

Jabok~

Ročníková práce

Metody práce s vybranými cílovými skupinami

Natálie Říhová

Obsah

Úvod	3
1 Inkluzivní vzdělávání	3
1.1 Inkluze na prvním stupni základních škol	4
2 Vývojová dysfázie	5
2.1 Vývojová dysfázie v mladším školním věku	6
3 Vzdělávání dětí mladšího školního věku s vývojovou dysfázií	7
Závěr	8
Seznam použitých zdrojů	9

Úvod

V následující práci se budu zabývat problematikou inkluzivního vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií na prvním stupni základních škol. V práci k tomuto tématu budu v textu na základě prostudování odborné literatury popisovat inkluzivní vzdělávání, a speciálně jeho realizace na prvním stupni základních škol. Dále se budu zabývat vývojovou dysfázií, jejími projevy a také typy. Popíši také její specifika pro děti mladšího školního věku. V závěrečné části se budu zabývat přímo vzděláváním dětí mladšího školního věku s vývojovou dysfázií.

1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluze se v pedagogice objevuje jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání od 90. let 20. století. Její základ je spojován s proměnou paradigmatu pedagogiky speciálních potřeb směrem ke škole pro všechny, jako hodnotnému cíli v oblasti školství. Současně je spojován s naplněním základních lidských práv na vzdělávání v neomezujícím prostředí školy. V širším vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání musí být splněny 4 podmínky, aby bylo možné označit vzdělávání za inkluzivní. První z těchto podmínek je integrace rozsahu, v němž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami participují na výuce v běžných třídách. Další podmínkou je akceptace toho, jakým způsobem a do jaké míry přijímají pedagogové a zbylí žáci žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako plnohodnotné členy komunity. Jednou z podmínek je také participace, která představuje míru zapojení všech žáků do aktivit školy. Klíčové pro její naplnění je vytváření podmínek pro aktivní účast všech, na veškerých školních aktivitách. Poslední podmínkou je úspěch, který představuje míru úspěšnosti všech žáků v akademické oblasti a jejich osobnostní rozvoj (Pivarč, 2020, s. 15-16).

Možnostmi optimální edukace dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá obor inkluzivní pedagogiky. Zatímco integrace bývá spojována s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze v sobě zahrnuje takzvanou školu pro všechny, kde je různorodost brána jako obohacení vzdělávacího procesu. Koncept inkluze vyžaduje také přípravu majoritní společnosti na život po boku osob s různým postižením. Inkluze je v tomto směru krokem následujícím po exkluzi a integraci a začlenění jedince do společnosti není nutné v případě, kdy do ní jedinec patří a je její přirozenou součástí.

Pojem speciální vzdělávací potřeby definují Hájková a Strnadová (2010, s. 16-17) jako rozdíl mezi úrovní chování či výkonu dítěte s tím, co se od něj očekává. V raném a předškolním věku je normou, od níž se toto očekávání odvíjí, především norma běžného vývoje dítěte. Ta se týká především motoriky, komunikace, sociálních dovedností a

sebeobslužných dovedností dítěte. Měřena bývá skrze vývojové škály. V období školního věku pak bývá za základ normy považováno kurikulum. Osobám se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje školský zákon nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem těchto osob.

Hájková a Strnadová (2010, s. 16-17) uvádějí podpůrná opatření definovaná Vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle této Vyhlášky právo na speciální metody, formy, postupy a učebnice či didaktické materiály, kompenzační a rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, služby asistenta pedagoga a na snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě, oddělení či ve studijní skupině. Dále mají právo na další možné úpravy dle individuálního vzdělávacího plánu a poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Podle Pivarče (2020, s. 16) inkluze ve vzdělávání mimo fyzické přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě vyžaduje také to, aby byli tito žáci přijati a uznáni jako plnohodnotní členové kolektivu. Zároveň předpokládá také účast a aktivní přispění všech žáků na činnostech třídy, potažmo školy, včetně zisku úspěchu, ať už osobnostního nebo akademického, z účasti na těchto činnostech.

1.1 Inkluze na prvním stupni základních škol

Postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání je nejvíce otevřený právě na prvním stupni základních škol. Může to být způsobeno tím, že učitelé vyšších ročníků mohou být ve větší míře orientováni na výuku konkrétního předmětu, podstatu určitého tématu a méně se zabývají individuálními rozdíly a specifiky žáků. Oproti tomu výuka na prvním stupni je zaměřena více holisticky a bývá zpravidla v gesci jednoho či několika málo učitelů, jež stráví s jednou skupinou žáků více času. Druhý stupeň škol pak klade větší důraz na dílčí předměty, jež jsou často vyučovány různými učiteli s danou předmětovou specializací. Tato specializace rovněž přístup učitelů k inkluzi ovlivňuje. Podle studie realizované v roce 2005 mají méně příznivý postoj k inkluzi oproti svým kolegům vyučující matematiky, přírodních věd a anglického jazyka. Z této studie vyplynulo také to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v těchto předmětech dosahovali horších výsledků (Pivarč, 2020, s. 32-33).

2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie neboli také specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. U vývojové dysfázie dochází k poruše centrálního zpracování řečového signálu. To znamená, že dítě vše slyší, vidí, nemá žádnou poruchu sluchu či zraku, ale jeho centrální nervová soustava a mozek nejsou schopny dostatečně správně zpracovat sluchové a zrakové signály, které dítě přijímá z okolí. Příčiny vzniku vývojové dysfázie nejsou zcela jasné, ale uvádí se, že bývá problém v těhotenství matky, u porodu či těsně po něm. Jistou roli, zde také pravděpodobně hraje dědičnost. Vývojová dysfázie se častěji objevuje u chlapců.

Bytešnicková (2012, s. 38) za příčinu vývojové dysfázie zase označuje rané mozkové postižení různé příčiny, jež postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Dále poruchu charakterizuje deficitem projevujícími se na různých úrovních verbálního projevu a zasahujícími i do jiných oblastí. U dětí s vývojovou dysfázií je evidován nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Podle Klenkové (2006, s. 69) je možné rozčlenit faktory způsobující vývojovou dysfázií na genetické, vrozené a získané. Nevylučuje ani kombinaci těchto faktorů.

U dětí s opožděním řeči musí být podle Říčana a Krejčířové (2006, s. 184) vyloučena především mentální retardace, poruchy sluchu a pervazivní vývojové poruchy. Zachycena by měla být také podněťová či emoční deprivace a závažnější poruchy orální motoriky. Na diagnostickém procesu by se mimo klinického logopeda měl podílet také foniatr a dětský neurolog. Podstatné je správné zhodnocení úrovně porozumění řeči. Výpovědi rodičů jsou v tomto ohledu málo spolehlivé, neboť je obtížné ptát se na přesně definované vývojové mezníky a také proto, že je běžná komunikace vždy komplexní, spojená s celkovým kontextem a doprovázena gesty.

Vývojová dysfázie způsobuje časové opoždění vývoje řeči a celkově aberantní vývoj řeči. Přesná statistika týkající se výskytu vývojové dysfázie neexistuje. V literatuře však bývá udávána prevalence vývojové dysfázie u dětí předškolního věku v rozmezí 1 až 8 % a 0,5 až 1 % u dětí školního věku. Porucha má systémový charakter a zasahuje v různé míře i v širokém spektru do všech jazykových rovin. Postižena může být expresivní i impresivní oblast. Již v počátcích vývoje řeči bývají evidentně poměrně značné nedostatky v morfologicko-syntaktické rovině způsobené tím, že právě tato rovina je jedním z nejpřesnějších indikátorů

narušeného vývoje řeči. Specifické projevy se vyskytují i v rovině foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a pragmatické (Bytešníková, 2012, s. 38).

Dlouhá a Černý (2022, s. 39) rozlišují vývojovou dysfázii na receptivní či percepční a expresivní dysfázii. Dále zmiňují také smíšené formy vývojové dysfázie. U receptivní dysfázie popisují obtíže dětí v detekci sledu zvukových podnětů v čase. V těžkých případech mohou percepční poruchy připomínat případy dospělých s akustickou agnózií, kdy postižený zvuky slyší, ale není schopen porozumět jejich obsahu, vyložit si smysl a souvislosti. Děti jsou často postiženy poruchou sluchového zpracování v raném stádiu, která vede k omezené schopnosti rozlišovat a interpretovat sluchový vjem, a to jak verbální, tak neverbální. Nápadné jsou výpadky pozornosti a objevují se i další kognitivní poruchy a opoždění abstraktního a symbolického myšlení. U dětí se projevuje také porucha krátkodobé fonologické paměti, která způsobuje nedokonalou fixaci řečových vzorů při vývoji řeči. Tím komplikuje další edukaci a rehabilitaci řeči.

Při expresivní dysfázii pak podle Dlouhé a Černého (2022, s. 40) není rozumění řeči výrazně porušeno. Maximum deficitů je vyjádřeno v řečové expresi. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí velmi pomalu, děti mívají svůj vlastní slovník a vážně syntéza slabik do slov i syntéza do správné větné struktury. Řeč bývá agramatická a nesrozumitelná, ačkoli porozumění řeči je normální. U těchto dětí dlouho převažuje spíše neverbální komunikace a objevuje se i užívání posunků. Porucha na úrovni gramatické struktury jazyka je ukazatelem poruchy jazykového systému. Ve smíšené formě vývojové dysfázie jsou patrné poruchy porozumění řeči a následně také vyjadřovacích schopností.

2.1 Vývojová dysfázie v mladším školním věku

Symptomy vývojové dysfázie se ve vzdělávacím procesu dříve či později projeví. Některé děti mají výrazné potíže již v průběhu první třídy, jiné až později. Tyto potíže souvisejí se stupněm vývojové dysfázie. Problémy, které se dosud projevovaly pouze v mluvené řeči, se ve škole promítnou do procesu nácviku, čtení, psaní, počítání, myšlení a mimo jiné i paměti. U dětí s vývojovou dysfázií též bývá zvýšené riziko vzniku specifických poruch učení, tedy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Děti s lehkou formou vývojové dysfázie základní školu zvládají, někdy s pomocí asistenta pedagoga. Následně mohou studovat na střední škole. Děti s těžkou formou pak mohou mít individuální vzdělávací plán, přiděleného asistenta pedagoga, nebo také mohou chodit na základní školu pro děti s vadami řeči. Po základních školách se tyto děti nejčastěji

věnují studiu učňovských oborů. Úspěšnost studentů s vývojovou dysfázií na vysokých školách není monitorována.

3 Vzdělávání dětí mladšího školního věku s vývojovou dysfázií

Diverzita žáků je v rámci inkluzivního vzdělávání považována za jeden ze základních znaků tohoto konceptu. Pedagogové se ve třídách setkávají a pracují s heterogenními skupinami žáků, jež mohou být tvořeny mimo jiné žáky s nějakým druhem vážného zdravotního postižení. Výzkumy prokázaly, že akceptace a postoje odborné i laické veřejnosti k lidem se zdravotním postižením jsou ovlivněny nejen druhem postižení, ale také jeho typem a hloubkou. Společnost diferencuje sociální význam jednotlivých postižení a toto konstatování platí s ohledem na akceptaci a postoje učitelů s ohledem na jejich ochotu integrovat žáka s postižením do kolektivu běžných tříd. Učitelé se podle studií liší v postojích ke konkrétním skupinám žáků se zdravotním postižením. Více naklonění jsou všeobecně individuální integraci u žáků s, tělesným či sensorickým postižením. Negativní postoje a menší ochotu k práci v kontextu inkluzivního vzdělávání pak učitelé projevují u žáků s intelektuálním a kombinovaným postižením, psychickými poruchami a u žáků s problémy v chování. Tato zjištění jsou v daném ohledu relativně konzistentní bez ohledu na věk, pohlaví, praxi a zkušenosti vyučujících (Pivarč, 2020, s. 33-34).

Do prvních ročníků základních škol podle statistik nastoupí v České republice a na Slovensku ročně asi 40 % dětí s narušenou komunikační schopností. V rámci inkluzivní edukace se toto číslo ještě zvyšuje, neboť děti s různými postiženími mají většinou i problémy s komunikací. Posuzování projevů narušených komunikačních schopností je komplikováno různorodostí lidské komunikace, jejích forem, úrovní a stylů. Projevy, které někdo hodnotí jako evidentní narušení komunikačních schopností nemusí druhý ani zaznamenat. Pásmo hodnocení normality komunikace a jejích odchylek je mnohem širší a jeho hranice jsou mnohem méně jasné, než hranice norem v jiných oblastech života jedince.

Bendová (2011, s. 41) uvádí, že pro komunikaci s dětmi s vývojovou dysfázií a optimalizaci podmínek jejich edukačního procesu je klíčové pochopení podstaty jejich komunikačních a následně i vzdělávacích obtíží. Zásady pro komunikaci s dětmi školního věku s vývojovou dysfázií je možné shrnout do několika bodů, kdy výčet zásad není konečný, protože děti s touto poruchou vyžadují specifický přístup vycházející z jejich individuálních zvláštností a projevů. Nutná je trpělivost a zvýšená empatie při komunikaci s těmito dětmi. V rámci kompenzace komunikačního deficitu je vhodné přechodně či trvale užívat pro

zprostředkování významu sociálnímu okolí dítěte systémy alternativní a augmentativní komunikace. V případě motorické dysfázie je možné využít prostředky dynamických komunikačních systémů. Jejich užívání je ale třeba podmínit rozvojem verbální složky řeči. Děti se sensorickou formou vývojové dysfázie je vedle dynamických systémů možné podpořit také statickými pomůckami, jako jsou reálné předměty, fotografie, obrázky a piktogramy, s jejichž pomocí je možné tvořit stavbu vět, slovních i větných sdělení.

Vyučující by měl dítěti s vývojovou dysfázií umožnit prezentaci jeho znalostí nejen verbální formou. Vzhledem k potížím s foneticko-fonologickou jazykovou rovinou těchto dětí je možné za optimální výukovou metodu čtení. Potíže dětí s poruchou při čtení a porozumění čtenému by měly být tolerovány. Narušení schopnosti řazení pořadí slabik do slov je možné eliminovat oporou o čtený text či grafické znázornění obsahu sdělení. Podporována by měla být schopnost dítěte psát psacím písmem, ale také na počítači. Koncentrace pozornosti dítěte s vývojovou dysfázií může být v rámci výuky zvyšována motivací a atraktivností podnětů či úkolů. Krátkodobou paměť a aktivní slovní zásobu zase může rozvíjet hra a herní činnosti. Snížená schopnost dítěte udržet dějovou linii a vyvarovat se problémům v časoprostorové orientaci je možné zmírnit využitím časových schémat, vizualizovaných denních rozvrhů a podobně. Orientaci dítěte v textu zase usnadní zvýrazňování klíčových slov či jejich doplňování obrázky a symboly. Individuální komunikační nároky dětí s vývojovou dysfázií by měly být respektovány, stejně jako jejich komunikační tempo a průběh logopedické intervence (Bendová, 2011, s. 41-43). Vhodnými pomůckami pro terapii dětí s vývojovou dysfázií jsou obrázky, logopedická pexesa, obrázkové knížky, knížky s magnety, dřevěné hračky, puzzle, korálky, kostky, stavebnice, plastelína a pastelky či fixy (Kolesová, 2016, s. 58).

Závěr

Práce v teoretické rovině pojednává o inkluzivním vzdělávání v České republice a konkrétně se zaměřuje na inkluzi na prvním stupni základních škol. Dále se zabývá vývojovou dysfázií, jejími příčinami a také typy. Zaměřena je na vývojovou dysfázií u žáků prvního stupně základních škol. Závěrečná kapitola je pak věnována vzdělávání žáků mladšího školního věku s vývojovou dysfázií.

Seznam použitých zdrojů

- 1 BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- 2 BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- 3 DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ. *Foniatric*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5397-6.
- 4 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- 5 KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- 6 KOLESOVÁ, Eva. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-03-9.
- 7 LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 8 PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
- 9 ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.