

UNIVERZITA JÁNA AMOSA KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Eva Strušková

Dyslexia u dětí s narušenou komunikačnou schopnosťou

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce: Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Eva Strušková

Dyslexia u dětí s narušenou komunikačnou schopnosťou

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je moje pôvodné autorské dielo, ktoré som vypracoval(a) samostatne. Literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpal(a), v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

V..... dňa.....

Eva Strušková

Pod'akovanie

Ďakujem pani Mgr. Mariane Sirotovej, PhD. za odborné vedenie mojej diplomovej práce a za čas, ktorý tejto práci venovala.

Eva Strušková.

Anotácia

Diplomová práca sa zaoberá fonematickým uvedomovaním v súvislosti s poruchami učenia – dyslexia. Práca je členená na dve časti – teoretickú a praktickú. Teoretická časť sa skladá z troch kapitol. Prvá kapitola sa zaoberá poruchou učenia – dyslexiou, prejavmi a príčinami u detí predškolského veku. V druhej kapitole špecifikujeme reč a komunikáciu, a definujeme kedy je narušená komunikačná schopnosť. V tretej kapitole sa zaoberáme fonematickým uvedomovaním, vplyvom nácviku fonematického uvedomovania a tréningom fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Praktická časť je venovaná praktickým poznatkom, ktoré boli spracované formou prípadových štúdií. Je zameraná na porovnanie výsledkov testov detí, ktoré prešli tréningom podľa metodiky D. B. El'konina a tých, ktoré tréningom neprešli. Prácou analyzujeme problematiku fonematického uvedomovania pred nástupom do základnej školy a v teoretickej časti popisujeme potrebu systematického rozvoja fonematického uvedomovania.

Kľúčové pojmy

Fonematické uvedomovanie, špecifické poruchy učenia, dyslexia, prediktory špecifických porúch učenia, komunikácia, reč, narušená komunikačná schopnosť.

Annotation

The diploma thesis deals with phonemic awareness in connection with a learning disability - dyslexia. This work is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter of the thesis involves a learning disability - dyslexia, symptoms and causes of pre-school children. The second chapter specifies the language and communication, and defines when the communication ability is impaired. The third chapter informs about the phonemic awareness and its methods development, progress, training and practice by D.B.El'konin. The practical part is devoted to practical knowledge which have been processed through case studies. It is pertinent to compare the test results of children who have undergone training according to the methodology D.B.El'konin and those who have not undergone training. The thesis analyzes the issue of the phonemic awareness before entering the primary school and the theoretical part describes the need of the systematic development of the phonemic awareness.

Key words

phonemic awareness, specific learning disabilities, dyslexia, predictors of specific learning disorders, communication, speech development, impaired ability to communicate

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČASŤ	
1. Špecifické poruchy učenia.....	10
1.2 Dyslexia.....	11
1.2.1 Príčiny dyslexie.....	12
1.2.2 Prejavy dyslexie u detí predškolského veku.....	14
1.3 Čítanie a písanie ako aktivity založené na jazykových schopnostiach.....	16
1.4 Prediktory špecifických porúch učenia.....	20
2. Reč a komunikácia.....	22
2.1 Komunikácia.....	22
2.2 Reč a artikulácia u detí.....	23
2.3 Narušená komunikačná schopnosť.....	26
3. Fonematické uvedomovanie.....	28
3.1 Fonematické uvedomovanie ako prediktor špecifických porúch učenia.....	30
3.2 Vplyv nácviku fonematického uvedomovania.....	31
3.3 Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina.....	33
PRAKTICKÁ ČASŤ	
4. Vymedzenie problému	38
4.1 Cieľ a hypotézy prieskumu.....	38
4.2 Charakteristika miesta prieskumu.....	39
4.3 Charakteristika prieskumnej vzorky.....	40
4.4 Vlastné šetrenie.....	41
4.5 Postup pri šetrení.....	50
4.6 Analýza a interpretácia výsledkov.....	52
4.7 Závery prieskumu.....	62
4.8 Verifikácia hypotéz.....	63
4.9 Odporúčania pre prax.....	64
ZÁVER	65
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	67
ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV	71
ZOZNAM PRÍLOH	72

ÚVOD

Vedieť čítať a písať je dnes samozrejmé. Znamená to, že schopnosť sama o sebe nikoho zvlášť spoločensky nepovznáša. Je nutnosťou pre život jedinca i pre život celej spoločnosti. Ten, kto túto schopnosť neovláda, je spoločensky v nevýhodnom a ponížujúcom postavení. Na čítaní a písaní záleží dnes viac ako v minulosti, je najdôležitejšou cestou k získaniu informácií a intelektových podnetov.

Veľmi záleží na tom aké podnety dieťa v rodine a materskej škole dostane. Predškolskej výchove a vzdelávaniu v rodine je dávany veľký význam. Rodičia sú považovaní za hlavných učiteľov predškolákov a za vzdelanie svojich detí majú nedeliteľnú zodpovednosť. Pedagogická prax ukázala, že niektoré deti, okolo šiesteho roku života prichádzajú k zápisu do prvej triedy základnej školy, nemajú dostatok predpokladov zapojiť sa do vyučovacieho procesu. Nezrelosť môže byť somatická alebo psychická.

Včasným rozpoznaním a diagnostikou detí s prípadným ohrozením špecifickej poruchy čítania je jej možné predchádzať prostredníctvom vhodných metód a preventívnych opatrení realizovaných už u detí predškolského veku, prípadne žiakov prípravného ročníka.

Práca ponúka empirické poznatky týkajúce sa špecifických porúch učenia – dyslexii. Okrem jej terminologického vymedzenia sa zaoberá i jej príčinami a prejavmi u detí predškolského veku, ďalej opisuje dôležitosť reči a komunikácie vo vyučovacom procese a v tretej kapitole hovoríme o rozvoji fonemického uvedomovania, aký je dôležitý tréning pre deti predškolského veku, ktoré nemajú zvládnutú oblasť fonemického uvedomovania. Štvrtá kapitola obsahuje vlastné šetrenie. Kazuistiky šiestich detí s narušenou komunikačnou schopnosťou pred tréningom a po tréningu fonemického uvedomovania podľa metodiky D. B. El'konina, a kazuistiky šiestich detí kde sa tréning neuskutočnil.

Cieľom diplomovej práce je objasniť základnú terminológiu špecifických porúch učenia a charakterizovať dyslexiu. Objasniť vývin nácviku fonemického uvedomovania na rozvoj jazykových schopností u detí predškolského veku a mladšieho školského veku.

Vo vlastnom šetrení sa pokúsime objasniť či sa zlepši fonematické uvedomovanie u detí predškolského veku a mladšieho školského veku vplyvom nácviku podľa metodiky D. B. El'konina, ktorá skupina detí dosiahne lepšie výsledky.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA

Pojem špecifické poruchy učenia (v angličtine Specific Learning Disabilities – SLD) je širší než pojem vývinová dyslexia, dysgrafia, dysfázia atď.

V roku 1980 definovala skupina expertov Národného ústavu zdravia vo Washingtone spoli s expertmi Ortonovej spoločnosti a ďalších inštitúcií špecifické poruchy učenia takto: „ Poruchy učenia sú súhrnným označením rôznorodnej skupiny porúch, ktoré sa prejavujú zreteľnými ťažkosťami pri nadobúdaní a používaní takých zručností, ako je hovorenie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie.“

Úzku spojitosť porúch učenia s poruchami reči demonštruje Sovák (1978): „ Sú to nedostatky v poznávacích činnostiach, ktoré sa prejavujú počas vývinu individua, a to v oblastiach, ktoré majú vzťah k medziľudskej komunikácii hovorenou alebo písanou rečou. Predmetom logopedickej starostlivosti zostáva teda dysgnózia v akustickej oblasti (s odrazom v komunikácii hovorenou rečou), vo vizuálnej oblasti (s odrazom v komunikácii čítania), v hybnej čiže grafomotorickej oblasti (s odrazom v komunikácii písania) a v hudobnej oblasti. Podľa toho rozoznávame dysgnóziu akustickú, vizuálnu, grafomotorickú a múzickú.“ Pojem špecifické poruchy učenia (v angličtine Specific Learning Disabilities – SLD) je širší než pojem vývinová dyslexia, dysgrafia, dysfázia atď.

Definovať špecifické poruchy učenia je zložitá úloha. Poruchy učenia sa objavujú v rôznych štádiách období vývoja dieťaťa. V niektorých prípadoch sa zachytia už v predškolskom veku dieťaťa, kde je najväčšia možnosť pôsobiť prevenciou proti vzniku týchto porúch. Najčastejšie ich však zachytíme až v mladšom školskom veku dieťaťa, hneď po nástupe do základnej školy. Problematika sa často ale rozvíja nielen v priebehu mladšieho školského veku, ale aj staršieho školského veku dieťaťa, to je na druhom stupni základnej školy.

1.2 Dyslexia

Táto špecifická porucha učenia je podmienená poruchami v základných poznávacích schopnostiach, objavuje sa väčšinou už od začiatku školskej dochádzky a vytvára veľký rozdiel medzi schopnosťou čítať a intelektovými schopnosťami. Dyslexia zasahuje celú osobnosť dieťaťa, nejde o izolovanú poruchu. Dyslektik má často poruchy menejcnosti a narušené sebavedomie. Vytvára sa u neho nechuť k čítaniu, často aj stým súvisiacemu vzdelávaniu ako takému. Rodičia, ktorí nechápu veľakrát problém dieťaťa ho preťažujú, trestajú, či obviňujú z lenivosti a porovnávajú so súrodencami či spolužiakmi. Vzhľadom k týmto pohľadom považujeme za potrebné definovať dyslexiu ako aj uviesť jej príčiny vzniku. Čím skôr zistíme, čo spôsobilo u konkrétneho jednotlivca dyslexiu, môžeme pre neho vybrať vhodné korekčné metódy ako aj prostriedky na jej korekciu.

Viacere odborné publikácie sa zhodujú v názore, že stanovenie jednotnej definície dyslexie je veľmi problematické. V našej práci preto uvádzame definície viacerých autorov.

„Dyslexia je špecifická porucha čítania, pri ktorej sa dieťa nemôže naučiť čítať a to aj napriek tomu, že má dobrého učiteľa, vhodné rodinné zázemie a primerané nadanie. V čítaní je postihnutá rýchlosť, správnosť, technika čítania a porozumenie čítanému textu.“ (O. Zelinková, 2008, s. 65)

„Špecifická vývojová dyslexia je porucha prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať, napriek tomu, že sa dieťaťu poskytuje bežné výukové vedenie, má primeranú inteligenciu a sociokultúrne príležitosti. Je podmienená poruchami v základných poznávacích schopnostiach, pričom sú tieto poruchy často konštitučného pôvodu.“ (Matějček, 1987, In.: Harčariková, 2010, s. 21)

Harčariková tiež uvádza súčasnú definíciu dyslexie, ktorú publikovala pracovná skupina Medzinárodnej dyslektickej spoločnosti v *Annals of Dyslexia* v roku 2003. „Dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá je neurobiologického pôvodu. Je charakterizovaná problémami so správnym a/ alebo plynulým rozpoznaním slova a nesprávnym pravopisom a dekodovacími schopnosťami. Tieto problémy sú typickým následkom deficitu vo fonologickej zložke jazyka, ktorý je často neočakávaný vo vzťahu k ostatným poznávacím schopnostiam a k podmienkam efektívnej výučby v triede. Medzi sekundárne následky môžu patriť problémy s porozumením čítaného a obmedzené čitateľské skúsenosti, ktoré bránia rastu slovnej zásoby a základných vedomostí.“ (Bartoňová, 2003, In.: Harčariková, 2010, s. 21)

„Dyslexia je jednou z viacerých porúch učenia. Ide o špecifickú rečovú poruchu konštitučného pôvodu, ktorá sa vyznačuje problémami pri dekodovaní jednotlivých slov, odrážajúcich obvykle nedostatočnou schopnosťou fonologického spracovania. Tieto problémy pri dekodovaní jednotlivých

slov sa často objavujú nečakane vzhľadom k veku a ďalším kognitívnym a akademickým schopnostiam. Nie sú výsledkom generalizovanej vývojovej poruchy alebo zmyslového poškodenia. Dyslexia sa prejavuje problémami rôzneho druhu s rôznymi formami jazyka a vedľajšími problémami s čítaním často zahŕňa i nápadné problémy pri osvojovaní schopností písať a dodržiavať pravopisnú normu“. (Matějček, 1996, s. 18)

Môžeme zhrnúť, že poruchy čítania – dyslexie, existujú tak dlho ako ľudská vzdelanosť sama. Všetko záleží o zrýchľovaní civilizačného postupu. Táto porucha v minulosti unikala pozornosti, lebo mnoho ľudí nevedelo čítať a písať, pretože to nepotrebovali a poriadne sa to nikdy ani neučili. Dobré čítanie a písanie je v dnešnej dobe samozrejmosťou. Dyslexia je špecifická porucha čítania, pri ktorej sa dieťa nemôže naučiť čítať, aj keď má dobrého učiteľa, vhodné rodinné zázemie a primerané nadanie. V čítaní je postihnutá rýchlosť, správnosť, technika čítania a porozumenie čítaného textu. V niektorých prípadoch je ale možné poruchu intenzívnym cvičením aspoň zmierniť.

1.2.1 Príčiny dyslexie

Dyslexia ako aj iné špecifické poruchy učenia sú v súčasnosti čoraz častejšie spomínané medzi odborníkmi poradenských zariadení a pedagógmi. Svedčí o tom aj množstvo publikácií zaoberajúcich sa touto problematikou. Aj dnes sú predmetom výskumov nielen príčiny, ale aj mechanizmy tejto poruchy (Pokorná, 1997). Podľa viacerých autorov (Zelinková 1994, 2008, Pokorná 1997, Harčariková 2010) môžeme za prejavy dyslexie nachádzať rôzne príčiny.

Súčasnú definíciu uvádzajú ako jednu z príčin ľahké mozgové dysfunkcie, v niektorých publikáciách označené aj ako príčiny encefalopatické. Sú spôsobené drobným poškodeným mozgu. K nemu mohlo dôjsť v prenatálnom (počas tehotenstva), v perinatálnom (počas pôrodu) i v postnatálnom (po pôrode) období. Túto skupinu tvorí približne 50 % prípadov. U detí sa prejavujú poruchy vnímania, narušená je oblasť jemnej motoriky i priestorovej orientácie, znížená predstavivosť a časté sú i poruchy reči a správania. Nakoľko sa jedná o ťažšiu poruchu čítania, býva v týchto prípadoch náprava dyslexie náročná (Harčariková, 2010).

Ďalšou z možných príčin je dedičnosť. V literatúre sa tiež môžeme stretnúť s pojmom hereditárne príčiny. Zelinková vo svojej knihe uvádza, že si človek pri svojom narodení prinesie aj istú genetickú výbavu, ktorú tvorí približne 30 – 50 000 génov. Z tohto celkového množstva sa podľa nej až 70 % podieľa na vývine telesných systémov a procesov.

K ovplyvneniu centrálnej nervovej sústavy môže dochádzať len bezprostredne (schopnosť čítať ovplyvňujú napr. sluchové alebo zrakové mechanizmy). Priame poškodenie mozgu sa neobjavuje. Prostredníctvom výskumov v rámci genetiky sa podarilo bližšie určiť rizikové páry chromozómov (č. 1, 2, 3, 6, 7, 15 a 18). Ak bola u najbližších rodinných príslušníkov diagnostikovaná dyslexia alebo boli u nich evidované problémy v čítaní, je 40 – 50 % pravdepodobnosť dedičného výskytu poruchy i u ich potomkov (Zelinková, 2008).

Kučera uvádza, že sa dedičné dispozície vyskytli v 20 % prípadov z celkového počtu. V týchto prípadoch nebývajú ťažkosti pri čítaní vážne, preto sú aj rýchlejšie odstrániteľné (Kučera, In.: Harčariková, 2010).

V niektorých prípadoch sa za príčinou skrývajú dedičné dispozície a súčasne aj drobné poškodenie mozgu. Vo viacerých publikáciách sú tiež uvádzané ako príčiny hereditárno – encefalopatické, ktoré tvoria asi 15% z celkového počtu dyslektikov. V neposlednom rade môžu dyslexiu spôsobovať i príčiny neurotické alebo nejasné. Vyskytujú sa u 15% prípadov. Do skupiny s nejasnými príčinami zaraďujú viacerí autori také prípady, kde nie je možné s určitosťou stanoviť, čo túto poruchu spôsobilo. Pri neurotických príčinách je to zas skupina prípadov, u ktorých boli evidované drobné mozgové dysfunkcie a tie viedli k problémom pri čítaní, čo umocnili neurotické mechanizmy. Za základ príčiny možno označiť napätie a stresu, ktoré dieťa pri čítaní pociťovalo (Kučera, In.: Harčariková, 2010).

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 12 a 13) popisujú ako ďalšie možné príčiny vzniku dyslexie :

- fonologický deficit (problémy s dekodovaním slov, vyčlenením jednotlivých hlások, narušenie schopnosti hláskovej syntézy a iné)
- vizuálny deficit (problémy so zrakovým rozlišovaním, napr. rozlišovanie figúry a pozadia, vnímanie detailov, farieb a pod.)
- deficit v motorickej (jemná motorika očných pohybov, motorika hovoridiel) a senzorio-motorickej oblasti (napr. vizuomotorické)
- problémy pri lateralizácii a spolupráci mozgových hemisfér

K nim ešte spomínané autorky priradujú deficity, ktoré sa na vzniku dyslexie môžu podieľať

- v procese automatizácie, v oblasti pamäti, v oblasti jazyka a reči a v neposlednej rade aj

kombinácia deficitov a problémy pri integrácii jednotlivých funkcií (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pokorná považuje za možné príčiny dyslexie aj rodinné a školské prostredie. Hovorí, že emocionálna klíma a ďalšie okolnosti vychádzajúce z rodiny majú buď priaznivý alebo negatívny vplyv na školské výkony detí. Podobne je to aj v prípade školského prostredia, ktoré má isté zameranie, (zameranie škôl, napr. jazykové školy, vedenie nadaných žiakov, vytváranie špeciálnych tried a pod.) a kladie na svojich žiakov určité nároky (Pokorná, 1997).

Zelinková popisuje, že jednou z možných problémov, ktoré vykazujú deti s dyslexiou, môžu byť časté zápaly stredného ucha u detí predškolského veku. Ak sa u tejto vekovej skupiny detí zápaly stredného ucha opakujú, ohrozujú tak kvalitu akustického signálu. V dôsledku toho dochádza k ovplyvňovaniu osvojovania si reči, zamedzuje porozumeniu a spomaľuje vývin fonologických procesov (Zelinková, 2008).

Dyslexia je špecifickou poruchou čítania, na ktorej vzniku sa podieľajú viaceré príčiny. Žiadny výskum ani diagnostický proces však nepodávajú stopercentné odpovede, poskytujú nám len informácie o mnohotvárnosti vnútorných a vonkajších podmienok v tejto oblasti. Závisí od rodiča aj od pedagógov do akej miery sú o jednotlivých možných nepriaznivých okolnostiach informovaní a ako sa k riešeniu týchto problémov postavajú, aby dieťa nestratilo nádej na možný rast a školskú úspešnosť.

1.2.2 Prejavy dyslexie u detí predškolského veku

Ako sme už viackrát uviedli, dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá postihuje schopnosť naučiť sa čítať. Tu je však namieste otázka, či môže dieťa, ktoré ešte nenastúpilo do základnej školy a nemalo možnosť osvojovať si mechanizmy čítania, trpieť touto poruchou. Odpoveď je áno, avšak o tejto kategórii žiakov hovoríme na základe prejavov ako o rizikovej skupine.

Už u detí predškolského veku je možné diagnostikovať rôzne prejavy tejto poruchy prostredníctvom rôznych testov (Test rizika poruch čtení a psaní pro ranné školáky – Anna Kucharská, Dana Švarcová, Škála rizika dyslexie – pre predškolský vek – Marta Bogdanowicz a iné). Ak sa podarí diagnostikovať tieto prejavy dyslexie už v rannom veku dieťaťa, môžeme skôr začať s ich nápravou.

Najčastejšie prejavy u žiakov predškolského veku (Bogdanovicz, In. Zelinková, 2008) a (Zelinková, 2008):

- nesprávna výslovnosť
- znížená obratnosť jazyka a artikulačných orgánov
- zamieňanie si hlások alebo slabík v slovách
- neschopnosť vyčleniť hlásku na začiatku slova
- neschopnosť analýzy slova na hlásky
- neschopnosť sluchom rozlíšiť tvrdú a mäkkú hlásku, slabiku
- problémy spojiť hlásky do slova
- neschopnosť vyjadrovať sa gramaticky správne
- problémy pri rozlišovaní podobne znejúcich hlások
- problémy týkajúce sa rytmu a intonácie reči
- neschopnosť rýchleho vymenovania (rapid nameing)
- chudobná slovná zásoba
- problémy v pravo – ľavej orientácii, orientácii v čase, v priestore i na tele
- problémy s jemnou i hrubou motorikou
- problémy pri kategorizácii (označiť jednoslovnú skupinu prvkov – napr. bábika, macík a autíčko tvoria spolu hračky) a serialite (napr. uložiť obrázky podľa dejovej postupnosti).

Lechta (1990, s. 166) uvádza, že prejavy dyslexie premietajú do týchto oblastí:

- Nepomer medzi zvládaním učiva v čítaní a v ostatných predmetoch
- Oblasť sluchového vnímania – narušená je sluchová analýza, syntéza a fonematická diferenciacia. Dieťa nedokáže reprodukovať rytmus, vyskytujú sa u neho problémy pri rozpoznávaní dĺžky hlások alebo slabík, narušená je sluchová pamäť.
- Oblasť zrkového vnímania – vnímanie zrakom je nepresné. Dieťa má ťažkosti pri zachytávaní presného tvaru, postrehnutí jemných rozdielov. Zrková pamäť zlyháva.

- Oblasť reči a rečových porúch – tu sa vyskytuje artikulačná neobratnosť a špecifické asimilácie hlások. Artikulácia je ťažkopádna a namáhavá, preto sa reč stáva ťažko zrozumiteľnou.
- Oblasť jemnej motoriky – prejavuje sa narušenou funkciou motoriky artikulačných orgánov ruky, dochádza k zlyhávaniu vizuomotorickej koordinácie. Narušené sú činnosti, ktoré si vyžadujú súhrn jemných pohybov – písanie a kreslenie.
- Orientácia a určenie polohy, miesta – aj v tejto oblasti sa u detí vyskytujú nedostatky. Výrazné ťažkosti sa prejavujú pri určovaní pravej a ľavej strany. Zjavné sú problémy pri používaní pojmov času a priestoru ako aj v ich organizácii.
- Školské prostredie – časté zlyhávanie dieťaťa aj napriek jeho úsiliu, nevhodné reakcie rodičov a pedagógov majú za následok sprievodné javy tejto poruchy. Tie sa môžu prejavovať ako negatívny postoj ku škole a práci v nej ako takej, neurózy (tiky, pomočovanie), somatické poruchy (nechutenstvo, bolesti brucha, ranné zvracanie) a poruchy správania (záškoláctvo, agresivita).

Poznaním príčiny, prejavov a oblasti, ktorá je u dieťaťa narušená alebo nedostatočne rozvinutá, dostávame obraz špecifickej poruchy. Samozrejme, musíme tiež poznať do akej miery a v akej kombinácii sa vyskytuje. Nie je však podmienkou, že musia byť narušené všetky perцепčno – motorické alebo kognitívne funkcie. Zväčša bývajú u detí narušené len niektoré z nich. To naznačuje značnú rozmanitosť a individuálnosť prejavov tejto špecifickej poruchy. Na základe toho je korekčný proces individuálny a špecifikuje sa na narušené funkcie.

1. 3 Čítanie a písanie ako aktivity založené na jazykových schopnostiach

Na zložité vzťahy medzi hovorenou (orálnou) a písanou rečou ako prvý poukázal Vygotskij v tridsiatych rokoch 20. storočia (český preklad diela Myšlení a řeč, 1976) a charakterizoval ich rozličné vývinové dráhy, štruktúru i funkcie:

- orálna reč vzniká v ranom veku spontánne, je motivovaná prirodzenou potrebou komunikovať s okolím, dieťa sa ju učí automaticky,
- písaná reč je „ umelá“ (aj dnes existujú milióny negramotných detí a dospelých), dieťa na jej osvojenie vynaloží pomerne veľa úsilia a motív, prečo to musí robiť, mu spočiatku nie je zrejmý a ukáže sa až neskôr,
- pri hovorení fonetická, gramatická i významová schránka reči sa realizujú automaticky, pri písaní podliehajú vedomej kontrole,
- písaná reč nie je *napísaná* hovorená reč, akýsi jednoduchý prevod orálnej reči do grafickej podoby pomocou techniky písania, písaná reč vyžaduje abstrakciu, lebo zaznamenáva reč v našich predstavách, zbavenú zvukovej podoby, pričom nepoužíva slová, ale ich mentálne obrazy,
- písaná reč nemá spoločníka, ktorému je určená, čo je pre dieťa nezvyčajné a vyžaduje istý stupeň abstrakcie,
- písaná reč je rozvinutá, nepozná skratky – na rozdiel od hovorenej reči, ktorá môže byť skratkovitá a predikatívna, keďže hovoriaci a počúvajúci vedia o čom hovoria.

Podľa Pardela (1966, s.70) písanie je „proces, ktorého podstata spočíva v transformácii počutého, videného alebo hovoreného slova na zložitú grafomotorickú činnosť, výsledkom ktorej je písané slovo, písaná reč, písmo.“

Osvojovanie písanej reči je rámcované fonologickým princípom vzťahu medzi písanou a hovorenou rečou. Keď však berieme do úvahy iné spôsoby inskripcie, napr. prostredníctvom piktogramov alebo hieroglyfov, ukáže sa, aký nejednoznačný je tento vzťah. Potom písanie môžeme definovať tak, že „ ide o inskripciu myšlienkových významov, a nie o zachytávanie hovorenej reči“ (Pupala, s. 23). Písaním sa totiž nezachytáva jazyk ako kód, ale ako správa, diskurz. Kód je len prostriedkom jeho zachytenia.

U nás Pardel (1966) v práci *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí* upozornil na skutočnosť, že čítanie a písanie sú aktivity jazykovej povahy a u detí so špecifickými poruchami učenia jadro problémov treba hľadať v oblasti jazykového vývinu.

Podľa Butlera písanie nie je odpisovanie, kopírovanie alebo precvičovanie písmen abecedy. Nie je to zručnosť, ani komplex či hierarchia zručností, ani transkripcia zvukov hovorenej reči. To sú len povrchové charakteristiky písania, ktoré podľa tradičných prístupov musí žiak zvládnuť skôr, ako mu je skutočne dovolené písať v zmysle kompozície, formulovania významov a myšlienkových obsahov.

Vývin reči v mladšom školskom veku zďaleka nie je ukončený. Významná zmena nastane vo foneticko-fonologickej rovine: i keď deti pred vstupom do školy už majú správnu výslovnosť a dokážu sluchom presne rozlíšiť podobne znejúce slová (kosa – koza, zástavka – zastávka a pod.) často si neuvedomujú ich hláskovú štruktúru (napr. si myslia že slovo had je dlhšie ako slovo dážd'ovka). Prehliadajú formu slova a interpretujú len jeho význam. Rovnako nedokážu rozpoznať sekvencie jednotlivých hlások v slovách, keďže tie pri výslovnosti prirodzene splyvajú – napríklad na začiatku slova pes počujú (pe), a nie (p). Čítanie a písanie však vyžaduje spájanie písmen so zvukmi reči v slovách, samotné poznanie písmen nestačí. Hoci osvojovanie gramotnosti podnecuje fonemické uvedomovanie, u rizikových detí schopnosť uvedomovať si hláskovú štruktúru slov sa zvyčajne nedostaví automaticky, ale vyžaduje špeciálny tréning. V tomto prípade je efektívna stratégia názorného modelovania fonematickej štruktúry slov podľa El'konina, adaptovaná na slovenčinu (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

Vnímavosť voči gramatickej dimenzii jazyka je v školskom veku základom na osvojovanie pravopisu a poznatkov o jazyku. V našej pedagogickej tradícii (napríklad na rozdiel od americkej) sa od žiakov základných škôl v tomto smere vyžadujú pomerne hlboké znalosti. Medzi deťmi existujú veľké interindividuálne rozdiely a práve pravopis je pre mnohé „kameňom úrazu“. Okrem pravopisných pravidiel náročné je aj poznávanie syntaktickej dimenzie jazyka, vyžadujúce metajazykový nadhľad. Príkladom môže byť rozsah učiva o vetnom rozboře na konci základnej školy (analyzujú sa vety typu *S postupom času sa z vlka stal pes s právom žiť pri ľudskom obydlí*). Chápanie gramatickej stavby viet a textu je východiskom správneho porozumenia pri počúvaní a čítaní a základom písomného vyjadrovania (napr. slohová práca). Až do školského veku deti nepoznajú presný význam mnohých slov, ktoré v reči bežne používajú (Piaget, 1970), preberajú ich „hotové“ z reči dospelých. Týka sa to napríklad zložitých časových, priestorových a príčinných vzťahov, vyjadrovaných spojками, ako napr. kým, zatiaľ, čo, keďže atď. Náročný na porozumenie je aj prechodník (tancujúc, idúc), keďže vyjadruje časovú súslednosť dejov a v bežnej reči je dnes

málo frekventovaným javom. Slovenčina je morfológicky bohatý jazyk, čo sa prejavuje aj v slovotvorbe.

Pomerne dramatické zmeny nastávajú v školskom veku v slovnej zásobe. Nielenže sa rýchlo rozširuje o nové slová, ale mení sa i kvalitatívne tým, že priberá veľa abstraktných pojmov, ktoré nie sú podložené skúsenosťou - dieťa ich dostáva ako „hotové“ (napr. pojmy *veta, množina, násobenie, predložka, cicavce* a mnohé iné). Ak sa význam týchto pojmov žiakom dôkladne neobjasní, často ostávajú na úrovni intuitívneho, nepresného chápania ich významu, čo sa premietne do uvažovania a riešenia problémov. Na spracovanie nových pojmov sa využíva napr. terapeutická stratégia, zameraná na zobrazenie (kresba), definíciu a použitie pojmu vo vete. Štruktúrne sa mení i organizácia sémantického lexikónu, t. j. mentálneho slovníka, v ktorom máme uloženú slovnú zásobu (Maršálová, 1982): kým mladšie deti zoskupujú v mysli slová na základe vzťahov z reálnej skutočnosti (mačka – pije mlieko, chytá myši....), teda syntagmaticky, staršie už na základe ich významových vzťahov, teda kategoriálne, ako to robia dospelí (mačka – pes, mačka – zviera, mačka – myš). Posun od syntagmatickej k paradigmatickej organizácii lexikónu podporuje terapeutická stratégia „ sémantické siete“. V školskom veku sa rozvíja aj chápanie preneseného významu slova, poetických obrázkov a metafor, „ čítanie medzi riadkami“. Tieto schopnosti podporuje stratégia parafrázovania textu.

S lexikálnou stránkou reči úzko súvisia pamäťové schopnosti: zaraďujeme sem tzv. pracovnú pamäť – udržanie istého množstva informácií počas riešenia úlohy v zrakovej (pri čítaní) aj sluchovej modalite (pri sledovaní, čo učiteľ hovorí, alebo pri písaní diktátu), vštepivosť (množstvo a spôsob ukladania informácií) a výbavnosť, t. j. rýchle vyhľadávanie slov pri pomenovaní alebo v prúde reči.

Okrem znalostí o jazyku (jazyková kompetencia) je dôležitá i schopnosť vedieť ich uplatniť v komunikácii (jazyková performancia). Hovoríme o pragmatickej rovine komunikačnej schopnosti. Tieto zručnosti sa v školskom veku skvalitňujú v dôsledku vývinu poznávacích schopností a myslenia, ako aj novej sociálnej situácie v školskom prostredí. Podľa Piageta (1976) vývin intelektu v mladšom školskom veku prejde dvomi závažnými kvalitatívnymi zmenami: na začiatku tohto obdobia, okolo siedmeho roka dieťaťa prechádza z predoperačného štádia na úroveň konkrétnych operácií myslenia, začína už myslieť logicky, ale zatiaľ len v kontexte konkrétnych situácií. Na konci tohto obdobia, okolo jedenásteho roku, sa zvyčajne udeje ďalšia zmena – myslenie sa stáva abstraktným, verbálno-logickým.

Opísané zručnosti sa zúročujú v novej kvalite rozprávačských, tzv. naratívnych schopností, takých dôležitých v tomto veku: kto dokáže zaujímavo rozprávať, je atraktívny spoločník v triede i mimo školy a deti sa rady pretekajú v rozprávaní zážitkov a príbehov. Súvis naratívnych schopností s čítaním a písaním je očividný: porozumenie literárneho textu je dekódovaním takých príbehov a písanie ich tvorbou. Väčšina detí s akýmikoľvek deficitmi v oblasti vývinu reči má slabé naratívne schopnosti práve pre ich komplexnosť: tu sa ukázu fakticky všetky slabé stránky – porozumenie a gramatická formulácia reči, slovná zásoba, vybavovanie slov z pamäti, sledovanie dejovej línie, zohľadňovanie počúvajúceho atď. Preto stimulácia naratívnych schopností je veľmi dôležitá a existujú stratégie názorného modelovania naratív, ktoré sú účinné a motivujúce.

1.4 Prediktory špecifických porúch učenia

Tradičný koncept pripravenosti dieťaťa na školu, konkrétne na čítanie a písanie, definuje ako kľúčové schopnosti: zrkovú percepciu a diferenciáciu, sluchové rozlišovanie a zmysel pre rytmus, grafomotorické a vizuomotorické schopnosti, stranovú orientáciu, výslovnosť, slovnú zásobu a bežné vyjadrovacie schopnosti. Metódy diagnostiky i prípravy detí na školu vyplývajúce z takeého prístupu ťažiskovo rozvíjajú tieto schopnosti (Zelinková, 2003).

Novšie výskumy ukázali, že kľúčová úloha v čítaní, osvojovaní pravopisu a písomnom vyjadrovaní patrí schopnostiam a procesom jazykovej povahy (in Mikulajová , 2008). Spomedzi detí, ktoré majú v ranom alebo predškolskom veku ťažkosti v reči, 45% až 70% má neskôr dyslexiu alebo problémy v písanej reči. Medzi takzvané silné prediktory dyslexie patria: znalosť písmen, fonologické procesy a fonematické uvedomovanie (presné rozlišovanie a opakovanie slov a uvedomovanie si ich hláskovej štruktúry), gramatický cit, ktátkodobá, tzv. pracovná pamäť, a rýchle vybavovanie slov z pamäti, porozumenie reči a schopnosť súvisle rozprávať o nejakej téme (tzv. naratívne zručnosti). Schopnosti, ktoré sa tradične považovali za najspoľahlivejšie odhadujúce budúcu úspešnosť v učení – zrková pamäť na tvary, vizuomotorická integrácia, jemná motorika a preformačné IQ, - podstatne slabšie korelujú s čítaním, najmä s porozumením čítaného.

Výskumy čítania u školákov ukázali, že najlepším prediktorom budúcej kvality čitateľských schopností je úroveň čítania v 1. ročníku (Scarborough, 2001). Výkony v čítaní sú dlhodobu stabilné: len 5 – 10% detí, ktoré dobre čítajú v 1. ročníku, bude mať problémy neskôr a až 65 – 70% detí, ktoré majú ťažkosti v čítaní, ich budú mať aj naďalej, mnohí až do dospelosti (Francis et al., Shaywitz et al. in Hindson et al., 2005).

Na kvalite čítania a písania sa významne podieľajú aj tzv. exekutívne funkcie, teda funkcie plánovania, monitorovania a hodnotenia vlastnej činnosti a jej výsledku. Deficity v tejto oblasti sú výrazne u detí so syndrómom ADD alebo ADHD a vyskytujú sa aj u mnohých dyslektikov.

Aký význam má poznanie prediktorov ŠPU vo vzťahu k terapii? Praktický aj teoretický súčasne. Praktický z hľadiska možnosti prevencie, včasnej diagnostiky a ranej intervencie u ohrozených detí. Teoretický, aby sme chápali jazykovo-kognitívnu povahu procesov čítania a písania a na ne usmernili terapeutické stratégie, aby boli efektívne. Keď sa zamyslíme nad súčasným stavom v diagnostike a terapii dyslexie u nás, vidíme, že metodické postupy takmer ignorujú jazykové schopnosti (gramatickú stránku reči, procesy porozumenia reči), o ktorých sa hovorí len okrajovo. Pritom vedomá orientácia dieťaťa na zvukovú stránku reči (fonematické uvedomovanie) je významným činiteľom ďalšieho jazykového vývinu: pomáha mu zorientovať sa v zložitej gramatickej stránke jazyka, čo je potrebné pre kvalitné porozumenie hovorenej i písanej reči (v ohybnej slovenčine sú oveľa dôležitejšie koncovky, ktoré určujú význam slov vo vete, ako napríklad v angličtine) a je predpokladom osvojovania základného mechanizmu čítania a písania – vzťahov medzi fonémami a grafémami (písmenami).

2 REČ A KOMUNIKÁCIA

2.1 Komunikácia

„Komunikácia je výmena významov, informácií medzi ľuďmi. Možno nekomunikovať? Človek už tým, že je, vysiela o sebe správy, komunikuje“ (Zelina, 1994, s. 18).

Komunikácia znamená vo všeobecnosti ľudskú schopnosť používať výrazné prostriedky k vytváraniu, udržiavaniu a pestovaniu medziľudských vzťahov. Komunikácia výrazne ovplyvňuje rozvoj osobnosti, je dôležitá v medziľudských vzťahoch, je prostriedkom vzájomných vzťahov.

Cieľom komunikácie chovania človeka je okrem vzájomného dorozumievania sa aj výmena informácií, ich vytváranie, udržiavanie a pestovanie medziľudských vzťahov. Bez komunikácie nemôže existovať a rozvíjať sa žiadna spoločnosť. Komunikácia je základným procesom spoločnosti, patrí k najdôležitejším ľudským schopnostiam.

Komunikácia prostredníctvom reči je základným prostriedkom učenia a celá školská sústava je založená na primerane rozvinutých rečových schopnostiach – reči hovorenej a písanej. Predpokladom rozvoja komunikačných kompetencií je vrodený základ jazykovej kompetencie (Nakonečný, 2004). Lechta (1990) charakterizuje jazykové kompetencie ako vrodenú schopnosť osvojiť si prirodzeným spôsobom gramatickú štruktúru slova.

Hoci má človek v sebe geneticky zakódovanú informáciu používať reč, táto schopnosť sa nemôže rozvinúť bez vonkajších stimulov a podnetov v detstve, teda bez toho, aby sme s dieťaťom komunikovali. Ak má napríklad niekto genetický predpoklad stať sa dobrým klaviristom, ale nikto ho na klavíri hrať neučí, nikdy z neho klavírny virtuóz nebude. To isté platí o reči a jazyku. Ak nebudeme správne podnecovať deti v útlom detstve k tomu, aby rozprávali, nerozvinú sa u nich jednotlivé komunikačné schopnosti a zručnosti.

Jazyk a reč sú najdôležitejšie prostriedky odovzdávania informácií. Reč je tým rozhodujúcim prvkom, ktorý ovplyvňuje poznávanie sveta, napredovanie v myslení a je

dôležitým prvkom pri adaptácii a integrácii dieťaťa v rámci spoločnosti. Úspešné zvládnutie reči v predškolskom veku má vplyv na úspešnosť dieťaťa pri učení sa čítať a písať po nástupe na základnú školu, a tým pri učení sa vôbec.

2.2 Reč a artikulácia u detí

Reč je schopnosť, ktorá je vlastná človeku, a jej rozvoj veľmi úzko súvisí s rozvojom myslenia. Slúži medziľudskej komunikácii a nejde len o komunikáciu, ale i o prijímaní, tzn. o vnímanie a snahu pochopiť to, čo hovorí druhý.

V Lejskovi (2003, s. 80) sa objavujú rôzne definície reči:

„ Erhart: Reč je systém znakov, ktoré slúžia na dorozumenie v určitom etnickom spoločenstve“.

„ Wundt: Reč je schopnosť používať výrazové pohyby – skladá sa z hlások a iných podobných znakov, ktoré vznikajú svalovou činnosťou a vyjadrujú vnútorné pocity“.

Pohľad na reč z neurologického hľadiska podľa Šlapáka (1999, s. 48): „Reč predstavuje jeden z hlavných komunikačných prostriedkov pri dorozumievaní medzi ľuďmi, má tri základné stránky: sluchovú, hovorenú a významovú“.

Impresívna zložka reči zahŕňa vnímanie a chápanie hovorenej reči. Tento proces začína jednoduchým vnímaním jednotlivých hlások, chápanie významov jednotlivých slov a postupuje k chápaniu zložitého rečového oznámenia. V procese komunikácie však človek nesústreďuje svoju pozornosť na vnímanie jednotlivých hlások alebo slov, ale zachytáva zmysel celej prijímanej informácie.

Expresívna reč je komplexný proces, ktorý zahŕňa viaceré vzájomne kooperujúce funkčné zložky: analyticko-syntetické procesy rečovej činnosti pri vytváraní rečového prejavu, artikuláčnych schopností označovania predmetov a javov slovami. Konečným výsledkom rečovej činnosti v expresívnej hovorenej reči je rečový prejav ako celok (Antušeková, 1989).

Reč slúži človeku ako nástroj, ktorý má sprostredkovať poznávanie sveta. Vývoj reči je spontánny proces. Reč je nástrojom komunikácie a produktom vyššej nervovej činnosti, ktorá je viazaná na najvyššiu oblasť šedej kôry veľkého mozgu a na funkčnú oblasť vedúcu k mozgovej pologuli, vyvíjajúcu sa nezávisle na vôli jedinca.

Reč sa vyvinie, ak sú splnené základné fyziologické a psychické predpoklady. Je však nutné vytvoriť dieťaťu i sociálne podmienky, aby reč poznalo a mohlo ho napodobniť.

Z fyziologických podmienok ide predovšetkým o sluch. Dieťa pri učení napodobňuje počutý vzor reči svojho okolia a sluchom tiež kontroluje správnosť vlastnej nápodoby. Nezáleží len však na sluchovom orgáne, ale i na stave zrelosti nervovej sústavy dieťaťa. Sluchové rozlíšenie pomerne podobných hlások je nutným predpokladom pre ich správnu výslovnosť.

Význam má i zrak, pretože i zrakové vnemy dávajú podnety k rečovému prejavu. Dôležité je i pozorovanie hovoriaceho človeka.

Ďalšou fyziologickou podmienkou vývinu reči je normálny stav hovorových orgánov. Dieťa postihnuté vývojovou chybou hovoriacimi nemôže správne napodobňovať reč okolia i cez svoju snahu obvykle zrozumiteľnú artikuláciu nezvládne. Veľmi dôležitá je dostatočná motorika artikulálnych orgánov, ktoré dieťa obvykle zvládne vo veku 4 – 5 rokov, niekedy neskôr.

Podmienkou vývinu detskej reči je dostatočná zrelosť nervovej sústavy. Spolu s dozrievaním nervovej sústavy sa rozvíjajú i rečové centrá v mozgu. Tento proces pri správne vedenej výchove reči môžeme urýchliť. Kvalita zvládnutia jazyka a reči je podmienená intelektom. V konkrétnom rozhovore sa odráža i momentálny psychický stav.

Fyzické a psychické predpoklady pre zvládnutie reči sa uplatní len vo vhodnom sociálnom prostredí. Vhodné sociálne prostredie má dávať dieťaťu jazykový vzor a dostatok príležitostí k napodobňovaniu reči. Podnetnosť prostredia je nezastupiteľnou podmienkou pre vývin detskej reči. Zatiaľ čo zlé fyziologické a psychické predpoklady môžeme sústredenou výchovou do značnej miery prekonať a vyrovnať, nedostatok rečových podnetov v detstve spôsobí, že reč sa nevytvorí vôbec alebo je nedokonalá. Pokiaľ sa dieťa dostane do podnetného prostredia v detstve, môže oneskorenie dobehnúť, v puberte ale schopnosť

zvládnuť jazyk prirodzenou cestou vyhasína a oneskorenie reči nemôže dohnať (Krčmová, Richterová, 1987).

Vývin reči prebieha v štádiách, ktoré medzi sebou nemajú výrazné hranice. Jednotlivé štádiá majú u detí určitú časovú variabilitu a môže tak dochádzať k jej urýchleniu (akcelerácii) alebo oneskoreniu (retardácii). Žiadne štádium však dieťa nemôže vynechať alebo preskočiť, musí si prejsť všetkými štádiami (Klenková, 1998).

Medzi 6 – 7 rokom rozvoj reči končí. Funkcia ktorá bola doposiaľ tvárna a plastická, a tiež ľahko ovplyvniteľná, sa uplatňuje a stabilizuje. Správna výslovnosť by preto mala byť ukončená. Dobrým sluhom tu môže byť začiatkové čítanie.

Zreteľnosť reči dieťaťa sa týka nielen formálnej stránky reči, tzn. jeho výslovnosti jednotlivých hlások a hláskových spojení, ale i modulácie reči. Výslovnosť zvládnutá napodobovaním, môže byť v prostredí, kde dieťa žije, zrozumiteľná, v niektorých prípadoch však nemusí byť správna. Mnohí dospelí sa vyjadrujú ledabolo, nevyslovujú starostlivo, majú rečové chyby alebo sa prispôsobujú nedokonalej artikulácii dieťaťa. Taký rečový vzor neumožňuje dieťaťu správne ovládanie materského jazyka. Taká reč môže stačiť pre súkromné rozhovory, kde nie sú nároky na zreteľnosť, zrozumiteľnosť, a tiež čo bude zodpovedať norme spisovného jazyka.

Reč úzko súvisí s myslením, vnímaním, motorikou, citmi, schopnosťou čítať a písať, učiť sa, komunikovať, presadiť sa. Ovplyvňuje naše sebahodnotenie i to, ako nás vnímajú a hodnotia iní. V dospelosti nám otvára prístup k vzdelaniu a slobodnému výberu povolania. Preto narušený vývin reči nie je izolovanou poruchou, ale súvisí s inými zložkami celkového vývinu dieťaťa.

„ U šesťročného priemerného dieťaťa, vyrastajúceho v priemernom prostredí, je už komunikačná schopnosť na takej úrovni, že dieťa vie spoľahlivo komunikovať pomocou zvukových symbolov materinského jazyka a je všestranne pripravené na osvojovanie jeho grafickej formy. Kým však zvukovú stránku materinského jazyka si dieťa osvojuje spontánne, grafickú formu si musí osvojiť špeciálnym nácvikom – výučbou čítania a písania v základnej škole“ (Lechta a kol., 1990).

Vývin komunikačnej schopnosti patrí k najpozoruhodnejším procesom v celom živote človeka. Komunikácia je životným princípom. Znamená výmenu informácií, t.j.

odovzdávanie, prijímanie, spracovanie a vydávanie informácií. Komunikácia je oveľa širší pojem ako reč, ktorá označuje iba individuálny výkon jedinca. Reč je všeobecná ľudská schopnosť používať výrazové prostriedky. V našej školskej sústave je primerane rozvinutá reč, predpokladom zvládnutia požiadaviek školy.

2.3 Narušená komunikačná schopnosť

Komunikácia predstavuje jednu z najdôležitejších ľudských schopností. K tomu, aby človek s ostatnými ľuďmi mohol komunikovať, potrebuje dobre rozvinutú komunikačnú schopnosť. Jej narušenie je mnohokrát prekážkou v edukácii a socializácii jedinca. Komunikácia znamená ľudskú schopnosť využívať výrazové prostriedky k vytváraniu, udržiavaniu a pestovaniu medziľudských vzťahov. Komunikácia významne ovplyvňuje rozvoj osobnosti, je prostriedkom vzájomných vzťahov. Znamená súčasne i prenos informácií, ktoré sú prostriedkom ovplyvňovania subjektov na komunikácii sa podieľajúcich. Komunikácia, alebo dorozumievanie, vo všeobecnosti chápeme ako zložitý proces výmeny informácií (Klenková, 2006)

Narušenú komunikačnú schopnosť jednotlivca možno skúmať z viacerých aspektov:

1. z jazykového aspektu ide o tieto jazykové roviny: foneticko-fonologickú, lexikálno-sémantickú, morfológicko-syntaktickú a pragmatickú
2. z hľadiska interindividuálnej komunikácie možno skúmať hovorené a grafické prejavy
3. z hľadiska priebehu komunikačného procesu možno skúmať jeho expresívnu alebo receptívnu zložku (Lechta, 2002, s. 14).

Komunikačná schopnosť patrí k najdôležitejším ľudským schopnostiam. Schopnosť rečovej komunikácie je schopnosť vedome používať jazyk ako zložitý komunikačný systém znakov a symbolov vo všetkých formách (Lechta, 1994).

Komunikačná schopnosť jednotlivca je narušená vtedy, ak niektorá rovina (alebo niekoľko rovín súčasne) jeho jazykových prejavov pôsobí interferenčne vzhľadom na jeho komunikačný zámer. Pritom môže ísť o foneticko-fonologickú, syntakticko-morfológickú ,

lexikálnu , pragmatickú rovinu jazykových prejavov, resp. môže ísť o verbálnu i neverbálnu, hovorenú i grafickú formu interindividuálnej komunikácie, jej expresívnu i receptívnu zložku (Lechta, 1994).

Narušenie komunikačnej schopnosti môže byť trvalé alebo prechodné. Práve pre možnosť odstránenia narušenosti hovoríme v logopédii o „ narušení“, a nie o postihnutí. Narušená komunikačná schopnosť sa môže prejaviť buď ako vrodená chyba reči, alebo ako získaná porucha reči.

Triedenie narušenej komunikačnej schopnosti zo symptomatického hľadiska (Lechta, 1990, 2003):

1. vývinová bezrečnosť
2. získaná orgánová bezrečnosť (afázia)
3. získaná neurotická bezrečnosť (mutizmus)
4. narušenie zvuku reči (fufnavosť, palatolália)
5. narušenie plynulosti reči (zajakavosť, brblavosť)
6. narušenie člankovania reči (dyslália, dysartria)
7. narušenie grafickej podoby reči (dysgrafia, dyslexia, dyskalkúlia)
8. symptomatické poruchy reči
9. poruchy hlasu
10. kombinované chyby a poruchy reči

Prevažná väčšina detí sa vyvíja normálne a to platí aj o vývine reči. Sú však deti, ktoré majú v tejto oblasti ťažkosti. Zaostávanie, či odchýlka môže byť rôznej závažnosti a tiež v rôznej miere spôsobovať ďalšie komplikácie. Niektoré nápaditosti a odchýlky sú vývojovo prirodzené, samy pominú, nenechajú žiadne následky, inak je to v prípadoch, ak ide o poruchu, ktorá má širšie vývinové súvislosti.

3 FONEMATICKÉ UVEDOMOVANIE

Fonematické uvedomovanie je schopnosť vedome narábať so segmentmi slov, uvedomovať si zvukovú štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu aj zložitejšie manipulácie so zvukmi reči (napr. pridať, odobrať, zmeniť poradie hlások v slove....). Podiel schopnosti fonematického uvedomovania na kvalite čítania sa potvrdzuje u nepočujúcich a nedoslýchavých, u afatikov, u detí s vývinovou dysfáziou aj u dyslektikov. Pre predškolský vek je typický prechod od hry k učeniu a k verbálno-logickému mysleniu.

Fonologická stránka jazyka predstavuje prirodzenú a dôležitú základňu pre rozvoj gramotnosti, ktorá je v mysli človeka kódovaná vo forme fonologických reprezentácií. Aby sa lepšie popisovali kognitívne operácie, ktoré jedinec robí s fonologickými reprezentáciami, hovoríme o tzv. fonologických schopnostiach (jednou z nich je aj fonematické uvedomovanie).

Fonematické uvedomovanie sa najčastejšie definuje ako: „vedomá schopnosť objaviť v jazyku fonémy a manipulovať s nimi, a to bez ohľadu na význam a reprezentáciu foném v písanom jazyku“ (Sodoro et, al., 2002, s. 223).

Fonematické uvedomovanie predstavuje: „porozumenie tomu, že každé hovorené slovo sa dá predstaviť ako sled foném“ (Sodoro, et, al., 2002, s. 225).

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť rovno s pojmom fonologické uvedomovanie. Rozlíšenie pojmu fonematické a fonologické uvedomovanie odráža špecifický vývoj fonologických schopností, ktoré postupuje od uvedomovania väčších fonologických jednotiek, po členenie slov na jednotlivé fonémy. V priebehu predškolského veku sa vyvíja schopnosť členiť slovo na určité fonologické jednotky. Dvojročné až trojročné dieťa je schopné rozpoznať, aké slová sa navzájom rýmujú. Približne v štyroch rokoch dieťa člení slová na slabiky alebo vie zo slabík zložiť slovo. Prvú fonému v slove je dieťa schopné rozpoznať po piatom roku života. Približne 5-6 ročné deti vedia izolovať jednotlivé fonémy v slove. V tejto fáze dokáže rozčleniť slovo „pes“ na jednotlivé fonémy / p /, / e / a / s / (Muter, 2004).

Pri osvojovaní gramotnosti sa kladie dôraz na zrakové vnímanie, očné pohyby, priestorovú a pravo-ľavú orientáciu (Matějček, 1995).

V literatúre sa môžeme stretnúť s pojmami, ktoré označujú jednu skutočnosť. Ide o pojmy fonemické uvedomovanie, fonemický sluch, fonemická diferenciacia (či sluchové rozlišovanie), sluchová analýza a syntéza. Rozdiel medzi pojmom fonologické a fonemické uvedomovanie bol vysvetlený a spočíva vo veľkosti fonologických jednotiek, ktoré si jedinec uvedomuje. Pojem fonemické uvedomovanie dobre vystihuje podstatu tohto fenoménu, pretože jasne vyplýva, že sa jedná o vedomú schopnosť na úrovni foném. Pojem fonemický sluch asociuje skôr schopnosť zmyslovú, ako jazykovo-kognitívnu a vedomá snaha z pojmu nevyplýva. Pojem sluchové rozlišovanie (diferenciacia), sluchová analýza a syntéza predstavuje len jeden aspekt fonemického uvedomovania.

O. Zelinková (2003) uvádza, že fonemické uvedomovanie je: „ ...pochopenie, že slová a slabiky sú tvorené zvuky reči, ktoré sú reprezentované alfabetickými symbolmi alebo písmenami“ (Zelinková, 2003, s. 15).

M. Mikulajová a kol. (2004) sa inšpirovala šlabikárom D. B. El'konina, a jeho prvá časť sa transformovala do podoby programu, ktorý mal za cieľ rozvíjať fonologické schopnosti detí predškolského veku. V roku 2001 vydala túto metodiku v slovenčine a v roku 2004 i v češtine. Vďaka tomu existuje ucelený program na rozvoj fonologických schopností („ V krajine slov a hlások: Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina“). Program predstavuje ucelenú metodiku na rozvíjanie jazykového citu a špecifických jazykových schopností, ktoré sú dôležité na rozvoj čítania a písania. Zvlášť dôležitý je tento program pre deti, u ktorých sa predpokladá, že budú mať v budúcnosti v škole problémy s čítaním a písaním: deti s podozrením na dyslexiu, s oneskoreným vývinom reči, deti s kochleárnym implantátom a nedoslýchavé, deti kultúrne a sociálne znevýhodnené, deti z cudzojazyčného prostredia. Súhrne môžeme povedať, že program pôsobí preventívne i stimulačne (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Dnes je už všeobecne akceptovaný názor, že dyslexia je fonologický deficit, ktorý spôsobuje ťažkosti vo fonemickom uvedomovaní, to je uvedomovanie si hláskovej štruktúry slov. Fonemické uvedomovanie je prevodový mechanizmus medzi orálnou a písanou rečou. Na čítanie a písanie nestačí poznať písmená, je potrebné mať rozvinuté fonemické uvedomovanie. Ak toto nie je dostatočné, stáva sa silným prediktorom pre vznik dyslexie.

3.1 Fonematické uvedomovanie ako prediktor špecifických porúch učenia

Čítanie je symbolický lingvisticko-kognitívny proces, ktorý sa opiera o systém hovorenej reči. Predpokladom normálneho osvojovania si čítania v školskom veku je normálny vývin orálnej reči vo všetkých jazykových rovinách v ranom a predškolskom veku: foneticko-fonologickej, morfológicko-syntaktickej, lexikálno-sémantickej aj pragmatickej. Každá z nich špecificky prispieva k rôznym aspektom procesu čítania. Je očividné, že najužší vzťah je medzi foneticko-fonologickými procesmi v orálnej reči a osvojovaním si dekodovania v čítaní.

V súčasnosti sa fonologické procesy považujú za najspoľahlivejších prediktorov čítania v ontogenéze, a to nielen u anglicky hovoriacich detí, ale aj u detí, ktoré si osvojujú čítanie v tzv. transparentných ortografiách, t. j. v jazykoch s vysokou mierou zhody medzi grafémami a fonémami, keď sa slová spravidla čítajú tak, ako sú napísané a píšú tak, ako sa vyslovujú (Goulandris, 2003). Medzi transparentné jazyky patrí aj slovenčina.

Fonémy sú najmenšie funkčné jednotky jazyka – zvuky, umožňujúce rozlišovať význam, na rozdiel od hlások, ktoré sú akusticko-artikulačnými jednotkami jazyka. Fonologický vývin prebieha od narodenia vo viacerých obdobiach: prvé je preverbálne, prevelingvistické, nasleduje raný fonologický vývin, po ňom prichádza systematický tzv. vlastný fonologický vývin a nakoniec dokončenie fonologického a začiatok morfofonemického vývinu (Marková, 2003, nepub.).

Pre dyslexiu sú charakteristické deficity vo fonematickom systéme spracovania informácií (Snowling, 2000, Caravolas, Volín, 2001). Ukazuje sa že poruchy v oblasti vývinu reči v ranom a predškolskom veku, ktoré sa dotýkajú foneticko-fonologickej jazykovej roviny majú závažné následky v školskom veku práve v podobe dyslexie a dysortografie. Ide o to, že fonologický systém dieťaťa sa nevybuduje ako plnohodnotný a funkčný, dieťa nedokáže percepčne rozlíšiť minimálne rozdiely vo fonémach, ktoré sa líšia len jednou dištinktívnou črtou. Do pamäti sa tak ukladajú rozpité vzory slov a dieťa, keď hľadá slová pri vyjadrovaní alebo pomenovaní nevie vybrať tú správnu reprezentáciu. Dyslexiu sprevádzajú aj deficity v tzv. pracovnej pamäti, keď deti nedokážu krátkodobo podržať v pamäti verbálnej sluchovej informácie a táto sa vytesňuje novou prichádzajúcou informáciou. Keď sa takýto fonologický

system „ zaťaží“ v škole písanou rečou, dieťa si nedokáže vytvoriť adekvátne grafémovo-fonémové spoje a tieto efektívne používať pri čítaní a písaní – dekódovaní a kódovaní (Váryová, Mikulajová, 2002). Treba zdôrazniť, že deficity vo fonologických procesoch nemusia byť v predškolskom veku v reči a v správaní dieťaťa očividné a diagnostikované, ale môžu byť subklinické a prejavia sa až v školskom veku, keď sa systém zaťaží symbolickou grafickou podobou reči.

V súčasnosti, keď už vieme o týchto súvislostiach, môžeme u rizikových detí ešte pred vstupom do školy začať preventívne pôsobiť a stimulovať ich fonologický systém, najmä procesy fonematického uvedomovania. Fonematické uvedomovanie je metalingvistická schopnosť, keď dieťa dokáže vedome vyčleňovať hlásky v slovách a manipulovať s nimi. U nás sa tým najčastejšie rozumie hlásková analýza a syntéza, ale nie je to len toto. Napríklad dieťa vie určiť počet hlások v slove, porovnať slová podľa dĺžky, určiť prvú a poslednú hlásku v slove, povedať slovo bez prvej alebo poslednej hlásky, povedať slovo odzadu a pod. Práve deficitné fonematické uvedomovanie sa považuje za silný prediktor dyslexie. O význame fonematického uvedomovania pre čítanie sa zmieňuje vo svojej knihe aj prof. Matějček, ktorý odporúča tréning tejto jazykovej schopnosti. Píše: „ Avšak nielen budúci dyslektici, ale všetky deti môžu mať úžitok z metód, ktoré budú tak inteligentne koncipované, aby im ukázali čo to je (fonematické uvedomovanie) a na čo slúži naša abeceda“ (Matějček, 1995, s.117).

Deti sú väčšinou vystavené nevyhovujúcim podmienkam pre rozvoj reči a rozvoj komunikačných kompetencií. Povrchová rovina reči je realizovaná foneticky a fonologicky. Deti sú v súčasnosti znevýhodnené veľkým množstvom informácií a podnetov, v ktorých sa ťažko orientujú. Najskôr sa musí dieťa naučiť fonematickým sluchom vnímať fonologické prvky reči, pokiaľ nebude mať vyvinutý fonematický sluch, nemôže správne realizovať jednotlivé fonémy. Je veľmi dôležité pôsobiť zámerne a cielene na rozvoj sluchového vnímania reči a rozvoj fonematického sluchu a to pri narušenom vývine reči.

3. 2 Vplyv nácviku fonematického uvedomovania

Súčasný výskumy čítania v norme o patológii, uskutočňované na veľmi rozdielnych populáciách detí aj dospelých, presvedčivo poukazujú na kľúčové postavenie jazykových schopností v čítaní. Dobrých čitateľov charakterizuje dobrý jazykový cit, dobré porozumenie reči a dobré fonematické schopnosti.

Podiel schopnosti fonemického uvedomovania na kvalite čítania sa potvrdzuje u nepočujúcich a nedoslýchavých, u afatikov, u detí s vývinovou dysfáziou aj u dyslektikov. U dobrých čitateľov zas zistili vysoko rozvinuté fonemické schopnosti. A naopak, absencia týchto schopností sa zistila u negramotných dospelých. Výučba čítania a písania prirodzene posilňuje tiež schopnosť fonemického uvedomovania. Vieme že fonemické schopnosti sa významne podieľajú na kvalite čítania, potom z toho logicky vyplýva, že ich systematickým tréningom v predškolskom veku stimulujeme u dieťaťa tzv. predčitateľské spôsobilosti, tým pôsobíme preventívne proti možnému zlyhaniu dieťaťa v škole. Obzvlášť dôležitý je tréning u detí, ktoré sú „kandidátmi“ na špecifickú vývinovú poruchu čítania – dyslexiu (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

V analyticko-syntetickej metóde, ktorá sa prevažne uplatňuje na našich školách, je predmetom učenia vzťah písmeno – hláska. Hláska sa vyčleňuje na to, aby sme ju označili písmenom. Všetky deti sa učia o jazyku nové veci. Učia sa riešiť jazykové úlohy, jazykové hry a hlavolamy. Deti sa neučia identifikovať hlásky na základe ich frekvencie v jazyku, nie v praktickom poradí, učia sa ich systémovo, v dichotómii. Osvojujú si pojmy: slabika, hláska, samohláska, spoluhláska atď.

Dieťa sa učí nové veci samo, spontánne, prirodzene. Pre predškolský vek je typický prechod od hry k učeniu. Pri nácviku fonemického uvedomovania, deti nielen nadobúdajú znalosti o jazyku, ale aj spôsobilosti, ktoré ich pripravujú na rolu školáka. Menia sa osobnostne: sú pozornejšie, sústredenejšie, vnímavejšie, sú viac motivované pre učenie, majú rozvinutý jazykový cit, lepšie komunikujú navzájom aj s dospelým. Osvojujú si metakognitívne a metalingvistické stratégie, ktoré môžu aj naďalej efektívne používať v školskom veku.

Vplyv nácviku fonemického uvedomovania je efektívne aj pre deti s oneskoreným vývinom reči, narušeným vývinom reči a u detí ktoré sú „kandidátmi na poruchu učenia“, pri ich príprave na školu. Zvyšuje šancu dieťaťa, ktoré má vývinovú poruchu, na školskú integráciu. U dyslalických detí rozvíja jazykové vedomie a poskytuje model správnej výslovnosti.

Pri rozvíjaní fonemického uvedomovania je možné identifikovať päť úrovní (Adamsová, 1995 In. Petrová, Valášková, 2007):

1. úroveň: poznanie riekaniak

2. úroveň: schopnosť identifikovať podobné a rozdielne zvuky v slove: schopnosť tvoriť rýmy, aliterácie, sústrediť sa na zložky zvuku a reči, ktoré ho robia podobným alebo rozdielnym
3. úroveň: schopnosť rozčleňovať slová na slabiky a zamieňať ich: dieťa si začína uvedomovať, že slová sa dajú rozčleniť na zvuky súvisiace s fonémami, ktoré nie sú nositeľmi významu
4. úroveň: schopnosť členiť slová na hlásky: dieťa zisťuje, že slovo je zložené z foném, začína slovo analyzovať na jednotlivé fonémy
5. úroveň: schopnosť manipulovať s fonémami – pridať, odobrať, zmeniť alebo nahradiť fonému v slove.

Úrovne rýmovania a slabikovania sa vyvíjajú u detí spontánne, ale vyššie úrovne fonematického uvedomovania je potrebné pravidelne a systematicky trénovať. Deti sa veľmi rady hrajú so slovami a riešia rôzne úlohy, hlavolamy, jazykolamy. Prostredníctvom rôznych didaktických hier u detí rozvíjame poznanie, čitateľskú gramotnosť a logické myslenie.

3.3 Tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina

Jedná sa o cieľný tréning fonematického uvedomovania, ktorý je i v zahraničí považovaný za jeden najefektívnejší a vedecky dokázaný spôsob prevencie a intervencie v oblasti osvojovania si základov čítania. Jedna z autoriek slovenskej verzie tejto metodiky ju sama vysoko hodnotí na základe vlastných dlhoročných klinických skúseností, ktoré potvrdzujú, že je táto metodika veľmi účinná u detí s narušeným vývinom reči a oneskoreným vývinom reči, ľahkou mentálnou retardáciou, syndrómom ADD/ADHD a v neposlednom rade i u detí s rizikom špecifických porúch učenia (dyslexie). Využíva sa tak v prípravnom ročníku ZŠ pre žiakov s NKS, ŠZŠ ako aj v rôznych poradenských zariadeniach na korekciu dyslexie. Autorom je ruský profesor D. B. El'konin (1976). Originál bol ruský šlabikár určený pre prvý ročník základných škôl. Pre potreby slovenského jazyka sa na adaptáciu z ruského originálu do slovenčiny podujala dvojica autoriek Mikulajová, Dujčíková (2001). V súčasnosti sa v praxi môžeme stretnúť len s prvou, tzv. pregrafémovou časťou. Obsah tvorí 30 vyučovacích

hodín zameraných na rozvoj fonematického uvedomovania. Viaceré výskumy vyzdvihujú dôležitosť fonematického uvedomovania vo vývine čítania a potvrdzujú prínos a opodstatnenie El'koninovej metódy. Z nich vyplýva, že (Mikulajová, 2009, s. 15) :

- Fonematické uvedomovanie je psychologický „ prevodový mechanizmus“ medzi grafickou a fónickou sústavou pri osvojovaní čítania a písania v každom alfabetickom jazyku
- Je to schopnosť umožňujúca dieťaťu predstaviť si v mysli fonematickú štruktúru slov a v nej s touto štruktúrou narábať, napr. urobiť hláskovú analýzu a syntézu slova, určiť počet hlások v slove, vyčleniť prvú hlásku v slove a pod.
- Aby bolo čítanie kvalitné, je potrebné nielen poznať písmená, ale aj vedieť ich priradiť k hláskam v hovorenom slove, aby sa dieťa dostalo až k významu a práve na to slúži fonematické uvedomovanie
- U väčšiny detí s normálnym vývinom sa tento prevodový mechanizmus osvojuje nezámerne (implicitne), keď sa učí čítať, čo však neplatí v prípade detí rizikových, najmä s rizikom špecifických porúch učenia
- Explicitný tréning fonematického uvedomovania podstatne zlepšuje výkony v čítaní

El'koninova metóda spočíva v názornom modelovaní. To pomáha dieťaťu štruktúru jednotlivých slov lepšie „uchopiť“ a „zviditeľniť.“ Slúžia k tomu materiálne pomôcky (papierové schémy, žetóny, obrázky hlásulienok, bábka majster slabika), neskôr sa využívajú materializované nástroje (t. j. symboly – rôzne grafické značky) na označovanie viacerých kategórií hlások. Pomáhajú fixovať jednotlivé fonémy a súčasne sú určené na kontrolu správnosti výsledku práce – ak dieťa nezaplnilo všetky okienka schémy žetónmi, potom nevyčlenilo všetky fonémy v slove. Ak je táto schopnosť dostatočne zdokonalená prechádza sa s deťmi ku grafickému zapisovaniu schém prostredníctvom značiek. Postupne sa prejde k manipulácii s hláskami v slovách na úrovni hovorenej reči. Konečnou fázou je interiorizácia (zvnútornenie) – dieťa pracuje s hláskami v mysli bez použitia „ opornej barličky“ v podobe materiálnych nástrojov (Mikulajová, 2009, s. 16).

Táto metodika tiež pomáha rozvoju kooperácie a kritického myslenia. Jednotlivé cvičenia podporujú prácu detí v skupine i vo dvojiciach, spoločne sa snažia nájsť spoločné riešenia, majú možnosť súťažiť a vzájomne si pomáhať. To napomáha u detí budovať sebadôveru a zdravé sebadovedomie, učia sa pozitívnej kritike, ako aj kritiku prijímať. Najvyšším ocenením je pre deti pochvala.

Štruktúra metodiky:

Tréning pregrafémových schopností je rozdelený do štyroch etáp v rozsahu 30 hodín.

1. Predstava o slove – slabičná analýza slov, rytmizácia slabík, zapisovanie počtu slabík oblúčikmi + bábka Majster slabika
2. Hlásoková analýza slov – využívajú sa žetóny a schémy, obrázky hlásulienok
3. Rozlišovanie samohlások a spoluhlások, vyznačovanie dĺžky samohlások – rôzne žetóny a neskôr len grafické značky
4. Rozlišovanie tvrdých a mäkkých spoluhlások – tu sa prechádza od značiek k mentálnej manipulácii s akustickým obrazom slova.

Záverom môžeme povedať, že je táto metóda vhodným nástrojom na získavanie predčitateľských zručností a tiež na lepšie uchopenie jazyka. Súčasne umožňuje deťom s dyslexiou alebo deťom s rizikom špecifických porúch učenia zažiť úspech, byť pochválení, čo u nich buduje motiváciu a chuť k ďalšiemu učeniu sa (Mikulajová, 2009, s. 14 – 19).

Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina pozostáva:

1. téma: Slabičná štruktúra slova

- Vyslabikovať ľubovoľné slovo
- Nakresliť slabičnú (oblúčikovú) schému slova – toľko oblúčikov, koľko je v slove slabík
- Rozlišovať krátku a dlhú slabiku
- Určiť v ktorej slabike v slove musí byť dĺžeň

2. téma: Hlásoková štruktúra slova

- Vyčleniť prvú a poslednú hlásku v slove
- Hľadať slová, začínajúce na rovnakú hlásku
- Porovnávať prvé a posledné hlásky v slovách (sú rozdielne alebo rovnaké?)
- Vyčleniť všetky hlásky v slove
- Spočítať hlásky v slove
- Syntéza slova z izolovaných hlások (z hlások p-e-s vznikne pes)
- Syntéza a reverzia slabiky (z M a A vznikne MA, keď hlásky vymeníme vznikne AM)
- Vysloviť slovo bez prvej hlásky
- Porovnávanie slov podľa dĺžky (napr. had alebo dážd'ovka)

3. **téma:** Samohlásky a spoluhlásky:

- Vyčleniť a označiť žetónmi všetky hlásky v slove (samohlásky označujeme červeným krúžkom, spoluhlásky žltým štvorcem)
- Nájsť slová s rovnakými samohláskami (mak, rak, had, ... apod.)
- Porovnávať v slove počet slabík a počet samohlások
- Rozlišovať krátke a dlhé samohlásky

4. **téma:** Tvrdé a mäkké spoluhlásky

- Určiť či je spoluhláska tvrdá alebo mäkká (tvrdé spoluhlásky: H, CH, K, G, D, T, N, L, mäkké spoluhlásky: Ď, Ť, Ň, Ľ, C, Č, Š, Ž, DZ, DŽ, J, obojaké spoluhlásky považujeme za tvrdé, lebo neznejú mäkko: B, M, P, R, S, V, Z, F).
- Vyčleniť v slove všetky hlásky a označiť každú značkou (samohláska o, tvrdá spoluhláska I, mäkká spoluhláska II).

Skríning fonematického uvedomovania pozostáva z:

- Uvedomovania rýmov

- Produkcie rýmov
- Analýzy slov
- Syntézy slabík
- Izolácie prvej hlásky
- Vynechávania prvej slabiky
- Izolácie prvej slabiky
- Syntézy hlások
- Analýzy slov na hlásky
- Vynechávania hlások
- Substitúcie hlások

Vzťah medzi uvedomovaním si hláskovej štruktúry slova a schopnosti čítať a písať odhalil v 50. rokoch 20. storočia ruský profesor D. B. El'konin. Vytvoril tak originálnu metódu na rozvoj tejto schopnosti u detí. Vychádzal zo štruktúry jazyka a z foném v kontexte slova. Metóda uprednostňuje pri výučbe čítanie fonémy (zvuková štruktúra jazyka) pred grafémami, ktoré sú pre deti predškolského veku a raného školského veku príliš abstraktné a horšie uchopiteľné.

PRAKTICKÁ ČASŤ

4 VYMEDZENIE PROBLÉMU

Dnes je už všeobecne akceptovaný názor, že dyslexia je fonologický deficit, ktorý spôsobuje ťažkosti vo fonematickom uvedomovaní, to je uvedomovanie si hláskovej štruktúry slov. Fonematické uvedomovanie je prevodový mechanizmus medzi orálnou a písanou rečou. Na čítanie a písanie nestačí poznať písmená, je potrebné mať rozvinuté fonematické uvedomovanie. Ak toto nie je dostatočné, stáva sa silným prediktorom pre vznik dyslexie.

Obdobie predškolského veku a mladšieho školského veku považujeme za kritické obdobie z hľadiska vývoja reči. V tejto etape je potreba budovať základy navodenia správnych rečových mechanizmov. Neznamená to však zameriavať svoju pozornosť len na správnu výslovnosť, ale všestranne podnecovať deti k spontánnemu rozprávaniu a chuti rozprávať, zdokonaľovať rečovú pohotovosť, rozvíjať zmyslové vnímanie, slovnú zásobu, tvorivé myslenie, predstavivosť, fantáziu, rytmické čítanie a pohybovú obratnosť.

Prostredie školy je mimoriadne tvorivým priestorom a cieľená starostlivosť o kultúru reči je neoddeliteľnou súčasťou procesu rozvoja vedomostí a celkovej kultivácii osobnosti každého dieťaťa.

V našej práci sa snažíme zistiť úroveň fonematického uvedomovania u žiakov predškolského veku a detí mladšieho školského veku pred absolvovaním metodiky D. B. El'konina a po absolvovaní metodiky.

4. 1 Cieľ a hypotézy prieskumu

Cieľom prieskumu je zistiť úroveň fonematického uvedomovania u detí predškolského veku a detí mladšieho školského veku s narušenou komunikačnou schopnosťou pred absolvovaním metodiky D. B. El'konina a po tréningu El'koninovej metódy. Zistiť úroveň fonematického uvedomovania u detí, kde El'koninova metóda nebola realizovaná.

Porovnaním výsledkov obidvoch skupín detí potvrdiť alebo vyvrátiť použiteľnosť tréningu fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina u týchto detí.

Zistené výsledky zaznamenať, percentuálne vyhodnotiť a porovnať s počiatočnou úrovňou, pred aplikáciou tréningu fonemického uvedomovania a po jeho aplikácii v oblasti analýzy, syntézy a diferenciacie slov. Prieskum má kvalitatívny charakter rozpracovaný metódou kazuistik a testovými technikami.

Hypotéza 1: Predpokladáme, že skupina detí S1, ktorá je intenzívnejšie vystavená špeciálno-pedagogickému pôsobeniu v základnej škole internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, dosiahne v preteste o 30% lepšie výsledky ako skupina detí S2 z rodinného prostredia.

Hypotéza 2 : Predpokladáme, že bude o 25% vyšší rozdiel vo výsledkoch posttestoch fonemického uvedomovania u detí predškolského veku a detí mladšieho školského veku, ktoré absolvovali tréning metodikou El'konina, ako u detí ktoré tréning neabsolvovali.

Hypotéza 3 : Predpokladáme, že deti skupiny S1, ktoré absolvovali tréning metódou El'konina, dosiahnu v porovnaní pretestov a posttestov o 20% lepší výsledok, ako deti v skupine S2, ktoré tréning neabsolvovali.

4. 2 Charakteristika miesta prieskumu

Vlastný prieskum sme realizovali v základnej škole internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou . Táto škola sa nachádza v okrese Liptovský Mikuláš.

Priestory školy nie sú moc veľké, ale útulné a v posledných rokoch tu prebieha rozsiahla rekonštrukcia. Modernizovali sa kúpeľne, záchody, maľovali sa chodby, izby, vymieňali okná a prerábala sa jedáleň s kuchyňou.

Tvorí ju šesť tried po osem až desať žiakov. V škole sa nachádza internát, keďže je to škola s týždenným pobytom, herňa, knižnica, počítačové miestnosti, telocvičňa, školská jedáleň, šatne. V okolí školy sa nachádza detské ihrisko, kde deti trávia dostatok času.

Základnú školu navštevuje 47 žiakov z celého Slovenska od 6 do 11 rokov. V škole pôsobia pedagogickí i nepedagogickí zamestnanci, ktorí sú odborne vzdelaní. Starostlivosť o deti tu zabezpečujú učitelia, vychovávatelia, školský psychológ a surdopéd, ktorí počas celého pobytu dieťaťa v škole vsúvajú do vyučovania i mimoškolských aktivít rôzne logopedické cvičenia a využívajú špeciálne metódy a formy práce. Personálne obsadenie a technické vybavenie je na vysokej úrovni.

Vlastný prieskum sme realizovali pri učiteľke, ktorá má svoju logopedickú miestnosť. Tu s deťmi vykonáva individuálne logopedické sedenia. V logopedickej miestnosti sa nachádza okrem nábytku, zrkadlo, rôzne hračky, logopedické pomôcky, knihy s ktorými pracuje v rámci terapie. Deti priestor poznajú, neboli ovplyvňované cudzím prostredím. Pracovali sme s nimi v dopoludňajších hodinách, kedy spolupracovali veľmi dobre, aktívne sa zapájali. Prostredie na uskutočnenie stretnutí bolo vyhovujúce.

4. 3 Charakteristika prieskumnej vzorky

1.vzorku tvoria deti S1, ktoré majú odklad školskej dochádzky, boli vyšetrené v pedagogicko-psychologickej poradni. Navštevujú základnú školu internátnu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v prípravnom ročníku.

2.vzorka skupina S2 bola realizovaná v špeciálno-pedagogickej poradni v Liptovskom Mikuláši, kde deti chodia na vyšetrenia.

Rozpracovali sme kazuistiky šiestich detí, ktoré navštevujú školu a kazuistiky šiestich detí z rôznych materských škôl v okrese a jednej základnej školy.

Vstupnú diagnostiku sme zrealizovali 14. 9. 2011 individuálne s každým jedincom skupiny a 7. 2. 2012 sme uskutočnili rediagnostiku, pričom sme pri nej využili ten istý diagnostický materiál. Obe diagnostiky sme previedli v dopoludňajších hodinách. V čase overovania metodiky bol vek žiakov v prípravných ročníkoch 6 až 8 rokov.

4. 4 Vlastné šetrenie

V nasledujúcich riadkoch sme rozpracovali kazuistiky detí skupiny S1 a skupiny S2. Výber detí bol spojený s odkladom školskej dochádzky, najmä ich narušená komunikačná schopnosť.

Kazuistika č. 1

Paľko B., chlapec, vek 7 rokov dva mesiace, navštevuje prípravný ročník v základnej škole internátnej s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Osobná a rodinná anamnéza:

Pôrod bez komplikácií, ranný psychomotorický vývin mierne oneskorený (7 mesačný sedel, 15 mesačný chodil), rečový vývin oneskorený – prvé slová jeden a pol ročný, sledovaný v logopedickej ambulancii (dyslália, paralália). Diagnostický záver neurologickej ambulancie – nerovnomerný vývin s viaznutím rozvoja reči s úzkostnou symptomatológiou a negativizmom. V materskej škole od dvoch rokov, adaptoval sa dobre. Doporučený odklad predškolskej dochádzky, evidovaný v pedagogicko-psychologickej poradni. Má mladšieho súrodenca. Žije v harmonickej rodine s matkou aj otcom.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Nerovnomerný psychomotorický vývin, oneskorený vývin reči (vývinová dysfázia – expres. typ), poruchy pozornosti, CNS oslabený, rýchlo unaviteľný. Poruchy správania, sociálne ťažkosti a prežívanie na báze úzkosti v súvislosti s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Psychologické vyšetrenie

Nadviazanie kontaktu s dieťaťom mierne sťažené, bez prítomnosti matky nechcel ostať, primeraný očný kontakt, v správaní prejavy negativizmu. Pracovná výdrž vzhľadom k veku obmedzená. Dobre reagoval na spätnú väzbu – povzbudenie a pochvala, cíti sa dotknutý tým, že nie je porozumený a odmieta komunikovať.

Záver

Na základe diagnózy odporučené zaradenie do prípravného ročníka základnej školy internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Kazuistika č. 2

Martin B., chlapec , vek 6 rokov šesť mesiacov, navštevuje prípravný ročník základnej školy internátnej s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Osobná a rodinná anamnéza

Chlapec z druhej gravidity, pôrod v 38 týždni tehotenstva SC, hypoxia plodu. Ťažká popôrodná asfyxia, výrazne sťažená adaptácia. Od narodenia sledovaný v neurologickej ambulancii pre nerovnomerný psychomotorický vývin, bol rehabilitovaný podľa Vojtovej metódy, je medikamentózne liečený. Ako 4 ročný zaradený do materskej školy na 4 hodiny.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Prvý krát vyšetrený ako 4 ročný. Dieťa zaťažené prenatálnou a perinatálnou anamnézou, hyperkinetický SY, nerovnomerný psychomotorický vývin, oneskorený vývin reči, dyslália, porozumenie reči – gestá, slová, jednoduché otázky a pokyny, zložitejšie gramatické štruktúry, súvislý text, dlhšie inštrukcie s náročnejšou skladbou alebo vetným významom aj to opakovaných zadaniach plní nesprávne.

Psychologické vyšetrenie

Kontakt nadväzuje ľahko, v novej situácii sa prejavuje smelo a spontánne, je pozitívne naladený, na nové úlohy reaguje so záujmom, ktorý po krátkom čase ustupuje. Krátkodobá výdrž, výrazné výkyvy a úniky pozornosti, nadmerný motorický nepokoj a ľahká unaviteľnosť. Minimálne vedľajšie podnety ho ľahko vyrušia. Pri práci nepozorný, reakcie zbrklé, bez adekvátneho vnímania podnetov.

Záver

Špreifický narušený vývin reči, dyslália multiplex , symptómy ADHD, hyperaktivita a impulzivita v správaní, zaostáva jemná motorika a grafomotorika, nedostatočne rozvinuté fonologické uvedomovanie, pracovná nezrelosť.

Kazuistika č. 3

Simona D., dievča, vek 6 rokov dva mesiace, navštevuje základnú školu internátnu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, prípravný ročník.

Osobná a rodinná anamnéza

U brata – oneskorený vývin reči. Pôrod a tehotenstvo bez komplikácií, prekonala bežné detské ochorenia, psychomotorický vývin oneskorený, rečový vývin – prvé slová v 10 mesiacoch, potom vývin stagnoval, vety tvorila až v materskej škole. Do materskej školy nastúpila ako 3 ročná, adaptácia primeraná, do škôlky chodila rada. Nebola v starostlivosti logopéda, ani psychológa.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Aktuálna úroveň intelektových schopností v strednom pásme normy, narušená komunikačná schopnosť – dyslália, nedostatočná školská spôsobilosť. Špecificky narušený vývin reči vo všetkých jazykových rovinách, pozornosť mierne oslabená v oblasti koncentrácie, distribúcie aj trvania.

Psychologické vyšetrenie

Kontakt s dieťaťom nadviazaný bez väčších problémov, koncentrácia na prácu bola slabšia, primerane jej schopnostiam sa snažila plniť stanovené úlohy, rečová produkcia fluentná, ťažšie zrozumiteľná, dyslalická. Komunikuje v jednoduchších aj zložitejších vetách.

Záver

Odporúčame špeciálno-pedagogické vedenie a vedenie logopéda v základnej škole internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Kazuistika č. 4

Vanda V., dievča, vek 6 rokov štyri mesiace, navštevuje prípravný ročník v základnej škole internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Osobná a rodinná anamnéza

Dieťa žije v adoptovanej rodine od prvého roku svojho života bez súrodencov. Je to dieťa zo 4 gravidity, pôrod v termíne, spontánny. Od narodenia bola v ústavnej starostlivosti. V kojeneckom veku bola diagnostikovaná DMO, spastický SY, rehabilitovaná Vojtovou

metódou. Ranný psychomotorický vývin oneskorený. Vývin reči oneskorený – začala rozprávať v 2 roku života a napredovala s ťažkosťami. Pravidelne sledovaná neurológom, operovaná – strabizmus. Materskú školu začala navštevovať v 3 roku života.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Sledovaná logopédom, špeciálnym pedagógom od ranného detstva. Špecificky narušený vývin reči, ťažkosti v expresívnej aj impresívnej zložke, dyslexia multiplex, prejavy hyperaktivity, SY DMO.

Psychologické vyšetrenie

Pracuje priemerným psychomotorickým tempom, ľahká motorická neobratnosť, pozornosť skôr fluktujúca, prítomný mierny hyperkinezmus, relatívne dobrá vytrvalosť a odolnosť voči mentálnej záťaži, aj úlohy ťažšieho stupňa má záujem riešiť. Rozumové schopnosti – výkon v neverbálnych intelektových úlohách dosahuje pásma horného priemeru.

Záver

ŠNVR, ťažkosti v expresívnej aj impresívnej zložke, dyslexia multiplex, objavy hyperaktivity, SY DMO.

Odporúčané sledovanie špeciálnym pedagógom, psychológom, vedenie logopédom v základnej škole internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Kazuistika č. 5

Ján H., chlapec, vek 6 rokov osem mesiacov, navštevuje prípravný ročník základnej školy internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Osobná a rodinná anamnéza

Prenatálne obdobie bez komplikácií, pôrod v 37 týždni tehotenstva, popôrodná adaptácia primeraná, ranný psychomotorický vývin podľa slov matky v norme. Rečový vývin oneskorený – prvé slová v druhom roku života. Od 3 roku navštevuje logopéda, je dispenzarizovaný u neurológa od tretieho roku života, diagnostikované ADHD a klinického psychológa navštevuje druhý rok. Do materskej školy nastúpil ako trojročný, adaptoval sa primerane.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Na vyšetrenie bol odporučený detskou lekárkou. Špecificky narušený vývin reči, ťažkosti v expresívnej a impresívnej zložke, dyslália. Úroveň intelektových schopností v pásme subnormy, výrazne oslabená krátkodobá verbálno-akustická pamäť, ADHD.

Psychologické vyšetrenie

Nadviazanie kontaktu bolo obtiažnejšie, chlapec odmietol zostať v miestnosti bez prítomnosti matky. Adaptácia na testovú situáciu bola taktiež komplikovaná, ťažko usmerniteľný k cielenej činnosti. Jednotlivé úlohy ho rýchlo omrzia, stráca záujem o podnetový materiál, odbieha od práce. Reč ťažko zrozumiteľná.

Záver

Odporúčané špeciálno-pedagogické a logopedické vedenie v základnej škole internátnej pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Kazuistika č. 6

Monika B., dievča, vek 6 rokov šesť mesiacov, navštevuje základnú školu internátnu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Osobná a rodinná anamnéza

NKS u troch starších súrodencov (vývinová dysfázia, dyslália). Prenatálne obdobie bez komplikácií, pôrod v termíne, spontánny záhlavím. Počas pôrodu došlo k priduseniu. Do dvoch rokov pozorované na neurológii z dôvodu hematómu, ktorý sa postupne vstrebal. Ranný psychomotorický a rečový vývin podľa slov matky prebehol v norme. Materskú školu začala navštevovať v troch rokoch, adaptácia postupná. Bežné detské ochorenia. V 5 roku bola hospitalizovaná v nemocnici (otras mozgu).

Psychologické vyšetrenie.

Nadviazanie kontaktu prebehlo bez problémov. Je to milé a spoločenské dievča. Je smelá, priateľská, pracuje usilovne, sústredene. Očný kontakt udržuje sporadicky, no po úspešnej pozitívnej spätnej väzbe sa osmelí. Spolupráca dobrá, testové úlohy plní ochotne. Pozornosť mierne oslabená v oblasti koncentrácie distribúcie aj trvania.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

ŠNVR vo všetkých jazykových rovinách, dyslália – sygmatismus, rotacizmus. Aktuálna úroveň intelektových schopností v strednom pásme normy.

Záver

Dieťa so špeciálne výchovno-vzdelávacími potrebami, odporúčame zaškoliť do ZŠ pre žiakov s NKS.

Kazuistika č. 7

Nikolas B., chlapec, vek 6 rokov jeden mesiac, navštevuje materskú školu v Liptovskom Mikuláši.

Osobná a rodinná anamnéza

Dieťa bez súrodenca, gravidita a pôrod normálny, natálna zrelosť primeraná, popôrodné komplikácie neprítomné. V druhom roku života pri plači – „zájdenie“ v zlosti, neskôr udretý do hlavy pri naháňačke s deťmi – v bezvedomí bol asi pol hodiny, hospitalizovaný dva týždne na neurologickom oddelení. Odvtedy stála pedoneurologická starostlivosť, aplikovaná je medikamentózna liečba, tiež pedopsychiatrická starostlivosť a liečba. Poruchy sociálneho fungovania a afektívnych prejavov u dieťaťa s disharmonickým psychomotorickým vývinom.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Špecificky narušený vývin reči, vývinová dysfázia, dyslália, ADHD. Psychomotorické vlastnosti sa javia ako priemerné a podpriemerné.

Psychologické vyšetrenie

Dieťa má problémy s pomalým pracovným tempom, oslabenou koncentráciou pozornosti, potrebuje pri práci neustále vedenie dospelého, jeho reč je ťažko zrozumiteľná okoliu. V náväznosti na hyperkinetický syndróm je prítomná aj nestálosť v emočnom a sociálnom reagovaní. Pokojnejšie chvíle sú striedavé emočnou vzrušivosťou, najmä v súvislosti s netoleranciou na požiadavky.

Záver

Odporúčané špeciálno-pedagogické vedenie, vedenie logopédom a školským psychológom, zaškoliť do základnej školy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Kazuistika č. 8

Tomáš T., chlapec, vek 5 rokov päť mesiacov, navštevuje MŠ v okrese Liptovský Mikuláš.

Osobná a rodinná anamnéza

U sestry a matky dyslália, vývin reči v norme. Prenatálne obdobie podľa slov matky bez komplikácií. Pôrod v 38 týždni tehotenstva. Raný psychomotorický vývin v norme (sedel 4 mesačný, chodil 11 mesačný). Rečový vývin oneskorený (2,5 roka). Do materskej školy nastúpil ako trojročný a reč sa začala intenzívnejšie vyvíjať, tvorenie viet. Prekonal bežné detské choroby. Adaptácia na sociálne prostredie primeraná.

Psychologické vyšetrenie

Kontakt s dieťaťom nadviazaný bez väčších problémov, pozornosť osciluje, rečová produkcia zrozumiteľná, fluentná, dyslalická, komunikuje v jednoduchých vetách. Pozornosť krátkodobá, na jednotlivé úlohy bola dostatočná, znížené vedomosti v oblasti orientácie v čase a praktických vedomostí.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Dyslália, špecificky narušený vývin reči, úroveň intelektových schopností v hraničnom pásme medzi normou a nadpriemerom. Mierne oslabená akusticko verbálna pamäť.

Záver

Dyslália, špecificky narušený vývin reči.

Odporúčanie: Spolupráca so špeciálno-pedagogickým centrom, logopedická starostlivosť, zaškolenie v ZŠ pre žiakov s NKS.

Kazuistika č. 9

Matúš C., chlapec, vek 5 rokov šesť mesiacov, navštevuje materskú školu v Ružomberku.

Osobná a rodinná anamnéza

Predčasný pôrod s komplikáciami – bol oživovaný, masáž srdca, od detstva navštevuje detského neurológa. Psychomotorický vývin v norme podľa slov matky. Oneskorený vývin reči (prvé slová – 2,5 roka). Od 4. roku vedený logopédom. Rozumie jednoduchým vetám.

Psychologické vyšetrenie

Nadviazanie kontaktu s veľkými problémami, odmietavé správanie, prítomný psychomotorický nepokoj, koncentrácia pozornosti narušená a krátkodobá, rozhovor neudržiava, neodpovedá, ostáva v pasívnej role prijímateľa informácií. Narušená fonemická diferenciacia vo všetkých rovinách.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

Vývinová dysfázia, narušenie všetkých jazykových rovín, výrazná dekoncentrácia pozornosti, dyslália.

Záver

Na základe stanovenej diagnózy odklad PŠD a zaradiť do ZŠ pre žiakov s NKS. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, individuálny prístup.

Kazuistika č. 10

Martin Ž., chlapec, vek 6 rokov sedem mesiacov, navštevuje prvý ročník na základnej škole v Liptovskom Hrádku.

Osobná a rodinná anamnéza

Starší brat a sestra NVR, navštevovali ZŠ pre žiakov s NKS, v súčasnosti začlenení v ZŠ. Fyziologické tehotenstvo aj pôrod, skalená plodová voda, ABO inkompabilita, dispenzarizovaný na hematológii, psychomotorický vývin bez nápadností, časté ochorenia dýchacích ciest. Oneskorený vývin reči – prvé slová 1,5 ročný. Dlhé obdobie slov, netvoril vety. Materskú školu začal navštevovať až ako 5 ročný s ťažkou adaptáciou na kolektív. Aktuálne navštevuje prvý ročník ZŠ.

Psychologické vyšetrenie

Kontakt nadviaže s ťažkosťou, je nesmelý, spontánna komunikácia neprítomná, odpovedá jednoslovné, pracuje pomaly, rozumie jednoduchým inštrukciám, sústredenie časom klesá. Rečová produkcia plynulá slabo zrozumiteľná, dyslalická.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

ŠNVR – vývinová dysfázia, masívna dyslália, ŠPU- na podklade jazykových deficitov.

Záver

Aktuálne žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zabezpečiť individuálne začlenenie žiaka v bežnej triede ZŠ a vypracovať IVVP do ktorého sa obsahom zakomponujú predmety ILI a RŠF.

Odporúčame pravidelnú intervenciu so špeciálnym pedagógom a čo najskôr zahájiť logopedickú starostlivosť.

Kazuistika č. 11

Kristína B., dievča, vek 5 rokov deväť mesiacov, navštevuje materskú školu v Liptovskom Mikuláši.

Osobná a rodinná anamnéza

Tehotenstvo bez problémov, pôrod SC, raný psychomotorický vývin podľa otca v norme, oneskorenie rečového vývinu – prvé slová (14 mesačná). V logopedickej starostlivosti od troch rokov. Materskú školu začala navštevovať ako 3,5 ročná. V zime často chorá (angíny).

Psychologické vyšetrenie

Očný kontakt nadviazala pomerne rýchlo, komunikatívna napriek zlej zrozumiteľnosti. V reči dysgramatizmy, pomalé psychomotorické tempo, oslabené porozumenie, potrebuje podrobné vysvetlenie, oscilujúca pozornosť, motivovaná odmenou.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

ŠNVR – vývinová dysfázia, dyslália. Aktuálna úroveň intelektových schopností v strednom pásme normy, nezrelosť CSN.

Záver

Pokračovať v logopedickej starostlivosti so zameraním na všetky jazykové roviny, zaškoliť do ZŠ pre žiakov s NKS.

Kazuistika č. 12

Monika B., dievča, vek 5 rokov tri mesiace, navštevuje materskú školu v Liptovskom Hrádku.

Osobná a rodinná anamnéza

Sestra Lenka – porucha sluchu do 50 dB obojstrane. Dieťa z druhej gravidity, pôrod v termíne, spontánne záhlavím, po pôrode mierna hypotonia. Vyšetrené v neurologickej ambulancii pre hypotonický syndróm. Prvé slová ako 10 mesačná, potom si rodičia všimli že nereaguje na silné zvuky. Vyšetrené na foniatrickom oddelení v B.B kde boli pridelené načúvacie aparáty. Pravidelne sledované na foniatrickom oddelení v BA.

Psychologické vyšetrenie

Kontakt nadviazaný spontánne, spolupráca primeraná, pozornosť primeraná pri konci rozptýlená, nerovnomerný mentálny vývin s miernym oneskorením sa verbálnej zložky intelektu.

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie

NVR – symptomatická porucha reči na báze sluchového postihnutia. Deficity vo všetkých jazykových rovinách, narušený jazykový cit, dyslália.

Odporúčanie – vyžaduje intenzívnu špeciálno-pedagogickú starostlivosť vzhľadom na sluchové postihnutie. Zaškoliť do ZŠ pre žiakov s NKS.

4. 5 Postup pri šetrení

Skríning fonematického uvedomovania obsahuje jedenásť úloh z fonologického uvedomovania (príloha č. 1). Po obsahovej stránke je skríning štruktúrovaný nasledovne: prvé úlohy sa týkajú uvedomovania a produkcií rýmov, po nich nasledujú úlohy týkajúce sa slabikovej analýzy a syntézy (analýza slova na slabiky, syntéza slabík, izolácia prvej slabiky,

vynechávanie slabiky). Ďalšie úlohy sú z oblasti hláskovej analýzy a syntézy (analýza slov na hlásky, hlásková syntéza, izolácia prvej hlásky) a manipulácia s hláskami v zvukovej štruktúre slova (vynechávanie hlások, substitúcia hlások)

Skríningové šetrenie prebiehalo individuálne s každým žiakom so skupiny S1 aj S2. Prostredie bolo známe, rozhovor prebiehal v miestnosti, kde žiaci chodia na individuálne logopedické sedenia, vždy bez prítomnosti iných osôb a v priestore žiakovi známe. Plnenie každej úlohy prebiehalo najskôr zácvikom, a to k zisteniu, či dieťa porozumelo inštrukcii. Výsledky sa zaznamenávali do záznamového listu: správna odpoveď u príslušnej položky bodom **1**, nesprávna odpoveď číslom **0**. Za každú úlohu môže dieťa získať najviac **5** bodov (obsahovala 5 položiek), najmenej **0** bodov. Na záver boli sčítané dosiahnuté body vo všetkých 11 stanovených úlohách.

Prvá etapa skríningového šetrenia (pretest) prebehla u týchto žiakov na začiatku septembra 2011, druhá etapa (postest) začiatkom februára.

Na základe výsledkov testovania a následného spracovania plánov logopedickej intervencie prebiehala v mesiacoch október až január 2012 individuálna a kolektívna logopedická terapia zameraná na všetky súčasti fonemického uvedomovania u skupiny S1. Logopedickú terapiu zameranú na rozvoj fonemického uvedomovania sme realizovali skupinovo na hodinách kolektívnej logopedickej intervencie 5 krát do týždňa a na hodinách individuálnych logopedických cvičení podľa potreby jednotlivých detí.

Na rozvoj fonemického uvedomovania sme použili metódu podľa D. B. El'konina, ktorá vychádza zo štruktúry jazyka a z foném v kontexte slova. Fonémy si dieťa osvojuje skôr, ako grafémy. Táto metóda formuje u dieťaťa základný mechanizmus čítania na základe spoznávania zvukovej štruktúry materinského jazyka. Až keď dieťa získa orientáciu v zvukovej štruktúre jazyka, začína sa oboznamovať s písmenami, čiže jazyk sa predstavuje ako zvukový systém. Tejto problematike sa venuje M. Mikulajová, ktorá je autorkou šlabikára, s ktorým sme pracovali s názvom „V krajine slov a hlások“, ktorý vydala spolu s O. Dujčíkovou v roku 2001. Šlabikár sa venuje pregrafémovej časti, vedomej analýze zvukovej štruktúry slov – fonologickému uvedomovaniu. K šlabikáru bola vydaná aj prehľadná Metodická príručka.

Žiaci sa učia systémovo rozlišovať samohlásky a spoluhlásky, krátke samohlásky a dlhé samohlásky, a napokon aj tvrdé a mäkké spoluhlásky. Osvoja si pritom odborné pojmy:

slabika, hláska, samohláska, spoluhláska. Slabiky deti zakresľujú oblúčikmi, modelovanie fonémovej analýzy slov sa robí pomocou žetónov a grafických schém. Žetóny, ktoré predstavujú samohlásky sú farebne aj tvarovo odlišné (červené kruhy) od spoluhlások (žlté štvorce).

Štruktúra hodiny kolektívnej logopedickej intervencie bola vypracovaná tak, aby vždy v jednej časti prebiehala práca s metodikou a nasledovne so šlabikárom „V krajine slov a hlások“. Pracovný zošit má každé dieťa. V ňom si dieťa rieši jazykové úlohy, hrá jazykové hry, lúšti hlavolamy apod. Jazykové úlohy sa týkajú napríklad rozlišovaniu samohlások a spoluhlások, ich dĺžka, osvojovanie pojmov.

Jednotlivé hodiny boli priebežne vyhodnocované a na základe výsledkov zaradené opakovanie, precvičovanie zložitejších operácií, napríklad vybavovanie slov k danej schéme podľa počtu a kvantity hlások, eliminácia hlások v slove, substitúcia hlások apod.

Po zvládnutí výučby bol opäť prevedený skríning fonemického uvedomovania u jednotlivých detí ako podklad k vyhodnoteniu.

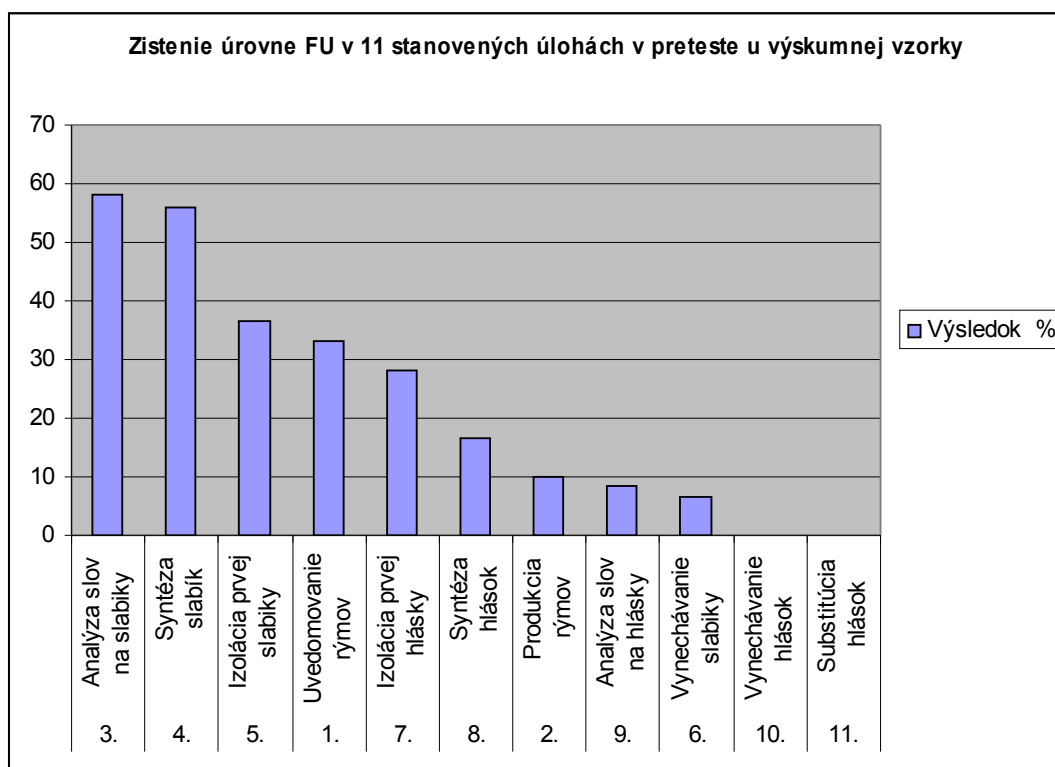
4. 6 Analýza a interpretácia výsledkov

V tabuľke 1 sú zaznamenané výsledky detí u ktorých sme zrealizovali skríning fonemického uvedomovania. Realizácia testov bola uskutočňovaná individuálne s každým dieťaťom dva krát, a to pred absolvovaním tréningu, a po absolvovaní tréningu, pri prvej skupine detí (S1) a tiež u detí, kde neprebehol tréning fonemického uvedomovania podľa metodiky D. B. El'konina (S2) . Pred tréningom sme zaznamenali všetky deti spoločne ako skupinu (S).

Tab. 1: Poradie úloh podľa počtu dosiahnutých bodov (vyjadrené %)

Číslo úlohy	Názov úlohy	Výsledok %
3.	Analýza slov na slabiky	58
4.	Syntéza slabík	56
5.	Izolácia prvej slabiky	36,6
1.	Uvedomovanie rýmov	33
7.	Izolácia prvej hlásky	28
8.	Syntéza hlások	16,6
2.	Produkcia rýmov	10
9.	Analýza slov na hlásky	8,3
6.	Vynechávanie slabiky	6,6
10.	Vynechávanie hlások	0
11.	Substitúcia hlások	0

Graf 1: Úroveň fonemického uvedomovania u všetkých žiakov



Výsledky pred tréningom fonemického uvedomovania u všetkých žiakov ukazujú, že u sledovaných žiakov sú lepšie diferencované oblasti : *Analýza slov na slabiky* (58%), *Syntéza slabík* (56%), *Izolácia prvej slabiky* (36,6%) a *Uvedomovanie rýmov* (33,3%).

Nižších hodnôt dosahujú v úlohách: *Izolácia prvej hlásky* (28%), *Syntéza hlások* (16,6%), *Produkcía rýmov* (10%) a *Analýza slov na hlásky* (8,3%). Najmenej diferencované sú oblasti: *Vynechávanie slabík* (6,6%). Žiadne hodnoty nedosiahli pri: *Vynechávanie hlások* (0%) a *Substitúcia hlások* (0%).

Tab. 2: Porovnanie úrovne fonemického uvedomovania pretestom u skupín S1, S2 vo všetkých úlohách

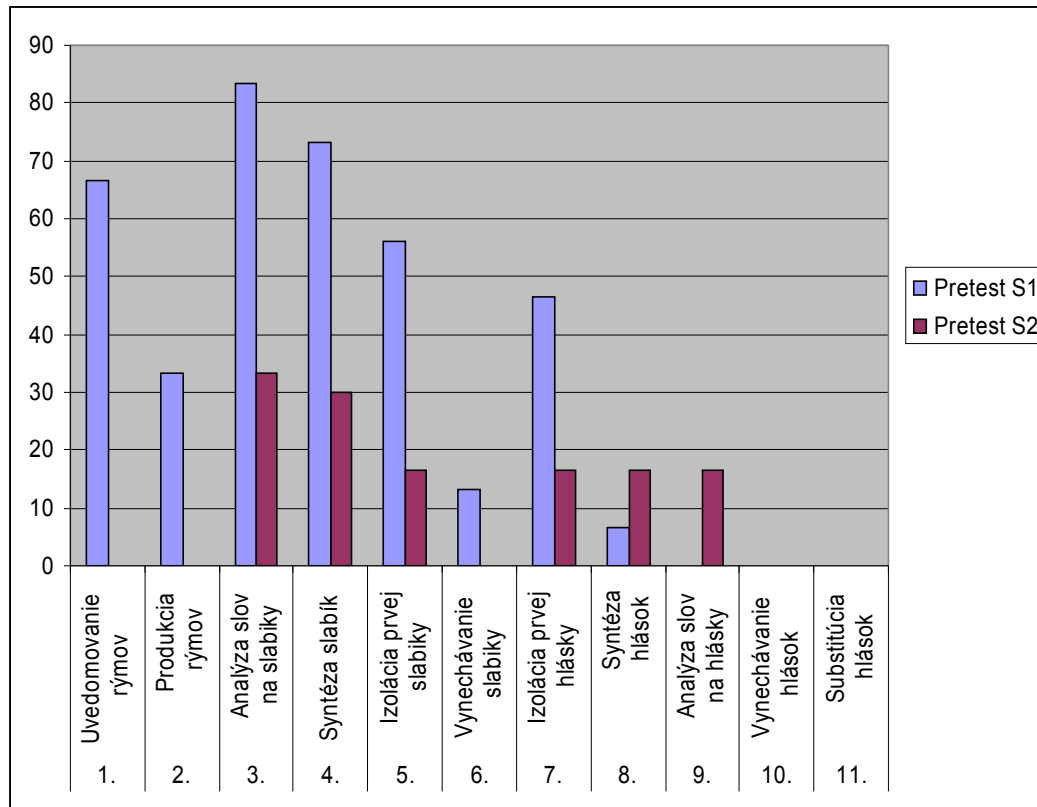
Porovnanie úrovne fonemického uvedomovania zistené pretestom u skupín S1 a S2

Číslo úlohy	Názov úlohy	Pretest S1	Pretest S2	Rozdiel %
1.	Uvedomovanie rýmov	66,6	0	66,6
2.	Produkcía rýmov	33,3	0	33,3
3.	Analýza slov na slabiky	83,3	33,3	50
4.	Syntéza slabík	73,3	30	43,3
5.	Izolácia prvej slabiky	56	16,6	39,4
6.	Vynechávanie slabiky	13,3	0	13,3
7.	Izolácia prvej hlásky	46,6	16,6	30
8.	Syntéza hlások	6,6	16,6	-10
9.	Analýza slov na hlásky	0	16,6	-16,6
10.	Vynechávanie hlások	0	0	0
11.	Substitúcia hlások	0	0	0

Skupina S1 dosiahla najväčší rozdiel so skupinou S2 v *Uvedomovaní rýmov* (rozdiel 66%), v *Analýze slov na slabiky* (rozdiel 50%), *Syntéze slabík* (rozdiel 43,3%) v *Izolácii prvej hlásky* (rozdiel 39,4%) a *Produkcii rýmov* (rozdiel 33,3%). Menší rozdiel bol v *Izolácii prvej hlásky* (rozdiel 30%) a vo *Vynechávaní slabík* (rozdiel 13,3%). Skupina S2 bola lepšia len v *Analýze slov na hlásky* (rozdiel 16,6%) a v syntéze hlások. Obidve skupiny skončili s počtom bodov 0 vo *Vynechávaní hlások* a *Substitúcií hlások*.

Graf 2: Porovnanie úrovne fonematického uvedomovania zistené pretestom u skupín S1, S2.

Porovnanie úrovne fonematického uvedomovania zistené pretestom u skupín S1 a S2



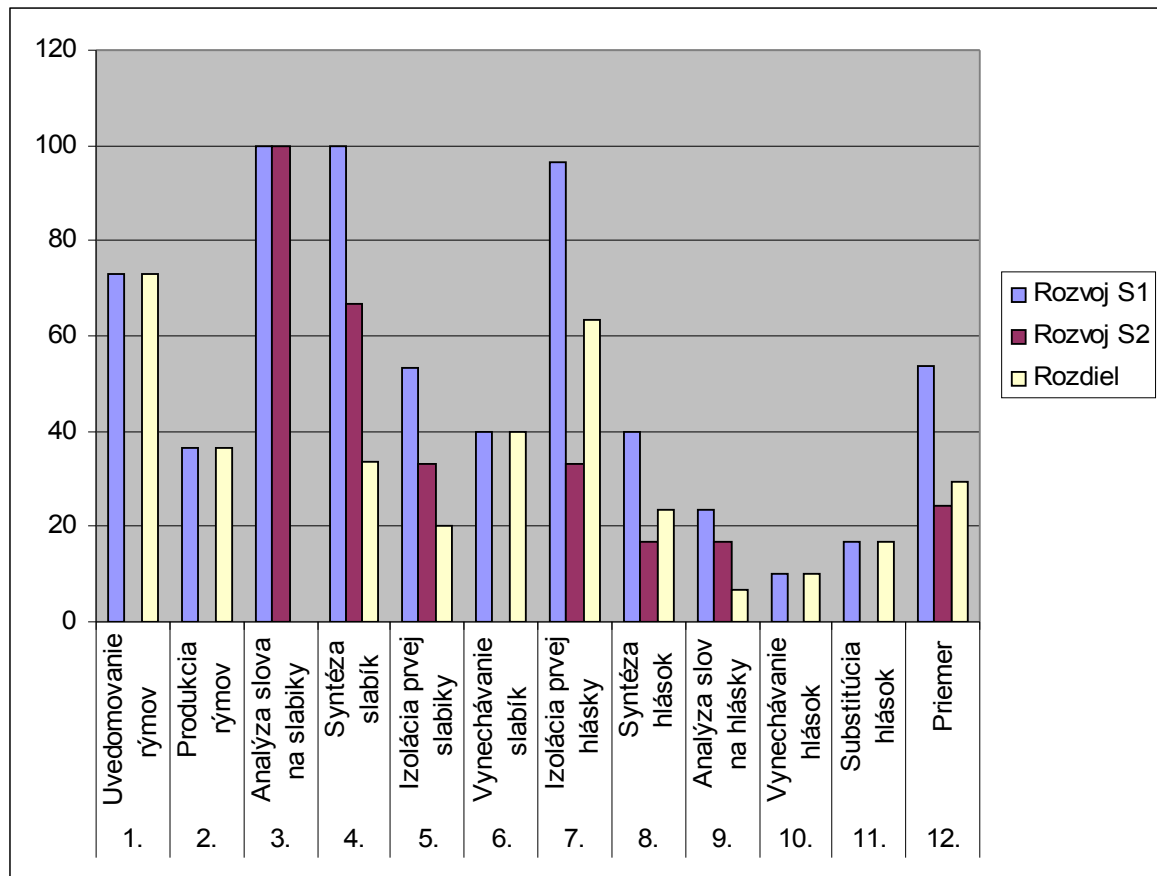
Z porovnania vidíme, že úroveň fonematického uvedomovania zistené pretestom skupiny S1 je lepšia, ako úroveň fonematického uvedomovania u skupiny S2.

Tab. 3: Porovnanie rozvoja fonemického uvedomovania u skupín S1, S2 vo všetkých sledovaných oblastiach

Číslo úlohy	Názov úlohy	Rozvoj S1	Rozvoj S2	Rozdiel
1.	Uvedomovanie rýmov	73	0	73
2.	Produkcia rýmov	36,6	0	36,6
3.	Analýza slova na slabiky	100	100	0
4.	Syntéza slabík	100	66,6	33,4
5.	Izolácia prvej slabiky	53,3	33,3	20
6.	Vynechávanie slabík	40	0	40
7.	Izolácia prvej hlásky	96,6	33,3	63,3
8.	Syntéza hlások	40	16,6	23,4
9.	Analýza slov na hlásky	23,3	16,6	6,7
10.	Vynechávanie hlások	10	0	10
11.	Substitúcia hlások	16,6	0	16,6
	Priemer	53,5	24,2	29,3

Zo sledovaných oblastí rozvoja fonemického uvedomovania bolo dosiahnuté u skupiny S1 s najväčším rozdielom v porovnaní so skupinou S2 v *Uvedomovaní rýmov* (rozdiel 73%), *Izolácia prvej hlásky* (rozdiel 63,3%), *Vynechávanie slabík* (rozdiel 40%), *Produkcia rýmov* (rozdiel 36%) a *Syntéza slabík* (rozdiel 33,4%). Menšie rozdiely boli v *Syntéze hlások* (rozdiel 23,4%), *Izolácia prvej slabiky* (rozdiel 20%), *Substitúcia hlások* (rozdiel 16,6%), *Vynechávanie hlások* (rozdiel 10%) a *Analýza slov na hlásky* (rozdiel 6,7%). *Analýza slova na slabiky* bola u oboch sledovaných skupín rovnaká 100%.

Graf 3: Porovnanie rozvoja fonematického uvedomovania u skupín S1, S2 vo všetkých sledovaných oblastiach



Z porovnania vidíme, že vplyvom absolvovania metodiky El'konina sa zlepšilo fonematické uvedomovanie u žiakov S1 vo všetkých úlohách. Skupina S1, ktorá absolvovala tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina, dosiahla percentuálne lepšie výsledky ako skupina S2, ktorá neprešla tréningom fonematického uvedomovania.

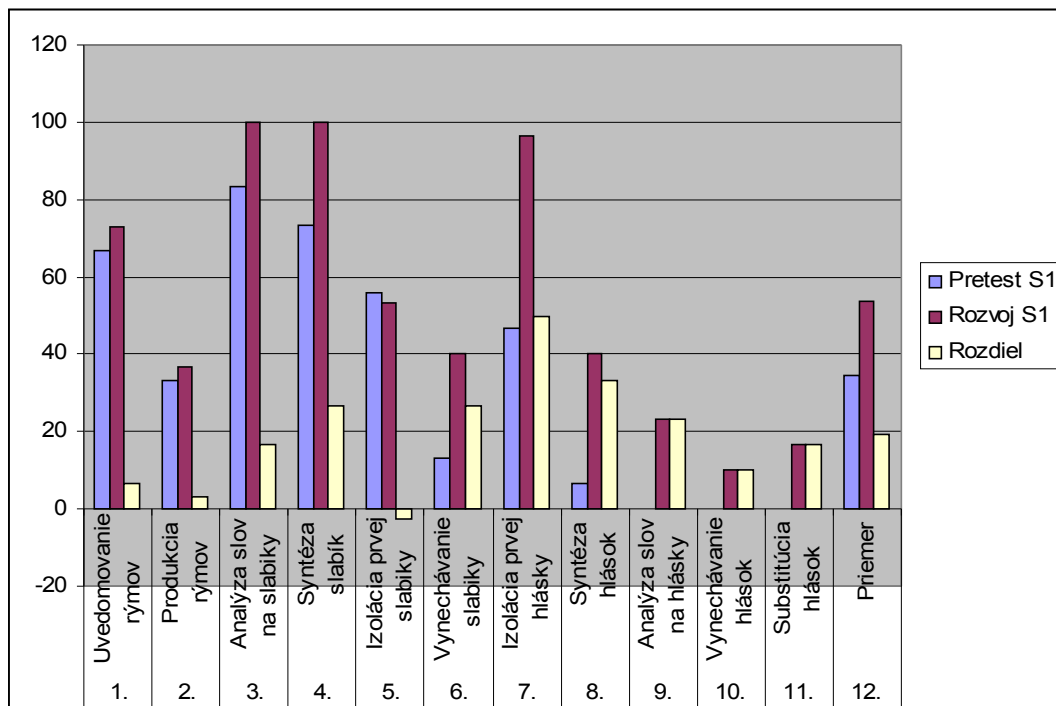
Tab. 4: Porovnanie skupiny S1 v preteste a po rozvoji fonematického uvedomovania

Číslo úlohy	Názov úlohy	Pretest S1	Rozvoj S1	Rozdiel
1.	Uvedomovanie rýmov	66,6	73	6,4
2.	Produkcia rýmov	33,3	36,6	3,3
3.	Analýza slov na slabiky	83,3	100	16,7
4.	Syntéza slabík	73,3	100	26,7
5.	Izolácia prvej slabiky	56	53,3	-2,7
6.	Vynechávanie slabiky	13,3	40	26,7
7.	Izolácia prvej hlásky	46,6	96,6	50
8.	Syntéza hlások	6,6	40	33,4
9.	Analýza slov na hlásky	0	23,3	23,3
10.	Vynechávanie hlások	0	10	10
11.	Substitúcia hlások	0	16,6	16,6
12.	Priemer	34,4	53,5	19,1

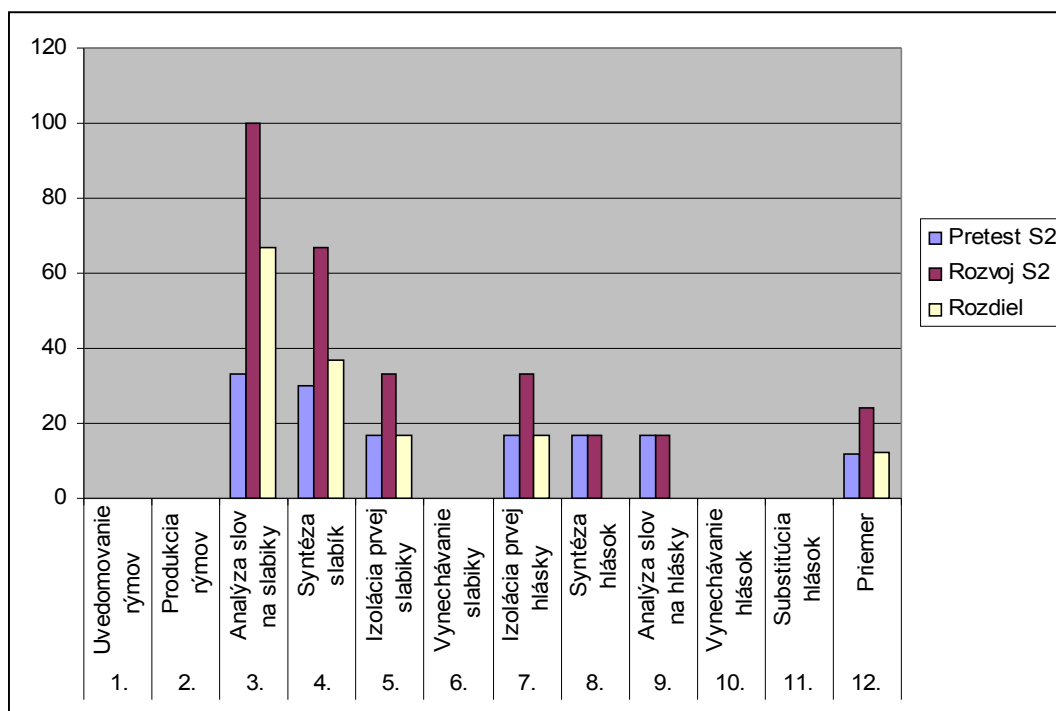
Tab. 5: Porovnanie skupiny S2 v preteste a v postteste

Číslo úlohy	Názov úlohy	Pretest S2	Rozvoj S2	Rozdiel
1.	Uvedomovanie rýmov	0	0	0
2.	Produkcia rýmov	0	0	0
3.	Analýza slov na slabiky	33,3	100	66,7
4.	Syntéza slabík	30	66,6	36,6
5.	Izolácia prvej slabiky	16,6	33,3	16,7
6.	Vynechávanie slabiky	0	0	0
7.	Izolácia prvej hlásky	16,6	33,3	16,7
8.	Syntéza hlások	16,6	16,6	0
9.	Analýza slov na hlásky	16,6	16,6	0
10.	Vynechávanie hlások	0	0	0
11.	Substitúcia hlások	0	0	0
12.	Priemer	11,79	24,2	12,41

Graf 4: Porovnanie skupiny S1 v preteste a po rozvoji fonematického uvedomovania



Graf 5: Porovnanie skupiny S2 v preteste a v postteste



Porovnaním pretestov a posttestov u skupín S1 a S2 sme zistili, že skupina S1 v dôsledku tréningu fonematického uvedomovania sa zlepšila o 20% . Skupina S2 bez absolvovania tréningu sa zlepšila o 12% v niektorých úlohách. Z grafu a tabuliek vidíme, že nie vo všetkých úlohách sa zlepšenie podarilo.

Tab. 6: Výsledky testovania detí pretestom a po tréningu fonematického uvedomovania skupiny S1

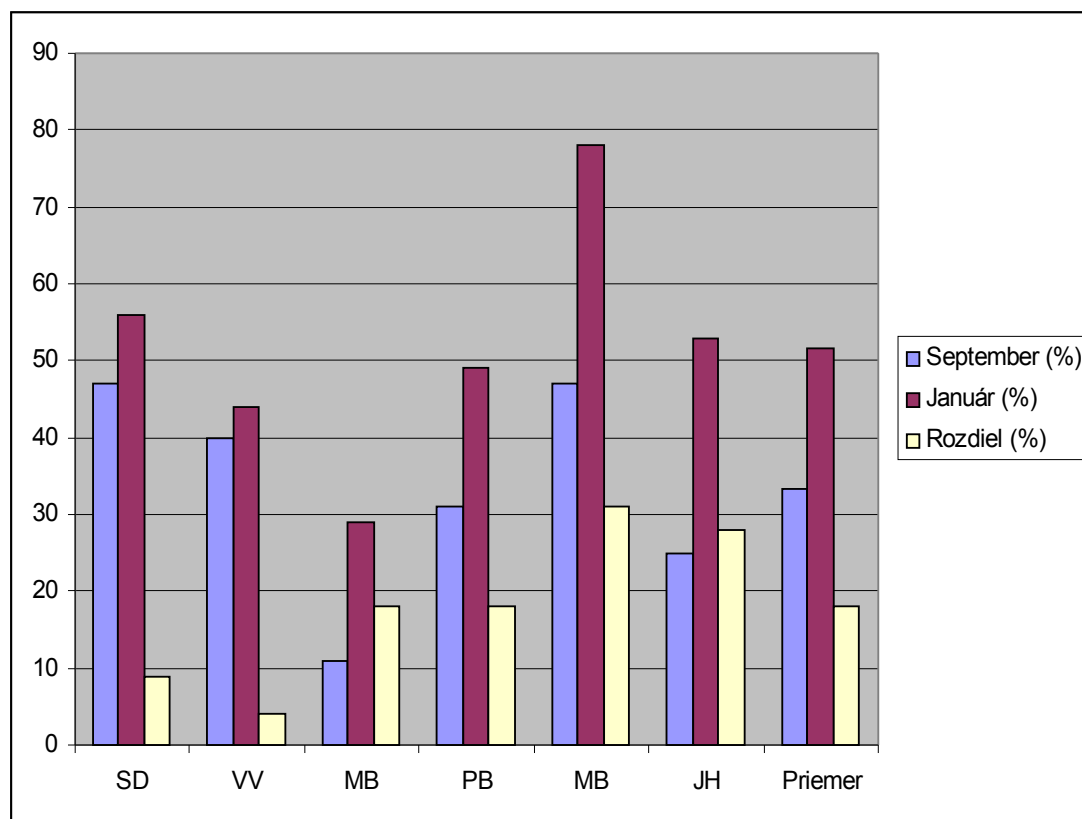
Meno dieťaťa S1	September (%)	Január (%)	Rozdiel (%)
SD	47	56	9
VV	40	44	4
MB	10,9	29	18,1
PB	30,9	49	18,1
MB	47	78	31
JH	25	53	28
Priemer	33,4	51,5	18,1

Tab. 7: Výsledky testovania detí skupiny S2

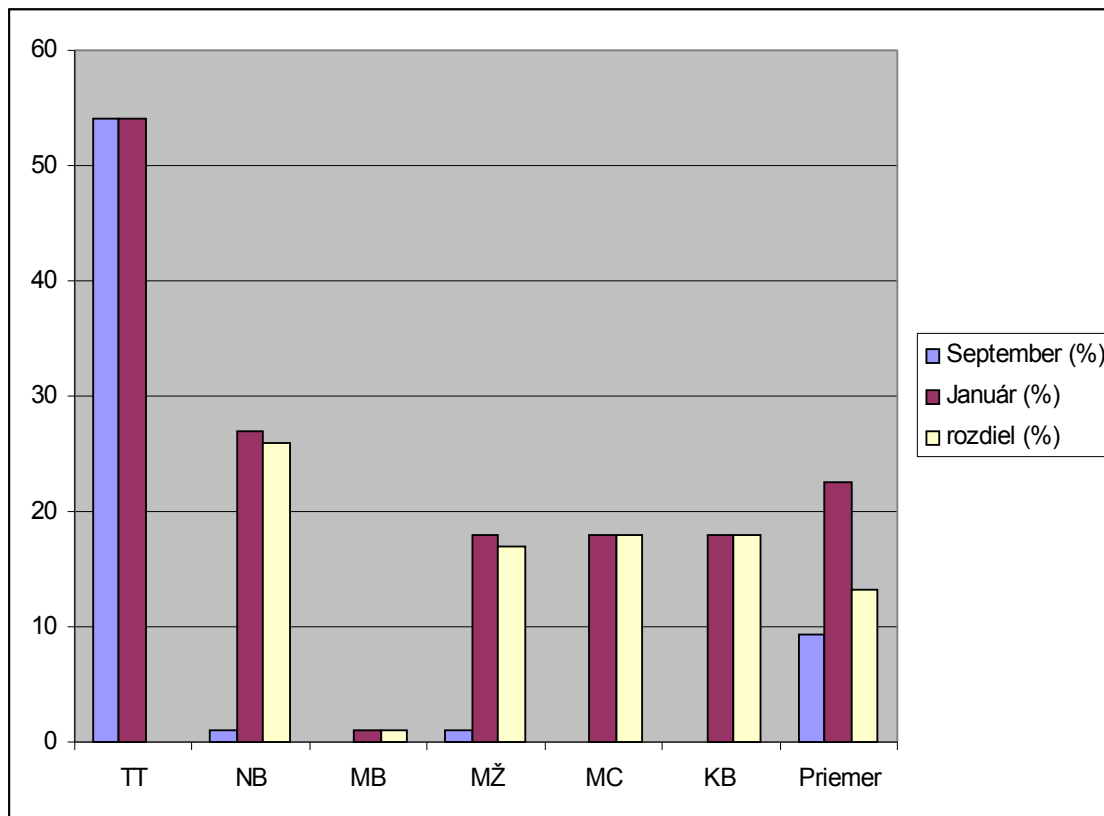
Meno dieťaťa S2	September (%)	Január (%)	Rozdiel (%)
TT	54	54	0
NB	1	27	26
MB	0	1	1
MŽ	1	18	17
MC	0	18	18
KB	0	18	18
Priemer	9,3	22,6	13,3

Porovnaním jednotlivých detí v jednotlivých skupinách sa zistilo, že deti zo skupiny **S1** dosiahli značné rozdiely so skupinou **S2**. Skupina detí **S1** v preteste dosiahla 33% a skupina detí **S2** 9,3% (rozdiel 24,1%), čo naznačuje že skupina **S1** už v preteste dosahovala lepšie fonematické uvedomovanie. Po rozvoji sa výsledky zlepšili u oboch skupín. **S1** dosiahla po rozvoji fonematického uvedomovania 51,5% a skupina **S2** bez rozvoja fonematického uvedomovania za to isté obdobie 22,6 % (rozdiel 28,9%).

Graf 6: Výsledky testovania detí skupiny S1 pretestom a po tréningu fonematického uvedomovania



Graf 7: Výsledky testovania skupiny detí S2



4.7 Závěry prieskumu

Základnú skupinu S1 tvorili žiaci mladšieho školského veku navštevujúce základnú školu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v prípravnom ročníku. Druhú skupinu S2 tvorili deti navštevujúce materské školy v okolí Liptovského Mikuláša a jeden žiak Základnej školy v okolí. Skupina detí S2 navštevuje špeciálno-pedagogické centrum v Liptovskom Mikuláši.

Zo zistenej skutočnosti môžeme usudzovať, že väčšina detí v šiestich rokoch vie rozlišovať zvuky rečovej podoby svojho rodného jazyka. Schopnosť sluchovej diferenciácie dozrieva medzi 6-7 rokom.

Výsledky prieskumu ukazujú, že u sledovaných žiakov skupiny S1 sú najlepšie diferencované tieto oblasti fonematického uvedomovania: Analýza slova na slabiky 100%, Syntéza slabík 100%, Izolácia prvej hlásky 96,6%, Uvedomovanie rýmov 73%.

Z dosiahnutého výsledku v Analýze slova na slabiky (100%) môžeme usudzovať, že na túto oblasť má značný vplyv rozvoj rytmického čítania, ktorý je podporovaný prostredníctvom riekaniek, básničiek, vyčítaniek. Sú spájané s pohybom, spevom apod., umožňujú bezprostredné vnímanie.

Syntéza slabík (100%) potvrdzuje skutočnosť že pre deti je jednoduchšou úlohou, než rozloženie na hlásky. Slabika je prirodzená rytmická jednotka, s ktorou sa dieťa stretáva v riekankách. Výsledky ukazujú, že deti v základnej škole pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou majú tieto veci nacvičené na 100%. Analýza slova na slabiky a syntéza slabík spolu úzko súvisia a nemôžeme ich od seba oddeliť.

Výsledky prieskumu ďalej ukazujú na lepšie výsledky v oblasti Izolácie prvej hlásky (93%), ako v oblasti Izolácia prvej slabiky (53,3%). Príčinou môže byť skutočnosť, že izolácia prvej hlásky je zámerne stimulovaná častejšie, ako izolácia prvej slabiky. I keď je syntéza považovaná za mierne náročnejšiu, výskum ukazuje na lepšie výsledky v oblasti Syntézy hlások (40%) ako Analýza slov na hlásky (23,3%). Významnú úlohu tu má sluchová pamäť.

4. 8 Verifikácia hypotéz

Vzhľadom na výsledky nášho prieskumu a podľa dosiahnutých hodnôt v jednotlivých testoch je zrejmé, že pri správnej aplikácii tejto metódy sa dajú doceliť pozitívne zmeny vo fonematickom uvedomovaní.

Hypotéza 1: Deti skupiny S1, ktoré boli vystavené špeciálno-pedagogickému pôsobeniu v základnej škole internátnej s narušenou komunikačnou schopnosťou, dosiahli v preteste o 25% lepšie výsledky ako skupina detí S2 z rodinného prostredia. Hypotéza 1 sa nám potvrdila.

Hypotéza 2: Zistená úroveň fonematického uvedomovania u detí predškolského veku a detí mladšieho školského veku, ktoré absolvovali tréning podľa El'konina S1, bola o 29,3% lepšia ako úroveň detí skupiny S2, ktoré tréning neabsolvovali. Hypotéza 2 sa nám potvrdila.

Hypotéza 3: Deti v skupine S1 porovnaním pred tréningom a po absolvovaní tréningu dosiahli o 20% lepší výsledok ako na začiatku tréningu. Deti v skupine S2, ktoré neabsolvovali tréning dosiahli po takom istom období o 12% lepší výsledok. Hypotéza 3 sa potvrdila.

4. 9 Odporúčania pre prax

Úroveň porozumenia reči je ovplyvnená sluchovou percepciou, slovnou zásobou, psychickou kvalitou dieťaťa, vonkajším a vnútorným prostredím a ďalšími faktormi.

Na základe analýzy výsledkov prieskumu bolo potvrdené, že u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou sa prejavujú v oblasti fonemického uvedomovania výrazné deficity. Preto dôsledný rozvoj tejto oblasti, môže u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou ovplyvniť celkový rozvoj komunikačných schopností

Dôvodom rozvoja komunikačných zručností u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou je zámerné, cieľavedomé pôsobenie na rozvoj fonemického uvedomovania. Na základe analýzy výsledkov prieskumu môžeme konštatovať, že zámerné rozvíjanie fonologických procesov a fonemického uvedomovania sa môže podieľať na zvýšení efektivity starostlivosti o rozvoj reči u žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Uplatnenie metodiky D. B. Elkonina v predškolskom veku sa výraznejšie môže podieľať na kvalite komunikačných kompetencií.

Je potrebné vykonávať výskumné šetrenie úrovne fonemického uvedomovania u detí s odloženou školskou dochádzkou a u rizikových skupín detí z hľadiska vzniku narušenej komunikačnej schopnosti. Cielenu stimuláciou podporovať rozvoj fonematickej diferenciácie, napr. tréningom fonemického uvedomovania podľa metodiky Elkonina. Podporovať rozvoj pasívnej a aktívnej slovnej zásoby. Podporovať rozvoj komunikačných schopností v rámci vzdelávacích programov na materských a základných školách.

ZÁVER

Dyslexia je biologicky podmienená porucha, ktorá sa prejavuje neschopnosťou čítať, alebo veľmi ťažkopádny čítaním. Je to špecifická porucha prejavujúca sa schopnosťou naučiť sa čítať. K tomu aby sa dieťa naučilo čítať, musí mať určité schopnosti, ktoré sú pre rozvoj čítania a písania dôležité.

V predloženej práci sme sa zaoberali aj fonematickým uvedomovaním v súvislosti s poruchami učenia. Jedná sa o obdobie mladšieho školského veku, ktoré je z hľadiska ontogenetického vývoja reči v priebehu školskej dochádzky významná. Nutnosť cielenej stimulácie vývoja reči v tomto období sa ešte znásobuje zdôraznením dialektického vzťahu ontogenézy reči s ostatnými faktormi, limitujúcimi celkový vývoj dieťaťa. Reč ovplyvňuje myslenie, motoriku, senzorickú i sociálnu sféru, zároveň je týmito faktormi ovplyvňovaná. Existuje tu spätná väzba s rečou.

Cieľom práce bolo objasniť základnú terminológiu špecifických porúch učenia a charakterizovať dyslexiu. Objasniť vývin nácviku fonematického uvedomovania na rozvoj jazykových schopností u detí predškolského veku a mladšieho školského veku. Zistiť úroveň fonematického uvedomovania u žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v mladšom školskom veku a predškolskom veku v 11 konkrétnych oblastiach a analýzu vo všetkých jazykových rovinách.

V teoretickej časti sme pomocou spracovaných literárnych prameňov popisovali a objasňovali pojmy, prejavy a príčiny dyslexie. Vývoj reči u detí býva oneskorený a prebieha odlišne vo všetkých jazykových rovinách. K osvojeniu skutočného slova sa ho nestačí len naučiť, ale je potrebné ho vedieť aj používať v reálnych podmienkach komunikačného kontextu a na konkrétne komunikačné účely. Poruchy fonematického sluchu majú dopad na poruchy artikulácie, porozumeniu významu slov, obohateniu slovnej zásoby, osvojovaniu gramatických pravidiel materinského jazyka, osvojovaniu čítania a písania apod. Predpokladom starostlivosti je profesijná pripravenosť špeciálneho pedagóga, ktorá súvisí s jeho diagnostickými schopnosťami.

Praktická časť sa zaoberá úrovňou fonematického uvedomovania u žiakov mladšieho školského veku a žiakov predškolského veku. V rámci prieskumu u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou som preukazovala nutnosť nácviku fonematického

uvedomovania podľa metodiky D. B. El'konina u detí mladšieho školského veku a detí predškolského veku, ktorý sa dá vzhľadom k zákonitostiam ontogenetického vývoja reči predpokladať efektívnejšie výsledky v rozvoji niektorých oblastí fonemického uvedomovania s prihliadnutím k špecifickým zvláštnostiam.

Pre prieskum bola použitá metóda D. B. El'konina a diagnostický test – skrining fonemického uvedomovania. Na zistenie úrovne fonemického uvedomovania sme použili vstupný skrining fonemického uvedomovania a na rozvoj metodiku podľa D. B. El'konina. Metodiku fonemického uvedomovania podľa El'konina môžeme hodnotiť veľmi pozitívne, nakoľko výsledky testovania preukázali výrazné zlepšenie fonemického uvedomovania u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ANTUŠEKOVÁ, A., *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Prvé vyd. SPN Bratislava 1989. ISBN 80-08-00022-8.

CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L., *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov 2008. ISBN 978-80-89113-61-3.

HARČARÍKOVÁ, T., *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Prvé vyd. IRIS: Bratislava 2010. ISBN 978-80-89238-31-6.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KLENKOVÁ, J., *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J., *Kapitoly z logopedie II a III*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Prvé vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KRČMOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L., *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: SPN, 1987.

LECHTA, V., et. al. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5.

LECHTA, V., *Základní vymezení oboru logopedie*. In Škodová, E. Jedlička. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9

LECHTA, V.: *Dejiny starostlivosti o postihnutých*. In: Vašek, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika-terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1994.

LEJSKA, M., *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MARKOVÁ, J., Prednášky z lingvistiky. Ped. Fakulta UK Bratislava, 2003/2004, nepublikované.

MARŠÁLOVÁ, L., *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky: Asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Bratislava: SPN, 1982.

MATĚJČEK, Z., *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H+H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z., *Co kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál 1996.

MATĚJČEK, Z., *Dyslexie*. Praha: SPN, Jinočany, 1987.

MIKULAJOVÁ, M., *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. Prvé vyd. Bratislava: Mabag, 2009. ISBN 978-80-89113-74-3.

MIKULAJOVÁ, M., *Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči*. Československá psychologie, LII, 2008, 60-71.

MIKULAJOVÁ, M., Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. FF Prešovskej univerzity, Prešov, 2008. ISBN 978-80-8068-701-3.

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O., *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava: Dialóg, spol. s.r.o. 2001. ISBN 80-968502-1-0.

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A., *Trénink jazykových schopností podľa D. B. El'konina*. Bratislava: Dialóg, spol. s.r.o. 2004. ISBN 80-968502-2-9.

NAKONEČNÝ, M., *Základy psychologie*. Praha, Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7.

PARDEL, T., *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: SPN, 1966.

PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M., *Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ. Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 80-969777-5-8.

PIAGET, J., *Psychologie inteligencie*. Praha: SPN, 1970.

POKORNÁ, V., *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Prvé vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

SOVÁK, M., *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN, 1978.

ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P., *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatricie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

VÁRYOVÁ, B., MIKULAJOVÁ, M., *Problémy súčasnej diagnostiky*. Pedagogika specialis UK Bratislava, 2002, XXI, 173-188.

VYGOTSKIJ, L. S., *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1976.

ZELINA, M., *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. První vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., *Dyslexie v předškolním věku?* První vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZAHRANIČNÁ LITERATÚRA

BUTLER, K., SILLIMAN, E., *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 2002. ISBN 0-8058-3366-8.

GOULANDRIS, N. (ed.): *Dyslexia in different languages*. Cross – linguistic comparisons. London, Whurr Publishers 2003.

HINDSON, B. A., *Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability*. Journal of Educational Psychology, Vol 97, (4) 687-704.

MUTER, V., *Phonological Skills, learning to read, and dyslexia*. In Turner, M&Rach, J. (Eds.). The study of dyslexia. (91-123) New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

SCARBOROUGH, H., *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice*. In: S. Neuman, S. Dickinson (Eds.): *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press 2001. ISBN 1-59385-184-7.

SNOWLING, M. J., *Dyslexia*. Blackwell Publishers 2000. ISBN 0-631-22144-1

SODORO, J., ALLINDER, R. M. & RANKIN – ERICSSON, J. K., *Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools*. *Educational Psychology Review*, 14,3.

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Tab. 1 : Poradie úloh podľa počtu dosiahnutých bodov vyjadrené v % (str. 53)

Tab. 2: Porovnanie úrovne fonemického uvedomovania pretestom u skupín S1, S2 vo všetkých úlohách (str. 54)

Tab. 3: Porovnanie rozvoja fonemického uvedomovania u skupín S1, S2 vo všetkých sledovaných oblastiach (str. 56)

Tab. 4: Porovnanie skupiny S1 v preteste a po rozvoji fonemického uvedomovania (str. 58)

Tab. 5: Porovnanie skupiny S2 v preteste a postteste (str. 58)

Tab. 6: Výsledky testovania detí pretestom a po tréningu fonemického uvedomovania skupiny S1 (str. 60)

Tab. 7: Výsledky testovania detí skupiny S2 (str. 60)

Graf 1: Úroveň fonemického uvedomovania u všetkých žiakov (str. 53)

Graf 2: Porovnanie úrovne fonemického uvedomovania pretestom u skupín S1, S2 vo všetkých úlohách (str. 55)

Graf 3: Porovnanie rozvoja fonemického uvedomovania u skupín S1, S2 vo všetkých sledovaných oblastiach (str. 57)

Graf 4: Porovnanie skupiny S1 v preteste a po rozvoji fonemického uvedomovania (str. 59)

Graf 5: Porovnanie skupiny S2 v preteste a postteste (str. 59)

Graf 6: Výsledky testovania detí pretestom a po tréningu fonemického uvedomovania skupiny S1 (str. 61)

Graf 7: Výsledky testovania detí skupiny S2 (str. 62)

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A	Záznamový hárok.....	I
Príloha B	Postup pri testovaní fonematického uvedomovania.....	II, III

SKRÍNING FONEMATICKÉHO UVEDOMOVANIA

Meno, priezvisko dieťaťa:

Dátum narodenia dieťaťa:

Dátum administrácie testu:

Celkový počet bodov _ = _ %

Uvedomovanie rýmov	Produkcia rýmov	Analýza slova na slabiky
čaj - syn	les	leto
mak - rak	nôž	ráno
zuby - duby	lúka	somár
more - deti	nohy	palec
huby - kone	ryba	koleno
spolu:	spolu:	spolu:
Syntéza slabík	Izolácia prvej slabiky	Vynechávanie slabiky
ka - ša	ruka	šaty - ty
ho - ra	zima	káva - ká
cu - kor	pohár	zajac - za
ka - meň	jazyk	balón - lón
ja - ho - da	bábika	saláma - lá
spolu:	spolu:	spolu:
Izolácia prvej hlásky	Syntéza hlások	Analýza slov na hlásky
nos	m - y - š	soľ
ľad	z - e - m	med
mača	r - y - ž - a	kozy
voda	z - u - b - y	jama
hodiny	p - e - r - i - n - a	večera
spolu:	spolu:	spolu.
Vynechávanie hlások	Substitúcia hlások	
noc /n/	dub na zub	
zem /m/	les na pes	
hora /h/	syr na syn	
palec /c/	jún na júl	
vlas //	sud na sad	
spolu:	spolu:	

každá správna odpoveď = 1 bod

SKRÍNING FONEMATICKÉHO UVEDOMOVANIA

1. UVEDOMOVANIE RÝMOV

Inštrukcia: Poviem ti dve slová. Ty mi povieš, či sa rýmujú alebo nie. Rýmujú sa také slová, ktoré sa končia rovnako. Napr. slová dom – strom sa rýmujú. Slová ľad – deň sa nerýmujú.

Úlohy: čaj – syn, mak – rak, zuby – duby, more – deti, huby – kone.

2. PRODUKCIA RÝMOV

Inštrukcia: Poviem ti slovo. Ty k nemu povieš také, ktoré sa s ním rýmuje. Keď ja poviem slovo dom, ty môžeš povedať strom. Slová dom a strom sa rýmujú.

Úlohy: les, nôž, lúka, nohy, ryba.

3. ANALÝZA SLOVA NA SLABIKY

Inštrukcia: Ja poviem slovo a ty ho vytlieskaš na slabiky. Napr. slovo dedo vytlieskaš na de-do. De a do sú dve slabiky v slove dedo. Slovo koruna vytlieskame: ko – ru – na.

Úlohy: leto, ráno somár, palec, koleno.

4. SYNTÉZA SLABÍK

Inštrukcia: Budem ti hovoriť slabiky a ty ich poskladáš do slova. Povieš to isté čo ja, ale rýchlejšie. Keď poviem: de – do, ty povieš dedo.

Úlohy: ka – ša, ho – ra, cu – kor, ka – meň, ja – ho – da.

5. IZOLÁCIA PRVEJ SLABIKY

Inštrukcia: Už vieš, že slovo môžeme vytlieskať na slabiky. Teraz ti poviem slovo. Ty povieš, ktorá slabika je na začiatku tohto slova. V slove dedo je prvá slabika de. V slove koruna je prvá slabika ko.

Úlohy: ruka, zima, pohár, jazyk, bábika.

6. VYNECHÁVANIE SLABIKY

Inštrukcia: Poviem ti slovo a slabiku. Ty povieš to isté slovo, ale vynecháš v ňom túto slabiku. Povieš slovo bez nej. Asi takto: ja poviem dedo a slabiku de. Ty povieš: do. Lebo do zostane, keď v slove dedo nepovieš de. Čo zostane, keď v slove pero nepovieš pe? Zostane: ro.

Úlohy: šaty – ty, káva – ká, zajac – za, balón – lón, saláma – lá.

7. IZOLÁCIA PRVEJ HLÁSKY

Inštrukcia: Hlások sú zvuky, ktoré počujeme v slove. Každé slovo je zložené z hlások. Napr. slovo dom má tieto hlások: d – o – m. Teraz ti poviem slovo a ty mi povieš, aká hlások je na začiatku tohto slova. Napr. na začiatku slova rak je hlások / r /.

Úlohy: nos, ľad, mača, voda, hodiny.

8. SYNTÉZA HLÁSOK

Inštrukcia: Teraz sa zahráme na robota. Robot hovorí veľmi pomaly, každú hlások v slove povie zvlášť. Ja poviem nejaké slovo pomaly ako robot. Ty ho zopakuješ rýchlo, tak ako hovoria ľudia. Ja poviem r – a – k. Ty povieš rak.

Úlohy: m – y – š, z – e – m, r – y – ž – a, z – u – b – y, p – e – r – i – n – a.

9. ANALÝZA SLOV NA HLÁSKY

Inštrukcia: Teraz budeš hovoriť pomaly ako robot ty. Poviem ti slovo a ty ho povieš pomaly, ako robot. Každú hlások povieš zvlášť. Môžeš si pomôcť týmito okienkami. Keď povieš hlások, položíš jedno koliesko do okienka.

Úlohy: soľ, med, kozy, jama, večera.

10. VYNECHÁVANIE HLÁSOK

Inštrukcia: Poviem ti slovo a jednu hlások z tohto slova. Ty slovo zopakuješ, ale nepovieš v ňom túto hlások. Napr. aké slovo zostane, ak v slove dom nepovieme / d /? Zostane om. Čo zostane ak v slove myš nepovieš / m /? Zostane: yš.

Úlohy: noc / n /, zem / m /, hora / h /, palec / c /, vlas / l /.

11. SUBSTITÚCIA HLÁSOK

Inštrukcia: Teraz sa zahráme na čarodejníkov. Budeme čarovať s farebnými kolieskami a premieňať slová. Pozri, vyčarujem slovo dom (administrátor vyloží slovo dom pomocou farebných koliesok v schéme s tromi okienkami). A teraz pozor, slovo dom premením na slovo dym (administrátor vymení koliesko v schéme). Teraz vyčaruj ty slovo had a premeň ho na slovo ľad. Ktoré koliesko musíš vymeniť?

Úlohy: dub na zub, syn na syr, jún na júl, sud na sad.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Eva Strušková

Odbor: Špeciálna pedagogika - učiteľstvo

Forma štúdia: Magisterské kombinované

Názov práce: Dyslexia u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 72

Celkový počet strán príloh: 3

Počet titulov českej a slovenskej literatúry a prameňov: 36

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 7

Počet internetových zdrojov:

Vedúci práce: Mgr. Mariana Sirotová, PhD.