

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická



ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Liberec 2020

Bc. Jana Mlynková



Chlapec s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole

Závěrečná práce

Studijní program:

Studijní obor:

Autor práce:

Vedoucí práce:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Speciální pedagogika

Bc. Jana Mlynková

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání závěrečné práce

Chlapec s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Mlynková**
Osobní číslo: **P19C00036**
Studijní program: **DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Na základě popisu vývojové dysfázie a jejích projevů v řečové i neřečové oblasti formulovat faktory školní připravenosti dítěte s vývojovou dysfázií a možnosti pedagogické práce s ním.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, analýza případu, příprava a zpracování pedagogické kazuistiky, formulace návrhů na opatření.

Metody: Pozorování.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, OPATŘILOVÁ, Dagmar, VÍTKOVÁ, Marie. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-421-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9.
- BOHÁČOVÁ, Jana, aj., 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-422-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. 2011. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.
- SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2017. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

17. března 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

18. prosince 2020

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

8. prosince 2020

Bc. Jana Mlynková

Poděkování

Děkuji PhDr. Kateřině Thelenové, Ph.D. za její významnou pomoc, odborné vedení a cenné rady při zpracování této závěrečné práce.

Anotace

Závěrečná práce se zabývá dítětem s vývojovou dysfázií, které se vzdělává v běžné mateřské škole. K realizaci výzkumného šetření byl vybrán šestiletý chlapec. Teoretická část se věnuje klasifikaci vývojové dysfázie, zabývá se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho školní připraveností a pedagogickými přístupy pedagoga v procesu vzdělávání. Cílem praktické části je na základě přímého krátkodobého pozorování vymezit projevy v řečové a neřečové oblasti a zmapovat přínosy pedagogické práce.

Klíčová slova

vývojová dysfázie, školní připravenost, mateřská škola, pedagog

Annotation

The final diploma thesis deals with a child with developmental dysphasia who is educated in a regular kindergarten. A six-year-old boy was selected to conduct the research survey. The theoretical part focuses on the classification of developmental dysphasia, deals with the education of a child with special educational needs, his school readiness and pedagogical approaches of the teacher in the educational process. The aim of the practical part is to define the manifestations in the speech and non-speech area and to map the benefits of pedagogical work based on the basis of direct short-term observation.

Keywords

developmental dysphasia, school readiness, kindergarten, pedagogue

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická východiska.....	10
1.1 Vývojová dysfázie.....	10
1.2 Školní připravenost dítěte s vývojovou dysfázií.....	15
1.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole.....	17
2 Kazuistika.....	19
2.1 Anamnéza.....	19
2.1.1 Osobní anamnéza.....	19
2.1.2 Rodinná anamnéza.....	20
2.1.3 Školní anamnéza.....	20
2.2 Pozorování.....	21
2.2.1 Kmenová třída.....	22
2.2.2 Prázdninová třída.....	25
2.3 Kresba s rozhovorem.....	28
2.3.1 Kresba lidské postavy s rozhovorem.....	28
2.3.2 Kresba domku a stromu s rozhovorem.....	29
Navrhovaná opatření.....	31
Závěr.....	33
Použité informační zdroje.....	35
Seznam příloh.....	36
Přílohy.....	37

Úvod

Tématem této závěrečné práce je vývojová dysfázie, která se projevuje již v předškolním věku. Cílem je popsat její projevy jak v oblasti řečové, tak neřečové a formulovat tak faktory školní připravenosti dítěte s vývojovou dysfázií, které je vzděláváno v běžné mateřské škole. Zároveň se práce zaměřuje na pedagogické metody a formy, které jsou uplatňovány u takového dítěte. Respondentem je šestileté dítě, které má diagnostikovanu tuto poruchu poradenským pracovníkem – speciálním pedagogem. Závěrečná práce je zpracována pomocí odborné literatury, metody pozorování a kresby s rozhovorem.

Závěrečná práce se zabývá vývojovou dysfázií, popisuje její projevy v oblasti řečové i neřečové, popisuje pozorování projevů v jednotlivých oblastech u dítěte s vývojovou dysfázií. Všímá si práce pedagoga, jeho pedagogické práce při přípravě dítěte na vstup do školy.

Řeč je nejdůležitější kompetence, kterou člověk disponuje. Řečový vývoj je složitý proces, je ovlivňován celkovým vývojem dítěte. Každé dítě je jiné, má jiné schopnosti, ale i nedostatky. Ne u všech dětí se řeč vyvíjí snadno. Základním předpokladem pro komunikaci mluvenou řečí je odpovídající sluchové vnímání, správná funkce mozkových řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence. Děti s vývojovou dysfázií mají nevyrovnaný vývoj, i když inteligence je na dobré úrovni (Slowík 2016, s. 88).

V mateřské škole se běžně setkáváme s dětmi, které mají opožděný vývoj řeči, řeč jim dělá problémy, mají potíže s vyjádřením myšlenek, ale i svých potřeb a přání.

Cílem závěrečné práce je na základě popisu vývojové dysfázie a jejích projevů v řečové i neřečové oblasti formulovat faktory školní připravenosti dítěte s vývojovou dysfázií a možnosti pedagogické práce s ním.

Teoretická část vymezuje pojem vývojová dysfázie, její příznaky a projevy. Dále se zabývá školní připraveností dětí s vývojovou dysfázií a zařazením dítěte do běžné mateřské školy.

Cílem praktické části je formulovat kazuistiku založenou na datech získaných prostřednictvím techniky pozorování a kresby s rozhovorem. Metoda pozorování je uplatněna nejen při řízených činnostech, ale i spontánních. Realizace pozorování probíhala během dopoledních

aktivit v mateřské škole, kdy pozorovatel byl především v povzdálí. Při kresbě byl veden rozhovor s respondentem. Projevy byly zaznamenávány do archu, včetně nápadností a zajímavostí. Zde je také popsána aktivita, kterou dítě spolu s dalšími dětmi vykonává. Při procesu vzdělávání jsou zmapovány přínosy, ale také případná rizika pedagogické práce s dítětem, mající vliv na vzdělávání.

1 Teoretická východiska

Teoretická část se věnuje klasifikaci vývojově dysfázie. Zabývá se vzděláváním a integrací dítěte do běžné mateřské školy, kvalitou práce pedagoga, jeho přístupy při rozvíjení dítěte v procesu vzdělávání.

Narušená komunikační schopnost má několik kategorií, projevuje se v počátcích řečového vývoje a je často důvodem pro odklad školní docházky. Velkou úlohu hraje prevence, včasná diagnostika a stimulace. Velmi důležitý je týmový přístup rodiny, pedagogů a odborníků.

1.1 Vývojová dysfázie

Dysfázie je vývojová porucha řeči způsobená výraznou nezralostí nebo poškozením centrální nervové soustavy a opožděný vývoj řeči je jejím hlavním příznakem. Tato porucha nezasahuje pouze oblast řeči, ale celkový vývoj osobnosti, který je nerovnoměrný (Klenková 2006, s. 76).

Definice vývojové dysfázie je nespočet díky mnoha příznakům proto, že je to komplikovaná narušená komunikační schopnost zasahující celou osobnost. Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie „specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“ (Klenková 2006, s. 68). Je to narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Dále Klenková (2006, s. 67) uvádí, že je to centrální porucha řeči projevující se bohatstvím symptomů.

Bytešníková (2012, s. 38) ve své knize říká, že „v současné době je vývojová dysfázie považována za specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie“. Projevuje se nerovnoměrným vývojem celé osobnosti. Řečový signál není správně zpracován v mozku a způsobuje opožděný vývoj řeči. Závažnost poruchy je závislá na rozsahu poškození mozkových funkcí. Zasahuje do všech jazykových rovin. Postižena může být jak impresivní, tak expresivní složka řeči. Největší deficity jsou patrné v morfologicko-syntaktické rovině řeči.

Dysfázie patří podle Kutálkové k vývojovým poruchám (2011, s. 156). Problém je v oblasti centrálního nervového systému, který postihuje řeč jako celek. Řečové dráhy v mozku se vyvíjejí odlišně. Klenková (2006, s. 69) charakterizuje vývojovou dysfázii „jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu.“

Přesto, že definice vývojové dysfázie není jednotná, výše zmínění autoři (Bytešníková, Klenková, Kutálková) se shodují na tom, že vývojová dysfázie prostupuje celou osobností člověka. Příznaky se projevují jak v řeči, tak v oblastech neřečových, neverbálních. Vývojová dysfázie je dle posledních studií považována za neurovývojovou poruchu s výrazným deficitem zpracování řečového signálu. Je to narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením centrální nervové soustavy a zasahuje do expresivní i receptivní složky řeči. Zaznamenáváme při ní narušený celkový vývoj osobnosti jednice.

„Vývojová dysfázie se projevuje mnoha příznaky v oblasti řečové i v dalších oblastech neřečových, projevuje se nerovnoměrným osobnostním vývojem“ (Klenková 2006, s. 70). Dítě řeč slyší, ale nedostatečně a nepřesně ji rozumí, neví, co přesně mu je sdělováno. Špatné rozumění pak dává vznik i špatné tvorbě řeči.

„Vývojová dysfázie je považována za specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, které postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Tato porucha je charakterizována nedostatky projevujícími se na různých úrovních řečového projevu a zasahujícími i další oblasti“ (Bartoňová, Opatřilová, Vítková 2019, s. 23).

Typickým znakem vývojové dysfázie je nerovnoměrný vývoj a nepoměr mezi složkou verbální a neverbální. Symptomy této poruchy se objevují i v neřečových oblastech. V různé míře se vyskytují deficity v oblastech jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové percepce, pravolevé orientace, orientace v čase. Pozornost u takového dítěte je snižena, patrná je i větší unavitelnost (Bytešníková 2012, s. 40).

Podle Vránové (2014, s. 15) dělíme vývojovou dysfázii na motorickou (expresivní) a senzorickou (receptivní), avšak většinou se obě formy kombinují, není vyhraněna přítomnost jen jedné formy, spíše říkáme, že typ převažuje.

Dva hlavní typy dysfázie jsou (Bartošiková 2014, s. 14): receptivní a expresivní.

Základním rysem receptivního typu je snížená schopnost až neschopnost odlišit sluchem podobné hlásky a napodobit je, dále potíže s porozuměním řeči a deficity v oblasti vnímání.

Hlavním rysem expresivního typu jsou potíže se vyjádřit. Dítě řeči rozumí, ale má problémy s odpovědí. Často jde o děti neobratné, celkově nešikovné.

Projevem expresivní poruchy je omezená slovní zásoba, obtíže při vybavování výrazů („ehmm“, „počkej“), záměna slov, komolení slov (mléko – metlo, učitelko – učikoko, pondělí – poma), vynechávání koncovek nebo předpon, nesprávné užívání mluvnických tvarů – časování, skloňování.

Projevem receptivní poruchy je neschopnost porozumět mluvené řeči, potíže v porozumění vícesložkovým úkolům, problém střídání v hovoru (povídá si sám stále a stále, nepustí ke slovu), navázání na téma (nenaváže na téma, vrací se zpátky ke svému tématu, vyprávění svého zážitku). (Bartošíková 2014, s. 14)

Etiologie vývojové dysfázie

Komunikační schopnost může být narušena z mnoha příčin. Velmi často se vyskytuje v souvislosti s nezralostí, respektive opožděným vývojem, případně organickým poškozením centrální nervové soustavy (Slowík 2016, s. 88).

Dle Klenkové (2006, s. 69) dochází k vývoji poznatků, ale i názorů odborníků na příčiny vývojové dysfázie. Říká, že „typickou příčinou je difúzní postižení centrální nervové soustavy“ (Klenková 2006, s. 69). Postižení je neohraňované a podle vážnosti postižení se projevuje různou hloubkou příznaků. Autoři (Slowík a Klenková) říkají, že příčina není zcela jasně pojmenována, mluví se o poruše centrální nervové soustavy. Důvodem je drobné narušení mozkových struktur, které mají na starosti řeč. Děti mají snahu komunikovat, ale není jim rozumět nebo se snaží domluvit neverbálně.

Příznaky vývojové dysfázie v jazykových rovinách řeči

Příznaky vývojové dysfázie v řeči se vyskytují ve všech jazykových rovinách, mohou se různě kombinovat (Vránová 2014, s. 15):

Foneticko-fonologická jazyková rovina (výslovnost a zvuková stránka řeči).

Dítě nerozlišuje hlásky ve slově, stává se, že zamění písmeno B a D, např. houda. V této rovině je patrná špatná výslovnost především sykavek, písmene R a Ř. Pokud dítěti předáváme složitější pokyn, který obsahuje více úkolů, neporozumí mu. Například: „Než půjdeme do šatny, dojdeme si na toaletu, umyjeme ruce. Poté si na sebe vezmete tepláky, mikinu a kšiltovku.“ Je třeba tento delší pokyn rozfázovat do dílčích instrukcí, krátkých srozumitelných vět a ověřit si porozumění, pochopení významu.

V mateřské škole je vhodné zařazovat dechová cvičení (foukání do peříček, do listů), deklamaci říkadel (hra na tělo, obrázková říkadla), rozpočítadel a zpěv (využit hudebně pohybové hry), hry na rozvoj fonemického sluchu.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina (gramatika a stavba vět).

Dítě nesprávně používá předložky, používá špatný slovosled, například „Byl tam já“. Má potíže s používáním rodů, pádů, mluví v jiném rodě (chlapec v ženském rodě - „Běhala“), neskloňuje osobní zájmena. Má problémy mluvit v souvětích a rozvitých větách. Mluví jen v jednoduchých, krátkých větách. Například při vyprávění pohádky dle obrázků říká: „Nese koš“, „Jde v lese“. Deficit v této rovině se projevuje i hledáním vhodných slov pro vyjádření, nemůže si na ně vzpomenout (ehm, hmm, počkej).

U předškolních dětí se v mateřské škole rozvíjí tato rovina prostřednictvím vyprávění příběhů, pohádek, sdělováním zážitků. Důležitý je vhodný mluvní vzor. Zařazuje se četba před odpočíváním.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina (slovní zásoba a porozumění významu slov).

Dítě používá spíše pasivní slovník, který je větší než aktivní, neporozumí významu některých slov. Dítě se vyjadřuje velmi jednoduše, stroze odpovídá na otázky. Zaměňuje významově podobná slova. Často vkládá další slovo, aby si pomohlo, do věty jako například jako, tak, tedy.

Při přípravě na vstup do školy je třeba v mateřské škole rozšiřovat pasivní slovník prostřednictvím poslechu pohádek, příběhů, audionahrávek. Pak je důležité ověřit si porozumění textu. Aktivní slovník se pedagog snaží rozvíjet u dítěte motivováním k jeho vlastní mluvní produkci, například pojmenováním obrázků a věcí, reprodukcí říkadel, dramatizací. Velmi pomáhá komentování jednotlivých prováděných činností a aktivit.

Pragmatická rovina (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí).

Dítě se nedokáže jasně vyjádřit, obtížné je pro něj souvislé vyjadřování, omezuje verbální komunikaci s dětmi i dospělými. Důležité je udržení očního kontaktu, naslouchání a snaha vhodně odpovědět.

V mateřské škole povzbuzujeme k mluvnímu projevu, vhodně motivujeme a hledáme způsoby, jak zapojit do společné komunikace. Vedeme k diskuzi a dodržování pravidel konverzace (počkat, až druhý domluví, naslouchat ostatním, udržet rozhovor, odpovídat na otázku). Na dítě nepospícháme, pokud chce něco říci, musí mít dostatek času na vybavení si

pojmu. Nezesměšňujeme dítě, pokud řekne něco humorného, mohl by se uzavřít a nemluvit ze strachu, že něco poplete. Ověřujeme porozumění, vysvětlujeme i zdánlivě jednoduché situace, komentujeme činnosti.

Z uvedeného vyplývá, že řeč dítěte s vývojovou dysfázií je obsahově chudá, má malou slovní zásobu, která se jen postupně rozvíjí a zvětšuje. Často používá zkomolená slova, podobná slova zaměňuje. Věty používá jednoduché, často stereotypní. Pořadí slov ve větě je často zpřeházené, v řeči chybí zvrtná zájmena a pomocné tvary slovesa „býti“. Častá je špatná volba předložek. Objevují se i novotvary, vytváří si „vlastní slovník“. Pokud se nedomluví, přichází vztekání a agrese. Ví, co chce říci, ale neumí se slovně vyjádřit. Tempo řeči a jeho překotnost se projevuje také v době vzdělávání, zejména při řízené činnosti. Pro pedagoga znamená výzvu v oblasti metod a technik komunikace a vzdělávání, které bude u dítěte s vývojovou dysfázií používat.

Příznaky vývojové dysfázie v dalších oblastech:

Dalšími doprovodnými znaky jsou porucha pozornosti a soustředění, obtíže s orientací v čase a v prostoru, v kresbě se objevují znaky nezralosti a další nápadnosti. Časté jsou záchvaty vzteku nebo „nevysvětlitelný“ pláč (Kutálková 2011, s. 161).

Příznaky podle Hubené (2014, s. 10) jsou v oblastech řeči, paměti, sluchovém a zrakovém vnímání, časoprostorové orientaci, v oblasti hrubé a jemné motoriky, laterality, poruchy pozornosti a soustředěnosti, obtíže v chování (pláč, záchvaty).

Sluchové vnímání – u dítěte je zhoršená schopnost rozlišovat slova, části slov ve větě, dítě potřebuje delší čas na to, aby pochopilo, co mu sdělujeme a co se po něm chce. Na vnímání řeči spotřebuje mnoho energie, je zapotřebí krátké relaxace, zhoršená je i sluchová paměť. Opožďuje se dozrávání fonemického sluchu, objevuje se problém s diferenciací měkkých a tvrdých hlásek. Má strach z některých zvuků a vadí mu hluk.

Zrakové vnímání – dítě snadno přehlédne nějaký detail, má špatný oční kontakt, nerozliší figuru na pozadí. Je třeba důrazně upozornit na detail.

Poruchy pozornosti – dítě trpí výpadky pozornosti, jeho pozornost je krátkodobá, objevuje se často psychomotorický neklid.

Poruchy orientace v prostoru a v čase – zhoršená porucha je u dítěte v souvislosti s porozuměním řeči. Obtížné je pochopení významu předložek nad, na, pod, po.

Motorické dovednosti – špatná (nedostatečná) koordinace se objevuje u dítěte v hrubé i jemné motorice (zvládání sebeobsluhy, zavazování tkaniček, motorický neklid), dítě je neobratné (neohrabaně chytá a hází míč, nestojí na jedné noze, nedovede napodobit pohyb, nestřídá nohy ze schodů), častá je u dítěte porucha grafomotoriky (odmítá kreslit, pokud kreslí, tak po svém, nenapodobí jednoduchou kresbu), kresba je typická deformací tvarů, špatných proporcí, rozložením částí obrázků na ploše, špatné držení tužky (je křečovitě, nezvládá rovnou čáru), občas se objevuje třes. Patrná je neobratnost mluvidel (nedokáže napodobit grimasu, pohyb jazyka apod.). (Vránová 2014, s. 17–18)

1.2 Školní připravenost dítěte s vývojovou dysfázií

Školní připravenost definujeme jako „aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce sociální“ (Bednářová, Dandová, Kratochvílová, Nádvorníková, Syslová, Šulová 2017, s. 12). Důležité je sledovat dítě komplexně.

Slowik (2016, s. 55) říká, že „dobrá příprava znevýhodněného dítěte pro vstup do školy (školní připravenost) je zásadním předpokladem k tomu, aby zvládlo tento důležitý životní přelom co nejlépe, a je tedy potřeba věnovat jí velkou pozornost“.

V mateřské škole zjišťujeme, zda je dítě připraveno na nároky školy po všech stránkách. Nezbytným předpokladem je poznat dítě. Využívají se metody, které pomohou zjistit silné a slabé stránky dítěte. Učitelky pozorují děti v době spontánních i řízených aktivit, vyplňují záznamy o pokrocích a rozvoji dítěte, mají přehled o tom, v čem dítě prospívá a v jaké oblasti má ještě rezervy. Důležitým motivačním prostředkem pro rozvoj dítěte je také to, co dítě zajímá, co ho baví, co rád dělá ve volném čase.

Sledované oblasti školní připravenosti jsou: zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika, schopnost orientace, grafomotorika, řeč. Tyto oblasti nelze rozvíjet izolovaně, aby dítě využilo nejvíce to, co již umí (Klenková 2006, s. 75).

Poruchy řeči mohou zásadně ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Dobrý start ve škole je předpokladem, že tam bude dítě chodit rádo, bude se těšit a mít radost z úspěchů a také bude mít chuť se vzdělávat. K tomuto přispěje v mateřské škole zejména pedagog.

Metody a techniky pedagogické práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagog při své práci s dítětem zařazuje různé metody a formy práce, ale stále s ohledem na potřeby dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Také respektuje a řídí se doporučením ze školského poradenského zařízení (speciálního pedagoga, dětského psychologa).

Pedagogický pracovník zařazuje do své práce takové metody a formy, které vyhovují dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Individuální přístup – samostatně pracuje s dítětem, hledá vhodné místo i čas, aby byla možnost soustředit se. Střídá náročné činnosti a relaxaci, práci a odpočinek. Zařazuje spíše kratší činnosti a u nich se snaží, aby dítě aktivitu dokončilo.

Individualizovaný přístup – provádí pedagogickou diagnostiku, pedagog zná možnosti i limity dítěte, úroveň jeho znalostí, dovedností a návyků. Určí si záměr pro další práci, kterou průběžně vyhodnocuje.

Jasně pokyny – instrukce podává jasně, v krátkce formulovaných větách.

Ověření porozumění – neptá se jen „rozuměl jsi?“, ale přímo se zeptá, co má udělat, spíše chce, aby zopakoval svůj úkol, popsal zadání.

Postup od jednoduššího ke složitějšímu, od zvládnutého k novému – vychází z aktuálního stavu úrovně znalostí a dovedností. Postupuje od známého, procvičeného, zafixovaného. Navazuje na zkušenosti a využívá konkrétní zážitky a prožitky dítěte.

Četba před spaním – každý den před odpočinkem čte pohádky a příběhy na pokračování, následně probíhá (případně po odpočinku) zpětný rozbor příběhu (o čem jsme si četli, co dělaly postavy apod.).

Dostatek pohybu – během dne nabízí co nejvíce příležitostí k spontánnímu pohybu (ranní hry, pobyt venku, vycházky, pobyt na školní zahradě). Organizovaný pohyb je při ranním cvičení, kde se zařazuje rušná část, zdravotní a průpravné cviky a pohybová hra s pravidly.

Je zapotřebí vytvořit klidnou a neuspěchanou atmosféru. Využívat pochvalu, podporovat sebevědomí dítěte. Použít i například slova „Já ti věřím, že ty to zvládneš“, „Tobě se to určitě podaří“. Upřednostnit klidný a trpělivý přístup. Využívat situace, kdy se dítě uplatní a bude mít úspěch (najít konkrétnost, která mu jde). Na dítě nešíšláme, komunikujeme nejlépe

s očním kontaktem, snažíme se o střídání v řeči, neskáčíme si do řeči, domluvíme se. Komentujeme aktivitu a hru dítěte. (Bartošíková 2014, s. 15)

1.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole

V mateřské škole se běžně setkáváme s dětmi, které mají špatnou výslovnost, mluví pomaleji nebo mají problém vyjádřit svoje myšlenky a přání. Je nutné poznat možnosti dítěte, aby bylo možné naplnit jeho potřeby a nastavit podmínky pro optimální rozvoj. Při zapojení je nutné respektovat individuální potřeby, jednat vždy v zájmu dítěte. Aktivita se přizpůsobují podmínkám pro dítě, aby byl příslušný deficit minimalizován a dítě tak dosáhlo dostatečné míry připravenosti a zralosti. Je žádoucí nastavit optimální a individualizovanou cestu rozvoje, aby dítě dosáhlo úspěch, bylo motivované a dosáhlo svého maxima (Bartoňová, Opatřilová, Vítková 2019, s. 6).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné na žádost rodičů s doporučením odborníka z poradenského zařízení zařazovat podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění) do běžné mateřské školy. Dle tohoto platného znění zákona jsou pedagogičtí pracovníci povinni naplňovat speciální vzdělávací potřeby integrovaných dětí. Toto začlenění dítěte do běžného vzdělávacího proudu, tzv. integrace, je třeba zvážit a posoudit potřeby, podmínky dítěte i školy a zvolit případné zapojení tak, aby bylo v nejlepším zájmu dítěte. Dále je třeba řídit se vyhláškou č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, kde jsou popsána mimo jiné jednotlivá podpůrná opatření, která slouží jako podpora při práci pedagoga s dítětem prostřednictvím úprav průběhu vzdělávání. Cílem uplatňování podpůrných opatření je vyrovnat podmínky vzdělávání dítěte, které je ovlivněno například zdravotním postižením. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů a lze je kombinovat.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ukládá, jaké podmínky je pro tyto děti třeba v prostředí běžné mateřské školy vytvořit, jak je důležité eliminovat rizika vzdělávacího procesu. Pedagog bere tyto skutečnosti na vědomí a umí s těmito informacemi pracovat a plánovat svoji práci tak, aby odpovídala obsahu tohoto dokumentu. Vzdělávání přizpůsobuje tak, aby vyhovovalo potřebám a možnostem dítěte a dítě mělo možnost rozvíjet

se. Tvořivě přistupuje k plánování své práce a měl by mít na paměti výchovně vzdělávací cíle, včetně těch pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Všechny děti jsou v heterogenní třídě vzdělávány společně. Do všech naplánovaných činností, které jsou pro ně zvládnutelné, bývají motivovány a jsou pro ně vybírány s ohledem k jejich aktuálním možnostem. I řízené činnosti jsou naplánované s ohledem na všechny děti, aby je zvládly a byly v nich úspěšné.

Učitelky mateřských škol, které vzdělávají dítě s vývojovou dysfázií, by měly mít dostatek znalostí, vědomostí a poznatků o tomto typu narušené komunikačních schopností. Měly by být ochotné se dále v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vzdělávat a informovat v této oblasti, sdílet zkušenosti.

2 Kazuistika

Cílem kazuistiky je na základě přímého krátkodobého pozorování a rozhovoru s dítětem s vývojovou dysfázií při kresbě, které je vzděláváno v běžné mateřské škole, zmapovat průběh vzdělávacího procesu dítěte, jeho přínosy a rizika mající vliv na vzdělávání. Jak se dítě zapojuje do vzdělávacích aktivit, jaké jsou vztahy mezi dětmi, jak učitelka motivuje k činnosti. Před realizací pozorování byl zpracován podrobný záznamový arch obsahující oblasti pro pozorování a vymezen pozorovací znak (příloha 4). Záznamy byly provedeny formou zaškrtnutí zvolené varianty, případně slovním komentářem. Respondentem studie je dítě, které má odklad povinné školní docházky, a je vzděláváno v běžné mateřské škole v heterogenní třídě. Data byla získána z pozorování, ze záznamů z pozorovacího archu, z rozhovoru při kresbě s dítětem a paní učitelkou.

Z důvodu ochrany osobních údajů bude dítě vystupovat pod pro výzkum přiděleným jménem Honzík.

2.1 Anamnéza

Cílem anamnézy bylo získat informace z předchozího období života dítěte, života jeho rodiny a adaptace na pobyt mezi vrstevníky. Data a informace byly získány od paní učitelky Honzíka a od rodičů.

2.1.1 Osobní anamnéza

Chlapec, 6 let a 2 měsíce (v době zpracování kazuistiky). Těhotenství probíhalo v normálu. Porod byl proveden plánovanou sekci v 38. týdnu. Vážněji nestonal, ale vyšší nemocnost se u něj objevovala, především časté záněty horních cest dýchacích. Chlapec se velmi snadno nakazí od ostatních dětí. Matka tuto informaci uvedla v adaptačním vstupním dotazníku, kde také apelovala na včasné dodávání informací od personálu mateřské školy o vyšším výskytu jakékoliv nemoci. Epileptické záchvaty se u něj začaly objevovat v kojeneckém věku (asi od čtyř měsíců), někdy nastalo také tonické propnutí (křečovitě propnutí těla do luku). Tyto záchvaty přicházejí spíše v noci, ve spánku nejdříve po 60 minutách spánku. Několikrát byl hospitalizován v nemocnici. Ve 12 měsících začal pomalu chodit, lezení tomu předcházelo. Žvatlat (první pokusy o mluvení) začal v 7 měsících, k napodobování slov docházelo asi v jednom roce. Řeč se vyvíjela pomaleji, byla patrná malá slovní zásoba, její malý nárůst, zjevné nepochopení pokynů, pouze mírná reakce na oslovení. V současné době se projevuje dyslalie (nesprávná výslovnost hlásek), používá spíše jednoduchá slova. Byla nutná

i pomoc a podpora ze strany dospělého při sebeobsluze. Záliby chlapce nejsou vyhraněné, má rád auta, vláčky, společné vaření v kuchyni. Zajímají jej technické věci – kuchyňské nástroje (robot, šlehač, mixér) a zahradní technika.

2.1.2 Rodinná anamnéza

Chlapec je součástí čtyřčlenné úplné rodiny. Matka, 38 let, absolventka gymnázia a vysoké školy ekonomické, nyní pracuje v automobilovém průmyslu. Ve svém volném čase vyučuje anglický jazyk děti mladšího školního věku, pravidelně chodí cvičit do fitcentra. Matka hodnotí sebe sama jako „měkkou.....vše povolí“. Otec, 42 let, pracuje v manažerské pozici, doma má soukromou autodílnu. Volného času má málo. Bratr 8 let, nyní ukončil 1. třídu, rozhodnutím ředitelky základní školy měl odklad povinné školní docházky. V době předškolního vzdělávání navštěvoval prevenci výslovnosti a kroužek zaměřený na rozvoj komunikačních dovedností a prevenci komunikačních obtíží z důvodu dyslalie (nesprávná výslovnost hlásek). Všichni zdraví. Bydlí ve větším rodinném domě s menší zahradou, garáží s autodílnou a krytým bazénem.

Rodinu navštěvují i prarodiče, s babičkou z matčiny strany tráví chlapec dost času. Výchova v rodině je spíše vyrovnaná, dominantnější je matka, která je velmi ambiciózní. Dle výpovědi paní učitelky je výchovný styl rodiny plný důslednosti, dokonalosti, uspěchanosti, míra volnosti je vyvážená. Rodina tráví volný čas společně, jezdí na výlety, rodinné dovolené, snaží se co nejvíce vyplňovat volný čas různorodými aktivitami. Na kole chlapec jezdit neumí. Doma velice rád pomáhá matce v kuchyni, nejraději i s pomocí různých elektrických přístrojů. Rád se mazlí, často potřebuje obejmout, zejména při velkém hluku. Matka sděluje, že poslední dobou se objevují spory mezi bratry, škádlení přechází občas i v mírnou agresii ze strany Honzíka.

2.1.3 Školní anamnéza

Dítě v současné době navštěvuje mateřskou školu třetím rokem. Již před nástupem do mateřské školy chodil spolu s rodiči vyzvedávat bratra ze školky, proto prostory šatny, třídy již znal, nebyly pro něj neznámé. Přesto byla adaptace při nástupu do mateřské školy obtížná. Ani přítomnost bratra příliš adaptaci neulehčila. Byla nutná několikadenní přítomnost matky v prvních dnech docházky, postupně poté samostatný pobyt od jedné hodiny až po celý den. Nyní chodí pouze na dopolední část dne, po obědě jde domů. Přetrvává silná fixace na matku. Zpočátku se projevovala v době adaptace i bolest břicha. Jeho bratr měl tendenci dělat

všechny věci za chlapce, což mělo postupem času spíše negativní vliv. Honzík se špatně přizpůsobuje změnám, je nervózní, občas pláče. Má rád jistotu, bezpečné prostředí, osvědčilo se zařazení rituálů jako pravidelný denní režim, organizace dne, pravidelné střídání aktivit, návštěvy jiné třídy na divadelní představení apod. Reakce na přítomnost nových lidí ve třídě, např. studentka na praxi, speciální pedagog, návštěva, je odtažitá, nekomunikuje s nimi, projevuje ostych, někdy až reaguje pláčem. Na novou situaci je třeba upozornit, vysvětlit, jak bude probíhat, co jej čeká, co se bude dít a kde, v jakých prostorách. Chování chlapce k jiným dětem je milé, je na ně hodný, je nekonfliktní, druhému spíše ustoupí, nežaluje na děti. K dětem přistupuje klidně, sice je tolik nevyhledává, ale rád si s nimi hraje. Stává se také, zejména pokud není přítomen jeho kamarád, že si hraje izolovaně. Odklad povinné školní docházky byl udělen z důvodu nevyzrálosti. Chlapec se těžko adaptuje na roli školáka při plnění úkolů v mateřské škole v rámci řízených činností. Zapojení Honzíka do kolektivu probíhalo s mírnými obtížemi. Jinak spíše vyhledává klidnější kamarády, nemá rád spěch, křik, naléhavost. V oblasti laterality dominuje levá ruka, dává jí přednost při uchopování věcí, držení tužky, nástrojů či příboru. Poslední rok navštěvoval prevenci výslovnosti, kde pobýval 20 minut s dospělým, většinou s matkou nebo babičkou. Spolupracoval dobře. Honzík je rychleji unavitelný, bojácný. V úkolových činnostech je potřebné zvýšeně jej motivovat, oslovit, povzbudit, zvýšit sebevědomí prostřednictvím pochvaly.

2.2 Pozorování

Nejllepší příležitost, jak získat informace, bylo pozorování dítěte při hře. Probíhalo v dopoledních hodinách ve třídě, při pobytu venku a na zahradě mateřské školy. V kmenové třídě dítěte bylo zapsáno 24 dětí a v době prázdninového provozu v heterogenní třídě s jinou paní učitelkou a smíšeným kolektivem dětí a provozním personálem (paní uklízečku chlapec znal – rodinná přítelkyně) bylo přítomno 15 dětí. Třídy jsou rozděleny na hrací koutky, relaxační zónu, část se stolečky, v zadní části je prostor na cvičení, kde se odpoledne rozkládají lehátka a děti zde po obědě odpočívají. Uspořádání třídy vyhovuje heterogennímu složení dětí. Výchovně vzdělávací proces probíhá v podobě integrovaných bloků na každý týden, popřípadě čtrnáct dní.

Před realizací pozorování proběhlo informování zákonných zástupců Honzíka o tomto šetření a oni souhlas potvrdili svým podpisem. Souhlas není s ohledem na GDPR součástí závěrečné práce, je archivován u zpracovatele.

Pozorování probíhalo celé dopoledne, pozorovatel během pozorování sedí při ranních hrách u stolečku, pokud jej děti osloví, komunikuje s nimi, při dalších realizovaných činnostech sedí v ústraní. Kresba probíhala u stolečku v herně, kde si ostatní děti hrají, popřípadě odpočívají. Při pobytu venku se pozorovatel zapojí a jde spolu s dětmi a komunikuje nejen s pozorovaným dítětem, ale i ostatními. Záznamy včetně nápadností a poznámek se zapisují do připraveného archu (příloha 4). Záznamový arch obsahuje jednotlivé činnosti během dne, jejich stručný popis a oblast, na kterou se zaměřuje pozorování. Vymezen je také pozorovaný znak a nabídka jeho případných projevů se škálou případného zvládnutí dítěte. Záznam je uskutečněn zaškrtnutím zvolené varianty podle výsledku pozorování a slovním popisem přítomné nápadnosti. Zkoumané jevy a jejich projevy jsou popsány v podobě záznamu do této závěrečné práce.

2.2.1 Kmenová třída

Ranní hry:

Ve třídě v době pozorování probíhá pohádkový projekt nazvaný *Perníková chaloupka*. Jde o téma, které rozvíjí předčtenářskou gramotnost a zabývá se jednotlivými oblastmi pohádky – text pohádky, charakter postav, děj pohádky, dramatizace, výtvarné práce a důležitá je práce s textem. Pohádka posloužila jako prostředek k všestrannému získávání, osvojování a rozvoji vědomostí a dovedností v mnoha oblastech. Po přivítání si každý sám vybírá aktivitu v prostorách herny. Honzík se po příchodu do třídy rozloučí s otcem, rozhlédne a odchází do zadní části herny, kde si již hraje jeho kamarád. Staví společně vláčkodráhu, ale po chvíli ji rozeberou, uklidí a dle návrhu druhého chlapce vybírají box s barevnou vaflovou stavebnicí. Paní učitelka si všimne a okomentuje výběr hry. Pokud ráno přivádí chlapce do školky matka, loučení je zdlouhavé a chlapci se nedaří od matky odpoutat. Paní učitelka se ptá na brášku, zda šel také do školy, zavádí rozhovor na známé téma, aby dítě zaujala a matka mohla odejít. Dětem nabízí prohlédnout si papírovou chaloupku a ptá se na hlavní postavy z pohádky. Chlapci si ale hrají dále, motivace nebyla účinná, proto jde paní učitelka po chvíli ke chlapci, osloví jej a vyzývá podívat se na pěknou chaloupku, kterou vyrobila a dala jí to hodně práce. „Líbí se ti, Honzíku“, následuje jednoslovná kladná odpověď. „Víš, kdo tam bydlí?“ „Baba“. Chlapec spolu s kamarádem umísťují magnetické obrázky pohádky podle dějové posloupnosti. Probíhá kontrola ze strany učitelky. Vyzývá jednoho chlapce, aby vyprávěl podle obrázků děj, poté vyzve Honzíka, ten přemýšlí a říká: „Trhají perníček“, „Vylezla baba“. Paní učitelka se musí ptát, neboli klást jasné otázky k ději.

Chlapec vždy po delší chvíli odpoví, ale spíše jednoslovně nebo v krátké větě. Děj pravděpodobně zná, ale vyjádření popisu děje mu dělá problémy. Při vyhledávání obrázků a třídění obrázků podle pohádek chlapec pohádku bezpečně poznává a roztrídí. Jeden den odpoledne foukal silný vítr a chlapec o tom vypráví paní učitelce, zaujatě a v souvislých větách: „U nás foukal moc vítr, lítaly i kytky a maminka s tatínkem běželi uklidit venku židle. My jsme s bráchou byli za oknem a trochu jsme se báli. Pak to ukazovali i v televizi, no!“ zážitek líčí se zájmem, ale mluví příliš rychle a občas slovo spolkne, zkomolí. Je slyšet i špatná výslovnost sykavek a písmene R a Ř. Ke stolečku, kde probíhá výtvarná činnost, přichází Honzík sám a zapojuje se do zdobení perníčků na střechu chaloupky. Pastelku bere spontánně do levé ruky, ale držení je špatné. Třemi prsty, blízko u hrotu a mírně prohnuté zápěstí. Čára je vedena nesouvisle, nakreslené „mandličky“ dle vzoru nenapodobí. Paní učitelka Honzíka pochválí, že pomohl vyzdobit střechu chaloupky. Rád si hraje v obchůdku, prodává věci, komunikuje s dětmi. Pozdravení, dotaz na to co si zákazníci přejí, prodej a rozloučení. Řeč je plynulá, klidná, srozumitelná. Dále probíhají stavby z tyček, prohlížení knih a hry v chaloupce. Zvoneček zvoní na úklid hraček, chlapec reaguje na signál a začíná uklízet. Nebrání se ani pomoci druhým při úklidu.

Komunitní kruh:

Děti sedí v kroužku, chlapec se zapojuje spontánně. Jako rituál následuje posílání pozdravu po kruhu – mačkáci, hladíci, šimrací. Chlapci i ostatním dětem se tato činnost líbí, zvládají s radostí a cítí sounáležitost se skupinou. Přichází překvapení v podobě obrázků v papírovém domečku. Následuje seřazení obrázků a vyprávění pohádky podle dějové posloupnosti dle obrázků. Při diskuzi nad charaktery jednotlivých postav se Honzík nezapojuje, pouze poslouchá. Do kroužku je zařazena artikulace dle obrázků motivovaná Jeníčkem a Mařenkou – práce s jazykem dle instrukcí a obrázků. Chlapec s mírnými obtížemi zvládá. Jazyk za dolní zuby, horní zuby, hlazení zoubků jazykem, ťukání jazykem. Dechové cvičení obsahuje správné provedení nádechu a výdechu, nafouknutí tváří, foukání do dlaně. Honzík správně sedí a provádí cviky, zadání chápe. Když děti reprodukuje veršovanou pohádku „Odkud ten náš holub letí“, chlapec se nezapojuje, dívá se na děti.

Ranní cvičení:

Rušná část je motivována pohádkou. Děti střídají lokomoční pohyby – běh, chůze, lezení, skoky, poskoky. Chlapec je pomalý, obezřetný, bojí se, aby do něj při běhu někdo nenarazil. Paní učitelka na bezpečnost upozorňuje. Při pochodu silně dupe, chůze po špičkách je vrávoravá, běh pomalejší, skoky snožmo nezvládá. Při stožení na jedné noze neudrží stabilitu. Zdravotní cviky se opakují po celý týden, jen se navyšuje počet provedení. Je zapotřebí

chlapce oslovit a upozornit, aby se soustředil na správné provedení cviku. Překážková dráha ve formě proudového cvičení patřila mezi obtížnější z důvodu pochopení instrukcí, co na jakém stanovišti je třeba vykonat. Paní učitelka předvádí, děti pozorují, včetně chlapce. Jeho výraz jakoby vyděšený. Při samotném cvičení na překážkové dráze spíše vyznívá cvik a provede podle svého. Relaxaci v podobě lehu na zádech vítá s nadšením.

Přichází další pedagogický pracovník do třídy na odpolední směnu, takže dochází k překrývání směn učitelek. Jedna se věnuje předškolákům (řízená činnost skupinová), druhá pracuje s mladšími dětmi.

Řízená činnost:

Motivace kamínkovou cestou k chaloupce. Po cestě děti hledají schované úkoly pod kameny a postupně je plní. Aktivita je určena pro nejstarší děti, tedy i pro Honzíka. Ve skupině je šest dětí, chlapec se zapojuje radostně a s chutí. Společné úkoly pohybového charakteru vykonává s dětmi. Větší potíže se objevují při zadání úkolů pojmového charakteru. Je nutné opětovné zopakování zadání a vysvětlení jednotlivých kroků pro splnění úkolu.

Hygiena, stolování:

Hygienické návyky zvládá bez dopomoci, dodržuje postup mytí rukou, i na toaletě je samostatný. Při svačině se obsluhuje sám, připraví si tácek, housku, nalije si pití, ale je patrná nesmělost, rozmyšlení se, pozorování ostatních dětí, co dělají. Je pomalý, ale zvládá. Při obědě, kdy polévku nalévá paní kuchařka, sedí klidně, jí samostatně. Pro druhé jídlo odchází do řady ke kuchyňce. Je třeba upozornění na opatrné donesení jídla, aby nevyteklo z talíře. Po vyzvání „školáků“, aby si brali příbory, začne plakat. Urputně a vydatně. Na dotaz neodpovídá. Paní učitelka jmenuje důvody, které by mohly být příčinou pláče. Chlapec nechce jíst příborem. Lžící obědvá zcela samostatně. Je nutné jej do jídla pobízet. Čištění zubů zvládá sám, spíše pomaleji. Po obědě si sedne na židličku, děti leží na lehátkách, a poslouchají pohádku, kterou čte paní učitelka.

Hodnotící kruh:

Probíhalo krátké zhodnocení celého projektu. Děti si vyberou z nabídky smajlíka a umístí na tabulku. Honzík si vybírá s nerozhodným výrazem (ani usměvavý, ani zamračený). Na dotaz proč si jej vybral, sdělí, že neví. Poté paní učitelka sděluje, co si děti vezmou na sebe na pobyt venku. Odchází postupně na toalety, do umývárny a šatny.

Pobyt venku:

Děti odchází na vycházku na fotbalový stadión, kde hrají hry s míči, běhají okolo hřiště. Chlapec si s kamarádem sedá na lavičku, nechce se jim běhat, ani míč je nezaujal. Jdou si hrát s klacíky, staví z nich a kreslí s nimi do hlíny. Cestou pozorují přírodu, paní učitelka

upozorňuje na létající ptáky, ptá se na názvy jehličnatých a listnatých stromů. Ostatní děti odpovídají. Honzík si po cestě povídá s kamarádem ve dvojici, ale spíše mluví ten druhý. Tématem je pěkné modré naleštěné auto parkující v blízkosti školky. Z povídání je vyruší projíždějící nákladní vlak, Honzík hned počítá vagony. Nahlas spočítá správně devět vagonů.

Odpočinek

Přesto, že chlapec chodí stále po obědě, je dohodnuto s matkou, že si vyslechne pohádku před odpočinkem ostatních dětí. Sedí na židličce a poslouchá.

2.2.2 Prázdninová třída

Ranní hry:

Ve třídě v době pozorování probíhají vzdělávací projekty nazvané *Těšíme se na prázdniny* a *Námořníci*. Děti, včetně pozorovaného Honzíka, si pozorovatele prohlíží, paní učitelka jej představuje a seznamuje s účelem návštěvy. V prostorách třídy jsou k dispozici koutky s různými aktivitami. Chlapec odchází nesměle do kuchyňského koutku na křesílko a ostatní pozoruje. Paní učitelka po chvíli nabízí stavebnici, chytání rybiček, prohlížení knih, ale prozatím vše odmítá. Je zřejmá nervozita z cizího prostředí a kolektivu méně známých dětí. Zaujme jej vláčkodráha, což si paní učitelka všimne a chlapce zapojí do hry. Přitom se ptá, zda jezdí vlakem, kam jezdí, ale chlapec jakoby nevnímal otázku, neodpovídá. Dostaví koleje, vybírá si mašinku a jezdí s ní, s kamarády nekomunikuje. Další dny se při popisu obrázku vyjadřuje spíše jednoslovně, snaží se mluvit spisovně, řekne, co vidí. Občas mluví v ženském rodě, když komunikuje s ostatními dětmi v rámci hry – chytání rybiček na prut „Chytla jsem žlutou“, námětová hra Na námořníky – hraje si v čepici na lodi postavené z Polikarpovy stavebnice. Chvillemi je více hlučný při větším zaujetí hrou. Při identifikaci nesmyslu na obrázku se chvíli zamyslí, a pak chybu označí. „Nepadají přece jablka, ale kapičky, když si naléváš pití“. Pokud neví, zeptá se sám: „Co tam není“, zamračí se a hledá pomoc u paní učitelky. Ta se snaží prostřednictvím návodných otázek dovést dítě k nalezení odpovědi. Obrácený obrázek okomentuje slovy: „Je to obrácený, to jsme říkali“. Podle slov paní učitelky se mnohdy ptá na to, co ví. „Ty to víš, Honzíku“. „Ano“. Často padne otázka pro kamarády „Co to je?“. Chlapec chtěl zazpívat píseň o námořnících (zná text již ze své třídy), avšak pomaleji si vybavoval slova. Paní učitelka zpívá s ním, pomaleji s výraznější artikulací. Snaží se oba o oční kontakt. Je patrné, že podporu potřebuje. Stříhání lodiček dle čáry zatím nezvládá, špatné držení nůžek. Paní učitelka se snaží o správný úchop, ukázkou, vysvětlením,

dopomocí. Přesto chlapec nůžky neovládá. U volné kresby se projevuje křečovitě držení tužky. Honzík na můj dotaz, co kreslí, odpovídá nejprve, že neví, ale pak řekne, že mapu.

Komunitní kruh:

Děti sedí v kroužku, chlapec se zapojuje spontánně. Sedne si nezáměrně vedle chlapců. Motivační básničku, kterou zná, reprodukuje spolu s ostatními, občas se zakouká na ústa kamarádů. Probíhá připomenutí tématu týdne, otázky týkající se vody, námořníků, živočichů apod. chlapec poslouchá, ale nezapojuje se. Dále se realizuje přiřazování lodiček a barvy, řazení dle čísel, vyhledávání ryb dle barvy a přiřazení k loďce. Chlapec se nehlásí k plnění úkolu, je vyzván jako pátý (upřednostněny nejstarší děti), úkol mu paní učitelka zopakuje v krátkých jasných instrukcích, chlapec zvládá číselnou řadu do deseti, barvy přiřazuje bez problémů. Dostává ústní pochvalu. Následuje zpěv námořnické písně za doprovodu hry na tělo. Chlapec působí zmateně, otvírá pusku jako by zpíval, ale už nestíhá ťukat prsty o dlaň nebo tleskat.

Ranní cvičení:

Při rušné části se procvičují lokomoční pohyby. Děti mají k pohybu dostatek prostoru. Chlapec se pohybuje v kruhu velmi opatrně, obezřetně, chůze je těžkopádnější, běh pomalejší, s tvrdým dopadem na nohy, lezení zvládá, poskoky nezvládá. Přechody z jednotlivých poloh dle pokynů jsou pomalé, spíše upozoruje děti měnící polohu, než by hbitě reagoval na slova učitelky. Je brzo zadýchaný, unavený, ale usměvavý, veselý, činnost provádí radostně. Zdravotní cviky provádí nepřesně, je třeba oprava nejen slovem, ale i dotykem a cvičit nápodobou s oslovením, předvedením. Výrazně pomohlo ubezpečení od paní učitelky, že cvik zvládne. Pohybovou hru *Na kočku a myš* zná, drží se za ruce v kruhu, ale nechce být v roli kočky ani myšky. Zřejmě obava před ruchem a rychlým pohybem. Do fandění se s kamarády zapojuje s výraznou chutí a až překvapivě křičí. Paní učitelka pochválí děti a Honzíka za pěkné fandění kamarádům (i když příště by nemusel tolik křičet, aby ho nebolel krk, a zkusí být v roli kočky nebo myši, aby mu děti také fandily).

Řízená činnost:

Děti pracují ve skupinkách, chlapec s ostatními nejstaršími dětmi vyhledává dopravní prostředky podle místa pohybu. Chlapec vyhledá obrázek patřící k sobě, měl by říci důvod, ale nereaguje. Paní učitelka osloví a ujistí, že obrázek vyhledal správně, ať sdělí, kde se prostředek pohybuje. Na obrázku je nákladní vozidlo, chlapec si zřejmě nemohl vzpomenout na toto slovo, pak řekl „auto“, paní učitelka se zeptala, co vozí, po dlouhé chvíli odpověď zněla „písek“ a jezdí kde, „po silnici“. Velká radost obou. Chlapec se spokojeně usmívá. Obrázky dějové posloupnosti seřadí s dopomocí, beze slov, paní učitelka se ptá, co bude

první, co tam vidí, chlapec nesměle a pomalu odpovídá. Jednoslovně nebo v jednoduchých větách. Pochvala jej vždy potěší. Objevuje se i pláč při řízené činnosti pravděpodobně při nepochopení zadání.

Hygiena, stolování:

Hygienické návyky zvládá bez dopomoci, dodržuje postup mytí rukou, ruce osuší do papírového ručníku, který vyhodí do koše. Respektuje pořadí na toaletě, je samostatný, spláchne bez vyzvání. Při svačině se obsluhuje sám, připraví si tácek, donese misku s jogurtem, i když trochu bojácně, hledá džbánek s čajem, nalije si pití, ale je opět patrná nesmělost, váhavost, rozmýšlení se, pozorování ostatních dětí, co dělají. Je pomalý, ale zvládá. Při obědě u stolečku sedí klidně, poděkuje za polévku, jí samostatně. Děti čekají na paní kuchařku delší dobu, kterou vyplňují reprodukcí básniček a písniček dle přání nebo znalostí. Chlapec většinu textů nezná a je mírně nervózní. Ošívá se, snaží se alespoň otvírat pusku, koulí očima. Když přijde řada na něj, aby zvolil píseň nebo říkanku, rozpláče se. Paní učitelka tedy jmenuje známé písně, které si myslí, že by mohl znát a chlapec vybírá píseň Skákal pes. Zpívají všichni, on je s textem trochu pozadu a působí rozpačitě. Pro druhé jídlo odchází do řady ke kuchyňce až po vyzvání paní učitelky.

Hodnotící kruh:

Provádí se hodnocení dne nebo i celého týdne. Co se děti naučily, co se nového dozvěděly. Chlapec je neprůbojný, nevyjadřuje se, aktivitu neprojevuje. Ostatní děti pohotově odpovídají, reagují na dotazy. Paní učitelka sděluje, co si děti vezmou na sebe, vzhledem k počasí venku.

Pobyt venku:

Děti odchází do šatny na své místo. To bezpečně pozná, ale rozhlíží se, co má dělat. Čeká na pokyn od paní učitelky, hledá kšiltovku. Oblékání zvládá. Chůze po schodech je nejistá, chvíli nohy střídá, chvíli jde pravou nohou vpřed a nestřídá ze schodů dolů. Hraje si na pískovišti, staví hrady a vozí autem písek. Aktivní pohyb na zahradě nevyhledává, i když kamarádi běhají, hrají fotbal, jsou na průlezkách, hrají míčové hry. Paní učitelka se ptá chlapce, co dělali doma o víkendu, odpovídá „plno věcí“, „co například“, „sekali jsme, ale jedna sekačka se rozbila, tak jsme ji celou rozdělali a dívali se, co se rozbilo. Ono se to tam nějak zaseklo a stačilo ten nůž nějak pootočit.“ Monolog o poruše sekačky pokračuje, je dlouhý, vypravuje o tom a používá výrazná gesta rukou. Slovní projev nelze zastavit, chvílemi není řeči rozumět. „A co jiného jste dělali?“. Honzík neodpovídá a po chvílce začne opět povídat o stejném tématu se sekačkou. V šatně svlékání zvládá, věci si uloží do přihrádky neuspořádaně.

Z výše uvedeného je patrné, že Honzík je rád mezi dětmi, hraje si s nimi, sice s nimi málo komunikuje, ale jsou pro něj vzorem. Poslouchá je, pozoruje, snaží se vnímat jejich řeč a občas má snahu se s nimi domluvit. Pokud je to možné, je žádoucí individuální přístup k Honzíkovi, zvýšená motivovanost, zejména při činnostech úkolového typu, upřednostnění práce v menších skupinkách, zopakování instrukce. Při pohybových činnostech je mírně nervózní, nevyhledává rychlý běh, rušné aktivity, nedaří se mu správně provádět zdravotní cviky (rovnováha, skoky, přeskoky, nápodoba cviků). Při řízených činnostech byly zvoleny aktivity takové, aby je Honzík zvládal a byl v nich úspěšný, což mu udělalo radost. Zařazení artikulačních cviků vnímal radostně a zvládal je. Ve třídě byla milá a radostná atmosféra, nespěchalo se, nebyl chaos. Honzík potřebuje jistotu a pocit bezpečí. Obtíže nastávají při vyjadřování děje na obrázku, popisu konkrétní činnosti a při zpracování více pokynů najednou.

2.3 Kresba s rozhovorem

Kresba dle Otevřelové (2016, s. 121) je jedním z nejpřirozenějších projevů dítěte. Můžeme z ní vyčíst mnohé. Nejčastějším tématem dětské kresby je lidská postava, auto, sluníčko, domeček, kytička.

„Kresba dysfatických dětí je pro své typické znaky důležitým diagnostickým vodítkem“ (Bytešníková 2012, s. 40).

Podle Vágnerové je kreslení „důležitou neverbální aktivitou, ve které děti využívají grafického zobrazení k vyjádření svých poznatků, názorů a pocitů“ (2017, s. 9). Při kresbě se zaměřujeme nejen na finální produkt, obrázek, ale i na samotný proces kreslení. Důležité je, čeho si dítě všimá, co a jak kreslí, ale i jak kresbu komentuje.

Kresba (příloha 1, 2, 3) je získána v kmenové třídě ve školním roce. Od paní učitelky předány informace týkající se kresby Honzíka – kreslení nevyhledává, motivují jej spíše děti. Úchop tužky je zcela nesprávný, ruka neuvolněná. Zadané kresebné úkoly nezvládá.

2.3.1 Kresba lidské postavy s rozhovorem

Nejstarší děti se odebírají po svačině do zadní klidnější části herny s paní učitelkou, kde probíhá motivace ke kreslení kamaráda. Společně si zopakují jednotlivé části těla, spočítají prsty, vyjmenují názvy, párové orgány. Chlapec počítá po jednom s ukazováním na prstech, dále se nezapojuje. Přechází se ke stolečku, děti mají zaujmout správnou polohu při sezení

a vzít obyčejnou tužku, rozdají si čtvrtky. Paní učitelka připomíná, že se má kreslit postava mužská nebo ženská a nezapomíná se na detaily.

Honzík se ošívá, chvíli se vrtí na židličce, než se rozhodne kreslit. Začíná nahoře hlavou, pokračuje tělem a pak se rozhlédne po kamarádech.

„Koho budeš kreslit, Honzíku?“, odpovídá „To já“, „To budeš ty?“, „Ano“. Pokračuje v kresbě očí, jsou velké, kulaté, zatím jediné na obličejí. Nyní udělá dvě čárky jako nohy a poté na nich boty. Dále již neví, jak pokračovat, přemýšlí, hraje si s tužkou, otáčí různě papír. „Co ještě máme na hlavě?“, podívá se na souseda, který vykřikne „uši“. Honzík se rychle jakoby vzpomene a s drivem a vesele zakreslí dvě velké uši, skoro stejně velké jako hlava a také rychle vyčárkuje vlasy. Některé čáry jsou vedeny od hlavy, další již nenavazují a jsou umístěny mimo hlavu.

„Honzo, co máme ještě na hlavě? Podívej se na mě.“ Dívá se, ale neví. Paní učitelka ukazuje rukou beze slov na oči, nos a pusy. Začíná kreslit nos a pusy, je to několik rychle nakreslených čar. „Jaká je pusa?“, odpověď zní „taková“. „Co ještě chybí na postavě?“, ptá se paní učitelka. „Asi nevím“, odpovídá Honzík. Po delší době sám zjišťuje, že chybí ještě dodělat ruce, čáry dělá tahem zespodu. Počítá prsty po jednom, ovšem nakreslí jich na jedné ruce šest, na druhé se již více soustředí, kreslí a počítá správně do pěti. Do třídy přichází paní učitelka z jiné třídy a rozmlouvá s paní učitelkou Honzíka, ten okamžitě ztrácí pozornost je neklidný, otáčí se, bere papír do ruky, tužkou si pohrává. Najednou se zaměří na obrázek a snaží se dál pokračovat v této aktivitě, vedle postavy začne kreslit čáru nahoru a dolů. „Co to bude, Honzíku“, „Oheň“. „Proč oheň?“, „Protože, aby to hořelo“. „A ty to tak chceš?“, „To nevadí“. Začíná nervózně brát papír, poposedávat a chce již činnost ukončit. „Kdo je na obrázku?“, „Taťka“, takže již to není on sám, ale otec. Koncentraci pozornosti pravděpodobně narušila návštěva a rozhovor učitelek a poté se nesoustředil a nevěděl, co již nakreslil a jaké bylo zadání.

2.3.2 Kresba domku a stromu s rozhovorem

Kreslení probíhá u stolečku ve třídě, v herně si hrají děti, v době před odchodem na pobyt venku. Chlapec bere spontánně obyčejnou tužku do levé ruky, ovšem úchop není pevný, tužku drží slabě a lehce. Začíná kreslit odspodu čtverec jako domeček, který zabírá téměř celou plochu papíru.

„Co ještě domek má“, ptá se paní učitelka, jelikož Honzík neví, jak má dále pokračovat a možná si i myslí, že je práce hotová.

„Má střechu“. „A vejde se ti?“. „Ano“. Střecha je oblouková, nemá špičku. Dále kreslí komín, ze kterého jde kouř směrem dolů. Opět se dívá po třídě, už by nejraději dál nekreslil, neví, jak dál.

„Co má ještě váš domeček“, nakreslí jedno okno čtvercové a jedno kulaté. Na prosbu vysvětlit odlišnost okna nereaguje, neví, co odpovědět.

„Kudy chodíme dovnitř?“. Delší odmlka a pak opět nakreslí čtverec. „Co je to?“, „Dveře“, odpovídá chlapec.

„Podívej se na dveře, co tam je na dveřích?“. „Obrázky“, chlapec má pravdu, ikdyž paní učitelka chtěla slyšet slovo kliku. „Jak otevřeme?“. Neví. „Co chytíme a zmáčkneme?“, ptá se paní učitelka. Honzík se podívá na dveře a zakreslí kliku na dveře. Začíná se ošívat, patrná je již únava a také nejistota při této činnosti.

„Chceš ještě něco na domek nakreslit?“, chlapec kroutí hlavou. „Je tedy obrázek hotov?“. Nechce již pokračovat a uleví se mu, když je mu sděleno, že obrázek je tedy dokončen a může jít za kamarády.

Kreslení stromu probíhá po obědě, kdy ostatní děti odpočívají na lehátku (po poslechu pohádky) a Honzík čeká na příchod matky. Tužku bere do levé ruky spontánně, papírem si otáčí, je mírně nervózní, nesoustředěný.

„Honzíku, nakresli stromek“. Reakce není žádná, jakoby nechápal pokyn. Opakování prosby. „Víš, co je strom?“, odpovídá rychle „Ano“. Neví, jak začít. „Strom má kmen, větve, korunu s listy“, sděluje učitelka. Nakreslí tři čáry vedené odshora jako kmen. Nejistě se podívá a pak rozhlédne. Na tři linie naváže ještě další kousek, aby čáru protáhl. „Ten strom je veliký, vid“ „Jo“, „A má korunu? Víš, co je koruna?“. Honzík neodpoví a rovnou rychle udělá oblouk nad kmenem. Přemýšlí a ptá se „Je hotovo?“. Paní učitelka se zeptá, zda má ten jeho strom nějaké větve. Mlčí a zakreslí čtyři čárky vedené odspodu z koruny stromu. „Je hotovo?“ opět se ptá. Je evidentní, že činnost jej nezaujala a čeká, zda již přijde mamka a odejde s ní domů. Paní učitelka poděkuje a zeptá se, zda se mu jeho strom líbí. „Ano“, „Tak to jsem ráda, i mamce se bude určitě líbit“. Honzík uklízí tužku a je rád, že už má hotovo a blíží se příchod mamky.

Z výše popsaného vyplývá především to, že kresba není Honzíkova oblíbená činnost, kterou by sám vyhledával. Převládá při ní celkově nejistota. Je nerozhodný, neví si rady jak a co nakreslit. Tužku drží nesprávně v levé ruce, vedení čar je nepřesné. Kresba je jednoduchá a chudá na detaily. Plocha je využita celá, ale bez rozmyslu umístění a potřebné velikosti.

Shrnutí pedagogických postupů

Z realizace a popisu pozorování i další metody kresby vyplývá přítomnost zohlednění vývojových specifik a jejich respektování, naplňování speciálních vzdělávacích potřeb integrovaného dítěte. Volí se činností, které Honzíka baví, zajímají, zvládá a má možnost při nich zažít úspěch. Je umožněno Honzíkově pobývat s ostatními vrstevníky a vzdělávat se společně při všech činnostech během pobytu v mateřské škole, nabídka dostatku volného pohybu. Je zde snaha odhadnout a ovlivnit klima ve třídě, aby nebyl křik a příliš velký ruch, který by Honzíkově neprospíval. Snaha porozumět Honzíkově, dávat jasné pokyny, dotazovat se na potřebné, odhadovat slova, kterými chce Honzík sdělit svá přání, prožitky a potřeby. Mít schopnost vnímat a vyhodnocovat potřeby Honzíka, vysvětlovat pojmy, ověřovat porozumění, vhodně motivovat a posilovat jeho sebedůvěru.

Navrhovaná opatření

Jako velkou výhodu či výzvu vnímám to, že paní učitelka by se měla na vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií včas připravit jak po stránce profesionální (vzdělanost a informovanost), tak osobnostní (odhodlanost, odpovědnost, empatie). Měla by také připravit stimulující prostředí a vhodné podmínky ve třídě.

Je třeba cíleně se zaměřit na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Procvičovat jednotlivé oblasti řečové i neřečové – zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, schopnost orientace, motoriky, grafomotoriky a řeči. Nelze k dítěti přistupovat izolovaně, rozvíjet pouze jednu oblast. V těchto oblastech je potřeba permanentní vedení, srozumitelné opakování pokynů a ověření porozumění.

Z pozorování vyplývá nutnost zvýšeného individuálního přístupu, jeho posílení a vedení z důvodu deficitu především v oblasti řečových schopností. Komentování prováděných činností se jeví jako prospěšné. Chceme-li, aby se dítě optimálně rozvíjelo, je potřeba rozvíjet obsahovou stránku řeči, slovní zásobu, spontánní řečový projev, aby se umělo s kamarády domluvit, spolupracovat a rozuměli si. U klinického logopeda se provádí individuální cvičení, ale je třeba, aby si dítě vše procvičilo i v kolektivu a v každodenním životě. Zde je tedy prostor pro učitele. Cvičení by měla být přiměřená, respektující vývoj dítěte, provádět cvičení po malých krůčcích v individuálním tempu dle možností dítěte, ale s pravidelností a ve vhodné denní dobu. Užitek přináší, že je dítě v kontaktu s mluvícími dětmi, učitelkou, jsou

mu vzorem. Zároveň probíhá motivace ke komunikaci, kooperaci, „nutí“ dítě, aby se dorozumělo a také rozmluvilo. Hnací motor je vlastní motivace domluvit se s vrstevníky a dalšími. Dítě je s dětmi, se kterými půjde pravděpodobně i do základní školy a bude případně probíhat i setkávání mimo školu.

Dále shledáváme jako přínosné možnost začít práci nejprve úkoly hrového typu k podnícení motivace, poté pokračovat úlohami subjektivně méně zajímavými. Pracovat na fixaci správného úchopu i s využitím trojhranného systému. Netlačit, využívat klidný přístup spojený s trpělivostí a empatií. Tvořivý přístup učitele spočívá také v tom, aby dítěti dodal sebevědomí a nastolil takovou aktivitu, ač nesouvisí s řečí, ale chlapec v ní vyniká. Chválit za drobné úspěchy i opakovaně povzbuzovat. Motivace je základní prostředek, který má vliv na rozvoj Honzíka.

Vzhledem k tomu, že rád vypráví své zážitky, je více motivován k vyjadřování, bylo by vhodné zkusit kreslit si deník společných zážitků (v rodině i mateřské škole). Dítě se dívá přesněji, více vnímá činnost (zrakové vnímání, emoce), více se soustředí, když ví, že to bude následně kreslit (grafomotorika, paměť) a poté si vyprávět o tom, co zažilo (komunikační dovednosti, slovní zásoba). Je možné se i k zážitkům vrátit po nějakém čase (dlouhodobá paměť).

Přeplněnost tříd v mateřských školách vnímáme jako velké riziko, kdy není možný individuální přístup v potřebné dostatečné míře. Je to velmi náročné při počtu 22-28 dětí ve třídě. Učitelka by si přesto měla vymezit prostor pro individuální cvičení s dítětem. Tomu by přispívalo překrývání učitelek nebo přítomnost další personální podpory (asistent pedagoga, školní asistent).

Závěr

Závěrečná práce se zabývá vývojovou dysfázií u dítěte, které je vzděláváno v běžné mateřské škole. Zaměřuje se na oblast verbální, ale i neverbální. Obě spolu úzce souvisí při vzdělávání dítěte a jsou rozvíjeny společně.

Teoretická část vymezuje vývojovou dysfázii jako oblast narušené komunikační schopnosti. Je zde citováno několik autorů, kteří klasifikují tuto poruchu jako vývojovou vadu řeči, která je způsobena organickým poškozením mozku. Jsou zde popsány příznaky a projevy této poruchy. Vývojová dysfázie prostupuje celou osobností dítěte, nezasahuje u něj pouze oblast řeči, ale i oblasti neřečové. Zabývá se také školní připraveností a jejími faktory u dítěte s vývojovou dysfázií. Práce popisuje vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole, popisuje metody a formy pedagogické práce, mapuje její přínosy a případná rizika pro vzdělávání dítěte.

V praktické části je zkoumán průběh vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžném režimu mateřské školy. Sledují se metody a formy práce s tímto dítětem, sleduje, jak se dítě zapojuje do společných činností, jaké jsou mezi dětmi vztahy, jak je účinná motivace k jednotlivým činnostem prováděná učitelkou.

Před realizací pozorování byl zpracován záznamový arch, který byl rozdělen podle režimu dne ve třídě mateřské školy. Při pozorování byly provedeny záznamy a ty následně zpracovány do závěrečné práce. Poté byla zaznamenána a vyvozena rizika a přínosy pedagogické práce, které mají vliv na vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem závěrečné práce bylo na základě popisu vývojové dysfázie a jejích projevů v řečové i neřečové oblasti formulovat faktory školní připravenosti dítěte s vývojovou dysfázií a možnosti pedagogické práce s ním.

Je velice přínosné, pokud se učitelka připraví na integraci dítěte s vývojovou dysfázií rozvojem svých znalostí, vědomostí o této narušené komunikační schopnosti a dokáže vytvořit vhodné podmínky. Volí odpovídající metody – individuální a individualizovaný přístup, otevřenou a pozitivní komunikaci, aktivity a hry diferencuje podle věku a potřeb

dítěte. Chová se a mluví s dítětem tak, aby byla co nejlepším vzorem. Také by měla disponovat osobnostními vlastnosti jako trpělivost, komunikativnost, empatie, vstřícnost a další. Chová se tak, aby byla dítěti co nejlepším vzorem, nejen v komunikaci, ale i svým chováním.

Z praktické části vyplývá, že jako přínosné vidíme přístupy učitelky ve formě povzbuzení, pochvaly, opory v zájmech dítěte a jeho silných stránkách, dále důvěra, jasné otázky, ověření porozumění a správný vzor. Posílit individuální přístup k Honzíkově, pokud to je možné. Rozvíjet obsahovou stránku řeči, aby byl schopen spolupracovat a domlouvat se s dětmi a rozumět jim i dospělým. Věnovat pozornost společným zážitkům a jejich efektivnímu využití v různých formách – vyprávění, kreslení, zážitkový deník. Dítě by nemělo nikdy mít pocit, že je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a tato pozice by pro něj byla stresující, je přijímáno dětmi i učitelkou jako rovnoprávná osobnost.

Integrace je pro tyto děti výhodou, avšak musíme promýšlet i možná rizika a předcházet jim. Především zařazení dítěte do přeplněných tříd, kdy je zatěžováno hlukem, občas i neustálým ruchem, akustickými vjemy, množstvím činností během pobytu ve školce, aktivit, které vyžadují pozornost. Jako riziko je nutné vnímat i zařazení nevhodných forem a metod práce učitelky.

V neposlední řadě vnímám sepsání této závěrečné práce jako prostředek, který i mě v této profesní oblasti práce s dětmi s narušenou komunikační schopností obohatil o další informace a především o zkušenosti.

Použité informační zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, OPATŘILOVÁ, Dagmar, VÍTKOVÁ, Marie, 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-421-3.

BARTOŠÍKOVÁ, Naděžda, 2014. Orientační screening a pomoc dysfatikům. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, roč. 1, č. 10, s. 14–15. ISSN 2336-1212.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ, 2017. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-319-3.

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

HUBENÁ, Ivana, 2014. Logopedické vady a poruchy řeči: Možnosti prevence nápravy. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, roč. 1, č. 9, s. 8–12. ISSN 2336-1212.

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

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

OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 2017. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9.

VRÁNOVÁ, Milena, 2014. Vývojová dysfázie u školního dítěte. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, roč. 2, č. 1, s. 14–19. ISSN 2336-1212.

Seznam příloh

Příloha 1 – Kresba postavy

Příloha 2 – Kresba domku

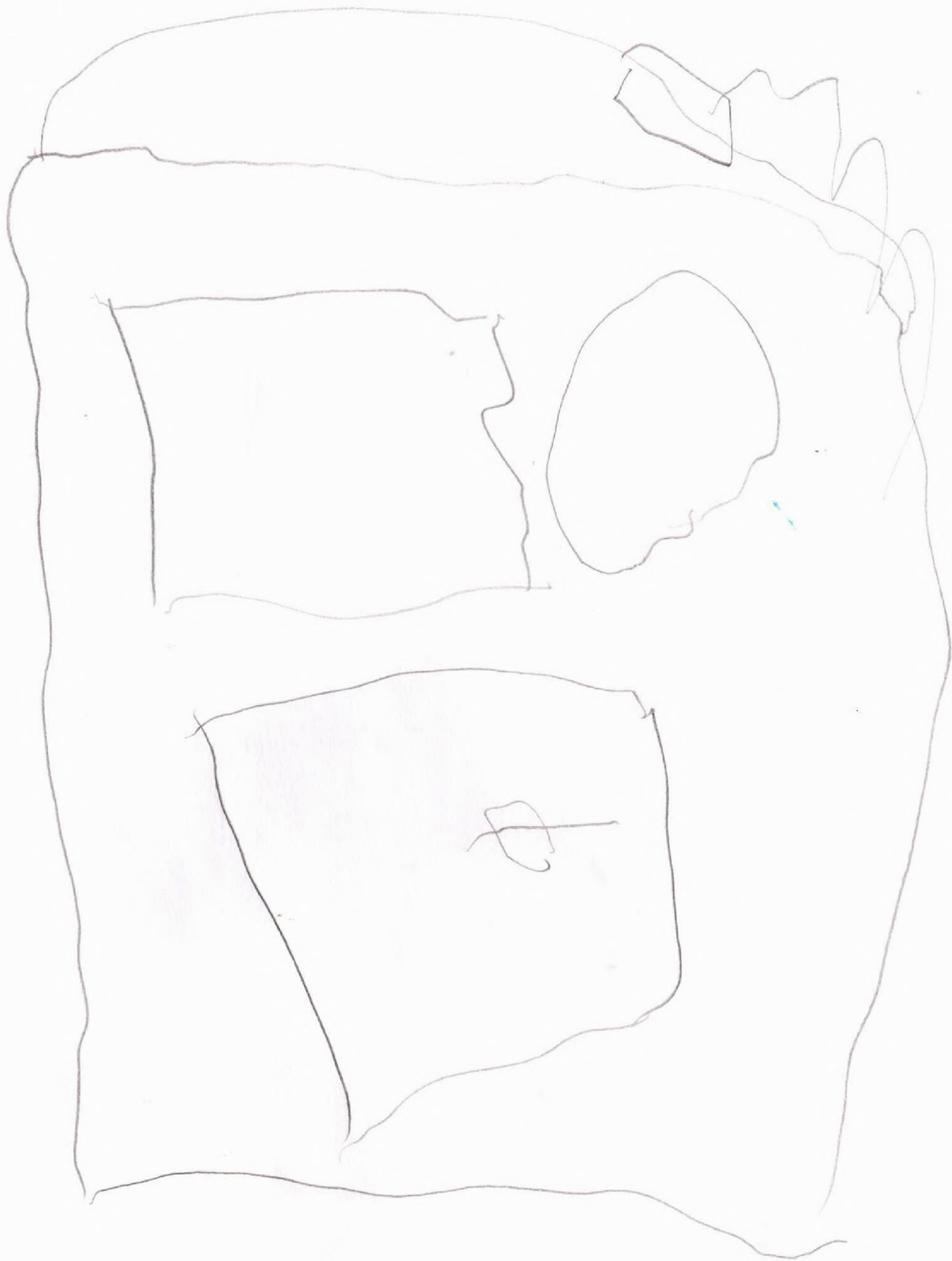
Příloha 3 – Kresba stromu

Příloha 4 – Záznamový arch

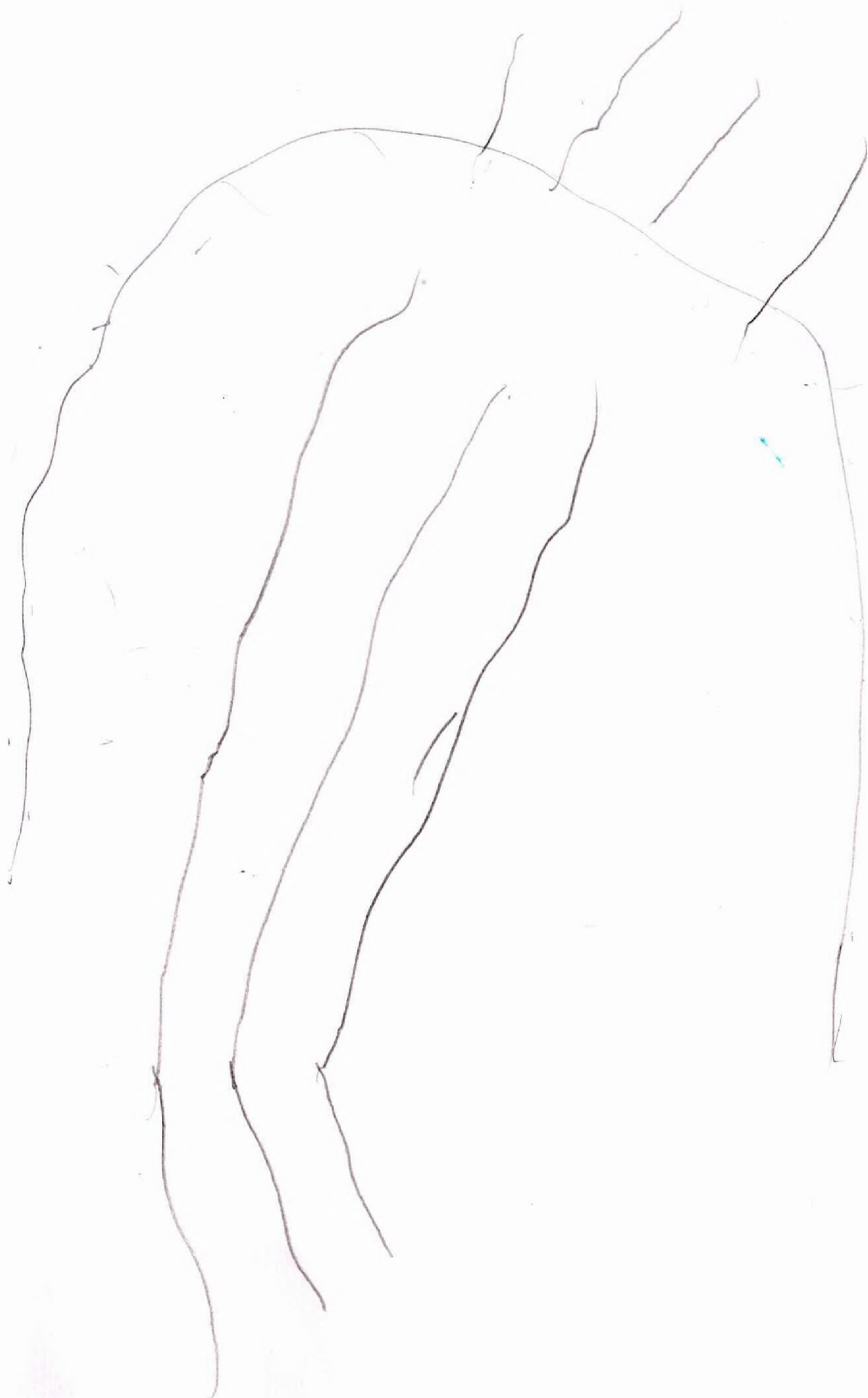
Přílohy

Příloha 1 – Kresba postavy





Příloha 3 – Kresba stromu



ZÁZNAMOVÝ ARCH

RANNÍ HRY - příchod dětí do třídy a následná spontánní hra, možnost volby, rozvoj hry ze strany pedagoga. Děti spolu komunikují, kooperují, pomáhají si, vzájemně hru obohacují. Probíhají hry v prostoru i hry u stolečku. Pozorovatel sedí u stolečku nebo s dětmi komunikuje, snaží se být součástí hry.

OBLAST	POZOROVANÝ ZNAK		
řeč	slovní zásoba	řekne, co je na obrázku	zvládá/nezvládá
	srozumitelnost	reprodukuje jednoduchou říkanku	zvládá/nezvládá
	tvoření vět	vypráví podle obrázku	zvládá/nezvládá
	gramatická stavba	pojmenuje nesmysl na obrázku	zvládá/nezvládá
	oční kontakt	skloňuje	zvládá/nezvládá
	artiklace	časuje	zvládá/nezvládá
	výslovnost	zformuluje otázku	zvládá/nezvládá
		dodržuje pravidla komunikace	zvládá/nezvládá
jemná motorika	manipulace s drobnými předměty	předá vzkaz	zvládá/nezvládá
	stříhání		zvládá/nezvládá

KOMUNITNÍ KRUH - spočívá v tom, že děti sedí v kruhu a pedagog navodí téma rozhovoru, diskuze, klade otázky, motivuje k tématu dne nebo týdne. Děti naslouchají jeden druhému, nechají druhého domluvit, přemýšlí o tématu. Kruh se odehrává v prostoru prostorné herny, přítomny všechny děti a paní učitelka. Pozorovatel sedí v ústraní.

OBLAST	POZOROVANÝ ZNAK		
řeč	slovní zásoba	má slovní zásobu	malou/přiměřenou/velkou
		používá otázky	
		tvoří věty	jednoduché/souvěti
		vypráví děj	samostatně/s dopomocí
	gramatika užití řeči	správnost	zvládá/nezvládá
		vyjádří svou potřebu	zvládá/nezvládá
		odpovídá na otázky	zvládá/nezvládá
		vede dialog	zvládá/nezvládá

RANNÍ CVIČENÍ - probíhá rušná část, děti si procvičí lokomoční pohyby, zařazení zdravotních cviků a na závěr probíhá pohybová hra s pravidly. Pohybové činnosti probíhají v zadní prostorné herně. Pozorovatel v ústraní.

OBLAST	POZOROVANÝ ZNAK		
hrubá motorika	koordinace	chůze po schodech dolů	zvládá/nezvládá
	přesnost pohybů	poskoky na jedné noze	zvládá/nezvládá
	obratnost	přeskok snožmo přes překážku	zvládá/nezvládá
obratné/méně obratné/neobratné			

ŘÍZENÁ ČINNOST - činnost pro nejstarší děti zaměřená na konkrétní cíl v některé z oblastí předškolního vzdělávání. Děti pracují v menší skupině. Pozorovatel v ústraní.

OBLAST	POZOROVANÝ ZNAK
řeč	výslovnost porozumění vyjadřování slovosled reprodukce říkadla
paměť	krátkodobá/dlouhodobá
sluchové vnímání	sluchová analýza/syntéza rytmizace - počet slabik sluchová paměť opakování slov zopakuje samo/vynechává slova/nepamatuje si rozliší slova s/bez vizuálního podnětu zvládá/nezvládá
zrakové vnímání	diferenciace vyhledá rozdíl zvládá/s dopomocí/nezvládá porovnávání zvládá/s dopomocí/nezvládá rozlišení figur na pozadí odliší dva překrývající se obrázky zvládá/s dopomocí/nezvládá odliší obrázek v řadě zvládá/s dopomocí/nezvládá nesmyslné obrázky chápe/potřebuje pomoc/nechápe skládá obrázek dokreslí obrázek zvládá/s dopomocí/nezvládá
časoprostor	určování stran seřadí obrázky podle posloupnosti zvládá/nezvládá zná dny v týdnu
pozornost	oční kontakt psychomotorický neklid
lateralita	koordinace ruky a oka

HYGIENA, STOLOVÁNÍ - vedení k samostatnosti

OBLAST	POZOROVANÝ ZNAK
sebeobsluha	samostatnost zvládá/s dopomocí/nezvládá

POBYT VENKU

OBLAST	POZOROVANÝ ZNAK
sebeobsluha	oblékání/svlékání zvládá samostatně/s dopomocí/nezvládá

OBTÍŽE V CHOVÁNÍ

SEBEOBSLUHA	hygienu dodržuje samostatně zvládá/nezvládá oblékání/svlékání zvládá/nezvládá stolování zvládá/nezvládá
-------------	--

KRESBA	
odmítá kreslit	kreslení nevyhledává čáranice
kreslí, ale po svém	hlavonožec
napodobí kresbu	postava (hlava, trup, končetiny)
držení tužky	detaily
postavení ruky	
napojování čar	
plynulost tahů	