

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Olomouc 2018

Bc. Dordová Radana

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciálněpedagogických studií

Radana Dordová

II. ročník – kombinovaná forma

Obor: Speciální pedagogika pro 2. st ZŠ a SŠ + Přírodopis se
zaměřením na vzdělávání

**TECHNIKA SPLÝVAVÉHO ČTENÍ® U DĚTÍ S VÝVOJOVOU
DYSFÁZIÍ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Olomouc

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Hrádku ve Slezsku 15. 6. 2018

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a čas, který této práci věnovala. Děkuji také učitelům základních škol za pomoc při výzkumu a děkuji své rodině za podporu během psaní diplomové práce i během celého studia.

OBSAH

OBSAH.....	5
ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Čtení.....	10
1. 1 Čtenářská gramotnost.....	12
1. 2 Poruchy čtení.....	15
2 Metody výuky čtení.....	16
2. 1 Metody syntetické.....	16
2. 1. 1 Metoda náslovných hlásek.....	17
2. 1. 2 Metoda fonomimická.....	17
2. 1. 3 Metoda skriptologická.....	18
2. 1. 4 Metoda genetická (zapisovací).....	18
2. 1. 6 Metoda splývavého čtení – SFUMATO®.....	20
2. 2 Metody analytické.....	22
2. 2. 1 Analyticko – syntetická metoda.....	22
2. 2. 2 Metoda normálních slov.....	23
2. 2. 3 Metoda Jacototova.....	23
2. 2. 4 Metoda globální.....	24
2. 2. 5 Metoda analyticko-syntetická zvuková.....	26
3 Vývojová dysfázie.....	27
3. 1 Terminologie vývojové dysfázie.....	27
3. 2 Klasifikace vývojové dysfázie.....	30
3. 2. 1 Narušený vývoj řeči jako nosologická jednotka.....	30
3. 2. 2 Narušený vývoj řeči při mentálním postižení.....	32
3. 2. 3 Klasifikace podle MKN 10.....	33
3. 2. 4 Klasifikace podle DSM-V.....	35
3. 3 Etiologie vývojové dysfázie.....	35
3. 5 Symptomatologie vývojové dysfázie.....	37
3. 5. 1 Narušená komunikační schopnost v raném věku – od narození do tří let.....	37
3. 5. 2 Narušený vývoj řeči u dětí s vývojovou dysfázií.....	39
3. 5. 3 Příznaky v řeči.....	42

3. 5. 4 Příznaky v dalších oblastech	43
3. 6 Intervence vývojové dysfázie.....	44
3. 6. 1 Diagnostika vývojové dysfázie.....	44
3. 6. 2 Organizace logopedická péče	53
3. 6. 3 Prevence	57
II PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	59
4 Pedagogický výzkum.....	59
5 Vlastní výzkumné šetření.....	61
5. 1 Cíl výzkumného šetření.....	61
5. 2 Metody šetření.....	62
5. 2. 1 Kazuistika	62
5. 2. 2 Didaktický test.....	63
5. 2. 3 Pozorování	66
5. 2. 4 Rozhovor	68
5. 2. 5 Studium dokumentů.....	69
5. 3 Výzkumný vzorek	70
5. 3. 1 Anamnestická data – Kristýna.....	71
5. 3. 2 Anamnestická data – Alex	73
5. 3. 3 Anamnestická data – Matyáš.....	75
5. 3. 4 Anamnestická data – Patrik	78
5. 4 Průběh šetření.....	81
5. 4. 1 Výzkumný text	81
6 Zpracování výsledků.....	83
6. 1 Vyhodnocení čtení	84
6. 1. 1 Rychlost a chybovost ve čtení	84
6. 1. 2 Úspěšnost u jednotlivých otázek	85
6. 1. 3 Celková úspěšnost – jednotlivci	102
Závěr	105
Literatura.....	107
Internetové zdroje	110
SEZNAM ZKRATEK	111
SEZNAM TABULEK	112
SEZNAM GRAFŮ	113

SEZNAM PŘÍLOH.....	114
ANOTACE	123

ÚVOD

Metoda SFUMATO® je ze všech metod výuky čtení metodou nejnovější. Zakládá si na učení se čtení prožitkem a prolínáním získaných čtenářských dovedností i v ostatních předmětech vzdělávání na ZŠ. Při učení technikou Splývavého čtení® se zabrání dvojitému čtení, dítě čte plynule a s porozuměním, po stránce fyziologické se tvoří základ pro správné dýchání a umístění tónu v dutině ústní. Dítě prochází intonačním vývojem a během něj se naučí tvarovat a barvit hlas při dodržování hygienických požadavků. Dokonale rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, naučí se vyslovovat s pečlivostí.

Vývojová dysfázie je porucha komunikačních schopností, specificky narušený vývoj řeči - což je pojem, který se v dnešní době dostává do popředí. Příčiny onemocnění jsou velmi různorodé, vykazují velkou četnost. Porucha postihuje nejen řeč jako takovou, ale zasahuje do mnohých oblastí osobnosti člověka. Děti se specificky narušeným vývojem mají zasaženou také oblast zrakové a sluchové percepce, pozornost, paměť, oblast jemné a hrubé motoriky, orientace v prostoru. Typická je také lehká unavitelnost, problémy s učením, potíže v oblasti emocí, zájmů i motivace. Všechny tyto neduhy negativně ovlivňují proces učení čtení a samozřejmě i učení v dalších oblastech.

Překládaná diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části jsou shromážděny odborné informace o oblasti čtení, čtenářské gramotnosti, výukových metod čtení. Další kapitola teoretické části je zaměřena na specificky narušený vývoj řeči – vývojovou dysfázií. Pokusila jsem se přiblížit terminologii, klasifikovat vývojovou dysfázií, popsat etiologii a symptomologii a charakterizovat základy intervence této poruchy.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, která výuková metoda čtení je efektivnější u žáků s vývojovou dysfázií. Dalším cílem diplomové práce je zjistit, na jaké úrovni jsou čtenářské dovednosti žáků druhého stupně základní školy a porovnat, jak účinné jsou metody výuky čtení u dětí s vývojovou dysfázií. Dále zjistit, na jaké úrovni jsou děti druhého stupně ZŠ se stejnou logopedickou poruchou při čtení předloženého textu. Šetření bude zaměřeno na techniku Splývavého čtení® a metodu Analyticko-syntetickou. Respondenti, kteří budou testováni zúčastnění, navštěvují různé základní školy v blízkosti mého bydliště (Moravskoslezský kraj). V praktické části najdeme také anamnestické údaje jednotlivých žáků.

Touto prací bychom chtěli dojít ke zjištění, jak je účinná technika Splývavého čtení® v porovnání s Analyticko-syntetickou metodou, zda je její metodika úspěšnější a

účinnější než u ostatních metod. Díky získaným poznatkům budeme moci své zjištěné informace předat učitelům nebo ředitelům základních škol, pokud se budou rozhodovat, zda na své škole zavést metodu Splývavého čtení® či nikoliv.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtení

Čtení je činnost, ve které si při zrakovém vnímání slov a vět napsaných či natištěných, vytváříme představy a znovu vytváříme myšlenky, které měl na mysli ten, kdo text napsal (Křivánek, Wildová, 1998).

Pojem „čtení“ označuje proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Forma je psaná nebo tištěná podoba slova, obsah je pak jeho konvenční význam. Čtení je tedy dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování obsahu a formy. Proces čtení je vzájemná součinnost první a druhé soustavy signální (Vášová, 1995).

Čtení je z větší části duševní práce, ale je neoddelitelně spjata s tělesnou motorikou. Svaly pohybující očima, stejně jako svaly, které zajišťují přizpůsobování ke vzdálenosti pozorovaného předmětu, pracují neustále. Je důležité, aby činnost očních svalů byla přiměřeně usměrňována, aby nedocházelo k jejich přetěžování a tím i k případnému poškozování (Vášová, 1995).

Na čtení je potřeba nahlížet jako na ucelený cvik, který je možné zdokonalovat co do rychlosti i co do přesnosti. Není možné ale uvádět za směrodatnou rychlost čtení jednotlivých slov, protože čtení je souvislý proces a záleží tedy na kontextu předcházejících slov a slov následujících. Nelze stanovit paušálně, kolik slov za minutu má přečíst dobrý čtenář, jelikož rychlost čtení je individuální a dobrý čtenář je ten, který dovede přizpůsobit rychlost čtení danému materiálu a svým schopnostem, a který text pozorně vnímá. Je možné určitým cvičením proces čtení zdokonalit a zrychlit (Vášová, 1995).

Čtenářský návyk souvisí s potřebou číst. Návyk číst je způsob, kterým čtenář zachází s knihou, jak knihu získává, jakým způsobem knihu čte. Ve čtenářských návycích, což je určitý druh chování, se odráží osobnost čtenáře. Návyk je také do jisté míry i rychlost čtení. Záleží na obtížnosti a srozumitelnosti textu a také na schopnostech čtenáře, protože čtení, které je rychlé, ale uniká smysl čteného textu, nemá význam. Tempo čtení je možno zvyšovat jen pokud si čtenář stačí současně uvědomovat čtený text. Každá tematika vyžaduje zvláštní techniku čtení a je spojena s určitým tempem. Pět rychlostí čtení z hlediska průměrného čtenáře:

- **lehké čtení** – zde řadíme nenáročnou zábavnou četbu, novinové články, tiskoviny bez odborných názvů
- **normální čtení** – patří zde delší novinové články, obchodní korespondence, informace, sdělení, naučná literatura, beletrie
- **pečlivé čtení** – zde patří odborné články s poznatky, které jsou nové, problematika z pro nás méně známých vědních oborů a tematických oblastí
- **obtížné čtení** – do této kategorie patří texty s daty, čísly, vzorci, technické texty, cizojazyčné texty
- **mimořádné čtení** – texty v cizím jazyce, chemické a jiné vzorce, které jsou pro čtenáře neznámé a musí je teprve studovat (Vášová, 1995)

Je dokázáno, že rychlí čtenáři čtou lépe, než pomalí, protože rychlejší čtenář dříve postihne souvislosti v textu a tím dochází k lepšímu pochopení obsahu. Chceme-li dosahovat lepších výkonů čtení, je nutné pravidelné cvičení, zdokonalovat všeobecné a odborné vzdělání a rozšiřovat slovní zásobu (Vášová, 1995).

S výchovou čtenáře je potřeba začít v útlém dětství, protože je důležité položit dobré základy nejen technice čtení, ale i základy správného vztahu ke knize a pěstovat správně čtenářské návyky. Do vztahu ke knize vstupuje člověk v dětství nejdříve jako posluchač – dítěti se předčítá, později jako aktivní čtenář, který se učí číst a je k četbě veden ve škole, v rodině, v knihovně. Snažíme se o hlasité čtení u začínajících čtenářů, aby si četl pravidelně, ale také mu pravidelně předčítáme, protože v případě, že dítě ještě bezpečně neovládá techniku čtení, uniká mu mnohdy smysl čteného textu a dítě ztrácí zájem a motivaci o samostatné čtení. Čtenáři začátečníkovi usnadní četbu vhodná grafická úprava textu, např. větší typy písma, přehledné členění textu, ilustrace (Vášová, 1995).

Číst správně znamená číst bezchybně, plynule, se správnou intonací, při respektování individuálního tempa a s plným porozuměním. Klíčovou rolí zde hraje zvolená čtecí technika a především celá metodika čtení. Zakládá se a formuje vztah k celoživotnímu vzdělávání, tzn. že, pokud bude dítě při čtení dosahovat úspěchů a denně je prožívat, bude mít radost, bude se těšit do školy, bude silně motivován (Navrátilová, 2014).

Vyučování čtení a psaní, tzn. předávání znalosti písma od jedné generace na generaci následující, se stalo potřebou hned po vynalezení písma. Tato potřeba je ale také chápána jako nezbytná podmínka trvání lidské civilizace. To, jakým způsobem bylo předáváno tvoření a čtení písma záviselo do jisté míry na formách používaného písma (Křivánek, Wildová 1998).

V rámci základního vzdělávání je čtení vyučováno v jedné z devíti vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Dovednosti, které žáci získají ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou nezbytné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou také důležité pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v mluvené i psané podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj společnosti lidí (MŠMT, 2016).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter a je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat jazyková sdělení, číst s porozuměním, psát, mluvit a rozhodovat se na základě textu, který být přečten nebo slyšen, na základě textu různého typu, který se vztahuje k nejrůznějším situacím, text analyzovat a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se žáci učí posuzovat také formální stránku textu a jeho stavbu (MŠMT 2016).

V rámci Jazykové výchovy získávají žáci vědomosti a dovednosti, které potřebují k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, což je základní předpoklad jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují jejich obecné intelektové dovednosti. Český jazyk se tak staví od počátku vzdělávání jako nástroj získávání většiny informací a předmětem poznávání (MŠMT, 2016).

V literární výchově žáci poznávají díky četbě základní literární druhy, učí se vnímat specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názor o přečteném díle, učí se rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně dochází k získávání a rozvíjení základních čtenářských návyků i schopností tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které pozitivně ovlivňují jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohacují jejich duchovní život (MŠMT, 2016).

1. 1 Čtenářská gramotnost

Čtenářství a míra čtenářské gramotnosti dětí je jeden z významných faktorů, který určuje úspěšnost dětí ve studiu, tzn., že zdatnější čtenáři jsou ve studiu úspěšnější. Na rozdíl od mluvení je čtení náročná činnost. Mluvení je dáno vrozeně, nemáme v mozku

strukturu geneticky připravenou čtení, v mozku neexistuje žádné centrum čtení. Čtení vyžaduje aktivitu a to aktivitu nelehkou – myšlení. Čtení je pomalé, je potřeba trpělivosti a porozumění textům může nastat pouze v případě náležitého soustředění. Čtení nám nepředkládá hotové obrazy, čtenář musí využít svou vlastní představivost. Jedná se o aktivitu, která je nespolečenská, odehrává se stranou dynamických dějů. Čtenářství vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých, podpora musí být navíc v pravý čas v užitečné podobě. Podpora by měla přicházet především ze strany rodiny, jelikož působení rodiny na vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům je již od narození až po vstup do školy (Altmanová a kol., 2011).

Čtenářská gramotnost je jeden z elementárních předpokladů pro rozvoj kompetencí k učení. V dnešní společnosti existují lidé, u nichž je tato kompetence rozvinuta nedostatečně, což pro tyto lidi znamená celoživotní znevýhodnění. Rozvoj prvopočáteční čtenářské gramotnosti je základem pro poskytnutí rovnosti šancí na kvalitní vzdělání, a tím také na pozdější uplatnění v pracovní a sociální sféře. Rodiny, které disponují nízkou úrovní čtenářské gramotnosti a vztahem ke čtení nejsou schopny rozvíjet tyto dovednosti a postoje u svých dětí. Pokud nejsou tyto nerovnosti alespoň částečně kompenzovány vzdělávacím systémem, nemají tyto děti šanci vystoupit ze svého předem daného postavení společnosti. Všichni žáci by již v první třídě měli vědět, co čtou, nesetrvat pouze u dekódování písmenek. Problémy dětí, které se potýkají s problémy při prvopočátečním čtením, se časem nezlepšují, naopak, dochází ke zhoršení a upevňování chybného návyku. Výsledek je zvyšování výskytu projevů dyslexie a potřeba reedukace čtení. Problémy při čtení způsobují ztrátu schopnosti číst s porozuměním, chybovost při psaní, nechůť ke čtení, neúspěch ve škole, nechůť k dalšímu vzdělávání. Problémy mají celkově negativní dopad na vzdělávání žáků. Čím je ovládnutí techniky čtení dokonalejší, tím lépe může textu porozumět (Navrátilová, 2014).

Je obtížné rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků dříve, než se stanou čtenáři příběhů. Je proto potřeba zajistit, aby četba působila na dítě pozitivně. Prožitek z četby není dostaven ihned, dítě se potřebuje umět začíst a přijít na to, co mu kniha může poskytnout. Velmi dobrým nástrojem v oblasti rozvoje čtení je čtenářská dílna, která vyžaduje celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím. Hlavním pravidlem je, že dítě musí dostat na čtení dostatek času. Další pravidla čtenářské dílny jsou podpora učitele a spolužáků, podpora přemýšlivého čtenářství, osobní reflexe četby, sdílení zážitků, samostatné i společné hledání porozumění smyslu textu (Altmanová a kol., 2011).

Na rozvoji čtenářské gramotnosti by měli pracovat učitelé všech předmětů, ne pouze češtinář, který má sice možnost cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti a strategie žáků, ale na jeho úsilí by měli navázat další vyučující a předkládat dětem přiměřené texty z jednotlivých oborů, a to texty neučebnicové, autentické, takové, se kterými se žáci setkávají ve svém běžném životě. Sympatie nebo dokonce vášeň ke čtení může vybudit pouze ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Učitelé, kteří chtějí, aby jejich žáci četli, by sami měli číst knihy, které jsou zajímavé pro jejich žáky a sledovat aktuální produkci knih pro děti (Altmanová a kol., 2011).

Čtenářská gramotnost je vymezována jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Čtenářská gramotnost je vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které jsou rozvíjeny celoživotně a jsou užívány v různých individuálních i sociálních kontextech (Altmanová a kolektiv, 2011).

Roviny, prolínající se ve čtenářské gramotnosti (žádná z nich není opomenutá):

- **vztah ke čtení** – předpoklad pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst
- **doslovné porozumění** – čtenářská gramotnost buduje na dovednosti dekódovat psané texty a stavět porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností
- **vysuzování a hodnocení** – čtenářsky gramotný člověk by měl umět vyvozovat z přečteného textu závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů
- **metakognice** – součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním vybrat texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření
- **sdílení** – čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři, své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si společných shod a přemýšlí o rozdílech
- **aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení ke svému rozvoji i ke svému jednání, četbu zúročuje v dalším životě (Altmanová a kol., 2011)

1. 2 Poruchy čtení

Čtení je složitý duševní proces, při němž jsou v činnosti především tři centra – **oko jako analyzátor, centrum analýzy a centrum syntézy** v mozku. Pokud je jedno z těchto tří center narušeno, nefunguje správně, postižený nemůže správně číst. Jestliže se má člověk naučit číst, je k tomu třeba souhry mnoha dalších činitelů – zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky. U normálního dítěte jsou tyto elementární schopnosti utříděny do určité soustavy nebo vzorce a to tak, že jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst nebo vytvořit si komplexní schopnost pro učení čtení. Z vloh a předpokladů se musí stát schopnost, která je nejprve vnitřním psychickým podkladem pro nabytí určité dovednosti (Vášová, 1995).

V dnešním civilizovaném světě neustále stoupá výskyt dětí s lehkými odchylkami v psychickém vývoji. Je to nejspíše důsledek, který vzniká narůstajícími nároky na člověka, zhoršujícími se ekologickými podmínkami a paradoxně také pokroky v odvětvích medicíny, které se starají o zachování lidského života před narozením. Děti s vývojovými poruchami řeči jsou zastoupeny ve vysokém měřítku mezi dětmi s psychickými dysfunkcemi (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

2 Metody výuky čtení

Metody výuky čtení můžeme rozdělit do dvou hlavních skupin:

- metody syntetické
- metody analytické

Metody syntetické vycházejí od písmena, spojují písmena do slabik a slov.

Metody analytické (popřípadě analyticko-syntetické) vycházejí od celků slov nebo vět, které buď rozkládají na písmena a vedou žáky k poznání hlásky nebo nechávají na žákovi samotném, aby došel k poznání písmen a hlásek jako prvků slova. Globální metoda vede k tomu, aby si žáci osvojili po dobu několika měsíců slova nebo věty jako celky, aniž by jim učitel vysvětloval čtení jednotlivých písmen (Křivánek, Wildová 1998).

2. 1 Metody syntetické

Syntetické metody jsou rozdělovány na **slabikovací** a **hláskovací**. Termín „slabikovací“ odpovídá postupu, který němečtí didaktici elementárního čtení nazývali „písmenkování“. Označení této metody je odvozeno z postupu, při kterém se žáci na začátku výuky čtení učili znát písmena a označovat je jménem. Další důvod pro takové označení byl ve významu zvláštní fáze při zvládnutí čtení, při které žáci jmenovali nejdříve písmena slabiky a poté řekli správné znění slabiky (např. slabika mo – nejprve žáci řekli „em“-„o“, pak vyslovili mo), (Křivánek, Wildová 1998).

a) Metoda slabikovací

Počátky sahají až do antického Řecka a Říma. Postup této metody byl následující: žáci se učili znát jména písmen, učili se nazpaměť abecedu. V další etapě skládali ze jmen písmen slabiky. Postupně se nacvičovala slabičná schémata, kdy žák četl tak, že nejdříve pojmenoval hlásky a poté přečetl celou slabiku. Poslední etapa byla čtení slov. Čtení probíhalo s pomocí mechanismu čtení slabiky, které se naučili v předchozí etapě. Slovo pole by bylo přečteno následovně: „pé – ó – po – el – é – le-pole“ (Křivánek, Wildová 1998).

b) Metoda hláskovací

Slabikovací metoda se na školách udržovala až do 19. století, ale pokusy o zlepšení výuky čtení se objevovaly už od 16. století. Doporučován byl postup, který bychom dnes označili jako hláskovací metodu. Děti nebyly vyučovány názvům písmen, ale jen „zvukům“, hláskám. O zlepšení metody výuky počátku čtení se zabýval i Jan Ámos Komenský. Šířeji se začala hláskovací metoda prosazovat až na přelomu 18. a 19. století, i přes dřívější návrhy na zlepšení výuky čtení. Koncem 19. st. se přidala také analytická a globální metoda čtení, které přispěly k úplnému odstranění slabikovací metody (Křivánek, Wildová 1998).

Hláskovací metoda se objevovala ve formě různých metodických variant, z nichž tři měly široké rozšíření mezinárodního charakteru po Evropě (metoda náslovných hlásek, fonomimická a skriptologická). Podstatou hláskovací metody bylo učit se číst písmena hláskou. Potíže vyšly při spojování hlásek do slabik. Žáci museli řešit problém, kdy oddělené vyslovování souhlásky se samohláskou není totožné s vyslovením slabiky (Křivánek, Wildová 1998).

2. 1. 1 Metoda náslovných hlásek

Nově vyvozovaná hláska se izolovala jako náslovná = první hláska ve slově. Byly využívány nápovědné obrázky, které napovídaly první písmeno slova (Křivánek, Wildová 1998).

2. 1. 2 Metoda fonomimická

Někdy označována jako metoda normálních hlásek. K izolování hlásek byly selektovány takové hlásky, které se mohou vyskytovat samostatně, např. citoslovce – husa syčí „sss“, pes vrčí „rrr“. Při výuce se vycházelo z hlásek, které samy o sobě mají význam. Do metodické řady nebyly zařazovány písmena „a“ jako spojka, „v“ jako předložky apod. (Křivánek, Wildová 1998).

2. 1. 3 Metoda skriptologická

Tato metoda v sobě spojovala učení čtení písmena a jeho psaní. Problém synchronizace učení čtení a psaní byly řešeny pro počáteční výuku čtení různým způsobem. Některé se pokoušely o dodržování synchronizace, jiné postup psaní písmen podřizovaly obtížnosti jejich psaní (Křivánek, Wildová 1998).

2. 1. 4 Metoda genetická (zapisovací)

Autorem metody je Josef Kožíšek s čítankou „Poupata“. Žáci se postupně dostávali k delším textům, které byly psány velkými hůlkovými písmeny. Dále se zaváděla malá hůlková písmena, poté tiskací písmena s patkami, nakonec pak psací písmena. Znamená to, že přibližně do pololetí žáci psali a četli jen hůlková písmena. Do konce 1. pololetí se žáci postupně začali seznamovat s psacími písmeny (Křivánek, Wildová 1998).

Metoda je chápána jako metoda, která je přirozená vývoji dítěte, protože děti, které se naučí číst samy, postupují obdobným způsobem. Zpočátku jsou pro ně zajímavá velká tiskací písmena, tážou se, co písmena představují, znamenají. V další etapě se pokoušejí písmena napsat, napodobit a nakonec syntézou skládají ze známých písmen slova a čtou (Vágnerová in Wildová, 2002).

V první etapě se pracuje s velkými tiskacími písmeny. Práce s jedním typem písma, zásada jedné obtížnosti, méně zatěžuje dětskou paměť. Na počátku se děti seznamují s abecedou a hůlkovým písmem, písmena a slova se modelují, sestavují ze špejlí, drátku či vytrhávají z papíru (Vágnerová in Wildová, 2002).

Součástí čtení jsou cviky na rozvoj fonemického sluchového vnímání – hlásková syntéza a analýza slov. Metoda klade důraz na rozvoj sluchového vnímání, ale také na zrakové vnímání. Dále jsou zařazována dechová cvičení, která jsou důležitá pro správné hospodaření s dechem, ale jsou také pomocníkem pro zklidnění a koncentraci žáků. Dalšími aktivitami jsou gymnastika mluvidel, artikulační cvičení, rytmická cvičení formou her (Vágnerová in Wildová, 2002).

Ke čtení není používána slabika, děti hláskují a postupně s přibýváním čtenářské zkušenosti, čtou slova naráz. Důraz je kladen na techniku porozumění, prvořadý je smysl čteného. Technika čtení se postupně zlepšuje. Oproti metodě analyticko-syntetické, která upřednostňuje techniku čtení a předpokládá, že se k ní přidá technika porozumění (Vágnerová in Wildová, 2002).

Po velkých tiskacích písmenech přicházejí malá tiskací písmena, která se nezapisují. Přejchod k malým tiskacím písmenům je zpravidla rychlý a bezproblémový (Vágnerová in Wildová, 2002).

Principem je sestavování celých slov z jednotlivých písmen, vynechávání slabik. Metodika využívá při dekódování levopřavou orientaci, takže zohledňuje zrakový aparát. Horší je práce s dechem, protože se slovo hláskuje, dech je proto přerušovaný. Každá hláska je exponována s pauzou a tedy s přidechem. Dítě se nepřipravuje na dlouhou vázanou verzi, a když si pak na nepřirozené přidechování zvykne, může se rozvinout problém s plynulým čtením. Dalším negativem této techniky bývá tiché hláskování písmen a až následné vyslovení slova nahlas. Vzniká tak dublování, které není pro člověka přirozené. Vyspělý čtenář čte zrakem pouze jednou, v předstihu okem snímá písmenka před hlasovou expozicí (Navrátilová, 2014).

Z hlediska sluchového aparátu genetická metoda základní požadavky splňuje. Vzniká ale také problém s přídavnými zvuky. Navíc je nevýhodou to, že dítě nejdříve slovo musí dekódovat. Když řekne první hlásku slova, neví ještě o významu slova nic a smysl pochopí až zpětně. Hrozí zde ztrácení se v kontextu a nevědění, co dítě přečetlo. U delších slov může zapomenout, jaké písmeno bylo na začátku a potřebuje je pak znova dočítat a těká očima po řádku zpět (Navrátilová, 2014).

2. 1. 5 Metoda normálních slabik

Tato metoda měla řešit problém – spojování čtení izolovaných písmen do čtení slabik jako celku. Na tabuli měli žáci napsány slabiky a přiložen obrázek (např. MA + obrázek makovice). Slabiky byly psány velkými hůlkovými písmeny. Žáci říkali slova po slabikách, poté jim byla učitelem spojena zvuková podoba první slabiky se slabikou napsanou. Po zvládnutí čtení prvních slabik se překročilo k analýze na písmena na základě porovnání písmen v grafické podobě slabiky a hlásek v její zvukové podobě. Předností metody byla pomoc při zvládnutí přechodu od hlásky ke slabice. Nevýhoda byla, že určitou slabiku děti dlouho spojovaly s původním nápovědným slovem (Křivánek, Wildová 1998).

2. 1. 6 Metoda splývavého čtení – SFUMATO®

Metoda SFUMATO® je v českém školství využívána od roku 1992. Není však tak rozšířenou metodou jako metoda slabikotvorná – analyticko-syntetická (Neumanová, 2015). Autorkou metody je paní doktorka Mária Navrátilová, která má více než čtyřicetileté pedagogické zkušenosti. Původní povolání paní doktorky je operetní zpěvačka a učitelka se zaměřením hudebně-dramatickým, s úzkou specializací v oblasti nápravy nezpívajících a špatně čtoucích dětí (ABC Music, 2018).

Doktorská práce paní doktorky byla zaměřená na využití hudebně dramatické výchovy na prvním stupni základní školy. Po ukončení studia na Univerzitě Karlově v Praze si paní doktorka začala ověřovat a aplikovat různé metody, které vyvinula v předcházejícím období při své práci učitelky klavíru a zpěvu, včetně techniky Splývavého čtení, které začala formulovat v roce 1974. Jako lektorka speciálních kurzů pracovala nejen s dětmi, ale začala také obhajovat své výsledky před širokou pedagogickou a rodičovskou veřejností, před odborníky z oblasti pedagogiky a psychologie (ABC Music, 2018).

Aby prokázala účinnost a efektivitu této metody učení čtení aplikovala na doporučení předního světového psychologa v České republice, Zdeňka Matějčka, svoji novou metodiku v prvním ročníku ZŠ po dobu 11 let. V tomto období také navrhla a realizovala projekt ABC Music na základě inkluzivního vzdělávání, což byla první soukromá základní škola svého druhu v tehdejší České a Slovenské Federativní Republice (ABC Music, 2018).

Metodika je založena na poznacích neurofyziologických zákonitostí, kterými se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu. Respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a dětské vnímání. Při tvorbě čtecích návyků se pracuje současně se zrakovým, sluchovým, dechovým a hlasovým aparátem v přesné posloupnosti. Rozlišování prvků řeči se spojuje s paměti sluchu a zraku s porozuměním, představivostí, dramaturgií a prožitkem. Velmi důležité je tempo, technika Splývavého čtení spočívá ve zpomaleném procesu, který umožňuje koordinaci všech složek čtení a psaní. Čtení není člověku vrozená dovednost, nevzniká izolovaně, jde o koordinaci všech smyslů. Autorka metody přirovnává čtení ke hře na hudební nástroj, k tanci, chůzi či sportu – jedná se o koordinovaný pohyb, který vychází z pomalého provedení a spočívá ve správné technice. Díky této metodě čtou děti plynule, nezadržávají, čtou s porozuměním a s radostí. Metoda je úspěšná u dětí,

s problémy v učení jak při běžném nabývání počáteční gramotnosti, tak při reedukaci ve speciálních a praktických ZŠ (Neumanová, 2015).

U metodiky Sfumato je kladen důraz na individuální potřeby každého dítěte tak, aby nebylo vyčleněno z procesu učení. Metodika je stejně úspěšná při výuce dětí s logopedickými problémy, u dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, dětí se sníženým intelektem, dětí s poruchou autistického spektra nebo dětí cizinců a také dětí nadaných. Tímto zajišťuje celoplošnou prevenci před vznikem projevů dyslexie, a ještě zlepšuje výslovnost. Sfumato učí děti číst správně a také tak, aby měly radost z výsledků své práce. Náprava čtení je mnohem obtížnější než vytváření počátečních čtecích návyků, protože se nejdříve musí přetrhat staré vazby a je potřeba vytvořit a upevnit vazby nové (Navrátilová, 2014).

Sfumato je metoda syntetická, tzn., že jednotlivé hlásky skládá ve slovo, nikoliv ve slabiky. Metody analytické jsou založeny na rozkladu slova na jednotlivé hlásky. U ostatních metod jsme mohli najít spoustu chyb – dvojité čtení, domýšlení slov, nerozumění významu. Sfumato respektuje všechny složky, které se na čtení podílejí. Oko dostatečně dlouho nahlíží na písmeno a hláska se drží. Do doby, kdy učitelka na písmeno ukazuje, žák ho exponuje. Změna nastává ve chvíli, kdy se přejde ukazovátkem na další písmeno. Můžeme si délku hlásky měnit – jednou může být hláska delší, podruhé kratší. V takovém způsobu výuky je pro dítě zapojen i hravý prvek, takže se i přirozeně odstraňuje neklid a hyperaktivita (Navrátilová, 2014).

Dech je přizpůsobován přirozeně expozici hlásky. Děti se s dechem učí pracovat, takže nedochází k tomu, že by nedokázaly číst náležitě nahlas, což může hrozit u jiných metod. Sfumato od začátku pracuje se silou hlasu, tedy s odporem lisu břišního. Jedná se o čtení volané a správně slyšitelné (Navrátilová, 2014).

Co se týče sluchového aparátu, hlásky jde rozdělit na tóny, zvuky a tlačené hlásky. Není důležité, jestli se jedná o hlásky předopatrové, zadopatrové atd., ale jaký přijímá ucho zvuk, aby se vytvořila citlivost pro rozlišování. Sfumato všechny hlásky exponuje silně, čistě a v dostatečné síle a dítě si je uvědomuje (Navrátilová, 2014).

Nejde o mechanické zpracování, ale vše probíhá na základě zpětných vazeb. Čtení je pak hlavně o sluchu, nikoliv o zraku. Člověk snímá znaky předem před hlasovou expozicí, nevyslovuje ve chvíli, kdy písmeno pouze registruje. V českém školství je kvalita čtenářského výkonu hodnocena podle rychlosti – rychlost určuje kvalitu čtení – čím rychlejší je čtení, tím je kvalitnější. Na rozdíl od ostatních čtecích metod, které při expozici hlásky pracují pouze s nejrychlejším provedením, Sfumato klade důraz na koordinaci

všech zúčastněných složek a na dostatek času pro dokonalé zpracování a zafixování (Navrátilová, 2014).

2. 2 Metody analytické

2. 2. 1 Analyticko – syntetická metoda

Tato metoda byla rozpracována v roce 1864 K. D. Ušinskimem. U nás je považován za tvůrce této metody J. V. Svoboda, který v dílech Školka a Malý čtenář hlásal stejné zásady, jaké jsou základem současné hláskové metody. Vycházel z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova ve slabiky a hlásky. Po vyvození hlásky učil děti poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Pomůckou byla skládací abeceda. Psaní přišlo na řadu až po dokončení počátečního výcviku ve čtení. K vyučování podle této metody byla vypracována První čítanka a později také Živá abeceda a Slabíkář pod vedením O. Chlupa (Santlerová, 1995).

Principem je skládání písmen do slabik a následně do slov. Z tohoto důvodu je metoda nazývána slabikotvorná (Navrátilová, 2014). Nazývána je také hlásková nebo zvuková metoda. Založena je na zásadě, že správně můžeme číst pouze v případě, že pochopíme hláskovou stavbu slov (Santlerová, 1995). Základní jednotka této techniky je slabika (Navrátilová, 2014). Výchozím prvkem pro tuto metodu je mluvené slovo. Osvojování nové hlásky probíhá vyvozením ze slova. S vyvozenou hláskou je spojováno písmeno a žáci čtou slabiky a slova, která obsahují toto písmeno. Pře čtení je používána analýza a syntéza. Rozklad slov na slabiky a hlásky je proces analytický, spojování hlásek ve slabiky a slabik ve slova je proces syntetický (Santlerová, 1995).

Problém vzniká v tom, že slabika má více písmen, i když jsou jen dvě, ztrácíme přehled o tom, co oko dělá. Když se setkáme s dítětem hyperaktivním nebo s chaotickými a roztěkanými očními pohyby, nemáme jistotu, zda se dívá na první písmeno. Vyvstává podobný problém jako u globální metody, kdy dítě se neučí dívat zleva doprava na jedno písmeno po druhém (Navrátilová, 2014).

S dechem pracuje slabikotvorná metoda podobně jako metoda genetická. Přízvuk na každé slabice narušuje intonaci. V případě, kdy se dítě setká s třípísmenným spojením, neví, kam s písmenkem, které nedává slabiku. Děti nemají problémy s hlasitostí, ale s dekódováním ano – při něm se zaseknou a přemýšlí. Z hlediska sluchového aparátu je

tato technika podobné metodě genetické – přídavné zvuky jsou často delší než samo písmeno. Jelikož je dekódováno po slabikách, děti si často slova domýšlejí. Další problém dělá dětem spojování – přerušuje se dechový proud a tak i celek. Slabikotvorná metoda je u nás nejlepší kompromisem. Náročná je na dvojitě spojování – spojování písmen a slabik. Některé děti se zastaví a zůstanou u prvního dekódování. Kvůli nadbytečným pohybům v centrální nervové soustavě se žák ztrácí a neví, co přečetl, protože mechanicky dekóduje slova, ale nemá čas na to, aby se orientoval v kontextu (Navrátilová, 2014).

Podstata metody spočívala v tom, že učitel naučil číst jednu větu z knihy, která byla východiskem pro výuku čtení (Příběhy Telemacha, syna Odysseova). Následovalo učení se čtení slova za slovem jako celku, pak rozklad slov na slabiky. Žáci se naučili číst slabiky výchozí věty jako celky a nakonec analýza končila u pojmenování písmen. Psaní věty náleželo pro syntetickou část (Křivánek, Wildová 1998).

2. 2. 2 Metoda normálních slov

Navazuje na původní analytickou metodu. Učitel motivoval nově zavedené a analyzované slovo vyprávěním s krátkým obsahem. Východiskem pro analýzu na písmena a na hlásky nebyla věta, ale vycházelo se v dané lekci z jednoho slova. V průběhu školního roku se probrala slovní zásoba, která sloužila jako vodítko pro naučení všech písmen, zpočátku se pracovalo s psacími písmeny. Pro výuku v českém prostředí bylo vybráno 21 slov. V přípravných cvičeních děti poznávaly větu a praktikovaly sluchovou analýzu na slova, slabiky a hlásky. Analýza byla znázorňována graficky, pomocí čar (slova) a teček (slabiky). Postup spočíval v expozici normálního slova jako celku a v jeho rozkladu na hlásky a písmena. Následně žáci psali jednotlivá písmena a celé slovo Slabiky a nová slova byla tvořena ústně i písemně. Nakonec žáci četli text tištěný (Křivánek, Wildová 1998).

2. 2. 3 Metoda Jacototova

Tato metoda vyučovala čtení dospělých. Na počátku 19. století ve Francii ji začal používat J. Jacotot. Metoda byla pojmenována po svém tvůrci. Jacotot vycházel z věty, kterou ukázal svým žákům a přečetl jim ji. Žáci jej napodobovali, větu opakovali, až dovedli ukázat slovo, které učitel řekl, a dokázali kterékoli slovo přečíst. Četli bez znalosti jednotlivých písmen. Teprve pak následoval rozbor slov na slabiky a slabiky na

hlásky. Před samotným čtením probíhalo vypravování a rozhovor k čtenému textu (Fabiánková, 1999).

2. 2. 4 Metoda globální

Metoda staví základ vyučování čtení na zrakovém podkladu, protože zrak je neobjektivnější a nejkonkrétnější lidský smysl. Zrak spojuje každou představu se zvukem a obrazem tištěného slova, jímž se tato představa vyjadřuje. Děti při výuce čtení nemusí dlouho znát jednotlivá písmena. Metoda vychází po průpravném období mluvních cviků, vyprávění podle obrázků, i z vnímání exponovaných tištěných celých slov a krátkých vět běžné mluvy. Opakováním si žáci mají memorovat obrazy tištěných slov, takže porozumí textu, aniž by znali písmena. Po zapamatování určité zásoby obrazů se má ulehčit analýza. Jakmile jsou osvojeny určité části písmen, procvičuje se syntéza slov. Další období výcviku čtení je věnováno procvičování čtení obtížnějších slov. Mezi nejúspěšnější prostředky vyučování metodou celků byla hra, nejúčinnější pomůckou bylo dostatečné množství cvičného materiálu pro čtení ve formě myšlenkových a slovesných celků (Křivánek, Wildová 1998).

Čtenář nečte hlásky a slabiky, ale celá slova a celé části vět. Čtení není skládání hlásek do slabik, slov a vět, jde o získávání myšlenek z celků, které vznikly znázorněním hlásek. Čtení není jen mechanický pochod, ale především pochod myšlenkový. Vyučování čtení musí být tudíž založeno na čtení myšlenek, nikoli na skládání písmen (Böhmová in Wildová, 2002).

Jelikož je nejspolehlivější lidský smysl zrak, je spolehlivější a snazší vyučování čtení založené na zrakovém podkladě (Böhmová in Wildová, 2002).

Při čtení je pohyb očí přerušovaný, není plynulý od písmene k písmeni. Činnost oka při čtení je pohyb z určitého bodu na řádku k jinému bodu a další činností je zastávka oka, při níž se děje vlastní čtení. Část řádku uvědomována nalevo a napravo od fixačního bodu, je zorné pole. Čtenář, který je zdatný, má zorné pole širší než slabý čtenář. Čím širší je zorné pole čtenáře, tím učiní méně zastávek oka a čtení je tak rychlejší. Ukazování při čtení celý proces zpomaluje, protože způsobuje velký počet očních zastávek a porušuje tak i porozumění obsahu čtení věty (Böhmová in Wildová, 2002).

Mnozí pedagogové se domnívali, že je nemožné číst bez znalosti písmen. Znalost znaků však neznamená znalost čtení. Pokud máme znalost spojování písmen ve slabiky, neznamená to, že nás to dovede ke schopnosti číst, ale vede nás to k mechanickému

předříkávání části slov. Základním prvkem čtení je porozumění a k tomu musí být dítě vedeno (Böhmová in Wildová, 2002).

Mezi kladné stránky globální metody patří to, že podporuje dětskou aktivitu, činnost, živost, zájem o učení a také procvičuje paměť, pozornost, myšlení. Děti ve vyšších ročnících se díky této metodě nedopouštějí tak často některých obvyklých pravopisných chyb. Vede k pěknému a výraznému vyjadřování myšlenek a to jak ústní, tak písemnou formou. Má pozitivní vliv na čtení s porozuměním (Böhmová in Wildová, 2002).

Principem této metody je postup od obrázku s nápisem přes samotný nápis až k jeho rozkladu na písmena. Dítě vnímá od začátku rovnou celé slovo a jeho význam. Z hlediska zrakového aparátu tato technika selhává, protože nenahlíží na písmena zleva doprava. Pokud chceme děti učit číst efektivně, je potřeba aby dítě nahlíželo písmenko po písmenku v přesné posloupnosti. Globální metoda neučí ovládat oko. Dítěti je předloženo celé slovo, nevíme, kam se žák dívá, jestli na začátek, doprostřed nebo na konec slova. Jelikož je každé dítě jiné, může jej zaujmout jiné písmenko, jiný tvar. Nemůžeme vědět, jak jeho organizmus reaguje a nahodile se učit nesmí (Navrátilová, 2014).

Co se týče dechového aparátu, je na tom tato technika lépe – slovo dítě přečte tak, jak se naučilo mluvit a jak ho používá. Dítě nemá problém s udržení dechu a volí si přirozenou hlasitost. Slovo se neděkuje písmeno po písmeni, ale je vysloveno tak, jakmile jej dítě vidí (Navrátilová, 2014).

Negativa vidíme z hlediska sluchu. Dítě přijímá celé slovo najednou, a když po něm chceme, aby nám určilo hlásku, na kterou slovo končí, není schopno správně odpovědět (sdělí nám slabiku). Z tohoto důvodu je nutné soustředit se na čisté tvoření hlásek, aby sluchový aparát přijímal zvukovou stránku grafému přesně. Komplikace, které se vyskytují, je dvojité čtení v první třídě. Ztěžuje se tak porozumění a čtení setrvává u pouhého dekódování. To děti odradí, nemají chuť číst a nejsou vtaženy do procesu vzdělávání (Navrátilová, 2014).

Metoda našla uplatnění při vyučování čtení v pomocných školách. Globální metoda vedla děti hned od počátku ke správnému čtení a také k pochopení obsahu. Výhodou je také názornost, protože děti si lépe zapamatují slovo, které je doprovázeno obrázkem a získají tak určitou jasnou představu (Böhmová in Wildová, 2002).

2. 2. 5 Metoda analyticko-syntetická zvuková

V přípravném období se vychází ze sluchové analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Zároveň jsou děti učeny provádět syntézu slyšených hlásek na slabiky a slova a syntézu vyslovených slabik na slova. Paralelně s tím se děti seznamují s analýzou slov označujících předměty na obrázcích, s několika prvními písmeny. Zásoba poznanych písmen dětem umožňuje tvořit a číst slabiky a slova. Vždy je východiskem zvuková analýza slova až na hlásky, dále přiřazení písmen k hláskám a nakonec přečtení slabiky (slova). Souběžně se čtením písmen probíhá také nácvik psaní psacích písmen (Křivánek, Wildová 1998).

3 Vývojová dysfázie

3.1 Terminologie vývojové dysfázie

Odborníci nahlízejí na problematiku nejednotně, liší se i odborná terminologie. Dřívější termíny pro vývojovou dysfázií: sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost, afémie (Klenková, 2006).

Jak je zmíněno výše, na problematiku je nahlíženo nejednotně a definice se liší autor od autora. Nyní nastíním několik definic vývojové dysfázie:

O vývojové dysfázií můžeme hovořit jako o jednom druhu dětské nemluvnosti. Existují různé druhy opožděného vývoje řeči a hovoříme o něj v případě, že se řeč nevyvine do třetího roku, přitom se dítě naučí vyslovovat jen některá, zkomolená slova (Seemann, 1955 in Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Vývojová dysfázie je porucha fatických funkcí u dětí, která vzniká poškozením řečových center v mozku v prenatalním, perinatálním nebo postnatálním období života. Řeč se vyvíjí ve změněných, zhoršených podmínkách a vyskytují se odchylky od normálního vývoje. Léze může vzniknout na jakékoliv úrovni organizace verbální činnosti ve složce senzoričké nebo motorické (Sedláček, 1982 in Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Jedná se o vývojovou poruchu řeči, která je charakterizována širokou symptomatikou ve vlastní řečové produkci v mnoha jiných úrovních. V české foniatrické škole je termín vývojová dysfázie chápán jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, která je způsobená zásahem do jejího vývoje od počátku. Tzn., že nejde o stav získaný až po osvojení si řeči (Škodová, Jedlička, 2003). Hlavní a první příznak je opoždění řeči, další příznaky se objevují s postupujícím věkem. Předpona dys- v terminologii označuje poruchu vývoje, -fázie pak znamená, vypravuji (podle řeckého slova femi). Odchylky od normy zasahují vypravování, tedy řeč jako celek (Kutálková, 1996).

Česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specifický narušený vývoj řeči, který se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Škodová, Jedlička, 2003), tzn., že dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečné emocionální vazby, funkční zrakové a sluchové vnímání, má přiměřenou inteligenci (neverbální), negativní klasické neurologické vyšetření (Bendová, 2011).

Řadíme ji k vývojovým poruchám. Jedná se o centrální poruchu řeči, narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející CNS. Narušení má systémový charakter a zasahuje receptivní a expresivní složku řeči v různých jazykových rovinách – postižení výslovnosti, struktury v gramatice, slovní zásoby. Vývojová dysfázie přesahuje rámec fatické poruchy = poruchy nejvyšších řečových funkcí. Projevuje se nerovnoměrným vývojem celé osobnosti – deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti, lehká unavitelnost, narušení emocionální, zájmové i motivační sféry. Tento narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu – škola, rodina, přátelé; jeho zájmy a trávení volného času a budoucí orientaci (Klenková, 2006).

Označován je tak specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného poškození mozku různé etiologie, který postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Děti s vývojovou dysfázií netrpí neurologickým nebo psychiatrickým postižením nebo poruchou sluchu ani nevyrůstají v takových podmínkách, které by mohly vysvětlit povahu jejich těžkostí. Úroveň jazykových schopností je výrazně horší, než by se očekávalo při daných neverbálních intelektových schopnostech. Narušení zasahuje do všech jazykových rovin, projevuje se v oblasti výslovnosti, gramatiky i slovní zásoby. Děti s vývojovou dysfázií mají problémy v sociálních vztazích, mají obtíže při hledání kamarádů, negativně je ovlivněno trávení volného času a výběr budoucí profese (Vrbová, 2012).

O narušeném vývoji řeči hovoříme v případě, že má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s jeho vrstevníky. Narušený vývoj řeči se projevuje různými symptomy, klinický obraz poruchy se věkem a vývojem mění. Jedná se o projev abnormality ve vývoji dítěte. Příčiny a mechanismy vzniku narušeného vývoje řeči se mohou různit (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

MKCH-10 (Medzinárodná klasifikácia chorob) uvádí, že ve většině případů je postižená jazyková funkce. F80 Špecifické poruchy vývinu reči a jazyka – zde rozlišuje: F80.0 špecifická porucha artiklácie – označováno termínom „dyslália“

F80.1 expresivná porucha reči (tvorba reči)

F80.2 receptivná porucha reči (vnímání a porozumění řeči)

F80.3 získaná afázia s epilepsiou (syndrom Landaua-Kleffnera)

F80.8 iné vývinové poruchy reci a jazyka

F80.9 nešpecifikovaná vývinová porucha reči alebo jazyka (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Při popise příznaků expresivní a receptivní poruchy řeči (ve slovenské terminologii označováno jako vývojová dysfázie) se zdůrazňuje, že vývoj řeči markantně zaostává za mentálním věkem (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Pokud shrneme informace, které jsou uvedeny v medicínské klasifikaci, a podložíme je klinickými zkušenostmi, vidíme, že nejčastěji jde o jednu z těchto možností:

1. Narušený vývoj řeči je doprovodný jev, jeden ze symptomů v klinickém obraze jiné vývojové poruchy a vychází z její povahy. Typickým příkladem je vývoj komunikační schopnosti u dítěte s mentálním postižením (Downovův syndrom, autismus, Landaův-Kleffnerův syndrom, poruchy sluchu). Může se objevit i jako následek dětské mozkové obrny. V případě traumatického poškození mozku, např. po úraze hlavy, mozkového nádoru nebo infekčního onemocnění CNS jde o získané poruchy psychických funkcí. Jestliže se však objevila u dítěte v raném a předškolním věku, u kterého se komunikační schopnost ještě vyvíjela, považujeme je také za symptomy narušené komunikační schopnosti v obraze jiné diagnózy. Samotná povaha hlavní diagnózy je překážkou normálního vývoje jazykových schopností a komunikačních zručností. Jejich vývoj se bude ubírat určitým směrem vzhledem k primárnímu onemocnění. Například dítě s mentálním postižením zaostává ve vývoji jazykových a rozumových schopností, u dítěte s poruchou sluchu by vývoj řeči měl odpovídat přibližně závažnosti sluchového deficitu. Na Slovensku se pro tento druh narušené komunikační schopnosti používá termín symptomatická porucha řeči (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).
2. Narušený vývoj řeči se objevuje v klinickém obraze jiné diagnózy, ale jeho projevy jsou závažnější, než jak by se dalo očekávat či vysvětlovat na základě této diagnózy. V klinické praxi jsou vídávány děti se stejnou závažností primárního postižení nebo vývojové poruchy, ale s výrazným odlišením v komunikačních schopnostech: jedno dítě komunikuje a rozumí řeči stejně jako jeho vrstevníci s daným postižením nebo poruchou stejného stupně, u druhého narušený vývoj řeči přesahuje hranice primární diagnózy. Příkladem může být i dítě s kochleárním implantátem, které si nedokáže osvojit mluvenou řeč na očekávané úrovni. Tady se už předpokládá, že narušený vývoj řeči existuje jako samostatný problém vedle projevů hlavního onemocnění, ale jeho etiopatogenezi nepoznáme blíže, víme jen, že souvisí s patologií mozku a postižení tzv. řečové zóny kůry. V takovém případě uvidíme nepoměr mezi neverbálními schopnostmi a významu vůči nim zaostávající komunikační kompetenci (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. Narušený vývoj řeči jako samostatná nosologická jednotka se vyskytuje u dětí, které v ostatních oblastech duševního i tělesného vývoje neprojevují žádné opoždění nebo deficity, které by byly viditelné a pro vývoj řeči mají normální sociální podmínky. Pro tento typ narušeného vývoje řeči se používá termín vývojová dysfázie nebo specificky narušený vývoj řeči (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Většina případů se potýká s postižením řeči, prostorové orientace a motorické koordinace. Opoždění či postižení je většinou přítomno velmi časně, může být spolehlivě zjištěno a postupně se mírní s přibývajícím věkem dítěte, ale drobnější defekty často přetrvávají až do dospělosti (ÚZIS, 2018).

Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou poruchy, kde normální způsob osvojení jazyka je narušen od časných stádií vývoje. Tyto stavy nelze přičítat neurologickým abnormalitám nebo poruchám řečového mechanismu, poškození smyslů, mentální retardaci nebo faktorům prostředí. Často jsou následovány přidruženými problémy, jako jsou obtíže ve čtení a psaní, obtíže v meziosobních vztazích a poruchy emocí a chování (ÚZIS, 2018).

Dysfázie je typ poruchy učení, kdy je primárně zasažen jazyk. Děti s problémy, mají normální IQ. Jedná se o permanentní poruchu, která má dopady na emoce dětí, sociální sféru, rodinu a humanitní život. Problémy se mohou projevovat různými způsoby během vývoje dítěte. Neexistují léčba ani chirurgický zákrok, který by mohl dysfázii léčit. Rozsah problémů je různý (Denise Destrempe-Marquez, Louise Lafleur, Éditions Hôpital Ste-Justine, 1999).

3. 2 Klasifikace vývojové dysfázie

3. 2. 1 Narušený vývoj řeči jako nosologická jednotka

Narušený vývoj řeči, v případě, že není projevem jiné diagnózy, která by vysvětlovala narušený vývoj řeči, se považuje za samostatné onemocnění – vývojová dysfázie. Projevuje se těžkostí už v raném dětství, ale diagnostikuje se až po třetím roce života. Jeho projevy jsou různé a u každého dítěte osobité, ale i přesto existují určité zákonitosti ve výskytu těchto projevů, což vedlo k vytvoření různých klasifikací narušeného vývoje řeči (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Jedna z nejznámějších klasifikací popisuje syndrom narušeného vývoje dětí podle toho, jaké poruchy jazykových schopností dominují v klinickém obraze. Tato klasifikace rozlišuje tři skupiny syndromů narušeného vývoje řeči – expresivní, expresivně-receptivní a deficity na vyšší úrovni zpracování jazykové informace s absencí narušení fonologických schopností (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

- 1. Fonologicko – syntaktický syndrom** – je charakteristický nesprávnou výslovností a neplynulou řečí, věty jsou krátké a gramaticky nesprávné. I když se jeví, že deficit postihuje jen expresivní řeč, rozumění složitějších vět a abstraktních pojmů je narušené. Jedná se o nejčastěji se objevující syndrom narušeného vývoje řeči (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).
- 2. Syndrom deficitního fonologického programování** – i v tomto případě je řeč špatně srozumitelná, ale tvoření řeči jde bez vážnější námahy, dítě hovoří plynule a tvoří dlouhé věty, porozumění řeči je dobré (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).
- 3. Verbální dyspraxie** – jedná se o poruchu motorického plánování řeči, které probíhá v mozkové kůře (na rozdíl od dysartrie, kde je narušena inervace artikulačních orgánů, např. jazyka nebo rtů). Dítě hovoří namáhavě, neobratně, má narušenou tvorbu hlásek, komolí slova a tvoří krátké věty, porozumění řeči je adekvátní (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).
- 4. Verbální sluchová agnózie** – nazývaná také slovní hluchota, je to sluchová percepční porucha těžkého stupně, neschopnost rozumět mluvené řeči, ale chápání gest je na dobré úrovni. Mluvená řeč není vůbec vytvořená nebo ve velmi omezená a výslovnost je špatná. Tato porucha není příliš častá (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).
- 5. Lexikálně – syntaktický syndrom** – výslovnost je normální, těžkosti se vyskytují s hledáním slov a s formulováním souvislé řeči, například při vyprávění příběhu, nebo při konverzaci. Tvorba vět je spíše nezralá než narušená, vyjadřování probíhá krátkými větami s jednoduchou gramatikou. Porozumění abstrakcí je horší jako porozumění řeči v kontextu (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).
- 6. Sémanticko – pragmatický syndrom** – dítě hovoří plynule, věty jsou tvořeny se správnou výslovností. Význam (obsah) výpovědi je bizarní a mohou se vyskytovat i echolálie (= bezduché opakování slyšeného). Narušené je i porozumění nebo může být zkreslené nesprávným zevšeobecnováním, nebo se zakládá na jednom či dvou zachycených slovech. Řeč je zvláštní, někdy ani samo dítě nerozumí, co hovoří. Deficity jsou viditelné v konverzaci při výměně rolí hovořícího a naslouchajícího a

při udržení tématu rozhovoru. Tento syndrom se vyskytuje i v klinickém obraze poruchy autistického spektra, pokud se spojuje s dalšími typickými projevy tzv. autistické triády (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

I dítě s narušeným vývojem řeči postupuje ve vývoji komunikačních schopností. Projevy jazykových deficitů se věkem částečně mění, většinou ustupují fonologické těžkosti a zlepšuje se slovní zásoba a vyjadřování. Syndrom není třeba chápat jako uzavřené neměnné kategorie. Stává se, že obraz poruchy se změní do takové míry, že se změní i syndrom narušeného vývoje řeči. Syndromy je potřeba spíše chápat na kontinuu na stupnici od lehčího po těžké. Stejně tak i hranice mezi jednotlivými kategoriemi (např. mezi vývojovou dysfázií a poruchou autistického spektra) nejsou pevné a jednoznačné, dané kategorie se právě naopak, překrývají. U některých dětí, které mají lehčí stupeň poruchy, mohou projevy narušeného vývoje řeči vymizet při intenzivní logopedické péči, ale je to spíše výjimka. Narušený vývoj řeči se liší od dyslálie tím, že se mnohem hůře poddává terapii, pokud jde o vrozené mozkové poškození nebo dysfunkci mozku (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 2. 2 Narušený vývoj řeči při mentálním postižení

Tak jako se narušený vývoj řeči může vyskytovat jako samostatná nosologická jednotka nebo jako symptom jiného onemocnění, tak i mentální postižení může být postižením samostatným nebo jedním z projevů, symptom vývojové poruchy. Mentální postižení je typickým znakem dětí s Downovým syndromem, syndromem fragilního chromozómu X, s fenylketonurií, hydrocefalem, fetálním alkoholovým syndromem a v mnoha dalších případech. Vyskytuje se u 75 % dětí s autismem, 50 % dětí s DMO má intelekt nižší než IQ 70. U těžších stupňů mentálního postižení je časté kombinované postižení (kombinace s tělesným postižením, epilepsií, sensorickými deficity) (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Vývoj řeči a myšlení úzce souvisí, a proto je u dětí s mentálním postižením přítomný určitý stupeň narušeného vývoje řeči, ale jeho klinický obraz může být odlišný při rozdílných diagnózách (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 2. 3 Klasifikace podle MKN 10

Podle MKN 10 je vedena tato klasifikace: F80 – F89 Poruchy psychického vývoje:

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

F84 Pervazivní vývojové poruchy

F88 Jiné poruchy psychického vývoje

F89 Nespecifikovaná porucha psychického vývoje (ÚZIS, 2018)

Poruchy uvedené pod F80 - F89 mají tyto společné vlastnosti:

- a) nástup poruchy je vždy ve věku kojeneckém nebo v dětském věku
- b) postižení nebo opoždění je ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání CNS
- c) poruchy mají stálý průběh bez remisí a relapsů (ÚZIS, 2018)

3. 2. 3. 1 F80.1 Expresivní porucha řeči

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu, při níž schopnost dítěte užívat expresivní mluvený jazyk je zřetelně pod úrovní odpovídající jeho mentálního věku, ale chápání řeči je v mezích normy. V artikulaci se mohou, ale nemusí vyskytovat anomálie (ÚZIS, 2018).

Charakteristickými znaky jsou opožděný vývoj řeči, obtíže ve verbálním vyjadřování (tvoření slov je těžkopádné), objevuje se dysnomie = mluvení v kruhu (nedostatečný slovník), syntaktické, morfologické a sémantické obtíže, vážné fixace a automatizace slov, aktivní slovník je výrazně nižší než pasivní. Jelikož si dítě s motorickou dysfázií své nedostatky uvědomuje a často ztrácí zájem komunikovat verbálně, využívá

neverbální prostředky komunikace (využívá se zvýšené míře mimiku, gesta), (Bendová, 2011).

Pro expresivní dysfatickou poruchu je typický omezený vývoj řeči. Děti se naučí pouze několik slov. Artikulace bývá narušena už na úrovni jednotlivých hlásek. Porozumění řeči bývá obvykle zachováno, v případě, že je intelekt dítěte neporušený. Dítě ukáže věci i osoby, které chce a vykonává jednoduché povely. Těžko určitelné je, zda přesně rozumí delším složitým větám a řeči (Seemann in Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

3. 2. 3. 2 F80. 2 Receptivní porucha řeči

Hovoříme o specifické vývojové poruše, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je výrazně porušena expresivní složka řeči a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku (ÚZIS, 2018).

Senzorická forma je podmíněna poruchou rozlišování schopností sluchového analyzátoru a propriocepce orgánů řeči. Dítě špatně diferencuje hlásky. Časem se naučí hlásky vyslovovat, ale není schopno je správně používat v řečovém projevu. U těchto dětí se vyskytuje narušení sluchového vnímání a verbální paměti pro nestálost fonematických stereotypů. Mají potíže i s diferencováním běžných zvuků a hluků = akustická dysgnózie. V dalším vývoji řeči se objevuje dysgramatizmus, dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie (Kimpl, 1978 in Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Jedná se o receptivní poruchu řeči, kdy aktivní slovník jedince s touto diagnózou je deformovaný. Slova jsou sice tvořena pohotově, ale často odchylně od normy. Slovník je poměrně bohatý, ale ve finále téměř nesrozumitelný. Objevují se echolálie = opakování, obtíže v porozumění řeči, dochází k reauditizaci otázek = nejprve si otázku zopakuje, teprve poté reaguje. Dítě s touto dysfázií vytváří neadekvátní odpovědi na otázky, má obtíže s fonematickou diferenciací. Objevuje se fluktuující pozornost, nezájem o mluvený jazyk, obtíže při osvojování si slovních nebo číselných sekvencí (Škodová, Jedlička, 2003, in Bendová, 2011).

Pro receptivní dysfatickou poruchu je typická porucha fonematického sluchu a porucha chápání složitých logicko-gramatických struktur (Seemann, 1955 in Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Obě formy – expresivní i receptivní jsou často doprovázeny agramatismem, dysgrafií a dyslexií (Seemann, 1955 in Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

3. 2. 4 Klasifikace podle DSM-V

V zahraničí, především v anglofonních krajinách se používá DSM-5 (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch Americké psychiatrické asociace. V části Poruchy psychického vývoje je kategorie Poruchy komunikačních schopností. Do této kategorie patří: narušený vývoj řeči – 315.39 (= F80.9), dyslálie – 315.39 (=F80.0), porucha plynulosti řeči se začátkem v dětství – 315.39 (=F80.81), sociální komunikační porucha – 315.39 (=F80.89). V nové klasifikaci DSM-5 se expresivní a receptivní porucha řeči (vývojová dysfázie) už samostatně neuvádí, s čímž významní odborníci nesouhlasí (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Neurodevelopment Disorders (31)

Communication Disorders (41) – Poruchy komunikačních schopností

315.39 (F80.9) Language Disorders (42) – Narušený vývoj řeči

315.39 (F80.0) Speech Sound Disorders (44) – Dyslálie

315.35 (F80.81) Childhood-Onset Fluency Disorders (Stuttering), (45) – Porucha plynulosti řeči

315.39 (F80.89) Social (Pragmatic) Communication Disorders (47) – Sociální komunikační porucha

307.9 (F80.9) Unspecified Communication Disorders (49) – Nespecifikovaná porucha řeči (DSM 5, 2013).

3. 3 Etiologie vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie je striktně řazena do vývojových řečových poruch a to na základě poruchy percepce řeči. Většina současných prací, které se zabývají touto problematikou, se kloní k užšímu vymezení příčiny této poruchy a označují ji za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Postižení je tím lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center, a to charakterem příznaků, nikoli ložiskovým nálezem v neurologickém smyslu. U vývojové dysfázie existuje předpoklad, že typickou příčinou stavu je difuzní a ne ložiskové postižení centrální nervové soustavy. Zasahuje tedy celou centrální korovou oblast, a podle vážnosti postižení se pak projevuje různou hloubkou příznaků. Uvážíme-li řeč jako nejvyšší funkci, kterou náš mozek disponuje, pak jistě difuzní postižení postihne nejvíce právě tyto nejdokonalejší projevy mozkové

činnosti, na rozdíl od starších funkcí. Z této představy vyplývají i jednotlivé příznaky, které nás vedou ke správné diagnostice vývojové dysfázie (Škodová, Jedlička, 2003).

Při vývojové dysfázii nejde o detekované získané mozkové poškození, ale o jemnější abnormality ve vývoji mozkové kůry, které postihují tzv. řečové zóny mozku levé hemisféry, kromě nich však mohou zasahovat i do jiných oblastí kůry a také bilaterálně. Rozsah mozkové patologie souvisí se závažností komunikační poruchy a pravděpodobně způsobuje, že děti mají kromě jazykových deficitů často i jiné vývojové dysfunkce. Dnes se dostává do popředí názor, že se jedná o geneticky podmíněnou anomálii, které ovlivňují neuronovou migraci, aktivitu neurotransmiterů, synaptickou konektivitu nebo myelinizaci, které vyvolávají neoptimální fungování mozku. Poruchy psychického vývoje, mezi nimi také narušený vývoj řeči pravděpodobně vznikají následkem kombinace více rizikových faktorů, genetických s environmentálními (Bishop, 1997 in Kerekrétiová, 2016). Za environmentální riziko může být považována například nedostatečná stimulace řečového vývoje v raném dětství (narušené rané interakce matky a dítěte), což se projeví na porozumění řeči i na slovní zásobě. Dalším rizikovým faktorem jsou časté zápal středního ucha, při kterých může docházet k omezenému vývoji řečové percepce v období, které je citlivé pro vývoj řeči. Rizikovým činitelem je i nízká porodní hmotnost a předčasně narozené děti. Tyto jevy samy o sobě nestačí na vznik vývojové dysfázie. Narušený vývoj řeči se častěji vyskytuje u chlapců, kterým stačí menší počet mutovaných genů nebo menší rozsah negativních vnějších vlivů, na rozdíl od děvčat, aby se porucha projevila (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Nejčastěji se přemýšlí o dvou kognitivních mechanismech, které mohou stát na pozadí vývojové dysfázie: prvním je **vrozená specifická centrální porucha sluchové percepce**, ne deficit v jazykových mechanismech jako takových (Dlouhá, 2003 in Kerekrétiová, 2016). Podle této teorie narušená sluchová percepce neumožňuje dítěti normálně vnímat velmi krátce trvající a rychle se měnící akustické podněty. Řečové podněty mají právě ty vlastnosti, že znějí krátce a rychle se střídají. Tato sluchová porucha má za následek obtíže ve vývoji řeči. Druhá teorie hovoří o tom, že problém netkví v samostatné schopnosti vnímat, ale v **omezené rychlosti a kapacitě percepčních operací**, což souvisí s deficitem ve fungování krátkodobé paměti, která je také nazývána pracovní paměť. To se projevuje potížemi např. při tvorbě či opakování delších a složitějších vět tak, že dítě v nich vynechává více slov, při učení se novým slovům atd. Předpokládá se, že pomalejší reakční časy se vztahují na řečové úlohy, i když jde o méně specifický deficit. Existují také lingvistické teorie vývojové dysfázie, které se zaměřují na

narušené aspekty osvojování si gramatických pravidel a výchozí pro ně je teorie o vrozenosti gramatiky (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Většina skutečných příčin narušeného vývoje řeči při mentálním postižení jsou doteď neznámy. V mnohých případech lze odlišit, jestli jde o genetické, resp. chromozómové aberace, infekce CNS, vliv toxických látek, metabolickou poruchu, komplikace během vývoje plodu, degenerativní onemocnění mozku a jiné. Často se jedná o multifaktoriální etiologii, pokud ve vývoji spolupůsobí vícero nepříznivých biologických i sociokulturních činitelů, např. extrémní chudoba. Z logopedického hlediska je důležité, že mentální postižení vždy nějakým způsobem omezuje vývoj dítěte v oblasti komunikační schopnosti (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 5 Symptomatologie vývojové dysfázie

Normálně se vyvíjející děti neprochází v komunikačním rozvoji všechny stejně. Přirozená variabilita je poměrně velká – některé děti se rozmluví dříve, některé později, některým dětem jde lépe rozumět než druhým. Pomalejší děti postupně doženou a někdy i předběhnou ty šikovnější. Ne vždy je tomu tak. Kdy je možné říct, že dítě je rizikové z hlediska vývoje řeči a nejde pouze o individuální rozdíly a kdy je riziko větší a kdy menší (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 5. 1 Narušená komunikační schopnost v raném věku – od narození do tří let

Z pohledu logopeda jsou rozlišovány dvě rizikové kategorie dětí:

Děti s tzv. **identifikovatelným rizikem** narušeného vývoje řeči, které se narodí s genetickou poruchou nebo chromozómovou anomálií, neurologickým onemocněním (hydrocefalus), vrozenou malformací (rozštěp patra, rozštěp rtů), poruchou metabolismu, sensorickým deficitem, patří zde také děti vystavené toxickým vlivům a ty, které překonaly vážnou infekční chorobu (Rossetti, 2001 in Kerekrétiová, 2016).

Druhou kategorii tvoří děti s tzv. **potenciálním rizikem**, kterým hrozí vývojové opoždění. Jsou to děti s nízkou porodní hmotností (pod 1500g) a předčasně narozené děti, také děti, u kterých rodiče nebo odborníci vysloví vážné obavy, které se týkají jejich vývoje, dále děti rodičů s duševní chorobou nebo vážným genetickým onemocněním, děti rodičů se závislostí a děti narozené do podmínek extrémní chudoby (Rossetti, 2001 in

Kerekrétiová, 2016). Rizikové jsou i děti, jejichž rodiče nebo sourozenci mají nebo měli problémy s řečí nebo dyslexií (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Rané známky rizikového vývoje se projevují nespecificky a pozadí těžkostí se odkrývá až při procesu terapie. V prvních třech letech života je diagnostika narušené komunikační schopnosti prednozologická, neumožňuje vyjadřovat se k příčinám opoždění (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Rizikové děti mají nedostatek iniciativy pro získání pozornosti dospělého, který můžeme pozorovat mezi 8 – 12 měsícem. Projevem může být např. neschopnost dítěte navázat či udržet oční kontakt, když něco chce, nedá to najevo gesty, pohledem ani vokálně – dítě nemá komunikační záměr. Indikátorem rizika je, když dítě koncem prvního roku a v druhém roce života nepoužívá komunikační gesta. Vývojově jsou důležité čtyři typy gest: ukazovací gesto – prstem nebo rukou ukáže na předmět svého zájmu, ukazování předmětu v ruce, očekávání předmětů a podávání předmětů další osobě. Potom také jiná gesta, která se používají v rodině, tzv. funkční gesta, např. telefon si přikládá k uchu, hřeben k vlasům, hrníček k ústům – mají signalizovat, že dítě chápe, k čemu věci slouží. Jedná se o projev první známky kategorizace v myšlení. V druhém roce je hlavním příznakem rizika zaostávání ve vývoji mluvené řeči, v nástupu prvních slov. Slova považujeme za vlastní zvukové výtvoř, kterými dítě označuje danou osobu, věc, činnost nebo jev a matka rozumí jejich významu. V tomto období je důležitý taky rozvoj porozumění, které v normě podstatně předbíhá mluvenou řeč. Dítě by už mělo rozumět poměrně velké části běžných slov a jednoduchých pokynů, i když je porozumění zatím jen situační. Ve dvou letech se v řeči běžně objevují dvojslovné spojení. Za orientační známky zpožděného vývoje řeči a signály možného narušeného vývoje řeči považujeme, když dítě ve dvou letech:

- nemá komunikační záměr, nepoužívá gesta
- nemluví kolem 50 slov a nezačíná tvořit dvojslovné spojení
- má výrazně lepší porozumění než mluvenou řeč
- má slabé porozumění řeči
- je jeho řeč nesrozumitelná pro blízké (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Opožděný vývoj řeči znamená, že dítě později dosahuje vývojových mezníků (první slova, první věty), jednoduše zaostává oproti typickému vývoji, když dítě rozumí a hovoří jako mladší dítě. Dítě s opožděným vývojem řeči neprojevuje kvalitativně, patologické vzorce komunikačního chování. O opožděném vývoji řeči hovoříme přibližně do konce třetího roku, málokdy dřív – pouze v případě, že rodiče nebo sourozenci dítěte

začali v dětství mluvit později. Poté se už zpravidla ukáže, zda jde vývin žádoucím směrem nebo se rozvine symptom narušeného vývoje řeči (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 5. 2 Narušený vývoj řeči u dětí s vývojovou dysfázií

Po třetím roce se narušený vývoj řeči projevuje specifickými symptomy. I když neexistují dvě děti se stejnými deficity, dá se vyčlenit několik syndromů narušeného vývoje řeči. Typický klinický obraz dítěte předškolního věku s vývojovou dysfázií (3 – 6let) můžeme charakterizovat takto: hlavní příznaky se nejčastěji váží na těžkosti v expresivní řeči, a to různým způsobem – ve výslovnosti to bývá horší srozumitelnost řeči, komolení a zkracování delších slov, nepřesné opakování slov, které dítě nezná. Běžně se stává, že dítě (na rozdíl od dítěte s dyslálií) vícekrát zopakuje jedno a to stejné slovo nesprávně, ale pokaždé jinak, z čehož vyplývá, že v mysli nemá uložený správný zvukový obraz slova. Těžkosti mají původ v narušeném vnímání a zpracování řeči, ne ve výslovnosti hlásek. Deficity ve sluchovém zpracování se projevují v problematickém rozlišování podobně znějících slov – odlišit znělé hlásky od neznělých je náročnější (např. bije – pije, dělo – tělo), měkké od tvrdých (např. bít – být), dlouhé od krátkých (např. víla – vila), což se projevuje i ve výslovnosti (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Pro dysfázií jsou charakteristické potíže při tvorbě vět a gramatické stavby řeči, a to ve spontánní řeči i při opakování vět. Dříve se dysfázie nazývala také dysgramatismus. Věty tvoří krátké, špatně stylizované, děti si zaměňují koncovky, málo nebo nesprávně používají předložky a spojky. V řeči dětí s dysfázií vidíme i takové chyby, které se nevyskytují v řeči mladších intaktních dětí v procesu učení se řeči. Námaha a nejistota, která je spojena s vyjadřováním, často vede k omezené komunikaci a nechuti hovořit. Úroveň rozumění řeči není tak viditelná jako problémy při mluvení: těžší deficity jsou viditelné, ale lehčí se někdy schovají za dobré intelektové schopnosti, které dítěti ulehčují pochopit význam toho, o čem hovoří, a to buď ze situace, nebo s oporou o několik známých slov, ale ne na základě rozumění gramatické stavby vět, které slyší (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Omezený vývoj slovní zásoby je typickým znakem vývojové dysfázie – projevuje se neschopností používat některá slova a také neznalostí některých slov. Mechanizmy těžkostí s budováním slovní zásoby mohou být různé – dítě slovo nikdy neslyšelo, slova jsou nepřesně vnímána sluchem, nezachytí se v krátkodobé paměti nebo jsou těžko přístupná při vyhledávání v dlouhodobé paměti. Toto dělá řeč chudou a dítě se na první

pohled může jevit, jako dítě s jinou poruchou, např. poruchou sluchu nebo rozumových schopností (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Zmiňované deficity se promítanou v tzv. pragmatické jazykové rovině, kdy řeč má dítěti sloužit ke komunikaci s okolím, na dosahování komunikačních cílů, např. když má dítě vyprávět nějakou příhodu nebo zážitek, zeptat se na to, co ho zajímá, požádat o to, co potřebuje, hrát si s kamarády apod. Děti většinou navazují kontakt s obtížemi, někdy si pomáhají neverbální komunikací (gesty), jsou pasivní komunikační partneři, nevyhledávají společenské hry a aktivity, jsou citově vázání na nejbližší členy rodiny, protože se s nimi lépe, snadněji dorozumívají (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Mozková dysfunkce podle svého rozsahu může způsobit a často i způsobuje lehčí **deficity i v neязыkových oblastech** vývoje. Typický projev je v motorice, poznávacích schopnostech a emocionalitě. V motorice nejde o závažnější poruchy jako při dětské mozkové obrně, ale o dyspraxii a lehčí deficity v koordinaci, které jsou někdy hůře pozorovatelné. V hrubé motorice se projevují například nejistou chůzí po schodech, při jízdě na koloběžce, trojkolce a při cvičení jsou také viditelné známky nejistoty. V jemné motorice pozorujeme obtíže v těchto oblastech: v oromotorice a motorickém plánování řeči (známky dyspraxie), v grafomotorice (nesprávné držení tužky, špatná kresba, slabá vizuomotorická koordinace), v neobratnosti rukou (při navlékání, střihání, vázání šňůrek apod.). Děti jsou zvyklé zaměřovat pravou a levou stranu a mají horší orientační smysl v prostoru i na ploše (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

V percepci jsou deficity více ve sluchové modalitě než ve zrakové – zraková modalita je spíše silnou stránkou dětí s vývojovou dysfázií: hůře vnímají, rozlišují a zapamatovávají si rytmy a melodie. Dokonaleji postřehnou podobnosti a rozdíly na obrázcích a ve tvarech, ale i zde mohou být pomalejší a méně pozorné. Platí to také pro paměť – sluchová je oslabená, zraková je dobře vyvinutá. Děti s dysfázií nemají primárně obtíže v intelektových schopnostech neverbální povahy – dokáží usoudit a postřehnout podobnosti a rozdíly na úrovni svých vrstevníků. Někdy jim ale tuto schopnost stěžují lehčí percepční deficity a deficity pozornosti. V úlohách vyžadujících rychlé zpracování informací či intermodální kódování (tj. spojování zrakových, sluchových a motorických podnětů) mohou vykonávat slabší výkony. Náročné je pro tyto děti i chápání symbolů (barev, tvarů, čísel a počtu, písmen), protože to jsou abstraktní pojmy. Všechny tyto aspekty mohou vést k nižším výkonům v inteligenčních testech i neverbální povahy (pokud je výkon závislý na času řešení), ale nejde o mentální zaostávání v pravém slova smyslu. Děti s narušeným vývojem řeči jsou na rozdíl od dětí s mentálním postižením vnímavější

po stránce duševní, mají lepší uvažování a především se lépe a rychleji učí. Omezené schopnosti komunikovat je činí labilními v oblasti emocí, vázaných na dospělé, nejistých, což kompenzují nepřiměřeným chováním, například agresivitou nebo projevy hyperaktivity. Většina dětí s narušeným vývojem řeči si v předškolním věku uvědomuje svůj handicap v komunikaci (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Je jasné, že dítě, které přichází na práh školy s deficitem v mluvené řeči, bude mít těžkosti v učení, jelikož základem gramotnosti je osvojení si písemné formy řeči – čtení, psaní a pravopis, které jsou nezbytné pro osvojování si matematiky a dalších školských vědomostí. Od kvality jazykových schopností se bude do značné míry odvíjet další postupování až po ukončení školní docházky a následnou volbu povolání. Kromě osvojování si gramotnosti ve školním věku žáci potřebují dobře rozvinuté jazykové schopnosti i k tomu, aby mohli používat komunikaci s učiteli, spolužáky, kamarády, a to nejen ve škole, ale i mimo ni (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Ve školním věku se klinický obraz narušeného vývoje řeči mění tak, že to vypadá, jako by v mluvené řeči obtíží ubývalo a v učení přibývalo. U některých přetrvává porucha ve výslovnosti, u jiných se řeč po stránce výslovnosti upraví. Jazykový deficit však přetrvává, ale jakoby se zvnitřní a přejde na vyšší, myšlenkovou úroveň. Hlavním problémem většiny dětí s výjimkou závažných případů už nebývá neschopnost vyjadřovat se mluvenou řečí – nesrozumitelnost řeči, dysgramatismy a špatně stylizované výpovědi, obtíže v porozumění běžné řeči, omezená slovní zásoba, která dítěti neumožňuje vyjádřit jeho vlastní myšlenky – všechny tyto nedostatky postupně zanikají a schopnosti se postupně rozvíjejí, i když nedosahují na normu. Deficity jsou hlubšího charakteru – při uvědomování si hláskové struktury slov, s osvojováním si pravopisných pravidel, s odbornými výrazy a novými pojmy, s porozuměním čteného, se selektováním důležitých informací, s formulováním vlastních myšlenek v ústní i písemné formě koherentním způsobem. Všechno toto do jisté míry limituje možnosti dětí a mládeže, kteří trpí dysfázií vzdělávat se a uplatnit se v konkurenčním prostředí tak, jak by jim umožňovali jejich intelektové předpoklady a determinuje rozvoj jejich osobnosti (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Vývojová dysfázie je porucha projevující se mnoha příznaky v oblasti řečové i v dalších oblastech neřečových, dalším projevem je nerovnoměrný osobnostní vývoj. Úroveň verbálního projevu je mnohem nižší, než odpovídá intelektu a neverbálním schopnostem (Klenková, 2006). Dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nepřesně a

nedostatečně jí rozumí, což je důvod ke špatné tvorbě vlastní řeči (Lyska, 2003, in Klenková, 2006).

Oblasti, ve kterých se symptomy projevují podle Lysky, 2003 (in Klenková, 2006):

- porucha fonetické a fonologické tvorby hlásek
- obtíže v syntaktickém spojování slov do větných celků
- porucha v pořadí řazení slabik – přehazování, vynechávání a opakování slabik
- řeč je agramatická, nesrozumitelná
- vážne percepce disktraktivních rysů a fonemická diferenciacce
- neschopnost při udržení dějové linie
- nedokáže kombinovat symboly – k doplnění
- nerozezná klíčová slova, která slouží k pochopení smyslu
- krátkodobá paměť je narušena
- aktivní slovní zásoba je malá
- objevuje se dyslexie, dyspraxie
- řečové a neřečové schopnosti jsou v nepoměru
- narušení kresby
- percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů narušena
- porucha jemné motoriky a lateralizace (Klenková, 2006)

3. 5. 3 Příznaky v řeči

Obtíže v řeči zasahují jak povrchovou, tak hloubkovou strukturu. Rozsah příznaků se může projevit jako výraznější „patlavost“ přes nesrozumitelný projev až k úplné nemluvnosti. Hlavním příznakem je vždy opožděný vývoj řeči. V hloubkové struktuře řeči může zasahovat sémantickou, taktickou, ale také gramatickou oblast. Projevuje se těmito znaky: přehazování slovosledu, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov, např. krátké předložky, zvrtné částice, omezení slovní zásoby, redukce stavby věty na dvou nebo i jednoslovné. (Škodová, Jedlička, 2003).

Porušení povrchové struktury řeči se projevuje jako poruchy fonologického systému na úrovni rozlišování distinktivních rysů hlásek. Nejčastější postižení je v diferenciaci znělosti – neznělosti, závěrovosti – nezávěrovosti, kompaktnosti – difuznosti (Novák, 1997 in Škodová, Jedlička). Dalším příznakem je redukce hlásek nebo slabik ve slově, především u dalších slov. Někdy se projev řečové produkce dítěte zdá být plynulý, je však

zcela nesrozumitelný. Hovoříme nejen o opožděném, ale i odchýlném vývoji řeči (Škodová, Jedlička, 2003).

3. 5. 4 Příznaky v dalších oblastech

- Vývoje je nerovnoměrný, nepoměr mezi jednotlivými složkami může dosahovat i rozdílů několika let (Škodová, Jedlička, 2003).
- Nesoulad mezi verbálními a neverbálními schopnostmi. Úroveň verbálního projevu je výrazně nižší, než odpovídá schopnostem intelektu i kalendářnímu věku dítěte. Výrazně opožděný je verbální faktor a při malé stimulaci vývoje řeči se druhotně mohou zhoršovat i rozumové schopnosti dětí (Škodová, Jedlička, 2003).
- Narušení zrakového vnímání – objevují se menší i výraznější potíže projevující se i v kresbě. Kresba je pak typická jistými znaky. U těžkých forem poruchy, kdy dítě mluví málo nebo nemluví vůbec, je kresba často jediným vodítkem pro určení diagnózy (Škodová, Jedlička, 2003).
- Narušení sluchového vnímání projevující se neschopností rozlišit sluchem jednotlivé prvky řeči, narušeným vnímáním, zapamatováním a napodobením melodie a rytmu a také narušením v oblasti časového zpracování akustického signálu, ve zpracování akustické informace se objevují latence – prodlevy, zpoždění (Škodová, Jedlička, 2003).
- Narušení paměťových funkcí. Kvalita paměti může mít hodnotu pro diferenciální diagnostiku. Nízká úroveň paměti nasvědčuje deterioraci rozumových schopností na bázi organického poškození CNS (Škodová, Jedlička, 2003).
- Narušení orientace v čase a prostoru, dítě se špatně orientuje v prostoru i ve vlastním tělesném schématu, chybně vnímá časové vztahy, vztahy mezi rodinnými příslušníky (Škodová, Jedlička, 2003).
- Narušení motorických funkcí, potíže s jemnou motorikou rukou, poruchy motoriky mluvidel, deficity v prostorovém uspořádání pohybů, častý je opožděný vývoj hrubé motoriky, koordinační obtíže (Škodová, Jedlička, 2003).
- Častý je výskyt nevhodného typu laterality – nevyhraněná dominance, zkřížená lateralita nebo souhlasná levostranná preference ruky a oka (Škodová, Jedlička, 2003).
- Poruchy pozornosti a soustředění – projevy mohou být neklid a nesoustředěnost, ale také pasivita, nezájem (Kutálková, 2011).

- Záchvaty vzteku, nevysvětlitelný pláč jsou reakce na to, že dítěti nerozumíme, neumí nám sdělit, co potřebuje, kam chce jít (Kutálková, 2011).

3. 6 Intervence vývojové dysfázie

3. 6. 1 Diagnostika vývojové dysfázie

Podle DSM-5 se při diagnostikování NVR zjišťuje, jestli se jedná o přetrvávající těžkosti při osvojování si jazykových schopností v kterékoli modalitě (mluvená, psaná nebo znaková řeč) v důsledku deficitů v porozumění řeči nebo při vyjadřování. Těžkosti jsou projevány omezenou slovní zásobou, gramatickou stavbou vět, schopností souvisle se vyjadřovat nebo povídat si s druhými (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Diagnostiku zastřešuje oblast lékařská, psychologická a speciálněpedagogická. Mělo by se jednat o týmovou spolupráci. Na správné a včasné diagnostice je přímo závislá úspěšnost terapeutických postupů. Důležitá složka je diferenciální diagnostika. Pro širokou symptomatologii je právě vývojová dysfázie nejčastěji zaměňována za jiné poruchy řeči (Škodová, Jedlička, 2003).

Cílem diagnostiky je odpovídat na tyto základní otázky (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016):

1. Trpí dítě poruchou řeči?
2. Pokud ano, je známa její příčina nebo umíme určit její příčinu?
3. Jak velká je závažnost poruchy, v čem spočívá?
4. Jaké jsou silné a slabé stránky dítěte v komunikační schopnosti? Na co je třeba se zaměřit při rozvoji?
5. Jaké kroky a opatření by měly přijít na řadu? (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016)

Existuje více zdrojů informací, kde můžeme hledat odpovědi na položené otázky. Především jde o:

- vyšetření uskutečněn jinými odborníky – psycholog, foniatr, neurolog, dětský psychiatr, genetik)
- dotazníky pro rodiče, anamnestický rozhovor
- pozorování

- hodnocení spontánní řeči dítěte v konverzaci nebo v průběhu hry, nejlépe i s analýzou videonahrávky
- hodnocení jazykových schopností dítěte pomocí testů a zkoušek (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 6. 1. 1 Foniatrická diagnostika

Základem vyšetření je vyšetření všech složek řeči (percepce i exprese), vyšetření sluchu a ve spolupráci s dalšími obory nelékařské povahy vyšetření ostatních složek vývoje osobnosti. Lékař – foniatr působí jako koordinátor všech postupů diagnostiky (Škodová, Jedlička, 2003).

Pro vývojovou dysfázií je signifikantní skór nižší než 0,7. Test fonemického sluchu vykazuje nižší procento úspěšnosti, než je určeno příslušnou věkovou normou. Při vyšetření kmenových evokovaných sluchových potenciálů je nález stranově symetrický, někdy s lehce prodlouženými latencemi. U korových potenciálů se objevuje chybění primárního korového komplexu na slovní podnět, na tónový podnět je zachován (Škodová, Jedlička, 2003).

3. 6. 1. 2 Neurologická diagnostika

Neurologický nález může být zcela negativní, někdy se na EEG objevuje komplex vlna-hrot, ale bez zřetelných epileptických projevů. Výsledek výpočetní tomografie (CT) je většinou negativní. Uvedené nálezy náležejí difuznímu postižení CNS. Obecně lze říci, že tíže postižení řeči nemusí být v souladu s postižením neurologickým (Škodová, Jedlička, 2003).

3. 6. 1. 3 Logopedická a speciálněpedagogická diagnostika

Tato diagnostika je nápomocná lékařské diagnostice, pomáhá dotvářet celkový obraz schopností dítěte a zjišťovat míru opoždění jeho vývoje. Měl se ji provádět klinický logoped s kvalifikací. Zaměřuje se na tyto nejtypičtější deficity (Škodová, Jedlička, 2003): **Orientace v prostoru** – narušeno je postihování prostorových vztahů i pravo-levá orientace. Největší obtíže mají děti s dysfázií s vnímáním a chápáním časových vztahů. Orientační vyšetření můžeme provádět při individuální nebo při skupinové terapii (Škodová, Jedlička, 2003).

Lateralita – vyšetřuje se standardním testem – Testem laterality (Žlab, Matějček, 1972, 2000). Typ laterality je dán kvocientem DxQ, která se stanoví z počtu reakcí pravou rukou na dané pokyny. Testem orientačně zjišťujeme i laterality oka a ucha (Škodová, Jedlička, 2003).

Motorické funkce – při komplexním vyšetření pro stanovení diagnózy si musíme všimnout i celkového motorického projevu ve smyslu pohybové aktivity nebo pasivity, koordinace pohybu končetin, mimických projevů (Škodová, Jedlička, 2003).

Z hlediska klinického logopeda je důležité vyšetření motoriky mluvidel, ale i vyšetření celkové motoriky. Úroveň celkové motoriky významně koreluje s motorikou řečových orgánů. Při vyšetření motoriky je nutné vyloučit všechny úkoly, které vyžadují intelektuální výkon a také nároky v souvislosti s reakčním časem. Úlohy by měla být zaměřené na nejzákladnější schopnosti a dovednosti motoriky (Lechta, 1990, 1995 in Škodová, Jedlička, 2003).

V současné době je nejčastěji využíván Ozeretzského test (1931) v úpravě Göllnitzové (1973). Administrace testu je nenáročná, pomůcky potřebné k vyšetření lze snadno opatřit. Test zjišťuje úroveň koordinace horních a dolních končetin, zahrnuje i pravo-levou orientaci – úkoly jsou rozděleny podle věku i pohlaví. Jednotlivé položky testu slouží jako zdroj inspirace pro výběr cvičení v terapii (Škodová, Jedlička, 2003).

Děti s vývojovou dysfázií, DMO a mentální retardací mohou mít výrazné obtíže, naopak děti s opožděným vývojem řeči v důsledku poruchy sluchu většinou koordinační potíže nemají (Škodová, Jedlička, 2003).

U dětí s dysfázií jsou také časté poruchy motoriky mluvidel (nedostatečný nebo nepřesný bývá pohyb jazyka, rtů, tváří apod.). Často nedokáží napodobit ani jednoduché pohyby nebo grimasy. Porušena je koordinace pohybu mluvidel. Největší potíže činí střídání antagonistických pohybů. Jednotlivé pohyby jsou zřetelně izolované, nemají na sobě návaznost, postrádají plynulost. Téměř vždy se objevují potíže s elevací jazyka – dítě pak nedovede realizovat hlásky, k jejichž vyslovení je potřeba přesného cíleného pohybu. Po vykonání jednoho pohybu dítě obtížně přechází k pohybu druhému, ulpívá na předchozím pohybu. Nezvládne sešpulit rty a následně se usmát apod. V artikulaci se to projevuje tak, že dítě nedovede plynule opakovat sledy slabik ani přecházet z jedné hlásky na druhou. Vznikají tak nesprávné artikulační stereotypy, které se velmi těžce překonstruují v pohyby správné. Velkou chybou je zaměření logopedické péče pouze na formální stránku – na artikulaci (Škodová, Jedlička, 2003).

K vyšetření motoriky mluvidel se v běžné praxi klinické logopedie používá Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta (Böhme, 1972). Test zjišťuje, jak přesné jsou pohyby jednotlivých částí obličeje (podle věku pak i jednotlivých částí na jedné polovině obličeje – souhyb stejné části na druhé polovině je pak chybou). Test lze použít pro věk 4 – 16 let. Určuje stupeň motorického opoždění. Administrace testu je jednoduchá a nenáročná po stránce časové. Ústní instrukce, které jsou seřazené od nejjednodušších až po velmi náročné se nejdříve předvedou před zrcadlem a vyšetřovaná osoba má za úkol je napodobit. Hodnotí se výraznost a přesnost pohybu, ale i mimovolní souhyby. Vždy si potvrdíme, že vyšetřovaný instrukci rozumí (Škodová, Jedlička, 2003).

Nevýhodou obou testů je, že nejsou standardizovány na českou populaci.

Sluchové vnímání – dítě má poruchy akusticko-verbálních procesů (percepce a zpracování slovních podnětů, uchování v paměti a vybavování). Standardní diagnostické testy pro zjištění stavu sluchové percepce u předškolních dětí jsou založeny na prezentaci jednoduchých zvukových vzorců, kdy záměna hlásky znamená změnu ve významu slova (Sedláček, Novák a kol in Škodová, Jedlička, 2003). Testy je možné realizovat pouze na speciálně vybavených pracovištích (Škodová, Jedlička, 2003).

Sluchové rozlišování hlásek zvukově podobných a slov zvukově podobných, ale významově odlišných je možné vyšetřit standardizovaným testem Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol., 1995). Test nevyžaduje specifické podmínky a je jednoduše dostupný. Lze jej využít pro děti s vývojovými poruchami řeči, ale i u běžné dyslalie ke zhodnocení zralosti sluchového vnímání před zahájením úpravy artikulace. Neúspěch u dětí starších pěti let má diferenciálnědiagnostický význam (Škodová, 1994 in Škodová, Jedlička, 2003).

U dětí mladšího školního věku lze využít Zkoušku sluchové diference, kdy dítě má rozeznat dvě bezesmyslné slabiky a posoudit, jestli jsou nebo nejsou stejné (Wepman, Matějček, 1987). Ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1987) má dítě předřikávaná slova při stoupající obtížnosti rozložit na hlásky, a naopak z odděleně vyslovených hlásek poskládat celé slovo. Pokud jsou děti starší osmi let a po absolvování 1. třídy v testech sluchové analýzy a syntézy neúspěšné, má to diferenciálnědiagnostický význam (Škodová, Jedlička, 2003).

Zrakové vnímání – zjišťování stavu zrakové percepce je součástí mnoha testových metod, především kresebných, a neverbální zkoušek inteligence. Některé speciální testy jsou dělány klinickými psychology pro klinické logopedy. V klinické logopedii je dobře použitelný Vývojový test zrakového vnímání (Frostigová, 1972), který je zaměřen nejen na

hodnocení úrovně vizuální percepce, ale zahrnuje i senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost. Je použitelný u dětí od 4 do 8 let, u dětí s těžším postižením je použitelný i v pozdějším věku. Jeho jednotlivé položky mohou posloužit k nácviku a zlepšování percepce zraku. Test se skládá z pěti subtestů (Škodová, Jedlička, 2003).

Vizuomotorická koordinace – ke zvládnutí úkolu je potřeba dobré zrakové vnímání, zralá senzomotorická koordinace a jemná motorika. Dítě s dysfázií má v tomto subtestu výrazné potíže (Škodová, Jedlička, 2003).

Diferenciace figura – pozadí – zralost zrakové analýzy a syntézy je nezbytná pro úspěch v tomto subtestu, ale také pro pozdější výuku čtení a psaní. Pokud dítě s vývojovou dysfázií nerozliší figuru od pozadí, nedovede k rozvoji řeči využít např. dějový obrázek, neorientuje se v obrázkové knížce, nedokáže obkreslit obrázek. Později se potýká s problémem při osvojování si čtení a psaní. Nácvik rozlišování figura – pozadí má v terapii vývojové dysfázie základní úlohu – zpočátku je nezbytné předkládat obrázky s výraznou figurou a minimálním pozadím, později se pak akceptovaná figura sama stává pozadím pro další figuru. Dítě se tak postupně naučí rozlišovat jednotlivé prvky ve tvarově složitějších a barevnějších obrázcích (Škodová, Jedlička, 2003).

Konstantnost tvaru – schopnost rozlišovat určitý podnět, přestože jej dítě vidí v různých souvislostech, je součástí školní zralosti. Dítěti s vývojovou dysfázií dělá potíže rozlišování tvarů a barev. Nácvik zapamatování si tvaru a jeho použití v jiné souvislosti je zdoluhavé. Později se objevují značné potíže v osvojování si i realizaci tvarů a velikostí písmen při psaní. Dítě s dysfázií také dlouhou dobu nedovede rozeznat a pojmenovat barvy. Při kreslení si vybírá často nenápadné barvy (modrá, šedá, hnědá). Nedokáže napodobit hotový vzor, nezvládne užít nacvičené prvky, např. v dějovém obrázku. Při nácviku je vždy třeba opakovaně předvést pracovní postup tak, aby jej dítě mohlo napodobovat současně (Škodová, Jedlička, 2003).

Poloha v prostoru – dítě má za úkol poznat běžný obrázek (např. míč, květina), i když je obrázek převrácený nebo otočený. Některé děti kreslí „vzhůru nohama“, ale obrázek nebo stavebnice, které jsou takto otočené, nepoznají a nezvládnou je správně umístit. V terapii se začíná rozlišováním trojrozměrných předmětů (tvary částí stavebnice), pak předmětů dvojrozměrných (základní geometrické tvary), (Škodová, Jedlička, 2003).

Prostorové vztahy – přesné vnímání polohy v prostoru je závislé na zrání a dává nám výpověď o stavu CNS. Omezení není pouze ve vnímání grafického zobrazení, dítě s dysfázií je často dezorientován ve volném prostoru, např. při pohybové hře. Ztrácí nebo zaměňuje směr, dítě není schopné vyhnout se včas překážce, nepamatuje si cestu domů,

apod. Děti s vývojovou dysfázií nezvládají hry typu „slalom“, nedovedou využít rytmus kroků, neorientují se přesně při pohybu mezi jednotlivými metami, které vynechávají, nebo opačně několikrát obcházejí, zaměňují pohyb vpřed – vzad. Prostorové vztahy se nejlépe nacvičují při skupinové terapii s využitím většího prostoru. Dítě se učí vnímat pohyb druhého, vyhledat cíl, vyhnout se překážkám (Škodová, Jedlička, 2003).

Řeč – percepce i exprese – úroveň jazykových schopností je výrazně horší, než by se očekávalo při daných neverbálních intelektových schopnostech. Porucha řeči má systémový charakter a v různé míře zasahuje ve všech jazykových rovinách percepční i expresivní oblast řeči (Mikulajová, Rafajdusová in Škodová, Jedlička, 2003). K vyšetření je používáno standardních a nestandardních metod (Škodová, Jedlička, 2003).

Grafomotorika – grafomotorické schopnosti jsou základ pro rozvoj i osvojení si kreslení a později psaní. Děti s vývojovou dysfázií většinou drží nesprávně tužku (celou dlaní, jako pinzetu, špetku apod.). Neschopnost postavit prsty do funkční opozice nedovoluje ovládnutí tužky (Mikulajová, 1995 in Škodová, Jedlička, 2003). Poruchy vizuomotorické koordinace jsou typickým znakem vývojové dysfázie (Škodová, Jedlička, 2003).

Kresba může sloužit jako orientační odhad vývoje rozumových schopností. Selhání v kresbě ukazuje na poruchy v oblasti zrakového vnímání, poruchy senzomotorické koordinace, poruchy jemné motoriky a poruchy v integraci těchto funkcí. Kresba ukáže úroveň vizuální paměti a představivosti. V kresbě se odrážejí osobnostní charakteristiky, které je možné při rehabilitaci využít nebo pak nežádoucí charakteristiky potlačit (Vágnerová, 1997 in Škodová, Jedlička, 2003).

Kresba dětí s vývojovou dysfázií je typická a nápadná – téměř v každé kresbě vidíme deformaci tvarů, nesprávně zobrazené přímky, úhly i křivky, napojování čar je nepřesné, čáry jsou slabé, roztřesené, nedotažené nebo přetažené. Obrázky mají špatné proporce, často se objevují rotace obrázku vzhledem k základní rovině. Nápadné bývá i rozložení částí obrázků na ploše papíru – děti kreslí části těsně vedle sebe nebo přes sebe, přičemž velká část papíru zůstává nevyužitá. Značně horší bývá výsledek při kresbě na větší plochu, např. na tabuli. Obrázek je nerozeznatelný (Škodová, Jedlička, 2003).

Kresba u dítěte s narušenou komunikační schopností je důležitým diagnostickým vodítkem. Proto by kresba měla být součástí základního vyšetření. U dětí s vývojovou dysfázií kresba představuje jeden ze základních prvků diagnostiky a terapie. Technická úroveň kresby je základ pro nácvik psaní. Pokroky nebo stagnaci grafomotorických dovedností by si měl orientačně zjišťovat při každém sezení klinický logoped (Škodová, Jedlička, 2003).

Čtení, psaní, počítání – nástup těchto dovedností je téměř vždy opožděný. Úroveň rozvoje symbolických funkcí vyšetřuje klinický logoped postupy standardizovanými i nestandardizovanými (Matějček, 1987 in Škodová, Jedlička, 2003).

Paměť, aktivita a koncentrace pozornosti – Viditelná je porucha krátkodobé paměti, děti nejsou schopny si zapamatovat základní instrukce, nedovedou je použít v analogickém úkolu. Opakování delších slov nezvládají – slova komolí, přesmykují slabiky nebo omezují jejich počet na počáteční či koncové slabiky nebo části slova. Nedodrží slovosled ani počet slov, nezvládnou jednoduchou říkanku, nedokáží napodobit stále se opakující rytmickou řadu. Nakreslit jednoduchý obrázek podle hotového vzoru, užít nacvičený grafický prvek v jiné souvislosti, zapamatovat si stále opakující pohyb činí obtíže. Nejsou schopni si zapamatovat pořadí činností, které jsou nutné k určitému výkonu a nedovedou je použít při podobné činnosti (Škodová, Jedlička, 2003).

Vyšetření je zaměřeno na zjišťování celkové úrovně pozornosti a jejich individuálních charakteristik, odolnosti vůči rušivým vlivům. Pozornost věnujeme schopnosti adaptace na nové podněty, vytrvalosti a výkyvů v koncentraci pozornosti. Poruchy v oblasti koncentrace pozornosti jsou vzhledem k příčinám onemocnění typickým znakem.

Poruchy paměti a pozornosti jsou úzce spjaty. Diferenciálnědiagnostickou hodnotu může mít kvalita paměti – nízká úroveň paměti může nasvědčovat pro deterioraci rozumových schopností na bázi organického poškození CNS, ale může být také projevem neurotického napětí a vysoké míry úzkosti, kdy si dítě nedokáže vstřípit ani vybavit podněty, které je potřeba (Vágnerová, 1997 in Škodová, Jedlička, 2003).

Dnešní moderní klinická logopedie by si měla uložit jako hlavní úkol vypracování standardních speciálněpedagogických diagnostických testů (zaměřeny na NKS), které by umožňovaly porovnávání dosažených výsledků v jednotlivých obdobích vývoje komunikačních schopností i stanovení stupně narušení komunikační schopnosti. Na jejich základě by pak klinický logoped mohl snadněji stanovit plán pro terapii a ověřovat správnost zvolených postupů terapie (Škodová, Jedlička, 2003).

3. 6. 1. 4 Psychologická diagnostika

V případě psychologického nálezu u dítěte s vývojovou dysfázií můžeme počítat s difuzním postižením CNS. Je možné prokázat známky organicity. Vývoj probíhá nerovnoměrně, je porušeno hospodaření s energií, spíše v negativní prospěch. Porucha

intelektu není součástí obrazu vývojové dysfázie, pokud je však přítomna, jde o přidruženou poruchu a hovoříme o kombinovaném postižení. Intelekt může vykazovat známky nadprůměru i u velmi těžkých forem dysfázie, kdy je výrazně redukována slovní zásoba a srozumitelnost řeči je nepostižena. Pokud dojde k opožděnému zahájení terapie řeči, může dojít k sekundárnímu poklesu intelektu pro nedostatek informací (Škodová, Jedlička, 2003).

Difuzní postižení má projevy specifického rozptylu výkonů, které se vztahují k jednotlivým intelektovým složkám – paměť, koncentrace pozornosti, poruchy využívání energie apod. (Škodová, Jedlička, 2003).

Kresba a zkouška obkreslování je součástí psychologického vyšetření. Kresba lidské postavy je řazena na začátek vyšetřování, slouží i jako ulehčení pro navázání kontaktu s dítětem. Postava v kresbě má velmi nízkou úroveň, obsahově je chudá. Postava většinou nemá detaily obličeje nebo je dítě nakreslí s rotací do svislé roviny. Postava je někdy bez těla či oblečení, působí neživě, schematicky až morbidně (Mikulajová, Rafajdusová, 1993 in Škodová, Jedlička, 2003).

Zkouška obkreslování, její výkon svědčí o úrovni motoriky a zrakové percepce obecně, speciálně zjistí souhru zrakového vnímání a jemné motoriky ruky. Obkreslování u menších dětí ukáže i inteligenci dítěte. Vyšetření probíhá rychle, děti obvykle zvládají jen některé ze základních geometrických tvarů. Z hlediska diagnostiky je důležité, že velmi špatné výsledky v této zkoušce mají téměř všechny děti s vývojovou dysfázií (děti s intelektem nadprůměrným i podprůměrným), (Škodová, Jedlička, 2003).

Součástí vyšetření každého dítěte, u kterého je podezření na vývojovou poruchu řeči by mělo být i neuropsychologické vyšetření. Vyšetření provádí pouze zkušený odborník – klinický psycholog (Škodová, Jedlička, 2003).

Neuropsychologické vyšetření má zaměření na jednotlivé specifické schopnosti spolupodílející se na fungování poznávacích i řečových procesů. Některé části testových baterií jsou použitelné nezávisle na ostatních (Škodová, Jedlička, 2003).

3. 6. 1. 5 Diferenciální diagnostika

Vývojovou dysfázií je nutné diagnostikovat celkově, tzn. všechny její projevy. Opoždění jednotlivých osobnostních složek (vývoj řeči, vývoj percepce zraku a sluchu, jemné motoriky, vývoj koordinace pohybů a grafomotoriky) není rovnoměrný (Škodová, Jedlička, 2003).

Vývojovou dysfázií lze zaměnit za:

Vývojovou dysartrii – mohou se objevovat podobné příznaky v řeči, ty ale vyplývají z odlišné podstaty neurologického postižení (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Vadu nebo poruchu sluchu – opožděný vývoj řeči při sluchové vadě by měl být doložen řádným vyšetřením sluchu – na rozdíl od vývojové dysfázie nebývá mimo vývoje řeči výrazně opožděn vývoj dalších osobnostních složek (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Opožděný vývoj řeči prostý – na rozdíl od vývojové dysfázie není mimo vývoje řeči opožděn vývoj dalších osobnostních složek (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Opožděný vývoj řeči při mentálním postižení – opožděn je celý vývoj osobnosti, ale na rozdíl od vývojové dysfázie je opoždění rovnoměrné a je ve všech složkách (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Těžkou dyslálií – nejčastější záměna, především laickou veřejností (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

V případě, že v důsledku adekvátní a včasné rehabilitace u předškolního dítěte např. test fonemického sluchu, vychází v normě a dítě má přesto potíže v expresi, je k další volbě příslušných rehabilitačních metod nutné podrobnější vyšetření jazykových struktur. Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T), (Grimm, Schöller, 1991) v úpravě Mikulajové (1997) je testová baterie standardního charakteru pro děti od pěti do devíti let, která umožňuje rozlišení řečově-lingvistický a řečově-pragmatický aspekt. Třináct subtestů je zaměřeno na větnou a morfologickou strukturu, větný, slovní a pragmatický význam. Test neslouží jako test inteligence – není takového zaměření a nedagnostikuje foneticko-fonologickou jazykovou rovinu. Nenahrazuje ani analýzu spontánní řečové produkce, nezjišťuje míru patologických procesů, zaměřuje se ale na dosažený stupeň adekvátního vývoje řeči. Významným přínosem k volbě adekvátní terapie je např. u dětí s koktavostí v mladším školním věku nebo dětí s NKS v důsledku velofaryngeální insuficience, kdy klasická léčba není úspěšná. Test často odhalí jako příčinu vzniku koktavosti nebo malých pokroků v terapii nebo úpravě artikulace právě nižší stupeň vývoje řeči, než by korespondovalo věku, případně lehčí formu včas nerozpoznané vývojové dysfázie. Nevýhodou testu je chybějící norma pro českou dětskou populaci (Škodová, Jedlička, 2003).

3. 6. 2 Organizace logopedická péče

V ČR je logopedická péče poskytována třemi rezorty: školství, zdravotnictví a práce a sociálních věcí. Ve školství je zajišťována na základě Metodického doporučení k poskytování logopedické péče ve školství. Toto doporučení přesně vymezuje, kdo je logoped, kdo logopedický asistent a jaké má kdo pravomoci vzhledem ke svému dosaženému vzdělání (Vrbová, 2012).

NKS se vyskytuje u velkého počtu dětí. Podle Lechty nastupuje do 1. ročníku ZŠ 40% dětí s narušenou komunikační schopností (převážně s dyslálií). Paradoxem je, že každé postižení se projeví na komunikaci dítěte, ale současně komunikaci využíváme jako jeden z nejdůležitějších faktorů kompenzujících důsledky postižení (Lechta, 2010 in Vrbová, 2012).

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností může probíhat na ZŠ logopedické, kde jsou často zřizovány internáty pro žáky, kteří nemohou denně dojíždět. Obsah výuky je na základních školách logopedických shodný s obsahem výuky na běžné ZŠ, navíc jsou zařazeny hodiny individuální logopedické péče. Ve třídách je nižší počet žáků, třídní učitel je zpravidla speciální pedagog – logoped. Logopedie prolíná celým vyučováním, v případě, že je dítě umístěno na internátě, pokračuje v rozvoji komunikačních schopností a cílené logopedické péči na základě instrukcí třídního učitele i v odpoledních hodinách pod vedením skupinového vychovatele (Vrbová, 2012).

Vzhledem k tomu, že logopedických škol je jen několik v ČR, spousta rodičů si nepřeje mít své dítě na internátě, proto je stále rozšířenější integrace žáků s NKS do ZŠ. Pokud se u dítěte projeví těžší forma narušené komunikační schopnosti, může být doporučeno vzdělávání (na podkladě SPC) v režimu individuální integrace ve spádové ZŠ. Škola zajistí edukaci dítěte podle individuálního vzdělávacího programu. Pokud je na základní škole více žáků s vadou řeči, může ředitel zřídit speciální třídu, kde je snížený počet žáků a pracuje zde speciální pedagog – logoped. Aby měla integrace smysl, je potřebná úzká spolupráce se speciálním pedagogem – logopedem, buď v základní škole, nebo ve speciálně pedagogickém centru (Vrbová, 2012).

3. 6. 2. 1 Individuální logopedická terapie

Počátek ILP je předurčen věkem a stupněm vývoje řeči daného dítěte. Při individuální logopedické terapii je využíváno všech známých speciálněpedagogických a

metodických zásad. Plně se uplatňuje především zásada individuálního přístupu, protože děti s vývojovou dysfázií se značně liší ve všech schopnostech a možnostech. Většina dětí má horší koncentraci pozornosti, proto je potřeba individuální péče, klid k práci a maximální soustředění dítěte v pracovně. Nedílnou součástí rehabilitace je osobnost klinického logopeda. Jeho osobní a odborné kvality úzce souvisí se získáním důvěry dítěte i rodičů (Škodová, Jedlička, 2003).

Logopedická terapie NVR je proces vyžadující spoustu času (měsíce až roky) a intenzivní promyšlenou práci. Úspěch do velké míry závisí na tom, zda se rodič stane aktivním účastníkem tohoto procesu, tzn., že pochopí závažnost poruchy a její možné následky, osvojí si jisté zásady a metody komunikace s dítětem a vezme na sebe část zodpovědnosti za nápravu (pod vedením odborníka), (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

Klinický logoped se při ILP u nejmenších dětí zaměřuje na rozvíjení nejjednodušších elementů řeči a dovedností psychomotoriky. Pro rodinu vytváří podmínky, které vedou k vytvoření stimulačního rodinného prostředí a k prezentaci správných mluvních vzorů (Škodová, Jedlička, 2003).

Každému dítěti je vytvořen individuální terapeutický plán a v jednotlivých sezeních pak logoped:

- *procvičuje rozumění řeči*
- *procvičuje motoriku*
- *nacvičuje nové prvky řeči*
- *půjčuje a zajišťuje pomůcky k domácí práci dítěte s matkou*
- *rozvíjí a cvičí sluchovou percepci*
- *rozvíjí a cvičí zrakovou percepci*
- *rozvíjí a nacvičuje základní grafomotorické dovednosti*
- *využívá nejrůznějších technik a dostupných technických pomůcek, zejména audiovizuálních (podle technického vybavení pracoviště)*
- *používá podle možnosti speciální počítačové programy*
- *pořizuje ve spolupráci s dalšími členy týmu zvukové záznamy, případně videozáznamy (k jejich prezentaci je nutný souhlas rodičů)*
- *podílí se s lékařem a psychologem na vedení kompletní dokumentace*
- *před nástupem dítěte do školy se podílí na celkovém zhodnocení průběžných výsledků rehabilitace a navržení školního zařazení*

- *informuje rodiče o typech speciálních škol, pomáhá zprostředkovat kontakt rodiny se školou nebo SPC, bude-li dítě integrováno v běžné ZŠ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 130).*

Děti, které mají minimální slovní produkci, se začíná vždy nácvikem rozumění řeči s nenásilnou podporou mluvního apetitu dítěte (Škodová, Jedlička, 2003).

Rozumění (percepce) je nacvičováno pomocí stereotypů, které jsou vždy doprovázeny stejnými slovy, popřípadě stejnými pohyby. Spojí se tak mluvní zvuk s osobou, předmětem, obrázkem a pohybem (Škodová, Jedlička, 2003).

Vlastní mluvní projev (expres) je skoro pokaždé dlouhodobou záležitostí. Metodické prvky edukace řeči zařazuje klinický logoped v kontextu celkové terapie podle stávajícího stupně vývoje řeči dítěte (Škodová, Jedlička, 2003).

Důležitým bodem výuky řeči je nácvik syntaxe. U dětí s vývojovou dysfázií je syntax téměř vždy porušena. Dítě vyměňuje podmět za předmět (např. Kuba má kolo zamění za Kolo má Kubu). Narušená syntax tak výrazně změní význam sdělení (Novák, 1997 in Škodová, Jedlička, 2003).

Fonomimicko-grafickou metodu v originální podobě, k rozvíjení řeči a postupnému nácviku výslovnosti vypracoval Neveklovský. Metoda sloužila zejména v oblasti speciální školství (původně byla určena pro žáky speciální školy pro nemluvící). Při výuce výslovnosti, rozvoji schopnosti mluvit, číst a počítat autor používal metodu kontroly obrázkem. Metoda je založena na principu skládání kartiček s jednotlivými dílčími úkoly (slova ke skládání vět, číslice ke skládání početního úkonu). Po vypracování dítě kartičky otočí, a pokud pracovalo správně, objeví se na rubu kartičky obrázek. Není-li obrázek správně sestaven, pracovní postupu byl chybný. Dítě si tak zvyká na bezprostřední hodnocení svého výkonu a učí se sebekontroli nenásilnou formou (Škodová, Jedlička, 2003).

Moderní terapie NVR je teoreticky zakotvena v sociopragmatickém přístupu, podle kterého jsou vrozené pouze neurofyziologické předpoklady pro vývoj řeči, ne samotné jazykové schopnosti, zdroje vývoje řeči jsou ve vztazích dítěte a dospělých. Obsah a metody stimulace jsou rozhodujícím činitelem učení, které by mělo jít, podle Vygotského (2004), krok před spontánním vývojem, v tzv. **zóně nejbližšího vývoje**: co dítě ještě nedokáže samo, to může zvládnout s pomocí dospělého. Charakteristickým znakem takovéto terapie v porovnání s tradiční „logopedickou léčbou“ je, že:

- Je méně direktivní a probíhá v přirozeném kontextu hry a běžných aktivit, do kterých logoped zakomponuje aktivity, které jsou žádoucí a komunikační a začlení také formy a obsahy, které chce rozvíjet.
- Důraz je kladen na to, aby dítě komunikovalo aktivně a aby byla komunikace smyslná (Mikulajová in Kerekrétiová, 2016).

3. 6. 2. 2 Skupinová logopedická terapie

Skupinová logopedická terapie dětí s vývojovou dysfázií je uplatňována v denních stacionářích, které jsou zřizovány resortem zdravotnictví, na lůžkových odděleních foniatrických, neurologických a psychiatrických pracovišť, v léčebnách pro děti s vícečetným postižením, v resortu školství ve speciálních mateřských a základních školách. Vždy by se mělo jednat o malou skupinku dětí (maximálně 6). Klinický logoped kromě ILP a vedení speciálních skupinových rehabilitačních programů na výše uvedených pracovištích vede zaměstnání dětí na dětských pokojích metodickou formou, řídí výchovnou práci sester, vybírá a aplikuje didaktické hry sloužící k rozvoji slovní zásoby, zrakového a sluchového vnímání, k rozvíjení motoriky a grafomotoriky a dohlíží na jejich správné využití. Klinický logoped dále dohlíží na dodržování a využívání všech speciálněpedagogických metod a zásad při hrách dětí i komunikaci s ostatními dětmi a pracovníky pracujícími v zařízení (Škodová, Jedlička, 2003).

Cíl skupinových pohybových programů je rozvoj jemné i hrubé motoriky, nácvik a upevnění nejrůznějších dovedností a stereotypů pohybu, zlepšení koordinace a harmonie pohybu. Při skupinové terapii ji dítě bez násilí nuceno vyjadřovat se i verbálně – požádat o něco, domlouvat se s ostatními členy apod. Na pohybové činnosti navazuje kresba a zobrazení prostoru (Kaprál, 1990, Škodová, Lisalová, 2001 in Škodová, Jedlička 2003).

Rušná činnost převažuje v úvodní části programu. Význam rušné části spočívá v zahřátí organismu, odreagování a v celkovém uvolnění. Po této části následuje krátká relaxace, která umožňuje fyzické i psychické uvolnění. Přirozeně je relaxace spojována i s dechovým cvičením. Pro děti s charakteristickým motorickým neklidem, dráždivostí a zbrklými reakcemi představují relaxace stěžejní součástí cvičení (Škodová, Jedlička, 2003).

Hlavní část programu zahrnuje aktivity pohybové a činnosti se záměrem na cvičení hrubé a jemné motoriky, koordinace pohybu, prostorovou orientaci. Součástí, která má také svůj význam, je celkové rozvíjení percepce zraku, sluchu a hmatu. Rozvíjeny jsou také sociální dovednosti – umět spolupracovat, navázat kontakt, zvládat konkurenci či

konflikt, ovládat nadměrnou aktivitu či povzbuzení při pasivitě. V závěrečné části se věnují kresbě a zobrazení v prostoru (Škodová, Jedlička, 2003).

Výhody skupinové terapie jsou:

- ostatní děti stimulují k aktivitě
- nápodoba druhého dítěte je pro dítě lepší než nápodoba dospělého
- slovní zásoba je rozšiřována a zlepšuje se gramatická struktura řeči (zejména, pokud jsou ve skupině děti s jiným typem postižení komunikace)
- zlepšuje se mluvní apetit dítěte
- zlepšuje se grafický projev
- zlepšuje se hrubá i jemná motorika a pohybová schopnost celkově
- zlepšuje se prostorová orientace
- zlepšuje se sluchová a zraková percepce, zpracování a užívání těchto informací
- zlepšuje se cit pro rytmus, rytmizace řeči i všech faktorů modality
- zlepšuje se srozumitelnost mluvního projevu
- zlepšuje se a urychluje se sociální adaptace dítěte (Škodová, Jedlička, 2003)

Poprvé v životě se dítě učí soutěžit, vyhrávat i prohrávat a tuto situaci zvládat emočně, učí se obstat v konkurenci. Dítě se v malém kolektivu nenásilně připravuje na zahájení školní docházky (Škodová, Jedlička, 2003).

Skupinová terapie nese výhody i pro pracovní tým:

- dítě je poznáváno i v jiných situacích
- je možné ovlivnit pasivitu nebo aktivitu dítěte
- poznatky získané ve skupinové terapii je možné využít v ILP a naopak – lepší možnost pro motivaci a vedení dítěte i rodiny
- logoped je obohacen při interakci s dalšími kolegy při činnosti ve skupině (Škodová, Jedlička, 2003)

3. 6. 3 Prevence

Schopnost využívat řeč efektivně v komunikaci s lidmi předpokládá aktivní postoj dítěte k dané situaci a k lidem. Pro většinu dětí s dysfázií je typická určitá komunikační pasivita (oproti časté výrazné tělesné aktivitě). Děti samy nenavazují hovor, čekají, až jim někdo položí otázku. Zůstávají tak v roli naslouchajícího. Nedovedou si samy získat informace, které potřebují. V předškolním věku, po nástupu do kolektivního zařízení,

komunikují slovníkem s omezenou slovní zásobou (vlastním slovníkem) nebo neverbálně. V mladším věku bývá nonverbální komunikace pro dítě s těžším postižením vývoje řeči mnohdy jedinou možností, jak se s okolím dorozumět. Děti s vývojovou dysfázií se i ve starším věku po dlouhou dobu spoléhají na rodiče a sourozence. Projevy verbální i neverbální komunikace nasvědčují tomu, že dítě si postupně uvědomuje své komunikační bariéry a velmi často získává komunikační zábrany, které se nevhodnými reakcemi okolí ještě zvětšují (Škodová, Jedlička, 2003).

Vy vývoji řeči má klíčový význam komunikace matky s dítětem. Spousta dětí s dysfázií je vedeno od narození jako rizikové, u jiných se potíže objevují později. Většinou si odlišnost vývoje dítěte jako první uvědomí matka a tato skutečnost ovlivní její vztah k dítěti téměř pokaždé. Za příznivých okolností může intuitivní rodinná výchova působit jako ochrana ulehčující postupné vyrovnávání poruch a deficitů. Selhání nebo potlačení intuitivní výchovy v rodině výrazně narušuje ranou komunikaci. U rizikových dětí pak místo kompenzačního zlepšování nastává zhoršování poruch a deficitů (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Klinická praxe ukazuje, že i minimální negativní zkušenosti dětí v raném stadiu osvojování si jazyka mohou výrazně zpomalit vývoj řeči (Škodová, Jedlička, 2003).

Funkčním poruchám řeči lze předcházet s úspěchem, prevencí je možné ovlivnit nebo zmírnit i následky některých organických vad (Škodová, Jedlička, 2003).

II PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4 Pedagogický výzkum

Definovat výzkum je obtížné, jelikož má mnoho tváří a stránek. Jedná se o systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomosti lidstva. Výzkum slouží pro potvrzení či vyvrácení dosavadních poznatků, nebo se získávají nové poznatky. Výzkum je především způsob myšlení. Problémy, které se jim řeší, jsou vážné, hluboké či rozsáhlé, takže je není možné řešit rychle. Aby byl problém vyřešen, často vyžaduje soustředěnou nebo opakovanou činnost. Jedná se o činnost systematickou (Gavora, 2000).

Výzkum snižuje lidskou nevědomost. Vyčleňuje nesprávné, neúplné či nedokonalé poznání jevů. Odhaluje skryté stránky, které mohou být více či méně viditelné. O výzkumu můžeme hovořit jako o procesu „zmoudření lidí“ (Gavora, 2000).

I když pojednáváme o výzkumu jako o způsobu myšlení, v empirickém výzkumu jde především o práci s fakty. Fakta jsou zaznamenávána, zpracovávána a interpretována. Díky interpretaci získáváme nový pohled na již existující poznatky o daném pedagogickém jevu. (Gavora, 2000).

Výzkum se nikdy netýká jednoho člověka. Jeden člověk může být aktérem výzkumu, ale poznání, které odhalí, poskytne i dalším osobám – kolegům, spolupracovníkům, širšímu publiku. Zveřejňování výsledků výzkumu slouží jako projev poděkování a vděčnosti kolegům, ale je i způsob kontroly. Toto nám slouží k tomu, aby měl výzkum profesionální úroveň (Gavora, 2000).

Pedagogickému výzkumu se věnuje široké spektrum lidí – profesionální výzkumníci, studenti nebo učitelé z praxe. Intenzita činnosti může být různá, ale podstata práce je stejná, směřuje k řešení pedagogických problémů a k rozšiřování poznatků o pedagogických jevech (Gavora, 2000).

Výzkum může být iniciativou institucí nebo může vzniknout na základě osobních motivů, např. zájem pedagoga, který si chce zvýšit kvalifikaci, získání akademického titulu apod. Empirický výzkum může být podkladem pro diplomové, rigorózní či doktorské práce. Výzkum však není pouze odbornou záležitostí nebo zaměstnáním, ale je to i osobní, vnitřní věc. Některým lidem výzkum poskytuje upokojení, potěšení a nové zážitky. Pro někoho je výzkum hra (Gavora, 2000).

Výzkum se skládá z několika etap, které následují po sobě, časově se překrývají a z toho důvodu také připisují výzkumu promyšlenou organizaci a plánování. Výzkum zabere určitý čas, který je potřeba si naplánovat (Gavora, 2000).

Etapy výzkumu dle Gavory jsou tyto:

Stanovení výzkumného problému – slouží pro zahájení výzkumu. Výzkumník formuluje, co chce zkoumat. Je to základ, od kterého se odvíjejí další kroky ve výzkumu. Výzkumník si stanoví, kdo chce zkoumat, kdy a v jakých situacích ho chce zkoumat.

Informační příprava výzkumu - informační zdroje jakou jsou knihy, články, výzkumné zprávy, dizertace, konzultace se zkušenějšími odborníky, účast na diskuzích a seminářích mu pomohou zbavit se nejistoty a dají mu pevnou ruku při výzkumu.

Příprava výzkumných metod – výzkumník musí zvážit, jak bude na výzkumnou otázku odpovídat, musí zvolit vhodnou výzkumnou metodu. Využije pak výzkumný nástroj, který může být již hotový nebo si zkonstruuje svůj vlastní výzkumný nástroj. Fáze je nazývána předvýzkum.

Sběr a zpracování údajů – jedná se o konkrétní použití výzkumného nástroje v hlavním výzkumu. S údaji se pracuje – registrují se, zapisují, nahrávají apod. a potom se zpracují do tabulek a grafů.

Interpretace údajů – sesbíraným údajům je potřeba dodat vysvětlivky, dát je do vztahu s dosavadním poznáním a uvést jejich využití v praxi.

Psaní výzkumné zprávy – zakončení výzkumu probíhá písemným informováním v podobě výzkumné zprávy, dizertace, kvalifikační práce, studie či článku. Struktura těchto informovaných písemností je dána zadavatelem nebo vydavatelem. Popisují výzkum od začátku do konce (Gavora, 2000).

5 Vlastní výzkumné šetření

Praktická část mé diplomové práce je zaměřena na porovnání úrovně čtení u dětí s vývojovou dysfázií. Výzkumné šetření bylo prováděno u dětí s vývojovou dysfázií navštěvující 2. stupeň základní školy. Hlavním cílem bylo porovnat úroveň čtení, především schopnost čtení s porozuměním, u dětí, které byly vyučovány metodou analyticko-syntetickou a metodou splývavého čtení.

Prvním krokem mého výzkumného šetření bylo vyhledat děti s vývojovou dysfázií a oslovit ředitele škol, zda bych mohla na jejich základních školách šetření provést. Dále jsem vypracovala souhlas pro rodiče, zda můžu s jejich dítětem výzkumné šetření provést. Souhlas byl předán rodičům a po schválení jsem navštívila Základní školu v Jablunkově a také základní školy ve Frýdku – Místku. Než jsem školy navštívila, vyhledala jsem potřebný materiál k šetření – text, který je zaměřen na čtení s porozuměním (STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 9788090537026).

Návštěva ve škole začala přivítáním a poté seznámením s žáky. Dále jsem žákům vysvětlila, jak bude výzkum probíhat a z jakého důvodu se obracím na ně. Jednotlivé žáky jsem si nahrála na audionahrávku při čtení úvodního textu, dále měli dostatečný čas na vypracování otázek k úvodnímu textu. Během šetření jsem se zaměřila také na plynulost čtení a chybovost při čtení. Posledním krokem bylo vyhodnocení a zpracování do diplomové práce.

5. 1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, která výuková metoda čtení je efektivnější u žáků s vývojovou dysfázií. Realizace byla zaměřena na čtení s porozuměním.

Dílní cíle diplomové práce:

- zjistit, na jaké úrovni jsou čtenářské dovednosti žáků druhého stupně základní školy (žáci s vývojovou dysfázií) – tzn., jak rychle jsou schopni přečíst daný text a s jakou chybovostí text přečtou
- zjistit, s jakou úspěšností řeší respondenti otázky po přečteném textu

- zjistit, jak jsou žáci schopni pracovat s textem a příloženými tabulkami
- porovnat, jaký je čtený projev žáků s vývojovou dysfázií
- zjistit, jak účinné jsou metody výuky čtení u jednotlivých typů otázek
- zjistit, zda je metodika Splývavého čtení® účinnější a efektivnější než metodika výuky čtení Analyticko-syntetické
- porovnat, která z výše uvedených metod vyjde v celkovém hodnocení jako metoda úspěšnější (celkový počet bodů za všechny testy a průměr na žáka)

5. 2 Metody šetření

Diplomová práce je zaměřena na výzkum kvalitativní, nikoliv kvantitativní. Mezi hlavní výzkumné metody mé diplomové práce patří kazuistika jednotlivých respondentů a didaktický test s úlohami pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Další metody, které se využívají také v diagnostice, a které jsem využila, bylo pozorování, rozhovor a studium dokumentů.

5. 2. 1 Kazuistika

Kazuistika nebo také případová studie je přístup, který byl původně využíván v oborech právnických a medicínských, později pronikl také do psychologie a pedagogiky. Velmi často je jako diagnostická metoda využívána učiteli, ale také sociálními pracovníky či psychology. V současné době je řazena mezi kvalitativní výzkumné metody (Musilová, 2015).

Úkolem kazuistiky je zkoumat jedince v průběhu jeho vývoje a zachytit co nejvíce proměnných s cílem hlubokého poznání jednoho případu. Jedná se o systematické a komplexní zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování, anamnestických rozhovorů, studia dokumentů či výtvorů, sledování výkonu a úspěšnosti. Zkoumání nám umožní poznání chování, vývoje a rozvoje osobnosti. Získané poznatky jsou jedinečné, není možné je zobecnit (Musilová, 2015).

Typy případových studií jsou:

Osobní – zaměřuje se na zkoumání jedné osoby z určitého aspektu: času, události, chování a plnění povinností a úkolů.

Sociální – zaměřuje se na zkoumání osoby v rámci jejich sociálních vztahů: osoba v rámci rodinných vztahů, v rámci vrstevnické skupiny a v rámci pracovní skupiny.

Případová studie událostí a situací – zaměřuje se na detailní zkoumání určité události, chování jedinců, jejich role, interakce a komunikace.

Při vypracování případové studie je vhodné dodržet následující postup:

- pozorování chování jedince
- rozhovor s výchovným poradcem, žákem, rodiči
- posouzení aktuálního stavu jedince, kde řadíme popis školního chování a popis vývoje jedince do současnosti
- analýza získaných údajů
- plánování strategie edukace
- zkoumání výsledků postupů a působení, ověření správnosti kroků (Musilová, 2015)

5. 2. 2 Didaktický test

Pojem test je možné definovat jako „zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselné vyjadřování“ (Michalička, 1969 in Chráska, 2007). Test není jakákoli zkouška, ale zkouška, na kterou jsou kladeny určité nároky. Testy můžeme třídit podle různých kritérií. Obecně je akceptováno dělení na testy schopností, osobnosti a testy výkonu. V pedagogickém výzkumu se velmi častou používají testy výkonu měřící výkonnost jedince v určitých oblastech. Nejznámější a nejdůležitější test výkonu je didaktický test (Chráska, 2007).

Pojem didaktický test je u různých autorů definován odlišně, ale tato různá vymezení se shodují v tom, že se jedná o zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test odlišuje tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, dopředu stanovených, pravidel. V pedagogickém výzkumu se setkáváme s různými druhy didaktických testů lišící se informacemi, které pomocí testů získáváme. Základní typy didaktických testů podle P. Byčkovského (Chráska, 2007):

- **test rychlosti** – zjišťujeme, jakou rychlostí je žák schopen řešit určitý typ testových úloh, test má pevně stanovený časový limit pro řešení a obsahují většinou velmi snadné úlohy, např. test rychlosti čtení – měření, kolik slov za minutu je žák schopen správně přečíst nebo test přepisu textu na psacím stroji (Chráska, 2007).

- **test úrovně** – tyto testy nevyužívají časové omezení a výkon v nich je dán pouze úrovní vědomostí nebo dovedností zkoušeného (Chráska, 2007).
- **testy standardizované** – jedná se o didaktické testy, které jsou připravovány důkladněji a které mají úplnější vybavení, tento test je připravován profesionálně, je důkladně ověřen, jsou vydávány specializovanými institucemi, součástí je testová příručka a standart pro hodnocení dosažených výkonů (Chráska, 2007).
- **testy nestandardizované** – u těchto testů nebyly realizované všechny kroky obvyklé při přípravě a ověřování standardizovaných testů (testy učitelské, neformální), nebyly ověřovány na větším vzorku žáků a nejsou známý všechny vlastnosti testu (Chráska, 2007).
- **testy kognitivní a testy psychomotorické** – v případě, že test měří úroveň poznání u žáků, jedná se o test kognitivní, pokud zjišťujeme výsledky psychomotorického učení- jde o test psychomotorický (dle Bloomovy taxonomie cílů), častěji jsou využívány testy kognitivní (Chráska, 2007).
- **testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů** – testy výsledků výuky měří to, co se žáci v dané oblasti naučili, testy studijních předpokladů měří úroveň obecnějších charakteristik jednice potřebné k dalšímu studiu (Chráska, 2007).
- **testy rozlišující** – označovány také jako testy statisticko-normativní, u testů rozlišujících se výkon žáka určuje vzhledem k populaci testovaných, u těchto testů je snaha o co největší objektivitu a diferencovanost hodnocení testových výkonů (Chráska, 2007).
- **testy ověřující** – jsou často označovány jako kriteriální testy, úkolem je prověřit úroveň vědomostí a dovedností žáka v přesně vymezené oblasti, výkon testovaného se nesrovnává s výkonem jiných žáků, ale vyjadřuje se vůči všem úlohám, které reprezentují dané učivo (Chráska, 2007).
- **testy vstupní, průběžné a výstupní** – testy vstupní se zadávají na začátku výuky určitého celku učební látky, slouží k získání úrovně vědomostí a dovedností, testy průběžné se zadávají v průběhu výuky a jejich úkolem je poskytovat učitelům zpětnovazební informace, výstupní testy se zadávají na konci výukového období nebo na konci určitého celku a poskytují informace potřebné pro hodnocení žáků (Chráska, 2007).
- **testy monotematické a polytematické** – monotematické jsou zaměřeny na jediné téma učební látky, polytematické zkouší učivo několika tematických celků (Chráska, 2007).

- **testy objektivně skórovatelné** – obsahují takové úlohy, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či nikoliv (Chráska, 2007).
- **testy subjektivně skórovatelné** – u úloh není možno stanovit jednoznačná pravidla pro skórování (Chráska, 2007).

Testy jsou sestaveny z jednotlivých testových úloh, co jsou otázky, úkoly nebo problémy obsažené v testu. Na kvalitě testových úloh závisí kvalita celého testování. Autor didaktického testu by měl být odborníkem v oblasti, pro kterou test připravuje. Testové úlohy se mohou dělit, podle způsobu, kterým testovaná osoba úlohu řeší (Chráska, 2007):

- **otevřené široké úlohy** – vyžaduje rozsáhlejší odpověď – např. půl strany, vhodné jsou při zkoušení komplexních vědomostí nebo dovedností v delším časovém období, tyto úlohy je nemožno skórovat objektivně, testy vytvořené z těchto typů testových úloh se označují jako esej testy (Chráska, 2007).
- **otevřené úlohy se stručnou odpovědí** – tyto úlohy požadují od žáka vytvoření a uvedení vlastní krátké odpovědi, úlohy se stručnou odpovědí mohou být dvojího typu – produkční a doplňovací, testy s těmito typy úloh se snadno navrhují, neumožňují testovaným osobám snadno uhodnout správnou odpověď bez příslušných vědomostí (Chráska, 2007).
- **dichotomické úlohy** – testovaným jsou překládány dvě alternativy odpovědi s tím, že jedna je správná a tu mají označit, úlohy se velmi snadno navrhují, nedostatkem je velká pravděpodobnost uhodnutí správné odpovědi i bez příslušných vědomostí (Chráska, 2007).
- **úlohy s výběrem odpovědí** – skládá se ze dvou částí a to z problému nebo otázky a z nabídnutých odpovědí, existují v několika formách – úlohy typu „jedna správná odpověď“, úlohy typu „jedna nejpřesnější odpověď“, úlohy typu „jedna nesprávná odpověď“, úlohy s vícenásobnou odpovědí, situační úlohy (Chráska, 2007).
- **přiřazovací úlohy** – obsahují dvě množiny pojmů a instrukcí, úkolem je správně přiřadit pojmy jedné množiny k pojmům druhé množiny (Chráska, 2007).
- **uspořádací úlohy** – testovaný upořádává prvky množiny pojmů jedné třídy do řady, prvky se řadí podle jistého hlediska – chronologicky, velikostně, nevýhodou je obtížné skórování (Chráska, 2007).

5. 2. 3 Pozorování

Jedná se o jednu z nejstarších a také nejdůležitějších metod diagnostiky (Valenta, Muller, 2013). Cílem pozorování v pedagogickém výzkumu je určitý pedagogický jev zachytit a popsat a také odhalit a vysvětlit příčiny jeho vzniku a vývoje. Konečným cílem je zodpovězení otázky „proč“, ale musíme znát také odpověď na otázku „co“. Každé pozorování, které si činí nárok na vědeckost, musí začínat vždy přesnou deskripcí pedagogické reality (Chráska, 2007). Pozorování můžeme třídit podle kritérií na tyto polarity: krátkodobé x dlouhodobé, introspektivní x extrospektivní, terénní x laboratorní, přímé x nepřímé, standardizované x volné, participované x nezaujaté, molekulární x molární (Valenta, Muller, 2013). Tato metoda vyžaduje určitou empirii, dosažení vývojového stupně teoretického myšlení, umožňující schopnosti myšlenkových operací potřebných ke zpracování pozorovaných fenoménů. Odborné pedagogické pozorování se odlišuje od nahodilého, běžného či formálního pozorování v tom, že splňuje kritéria funkční zaměřenosti, organizace, systematičnosti, registrace a způsobu zpracování zjištěných údajů (Chráska, 2007)..

Pozorování můžeme rozdělit na standardizované a nestandardizované. Z hlediska způsobu jej rozlišujeme na zjevné a skryté. U zjevného pozorování rozlišujeme navíc tzv. zúčastněné pozorování, kdy zkoumané osoby jsou s pozorovatelem v dlouhodobém sociálním kontaktu a kdy se účastní jejich aktivit. Zjevné pozorování probíhá prostřednictvím smyslového, nejčastěji zrakového a sluchového, vnímání v určité, předem prostorově vymezené situaci a vymezeném zorném poli. Abychom dosáhli co největší objektivnosti při pozorování, je žádoucí, aby pozorovatel byl oproštěn od subjektivních vlivů, které snižují a narušují objektivitu jeho přístupu. V postoji nebo mínění pozorovatele by neměla být zaujatost, předpojatost, předem vytvořený názor nebo apriorní hodnocení pozorované situace. Měl by být odpoután od jakéhokoliv emocionálně afektivního zaujetí, měl by mít přiměřenou náladu, měl by se oprostít od předsudků, přání a představ. Subjektivní faktory, které mohou ovlivnit objektivní využití metody (Chráska, 2007):

- haló efekt – vnímáme jedince pod vlivem dojmu, který si vytvoříme při prvním setkání
- předsudky – jedinci z určitých společenských vrstev mají specifické negativní vlastnosti a znaky
- stereotypizace a analogie – posuzování osob na základě schématu a vzorců, které jsou ve společnosti běžné a vžitě

- tradice – hodnocení na základě tradice určité společnosti
- figura a pozadí – jedince posuzujeme na základě prostředí, ve kterém jsme se s jedincem seznámili
- aktuální psychosomatický stav diagnostika
- regrese ke středu – tendence posuzovat nadprůměr nebo podprůměr jako normu
- lenienční chyba – tendence posuzovat věci shovívavěji (Chráska in Valenta, Muller, 2013)
- logická chyba – jedná se o sklon pozorovatelů hodnotit např. povahové vlastnosti lidí tak, jak se to jim samým zdá logické – logicky jsou předpokládány jisté vlastnosti
- kontrast - jedná se o tendence podhodnocovat ty vlastnosti, o nichž se pozorovatel domnívá, že v nich on sám vyniká a naopak (Chráska, 2007)

Je důležité, aby pozorovatel měl před začátkem standardizovaného pozorování ujasněno: co bude náplní pozorování, v jakém rozsahu a hloubce bude pozorovaný jev registrovat, jakými prostředky bude pozorované prostředí a dění v něm registrovat (Musilová, 2015).

Zvláštním a důležitým druhem pozorování pro učitele je sebezpozorování jako součást sebereflexe, s cílem zpětné vazby a seberegulace (Musilová, 2015).

Mezi vlastnosti dobrého pedagogického pozorování patří **specifikace objektu pozorování**, tzn. co se má pozorovat, **zaměřenost pozorování na cíl**, tzn. co je třeba zjistit, **organizovanost pozorování**, tzn. jak toho dosáhnout, **přesný záznam pozorování**, tzn. jak to zachytit. Požaduje se, aby pozorování bylo dostatečně validní a reliabilní. Dobrá validita se ukazuje tehdy, jestliže se pozoruje skutečně to, co se má pozorovat. U pozorování pedagogických jevů může být validita problém. Jestliže chceme jevy pedagogické reality měřit, jsme nuceni k určitému zjednodušování. Při takovém zjednodušování se snadno ocitáme v situaci, kdy to, co pozorujeme, nemusí být pro daný jev podstatné a pozorujeme tak něco jiného, než to, co bylo záměrem. Dobrou reliabilitu má pozorování tehdy, jestliže není ve větší míře zatíženo chybami pozorování, tzn. je to v případě, že spolehlivě a přesně zachycuje pozorované jevy. Reliabilita souvisí s validitou, ale není s ní totožná. Při posuzování validity se uplatňuje celkové chápání pozorovaného jevu, u reliability jde o otázku technickou (Chráska, 2007).

Během mého výzkumu jsem mohla využít pozorování pouze po krátkou dobu, tedy v průběhu mého výzkumného šetření. Se čtyřmi žáky jsem měla možnost dlouhodobějšího

pozorování, jelikož jsem je vyučovala. Pracovala jsem na Základní škole v Jablunkově a vyučovala tři chlapce s vývojovou dysfázií několik let jako netřídní učitelka. Poté jsem pracovala na Základní škole Naděje ve Frýdku – Místku, kde jsem vyučovala dívku s vývojovou dysfázií po dobu jednoho roku také jako netřídní učitelka.

5. 2. 4 Rozhovor

Je cílevědomá verbální a nonverbální komunikace s cílem získat podklady pro diagnózu. Jedná se o explorativní metodu, která je náročná na zkušenost, komunikační dovednosti a osobnostní vlastnosti a míru empatie (Vašek in Valenta, Muller, 2013). Odedávna je rozhovor znám jako technika systematického poznávání zkoumaného jedince. Můžeme poznávat minulý vývoj jedince ve zkoumaném ohledu = **anamnestický** rozhovor, také stanovovat současný stav = rozhovor **diagnostický**, popřípadě můžeme zkoumat budoucí vývoj = **prognostický** rozhovor (Musilová, 2015). Rozdělit jej také můžeme podle míry strukturalizace a standardizace na **volný**, **řízený** a **kombinovaný**, podle cílů na **anamnestický** – ten je zaměřen na vývojové a zdravotní aspekty a **specializovaný** – sleduje motivaci jednání, postoje, názory, vědomosti (Vašek in Valenta, Muller, 2013). V pedagogickém prostředí se rozhovor zaměřuje především na zkoumání intrapsychických souvislostí subjektivního poznávání, prožívání, myšlení rozhodování, důvodů chování a jednání. Rozhovor je zaměřen na zkoumání subjektivních charakteristik, které nejsou dostupné metodě pozorování, popřípadě rozšiřují pozorovaný jev – chování, jednání (Musilová, 2015).

Verbální sdělení bývá mnohdy vícevýznamové a nabývá na jednoznačnosti díky možnosti vyrozumět z výrazu, mimiky a dalších neverbálně komunikativních komponent pravý význam sdělovaného. Během rozhovoru užívá tazatel také techniku nepřímého pozorování. Rozhovor je systematický díky přesně vyměřené zaměřenosti, který odpovídá předem promyšlenému záměru. Standardizovaný rozhovor, který má působit jako nástroj poznání, se skládá ze dvou fází – fáze přípravy a fáze realizace (Musilová, 2015).

Rozhovor předurčuje určitá pravidla:

- všechny informace o žákovi a o sociálním prostředí a vztazích v jeho rodině mají charakter profesního tajemství a učitel s nimi nakládá podle příslušných norem
- tazatel by měl mít předpoklady pro snadné navazování kontaktu
- schopnost pozorně reagovat
- schopnost řídit rozhovor tak, aby tázaný neodbíhal od tématu

- zdvořilost tazatele
- volit srozumitelný jazyk bez odborných nebo vědeckých pojmů, bez slangových výrazů či dialektu
- schopnost trpělivého, pozorného a aktivního naslouchání – udržovat kontakt s mluvčím, vlídná mimika, vstřícná pozice, umírněná gesta
- schopnost vytvořit a udržet přátelskou atmosféru, dobrou náladu
- vyvarovat se vlastním názorům a hodnocením
- dodržování časového limitu – maximální rozsah rozhovoru 30 – 45 minut
- taktní zakončení rozhovoru, poděkování za vstřícnost, čas a úsilí (Musilová, 2015)

Během svého šetření jsem použila rozhovor pouze nestandardizovaný a to především s žáky, které jsem vyučovala, z důvodu motivace a také zájmu o to, jak se dětem daří, u dětí, které jsem nevyučovala, se jednalo spíše o instruktáž. S rodiči dětí jsem neměla možnost rozhovor provést. V mém případě se tedy nejednalo přímo o diagnostický rozhovor, spíše o rozhovor motivační.

5. 2. 5 Studium dokumentů

Dokumenty mají značný diagnostický význam, protože objektivně vypovídají o zkoumané realitě. Studium dokumentů je pokládáno za jeden ze základních zdrojů informací o jedinci. Dokumenty můžeme rozlišit na osobní a veřejné. Osobní dokumenty se vztahují k jednotlivcům - můžeme zde zařadit záznamy o edukačních výsledcích žáků, katalogové listy, záznamy z odborných vyšetření. Dále se vztahují k menším sociálním celkům – učitelský sbor, tým vedení školy, školní třída. Další osobní dokumenty, které se týkají jednotlivců, jsou sebereflexe, deníky, eseje, autobiografie, paměti, dopisy. Veřejné dokumenty jsou praktické školní dokumenty a informace o edukační realitě, které zahrnují povinné dokumenty – plány, záznamy o průběhu a výsledcích edukace jednotlivých žáků – výkazy, soupis absolventů, případně portréty a medailony absolventů, novinové a časopisecké články, filmy, záznamy rozhlasových a televizních vystoupení, kulturní výtvořky (Musilová, 2015).

Studium dokumentů, především osobních, jsem provedla u čtyř z šesti mých respondentů. Na jedné Základní škole ve Frýdku – Místku mi nebylo umožněno náhlednou do osobních složek žáků z důvodu ochrany údajů.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo prováděno s dětmi s vývojovou dysfázií navštěvující 2. stupeň běžné základní školy. Jednalo se o žáky 6. a 7. ročníku. Tři žáci navštěvují Základní školu v Jablunkově (ZŠ Jablunkov, Lesní 190. Příspěvková organizace), tři žáci Základní školy ve Frýdku – Místku (ZŠ a MŠ Naděje, Frýdek – Místek, Škarabelova 562 a 6. ZŠ Frýdek – Místek, Pionýrů 400). Na základní škole v Jablunkově byli žáci vyučováni metodou splývavého čtení[®], ve Frýdku – Místku na obou základních školách metodou analyticko-syntetickou. Můj výzkumný vzorek obsahuje 6 žáků, z toho je pouze jedna dívka.

Tabulka č. 1: Výzkumný vzorek

Jméno respondenta	Věk respondenta	Základní škola, kterou respondent navštěvoval	Metoda čtení, kterou byl respondent vzděláván	Logopedická diagnóza
Kristýna	14 let	ZŠ a MŠ Naděje, Frýdek - Místek	Analyticko-syntetická metoda	Vývojová dysfázie
Alex	14 let	ZŠ Jablunkov, Lesní 190, p. o.	SFUMATO [®]	Vývojová dysfázie
Matyáš	15 let	ZŠ Jablunkov, Lesní 190, p. o.	SFUMATO [®]	Vývojová dysfázie
Patrik	14 let	ZŠ Jablunkov, Lesní 190, p. o.	SFUMATO [®]	Vývojová dysfázie
Adrian	14 let	6. ZŠ Frýdek - Místek	Analyticko-syntetická metoda	Vývojová dysfázie
Adam	13 let	6. ZŠ Frýdek - Místek	Analyticko-syntetická metoda	Vývojová dysfázie

Anamnestické údaje o respondentech jsem získala se souhlasem rodičů a vedením základních škol. Čerpali jsme ze zpráv lékařských, psychologických a logopedických vyšetření, která byla součástí dokumentace základních škol. U dvou žáků se nám nepodařilo získat anamnestické údaje.

5. 3. 1 Anamnestická data – Kristýna

14 let, 7. ročník

Rodinná anamnéza

Dívka vyrůstá v neúplné rodině. Je v péči otce, který pracuje mimo město, domů dojíždí co čtrnáct dní. O Kristýnku se stará babička, která pomáhá dívce s přípravou do školy. Dívka má jednoho sourozence – mladšího bratra. Úroveň péče o dítě je výborná, pečlivá, dobrá spolupráce se školou. Bydliště matky je neznámé. Dívka si často stěžuje na bolest hlavy a bývá častěji nemocná.

Osobní anamnéza

Dívka je kamarádká, tichá, v kolektivu oblíbená. Chování ve škole je vzorné. Je přecitlivělá. Na zvýšenou zátěž reaguje maskou úsměvu a mírným psychomotorickým neklidem. Kolísavá pozornost a rychlá unavitelnost.

Školní anamnéza

Navštěvovala MŠ. Odložená školní docházka o jeden rok. Od první třídy navštěvuje ZŠ a MŠ Naděje – vzdělávána podle ŠVP ZV. Třída se sníženým počtem žáků. Bez asistenta pedagoga. Zařazení předmětu speciálně pedagogické a logopedické péče, využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Dále pak využívání učebních pomůcek a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko – psychologických služeb ve škole. Bez úpravy pracovního prostředí. Dítě je v péči PPP, SPC.

Psychologické posouzení v 6 letech – drobné děvčátko, v počátečním kontaktu obavy, odloučení od otce zvládá. Spolupracuje v pomalém tempu. Kresba figury pod věkovou normou, podle nápodoby zvládá pouze jednoduché tvary. V průběhu vyšetření projevy neklidu, hravá, nevytrvalá. Ve výslovnosti nesprávné r, ř. Zatím bez logopedické péče. Základní barvy pojmenuje. Kolik má let, ukáže na prstech. Početní řadu zatím nepředvede ani do pěti. Celkový psychomotorický vývoj odpovídá pásnu nízké normy.

Logopedické vyšetření v 10 letech – výrazně percepčně motorické oslabení, slabé vyjadřovací schopnosti, specifické řečové obtíže, které ovlivňují školní výsledky. Nízká frustrační tolerance, oslabená práceschopnost. Potíže ve čtení i psaní mají specifický

charakter. Obtíže se projevují v pravolevé a časoprostorové orientaci, v oslabení kognitivních funkcí s negativním vlivem na úroveň čtení a psaní.

Jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina – zná svou adresu a věk, datum narození si nevzpomene. Na otázky odpovídá velmi stručně, sama rozhovor nerozvíjí. Standartně zadávaným pokynům nerozumí, instrukce potřebuje zestručnit, opakovat, doplnit názorem (zrková opora, zácvik). Vážně porozumění řeči.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina – dívka se vyjadřuje s převahou jednoslovných vět. V cílených zkouškách chybuje, v úkolech přiřazování ukazovacích zájmen k podstatným jménům a přechylování slov se po upozornění opraví. V dalších úkolech – převádění sloves do minulého času, doplňování neúplných vět a určování slovního základu – ulpívá na nesprávném řešení. Jazykový cíl je oslaben.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina – dívka má menší mluvní apetit, odpovídající výraz si často nevybaví nebo zamění za slovo jiného významu. Doplnění protikladných analogií zvládá s prodlevami, shody a rozdíly nevysvětlí. Slovní zásoba je malá.

Foneticko – fonologická jazyková rovina – řeč je plynulá, hlas tichý, výslovnost správně navozena, ale v běžné řeči přetrvává artikulační neobratnost. Při opakování jednotlivých slov dívka nejčastěji zaměňuje R a L, místy některou hlásku vypustí nebo slovo zkomolí. Výsledek zkoušky sluchové analýzy je lehce pod normou, sluchové rozlišování a sluchová syntéza deficitní. Artikulační neobratnost, oslabení fonemického sluchu.

Psychologické vyšetření v 10 letech – v průběhu vyšetření se objevuje mírný motorický neklid, známky nejistoty, když neví, jak pokračovat, hranice frustrační tolerance je snižena. Snadno se vzdává při subjektivně náročných činnostech, vyjadřuje nespokojenost. Jinak pracuje snaživě, v přiměřeném tempu, má radost, když se jí daří. S ohledem na nízkou slovní zásobu a obtíže v porozumění je občas potřebné položit dotaz jiným způsobem, v početních příkladech se přepočítává. Oslabená je zejména oblast percepční, vážně rovněž koordinace oko – ruka. Mezi výkony ve verbální a neverbální složce nadání je značný rozdíl, školní výkony mohou být limitovány nedostatečnou kapacitou sluchové paměti, nerozvinutým abstraktně pojmovým úsudkem a zhoršenou orientací v sociálních situacích.

Speciálně pedagogické vyšetření v 10 letech – dívka je unavená, není schopna plnit některé úkoly v plném rozsahu, při zvýšené zátěži se stupňuje pohybový neklid. Potřebuje povzbuzování při plnění úkolů, obtížně chápe některá zadání, instrukce je nutné opakovat,

vysvětlit jednodušším způsobem nebo ponechat delší čas pro zácvik. V řeči přetrvává artikulační neobratnost, vyjadřování má nepohotové, slovní zásobu chudou. Výsledky percepčních zkoušek prokázaly nejistou hláskovou analýzu a syntézu, audiomotorickou koordinaci, nevýrazná je grafomotorika a vizuomotorika. To se promítá v pomalém tempu a zvýšené námaze psaní, grafická stránka je oslabena, obtížně udržuje zejména sklon písmen. Přepis textu zvládá, diktát je zatím nad její možnosti. Znalosti gramatiky má slabé, plete tvrdé a měkké souhlásky, obtížně zdůvodňuje hlásky znělé – neznělé na konci i uvnitř slov, nemá spolehlivě naučená vyjmenovaná slova. Při čtení zatím většinou slabikuje, obtížně rozlišuje hlásky p-b-d, častá je hlásková asimilace písmen ve slovech, občas subjektivně obtížná slova domýšlí nebo komolí, celková úroveň je slabá. Neumí si v textu ukazovat, často se ztrácí. Spontánně přiznává, že ji čtení nebaví. Porozumění je potřeba ověřovat otázkami, vybaví si jen některé detaily.

Diagnóza: specifický narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie v obou složkách s negativním dopadem na školní úspěšnost.

Čerpáno z: Dotazník pro žáky navržené k vyšetření a Závěrečná zpráva o výsledku psychologického posouzení – Pedagogicko-psychologická poradna, Frýdek-Mstek, p.o., Zpráva z logopedického vyšetření – Speciálně pedagogické centrum Kpt. Vajdy 1a,700 30 Ostrava-Zábřeh.

5. 3. 2 Anamnestická data – Alex

14 let, 7. ročník

Rodinná anamnéza

Rodiče zdraví, z matčiny strany hereditární zátěž. Doma hovoří česky. Dva sourozenci.

Osobní anamnéza

Chlapec z druhého těhotenství. Těhotenství i porod bez potíží. Porodní váha 3750g, kojenecká žloutenka. Psychomotorický vývoj v normě – lezení od 8. měsíce, sed od 6. měsíce, samostatná chůze od 12. měsíce. Kojen, užívání dudlíku – ano. Je v péči alergologa. Rozvoj spontánní řeči opožděn. Zaostává jen expresivní složka řeči. V prvním roce chlapec užívá slova, do 4 let stagnace vývoje, komunikuje gesty, používá asi 20 slov. Po nástupu do MŠ rozvoj řeči. Rád poslouchá čtené pohádky, rád kreslí. V oblibě má stavebnice.

Školní anamnéza

Návštěva MŠ, odklad školní docházky o 1 rok. Od první třídy nástup na Základní školu do logopedické třídy se sníženým počtem žáků (10), bez asistenta pedagoga. Logopedickou třídu navštěvoval do 3. třídy, pak začlenění do běžné třídy ZŠ s počtem 29 žáků. Dále pak přestup na 2. stupeň. Zařazení předmětu speciálně pedagogické a logopedické péče, využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Dále pak využívání učebních pomůcek a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko – psychologických služeb ve škole. Bez úpravy pracovního prostředí. Dítě je v péči SPC a také speciálního pedagoga ZŠ.

Logopedické vyšetření v 5 letech – po motivaci chlapec navazuje kontakt, komunikuje neochotně, odpovídá jednoslovně. V artikulaci mnohočetná dyslalie – nekonstantní mogilalie M, neměkčí, sigmatismus obou řad, alveoláry tvoří na spodině, L retoretně, paralalie R a Ř. Artikulační neobratnost, redukce slabik i slov ve větách, časté přemyky hlásek, redukce souhláskových shluku. Hlas jasný, čistý, dýchání fyziologické, tempo řeči velmi rychlé. Pozornost těkavá, krátkodobá, nutné neustálé vedení. Lateralita horní končetiny je pravostranná, oko nevyhraněné. Kresba postavy obsahově i formálně subnormní.

Logopedické vyšetření v 8 letech

Jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina – socionormy jsou vyvozeny a zafixovány. Rozumí jednoduchým pokynům spojených s názorem, spolupracuje, užívá „nevím“. Pozornost je krátkodobá, patrná je zvýšená unavitelnost. Řeč rozvinutá, dyslalická. Retní uzávěr – nepevný. Jazyk – jazyk na spodině, pohyblivý. Zuby – adekvátní věku dítěte. Časoprostorová orientace odpovídá věkovým předpokladům.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina – neodpovídá věku dítěte. Řeč je rozvinutá na úrovni vět a jednoduchých souvětí. Spontánní vyjadřování s artikulační neobratností. Chudá slovní zásoba, víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky, vyslovuje artikulačně neobratně, některá nevysloví vůbec. Chybuje v ohýbání slov (kohout – dva kohouty, papoušek – dva papuškové), přechylování slov (zahradník – zahradnická), v užívání předložek (Sluníčko je za domeček).

Lexikálně – sémantická jazyková rovina – neodpovídá věku chlapce. Aktivní a pasivní slovní zásoba je chudá. Část jsou latence ve výbavnosti slov, výskyt nářečových slov. Tvorbu protikladů zvládá u základních pojmů, interpretace jen s návodnými otázkami. Kategorizace, synonyma, rýmování – neporozumění s vizualizací a zácvikem.

Foneticko – fonologická jazyková rovina – není na dané věkové úrovni. Výslovnost je dyslalická, setřelá, pohyblivost orofaciální oblasti je omezená, přetrvává artikulační neobratnost. Postavení mluvidel napodobí, správná artikulace izolovaných hlásek je vyvozena, nutná je zraková kontrola správného artikulačního postavení. Realizace vyvozených hlásek v různých koartikulačních spojeních je obtížná. Chybuje ve vytleskávání slov na slabiky, sluchová analýza a syntéza není plně rozvinuta. Chybuje v určování první hlásky ve slově, rytmus vytleskává s chybami, větu opakuje neúplně, zachovává smysl.

Diagnóza: specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie, opoždění ve všech jazykových rovinách, nerozvinutý fonemický sluch a fonemická diferenciacie, pomalé pracovní tempo.

Čerpáno z: Logopedická diagnostika – Speciálně pedagogické centrum Kpt. Vajdy 1a,700 30 Ostrava-Zábřeh.

5. 3. 3 Anamnestická data – Matyáš

15 let, 7. ročník

Rodinná anamnéza

Od narození v péči matky, s otcem se stýká nepravidelně. Bez sourozenců. Nyní je v péči babičky a dědečka. Rodiče zdraví. Matka pracovala na přepážce v bance, poté ztráta zaměstnání.

Osobní anamnéza

Chlapec je hodný, nekonfliktní. Velmi nerad je středem pozornosti, nesnáší, když je vyvolán k tabuli. Je velmi stydlivý, nervózní a ostýchavý. Odpovídá na jasné otázky, pokud je rozhovor veden dál, vyjadřuje se nejasně, velmi stručně, sklopí zrak, dává najevo,

jako by ho rozhovor „otravoval“. Lehce unavitelný. S žákem se připravuje především babička, která je velmi důsledná.

Školní anamnéza

Návštěva MŠ. Návštěva přípravné třídy – velmi dobrá příprava v oblasti přírodních věd, grafomotorických cvičení. Odklad školní docházky 2 roky, poté nástup do logopedické třídy se sníženým počtem žáků (10), bez asistenta pedagoga. Logopedickou třídu navštěvoval do 3. třídy, pak začlenění do běžné třídy ZŠ s počtem 29 žáků. Dále pak přestup na 2. stupeň. Zařazení předmětu speciálně pedagogické a logopedické péče, využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Dále pak využívání učebních pomůcek a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko – psychologických služeb ve škole. Bez úpravy pracovního prostředí. Dítě je v péči SPC a také speciálního pedagoga ZŠ.

Logopedické vyšetření v 8 letech – řeč rozvinutá na úrovni slov a jednoduchých vět, tempo řeči v normě, jazyk na spodině, interdentalní. Verbální, artikulačně neobratný, dyslalický projev, komunikativní, usměvavý.

Jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina – adaptuje se bez potíží, komunikativní, vstřícný, usměvavý. Řeč artikulačně neobratná, tempo spontánní řečové produkce pomalé, agramatismy (česá, za domečku). Plnění úkolů s latencí, zlepšeno vizualizací, zácvikem a verbální dopomocí. Při neúspěchu podrážděný a užívá slovo „nevím“. V závěru vyšetření neklidný, unavený. Pravolevá a časoprostorová orientace ve vývoji, často chybje.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina – není plně ve věkové adekvátní úrovni. Nesprávně tvoří singulár a plurál. Přechylování zvládá u základních pojmů, u složitějších chybje, stupňování přídavných jmen nezvládl. Neslabičné předložky užívá sporadicky, neužívá zvrtné se a tvary slovesa býti.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina – neodpovídá věku. Pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní. Obtížná výbavnost slov. Popis obrázku a vyprávění na úrovni jednoduchých vět. Nechápe princip rýmování, opozita tvoří jen u základních pojmů, synonyma zvládá. Kategorizace pojmů zvládl s velkou latencí.

Foneticko – fonologická jazyková rovina – není na dané věkové úrovni. Dyslalia multiplex, verbální dyspraxie. Výslovnost artikulačně neobratná. Obtížná slova a slova se souhláskovými shluky komolí. Fonematický sluch opožděn. Analýza a syntéza hlásek

nerozvinutá. Identifikace první a poslední hlásky s chybami, roztleská slova na slabiky, neurčí počet. Oslabená sluchová paměť.

Logopedické vyšetření v 10 letech – komunikuje, řeč je rozvinutá na úrovni souvětí, hlas přirozený, tempo řeči přiměřené. Přetrvávají obtíže v morfologicko – syntaktické jazykové rovině (tlučali na buben, holič – holičině), foneticko – fonologické, vypouštění záměny hlásek u víceslabičných slov a slov se souhláskovými shluky (neopakovatelný – neocevelný, nejnebezpečnější – nejbesnější), asimilace sykavek (šust'ák – sust'ák, zašeřilo se – žešeřilo se), asimilace měkčení (stydí – stidí, nyní – nyny). Verbální dyspraxie – pod normou – redukce hlásek, asimilace sykavek a měkčení. Sluchové rozlišování WM – pod normou. Analýza – syntéza – hluboce pod normou.

Logopedické vyšetření ve 14 letech

Jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina – hlas, tempo řeči i plynulost jsou v normě. Chlapec má snahu navázat kontakt, chce vyhovět autoritě. Odpovědi na otázky jsou adekvátní v rozvitých větách. Dodržuje střídání rolí komunikačních partnerů, konverzaci moc nerozvíjí. Zrakový kontakt naváže i udrží. Přetrvává nejistota v pravolevé orientaci, časová orientace dobrá.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina – spontánní řeč bez dysgramatismů. Ve zkoušce jazykového citu selhává hlavně z důvodu, oslabené paměti. Správně určí rody podstatných jmen, zvládá přechylování rodů i přechylování podstatného jména ve jména přídavná. S mírnou chybovostí skloní podstatná jména v předem daném pádě. Obtíže činí cílené převádění sloves do minulého času a doplňování do věty víceslovných spojení.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina – slovní zásoba je menší. Zvládá tvořit antonyma, podobnost dvou pojmů určí po nápovědě. Často utíká do odpovědi „nevím“. Rozdíly dvou pojmů zvládá určit lépe. Mluvní pohotovost je pomalejší, dochází k záměnám pojmů. V řeči užívá všechny slovní druhy, vyjadřuje se v rozvitých větách.

Foneticko – fonologická jazyková rovina – výslovnost všech hlásek navozena, při artikulaci je malý čelistní úhel, což činí často artikulaci méně srozumitelnou. Oslabený je fonemický sluch, sluchová analýza a syntéza i krátkodobá sluchová paměť.

Diagnóza: specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie, verbální dyspraxie, opoždění ve všech jazykových rovinách, nerozvinutý fonemický sluch a fonemická diferenciacie, pomalé pracovní tempo.

Čerpáno z: Zpráva z logopedického vyšetření, Logopedická diagnostika a Logopedické vyšetření - Speciálně pedagogické centrum Kpt. Vajdy 1a,700 30 Ostrava-Zábřeh.

5. 3. 4 Anamnestická data – Patrik

14 let, 7. ročník

Rodinná anamnéza

Vyrůstá v úplné rodině, matka SŠ, studuje VŠ, pracuje jako ošetrovatelka, zdravá. Otec vyučen, pracuje v Třineckých železárnách jako dělník. Sestra o 3 roky starší, prospěchově výborná, zdravá. Matka hodnotí společné soužití jako harmonické.

Osobní anamnéza

Dítě z druhé rizikové gravidity, porod v termínu, spontánní. Porodní hmotnost 4170 g, 52 cm. Porod bez komplikací, poporodní adaptace dobrá, nemocnost nízká. Do 16. Měsíců sledován na neurologii pro opožděný motorický vývoj. Psychomotorický vývoj v normě, řeč – 1. slova před 1. rokem, věty od 18. měsíce, logopedie od 5, 5 let.

Školní anamnéza

Návštěva MŠ. Odložení školní docházky o 1 rok. Návštěva přípravné třídy. Od první třídy nástup na Základní školu do logopedické třídy se sníženým počtem žáků (10), bez asistenta pedagoga. Logopedickou třídu navštěvoval do 3. třídy, pak začlenění do běžné třídy ZŠ s počtem 29 žáků. Dále pak přestup na 2. stupeň. Zařazení předmětu speciálně pedagogické a logopedické péče, využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Dále pak využívání učebních pomůcek a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko – psychologických služeb ve škole. Bez úpravy pracovního prostředí. Dítě je v péči SPC a také speciálního pedagoga ZŠ.

Psychologické vyšetření v 6 letech – vstřícný, dokáže pracovat pod vedením, pozornost je krátkodobá, odbíhavá. Řečové dovednosti jsou ještě ve vývoji. Ve zrakovém vnímání a

rozlišování přetrvávají nezralosti, ve slově nedokáže rozlišit první písmeno. Grafomotorický projev nízký, ruka není dostatečně uvolněná pro nácvik psaní. Intelektová úroveň v neverbální složce dosahuje pásma nadprůměru, myšlení je pružné, logické. Kresba nezralá. Je schopen sestavit číselnou řadu do č. 6. Z geometrických tvarů pojmenuje jen kolo a trojúhelník. Rozliší barvy a odstíny. Pravolevá orientace je již osvojena. Lateralita zkřížená – končetiny levostranná, smysly pravostranné. Doporučení – odložení školní docházky.

Psychologické vyšetření v 7 letech – spontánně navazuje kontakt v řeči mnohočetná dyslalie, obzvláště sykavky, ale řeč srozumitelná. Nechce povídat básničky, písničky, stydí se, spolupráce dobrá, motivace přiměřená, psychomotorické tempo v normě, pozornost udrží, ale ke konci vyšetření se objevuje zvýšený neklid, poposedávání, nemotorná manipulace s testovým materiálem. Jinak bez nápadných projevů v chování, osobnost věkově zralá.

Logopedické vyšetření v 7 letech – řeč rozvinutá na úrovni slov a jednoduchých vět, tempo řeči v normě, jazyk na spodině, interdentalní. Verbální, artikulačně neobratný, dyslalický projev, komunikativní, usměvavý.

Jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina – adaptuje se bez potíží, komunikativní, vstřícný, usměvavý. Řeč artikulačně neobratná, tempo spontánní řečové produkce pomalé. Plnění úkolů s latencí, zlepšeno vizualizací, zácvikem a verbální pomocí. Svým výkonem pak překvapuje, v závěru vyšetření neklidný, unavený. Pravolevá orientace a časoprostorová orientace je ve vývoji.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina – ve vývoji mírné opoždění. Sporadicky nesprávně tvoří singulár a plurál (kuře – dvě kuře). Přechylování slov zvládá, užívá neslabičné předložky, zvrtné se i tvary slovesa býti. Předložky užívá správně, nechybuje. Stupňování přídavných jmen zvládá u jednoduchých slov, u složitějších si pomáhá přídavným slovem.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina – pasivní slovní zásoba v rovnováze s aktivní. Popis obrázků a vyprávění plynulé, v jednoduchých větách, věcně správně. Nechápe princip rýmování, opozita vytvoří, synonyma tvoří věcně správně. Kategorizace pojmů zvládl samostatně, porozumění řeči je v normě.

Foneticko – fonologická jazyková rovina – není na dané věkové úrovni. Dyslalia multiplex. Výslovnost artikulačně neobratná, řeč srozumitelná. Fonematický sluch opožděn. Analýza a syntéza hlásek není plně rozvinutá. Identifikace první hlásky s chybami, roztleská slova na slabiky, určí jejich počet.

Logopedické vyšetření v 9 letech – komunikující, řeč rozvinutá na úrovni souvětí, hlas přirozený, tempo řeči přiměřené. Přetrvávají obtíže ve foneticko-fonologické rovině – sykavkové asimilaci, vypouštění a záměna hlásek u víceslabičných slov a slov se souhláskovými shluky. Víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky slabikuje nebo nevysloví vůbec. Verbální dyspraxie je pod normou – sykavkové asimilace, redukce hlásek. Sluchové rozlišování WM a analýza – syntéza jsou v normě.

Psychologické a pedagogické vyšetření v 10 letech – šetření provedeno na základě zhoršení písemného projevu – písmo velmi namačkané, skoro nečitelné. Chlapec působí velmi uzavřeně, reaguje pružně, na otázky odpovídá tiše, nesměle, pracovní tempo je pomalejší, soustředění je odpovídající. Aktuální celková intelektová úroveň se pohybuje v pásmu mírného nadprůměru, složka verbální a prakticko-názorová je téměř rovnoměrně rozvinutá. Profil jednotlivých schopností bez nápadných výkyvů, výrazné oslabení zaznamenány v subtestu procesuální rychlosti (tj. efektivita a rychlost výkonu v široké škále jednoduchých kognitivních úloh v časovém limitu). Senzomotorické dovednosti, vizuální percepce mírně snížené. Figurální kresba z vývojového hlediska s nezralostmi. Úroveň zrakového a sluchové percepce v normě, bez projevů nezralosti. Test jemné motoriky vykazuje lehkou nezralost v této oblasti. Slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti odpovídají věku, v řeči artikulační neobratnost na mluvidlech, sykavková asimilace, měkčení ve výslovnosti sykavek. Aktuální čtenářský výkon se pohybuje v pásmu normy, napsal jej bezchybně. Tempo psaní v přepise pomalejší, tvar písma méně úhledný, pohyb ruky během psaní přerušovaný, neplynulý, píše levou rukou. Grafomotorická činnost nezralá, příliš energie vydává na akt psaní. Lépe se daří psaní do pomocných linek. Matematické schopnosti – test daného ročníku vypracoval bezchybně, osvojeno sčítání a odčítání do 100, násobilka pevně zafixována, slovní úlohu řeší samostatně, správný logický úsudek.

Diagnóza: specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie, přetrvávající oslabení fonemického sluchu a fonemické diferenciaci. Opoždění ve všech jazykových rovinách.

Čerpáno z: Zpráva z kontrolního logopedického vyšetření, Logopedická diagnostika - Speciálně pedagogické centrum Kpt. Vajdy 1a,700 30 Ostrava-Zábřeh, Závěrečná zpráva o výsledku psychologického vyšetření – Pedagogicko-psychologická poradna, Frýdek-Místek, p. o.

5. 4 Průběh šetření

První krok pro mé šetření bylo kontaktovat základních školy v mém okolí a provést depistáž dětí s vývojovou dysfázií. Po tom, co jsem našla několik dětí, oslovila jsem ředitele výše jmenovaných škol a rozeslala jim dotazníky pro rodiče o souhlasu s testováním žáků a se souhlasem o zpracování osobních údajů. Šetření se povedlo uskutečnit díky spolupráci s řediteli a učiteli základních škol, na kterých bylo šetření uskutečňováno.

Jakmile jsem obdržela souhlasy, mohla jsem začít žáky testovat. Naplánovala jsem si schůzky na jednotlivých školách a setkala se s řediteli a následně s testovanými respondenty, kterým jsem vysvětlila, proč jsme se sešli a jak bude probíhat naše testování.

Všichni respondenti byli během testování (čtení textu) nahrávání, pak vyplňovali test, který obsahoval otázky týkající se čteného textu.

Na základních školách mi byly poskytnuty dokumenty potřebné pro získání anamnestických údajů. Po ukončení spolupráce s řediteli škol jsem začala všechna data zpracovávat pro svou diplomovou práci.

5. 4. 1 Výzkumný text

Text, který jsem použila pro své výzkumné šetření, se nachází v publikaci „Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti“. Hlavní částí této publikace je sada úloh. Úloha je komplexem úkolů – otázek, které se vztahují k jednomu výchozímu textu – ten může být souvislý, nesouvislý nebo kombinace obou. Každá komplexní úloha má krátký název, který je vystihující pro dané téma výchozího textu. Na text navazují otázky, které testují různé čtenářské dovednosti – získávání informací, zhodnocení textu. Další části textu jsou určeny pro zadavatele. Jedná se o klíč k řešení a metodické pokyny pro vyhodnocení.

Součástí jsou komentáře, které vycházejí ze zkušeností autorů při pilotáži, a také zde nalezneme orientační čas řešení.

U jednotlivých otázek je uvedeno, kolik je možné získat bodů úspěšným řešením. Najdeme zde také místo pro zapsání počtů získaných bodů. Při správné odpovědi na uzavřenou otázku s výběrem jedné ze čtyř možností je možné získat 1 bod. U ostatních otázek s výběrem odpovědi jsou uděleny dva body v případě správné odpovědi na všechny podotázky, pro získání jednoho bodu je potřeba dvou, někdy tří správných odpovědí. V případě otevřených otázek jsou často udělovány dva body. Z těchto obecných pravidel existují výjimky, které jsou dány různou obtížností otázek.

Autoři se snaží o dostatečně pestré zastoupení textu, z důvodu zaujetí žáků. Jedná se o autentické materiály. Časté jsou články z novin, časopisů nebo učebnic, návodů, ale také beletrický text. Souvislé texty jsou tvořeny větami uspořádanými do odstavců, nesouvislé texty mohou mít rozlišnou strukturu – formuláře, výzvy, reklamy, grafy, diagramy, obrázky, schémata, tabulky nebo mapy.

Komplexní úlohy obsahují nejméně šest otázek, nejvíce nalezneme úlohy s deseti otázkami různých typů. Vyskytují se otázky, kde žáci mají za úkol vybrat jednu správnou odpověď ze čtyř nabízených odpovědí, dále pak otázky, kde mají žáci posoudit jednotlivá tvrzení a volí mezi odpověďmi Ano/Ne. Další typ otázek vyzývá ke slovní odpovědi.

Úlohy jsou řazeny od nejjednodušších po nejsložitější. Úlohy jsou vypracovány tak, aby doba na jejich vypracování nepřesáhla 45 minut (Starý, 2009).

Pro mé výzkumné šetření jsem vybrala text s názvem Nagano, seřazen podle obtížnosti pod číslem 4 (z 10). Text jsem vybrala z toho důvodu, že problematika hokeje je chlapcům blízká a můj výzkumný vzorek se skládá především z chlapců.

6 Zpracování výsledků

V následující kapitole se budeme věnovat rozboru jednotlivých otázek z určeného dotazníku. Prvním vyhodnocením bude, jak rychle a s jakou chybovostí respondenti četli. V další části se zaměříme na otázky, které patří k textu, který byl využit pro testování čtení s porozuměním.

Otázek k textu testující čtenářskou gramotnost žáků je 10 a je možné získat celkem 13 bodů. U vybraného textu žáci pracovali, jak s úvodním textem, který nahlas předčítali a u nějž byli nahrávání a také s tabulkami, které jim pomáhaly k vypracování některých úloh.

Úvodní text – NAGANO

Na počátku třetí třetiny hráli Rusové dvě minuty v oslabení za příliš mnoho hráčů na ledě, ale gól ještě nepadl. Rozhodující okamžik utkání přinesla 49. minuta a takto ho viděl z druhé strany klužiště Dominik Hašek:

Pavel Patera vyhrál buly. Musel ten puk trefit ještě ve vzduchu – sklepl ho na Martina Procházku, který bekendem prodloužil k modré čáře na Petra Svobodu. Kovalenka, který měl proti Svobodovi vyrazit, skvěle odblokoval Milan Hejduk. Patera bojoval s Jašinem, který asi nejvíc clonil výhled brankáři.

Znám „Ježka“, z Buffala vím, že to určitě není žádný ostrostřelec. Kovalenko s Hejdukem už se k němu hodně přiblížili, ale Petr měl pořád ještě čas napřáhnout a vystřelit největší ránu, jakou umí. Mnohokrát jsem si to prohlížel na videu, později jsem našel místo, kde je vidět, že puk maličko zavadil o Kovalenkovo lýtko. Pak zapadl do horního rohu branky.

Ještě museli vydržet nekonečných jedenáct minut a čas se vlekl jako hlemýžď. Soupeř zkusil, co se dalo, v samotném závěru si vyžádal oddechový čas, odvolal brankáře, ale třináct sekund před koncem všechno zkazil. Po zakázaném uvolnění se vrátila hra do ruského obranného pásma a Štalenkov do branky. A už tu byl konec a televizní komentátor Robert Záruba křičel do světa památné věty: *Otevíráme bránu olympijského turnaje. Jsme olympijští vítězové. Přepište dějiny...*

7. 2. – 22. 2. 1998 NAGANO: 18. ZOH

ČR-Finsko 3:0 (0:0, 1:0, 2:0)

Růžička, Reichel, Patera

13. 2. 1998

ČR-Kazachstán 8:2 (1:0, 3:2, 4:0)

Ručinský 2, R. Hamrlík, Růžička, Martin Straka,

J. Beránek, Patera, Martin Procházka

15. 2. 1998

ČR-Rusko 1:2 (0:0, 1:0, 0:2)

Reichel

16. 2. 1998

ČR-USA 4:1 (0:1, 3:0, 1:0)

Jágr, Růžička, Ručinský, Dopita

18. 2. 1998

ČR-Kanada 2:1 (0:0, 0:0, 1:1 - 0:0) **po sam. nájezdech**

Šlégr, Reichel (rozhodující nájezd)

20. 2. 1998

ČR-Rusko 1:0 (0:0, 0:0, 1:0)

P. Svoboda

22. 2. 1998

Konečná tabulka skupiny:

1. Rusko	3	3	0	0	15:6	6
2. ČR	3	2	0	1	12:4	4
3. Finsko	3	1	0	2	11:9	2
4. Kazachstán	3	0	0	3	6:25	0

Čtvrtfinále: ČR-USA 4:1, Rusko-Bělorusko 4:1, Finsko-Švédsko 2:1, Kanada-Kazachstán 4:1, **semifinále:**

ČR-Kanada 2:1 po sam. nájezdech, Rusko-Finsko 7:4,

o 3. místo: Finsko-Kanada 3:2, **finále:** ČR-Rusko 1:0.

ČR, olympijský vítěz: Hašek – R. Hamrlík/1, F. Kučera, P. Svoboda/1, Šlégr/1, Šmehlík, Špaček – J. Beránek/1, Čaloun, Dopita/1, Hejduk, Jágr/1, Moravec, R. Lang, Patera/2, Martin Procházka/1, Reichel/3, Ručinský/3, Růžička/3, Martin Straka/1 (Čechmánek, Hnilička, L. Procházka nenastoupili)

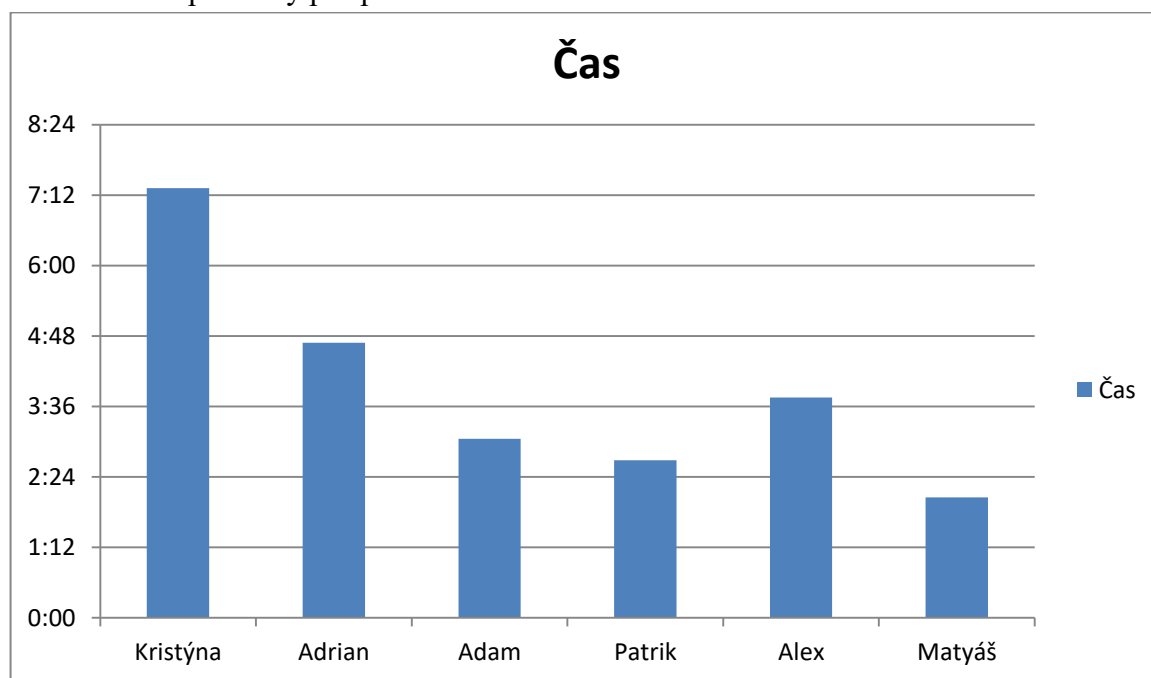
6. 1 Vyhodnocení čtení

6. 1. 1 Rychlost a chybovost ve čtení

Tabulka č. 2: Rychlost a chybovost ve čtení

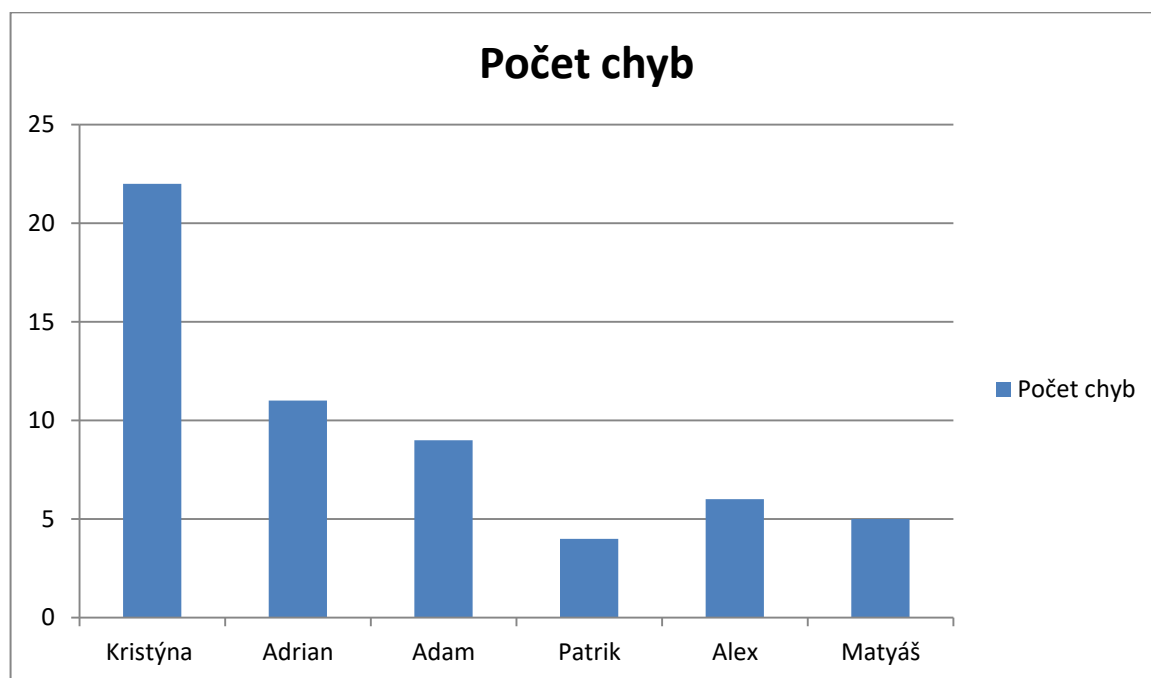
JMÉNO ŽÁKA	ČAS	POČET CHYB	METODA ČTENÍ
Kristýna	7 : 19	22	analyticko – syntetická
Adrian	4 : 41	11	analyticko – syntetická
Adam	3: 03	9	analyticko – syntetická
Patrik	2 : 41	4	SFUMATO [®]
Alex	3 : 45	6	SFUMATO [®]
Matyáš	2 : 03	5	SFUMATO [®]

Graf č. 1: Čas potřebný pro přečtení textu



Žáci, kteří byli vyučováni metodou SFUMATO[®], čtou rychleji, než žáci, kteří se vyučovali čtení metodou analyticko-syntetickou. Stalo se tak u dvou případů ze tří. Dva žáci vyučováni metodou SFUMATO[®] získali první dvě místa při vyhodnocení rychlosti čtení. Třetí žák s metodou SFUMATO[®] pak získal čtvrté místo. Žáci s metodou analyticko-syntetickou pak získali třetí, pátou a šestou příčku rychlosti čtení.

Graf č. 2: Chybovost v přečteném textu



Větší chybovost v textu můžeme sledovat u dětí, které se učily číst metodou analyticko – syntetickou. U těchto dětí se objevilo 22, 11 a 9 chyb, ve čtením textu. Respondenti, kteří se učili metodou SFUMATO[®] mají podstatně menší chybovost v textu, a to 4, 5 a 6 chyb.

6. 1. 2 Úspěšnost u jednotlivých otázek

Otázka č. 1

Kterého ze zápasů v tabulce se text a vzpomínky Dominika Haška týkají?

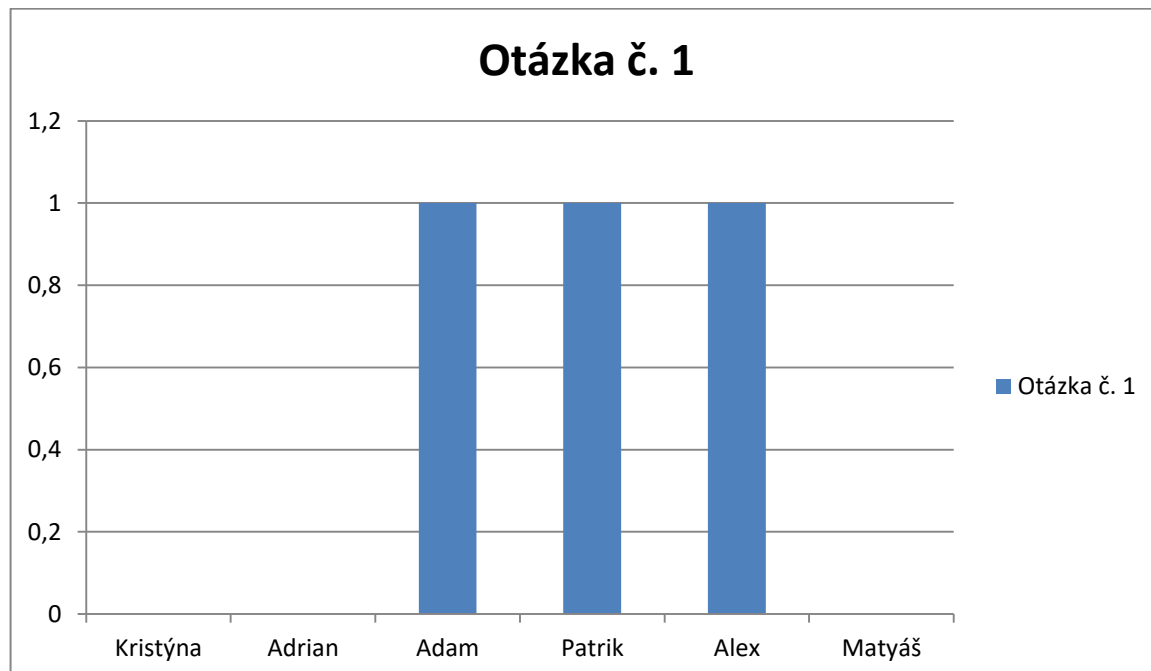
Správná odpověď: Finále ČR – Rusko.

Tabulka č. 3: Úspěšnost v otázce číslo 1

JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	ČR – USA	analyticko-syntetická	0
Adrian	Jsme olympijští vítězové	analyticko-syntetická	0
Adam	ČR – Rusko	analyticko- syntetická	1
Patrik	Česko - Rusko	SFUMATO [®]	1
Alex	ČR – Rusko	SFUMATO [®]	1

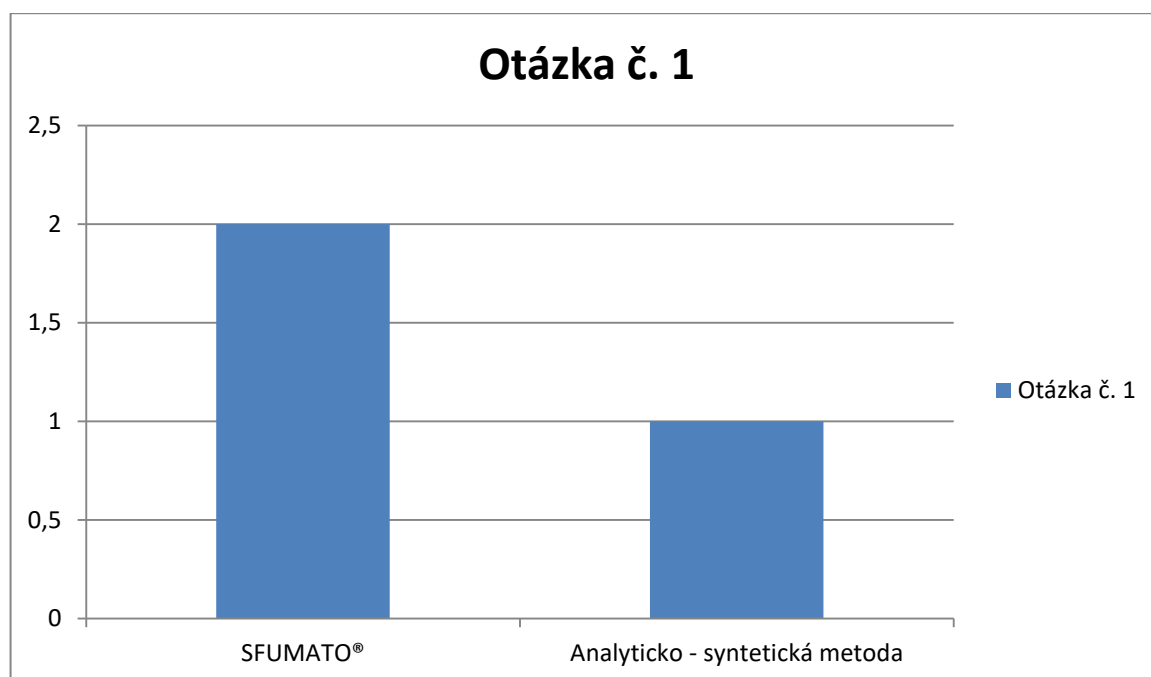
Matyáš	Mistrovství světa v hokeji	SFUMATO®	0
--------	-------------------------------	----------	---

Graf č. 3: Úspěšnost v otázce číslo 1 – jednotlivci



Na první otázku odpověděli tři žáci správně, tři žáci chybně. Za správnou odpověď získali žáci 1 bod.

Graf č. 4: Úspěšnost v otázce číslo 1 – metody



V případě, že budeme hodnotit úspěšnost podle výukové metody čtení. Metoda SFUMATO[®] získala dva body, metoda analyticko – syntetická získala jeden bod.

Otázka č. 2

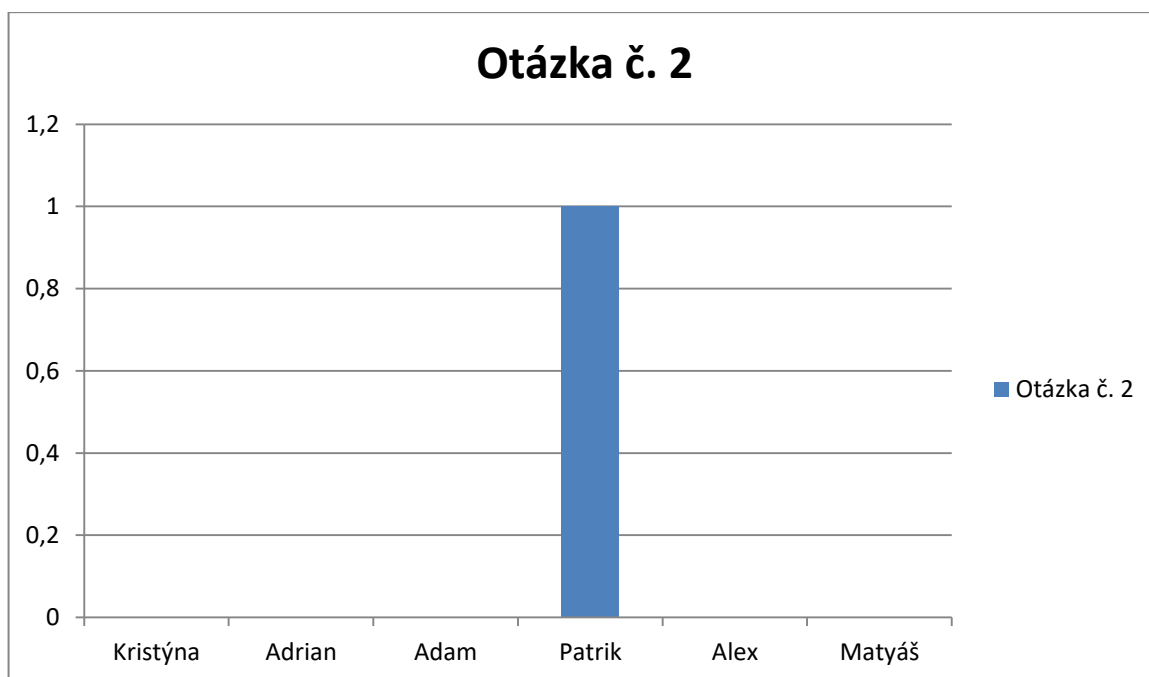
Kdo je podle textu „Ježek“? Zdůvodněte, proč je jeho jméno uvedeno v uvozovkách.

Správná odpověď: Ježek je Petr Svoboda, v uvozovkách je uvedeno jméno proto, že jde o přezdívku.

Tabulka č. 4: Úspěšnost v otázce číslo 2

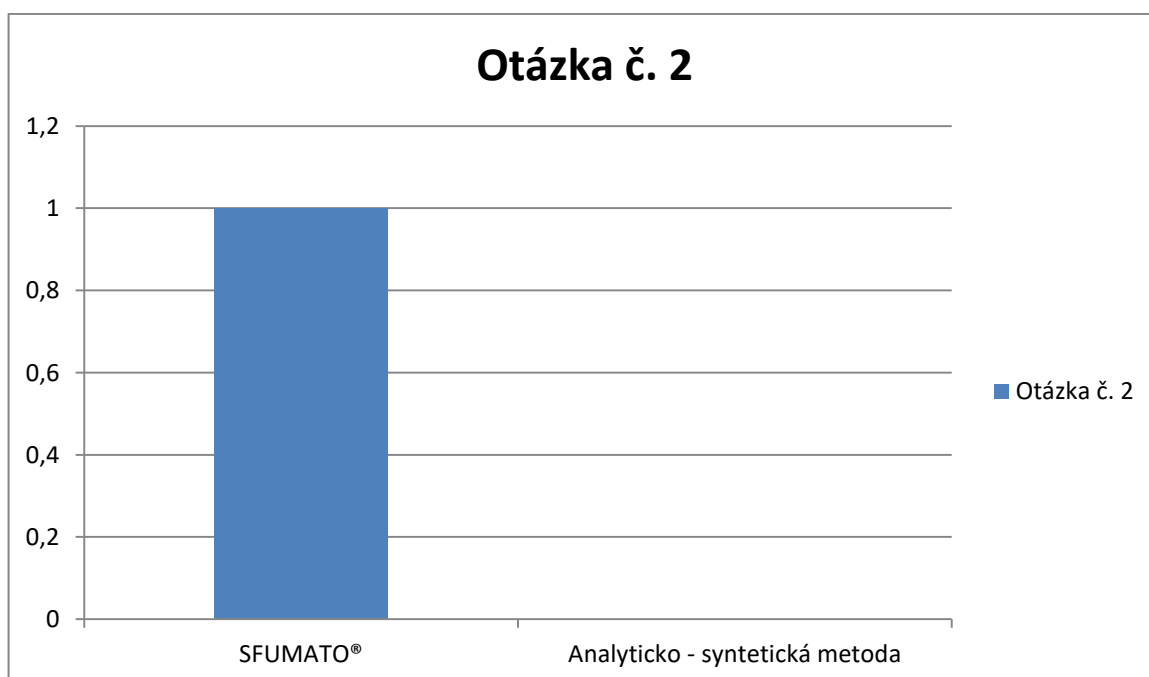
JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	Buffalo určitě není žádný ostrostřelec. Proto je jeho jméno v uvozovkách.	analyticko-syntetická	0
Adrian	Z Buffala vím, že to určitě není žádný ostrostřelec.	analyticko-syntetická	0
Adam	Petr. Protože ho zná dobře.	analyticko- syntetická	0
Patrik	Brankář. Protože je to přezdívka.	SFUMATO [®]	1
Alex	Brankář. Přezdívka.	SFUMATO [®]	0
Matyáš	Neodpověděl.	SFUMATO [®]	0

Graf č. 5: Úspěšnost v otázce číslo 2 – jednotlivci



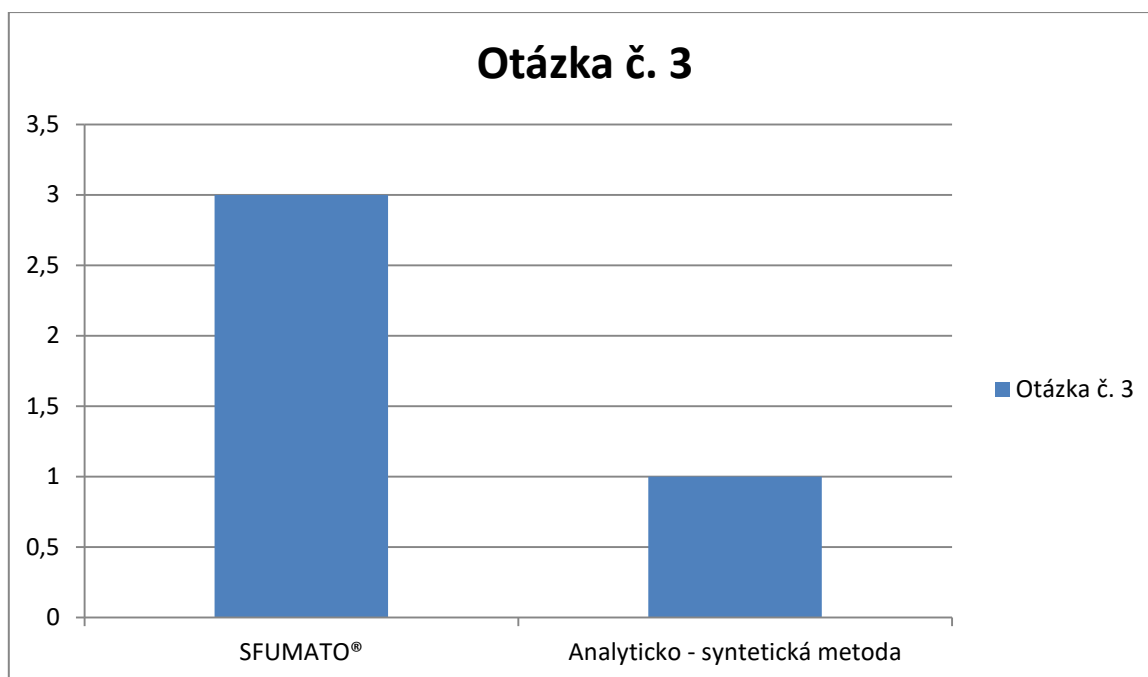
Na druhou otázku odpověděl pouze jeden žák správně. Správně odpověděl pouze z části, tzn., že získal jeden bod ze dvou možných bodů. Pět žáků odpovědělo chybně. Nezískali tedy žádný bod.

Graf č. 6: Úspěšnost v otázce číslo 2 – metody



Na třetí otázku odpověděli správně čtyři žáci. Chybu udělali dva žáci. Otázka byla ohodnocena jedním bodem. Čtyři žáci tedy získali po jednom bodě a dva žáci získali, nula bodů za tuto otázku.

Graf č. 8 – Úspěšnost v otázce číslo 3 – metody



Metoda SFUMATO® získala v této otázce tři body – správně odpověděli tři žáci, metoda analyticko – syntetická získala jeden bod – správně odpověděl jeden respondent.

Otázka č. 4

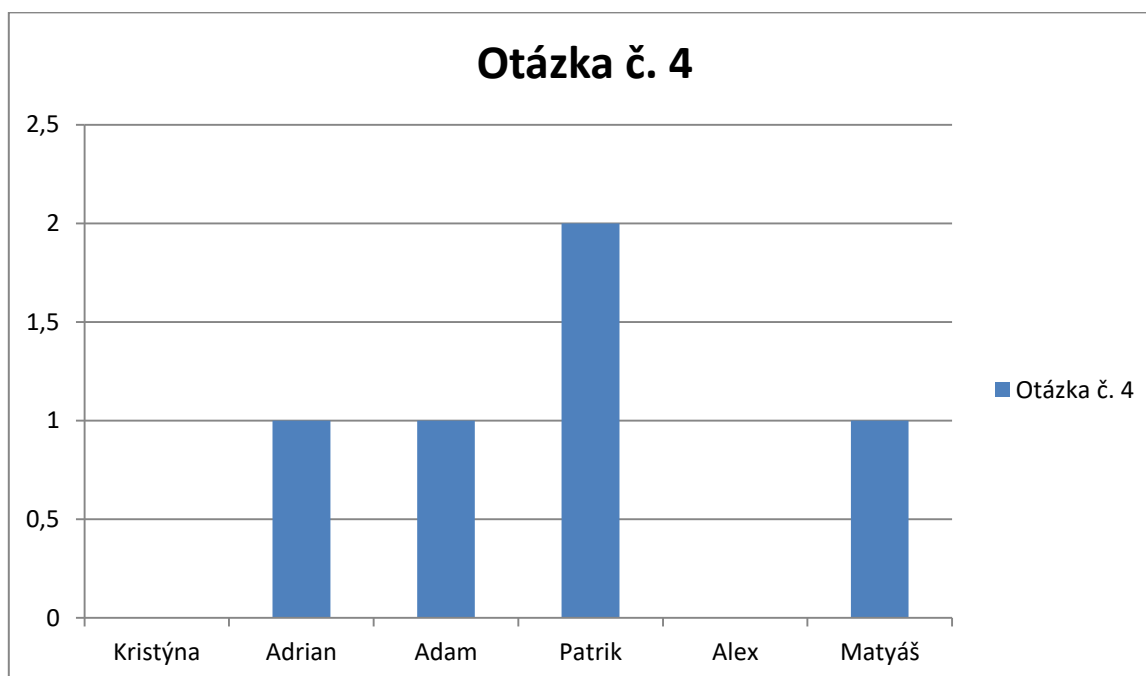
Kolik minut trvá hokejový zápas? Svou odpověď zdůvodněte citací z textu.
Správná odpověď: 60 minut. Citace: „Rozhodující okamžik utkání přinesla 49. Minuta. Ještě museli vydržet nekonečných jedenáct minut.“

Tabulka č. 6 - Úspěšnost v otázce číslo 4

JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	Zápas trval 49 minut.	analyticko-syntetická	0
Adrian	60 minut. Každá třetina trvá 20 minut, přestávka 15 minut. Vždycky jsou 2	analyticko-syntetická	1

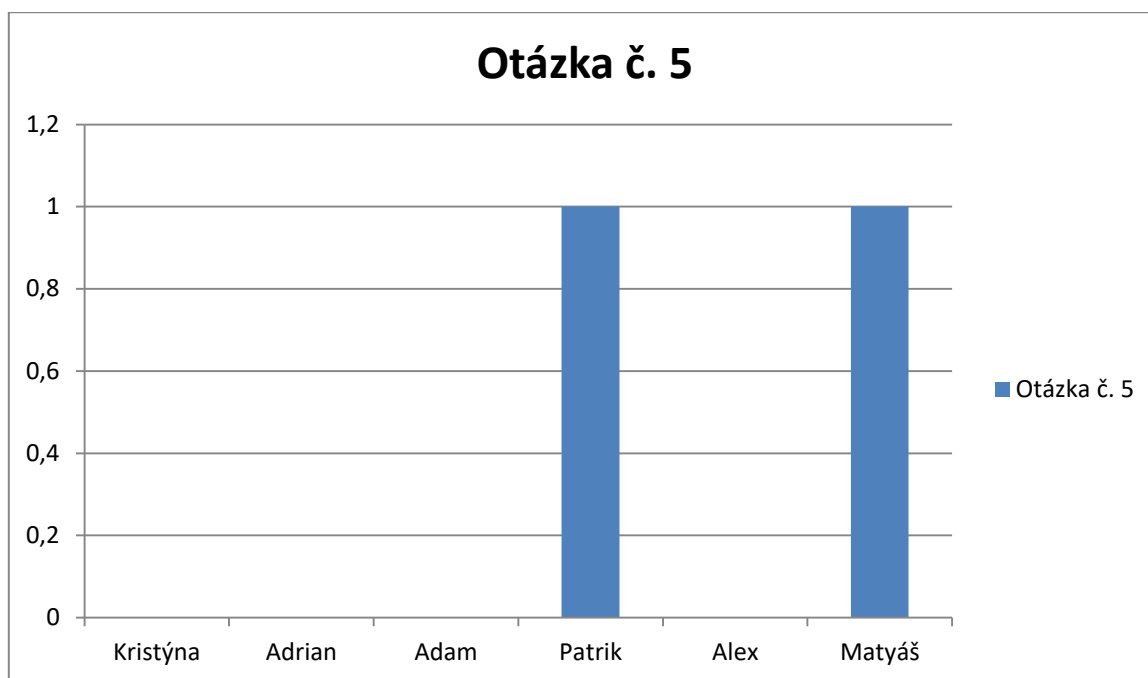
	přestávky.		
Adam	60 minut.	analyticko- syntetická	1
Patrik	60 minut. Rozhodující okamžik utkání přinesla 49. Minuta. Ještě museli vydržet nekonečných jedenáct minut.	SFUMATO®	2
Alex	Neodpověděl.	SFUMATO®	0
Matyáš	60 minut.	SFUMATO®	1

Graf č. 9 - Úspěšnost v otázce číslo 4 – jednotlivci



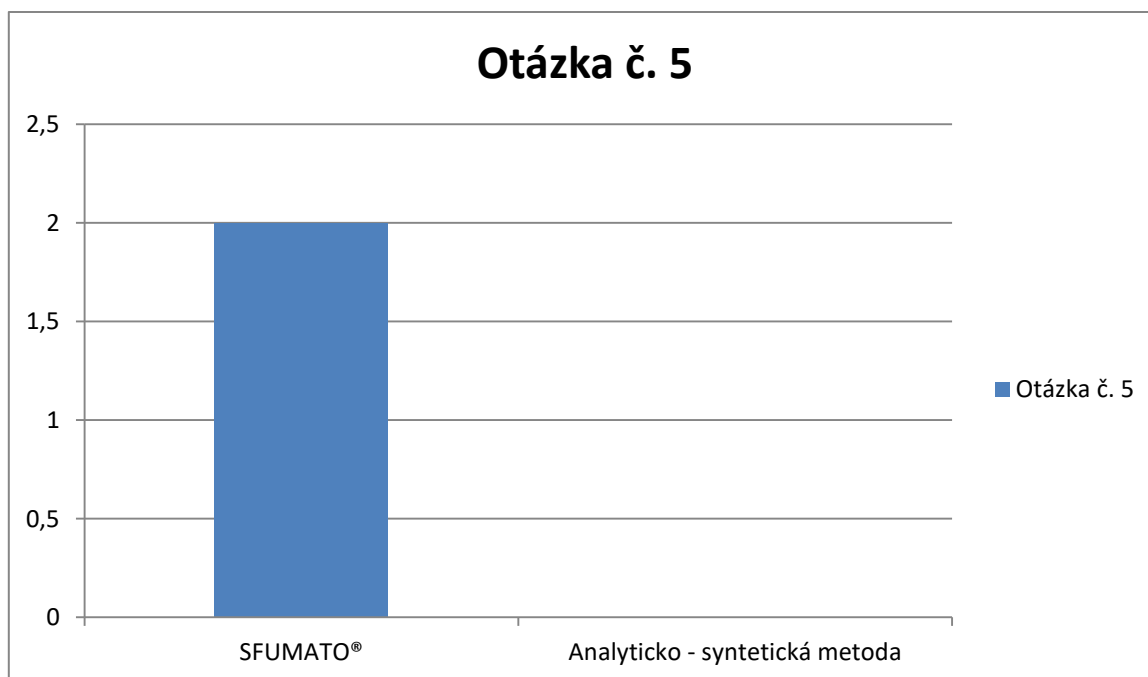
Na čtvrtou otázku odpověděli správně čtyři žáci. Chybu udělali dva žáci – Kristýna odpověděla chybně, Alex neodpověděl vůbec. Otázka byla ohodnocena dvěma body při zodpovězení každé části otázky. Tři žáci získali po jednom bodě, jeden žák získal dva body a dva žáci získali, nula bodů.

Graf č. 11: Úspěšnost v otázce číslo 5 - jednotlivci



Na pátou otázku odpověděli správně dva žáci. Chybu udělali čtyři žáci. Otázka byla ohodnocena jedním bodem. Dva žáci získali po jednom bodě, čtyři žáci získali, nula bodů.

Graf č. 12: Úspěšnost v otázce číslo 5 – metody



Žáci, kteří zastupují metodu SFUMATO® a odpověděli v této otázce správně, jsou dva. Analyticko – syntetická metoda neměla zastoupení při správné odpovědi žádnými žáky.

Otázka č. 6

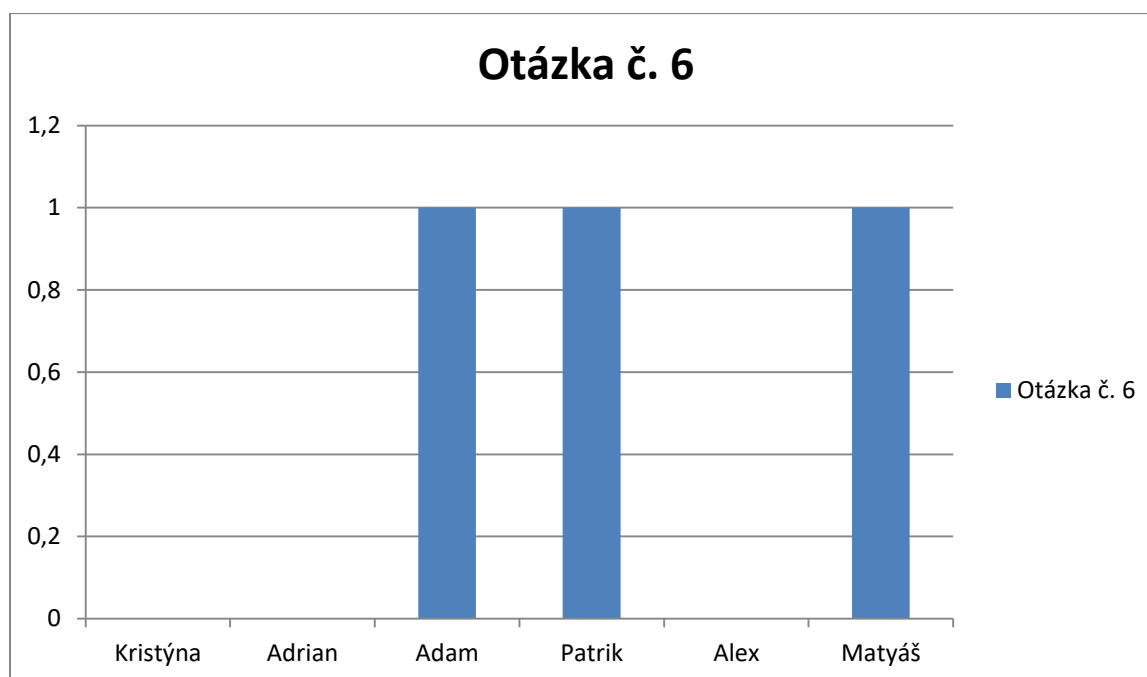
Co znamenají čísla z a lomítkem ve jmenném seznamu našich hráčů?

Správná odpověď: Počet vstřelených gólů.

Tabulka č. 8: Úspěšnost v otázce číslo 6

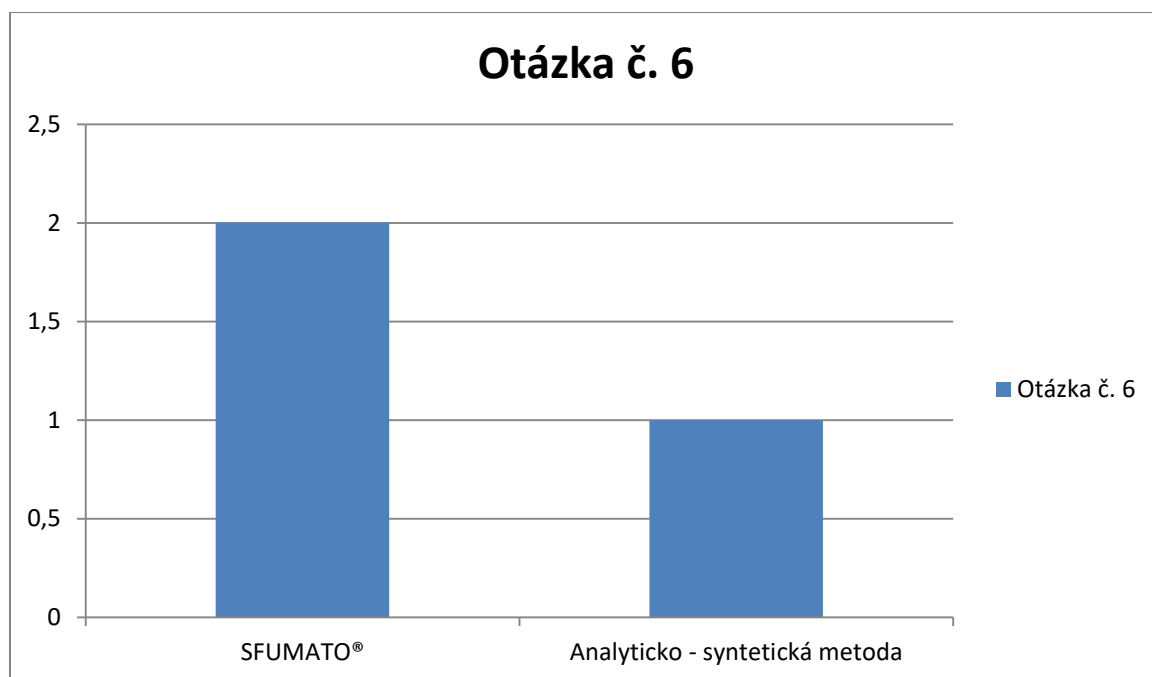
JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	To jsou vítězové a za lomítky jsou čísla.	analyticko-syntetická	0
Adrian	Lomítko měli čeští hráči za jménem k číslu.	analyticko-syntetická	0
Adam	Kolik dali gólů.	analyticko- syntetická	1
Patrik	Kolik dali gólů.	SFUMATO [®]	1
Alex	Jakou hrají třetinu.	SFUMATO [®]	0
Matyáš	Vstřelené góly.	SFUMATO [®]	1

Graf č. 13: Úspěšnost v otázce číslo 6 – jednotlivci



Na šestou otázku odpověděli správně tři žáci. Chybovali tři žáci. Otázka byla ohodnocena jedním bodem. Tři žáci získali po jednom bodě, tři žáci získali nulu.

Graf č. 14: Úspěšnost v otázce číslo 6 – metody



Žáci zastupující metodu SFUMATO® a odpovídající správně na tuto otázku, jsou dva. Analyticko – syntetická metoda měla zastoupení při správné odpovědi jedním žákem.

Otázka č. 7

Kterí čeští hráči byli na ledě v okamžiku vstřelení vítězného gólu?

Správná odpověď: Patera, Procházka, Svoboda, Hejduk, Hašek.

Tabulka č. 9: Úspěšnost v otázce číslo 7

JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	Šlégr, Reicher.	analyticko-syntetická	0
Adrian	Jágr, Ručinský, Růžička, Beránek, Martin Procházka.	analyticko-syntetická	0
Adam	Patera, Procházka, Svoboda, Hejduk.	analyticko- syntetická	0
Patrik	Patera, Hejduk, Svoboda.	SFUMATO®	0
Alex	Robert Záruba, Dominik Hašek, Milan Hejduk, Martin Procházka, Patera.	SFUMATO®	0

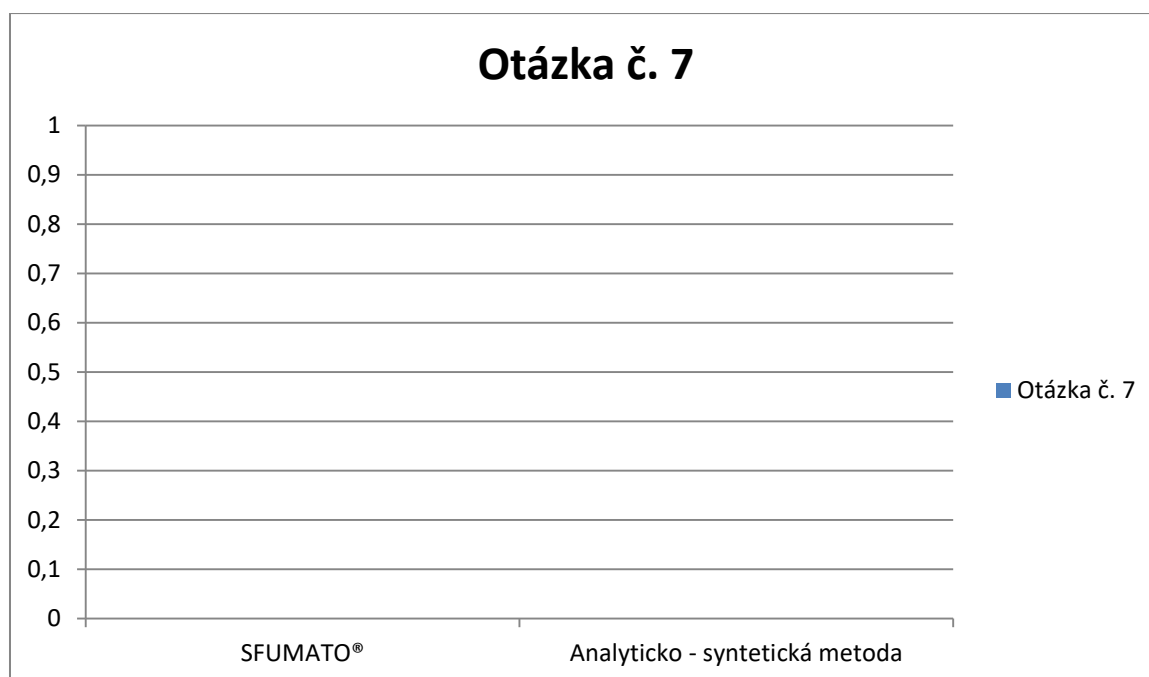
Matyáš	Neodpověděl.	SFUMATO®	0
--------	--------------	----------	---

Graf č. 15: Úspěšnost v otázce číslo 7 – jednotlivci



V této otázce nikdo nebodoval. Žádný respondent neodpověděl správně. Žáci tedy nezískali žádný bod, mohli získat 1 bod za správnou odpověď. Tato otázka činila respondentům největší potíže. Jeden z respondentů neodpověděl.

Graf č. 15: Úspěšnost v otázce číslo 7 – metody



Ani jedna metoda čtení nemá zastoupení při správném odpovídání na tuto otázku.

Otázka č. 8

Jak se jmenoval ruský brankář, kterému Jašin s Paterou clonili výhled?

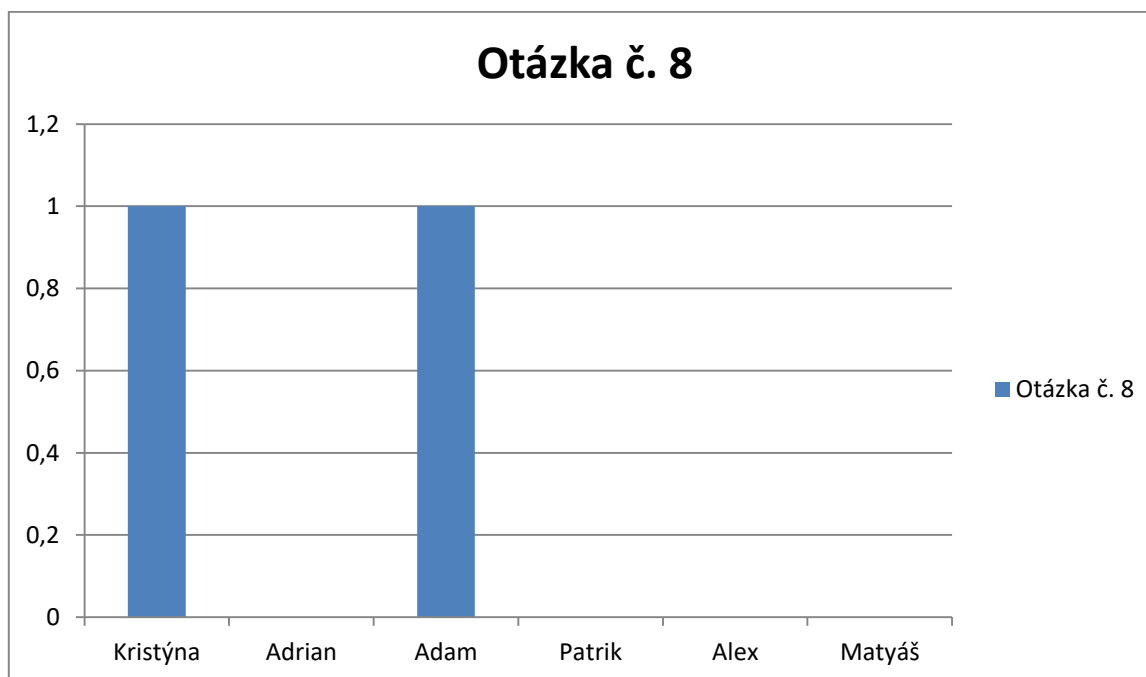
- a) Štalenkov
- b) Kovalenkov
- c) Ježek
- d) Buffalo

Správná odpověď: A

Tabulka č. 10: Úspěšnost v otázce číslo 8

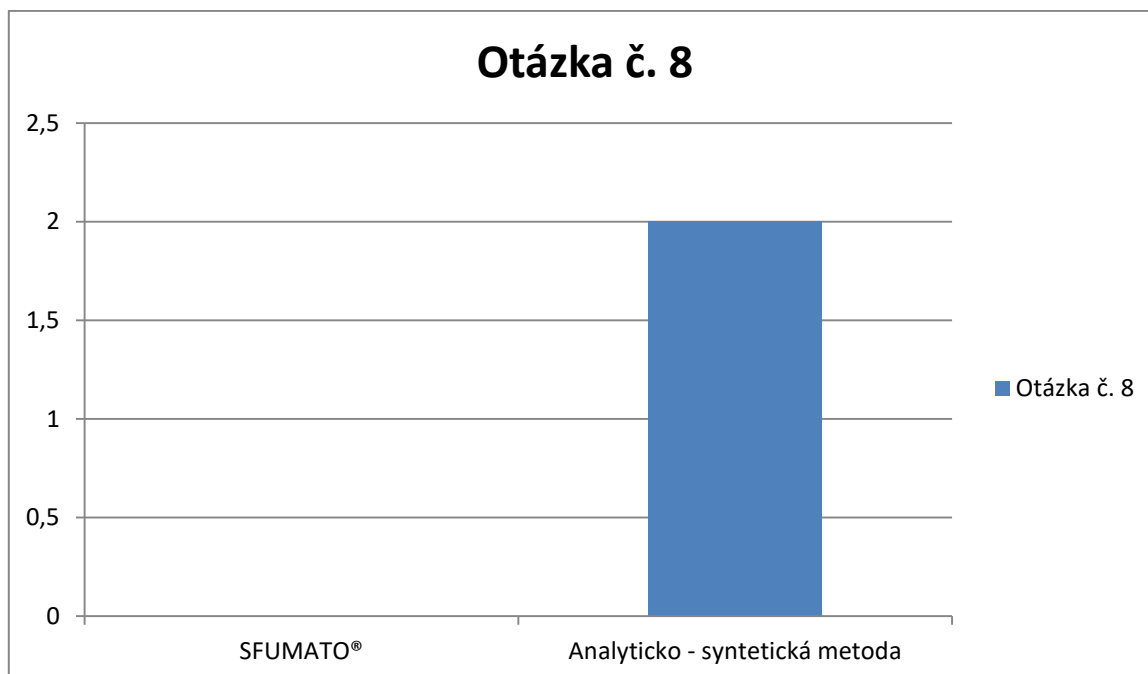
JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	A	analyticko-syntetická	1
Adrian	D	analyticko-syntetická	0
Adam	A	analyticko- syntetická	1
Patrik	B	SFUMATO [®]	0
Alex	C	SFUMATO [®]	0
Matyáš	C	SFUMATO [®]	0

Graf č. 17: Úspěšnost v otázce číslo 8 – jednotlivci



V osmé otázce odpověděli dva žáci správně. Čtyři žáci odpověděli nesprávně. Dva žáci tedy získali po jednom bodě za tuto „kroužkovací“ otázku, čtyři žáci získali nulu.

Graf č.18: Úspěšnost v otázce číslo 8 – metody



Žáci zastupující metodu SFUMATO® a odpovídající správně na tuto otázku, je nula. Analyticko – syntetická metoda měla zastoupení při správné odpovědi dvěma žáky.

Otázka č. 9

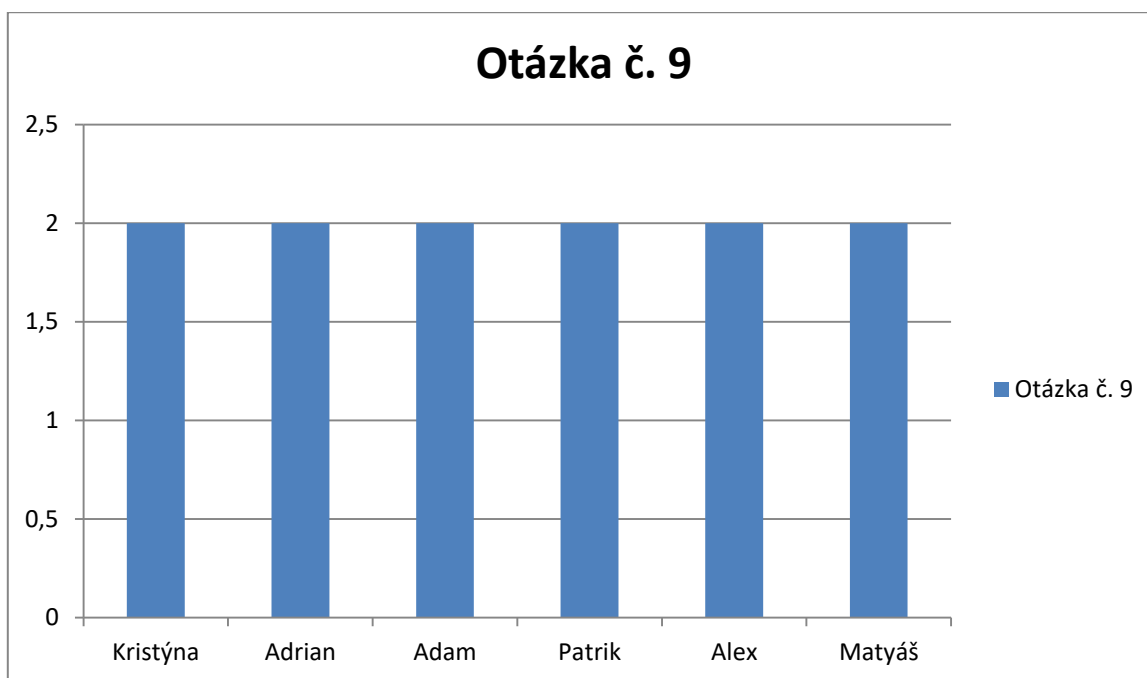
S jakým týmem hrála ČR v semifinále? Kdo zápas vyhrál a s jakým skóre?

Správná odpověď: Kanada, ČR, 2:1 po samostatných nájezdech.

Tabulka č. 11: Úspěšnost v otázce číslo 9

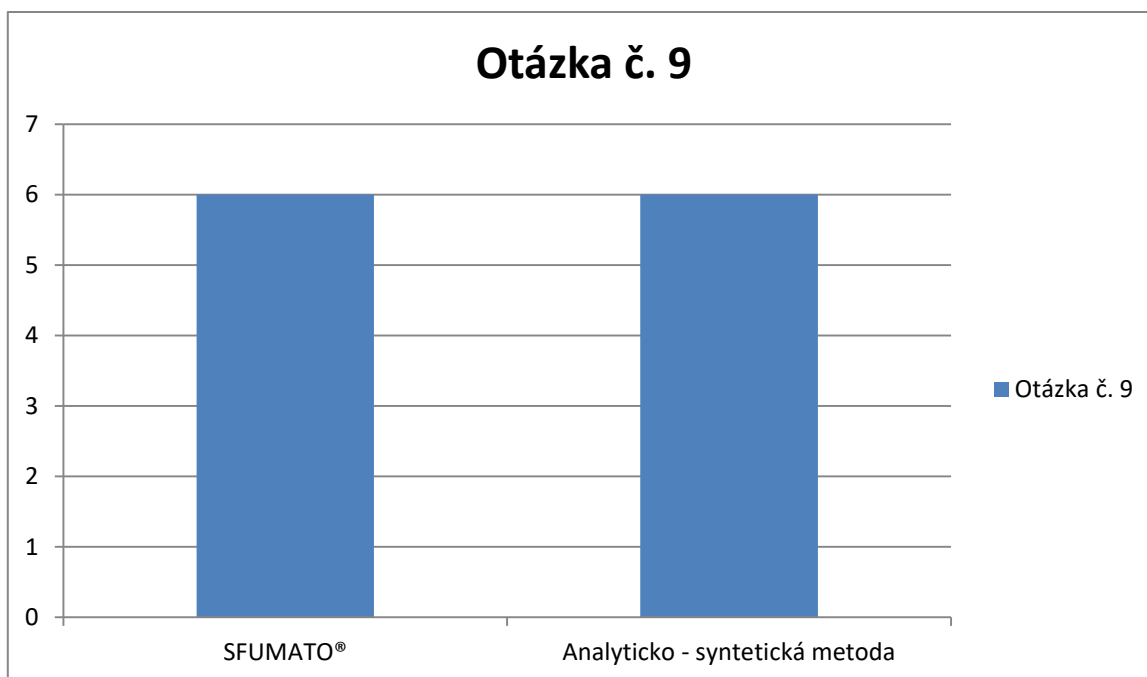
JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	Kanada, ČR, 2:1	analyticko-syntetická	2
Adrian	Kanada, ČR, 2:1	analyticko-syntetická	2
Adam	Kanada, ČR, 2:1	analyticko- syntetická	2
Patrik	Kanada, ČR, 2:1	SFUMATO®	2
Alex	Kanada, ČR, 2:1	SFUMATO®	2
Matyáš	Kanada, ČR, 2:1	SFUMATO®	2

Graf č. 19: Úspěšnost v otázce číslo 9 – jednotlivci



V deváté otázce odpověděli všichni respondenti správně. Všichni odpověděli správně úplně, tzn., že získali každý žák dva body. Tato otázka je jeví jako nejjednodušší.

Graf č. 20: Úspěšnost v otázce číslo 9 – metody



Obě metody měly nejvyšší zastoupení při zodpovídání této otázky. Všichni respondenti odpovídali správně. Respondenti metody SFUMATO[®] i analytickou – syntetickou metodou odpovídali správně v počtu tří žáků a získaným počtem bodů šest.

Otázka č. 10

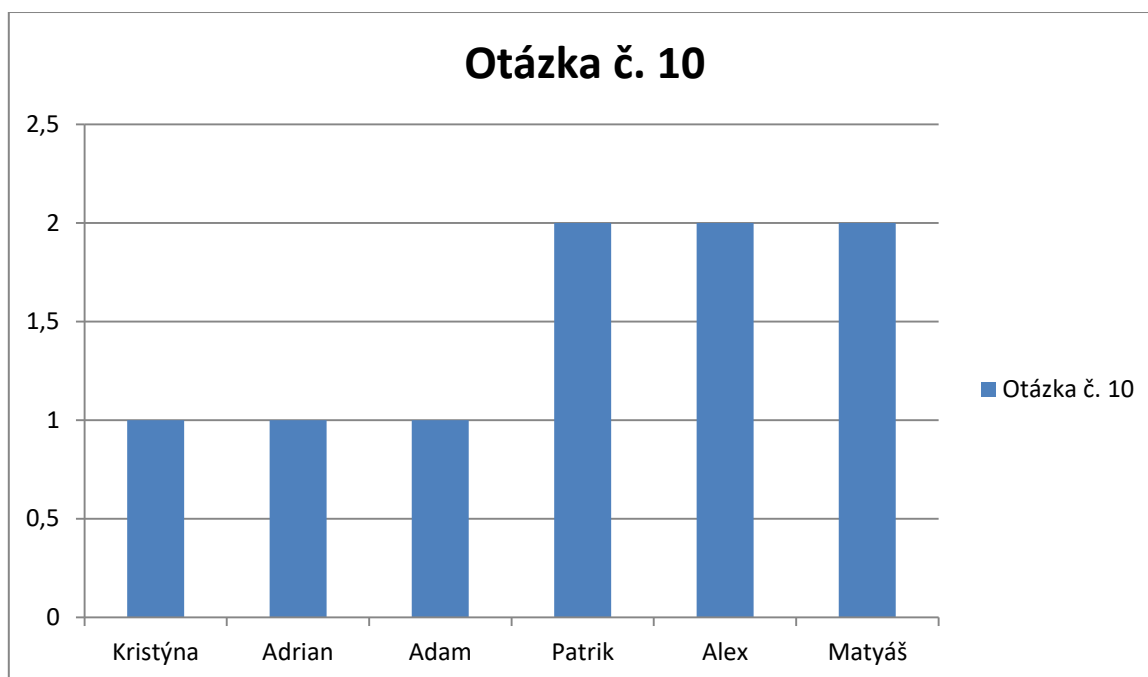
Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je v souladu s výchozím textem. U každého tvrzení zakroužkujte „Ano“ nebo „Ne“.

ČR vyhrála všechny zápasy turnaje.	ANO/NE
Zkratka ZOH znamená „Západní organizace hokeje“.	ANO/NE
Na 3. místě se v turnaji umístili Finové.	ANO/NE
Kanada patřila do stejné skupiny jako ČR.	ANO/NE
Správná odpověď: NE, NE, ANO, NE	

Tabulka č. 12 - Úspěšnost v otázce číslo 10

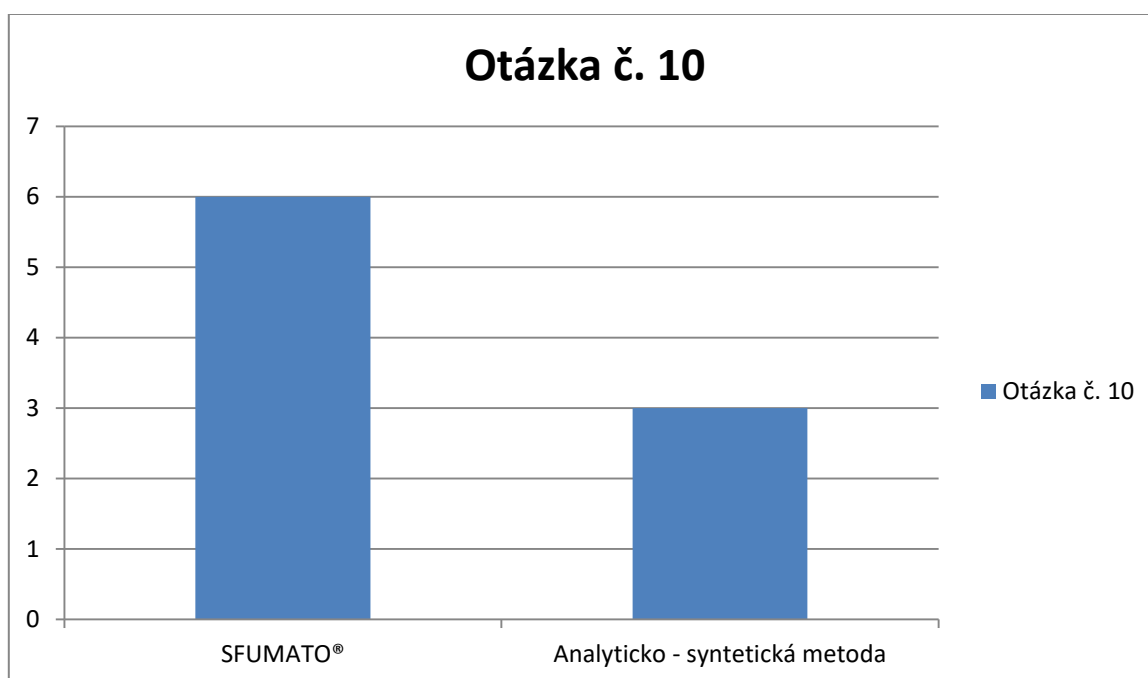
JMÉNO ŽÁKA	ODPOVĚĎ	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	NE, ANO, ANO NE	analyticko-syntetická	1
Adrian	NE, ANO, ANO, NE	analyticko-syntetická	1
Adam	NE, ANO, ANO, ANO	analyticko- syntetická	1
Patrik	NE, NE, ANO, NE	SFUMATO [®]	2
Alex	NE, NE, ANO, NE	SFUMATO [®]	2
Matyáš	NE, NE, ANO, NE	SFUMATO [®]	2

Graf č. 21: Úspěšnost v otázce číslo 10 – jednotlivci



V deváté otázce odpověděli všichni respondenti správně. Tři žáci odpověděli úplně, tzn., že získali každý žák dva body. Tři respondenti odpověděli částečně správně, tzn., že získali každý jeden bod. Tato otázka je jeví jednodušší.

Graf č. 22: Úspěšnost v otázce číslo 10 – metody



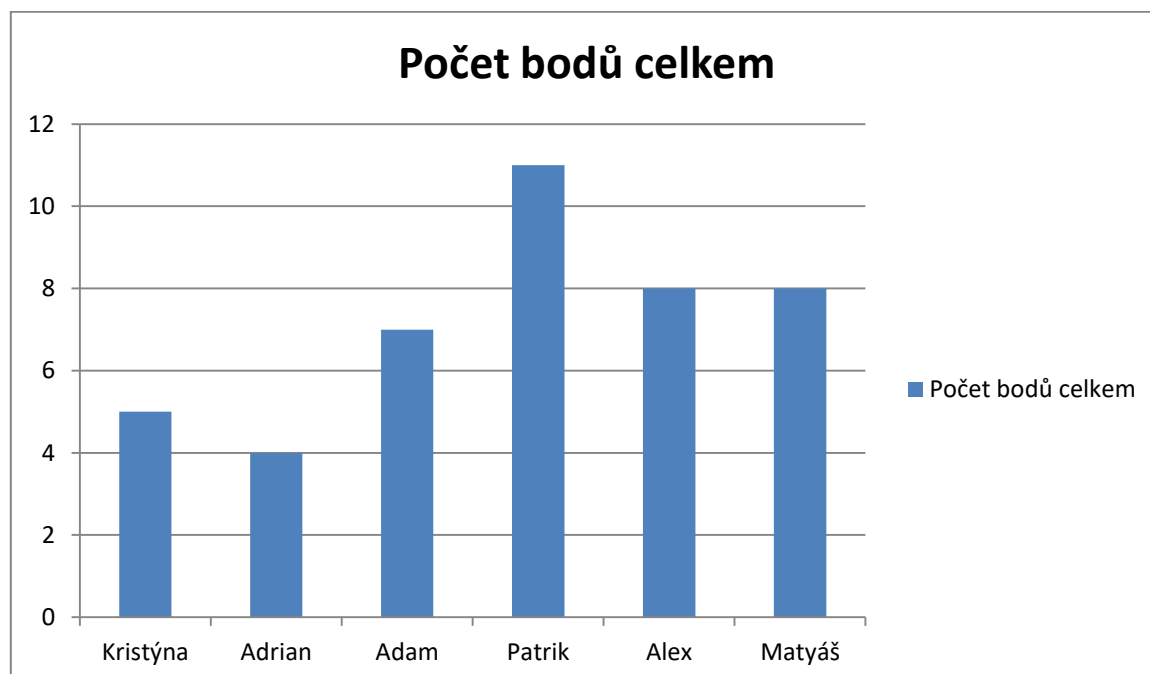
Všichni respondenti odpovídali správně, alespoň částečně. Respondenti metody SFUMATO[®] odpověděli správně úplně a získali dohromady šest bodů. Respondenti zastupující analyticko-syntetickou metodu odpovídali správně částečně a získali dohromady tři body.

6. 1. 3 Celková úspěšnost – jednotlivci

Tabulka č. 13: Celková úspěšnost jednotlivců

JMÉNO ŽÁKA	METODA ČTENÍ	BODY
Kristýna	analyticko-syntetická	5 bodů
Adrian	analyticko-syntetická	4 body
Adam	analyticko- syntetická	7 bodů
Patrik	SFUMATO [®]	11 bodů
Alex	SFUMATO [®]	8 bodů
Matyáš	SFUMATO [®]	8 bodů

Graf č. 23: Celková úspěšnost jednotlivců



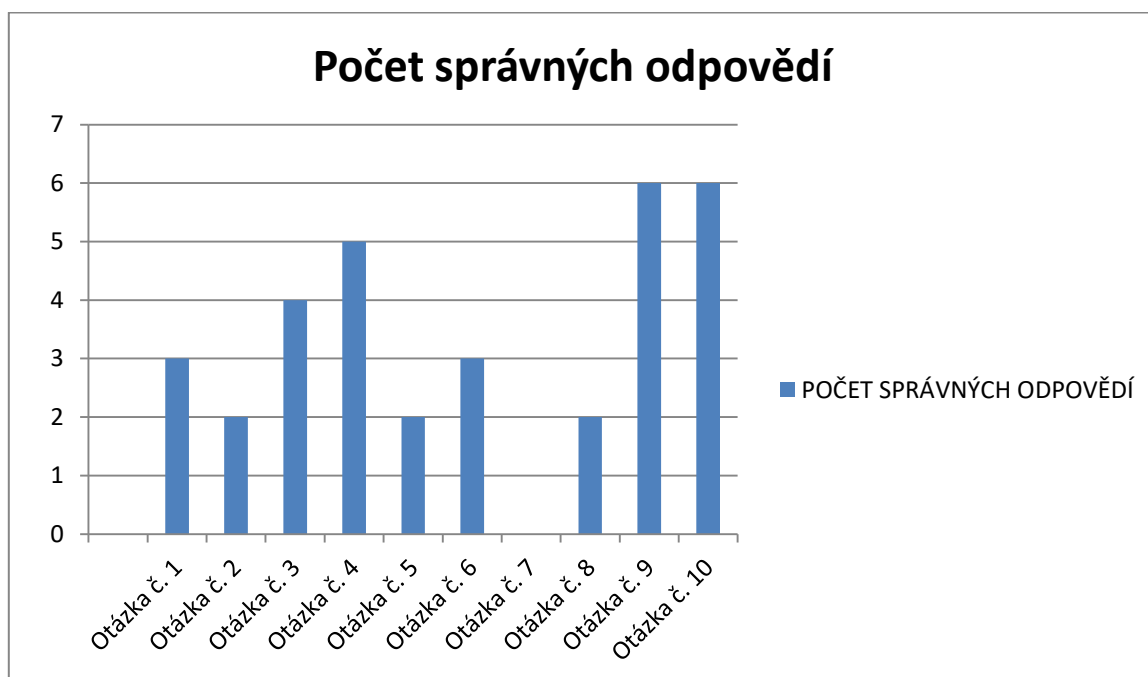
Nejnižší počet bodů z možných 13 bodů, byly čtyři. Jeden z respondentů dosáhl pěti bodů, jeden sedmi bodů, dva respondenti dosáhli osmi bodů. Nejlepší výsledek čítal jedenáct

bodů. Můžeme vidět, že při celkovém vyhodnocení testu jsou žáci, kteří byli vyučováni metodou SFUMATO[®], při porozumění textu na lepší úrovni, než žáci, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou.

Tabulka č. 14: Úspěšnost v jednotlivých otázkách

ČÍSLO OTÁZKY	POČET SPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ	PROCENTUÁLNĚ	POMĚR METOD SFUMATO:ANALYTICKO-SYNTETICKÁ
Otázka č. 1	3	50%	2:1
Otázka č. 2	2	33,3%	2:0
Otázka č. 3	4	66,66%	3:1
Otázka č. 4	5	83,33%	3:2
Otázka č. 5	2	33,33%	2:0
Otázka č. 6	3	50%	2:1
Otázka č. 7	0	0%	0:0
Otázka č. 8	2	33,33%	0:2
Otázka č. 9	6	100%	3:3
Otázka č. 10	6	100%	3:3

Graf č. 24: Úspěšnost v jednotlivých otázkách



Jako nejjednodušší otázky můžeme vyhodnotit otázky 9 a 10, jelikož v nich žáci měli 100% úspěšnost, všichni žáci v těchto otázkách odpověděli správně, alespoň z části (v případě, že měla otázka 2 body). Otázka číslo 7 byla pro žáky nejtěžší, nikdo neodpověděl správně na tuto otázku. Díky tomuto vyhodnocení můžeme získat přehled, které otázky (jaký typ otázek) dělá žákům s vývojovou dysfázií potíže a můžeme tak předem předpokládat, jak na tyto otázky budou odpovídat.

Závěr

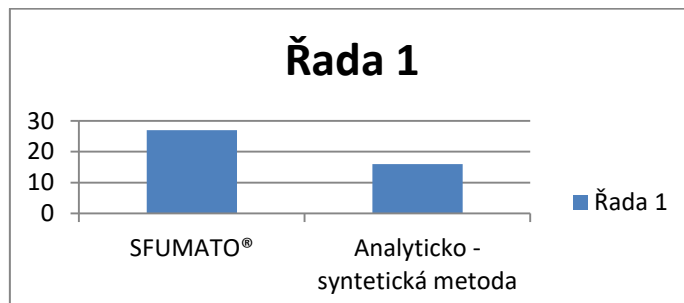
Diplomová práce byla zaměřena na různé metody čtení a ty byly v ní charakterizovány jak z historického tak i současného hlediska. Dále se práce zaměřila na specificky narušený vývoj dětí (vývojovou dysfázií). V teoretické části jsem terminologicky vymezila pojem čtení, čtenářskou gramotnost, metody čtení a vývojovou dysfázií. Vývojová dysfázie byla v práci popsána jako pojem, její klasifikace, rozepsána je etiologie, která je u této poruchy velmi různorodá, symptomatologie a intervence.

V praktické části byly popsány jednotlivé výzkumné metody, které jsem během svého šetření využila. Dále práce obsahovala anamnestická data některých testovaných respondentů a v poslední části byl popsán samotný výzkum, který byl zaměřen na zjišťování čtenářských dovedností druhostupňových žáků s vývojovou dysfázií.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, která výuková metoda čtení je efektivnější u žáků s vývojovou dysfázií. Dalším cílem diplomové práce bylo zjistit, na jaké úrovni jsou čtenářské dovednosti žáků druhého stupně základní školy, porovnat, jak účinné jsou metody výuky čtení u dětí s vývojovou dysfázií a zjistit, na jaké úrovni jsou děti druhého stupně ZŠ se stejnou logopedickou poruchou při čtení předloženého textu. Ze získaných údajů, které jsem nabyla nahráváním jednotlivých respondentů při procesu čtení a vyhodnocením pracovních listů po vypracování otázek zaměřených na čtení textu s porozuměním jsem došla k závěru, že technika Splývavého čtení® je metodou velmi efektivní, a že žáci, kteří jsou touto metodou vyučováni, řešili mnohem lépe a snadněji úlohy při práci s textem, dokázali dobře pracovat s příloženými tabulkami. Jejich čtený projev byl mnohem plynulejší a srozumitelnější než projev žáků, kteří byli vyučováni metodou Analyticko-syntetickou. Z výsledků je zřejmé, že žáci vyučováni technikou Splývavého čtení® čtou rychleji, s menší chybovostí a s větší srozumitelností textu. Žáci vyučováni metodou Splývavého čtení® dosáhli většího počtu bodů ve svých testech, v žebříčku by se umístili na prvních třech místech z šesti hodnocených a jejich časové intervaly pro přečtení textu byly kratší, objevovala se také nižší chybovost při čtení textu. Průměrně žák z metody Splývavého čtení® vypracoval test na 9 bodů ze 13 možných, u metody Analyticko-syntetické vypracoval průměrně žák test na 5,33 bodů. Celkově dosáhli žáci metody Splývavého čtení® 27 bodů (3testy dohromady), což je o 9 bodů lepší výsledek než získali žáci z metody Analyticko-syntetické (viz. Graf č. 25). Z toho nám vyplývá, že žáci, kteří se učili číst metodou Splývavého čtení® zvládají lépe porozumění textu a práci s textem, než žáci, kteří byli vyučováni metodou Analyticko-syntetickou. Pokud bychom hodnotili rychlost čtení,

umístili by se respondenti zastupující metodu Splývavého čtení® na první, druhé a čtvrté pozici žebříčku ze šesti hodnocených. V chybovosti by obsadili první tři pozice žebříčku ze šesti.

Graf č. 25: Celková úspěšnost metod



Všechny tyto aspekty nám potvrzují fakta, které metoda Splývavého čtení® garantuje, kterými se pyšní, tzn., že žáci čtou plynule a porozuměním a vyhýbají se dvojitému čtení.

K metodě SFUMATO® mě přivedla paní učitelka ze Základní školy v Jablunkově, když zavedla na mém bývalém pracovišti logopedické třídy a prosadila si v těchto třídách tuto skvělou metodu pro výuku čtení. Dodnes jsou děti v logopedických třídách na této škole metodou SFUMATO® vyučovány, což vidím jako velkou výhodu pro samotné žáky těchto tříd. Při provádění svého výzkumu jsem byla až překvapena, jak je SFUMATO® metoda účinná. Doufám, že se SFUMATO® více rozšíří i do běžných tříd základních škol.

Literatura

ALTMANOVÁ, Jitka et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BÖHMOVÁ, Eva. Globální metoda výuky čtení a psaní in WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 26-43. ISBN 80-7290-103-6.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, c2013. ISBN 978-0-89042-554-1.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

MIKULAJOVÁ, Mária. Narušený vývin reči in KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie et al. *Logopédia*. Univerzita Komenského v Bratislavě, 2016, s. 13-33. ISBN 978-80-223-4165-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 8024711109.

Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. 2. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: Magnet Press, Slovakia, 2015. ISSN 03230449.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.

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

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

MIKULAJOVÁ, Marína. a Iris. RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: specificky narusený vývin reci*. Bratislava: S.N., 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika. Cvičebnice*. Olomouc: PVP, 2015. ISBN 978-80-904822-9-6.

NAVRÁTILOVÁ, Mária. *Sfumato® - Splývavé čtení®: Metodická příručka*. Praha: ABC Music.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 9788090537026.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Vývojová dysfázie* in ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 106-142. ISBN 80-7178-546-6.

VÁGNEROVÁ, Jarmila. *Genetická metoda a její využití v praxi* in WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 18-25. ISBN 80-7290-103-6.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 9788073201876.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

VRBOVÁ, Renata. Narušená komunikační schopnost in VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 21-29. ISBN 978-80-244-3312-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Internetové zdroje

ABC Music: Sfumato ® (Splývavé čtení ®). *ABC Music: Sfumato ® (Splývavé čtení ®)* [online]. [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/autorka-metodiky-sfumato.html>

DESTREMPES-MARQUEZ, Denise et al. *Association Dysphasie Plus: Dysphasia* [online]. 1999 [cit. 2018-06-16]. Dostupné z: <http://www.dysphasieplus.com/dysphasia>

KOLKOVÁ, Jana. [online]. [cit. 2018-6-16]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/assets/krajsky-urad/skolstvi/pozvanky/Sfumato_Rozhovor.doc>.

MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

ÚZIS. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: MKN-10* [online]. Praha, 2010 [cit. 2018-6-16]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

SEZNAM ZKRATEK

A kol.	A kolektiv
Apod.	A podobně
CNS	Centrální nervová soustava
CT	Počítačová tonografie
DSM 5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 5. revize
EEG	Elektroencefalografie
H-S-E-T	Heidelberský test vývoje řeči
ILP	Individuální logopedická péče
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
MKN 10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize
Např.	Například
NKS	Narušená komunikační schopnost
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program Základního vzdělávání
SPC	Speciálněpedagogické centrum
Tzn.	To znamená
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

Tabulka 2: Rychlost a chybovost ve čtení

Tabulka 3: Úspěšnost v otázce číslo 1

Tabulka 4: Úspěšnost v otázce číslo 2

Tabulka 5: Úspěšnost v otázce číslo 3

Tabulka 6: Úspěšnost v otázce číslo 4

Tabulka 7: Úspěšnost v otázce číslo 5

Tabulka 8: Úspěšnost v otázce číslo 6

Tabulka 9: Úspěšnost v otázce číslo 7

Tabulka 10: Úspěšnost v otázce číslo 8

Tabulka 11: Úspěšnost v otázce číslo 9

Tabulka 12: Úspěšnost v otázce číslo 10

Tabulka 13: Celková úspěšnost jednotlivců

Tabulka 14: Úspěšnost v jednotlivých otázkách

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1: Čas potřebný pro přečtení textu
- Graf 2: Chybovost v přečteném textu
- Graf 3: Úspěšnost v otázce číslo 1 - jednotlivci
- Graf 4: Úspěšnost v otázce číslo 1 – metody
- Graf 5: Úspěšnost v otázce číslo 2 – jednotlivci
- Graf 6: Úspěšnost v otázce číslo 2 – metody
- Graf 7: Úspěšnost v otázce číslo 3 – jednotlivci
- Graf 8: Úspěšnost v otázce číslo 3 – metody
- Graf 9: Úspěšnost v otázce číslo 4 – jednotlivci
- Graf 10: Úspěšnost v otázce číslo 4 – metody
- Graf 11: Úspěšnost v otázce číslo 5 – jednotlivci
- Graf 12: Úspěšnost v otázce číslo 5 – metody
- Graf 13: Úspěšnost v otázce číslo 6 – jednotlivci
- Graf 14: Úspěšnost v otázce číslo 6 – metody
- Graf 15: Úspěšnost v otázce číslo 7 – jednotlivci
- Graf 16: Úspěšnost v otázce číslo 7 – metody
- Graf 17: Úspěšnost v otázce číslo 8 – jednotlivci
- Graf 18: Úspěšnost v otázce číslo 8 – metody
- Graf 19: Úspěšnost v otázce číslo 9 – jednotlivci
- Graf 20: Úspěšnost v otázce číslo 9 – metody
- Graf 21: Úspěšnost v otázce číslo 10 – jednotlivci
- Graf 22: Úspěšnost v otázce číslo 10 – metody
- Graf 23: Celková úspěšnost jednotlivců
- Graf 24: Úspěšnost v jednotlivých otázkách
- Graf 25: Celková úspěšnost metod

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Souhlas rodičů pro šetření dítěte – vzor

Příloha 2 – Test vypracovaný žákem zastupující metodu Splývavého čtení®

Příloha 3 – Test vypracovaný žákem zastupující metodu Analyticko-syntetickou

Příloha č. 1

Milí rodiče.

Obracím se na Vás s prosbou, zda bych mohla s Vaší dcerou/synem provést šetření v oblasti čtení. Šetření by bylo nahráváno na audionahrávku. Výsledky budou použity pro praktickou část mé diplomové práce na téma Technika Splývavého čtení[®] u dětí s vývojovou dysfázií. Všechny informace a získaná data budou zveřejňovány bez osobních údajů žáka.

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

Podpis: _____

Děkuji za spolupráci.

Radana Dordová, studentka Univerzity Palackého v Olomouci.

Příloha č. 2

NÁZEV ÚLOHY: **NAGANO**Jméno: 

Správným řešením celé úlohy lze získat maximálně 13 bodů.

PŘEVÝCHOZÍ TEXT:

Na počátku třetí třetiny hráli Rusové dvě minuty v oslabení za příliš mnoho hráčů na ledě, ale gól ještě nepadl. Rozhodující okamžik utkání přinesla 49. minuta a takto bo viděl z druhé strany kluzářiš Damián Hašek:

Pavel Patra vyhrál buň. Míval ten pak trefit ještě ve vzduchu - oklepl ho na Martina Procházkou, který bekendem prodloužil k modré čáře na Petra Svobodu. Kovalenko, který měl proti Svobodovi vyrazit, skvěle odložoval Milan Hejduk. Patra bojoval s Jašunem, který asi nejvíc chvilil výhled brankáři.

Znám „Ježka“, z Buřala vím, že to určitě není žádný astronaut. Kovalenko s Hejdukem už se k němu hodně přiblížili, ale Petr měl pořád ještě čas napatřit a vystřelit největší ránu, jakou umí. Mnohokrát jsem si tu prohlížel na videu, později jsem našel místo, kde je vidět, že pak malého zavalil o Kovalenkovo lýtko. Pak zapadl do horního rohu branky.

Ještě museli vydržet nekonečných jedenáct minut a čas se vlekl jako křemýš. Soupeř zkusil, co se dalo, v samotném závěru si vydělal oddechový čas, odvolal brankáře, ale třináct sekund před koncem všechno zkazil. Po zakázaném svolnění se vrátila hra do ruského obecného páma a Štalenkov do branky. A už tu byl konec a televizní komentátor Robert Záruba křičel do světa pamětné věty: *Otevíráme bránu olympijského turnaje. Jste olympijští vítězové. Přepněte dějiny...*

7. 2. – 22. 2. 1998 NAGANO: 18. ZOH

ČR-Finsko 3:0 (0:0, 1:0, 2:0)

Růžička, Reichel, Patra
13. 2. 1998

ČR-Kazachstán 8:2 (1:0, 3:2, 4:0)

Ručinský 2, R. Hamrlik, Růžička, Martin Straka,
J. Beránek, Patra, Martin Procházka
15. 2. 1998

ČR-Rusko 1:2 (0:0, 1:0, 0:2)

Reichel
16. 2. 1998

ČR-USA 4:1 (0:1, 3:0, 1:0)

Jágr, Růžička, Ručinský, Dopita
18. 2. 1998

ČR-Kanada 2:1 (0:0, 0:0, 1:1 - 0:0) po sam.

nájezděch
Šiegr, Reichel (rozhodující nájezd)
20. 2. 1998

ČR-Rusko 1:0 (0:0, 0:0, 1:0)

P. Svoboda
22. 2. 1998

Konečná tabulka skupiny:

1. Rusko	3	3	0	0	15:6	6
2. ČR	3	2	0	1	12:4	4
3. Finsko	3	1	0	2	11:9	2
4. Kazachstán	3	0	0	3	6:25	0

Čtvrtfinále: ČR-USA 4:1, Rusko-Bělorusko 4:1, Finsko-Švédsko 2:1, Kanada-Kazachstán 4:1, semifinále: ČR-Kanada 2:1 po sam. nájezdech, Rusko-Finsko 7:4, o 3. místo: Finsko-Kanada 3:2, finále: ČR-Rusko 1:0.

ČR, olympijský vítěz: Hašek - R. Hamrlik, F. Kučera, P. Svoboda, Šiegr, Smeták, Špaček - J. Beránek, Čáslav, Dopita, Hejduk, Jágr, Moravec, R. Lang, Patra, Z. Martin Procházka, Reichel, Ručinský, Růžička, Martin Straka (Čechmánek, Hráčka, L. Procházka nenastoupil)

Zdroj: GUTT, Karel, PRCHAL, Jaroslav. 100 let českého hokeje. Praha: AS press, s. r. o., 2008, s. 276, 282-283.

III OTÁZKA 1: **NAGANO**

Kterého ze zápasů v tabulce se text a vzpomínky Damiána Haška týkají?

Česko - Rusko

1800

1 bod

III OTÁZKA 2: **NAGANO**

Kdo je podle textu „Ježek“? Zdůvodněte, proč je jeho jméno uvedeno v uvozovkách.

Vladimír Beránek, protože je to prezident.

2800

1 bod

OTÁZKA 3: NAGANO

Která z následujících výpovědí z textu je přirovnáním?

- A Není žádný ostrostřelec. B Vystřelil největší rímu, jakou umí.
 C Čas se vlekl jako hlemýžď. D Přepíše dějiny.

1 BOD

✓

OTÁZKA 4: NAGANO

Kolik minut trvá hokejový zápas? Svou odpověď zdůvodněte citací z textu.

Hokejový zápas trvá 60 minut. Rozhodující je poslední střelci.
 První střelci: musela být vyhodněna. Rozhodčí.

1 BOD 2 body

OTÁZKA 5: NAGANO

Kolik zápasů hrála ČR v olympijském turnaji celkem?

- A 3 B 4 C 5 D 6

1 BOD

✓

OTÁZKA 6: NAGANO

Co znamenají čísla za lomítkem ve jmenném seznamu našich hráčů?

1. číslo je počet. 2. číslo je góly.

1 BOD

✓ 1 bod

OTÁZKA 7: NAGANO

Ktří čeští hráči byli na ledě v okamžiku vstřelení vítězného gólu?

Kucera, Jurek, Svoboda.

1 BOD

X

OTÁZKA 8: NAGANO

Jak se jmenoval ruský brankář, kterému lašín s Paterou clonili vzhled?

- A Štalenkov B Kovalenko C Jechek D Buffalo

1 BOD

X

OTÁZKA 9: NAGANO

S jakým týmem hrála ČR v semifinále? Kdo zápas vyhrál a o jakým skóre?

Tým: *Svédsko*Vítěz: *Česko*Skóre: *2:1*

2 BODY

2 body

✓

OTÁZKA 10: NAGANO

Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je v souladu s výchozím textem. U každého tvrzení zakroužkujte „Ano“, nebo „Ne“.

Tvrzení	Odpověď
ČR vyhrála všechny zápasy turnaje.	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE ✓
Zkratka ZOH znamená „Západní organizace hokeje“.	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE ✓
Na 3. místě se v turnaji umístili Finové.	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE ✓
Kanada patří do stejné skupiny jako ČR.	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE ✓

2 BODY

2 body

11 bodů

Příloha č. 3

NÁZEV ÚLOHY: NAGANO

JMÉNO: [REDACTED]

Správným řešením celé úlohy lze získat maximálně 13 bodů.

VÝCHOZÍ TEXT:

Na počátku třetí třetiny hráli Rusové dvě minuty v oslabení za příliš mnoho hráčů na ledě, ale gól ještě nepadl. Rozhodující okamžik utkání přinesla 49. minuta a takto ho viděl z druhé strany kluziště Dominik Hašek:

Pavel Patera vyhrál balu. Musel ten puk trefit ještě ve vzduchu – sklepl ho na Martina Procházku, který bekliedem prodává k modré čáře na Petra Svoboda. Kovalenko, který měl proti Svobodovi vyrážet, kvůli odbokování Milan Hejduk. Patera bojoval s faulem, který mi naprosto donutil vyjít z branky.

Znam „Ježek“, z Buffalo vím, že to určitě není žádný osmašfalec. Kovalenko s Hejdukem už se k němu hodně přiblížili, ale Petr měl pořád ještě čas napláchnout a vystřelit největší ránu, jakou umí. Mnohokrát jsem si to prohlížel na videu, později jsem našel místo, kde je vidět, že puk málička zavrátil o Kovalenkovo lýtko. Puk zapadl do horního rohu branky.

Ještě museli vydržet nekonečných jedenáct minut a čas se vlekl jako hlemýžď. Soupeř zkoušel, co se dalo, v samotném závěru si vyžádal oddechový čas, odvíval brankáře, ale třináct sekund před koncem všechno zkažil. Po zakázaném uvolnění se vrátila hra do ruského obranného písma a Štalenkov do branky. A už tu byl konec: a televizní komentátor Robert Záruba křičel do světa památné věty: *Otevřete mi bránu olympijského turnaje. Jsme olympijská vítězová. Přepáte dějiny...*

7. 2. – 22. 2. 1998 NAGANO: 18. ZOH

ČR-Finsko 3:0 (0:0, 1:0, 2:0)

Růžička, Reichel, Paters

13. 2. 1998

ČR-Kazachstán 2:2 (1:0, 3:2, 4:0)

Ruďinský 2, R. Hamrlik, Růžička, Martin Straka,

J. Bennek, Paters, Martin Procházka

15. 2. 1998

ČR-Rusko 1:2 (0:0, 1:0, 0:2)

Reichel

16. 2. 1998

ČR-USA 4:1 (0:1, 3:0, 1:0)

Jäger, Růžička, Ruďinský, Dopita

18. 2. 1998

ČR-Kanada 2:1 (0:0, 0:0, 1:1 - 0:0) po sam.

nájezdech

Šlegl, Reichel (rozhodující nájezd)

20. 2. 1998

ČR-Rusko 1:0 (0:0, 0:0, 1:0)

F. Svoboda

22. 2. 1998

Konečná tabulka skupiny:

1. Rusko	3	3	0	0	15:6	6
2. ČR	3	2	0	1	12:4	4
3. Finsko	3	1	0	2	11:9	2
4. Kazachstán	3	0	0	3	6:25	0

Čtvrtfinále: ČR-USA 4:1, Rusko-Bělorusko 4:1, Finsko-Švédsko 2:1, Kanada-Kazachstán 4:1, semifinále: ČR-Kanada 2:1 po sam. nájezdech, Rusko-Finsko 7:4, o 3. místě: Finsko-Kanada 2:2, finále: ČR-Rusko 1:0.

ČR, olympijský vítěz: Hašek – R. Hamrlik, F. Kučera, P. Svoboda, Šlegl, Straka, Svoboda – J. Bennek, Dopita, Hejduk, Jäger, Moravac, R. Lang, Paters/2, Martin Procházka, Reichel/3, Ruďinský/3, Růžička/3, Martin Straka/7 (Čechmanek, Hráška, L. Procházka nenastoupil)

Zdroj: GUT, Karel; PRCHAL, Ivošlav. 100 let českého hokeje. Praha: AS press, s. r. o., 2008, s. 276, 282–283.

OTÁZKA 1: NAGANO

1 BOD

Kterého ze zápasů v tabulce se text a vzpomínky Dominika Haška týkají?

~~ČR-USA~~, ~~Rusko-Hešek~~, ČR-USA

OTÁZKA 2: NAGANO

2 BODY

Kdo je podle textu „Ježek“? Zdůvodněte, proč je jeho jméno uvedeno v uvozovkách.

Buffalo a z 19. století... má "vídny" odbojové...
Přijel... jeho jméno v... uvozovkách

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radana Dordová
Ústav:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Technika Splývavého čtení [®] u dětí s vývojovou dysfázií
Název v angličtině:	Using a technique of Splývavé čtení [®] by children with dysphasia
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou výukových metod čtení a specificky narušeného vývoje řeči, je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá čtením jako takovým, metodami výuky čtení, narušenou komunikační schopností, vymezením specificky narušeného vývoje řeči a jeho pojetím v rámci logopedické intervence. Součástí praktické části charakteristika jednotlivých metod výzkumu, popis anamnestických údajů, vyhodnocení výzkumného šetření. Výzkumné šetření probíhalo v základních školách v mém okolí, kde jsem vyhledala 6 žáků s vývojovou dysfázií s rozdílnou metodou výuky čtení. Cílem diplomové práce je zhodnocení metod výuky čtení, jejich porovnání vzhledem ke čtenářským dovednostem žáků.
Klíčová slova:	Čtení, Metoda Splývavého čtení [®] , analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, narušený vývoj řeči, specificky narušený vývoj řeči, vývojová dysfázie.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with problems of teaching methods of reading and specifically disrupted speech development. It is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part deals with the meaning of reading in general, methods of teaching reading, disrupted communication ability, delimitation of speech disorders and its concepts in the context of speech therapy intervention. The practical part deals with the characteristics of the individual research methods, description of the anamnestic data, and evaluation of the research survey. The research was carried out in elementary schools in my hometown, where I searched 6 pupils with dysphasia with different teaching methods of reading. The main goal of the diploma thesis is to evaluate the teaching methods of reading, their comparison with pupils' reading skills.
Klíčová slova v angličtině:	Reading, the technique of Splývavé čtení [®] , analytic-synthetic method, genetic method, disrupted speech development, specifically disrupted speech development, dysphasia.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Souhlas rodičů pro šetření dítěte – vzor Příloha 2 – Test vypracovaný žákem zastupující metodu Splývavého čtení [®]

	Příloha 3 – Test vypracovaný žákem zastupující metodu Analyticko-syntetickou
Rozsah práce:	124 stran
Jazyk práce:	CZ