v těchto doplňkových cvičeních úspěšný, textu nevěnoval pozornost a ztrácel se v jeho řádcích. Postupem času si však čtení oblíbil a již v dubnu 2024 bez chyby zpracoval cvičení na porozumění textu z učebnice.

Obtíže ve sluchové diferenciaci brání Jakobovi například i při cvičení na odůvodňování hlásky ve slově – učitelka má pro každého žáka připraveno jedno slovo, na jehož konci se objevuje jedna z párových hlásek (např. medvěd, bez), úkolem žáka je hlásku odůvodnit (medvěd – bez medvěda, bez – bezinka). Jakub není schopen hlásku správně určit, asistentka pedagoga tak správnou možnost vysvětluje místo něj a on má za úkol při cvičení pouze pečlivě poslouchat. Ze stejného důvodu také často neuspěje při cvičeních, kde je úkolem dosazovat do textu krátká a dlouhá I a Y (asistentka pedagoga mu text většinou vyplnila a on si jednotlivá slova opisoval do sešitu nebo podtrhával, aby si je lépe zapamatoval), stejně tak slabiky bě, pě, vě (v psaném projevu zaměňoval B za D z důvodu podobného vzhledu písmen, v mluveném docházelo k záměně B a P). V této dovednosti se Jakub po celou dobu pozorování nezlepšil, asistentka pedagoga nadále vyplňuje správná písmena do textu či předepisuje jednotlivá slova, která poté nahlas opakuje s důrazem na danou hlásku, a Jakub je opisuje do svého sešitu.

Náročným typem cvičení jsou pro Jakuba diktáty, které vypracovává vždy v lavici na chodbě před třídou, dostává totiž jiné zadání než zbytek třídy. Začátkem roku 2024 byl schopen přepisovat pouze jednotlivá písmena, po několika měsících již zvládl slabiky a krátká jednoduchá slova. Pro asistentku pedagoga bylo velmi náročné motivovat žáka natolik, aby diktát dokončil, během práce neustále vstával z lavice, vztekal se či si s brekem stěžoval, že nerozumí, a proto nechce diktát dokončit. Někdy se asistentce podařilo zaujmout jeho pozornost a diktát zvládl napsat celý, jindy nepomáhala ani motivace odměnou či relaxační pauza, velmi záleželo na Jakobově aktuálním psychickém rozpoložení a míře únavy.

Pro zpestření výuky češtiny učitelka zařazuje do hodin vědomostní úlohy na témata týkající se přírody, České republiky, sportu nebo zdraví. Jakub na odpovědi potřebuje větší časovou dotaci a často i znovu vysvětlit či jinak formulovat otázku. Na otázky ověřující základní znalosti odpovídá většinou správně, míra úspěšnosti se zvyšuje s vizualizací, přiloženými

obrázky k textu, asistentka pedagoga se také snaží vyvolat v něm nějakou vzpomínku pojící se s daným tématem.

3.2.5.2 Matematika

Matematika je pro Jakuba jedním z oblíbených vyučovacích předmětů, což se odráží i v lepším udržení pozornosti v porovnání s ostatními předměty. Chlapec zvládá učební látku ve stejném rozsahu, jako jeho spolužáci – alespoň prozatím. Asistentka pedagoga i třídní učitelka se shodují v domněnku, že se zvyšováním nároků a obtížnosti početních operací (např. dělení, které si mají žáci zanedlouho osvojit) se Jakubova úspěšnost v matematice bude značně snižovat.

Na cvičení, testy i jiné aktivity sice potřeboval více času (za stejný čas udělá třída zhruba o polovinu více práce, než Jakub), vždy je však úspěšně dokončil, ve většině případů se správnými výsledky (vzniklé chyby byly spíše z nepozornosti – napsal dvakrát jednu číslici apod.). Úlohy se stanoveným časovým limitem, jako byla např. mezi žáky velmi oblíbená „pětiminutovka“, pro Jakuba nejsou vhodné. Časové omezení, stejně jako hluk spolužáků při vstávání z lavic a rychlém odevzdávání vypracovaných příkladů, jej stresoval a negativně ovlivňoval jeho soustředění. Z toho důvodu na řešení takových úloh vždy odchází s asistentkou ven ze třídy do připravené lavice, kde příklady v klidu a tichu vypočítá. Výjimkou je společné počítání na interaktivní tabuli, při kterém je Jakub přítomen ve třídě a účastní se spolupráce na řešení příkladů, většinou jako jeden ze zapisovatelů výsledku.

Znatelné obtíže se objevovaly zejména při řešení slovních úloh. Jakub velmi často nepochopil zadání, po vysvětlení asistentkou pedagoga a společném zopakování navíc nebyl schopen správně zapsat získané informace, a to i v případě, že měl v pracovním sešitě předlohu nebo šablonu správného zápisu. Nerozuměl tomu, že v závěru slovní úlohy je vždy třeba uvést odpověď formou věty, pokaždé zapisoval pouze výsledek výpočtu („Tohle stačí tak.“). U takových cvičení byl proto často emotivní, rozzlobený a práci nechtěl dokončit, přestože výsledek byl správný.

I v tomto předmětu využívá Jakub speciální pomůcky. Pro fixaci a automatizaci násobilky pro něj matka vyrobila jednoduchou tabulku malé násobilky (viz Příloha 4). Do konce března 2024 využíval při řešení příkladů počítadlo, které následně již nebylo třeba, ve výjimečných situacích si dopomáhá počítáním na prstech. Jakub v hodině dostává většinou stejné pracovní

listy jako ostatní žáci, jednotlivá cvičení či příklady jsou však více barevně odlišeny, učitelka také zvětšuje písmo. Málokdy chlapec dostal k řešení jiné, jednodušší cvičení, spíše se za podpory asistentky pokoušel vyřešit totéž, co zbytek třídy (asistentka mu pro lepší orientaci přepisovala výsledky do sešitu, nahlas přeřikávala zadání nebo pomáhala při práci s tabulkou násobilky – nikdy neřešila příklady místo Jakuba, trpělivě čekala, až na výsledek přijde sám). V hodinách je často využívána vizualizace, ta chlapci velmi pomáhala zejména při automatizaci sčítání a odčítání, také pro lepší pochopení dělení bude dle asistentky pedagoga třeba. Další často využívanou strategií při vzdělávání chlapce v matematice je rozdělení komplexního úkolu na několik jednodušších úkonů. Žáci např. dostali pokyn, aby k lístkům s příklady přiřadili správný výsledek a hotové příklady rozřadili do sloupečků dle určitého klíče. Jakub měl nejdříve za úkol pouze poskládat pod sebe všechny příklady, až poté mu bylo řečeno, aby k nim hledal výsledky. Následně mu byl vysvětlen klíč rozřazování a ve spolupráci s asistentkou pedagoga tak vytvořil požadované sloupce. V práci byl sice pomalejší – když přiřazoval výsledky k příkladům, měla většina třídy hotovo, učivo si však díky rozložení aktivity na jednotlivé kroky dobře osvojil a cvičení úspěšně dokončil.

Jakub je známkován stejně jako zbytek třídy, učitelka známku občasné doplňuje krátkým slovním hodnocením, kterým se žáka snaží motivovat. Všechny testy nebo jiné známkované aktivity vypracovával Jakub s asistentkou v lavici před třídou, kde má klid a dostatek času. Asistentka pedagoga mu nepomáhala s řešením příkladů, spíše se snažila jej usměrňovat, zaměřit jeho pozornost na test a slovně motivovat k dokončení práce, stejně jako při jakémkoliv běžném cvičení či jiné aktivitě (výjimečně se stávalo, že asistentka dokončovala cvičení za Jakuba, v takovém případě svoji práci vždy doprovázela slovním popisem, který Jakub poslouchal).

3.2.5.3 Anglický jazyk

Matka popsala, že měla zájem na tom, aby byl Jakub od anglického jazyka oproštěn již v průběhu prvního ročníku – podle ní není schopen porozumět konceptu více světových jazyků, nechápe, proč lidé kolem něj najednou mluví „jinak“ a za téměř dva roky se nenaučil ani základní anglická slova. Výsledkem její snahy je prozatím to, že Jakub dostává stejné úkoly a testy jako zbytek třídy, třídní učitelka jej však nehodnotí stejně a ani práce s materiály neprobíhá standardně, místy neprobíhá vůbec (matka plánuje tuto problematiku

otevřít při první návštěvě speciálně pedagogického centra naplánované na květen 2024, které by mohlo doporučit úpravy obsahu a formy vzdělávání v anglickém jazyce). Podle asistentky pedagoga Jakuba navíc stresuje, když na něj někdo mluví anglicky. Kdykoliv se o to snaží, dává jí najevo, že si to nepřeje a je mu to nepříjemné („Mluv normálně. Nedělej to. Nech česky.“). Asistentka se pokouší alespoň opakovat anglicky některá slova (na to si Jakub pomalu začíná zvykat), což napomáhá rozvoji pasivní slovní zásoby, a popisovat dění ve třídě česky.

Jeho účast v hodinách angličtiny probíhala většinou pasivně, z důvodu deficitu v porozumění často jen seděl v lavici, chvílemi poslouchal a sledoval ostatní při práci. Asistentce pedagoga se občas dařilo jej k práci motivovat a zaujmout jeho pozornost alespoň na část hodiny. Následně, když byl Jakub již unavený, si společně prohlíželi obrázky v učebnici angličtiny a povídali si o nich.

Některé aktivity vypracovával Jakub stejně jako ostatní spolužáci, ale v českém jazyce. Jednalo se např. o seřazení obrázků chronologicky dle příběhu, který žáci shlédli na interaktivní tabuli, popis obrázku domu s jednotlivými místnostmi (asistentka pedagoga se česky ptala na otázky, např. „Kde je obývací? Najdeš lednici? Kde sedí Roger?“ a Jakub odpovídal) nebo konverzaci o tom, co má ten druhý na sobě (žáci mezitím ve dvojicích konverzovali o stejném tématu v angličtině). Při cvičení na výslovnost, kdy žáci opakovali jednotlivá slova po učitelce (např. číslice nebo názvy členů rodiny), je asistentka přeříkávala česky. Když měli žáci vymýšlet věty o zvířatech („This is not a zebra, it's a giraffe.“), vymyslela asistentka krátkou větu pro Jakuba a on ji zvládl bez chyby zopakovat („It's a lion.“), což vedlo ke krásnému momentu ve třídě – žáci Jakuba začali chválit a tleskat mu, chlapec tak poprvé v anglickém jazyce zažil úspěch.

Některé hodiny angličtiny využívala asistentka pedagoga k dokončení úloh z českého jazyka či matematiky, které Jakub nestihl vypracovat v určeném čase. Jednalo se zejména o dny, kdy byl Jakub unavený a nesoustředěný, v takovém rozpoložení nebylo možné jej k angličtině motivovat, s velkými obtížemi zvládal i ostatní, ne tolik problematické předměty.

3.2.5.4 Přestávky

Začátky a konce přestávek jsou signalizovány klasickým zvoněním, na které si Jakub stále zvyká – často je pro něj zvuk tak nepříjemný, že si zacpává uši a křičí. O přestávkách je Jakub aktivní, běhá po třídě nebo si sám hraje s hračkou, kterou si ráno přinesl do školy, občas chce do hry zapojit asistentku pedagoga, která je vždy ochotná a vymýšlí pro chlapce nové hry, kterými jej zároveň rozvíjí (např. zavře oči, nechá jej hračku schovat, postaví se do jiné části třídy a nechá se k ní navigovat). Společnost spolužáků Jakub aktivně nevyhledává, někteří z chlapců si s ním chodí povídat či hrát, v tom případě s nimi Jakub chvíli komunikuje, následně je posílá pryč nebo sám odchází, protože si chce hrát sám (výjimkou bylo pár situací v květnu, kdy Jakub sám od sebe přicházel k ostatním spolužákům a zahajoval konverzaci, většinou o nějaké aktivitě, kterou s nimi chtěl dělat). Je třeba mu pokaždé připomenout, že ve větší pauze mezi vyučováním se má nasvačit, sám totiž není schopen určit, o kterou z přestávek se jedná. S konzumací svačiny nemá problém, při jídle sedí v klidu. Rád se dělí s ostatními, když ho o to požádají.

3.2.5.5 Doplnkový program

Koncem února byl pro žáky druhých ročníků připraven interaktivní vzdělávací program na téma první pomoci, který zdravotník bohužel nevedl s ohledem na žáka s ADHD (pravděpodobně ani netušil, že takový žák ve třídě bude). Pro Jakuba bylo obtížné vydržet sedět po celou dobu přednáškové části, pohupoval nohama, přesedával si z jedné židle na druhou, ke konci byl podrážděný a unavený. Asistentka pedagoga i učitelka se jej snažily usměrňovat, s asistentkou se následně šli projít před učebnu. Jakub nebyl schopen věnovat pozornost sdělovaným informacím, nerozuměl jim, přesto však chtěl být aktivní a když se zdravotník na něco ptal, hlásil se, přestože neznal odpověď, a chtěl být dobrovolníkem při různých ukázkách. Druhá část programu probíhala v sedě na zemi kolem zdravotnických figurín, které Jakuba velmi zaujaly. Dařilo se mu udržet rytmus při nácviku masáže srdce, ale prováděl ji v břišní části korpusu figuríny, zřejmě z důvodu nedostatků ve vnímání tělesného schématu, roli mohlo hrát i přehlčení informacemi ze strany zdravotníka, který při nácviku masáže srdce popisoval žákům celý proces první pomoci.

Mé pozorování bylo realizováno také 30. dubna, kdy celá škola oslavovala Čarodějnický den. Všichni mohli přijít do školy v kostýmu kouzelníků a čarodějnic a místo běžné výuky

připravila učitelka tematické aktivity, hry a pracovní listy. Jakub nechápal podstatu oslav (domníval se, že je Halloween, který dobře zná, protože jej každoročně slaví s rodinou), nevěděl, kdo je čarodějnice. Po vysvětlení a zodpovězení všech jeho dotazů asistentkou a jedním ze spolužáků se chlapec aktivně zapojoval do pohybových aktivit, jako bylo například hledání informací o čarodějnicích po třídě – žáci běhali po učebně a hledali věty, které si zapamatovali a následně využili při vyplňování pracovního listu. Na rozdíl od ostatních si Jakub mohl pracovní list vzít s sebou a společně s asistentkou pedagoga jej vyplňovat rovnou. Po chvíli se unavil, asistentka pro něj již předepsané věty měla připravené, a tak pokračoval pouze přepisováním vět do pracovního listu. Po skončení první aktivity již odmítal jakoukoliv další, byl rozrušený, vyčerpaný a nechtěl vypracovat ani cvičení zaměřené na násobení, které mu běžně nepůsobí obtíže („Nejde to, nemyslí mozek ani hlava,“ komentuje svůj stav sám Jakub). Proto spolu s asistentkou pedagoga odešli na chodbu, kde si chlapec odpočinul v sedacím pytlí a následně pokračoval v práci s větším klidem a lepší soustředěností, cvičení nakonec úspěšně dokončil za použití pomůcky – tabulky na násobení (viz Příloha 4).

3.2.5.6 Vztahy ve třídě

Jakub má ve třídě kamaráda Tomáše, který často vyhledává jeho společnost. O přestávkách chodí k Jakubově lavici, snaží se s ním aktivně konverzovat, ptá se na různé otázky a rád si spolu hraje s hračkami, které si Jakub nosí do školy. Tomáš Jakuba dle slov třídní učitelky na začátku prvního ročníku ochraňoval a „obhajoval“ před spolužáky, významně pomohl s jeho zařazením do třídního kolektivu.

K ostatním spolužákům má chlapec neutrální až chladný vztah. Dívky si Jakuba o přestávkách téměř nevšímají, pokud jsou nuceny k interakci, jsou na něj hodné, podporují ho (např. při rozdávání oznámkovaných úkolů). Chlapci jeho společnost příliš aktivně nevyhledávají, ale vždy se k němu chovají mile a přátelsky, často až ochranně. Podle Jakubovy matky je otázkou, zda jej žáci berou jako sobě rovného kamaráda, nebo jako někoho, kdo potřebuje pomoc a ochranu před lidmi, kteří ho neznají, a v případě nepřítomnosti Jakuba se mu vysmívají.

Spolužáci Jakuba ve vzdělávání motivují, snaží se mu pomoci a poradit, chválí jej za správnou odpověď na otázku učitelky. Chlapec je schopen si o pomoc sám říct, v případě,

že ví, že úkol zvládne sám, též na to upozorní. Skupinové práce se Jakub účastní ojedinele, ve skupině není aktivní sám od sebe, žáci se ho za pomoci učitelky či asistentky pedagoga snaží zapojit a spolupracovat s ním.

3.2.5.7 Vzdělávání v domácím prostředí

Jakub má speciální sešit, kam si ve škole s pomocí asistentky pedagoga zapisuje domácí úkoly. Ty vypracovává odpoledne nebo večer v ten stejný den, kdy byly zadané, pod dohledem rodičů nebo staršího bratra. Kromě domácích úkolů si s matkou procvičuje a opakuje probíranou látku pro lepší osvojení a fixaci nově nabitých informací či dovedností – počítá příklady, vymýšlí společně příběhy o tématech probíraných ve škole, čtou z oblíbené knihy pohádek, na častých procházkách či výletech mu rodiče popisují stromy, květiny či zvířata, o kterých se učil v hodinách prvouky.

Kromě školních dovedností se matka Jakuba zaměřuje též na rozvoj jeho komunikačních schopností, slovní zásoby, jemné motoriky, sluchové percepce a schopnosti udržet pozornost. K tomu využívá nespočet různých nakoupených či vlastnoručně vyrobených pomůcek – logopedické karty, soubor cvičení pro rozvoj slovní zásoby Žvanda a Melivo, zvukové pexeso, měkký míček vyrobený z balonku a mouky (Jakub ho stlačuje při čtení pro větší koncentraci a zaměstnání rukou), různě barevné plastové destičky (pro pochopení konceptu barev a jejich míchání), ... Při výrobě pomůcek využívá matka dobré úrovně Jakubovy zrakové percepce, slova jsou proto psaná silnějším fixem, různé kartičky jsou barevně odlišené.

K rozvoji Jakuba pomáhají také časté poznávací výlety po Česku nebo pravidelné rodinné herní večery, při kterých se schází celá rodina, společně večeří, povídají si o zážitcích posledních dní a hrají deskové či karetní hry, jako například Dobble, Zajíc v pytli, Koncept (s upravenými pravidly pro mladší hráče), Bomba nebo zrakové pexeso.

3.3 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření zpracovala autorka na základě osobní případové studie devítiletého žáka s vývojovou poruchou jazyka. Mezi techniky sběru dat patřilo nezúčastněné zjevné pozorování a analýza anamnestických údajů a dokumentace.

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza podpory ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Tento cíl, stejně tak i tři dílčí cíle, byl naplněn. V následujících odstavcích jsou zodpovězeny cílům odpovídající výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č.1: Jakým způsobem je žák s vývojovou poruchou jazyka podporován ve vzdělávání v základní škole hlavního vzdělávacího proudu?

Jakub je ve vzdělávání podporován rodinou, spolužáky i pedagogy školy, ve které se vzdělává. Každá z těchto skupin jej maximálně motivuje, chválí za aktivitu, snaží se o to, aby při vzdělávání zažíval úspěch.

Na základě doporučení pedagogicko-psychologické porady jsou žákovi nastavena podpůrná opatření s převažujícím stupněm podpory 3, mezi která patří vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, úprava metod, forem i organizace výuky (např. častější střídání různorodých aktivit a krátkých pauz v hodině, větší časová dotace na jednotlivé úkoly, vyloučení cvičení s časovým limitem, usazení v první lavici u dveří s asistentkou pedagoga, aby mohl na určitá cvičení odcházet ze třídy na chodbu, kde má umístěnou lavici pro větší klid a ticho při práci apod.), personální podpora asistentkou pedagoga, upřednostňování slovního hodnocení před klasickým známkováním nebo využívání speciálních pomůcek a graficky upravených pracovních listů a jiných cvičení.

Rodina Jakuba rozvíjí nejen v oblasti vzdělávání, ale také komunikace, dílčích funkcí (jemná i hrubá motorika, zraková a sluchová percepce, pozornost apod.) sociálních dovedností a obecných znalostí o světě. Snaží se o jeho rovnoměrný vývoj a zapojení do denních aktivit běžného života.

Ze strany spolužáků se jedná především o motivaci ve výuce, časté pochvaly za správné odpovědi nebo oceňování snahy o vzájemnou interakci.

Výzkumná otázka č.2: Jaká podpůrná opatření jsou žákovi nastavena?

Jakubovi jsou aktuálně nastavena podpůrná opatření s převažujícím stupněm 3, je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu.

V oblasti metod a organizace výuky se jedná o umístění chlapce do první lavice u dveří vedle asistentky pedagoga, větší časovou dotaci a vyloučení cvičení s časovým limitem, zaměření

individuálních aktivit na rozvoj sluchové percepce, komunikační schopnosti a slovní zásoby, častější střídání aktivit a několik krátkých pauz během vyučovací hodiny, dávání jasných jednoduchých pokynů (případně rozdělení složitějšího pokynu na několik jednodušších) a vytvoření srozumitelného systému pravidel, který bude určovat podmínky hodnocení a tolerovat specifické chyby ve výkonech chlapce. Důležitým aspektem úspěšného vzdělávání Jakuba je pozitivní motivace ze strany pedagogů i rodičů.

Úpravy v oblasti obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání se kromě výše zmíněného vzdělávání dle IVP týkají co největší konkretizace učiva – k té je využívána např. vizualizace, zjednodušování či jiná formulace zadání cvičení (např. slovní úlohy v matematice) apod.

Důležitou oblastí je oblast personální podpory, Jakub se vzdělává s podporou asistentky pedagoga, která rozvíjí jeho sociální i komunikační dovednosti (zaměřuje se na řeč a slovní zásobu) a schopnost fixace a automatizace učiva. Snaží se žáka maximálně motivovat k práci a koncentrovat jeho pozornost na zadaný úkol, nastavuje mu hranice a pravidla. Asistentka využívá multisenzorický individuální přístup, konkretizaci učiva, pomáhá chlapci úspěšně plnit aktivity v hodině a společně nalézají vhodné učební strategie a systém práce. Je schopna zhodnotit Jakubovo aktuální psychické i fyzické rozpoložení a vhodně do výuky zařadit relaxační aktivity a krátké pauzy.

Při hodnocení výstupů vzdělávání Jakuba je doporučeno slovní hodnocení, učitelka přihlíží ke specifickým obtížím žáka vyplývajícím z jeho diagnózy. V praxi je využívána spíše kombinace slovního hodnocení a běžné klasifikace.

Pro vzdělávání chlapce je využíváno také několik speciálních pomůcek, cvičení v pracovních listech jsou pro lepší orientaci v textu barevně rozlišována a jsou tištěna se zvětšeným či zvýrazněným písmem.

Výzkumná otázka č.3: Jak je žák podporován rodiči a dalšími rodinnými příslušníky v domácím prostředí?

Chlapci se v domácím prostředí dostává maximální možné podpory zejména ze strany matky, jenž má jako hospodárka školy volnější pracovní režim než otec, který je řidičem, a může se tak Jakubovi více věnovat. Každé všední odpoledne s ním vypracovává domácí

úkoly, občas tímto pověří Jakubova staršího bratra Samuela. Jakub je doma veden k neustálému procvičování a fixaci probíraného učiva, je často motivován, chválen a podporován v aktivitách, které ho baví a dělá je rád. Rodiče s oběma syny jezdí na poznávací výlety a tráví společný čas i doma, například při společných večerech s deskovými hrami.

Matka se snaží různými metodami rozvíjet Jakubovy řečové i jazykové schopnosti, často společně čtou oblíbené knížky, vypráví si příběhy nebo si navzájem sdělují zážitky z daného dne. Kromě toho se zaměřují také na celkový rozvoj Jakubovy osobnosti, jemné i hrubé motoriky, sluchové percepce a schopnosti koncentrace pozornosti. Na základě dobré úrovně zrakového rozlišování volí matka většinu vyrobených i nakoupených pomůcek a různých pracovních listů, které jsou barevně odlišené, s výraznějším textem apod.

Jakubova rodina si zakládá na pevných, vřelých a přátelských vazbách. V začátcích výchovy chlapce byli všichni rodinní příslušníci dostatečně informováni o jeho diagnóze, čímž se péče o něj stala efektivnější. Když Jakub tráví čas s prarodiči z otcovy strany či s babičkou ze strany matky, snaží se i oni rozvíjet jeho komunikační schopnosti a dílčí funkce. S péčí o Jakuba často pomáhá i Samuel.

Výzkumná otázka č.4: Jakým způsobem žáka podporují ve vzdělávání jeho spolužáci?

Jakub není spolužáky podporován žádným specifickým způsobem (ve třídě nefunguje např. peer tutoring, doučování jiným žákem apod.), zřejmě hlavně z důvodu nízkého věku žáků. Spolužáci se obecně snaží Jakuba motivovat, oceňují jeho správné odpovědi na otázky učitelky, často jej chválí za cokoliv, co se mu v hodině podaří. Při ne tolik časté práci ve skupinách se snaží jej zapojit. Chlapec si v případě, že úkol nezvládne sám, je schopen říci o pomoc některého z ostatních žáků, ti mu vždy radí nebo úkol vypracují společně. Jejich chování však často působí nuceně, jako by jej dělali na popud učitelky či rodičů.

Ve třídě má Jakub kamaráda Tomáše, s nímž si často povídají nebo hrají s hračkami. Tomáš pomohl se zařazením Jakuba do třídního kolektivu v začátcích prvního ročníku, před spolužáky jej ochraňoval, vysvětloval jeho situaci těm, kteří jí nerozuměli, a spolužáci dle jeho vzoru začali Jakuba tolerovat a chovat se k němu jako k sobě rovnému. Vzájemné vztahy mezi Jakubem a ostatními žáky však zůstávají spíše chladné a odměřené.

3.4 Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno pouze na jednoho určitého žáka, popis jeho situace ani výsledky výzkumu proto nelze zobecnit na všechny žáky s vývojovou poruchou jazyka vzdělávající se v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Podpora těchto žáků v domácím prostředí či ze strany spolužáků a nastavená podpůrná opatření jsou individuální a situace každého žáka tak pravděpodobně vypadá jinak.

Data získaná pozorováním mohou být zkreslena subjektivním pohledem autorky a skutečností, že probíhalo ve třídě v blízkosti sledovaného žáka, mohlo tak mít vliv na jeho práci.

3.5 Doporučení pro praxi

Pro zlepšení socializace ve třídě, vytvoření pevnějších přátelských vazeb a větší zapojení žáka do třídního kolektivu by bylo vhodné častěji zařazovat do výuky společné aktivity, různé stmelovací hry či cvičení na rozvoj sociální komunikace. Pedagog se může inspirovat např. nápadníkem aktivit *Třída v pohodě, aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky* autorek Šmejkalové a Schmidové.

Vhodnou učební strategií, jenž může podpořit nejen samotné učení, ale také rozvoj přátelských vztahů žáka s vývojovou poruchou jazyka a ostatních žáků, by mohl být tzv. peer tutoring, při němž se žáci recipročně doučují či opakuji a fixují učební látku a poskytují si tak vzájemnou podporu ve vzdělávání. Peer tutoring učí žáky zodpovědnosti za jinou osobu a lepšímu pochopení odlišnému smýšlení ostatních. Studie uvádí, že z peer tutoringů kromě žáků se špatným prospěchem nejvíce benefitují právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Education Endowment Foundation, 2021).

V případě, že by se kromě žáka s vývojovou poruchou jazyka nacházelo ve třídě více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byla by na místě větší personální podpora, tedy zajištění dvou nebo tří asistentů pedagoga (dle možností školy a speciálních potřeb jednotlivých žáků), z nichž jeden by se mohl zaměřovat pouze na žáka s VPJ, aniž by ostatní žáci nebyli o podporu ochuzeni.

Při přítomnosti žáka s vývojovou poruchou jazyka a ADHD ve třídě by měl učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga přizpůsobovat vyučovací hodinu jeho specifickým

potřebám, tedy např. zařazovat do výuky různorodé činnosti a častěji střídat aktivity náročnější a odpočinkové. Je také důležité, aby asistent pedagoga či učitel důsledně kontrolovali, že žák porozuměl zadání a koncentruje svoji pozornost na daný úkol. Pokud je to třeba, může pedagog zadání zopakovat pomaleji či jinak formulovat, zásadní je zřetelná artikulace.

Škola by při inkluzi žáka s narušenou komunikační schopností měla dbát na mezioborovou spolupráci a konzultovat vzdělávací metody a strategie např. s logopedem, zároveň dbát na komunikaci a spolupráci s rodinou daného žáka, která může poskytnout množství informací podstatných pro jeho další vzdělávání.

3.6 Porovnání se zahraničními studii

Kvalitativní výzkum Ndou a Omidire (2022) se zaměřuje na systémovou podporu žáků s vývojovou poruchou jazyka v běžných školách v Zimbabwe a Jižní Africe, sleduje strategie podpory těchto jedinců na školách a zapojení pedagogů, logopedů a školních psychologů. Autorky realizovaly pozorování ve třídách se žáky s VPJ, diskuze a rozhovory, do výzkumného šetření bylo zapojeno 47 žáků, 5 učitelů, 2 logopedi, terapeut pro podporu učení a školní psycholog. Výsledky výzkumu ukazují, že mezioborová spolupráce je při vzdělávání osob s vývojovou poruchou jazyka klíčová, stejně tak i potřeba zvyšovat povědomí o vývojové poruše jazyka ve školách a jim přidružených institucích (Ndou a Omidire, 2022). V doporučení pro praxi v této práci je též zmíněna důležitost mezioborové spolupráce. V kombinaci se vzájemnou komunikací rodiny žáka s VPJ a školy se jedná o zásadní faktory úspěšného inkluzivního vzdělávání a maximálního rozvoje potenciálu daného žáka.

Autorky zmiňují důležitost pedagogů, kteří jsou žákům s VPJ oporou, poskytují jim množství informací a mají vliv na zařazení vhodných výukových metod zaměřených na rozvoj komunikačních schopností do výuky (Ndou a Omidire, 2022). Výsledky této práce poukazují na skutečnost, že danému žákovi s VPJ se ve výuce dostává množství nejrůznějších aktivit na rozvoj slovní zásoby, řeči i sociálních dovedností, které pro něj ve spolupráci s třídní učitelkou připravuje asistentka pedagoga.

Americká studie z roku 2020 se věnuje sociálním vazbám dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním inkluzivním vzdělávání. Zkoumá, jak děti s VPJ interagují se spolužáky a jak jsou jimi přijímány. Do výzkumu bylo zapojeno přes 400 dětí s VPJ a dětí intaktních z 56 inkluzivních tříd. Výsledky ukazují, že děti s vývojovou poruchou jazyka mají sporadické sociální sítě, jsou častěji izolovány. Mají tendenci se spojovat s vrstevníky s podobnou diagnózou, obecně se však sociálním interakcím spíše vyhýbají, ignorují ostatní děti a méně často s nimi spolupracují, což může vést k izolaci či odmítání ze strany spolužáků a zvýšenému riziku šikany. Tyto děti jsou často vnímány jako méně sociálně kompetentní. Mohou trpět sociálními úzkostmi, jsou obecně méně asertivní, na nižší úrovni se pohybuje i jejich sebeovládání. Autoři apelují na podstatnost komunikačních dovedností pro pozitivní interakce s okolím a úspěšné navazování přátelství mezi dětmi (Chen, Justice, Rhoad-Drogalis, Lin a Sawyer, 2020).

Výsledky této práce ukazují na skutečnost, že podobné chování můžeme sledovat i u žáků s VPJ v mladším školním věku. Jakub kontakt se spolužáky navazuje sporadicky, jeho vztahy s vrstevníky nejsou příliš hluboké, chování spolužáků působí místy nuceně. S extrémním chováním z jejich strany (např. se šikanou) se chlapec nesetkává, nicméně určitá bariéra a nejistota v přístupu k němu jako ke kamarádovi, či při nejmenším sobě rovnému, je zjevná.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá tématem podpory ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Text práce se skládá ze tří kapitol. První a druhá jsou kapitoly teoretické, věnují se charakteristice vývojové poruchy jazyka v kontextu neurovývojových poruch a možnostem základního vzdělávání žáků s touto diagnózou, včetně vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Poslední kapitola pojednává o vlastním výzkumném šetření, jsou vymezeny hlavní a dílčí cíle a k nim odpovídající výzkumné otázky. Je popsána výzkumná metoda případová studie a techniky sběru dat – pozorování a analýza anamnestických údajů a dokumentace. Majoritní částí textu této kapitoly je osobní případová studie, po které následují závěry a limity výzkumného šetření a doporučení pro praxi.

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza podpory ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka vzdělávaného v běžné základní škole. Byla stanovena výzkumná otázka: Jakým způsobem je žák s vývojovou poruchou jazyka podporován ve vzdělávání v základní škole hlavního vzdělávacího proudu? Byly popsány tři dílčí cíle: analýza podpůrných opatření, která jsou žákovi nastavena, analýza podpory v domácím prostředí žáka a analýza podpory ze strany spolužáků žáka; a k nim tři odpovídající výzkumné otázky.

Pro splnění cíle byla jako hlavní výzkumná metoda zvolena osobní případová studie, byl sledován devítiletý žák, který se vzdělává v běžné základní škole v Praze. Autorka analyzovala lékařské zprávy a doporučení školských poradenských zařízení, popsala rodinnou i osobní anamnézu, prostředí, ve kterém žák vyrůstá, psychomotorický vývoj a osobnost žáka, jeho výuku a vzdělávání v běžné základní škole, při němž byla po několik měsíců (od ledna do května roku 2024) přítomna jako nezúčastněný pozorovatel.

Závěry výzkumného šetření obsahují odpovědi na výzkumné otázky týkající se podpory sledovaného žáka ve vzdělávání. Z šetření vyplývá, že žák je výrazně podporován ze strany rodiny i školy, ve které se vzdělává. Má nastavena podpůrná opatření s převažujícím stupněm 3, týkají se úprav metod, forem i organizace vzdělávání, hodnocení, úprav v oblasti obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání, personální podpory asistentem pedagoga, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu i využívání speciálních pomůcek při výuce i vzdělávání v domácím prostředí. Při jeho vzdělávání je často využívána

vizualizace, konkretizace, motivace a pochvaly. Zejména matka žáka má velký zájem na tom, aby i přes veškerá specifika vyplývající z jeho diagnózy zažíval ve škole úspěch, tak jako jeho vrstevníci.

Bakalářská práce odborně nahlíží na vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, informace z odborných publikací, článků a webových stránek jsou doplněny o podrobnou osobní případovou studii jediného vybraného žáka. Závěry výzkumného šetření proto nejsou obecně platné pro každého žáka s VPJ vzdělávaného v běžné škole, mohou však sloužit jako inspirace pro rodiče dětí s touto diagnózou a pedagogické pracovníky inkluzivních škol.

Získané poznatky jsou přínosné pro obor speciální pedagogiky a logopedie. Mohou sloužit odborníkům i rodičům jako vhled do praxe inkluzivního vzdělávání žáků s vývojovou poruchou jazyka, kterým jsou pro naplnění jejich potenciálu nastavena vhodná podpůrná opatření. Práce též obsahuje konkrétní doporučení pro praxi, jimiž se mohou inspirovat pedagogičtí pracovníci inkluzivní třídy nebo školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- AMBLER, Z. *Základy neurologie*. Praha: Galén, 2011. ISBN 978-80-7262-794-3
- BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6
- DLOUHÁ, O. Etiologie a genetika poruch řeči. In: DLOUHÁ, O. et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017, str. 67-73. ISBN 978-80-7492-314-2
- DLOUHÁ, O. Vývojová dysfázie. In: DLOUHÁ, O. et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017, str. 67-73. ISBN 978-80-7492-314-2
- DLOUHÁ, O. et al. *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
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4
- HRICOVÁ, A., ONDRÁŠEK, S., URBAN, D. *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-247-4104-8
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2
- KNOTOVÁ, D. et al. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2
- KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči; Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7
- MAŇÁK, J., ŠVEC S., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3802-0

- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. et al. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2
- NEUBAUER, K. Diagnostika v klinické logopedii. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. et al. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, str. 69-74. ISBN 80-7178-546-6
- NEUBAUER, K., NEUBAUEROVÁ, L., KADANÍKOVÁ, J., SKALOVÁ, H., SOTONOVÁ, M. Podpůrná opatření pro žáky s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy. In: NEUBAUER, K., NEUBAUEROVÁ, L., TÜBELE, S. et al. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený kostelec: Pavel Mervart, 2017, str. 27-44. ISBN 978-80-7465-261-5
- NEUBAUER, K., NEUBAUEROVÁ, L., TÜBELE, S. et al. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-261-5
- NEUBAUER, K. et al. *Kompedium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1
- NIND, M., HALL, K. L., CURTIN, A. *Research methods for Pedagogy*. London; New York: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury publishing, 2016. ISBN 978-1-4742-4281-3
- NOVAK, N. Logopediska obravnava otrok z razvojno jezikovno motnjo in pridruženo motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje. *Slovenska pediatrija*. 2023. 30, 3. str. 142-147. ISSN 1318-4423
- OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0
- ONDRÁČKOVÁ, L., VACKOVÁ, M. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, D. et al. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, str. 51-53. ISBN 978-80-247-4502-2
- POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, K. et al. *Kompedium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018, str. 283-315. ISBN 978-80-262-1390-1

POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojové poruchy řeči/jazyka/komunikace v současném konceptu neurovývojových poruch – aneb jak na háďata v mozku. *Listy klinické logopedie*. 2018. 2, 1. str. 39-44. ISSN 2570-6179

SLOMEK, Z., IRA, V. Poradenské služby ve školním prostředí. *Kontakt*. 2006. 8, 2. str. 335-339. ISSN 1212-4117

ŠKODOVÁ, E. Terapie vývojové dysfázie. In: DLOUHÁ, O. et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017, str. 166-178. ISBN 978-80-7492-314-2

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

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Vývojová dysfázie. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. et al. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, str. 106-142. ISBN 80-7178-546-6

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

Elektronické zdroje

BISHOP, D.V.M., SNOWLING, M.J., THOMPSON, P.A., GREENHALGH, T. CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*. 2016. 11, 7. ISSN 1932-6203. Dostupné z <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>

CHEN, J., JUSTICE, L. M., RHOAD-DROGALIS, A., LIN, T.-J., SAWYER, B. Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. *Child Development*. 2020. 91, 2. ISSN 0009-3920. Dostupné z <https://doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1111/cdev.13183>

Education Endowment Foundation (2021). Peer tutoring [online]. Dostupné z <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring>

MATIĆ, A., KUVAC KRALJEVIĆ, J., KOGOVSĚK, D., NOVŠAK BRCE, J., ROCH, M. Developmental language disorder and associated misconceptions: a multi-country

perspective. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2021. 57, 1. ISSN 1331-3010.

Dostupné z <https://www.ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=1028632>

Národní pedagogický institut (2018). Inkluze v praxi [online].

Dostupné z <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolního-poradenskeho-pracoviste>

Národní ústav pro vzdělávání (nedatováno). Školská poradenská zařízení [online].

Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

NDOU, N. N., OMIDIRE, M. F. Systemic support for learners with developmental language disorders in Zimbabwe and South Africa. *South African Journal of Communication Disorders* [online]. 2022. 69, 1. ISSN 2225-4765.

Dostupné z <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.850>

WHO. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics [online]. 2019.

Dostupné z <https://icd.who.int/dev11/1-m/en>

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online].

Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In: *Zákony pro lidi* [online].

Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

In: *Zákony pro lidi* [online]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online].

Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20230701>

Seznam příloh

Příloha 1 – Medvídek s klíči

Příloha 2 – Tabulka s tiskacími a psacími písmeny

Příloha 3 – Karty pro rozlišení délky samohlásky

Příloha 4 – Tabulka na násobení

Příloha 5 – Informovaný souhlas zákonného zástupce žáka s účastí na šetření, poskytnutím anamnestických údajů a dokumentů a doplňujících informací k bakalářské práci

Příloha 6 – Lékařská zpráva (oddělení foniatrie, 2019)

Příloha 7 – Lékařská zpráva (oddělení klinické psychologie, 2020)

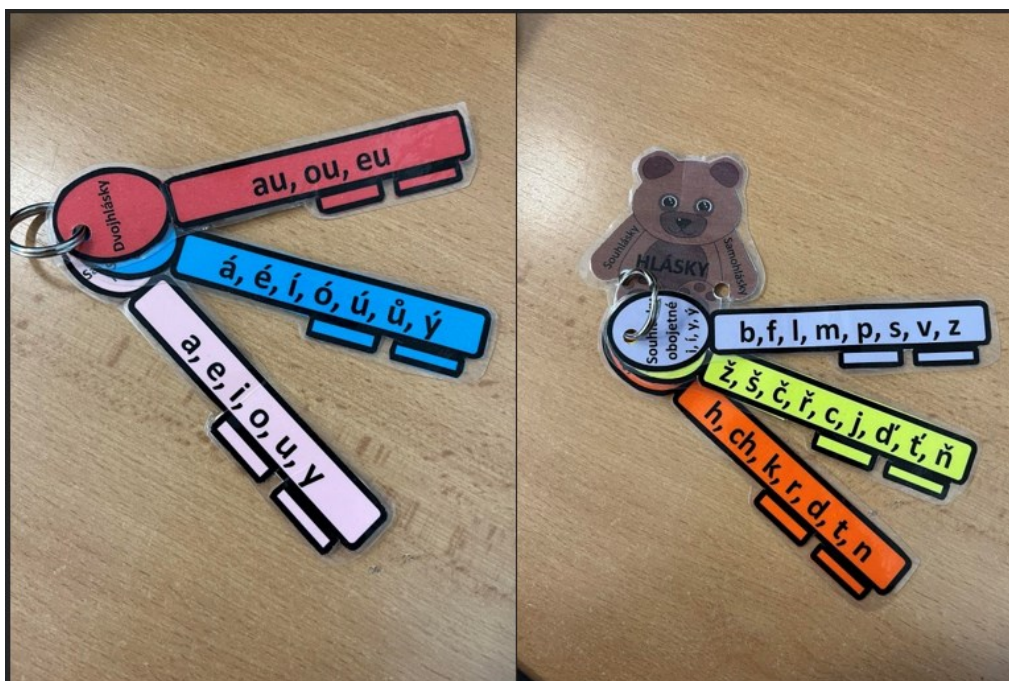
Příloha 8 – Lékařská zpráva (oddělení klinické psychologie, 2022)

Příloha 9 – Lékařská zpráva (oddělení klinické logopedie, 2022)

Příloha 10 – Doporučení PPP (2020)

Příloha 11 – Doporučení PPP (2023)

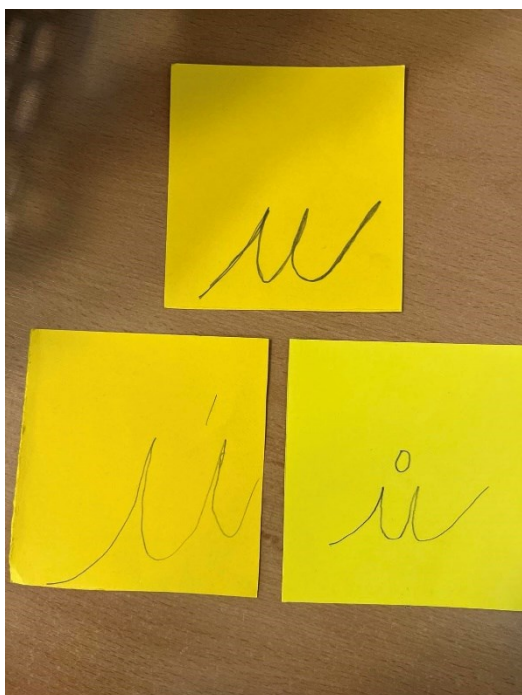
Příloha 1



Příloha 2



Příloha 3



Příloha 4

A green folder with a white table on the cover. The table contains a grid of numbers from 1 to 100, arranged in 10 rows and 10 columns. The numbers are: Row 1: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10; Row 2: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20; Row 3: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30; Row 4: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40; Row 5: 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50; Row 6: 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60; Row 7: 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70; Row 8: 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80; Row 9: 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90; Row 10: 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

Příloha 5

Informovaný souhlas zákonného zástupce žáka s účastí na šetření, poskytnutím anamnestických údajů a dokumentů a doplňujících informací k bakalářské práci

Téma bakalářské práce: Podpora ve vzdělávání žáka s vývojovou poruchou jazyka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Autor bakalářské práce: Anežka Nováková

Souhlasím, rozumím a jsem si vědom/a toho, že:

- výzkumné šetření sledující mého syna může být zveřejněno a prezentováno, aniž by bylo možné mého syna identifikovat
- poskytnu anamnestické údaje, dokumentaci a další informace o svém synovi a poskytnuté dokumenty budou součástí příloh práce
- obsahem výzkumného šetření mohou být také osobní, soukromé a citlivé záležitosti týkající se mého syna
- kdykoliv mohu zrušit svoji účast na výzkumném šetření
- se mohu kdykoliv obrátit na autorku práce s jakýmikoliv dotazy týkajícími se výzkumného šetření

Držitel souhlasu: Anežka Nováková

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum a podpis:

LÉKAŘSKÁ ZPRÁVA

Datum 9.10.2019

Pacient:	[REDACTED]	Rodné číslo:	[REDACTED]
Bydliště:	[REDACTED]	Pojišťovna:	[REDACTED]
Telefon:	[REDACTED]	Věk:	4 roky, 11 měsíc
Zařízení:	Foniatrie a audiologie		[REDACTED]
Adresa:	[REDACTED]		[REDACTED]
Telefon:	[REDACTED]		[REDACTED]

Anamnéza:

28.5.2018

RA: matka - 1989, hospodářka školy, zdravá, otec - 1973, řidič, zdravý, bratr - [REDACTED] zdravý. Rodina žije pohromadě.
 OA: IV / 2 (UPT, spont. ab) gravidita bez komplikací, porod v termínu, plánovaná sekce, z důvodů matky, PH 3330 g / 48 cm, nekříšen, ikterus: slabou, kojen: 13 měs,

Motorický vývoj: rhb -Vojtova metoda, krátce, samostatná chůze ve 12 měs., pleny do 2 let.
 Operace: 0, úrazy: 0, mesotitis: 1x oboustranný, neštovice: 0, očkován dle kalendáře, medikace, na logopedickou péči od 3,5 let, vyš. na očním.

Vývoj řeči: první slova kolem roku, potom pomalý, hodně ukazuje, rozumí dobře.

SA: do školky od 3 let - adaptace bez problémů.

Je aktivní, raději si hraje sám, je paličatý. Pravák. Rád si hraje s auty, maškami, kostkami.
 V noci spí klidně, nebudí se, nechrápe.

Dekurs:

9.10.2019 15:18 - dg. F801

Subj.: na logopedii chodil, nespolupracoval. Plánují nástup k nové logopedce od 11/19, byl v péči spec. logopedky.
 [REDACTED] mluví v jednoduchých větách, rozumí dobře. Vážněji nestonal, pouze angíny. V noci spí klidně, nebudí se, nechrápe

U: bubínky jsou šedé, df,

Tympano. křivky typu a a

SA: SRT - 25 dB

[REDACTED] je klidný, spolupracuje ochotně, i když krátce, je třeba ho k cílené spolupráci stimulovat. Zatím tvoří jednoduchá dvouslovná spojení, slovesa zatím začíná používat - spíše zachycena onomatopoe a gesta.

Je patrné, že má dobrý mluvní pud, komunikuje ochotně, ale větší část verbální produkce není srozumitelná. Složitější instrukci zatím nerozumí, vybere si nejpravděpodobnější řešení.

Artikulace je neobratná, pohyby jazyka zatím ani nenapodobí, jen vyplázne jazyk. Hlas je dětský.

Dg: nerovnoměrný vývoj schopností, opožděný vývoj řeči na podkladě velmi těžké smíšené vývojové dysfázie.

Závěr: s matkou probírána dg. a možnosti rehabilitace. Prosíme o laskavé vyš. dr. [REDACTED] (obj. se na tel. čísle [REDACTED])

Prosíme o laskavé vyšetření na dětské neurologii v ordinaci dr. [REDACTED] (obj. telefon [REDACTED])

tel. [REDACTED] obj. středa a pátek 9-12:30. Pro školní rok 2020-21 by bylo vhodné zařazení do logopedické MŠ. Vzhledem k závažnosti postižení prosíme o co nejintenzivnější

logopedickou péči, jak bude z kapacitních důvodů možné. Kontrola za 6 měs. s výsledky.

PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ

PhDr. [redacted]
ordinace klinické psychologie

Pro **pediatr, foniatr, neurolog, rodiče**

Rodné číslo [redacted] dne 26. května 2020

Shrnutí

5,5letý, vyšetřen pro OVŘ. Foniatrie MUDr. [redacted], těžká snížená vývojová dysfázie. Neurologie MUDr. [redacted] EEG nebylo možno vyšetřit, zprávu nemají (nedokončeno pro nouzový stav). Logopedická péče od 3,5let [redacted] nespocořpracoval; od 11/19 Mgr [redacted] lépe spolupocořracuje. Chodí do běžné MŠ od 3,5let, adaptace bez problémů, ale má potíže v komunikaci. Je aktivní, paličatý, nevydrží se soustředit. Pohybově je šikovný - kolo, lyže. Rodiče ho nemohou dovážet do logopedické školky ani do stacionáře, bude mít asistentku v běžné MŠ. RA z hlediska poruch řeči negativní, bratr 2.tř., zdravý, nechodil na logopedii.

Z vyšetřeni

dobře zvládl odloučení od maminky, milý, přes těžkou poruchu řeči komunikativní, ale kvalita spolupráce a soustředění kolísá, je hodně impulsivní, je nutné ho zvýšeně usměřovat a rychle střídat činnosti. Řeč je v expresi i percepci pod úrovni 3letého dítěte (dle škály Gesella). Tvoří 3-5slovné věty, spíše převažují 1-3slovné odpovědi, málo užívá slovesa, pomáhá si gesty a onomatopoi. Artikulace je neobratná, setřelá, horší srozumitelnost. Lépe rozumí tomu co vidí, než tomu co slyší, otázkám a složitějším pokynům nerozumí. Básničky/pisničky neumí. Zopakuje 2slovné spojení na úrovni 2letého dítěte. Aktuální intelektové výkony verbální snížené - většinu verbálních úkolů pro svůj věk nezvládne pro poruchu porozumění. Intelektové výkony neverbální průměrné až podprůměrné, v neverbálním testu SON-R výkon odpovídá průměrnému testovému věku 4;10. Grafomotorika neobratná, jednodušší kresba. Úchop tužky v pěst, je nutné mu správně nastavit. Lateralita zkřížená, dominantní pravá ruka (méně vyhraněná) a levé oko.

Závěr a doporučení :

Opožděný vývoj řeči na podkladě těžké smíšené vývojové dysfázie (receptivní, expresivní), vývoj rozumových schopností korespondující s dysfatickým vývojem s oslabením verbálních složek, výkony neverbální průměrné až podprůměrné, neobratná grafomotorika. Porucha pozornosti a impulsivitou.

Jedná se o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ideální by bylo zařazení do logopedické MŠ, v běžné MŠ nutná podpora asistenta pedagoga, zohlednění potíží v řeči i porozumění (jednodušší pokyny), multisenzoriální přístup, celková stimulace. Nadále pravidelná ambulantní logoped.péče. Závěry vyšetřeni s matkou probrány, psychologická kontrola na jaře 2021 (nutný bude odklad ŠD), nebo dříve dle potřeby.

PhDr. [redacted]

PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ

PhDr. [redacted]
ordinace klinické psychologie

Pro pediatr, foniatr, rodiče

Rodné číslo [redacted] dne 25. dubna 2022

Shrnutí

7,5letý, sledován pro OVR - těžkou smíšenou vývojovou dysfázií, nyní přichází ke kontrole po odkladu ŠD. Logopedická péče od 5let Mgr. [redacted] předtím nespolupracoval. Chodí do běžné MŠ od 3,5let, má potíže v komunikaci, od 9/20 má asistentku. Rodiče plánují integraci do běžné ZŠ s asistencí RA z hlediska poruch řeči negativní; bratr 2011, zdrav, nechodil na logopedii.

Z vyšetření

[redacted] je milý, snaží se vyhovět, pracuje poměrně vytrvale, ale těžší úkoly ho odrážejí, řuká "vůbec nejde". Výkony limitovány přetrvávající těžkou poruchou v expresi i porozumění. Tvoří 3-5slovné agramatické věty, vynechává krátké větné členy. Artikulace je neobratná, setřelá, elize a metateze hlásek (leje-jele), horší srozumitelnost. Slovní zásoba aktivní ani pasivní neodpovídá věku. Časté odpovědi na úrovni asociací, bez porozumění smyslu otázky, potíže patrné i v jednoduché konverzaci, odpovídá bezmyšlenkovitě, to co má naučené (co jsi dělal o víkendu? - "přišel Ježíšek, přinesl dárek"). Lépe rozumí tomu co vidí, než tomu co slyší, otázkám a složitým instrukcím nerozumí (porozumění pod úroveň 4let). Básničky/pisničky umí asi dvě jednoduché. Zopakuje 2-3slovné spojení na úrovni 2,5letého dítěte. Fonemická diferenciací nezralá, úkolu nerozumí. Iničiální hlásku ve slově neurčí [redacted]. Intelektové výkony verbální snižené - pásmo LMR - většinu verbálních úkolů pro svůj věk nezvládne pro poruchu porozumění. Výkony neverbální průměrné až podprůměrné. Grafomotorika neobratná, kresba postavy jednoduchá (nitkovitý trup, nepřesné detaily a proporce). Lateralita zkřížená, dominantní pravá ruka a levé oko.

Závěr a doporučení :

Trvá těžce opožděný vývoj řeči na podkladě těžké smíšené vývojové dysfázie (receptivní, expresivní), s přidruženými deficity verbální paměti a sluchové percepce a diferenciací. Kognitivní výkony verbální limitovány dysfatickými potížemi, výkony neverbální průměrné až podprůměrné, neobratná grafomotorika.

Jedná se o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ideální by bylo zařazení do logopedické ZŠ. V běžné ZŠ bude nutná vyšší míra podpory včetně asistenta pedagoga, spec ped přístupy ve výuce, multisenzoriální přístup, zohlednění potíží v řeči i porozumění.

Závěry vyšetření s rodiči probrány, nadále pravidelná ambulantní logoped. péče, psychologická kontrola dle potřeby.

PhDr. [redacted]

Příloha 9

LÉKAŘSKÁ ZPRÁVA

Datum 2.5.2022

Pacient: [redacted]
Bydliště: [redacted]
Telefon: [redacted]

Rodné číslo: [redacted]
Pojišťovna: [redacted]
Věk: 7 let, 6 měsíců

Zařízení: [redacted]
Adresa: [redacted]
Telefon: [redacted]

Odbornost: [redacted]
IČP: [redacted]
Lékař: [redacted]

[redacted] je veden v péči ordinace klinické logopedie od listopadu 2019 pro těžký stupeň vývojové dysfázie smíšené. Dosavadní logopedická péče byla vedena s cílem rozvinout slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti, fixaci větné stavby a korekci dysgramatismů. Značná část péče je věnována rozvoji zrakové a sluchové percepce, motoriky mluvidel a pozvolna nábivku artikulace. Trvá porucha hlubšího porozumění, je stále nutno ověřovat, zda chlapec porozuměl. Z tohoto důvodu je přítomnost asistenta pedagoga při výuce velkým přínosem.

Mluvní projev je již více obsáhlý, vzhledem k rychlému tempu řeči, chudší slovní zásobě, horší artikulační obratnosti, málo srozumitelný [redacted]í kratší věty, s nesprávným slovosledem, dysgramatismy, slovní zásoba se stále rozvíjí. Již je schopný opakovat izolovaná slova s nepřesnostmi, počet slabik a pořadí samohlásek ve slovech již zvládá. Tvoření artikulačního plánu se zlepšilo, nicméně vlastní sebekontrola mluvního projevu ještě není dobrá. Což má významný vliv např. psaní diktátů. Přesto má již řeč má sdělovací charakter.

S ohledem na stupeň vývojové dysfázie je velmi důležité nastavení podpůrných opatření ve vzdělávání, podporu chlapci a všem, kdo se budou na další péči podílet. Logopedická péče trvá.

Děkuji Mgr. [redacted]

Naše Zn. (č.j.): [redacted]
 Datum: 27.2.2020 [redacted]
 Vyřizuje: [redacted]
 Evid. č. spisu: [redacted]
 IZO ŠPZ: [redacted] paní [redacted]

DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení: [redacted]
 Datum narození: [redacted] Věk v den vyšetření: 5 let 4 měsíce 7 dnů
 Bydliště: [redacted]
 Škola: [redacted] Třída:
 Ročník: [redacted]

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO

Převažující stupeň PO: **3** Identifikátor znevýhodnění: **16S4S00**
 Změna stupně: ano Další znevýhodnění: **000000**

Návrh organizační formy vzdělávání:

- bez IVP třída, oddělení, studijní skupina v běžné škole podle §16, odst. 9 ŠZ
 s IVP zařazení do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 ŠZ

Datum přijetí žádosti o poskytnutí por. pomoci: 19.2.2020
 Data vyšetření v ŠPZ: 26.2.2020 Datum konzultace se školou: 20.2.2020
 Platnost doporučení do: 30.9.2020 Termín nového posouzení SVP³⁾: 6.2020
 Návrh poskytování pod. opat. (od-do): 4.3.2020 - 30.9.2020

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

Psychologické vyšetření potvrdilo nerovnoměrný vývoj schopností, opožděný vývoj řeči na podkladě velmi těžké smíšené vývojové dyslázie, výrazný negativismus a susp. ADHD s převládající viditelnou hyperaktivitou. Aktuálně v péči logopedie, foniatrie, psychologie a klinické psychologie.

Chlapec obtížně navazuje kontakt, veškeré úkolové situace odmítá - nechce pracovat. Pokud něco nevyjde na první pokus, odmítá dále pracovat a vzteká se. V případě neúspěchu či nepochopení situace se objevuje agresivita (začíná dupat, křičet, kopat do dveří atd.) V MŠ se objevují tendence útočit na děti v podobně „plácání“, které pramení z nedostatečné schopnosti komunikovat s vrstevníky a nezvládnutí sociálních situací. Chlapec velmi často odmítá pracovat, odpovídat a snadno se sekne a následně truceje. V takovém případě nic nepomáhá, pouze nechat ho zklidnit se. Chlapec do 4,5 let nemluvil, následně velký posun v řečovém vývoji. I přes výrazný posun v řečovém vývoji je pro něj zvládnutí sociálních situací náročné.

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory/IVP (pokud byl poskytován)

Chlapec neměl stanovená podpůrná opatření, a proto je nutné je nastavit.

III. Podpůrná opatření (Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky 3

- Doporučované metody
 - individuální přístup
 - cílená stimulace rozvoje řeči (podpora asistenta pedagoga)
 - cílený rozvoj slovní zásoby (podpora AP)
 - individuálně pracovat s dítětem dle pokynů logopeda (podpora AP)
 - cílené zapojení dítěte do kolektivu třídy (podpora AP)
 - hledání aktivit, dovedností, které dítě baví (podpora AP)

- snaha rozvíjet i oblasti, které chlapce nebaví - hledat možnosti, jak ho zapojit za podpory AP (př. rozvoj grafomotoriky)
- respektování zásad pro vyloučení dětí s új. ADHD
- častá zpětná vazba k projevům chování (vhodného i nevhodného), využití spolupráce asistenta pedagoga
- vytvoření jednotného a srozumitelného systému motivování a hodnocení (spolupráce s oběma rodiči, asistentem pedagoga)
- struktura času činnosti v MŠ
- stanovení jasných a pro chlapce přehledných pravidel chování (spolupráce s AP)
- poskytování častější možnosti pohybového odreagování
- v případě výrazného negativismu umožnit dítěti vlastní způsob relaxace a zklidnění (podpora AP)
- ocenit i jen dílčí snahu bez ohledu na výsledek
- pozitivně motivovat k dlíčím aktivitám
- snažit se probudit zájem dítěte o zadanou činnost (podpora AP)
- pracovat s pozitivní motivací - chválit, povzbuzovat
- respektování pozvolnějšího osvojení předškolních dovedností (od září 2020) - individuální přístup (podpora AP)

Forma vzdělávání ¹⁾ **3**
denní

Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni; požadavky na práci pedagogů; podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu; požadavky na specifika domácí přípravy) **3**
Běžná dle programu MŠ Vinof

Personální podpora ve škole

Podpora a spolupráce AP

Personální podpora - pedagogická	Stupeň	Počet hodin	Zdroj financov. ³⁾	Kód NFN ³⁾	Od-do
<input checked="" type="checkbox"/> Asistent pedagoga	3	30	PNFN	P4x0,75 03B502A30	4.3.2020 30.9.2020
<input type="checkbox"/> Další pedagogický pracovník					
<input type="checkbox"/> Školní speciální pedagog					
Zdůvodnění potřebnosti opatření pro školu (podmínky školy):					
<input type="checkbox"/> Školní psycholog					
Zdůvodnění potřebnosti opatření pro školu (podmínky školy):					

Speciální učebnice a pomůcky (uveďte také období užívání pomůcky)	Stupeň	Souborů /ks	Forma pořízení ⁴⁾	Kód NFN ³⁾	Od-do
Logopedické zrcadlo [A.II.2.1]	2	1	PNFN	1300 A2C201A01	4.3.2020 30.9.2020
Pomůcky pro rozvoj řeči, komunikačních schopností a logopedickou podporu (dle potřeby žáka) [U.II.2.7]	2	1	PNFN	500 U2C207A01	4.3.2020 30.9.2020
			PNFN		

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (dle zdravotního stavu, zátěžové situace v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Pravidelná spolupráce rodičů.

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (stupeň podpůrného opatření) **2**

Další doplňující informace

V dne 27.2.2020

Zpracoval(a):

Mgr. [redacted]
psycholog

Mgr. [redacted]
vedoucí pracoviště

Pedagogicko-psychologická poradna [redacted]

školské poradenské zařízení

razítko pracoviště

Na vědomí:

Poučení: **Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.**

VI. Převzetí doporučení

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (od 1/2020 není povinné)

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO NE

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním navržených doporučených podpůrných opatření

Prohlašuji, že:

- a) výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- b) byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- c) byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- d) podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.

Pole pro doplnění vyjádření rodiče nebo školy:

Vyjádření informovaného souhlasu rodiče: ANO NE S VÝHRADAMI

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

1) § 25 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

2) § 16 odst. 2 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

3) NFN = normovaná finanční náročnost, kód PNFN upozorňuje, že normovaná finanční náročnost je podmíněná; finanční prostředky ze státního rozpočtu na tato podpůrná opatření se požadují/poskytují pouze v případě, pokud žák nemůže využít již dříve doporučené podpůrné opatření financované ze státního rozpočtu na základě doporučení pro jiného žáka

4) V = Výpůjčka; N = Nákup, J = jiné, kód PNFN viz poznámka pod čarou 3)

5) Dle odst. 4 § 16 vyhl. 27/2016 Sb. ŠPZ ve spolupráci se školou vyhodnocuje doporučená podpůrná opatření, podle vyhláškou stanovených pravidel, nezávisle na v tomto poli stanoveném termínu pro nové posouzení speciálních vzdělávacích potřeb.

6) Kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPP). Škola vykáže toto opatření, pouze pokud nelze žákovi poskytovat podpůrné opatření v rámci stávající skupiny.



Naše Zn. (č.j.):

Datum:

28.7.2023

Vyřizuje:

Evid. č. spisu:

IZO ŠPZ:

DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení:

Datum narození:

22.10.2014

Věk v den vyšetření:

8 let 7 měsíců 8 dnů

Bydlíště:

Škola:

Ročník:

2.

Třída:

2.C

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO

Převažující stupeň PO:

3

Identifikátor znevýhodnění:

16S4T00

Změna stupně:

ano

Další znevýhodnění:

000000

Návrh organizační formy vzdělávání:

 bez IVP třída, oddělení, studijní skupina v běžné škole podle §16, odst. 9 ŠZ s IVP zařazení do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 ŠZ

Datum přijetí žádosti o poskytnutí por. pomoci:

1.5.2023

Data vyšetření v ŠPZ:

30.5.2023

Datum konzultace se školou:

15.5.2023

Platnost doporučení do:

31.8.2024

Termín nového posouzení SVP²⁾:

5.2024

Návrh poskytování pod. opat. (od-do):

1.9.2023 - 31.8.2024

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

Jedná se o chlapce s opožděným vývojem řeči na podkladě těžkého stupně smíšené vývojové dysfázie (receptivní, expresivní), susp. též ADHD (z pozorování).

Při vyšetření patrné projevy těžkého stupně smíšené vývojové dysfázie - jak ve složce receptivní, tak expresivní. Chlapcovy školní výkony jsou dysfatickými potížemi výrazně limitovány. Vyučování a proces vzdělávání může též negativně ovlivňovat snížená schopnost koncentrace pozornosti na práci. Objevuje se psychomotorický neklid, odbíhání od práce a zvýšená unavitelnost (může vést k negativismu či agresivním reakcím).

Další péči je nutno realizovat ve speciálně-pedagogickém centru pro vady řeči.

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory/IVP (pokud byl poskytován)

Chlapec měl nastavena podpůrná opatření ve smyslu AP již v rámci docházky do MŠ, poté po celou dobu docházky do 1. ročníku. Ve vyhodnocení IVP za 1.ročník vzdělávání patrné dílčí pokroky, projevují se však limity pramenící z výše zmíněných diagnóz chlapce.

V rámci běžného proudu vzdělávání je podpora ve smyslu AP i nadále nutná.

III. Podpůrná opatření (Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky

ve všech vyučovacích předmětech:

- prosím o nalezení takového místa v zasedacím pořádku, aby chlapec měl dobré podmínky pro udržení pozornosti (jako vhodné se jeví posazení do bezprostřední blízkosti AP, aby byla umožněna pravidelná přímá interakce)
- zvýšený individuální přístup k dítěti, respektovat individuální pracovní tempo
- pracovat po kratších, častěji se střídajících úsecích, strukturování úkolů do kratších logických celků, častá kontrola práce (podpora AP)
- střídání činnosti po 10-20 min. (mít připravený konkrétní program a použít dle situace)

Doporučení ŠPZ

str. 1 z 4

- maximální konkretizace učiva se zaměřením na základní učivo, v případě jeho automatizace rozšiřování na další učební celky
- při výkladu nové látky, kdy je nezbytná koncentrace pozornosti více zapojit AP
- v hodinách aplikovat více metod, činnosti obměňovat a využívat motivující postupy, vhodné je prošťřít frontální, skupinové, individualizované vyučování
- umožňovat, respektovat pomocné kroky do stádia automatizace
- oznámit včas konec práce, hodiny nebo změnu činnosti.
- vytvoření jednotného a srozumitelného systému motivování a hodnocení
- přesvědčit se, zda žák zadání a pojmům rozumí, dávat krátké, jasné, srozumitelné pokyny, pokyny postupně sdělovat (ne dávat jich víc najednou)
- počítat s pomalejší automatizací výukových vědomostí a dovedností
- ponechat dostatečně dlouhou dobu na osvojení a fixaci nové látky, dovednosti a vědomosti již osvojené je nutno neustále procvičovat, vracet se k nim četnou variabilitou vztahů
- kontrolovat správnost postupu, ne jen výsledek (hodnotit i dílčí kroky postupu)
- osvojení učiva je vhodné ověřovat po malých úsecích, po kratších úsecích, ověřovat dostatečně procvičené znalosti
- vyloučit časově limitované úkoly (např. diktované matematické prověrky), vyhnout se časovému stresu, prodloužit čas na práci i kontrolu, v případě potřeby úkoly/práci zkrátit, hodnotit splněnou část, v případě potřeby zjednodušit testový materiál
- v případě viditelné únavy, přistoupit k odpočinku či jednoduché činnosti (podpora AP), umožnit dlitěti pohybové uvolnění v případě potřeby i v průběhu vyučovacíh hodin
- na chyby z nepozornosti, z ukvapenosti doporučuji upozornit a dávat možnost oprav
- mít na paměti menší pružnost v reakcích na náhlé změny, nové situace apod., je potřeba dítě na tyto změny dopředu připravit, vysvětlit mu, co ho čeká, využívat vizuální podporu (zde může výrazně pomoci AP)
- stanovení jasných a pro chlapce přehledných pravidel chování (spolupráce s AP), jasné nastavit normy a důsledně trvat na jejich dodržování
- na projevy typické pro ADHD, ADD pokud možno nereagovat (např. psychomotorický neklid, obtíže s udržením pozornosti, vykfikování apod.)
- multisenzorický přístup, zapojení všech smyslů při učení, práci a úkoly podporovat vizuálně, využívat pomůcek, umožnit manipulaci, hlasitý popis, tabulky, sítě, názorný výklad, využívat mnemotechnické pomůcky – např. plastické modely písmen
- cílená stimulace rozvoje řeči, rozvoj slovní zásoby (podpora AP)
- ve větší míře opakovat cvičení na rozvoj sluchového vnímání, používat obrázky, vizualizovat hlásky, upevňovat diferenciaci hlásek formou her (pexeso s obrázky lišícími se jedním fonémem apod.), poskytnout větší časovou dotaci na pochopení rozdílnosti hlásek a vypracování úkolu, systematicky rozvíjet fonemický sluch
- dohlédnout na zaznamenání domácího úkolu (spolupráce AP)
- tolerance specifické chybovosti ve výkonech chlapce, v psaném projevu zohledňovat chyby z důvodu oslabeného sluchového vnímání
- učit dítěti vnášet do práce systém, pomáhat při volbě strategií učení, do probíraného učiva nacházet vazby na již interiorizované vědomosti, dovednosti a návyky učit řadit činnosti podle důležitosti, učit dítě dokončovat započatou práci, být v tom důsledný (podpora AP)
- v matematice může mít obtíže při zápisu matematických symbolů a matematického textu, zápisu čísel řádně pod sebe, zejména při písemných algoritmech - nutná tolerance, dopomoc a kontrola
- ocenit i jen dílčí snahu bez ohledu na výsledek, pracovat s pozitivní motivací - chválit, povzbuzovat
- pozitivně motivovat k dílčím aktivitám
- snažit se probudit zájem dítěte o zadanou činnost, neustále se snažit dítě aktivovat a zapojovat do procesu učení (zde může výrazně pomoci AP)

Úpravy obsahu vzdělávání : 3:

Doporučuji chlapce vzdělávat dle IVP za podpory AP. Prosim o sestavení IVP tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi chlapce. Maximální konkretizace učiva se zaměřením na základní výukové oblasti a poznatky za podpory AP.

Forma vzdělávání ¹⁾ : 3:
denní

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání ²⁾ : 3:
Maximální konkretizace učiva se zaměřením na základní výukové oblasti a poznatky za podpory AP.

Personální podpora ve škole
AP bude k dispozici chlapci pro pomoc a spolupráci - viz výše zmíněné metody výuky.
Chlapec vyžaduje zvýšený dohled a péči. V rámci individuální práce AP s chlapcem rozvíjet sociální a komunikační dovednosti ve vztahu k dospělým i dětem. Mít na paměti menší pružnost v reakcích na náhlé změny, nové situace apod., je potřeba dítě na tyto změny dopředu připravit, vysvětlit mu, co ho čeká, využívat vizuální podporu. Pokud dojde k afektu, neřešit v tu chvíli, co se stalo, dopřát chlapci klid, podporu a porozumění i beze slov, možnost odejít (s AP) do klidové zóny. Po odeznění afektu je možné situaci s chlapcem rozebrat. AP bude chlapci pomáhat lépe se soustředit na aktivity ve třídě, umožnit mu pracovat v individuálním režimu, dle jeho aktuálních možností a potřeb. AP bude chlapci nastavovat hranice, důsledně jej vést k dodržování pravidel. Nutné je chlapce povzbuzovat, podporovat přiměřený kontakt s vrstevníky, reagovat na jeho unavitelnost.

Personální podpora - pedagogická	Stupeň	Počet hodin	Zdroj financov. 2)	Kód NFN 3)	Od-do
<input checked="" type="checkbox"/> Asistent pedagoga	3	30	PNFN	P2x0,75 03B501A30	1.9.2023 31.8.2024
<input type="checkbox"/> Další pedagogický pracovník					
<input type="checkbox"/> Školní speciální pedagog					
Zdůvodnění potřebnosti opatření pro školu (podmínky školy):					
<input type="checkbox"/> Školní psycholog					
Zdůvodnění potřebnosti opatření pro školu (podmínky školy):					

Hodnocení žáka (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení dle charakteru obtíží) 3

Hodnocení dle IVP s přihlédnutím k obtížím. Hodnotit dílčí splněné části, vše podle aktuální kondice žáka a s ohledem na posílení motivace dítěte. Doporučuji slovní hodnocení.

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (dle zdravotního stavu, zátěžové situace v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Pravidelná spolupráce rodič - škola. Nadále je nutná pravidelná logopedická péče. Další péči je nutno realizovat ve speciálně-pedagogickém centru pro vady řeči.

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (stupeň podpůrného opatření) 3

Další doplňující informace

Pro dítě by bylo vhodnější vzdělávání v logopedické základní škole, matce tato skutečnost opakovaně doporučována.

V dne 28.7.2023

Zpracoval(a):

Mgr. [redacted]
psycholog

Mgr. [redacted]
speciální pedagog

Pedagogicko-psychologická poradna [redacted]
[redacted]

školské poradenské zařízení

[redacted]

razičko pracoviště

Na vědomí:

Poučení: Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí doporučení

Datum

Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

Doporučení ŠPZ

str. 3 z 4



VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (od 1/2020 není povinné)

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO **NE**

Datum

Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním navržených doporučených podpůrných opatření

Prohlašuji, že:

- a) výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- b) byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- c) byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- d) podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.

Pole pro dopsání vyjádření rodiče nebo školy:

Vyjádření informovaného souhlasu rodiče: ANO NE S VÝHRADAMI

Datum	Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce
--------------	-------------------------------------------------

1) § 25 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

2) § 16 odst. 2 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

3) NFN = normovaná finanční náročnost, kód PNFN upozorňuje, že normovaná finanční náročnost je podmíněná; finanční prostředky ze státního rozpočtu na tato podpůrná opatření se požadují/poskytují pouze v případě, pokud žák nemůže využít již dříve doporučené podpůrné opatření financované ze státního rozpočtu na základě doporučení pro jiného žáka

4) V = Výpůjčka; N = Nákup; J = jiné, kód PNFN viz poznámka pod čarou 3)

5) Dle odst. 4 § 16 vyhl. 27/2016 Sb. ŠPZ ve spolupráci se školou vyhodnocuje doporučená podpůrná opatření, podle vyhlášky stanovených pravidel, nezávisle na v tomto poli stanoveném termínu pro nové posouzení speciálních vzdělávacích potřeb.

6) Kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPP). Škola vykáže toto opatření, pouze pokud netze žákovi poskytovat podpůrné opatření v rámci stávající skupiny.

