

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Karla Černíková

**Poruchy produkce řeči mladšího školáka
- dyslexie a její náprava**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce:

Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Karla Černíková

The Disorders in production of young pupil's speech
- dyslexia and its correction

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Chebu dne 14. 2. 2014

Karla Černíková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Prof. PhDr. Karlu Kamišovi, CSc. za podnětné připomínky, cenné rady a vedení při psaní diplomové práce. Mé poděkování patří také kolegům z 5. ZŠ v Chebu, kteří se se mnou podělili o své zkušenosti v oblasti vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení.

Anotace

Diplomová práce se zabývá výchovou a vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení. Mapuje výskyt vad řeči a narušenou komunikační schopnost u žáků s dyslexií. V teoretické části jsou rozpracované příčiny vzniku specifických poruch učení, jejich projevy a možná reedukace. Cílem práce bylo zmapovat problémy, které provází žáky s diagnostikovanou poruchou učení - dyslexií. Zdůrazňuje význam pomoci pedagoga při nápravě dyslektických obtíží v hodinách českého jazyka.

Klíčové pojmy

Analýzy, balbuties, dysfázie, dysgrafie, dyslalie, dyslexie, dysortografie, kazuistiky, komunikační schopnosti, lateralita, logopedie, pozorování, rozhovory, vývojová nemluvnost.

Annotation

The thesis deals with upbringing and education of pupils with specific learning disabilities. It surveys incidence of speech impediment and disturbed communication ability of pupils with dyslexia. In the theoretical part there are elaborated the causes of origin of the specific learning disabilities, their manifestations and possible reeducation. The aim of the thesis was the survey of problems which accompany the pupils diagnosed with learning disabilities – dyslexia. It emphasizes the importance of pedagogical help when correcting dyslexic difficulties in the lessons of Czech language.

Key words

Analysis, case interpretations, communication abilities, dialogues, dysphasia, dysgraphia, dyslalia, dyslexia, dysorthographia, evolutionary taciturnity, laterality, logopedy, observation, stammer.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....	8
1.1 Poruchy učení.....	8
1.2 Příčiny poruch učení	9
1.3 Diagnostika poruch učení – speciálně pedagogická diagnostika.....	10
1.4 Řeč.....	11
1.5 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka.....	13
2. DYSLEXIE.....	16
2.1 Diagnostika dyslexie	17
2.2 10 revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992	21
3. HISTORIE DYSLEXIE	22
4. PRODUKCE ŘEČI U DYSLEKTIKA.....	27
4.1 Dyslálie	27
4.2 Koktavost (balbuties)	31
4.3 Vývojová dysfázie.....	36
5. DVOJÍ VÝJIMEČNOST	39
5.1 Legislativa	46
PRAKTICKÁ ČÁST	48
6. POZOROVÁNÍ.....	48
6.1 Cíl	48
6.2 Hypotéza	48
6.3 Harmonogram postupu.....	48
6.4 Metody šetření.....	48
6.5 Výstupy – Český jazyk, čtení, 5. A.....	49
6.6 Výstupy – Český jazyk, jazyková výchova, 5. A.....	55
6.7 Výstupy – Český jazyk, jazyková výchova, 4. A.....	63
6.8 Shrnutí	68

ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Celá naše společnost se snaží zapojit co největší počet jedinců se zdravotním i sociálním znevýhodněním do běžné společnosti. Lidé se tak učí empatii, toleranci a uznání jiných hodnot. Poznávají jinakost a přebírají zkušenosti jeden od druhého. U dětí se specifickou poruchou učení nebývá vždy jejich problém na první pohled patrný. Tyto děti si také zaslouží naši pozornost a odbornou péči. Komunikovat za pomoci řeči, užívat mobilních telefonů a dalších aplikací ke sdělování svých potřeb formou písemnou i ústní se stalo pro spoustu lidí v dnešní době samozřejmostí. Avšak pro děti s poruchami učení může tato komunikace představovat jakousi společenskou bariéru.

Specifické vývojové poruchy učení existují od nepaměti, ale objeveny byly teprve na přelomu předminulého a minulého století a teprve od padesátých let dvacátého století se stávají aktuálním sociálním problémem. Frekvence osob s poruchami učení a s poruchami řečové komunikace stoupá, jde převážně o populaci dětí; jejich řeč se teprve vyvíjí a mozek vyzrává. Vše nasvědčuje tomu, že se jedná o důsledek zrychlování civilizačního vývoje (technického pokroku) a kladení většího vzdělávacího tlaku na nové lidské generace. Dříve drobné odchylky v duševním vývoji byly zanedbatelné, ale dnes budí pozornost a stává se z nich problém. Je třeba si ale také uvědomit, jaké možnosti se dítěti nabízejí v rámci nápravy těchto poruch, aby se cítilo v budoucnu ve společnosti přirozeně a nebylo svým hendikepem ve svém životě nijak omezováno. Znalost dobrého čtení a psaní je samozřejmou denní potřebou, otevírá lidem cesty za vzděláváním a k informacím, které potřebuje neustále zpracovávat.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. V té první teoretické části je zmapována historie specifických vývojových poruch učení (SPU), dyslexie a jejich příčiny, projevy či spíše pozorovatelné znaky a reedukace. Teoretická část je zakončena kapitolou zabývající se častými poruchami řeči, které mají úzký vztah k dyslexii. Jsou to poznatky uznávaných pedagogů a logopedů jako jsou Z. Matějček, M. Sovák, J. Klenková, D. Kutálková, A. Peutelschmiedová a další. Praktická část je zaměřena na předmět Český jazyk a literatura. Charakterizuje obtíže dětí s SPU v jednotlivých složkách předmětu a uvádí možnosti nápravy problémů. Z předmětu Český jazyk a literatura bylo pro praktickou část diplomové práce vybráno učivo týkající se práce s textem, učivo o pravopisu přídavných jmen a učivo o vyjmenovaných slovech.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Poruchy učení

Dle Olgy Zelinkové (Poruchy učení, 1994) jsou specifické vývojové poruchy učení souhrnným názvem pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických dovedností. Mají spoustu společných projevů, jako je porucha řeči, soustředění, prostorová a pravolevá orientace, objevují se deficity v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Za poruchu nemůžeme považovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, vždy se jedná o soubor poruch. Je také nutné rozlišit hranici mentální retardace u dítěte, případně jeho opožděný vývoj. U dětí s mentální retardací se poruchy učení mohou také vyskytnout, ale mentální retardace je sama o sobě poruchou, která vzniká na podkladě organického poškození mozku. Sama tato porucha ovlivňuje psychiku dítěte, proto hovoříme pouze o projevech poruch učení. Základní pojmenování vzniklo pomocí předpony dys-, což znamená rozpor a druhá polovina názvu je přejata z řeckého označení činností.

Poruchy učení se projevují při osvojování řeči a jejího užívání, při naslouchání, psaní, čtení a matematiky. Vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. U každého jedince mají individuální charakter. Specifické poruchy učení se nevztahují pouze na oblast školských dovedností. Na tyto obtíže se váže ještě mnoho dalších projevů (pocit méněcennosti, neúspěch), které mohou způsobit mnohem větší hendikep.

Porucha čtení – **dyslexie** je poruchou, kdy úroveň čtení je na výrazně nižší úrovni než všeobecná inteligence. Může postihovat rychlost čtení, správnost a porozumění čtenému textu. (př. Dítě slabikuje, zaměňuje písmena, domýšlí slova nebo text.)

Porucha psaní – **dysgrafie** bývá někdy zahrnuta pod pojem dyslexie. Písemný projev jedince bývá nečitelný, písmo se vymyká grafické normě, dítě si nepamatuje písmena, obtížně napodobuje tvary písmen. (Nerozlišuje od sebe hlásku a písmeno.)

Porucha pravopisu – **dysortografie** se vyskytuje často spolu s dysgrafií a dyslexií. Děti s touto poruchou nerozlišují od sebe slabiky *ty-tí*, *dy-di*, *ny-ni*, zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, vynechávají nebo přidávají písmena, zaměňují písmena či celé slabiky.

Porucha matematických schopností – **dyskalkulie** se projevuje například obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami čísel (3200 – 2003) i číslic (8 - 3, 6 - 9), poruchou

pravolevé i prostorové orientace. Dítě nezvládá jednoduché matematické operace, jako jsou sčítání, odčítání, násobení a dělení. Chybí prostorová představa, což se projevuje při geometrii.

Neverbální poruchy učení se vymezily až mnohem později, asi v sedmdesátých letech. Jde o poruchy, které nesouvisí s řečovou výchovou. Patří sem orientace prostorová, sociální (nerozumí gestům, mimice, neodhadne postoj dospělých či dětí). Dítěti chybí smysl pro rytmus, i přestože je vývoj řeči v normě a slovní zásoba dobrá, jedinec nerozumí metaforám, slovním hříčkám, nemá smysl pro humor.

V návaznosti na výše jmenované poruchy můžeme také vyzorovat **poruchy soustředění**. Soustředění je krátkodobé, je ovlivněno klimatickými změnami – organismus oslabený nemocí anebo při zvýšeném psychickém vypětí.

Porucha prostorové a pravolevé orientace znesnadňuje dítěti orientaci v sešitu, na mapě, v místnosti i v budově.

Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu: nejedná se o vadu sluchu, ale o schopnost rozlišovat přírodní zvuky i elementy lidské řeči.

Poruchami zrakového vnímání označujeme nezvládnuté oční pohyby při čtení, a také nezvládnuté rozlišení detailů vnímaných tvarů.

Mluvíme-li o **poruchách řeči**, jde nám především o porozumění řeči, vyjadřování a výslovnost. Jsou-li pohyby těla, rukou, prstů krkolomné, nesourodé, potom můžeme mluvit o **poruše jemné a hrubé motoriky**.

Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení se projevují upozorňováním na sebe, šaškováním nebo strachem, napětím.

1.2 Příčiny poruch učení

Je mnoho teorií, které se snaží odhalit příčiny poruch učení. Jedni ji hledají v poruchách vnímání, v řeči, v motorice, jiní hledají příčinu ve stavbě mozku, případně v jeho nedostatečné funkci. Zaměříme-li se na základní školské dovednosti z hlediska pedagogiky a psychologie, budeme posuzovat jejich zvládnutí na základě funkcí, které se podílejí na čtení, psaní, počítání. V zahraničních literaturách se pojmem dyslexie označuje soubor poruch učení (v doslovné překladu značí dyslexie potíže v práci se slovy).

A. Lalajeva člení dyslexii do těchto čtyř skupin (Zelinková, 1994):

1. Dyslexie **fonemtická** vzniká jako následek fonemtického systému jazyka.

2. Dyslexie **optická** se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
3. Dyslexie **agramatická** se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
4. Dyslexie **sémantická** se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.
5. K tomuto popisu se také přiřklání jiní autoři, jen zdůrazňují některé příčiny. Např. A. Tomatis (Francouz) přikládá velký význam sluchovému vnímání. Jeho nedostatečný rozvoj má vliv na poruchu čtení a psaní. Jiní autoři považují za nejzávažnější příčinu poruchy rozvoje percepčně motorických funkcí. Autoři se shodují, že příčin je vícero a vzájemně se tyto poruchy kombinují.

Neurologie přispěla velkou měrou k vysvětlení příčin SPU. Na základě odlišné činnosti mozkových hemisfér L. Košč lokalizuje anatomicko-fyziologický substrát matematických vloh do levého temenního laloku. Mozek je asymetrický ve své funkci i struktuře. Leváci mají obě hemisféry více symetrické než praváci. Rozsáhlé výzkumy profesora Galaburdy na Harvardské univerzitě ukazují, že mozek dyslektika se v řečových oblastech výrazně odlišuje od mozku nepostižených lidí.

Dyslektik je zřejmě vystaven většímu riziku, že se v komunikaci s dětmi i dospělými nebude chovat tak, jak se od něj očekává. (Matějček, 1987, str. 17)

1.3 Diagnostika poruch učení – speciálně pedagogická diagnostika

Cílem je stanovit úroveň vědomostí a dovedností dítěte. Charakterizovat poznávací procesy, sociální vztahy a osobnostní charakteristiky, které ovlivňují neúspěch či úspěch dítěte. Diagnostikovat můžeme na specializovaném pracovišti i v běžné třídě. V moci učitele na základní škole není provádět podrobnou diagnostiku, ale může se zaměřit na odlišnosti v projevech chování. Rodiče by měli být upozorněni na případné odlišnosti a podezření z poruchy učení, což pro některé rodiče bývá šokující. Začnou se obávat o budoucnost svého dítěte, hledají viníky „postižení“.

Speciálně pedagogická diagnostika se provádí na specializovaném pracovišti, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP) anebo speciálně-pedagogická centra (SPC). Pro vytvoření komplexní diagnostiky je potřeba spolupráce několika specialistů například psychologa, sociální pracovníce, odborných lékařů a dalších specialistů.

Nejprve je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností. K tomu slouží standardizované testy inteligence. Anamnézu dítěte a rodiny vypracuje obvykle sociální

pracovnice. Zjišťuje údaje o průběhu těhotenství a porodu až po současnost, o závažných onemocněních (poruchy zraku, sluchu, tělesná nevypělost, častá nemocnost), o výskytu podobných obtíží v rodině, o sociálním prostředí, ve kterém je dítě vychovááno, o školním prospěchu. Dále speciální pedagog vyšetřuje čtení, psaní, úroveň zrakového a sluchového vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci, řeč. Dítě se také podrobí zkouškám k diagnostice LMD a speciálním zkouškám, jako je kresba postavy, test vizuomotorické koordinace M. Frostigové.

Obrázek 1: Kresba postavy – Jakub, 8. let



Zdroj: vlastní

1.4 Řeč

Řeč je specifickou lidskou vlastností, kdy člověk vědomě užívá jazyka jako složitěho systému znaků a symbolů. Řeč slouží ke sdělování pocitů, potřeb, přání, myšlenek. Je prostředkem komunikace a není nám vrozená. Podílí se na rozvoji každého jedince. Neurologové poruchám řeči říkají afázie. Můžeme rozlišit řeč: na řeč mluvních orgánů (zevní řeč) a vnitřní řeč, což je záležitostí mozku.

- Zevní řeč, mluvená řeč, mluva – vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Tuto řeč realizujeme mluvením.

➤ Vnitřní řeč – tou rozumíme chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky (čtení, písmo),(Klenková, 2006).
"Své pocity, myšlenky můžeme vyjádřit verbálně (slovně řečí mluvenou nebo psanou) a neverbálně (gesty, posunky, mimikou).

- Společenský význam – ztráta možnosti vzájemného dorozumívání a sdělování informací vhná postiženého jedince do izolace a omezují se tím další možnosti výchovy a vzdělání, utváření jeho povahových vlastností.
- Kulturní význam – řeč spolu s myšlením jsou považovány za základ vědy a umění. Mluvené slovo bylo obohaceno slovem psaným.
- Historický význam – pozorujeme na dochovaných památkách.
- Pedagogický význam – výchova a vzdělání převážně probíhá na základě mluveného slova. Slovní symboly jsou důležité pro rozvoj II. signální soustavy a umožňují abstraktní myšlení.
- Zdravotnický význam – poruchy komunikačního systému se často promítají do psychiky člověka a působí tak patologické stavy.
- Psychologický význam – „ *At' již je dítě vyšetřováno z jakéhokoliv důvodu, jeho řeč je vždy předmětem psychologova zájmu. Rozlišení nejméně pěti aspektů řeči je diagnosticky velmi přínosné. Sledujeme artikulaci, skladbu, slovní zásobu dítěte, obsah jeho mluvních projevů a užití řeči v sociálních situacích.*“ (Matějček, 1991, str. 158)
- Význam citových projevů – řečníci a filozofové si již v dávných dobách všimli, že slovo, které bude mít správný tón, sílu, modulaci, tempo, dokáže oslovit více posluchačů. Jen tak danému slovu dají ten správný význam.“ (Bakalářská práce, 2012)

Jazyk je prostředkem (nástrojem) pro úspěšnou komunikaci. Podle jedné definice se jedná o znakový systém, kterým lze popsat věci, myšlenky, stavy. Nalezneme také definici, která praví, že jazyk je systém znaků, symbolů a gest, včetně pravidel užívaných pro komunikaci. Informace lze také vyměňovat pomocí znakového jazyka neslyšících, Morseovou abecedou, bubnováním nebo kouřovými signály. Lingvistika je vědním oborem zkoumajícím přirozený jazyk. Lze ji chápat také jako soubor jednotlivých jazykovědných disciplín (morfologie, fonologie, lexikologie, syntaxe, textová lingvistika). Dnes se jazykem zabývají i jiné obory, jako například psychologie, filosofie, biologie, sociolingvistika...

Poruchami ve vývoji řeči a v jejím užívání se zabývají foniatři a logopedi a snaží se o jejich nápravu. Obtíže v porozumění a vnímání řeči často bývají nesprávně

zaměňovány za nepozornost, nesoustředění, nezáměr. Jedinec nepřesně vnímá pokyny a nesprávně tak reaguje. U řeči dítěte si všímáme úrovně slovní zásoby, schopnosti vyjadřovat své myšlenky, vést dialog, gramatickou a syntaktickou stránku řeči. Dále sledujeme výslovnost, přízvuk, způsob, jak užívá hlas a tempo řeči. U dětí s logopedickým nálezem (lze diagnostikovat až po 7. roce dítěte) je diagnostikována artikulační neobratnost. Hlasy a celá slova jsou schopny vyslovovat, avšak řeč je někdy obtížně srozumitelná a artikulace namáhavá. Výslovnost slov víceslabičných a slov obsahujících předponovou část „nejne“ (nejneuklizenější, nejneučesanější) je pro ně překážkou, slova komolí, přehazují slabiky. Stejně obtíže mají se slovy, kde se objevují souhláskové shluky: švestky, špačci. Při specifické asimilaci:

- tvrdých a měkkých hlásek (*d-d'*, *t-t'*, *n-ň*) dochází ke spodobě výslovnosti:
hodyny,
- sykavek, zaměňuje sykavky: *šušené švešky, listí šušťí, šešity, šušenky.*

Tyto specifické logopedické nálezy se též odrážejí v psaní. Výše zmiňované nálezy patří mezi specifické chyby dysortografické.

Proto, aby se řeč mohla lépe a správně rozvíjet, je důležité i naslouchání druhému. Mluva by měla být klidná a plynulá, správně artikulovaná. Dítě by si mělo cvičit jemnou motoriku, zvláště potom motoriku mluvidel (rty, jazyk). Doporučuje se cvičit sluchové vnímání, užívat dechových cvičení (správné dýchání, hospodaření s dechem), vyprávět podle obrázku, vyhledávat slova s danou hláskou (hra: slovní kopaná), rychlé pojmenovávání předmětů, přiřazování vlastností k předmětům, hledání příbuzných slov, vyhledávání protikladů, rozlišování a přiřazování slov s podřazeným významem ke slovům nadřazeným.

Mění-li se pouhé pozorování na nápodobu a učení, v mozku se aktivují motorické kůry. Spolu s touto částí je také aktivní zraková dráha a korové oblasti na hranicích týlního a spánkového laloku. Vokální a sluchový systém je natolik plastický, že řečové zvuky lze rozlišit z pouhé expozice.

1.5 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

Specificky narušený vývoj řeči se projevuje neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. Narušením vývoje řeči se zabývá logopedie. Jedná se o komplikovanou a složitou problematiku, zejména kvůli množství příčin a bohatosti symptomů, kterými se projevuje. Mezi tyto poruchy řadíme

vývojovou dysfázií, specificky narušený vývoj řeči, CAPD (poruchy centrálního auditivního zpracování řeči). Dle Dvořáka (2007) porucha ovlivňuje senzomotorickou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách.

Symptomy, které provázejí poruchy řeči, rozdělil Sedláček do tří oblastí:

➤ specifické obtíže ve sluchové percepci – nerozlišuje znělé a neznělé souhlásky, délku samohlásek, měkké a tvrdé souhláskové skupiny, obtíže se objevují ve sluchové syntéze a analýze, nedodrжуje pořadí hlásek ve slově, můžeme zaznamenat specifické asimilace a také artikulační neobratnost

➤ poruchy uchování zpracování informace – souvisejí s pamětí, a to krátkodobou a verbálně-akustickou, nedaří se správně provádět neverbálně motorické úlohy, je narušena rytmika

➤ poruchy jazykových schopností – patří sem dysgramatismy (př. *červená svetr*), jde o chybné skloňování, časování, objevují se potíže s určováním rodu podstatných jmen, vynechávají předložky, často si také vytvářejí vlastní slovník.

K dalším symptomům třeba patří porucha hrubé a jemné motoriky, oromotoriky, deficity v kresbě, porucha laterality.

Při diagnostice se zaměřujeme: na motorické funkce, orientaci v prostoru a čase, lateralitu, sluchové a zrakové vnímání, grafomotoriku (kresba), posuzujeme úroveň jazykových schopností, čtení, psaní, počítání, koncentrace pozornosti, paměť.

Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou doprovázeny přidruženými problémy, jako jsou obtíže ve čtení a psaní, poruchy emocí a chování v meziosobních vztazích. Výzkumy ukázaly, že úspěch dítěte v počáteční výuce čtení je závislý na dobré spolupráci obou mozkových hemisfér. Pokud jsou funkce některé hemisféry narušeny nebo opožděny, nemůže dojít k součinnosti. Levá hemisféra je označována jako *řečová*. U velké většiny lidí řídí vlastní mluvu a zpracovává řečové podněty, které přijímáme ze svého okolí skrze sluch.

Vážné defekty sluchu mívají nepříznivý vliv na vývoj řeči. Odborníci soudí, že sluch se vyvíjí postupně. Dítě nejprve dokáže rozlišit zvuky velmi odlišné, potom podobnější, až se naučí rozlišovat zvuky mateřského jazyka. Vývoj by měl kulminovat mezi 6,5 až 8 rokem života. Právě vývoj sluchu - jeho nevypělost či nezralost, přispívají k poruchám řeči, čtení i pravopisu.

Ve většině případů si odlišností ve vývoji dítěte nejprve všimne matka a to ovlivní její vztah k dítěti. Může tak docházet k prohlubování deficitů v komunikaci dítěte. (www.logopediecr.eu)

Vývojová neplynulost

Pokud se posuzuje neplynulost řeči, pohlíží se na ni z několika úhlů. Sledování přestávek v řeči, jejich příčiny, množství, délky. Zda pomlka souvisí s formou a průběhem, ale nesouvisí s jejím trváním. V běžné řeči se potřebujeme nadechnout, zamyslíme se, odmlčíme se, abychom získali pozornost; tyto pomlky považujeme za vhodné - normální. Mohou nastat pomlky v situacích, kdy jsme si nejistí, například máme trému při zkoušce anebo hledáme v paměti vhodný výraz. Jestliže se objeví pauzy nedobrovolné, řečník namáhavě překonává pomlku a nás ruší při vnímání obsahu informace, potom se jedná o neplynulou řeč.

S neplynulostí řeči se potýkají lidé s dětskou mozkovou obrnou. Toto neurologické onemocnění sebou nese mimo jiné problémy s motorikou, častěji motorikou artikulačního aparátu. Podobné problémy mohou nastat u dětí s mentální retardací nebo psychickými onemocněními. S poruchou plynulosti se mohou potýkat také děti s opožděným nebo narušeným vývojem řeči.

Děti, které mluví extrémně rychle, tempo řeči je natolik rychlé, že vynechávají hlásky, slabiky či slova, trpí breptavostí. Mohou mít podobné příčiny vzniku jako kóktavost, ale nejsou s nimi identické (například dědičné faktory, nesprávný řečový vzor). Breptavé děti mívají horší výkony ve vnímání, v pravolevé orientaci, v senzomotorické orientaci i v motorice, stejně jako v neverbálních zkouškách. Jejich výslovnost je nepřesná, mluva bývá monotónní. Dítě si poruchu neuvědomuje, proto nemá potřebu se jí zbavovat. Za nejzávažnější poruchu narušení plynulosti řeči je považována kóktavost. Má své specifické důsledky, příčiny a také terapeutické postupy. Projevuje se nedobrovolnými a nekontrolovatelnými neplynulostmi v řeči.

Mateřský jazyk si většina dětí osvojuje ve věku 2 až 7 let. Toto osvojování probíhá v určitých stádiích. Děti si osvojují slovní zásobu (aktivní i pasivní), snaží se lépe vyjadřovat své potřeby, pocity i názory. Začínají používat dlouhé věty a souvětí, jejich artikulace bývá nevyzrálá. Učí se rozlišovat sluchem drobné rozdíly mezi hláskami. Mluva v tomto období není dokonalá a spolu s emocionalitou může narušit plynulost v řeči. Vypráví-li dítě zážitek, který ho zasáhl, stává se, že opakuje slova i počáteční slabiky, vkládá vsuvky, nesprávně dýchá, nedodržuje pauzy. (Lechta, 2011)

2. DYSLEXIE

V roce 2002 Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA přijal tuto definici (Z. Matějček, M. Vágnerová, 2006, str. 7): „*Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném anebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.*“ Prostá definice říká, že jde o specifickou poruchu učení, kdy jedinec není schopen se naučit číst na požadované úrovni, přestože má potřebnou vzdělávací péči i rozumové schopnosti.

Je to nejčastější specifická porucha učení, která na sebe váže i další obtíže, jako je porucha pozornosti, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie, motorické dovednosti, porucha rovnováhy, poruchy v oblasti řeči a jazyka (rozsah a kvalita slovní zásoby, výslovnost), v chování.

V zahraničí je chápána jako celoživotní neurologicky podmíněná odlišnost, často shledávána v narušení fonologické složky řeči. Jedná se o poruchu čtení a současně i poruchu pravopisu, protože obě mají společnou příčinu.

Porucha se objevuje přibližně u 3 % českých dětí (jiné zdroje uvádějí až 7 %). Četnost výskytu závisí na charakteru jazyka, v anglicky mluvících zemích je těchto školáků mnohem více. Častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek. Etiologie této poruchy v sobě obsahuje vzájemnost několika faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů. V posledních letech byla potvrzena existence několika genů, které přispívají k rozvoji dyslektických potíží. Jde o geny nalezené na 2., 3., 6., 7., 15. a 18. chromozomu. Tyto zděděné faktory ovlivňují rozvoj dispozic pro vznik dyslexie prostřednictvím vlivu na vývoj CNS.

Zrání CNS probíhá u dětí různého pohlaví odlišně. Rychleji probíhá u dívek, ale jejich mozkové hemisféry jsou méně specializované. Mozek chlapců dozrává pomaleji, ale dochází k dřívější diferenciaci. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Rozlišujeme tyto typy dyslexie:

- dědičná – příčinou je dědičnost, porucha se vyskytuje u rodičů, prarodičů nebo sourozenců, skupinu tvoří 20% dyslektiků, porucha se projevuje až ve škole a má lehčí charakter

- smíšená – dědičné faktory a zároveň časné postižení mozku, jedná se o komplikované případy
- nezjištěné etiologie a neurotické příznaky – děti jsou úzkostné, pocítují problémy, (Dítě se odmítá učit v oblasti, ve které je neúspěšné.) (Pipeková, 1998)

2.1 Diagnostika dyslexie

Rozumová úroveň dyslektických dětí bývá velmi dobrá, zatím co čtenářské schopnosti jsou nízké. Při čtenářském testu můžeme pozorovat, že vážně spojení hláska – písmeno. Nová písmena si žák těžko zapamatovává a zaměňuje je. Písmena do slabik skládá obtížně, neudrží pozornost a jen těžko sleduje tempo čtení svých spolužáků. Nepamatuje si obsah přečteného textu a nerozumí napsaným pokynům. Dyslektici mohou mít potíže s krátkodobou verbální pamětí (př. pamětné počítání).

Můžeme se setkat s narušením sluchového rozlišování, zejména pokud je řeč nedostatečně hlasitá a s nesrozumitelnou artikulací. Zde se setkáváme s termínem „fonologické povědomí“. Děti s dyslexií mívají obtíže se zachycením rychle se měnících zvuků v řeči, obtížně dekódují jednotlivá slova a to má za následek nesprávné (zpomalené) utváření a vývoj slovní zásoby. Některá slova nedovedou správně zopakovat, často neodliší od sebe slova podobně znějící (puška - muška – myška).

Aby dítě zvládlo čtení, musí si osvojit základní prvky a naučit se je spojovat v celky a zároveň pochopit informace, které jsou v celku obsaženy (písmena - hlásky, slabiky, slova, věty). Vždy musíme hledat příčinu jeho problému v oblasti čtení. Špatně mohou číst také děti sociokulturně hendikepované, ale i děti s nízkou inteligencí. *„Zvládnutí čtení je komplexní dovednost, která závisí na dobré úrovni a propojení percepčních, tj. fonologických a sémantických funkcí.“* (Matějček, Vágnerová, 2006)

Pokud chceme objektivně hodnotit výsledky testování, musíme nejprve s vyšetřovaným navázat kontakt, získat si jeho důvěru a zbavit ho případného ostychu. Vyptáváme se na jeho záliby, kam chodí do školy, jaký má školní prospěch. Potom teprve přistoupíme k testování a dítě vyzveme, aby nám kousek textu přečetlo.

Při zkoušce **čtení** se užívá standardizovaného textu, k přesnému měření používáme stopky. Dítě čte zpravidla 3 minuty. Počítáme, kolik přečetlo slov v první minutě a odečítáme chybně přečtená slova. Pokračujeme tak každou další minutu a zapisujeme si poznámky o způsobu čtení. Výkonnostní křivka může být různá, někde je výkon vyrovnaný, jindy s přibývajícím časem ubývá na kvalitě i kvantitě čtení.

Dyslektik ve 4. a 5. ročníku, který přečte v přiměřeném textu 60 a více slov za minutu a s dobrým porozuměním, přestává být dyslektikem.

Kvalitativní rozbor chyb ve čtení (Matějček, 1966):

- žák písmena nepoznává anebo poznává, ale dlouho „vzpomíná“, a je si nejistý, spokojí se s přibližným artikulačním tvarem, dělá chyby ze zvláštní asimilace souhlásek (*žáci* – vyslovuje jako *záci*, *žáci* a podobně)
- chybuje převážně: v začátcích slov, ve středních partiích, v koncovkách
- zaměňuje písmena tvarově blízka: zrcadlová (*b – d*, *t – j*, *a – e*, *p – q*) a jiná tvarově podobná (*m – n*, *k – h*, *t – l*)
- zaměňuje samohlásky
- zaměňuje písmena označující hlásky zvukově blízké, zvláště párové znělé – neznělé (*t – d*, *š – č*), nebo tvrdé – měkké (*di – dy*, *ty – tí*, *ny – ní*); vyskytuje se u dyslexie spojené s dysortografií
- inverze: sled písmen ve slabice (*šíp – piš*), sled slabik ve slově (*vidí – diví*), zvláštní případy předbíhání (dítě se snaží odhadnout slovo, zkoumá slovo následující a čte pak nesprávně písmeno, slabiku, kterou má právě číst: *jeli pralesem – prali...*)
- vynechávky: vynechává písmena, slabiky (častěji koncovky), celá slova
- přidavky: přidává si hlásky a slabiky (nejčastěji vkládá samohlásky do souhláskových skupin), přidává celá slova
- neopravuje nastalé chyby
- hádá podle smyslu čteného textu: krátká pomocná slova (předložky, spojky), významová slova
- pomocné návyky při čtení: užívá dvojího čtení (nejprve si čte pro sebe, potom nahlas), protahuje koncovky nebo prodlužuje nádechy před každým slovem.

Zkoušky je potřeba opakovat, pracovat s různými texty. Je nutné sledovat průvodní projevy, jako jsou: ukazování prstem, zakrývání přečteného textu, doprovodné grimasy, komíhání nohama. Dále potom pozorujeme: zda čte uvolněně, hlasitě, potichu, klidně, s napětím.

Zásady pro vyšetření **písemných projevů** a postup jsou podobné jako při zkoušce čtení. Zaměřujeme se na grafickou a pravopisnou stránku. Z hlediska grafického posuzujeme tvar a velikost písmen, dodržování sklonu a směru, jistotu tahů, přetahování a nedotahování linek, tlaku na podložku. Všimáme si, zda písmo není roztřesené, správného úchopu psacího náčiní, jak drží tělo při psaní a jestli se

neobjevují známky neurotického napětí. Také sledujeme čas potřebný k napsání určitého textu (slova). Jsou děti, které nevykazují žádné nápadnosti, proto jediným projevem může být pomalé tempo například v důsledku přehnané pečlivosti. Obtíže v grafické části písemného projevu mohou zasahovat do pravopisu. Dítě příliš pozornosti věnuje úpravě a uniká mu obsah. Vznikají tak chyby z nepozornosti jako jsou nedopsaná slova, vynechaná diakritická znaménka, zdvojené slabiky. Pokud vyšetřujeme pravopis, používáme diktát sestavený z vět (slov – *procházka, prázdniny, středa, čtvrtek, hodiny, klobouk, strniště, švestky, špačci, žízeň...*), které jsou náročné na sluchovou analýzu. Jde nám tedy o kvalitativní rozbor. Hodnocení diktátu je obdobné jako při hodnocení chyb ve čtení, jen obsáhlejší, musíme také posoudit:

- sluchovou analýzu zvukových celků, dítě chybí ve skladbě hlásek – souhláskových skupin (*pstruh, cnost, středa, tráva, plný*), v jednoduchých zavřených slabikách vynechává koncovou souhlásku, chyby v otevřených slabikách (ve dvojhlásce *ou*), nerozlišuje hlásky ve slabice
- sluchem nerozlišuje délku samohlásek, nepíše čárky ve slově
- vkládá samohlásky k slabikotvornému *ř* a *ř* (*smrk – smruk, srnka – srunka*)
- chybí v důsledku specifických poruch řeči, slovo nezvládne artikulačně, proto chybí
- píše, jak mluví (důsledek dyslálie)
- spojuje slova v jeden celek (chybou není spojení předložky se slovem, ty tvoří zvukovou jednotu)
- chyby vzniklé z nepozornosti, sluchová analýza je v pořádku, i přesto se objevují vynechávky písmen, nedopsané koncovky, chybí háčky a čárky
- také musíme rozlišit gramatické chyby vzniklé z neznalosti pravidel a chyby z fonetického zápisu.

Při vyšetřování písemného projevu jde většinou o zkoumání sluchové analýzy a syntézy, proto navazujeme na podrobné vyšetření řeči.

K vypracování **anamnézy** je potřeba spolupráce zákonných zástupců, kteří mnohdy nemají úplné informace, například o závažných okolnostech porodu, o příčinách úmrtí členů rodiny (o dosaženém vzdělání a školním prospěchu svých příbuzných), o úrazech se skrytými následky, o traumatizujících zážitcích dítěte ve škole. Proto jsou tyto údaje nespolehlivé či neúplné. Právě dyslexie dědičně podmíněná (hereditární), která se vyskytuje u více členů rodiny nebo v příbuzenstvu by se tak snadno dala odlišit od ostatních dyslexií (smíšené formy, encefalopatické) a od poruch na neurotickém podkladě. Rodičů se dále ptáme na zdravotní stav a jejich

životní podmínky, jak žili v době před početím dítěte, na průběh těhotenství, případně užívání léků v době těhotenství. Pozorněji se ptáme na vývoj řeči, zda se v rodině nemluví více jazyky. Sledujeme soužití členů v rodině, zajímáme se vzájemné vztahy, zapojení do společnosti (zájmy, návštěvy kulturních akcí). Pozorujeme výchovné působení na dítě, všímáme si postojů k dítěti, jaký cíl a způsob výchovy si rodiče stanovili, které hodnoty v osobním životě uznávají, je-li výchova jednotná a důsledná. Zjišťujeme na jaké dovednosti a znalosti rodiče kladou důraz. Školní anamnéza tvoří závěrečnou část anamnézy. Častěji zde odhalíme příčiny neúspěchů ve školním prospěchu. Zaměřujeme se již na dobu, kdy dítě navštěvovalo již mateřskou školu. Patřilo-li mezi děti čilé anebo pomalé, bylo-li tiché až zakřiknuté anebo hlučnější a družné, jak se učilo básničky a říkanky, zda malovalo, modelovalo. Podřizovalo se bez obtíží společné činnosti, pravidlům hry. Jaký mělo vztah ke svým vrstevníkům a jaký k zaměstnancům školky. Ptáme-li se na školu, zajímáme se o vztah dítěte ke škole. Chtělo-li se učit psát, těšilo-li se do školy, mělo-li obtíže při čtení a psaní v začátcích, jak s dítětem rodiče pracovali při plnění domácích úkolů. Byly-li tresty za neúspěch, a pakliže ano, jaké. Školní anamnéza by měla dále obsahovat: jaké poměry panují ve škole, střídání učitelů, mimoškolní aktivity a přípravy na vyučování (doučování, kroužky cizích jazyků), docházení (dojíždění) do školy. Do této anamnézy se také zakládá školní dotazník, který vyplní učitel žáka.

Psychologické vyšetření provádí školený pracovník, nejlépe psycholog. Jde o standardizované testy. Jejich vyhodnocení nespočívá pouze v počítání chyb a správných odpovědí, ale i v posouzení jejich charakteristických znaků a četnosti jejich výskytu. Nedostatek v intelektu je sám o sobě příčinou při učení čtení, a proto nemůžeme očekávat příznivější výsledky při nápravě. Děti s obtížemi ve čtení a psaní mívají častěji průměrný či mírně podprůměrný intelekt. Z pozorování vyplynulo, že dyslektici se nesprávně orientují v tvarech a prostorových vztazích. Je to patrné na jejich kresbě lidské postavy, kterou provádějí z paměti. Stejně obtíže vznikají při osvojování tvarů písmen a při jejich rozpoznávání v seskupeních. Výrazné nedostatky se objevují v koncentraci pozornosti, také neklidné chování při učení a v jiném zaměstnání (př. vrtí se na židli). Při vyšetření může vyjít najevo školní nezralost, která se posuzuje na počátku školní docházky. Bývá to primitivní kresba, agramatismy, nevyspělé sociální chování (citové prožívání), percepční porucha, smyslová vada, obtíže v motorice.

Předpoklady pro osvojení čtení a psaní: představivost (porovnávání předmětů na základě jejich podobnosti a odlišnosti), zapamatování a udržení v paměti, ale i vybavení si, soustředění pozornosti (délka a koncentrace pozornosti), logické myšlení, zralá vizuomotorika (koordinace zrakové a pohybové funkce), percepční zralost (zraková i sluchová), pravolevá orientace, chápání časových vztahů, správná rytmická reprodukce.

Všechna výše popsaná vyšetření by měla vést ke stanovení diagnózy, na základě které se zpracuje nápravný plán. Tento plán je individuální a respektovat by ho měl každý, kdo se podílí na výchově a vzdělání dítěte.

2.2 10 revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992

Poruchy psychického vývoje jsou v kategoriích F 80 – F 89. Zahrnují následující diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80.1 Expresivní porucha řeči - *Motorická vývojová dysfázie*

F 80.2 Receptivní porucha řeči - *Senzorická vývojová dysfázie*

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

F 84 Pervazivní vývojové poruchy (Zelinková, 2003, s. 12).

3. HISTORIE DYSLEXIE

Kdo byl tím prvním objevitelem této skryté poruchy, nemůžeme přesně určit. Německý lékař - internista S. Kussmaul pojmenoval obtíže ve čtení termínem „slovní slepota“ a „slovní hluchota“ (1877). Tyto poruchy neměly základ v poruše zraku, řeči nebo intelektu. Francouzský neurolog P. Broca (1861) objevil v čelním laloku levé mozkové polokoule místo, které po motorické stránce řídí naši řeč. Takový jedinec ztrácí schopnost artikulovat, vyjadřovat se. Německý neurolog O. Wernicke (1874) zjistil, že v blízkosti Brocových center se nacházejí jiná centra, která jsou odpovědná za porozumění řeči a obsahovou složku řeči. Praktický lékař O. Berkhan napsal v roce 1885 pojednání o poruchách řeči, kde se mimo jiné zmiňuje o poruchách čtení a pravopisu. Anglický oční lékař W. P. Morgan popsal v roce 1896 specifickou poruchu čtení u dítěte ve školním věku. Jiný anglický lékař J. Ker popsal podobný případ a pojmenoval ji „vrozená slovní slepota“. „Slovní slepotou“ pojmenoval poruchu získanou v pozdějším věku následkem poranění mozku, kdy nepoznával slova. Vědci nebyli spokojeni s názvem pro tuto poruchu, protože byl zavádějící (slovní slepota = porucha zraku). Navrhovali jiné názvy, které se lišily pouze ve zkoumaném přístupu a teoretickém východisku. Bylo také potřeba vymezit pojem. Někteří autoři se snaží definovat poruchu jen v několika slovech, jiní sepisují celé odstavce, ale jsou i tací, kteří považují za důležité psát o tom, co dyslexie není. Jejich společnými a nápadnými znaky byly: vrozenost, rozdíl mezi úrovní čtení a inteligence, neschopnost naučit se číst obvyklou výukovou metodou. Otokar Chlup uvádí příčiny obtíží při čtení ve své knize „Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných“. Poruchu nijak nepojmenovává. V roce 1941 B. Hála a M. Sovák použijí termín „vrozená slovní slepota“ pro poruchy čtení a psaní jako centrální poruchy v knize „Hlas, řeč, sluch“. Asi o deset let později specialisté psychiatr O. Kučera a psycholog J. Langmeier začínají prakticky i teoreticky řešit problémy čtení a psaní v Psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě. J. Jirásek, Z. Matějček a Z. Žlab vydali v roce 1966 první knihu s názvem „Poruchy čtení a psaní“, která měla pomoc učitelům při práci.

Genetikové potvrdili, že porucha dyslexie je dědičná. Tým švédských a finských vědců vedený Juhou Kerem ze stockholmské Karolinska Institutet podal důkazy o genetické příčině. *„Švédové narazili u členů početné finské rodiny postižené dyslexií na zvláštní poruchu genu ROBO1. Gen byl "nabourán" dědičnou informací z jiné části lidské DNA. Nabouraný gen neplnil svou funkci a zřejmě nedovoloval správný vývoj mozku. Z experimentů na laboratorních zvířatech vyplývá, že ROBO1 má na starost*

propojení obou mozkových polokoulí. Juha Kere je přesvědčen, že mozkové polokoule dyslektiků spolu v důsledku poškození genu ROBO1 nekomunikují tak dobře, jak by měly.“ (http://www.rozhlas.cz/leonardo/veda/_zprava/201064)

Americký tým prokázal, že část genu (pojmenovaného DCDC2) u pětiny dyslektiků chybí. Neurony se tak nepřesouvají do míst, kde vznikají důležitá mozková centra pro čtení. Jeffrey Gruen, který tento výzkum vedl, doufá, že vzniknou testy již pro předškolní děti, které by tak mohly nastupovat do specializovaných tříd, kde jim bude výuka přizpůsobena. Genetička Julie Williamsová prováděla obdobný výzkum, ze kterého vyplynulo, že tento narušený gen nemá vliv na vznik dyslexie u dětí ve Velké Británii. Dědičné příčiny se budou lišit zřejmě nejen mezi populacemi, ale také oblastně. (www.rozhlas.cz)

Obrázek 2: Levá hemisféra mozkové kůry



Zdroj: <http://www.slunicko-montessori.cz/biofeedback-montessori>

Popis: červená – Brocova centra, modrá – motorická oblast, zelená – sensorická oblast, fialová – týlní lalok, růžová – gyrus angularis (důležitý pro vývoj řečových schopností), žlutá – Wernickeova centra

Pierre Paul Broca – (1824 – 1880)

Francouz, syn praktického lékaře (otec sloužil v napoleonském vojsku jako chirurg). Studoval v Paříži lékařskou fakultu, uznával Darwinovu evoluční teorii, proto se dostal do ostrého sporu s církví, která ho kritizovala po celý jeho život. Stal se odborníkem na antropologii a byl prvním ze zakladatelů Pařížské antropologické

společnosti. V medicínských oborech je uznáván v několika disciplínách, vydal mnoho odborných knih k problematice neurologie, neuroanatomie, onkologie, patologie. Právem mu náleží přídomek antropolog, chirurg, anatom, patolog a histolog.

Nejznámějším jeho objevem je mozkové centrum řeči a jeho práce věnovaná afázii. Afázie je ztrátou řeči na základě poškození mozkového centra. *„Toto místo se nachází v mozkové kůře dominantní hemisféry čelního laloku. Oficiálně je nazýváno Brocovo centrum řeči a jsou z něj ovládány svaly nezbytné pro pohyb mluvidel.“* (<http://tomaszeman.pise.cz/4-paul-broca-aneb-jak-to-pokracovalo.html>)

Je považován za zakladatele moderní antropometrie, mnoho měření a nástrojů pochází z jeho metod. *„Broca vytvořil srovnávací kraniologické studie, aby podpořil myšlenku o vztahu mezi tvarem lebky a určitým typem chování. Domníval se, že tvar lebky odráží kvalitu mozku, a proto spojil kraniologii a studium mozku, neboť soudil, že při studiu ras je právě mozek nejdůležitějším znakem. Broca se nezastavil u numerického popisu, ale vypracoval na jeho základě celou historii nebo dokonce sociální postavení skupiny, kterou studoval. Převedl rozměry lebky na celou škálu indexů a z nich chybně odvozoval (jak bylo později prokázáno) charakteristiky jako jsou sociální postavení nebo psychické vlastnosti“* (Malina, 2009, str. 251)

Obrázek 3: Pierre Paul Broca



Zdroj: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Broca.jpg

Carl Wernicke – (1848 – 1905)

Byl německým lékařem, anatomem, psychiatrem a neuropatologem. Vystudoval univerzitu v Breslau, později působil ve Vídni a v Berlíně, kde měl vlastní

neuropsychiatrickou praxi. Od roku 1885 působil jako docent neurologie a psychiatrie v Breslau.

Popsal poruchu porozumění řeči při poškození v levé části mozkového laloku. U osob, které sledoval, došlo k poškození mozkové kůry na vrcholu spánkového laloku. V této části mozek dekoduje podněty přicházející ze sluchové oblasti. Další výzkum dopomohl k poměrně podrobnému zmapování řečových zón v lidském mozku. Pokud jsou tato místa poškozena, pacient trpí poruchou řeči nebo úplnou ztrátou řeči označovanou jako afázie. Spolu s Ludwigem Lichtheimem se snažil vypracovat schéma propojení řečových center, zachytil tak různé poruchy řeči a jejich návaznost na daná řečová centra a jejich vzájemné propojení. Odlišoval tak od sebe hned několik druhů afázie: podkorovou sensorickou afázii, převodní afázie, amnestickou afázii, sensorickou afázii.

Obrázek 4: Carl Wernicke



Zdroj: <http://www.iqb.es/historiamedicina/personas/wernicke.htm>

Ortonova dyslektická společnost

Samuel Torrey Orton (1879 – 1948), americký dětský psychiatr a lékař-neurolog, který se zasloužil o výzkum, diagnostiku a nápravu specifických poruch čtení. Vytvořil pracovní týmy odborníků (psycholog, psychiatr, sociální pracovník), které vyšetřovaly děti v terénu v určitých spádových oblastech. Zabývaly se převážně dětmi, které učitelé

označili za defektní. Z šetření zjistili, že se jedná ve většině případů o děti s normální inteligencí a mají pouze výrazné obtíže při čtení. Ortonova teorie se opírala o vztah mezi vývojovou poruchou učení a převahou jedné mozkové hemisféry. Jestliže jedna mozková hemisféra převládá, porucha čtení se nevyskytuje, pokud se ale neobjeví dominance mozkové hemisféry a dojde například ke křížení drah (jako je tomu při zkřížené lateralitě ruky a oka), potom dochází k nepřesnému a nespolehlivému vnímání. To je dle Ortona podstata dyslexie. Na základě této teorie mohl vysvětlit nespecifické dyslektické chyby, jako jsou záměny zrcadlových písmen, záměny slabik, čtení zprava doleva. Náprava spočívala v posilování levé mozkové hemisféry, protože převažovala pravorukost, která je řízena levou mozkovou hemisférou. Nepřecvičovali se leváci a dbalo se u nich na posilování jejich přirozené převahy levé ruky. Nevyhraněnost se pozorně zkoumala, teprve po náznačce převahy se začalo s cvičením. Z těchto poznatků vychází nápravné metody (systémy) dalších odborníků, například Beth Slingerlandové.

Jeho jméno nese největší a nejvýznamnější organizace zabývající se dyslexiemi v USA, kterou založili jeho spolupracovníci a žáci po jeho smrti. Tato vědecká společnost studuje mozky zemřelých dyslektiků a podporuje výzkum, šíří nové informace o dyslexii. Zabývá se nápravnými opatřeními dyslexie a vzdělává odborníky v oblasti nápravy.

4. PRODUKCE ŘEČI U DYSLEKTIKA

„Výřečnost je ozdobou ducha.“ (Seneca Lucius Annaeus)

Úspěch dítěte v počáteční výuce čtení spočívá v dobré spolupráci mozkových hemisfér. Jestliže jsou funkce některé hemisféry ve vývoji opožděny nebo narušeny, k součinnosti nedojde. Levá hemisféra je označována za **řečovou** a u většiny lidí řídí vlastní mluvení, ale také zpracovává řečové podněty. U více než třetiny dyslektiků bývá vývoj řeči opožděn. Za nejtěžší poruchu je označována afázie (dítě nemůže mluvit, ačkoli slyší dobře). Nemůže číst nahlas, ale může číst pro sebe a zvládne také psaní (i podle diktátu). Dyslálie je porucha vadné výslovnosti hlásek a na tempo a porozumění čtení nemá významný vliv. Vada se promítá spíše do pravopisu, dítě píše tak, jak samo mluví a samo sebe slyší. Kóktání (balbuties) nemá přímou spojitost s výukou čtení a psaní. Týká se mluvního projevu a může narušit hlasité čtení. Do pravopisu se porucha nepromítá. Také neurotický mutismus, kdy dítě mluvit dovede, ale v určitých situacích nemluví, výrazně neovlivňuje výuku čtení. Dítě nebude číst před třídou nebo na veřejnosti, ale pro sebe může číst bez obtíží. Porucha se objeví v psaní, má-li žák psát pod dohledem autority, ale pravopis to nijak nepostihne. Neurotický mutismus tvoří jakési zábrany a zdržuje (brzdí) tak výuku čtení a psaní. Dítě, které trpí nepřekonatelnou úzkostí, se brání odmítáním činností spojených se čtením a psaním.

4.1 Dyslálie

„Mluvit mnoho je jedna věc, mluvit dobře druhá.“ (Sofoklés)

Ve své Bakalářské práci (2012) píše: Dyslálie neboli patlavost je nejčastěji se vyskytující druh narušené komunikační schopnosti. Tato porucha je charakteristická pro předškolní věk. Jedná se o nesprávnou výslovnost hlásek, o poruchu artikulace. Pacient může hlásku vynechávat (mogilálie), nahrazovat hlásku jinou nesprávnou hláskou (paralálie), anebo tvořit hlásku nesprávným způsobem. Vyslovuje-li dítě nesprávně nebo vadně více hlásek, jde o mnohočetnou dyslálii (dyslálii multiplex). Existuje také dyslálie slabiková a slovní; ta se projevuje přesmykováním a vynecháváním slabik, třebaže jsou izolované hlásky vyslovované správně. Vývoj artikulace je závislý na celkovém dozrávání dítěte, na vrozených dispozicích

a na správném řečovém vzoru. Na vině může být i orgánová porucha (porucha sluchu, obratnost mluvních orgánů, rozštěpy patra, defekty chrupu). Mluva se tak stává směšnou, nesrozumitelnou a nápadnou. (To přispívá k psychické nerovnováze.) I menší vady výslovnosti mohou mít negativní vliv na rozumový, citový a volní život dítěte. U takového dítěte se objevují problémy se čtením, psáním a pravopisem, vyskytuje se u něj porucha pozornosti. Je demotivované neúspěchem a vyhýbá se činnostem, na kterých se alespoň malou měrou podílí řeč - výslovnost. Trpí méněcenností, uzavírá se, bývá nedůvěřivé, plaché, někdy i zlomyslné, protože bývá terčem posměchu okolí. Hůře navazuje vztahy s vrstevníky. Výzkumy ukazují, že téměř polovina dětí vstupujících dnes do první třídy vyslovuje vadně některé hlásky.

Dyslalie je vývojová vada, vzniká vývojem a přetrvává do šestého až sedmého roku života dítěte. Může být samostatnou poruchou nebo také součástí jiné narušené komunikační schopnosti. Diferenciální diagnostiku může provádět pouze kvalifikovaný logoped.

Příčiny dyslalie

J. Klenková (1996, str. 26) uvádí tyto příčiny:

- poruchy centrálního nervového systému, objevuje se artikulační neobratnost a hlásková asimilace,
- anomálie řečových orgánů, například defekty chrupu, skusu, přirostlá uzdička, rozštěp rtu a podobně není příčinou vzniku vadné výslovnosti, ale vadná výslovnost se může vyskytovat současně s odchylkou mluvidel,
- poruchy smyslových orgánů; sluchu – podle druhu a stupně,
- poruchy fonemického sluchu – nedostatečná schopnost analyzovat a diferenciovat jednotlivé hlásky (fonémy) a správně odlišovat od zvukově deformovaných hlásek,
- motorická neobratnost – souvisí s nedostatky ve výslovnosti,
- nedostatek citů – děti, kterým od útlého dětství chybí citové vztahy, začínají mluvit později a jejich projev je chudý a nesprávný,
- nesprávný postoj prostředí k mluvnímu projevu dítěte, neustálé napomínání, výsměch za jeho nesprávnou výslovnost,
- nesprávný řečový vzor, který dítěti poskytuje jeho prostředí (mazlivá řeč rodičů, výchovná zanedbanost dítěte),
- vliv dědičnosti (zdědí vrozené artikulační neobratnosti),
- poškození plodu při porodu.

Tabulka 1: Vývoj výslovnosti hlásek v závislosti na věku

do 1 roku	m, b, p, a, e, i, o, u, d, t, n, j
2,5 – 3 roky	k, g, ch, h, v, f, ou, au
3,5 – 4 roky	l, bě, pě, vě, mě, vě
okolo 4,5 let	ň, ď, ť, vyvíjí se č, š, ž
do 7 let	c, s, z, r, ř a kombinace čšž, csz

Zdroj: Bakalářská práce, 2012

Klasifikace

Z hlediska kontextu můžeme dyslálii dělit do 3 skupin: na hláskovou, slabikovou, slovní.

Z hlediska nesprávného tvoření hlásek: rotacismus - nesprávná výslovnost hlásky R, sigmatismus - nesprávná výslovnost sykavek (hlásky S, C, Z, Š, Č, Ž), kapacismus - nesprávná výslovnost hlásky K, gamacismus - nesprávná výslovnost hlásky G, lambdacismus - nesprávná výslovnost hlásky L, a další.

Terapie

Vady výslovnosti mají následky psychické i praktické (například volba povolání - snižuje úspěch v povolání, které vyžaduje bezchybnou artikulaci), nejsou pouze vadami estetickými. Řeč je projevem intelektu, proto chybná výslovnost snižuje jeho hodnotu. Nesprávné výslovnosti by si měl všimnout pedagog v mateřské škole. A již v mladším školním věku by mělo docházet k logopedické nápravě řeči.

Je nutné respektovat přirozený vývoj artikulace dítěte (tabulka 1), nepřetěžovat a nenárokovat si výkony, na které není dítě zralé. Logoped by měl ke klientovi přistupovat individuálně. Názorně mu předvede, jak cvičení vypadá, dítě po něm opakuje. Nenapravujeme vadně vyslovovanou hlásku, ale vytváříme zvuk hlásky nové. Cvičení by se měl účastnit také rodič, který dohlíží na domácí přípravu. Je nutná soustavná náprava, krátkodobá, ale intenzivní. Když se dítě cítí být unaveno nebo ztrácí pozornost je lépe terapii přerušit a nechat ho odpočinout. Dítě často chválíme, oceňujeme jej razítkem, známkou, obrázkem či pamlskem. Stále motivujeme k novým

úkolům, využíváme k tomu hry. Hry mohou být pohybové se slovním doprovodem, sluchové, didaktické a společenské. Využíváme společenské hry s obrázky jako je pexeso, kvarteto, domino a upravujeme jejich pravidla podle potřeby. Při nápravě využíváme pohyb, abychom uvolnili napětí ve svalech, a tím dosáhneme také psychického uvolnění.

Náprava by měla probíhat v několika etapách. Nejprve provádíme přípravná cvičení, kdy uvolňujeme dýchací cesty, motivujeme pacienta, rozvíjíme motoriku mluvidel. Druhou etapou je vyvození hlásky, potom následuje fixování hlásky v různých částech slov a poslední etapou je automatizace hlásek. V této závěrečné etapě je třeba dbát, aby pacient používal naučenou hlásku v běžném hovoru.

Zásady pro terapii dle Seemana

- Cvičení by měla být krátká, intenzivní, se zrakovým a sluchovým vzorem, častá (i 6 krát během dne).
- Provádí se sluchová kontrola vyvozené hlásky, kterou fixujeme a automatizujeme.
- Využívání hlásek artikulačně blízkých, například hlásky T a D při vyvozování R.
- Cvičení by měla být prováděna bez přehnaného úsilí ze strany dítěte, bez stresu, bez napětí artikulačních orgánů. Zejména u sykavek se doporučuje nácvik šeptem.

K těmto zásadám postupně logopedi přidali ještě další, které se dnes užívají v praxi. Je to například: posilování sebedůvěry dítěte, vyhýbání se obtížným a neznámým slovům, spolupráce s odborníky – lékaři, učiteli. Jiné zmiňuje Klenková (2006):

- zásada individuálního vyvozování nové hlásky,
- od nejjednoduššího po složitější,
- neopravování vadně vyslovené hlásky, ale její nahrazení hláskou nově vyvozenou,
- vyvozování vždy jen jedné hlásky,
- mechanické pomůcky využívat jen v nutných případech,
- správné plánování při vadné výslovnosti několika hlásek současně.

Ve škole

Pedagog, který se podílí na edukaci dítěte s dyslálií by měl mít alespoň základní informace o symptomech a důsledcích narušené komunikační schopnosti. Měl by si být vědom toho, že vývoj výslovnosti dítěte je závislý nejen na jeho vrozených jazykových schopnostech a na kvalitě motoriky mluvidel, ale také na řečovém vzoru a sociálním prostředí, kde dítě vyrůstá. Pedagog by měl být poskytovatel kvalitního mluvního vzoru. Na děti s dyslálií jsou kladeny vyšší nároky, což by měl mít na paměti. Také by měl být pravidelně informován o logopedické intervenci (pokud dítě s diagnózou na ni dochází), je-li žák ve fázi přípravné - vyvozovací, či fixaci hlásky. Úkolem pedagoga je přiměřeným způsobem působit na spolužáky dítěte, aby nedocházelo k posměchu ze strany vrstevníků, popřípadě k šikaně. Dítě by mělo být motivováno nejen ke školním výkonům, ale také k terapii NKS. Pokud se problémy výslovnosti začnou promítat do psaní nebo čtení, je vhodné tuto skutečnost konzultovat s dalšími odborníky, jakými jsou speciální pedagog, psycholog, pracovníci PPP. Při mluvním projevu by nemělo docházet k peskování dítěte za nesprávnou výslovnost, ale slova se po něm jen zopakují s výslovností korektní. (Například ve větě „*Čeuvenou Kaukulku snědl vlk.*“, kde žák chybí ve výslovnosti hlásky R, ho nebudeme trápit několikerým opakováním, ale větu pouze zopakujeme se správnou výslovností.)

4.2 Kocktavost (balbuties)

„Mluvte málo, jazyk nemá utíkat před rozumem.“ (Ernest Hemingway)

Kocktavost je řazena mezi poruchy plynulosti řeči. Logopedi ji definují jako poruchu vzniklou na orgánovém podkladě. Dnes se již odklánějí od úvah, kdy se jedná o funkční poruchu a neurózu. Skutečná příčina kocktavosti doposud není známa a zřejmě jich bude několik.

Ve věku dvou až pěti let si můžeme u dětí povšimnout příležitostného opakování slov, slabik, ale nemusí se jednat o kocktavost. Může jít jen o běžný vývojový proces. V tomto věku je ještě nezralý artikulační aparát, dochází k nárůstu slovní zásoby a také jde o období vzdoru, kdy se jedinec snaží prosadit své požadavky a postoje. Kocktavost sebou ještě nese doprovodné projevy, jako jsou: prodlužování hlásek a napínání zvuku hlasu, napětí ve tváři, ve svalstvu na krku a na hrudi, změny ve výšce a intenzitě hlasu, nekontrolovaný pohyb rtů a jazyka, potíže s udržením dechového proudu, pohyby rukou a nohou, tiky, neobvyklé pomlky, nahrazování slov jinými, vyhýbání se řeči.

Porucha se začíná objevovat stupňovitě, projevy mohou být nepravidelné, kolísavé. U velké většiny dětí příznaky samy vymizí do sedmi let.

Nejčastějšími příznaky, které lze u koktavého slyšet, jsou:

- opakování slov, nebo obrátů anebo počáteční hlásky – nazývají se *repetice*. Například *Co, co vaříš? C-co v - vaříš? Co va-va-vaříš?* Čím menší části slov jsou v řeči neplynulé, tím o těžší stupeň koktavosti se jedná.

- Tlačení, v odborné terminologii *prolongace*. Při promluvě se jedinec zastaví a namáhavě vytlačuje slovo (například *Cccco vvvaříš? Ppproč jsi pppřišla?*)

Prolongace i repetice se obvykle vyskytují na začátku slova či věty. Také se často vyskytují při závěrových souhláskách, jako jsou P, T, K, M, B.

- Vkládání vsuvky do slovního projevu, patří také mezi znaky narušené plynulosti řeči. Vsuvkou může být hláska, celé slovo i celé obraty (*Co teddy vaříš?*).

- Neúplné slovní obraty, přerušená slova, korigování vyzorujeme spíše u starších dětí. Odmlčují se v polovině slov, vět (*Co ...vaříš?*), nedokončují větu a tvoří novou. Jako by hledali jiné, lehčí slovo. (*Co ...mám dát ubrousky?*)

Touto poruchou se zabývají odborníci z řad lékařů – neurolog, foniatr, psychiatr, pediatr; i společenských věd – lingvista, psycholog, sociolog, speciální pedagog, logoped.

Lidé, žijící s rozvinutou koktavostí, mívají neurotické rysy. Neuróza v tomto případě není příčinou, ale následkem. Narodili se zdraví, bez emocionálních poruch, nemají tedy poruchu osobnosti, a proto nemůže být příčinou koktavosti neuróza. Děti, které se trápí a znepokojují, si jsou vědomy „problému“ a mají ovlivněnu celkovou kvalitu života. Myslí na minulost, kdy selhaly v řečovém projevu, trápí je současnost, protože musejí komunikovat (nakupování, telefonování) a také si uvědomují, že k selhání může dojít i v budoucnu. Myslí na to, že se jim někdo vysmál při zakoktání, že nevysloví hlásku, se kterou mají problémy, a že se opět zakoktají. Je potřeba empatie, aby se všechny problémy balbutiků daly pochopit.

Za fyziologickou anomálii můžeme označit nespolečnou mluvních svalů, hlasivek, ale také odchylky v mozkových funkcích. Velkou roli hraje genetická výbava postiženého – vliv dědičnosti. Vědci byli prokázáni dvakrát častější přenos koktavosti matkou než otcem. Také hochů bývá v poměru 4:1 dívců. Dnes se odborníci zaměřují na zkoumání biochemických procesů v lidském těle, protože věří ve spojitost s koktavostí.

Přetrvává názor, že jednou z příčin koktavosti je důsledek psychotraumat. Pacient prožil silný citový zážitek, úlek anebo po delší dobu citově strádal. Dnešní svět

s sebou nese přemíru neurotizujících činitelů, jako jsou spěch a stres, rozpad rodiny, což může také vyvolat koktavost. Dočteme se, že mezi koktavými je větší procento leváků. Dlouhou dobu se odborníci mylně domnívali, že přecvičované leváctví a koktavost spolu úzce souvisí. Motorické centrum řeči (Brocovo) se nachází v levé hemisféře. Levá hemisféra řídí pravou polovinu těla a pravá hemisféra levou polovinu. Z toho usuzovali, že dochází k jakému si zauzlování drah, a proto řeč bývá poškozena. Neurofyziologické výzkumy prokázaly, že tomu tak není, i přesto se nedoporučuje leváky přecvičovat, může to vést k neurotizaci dítěte. Pravá hemisféra rozlišuje neřečové zvuky, jako jsou přírodní zvuky, také rytmus, tempo, melodii a intonaci a specializuje se na vnímání prostorových vztahů (tvary). U koktavých tato hemisféra vykazuje neklid a zasahuje tak do činnosti levé hemisféry.

V poškození centrální nervové soustavy můžeme spatřovat nejvíce příčin. Jedná se o poškození mozku v době těhotenství a při porodu. Mnozí koktaví se narodili z rizikového těhotenství nebo předčasným porodem. U předčasného porodu je CNS nevyzrálá a možnost poškození je vysoká.

Řečové potíže vedou k tomu, že děti volí různé formy vyhýbavého chování, uzavírají se do sebe, straní se ostatních, stávají se citově zranitelnějšími. Pokud pociťují přílišnou úzkost, mohou se projevat i agresivně. Mají potíže se soustředěním, bývají hyperaktivní. Někteří koktaví mají pocit řečového uvolnění v některých situacích, například jsou-li nahněvaní, pijí alkohol, mluví s dítětem, vciťují se do role (zástupné role - kdy se využívají maňásky).

Faktorem, který zhoršuje plynulost řeči, může být stres a také výsměch. V odborných publikacích se také uvádí, že rizikovým faktorem může být přetěžování dítěte v jazykové oblasti (užívání odborných termínů, příliš rychlá mluva na dítě, které je pod tlakem nuceno k co nejrychlejší odpovědi). Za nepříznivý vliv na koktavost můžeme také považovat některé formy trestu (tresty za nesprávnou mluvu) anebo příliš úzkostlivé postoje. Trest má mít výchovnou hodnotu, má odradit od opakování prohřešku, ne způsobit psychickou újmu.

Koktavé děti a jejich rodiče najdou pomoc v logopedických poradnách, foniatrických odděleních, ve školách pro vadně mluvící (školy pro děti s poruchami řeči).

Terapie koktavosti:

• Úkolem je navázat kladný vztah mezi koktavým a terapeutem (logopedem). Děti, které procházejí terapií, by měly mít podporu od rodičů, učitele, logopeda, psychologa a lékaře. Tato spolupráce je optimální.

• Lee-efekt (do sluchátek se pouští s malým zpožděním právě čtený text balbutika), řeč koktavých se zlepšuje.

• Metronom udává tempo řeči.

• Za úspěch léčby se považuje, když se koktavost udržuje ve stávajících mezích a nijak dál se nerozšiřuje. Koktavý by se neměl vyhýbat řečovému projevu.

• Terapii můžeme dělit do několika směrů: medicínské, mechanické, psychologické, cvičné, specifické a aktuální. Medicínskou metodou je myšleno zasahovat chirurgicky do svalů jazyka, uvolňovat uzdičku. Za mechanickou metodu považujeme vkládání protetik do úst. Psychologickou metodou posilujeme kladné emoce, využívá se jóga, psychoanalýza, relaxace. Do cvičných metod se zařazuje práce s dechem, rytmická cvičení a ovládání emocionality.

Terapie v ČR zahrnuje komplexní léčbu, kterou z původní foniatrické metody upravil Miloš Seeman. Při této léčbě je potřeba vzájemné spolupráce lékaře-foniatra a logopeda. Obsahuje složku medikamentózní, psychoterapeutickou a cvičnou. Léčba je vhodná pro děti i dospělé balbutiky. V psychoterapeutické složce posilujeme sebevědomí a sebedůvěru, o potížích hovoříme zcela otevřeně, „problém řečového projevu“ je sice tíživý, ale dá se řešit.

Měkký hlasový začátek znamená mírné a pozvolné otevření hlasové štěrbiny. Vyhýbáme se tak křeči, která by následovala, kdyby došlo k tvrdému rozražení uzavřené štěrbiny. Tuto techniku by si měl koktavý osvojit a ve svém projevu uplatňovat. Zpočátku se tato řeč může jevit jako monotónní.

Cvičení: Vdechneme malou část vdechu. Lehce a přirozeně bez tlaku na hlas vyslovíme *mami* – potom vydechneme. To opakujeme několikrát a pokaždé přidáváme větší část své dechové kapacity, až dojdeme k maximální možnosti vdechu. Stejným způsobem pak zkusíme vyslovit slovo *mámo*. Zde už nastává nebezpečí tvrdého začátku, který přináší dlouhá samohláska „á“. Cvičením si zároveň upevníme dokonalé ovládání dechu. Potom slova *mami* a *máma* vyslovujeme jakoby již při konci nadechování. Jde o to, abychom první hlásku nevyrazili ostře a nedocházelo tak k násilnému proražení hlasového závěru. Při cvičení postupně přidáváme na síle hlasu a slovům dáváme obsah (melodií, intonací, rytmem).

S dětmi balbutiky se doporučuje mluvit pomaleji, klidně, tiše. Mluvit za všech situací – při sportu, na vycházce, u jídla. Číst a vyprávět příběhy, mluvit o lidech, událostech, které jsou pro dítě významné. Poslouchání jeho výpovědi, povzbuzování a věnování pozornosti je samozřejmostí. Pro povzbuzení k řečovému projevu se využívá recitace básní, říkanek, zpěv, hry s maňáskem či loutkou. Koktavý by měl nejprve tvořit věty krátké (do 5 slov). Při rozhovoru je důležitý oční kontakt. Je správné nenapovídat slova ani je doplňovat do jeho promluvy. Rady jako „nadechni se, uvolni se, ještě jednou“ jsou nevhodné. Ale můžeme klidným hlasem a plynule zopakovat, co dítě říkalo. Upravený režim dne, rodinná pohoda, klidný životní styl, zdraví, relaxace přispívají ke zlepšení plynulosti řeči. Vhodná je také podpora v činnostech, ve kterých cítí uspokojení a radost. Na každou změnu by mělo být dostatek času, znamená to, že o aktivitách, které ho čekají o víkendu, anebo o prázdninách, s ním hovoříme předem. Obtíže se mohou zhoršit s výukou cizího jazyka, proto je potřeba sledovat výuku a žáka nepřetěžovat.

Lidé s narušením plynulosti řeči si volí různá povolání, vyskytují se mezi učiteli, právníky i herci, tedy v povoláních, kde je řeč hlavním nástrojem. Neexistuje žádné nařízení, které by balbutika vyloučilo z nějakého povolání. Odborné publikace tvrdí, že koktající mají spíše nadprůměrnou inteligenci (koktavým byl například Newton, Darwin, Churchill). Charles Van Riper (profesor, terapeut, autor odborných publikací, balbutik; žil v letech 1905 - 1994) dal upřímnou radu všem koktavým: „Naučte se koktat!“ (Peutelschmiedová, 1994)

Ve škole

Ve škole může nastat hned několik nežádoucích situací. Koktavost se u dítěte zhorší nebo recidivuje. Ve škole vládne řád, pravidla a úkoly, a také je potřeba dlouhodobě soustředit pozornost, což může být pro dítě náročné. Pedagogové bývají málo informováni o problematice koktavosti. Nevědí, jak správně jednat, mají-li koktavého žáka ve třídě. Nejistota těchto pedagogů se přenáší na ostatní děti ve třídě. Stává se, že neplynulost řeči se nepříznivě odrazí i na školním prospěchu. Dítě bývá zklamané a cítí se ukřivděné. Někdy nesou míru provinění rodiče, kteří neinformovali školu (pedagoga) o tom, že jejich dítě má problémy s plynulostí řeči. Pedagog proto s balbutikem komunikuje stejně jako s ostatními, aniž by o poruše tušil. Ke zhoršení koktavosti může dojít také v důsledku šikany nebo výsměchu spolužáků. Proto je potřeba sledovat školní situaci velmi pozorně.

Informovaný pedagog na dítě nespěchá, nekomentuje jeho boj se slovní odpovědí a nechává mu dostatek času se vyjádřit. Ovšem dítě může dostat protichůdnou odpověď. Na jedné straně se dozvídá, že počkáme, ale zrakem sleduje náš neklid, spěch a netrpělivost. Takovéto protichůdné reakce se v terminologii vyjadřují double – bind (problém dvojité vazby). A čím je dítě starší, tím více si tohoto chování všímá a zraňuje ho.

Žák by měl být v ústním projevu hodnocen za obsah, nikoli za formu. Jakmile učitel pokládá otázky s domněnkou, že žák nerozumí otázce, tak otázek na koktavé dítě by měl ustat, jinak tak zmaří snahu o odpověď. Otázky volíme tak, aby odpověď mohla být krátká a časově nelimitovaná.

Chybou bývá vyvolávání žáků postupně po lavicích nebo podle abecedy, to má stresující efekt. Vhodné je uzavřít dohodu o tom, že koktavý se k odpovědi přihlásí sám. Spokojíme se stručnou odpovědí.

Zdravé školní prostředí by měli pro koktavého vytvořit nejen pedagogové, ale také spolužáci. Doporučuje se s dětmi mluvit o jinakosti mezi lidmi. Upozorňovat na úspěchy lidí s podobným hendikepem. Vyhnout se tabuizování. Pomáhat při řešení konfliktů. Nedovolit izolaci balbutika a ani uzavírání se do sebe. Neméně důležité je nezvýhodňovat dítě v kolektivu, ostatní by mohli mít pocit ukřivděnosti. Vhodné je zařazení muzikoterapie do výuky. (Lechta, 2011)

4.3 Vývojová dysfázie

„Představte si to ticho, kdyby lidé říkali jen to, co vědí.“ (Karel Čapek)

Tato porucha je definována jako specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (tj. dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečné emocionální vazby, funkční zrakové a sluchové vnímání, má přiměřenou neverbální inteligenci, negativní klasické neurologické vyšetření). (Dvořák, 2001)

Etiologie poruchy sahá do doby těhotenství (prenatální období), porodu (perinatální období) i po porodu do 1 roku (postnatální období), kdy dojde k organickému poškození mozku. Vliv může mít toxické poškození plodu, porodní trauma, novorozenecká žloutenka, virové onemocnění. Příčinou je porucha centrálního nervového systému, zejména sluchové a řečové oblasti. Jinou příčinou je dědičnost.

Mezi znaky dysfázie patří: nerovnoměrný vývoj intelektu, opožděný vývoj řeči, omezená slovní zásoba, neschopnost plně porozumět mluveným pokynům, porucha zrakového a sluchového vnímání, porucha hrubé a jemné motoriky, narušená časoprostorová orientace, zkřížená laterálnost, narušená krátkodobá paměť, potíže s pozorností, zvýšená citlivost a neklid, špatná spolupráce, v kresbě jsou patrné - deformace tvarů, roztržené slabé a napojované čáry, nevyužitý prostor na papíře.

V praxi rozlišujeme vývojovou dysfázii motorickou, senzoryckou a smíšenou.

- **Motorická vývojová dysfázie:** patří mezi expresivní poruchy řeči. Charakteristickými znaky jsou: opožděný vývoj řeči, stručné vyjadřování, užívání malého počtu slov, ulpívání na slovech, zaměňování a komolení slov, vynechávání koncovek nebo předpon, objevují se chyby ve větné stavbě a gramatice, nesprávné užívání mluvnických tvarů (skloňování a časování), je narušeno tvoření zvuku – intonace. Svě nedostatky si dítě uvědomuje a ztrácí zájem komunikovat verbálně. Do komunikace zapojuje gesta i mimiku.

- **Senzorycká vývojová dysfázie:** je receptivní poruchou řeči. Je narušena schopnost sluchového rozlišování. Slova jsou tvořena pohoťově, často však odchylně od normy. Má obtíže v porozumění řeči, nerozumí mluveným pokynům, stále se dotazuje „Co?“. Opakuje si jemu položené otázky, odpovídá na otázky neadekvátně. Má problém s rozlišováním tónu hlasu i s melodií. Nerozumí přirovnáním nebo rčením či vtipům. Objevuje se kolísavá pozornost a nezájem o mluvené slovo.

Terapie

Je zaměřena na komplexní podporu komunikačních dovedností. Zahrnuje rozvíjení: zrakového vnímání, sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky, řeči.

Ve škole

Tyto děti vyžadují specifický přístup, který vychází z jejich individuálních projevů. Od pedagoga se očekává trpělivost. Jako kompenzace komunikačního deficitu se využívá alternativní a augmentativní komunikační systém (AAK). Může to být Znakový jazyk, Makaton, který je podpořen verbální složkou řeči. Stejně poslouží reálné předměty, obrázky, fotografie a piktogramy, které usnadní tvoření věty nebo sdělení. Dysfatic by měl mít možnost své znalosti i potřeby prezentovat nejen verbálně. Jako

metoda čtení je doporučována globální metoda, která je pro něj optimální. Při čtení je potřeba tolerovat vzniklé obtíže (chybí zde zpětná sluchová vazba a porozumění čtenému). Pro psaní je vhodné také využít počítač. Pozornost, která má tendenci upadat, se spíše koncentruje na atraktivní podněty. Pro rozvoj paměti se do výuky zařazují hry, které podporují aktivní slovní zásobu. A pro posílení časoprostorové orientace se využívají schémata a rozvrhy, v příběhu to je sled obrázků. Děti by se měly naučit pracovat s encyklopediemi a číst komiks. Velký důraz je kladen na rozvoj jemné motoriky a zvláště pak na kresbu. V hodinách hudební výchovy je potřeba se zaměřit na rozvíjení smyslu pro rytmus. Vhodná je také muzikoterapie. Pro zkvalitnění orientace při práci s textem by měl pedagog klíčová slova předem v textu zvýraznit, případně text doplnit symboly či obrázky. Je-li to jen trochu možné, ve třídě by měl být nižší počet žáků. Žáci s těžkou sensorickou dysfázií jsou zařazováni do ZŠ speciálních. (Bendová, 2011)

5. DVOJÍ VÝJIMEČNOST

V Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně se prováděl výzkum zaměřený na rozumově nadané děti se souběžnou poruchou učení a s dyslexií. Děti mimořádně nadané jsou tzv. bezproblémové děti. Nadprůměrné schopnosti jsou u nich velmi nápadné a rozpoznatelné. Ty se všeobecným nadáním, které pracují podle individuálního vzdělávacího plánu, jsou velmi úspěšné a nezřídka přeskočily celý jeden ročník. Jsou ale také děti s nerovnoměrnými rozumovými schopnostmi a jejich talent není tak evidentní. Jsou to děti, které spolu s talentem mívají specifickou poruchu učení. Ve školách tyto děti nebývají hodnoceny jako mimořádně nadané, ale spíše jako průměrné nebo dokonce problémové. Nebývají pozitivně hodnoceny, při jejich vzdělávání se vyučující zaměřuje více na jejich nedostatky a oblasti, ve kterých selhávají. Americká odborná literatura pro ně užívá terminologii „dual exceptionalities“, v překladu to znamená *duální výjimečnost* a v zahraničních pramenech ji nazývají „twice exceptional“ tedy *dvakrát výjimečný*.

Teprve v osmdesátých letech minulého století se poprvé těmito dětmi začali zabývat odborníci. Vyhledávali nadané děti a uvažovali o jejich vzdělávání novými způsoby. Vytvořili poměrně početnou skupinu chytrých žáků, často se souběžnou poruchou učení, kteří ale nebyli přijímáni do speciálních kurzů pro nadané s výjimečnými rozumovými schopnostmi.

Nadání bychom mohli definovat jako mimořádně tvořivý výkon. V 19. století se psycholog Alfred Binet a Théodor Simon zhostili úkolu vyhledat méně schopné žáky, kteří budou potřebovat odlišný způsob vzdělávání. Vytvořili otázky a úkoly, které měly odhalit vynalézavost a pochopit logické vztahy. Snadno tak stanoví „duševní potenciál“ zkoumaného, tedy *mentální věk*. Tímto pojmenováním chtěli ukázat, že lze stanovit intelektovou úroveň každého dítěte v porovnání s věkem skutečným (*chronologickým věkem*). Binet upozorňoval na skutečnost, že získaný výsledek je jen velmi orientační, a že se testy dají užít opakovaně a sledovat tak zpomalení nebo zrychlení vývoje dítěte. Lewis Madison Terman tyto testy upravoval a prováděl jimi diagnostiku mimořádně nadaných dětí. Testy sloužily k porovnávání výkonů vyšetřovaných dětí mezi sebou. William Stern, německý psycholog, v roce 1912 vytvořil vzorec pro stanovení inteligenčního kvocientu, proto bylo mnohem jednodušší výkony vzájemně srovnávat. Za průměr si zvolil IQ = 100.

$$IQ = 100 \cdot \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}}$$

Mentální věk byl zjištěn pomocí baterie testů. Čísla se poté doplnila do vzorce a vypočítala se tak hodnota inteligenčního kvocientu. Testování IQ se používá k testování dětí a studentů, pomáhá nám při odhalování studijních problémů. Vzorec se pro dospělé nepoužívá zvláště proto, že biologický věk roste, kdežto mentální nikoli. Znamenalo by to tedy, že čím je člověk starší, tím nižších hodnot by dosahoval, což by bylo v rozporu s jejich schopnostmi.

Pojem inteligence je odvozený z latinského „intellegere“ a znamená chápat, rozumět, vyvozovat. V roce 1994 byla sepsaná definice: *„velmi obecná schopnost, která mezi jinými zahrnuje schopnost uvažovat, plánovat, řešit problémy, abstraktně myslet, chápat složité myšlenky, rychle se učit a učit se ze zkušenosti. Inteligence nejsou jen zvládnuté učebnice, úzké školní dovednosti a skvělé výsledky v testech. Je spíše reflexí širší a hlubší schopnosti chápat své prostředí, vyhmátnout smysl, jevů, vědět, co právě dělat, chytit se.“* (Koukolík, 2010, str. 76) Inteligenci Garner rozložil do několika složek: logická, lingvistická, prostorová, hudební, přírodovědecká, intrapersonální (patří lidem, kteří se noří do vlastního nitra), interpersonální (to jsou psychologové a psychoterapeuti) a kinestetická. IQ testy se v převážné většině zaměřují pouze na logickou a lingvistickou složku.

Termanův projekt byl svou délkou trvání a velikostí skupiny jedinečný a výjimečný a ovlivnil další bádání v oblasti mimořádného nadání. Rozumové nadání dle Termána bylo definováno pouze jako vysoce nadprůměrný intelektový výkon dítěte v inteligenčním testu. Dítě tak dosahovalo mimořádných výkonů ve všech oblastech: v morálních postojích, emoční stabilitě, sociálním přizpůsobení, školních předmětech. A s tím, se někteří psychologové neztotožňují. Dostatečně vysoké IQ ještě nestanoví nadání. Ze vzdělávacích programů pro mimořádně nadané tak byli vyloučeni všichni s velmi nerovnoměrným výkonovým profilem, žáci sociálně izolovaní, samotářští, neúspěšní v řadě školních oblastí.

V roce 1972 byla přijata Marlandova definice nadaných a talentovaných dětí. *„Nadané a talentované jsou ty děti, které identifikuje kvalifikovaná osoba a jež jsou díky svým výrazným předpokladům schopny podat výjimečný výkon. Jsou to děti, které potřebují diferenciované vzdělávací programy anebo služby nad rámec běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby mohly být přínosem sobě i společnosti. Oblasti, kde*

se může nadání anebo potenciální nadání projevit, jsou následující, ať už jednotlivě, nebo v kombinaci:

1. obecná intelektová schopnost,
2. specifická akademická schopnost (matematická, jazyková)
3. kreativní, produktivní myšlení,
4. vůdcovská schopnost,
5. umělecké schopnosti,
6. psychomotorické schopnosti.“ (Portešová, 2011, str. 21)

Nadání se vztahuje k tvořivosti, ke schopnostem ve specifických oblastech a k IQ. Renzulli a Reisová vymezili „nadané chování“ jako systém vzájemně se proplétajících tří kruhů, které charakterizovali jako:

- nadprůměrné schopnosti (specifické i obecné)
- tvořivost (originalita, zvědavost, ochota riskovat)
- angažovanost v úkolu (trpělivost, vytrvalost, zájem a motivace, sebedůvěra)

Portešová tento model považuje za velmi podstatný, protože popisuje vzájemné vztahy mezi schopnostmi, které charakterizují nadané děti, ale také tyto vlastnosti mohou být využity k dosažení mimořádného výkonu v pozdějších letech.

Děti s poruchami učení – nadané děti

V USA uzákonili, že odborníci zaměřující se na skupiny nadaných dětí mají také povinnost sledovat i netypické skupiny: žáky, jejichž schopnosti mohou být zastřeny určitým znevýhodněním, například smyslovým, tělesným, psychiatrickou diagnózou anebo skryty za poruchy školních dovedností. Tyto děti byly označovány jako *děti s dvojitou výjimečností*. V osmdesátých letech vyšly v USA dvě knihy (*Vyučování nadaného dítěte s poruchou učení. – 1983, Děti s poruchami učení/nadané děti: identifikace a tvorba programů. – 1983*), které měly vnést do povědomí lidí nové poznatky o souběžných poruchách (jako jsou poruchy učení a nadání) a potřebu odlišného vzdělávacího programu pro tyto děti. Vznikala speciální pedagogická centra, která se zaměřovala na diagnostiku všeobecně nadaných dětí, ale i nadaných s poruchami učení. V některých zemích současnosti (jako je Anglie, Německo, Slovensko) je tato problematika prioritou výzkumu.

Psychologické a pedagogické hledisko

Přesný popis souběžnosti nadání a poruchy učení nebyl legislativně ukotven, proto vychází z definic poruch učení a definic mimořádného nadání. Často tedy přesně nevystihuje daného žáka a hodnotitele svádí k tomu, aby se přiklonil pouze k jedné z definic. Odborníci častěji volí jednoduchá pojmenování, která jsou daleko výstižnější např. „chytré děti se školními problémy“ nebo „paradoxní žáci“. Děti myslí tak, jak je typické pro mimořádně nadané žáky, ale jejich výkon ve škole neodpovídá jejich intelektovým schopnostem. Výkon je zastřen poruchou učení. Při posuzování dětí je třeba brát na zřetel, že každé dítě je jedinečné, proto u dětí nadaných s poruchou učení nemusíme vždy vyzorovat stejné schopnosti nebo charakteristiky.

Profil schopností a hendikepů: (Portešová, 2011, str. 30)

„Schopnosti

- *vysoce logický způsob myšlení,*
- *řešení mentálně náročných úkolů a problémů,*
- *správná argumentace,*
- *systémové zpracování informací,*
- *rychlé pochopení celku,*
- *hledání a odhalování souvislostí mezi myšlenkami, událostmi a předměty,*
- *vytrvalost při zvládnání logicky náročnějších úkolů,*
- *dobrá základna znalostí v určitých oblastech,*
- *upřednostňování nového a složitého,*
- *zvědavost, schopnost samostatného vyhledávání informací,*
- *verbální schopnosti anebo schopnosti vizuálně-prostorového myšlení,*
- *tvořivost a imaginace.*

Hendikepy

- *ve čtení,*
- *v řeči, zejména ve fonologickém zpracování řeči (obtíže v rozpoznání, uchování a vybavování základních funkčních jednotek řeči, tedy tzv. fonémů),*
- *v rychlém vybavování přesných slov, jež označují předmět nebo vyjadřují myšlenku,*
- *v paměti, zejména krátkodobé, sekvenční a mechanické,*
- *v pracovní paměti, zejména ve schopnosti podržet akustické nebo řečové informace v krátkodobé paměti a současně zpracovávat přicházející novou informaci,*
- *v pracovní rychlosti, zejména ve schopnosti rychle přijmout, zpracovat a použít novou akustickou nebo řečovou informaci,*
- *ve sluchovém a sekvenčním, tedy po sobě jdoucím zpracování informací,*
- *v exekutivních funkcích, zejména ve schopnosti plánovat, organizovat, uskutečňovat i měnit vlastní poznávací úsilí,*
- *v koncentraci pozornosti v určitých oblastech.“*

Zatím žádná odborná pozornost se nevěnovala nadaným dětem s dyslexií. Ale těchto žáků ze skupiny **nadaných žáků s hendikepem** tvoří velmi velkou skupinu dětí. Jde o rizikovou skupinu, protože tyto děti se mohou v důsledku nepochopení dostat do nepříznivé školní situace. Mohou být demotivovány, vyskytnou se problémy s chováním, emocionalitou, ztrátou sebedůvěry. Jejich nadání nemusí být rozpoznáno a jejich příležitost uplatnit svůj talent a vyniknout je mnohem menší. V našich školách se tito žáci vyskytují, ale nejsou správně rozpoznáni a také nejsou odpovídajícím způsobem vzděláváni. Dle Portešové (2011) pedagogové rozpoznají dítě nadané a také dítě s problémy ve výuce, ale již nejsou dostatečně informovaní o možnosti „být nadaný a mít poruchu učení“. Přetrvává ne jeden mýtus, který jim brání nadaného žáka s dyslexií rozpoznat. Pokud je žák zařazen mezi žáky s poruchou učení, bývá mu přiznána i negativní odlišnost od ostatních, tedy celková školní neúspěšnost. Žák nadaný může mít problém s oblékáním a zavazováním tkaniček, protože nadání jde spolu s nepraktičností ruku v ruce. Naproti tomu žáci s poruchou učení si vyslouží nálepkou „problémoví“, protože často selhávají, jsou demotivovaní, reagují pomalu a nemají zájem o školu ani o další vzdělávací aktivity. Projevy poruchy učení se spíše bagatelizují a přičítají nedostatku motivace a nezvládnutí základních dovedností. Zajímavé zjištění bylo, že skutečné schopnosti nadaných dyslektiků se přisuzují náhodě a nikoli skrytému nadání. Od těchto dětí se ani žádný mimořádný výkon neočekává a to bývá velmi nepříznivé pro jejich další vývoj. Pokud se dá dítěti najevo, že o jeho schopnostech víme a důvěřujeme jim, potom je dítě pozitivně motivováno. Péče a rozvoj pozitivních schopností dítěte může pomoci při nápravě hendikepu.

Když má žák stanovenou diagnózu, zařazuje se do uměle vytvořené vzdělávací kategorie, kde je i odlišné hodnocení. Žák je tak nucen, aby se ztotožnil s nastalou skutečností. Psychologové upozorňují na nespravedlivé umisťování do neměnných pozic potencionálních obětí. Toto škatulkování může být zatěžující jak pro děti nadané, tak pro děti s poruchou učení. Plynulé čtení, bezchybné psaní a rychlé počítání nejsou nutnými dovednostmi, kterými by měl oplývat nadaný žák, jak si asi myslí také někteří pedagogové. V důsledku chybného předpokladu někteří pedagogové vylučují nadané žáky, jejichž vývoj ve čtení neodpovídá obecnému očekávání. Jsou zastánci tvrzení, že dítě, které neumí číst, nemůže být mimořádně nadané. Nadání i porucha se projevují v rámci jednoho předmětu: například v českém jazyce, kdy žák má problém se čtením, ale jeho přednes nebo monolog je na velmi vysoké úrovni. Spíše než na obsahu závisejí *selhávání a vynikání* na charakteru úkolu, který žák řeší. Tak jako nadané děti

bez poruchy učení mohou mít nedostatky, tak děti nadané s dyslexií mohou mít výjimečné rozumové schopnosti.

Určité nadání lze u dětí pozorovat již ve velmi útlém věku. U jiných se projeví až mnohem později ve vyšším věku, takový rozvoj rozumových schopností se označuje jako tzv. fenomén pozdního rozkvétání. Poznávací schopnosti ale i další psychické funkce a jejich vývoj je velmi různorodý. U nadaných dětí může být nerovnoměrný, tato nerovnoměrnost je podle studií typickou charakteristikou. Při vyhledávání a identifikaci nadaných může také dojít k chybnému označení, kdy je dítě označeno jako nadané. Stává se to u předškoláků, jejichž vývoj bývá nakrátko zrychlen.

Nadané děti s poruchou učení často maskují svůj hendikep nadprůměrnými schopnostmi, aniž by si uvědomovaly, jakým způsobem svůj problém skrývají. Pracují metodami na základě pokusu a omylu. Je to jeden z důvodů, proč nebývají tito doposud „průměrní žáci“ (ve smyslu školních výsledků) identifikováni jako nadané. Ve srovnání s běžnými spolužáky je *neodhalení* znevýhodňuje, protože jim nemůže být poskytnuta potřebná péče. Toto maskování je však nestabilní; v době nemoci, nedostatku spánku, stresu může selhat. Proto jsou u těchto dětí nápadnější výkyvy ve školních výkonech. Jsou také děti se sklonem vyhýbat se úkolům, kde pociťují nedostatek (kde je narušená poznávací funkce). To vede k riziku prohlubování obtíží a následně také k trvalému školnímu selhávání, vzniku úzkostných pocitů nebo depresí, k poruchám motivace, a to zvláště ve vyšších ročnících. Těmto dětem se nedostává podpory v možnosti rozvíjet své schopnosti, ale ani podpory v oblasti poruch učení. Jejich schopnosti jsou sice nadprůměrné, ale zároveň skryté. Dají se vyzorovat jen náhodně při řešení úkolů, které vyžadují tvořivost nebo logické uvažování. Kompenzace hendikepu brání odborníkům odhalit obě výjimečnosti. Dítě si tak nemůže osvojit strategie, které by vedly k překonání jeho obtíží, a zároveň rozvíjely nadání.

Popírání

➤ **Jednoduché učivo je těžké × těžké učivo je jednoduché.** Nadané děti s poruchou učení obvykle zvládnou náročnější učivo snáz. Mají logické a abstraktní myšlení na velmi dobré úrovni, rychle porozumí vzájemným vztahům a umí porovnávat, klást otázky. Selhávají u úkolů založených na naučených a zautomatizovaných odpovědích.

➤ **Schopnost porozumět složitým vztahům × problém s podchycením izolovaných detailů.** Děti mají celostní myšlení, což znamená, že je velmi logické a zároveň systémové. Žáci si všímají vztahů a souvislostí mezi myšlenkami, událostmi. Nové souvislosti umí zpracovávat a vzájemně kombinovat. Díky těmto vztahům se děti dovedou učit a své znalosti přenášet do jiných souvislostí. Problém nastává, když je při učení kladen důraz na slovní a současně mechanické zpracování látky bez logických souvislostí.

➤ **Schopnost řešit složité úkoly × problém popsat jednotlivé kroky řešení.**

➤ **Dobrá logická paměť × nedostatky v mechanickém učení a memorování.** Pamatují si poznatky získané v logickém a smysluplném kontextu a nové poznatky dovedou dále zapojovat. Problém činí mechanická paměť, která nedokáže na delší čas nové vědomosti uchovat; například sled vyjmenovaných slov, definice.

➤ **Rychlé myšlení × nedostatečně plynulá řeč.** Myšlení neverbální je mnohem rychlejší než verbální. Dítě si nevybavuje přesné pojmy, potřebuje více času na formulování slovní odpovědi, pomáhá si gesty.

➤ **Dobré verbální schopnosti × chyby v písemném projevu.** Písemný projev bývá po obsahové stránce logický, tvořivý s mnoha nápady. Z hlediska úpravy, gramatiky se stává problematický. (Zvláště, je-li na vypracování úkolu málo času.)

➤ **Hluboké přemýšlení, projevující se jako nesoustředěnost.** Dítě se natolik ponoří do řešení problému, že není schopno sledovat další sled událostí. Jeví se jako nesoustředěné, nepozorné nebo bez zájmu o dané téma. V některých případech mívají potíže s dlouhodobou koncentrací pozornosti na informace přijímané sluchem.

➤ **Tvořivost projevující se jako vyrušování.** Přicházejí s neobvyklými nápady a originálními myšlenkami. Využívají představivosti a rádi experimentují, mají radost z objevování. Myšlení a tvořivost se mohou projevit jako rušivé a nepřizpůsobivé chování.

➤ **Dobré porozumění obsahu × problém se zápisem přednášené látky.** Přestože chápe výklad, nedokáže vybrat nejdůležitější obsah, podržet jej v paměti, zapsat a souběžně poslouchat.

➤ **Zájem o učení × snížená motivace při učení ve škole.** Tito žáci jsou mnohem tvořivější, proto mívají i více mimoškolních zájmů než jejich spolužáci. Jsou motivováni v oblastech, kde mají úspěch. Chtějí více znát a více se dozvědět. Ve škole je hodnocen nejen za nabyté vědomosti, ale také za pozornost při výuce, vypracování úkolů - systém je postaven na drilu bez tvořivosti a možnosti objevování.

➤ **Problémy se čtením × zájem o četbu.** Děti zajímá obsah, třebaže jim čtení činí obtíže.

➤ **Problémy se čtením × dobré schopnosti vizuálně-prostorového myšlení a umělecké schopnosti.** Může jít o nápadnou charakteristiku těchto dětí. Zajímají se velmi brzy o to, jak věci (stroje) fungují. Rozebírají předměty na součástky, aby pochopily, na jakém principu je uvnitř vše seskládáno. Mezi zájmy těchto dětí patří malování a kresba, fotografování, modelování.

„Porozumění paradoxním výkonům je dobrou cestou ke správnému rozpoznání nadaných žáků s poruchou učení.“ (Portešová, 2011)

5.1 Legislativa

- Školský zákon č. 561/2004 Sb. vymezuje mimořádně nadané žáky, a také žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (§ 16), tj. zdravotně postižené a znevýhodněné. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*

- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. vymezuje pojem *mimořádně nadaný žák* v odstavci s názvem „O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných“.

§ 12 *„Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“*

- Věstník MŠMT (prosinec 2006) – **Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb.** V článku VIII. odstavec (2) *„Nadání se u konkrétního žáka může vyskytovat současně s další speciální vzdělávací potřebou (SPUCH, ADHD atd.), která může rozvoj nadání nebo jeho projevy znesnadňovat. Je třeba přihlížet také k okolnostem příslušnosti k jiné národnosti nebo etniku, která může ovlivňovat rozvoj mimořádného nadání zejména na počátku vzdělávací dráhy, především ve vztahu ke špatné znalosti vzdělávacího jazyka.“*

Článek VIII. odstavec (3) *„Tyto okolnosti je nutné zohlednit ve fázi identifikace žáků i při volbě vhodných vzdělávacích opatření.“ (PhDr. Jana Zapletalová)*

- Rámcově vzdělávací program, kapitola 9: **Vzdělávání žáků mimořádně nadaných** – „Především u žáků do 9 let je náročné jednoznačně stanovit, zda se jedná o mimořádné nadání, nebo o nerovnoměrný (zrychlený) vývoj, který se postupně může vyrovnávat s věkovou normou a ve výsledku se může pohybovat v pásmu lepšího průměru. Při vyhledávání mimořádně nadaných žáků je třeba věnovat pozornost i žákům s vývojovou poruchou učení nebo chování, s tělesným handicapem, žákům z odlišného kulturního a znevýhodňujícího sociálního prostředí.“

- Bílá kniha (2001) - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol.

Vzdělávání nadaných jedinců – „Nadaní jsou Ti, kteří vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, ale i ti, jejichž potenciál nebyl ještě pomocí testů, ani experty rozpoznán. (Tedy ti, kteří svůj potenciál ještě nerealizovali, zejména děti a neúspěšní nadaní, tzv. *underachievers*).

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (od r. 2002) – 5.4.2 **Nadaní a talentovaní žáci** - písmeno b) „vytváření mechanismů pro diagnostikování nadání a talentu, ale i řešení případných školních problémů u žáků nadaných a talentovaných;“.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. POZOROVÁNÍ

6.1 Cíl

Zmapovat výskyt dyslektických obtíží na prvním stupni základní školy. Poukázat na význam pomoci pedagoga při práci s dětmi se specifickou vývojovou poruchou učení zvláště v hodinách českého jazyka, což předpokládá znalost metod vyučování a znalost speciálních reedukačních postupů.

6.2 Hypotéza

1. Děti s dyslexií jsou méně úspěšné ve školním prospěchu, mají menší znalosti.
2. Mají-li hodnotit vlastní výkon, hodnotí se spíše hůře, než vykazují jejich výsledky.
3. Dyslektické děti potřebují více odpočinku a méně aktivit než dítě intaktní.

6.3 Harmonogram postupu

- Vybrat děti s vývojovou poruchou učení a dyslexií.
- Seznámit se s anamnézou žáků-dyslektiků vytvořenou odborníky PPP.
- Porovnat a vyhledat jejich společné rysy (problémy).
- vést hodiny českého jazyka více zábavnou formou s ohledem na žáky - dyslektiky.
- Schraňovat informace o žácích. Seznámit se s jejich zájmy, záliby, sociálním prostředím, vztahem k vrstevníkům.
- Spolupracovat s učiteli jiných předmětů. Všimnout si nároků kladených na děti a plnění jejich úkolů.
- Zapisovat závěry z rozhovoru s učitelem, dětmi.
- Vyhodnocení získaných informací.

6.4 Metody šetření

Šetření bude prováděno metodami pozorování, porovnávání a rozhovorem s dětmi, pedagogy a případně rodičem.

Pozorování probíhá po celou dobu vyučovacího procesu. Sleduje se práce v hodinách, spolupráce ve skupinách, odpočinek v době přestávky, verbální komunikace žáků. **Porovnávají** se výsledky školních dovedností a také jejich úspěšnost z hlediska trvání v čase. Za formu záznamu byly zvoleny video nahrávky, terénní zápisky, kopie výsledných prací.

Rozhovor z hlediska způsobu organizace a stupně řízenosti byl vybrán polostrukturovaný. Na otázky přímé i nepřímé je rozvíjena beseda ve skupině žáků. Rozhovor s učiteli je zaměřen na požadavky kladené na žáky a na způsob a metodiku výuky předmětu.

6.5 Výstupy – Český jazyk, čtení, 5. A

Ve třídě je 26 žáků, z toho je 18 dívek a 8 chlapců. Porucha učení zjištěna u 5 dětí, žádné však nemá individuální vzdělávací plán.

Téma: Svět čar a kouzel. Text z knihy „Čarodějnice“, autor: Roald Dahl.

Úkol: práce s textem.

V tanečním sále. *„Můžete fi fundat boty!“ vyštěkla Hlavní nejvyšší čarodějnice. Zaslechl jsem výdech úlevy, který se vedral z hrdel všech čarodějnic v sále, když odkoply úzké střevisky s vysokými podpatky. A pak jsem pod křesly zahlédl několik párů nohou v punčochách, hranatých a naprosto bez prstů. Vypadaly odporně, jako by ty špičky někdo odřízl kuchyňským nožem.*

„Můžete fi fundat paruky,“ zavrčela Hlavní nejvyšší čarodějnice. Měla cizí přízvuk a v hlase jí znělo cosi hrubého, hrdelního. Zdálo se, že má potíže s výslovností. Mimoto si poněkud legračně vedla při vyslovování hlásky s. Převalovala ji v ústech sem a tam jako kousíček horké kůrčičky z vepřové, než ji vyprskla jako f.

„Fundejte fi paruky, ať fi provětráte ty frakaté lebky!“ zavelela. Obecenstvo vydechlo ulehčením. Všechny ruce vylétly k hlavám a sundaly paruky i s kloboučky, které na nich seděly.

Přede mnou se zjevila jedna řada holých ženských hlav za druhou, moře obnažených lebek. A každá z nich byla zarudlá. Asi je svědil rub paruky. Nejsem prostě schopný vám vylíčit, jak hrozné byly. Celý ten pohled byl o to komičtější, že ony byly pod těmi děsivými strupatými plešatými hlavami oblečeny do módních a docela hezkých šatů. Bylo to monstrózní. Bylo to nepřírozené.

Ach panebože, pomyslel jsem si. Ach pomoz mi. Ach Bože, měj se mnou slitování! Tyhle hnusné plešaté ženštiny požírají děti a já jsem s nimi uvězněný ve stejném sále a nemůžu utéct!

A v tomhle okamžiku mě napadla dvojnásob hrůzná myšlenka. Babička mi říkala, že díky speciálně vyvinutým nosním dírkám vyčenichají dítě na druhé straně ulice za noci, kdy je tma jako v pytli. Až do toho okamžiku se babička ani jednou nezmýlila. Připadalo mi proto víc než jisté, že mě co nevidět vyčenichá některá z čarodějnic v zadní řadě. Celým sálem se pak rozlehne ječení: „Psí hovínka!“ A ony mě zaženou jako krysu do kouta.

Klekl jsem si na koberec za zástěnu a stěží jsem se odvažoval dýchat. Potom jsem si z čista jasna vybavil další důležitou věc, kterou mně babička kladla na srdce. „Čím špinavější jsi,“ tvrdila, „tím je pro čarodějnici těžší tě vyčenichat.“

Jak je to dlouho, co jsem se naposledy koupal? Ani se nepamatuju. V hotelu jsem měl svůj vlastní pokoj a babička nikdy neztrácela čas takovými hloupostmi jako kontrolováním, zda jsem se myl. Když jsem o tom začal přemýšlet, zdráhal jsem uvěřit, že jsem se od příjezdu nekoupal.

Kdy jsem si naposledy myl ruce a obličej?

Dneska ráno určitě ne.

Včera taky ne.

Zadíval jsem se na ruce. Byly samá šmouha, od bláta a pánbůhví od čeho ještě.

- Text má před sebou každé dítě. Je psán typem písma Arial, velikostí 13 s řádkováním 1,5. Tento typ písma i řádkování pomůže dětem s poruchou učení lépe se orientovat v textu.

- Děti nejprve sledují text, který je předčítán vyučujícím nebo vospělým čtenářem.
- Sami, v průběhu čtení, si v textu označují jim nesrozumitelná slovní spojení.
- Odpovídají na otázky: V jakém prostředí se děj odehrává? Kdo je asi hlavním hrdinou příběhu? Jak si představujete další postavy z tohoto úryvku? Bylo zde něco vtipného, co vás pobavilo? Pociťili jste napětí, strach?

- Než přistoupíme ke čtení, barevnou pastelkou nebo zvýrazňovačem si vyznačíme slova či slovní spojení, která by nás mohla při přednesu potrápít. Zopakujeme si tak pojmy: co je přímá řeč, odstavec, řádek (začátek a konec řádku).

(žlutá)

- Vlastní čtení: žáci čtou dle svých možností, ve čtení se postupně střídají. Někteří se pokouší o přednes. Žák by měl zažívat pocit úspěchu, proto se ho snažíme spíše povzbudit k aktivitě.

- Vyprávění děje. Pro žáky s SPU je namáhavé vyjádřit svou myšlenku písemnou formou. Zřejmě neudrží myšlenku natolik dlouho, aby ji přenesli na papír. V psaném textu je patrné časté gumování a nečitelnosti. Při psaní se sčítají defekty krátkodobé paměti, problémy motoriky ruky a také chybí zrková opora.

- Práce ve skupinách: Skupinu tvoří 3 – 4 žáci. Každá skupina si vylosuje úkol, který si společně připraví a přednesou před ostatními.

Úkoly: 1. Najdi v textu část, kdy chlapec mluví sám se sebou a pokus se ho přečíst se strachem, obavou.

2. Popište vzhled Hlavní nejvyšší čarodějnice. Jak popisuje holé ženské hlavy?

3. Je v textu přirovnání? Pokud ano, najděte je a přečtěte.

4. Jaké informace o čarodějnicích, které znal od své babičky, si chlapec vybavil?

5. Které prvky (slova) tento napínavý příběh zlehčují?

6. Vyberte si odstavec a snažte se ho přečíst, jako by ho četla sama Hlavní čarodějnice. Nezapomínejte na to, že hlásku **s** zaměňovala za hlásku **f**.

- Všímání si obrátů, slov citově zabarvených: barevně si označíme **(modrá)** – pro čarodějnici je těžší vyčenichat, vyštěkla, střevíčky, hovínka, babička kladla na srdce, neztrácela čas, nemůžu utéct... a říkáme si o významu použití těchto slov, pokoušíme se je nahradit synonymy. Žák určuje významy slov, hledá slova významově podobná, třídí slova do skupin (věc, děj, vlastnost, okolnost), používá spisovnou výslovnost.

- Vyhledáváme (a tvoříme) vztahy mezi nadřazeným a podřazeným pojmem. Například: křeslo – židle – stolička – pohovka – štokrle = posezení; střevíček – holina – sandál – pantofle – teniska – kozačka – cvička – polobotka = obuv.

- Pokračování příběhu: žáci vymýšlí, jak by příběh mohl pokračovat. Volí vhodná slovní spojení, pokusí se zakomponovat přímou řeč. Děti třídí věty podle postoje mluvčího, volí vhodnou melodii.

- Poezie: úkolem dětí je tvořit rýmy, složit veršovaný text o čarodějnici anebo vymyslet zaklínadlo. Například: pod parukou skrývá pleš, zabydlela se tam veš; ta nejvyšší čarodějnice má na nose bradavice; mají hlavy plešatý, ale nohy chlupatý ...

Učitel může na tabuli připravit slova (homonyma), která budou v básni na konci veršů, například pil – pyl, mít – mýt, raketa, kohoutek, hřebínek.

Motivační texty: Báseň čarodějnice – neznámý autor

1. „Filipojakubská noc má čarovnou moc.
Dejte pozor milé děti, čarodějnice na koštěti letí.
Na nose má bradavici, sukni samou trhanici.
Kouzlí, škodí, čaruje, na děti jen hubuje.
My se jí však nebojíme, na ohni ji upálíme.“

2. „Moje milá děvčata,
připravte si košťata.
Nadešel ten slavný den,
kdy je nám let povolen.
Přeletíme hory, lesy, rybníky a palouky,
ukrutnou to rychlosti, přidržte si klobouky.“

Zaklínadla

- Ježibaby kamarádky, krouží vzduchem tam a zpátky.
Šaty mají od sazí, snad se v letu nesrazí.
- Čáry máry, máry, čáry, hni se, koště, láry-fáry!
- Muší ucho, kus žabince, trochu medu dej do hrnce,
kousek křenu, hrst přesličky, přidej sůl a tři mušličky.
- Drápy, zuby krokodýlí, v kámen změň se v tuto chvíli!

• K zaklínadlům mohou děti tvořit jednoduché obrázky ve čtvercové síti, které si potom vymění a pokusí se je obkreslit (napodobit) jako kouzlo. Motivem obrázků by měly být potřeby čarodějnic – koště, kocour, netopýr, kotlík, byliny, baňky, pavučiny, oheň...

• Pracujeme se slovy: vyhledáváme protiklady ke slovům – úzké a vysoké střevíčky, odporně, rub paruky, špinavější, hlouposti. Určujeme slovní druhy, tvoříme příbuzná slova k daným slovům různého slovního druhu. Například – **špinavější** – špína, špinit, zašpiněný, špinavý, špinavě.

Opakujeme si učivo probrané v jazyce: stupňování přídavných jmen. Do tabulky doplňují chybějící tvar přídavného jména.

Tabulka 2: Stupňování přídavných jmen

1. STUPEŇ	2. STUPEŇ	3. STUPEŇ
zarudlá		
vyvinutý		
	komičtější	
		nejvyšší
strakaté		

- Tato kniha může velmi dobře posloužit také k projektovému vyučování. Může namotivovat žáky ke kresbě postavy. Četbu snadno spojíme s tradicí pálení čarodějnic 30. dubna nebo s obdobím halloween v listopadu. Jsou v ní překrásné pasáže zaměřené na popis a charakteristiku osob.

Zde je text zvýrazněný:

V tanečním sále. „Můžete **fi fundat** boty!“ **vyštěkla** Hlavní nejvyšší čarodějnice. *Zaslechl jsem výdech úlevy, který se **vedral z hrde** všech čarodějnic v sále, když odkoply úzké **střevičky** s vysokými podpatky. A pak jsem pod křesly zahlédl několik párů nohou v punčochách, hranatých a naprosto bez prstů. Vypadaly odporně, jako by ty **špičky někdo odřizl kuchyňským nožem**.*

„Můžete **fi fundat** paruky,“ zavrčela Hlavní nejvyšší čarodějnice. *Měla cizí přízvuk a v hlase jí znělo cosi hrubého, **hrdelního**. Zdálo se, že má potíže s výslovností. Mimoto si poněkud legračně vedla při vyslovování hlásky s. **Převalovala** ji v ústech sem a tam jako **kousíček horké kůrčičky** z vepřové, než ji vyprskla jako f.*

„**Fundejte fi** paruky, ať **fi** provětráte ty **frakaté** lebky!“ zavelela. *Obecenstvo vydechlo ulehčením. Všechny ruce vylétly k hlavám a sundaly paruky i s kloboučky, které na nich seděly.*

*Přede mnou se zjevila jedna řada holých ženských hlav za druhou, moře **obnažených lebek**. A každá z nich byla zarudlá. Asi je svědil rub paruky. Nejsem prostě schopný vám vylíčit, jak hrozné byly. Celý ten pohled byl o to komičtější, že ony byly pod těmi děsivými **strupatými** plešatými hlavami oblečeny do módních a docela hezkých šatů. Bylo to **monstrózní**. Bylo to nepřírozené.*

Ach **panebože**, pomyslel jsem si. Ach pomoz mi. Ach Bože, měj se mnou slitování!
Tyhle hnusné plešaté **ženštiny** požívají děti a já jsem s nimi uvězněný ve stejném sále a **nemůžu utéct!**

A v tomhle okamžiku mě napadla **dvojnásob** hrůzná myšlenka. Babička mi říkala, že díky **speciálně vyvinutým nosním dírkám** vyčenichají dítě na druhé straně ulice za noci, kdy je tma jako v pytli. Až do toho okamžiku se babička ani jednou nezmýlila. Připadalo mi proto víc než jisté, že mě co nevidět **vyčenichá** některá z čarodějnic v zadní řadě. Celým sálem se pak rozlehne ječení: „Pší **hovínka!**“ A ony mě zaženou jako kysku do kouta.

Klekl jsem si na koberec za **zástěnu** a stěží jsem se **odvažoval** dýchat. Potom jsem si z čista jasna vybavil další důležitou věc, kterou mně **babička kladla na srdce**. „Čím špinavější jsi,“ tvrdila, „tím je pro čarodějnici těžší tě vyčenichat.“

Jak je to dlouho, co jsem se naposledy koupal? Ani se nepamatuju. V hotelu jsem měl svůj vlastní pokoj a babička nikdy **neztrácela čas** takovými hloupostmi jako **kontrolováním**, zda jsem se myl. Když jsem o tom začal přemýšlet, **zdráhal** jsem uvěřit, že jsem se od příjezdu nekoupal.

Kdy jsem si naposledy myl ruce a obličej?

Dneska ráno určitě ne.

Včera taky ne.

Zadíval jsem se na ruce. Byly samá šmouha, od bláta a **pánbůhví** od čeho ještě.

Hodnocení: Při interpretaci textu žáci neskrývali nadšení. Byli zaujati přednesem, volbou jazykových prostředků. Snadno se vcítili do postavy chlapce, který se ukrýval před čarodějnicemi za zástěnou. Na otázku „zda by někdo chtěl být čarodějnící a proč?“ reagovali jen 4 žáci, protože v příběhu mají čarodějnice převahu.

Četba textu byla pro některé žáky obtížnější, ale díky označeným pasážím se lépe soustředili na přednes. Skupinová práce byla hlučnější, děti se více uvolnily. Jejich zájem se soustředil na pokračování příběhu. Zajímavé bylo zjištění, že většina dětí nechala hrdinu prozradit před čarodějnicemi. Ve skutečném příběhu to bylo stejné, čarodějnice odhalily chlapce a přeměnily ho v myš.

Od skládání veršů se děti uchýlily k tvorbě zaklínadel, která byla nápaditá. Objevovaly se v nich nové tvary slov a složenin slov například: žaboskříňky, duchomyši, kameninec = hrnec z kamene. Nejpovedenější zaklínadla se vystavila na magnetickou tabuli ve třídě a doplnila se o ilustrace z hodin výtvarné výchovy.

Z rozhovoru s dětmi vyplývá, že skupinová práce je více motivuje k činnosti. Soutěží mezi sebou, kdo má lepší nápad, a rozvíjí se jim tak fantazie. Samozřejmě je také důležité svůj nápad odprezentovat a zaujmout tak své vrstevníky (spoluhráče).

V dnešní době knihu vystřídala televize. Vliv médií (násilí v médiích a počítačových hrách) je sledován řadou odborníků, někteří je bagatelizují, jiní podceňují. Čas trávený s médii souvisí především s výchovným vedením k pestré činnosti ve volném čase a hodnotovým žebříčkem. Jedním z důvodů, proč žáci kladně reagovali na tuto činnost, je, že jsou hladoví po čtení a zážitku z něj.

6.6 Výstupy – Český jazyk, jazyková výchova, 5. A

Téma: Pravopis přídavných jmen tvrdých a měkkých

Úkol: Zopakovat s žáky vše, co vědí o slovním druhu „Přídavná jména“, naučit se rozpoznat přídavná jména měkká, tvrdá a přivlastňovací. Naučit se používat vzory „mladý“, „jarní“.

- Přídavná jména (latinsky adjektiva) patří mezi ohebné slovní druhy. Vyjadřují vlastnosti osob, věcí, zvířat, vlastností a dějů. Ptáme se na ně otázkami: Jaký? Jaká? Jaké? Který? Která? Které? Čí?

-

Tabulka 3: Přídavná jména - druhy

druh	vzor		
	rod mužský (<i>muž</i>)	ženský (<i>žena</i>)	střední (<i>dítě, víno</i>)
tvrdá	mladý	mladá	mladé
měkká	jarní	jarní	jarní
přivlastňovací	otcův	otcova	otcovo
	matčín	matčina	matčino

- Orientace v tabulce: lze z ní vyčíst, že rozlišujeme 3 druhy přídavných jmen (v prvním sloupečku): tvrdá, měkká, přivlastňovací. Každý druh má svůj vzor nebo vzory: tvrdý – mladý, měkký – jarní, přivlastňovací – otcův, matčín. Vzory mohou být v rodě mužském, ženském a středním. Žáci se naučí pracovat s vyznačenými vzory. Všímají si koncovek vzorů.

- Práce s textem: Na interaktivní tabuli je promítnut text. Žáci ve větách vyhledávají přídavná jména a na tabuli vpisují do příslušných sloupečků.

Text: *Ve škole se učíme cizí jazyk. Bydlíme v Nerudově ulici. Oblékl si sestřin svetr. Na promítnutém obrázku bylo vidět datla černého. Od nedalekého rybníka se ozývalo žabí kuňkání. Umyj si špinavé ruce! Promluvme si o zdravé výživě. Adam je smutný, protože upadl na kluzkých schodech. Pravý včelí med je velmi chutný a zdravý. Ten muž má ryzí charakter. Na koberci leželo Petříkovo auto. Rybáři potřebují lososí jikry. Babiččina hovězí polévka bývá nejlepší. Národní divadlo se nachází v Praze. Hladový pes je vzteklý.*

Tabulka 4: Třídění přídavných jmen

Tvrdá (T)	Měkká (M)	Přivlastňovací (P)
na promítnutém, černého, nedalekého, špinavé, zdravé, smutný, kluzkých, pravý, chutný, zdravý, hladový, vzteklý	cizí, žabí, včelí, ryzí, lososí, hovězí, nejlepší, národní	Nerudově, sestřin, Petříkovo, babiččina

- Ujasnění pravopisu tvrdých a měkkých přídavných jmen.

Tvrdá – tvar vzoru *mladý* se mění a je zakončen **Y**.

Měkká – tvar vzoru *jarní* zůstává stejný a je zakončen **I**.

Cvičení na procvičení vzorů *mladý*, *jarní*. Doplnovací cvičení pracují žáci samostatně.

Text: Ivan je vesel_ chlapec. Pozorovali jsme sokol_ let. Slep_ pes nás také poznal. Otevřeli nov_ obchod. Motýl_ křídla jsou jemná. V divadle vystupoval světoznám_ kouzelník. Opil_ řidič ujel od nehody. Na kole jsme vyjeli i táhl_ kopec. Ve třetí třídě sedí propadl_ žák. V salátu mohou být ryb_ kosti. Rýsuj přesně prav_ úhel. Želv_ krunýř je velmi pevn_. Hasič zápasil s vos_m hnízdem. Ema uslyšela sov_ houkání. Kabelku má z hověz_ kůže.

- V učebnici českého jazyka mají žáci přehledy skloňování, na nich si vypořádáme, jak se tvary vzorů *mladý* a *jarní* mění. Protože se do učebnice nesmí vpisovat, žáci obdrží vlastní přehled, který si barevně vyznačí.

Tabulka 5: Přehled: vzor *mladý*

	Pád	mužský		ženský	střední
		životný	neživotný		
Číslo jednotné	1.	mladý		mladá	mladé
	2.	mladého		mladé	mladého
	3.	mladému		mladé	mladému
	4.	mladého	mladý	mladou	mladé
	5.	mladý!		mladá!	mladé!
	6.	o mladém		mladé	o mladém
	7.	mladým		mladou	mladým
Číslo množné	1.	mladí	mladé		mladá
	2.	mladých			
	3.	mladým			
	4.	mladé			mladá
	5.	mladí!	mladé!		mladá!
	6.	mladých			
	7.	mladými			

Tabulka 6: Přehled: vzor *jarní*

	Pád	mužský		ženský	střední
		životný	neživotný		
Číslo jednotné	1.	jarní			
	2.	jarního		jarní	jarního
	3.	jarnímu		jarní	jarnímu
	4.	jarního	jarní		
	5.	jarní!			
	6.	jarním		jarní	jarním
	7.	jarním		jarní	jarním
Číslo množné	1.	jarní			
	2.	jarních			
	3.	jarním			
	4.	jarní			
	5.	jarní!			
	6.	jarních			
	7.	jarními			

- Z přehledů vyplývá: 1. Musíme si dát pozor na vzor *mladý* v množném čísle rodu mužského životného (*páni, muži, předsedové, soudci*). Všechna *i* jsou v koncovkách měkká.

2. Podle vzoru *jarní* skloňujeme:

- přídavná jména tvořená od živočichů (*vypozorovali jsme v prvním cvičení*)
- cizí, ryzí, hovězí ...*zde se často chybuje*

- Cvičení na pravopis přídavných jmen rodu mužského, tvrdého vzoru *mladý*. Žáci podle diktátu slovního spojení zapisují do tabulky, tvoří první pád v rodě

mužském. Děti s poruchou učení mají již v tabulce předtištěná slovní spojení a tvoří pouze chybějící části.

Diktát slovního spojení:

Veselý kamarád, hladový vlk, plaší lidé, zničený motor, zdivočelí koně, smrkový les, plechové vozy, štíhlý sportovec, zvědaví psi, bystrý spolužák.

Tabulka 7: Doplněvací tabulka – tvar čísla přídavného jména

Jednotné číslo	Množné číslo
vesel_ kamarád	
hladov_ vlk	
	plaš_ lidé
zničen_ motor	
	zdivočel_ koně
smrkov_ les	
	plechov_ vozy
štíhl_ sportovec	
	zvědav_ psi
bystr_ spolužák	

Poté, co žáci vyplní tabulku, odůvodníme si správnost a barevně vyznačíme řádky, kde jsme vypořizovali rozdíl mezi tvary *mladý* – *mladí*.

Vyplněná tabulka:

Jednotné číslo	Množné číslo
veselý kamarád	veselí kamarádi
hladový vlk	hladoví vlci
plachý člověk	plaší lidé
zničený motor	zničené motory
zdivočelý kůň	zdivočelí koně
smrkový les	smrkové lesy
plechový vůz	plechové vozy
štíhlý sportovec	štíhlí sportovci
zvědavý pes	zvědaví psi
bystrý spolužák	bystří sportovci

Děti odpoví na otázku „proč některá políčka v tabulce nejsou obarvená?“.

- Souhlásková změna: v učebnicích českého jazyka na str. 104 mají žáci pravidlo

Pamatujte si: „V 1. a 5. pádě čísla množného u rodu mužského životného se u přídavných jmen tvrdých některé souhlásky před koncovkou *-í* mění, například:

h v z (*drahý přítel – drazí přátelé*)

ch v š (*plachý jelen – plaší jeleni*)

k v c (*divoký králík – divocí králíci*)

r v ř (*moudrý člověk – moudří lidé*)

zakončení – **ský v – ští** (*ostravský hráč – ostravští hráči*)

zakončení – **cký v – čtí** (*hradecký zastupitel – hradečtí zastupitelé*)

zakončení – **čký v – čcí** (*maličkový brouček – maličcí broučci*)

! Pozor na pravopis: český spisovatel – čeští spisovatelé

aljašský rybář – aljašští rybáři.“

Na toto pravidlo navazuje cvičení, kde si žáci procvičí daný jev.

- Doplňovací cvičení na upevnění znalostí: (nad odůvodňované přídavné jméno si žáci dělají značku *T* – tvrdý vzor, *M* – měkký vzor, dle závislosti na vzoru, podle kterého si pravopis odůvodnili)

1. *Hus_ peří, nezvykl_ výkon, losos_ maso, oplývat nebyval_m bohatstvím, nad plechov_m_ střechami, štíhl_ chlapci, ve včel_ch úlech, před dávn_m_ časy, světoznám_ umělec, hověz_ vývar, holub_ dům, na betonov_ch pilířích, bos_ zajatci, rychl_ zajíc, drz_ obličej, motýl_ kukly, pod sněhov_m_ závějemi, v orl_m_ zobáku, s omrzl_ma ušima, po lvích stopách, vos_ štípnutí, brusinkov_ zákusek, borůvkov_ čaj.*

2. Pravopis přídavných jmen a dalších žákům známých jevů: *Leskl_ brouk, na smrkov_ch větv_ch, oškliv_ pavouci, malinov_ kompot, pod rozkvetl_m_ kaštany, voňav_ tulipán, šakal_ řev, zdivočel_ l_chokop_tník, v_živné hověz_ maso, obětav_ s_n, ciz_mi slov_, košík jedl_ch hub, starob_l_ ml_n, mal_ podkani, houbov_ guláš, sm_kav_ povrch tanečního sálu, nap_nav_ příběh, roztomil_ op_čáci, holub_ vejce, černý a b_l_ nátěr, sýrov_ koláč, houslov_ koncert, šípkov_ keř, benz_nov_ motor.*

3. *Ořechov_ dort, kaštanov_ krém, lískov_ keř, váhav_ l_dé, koz_ sýr, zvidav_ chlapec, přecitl_ věl_ umělec, v_bledl_ obraz, slep_ lidé, mil_ přítel, pod trnov_m_ keřem, zachoval_ kabát, na l_kov_ch střevících, hladov_ ml_nářovi ps_, na hol_ch stromech, pod osl_m_ kop_tky, mezi šediv_m_ parníky, pav_ pera, špičkov_ tenisov_ hráči, krab_ maso, palmov_ list, kysel_ čaj.*

- **Hra 1:** cvičení lze využít ke hře s kartami. Každé dítě má dvě kartičky, na kterých je vždy jedno písmeno: **Y, I**. Karty je vhodné mít barevně odlišené (červená – Y, modrá – I), děti s poruchou učení mohou využít dva odlišné typy kartonu (měkký – vlnkový, tvrdý – zpevněný plastovou fólií). Je na vyučujícím, zda nechá žáky sedět v lavicích, nebo je posadí do kruhu (třeba i zády k sobě). Učitel říká slovní spojení, opakuje ze spojení pouze slovo, u kterého chce znát doplněné písmeno. Žáci zvedají kartičky. Za správné odpovědi si připisují body. Ten, kdo nejméně chyboval, si zaslouží hodnocení do žákovské knížky.

- **Hra 2:** Žáci si utvoří dvojice. Každý z žáků napíše 7 různých přídavných jmen na list papíru (mohou si také losovat slova na připravených kartičkách). Na povel si žáci lístky se slovy vymění. Mají krátký čas na zapamatování, potom lístek vrátí zpět. Úkolem je zapamatovat si největší počet slov v libovolném pořadí. Některým žákům pomáhá představa nějakého předmětu, mohou toho využít a předmět nakreslit. Hra může pokračovat tvořením slovního spojení, řazením podle vzorů, užitím slov ve větách.

- Skupinová práce: Skupinky o 3 až 4 žácích si vylosují obrázky. Úkolem skupinky je vytvořit věty (nebo slovní spojení) s co největším počtem přídavných jmen v daném časovém úseku. Na obrázcích jsou postavy představující povolání: kuchař, lékař, zedník, uklízečka, prodavačka, malíř, cukrářka, policista, sportovec. Obrázky

jsou omalovánkami, proto po skončení úkolu si děti rozeberou zbylé namnožené obrázky a mohou si je omalovat.

- Stupňování přídavných jmen: Se stupňováním se děti již seznámily, proto si jen připomeneme hravou formou. Upozorníme na nepravidelné stupňování:

dobrý – lepší – nejlepší

špatný – horší – nejhorší

dlouhý – delší – nejdelší

malý – menší – nejmenší

velký – větší - největší

Při stupňování rozlišujeme 3 stupně. Každý z těchto stupňů si znázorníme pohybem. Při prvním stupni – sedím, druhý stupeň – stojím, třetí stupeň – stojím a vzpažím. Vyučující říká slova, žáci na ně reagují pohybem.

Text: *nejmenší, dlouhý, chlupatější, smutný, nejukřičenější, bosý, zpěvnější, malovaný, nejsladší, nejkouzelnější, červenější, klouzavý, kratší, pracovitý, moudřejší, nejobětavější, vypraný, sušší, rozporcovaný, nejkřehčí, pozorný*

Obrázek 5: Pohybová hra – stupňování přídavných jmen



dlouhý, smutný, bosý,
malovaný, klouzavý,
pracovitý, vypraný,
rozporcovaný, pozorný

chlupatější, zpěvnější,
červenější, kratší,
moudřejší, sušší

nejmenší, nejukřičenější,
nejsladší, nejkouzelnější,
nejobětavější, nejkřehčí

Pravopis stupňování přídavných jmen je učivem v 5. ročníku a navazuje na pravopis přídavných jmen skloňovaných podle vzorů *mladý, jarní*.

Hodnocení: Písemnou práci si po sobě žáci musí vždy pozorně přečíst a opravit dle požadavků vyučujícího. Kontrola písemností může probíhat také ve spolupráci se spolužákem v lavici. Žákům s SPU dělá problém přepis nebo opis textu, v něm často chybují, proto jim spíše předkládáme texty, do kterých vpisují. Mohou vpisovat pouze vynechaná písmena, ale také slova nebo slovní spojení. Při diktátu je dobré si dávat pozor na správnou a důraznou výslovnost. Než žáci předají své písemnosti ke kontrole vyučujícímu, činnost zhodnotí obrázkem smajlíka – ten vyjadřuje v sebehodnocení, jak se jim práce dařila ☺ ☹. Důležité je častěji střídat činnosti. Při osvojování a upevňování pravidel pravopisu potřebují děti s SPU dostatek času. Je vhodné aplikovat multisenzoriální přístup, například gramatické přehledy, barevná zobrazení, interaktivní pomůcky. Je správné zaměřit se vždy na jeden problém a teprve po jeho zvládnutí přejít k dalším pravidlům. V hodinách *praktické činnosti a výtvarná výchova* můžeme některá slova zhmotnit – modelovat písmena z keramické hlíny, psát slova lepidlem nebo škrobem, vystříhat je z papíru, mačkat a ohýbat drát. Děti často motivuje práce s barvami, proto jim předkládám přehledy a tabulky, které barevně dotváří.

Při vyhodnocení žákovských prací vyšlo najevo: zpočátku jednotlivých činností jim práce připadala snadná a své výsledky hodnotili s velkou sebedůvěrou a kladně. Čím byla činnost náročnější, jejich sebedůvěra klesala. Pozorovatelné to bylo především u dětí s SPU, ty se hodnotily spíše negativně, přestože jejich výsledky nebyly až tak špatné.

6.7 Výstupy – Český jazyk, jazyková výchova, 4. A

Ve třídě je 27 žáků z toho 13 chlapců a 14 dívek. Porucha učení byla zjištěna 8 dětem, individuální vzdělávací plán má 5 žáků.

Téma: Pravopis vyjmenovaných slov

Úkol: Upevnit znalosti o pravidlech psaní vyjmenovaných slov a k nim slov příbuzných.

Učivo o vyjmenovaných slovech je součástí lexikálního pravopisu. S jejich výukou se začíná již ve třetí třídě základní školy. Celé řady vyjmenovaných slov se učí v neměnném pořádku. Vyjmenovaná slova jsou uspořádána na základě rytmu, aby byla pro žáky snáze zapamatovatelná. Na konci pátého ročníku základní školy by měl žák umět vyhledat a napsat slova příbuzná ke slovům vyjmenovaným. Také by měl umět správně psát a odůvodňovat psaní y/ý v těchto slovech. Při výuce vyjmenovaných

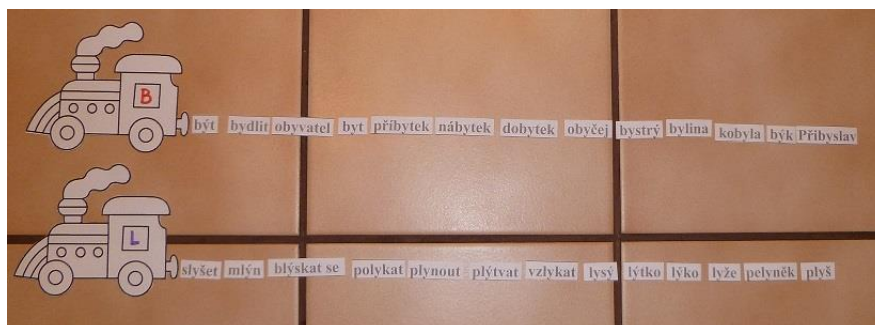
slov by mělo docházet k naplňování všech kompetencí: k učení (odříkává z paměti vyjmenovaná slova), k řešení problému (na základě znalostí doplňuje pravopis vyjmenovaných a příbuzných slov), komunikativní (užívá těchto slov ve svém slovním i písemném projevu), sociální a personální (pracuje ve skupině spolužáků, učí se toleranci), pracovní (při výuce vynakládá úsilí, musí být trpělivý).

Tabulka 8: Přehled vyjmenovaných slov

B	být, bydlit, obyvatel, byt; příbytek, nábytek, dobytek; obyčej bystrý, bylina; kobyla, býk, Přibyslav
F	fyzika
L	slyšet, mlýn, blýskat se; polykat, plynout, plýtvat; vzlykat, lysí, lýtko; lýko, lyže, pelyněk, plyš
M	my, mýt, myslit, mýlit se; hmyz, myš, mýtit; zamykat, smýkat, dmýchat; chmýří, nachomýtnout se, Litomyšl
P	pýcha, pytel, pysk; kopyto, klopýtat, třpytit se; zpytovat, pykat, pýr; pýřit se, čepýřit se
S	syn, sytý, sýr; syrový, sychravý, usychat; sýkora, sysel, sýček; syčet, sypat
V	vy, vysoký, výt; výskat, zvykat, žvýkat; vydra, výr, vyžle; povyk, výheň, slova s předponou vy-, vý-
Z	brzy, jazyk, nazývat, Ruzyně

- **Hra: na mašinku.** Ve vymezeném prostoru (na koberci, na lavici) se rozloží lístky s vyjmenovanými slovy. Motivace: „mašinka/y vykolejila/y, pomozte jí/je dostat se zpět na koleje“. Úkolem dětí je lístky sesbírat, roztřídit a správně seřadit do naučených vyjmenovaných řad. Hotové řady vybraní žáci čtou nahlas ostatním dětem, které poslechem kontrolují správnost. Správně splněnou práci hodnotíme ústní pochvalou. (Žáci mohou pracovat ve skupince, ale také samostatně.) Při této hře dochází k multisenzorickému cvičení. Hra rozvíjí motoriku, zrakové a sluchové vnímání, paměť, myšlení, pozornost, čtení, řeč, komunikační dovednosti a sociální chování.

Obrázek 6: Skládání vyjmenovaných slov



- Cvičení na rozpoznání vyjmenovaných slov: úkolem je oddělit vyjmenovaná slova od sebe a napsat je ve správném pořadí. Obměnou může být pruh papíru s vyjmenovanými slovy a žáci je stříhají, poté skládají ve správném pořadí.

- myšmýthmyzsmýkatchmýřímyslitdmýchat
- vysokývydravyžlepovykžvýkatvýheňvýtvýskat
- mlýnpolykatslyšetlýkopelyněkvzlykatplyš
- nábytekbydletbylinaobyčejkobylaobyvatel

- Pravopisné cvičení: diktát, případně upravit jako doplňovací cvičení, využít ke zvláštnímu diktátu „potop mé lodě“.

Byt není obyvatelný. Na zabalení plyšového medvídka potřebuji balicí papír. Mirek v cizině získal vysokoškolské vzdělání. Ke hře na housle potřebuji smyčec. V létě přišlo krupobití. Vypravíme se na výlet do Litomyšle nebo do Ruzyně? Za sychravého počasí ulice osiří. Špagety jím vidličkou. Slyšel jsem vyprávět babičku o koňských kopytech. Dveře musíš zamykat klíčem! Dobytek trávu moc nežvýká a rovnou ji polyká. Nasypej sýkorkám do krmítka drobků.

Potop mé lodě: Ke hře jsou potřeba dvě čtvercové sítě velikosti 5 x 5 čtverečků (v nižším ročníku zvolte hrací pole menší nebo volte diktát slovního spojení, případně zakreslete více lodí). Na tabuli se zakreslí stejná síť, jakou má vyučující na papíře před sebou. Učitel do své sítě zakreslí 6 až 8 lodí. Děti postupně hádají a označují pole na tabuli, kde by se mohly lodě nacházet. Pokud loď odhalí, je potopená a větu z diktátu nepíše. Jestli ale neuhodnou, píše větu. Poslední odhalená loď ukončí diktát. Pro žáky s SPU připravíme stejný diktát s vynechanými slovy, která vpisují do vět.

(Hádání může být usměrněno losováním písmen a číslic.) Motivací je pro děti možnost ovlivnit délku diktátu. Čím méně pokusů k odhalení lodí potřebují, tím méně vět píší.

Obrázek 7: Čtvercová síť

	A	B	C	D	E
1			x		x
2		x			
3					x
4		x		x	
5	x				x

- Ke sloům vyjmenovaným přiřazujeme slova příbuzná: Žáci utvoří dvojice nebo trojice. Každá skupinka dostane asi 25 až 30 slov napsaných na lístečkách (1slovo = 1lísteček), slova mají vynechané y/ý. Žáci třídí lístky na hromádky dle příbuznosti, vzájemně si odůvodňují správný pravopis.

Postup odůvodňování pravopisu: Přečíst slovo a rozhodnout, zda se jedná o slovo vyjmenované. Pokud se jedná o slovo vyjmenované, doplní chybějící y/ý. Pokud se jedná o slovo příbuzné, vyhledá k němu slovo vyjmenované a také doplní y/ý.

Příklad:

mlýn – mlynář – mlýnice, pytel – pytlácký – pytláctví – pytlovina – pytlák, nábytek – nábytkářský – nábytkář, žvýkat – žvýkačka – přežvykuje – přežvýkavec, slyšet – slyšitelný – uslyšet – slýchat, pýcha – pyšný – pýchavka – pyšnit se, myslet – myslivec – důmysl – myslivecký – vymyšlený

- Skládání vyjmenovaných slov podle abecedy: skupinová práce. Skupinky žáků dostanou obálky s vyjmenovanými slovy (1 obálka = 1 druh vyjmenovaných slov). Úkolem žáků je poskládat v co nejkratším čase slova podle abecedy.

- Oprav chybný text: děti s SPU dostanou nejen text chybný, ale také správný a na základě porovnávání odhalují a opravují chyby. Opravu chyby vždy zdůvodní.

Text: *Rát posloucham zpěf ptáků. V televyzi ukazovali srážku dvou automobilů. kamil krmí králíký. Mamynka varí chutné řísky.*

(Rád poslouchám zpěv ptáků. V televizi ukazovali srážku dvou automobilů. Kamil krmí králíky. Maminka vaří chutné řízky.) – žáci celkem opravili 11 chyby. Toto cvičení

vede žáky k zamyšlení nad tím, proč je důležité bezpečně ovládat pravopis českého jazyka.

- Pravopisné cvičení na doplňování y/ý nebo i/í.

1. *Staré b_dliště, šunkové chleb_čky, zb_lý b_lek, ob_tný přívěs, vyb_té baterie, l_st l_py, l_žařská větrovka, mal_řská paleta, nespol_kej všechno, upl_nulý čas, zubní prohl_dka, um_tý L_bor, cítím m_šinu, rozdm_cháváme oheň, sam_ce vlka, m_dlové bubl_ny, plachý slep_š, p_skoviště, op_lované hrany, slep_čí p_rko, sp_sovný jaz_k, p_tl_k s moukou, hlas_tý sm_ch, s_slí díra, hb_tá las_čka, v_soké stromy, v_borné v_šně, v_děl v_chod slunce, v_těžství, nev_skej tady, dv_řka nedov_rají.*

2. *Ty jsi nenas_ta. Při v_b_jené musíš hb_tě kl_čkovat. Kůň je l_chokop_tník. Slep_ce ani nep_pla a v_letěla na b_dýlko. Že b_ch se b_l zm_l_l? Dnes už m_sto sv_tipl_nu v_užíváme zemní pl_n. K večeri nejraději m_váme krup_covou kaši nebo m_chaná vajíčka pos_paná s_rem. Škodl_vý p_r je nezb_tný včas v_hub_t. Ob_lí op_luje v_tr. Dav_d pros_val s_pký p_sek přes s_to. Herec má nal_čenou tvář. Sb_ral jen holub_nky, p_chavky a s_rovinky. P_Iná včela p_chla p_šného Pep_ka.*

Žáci s SPU mohou při náročném doplňování nahlížet do přehledů vyjmenovaných slov, aby nabyli větší jistoty při odůvodňování pravopisu. Stěžejním úkolem čtvrtého ročníku je pravopis příbuzných slov (dle většiny ŠVP). Správnému psaní dalších slov, jako je *vyza, kavyl, Zbyšek* se učí žáci již jednotlivě. Tato slova se do řad nezařazují.

Firma OLDIPO uvedla na trh výrobek s názvem „DiPo – vyjmenovaná slova“, který obsahuje kartičky s vyjmenovanými slovy používaných podle Pravidel českého pravopisu. V souboru naleznete také pracovní desky sloužící k ukládání karet. Tato didaktická pomůcka se dá využít mnoha způsoby a zpestří samotnou výuku vyjmenovaných slov a k nim slov příbuzných.

- **Hra: na listonoše.** Motivace: „Foukal silný vítr, který roznesl všechny dopisy pana doručovatele po okolí. Než je ale listonoš stačil sesbírat, sousedky si je přečetly a roznesly zprávy po okolí.“ Vyučující rozvěsí po třídě lístečky se slovy či slovním spojením na bezpečná a viditelná místa. Úkolem žáků je chodit po třídě, správně si zapamatovat napsaný text na lístku a ten zapsat do sešitu. Na lístečkách je již správně doplněn pravopis y/ý nebo i/í. (Žáci tedy odchází ze své lavice k vybranému lístku bez psacích potřeb, přečtou a zapamatují si text, vrátí se do lavice, text zapiší.) To se

opakuje tak dlouho, dokud vyučující neřekne dost. Hodnotí se správnost, počet zapsaných slov a snaha.

- **Hra: příbuzenstvo.** Učitel si připraví různé kořeny slov, které rozdá dětem. Na interaktivní tabuli jim promítne předpony a příponové části. Úkolem dětí je vymyslet a utvořit příbuzná slova. Je důležité připomenout žákům, že příbuzná slova mají stejný kořen, ale i podobný význam.

Tabulka 9: Tvoření slov

PŘEDPONY		KOŘEN		PŘÍPONOVÉ ČÁSTI	
po	nad	mluv	stav	ení	ní
u	za	chod	rod	ítko	it
pro	ne	skoč	jev	ový	at
z	vy	chov	let	ka	ník
bez	roz	vod	kov	iště	ný
od	ob	děl	lom	ově	ovat

Hru ukončí učitel. Hodnotí se množství a správnost slov. Hra rozvíjí pozornost, slovní zásobu, zrakové vnímání, myšlení (analýzu a syntézu), paměť, sociální chování v případech, že necháte pracovat děti ve skupinkách.

Hodnocení: Poruchy učení mají velký vliv na kázeň žáka a jeho chování ve třídě (škole), proto potřebují více než kdo jiný individuální přístup učitele. Je nutné jim vymezit jasné mantinely, které jim pomůžou v orientaci a adaptaci ve škole. Poruchy učení lze kompenzovat a dosáhnout tak úspěchu ve vzdělávání. Na žáky je potřeba klást přiměřené nároky na kázeň a pracovní aktivity, ale neslevovat z požadavků v učení a potřeby zlepšovat se. Únava u těchto žáků se projevuje zpravidla zvýšeným neklidem, útlumem a příznaky ospalosti.

6.8 Shrnutí

Zkoumanou skupinou byli žáci prvního stupně 5. základní školy na ulici Matěje Kopeckého 1 v Chebu třetího až pátého ročníku (3. A, 3. B, 3. C, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B). Z celku 215 žáků je 43 žáků s poruchou učení, ale jen 25 žáků má vypracovaný

Individuální vzdělávací plán. Porovnávána byla kazuistika jednotlivých žáků, jejich výtvoři byly vzájemně posuzovány a také hodnoceny z časového hlediska.

Z rozhovorů vyplynulo následující: U dětí vždy záleží na typu a síle poruchy, což ovlivňuje prožívání a psychiku dětí. Objevují se u nich pocity méněcennosti, mají nízké sebevědomí. Některé si tak kompenzují tento nedostatek nevhodným chováním, jiné se uzavírají do sebe, jsou úzkostné a některé na své dlouhodobé problémy rezignují a jsou apatické. Děti s dysortografií mívají problémy s výukou cizích jazyků, jejich sluchová percepce a fonemický sluch je nedostatečný a také psaný projev se výrazně liší od mluveného. Cílem učitele by mělo být vytváření situací, ve kterých dítě s SPU bude moc projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti, a zažije přitom úspěch. Pozitivní zážitky posilují jeho sebevědomí a motivují ho k dalším činnostem.

Na zlepšení situace dítěte ve škole a na zmírnění jeho obtíží by se měli podílet nejen pedagogové, ale také rodiče. Obtíže žáky omezují mimo jiné v pravopisu, písemném projevu a čtení a pronikají do většiny vyučovacích předmětů.

Na základě provedeného šetření se nepotvrdila hypotéza s číslem 1. Znalosti dětí s SPU jsou srovnatelné se znalostmi dětí intaktních. Jejich znalosti se nesmějí posuzovat pouze z písemných projevů, jako je diktát, slohové cvičení. Reeducace poruch je dlouhodobým procesem a žáci by měli cítit podporu v podobě pozitivního hodnocení. Hypotéza s číslem 2 se potvrdila. Více jak u dvou třetin žáků s SPU docházelo k podhodnocování vlastních výtvořů, prací. Třetí tvrzení se nepodařilo potvrdit. Unavitelnost žáků s SPU i žáků intaktních byla shodná. Nejvíce pozorovatelné toto chování bylo v době mezi 11,00 až 13,00 hodinou dopolední. Střídání činností a získání zájmu o výuku bylo náročné nejen pro žáky, ale také pro pedagogy. Z rozhovorů dále vyplynulo, že dyslektické děti mají přinejmenším stejný počet mimoškolních aktivit jako jejich vrstevníci. Děti mají potřebu pohybu, a když se jim ho nedostává, jsou neklidné a stav sezení v lavicích je vyčerpává. Pohyb jim dodává potřebnou energii k dalšímu soustředění.

Prognóza: Jelikož se pokrok nedá zastavit a na vědomosti, dovednosti a znalosti dětí (v době jejich nevyzrálé CNS) jsou kladeny stále větší nároky, bude se stále častěji pedagog (běžné ZŠ) při výkonu svého povolání setkávat s žáky s SPU. 21. století klade další (především ekonomické) nároky na rodiče těchto žáků, a tak výchovu převážně supluje učitelé MŠ, prarodiče nebo chůvy (paní na hlídání). Děti častěji než v dřívějších letech sledují televizi, hledají si své hrdiny a ztotožňují se s jejich žebříčkem hodnot. Ve třídách bývá příliš velký počet dětí na to, aby každému jednomu dítěti pedagog věnoval dostatečnou pozornost a péči v daném časovém úseku.

ZÁVĚR

V této práci je pozornost soustředěna především na specifické poruchy učení, jejich zvláštnosti či nápadnosti, které si jedinec do svého sociálního prostředí vnáší. Problém, který se z počátku zdá být drobný a postihuje jen dítě, se stává problémem jeho rodiny, dětské skupiny (v MŠ, ZŠ), ale i celé společnosti (společenských vztahů). Reeducace vývojových poruch učení je dlouhodobou záležitostí a je investicí do budoucnosti zasaženého dítěte. Když se podaří naučit dítě se svou poruchou žít a kompenzovat ji v dospělosti tak, aby mu nevadila při práci a v partnerském životě, potom mělo význam věnovat dítěti odbornou pomoc a péči.

Odišné metody práce a hodnocení dítěte s SPU mají za cíl zjištění skutečných schopností a vědomostí nezkraslených poruchou. Nejedná se o nadhodnocování výkonu dítěte. Při práci s dětmi je vhodné se zaměřit na rozvoj komunikace, kooperace, nácvik přiměřené asertivity, přijímání i poskytování jak pozitivní, tak negativní zpětné vazby. Pro pedagogy je znalost dané oblasti a následné využití poznatků v praxi nanejvýš důležité.

Zvládnutí učiva pravopisu je pro všechny žáky poměrně obtížné, avšak nezbytné. Je nutné této problematice věnovat zvýšenou pozornost. Cvičení a hry, které uvádím ve výstupech v praktické části, jsou v rámci hodin českého jazyka odzkoušeny a u žáků měly kladnou odezvu. Hry jsou multisenzorické a dochází při nich kromě procvičování pravopisu také k rozvoji pozornosti, myšlení, paměti, řeči, zrakového a sluchového vnímání, motoriky, sociálních dovedností. Ve cvičeních jsou naplňovány klíčové kompetence podle RVP pro základní vzdělávání.

V diplomové práci se také jedna kapitola věnuje tzv. dvojí výjimečnosti. Jedná se o žáky s poruchou učení a zároveň s mimořádným nadáním. Jejich potenciál je maskován a skryt za poruchami učení. U těchto žáků se předpokládá nerovnoměrný vývoj, selhávají v jednoduchých úlohách a úspěch získávají v náročných položkách. Dosažené výkony žáků je nutné posuzovat nejen srovnáním s normou, ale také s dalšími výkony žáka.

Dítě s dyslexií si delší dobu hledá vztah ke čtení. Pomalé čtení je pro dítě únavné a nedává mu dostatek uspokojení z obsahu. Pokud se nápravnou péčí dosáhne sociálně únosné hranice čtení, přestává být dyslektikem. Rozumí-li žák čtenému textu, je vhodné nestresovat ho hlasitým čtením a nabídnout mu čtení tiché. Abychom žáka motivovali, vybíráme knihy spíše tenké, s ilustracemi a vhodným typem písma – bezpatkové písmo s větší velikostí. Je předpoklad, že knihu přečte rychleji a bude tak

mít pocit uspokojení z úspěchu. Školní hodnocení by mělo být pro dyslektika především povzbudivé. Neměl by se stát „neúspěšným“ dítětem, kterému se dostává méně pochval, odměn, ale více trestů, zahanbujících poznámek a výčitek. Pocit neúspěchu ho tlačí do izolace a ztrácí tak motiv k dalším činnostem. Nároky by se měly jen pozvolna zvyšovat. Pedagogové prvního stupně ZŠ se spíše shodují, že by se mělo od známkování (čtyřkou, pětkou) upustit a přejít na hodnocení slovní. Intelektové schopnosti těchto dětí by měly být podchyceny a využity ve vzdělávacím procesu, protože v budoucnu znamenají pro společnost velmi mnoho.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
- DAHL, R. *Čarodějnice*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství JK, 1993. ISBN 80-85387-12-3
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum Žďár nad Sázavou, 2001. ISBN 80-902536-2-8
- DVOŘÁK, J. *Slovní patlavost – verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia clinica, 2003. ISBN: 80-902536-0-1
- HOŠNOVÁ, E. a M. ŠMEJKALOVÁ, et al. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-72354-53-5
- JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné a nesoustředěné dítě? – Metody práce s dětmi LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4
- JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – dysortografie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5
- KAMIŠ, K. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-41-9
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- KOLEKTIV. *Pravidla českého pravopisu*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0475-0
- KOUKOLÍK, F. *Lidství – Neuronální koreláty*. 1. vyd. Praha: Galén, 2010. ISBN 978-80-7262-654-0
- LECHTA, V. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4
- MALINA, J. *Antropologický slovník*. Brno: CERM, 2009. ISBN 978-80-7204-560-0
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-319-88
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9

- MATĚJČEK, Z. a M. VÁGNEROVÁ, et al. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2666-3
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-990-3
- STYBLÍK, V., et al. *Český jazyk pro 4. ročník základní školy*. 2. vyd. Praha: SPN, 2000. ISBN 80-85937-68-9
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ŽÁČKOVÁ, H. a D. JUCOVIČOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení – smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0

Seznam použitých internetových zdrojů

- [http://www.logopediecr.eu/pro-lekare/specificke-vyvojove-poruchy-reci-a-jazyka-](http://www.logopediecr.eu/pro-lekare/specificke-vyvojove-poruchy-reci-a-jazyka)
- http://www.rozhlas.cz/leonardo/veda/_zprava/201064
- <http://tomaszeman.pise.cz/4-paul-broca-aneb-jak-to-pokracovalo.html>
- http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Broca.jpg [18. 1. 2014]
- <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Seznam ostatních zdrojů

- Bakalářská práce. *Průzkum výslovnosti žáků na 1. st. ZŠ*. K. ČERNÍKOVÁ, Praha 2012.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kresba postavy – Jakub, 8. let	11
Obrázek 2: Levá hemisféra mozkové kůry	23
Obrázek 3: Pierre Paul Broca	24
Obrázek 4: Carl Wernicke	25
Obrázek 5: Pohybová hra – stupňování přídavných jmen	62
Obrázek 6: Skládání vyjmenovaných slov	65
Obrázek 7: Čtvercová síť	66

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vývoj výslovnosti hlásek v závislosti na věku	29
Tabulka 2: Stupňování přídavných jmen	53
Tabulka 3: Přídavná jména – druhy	55
Tabulka 4: Třídění přídavných jmen	56
Tabulka 5: Přehled: vzor mladý	57
Tabulka 6: Přehled: vzor jarní	58
Tabulka 7: Doplnovací tabulka – tvar čísla přídavného jména	59
Tabulka 8: Přehled vyjmenovaných slov	64
Tabulka 9: Tvoření slov	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Vyjmenovaná slova, tajenky	I
Příloha B – Vyjmenovaná slova, pracovní list.....	III
Příloha C – Přídavná jména, pracovní list.....	VI

PŘÍLOHY

Příloha A – Vyjmenovaná slova, tajenky

Vtíp – vyjmenovaná slova po B, L, M

Ptá se kamarád kamaráda: „Máte lžici na boty?“

„Ne, my **boty nejíme**.“

1. obydlí	P	Ř	Í	B	Y	T	E	K
2. samice koně			K	O	B	Y	L	A
3. rychlý	B	Y	S	T	R	Ý		
4. zvyk		O	B	Y	Č	E	J	
5. ubíhat	P	L	Y	N	O	U	T	
6. potřeby ke klouzání na sněhu	L	Y	Ž	E				
7. nespisovně „býk“		B	E	J	K			
8. opak „daleko“		B	L	Í	Z	K	O	
9. zdobnělina „myš“				M	Y	Š	K	A
10. hořká bylina		P	E	L	Y	N	Ě	K

Vtíp – vyjmenovaná slova po B, L, M, P, S, V

„Sousedě, představ si, odpoledne mi **přivezli hnůj** na jahody!“

„Neříkej, to my si na ně dáváme šlehačku.“

1. ševcova potřeba k výrobě bot		K	O	P	Y	T	O	
2. byliny slouží jako		K	O	Ř	E	N	Í	
3. nemít pravdu	M	Ý	L	I	T	S	E	
4. cukrovinka			Ž	V	Ý	K	A	Č K A
5. slimák s ulitou		H	L	E	M	Ý	Ž	Ď
6. smýkat	K L	O	U	Z	A	T		
7. nekousat, rovnou hltat		P	O	L	Y	K	A	T
8. rodiště B. Smetany			L	I	T	O	M	Y Š L
9. moucha, vosa, pavouk, chroust				H	M	Y	Z	
10. mužský potomek		S	Y	N				
11. lidské obydlí			D	Ů	M			
12. opustit garáž		V	Y	J	E	T		

Příloha B – Vyjmenovaná slova, pracovní list

Jméno: _____

1. Sb_rka m_ncí, mladý b_ček, nebud' v_b_ravý, baječný b_lek, stádo dob_tky, pl_šové hračky, hl_něný džbán, skl_čko, zb_lá jabl_čka, v_tr jí sm_kl, l_dské sm_sly, pl_nárna, odm_tá mléko, l_čí se obl_čej, je to v_m_šlené, m_stní ob_vatelé, nab_je pušku, ob_lí se s_pe, p_lová zrnka, houba p_chavka, p_pání s_korek, nezv_klí k_d, p_tlák, l_žařka
2. Mnoho pov_ku, s_chravé ráno, nab_rá vodu, v_hrál závod, zahv_zdej, jeho podp_s, slep_š pap_r, v_fuk auta, m_ to nev_me, nejv_šší hora, zas_čel na mě, ml_nský kámen, známý p_vovar, rozb_tý telefon, kop_rovat zprávu, zal_b_l se Al_ci, zb_tečná péče, v_dří mládě, ochm_řené kuře, malá m_ška, pl_tvá m_dlem, km_tal nohama, km_n
3. Třp_tivý řetízek, p_skov_ště, kysel_na s_rová, ml_nský náhon, strom os_ka, kl_katá s_lnice, pl_sňový s_r, pov_dáme si, před sv_táním, v_soká věž, je to s_rotek, voska je hm_z, p_šu dop_s, um_j s_tko, květ plný p_lu, v_s_lený l_žař, nev_taný host, dobrý v_sledek, dostal sm_k, neb_la p_šná, jaz_ková škola, Ota v_sel hrách, p_lot, kořeny p_ru
4. Ob_vatelstvo, trn p_chá, z_ral na nás, slep_š zm_zel, m_ska v_šší, hodiny odb_její, přeb_tek ovsy, kráva s_b_čkem, hraje v_b_jenou, sb_ral p_chavky, opera Hub_čka, obl_b_l si knihy, počítá hb_tě, přírodní l_ko, sl_ší vzl_kot, jí l_bové maso, pl_nárna, kl_ka u dveří, dm_chá oheň, pov_k dětí, malý z_sk, při v_učování, l_ška Bystrouška

5. Ruz_ňské letiště, l_dová p_seň, přijedu z_tra, v_hrál pohár, jílov_tá hl_na, pl_val sl_ny, b_lý l_mec, podej m_sůl, horský průsm_k, uv_děl s_sla, sm_čec na housle, nemoc os_pky, om_tnutá zeď, kl_čka na p_tl_ku, v_s_lač, jet do Přib_slavi, koup_t s_ry, v l_stopadu, ostrá p_la, ab_se nep_chl, dop_s pro bab_čku, v_cpané zv_ře, usl_šel v_tí psa

Příloha C – Přídavná jména, pracovní list

Jméno: _____

1. Strm_kopec, zvědav_přátelé, obvykl_postup, houbov_guláš, čerstv_sýr, nov_keramický nůž, osl_uši, hrav_Kamil, o pokojov_ch rostlinách, zl_soused, holub_vejce, orl_zrak, bíl_tygr, zdrav_sportovec, bělohav_sup, hověz_maso, hladov_vlk, prav_obraz, mal_chlapci, do špinav_ch rukou, opravdov_příběh, na kolečkov_ch bruslích, tmav_chléb, drav_ptáci, koz_mléko, jedlov_háj, pod cirkusov_stan

2. Stupňování přídavných jmen:

1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
	dražší	
		nejlepší
malý		
	zralejší	
chutný		
barevný		
		nejdelší

3. n - nn

kame___ý most, ra___í káva, havra___í vlasy, telefo___í číslo, tule___í mládě, skleně___ý stůl, zpěv___ý pták, úžas___ý ohňostroj, plame___ý pohled, vod___í příkop, nemě___ý postup, zláma___ý klacek, kostě___ý náhrdelník, noč___í osvětlení, otrav___ý hmyz

4. Tvoř přídavná jména od daných slov (slova příbuzná):

jablko		vařit	
noc		uklízet	
srdce		malovat	
šípek		skákat	

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Karla Černíková

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Poruchy produkce řeči mladšího školáka – dyslexie a její náprava

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 65

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 5

Počet ostatních zdrojů: 1

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.