

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**  
**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**  
**2014–2017**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Stanislava Frýdlová**

**Efektivita metody Sfumato při výuce čtení  
žáků s vývojovou dysfázií**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Jana Melicharová, DiS.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR PART-TIME STUDIES**

**2014–2017**

**BACHELOR THESIS**

**Stanislava Frýdlová**

**Effectiveness of the Sfumato method in teaching reading  
of pupils affected with developmental dysphasia**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Jana Melicharová, DiS.

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....  
*Stanislava Frýdlová*

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Janě Melicharové, DiS. za vstřícný přístup, cenné rady a trpělivost, kterou mi věnovala při psaní mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá efektivitou metody Sfumato při výuce čtení žáků s vývojovou dysfázií, ale také ontogenezí dětské řeči a vymezením termínu narušená komunikační schopnost. Dále pak vývojovou dysfázií z hlediska etiologie, symptomatologie, diagnostiky, terapie a prognózy. Následně také vymezuje pojem čtenářská gramotnost a věnuje se jednotlivým metodám čtení, jejich kladům i záporům. Praktická část je zaměřena na výuku čtení pomocí metody Sfumato u žáků s diagnózou vývojová dysfázie v Soukromé mateřské škole, základní škole a střední škole Slunce, o. p. s. ve Stochově, kde byl uskutečněn rozhovor s třídní učitelkou, proběhlo pozorování žáků v hodinách českého jazyka a následně byly vyhotoveny jednotlivé kazuistiky.

## **Klíčová slova**

Čtenářská gramotnost, kazuistika, metody analytické, metoda analyticko-syntetická, metoda Sfumato, metody syntetické, narušená komunikační schopnost, ontogeneze řeči, vývojová dysfázie.

## **Annotation**

Bachelor thesis deals with the effectiveness of the Sfumato method in teaching reading of pupils affected with developmental dysphasia, but it also deals with ontogenesis of children's speech and with the definition of the term communication disorder. Developmental dysphasia in this work is judged from aspect of etiology, symptomatology, diagnosis, therapy and prognosis. Consequently it defines the term of reading literacy, compares particular methods of reading and shows their pros and cons.

Practical section of my work is focused on using the Sfumato method when teaching reading of pupils with developmental dysphasia in the private kindergarten, primary school and in the high school of Slunce, o. p. s. in Stochov. The case interpretations have been made upon the conversation with the class teacher and observing of students during their Czech language lessons.

## **Keywords**

Analytical methods, analytic–synthetic method, case interpretations, communication disorder, developmental dysphasia ontogeny of speech, reading literacy, Sfumato method, synthetic methods.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VÝVOJ ŘEČI OD NAROZENÍ DO ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.....</b>	<b>11</b>
1.1 Předřečové období.....	12
1.2 Vlastní vývoj řeči.....	13
1.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	15
1.4 Narušená komunikační schopnost.....	17
<b>2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE.....</b>	<b>20</b>
2.1 Etiologie vývojové dysfázie.....	22
2.2 Symptomatologie vývojové dysfázie.....	23
2.3 Diagnostika vývojové dysfázie.....	24
2.4 Terapie vývojové dysfázie.....	27
2.5 Prognóza vývojové dysfázie.....	28
<b>3 VÝUKA ČTENÍ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE.....</b>	<b>30</b>
3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	30
3.2 Metody výuky počátečního čtení.....	31
3.2.1 Metody syntetické.....	32
3.2.2 Metody analytické.....	34
3.2.3 Metoda analyticko-syntetická.....	35
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>38</b>
<b>4 ANALÝZA ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY A METODY SFUMATO PŘI VÝUCE ČTENÍ ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍ.....</b>	<b>38</b>
4.1 Vymezení hlavního cíle, dílčího cíle, výzkumných otázek a metod šetření.....	38
4.2 Charakteristika školy vzdělávající cílovou skupinu.....	40
4.2.1 Pracoviště školy ve Stochově.....	41
4.3 Specifikace cílové skupiny.....	42
4.4 Případové studie zvolených žáků.....	43
4.5 Závěry vlastního výzkumného šetření a analýza výsledků.....	63
4.5.1 Vyhodnocení stanovených otázek.....	63
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>66</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>72</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>I</b>



## ÚVOD

Čtení, jako součást trivie, patří mezi nejdůležitější dovednost, kterou si žáci během školní docházky osvojují. Řadíme jej mezi základní aktivity každého člověka, neboť nám zprostředkovává řadu informací prostřednictvím tištěného textu a je naším průvodcem na cestě za poznáním. Současná moderní, přetechnizovaná doba klade na člověka stále vyšší nároky a je charakterizována prudkým nárůstem informací. Vzhledem k této skutečnosti je velmi důležitá schopnost dobře porozumět čtenému textu a umět s ním pracovat.

Žáci se specificky narušeným vývojem řeči neboli s vývojovou dysfázií mívají zpravidla s porozuměním čteného textu a čtením obecně potíže. Tato skutečnost může mít zásadní vliv na školní výsledky v mnoha vyučovacích předmětech, které jsou na práci s textem závislé. Žáci postupně ztrácejí zájem nejen o vyhledávání informací, ale také o zdokonalování svých čtenářských dovedností.

Během pedagogické praxe v Soukromé mateřské škole, základní škole a střední škole Slunce, o. p. s. ve Stochově, kde autorka zastává pozici asistentky pedagoga, měla možnost pracovat s chlapcem se specificky narušeným vývojem řeči, který se učil prvopočátečnímu čtení pomocí analyticko-syntetické metody. Během dvou let se ukázalo, že tato metoda nebyla pro chlapce vhodně zvolena, ve čtení se stále nedařilo zvládnout nároky školního vzdělávacího plánu, přestože měl chlapec vypracován individuální vzdělávací plán. Vzhledem k této situaci byl žák přeřazen do jiné třídy, kde se začal spolu s ostatními dysfatičky učit číst pomocí metody Sfumato. Autorka práce se zajímala o průběh výuky, měla možnost pozorovat ho i jeho spolužáky při vyučování a byla mile překvapena jejich výkony, zejména pak pozitivním přístupem k výuce čtení.

Z tohoto důvodu cíl bakalářské práce zaměřila na zjištění efektivity metody splývavého čtení u žáků s vývojovou dysfázií ve výše jmenované škole a na porovnání výsledků, kterých žáci dosáhli ve výuce čtení v prvním pololetí školního roku 2016/2017.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři základní kapitoly včetně podkapitol. První kapitola je věnována ontogenezi dětské řeči obecně, zahrnuje však také základní informace o jednotlivých jazykových rovinách a narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola se zaměřuje na vývojovou dysfázii. Vymezuje etiologii, symptomatologii, diagnostiku, terapii a prevenci tohoto postižení. Třetí kapitola definuje pojem čtenářská gramotnost a zabývá se jednotlivými

metodami výuky čtení v České republice, spolu s jejich výhodami a nevýhodami. Čtvrtá kapitola tvoří praktickou část. Osahuje cíl práce, použité metody výzkumného šetření, charakteristiku školy, vlastní šetření, zpracování výsledků a jejich komparaci.

Touto prací chtěla autorka vyzorovat efektivitu splývavého čtení u žáků se specificky narušeným vývojem řeči a přiblížit tuto metodu ostatním pedagogům.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VÝVOJ ŘEČI OD NAROZENÍ DO ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Lidskou řeč, která je považována za typickou biologickou vlastnost člověka, lze považovat za výsledek miliony let trvajících vývoje. Představuje složitý systém nejrůznějších znaků a symbolů, prostřednictvím kterých je jedinec schopen přenášet informace, sdělovat svá přání, pocity a myšlenky. Tato schopnost nám však není vrozená a dispozice, které si přinášíme na tento svět, rozvíjíme až během verbálního styku s mluvícím okolím.

Rozvoj řeči je složitý proces, který neprobíhá samostatně, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a socializací jedince a dělíme jej na přípravná stadia, tzv. předřečové období, a stadia vlastního vývoje řeči. Tento proces, tedy ontogeneze řeči, probíhá u každého dítěte individuálně, je nutná určitá časová proměnlivost a podléhá mnoha vnějším a vnitřním faktorům. (Klenková, 2006) K vnějším faktorům, které se jednoznačně podílejí na rozvoji řeči, patří vliv sociálního prostředí jedince, zejména pak působení rodiny, školy a v neposlední řadě také způsob jeho výchovy. Důležitou roli zde hraje také dostatečné množství přiměřených řečových podnětů i správný řečový vzor. Mezi vnitřní faktory řadíme celkovou fyzickou, ale také psychickou vyzrálou jedince, která se projevuje v podobě vrozených předpokladů pro rozvoj řeči, ve funkci sluchového a zrakového analyzátoru, v kvalitě mluvních orgánů, ve funkčnosti řečově-motorických zón v mozku a taktéž v kvalitě dalších kognitivních funkcí, především paměti, myšlení a pozornosti. (Bendová, 2011) Vlastní vývoj řeči začíná u intaktního dítěte zhruba kolem prvního roku života. Jak ale upozorňují autorky Klenková, Bočková a Bytešníková (2012, s. 26) v jedné z publikací *„je třeba si uvědomit, že dialog jako dominantní prvek existuje již u dětí v nejtětlejším věku. Už počáteční, a to nejen hlasové, ale také mimické a gestikulační reakce dítěte lze klasifikovat jako počátek dorozumívacího procesu. Dítě nezačíná mluvit pouze proto, že mu to působí radost, ale také proto, že má praktickou potřebu dorozumívat se se svým okolím.“* A právě tato základní potřeba se u dítěte objevuje ještě dříve, než se u něho vyvine vlastní řeč.

## 1.1 Předřečové období

Přípravné období se vyznačuje zejména nezáměrnou komunikací a je typické pro první rok života dítěte. Jedinec se v tomto stadiu učí podstatným dovednostem a návykům (sání, polykání, žvýkání), které jsou v budoucnu důležité pro další rozvoj řeči. Z hlediska řečového vývoje je možno veškeré tyto aktivity považovat za „procvičování“ mluvních orgánů.

Mezi jednotlivá stadia vývoje řeči v tomto období patří: první hlasová reakce – křik, broukání, pudové žvatlání, napodobující žvatlání a stadium porozumění řeči.

### **První hlasová reakce – křik**

Křik patří mezi první komunikační projev dítěte. Tímto hlasovým reflexem se dítě hlásí na svět, reaguje na změny prostředí, teploty okolí nebo krevního oběhu. Po prvotním vdechu přichází výdech, jenž je provázen hlasem. Nejprve má křik negativní charakter, je krátký a jednotvárný. Přestože novorozenec nedokáže záměrně pozměnit tón svého hlasu, matka velmi brzy rozezná různé kvality křiku vlastního dítěte. Nejinak je tomu ze strany novorozence, který reaguje na hlas matky fyziologickými reakcemi. Jedná se tedy o hlasové vyjádření citů a chování dítěte.

### **Broukání**

Počáteční nediferencovaný křik začíná být kolem šestého týdne mnohem intenzivnější. Dítě jím reaguje na různé situace. Zpočátku má křik tvrdý hlasový začátek a slouží dítěti k vyjádření nespokojenosti. Okolo třetího měsíce dochází k jinému zabarvení hlasových projevů. Křik dítěte má měkký hlasový začátek a stává se prostředkem, který slouží k uspokojování akutních potřeb. V tomto období začíná dítě vydávat i různé hrdelní zvuky.

### **Pudové žvatlání**

Tato fáze ve vývoji řeči plynule navazuje na stadium křiku s broukáním. Dítě si „hraje“ s mluvídky, vykonává obdobné pohyby jako při příjmu potravy a doprovází je hlasem. V tomto období neexistuje vědomá sluchová kontrola, proto se pudové žvatlání vyskytuje u všech dětí, včetně neslyšících.

### **Napodobující žvatlání**

Toto období nastupuje mezi šestým a osmým měsícem života dítěte. Jde o velmi důležité stadium z hlediska rozpoznání sluchových vad, jelikož napodobující žvatlání

můžeme zaznamenat pouze u slyšících jedinců. Dochází k zapojení sluchové i zrakové kontroly, dítě imituje zvuky, které samo vydává, sleduje pohyby mluvidel ostatních lidí, napodobuje hlásky mateřského jazyka. Opakování hlasových skupin během žvatlání se nazývá „fyziologická echolálie“.

### **Rozumění řeči**

Jedná se o poslední stadium předřečového období, které nastupuje zhruba okolo desátého měsíce. Dítě reaguje na souhrnný zvukový obraz toho, co uslyší ve spojení s celkovou konkrétní situací, která se mnohdy opakuje. Nereaguje tak na obsah jednotlivých slov, ale zejména na změny v melodii mluvního projevu, na mimiku včetně gestikulace mluvící osoby. Začíná kopírovat melodii a rytmus řeči, poté napodobuje jednotlivé hlásky – veškeré samohlásky, některé souhlásky, slabiky. Velmi pozorně sleduje okolní osoby během komunikace. (Klenková, Bočková a Bytešnicková, 2012) *„V tomto období je velmi důležité poskytnout dítěti dostatek kontaktů s ostatními lidmi. Snažíme se mluvit s dítětem jen o tom, co právě vidí. Dítě v tomto období vývoje vstoupilo do stadia ‚rozumění‘ řeči.“* (Klenková, 2006, s. 36)

## **1.2 Vlastní vývoj řeči**

Vlastní vývoj řeči začíná zhruba okolo prvního roku věku dítěte vyslovením prvních slov. Tak jako přípravné období probíhá v několika postupně na sebe navazujících základních etapách.

### **Stadium emocionálně-volní**

Stadium emocionálně-volní nastupuje převážně okolo prvního roku života, kdy dítě začíná používat základní jednoslovné věty, které vznikají opakováním slabik a jsou neskloňné (např. tata, mama, baba). Tato první slova vyjadřují pocity, přání, emoce či vůli, odtud název tohoto stadia. Ze slovních druhů využívá dítě především podstatná jména, zvukomalebná citoslovce, později slovesa. Avšak pasivní slovní zásoba převládá nad aktivní.

### **Egocentrické stadium**

Tato etapa, okolo roku a půl až dvou let, se vyznačuje nástupem prvních otázek (*Co je to? Kdo je to?*) a ústupem dětského žargonu. Jedinec objevuje mluvení jako zajímavou aktivitu, hraje si se slovy, sám opakuje a snaží se napodobovat řeč dospělého

jedince. Začíná spojovat dvě jednoslovné věty, a utváří tak věty dvojslovné, v nichž vedle sebe spojuje podstatná jména, omezeně slovesa a přídavná jména. Tyto věty však ještě nemají správnou gramatickou stavbu. (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012)

### **Stadium asociačně-reprodukční**

Výše uvedené období můžeme u dětí pozorovat přibližně okolo druhého roku života. Řeč je stále ještě na prvosignální úrovni, neboť jednotlivá slova slouží k označení konkrétních osob či jevů a stále zastávají funkci pojmenovací. „*Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace. Jde o přenášení (transfer) označení na jevy analogické.*“ (Klenková, 2006, s. 36)

### **Stadium rozvoje komunikační řeči**

S etapou, v níž dochází k rozvoji komunikační řeči, se setkáváme mezi druhým a třetím rokem. Dítě prostřednictvím řeči usiluje o dosažení drobných cílů a velmi brzy rozpozná, že se pomocí řeči dají ovlivnit osoby v jeho blízkosti. Lechta (2003) ve své publikaci upozorňuje na fakt, že dítě v tomto období upřednostňuje verbální komunikaci a začíná tvořit i víceslovné věty. V případě komunikačního neúspěchu je frustrované, velmi těžce nese, že mu ostatní nerozumějí nebo nemají čas s ním komunikovat.

### **Stadium logických pojmů**

Přibližně okolo třetího roku života dítěte dochází k pozvolnému přechodu na druhosignální úroveň, což znamená, že se slova dříve spojená s konkrétními jevy, stávají, prostřednictvím abstrakce, všeobecnými pojmy. Jedná se o velmi složitou záležitost, která souvisí s osvojováním náročných myšlenkových operací. U dětí tak může dojít k výskytu různých vývojových obtíží v řeči, jako je například opakování hlásek, slabik, slov, neplynulost a podobně.

Slovní zásoba se v tomto stadiu pohybuje přibližně kolem jednoho tisíce slov, dítě umí říci svoje jméno a příjmení, ovládá výslovnost zhruba 2/3 samostatných souhlásek, chápe svou úlohu komunikačního partnera, chápe pojmy „*já – moje, malý – velký*“, rozumí časovým pojmům „*den – noc*“ a dokáže pojmenovat základní předměty denní potřeby. (Lechta, 2003) „*Celkový postoj dítěte ke komunikaci je suverénnější, nejenže zvládá konverzaci navázat, ale projevuje i úsilí ji udržovat – řeč dítěte má osobitý charakter.*“ (Bočková, 2011, s. 16)

### **Stadium intelektualizace řeči**

Jedná se o poslední stadium ve vlastním vývoji řeči, které nastupuje zhruba okolo čtvrtého roku života dítěte a trvá až do dospělosti. V tomto období dochází k vývoji řeči především po stránce rozumové, jedinec rozlišuje jak pojmy konkrétní, tak pojmy abstraktní, rozšiřuje svoji slovní zásobu, upevňuje si gramatiku a celkově zkvalitňuje svůj řečový projev. (Klenková, Bočková a Bytešnicková, 2012)

### **1.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči**

Jak uvádí Klenková (2006) ve své odborné publikaci, rozeznáváme v ontogenezi řeči čtyři základní jazykové roviny, které se vzájemně prolínají, a jejich rozvoj probíhá v jednotlivých časových údobích současně.

#### **Foneticko-fonologická rovina**

*„Tato jazyková rovina zohledňuje zvukovou stránku řeči, diferenciaci zvukově stejných a rozdílných slov, analýzu a syntézu vět, slov (slabiky, hlásky na začátku slova), intonaci, hlasitost řečového projevu, tempo řeči, správnou výslovnost.“* (Klenková, Bočková a Bytešnicková, 2012, s. 34)

Jelikož již po sedmém týdnu života dítěte dochází k přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující a postupnému začleňování souhláskových zvuků, můžeme tuto jazykovou rovinu zkoumat nejdříve. Přechod od neartikulovaných zvuků k artikulovaným hláskám je pozvolný, vždy závisí na individuálních schopnostech jedince a vlivech sociálního prostředí. Dítě nejprve vyslovuje hlásky artikulačně nenáročné, později přechází k těm artikulačně obtížnějším. V dětské řeči dochází proto nejprve k upevňování samohlásek, kdy se jako první fixuje vokál *a*, nejpozději vokál *i*. Po stabilizaci artikulace všech vokálů dochází k upevňování dvojhlásek *au*, *eu*, *ou*. Následně přicházejí na řadu retné souhlásky a hlásky hrdelní. (Klenková, 2006) Podrobné znalosti týkající se pořadí upevnění výslovnosti jednotlivých hlásek jsou velmi důležité pro logopeda, neboť z toho vychází při diagnostice a nápravě dyslalie. (Klenková, Bočková a Bytešnicková, 2012)

### **Lexikálně – sémantická rovina**

*„Lexikálně sémantická rovina v sobě zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, porozumění významu slov vztahujících se na konkrétní předměty, činnosti a vlastnosti, časové, příčinné a prostorové vztahy a souvislosti.“ (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012, s. 32)*

Individuální slovní zásoba narůstá nerovnoměrně, u jednotlivých dětí je odlišná. Obecně však lze říci, že první slova začíná dítě užívat okolo prvního roku života a ve druhém roce používá přibližně tři sta slov. Poté následuje prudký nárůst slovní zásoby, kdy ve třech letech dítě zná a používá téměř jeden tisíc slov. *„Slovní zásoba roste a zpřesňují se významy slov do té doby, dokud je člověk schopen přijímat nové informace a učit se.“ (Tamtéž, s. 32)* Z tohoto důvodu se jedná o jedinou jazykovou rovinu, jejíž vývoj nemůžeme vymezit věkem.

### **Pragmatická rovina**

*„Pragmatická rovina je zaměřena na samostatnost při realizaci komunikačních záměrů (vyžádání si informace, oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, usměrňování a reakce na sociální interakce, konverzační schopnosti).“ (Tamtéž, s. 35)* Viktor Lechta (1990) uvádí, že *„pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.“ (In: Klenková, 2006, s. 40)*

Mezi aspekty, které vystupují do popředí v pragmatické jazykové rovině řadíme především schopnost účastnit se konverzace včetně zachování pravidel dialogu, schopnost porozumět a přiměřeně reagovat na nonverbální komunikaci, schopnost zachovávat základní myšlenku rozhovoru, schopnost aktivně používat neverbální komunikaci související s komunikační situací a schopnost adekvátně používat přiměřené styly komunikace i způsoby chování vůči komunikačním partnerům.

Aby byla vzájemná komunikace efektivní a měla význam, je třeba dodržovat jistá pravidla, mezi která náleží: *„vyjadřování pravdivých informací, neodbočování od tématu rozhovoru, vyhýbání se používání dvojsmyslným výrazům, respektování optimální kvantity.“ (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012, s. 36)*

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

Jak poukazují Klenková, Bočková a Bytešníková ve své publikaci (2012, s. 33) *„sledovaná jazyková rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním*



*projevu, používání slovních druhů, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd.“*

Tuto gramatickou jazykovou rovinu je možno začít prověřovat teprve okolo prvního roku, až v době samotného vývoje řeči. První slova, která dítě používá, jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují. Ze slovních druhů se jedná o zvukomalebná citoslovce, podstatná jména užívaná v prvním pádě, slovesa v infinitivu, rozkazovacím způsobu, případně ve 3. osobě. K rychlému rozvoji řeči z hlediska užívání slovních druhů dochází v rozmezí mezi druhým a třetím rokem. V tomto období se stále častěji uplatňuje používání přídavných jmen a osobních zájmen. Nejpozději dítě aplikuje číslovky, předložky a spojky. V tomto časovém období začíná jedinec již skloňovat, tvořit souvětí a rozlišovat jednotné i množné číslo. Po dosažení čtyř let věku by měla být řeč dítěte z hlediska gramatiky správná. V případě, že tomu tak není a v řeči dítěte přetrvávají dysgramatismy, může se jednat o narušenou komunikační schopnost. (Klenková, 2006)

## **1.4 Narušená komunikační schopnost**

Narušená komunikační schopnost patří mezi základní termíny současné logopedie. Vymezuje předmět tohoto vědního oboru, a proto je velmi důležité tento termín co nejpřesněji definovat, což není samo o sobě nikterak jednoduché. Za velmi komplikované lze považovat samotné vymezení hranice „normality“ v oblasti mezilidské komunikace.

Narušenou komunikační schopnost jedince je nezbytné vnímat v celém jejím rozsahu. Nelze se zaměřovat pouze na zvukovou stránku řeči, je nutno brát v úvahu i ostatní jazykové roviny, včetně jazykových zvláštností. (Klenková, 2006) Odborník diagnostikující problémy v komunikační oblasti nesmí opomenout řadu kritérií, mezi která řadíme: kritérium vývojové – určuje, zda stávající úroveň jazyka odpovídá, či neodpovídá příslušným jazykovým normám; kritérium fyziologické – zjišťuje, zda způsob hovoru je či není fyziologicky správný; kritérium terapeutické – rozpoznává, zda řečový projev vyžaduje či nevyžaduje logopedickou intervenci; kritérium lingvistické – stanovuje, zda konkrétní mluvní projev odpovídá nebo neodpovídá jazykovědným normám daného jazyka; kritérium komunikačního záměru – definuje, zda dotyčná osoba dokáže nebo nedokáže bez obtíží naplnit svůj komunikační záměr. (Bočková, 2011)

Existují dva základní způsoby, kterými je možno narušenou komunikační schopnost definovat. V prvním případě ji lze vymezit jako odchylku od ustálené jazykové normy v určitém jazykovém prostředí, nebo je možno při jejím definování vycházet z komunikačního záměru jedince. Jelikož je první východisko velmi vázáno na dané jazykové prostředí, mohla by být definice jen částečná a neměla by všeobecnou platnost. Z tohoto důvodu je vymezení narušené komunikační schopnosti na základě druhého způsobu mnohem přesnější. (Lechta, 2003)

Definice, kterou uvádí Lechta (2003, s. 17) ve své publikaci Diagnostika narušené komunikační schopnosti akceptuje veškeré požadavky na určení předmětu logopedie: *„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“*

Narušení komunikační schopnosti je způsobeno odchylkami ve vývoji jedince. Příčinou tohoto narušení je poškození centrální nervové soustavy v období prenatálním, perinatálním i postnatálním, ale také v průběhu celého života. Důvodem vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být genové mutace, aberace chromozomů, poškození sluchového i zrakového analyzátoru a různá poškození mluvních orgánů. (Klenková, Bočková a Bytešnicková, 2012)

Narušení komunikační schopnosti bývá trvalé, nebo přechodné, může se projevit jako vrozená vada řeči, eventuálně jako získaná porucha řeči. Setkáváme se s narušením úplným či částečným, jedinec si jej může, ale nemusí uvědomovat. V celkovém klinickém obraze dominuje, nebo je příznakem jiného dominujícího onemocnění, postižení či narušení. (Lechta, 2003)

Klasifikace NKS není jednoduchá a v odborné literatuře se můžeme setkat s různými hledisky jejího třídění. Pro potřeby této bakalářské práce využijeme třídění, které je uvedeno v publikaci Klenkové, Bočkové a Bytešnickové (2012, s. 59). *„Z nozologického hlediska se rozlišuje vícero základních druhů narušené komunikační schopnosti, které se v rámci Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN, 1993) dělí na konkrétní diagnózy:*

- *vývojová nemluvnost – narušený vývoj řeči,*
- *získaná orgánová nemluvnost – afázie,*
- *získaná psychogenní nemluvnost – mutismus, elektivní mutismus,*

- *narušení zvuku řeči – huhňavost, palatolalie,*
- *narušení plynulosti řeči – koptavost, breptavost,*
- *narušení člankování řeči – dyslalie, dysartrie,*
- *poruchy hlasu – dysfonie, afonie,*
- *kombinované vady a poruchy řeči – současný výskyt více druhů narušené komunikační schopnosti,*
- *symptomatické poruchy řeči: narušená komunikační schopnost při jiných, dominujících, narušeních, postiženích, onemocněních – např. sluchové postižení, mozkové obrně,*
- *narušení grafické stránky řeči – agrafie, alexie, akalkulie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie.“*

## 2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči je narušená komunikační schopnost a řadíme ji k vývojovým poruchám. Projevuje se mnoha symptomy, z nichž nejnápadnější je výrazně opožděný vývoj jazykových schopností v oblasti sémantické, syntaktické, ale také gramatické. Nejedná se o ložiskové postižení centrální nervové soustavy, nýbrž o difúzní organické poškození mozku, které vzniká v prenatálním, perinatálním či raně postnatálním období, tzn. do jednoho roku věku dítěte. Jedná se o velmi rozšířenou komplikaci dětského vývoje (min. 3 %), která postihuje především chlapeckou populaci, kdy počet chlapců a dívek je udáván v poměru 4 : 1. (Neubauer, 2010)

V odborné literatuře se setkáváme s terminologickou nejednotností tohoto pojmu, neboť definovat narušený vývoj řeči není snadné a odborníci z různých vědních oborů nahlíží na tuto problematiku neshodně. Při studování odborné literatury se můžeme setkat například s pojmem sluchoněmota, který ve svých publikacích využívali Hála se Sovákem. Pro sluchoněmotu se také používal název alalie. Později se v odborné literatuře začal objevovat termín dysfázie. Ritz-Radlinský doporučoval termín afémie, který se však u odborné veřejnosti neujal. (Škodová a Jedlička a kol., 2003)

V nejnovějších publikacích je narušený vývoj řeči označován termínem vývojová dysfázie, který současná klinická logopedie vymezuje jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová a Jedlička a kol., 2003, s. 106)

S odlišnou definicí specificky narušeného vývoje řeči se můžeme setkat v pracích Mikulajové a Rafajdusové, které uvádějí, že se jedná o „*narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a jež se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré (nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, intelligence je přiměřená, nevyskytuje se závažná porucha sluchu, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dostatek podnětů).*“ (In: Klenková, 2006, s. 68)

Sovák (2000, s. 24) definuje vývojovou dysfázi jako „vývojovou vadu řeči různého stupně. Řeč se buď vůbec nevyvine (nemluvnost), nebo se vyvíjí pomalu a opožděně, popř. ustrne na nižším stupni, takže neodpovídá vývojovému stupni řeči dětí jinak zdravých.“

Problematicke dysfaticů se mimo jiné také věnují Dlouhá a Černý, jež ve svých publikacích uvádějí následující terminologické vymezení tohoto problému: „vývojová dysfázie je porucha řečového vývoje způsobená poruchou percepce řeči různého stupně, která se dále prezentuje různými formami postižení jazykových struktur a dělí se podle symptomů na převážně receptivní, expresivní či smíšenou formu.“ (In: Vitásková a kol., 2015, s. 58)

V praxi rozlišujeme dysfázi motorickou, senzickou a smíšenou. Motorickou vývojovou dysfázi řadíme mezi expresivní poruchy řeči. Mezi typické znaky náleží například opožděný vývoj řeči, potíže ve verbálním vyjadřování, tzv. „mluvení v kruhu“, kdy dítě nemá vytvořený dostatečný slovník a aktivní slovník je nižší než pasivní. Dítě s tímto typem dysfázie si velmi dobře uvědomuje své nedostatky, ztrácí zájem verbálně komunikovat a ve zvýšené míře využívá prostředky neverbální komunikace. Naproti tomu senzickou vývojovou dysfázi řadíme mezi receptivní poruchu řeči. Slovník těchto jedinců je bohatý, ale v konečné podobě téměř nesrozumitelný, objevují se obtíže v porozumění řeči, velmi častá je echolálie. Děti s touto diagnózou neudrží pozornost, neprojevují zájem o mluvený jazyk a mívají obtíže v osvojování si slovních a číselných posloupností. (Bendová, 2011)

Nedostatky projevující se u dysfaticů jsou patrné nejen ve výslovnosti, gramatice, slovní zásobě, ale i v jemné motorice, grafomotorice, paměti a pozornosti. To vše se nepochybně odráží při osvojování si základních školních dovedností, velmi často bývá narušena schopnost učit se číst a psát. Výrazné potíže mívají žáci při výuce cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že bývají tyto děti často unavitelné, ovlivňuje narušený vývoj řeči také jejich zájmy, trávení volného času a v neposlední řadě také výběr budoucího povolání. (Neubauer, 2010)

## 2.1 Etiologie vývojové dysfázie

Etiologie vzniku vývojové dysfázie není zcela jasná, názory odborné veřejnosti se různí a neustále dochází k vývoji nových poznatků. Stanovení příčin tohoto postižení není jednoduché, neboť rodiče si neuvědomují okolnosti raného vývoje svého dítěte a jsou nedostatečně informováni o možných genetických souvislostech poruchy. (Klenková, 2006)

Dysfázie patří k vývojovým poruchám a jako příčiny jejího vzniku se nejčastěji udávají problémy v oblasti centrálního nervového vývoje. Jedná se zejména o nerovnoměrné dozrávání nervových drah, nezralost či drobný neurologický nálezn. Mnoho dysfaticů má projevy lehké mozkové dysfunkce a v jejich anamnéze bývá uvedeno i rizikové těhotenství, nízká porodní váha, dlouhý a komplikovaný porod nebo přidušení. (Kutálková, 2011)

Z foniatrického hlediska je vývojová dysfázie řazena mezi vývojové řečové poruchy, které vznikají na základě poruchy percepce řeči, a většina současných autorů ji považuje za důsledek poškození centrálního zpracování řečového signálu. Mezi odborníky existuje předpoklad, že se jedná o difúzní postižení centrální nervové soustavy, nikoli ložiskové. (Škodová a Jedlička a kol., 2003)

Všeobecně se etiologické faktory dělí na genetické, vrozené a získané, mnohdy dochází k jejich kombinacím. Friel-Patti poukazuje na skutečnost, že má etiologie narušeného vývoje řeči multidimenzionální charakter, a díky tomu dochází ke spolupůsobení několika činitelů ve složitých interakcích. Jako příklad této domněnky uvádí matky z nižších sociokulturních vrstev, u kterých je předpoklad rizikové gravidity, nedostatečné komunikace s dítětem v raném stádiu vývoje, nebo pozdějšího vyhledání pomoci odborníků v případě, že ji dítě potřebuje. Soudí také, že jsou genetické předpoklady poznávacích schopností jejich dětí nižší. (Klenková, 2006)

Zajímavé, ale ne vždy příliš objektivně prokazatelné, je hledání příčin v sociální interakci a komunikaci dítěte s nejbližším okolím v raném dětství. „*Bez biologické predispozice by však tyto faktory samy specifické poruchy jazykových dovedností nevytvořily.*“ (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005, s. 43)

## 2.2 Symptomatologie vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie se projevuje nerovnoměrným vývojem osobnosti a mnoha příznaky jak v oblasti řečové, tak i v dalších oblastech neřečových. Nejnápadnějším symptomem je narušení verbálního projevu, který neodpovídá intelektu a neverbálním schopnostem dítěte. (Klenková, 2006)

Škodová a Jedlička (2003) ve své publikaci *Klinická logopedie* rozlišují symptomatologii v řeči a v dalších oblastech.

### **Příznaky v řeči**

Řečové obtíže postihují povrchovou i hloubkovou strukturu. Vnější příznaky se nám mohou jevit jako patlavost, nesrozumitelný projev nebo úplná nemluvnost, ale zásadním příznakem bývá vždy opožděný vývoj řeči.

V hloubkové struktuře řeči se mohou symptomy vyskytnout v oblasti sémantické, syntaktické, ale i gramatické. Dochází například k přehazování slovosledu, užívání nesprávných koncovek při ohýbání slov, vynechávání některých slov, slovní zásoba je omezena a dítě redukuje stavby věty na jednoslovné, maximálně dvouslovné.

V povrchové struktuře řeči dochází k poruchám fonologického systému na úrovni rozlišování znělosti – neznělosti, závěrovosti – nezávěrovosti a kompaktnosti – difuznosti. Řeč je na poslech patlavá, dochází k záměnám hlásek nebo slabik ve slově, řečový projev bývá nesrozumitelný. V některých případech se nejedná o opožděný vývoj řeči, ale o odchylný vývoj řeči.

### **Příznaky v dalších oblastech**

- Diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi – verbální projev neodpovídá intelektu a kalendářnímu věku dítěte, je na nižší úrovni.
- Nerovnoměrný vývoj – nesoulad mezi složkami přetrvává i několik let.
- Narušení zrakového vnímání – potíže se projevují zejména v kresbě, u těžké poruchy bývá kresba jedinou možností ke stanovení diagnózy.
- Narušení sluchového vnímání – narušena schopnost rozlišit jednotlivé prvky řeči pomocí sluchu. U dětí je patrna porucha vnímání, zapamatování si melodie a rytmu.

- Narušení paměťových funkcí – „*Nízká úroveň paměti může svědčit pro deterioraci rozumových schopností na bázi organického poškození mozku.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 108)
- Narušení orientace v čase i prostoru – u dítěte dochází ke špatné orientaci v prostoru, v čase i ve vlastním tělesném schématu, neorientuje se ve vztazích mezi rodinnými příslušníky.
- Narušení motorických funkcí – jedná se o poruchy jemné i hrubé motoriky, motoriky mluvidel a koordinační obtíže.
- Lateralita – u dysfaticů se velmi často vyskytuje nevyhraněná, zkřížená lateralita, eventuálně souhlasné levostranné upřednostňování ruky a oka.

### 2.3 Diagnostika vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie se projevuje velkým množstvím symptomů, a díky tomu bývá často zaměňována za jiné poruchy. Z tohoto důvodu je správná a včasná diagnostika nezbytností pro další terapeutický postup, který je u každého jedince ryze individuální. Jedná se o týmovou spolupráci odborníků z oblasti medicíny (foniatr, neurolog), psychologie a speciální pedagogiky (speciální pedagog, logoped). V rámci diagnostiky se posuzuje vývoj řeči v širším kontextu jeho psychosociálního vývoje. (Klenková, 2006)

#### **Foniatrická diagnostika**

Diagnostiku provádí lékař – foniatr, který má odpovídající kvalifikaci. „*Základním vyšetřením je vyšetření všech složek řeči (podrobně percepce i exprese), vyšetření sluchu a ve spolupráci s dalšími nelékařskými obory vyšetření ostatních složek vývoje osobnosti.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 109)

#### **Neurologická diagnostika**

Diagnostiku provádí neurolog se zkušenostmi v této problematice. V některých případech se objevuje nález na EEG, ale mnohdy bývá neurologické vyšetření negativní. Z výše uvedeného vyplývá, že postižení řeči nemusí být v souladu s neurologickým postižením.



## **Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika**

Tato diagnostika je nezbytná pro doplnění diagnostiky lékařské, dotváří celkový obraz schopností dítěte a určuje rozsah opoždění jeho vývoje. Tuto diagnostiku provádí kvalifikovaný klinický logoped, který se zaměřuje na nejtypičtější deficity, kterými jsou mimo jiné např. orientace v čase a prostoru, sluchové a zrakové vnímání, poruchy motoriky, řeč, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti a další.

Orientace v prostoru a čase – diagnostika je zaměřena na prostorové vztahy, pravolevou orientaci, vnímání a chápání časových vztahů. Vyšetření bývá uskutečňováno během individuální nebo skupinové terapie.

Lateralita – vyšetření je realizováno pomocí standardního testu laterality, který orientačně určuje i laterality oka a ucha.

Motorické funkce (taktilní a kinestetická gnóze) – v rámci správného stanovení diagnózy si musíme při vyšetření všimnout pohybové aktivity a pasivity jedince, koordinace pohybů končetin a mimických pohybů, neboť úroveň celkové motoriky úzce souvisí s motorikou mluvidel. Během vyšetření motoriky je důležité vyloučit úkoly vyžadující intelektuální výkon. V současnosti se používá Ozeretského test, jehož úkoly jsou rozděleny podle věku i pohlaví a který zjišťuje koordinaci horních a dolních končetin včetně pravolevé orientace. Jedinci s vývojovou dysfázií, dětskou mozkovou obrnou nebo mentálním postižením mohou mít při diagnostickém vyšetření za pomoci tohoto testu značné potíže. Velmi časté jsou u dysfatických dětí poruchy motoriky mluvidel a koordinace pohybu mluvidel, jako je například nedostatečný či nepřesný pohyb jazyka, rtů nebo tváří, jedinec nedokáže našpulit rty a poté se usmát. K vyšetření motoriky mluvidel se používá test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta, který je určen pro věkovou skupinu 4–16 let, zjišťuje přesnost pohybu jednotlivých částí obličeje a určuje tak stupeň motorického opoždění.

Sluchové vnímání – „*Dítě má poruchy akusticko-verbálních procesů (percepce a zpracování slovních podnětů, jejich uchování v paměti a vybavování včetně paměťového učení.)*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 111) K vyšetření sluchového vnímání se používají dva standardizované testy. Pro děti předškolního věku je to test hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí a pro děti mladšího školního věku se užívá tzv. zkouška sluchové diferenciaci.

Zrakové vnímání – ke zjišťování stavu zrakové percepce se užívá několika testových metod, ale mezi nejrozšířenější patří tzv. vývojový test zrakového vnímání, který je určen pro děti ve věku 4–8 let, pro děti s těžším postižením i v pozdějším věku. Tento test je určen na hodnocení úrovně vizuální percepce, ale také senzomotorické koordinace a manuální zručnosti.

Řeč – porucha řeči zasahuje percepční i expresivní oblast, děti s vývojovou dysfázií mají horší úroveň jazykových schopností. Pro vyšetření řeči se užívají jak standardní, tak nestandardní metody.

Grafomotorika (kresba) – pro děti s vývojovou dysfázií je typické nesprávné držení psací pomůcky a porucha vizuomotorické koordinace. Kresba je velmi důležitá pro orientační odhad vývoje rozumových schopností, úroveň vizuální paměti či představivosti a patří mezi základní diagnostické prvky. „*Kresba dysfatických dětí je zcela typická a nápadná.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 113) Téměř v každém případě se setkáváme s deformací tvarů, chybně zobrazenými přímkami, úhly a křivkami, nebo nepřesným napojováním čar. Neobvyklé je také rozvržení jednotlivých obrázků na ploše papíru, děti kreslí těsně vedle sebe nebo přes sebe, velkou část papíru nechávají nevyužitou.

Čtení, psaní, počítání – tyto funkce jsou téměř vždy opožděny a vyšetřují se standardními i nestandardními postupy.

Paměť, aktivita a koncentrace pozornosti – jedinci s vývojovou dysfázií mají narušenou krátkodobou paměť, nepamatují si základní pokyny, nezvládají opakovat delší slova nebo věty, nepamatují si krátkou říkanku, nepřekreslí jednoduchý obrázek podle předlohy. Ani při jednoduché hře si nezapamatují stále se opakující pohyby. Při vyšetření těchto dětí se zaměřujeme na schopnost adaptace na nové podněty a celkovou úroveň pozornosti.

### **Psychologická diagnostika**

„*V rámci psychologického vyšetření se zjistí úroveň intelektových schopností.*“ (Klenková, 2006, s. 73) Jak upozorňuje Škodová a Jedlička ve své publikaci (2003), vykazuje psychologický nálezný u dysfatických dětí difúzní postižení centrální nervové soustavy. Intelekt může být u těchto dětí zcela neporušený, v některých případech dokonce nadprůměrný. Součástí psychologického vyšetření bývá také kresba a zkouška obkreslování. Kresba je zařazována vždy na začátku vyšetření, neboť ulehčuje navázání vzájemného kontaktu s dítětem. Kresba postavy má u dysfatických dětí velmi nízkou úroveň.

Postavy působí neživě, většinou nemají detaily obličeje nebo některé části těla. „*Výkon ve zkoušce obkreslování svědčí o úrovni motoriky a zrakové percepce obecně.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 115) Většina dysfatických dětí má v této zkoušce velmi špatné výsledky.

### **Diferenciální diagnostika**

Vývojová dysfázie bývá velmi často zaměňována s vývojovou dysartrií, vadou nebo poruchou sluchu, opožděným vývojem řeči prostým, opožděným vývojem řeči při mentálním postižení či těžkou dyslalií. Z tohoto důvodu je třeba toto postižení diagnostikovat jako celek a neopomenout žádné jeho projevy, protože opoždění jednotlivých složek osobnosti jsou nerovnoměrná. Pro potřeby diferenciální diagnostiky je používán standardní Heidelberský test vývoje řeči, který je určen dětem od pěti do devíti let a rozlišuje řečově-lingvistické a řečově-pragmatické hledisko. Touto zkouškou nedagnostikujeme foneticko-fonologickou jazykovou rovinu a také se nejedná se o test inteligence. (Škodová a Jedlička, 2003)

## **2.4 Terapie vývojové dysfázie**

V minulosti byla terapie vývojové dysfázie zaměřena na rozvoj řeči a úpravu výslovnosti. „*V dnešní době je podstatou rozvoje komunikačních dovedností a schopností u vývojové dysfázie oproti jiným poruchám řeči zaměření na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována složka řeči.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 117) Celková terapie tak zahrnuje rozvoj zrakové a sluchové percepce, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a v neposlední řadě také řeči. Jednotlivé schopnosti a dovednosti však nelze cvičit odděleně, musí docházet ke kombinaci rehabilitačních, edukačních i reedukačních postupů, aby dítě co nejvíce využilo toho, co již umí. (Škodová a Jedlička, 2003) Úspěšná terapie vždy závisí na týmové spolupráci, kdy je tým tvořen logopedem, pediatrem, foniatrem, neurologem, psychologem, pedagogem předškolního, a následně školního zařízení. Nejdůležitější složkou tohoto týmu však představuje rodina a její spolupráce s výše uvedenými odborníky. (Klenková, 2006)

V rámci terapie vývojové dysfázie byla stanovena řada zásad, mezi které patří: zásada napodobování normálního vývoje řeči; zásada komentování – za pomoci jednoduchých slov neustále komentujeme činnosti a situace, ve kterých se dítě nachází;

zásada „provokování“ ke spontánnímu řečovému projevu a zásada upřednostňující obsahovou stránku řeči před výslovností. (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012)

## 2.5 Prognóza vývojové dysfázie

Vzhledem k nerovnoměrnému vývoji osobnosti dítěte a značné symptomatologii této narušené komunikační schopnosti je úspěšná terapie dlouhodobou záležitostí, která trvá několik let a je ovlivněna celou řadou okolností. Jelikož se jedná o vývojovou poruchu, dochází postupným zráním centrální nervové soustavy, ale také díky vhodné logopedické péči a celkové rehabilitaci ke zlepšení úrovně jednotlivých složek osobnosti. „*Ubývá nápadných projevů hyperaktivity a impulzivnosti v chování, zlepšuje se koncentrace pozornosti. Dítě postupně zvládá i základní pohybové dovednosti.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s. 137) Dochází také ke zlepšení percepce, paměťových procesů, děti lépe zpracovávají slovní podněty, což má za následek zkvalitnění i mluvního projevu. (Neubauer, 2010)

Nezastupitelnou roli v úspěšné terapii hraje intelekt jedince, jeho výchova, rodinné prostředí a sociální faktory. Bez dobré spolupráce s rodinou a adekvátním školním zařízením není úspěch terapie zaručený. (Škodová a Jedlička, 2003) „*Většina dětí se při dostatečné logopedické péči a vytrvalé snaze rodiny mluvit naučí, chodí do běžných škol a je i dost úspěšná – tyhle děti se totiž naučily vytrvalosti, naučily se učit.*“ (Kutálková, 2011, s. 171) V případě závažnějších nedostatků ve vývoji řeči pracují děti s pomocí asistenta pedagoga, využívají pomůcky rozvíjející jejich problematické oblasti, některé navštěvují speciální školu. Mnoho rodičů také volí odklad povinné školní docházky, neboť každé dítě, i dysfatické, musí být na školu připravené, tzn. osobnostně i sociálně zralé. (Kutálková, 2011) Ale i přes speciální péči končí podstatné procento žáků školní docházku s podprůměrným prospěchem, přetrvává u nich motorická neobratnost a nízká koncentrace pozornosti, což omezuje výběr vhodného povolání. (Škodová a Jedlička, 2003)

Pomineme-li psychosociální faktory, pohlaví a přidružené symptomy, závisí prognóza vývojové dysfázie také na typu konkrétní poruchy. Za nepříznivou je považována přítomnost smíšeného typu. V tomto případě přetrvávají jednotlivé projevy

až do dospělosti a v mnoha případech bývají zaměňovány se specifickými poruchami školních dovedností. (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005)

### 3 VÝUKA ČTENÍ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Pro život v 21. století, kdy zažíváme dobu tzv. informační exploze, jsou nezbytné vysoce rozvinuté schopnosti získávat a zpracovávat jednotlivé informace. Účinná práce s nimi vyžaduje dovednost pracovat s textem, vyhledávat v něm důležité údaje, kriticky je posuzovat a využívat při zvládnání každodenních situací, což představuje značnou úroveň funkční a čtenářské gramotnosti.

Z hlediska historického vývoje můžeme v pojetí gramotnosti zaznamenat určitý posun, který odráží přeměnu společnosti v oblasti kultury, vědy i ekonomiky. V původním významu představoval tento termín schopnost číst a psát, postupem doby se tyto dovednosti rozšířily i o dovednost vykonávat základní matematické operace. Ve srovnání s minulostí je však v současné době na tuto problematiku nahlíženo mnohem obsírněji, neboť zahrnuje požadavky kladené na člověka počátku třetího tisíciletí. Obecně je gramotnost chápána jako sociokulturní fenomén, který přispívá k akulturaci jedince a ovlivňuje úroveň jeho vzdělání. (Wildová, 2005)

#### 3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Jedním z druhů funkční gramotnosti (gramotnost dospělých po ukončení povinné školní docházky) je tzv. gramotnost čtenářská. Přestože se touto problematikou zabývá mnoho odborníků a v příslušné literatuře se setkáváme s velkým množstvím různých definic, neexistuje stabilní vymezení tohoto pojmu, které by bylo používáno plošně. Jednotlivé definice se shodují v dílčích významech, ale liší se především v chápání širě pojmu, jelikož dochází neustále k rozšiřování jeho obsahu. (Vykoukalová, Wildová, 2013)

Pro potřeby této práce budeme vycházet z podkladů VÚP Praha, který definuje čtenářskou gramotnost jako „*Celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářskou gramotnost tvoří několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.*“ (In: Švrčková, 2011, s. 14)

Velmi důležitým předpokladem pro dosažení jisté úrovně čtenářské gramotnosti je rozvinuté čtení nejen na úrovni tzv. „techniky“, kterou zajišťujeme kvalitu i kvantitu čtenářského výkonu, ale zejména na stupni schopnosti pracovat s textem, vyhledávat nebo vyhodnocovat jednotlivé informace a využívat je v dalších činnostech.

Podstatná část rozvoje prvopočátečního čtení probíhá v průběhu prvního ročníku primární školy. Tato etapa je považována za období, ve kterém se sice rozvíjí převážná část počátečního čtení, ale tento rozvoj ještě není ukončen (Wildová, 2005). Úkolem výuky prvopočátečního čtení je rozvoj dovednosti číst správně příslušné texty, přiměřeným tempem a s porozuměním. Důležitým cílem je pěstování pozitivního vztahu ke čtení a utváření návyku využívat čtení jako prostředek komunikace s okolním světem. Při uskutečňování tohoto cíle je nezbytné zajistit optimální podmínky výuky, kam řadíme především pozitivní atmosféru, variabilní metodické postupy a formy výuky, způsob hodnocení, individuální přístup a efektivní spolupráci s rodiči a dalšími partnery. Ve všech etapách rozvoje čtení je upřednostňován aktivní přístup žáka, důraz je kladen na jeho prožitek, který je považován za nenahraditelnou motivaci a zároveň praktickou zkušenost. (Wildová, 2002)

### **3.2 Metody výuky počátečního čtení**

Dobré a rychlé čtení je závislé na zvolené metodě. Každé dítě, které přichází do první třídy je odlišné, jinak se vyvíjí a má rozdílnou úroveň rozumových schopností. Z tohoto důvodu je velmi obtížné nalézt univerzální metodu, která by byla ideální při frontální výuce ve škole a zároveň vyhovovala všem dětem. Proto je velmi důležité, aby se učitelé seznámili s různými metodami výuky čtení a ke své práci přistupovali tvořivě. *„Od roku 1990 nejsme závislí na omezeném výběru metod. Demokratická škola dává prostor i pro rozvoj dalších metod počátečního čtení a psaní.“* (Santlerová, 1995, s. 5)

Postupy sloužící k výuce prvopočátečního čtení v české primární škole lze rozčlenit na dvě základní skupiny – metody syntetické a analytické. Třetí, samostatnou skupinu tvoří analyticko-syntetická hlásková metoda, která u nás byla celostátně zavedena ve druhé polovině dvacátého století. (Wildová, 2005)

### 3.2.1 Metody syntetické

Jedná se o metody historicky nejstarší, které používali již staří Řekové a Římané. Charakteristický je pro ně postup skládání (syntézy) od jednotky k celku. V rámci této kategorie rozlišujeme dvě podskupiny – metodu slabikovací a metodu hláskovací. (Švrčková, 2011)

#### **Metoda slabikovací**

Touto metodou, jinak také nazývanou písmenkovou – abecední se v našich zemích učilo od počátku 19. století. Vychází z prvků psané podoby řeči, kdy se děti nejprve učily názvy a tvary jednotlivých písmen celé abecedy, důraz byl kladen na pamětné učení. (Švrčková, 2011) Při výuce čtení postupovali žáci třemi základními fázemi: etapou abecedářů, slabikantů a nominalistů. Nejprve jednotlivá písmena označovali jménem (písmeno „b“ – jménem „bé“ atd.), které mělo (až na ypsilon) formálně tvar slabiky. Následně pak z jednotlivých jmen skládali celé slabiky (např. „ma“ četli jako: „em – á – ma“) a v konečné fázi četli již celá slova. (Wildová, 2005)

Osvojit si čtení touto metodou bylo velice obtížné, žáci se učili číst déle než dva roky, neboť odpísmenkované slovo se nepodobalo mluvenému. Děti se při vyučování velmi často nudily a uchýlovaly se k bezduchému odříkávání a vyslovování slabik beze smyslu. Úředně byla u nás tato metoda zakázána v roce 1872. (Santlerová, 1995)

#### **Metoda hláskovací**

Přestože první pokusy o zavedení této metody sahají již do 16. století, k jejímu širšímu prosazení začalo docházet v Evropě až na přelomu 18. a 19. století. V našich zemích se o její rozšíření zasloužili především A. Schindler a K. Vinařický, který v roce 1839 vydal slabikář „Česká abeceda aneb malého čtenáře knížka první“. Postupy při výuce čtení nevycházely ze slabikování, ale ze čtení písmen hláskou. V průběhu čtení žák nejprve rozlišil písmeno zrakem, a následně vyslovil jeho hlásku. (Wildová, 2005) S výše uvedenou metodou se můžeme setkat u některých konkrétních metodických variant, jakými jsou metoda náslovných hlásek, metoda fonomická (normálních hlásek), metoda fonetická, metoda skriptologická, metoda normálních slabik, metoda Petrákova, metoda slabiková (souhlásková).

Z hláskovacích metod však nelze opomenout **metodu genetickou (zapisovací)**, která byla považována za vrchol syntetických metod a v současné době je některými



učiteli velmi preferována. Autorem původní metody, ze které čerpala Jarmila Wágnerová, autorka soudobého pojetí, byl Josef Kožíšek. Současná vyučovací technika je postavena na principu tzv. „jedné náročnosti“, kdy se dítě v jednotlivých obdobích školního roku seznamuje s určitými tvary písmen. Vychází tak z přirozeného vývoje vnímání písmene v předškolním věku a využívá toho, že se v tomto období dítě učí samo. Nejprve se žáci seznamují s velkými tiskacími písmeny, ptají se, co znamenají, v další fázi se snaží jejich zápis napodobit. Poté již dochází následnou syntézou ke čtení a stavbě slov. Ve druhém období se přidávají tvary malých tiskacích písmen, a posléze psací tvary písmene. Toto lze považovat za základní odlišnost od analyticko-syntetické metody, neboť co děti čtou, to také hůlkovým písmem píšou. (Švrčková, 2011) Díky této metodě žáci rozvíjejí fonemický sluch, velký důraz je kladen na porozumění textu. V nevýhodě jsou však žáci, kteří mají problémy s hláskovou syntézou. Stává se, že hláskují bez porozumění textu, mohou začít číst dvojité. (Krchová, 2015)

Mezi hláskovací, avšak alternativní metodu prvopočátečního čtení řadíme tzv. **splývavé čtení**. Metodu Sfumato zavedla učitelka a zpěvačka Mária Navrátilová již v roce 1974, přesto je pro značnou část pedagogů metodou neznámou. Jedná se o syntetickou metodu, při níž dochází ke spojování hlásek ve slova a je založena na koordinaci zraku, hlasu a sluchu. Oko sleduje písmeno, hláska se drží, dech se přizpůsobuje přirozené expozici hlásky, a čtení se tak stává plynulé. Důraz je kladen na zafixování a vědomé zpracování vyslovovaného textu. Velmi důležitá je motivace, která probíhá prostřednictvím obrázků, zpěvu a hry.

Metodou Sfumato postupují žáci pomaleji než při čtení jinými technikami a postup nácvičení čtení trvá u žáků běžných základních škol po dobu první třídy. Toto období je nazýváno samotnou autorkou obdobím OSBUA a žáci vnímají tyto hlásky všemi smysly. Před samotným čtením slabik děti postupně trénují expozici hlásek v tomto pořadí: O (hlásku volají), S (hlásku syčí), B (hlásku tlačí), U (hlásku volají), A (hlásku volají).

Po úplném zvládnutí jednotlivých hlásek OSBUA dochází k prvnímu stupni syntézy, nastupuje čtení slabik, ne však slabikování, ale úmyslné protahování první hlásky, aby ji oko i prst zafixovaly a následné protažení hlásky druhé. V tomto období se žáci postupně učí hlásky LMEI, PNT, KVD a spojují je ve slabiky. Poté následuje druhý stupeň syntézy, děti začínají číst třípísmenné spoje. Nejprve takové, které sami o sobě

nedávají žádný smysl, posléze jednoslabičná slova. V konečné fázi nácviku čtení metodou Sfumato čtou žáci plynule jednoduché věty ve slabikáři. Rozumí obsahu čteného textu a snadno se v něm orientují. Dodržují větnou melodii a čtení je velice baví.

Tak jako každá metoda nácviku prvopočátečního čtení, má i metoda Sfumato svá úskalí, kterými jsou zejména přestup žáka na jinou školu, dlouhodobá absence (v nemocničních školách se nevyučuje). Problém také může nastat u velmi stydlivých žáků, neboť se jedná o čtení hlasité, volné až zpívané. Někteří žáci zpočátku nenajdou dost odvahy, aby touto metodou četli „naplno.“ Takové žáky je třeba vhodně motivovat, chválit, vyvolávat je ke čtení ve dvojici a zapojovat je do hromadného čtení. (Krchová, 2015)

### 3.2.2 Metody analytické

Tyto metody se začaly postupně rozšiřovat do školní praxe na začátku první poloviny 19. století. „*Vycházejí z opačného postupu. Od celku k částem, od analýzy věty, slova na slabiky a hlásky s cílem porozumět čtenému.*“ (Mrázová, 2000, s. 16)

Mezi nejznámější patří **metoda globální**, jejímž základem byla tvarová psychologie, podle které žák vnímá slova jako celek. Autorem této metody byl belgický lékař Ovide Decroly a byla určena především dětem mentálně opožděným, žákům s problémy sluchové diferenciací a dětem předškolního věku. U nás byl velkým zastáncem této metody Václav Příhoda, který ji dále metodicky propracoval a upravil. (Mrázová, 2000)

Z hlediska techniky nácviku čtení dělíme u nás výuku do pěti základních etap: přípravné období – dochází k rozvoji řeči, smyslů, paměti pozornosti a představivosti; pamětné období – žáci si během několika měsíců zapamatují několik desítek slov jako celků, aniž by znali jediné písmeno; období analýzy – žáci se učí poznávat jednotlivá písmena a části slov (předpony, koncovky); období syntézy – žáci skládají ze známých písmen nová slova, která se následně učí číst; období zdokonalování čtení – během tohoto stadia dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti prostřednictvím různých, žákům přitažlivých a zajímavých textů. Právě využívání smysluplných textových materiálů bylo zastánci této metody vnímáno jako podstatné pozitivum.

Přestože měla globální metoda mnoho odpůrců a její šíření bylo zastaveno ve druhé polovině 20. století plošným zavedením analyticko-syntetické metody, lze ji

považovat za metodu, která velmi obohatila českou metodiku počátečního čtení. Pokusila se změnit praktické postupy při výuce počátečního čtení, protože za nejúčinnější prostředek považovala hru a zdůrazňovala význam porozumění čteného textu. (Wildová, 2005) „*Nevýhody globální metody jsou spatřovány v tom, že se žáci naučí číst povrchním způsobem, zaměňují slova, domýšlí si slova, těžko rozlišují graficky podobná písmena apod.*“ (Mrázová, 2000, s. 16)

### **3.2.3 Metoda analyticko-syntetická**

Analyticko-syntetická metoda byla poprvé v české primární škole využita v polovině minulého století, a i přes vzestup obliby metody genetické zůstává hlavní metodou výuky čtení i v současnosti. Principem této techniky je rozkládání slov od nejjednodušších elementů řeči – hlásek. Poté co děti dospějí od hlásky ke slabice, dochází k postupnému skládání slabik do slov, a následně také slov do vět. Podstatným znakem této metody je vzájemný vztah čtení a psaní.

Výuka čtení touto metodou probíhá ve třech základních etapách, mezi které řadíme jazykovou přípravu, slabičně analytické čtení a plynulé čtení slov či vět.

#### **Etapa jazykové přípravy**

##### ***Přípravné období, tzv. předslabikářové***

Délka této etapy je různě dlouhá, v průměru trvá přibližně šest týdnů a závisí zejména na individuálních schopnostech a konkrétních dovednostech dítěte. Žáci se učí pracovat se slovem z hlediska jeho zvukové stránky, osvojují si první písmena a postupně se připravují ke zvládnutí analýzy a syntézy. „*Rozvíjí se úroveň vyjadřování, myšlení, zraku, pozornosti, paměti a představivosti. Využíváním přirozených metod rozhovoru, vyprávění, poslechu se dítě učí pokládat otázky, odpovídat celou větou, vyprávět vlastní zážitek, dokončit příběh. Zároveň se učí vnímat to, co ostatní děti říkají.*“ (Nastoupilová, Skalová, 2014, s. 10)

V rámci vhodně vybraných činností ze strany učitele dochází u žáků k prohlubování pozornosti (shody, rozdíly, detaily). V součinnosti s motorikou ruky se rozvíjí zraková percepce. Děti vybarvují, kroužkují, podtrhávají a skládají. Dochází také k procvičování sluchu, které začíná opakováním slov a vět. Děti se učí diferencovat různé typy zvuků, jejich zapamatováním rozvíjejí nejen svoji sluchovou, ale i zrakovou paměť. (Nastoupilová, Skalová, 2014)

V přípravném období žáci dále poznávají souhlásky *s, l, m, p*, a samohlásky *a, e, i, o, u*, a to dlouhé i krátké. Cvičí analýzu a syntézu slabik složených z těchto hlásek, slabiky velmi pečlivě procvičují a uvědomují si, že jsou součástí slova. Děti se učí slabiku vyslovovat naráz, aby se nevytvořil návyk artikulace jednotlivých hlásek, který se později velmi těžko odstraňuje a znemožňuje rozvoj plynulého čtení. Učitel musí také dbát i na to, aby žáci nevyslovovali hlásky šeptem, a teprve poté nahlas – tzv. dvojité čtení. (Santlerová, 1995)

### **Etapa slabičně analytického čtení**

V tomto období se předpokládá, že mají žáci dostatečně osvojenou techniku čtení, proto se přistupuje ke čtení po slabikách. Stále se rozšiřuje fonemický sluch a cvičí se analýza a syntéza slov. Žáci určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice, aby se předcházelo záměně a přehazování písmen. Poznávání písmen abecedy (malých velkých, psacích, tiskacích) se postupně automatizuje. (Santlerová, 1995)

Čtení po slabikách se dělí na čtyři základní fáze:

#### ***Čtení otevřené slabiky ve slovech***

Jedná se o slabiky typu souhláska – samohláska (*ma, te*). Po zvládnutí prvních samohlásek a souhlásek se žáci postupně seznamují s jejich syntézou do otevřených slabik a procvičují si tak zřetelnou a sluchovou analýzu a syntézu. Jednotlivá slova rozkládají na slabiky a hlásky (písmena), a naopak.

Spojováním otevřených slabik vedeme děti k tomu, aby začaly číst první slova – *máma, táta, teta*. Slabiky skládáme do slov, vytleskáváme, znázorňujeme graficky, obloučkem naznačujeme vázanost.

Poté následuje čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova (*Ola, Ema, Ota*). Návuk čtení těchto slov začíná určováním počtu a druhů slabik ve slově.

#### ***Čtení zavřené slabiky na konci slov***

Zavřenými slabikami jsou označovány slabiky typu souhláska – samohláska – souhláska. Při návuku čtení vycházíme ze sluchové analýzy a syntézy slabiky typu *tam, jel*. K otevřené slabice – *ta* – připojíme hlásku *m*. Neděláme mezi nimi mezeru.

#### ***Čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed***

Začíná se rozkladem slov na jednu otevřenou slabiku se dvěma souhláskami na začátku (*sto, stojí*) a počáteční slabiky stejného druhu u slov víceslabičných (*taška, myška, babička*). Po rozkladu se tato slova opět skládají.

**Čtení slov se slabikotvorným r, l (krk, vlk), slova s písmenem ě (dě, tě, ně, bě, pě, vě) a se slabikami di, ti, ni**

Nejdříve používáme výrazy, kde je slabikotvorné *r, l* na konci, následně pak uprostřed slova. Vzhledem k tomu, že vyvozujeme například: *pletla – pletl, Petra – Petr*, je třeba důkladná sluchová analýza.

Poté následuje čtení slov se skupinou *dě, tě, ně, bě, pě, vě*. U těchto skupin písmen nezdůrazňujeme předchozí hláskovou analýzu.

Jako poslední se žáci učí číst slova se skupinami *di, ti, ni*. Tyto skupiny se učí číst jako celky, nezdůrazňuje se hlasový rozklad (*d'-i*). K zapamatování tvrdé a měkké výslovnosti je možno využít pomůcek z tvrdého a měkkého materiálu (dřevěná kostka, houbička).

### **Etapa plynulého čtení slov a vět**

Nástup etapy plynulého čtení je zcela individuální, odpovídá možnostem a schopnostem každého dítěte. Předpokládá se však, že by měla většina žáků v závěru první třídy přejít k plynulému čtení celých slov a mluvních celků. (Nastoupilová, Skalová, 2014)

Analyticko-syntetická metoda je předmětem řady kritik, jež upozorňují zejména na dlouhotrvající upevňování čtení slabik, což vede ke snížení zájmu o čtení a celkovému zhoršení výkonů v této, pro člověka nezbytné dovednosti. (Wildová, 2005) Dělá potíže zejména dětem, které mají problémy se syntézou, analýzou a zrakovou diferenciací. Nezkušený pedagog může klást důraz výhradně na mechanické procvičování slabik, na úkor porozumění čteného textu. (Krchová, 2015)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 ANALÝZA ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY A METODY SFUMATO PŘI VÝUCE ČTENÍ ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ**

#### **4.1 Vymezení hlavního cíle, dílčího cíle, výzkumných otázek a metod šetření**

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zjištění míry efektivity metody Sfumato při výuce čtení žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy.

Dílčím cílem výzkumného projektu je vzájemně porovnat úroveň čtenářských dovedností žáků se specificky narušeným vývojem řeči, kteří se učili číst metodou Sfumato a analyticko-syntetickou metodou.

Vymezený hlavní i dílčí cíl praktické části bakalářské práce byl zjišťován prostřednictvím kvalitativního výzkumu v Soukromé mateřské škole, základní škole a střední škole Slunce o. p. s. ve Stochově

Stanoveny byly tyto výzkumné otázky:

- 1. Jaká je míra efektivity metody Sfumato při výuce čtení žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy?**
- 2. Je tempo a plynulost čtení u žáků vyučovaných metodou Sfumato vyšší než u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou?**
- 3. Je chybovost (záměna písmen, domýšlení a vymyšlení slov) během čtení nižší u dětí vyučovaných metodou Sfumato, nebo u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou?**
- 4. Rozumí žáci vyučovaní metodou Sfumato lépe čtenému textu než žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou?**
- 5. Dokážou žáci vyučovaní metodou Sfumato přečtený text lépe reprodukovat oproti žákům vyučovaným analyticko-syntetickou metodou?**

Během kvalitativního výzkumu byly použity následující výzkumné metody:

- analýza odborné literatury,
- analýza dostupné zdravotní a pedagogické dokumentace žáků,
- dlouhodobé pozorování žáků v hodinách českého jazyka (sledovaná kritéria: tempo a plynulost čtení, chybovost – záměna písmen, domýšlení a vymýšlení slov, čtení s porozuměním a následná reprodukce přečteného),
- konzultace s pedagogickými pracovníky (třídní učitelka, asistentka pedagoga).

### **Harmonogram výzkumného šetření**

Výzkumné šetření včetně studia odborné literatury bylo zahájeno na jaře roku 2016. Vlastní výzkum probíhal v rámci běžné výuky v Soukromé mateřské škole, základní škole a střední škole Slunce, o. p. s. ve Stochově v časovém rozmezí od září do prosince 2016. Během této doby bylo nashromážděno dostatečné množství materiálu potřebného pro zpracování teoretické i praktické části práce. Vyhodnocení vlastního výzkumného šetření a jeho zpracování proběhlo počátkem ledna roku 2017.

Květen 2016:

- výběr školy pro realizaci výzkumného šetření,
- oslovení vedení školy.

Květen a červen 2016:

- oslovení pedagogických pracovníků školy a pracovníků SPC,
- oslovení rodičů vybraných žáků.

Červenec a srpen 2016:

- příprava podkladů pro výzkumné šetření (studium odborné literatury, studium zdravotní a speciálně pedagogické dokumentace).

Září–prosinec 2016:

- vlastní výzkumné šetření na vybrané škole.

Leden 2017:

- zpracování a vyhodnocení výsledků šetření včetně vytvoření vlastního závěru.

## 4.2 Charakteristika školy vzdělávající cílovou skupinu

Soukromá mateřská škola, základní škola a střední škola Slunce, o. p. s. působí v kladenském regionu od 1. září 1991, a v letošním roce tak oslavila 25 let od svého založení. Škola je obecně prospěšnou společností, jejímž zakladatelem je soukromá osoba a statutárním orgánem je ředitelka školy. V prosinci 2004 se stala fakultní školou Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty. Je členem Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska v rámci Unie školských asociací ČR a členem OHK Kladno.

Po celou dobu své existence zajišťuje denní komplexní péči dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě výchovně vzdělávacího procesu zabezpečuje také rehabilitaci, lékařskou, logopedickou i psychologickou péči, jejíž součástí je canisterapie, rekreační ježdění na koni, muzikoterapie, návštěva snoezelenu, relaxační plavání, pobyt ve vířivé vaně a terapie orientovaná na pracovní, výtvarné či sportovní činnosti. Škola důsledně dbá na dodržování individuálních potřeb svých žáků. Veškeré výše uvedené aktivity probíhají v budově ředitelství školy ve Stochově a dále pak na třech odloučených pracovištích v Unhošti, Kyšicích a Horním Bezděkově.

V Kyšicích a Horním Bezděkově je provozována mateřská škola. Obě budovy jsou zařízeny tak, aby vyhovovaly dětem předškolního věku. Najdeme zde uspokojivé množství odpovídajících hraček a didaktických pomůcek včetně sportovního vybavení. V případě pěkného počasí využívají děti školní zahrady a multifunkční hřiště. V obou mateřských školách pracují s dětmi pedagogové s odpovídající kvalifikací, v mateřské škole v Kyšicích navíc také asistent pedagoga, jelikož je zde zřízena třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní škola sídlí v budovách ve Stochově a v Unhošti. Vyučování zde probíhá od 9:00 do 15:00 hodin a počet žáků ve třídách se pohybuje v rozmezí 4 až 10. Při zařazování žáků do tříd je přihlíženo k psychickým a osobnostním zvláštěnostem každého dítěte. Škola se tak snaží naplňovat svůj stěžejní cíl, kterým je integrace žáků s různým druhem a stupněm postižení. Ve všech třídách pracují kvalifikovaní speciální pedagogové a asistenti pedagoga. K hodnocení výchovně vzdělávacího procesu je využíváno slovního hodnocení, pro které jsou přesně stanovena pravidla ve školním řádu. Na vyučování navazuje školní klub a školní družina. Specifickou službou jsou každodenní svozy a rozvozy žáků.



Do školy v Unhošti docházejí studenti střední školy. V rámci Praktické školy jednoleté a Praktické školy dvouleté jsou připravováni na vstup do samostatného života. Učí se pečovat o svoji osobu i o domácnost a získávají zde potřebné dovednosti k vykonávání jednoduchých zaměstnání. Také zde pracují pedagogové a pedagogičtí asistenti s odpovídající kvalifikací.

Při škole je zřízeno Speciálně pedagogické centrum Slunce, jehož působnost se vztahuje na několik regionů ve Středočeském kraji. Nabízí bezplatné služby rodičům a jejich dětem od narození až do ukončení školní docházky, eventuálně i později. Zajišťuje svým klientům psychologická vyšetření, logopedickou pomoc i poradenství v sociálně právní oblasti. Pro rodiče, ale také pedagogické pracovníky pořádá různé přednášky, zapůjčuje odbornou literaturu či didaktické a kompenzační pomůcky. (Soukromá mateřská škola, základní škola a střední škola Slunce o. p. s., 2016)

#### **4.2.1 Pracoviště školy ve Stochově**

Škola ve Stochově má ve školním roce 2016/2017 čtyři třídy, ve kterých se vzdělává 28 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti různého věku s mentálním, tělesným, smyslovým a psychickým postižením v různých stupních a kombinacích. Z diagnóz zde můžeme najít například DMO, Downův syndrom, Apertův syndrom, Prader-Willy syndrom, poruchy autistického spektra, jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti včetně vývojové dysfázie, specifické poruchy školních dovedností, ADHD, epilepsie, sluchové i zrakové vady a mnoho dalších. Řada žáků komunikuje pouze nonverbálně.

Vzdělávání žáků je realizováno na základě ŠVP Slunce svítí všem I pro základní vzdělávání, ŠVP Slunce svítí všem IV/A pro základy vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a ŠVP IV/B pro základy vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a žáků se souběžným postižením více vadami. Někteří žáci mají učivo upraveno individuálním vzdělávacím plánem. Vzhledem k těmto skutečnostem nemohou vždy pedagogové přesně dodržovat čas vyučovací hodiny, jednotlivé předměty jsou spojovány, žáci se vyučují v blocích. Učitelé neustále střídají jednotlivé činnosti, uplatňují nové vzdělávací metody, zařazují projektové dny i relaxační chvílky. Striktně dodržují individuální potřeby svých žáků. Rodiče se mohou přijít na výuku kdykoli

podívat, škola je považuje za své partnery, vždy se zabývá jejich problémy, připomínkami či podněty. Tato skutečnost přispívá k dobrému klimatu školy.

### **Materiální vybavení a technické zázemí**

Prostory, v nichž škola provozuje svoji činnost jsou majetkem města Stochov. Zvenku působí stavba poněkud zastaralým dojmem, avšak vnitřní prostory jsou účelně zařízeny a odpovídají potřebám dětí. Jednotlivé třídy jsou uzpůsobeny individuálním požadavkům žáků, tudíž v nich nechybí výškově nastavitelný nábytek, didaktické či kompenzační pomůcky, jako jsou invalidní vozíky, chodítka, vertikalizační stojany, polohovací lehátka, přebalovací lehátka, žíněnky, rehabilitační a polohovací vaky, míčkový bazén, vířivá vana, interaktivní tabule, počítače, tablety, televizory nebo magnetofony. Škola má k dispozici dostatečné množství pomůcek pro výtvarné, hudební, pracovní i sportovní aktivity, různé druhy stavebnic, společenských her, pohádkových knih včetně naučné literatury.

Vzhledem k tomu, že se jedná o budovu bývalých jeslí, chybí „Slunci“ vlastní tělocvična. Tuto skutečnost řeší ředitelství školy dlouhodobou spoluprací s ostatními vzdělávacími institucemi ve městě, využívá bezplatného pronájmu jejich vnitřních prostor a venkovních sportovišť.

Škola disponuje pěknou a udržovanou zahradou s novými herními prvky a třemi zakrytými terasami. Tato místa jsou v případě pěkného počasí využívána k výuce, relaxaci nebo naopak k pohybovým aktivitám. Manipulaci s imobilními žáky usnadňuje pedagogům výtahová plošina nebo nájezdové rampy.

Svým žákům zajišťuje škola celodenní stravování a pitný režim podle platné legislativy. Svačiny a obědy jsou připravovány ve školní kuchyni, která je součástí budovy. Ke konzumaci stravy slouží dvě jídelny pro děti, kam je jídlo dopravováno jídelním výtahem a jedna jídelna pro zaměstnance školy.

## **4.3 Specifikace cílové skupiny**

Pro potřeby výzkumného šetření byli vybráni čtyři stejně staří žáci s vývojovou dysfázií (smíšený typ). Všichni navštěvují 4. ročník a vzdělávají se podle ŠVP Slunce svítí všem pro základní vzdělávání, v některých předmětech pracují podle individuálního vzdělávacího plánu a s pomocí pedagogického asistenta.

Aby byl naplněn hlavní a dílčí cíl bakalářské práce, existovalo kromě základní diagnózy a stejného ročníku ještě další kritérium pro výběr výzkumného vzorku, a to metoda výuky prvopočátečního čtení. Na základě tohoto požadavku byli zvoleni dva žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou a dva žáci vyučovaní metodou Sfumato.

Ve třídě, kde probíhalo samotné výzkumné šetření formou dlouhodobého pozorování je společně vzděláváno sedm žáků rozličných ročníků (základní škola – 1. a 4. ročník, základní škola speciální – 3. a 5. ročník). Ve třídě pracuje speciální pedagog spolu s asistentem pedagoga.

#### 4.4 Případové studie zvolených žáků

##### Kazuistika č. 1 (žák DH)

Pohlaví: <b>chlapec</b>	Věk: <b>11 let</b>	Ročník: <b>4.</b> , Rok PŠD: <b>4.</b>	Metoda: <b>A-S</b>
-------------------------	--------------------	--	--------------------

**Základní diagnóza:** Vývojová dysfázie – smíšený typ, ADHD, obezita

##### Podstatné počáteční informace

Vzhledem k tomu, že chlapec nenavštěvoval předškolní zařízení, neměl při nástupu do první třídy, kam nastoupil po fyziologickém odkladu, žádnou sociální zkušenost se svými vrstevníky ani s řízenou činností. Tato skutečnost, ale zejména pak chlapcova diagnóza vedla ke stupňujícím se problémům, zejména v přístupu ke spolužákům. Hoch se vůči nim projevoval agresivně, byl nepřizpůsobivý, nedokázal se adaptovat na školní prostředí, se spolužáky nekomunikoval. Z tohoto důvodu byla chlapci navržena změna základní školy. Poradenští pracovníci doporučili rodičům zařízení, ve kterém se zohledňují individuální potřeby každého dítěte, používají se speciální vzdělávací postupy a ve třídách je snížený počet žáků. Na základě tohoto doporučení se rodiče obrátili na pracovníky Speciálně pedagogického centra Slunce a požádali je o pomoc. První třídu dokončil hoch v místě svého bydliště, od druhé třídy začal navštěvovat Soukromou mateřskou, základní a střední školu Slunce, o. p. s. ve Stochově.

### **Rodinná anamnéza**

Matka (41 let) má středoškolské vzdělání zakončené výučním listem, obor Kuchař-číšník a v současné době pracuje jako prodavačka v supermarketu. Otec (45 let) nežije s rodinou, se synem neudrhuje žádný kontakt. Sourozence chlapec nemá.

### **Sociální anamnéza**

Biologičtí rodiče se rozvedli, když byly chlapci 4 roky. Od té doby s ním otec neudrhuje žádný kontakt, o jeho prospěch se nezajímá, školu zatím ani jednou nekontaktoval.

V současnosti žije chlapec s matkou a jejím druhem (46 let) v menším rodinném domě na vesnici. S nevlastním otcem vychází velmi dobře, oslovuje jej „tati“. Rodiče žijí ve skromných ekonomických podmínkách, ale o chlapce se příkladně starají. Každý den ho vozí do školy, která je od jejich místa bydliště vzdálená 40 km, hradí veškeré pohledávky (školné, stravné) vůči škole a se školou velmi dobře spolupracují. Zajímají se o veškeré dění, pravidelně docházejí na připravované akce a plní veškerá doporučení pedagogických pracovníků.

### **Osobní anamnéza**

První těhotenství, porod komplikovaný, klešťový (3005 g / 50 cm), silná poporodní žloutenka, kojení velmi krátce. Po porodu chlapec značně neklidný, plačtivý, poruchy spánku, obtíže při přijímání potravy. Počáteční psychomotorický vývoj opožděn – vynechána fáze lezení, sed v 10 měsících, samostatná chůze v 16 měsících, pozdější nástup řeči (první slova až okolo 3. roku života).

Chlapec je v péči foniatra – dg. vývojová dysfázie, jeho řeč je mírně dyslalická, z tohoto důvodu navštěvuje logopedickou poradnu. Dále je v péči neurologa – dg. ADHD, medikován (Ritalin).

### **Ze školního dotazníku, závěry vyšetření SPC**

V letošním školním roce je chlapec žákem 4. ročníku a je vykazován jako žák s více vadami. Je vzděláván podle ŠVP pro základní vzdělávání, učivo českého a anglického jazyka jakož i matematiky má upraveno IVP, pracuje s pomocí asistenta pedagoga.

Komunikace, spolupráce – sociální kontakt je bez obtíží, ochotně spolupracuje, snaží se podat maximální výkon. Ke konci byla patrná únava, psychomotorický neklid, pracovní tempo bylo velice pomalé.

Řeč – verbální projev je pro okolí srozumitelný. Artikulační obratnost mluvidel je snížena zejména u delších slov. V řeči jsou patrné dysgramatismy. Tempo řeči je v normě, mluvní apetit má dobrý.

Zraková percepce – skládání obrázku z osmi částí bez zrakové opory proběhlo bez obtíží. Rozezná figuru na pozadí, určí odlišný obrázek v řadě. Má oslabenou krátkodobou zrakovou paměť. Test reverzních tvarů plní v plném rozsahu.

Sluchová percepce – test sluchové diferenciacce dvojic bezvýznamových slov, test sluchové analýzy a syntézy plní žák v celém rozsahu. Krátkodobá auditivní paměť je oslabena.

Diktát – diagnostický diktát slov a krátkých vět píše v pomalejším tempu. Psací náčiní drží v pravé ruce, úchop je vyšší. Psací linie je spojitá, pohyb po podložce je brzděný. Během diktátu nedodržuje hranice řádku, tvary grafémů se snaží dodržet. V diktátu byly patrné chyby specifického charakteru – diakritika, spojení předložek se slovy.

Hlasité čtení – čtení neznámého textu provede v pomalém tempu. Plynulost čtení je narušena slabikováním dlouhých slov, s časem slabikování přibývá a čtení je sekané. V reprodukci postřehne základní dějovou linii, detaily zodpoví pomocí návodných otázek.

Matematika – orientuje se v číselném oboru do 100. Pamětné sčítání a odčítání do 20 provede správně i s přechodem přes deset. Pamětné násobení a dělení provede bez obtíží u násobků 1–5, vyšší násobky nemá ještě zcela upevněné.

### **Pedagogická diagnostika třídní učitelky a asistentky pedagoga**

DH je velmi snaživý žák, u kterého díky diagnóze dochází k častým výkyvům nálad, což souvisí s jeho školními výsledky. Pokud je chlapec v negativním rozpoložení, nedá se přimět k žádné práci. Nutit jej k nějakému výkonu nemá zcela žádný význam, lepší je zařadit jakoukoliv relaxační činnost. V opačném případě je hoch v hodinách pracovitý, snaží se podat dobrý výkon, avšak jeho pozornost je velice ovlivnitelná vedlejšími podněty. Také tento stav je nutno v rámci vyučovacího procesu zohlednit, neboť patří k projevům ADHD.

### **Závěry dlouhodobého pozorování v hodinách českého jazyka**

V hodinách českého jazyka pracuje DH podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož výstupy odpovídají 3. ročníku základní školy. Během vyučovacích hodin se účastní všech aktivit, preferuje skupinovou práci před samostatnou činností.

Při psaní, pokud není určeno jinak, upřednostňuje žák tiskací písmo. Psací písmo používá velmi nerad, je mrzutý, práci odbývá. Je velmi těžké jej motivovat, domluva nebo pochvala se májí účinkem. Žák pozitivně reaguje pouze na odměnu ve formě tabletu a hraní počítačových her. Tužku drží v pravé ruce, úchop je vyšší se silným přtlakem na podložku. Podle třídní učitelky se chlapec ve psaní značně zhoršil. Nedodržuje tvary písmen, nedělá mezery mezi jednotlivými slovy, text je jednolitý. V případě přepisu i opisu vynechává a zaměňuje jednotlivá písmena (plést – psést, mlynář – mylnář), neuzivá diakritiku – výše uvedené souvisí s obtížemi ve čtení. Délka textu je mu upravována na kratší úseky. Diktáty chlapec nepíše.

Prvopočátečnímu čtení se žák učil analyticko-syntetickou metodou. Proto na tuto metodu navázali pedagogové i v nové škole. Tempo čtení je pomalé, sekané, dochází ke slabikování dlouhých, neznámých či neobvyklých slov. Během čtení zdůrazňuje chlapec první písmeno, přízvuk dává také na výrazy, které se mu čtou obtížně. Čtený text je pro posluchače méně srozumitelný, neboť chlapec spojuje jednotlivá slova dohromady, text je kompaktní. Dochází k vynechávání jednotlivých písmen, zejména uprostřed slova, taktéž k přehazování jednotlivých hlásek. Čtenému textu žák rozumí a dovede jej uspokojivě reprodukovat (viz příloha A).

Tabulka 1: Úroveň čtenářských dovedností chlapce DH

Chlapec DH 4. ročník	Počáteční metoda výuky čtení: analyticko-syntetická		
	Tempo a plynulost Čtení	Chybovost	Reprodukce přečteného
Vstupní vyšetření SPC (05/2016)	1. minuta – 32 slov	slabikování dlouhých slov	sám postřehne základní dějovou linii, detaily zodpoví pomocí návodných otázek.
	2. minuta – 52 slov		
	3. minuta – 84 slov		
	tempo pomalé, sekané		
Vlastní šetření (09-12/2016)  průměrné hodnoty	1. minuta – 38 slov	slabikování dlouhých slov, přehazování písmen (převést × převést), vynechávání písmen (otevřít × otevřít), chybuje zejména v méně známých a delších slovech	bez problémů dokáže převyprávět základní dějovou linii; u textu, který jej baví, postřehne i detaily, v ostatních případech velmi dobře reaguje na doplňující a návodné otázky
	2. minuta – 60 slov		
	3. minuta – 87 slov		
	tempo pomalé, čtení není plynulé – chlapec se zadržává a slabikuje (zhoršení při déletrvajícím čtení)		
Kontrolní vyšetření SPC (11/ 2016)	1. minuta – 36 slov	přetrvávající slabikování dlouhých slov	sám postřehne základní dějovou linii včetně detailů
	2. minuta – 56 slov		
	3. minuta – 87 slov		
	přetrvává pomalé tempo, čtení je sekané		
Zlepšení	NE	NE	ANO
Výsledky dosažené uvedenou metodou	<p><b>Chlapec si osvojil čtenářské dovednosti v pomalém tempu. Čtení není plynulé, dochází ke slabikování dlouhých a neznámých slov. Při čtení delšího textu je slabikování čtenější. Chybovost během čtení je patrna zejména ve vynechávání a přehazování písmen. Hoch má chybně zafixováno čtení měkkých a tvrdých slabik. Přečtený text dokáže celkem uspokojivě reprodukovat. Hlasité čtení mu nečiní obtíže, před třídou se neostýchá, čtení je dostatečně hlasité se špatnou intonací, méně srozumitelné.</b></p>		

Zdroj: Autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

## Kazuistika č. 2 (žákyně NJ)

Pohlaví: <b>dívka</b>	Věk: <b>11 let</b>	Ročník: <b>4., Rok PŠD: 4.</b>	Metoda: <b>A-S</b>
-----------------------	--------------------	--------------------------------	--------------------

**Základní diagnóza:** vývojová dysfázie – smíšený typ, výrazné dysortografické a dyslektické obtíže, nesocializovaná porucha chování s afektivními záchvaty, intelektové schopnosti v pásmu širší normy

### Podstatné počáteční informace

Do první třídy základní školy nastoupila dívka po fyziologickém odkladu v místě svého bydliště. Již během prvního pololetí se u ní vyskytly problémy zejména v sociální oblasti. Velmi těžko se přizpůsobovala školnímu prostředí, vůči spolužákům byla odtažitá, neměla mezi nimi kamarády. S pedagogy nespolupracovala, jejich pokyny ignorovala nebo na ně reagovala vztekem či pláčem. Tato skutečnost se samozřejmě odrazila také na školních výsledcích. Rodiče se proto rozhodli přeradit dceru do jiného prostředí. Od druhého ročníku dojížděla dívka do okresního města, kde navštěvovala logopedickou třídu tamní základní školy. Bohužel i zde se situace opakovala. Z tohoto důvodu se matka po poradě s otcem dívky a na doporučení pracovníků SPC rozhodla pro opětovnou změnu vzdělávací instituce. Třetí ročník zahájila NJ v Soukromé mateřské, základní a střední škole Slunce, o. p. s. ve Stochově.

### Rodinná anamnéza

Matka (45 let) má středoškolské vzdělání zakončené výučním listem v oboru Prodavačka, v současné době pracuje jako dělnice. Otec (45 let) nežije s rodinou, udržuje s dívkou telefonický kontakt, osobní návštěvy omezuje na dobu prázdnin. Ze strany matky a otce má dívka několik vlastních i nevlastních sourozenců. Jejich věk se pohybuje v rozmezí od tří do dvaceti let.

### Sociální anamnéza

Biologičtí rodiče se rozvedli, když bylo dívce 5 let. Byť udržuje otec s dívkou převážně telefonické spojení, pravidelně kontaktuje školu a zajímá se o její prospěch.

V současné době obývá žákyně se svou matkou, jejím druhem (45 let) a pěti sourozenci menší rodinný dům na vesnici a jejich ekonomické podmínky jsou velmi skromné. Přesto se rodiče snaží zajistit svým dětem dobré podmínky pro jejich další rozvoj. Děvče chodí do školy čisté, má potřebné pomůcky a vybavení. Matka hradí závazky vůči škole (školné, stravné), se školou spolupracuje, snaží se plnit doporučení pedagogických pracovníků.



## **Osobní anamnéza**

Třetí těhotenství, porod byl nekomplikovaný, v termínu, (3200 g / 48 cm), nebyla kojena. Po narození byla neklidná, s nízkou potřebou spánku. Se stoupajícím věkem byla vzdorovitá, vztahovačná, měla velmi časté záchvaty vzteku, při nepochopení instrukce bývá plačtivá. Prvopočáteční psychomotorický vývoj byl opožděn, obtíže má v oblasti grafomotoriky a jemné motoriky, nástup řeči byl pozdější (první slova byla cca v 38 měsících).

Dívka je v péči foniatra – dg. vývojová dysfázie a v péči neurologa – dg. nesocializovaná porucha chování s afektivními záchvaty.

### **Ze školního dotazníku, závěry vyšetření SPC**

V letošním školním roce je dívka žákyní 4. ročníku a je vykazována jako žákyně s více vadami. Je vzdělávána podle ŠVP Slunce svítí všem I pro základní vzdělávání. Učivo českého jazyka, anglického jazyka a matematiky má upraveno individuálním vzdělávacím plánem a ve všech předmětech pracuje s pomocí asistenta pedagoga.

Komunikace a řeč – verbální projev dívky je pro širší okolí srozumitelný. Tempo projevu je pomalejší – hledá slova, horší výbavnost pojmů. V řeči se vyskytují specifické asimilace a mluvidla jsou artikulačně méně obratná. Vyjadřuje se ve větách jednoduchých i souvětích.

Sluchová percepce – dívka správně rozdělí slova na slabiky a určí první hlásku ve slově. V testu sluchové diferenciaci bezvýznamových slov chybí v měkčení a u slov se znělými – neznělými souhláskami. V testu sluchové analýzy a syntézy je chybovost patrná u slov se shluky souhlásek. Krátkodobá sluchová paměť se jeví v normě.

Zraková percepce – správně složí obrázek z částí bez zrakové opory, pozná odlišný obrázek v řadě a figuru na pozadí. Test vizuální diferenciaci plní v celém rozsahu, zraková paměť je na dobré úrovni.

Diktát – diagnostický diktát slov a vět píše dívka pravou rukou, úchop je správný. Tempo psaní je průměrné, využívá pouze tiskací písmo. V diktátu jsou patrné chyby specifického charakteru – chybí diakritika, měkčení, spodoba slov, spojuje předložky se slovy. Znalost gramatického učiva je průměrná – rozezná tvrdé a měkké slabiky, s pomocí umí vyjmenovaná slova.

Čtení – tempo čtení neznámého textu je průměrné, bez přirozené intonace. S časem klesá výkon a dochází ke slabikování u dlouhých slov. Ve čtení jsou patrné

chyby dyslektického charakteru (vymyšlení a domyšlení slov). V reprodukci postřehne nepřesně základní dějovou linii, lépe ji zodpoví pomocí návodných otázek.

Matematika – orientuje se v oboru do 100. Pamětné sčítání a odčítání v oboru do 20 dívka ovládá, zvládá pamětné násobení a dělení násobků 1–5, u dělení s delší časovou prodlevou. Písemné sčítání ovládá, odčítání provede s pomocí druhé osoby.

Lateralita – souhlasná, pravostranná.

### **Pedagogická diagnostika třídní učitelky a asistentky pedagoga**

NJ patří mezi snaživé žáky, avšak díky své diagnóze má problémy s porozuměním, pokyn s více úkoly není schopná zpracovat, reaguje pouze na jednoduchou instrukci. Z výše uvedených důvodů preferuje slovní zadávání úloh i ústní ověřování znalostí. Jelikož nečte s porozuměním, písemným úkolům dostatečně nerozumí, nedokáže je vypracovat, vzteká se nebo pláče. Protože nemá dostatek sebevědomí a obává se selhání, potřebuje neustálou motivaci a psychickou podporu ze strany pedagogických pracovníků.

Velmi často lze u dívky pozorovat zvýšený egocentrismus, je sebestředná, neustále na sebe poutá pozornost, za každou cenu se snaží být ve středu dění, neumí prohrávat. Mnohdy manipuluje s některými spolužáky, je vychytralá a umí zneužít jejich slabé stránky, přesto je mezi dětmi vcelku oblíbená.

### **Závěry dlouhodobého pozorování v hodinách českého jazyka**

V hodinách českého jazyka pracuje žákyně podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož výstupy odpovídají učivu třetího ročníku základní školy. Přestože se dívka účastní veškerých aktivit, upřednostňuje individuální práci před skupinovou. Potřebuje neustálou podporu ze strany asistenta pedagoga, ustavičně se ujišťuje, že zadaný úkol plní správně. Před ostatními dětmi je ostýchavá, velmi nerada odpovídá na kladené otázky, obává se selhání a svoji neznalost maskuje „šáškováním“. Pokud na nějaký úkol odpoví chybně, nese tento fakt se značnou nevolí. Avšak velice zajímavé bylo zjištění, že se tato ostýchavost netýká hlasitého čtení. Povšimla jsem si, že svůj čtenářský výkon hodnotí dívka jako nejlepší a nejrychlejší.

Při psaní, pokud není určeno jinak, upřednostňuje NJ tiskací písmo. Psací písmo využívá pouze v rámci přepisu, a to velmi nerada. Při této činnosti má k dispozici sešit se širokými linkami a tabulku psacího písma, jelikož nemá řádně osvojeny tvary některých grafémů (např. F, K, L, S, T, G). Tužku drží v pravé ruce, úchop je správný, se silným

přítlakem na podložku. V případě volného písemného projevu píše výhradně tiskacím písmem, ve slovech kombinuje tvary velkých a malých grafémů (KOčiČKa), v rámci jedné věty opakuje některá slova (Maminka měla měla nový šátek šátek.) a vynechává diakritiku. Diktáty dívka nepíše, její gramatické znalosti jsou ověřovány formou doplňovacích cvičení nebo testů a her na interaktivní tabuli.

Prvopočátečnímu čtení se dívka učila analyticko-syntetickou metodou, proto na tuto metodu navázali také učitelé v nové škole. Tempo čtení je průměrné, s přibývajícím časem výkon klesá a dochází ke slabikování dlouhých a méně známých slov. Během čtení jsou patrné specifické chyby dyslektického charakteru. Dochází k vynechávání písmen, zejména uprostřed slova, dále pak k přehazování jednotlivých grafémů či vymyšlení a domyšlení slov. Zde bylo velmi překvapivé, že si dívka bezprostředně po vyřčení nesprávně přečteného slova uvědomila chybný význam daného výrazu a okamžitě, bez upozornění pedagoga, jej opravila. Porozumění textu je na nižší úrovni, dívka postřehne pouze základní dějovou linii, kterou dokáže reprodukovat výhradně na základě návodných otázek (viz příloha B).

Podle informací třídní učitelky došlo u NJ k velkému zlepšení v oblasti intonace.

Tabulka 2: Úroveň čtenářských dovedností dívky NJ

Dívka NJ 4. ročník	Počáteční metoda výuky čtení: analyticko-syntetická		
	Tempo a plynulost čtení	Chybovost	Reprodukce přečteného
Vstupní vyšetření SPC (05/ 2016)	1. minuta – 61 slov	slabikování dlouhých a méně známých slov, specifické chyby dyslektického charakteru	nepřesně postřehne základní dějovou linii
	2. minuta – 106 slov		
	3. minuta – 150 slov		
	tempo průměrné		
Vlastní šetření (09-12/2016)  průměrné hodnoty	1. minuta – 65 slov	slabikování dlouhých a méně obvyklých slov, přehazování některých písmen (mlynář × mylnář), vynechávání písmen (osla × osa), domýšlení a vymýšlení slov (rozdělili × rozdělali)	porozumění textu na nižší úrovni, postřehne pouze základní dějovou linii, obsah přečteného převypráví výlučně s pomocí návodných otázek
	2. minuta – 110 slov		
	3. minuta – 157 slov		
	tempo průměrné, s přibývajícím časem dochází k poklesu výkonu		
Kontrolní vyšetření SPC (11/ 2016)	1. minuta – 63 slov	přetrvávající slabikování dlouhých slov a specifických chyb dyslektického charakteru	nepřesně postřehne základní dějovou linii
	2. minuta – 102 slov		
	3. minuta – 148 slov		
	tempo průměrné		
Zlepšení	NE	NE	NE
Výsledky dosažené uvedenou metodou	<p><b>Žákyně si osvojila čtenářské dovednosti v průměrném tempu, s přibývajícím časem však její výkon klesá. Chybovost se projevuje zejména ve slabikování dlouhých či neobvyklých slov. Patrný jsou chyby dyslektického charakteru – přehazování a vynechávání písmen, domýšlení a vymýšlení slov. Dívka si bezprostředně po vyřčení nesprávně přečteného slova uvědomí chybný význam daného výrazu a okamžitě, bez upozornění pedagoga, jej opraví. Nepřesně postřehne základní dějovou linii, má potíže s reprodukcí.</b></p>		

Zdroj: Autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

### Kazuistika č. 3 (žák DK)

Pohlaví: <b>chlapec</b>	Věk: <b>12 let</b>	Ročník: <b>4., Rok PŠD: 5.</b>	Metoda: <b>Sfumato</b>
-------------------------	--------------------	--------------------------------	------------------------

**Základní diagnóza:** Vývojová dysfázie – smíšený typ, syndrom ADHD

#### **Podstatné počáteční informace**

Do Soukromé MŠ, ZŠ a SŠ Slunce o. p. s. ve Stochově nastoupil chlapec po fyziologickém odkladu. Vzhledem k tomu, že se jedná o školu, která vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, využívá rozličné metody a striktně dodržuje individuální potřeby každého žáka, neměl DK problémy s adaptací na školní prostředí. Obtíže nastaly až ve druhé polovině školního roku, chlapec měl obrovské těžkosti se zvládnutím učiva českého jazyka, a to jak v oblasti psaní, tak v oblasti čtení. Nedokázal si zapamatovat tvary jednotlivých grafémů, tudíž písmena nepřečetl. Ke zlepšení situace nedošlo ani během druhého pololetí, na konci školního roku ovládal chlapec pouze tři písmena – A, I, O a musel opakovat první ročník. Učivo českého jazyka bylo zaměřeno především na rozvoj sluchové i zrakové percepce, na analýzu a syntézu, jakož i na rozvoj čtenářských dovedností. Bohužel ani individuální vzdělávací plán a osobní přístup nevedl ke zlepšení situace. Chlapec končil první ročník se stejným výsledkem, dokázal rozeznat pouze tři písmena a panovala zde obava z toho, že se chlapec nenaučí číst ani psát. V tomto případě se analyticko-syntetická metoda ukázala pro nácvik prvopočátečního čtení jako zcela nevhodná. Z tohoto důvodu byl chlapec přeřazen do jiné třídy, kde se jej paní učitelka pokusila naučit číst metodou Sfumato.

#### **Rodinná anamnéza**

Matka (35 let) má středoškolské vzdělání ekonomického zaměření a v současné době pracuje jako vedoucí pobočky České pošty. Otec (37 let) má středoškolské vzdělání zakončené výučním listem v oboru automechanik a v současnosti pracuje jako bagrista. Pro syna je velikým vzorem. Chlapec má dva mladší sourozence, kteří jsou bez obtíží, navštěvují první stupeň základní školy v místě bydliště.

#### **Sociální anamnéza**

Rodina žije na vesnici v prostorném domě se zahradou, jejich soužití je harmonické, vzájemně si pomáhají a podporují se. V mnohých případech však rodiče svého handicapovaného syna omlouvají, snaží se mu život všemožně ulehčit, čehož umí chlapec mistrně využít. Děti žijí v odpovídajících ekonomických podmínkách, všechny mají svůj vlastní pokoj a dostatek soukromí. Do školy chodí chlapec pravidelně, rodiče

řádně omlouvají jeho absenci, včas hradí náklady spojené se školní docházkou, zajímají se o prospěch svého syna a řídí se radami pedagogických pracovníků.

### **Osobní anamnéza**

První těhotenství, porod byl nekomplikovaný, v termínu, (3300 g / 51 cm), prodělal silnou poporodní žloutenku, kojen byl do 6. měsíce. Po porodu byl chlapec neklidný, měl narušeny jednotlivé biorytmy, byly přítomny obtíže s přijímáním potravy – málo jedl, špatně přibýval na váze. Počáteční psychomotorický vývoj byl opožděn, ze sedu se chlapec rovnou stavěl, zcela byla vynechána fáze lezení. Chodit samostatně začal od 17. měsíce. Nástup řeči byl zpožděný, první jednoduchá slova říkal ve třech letech. Řeč byla silně dyslalická – je v péči foniatra a logopeda, z důvodu dg. ADHD také neurologa (medikován – Ritalin)

### **Ze školního dotazníku, závěry vyšetření SPC**

Chlapec je žákem 4. ročníku a je vykazován jako žák s více vadami. Učivo všech předmětů, kromě výchov, má upraveno IVP, pracuje s pomocí asistenta pedagoga.

Z vyšetření vyplývá, že je hoch ze sociálního hlediska přizpůsobivý a zvladatelný. Je schopen samostatné práce dle verbální instrukce. Schopnost zaměření a udržení pozornosti je zpočátku odpovídající, postupně s narůstajícími nároky a zátěží je patrna únava, dekoncentrace a pozornost fluktuuje. Tato skutečnost se odráží i ve výkonnosti, kdy se dopouští chyb z nepozornosti. Zátěž, kterou chlapec obtížněji zvládá, se také projevuje zvýšeným psychomotorickým neklidem. Volní a motivační složka jsou oslabeny a je nutné chlapce nejen kladně motivovat, ale poskytnout mu i větší časový prostor k pochopení a zpracování informace. Psychomotorické tempo je odvislé od zadání. Je podstatně pomalejší při řešení úkolů, které jsou náročnější na vizuomotorickou koordinaci a prostorovou orientaci. Bezprostřední verbální zapamatování je krátkodobé a nepřesné.

Řeč a komunikace – řečový projev je méně srozumitelný, patrna artikulační neobratnost, slovní zásoba je značně limitována. Vážne obsahové porozumění slov běžné reality a jsou také patrné obtíže při pojmovém vybavování. Volný verbální projev je pro širší okolí hůře srozumitelný, artikulační obratnost mluvidel je snižena, přetrvává dyslalie multiplex. V řeči přetrvává dominance pasivní slovní zásoby nad aktivní.

Sluchová percepce – chlapec správně roztleská slova na slabiky a určí jejich počet, správně určí první hlásku ve slově. V testu fonemické diferenciaci dvojic

bezvýznamových slov chybje v měkĉenĭ. Sluchov analýza a syntéza je na úrovni slabik. Krtkodob auditivní paměť je oslabena.

Zrakov percepcie – ak správně rozliší figuru na pozadí, odlišn obrázek v řadě lišic se detailem neurĉ. Skládání obrázku z ĉast bez zrakov opory ze 4 a 6 ĉast mu neĉinilo obtíže. Při rozlišování reverzn tvarů chybje u obrázků pevrcen podle vertikln roviny. Krtkodob zrakov paměť je oslabena, zapamatoval si 7 z 18 krátce prezentovnch prvků.

Grafomotorika – psací nĉin drží DK v levé ruce, úchop je sprvn. Přepis psma zvládá, psma je větší. David zvládá diktát izolovnch písmen a slabik s písmeny a, e, i, o, u, m, l, t, s. Tempo psaní je pomalé, psací linie je místy roztesen.

Āten – chlapec ĉte pouze slova a krtk věty z době známých otevřených slabik.

Matematika – orientuje se v oboru do 100. Hoch vyjmenuje vzestupnou řadu po desítkách v daném oboru a sestupnou řadu v oboru do 10. Správně urĉ ĉslo „hned za“ v oboru do 20 a ĉslo „hned před“ v oboru do 10. Sĉt a odĉt s pomocí názoru, zaměňuje znaménka pro sĉtn a odĉtn. Lateralita – souhlasn, levostrann.

### **Pedagogick diagnostika trdn uĉitelky a asistentky pedagoga**

Práce v hodinách a chlapcovo chování odpovd stanoven diagnostice. Dochází u něho ke strdn aktivitě, kdy se velmi snaží a chce podat dobr výkon, s obdobím naprost pasivity. V této etapě se nesnaží, na kladen otázky reaguje slovem „nevím“, obv se selhání. Patrn je u něho snadn unavitelnost a psychomotorick neklid. Pozornost je krtkodob, velmi ĉasto odbíhá k vlastnímu tématu (fotbal, zemědělsk stroje, bagry).

### **Závěry dlouhodobého pozorování v hodinách ĉeskho jazyka**

V hodinách ĉeskho jazyka pracuje chlapec podle IVP, jehož výstupy odpovdj trdmu roĉnku základní školy, v oblasti ĉten druhému roĉnku. Upřednostňuje individuln práci před skupinovou, obv se pochybení, svoji neznalost maskuje „šskovnm“. Ve vsch ĉinnostech je patrn psychomotorick neklid, chlapec vykřikuje, nedokáže vyĉkat, a práci vsichni dokonĉ, vrt se, otĉ se na židli a neustále strhává pozornost na svoji osobu.

Pokud není urĉeno jinak, upřednostňuje hoch tiskací psma (pouze velk písmena). Psací psma používá jen v pripadě přepisu a opisu. Pri této ĉinnosti m k dispozici sešit se širokými linkami a tabulku s psacími tvary písmen, neboť nemá

dostatečně osvojenou podobu některých grafémů. Písmo je abnormálně veliké, roztřesené, písmena jsou špatně napojená, chybí diakritika. Při této činnosti si chlapec neustále mne oči a okusuje tužku. Diktáty žák nepíše, gramatické znalosti jsou ověřovány prostřednictvím her na interaktivní tabuli nebo doplňovacími cvičeními.

Prvopočátečnímu čtení se chlapec učil analyticko-syntetickou metodou, která se ukázala jako zcela nevyhovující a od 2. ročníku je vyučován metodou Sfumato. Tempo čtení je velice pomalé, s přibývajícím časem výkon klesá, u žáka je patrna vysoká únava a zvyšující se psychomotorický neklid (neustálé podupování pravou nohou). V případě krátkých a jednoduchých slov se ojediněle objevuje slabikování, dlouhá a neznámá slova si chlapec „podrží“ podle metody Sfumato. Bylo překvapivé, že se během čtení nevyskytla žádná chybovost týkající se domýšlení či vymýšlení slov ani vynechávání a přehazování jednotlivých písmen. Během čtení si chlapec ukazuje prstem, včetně znamének na konci věty, s čímž souvisí správná intonace. Čtenému textu vcelku rozumí, postřehne základní dějovou linii, detaily převypráví s pomocí návodných otázek (viz příloha C). Podle třídní učitelky se s nástupem čtení velmi zlepšila hochova výslovnost, řeč je pro širší okolí mnohem srozumitelnější.



Tabulka 3: Úroveň čtenářských dovedností chlapce DK

Chlapec DK 4. ročník	Počáteční metoda výuky čtení: Sfumato		
	Tempo a plynulost čtení	Chybovost	Reprodukce přečteného
<b>Vstupní vyšetření SPC (05/ 2016)</b>	1. minuta – 9 slov	jednoslabičná slova přečte bez patrné chybovosti, dvou a víceslabičná slova slabikuje, dochází k záměně tvarově podobných písmen (m/n, b/d)	s porozuměním přečte pouze jednoslabičná slova, u dvou a víceslabičných slov porozumění pouze občasné
	2. minuta – 16 slov		
	3. minuta – 21 slov		
	čte pouze slova a jednoduché věty ze známých otevřených slabik, s přibývajícím časem stoupá unavitelnost a klesá výkon		
<b>Vlastní šetření (09-12/2016)</b>  průměrné hodnoty	1. minuta – 20 slov	ojedinělé slabikování dvouslabičných slov (ráda, jako, není), ve čtení není patrna jiná chybovost týkající se vymýšlení, domýšlení, přehazování a vynechávání písmen	postřehne základní dějovou linii, detaily převypráví s pomocí návodných otázek
	2. minuta – 33 slov		
	3. minuta – 42 slov		
	tempo čtení je velice pomalé, s přibývajícím časem dochází k poklesu výkonu a vysoké unavitelnosti		
<b>Kontrolní vyšetření SPC (11/ 2016)</b>	1. minuta – 22 slov	občasné slabikování dvouslabičných slov, již nedochází k záměně tvarově podobných písmen, ani k jiné chybovosti	čtenému textu rozumí, postřehne základní děj, detaily pomocí návodných otázek
	2. minuta – 30 slov		
	3. minuta – 40 slov		
	tempo čtení velice pomalé, vysoká unavitelnost, patrný pokles výkonu		
<b>Zlepšení</b>	ANO	ANO	ANO
<b>Výsledky dosažené uvedenou metodou</b>	<b>Žák si osvojil čtenářské dovednosti ve velmi pomalém tempu, přesto u něho došlo k velikému zlepšení. Čtení je dostatečně hlasité, se správnou intonací a minimální chybovostí – vyskytuje se pouze ojedinělé slabikování dvouslabičných slov. Jiná chybovost není patrna. Čtenému textu žák rozumí, postřehne základní dějovou linii. S nástupem čtení došlo u chlapce k výraznému zlepšení výslovnosti, řeč je pro okolí mnohem srozumitelnější.</b>		

Zdroj: Autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

#### Kazuistika č. 4 (žákyně EN)

Pohlaví: <b>dívka</b>	Věk: <b>10 let</b>	Ročník: <b>4. Rok PŠD: 4.</b>	Metoda: <b>Sfumato</b>
-----------------------	--------------------	-------------------------------	------------------------

**Základní diagnóza:** Vývojová dysfázie – smíšený typ

#### **Podstatné počáteční informace**

Dívka nastoupila do Soukromé mateřské, základní a střední školy Slunce, o. p. s. ve Stochově v šesti letech bez předchozího fyziologického odkladu. Prvopočáteční obtíže s adaptací na školní prostředí zvládla velmi rychle, dobře se přizpůsobila a mezi spolužáky si našla kamarády. V hodinách byla pracovitá, projevovala snahu podat dobrý výsledek, úkoly na neverbální bázi plnila s přehledem a poměrně svižně. Obtíže se u žákyně začaly objevovat v oblasti verbální komunikace (souvislost se základní diagnózou). Na slovní podnět reagovala pouze jednoslovně, komolila slova a její řečový projev byl limitován nízkou slovní zásobou. Na nové situace mnohdy reagovala výběrovým mutismem. Dívka si velmi dobře uvědomovala, že nerozumí složitějšímu souvětí ani zrychlené komunikaci okolí, reagovala neadekvátně – křikem, vztekem, pláčem, psychomotorickým neklidem či zvýšenou úzkostí. V chování k dospělým osobám byla zvýšeně infantilní a sociálně nevypělá adekvátně zpracovat podněty z oblasti mezilidských vztahů. Vyžadovala neustálou přítomnost druhé osoby (ve školním prostředí i v soukromí), která by aktivity a komunikaci s okolím usměrňovala.

#### **Rodinná anamnéza**

Matka (37 let) má středoškolské vzdělání v pedagogické oblasti, v současné době pracuje jako asistentka pedagoga a studuje vysokou školu, obor Speciální pedagogika – intervence. Otec (39 let) má středoškolské vzdělání v ekonomické oblasti, pracuje jako technik výroby a nežije s rodinou. S dívkou udržuje pravidelný kontakt ve čtrnácti denních intervalech, tráví s ní také část své dovolené. EN je jedináček, sourozence nemá.

#### **Sociální anamnéza**

Rodiče se rozvedli, když byly dívce 3 roky, neboť otec neunesl zdravotní problémy své dcery, obviňoval z nich její matku. Nyní žije dívka s matkou v panelovém domě, v bytě 2+1. Jejich ekonomické podmínky jsou standardní, otec se podílí na výchově své dcery. Matka se o dceru příkladně stará, pravidelně hradí veškeré výdaje spojené se školní docházkou, zajímá se o její prospěch, řídí se pokyny pedagogických pracovníků a velmi dbá na domácí přípravu, což se pozitivně odráží na školních

výsledcích žákyně. Školu navštěvuje EN pravidelně, s minimální absencí, má potřebné pomůcky a vybavení.

### **Osobní anamnéza**

První těhotenství, porod byl vyvolávaný po termínu, komplikovaný, (3500 g / 49 cm), slabá poporodní žloutenka, kojena velmi krátce. Po porodu dívka neklidná, plačtivá, neustále vyžadovala přítomnost jiné osoby, zejména matky. Psychomotorický vývoj opožděn, problémy zejména v oblasti hrubé i jemné motoriky, pozdější nástup řeči. První jednoduchá slova začala dívka užívat až okolo třetího roku života.

### **Ze školního dotazníku, závěry vyšetření SPC**

V letošním školním roce je dívka žákyní 4. ročníku a je vzdělávána podle ŠVP Slunce svítí všem I pro základní vzdělávání. V hodinách českého jazyka, matematiky, anglického jazyka pracuje podle IVP a s pomocí asistenta pedagoga. Je vykazována jako žákyně s těžkou vadou řeči.

Úroveň spolupráce – na zadané úkoly se soustředí a plní je se zájmem. S přibývajícím časem je pozornost odklonitelná a krátkodobá. Lépe pracuje pod vedením druhé osoby. Při nezvládnutí úkolu má tendence úlohu vzdát.

Řeč a komunikace – i vzhledem k diagnóze je řeč pro širší okolí srozumitelná. Dívka se vyjadřuje ve větách i souvětích. Mluvidla jsou artikulačně neobratná, v řeči se vyskytují dysgramatismy (nečasuje, chybně užívá předložky). Při některých úkolech vážně porozumění, slovní zásoba je chudší.

Sluchová percepce – ovládá sluchovou analýzu u slabik a jednoslabičných slov s občasnou chybovostí. Dívka správně rozdělí slova na slabiky a určí první hlásku ve slově. Při testu sluchové syntézy selhává. Krátkodobá auditivní paměť je oslabena.

Zraková percepce – žákyně správně složí obrázek ze 2, 4 a 6 částí bez zrakové opory. Správně rozliší figuru na pozadí a určí odlišný obrázek v řadě. Zraková paměť je průměrná, v testu reverzních tvarů nebyly zaznamenány nedostatky.

Grafomotorika – psací náčiní drží dívka v pravé ruce, úchop je správný, s vyšším přítlakem na podložku. Kresba postavy je vyspělá, s detaily v obličejí. Psací písmo dívka vcelku ovládá. Sklon písma je stojatý, snaží se dodržet tvary jednotlivých grafémů, které však nejsou ještě dostatečně zafixovány.

Diktát – ovládá diktát slabik a slov z otevřených slabik se souhláskami – m, l, v, t, s, j, p a samohláskami.

Čtení – přečte slabiky a krátké věty ze slov z otevřených slabik.

Matematika – orientuje se v číselném oboru do 20, vyjmenuje a sestaví číselnou řadu vzestupnou v oboru do 20, sestupnou v oboru do 10. Sčítá a odčítá do 20 pouze s názorem – dopočítává na prstech. Správně pojmenuje geometrické tvary.

Lateralita – souhlasná, pravostranná.

### **Pedagogická diagnostika třídní učitelky a asistentky pedagoga**

Jedná se o velmi pracovitou a svědomitou žákyni, která se vždy snaží podat dobrý výkon. Jelikož má dívka velmi podnětné rodinné zázemí, matka dbá na dceřinu pravidelnou a soustavnou přípravu, jsou její školní výsledky vzhledem k diagnostikované vývojové dysfázii velmi uspokojivé. Při práci vyžaduje nejen pomoc, ale i podporu druhé osoby, která koordinuje komunikaci se širším okolím, případně zjednodušuje či vysvětluje jednotlivé pokyny a zadání pedagoga. Jelikož má dívenka obtíže s porozuměním základního textu, často nechápe písemnou instrukci, také zde vyžaduje podporu další osoby. Pozornost je krátkodobá, snadno odklonitelná, dívku vyruší sebemenší podnět. Je nutné neustálé střídání jednotlivých činností, metod výuky, zařazování relaxačních chvil a soustavná motivace. K motivaci využívají pedagogové povzbuzování, pochvalu, obrázky, razítka a hry na interaktivní tabuli (pexeso, omalovánky).

### **Závěry dlouhodobého pozorování v hodinách českého jazyka**

V hodinách českého jazyka pracuje dívka podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož výstupy odpovídají učivu 3. ročníku základní školy. Přestože se účastní veškerých aktivit, upřednostňuje individuální práci před skupinovými aktivitami. Vyžaduje neustálou motivaci a podporu ze strany asistenta pedagoga, často se ujišťuje o tom, že zadanou instrukci správně pochopila a úlohu řeší správně. Velmi těžce nese své pochybení, na neúspěch reaguje vztekem či pláčem.

Při psaní preferuje dívka psací písmo, dodržuje tvary jednotlivých grafémů, správně je napojuje, její písmo je úhledné a dobře čitelné. Malá a velká tiskací písmena ovládá. Psací náčiní drží v pravé ruce, úchop má správný, s vyšším přitlakem na podložku, což způsobuje bolesti zápěstí. V těchto případech jí pedagogové umožňují dostatek prostoru pro rozcvičení ruky a zařazují uvolňovací cviky. V případě opisu, přepisu a diktátu jsou patrné problémy s analýzou a syntézou, dívenka vynechává některá písmena, zejména uprostřed slova.

Na žádost matky se dívka začala učit prvopočátečnímu čtení metodou Sfumato. Tempo čtení je velice pomalé, s přibývajícím časem dochází k poklesu výkonu, patrná je mírná únava. V rámci dlouhodobého pozorování nebyla u žákyně zaznamenána žádná chybovost. Dívka zcela dodržuje pravidla splývavého čtení, neslabikuje, jednotlivé hlásky protahuje a „podrží“ dostatečně dlouho před správným vyslovením. Díky tomuto faktu nedochází ani k vymyšlení a domyšlení slov nebo vynechávání, eventuálně přehazování písmen. Čtení je dostatečně hlasité, se správnou intonací, před třídou se dívka neostýchá. Problémy má EN s porozuměním textu. Postřehne pouze základní dějovou linii, detaily jí unikají. Text nedokáže samostatně reprodukovat, je omezena chudou slovní zásobou a obtížemi, které mají souvislost s vývojovou dysfázií. Je nejistá, na otázky reaguje pouze jednoslovnými výrazy, případně velmi jednoduchými větami. Složitější souvětí nepoužívá (viz příloha D).

Tabulka 4: Úroveň čtenářských dovedností dívky EN

Dívka EN 4. ročník	Počáteční metoda výuky čtení: Sfumato		
	Tempo a plynulost čtení	Chybovost	Reprodukce přečteného
<b>Vstupní vyšetření SPC (05/ 2016)</b>	1. minuta – 18 slov	jednoslabičná a dvouslabičná slova čte plynule, víceslabičná slova slabikuje, méně známá slova domýšlí	jednoslabičná a dvouslabičná slova čte s porozuměním, u víceslabičných slov jí význam uniká
	2. minuta – 35 slov		
	3. minuta – 49 slov		
	čte pouze slova a jednoduché věty ze známých otevřených slabik, patrna unavitelnost, výkon klesá		
<b>Vlastní šetření (09-12/2016)</b>  průměrné hodnoty	1. minuta – 30 slov	slabikování, vymýšlení a domýšlení slov, vynechávání nebo přehazování písmen nebylo zaznamenáno	problémy s reprodukcí přečteného textu, chudá slovní zásoba, nejistě reaguje na návodné a doplňující otázky, postřehne pouze základní dějovou linii, details nezaznamená
	2. minuta – 51 slov		
	3. minuta – 69 slov		
	tempo čtení je pomalé, s přibývajícím časem dochází k poklesu výkonu, je patrna mírná únava, čtení je plynulé – dívka dodržuje pravidla pro splývavé čtení		
<b>Kontrolní vyšetření SPC (listopad 2016)</b>	1. minuta – 32 slov	během čtení nebyla zaznamenána žádná chybovost	postřehne pouze základní dějovou linii, problémy s reprodukcí, na návodné otázky reaguje nejistě a nepřesně
	2. minuta – 55 slov		
	3. minuta – 74 slov		
	tempo pomalé, téměř plynulé, s časem pokles výkonu, mírná únava		
<b>Zlepšení</b>	ANO	ANO	NE
<b>Výsledky dosažené uvedenou metodou</b>	<b>Dívka si osvojila čtenářské dovednosti v pomalém tempu. Dodržuje pravidla splývavého čtení. Její čtenářský výkon není ovlivněn chybovostí, dívka neslabikuje, nepřehazuje a nevynechává písmena ani si jednotlivá slova nevymýšlí nebo nedomýšlí. V případě jednoduchého textu je čtení zcela plynulé, posluchač nepozná náznaky splývavého čtení. Problémy má dívka s reprodukcí přečteného, textu rozumí nedostatečně, postřehne pouze základní dějovou linii, nemá dostatečnou slovní zásobu, neumí se vyjádřit, je nejistá. Nereaguje ani na návodné a doprovodné otázky.</b>		

Zdroj: Autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

## 4.5 Závěry vlastního výzkumného šetření a analýza výsledků

Hlavním cílem bakalářské práce a vlastního výzkumného šetření bylo zjistit míru efektivity metody Sfumato při výuce čtení žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy.

Dílčím cílem výzkumného projektu bylo vzájemně porovnat úroveň čtenářských dovedností žáků se specificky narušeným vývojem řeči, kteří se učili číst metodou Sfumato a analyticko-syntetickou metodou. Ke splnění tohoto cíle byly využity čtyři kazuistiky vybraných žáků Soukromé mateřské školy, základní školy a střední školy Slunce, o. p. s. ve Stochově a metoda dlouhodobého pozorování v hodinách českého jazyka, které bylo zaměřeno na tyto základní oblasti – tempo a plynulost čtení, chybovost (vymýšlení a domýšlení slov, záměna písmen), porozumění čtenému textu včetně reprodukce přečteného.

Na základě hlavního cíle a dílčích cílů práce bylo vymezeno a následně vyhodnoceno pět výzkumných otázek.

V průběhu výzkumného šetření autorka vycházela z teoretických poznatků získaných během studia odborné literatury, dostupné zdravotní, pedagogické a psychologické dokumentace. K zodpovězení všech stanovených otázek využila informace získané během pozorování. Významné pro ni byly také konzultace s pedagogy.

### 4.5.1 Vyhodnocení stanovených otázek

#### 1. Jaká je míra efektivity metody Sfumato při výuce čtení žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy?

Přestože neexistuje jednotná metoda prvopočátečního čtení, která by vyhovovala všem žákům, v případě zvoleného výzkumného vzorku se jeví metoda Sfumato jako **velmi efektivní**. Jeden z posuzovaných chlapců se prostřednictvím této metody naučil po dvou letech marného snažení číst a správně si osvojil základní čtenářské dovednosti. V jeho výkonu je patrné pouze ojedinělé slabikování dvouslabičných slov. Díky této skutečnosti u něho došlo ke zlepšení výslovnosti, jeho řeč se stala pro okolí mnohem srozumitelnější. Obrovský pokrok byl zaznamenán ve vztahu ke čtení a nabytém sebevědomí. Nově získanou dovedností se žák neustále chlubí, všem předvádí, jak se

zlepšil a má radost z každého nově přečteného slova. Přestal si připadat hloupý, a to lze považovat za největší úspěch, kterého mohl dosáhnout.

Také druhá posuzovaná žákyně se touto metodou naučila správně číst, v jejím čtenářském výkonu nebyla zaznamenána žádná chybovost, dívka neslabikuje, nepřehazuje písmena ani si nedomýšlí a nevymýšlí jednotlivá slova.

Mezi hlavní přednosti této metody patří podle paní učitelky fakt, že je kladen důraz na důkladné vstřebání tvarově i zvukově rozlišných písmen (O, S, B, U, A). Žáci se učí všechny čtyři tvary (tiskací – malá, velká a psací – malá a velká) najednou číst i psát. Využívají k tomu různé říkanky, písničky, obrázky, jednotlivá písmena obtahují, modelují, vytvářejí z různých materiálů. Pro jejich zapamatování zapojují co nejvíce smyslů. Poté přichází na řadu čtení slabik, jednoslabičných bezvýznamových slov (důležité pro nácvik protahování), následují slova dvojslabičná a trojslabičná. Tímto způsobem se postupně přechází ke čtení běžného textu. Tuto metodu je také možno podle pedagožky využít k nápravě chybně osvojených čtenářských dovedností, kam řadíme dvojité čtení, záměnu písmen, vymýšlení a domýšlení slov, chybnou intonaci, ale je to velmi obtížné. Žáci se ostýchají, protahování jim přijde hloupé, neradi se zbavují naučených a osvojených stereotypů.

## **2. Je tempo a plynulost čtení u žáků vyučovaných metodou Sfumato vyšší než u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou?**

**Tempo** čtení u žáků, kteří byli vyučováni metodou Sfumato je sice **mnohem pomalejší** než u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou, ale je **daleko plynulejší** (ke slabikování dochází pouze ojediněle) s téměř nulovou chybovostí.

## **3. Je chybovost (záměna písmen, domýšlení a vymýšlení slov) během čtení nižší u dětí vyučovaných metodou Sfumato nebo u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou?**

Z výsledků vlastního šetření vyplývá, že u **dětí vyučovaných metodou Sfumato je chybovost mnohem nižší** než u dětí vyučovaných analyticko-syntetickou metodou. Během čtení díky protahování jednotlivých výrazů nedochází k záměně písmen, ani k vymýšlení a domýšlení slov. V průběhu četby si žáci ukazují čtený text prstem, nevynechávají ani znaménka na konci věty, což podporuje správnou intonaci. Při vhodném používání metody Sfumato se čtení postupně zrychluje a zdokonaluje, dochází



k menší potřebě protahování jednotlivých slov a čtení se stává pro posluchače naprosto srozumitelné.

#### **4. Rozumí žáci vyučování metodou Sfumato lépe čtenému textu než žáci vyučování analyticko-syntetickou metodou?**

V otázce porozumění čtenému textu **nebyly** mezi dětmi **zaznamenány významné rozdíly**. Všichni sledovaní žáci postřehnou základní dějovou linii, v různé míře reagují na pomocné a návodné otázky, detaily jim většinou unikají. K nácviku této dovednosti využívá paní učitelka velmi často blokového vyučování. Hodiny českého jazyka propojuje s hodinami prvouky a k práci využívá pracovní listy, které obsahují krátké věty a jednoduché instrukce založené na pochopení zápisu.

#### **5. Dokážou žáci vyučování metodou Sfumato přečtený text lépe reprodukovat oproti žákům vyučovaným analyticko-syntetickou metodou?**

Ani v otázce reprodukce přečteného textu **nebyly** mezi dětmi **zaznamenány podstatné rozdíly**. Reprodukce přečteného se odvíjí od rozvinuté slovní zásoby a schopnosti vyjadřovat se, s čímž mají žáci s vývojovou dysfázií závažné problémy.

Výzkumné šetření neodhalilo podstatné rozdíly mezi dětmi v otázce porozumění a reprodukce přečteného textu, upozornilo však na odlišné schopnosti v oblasti analýzy a syntézy, se kterou mají žáci vyučování metodou Sfumato veliké obtíže. Proto je nutné ve vyšším věku a po správném osvojení si čtenářských dovedností tuto oblast, která je důležitá pro psaní diktátů a poznámek do sešitu, docvičit a dotrénovat. Žáci určují první a poslední písmeno ve slově, z písmen skládají a rozkládají jednotlivá slova, nebo vymezují počet slabik. K této činnosti využívají rozličné pomůcky včetně interaktivní tabule.

Z výsledků vlastního výzkumného šetření vyplývá, že byl splněn hlavní i dílčí cíl bakalářské práce a vymezené výzkumné otázky byly zodpovězeny.

## ZÁVĚR

Čtení představuje předpoklad úspěchu v životě jedince a patří mezi nejdůležitější dovednost, kterou si žáci během školní docházky osvojí. Kromě toho, že představuje nejčastější způsob získávání informací, působí také pozitivně na vývoj dítěte, zvyšuje jeho sebevědomí, rozšiřuje chudou slovní zásobu, pomáhá mu upevňovat gramatická pravidla a zjednodušuje komunikaci s okolním světem, která se stává s nástupem nových technologií stále složitější. Stoupá potřeba rozumět různým návodům, pokynům, smlouvám i dohodám, musíme se učit číst takzvaně „mezi řádky“ a v těchto případech je čtení s porozuměním naprosto nezbytné.

Jak ukázaly výsledky výzkumného šetření, úroveň čtenářských dovedností je závislá především na zvolené metodě počátečního čtení. Přestože již nejsou pedagogové v současné škole nuceni používat pouze omezený výběr metod, patří analyticko-syntetická metoda stále k těm nejvyužívanějším. Jedná se o ověřený styl výuky, který je dobře propracovaný a učitelé tak mají k dispozici dostatečné množství kvalitních učebnic, materiálů a didaktických pomůcek. Ani tato skutečnost však nezaručuje této metodě stoprocentní účinnost při výuce prvopočátečního čtení. Je náročná zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají mimo jiné také obtíže s analýzou, syntézou a zrakovým rozlišováním. V případě, že si tyto děti chybně osvojily čtenářské dovednosti, setkáváme se u nich s tzv. dvojitým čtením, vymyšlením a domyšlením slov, nebo s přehazováním jednotlivých písmen. Jejich čtenářský výkon není plynulý, velmi dlouho slabikují, mají potíže se čtením dlouhých a méně obvyklých výrazů. Samotné čtení je pro ně značně obtížné a nepatří k jejich oblíbeným činnostem.

Cílem této bakalářské práce bylo přiblížit metodu Sfumato ostatním pedagogům, porovnat úroveň čtenářských dovedností žáků s vývojovou dysfázií vyučovaných touto metodou a metodou analyticko-syntetickou a vypořádat tak míru její efektivity při výuce prvopočátečního čtení těchto dětí. Jedná se o alternativní postup s jasnými a přesně stanovenými pravidly, který je založen na vzájemné koordinaci hlasu, zraku a sluchu. Při výuce čtení jsou zapojovány všechny smysly, což je, jak vyplynulo z konzultací s třídní učitelkou, pro tyto děti velmi důležité. Při správném využívání této metody dochází k eliminaci chybovosti, je odstraněno slabikování, žáci nedomýšlejí

jednotlivá slova a čtou se správnou intonací. V případě zvoleného výzkumného vzorku se tato metoda ukázala jako velmi efektivní.

Jak však upozornila třídní učitelka, uspokojivého výsledku by nebylo dosaženo bez vzájemné spolupráce se zákonnými zástupci dítěte. Rodiče musí být s metodou splývavého čtení dostatečně obeznámeni, je třeba jim vysvětlit její princip a při výuce čtení postupovat shodně se školou. Za přínosné označuje pedagožka vzájemná setkání rodičů, pedagogických pracovníků a žáků během vyučování, při nichž si ověřují správný postup při nácviu čtenářských dovedností, případně si vyměňují své zkušenosti. K těmto setkáním přistoupila paní učitelka především u prvňáčků, kteří s touto metodou začínají, jelikož bylo zpočátku obtížné přimět rodiče k tomu, aby nenutili své dítě slabikovat. Velice často se setkávala s odpovědí: „Ale nás to ve škole takto učili a číst jsem se naučil.“

Další otázkou, která stojí za úvahu, je rychlost čtení. Přestože byli rodiče v samém prvopočátku upozorněni na fakt, že metodou Sfumato postupují žáci mnohem pomaleji než děti vyučované jinými metodami, srovnávali velmi často úroveň čtenářských dovedností svých potomků se stejně starými jedinci. Někteří neskrývali obavy z toho, zda se jejich dítě vůbec číst naučí. Zde se nabízejí otázky: *Proč je tempo čtení stále považováno za hlavní ukazatel dobře zvládnuté techniky čtení? Není pro dítě lepší, když čte pomalu, avšak čtenému textu dobře rozumí, dokáže pochopit hlavní myšlenku a využít nabyté informace ve svůj prospěch?* Na výše položené otázky v této práci odpověď nenajdeme, ale mohly by sloužit k zamyšlení a hlubší analýze.

Stále více se setkáváme s názorem, že děti nečtou a o knihy neprojeví dostatečný zájem. Mohli bychom zde polemizovat o tom, zda tomu tak opravdu je nebo není, avšak tato otázka nepatří k cílům této bakalářské práce. Málokdo z nás si však uvědomuje fakt, že vztah k četbě je ovlivněn dovedností číst plynule a bez námahy. A právě zde nastupuje úloha školy a osobnost pedagoga, který hraje při výuce prvopočátečního čtení klíčovou roli. Jelikož neexistuje univerzální postup, který by naučil číst všechny děti, záleží na učiteli, kterou metodu pro výuku čtení zvolí, zda si uvědomuje její účinnost u všech žáků, je-li ochoten učit se novým postupům, a ty pak v případě neúspěchu vyzkoušet. Jen na učiteli záleží, podaří-li se mu připravit pro žáky zajímavou hodinu a pro čtení je nadchnout. Že to není úkol nikterak jednoduchý, o tom se přesvědčily již desítky pedagogů, ale vynaložené úsilí se stoprocentně vyplatí a má smysl.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- BENDO VÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing, A.s. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BOČKOVÁ, B., 2011. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5609-1.
- GAVENDOVÁ, J. a kol., 2006. *Zajímavé čtení: čítanka pro 2. stupeň základní školy speciální (1. díl; 7. – 8. ročník)*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-075-9.
- HEROLDOVÁ, V. a kol., 2007. *Zajímavé čtení: čítanka pro 2. stupeň základní školy speciální (2. díl; 9. - 10. ročník)*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-085-5.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, A.s. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J., B. BOČKOVÁ a I. BYTEŠNÍKOVÁ, 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KRCHOVÁ, A., 2015. Metodou Splývavého čtení (Sfumato) se dá vyučovat i na Základní škole praktické. *Speciální pedagogika*. roč. 25, č. 2, s. 147–154. ISSN 1211-2720.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2011. *Budu správně mluvit Chodíme na logopedii*. Praha: Grada Publishing, A.s. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LECHTA, V., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- MALÝ, R., 2007. *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos (Modrá řada). ISBN 978-80-7230-191-1.
- MRÁZOVÁ, E., 2000. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-338-3.
- NASTOUPILOVÁ, D. a L. SKALOVÁ, 2014. *Analyticko-syntetická metoda čtení a psaní: příručka pro učitele: určeno pro 1. ročník ZŠ: Lili a Vili 1*. Praha: Klett nakladatelství s.r.o. ISBN 978-80-7397-197-7.

- NEUBAUER, K., 2010. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-053-5.
- SANTLEROVÁ, K., 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
- SOVÁK, M. a kol., 2000. *Defektologický slovník*. 3. upravené vyd. Jinočany: Nakladatelství H+H Vyšehradská, s. r. o. ISBN 80-86022-76-5.
- ŠKODOVÁ, E., I. JEDLIČKA a kol., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVRČKOVÁ, M., 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-020-9.
- VITÁSKOVÁ, K. a A. PEUTELSCHMIEDOVÁ, 2005. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.
- VITÁSKOVÁ, K. a kol., 2015. *Hodnocení komunikačních specifíků vybraných skupin jedinců s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií. ISBN 978-80-244-4414-7.
- VYKOUKALOVÁ, V. a R. WILDOVÁ., 2013. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-642-0.
- Výroční zpráva o činnosti a hospodaření Soukromé mateřské školy, základní školy a střední školy Slunce, o. p. s. za kalendářní rok 2015*. Stochov: Soukromá mateřská škola, základní škola a střední škola Slunce, o. p. s.
- WILDOVÁ, R., 2002. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-103-6.
- WILDOVÁ, R., 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.

## SEZNAM ZKRATEK

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
Dg.	diagnóza
DMO	dětská mozková obrna
EEG	elektroencefalografické vyšetření
NKS	narušená komunikační schopnost
IVP	individuální vzdělávací plán
OHK Kladno	Okresní hospodářská komora Kladno
SPC	speciálně pedagogické centrum
ŠVP	školní vzdělávací program
VÚP Praha	Výzkumný ústav pedagogický v Praze

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Úroveň čtenářských dovedností chlapce DH.....	47
Tabulka 2: Úroveň čtenářských dovedností dívky NJ .....	52
Tabulka 3: Úroveň čtenářských dovedností chlapce DK.....	57
Tabulka 4: Úroveň čtenářských dovedností dívky EN .....	62

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Záznamový arch žáka DH – Proč a jak .....	I
Příloha B – Záznamový arch žákyně NJ – Kocour v botách .....	II
Příloha C – Záznamový arch žáka DK – Jak se dělá papír .....	III
Příloha D – Záznamový arch žákyně EN – Dobrý den, domove! .....	IV



# PŘÍLOHY

## Příloha A – Záznamový arch žáka DH – Proč a jak

melosa A-5 DH 14.11.16

**Proč a jak** *rychlatvat x rychlat* *hamery x kromery*

Podle Joea Kaufmana *hořinky x hořiny* *praseřiko x praseřičko*

*obytli x obiti*

Už před mnoha tisíci lety pravěký člověk poznal, že život není nic snadného. Aby se najedl, musel lovit, chytat ryby, vyhrabávat kořínky. Měl k tomu jen dvě holé ruce. Kde spal? Na noc si zalezl do nějaké jeskyně. Pod hlavu si dal kámen. Jak si měl poradit se zimou, deštěm a hrůzobitím?

Co udělal? Měl mozek, kterým mohl myslet, a ruce, kterými mohl vyrábět věci. Vyrobil si nástroje pro lov, chytání ryb a stavbu obydlí. Pro začátek mu jako nástroje sloužily opracované kameny. Objevil, že se může ohřát u ohně a že ve vodě se může umýt. Z divokých zvířat získával kožešiny, a tak objevil oblečení.

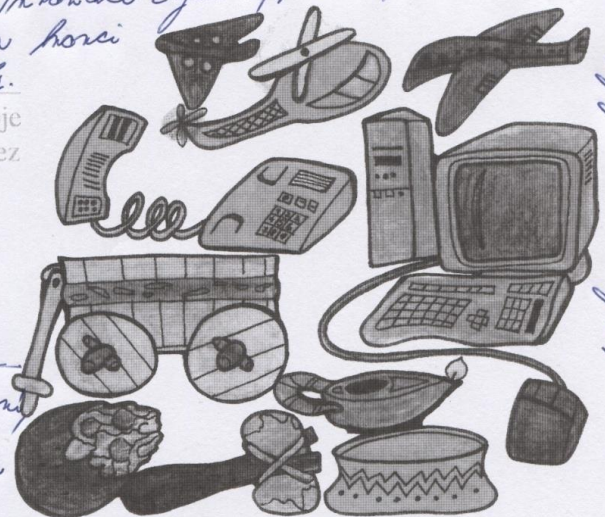
Všiml si, že špalek z kmene stromu se kutálí. Brzy ho napadlo, že by z něj mohl vyrobit kola, přidat dřevěnou bednu, a už tu byl – vůz. Člověk vymýšlel dál, a dnes máme lodě, vlaky, auta, letadla a mnoho dalších užitečných věcí.

Některé moderní vynálezy jsou jednoduché, jiné jsou složité. Ale cesta k nim nebyla *Interakce chybá, ruče x namírka*  
nikdy jednoduchá. *na hořce*

pravěký člověk *než.* nástroje  
užitečná věc vynález  
kožešiny

*1 min = 39 slov*  
*2 min = 60 slov*  
*3 min = 99 slov*

*Chybota - stonjolek*  
*rymjošek, palmína*  
*piomen.*



*Porokumimil sekta velmi 99 stolu. Doháží*  
*obsah nepohybně reprodukovat; návostní otázky*  
*reprodukuje.*

*Tempo stonjomači, nekavý kolk staci kyj. Divák kácau na jaci kúci m pímena a staci kyj. Kácau na mu stou obiti kyj. Yava ppyji stonjomači, ppatru proumú kúci.*


Zdroj: Autorka práce, 2017, podklad Gavendová a kol., 2006, s. 99

## Příloha B – Záznamový arch žákyňe NJ – Kocour v botách

mlýnář x mlynář  
osla x osa  
rozděliteli x rozděliteli  
advokáta x advokáta  
NJ 4. 10. 16

### KOCOUR V BOTÁCH

Charles Perrault / francouzská pohádka



Jeden mlynář odkázal svým třem synům jako jediný majetek mlýn, osla a kocoura. Rozdělili se brzo. Nevolali k tomu ani notáře, ani advokáta, ti by beztoho chudé dědictví brzy pohltili. Nejstarší si vzal mlýn, prostřední osla a na nejmladšího zbyl jen kocour.

Mrzelo ho, že dostal tak hubený díl.

„Bratři,“ pravil, „pocitivě se můžeme uživit jen tenkrát, když dáme podíly dohromady. Podívejte se na mne, až sním kocoura a udělám si z jeho kůže čepiči, nezbude mi než umřít hladu.“

Kocour to všechno slyšel, ačkoli se stavěl, že neposlouchá, a pravil vážně a opravdově:

„Nermuť se, můj pane. Stačí, když mi dáš pytel a pár nových bot, aby se mi dobře chodilo v křoví, a uvidíš, že jsi nepochodil tak špatně, jak si myslíš.“

Ačkoli na to jeho pán tuze nespolehal, přece si všiml, co obratných kousků dokáže kocour při chytání myši a krysa, jak se umí všeset za nohy, schovat do mouky a dělat mrtvého, i nepochyboval, že mu v nouzi bude dobrý.

Když kocour dostal, co si přál, obul si hezky boty, přes rameno si hodil pytel, provázky od něho si přidržel předními tlapkami a vydal se do ohrady, kde byly houfy králíků. Do pytle dal otruby a mliči, natáhl se na zemi jako mrtvý a čekal, až nějaký malý králík, neznalý ještě úskoků tohoto světa, vlezl do pytle, aby se najedl těch dobrot.

Sotva si lehl, už měl úspěch: mladý nerozvážený králík vlezl do pytle, kmotr kocour hned zadrhl provázky, králíka už nepustil a bez milosti ho utratil.

Byl na svou kořist pyšný. Odebral se ke králi a žádal o slyšení. Dovedli ho nahoru do komnat Jeho Veličenstva. Kocour se králi hluboce uklonil a pravil:

„Tady máte, pane králi, králíka z ohrady pana hraběte z Kočárova (tohle jméno zalíbilo se mu dáti svému pánovi), pověřil mě, abych vám ho od něj přinesl darem.“

„Řekni pánovi,“ odvětil král, „že mu děkuji a že mi udělal radost.“

Jindy se zase kocour schoval do obilí, pytel držel stále otevřený, a když dovnitř vletěl párek koroptví, zadrhl provázek a obě chytil. Pak je donesl králi jako předtím králíka z ohrady. Král párek koroptví opět s radostí přijal a kázal mu dát spropitné.

1 min. = 64 slov  
2 min. = 109 slov  
3 min. = 158 slov

Čtení dostatečně hlasitě, intonací správně. Čtyři si uvědomil, opravil  
při porovnání s porovnaním učitelky  
přijme si to

čepiči x čepice  
nepochodil  
od x do

číslic tvů x číslic tvů  
nejmladšího x nejmenšího

Zdroj: Autorka práce, 2017, podklad Malý, 2007, s. 14

## Příloha C – Záznamový arch žáka DK – Jak se dělá papír

met. - Gumač  
DK 25. 11. 16

### Jak se dělá papír


Jak by se asi tvářil král z pohádky Sůl nad zlato, kdyby mu jeho nejmladší dcera neřekla, že ho má ráda jako sůl, nýbrž že ho má ráda jako papír?

Určitě by se zakabonil: Papír! Taková obyčejná věc! Jenomže papír vůbec není obyčejná věc. Bez vynálezu papíru byste si nemohli číst knížku, ani časopis. Neznali bychom ubrousky, papírové kapesníky, ani toaletní papír. Neměli byste ve škole sešity a nemohli byste psát mamince z prázdnin dopis nebo namalovat obrázek. Kdepak, bez papíru by nám bylo moc a moc smutno!

Výrobu papíru vynalezli velmi dávno v Číně. Jejich papír byl z rostlinných vláken. U nás se papír vyráběl původně z hadrů. Z těchto konopných a lněných rozdrčených vláken a speciálního lepidla se v kádi rozmíchala správně hustá kaše, jejíž tenká vrstva se nabrala na síto. Po odkapání a uschnutí „kaše“ vznikl krásný list ručního papíru.

Patuna vysohá úrava, pohle o  
pyhoru, pyčlovok.  
ne blicu  
(mru si oči, dupe pravou nohou).

1 min = 21 slov  
2 min = 34 slov  
3 min = 44 slov



Dnes vyrábíme papír ze dřeva. Pro méně náročné druhy papíru (novinový papír, lepenku a podobně) se dobrou surovinou může stát i starý papír ze sběru. Papír už se ovšem dávno nedělá ručně, ale ve velkých papírenských strojích. Ale ten ruční papír je stejně pořád nejkrásnější...

Ukažka slova (jako, ráda, jako, není) slova kují.  
Zeml patuna kácařa čylovok, oblouka slova „obkvi“

Zdroj: Autorka práce, 2017, podklad Gavendová a kol., 2006, s. 100

## Příloha D – Záznamový arch žákyně EN – Dobrý den, domove!

*me koda yu mator*

*EN p. 12. 16*

### Dobrý den, domove!

František Nepil

Mám rád české lesy. Nejhezčí jsou ale moje lesy křivoklátské. Moje jsou proto, že jsem v nich prožil dětství a chodil jsem jimi do školy.

V lesích žije spousta zvířat, ptáků i jiných, mnohem menších tvorů. Děti je však málokdy zahlédnou, protože nadělají mnoho hluku a všechno vyplaší. Více uvidí, když se zajdou podívat do Kokořínského údolí na obrovské kamenné hříby. Ty před nimi neutečou.

A když už budou u Kokořína, měly by se jít podívat na čertí hlavy, které vytesal do skal sochař Václav Levý u Liběchova a u Želíz. Anebo do Koněpurských jeskyní na krápníkové závěsy.

Středočeský kraj je krajem rolníků a ovocnářů, krajem havířů, hutníků a sklářů. Je krajem starých bitev a velikého utrpení. A je mým rodným krajem.

Mám v něm místo, které mám zvláště rád. Jsou to Hrusice. Narodil se zde černý kocourek Mikeš a jeho kamarád kozel Bobeš. Kdykoli jedu po dálnici na Brno a u Mirošovic se vynoří na kopečku hrusický kostelík, tak dobře známý z vánočních pohlednic Josefa Lady, říkám si: je mi dobře, protože jsem doma.

*Tempo čtení pomalé, s přízvukem v jednom slově. Poslech s přízvukem čtení ⇒ funkce platiťování s mučnou chybovostí. V tomto případě.*

*po 3 minutách jate se můj na úroveň.*


### Kde domov můj

(česká hymna)

1.  
Kde domov můj?  
Voda hučí po lučinách,  
bory šumí po skalínách,  
v sadě skví se jara květ,  
zemský ráj to na pohled!  
A to je ta krásná země,  
země česká, domov můj.

2.  
Kde domov můj?  
V kraji znáš-li bohumilém  
duše útlé v těle čilém,  
mysl jasnou, znik a zdar,  
a tu sílu vzdoru zmar:  
to je Čechů slavné plémě,  
mezi Čechy domov můj.

*1 min = 32 slov  
2 min = 52 slov  
3 min = 70 slov*



*Poslechne kahtasní ojí, poliků s  
reprocentel, nemul se vyjádřit, je vyjádřit.*

12

Zdroj: Autorka práce, 2017, podklad Heroldová a kol., 2007, s. 12

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Stanislava Frýdlová

**Obor:** Speciální pedagogika – vychovatelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Efektivita metody Sfumato při výuce čtení žáků s vývojovou dysfázií

**Rok:** 2017

**Počet stran textu bez příloh:** 59

**Celkový počet stran příloh:** 4

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 23

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** PhDr. Jana Melicharová, DiS.