

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2011–2014**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Dita Nastoupilová**

**Genetická metoda čtení u žáka s vývojovou dysfázií**

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Fleischmannová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2011-2014

**BACHELOR THESIS**

**Dita Nastoupilová**

**Genetic method of reading to pupils with  
developmental dysphasia**

Prague 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Hana Fleischmannová

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14.března 2014

.....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat za vedení bakalářské práce a odborné připomínky při jejím zpracování paní Mgr. Haně Fleischmannové. Zároveň i vedení ZŠ u Říčanského lesa v Říčanech za možnost poskytnutí podkladů pro realizaci pedagogického šetření u žáka s vývojovou dysfázií.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá aplikací genetické metody u žáka s vývojovou dysfázií v období počátečního čtení a psaní. Nedílnou součástí práce je i otázka možností využití základních principů integrovaného vzdělávání v systému základního školství ČR.

Cílem teoretické části je vymezení základních metod pro nácvik čtení a psaní, seznámení s problematikou vývojové dysfázie v souvislosti s nácvikem čtení a následným rozvíjením čtenářských dovedností.

Cílem praktické části je zjištění, zda-li je při výuce čtení u žáka s vývojovou dysfázií vhodné využití genetické metody a případně k jakým obtížím v průběhu nácviku čtení dochází.

## **Klíčová slova**

Čtenářské dovednosti, funkční gramotnost, genetická metoda čtení, individuální vzdělávací plán, integrované vzdělávání, metody prvopočátečního čtení, vývojová dysfázie.

## **Annotation**

The bachelor thesis concentrates on using the application of the genetic method to a pupil with developmental dysphasia during the initial phase of his reading and writing at school. As an integral part of the work there is the question of the possibility of using the basic principles of integrated education in elementary education in the Czech Republic.

The target of the theoretical part is outline of the basic methods for reading and writing practice, insight into the issue of developmental dysphasia in connection with the practice of fading with the development of reading skills.

The aim of the practical part is to find out whether it is applicable to use the genetic method for a pupil with developmental dysphasia and alternatively to find out what problems it can cause.

## **Key words**

Developmental dysphasia, Functional literacy, Genetic method of reading, Individual education plan, Integrated education, Methods of reading and writing, Reading skills

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 FUNKČNÍ GRAMOTNOST - ČTENÍ</b> .....	<b>9</b>
1.1 Metody čtení a psaní .....	10
1.1.1 Syntetické metody .....	10
1.1.2 Analytické metody .....	11
1.1.3 Analyticko - syntetické metody .....	12
<b>2 GENETICKÁ METODA ČTENÍ</b> .....	<b>13</b>
2.1 Vývoj a podoba genetické metody čtení .....	13
2.2 Základní principy nácviku čtení pomocí genetické metody .....	16
2.3 Výhody a nevýhody genetické metody čtení .....	17
<b>3 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE</b> .....	<b>21</b>
3.1 Definice pojmu vývojové dysfázie .....	21
3.2 Etiologie vývojové dysfázie .....	23
3.3 Diagnostika vývojové dysfázie .....	26
3.4 Formy vývojové dysfázie .....	29
3.5 Symptomatologie vývojové dysfázie .....	30
3.6 Vývojová dysfázie a její souvislost s poruchami školních dovedností .....	35
<b>4 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>38</b>
4.1 Definice pojmu integrace, inkluze .....	38
4.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrovaného vzdělávání .....	40
4.3 Individuální vzdělávací plán .....	41
<b>5 FÁZE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU</b> .....	<b>44</b>
5.1 Cíl výzkumu a hypotézy .....	44
5.2 Popis výzkumného vzorku .....	45
5.3 Výzkumná metodika .....	46
5.4 Časová organizace výzkumu .....	47
5.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	48
5.6 Závěr výzkumu .....	64
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ a TABULEK</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>73</b>

## ÚVOD

Cílem této práce je snaha objasnit problematiku nácviku čtení a psaní pomocí genetické metody čtení u žáka s vývojovou dysfázií a případně zjistit, za jakých předpokladů je tedy možné danou metodu čtení optimálně využít při nácviku čtení u těchto žáků.

Genetická metoda, v praxi označovaná také jako hlásková, spočívá v hláskování slov. Dítě tedy nejprve „přehláskuje“ slovo, které následně přečte dohromady. Spojuje jednotlivé hlásky bez slabikování. Zjednodušeně řečeno, vychází se zde z intuitivního čtení po hláskách, které si osvojují již předškoláci. Žák se přirozeně dostává k významu celého slova. Jak bude uvedeno v této práci, autorem této metody je pedagog a spisovatel Josef Kožíšek, který tuto metodu poprvé použil v čítance Poupata v roce 1913. Nejedná se tedy o zcela novou metodu. Moderní metodikou se zabývá od roku 1995 PhDr. Jarmila Vágnerová, Csc., která k této problematice vydala soubor učebnic, a to včetně Čítanky pro prvňáčky, určený pro výuku čtení genetickou metodou. V poslední době přibývá řada autorů nejen odborných publikací, ale i beletristické literatury pro děti určené k výuce čtení genetickou metodou.

Vývojová dysfázie je specificky narušeným vývojem řeči. Jedná se v současnosti o velmi častou narušenou komunikační schopnost. Tento druh narušené komunikační schopnosti nezasahuje pouze do oblasti řeči, ale zasahuje také do všech oblastí vývoje člověka. Často bývá v souvislosti s touto poruchou porušeno sluchové a zrakové vnímání a grafomotorika. S těmito oblastmi souvisí také čtení (písmen i čísel) a psaní. Vhodnost genetické metody pro žáky s vývojovou dysfázií je často diskutovaná. Cílem bakalářské práce je tedy potvrdit či vyvrátit určitá stanoviska a názory, související s využíváním genetické metody při nácviku čtení.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá otázkou funkční gramotnosti převážně spojenou s gramotností čtenářskou. Obsahuje stručné informace o metodách počátečního čtení. V závislosti na téma bakalářské práce se zaměřuje teoretická část ještě na problematiku vývojové dysfázie ve spojitosti s nácvikem čtení a integrací žáka v podmínkách běžné třídy ZŠ. V praktické části hledáme odpovědi na otázku: Zda-li je při výuce čtení u žáka s vývojovou dysfázií vhodná volba genetické metody a případně k jakým obtížím dochází.



# 1 FUNKČNÍ GRAMOTNOST - ČTENÍ

Čtení – druh řečové činnosti, která je řízená psaným slovem. Dovednost čtení spočívá v identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu. Tvoří nezbytnou součást gramotnosti člověka (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Čtení a psaní jsou základní dovednosti, které si děti ve škole osvojují, a nadále patří k nejdůležitějším složkám výchovně vzdělávacího procesu. Proces čtení je složitou psychickou činností, k jejímuž správnému fungování je třeba vospět na určitou úroveň v oblasti vnímání, pozornosti, schopnosti analytických a syntetických úkonů.

Čtení slouží jako nástroj ke sdělování poznatků i jako prostředek učení. Čtení (ať už beletrie, odborných publikací, manuálů nebo jiných psaných textů) je proto nezbytnou aktivitou pro ty, jež v budoucnu chtějí disponovat lepší informovaností, profesní připraveností či znalostí podstaty problémů, které se mohou vyskytnout v jejich životě.

Podle definice v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) je čtení činností řeči, jež je řízena psaným slovem. Čtení samotné plyne z identifikace znaků a porozumění smyslu, který je v textu obsažen.

Výuka čtení se těší poměrně značné pozornosti odborníků a v pedagogické literatuře o ní lze nalézt velké množství informací. Rozdílná je situace u výuky čtení na základních školách speciálních, která je v literatuře respektována méně, ačkoli omezení jednotlivých žáků kladou na speciální pedagogy mnohdy větší nároky než na učitele běžných základních škol.

Čtení a psaní jsou procesy, které se vzájemně ovlivňují a společně také tvoří součást lidské gramotnosti. Gramotnost značí schopnost číst a psát, a to nejen ve smyslu znalosti písmen a schopnosti jejich rozpoznání a přečtení věty, nýbrž i jako schopnost porozumění celému (i rozsáhlejšímu) textu. Za gramotné označujeme děti již po absolvování prvních ročníků školní docházky. Pro vyspělé země je příznačná stoprocentní gramotnost, kdežto v zemích rozvojových často nepřekračuje hranici 60 %.

## 1.1 Metody čtení a psaní

Podle Blatného a Fabiánkové můžeme v metodách čtení rozlišit tři základní skupiny, a to metody:

- 1) **syntetické** – žáci se nejdříve učili názvy písmen, poté skládali písmena ve slabiky a nakonec slabiky ve slova; tento systém kladl na žáky velké nároky;
- 2) **analytické** – přistupují k problematice opačně: žák by se podle této metody měl pomocí slov a řeči naučit písmena a abecedu, nikoli slova podle abecedy;
- 3) **analyticko-syntetické** – pramení z předpokladu, že schopnosti čtení a psaní nabude pouze ten, kdo pochopil hláskovou skladbu slov; u nás se využívá od roku 1952.

Při výuce čtení se vychází jednak z prvků (z písmen v psaném projevu, z hlásek v mluveném), jednak z celků (z grafických vyjádření slov v psaném projevu, ze slov v mluveném projevu) (Blatný, Fabiánková, 1981).

Jednotlivé metody vycházejí z písemné i ústní podoby jazyka. V případě ústní podoby lze čtení a psaní vyučovat souběžně, naopak při využití písemné podoby je nutno výuky oddělit.

### 1.1.1 Syntetické metody

**Písmenková metoda** je vůbec nejstarší metodou výuky čtení, kterou používali již učitelé v antických státech Řeků a Římanů. Vychází z prvků psaného jazyka. Žáci se nejdříve naučili nazpaměť abecedu (tedy názvy písmen) a tvary jednotlivých písmen. V další fázi se učili spojovat jednotlivá písmena ve slabiky (er + ypsilon = ry), následovalo čtení slabik bez pojmenování písmen. Žáci se tak nejdříve věnovali výhradně technice čtení, teprve později byli připraveni zabývat se smyslem slov a vět. Tato metoda se ve školství využívala až do poloviny 19. století (Blatný, Fabiánková, 1981).

**Hláskovací metoda** je založena na čtení hlásek namísto abecedního vyjmenování. Nejprve se žáci učili samohláskám, poté souhláskám. V případě slabik byly děti vedeny k mechanickému odříkávání.

V **metodě normálních slabik** bylo principem výuky čtení vyvozování prvních slabik pomocí obrázků. Tato metoda měla za úkol eliminovat problémy, které vznikaly

při spojování písmen do slabik. Zásadní nevýhodou však bylo, že žáci často nechápali význam nového slova.

**Metoda slabiková** vycházela z psaného jazyka. Žáci se naučili několik písmen, která hned spojovali do slabik, aniž by četli písmena jednotlivě.

**Metoda fonomimická** (alias metoda normálních hlásek) využívá takových hlásek, jež se mohou chovat jako interjekce. Účelem této metody bylo zabránit těžkostem vznikajícím při rozkladu slov na jednotlivé hlásky. Akustický projev hlásky byl spojen i s gestikulací a mimikou.

**Metoda fonetická** se zakládá na pozorování mluvidel a jejich činnosti při vyvozování hlásek. Žáci opakují po učiteli výslovnost jednotlivých hlásek, příp. hlásky vyslovují podle obrázků. Průprava ke čtení tak spočívala v důkladném zvládnutí výslovnosti.

**Metoda postupného a kontrolního průvodního čtení** (neboli Petrákova metoda) používá pouze písmena tiskací abecedy. Zvládnutí rozpoznání hlásek a písmen je rozvrženo do celého roku. Ke čtení se dospěje postupným připojováním písmen.

**Genetická (Kožišková) metoda** představuje přechod k metodě globální. Zakládá se na principu historického vývoje písma – vede žáky od jeho počátků (kresba, symbol) až k dnešní podobě písma. Výuka je zaměřena na čtení a psaní velkých tiskacích písmen.

Využitím **metody skriptologické** (metody čtení psaním) se žáci vedou k akustickému rozkladu věty na slova, dále slov na slabiky a nakonec slabik na hlásky. Nejprve je vyučováno psaní písmen, žáci je rozpoznávají mezi ostatními v abecedě. Postupně se přidávají další písmena a dochází ke spojování do slabik. Díky psaní se tedy žáci zároveň učí číst (Blatný, Fabiánková, 1981).

### 1.1.2 Analytické metody

**Jacototova metoda** byla založena na tom, že se žákům ukázala a přečetla věta, kterou poté žáci trénovali tak dlouho, než dovedli všechna slova rozeznat či přečíst. Nato se přistoupilo k rozkladu na slabiky a hlásky (Fabiánková, 1999).

**Vogelova metoda** (metoda normálních slov) byla blízká metodě hláskovací. Slovo se rozložilo na hlásky, které se spojovaly. Slovo bylo základní jednotkou, neboť slovo nese význam.

**Rostoharova metoda** pracuje s rozkladem slova na hlásky, které jsou zapsány na tabuli. Každému písmenu je přiřazena určitá barva.

**Mertova metoda** je založena na předpokladu, že žák schopný rozložit a složit slovo umí zároveň i číst (Blatný, Fabiánková, 1981).

**Metoda celých slov** se zakládá na celcích psané řeči – žáci se učí napsat a přečíst celá slova bez toho, aby je rozkládali na hlásky a slabiky.

Pro **metodu globální** tvoří teoretický základ tvarová psychologie. Také tato metoda vychází z celku, který je zachován až do té doby, než žák dojde ve svém individuálním vývoji ke schopnosti rozboru (Wildová, 2002).

### 1.1.3 Analyticko-syntetické metody

Zástupcem této skupiny je **metoda hlásková (zvuková)**. V českém prostředí ji rozvinul J. V. Svoboda a představil ji na stránkách Školky a Malého čtenáře. Základem této metody je mluvené slovo. Děti se učí v proudu řeči rozložit slova na slabiky a hlásky. Následně, po vyvození hlásky, se žáci učili rozeznávat písmena a číst otevřené slabiky, k čemuž sloužila jako pomůcka skládací abeceda. Přestože výzkumy objevily i nevýhody přinášené touto metodou, stále je nejvíce využívána a rozšířená (Fabiánková, 1999).

## 2 GENETICKÁ METODA ČTENÍ

V současném procesu transformace výuky se mění nejen organizace práce (formy a metody výuky), hodnocení, didaktické materiály a podoba učebnic, ale i možnost volby pedagoga v oblasti výběru metody, kterou bude při své výuce počátečního čtení a psaní používat. Tato skutečnost však klade velkou zodpovědnost na učitele, na jeho kompetentnost a zvyšuje nároky na jeho erudici.

Prolomení určitých stereotypů, zábran a obav z možné změny, nevědomosti, které s sebou aplikace genetické metody čtení přináší, je velmi obtížná nejen pro učitele samotného, ale i pro vedení školy a širší veřejnost.

### 2.1 Vývoj a podoba genetické metody čtení

Na základě genetické metody si žáci v průpravném období osvojí velká tiskací písmena (Santlerová, 1995). Představuje završení syntetických metod a zároveň ji lze označit jako přechod ke globální metodě. Její největší přínos je v tom, že od prvopočátku učí žáky rozumovému čtení.

Tato metoda se nazývá také Kožíškova. J. Kožíšek byl básník, působil také jako učitel. Genetickou metodu aplikoval při tvorbě čítanky určené prvňáčkům s názvem *Poupata*. Kožíšek odlišoval čtení průpravné a hláskové (Wágnerová, 1996).

Genetická metoda čtení je označovaná také jako hlásková metoda, jelikož spočívá v hláskování slov. Dítě nejdříve „přehláskuje“ slovo a poté jej teprve přečte dohromady. Dítě tedy spojuje hlásky bez slabikování (k-o-s-t-e-l – kostel). Stručně řečeno, se tedy vychází z intuitivního čtení po hláskách, jež je vlastní už předškolákům. V současnosti je tato metoda považována za přirozeně doprovázející vývoj dítěte.

Za autora této metody se považuje pedagog a spisovatel Josef Kožíšek, který tuto metodu použil poprvé v čítance s názvem „Poupata“ v roce 1913. Nejedná se tedy o novou metodu, jen je nyní podrobněji zpracovaná.

Při použití genetické metody se děti neučí číst po slabikách. Nová slova čtou po písmenech a následně je vyřknou vcelku. Důležitou roli při napomáhání sluchové a zrakové syntéze a analýze hraje zápis slov hůlkovým písmem. Při čtení je kladen důraz na porozumění, je třeba vést žáka k tomu, aby vnímal smysl čteného textu. K jednoduché kontrole poslouží plnění úkolů, např. vymyslet větu obsahující přečtené slovo, spojit slovo s obrázkem. Jakmile jsou zvládnuty základy a žák dovede přečíst první slova, přistupujeme ke čtení jednoduchých vět, čímž se zvyšuje žákův zájem o čtení ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)).

Žáci jsou schopni vnímat obsah vět, a tudíž číst s porozuměním. Ve srovnání se žáky vyučovanými analyticko-syntetickou metodou se ukazuje, že v totožném období se tito žáci učí psát a číst slabiky ma, me, mi, zatímco žáci vedení Kožíškovou metodou, dovedou vytvořit jednoduché věty pomocí obrázků a symbolů. Žáci rozumějí čtenému textu a vnímají jej jako nově získanou možnost komunikace.

Na samém počátku této metody se zde vychází ze jmen žáků. V této fázi se děti učí první písmeno svého jména a jména svých spolužáků. Dále pak žáci zapisují věty pomocí kresby, a posléze pomocí symbolů (užívají zkratky jmen, např. "P" místo Pavel), tzn. velkými tiskacími písmeny. Z těchto symbolů se pak stávají písmena (hlásky). Postupem času žáci čtou a zapisují výpověď prostřednictvím kresby, symbolů a písmen. Kresby a symboly jsou postupně zcela nahrazeny hláskovým písmem, konkrétně písmeny velké tiskací abecedy. Tento postup podstatně zkracuje dobu, za niž se žáci naučí plynule a s porozuměním číst; děti si osvojí celou tiskací abecedu během šesti měsíců.

U této metody se klade velký důraz především na rozvoj sluchového vnímání. Genetická metoda totiž vůbec nerozkládá slova na slabiky, ale hned přímo na hlásky. Metoda je založena na principu, že si dítě propojí písmeno (vizuální vjem) s příslušnou hláskou (akustický vjem), čímž se urychluje proces čtení. Pro některé děti je přijatelnější, že se nemusí zabývat slabikami, které často nenesou lexikální význam, a tudíž nemají pro děti smysl. Ve výuce se od začátku akcentuje, aby bylo čtenému textu také rozuměno.

Děti se zaměřují pouze na jeden typ písma (hůlkové), díky tomu jej rychle ovládnou a mohou přistoupit k četbě kvalitnějších textů.

Na samém počátku realizace této metody se vychází ze jmen žáků a případně nyní i jejich fotografií. Touto formou se děti učí první písmeno svého jména a jména svých spolužáků. Žáci zapisují jednotlivé věty pomocí kresby a poté pomocí symbolů (užívají zkratky jmen, např. "P" místo Pavel), tzn. velkými tiskacími písmeny. Ze symbolů se tímto způsobem stávají písmena (hlásky). Postupně pak žák zapisuje a čte pomocí kresby, symbolů a písmen. Postupem pak mizí kresby a symboly a zůstává pouze hláskové písmo, tzn. velká tiskací abeceda. Díky tomu se doba, kdy žáci začnou plynule a s porozuměním číst, podstatným způsobem zkracuje, jelikož celou tiskací abecedu se dítě naučí během prvního půl roku.

Přibližně v pololetí se do výuky přidává malá tiskací abeceda. V této metodě se počítá s delším procvičováním jemné motoriky (téměř celý půlrok), a tak se nácvik psacích písmen odsouvá většinou až do doby, kdy děti bez problémů zvládnou tiskací

tvary. Mohou tak již cokoli zapsat. V hodinách tak zbývá více času na uvolňovací cviky, která jsou nezbytně nutná pro dětská zápěstí – ta ještě nejsou navyklá na tak dlouhé a jemné pohyby, jaké vyžaduje grafický zápis písmen.

Této koncepcce využila následně i **PhDr. Jarmila Wagnerová, Csc.**, která ve školním roce 1995/1996 koncipovala projekt, jehož cílem bylo naučit číst žáky pomocí genetické metody čtení. Využila nejen myšlenek Josefa Kožíška, ale i Václava Příhody. Nejednalo se tedy o žádný experiment, ale o projekt, který byl postaven na pevných základech, již dávno využívaných v českém školství, a to do 50. let 20. století. Po té však bylo v ČSR vytvořeno tzv. jednotné školství, které využívalo při nácviu čtení pouze metodu analyticko-syntetickou, nebo-li slabikování. Jednotlivé hlásky se spojují do slabik a s využitím slabikování se přechází na samotné čtení celých slov. ( Má-ma má ma-so.)

PhDr. Jarmila Wagnerová, Csc., je autorkou souboru učebnic a pracovních sešitů **Učíme se číst** (SPN, Praha 1998).

Nácvik čtení rozdělila do tří etap:

#### První etapa přípravná

Jedná se o první týdny školní výuky, kdy se žák teprve seznamuje se školním prostředím. V daném období není prioritou pracovat pouze s učebnicí, ale zařazuje se řada her s písmeny, cvičení dechu, hlasu artikulace a zlepšování sluchového i zrakového vnímání. Žák zapisuje hůlkovým písmem své křestní jméno. Cíle této etapy je především vzbudit zájem o čtení, rozvíjet vyjadřovací schopnosti žáka i slovní zásobu.

#### Druhá etapa čtení (velká a malá tiskací písmena)

Po nácviu hůlkového písma se přirozeně přechází na malou tiskací abecedu. Žák čte krátké a dlouhé samohlásky, slova a krátké věty. Žák se pokouší při čtení již příliš nevyužívat hláskování, ale snaží se číst zrakem.

#### Třetí etapa zdokonalování čtenářských dovedností

Čtení je zaměřeno především na zdokonalování čtenářských dovedností a osvojení elementárního čtení, čtení textů psacím písmem.

V současné době se objevují i další autoři ucelených řad učebnic českého jazyka pro 1. ročník základních škol vytvořených pro nácvik čtení pomocí genetické metody čtení. Např. nakladatelství Fraus (Černá, Havel, Grycová, 2012) vychází především

z koncepce J. Kožíška. Obsah i celá koncepce je obohacena nabídkou současných forem práce a rozpracována dle současné podoby RVP. Obdobně je tomu i u nakladatelství Klett (Maňourová, Nastoupilová, 2013), které se spíše přiklonilo k vytvořené koncepci paní PhDr. Jarmily Wágnerové. Jedinečnost tohoto projektu spočívá především v jeho komplexnosti a vzájemné integrovanosti. Základní a hlavní myšlenkou tohoto projektu je snaha o propojenost učiva, která by měla být principem výuky, a to nejen na prvním stupni základních škol. Většina podob současných učebnic umožňuje kombinaci klasických tištěných materiálů s elektronickou učebnicí či doplňujícím výukovým portálem.

## 2.2 Základní principy nácviku čtení genetickou metodou

-hláskování, tzv. čtení po písmenkách → skládání slov

- Výuka čtení pomocí genetické metody spočívá především v hláskování a následném čtení celých slov...  
(N-O-S = NOS, K-O-S = KOS)

-metodický postup nácviku písmen:

- velká tiskací písmena (jednoduchý grafický záznam)
- malá tiskací písmena
- psací podoba písma

-zapisování (co žáci čtou, to i píšou)

- Jakmile žáci ovládnou velkou tiskací abecedu, přechází se na malou tiskací. Po celou dobu, než dojde na seznámení s psací abecedou, zaznamenávají své myšlenky, slova a věty hůlkovým písmem. **Co přečtou, jsou schopni následně i zapsat.**

-velmi brzy se žák dostává k významu celého slova

- **Dítě se dostává velmi brzy k významu celého slova.** Přirozený přechod ke čtení slov, vět.



-čtení s porozuměním

- Jednu z hlavních myšlenek této metody čtení můžeme spatřovat zejména ve **čtení s porozuměním**. Jelikož děti umí číst již po prvních měsících, dovedou mnohem dříve pracovat s textem. Čtení zajímavých, smysluplných textů (krátké pohádky a příběhy) umožňuje i využívání řady činnostních aktivit při práci ve vyučovacích hodinách podporujících zároveň i sociální dovednosti žáků.

-podpora vnitřní motivace, využití znalostí žáků a okamžité použití v reálném životě

- Většina dětí očekává od vstupu do školy především rychlé nabytí dovedností čtení a psaní. Genetická metoda, která je založena na principech přirozenosti, jednoduchosti a smysluplnosti, umožňuje splnění těchto očekávání v poměrně brzkém časovém období. Z podstatné části má **znatelný motivující charakter**. Mnohem dříve jsou schopni využít čtení i psaní **v reálném životě** (nápisy na obchodech, letáky, krátká sdělení psaná velkými tiskacími písmeny apod.)
- Návčik čtení začíná postupným seznamováním a znalostí jednotlivých písmen velké tiskací abecedy. Lze **využít znalostí některých žáků již z předškolního věku**, např. schopnosti podepsat se. Pro děti je jejich zapamatování snadnější především i kvůli jednoduchosti jejich grafické podoby.
- Tento model čtení a psaní umožňuje od samotného počátku přečíst a zapsat své myšlenky.

-možnost větší přípravy na psací písmo

- Jelikož se začíná psát psacím písmem až později, nabízí se učitelům dostatečné množství času také na **procvičování ruky a prstů** uvolňovacími, kresebnými cviky i různými dalšími podpůrnými činnostmi.

### 2.3 Výhody a nevýhody genetické metody čtení

Hlavní nevýhodou této metody je skutečnost, že není v praxi příliš rozšířená. Bohužel ani pedagogové absolvující pedagogickou fakultu se s danou metodou nemají možnost příliš setkat a to nejen na půdě akademické, ale především v rámci vykonávání průběžných pedagogických stáží či praxi. Většina pedagogů využívá vědomostí získaných v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kde se

ve formě jednodenních seminářů setkají s danou metodou čtení. Nikdo doposud nevytvořil ani soubor videomateriálu umožňující mapování úrovně i nácviku čtení genetickou metodou v určitých časových obdobích celého školního roku, což by bylo velmi přínosné nejen pro ty pedagogy, kteří začínají s výukou čtení pomocí genetické metody, ale i pro určité porovnání, podporu či konzultaci těch pedagogů, kteří s genetickou metodou určité praktické zkušenosti již mají.

V některých případech také dochází k tomu, že dítě vůbec není schopné analýzy a syntézy jednotlivých hlásek. V takovém případě se pak doporučuje klasická analyticko-syntetická metoda ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)). Mnohdy však z důvodu nevědomosti, jak ze strany rodičů, tak se strany učitelů dochází k brzkému, mnohdy až zbytečnému přecházení na metodu analyticko-syntetickou. Velmi podceňované bývají mnohdy individuální možnosti jednotlivých žáků. Často dochází k zatracování, odsuzování genetické metody čtení, než přijetí určité nekompetentnosti ze strany učitele. Mnohdy nestačí pouhé absolvování semináře určeného pro učitele, ale je nutné neustálá konzultace či možnost mentoringu, k čemuž v našich současných podmínkách vzdělávacího systému dochází jen velmi zřídka či téměř nikoliv.

Pokud bychom porovnali jednotlivé metody počátečního čtení, předností metody genetického čtení je především skutečnost, že čtení ve větách pomocí symbolů přichází v podstatě okamžitě a veškerá velká tiskací písmena abecedy se dítě naučí číst a psát do konce prvního ročníku základní školy. Od počátku děti totiž bezprostředně rozumí čtenému textu, což pak podporuje také jejich aktivní zájem o knihy a časopisy a jakýkoli další psaný text, který se objevuje v jejich běžném denním životě. Pokud pohlédneme na klasickou výuku čtení formou analyticko-syntetické metody, zjistíme, že s posledním písmenem se žáci seznámí téměř až na konci prvního či začátku druhého ročníku. (Vše je v souladu s ŠVP jednotlivých základních škol, odpovídající prvnímu výstupnímu období.) Učí se totiž najednou všechny čtyři formy od každého písmene a doba, kdy žáci začnou číst plynule a s porozuměním, se tedy pochopitelně oddaluje. Navíc pokud učitel neumí s touto metodou dobře pracovat, žáci obvykle při vlastním čtení nevnímají čtený obsah, jelikož jsou plně soustředěni na skládání slabik do slov. Toto se pro ně stává velmi demotivující zkušeností.

Dále také učitelé na genetické metodě oceňují, její praktickou využitelnost v rámci mezipředmětových vztahů – od druhého pololetí v prvouce zapisují děti názvy zvířat, ovoce a zeleniny, apod. V matematice čtou žáci jednoduché slovní úlohy. Negativem

této metody naopak je, že se jedná o nepříliš rozšířenou metodu či přechod žáků do jiné školy, kde musí přejít na analyticko-syntetickou metodu či naopak. Příchozí žáci nemají potíže s doučením velkých tiskacích písmen, ale spíše se sluchovou analýzou a syntézou, která se od počátku intenzivně procvičuje, jelikož je základním principem pro čtení genetickou metodou.

### **Pozitiva genetické metody**

Co se týče pozitiv genetické metody, tak zde je kladen důraz především na použití metody a smysluplnou komunikaci pomocí čtení a psaní. Děti mají již na podzim (tzn. na začátku školního roku) osvojena veškerá velká tiskací písmena a s dopomocí dovedou napsat již několik krátkých vět na konkrétní téma. Koncem prvního školního roku mají v rámci realizace výuky čtení touto metodou svázány své vlastnoručně napsané knížky, ze kterých mají pochopitelně obrovskou radost. Výuka čtení a psaní je zde neoddělitelně propojena. Získaná dovednost číst vyzývá pro psaní a naopak. Již v prvním ročníku tak může přijít radost z tvůrčího psaní, neboť dovednosti čtení se využívá také např. k zadání samostatné práce či za účelem získávání informací. Na jaře jsou pak děti schopné zvládnout i náročnější projekty. Všemi těmito kompetencemi jsou žáci pochopitelně velmi povzbuzeni a škola je baví. Škola pak obvykle baví i učitele, jelikož jeho práce je při realizaci této metody opravdu tvořivá. Z tohoto důvodu je genetická metoda s oblibou používána ve školách, které se zaměřují na takové kompetence, kde se upouští od klasického drilu. Jedná se obvykle o pilotní školy rámcového vzdělávacího programu, školy, které pracují s programem Začít spolu, apod. Na počáteční výuku touto metodou je pak možné velmi dobře navázat různými pokročilejšími metodami tvůrčího psaní nebo metodou „Psáním a čtením ke kritickému myšlení“.

Genetická metoda čtení a její přijetí s sebou především přináší ochotu přijmout a respektovat něco nového. Odpoutat se od tradičních záležitostí a nejen posunout svou práci, ale především i sebe samotného v oblastech směřujících ke stále větší kompetentnosti v daném oboru.

## Negativa genetické metody

Poměrně krátká novodobá tradice této metody přinášela tu nevýhodu, že jediný slabikář, který pracoval s genetickou metodou, nebyl příliš vhodný pro výuku kompetentního žáka 21. století, ať už se to týká ilustrací či metodického zpracování. Slabikář „Poupata“ je totiž archaickým dílem. Než došlo k vydání pracovního sešitu ke genetické metodě, museli si učitelé vytvářet jednotlivé procvičovací texty a cvičení sami. Stále je však zde velký prostor pro invenci a tvořivost učitele a s tím související velká náročnost na přípravu, např. příprava na volné psaní, projektové dny, každodenní dopisy, apod. Současná doba je poměrně výhodnější a podporuje více učitele při jeho práci, nejen z důvodu, že vzniklo již několik ucelených řad učebnic, ale především i beletristických textů, které jsou psány hůlkovým písmem a odpovídají svou náročností textu žáku prvního ročníku základní školy.

Další nevýhodou genetické metody je skutečnost, že je náročná na fonemické uvědomování, analýzu a syntézu. Podle některých psychologických výzkumů by vývoj fonemického uvědomování měl být ukončen již v předškolním období, ale z praxe vyplývá, že celá řada dětí vstupuje do první třídy s neúplným či zcela chybně vytvořeným hláskovým inventářem, přičemž celá třetina školních začátečníků má navíc dyslálii. Mnoho dětí tedy hlásky „neslyší“ a bez intenzivního tréninku by nebyly schopné pokračovat ve čtení genetickou metodou. Využití genetické metody je velmi individuální především s ohledem na možnosti samotného žáka a na tuto skutečnost je důležité po celou dobu neustále myslet.

Další nevýhodu je možné vidět v tom, že některé kvantitativní ukazatele, ke kterým patří např. rychlost čtení, nedosahují úrovně, která je požadována metodickými doporučeními určenými pro analyticko-syntetickou metodu. U genetické metody však rychlost čtení není na prvním, ale ani na druhém místě významnosti a důležitosti. Otázkou stále zůstává, co je tedy důležité pro žáka prvního ročníku. V daném ohledu se jedná o velmi subjektivní záležitost. Doposud nebyl navíc proveden žádný reprezentativní psychologický průzkum.

Argumentem nezasvěcených lidí vůči genetické metodě je tzv. dvojí čtení. Dvojí čtení je opravdu škodlivý návykem u analyticko-syntetické metody, kde dochází ke zpomalování vývoje čtenářských dovedností. U genetické metody je dvojí čtení přirozenou součástí metodické řady, s vyšší úrovní čtenářských dovedností pak samo

vymizí. Samozřejmě velmi záleží na dovednostech pedagoga a jeho kompetentnosti danou metodu čtení vyučovat.

Všichni praktici používající genetickou metodu, mohou ze své zkušenosti potvrdit, že stejně jako je tomu u analyticko-syntetické metody, tak také u této metody se vyskytují dyslektici – o tomto bude psáno v kapitole věnující se souvislosti vývojové dysfázie se specifickými poruchami učení. Náprava analyticko-syntetickou metodou obvykle „naskakuje“ velmi rychle, ale je zde potřebný vždy individuální přístup. Např. u některých dyslektiků, jež byli vedeni analyticko-syntetickou, ale i genetickou metodou, se dyslexie nedaří reedukovat. V takovém případě nezabírá žádná (ani globální) metoda. Dyslexie není totiž otázkou metody.

### **3 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE**

Vývojová dysfázie je charakterizována jako porucha vlastní řečové produkce v jejích mnoha úrovních. Může být doprovázena dalšími příznaky, které vyplývají z její podstaty etiologie. Termín vývojová dysfázie je v české foniatrické škole chápán jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, která je způsobena zásahem do jejího vývoje již od samotného počátku, nikoliv po osvojení si řeči.

#### **3.1 Definice pojmu vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie je typem narušeného vývoje řeči. Podle Sováka (1981) rozeznáváme z hlediska průběhu následující typy narušeného řečového vývoje: omezený, opožděný, nesprávný (scestný), předčasný (překotný), přerušovaný a také specificky narušený vývoj řeči, což je synonymum pro vývojovou dysfázii. Tento druh narušeného řečového vývoje je specifický tím, že je strukturálně a systémově narušena jedna či více (příp. všechny) oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku jedince. Deficitní projevy tudíž můžeme nalézt ve všech rovinách jazyka – foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické. Řečový vývoj, který je takto narušený, ovlivňuje negativně i formování osobnosti jedince v kontextu society, jeho zájmovou činnost, volný čas i profesní orientaci (Mikulajová in Lechta, 2003).

Je možné rozlišit psychologickou a lingvistickou klasifikaci. Terminologie se neshoduje ani v rámci zahraniční, ani české odborné literatury, případně se můžeme setkat s tím, že vymezení této poruchy jako samostatné nozologické jednotky je značně rozdílné. V souladu s Mikulajovou hodnotíme vývojovou dysfázii jako samostatnou nozologickou jednotku tehdy, dominuje-li příznakům poruch vyskytujících se u jedince právě narušená komunikační schopnost (in Lechta, 2003).

V dříve vydávaných pracích (kupř. Gaňo, 1964, Parol, 1989) vycházejících z tradičního pojetí se setkáváme s termínem **alálie** čili sluchoněmota (audimutitas). Gaňo ji definuje jako dětskou nemluvnost, od narození nevyvinutou řeč objevující se u jedince s dobrým sluchem, odpovídajícími rozumovými schopnostmi, nepoškozenou CNS a nenarušenými řečovými orgány; tento jedinec žije v sociálním prostředí, jež mu poskytuje podněty i správný řečový vzor. Mikulajová (in Škodová, 2003) naproti tomu považuje sluchoněmotu za zastřešující termín, pod nějž spadají rozličné typy dětské vývojové nemluvnosti, nikoli však ztráty řeči. Později (in Lechta, 2003) doplňuje, že v současnosti se takřka nesetkáme s alalíkem, míníme-li označením alálie nemluvnost v pravém smyslu slova.

M. Sovák (1981) tvrdí, že správným termínem označujícím tento druh narušené komunikační schopnosti je dysfázie. Jeho přesvědčení je podepřeno samotným kmenem slova dysfázie, jenž naznačuje sepětí s funkcemi fatickými, tedy s vyššími řečovými funkcemi, než je žvatlání, k němuž odkazuje pojem alálie (lalein = žvatlat). Pojem dysfázie se objevoval v psychologické, foniatrické a neorologické literatuře. v 50. letech např. Seeman zkoumal nemluvnost vzniklou poškozením řečových zón mozku a navrhoval rozdělení poruch na expresivně a receptivně dysfatické (Škodová a kol., 2003). Naopak jeho současník Ritz-Radlinský (1958 in Sovák, 1981) prosazoval termín afémie (femi = vypravuji, sděluji), díky kterému by byl dobře vyjádřen sdělovací prvek, nicméně ani toto označení se neujalo.

Sováková diferenciací sleduje narušený řečový vývoj ze dvou hledisek: vývojová nemluvnost (dnešní terminologií symptomatologická porucha řeči) může vystupovat buď jako vedlejší příznak doprovázející poruchy sluchu, dětskou mozkovou obrnu nebo mentální retardaci, nebo jako hlavní symptom. Taková nemluvnost pramení z patologického sociálního prostředí nebo může být důsledkem lehkých mozkových dysfunkcí. Tímto způsobem narušenou komunikační schopnost pak označuje jako dysfázii (Lechta, 1990).

V některých publikacích se narušení označovalo pojmem dyslogie nebo vývojová afázie, nicméně termín afázie poukazuje ke ztrátě již nabyté řeči, je tedy evidentní, že se jedná o zcela odlišnou poruchu.

V současné literatuře se upřednostňuje termín vývojová dysfázie. Česká foniatriká škola chápe tento pojem jako poruchu řeči ve vlastním smyslu tohoto slova, která je způsobena tím, že bylo do vývoje řeči v jeho počátku zasaženo, nejde tudíž o stav, ke kterému by došlo teprve po osvojení řeči (Mikulajová, 2003). Žlab (1990 in Mikulajová, 2003) označuje termínem vývojová dysfázie specifické poruchy výslovnosti, které dělí na dva typy: artikulační neobratnost a specifickou asimilaci.

V angloamerickém prostředí se používá termín „developmental language disorder“, příp. „specific language impairment“. V němčině je zavedeno označení „Entwicklungs dysphasie“. V ruštině (Spirova, 1980) je pojmem zastřešujícím celkově narušený řečový vývoj sousloví „obščje nedorazvitie reči“.

### **3.2 Etiologie vývojové dysfázie**

Etiologie vývojové dysfázie má multidimenzionální charakter, to znamená, že ji způsobuje větší množství činitelů zároveň, kteří vstupují do komplikovaných interakcí (Mikulajová in Lechta, 2003).

Lechtův (1990) přístup odpovídá foniatrickému postoji: oba uvádějí, že vývojovou dysfázi způsobuje lehká mozková dysfunkce. Zároveň zdůrazňují, že se nejedná v první řadě o retardovaný, nýbrž o aberantní (odchylný) vývoj řeči.

Pokorná zastává názor, že minimální cerebrální poškození způsobuje celou řadu následků, a to od masivních vývojových postižení s nápadnými neurologickými symptomy až k takřka nevýrazným lehkým mozkovým dysfunkcím, jejichž projevy se omezují na tzv. deficity dílčích funkcí. Tyto dílčí funkce představují vlastně základní funkce, jejichž rozvoj probíhá souběžně s psychomotorickým zráním jedince. Jde o celý souhrn těchto funkcí. S jejich zráním a diferenciací souvisí také rozvoj vnímání, myšlení, motoriky, ovlivňují i celý proces učení.

Pro zdárný vývoj řeči je zapotřebí odpovídající zralosti mozku. Menší odchylky (vrozené i získané) v procesu zrání mozkových funkcí mají za následek opožďování psychomotorického vývoje jedince a s tím souvisejícího vývoje řeči (Lejska, 2003).

Většina autorů se shoduje, že základní příčinu specificky narušeného vývoje řeči představuje porucha centrálního zpracování řečového signálu. Teorie reflexního okruhu říká, že dochází k narušení nebo opožděnému vyzrání střední, centrální části tohoto okruhu. Lesný (1989) podotýká, že pokud je zralost mozku menší, projevuje se i minimální poškození, jež ovlivňuje další vývoj, aniž by zanechávalo výrazné změny na již dosažených dovednostech. Dále tvrdí, že lze pozorovat diametrálně odlišné projevy na zralém mozku a na mozku teprve se rozvíjícím.

Řečový signál nemůže být správně zpracován kvůli deficitu v raném sensorickém vývoji, z něhož pramení vývojová porucha řečové exprese (Dlouhá, 2003). Postižením je zasažena celá korová oblast, hloubka příznaků pak závisí na vážnosti postižení (Lejska, 2003). Etiologie dosud nebyla zcela objasněna, případnými příčinami by mohly být komplikace v těhotenství, poporodní poškození, určitý vliv lze přisuzovat i dědičnosti nebo patologickému prostředí. Předpokládá se, že ji způsobují drobná difúzní poškození tzv. řečových zón, které se v mozku vyvíjí v časných stádiích. Pomocí speciálních zkoušek byla u většiny dětí potvrzena lehká mozková dysfunkce. Porucha se vyznačuje systémovým charakterem a dotýká se v různé míře sensorické i motorické oblasti ve všech jazykových rovinách. Podle Košče (1987) se lehká mozková dysfunkce vyskytuje u 5–10 % běžné dětské populace. Upozornil na problematiku vzrůstajícího počtu dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, což je způsobeno tím, že dnešní rozvinutá lékařská věda dovede zachránit i novorozence, kterým dříve nebyla dáována šance na přežití. Důsledkem komplikovaného raně postnatálního vývoje jsou však právě drobné mozkové odchylky.

Podle Černé (2002) je dysfázie nejzávažnější řečovou poruchou, jejíž etologii přisuzuje poškození centrálního nervového systému. Provedla vlastní výzkumné šetření, při němž se věnovala vzorku školních dětí průměrného a mírně podprůměrného intelektu ve věku 6–14 let hospitalizovaných v psychiatrické léčebně s diagnostikovanou lehkou mozkovou dysfunkcí. Došla k závěru, že u 52 % těchto dětí se vyskytovaly poruchy řeči.

## **Dědičnost**

Jednou z teorií, které se snaží objasnit příčinu opožděného řečového vývoje (hlavního symptomu vývojové dysfázie motorické formy), je předpoklad vlivu dědičnosti. V některých rodech začínají chlapci mluvit později, až po dovršení třetího roku věku (Klenková, 1997), v poměru 4 : 1 (Mikulajová, Jedlička in Škodová, 2003).



Proto se doporučuje, aby byla provedena odpovídající vyšetření u odborníků, a vyloučily se tak jiné příčiny opoždění řečového vývoje.

Lechta (1990) vysvětluje, jaký vliv na komunikační schopnosti jedince (a jejich případné patofyziologie) má jeho pohlaví. Odkazuje k tvrzení Arnolda, který předpokládal, že u dívek se bude narušená komunikační schopnost vyskytovat v menším množství případů než o chlapců, neboť u nich probíhá rychleji myelinizace nervových drah. Ke vzniku a průběhu narušení přispívá mnoho činitelů, kupř. matka, jejíž sociokulturní původ je spíše nižší, je vystavena většímu riziku, že nastanou komplikace v těhotenství (alkohol), dítěti předává geny způsobující snížené poznávací schopnosti, navíc s dítětem v raném období komunikuje v menší míře (Mikulajová in Lechta, 2003).

Na základě výsledků výzkumu, který provedly Mikulajová a Rafajdusová (1993), lze pozorovat cca 15% výskyt řečových poruch (opožděného vývoje řeči, balbuties, dyslálie) u příbuzných dětí s dysfázií.

### **Poškození mozku v období prenatalním, perinatálním, postnatálním**

Podle Sováka se u 20 % nedonošených dětí objevují poruchy psychomotorického vývoje (Lechta, 1990). Ve výzkumu Mikulajové a Rafajdusové (1993) se projevilo, že téměř 31 % dětí s dysfázií se narodilo z rizikového těhotenství. Jako rizikové faktory gravidity působí infekční onemocnění těhotné ženy, jako jsou především meningitida, meningoencefalitida. Nejrizikovějším obdobím pro vývoj plodu je první trimestr. K poškození může dojít až během porodu, pokud nemá normální průběh (klešťový porod, porod pánevním koncem). Novorozenec může utrpět trvalé následky také vdechnutím plodové vody, asfyxií (tzn. že dítě nemělo během porodu dostatek kyslíku), proděláním těžké formy novorozenecké žloutenky (icterus neonatorum), krevní nesnášenlivostí a mnoha dalšími příčinami nevyjímaje ty s neznámým původem. V současnosti představuje problém také alkoholismus matek (dokonce i občasné pití), užívání látek s teratogenními vlivy, zneužívání návykových látek nebo farmak (kortikosteroidů, antialergik) (Novák, 1999), dále také aktivní i pasivní kouření.

## **Vliv prostředí**

Většina odborníků se shoduje v názoru, že patologické prostředí není přímou příčinou vzniku specificky narušeného řečového vývoje, nicméně pokud jsou k tomuto procesu předpoklady, může výrazně napomoci jeho nástupu a urychlení průběhu. Vliv prostředí může být jednak negativní, pak mluvíme o tzv. dekompenzačním zhoršení, jednak i pozitivní, hovoříme tedy o kompenzačním zlepšení (Mikulajová in Lechta, 2003)

V každém případě je však třeba mít na zřeteli retardační vliv patologičnosti prostředí, který ovlivňuje rozvoj komunikační schopnosti jedince. Jako příklad uvedme nesprávný mluvní vzor, nevhodný styl výchovy, subdeprivace až deprivace v citové oblasti, nemožnost dítěte realizovat požadavky, které jsou na něj kladeny, zanedbávání péče o dítě z hlediska jeho fyziologie, psychiky i sociálních potřeb, především v období tzv. primární socializace, atd. Každý, i dobře míněný, postoj rodičů může vést k rozporuplné a nevyvážené výchově, pokud bude zabsolutněn (Pokorná, 1997).

### **3.3 Diagnostika vývojové dysfázie**

Dlouhodobým a složitým problémem je zejména diagnostika specificky narušeného vývoje. Důležitou součástí tohoto procesu je týmová práce. Na diagnostice vývojové dysfázie se účastní tyto odbornosti – logoped, psycholog, neurolog a foniatr. Dle stanové diagnózy se poté logoped rozhodne pro daný terapeutický plán. Při této diagnostice si musíme uvědomit to, že do dysfázie je zahrnuta i celá osobnost člověka i s řečí (Klenková, 2006).

Lejska se zabývá vývojovou dysfázií pouze z foniatrického hlediska. Uvádí také, že pro kompletní diagnózu musíme provést vyšetření jak fonematického sluchu, ale také slovní zásoby, jemné motoriky a také vyšetření sluchu. Nutná jsou také vyšetření neurologická i psychologická. Na vyšetření EEG se nám může projevit patologický nález, který je podobný epilepsii. Při foniatrické diagnostice této poruchy je foniatr pouze určitým koordinátorem jednotlivých prováděných diagnostických postupů (Škodová, Jedlička, 2007). Foniatr hodnotí při vyšetření artikulaci, fonologický vývoj, porozumění řeči, slovní zásobu, gramatickou správnost, celkovou srozumitelnost a kvalitu komunikace (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Co se týče neurologického vyšetření může se stát, že bude nález negativní nebo podobný epilepsii. Podle výzkumů můžeme cca u poloviny dětí, které mají vývojovou dysfázií najít abnormální či patologický záznam na EEG. Současně je možné se setkat s dětmi s těžkou vývojovou dysfázií, u kterých není možné nalézt žádnou neurologickou symptomatiku a také nález EEG bude v normě (Třesohlavová, 1983).

V psychologické oblasti, ale také v speciálně-pedagogické diagnostice můžeme využívat mnoha standardizovaných testů. Podle Peutelschmiedové, Vitáskové (2005) můžeme k vyšetření inteligence používat následující testy – Pražský dětský Weschler – PDW či Ravenovy matice aj.

Tyto testy nám napomáhají ke srovnání verbální a nonverbální složky inteligence jedince. Ravenovy matice jsou standardizovanou metodou, jež je využívána za účelem diagnostiky neverbálních rozumových schopností. Užívá se u dětí ve věku od 5 let (Lechta, 2003).

Peutelschmiedová, Vitásková (2005) se zmiňují, že využívají na vyšetření motoriky orofaciální oblasti specifické testy. Mezi další testy, které jsou využívány můžeme zařadit – Kwintův test aktivní psychomimiky, kresebné diagnostické techniky, zkoušky obkreslování, testy sluchové, taktilní nebo vizuální percepce nebo test kresby lidské postavy.

U vývojové dysfázie se objevuje jak narušený vývoj řeči, tak také psychomotorická instabilita, zvýšená citová dráždivost, retardace psychomotorického vývoje, snížená schopnost soustředit se, různé tiky, pomočování a enkopréza (neschopnost zadržet stolici), snížené intelektové schopnosti, apod. V rámci logopedického vyšetření řeči je nutné dítě nejdříve vyprovokovat k samostatnému řečovému projevu. Z toho tedy vyplývá, že vyšetření ve většině případů není možné provést najednou (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Zatím neexistují žádné standardizované testy, které by sloužily k vyšetření morfológico syntaktické roviny a také roviny lexikálně – sémantické. U vyšetření řeči se musíme zaměřit na fonemickou diferenciaci, vyšetření artikulace, uvědomění hláskové struktury slova, gramatickou správnost, jazykový cit, opakování vět, vyprávění na dané téma, opis tematického obrázku nebo na čtení a reprodukci textu.

Velmi důležité při této diagnostice je určení, zda se jedná o dysfázii receptivní či expresivní. K odlišení těchto dvou typů vývojové dysfázie jsou určena diagnostická vodítka. Dvořák se zmiňuje o těchto diagnostických vodítcích – expresivní vývojová dysfázie – jedinec ve svých dvou letech neumí používat jednotlivá slova, kolem věku tří let nedokáže postavit dvouslovnou větu, v dalších letech se objevuje poměrně

omezená slovní zásoba, jedinec užívá malý počet běžných slov, jedinec má problémy při výběru vhodných slov nebo synonym, dysnomie; jedinec má problém se skloňováním a časováním, dělá chyby ve skladbě věty, špatně využívá předložky nebo je nevyužívá vůbec, má neplynulý mluvený projev, má také potíže s vyprávěním minulých dějů ve správném časovém sledu, jedinec má také problémy se zvětšováním slovní zásoby (Dvořák, 2003).

**Receptivní vývojová dysfázie** – kolem jednoho roku života dítě hůře reaguje na běžně užívaná slova, v roce a půl mu dělá problémy určovat běžné předměty, ve dvou letech špatně rozumí běžným pokynům, obtížně chápe gramatické struktury, opakuje otázky typu cože? co?, mohou se také projevat jako sluchově postižení, má také neadekvátní reakce na otázky kdo?, kde? co? nebo kdy?. Má také opožděný vývoj řeči, dítě užívá ve spontánní řeči jen taková slova, která umí nazpaměť, má problémy s pamatováním jmen a také míst, vyskytují se problémy s opakováním jmen i čísel, u těchto jedinců se také objevuje hyperaktivita či nepozornost a tak nezáměr o mluvenou řeč, u neverbální komunikace se vyskytují minimální narušení, můžou se také vyskytovat poruchy vnímání vysokých tónů, nejedná se však o poruchu sluchu, která vysvětluje narušení řeči.

Velmi důležitou složkou diagnostiky narušeného vývoje řeči je také diferenciativní diagnostika. V jejím rámci je třeba vývojovou dysfázii odlišit od obvyčejného opožděného vývoje řeči, sluchových vad, dyslalie, mentální retardace, autismu, mutismu či syndromu Landau – Kleffner (Klenková, 2006). Kutálková nám také ještě navíc odlišuje specificky narušený vývoj řeči od dysartrie, což je malé vrozené nadání pro řeč (Kutálková, 2002).

Škodová a Jedlička uvádí, že

- **vývojová dysartrie** – má velmi podobné příznaky u řeči, ale ty jsou důsledkem neurologického postižení,
- **vada nebo porucha sluchu** – řádné vyšetření sluchu by nám mělo ozřejmit opožděný vývoj řeči při sluchové vadě,
- **opožděný vývoj řeči prostý** – zde není krom vývoje řeči opožděna další složka vývoje osobnosti,
- **opožděný vývoj řeči při mentálním postižení** – zde je opožděný vývoj celé osobnosti, opoždění je rovnoměrné u všech složek,
- **těžkou dyslalií** – je to ta nejčastější záměna, hlavně u veřejnosti (Škodová, Jedlička, 2007).

Peutelschmiedová, Vitásková (2005) nám uvádí, že mutismus má jednu hlavní odlišnost, a to je neurotická etiologická podstata (Peutelschmiedová, Vitásková, 2005). Např. autistické děti vykazují v chování mnohem deviantnější prvky než jedinci se specificky narušeným vývojem řeči a to v oblastech, kde je posuzován jazyk, komunikace a sociální interakce (Peutelschmiedová, Vitásková, 2005). Vyšetření, jehož cílem je odhalení právě autismu, se pak provádí na specializovaných pracovištích k tomu určeným.

Na závěr této podkapitoly je třeba říci, že problematika vývojové dysfázie je velmi složitou. Diagnostika vývojové dysfázie je obtížná a neexistuje navíc žádný standardizovaný test, který by byl při diagnostice nápomocný. Navíc je zde nutná především týmová spolupráce. Týmovou spoluprací vyžaduje také terapie, v rámci níž je nutné zaměřit se na celou osobnost dítěte (Klenková, 2006).

### **3.4 Formy vývojové dysfázie**

**Motorická dysfázie** (motorica dysphasia, dg. F80.1 Expresivní porucha řeči)

Tato expresivní forma dysfázie je charakteristická nedostatečnou produkcí mluvních znaků, a to při přiměřeném a věkově odpovídajícím pochopení řeči. O dětech, které mají tuto vadu, můžeme říci, že rozumí, ale nemluví. Toto postižení produkce řeči je způsobeno především nerozvinutou obratností artikulačních pohybů. Primární, tzv. archaické funkce mluvidel jsou bez problémů zachovány (tj. žvýkání, polykání a sání). Je jasné, že takto postižené děti mají přirozenou potřebu komunikovat, tak jako intaktní děti. Proto tak využívají zejména prostředků neverbální komunikace – to znamená gestikulaci, pantomimu, mimiku a ukazování.

Dysfatické děti se snaží alespoň o opakování po ostatních dětech, ale stále tomuto dítěti zůstává neobratnost řeči. U těchto dětí je narušená propriocepce, v důsledku toho je i těžší realizace jazykových segmentů. Může váznout reprodukce hlavně slabik. Toto je následek buď komolení, nebo nesprávného zapamatování slabiky.

**Senzorická dysfázie** (dysphasia sensorica, dg. F80.2 Receptivní poruchy řeči)

Příznaky této tohoto typu dysfázie je charakterizována tak, že dítě slyší, ale nerozumí. Dítě jednak nemusí reagovat na mluvenou řeč, nedokáže rozeznávat slyšené výrazy nebo si je nedokáže spojit s danou realitou, další možností je, že nechápe obsah toho,

co slyšelo (Sovák, 1978). U těchto dětí tak může docházet k záměně za postižení mentální. Myšlení u takového jedince dospívá na úroveň zobecňování na podkladu z transferu, a to z důvodu nedostatečné tvorby vnitřní řeči. Tento jedinec se tak stává takzvaně sekundárně psychicky nevyspělý.

Projevy řeči jsou hlasité, žvatlání je zcela neuspořádané (podobné žargonu), slova dokáže používat pouze ve spojitosti s realitou, mají však deformovanou podobu. Když komunikační partner použije deformované slovo, tak jej dysfatic nepochopí.

Tito jedinci mají deformovaný aktivní slovník, slova tvoří pohotově, ale jsou velmi často odchýlená od normy, slovník nemůžeme považovat za chudý, ale je prakticky nesrozumitelný.

### **3.5 Symptomatologie vývojové dysfázie**

Jak už nám vyplývá z označení této vývojové dysfázie, kterou specifikujeme jako narušení vývoje řeči, tato dysfázie ovlivňuje mimo fatických funkcí i další funkce osobnosti dysfagického jedince – od percepčních funkcí, přes funkce sluchového a také zrakového vnímání, přes motoriku, rozlišování, paměť, jemnou a hrubou motoriku mluvních orgánů, kognitivní funkce (např. aktivita, koncentrace pozornosti, myšlení, časová orientace, pravolevá a prostorová orientace) až po grafomotoriku. Ve školním věku se proto vyskytují potíže se zvládnutím školních dovedností, jako je psaní, čtení a počítání. Jeden z hlavních symptomů je velká diskrepance mezi úrovněmi verbálních a neverbálních schopností, a to ve prospěch těch neverbálních. Dítě s vývojovou dysfázií se nám může jevit jako jedinec, který má opožděné rozumové schopnosti. Jaký je potom rozdíl mezi osobou s mentálním postižením a dysfatickem? U jedince s mentálním postižením jsou narušeny všechny složky osobnosti rovnoměrně, zatím co u jedince s dysfázií je opoždění pouze v jednotlivých oblastech a je ještě značně nerovnoměrné, tyto rozdíly mohou dosahovat také několika let. Mikulajová a Rafajdusová (1993) nám uvádějí, že děti s vývojovou dysfázií jsou více aktivnější, bystřejší, živější, snadno si také získají pomoc a dokážou přenést zkušenosti na analogické situace, a to i přesto, že u těchto dětí převládá konkrétní typ myšlení a velmi obtížně dosáhnou úrovně abstrakce.

## Příznaky v řeči

Mikulajová (in Škodová, 2003) říká, že obtíže řeči zasahují také povrchovou a hloubkovou strukturu řeči. V hloubkové struktuře se jedná zejména o oblast gramatickou, sémantickou a syntaktickou. Znamená to nápadné přehazování slovosledu, rozdíly v užívání slovních druhů, omezená zásoba slov, nesprávné koncovky při skloňování, zcela vynechání některých slov (hlavně předložek a částic), redukce vět primárně na dvou nebo jedno slovné. V té povrchové části řeči se jedná o poruchy fonologického systému. Mezi nejčastější vady můžeme zařadit diferenciaci znělosti a neznělosti a také závěrovosti a nezávěrovosti (Novák, 1997). Dochází tak k záměnám či redukcím slabik i hlásek ve slovech, řeč se stává nesrozumitelnou.

Sedláček (in Mikulajová, Rafajdusová, 1993) nám definují dysfázii jako dětskou poruchu fatických funkcí. Tyto vady vznikají poškozením řečových center v mozku v prenatálním období, během porodu či velmi krátce po něm. Řeč se tak vyvíjí ve zhoršených podmínkách, začíná tak vykazovat odchýlení od normálního vývoje. Poškození vzniká v jakékoliv úrovni organizace verbálního systému, jak ve složce receptivní tak expresivní. Charakteristickými znaky jsou zejména opožděný vývoj řeči, porucha tvorby hlásek, poruchy syntaxe nebo porucha v rozlišování fonologických opozic.

Řečový vývoj může být opožděný, ale není to pravidlem. Mnohem více spíše mluvíme o takzvaném aberantním vývoji, jedná se o vývoj, který je odchýlen od normy. Parol (1989) představil výsledky svého výzkumu, kterého se zúčastnilo 78 dětí s vývojovou dysfázií ve věku 3 až 12 let, u jednoho případu se jednalo dokonce o 14letou dívku. Každé z těchto dětí neutvořilo gramaticky správnou větu. Všechny tyto děti se dorozumívaly zejména nonverbálními prostředky, které jim nečinily žádné větší potíže.

Lesný (1980) nám klasifikoval dysfázii z hlediska neurologického. U dysfázie rozpoznává tyto tři kategorie – telegrafický styl (tzv. větná dysfázie), dyslálii (tzn. slovní dysfázie) a vývojovou amnestickou dysfázii, u této kategorie se objevuje porucha zpětní kinetické vazby a kinetické paměti. Tyto tři kategorie se také objevují u dětí s mozkovou obrnou, u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí se poté hovoří o specifické vývojové dysfázii, která je kombinována s poruchami učení, hlavně tedy s dyslexií nebo dysgrafií.

Ze strany stupně narušení vývoje řeči se buď jedná o nemluvnost úplnou, a to v tom případě, kdy nebyl ontogenetický vývoj řeči vůbec započat, dítě stále zůstává ve

stadiu pouhých hlasových projevů, všechny tyto skutečnosti můžou zpoždovat také vývoj psychomotorický. Částečná nemluvnost se poté projevuje pomalejším řečovým vývojem nebo také ustrnutím v v nějakém nižším stádiu vývoje, než který by odpovídat věku mentálnímu. Důležitou úlohu hraje zejména modulační faktor řeči. Docela často se u jedinců setkáváme jen s příznaky poruchy, tzn. dysfagickými rysy.

V řeči obecně můžeme pozorovat níže uvedené symptomy:

- řeč bývá obsahově chudá, formulace bývají stereotypní a nekreativní, obratnost ve vyjadřování je značně omezená, zcela chybí pohotovost, velmi obtížně hledá vhodná vyjádření (Pavlová-Zahálková, 1980);
- aktivní zásoba slov je rozvíjena velmi stěží;
- využívání vlastního slovníku, jemuž ostatní komunikační partneři těžko rozumí, jedná se například o tyto slova - „knok“ = nos, „žedek“ = ježek, „krokogátor“ = aligátor, „hokázu hesit“ = ukážu sešit, „ehuát“ = sněhulák, „kojót“ = kohout, „hajou“ = nahoru, „leze holu“ = žebřík);
- artikulace – jedinec je schopen používat hlásky jako přírodní zvuky, dokáže je správně vyslovovat, ale nedaří se zapojení do slov, velmi výrazná je neschopnost odlišení tvrdé a měkké slabiky či tupé a ostré sykavky;
- syntéza slabik ve slova a slov do gramaticky dobré větrné syntaxe je velmi slabá, věty bývají jednoduché, mají přehozený slovosled;
- jedinec skoro vůbec nemluví, z důvodu toho, že je řeč málo srozumitelná;
- ukazují se poruchy při rozlišování rysů hlásek, tzn. stejná hláska u jednoho slova je považována za jinou v dalším slově (znělé a neznělé hlásky);
- může docházet k záměně, přidání nebo ubrání hlásky či slabiky ve slovech, velmi nápadné je to u výrazně delších slov;
- v řeči je absence zvrtných zájmen a pomocných tvarů slovesa, velmi často je zápor řazený až za sloveso, špatně užívá pádů po předložkách, špatné využívání slovesných vidů;
- je také omezena schopnost držení linie v reprodukci a ve vyprávění, což je následek špatné orientace v prostoru a čase a malé slovní zásoby.



## Příznaky v neřečových oblastech

Co se týče příznaků, tak v neřečových oblastech se jedná o tyto:

- symptomy vývojové dysfázie se nedotýkají jen oblasti řeči, tato porucha má rozsáhlý systémový charakter, rozličnou etiologii a tak z ní vyplývající další příznaky zejména v kognitivní, emocionální a percepční sféře.
- diskrepance jednotlivých složek, jež je hlavním projevem nerovnoměrného vývoje, může dosahovat velkého rozdílu.
- úroveň verbálního projevu je na mnohem nižší úrovni, než by měl správně odpovídat intelektovému potenciálu a věku dítěte.
- projevuje se také nedostatečné zrakové vnímání, kterého si můžeme všimnout hlavně u kresby. Kresba se tak stala nedílnou součástí diagnostiky, a také terapie NKS. Takto postižený jedinec špatně uchopuje tužku, kresba je nápadná a velmi typická – tzn. deformace tvarů, nesprávné napojené čáry, čáry mohou být dvojitě, slabé a přerušované, nedotažené, nesprávné je také rozložení objektů na kreslící ploše, dítě například kreslí dvě osoby v sobě a zbytek papíru zůstává volný. Kresby mohou působit schématicky, někdy až morbidně, objevují se velké kruhy místo očí.

Třesohlavá (1983) nám uvádí tyto typické znaky u kresby dysfatického dítěte:

- výrazná disproporce části těla,
- připojení části těla na špatných místech,
- zapomínání na důležité detaily,
- velmi primitivní ztvárnění částí těla,
- mnohokrát používané geometrické tvary
- stereotypie a ulpívání pozornosti,
- oblíbená technika je vyčmárávání detailu,
- nápadná je poloha postavy na kreslící ploše.

Je známo, že existuje velký nepoměr mezi deficitem sluchové a zrakové percepce, a to ve prospěch vnímání zrakového.

U narušení sluchového vnímání, fonemického sluchu je postižená primárně tvorba sledů hlásek a slabik. Jedinec nedokáže správně použít jednotlivé hlásky, může se u něj objevit také špatná schopnost zapamatování si a napodobení jednoduchého rytmu či melodie. Často se objevuje také porucha v oblasti zpracovávání akustického signálu časově. Fonemický sluch, který nám umožňuje rozlišovat slova, je u těchto

děti špatně rozvinutý a způsobuje jim velké obtíže, které se projevují v produkci řeči, ale poté také při učení řeči psané a u gramatických pravidel.

Další poruchou je oslabení paměťových funkcí, kde je narušena zejména paměť krátkodobá, to má za následek ne příliš dobrou fixaci řečových, ale také jazykových vzorů. Tyto oslabené paměťové funkce hrají roli při terapii, je nutné se zaměřit hlavně na trénink obou typů paměti.

Dále můžeme zmínit také ztíženou orientaci v prostoru a také čase, které zahrnuje také špatnou orientaci ve venkovním prostředí, ale jedná se také o špatnou orientaci tělesného schématu či nepřesné vnímání vztahu času. Jedinec s vývojovou dysfázií nedokáže pochopit vztahy mezi příslušníky rodiny, hlavně se jedná o příslušníky širší rodiny. Postižená je také orientace pravolevá. Orientace ve svém tělesném schématu už tak nápadná není, například dítě ukazuje na pokyn svou pravou nohu i levou ruku, zde selhává jen při činnostech, které se vztahují k jiným osobám. Někdy si však jedinec ztěžuje orientaci sám, a to neuvědomováním si sebe sama, takovéto děti si poté neuvědomují své tělo, mají pocit, jako by k nim tělo nepatřilo. Takto postižené děti dělají činnosti lineárně, v praxi to znamená, že pohyby, které jsou jim předváděny, dělají zrcadlově. Dítě také selhává v tzv. motoricko-orientačních úkolech, tyto úkoly vyžadují větší pojmovou slovní zásobu. Také nedokáže ukázat na svůj levý loket, nejedná se o deficit pravolevé orientace, ale o problém osvojení si těchto pojmů. Tento případ se může opakovat také v orientaci časové. Děti postižené vývojovou dysfázií se například těší na prázdniny, přesně ví, které aktivity může dělat, ale nedokážou prázdniny zařadit do ročního období. Jedinec, který má nastoupit do základní školy, tzn. šesti nebo sedmileté dítě, nedokáže říci, kolik má ve skutečnosti let a jaké jsou jména jeho rodičů. Orientace v místě, kde se právě nachází, je docela ucházející.

Velmi nápadným syndromem je narušení funkčních motorických pohybů. Tyto potíže se projevují zejména při činnostech, které jsou náročné na koordinaci jemné motoriky rukou, postižená bývá také produkce mluvních orgánů, z tohoto důvodu dochází k celkovému opožďování vývoje. Hrubá motorika, na rozdíl od té jemné, nebývá výrazně narušena. Většinou se můžeme setkat s potížemi, které jsou spojeny s lateralitou, jedná se o nevyhraněnou dominanci párových orgánů.

Dalšími projevy lehké mozkové dysfunkce může být – psychomotorický neklid, impulzivita, emocionální labilita nebo tupost, poruchy koncentrace, hyperaktivita a kolísání pozornosti. Jedinec například najde lépe chyby v delším textu, který zná než v jednoduché větě. Sekundární symptomy jsou zejména bolest hlavy, tiky, úzkost, vegetativní labilita nebo tenze.

### 3.6 Vývojová dysfázie a její souvislost s poruchami školních dovedností

Jedny ze symptomů vývojové dysfázie mohou být specifické poruchy, které jsou spojovány s obtížemi řeči. Mezi ty zcela nejčastěji zmiňované patří artikulační neobratnost a také specifická asimilace.

Matějček nám říká, že do speciální pedagogiky a psychologie zavedl nový pojem artikulační neobratnost doktor Zdeněk Žlab (Matějček, 1994). Hlavní charakteristika artikulační neobratnosti je ta, že dítě má velké problémy s výslovností složitých shluků hlásek nebo dvojhlásek. Největším problémem jsou dlouhá slova, např. lokomotiva nebo slova, které začínají na nejne -, např. nejnebezpečnější.

U specifických asimilací se jedná o to, že jedinec nedokáže rozlišit jaká souhláska nebo slabika je tvrdá, a která měkká, např. hodiny a hodyny. U rozlišování mu dělají problémy také sykavky, např. sušenka – šušenka nebo také znělé a neznělé hlásky (koza – kosa).

Je důležité si uvědomit také vztah mezi myšlením a řečí. Veškeré psychické funkce jsou totiž závislé na dosaženém stupni vývoje významu jednotlivých dětských slov. Vztah řeči a myšlení zmiňuje také Bartoňová. Řeč „*pomáhá jedinci tvořit pojmy a ostatní logické formy myšlení*“ (Bartoňová, 2005, s. 30).“ Myšlení dítěte prochází ve svém vývoji také určitým předřečovým obdobím a touto skutečností je pak podtrhována souvislost mezi řečí a myšlením.

Pokorná uvádí, že děti se specifickými poruchami učení se velmi obtížně vyjadřují, mají omezený slovník a nejsou schopny porozumět velkému množství výrazů (Pokorná, 1997). Dětem se specifickými poruchami učení „*často chybí cit pro jazyk a jeho používání, při výuce mateřské řeči obtížně chápou strukturu jazyka, a proto je pro ně i náročnější pochopit pravidla gramatiky*“ (Pokorná, 1997, s. 23)“ Matějček zase zastává názor, že převaha jedné hemisféry by mohla překážet ve vývoji funkcí druhé hemisféry. Např. při výuce čtení, by bylo optimální, kdyby byly obě hemisféry výkonnostně vyrovnané (Matějček, 1994).

#### Dyslexie

Jelikož je v této práci psáno o genetické metodě výuky čtení a jelikož v souvislosti se čtením se charakterizuje dyslexie, bude v rámci této podkapitoly pojednávající o specifických poruchách učení psáno právě o dyslexii.

Dyslexie je specifickou poruchou čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, i když má dobrého učitele, přiměřené nadání a vhodné domácí prostředí.

Dyslexie je specifická porucha funkčního čtení a patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka (Matějček, Vágnerová, 2006). „*Dyslexie znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami* (Michalová, 2003, s. 29).“ V širším slova smyslu dyslexie znamená označení celého komplexu specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince. U nás hojně užívaný termín dyslektik označuje v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou učení jak ve čtení, tak ve psaní či pravopisu. V užším slova smyslu odlišuje tento pojem poruchu učení od ostatních poruch psaní a pravopisu.

Jiná definice hovoří, že dyslexie je specifická vývojová porucha učení neurobiologického původu. „*Tato porucha je charakterizována obtížemi v přesném a nebo v plynulém poznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 8).“

Dyslexii je možnost definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože k tomu má dítě požadované rozumové schopnosti. Dyslektické děti mívají zpravidla podstatně horší známky ze čtení a českého jazyka, než z jiných předmětů. Starší školáci, kteří trpí dyslexií, někdy mívají celkově zhoršený prospěch, neboť úspěšnost v mnoha předmětech závisí na schopnosti učit se pomocí čtení.

Při dyslexii je ve čtení postižena především správnost čtení, rychlost, technika čtení a samozřejmě porozumění čtenému textu. Žák s dyslexií si nejprve plete písmena (např. b-d-p), neumí skládat písmena ve slabiky a slova. Navíc čte pomalu, písmena pouze hádá, místo aby je skutečně četl, vrací se na počátek slov. Pokud přečte text, obvykle si nepamatuje, co vůbec četl. Ani mechanické dlouhodobé čtení, jak by se mohli mnozí domnívat, nevede ke zlepšení čtení a spíše u dítěte vytváří negativní vztah k čtení a ke škole vůbec, což pak vede k pocitům méněcennosti dítěte. Bartoňová s odkazem na Matějčka 1993 a 1999, Pokorná 1997 a Zelinková 1995 uvádí, že pro děti je náročné spojování hlásek ve slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Mnoho autorů uvádějí, že poruchy učení souvisejí s očními pohyby. Poruchy způsobují problémy

v rychlosti čteného textu, správnost čtení a použití čteného textu. Je však třeba říci, že se v některých případech daří tuto poruchu intenzivním cvičením alespoň zmírnit.

„Pro dyslektiky je směrodatný rozdíl mezi IQ (intelligenčního kvocientu) a ČQ (čtení kvocientu) ve prospěch IQ. Děti s nadprůměrným IQ dyslektické potíže obvykle samy vykompenzují, najdou způsob, jak obtíže přiznat, obvykle se stanou společensky úspěšné (Křivánek, Wildová, 1998, s.99).“

Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení. Touto poruchou trpí přibližně 3% českých dětí. *„Četnost dětí, které mají tyto problémy, závisí na charakteru jazyka, např. v anglicky mluvících zemích je takových školáků mnohem víc. Český jazyk je transparentní, a proto není zvládnutí čtení tak náročné (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 11).“*

Pokud hledáme příčiny dyslexie, je možno říci, že se jedná o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů. Kromě zmíněné genetické podmíněnosti této poruchy, je možné hledat příčinu také v zrání mozkových struktur, narušení procesu hemisférou specializace, rozdíly v aktivitě střední a levostranné mozkové kůry čelního laloku aj. (Matějček, Vágnerová, 2006).

Starší žáci a studenti sice již mohou umět číst správně a rychle, ale aby mu porozuměli, potřebují takový text pročitat opakovaně. Dyslexie pak negativně ovlivňuje jejich práci ve všech předmětech, protože ke studiu je vždy potřebné pracovat s knihami a číst texty, ze kterých získává student potřebné informace. Již samotné vnímání textu a orientace v něm jsou namáhavé a vyčerpávající. Proto žák nebo student s dyslexií potřebuje mnohem více času pro svou práci s jakýmkoli textem (Zelinková, 2008).

Dospělí si pak už postupem času najdou určitý způsob, jak se v průběhu života s touto poruchou, naučili vyrovnat. Někteří z nich čtou špatně celý život, jiní se naučí číst rychle, i když pro ně stále zůstává problémem porozumění textu. Daný text si musí číst opakovaně, aby byli schopni pochopit jeho význam a zapamatovat si ho. V praxi je možné setkat se s případy dyslektiků, kteří rádi čtou a nemají se čtení beletrie žádné problémy.

U dyslexie bohužel na rozdíl od jiných činností nepomáhá delší domácí příprava, různé formy motivace, tresty, zákazy, příkazy, apod. To by si měli rodiče dětí s dyslexií především uvědomit. Jejich děti nejsou hloupé a líné, ale takto postižené.

## 4 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ

V pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2001) je integrované vzdělávání definováno jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Poměrně výstižněji definuje integrované vzdělávání švýcarský odborník v oblasti integrativní speciální pedagogiky Alois Bürli (Bartoňová 2005), který uvádí, že se jedná o snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.

Jedná se tedy o dosažení stavu, který považujeme za ideální. Procesně lze charakterizovat integrované vzdělávání jako velmi dynamické prostředí, neustále se posouvající, hledající možné cesty k dosažení optimálního stavu.

### 4.1 Definice pojmu integrace, inkluze

Jestliže hovoříme o integraci, integrovaném vzdělávání, nemůžeme opomenout ani termín inkluze, který je v ČR pedagogy velmi často významově shodně používán s integrací. Inkluzivní vzdělávání, inkluzi chápeme jako zařazení všech dětí do běžné školy, která je však na danou situaci i vnitřně připravena, neboť v inkluzivní škole se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nijak neoddělují od ostatních žáků školy. V jedné třídě probíhá vzdělávání žáků zdravotně postižených, nadaných, cizinců, jiného etnika apod. Heterogenní složení daného kolektivu považuje inkluzivní přístup za přínosné pro všechny zúčastněné. Každý žák se stává objektem individualizovaného přístupu, učitel ke všem žákům ve třídě přistupuje stejným způsobem, žáci jsou si rovni. Jejich přístup ke vzdělání je tedy rovnocenný, bez jakýchkoliv odlišností, neboť každý žák má právo navštěvovat běžnou základní školu. U integrace je vše založeno na jiných principech. Žák sice je součástí daného třídního kolektivu, ale jeho přístup ke vzdělání je odlišný od vzdělávání ostatních žáků ve třídě, a to na základě vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Na světové konferenci speciálního vzdělávání roku 1994 v Salamance byl poprvé použit termín inkluze a inkluzivní vzdělávání. Hovořilo se zde o tzv. Škole pro všechny, tedy o myšlence rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika.

Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje (Bazalová, 2006).

Vzájemné vztahy mezi pojmy integrace a inkluze bývají vymezeny i následovným způsobem:

Tabulka 1 : Vzájemné vztahy mezi integrací a inkluzí

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného studenta	prospěch pro všechny studenty
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro studenta s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocurová M. a kol: Speciální pedagogika pro pomáhající profese (Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň 2002).

Je jistě zřejmé, z výše uvedených skutečností, že na inkluzivní školu je kladeno mnoho nároků v souvislosti s heterogenitou složení žáků. Jde např. o uzpůsobení celkového školního prostředí, učebních pomůcek, asistence nebo přítomnost dalších odborných pracovníků apod. V České republice by celá záležitost v oblasti inkluze znamenala změnu filozofie celého školského systému a o následná opatření i v souvislosti změn v legislativě. Otázkou zůstává, zda by na danou změnu byla připravena i celá společnost.

## 4.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrovaného vzdělávání

Integrace je velmi složitý proces. K tomu, aby byla pro žáka integrace přínosná, je nutné zabezpečit vhodné podmínky integrace.

Michalík uvádí následující faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace: rodina a rodiče, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory (tj. podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a další faktory (např. architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených). (Valenta, 2003).

### Rodina a rodiče

Rodina je pro dítě velmi důležitou sociální skupinou, která má na něj již od nejranějšího věku největší vliv. Stejně tak i ve výchově a určitém usměrňování, provázení jedince jeho životem má rodina. Velkou měrou ovlivňují dítě reakce rodičů na dítě samotné, na jeho dovednosti, schopnosti a vědomosti.

Reakce rodičů na skutečnost, že jejich dítě je určitým způsobem postižené, prochází několika fázemi:

- šok (obránná reakce organismu na zprávu)
- zavržení (rodič popírá všemi možnými způsoby diagnózu dítěte)
- bolest (přichází opakovaně, jedná se záležitost dlouhodobějšího charakteru)
- pochopení (přichází na základě pochopení postižení, nejedná se však o smíření)
- přijetí (smíření se s postižením dítěte, jeho přijetí takového, jaký je)

Ve vztahu k integraci ve školním prostředí je velmi podstatné, v jaké fázi se zrovna rodiče nacházejí. Celou situaci ovlivňuje jistě i řada dalších okolností, jako je např. vědomí rodič o postižení dítěte od narození nebo na začátku či v průběhu školní docházky. Stejně jako na dítě, tak i na rodiče je kladena obrovská osobní angažovanost, na kterou mnohdy rodič není zcela připraven. Nejedná se jen o zajištění domácí přípravy, ale systematickou přípravu, podporu dítěte, mnohdy i zajištění dopravy dítěte do školy apod. V případě úspěšnosti integrace je nutná spolupráce a podpora i uvnitř, v rámci rodiny, jakožto určitého sociálního prostředí.



## **Škola a pedagogové**

Velmi důležitým předpokladem úspěšnosti integrace je celkové školní klima, tzn. využívání metod a forem práce, vzdělávací možnosti, úroveň pedagogického sboru a vedení školy, zkušenosti učitelů a v nemalé míře i znalosti učitelů v oblasti speciálního vzdělávání. Role učitele mnohdy s sebou nese i řadu dalších kompetencí a dovedností, které pouze v knihách a studiem učitel, bohužel, nezíská.

Učitel musí být i ochoten spolupracovat s dalšími odbornými pracovníky, což přináší nutnost sdílet své dosavadní pedagogické zkušenosti, pedagogický proces apod., podílet se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a následně jej i dodržovat.

## **Poradenství a diagnostika**

Poradenství je legislativně zabezpečeno vyhláškou MŠMT ČR č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Na základě odborného vyšetření vypracuje škola (učitel, školní speciální pedagog apod.) individuální vzdělávací plán, který následně schvaluje ředitel školy. Důležitá je i průběžná spolupráce mezi školou a odborným pracovištěm, stejně tak jako rodičem a odborným pracovištěm. Je nutné reagovat na konkrétní situace v rámci určitého časového období, neboť vše může ovlivnit následné kroky v rámci integrace daného žáka v běžných podmínkách ZŠ.

Diagnostika je pouze prvotní záležitostí, následuje celá řada dalších opatření, doporučení odborných pracovníků pro práci s žákem ve školním či domácím prostředí.

### **4.1 Individuální vzdělávací plán**

V souvislosti s celkovou transformací českého školského systému byl legislativně ošetřen nejen požadavek individuálního přístupu k vzdělávacím potřebám žáků, ale i možnost vytvoření individuálního vzdělávacího programu pro jednotlivce. Individualizovaný přístup k žákovi umožňuje specifický způsob hodnocení a posuzování dosažené úrovně vzdělávání dle individuálních možností a schopností jednotlivce. Pro práci se žáky vyžadující speciální vzdělávání v běžných školách je velmi podstatný § 6 vyhlášky č. 73 / 2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147 / 2011 Sb., který pojednává o tvorbě a využívání individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Vychází z § 18 školského zákona.

IVP se stává se závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Je součástí žákovy dokumentace. Slouží pouze pro vnitřní potřebu školy, jedná se o zcela důvěrný dokument.

**Při tvorbě IVP je nutné sledovat několik oblastí najednou, je tedy nutné dodržovat určitá kritéria:**

- vycházet ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, eventuálně z doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře a vyjádření zákonného zástupce žáka.

- respektovat individuální schopnosti a vzdělávací potřeby žáka s ohledem na současný stav rozvoje žáka.

- vytvořen je především v rámci učiva vyučovacího předmětu, v němž se projevuje nejvíce žákovo postižení, případně i s přihlédnutím v ostatních předmětech či zcela ve všech vyučovacích předmětech.

- na jeho zpracování participuje učitel daného vyučovacího předmětu případně i s učitelem, který vykonává reedukaci.

- vše by mělo odpovídat konkrétní reálné situaci školního prostředí.

- jedná se o pracovní materiál, který je možné průběžně doplňovat, upravovat dle individuálních potřeb žáka.

- principiálně se nejedná jen o práci učitele ve škole, ale i o zapojení ostatních zainteresovaných osob (zákonný zástupce/rodič, dítě, poradenský pracovník atd.).

- vypracování IVP je nutné před zahájením školního roku, nejpozději 1 měsíc po nástupu do školy.

- školské poradenské pracoviště by mělo sledovat a vyhodnocovat naplňování IVP. Poskytovat zákonnému zástupci i škole poradenskou podporu.

### **IVP by měl obsahovat:**

-základní osobní údaje žáka, údaje o obsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální péče (speciálně pedagogické, psychologické apod.).

-v oblastech vzdělávání údaje o jednotlivých cílech (konkrétní cíle podle druhu a závažnosti poruchy), časovém a obsahovém rozvržení učiva, optimální způsoby zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a klasifikace.

-vyjádření o případné potřebě dalšího pedagogického pracovníka nebo dalších osob podílejících se na práci s konkrétním dítětem.

-seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů potřebných k výuce žáka v rámci jeho individuálních potřeb.

-organizaci péče ve formě skupinové či individuální nápravy, jednotlivé zcela konkrétní kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě a zmírnění vlivu zjištěné diagnózy.

-určení pedagogického pracovníka školského poradenského pracoviště, se kterým by měla škola (konkrétní učitel) spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

-spolupráci se zákonným zástupcem (návrh termínů individuálních konzultací ve škole, podmínky spolupráce při domácí přípravě žáka, podpora a zodpovědnost při plnění nastavených kritérií, termíny kontrol u pedagogického pracovníka školského poradenského pracoviště).

-podíl zapojení samotného žáka, pro kterého je IVP vytvořen (úkoly i pravidla, která by měl žák zodpovědně dodržovat v rámci naplnění svého plánu. Jedná se o určitou spoluzodpovědnost v konkrétních oblastech.

-návrh případného snížení počtu žáků v konkrétní třídě běžné školy, kde probíhá vzdělávání žáka a předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu.

-závěry speciálně pedagogických, psychologických vyšetření či případně dalších odborných vyšetření žáka.

## 5 FÁZE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

### 5.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem výzkumu je zjištění, zda genetická metoda čtení vyhovuje žákovi s vývojovou dysfázií a k jakým případným obtížím může při nácviku čtení docházet, neboť je daná otázka častým podnětem k diskusi mezi pedagogickými pracovníky v oblasti primárního vzdělávání i pracovníky poradenských pracovišť.

#### Stanovení výzkumných problémů:

Otázka č.1: Je možné očekávat větší časovou dotaci oproti ostatním žákům ve třídě při nácviku čtení?

Otázka č.2: Je pro žáka složitější analýza a syntéza delších slov?

Otázka č.3: Dokáže žák řadit hlásky pomocí vybavování?

Otázka č.4: Dochází při přechodu na malá tiskací písmena k časovému posunu určenému na dané učební období?

Otázka č.5: Je podnětnost vztahu rodina, žák a učitel podporou při zdolávání možných obtíží spojených s nácvikem čtení?

Otázka č.6: Napomáhá spolupráce mezi rodinou a školou k naplnění základních kritérií integrovaného vzdělávání?

Níže uvedené hypotézy ověřují výzkumné otázky a následně při empirickém šetření by měla jejich platnost být výzkumem verifikována.

#### Stanovení hypotéz

Hypotéza č. 1: V počátečním období nácviku čtení potřebuje žák větší časovou dotaci.

Hypotéza č. 2: Žákovi činí potíže čtení delších slov.

Hypotéza č. 3: V důsledku krátkodobé paměti je činí žáku vybavování jednotlivých písmen potíže.

Hypotéza č. 4: Při přechodu na čtení malých tiskacích písmen nepotřebuje žák ve srovnání s nácvikem velké tiskací abecedy již výrazně větší časovou dotaci než ostatní žáci ve třídě.

Hypotéza č. 5: Spolupráce rodiny, žáka a učitel hraje podstatnou úlohu při zdolávání možných obtíží způsobených s danou diagnózou.

Hypotéza č. 6: K naplňování základních principů integrovaného vzdělávání je nezbytná spolupráce rodiny a školy.

## **5.2 Popis výzkumného vzorku**

### **Pedagogové 1. stupně základních škol**

Dotazníkové šetření bylo realizováno ve spolupráci s nakladatelstvím Klett, jehož jednou z mnoha oblastí vydavatelství je i vydávání ucelených kompletů učebnic pro 1.stupně základních škol. Osloveni byli v rámci anonymního dotazníkového šetření učitelé z databáze nakladatelství Klett, kteří při výuce čtení a psaní v prvním ročníku využívají genetickou metodu čtení.

Celkově bylo osloveno 54 učitelů ze základních škol, kde se v prvním ročníku využívá k nácviku čtení a psaní genetické metody. Zapojilo se 38 učitelů, kteří mají osobní zkušenost s výukou genetické metody čtení.

### **Žák**

Štěpán nastoupil do 1. ročníku základní školy v září 2013 po předchozím odkladu školní docházky. Na základě stanovené diagnózy vývojové dysfázie je Štěpán od začátku docházky do 1. ročníku integrován v běžných podmínkách třídy ZŠ dle par.16 odst. 3 a 6 Zákona 561/2004 Sb.

### **Zákonný zástupce**

Matka je vysokoškolsky vzdělaná, působí v oblasti zdravotnictví jako pediatr.

### **Třídní učitel**

Třídní učitelka pracuje v oblasti školství již devátým rokem. V prvním ročníku využívá při nácviku čtení a psaní již podruhé genetickou metodu. Absolvovala dva semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na výuku genetické metody čtení. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské s aprobací pro 1. stupeň s rozšířením o dramatickou výchovu.

### 5.3 Výzkumná metodika

Použitou výzkumnou metodou v průběhu celého výzkumného šetření byl dotazník, rozhovor a pozorování.

Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek k shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadání dotazníku. Využití dotazníku pro výzkum a praxi je velmi široké (Skalková, 1985).

Použitý dotazník byl anonymní, především z důvodu získání přesnějších údajů v daném tématu. Při sestavování dotazníku bylo využito otázek uzavřených (převážně v úvodní části dotazníku a následně polouzavřených i otevřených. Záleželo na tom, zda bylo nutné respondentům umožnit větší prostor k vyjádření a neomezovat je jen uvedenými alternativami jednotlivých odpovědí. (viz. Příloha č.1)

Dotazník byl učitelům rozeslán elektronickou formou i se základními pokyny, jakým způsobem má respondent postupovat při vyplňování dotazníku. Respondent se přes webové rozhraní dostal přímo k danému dotazníku a mohl jej elektronicky zpracovat na internetovém serveru <https://www.surveymonkey.com/s/7KPYDFG>.

Pozorování bylo využito k šetření průběhu vzdělávacího procesu konkrétního žáka. Pozorování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce), jiní lidé, objekty, jevy. V pedagogice je pozorování metodou empirického výzkumu. Jedná se o způsoby vědeckého zkoumání, jehož předmětem jsou jevy konkrétní reality (vzdělávací procesy, jejich obsah, subjekty aj.). Na rozdíl od čistě teoretického zkoumání dospívá ke konkrétním zjištěním, většinou kvantifikovaným. Používá specifické metody (pozorování, experiment, dotazník aj.). Novým typem empirického výzkumu je akční výzkum a kvalitativní výzkum. (Skalková, 1985).

Při pozorování průběhu vzdělávacího procesu konkrétního žáka bylo využito jednoduchého záznamového archu tzv. mapy třídy, který byl předem připravený. Jedná se o určité grafické schéma rozmístění žáků ve třídě. Zaznamenána byla frekvence komunikace učitele s jednotlivými žáky, čímž dochází k určení tzv. zóny dominantní

aktivity učitele (viz. Příloha č. 2) a pohyb učitel ve třídě v průběhu vyučovací jednotky (viz. Příloha č. 3), z čehož je možné zjistit učitelovy hlavní dráhy pohybu po třídě a vyvodit závěry, zda se učitel nepohybuje po třídě pouze samoučelně. Dále bylo využito pozorovacího archu zaměřeného na záznam činnosti učitele a žáka. Základem archu je seznam jednotlivých činností. (viz. Příloha č. 4)

Rozhovoru bylo využito při komunikaci s třídní učitelkou a zákonným zástupcem žáka. Rozhovor je výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenán na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj- V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

## **5.4 Časová organizace výzkumu**

Výzkumné šetření proběhlo v průběhu prvního pololetí školního roku 2013/2014, tedy od září – do prosince 2013.

Anonymní dotazník pro pedagogy byl pedagogům rozeslán k elektronickému zpracování v prosinci 2013.

Pozorování žáka v průběhu vyučovacího procesu proběhlo v rámci čtyř dnů v časovém období 1. pololetí školního roku. První pozorování proběhlo se zaměřením na frekvenci aktivity učitele a žáka hned ve druhé polovině prvního školního měsíce, dne 25. září 2013. Při následných pozorování, dne 17. října 2013 a 20. listopadu 2013 bylo využito záznamového archu tzv. mapy tříd. Poslední pozorování průběhu vyučovacího procesu proběhlo dne 11. prosince 2013 a bylo zaměřeno na frekvenci aktivity učitele a žáka. Rozhovor se zákonným zástupcem proběhl na třídních konzultacích dne 11. prosince 2013. Rozhovor s třídním učitelem proběhl dne 11. prosince 2013.

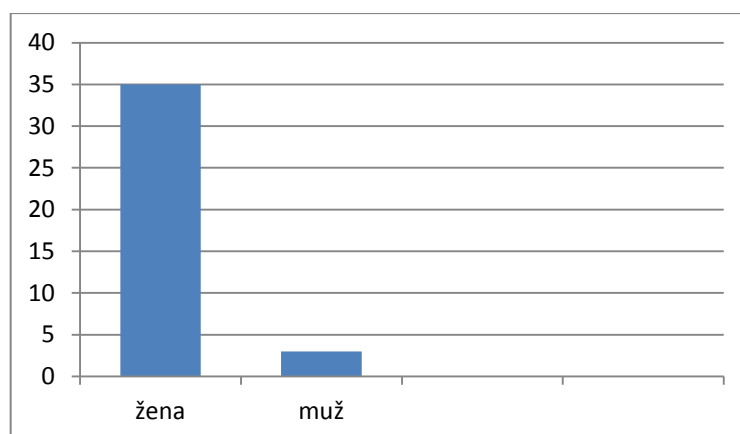
## 5.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

### Dotazníkové šetření

Dotazník byl zaslán celkem 54 respondentům (3 muži, 51 žen). Vyplněno bylo 38 dotazníků, tedy 70% z celkového množství. Spolehlivost závěrů průzkumu je dána především možností anonymního zpracování, kdy je zajištěna určitá bezpečnost oslovených respondentů.

Graf 1: Pohlaví respondentů

„Jakého pohlaví je respondent?“



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

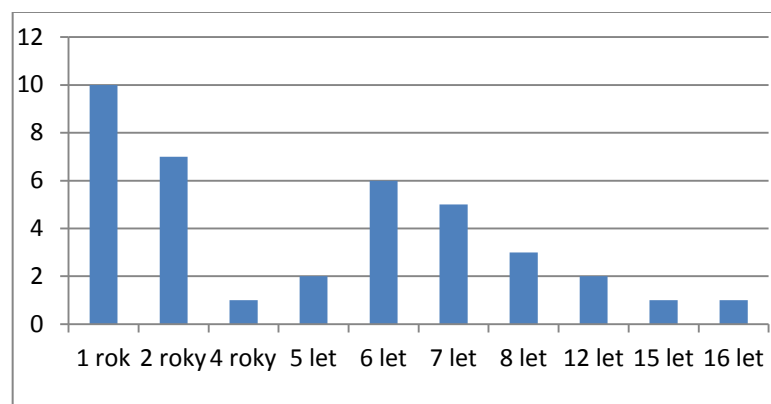
### Na základě daného šetření bylo zjištěno:

- V oblasti primárního vzdělávání systému školního vzdělávání v ČR převažuje stále větší procento pracujících pedagogů pohlaví ženského, než mužského.



Graf 2: Počet let pedagogické praxe respondentů

„Jaká je délka praxe respondentů v oblasti vzdělávání?“



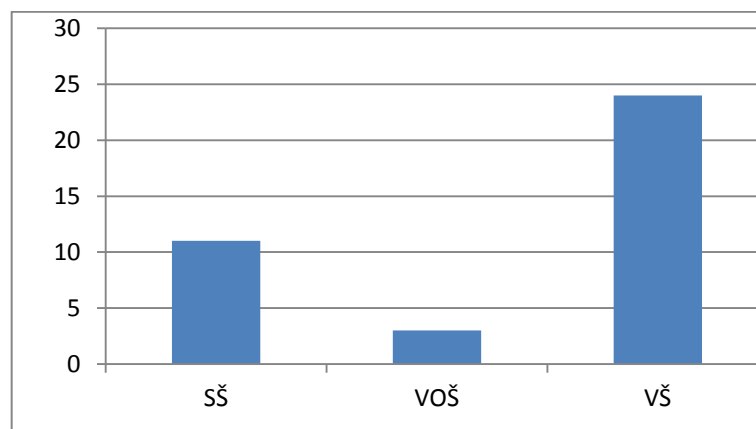
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- při nácviku čtení využívá genetickou metodu spíše větší procento respondentů s kratší pedagogickou praxí. Učitelé s delší praktickou zkušeností nejsou z větší části ochotni vyzkoušet i jiné metody vedoucí k nácviku čtení a psaní.

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

„Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů?“



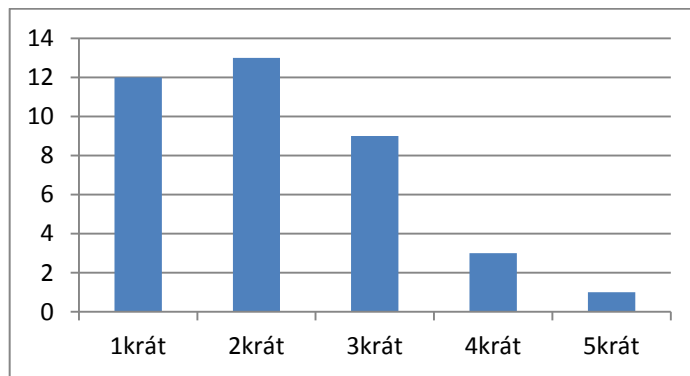
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- ačkoliv z celkového počtu respondentů bylo největší procento vysokoškolsky vzdělaných respondentů, přesto je poměrně velké procento pedagogů pouze absolventů středních škol.

Graf 4: Praktické zkušenosti s výukou genetické metody čtení

„Kolikrát jste již učil/a v prvním ročníku a využila při nácviu čtení genetickou metodu?“



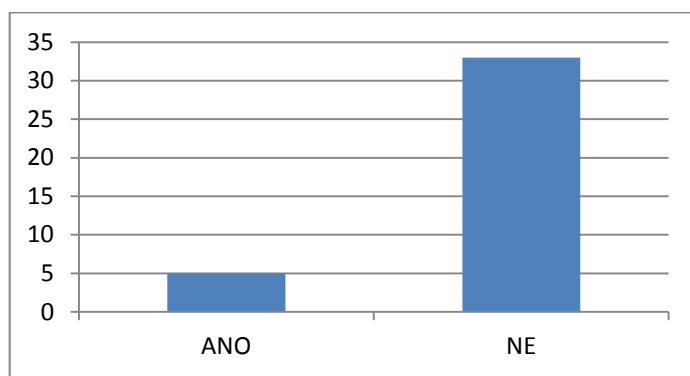
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- genetická metoda čtení se opět do škol dostala v období školního roku 1994/95 v souvislosti s projektem paní PhDr. Jarmily Wágnerové. Ačkoliv je tomu 20 let, je stále velmi málo pedagogů, kteří by s danou metodou měli větší praktické zkušenosti.

Graf 5: Zkušenosti s výukou žáka s vývojovou dysfázií

„Měl/a jste zároveň ve třídě i žáka s diagnostikovanou vývojovou dysfázií?“



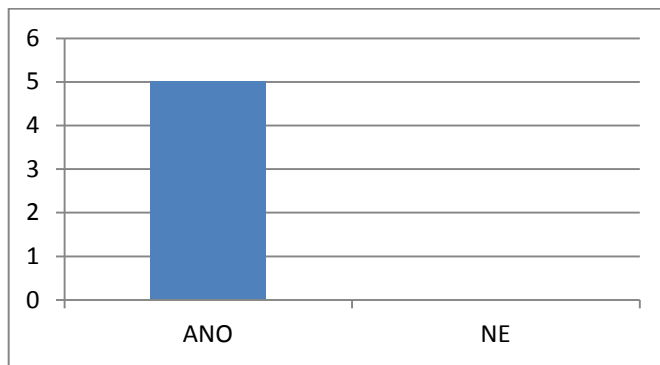
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- z 38 dotazovaných respondentů nemá vlastní praktické zkušenosti s výukou genetické metody čtení u žáka s diagnózou vývojové dysfázie celkem 33. Zbývajících 5 respondentů danou praktickou zkušeností získalo.

Graf 6: Upozornění na vývojovou dysfázii rodičem ještě před zahájením školní docházky

„Upozornil na danou diagnózu dítěte rodič před zahájením školního roku?“



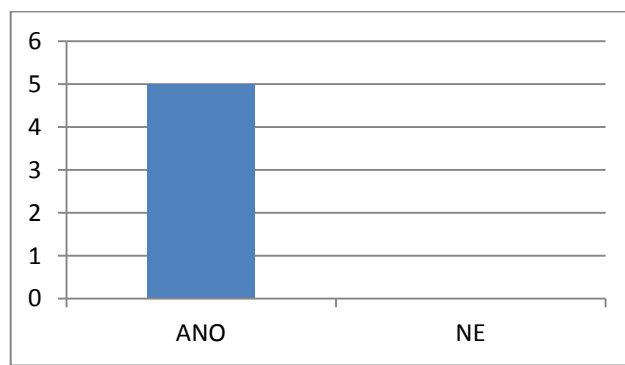
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- ve všech případech rodič ještě před zahájením školní docházky upozornil vyučujícího pedagoga, případně školu jako instituci na diagnózu stanovenou u svého dítěte. Zjištění dané skutečnosti velmi podporuje základy budoucí spolupráce mezi školou a rodinou, která se jeví jako zcela otevřená a podnětná.

Graf 7: Individuální vzdělávací plán

„Byl vytvořen individuálně vzdělávací plán pro žáka/žákyni?“



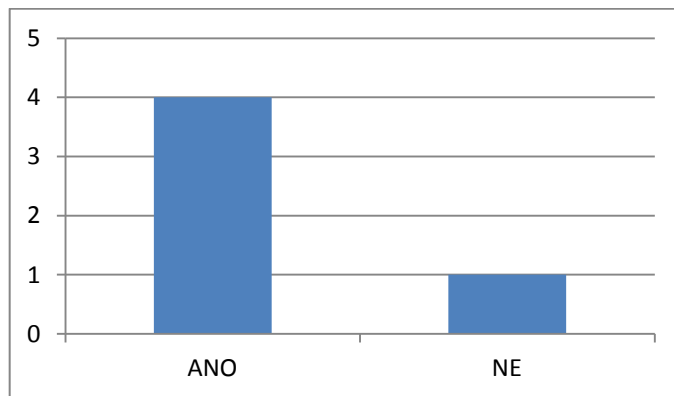
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- ve všech uvedených 5-ti případech bylo využito možnosti žádosti o individuálně vzdělávací plán na základě zohlednění vzdělávacích potřeb žáka dle par. 16 odst. 3 a 6 Zákona 561/2004 Sb., vymezující možnost individuální integrace.

Graf 8: Spolupráce při tvorbě IVP s odborných pracovištěm

„Spolupracovala škola při jeho tvorbě s odborným pracovištěm, kam dítě dochází?“



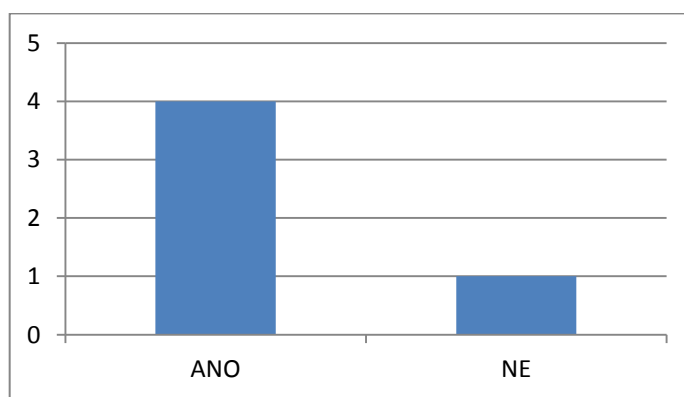
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- ve všech uvedených 5-ti případech se jednalo pouze o jeden případ, kdy škola (případně i samotný pedagog) při tvorbě IVP nespolupracoval s odborným pracovištěm. Z daného výsledku šetření je znatelná potřeba školy spolupracovat s dalšími odborníky při tvorbě IVP.
- 

Graf 9: Podnětnost spolupráce při tvorbě IVP s odborných pracovištěm

„Je spolupráce s dalšími odborníky pro učitele podnětná?“



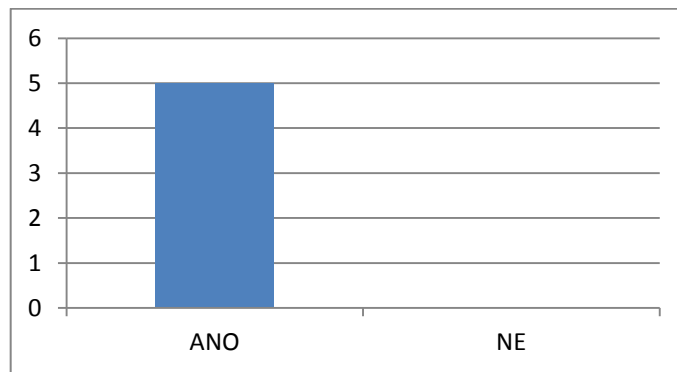
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- pokud není spolupráce s odborným pracovištěm, není možné spatřovat podnětnost a smysluplnost dané spolupráce. Výsledek velmi úzce souvisí o úzkou, zda vůbec je nějaká spolupráce mezi školou a odborným pracovištěm.

Graf 10: Poskytnutí návodu, podnětů odborným pracovištěm

„Poskytlo zároveň i odborné pracoviště dostatek návrhů, podnětů vhodných pro práci s daným žákem/žákyní?“



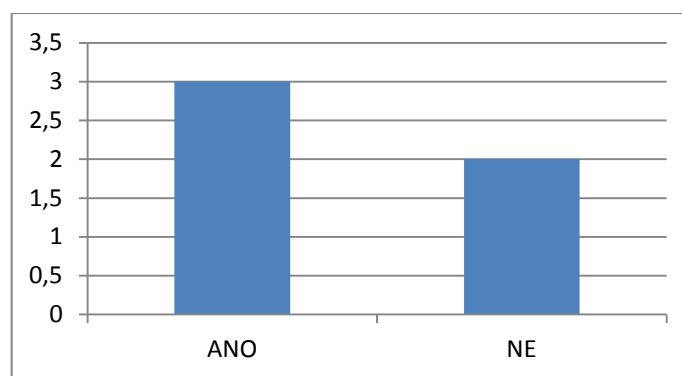
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- všichni respondenti byli spokojeni s návrhy a podněty poskytnutými pracovníky odborného pracoviště pro práci s žákem, u něhož byla diagnostikována vývojová dysfázie.

Graf 11: Pravidelná účast rodičů na konzultacích v odborném pracovišti

„Docházejí rodiče pravidelně i na konzultace s odborníkem daného odborného pracoviště?“



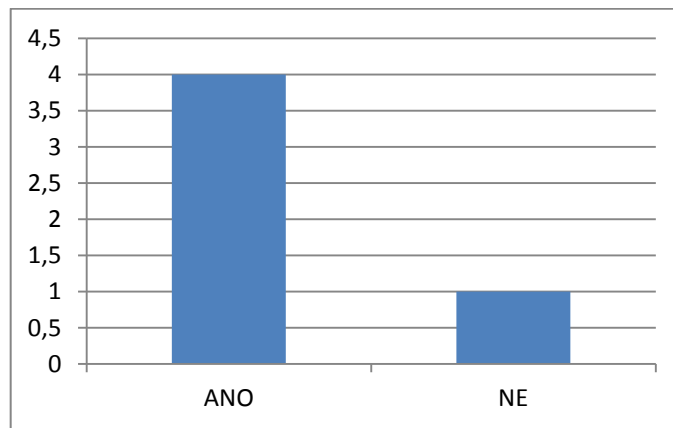
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- větší procento rodičů dochází pravidelně na odbornou konzultaci k pracovníkům odborného pracoviště. V souvislosti se všemi opatřeními je pro rodiče práce s dítětem nejen psychicky i časově náročná, což mnohdy negativně působí na dělivost, vytrvalost a důslednost při účasti na individuálních konzultacích.

Graf 12: Vstupní informace pro učitele

„Byly pro Vás vstupní informace o stanovené diagnóze dostačující?“



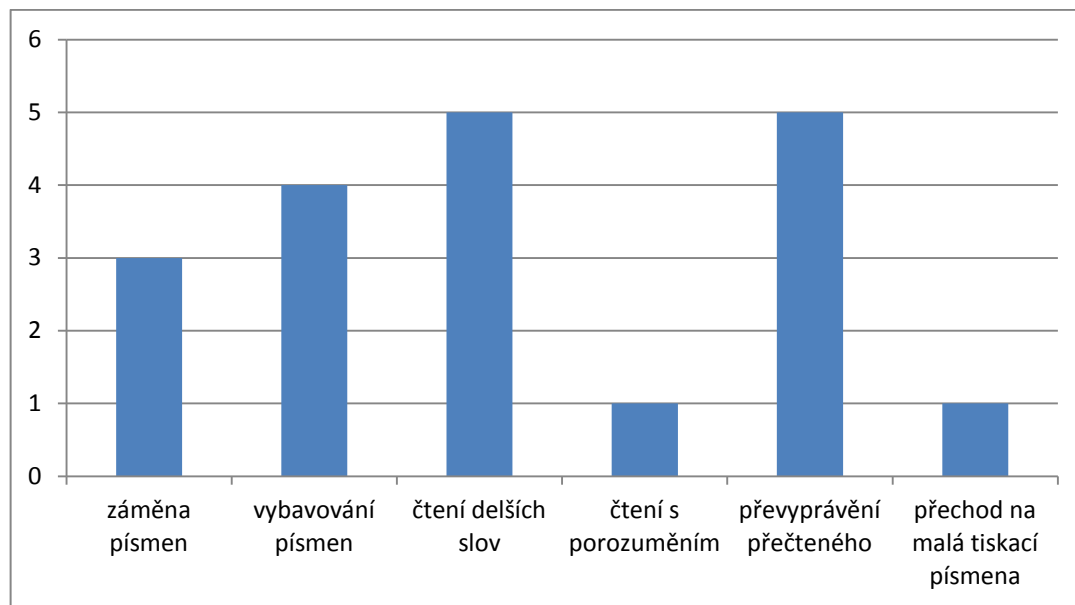
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- vstupní informace jsou z pohledu většiny respondentů v počátečním období při práci s žákem s vývojovou dysfázií jako dostačující. Z uvedených závěrů je možné usuzovat i to, že velmi úzce souvisí daná problematika především s vhodným a odpovídajícím zpracováním závěrů jednotlivých odborných vyšetření pro potřeby pedagoga. Závěrečná zpráva, se kterou pracuje následně i učitel žáka by měla obsahovat návrhy práce s žákem, jeho možnosti a případné potíže, které by se v souvislosti s nácvikem čtení mohly objevit. Zpráva by měla být tedy chápána jako podklad pro praktickou pedagogickou činnost učitele a žáka.

Graf 13: Nejčastější potíže žáka s vývojovou dysfázií při nácviku čtení

„Jaké potíže se čtením měl žák/žákyně nejčastěji?“



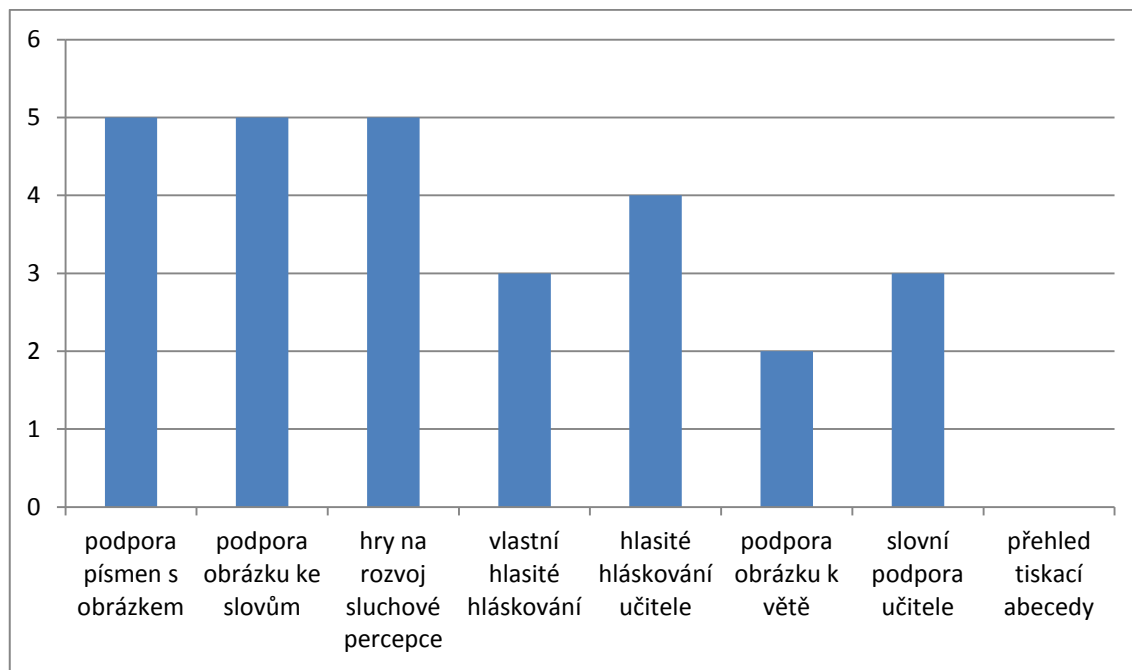
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- všech pět respondentů mělo zkušenost s žákem, kterému největší potíže činilo čtení delších slov a převyprávění přečteného. Poměrně malému počtu žáků činilo potíže čtení s porozuměním i přechod na čtení malé tiskací abecedy. Ačkoliv žák s vývojovou dysfázií čte s porozuměním a je schopen při zjišťování porozumění přečteného dosahovat poměrně dobrých výsledků, neznamená to, že bude následně schopen i přečtené slovně reprodukovat.
- Velmi podstatné je i samotné ovládání pedagoga základních metodických postupů při nácviku čtení genetickou metodou, jeho zodpovědnost, důslednost a přístup k práci se velmi odrážejí i na výsledné práci a úrovni čtení žáků. Jestliže si je pedagog vědom určitých úskalí, která souvisejí s vývojovou dysfázií a genetickou metodou, měl by znát jistá opatření, podpůrné mechanismy, které pomohou žáku vypořádat se s obtížemi a v rámci svých individuálních možností zvládnout dovednost čtení.

Graf 14: Podpůrné metodické činnosti při nácviku čtení

„Co žák/žákyni pomáhalo při nácviku čtení?“



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

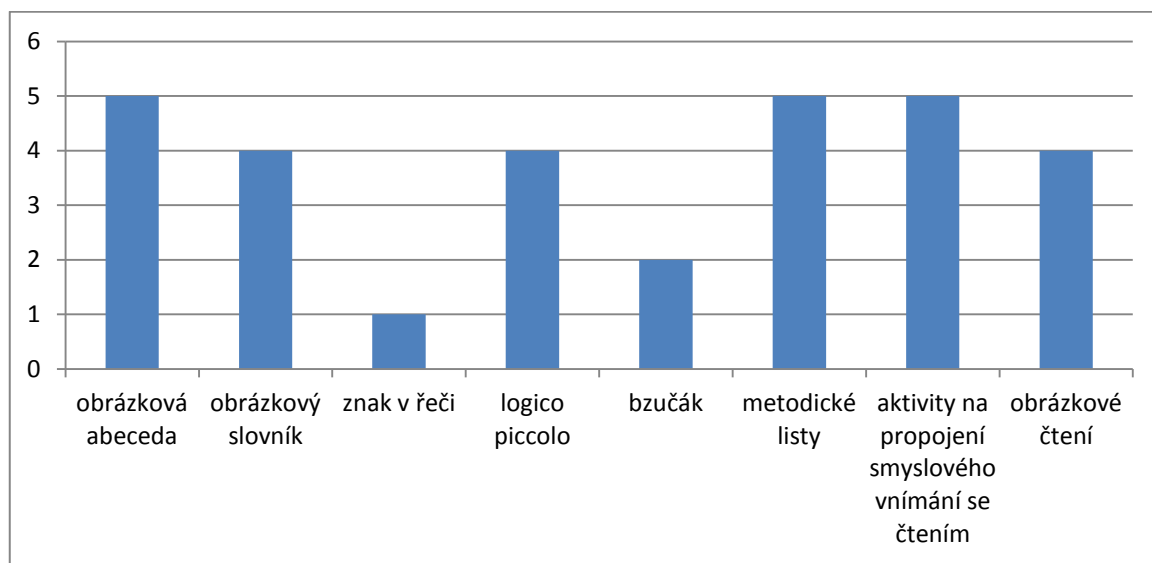
**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- žák ve velké míře potřebuje při nácviku čtení podporu pomocí obrázku, ať v souvislosti s izolovaným písmenem či slovem a větou. Obrázková podpora žáku s vývojovou dysfázií napomáhá při vybavování si grafického záznamu určité slovní sekvence (písmene, slova). Jako další podpora podporující čtení je i realizace různých aktivit, činností zaměřených na podporu sluchové percepce. Při spojování hlásek do slovního celku v podstatné míře napomáhá i hlasité vyhláskování slova učitelem, kdy se žák zaměřuje pouze na sluch, tedy převážně na jednu z oblastí. Přehled tiskací abecedy ve formě záznamu grafické podoby jednotlivých písmen hodnotí respondenti zcela jako nepotřebnou, nepodnětnou.



Graf 15: Využívání korekčních pomůcek

„Jakých korekčních pomůcek jste využíval/a?“



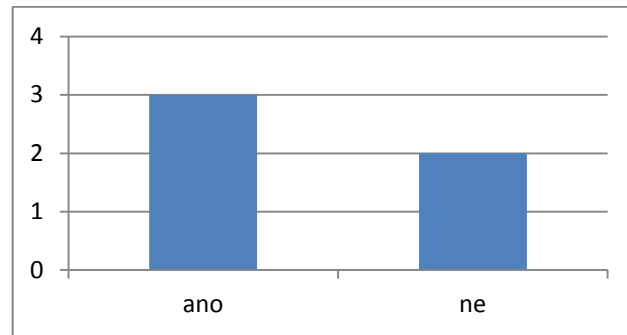
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- mezi nejčastěji využívané korekční pomůcky patří obrázková abeceda, souběžně téměř s obrázkovým slovníkem. Obrázková abeceda se většinou využívá při vyvození jednotlivých písmen, ale i při jejich následném vybavování. Podpora zrakového vnímání formou konkrétních obrázků usnadňuje žákovi fixaci písmen jako grafického znaku. V obrázkovém slovníku se setkáme u jednotlivých slov s vyjádřením obrázkem, případně fotografií, což podtrhuje význam daného slova. Jejich nejčastější uspořádání je podle tematických okruhů. Uvedení seznamu slov odpovídá jejich užití v souvislosti s tématem. Nevýhodou obrázkového slovníku je jejich omezená zásoba slov, s nimiž je možné pracovat. Při nácviku čtení je velmi důležitý rozvoj sluchového vnímání, což stejně vnímají i respondenti zaměřeni do daného výzkumného šetření, neboť zařazování aktivit na propojení sluchového vnímání se čtením zařazují při své výuce všichni. Sluchové vnímání je podstatou nácviku čtení všech metod, nejen metody genetické. Žák s vývojovou dysfázií má potíže v oblasti zrakové i sluchové percepce, proto je velmi nutné danou oblast neustále rozvíjet a její úroveň. Při čtení je využíváno textů zpracovaných formou obrázkového čtení. V podstatné míře je začleňována i realizace aktivit rozvíjející smyslové vnímání i jako podpora při následném čtení. Nejméně využívaný je znak v řeči.

Graf 16: Spolupráce rodiny a školy

„Odpovídala spolupráce s rodinou Vaším očekáváním?“



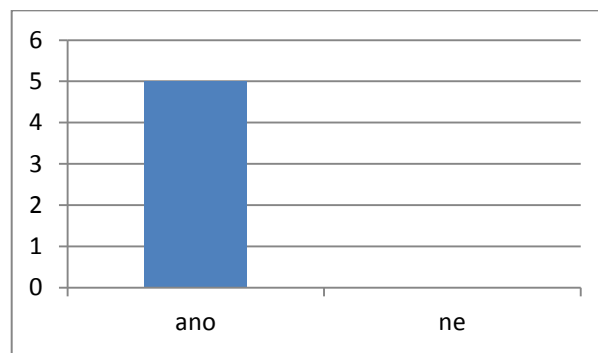
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- ve třech případech z 5-ti, byl respondent spokojený se spoluprací s rodinou, ačkoliv se jedná o větší polovinu, přesto je tento počet alarmující, neboť nepodnětnost prostředí, uzavřenost a neochota spolupracovat pouze celou situaci komplikuje a není nikterak nápomocné celkové situaci žáka, který je odkázán na pomoc a podporu učitele, ale především těch nejbližších, své rodiny.

Graf 17: Vhodnost užití genetické metody při nácviu čtení u žáka s vývojovou dysfázíí

„Domníváte se, že je genetická metoda čtení vhodná pro děti s vývojovou dysfázíí?“



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

**Na základě daného šetření bylo zjištěno:**

- všichni dotazovaní respondenti se vyjadřují k využití genetické metody při nácviu čtení u žáka s vývojovou dysfázíí zcela pozitivně.

## **Pozorování žáka ve školním prostředí**

Štěpán je velmi klidný chlapec. S některými spolužáky je opatrný v průběhu komunikace, jsou viditelné obavy. Jakmile získal jistotu ve vztahu k některým jednotlivcům, vyhledává jejich společnost, rád s nimi komunikuje a navazuje kontakt. Je uvolněný, necítí se ohrožen. Mnohým situacím jen přihlíží, nezapojuje, velmi záleží na tom, kdo se v danou chvíli do činností zapojuje. Je znatelná potřeba určité pravidelnosti, systematickosti a někdy až rituálů.

Do všech činností v průběhu vyučovací jednotky se zapojuje převážně aktivně, dokáže přijmout zadanou roli v rámci skupiny (pokud probíhá skupinová práce a žáci mají rozdělené role ve skupině, na jejich výběru se společně v rámci skupiny mají dohodnout). V jeho případě je velmi podnětné pro získání určité důvěry v sebe sama právě realizace činností v rámci menší skupiny, než v rámci celé třídy. Více se zapojuje do činností, prosazuje své myšlenky a názory. (viz. Příloha č.4)

Dokáže požádat o pomoc spolužáka i učitele, ale v mnohých případech se snaží splnit vše sám. Jakmile se mu to nedaří, začne být neklidný a následně jeho možné obavy z neúspěchu zapříčiní požádání z jeho strany o pomoc. Z převážné většiny se však snaží na všem pracovat sám, částečně i pomoc učitele odmítá. (viz. Příloha č.2,3)

Celková úroveň jeho čteného projevu se podstatně během celého prvního pololetí, kdy jsem měla možnost pozorovat jeho školní práci, posunula. Zpočátku měl potíže při čtením delších slov a mnohdy i s vybavováním některých písmen. Potřeboval vždy na svou práci více času, než ostatní, ale konečný výsledek byl ve spojitosti s jeho poruchou velmi uspokojivý.

## Rozhovor se zákonným zástupcem žáka

Matka je vysokoškolsky vzdělání, působí v oblasti zdravotnictví jako pediatr. Její přístup k celé záležitosti působí velmi realisticky a vyrovnaně, což především napomáhá celkovému klimatu nejen doma, ale i ve škole. S matkou proběhl rozhovor v rámci třídních konzultací, které probíhají na škole. Zcela otevřeně sdílela své pocity a zkušenosti z života s dítětem, u něhož byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie.

- Jak vnímáte Štěpánovy školní výsledky?

Jelikož jsme lékař a v mnohém jsem více vybavena, než ostatní rodiče, jsem s jeho výsledky velmi spokojená. Pokud bych měla být však upřímná, určité obavy z počátku byly. Musela jsem si zjistit především nějaké další, podrobnější informace o genetické metodě čtení. Bála jsem se toho, že nebude Štěpánovi vyhovovat, protože jsem byla nadšená možností chodit na tuto školu. Z její koncepce jsem nadšená a přála jsem si takovou školu pro své dítě, ale obavy z nevhodnosti genetické metody čtení byly velké. Vše jsem konzultovala s klinickou logopedkou mého syna, která mě kupodivu uklidnila, a já se následně rozhodla, že to zkusíme.

Tím, že jsem poměrně dost zvyklá na soustavnou domácí práci se Štěpánem, nepřišlo mi obtížné vyrovnat se s tím, že mu to nejde stejně tak rychle jako ostatním. Vývojová dysfázie mě naučila dát mému synovi větší prostor, mít ho prostě ráda, takového, jaký je i s jeho odlišnostmi.

- V čem spočívá Štěpánova domácí příprava?

Snažíme se, aby příprava do školy byl skutečně pravidelnou záležitostí každého odpoledne, když jsme doma. I kdyby se jednalo o pouhé přečtení krátkého odstavce nebo jen napsání domácích úkolů, které má ze školy. Považuji za nutné, aby si vytvořil v přípravě svůj systém a naučil se připravovat do školy. S tím, jaké má problémy, je to na druhou stranu nezbytné a nutné, aby byl vůbec schopen nějakého osobního posunu. Pravidelně procvičujeme čtení, čtu mu před spaním krátké pohádky, abychom si stihli společně k příběhu říci několik věcí, o čem a o kom příběh byl apod. Víkendy míváme trochu volnější, nechci, aby se cítil doma jako ve škole. Ale bez pravidelné přípravy, by určitě ve škole nedosahoval takových výsledků, jakých dosahuje. Jsme si toho s manželem vědomi, a tak se snažíme, co to jen jde. Často se s manželem střídáme, nebo zapojujeme babičku.

- Co jste vnímala jako největší problém při nácviku čtení?

Především vnitřní sílu v neustále podpoře Štěpána, aby to nevzdával a vydržel. Je zvyklý na domácí práci již z období před nástupem do školy. Víím, že potřebuje vidět, že jsem to nevzdala především já sama, záleží mu na tom, jak to vnímáme my, jako rodiče. Snažíme se ho především podporovat. Často je to velmi těžké.

Nejtěžší určitě bylo překonat neschopnost čtení delších slov. Pořád to neslyšel. Byla jsem chvílemi i sama bezradná, ale najednou to bylo. Četl. Následně zase, jistě v porovnání s ostatními, velmi využíval hlasité hláskování slov. U delších slov to přetrvává ještě nyní, ale já jsem spokojená především s tím, že ví, co čte a chce číst a to je pro mě to nejdůležitější a snad i pro něho. Problémy však setrvávají v převyprávění přečteného, on ví, co četl, ale je pro něho velmi obtížné nám to sdělit. Pomáhám mu při vyjadřování doplňujícími informacemi, které si myslím, že by chtěl sdělit a tím ho navádím k vlastnímu způsobu vyjádření. Légrace je, když vzájemně nechápe ani jeden druhého.

- Co Štěpánovi při čtení pomáhalo?

Určitě obrázky. Těch není u nás nikdy dost. I porozumění textu jsme procvičovali přiřazováním k obrázkům. U delších slov určitě mé hlasité hláskování, ale rychlé, aby byl schopný postřehnout shluk písmen jako slovo.

- Jak se Vám spolupracuje s třídní učitelkou? Jak často spolu komunikujete?

Domnívám se, že velice často. V rámci třídních konzultací, individuálních konzultací a v převážné míře elektronicky nebo po telefonu, pokud je to žádoucí a nevyhnutelné. Paní učitelka je přístupná komunikaci. Domnívám se, že bez vzájemného pochopení, komunikace, bychom dnes nebyli tam, kde jsme. Jsem ráda, že jsme se poznali, jsme ji za moc věcí vděčná.

## Rozhovor s třídním učitelem žáka

Třídní učitelka pracuje v oblasti školství již devátým rokem. V prvním ročníku využívá při nácviku čtení a psaní již podruhé genetickou metodu. Absolvovala dva semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na výuku genetické metody čtení. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské s aprobací pro 1. stupeň s rozšířením o dramatickou výchovu.

Poprvé pracuje s žákem, u něhož byla diagnostikována vývojová dysfázie. Při své práci využívá metod aktivního učení, kritického myšlení i principů integrované tematické výuky aplikovaných v rámci tematických dnů a týdnů. Třídní učitelka je kreativní, s milým, empatickým přístupem ke svým žákům.

Rozhovor probíhal velmi korektně a po celou dobu byl ve velmi příjemné atmosféře.

- Jak vnímáte Štěpána v třídní skupině žáků? Jaký je?

Do kolektivu se začlenil bez větších obtíží. Z počátku v kolektivu méně komunikoval, ale jakmile nabyl větší jistoty z nového prostředí a našel si kamarády, byl otevřenější a v diskusích aktivnější. Do všech činností se zapojuje se zájmem a radostí.

- Štěpán je žák vzdělávající se dle svého individuálního plánu, jak probíhala spolupráce při jeho tvorbě?

Při tvorbě IVP jsem vycházela z podkladů, které poskytla škole matka Štěpána. Na základě jednotlivých závěrů vyšetření jsme vypracovala vzdělávací plán, zároveň jsem komunikovala s odborníkem, který dané závěry zpracoval. Komunikace byla pro mne velmi podnětná. Byla jsem seznámena nejen s metodou jako takovou, ale především s možnostmi a metodami, jak bych měla se Štěpánem pracovat, což pro naše vzájemnou práci bylo velmi přínosné. Nikdy jsem se s tím nesetkala, vše je o lidech. Velmi záleží na přístupu lidí. Jsme v neustálém kontaktu. Rodiče docházejí se Štěpánem na pravidelné konzultace a s jejich závěry jsem seznámena i já.

- Jaké potíže se čtením měl žák/žákyně nejčastěji?

Z počátku se sluchovou analýzou slova a spojováním delších slov, vše se během pár měsíců srovnalo a Štěpán začal skládat slova dohromady a pomalu číst. Postupně zvládal i čtení delších slov. Samozřejmostí byla nutnost dopřát mu na vše více času, není možné ho srovnávat se zbytkem žáků ve třídě. Důležité však je, že se jim, ačkoliv

má vývojovou dysfázii, částečně vyrovnal a je rovnocenným partnerem. Necítí se pomalý ani hloupý. Všichni ho přijali takového, jaký je. Nebo jsem alespoň nic nepozorovala.

- Co Štěpánovi pomáhalo?

Pravidelný nácvik, pomalejší tempo bez nátlaku - ve škole, ale hlavně i doma. Trpělivost rodiny, jeho blízkých.

Při čtení jsem mu pomáhala s vybavováním jednotlivých písmen a zpočátku jsem mu musela slova hlasitě vyhláskovat a podpořit tak jeho složení slova do srozumitelného celku. Určitě byla velmi přínosná i zrková podpora, využívala jsem neustále různých obrázků, obrázkových karet, obrázkového čtení apod.

- Projevují se nějaké obtíže i v rámci jiných předmětů?

V matematice větší obtíže nenastaly, počítání ho baví. V podstatné míře se jedná o potíže spojené se čtením, jeho rychlostí a porozumění. Na co však není možné zapomenout, jsou obtíže při slovním vyjádření přečteného, bohatost slovní zásoby a především její využití při mluvení, komunikaci s ostatními.

- Jaká je spolupráce rodiny a školy? Splňuje vzájemná komunikace úroveň Vašich představ?

S rodinou máme velmi dobrý vztah a velmi úzce spolupracujeme. U Štěpána je velmi znatelná domácí příprava, maminka s ním poctivě a pravidelně pracuje. Pravidelně docházejí oba na třídní konzultace, které jsou zaměřeny nejen na hodnocení žáka, ale i na jeho sebehodnocení. Štěpán si je velmi dobře vědom svých možností. Je však velmi snaživý a mnohdy nechce přijmout nabízenou pomoc a nejprve se do všeho pouští samostatně. Teprve následně, pokud s emu něco nedaří, je schopen přijmout možnost nabízené pomoci.

- Jak vnímáte celkově jeho školní výsledky v rámci celého prvního pololetí 1. ročníku?

Jsem nadšená ze Štěpánových pokroků ve všech vzdělávacích oblastech. Je samostatný, pozorný a má zájem o učení a o vše, co je se školou spojené. Zpočátku jsme měla určité obavy, zda mu bude genetická metoda vyhovovat, ale nyní jsem již

mnohem klidnější. Není podstatná rychlost, ale především kvalita naučeného a jsme velmi potěšena, že i tuto skutečnost vnímá Štěpán i sám.

Na vyučování se připravuje sám. Veškeré zadávané úkoly se snaží plnit samostatně.

Při čtení se úroveň hláskování zrychlila a Štěpán bez obtíží skládá delší slova, krátká již čte jako celek. Píše diktáty slov i vět, a to téměř bezchybně.

## 5.6 Závěr výzkumu

**Hypotéza č. 1:** V počátečním období nácvičku čtení potřebuje žák větší časovou dotaci.

- byla na základě empirického šetření objasněna a potvrzena.

**Hypotéza č. 2:** Žákovi činí potíže čtení delších slov.

- byla na základě empirického šetření objasněna a potvrzena.

**Hypotéza č. 3:** V důsledku krátkodobé paměti je činí žáku vybavování jednotlivých písmen potíže.

- byla na základě empirického šetření objasněna a potvrzena.

**Hypotéza č. 4:** Při přechodu na čtení malých tiskacích písmen nepotřebuje žák ve srovnání s nácvikem velké tiskací abecedy již výrazně větší časovou dotaci než ostatní žáci ve třídě.

- byla na základě empirického šetření objasněna a potvrzena.

**Hypotéza č. 5:** Spolupráce rodiny, žáka a učitel hraje podstatnou úlohu při zdolávání možných obtíží způsobených s danou diagnózou.

- byla na základě empirického šetření objasněna a potvrzena.

**Hypotéza č. 6:** K naplňování základních principů integrovaného vzdělávání je nezbytná spolupráce rodiny a školy.

- byla na základě empirického šetření objasněna a potvrzena.



## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo nalézt odpovědi na otázku související s problematikou nácviku čtení u žáka s vývojovou dysfázií, pokud je využíváno genetické metody. Na základě výzkumného šetření můžeme tvrdit, že tato metoda je k nácviku čtení vhodná i u těchto žáků.

Na základě empirického šetření došlo k potvrzení všech stanovených hypotéz. V souvislosti s hypotézou č. 1, která souvisela s otázkou většího časového prostoru v počátečním období při nácviku čtení u žáka s vývojovou dysfázií, bylo potvrzeno, že žák potřebuje dostatek času na seznámení se s grafickou podobou jednotlivých písmen, jejich spojováním do slov a čtením.

Skutečnost, že žák potřebuje více času, především v samotném počátku nácviku čtení, velmi úzce souvisí i s hypotézou č. 3, kdy vlivem krátkodobé paměti žák s vývojovou dysfázií mívá potíže s vybavováním jednotlivých písmen. Nejen v souvislosti se čtením, ale i pro učení potřebujeme zachytit, určitým způsobem dokázat zpracovat a uchovat informace, které vnímáme sluchem. Dítě by mělo být schopno zapamatovat si instrukce a pokyny ke své práci a pamatovat si jejich pořadí, v jakém je nutné případně úkol zpracovat. Oslabená sluchová paměť se ve většině případů projevuje neschopností zapamatovat si určitou část textu a následně jej i převyprávět. Nápomocná je v danou chvíli např. zraková podpora ve formě různých obrázků apod. Pro žáka je mnohem snadnější si zpracování určitého úkolu tzv. rozfázovat, pracovat na jeho řešení a dokončení po určitých sekvencích, s menším počtem pokynů. V daném ohledu na výše jmenované potíže velmi záleží i na samotném pedagogovi a jeho přístupu k žákovi v procesu učení, zda bude respektovat jeho specifické vzdělávací potřeby. Oslabení sluchové paměti se projeví nezbytně i při psaní, kdy žák při záznamu slyšeného např. při psaní diktátů, často chybuje, vynechává písmena ve slovech nebo celou část slova. Žák není schopen zapamatovat si sluchové vjemy. Při práci s žákem je vhodné využívání různých korekčních pomůcek např. ve smyslu obrázkové abecedy. Nevýhodou bývají komplikace spojené ještě se zrakovým vnímáním žáka, jejichž výskyt komplikuje možnosti využití zraku, zrakové paměti při vybavování izolovaných písmen. Potíže s krátkodobou pamětí může přinášet i určité komplikace při čtení celých vět. Žák má většinou v počátku čtení delších vět potřebu vracet se na začátek věty a zopakovat již přečtená slova.

Šetřením bylo dále potvrzeno, že žák s vývojovou dysfázií má v souvislosti s vybavováním jednotlivých písmen potíže při čtení delších slov. Čtení se stává pro žáka velmi namáhavé. Žák se zaměřuje na vybavení si jednotlivých písmen a následně obtížně vnímá obsah čteného. Pokud žák nedokáže všechna písmena ve slově přečíst rychleji, aby dokázal sluchem postřehnout významově celé slovo jako celek, nesloží slovo a není schopen v konečné fázi ani delší slovo přečíst. V počátku je nutné podpořit čtení důraznější, mnohdy až s přehnanou výslovností.

Ačkoliv v počátečním období nácviu čtení genetickou metodou potřebuje žák s vývojovou dysfázií větší časovou dotaci na zvládnutí fixace písmen a čtení slov, tak při přechodu na malá tiskací písmena, v porovnání s nácvikem čtení písmen velké tiskací abecedy, nepotřebuje již žák tolik času na fixaci podoby malých tiskacích písmen. Důsledkem může být podoba malých tiskacích písmen s velkými. Při nácviu čtení podle genetické metody se při přechodu na čtení malých tiskacích písmen vychází z grafické podoby velkých písmen s malými, jako je např. písmeno s, o, u, v, k apod. Žák si již osvojil postup při čtení slov a krátkých vět. Co však můžeme v daném období u žáka při čtení očekávat, je stále přetrvávající hlasité hláskování delších slov. Není zavrhuující hláskování u žáka s vývojovou dysfázií ani hlasité hláskování slov krátkých. Pokud hlasité hláskování napomáhá žákovi při vnímání významu celých slov a spojitostí v příběhu, určitě není vhodné nutit žáka do čtení celých slov potichu.

Při práci s žákem, u něhož byla diagnostikována vývojová dysfázie je nezbytné respektování jeho specifických vzdělávacích potřeb a naplňovat tak základní principy integrovaného vzdělávání, jinak není možné dosáhnout přirozeného posunu, procesu v průběhu vzdělávání. K smysluplné integraci žáka v běžných podmínkách školní třídy je nezbytný nejen odpovídající přístup pedagoga, ale i vzájemná komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou. Žák by měl pozitivně vnímat vzájemnou komunikaci mezi rodičem a třídním učitelem. Být si vědom jejich neustále probíhající vazby ve smyslu předávání konkrétních informací a snaze pomoci žákovi při zdolávání možných obtíží souvisejících s danou diagnózou. Žák potřebuje nejen podporu rodičů a učitele při získávání určitých vědomostí a dovedností, ale především i v záležitostech souvisejících s jeho psychickou podporou. Je pro něho velmi obtížné vypořádat se s obtížemi, odlišnostmi, které mu v životě daná porucha přináší. Můžeme očekávat i náznaky nevyrovnanosti, podceňování a ztráty sebedůvěry v sebe sama.

Všichni (rodič, žák i učitel) mají před sebou obtížnou životní situaci, překážku, se kterou je nutné se co nejlépe vypořádat a společnými silami zdat její nástrahy a případné komplikace.

Ačkoliv je pedagog schopen správně metodicky pracovat s žákem při nácviku čtení, nezaručuje to ještě jeho erudovanost při práci s žákem s vývojovou dysfázií. Pedagog potřebuje být odborně veden a spolupracovat s odborníkem, se kterým může konzultovat veškeré projevující se obtíže při nácviku čtení konkrétního žáka s vývojovou dysfázií. Ke splnění základních principů integrovaného vzdělávání je samozřejmá i spolupráce rodiny, neboť současně musí docházet k důsledné a systematické přípravě v domácím prostředí žáka.

Otázkou však stále zůstává, zda jsou v současné době za stávajících podmínek pedagogové 1. stupně v systému základního vzdělávání ČR dostatečně připraveni a odborně vybaveni, na stále více diskutovanou změnu v integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v podmínkách běžných tříd ZŠ.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. et. al. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1.

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1981. ISBN – 5-042-81.

ČERNÁ, K., HAVEL, J., GRÝCOVÁ, M. *Příručka pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-356-6.

DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica, 2003. ISBN 80-902536-5-2.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

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

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

JEDLIČKA, I., ŠKODOVÁ, E. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KUTÁLKOVÁ, D. *Slovo za slovem*. 1. vyd. Praha: KPK, 1992. ISBN 80-85267-34-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-361-7.

LECHTA, V. A KOL. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. 3.vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

NASTOUPILOVÁ, D. *Příručka pro učitele – Genetická metoda čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Klett nakladatelství s.r.o, 2013. ISBN 978-80-7397-143-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-2441-088-5.

PRŮCHA J., VALTEROVÁ E., MAREŠ J., *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1. vyd. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-8593-105-2.

SKALKOVÁ, J. a kol: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Praha: SPN, 1985. ISBN 80-7184-569-8.

ŠTĚRBOVÁ Z., ČAPKOVÁ D., KUBOVÁ L., *Čteníčko*. 1. vyd. Praha: Parta 2004. ISBN 80-7320-060-0.

TŘESOHRAVOVÁ,Z. A KOL. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Avicenum,1983.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978- 80-7367-340-6.

WAGNEROVÁ, J. *Metodický návod k učebnici Učíme se číst*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-5.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia, Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava,1993. 1. vyd. ISBN 80-900445-0-6.

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů, 2013. [online]. [cit. 2013-12-15]. Dostupné z: [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).

Inkluzivní vzdělávání, 2013. [online]. [cit. 2013-12-22]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluzivnivzdelavani>.

GOŠOVÁ, V. Sluchové vnímání, 2011. [online]. [cit. 2013-11-15]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/S/Sluchove\\_vnimani](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Sluchove_vnimani).

GOŠOVÁ, V. Vývojová dysfázie, 2011. [online]. [cit. 2013-11-15]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/V/Vyvojova\\_dysfazie](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vyvojova_dysfazie).

GOŠOVÁ, V. Genetická metoda čtení, 2011. [online]. [cit. 2013-10-25]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Geneticka\\_metoda\\_cteni](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Geneticka_metoda_cteni).

## SEZNAM GRAFŮ a TABULEK

### Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů .....	48
Graf 2: Počet pedagogické práce respondentů .....	49
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů .....	49
Graf 4: Praktické zkušenosti s výukou genetické metody čtení .....	50
Graf 5: Zkušenosti s výukou žáka s vývojovou dysfázií .....	50
Graf 6: Informovanost školy rodiči .....	51
Graf 7: Individuální vzdělávací plán .....	51
Graf 8: Spolupráce při tvorbě IVP s odborným pracovištěm .....	52
Graf 9: Podnětnost spolupráce při tvorbě IVP s odborným pracovištěm .....	52
Graf 10: Poskytnutí návodů, podnětů odborným pracovištěm .....	53
Graf 11: Pravidelná účast rodičů na konzultacích v odborném pracovišti .....	53
Graf 12: Vstupní informace pro učitele .....	54
Graf 13: Nejčastější potíže žáka s vývojovou dysfázií při nácviku čtení .....	55
Graf 14: Podpůrné metodické činnosti při nácviku čtení .....	56
Graf 15: Využívání korekčních pomůcek .....	57
Graf 16: Spolupráce rodiny a školy .....	58
Graf 17: Vhodnost užití genetické metody čtení při nácviku čtení u žáka s vývojovou dysfázií .....	58

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Vzájemné vztahy mezi integrací a inkluzí .....	39
---	----



## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A – Dotazník pro učitele.....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – Pozorovací arch – Mapa třídy: komunikace učitele s žáky .....</b>	<b>III</b>
<b>Příloha C – Pozorovací arch – Mapa třídy: pohyb učitele po učebně .....</b>	<b>IV</b>
<b>Příloha D – Pozorovací arch – záznam činnosti učitele a žáka .....</b>	<b>V</b>
<b>Příloha E – Žádost o individuální vzdělávací plán .....</b>	<b>VI</b>
<b>Příloha F – Individuální vzdělávací plán .....</b>	<b>VII</b>
<b>Příloha G – Závěrečná zpráva odborného pracoviště .....</b>	<b>XV</b>

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník pro učitele

Vážený učitelé,

tento dotazník bude sloužit pro zpracování dat v rámci speciálně pedagogického šetření, jehož závěrem bude výskyt a zkušenost učitelů s výukou genetické metody u žáků s vývojovou dysfázií.

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jaké podmínky a možnosti v období prvopočátečního čtení genetickou metodou mají žáci s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a stejně tak i jaké zkušenosti a podmínky pro práci s těmito žáky mají samotní pedagogové na základních školách.

Děkujeme Vám za spolupráci.

-----  
Označte, či doplňte odpovídající možnosti.

Pohlaví: muž - žena

Praxe: \_\_\_\_\_ let

Dosažené vzdělání: \_\_\_\_\_

1. Kolikrát jste již učil/a v prvním ročníku a využila při nácviku čtení genetickou metodu?

\_\_\_\_\_

2. Měl/a jste zároveň ve třídě i žáka s diagnostikovanou vývojovou dysfázií?

ANO

NE

Pokud jste označil/a v otázce č.2 odpověď ANO, pokračujte v dotazníku, děkujeme.

3. Upozornil na danou diagnózu dítěte rodič před zahájením školního roku?

ANO

NE

4. Byl vytvořen Individuálně vzdělávací plán pro žáka/žákyni?

ANO

NE

5. Spolupracovala škola při jeho tvorbě s odborným pracovištěm, kam dítě dochází?

ANO

NE

6. Je spolupráce s dalšími odborníky pro učitele podnětná?

ANO

-pokud ano, v čem \_\_\_\_\_

NE

-pokud ne, co by učiteli pomohlo, co by potřeboval: \_\_\_\_\_

7. Poskytlto zároveň i odborné pracoviště dostatek návodů, podnětů vhodných pro práci s daným žákem/žákyní?

ANO

NE

8. Docházejí rodiče pravidelně i na konzultace s odborníkem daného odborného pracoviště?

ANO

NE

9. Byly pro Vás vstupní informace o stanovené diagnóze dostačující?

ANO

NE

10. Jaké potíže se čtením měl žák/žákyně nejčastěji?

\_\_\_\_\_

11. Co žáku/žákyni pomáhalo při nácviu čtení?

\_\_\_\_\_

12. Jakých korekčních pomůcek jste využíval/a?

\_\_\_\_\_

13. Odpovídala spolupráce s rodinou Vaším očekáváním?

ANO

NE

14. Domníváte se, že je genetická metoda čtení vhodná pro děti s vývojovou dysfází?

ANO

-pokud ano, proč \_\_\_\_\_

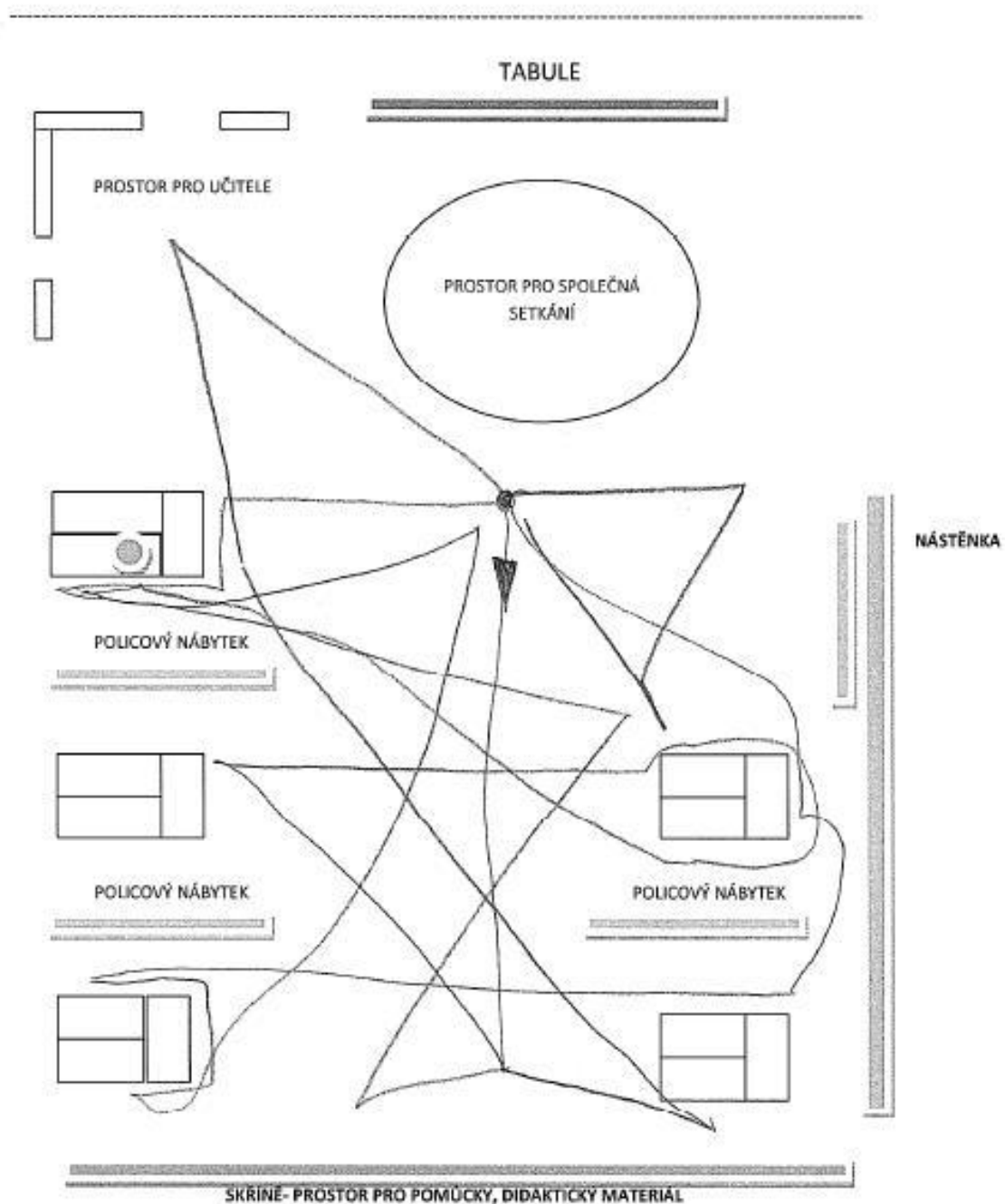
NE

-pokud ne, proč \_\_\_\_\_

## Příloha B – Pozorovací arch – Mapa třídy: komunikace učitele s žáky

### ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ - MAPA TŘÍDY

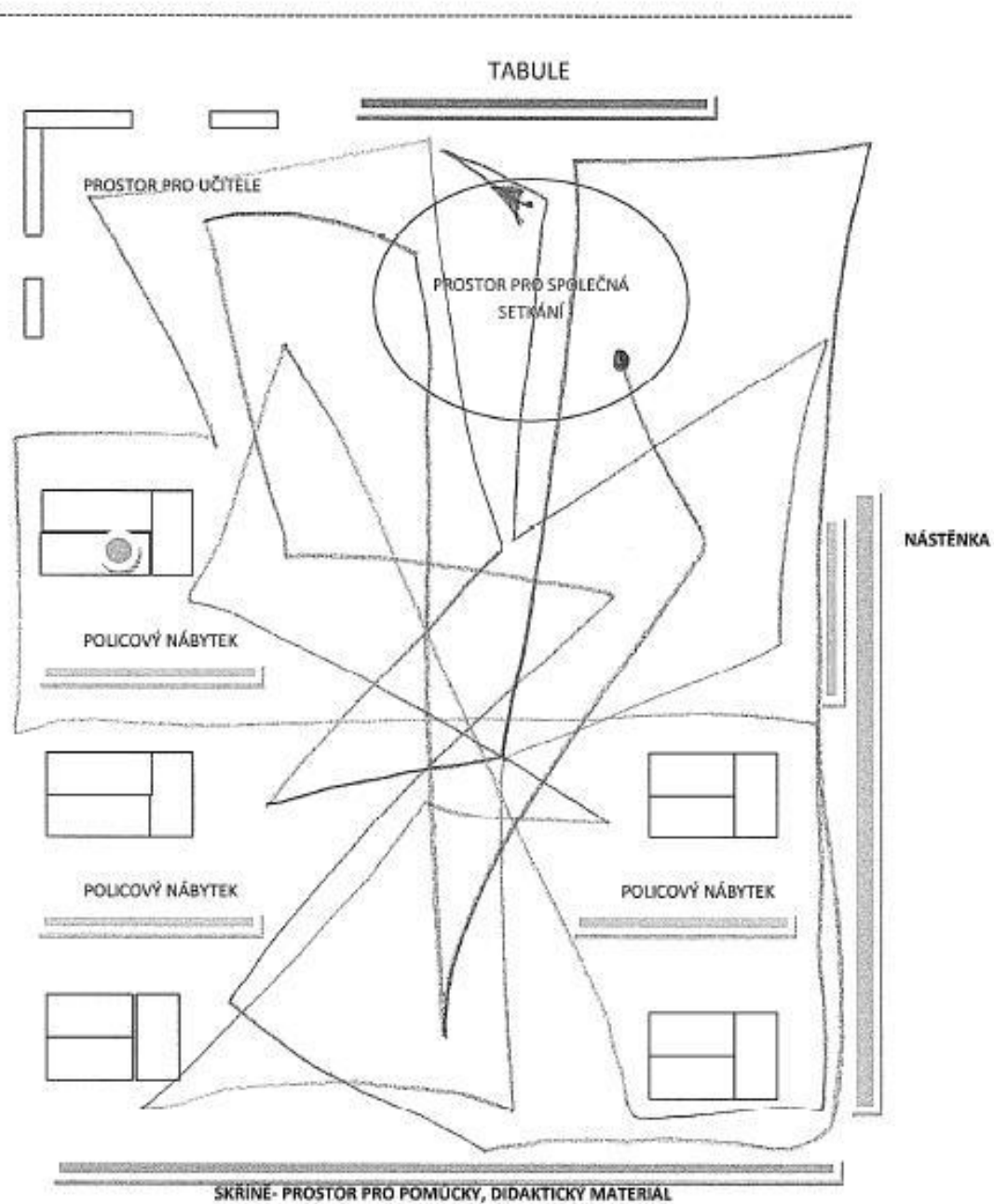
FREKVENCE KOMUNIKACE UČITELE S JEDNOTLIVÝMI ŽÁKY PŘI PRÁCI V LAVICÍCH



## Příloha C – Pozorovací arch – Mapa třídy: pohyb učitele po učebně

### ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ - MAPA TŘÍDY

POHYB UČITELE V PRŮBĚHU UČEBNÍ JEDNOTKY V PROSTORU ŠKOLNÍ UČEBNY



**Příloha D – Pozorovací arch – záznam činnosti učitele a žáka**

**POZOROVACÍ ARCH\_ ZÁZNAM ČINNOSTI UČITELE A ŽÁKA**

Datum: 12.12. 2014

UČEBNÍ ČINNOSTI ŽÁKA	
Žák požádá učitele o pomoc, radu apod. automaticky, bez zjevné snahy pracovat samostatně.	
Žák požádá učitele o pomoc, radu na základě vlastního neúspěchu.	/
Žák si ústně ověřuje uvědomění si správnosti zadání.	///
Žák si ověřil, zda pochopil a pracuje samostatně.	////
Žák pochopil zadání, a přesto si ověřuje vše při komunikaci s učitelem.	
Žák pochopil zadání, žádá učitele o spolupráci.	
Žák pochopil zadání, pracuje samostatně.	//////
Žák odmítá nabízenou podporu, pomoc učitele.	////

Datum: 12.12. 2014

ČINNOST UČITELE	
Učitel sleduje očima žáka, průběh jeho činnosti.	////////
Učitel si ověřil, zda žák porozuměl zadání.	//
Učitel se ptá žáka, zda potřebuje žák jeho podporu.	////
Učitel si ověřuje, zda žák porozuměl zadání.	/
Učitel se ptá, ověřuje, zda žák porozuměl zadání a žák pracuje samostatně.	
Učitel se ptá, ověřuje, zda žák porozuměl zadání a poskytne žákovi podporu, pomoc po celou dobu činnosti.	
Učitel se ptá, ověřuje, zda žák porozuměl zadání a poskytne žákovi podporu a nechá ho pracovat samostatně.	
Učitel nechá zcela pracovat žáka samostatně.	////

## Příloha E – Žádost o individuální vzdělávací plán



### ŽÁDOST O INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Na základě závěrů pedagogicko-psychologické poradny (PPP) žádám tímto o vytvoření  
individuálního vzdělávacího plánu na školní rok 2013/2014 pro  
STEPÁNA ..... ze třídy 1.A  
.....  
jméno a příjmení dítěte

Příloha: Zpráva PPP ze dne 3.12.2013

V Říčanech dne 19.12.2013  
datum

.....  
podpis zákonného zástupce dítěte

Základní škola u Říčanského lesa  
Školní 2400/4, 251 01 Říčany,  
okres Praha-východ  
tel.: 725 850 911  
email: info@zs.ricany.cz  
www.zs.ricany.cz  
IČ 72045396

Základní škola u Říčanského lesa, Školní 2400/4, Říčany, okres Praha - východ	
Došlo dne: <u>19.12.2013</u>	Hod. Min.
Počet listů: <u>1</u>	Podací razítka Číslo jednací: <u>725/12012013</u>
Počet příloh: <u>1</u>	Podpis: _____
Spisový znak: _____	Skartace: _____

## Příloha F – Individuální vzdělávací plán

A: Vyplní škola

Škola	Základní škola u Říčanského lesa, Školní 2400/4, Říčany, 25101
-------	--

### Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně				ŠTĚPÁN	
Datum narození				Bydliště	
Třída	1. A	Školní rok	2013-2014		

<p>Nominace (informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci žáka/žákyně, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů)</p> <p>Štěpán byl vyšetřen na základě žádosti zákonného zástupce (matky). Vyšetření v PPP bylo provedeno na základě posouzení celkového obrazu schopností chlapce a nastavení individuální péče – předejít tak selhávání při výuce.</p> <p>Štěpán nyní navštěvuje první ročník základní školy. V roce 2012 již byl v PPP vyšetřen se závěrem intelektových schopností v pásmu věkového průměru – nerovnoměrnosti v neprospěch schopností verbálních – susp. lehce dysfatická anamnéza, sociální nevyzrálost vyjadřovací neobratnost, dyslalie, slabší grafický projev. Byl mu doporučen odklad školní docházky.</p> <p>Štěpán se do všech činností zapojuje se zájmem, navazuje velmi dobře sociální kontakt a při veškerých plněných úkolech spolupracuje. Snaží se úkoly plnit zcela samostatně a při potížích si řekne o pomoc. Dané činnosti provádí pomaleji, potřebuje více času a vše si musí řádně promyslet. Výsledky veškeré práce má však výborné. Objevuje se u něj porucha motoriky mluvidel, přetrvává nedostatečný a nepřesný pohyb jazyka, rtů.</p> <p>Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření diagnostikovalo <b>vývojovou dysfázii, specificky narušený vývoj řeči</b>, který se u chlapce projevuje zřízenou schopností při verbální komunikaci. Dále je diagnostikováno <b>pomalé pracovní tempo</b>. A doporučilo individuální integraci dle par. 16 odst. 3 a 6 na základě zákona 561/2004 Sb.</p>	
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Všechny
--	---------

Pedagogická, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	Národní ústav pro vzdělávání školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Weilova 1271/6, Praha 10, 102 00
--	---



**B: Vyplní školské poradenské zařízení (lze nahradit aktuální zprávou z vyšetření)**

Název a adresa školského poradenského zařízení	Národní ústav pro vzdělávání školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Velšova 1271/6, Praha 10, 102 00
--	---

**Individuální vzdělávací plán**

Jméno a příjmení žáka/žákyně	ŠTĚPÁN		
Datum narození		Bydliště	
Vyšetření dne			
Kontrolní vyšetření dne			

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení	
Rozsah a typ nadání žáka/žákyně, oblast nadání* Míra podpůrných opatření*	<b>Vývojová dysfázie, specificky narušený vývoj řeči</b>
Speciální vzdělávací potřeby žáka/žákyně	Individuální přístup ve vyučování. Zohlednit vzdělávací potřeby žáka. Respektovat individuální pracovní tempo. Speciální metody, postupy a potřeby vzdělávání a kompenzační pomůcky.  Blíže viz. Zpráva ze speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření ze dne 26. 11. 2013 Č. j. NÚV -068/2013 Bun. VIč

\* nehodící se škrtněte

Specifika práce s učivem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respektovat individuální tempo</li> <li>- Mít přehled o aktuální situaci</li> <li>- Často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, povzbuzovat a oceňovat i dílčí zvládnuté kroky</li> <li>- Oceňovat drobné úspěchy, snahu dítěte – přispět tak mimo jiné k odbourávání negativního vztahu ke komunikaci ve škole.</li> </ul>
Sociální vztahy (ke škole, ke spolužákům, k učitelům)	<p>Bliže viz. Zpráva ze speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření ze dne 26. 11. 2013</p> <p>Č. j. NÚV -068/2013 Bun. VIš</p>
Další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření	<p>Bliže viz. Zpráva ze speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření ze dne 26.11. 2013</p> <p>Č. j. NÚV -068/2013 Bun, VIš</p>

Zpracoval	Zpracovala: Mgr. Ilona Zapletalová na základě zprávy z vyšetření Mgr. Marie Bunešová, Mgr. Helena Vičková
Podpis, razítko	

C: Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu

Vyučovací předmět	Všechny
-------------------	---------

### Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně	ŠTĚPÁN	Třída	1. A
------------------------------	--------	-------	------

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	<b>Vývojová dysfázie, specificky narušený vývoj řeči</b>
Učební dokumenty	ŠVP
Organizace výuky (integrace v běžné třídě, práce ve speciální skupině, výuka ve vyšším ročníku, samostudium apod.)	<b>Integrace v běžné třídě (Individuální péče v rámci kmenové třídy)</b>
	<p><i>Komunikace</i></p> <p>Poskytovat Štěpánovi dobrý mluvní vzor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podněcovat chuť dítěte komunikovat – zvyšovat jeho „mluvní apetit“.</li> <li>• Nenuťit chlapce mluvit, ale „vtahovat“ je do komunikačních situací.</li> <li>• Postupovat formou hry.</li> <li>• Rozvíjet jemnou i hrubou motoriku, nácvik a upevnění nejrůznějších dovedností a pohybových stereotypů, zlepšení koordinace a harmonie pohybu.</li> <li>• Podporovat rozvíjení v oblasti zrakového vnímání, sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky.</li> </ul> <p><i>Čtení</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyjadřovat dítěti podporu, nabídnout konkrétní pomoc.</li> <li>• Mít přehled o aktuální situaci chlapce, zvládnuté úrovni čtení.</li> <li>• Nevývolávat Štěpánka k hlasitému čtení před celou třídou vůbec nebo uvážlivě (např. k přečtení kratšího, méně náročného úseku) – nikdy však nesmíme dopustit negativní reakce ostatních spolužáků.</li> <li>• Respektovat často pomalejší tempo čtení.</li> </ul>
Metody a formy práce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nevývolávat Štěpánka k hlasitému čtení před celou třídou vůbec nebo uvážlivě (např. k přečtení kratšího, méně náročného úseku) – nikdy však nesmíme dopustit negativní reakce ostatních spolužáků.</li> <li>• Respektovat často pomalejší tempo čtení.</li> <li>• Instruovat i rodiče, aby požadavky na dítě byly ve vzájemném souladu (dodržovat zásadu „krátce, ale často“, využívat vhodné doby ke čtení, rozhodně nedřívotat čtení, využívat doporučených metod, pomůcek a publikací, volit přitažlivé formy čtení).</li> <li>• Oceňovat drobné úspěchy, snahu dítěte – přispívat tak mj. i k odbourávání často negativního vztahu ke čtení, literatuře.</li> </ul> <p><i>Písemný projev</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Při opisu a přepisu může dítě chybovat jen proto, že si chybně přečte předlohu – je proto nutné průběžně kontrolovat, aby nedošlo k výskytu chyb vlivem nesprávně přečteného textu.</li> <li>• Pro opis a přepis využívat přiměřené texty (nejen z hlediska rozsahu, ale i obsahové náročnosti).</li> </ul> <p>Je potřeba si uvědomit, že dítě s vývojovou dysfázií potřebuje většinou více času (a někdy i energie) na samotné přečtení – nemusí proto stihnout vypracovat vše (nedopřejeme-li mu dostatek času, může dojít ke snížení kvality písemného výkonu z hlediska úpravy i chybovosti) – v rámci objektivního posuzování je nutné oddělit chyby způsobené nedostatkem času – je tomu možné předejít tím, že Štěpánek nemusí za každou cenu stihnout vše (co nestihne, nehodnotíme jako chybu) nebo napíše pouze určenou část textu.</p>

<p>Používané učební materiály a pomůcky</p>	<p>Učebnice pro 1. třídu</p>
<p>Způsob hodnocení</p>	<p>Známkou dle Klasifikačního řádu školy s tolerancí specifické chybovosti</p>
<p>Způsob ověřování vědomostí</p>	<p>Štěpán bude v českém jazyce i ostatních předmětech klasifikován číselně s respektováním platných předpisů. V případě nutnosti psát pouze počet chyb, popřípadě pohovořit s rodiči o změně způsobu hodnocení. Hodnocení projevů chování (pozitivní i negativní) bude pravidelně zaznamenáváno. Hodnocení slouží především nastavení pravidel práce Štěpánka, mělo by nejen jemu, ale i učitelé a rodičům ukázat, co již zvládl, co ho ještě čeká a co ještě musí zlepšit. Má pro chlapce motivační charakter. O způsobu hodnocení jsou spolužáci informováni.</p>
<p>Spolupráce s jinými subjekty (SŠ, VŠ, AV ČR, středisko volného času apod.)</p>	<p>PPP</p>
<p>Spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci žáka/žákyně (rozsah domácí přípravy, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systematicky vést chlapce ke správné artikulaci jednotlivých hlásek.</li> <li>- Domácí úkoly vypracovávat pod dohledem rodiče</li> <li>- Respektovat pomalejší tempo</li> <li>- Spolupracovat se školou</li> <li>- Podporovat všechny činnosti</li> <li>- Probírané učivo pravidelně procvičovat</li> <li>- Pomoc při přípravě úkolů</li> </ul>
<p>Kontrakt mezi žákem/žákyní a vyučujícím</p>	<p>Pravidelně se připravuje na vyučování, což je kontrolováno rodiči. Aktivně se zapojuje do činností. Vedení žáka ke spoluzodpovědnosti za své výsledky. Při nepochopení zadání si žák zažádá o pomoc.</p>

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	Leden – červen 2014
Vyučovací předmět	všechny
Vyučující; datum, od kdy žáka/žákyni předmětu vyučuje	1/2014
Změna vyučujícího v průběhu školního roku, datum změny	
Očekávané výstupy za dané období	
Úpravy časového a obsahového plánu	
Poznámky	

Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni  
(reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)

Datum	
Přítomní	
Obsah, závěry	
Datum	
Přítomní	
Obsah, závěry	

Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Mgr. Ilona Zapletalová	
Vyučující	Zkratka vyuč. předmětu		
	ČJ	Mgr. Ilona Zapletalová	
	M	Mgr. Ilona Zapletalová	
	PRV	Mgr. Ilona Zapletalová	
	HV	Mgr. Ilona Zapletalová	
	VV	Mgr. Ilona Zapletalová	
	PČ	Mgr. Ilona Zapletalová	
	TV	Mgr. Ilona Zapletalová	
Školský poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)		Mgr. Pavla Brůhová	
Pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)			
Zákonný zástupce žáka/žákyně			

<p>Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění</p>	
---	--

V... dne 24.1. 2014

Podpis ředitele/ředitelky školy.....

## Příloha G – Závěrečná zpráva odborného pracoviště

Národní ústav pro vzdělávání,  
školské poradenské zařízení  
a zařízení pro další vzdělávání  
pedagogických pracovníků

---

### II. Zpráva z logopedického a speciálněpedagogického vyšetření:

Jméno: Štěpán  
Datum narození:

Datum vyšetření: 26.11.2013

Aktuální věk: 7;7  
Ročník, škola: 1.ročník, ZŠ U Říčanského lesa, Říčany u Prahy

Ze závěrů vyšetření lze konstatovat, že se jedná o vývojovou dysfázii, specificky narušený vývoj řeči, která se u chlapce projevuje ztíženou schopností při verbální komunikaci. Diagnostikováno bylo pomalé pracovní tempo. Bezprostředně po vyšetření byly výsledky konzultovány s rodiči. Z výsledků vyšetření vyplývá, že Štěpánek i nadále potřebuje individuální přístup pedagoga při vzdělávání. Ve škole budou zohledněny vzdělávací potřeby žáka dle par. 16 odst. 3 a 6 Zákona 561/2004 Sb., individuálně integrovat.

#### Doporučení pro školu:

- Dbát na individuální přístup k žákovi a respektovat alternativní formy řešení zadávaných úkolů.
- Sestavit individuální vzdělávací plán dle aktuálních schopností dítěte.
- **Zohlednit vzdělávací potřeby žáka dle par. 16 odst. 3 a 6 Zákona 561/2004 Sb., individuálně integrovat** respektovat individuální pracovní tempo.
- Mít přehled o aktuální situaci dítěte.
- Často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, povzbuzovat a oceňovat i dílčí zvládnuté kroky
- Oceňovat drobné úspěchy, snahu dítěte – přispívat tak mj. i k odbourávání často negativního vztahu ke komunikaci ve škole

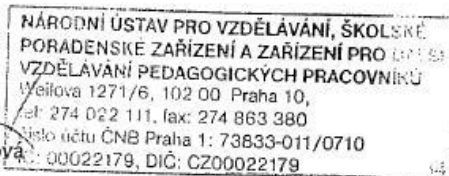
Zákonný zástupce byl seznámen se závěry vyšetření a s navrhovanými doporučeními:

- a)  souhlasí
- b)  nesouhlasí
- c)  souhlasí s připomínkami, uveďte jakými

(zatrhněte, prosím, platnou variantu)

V Praze dne 3.12.2013

Vyšetřila: Mgr. Marie Bunešová, Mgr. Helena Vlčková





**Důvěrné**

## **I. Zpráva z logopedického a speciálněpedagogického vyšetření:**

Jméno: Štěpán Datum vyšetření: 26.11.2013  
Datum narození:

Aktuální věk: 7;7  
Ročník, škola: 1.ročník, ZŠ U Říčanského lesa, Říčany u Prahy

### **Zpráva z vyšetření:**

Vyšetření proběhlo na základě žádosti zákonného zástupce (matky) a s jejím písemným souhlasem, jehož součástí bylo seznámení s charakterem vyšetření odborným pracovníkem NÚV, a také s právy a povinnostmi, které z charakteru vyšetření vyplývají.

### **Současná situace:**

Chlapec aktuálně navštěvuje první ročník Základní školy v Říčanech u Prahy a plní první rok povinné školní docházky. Jedná se o kontrolní vyšetření, kdy poslední psychologické vyšetření bylo realizováno v lednu 2012 se závěrem intelektových schopností v pásmu věkového průměru – nerovnoměrnosti v neprospěch schopností verbálních – susp. lehce dysfatická anamnéza, sociální nevyzrálост vyjadřovací neobratnost, dyslalie, slabší grafický projev. Byl indikován odklad školní docházky. Před vyšetřením chlapce byla realizována konzultace s oběma rodiči. K dispozici byla učebnice českého jazyka – čítanka. Chlapec se vzdělává genetickou metodou.

### **Důvod vyšetření :**

Posouzení celkového obrazu schopností chlapce a nastavení individuální péče při vzdělávání v základní škole, tím předejít selhávání při výuce.

### **Ze speciálně pedagogického vyšetření:**

Štěpánek navazuje dobře sociální kontakt, spolupracuje po celou dobu vyšetření.

#### **Laterality :**

Dominantnost pravé ruky při reakcích na dané pokyny.

#### **Orientace v prostoru a čase :**

Problematika pravolevé orientace je výrazně zlepšena, chlapec při vyšetření dosáhl velmi dobrých výsledků.

Přetrvávají těžkosti s vnímáním a chápáním časových vztahů. Při návodných aktivitách dobré výsledky.

#### **Motorické funkce :**

Úlohy byly zaměřeny na nejzákladnější motorické schopnosti a dovednosti. V pořádku bylo orientační vyšetření koordinace horních končetin (mírně nejistá např. při házení míčem na cíl), koordinace celého těla i motorika rukou. Dané činnosti Štěpánek prováděl pomaleji a s rozmyslem.

Porucha se objevila u motoriky mluvidel, přetrvává nedostatečný a nepřesný pohyb jazyka, rtů apod.. Štěpánkovi činilo značné obtíže napodobit pohyby v mluvidlech podle logopeda. Celkově je porušena koordinace pohybu mluvidel. Vážně elevace jazyka a Štěpánek nedovede realizovat hlásky, k jejichž vyslovení je třeba přesného členého pohybu.

Při vyšetření byla zjištěna dyslalie hlásek II. artikulačního okruhu r a ř.

**Národní ústav pro vzdělávání,  
školské poradenské zařízení  
a zařízení pro další vzdělávání  
pedagogických pracovníků**

Sluchové vnímání:

Sluchové rozlišování hlásek zvukově podobných (fonemický sluch) a slov byla v celku úspěšná. Problémy nastávají ve sluchové analýze a syntéze u víceřadých slov.

Zrakové vnímání:

Stav zrakové percepce není ještě zcela v normě.

Řeč:

Porucha řeči má systémový charakter a zasahuje v různé míře percepční i expresivní oblast řeči ve všech jazykových rovinách. Největší problém je v rovině pragmatické, kdy se jedná o dovednosti, kdy chlapec vyjadřuje např. vztahy, prožitky, události, tvoří dialog, udržuje určité téma hovoru. Štěpánek tyto dovednosti ještě zcela nevyužívá. Součástí této roviny je rovněž užívání prvků neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a zejména oční kontakt. I tato forma komunikace u Štěpánka není zcela upřednostňována. Verbální projev i nadále fluentní s artikulačními nepřesnostmi a dysgramatismy.

Grafomotorika (kresba):

Chlapec má správný úchop, pracoval ochotně a s chutí. Při výběru pracovního náčiní (fixy, pastelky, gelové tužky) si

Štěpánek vybral tužku. Kresba postavy je nápadná deformací jednotlivých částí těla.

Diagnostická kresba postavy neodpovídá ještě plně výkonu dítěte školního věku. Chybí podstatné znaky (dvojitá linie dolních a horních končetin, postrádá další drobné detaily (např. kapsy, knoflíky, ozdoby na šatech apod.).

Kresbu domečku podle návodu speciálního pedagoga – logopeda, chlapec splnil velmi dobře.

Čtení, psaní, počítání:

Orientační čtení Štěpánka, který je vzděláván genetickou metodou je na dobré úrovni. Čtení delších slov po hláskách ještě zcela nezvládá s jistotou. Psaní je realizováno formou uvolňovacích cviků, psaní svých myšlenek a dalšího textu velkou tiskací abecedou.

Matematické dovednosti Štěpánka jsou výborné, dokáže sestavit číselnou řadu 0-5, vyhledává obrázky s daným počtem, orientuje se v symbolech větší, menší, rovná se.

Při vyšetření byla sledována i koncentrace pozornosti, paměť i aktivita. Štěpánek velice dobře spolupracoval, pozitivně reagoval na dané aktivity. Bylo patrné, že s delším působením se projevuje u chlapce únava, snížená vytrvalost i výkyvy v koncentraci pozornosti. Chlapec je málo odolný vůči rušivým vlivům okolí (krátkodobá přítomnost mladšího bratra).

**Závěr z logopedického a speciálně pedagogického vyšetření:**

Ze závěrů vyšetření lze konstatovat, že se jedná o vývojovou dysfázii, specificky narušený vývoj řeči, která se u chlapce projevuje ztíženou schopností při verbální komunikaci. Diagnostikováno bylo pomalé pracovní tempo.

Bezprostředně po vyšetření byly výsledky konzultovány s rodiči. Z výsledků vyšetření vyplývá, že Štěpánek i nadále potřebuje individuální přístup pedagoga při vzdělávání.

Ve škole budou zohledněny vzdělávací potřeby žáka dle par. 16 odst. 3 a 6 Zákona 561/2004 Sb., individuálně integrovat.

**Doporučení pro rodinu:**

- Systematicky vést chlapce ke správné artikulaci jednotlivých hlásek i rozvíjet komunikační dovednosti.
- Domácí úkoly vypracovávat pod dohledem rodiče, v přiměřeném rozsahu. Cílem je, aby probírané učivo bylo pravidelně opakováno, ale Štěpánek nebyl přetěžován.
- Často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, povzbuzovat a oceňovat i dílčí zvládnuté kroky.
- Respektovat individuální tempo.
- Používat co nejvíce názoru, co nejvíce konkretizovat – využívat propojení slov (slovních spojení, textů) s obrázky, konkrétní činností, řešením situací, dramatizací apod.
- Tolerovat pomalejší pracovní tempo, vyhnout se nadměrně tolerantnímu přístupu
- Podporovat všechny činnosti, ve kterých chlapec vyniká.
- Vyžadovat na Štěpánkovi pouze výkony odpovídající jeho možnostem, nároky zvyšovat pozvolna
- Chlapce pochválit za každý úspěch
- Lépe je pracovat „málo a často“, jednotlivé nápravné metody střídát, zapojovat co nejvíce smyslů (hmat, sluch, zrak apod.)
- Zlepšení neočekávat ihned, je třeba počítat s delším časovým obdobím a tedy i dlouhodobější nápravou
- Důvěra obou rodičů ve schopnosti syna a v nápravu obtíží je prvním předpokladem úspěchu
- Podílet se na vytvoření Individuálního vzdělávacího programu a spolupracovat s paní učitelkou.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Nastoupilová Dita**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Genetická metoda čtení u žáka s vývojovou dysfázií**

**Rok: 2014**

**Počet stran textu bez příloh: 59**

**Celkový počet stran příloh: 17**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 30**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1**

**Počet internetových zdrojů: 5**

**Vedoucí práce: Mgr. Hana Fleischmannová**