

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Petra Luzertová

IV. ročník-prezenční studium

Obor: logopedie

**Problematika specifických poruch řeči u jedinců se
specifickými vývojovými poruchami učení
a možnosti jejich nápravy**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Smečková, Ph. D.

V Olomouci 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené literatury.

V Olomouci 16. 4. 2010

.....

Petra Luzertová

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D., vedoucí práce, za užitečné rady a cennou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Dále bych chtěla touto cestou poděkovat paní RNDr. Mileně Kršková za pomoc při zpracování výsledků dotazníkového šetření. Velké poděkování patří paní Mgr. Jitce Englové, která mi poskytla cenné rady při vytváření didaktického materiálu.

Poděkování bych ráda věnovala také celé mojí rodině za podporu při psaní diplomové práce.

Obsah

I TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	6
1 Terminologické vymezení pojmů	8
2 Specifické vývojové poruchy učení	10
2.1 Terminologické vymezení a definice.....	10
2.2 Etiologie.....	13
2.3 Symptomatologie a klasifikace.....	15
2.4 Diagnostika.....	20
2.5 Intervence.....	25
3 Nejčastější typy narušené komunikační schopnosti	31
 u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení	
3.1 Dyslalie.....	32
3.2 Balbuties.....	32
3.3 Opožděný vývoj řeči.....	33
3.4 Vývojová dysfázie.....	33
4 Specifický logopedický nálezn.....	35
4.1 Artikulační neobratnost.....	36
4.2 Specifické asimilace.....	37
5 Sluchové vnímání řeči a možnosti nápravy.....	40
5.1 Auditivní percepce řeči.....	40
5.2 Sluchová analýza a syntéza.....	42
5.3 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik.....	43
5.4 Rozlišování sykavek.....	45
5.5 Rozlišování délky samohlásek.....	46

II PRAKTICKÁ ČÁST

6	Výzkumné šetření.....	50
5.6	Vymezení výzkumného vzorku.....	50
5.7	Vymezení cíle.....	51
5.8	Formulace hypotéz.....	51
5.9	Charakteristika výzkumného vzorku.....	51
5.10	Výzkumné metody a materiály.....	53
5.11	Vlastní šetření.....	54
7	Zpracování výsledků dotazníkového šetření.....	56
8	Popis vytvořeného didaktického materiálu.....	67
9	Analýza výsledků.....	74
10	Diskuse.....	76
	Závěr	78
	Literatura.....	80
	Seznam příloh.....	84

Úvod

Problematika specifických vývojových poruch učení je už delší dobu jedním z často diskutovaných témat u odborníků i u veřejnosti. Zejména u rodičů s ohledem na vzdělávání jejich dětí. Nejen milující rodiče, ale i tým odborníků mnohdy zaráží pro dítě, které se jeví, jako zdravé bez žádného viditelného tělesného postižení se nemůže naučit buď číst, psát nebo počítat jako ostatní. „Některé neslyší všechno, co by slyšet mělo, jiné nevidí všechno, co by vidět mělo.“ Současně s tím se mohou objevit i obtíže v motorice. Dítě se může jevit jako neobratné, nepozorné mnohdy i agresivní. Máme pocit, že nás neposlouchá, nesnaží se být ve školním prostředí úspěšné, vystupuje lhostejně. V spojitosti s popsányými projevy se mohou objevit i obtíže v řeči. Tyto děti mají často omezený slovník, nechápou řadu významů, chybí jim cit pro mateřský jazyk a gramatická pravidla. Souvislost mezi specifickými vývojovými poruchami učení a řečí je velmi významná pro pochopení příčin SVPU, volby možných nápravných postupů a cílů intervence. Abychom dosáhli, co nejlepších výsledků v intervenci obou narušení je nutné se zaměřit na primární zdroj obtíží. Snažíme se pomoci dítěti bezpečně rozeznávat tvary písmen, diferencovat hlásky sluchem a nacvičit správný úchop a zápis všech písmen.

Vzhledem k výše nastíněným problémům provedeme v rámci diplomové práce teoretickou analýzu specifických vývojových poruch učení s využitím odborné literatury, přičemž podrobněji rozebereme možnosti nápravy. Stručně popíšeme nejčastěji se vyskytující typy narušené komunikační schopnosti v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení a jejich vzájemný vliv. Ve větší míře se budeme zabývat specifickým logopedickým nálezem, tedy specifickými asimilacemi a artikulační neobratnostmi. V rámci intervence specifických vývojových poruch učení i specifických poruch řeči rozebere možnosti nápravy u auditivní percepce.

Cílem teoretické části je popsat jejich vzájemnou souvislost, propojenost a závislost vzhledem k příčinám, projevům i možnostem nápravy.

Na základě těchto poznatků se v praktické části pokusíme získat více informací o tématu. Nejvíce nás budou zajímat pohledy odborníků z praxe. V rámci diplomové práce se budeme stěžejně zabývat názory speciálních pedagogů na didaktický materiál, jejich kvalitou, množstvím a dostupností. Pokusíme se dedukovat případné nedostatky

a na základě těchto poznatků vytvořit vlastní didaktický materiál. Vzhledem k rychlému životnímu stylu a často se měnícím trendům je nutné adekvátně reagovat i v oblasti jako je speciální pedagogika. Děti jsou obklopeny mnoha novými podněty z televize, internetu, časopisů a tím pádem je náročnější je čímkoliv zaujmout. V souvislosti s těmito trendy nám nestačí při terapii využívat materiálů a nápadů, které jsou mnohdy i několik desítek let staré, ale je třeba vytvářet nové, které budou korespondovat se současnými rychle se měnícími požadavky dětí. Abychom navázali dobrý kontakt, dítě nám důvěřovalo a těšilo se na práci, musíme se snažit jejich světu porozumět a chápat jej. Proto je cílem praktické části diplomové práce zjistit, jaké stanovisko k problému zaujmají odborníci a dále současně tvorba didaktického materiálu, který bude splňovat požadavky současných dětí, ale i speciálních pedagogů, jež s nimi budou pracovat.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologické vymezení pojmů

V diplomové práci se zabýváme problematikou specifických vývojových poruch učení (SVPU) ve spojitosti se specifickými poruchami řeči. V souvislosti s tématem se zaměřujeme na diagnostiku specifických vývojových poruch učení, nápravné metody, které v současnosti nejčastěji používáme a rozvoj auditivní percepce. Při nápravě je dostatečné rozvinutí schopnosti nezbytné.

V textu se setkáte s termíny zaměřujícími se na ucelenou intervenci specifických vývojových poruch učení. Specifické vývojové poruchy učení jsou zakotveny v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí - MNK pod kategorií F 81 (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. Revize, 1999). „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“. Spadají do nadřazené kategorie F80-89 Poruchy psychického vývoje.

Jednotlivé typy specifických vývojových poruch učení jsou zde klasifikovány následovně:

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

V návaznosti na rozdělení podle MKN druhá kapitola diplomové práce pojednává o terminologii a jednotlivých typech SVPU včetně vybraných zahraniční pojmů, aktuálním pohledu na etiologii tedy příčinu, symptomatologii a klasifikace. Kde jsou rozděleny a popsány jednotlivé typy SVPU – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie a neverbální poruchy učení. v rámci diplomové práce se v podkapitole diagnostika setkáme s podrobným popisem standardizované testové baterie T239. V závěrečné části jsou uvedeny možné metody nápravy rozdělené podle výše zmíněné klasifikace (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).

V následující kapitole používáme termíny z logopedické oblasti: narušená komunikační schopnost, dyslalie, opožděný vývoj řeči, balbuties, vývojová dysfázie ve spojitosti se specifickými vývojovými poruchami učení. Čtvrtá kapitola je věnována specifickým poruchám řeči, konkrétně specifickému logopedickému nálezu. Podrobně jsou popsány termíny specifické asimilace a artikulační neobratnost. V závěru teoretické části jsme se pokusili vystihnout jednu z problematických oblastí týkající se specifických vývojových poruch učení a specifických poruch řeči. Hovoříme o auditivní percepci: analýze syntéze, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování sykavek a délky samohlásek. U každé jednotlivé podkapitoly uvádíme několik možností intervence a rozvoje.

Vzhledem k použité literatuře v rámci diplomové práce užíváme termín LMD, označující odchylku ve funkci centrálního nervového systému (Zelinková, 2003). Jsme si vědomi, že v současné době se již jedná o termín zastaralý a nahrazený termínem používaným v zahraničí ADD – porucha pozornosti a ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (Škodová, Žlab in Škodová, Jedlička a kol, 2003). Zelinková (2003) však upozorňuje, že není vhodné termín LMD nahrazovat pouze termínem ADHD, který se spíše spojení s poruchou chování. Pro poruchu jemné motoriky včetně specifických poruch řeči používá označení dyspraxie.

2 Specifické vývojové poruchy učení

Problematika specifických vývojových poruch učení (dále SVPU) je velmi rozsáhlá. Vzhledem k vývoji člověka se s ní můžeme setkat již v době předškolního věku, kdy ještě diagnózu nejsme schopni určit, ale můžeme u dětí pozorovat nedostatky v psychických funkcích (zraková, auditivní percepce, paměť, pozornost, prostorová orientaci apod.) ve školním věku a ovlivňuje i život v dospělosti. Jedinci s SVPU mají největší problémy především ve vzdělávacím procesu. Jedná se o narušené často diskutované a probádané. O problematice máme k dispozici velké množství informací a není v našich možnostech obsáhnout všechny. V rámci kapitoly poskytneme stručný, avšak ucelený přehled od terminologického vymezení až po nápravu u všech typů specifických vývojových poruch učení a jejich vztah k vývoji řeči. Zabývat se budeme dětmi školního věku.

2.1 Terminologické vymezení a definice

Terminologie specifických vývojových poruch učení stejně jako jejich definice je nejednotná. Odráží se v ní zejména vývoj jednotlivých oborů, které se specifickými vývojovými poruchami učení zabývají (např. psychologie, medicínské obory, pedagogika). Terminologii a definici ovlivňují nové vědní poznatky měnící pohledy na jejich obsah a rozsah. Jako zastřešující název se používá několik termínů **vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení** nebo **specifické vývojové poruchy, Specifické vývojové poruchy školních dovedností** (termín užívaný v MKN), které jsou nadřazeny pojmům specializovanějším (Pokorná, 2001).

V rámci diplomové práce budeme používat jako nadřazený pojem pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii specifické vývojové poruchy učení. Každý ze zmíněných termínů charakterizuje jeden z typů narušení projevujících se ve školním prostředí např. záměna tvarově a sluchově podobných písmen u dyslexie, neupravený písemný projev u dysgrafie a zvýšený počet gramatických chyb u dysortografie. Mají i řadu společných projevů, které nazýváme jako nespecifické. Ve větší či menší míře se mohou objevovat poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace. Často je nedostatečně rozvinutá úroveň zrakového a sluchového vnímání a další poruchy kognitivních funkcí (Zelinková, 2006).

Matějček (2005) uvádí rozdělení Americká psychiatrická asociace DSM III R, která užívá termín specifické vývojové poruchy a rozděluje je do devíti kategorií:

- Hyperaktivita s poruchou pozornosti
- Vývojová porucha počtů
- Vývojová porucha psaní (expresivní)
- Vývojová porucha čtení
- Vývojová porucha řeč: expresivní, receptivní a artikulační
- Vývojová porucha koordinace
- Poruchy blíže neurčené

Neubauer (1997) zařazuje specifické vývojové poruchy učení do okruhů poruch fatických a kognitivních funkcí. Poruchy řeči v rámci specifických vývojových poruch učení můžeme rozdělit na dva základní typy. **Nespecifické poruchy řeči** neovlivňují projevy dyslexie a dysortografie. Řadíme mezi ně dyslalii, brebtavost, koktavost. **Specifické poruchy řeči** mají vliv na úroveň čtení a psaní. Spadají sem artikulační neobratnost a specifické asimilace (Matějček in Sovák a kol., 1960). Vitásková (2005) specifické poruchy řeči charakterizuje jako nespecifické projevy poruch učení. V současné české literatuře se také objevují termíny jako **dysmúzie** - specifická porucha schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu, **dyspinxie** - porucha kresebného projevu (Pokorná, 2001). **Dyspraxie** - porucha procesů nebo plánování pohybů k dosažení předurčeného cíle nebo účelu (Dvořák, 2003). V zahraničí se s termíny dyspinxie a dysmuzie nesetkáme (Pokorná, 2001).

V Německu je nejrozšířenějším a současně i nejstarším termínem používaným **Legasthenie**. Můžeme ho považovat za obdobný termín jako u nás dyslexie a užívá se v souvislosti poruchami čtení. Dalším termínem objevujícím se v německé literatuře je **Spezifische Entwicklungsstörungen**. Do českého jazyka přeložitelný jako specifické vývojové poruchy učení. Obtíže ve čtení a pravopisu charakterizuje termín **Lese-Rechtschreibschwierigkeiten** a poruchy počítání **Rechnenschwierigkeiten**. Americká literatura užívá termín **Learning Disability**. Velká Británie převážně **Specific Learning Difficulties**. V anglickém jazyce se setkáme také termíny **Learning Disabilities** neboli poruchy učení nevztahující se na děti s mentálním postižením a **Specific Learning Disability**. Ve Francii se užívá pojem **Dyslexie** (Pokorná, 2001).

Popsali jsme pouze základní zahraniční terminologii. Je patrné, že ne všechny termíny mají český ekvivalent. Každá země má svoje dělení. Struktura jazyků je odlišná a tím je také dána specifická narušení.

Nejednotná terminologie se pochopitelně promítá i do definování problematiky. V minulosti definice obsahovaly spíše pojem dyslexie v širším slova smyslu zahrnující obtíže ve čtení i psaní. Až od 80 let 20 století byly definovány i poruchy počítání (dyskalkulie) a od pojmu dyslexie se vyčlenila dysgrafie a dysortografie (Pokorná, 2001).

Matějček (1988, s 21) uvádí definici světové federace neurologické konference expertů v Dallasu z roku 1968, která charakterizuje dyslexii následovně: *„Specifická vývojová porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“* Definice patří mezi nejznámější a v publikacích nejčastěji citovanou. Existuje jich však celá řada (srovnej např. Zelinová 2006).

Jedna z modernějších definic vydaná Perspectives on Dyslexia v roce 1991 (Lerner, 2003, s7; Zelinková, 2006, s123) označuje: *„Poruchy učení jako termín označující jednu nebo více základních psychických obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnostmi, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“*

Definice je poněkud rozsáhlejší a popisuje nejenom projevy specifických vývojových poruch učení, ale také jejich příčiny. Připouští možnost spojení poruch učení s jinými narušeními (např. mentální retardací), což dříve nebylo považováno za možné. Stejně jako starší uvedená definice vidí jednu z možných příčin i ve vlivech prostředí (in ibid).

Podle názoru autorky je druhá definice přesnější a lépe vystihuje problematiku, přesto k ní má několik výhrad. Kladně hodnotíme zmínku o spojitosti s řečí. Rozdělení specifických vývojových poruch učení na typy. Starší definice používala pouze jeden zastřešující název dyslexie, který není zcela vyhovující. Diskutabilní je určení příčiny

v dysfunkci centrální nervové soustavy. Podle poznatků uvedených v etiologii se jedná spíše o odlišnou funkci, proto považujeme termín dysfunkce za neadekvátní. Přesnou příčinu nejsme prozatím schopni určit

2.2 Etiologie

Existuje velké množství etiologických koncepcí specifických vývojových poruch učení. V kapitole uvádíme pouze vybraný koncept, který podrobně rozebírá příčiny spojené s CNS. Současně neopomíjíme další možnosti vzniku nebo dalších vlivů, které souvisí s projevy SVPU.

Ještě v počátku 80 let minulého století se předpokládalo, že specifické vývojové poruchy učení jsou důsledkem LMD¹ neboli drobného poškození mozku, které vzniká v době prenatální, perinatální nebo krátce postnatální. Příčinu v LMD nacházíme u velkého množství syndromů: např. u syndromu hyperaktivity, syndromu deficitu pozornosti aj., které se specifickými vývojovými poruchami učení mohou kombinovat. Kromě zmiňovaných syndromů mluvíme v souvislosti s LMD také o nerovnoměrném vývoji, nápadné pohyblivosti, živosti a neklidu, impulzivité, zbrklosti, tělesné neobratnosti, obtížích v jemné motorice a artikulační neobratnosti, obtížích ve vnímání a myšlení apod. (Matějček, 2005).

O jedno z prvních osvětlení příčin specifických vývojových poruch učení se zasloužil Otakar Kučera, který na základě rozboru anamnéz, klinického obrazu a nálezů pediatrických, psychologických, psychiatrických a sociálních rozdělil příčiny následovně:

50% představuje skupina s příčinou encefalopatickou – E, anamnestické údaje svědčí o lehkém poškození mozku v době prenatální, perinatální či krátce postnatální.

20% má zastoupení druhá skupina hereditární – H. Zde chybí údaje o mozkovém poškození. Anamnestické údaje však potvrzují výskyt SVPU v příbuzenstvu.

15% představuje skupina označovaná zkratkou HE. Prolíná se u ní jak lehké poškození mozku, tak dědičnost.

¹ LMD: Lehká mozková dysfunkce je termín označující odchylku ve funkci centrálního nervového systému, který se může projevit poruchami učení a chování v různém rozsahu a v kombinaci s oslabeným vnímáním, tvořením pojmů, řečí, kontrole pozornosti a paměti. V současné době není termín lehká mozková dysfunkce ani obdobný název minimální mozková dysfunkce zařazen v mezinárodní klasifikaci nemocí. V klasifikaci se setkáme s termínem ADHD nebo ADD (Zelinková, 2003).

U 15% není možné přesně určit příčinu. Označujeme ji jako skupinu neurotickou nebo nejasnou - N.

Zmíněné rozdělení příčin bylo ve své době přelomové a v mnohém se o něj opíráme dodnes (in ibid). Příčinu specifických vývojových poruch učení v LMD nelze zcela opomíjet. Ovšem moderní pojetí usuzuje i na drobné neurologické odchylky bez prokázaného poškození. Jedná se tedy o nepravidelnost ve vývoji CNS (Pokorná, 2001). Přidružený mohou být další faktory např. dědičnost, vnější podmínky jako je rodina či škola, mozková abnormalita. Proto mluvíme o multifaktoriální příčině, která je ovlivněna vnitřními (endogenními) a vnějšími (exogenními) faktory (Vitásková, 2005).

Moderní etiologické pojetí specifických poruch učení nalezneme v publikaci Pokorné (2001) která rozděluje příčiny na vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní řadí:

Genetické vlivy působící na vznik specifických vývojových poruch učení, které nejsou zcela prokázané. Můžeme se pouze domnívat, že existují určité genetické predispozice pro vznik SVPU. Zatím však není možné zcela přesně určit.

Odchylná organizace cerebrálních aktivit předpokládá odlišný způsob zpracování řečových informací v mozku. Změny nastávají, buď v lokalizaci mozkových aktivit, nebo v odlišné aktivitě látkové výměny v různých částech mozku. Ze závěrů výzkumů Klicpery, Klicperové (Klicpera, Gasteiger-Klicperová, 1995, s 268 in Pokorná, 2001) vyplývá, že u dětí trpících dyslexií je zpracování informací při čtení a psaní v mozku organizováno jinak. Také byla zjištěna větší aktivita v oblasti gyrus angularis, což vypovídá o zvýšeném úsilí lidí trpících dyslexií při řešení čtenářských úkolů.

Nepříznivou konstelaci laterality a netypickou dominanci hemisfér. U dětí trpících specifickými vývojovými poruchami učení se častěji vyskytuje levorukost, ambidextrie, zkřížená lateralita a v neposlední řadě i čtyřnásobně častější netypická řečová specializace v pravé mozkové hemisféře.

Mezi vnější příčiny řadí:

Podmínky rodinného a školního prostředí. Vnější vlivy nezpůsobují specifickou vývojovou poruchu, mohou však průběh narušení komplikovat. V této souvislosti máme na mysli zejména didaktogenní vlivy (např. výukový styl učitele, jeho vztah se žákem a jeho rodiči), dále také postoj samotných rodičů a jejich očekávání vzhledem ke vzdělání dítěte (Vitásková, 2005, Pokorná, 2001).

3.2 Symptomatologie a klasifikace

Projevy specifických vývojových poruch učení lze rozdělit na **nespecifické a specifické**. Nespecifické se mohou objevit u všech typů SVPU a nejsou diagnostickým ukazatelem. Jedná se o obtíže v percepci, v pravolevé a časoprostorové orientaci, obtíže v jazyce a v řeči, poruchy aktivity, emoční labilitu atd. Specifické projevy se vztahují pouze k danému typu specifické vývojové poruchy učení. Všechny symptomy se však mohou projevovat v různé míře a rozsahu v závislosti na mnoha faktorech (Vitásková, 2005).

Specifické vývojové poruchy učení jsou v systému 10 revize MKN z roku 1999 označovány jako **Specifické vývojové poruchy školních dovedností F81** spadající pod kód F80-89 Poruchy psychického vývoje (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, 1999).

V rámci specifických vývojových poruch učení rozlišujeme následující podtypy:

Dyslexie

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení. Jedná se o nejčastější a pro veřejnost nejznámější poruchu učení, která dříve sloužila jako zastřešující termín. Lze říci, že nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Je charakteristická sníženou schopností naučit se číst na úrovni adekvátní věku a intelektu dítěte (Zelinková, 2006).

Jednu z novějších definic dyslexie vytvořila společnost IDA v roce 2003, která mimo jiné zohledňuje fonologické procesy, spojení poruch učení s jazykem, slovní zásobou a zní: *„Dyslexie je specifická porucha učení, která má neurobiologickou příčinu. Je charakteristická obtížemi v přesném a plynulém poznávání slov, nízkou úrovní pravopisu a dekódování. Tyto obtíže pramení ve většině případů z deficitu ve fonologické oblasti jazyka, který je neočekávaný v porovnání s ostatními kognitivními schopnostmi dítěte, a za předpokladu, že ve třídě je zajištěna efektivní výuka. Sekundárními důsledky mohou být problémy v porozumění čtení, omezená zkušenost se čtením, která brzdí rozvoj slovní zásoby a získávání dalších vědomostí“* (Zelinková, 2006, s 120).

Dyslexie se projevuje neadekvátní rychlostí čtení. Dítě neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte překotně a domýšlí si slova. Čte s velkým množstvím chyb. Nejčastěji zaměňuje tvarově (b-d-p), auditivně (t-d) podobná písmena, ale i písmena zcela nepodobná. Záměny a vynechávání písmen se promítá i do psaní. Nejedná se ovšem

o gramatické chyby v pravém slova smyslu. Pravidla si dítě dokáže osvojit (Matějček, 2005). Objevují se nesprávné techniky čtení (např. dvojí čtení). U dětí trpících dyslexií je snižená úroveň porozumění čtenému textu (Zelinková, 2003). U těžších typů dyslexie se téměř vždy v kombinaci s dysortografií vyskytují specifické poruchy řeči (Matějček in Sovák a kol., 1960).

Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha psaní jako grafomotorické činnosti“ (Žlab, Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003, s 361). Postihuje grafickou podobu psaného textu jeho čitelnost a úpravu. Dítě má problém zapamatovat si tvary písmen. Písmo bývá zpravidla nečitelné, neúhledné. Písemný projev je celkově neupravený. Často škrtá, přepisuje. Tempo psaní je velmi pomalé. Snaha je neúměrná konečnému výsledku. Dítě vydá při psaní velké množství energie (Zelinková, 2003).

Matějček (2005) rozděluje projevy obtíží ve psaní do čtyř typů:

1. Špatný styl psaní: jedná se především o nesprávné držení tužky nebo pera. Příčinou není LMD. Děti píší těžce, více tlačí na podložku, pohyb po papíře není plynulý.
2. Porucha jemné motoriky: projevuje se krátkými tahy, záškuby. Psaní není plynulé a těžko se automatizuje. Dítě se více soustředí na tvar než na obsah psaného textu. Objevuje se v rámci syndromu LMD.
3. Pomalé pracovní tempo: chybovost v psaném textu se zvyšuje s rostoucími nároky na rychlejší tempo psaní zejména v diktátech. Pracovní tempo začíná narůstat obvykle ve třetí třídě základní školy. Může spadat do syndromu LMD.
4. Příliš rychlé tempo: jeho příčinou je většinou LMD. Dítě píše překotně rychle, nemodeluje správně tvary a detaily písmen. Při nápravě je zbytné posilovat tlumící procesy.

Dysortografie

Dvořák (2001, s 58) ji definuje jako: *„Vývojovou odchylku projevující se sníženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení, přičemž dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou, ani pohybovou poruchou, nejsou nedostatky ani v citové oblasti.“* Charakteristickým znakem je snížená schopnost osvojit si a užívat gramatická pravidla mateřského jazyka. Nejedná se o celou oblast gramatiky, týká se zejména tzv. specifických dysortografických jevů, které obsahují záměnu

dlouhých a krátkých samohlásek a tvrdých, měkkých souhlásek, především „dí/dy“, „ni/ny“ (Zelinková, 2006). Dítě trpící dysortografií má sníženou schopnost sluchové diferenciaci hlásek. Nerozezná hlásky ve slově, neprovede analýzu a syntézu slov (Žlab, Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Ve vztahu ke specifickým poruchám řeči se jedná o nejčastější spojení. Specifické poruchy výslovnosti se téměř vždy objevují v souvislosti s dysortografií a také ji nejvíce ovlivňují. Dítě píše stejným způsobem, jako mluví. V obou případech bývají příčinou deficit ve sluchové percepci (Matějček in Sovák a kol., 1960). Dvořák (2001) uvádí ve spojení s dysortografií časté diagnostikování vývojové verbální dyspraxie.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha počítání. Projevuje se obtížemi v chápání číselných pojmů, pochopení matematických operací, geometrii (Zelinková, 2003).

Jednu z definic dyskalkulie zformulovat Simon (2006, s 20): *„Specifická porucha matematických schopností neboli dyskalkulie je stav, kdy dítě má na základní škole problémy s matematikou, to znamená, že ji není schopno zvládnout pomocí běžných výukových metod, používaných ve škole, a jeho zaostávání ve školní látce se stále zvětšuje.“* Definovat dyskalkulii je velmi obtížné i vzhledem k tomu, že byla vymezena poměrně nedávno, přesto bychom definice vytkly její přílišnou obecnost, bez uvedení příčiny, či konkrétního projevu. Přesnější definici uvádí Novák (2004, s 16) jedná o *„Specifickou poruchu počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.“* Definice poukazuje na nutnost vhodného sociálního zázemí pro rozvoj matematických schopností, určuje možné příčiny a vylučuje vážné smyslové postižení.

V současné době v souvislosti s poruchami učení již nemluvíme pouze o čtení, psaní, počítání, ale i o jiných narušeních, které ovlivňují úspěšnost ve školním prostředí i v dospělém životě.

Specifická vývojová porucha motorických funkcí neboli dyspraxie

Jedná se o poruchu osvojování, plánování a provádění volných pohybů nutných k vyjádření zřetelné řeči. Můžeme ji nalézt pod různými označeními, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cerebrální deficit, minimální mozková dysfunkce, vývojová porucha koordinace, senzomotorická dysfunkce atd. (Ripley in Zelinková, 2003). V minulosti byla dyspraxie nazývána „*syndrom neohrabaného dítěte*“ (Kirbyová, 2000, s 9). U dyspraxie se narušená koordinace projeví v obtížích v napodobování poloh a pohybů. Dítě má problém s přesností, vzájemnou spoluprací jednotlivých částí těla, střídáním pohybů zejména rukou.

U dyspraxie rozlišujeme motorickou dyspraxii, při níž jsou narušeny jednotlivé cílevědomé pohyby. Dochází k celkovému motorickému opoždění ve vývoji a verbální dyspraxii, kterou řadíme k poruchám řeči. Jedná se o obtíže v provádění sérii pohybů nutných k vyjádření srozumitelné řeči. Děti dyspraxií si často nejsou vědomé toho, jak je jejich řeč nezřetelná (Selikovitz, 2000).

Dvořák (1999, s 26) charakterizuje verbální dyspraxii neboli slovní patlavost jako „*specifickou odchylku mluvního vyjádření na úrovni slov.*“ Obtíže nastávají při realizaci slov bez ohledu na zvládnutí vyslovit hlásky izolovaně. Problém tedy není v artikulaci, ale v plánování, programování a realizaci řeči. Dvořák v souvislosti s verbální dyspraxií uvádí Žlabovo (1995) dělení projevů specifických poruch řeči na specifické asimilace a artikulační neobratnost, kterým se věnujeme v samostatné kapitole. V souvislosti s dyspraxií se Dvořák (1999) zmiňuje o „*větné dyspraxii*“, která je projevem vývojové dysfázie. Termín označuje obtíže v sestavování vět. Dítě je schopnost vyslovit izolovaná slova, pokud má však vytvořit celou větu, selhává. Vitásková (2005) uvádí dělení na verbální apraxii, kde hovoříme o poruše programování řeči bez narušené motoriky svalstva. Projevuje se sníženou srozumitelností řeči, narušením prozódických faktorů řeči a formu vývojovou nazývanou vývojové verbální dyspraxie (Dvořák, 1999; in *ibid*).

Problémy s realizací řeči se ve školním prostředí mohou promítnout do psané formy. Pokud dítě špatně vyslovuje, komolí některé slova, může zápis slov korespondovat se špatnou výslovností (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Písmo i kresba bývá neúhledná. Dítě není schopné psát na lince nebo vybarvovat mezi čarami. Při nápravě se doporučuje využívat velkých papírů, velká pera či štětce. Práce s nimi je snazší.

Snažíme se dítěti poskytnout dostatek času na práci a netrestat jej za nedokončený úkol (Kirbyová, 2000).

Dyspinxie

„*Dyspinxie je porucha kresebného projevu*“ (Pokorná, 2001, s 59). Je charakteristická nápadně nízkou úrovní v kresbě a jedním z projevů je neobratnost v držení tužky. Podobnosti můžeme následně spatřit i při psaní. Písmo je křečovitě, tahy tvrdé a trvale nejisté, linie roztřesené. Úroveň kresebného projevu neodpovídá věku a mentálním schopnostem dítěte (Matějček, 1995).

Dysmúzie

Dysmúzie je porucha v osvojování si hudebních dovedností a jejich provádění (Pokorná, 2001). Rozeznáváme složku receptivní, při které se objevuje snížená schopnost rozpoznávat tónové sledy, zapamatovat si melodii a opět vybavit a expresivní složku. Při narušení expresivní složky klient není schopen správně reprodukovat slyšenou melodii. Ztrátu této schopnosti nazýváme amúzie (Dvořák, 2001).

Neverbální poruchy učení

Neverbální poruchy učení sice nejsou součástí klasifikace SVPU přesto jsme se rozhodli je zmínit. Jejich projevy sice neovlivňují zásadní způsobem osvojování trivie nebo správný vývoj řeči. Je však dobré je mít v povědomí. Vyvarujeme se tak chybné diagnostice a zvolení nesprávného způsobu intervence.

U neverbálních poruch učení se dotýkáme se oblasti poruch, které se odpoutávají od řečové oblasti, přestože s ní velmi úzce souvisí. Vývoj řeči bývá dobrý, především slovní zásoba. Její využití je však neúčinné, často pedantické, necitlivé, sociální nepřiměřené až rigidní (Matějček, 2005).

Neverbální poruchy učení vznikají pravděpodobně jako následek poškozením spojů v bílé hmotě pravé mozkové hemisféry. „*Jsou charakterizovány třemi skupinami deficitů: v oblasti motorické, vizuospeciálně organizační a sociální*“ (Vitásková, 2005, s 55). Charakteristickým rysem neverbálních poruch učení jsou poruchy prostorové orientace a obtíže v sociální orientaci. Obvyklým projevem je snížená schopnost vnímat rytmu, vývoj řeči bývá v normě a slovní zásoba neporušena. Užití jazyka v mluvě je

necitlivé a sociálně nepřiměřené. Objevují se také problémy s pochopením slovních hříček, metafor a vtipů (Zelinková, 2006).

2.4 Diagnostika

V České republice lze provádět diagnostiku specifických vývojových poruch učení pouze v pedagogicko-psychologických poradnách (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogickém centru (dále SPC). Doposud nejsou stanovena přesně všechna kritéria pro diagnostiku SVPU. Mnoho subtestů je hodnoceno subjektivně (př. zkouška psaní dosud nemá standardizované předlohy). Což dokazují i údaje z roku 2001/2002 o výskytu jedinců SVPU v jednotlivých regionech. Procenta se pohybovala v rozmezí 3-18% (Zelinková, 2003). Problém je někdy třeba hledat i ve způsobech výuky. Pokud se v jedné třídě vyskytuje příliš velké procento dětí s jakýmkoliv problémem v osvojování učiva, nelze chybu hledat pouze v dětech.

Diagnostika SVPU je záležitost komplexního a časově náročného vyšetření. Problematika je záležitostí mezioborovou. Lékař (pediater, foniater, neurolog) musí vyloučit smyslová postižení, sníženou inteligenci, neurologické poruchy.

Nepřímé informace získáváme z rozhovoru s rodiči, učitelem a dítětem. Důležité je navázat s dítětem dobrý kontakt, při rozhovoru pozorujeme jeho chování a mluví projev. V dalším bodě získáváme anamnestické údaje osobní a rodinné např. zda se v rodině vyskytly poruchy učení nebo vady řeči (Žlab, Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003). Pro kompletnost informací je vhodné mít i zprávu od učitele, ve které pedagog popíše konkrétní problém žáka ve škole a prospěch (Matějček, 1972).

Pro přímou diagnostiku SVPU se u nás používá vícedimenzionální testová baterie „*Diagnostika specifických poruch učení T 239*“ (dřívější verze T 238). Byla vytvořena J. Novákem a obsahuje standardizované testy a zkoušky (Novák, 2002).

Zkouška hlasitého čtení

Využívá se odstupňovaných standardizovaných textů. Texty jsou přizpůsobeny obtížností i tématem každému školnímu ročníku. Zvláštní postavení má článek „Latyš.“. Obsahuje nesmyslná slova. Zabraňujeme tím dítěti domýšlet si konce slov (Matějček, 1988). Dítě text čte zpravidla tři minuty. Hodnotí se pouze první minuta. Při vyšetření zjišťujeme rychlost čtení, která je nejpřesnějším ukazatelem čtenářské vyspělosti.

Pomocí zkoušky hlasitého čtení diagnostikujeme pouze dítě, které má v pořádku zrak i sluch a nemá mentální opoždění. Zaznamenáváme počet správně přečtených slov za první minutu. Chybně čtená slova se odečítají. Rychlost čteného projevu se vyjadřuje tzv. „čtenářským kvocientem.“ (Matějček in Lechta, 2002).

Analýza chyb při čtení: abychom dokázali porozumět čtenářským obtížím dítěte, musíme vysledovat chyby, kterých se v textu dopouští. Matějček (in Lechta, 2002, s 231) uvádí: „*Standardizační studie potvrzují, že tento ukazatel vysoce významně koreluje s rychlostí čtení.*“ Jinými slovy pokud dítě bude mít nízký čtenářský kvocient, lze předpokládat i vyšší výskyt čtenářských chyb.

Snažíme se analyzovat charakter chyb, jejich opakování nebo náhodnost. Konečný výsledek může být ovlivněnou nervozitou, únavou nebo nepozorností. V případě nedostatečně rozvinuté sluchové syntézy dítě pouze hláskuje a nespojuje do slabik. Při nízké úrovni zrakového vnímání zaměňuje písmena (př. b-d, a-e, t-j). Je nutné vypořádat, zda se jedná o stále stejné grafémy, jejich počet a v jakém jsou vztahu. Častou chybou je záměna písmen ve slovech (např. piš-šip, tašky-šátky), čtení zprava doleva nebo komolení slov.

V neposlední řadě je nutné zmínit také dvojí čtení, způsobené dlouhodobým setrváváním ve fázi počátečního čtení a domýšlení slov (Pokorná, 2001).

Porozumění čtenému textu: je v diagnostice považováno za pomocný ukazatel. Zjišťujeme, do jaké míry si dítě zapamatovalo informace z přečteného textu. Pokud dítě není schopno převyprávět obsah samostatně, klademe mu otázky a vyžadujeme co nejpřesnější odpověď (Pokorná, 2001).

Během zkoušky čtení se zaměřujeme na průvodní chování dítěte při čtení (př. předbíhání, vracení, zakoktávání, nadechování). Sledujeme také, jestli je dítě uvolněné nebo v tenzi. Projevy neklidu při čtení náročnějšího textu. Zda si čtenář pomáhá zakrýváním přečtených písmen prstem, či táhnutím prstem dopředu po řádku (Pokorná, 2001).

Závěr zkoušky by měl být pro dítě povzbudiví. Je nutné mít na paměti, že zkouška čtení ukazuje na možné podezření dyslexie. Odlišuje dobré čtenáře od dětí, které čtou hůře. Závěr „dítě má dyslexii“ zle provést až na základě výsledků dalšího šetření (Matějček in Lechta, 2002).

Zkouška psaní a pravopisu

Pro vyšetření psaní nemáme doposud standardizované zkoušky. Grafomotorický projev je citlivým ukazatelem poškození, narušení a zralosti nervového systému dítěte (Matějček in Lechta, 2002).

Úroveň psaní hodnotíme pomocí opisu, přepisu, diktátu a volného písemného projevu. Opis je hlavním ukazatelem grafomotorického zvládnutí tvarů písmen. Úroveň grafomotorické dovednosti nejpřesněji zjistíme při opisu nesmyslného textu, kdy se dítě nemůže opřít o kontext. Při přepisu nejvíce sledujeme pochopení a zvládnutí vztahu mezi tiskacími a psacími písmeny. Při psaní na diktát předpokládáme, že má dítě dostatečně rozvinutou schopnost zrakové a sluchové percepce, grafomotoriku. Zvládá převod z fonému na grafém. Dokáže právně aplikovat gramatické pravidla mateřského jazyka. Diktát je nejčastěji používaná zkouška psaní v poradenské praxi.

Volný písemný projev zjišťuje úroveň samostatnosti při psaní textu, zvládnutí grafické a pravopisné stránky (Zelinková, 2003).

Analýza chyb písemného projevu: při diagnostice písemného projevu bychom se neměli zabývat pouze školními sešity, ale také deníčky, ve kterých děti svůj písemný projev příliš nesledují. Zaměřujeme se na komolení slov. Sledujeme, zda dítě rozlišuje souhláskové shluky, nemění pořadí písmen ve slově. V případě pravidelného přehazování písmen se soustředíme, v jakém jsou vzájemné vztahu. Může se jednat o záměnu podobných tvarů („h“-„k“). Problémy mohou být i s písmeny rozlišovanými sluchem („p“-„b“). Všímáme si diakritických znamének čárek, háčků a teček a jejich umístění. Je nutné mít na paměti, že pravidelně se opakující nezapisování háčku například nad písmeny „s“ a „š“, může signalizovat obtíže ve sluchovém rozlišování. Do oblasti analyzování chyb v písemném projevu spadá dále rozlišování měkkých a tvrdých slabik a dodržování gramatických pravidel.

O narušeném písemném projevu můžeme hovořit pouze tehdy, byl-li jev dostatečně procvičen (Pokorná, 2001).

Vyšetření inteligence

Již z definice dyslexie víme, že se mezi úrovní čtení a inteligencí předpokládá nápadný rozdíl. Proto je vyšetření inteligence nezbytnou složkou diagnostiky. Napomáhá také odhalit případy tzv. pseudodyslexie. Jedná se o stav, kdy dítě sice

špatně čte, ale úroveň čtenářských dovedností není v rozporu se jeho inteligenčními schopnostmi (Matějček in Lechta, 2002).

Lateralita

Otázku lateralizace do problematiky specifických vývojových poruch učení zavedl S. T. Orton současně se svojí teorií o převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou, což bylo považováno za nezbytný předpoklad pro normální osvojení si čtení. V současnosti je teorie již překonána (Matějček, 1972). V souvislosti s lateralitou proto nehovořím pouze o preferenci ruky nebo oka, ale také o preferenci mozkových hemisfér. Na dané téma bylo provedeno mnoho výzkumů. Pokusíme se nastínit alespoň některé. Významné byly výzkumy zaměřené na lateralizaci řeči v mozkové hemisféře. Synek (1991, s138) uvádí příklad: „*Řeč dospělých osob je řízena levou hemisférou mozku prakticky u všech pravorukých a u zhruba 70% zjevných levorukých. Řeč je tedy funkce výrazně jednosměrná.*“

V šedesátých letech J. Wada vyzkoušel sodium-amytalový test. Pomocí sodium-amytalu zavedeného do krční tepny vyřadil z činnosti po dobu jedné minuty jednu mozkovou hemisféru. Během této minuty při rozhovoru s pacienty zjišťoval vliv vyřazení na pacientovu řeč. Výsledkem bylo zjištění, že 100% praváků má pro řeč dominantní pravou hemisféru a 60-70% leváků také. V souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení byly v 60 letech 20. století provedeny výzkumy preferenci zpracování poslechu. Kimurová k tomu využila tzv. dichotický poslech. Pokusným osobám vysílala do každého ucha odlišné sestavy zvuků. Pokusná osoba však zpravidla slyší pouze jedním uchem. Výsledky výzkumu korespondovali s výsledky Wadovými. Naprostá většina praváku zpracovává slyšené podněty pravou hemisférou a stejně jako většina leváků (Matějček, 1995).

Při vyšetření laterality zjišťujeme převahu jednoho z párových orgánů (u ruky, nohy, oka, ucha). Výsledkem diagnostiky je stupeň a typ laterality tedy vyhraněnost, nevyhraněnost nebo zkříženost. V souvislosti s lateralizací se nejvíce zaměřujeme na dominanci ruky. Všechny zkoušky jsou sestaveny tak, aby je dítě mohlo provést každou rukou zvlášť nebo za spolupráce obou. V závěru vyšetření se stanovuje kvocient pravorukosti (DQ), který udává počet úkonů vykonaných pravou rukou.

Dále je důležité vyšetřit preferenci oka. Předpokládá se, že souhlasná lateralita oka a ruky je výhodou při nácvičku čtení a psaní. Pokud je lateralita zkřížená, může být příčinou vzniku specifických vývojových poruch učení (Pokorná, 2001).

Sluchové rozlišování řeči

Obtíže ve sluchové percepci se mohou projevit při nácvičku sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik, analýzy-syntézy, v kvantitě vokálů. V předškolním věku je možné použít *Moseleyův test*, ve kterém dítě určuje, zda je hláska ve slově obsažena. Nebo test diferenciaci nesmyslných slov *Zkouška sluchového rozlišování WM*. Ve školním věku používáme *Zkoušku sluchové analýzy a syntézy* (Matějček, 1995) či *Zkoušku sluchové diferenciaci* (Zelinková, 2003). Podrobně se sluchového rozlišování řeči budeme zabývat v kapitole 5 sluchové vnímání řeči a možnosti nápravy.

Zraková percepcie

Při nedostatečně rozvinuté zrakové percepci se obtíže u dětí projeví v záměně písmen a číslic zrcadlově obrácených nebo podobných, rozlišování geometrických tvarů a v jejich znázorňování. V předškolním věku se pro diagnostiku zrakové percepcie používá *Edfeldova reverzní zkouška*. Dále je možné použít *Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové*. Test je standardizován od věku tří let do osmi, některé subtesty do devátého roku. V zahraničí se můžeme setkat s *Tvarovým testem Benderové*.

Řeč

Nezbytnou součástí diagnostiky specifických vývojových poruch učení je vyšetření řeči. Zjišťujeme úroveň výslovnosti, vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu. Zaměříme se především na výskyt specifických poruch řeči. Pro podrobnou diagnózu se v zahraničí používá *Heidelberský test řečového vývoje*.

Prostorové vnímání

Při vyšetřování prostorové orientace a vyšetření kinestetického vnímání se využívá *Žlabův test Orientace vpravo-vlevo ze souboru specifických zkoušek*. Při vyšetření prostorové orientace se indikuje u mladších dětí (Pokorná, 2001). Zkoušky jsou publikovány v Novákové příručce a obsahují orientaci ve čtverci, orientaci na vlastním těle, orientaci na osobě sedící vedle (Zelinková, 2003). Pro klienty starších

osmi let používáme *Reyovy komplexní figury*, je součástí *Koščovy baterie na vyšetření matematických schopností*. Indikuje se však samostatně (Pokorná, 2001).

Součástí komplexní diagnostiky SVPU jsou i následující vyšetření. Jejich využití záleží na konkrétních obtížích každého dítěte: vnímání časové posloupnosti, zkouška rytmu, kresba, motorická vyspělost, paměť. Při vyšetřování paměti se využívá test *Opakování číslíček* (Pokorná, 2001).

2.5 Intervence

Předpokládá se, že většina specifických vývojových poruch učení je způsobena nedostatečným vývojem psychických funkcí, které jsou nezbytné pro rozvoj čtení a psaní. Jedná se v první řadě o zrakovou a sluchovou percepci a prostorovou orientaci. Jednou z příčin SVPU mohou být deficit ve vývoji řeči. Rozvoj řečových funkcí ve všech složkách je proto nezbytnou součástí intervence SVPU (Zelinková, 2003).

Úspěšnost intervence tkví v obsáhnutí všech složek osobnosti dítěte, nejde tedy pouze o vlastní obtíže, ale i o vnitřní podmínky (intelekt, pozornost, motivace, volní vlastnosti) a vnější podmínky (postoj ke vzdělání v rodině, osobnost učitele, širší rodina, přátelé a kamarádi). Intervenci předchází kvalitně zpracovaná diagnostika, pochopení vztahu dítěte a rodiny, navázání dobrého kontaktu mezi odborníkem (speciálním pedagogem, učitelem, popř. logopedem) a rodinou.

Při práci s dítětem se SVPU je nutné dodržovat obecné zásady. V intervenci postupujeme po malých krocích. Nároky se zvyšují pozvolna. Je nutné dodržet zásadu pozitivní motivace, aby dítě opět začalo prožívat při práci úspěch. Navazujeme na dosaženou úroveň dovedností bez ohledu na věk (Zelinková, 2003). Je nutné seznámit rodinu s dobou trvání. Jedná se o dlouhodobý nácvik, v němž se úspěchy dostavují postupně. S tímto faktem musí rodina počítat. S dítětem cvičíme pravidelně, pokud možno denně. Intervence musí být systematická a pro dítě srozumitelná. Nácvik provádíte tak dlouho, dokud dovednost není zautomatizovaná (Pokorná, 2001). S postupem by měl být podle autorky práce seznámen také učitel. Svou pomocí je schopen přispět k úspěšné nápravě, protože snadněji rozezná pokroky, které dítě dělá. Nejdůležitější pomocí je neklást na dítě nepřiměřené nároky. Také je vhodné, aby učitel dítěti zadával domácí úkoly korelující s procvičovaným jevem (srovnej Matějček, 1995).

Vybrané metody nápravy u dyslexie

Bakkerova teorie pravo a levohemisférové dyslexie. Celý proces funguje následovně. Při čtení nového neznámého textu se zapojuje percepčně-prostorová analýza zpracovaná pravou hemisférou. Jakmile je čtení plynulejší, automatictější začíná se více uplatňovat sémantický a syntaktický systém uložený v levé hemisféře. Dyslexii tedy dělíme na L a P typ. Při terapii se zaměřujeme

a) na specifickou hemisférickou stimulaci taktilní, vizuální nebo auditivní. Při níž se zaměřujeme pouze na jednu hemisféru. V případě, že procvičujeme levou polovinu mozku, provádíme senzoryckou stimulaci pravou rukou. Pro zrakovou stimulaci je vypracován speciální program HEMSTIM.

b) nespecifickou hemisférickou stimulaci, která je zaměřena na obě hemisféry současně. Primárně je používána ve škole. Úkoly jsou zaměřené na fonémické uvědomění, sémantickou stránku čtení, rýmování, rozvoj řeči.

Při terapii počátečního čtení (L typu) se používají cvičení například: použití různých materiálů pro písmena, upevňování spojení hláska – písmeno, kreslení do písku, kreslení písmen různými barvami, používání zvuků z přírody, čtení graficky náročnějšího textu.

Při terapii P typu využíváme: práci s textem zaměřenou na porozumění, text s vynechanými písmeny, slabikami, označování slov, které do textu nepatří (Zelinková, 2003; Axelrod, Mikulajová, Zelinková in Lechta a kol., 2005, Zelinková in Kucharská, 1997).

Metoda Fernaldové je vhodná pro děti s dobrou strategií čtení, ale pomalým tempem. Text dítě pouze přelétne očima, podtrhne si slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělaly obtíže. Úkol zopakuje ještě jednou. Přečte nahlas slova, která si podtrhlo. V závěru přečte celý text. Metoda je vhodná i pro středoškoláky a vysokoškoláky s obtížemi ve čtení (Pokorná, 2007).

Metoda globálního čtení se užívá u dětí, které jsou schopny přečíst slova, ale stále sledují jednotlivá písmena. Nedokáže postřehovat shluky. Čtenáři dáme část textu, který je přiměřený věku a zájmu. Třikrát si jej přečte, ale neučí se zpaměti. V dalším kroku text předložíme ke čtení s vynechanými písmeny. V konečné fázi jsou vynechaná celá slova (Pokorná, 2007).

Metoda barevných kostek je mimo jiné zaměřená i na rozvoj zrakového vnímání. Nalepíme na barevné kostičky písmena naší abecedy. Zejména písmena, která se dítěti pletou. Písmena musí mít odlišnou barvu (př. b-d). Nápravu začínáme od slabik přes jednoslabičná slova (př. les, pes) až ke složitějším tvarům. Kostky mohou mít uprostřed otvor a dítě je navléká na drátek. V další fázi již neskládá slova, ale pouze ukazuje písmena. Přidává se zapisování. Metodu kostek lze použít i pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik s použitím odlišných materiálů (Matějček, 1972).

Čtení s okénkem se používá u dětí s velkými obtížemi ve čtení. Proto je nutné doplnit je cvičeními na rozvoj kognitivních schopností (Pokorná, 2007). Využívá se kartičky s okýnky, ve kterých odkrýváme část čteného textu. Cílem metody je udržet správný pohyb oka na řádku a odstranit dvojí čtení. Pohyb okénkem přizpůsobíme rychlosti čtení dítěte, aby četlo, plynuje a pomalu. Pohyb čtecího okénka vždy vede druhá osoba nikoliv dítě samo. Snažíme se odstranit předříkávání hlásek v duchu. Zdůrazníme dítěti, že cílem není rychlé čtení, či přednes, ale plynulé, klidné a pomalé čtení (Pokorná 2007, Matějček 1972). Pro děti, které si text domýšlí, můžeme použít metodu spolučtení (Pokorná, 2001).

Proces osvojování si čtenářských dovedností ovlivňují specifické poruchy řeči, proto je jejich náprava velmi podstatná. Matějček (Matějček in Sovák a kol., 1960, s. 96) uvádí: „*Jednotliví autoři ve zkoumaných skupinách dyslektiků nenašli výskyt běžných poruch řeči v natolik významném počtu, aby výsledek mohl přispět k diagnostice dyslexie či dyslexii charakterizovat.*“ Z čehož vyplývá, že pro nápravu dyslexie je zásadní, zda se vyskytuje specifická či nespecifická porucha řeči. V případě specifických poruch řeči jejich náprava nutně koreluje s nápravou dyslexie.

V možnostech diplomové práce není poskytnout výčet všech metod nápravy používaných u dyslexie. Proto jsme nastínili ty nejznámější a nejpoužívanější. V rámci nácviku čtení, psaní je však nutné začínat rozvojem sluchového a zrakového rozlišování a rozvojem řeči.

Vybrané metody nápravy u dysgrafie

S dysgrafií se nejčastěji pojí obtíže v jemné motorice a snížené zrakové představivosti. Pro nápravu je nutné rozvíjet hrubou a jemnou motoriku. Využívat

grafomotorických cvičení na uvolňování celé paže. Začínáme ramenním kloubem, paží, loktem a přecházíme k zápěstí a prstům ruky. Pohyb je zpravidla krouživý. Paže můžeme k sobě přibližovat nebo oddalovat, tleskat, vzájemně se dotýkat prstů jedné ruky. (Zelinková, 2003). Dalším podstatným prvkem je nácvik správného způsobu sezení, který snižuje unavitelnost a nadměrné zatěžování svalových skupin. Zelinková (2003, s 93) však zmiňuje, že: *“Neposedné dítě často mění polohu, pohyb zatěžuje různé svalové skupiny. Proto je pohyb lepší (i když z pohledu učitele méně žádoucí) než nesprávné držení těla při sezení.”*

K modifikaci dysgrafie bezpochyby patří i nácvik správného úchopu tužky, který ovlivňuje tvar písmen. Pro nácvik psaní jsou vhodné uvolňovací cviky, při kterých obtahujeme, obkresluje plynule různé tvary kruh, vlnky, kličky v obou směrech (Pokorná, 2001). Cviky první provádíme na velké ploše, postupně zmenšujeme formát. Používáme tužku, která dobře zanechává stopu bez většího přitlaku. K dosažení plynulosti a správného rytmu je vhodné cviky doplnit říkankami, písničkami (Zelinková, 2003).

Způsob nácviku psaní písmen lze rozdělit na tři části podle typu poruchy. Pokud má žák poruchu tvary písmene. Nedokáže napodobit tvar písmene a komolí jej. Při nácviku mu písmeno předepíšeme a obtahování rozdělíme na více kroků. Nacvičujeme především chybný krok. Není nutné psát celé písmeno. Jakmile dítě dokážeme napodobit tvar, snažíme se jej co nejdříve zapojit do slov. Doporučuje se opis psaného textu, ve kterém si žák písmena může první obtáhnout či podtrhnout. Porucha tahu se upravuje používáním prodloužených tahů při spojování písmen. Nacvičujeme zprvu u tabule v poloze svislé. Poruchu vztahu, tedy neschopnost psát písmena ve slově ve správném poměru, odstraňujeme pomocnými linkami. Linky jsou barevně označeny podle druhu písmena (Krejbichová, 1995).

Vybrané metody nápravy u dysortografie

Náprava zahrnuje odstranění tzv. specifických dysortografických chyb – obtíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik, rozlišování sykavek, přidávání či vynechávání písmen, ale také osvojení a aplikaci gramatických pravidel (Zelinková, 2003). *„Častou překážkou je nedostatečné osvojení systému jazyka a nízká úroveň jazykové kompetence (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2005, s387).“*

Dítě např. dokáže vyjmenovat pády podstatných jmen, ale ve větě je neurčí. Podobný případ nastává i u vzorů a rodů podstatných jmen.

Náprava se zaměřuje na posílení lingvistické kompetence, zrakové a kinestetické paměti. Vycházíme z konkrétních potřeb jedince (Zelinková, 2003). Vynechávání písmen tedy schopnost analýzy-syntézy můžeme procvičovat na křížovkách, osmisměrkách. Využíváme her založených na principu Scrabble či Kris-kros. Hraním si se slovy, přidáváním předpon a přípon. Směřujeme k dosažení schopnosti autodiktátu. Dítě si samo diktuje jednotlivá písmena, která zapisuje. Dále procvičujeme schopnost diferencovat znělost a neznělost. Využíváme multisenzoriálního přístupu: hmat (různé materiály), barevné rozlišení písmen ve slově, kartičky s písmeny. Kartičky mohou být plastové, textilní či dřevěné. Správnou výslovnost a zápis slabik „bě, pě, vě, mě.“

U dětí s dysortografií bývá často porušen jazykový cit a nižší úroveň slovní zásoby, podobně jako u opožděného vývoje řeči či vývojové dysfázie. K rozvoji slovní zásoby používáme různé slovní hry např. klasický slovní fotbal (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dalším častým problémem je nízká úroveň pracovní paměti a porucha procesu automatizace. Proto postupujeme po malých krocích a sledujeme pouze procvičovaný jev, nikoliv ostatních chyby. Vhodným ukazatelem při sestavování plánu nápravy je právě chyba. Poukazuje na žákův problém, jeho slabiny a také úroveň dovedností, od kterých je nutné začít s nápravou (Zelinková, 2003). Ke zjištění úrovně dysortografických obtíží a současně i jako nápravný materiál lze využít „*Věty užívané v diktátech zaměřených k diagnostice dysortografie (Matějček, 1988 s 223)*.“ Jedná se o soubor vět obsahujících dlouhá slova, obtížná na zapamatování i artikulaci. Věty s kombinací měkkých a tvrdých slabik a sykavek. Hlávky akusticky a artikulace blízké jsou obsaženy, buď v jednom slově, nebo ve dvou slovech těsně vedle sebe.

Vybrané metody nápravy u dyskalkulie

V rámci nápravy dyskalkulie lze využít „*Metodiku rozvíjení početních dovedností*“ sestavenou Josefem Novákem (2004). Postupy se opírají o výukové osnovy na základních školách. Metodika vychází z neuropsychologického vývoje v procesu osvojování si matematických vědomostí u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení. Součástí reedukace je používání vhodných pomůcek např. barevné hranolky. Jednotlivá cvičení provádíme 5-6krát týdně po dobu 10 minut. Cílem je pochopení a využívání

matematického pojmosloví. Metodika je rozdělena na sekce, v každé z nich se procvičuje určitý jev. Postupuje se systematicky. Začínáme řazením podle velikosti předmětů, tvarů, obrazců, pojmenování číselné řady až po její zápis. V další sekci porovnáváme velikost a tvar předmětů na obrázcích nebo obrazce. Zapisujeme číslo dle pokynů. Porovnáváme tvar, barvu, hmotu. V závěrečné části nacvičujeme pochopení zachování množství při změně tvaru. Přístup při nápravě je multisenzoriální a přechází se od konkrétního názorného cvičení k abstraktním úkolům.

Blažková (a kol., 2000) se při nápravě dyskalkulie zaměřuje především na vytváření pojmu přirozené číslo, jeho zápis, chápání a uvědomělé používání operací s přirozenými čísly a na závěr řešení aplikačních úloh. Pro odstraňování obtíží je nutné pomalé tempo, pomalé kroky, systematické opakování a v neposlední řadě zvyšování sebedůvěry dítěte ve vlastní schopnosti.

Do nápravy specifických vývojových poruch učení se snažíme zapojit co nejvíce analyzátorů. Současně s nápravou čtení, psaní upravujeme i řeč. Rozvíjíme zrakové a sluchové vnímání. Při nápravě musím mít na paměti, že alespoň některá cvičení by měla mít charakter soutěží a her. Nezapomínáme na snadnou unavitelnost dítěte, proto náplň pracovních činností střídáme a obměňujeme. Cílem nápravy v ideálním případě je úplné odstranění narušení bez projevů. Snažíme se dosáhnout sociálně únosného čtení a psaní. To znamená, aby dítě bylo schopno se pomocí čtení učit, napsat si dopis, udělat si poznámky i za cenu určitého množství chyb. Ne vždy lze takového stupně dosáhnout (Žlab in Sovák, 1966).

V České republice se problematikou intervence žáků a klientů se specifickými vývojovými poruchami učení zabývají především školská poradenská zařízení: speciálně pedagogické centra a pedagogicko-psychologické poradny. Jejich hlavním cílem je diagnostika, intervence, možností integrace žáka a tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Právně je péče o tyto děti ukotvena ve školském zákoně, č. 561/2004Sb a vyhláškách č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Pokorná, 2001).

3 Nejčastější typy narušené komunikační schopnosti u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení

Narušená komunikační schopnost u jedince je stav, kdy je narušena některá jazyková rovina a řečový projev působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru (Lechta in Lechta 1990). Můžete se tedy jednat o rovinu foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou, rovinu jazykovou, verbální, neverbální a v neposlední řadě také grafickou (in inid). Z výše popsaného je zřejmé, že narušená komunikační schopnost a specifické vývojové poruchy učení mají odlišnou příčinu, jinou symptomatologii, ale vzájemnou souvislost. V některých případech se vzájemně ovlivňují. Vliv narušené komunikační schopnosti na SVPU záleží na stupni závažnosti. Jejich vzájemná souvislost je patrná i u používaných termínů např. specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, nebo narušení grafické stránky řeči. Obtíže mohou spočívat v porozumění jazyku (vnímání jazyka), v jeho používání (vyjadřování pomocí jazyka) a v obtížích v řeči se zřetelností a plynulostí (Selikowitz, 2000).

V rámci této kapitoly se budeme v souvislosti s SVPU zabývat vybranými typy narušené komunikační schopnosti. Specifické vývojové poruchy učení se nejčastěji vyskytují v kombinaci s dyslalií, balbuties, opožděným vývojem řeči. Jedná se o poruchy **nеспецифické**. Na míru závažnosti dyslexie a dysortografie nemají tak velký vliv jako poruchy specifické. Ke **specifickým** poruchám řadíme vývojovou dysfázii (Zelinková, 2003). V nejtěsnějším spojení se specifickými vývojovými poruchami učení (zejména dysortografií) hovoříme o specifických poruchách řeči neboli specifickém logopedickém nálezu. Řadíme sem artikulační neobratnost a specifické asimilace. Propojenost je dána stejnou příčinou, tedy LMD (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966). V případě výskytu specifických poruch řeči bez SVPU používáme termín vývojová artikulační neobratnosti (Vitásková, 2005). Podrobně se jim budeme věnovat ve čtvrté kapitole.

V Anglosaské literatuře se rozlišují dva základní termíny: developmental speech disorders (vývojová porucha řeči) kam řadíme poruchy artikulace, fluence, nasality. Nepředpokládáme příčinu v mozkové dysfunkci. Developmental language disorders (vývojové poruchy jazykových schopností) zahrnující poruchu osvojování mateřského

jazyka. Předpokládá se jejich souvislost s drobným mozkovým poškozením. Kromě uvedených svou skupin existuje třetí skupina v souvislosti s vývojem řeči: specifické vývojové poruchy učení - specific learning disabilities (Mikulajová, Radajdusová, 1993).

Narušená komunikační schopnost může ovlivnit výslovnost dítěte při čtení. V takovém případě však porozumění, rychlost a správnost čtení zůstávají v normě. Jedná se pouze o vadnou výslovnost bez specifických vývojových poruch učení. Narušená komunikační schopnost se může projektovat i do pravopisu. Přičemž se riziko zvyšuje s intenzitou a rozsahem. Mohou také bránit samotné výuce čtení. Mluvíme především o těžkých poruchách kochtavosti nebo vývojové dysfázie. Lze tedy říci, že bezpochyby existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností a specifickými vývojovými poruchami učení (Matějček, 1972).

3.1 Dyslalie

Je označení pro vadnou výslovnost² jedné nebo více hlásek a neschopnost jejich užití v mluvené řeči (Salomonová in Škodová, Jedlička, 2003). Mezi nejčastěji narušené hlásky patří „ř“, „r“, „l“. Míra vlivu dyslalie na specifické vývojové poruchy učení je dána zejména jejich odlišnou příčinou. Zjednodušeně považujeme za příčinu prosté dyslalie vliv prostředí, chyby ve výchovném přístupu, nesprávný mluvní vzor, zatímco u SVPU je hlavní příčinou LMD. Usuzujeme, že vliv dyslalie na závažnost projevů specifických vývojových poruch učení nejsou statisticky významné, ale nemůžeme je považovat za zanedbatelné. Mohou nápravu SVPU komplikovat (Žlab in Timichová, 1995).

3.2 Balbuties

Postihuje plynulost řeči. Jedná se o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů podílejících se na mluvním projevu (Lechta in Lechta a kol., 1990). Příznaky se v mluvené řeči mohou manifestovat velmi nápadně. Jedná se zejména o kombinaci narušených fonačních pohybů, artikulačních pohybů a dýchacích pohybů, které se navenek projevují tzv. tony a klony. Modernější užívané termíny jsou prolongace

² Je nutné odlišovat nesprávnou a vadnou výslovnost. U nesprávné výslovnosti se jedná o neustálenost a nepřesnost při tvoření hlásek. Pokládáme ji za jev fyziologický a můžeme očekávat spontánní korekci. U vadné výslovnosti neboli dyslalie se jedná o přetrvávající odchylku ve výslovnosti jedné nebo více hlásek. Jedná se o zafixovaný vadný stereotyp, který je nutné odstranit. Ke spontánní nápravě nedochází (Krahulcová, 2007).

a repetice (Škodová, Jedlička in Škodová, Jedlička 2003). Ojedinele se mohou příznaky u dítěte trpícího koktavostí projevit ve čtení či v písemném projevu. Podle autorky Pavkové-Zahálkové (1980) osoby trpící koktavostí ve spojitosti s SVPU poměrně často píšou zrcadlově nebo zaměňují písmena v horizontální i vertikální poloze. Ojedinele se může objevit zdvojení slabik na začátku slov. Černá (2002) uvádí výsledky výzkumů, ve kterých zjistila, že děti s SVPU trpících koktavostí je až 10%. Přičemž 6% je ve spojení s další narušenou komunikační schopností. V 4% šlo pouze o samotnou koktavost.

Ve vztahu k SVPU má koktavost vliv zejména na psychiku dítěte. Rozšiřuje se pole dalšího možného neúspěchu nejen ve školním prostředí.

3.3 Opožděný vývoj řeči

Jeho diagnostika vychází ze znalosti vývoje lidské řeči v běžné populaci. Jedná se o retardaci řečového vývoje, který může během ontogeneze dosáhnout normy (Lechta in Lechta a kol., 1990). Etiologie je různá např. zdravotní potíže, snížené rozumové schopnosti, poruchy sluchu, citová deprivace, málo podnětné prostředí a v neposlední řadě také poruchy centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003). V anamnézách dětí s těžším stupněm dyslexie, dysortografie se výrazně často objevuje opožděný vývoj řeči. V pozdějším věku často přechází v dyslalii (Žlab in Timichová, 1995).

Matějček, Žlab (In Sovák a kol., 1960) ve svých výzkumech potvrdili souvislost mezi specifickými poruchami řeči a opožděným vývojem. Zjistili, že 35% dětí řeklo první slovo ve dvou letech a 11,5% po druhém roce, 25% dětí začalo mluvit věty ve třech a čtyřech letech a 33% ještě později.

3.4 Vývojová dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči lze charakterizovat jako jakoukoliv poruchu osvojování si nebo užívání jazyka, jazykové formy nebo pragmatické stránky řeči nebo jakékoliv narušení mezi těmito složkami (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Jedná se o narušenou komunikační schopnost, ke které dochází při poškození centrální nervové soustavy během raného vývoje. Projevuje se sníženou schopností až neschopností verbálně komunikovat, přestože podmínky pro vytvoření schopnosti jsou vhodné. Narušení zasahuje receptivní i expresivní složku řeči a v různých jazykových rovinách

postihuje výslovnost, gramatickou strukturu a slovní zásobu (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Věty jsou chudé, stereotypní, absence zvrtných zájmen, pomocných tvarů „být“, nesprávné užití pádů po předložkách. Problémy ve sluchové percepci zejména: záměna tvrdých a měkkých slabik, samohlásek, znělých a neznělých hlásek, záměna hlásky „t“ za „k“ atd. (Kutálková, 2002).

Škodová (In Škodová, Jedlička, 2003) popisuje v rámci vývojové dysfázie tzv. **dysfatický syndrom**. Jedná se o komplex vzájemně provázaných řečových poruch. Řadíme sem nízkou slovní zásobu, těžkopádné vyjadřování, nepřesné chápání významů slov. Problematické chápání a následná aplikace pravidel, pouček, vztahů a zákonů.

Snížená úroveň jazykových schopností se výrazně projeví ve školním prostředí. Žák má omezené možnosti slovních odpovědí. Sekundárně se u něj objeví specifické vývojové poruchy učení. Spojení čtenářských obtíží s problémy v porozumění tvoří velkou překážku v osvojování trivია. U starších dětí se objevují obtíže v porozumění složitěho textu a abstraktních pojmům např. v matematice, chemii. Dítě si stále více uvědomuje svoji odlišnost. Komunikační neobratnost vyvolává pocity méněcennosti (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Specifické vývojové poruchy učení mohou být vyústěním závažnější narušené komunikační schopnosti ve školním prostředí. Narušená komunikační schopnost v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení se zpravidla projeví v ontogenezi řeči jako opožděný vývoj, který může přecházet v mnohočetnou dyslalii nebo vývojovou dysfázii. Při takovém průběhu vývoje nelze očekávat hladký průběh v osvojování učiva.

4 Specifický logopedický nález

Vzhledem k názvu diplomové práce jsme se rozhodli problematice specifického logopedického nálezu věnovat podrobněji v samostatné kapitole.

U specifického logopedického nálezu se nám prolínají všechny důležité formy dorozumivacího procesu mluvená řeč, čtení a psaní. Všechny tři složky jsou v případě vzniku problému při osvojování čtení a psaní v různé míře a rozsahu narušeny. V řečové oblasti shledáváme nápadné nálezy v receptivní i expresivní složce, v artikulační, schematické, lexikální, syntaktické a gramatické oblasti. Typické jsou především nedostatky ve fonemickém sluchu³. Narušená bývá i verbální paměť. Dítěti dělá problém zopakovat krátkou větu. Vynechává, zaměňuje, přehazuje slova (Žlab in Timichová, 1995).

Z hlediska klasifikace řečových poruch můžeme specifický logopedický nález neboli specifické poruchy výslovnosti zařadit k vývojové dysfáziím. Ve svých projevech však může připomínat i dysartrický profil (Žlab in Matějček, 2005).

Specifický logopedický nález jako druh narušení výslovnosti byl poprvé popsán v tehdejší Československu. Objevitelem je PaedDr. Zdeněk Žlab tělocvikář a logoped, který působil v dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Proto mu také u nás byla věnována největší pozornost. V zahraniční literatuře příliš často popisování není (Žlab in Matějček, 2005).

Příčiny specifického logopedického nálezu nacházíme ve spojení s drobným poškozením mozku. Jejich přímá vazba však není prokázána. Projevy pozorujeme u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení zvláště u dyslexie a dysortografie (Matějček 1988). Mezi specifický logopedický nález řadíme **artikulační neobratnost** a **specifické asimilace**. Matějček (1995) stejně jako Zelinková (2003) hovoří o specifickém logopedickém nálezu také jako o artikulační dyspraxii.

Obtíže přidružené k specifickému logopedickému nálezu jsou snížená schopnost sluchové rozlišování, zejména sluchová analýza a syntéza, obtíže v reprodukci rytmu, problémy ve vnímání a motorice, nižší úroveň kresby (Matějček 1988).

Projevy specifického logopedického nálezu Matějček (1972) připodobňuje k projevům dysartrie. Nízká úroveň jemné motoriky a koordinace mluvidel. Řeč je

³ Fonemický sluch je schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní neboli rozlišovací funkcí (Dvořák, 2001).

pomalá a těžkopádná. Podstatný rozdíl mezi SLN a dysartrií je v příčině. U dysartrie bylo prokázáno poškození mozku neurologickým nálezem.

Výskyt specifického logopedického nálezu je poměrně častý Jirásek, Matějček, Žlab (1966) uvádí výsledky výzkumného šetření u dětí s SVPU v Dolních Počernicích. U 91 dětí trpících SVPU bylo 55 bez specifického logopedického nálezu. U 33 (tj. 37%) se specifický logopedický nálezu vyskytl a 3 jedinci byly bez určitého nálezu. Také dokázali úzkou spojitost mezi dysortografií a specifickým logopedickým nálezem. U dětí s čistou dyslexií se SLN vyskytl v 5,5%, zatímco v kombinaci dyslexie a dysortografie v 55,4%. Rozdíl se staticky významným (in ibid).

3.4 Artikulační neobratnost

Artikulační neobratnost je označení pro vadu výslovnosti, při které dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova. Běžný mluvní projev nebývá nikterak nápadný. Artikulace složitějších slov je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná. Izolovaně dokáže dítě slova vyslovit správně, ve spontánní řeči je však zkomolí (srovnej např. Žlab in Ludvík, 1960; Škodová, Žlab in Škodová, Jedlička, 2003).

Pohyb mluvidel při výslovnosti je pro ně velmi obtížný a namáhavý. Mluvíme o neschopnosti složitější koordinace artikulačních pohybů na podkladě narušené motoriky mluvidel – tzv. dyspraxii (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Artikulační neobratnost se konkrétně projevuje při vyslovování slov složených (např. velryba, paroplavba), slov obsahujících shluky souhlásek (např. cvrček) a mající předponu „nejne...“ (např. nejnebezpečnější). Jejich výslovnosti je pro tyto děti zvláště složitá. U složených slov je dítě schopno vyslovit každou část izolovaně. Bez problémů řekne „vel“, „velký“, „ryba“ apod. Při vyslovení slov složených (př. velryba) však obvykle vzniká zkomolenina (Matějček, 1988).

Přítomnost artikulační neobratnosti mnohdy prozradí až školní diktáty, v nichž se hromadí „zvláštní“ druhy chyb. Při podezření pak vyšetření probíhá následovně. Dítě po nás opakuje určitá slova nebo věty, jejichž výslovnost pro normální dítě není nikterak složitá. Pro žáka se specifickou poruchou výslovnosti jsou však nepřekonatelným problémem. V některých případech nám i při pečlivém vyšetření může porucha uniknout. Projeví se, až navážeme s dítětem bližší vztah a sledujeme jeho řeč v nezávazné konverzaci (Žlab in Matějček, 2005).

Jistou obdobu artikulační neobratnosti spatřujeme i v oční mikromotorice, která je zkoumána testy očních pohybů např. OZOP⁴ a také v diskoordinaci jemné motoriky ruky při psaní, jak ji známe u dysgrafie (Škodová, 2003).

4.1 Specifické asimilace

Specifické asimilace jsou obdobným případem jako artikulační neobratnost. Dítě ulpívá na jednom artikulačním stereotypu a není schopno jej plynule obměňovat nebo nahrazovat. „*Mají problém vyslovovat slova, v nichž se současně objevují hlásky zvukově nebo artikulačně blízké. Jedná se především o sykavky tedy sykavkové asimilace „c-č“, „z-ž“, „s-š“ a dvojici tvrdých a měkkých slabik tedy asimilaci měkkých a tvrdých hlásek „dy-di“, „ty-ti“, „ny-ni“ (Matějček, 1988, s 98).*“ Vyskytovat se mohou izolovaně, buď dítě není schopno odlišit měkkost x tvrdost, nebo zaměňuje sykavky. Ve většině případů se vyskytují současně (Žlab in Ludvík, 1960).

Problémy dětem činí, pokud se v jednom slově nebo v blízkosti sebe střídají ostré a tupé sykavky. Například větu „Žáci cvičí ve cvičkách“ vysloví klient: „Záci cvicí ve cvickách nebo „Žáci čvící ve čvickách.“ V případě měkkých a tvrdých asimilací větu např. „Nyní byly hlavní školní prázdniny“ může dítě vyslovit nesprávně několika způsoby: všechny slabiky vysloví tvrdě či měkce, nebo tvrdé a měkké slabiky zamění. Typickým znakem všech typů asimilací je zkomolení méně obvyklých hláskových spojení a zkracování delších slov (Žlab in Matějček, 2005).

V některých případech se může stát, že výslovnost není zřejmá. Především u asimilace tvrdých a měkkých slabik, když klient vysloví slova „hodiny“ nebo „prázdniny“, můžeme jeho výslovnost v některých případech považovat za neurčitou. Hlásky vysloví „obojetně“ a ani dobrý posluchač není schopen rozlišit, zda klient vyslovil hlásku tvrdě nebo měkce. Výslovnost je setřená, nejasná a ne vždy lze v mluveném projevu dítěte identifikovat, jak slova vyslovil (Žlab in Ludvík, 1960). Dvořák (1999) rozlišuje specifické asimilace **progresivní a regresivní**. U progresivní hláska ovlivňuje následující hlásku (např. dává = dádá), u regresivních je ovlivnění předcházející hláskou (např. kope = pope). V daném případě hovoříme o prvním stádiu tolerovatelném do 3 let. Ve druhém stádiu se zaměřujeme na záměnu hlásek „d, t, n

⁴ Orientační zkouška očních pohybů měří kvalitu očních pohybů. Prostřednictvím sčítání svislých a vodorovných čar a bodů v prostoru zjišťuje rozlišovací schopnost. Je vhodný k diagnostikování specifických vývojových poruch učení.

a d', t', ň.“ Za progresivní asimilace považujeme, pokud slovo hodiny vyslovuje jako „hodini“, regresivní „hodiny.“ Úprava by měla, proběhnou do pěti let. Stejnou klasifikace používá i u sykavkových asimilací (např. progresivní asimilace šustí = „šuští“, regresivní šustí = „sustí“). Častěji se vyskytuje progresivní asimilace. S intervencí začínáme po pátém roce, tolerovatelná je do sedmi let. Pozdě hrozí, že se obtíže se často začnou projevovat až v písemném projevu. V nejasných případech je vhodné do vyšetření zahrnout diktát zaměřený speciálně na asimilace. V psaní na diktát zle dobře poznat úroveň sluchové diferenciaci, která může být paradoxně značně porušena v porovnání s artikulací. Při vyšetření je třeba brát v úvahu také krajové zvláštnosti a dialekt (Žlab in Ludvík, 1960).

Problémy v mluvené řeči bývají spojeny s narušením fonemického sluchu. Zvláštní a časté potíže se objevují v rozpoznávání dlouhých a tvrdých hlásek tedy kvantita vokálů, u nichž délka působí jako změkčující element (Škodová, 2003). Vzácněji se můžeme také setkat s **asimilacemi znělých a neznělých souhlásek**. Jedinci mají obtíže v mateřské mluvě podobné cizincům, kteří se tomuto jazyku učí. Pro danou problematiku se používá termín xenologie. Obtíže se vyskytují zejména v tom, co je pro mateřský jazyk specifické (Škodová, 2003).

Nesprávnou výslovnost dítě přenáší také do psané podoby. Asimilace se velmi často vyskytují ve spojení s dysortografií a bývají jednou z jejich hlavních příčin (Žlab in Ludvík, 1960). *„Specifický logopedický nález má také své vývojové hledisko a za specifický jej můžeme pokládat až po předpokládaném ukončení vývoje řeči. U velké většiny dětí, u nichž byla takováto porucha zachycena ještě v předškolním věku, se totiž stav po nástupu do školy přijatelně upravil. Teprve v těch případech, kdy problémy s výslovností dále přetrvávají, hrozí nebezpečí projevu v rámci dysortografických obtíží (Matějček 1988, s. 99).“*

Při nápravě specifického logopedického nálezu musíme mít na paměti, že pracujeme s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení. Cvičení jsou zaměřena na zdokonalování auditivní, vizuální percepce, osvojování si mluvnických pravidel a procvičování v pravopise. Neúčinnější se začít korekcí foneticko-fonologické roviny. Nacvičujeme jednoduchá slova, posléze složitější až po slovní vazby a věty. Cílem je automatizace nacvičených slov. Slova nacvičujeme rozloženě po slabikách a postupně zrychlujeme, až dosáhneme přirozeného tempa. Stává se, že dítě slovo pomalu vysloví správně a zrychleně jej zkomolí, pak má dítě vytvořen svůj deformovaný vzor slova.

Při nácviu slov dodržujeme vývojové hledisko. Např. výslovnost sykavek nacvičujeme až po pátém roce. Může se stát, že dítě slovo vysloví správně, ale napíše chybně. Proto slova používáme i k nácviu čtení, psaní, sluchové analýzy a syntézy a orientaci v hláskové stavbě slova neboli určování pozic hlásek ve slově (Dvořák, 1999). Blíže se nápravě věnujeme v páté kapitole. Při nácviu více sykavek v jednom slově opět nacvičujeme slabiky izolovaně např. „*sa-ša*“, posléze slova, která jimi začínají nebo končí. V závěru procvičujeme kombinaci obou slabik v jednom slově např. „*suší, Saša, seče*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Specifickými asimilacemi a artikulační neobratnostmi se podrobně zabývali PaedDr. Zdeněk Žlab a Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. V současné době je o tuto problematiku zájem pouze okrajový. Nové výzkumy se neprovádí. Problém se řeší ve spojitosti s dysortografií. Snahou je zmírnit či úplně odstranit projevy dyslexie, dysortografie nikoliv specifický logopedický nález. Narušení však spolu natolik úzce souvisí, že zlepšený stav se promítne do obou složek. Úprava specifického logopedického nálezu ve většině případů předchází úpravě dysortografie. Závěrem konstatujeme, že nelze obě složky od sebe oddělit. Bez spojení se specifickými poruchami učení již nemluvíme o specifickém logopedickém nálezu, ale o jiném typu narušené komunikační schopnosti.

5 Sluchové vnímání řeči a možnosti nápravy

V následující kapitole se budeme zabývat jednotlivými stránkami rozvoje sluchové stránky řeči. Nemáme však na mysli intervenci spojenou s vadami sluchu pouze nedostatečné rozvinutí dovednosti, která je nezbytným předpokladem pro správný rozvoj čtení, psaní, počítání.

5.1 Auditivní percepce řeči

Auditivní percepce je velmi složitá funkce. Vývoj probíhá už intrauterinním období (Černá, 2002). Podle Kuhla (in Ken, 1992 in Vitásková, 2005) dítě je již v kojeneckém věku schopné diskriminovat všechny fonologické kontrasty jazyka u dospělých osob. Dítě je však hned od narození obklopeno velkým množstvím zvuků. Na obranu „zavírá uši“ a odnaučuje se slyšet. Proto v případě rozvoje této funkce je nejdůležitější naučit dítě naslouchat a teprve potom rozvíjet. Jeho narušení se negativně odráží ve výuce čtení a psaní, zejména protože v českém jazyce převažuje fonetický pravopis (Černá, 2002). „*Pro část sluchového vnímání, která se podílí na určování hláskové stavby slov a manipulaci s hláskami ve slově odborníci používají pojem **fonemický sluch**. S jeho pomocí analyzujeme lidskou řeč na slova, slabiky a hlásky, provádíme analýzu slabik a hlásek ve slově, rozlišujeme slova lišící se jednou hláskou (Pokorná, 2008, s. 57).*“ Dvořák (2001) používá termín fonematické uvědomování a definuje jej jako „*schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí.*“ Fonemický sluch je součástí tzv. **fonemického uvědomění**, které současně s rychlým souvislým pojmenováním, verbální krátkodobou pamětí a rychlou artikulací patří do **fonologického uvědomování**. Nadřazeným pojmem jsou potom **fonologické procesy**. Fonologické uvědomování je podstatným ukazatelem budoucích čtenářských schopností dítěte. Předpokládá schopnost hrát si se slovy. Vyčlenit sluchem slova ve větách, slabiky ve slovech, popř. i hlásky ve slabikách či slovech bez znalosti písmen (Zelinková, 2003; Zelinková, Axelrood, Milukajová, 2005).

Do věku čtyř let není třeba se fonematickým sluchem nijak zvlášť zabývat. Ideální pro rozvoj je pětiletá hranice, kdy je dítě schopno provádět různá cvičení (Kutálková, 1996). Při nácviku auditivní percepce řeči provádíme v klidném prostředí (Černá, 2002). Začínáme diferenciací neřečových zvuků přirozených potom umělých a následně reprodukováných. Do této skupiny zařazujeme zvuky, které jsou zpravidla spojené

s nějakou činností např. stříhání, trhání, mačkání papíru, cinkání, tekoucí voda, listování v knize, hudební nástroje. Dítě podle sluchu rozeznává o jakou činnost či předmět se jedná. Jakmile dítě rozlišuje neřečové zvuky, přecházíme k poslechu a diferenciaci verbálního projevu (Jucovičová, Žáčková, 2008). Je možné rozlišovat také délku zvuků. Dítěti přehrajeme dva tóny a ono musí určit, zda jsou stejné dlouhé či ne nebo se určuje intenzita zvuků. Žák poznává hlasitější tón. Dalším příkladem je poznávání písni podle melodie (Černá, 2002). Zvuky by měly být zřetelné, hlasité a v dobrých akustických podmínkách. V závěru je možné přidat rušivé vlivy např. zrychlit tempo mluvy, puštění hudby, hovor s více osobami najednou. Dítě se tak rychleji naučí odlišovat zvuky podstatné od nepodstatných (Jucovičová, Žáčková, 2008).

U některých dětí obtíže v auditivní percepci mohou být způsobené nedostatečně rozvinutou sluchovou pamětí. Projevy jsou patrné v analýze, syntéze i v diferenciaci. Pro nácvik uvedeme několik cvičení. Zapamatování si série hlásek, slabik slov, číslic. Rozvíjení vět (dítěti větu opakuji dokola a přidávám k ní po jednom slově. Zapamatování melodie. Přehrajeme dítěti tři tóny, které si musí zapamatovat. Následně melodii zopakujeme a dítě určuje, zda byla stejná či nikoli (Černá, 2002).

Úroveň fonemického sluchu zjišťujeme například pomocí „*Zkoušky sluchového rozlišování*“ (Wepman, Matějček in Matějček 1988, s 226). Zkouška má poukázat míru rozvinuté schopnosti rozlišovat sluchem mluvenou řeč. Obsahuje dvojice nesmyslných krátkých slov. Dítě určuje, zda je dvojice stejná nebo různá. Test obsahuje dvojice např. „*pní-pní, žleb-šlef, ždys-ždis, štel-štel atd.*“ V nesmyslných kombinacích slov jsou zastoupeny všechny kritické hlásky pro diagnostiku specifického logopedického nálezu, dyslektických, dysgrafických a dysortografických obtíží, ale také pro diagnostiku vývojové dysfázie. K dalším používaným testům patří „*Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*“ (Škodová, Jedlička, 2003). Prvky obsažené ve zmiňovaných testech lze použít také k procvičování sluchové diference. Dalším příkladem je cvičení, kdy dítě určuje hlásku, kterou se slova o sebe liší (např. voda-vada). Nebo dítě hledá hlásku, kterou by nahradilo v předneseném slově, aby získalo jiné slovo (např. kterou hlásku je třeba změnit ve slově nos, abys získal kos). Těžším cvičením je pak tvoření vět se slovy, které se liší jednou hláskou „*váza-váha*“ (Černá, 2002).

Obtíže v auditivní percepci se nejvýrazněji projevují v písemném projevu (in *ibid.*). Rozkládání a skládání slov tedy analýza a syntéza, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a sykavek, rytmická reprodukce

v případě narušení spadají do tzv. specifických dysortografických chyb (Zelinková, 2003). Jejich nácvik je proto nezbytný. Dítě by při nástupu do základní školy mělo mít všechny složky auditivní percepce řeči dostatečně rozvinuty, snižuje se tím riziko vzniku specifických vývojových poruch učení.

Selikowitz (2000) uvádí, že fonologické procesy jsou sice nejobvyklejší příčinou specifických vývojových poruch učení, ale některé děti mají problémy spíše ve vnímání tvarů písmen – poruchu **vizuální percepce**. Může se objevit i kombinace fonologických a vizuálních obtíží.

5.2 Sluchová analýza a syntéza

Předpokladem zvládnutí rozkladu a složení slov či vět ze slov je dostatečně rozvinutý fonemický sluch. Kolem šestého roku věku, kdy dítě nastupuje do školy, by měl být vývoj schopnosti rozložit slova na slabiky ukončen. Na konci 1. -2. ročníku základní školy by dítě mělo rozložit slova přímo na hlásky a obráceně (Zelinková, 2008). U některých dětí však z různých důvodů tato schopnost dozrává později. Pro výuku čtení se v českých školách v současnosti používá analyticko-syntetická metoda, při které dochází právě ke skládání a rozkládání slov ze slabik a slabik z jednotlivých hlásek. (Krejbichová, 1994). V případě nedostatečného rozvinutí se projevuje ve čtení a psaní vynecháváním, přidáváním hlásek, slabik, neuvědomování si hranice mezi slovy (Zelinková, 2008).

Pro diagnostiku lze použít „*Zkoušku sluchové analýzy a syntézy*“ (Zelinková, 2003, s 67-69), kterou by děti měly zvládnout přibližně na konci první třídy. V první části zkoušky předřikáváme slova a dítě je musí rozložit na hlásky. Pro zácvik používáme slova „*pes, hůl.*“ Slovo je celkem deset. V druhé části předřikáváme hlásky. Dítě je spojuje a vysloví jako celek. Pro zácvik používáme „*n-o-s, p-á-n.*“ Slovo je opět deset. Lze také použít Matějčkovu zkoušku (Matějček, 1988, s 227) „*Zkouška sluchové analýzy a syntézy – SAS-M.*“ Zkouška je založena na podobném principu. V podstatě obsahuje pouze odlišná slova a má odlišný způsob bodování.

Je-li sluchová analýza – syntéza narušena, existují nápravné postupy pro její dobré zvládnutí. Pokusíme se uvést základní stručný přehled možných postupů při rozvoji.

Rozlišování mezi krátkými (jedno- a dvojslabičnými) a dlouhými (víceslabičnými) slovy. Dítě v této fázi pouze určuje, zda je slovo krátké nebo dlouhé. Slova je však nutné volit vzhledem k mentálním schopnostem a slovní zásobě dítěte. Je vhodné

využívat různých pomůcek např. obrázků. Na počátku pracujeme s celou větou a dítě určuje pouze počet slov ve větě nebo pořadí některého vybraného slova (Černá, 2002). Následně přecházíme k rozkládání a skládání vět na slova. Dítě tvoří věty pomocí slov, které řadí vedle sebe. V případě, že dítě ještě neumí číst, je možné využívat obrázkového materiálu místo psané formy. Postupně po zvládnutí vět přecházíme na hraní se slovy (Jucovičová, Žáčková, 2008). V další fázi vytleskáváme slabiky a určujeme jejich počet. Slabiky vyslovuje zřetelně a nahlas. Při stanovování počtu si dítě může dát ruku pod bradu a zaznamenávat, kolikrát se dotkne brada ruky, tolik slabik vyslovené slovo obsahuje (in *ibid*). V dalším kroku dítě určuje pouze první hlásku ve slově, potom poslední (vhodné hrát slovní fotbal) a nakonec všechny (Zelinková, 2003). Nebo po předložení dvou slov hledá slabiku, kterou mají obě slova společnou. Dalším příkladem je vyhledávání slov s danou slabikou (Černá, 2002).

Slova rozkládáme a skládáme zprvu na slabiky a potom na hlásky. Při intervenci začínáme analýzou a po jejím zvládnutí cvičíme syntézu. V případě, že dítě zná písmena, zapojíme i zřetelivou oporu a manipulaci s písmeny. Písmena můžeme napsat na papírové kartičky, vystříhnout z látky nebo z plastu (Jucovičová, Žáčková, 2008). Přecházíme k samotnému rozkládání slov. Začínáme jednoduchými jednoslabičnými slovy až ke slovům tří a více slabičných. Slova můžeme skládat z přeházených písmen, slabik nebo rozložíme slovo na hlásky a skládáme z nich slovo nové (Černá, 2002).

Při rozvíjení schopnosti analýzy a syntézy je vhodné využívat i rytmickou reprodukci v podobě říkanek a rozpočítadel, při jejich recitaci je možné využít i pohybových složek např. vytleskávání, vyťukávání s pomocí různých předmětů, hudebních nástrojů (Krejbichová, 1994). Návčik by měl být vždy veden formou zábavné hry, nikoliv násilného drilu. S narušenou analýzou, syntézou souvisí také schopnost diferencovat, tedy rozlišovat hranici slov v textu. V písmu se obtíže projevují spojováním předložek či zvrtných zájmen s následujícím slovem. Při návčiku analýzy-syntézy zapojujeme cvičení, která se zaměřují i na procvičení slovní diference (Jucovičová, Žáčková, 2008).

5.3 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik

Je nutné si předem vysvětlit, že dítě na první stupni základní školy většinou chápe rozdíl mezi měkkou a tvrdou souhláskou. Problém u něj nastává při tzv. měkčení, tedy rozlišování slabik „*di, ti, ni, dy, ty ny*“ a „*dě, tě, ně, de, te, ne*.“ Dvojice těchto slabik se

vyskytují pouze v několika jazycích: v češtině, slovenštině, albánštině, maďarštině, ruštině (Pokorná, 2001).

Při vyšetření sluchového rozlišování měkkých a tvrdých slabik předřikáváme slova a dítě je po nás opakuje a určuje, zda slyšelo měkkou nebo tvrdou slabiku. Příklady slov: *divadlo, medvědi, týden, letiště, všichni, kniha atd.* Lze také využít kartiček s nadepsanými slabikami, které dítě ukazuje. Nejsou však moc vhodné při velkém počtu dětí např. ve třídě. Protože ztrácíme přehlednost (Pokorná, 2001, 2007).

Nácvik diferenciacie zmiňovaných slabik provádíme odděleně od ostatních hlásek, nemícháme je dohromady. Nejprve nacvičujeme poslech. Nejvhodnější je nácvik oddělený. Zprvu měkké slabiky, následně tvrdé, nakonec obě skupiny dohromady (Krejbičová, 1994). Pro snadnější představivost použijeme například dva obrázky. Hodiny, které tikají (tititi) a zamračený zlobící se pán (tytyty). V případě diferenciacie dalších kombinací slabik se používají odlišné materiály. Měkký materiál (plyšová hračka, molitanová kostka) pro měkké slabiky a pro tvrdé slabiky např. dřevěná kostka. Dítě by nemělo oba diferenciační předměty držet v ruce zároveň (Kutálková, 1996).

Před začátkem cvičení je nezbytné si ověřit správnou výslovnost. Zda je dítě vůbec schopno měkkou a tvrdou hlásku vyslovit. Učitel předřikává dvojice slov. Dítě je opakuje, ohmatává přitom příslušný předmět a uvědomuje si polohu artikulačních orgánů. „*Při tvrdých souhláskách se hrot jazyka tlačí hřbetem na alveoly za horními řezáky, při artikulaci měkkých souhlásek se hrot opírá o dolní řezáky a masa jazyka se tlačí do výšky a dopředu proti patru*“ (Černá, 2002, s 155). Až bezpečně zvládne slabiky, přecházíme na slova s jednou problematickou slabikou (např. dým). Později i s více slabikami (např. hodiny). Vhodné je používání obrázků. V konečné fázi slova dáváme do vět a souvislého textu (Pokorná, 2007). Mezi další možná cvičení patří vkládání správných slov do vět (např. na stole tiká/tyká budík). Vyhledávání slov s danou slabikou (Černá, 2002).

Jakmile dítě zvládne sluchové rozlišení, zapojíme i psaní. Ze začátku barevně s oporou v podobě kartiček nebo jiných zvolených pomůcek. Pro nácvik je nejvhodnější diktát. Pokud dítě ve své „vnitřní řeči“ stále slabiky nediferencuje, použijeme logopedickou nápovědu. Při tvrdých slabikách připomeneme jazyk nahoře, zvedá se, jako při počátku psaní tvrdého „y.“ Při měkkých slabikách cítíme jazyk za dolními řezáky. Zde jazykem děláme tečku jako u měkkého „i“ (Krejbičová, 1994). Z našeho pohledu logopedická pomůcka při diktátech není moc vhodná. Sníží se sice procento

chyb v diktátě. Pokud si však žák v diktátě není jistý a nevysloví si slabiku nahlas, nekontroluje správnost sluchem. Nemá příliš smysl ji uplatňovat.

Postupně pracujeme již bez pomůcek. Návčik provádíme systematicky. Denně postačí deset až patnáct slov po dobu několika měsíců (Pokorná, 2007).

5.4 Rozlišování sykavek

Příčinou chybování v diferenciaci sykavek bývá nejčastěji nedostatečné sluchové rozlišování, nesprávná výslovnost, nepochopení obsahu slov, popř. obtíže v grafomotorice, kdy dítě věnuje příliš mnoho času psaní a nestačí vnímat další jevy (Zelinková, 2008). Nesprávná výslovnost sykavek a nedokonalé sluchové rozlišování se navzájem podmiňují a negativně se projevují v psaní. U sykavek dále hovoříme o připodobňování neboli **asimilaci**, kterou řadíme mezi specifický logopedický nález (Zelinková, 2003, Černá, 2002). Při návčiku sluchového rozlišování doporučujeme spojovat hlásky s obrázky a s onomatopoickými zvuky.

První fázi nacvičujeme pasivní rozlišování. Vytvoříme kartičky s obrázky předmětů, zvířat, které vydávají potřebné zvuky. Had dělá „sss“, moucha „zzz“, cvrček „c-c-c.“. Obrázky mohou být doplněny jednoduchým nákresem postavení rtů (široký úsměv). Druhá skupina kartiček obsahuje obrázky mašinky „ššš“, parníku „žžž“ a kočky „č-č-č“. Opět mohou být doplněny schématem postavení rtů. V rohu všech kartiček napíšeme tiskací písmeno, aby docházelo k postupnému spojení hláska-písmeno (Kutálková, 1996). Cvičitel vyslovuje hlásky a děti ukazují kartičky s obrázky (Zelinková, 2003).

Zdá se nám vhodnější v první řadě trénovat sluchové rozlišování ostrých sykavek „s,c,z“. Jakmile jsou dobře vládnuty, trénujeme opět izolovaně tupé sykavky „š,č,ž“, a na závěr smícháme všechny zvuky dohromady. Trénujeme opět pasivní sluchové rozlišování ve slabikách. Předřikáváme slabiky („co, si, ze, ša, či, žu“). Postup je stejný jako v předchozím bodě. Přechází ke slovům. Vyslovujeme slova, která obsahují jednu sykavku. Dítě po nás slovo zopakuje a ukáže kartičku s příslušnou sykavkou.

Rozlišujeme sykavky, které mění význam slova (kosa-koza). Vyslovíme dvojici, dítě vyzveme, aby ji po nás zopakovalo a ukázalo příslušné kartičky. Nacvičujeme zprvu ostré následně tupé sykavky.

V poslední části nacvičujeme diferenciaci více sykavek v jednom slově. Zde je velmi důležité dbát také na správnou artikulaci (Zelinková, 2003). Domníváme se, že děti trpící artikulační neobratností bude mít zřejmě problémy při vyslovování delší a složitých slov.

5.5 Rozlišování délky samohlásek

Nejčastější příčinou neschopnosti rozlišovat délku samohlásek jsou kromě problémů ve sluchovém rozlišování také obtíže ve vnímání a reprodukci rytmu. Snížená schopnost rozlišovat délku samohlásek se velmi často objevuje ve spojení se artikulační neobratností a specifickými asimilacemi. Kvantita samohlásky je v českém jazyce mnohdy nositelem významu slova, proto je její náprava nezbytná. Nelze problém přehlížet a připisovat nedostatečné pozornosti dítěte (Matějček, 1988).

Při nácvičování kvantity vokálu je nutné, aby si žáci vše, co zapisují, předříkávali polohlasně a artikulačně zdůrazňovali hlásku (Černá, 2002). Zelinková (2003) doporučuje porušovat zásadu plynulého psaní slov a znaménka psát ihned. S tímto postupem se však neztotožňujeme. V případě obtíží v napodobování tvarů písmen nebo chápání hranic slov může přerušování během psaní dítěti činit nemalé problémy. Pokud však dítě první napíše celé slovo, následně jej po sobě znovu přečte a doplní znaménka, je zaručena zpětná kontrola. Dítě si zkontroluje, zda nevynechalo nějaká písmena. Polohlasně si může slovo zopakovat, aby si v délce samohlásky bylo jistější.

Při nápravě je vhodné zapojovat co nejvíce smyslů hmat, zrak, motoriku, doplněných artikulací. Zprvu dítě pouze určuje, zda jsou předříkávaná slova stejná, či ne. Slova nemusí být bezpodmínečně smysluplná např. „*kúk-kuk, lán-lan.*“ Po dostatečném procvičení přidáváme i grafický zápis. Slabiky ve slovech zapisujeme pomocí dohodnutých značek. Dlouhá slabika může být znázorněna pomlčkou nebo svislou čarou, krátká slabika tečkou. Při vzájemném propojení sluchové percepce, zrakového vjemu (zápis slova) a motorického pohybu (podtrhnutí kritické samohlásky) připojujeme zřetelnou artikulaci slabiky nebo slova. Hlasitou artikulaci považujeme při nácvičování za velmi důležitý prvek posilující zpětnou akustickou vazbu. Souhlasíme s názorem Zelinkové (2008), že samotné podtrhávání je bezúčelné, protože posiluje pouze zrakové vnímání.

S rozlišováním délky samohlásek velmi úzce souvisí také schopnost reprodukce rytmu. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení zpravidla v reprodukci selhávají. Chyb se dopouštějí převážně klienti s dysortografií (in *ibid.*, 2003).

K diagnostice a nápravě rytmické reprodukce a současně diferenciaci kvantity samohlásek využíváme velmi praktickou pomůcku bzučák. V mnohaleté praxi se bzučák osvědčil a jsme přesvědčeni, že patří mezi nenahraditelné a nepostradatelné pomůcky v intervenci kvantity samohlásek a rytmické reprodukce. Možnost jednoduchého a nenákladného sestrojení i v domácích podmínkách je další nesmírnou výhodou. Dalšími pomůckami mohou být prvky stavebnice s krátkými a dlouhými tvary či hudební nástroje (Černá, 2002). Kromě toho využíváme také vytleskávání, podupávání dolními končetinami v patřičném rytmu, pohybů celého těla, hudebních nástrojů – různých bubínků, dřevěných paliček, rolniček, triangu atd. (Zelinková, 2003). U starších dětí je možné zařadit moderní techniky „rapování“, při kterých dítě recituje slova v pravidelném hudebním rytmu. Nácvik doplníme pohybovými prvky. Využíváme moderní hudby a tance např. hip-hop, rap. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Využití moderních hudebních žánrů v intervenci rytmické reprodukce je jistě velmi vítaným prvkem, který děti snáze motivuje k práci. Je třeba však zvážit vlastní možnosti. Pokud jsme se s nimi nikdy neselekaly a nevyzkoušely je pod odborným dohledem, nedoporučovali bychom jejich využití. „Rapování“ i hip-hop stejně jako např. hra na hudební nástroj jsou dovednosti, které si nejprve musíme osvojit. Do terapie je zařazujeme až po absolvování alespoň několika základních lekcí.

Úroveň rytmické reprodukce zjišťujeme např. pomocí „*Zkoušky reprodukce rytmu* (Matějček, 1988, s 231).“ Předehrajeme klientovi kombinaci jednoduchých rytmů. Úkolem dítěte je rytmus po nás přesně zopakovat. Zkouška obsahuje sedm kombinací, které provádíme ve třech opakováních. Na základě vyhodnocení sestavujeme individuální plán terapie.

Při nácviku rytmické reprodukce na bzučáku přehrajeme rytmus slova, které současně předříkáváme s výraznou výslovností délky samohlásek. Celý proces po nás dítě zopakuje. Na bzučáku krátké stisknutí reprezentuje krátkou hlásku, dlouhé opak. Přístroj je doplněn žárovkou, která se při zmáčknutí rozsvítí (Matějček, 1988). Čímž dochází k zapojení zrakové percepce. Celkově tím docílíme multisenzoriálního přístupu. Rytmus lze vyťukávat také na záda klienta nebo do dlaní a zapojit i taktilní vnímání (Zelinková, 2003).

Jestliže je dítě zpočátku nácvičku neúspěšné, opakuje slovo s ním a současně vedeme jeho ruku na bzučáku. Trénujeme, dokud klient při provedení nedosáhne samostatnosti (Matějček, 1988). Je třeba soustředit se i na správné tempo při opakování. Pozorovat zda dítě při opakování nezrychluje či nezpomaluje (Zelinková, 2003).

V další etapě přidáme i grafický zápis přehrávaného rytmu tečkami a čárkami. Podobným způsobem postupně zapisuje i celá slova. Černá uvádí cvičení, ve kterých děti doplňují samohlásky do slov a zapisují je nebo podtrhávají dlouhé samohlásky v textu. Tvoří věty na slova s odlišnou délkou samohlásky (např. milá- Míla). Efektivním cvičením je diktát, ve kterém děti zapisují pouze samohlásky.

Vrcholem nácvičku je předříkávání slov, které dítě přehraje samo na bzučáku. Nebo přehrajeme kombinaci rytmů a dítě na ně vymyslí odpovídající slovo (Matějček, 1988).

V souvislosti s rozvojem sluchové percepce nesmíme opomenout také úlohu sluchové paměti. Její nedostatečný rozvoj zvyšuje chybovost již v základech. Paměť trénujeme např. pomocí básniček, říkanek, zapamatováním si příběhu či jeho dokončení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Prevenici vzniku specifických vývojových poruch učení stejně jako obtíží v řeči je provádění cvičení již v předškolním věku. Při rozvíjení dovedností je nutné dodržovat určitá pravidla: cvičení mají být vždy formou hry. Nedáváme dítěti najevo netrpělivost, pokud se mu něco nedaří. Cvičíme pravidelně, ale ne příliš dlouho. Nutno striktně odlišit rozvíjení schopností a přetěžování (Sindelarová, 2007 srovnej Matějček, 1995).

V předškolním věku rozvíjíme zrakové vnímání, sluchové vnímání, zapamatování viděného a slyšeného, verbálně akustické vnímání, optické vnímání, rozvoj sluchového, zrakového s pohybem, rozvoj pochopení a principu posloupnosti, koordinaci pohybů úst při mluvení, koordinaci ruky a oka, vnímání vlastního těla a prostoru (Sindelarová, 2007).

V rámci percepce a vývoje řeči musíme zmínit i rozvoj zrakového vnímání. Bez přesného zrakového vnímání se snižuje preciznost artikulačních pohybů. Dítě si například neuvědomuje, že při výslovnosti hlásek „s, c, z“ má ústa do úsměvu a při „š, č, ž“ našpulené. Zrakovou paměť si přednostně pamatujeme informace. Většina z nás je tzv. zrakový typ. Při nedostatečné zrakové paměti si dítě těžko pamatuje tvary písmen, rozlišování mezi háčkem, čarou, kroužkem. Stejně jako

sluchové vnímání měla by být i zraková percepce řádně vyšetřena a případě nedostatků sestavena individuální terapie (Kutálková, 2005).

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

V praktické části diplomové práce navazujeme na poznatky z části teoretické. Snažíme se dále poukázat na propojenost specifických vývojových poruch učení a specifického logopedického nálezu. Zejména se zaměřujeme na proces intervence a problémy s tím spojené. Nutnost individuálního přístupu je nám všem znám a předpokládáme, že při práci s dětmi je v plné míře uplatňován. Hovoříme zde však o způsobu intervence také vzhledem k narušené komunikační schopnosti? Je při intervenci dětí se SVPU a specifickým logopedickým nálezem oběma narušením věnována stejně důležitá pozornost? Snažíme se při práci s dětmi přizpůsobit náplň intervence jejich zájmům? Využíváme při práci výhody dětského světa plného fantazie a hrdinů k tomu, aby práce byla zábavnější? Jaký postoj k danému problému zastávají odborníci?

6.1 Vymezení výzkumného problému

Pokusíme se zjistit informace o didaktických materiálech pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení a specifickým logopedickým nálezem objevujících se na trhu a jejich využívání samotnými odborníky. Nejde nám o přesný počet či druhy, názvy publikací, které je možné zakoupit, ale o názory speciálních pedagogů k problematice. Jaká je jejich spokojenost s nabídkou? V čem vidí nedostatky? Zda je zájem o další a nové didaktické materiály, které by více oslovovali současnou generaci? Napomohly by takové materiály k snadnější motivaci dětí k práci?

Předpokládáme, že didaktického materiálu k nápravě SVPU i specifických poruch řeči je dostatek. Odborníci však nejsou spokojeni jak s jejich kvalitou, je jich příliš mnoho a jsou nepřehledné, tak s kvalitou. V zásadě se cvičení stále opakují a nejsou aktualizovány. Nekorespondují proto se zájmy současných dětí.

6.2 Vymezení cíle

Cílem diplomové práce je v rámci dotazníkového šetření zmapovat informovanost speciálních pedagogů ve vybraných pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech logopedických (dále jen PPP a SPC) o existenci a množství materiálů, které jsou zaměřeny na terapii specifického logopedického nálezu a specifických vývojových poruch učení. Zájem speciálních pedagogů o další a nové materiály, které by více oslovovaly současnou dětskou generaci.

V závislosti na výsledcích dotazníkového šetření poté vytvořit ukázkou materiálu, který bude zaměřen konkrétně na nápravu specifických poruch řeči v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení. Snahou je vytvoření cvičení v souladu s moderními trendy, které by děti snadněji zaujaly a lépe motivovaly k práci. Moderními trendy máme na mysli zejména dětmi oblíbené knížky, filmové hrdiny a příběhy.

6.3 Formulace hypotéz

Pracovních hypotéz jsme si stanovili několik.

H₁: Na trhu je dostatek didaktického materiálu pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení, je však problematické v nich nalézt cvičení zaměřená přímo na specifické poruchy řeči.

H₂: Atraktivní materiály sloužící k nápravě specifických poruch řeči s moderní dětskou tematikou jsou speciálními pedagogy vítány.

H₃: Vložení klasických postupů při intervenci do nových moderních témat usnadní motivaci dětí k práci.

Hypotézy byly sestaveny na základě konzultace s paní RNDr. Milenou Krškovou.

6.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníky (příloha č. 1) byly rozeslány do vybraných PPP a SPC logopedických ve čtyřech krajích: Jihomoravský, Zlínský, Olomoucký a Moravskoslezský. Typ výběru krajů byl vícenásobný. Postupovali jsme od výběru nejvyššího řádu k výběru skupin nižšího řádu až k základním jednotkám (Chrátka, 2007). Do zařízení byly dotazníky

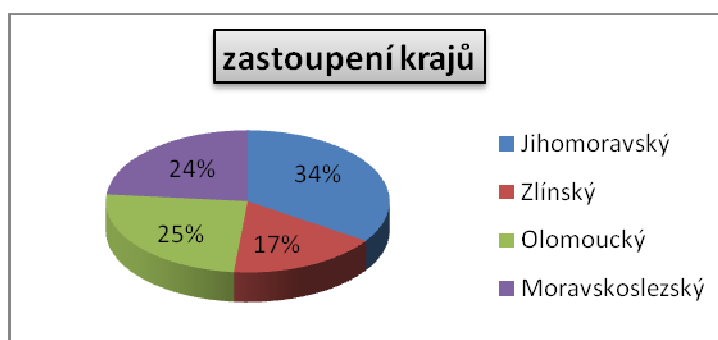
zasílány emailem bez předešlé telefonické domluvy, po předešlé telefonické domluvě nebo při osobním setkání speciálním pedagogům. Celkem bylo rozesláno 64 dotazníků, z nichž se vrátilo 39 ($N = 64, n = 39$, tj. $60,93\% = 61\%$). Z počtu vrácených bylo 22 ($N = 39, n_1 = 22$, tj. $34,37\%$) z Jihomoravského kraje, 11 ($N = 39, n_2 = 11$, tj. $17,18\%$) ze Zlínského kraje, 16 ($N = 39, n_3 = 16$, tj. 25%) z Olomouckého kraje a 15 ($N = 39, n_4 = 15$, tj. $23,44\%$) z Moravskoslezského kraje. Výsledky jsou zaznamenány v Tabulce č. 1 a Grafu č. 1. Dotazníky byly vyplňovány jako anonymní. Otázky související s návratností dotazníků z jednotlivých krajů, pohlaví dotazovaných aj. nejsou pro výzkumné šetření relevantní, protože nás zajímá celkový pohled na problematiku.

Součástí diplomové práce jsou autorkou práce vytvořené materiály, které byly po dokončení předloženy třem speciálním pedagogům, od dvou máme písemný souhlas s uvedením jejich vyjádření (Příloha č. 11), přičemž nejvíce se na jejich ověření při práci s dětmi zasloužila Mgr. Englová z SPC logopedického při MŠ a ZŠ logopedické, Olomouc.

Tab. č. 1 Dotazníkové šetření

Kraje	Jihomoravský	Zlínský	Olomoucký	Moravskoslezský	Rozesláno celkem	Vráceno celkem
Počet dotazníků	22	11	16	15	64	39
Procenta	34,37	17,18	25	23,44	100	61

Graf č. 1 Dotazníkové šetření



6.5 Výzkumné metody a materiály

Z výzkumných metod jsme použili dotazník, rozhovor a vlastní didaktický materiál. Dotazník je psychologická metoda založená na subjektivní výpovědi osoby o pocitech, názorech, vlastnostech apod. Protože odpovědi jsou závislé na vnitřních pocitech, je dotazník založen na principu introspekce. Dotazníků existuje velké množství např. osobnostní, zájmový, postojový, interpersonálních vztahový, dotazník efektivit a symptomatický. K účelům diplomové práce jsme využili postojový resp. názorový typ dotazníku. Výhodou dotazníku je jeho snadná administrace. Nevýhodou možnost zkreslených výpovědí. Posuzovací škály mohou být numerické, grafické, slovně zpřesněné (Plevová, 2004). Gavora (2000, s 99) vymezuje dotazník jako „*Způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Slouží k získávání hromadných údajů. Frekventovanost statistické metody je dána její zdánlivě lehkou konstrukcí. Což je ovšem myslná představa. Výsledkem potom bývají dotazníky, které jsou nesprávně sestavené, nevhodně se zadávají a nesprávně vyhodnocené.

V rámci našeho šetření jsme použili dotazník zaměřený na postoje. Dotazník obsahoval celkem devět otázek. U pěti otázek byla možnost odpovědi ano x ne s možností podrobnějšího vyjádření. U šesté otázky si dotazovaný mohl zvolit více odpovědí v různých kombinacích (od A-H). První a poslední otázka dávala možnost z více druhů odpovědí. Zvolit se však dala pouze jedna odpověď, přičemž u obou byla možnost bližšího vyjádření. Druhá otázka byla koncipovaná volněji, dotazovaný měl uvést počet (poměr, procenta) dětí se specifickým logopedickým nálezem, které má v péči.

Rozhovor je komunikační technikou, kterou používáme ve většině životních situací. Z hlediska cíle hovoříme o rozhovoru výzkumném, diagnostickém, anamnestickém, terapeutickém, poradenském či výběrovém. Podle způsobu vedení rozdělujeme rozhovor na standardizovaný, nestandardizovaný, částečně standardizovaný. Zvolený způsob kladení otázek má v rozhovoru velký význam. Ovlivňuje jej modulace hlasu, vhodnost okamžiku položení otázky, výraz tváře tazatele. Pokládané otázky mohou být otevřené, uzavřené, věcné, osobní, sugestivní, přímé, nepřímé, projekivní. Registrace rozhovoru je poměrně složitá, záleží na zkušenostech examinátora, přesnosti záznamu, ochotě spolupracovat. Také validita rozhovoru je značně kolísavá (Plevová, 2004). Někteří autoři používají místo termínu rozhovor „interview.“ Tento termín je širší a zachycuje nejen fakta, ale hlouběji proniká do motivů a postojů respondenta.

Při interview sledujeme vnější reakce a upravujeme průběh kladení otázek (Gavora, 2000).

V naší výzkumné činnosti bylo použito intervium a konzultací. Pomocí těchto metod jsme doplňovali výpovědi odborníků v postoji k didaktickému materiálu, který autorka práce vytvořila. Rozhovor byl volný, částečně řízený. Byl veden se speciálními pedagogy, jimž byly předem materiály předloženy.

6.6 Vlastní šetření

Před začátkem výzkumného šetření bylo nutné sestavit dotazník, v němž naším cílem bylo zjistit, zda je zájem o tvorbu nových didaktických materiálů. Mezi respondenty byli pracovníci speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden. Dotazníky byly rozesílány v období od května 2009 do ledna 2010. Délka sběru dat byla způsobena prvotní nízkou návratností a nutností individuálnějšího přístupu k respondentům. Pouze tak bylo možno získat poměrně vysoký počet odpovědí. Dotazník obsahoval devět otázek s možností výběru odpovědí a doplnění odpovědí dle uvážení respondenta. Odborníci byli osloveni pomocí emailů nebo telefonicky s následným osobním setkáním. Emailové adresy byly vyhledávány pomocí internetu. V případě, že zařízení sídlilo v blízkosti bydliště autorky diplomové práce nebo sídla vysoké školy (Univerzita Palackého v Olomouci), byli pracovníci kontaktováni telefonicky a sjednána osobní schůzka. Na prvním setkání jsme odborníky požádali nejen o vyplnění dotazníku, ale také o zhodnocení didaktického materiálu. Dotazovaní měli zpravidla týden až dva na prostudování. Záleželo na individuální domluvě. Při následném setkání jsme se pomocí intervia snažili zjistit jejich dojmy, postřehy, postoj a odbornou kritiku k předloženému didaktickému materiálu. Otázky směřovaly k tomu, zda se jim materiály líbí, jsou v praxi použitelné, pro jakou věkovou kategorii by je určili, v čem spatřují jejich nedostatečnost. Cvičení byla zpravidla hodnocena kladně. Odborníci ocenili zejména jejich barevné provedení, využití tematických okruhů. Na otázku, zda by je ve své praxi využili, odpověděli „ano.“ Hodnocení bylo však z pohledu autorky práce nedostatečné. Na kladené otázky odpovídali spíše všeobecně, diplomaticky, nikoliv konkrétně a kriticky. Odborné konzultace se nám dostalo až v Olomouci v SPC logopedickém. Zde byly domlouvány pravidelné schůzky se speciálním pedagogem po dobu 3 měsíců. Konzultací bylo celkově šest. S vytvořenými materiály pracovalo celkem 25 dětí se specifickými

poruchami řeči ve věku 5,2 – 10 let, přičemž nejvíce dětí bylo ve věku 6-7 let, tedy v první třídě základní školy. Oslovený pracovník cvičení vyzkoušel s dětmi a poskytl nám odborné vyjádření. Také nám sdělil svoji představu o tom, co od nápravného materiálu při své práci očekává. Na základě těchto informací byl didaktický materiál přepracováván (podrobný popis přepracování jednotlivých cvičení je uveden v kapitole č. 8). Bohužel autorka práce neměla možnost se přímo účastnit práce s dětmi. Můžeme to považovat za jistou nevýhodu. Výhodou však byl větší počet dětí, u nichž odborník materiály využil. Soubor cvičení je především určen pro práci speciálních pedagogů a na základě zvoleného postupu jsme se mohli přesvědčit, že odborníci s nimi umí pracovat a rozumí zadání.

7 Zpracování výsledků výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno pomocí dotazníků, jsou shrnuty v následujících tabulkách a grafech. Dotazníky obsahali devět otázek s výběrem odpovědí a možností bližšího doplnění. Dotazník byl pomocí emailu, osobním setkání či předešlé telefonické domluvě k zaslání doručen celkem 64 speciálním pedagogům ve vybraných krajích. Celkový počet uvádí počet speciálních pedagogů nikoliv počet zařízení, do kterých byl dotazník doručen. Zpět se autorce práce vrátilo 39 (tj. $60,93 = 61\%$). Všechny otázky byly zodpovězeny ve více jak 90% .

Dotazník

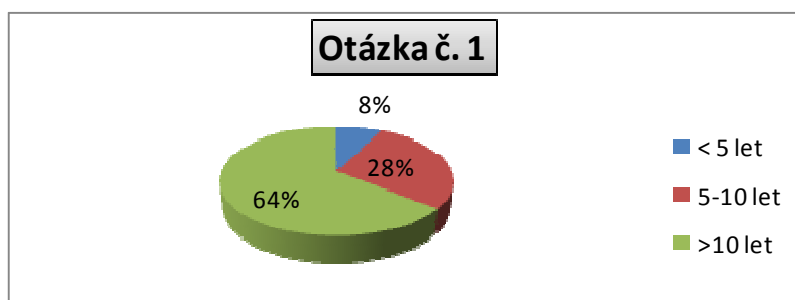
Dotazníková otázka č. 1 *Jak dlouhá je Vaše praxe s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení?*

Respondenti odpověděli v 100% . Do pěti let praxe měli 3 ($N = 39, v_1 = 3$, tj. $7,7\%$), mezi 5-10 lety 11 ($N = 39, v_2 = 11$, tj. $28,2\%$) a více jak deset let většina respondentů 25 ($N = 39, v_3 = 25$, tj. $64,1\%$). Vysoké procento respondentů s délkou praxe více jak deset let nás ujišťuje o odbornosti, zkušenosti a dostatečném přehledu respondentů. Výsledky uvádíme v Tabulce č. 2 a Grafu č. 2.

Tab. č. 2 Délka praxe respondentů s dětmi s SVPU

Praxe	Počet	Procenta
< 5 let	3	7,7
5-10 let	11	28,2
>10 let	25	64,1
Celkem	39	100

Graf č. 2 Délka praxe respondentů s dětmi s SVPU



Dotazníková otázka č. 2 *Kolik dětí s SVPU máte v současné době v poradně⁵ a u kolika se vykytuje specifický logopedický nález – artikulační neobratnost a specifické asimilace (uved' poměr, procenta)?*

Na otázku odpovědělo 32 respondentů ($N = 39$, $n_1 = 32$, tj. 82,1 %). Přesný počet dětí s SVPU uvedli pouze 4 ($N = 39$, $v_2 = 4$, tj. 10,3 %). Vzhledem k nízkému počtu jsme s tímto údajem dále neoperovali. Procentuální zastoupení počtu dětí se specifickým logopedickým nálezem se velmi různil. Nesoulad byl dán zejména vysokým počtem diagnostikovaných dětí a nízkým počtem dětí docházející pravidelně k intervenci do pedagogicko-psychologických poraden. V drtivé většině odpovědí se odborníci zmiňovali o neevdování dané problematiky a zdůraznili, že jejich odpověď je pouze osobní odhad. Čtyři respondenti ($N = 32$, $v_3 = 4$, tj. 10,3 %) uvedli, že specifický logopedický nález má 25 % dětí s SVPU, 3 respondenti ($N = 32$, $v_4 = 3$, tj. 7,7 %) uvedli 30 % dětí, 3 respondenti ($N = 32$, $v_5 = 3$, tj. 7,7 %) uvedlo 40 %, 6 dotazovaných ($N = 32$, $v_6 = 6$, tj. 15,4 %) napsalo 50 %. Nejvíce bylo zastoupeno 80 % a to u 11 respondentů ($N = 32$, $v_7 = 11$, tj. 28,2 %). Jeden dotazovaný ($N = 32$, $v_8 = 1$, tj. 2,6 %) uvedl 85 % a 4 respondenti ($N = 32$, $v_9 = 4$, tj. 10,3 %) uvedli 90 %. Průměrně tedy specifický logopedický nález podle našich respondentů má 60,47 % dětí s SVPU. Výsledky jsou zaznamenány v Tabulce č. 3 a 4 a Grafu č. 3.

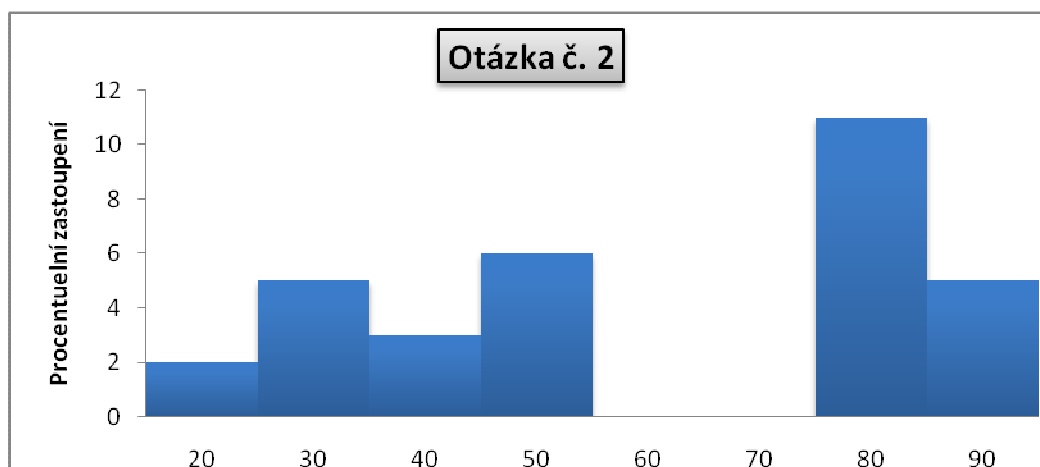
Tab. č. 3 *Charakteristika výskytu specifického logopedického nálezu (SLN) u dětí s SVPU.*

%	25	30	40	50	80	85	90	Neodpovědělo	Celkem
Počet	4	3	3	6	11	1	4	7	39
Procenta	10,3	7,7	7,7	15,4	28,2	2,6	10,3	17,9	100

Tab. č. 4 *Průměrný výskyt specifického logopedického nálezu u dětí s SVPU*

Proměnná	Minimum	Maximum	Průměr
Procenta	25	90	60,47

⁵ Pojem „poradna“ byl použit pouze jako pracovní termín. V otázce č. 2 v dotazníku jsme jím nahradili termíny SPC logopedického a PPP.

Graf č. 3 Histogram

Dotazníková otázka č. 3 *Existuje na českém trhu dostatek materiálů sloužících k nápravě SVPU?*

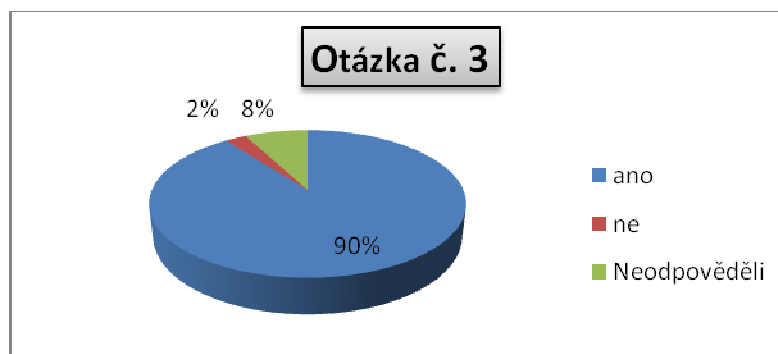
Na třetí otázku odpovědělo 36 respondentů ($N = 39$, $v = 36$, tj. 92,3 %). V 35 případech ($N = 36$, $v_1 = 35$, tj. 89,7 %) se vyskytla kladná odpověď, pouze v 1 případě záporná ($N = 36$, $v_2 = 1$, tj. 2,6 %). Výsledky jsou zaznamenány v Tabulce č. 5 a Grafu 4. Pod Tabulkou č. 5 jsou uvedeny výsledky z doplňujících odpovědí.

Tab. č. 5 *Existuje na českém trhu dostatečné množství nápravného materiálu pro děti s SVPU?*

Otázka 3	ANO	NE	Odpovědělo Celkem	Neodpovědělo	Celkem
Počet	35	1	36	3	39
Procenta	89,7	2,6	92,3	7,7	100

K otázce **číslo 3** poskytlo z 39 respondentů **22** ($N = 39$, $v = 22$, tj. 56,4 %) doplňující odpověď.

- 7 respondentů ($N = 22$, $v_1 = 7$, tj. 17,9 %) uvedlo vysoké náklady na pořízení nápravného materiálu
- 8 respondentů ($N = 22$, $v_2 = 8$, tj. 20,5 %) uvedlo, že materiály jsou nepřehledné.
- 2 respondentů ($N = 22$, $v_3 = 2$, tj. 5,1 %) nedokázali posoudit stav.

Graf č. 4 Hodnocení množství nápravného materiálu pro děti s SVPU jako dostatečné.

Dotazníková otázka č. 4 *Existuje na českém trhu dostatek materiálu pro děti s SVPU s logopedickým nálezem?*

Otázka byla rozpovězena v drtivé většině, 38 respondentů ($N = 39$, $v = 38$, tj. 97, 4 %). Přitom kladně odpovědělo 15 dotazovaných ($N = 38$, $v_1 = 15$, tj. 38,5 %) a záporně 23 ($N=38$, $v_2 = 23$, tj. 59 %). Výsledky jsou zaznamenány v Tabulce č. 6 a Grafu č. 5. Pod Tabulkou č. 6 jsou uvedeny doplňující odpovědi.

Tab. č. 6 *Existuje na českém trhu dostatečné množství nápravného materiálu pro děti se specifickým logopedickým nálezem?*

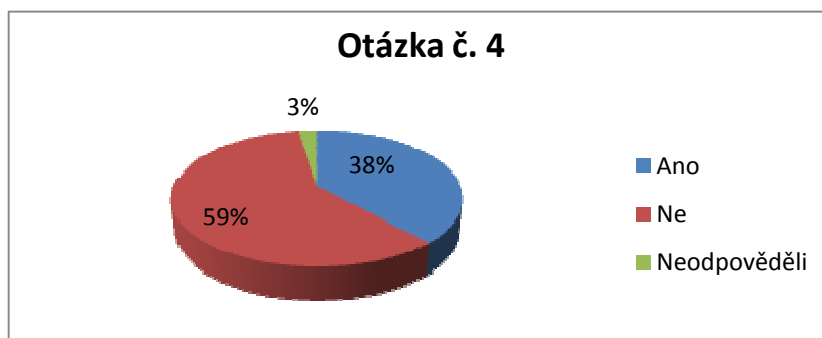
Otázka č. 4	ANO	NE	Odpovědělo celkem	Neodpovědělo	Celkem
Počet	15	23	38	1	39
Procenta	38,5	59,0	97, 4	2,6	100

K otázce číslo 4 poskytlo z 39 respondentů **22** ($N= 39$, $v = 22$, tj. 57,4 %) doplňující odpověď.

- **13** respondentů ($N = 22$, $v_1 = 13$, tj. 33, 3 %) zdůraznilo nutnost kombinovat materiály určené pro děti s SVPU s logopedickými materiály
- **6** respondentů ($N = 22$, $v_2 = 6$, tj. 15, 4 %) uvedlo, že materiály jsou nepřehledné.
- **1** respondent ($N = 22$, $v_3 = 1$, tj. 2,6 %) čerpá z internetu.

- 2 respondenti (N = 22, $v_4 = 2$, tj. 5,1 %) situaci nesledují

Graf č. 5 Hodnocení množství materiálu jako dostatečné.



Dotazníková otázka č. 5 *Oslovují běžně používané materiály pro nápravu SVPU současnou generaci dětí?*

Celkem na otázku odpovědělo 37 z celkového počtu 39 dotazovaných (N = 39, $v = 37$, tj. 94,9 %). Z toho 11 respondentů (N = 37, $v_1 = 11$, tj. 28, 2 %) odpovědělo ANO a 26 dotazovaných (N = 37, $v_2 = 26$, tj. 66, 7 %) odpovědělo NE. Výsledky jsou zpracovány a uvedeny v Tabulce č. 7 a Grafu č. 6. Pod Tabulkou č. 6 jsou uvedeny výsledky doplňujících odpovědí.

Tab. č. 7 *Oslovují běžně používané materiály pro nápravu SVPU současnou generaci dětí?*

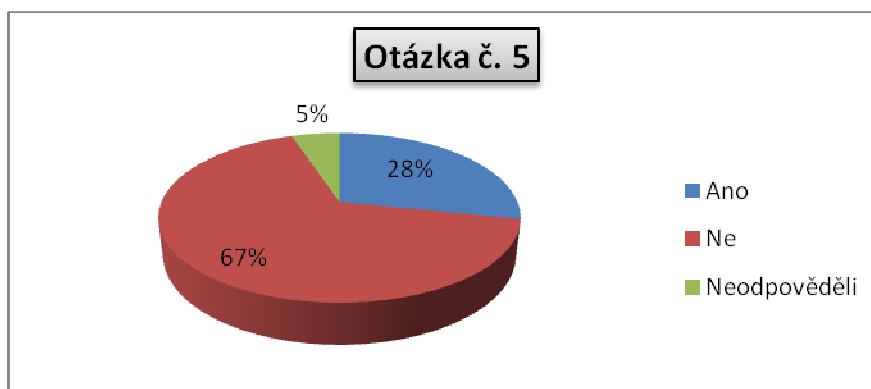
Otázka č. 5	ANO	NE	Odpovědělo celkem	Neodpovědělo	Celkem
Počet	11	26	37	2	39
Procenta	28,2	66,7	94,9	5,1	100

K otázce číslo 5 poskytlo z 39 respondentů 15 (N 39, $v = 15$, tj. 37,5 %) doplňující odpověď.

- 8 respondentů (N = 15, $v_1 = 8$, tj. 20,5 %) uvedlo, že materiály neslovují zejména starší žáky.

- 3 respondenti ($N = 15$, $v_2 = 3$, tj. 7,7 %) jako důvod uvedlo nízkou informovanost speciálních pedagogů o existenci takových materiálů.
- 3 respondenti ($N = 15$, $v_3 = 3$ tj. 7,7 %) zdůraznili nutnost aktualizace didaktického materiálu.
- 1 respondent ($N = 15$, $v_4 = 1$, tj. 2,6 %) situaci nedokázal zhodnotit.

Graf č. 6 Běžné používané materiály oslovují současnou generaci dětí.



Dotazníková otázka č. 6 *Co si myslíte o cvičeních, která jsou pro děti s SVPU se specifickým logopedickým nálezem doporučovaná?*

V otázce bylo na výběr z více možných druhů odpovědí (resp. Od A-H). Respondenti mohli zvolit různé kombinace odpovědí. V zásadě se však dva po sobě následující výroky vzájemně vylučují (např. A – Na trhu **je** dostatečné množství materiálů, B – na trhu **není** dostatečné množství materiálů). Pro přehlednost jsme otázku rozdělili do čtyř tabulek (Tab. č. 8- 11) a porovnáme pouze dva vzájemně se vylučující výroky. Možnost A zvolilo 21 respondentů ($N = 39$, $v_1 = 21$, tj. 53, 8 %), možnost B zvolilo 8 respondentů ($N = 39$, $v_2 = 8$, tj. 20,5 %). Možnost C ne zvolil nikdo ($N = 39$, $v_3 = 0$, tj. 0 %) a možnost D 23 respondentů ($N = 39$, $v_4 = 23$, tj. 59 %). Stejně tak variantu E ne zvolil žádný z dotazovaných ($N = 39$, $v_5 = 0$, tj. 0 %). Možnost F uvedlo 12 ($N = 39$, $v_6 = 12$, tj. 30, 8 %). Varianta G se objevila u 11 dotazovaných ($N = 39$, $v_7 = 11$, tj. 28,2 %) a možnost H u 2 respondentů ($N = 39$, $v_8 = 2$, tj. 5, 1 %). Shrnutí je zaznamenáno v Grafu č. 7. Pod Tabulkou č. 11 jsou uvedeny výsledky doplňujících odpovědí.

Tab. č. 8 Hodnocení výroků **A**- Na trhu je dostatečné množství materiálů a **B**- Na trhu není dostatečné množství materiálů z otázky číslo 6.

Otázka č. 6 Výroky A, B	A	B	Neodpověděli	Celkem
Počet	21	8	10	39
Procenta	53,8	20,5	25,6	100

Tab. č. 9 Hodnocení výroků **C**- Materiál je dostupný pro všechny věkové kategorie a **D**- Materiál není dostupný pro všechny věkové kategorie z otázky číslo 6.

Otázka č. 6 Výroky C, D	C	D	Neodpověděli	Celkem
Počet	0	23	16	39
Procenta	0	59,0	41,0	100

Tab. č. 10 Hodnocení výroků **E** – Materiál obsahuje dostatek aktuálních témat a **F** – Materiál obsahuje málo aktuálních témat z otázky číslo 6.

Otázka č. 6 Výroky E, F	E	F	Neodpověděli	Celkem
Počet	0	12	27	39
Procenta	0	30,8	69,2	100

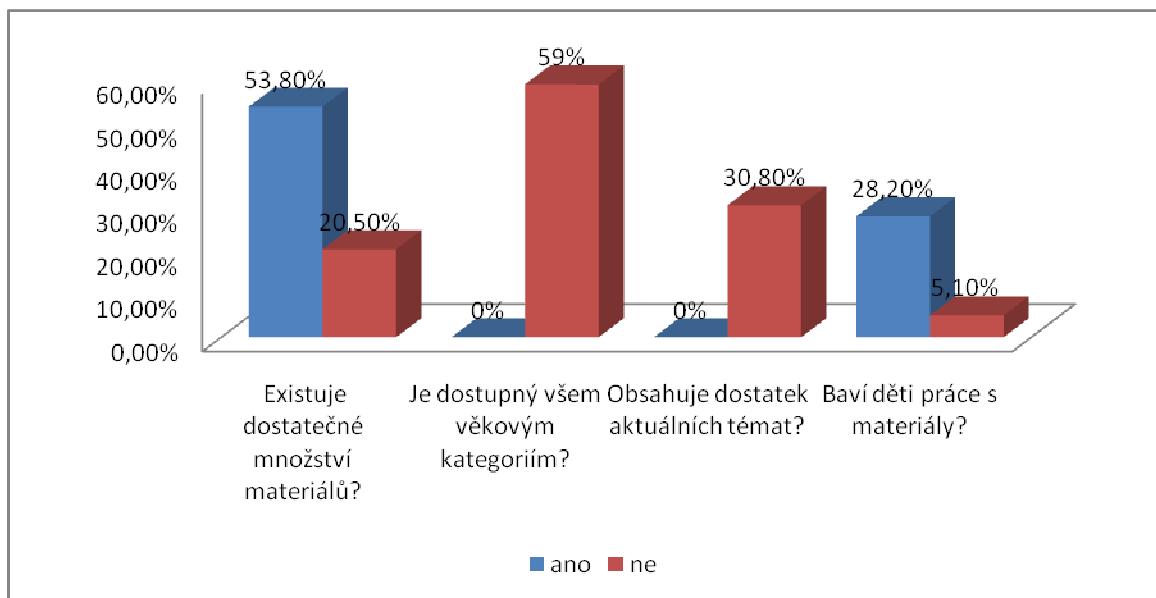
Tab. č. 11 Hodnocení výroků **G** – Děti práce s materiálem baví, berou ji jako hru a **H**- Děti práce s materiálem nebaví, berou ji jako povinnost z otázky číslo 6.

Otázka č. 6 Výroky G, H	G	H	Neodpověděli	Celkem
Počet	11	2	26	39
Procenta	28,2	5,1	66,7	100

U otázky číslo 6 poskytlo z 39 respondentů 10 (N = 39, v = 10, tj. 25,6 %) doplňující odpověď.

- 3 respondenti (N = 10, v₁ = 3, tj. 7,7 %) uvedli, že převážnou roli hraje přístup učitele, nikoliv kvalita materiálů.
- 7 respondentů (N = 10, v₂ = 7, tj. 18 %) uvedlo, že existuje nízký počet materiálů pro starší děti.

Graf č. 7 Hodnocení doporučovaných cvičení určených pro děti s SVPU a specifickým logopedickým nálezem



Dotazníková otázka č. 7 *Ocenili byste při své práci materiály přizpůsobené současné dětské literatuře a filmům?*

Na otázku odpovědělo celkem 37 respondentů ($N = 39$, $v = 37$, tj. 94,9 %). Kladně odpovědělo 35 ($N = 37$, $v_1 = 35$, tj. 89,7 %) a záporně 2 ($N = 37$, $v_2 = 2$, tj. 5,1 %). Výsledky jsou zaznamenány v Tabulce č. 12 a Grafu č. 8. Na základě výsledků jsme se následně o tvorbu takových materiálů pokusili. Pod Tabulkou č. 12 jsou zaznamenány výsledky vyplývající o doplněných odpovědích.

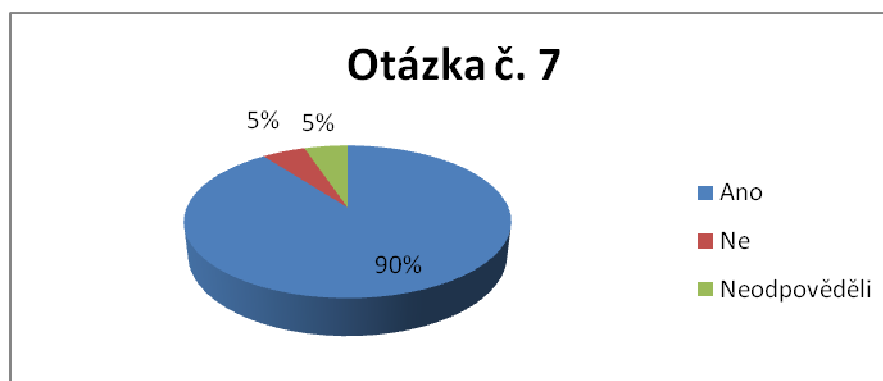
Tab. č. 12 *Ocení odborníci ve své praxi materiály přizpůsobené současné dětské literatuře a filmům?*

Otázka č. 7	ANO	NE	Odpovědělo celkem	Neodpovědělo	Celkem
Počet	35	2	37	2	39
Procenta	89,7	5,1	94,9	5,1	100

K otázce číslo 7 uvedlo **5** z 39 respondentů ($N = 39$, $v = 5$, tj. 12,8 %) doplňující odpověď.

- **3** respondentů ($N = 5$, $v_1 = 3$, tj. 7,7 %) poukázalo na důležitost aktualizace nápravného materiálu.
- **1** respondent ($N = 5$, $v_2 = 1$, tj. 2,6 %) uvedl, že takové materiály již existují. Neuvedl však konkrétní příklad.
- **1** respondent ($N = 5$, $v_3 = 1$, tj. 2,6 %) uvedl: „*Je nutné vycházet z klasiky.*“

Graf č. 8 *Hodnocení zájmu odborníků o nové materiály přizpůsobené současné dětské literatuře a filmům.*

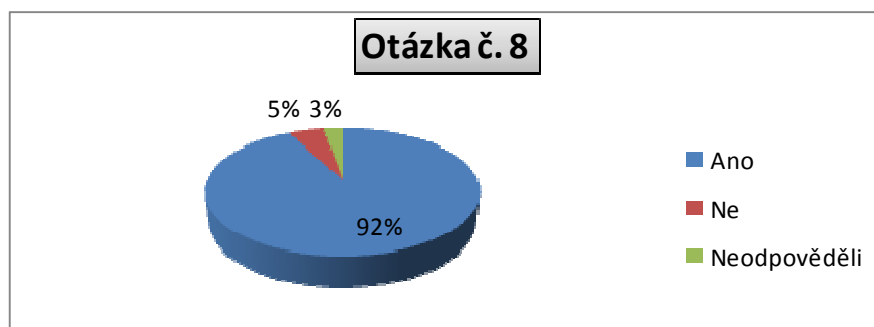


Dotazníková otázka č. 8 *Myslíte si, že nová aktuální témata v nápravných metodikách by napomohla lépe motivovat děti při práci?*

Navazuje na předchozí otázku. Její pozitivní výsledek nás ujišťuje v našem předpokladu touhy speciálních pedagogů po nových materiálech. Celkem na otázku odpovědělo 38 z 39 odborníků ($N = 39$, $v = 38$, tj. 97,4 %). Většina tedy 36 respondentů ($N = 38$, $v_1 = 36$, tj. 92,3 %) odpovědělo ANO, pouze 2 ($N = 38$, $v_2 = 2$, tj. 5,1 %) odpověděli NE. Výsledky jsou zaznamenány v Tabulce č. 13 a Grafu č. 9.

Tab. č. 13 *Napomohla by nová témata lépe motivovat děti při práci?*

Otázka č. 8	ANO	NE	Odpovědělo celkem	Neodpovědělo	Celkem
Počet	36	2	38	1	39
Procenta	92,3	5,1	97,4	2,6	100

Graf č. 9 *Nová témata pomohou k lepší motivaci děti při práci.*

Dotazníková otázka č. 9 *Používáte při své práci pouze materiály dostupné na trhu nebo si vytváříte vlastní?*

V dotazníku bylo na výběr ze tří možných odpovědí **A**- vytvářím si vlastní, **B**-používám dostupnou literaturu, **C**- používám kombinaci. Pro statistické zpracování jsme však použili pouze odpověď A, a C. Výsledek je uveden v Tabulce č. 14 a Grafu č. 10. Odpověď B se v dotaznících neobjevila. Celkem na otázku odpovědělo 39 respondentů ($N = 39$, $v = 39$, tj. 100%), 6 dotazovaných ($N = 39$, $v_1 = 6$, tj. 15,4 %) zvolilo odpověď A. Většina uvedla možnost C tj. 33 respondentů ($N = 39$, $v_2 = 33$, tj. 84,6 %).

Tab. č.14 *Využívají se více materiály vlastní nebo se kombinují s dostupnými na trhu?*

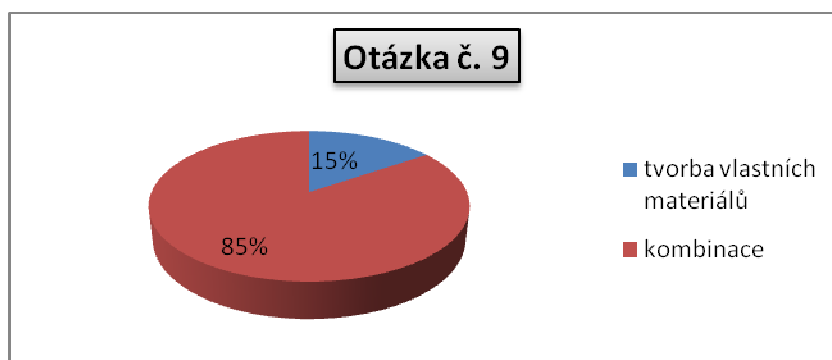
Otázka č. 9	Vlastní materiál	Kombinace	Odpovědělo celkem	Neodpovědělo	Celkem
Počet	6	33	39	0	39
Procenta	15,4	84,6	100	0	100

K otázce číslo 9 poskytlo z 39 respondentů **28** ($N = 39$, $v = 28$, tj. 71,8 %) doplňující odpověď.

- **5** respondentů ($N = 28$, $v_1 = 5$, tj. 12,8 %) si vytváří vlastní materiály z důvodu finančních.
- **16** respondentů ($N = 28$, $v_2 = 16$, tj. 41 %) uvedlo nutno přizpůsobení materiálů individuálním potřebám každého dítěte.

- 5 respondentů ($N = 28$, $v_3 = 5$, tj. 12,8 %) uvedlo jako důvod nedostatek vhodných materiálů.
- 2 respondentů ($N = 28$, $v_4 = 2$, tj. 5,1 %) uvedlo, že současně materiály jsou málo atraktivní.

Graf č. 10 Zobrazení četnosti využívání nápravného materiálu vlastního nebo v kombinaci s dostupným na trhu dotazovanými odborníky.



Hypotéza H_1 byla v dotazníku ve vztahu k otázkám č. 3 a 4. Z otázky číslo tři vyplývá, že téměř 90% respondentů odpovědělo kladně, což považujeme za dostatečný počet. Zatím co na otázku č. 4 odpovědělo kladně pouze 38,5% dotazovaných, což je statisticky méně významné. Proto považujeme hypotézu za potvrzenou.

Hypotéza H_2 byla potvrzena odpověďmi na otázku č. 7. Respondenti odpověděli kladně v 90%. Více jak 90% považujeme za dostatečné a není třeba dalšího statistického zpracování.

Hypotéza H_3 byla opět potvrzena četností kladných odpovědí v 92,3%.

Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření bylo prováděno ve spolupráci s paní RNDr. Milenou Krškovou, samostatným pracovníkem centra výpočetní techniky

8 Popis vytvořeného didaktického materiálu

Při tvorbě samotného materiálu jsme vycházeli z názorů odborníků zjištěných ve výzkumném šetření, ze samotných rozhovorů s odborníky a zkušeností autorky práce s dětmi. Prostudovali jsme aktuální nabídku filmů, knih a časopisů na trhu a snažili se zjistit jejich oblíbenost u dětí. Při volbě témat autorce diplomové práce velmi napomohla pravidelná účast na letních táborech a povinná logopedická praxe, kde při rozhovorech s dětmi zjišťovala, co je zajímavá, kdo je jejich oblíbený hrdina. Jsme si vědomi toho, že rozhovory nebyly prováděny pouze s dětmi s SVPU, ale i s dětmi s jiným typem NKS nebo bez NKS. Ovšem to zda, dítě má nebo nemá NKS, neovlivňuje jeho výběr zájmů natolik, aby dané zkušenosti nemohlo být využito. Po vybrání několika stěžejních okruhů bylo nutné je zkombinovat s cílovou problematikou. Následovalo grafické pracování a vyzkoušení v praxi. Materiály byly vyzkoušeny na dětech předškolního i školního věku dle složitosti a náročnosti cvičení.

Naši první snahou bylo vytvořit materiál, v němž se vždy bude procvičovat co nejvíce jevů. Po uvedení do praxe jsme však zjistili, že o složité a náročné cvičení není příliš zájem. Využitelnost je pouze pro velmi úzkou skupinu dětí. Proto byla většina cvičení přepracována, rozšířena o slovní zásobu a rozdělena do více kategorií. Problematické jevy se proto procvičují převážně izolovaně. Nejdiskutovanějším problémem byla volba vhodných slov a vět, délka úkolů vzhledem k udržení pozornosti dětí a jejich obtížnosti. Podle názorů oslovených odborníků, s nimiž byly materiály konzultovány, by splnění jednoho úkolu nemělo přesáhnout 5-7 minut. Při delším časovém úseku se snižuje motivace dětí a zvyšuje chybovost. Nejvíce změn proběhlo ve cvičeních s tématem „Harryho Pottera“ a „Batman.“ Cvičení je možné mimo nápravu specifického logopedického nálezu využít u více druhů narušené komunikační schopnosti. Může sloužit jako doprovodné cvičení při fixaci správné výslovnosti u dyslalie zejména sigmatismu, dále vývojové dysfázie a vývojové verbální dyspraxie. Pokusili jsme se tedy vytvořit příklady zábavných cvičení využitelných pro nápravu všech specifických poruch řeči.

Každé cvičení je pojmenováno. Název je ovlivněn hlavní myšlenkou nebo postavou, která v materiálu figuruje.

❖ **Harry Potter** (příloha č. 2)

Jedná se o tři cvičení, ve kterých byly použity postavy z knižního a filmového příběhu Harryho Pottera, dětského čaroděje. Materiály mají sloužit jako průpravná cvičení při obtížích se specifickými asimilacemi. Trénování jednotlivých slov při nápravě je neodmyslitelnou součástí logopedické péče, která může působit nezajímavě. Naši snahou bylo sestavit cvičení tak, aby byl zachován princip opakování slov. Dítě opakuje slova, která mu speciální pedagog (logoped) předříkává, ale zároveň je zapojen do příběhu. Cvičení se pak stává zábavnější, pestřejší. Materiály jsou rozděleny na třech listech. Samostatně jsou procvičovány kombinace „s“ a „š“, „c“ a „č“, „z“ a „ž.“ Každý list je také doplněn dvěma vzorovými obrázky předmětů nebo zvířat. Například při procvičování „s“ a „š“ jsou použity obrázky sovy a šneka. Dochází tedy ke spojení konkrétního obrázku, představy se slyšeným a vyslovovaným zvukem. Při výběru jednotlivých slov, jsme se snažili vycházet ze zkušeností z praxe. Záměrně jsme vynechávali kombinace sykavek a vibrant a kombinaci dvou sykavek v jednom slově. Toto spojení je pro děti velmi náročné. Mnohdy při nácvičku sykavek vibranty nemají ještě vyvozeny nebo zautomatizovány. Pro kombinaci dvou sykavek v jednom slově slouží jiná cvičení. V závěru každého cvičení jsou doplňující otázky a úkoly, které má dítě splnit.

❖ **Sloní pravidla** (příloha č. 3)

Cvičení je zaměřené především na procvičení tvrdých slabik „dy, ty, ny.“ Postava slona byla vybrána záměrně. Svojí tělesnou stavbou a vlastnostmi evokuje sílu, pevnou, tvrdost. Dítěti je v první fázi úkolu uvedeno do děje. Přečteme mu úvodní krátký příběh a následně jsou mu předříkávány jednotlivé věty, které jsou tematicky orientovány na dodržování zásad ve světě slonů. V případě, že se jedná již o čtenáře, může si věty přečíst samostatně. Tvrdé hlásky jsou barevně odlišeny a zvýrazněny. Po skončení je vhodné si všechny věty projít ještě jednou a s dítětem splnit závěrečný úkol: *„Ted' si zásady společně přečteme ještě jednou a řekneš mi, které pravidlo platí v našem světě.“* Napomáháme tím také rozvíjet morální hodnoty dětí a uvědomění si určitých pravidel ve společnosti.

Při práci s dětmi jsme zjistili, že věty jsou školákům i předškoláků (věk 6 let) dostatečně srozumitelné. Použitým slovům rozumí a chápou je. V případě, že některá

slova neznaly (např. klany, kmeny, zákon), měli alespoň povědomí o jejich významu a termín byl speciálním pedagogem více vysvětlen.

❖ **Had** (příloha č. 4)

Jedná se o cvičení, ke kterému nás inspirovala hra objevující se často v mobilních telefonech. Principem je spojit slabiky po směru šipky. Dítěti vznikne slovo, které napíše a dostane za něj příslušný počet bodů. Podobná cvičení se již v materiálech pro nápravu specifických vývojových poruch učení objevují (Zelinková, 2000). Naše verze je doplněna o sčítání bodů za každé správně sestavené slovo, čímž udržujeme dítě stále v napětí a ve hře. Cvičení původně obsahovala 21 slov a v závěru se sečetly získané body. Během práce s dětmi jsme došli k závěru, že velké množství slov na stránce způsobuje problémy v orientaci. Materiál byl proto upraven následovně. Použili jsme jednodušší a kratší slova (např. pro slova s „l“ a „r“ byl vytvořen samostatný list). Snížili jsme počet slov na jednom listě a sčítání bodů použili na každé stránce zvlášť. Vytvořila se tak možnost použít pouze některé listy dle možností a potřeb každého dítěte. Přestože na jednom pracovním listě jsou pouze čtyři slova, doporučujeme zbytek slov dítěti zakrýt. Usnadníme tím dítěti zrkové vnímání a orientaci na řádku. Na jednotlivých listech lze provádět nácvik kombinace ostrých sykavek, tupých sykavek, „s“ a „š“, „z“ a „ž“, „c“ a „č“ a v neposlední řadě „l“ a „r“ jak již bylo zmíněno.

❖ **Pavoučí muž** (příloha č. 5)

Pavoučí muž je postavou pro děti známou z časopisů a filmů. Jedná se o hrdinu chránícího své město před nebezpečím pomocí svých pavoučích schopností. Přednosti a atraktivnost postavy jsme se pokusili využít při tvorbě daného nápravného materiálu.

Podstatou cvičení je vytvořit složené slovo ze dvou předtištěných reálných slov (např. země a koule = zeměkoule). Cvičení dětem nedělalo větší problémy, délka je optimální. Výhodou materiálu je možnost přerušení. Není závislé na úplném dokončení při jednom sezení. Materiál je zaměřen zejména na nácvik artikulační neobratnosti a současně je doplněn i možností zápisu složených slov. Využíváme tedy zrkovou cestu v podobě přečtení obou slov, sluchovou prostřednictvím čtení nahlas, rozvoj artikulace při vyslovení složeného slova a v neposlední řadě také grafomotoriku

zápisem slova. Při tvorbě materiálu bylo obtížné volit vhodná slova. Mnoho složených slov je pro děti neznámých.

Posledním úkolem je vytvořit delší slovo spojením předpon „nej“ nebo „bez“ s reálným slovem a jeho následný zápis. Při práci s dětmi jsme opět neshledali závažnější obtíže, které by vedli ke změně nebo přepracování úkolu.

❖ **Velký, malý předmět** (příloha č. 6)

Cvičení je zaměřeno na procvičování sykavek obou řad s využitím příslušných obrázků. Dítěti předložíme list s obrázky různých předmětů a ptáme se jej, jak se předmět nazývá, když je malý a velký (např. velké je slunce a malé sluníčko). Pod obrázky je správný název napsán jako zřetězení písmen a fixace tvaru slova i se značkami pro správné postavení rtů při výslovnosti ostrých nebo tupých sykavek. Jsme si vědomi toho, že ne každý odborník pomůcky pro postavení rtů používá. Někteří je dokonce odsuzují. Jiní naopak s nimi hojně pracují a osvědčily se jim.

Materiál je vhodný jak pro předškolní děti, tak pro školáky. Doporučujeme jej využívat zejména v počátečních fázích terapie. Cvičení obsahuje 21 dvojic. Po skončení cvičení je možné pokračovat v procvičování pouze slovní cestou, kdy můžeme s dítětem sami vymýšlet další dvojice slov. Materiál lze chápat jako inspiraci a možnost práce s dětmi.

Při tvorbě cvičení bylo velmi těžké nalézt vhodná slova a přiřadit k nim odpovídající obrázky. Děti velmi často některé předměty nazývají odlišně a v nesouladu se spisovným pojmem (např. u slova vejce děti užívají ve většině případů slovo vajíčko. Vejce je pro ně pojem běžně nepoužívaný, proto si jej při cvičení ani nevybaví. Dalším problémem bylo spojení slova lavička s obrázkem parkové lavičky. Žáci mají slovo lavička, lavice spojen se školním prostředím. Obrázek proto nebyly schopni popsat). Materiál byl přepracován, byly použity obrázky a slova pro děti jasná a srozumitelná a měl velký úspěch.

❖ **Batman** (příloha č. 7)

Je název nápravného materiálu s velmi napínavým dějem. Principem hry je zachránit chlapce ze střechy mrakodrapu. Děti společně s hrdinou prochází po venkovním schodišti, musí se zastavit u každého z oken a přečíst nebo zopakovat

slovo v něm napsané. Při správném vyslovení pokračují dál. Pokud se jim výslovnost nepovede, propadají se o patro níž a celý řádek (patro) si musí znovu zopakovat.

Cvičení původně obsahovalo sedm pater a byly v něm použity všechny kombinace problematických slov, které dětem se specifickým logopedickým nálezem činí obtíže. Jednalo se o slova, která obsahovala více sykavek, kombinaci hlásek „l“ a „r“ na jednom listě. Po konzultaci se speciálním pedagogem a vyzkoušení s dětmi jsme došli k závěru učinit jisté změny.

Zmenšili jsme počet pater. Sedm bylo pro děti příliš mnoho. Nedalo se stihnout cvičení projít během jednoho sezení, čímž docházelo k přerušení děje a ztrátě motivace. V konečné fázi jsme pater nechali pouze pět a také jsme zmenšili počet slov na jednom řádku. Z původních až šesti slov jsme dospěli k ideálnímu počtu čtyř slov na řádek. Procvičované jevy jsme rozdělili. Z původního jednoho listu vzniklo dvanáct listů. Námět byl speciálním pedagogem velmi pozitivně hodnocen, proto jsme se shodli, že ho více využijeme. Na každém listě jsou procvičovány zvlášť jednotlivé kombinace sykavek („s“, „c“, „z“, „š“, „č“, „ž“) přičemž po procvičení ostrých sykavek následuje cvičení, které obsahuje jejich kombinaci v jednom slově. Po individuálním nacvičení tupých sykavek následuje list pro trénink všech sykavek v různých kombinacích v jednom slově. Byla vytvořena samostatná cvičení pro kombinaci „l“ a „r“ a měkké a tvrdé slabiky ve slovech individuálních i v kombinaci. Použitá slova na jednotlivých řádcích jsou odstupňována podle náročnosti. V prvním řádku (patře) jsou slova s písmeny na začátku slova, dále na konci, uprostřed. Poslední řádek (patro) je nejobtížnější. Díky rozdělení procvičovaných dějů lze využít materiální několikrát a podle individuálních potřeb dítěte. Opět jsme se snažili volit slova bez použití vibrant ze stejného důvodu jako u prvního popisovaného materiálu.

Materiál je dětmi chápán jako hra s napětím a dějem. Práce s ním je zaujala a bavila. Stejně pozitivní ohlas měl i u odborníka, který ho ve své praxi nejvíce vyzkoušel. Při komunikaci s jinými speciálními pedagogy v jiných zařízeních jsme se setkali i s obavou z neznalosti postavy hlavního hrdiny. Pracovníci měli strach z případných dalších dotazů dětí k tématu, který oni sami příliš neznají. Zde však podle názoru autorky spatřujeme mírné nedostatky. Odborníci, kteří pracují s dětmi, by se měli stabilně vzdělávat nejen ve výukových metodách, ale také v moderních trendech a zájmech současné dětské generace. Nelze pracovat po dobu desítek let s pořád stejnými materiály. Je nutné snažit se dětem porozumět a pochopit jejich svět, který

v současné době tvoří především filmy, televize a počítače. Přesto, že s tímto trendem nesouhlasíme, musíme jej při práci s dětmi respektovat a snažit se nalézat témata, která se líbí nám i dětem.

❖ **Indiáni** (příloha č. 8)

Cvičení je inspirováno televizními reklamami a slouží k procvičování délky samolásek. Dva starší náčelníci z odlišných kmenů mezi sebou vedou krátký rozhovor, který převádějí do tajných značek. Dlouhé slabiky zaznamenávají čárkami vytvořenými prostřednictvím kouřových signálů a krátké tečkami. Stejný princip použije i žák při zápisu sdělení. Krátké věty jsou zapsány v bublinách u úst každého náčelníka. Dítě si je přečte nahlas nebo mu je předříkáme a zapíše větu pomocí teček a čárek podle délky příslušné slabiky. V případě obtíží postupujeme po jednotlivých slovech ne po celých větách. Celé cvičení bylo zpracováno na dvou listech. Po prvním vyzkoušení s dětmi jsme se shodli, že věty jsou dlouhé. Děti nedokážou správně zapsat více jak tři krátká slova v jedné větě. Proto jsme téma rozdělili do dialogu několik dnů a každý den si náčelníci sdělí čtyři věty o rozsahu dvou až tří slov. Čímž se docílilo kratšího časového úseku potřebného pro jedno cvičení, možnosti výběru vhodného tématu podle individuálních potřeb každého dítěte a použití didaktického materiálu ve více sezeních. Pokud dítě není schopno zapsat celou větu najednou, diktujeme mu ji po slovech případně slova po slabikách.

❖ **ZOO** (příloha č. 9)

Materiál je určen pro starší žáky s dyslektickými obtížemi. Cvičení je určené především pro čtenáře, ale lze využít u dětí mladších formu opakování po předčitateli nebo pro různé nápravné metody používané u dyslexie (techniku spojení, čtení s okénkem atd.).

Jak název napovídá, budeme ve cvičení procházet zoologickou zahradou. Zastavíme se u každého zobrazeného zvířete a přečteme si o něm krátký popis. Kombinujeme zde čtený projev s obrázky. Každé zvíře z textu je vyobrazeno. U některých zvířat jsou zvoleny černobílé obrázky, aby si je dítě mohlo v případě zájmu samo vybarvit. V popiscích jsou záměrně volena slova na procvičení sykavek, měkkých a tvrdých slabik, kombinace „l“ a „r“. Přičemž jeden popis je zaměřen na jeden problematický jev. Celé cvičení je rozděleno na dvou listech, proto se dá také rozdělit do dvou sezení.

Je možné jej dát dítěti i domů. Hlasité čtení je v tomto případě vhodnější než tiché. Využíváme tak zpětné sluchové kontroly a nácvik správné výslovnosti. Materiál byl všemi speciálními pedagogy, kteří jej měli možnost vidět hodnocen velmi kladně. Ocenili zejména použití vhodných obrázků a krátkého textu. Shodli jsme se však na tom, že je nejvhodnější pro domácí procvičování, protože v sezení by jeho splnění zabralo příliš mnoho drahocenného času. Na konci úkolu jsou doplňující otázky, které je vhodné s dítětem projít, pokud chceme trénovat porozumění čtenému textu.

❖ **Vesmír** (příloha č. 10)

Je cvičení založené na podobném principu jako zoologická zahrada. Děti putují vesmírem a zastavují se u planet. Každá planeta je něčím zvláštní. Rostou na ní neobvyklé rostliny nebo žijí divná zvířata. Materiál je určen pro čtenáře, ale lze věty dítěti předříkávat a ono je po nás opakuje nebo opět použít některou edukační techniku u dyslexie. Celé cvičení je rozděleno na dvou listech a obsahuje tři planetky. U každé si dítě přečte zajímavost, získá o ní důležité informace, na základě kterých vymyslí pro planetku jméno. Cvičení je doplněno pestrým barevným obrázkovým materiálem a slova ve větách jsou opět volena v závislosti na procvičovaných jevech jako u předcházejících nápravných materiálů. Slouží tedy k nácviku čtení s automatizací správné výslovnosti problematických hlásek. Úryvky jsou krátké, proto je vhodné je použít i u žáků s velmi těžkými dyslektickými obtížemi.

Poslední dva uvedené úkoly bychom doporučovali použít u dětí starších (ve třetí třídě základní školy). Na tomto stanovisku jsme se shodli i při konzultaci s oslovenými odborníky.

Popsané nápravný materiál slouží jako ukázka a inspirace pro speciální pedagogy. Nejedná se o ucelený systém, který by obsahoval cvičení ke všem oblastem spojeným se specifickými poruchami řeči. V rámci diplomové práce není v našich silách vytvořit jednotlivá cvičení obsáhlejší. Jsme si vědomi potřeby dalšího rozpracování a propracování jednotlivých cvičení a možnosti dalšího doplnění.

9 Analýza výsledků

Všichni respondenti ve své praxi pracují s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení, u kterých se současně objevují specifické poruchy řeči. V 64,1 % dotazník vyplňovali odborníci s více jak 10letou praxí. Výskyt specifického logopedického nálezu u dětí s SVPU se přesně nepodařilo zjistit. Dotazovaní u své odpovědi ve většině případů uváděli, že daná problematika není nijak sledována. V mnoha případech si nebyly jisti ani počtem dětí s SVPU. Zejména v pedagogicko-psychologických poradnách bylo získání odpovědí problematičtější, protože se zaměřují zejména na diagnostiku a mnoho dětí k nim následně na terapii již nedochází. Z uvedených dat jsme zjistili, že průměrně se specifický logopedický nález objevuje u 60,47 % dětí s SVPU. Podrobný výzkum v této problematice byl proveden Jiráskem, Matějčkem Žlabem (1966) s výsledkem, že 37 % dětí s SVPU má specifický logopedický nález. Procentuální rozdíl výskytu může mít několik příčin. Vyšší výskyt dětí s SVPU a SLN, kvalitnější screening a diagnostika v současné době, nízký počet respondentů či jak bylo vysvětleno výše neevidování daného problému v PPP a PSC.

V závislosti na vysokém počtu dětí s daným problémem nás zajímala aktuální situace v oblasti didaktického materiálu z pohledu odborníků. Podle našeho předpokladu respondenti uváděli, že na českém trhu lze nalézt dostatečné množství nápravného materiálu pro děti SVPU. Někteří respondenti hodnotili trh jako přeplněný. Přesto tak jednoznačný pohled již neměli na množství didaktického materiálu pro nápravu specifického logopedického nálezu. Téměř v 60 % zastávají oslovení odborníci názor, že těchto materiálů není dostatek, nebo je obtížné je v přeplněném trhu najít. Často je nutné je kombinovat s materiály, které používáme při logopedické intervenci u jiných typů NKS. Velkou roli hrají také finance. Obstarávání si velkého množství nového nápravného materiálu a následná kombinace jednotlivých cvičení je pro odborníky velmi finančně nákladná, proto často pracují s nápravným materiálem, který mají již řadu let nebo si vytváří vlastní.

Další oblastí našeho zkoumání byl zájem respondentů o nové materiály. Zájem o nové didaktické materiály je jednoznačný. A to i přesto, že v předešlých dotazech odpověděli, že je jich mnoho. Respondenti nejsou příliš spokojeni s kvalitou. Proto touží po nových inspiracích a kladně se staví i k materiálům aktualizovaným, které korespondují s dětskými zájmy, populárními filmy a dětskými knížkami. Další

nedostatek na trhu respondenti vidí zejména v nízkém množství nápravného materiálu pro starší děti, což je v rozporu s poznatky získanými z doplňujících rozhovorů, kdy odborníci uvedli, že u starších dětí již musí být problém odstraněn, proto jsou takové materiály zbytečné. O nedostatku motivačního a didaktického materiálu u adolescentů a dospělých osob hovoří i Vitásková (2005). Hovoříme zejména o všestranné možnosti využití obrazového materiálu a cvičných textů.

V závislosti na zjištěných informacích o kladném postoji k dalším cvičením jsme se pokusili nové, zábavné didaktické materiály vytvořit. Inspirovali jsme se dětskými knížkami a filmy, které jsou dobře známé široké veřejnosti (např. superhrdinové, čarodějové). Aby témata byla známá nejenom dětem, ale i odborníkům, kteří s nimi budou pracovat. Jednotlivá cvičení byla tvořena jako úkol, který dítě musí plnit. Procvičování problematického jevu tím dostává další rozměr. Cvičení je zábavnější, je plné napětí a snahy úkol dobře zvládnout. Děti práce s vytvořenými materiály velmi bavila. Materiály byly vytvořeny jako inspirace, jak lze dosáhnout atraktivnosti u cvičení používaných při dlouhé automatizaci procvičovaných jevů a zabránit tak mechanickému memorování slov, které děti berou jako nutnost. S materiály pracovaly děti předškolního i školního věku od 5,2let do 10let. Jak již bylo zmíněno, pro děti staršího školního věku materiály určené nejsou, protože předpokládáme, že v této době jsou již obtíže odstraněny.

V poslední řadě je nezbytné uvést názory respondentů k přístupu jich samotných. Mnohdy nejde ani tak o dobře vytvořený, barevný a zábavný didaktický materiál, ale o odborníka samotného. Jakým způsobem dítěti cvičení či úkol podá, bude ovlivňovat postoj dítěte k intervenci.

10 Diskuze

U daného tématu lze vést rozsáhlou polemiku. Prvním hlediskem může být souvislost mezi specifickými vývojovými poruchami učení a narušenou komunikační schopností. Do jaké míry se obě narušení ovlivňují? Zda může mít narušená komunikační schopnost za následek vznik specifických vývojových poruch učení ve školním věku a v jakém rozsahu? Kdy jsou specifické vývojové poruchy učení diagnostikovány jako primární příčina. Do jaké míry je ovlivněn způsob intervence při výskytu obou narušení? Velmi významnou oblastí je bližší prozkoumání poměru výskytu SVPU a specifického logopedického nálezu a následná intervence. Dítě se specifickými vývojovými poruchami učení je převážně diagnostikováno v pedagogicko-psychologické poradně, kde je obtížím věnována pozornost. Nesledují však stejnou měrou i specifické poruchy řeči, které jsou záležitostí spíše logopedickou. Logoped ovšem nezaměřuje svoji intervenci primárně na specifické vývojové poruchy učení. Může tedy nastat situace, kdy oběma typům narušení není věnována stejná pozornost. Ideálním zařízením pro tyto děti je speciálně pedagogické centrum logopedické. Jejich množství je však vzhledem k počtu dětí s těmito obtížemi velmi nízký.

V rámci dotazníkové šetření autorka diplomové práce shledala jako problematické sestavení dotazníku, v němž některé otázky, zejména otázka č. 2 by bylo vhodné odpovědi doplnit rozhovorem.

Za další důležitou oblast zkoumání považujeme příčinu. Stejnou etiologii můžeme nalézt i u poruch pozornosti a aktivity. Všechny symptomy značně ovlivňují psychický vývoj dítěte, jeho postavení v rodině, ve škole a mezi vrstevníky. Pro zvolení vhodného plánu intervence vzhledem k obtížím je neméně důležitá přesná diagnostika. Prozkoumány by měli být všechny psychické oblasti dítěte, i ty které s projevy zdánlivě nesouvisí.

Diagnostikování specifických vývojových poruch učení či specifických poruch řeči neovlivňuje pouze vývoj dítěte, ale celou jeho rodinu. Proto by odborníci neměli zapomínat také na komunikaci s rodiči. I když se nám může jevit, že problematika specifických vývojových poruch učení je veřejnosti známá. Jsme přesvědčeni, že hlubší znalosti v tématu má velmi málo rodičů. Termíny jako artikulační neobratnost nebo specifické asimilace mohou být jevy pro ně zcela neznámé. Vhodné vysvětlení obtíží

a představení způsobů intervence by mělo být sděleno všem osobám (zejména rodiči a učiteli), kteří se na intervenci dítěte v různé míře podílejí. Hovoříme o pro dítě velmi významné vzájemné spolupráci. Obtíže se znalostmi terminologie však mají i odborníci. Nejednotnost pojmů a jejich užívání panuje jak mezi autory, tak mezi Českou republikou a zahraničím. Celkově lze říci, že problematice specifických poruch řeči je věnována malá pozornost. O narušené komunikační schopnosti stejně jako o specifických vývojových poruchách učení máme velmi mnoho informací, které se objevují v samostatných publikacích. Jejich vzájemná souvislosti se v nich však objevuje velmi sporadicky. Termíny jako artikulační neobratnost nebo specifické asimilace sice v současné odborné literatuře uváděny jsou, ale jejich podrobnému zkoumání či popisu se již nevěnuje. Stejně tak je obtížné nalézt informace o vhodné intervenci daných obtíží.

S intervencí souvisí také výskyt didaktického materiálu na našem trhu. Analýza množství a charakteru nápravného materiálu dostupného na trhu, jejich roztřídění podle jejich zaměření na konkrétní obtíže, zjištění zda cena odpovídá kvalitě zpracování, by velmi usnadnila orientaci odborníků v dané oblasti. Nové možnosti a inspirace by nepochybně přispěla ke zkvalitnění péče o tyto děti.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo blížeji představit problematiku specifických vývojových poruch učení ve spojení se specifickými poruchami řeči a jejich intervence. V teoretické části jsme také podrobněji popsali možnosti intervencí u auditivní percepce, jejichž nedostatečný vývoj může mít za následek vznik obou narušení. V praktické části jsme zjišťovali názory speciálních pedagogů na aktuální stav didaktického materiálu na trhu a tvorbu vlastního materiálu.

Uvedli jsme stručnou a výstižnou teoretickou analýzu s využitím dostupné odborné literatury v komparaci s dotazníkovým šetřením a tvorbou vlastního didaktického materiálu. Popsali jsme komplexně téma specifických vývojových poruch učení, typy narušené komunikační schopnosti, které se s nimi vyskytují ve spojení a podrobněji se věnovali specifickému logopedickému nálezu. Již při studiu odborné literatury jsme došli závěru, že je velmi obtížné o SLN najít podrobné informace a o možnostech intervence téměř nemožné.

V dotazníkovém šetření jsme měli možnosti získat informace o názorech speciálních pedagogů na dostupnosti didaktického materiálu k oběma typům narušení a na základně poznatků o nedostatcích vytvořit vlastní, které by splňovali přání odborníků.

Výsledkem výzkumného šetření bylo zjištění, že nápravného materiálu je dostatek pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení. U specifického logopedického nálezu je situace komplikovanější. Materiály pro danou problematiku je nutné kombinovat s materiály sloužící k nápravě jiných typů narušené komunikační schopnosti. Celkově lze ze získaných poznatků vyčíst překvapující závěr. Přesto, že výskyt SLN u dětí s SVPU vyšel v poměrně vysokém počtu, věnují odborníci problému malou pozornost. Podle našich zjištění tento typ narušené komunikační schopnosti není v odborných zařízeních jinak podrobně sledován a existuje malé množství nápravného materiálu pro jeho intervenci.

Pozitivní získanou informací je zájem odborníků o nové didaktické materiály, a to téměř u všech respondentů. Především nás potěšil zájem o cvičení s tematikou, který by byla blízká současné generaci dětí a snaha odborníků o vlastní tvorbu materiálů. Poměrně vysoký počet námi dotazovaných si vytváří i vlastní materiály, které přizpůsobuje individuálním potřebám každého dítěte. Velkou roli však hraje i cena. Nové obrázkové materiály jsou poměrně finančně nákladné.

Na základě všech získaných informací jsme vytvořili ukázkou didaktického materiálu, který je inspirován knížkami a dětmi oblíbenými filmy. Je zaměřen především na nápravu artikulační neobratnosti a specifických asimilací, ale některá cvičení vychází i z teoretických poznatků o auditivní percepci uvedených v první části diplomové práce. Materiál je vzhledem ke své členitosti možné využít u několika typů obtíží. Některá cvičení jsou vhodná nejen pro děti školního, ale i u předškolního věku. Pokusili jsme se o tvorbu barevných, ale ne příliš finančně nákladných cvičení. Didaktický materiál měl u dětí velký úspěch, práce s ním je bavila. Každá změna v rutinních cvičeních je dětmi vítána.

Považujeme za vhodné, aby se specifickým poruchám řeči věnovala větší pozornost a více se propracovala metodika nápravy.

Literatura

BLAŽKOVÁ,R.,MATOUŠKOVÁ,K.,VAŇUROVÁ,M.,BLAŽEK,M. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*.Brno : Paido, 2000.ISBN80-85931-89-3

ČERNÁ,M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-7178-880-8

DOSKOČILOVÁ,H. *Medvědí pohádky*. Praha : Olympia,1999.I SBN 80-7033-621-8

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

DVOŘÁK,J. *Logopedický slovník*. 2 vyd. Žďár nad Sázavou : logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8

EISLEROVÁ,J.*Jedna dvě, Honza jde-nejkrásnější česká říkadla, hádanky, písničky, rozpočítadla a koledy*. Havlíčkův Brod : Fragment, 2001. ISBN 80-7200-501-4

FUNKEOVÁ,C. *Příšerky a jejich historky*. Praha : Thovt, 2003. ISBN 987-80-86969-34-3

GAVORA,P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Hvalíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

JIRÁSEK,J.,MATĚJČEK,Z.,ŽLAB,Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha : SPN, 1966.

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

KIRBYOVÁ,A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*.Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9

KRAHULCOVÁ,B. *Dyslalie/patlavost*. Praha : Beakra ,2007. ISBN987-80-903863-0-3

KREJBICOVÁ,D. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol*. Praha : Septima, 1994. ISBN 80-85801-41-8

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení-Sborník, 1996*. Praha : Portál, 1997.

KUTÁLKOVÁ,D. *Logopedická prevence*. Praha : Portál,1994. ISBN 80-7178- 115-0

- KUTÁLKOVÁ,D. *Jak připravit dítě do první třídy*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4
- KUTÁLKOVÁ,D. *Opožděný vývoj řeči, dysfázie*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6
- LECHTA,V. a kol. *Logopedické repertorium*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelstvo,1990. ISBN 80-08-00447-9
- LERNER,J. *Learning disabilities*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2003, USA. ISBN 0-618-22405-X
- MATĚJČEK,Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha : SPN, 1972.
- MATĚJČEK,Z. *Dyslexie*.Praha : Státní Pedagogické Nakladatelství.1988.
- MATĚJČEK,Z. *Výbor z díla*.Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6
- MATĚJČEK,Z. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, V. a kol.(ed.) *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin : Osveta, 2002, s 223-234. ISBN 80-88824-18-4
- MATĚJČEK,Z.,ŽLAB,Z. Vztah poruch výslovnosti ke specifickým poruchám čtení a psaní. In SOVÁK,M. a kol. (ed.) *Dyslalie-Sborník přednášek o poruchách výslovnosti*. Praha : SPN, 1960, s 93-106.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. revize*. Praha : Grada, 1999. ISBN 80-7169-787-7
- MIKULAJOVÁ,M., RAFAJDUSOVÁ,I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: b.n. 1993. ISBN 80-7041-413-8.
- NEUBAUER,K. *Poruchy řečové komunikace u dospělých osob*. Praha : Asociace klinických logopedů ČR, 1997.
- NOVÁK,J. *Dyskalkulie - metodika rozvíjení početních dovedností*.3vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004. ISBN 80-7311-029-6
- NOVÁK,J. *Diagnostika specifických poruch učení II. Vydání*. 2vyd. Brno: Psychodiagnostika, 2002
- PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ,A. *Prevence poruch řeči*. 2.vyd.Praha : SPN, 1980.

PLEVOVÁ,I. *Kapitoly z obecné psychologie II.* Olomouc, UPOL, 2004. ISBN 80- 244-0963-1

POKORNÁ,V. *Cvičení pro děti se specifickými porucha učení-Rozvoj vnímání a poznávání.* 4. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5

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

POKORNÁ,O. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3 vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9

SALOMONOVÁ.A. *Dyslalie.* In ŠKODOVÁ,E,JEDLIČKA,I a kol (ed). *Klinická logopedie.* Praha : Portál, 2003 , s 328-356. ISBN 80-7178-546-6

SELIKOWITZ,M. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7

SILABOVÁ,B. *Předcházíme poruchám učení.* Praha : Portál, 2007. ISBN978-80-7367-262-1

STARÁ,E. *Žežicha se neříká - logopedické říkanky,zábavné úkoly a jazykolamy.* Havlíčkův Brod : Fragment, 2004.ISBN 80-7200-981-8

SYNEK,F. *Záhady levorukosti: asymetrie u člověka.* Praha: Horizont, 1991. ISBN 8070120541

ŠKODOVÁ,E.,JEDLIČKA,I *Koktavost* In ŠKODOVÁ,E., JEDLIČKA,I. a kol. (ed) *Klinická logopedie.* Praha : Portál, 2003, s 257-287. ISBN 80-7178-546-6

ŠTĚPÁN,J.,PETRÁŠ,P. *Logopedie v praxi- metodická příručka.* Praha : Septima, 2005. ISBN 80-7216-212-8

VAŇKOVÁ,J. *Diplomová práce: Specifické poruchy řeči u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení.* Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2009, s 95, přílohy 4. Vedoucí práce Kateřina Vitásková.

VITÁSKOVÁ,V. *Fyziologické základy produkce orální řeči.* In VITÁSKOVÁ,V., PEUTELSCHMIEDOVÁ,A.(ed)) *Logopedie.* Olomouc : UPOL, 2005, s 16-40. ISBN 80-244-1088-5,

VITÁSKOVÁ,V. *Narušení grafické formy řeči.* In VITÁSKOVÁ,V., PEUTELSCHMIEDOVÁ,A.(ed) *Logopedie.* Olomouc : UPOL, 2005, s 53-67. ISBN 80-244-1088-5,

ZELINKOVÁ,O.,AXELROOD,P.,MIKULAJOVÁ,M. Terapie specifických poruch učení. In LECHTA, V. a kol. (ed.) *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2005, s 355-382. ISBN 80-7178-961-5

ZELINKOVÁ,O. *Poruchy učení*. Zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha : Portál. 2003. ISBN 80-7178-800-7

ZELINKOVÁ,O.*Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ,O.*Dyslexie v předškolním věku*. Praha : Portál, 2008. ISBN 987-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ,O.*Hrajeme si s písmeny*. Praha : Nakladatelství DYS, 2000. ISBN 08-902065-8-1

ŽLAB,Z. Vzájemné vztahy některých poruch dorozumívacího procesu. In TIMICHOVÁ, H. a kol.(ed.) *Specifické vývojové poruchy učení a jejich náprav*. Šumperk : PPP, 1995, s 27-30.

ŽLAB,Z.Specifická artikulační neobratnost. In MATĚJČEK,Z.(ed.)*Výbor z díla*. Praha : Karolinum,2006. s 53-54. ISBN 80-246-1056-6

ŽLAB,Z. K metodologii nápravy dyslexie a dysortografie in SOVÁK,Z. *Aktuální problémy logopedie. Československá defektologie*. Praha : Univerzita Karlova, 1964, s 31-33.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro speciální pedagogy

Příloha č. 2 Ukázka didaktického materiálu s názvem Harry Potter

Příloha č. 3 Ukázka didaktického materiálu s názvem Slon

Příloha č. 4 Ukázka didaktického materiálu s názvem Had

Příloha č. 5 Ukázka didaktického materiálu s názvem Pavoučí muž

Příloha č. 6 Ukázka didaktického materiálu s názvem Velký, malý předmět

Příloha č. 7 Ukázka didaktického materiálu s názvem Batman

Příloha č. 8 Ukázka didaktického materiálu s názvem Indiáni

Příloha č. 9 Ukázka didaktického materiálu s názvem Zoo

Příloha č. 10 Ukázka didaktického materiálu s názvem Vesmír

Příloha č. 11 Písemný souhlas speciální pedagogů s uveřejněním sdělovaných dat

Příloha č. 1 Dotazník pro speciální pedagogy (str. 52)

Dobrý den Vážená/ý paní/pane

důvěrné!!!

Jsem studentkou čtvrtého ročníku oboru logopedie ústavu **speciálněpedagogických věd** na **Univerzitě Palackého v Olomouci**. Touto cestou bych si dovolila Vás požádat o vyplnění dotazníku a pomoci mi tím při vypracování mojí diplomové práce na téma „*Problematika specifických poruch řeči u jedinců se SVPU a možnosti jejich nápravy*“. Cílem naší diplomové práce je zjistit, jaký je současný stav v oblasti nápravného materiálů pro děti s SVPU, u nichž se objevuje specifický logopedický nález. Zda je jeho množství dostatečné a jak je přijímán dnešní generací dětí. V návaznosti na zjištěné výsledky, bych se také chtěla pokusit materiály tematicky přizpůsobit zájmům dětí. K zodpovězení těchto otázek a tvorbě materiálů mi mohou pomoci Vaše cenné zkušenosti.

Vedoucím diplomové práce je Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.

Všechna data budou zpracována anonymně.

V případě Vašeho zájmu o výsledky výzkumného šetření Vám ochotně zašlu.

Předem velmi děkuji za Vaši ochotu zodpovědět následující otázky.

Petra Luzertová

Studentka čtvrtého ročníku, oboru logopedie ústavu speciálněpedagogických studií Univerzity Palackého v Olomouci

Dotazník

Nepovinný údaj

Jméno:

Název zařízení:

1. Jak dlouhá je Vaše praxe s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení?

a) Do 5 let

b) 5-10

c) 10 a více

Zde můžete uvést přesný počet:

2. Kolik dětí s SVPU máte v současné době v poradně a u kolika se vyskytuje specifický logopedický nález -artikulační neobratnost, specifické asimilace (poměr, procenta...)?

.....

3. Existuje na českém trhu dostatek materiálů sloužících k nápravě SVPU?

ANO

NE

Odpověď zvýrazněte

poznámky:.....

.....

4. Existuje na českém trhu dostatek materiálů pro děti s SVPU s logopedickým nálezem?

ANO

NE

Odpověď zvýrazněte

Svoji odpověď zdůvodněte.....

.....

5. Oslovují běžně používané materiály pro nápravu SVPU současnou generaci dětí?

ANO

NE

Odpověď zvýrazněte

Svoji odpověď zdůvodněte.....

6. Co si myslíte o cvičeních, která jsou pro děti s SVPU se specifickým logopedickým nálezem doporučovaná?

- A Na trhu je dostatečné množství materiálů.
- B Na trhu není dostatek materiálů.
- C Materiál je dostupný pro všechny věkové kategorie.
- D Materiál není dostupný pro všechny věkové kategorie.
- E Materiál obsahuje dostatek aktuálních témat.
- F Materiál obsahuje málo aktuálních témat.
- G Děti práce s materiálem baví, berou ji jako hru.
- H Děti práce s materiálem nebaví, berou ji jako povinnost.

Svoje odpověď zdůvodněte:.....

7. Ocenili byste při své práci materiály přizpůsobené současné dětské literatuře nebo filmům?

ANO

NE

Poznámky:.....

8. Myslíte si, že nová a aktuální témata v nápravných metodikách by napomohla lépe motivovat děti při nápravě?

ANO

NE

Poznámky:.....

9. Používáte při své práci pouze materiály dostupné na trhu nebo si vytváříte vlastní?

A vytvářím si vlastní


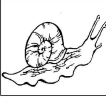




B používám dostupnou literaturu

C používám kombinaci

V případě, že si vytváříte vlastní materiály jaké a z jakého důvodu?

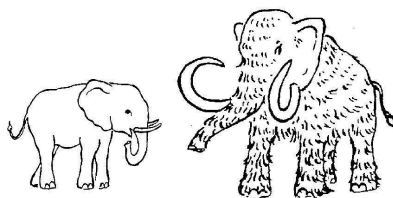
.....

Příloha č. 2 Ukázka didaktického materiálu s názvem Harry Potter (str. 68)

<ul style="list-style-type: none"> Hermiona, nejlepší kamarádka Harryho Pottera (dětského čaroděje), si našla nové kamarádky a jako správné čarodějky si vymyslely nová jména. Díky přezdívkám se mohly stát členkami nového klubu „PŘEZDÍVKOVÉ“! Jedna kamarádka se jmenuje SOVA a druhá ŠNEK. Obě si vytvořily svůj obrázek, ale i přesto si je Hermiona stále plete. Přečti jejich nová jména. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>SOVA</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>ŠNEK</p>  </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> Jakými písmeny začínají jména kamarádek? Jaká znáš další slova, která začínají stejnými písmeny? Umiš přečíst nebo správně vyslovit například: <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>SÁL</td> <td>PAS</td> <td>ŠIPKA</td> <td>KOŠ</td> </tr> <tr> <td>SPÁT</td> <td>KOMPAS</td> <td>ŠÁTEK</td> <td>GULÁŠ</td> </tr> <tr> <td>SNÍH</td> <td>LES</td> <td>ŠKOLÁK</td> <td>TÁHNEŠ</td> </tr> <tr> <td>SŮL</td> <td>KOSTEL</td> <td>ŠPENÁT</td> <td>KOŠTĚ</td> </tr> <tr> <td>SAKO</td> <td>MOST</td> <td>ŠEDIVÝ</td> <td>PLÁŠŤ</td> </tr> <tr> <td>SALÁM</td> <td>OSOBA</td> <td>ŠUMÍ</td> <td>DUŠE</td> </tr> <tr> <td>STOLEK</td> <td>POSTAVA</td> <td>ŠEPTAT</td> <td>KOŠÍK</td> </tr> <tr> <td>SKOK</td> <td>POSTEL</td> <td>ŠMOUHA</td> <td>PĚŠINA</td> </tr> <tr> <td>SKÁLA</td> <td>KOSA</td> <td>ŠUPINA</td> <td>PIŠŤALA</td> </tr> <tr> <td>SLON</td> <td>MASKA</td> <td>ŠALVEJ</td> <td>DEŠTNÍK</td> </tr> <tr> <td>SLOVO</td> <td>PÍSMENO</td> <td>ŠPENDLÍK</td> <td>HOUŠŤÍ</td> </tr> <tr> <td>SCHODY</td> <td>TAJEMSTVÍ</td> <td>ŠPINAVÝ</td> <td>PAPOUŠEK</td> </tr> <tr> <td>SCHOVAT</td> <td>KOSTÝM</td> <td>ŠVADLENA</td> <td>KAŠTANY</td> </tr> <tr> <td>SMETANA</td> <td>LISTOPAD</td> <td>ŠACHY</td> <td>PLYŠÁK</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Dokázal bys na některé ze slov vymyslet větu? Vymysli jméno a příjmení pro Hermionu, tak aby začínalo na stejná písmena jako kamarádek. 	SÁL	PAS	ŠIPKA	KOŠ	SPÁT	KOMPAS	ŠÁTEK	GULÁŠ	SNÍH	LES	ŠKOLÁK	TÁHNEŠ	SŮL	KOSTEL	ŠPENÁT	KOŠTĚ	SAKO	MOST	ŠEDIVÝ	PLÁŠŤ	SALÁM	OSOBA	ŠUMÍ	DUŠE	STOLEK	POSTAVA	ŠEPTAT	KOŠÍK	SKOK	POSTEL	ŠMOUHA	PĚŠINA	SKÁLA	KOSA	ŠUPINA	PIŠŤALA	SLON	MASKA	ŠALVEJ	DEŠTNÍK	SLOVO	PÍSMENO	ŠPENDLÍK	HOUŠŤÍ	SCHODY	TAJEMSTVÍ	ŠPINAVÝ	PAPOUŠEK	SCHOVAT	KOSTÝM	ŠVADLENA	KAŠTANY	SMETANA	LISTOPAD	ŠACHY	PLYŠÁK	<ul style="list-style-type: none"> Harryho nepřítel Drago Mylfoy a jeho kamarád Vincent Crrrabbe zjistili, že Hermiona a její kamarádky se staly členkami nového klubu „Přezdívkové“. Klub je velmi populární a má hodně členů. Rozhodli se, že si také vymyslí přezdívky, ale na jiná písmena. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>CITRON</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>ČESNEK</p>  </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> Písmena „C, Č“ jsou si velmi podobná. Proto se kluci rozhodli, že budou celý den trénovat slova, aby je dobře rozišili. Zkus trénovat s nimi. <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>COP</td> <td>KOPEC</td> <td>ČAJ</td> <td>KOLOTOČ</td> </tr> <tr> <td>CENA</td> <td>OTEC</td> <td>ČELO</td> <td>KLÍČ</td> </tr> <tr> <td>CEDULE</td> <td>NOC</td> <td>ČMELÁK</td> <td>PEKÁČ</td> </tr> <tr> <td>CIHLA</td> <td>DÁLNICE</td> <td>ČLÁNEK</td> <td>TUČŇÁK</td> </tr> <tr> <td>CVALÍK</td> <td>BACIL</td> <td>ČUMÁK</td> <td>VÁNOČKA</td> </tr> <tr> <td>CIBULE</td> <td>OPICE</td> <td>ČEKAT</td> <td>UČENÍ</td> </tr> <tr> <td>CANDÁT</td> <td>POLICIE</td> <td>ČELENKA</td> <td>BABIČKA</td> </tr> <tr> <td>CINKÁ</td> <td>MINCE</td> <td>ČUMĚT</td> <td>NABIJEČKA</td> </tr> <tr> <td>CUMEL</td> <td>DÁLNICE</td> <td>ČLUN</td> <td>HÁČEK</td> </tr> <tr> <td>CVIK</td> <td>OVOCE</td> <td>ČIŇAN</td> <td>KOPAČÁK</td> </tr> <tr> <td>COUVAT</td> <td>KYTICE</td> <td>ČOKOLÁDA</td> <td>DĚVČE</td> </tr> <tr> <td>CIBULE</td> <td>VÁNOCE</td> <td>ČITANKA</td> <td>KAČENKA</td> </tr> <tr> <td>CÍTIT</td> <td>DÚCHODCE</td> <td>ČLOVĚK</td> <td>KOČKA</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Znáš nějaká další slova s písmeny C, Č? Dokážeš z nich vymyslet i věty? 	COP	KOPEC	ČAJ	KOLOTOČ	CENA	OTEC	ČELO	KLÍČ	CEDULE	NOC	ČMELÁK	PEKÁČ	CIHLA	DÁLNICE	ČLÁNEK	TUČŇÁK	CVALÍK	BACIL	ČUMÁK	VÁNOČKA	CIBULE	OPICE	ČEKAT	UČENÍ	CANDÁT	POLICIE	ČELENKA	BABIČKA	CINKÁ	MINCE	ČUMĚT	NABIJEČKA	CUMEL	DÁLNICE	ČLUN	HÁČEK	CVIK	OVOCE	ČIŇAN	KOPAČÁK	COUVAT	KYTICE	ČOKOLÁDA	DĚVČE	CIBULE	VÁNOCE	ČITANKA	KAČENKA	CÍTIT	DÚCHODCE	ČLOVĚK	KOČKA
SÁL	PAS	ŠIPKA	KOŠ																																																																																																										
SPÁT	KOMPAS	ŠÁTEK	GULÁŠ																																																																																																										
SNÍH	LES	ŠKOLÁK	TÁHNEŠ																																																																																																										
SŮL	KOSTEL	ŠPENÁT	KOŠTĚ																																																																																																										
SAKO	MOST	ŠEDIVÝ	PLÁŠŤ																																																																																																										
SALÁM	OSOBA	ŠUMÍ	DUŠE																																																																																																										
STOLEK	POSTAVA	ŠEPTAT	KOŠÍK																																																																																																										
SKOK	POSTEL	ŠMOUHA	PĚŠINA																																																																																																										
SKÁLA	KOSA	ŠUPINA	PIŠŤALA																																																																																																										
SLON	MASKA	ŠALVEJ	DEŠTNÍK																																																																																																										
SLOVO	PÍSMENO	ŠPENDLÍK	HOUŠŤÍ																																																																																																										
SCHODY	TAJEMSTVÍ	ŠPINAVÝ	PAPOUŠEK																																																																																																										
SCHOVAT	KOSTÝM	ŠVADLENA	KAŠTANY																																																																																																										
SMETANA	LISTOPAD	ŠACHY	PLYŠÁK																																																																																																										
COP	KOPEC	ČAJ	KOLOTOČ																																																																																																										
CENA	OTEC	ČELO	KLÍČ																																																																																																										
CEDULE	NOC	ČMELÁK	PEKÁČ																																																																																																										
CIHLA	DÁLNICE	ČLÁNEK	TUČŇÁK																																																																																																										
CVALÍK	BACIL	ČUMÁK	VÁNOČKA																																																																																																										
CIBULE	OPICE	ČEKAT	UČENÍ																																																																																																										
CANDÁT	POLICIE	ČELENKA	BABIČKA																																																																																																										
CINKÁ	MINCE	ČUMĚT	NABIJEČKA																																																																																																										
CUMEL	DÁLNICE	ČLUN	HÁČEK																																																																																																										
CVIK	OVOCE	ČIŇAN	KOPAČÁK																																																																																																										
COUVAT	KYTICE	ČOKOLÁDA	DĚVČE																																																																																																										
CIBULE	VÁNOCE	ČITANKA	KAČENKA																																																																																																										
CÍTIT	DÚCHODCE	ČLOVĚK	KOČKA																																																																																																										
<ul style="list-style-type: none"> Harry s Ronem zjistili, že jsou jedni z posledních studentů v Bradavicích, kteří nepatří do nového klubu „Přezdívkové“. Zbýly na ně však ty nejtěžší písmena v bradavické abecedě. Úkol zvládli, ale trénování nových písmen je nemine. Jsi stejně pilný jako oni? Zvládneš písmena ve slovech také natrénovat? <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>ŽÁBA</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>ZMJE</p>  </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> Pojmenuj obrázky a poznej, co mají obrázky společného? <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>ZOO</td> <td>KOZA</td> <td>ŽÁK</td> <td>LYŽE</td> </tr> <tr> <td>ZELÍ</td> <td>VÁZA</td> <td>ŽIDLE</td> <td>KUŽE</td> </tr> <tr> <td>ZUB</td> <td>PENÍZE</td> <td>ŽABKA</td> <td>KNÍŽKA</td> </tr> <tr> <td>ZOBÁK</td> <td>MOZEK</td> <td>ŽAMPIÓN</td> <td>MUŽÍK</td> </tr> <tr> <td>ZNÁMKA</td> <td>HVĚZDA</td> <td>ŽELATINA</td> <td>PAŽITKA</td> </tr> <tr> <td>ZNAČKA</td> <td>MUZIKANT</td> <td>ŽENA</td> <td>NOŽKA</td> </tr> <tr> <td>ZVONEK</td> <td>KOUZELNÍK</td> <td>ŽIVOT</td> <td>NÍŽINA</td> </tr> <tr> <td>ZADEK</td> <td>POZVÁNKA</td> <td>ŽINĚNKA</td> <td>BAŽINA</td> </tr> <tr> <td>ZMATEK</td> <td>PAUZA</td> <td>ŽALUDEK</td> <td>BAŽANT</td> </tr> <tr> <td>ZÁHADA</td> <td>MEDÚZA</td> <td>ŽMOULAT</td> <td>JEŽEK</td> </tr> <tr> <td>ZPĚV</td> <td>KAZETA</td> <td>ŽOLÍK</td> <td>LŽICE</td> </tr> <tr> <td>ZÁMEK</td> <td>JAZYK</td> <td>ŽIHADLO</td> <td>KOŽICH</td> </tr> <tr> <td>ZÁPAD</td> <td>HOVĚZÍ</td> <td>ŽEHLIT</td> <td>PYŽAMO</td> </tr> <tr> <td>ZIMA</td> <td>MOZEK</td> <td>ŽENICH</td> <td>LOUPEŽNÍK</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Vyber si některé ze slov a vymysli věty. Vymysli přezdívku pro sebe na písmeno Z a Ž. 	ZOO	KOZA	ŽÁK	LYŽE	ZELÍ	VÁZA	ŽIDLE	KUŽE	ZUB	PENÍZE	ŽABKA	KNÍŽKA	ZOBÁK	MOZEK	ŽAMPIÓN	MUŽÍK	ZNÁMKA	HVĚZDA	ŽELATINA	PAŽITKA	ZNAČKA	MUZIKANT	ŽENA	NOŽKA	ZVONEK	KOUZELNÍK	ŽIVOT	NÍŽINA	ZADEK	POZVÁNKA	ŽINĚNKA	BAŽINA	ZMATEK	PAUZA	ŽALUDEK	BAŽANT	ZÁHADA	MEDÚZA	ŽMOULAT	JEŽEK	ZPĚV	KAZETA	ŽOLÍK	LŽICE	ZÁMEK	JAZYK	ŽIHADLO	KOŽICH	ZÁPAD	HOVĚZÍ	ŽEHLIT	PYŽAMO	ZIMA	MOZEK	ŽENICH	LOUPEŽNÍK																																																					
ZOO	KOZA	ŽÁK	LYŽE																																																																																																										
ZELÍ	VÁZA	ŽIDLE	KUŽE																																																																																																										
ZUB	PENÍZE	ŽABKA	KNÍŽKA																																																																																																										
ZOBÁK	MOZEK	ŽAMPIÓN	MUŽÍK																																																																																																										
ZNÁMKA	HVĚZDA	ŽELATINA	PAŽITKA																																																																																																										
ZNAČKA	MUZIKANT	ŽENA	NOŽKA																																																																																																										
ZVONEK	KOUZELNÍK	ŽIVOT	NÍŽINA																																																																																																										
ZADEK	POZVÁNKA	ŽINĚNKA	BAŽINA																																																																																																										
ZMATEK	PAUZA	ŽALUDEK	BAŽANT																																																																																																										
ZÁHADA	MEDÚZA	ŽMOULAT	JEŽEK																																																																																																										
ZPĚV	KAZETA	ŽOLÍK	LŽICE																																																																																																										
ZÁMEK	JAZYK	ŽIHADLO	KOŽICH																																																																																																										
ZÁPAD	HOVĚZÍ	ŽEHLIT	PYŽAMO																																																																																																										
ZIMA	MOZEK	ŽENICH	LOUPEŽNÍK																																																																																																										

Příloha č. 3 Ukázka didaktického materiálu s názvem Slon (str. 68)



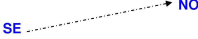
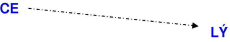
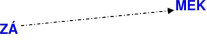

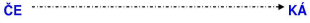
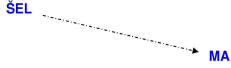

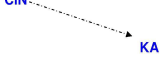

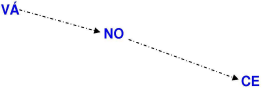
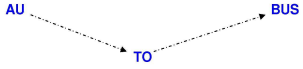

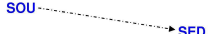

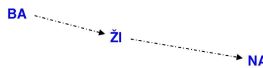
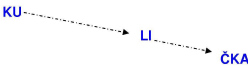
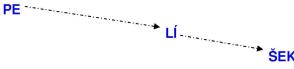
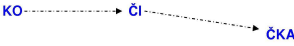

- ❖ Velký statný slon jménem Manny připravuje svého synka do školy. Práví: „Synáčku musíš se chovat jako správný slon. Sloni mluví tvrdou řečí, aby duněla a byla slyšet hodně na dálku. Proto sloní řeč používá slova s tvrdými hláskami, jako jsou **DY, TY, NY**.“



Ve sloním životě se dodržuje několik pravidel, které každý slon musí znát. Přečtu ti je a ty je po mne budeš opakovat.

- Slon musí dodržovat všechny tyto zásady a zákony:
 - Každý slon ráno pozdraví „Slunečný den“
 - Kmeny a klany slonů bydlí v přírodě dohromady. U nás se jim říká rodiny.
 - Vidět hustý dým, znamená velké nebezpečí.
 - Tygrovi musí jít slon z cesty.
 - Slon je mocný a bojovný. K hodným slonům je slušný a stýká se s nimi.
 - Mladý slon je poslušný a skromný.
 - Dodržuje zásady hygieny, vždy je čistý s šedými šaty.
 - Nové cesty označujeme čitelnými šlápotami.
 - Choboty nosíme vždy nahoru.
 - Strava je plná ovoce a zeleniny, žádné uzeniny a dostatek tekutiny.
 - Stát se tyranem je neodpustitelný čin.
- Teď si zásady společně přečteme ještě jednou a řekneš mi, které pravidlo platí i v našem světě.
- Napadla by tě ještě nějaká pravidla, která platí ve světě lidí?

Příloha č. 4 Ukázka didaktického materiálu s názvem Had (str. 88)

<p> Zahrajeme si hru, která se jmenuje Had. Tvým úkolem bude spojit slabiky po směru šipky, kterým se had vydal. Slabiky vyslovuj nahlas a na konci ti vznikne slovo, které napíšeš. Délka slov bude různá a za každé dostaneš různý počet bodů. Věřím, že jsi šikovný a bodů získáš maximum.</p> <p>Příklad:  Slovo: <u>Zima</u> 2 body</p> <p> Slovo: 2 body</p> <p> Slovo: 2 body</p> <p> Slovo: 2 body</p> <p>Celkový počet bodů: </p>	<p> Slovo: 2 body</p> <p> Slovo: 3 body</p> <p> Slovo: 3 body</p> <p> Slovo: 3 body</p> <p>Celkový počet bodů: </p>
<p> Slovo: 4 body</p> <p> Slovo: 4 body</p> <p> Slovo: 4 body</p> <p> Slovo: 4 body</p> <p>Celkový počet bodů: </p>	<p> Slovo: 4 body</p> <p> Slovo: 4 body</p> <p> Slovo: 4 body</p> <p> Slovo: 4 body</p> <p>Celkový počet bodů: </p>



Slovo:4 body



Slovo:6 bodů

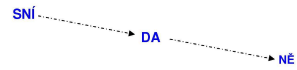


Slovo:4 body



Slovo:4 body

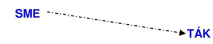
Celkový počet bodů: 



Slovo:4 body




Slovo:4 body



Slovo:4 body

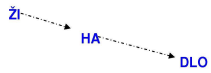


Slovo:5 bodů

Celkový počet bodů: 



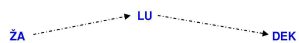
Slovo:4 body




Slovo:4 body

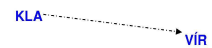


Slovo:2 body

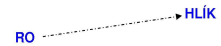


Slovo:4 body

Celkový počet bodů: 



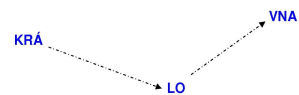
Slovo:4 body



Slovo:4 body




Slovo:5bodů



Slovo:5bodů













Celkový počet bodů: 















Příloha č. 5 Ukázka didaktického materiálu s názvem Pavoučí muž (str. 69)














Představ si, že zlý Skřet začaroval ulice města a ty jsi pavoučí muž, který jako jediný může obyvatele zachránit. Spoj jména domů a budov a vytvoř názvy ulic, po kterých se lidé dostanou bezpečně do cíle.

Příklad:


 jméno: Nos	 jméno: rožec
ulice: Nosorožec	
 jméno: Petr	 jméno: klíč
ulice:	
 jméno: Země	 jméno: koule
ulice:	
 jméno: Sedmi	 jméno: kráska
ulice:	
 jméno: Kolo	 jméno: vrátek
ulice:	
 jméno: Konva	 jméno: linka
ulice:	


 jméno: Samo	ulice:	 jméno: spoušť
 jméno: Novo	ulice:	 jméno: roční
 jméno: Koni	ulice:	 jméno: klec
 jméno: Kolo	ulice:	 jméno: toč
 jméno: Žluto	ulice:	 jméno: bílý
 jméno: Samo	ulice:	 jméno: obsluha
 jméno: Sto	ulice:	 jméno: nožka


 jméno: Modro	ulice:	 jméno: očko
 jméno: Velko	ulice:	 jméno: obchod
 jméno: Licho	ulice:	 jméno: kopytník
 jméno: Všeho	ulice:	 jméno: chut'
 jméno: Jidlo	ulice:	 jméno: nosič



Vytváření názvů ulic ti šlo báječně. Všichni lidé se bezpečně dostali domů. Máme tu však ještě jeden úkol. V centru města leží dva velké mrakodrapy, ve kterých pracuje spousta lidí. Spoj mrakodrap s domovem podle vzoru šipky a napiš názvy ulic, které ti vzniknou.





Ulice : **Nej** 




**více
větší
širší
lepší
zajímavější
bezpečnější**

Zapiš názvy ulic:Nejvíce.....






Ulice : **Bez** 

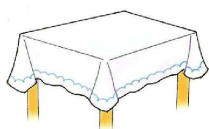


**cenný
mála
chybný
trestný
třídní
úspěšný**

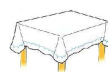
Zapiš názvy ulic:Bezočenný.....

Příloha č. 6 Ukázka didaktického materiálu s názvem *Velký, malý předmět* (str. 70)

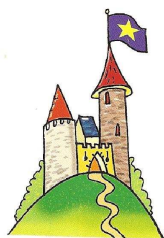
<p>❖ Pojmenuj věci na obrázcích, podle toho, jak se jim říká, když jsou velké a malé. Například velké je OKNO a malé je OKYNKO. Pod obrázkem máš nápovědu. Slova jsou už předepsána. Ještě ti to ulehčím. Pod každým slovem máš značku pomíčku nebo kolečko. Pomíčka značí úsměv, který uděláš při vyslovení S, C nebo Z a kolečko tvoje pusa udělá, když říkáš Š, Č, Ž.</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><u>Velké</u></th> <th style="text-align: center;"><u>Malé</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>SLUNCE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>SLUNÍČKO</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>MĚSÍC</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>MĚSÍČEK</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>SNĚHULÁK</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>SNĚHULÁČEK</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>HUSA</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>HUSÍČKA</u></td> </tr> </tbody> </table>	<u>Velké</u>	<u>Malé</u>	 <u>SLUNCE</u>	 <u>SLUNÍČKO</u>	 <u>MĚSÍC</u>	 <u>MĚSÍČEK</u>	 <u>SNĚHULÁK</u>	 <u>SNĚHULÁČEK</u>	 <u>HUSA</u>	 <u>HUSÍČKA</u>	<table border="0"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>ČEPICE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>ČEPIČKA</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>ZAJÍC</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>ZAJÍČEK</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>SLEPICE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>SLEPIČKA</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>SKLENICE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>SKLENIČKA</u></td> </tr> </tbody> </table>	 <u>ČEPICE</u>	 <u>ČEPIČKA</u>	 <u>ZAJÍC</u>	 <u>ZAJÍČEK</u>	 <u>SLEPICE</u>	 <u>SLEPIČKA</u>	 <u>SKLENICE</u>	 <u>SKLENIČKA</u>
<u>Velké</u>	<u>Malé</u>																		
 <u>SLUNCE</u>	 <u>SLUNÍČKO</u>																		
 <u>MĚSÍC</u>	 <u>MĚSÍČEK</u>																		
 <u>SNĚHULÁK</u>	 <u>SNĚHULÁČEK</u>																		
 <u>HUSA</u>	 <u>HUSÍČKA</u>																		
 <u>ČEPICE</u>	 <u>ČEPIČKA</u>																		
 <u>ZAJÍC</u>	 <u>ZAJÍČEK</u>																		
 <u>SLEPICE</u>	 <u>SLEPIČKA</u>																		
 <u>SKLENICE</u>	 <u>SKLENIČKA</u>																		
<table border="0"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>ŠVESTKA</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>ŠVESTIČKY</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>LŽICE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>LŽIČKA</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>KOŠÍK</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>KOŠÍČEK</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>HOUSLE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>HOUSLIČKY</u></td> </tr> </tbody> </table>	 <u>ŠVESTKA</u>	 <u>ŠVESTIČKY</u>	 <u>LŽICE</u>	 <u>LŽIČKA</u>	 <u>KOŠÍK</u>	 <u>KOŠÍČEK</u>	 <u>HOUSLE</u>	 <u>HOUSLIČKY</u>	<table border="0"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>SEŠIT</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>SEŠÍTEK</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>KYTICE</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>KYTIČKA</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>JEŽEK</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>JEŽEČEK</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <u>LÍŠTEK</u></td> <td style="text-align: center;"> <u>LÍŠTEČEK</u></td> </tr> </tbody> </table>	 <u>SEŠIT</u>	 <u>SEŠÍTEK</u>	 <u>KYTICE</u>	 <u>KYTIČKA</u>	 <u>JEŽEK</u>	 <u>JEŽEČEK</u>	 <u>LÍŠTEK</u>	 <u>LÍŠTEČEK</u>		
 <u>ŠVESTKA</u>	 <u>ŠVESTIČKY</u>																		
 <u>LŽICE</u>	 <u>LŽIČKA</u>																		
 <u>KOŠÍK</u>	 <u>KOŠÍČEK</u>																		
 <u>HOUSLE</u>	 <u>HOUSLIČKY</u>																		
 <u>SEŠIT</u>	 <u>SEŠÍTEK</u>																		
 <u>KYTICE</u>	 <u>KYTIČKA</u>																		
 <u>JEŽEK</u>	 <u>JEŽEČEK</u>																		
 <u>LÍŠTEK</u>	 <u>LÍŠTEČEK</u>																		



STŮL



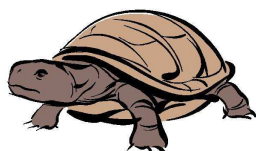
STOLEČEK



ZÁMEK



ZÁMEČEK



ŽELVA



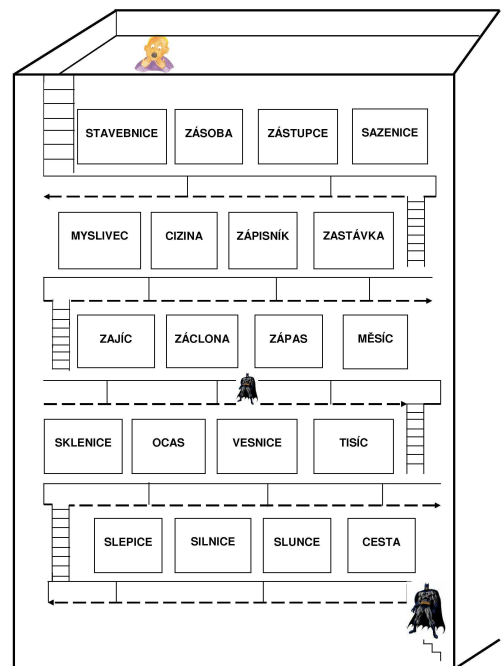
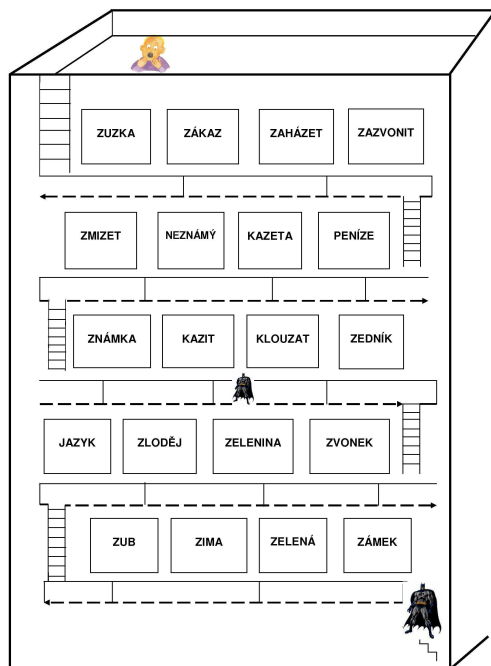
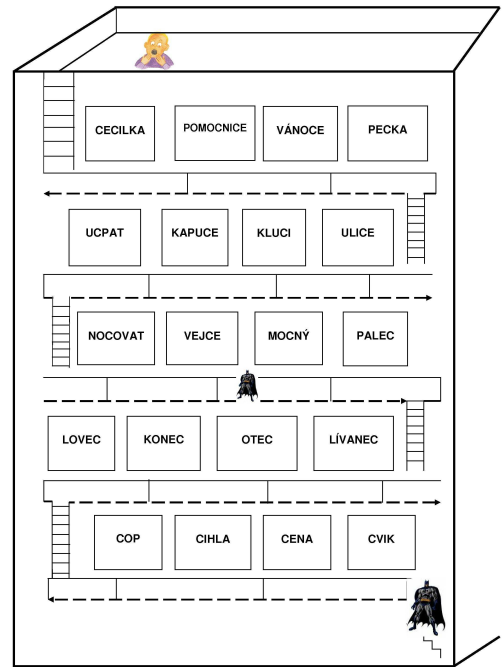
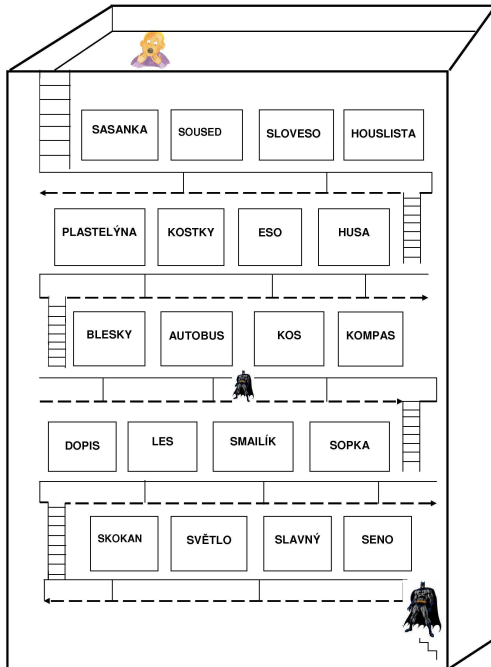
ŽELVIČKA

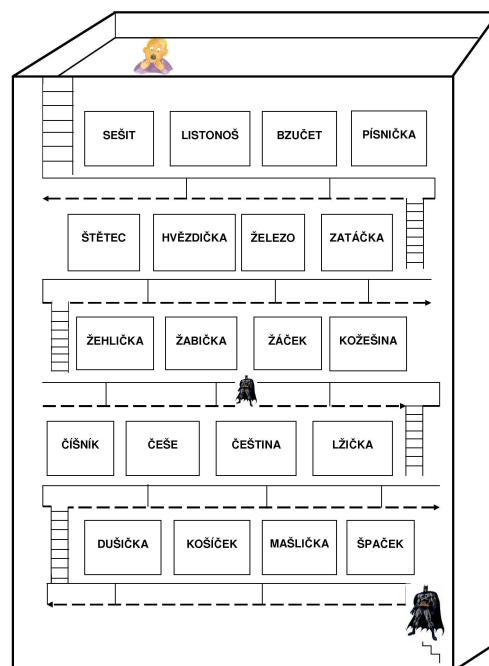
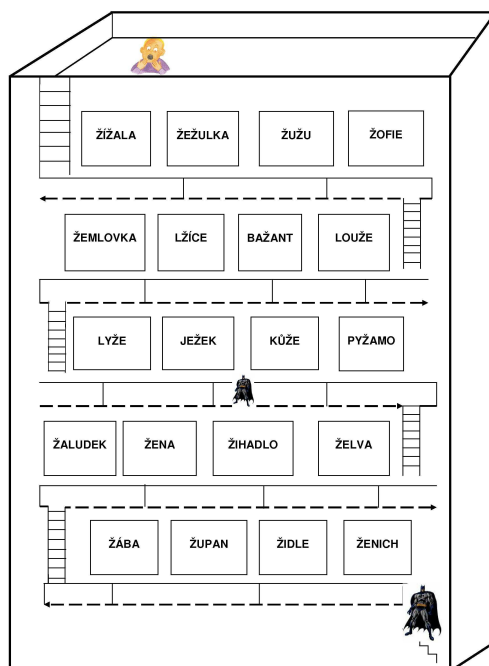
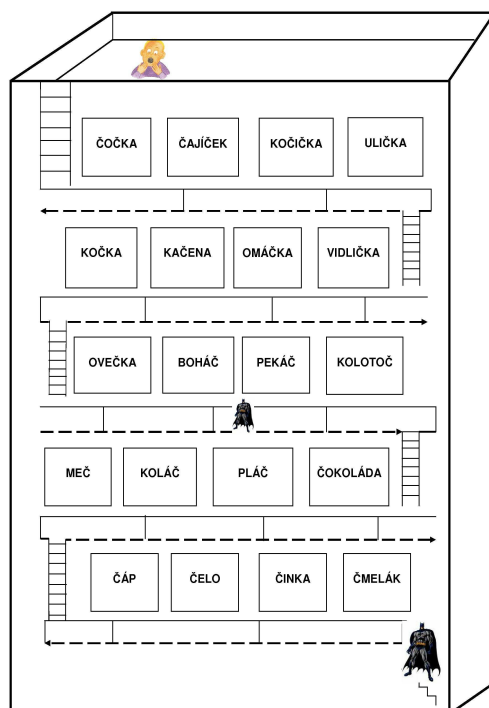
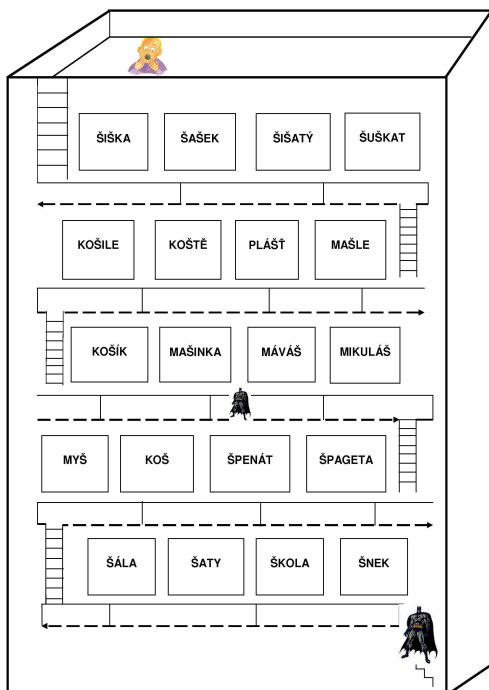
- Napadnou tě další dvojice?
- Zkus vyjmenovat další zvířátka. Jak se jim říká, když jsou malé a když vyrostou?

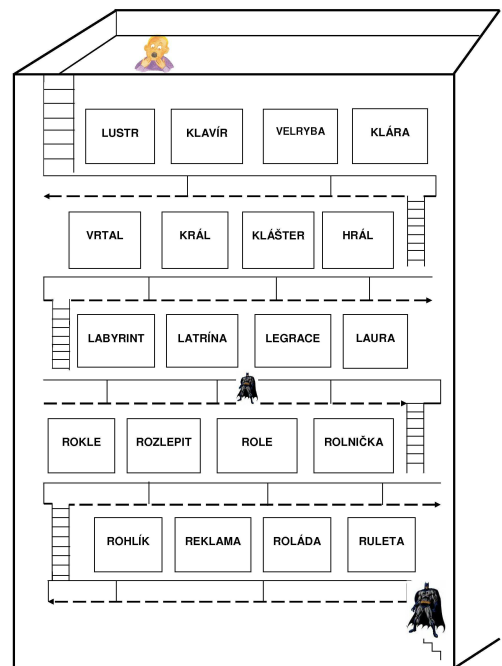
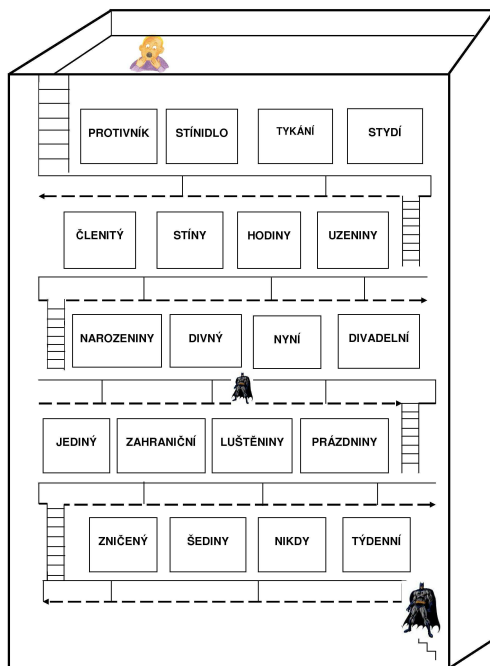
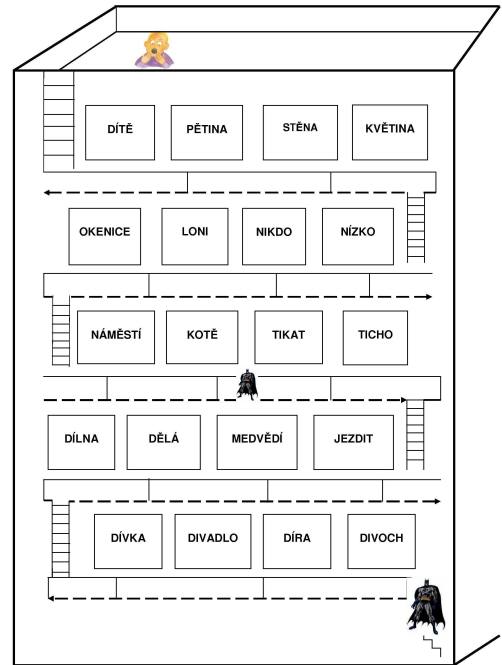
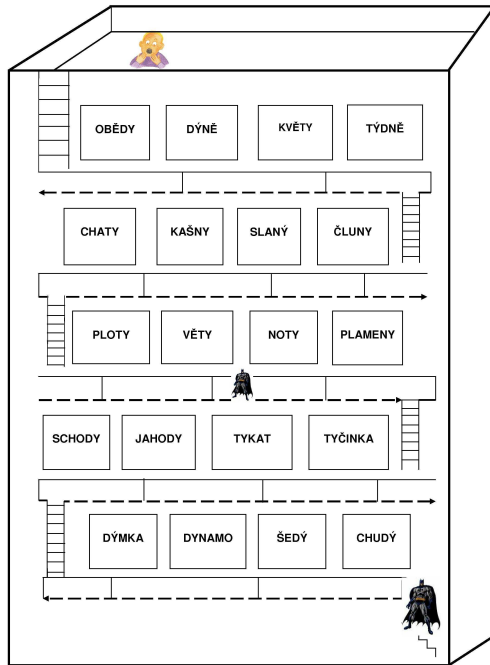
Příloha č. 7 *Ukázka didaktického materiálu s názvem Batman (str. 70)***Batman**

- ❖ Batman se chystá zachránit vystrašeného chlapce Ondru, kterého zlý JOKER uvěznil na vrcholu velkého mrakodrapu. Batman musí vyběhnout po venkovním žebříku nahoru a Ondru zachránit. Cesta vůbec není jednoduchá. Schodiště je nebezpečné. Stačí jedno špatně řečené slovo a Batman se propadne o patro níž a cesta mu bude trvat delší dobu. Jdi po cestě společně s ním a dívej se do oken. Napsané slovo správně vyslov a pokračuj dál. Pokud se ti to nepodaří, propadáš se o patro níž a slova si musíš zopakovat.










Příloha č. 8 Ukázka didaktického materiálu s názvem Indiáni (str. 72)

- ❖ Na obou stranách rokle žijí indiánské kmeny. Jmenují se **Hopi** a **Olmek**. Jejich náčelníci se dlouhá léta znají, jsou dobří přátelé. Přes rokli se však nedostanou, aby si pohovořili. Proto používají tajnou řeč, kterou si předávají důležité informace. Místo dlouhých slabik používají čárku, místo krátkých tečku. Čárky a tečky vytvářejí pomocí kouře. Ty se pokus jejich myšlenky zaznamenat pomocí teček a čárek na papír. Stejně jako to vidíš u náčelníka Hopů.




Příklad: • — — — •


1. DEN

 Dobrý den!


Přepiš zprávu:

 Jdu na lov.

Přepiš zprávu:


 Na které zvíře?

Přepiš zprávu:


 Bizona.

Přepiš zprávu:


2. DEN

 Mám nový luk.


Přepiš zprávu:

 Posvátný?

Přepiš zprávu:


 Od mého otce.

Přepiš zprávu:


 Ať slouží.

Přepiš zprávu:


3. DEN

 Bude válka.

Přepiš zprávu:











 S bílými lidmi?

Přepiš zprávu:

 Ano.

Přepiš zprávu:

Příloha č. 9 Ukázka didaktického materiálu s názvem Zoo (str. 72)

<p>Co můžete vidět v naší krásné zoo</p>  <p>Koza Žofie zbožňuje zelené zeli. Žádnou jinou zeleninu nesežere. Zbytek stravy rozdává žirafám a zebřám</p> <p>V naší zoo půlka pravá šelmi říší je. Líný tygr jako obvykle chrápe blízko královské klece. Lev král zvířecí říše zuří. Ohání se tlapou rychle po tygrovi: „Tady je královské místo. Běž si lehnout a chrápat jinam.“ Tygr se lадně rozvalí na druhý bok. Leží klidně a relaxuje. Lev, ať dělá, co dělá, přes klec na tygra nedosáhne.</p>    <p>Slona slyší všechny děti už od vstupu do zoo. Hlasitě troubí svým šedým nosem a strihá ušima. Sousedí ho oslovují starý Šašek. Šašek navčvičuje pravidelně šestkrát denně cirkusové kousky. Návštěvníci úžasem tu často stojí a po čase sledování se zvesela smějí.</p>	 <p>Papoušek Staňa strašně rád sedí ve své kleci na houpačce. Trpělivě čeká na návštěvníky zoo. Kdo se mihne kolem klece, uslyší jeho slavné Čaoooo!!! Čaoooo!!!</p>  <p>Čáp Čenda, mocný vládce ptáci říše, potichoune cupitá v močále. Celé dny čeká na cvrčky. Jen ho okem spatří, čapne jej a šup s ním do zobáku.</p>  <p>Žabka Žanda, celá v zeleném, vzhlíží opatrně vzhůru zpoza leknínu. Ke skalce by skočit chtěla. Musí si však pozor dát na černého čápa zleva.</p>  <p>Želva Zdeňka vždycky ze zelená zlostí, když se na její svačině housenka hostí.</p>
 <p>Žralok Roland plave rád. Zleva zprava rovnou k nám.</p>  <p>Rodiny Medvědí jsou v zoo jedíni, kdo nyní slaví narozeniny.</p> <p>Odpověz celou větou na následující otázky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pamatuješ si všechna zvířata v zoo? Zkus je vyjmenovat. • Jak se jmenoval žralok? • Odkud vzhlížela žabka Žanda? • Jakou zeleninu zbožňuje koza Žofie? • Na koho celé dny čeká čáp Čenda? • Kde strašně rád sedí papoušek Staňa? • Které rodiny slaví narozeniny? • Kdo obvykle chrápe blízko královské klece? • Kolikrát denně navčvičuje slon cirkusové kousky? 	

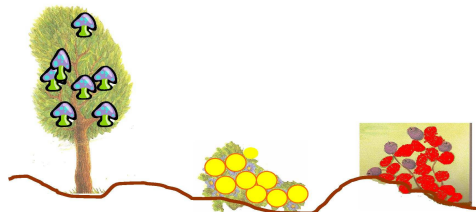
Příloha č. 10 Ukázka didaktického materiálu s názvem Vesmír (str. 73)

CESTA VESMÍREM

✦ Jednoho dne, kdy na světě vládí mír a klid, se Super muž rozhodnul zaletět si do vesmíru a prozkoumat jinou hvězdnou soustavu. Cílem jeho cesty bylo zjistit, co je na planetách zajímavého. Kdo tam žije, co tam roste a jak se planety vlastně jmenují. Vydej se na cestu s ním. Pokud si troufáš, čti sám. Jestli ne, tak opakuj po mně.



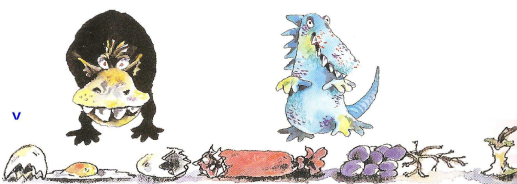
Kolem první planety létá šest prstenců. Není tu živoucí bytosti, ale rostou tu zvláštní rostliny. Stromečky poseté muchomůrkami, květiny se žlutými kulatými plody a keřičky s červenými listy. Po zemi lezou zkroucené liány.



Jak by se první planeta mohla jmenovat?

Zkus pro ni vymyslet jméno

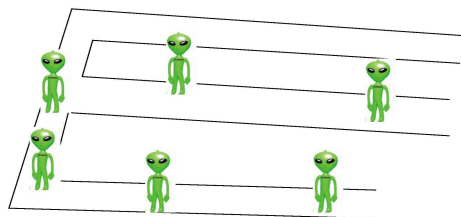
Druhá planeta je plná podivných příšer a nestvůr, které snědí všechno, co kolem sebe vidí. Na snídani šunku, salámy a sýry s trochou zeleniny, o obědu slepičí polívčičku, špenát s vajíčkem a bramborem, na večeři spoustu ovoce švestky, jablčka, hruštičky. Pestrý mají jídelníček. Příšerky vědí, co jim svědčí.



Vymysli jméno i pro druhou planeta?



Třetí planeta je plná cestiček, silnic, zatáček a křižovatek. Najdeme tu cesty širší, široké, ale i uzoučké cestičky. Nad silnicí létají zelení mužíčkové. Kolem cesty ze všech stran není žádná vesnička či městečko.



Jak se asi jmenuje třetí planeta?

Příloha č. 11 *Písemný souhlas speciální pedagogů s uveřejněním sdělovaných dat*
(str. 52)

**Písemný souhlas
pracovníka pedagogicko psychologické poradny
s uveřejněním rozhovoru**

Svým podpisem ztvrzuji, že jsem pracovník pedagogicko psychologické poradny a dávám tímto souhlas k uveřejnění rozhovoru se studentkou UP v Olomouci Petrou Luzertovou.

Tématem rozhovoru byly materiály, které studentka zpracovala pro děti se specifickými poruchami řeči v rámci její diplomové práce na téma Specifické poruchy řeči u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a metody nápravy.

V: *Kotrčině*

Datum: *13. 11. 2009*


Jméno a příjmení: *Mgr. Helena Nováková*

Podpis: *Nováková*

**Písemný souhlas
pracovníka speciálně pedagogického centra
s provedením konzultace**

Svým podpisem stvrzuji, že jsem pracovnící SPC logopedického a dávám tímto souhlas k uveřejnění průběhu a výsledků konzultací k materiálům, připravovaným studentkou UP v Olomouci slečnou Petrou Luzertovou.

Tématem konzultací byly materiály, které studentka zpracovala pro děti se specifickými poruchami řeči v rámci její diplomové práce na téma Specifické poruchy řeči u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a metody nápravy.


Mgr. Jitka Englová
speciální pedagog – logoped SPC

V Olomouci dne 11. 3. 2010

Seznam zkratek

SVPU – specifické vývojové poruchy učení

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

ADD – porucha pozornosti

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

LMD – lehká mozková dysfunkce

CNS – centrální nervová soustava

IDA – Mezinárodní dyslektická společnost

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

DQ – kvocient pravorukosti

SLN – specifický logopedický nález

OZOP – orientační zkouška očních pohybů

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Luzertová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Specifické poruchy řeči u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a metody nápravy.
Název v angličtině:	Specific speech disorders of persons with specific learning disabilities and their rehabilitation methods.
Anotace práce:	<p>V diplomové práci je rozebíráno téma „specifických poruchami řeči u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a metody náprava.“</p> <p>V teoretické části se věnujeme charakteristice specifických vývojových poruch učení, druhům narušené komunikační schopnosti, které se s nimi nejčastěji objevují ve spojení, specifickému logopedickému nálezu a možnostem nápravy u auditivní percepce. Praktická část zjišťuje postoje odborníků k množství nápravného materiálu k daným narušením a tvorbu vlastního didaktického materiálu.</p>
Klíčová slova:	Specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy řeči, specifický logopedický nález, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, intervence, auditivní percepce
Anotace v angličtině:	<p>In diplom thesis is described the problem of specific speech disorders of persons with specific learning disabilities and their rehabilitation methods.</p> <p>In theory part We focused on describtion of specific speech disorders, sorts of speech language disorders connected with it in most cases, developmental apraxie of speech and rehabilitation possibilities of hearing perception. Practical part detect specialists opinions about quantity of correctional materials and creation of new correctional materials.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, specific speech disorders, developmental apraxie of speech, dyslexia, dysgraphia intervention, hearing perception
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník pro speciální pedagogy Příloha č. 2 -10 Ukázka didaktického materiálu Příloha č. 11 Formulář zjišťující souhlas speciálních pedagogů s uvedením rozhovoru a výsledků konzultací.
Rozsah práce:	84
Jazyk práce:	český