UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2018 Gabriela Urcová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Gabriela Urcová

Úroveň pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy

Olomouc 2018 vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím pouze uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 20. 4. 2018 ……

Poděkování:

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, připomínky, ochotu a především vstřícný přístup. Děkuji také učitelům a žákům za čas a trpělivost, který mně věnovali při realizaci výzkumného šetření. Nakonec bych chtěla vyjádřit velké poděkování své rodině, za podporu v průběhu celého studia.

OBSAH

Úvod 5
Teoretická část 7
1 VÝVOJ ŘEČI 7
1.1 Determinanty řečového vývoje 7
1.2 Fylogeneze a ontogeneze dětské řeči 9
1.3 Narušená komunikační schopnost 13
1.4 Narušený vývoj řeči 14
1.4.1 Terminologie 14
1.4.2 Klasifikace 15
2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE 19
2.1 Terminologie 19
2.2 Klasifikace 21
2.3 Etiologie 23
2.4 Symptomatologie 25
2.4.1 Narušení povrchové struktury řeči 25
2.4.2 Narušení hloubkové struktury řeči 26
2.4.3 Deficity v neřečových oblastech 28
2.5 Komunikace s žákem s vývojovou dysfázií na 1. stupni ZŠ 30
2.6 Možnosti rozvoje narušených oblastí 32
2.7 Prognóza 34
3 PÍSMO 36
3.1 Předstupně písma 36
3.2 Vývoj latinky 38
3.3 Psaní 39
3.4 Hlavní požadavky na písmo a psaní 40
3.4.1 Kvalitativní znaky písma 41
3.4.2 Kvantitativní znaky písma 45
3.4.3 Tvarové skupiny písmen a číslic 46
3.4.4 Tvarové prvky písmen a číslic 46
4 PRAVOPIS (ORTOGRAFIE) 48
4.1 Zařazení pravopisného učiva do rámcového vzdělávacího programu 48
4.2 Druhy pravopisu 49
4.2.1 Pravopis lexikální 49
4.2.2 Pravopis mluvnický 52
4.3 Vývoj pravopisu u dětí 53
4.3.1 Současné výzkumy ortografie 54

4.4 Diagnostika ortografie 55
PRAKTICKÁ ČÁST 58
5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ 58
5.1 Cíle šetření 58
5.2 Metody šetření 58
5.2.1 Vyšetření psaní se zaměřením na úroveň ortografie 59
5.2.2 Sluchová analýza a syntéza 60
5.3 Organizace a průběh šetření 60
5.4 Výzkumný soubor 61
6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ 62
6.1 Vyhodnocení vyšetření psaní se zaměřením na ortografii 62
6.1.1 Zpracování výsledků úkolu Diktát vět 62
Tabulka č. 4- Diktát vět-3. věta 67
6.1.2 Zpracování výsledků úkolu Opis 76
6.1.3 Zpracování výsledků úkolu Přepis abecedy 78
6.2 Vyhodnocení Zkoušky sluchové analýzy a syntézy 80
6.2.1 Vyhodnocení Zkoušky sluchové analýzy 80
6.2.2 Vyhodnocení Zkoušky sluchové syntézy 83
7 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ A DISKUZE 85
ZÁVĚR 88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 90
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 96
SEZNAM OBRÁZKŮ 97
SEZNAM TABULEK 98
SEZNAM GRAFŮ 99
SEZNAM PŘÍLOH 100

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá úrovní pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy. Při výběru tématu byla pro autorku rozhodující zkušenost z logopedické praxe, na které měla možnost pracovat s žáky s vývojovou dysfázií. Při specifikaci tématu pak autorka vycházela především ze studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika.

Problematika specificky narušeného vývoje řeči je dostatečně popsána v českých i zahraničních odborných publikacích, stejně jako problematika psaní a pravopisu. V literatuře specializující se na problematiku vývojové dysfázie nalezneme dostatečně popsanou oblast týkající se narušení řeči a řečových funkcí, pokud se ale zaměříme na psaní, konkrétně na jeho ortografickou složku, zjistíme, že tato oblast není popsána dostatečně. Je to zřejmě způsobeno tím, že vada řeči je u mnoha jedinců tak nápadná, že pozornost i intervence je zaměřena hlavně na tuto oblast, což je ve většině případů nedostačující.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část praktickou.

V první kapitole teoretické části je popsán vývoj řeči a jeho specifika. Druhá, nejobsáhlejší kapitola je věnována vývojové dysfázii, odborné terminologii, zejména jejímu odlišnému pojetí v zahraničí, dále jsme se snažili objasnit klinický obraz specificky narušeného vývoje řeči, kde jsme se podrobně zaměřili na symptomatologii a příčiny vzniku. V kapitole je následně věnována pozornost možnostem rozvoje narušených oblastí a zpracovaná problematika doporučované komunikace s žáky s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy. Třetí kapitola se zabývá písmem, hlavními znaky a požadavky (čitelnost, úhlednost), které jsou nezbytné pro samotný proces psaní. Jednou ze složek psaní je složka pravopisná (ortografická), z toho důvodu je poslední kapitola teoretické části věnována pravopisu a jeho vývoji. V této kapitole jsme se dále snažili stručně zařadit pravopisné učivo do základního kurikulárního dokumentu a charakterizovat druhy pravopisu, se kterými se žáci setkávají na prvním stupni základní školy. V poslední podkapitole se zabýváme problematikou diagnostiky ortografie.

Praktická část je členěna na tři kapitoly, v nichž se zabýváme úrovní pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií. Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili nestandardizované testové úkoly, u kterých jsme na základě odborné konzultace s vedoucí diplomové práce PhDr.

Renatou Mlčákovou, PhD. zvolili vlastní způsob hodnocení a zpracování tak, abychom mohli zkoumanou oblast co nejpečlivěji posoudit. V jednotlivých kapitolách dále popisujeme průběh, cíle výzkumného šetření, jež jsme pro účely diplomové práce sestavili a získané výsledky, na základě kterých se snažíme doporučit vhodné pomůcky a aktivity (z vlastní praxe) pro rozvoj daných oblastí..

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŘEČI

Řeč je považována za nezbytnou specificky lidskou schopnost, pomocí které vyjadřujeme své pocity, myšlenky a přání. Je tudíž součástí každého z nás a její narušení ovlivňuje celkový vývoj osobnosti, schopnost dorozumívat se, být rovnocenným komunikačním partnerem, udržovat sociální vazby nebo dorozumívat se s okolím pomocí řeči psané- písma. Tato schopnost však není člověku vrozená, rozvíjí se až postupem života především verbálním stykem s okolím. Tato kapitola se zaměřuje vývoj lidské řeči a její vývojová specifika od prenatálního období. Ve čtvrté podkapitole blíže popíšeme narušenou komunikační schopnost a její symptomatickou klasifikaci, do které spadá vývojová nemluvnost neboli vývojová dysfázie (ta je zpracována v kapitole druhé).

1.1 Determinanty řečového vývoje

Abychom mohli specifikovat narušenou komunikační schopnost a vývoj řeči, je třeba vymezit základní pojmy.

S pojmem **komunikace** se můžeme setkat v mnoha vědních disciplínách, jako je pedagogika, psychologie, sociologie, lingvistika, antropologie a další. Dorozumívání neboli komunikace však není vlastní pouze člověku. Můžeme ji pozorovat také u živočichů, a to různými cestami přenosu- taktilní, chemickou, optickou, či jinou (Novák, 1999). Proto není snadné ji definovat přesně. Vždy záleží na úhlu pohledu a konkrétním oboru. Podle Vybírala (2000) je vyčerpávající definice mezilidského komunikování, která by zahrnula všechny potencionální proměnné a možné roviny významu dopadu téměř nemožná. Komunikaci (z lat. communicatio) v širším slova smyslu můžeme chápat jako obecně lidskou schopnost užívání výrazových prostředků k utváření, udržování a pěstování vztahů mezi lidmi (Klenková, 2006). V užším slova smyslu ji chápeme jako proces výměny informací, myšlenek, sdělování názorů. Podle Dvořáka (2007) je komunikace definována jako přenos informačních obsahů prostřednictvím jazyka či jiných informačních systémů. Autor také uvádí, že komunikaci můžeme realizovat ve třech různých formách, a to mluvené, psané a ukazované.

Bez vzájemného dorozumívání se nelze vzdělávat, socializovat a být součástí života společnosti. Komunikací dáváme najevo své postoje, vnitřní rozpoložení, ovlivňujeme okolí nebo okolí jejím prostřednictvím ovlivňuje nás.

Základem procesu výměny informací jsou dle Klenkové (2006) čtyři základní stavební prvky, které se vzájemně ovlivňují- *komunikátor*- což je osoba, která sděluje nějakou novou informaci (zdroj informace), *komunikant*- její příjemce (reaguje na informaci určitým způsobem), *komuniké*- je obsahem sdělení a *komunikační kanál,* který je nezbytnou podmínkou úspěšné výměny informace (předpokladem je užívání předem dohodnutého, srozumitelného kódu obou stran).

Tato lidská schopnost zahrnuje dvě formy sdělování, které jsou prezentovány společně a lze je oddělit velmi těžko. Jedná se o složku verbální a neverbální. Verbální komunikace zahrnuje všechny formy psané a mluvené řeči a setkáváme se zde s pojmy **jazyk a řeč.** Koukolík (2005) definuje **jazyk** jako třísložkový systém, jednou složkou je oblast senzorická, druhou je systém pojmů a záměrů a poslední, třetí složka je na jejich rozhraní. Klenková (2006) potom chápe tento pojem jako soustavu zvukových a dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopnou vyjádřit představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky. Jazyk je procesem a jevem společenským, realizuje se a své podněty čerpá ze společenského prostředí. **Řeč** je schopnost jedince, rozvíjející se během jeho ontogeneze, k jejímu osvojení má však každý predispozice dané geneticky. Podle Jedličky lze definovat řeč *„jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.“* (Jedlička, 2007, s. 93). Rozdělit ji můžeme na řeč vnitřní, která se zabývá chápáním, uchováváním a vyjadřováním myšlenek jak verbální, tak grafickou cestou. A řeč zevní se pak zabývá realizací jazyka na fyzikální úrovni a je utvářena mluvidly. Komunikaci, při které používáme mimoslovní sdělení, nazýváme komunikací neverbální. Ta je fylogeneticky i ontogeneticky starší, má velmi vysokou výpovědní hodnotu a může také doprovázet řeč mluvenou. Tento druh komunikace je závislý zejména na společnosti a etniku, které jej využívá. Určité komunikační projevy typické u nás mohou pro každou společnost vyjadřovat rozdílná sdělení. Například vertikální pokyvování hlavou znamená v našich podmínkách souhlas, kdežto v Řecku je význam zcela opačný. Neverbální projevy se mohou dále dělit na vokální, které zahrnují hlasové a řečové prostředky závislé například na trvání řeči nebo kvalitě hlasu, a nevokální. Ty zahrnují celou řadu motorických (mimika, gesta, pohyb a držení těla nebo zrakový kontakt), ekologických (úprava zevnějšku, kontaktní vzdálenosti mezi komunikačními partnery) či fyziochemických kanálů (chuťové, čichové, teplotní nebo taktilní

vjemy (Klenková, 2006). Téma neverbální komunikace je velmi atraktivní v mnoha různých odvětvích jako je pedagogika, psychologie nebo marketing a zabývá se jím mnoho dalších autorů (například Pease, A. nebo Hájková, E).

1.2 Fylogeneze a ontogeneze dětské řeči

Vývoj řeči jedince je velmi složitý proces, který je závislý na mnoha proměnných. U dítěte je ovlivňován vývojem senzorického vnímání, myšlení, motoriky a také mírou jeho socializace. Vývojem myšlení a řeči se zabývalo mnoho vědců, například Kussmaul, Příhoda, Sovák, Lechta nebo Vygotskij (1971, in Lechta, 2011), který uvádí, že vývoj řeči a myšlení probíhá do určitého věku nezávisle na sobě, v myšlení pozorujeme stádia předintelektuální a v řeči předřečová. K protnutí obou linií dochází až kolem 2. roku věku dítěte, kdy se myšlení stává verbální a řeč intelektuální. Kapalková (2009, s. 96) vývojem řeči například rozumí *„přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka“.* Obecně lze průběh vývoje řeči popsat dvěma způsoby- řeč se rozvíjela z hlediska *fylogeneze*, to znamená vývoj od provopočátků, kdy se jedinec musel přizpůsobovat prostředí, postupně se sdružoval, stával se společenským a k tomu potřeboval rozvíjet určitý způsob komunikace. Tímto způsobem se řeč u lidského druhu vyvíjela, utvářela, kultivovala až do nynější bohaté a rozmanité podoby (Škodová, Jedlička, 2007). Naproti tomu stojí vývoj řeči jedince samého, který popisuje hledisko *ontogenetické* a to lze dále rozdělit na dvě základní stadia, přípravné a stadium vlastního vývoje řeči.

V přípravném stadiu, které zpravidla trvá do jednoho roku věku dítěte (Sovák, 1978 in Klenková, 2006) si dítě osvojuje návyky, na jejichž základě později vzniká skutečná řeč a tyto činnosti nazýváme předverbální a neverbální aktivity.

Ty předverbální začínáme pozorovat ještě před narozením dítěte a toto období je odborníky označováno jako **prenatální**. Je to doba od oplodnění vajíčka po zahájení porodu. Již v tomto okamžiku lze pozorovat tzv. nitroděložní kvílení, dumlání palce nebo polykací pohyby a v době před porodem dochází také k vyladění sluchu na zvuky řeči. Tyto činnosti pokračují i po narození ve formě sání, polykání, žvýkání a až jejich ovládnutí umožňuje vývoj řečových aktivit. V této době je však primární funkcí artikulačních orgánů zabezpečení dýchání a příjmu potravy.

Co se týče prvních projevů **novorozence**, nejprve se setkáváme s tzv. reflexním křikem. Ten ze strany dítěte nemá vyšší výpovědní hodnotu, ale i přesto z něj lze mnohé

usuzovat. Méreiová (in Lechta, 1990) dodává, že například u předčasně narozených dětí může mít novorozenecký křik i diagnostickou hodnotu. Za předverbální komunikaci jsou označovány také doteky novorozence s matkou. Uvádí se, že novorozenec je schopen interakce již první tři hodiny po porodu, navazuje zrakový kontakt, sleduje obličej matky nebo je schopen pootočit hlavu za libozvukem. Dále si od 2. až 3. týdne všímáme úsměvu, který je dítě schopno mezi 2. až 3. měsícem opětovat. V této době se začíná měnit také charakter křiku- dostává citové zabarvení- kdy dítě vyjadřuje (tvrdým hlasovým začátkem) nelibé pocity.

Později, kolem 3. měsíce začíná dítě produkovat prostřednictvím měkkých hlasových začátků libé pocity. Toto období nazýváme houkání nebo broukání a po něm nastupují začátky žvatlání. Žvatlání má fázi pudovou, kdy dítě napodobuje při tvorbě hlasu sací a polykací pohyby i když nepřijímá potravu, tím vytváří tzv. prahlásky neboli prefonémy. A fázi napodobujícího žvatlání, která nastupuje přibližně kolem 6. až 8. měsíce věku. V tomto období dítě své vlastní zvuky připodobňuje hláskám mateřského jazyka, začíná si všímat pohybů mluvidel blízkých osob, zejména matky (Klenková, 2006). Kutálková (2010) uvádí, že v tomto období je pro další příznivý rozvoj řeči velmi důležité, aby dospělí na dítě stále mluvili, není vhodné šišlat, protože kojenec všechny zvuky napodobuje, doporučuje se spíše klidná a zřetelná mluva. V 10. měsíci začíná pomalu rozumět řeči, nechápe obsah slov, ale slyšené zvuky si spojuje s konkrétní situací, či představou a ta se projevuje motorickou reakcí. Například *„Jak jsi veliký?“, „Udělej pá- pá.“, „Udělej paci, paci.“*. Klenková (2006) také doporučuje hovořit s dítětem o tom, co právě vidí, neboť v tomto období vstupuje to stadia tzv. „rozumění“ řeči.

Od 1. do 3. roku věku, kdy je dítě v **batolecím** období přechází do *etapy vlastního vývoje řeči*, kdy už si začínáme všímat produkce prvních slov. Tuto etapu charakterizují čtyři stadia, která na sebe navazují a vzájemně se prolínají.

Prvním obdobím je *stadium emocionálně- volní*, kdy dítě používá svůj první skutečný verbální projev (verbum= slovo) k tomu, aby vyjádřilo své přání nebo city. Zjednodušeně to jsou slova (jednoslovné věty neboli onomatopoická citoslovce), která mají komplexní význam věty. Slovem *„bum“* například dítě vyjadřuje radost z toho, že spadl komín z kostek, nebo nespokojenost, když spadne při chůzi. První dětská slova (slovní označení) jsou vždy spojována s konkrétními věcmi nebo osobami. I přes užívání prvních slov nadále přetrvává žvatlání, hlavně před usínáním (Seeman, 1955 in Klenková, 2006).

V dalším, *asociačně- reprodukčním stadiu* podle Sováka (1972) *„nabývají prvotní slůvka funkce pojmenovávací“*. Výrazy, které dítě slyší v určité spojitosti, přenáší na výrazy podobné, a tím reprodukuje jednoduché asociace. V této fázi je řeč stále na úrovni 1. signální soustavy (spojení výrazu s konkrétním jevem). K významnému rozvoji dochází kolem 2. a 3. roku věku, kdy se dítě učí, že pomocí řeči může dosáhnout drobného cíle a komunikovat s dospělými. V případě neúspěšného pokusu o komunikaci můžeme u dítěte podle Wendlera a Seidnera (in Lechta, 1990) pozorovat frustraci.

Velmi důležitým stadiem je *stadium logických pojmů*, ve kterém dítě okolo 3 let věku přechází z 1. do 2. signální soustavy. Znamená to, že všechna označení, která mělo dítě doposud spjata s konkrétními jevy, se pomalu pomocí abstrakce stávají všeobecným označením (slovem s určitým obsahem). Tyto náročné myšlenkové operace jsou obvykle v tomto věku příčinou vývojových obtíží v řeči- opakování hlásek, slabik, slov, apod.

Na přelomu 3. a 4. roku věku už dítě svoje myšlenky vyjadřuje obsahově i formálně dostatečně přesně. Osvojuje si nová slova, rozšiřuje slovní zásobu, řeč se celkově kultivuje a toto období nazýváme *intelektualizací řeči*. Toto stádium probíhá prakticky po celý život. Další dělení vývoje řeči dětí uvádí například Lechta (2003 in Klenková 2006):

- Období pragmatizace- probíhá přibližně do konce 1. roku.
- Období sémantizace- probíhá mezi 1.- 2. rokem života.
- Období lexemizace- mezi 2.- 3. rokem.
- Období gramatizace- mezi 3.- 4. rokem.
- Období intelektualizace- po 4. roce života.

Období mezi 3. a 6. rokem věku dítěte je označováno jako **předškolní věk**, v rámci kterého hraje vývoj řeči a myšlení velkou roli. Řeč se stále zdokonaluje, v této etapě hlavně po stránce obsahové. Tříleté dítě by mělo dokázat říct své jméno a příjmení, básničku nebo zazpívat písničku. Na konci tohoto období by mělo zvládnout komunikovat na různá témata. Děti v tomto období získávají nové informace zejména ze světa dospělých, rozšiřují si slovní zásobu, jsou velmi zvídavé a stále častěji od nich slýcháme otázky *„Jak?“, „Proč?“* (Vágnerová, 2005). Gramatická stránka se po 3. roce věku rozvíjí o užívání jednotného a množného čísla, děti začínají tvořit souvětí a přirozený je pro tento věk také fyziologický dysgramatismus, který do 4 let věku nepovažujeme za patologický. Po čtvrtém roce věku by měla být gramatická stránka řeči zcela bez chyb. Pasivní slovní zásoba tříletého dítěte dosahuje 1000 slov, čtyřletého 1500 slov, pětiletého cca 2000 a předškolák by měl rozumět až 3000 slovům (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). V tomto období se děti velmi rády učí

básničky, oblamovačky, rýmy nebo písničky, které jsou doplňovány o rytmické pohyby (Kutálková, 2010).

Odborníci zjistili, že průměrné šestileté dítě, které je vychováváno v průměrném prostředí, by mělo mít komunikační schopnost na takové úrovni, aby dokázalo komunikovat pomocí zvuků mateřského jazyka, tudíž by mělo být všestranně připravené na osvojení jeho grafické formy (Lechta, 1978). Tímto krokem je dítě připraveno na učení se novým formám komunikace a na vstup do základní školy.

Školní věk rozděluje Vágnerová (2005) na raný (6- 9 let), střední (9- 12 let) a na starší školní věk (do 15 let). K potřebám této práce bude vymezen školní věk raný a střední. Pro dítě je období začátku školní docházky spojeno s časem velkých změn a zátěže, končí období volných chvil a her. Z vývojového hlediska však není ani zdaleka tak překotné a rychlé jako období, kterými si dítě prošlo doposud. Co se týče řeči, měla by již být funkčně na úrovni dospělých, i v tomto období se ale řeč rozvíjí, kultivuje, významně se rozšiřuje i slovní zásoba, užití gramatiky a stavba vět se stává složitější (Langmeier, Krejčířová, 2006). Žáci o svém mateřském jazyce získávají nové poznatky, díky kterým jsou se schopni kvalitněji vyjadřovat a neposlední řadě také porozumět ostatním. Aktivně se učí používat gramatická pravidla, nejprve implicitně (neuvědoměle), cíleně je začínají užívat až kolem 11. roku věku. Postupně se začínají seznamovat s postupem tvorby vět a se správným užíváním sloves, která děti v tomto věku užívají velmi hojně. Jak již bylo řečeno výše, dochází také k rozvoji slovní zásoby, která se formuje především prostředím, ze kterého dítě pochází a ve kterém se pohybuje. Řečovým vzorem a působením se pro dítě tedy stává hlavně rodina, vrstevníci, škola a v dnešní době stále více média. Žáci si osvojují pravidla mluvnice a pravopisu, pádové tvary slov, rozdělení slov podle příslušných slovních druhů. Začínají jednoduchými větami, které se pomocí vhodných spojek snaží spojit v souvětí, ví, že každá věta začíná velkým písmenem a musí končit interpunkčním znaménkem (tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem). Učí se rozumět pojmům homonyma, synonyma či antonyma a hledat je v textu. Tyto znalosti a pojmy postupně převádí z vědomého užívání do automatického. K., E., Allen a R., L., Marotz (2005 in Škodová, Jedlička, 2007) dodávají, že děti jsou v tomto věku velmi upovídané, své zážitky často rády popisují do detailů, při dialogu jsou obvykle středem pozornosti a chtějí být rovnocenným komunikačním partnerem dospělého člověka. Jejich celkový projev se odráží ze sociokulturních podmínek, ve kterých žijí a lze v něm pozorovat užití slangových, nespisovných a někdy nevhodných výrazů. Laciková (in Kerekrétiová, 2016) považuje za jednu z největších změn v tomto období proces čtení. Jde o velmi složitý

proces, který vyžaduje mnoho dalších schopností, například zrakové a sluchové vnímání, schopnost orientace v rovině (dodržet postup zleva doprava) i čase (vyjmenovat dny v týdnu, dodržet posloupnost děje) nebo intelektové a kognitivní předpoklady (paměť). Další důležitou schopností je osvojení si grafické podoby řeči, pravidel gramatiky a správný vývoj ortografie. Na rozdíl od předchozích období si tyto schopnosti osvojují vědomě, ne spontánně.

Pro celkový správný vývoj řeči je důležité, aby nebyla poškozena centrální nervová soustava, sluch, intelekt a aby dítě žilo v adekvátním sociálním prostředí. Pokud některá z těchto podmínek není dodržena, dochází k riziku vzniku narušené komunikační schopnosti (Škodová, Jedlička, 2007).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Poruchy komunikace (angl. communicative disorders) jsou v naší odborné terminologii obvykle označovány termínem narušená komunikační schopnost (dále jen NKS). NKS je předmětem vědního oboru logopedie a její definice není vůbec snadná, protože musíme nejdříve vymezit normalitu (kdy se jedná o normu a kdy už hovoříme o patologii), což je samo o sobě velmi komplikované, protože v řeči existuje mnoho odchylek, které normu nerespektují, jsou však svým způsobem přípustné. Je to ovlivněno především jazykovými zvláštnostmi (například odlišnou výslovností vibrant v češtině a cizím jazyce), jiným tempem řeči (např. při porovnání českého jazyka s japonštinou), prostředím, ve kterém osoba žije (různé formy nářečí) nebo vzděláním daného člověka. U dětí okolo 3. roku si můžeme všímat projevů fyziologické neplynulosti (dysfluence) a kolem 4. roku věku pak fyziologického dysgramatismu, což za NKS nepovažujeme- jsou to většinou nedokonalosti gramatické složky řeči. Definici, která splňuje všechny požadavky, uvádí například Lechta (1990, 1995, 2003):

„O narušené komunikační schopnosti jednotlivce mluvíme tehdy, když některá rovina jeho (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko- fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně- sémantickou nebo pragmatickou rovinu, verbální, nonverbální, mluvenou nebo grafickou formu komunikace a její expresivní nebo receptivní složku.“ (in Klenková, 2006, s.54).

Autor dále uvádí, že v současnosti bychom při hodnocení měli respektovat všechny jazykové roviny člověka a nesoustředit se pouze na rovinu foneticko- fonologickou, která zkoumá zvukovou stránku řeči (melodii, přízvuk, tempo řeči) jak tomu bylo v minulosti. Porozuměním smyslu slov a jejich užitím ve větách či slovních spojeních se zabývá rovina lexikálně- sémantická. Morfologicko- syntaktickou neboli gramatickou rovinou rozumíme

stavbu a tvoření vět nebo souvětí. A rovina pragmatická představuje hledisko sociální (turn-taking, zrakový kontakt, schopnost vyžádání si potřebné informace) a uplatnění komunikační schopnosti v praxi. Jak je uvedeno výše, narušení kterékoliv jazykové roviny, formy nebo složky komunikace způsobuje NKS. Může se jednat o obtíže přechodného nebo trvalého charakteru, které vznikají z důvodu funkční nebo orgánové příčiny. NKS se pak projeví buď jako hlavní (dominující postižení) nebo dominantním postižením může být zcela jiná porucha a narušená komunikační schopnost je pouze projevem daného postižení (symptomatická porucha řeči). Lechta (1990) uvádí symptomatickou klasifikaci NKS, která se u nás užívá od 90. let minulého století. Popisuje a dělí NKS na 10 kategorií podle symptomu, který je pro dané narušení nejvíce typický.

1. **Vývojová nemluvnost (specificky narušený vývoj řeči- vývojová dysfázie)**
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. Narušení fluence řeči (tumulus sermonis, balbuties)
6. Narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie)
7. Narušení grafické stránky řeči (dysgrafie, dysortografie)
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu (dysfonie, afonie)
10. Kombinované vady a poruchy řeči

1.4 Narušený vývoj řeči

1.4.1 Terminologie

Správný vývoj řeči je velmi náročný proces, který ovlivňuje mnoho vnitřních a vnějších faktorů, proto příčiny vzniku narušeného vývoje řeči (dále jen NVŘ) mohou být různé. Mezi vnitřní faktory řadíme například nepoškozené artikulační a fonační ústrojí, neporušenou centrální nervovou soustavu, vývoj sluchových, mluvních a zrakových orgánů nebo vrozené nadání pro řeč. Mezi ty vnější patří například prostředí a výchova, ve které jedinec žije. NVŘ je zastřešujícím pojmem pro veškeré obtíže spojené s řečovým vývojem dítěte a jak je uvedeno výše, jedná se o jeden z okruhů NKS (Mikulajová, 2016).

Podle Sováka (1978) je vývojová nemluvnost vadou různého stupně i typu a má různé příčiny a následky. Může se vyskytovat samostatně nebo jako druhotný, vedlejší příznak. Obě

varianty však mají společný znak, je jím fakt, že vývoj fatických[1] funkcí stagnuje na některé z nižších vývojových etap nebo se nevyvíjí společně s duševním vývojem dítěte.

Mikulajová (2016, s.14) v publikaci uvádí, že *„O narušeném vývoji řeči hovoříme tehdy, když má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s vrstevníky.“*

MKN- 10 (Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí) vymezuje v kategorii Poruch psychického vývoje (F 80- 89) Specifické poruchy vývoje řeči a jazyka (F 80), které dále dělí na:

„F 80.0 – Specifická porucha artikulace

F 80.1 – Expresivní porucha řeči

F 80.2 – Receptivní porucha řeči

F 80.3 – Získaná afázie s epilepsií (Landau- Kleffnerův syndrom)

F 80.8 – Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80.9 – Nespecifikovaná vývojová porucha řeči nebo jazyka“

(Mikulajová, 2016, s. 14- 15)

V zahraničí je nejčastěji používána klasifikace DSM- IV (Diagnostický a statistický manuál duševním poruch Americké psychiatrické asociace), která vymezuje:

„Fonologickou poruchu řeči- 315.39

Narušený vývoj expresivní řeči- 315.31

Smíšený receptivně- expresivní vývoj řeči- 315.32“

(Raboch et al., 2015, s. 44-50)

1.4.2 Klasifikace

Klasifikace narušeného vývoje řeči se v naší odborné literatuře uvádí hned z několika hledisek. V této práci se budeme blíže zabývat klasifikací podle věku, stupně, etiologie a dále hlediskem průběhu vývoje řeči jak je zpracoval Sovák (1978) a po něm také Lechta (1990) s Klenkovou (2006).

Z hlediska etiologie můžeme hovořit o specificky narušeném vývoji řeči (vývojové dysfázii) pokud je narušený vývoj řeči samostatnou nozologickou jednotkou, tzn., že je dominujícím příznakem v klinickém obraze. NVŘ se však může projevit také jako vedlejší příznak (symptom) například jiné vývojové poruchy, tudíž už není samostatnou nozologickou

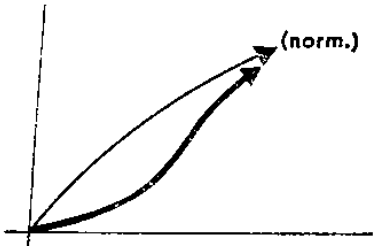
[1] Fatický (phatic) znamená týkající se řeči, mluvy (Hartl, Hartlová, 2015, s.161). Mlčáková (2011, s. 426) dodává, že fatické funkce *„řídí schopnost zpracování a produkce lidské řeči a jazyka, včetně schopnosti lexie, grafie, kalkulie“*.

jednotkou v klinickém obraze. Objevuje se zejména při poruchách sluchu, zraku, DMO nebo mentální retardaci a Klenková (2006) tyto případy nazývá symptomatickými poruchami řeči.

Hledisko stupně nám uvádí, jak těžce je komunikační schopnost v určitých případech narušena. Projevuje se buď lehkými, laikem v řeči téměř nerozpoznatelnými odchylkami od normy nebo úplnou nemluvností (například u hluboké mentální retardace nebo DMO). Důležitý je však dodatek, že ani v jednom případě nehovoříme o úplné němotě. I v nejtěžších případech s námi bude jedinec komunikovat alespoň pomocí zvuků se subjektivním významem (zvuky 1. signální soustavy), kdy se ale nejedná o řeč jako takovou.

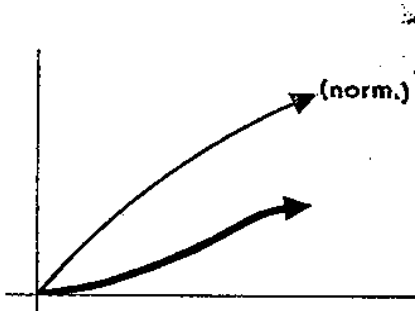
Narušený vývoj řeči může být z **hlediska průběhu vývoje řeči** podle Sovákovy (1978) klasifikace chápán následovně:

Důsledkem dědičnosti, nedoslýchavosti, opožděného vývoje centrální nervové soustavy nebo vlivem nepodnětného, nestimulujícího prostředí, které dítěti nevěnuje dostatek pozornosti, dochází obvykle k **opožděnému vývoji řeči**. Tento stav může být pouze přechodným, pokud se problém podchytne včas a dochází k následné vhodné stimulaci dítěte.



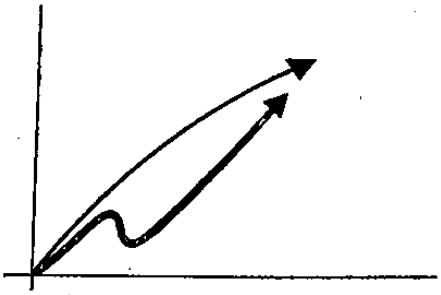
Obrázek č. 1 Opožděný vývoj řeči (Sovák, 1978, s. 92)

Omezený vývoj řeči vzniká v důsledku mentální retardace, těžké poruchy sluchu nebo při extrémních případech, kdy dítě žije v nevhodném prostředí bez podnětů. U tohoto typu není prognóza bohužel příznivá a Sovák uvádí, že křivka vývoje řeči normy nikdy nedosáhne.

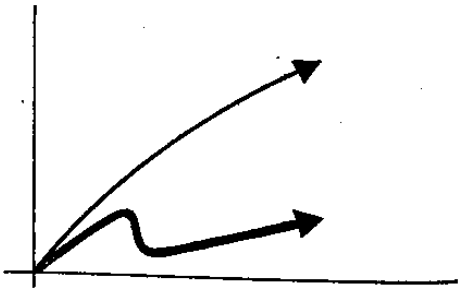


Obrázek č. 2 Omezený vývoj řeči (Sovák, 1978, s. 92)

Přerušený vývoj řeči vzniká následkem úrazů, vážných duševních onemocnění nebo psychických traumat zejména v raném věku. Znamená to, že je narušen vývoj řeči, která se doposud vyvíjela v normě. Tyto následky poškození mohou být dočasné (například při příznivém stavu dítěte po vyléčení a odstranění příčiny přerušení vývoje řeči) nebo se stav změní do charakteru **omezeného vývoje řeči** (Obrázek č. 4 Omezený vývoj řeči), jsou- li podmínky pro další vývoj nepříznivé (například při demenci).

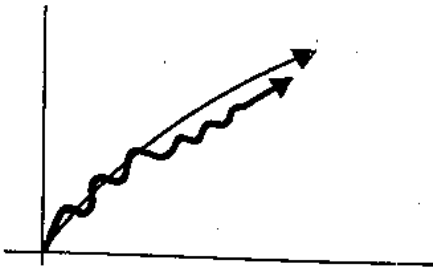


Obrázek č. 3 Přerušený vývoj řeči



Obrázek č. 4 Omezený vývoj řeči (Sovák, 1978, s. 92)

Jako poslední Sovák definoval **odchylný (scestný) vývoj řeči**, který vzniká většinou při rozštěpu patra. V tomto případě se řeč odchyluje od normy pouze v některé rovině řečového vývoje, nejčastěji je to v oblasti zvukové stránky, vývoje artikulace nebo modulačních faktorů řeči. Jak je zřejmé z Obrázku č. 5 Odchylný (scestný) vývoj řeči, vývojová křivka se pohybuje okolo normy. Kejklíčková (2011) dodává, že někdy má scestný vývoj jasně danou příčinu, kterou může být porucha sluchu, mluvidel, intelektu nebo také nedostatek řečových impulzů a možnost nápravy vždy záleží na závažnosti poruchy vývoje řeči. Pro správný rozvoj řeči uvádí tři předpoklady- je to neporušený sluch (ten se dá případně kompenzovat např. kochleárním implantátem), druhým předpokladem jsou anatomicky a funkčně normální mluvidla- rty, zuby, dolní čelist, jazyk, patro a částečně i hrtan. Při jejich deformaci se řeč nebude vyvíjet normálně a bude opožděna, například při rozštěpu patra, jak je uvedeno výše. Třetím předpokladem je neporušený intelekt, neboť při sníženém intelektu je vývoj řeči narušen vždy.



Obrázek č. 5 Odchylný (scestný) vývoj řeči (Sovák, 1978, s.92)

Sovák (1978) rozlišuje z **hlediska věku** tři období, které nyní budou stručně charakterizovány. První je *období fyziologické nemluvnosti*, které trvá zhruba do konce jednoho roku. Zdravé dítě v tomto období křičí, brouká, žvatlá a kolem 12. měsíce začíná tvořit první slůvka. Ve věku mezi 2. až 3. rokem by mělo začít tvořit první věty. Není- li tomu tak a dítě je dle posouzení pediatra, psychologa, foniatra a dalších odborníků zdravé, tzn., že není poškozena motorika, slyší, není narušen jeho duševní vývoj a mluvní orgány, žije v dostatečně podnětném prostředí a jakkoliv na tyto podněty reaguje, hovoříme o *prodloužené fyziologické nemluvnosti.* Uvádí se, že pokud toto období trvá ještě ve čtvrtém roce života, hovoříme již o *vývojové nemluvnosti*, která je označována jako příznak patologického působení vnějších nebo vnitřních vlivů na dítě. Nejedná se o úplnou nemluvnost a dříve než diagnózu potvrdíme, musíme ji diferenciální diagnostikou odlišit od nemluvnosti získané (vzniká na neurotickém nebo organickém podkladě).

2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Ve druhé, nejobsáhlejší kapitole se budeme zabývat vývojovou dysfázií, její rozmanitou terminologií a členěním dle Mezinárodní klasifikace nemocí. Dále se zaměříme na možné faktory jejího vzniku a obtíže, které z těchto příčin plynou- ať už se jedná o narušení hloubkové či povrchové struktury řeči či potíže v neřečových oblastech. V neposlední řadě uvedeme možnosti, jak lze narušené oblasti rozvíjet a pokusíme se vymezit specifický přístup při komunikaci s žákem s vývojovou dysfázií.

2.1 Terminologie

Terminologie vývojové dysfázie je velmi nejednotná a v průběhu let se proměňovala. Liší se zejména z toho důvodu, že řada termínů a definic vznikala v lékařských i nelékařských oborech (logopedie, foniatrie, neurologie, psychologie) v různých obdobích a každý z odborníků na ni nahlíží jiným způsobem (Škodová, Jedlička, 2007). Pro tento termín se i přes značnou pozornost odborníků doposud nepodařilo najít český výraz a v této kapitole se pokusíme popsat, jak se její názvosloví v průběhu let postupně proměňovalo a vyvíjelo.

Již v první polovině 19. století se objevují spisy, popisující případy dětí, které „byly němé, aniž by byly hluché“. V další literatuře věnované logopedii, například poloviny 20. století se můžeme setkat s pojmem **sluchoněmota (audimutitas)**, který souhrnně označoval různé druhy vývojové nemluvnosti a byl používán v případě dětí se specifickými problémy, konkrétně, když se celkově zdravé dítě i po třetím roce věku dorozumívalo pomocí posunků nebo neuspořádaných zvuků, přestože byl jeho sluch i intelekt v pořádku (Hála, Sovák, 1947 in Škodová, Jedlička, 2007). V další publikaci těchto autorů se již setkáváme s přesnějším termínem **alálie**, který shrnuje všechny rozmanité příčiny dětské nemluvnosti. (Hála, Sovák, 1962). Tento odborný název se stále užívá v ruské literatuře a Chvatcev (1951 in Sovák 1978) ho definoval jako dětskou němotu, kdy dítě mluví nesrozumitelně, i když má sluch a intelekt v pořádku. Důvodem vzniku mohou být dle autora sociální a psychické faktory. Slovo alálie pochází z řeckého *lalein*, což znamená žvatlat, předponou *a-* je potom vyjádřen zápor. U nás tento termín definoval Sovák, jako vývojovou poruchu řeči, projevující se opožděním nebo omezením vývoje řeči různého stupně i po dosažení třetího roku věku a přesahujícího do věku předškolního, někdy až školního. Porucha se může projevit buď jako nedostatek až chybění dětského žvatlání a dětské řeči. Ritz- Radlinský ale upozornil na nevhodnost termínu alálie z důvodu nevyjádření vývojové dynamiky a doporučoval odborný název **afemie**- ten se však

v praxi neujal (Janotová, 1989 in Škodová, Jedlička, 2007). Naopak se čím dál více začínal uplatňovat a upřednostňovat termín **dysfázie**, který také Sovák (1978) považoval za příhodnější označení této poruchy, protože už podle názvu bylo zřejmé, že se jde o označení vyšších fatických funkcí, než je žvatlání. Další odborníci vývojovou dysfázii nazývali například **vývojovou nemluvností**.

V současnosti užívají odborníci pro označení této poruchy dva názvy- **vývojová dysfázie** nebo **specificky narušený vývoj řeči** (Klenková, 2006).

Termín **vývojová dysfázie** pochází z řečtiny, kde *dys-* znamená *rozpor* a femi= *vypravuji*. Slovní spojení se skládá z předpony *dys-* a adjektiva *vývojová*, ze kterých vyplývá, že se jedná o narušení funkcí, které doposud nebyly vyvinuty. Dále je složen z přípony *–fázie* , která vyjadřuje narušení řečových (fatických) funkcí (Vitásková, 2005). Kutálková k tomu však dodává, že předpona dys- už sama o sobě označuje narušení vývoje, proto shledává přívlastek vývojová jako přebytečný. Naproti tomu k příponě *–fázie* můžeme přidat předponu *a-*. **Afázie** je v současné době definována jako získaná porucha, která se projevuje částečnou nebo úplnou ztrátou řeči a vzniká po ložiskovém poškození korových a podkorových oblastí mozku, například po cévní mozkové příhodě. (Cséfalvay, 2003).

Mikulajová a Rafajdusová (1993) označují jako vývojovou dysfázii narušenou komunikační schopnost, při které dochází k poškození raně se vyvíjející CNS. Může se projevovat sníženou schopností nebo úplnou neschopností verbálně komunikovat i přesto, že podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré, tzn., že jedinec žije v sociálním prostředí, které je stimulující, nemá závažnou poruchu sluchu, neurologické nebo jiné poruchy a jeho inteligence je přiměřená věku. Spolu s příznaky, které se objevují v řeči, můžeme zaznamenat také nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. (Kutálková, 2002).

Dlouhá (2005) v článku pro časopis „ORL a foniatrie“ uvádí, že ani v současnosti terminologie není příliš jednotná a v její příspěvku se můžeme dočíst, že v zahraničí jsou obecně vývojové poruchy řeči označovány termínem **SLI** (specific language impairment), který blíže specifikují například R. L. Love a W. G. Webb (2009, s.298) jako *„závažnou poruchu expresivní a/nebo receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech v neverbální inteligenci“*. Smolík (2009) doplňuje tvrzení skutečností, že termín SLI vychází z poznatků zahraničních odborníků, jenž tvrdí, že VD je narušením jazyka, u kterého se nevyskytuje narušení funkcí intelektu. V anglosaské literatuře se dále můžeme setkat se dvěma základními odbornými termíny: **developmental speech disorders** (vývojové poruchy řeči), které zahrnují především poruchy artikulace, nazality, fluence a

developmental language disorders (vývojové poruchy jazykových schopností). V zahraniční literatuře se objevuje také termín **CAPD** (central audithory processing disorder), který označuje poruchy centrálního sluchového zpracování zvukových signálů (Mikulajová, 1993).

Velký lékařský slovník (Vokurka, Hugo, 2015, s. 240) uvádí, že dysfázie je *„porucha tvorby řeči v důsledku poruchy funkce mozku, většinou ve smyslu lehké afázie“*.

Škodová a Jedlička (2007, s.110) v publikaci „Klinická logopedie“ uvádí, že vývojová dysfázie je „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“.

Podobnou definici, avšak v rozšířeném znění najdeme také v publikaci Vývojová verbální dyspraxie od Dvořáka (2003, s. 63), kde autor uvádí, že vývojová dysfázie je *„patologicky odchylný vývoj jazyka, projevující se stíženou schopností nebo až neschopností naučit se komunikovat pomocí artikulované řeči, i když podmínky pro rozvoj mluvené řeči a jazyka jsou přiměřené- sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přiměřená (neverbální) inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření a nejde ani o psychiatrické onemocnění“.*

2.2 Klasifikace

V desáté revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10), kterou vydala Světová zdravotnická organizace (WHO, 1992) lze najít vývojovou dysfázii v *V. kapitole* s názvem *„Poruchy duševní a poruchy chování“*. Spadá pod označení s číselným kódem „F80- F89“, kterým jsou obecně označeny „*Poruchy psychického vývoje“*.

Vývojovou dysfázii zde najdeme v kapitole **Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka** s označením **F80**, konkrétně pod kódy:

F80.1 Expresivní porucha řeči, kterou MKN- 10 definuje jako specifickou vývojovou poruchu, *„při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání jazyka je normální. Mohou být, ale nemusejí, poruchy artikulace“.*

Dvořák (2003, s. 65) uvádí, že je „*vývojová dysfázie expresivního typu specifickou vývojovou poruchou a schopnost dítěte užívat expresivní jazyk je pod úrovní odpovídající jeho mentálnímu věku, chápání řeči je však v normě“*.

Velké obtíže klientům činí rozšiřování aktivního slovníku- ten je výrazně menší než pasivní (nedokáží si zapamatovat a později vybavit motoricko- kinetický vzorec slova). Dítě si své nedostatky uvědomuje a z toho důvodu velmi často ztrácí zájem o verbální komunikaci. Do komunikace často zařazuje gesta a využívá mimiku (Bendová, 2011).

F80.2 Receptivní porucha řeči, což *je „specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku.“* (MKN- 10,1992).

Mnoho dětí s vývojovou dysfázií má obtíže s rozlišováním krátkých nebo rychle se měnících zvuků. Jelikož je to charakteristické pro většinu zvuků řeči, je tento problém vnímán jako důvod obtíží při vnímání a učení se řeči. „*Narušená řečová percepce je jedním z primárních deficitů u dětí s vývojovou dysfázií. Vysvětluje porušený fonologický vývoj, narušenou tvorbu slov a špatné rozumění slovům.“* (Zeigler, 2011 in Dlouhá, 2017, s. 120).

Děti mají obtíže v detekci sledu podnětů v čase, s množstvím informací a porucha fonematického sluchu způsobuje potíže se sluchovým rozlišováním zvukově podobných hlásek, slabik a slov. Záměna hlásky mění význam celého slova, což má vliv na percepci i realizaci víceslabičných slov. Narušení se projevuje ve všech jazykových rovinách, zejména pak v rozlišování hlásek znělých a neznělých nebo v řazení slabikových sledů (vyskytují se přesmyky slabik, redukce víceslabičných slov na jedno či dvouslabičné výrazy). (Dlouhá, 2017)

Slovník dítěte se senzorickou vývojovou dysfázií je poměrně bohatý, ačkoli tvoří slova pohotově, jsou nesrozumitelná a deformovaná. Na otázky typu *„kde?, kdy, proč?, jak?“* odpovídá neadekvátně, což je způsobeno obtížemi ve fonematické diferenciaci. V řeči dítěte si můžeme všimnout nápadných echolálií[2], nadbytečných otázek *„co?, cože?“,* nerozumí jazyku, smyslu gest, mnohdy ani mimice a proto se bojí změn. Z toho důvodu se uchyluje k chování, které může vykazovat znaky autismu a často lpí na rituálech (Bendová, 2011). Dlouhá (2017, s. 122) dodává, že *„percepční problémy dětí se senzorickou dysfázií mohou být někdy tak nápadné, že děti působí dojmem sluchově postižených, nerozumějí zejména svému okolí z kontextu konverzace.“*

[2] Echolálie- „*opakování slov pronesených druhou osobou (slovo pochází z řečtiny- echo- „ozvěna“)“* (Vokurka, Hugo, 2015, s. 251).

2.3 Etiologie

Určení etiologie vývojové dysfázie nebývá snadné. Odborníci v současné době zastávají názor, že příčiny vzniku mají multidimenzionální charakter, tzn., že na sebe působí větší počet činitelů ve vzájemných interakcích (Friel- Patti, in Mikulajová, 2003).

Fisher (2003), Bishop (2006) a Frederici (2006 in Guibert, et al., 2011) uvádějí, že etiologie zůstává do značné míry neznámá, existují však studie, které dokazují, že významnou roli zde může hrát dědičnost. Mezi genetickými a environmentálními rizikovými faktory vzniká interakce, jež může mít vliv na vývoj a funkci mozku.

Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že se jedná o geneticky podmíněné narušení fonologie, morfologických a syntaktických schopností a podmíněnou poruchu sluchového vnímání způsobenou prostředím.

Podle Pokorné (2001) je příčinou cerebrální poškození, které vede ke vzniku masivních vývojových poškození s přidruženými neurologickými symptomy nebo může vést k lehkým mozkovým dysfunkcím, jejichž projevy se vyskytují ve formě deficitů dílčích funkcí.[3]

Ruské autorky Šachovská a Volková (in Klenková, 2006) uvádějí, že alálie je organické narušení řeči centrálního charakteru, při které dochází k opoždění vyzrávání nervových buněk v určitých částech korových oblastí. Konkrétně nervové buňky stagnují v neuroblastech (mladých, nezralých stadiích) a dochází k nedovyvinutí mozku. Poslední výzkumy ukazují, že poškození je bilaterální, tzn., že postihuje obě mozkové hemisféry. Což potvrzuje také (Guibert, et al., 2011), který tvrdí, že jednostranná léze dominantní polokoule v dětství vede jen zřídka k přetrvávajícímu deficitu a domnívá se, že poškození je bilaterální. V tomto případě tudíž není možné řečový vývoj kompenzovat schopnostmi zdravé, vyvinuté a normálně fungující hemisféry, jak tomu bývá v případě poškození jedné hemisféry.

Kiese- Himmel a Schiebush- Reiter (in Vitásková, 2005) uvádějí, že podkladem pro vznik dysfázie je bilaterální difúzní (rozptýlená) kortikální léze v místě řečových zón v mozku v raném stádiu vývoje. Důležitou roli zde podle autorů hraje vliv pohlaví na vývoj lateralizace psychických funkcí v hemisférách, vliv prostředí, příčinou může být také tzv. vrozená řečová slabost nebo dědičnost. Bylo zjištěno, že v rodinách dětí s vývojovou dysfázií má 20% až

[3] Deficity dílčích funkcí definuje Graichen (in Pokorná, 2001, s. 95-96) *„jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace. Jde o komplex funkcí psychických, které se vyvíjejí společně s vývojem organismu a jeho okolí“.*

25% příbuzných řečové problémy (Mikulajová, 2016). Obecně se vývojové poruchy řeči a opožděný vývoj řeči objevuje u mužských potomků (4:1 převažují chlapci). Všeobecně lze tyto etiologické faktory rozdělit na genetické, vrozené, získané a smíšené (kombinace všech předchozích příčin).

Podle Dvořáka (2001) sahá etiologie poruchy od doby těhotenství přes dobu porodu až po období postnatální. Postižena může být jakákoli složka verbálního aktu (senzorická, motorická nebo obě). U dětí se pak v důsledku poškození objevují rysy, které jsou pro tuto poruchu charakteristické a které v různé míře zasahují všechny složky jejich řečového projevu.

Mezi **faktory prenatální** patří podle autora například toxické poškození plodu, zejména léky, které žena užívá v těhotenství (ototoxická farmaka, kortikosteroidy, antialergika, chlorpromazin) nebo virová onemocnění gravidní ženy. Pokud v tomto období dojde k poškození řečových center levé hemisféry, postižené funkce jsou kompenzovány pravou hemisférou, která sice není pro řeč dominantní, ale v tomto případě se řeč rozvíjí v normě nebo pouze s malými odchylkami (Novák, 1999).

Co se týče **perinatálních faktorů**, můžeme uvést protrahovaný porod, vdechnutí plodové vody, inkompabilitu Rh faktoru, poporodní trauma, hypoxii plodu, ohroženy jsou také děti s nízkou porodní hmotností. Tyto faktory až na určité výjimky však současné výzkumy spíše vylučují (ibid.).

Postnatálně působí na dítě negativně hlavně virová onemocnění, zejména encefalitida, prodloužená novorozenecká žloutenka nebo těžké úrazy hlavy. Mikulajová (2003) v této souvislosti dodává, že riziko vzniku poruchy může zvýšit tzv. rizikový rodič, který byl citově deprivovaný v dětství nebo je duševně nemocný. Příčinné souvislosti v sociální interakci nebo způsobu komunikace dospělého v raných řečových stádiích dítěte nejsou objektivně prokazatelné.

2.4 Symptomatologie

Vývojová dysfázie zahrnuje velmi široké spektrum příznaků. Mezi ně řadíme například nerovnoměrný vývoj celé osobnosti, poruchu krátkodobé sluchové paměti, malou slovní zásobu nebo opožděný vývoj řeči a mnoho dalších (Vitásková, 2005). Za jeden z nejvýraznějších symptomů považuje autorka dysgramatizmy[4]. Klenková, Bočková, Bytešníková (2012, s. 79) uvádějí, že „*symptomatologie je komplikovaná a projevuje se v oblasti lingvistické (řečové) i nelingvistické (např. paměť, percepce, orientace). Zasažena je tedy celá osobnost jedince. U každého dítěte či žáka se vyskytují potíže v různé míře, z toho důvodu je prakticky nemožné vytvořit univerzální terapeutický plán*." Mlčáková (2011) dodává, že symptomatologie má systémový charakter a v různé míře zasahuje receptivní a expresivní oblast ve všech jazykových rovinách. Podle Škodové a Jedličky (2007) je zásadním znakem opožděný vývoj řeči, který bývá hlavním důvodem pro vyhledání logopedické péče a projevuje se ve dvou strukturách řeči- v hloubkové a v povrchové.

2.4.1 Narušení povrchové struktury řeči

Toto narušení se projevuje ve **foneticko- fonologické jazykové rovině**. Obvykle zaznamenáváme nedostatky ve výslovnosti hlásek, souhláskových shluků, dochází ke specifickým asimilacím (šešit, svestka) a transpozicím hlásek ve slovech.

Děti s vývojovou dysfázií mají obtíže v rozlišování fonologických opozic, zejména ve vnímání distinktivních rysů hlásek v oblastech znělosti- neznělosti (bije- pije, dělo- tělo), tvrdosti- měkkosti (měď- med), délce- krátkosti (pas- pás, pila- píla) nebo nosovosti- nenosovosti (Mikulajová, 2016). Podle Nováka (1999) lze největší deficity pozorovat právě v oblasti znělosti a neznělosti. Výslovnost a řeč dysfatiků je celkově nejasná, ztížená a na poslech výrazně patlavá. Někdy se může stát, že na první dojem řeč působí plynule, je však zcela nesrozumitelná, proto McReynolds (in Mikulajová, Rafajdusová, 1993) doporučuje, aby děti s VD pro správné rozlišení distinktivních rysů hlásek v řeči dostaly více času. Artikulace se výrazně zhoršuje také při spontánní řečové promluvě, to je způsobeno sníženou pohybovou obratností artikulačních orgánů (jazyka, rtů a svalů mluvidel). Tallalová, Starková a Curtissová (in Mikulajová, Rafajdusová 1993) zjistily, že dětem činí potíže vyslovování vokálů ve slabikách a slovech i přesto, že izolovaně je vyslovují správně. Mikulajová (2016) uvádí, že nejistota spojená s vyjadřováním ve většině případů vede k omezené komunikaci a

[4] Dysgramatizmus- „*vývojová odchylka, neúplně, nepřesně vyvinutá schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel"*. Má tři stupně (Dvořák, 2001, s. 54).

celkové neochotě hovořit. Vzhledem k výše uvedeným příznakům Škodová a Jedlička (2007) nazývají tento typ vývoje řeči jak opožděným, tak odchylným (aberantním).

2.4.2 Narušení hloubkové struktury řeči

Příznaky narušení hloubkové struktury se mohou promítnout do několika jazykových rovin a oblastí.

Pro obtíže, projevující se v **lexikálně- sémantické jazykové rovině** je typickým projevem nedostatečná slovní zásoba (zejména nepoměr mezi zásobou aktivní a pasivní). Děti mívají velké problémy s jednotlivými fázemi, které jsou nezbytné pro porozumění a produkci řeči- porozumění významu slova, uchování si v paměti jeho významu, vybavení si významu a v konečné fázi uplatnění daného slova v praxi v mluvené nebo psané podobě. Těžší deficity v oblasti porozumění lze odhalit snadno, ty lehčí však mohou být skryty *„dobrými intelektovými schopnostmi, které dětem ulehčují pochopení významu toho, o čem se mluví buď ze situace, případně s oporou několika známých slov, ne však na základě porozumění gramatické stavby vět, které slyší“* (Mikulajová, 2016, s. 22). Pokud se u dysfatika objevují obtíže v porozumění, často má potom problém také při osvojování názvů barev, dnů v týdnu, měsíců v roce nebo protikladů slov, například nový- starý, nahoře- dole, malý- velký (Mlčáková, 2011).

V **morfologicko- syntaktické jazykové rovině** jsou u dětí s vývojovou dysfázií typické problémy s porozuměním mluvené a čtené řeči. Klienti raději tvoří kratší věty, které však často prokládají pauzami (ty se objevují před vybavením slov a mezi slovními spojeními), některé děti ve věku 5 let tvoří pouze věty jednoslovné. V delších větách obvykle nedodržují pravidla slovosledu a věty zní jako by byla slova pouze náhodně seřazená. Ve větné skladbě nejčastěji převažují podstatná jména nad ostatními slovními druhy. Vynechávají předložky, částice a zájmena, z konjunkcí pak nejvíce používají spojku „a“, například *„Tam autobus a oni jedou.“* (Mikulajová, Rafajdusová, 1993, s. 144). Z toho důvodu jsou úlohy zaměřené právě na tuto oblast jazyka velmi dobrými diagnostickými indikátory specificky narušeného vývoje řeči (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Velké obtíže činí dětem opakování vět nebo souvětí. Například větu „*V lese se pasou jeleni a srny.“* zopakoval 6- letý chlapec „*Pase se leleni*.“ 8- leté děvče stejnou větu zopakovalo *„V lese jelen pase.“*. Z těchto dvou příkladů můžeme usoudit, že opakování slov, či vět je pro děti s VD velmi obtížné. V krátkém časovém úseku si musí zapamatovat celou větu, pořadí slov, jak jdou za sebou, správné koncovky slov a v neposlední řadě užití času a způsobu ve větě. Spojit všechny

vyjmenované aspekty dohromady je pro dítě velmi náročné, proto se často stává, že klienti slova vynechávají nebo nahrazují významově či zvukově podobnými, ale do kontextu se nehodícími slovy nebo si pro pojmenování předmětů či situací vytváří vlastní slova tzv. novotvary (Mikulajová, 2016). *Jedná se o výrazy, které nejsou se správným tvarem slova ani lexikálně ani zvukově podobná (např. liška je „couf“).* (Mikulajová, Rafajdusová 1993, s. 144) Podle Nováka (1999) je vytváření tzv. vlastního slovníku spojeno s poruchou kódování akustických znaků hlásek.

Omezený vývoj slovní zásoby se projevuje obtížemi s porozuměním a zpracováním slov, vět a souvětí, jak v mluvené, tak v psané podobě mateřského jazyka (Mikulajová, 2016). Děti mnohá, běžně se vyskytující slova aktivně nepoužívají, proto je pro ně náročné a stresující požádat např. o důležitou informaci, sdělit pocity, emoce nebo přání, iniciovat konverzaci, schopnost vést dialog (udržet téma hovoru, střídat role mluvčího a posluchače), navazovat kontakt s kamarády, ve školním prostředí se spolužáky a učiteli. Obtíže můžeme pozorovat také v případě narativních úkolů. Klienti s vývojovou dysfázií mají oslabenou tzv. pracovní paměť, jež je nezbytná pro pochopení vyprávění, umožňuje posluchačům zachovat informace, které slyší a v neposlední řadě tyto informace propojit se znalostmi reálného světa (Vugs, Knoors, Cuperus, Hendriks, Verhovem, 2017). Nejvíce jsou děti vázány na nejbližší členy rodiny, a to z toho důvodu, že se s nimi nejlépe dorozumí. Výše uvedené obtíže negativně ovlivňují komunikační záměr jedince a později se také negativně promítají v dovednosti čtení a psaní, řadíme je do **pragmatické jazykové roviny** (ibid.)

Po nástupu dítěte do školy se klinický obraz spojený se specificky narušeným vývojem řeči začíná měnit. U některých přetrvává porucha výslovnosti, u jiných se výslovnost začíná upravovat. V tomto období už většina dětí až na závažné výjimky nemá obtíže při vyjadřování myšlenek, v porozumění mluvené řeči, s omezenou slovní zásobou nebo s dysgramatismy. I když tyto schopnosti normy nikdy nedosáhnou, tak se postupně rozvíjejí. Problémy se hlouběji začínají promítat do grafické stránky řeči, tedy do **čtení a psaní**. Tyto složky jsou společně s **pravopisem** nutné pro osvojování dalších školních dovedností, jako je matematika nebo cizí jazyk (Mlčáková, 2011) a na rozdíl od osvojování si mateřského jazyka vyžadují vědomou spoluúčast dítěte (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Ty stejné autorky dále uvádí, že proces čtení má komplexní charakter, předchází mu kvalitní fonologická analýza a syntéza, která je předpokladem pro kvalitní výuku čtení analyticko- syntetickou metodou. Právě ta činí žákům s vývojovou dysfázií velké problémy. Začíná se vnímáním jednotlivým grafémů, pokračuje se jejich převodem do fonologické

roviny, pokračuje se analýzou a syntézou, kdy foném dospívá k porozumění slova a textu. V úkolech zaměřených na čtení a psaní se hodnotí:

- sluchová a zraková analýza a syntéza,
- identifikace hlásek ve slově, kdy mají žáci určit první a poslední hlásku nebo vyjmenovat hlásky ve správném pořadí například ve slově „AUTO“. Nutné je učit hlásky a slabiky jako součást slova, ne izolovaně, k tomu lze využít mnoho didaktických her. Vyčlenit první a poslední hlásku ze slova by měly umět děti již v předškolním období, klientům s vývojovou dysfázií se to nedaří ani po 7. roce věku. Mikulajová, Rafajdusová (1993, s.146) uvádějí, že *„Příčinou je všeobecně těžší chápání symbolické povahy znaků- grafémů, číslic, barev.“.*

Do značné míry ovlivňují vzdělávání dětí s VD také problémy s výběrem důležité informace, kterou si mají sami přečíst nebo ji slyší v hodině od učitele, s odbornými výrazy nebo s formulováním vlastních myšlenek (Mikulajová, 2016).

2.4.3 Deficity v neřečových oblastech

Specifické symptomy vývojové dysfázie negativně nezasahují pouze do struktury řeči, projevují se v mnoha dalších oblastech celé osobnosti jedince.

Typické a velmi časté jsou deficity **motorických dovedností**, které se mohou začat projevovat mnohem dříve než samotné narušení komunikační schopnosti (Vitásková, 2005). Narušení *hrubé motoriky* se nejčastěji projevuje nejistotou při chůzi po schodech- Škodová a Jedlička (2007, s. 124) dodávají, že *„velmi dlouho trvá, než se dítě naučí pravidelně střídat nohy nebo chodit ze schodů bez přidržování se“,* při jízdě na koloběžce, tříkolce, kole nebo při cvičení, přeskok snožmo, lezení po žebřinách, potíže dětem činí pohyby rytmické (tanec) a složené (hlava- ramena- kolena- palce). (Mikulajová 2016) Obtíže spojené s *jemnou motorikou* můžeme obvykle pozorovat v oblasti grafomotoriky (nesprávný úchop psacího náčiní), neobratnosti rukou (při zavazování bot, stříhání, navlékání korálek, při práci s kružítkem), Kaprál (1982 in Škodová, Jedlička, 2007) uvádí, že narušena je u dětí s vývojovou dysfázií také kresba, která je v případě těžké poruchy, kdy dítě mluví málo nebo nemluví vůbec jediným vodítkem při určování diagnózy (Škodová, Jedlička, 2007). Pozorovat v ní můžeme zejména nedotažené linie, tremor grafické linie nebo zdvojené čáry, což je pravděpodobně způsobeno etiologií organického podkladu a nedostatky ve vizuomotorice (in Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Tytéž autorky (1993) dále dodávají, že při kresbě postavy děti často vynechávají důležité prvky, jako jsou ústa, prsty, ruce, kresba je celkově nápadná a

typická, z toho důvodu je jedním ze základních složek diagnostiky i terapie a technické provedení kresby je základem pro pozdější nácvik psaní (Škodová, Jedlička, 2007), který vyžaduje hierarchické požadavky a komplexní sekvenci pohybu, což je při poškození jemné motoriky velmi náročné (Tomblin, Maniela Arnold, Zhang, 2007 in Saletta et al., 2018). Motorika v orální oblasti, neboli *oromotorika* je narušena na úrovni lingvální obratnosti (Vitásková, 2005). Dětem činí problémy koordinace a přesnost artikulačních pohybů jazyka a tzv. diadochokineze, což je schopnost provádět rychlé, koordinované, střídavé rytmické pohyby, například pohyb jazyka z koutku do koutku, našpulit rty a hned se usmát nebo nafouknout tváře (Mlčáková, 2011).

U dětí s vývojovou dysfázií se deficity **sluchové percepce** vyskytují téměř vždy, těžkosti jim činí rozlišování nebo zapamatování si rytmu a melodie, úkoly na identifikaci známé písničky obvykle nezvládají a pokud se snaží píseň zazpívat, je to buď falešně, nebo text písničky odrecitují jako báseň. Ze zkušeností rodičů však víme, že děti velmi rády hudbu poslouchají a obecně k ní mají pěkný vztah (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Narušena je také schopnost reprodukce jednoduchých rytmických struktur, které májí velmi úzký vztah ke specifickým poruchám učení a dysortografii (Černá, 1982 in Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Škodová, Jedlička (2007) uvádí výčet poruch v oblasti rozlišování jednotlivých prvků řeči, řadí sem poruchy vnímání a užívání hlásek, rozeznávání podobných hlásek a poruchy v oblasti zpracování akustického signálu- ve zpracování slovní instrukce či otázky se vyskytují latence (zpoždění, prodlevy). **Zraková percepce** je naopak jejich silnou stránkou, správně rozeznají rozdíly na obrázcích a ve tvarech, i tady ale můžeme zaznamenat nedostatky, zejména s pravolevou orientací v prostoru nebo na ploše. Chybně vnímají i časové vztahy nebo vztahy mezi rodinnými příslušníky (Škodová, Jedlička, 2007). Potíže se vyskytují při testech, zaměřených na obkreslování jednoduchých obrazců podle předlohy. Své obtíže si děti uvědomují, napravit je však nedokáží, zejména u těžších úloh. Mikulajová a Rafajdusová (1993) uvádí, že orientace ve dvojrozměrném prostoru obvykle narušena nebývá (z řady obrázků zvládnou vybrat dva stejné, např. dvě šipky mířící stejným směrem).

Často se vyskytují deficity **paměťových funkcí**, zejména paměti krátkodobé. Sluchová paměť bývá oslabená, zraková je však rozvinutá dostatečně. (ibid.). Mikulajová (2016) říká, že uchování slov v paměti je u dysfatických dětí velmi omezeno, obvykle se stává, že nepřesahuje více než tři prvky. Dobře si však pamatují předložené obrázky a správně rozeznají osoby, které jsou na obrázcích znázorněny.

Obtíže v **sociální oblasti** se u dětí vyskytují z toho důvodu, že ve většině případů nedokáží vyjádřit své emoce, přání a pocity, což vede k frustraci, kterou dávají najevo agresivním chováním. Ve třídním kolektivu se proto dítě může zdát agresivní, neposlušné nebo naopak bude bojácné a uzavřené do sebe (C. Chevrie- Muller, 2007, in Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Podle Dvořáka (2003) je k vývojové dysfázii často přidružena socio- emocionálně- behaviorální porucha. Ta se projevuje narušenými vztahy s vrstevníky, sociální neobratností, plachostí, úzkostí nebo zvýšenou citlivostí. V chování se pak často setkáváme s emocionální labilitou, impulzivním chováním, hyperaktivitou, děti bývají velmi lehce unavitelné, což může vést k poruchám koncentrace, soustředění a pozornosti (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

2.5 Komunikace s žákem s vývojovou dysfázií na 1. stupni ZŠ

Mezilidská komunikace může probíhat různými způsoby a formami, sdělovat a přijímat různá sdělení lze verbálně a neverbálně (Mlčáková, 2012).

Komunikace verbální probíhá pomocí artikulovaných, psaných či tištěných slov, které produkujeme v podobě mluvené či psané řeči. *Mluvená řeč* je doprovázena tzv. prozodickými faktory řeči, ty mají značnou výpovědní hodnotu a v určitých situacích se může stát, že se dostanou do rozporu s obsahem sdělení. Mezi prozodické faktory patří tempo a melodie mluvy, pauzy, hlasitost řeči nebo tón hlasu. V psané řeči je důležitá úprava písma, barva textu, písmene či vět, příkladem může být pochvala v deníčku nebo žákovské knížce, konkrétně u žáků s vývojovou dysfázií bychom se měli vyvarovat poznámek nebo negativního slovního hodnocení, které se v konečném důsledku mohou minout účinkem (Mlčáková, 2012).

Děti s vývojovou dysfázií běžně využívají gesta a jejich **neverbální komunikace** je narušena jen minimálně (Dvořák, 2003). Neverbálně komunikujeme tehdy, když ke sdělení využíváme mluvenou řeč pouze jako doprovod. Jedná se o *gesta*- pohyby rukou, nohou, hlavy, *posturiku*- postoj těla, *mimiku*- výrazy obličeje, *proxemiku*[5], *haptiku*[6], *tón hlasu* a v neposlední řadě do neverbální komunikace řadíme *oblečení* nebo *fyzický vzhled* (Mlčáková, 2012).

[5] Křivohlavý (1988) definuje proxemiku jako druh neverbální komunikace, kdy vztah mezi dvěma lidmi je vyjádřen prostřednictvím vzdálenosti (přiblížením nebo oddálením od komunikačního partnera něco sdělujeme).

[6] Haptika pochází z řeckého „haptein“, což znamená dotýkat se. Jedná se tedy o kontakt hmatem, například podání ruky, pohlazení či objetí (ibid.)

Komunikace s dětmi s vývojovou dysfázií vyžaduje specifický přístup, jenž by měl vycházet z individuálních zvláštností jedince. Jak je uvedeno výše, dětem činí potíže zejména zpracování rychle se měnících akustických stimulů, proto bychom se měli snažit vytvořit lepší podmínky pro komunikaci (Mikulajová a Rafajdusová, 1993). Jedním z nejdůležitějších zásad je podle Mlčákové (in Michalík a kol., 2011) výrazné zpomalení tempa řeči ať už učitele či rodiče. Autorka dále doporučuje:

- Jednoznačně formulovat pokyny a otázky. V průběhu diskuze ověřovat, zda klient porozuměl, např. tím, že ho poprosíme, aby pokyn provedl.
- Otázky formulujeme na začátku komunikace tím způsobem, aby dítěti umožnily pouze jednoslovnou odpověď, jejich obtížnost postupně zvyšujeme. V případě, že dítě odpoví větou s chybnou gramatickou stavbou, případně se větě objevují dysgramatismy, na odchylky neupozorňujeme, raději promluvu zopakujeme ve správném znění (poskytneme dítěti správný řečový vzor).
- Při sdělovaných pokynech vycházíme z aktuální úrovně jazykových schopností klienta a mezi jednotlivými větami se doporučuje ponechat dostatek času pro zpracování informace. I když dítě odpoví neadekvátně, nepřesně, případně neverbální komunikací, vždy se vyplatí na odpověď počkat, protože každá odpověď v sobě ukrývá výpovědní hodnotu.
- Snažíme se vytvořit příjemnou, klidnou, nehektickou atmosféru, aby měl klient pocit, že má na odpověď dostatek času, lépe se tak koncentruje na otázku i odpověď (Mlčáková, 2012).
- Udržujeme zrakový kontakt a klidné tempo řeči po celou dobu komunikace s dítětem s vývojovou dysfázií.
- V rámci **rozvoje komunikační schopnosti** u dětí s VD doporučuje Mlčáková (2012) využívat nedirektivní komunikační techniky (parallel talking, self- talking), při komentování vycházíme z přirozených situací vznikajících ve škole, doma, v obchodě, v autobuse nebo v čekárně u lékaře. Pro lepší představivost můžeme uplatnit předměty denní potřeby, oblečení, kostky, fotografie, jídlo, obrázky nakreslené dětmi, karty s písmeny. V praxi se velmi dobře v rámci rozvoje komunikační schopnosti dětí s vývojovou dysfázií osvědčila rytmizace (např. slov, vět) s doprovodem klavíru, flétny, bzučáku. Mlčáková (2012) dodává, že oblíbená je u dětí hra na tělo nebo na Orffův instrumentář.

2.6 Možnosti rozvoje narušených oblastí

Úspěšná **terapie** musí být vždy podmíněna kvalitní týmovou spoluprací. V počátcích by měli spolupracovat klinický logoped, lékař (foniatr, neurolog, pediatr) a klinický psycholog. V další fázi pedagog, pracovníci speciálněpedagogických center a rodiče, kteří jsou nejdůležitějším článkem při cestě k rozvoji.

V dřívějších letech byla terapie zaměřena pouze na rozvoj řeči a úpravu její formální stránky, tedy výslovnosti. I přes dosažení uspokojivého a srozumitelného řečového projevu byla mluvená řeč obsahově chudá a tento jednostranně zaměřený rozvoj byl nevhodný pro vývoj všech ostatních dovedností nezbytných pro dosažení školní zralosti (Škodová, Jedlička, 2007). Vzhledem k tomu, že každý klient má svůj příběh, který je něčím specifický, individuální projevy poruchy, možnosti, specifické rodinné zázemí, apod. nelze nastavit univerzální terapeutický přístup stejný pro všechny jedince. Mlčáková (2012, s. 37) uvádí, že *„Práce s klientem je vždy něčím nová, tvořivá, překvapivá, každý klient je neopakovatelný originál, proto hledáme individuální přístupy šité **každému na míru**.“.*

V dnešní době by měla být intervence zaměřena na **rozvoj celé osobnosti jedince** (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) aniž by složka řeči byla upřednostňována nad ostatními oblastmi. Celková terapie tedy zahrnuje rozvoj zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky a grafomotoriky, schopnosti orientace a řeči (Škodová, Jedlička, 2007). Ti stejní autoři uvádějí, že rozvoj jednotlivých oblastí nelze realizovat izolovaně, pro správný rozvoj jedince je nutné všechny rehabilitační, edukační i reedukační postupy kombinovat. Vývoj dítěte s dysfázií je velmi nerovnoměrný, proto autoři shledávají jako účinné řešení navazovat na to, co již dítě umí. K potřebám této práce jsme se rozhodli uvést následující oblasti rozvoje:

Ke zlepšení **sluchové percepce** využíváme libovolná sluchová cvičení, která se primárně využívají k rehabilitaci dětí se sluchovými vadami, ale také speciální cvičení pro rozvoj fonematického sluchu. Nejprve pomocí jednoduchých zvukových vzorců probíhá základní sluchová percepce mluvené řeči, zvuk musí být spojen s příslušným obrázkem. Dítě se musí naučit vnímat rozdíl mezi slovy pouhou záměnou hlásky (jet x jed, pas x pás). V případě, že se dítě i po dovršení 5 let věku pohybuje na spodní hranici v testu fonematického sluchu, což je podle Škodové a Jedličky (2007) většina dětí s VD, je nutné zahájit systematická cvičení fonematického sluchu (zejména procvičování znělosti a neznělosti či závěrovosti a nezávěrovosti) a cvičení pro nácvik sebekontroly při vlastní řečové produkci.

Zrakové vnímání je nutné rozvíjet od prvopočátku terapie, protože je velmi důležitým předpokladem pro výuku čtení a psaní. Dítě se nejdříve učí rozlišovat detaily směrem nahoru a dolů, později vpravo- vlevo. Později rozvíjíme schopnost rozlišování stejných a odlišných předmětů- tvarem, velikostí, barvou (Jehličková, Grebeníčková, 2012). Zelinková (2007, s.70) říká, *„že u dětí předškolního věku je zrakové vnímání globální, tzn., že nedokáží vnímat celek jako souhrn detailů, upoutávají je však nápadné detaily (barva, tvar) nebo podněty, které mohou uspokojit jejich momentální potřebu“*.

K rozvíjení **jemné a hrubé motoriky** je důležité nejdříve zlepšit deficity týkající se:

- *motoriky rukou*- v praxi se osvědčily stavebnice nebo kostky různých velikostí, povrchů a materiálů, rodiče si mohou také sami vyrobit např. hmatové knihy,
- vývojová dysfázie se nejnápadněji projevuje *narušením dynamické organizace pohybů*, rozvíjet tuto oblast můžeme díky nejrozmanitějším pohybovým a rytmickým hrám nebo lze využít prvků muzikoterapie,
- *opticko- prostorové organizace pohybů*- v porovnání s dynamickou praxí bývá na lepší úrovni, i přesto ale mnohé děti nedokáží správně vyjádřit prostorové vztahy mezi zrcadlovými obrazci, odezírají je lineárně (například žák, který i po zácviku opakuje pohyby učitelovy pravé ruky svojí levou),
- *komplexní praxe rukou*, kde je nutné neustále procvičovat a opakovat konkrétní situace cílenými a přesnými pohyby (dílčí činnosti v určitém časovém sledu vedoucí ke konečnému výsledku), například zavazování tkaniček u bot, což dysfatické děti neumí ani při nástupu do školy, zapínání knoflíků u svetru či užití příboru ke konzumaci, děti ve snaze o co nejpřesnější pohyb dělají mnohdy nadbytečné nepřesné pohyby.

Při rozvoji motoriky nesmíme opomenout ani na *motoriku mluvidel* neboli *oromotoriku*, jelikož děti mnohdy nedovedou napodobit ani jednoduché grimasy (nepřesný a nedostatečný je zejména pohyb rtů, jazyka a při pokusu nafouknutí tváří je u dětí s VD zjevná orofaciální dyspraxie[7]). V terapii bychom se proto měli zaměřit a začínat takovými cvičeními, které dítě zpočátku zvládne bez problémů. U malých dětí můžeme začít průpravnými cvičeními, která by měla předcházet nesprávným artikulačním stereotypům a velmi těžko se přeučují v pohyby správné. Doporučuje se využívat různých druhů a konzistencí jídla, například přehazování bonbonu nebo kousku ovoce z jedné strany úst na druhou, olizování rtů od šlehačky či foukání do horké polévky. Dítě při těchto cvičeních nezažívá pocit, že pohyby musí dělat

[7] Orofaciální dyspraxie znamená neschopnost vykonávat záměrné pohyby orgány dutiny ústní (hltanu, hrtanu, jazyka, čelistí, tváří, apod.). Obtíže klientům činí například nafouknout tváře a hned se usmát (Dvořák, 2003).

cíleně a násilně, protože strava je pro něj přirozená věc a kdykoliv během dne může tento správný pohybový stereotyp upevňovat (Škodová, Jedlička, 2007).

Jelikož rozvoj **grafomotoriky** ovlivňuje opožděný vývoj jemné motoriky, tak se pro lepší uvolnění ruky doporučuje využívat velká kreslicí plocha, například tabule nebo balicí papír. K rozvoji a nácviku grafomotoriky je v současné době na trhu mnoho pracovních sešitů a kvalitních publikací s konkrétními metodickými postupy (Škodová, Jedlička, 2007).

S dětmi **předškolního věku** se doporučuje provádět rozvoj grafomotoriky především ve stoje, Mlčáková (2012, s. 73) doporučuje před samotnou grafomotorickou činností provádět tzv. relaxační cvičení- *„jedná se o předklon s volným spuštěním hlavy a horních končetin“*. K motivaci lze využít látkovou panenku, ukážeme dětem, jak se dokáže předklonit, a následuje pobídnutí: *„Teď se zkusíme předklonit stejně jako panenka.“*, učitel kontroluje každé dítě zvlášť, zda je správně uvolněné nebo ne. K motivaci lze využít také rytmizaci říkankami, písničkami. V praxi se také osvědčilo spojení psaní grafického prvku s říkankou. Autorka dále dodává, že rozvoj grafomotoriky lze podpořit také tzv. Metodou dobrého startu.

Při rozvoji grafomotoriky ve **školním věku** se předpokládá, že učitel poskytne žákům základní znalosti hygieny psaní (tzn. správně sedět v lavici či držet psací náčiní). V případě silného přítlaku na podložku se přistupuje k uvolňovacím cvikům- učitel by měl pro žáka připravit pracovní list s co možná největší variantou písmene a posléze se vrátit k psaní do písanky. Další způsob jak lze snížit přítlak na podložku je obtahování písmen ve vzduchu, později na papír, slouží to pro dynamický, volný pohyb po papíře.

Mlčáková (2012) uvádí, že počáteční píle věnovaná rozvoji grafomotoriky se později u žáků projeví v lepší úpravě písma, čitelnosti, ale také v lepší úrovni pravopisu, což je důležité pro úspěšné školní vzdělávání.

2.7 Prognóza

Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že úspěšná terapie trvá několik let, v případě těžkých případů i po celý školní věk. Velmi důležitý je věk diagnostikování poruchy, po kterém by měla následovat okamžitá rehabilitace. Kejklíčková (2011) uvádí, že i přes postupné zrání CNS a intenzivní komplexní péči je nezbytné odložení školní docházky, i když se celková úroveň jednotlivých složek osobnosti zlepšuje. Můžeme si všimnout, že postupně ubývá projevů hyperaktivity a impulzivity v chování, koncentrace pozornosti se společně s percepcí zlepšuje (Škodová, Jedlička, 2007). Podle Mikulajové a Rafajdusové (1993, s. 151) „*se mění také samotná porucha řeči, těžiště problému ustupuje z úrovně poruch jednotlivých*

funkcí, které se zdají být věkem dobře kompenzované, a dostávají se na kvalitativně vyšší úrovních centrální koordinace a integrace.“ Tyto nedostatky (zejména v akusticko- verbální a kinesteticko- motorické integraci) se posléze záporně promítají do osvojování si základních školních dovedností, nejvíce pak do schopnosti čtení a psaní (ibid.).

Dítě by při vstupu do školy mělo být osobnostně i sociálně zralé, v jiném případě je mnohdy vystaveno rizikům, která plynou z nedostatečně vyvinutých řečových schopností. Uvést můžeme nedostatky a odlišnosti od intaktních vrstevníků- právě ty si děti uvědomují až po nástupu do školy (Škodová, Jedlička, 2007). V neposlední řadě si dítě během školní docházky vybírá své budoucí povolání, Mlčáková (2011) uvádí, že děti s vývojovou dysfázií mají vzhledem ke svému handicapu také menší možnost výběru učebních a studijních oborů.

3 PÍSMO

Písmo patří jednoznačně mezi nejcennější lidské vynálezy, protože díky písemným památkám se dozvídáme o historii zaniklých kultur, písemnou podobou si můžeme předávat zkušenosti a myšlenky z generace na generaci a vzájemně mezi sebou komunikovat bez ohledu na časová pásma (Fasnerová, 2018). V této kapitole se pokusíme přiblížit, jak se písmo v průběhu let měnilo a vyvíjelo, až do podoby v jaké ho známe dnes.

Na písmo a psaní jsou v dnešní době kladeny určité požadavky. Vzhled písma a jednotlivých písmen určují kvalitativní znaky písma. Kvantitativní znaky písma určují rychlost psaní. Podrobněji jsou tyto jednotlivé znaky písma, které mají podporovat čitelnost, hbitost a plynulost písma popsány ve třetí podkapitole.

3.1 Předstupně písma

Pojem „písmo“ má podle Pence (1966) dva významy. Dříve písmo sloužilo a bylo přínosem pouze pro ty, kteří ho dokázali přečíst. Z toho důvodu vznikala písma různých národů izolovaně, bez jakékoliv souvislosti a pro cizince byla neidentifikovatelná. Již v historii se můžeme setkat se dvěma pojmy, a to čtení a psaní, což jsou dovednosti pro lidstvo velmi důležité. Pokud bychom tyto dvě složky od sebe oddělili, samostatně by pro společnost neměly žádný význam (Fasnerová, 2018). Autorka dodává, že každé písmo, dokonce i obrázkové je spojeno s konkrétní **znalostí řeči** a v současnosti nám slouží jako prostředek, díky kterému se můžeme dozvědět mnoho o našich předcích či vyhynulých civilizacích.

V době, kdy lidé ještě neznali písmo, dorozumívali se pomocí vlastních artikulovaných i neartikulovaných zvuků, které měly podobu buď:

- *„zvukových signálů, např. hudební nástroje,*
- *optických signálů, např. oheň nebo dým,*
- *věcných signálů, např. listí, kamínky nebo mušle“* (Fasnerová, 2018, s. 15).

Z postupných potřeb lidí, kteří potřebovali vytvářet písemné záznamy, ať už pro označování stáda majitelů chovajících dobytek nebo pro evidenci zapůjčených předmětů. K této potřebě byly využívány tzv. vrubové hůlky, do kterých se vryly vroubky podle počtu kusů zapůjčených předmětů, poté se hůlka rozpůlila, aby mohl věřitel i dlužník dostat stejnou část záznamu. O několik let později nacházíme u Číňanů a Inků tzv. **uzlové značky**, které sloužily pro záznam číselných údajů. Číňané je pletli z rákosu a na ně přivazovali uzly ze

třtiny. Inkové používali písmo **kipu**, jednalo se o šňůry s uzly, které však zaznamenávaly také pouze číselné údaje. Obsah sdělení vyjadřovala délka provázků, jejich barva (bílá- stříbro, zelená- obilí) nebo velikost (Čapka, Santlerová, 1994).

Postupem času člověk začal znázorňovat své zážitky, city, myšlenky kresbou, přesněji skalní kresbou. Zde již můžeme hovořit o **obrázkovém** neboli **piktografickém písmu**, pomocí kterého se dalo zachytit a vyjádřit i složitější myšlenku. Piktografické písmo používáme dodnes v podobě dopravních značek. Z obrázkového písma se vyvinulo písmo **ideografické** (pojmové). Jednalo se o spojení obrázku s daným slovním významem, například dvě nohy vyjadřovaly končetiny, ale také byly symbolem chůze. Pojmové písmo se nevztahovalo k žádnému určitému jazyku, proto ho lze přečíst v různých jazycích stejně jako písma předchozí (Fasnerová, 2014 in Fasnerová, 2018).

Písmo nevznikalo pouze na jednom území, ale vyvíjelo se paralelně a nezávisle na sobě v mnoha zemích světa.

Mezi jedno z nejstarších je považováno osobité písmo starých Egypťanů pocházející z roku 5300 př. n. l., kterému řečtí spisovatelé dali název, který je odvozen z řeckých slov „hieros“ (posvátný) a „glypho“ (vyřezávaný)- **hieroglyfy** (Čapka, Santlerová, 1994, s.27). Tímto obrázkovým písmem byla označována slova, například kresba býka znamenala slovo býk. Mnoho slov však vyjadřovali tzv. rébusy, *„jednalo se o vyznačování hlásek hieroglyfy, které znázorňovaly shodné názvy předmětů“* (ibid.). K běžnému používání a záznamům obsáhlé obchodní korespondence se používalo zjednodušené **písmo hieratické** (kněžské). Obsahovalo zhruba 600 znaků, které se psaly na papyrus a uvádí se, že písaři, kteří jej ovládali, patřili k vyšším společenským vrstvám. Druhým typem hieroglyfického písma, které bylo ještě rychlejší a jednodušší než hieratické bylo **písmo démotické** (lidové), jehož vznik byl podmíněn potřebou rychlého psaní, například smluv. Čapka a Santlerová (1994) uvádějí, že na základě textu nalezeném na tzv. Rosettské desce, která je pojmenována podle místa nálezu se Jeanu- Francois Champollionovi v roce 1922 podařilo egyptské písmo rozluštit. Podle výzkumů lze předpokládat, že egyptské písmo začali napodobovat Sumerové, kteří s Egypťany obchodovali. Na přelomu 4. a 3. tisíciletí př. n. l. na území dnešního Iráku (dříve Mezopotámie) tak vzniklo **písmo klínové**. Jednalo se o znaky, které vyjadřovaly určité předměty, činnosti, člověka, rostliny nebo zvířata a měly svou fonetickou hodnotu. Tyto znaky lidé vtláčeli rákosovým pisátkem seříznutým do tvaru trojúhelníku do tabulek z vlhké hlíny (Mlčáková, 2009), Fasnerová (2018) dodává, že vrypy měly klínovitý tvar, proto odborníci pojmenovali tento typ písma klínovým. Jean (1994 in Fasnerová, 2018) uvádí, že

klínové písmo se postupně měnilo v písmo slovní, protože jeden znak bylo možné použít jak pro pojem, tak pro zvukovou podobu slabiky. Inspiraci v egyptském písmu nalezli také Féničané. Jejich **fénické hláskové písmo** z 11. století př. n. l. vzniklo zjednodušením klínového písma a hieroglyfů. Fénická abeceda se skládá pouze ze značek, které nahrazují samohlásky a souhlásek, směr psaní písma byla zleva doprava (Čapka, Santlerová, 1994). Fasnerová (2018) shledává fénickou abecedu jako klíčovou v rozvoji našeho písma. Féničané byli známým národem mořeplavců, obchodníků a „*společně se zbožím určeným k obchodu exportovali na svých lodích také písmo, jež se stalo základním kamenem pro většinu všech známých písem na světě"* (ibid., s. 40).

3.2 Vývoj latinky

Prostřednictvím písma starých Římanů se více než dva a půl tisíce let vyvíjelo písmo, kterým píšeme, kterým se u nás tisknou knihy či ostatní tiskopisy, písmo latinské neboli **latinka** (Čapka, Santlerová, 1994).

Podle Fasnerové (2018) během uplynulých let písmo doznalo významných změn vlivem různých směrů, měnilo svou podobu v závislosti na zemích, ve kterých vznikalo, ale také vlivem společenských či politických změn. Latinské písmo v současné době používá mnoho evropských národů, například Poláci, Slováci, Němci, Francouzi nebo Angličané. Ve středověku byla latina jazykem mezinárodním ve vědeckých kruzích a diplomacii. I když je dnes latina označována jako „mrtvý[8]" jazyk, v dobách minulých sehrála velmi důležitou roli. Bez ní by nebylo možné rozvíjet mnohé vědní ani umělecké disciplíny, které daly základ dnešním vědám jako je biologie, medicína nebo filologie.

I když má latinka původ v písmu fénickém, vznikla z písma řeckého. Řekové se seznámili s písmem právě prostřednictvím Féničanů, kteří však k záznamu samohlásek využívali pouze pomocných znaků a jejich celkový zápis byl nedokonalý. O důsledný záznam samohlásek se zasloužili právě až Řekové. Od nich se písmo dostalo k Etruskům, kteří zavedli římské číslice a od Etrusků ho převzali Římané (Čapka, Santlerová, 1994).

Za nejstarší latinské písmo je považována tzv. **archaická kapitála**, jež se skládala z 21 písmen velké tiskací abecedy, nejdříve se psalo zprava doleva, posléze bustrofedonticky[9]. Staří Římané psali **verzálkami**, což jsou písmena velké abecedy, psána svisle která se později

[8] Za mrtvý jazyk je považován takový jazyk, který se již nemá žádné rodilé mluvčí (Čapka, Santlerová, 1994, s. 39).
[9] Bustrofédon byl psací postup, ve kterém byl text na prvním řádku psán zprava doleva, na druhém řádku zleva doprava, na dalším opět zprava doleva (ibid.).

stala písemným vzorem díky svému harmonickému tvaru a dobré čitelnosti (Mlčáková, 2009). Až do poloviny 15. století, kdy Johann Gutenberg vynalezl **knihtisk**, se všechny písemné záznamy psaly ručně, tento proces byl velmi zdlouhavý a probíhal zpravidla tak, že přepisovaný text jedna osoba diktovala několika písařům. Z důvodu urychlení a zjednodušení opisování písaři původní převážně hranaté tvary začali zaoblovat, čímž vzniklo nové písmo, **unciální** (tvary se doposud nespojovaly), ze kterého se vyvinulo písmo **polounciální,** což byl mezistupeň mezi velkými a malými písmeny, písmo mělo pravidelné tvary a docházelo ke spojování jednotlivých písmen (Fasnerová, 2018). Za dob vlády Karla Velikého docházelo k rozkvětu vzdělanosti, v klášterech byly opisovány náboženské knihy a došlo k vytvoření malé abecedy, kterou představovalo nové písmo tzv. **karolinská minuskula**- tím byl dokončen vývoj malé a velké abecedy (Penc, 1966). Vynálezem knihtisku se zvýšily nároky na ručně psané písmo. Manifestovaly se především do sklonu, kdy se písmo stojaté začalo psát nakloněně po směru řádků. Písmena písaři začínali spojovat, aby odstranili časté přerušování a nastavování písmenných tahů, které bylo značně pomalé, tím vzniklo v 15. století písmo **kurzívní** čili běžné (Penc, 1966).

Vlivem náboženských a kulturních změn docházelo od poloviny 15. století k rozvoji písma humanistického, do kterého pronikaly nové prvky například z Itálie, v českých zemích se tedy začala používat tzv. **humanistická kurzíva**. Z té se později vyvinula **moderní latinka**, což je psací písmo, jak ho známe dnes (Fasnerová, 2018).

Latinka na školách byla zavedena už v roce 1849, do té doby se na našem území psalo **kurentem** neboli švabachem (Penc, 1966). Marečková (2005 in Fasnerová 2018) tvrzení doplňuje skutečností, že tvary latinky byly v roce 1932 upraveny, další podoba písma z roku 1954 byla aktualizována v 1976 a podle této předlohy se psalo až do roku 1991.

3.3 Psaní

Penc (1966) definuje psaní jako pracovní proces, pomocí kterého lze graficky zaznamenávat myšlenku. Zapsání či zaznamenání myšlenky podmiňuje znalost psacích písmen abecedy. Následuje realizace sluchové analýzy slov, která napomáhá dodržení posloupnosti písmen při psaní a tím pádem spojení písmen ve vyšší celky- slova (Doležalová, 1998). Na tomto procesu se podílí náš mozek, jakožto řídící orgán, ve kterém probíhá myšlení a dále píšící ruka jako orgán výkonný. Procesu psaní se také účastní celá řada analyzátorů, především zrakový, sluchový, pohybový a hmatový. Jejich hlavní funkcí je kontrola a koordinace všech složek zúčastňujících se psaní.

Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999) je psaní činností řečovou, pro jejíž osvojení je významné uvědomění si rozdílu mezi významovou a zvukovou stránkou řeči, analýza fonémů[10] na grafémy[11] a uvědomění si souvislosti mezi zvukovou a grafickou podobou slova.

Aspekty nezbytné pro proces psaní uvádí Doležalová (1998) a řadí mezi ně například zapamatování si tvarů písmen nebo automatizaci psacího pohybu. Jiránek (1955) rozlišuje **grafickou** a **pravopisnou** složku psaní.

3.4 Hlavní požadavky na písmo a psaní

Podle Fasnerové (2018, s. 37) *„Hlavním cílem psaní na prvním stupni základní školy v kontextu písařských předloh je čitelnost, plynulost, úhlednost a někdy i hbitost.“* Autorka také uvádí, že písmo je **čitelné** v případě, když jednotlivé tvary písmen odpovídají normě a písmena jsou zřetelně napsána bez jakýchkoli deformací. Velikost písmen by měla být úměrná a rozestupy mezi slabikami a písmeny pravidelné, v neposlední řadě zmiňuje diakritická znaménka, která musí být správně umístěna. V případě dodržení vše těchto požadavků můžeme hovořit o čitelném písmu. Důraz na psaní jedním tahem klademe v případě, jestliže chceme dodržet **plynulost** písma, velký důraz je na ni kladen z důvodu vysvětlení slova jako základní mluvní jednotky. Plynulosti lze dosáhnout pouze za předpokladu, je-li ruka dítěte (písaře) dostatečně uvolněná a připravená na psaní. **Úhlednost** písma představuje estetickou stránku napsaného textu- grafémy by měly být rozmístěny pravidelně na papíře a mezery mezi slovy by měly být úměrné, s dostatečným uvolněním ruky souvisí také přiměřený tlak na psací podložku. Jednotlivé požadavky kladené na písmo se vzájemně prolínají, jsou rovnocenné a nelze je tedy hodnotit samostatně. Všechny základní znaky písma jsou určeny tak, aby napomáhaly jeho čitelnosti, hbitosti i úhlednosti a Penc (1966, s. 34) podstatné základní znaky dělí na:

- **kvalitativní**, určující jakost písma,
- **kvantitativní**, které určují rychlost psaní.

[10] Foném je nejmenší jazykovou jednotkou, která má distinktivní funkci, tzn., že pomocí ní můžeme rozlišit význam slova (Dvořák, 2001).
[11] Grafémem je písmeno, piktogram nebo značka. Je základní a nejmenší jednotkou psaného jazyka (ibid.).

3.4.1 Kvalitativní znaky písma

Mezi kvalitativní znaky písma řadíme znaky, které určují kvalitu a vzhled písma jako celku, ale také samostatných písmen, jsou to.

1. Tvar písmen (tvaropis)
2. Velikost písma
3. Úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma
4. Jednotažnost a vazebnost (přípojnost) písma
5. Sklon písma
6. Hustota a rytmizace písma
7. Úprava písemností
8. Tlak v písmu, který ke kvalitativním znakům přidává Wagnerová (1998 in Mlčáková 2009)

Tvar písmen (tvaropis)

Penc (1966) považuje tvaropis písmen a číslic za **nejdůležitější za všech znaků písma**, neboť je rozhodující při čitelnosti, hbitosti a úhlednosti. Zejména v nižších třídách podporujeme automatizaci psacího pohybu jednoznačnými tvary písmen, nepřipouštíme tvarovou rozmanitost jednoho písmene, aby žák při psaní nemusel přemýšlet, kterou variantu vybere. Křivánek, Wildová (1998 in Fasnerová, 2018, s. 39) uvádějí, že v metodice se nyní *„již nepreferuje úzkostlivé napodobení předepsaných tvarů, v různých souborech písanek se objevují tvarové odlišnosti“*. Podle autorů je za nejvýraznější odchylku v současnosti považováno psaní písmene „z“, na jehož dvojí tvar byl z řad učitelů vznesen požadavek, kterému v roce 1991 MŠMT vyhovělo. Je třeba doplnit, že dvojí tvar „z“ neznamená zhoršení čitelnosti uvedeného písmene, v některých případech dokonce dochází k usnadnění rozlišení a nácviku psaní. V Příloze č. 1 je uvedena varianta psaní písmen „z, ž“, která se aktuálně vyskytuje například v písankách nakladatelství Alter, Fortuna, Jinan, Nová škola, Prodos, SPN nebo Studio 1+1 (Mlčáková, 2009).

Velikost písma

Penc (1966) velikostí písma rozumí jeho **výšku**, tj. kolmá vzdálenost krajních bodů písmen od základní linky nebo myšlené základny řádků na papíře bez linek. Pro bohatou rozmanitost tvarů lze optimální šířku určit obtížně. **Velikost** písmen by se měla pohybovat od 5 do 6 mm. Vlivem metodiky psaní především začínající písaři píší nejprve větší písmena

(žáci v 1. třídě jsou podle Pence (ibid.) vedeni k velikosti písma asi 6 mm), čemuž je přizpůsobena také velikost liniatury v sešitech či písankách. Přestože je výška písmen daná, není chybou, pokud pomocnou liniaturu naznačíme žákům i ve druhém ročníku. S postupným získáváním zkušeností se velikost linek i písma zmenšuje, automatizuje a stává se striktně individuální (Fasnerová, 2018). Penc (1966) podle výšky rozlišuje tři velikosti písmen:

- písmena střední výšky (a, á, c, č, e, é, i, í, m, n, ň, o, ó, r, ř, s, š, u, ů, ú, v, x, z, ž),
- písmena s horní délkou (b, d, ď, h, ch, k, l, t, ť a většina písmen velké abecedy),
- písmena s dolní délkou (g, j, p, q, y, ý),
- písmena dlouhá s horní i dolní délkou (f, G, J, Q, Y).

Úměrnost a stejnosměrnost velikosti písma

V této kategorii hodnotíme výškový poměr mezi písmeny střední výšky a ostatními, tzn. písmeny s dolní a horní délkou a písmeny dlouhými. Podle Pencovy (1966) předlohy vzorů písma je **poměr střední výšky písmen k horní a dolní délce přibližně 1:1:1**, „*horní i dolní kličky tedy vyčnívají svými částmi nad a pod písmena střední výšky tolik, kolik činí střední výška písmen“* (Penc, 1966). U písařů začátečníků se často setkáváme s prodlužováním kliček, které zasahují do sousedních řádků a zhoršují tak čitelnost (Mlčáková, 2009). Autorka dále podotýká, že psaní příliš dlouhých kliček brání hbitému psaní, je pro písaře namáhavější a tah kličky často nedokončí, neboť ruka potřebuje odpočinek.

Stejnoměrnost písma je dodržování stejné výšky mezi jednotlivými písmeny, což činí potíže obvykle žákům v elementární třídě. Podle Mlčákové (2009) tento nedostatek časem zmizí, pokud se žákům dostává kvalitního pedagogického vedení. V praxi se při nácviku stejnoměrnosti písma osvědčilo dokreslit pomocnou liniaturu výšky 5-6 mm u písmen střední výšky (Fasnerová, 2018).

Jednotažnost a vazebnost (přípojnost) písma

Jednotažností rozumíme možnost napsat písmeno jedním tahem bez přerušení. **Jednotažně** lze psát všechna malá psací písmena, která jsou také oboustranně přípojná, tzn., že je můžeme spojit se kterýmkoli malým písmenem. Výjimkou je písmeno x, které se musí psát dvěma tahy s přerušením.

Jednotažně nemůžeme psát písmena s diakritickými znaménky, v takovém případě zachováme požadavek přípojnosti a příslušnou diakritiku připíšeme až po napsání celého

slova, nebo alespoň jeho větší části (Penc, 1966). Tentýž autor (1966) ve své publikaci uvádí ukázku tabulky, která naznačuje spoje mezi každými malými a mezi každými velkými a malými písmeny. Bylo zjištěno, že všechny spoje písmen nejsou stejně obtížné. Jako nejobtížnější se jeví spoje s háčky (br, vr, or, vz).

Mlčáková (2009) doporučuje učitelům vést žáky k tomu, aby diakritická znaménka psali až po napsání celého slova během zpětné kontroly ve směru zleva doprava. Výjimku tvoří žáci s dysortografií, kterým je doporučováno, aby diakritická znaménka psali ihned po napsání písmene. Během takové kontroly rozvíjíme sluchovou analýzu a syntézu hlásek ve slově a diakritiku doplňujeme. Při počátečním psaní je pro školáky velmi důležitá zraková opora, proto učitel či jiný žák vše modelově předvádí na tabuli. Autorka uvádí, že se tento postup v praxi osvědčil především u žáků s dygrafií či dysortografií. Cílem je napsat méně slov bez chyb, proto nespěcháme a snažíme se ve třídě vytvořit klidnou atmosféru. Vede to k nácviku rytmického psaní a usnadňuje žákům udržovat stejnou výšku, sklon a vzdálenost písmen.

Sklon písma

„Sklon písma vyjadřujeme jako úhel, který svírá osa písmene s linkou nebo s myšlenou základnou na nelinkovaném papíře.“ (Penc, 1966, s. 43) Písaři původně psali **stojatým** písmem (sklon 90°). Materiál (pergamen) si nenatáčeli, tudíž osy písmen byly kolmé k základně řádku a rovnoběžné se svislými okraji papíru. Písaři se zvyšujícími se nároky, které vyžadovaly rychlejší psaní, začali psací materiál natáčet asi o 15° -25° směrem doleva. Dostalo se jim lepšího rozhledu po psací ploše a mohli dobře sledovat přesné místo psaní písmene, kterému doposud bránila ruka a prsty. Sklon písma se tedy změnil asi na 75°, který je v současnosti všeobecně považován za **nejvhodnější** (ibid.). Fasnerová (2018) považuje za **běžné** písmo sklon v rozmezí 60°- 90°.

- Písmo svírající s linkou úhel menší než 75° nazýváme **ležaté**.
- Přesahuje- li písmo sklon 90°, nazýváme ho písmem **zvráceným**.
- V případě, kdy osy písmen směřují do jednoho bodu, jedná se o sklon **vějířovitý**.
- Pokud písař v témže řádku píše písmena různě nakloněná, jde o písmo **rozvrácené**.

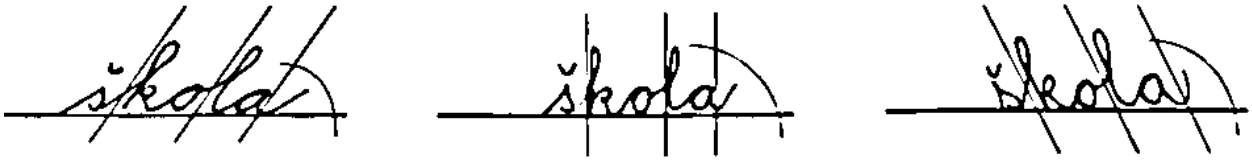
Ve školní praxi se lze setkat s různými nesprávnými sklony písma, zvláště u leváků. Penc (1966) doporučuje zjistit vnější a vnitřní příčiny.

Mezi vnější příčiny autor řadí:

- **Nesprávně sezení žáka při psaní** (např. sedí na kraji sedátka, nohy překřížené, trup má natočený).

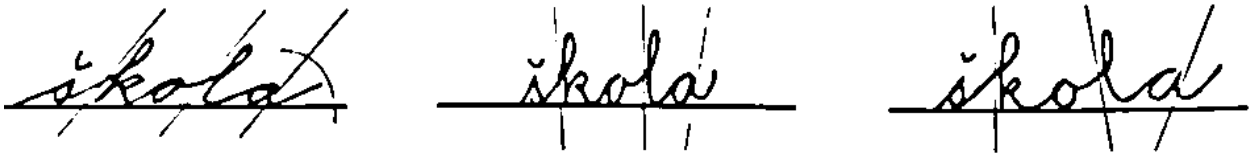
- **Nevhodné rozměry lavice** (např. příliš nízká nebo naopak vysoká lavice).
- **Nevyhovující psací potřeby** (zvláště silné držátko u psacích potřeb způsobuje nepřirozenou polohu při držení a vedení pera po papíru).

Po zjištění a odstranění těchto příčin bývá obvykle sklon písma napraven. Příčina vnitřního původu lze zjistit i napravit velmi těžce. Problém může spočívat ve fyziologii ruky (neprávná inervace), zrakovém analyzátoru nebo v kinestetickém centru mozkové kůry (ibid).



Písmo normální Písmo stojaté Písmo zvrácené

Obrázek č. 6- Druhy sklonů písma 1 (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 66)



Písmo ležaté Písmo vějířovité Písmo rozvrácené

Obrázek č. 7- Druhy sklonů písma 2 (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 66)

Hustota a rytmizace písma

Hustotou písma rozumíme rozestupy mezi písmeny, mezery mezi slovy a vzdálenosti mezi řádky. Rytmizace znamená uspořádání písmen a odstavců do jednotného estetického celku. Pro dodržení **hustoty** písma je důležitý **rytmus** při psaní. S ním se setkávají již začínající písaři formou uvolňovacích cviků, kdy je ke každému prvku přiřazena básnička nebo říkadlo- rytmizace (Fasnerová, 2018).

Úprava písemností

Již od prvního ročníku se učitelé snaží dětem vštípit **základní pravidla pro psaní v sešitech**. Jedná se zejména o psaní data, které by mělo být umístěno v pravém horním rohu, okraje by se měly na všech stranách sešitu shodovat, zejména v elementárním ročníku by žáci měli psát po celé délce liniatury. Důležité je dbát na všeobecnou čistotu sešitu, při přepisování, gumování a přelepování řádků (Fasnerová, 2018). Podle autorky tyto aspekty napomáhají k tomu, aby bylo písmo čitelné, úhledné a zápisy v sešitech vhodné k domácí přípravě (ve vyšších ročnících).

Tlak v písmu

Tlak v písmu nebo také **přítlak na podložku** považuje Mlčáková (2009) za významný znak písemného projevu začínajícího písaře, který je velmi ojedinělý, avšak není dobré ho podcenit. Nadměrný přítlak na psací podložku může komplikovat rozvoj psaní žáka a autorka jej považuje za velmi významný grafomotorický problém.

V případě, že začínající písař zlomí psací náčiní[12], dává tím učiteli signál, že jeho ruka není dostatečně uvolněna. Znamená to, že při nácviku psaní by nedocházelo k vazebnosti a plynulosti, proto se doporučuje vrátit v metodické řadě o jeden krok zpět a procvičovat uvolnění paže, lokte a zápěstí. Slouží k tomu celá řada uvolňovacích cviků (Fasnerová, 2018).

3.4.2 Kvantitativní znaky písma

Rychlost psaní

Rychlost psaní je vyjádřena počtem písmen napsaných za minutu v určité časové jednotce za minutu (Penc, 1966). Na konci první třídy by žáci měli napsat asi 10 písmen za minutu, v tomto ročníku však upřednostňujeme kvalitu nad kvantitou a respektujeme

[12] Fasnerová (2018) jako významný diagnostický prvek doporučuje progresso, neboť je velmi křehké a při nadměrném tlaku se zlomí.

individuální rozdíly žáků. Ve 2. ročníku je to asi 20 písmen, ve 3. ročníku 32 písmen, ve 4. ročníku 40 a v pátém 45 písmen za minutu (ibid.).

3.4.3 Tvarové skupiny písmen a číslic

Penc (1966) uvádí, že rozborem tvarů písmen byly stanoveny jejich tvarové prvky, rozborem psacího pohybu byla zjištěna zase jejich obtížnost. Na základě těchto kritérií byla vytvořena sestava písmen takovým způsobem, aby byla dodržena posloupnost postupně se rozvíjejících schopností žáků. Jednotlivá písmena byla rozdělena do skupin podle obtížnosti od nejjednodušších k nejtěžším, nečiní se rozdíl mezi malými a velkými písmeny a číslicemi, rozhodující jsou tvarové prvky rozdělené do jedenácti tvarových skupin, které uvádí Penc (1966).

První tvarová skupina obsahuje písmena s **horními kličkami** a písmena, jejichž hlavní tvary se vytvářejí kličkami. Ve druhé tvarové skupině jsou zařazena písmena, která jsou tvořena **dolním, horním či složeným zátrhem**. Třetí tvarovou skupinu tvoří písmena a číslice, jejichž hlavním znakem je **levý oblouk**. Čtvrtá tvarová skupina obsahuje písmena a číslice tvořená **uzavřeným oválem**. V páté tvarové skupině jsou písmena s **dolní kličkou**. Do šesté tvarové skupiny jsou uspořádána písmena, obsahující **oblouk** jako hlavní prvek a písmena se zvláštními případy **hadovek**. Sedmá tvarová skupina obsahuje písmena a číslice tvarově již složitější. Jejich hlavním znakem je **svislá hadovka**, ke které se připojují **levé a pravé oblouky**. Do osmé tvarové skupiny jsou zařazeny písmena a číslice s **hadovkou** spojenou s dalšími výraznými prvky. S **levým obloukem** u S, Š, L, **pravým obloukem** u D, Ď a s **vlnovkami** u L, D, Z, Ž, z, ž, 2, 7. Devátá tvarová skupina obsahuje písmena **r**, **ř**, **s**, **š**.

Desátá tvarová skupina zahrnuje **římské číslice**- I, V, X, L, C, D, M. **Interpunkční**, některá **matematická znaménka** a **závorky** jsou obsažena ve tvarové skupině poslední, jedenácté (Penc, 1966, Mlčáková, 2009).

V Příloze č. 1- Tvarové skupiny písmen a číslic, která vychází z Pencovy publikace, můžeme zaznamenat rozdíl v psaní číslic 2, 7. Písmena z, ž v současnosti lze psát dvěma způsoby.

3.4.4 Tvarové prvky písmen a číslic

Při zjišťování podstaty obtíží při psaní nám může pomoci znalost tvarových prvků. Tvary psacích písmen jsou složeny ze základních i grafických prvků. Písmo je stopou krouživého pohybu ruky. Krouživým pohybem směřujícím dolů a k tělu lze nakreslit **kružnici** (svalstvo ruky se přirozeně smršťuje směrem k tělu).

Z kružnice vzniká protáhnutím **ovál**, podle směru pohybu rozlišujeme pravotočivý nebo levotočivý. V případě, že rukou píšící ovály pohybujeme po směru řádku (zleva doprava) vznikají kličky- z levotočivých oválů **horní kličky** a z pravotočivých oválů **dolní kličky**.

Při posunování ruky rychleji ve směru řádku se kličky zúží a splynou v jedinou stopu, výsledným tvarem je **oblouk**. Kroužením doleva vznikne oblouk **dolní** (**girlanda**), kroužením doprava oblouk **horní** (**arkáda**). Z dolních oblouků dále vznikají **dolní zátrhy** a z horních oblouků **horní zátrhy**. V případě, že spojíme jednotažně horní i dolní zátrh vznikne **zátrh složený**.

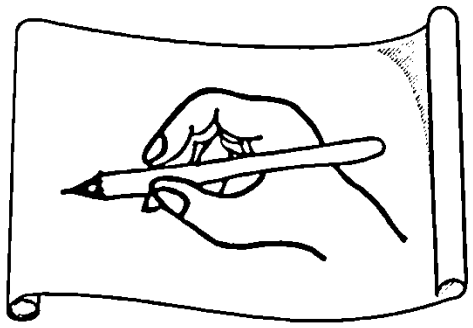
Přecházením z jednoho oválu na druhý při současné změně směru kroužení vzniká tvar pojmenovaný **hadovka** (zachovává směr písma) a ležatá **vlnovka**. Stejným způsobem vzniká **srdcovka**, vyskytující se u písmene s.

Oblouky mohou být také **levé** (písmeno O) a **pravé** (písmeno B).

Některá velká písmena začínají **závitem** (C, G, Q), nebo končí závitem (P, B, D, S).

V písmu dále rozeznáváme **obraty**, jimiž měníme směr pohybu nebo spojujeme prvky v písmena. Obraty mohou být **obloučkové** (části horních či dolních zátrhů), **kličkové** (horní a dolní kličky, písmeno e, y, připojení vlnovek k hadovce u písmene Z), **ostré** (horní části písmen i, u, t, s, j).

Háčky nad písmeny mají tvar malého zátrhu a píšeme je volně nad písmeny, u některých písmen mohou být spojeny (b, f, F, o), vzor tvarových prvků písmen a číslic uvádíme v Příloze č. 2- Tvarové prvky písmen a číslic. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, Mlčáková, 2009)



Obrázek č. 8- Správné držení tužky (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s.64)

4 PRAVOPIS (ORTOGRAFIE)

Žáci se seznamují s pravopisem a jeho pravidly prostřednictvím vzdělávacích institucí, významný je zejména 1. stupeň, kde jsou položeny základy pravopisných dovedností. Tato kapitola je zaměřena na pravopis, jeho vývoj u dětí, charakteristiku pravopisných jevů a zpracování pravopisného učiva v kurikulárním dokumentu- Rámcový vzdělávací program. Pro potřeby této práce je v této kapitole uvedena také diagnostika, metody vyšetřování a nejčetněji se vyskytující pravopisné chyby.

4.1 Zařazení pravopisného učiva do rámcového vzdělávacího programu

„Pravopis neboli ortografie je ustálený způsob, jak se grafickými znaky zaznamenávají projevy spisovného jazyka.“ (Havránek, Jedlička, 1980 in Brabcová, 1990) Hubáček (2002) definuje pravopis jako návod, jak písmem vystihnout spisovný jazyk. Se základy pravopisných pravidel se seznamují žáci již na první stupni ZŠ. V jazykovém vyučování se vyučují pravopisné jevy v souvislosti s hláskoslovím a výslovností, tvaroslovím, tvořením slov, lexikologií a syntaxí.

Tyto požadavky jsou v souladu s kurikulárními principy zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání ČR (tzv. Bílé knize) a zakotveny v zákoně č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních- **státní a školní**. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a **rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti oblastí, my se zaměříme na vzdělávací obor **Jazyk a jazyková komunikace**, konkrétně na Český jazyk a literaturu.

Vzdělávací oblast Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ je klíčová ve výchovně vzdělávacím procesu. Jazyková výuka vybavuje žáka dovednostmi a znalostmi, jež mu umožňují správně porozumět jazykovým sdělením, vyjadřovat se v souladu s mluvnickými pravidly. Dovednosti a znalosti získané v oboru Český jazyk a literatura jsou velmi důležité pro úspěšné osvojování učiva i v dalších vzdělávacích oblastech. Obsah oblasti Český jazyk a literatura je členěn na *1. období (1.- 3. ročník)* a *2. období (4.-5. ročník).* Na konec 3. ročníku

a 5. ročníku jsou potom zařazeny tzv. **očekávané výstupy**, které vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v běžném životě a praktických situacích. Očekávané výstupy na konci 2. období (5. ročník) stanovují závaznou úroveň, která musí být dodržena. Dále je tato oblast rozdělena do tří složek, které však mají komplexní charakter a vzájemně se prolínají. V *Komunikační a slohové výchově* se žáci učí číst s porozuměním, rozhodovat se na základě slyšeného nebo přečteného textu. Ve vyšších ročnících posuzují také formální stránku textu. Vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení spisovného českého jazyka a jeho dalších forem získávají žáci v *Jazykové výchově*. V Literární výchově žáci poznávají základní literární druhy, zformulovat názory o přečteném díle a dospívají k prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní postoje (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Pravopis tvoří zásady, jimiž se řídíme při užívání písmen v procesu psaní a má dvě funkce. **Zaznamenávací** umožňuje správně zaznamenat jazykový projev. Funkce **vybavovací** má umožnit správné vybavení myšlenkového obsahu psaného projevu (Bartůňková, Svobodová, 1990).

4.2 Druhy pravopisu

Při nácviku pravopisných jevů se uplatňuje zraková, motorická a verbální paměť. Žák musí příslušný pravopisný jev analyzovat, srovnat, zhodnotit a rozhodnout se pro jisté řešení, využívá při tom vědomostí z mluvnice (Bartůňková, Svobodová, 1990). Jednotlivé pravopisné jevy jsou v didaktickém systému roztříděny podle způsobu psaní. Ten může být založen na vlastnostech kořene, kmene, tvaru slova, nebo vyplývá z větného vztahu. Dle těchto kritérií rozlišujeme pravopis lexikální, morfologický a syntaktický.

4.2.1 Pravopis lexikální

V lexikálním pravopise neboli slovním stavíme zejména na paměti, jelikož se týká neměnné grafické podoby slova- psaním jednotlivých slov. Učivo lexikálního pravopisu si osvojují žáci především na 1. stupni ZŠ. Týká se zejména:

Psaní i/y po měkkých, tvrdých a obojetných souhláskách ve formantech a kořenech slov

S touto problematikou se setkávají již žáci ve 2. ročníku. Řady měkkých, tvrdých a obojetných souhlásek si musí osvojit **pamětně**. Při vyvození řad tvrdých a měkkých souhlásek by měl učitel vycházet z takového textu, kde se vyskytují pouze potřebná slova.

Žáci si pod vedením učitele nejprve na základně vhodně zvolených obrazů slov uvědomí rozdíl mezi výslovností a psaním domácích slov s di, ti, ni. Slova poté vypíší do dvou sloupců a předem určenými barvami podtrhují pravopisné jevy. Obvykle se pro slova s i/í volí barva zelená (tráva), a pro slova s y/ý barva modrá (led). Pod vedením učitele poté písmena uspořádají do dvou řad *h, ch, k, r, d, t, n – ž, š, č, ř, c, j, ď, ť, ň.* Ze zbývajících písmen abecedy poté vyberou souhlásky, které nejsou obsaženy ani v jedné řadě (b, f, l, m, p, s, v, z). Tímto způsobem žáci získají povědomí o souhláskách obojetných. Ve 2. ročníku je učivo psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách **ukončeno**, v dalších ročnících se pouze **aktivizuje**. Dominantním učivem 3. ročníku je psaní i/y po souhláskách obojetných. Žáci se učí pamětně ucelené řady vyjmenovaných slov a psaní i/y ve frekventovaných slovech příbuzných. Výcvik tohoto pravopisného jevu je dokončen v 5. ročníku (Bartůňková, Svobodová, 1990).

Psaní krátkých a dlouhých samohlásek

Tato problematika je opět učivem 2. ročníku. Žáci se učí především skutečnosti, že samohlásku „*u"* můžeme graficky zachytit několika způsoby a ve všech případech se jedná o tutéž hlásku. Zaměřujeme se pouze na příklady, které odpovídají pravidlu, že na začátku slov píšeme „ú", uprostřed a na konci slov „ů". V dalších ročnících 1. stupně ZŠ se učivo obohacuje a doplňuje o psaní slov přejatých a způsobu psaní slov typu „zúčastnit se, trojúhelník". Nejčastějšími obtížemi v problematice psaní dlouhých a krátkých samohlásek jsou uváděny:

- **neuvědomování si rozdílů** mezi krátkými a dlouhými samohláskami, kdy žák kvantitu neslyší, ale vyslovuje, tento nedostatek lze odstranit sluchovými cvičeními,
- **sluchové vady**, kdy učitel může žákovi poskytnout grafický obraz slova jako oporu (Hubáček, 2002).

Psaní ě/ je

Základy tohoto učiva se žákům dostávají již ve 2. ročníku, kdy se seznamují se slabikami, v nichž se vyskytuje písmeno „ě". K tomu poznání žáci dospívají **analýzou** vhodně vybraných slov, například štěstí, měsíc. Žáci slova nejdříve rozkládají na slabiky (štěs- tí, mě- síc) a poté slabiky na hlásky (š- ť- e- s- ť- í, m- ň- e- s- í- c). Rozklad provádí pouze ústně, je to z důvodu fixující se **grafické podoby slova**, kterou by fonetická transkripce narušila.

Výcvik této problematiky pokračuje v ročníku třetím i čtvrtém a završen je v 5. ročníku (Bartůňková, Svobodová, 1990).

Psaní znělých a neznělých souhlásek uvnitř a na konci slov

Tento pravopisný okruh je zařazen rovněž do učiva 2. ročníku. Žáci si nejprve musí osvojit pojmy „tvar slova“ a „slovo příbuzné“. **Rozlišením** rozdílů mezi těmito dvěma pojmy dospějí k závěru, že se u některých hlásek mění výslovnost v postavení na konci slova a **uvědoměním** si slov příbuzných mohou pravopis snadno odůvodnit.

Z příkladů žáci sami zjistí, kterých hlásek se změna výslovnosti bude týkat a s pomocí učitele vyvodí dvojice souhlásek lišících se znělostí (b-p, d-t, ď-ť, v-f, z-s, ž-š, h-ch, k-g), mechanická analogie se mění v uvědomělou.

Procvičování probíhá postupně po jednotlivých dvojicích, průběžně opakujeme i jevy již probrané a **odůvodňování** úmyslně stereotypně **opakujeme**. Pěstujeme tím pohotovost najít vhodné příbuzné slovo, které žáka dovede k pravopisně správnému psaní tvaru slova. Například ve slově *„žabka“* vyslovujeme p, v příbuzném slově „*žába*“ nebo „*žabička*“ vyslovujeme b, proto píšeme **b**.

V modifikované podobě se s touto problematikou setkávají žáci 4. ročníku v lekci psaní předpon a předložek (Bartůňková, Svobodová, 1990).

Psaní velkých a malých písmen

Se **základy** tohoto obtížného a obsáhlého pravopisného okruhu se setkávají žáci již na 1. stupni ZŠ. Ve 2. ročníku poznávají rozdíl mezi obecným a vlastním jménem osob, zvířat, měst, vesnic, hor a řek, rozlišují jméno a příjmení. Do učiva 3. ročníku jsou zařazena i jména národů, jejich příslušníků a žákům blízké (regionální) **víceslovné názvy** měst, pohoří, řek (Karlovy Vary, Vysoké Tatry) ale i států, zemí nebo institucí (Bartůňková, Svobodová, 1990).

Dělení slov na konci řádku

Žáci na 1. stupni ZŠ se seznamují se skutečností, že slova na konci řádku dělíme podle slabik. Dělíme je pomocí tzv. **spojovací čáry** (Hubáček, 2002).

Psaní předpon a předložek s/se, z/ze

Tato problematika je spíše učivem 2. stupně ZŠ. Žáci ve 3. ročníku se učí skutečnosti, že výběr předložky se neřídí výslovností, ale váže na pádové otázky. Předložka „z“ se píše ve

spojení s **2. pádem** (koho čeho), předložka „s“ se pojí s **pádem 7**. (kým, čím). (Hubáček, 2002)

4.2.2 Pravopis mluvnický

Morfologický a syntaktický pravopis nesou někdy souhrnné označení- mluvnický. **Pravopis morfologický** zahrnuje jevy spjaté s ohýbáním, skloňováním a časováním. Na 1. stupni ZŠ se s výcvikem začíná, většina jevů se vyučuje až na stupni druhém. Je důležité si uvědomit, že úspěchem správného zvládání jevů morfologického pravopisu je kvalitní osvojení mluvnického učiva, jako je správné určování pádů a přiřazování jmen k příslušným vzorům.

Pravopis syntaktický je zastoupen na obou stupních základní školy. Již v 1. ročníku se žáci seznamují s **interpunkcí**, konkrétně interpunkčními znaménky na konci věty. Ve 2. ročníku se tato znaménka učí distribuovat podle postojové modality. Od 3. ročníku přistupuje doplňování interpunkce a její zdůvodňování například v souvětí *Dnes je čtvrtek, včera byla středa.* napíšeme čárku za slovem čtvrtek, protože tam jedna věta končí a začíná druhá. Správné kladení čárek do vět zabrání spojování nevhodných slov, či zabrání vzniku nepravé syntaktické dvojice (například *zalije koberec, vyčistí květiny*). Ve 4. a 5. ročníku žáci z interpunkčních znamének dále poznávají uvozovky a dvojtečku, které využijí při zápisu řeči přímé. Učivem 4. ročníku je také **shoda přísudku s podmětem**. Problematika je rozdělena do tří částí (podle rodů), začíná se rodem středním, jenž je považován za pravopisně bezproblémový. Poslední se vyučuje rod mužský, jelikož je u něj nutné brát v potaz životnost a neživotnost. Na základě příkladů si žáci sami vyvodí poučky, které si poté musí osvojit, protože mají instrumentální charakter. Při výuce této problematiky je nutné uvědomit si základní zásady:

- Snažíme se nevytvářet představu mechanické shody v i/y (Muži cvičili. Dívky plavaly.) mezi podmětem a přísudkem. Žáci poté **chybně** vyvozují a píší například „Noci se krátili.“. Zdůrazňujeme proto lingvistický přístup- pro pravopis koncovek příčestí je rozhodující rod, případně životnost podmětu.
- Zdůrazníme, že hláska „l“ je **obojetná**, tudíž si musíme osvojit pravidla, kdy se po ní v příčestí píše „i“ a kdy „y“.
- Rozdíly v psaní i/y v příčestí minulém a přítomném. V koncovkách sloves času **přítomného** způsobu **oznamovacího** se píše vždy „**i**“ (Bartůňková, Svobodová, 1990).

4.3 Vývoj pravopisu u dětí

„Osvojení a vývoj expresivní složky psané řeči zahrnuje potřebu naučit se nejen psát, ale psát gramaticky správně, tzn. psát podle pravidel pravopisu určitého jazyka“ (Pardel, 1966, s. 88). Osvojování pravopisu bylo podle autora psychodidaktickým[13] problémem přesahující rámec období prvního stupně, který u mnoha jedinců přetrvával do dospělosti.

Práce zabývající se problematikou ortografie nacházíme už na začátku minulého století. Cílem převážné většiny výzkumů bylo objasnit, zda je pro osvojování ortografie důležitější složka řeči zraková nebo sluchová, některé práce však byly kritizovány. Američané byli známí pro své zajímavé výzkumy, které realizovali pouze psychologové. Autor upozorňuje, že i v těchto starších pokusech o osvětu ortografie, kam jsou řazeny výzkumy například J. Roussela nebo J. Baudrillarda (in Pardel, 1966), byly využívány různé materiály- významové a nevýznamové slabiky, slova, věty, apod.

Výsledky výzkumu zpracované E. Meumannem (in Pardel, 1966) ukázaly, že pro osvojování ortografie jsou velmi důležité tyto činitele:

- hlásková analýza,
- porozumění slov ve větě,
- vytváření si vizuálního obrazu slova.

Pardel (1966, s. 89) ve své publikaci dále poukazuje na jeden z největších úspěchů neuropsychologů, kteří jako první zkoumali souvislosti poruch pravopisu a poškození mozku (např. po úrazech). Jejich výzkumy byly významné zejména z důvodu umožnění:

- *představ o vztahu mozku a psychiky*- na základě této představy bylo možné například při získaných poruchách psaní obnovit poškozené funkce tak, že se do příslušného funkčního systému, na kterém bylo psaní založeno, začlenili jiné funkce, které nebyly porušeny,
- *podat stručný nástin o chápání struktury mozku a psychických funkcí*- což je při řešení problematiky psaní velmi důležité,
- a v neposlední řadě uvádí *psychofyziologické základy psané řeči* (Pardel, 1966, s. 30).

Výsledky těchto prací jsou významné zejména proto, že v *„novém světle“* ukazují tzv. agramatické chyby (vynechávání písmen a slov a další), vyskytující se v písemných pracích žáků (Pardel, 1966, s. 90). Další výzkumy shledávají jako hlavní problém osvojení pravopisu *„tzv. změnu formy, čili změnu zvukové řeči na řeč psanou“*. Transformace jednoho slova

[13] Pedagogický slovník definuje psychodidaktiku jako *„novou interdisciplinární teorii propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení a další. Podstatou je poznání, že vzdělávací procesy (nejen ve školním prostředí je nutno vysvětlovat z psychologických zřetelů“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.192).

k druhému je významným procesem při ortografickém psaní, fonetická forma jazyka nepodléhá pouze změnám vyplývajících z gramatických zákonitostí, ale především z fyzikálně- fyziologických zákonitostí výslovnosti a zvuková forma jazyka podléhá více změnám než forma morfologická. Z toho vyplývá, že při psaní existuje souvislost mezi zvukovou formou a významem (ibid.).

4.3.1 Současné výzkumy ortografie

Současné výzkumy, například Treimanové a Bourassy (2009) poukazují na vývoj pravopisu již během raných fází v předškolním věku, kdy jsou primární fonologické dovednosti (tzn. schopnosti identifikovat zvuky, mluvené slovo) a tyto fáze označují jako **„phonological knowledge“** a **„ortographic knowledge“.** Předškoláci postupně začínají vnímat typickou podobu mateřského jazyka a spojují ji s psaným textem, tím získávají první zkušenosti o písmenech, slabikách, hláskách, které se v jazyce vyskytují. V určitých případech dokáží rozeznat chyby vylučující se s pravidly pravopisu i přes skutečnost, že ještě neumí číst ani psát. Autoři s odkazem na výzkumy uvádějí, že předškolní dítě je schopno ze dvou napsaných pseudoslov, z nichž jedno je tvořeno shlukem souhlásek a v druhém na sebe navazují střídavě souhláska a samohláska vybrat slovo chybné pouze pohledem. Podle autorů je pomocí tzv. „ortographic knowledge“ možné posoudit, jak dokonale si dítě uvědomuje pravopis a zda dokáže rozeznat korektní písemný projev od nekorektního ve svém mateřském jazyce. Z toho lze usoudit, že si již děti předškolního věku dokáží uvědomovat psaný text a jeho případná specifika. I když své dovednosti teprve rozvíjejí, již v tomto věku zvládnou napsat své jméno na papír a většina předškoláků dokáže pár písmen, například ze jména, poznat. Ve věku asi šesti let jsou děti schopny určit, jak má asi slovo vizuálně vypadat, aby se dalo správně přečíst.

Rozvíjející se ortografická znalost neboli „ortographic knowledge“ nejen u dětí předškolního věku je velmi významná pro následující vývojové fáze psaní ale i klíčovou kognitivní dovedností vývoje čtení.

Zkoumáním fonematického povědomí a s tím spojeného uvědomování si hláskové struktury slova se schopnostmi čtení a psaní se jako jeden z prvních zabýval D. B. Elkonin (in Bourassa, Treiman, 2009). Výzkum byl zaměřen především na vývoj gramotnosti a jazyka a měl zodpovědět na otázku, zda se dříve rozvíjí fonematické povědomí nebo znalost písmen. Někteří autoři dospěli k názoru, že fonematické uvědomění je možné rozvíjet až při skutečnosti, že se žák učí číst a psát. Další tvrdí, že pro rozvoj stačí pouze znalost písmen mateřského jazyka. Závěrem lze konstatovat, že fonematické povědomí se v raných stádiích

vyvíjí nezávisle na tom, zda dítě písmena zná nebo nezná, jakmile se žáci písmena začnou učit, automaticky se začne utvářet představa o fonémech a grafémech (Bourassa, Treiman, 2009).

4.4 Diagnostika ortografie

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ (Zelinková, 2007, s. 12) Úroveň psaní hodnotíme z hlediska **grafické**, **pravopisné** a **obsahové** stránky, přičemž všechny složky se vzájemně ovlivňují. Zvládnutí všech složek psaní podmiňuje správný písařský výkon. Obtíže grafického charakteru se mohou promítnout do složky pravopisné a potíže pravopisné mohou ovlivnit grafický výkon dítěte (Zelinková, 2015).

Grafickou složkou psaní rozumíme především správnost motorického vyjádření tvaru písmene. Grafika vyjadřuje, jak písař dokáže provést analýzu a syntézu grafomotorickou a optickou (Jiránek, 1955). Grafie je hodnocena podle následujících ukazatelů:

- *„způsob sezení při psaní*
- *držení psacího náčiní*
- *pracovní tempo*
- *tvary písmen (plynulost tahů, přítlak)*
- *velikost písmen*
- *rychlost vybavování písmen*
- *uspořádání na ploše“* (Zelinková, 2015, s. 64).

Pravopisem rozumíme správnost převedení viděných a slyšených podnětů v odpovídající písmena. Podle Jiránka (1955, s. 147) „*žák píše pravopisně, jestliže slyšený nebo viděný podnět adekvátně převede v grafomotorickou reakci, tzn., že převede hlásky nebo písmena ve stejné kvalitě a pořadí, v jakém byly exponovány*“.

Při **vyšetření pravopisu** jsou používány speciálně sestavené diktáty, které uvádí Matějček (1955), Žlab, Škodová (2003 in Mlčáková, 2009). Jejich úkolem je zachytit nejistotu či obtíže dítěte ve sluchové analýze slov v hlásky, obtíže v rozlišování hlásek artikulačně a zvukově blízkých, výskyt specifických asimilací nebo potíže v určování pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice (Matějček, 2003 in Mlčáková, 2009).

Vyšetření pravopisu je založeno a posuzováno na základě diktátu a volného tématu. Mlčáková (2009) doporučuje při vyšetření využívat obyčejnou tužku tvrdosti 2 a volné nelinkované listy papíru velikosti A4.

Diktát vyžaduje schopnost vybavit si správný tvar písmen, jejich napojení, navíc také schopnost analýzy slyšeného slova na hlásky. Pomocí diktátu rychle zjistíme dovednost aplikovat mluvnická pravidla. V poradenské praxi se dává přednost diktátům obsahujícím ve zvýšené míře specifické jevy, než jevy pravopisné (Zelinková, 2015).

Volné téma (sloh) je ukázkou dovednosti samostatného písemného vyjadřování. Zároveň také ukázkou toho, jak jedinec zvládá aplikovat pravopisné znalosti v praxi (Zelinková, 2015, s. 64). Autorka také uvádí náměty témat pro zadávání slohu: *„Co rád děláš? Co by sis přál?“*.

Odborníci doporučují porovnat zjištěné výsledky s výkony ve školních sešitech. Obvykle se stává, že dítě při maximálním soustředění a individuálním přístupu neudělá chyby, kterých se však běžně dopouští. Při rozboru chyb se zaměřujeme a specifikujeme **chyby pravopisné** a tzv. **specifické dysortografické chyby**. Mezi specifické dysortografické chyby řadíme chyby specifického charakteru- specifické asimilace a artikulační neobratnost, konkrétně:

- „*rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,*
- *rozlišování slabik dy- di, ty- ti, ny- ni*
- *rozlišování sykavek,*
- *záměnu zvukově blízkých hlásek,*
- *záměnu tvarově blízkých hlásek,*
- *vynechání interpunkce,*
- *chyby ve zvukových celcích vynechaná (elize), přidaná (epenteze), přesmyknutá (transpozice) písmena nebo slabiky,*
- *hranice slov ve větě*“ (Zelinková, 2015, s. 43).

Tyto chyby výslovnosti se nepříznivě promítají do **psaní**. Bartoňová (in Vítková, 2004) dodává, že dysortografické a pravopisné chyby v jevech, které si žák již osvojil, se často objevují v časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky).

V současné době se uvažuje, že příčina pravopisných chyb sahá do jazykového vývoje dítěte. Například dítě s oslabeným jazykovým citem se správně naučí pádové otázky, ale není schopno určit pád podstatného jména, umí vyjmenovaná slova, ale nesprávně určí slova

příbuzná. Dalším negativním činitelem je nižší kognitivní úroveň (pracovní paměť, proces automatizace). (Zelinková, 2015)

Diferenciální diagnostikou se snažíme zjistit, zda nejsou příčinou například nedostatky ve sluchové percepci, nedostatečný vývoj grafomotoriky, obtíže v osvojování gramatických pravidel, či jiné příčiny. V případě, že u dítěte zjistíme výše uvedené obtíže, zejména zvýšený výskyt specifických asimilací nebo artikulační neobratnosti, doplníme vyšetření o speciálně zaměřené zkoušky.

- Zkoušky fonematické diferenciace.
- Sluchovou analýzu a syntézu.
- Zkoušky rytmické reprodukce.
- Vyšetření laterality (Mlčáková, 2009).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce je zaměřena na úroveň pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni ZŠ. Výsledky byly vyhodnoceny na základě nestandardizovaných metod, u kterých jsme na základě odborné konzultace s vedoucí diplomové práce určili vlastní způsob hodnocení.

5.1 Cíle šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění úrovně pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy. Pro splnění stanoveného cíle jsme se zaměřili na určité dílčí cíle:

- Zjistit nejčastěji se vyskytující specifické dysortografické chyby u žáků ve 2. ročníku s vývojovou dysfázií.
- Zjistit nejčastěji se vyskytující pravopisné nespecifické chyby u žáků s vývojovou dysfázií.
- Zjistit, která slova z úkolu Diktát vět jsou pro žáky z hlediska ortografie nejvíce náročná.
- Zjistit, zda jsou specifické ortografické (dysortografické) chyby a případné obtíže ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy způsobeny narušením krátkodobé paměti a narušením akusticko-verbálních procesů.
- Na základě Zkoušky sluchové analýzy a Zkoušky sluchové syntézy zjistit a potvrdit domněnku, že slova obsahující shluky souhlásek a slova víceslabičná činí žákům s vývojovou dysfázií obtíže.
- Zjistit, která písmena žákům s vývojovou dysfázií činí největší potíže z hlediska jejich tvarovosti, jelikož tvar písmen je nejdůležitější ze všech kvalitativních znaků písma.

5.2 Metody šetření

Výzkum praktické části diplomové práce je založen na následujících metodách, které mají charakter kvantitativního i kvalitativního výzkumu. K vyšetření jsme využili **diktátu** vět se zaměřením na ortografii, **opisu** a **přepisu**. Diferenciální diagnostikou jsme u dětí zjistili úroveň **sluchové analýzy a syntézy**.

5.2.1 Vyšetření psaní se zaměřením na úroveň ortografie

Standardizované zkoušky psaní a pravopisu, které bychom mohli využít v naší práci, prozatím neexistují. Z toho důvodu jsme k vyšetření psaní se zaměřením na pravopis vytvořili testový materiál, u kterého jsme po odborné konzultaci s vedoucí diplomové práce vymezili vlastní způsob hodnocení tak, aby byly zjištěné výsledky relevantní. Vyšetření se skládalo celkem ze tří úkolů, pro jejichž hodnocení jsme využili diktátu, opisu a přepisu. Věty do úkolu Diktát vět jsme vybrali z publikace Matějčka (1995), kde uvádí příklady vět zaměřených k diagnostice dysortografií a dvě věty jsme do vytvořeného materiálu pečlivě vybrali z pracovních sešitů, písanek a učitelských příruček určených pro žáky 2. ročníku ZŠ, jelikož jsme chtěli zjistit, jak žáci umí aplikovat v praxi aktuálně probírané učivo českého jazyka. Výběr vět jsme před samotným vyšetřením nejprve konzultovali s několika zkušenými pedagogy.

Jednotlivé úkoly byly vytištěny na měkkém nelinkovaném papíru velikosti A4. Na doporučení paní doktorky Mlčákové žáci ke zpracování úkolů žáci použili obyčejnou ořezanou tužku tvrdosti 2. Tento způsob diagnostiky doporučuje a upřednostňuje *„z důvodu poskytnutí kvalitní možnosti posouzení grafické i ortografické složky písma“* (Mlčáková, 2017, s.72).

Pořadí úkolů jsme pečlivě promysleli, jasně stanovili a v průběhu testování neměnili. Diktát vět jsme zařadili z důvodu velké náročnosti jako první, samotné věty v diktátu jsme záměrně diktovali také od nejnáročnější (Dnes je čtvrtek, včera byla středa.) po nejjednodušší (Eva má šaty.). Abychom u žáků předešli ztrátě motivace způsobené zdlouhavým a únavným psaním, jednotlivá vyšetření jsme prokládali Zkouškou analýzy a syntézy. Následoval přepis abecedy, po kterém jsme zařadili vyšetření sluchové syntézy. Posledním úkolem, který žáci plnili, byl opis věty. Doba trvání šetření byla u většiny žáků 45 minut, tzn. jedna vyučovací jednotka, u některých žáků jsme úkoly rozdělili do dvou částí z důvodu unavitelnosti.

Během psaní jsme na žáky mluvili klidným hlasem, chválili je a povzbuzovali, na případné chyby jsme je neupozorňovali, vše jsme pečlivě zaznamenávali formou poznámek a fotoaparátem. Výčet jednotlivých úkolů uvádíme níže:

- Diktát vět
- Přepis abecedy
- Opis věty

5.2.2 Sluchová analýza a syntéza

Součástí vyšetření byla také Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy, kterou jsme provedli k doplnění výsledků. Naším cílem bylo zjistit, zda se případné obtíže v této zkoušce projeví také v procesu psaní. Tato zkouška zachycuje schopnost žáků rozkládat jednotlivá slova na hlásky, ale také z hlásek slova skládat. Při procesu psaní je důležité umět převádět fonémy na grafémy. V případě, že žák slovu či větě chybně porozumí, obtíže se odrážejí v psaní (Zelinková, 2015).

Zkouška sluchové analýzy se v našem výzkumu skládá z 10 slov, která jsme záměrně seřadili od nejjednodušších (sám) po nejsložitější (nevypočitatelný) slova. Jednotlivá slova jsme žákům předříkávali v tiché místnosti, pomalu, srozumitelně a klidným hlasem. Jejich úkolem bylo říct jednotlivé hlásky v řadě, jak jdou ve slově za sebou. Ve zkoušce sluchové syntézy jsme žákům předříkávali písmena z 10 vybraných slov v intervalu asi půl sekundy (nebo jsme tempo individuálně přizpůsobili žákovi), jejich úkolem bylo pozorně naslouchat a spojit je v celek- slovo. Slova jsme se opět pokusili seřadit od nejjednoduššího (mák) po nejsložitější (nenapravitelný).

Za každou správnou odpověď mohli žáci získat v obou zkouškách 2 body, 1 bod získali v případě, kdy jsme slovo jedenkrát zopakovali, nesprávné nebo žádné odpovědi jsme přiřadili 0 bodů. Než jsme přistoupili k samotnému testování, ověřili jsme si formou cvičných slov, zda žáci porozuměli zadání.

U těchto úkolů se nám velmi kladně osvědčila motivace. Sdělili jsme žákům, že si zkusíme zahrát hru *„Na marťana“*, budeme ji hrát celkem dvakrát, jednou bude marťan examinátor (sluchová analýza), podruhé bude marťan žák (sluchová syntéza). Před samotným cvičením jsme žáky požádali, aby se protáhli, pohladili si jedno ucho, druhé, poté obě dvě a pozorně poslouchali (marťana). Po celou dobu jsme na žáky mluvili klidným hlasem, tím se nám ve většině případů dařilo utvářet v průběhu celého šetření klidnou, přátelskou atmosféru.

5.3 Organizace a průběh šetření

Před samotnou realizací výzkumného šetření jsme telefonicky a následně osobně kontaktovali ředitele dvou základních škol na Kyjovsku a Olomoucku s prosbou o uskutečnění výzkumu. Konkrétně jsme kontaktovali *Mateřskou školu a základní školu Kyjov, Školní* a *Základní školu a Mateřskou školu logopedickou, Olomouc*. Nejdříve jsme ředitele seznámili se sledovanou problematikou a sdělili jim cíle našeho výzkumu. Na základě těchto rozhovorů jsme osobně kontaktovali učitelky jednotlivých tříd se stejnou prosbou, sdělili jim problematiku a organizaci šetření. Všechny třídní učitelky byly velmi ochotny zapojit se do

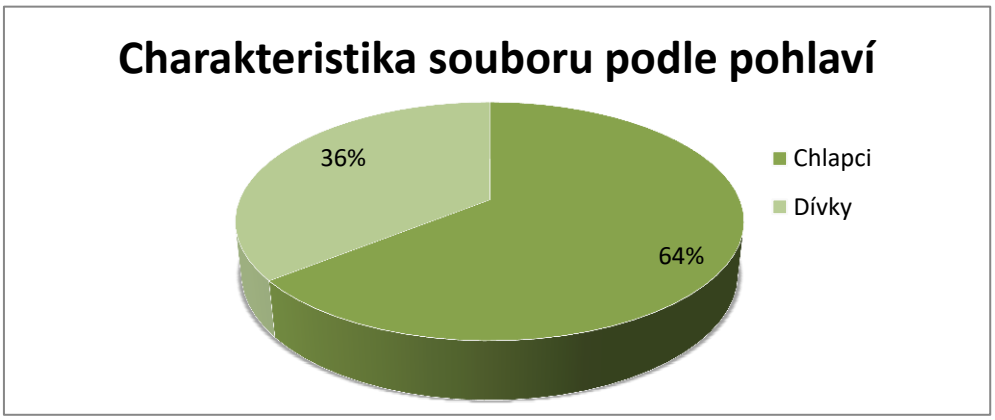
šetření, tudíž jsme s jejich pomocí mohli následně kontaktovat zákonné zástupce žáků s vývojovou dysfázií s prosbou o informovaný souhlas. V dopise s žádostí o informovaný souhlas (Příloha č.3- Žádost o informovaný souhlas) jsme zákonným zástupcům žáků objasnili zkoumanou oblast, organizaci šetření a veškeré použité metody. Na základně tohoto informovaného souhlasu jsme mohli žáky zařadit do výzkumu.

Celkem jsme s žádostí o informovaný souhlas kontaktovali 31 zákonných zástupců, ale bohužel ne všichni se zapojením do výzkumu souhlasili, což jsme plně respektovali. Kladně vyřízených informovaných souhlasů se nám navrátilo 23, což představuje 74% všech dotázaných. Během realizace samotného výzkumu jsme však mohli sledovat zvýšenou unavitelnost žáků, jejich osobnostní specifika (pláč, třes) v několika případech ztrátu motivace a neochotu pokračovat v plnění připravených úkolů, proto jsme se rozhodli účast daného žáka ukončit. Konečný vzorek tedy představuje 14 sledovaných žáků z celkového počtu 23, což činí 61%.

Samotný výzkum jsme uskutečnili ve školním roce 2017/2018 v průběhu měsíců prosince, ledna a března. Žáky jsme vyšetřovali individuálně ve volných třídách či kabinetech, ve kterých byl k dispozici vhodný nábytek pro žáka (stůl, židle), kde jsme měli dostatek soukromí a klidu bez přítomnosti dalších osob. U většiny žáků k vyšetření stačila jedna vyučovací jednotka, tj. 45 minut, v několika individuálních případech jsme vyšetřování rozdělili do dvou či tří etap.

5.4 Výzkumný soubor

Jak je uvedeno výše, výběrový soubor tvořilo celkem 14 žáků (5 dívek a 9 chlapců) s vývojovou dysfázií navštěvujících 2. ročník a 3. ročník základní školy. Nejmladšímu žákovi v době vyšetření bylo 8 let a 11 měsíců, nejstarší žák měl v době vyšetření 10 let a 2 měsíce.



Graf č. 1- Charakteristika souboru podle pohlaví

6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V poslední, šesté kapitole se zabýváme zpracováním výsledků, kterých žáci dosáhli v jednotlivých úkolech testu.

6.1 Vyhodnocení vyšetření psaní se zaměřením na ortografii

K diagnostice psaní se zaměřením na ortografii jsme využili diktátu pěti vět, opisu věty a přepisu abecedy. Tento materiál jsme sestavili tak, abychom mohli ověřit dovednost žáků v psaní a posoudit, zda se v psaní vyskytují typické dysortografické chyby a nespecifické pravopisné chyby. Postup vyhodnocení a samotné posouzení jednotlivých úkolů jsme stanovili na základě odborné konzultace s vedoucí diplomové práce. Aby bylo hodnocení objektivní, každému písmenu (tedy samohlásce či souhlásce) a interpunkčnímu znaménku jsme přiřadili hodnotu 1 bodu, v případě pravopisné chyby nebo diakritické chyby jsme odečetli 0,5 bodu. V případě chybějící hlásky či interpunkčního znaménka jsme odečetli celý jeden bod.

Při vyhodnocení ortografické složky jsme se zaměřili především na sluchovou analýzu a syntézu hlásek ve slově, psaní diakritiky, interpunkce a pravopisná pravidla.

6.1.1 Zpracování výsledků úkolu Diktát vět

V úkolu diktát, který žáci zpracovávali ze všech úloh nejdříve, jsme využili speciálních vět, jež mají zachytit nejistotu ve sluchové analýze a syntéze, výskyt specifických asimilací, obtíží v určování pořadí hlásek ve slově. Tyto věty uvádí např. Matějček (1995). Diktát obsahoval celkem pět vět, které uvádíme níže, žáci psali na nelinkovaný volný list papíru velikosti A4, obyčejnou ořezanou tužkou tvrdosti 2. Zadání úkolu bylo pro všechny žáky stejné: *„Jméno dítěte (Adámku, Nelinko), zkusíme si teď napsat diktát. Rozdám Ti papír bez linek, na který budeš psát připravenou ořezanou obyčejnou tužkou. Nejprve se na list papíru prosím podepiš. Teď pozorně poslouchej, přečtu Ti celý diktát. Potom Ti budu diktovat jednu větu po druhé. Ještě si společně připomeneme, jaké písmeno píšeme na začátku věty (velké písmeno) a co píšeme na konci každé věty (tečku).“* Jakmile žáci věty dopsali, pokračovali jsme v instrukci: *„Teď Ti všechny věty přečtu ještě jednou, pozorně si je zkontroluj, případně oprav chyby a můžeš mně diktát odevzdat.“*

- Přesné znění diktátu

  Dnes je čtvrtek, včera byla středa.

  Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci.

  Babička suší švestky.(Matějček, 1995, s. 252)

  Veverky louskají oříšky.

  Eva má šaty.

V této úloze jsme se zaměřili z hlediska ortografie zejména na dodržování psaní velkých písmen na začátku věty, na dodržování diakritiky ve slovech, dodržování interpunkce ve větách a na konci věty a na pravopis po měkkých a tvrdých souhláskách, neboť se tato problematika vyučuje právě ve 2. ročníku ZŠ.

U tohoto úkolu jsme na základě konzultace s vedoucí diplomové práce stanovili vlastní způsob hodnocení. Za každé správně napsané písmeno ve slově a interpunkční znaménko mohli žáci získat 1 bod. V případě chybně napsaného písmene ve smyslu užití malých a velkých písmen na začátku věty či vlastních jménech, interpunkčního znaménka nebo chybějící diakritiky jsme 0,5 bodu odečetli, a to také v případě, když žáci napsali chybně i/y po měkkých a tvrdých souhláskách- důležitá pro nás byla skutečnost, že danou samohlásku převedli ze slyšené podoby (fonému) do podoby psané (grafému). Pro hodnocení jsme dále stanovili pravidlo, že v případě vokálu, konsonantu či interpunkčního znaménka navíc body odečítat nebudeme (zaměřili jsme se pouze na správné tvary slov).

V úkolu Diktát vět mohli žáci celkem získat 119 bodů (100%), což se nepodařilo žádnému z nich, celkem pět žáků však dle našeho posouzení dosáhlo se 116,5 body (98%), 115 body (97%), 108,5 body (91%), 105 body (88%) a 95 body (80%) **velmi pěkných výsledků**. Naopak nejmenší počet bodů, který jsme zaznamenali byl 0 bodů, kdy žák nebyl schopen převést jediný foném na grafém, což se projevilo také v úkolu Sluchová analýza a syntéza- nicméně bychom rádi uvedli, že v úkolu Opis tento žák ztratil pouhý jeden bod, tzn., že dosáhl hezkého výsledku.

V tabulce níže jsme připravili přehled, který zobrazuje celkovou úspěšnost jednotlivých žáků v úkolu Diktát vět.

	Počet získaných bodů v úkolu Diktát vět	Počet bodů v %
Žák 1	73,5	62%
Žák 2	77,5	65%
Žák 3	78,5	66%
Žák 4	85,5	72%
Žák 5	76	64%
Žák 6	105	88%
Žák 7	5	4%
Žák 8	83,5	70%
Žák 9	**116,5**	**98%**
Žák 10	115	97%
Žák 11	108,5	91%
Žák 12	95	80%
Žák 13	16,5	14%
Žák 14	**0**	**0%**

Tabulka č. 1- Celkový zisk bodů jednotlivých žáků v úkolu Diktát vět

6.1.1.1 Zpracování výsledků 1. věty diktátu

Nyní se na základě analýzy jednotlivých vět pokusíme zjistit nejčastěji se vyskytující specifické ortografické (dysortografické) chyby žáků s vývojovou dysfázií v úkolu Diktát vět.

Průměrný zisk bodů za první větu *„Dnes je čtvrtek, včera byla středa.“* byl celkem 18 bodů (z maximálních 30 bodů), což je 60% úspěšnost. Nejvyšší chybovost jsme očekávali ve slovech „čtvrtek“ a „včera“, neboť se jedná o náročná slova se souhláskovými shluky. Žáci zde chybovali celkem **desetkrát** v obou případech. Slovo „čtvrtek“ bylo nejčastěji zdeformováno z důvodu transpozice, elize grafémů a chybějící diakritiky. Ve slově „včera“ jsme nejčastěji zaznamenali záměnu zvukově podobných písmen *t-d*, chybějící diakritická znaménka a elizi grafémů. Celkem **osm** chyb jsme zaznamenali ve slově „středa“, ve kterém jsme postrádali diakritická znaménka, v jednom případě žák zaměnil *d* za *b*, častá byla taktéž elize vokálu *a*. Nejvíce chyb jsme zaznamenali ve slově „byla“, žáci zde chybovali celkem **jedenáctkrát**. Nejčastěji vyskytující se chybou zde byla záměna souhlásky *b* za souhlásku *d*, ve dvou případech žáci zaměnili slabikotvorné *l* za souhlásku *r* a celkem devětkrát pak žáci chybovali v psaní *i/y* po obojetné souhlásce *b*. **Devět** chyb jsme zaznamenali také ve slově „Dnes“,kde žáci nejvíce chybovali v psaní velkého písmene na začátku věty, ve čtyřech případech jsme pak zaznamenali transpozici či elizi grafémů. Ve

slově „je“ jsme zaznamenali pouze **jednu** chybu, kdy žák nenapsal diakritické znaménko nad souhláskou „j“. V interpunkci za větou jsme zaznamenali celkem **sedm** chyb. Interpunkci ve větě bohužel nenapsal žádný z žáků, pouze v jednom případě žák napsal tečku místo čárky.

	Počet získaných bodů z celkových 30 bodů	Počet bodů získaných v %
Žák 1	13,5	45%
Žák 2	18,5	62%
Žák 3	28,5	95%
Žák 4	21	70%
Žák 5	21,5	72%
Žák 6	27,5	92%
Žák 7	**0**	**0%**
Žák 8	17,5	58%
Žák 9	29	97%
Žák 10	**29,5**	**98%**
Žák 11	26	87%
Žák 12	17	57%
Žák 13	1	3%
Žák 14	**0**	**0%**

Tabulka č. 2- Diktát vět- 1. věta

6.1.1.2 Zpracování výsledků 2. věty diktátu

Druhá věta *„Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci.“* byla úspěšná z 54% s průměrným ziskem 20,5 bodů. Nejčastější obtíže jsme zaznamenali ve slovech „Podplukovník“ a „nadporučík“, které byly zdeformovány z důvodu rozdělení slov, kdy žáci oddělili předpony pod- a nad-. Celkem **tři** žáci napsali tato slova správně dohromady, chybovali však v jiných jevech- nejvíce jsme zaznamenali záměnu znělého *d* za neznělé *t* a transpozici či elizi hlásek ve slově, celkem ve dvou případech jsme potom zaznamenali epentezi vokálu *a* a konsonantu *h*. Slovo „nadporučík“ napsal správně pouze jeden žák, stejnou úspěšnost jsme zaznamenali u slova „podplukovník“. V následujícím slově „jsou“ chybovalo celkem **jedenáct** žáků. Ve dvou případech se jednalo o záměnu souhlásky *s* za souhlásky *m* a *c*. V ostatních případech jsme zaznamenali především elizi grafému *o* či nedodržení diakritického znaménka nad písmenem *j*. Ve slově „důstojníci“ chybovalo hned

dvanáct žáků, nejčastěji se jednalo o nedodržení kvantity vokálů *ů, í* či nedodržení diakritiky nad písmenem *j*. V sedmi případech žáci nedodrželi interpunkci za větou. V níže uvedeném grafu a tabulce uvádíme přehled chybovosti jednotlivých slov z druhé věty.

	Počet získaných bodů z celkových 38 bodů	Počet bodů získaných v %
Žák 1	26	68%
Žák 2	22	58%
Žák 3	**0**	**0%**
Žák 4	27	71%
Žák 5	20,5	54%
Žák 6	29	76%
Žák 7	**0**	**0%**
Žák 8	25,5	67%
Žák 9	**36,5**	**96%**
Žák 10	34,5	91%
Žák 11	33,5	88%
Žák 12	33	87%
Žák 13	1	3%
Žák 14	**0**	**0%**

Tabulka č. 3- Diktát věta- 2. věta

6.1.1.3 Zpracování výsledků 3. věty diktátu

Za třetí diktovanou větu *„Babička suší švestky.“* získali celkem čtyři žáci plný počet bodů, což je 28,5 % úspěšnost. Jeden žák obdržel 17,5 bodu, hodnotu 15,5 bodu jsme zaznamenali přesně dvakrát stejně jako hodnotu 14 bodů. Můžeme tedy říci, že třetí větu žáci zvládli docela úspěšně. Co se týče chybovosti ve slově „Babička“ zaznamenali jsme celkem **deset** chyb, týkajících se zejména chybějící diakritiky, malých písmen na začátku věty a ve dvou případech jsme zaznamenali elizi koncového vokálu *a*. V jednom případě žák zaměnil znělé *b* za neznělé *p*. Ve slově „suší“ žáci chybovali celkem **šestkrát** a jednalo se především o specifické asimilace sykavek (suzí, šuší). **Desetkrát** pak žáci chybovali ve slově „švestky“, které bylo nejčastěji zdeformováno z důvodu specifické asimilace sykavek a nedodržení diakritiky. Vysokou chybovost jsme u daného slova očekávali, jelikož se jedná o slovo se souhláskovými shluky, navíc se zde vyskytuje tvrdá souhláska *k,* po které většina žáků nenapsala správně *y*. V **šesti** případech žáci nedodrželi interpunkci za větou.

	Počet získaných bodů z celkových 19 bodů	Počet bodů získaných v %
Žák 1	11,5	60%
Žák 2	14	73%
Žák 3	**19**	**100%**
Žák 4	14	73%
Žák 5	14	73%
Žák 6	17,5	91%
Žák 7	**0**	**0%**
Žák 8	15,5	81%
Žák 9	**19**	**100%**
Žák 10	**19**	**100%**
Žák 11	**19**	**100%**
Žák 12	15,5	81%
Žák 13	3,5	16%
Žák 14	**0**	**0%**

Tabulka č. 4- Diktát vět-3. věta

6.1.1.4 Zpracování výsledků 4. věty diktátu

Čtvrtou větu *„Veverky louskají oříšky.“* napsali bez chyby pouze dva žáci. Celkem **devět** žáků chybovalo v prvním slově- většina nenapsala velké písmeno na začátku nové věty. Z dalších chyb jsme zaznamenali především elizi vokálů *e* a *y*. Stejný počet žáků chyboval i ve slově „oříšky“, kde jsme zaznamenali především specifické asimilace sykavek (ozísky) a nedodržení psaní y po tvrdé souhlásce. Slovo „louskají“ nezvládlo hned **osm** žáků, nejvíce se zde objevovala záměna slabikotvorného *l* za slabikotvorné *r* nebo elize hned několika samohlásek, slova v grafické podobě vypadala následovně- „rouskí“, „ruskaji“ či „lokjí“. Celkem **šest** žáků nedodrželo psaní interpunkce na konci věty. V tabulce níže uvádíme přesnější přehled bodů, kterých jednotliví žáci dosáhli.

	Počet získaných bodů z celkových 22 bodů	Počet bodů získaných v %
Žák 1	14	63%
Žák 2	15,5	70%
Žák 3	21	94%
Žák 4	16,5	74%
Žák 5	12,5	56%
Žák 6	21,5	97%
Žák 7	**0**	**0%**
Žák 8	16,5	74%
Žák 9	**22**	**100%**
Žák 10	**22**	**100%**
Žák 11	20	90%
Žák 12	20,5	92%
Žák 13	3,5	16%
Žák 14	**0**	**0%**

Tabulka č. 5- Diktát vět- 4. věta

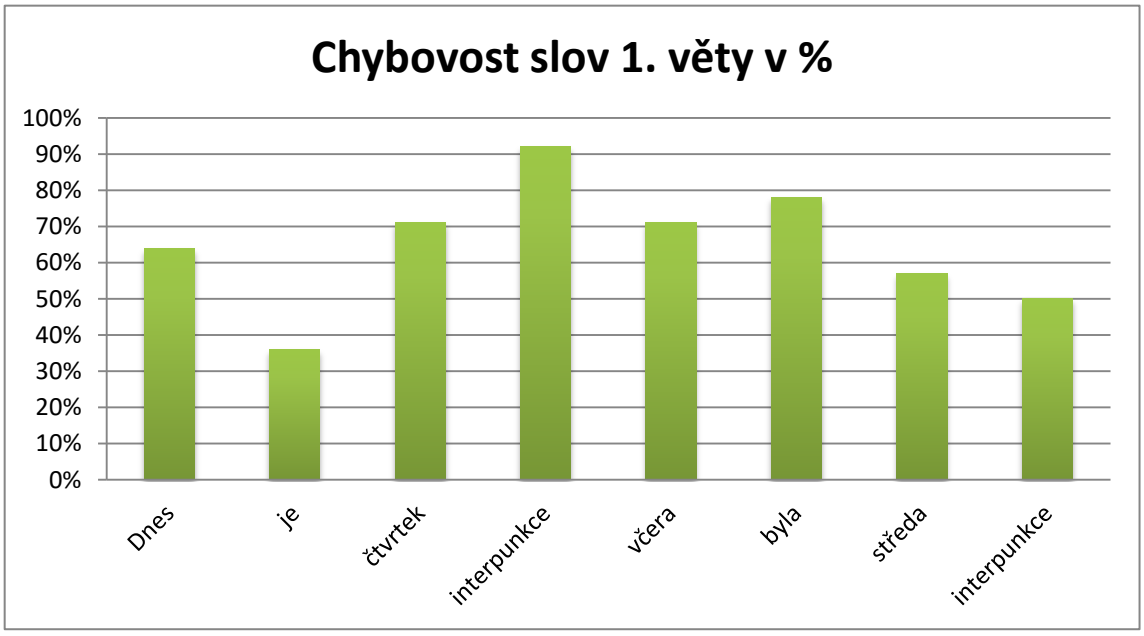
6.1.1.5 Zpracování výsledků 5. věty diktátu

V poslední, páté diktované větě *„Eva má šaty.“* udělalo chybu celkem 10 žáků. Pouze čtyři žáci ji zvládli napsat bez chyby, avšak v tabulce níže můžeme vidět velmi pěkné výsledky, kterých žáci dosáhli. Celkem osm žáků získalo v této větě více než 8 bodů, což považujeme za velký úspěch. Když se zaměříme na chyby, tak v prvním slově „Eva“ chybovali nejčastěji v nedodržení psaní velkého písmene na začátku věty a ve vlastním jménu čtyři žáci. Stejný počet žáků chyboval také ve slově „má“, přesněji dva žáci nedodrželi kvantitu vokálu *á* a ve dvou případech jsme zaznamenali nedodržení hranice slov ve větě. Devět žáků chybovalo ve slově „šaty“, příčinou deformace tohoto slova bylo nedodržení pravopisu po tvrdé souhlásce *t*. V jednom případě žák zaměnil *š* za *č* a napsal „čati“. Celkem sedm žáků pak nedodrželo interpunkci na konci věty.

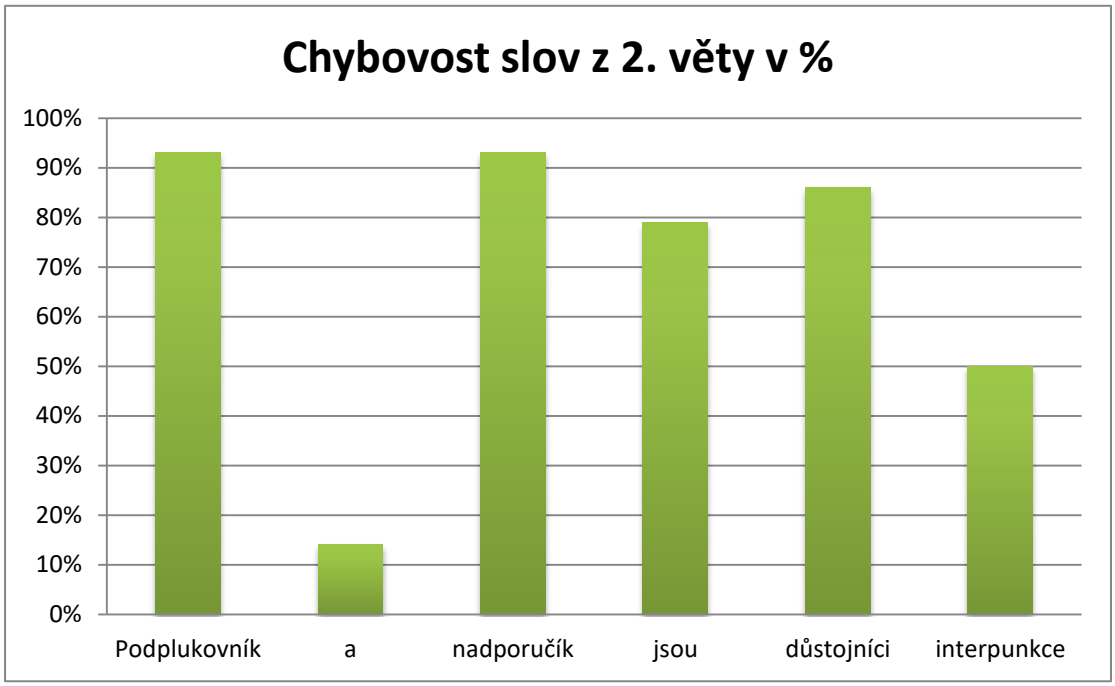
	Počet získaných bodů z celkových 10 bodů	Počet bodů získaných v %
Žák 1	8,5	85%
Žák 2	7,5	75%
Žák 3	**10**	**100%**
Žák 4	7	70%
Žák 5	7,5	75%
Žák 6	9,5	95%
Žák 7	**0**	**0%**
Žák 8	8,5	85%
Žák 9	**10**	**100%**
Žák 10	**10**	**100%**
Žák 11	**10**	**100%**
Žák 12	9	90%
Žák 13	7,5	75%
Žák 14	**0**	**0%**

Tabulka č. 6- Diktát vět- 5. věta

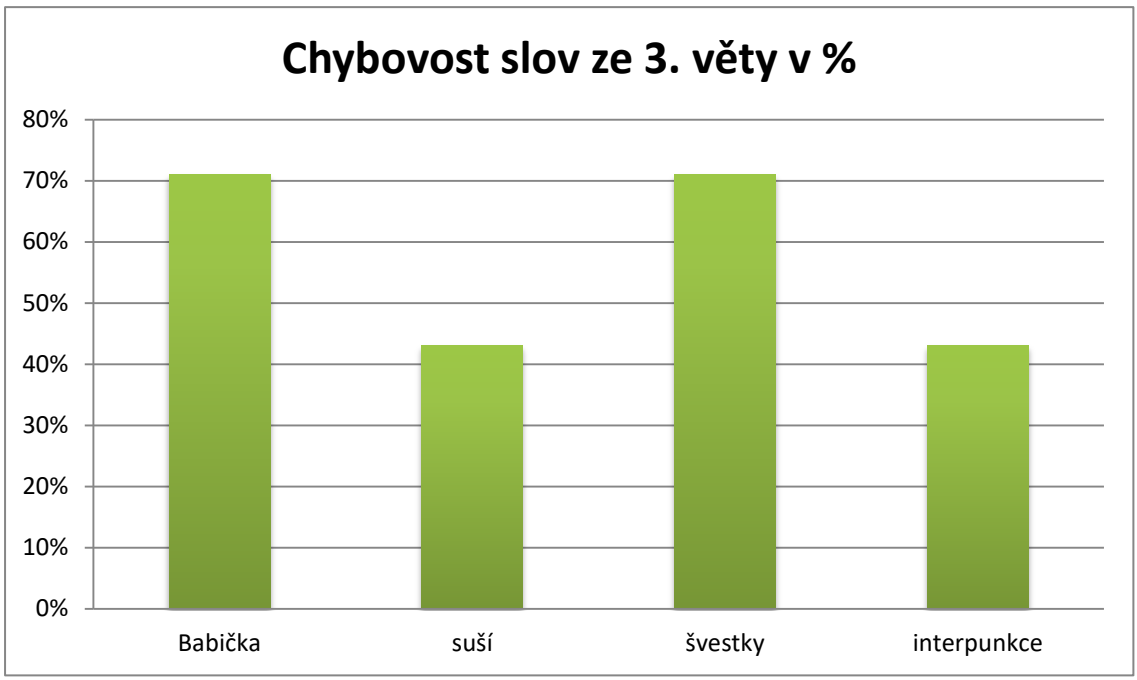
Na následující dvojstraně uvádíme přehled jednotlivých vět v grafech. Z grafů lze vyčíst, ve kterých slovech žáci nejvíce chybovali a která slova byla naopak bezproblémová.



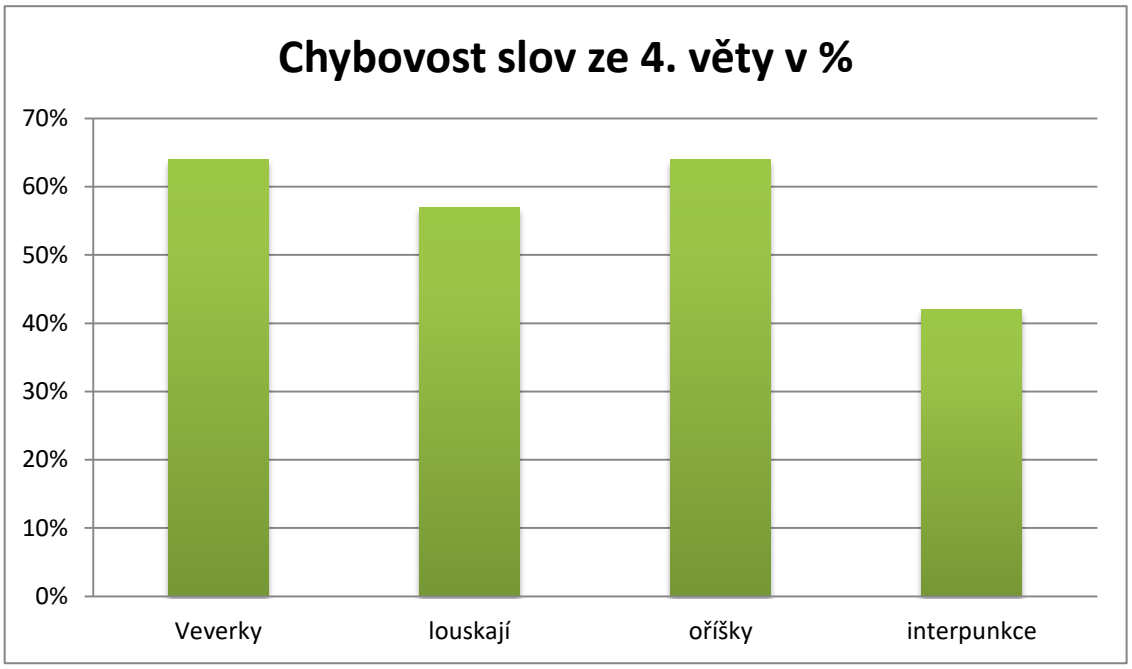
Graf č. 2- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 1. věty



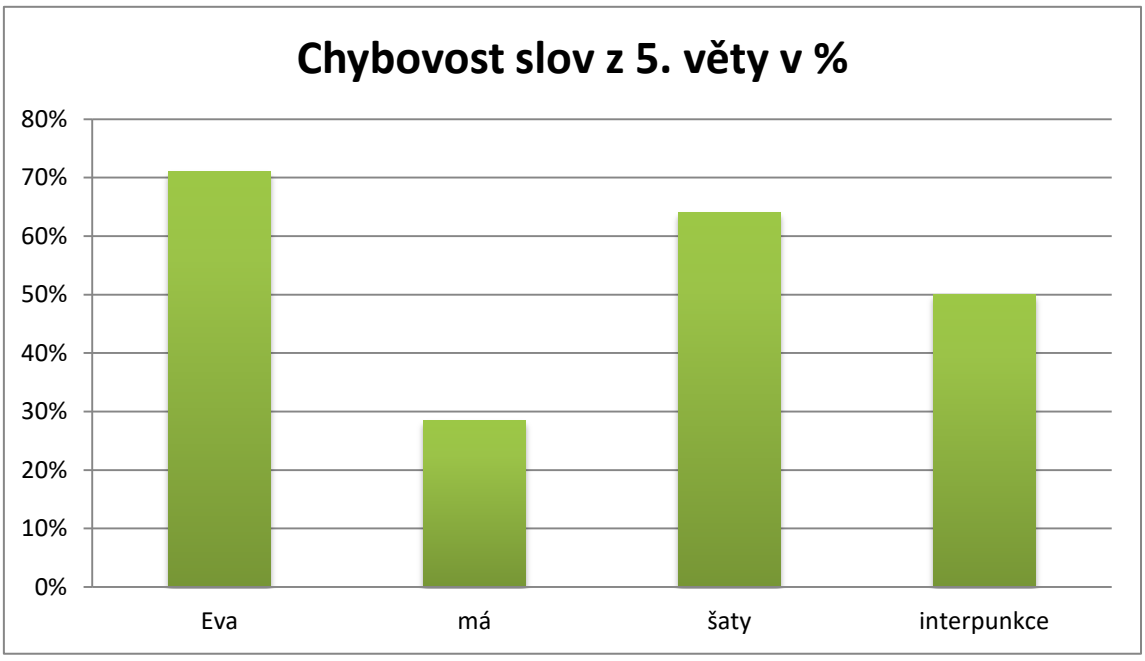
Graf č. 3- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 2. věty



Graf č. 4- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 3. věty



Graf č. 5- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov ze 4. věty



Graf č. 6- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 5. věty

Z výše uvedených grafů lze vyčíst, že **nejúspěšnějším** slovem (pokud opomeneme spojku *a*) v úkolu Diktát vět bylo slovo „má“, ve kterém chybovali pouze čtyři žáci, ve všech případech se jednalo o nedodržení kvantity vokálu *á*. Následuje za ním slovo „je“, kde jsme zaznamenali celkem pět chybných grafických záznamů.

Pokud se zaměříme na problémová slova, nejvíce chyb jsme zaznamenali ve slovech „podplukovník“ a „nadporučík“, chybovalo v nich hned 13 žáků. Třetím nejobtížnějším slovem se pro žáky stalo slovo „důstojníci“ ze stejné věty. V této větě jsme zvýšenou chybovost očekávali. Slovo „podplukovník“ obsahuje celkem dvanáct fonémů, které žáci museli převést do grafické podoby, slovo „nadporučík“ jich obsahuje deset stejně jako slovo „důstojníci“. V podkapitole 6.2 uvádíme výsledky Zkoušky sluchové analýzy a syntézy, kde si můžeme všimnout, že slova, obsahující velké množství hlásek se nepodařilo analyzovat většině žáků. To znamená, že obtíže se sluchovou analýzou a syntézou se **projevily** v procesu psaní, což jsme očekávali.

Vzhledem k tomu, že každý žák je jedinečný a u všech jedinců se v úkolu Diktát vět objevily různé specifické chyby, následující odstavce věnujeme podrobné analýze vybraných diktátů čtyř žáků s vývojovou dysfázií s fotodokumentací v přílohách.

Žák 1 (Příloha č. 4) v úkolu Diktát vět dosáhl celkového počtu 73,5 bodů, což činí 62% z maximálních 119 bodů.

V první větě si můžeme všimnout, že žák z hlediska ortografie dodržel velké písmeno na začátku věty, zaznamenali jsme však eliminaci hlásky *n* ve slově „Dnes“, žák napsal „Des“, slovo čtvrtek je změněno hned několika způsoby, můžeme si všimnout elize hlásek *v* a *t*, ale také epenteze hlásky *e*, což způsobilo deformaci celého slova „certek“, stejným způsobem je změněno také slovo středa, které žák graficky zaznamenal jako „sted“ (zde způsobilo deformaci slova vynechání hlásek *ř* a *a*). Nyní se zaměříme na spojení slov „včera byla“, kde žák nedodržel hranice slov, vynechal hlásky r, l, a, transponoval hlásky ve slovech, nedodržel psaní diakritiky a zapsal tato dvě slova jedním zcela deformovaným „cevabi“. Na konci věty chybí tečka. Tato věta byla examinátorem ohodnocena 13,5 body z možných 30.

Ve druhé větě zaznamenáváme opět správně napsané velké písmeno na začátku věty, avšak v prvním slově „Pod plukoní“ žák nedodržel rozdělení slov oddělením předpony „Pod-„ zaznamenali jsme také elizi hlásek *v* a *k*, což způsobilo deformaci slova. Ve slově „nadporučík“, které žák graficky zaznamenal jako „ndoluci“ byla opět deformace slova způsobena elizí hlásek *a, p, r*, epentezí hlásky *l* a z hlediska ortografie jsme zaznamenali chybějící diakritiku nad písmeny *c* a *i*. Slovo „jou“ (jsou) je změněno z důvodu chybějícího písmene *s* a opět zde zaznamenáváme chybějící diakritiku nad písmenem *j*. Poslední slovo ze druhé věty- „dustjí ci“ (důstojníci) je deformováno z důvodu elize hlásky *o, n* a nedodržení

hranice slova, resp. rozdělení koncové slabiky *–ci*. Dále zde zaznamenáváme chybějící diakritiku písmene *ů*. Za větou opět chybí interpunkce. Tato věta byla ohodnocena 26 body z maximálního možného počtu 38 bodů.

První slovo třetí věty „babick“ (babička) začíná malým písmene, můžeme zde zaznamenat vynechání posledního písmene *a* a chybějící diakritiku písmene *č*. Ve slově „šučí“ (suší) jsme zaznamenali specifické asimilace sykavek, které řadíme mezi specifické dysortografické chyby. V posledním slově této věty „šveck“ (švestky) můžeme zaznamenat chybějící koncové *y*, hlásky „st“ nahradil žák souhláskou *c* a za větou opět nedodržel interpunkci. Za tuto větu získal žák 11,5 bodu z celkových 19 bodů.

V předposlední větě opět postrádáme velké písmeno na začátku nové věty. První hodnocené slovo „vevervk“ (veverky) je deformováno z důvodu epenteze hlásky *v* a elize grafému *y*. V písemné realizaci slova „lokjí“ (louskají) jsme zaznamenali elizi psaných grafémů *u, s, a*. Slovo „ozícky“ (oříšky) je změněno z důvodu specifické asimilace sykavek, kdy můžeme vidět chybějící diakritiku nad oběma sykavkami. Povšimněme si však skutečnosti, že žák zaměnil znělé „ř“[14] za stejně znělou hlásku „z“. Neznělé „š“ pak zaměnil za neznělé „c“. V téže slově žák chybně určil, které i/y napíše po tvrdé souhlásce „k“. Za větou opět postrádáme interpunkci. Věta byla ohodnocena 14 body z maximálního počtu 22 bodů.

V poslední větě žák chyboval pouze v jednom slově „šati“ (šaty), kdy napsal *i* po tvrdé souhlásce *t*, tudíž jsme půl bodu odečetli a na konci věty opomněl interpunkci, za což jsme odečetli celý jeden bod, celkem jsme tedy za tuto větu odečetli jeden a půl bodu, konečný výsledek je tudíž 8,5 bodu.

Žák 2 (Příloha č. 5) v úkolu Diktát vět dosáhl celkového počtu 77,5 bodů z maximálních 119 bodů, což je 65% úspěšnost.

První větu začal žák malým písmenem, za což jsme mu půl bodu odečetli, ve druhém slově jsme zaznamenali chybějící diakritiku nad písmenem *j*. Ve slově „crdek“ (čtvrtek) není opět dodržena diakritika, všimnout si můžeme také elize grafémů *t* a *v*. Neznělá souhláska *t* je v tomto případě nahrazena (substituce) znělou souhláskou *d*. Ve slově „v cera“ (včera) žák nedodržel hranici slov a opět chybí diakritika nad písmenem *č*. V následujícím slově „dira“ (byla) jsme zaznamenali záměnu tvarově podobných hlásek *b-d* a záměnu slabikotvorného *l* za slabikotvorné *r*. Chybně je zde napsáno také *i/y* s chybějící diakritikou po souhlásce *b*. Za

[14] Ve slově „oříšky“ je hláska „ř“ znělá, neboť stojí mezi dvěma samohláskami „o“ a „í“.

větou je správně umístěna tečka. Tato věta byla examinátorem ohodnocena 18,5 body z celkových 30 bodů.

První dvě slova druhé věty jsou deformována hned několika způsoby, žák je napsal následovně „Pod dod koki“ a „nadoroci“. Ve slově „jsou“ chybí diakritika nad písmenem *j*. Slovo „donici“ (důstojníci) je deformováno z důvodu elize grafémů ů, s, t, j. Nad samohláskou *í* chybí kvantita vokálu. Interpunkce za větou je dodržena. Za tuto větu žák obdržel celkem 22 bodů, nejvíce mohl získat bodů 38.

Třetí věta začíná správně velkým písmenem, v prvním slově však můžeme zaznamenat záměnu zvukově podobných hlásek, přesněji záměnu znělé hlásky *b* za neznělou hlásku *p* a chybějící diakritiku v celém slově „Papicka“ (Babička). Ve druhém a třetím slově jsme zaznamenali chybějící diakritiku nad všemi grafémy a specifickou asimilaci sykavek, kdy žák místo suší napsal „susi“ a místo švestky napsal „svestki“, kde navíc můžeme vidět nedodržení pravopisu po tvrdé souhlásce. Interpunkce za větou je opět dodržena. Tato věta byla obodována celkem 14 body z 19 možných.

Čtvrtou větu žák bohužel začal malým písmenem, za což mu bylo odečteno půl bodu, další „půlbod“ mu byl odečten za nedodržení pravopisu po tvrdé souhlásce *k* „veverki“ (Veverky). Ve slově „ruskaji“ (louskají) není dodržena diakritika nad konsonanty *j* a *í,* slabikotvorné *l* zde bylo nahrazeno stejně jako v první větě (v pátém slově) slabikotvorným *r,* posledním důvodem deformace slova je elize vokálu *o*. Poslední slovo čtvrté věty „ozicki“ (oříšky) je deformováno z důvodu nedodržení diakritiky nad písmeny v celém slově, zaznamenali jsme zde také specifické asimilace sykavek, znělé *ř* je zde nahrazeno znělým *z* a neznělé *š* žák nahradil neznělým *s*. Větu examinátor ohodnotil 15,5 bodu z celkových 22 bodů.

V poslední větě žák nedodržel pravopis na začátku věty a v psaním vlastního jména „eva“ (Eva). Ve slově „sati“ šaty jsme zaznamenali chybovost v diakritice a v psaní i/y po tvrdé souhlásce. Žák za tuto větu získal 7,5 bodu z 10.

Žák 13 (Příloha č. 6) získal z úkolu Diktát vět celkem 16, 5 bodů, což činí přesně 14%. Z obrázku v příloze je zřejmé, že daný žák má obtíže s rozlišováním hranice slov. U žádné věty nedodržel psaní velkého písmene na začátku věty, avšak interpunkce za větou dodržel u všech. Pokud se zaměříme na první a druhou větu, můžeme ohodnotit pouze interpunkci za větou. Ve třetí větě opět není dodržena hranice mezi slovy, ohodnotili jsme však slovo „suší“, které je zdeformováno z důvodu specifické asimilace sykavek na tvar

„šuží“. V poslední větě diktátu žák chyboval hned v prvním slově, kdy napsal vlastní jméno s malým písmenem. Ve slově „má“ není dodržena diakritika a slovo šaty žák převedl do tvaru „šatí“. Opět si můžeme všimnout nedodržené hranice mezi slovy.

Na ukázku přikládáme (Příloha č. 7) také kopii diktátu **Žáka 9**, který v úkolu Diktát vět získal nejvyšší počet bodů, a to 116,5, což je 98%. Chyboval v první větě „Dnes je čtvrtek, včera byla středa.“, kterou rozdělil na věty dvě. Ve větě druhé jsme zaznamenali nedodržení hranice slov, kdy žák oddělil předpony pod- a nad- ve slovech „Podplukovník“ a „nadporučík“, v posledním slově druhé věty pak nedodržel kvantitu vokálu *ů*. Čtvrtá a poslední diktovaná věta z diktátu je v tomto případě zaznamenána graficky správně. Ve třetí větě, kterou jsme ohodnotili taktéž plným počtem bodů (19), ve slově „švestky“ si můžeme všimnout „vsunutého vokálu e“. Slovo žák sám „opravil“ při kontrole diktátu.

Závěrem lze konstatovat, že chyby, které jsme u žáků zaznamenali v úkolu Diktát vět, měly povahu **specifických dysortografických chyb** a **nespecifických chyb pravopisných**. Obtíže, které se u žáků s vývojovou dysfázií vyskytovaly nejčastěji, se nyní pokusíme konkretizovat.

Nejčastěji zaznamenanou chybou byla specifická asimilace sykavek, vyskytující se obzvlášť ve slovech „suší“, „švestky“ a „oříšky“. V několika případech jsme zaznamenali záměnu tvarově či zvukově podobných písmen, například ve slovech „suší“, „oříšky“, „babička“, „louskají“ či „podplukovník“. Velké množství chyb jsme zaznamenali v diakritice, zejména v nedodržování kvantity vokálů. Ve slovech obsahujících shluky souhlásek či obsahujících mnoho hlásek jsme zaznamenali chyby ve zvukových celcích, zejména elizi, epentezi či transpozici hlásek ve slovech. Ve více než polovině případů se ve větách vyskytly obtíže s nedodržováním interpunkce na konci věty stejně jako nedodržování velkého písmene na začátku věty. Co se týče určování psaní i/y po tvrdých či měkkých souhláskách, s tímto pravopisným jevem měly potíže více než tři čtvrtiny žáků. Do diktátu jsme záměrně vybrali věty, ve kterých se tyto pravopisné jevy vyskytují, jelikož je psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách učivem právě 2. ročníku základní školy. Z uvedených výsledků se však můžeme přesvědčit, že aplikace pravopisných pravidel právě probíraného učiva v praxi je pro žáky velmi náročná.

6.1.2 Zpracování výsledků úkolu Opis

Pro opis se zaměřením na ortografii jsme připravili jeden úkol, na papír velikosti A4 jsme předepsali jednu větu, kterou uvádíme níže. Všem žákům jsme zadali úkol se stejnými slovy: *„ Jméno žáka (Adámku, Nelinko), teď Tě poprosím, abys opsal/a psacím písmem tuto větu. Nejprve na papír napiš své jméno. Budeš psát stejně krásně, jako když píšeš v písance. Pěkně si sedni a můžeš začít psát.“*

- Věta pro zadání úkolu Opis:
  Bude zima, bude mráz,
  kam se ptáčku, kam schováš?

V ortografii jsme se zaměřili především na správné pořadí písmen ve slovech, užití malých a velkých písmen (zejména na začátku věty), diakritických znamének a interpunkčních znamének ve větě.

Hodnocení úkolu Opis bylo stanoveno taktéž na základě odborné konzultace s vedoucí této práce následovně: za každé správně napsané písmeno a interpunkční znaménko žák mohl získat jeden bod, v případě vynechání diakritického znaménka, nedodržení velkých písmen na začátku věty, záměny interpunkce či nedodržení hranice slov jsme 0,5 bodu odečetli. V případě vynechání písmene a interpunkce jsme jeden bod odečetli. Písmena či interpunkci, která se v textu vyskytla nad rámec, jsme nehodnotili stejně jako v předchozím úkolu.

V úkolu Opis mohli žáci získat maximálně 40 bodů (100% úspěšnost), což se podařilo celkem třem žákům (21%). Nejmenší počet bodů získal žák, kterému jsme z důvodu záměny slova „zima“ (napsal „zítra“) museli odečíst celé 4 body, získal tedy 35,5 bodů (89% úspěšnost). V ostatních případech žáci chybovali nejčastěji v diakritice a interpunkčních znaménčích. V tabulce níže uvádíme výsledky jednotlivých žáků v úkolu opis. Můžeme si všimnout, že žáci dosáhli velmi pěkných výsledků- hned v devíti případech žáci získali 38, 39, 39,5 nebo 40 bodů, proto tento úkol můžeme hodnotit jako **úspěšně splněný**. Do Přílohy č. 8 přikládáme výsledky úkolu Opis.

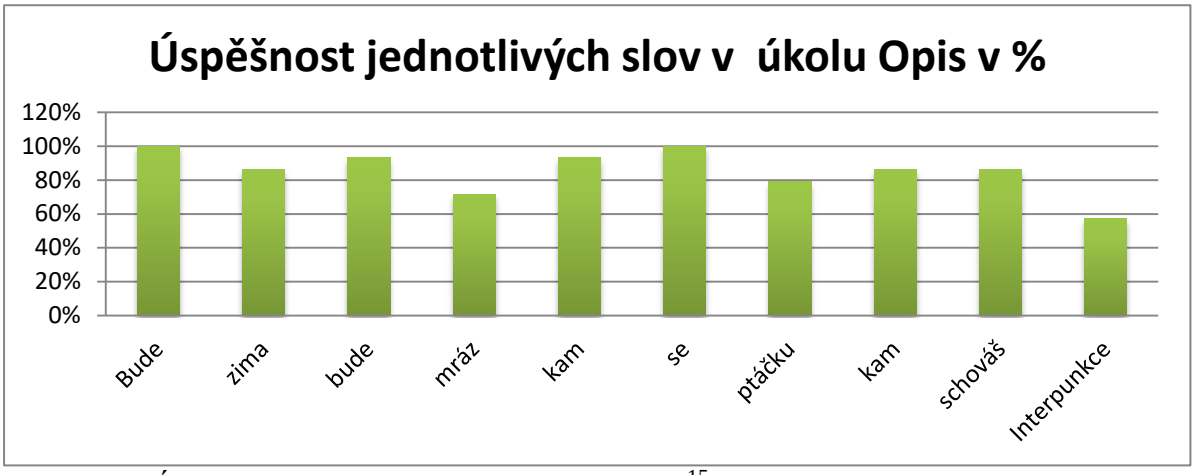
	Počet získaných bodů	Počet bodů v procentech
Žák 1	36,5	91%
Žák 2	39	98%
Žák 3	39,5	99%
Žák 4	36,5	91%
Žák 5	39	98%
Žák 6	36,5	91%
Žák 7	36	90%
Žák 8	**40**	**100%**
Žák 9	**40**	**100%**
Žák 10	39	98%
Žák 11	**35,5**	**89%**
Žák 12	**40**	**100%**
Žák 13	38	95%
Žák 14	39	98%

Tabulka č. 7- Výsledky žáků v úkolu Opis

V úkolu Opis jsme se dále zaměřili na nejvíce problémová slova. Nejčastěji žáci chybovali ve slově *mráz* (celkem 4 žáci). V jenom případě žák vynechal čárku nad *á* a místo písmene *z* na konci slova napsal *s*. Ve dvou případech žáci na konci slova napsali hlásku *r* a v jednom případě jsme zaznamenali úplné vynechání diakritiky. Dalším problémovým bylo slovo *ptáčku*, ve kterém chybovali celkem 3 žáci. Je to slovo se shlukem souhlásek a dvěma diakritickými znaménky, tudíž jsme zvýšenou chybovost očekávali. Nejčastěji vyskytující se chybou bylo vynechání diakritických znamének. Jako třetí nejobtížnější jsme vyhodnotili slovo *schováš,* činilo obtíže celkem dvěma žákům, jeho úspěšnost tedy byla 86%. I v tomto případě bylo příčinou chybovosti vynechání diakritiky nad písmeny *á* a *š.* V jenom případě jsme pak zaznamenali chybu ve slově *zima*, kdy žák změnil smysl celého slova a napsal *zítra*. V případě interpunkčních znamének žáci chybovali jedenáctkrát z celkových 56 jevů. V jednom případě žák nenapsal interpunkční znaménko za větou (otazník), ostatních úkolech se jednalo o nedodržení interpunkce ve větě.

	Celkový počet chyb v uvedených jevech
Vynechání diakritického znaménka	10
Vynechání interpunkčního znaménka	11
Vynechání písmene	1
Vynechání slova	1
Celkem chyb v úkolu Opis	23

Tabulka č. 8- Celkový počet chyb v úkolu Opis



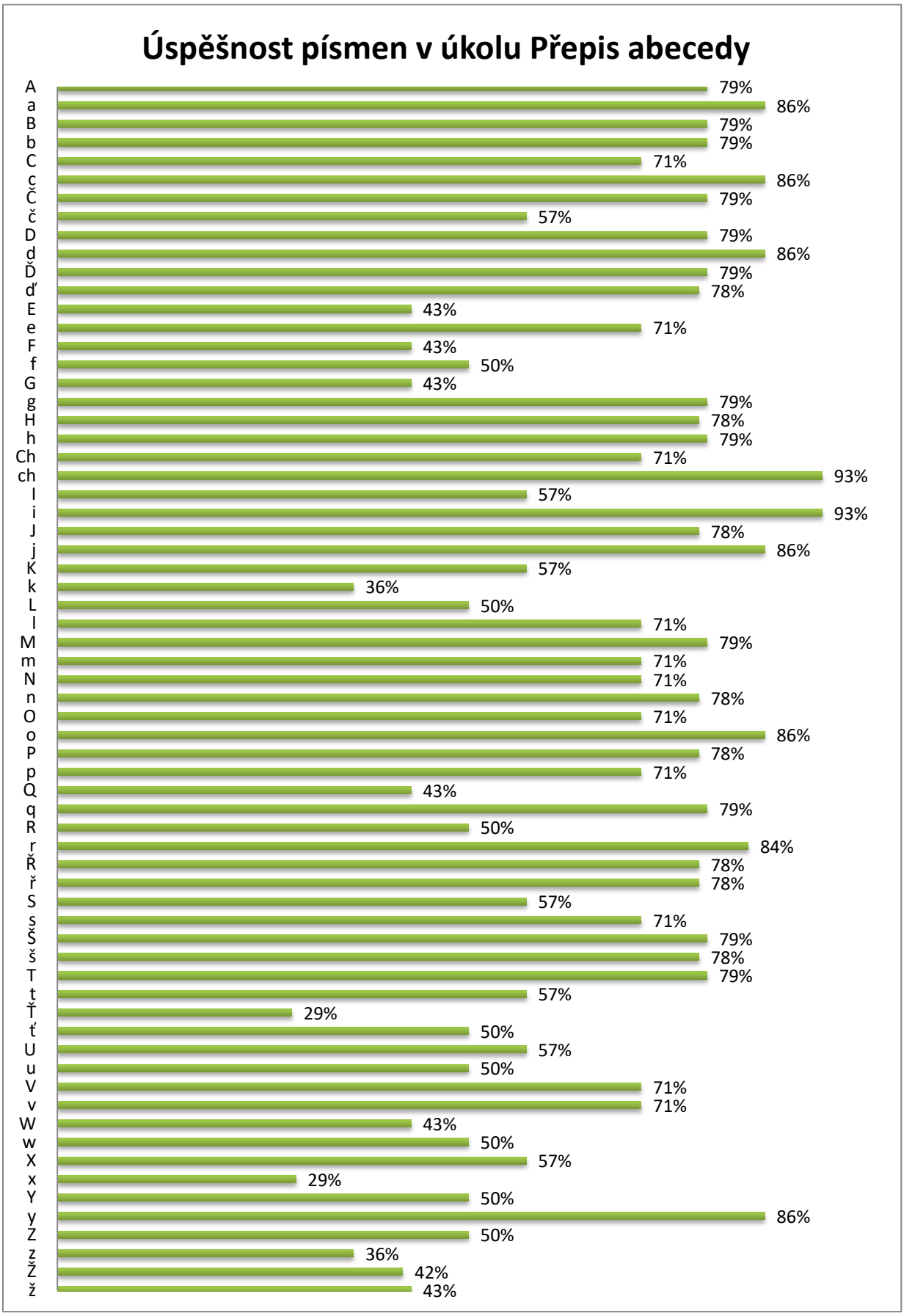
Graf č. 7- Úspěšnost jednotlivých slov v úkolu Opis[15]

6.1.3 Zpracování výsledků úkolu Přepis abecedy

V úkolu přepis abecedy jsme se zaměřili především na tvarovost písmen. Tvar písmen jsme porovnávali dle vzoru v Příloze č. 9. Pro hodnocení jsme zvolili následující postup- jestliže se tvar písmene shodoval s daným vzorem, ohodnotili jsme písmeno jedním bodem, pokud se tvar v některých znacích lišil nebo vůbec neodpovídal nulou bodů. K výsledkům jsme dospěli pečlivou analýzou ze všech zpracovaných úkolů a podrobnosti uvádíme v grafu níže. Zadání úkolu znělo pro všechny žáky stejně: *„Jméno dítěte (Adámku, Nelinko), teď Ti rozdám papír, na kterém je předepsána abeceda tiskacím písmem. Ty se pokusíš tu abecedu přepsat psacím písmem, stejně krasopisně jako když píšeš do písanky, nejprve se prosím na papír podepiš.“.*

Z grafu lze vyčíst, že nejúspěšnějším z hlediska tvarovosti byla písmena *ch* a *i* (93%), následovala písmena *a, c, d, j, o, y* se shodnou úspěšností 86%. Naopak nejméně procent získala písmena *Ť, x* (shodně 29%), následovala písmena *k, z* s úspěšností 36%. V Příloze č. 10 uvádíme zpracovaný úkol Přepis abecedy.

[15] V Grafu č. 7- Úspěšnost jednotlivých slov v úkolu Opis je interpunkce celé věty zahrnuta v jednom, posledním sloupci.



Tabulka č. 9- Úspěšnost žáků v úkolu Přepis abeceda- tvarovost

6.2 Vyhodnocení Zkoušky sluchové analýzy a syntézy

Pomocí diferenciálně diagnostické zkoušky sluchové analýzy a syntézy jsme se snažili zjistit, zda se obtíže se složením hlásek ve slovo či rozložením slova na hlásky odráží i v psaní. Dílčím cílem bylo zjistit, která slova byla pro žáky bezproblémová a která jim naopak činila potíže.

6.2.1 Vyhodnocení Zkoušky sluchové analýzy

Zkoušku sluchové analýzy jsme zahájili motivací. Sdělili jsme žákům, že budeme hrát hru „Na marťana" jak je uvedeno výše. Následně jsme žákům pečlivě vysvětlili následující úkol na zácvičných slovech *má* a *pes*. Když jsme si byli jisti, že žáci úkol pochopili, přistoupili jsme k samotné zkoušce.

Prvním hodnoceným slovem bylo slovo **SÁM**. Sluchovou analýzu tohoto slova zvládlo bez problému 9 žáků (64% úspěšnost), tudíž byli ohodnoceni dvěma body. Dva žáci odpověděli správně na druhý pokus a získali proto 1 bod, tři žáci (21%) bohužel odpověděli chybně. Nejčastější chybou, která se u slova sám vyskytovala, byla epenteze[16], kterou jsme zaznamenali hned ve dvou případech, kdy žáci shodně odpověděli „slám", jeden žák odpověděl „cám", což bylo způsobeno záměnou zvukově podobných hlásek.

Druhým hodnoceným slovem ve sluchové analýze bylo slovo **VODA**, to zvládlo bez větších problémů celkem šest žáků, což představuje 42% úspěšnost. Na druhý pokus odpovědělo správně celkem 29% žáků (čtyři) a chybně odpověděli také čtyři žáci, což představuje 29% z celkového počtu 14 žáků.

Na následující slovo- **ULICE** odpovědělo správně na první pokus hned 5 žáků, což představuje 36% úspěšnost. Pět žáků (36%) zvládlo správně odpovědět na pokus druhý, tudíž obdrželi 1 bod. Obtíže se třetím hodnoceným slovem v podobě eliminace[17] hlásky ve slově měli čtyři žáci, kdy zapomněli vyslovit hlásku „i" či nedodrželi pořadí písmen ve slově.

Sluchovou analýzu slova **MAST** zvládlo bez problémů hned 10 žáků, což představuje 71% ze všech dotazovaných. Pouze tři žáci odpověděli u tohoto slova chybně, ve dvou případech jsme zaznamenali eliminaci koncové souhlásky „t" a v jednom případě žák změnil pořadí hlásek ve slově (transpozice sledu hlásek ve slově), můžeme si však všimnout, že všechny hlásky patřící do slova ponechal (msta). Jeden žák odpověděl správně na druhý pokus.

[16] Epenteze neboli vkládání nadbytečných hlásek do slova.
[17] Eliminace je vynechání neboli vyškrtnutí hlásky ve slově nebo na konci slova.

Následujícím hodnoceným slovem bylo slovo **MOTORKA**, které zvládli na první pokus pouze tři žáci, což představuje 21%, dva žáci (14%) správně odpověděli na pokus druhý. V devíti případech (64%) jsme zaznamenali chyby v podobě eliminace souhlásek ve slově, redundance a transpozice (motyka, motrka).

Sluchovou analýzu slova **PRAČKA** zvládlo hned šest žáků, což představuje 43%. Na druhý pokus odpověděli správně tři žáci (21%). Ve slově pračka jsme zaznamenali chyby v podobě redukce souhláskových shluků (prača, pracka, pčka, parka) v pěti případech (36%).

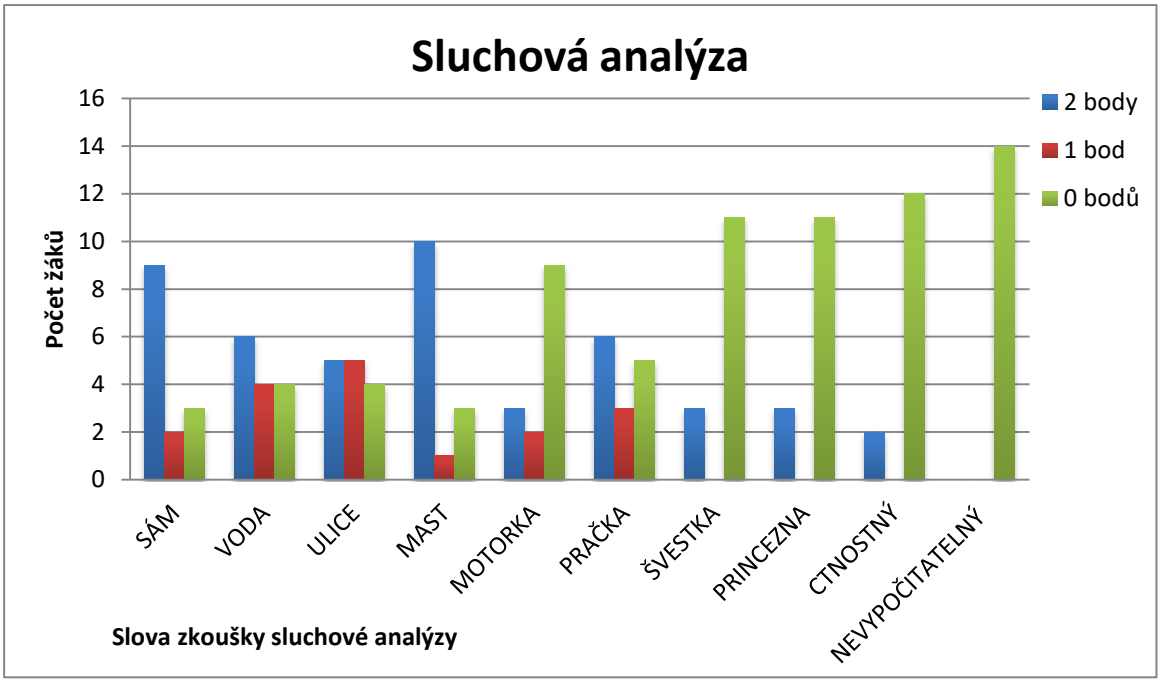
Slovo **ŠVESTKA** jsme vyhodnotili jako jedno z problémových. Žáci chybovali hned v 11 případech, což představuje 78%. U slova švestka jsme zaznamenali velké množství chyb, nejčastěji žáci měnili pořadí hlásek ve slově- „švsteka“ (transpozice), vynechávali hlásky patřící do slova- „šveska“ (redukce souhláskových shluků), vkládali nadbytečné hlásky do slova- „švesteka“ (redundance) nebo hned ve třech případech zapomněli vyslovit hlásku koncovou hlásku „a“- „švestk“ (eliminace).

Slovo **PRINCEZNA** jsme shledali velmi obtížným, chybovalo v něm hned 11 žáků, což je 79%. Ve všech případech se jednalo o vynechání hlásek ve slově (redukce). Tři žáci (21%) odpověděli správně na první pokus.

Dalším hodnoceným slovem bylo slovo **CTNOSTNÝ**, které zvládli analyzovat pouze dva žáci (13%). Chybně slovo analyzovalo celkem 12 žáků (87%) z toho čtyři žáci neodpověděli vůbec. Nejčastěji jsme u slova ctnostný zaznamenali chybu v podobě redukce souhláskových shluků- „snosný“.

Posledním hodnoceným slovem bylo slovo **NEVYPOČITATELNÝ**, které jsme shledali nejobtížnějším z celého souboru slov zařazených do sluchové analýzy, jelikož v něm chybovali všichni žáci. Tento výsledek jsme u tak náročného slova očekávali, i přesto bychom chtěli uvést dva příklady, kdy se žáci nejvíce přiblížili danému tvaru slova- „nevypočitaný“ a „nevypočitalný“. V prvním případě žák nevyslovil celou slabiku „tel“ (redukce souhláskových shluků), ve druhém případě žák vynechal pouze dvě hlásky „t“ a „e“, což považujeme za velký úspěch.

Po zpracování výsledků můžeme konstatovat, že mnoha žákům činilo velký problém zapamatovat si všechny hlásky ze slova, což je způsobeno narušením krátkodobé verbálně-akustické paměti. V grafu, který uvádíme níže lze rozlišit slova, která žákům činila největší obtíže a která byla naopak bezproblémová.



Graf č. 8– Sluchová analýza- úspěšnost jednotlivých slov

	Sám	Voda	Ulice	Mast	Motorka	Pračka	Švestka	Princezna	Ctnostný	**Nevypočitatelný**	Celkem
Žák 1	**1**	2	2	0	0	2	0	0	0	**0**	7
Žák 2	**2**	2	0	2	0	2	0	0	0	**0**	8
Žák 3	**2**	2	2	2	1	1	2	0	0	**0**	12
Žák 4	**0**	0	1	2	0	0	0	0	0	**0**	3
Žák 5	**2**	1	1	2	1	0	0	0	0	**0**	7
Žák 6	**2**	2	2	2	0	2	2	0	0	**0**	12
Žák 7	**0**	1	0	2	0	0	0	0	0	**0**	3
Žák 8	**0**	1	1	0	0	1	0	0	0	**0**	3
Žák 9	**2**	2	2	2	0	2	0	2	0	**0**	12
Žák 10	**2**	2	2	2	2	2	0	0	2	**0**	14
Žák 11	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**0**	**0**	**16**
Žák 12	**2**	0	1	2	0	1	0	0	0	**0**	6
Žák 13	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
Žák 14	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
Celkem	**21**	17	16	20	6	15	6	4	2	**0**	

Tabulka č. 10- Úspěšnost jednotlivých žáků ve zkoušce sluchové analýzy

6.2.2 Vyhodnocení Zkoušky sluchové syntézy

Zkoušku sluchové syntézy jsme stejně jako u předchozí zkoušky začali motivací a sdělili jsme žákům, že budeme hrát hru „Na marťana“. Nejprve jsme žákům na cvičných slovech *pán* a *nos* vysvětlili, co bude jejich úkolem, když jsme si byli dostatečně jisti, že úkolu rozumí, přistoupili jsme k samotné zkoušce.

Prvním hodnoceným slovem ve zkoušce sluchové syntézy bylo slovo **MÁK**. 8 žáků, což představuje 57% všech dotazovaných, zvládlo slovo na první pokus. V šesti případech (31%) jsme potom zaznamenali chybné odpovědi (máma, maják, mám).

Druhým hodnoceným slovem bylo slovo **KOZA**, jehož hlásky na první pokus spojilo do celku hned 6 žáků (44%). Čtyři žáci (28%) odpověděli správně až při druhé možné odpovědi, proto byli ohodnoceni jedním bodem. Čtyři žáci, což je 28% celku nezvládli hlásky spojit v požadované slovo.

Dalším hodnoceným slovem bylo slovo **RAMENA**. Chybovalo v něm 12 žáků, což představuje 86% všech dotázaných, a proto jej řadíme mezi problémová slova této zkoušky. Odpovědět správně dokázali pouze 2 žáci, z toho jeden na druhý pokus.

Následovalo úspěšnější slovo **MRAK**. Celkem 8 žáků, což představuje 57% všech dotazovaných, se syntézou uvedeného slova nemělo potíže, jeden žák (7%) potom odpověděl správně na druhý pokus.

V následujícím slově **ZÁPLATA** žáci již tak úspěšní nebyli. Chybovalo zde celkem 13 žáků (93%). Pouze jeden žák dokázal odpovědět správně. Nejpravděpodobnějším vysvětlením tak vysoké chybovosti u slova záplata je fakt, že žáci slovo neznali[18].

Na další hodnocené slovo **MERUŇKA** se podařilo odpovědět správně jednomu žákovi (7%), osm dotazovaných, přesněji 57% žáků, odpovědělo správně na druhý pokus. Pět žáků bohužel správnou odpověď neznali.

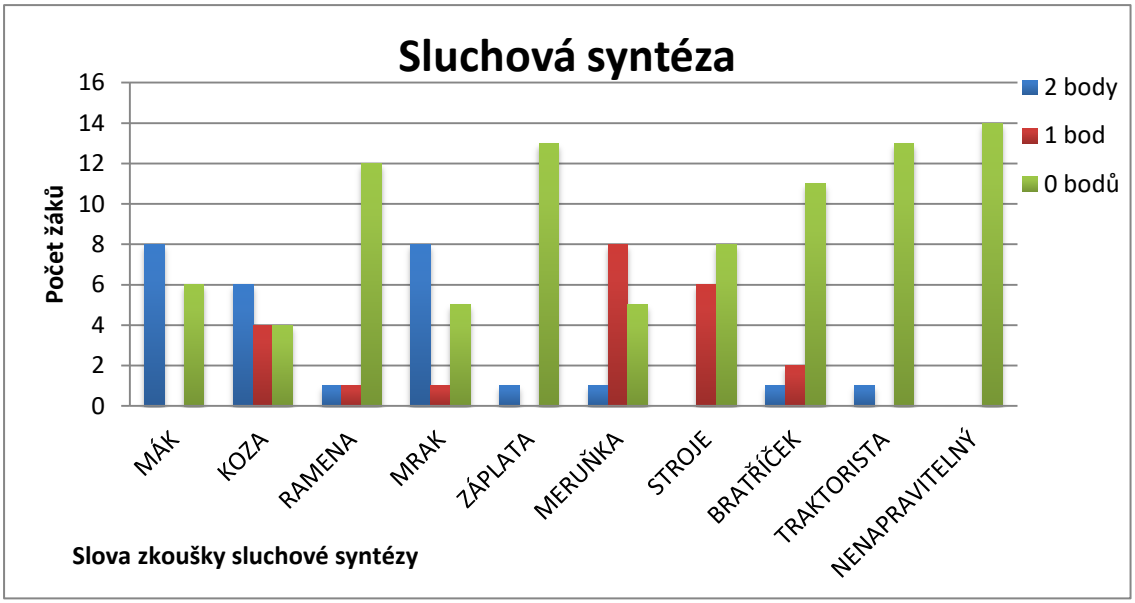
Sedmé hodnocené slovo ve zkoušce sluchové syntézy **STROJE** nedokázal na první pokus správně složit ani jeden žák. Šest dotazovaných odpovědělo správně až na druhý pokus, proto jsme je ohodnotili jedním bodem a osm žáků (57%) uvedené slovo správně složit nedokázalo.

V následujícím slově **BRATŘÍČEK** chybovalo hned 11 žáků, což představuje 79% všech žáků. Pouze 3 žáci dokázali odpovědět správně, z toho jeden na druhý pokus. Jako nejčastěji vyskytující se, ale bohužel nesprávná, byla zaznamenána odpověď „bratr“.

[18] Hned ve dvanácti případech jsme u žáků zaznamenali otázky, co slovo záplata znamená, z toho důvodu se domníváme, že neznalost způsobila tak vysokou chybovost.

Předposledním hodnoceným slovem, na které odpověděl správně pouze jeden žák, bylo slovo **TRAKTORISTA**. Ve 13 případech, což je přesně 93% jsme u žáků zaznamenali potíže se sluchovou syntézou uvedeného výrazu.

Na poslední slovo ze zkoušky sluchové syntézy se nepodařilo odpovědět správně ani jednomu dotazovanému. Jednalo se o náročné slovo **NENAPRAVITELNÝ** a jako velký úspěch shledáváme odpovědi: „nenaprav“ či „nepravidelný“. V šesti případech pak žáci neodpověděli vůbec.



Graf č. 9– Sluchová syntéza- úspěšnost jednotlivých slov

	Mák	Koza	Rameno	Mrak	Záplata	Meruňka	Stroje	Bratříček	Traktorista	**Nenapravitelný**	Celkem
Žák 1	**2**	1	0	2	0	0	0	0	0	**0**	5
Žák 2	**2**	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	2
Žák 3	**2**	2	0	0	0	2	0	0	0	**0**	6
Žák 4	**2**	1	0	1	0	1	0	0	0	**0**	5
Žák 5	**0**	1	0	2	0	1	1	0	0	**0**	5
Žák 6	**2**	**2**	**2**	**2**	**0**	**1**	**1**	**2**	**0**	**0**	**12**
Žák 7	**0**	1	0	0	0	0	0	0	0	**0**	1
Žák 8	**0**	0	0	2	0	1	0	0	0	**0**	3
Žák 9	**2**	2	0	2	0	1	1	1	0	**0**	9
Žák 10	**2**	2	1	2	0	1	1	2	0	**0**	11
Žák 11	**2**	2	0	2	2	1	1	0	1	**0**	11
Žák 12	**0**	0	0	2	0	1	1	0	0	**0**	4
Žák 13	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Žák 14	**2**	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	2
Celkem	**18**	14	3	17	2	10	6	5	1	**0**	

Tabulka č. 11- Úspěšnost jednotlivých žáků ve zkoušce sluchové syntézy

7 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ A DISKUZE

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zhodnotit úroveň pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy. Pro splnění tohoto cíle jsme stanovili několik dílčích cílů.

Prvním cílem bylo zjistit nejčastěji se vyskytující specifické dysortografické a nespecifické pravopisné chyby u žáků s vývojovou dysfázií v úkolech Diktát vět a Opis.

V úkolu Diktát vět jsme zaznamenali značný výskyt specifických dysortografických chyb i nespecifických chyb pravopisných. Tyto chyby a obtíže jsou s největší pravděpodobností způsobeny vývojovou fonologickou poruchou na úrovni slov a narušenou krátkodobou pamětí, jež ovlivňují správnost vyslovovaných slov, zejména těch víceslabičných, složených, obsahujících akusticky či artikulačně podobné hlásky nebo slov se shluky souhlásek a mohou být příčinou zvýšené chybovosti v oblasti ortografie. Ze specifických dysortografických chyb jsme v úkolu Diktát vět nejčastěji zaznamenali specifické asimilace souhlásek, epenteze (nejčastěji vokálů), transpozice vokálů a konsonantů ve slovech, u víceslabičných a složených slov jsme zaznamenali elize hlásek, či celých souhláskových shluků.

Ve velké míře jsme zaznamenali také chyby nespecifického pravopisného charakteru. Nejčastěji zaznamenanou chybou bylo nedodržení diakritických a interpunkčních znamének. V sedmi případech jsme zaznamenali obtíže v rozlišování hranic slov či vět. V úkolu Diktát vět jsme se dále zaměřili na psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách, což je aktuálně probírané učivo ve druhém ročníku. V tomto pravopisném jevu chybovalo hned osm žáků, což je více než polovina (57%). Většina žáků měla poučku osvojenou pamětně, v praxi ji však nedokázala použít.

Se značně menším výskytem chyb zpracovali žáci úkol Opis, který je z hlediska náročnosti považován za nejjednodušší formu psaní, což se nám také potvrdilo. Žáci zde chybovali celkem třiadvacetkrát (což jsou v průměru necelé dvě chyby na žáka), z toho 11 chyb jsme zaznamenali pouze v interpunkci.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, která slova z hlediska ortografie žákům s vývojovou dysfázií činí v psaní největší obtíže. Z podrobné analýzy a z grafů uvedených v podkapitole 6.1.1. lze vyvodit následující závěry: žáci s vývojovou dysfázií navštěvující druhý a třetí ročník základní školy chybovali v úkolu Diktát vět ve všech diktovaných slovech. Největší specifické či nespecifické obtíže žáků se potom projevily ve slovech „podplukovník“, „nadporučík“, „důstojníci“, „babička“. V úkolu Opis žáci nejčastěji chybovali ve slově

„mráz“ (celkem 4 žáci), což pro nás bylo překvapivým výsledkem, neboť jsme zvýšenou chybovost očekávali ve slovech „ptáčku“ (chybovali celkem 3 žáci) a „schováš“ (chybu udělal celkem jeden žák). Tyto výsledky jsme pečlivě porovnávali s výsledky Zkoušky sluchové analýzy a syntézy (dále SAS), jelikož dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda se potíže v SAS projevují také v procesu psaní. Na základě získaných výsledků jsme potvrdili, že tyto obtíže jsou způsobeny narušením krátkodobé verbálně- akustické paměti a potíže v této zkoušce způsobují obtíže jak ve čtení, tak v psaní, neboť schopnost spojovat písmena do slabik a slabiky do slov je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát. Následně jsme zjišťovali, zda slova obsahující souhláskové shluky a slova složená ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy budou činit žákům větší obtíže než slova neobsahující souhláskové shluky a složeniny. Ve Zkoušce sluchové analýzy nejvíce žáků- jedenáct správně analyzovalo slovo „sám“ (celkový zisk slova 21 bodů). Následovalo slovo „mast“ s celkovými 20 body a deseti správnými odpověďmi. Naopak nejobtížnějším bylo pro žáky slovo „nevypočitatelný“, na které se nepodařilo odpovědět správně nikomu. Celkem jednu správnou odpověď jsme zaznamenali u slova „ctnostný“. Výsledky zkoušky sluchové syntézy dopadly následovně: celkem 9 žáků odpovědělo správně na první slovo „mák“, které bylo nejúspěšnějším v této zkoušce. Následovalo slovo „mrak“ s celkovými 17 body a devíti správnými odpověďmi, stejný počet správných odpovědí a konečný počet 14 bodů získalo slovo „meruňka“, což je náročné slovo, proto nás tento výsledek velmi mile překvapil. Nejobtížnějším slovem Zkoušky sluchové syntézy se stalo slovo nenapravitelný (neodpověděl správně ani jeden žák), což jsme očekávali. Jeden žák potom odpověděl správně na druhé náročné slovo této zkoušky „traktorista“. Pečlivou analýzou výsledků jsme dospěli k závěru, že slova obsahující složeniny či souhláskové shluky opravdu činí žákům s vývojovou dysfázií, větší obtíže než slova, která tyto náležitosti neobsahují. Naše domněnka se tedy potvrdila.

Posledním stanoveným cílem byla analýza tvarovosti písmen z úkolu Přepis abecedy. Tvar písmen je nejdůležitějším kvalitativním znakem písma, jelikož ovlivňuje čitelnost a úhlednost psaného textu. Při vybavování písmen měly potíže celé tři čtvrtiny žáků, což můžeme zaznamenat v několika nevyplněných řádcích úkolu u jednotlivých žáků. Přepis je celkově náročnější formou psaní, jelikož žáci přepisují text, který je v tiskací podobě do psacího písma a tato skutečnost klade nároky na zapamatování si správného tvaru písmen. Nejúspěšnější z hlediska tvarovosti byla písmena malé abecedy. S celkovou úspěšností 93% jsme zaznamenali hned dvě písmena *ch* a *i*. Následovala písmena *a, c, d, j, o, y*. Nejméně úspěšné pak byla písmena *Ť* a *x* s úspěšností 29%. S druhou nejmenší úspěšností 36% jsme

zaznamenali souhlásky *k* a z. Příčinou těchto nedokonalých tvarů písmen může být například nedostatečnou zrakovou představou písmene, opticko- motorickou kontrolou či nesprávnými hygienickými návyky jako je nesprávné sezení, špatný úchop psacího náčiní či nedokonalosti v jemné motorice.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na úroveň pravopisu žáků s vývojovou dysfázií na první stupni základní školy, konkrétně u žáků navštěvujících 2. ročník a 3. ročník.

Teoretickou část jsme zaměřili na problematiku týkající se vývoje řeči, detailně jsme popsali okruh vývojové dysfázie, příčiny jejího vzniku, symptomatologii a obtíže týkající se jak řečových tak neřečových oblastí. Zaměřili jsme se také na vznik a vývoj písma, psaní a pravopisu. V poslední kapitole teoretické části je věnována pozornost diagnostice pravopisu a nejčastěji se vyskytujícím chybám specifického a nespecifického charakteru. Během zpracování problematiky vývojové dysfázie, konkrétně podkapitoly, která pojednává o deficitech v neřečové oblasti, jsme se potýkali s nedostatkem informací ohledně psaní a s tím spojené problematiky pravopisu žáků s vývojovou dysfázií, u kterých se předpokládají obtíže právě v této oblasti z důvodu narušení krátkodobé paměti. Ve většině případů je detailně popisováno narušení grafomotoriky ve spojitosti s kresbou.

V praktické části jsme zjišťovali úroveň písemného projevu se zaměřením na ortografii. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 14 žáků, konkrétně 5 dívek a 9 chlapců druhých a třetích ročníků ze dvou základních škol z Kyjovska a Olomoucka. K získání potřebných dat jsme sestavili vlastní testové úkoly, mezi které jsme zařadili diktát vět, opis věty a přepis abecedy. Celé šetření jsme doplnili Zkouškou sluchové analýzy a syntézy. Na základě výsledků jsme zjistili, že **poruchy akusticko- verbálních procesů** (kam řadíme percepci a zpracování slovních podnětů, uchování v paměti a jejich následné vybavení) a **nápadné poruchy krátkodobé paměti** (žáci mají potíže při opakování delších slov- slova „komolí“, nepamatují si instrukce), jež jsou u žáků s vývojovou dysfázií typické, se projevily v procesu psaní a s psaním související schopnosti rozkládat slova na hlásky a hlásky skládat ve slova, což jsme také očekávali, tudíž se naše domněnka potvrdila. Na základě výsledků sluchové analýzy i syntézy jsme dospěli k závěru, že úspěšnější byli žáci v analýze slov neobsahujících souhláskové shluky, slova složená či víceslabičná, což jsme také očekávali. Překvapivým výsledkem pro nás tudíž byla vysoká úspěšnost slova „meruňka“ (9 žáků) ve zkoušce sluchové syntézy. Další domněnkou, která se nám po uskutečnění výzkumného šetření prokázala, byla skutečnost, že diktát a přepis je pro žáky s vývojovou dysfázií náročnější formou psaní než opis. Z hlediska ortografických chyb jsme zaznamenali zejména vynechání diakritického znaménka, nedodržování interpunkce za větou, nedodržení kvantity vokálů a obtíže v psaní i/y v pravopisných jevech (po měkkých a tvrdých souhláskách). Z oblasti specifických dysortografických chyb jsme nejvíce zaznamenali chyby plynoucí ze

specifické asimilace, záměnu tvarově a zvukově podobných písmen, potíže s rozlišováním hranic slov a vět a chyby ve zvukových celcích (epenteze, elize a transpozice hlásek ve slovech).

Na závěr se zamýšlíme nad otázkou, zda učitelé žáků s vývojovou dysfázií zařazují do výuky speciální cvičení, která by mohla celkovou úroveň ortografie zlepšit, případně jestli s žáky pracují sami rodiče. Nyní uvádíme výčet cvičení a pomůcek využitelných k procvičování právě této oblasti, která se nám osvědčila v průběhu logopedické praxe: sestavování slov z kostek s různými písmeny na stěně, určování počtu slov ve větě, rozklady slov na slabiky (zvedni ruku, když slyšíš určitou slabiku), skládání slov ze slabik (do-me-ček) či tvoření nových slov záměnou slabik (píle- lepí). Pro správné rozlišování tvarově a zvukově podobných písmen ve slovech lze využít pracovní listy s říkadly, ve kterých žáci budou kroužkovat určitou hlásku předem dohodnutou barvou (Příloha č. 11). Pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik doporučujeme využití dvou barev na kartičkách- zelené pro měkké souhlásky (měkká travička) a modré pro tvrdé slabiky (led), stejný způsob lze využít i na barevných kostkách (měkkých plyšových a tvrdých dřevěných). Dále lze využít bzučáku, hudebních nástrojů či hry na tělo (což se autorce velmi kladně osvědčilo také v praxi) pro správné rozlišování délky vokálů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTŮŇKOVÁ, J., SVOBODOVÁ A. Pravopis. In: BRABCOVÁ, R. *Didaktika českého jazyka*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24251-0.

BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada: 2011. s. 39-43. ISBN 978-80-247-3853-6.

BOURASSA, Derrick C. a Rebecca TREIMAN. Linguistic foundations of spelling development. *Research Gate [online]*. 2014, 2009, s. 182-192 [cit. 2018-03-15].

CSÉFALVAY, Z. Diagnostika afázie. In: LECHTA,V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

ČAPKA, F., SANTLEROVÁ, K. *Vývoj písma v kostce*. Brno: Učebnice a knihy, 1994.

DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-7492-314-2.

DLOUHÁ, O. *Otolaryngologie a foniatrie: Klasifikace vývojových poruch řeči [online]*. 2005, s. 27- 31[cit. 2018-02-03].

DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus při Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové, 1998. ISBN 80-7041-938-5.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*: *terminologický a výkladový*. 3. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-5-2.

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M.. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. s. 14- 146. ISBN 978-80-274-0289-1.

GUIBERT, C., MANUET, C., JANNIN, P., FERRÉ, J-CH., TRÉGUINER, C., BARILLOT, CH., RUMEUR, E., ALLAIRE, C., BIRABEN, A. *Abnormal functional lateralization and aktivity of language brain areas in typical specific language impairmen (developmental*

dysphasia), Brain, Volume 134, Issue 10, October 2011, Pages 3044-3058. Online. ISSN: 1460-2156. Available from: https://doi.org/10.1093/brain/awr141

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HÁLA, B.; SOVÁK. M. *Hlas, řeč, sluch*. Praha: Unie, 1947.

HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch: základy fonetiky a logopedie*. Praha: SPN, 1962.

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

HUBÁČEK J., JANDOVÁ E., SVOBODOVÁ J. *Čeština pro učitele*. 3. vydání. Opava: Vademecum Bohemiae, 2002. ISBN 80-86041-30-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 987-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, I. Vývoj řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd*. Praha: Portál, 2007, s. 93-94. ISBN 978-80-7367-340-6.

JEHLIČKOVÁ, J., GREBENÍČKOVÁ, L. Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce čtení. In: VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 68-77. ISBN 978-80-244-3312-7.

JIRÁNEK, F. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1955.

KAPALKOVÁ, S. Vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 96-112. ISBN 978-80-223-2574-5.

KEJKLÍČKOVÁ, I. *Logopedie v ošetřovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2835-3.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-314-1.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme.* Praha: Svoboda, 1988, s. 43-44, s. 55-57.

KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-2471-284-9.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetórium*. Bratislava, SPN, 1990.

LECHTA, V. Vývoj řeči. In: LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Třetí, přepracované vydání. Praha: Portál, 2011, s. 13-45. ISBN 978-80-7367-977-4.

LOVE R. J., WEBB W. G. *Mozek a řeč*. Praha: Portál, 2009. s. 298-299. ISBN 80-08-0447-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 252-253. ISBN 80-85787-27-X.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývoj reči*. Bratislava, 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MIKULAJOVÁ, M. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. s. 60-94. ISBN 80-7178-801-5.

MIKULAJOVÁ, M. Narušený vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 13-35. ISBN 978-80-223-4165-3.

MLČÁKOVÁ, R. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In: MICHALÍK J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese.* Praha: Portál, 2011, s. 409-497. ISBN 978-80-7367.859-3.

MLČÁKOVÁ, R. Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce grafomotoriky a psaní. In: VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 68-77. ISBN 978-80-244-3312-7.

MLČÁKOVÁ, R. Vývoj ortografie, jazykového citu, opakování vět a porozumění řeči u dívky s vývojovou dysfázií- longitudinální případová studie. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2018-01-01], [Citováno: 2018-04-11], 2017, 2, #4. S. 65 - 87. Dostupné na www: <http://www.paidagogos.net/issues/2017/2/article.php?id=4>

NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba.* Praha: [vl. nákl.], 1999.

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

PENC, V. *Metodika psaní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

POKORNÁ, V. Deficity dílčích funkcí. In: POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3., rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, s. 96-103. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABOCH, J., HRDLIČKA M., MOHR, P., PAVLOVSKÝ, P., PTÁČEK, R. ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 142 s. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SALETTA, M., WARD, C., OLESON, J., GOFFMAN, L. Influence of language load on speech motor skill in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Research Article* [online]. 2018. Pages 675 - 689 [cit. 2018-04-12]. DOI: 10.1044/2017_JSLHR-L-17-0066. ISSN 10924388.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SMOLÍK, F. *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4239-7.

SMOLÍK, F. *Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností*. Československá psychologie, 2009, Vol. 53, No. 1. Academic Research Library. Pages 40-54.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* 1. Vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-4240-3.

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Poruchy vývoje řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd*. Praha: Portál, 2007, s. 110- 146. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava: Mezinárodná účastinná spoločnosť Bradlo, 1991. ISBN 80-7127-045-8.

ÚZIS ČR: *Poruchy duševní a poruchy chování [online*]. [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VITÁSKOVÁ, K. Narušený vývoj řeči. In: VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 41-48. ISBN 80-244-1088-5.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VOKURKA, M., HUGO, J. *Velký lékařský slovník. 10. aktualizované vydání*. Praha: Maxdorf, 2015. Jessenius. ISBN 978-80-7345-456-2.

VRÁNOVÁ, M. *Integrace a inkluze ve školní praxi: Vývojová dysfázie u školního dítěte [online]*. In:2014, s. 6 [cit. 2018-02-26].

VUGS, B., KNOORS, H., CUPERUS, M., HENDRIKS, L., VERHOEVEN, L. Interactions between working memory and language in young children with specific language impairment

(SLI) Child Neuropsychol, 6 (2015), pp. 1-24 In: ACOSTA RODRÍGUEZ, V., RAMÍREZ SANTANA, G., M., HERNÁNDEZ EXPÓSITO, S. Original article: *Executive functions and language in children with different subtypes of specific language impairment. Neurología (English Edition)* [online]. 2017, 32, p. 355-362. [cit. 2018-04-12]. ISSN 21735808.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod.	A podobně
atd.	A tak dále
VD	Vývojová dysfázie
ibid.	Tamtéž
mm	Milimetr
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NKS	Narušená komunikační schopnost
NVŘ	Narušený vývoj řeči
mj.	Mimo jiné
př. n. l.	Před naším letopočtem
resp.	Respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
SAS	Zkouška sluchové analýzy a syntézy
ŠVP	Školní vzdělávací program
Sb.	Sbírky
tzn.	To znamená
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1- Opožděný vývoj řeči

Obrázek č. 2- Omezený vývoj řeči

Obrázek č. 3- Přerušený vývoj řeči

Obrázek č. 4- Omezený vývoj řeči

Obrázek č. 5- Odchylný (scestný) vývoj řeči

Obrázek č. 6- Druhy sklonů písma 1

Obrázek č. 7- Druhy sklonů písma 2

Obrázek č. 8- Správné držení tužky

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1- Celkový zisk bodů jednotlivých žáků v úkolu Diktát vět

Tabulka č. 2- Diktát vět- 1. věta

Tabulka č. 3- Diktát vět- 2. věta

Tabulka č. 4- Diktát vět- 3. věta

Tabulka č. 5- Diktát vět- 4. věta

Tabulka č. 6- Diktát vět- 5. věta

Tabulka č. 7- Výsledky žáků v úkolu Opis

Tabulka č. 8- Celkový počet chyb v úkolu Opis

Tabulka č. 9- Úspěšnost žáků v úkolu Přepis abecedy

Tabulka č. 10- Úspěšnost jednotlivých žáků ve zkoušce sluchové analýzy

Tabulka č. 11- Úspěšnost jednotlivých žáků ve zkoušce sluchové syntézy

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1- Charakteristika souboru podle pohlaví

Graf č. 2- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 1. věty

Graf č. 3- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 2. věty

Graf č. 4- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 3. věty

Graf č. 5- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov ze 4. věty

Graf č. 6- Diktát vět- chybovost jednotlivých slov z 5. věty

Graf č. 7- Úspěšnost jednotlivých slov úkolu Opis

Graf č. 8- Sluchová analýza- úspěšnost jednotlivých slov

Graf č. 9- Sluchová syntéza- úspěšnost jednotlivých slov

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1- Tvarové skupiny písmen a číslic

Příloha č. 2- Tvarové prvky písmen a číslic

Příloha č. 3- Žádost o informovaný souhlas

Příloha č. 4- Diktát vět zpracovaný žákyní Terezou

Příloha č. 5- Diktát vět zpracovaný žákem Tomášem

Příloha č. 6- Diktát vět zpracovaný žákem Jonášem

Příloha č. 7- Diktát vět zpracovaný žákyní Marií

Příloha č. 8- Úkol Opis

a. Zpracovaný žákyní Terezou
b. Zpracovaný žákem Tomášem
c. Zpracovaný žákem Jonášem
d. Zpracovaný žákyní Marií

Příloha č. 9- Vzor velkých a malých písmen abecedy

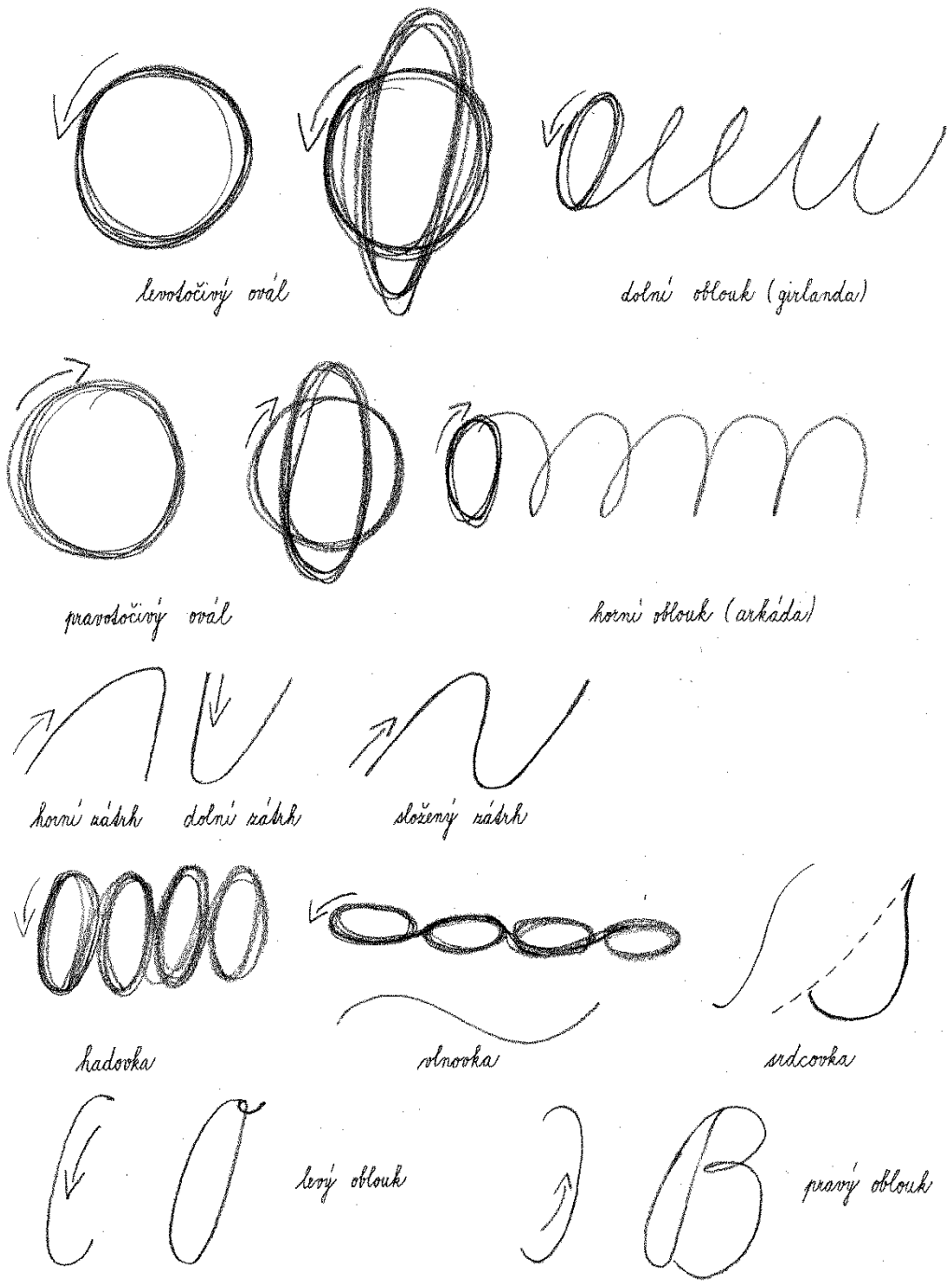
Příloha č. 10- Úkol Přepiš abecedu

a. Zpracovaný žákyní Terezou
b. Zpracovaný žákem Tomášem
c. Zpracovaný žákem Jonášem
d. Zpracovaný žákyní Marií

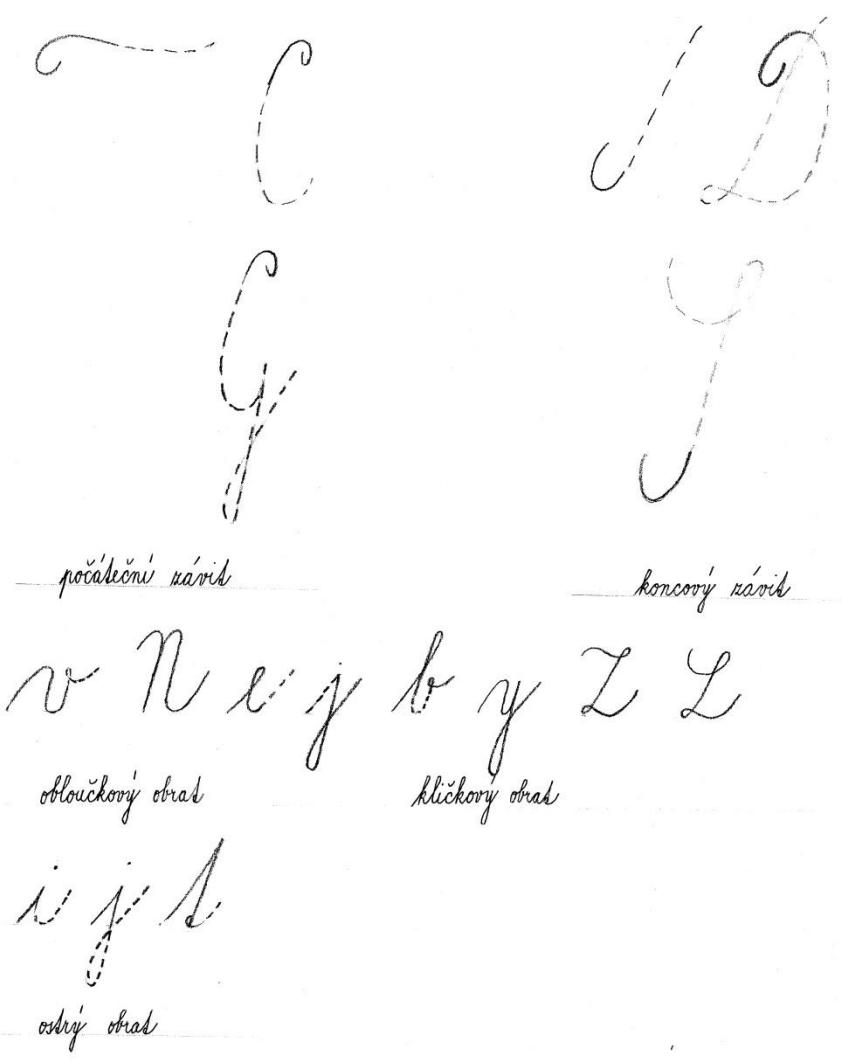
Příloha č. 11- Ukázka pracovního listu

Příloha č. 12- Fotodokumentace průběhu výzkumného šetření

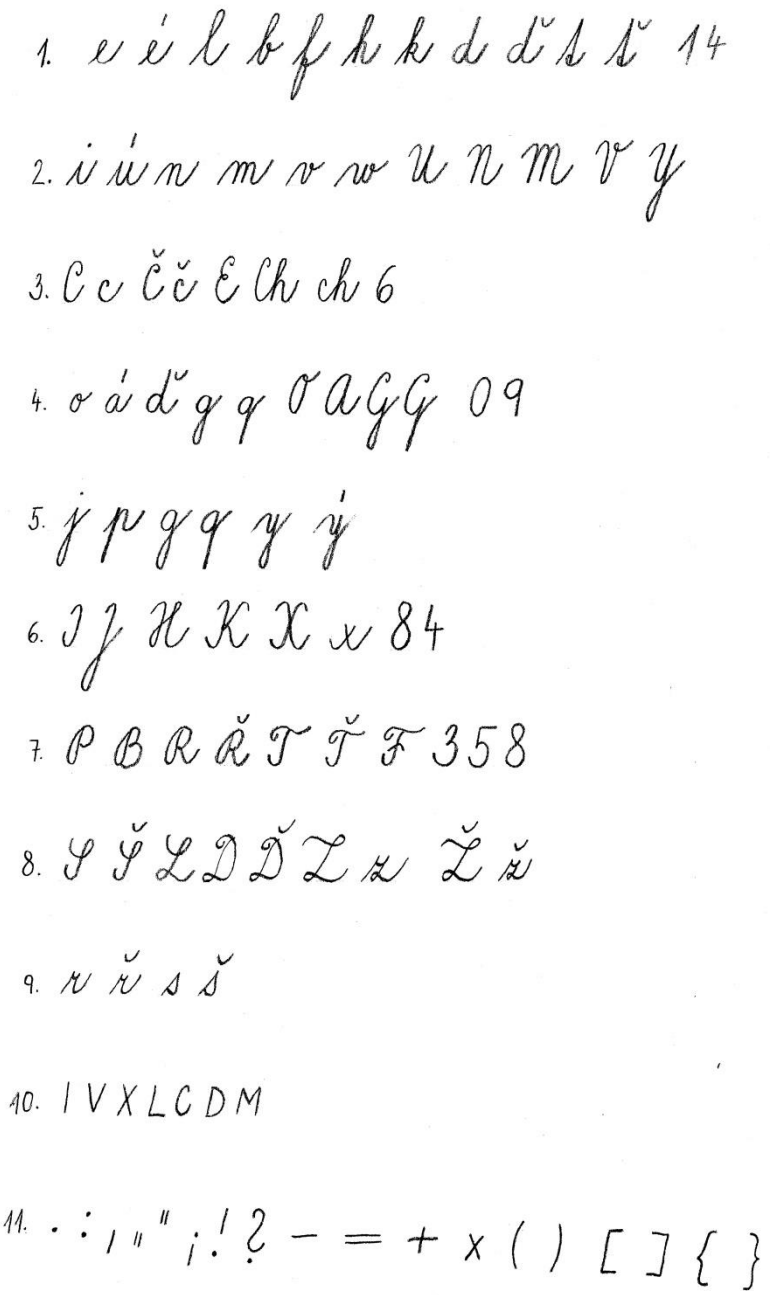
Příloha č. 1- Tvarové skupiny písmen a číslic (Převzato z FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M.. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8, s. 15-16.)



Příloha č. 1- Tvarové skupiny písmen a číslic (Převzato z FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M.. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8, s. 15-16.)



Příloha č. 2- Tvarové prvky písmen a číslic (Převzato z PENC, V. Metodika psaní. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s.31)



Příloha č. 3- Žádost o informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jmenuji se Gabriela Urcová a studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tímto se na Vás obracím s žádostí o informovaný souhlas s účastí Vašeho syna/dcery na výzkumu, který realizuji v rámci mé diplomové práce s názvem *Úroveň pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni základní školy*.

V rámci výzkumu budu pozorovat žáky s vývojovou dysfázií v průběhu písemného projevu. Půjde o nestandardizované testové úlohy, konkrétně o přepis, opis, diktát. Celé šetření pro celistvost doplním Zkouškou sluchové analýzy a syntézy. S každým žákem budu pracovat přibližně 45 minut. Ráda bych Vás také požádala o možnost pořízení fotodokumentace během písemného projevu.

Účast Vašeho dítěte v tomto výzkumu je dobrovolná. Pokud se v průběhu realizace výzkumu objeví negativní reakce nebo dítě nebude souhlasit s pokračováním, bude jeho účast ukončena. Osobní údaje budou poskytnuty pouze k výše uvedenému účelu a získaná data budou zpracována a využita výhradně anonymně a pod číselnými kódy.

V případě zájmu o individuální výsledky Vašeho dítěte či dotazy, které se týkají metod, nebo průběhu výzkumu mě kontaktujte.

Za ochotu a pomoc Vám velmi děkuji.

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

Studentka: Gabriela Urcová

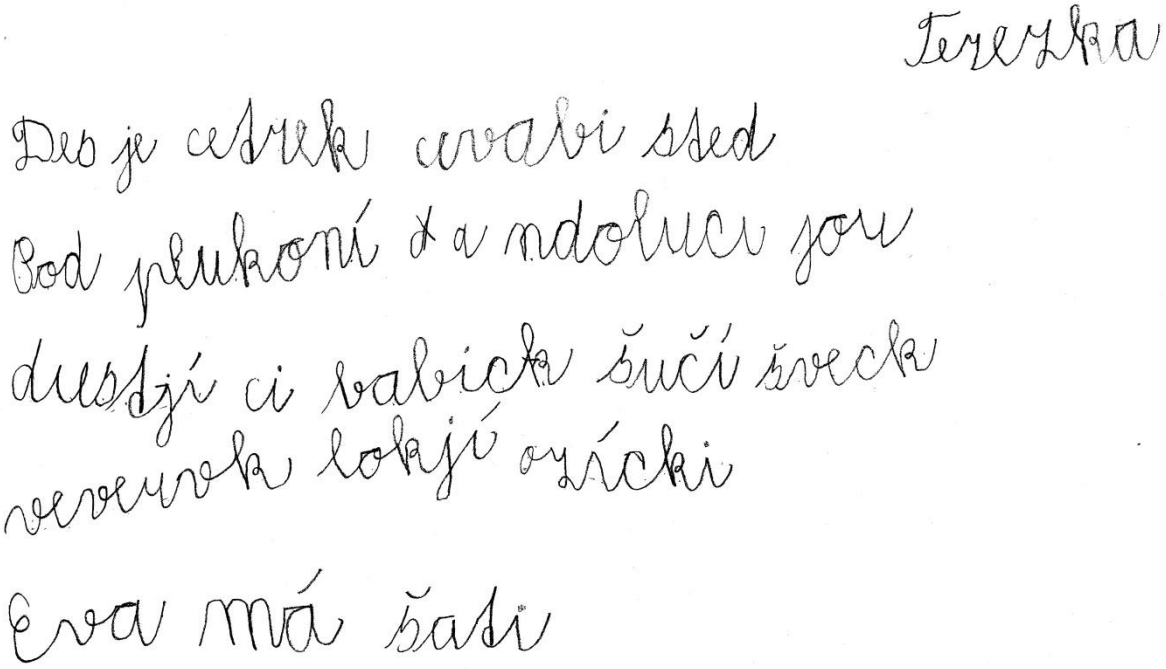
Souhlasím se zapojením mého syna/dcery .....do výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce s názvem *Úroveň pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy.*

Datum narození dítěte.....

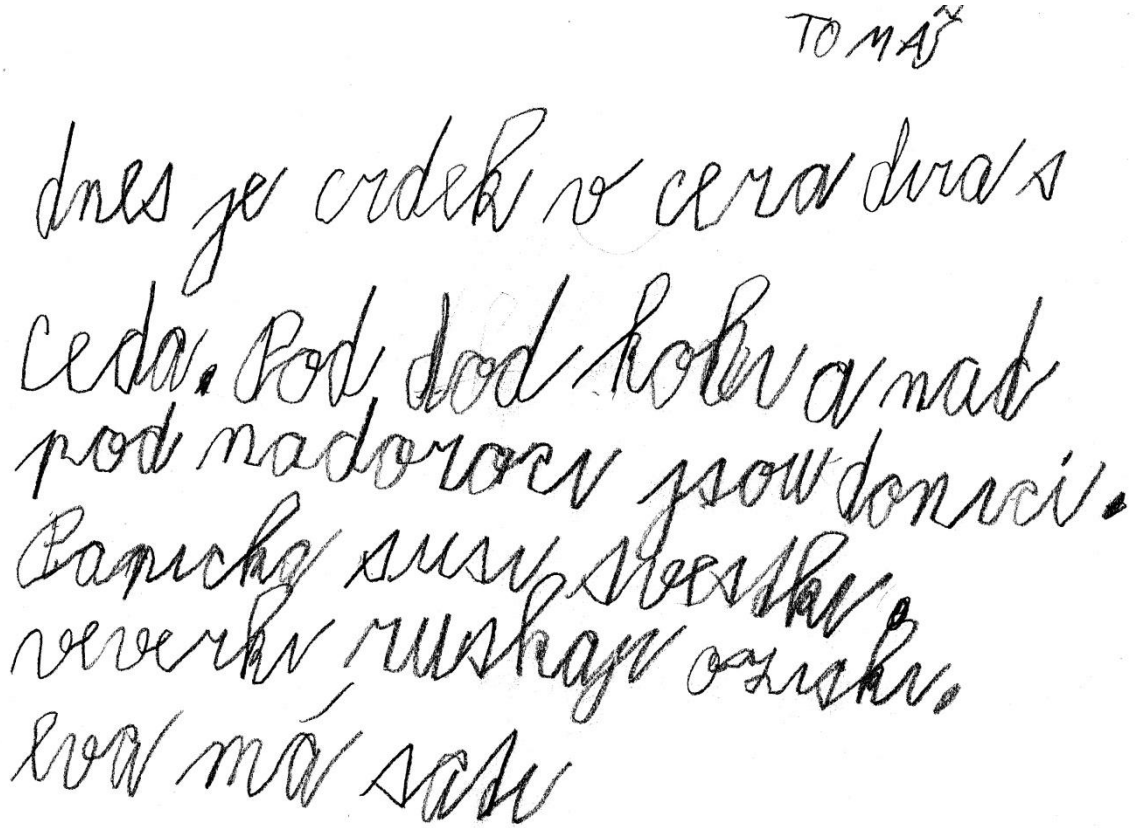
V.....dne..... .....

Podpis zákonného zástupce

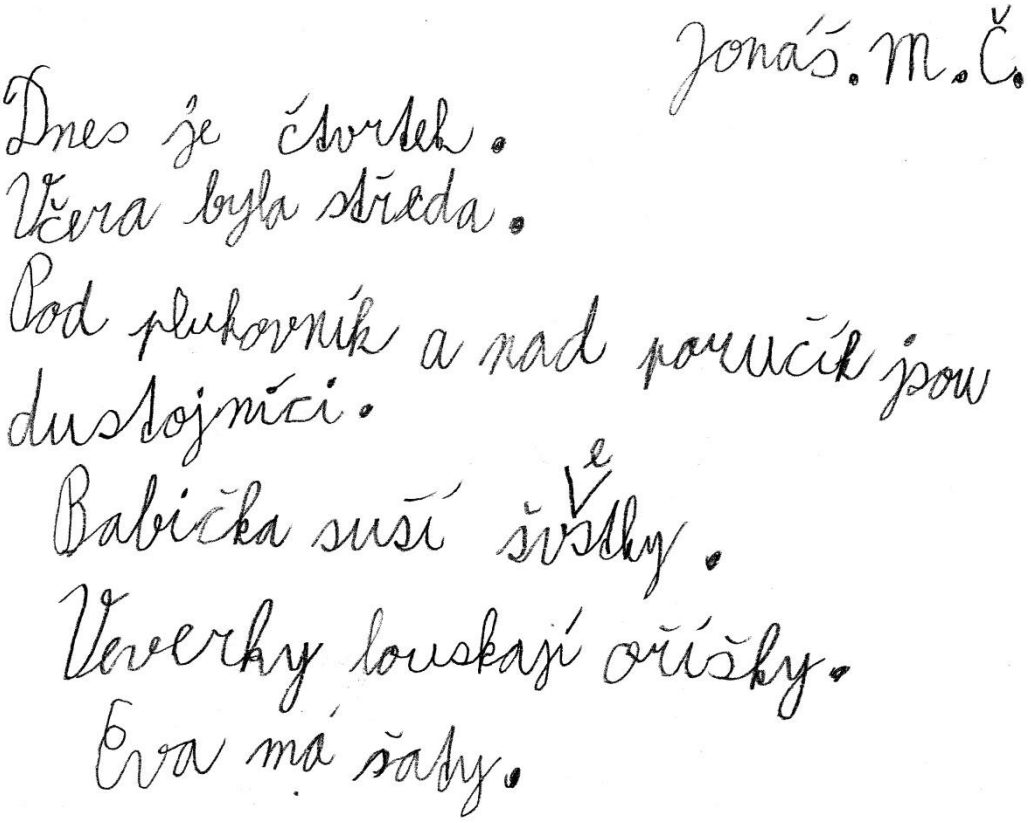
Příloha č. 4- Diktát vět zpracovaný žákyní Terezou



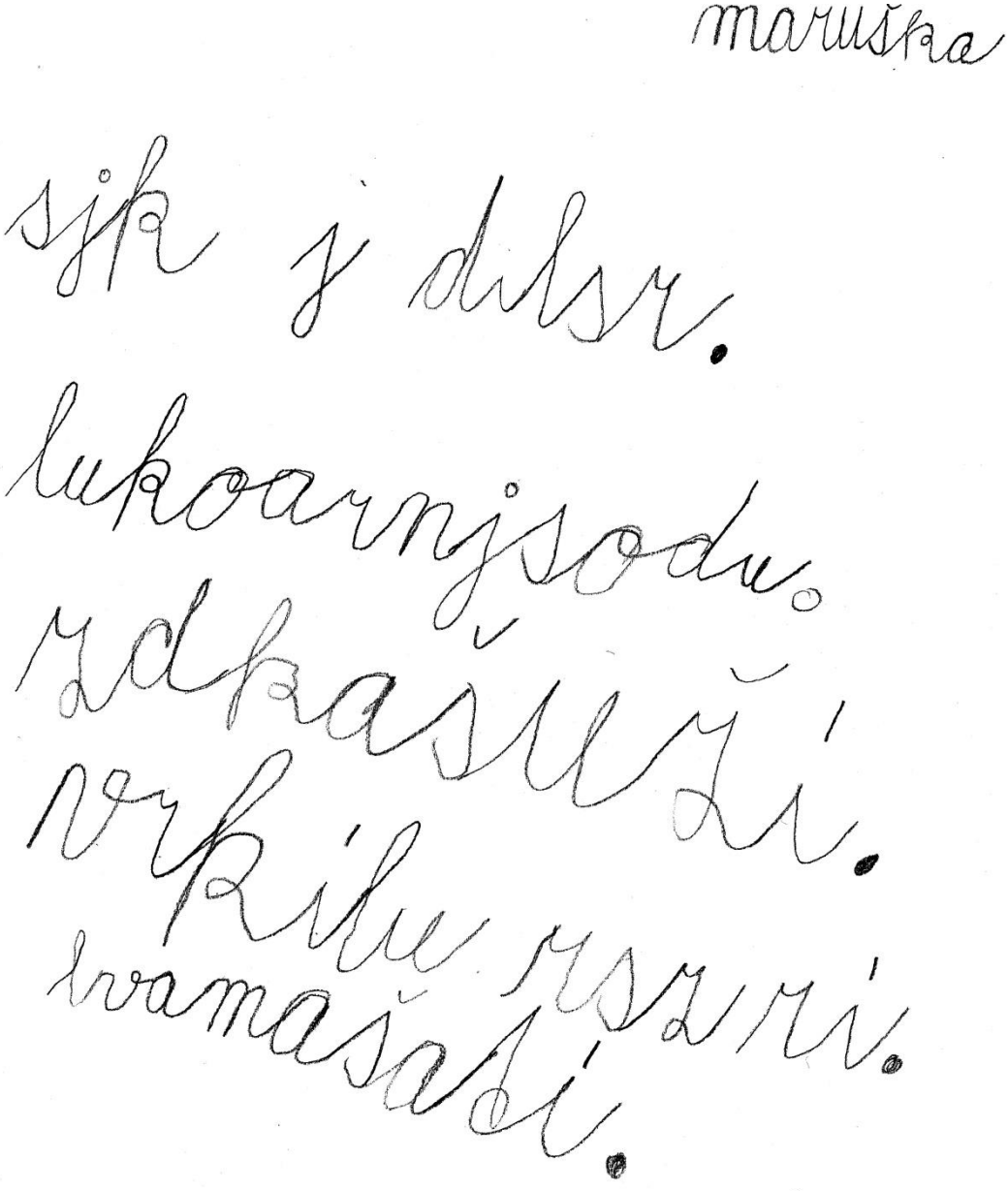
Příloha č. 5- Diktát vět zpracovaný žákem Tomášem



Příloha č. 6- Diktát vět zpracovaný žákem Jonášem



Příloha č. 7- Diktát vět zpracovaný žákyní Marií



Příloha č. 8- Úkol Opis

a. Zpracovaný žákyní Terezou

Opiš.

Bude zima, bude mráz,

kam se ptáčku, kam schováš?

Terezka

Bude zima * bude mráz
kam se ptáčku kam schováš?

b. Zpracovaný žákem Tomášem

Opiš. TO M 15

Bude zima, bude mráz,

kam se ptáčku, kam schováš?

Bude zima, bude mráz,

kam se ptáčku kam schováš?

c. Zpracovaný žákem Jonášem

JONÁŠ

Opiš.

Bude zima, bude mráz,

kam se ptáčku, kam schováš?

Bude zima, bude mráz, kam se ptáčku, kam schováš?

d. Zpracovaný žákyní Marií

Opiš.

Bude zima, bude mráz,

kam se ptáčku, kam schováš?

Opiš. Bude zima,
bude mráz
kam se ptáčku, ka
schováš?

Příloha č. 9- Vzor velkých a malých písmen abecedy (Převzato z ANON. *Pinterest.cz* [online]. [cit. 2018-04-4]. Dostupné z:https://cz.pinterest.com/pin/469007748672179276/)

Příloha č. 10- Úkol Přepiš abecedu

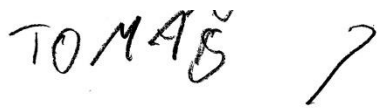
a. Zpracovaný žákyní Terezou

TEREZKA

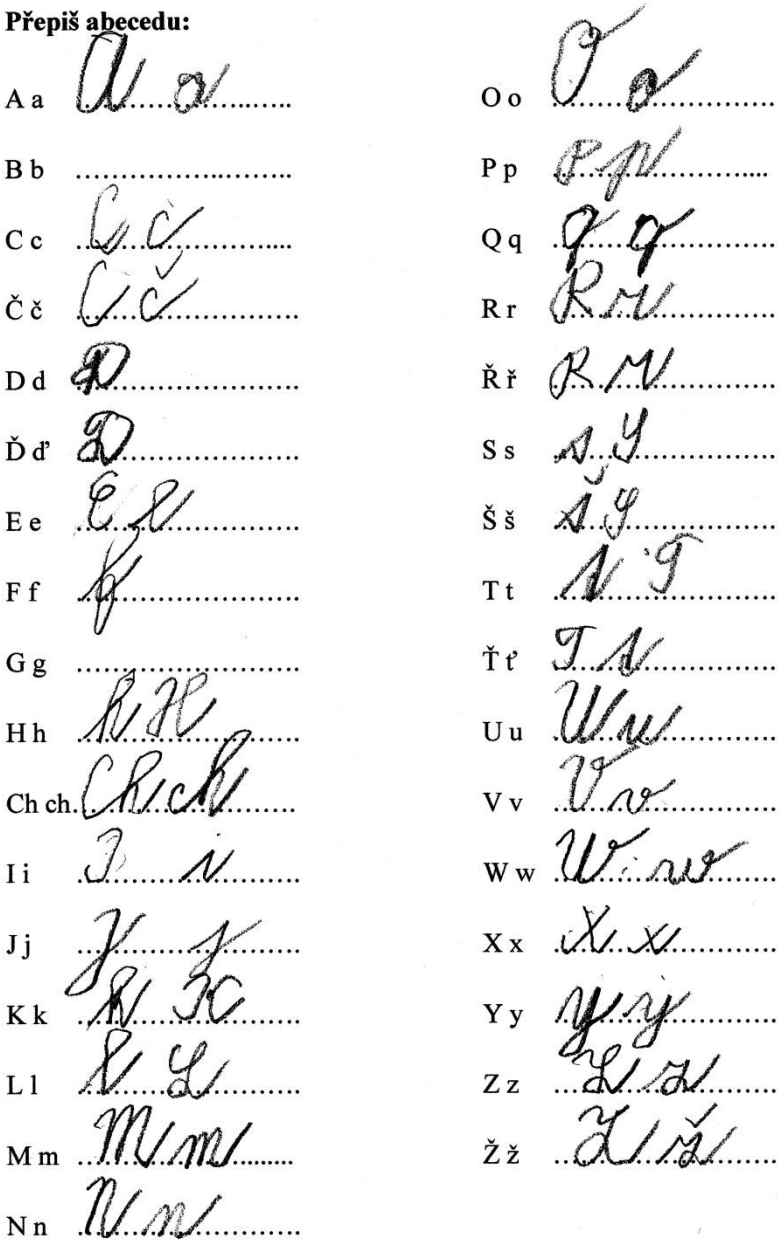
Přepiš abecedu:

A a Aa
B b Bb
C c Cc
Č č Čč
D d Dd
Ď ď Ďď
E e Ee
F f Ff
G g Gg
H h Hh
Ch ch Chch
I i Ii
J j Jj
K k Kk
L l Ll
M m Mm
N n Nn
O o Oo
P p Pp
Q q Qq
R r Rr
Ř ř Řř
S s Ss
Š š Šš
T t Tt
Ť ť Ťť
U u Uu
V v Vv
W w Ww
X x Xx
Y y Yy
Z z Zz
Ž ž Žž

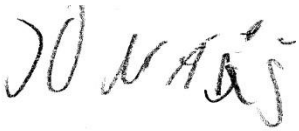
b. Zpracovaný žákem Tomášem



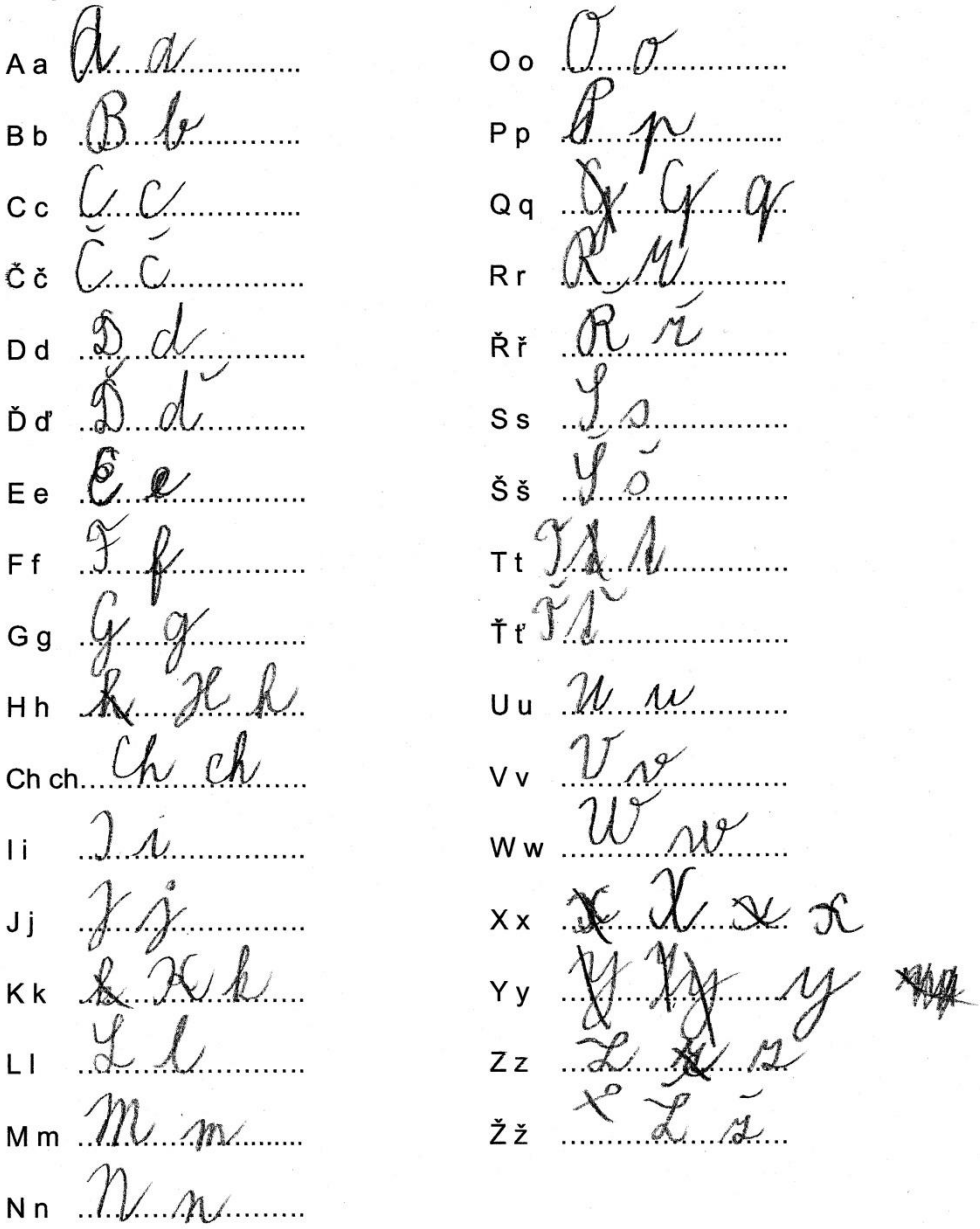
Přepiš abecedu:



c. Zpracovaný žákem Jonášem

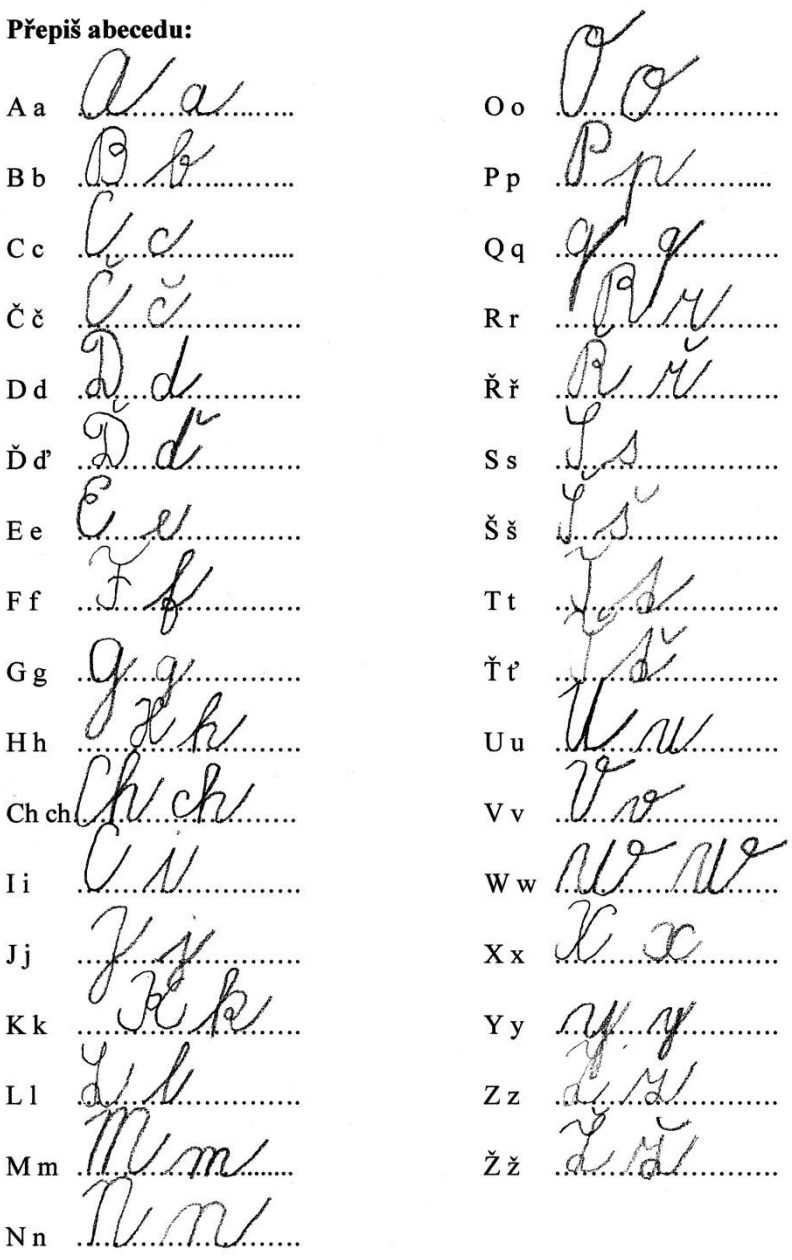


Přepiš abecedu:



d. Zpracovaný žákyní Marií

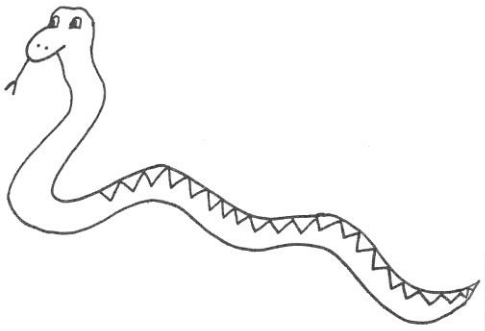
Přepiš abecedu:

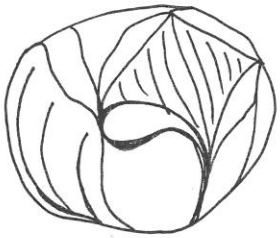


Příloha č. 11- Ukázka pracovního listu

Pracovní list - 1

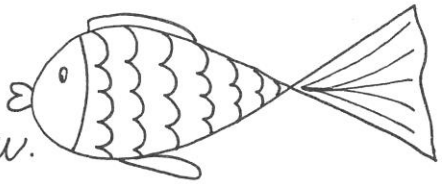
Zmije Zuzka zuby cení,
zpívat bude po setmění.
Známá není pouze zpěvem,
zaujme i ladným zjevem.

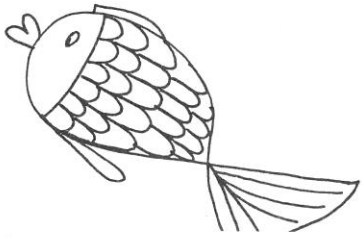




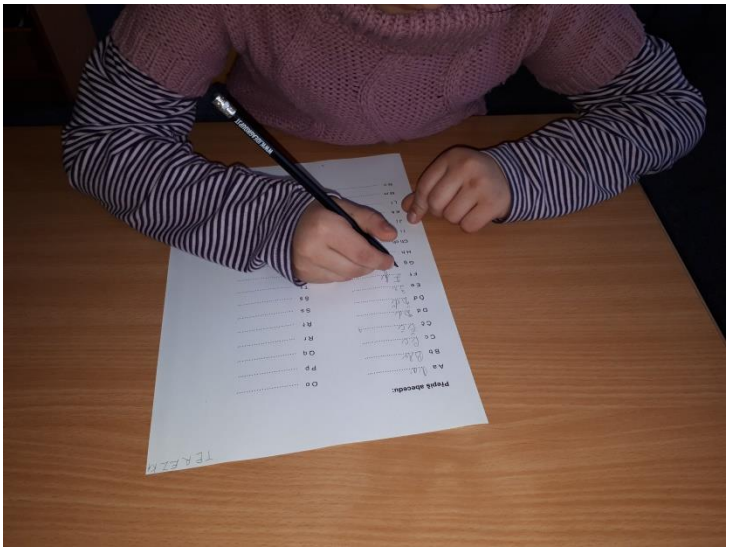
Sázím, sázím zeleninu,
ruce mám už samou hlínu.
Sázím mrkev, sázím zelí,
abychom se dobře měli.

Plave ryba po rybníčku,
nemá žádnou pokladničku.
Tak peníze ukládá,
na bříško a na záda.





Příloha č. 12- Fotodokumentace průběhu výzkumného šetření



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Gabriela Urcová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr., Renata Mlčáková, PhD.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Úroveň pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	The Level of Ortography in a Pupils with Specific Language Impairment at Elementary School
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice úrovně pravopisu u žáků s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy. Teoretická část se zaměřuje na specifika vývoje řeči, vývojovou dysfázii, její terminologii a klinický obraz, popisuje hlavní znaky písma, charakterizuje pravopisnou složku psaní, vývoj a diagnostiku pravopisu. Praktická část se zabývá zhodnocením úrovně pravopisu žáků s vývojovou dysfázií. Na základě nestandardizovaných zkoušek a vlastních hodnoticích metod zkoumá písmo žáků po stránce ortografické a vymezuje závěry výzkumného šetření.
Klíčová slova:	Specifika vývoje řeči, vývojová dysfázie, písmo a psaní, pravopis na 1. stupni základní školy, diagnostika pravopisu.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the issue of the level of spelling for pupils with specific language impairment at elementary school. The theoretical part focuses on the specifics of speech development, specific language impairment, its terminology and the clinical picture, describes the main characters, characterizes the spelling component of writing, the development and diagnosis of spelling. The practical part deals with the assessment of the level of spelling of pupils with specigic language impairment. On the basis of non-standardized tests and own evaluation methods examines the font of pupils after page of orthographic and sets out the conclusions of the research.
Klíčová slova v angličtině:	Specifics of development of speech, specific language impairment, font and writing, spelling on 1. the degree of basic school, diagnosis of spelling.

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1- Tvarové skupiny písmen a číslic Příloha č. 2- Tvarové prvky písmen a číslic Příloha č. 3- Žádost o informovaný souhlas Příloha č. 4- Diktát vět zpracovaný žákyní Terezou Příloha č. 5- Diktát vět zpracovaný žákem Tomášem Příloha č. 6- Diktát vět zpracovaný žákem Jonášem Příloha č. 7- Diktát vět zpracovaný žákyní Marií Příloha č. 8- Úkol Opis a. Zpracovaný žákyní Terezou b. Zpracovaný žákem Tomášem c. Zpracovaný žákem Jonášem d. Zpracovaný žákyní Marií Příloha č. 9- Vzor velkých a malých písmen abecedy Příloha č. 10- Úkol Přepiš abecedu a. Zpracovaný žákyní Terezou b. Zpracovaný žákem Tomášem c. Zpracovaný žákem Jonášem d. Zpracovaný žákyní Marií Příloha č. 11- Ukázka pracovního listu Příloha č. 12- Fotodokumentace průběhu výzkumného šetření
Rozsah práce:	123 s. (počet znaků 190 011), 19 s. příloh
Jazyk práce:	Český