

POSTUPY PŘI REALIZACI VÝZKUMU U DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

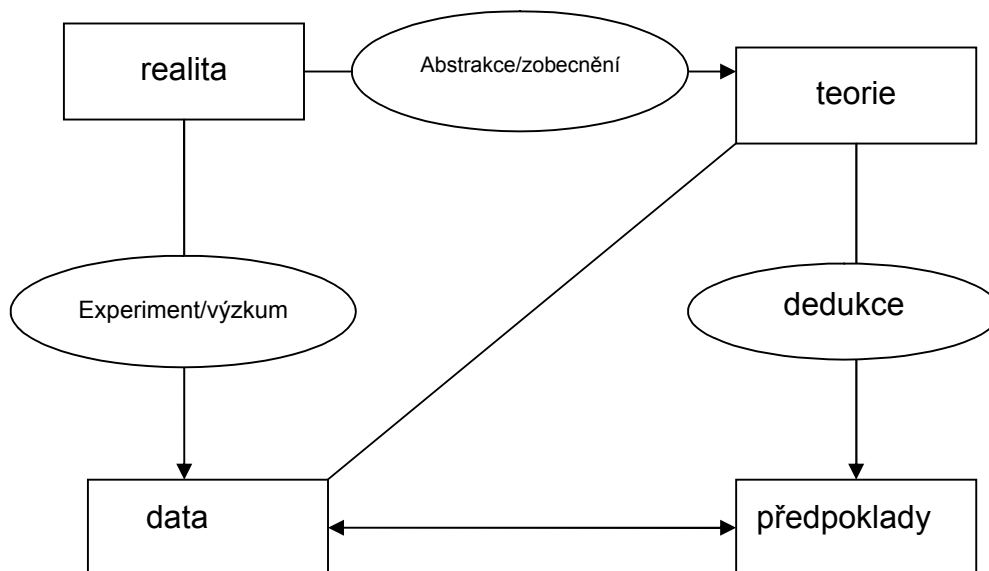
BLANKA HOUSAROVÁ

Klíčová slova: *typy výzkumu, děti s narušenou komunikační schopností, vývojová dysfázie*

Logopedie jako vědní obor je disciplína relativně mladá, její trvání zatím nepřesáhlo v našem prostředí (myšleno ČR) ani jedno století. Navíc jde o interdisciplinární vědní obor, což se odráží na rozvoji vědeckého rozpracování teoretických východisek.

Za krátkou dobu může v tomto oboru najít různé typy výzkumu, studií, průzkumů či kasuistik. V počátečních obdobích byla šetření zaměřená kvantitativně, což vyplývá nejen z nedostatku informací typických pro daný (český) jazyk, ale také z potřeb dokazovat nezbytnost poskytovat tuto specifickou péči. Souběžně s těmito šetřeními se odborníci zabývali kasuistikami (longitudinálního charakteru), ze kterých vyvozovali obecnější informace. Poplatno době, kdy se konstituoval tento vědní obor se prakticky většina pozornosti soustředila na děti, zejména školního věku. Proto v prvních desetiletích jen vyjímečně najdeme výzkumná šetření zaměřená na raný věk dětí či naopak na dospělé a seniory. V současné době můžeme najít diametrálně odlišnou situaci. Odborníci (logopedi) se vzhledem k včasné diagnostice a rané intervenci soustřeďují na období od narození do cca 6 let. Demografické ukazatele na straně druhé stimulují logopedy k orientaci na dospělé a seniory s narušenou komunikační schopností. Naopak děti školního věku s narušenou komunikační schopností zůstávají mimo hlavní zájem logopedů.

Schéma 1: vztah mezi teorií a praxí a místo výzkumu



Katedra speciální pedagogiky ve spolupráci se ZČŠ logopedickou DON BOSCO zabývá dlouhodobě problematikou dětí a žáků s VD. Děti/žáci s VD jsou v procesu základního vzdělávání pro speciální pedagogy i pro běžné pedagogy náročnou výzvou.

Tab. č. 1 Počty žáků s vadami řeči ve školním roce 1994/95 až 2002/03

	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003
Integrace do ZŠ	934	1089	1300	1572	1912	1581	1477	1344	1234
Speciální třídy při ZŠ	158	109	119	67	83	95	80	90	89
Speciální zákl. školy	416	-	657	699	700	737	778	747	755

Zdroj: Vývojová ročenka školství v ČR (2003)

Ve šk. r. 1995/96 počet žáků speciálních ZŠ nevykazován.

V současnosti bývá vývojová dysfázie nejčastěji definována jako *systémová porucha vývoje řeči či jazyka*, která v různé míře narušuje recepci a expresi ve všech jazykových rovinách: tj. v rovině foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. Vývojová dysfázie překračuje rámec fatické poruchy a promítá se i do neřečových oblastí vývoje dítěte (viz symptomy). Tvoří tak téměř neprůhlednou mozaiku možných příznaků znásobenou individuálními variacemi z hlediska etiologie, věku apod. Někteří odborníci proto hovoří o vývojových dysfáziích jako o různých klinických obrazech téže poruchy. Vývojová dysfázie má bohatou symptomatologii, kterou lze obecně rozdělit na *řečovou a neřečovou*. Obtíže zasahují jak *povrchovou*, tak *hloubkovou strukturu řeči*. Některé neverbální symptomy vývojové dysfázie mohou být přímou příčinou jazykových či řečových problémů dítěte (např. porucha sluchové percepce), jiné jsou relativně funkčně nezávislé (např. poruchy pozornosti). Nejnověji se však deficity sluchové percepce dysfatických, dyslektických a dysortografických dětí řadí k poruše *časového zpracování řečového signálu*. Pro dysfatické děti jsou dále typické *poruchy krátkodobé* neboli *pracovní paměti*. Nejmarkantněji bývá narušena tzv. fonologická smyčka, v níž se ukládají zvukové informace maximálně na dobu dvou až tří sekund, pokud je ihned nereprodukuje. Deficit této složky pracovní paměti se projevuje selháváním při opakování čísel, slov či vět (KREJČÍŘOVÁ, 2001) a hlavně nedokonalou fixací řečových vzorců (DLOUHÁ, 2003). Je tedy možné, že právě fonologická smyčka představuje klíčový systém jazykového vývoje malých dětí. Její činnost může být i základem schopnosti zvládnout mimo mateřský jazyk ještě některý další (KOUKOLÍK, 2003).

Poněkud méně než fonologická smyčka bývají narušeny zbývající složky pracovní paměti, tj. vizuospaciální náčrtník a centrální výkonnostní složka. První z nich uchovává vizuální a prostorové informace o předmětech, druhá umožňuje udržet nové informace „on line“ a současně rozhoduje, zda je uloží do dlouhodobé paměti či ne (KOUKOLÍK, 2003). Poruchy pracovní paměti u dětí s vývojovou dysfázií mohou být tedy příčinou mnoha zdánlivě různorodých problémů – ať už se jedná o sníženou schopnost všítipit a vybavit si správnou akustickou či vizuální podobu hlásky, slabiky nebo slova, naučit se říkanku, reprodukovat pohádku, splnit více instrukcí současně apod.

Pokud vezmeme do úvahy, že tito žáci prochází stejným vzdělávacím programem jako intaktní děti, mohlo by se zdát, že realizovat výzkum s touto problematikou nemusí být obtížné. Ve spolupráci se nám zatím podařilo realizovat

kvalitativní výzkum v předmětech český jazyk, tělesná výchova, cizí (anglický) jazyk, hudební výchova. První předvýzkumy ukázaly, že nelze užít kvantitativní hodnocení, neboť žáci s VD vyjdou vždy hůře, než jejich vrstevníci, jejich bodový zisk je vždy nižší než u intaktních dětí, jejich výkon za časový úsek nikdy nedosáhne průměrné hodnoty žáků z běžné ZŠ. Obecné povědomí speciálních pedagogů o vzdělávání žáků s NKS hlásá, že zvládnou stejné úkoly, pokud je mají strukturované, více času, s určitou formou podpory atd. Ale tyto zkušenosti nejsou výzkumnými metodami doložené, proto jsme přistoupily k realizaci postupných kvalitativních výzkumů. Longitudinální studie, jak jsme se jí snažili naplánovat se ukazuje organizačně nereálná, protože sledování probandů postupně odchází (žák je do ZŠ logopedické umístěn na dobu nezbytně nutnou, po odstranění potíží se vrací zpět na kmenovou školu), z výzkumné hlediska to znamená častou obměnu skupiny, ale prakticky nemožnost dodržet stanovená kritéria. Tyto dílčí výzkumy jsou aplikované výzkumy, jejich cílem je praktické využití získaných informací jak v ZŠ logopedických, tak zejména v poradenství při integraci těchto žáků s NKS v běžných školách.

Jako optimální se ukázalo spojení dvou partnerů již při plánování výzkumu. Rozčlenění práce na jednotlivé etapy: pilotní studie, přípravná etapa, vlastní výzkum, implementace ukázalo silné i slabé stránky partnerů.

V přípravné etapě jsme se zaměřili na následující oblasti:

identifikace problému

definice problému

formulace cílů

studium teorie, přehled literatury

Rozpracování jednotlivých oblastí ukázalo, jak nepříliš rozsáhlý je logopedický výzkum v procesu vzdělávání. Literatura je buď velmi stará (z 50. let 20. stol), nebo absentuje a problém je řešen obecnými doporučeními. Jako problematické se ukázalo najít definici problému tak, aby byla vyhovující pro rozličné předměty (např. anglický jazyk a tělesná výchova).

V etapě vlastního výzkumu shledáváme nejobtížnějším momentem výběr skupiny. Právě tato řečová skupina si nese velmi pestrou symptomatologii jak v oblasti fatických funkcí, tak i v oblasti neřečových. Tato pestrost vyvolává řadu komplikací při vřazení probanda do sledované skupiny. Druhým negativním prvkem při tvoření experimentální/sledované skupiny je kvalita odborných vyšetření. Tuto situaci jsme vyřešili začleněním požadovaných odborníků do týmu, ale jednotliví výzkumníci v tomto případě mají jen slabé šance na porovnání dat při vřazování probandů do skupiny. Při respektování stanovených pravidel se ukázalo, že dva parametry budou vždy specifické: a) věk dětí vzhledem k navštěvovanému ročníku (u dětí s VD je vždy vyšší, neboť děti v absolutní většině prošly tzv. odkladem školní docházky, někdy opakovaním ročníku), b) pohlavní zastoupení, v sledovaném souboru vždy četnější zastoupení chlapců/mužského pohlaví, neboť vývojová dysfázie častěji postihuje chlapce.

Pro každý z výše uvedených předmětů byl sestaven didaktický test, který vycházel z požadavků osnov/vzdělávacího programu pro základní školy.

V našem případě jde o děti s řečovým postižením, zajímá nás tedy nejvíce výkon spojený s řečovou produkcí. Tento záměr vyžaduje použití určitých metod sběru dat. Pro další zpracování dat se jeví jako neoptimálnější pořízení výkonu na

videozáznam, což umožní jeho přepis pro další analýzu, ale také kontrolu analýzy. Samotné pořizování videozáznamu pro výzkumné účely nese komplikace dvojího charakteru. Jednou je to souhlas probanda či jeho zákonného zástupce, podruhé jsou to náklady na kvalitní technické vybavení, které umožní snímat a dále převzít požadovaný řečový výkon.

Nedostatky dysfatických žáků při osvojování cizího jazyka se z obecného hlediska nejspíše projeví obdobnou typologií chyb jako v češtině.

Tab. č. 2 Různé přístupy k předpokládaným chybám v cizím jazyce

Typologie chyb ve vztahu k oslabení některých dílčích funkcí	Typologie chyb ve vztahu k jazykovým dovednostem
Sluchová percepce	Recepce cizího jazyka
Zraková percepce	Expresa cizího jazyka
Artikulace	
Pracovní paměť a pozornost	

Vytvořený didaktický test obsahuje sedm úkolů: čtení, volný překlad, opakování vět, samostatnou řečovou produkci, odpovědi na otázky, tvoření vět a diktát. Některé z uvedených úkolů jsou těsněji propojené, takže se ukázalo jako nezbytné zasáhnout do práce žáka. Žák tedy v tomto případě nejdříve podal výkon, dle kterého byl později hodnocen. Teprve po té byly jeho omyly uvedeny na pravou míru, což se týkalo zejména volného překladu článku. Kdyby se tento metodický postup nedodržel, spousta žáků by některé úkoly nebyla schopna vůbec realizovat. Výzkumný vzorek obsahoval celkem 13 probandů pátých ročníků třech logopedických základních škol. Z uvedeného počtu bylo 10 chlapců a 3 dívky. Jejich průměrný věk se pohyboval kolem 11, 5 let.

U všech probandů byla diagnostikována vývojová dysfázie na bázi průměrného intelektu. Nejčastěji se objevila v kombinaci se specifickými poruchami učení a se syndromem LMD

Na foneticko-fonologické rovině se u dysfatických žáků objevuje řada specifických obtíží, které vycházejí zejména z artikulační neobratnosti a z narušené sluchové percepce.

Při výslovnosti cizojazyčného lexika typicky dochází k záměnám fonologických opozic, nejčastěji na úrovni diferenciaci znělosti – neznělosti. Jedná se jak o koncové hlásky, tak o hlásky lokalizované v dalších pozicích (např. *kæt – ges, aŋkl – aŋgl, a:nt – aud, got – kot, grændmaðð – grentmadr, hðv – hef*). Ve většině případů se však setkáme i se záměnami hlásek akusticky rozdílných (např. *Nænci – Denci, wud – vod, got – dot*). Jiný významný problém představuje vkládání nadbytečných hlásek a slabik, nebo naopak jejich redukce ve slově (např. *kðn – kent, veri – veriwel, a:nt – a:n, grændmaðð – grand*). Stejný nedostatek se vyskytuje i na kvalitativně vyšší úrovni. V rámci věty dysfatický žák především vynechává krátké výrazy a zkrácené slovesné tvary či k ní připojuje nadbytečná a zároveň nesmyslná slova.

Další specifické chyby ve výslovnosti spočívají v asimilaci hlásek (např. *ši:z – ši:š*), v prodlužování a zkracování slabik (např. *tel – te:l, mi: – mi*) či v záměně

apostrofu za český háček (např. *what's – ta:ň s*). Neméně nápadným jevem jsou i občasné fonologické přesmyky (např. *perənts – parest*).

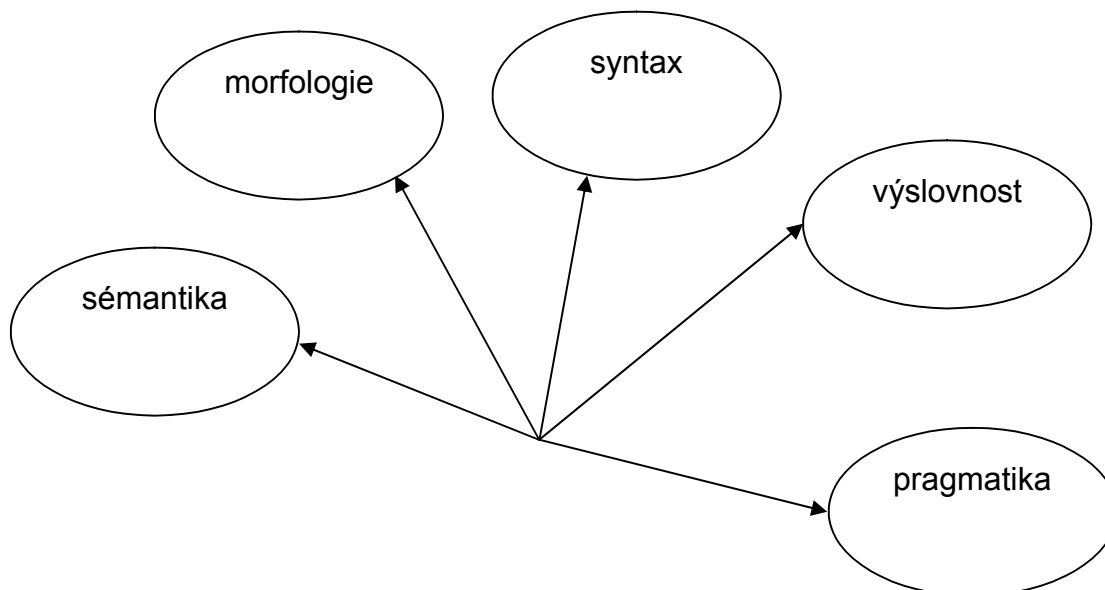
Z příkladů uvedených výše je však zřejmé, že se obtíže ve sluchových a artikulačních procesech většinou nevyskytují izolovaně. Podstatně častěji se tedy setkáme s kombinací několika specifických chyb než s jejich čistými typy. Dysfatictí žáci v lehčích případech např. zároveň redukuje a přesmykují hlásky, v těžších případech např. přidávají a ubírají jednotlivé hlásky i celé slabiky ve slovech, a to ještě za současné záměny zbývajících fonologických elementů. Z původních anglických slov tak zůstávají jen fragmenty a někdy ani to (např. *ebaut – falt*, *perənts – pe:že*, *wid – vaiť*). Výjimečné není spojování fragmentů dvou slov v jedno (např. *hau old – ho:lt*, *wud ju: – hu*, *mi: ebaut – ma:rt*) či fragmentarizace celých vět (např. *hau old iz ši – a o: i in si*). Podobně bychom mohli představit oblast lexikálně sémantickou a morfológico-syntaktickou.

Dysfatictý žák není tedy schopen správně akusticky a vizuálně zachytit většinu anglických slov, má velmi omezenou slovní zásobu poznamenanou četnými záměnami významu a nedokáže zpravidla vyjádřit jednoduchou myšlenku gramaticky korektní větou. Jeho mluvní projev se tak vyznačuje slovními a větnými agramatismy, ale i malou plynulostí, monotónností a chybnou intonací.

Z takto postaveného dílčího úkolu vyplynuly následující informace. (viz schéma). Získaná data nás informují o charakteru obtíží, ale ne o m noha dalších informacích (forma výuky, domácí prostředí, atd.). Tyto informace asi nikdy nebudou zkoumány a pro analýzu této specifické skupiny musí být aplikovány poznatky od jiných specifických skupin – např. žáků s SPU.

Získané údaje lze dobře schématicky zobrazovat, což může pomoci speciálním pedagogům ve vytváření dalších kroků a postupů ve výuce. Schématické zobrazení také podporuje představivost pedagogů o formách a míře podpory žákům (schéma).

Schéma č. 2: zobrazování získaných dat (schématicky)



Výzkumy v oblasti logopedie se realizují v našich podmínkách spíše jen nahodile a s dílčím zaměřením. V oblasti speciální pedagogiky, kde se prolíná více vědních oborů výzkumy prakticky absentují. Vlastní průběhy několika studií jsou provázeny komplikacemi ve smyslu dodržení všech procesuálních kroků. Samotná řečová porucha vývojová dysfázie je natolik pestrá ve své symptomatologii, že výběr probandů do skupiny je dost náročný na týmový přístup. Počty jedinců potom neumožňují kvantitativní výzkumy, ale spíše kvalitativně orientované postupy či jejich kombinace. Připravovaná metaanalýza ukazuje na velmi nízký počet výzkumných studií v této oblasti.

Použitá literatura:

BURTON, S.: *Strategies for teaching children with specific children's and young people's services*, 1998, s. 7 – 14. Dostupný z <http://www.cyps.co.uk/pdf/dyslexia.pdf> >.

GAVORA, P.: Fázy výzkumného procesu. In: ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 67 – 68. ISBN 80-88778-73-5

GROHNFELDT, M.: *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopedie*, Band 5, Stuttgart, Verlag, W. Kohlhammer 2004, ISBN 3-17-016910-6

HARČARUFKOVÁ, M.: *Individuálny vzdelávací program pre žiaka so senzorickou dysfáziou v základnej škole*. In Efeta. Bratislava, 1996, ročník 6, č. 2.

HOUSAROVÁ, B.: *Rozvíjení motorických dovedností u dětí s vývojovou dysfázií*. In Česká logopedie 1998, Sborník s. 99-104. ISBN 80-86003-31-0

KOL. AUTORŮ : *Vzdělávací program ZŠ, MŠMT dne 30.4. 1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996.*

MĚKOTA, K. , BLAHUŠ,P.: *Motorické testy v Tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983.

MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni a na školách středních*. Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

MIKULAJOVÁ, M.: *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: Lechta, V. a kol.: Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Portál, s.r.o., Praha 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I.: *Vývinová dysfázia*. Bratislava, 2003. ISBN 80-900445-0-6.

MOTCH,H.,J.:*Sprach- oder Kommunikationstherapie?* In Grohnfeldt, M: *Grundlagen der Sprachtherapie*. Marhold, Berlin 1989, s. 73-95.

PODHAJSKÁ, E., NEČASOVÁ, P.: *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (I)*. Cizí jazyky, roč. 44, č. 2, 2000/2001, s. 39-41.

PODHAJSKÁ, E., NEČASOVÁ, P.: *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (II)*. Cizí jazyky, roč. 44, č. 3, 2000/2001, s. 79-81.

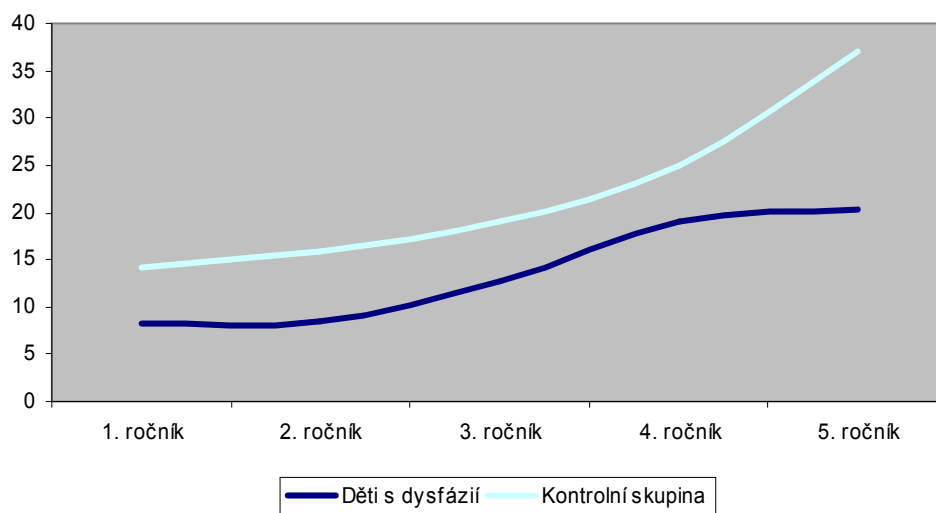
ROST,J.:*Lehrbuch Testtheorie-Testkonstruktion*. 2.vyd. Bern:Verlag Haus Huber ,2004, ISBN 3-621-27120-1

ŽLAB,Z.: *Soubor vyšetření zvláštností v motorice a percepci u dětí s lehkou dětskou encefalopatií*, in Otázky defektologie 2,1960/61,s.71-76.

Apendix:

Přílohy: Ukázky výkoností žáků s vývojovou dysfázií v oblasti sportu s vrstevníky

T7: Porovnání výkonů obou skupin v opakovaném hbitém házení a chytání volejbalového míče



T6: Porovnání výkonů obou skupin v přeskakování švihadla

