



KAPITOLA 1

Jazyk a řeč

To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. To prvé má pro sou vlastní potřebu, to druhé pro bližní. Proto má o oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk, co nejvybroušenější.“

J. A. Komenský – Informatorium školy mateřské

Na počátku bylo slovo ...“ Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Její rozvoj je těsně svázán s rozvojem myšlení. Jak to tedy vlastně je? Pokusím se to objasnit v následujících podkapitolách, které vytvoří jakési předpolí pro další části diplomové práce.

1.1 Terminologické vymezení

Při pokusu o vymezení vztahu mezi pojmy řeč a jazyk vznikají výrazné terminologické obtíže. V odborné literatuře je nacházíme někdy jako pojmy synonymické, jindy paralelní – významově odlišené nebo hierarchicky uspořádané.

Příkladem první situace může být tato definice: „**Jazyk** je univerzální dorozumivací prostředek celospolečenské povahy, nástroj myšlení a prostředek sloužící k ukládání lidské zkušenosti a k rozvíjení národních kulturních tradic. Má systémový a znakový charakter“ (Černý, 1996, s. 367).

Někteří autoři, např. Sovák, užívají pojmy jazyk a řeč k odlišení individuální a společenské úrovně hlavního nástroje komunikace. **Řeč** podle nich představuje obecnou lidskou schopnost používat sdělovací prostředky. Výraz „používat“ znamená nejen mluvit, ale také přijímat, tj. vnímat a strukturálně zpracovávat, v paměti udržet a na příslušný podnět a vybavovat vhodné výrazy. **Jazyk** je podle Sováka vymezen jako souhrn slovních a neslovních sdělovacích prostředků (většinou vázaných na příslušníky jednoho národa). Zatímco řeč je považována za výkon individua, jazyk je výtvar společenský.

Některé definice zdůrazňují akustickou, popřípadě individuálně výrazovou stránku. Lingvista Oberpfalcer (1932, s. 8) píše: „...řeč je lidská schopnost tvořiti mluvidly článkované zvuky, jimž lze rozuměti jako značkám duševního obsahu“. Foniatr Gutzmann (1921, s. 33) označuje jako řeč každé vyjádření vnitřních stavů pomocí výrazových pohybů nebo značek. Obdobně se vyjadřuje i foniatr Seemann (1939, s. 580): „Řeč, nejsložitější výkon lidského intelektu, je --- velmi složitý a jemně odstupňovaný pohybový výkon, jehož se účastní pohyby svalstva, ústrojí



dýchacího, hlasového a hláskovacího.“ Neurolog Popek (1950, s.101) vytyčuje rozdíl mezi řečí zevní a vnitřní: „*Zevní řeč je funkce motorická, expresivní, je to tvorba hlásek, jimiž předvádíme jiným lidem vlastní psychické pochody ... Vnitřní řeč je naučený pochod duševní, myšlenkový, který je částí naší paměti. Existence vnitřní řeči je podmínkou pro existenci zevní řeči.*“

Dalším zdůvodňovaným prvkem definice řeči pojaté jako projev chování, je její funkce sdělovací. Jespersen (1925, s. 5) definuje řeč jako „...*lidské jednání sloužící k sdělování myšlenek a citů*“.

„*Řeč lze chápat jako funkční mozkovou soustavu, lidský prostředek vyjadřování jazyka*“ (Koukolník, 1997b, s.160).

Řeč můžeme zařadit mezi tzv. symbolicko-komunikační funkce. Slova tvoří systém symbolů zastupujících pojmy zkombinovaných do variabilních soustav, které vyjadřují a zprostředkovávají myšlenky. Soustavy symbolů slouží jako nástroj myšlenkové činnosti a jako prostředky dorozumívání mezi lidmi.

Lze uvést, že řeč:

- verbálně-symbolicky reprezentuje myšlení,
- je prostředkem vzájemného předávání myšlenek mezi lidmi,
- je zdroj podnětů pro rozvoj myšlení.

Výchova řeči znamená rozvíjení schopnosti sdělování, tj. učení individua správně řeči užívat. O rozvíjení její zvukové stránky pojednává eufonie, tj. nauka o libozvučnosti, a ortoepie, tj. nauka o správné výslovnosti. Stejně důležité je učit užívat řeč po stránce obsahové, tak, aby člověk dovedl správně poslouchat a chápat, správně formulovat a také správně pronášet myšlenky.

Pro centrální řečové procesy, tzn. nejvyšší úrovně zpracování a tvorby řeči, bývá používán pojem **fatické funkce** (od řeckého fasis = řeč, mluva).

Některými autory bývá řeč chápána jako jeden ze způsobů vyjadřování jazyka. Další způsoby vyjadřování jsou pak např. psaní nebo pohyby těla.

Neurofyziologickou definici jazyka tak předkládá Alajouranine takto: „*Jazyk je výsledek složité neuronální činnosti dovolující vyjadřovat a vnímat duševní stavy prostřednictvím sluchových a grafických znaků nebo gest při využití smyslových nebo hybných funkcí, které se původně na tento účel nespecializovaly*“ (Koukolník, 1997, s. 160).

Pod heslem **jazykové (řečové) dovednosti**, uvádí Pedagogický slovník, že se jedná o „*schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) a produktivní (ústní projev, písemný projev)*“.

Jazyk je souhrn výrazových prostředků a vyjadřovacích způsobů, které v podmínkách společenského bytí vytvářela a zdokonalovala skupina lidí zvaná národ. Na rozdíl od řeči jakožto výkonu individuálního je jazyk jevem a procesem společenským; řeč slouží objektivnímu sdělování až teprve jazykovými prostředky.



1.2 Ontogeneze řeči

Vývoj řeči a s ním spojených komunikačních schopností patří k nejpozoruhodnějším procesům v životě člověka a budí proto oprávněný zájem psychologů, pedagogů, logopédů, fonetiků, lékařů i dalších odborníků.

Významným předpokladem vývoje řeči je sluchové vnímání, které funguje již od prenatálního období. Dítě již od narození preferuje lidský hlas a zpočátku dává přednost vysokým tónům.

Základním činitelem vývoje dětské řeči je věk dítěte, kterým je dán stupeň jeho motorického kognitivního a sociálního vývoje. Všechny činitele je třeba chápat systémově. Druhým výrazně determinujícím faktorem vývoje dětské řeči je sociální stimulace, které se dítěti dostává hlavně od rodičů.

Přesto, že v ontogenezi řeči můžeme identifikovat určité mezníky, hranice mezi jednotlivými obdobími nejsou výrazné a individuálně je pouze 50% pravděpodobnost, že určité stádium proběhne ve věku udávaném odbornou literaturou.

Většinou bývá ontogeneze řeči členěna na přípravné (předřečové) období a vlastní vývoj řeči, tj. vývoj od vyslovení prvního slova. Jednotlivé etapy se dále rozdělují na dílčí období, charakterizují řečový vývoj.

Prvním hlasovým projevem dítěte je primitivní hlasový reflex – **křik**. Dítě křičí ihned po narození, výškou se dětský křik blíží tónu a_1 (400Hz, tzv. komorní a). Již velmi brzo dítě křikem vyjadřuje nepříjemné stavy jako hlad, bolest, potřebu přebalit. Matka se učí postupně podle křiku rozlišovat, co dítě potřebuje.

Význačné stádium ontogeneze představuje **broukání**. Dítě, pokud je spokojené, nejdříve vydává neanalyzované zvuky, které postupně přecházejí v hlásky a slabiky. Poslední fáze broukání je **napodobování slabik a hlásek**. Asi kolem 25. týdne života získává řečový projev dítěte sociální povahu, dítě odpovídá na podněty charakteristickým **zvatláním**. Charakteristický je tzv. m-komplex, shluky začínající nebo obsahující hlásku „m“ se objevují u dětí v rozličných jazykových i sociokulturních oblastech. Souvisí to zřejmě se slovem „máma“, které v mnoha jazycích začíná hláskou „m“ a dítě těmito shluky dává najevo pocity pohody, spokojenosti a bezpečí.

Porozumění řeči předchází její produkci. Porozumění zákazu (ne – ne) lze u většiny dětí prokázat v 7. měsíci, v deseti měsících již dítě rozumí mluvené řeči a kolem jednoho roku začíná tvořit první slova. Když dítě říká první slova, jde o výkon, za který ví, že bude pochváleno, pozitivní stimulace řeči je velmi důležitá. Tak začíná vývoj vlastní řeči.

Tím, že dítě začíná mluvit mateřským jazykem, stává se z jazykového universalisty jazykovým specialistou. Mozek „odfiltrovává“ nevýznamné řečové zvuky a tak šetří velké úsilí. Významy slov začíná dítě rozlišovat mezi 10. a 12. měsícem.

Prvním skutečně verbálním projevem dítěte jsou tzv. „jednoslovné věty“. Slovo „máma“ totiž může podle intonace představovat tři typy jednoslovných vět: oznámení, otázku nebo žádost – od toho nazýváme toto období **emocionálně**



volním stádiem vývoje řeči. Toto stádium pokládáme za přirozený doprovod etapy spojování a etapy vyslovování. Dítě vytváří své vlastní mluvní zvuky na citovém podkladě.

V roce a půl, začíná dítě chápat, že každá věc má své jméno, výrazně se zrychluje tempo vývoje řeči, každý den se dítě učí několik nových slov, rádo opakuje, hovoří se o tzv. **egocentrickém stádiu vývoje řeči.** Kolem 18. měsíce se objevují první kombinace slov.

Po druhém roce dítě skloňuje, sestaví jednoduchou větu, naučí se krátkou říkanku. Do tří let dokáže sestavit podřadné souvětí. Ve třech letech obsahuje slovník dítěte asi 900 slov a začíná používat slovo „já“, což signalizuje jeho **sebeuvědomování.** Má velký zájem o věci kolem sebe a dospělé neustále zahrnuje otázkou „Co je to?“. Prudce se tak rozvíjí jeho slovní zásoba. Dítě pomocí transferu aplikuje slova spojená s určitými pojmy do jevů obdobných. Proto bývá tato doba nazývána **asociačně-reprodukčním stádiem** ontogeneze řeči.

Mezi 2. a 3. rokem se objevuje v dětské řeči přehnané dodržování pravidel. Dítě zvládlo základy morfologie daného jazyka, ale nezvládlo ještě jeho výjimky, a tvoří proto pouze naprosto pravidelné tvary.

O přechodu do dalšího stádia psychického vývoje svědčí rozvoj logických pojmů kolem 3. roku života, kdy slova přecházejí od konkrétních k abstraktním obsahům. Osvojování nových znalostí a dovedností vede k rychlému rozvoji slovní zásoby a ke složitějšímu formování struktury věty. Tato doba bývá proto z pohledu vývoje řeči označována jako **stádium logických pojmů.**

Mezi 4. a 5. rokem nastává druhé období otázek, kdy dítě otázkou „Proč?“ zjišťuje vztahy souvislosti mezi pojmy. Dochází k **intelektualizaci řeči.**

Při vstupu do školy by měl být základní vývoj řeči ukončen, to znamená bez řečových vývojových vad. Aktivní slovník šestiletého dítěte obsahuje přibližně 5000 slov, slovník pasivní je pochopitelně ještě širší.

Asi v šesti letech končí formální vývoj řeči. V dalších obdobích se neustále rozvíjí slovní zásoba zdokonaluje nesyntaktická stránka jazykového projevu. Dítě dokáže tvořit stále složitější věty, zdokonaluje se v přesném a vhodném vyjadřování (Kubálková, 2005).

Rozvíjení vlastní řeči

Pro další vývoj řeči má význam **transfer** – přenos. Dítě používá mluvního označení nikoli jenom pro určitý konkrétní jev, ale začne tímž mluvním zvukem označovat též konkrétní jevy podobné, pokud jsou zde nějaké společné znaky. To je reflexní proces, který označujeme jako přenos neboli transfer. Transfer je reflexologický základ tzv. *j a z y k o v é h o c i t u*. Transfer napomáhá tomu, aby nově získané výrazy a mluvní vzorce se mohly porovnávat s individuální slovní zásobou, tj. s mluvními vzorci získanými už dříve. Na základě takového, většinou nevědomého, někdy však i záměrného srovnávání nových vzorců se vzorci uchovanými v paměti lze konat jejich identifikaci, popř. korekci, hlavně



v písemné formě řeči. Člověk v rozpacích zda má napsat *i* nebo *y*, napíše si obě varianty slova a použije té, která mu připadá známější.

Vývoj gramatiky

Gramatika se u dítěte vyvíjí, jak soudí psychologové, podle „zákonů jazyka“. Tím vyvstala záhada, „odkud dítě tyto zákony zná?“... Vždyť „...dítě ve své řeči správně aplikuje zákony, které prokazatelně nezná a nemůže znát, totiž obecné zákony gramatické stavby daného jazyka“. Gramatice se dítě učí napodobováním, pamatováním, přenosem a v neposlední řadě přirozenou korekcí při gramatických výjimkách. Tuto korekci poskytuje mluva dospělých. Když si dítě osvojuje říkat to, co se v dané situaci říká, a říkat to tak jak se to říká, a to s obměnami podle dané situace, nabývá tím velkou zásobu individuálních jazykových zkušeností. To je mu pak oporou v dalším rozvíjení jazyka v jeho mnohotvárnosti a tím i podkladem pro tzv. jazykový cit.

Nestejnost rozvoje řeči mívá rozmanité příčiny, jak vnější, tak i vnitřní. K vnějším patří vliv prostředí, v němž se dítě narodilo, dále způsob, jak se rodiče s dítětem zaměstnávají, okolnost, zda má dítě sourozence nebo vůbec společnost dětí přibližně stejného věku. Jisté je že správnou výchovou lze vývoj řeči uspíšit. Vnitřními podmínkami vývoje řeči jsou individuální schopnosti závislé na vyšší nervové činnosti. Také podle pohlaví jsou jisté rozdíly; děvčata se obvykle naučí mluvit dříve, poněvadž se vyvíjejí tělesně i duševně rychleji než chlapci (Sovák, 1981).

1.3 Pohlavní rozdíly projevující se v řeči

Výzkumy sledující rozdíly mezi pohlavími přinesly poznatky o větší univerzálnosti ženského mozku a lepší specializaci mozku mužů. Celkové zrání mozku u žen probíhá rychleji, naopak mužský mozek se začíná mnohem dříve specializovat.

Pohlavní rozdíly projevující se v řeči mají však svůj podklad ve vnitřních faktorech pouze částečně. Výrazné rozdíly, většinou ve prospěch dívek, jsou často ovlivněny vnější stimulací. U děvčat lze pozorovat následující přednosti: děvčata se naučí dříve mluvit a číst než chlapci, dělají v mluveném i psaném projevu méně chyb, mají rozsáhlejší slovní zásobu a mluví plynuleji.

Vnějším zdůvodněním těchto jevů může být např. vyšší míra konvenčnosti dívek, která představuje připravenost akceptovat a přejímat společenské konvence. Dále bylo zjištěno, že matky s dcerami více mluví, více opravují jejich chyby v mluveném projevu a během dalšího života jsou lepší verbální výkony od dívek dospělými očekávány.

Na druhé straně se však gender faktor uplatňuje v neprospěch žen. Při výzkumech verbálního chování dospělých se ukázalo, že ženy používají častěji strukturu řeči typickou pro příslušníky nižších vrstev, zatímco muži spíše strukturu typickou pro vrstvy vyšší. Ženy mají tendenci vysvětlovat s použitím příkladů, s častějším využitím přímé řeči a emocionálně, kdežto muži spíše



formulují věcně, abstraktněji a neosobněji. Mužský styl je v naší společnosti preferován (Sovák, 1981).

1.4 Jazyk

Jazyk hraje při specifických poruchách učení značnou roli. Čtení předpokládá schopnost rozluštit psaný jazyk, k hláskování a psaní je třeba porozumět mluvenému jazyku – řeči. Aritmetika předpokládá jazykové znalosti k pochopení slov používaných při vyjádření úloh zaznamenaných v číslech.

Poruchy řeči a jazyka mohou spočívat v porozumění jazyku (což odpovídá vnímanému jazyku) a v používání jazyka (což odpovídá vyjadřovanému jazyku). Mohou spočívat též v potížích s řečí – se zřetelností a plynulostí řeči.

Normální jazykový vývoj během školních let

Mnozí rodiče jsou si vědomi toho, že v raném dětství dochází k velkému rozvoji jazyka, ale mnozí ještě nedoceňují značný vývoj jazykových znalostí během školních let. Přitom tento vývoj je kritický pro schopnost dítěte vyrovnat se jak se vzdělávací, tak se sociální částí školy. Během školních let si děti výrazně rozšiřují svou slovní zásobu. Také si vyvíjí schopnost mnohem složitějšího chápání obsahu, forem a používání jazyka.

Když děti přijdou do školy, mají již odpovídající jazykové znalosti, ale ty jsou zatím spíše automatické než analytické. Ve věku sedmi až osmi let se děti posunují od konkrétního uvažování ke koncepčnějšímu uvažování (syntagmaticko-paradigmatický posun). Např. na otázku „*Co mají společného náramkové hodinky a hodiny na stěně?*“ odpoví mladší dítě, že oboje tikají nebo že oboje jsou kulaté – zaměřují se na to, co vidí a slyší. Na druhé straně starší dítě může odpovědět, že oboje ukazují čas, což vypovídá o tom, že již umí vytvářet abstraktnější pojmy.

Jak se dítě vyvíjí, chápe stále složitější mluvnické vazby. Např. rozumí tomu, že věta „*Než mu dáš peníze, zeptej se, kolik to stojí!*“ má stejný význam jako věta „*Nejprve se ho zeptej, kolik to stojí a pak mu dej peníze!*“

Jiná změna u dítěte nastává ve schopnosti rozumět literárním jazykovým zvyklostem, což předpokládá znalost jazykových stylů, které nejsou v konverzaci běžně používány. Například při rozhovoru můžeme říct: „Když se setmělo, šel domů.“ V literárním jazyce můžeme to samé napsat takto: „S příchodem noci odešel domů.“ Jak se děti vyvíjejí, jsou schopny chápat a používat stále pokročilejší literární jazyk, což je důležité pro úspěšné vzdělávání.

Zvlášť důležitou oblastí změn objevujících se během školních let je schopnost analyzovat a uvažovat o jazyku samém, což hraje důležitou roli ve schopnosti dítěte chápat metafory, idiomy, hádanky, slovní hříčky, vtipy a mnoho dalších lingvistických prostředků. Takové porozumění je důležité pro sociální uplatnění i vzdělání (Selikowitz, 1998).



Složky jazyka

Když dítě odpovídá na otázku, dochází k mnoha událostem. Nejprve se dítě musí zaměřit na to, na co je tázáno (otázka pozornosti). Poté musí slyšet každý zvuk (sluch) a musí umět rozlišovat mezi rozdílnými zvuky (sluchové rozlišení). Pokud je slovo známé, mozek vyvolá oblast zapamatovaných slov. Takový proces předpokládá schopnost uchovávat a zpětně vyvolávat slova (jazyková paměť) a jejich významy (sémantika).

Porozumění jazyku není pouze záležitostí dešifrování jednotlivých slov. Způsob, kterým jsou slova spojována do vět, ukazuje na jejich význam nejlépe, proto k pochopení smyslu vět musí mít mozek okruhy, které analyzují gramatickou (syntakticko – skladebnou) strukturu. Neznámá slova musí být nejprve rozložena na složky (segmentace) a teprve poté mohou být pochopena nebo zopakována.

Porozumět sdělení znamená ale víc, než jen rozumět slovům a větám. Když nasloucháme nějaké řeči, chápeme často bez toho, abychom si všimli zvuku každého slova. Odvozujeme význam z různých vodítek, z kontextu věci i z intonace hlasu řečníka. Tato schopnost je důležitou součástí porozumění (metalingvistické podvědomí).

Když je vyřčené slovo pochopeno, musí nastoupit složitý proces jazykového vyjádření. Poté, co je naplánována odpověď, musí být slova vyvolána z oblasti, kde jsou uchovávány jejich významy, a za pomoci syntaktických znalostí uspořádána. Hlávky je třeba spojit ve slova a dále ve věty.

Toto jsou pouze některé kroky související se záležitostmi jazyka. Děti mohou mít potíže s kterýmkoli z těchto kroků nebo s mnoha z nich. To činí možnost přesné analýzy potíží dítěte velmi komplikovanou, každý pokus klasifikovat jazykové poruchy je proto zjednodušením.

Typy jazykových poruch

Ačkoliv se vyskytuje mnoho typů poruch jazyka a řeči, můžeme vysledovat tři důležité typy přidružující se ke specifickým poruchám jazyka. Je to porucha vyjadřování jazyka, porucha vnímání jazyka (porozumění) a verbální dyspraxie.

Porucha vyjadřování jazyka

Jedná se o nejobvyklejší jazykovou poruchu. Může být důsledkem mnoha různých překážek ve stadiích tvorby jazyka.

Typická řeč dítěte zní vzhledem k jeho věku nevyzrálé, má potíže pojmenovávat věci. Může vynechávat slova ve větách nebo přehazuje pořádek slov ve větě. Jeho psaný projev bude tyto znaky vykazovat též.

Děti s poruchami vyjadřování jazyka jsou často frustrované svými potížemi se sebevyjádřením, mohou být stydlivé nebo se stranit ostatních. Některé jsou kvůli své frustraci popudlivé. Poruchy vyjadřování jazyka často souvisí s poruchami čtení.

Základem je, aby děti s podezřením na opoždění ve vyjadřování jazyka navštívily logopeda. Terapeut dítěti otestuje schopnost vyjadřování i vnímání



jazyka. Může též požádat o příklad spontánního používání jazyka doma. Rodiče mohou být požádáni o to, aby nahráli na magnetofonovou kazetu řeč dítěte v každodenních situacích.

Jakmile logoped analyzuje potíže dítěte a udělá si obrázek o jeho řeči, může začít plánovat programy na pomoc dítěti. Mnoho terapeutů bude žádat pravidelná sezení. Ta se obvykle konají jednou týdně nebo jednou za čtrnáct dní (Kutálková, 2005).

Porucha vnímání jazyka

Potíže s porozuměním mohou být u dětí školního věku snadno opomenuty. Typickou vlastností dětí školního věku s poruchami vnímání jazyka je, že opomíjejí nebo si špatně vykládají to, co jim říkáte. Jejich potíže mohou být omezeny na určitá slova, skupiny slov nebo určité pojmy či gramatické struktury.

Děti s poruchami vnímání jazyka mohou být navzdory svým potížím společensky uplatnitelné. Některé se ale stydí a ve společnosti ostatních dětí jsou nemluvné. Někdy se straní ostatních a jsou uzavřeny do sebe. Takové vlastnosti odpovídají jejich jazykovým obtížím a obvykle zmizí, jakmile jsou potíže vyřešeny.

Verbální dyspraxie

Verbální dyspraxie je spíše poruchou řeči než jazyka. Znamená obtíže při provádění série pohybů nutných k vyjádření zřetelné řeči.

Mluvení je nejdokonalejší pohyb, který musí děti zvládnout. Technické mistrovství řeči spočívající v koordinaci pohybů hrudníku, bránice, hlasivek, jazyka, patra, krku a rtu je srovnatelné s mistrovstvím houslisty při hraní skladby.

Dítě s dyspraxií umí často jednotlivé zvuky samostatně, ale má potíže, když chce koordinovat takové zvuky do zřetelné řeči. Děti s verbální dyspraxií mohou mít kvůli slabé koordinaci svalů hltanu tendenci slintat, obvykle se to ale s věkem zlepšuje.

Dítě s dyspraxií má obvykle v pořádku jazykové schopnosti, ale jeho řeč je nezřetelná. Slovům může být těžko rozumět, neboť zvuky jsou nesouvislé či zkreslené „nešikovnými ústy“. Jazykové problémy mohou někdy s dyspraxií souviset, což dělá situaci ještě složitější.



KAPITOLA 2

Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) představují problematiku, která mi zprostředkovává pohled na klíčové otázky práce – jak souvisí jazykový cit s dovedností naučit se číst a psát, se zaměřením na dysgramatismus.

SPU existují pravděpodobně tak dlouho, jako lidská vzdělanost zprostředkovaná písmem. Při současných zvyšujících se nárocích na vzdělání je jejich výskyt stále nápadnější a závažnější. Někteří autoři se sice domnívají, že jejich oblépí pozbude závažnosti s rozvojem techniky nahrazující slova obrazem, psanou řeč řečí mluvenou, zatím však tyto metody nejsou masivně dostupné a specifické poruchy školních znalostí a dovedností představují stále závažnou překážku ve vzdělávání dítěte.

Definice specifických poruch učení a především definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této poruchy do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují (Kocurová, 2002, s.93)).

Abych naznačila jejich historický vývoj, uvedu alespoň dvě definice specifických poruch učení. Obě pocházejí z anglosaského prostředí. První vydal v roce 1967 Úřad pro výchovu v USA, druhou vydala v roce 1980 skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí.

První zní takto:

Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.

Druhá, již rozšířenější, zní takto:

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.

Tato definice již mluví o tom, že specifická porucha se může vyskytnout souběžně s poruchami nespecifickými. Vyjadřuje také celkem jednoznačně, že jde



o dysfunkci centrálního nervového systému. A co je pro mě podstatné, že zahrnuje poruchy čtení a psaní (Matějček, 1995, s.23 - 24).

Za základní etiologickou charakteristiku bývá považována souvislost s dysfunkcí centrálního nervového systému.

2.1 Terminologické vymezení

Tradičně se uvádí pro zmíněnou skupinu poruch označení „**specifické vývojové poruchy učení**“ (SVPU), kde slovo specifické je spojeno s jejich specifickými charakteristikami a slovo vývojové naznačuje, že se začínají výrazně projevovat až v určitém vývojovém období. V současnosti se slovo vývojové většinou vypouští a poruchy nazýváme **specifické poruchy učení** (SPU).

Pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Přesto, že většina těchto poruch je ve svých příčinách i projevech často vzájemně provázána, moje pozornost bude zaměřena na poruchy, jejichž symptomy nacházíme hlavně v řečové oblasti a stranou zůstanou poruchy matematických dovedností.

Specifické poruchy učení se neprojevují jen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím. Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů (Kočárová, 2002).

Rozlišujeme tyto SPU:

Pojem SPU je nadřazen obtížím postihujícím jednotlivé oblasti, kde předpona „dys“ obměňuje význam základového slova ve smyslu poruchy a slovní základ vymezuje oblast, dovednost, která je porušena.

dyslexie – (z lat. lego, legere = číst) specifická porucha čtení

dysortografie – (z řec. orthos = správný, grafó = píše) specifická porucha pravopisu, až 90% se vyskytuje ve spojení s dyslexií

dysgrafie – (od grafó = píše) specifická porucha psaní

dyskalkulie – (z lat. calculus = počet) specifická porucha matematických funkcí

dysmúzie – (z řec. Múza = bohyně umění) specifická porucha hudebních schopností

dyspinxie – (z lat. pingo, pingere = malovat, kreslit) specifická porucha výtvarných schopností

dyspraxie – (z řec. praxis = čin, jednání) specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější úkony



U nás, se jako zastřešující pojem pro všechny nebo většinu specifických poruch učení používá označení dyslexie. Pojem dyslexie bývá tak užíván ve třech rovinách:

1. úzce ve smyslu významu slova jako specifická porucha čtení
2. širěji jako specifická porucha řečových funkcí; tj. souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dysgrafii
3. široce zahrnujíc všechny SPU

2.2 Dyslexie

Dyslexie má ze všech specifických poruch učení nejpropracovanější pojmové vymezení. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže porozumění čtenému.

Česká definice dyslexie, kterou vytvořili Matějček a Langmeier v roce 1960, klade důraz na dílčí nedostatky, které dyslexii podmiňují: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a způsobí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“.

V roce 1968 formulovala Světová federace neurologická na konferenci v Dallasu definici dyslexie, která je často uznávána až dodnes, protože na rozdíl od některých novějších, reflektujících specifické obtíže v angličtině, přináší vymezení přijatelné i pro ostatní jazyky. Tato definice říká: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu*“ (Matějček, 1988, s.21).

Definice dyslexie má tři základní kritéria: její výkonovou charakteristiku, tj. neschopnost dobře číst, odlišnosti struktury či funkce CNS, které jejich vznik podmiňují, a faktory, na nichž rozvoj takových funkčních či strukturálních odchylek závisí.

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení. Bývá často spojena s dalšími potížemi, ať už jde o jiné specifické poruchy učení, jako je dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie. Narušení exekutivních funkcí a poruchy pozornosti (ADD/ADHD). Z výsledků různých studií vyplývá, že:

- u 60% dyslektických dětí se vyskytuje kombinace různých specifických poruch učení (Gebhardtová, 1994);



- 30% dyslektiků trpí zároveň ADHD syndromem (Penington, 1991, v: Fawcett a Nicolson, 1999; Stein, 2004);
- 50% dyslektiků má problémy v oblasti motorických dovedností, především v koordinaci a udržení rovnováhy (Ramus a kol., 2003);
- 50% dyslektiků má nějaké problémy v oblasti řeči a jazyka, jejich vývoj řeči bývá často opožděn (Mladá, 1996);
- 15 – 20% dyslektiků má problémy v chování (Gebhardtová, 1994).

Dyslektické děti mívají zpravidla podstatně horší známky ze čtení, resp. z českého jazyka, než z jiných předmětů. (Starší školáci, kteří trpí dyslexií, někdy mívají celkově zhoršený školní prospěch, protože úspěšnost v mnoha předmětech závisí na schopnosti učit se s pomocí čtení, ale také proto, že v důsledku svých neúspěchů postupně ztrácejí motivaci a na školní práci rezignují.) Porucha čtení se projevuje hned na začátku školní docházky, i když v této době nemusí být ještě tak nápadná.

Důležitým diagnostickým znakem je srovnání úrovně čtení a výsledků v dalších předmětech s úrovní rozumových schopností. Čtenářské schopnosti dyslektických dětí jsou zjevně nižší než jejich inteligence, což platí bez ohledu na aktuální stav obou srovnávaných složek. Dyslektickými potížemi mohou trpět i děti se sníženou inteligencí, přestože u nich se tyto potíže nemusí projevovat tak nápadně, obvykle mívají i jiné výukové problémy.

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova.

Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (*b-d-p*), zvukově podobných (*t-d*) nebo zcela nepodobných.

Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekódování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Margaret Snowling, Liebermann a další považují dyslexii za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka, jazykové kompetence. V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, nižším jazykovým citem a artikulační neobratností.

Deficitu v řečové oblasti se věnuje v kapitole o komunikaci (kap. 4).



Pojem dyslexie se začal používat jako první, vývojem teorie i praxe se vydělil pojem dysortografie dysgrafie. Pokud není třeba blíže specifikovat, používáme pro uvedené poruchy označení dyslexie.

Samo slovo „dyslexie“ je odvozeno z řeckého „lexis“, což znamená slovní vyjadřování, řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která naznačuje, že něco je nedokonalé, porušené, nepatřičné. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíže se slovy nebo poruchu v práci se slovy a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou a v přijímání této psané řeči, čili ve čtení.

Jako je dyslexie specifickou poruchou čtení, je dysortografie specifickou poruchou pravopisu. Obě tyto poruchy se vyskytují tak často spolu, že mnozí badatelé je ani terminologicky nerozlišují. Mluví-li o dyslexiích, myslí tím i specifickou neschopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a tyto hlásky převádět na písmena a zapisovat je, stejně jako neschopnost rozlišovat slova ve větě nebo i neschopnost naslouchat mluvené řeči, řeč vnímat a rozumět jí.

Obě příbuzné poruchy, dyslexie i dysortografie, jsou ovšem příslušníky širší rodiny specifických poruch učení. Pojem specifických poruch učení tedy vývojovou dyslexii v sobě zahrnuje. Všechny dyslexie jsou nutně specifickými poruchami učení. Přičemž všechny poruchy učení samozřejmě nejsou dyslexiemi.

2.2.1 Dyslexie a poruchy řeči

Nejnovější poznatky z neuropsychologie, naznačují celkem jasně, že neúspěch dítěte v počáteční výuce čtení je závislý na dobré spolupráci mozkových hemisfér. Jestliže funkce jedné hemisféry jsou z nějakého důvodu ve svém vývoji opožděny nebo jinak narušeny, nemůže k uspokojivé součinnosti dojít. Levá hemisféra se označuje jako „řečová“ a u velké většiny lidí přednostně řídí jak vlastní mluvení, tak zpracování řečových podnětů, které přijímáme ze svého okolí prostřednictvím sluchu. Porucha v této hemisféře může tedy být příčinou disharmonického vývoje celé funkční soustavy nutné pro čtení a psaní. Je tedy jen logické předpokládat, že poruchy čtení a psaní budou s poruchami řeči v úzké spojitosti.

Výstižně tento vztah vyjadřuje také Sovák ve svém Uvedení do logopedie (1978), když říká: „*Číst a psát se dítě učí na základech mluvené řeči. Proto není divu, že si žáčkové při psaní slova říkají. A nejen žáčkové – i lidi dospělí si říkají v knize, při čtení obtížného textu si pomáhají pozornou hlasitou reprodukcí, neboť mluva, čtení a psaní se navzájem ovlivňují.*“

Představu dyslexie jako poruchy sdělovacího procesu v širším slova smyslu, možno přijmout jako východisko i pro moji úvahu o vztahu dyslexie k poruchám řeči. Povaha tohoto vztahu se ovšem velmi různí podle toho, o jakou poruchu řeči jde. Pokusím se alespoň o stručný přehled (Matějček, 1995, s.111).

Učitel se ve třídě setkává s celou řadou poruch řeči různé nápadnosti a závažnosti. Nejčastějšími z nich jsou: dyslalie, balbuties, opožděný vývoj řeči a specifické poruchy řeči při lehkých mozkových dysfunkcích. Méně se vyskytuje mutismus, elektivní mutismus a artismus.



Dyslalie (nesprávná výslovnost, patlavost)

Dyslalie je označení nesprávné výslovnosti jedné nebo více hlásek. Fyziologická patlavost je nesprávná výslovnost hlásek v dětském věku podmíněná nedostatečnou zralostí. Nejčastěji děti vyslovují nesprávně *r* a *ř*, popř. *l*. Je-li mnoho hlásek vyslovováno nesprávně a řeč je nesrozumitelná ve věku kolem čtyř let, měli by rodiče vyhledat logopeda, který na základě diagnózy odhalí příčiny a doporučí vhodná cvičení. Amatérské vyvozování správné výslovnosti může dítě poškodit. Některé anatomicko-fyziologické příčiny nesprávné výslovnosti laik nepozná, popř. může u dítěte fixovat případné chyby v nácviku.

Balbuties (koktavost)

Koktavost postihuje plynulost mluvení a patří k nejtěžším poruchám řeči. Má výrazný vliv na psychiku postiženého. Projevuje se při dýchání, tvorbě hlasu i výslovnosti, řeč je často monotónní. Dítě buď opakuje první slabiku ve slově, nebo jeho mluvní výkon doprovází napětí mluvidel. Příčin je mnoho a ošetření je výhradně záležitostí odborného pracovníka. V některých případech si dítě pomáhá tím, že používá v řeči různé vsuvky (ano, že), grimasy, pohyby rtů, manipulace s prsty, je celkově neklidné nebo provádí aktivity (přerovnání knihy, shození knihy na zem), kterými překonává křeče mluvidel. Dítě s touto poruchou řeči nesmí být vystavováno stresovým situacím, které by poruchu ještě zhoršovaly.

Opožděný vývoj řeči

Diagnóza opožděný vývoj řeči vychází ze znalosti vývoje řeči běžné populace. Důležitými mezníky jsou první slova, která dítě vyslovuje kolem prvního roku, ve 20. měsíci říká přibližně 150 slov, ve 2 letech okolo 200 slov. Mezi 16. a 24. měsícem nastává období dvouslovných spojení, mezi 28. a 30. měsícem tvoří věty. Je pravdou, že mezi dětmi jsou interindividuální rozdíly, výrazné odchýlení by však mělo být signálem ke sledování dítěte. Výrazným predikátorem, který se objevuje již kolem 3. roku dítěte, je porozumění řeči, které je minimálně stejně významné jako počet slov, jež dítě vyslovuje. Dalším důležitým ukazatelem je častý výskyt zánětu středního ucha, které postihují pravé ucho.

Příčin opožděného vývoje řeči je mnoho. Patří mezi ně kromě zdravotních obtíží také nižší rozumové schopnosti, poruchy sluchu, nepodnětné rodinné prostředí, citová deprivace nebo poruchy centrální nervové soustavy.

Zvláštním typem opožděného vývoje řeči je vývojová dysfázie, která vzniká na podkladě narušení CNS. Řeč je narušena po stránce expresivní i percepční.

Pro učitele je velmi důležitý fakt, že úroveň řeči odpovídá mladšímu věku. Dítě má obtíže v českém jazyce, ale také v dalších předmětech, kde jde o porozumění řeči či vyjadřování. Velmi často je vývojová dysfázie podkladem, na němž se projevují specifické poruchy čtení i psaní (Zelinková, 2003, s.157-158).



Eva Škodová používá pojem dysfatický syndrom, který označuje komplex vzájemně provázaných řečových poruch. Patří sem malá slovní zásoba, těžkopádně vyjadřování, záměny pojmů, nepřesné chápání slov a sdělení, neschopnost chápat a aplikovat gramatická pravidla (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Specifický logopedický nále z – artikulační dyspraxie

Poruchy řeči a jejího vývoje byly jedním ze symptomů lehkých mozkových dysfunkcí.

Specifický logopedický nále z zahrnuje:

1. artikulační neobratnost
2. specifické asimilace

Artikulační neobratnost je taková vada řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná (Žlab, 1982, s.206).

Příčinou je postižení řečové motoriky, tj. artikulace koordinace mluvidel, u některých dětí také poruchy sluchové percepce. Dítě obtížně vyslovuje slova typu paroplavba, nejnebezpečnější, nosorožec.

Dalším typem jsou specifické asimilace, které postihují sykavky (*cvrci, čvrtci* místo *cvrčci*) nebo tvrdé a měkké hlásky d, t, n – d', t', ň (*práznini* místo *prázdny*). Při sykavkové asimilaci dítě izolované hlásky vysloví, ale ve slovech neumí zvládnout rozdílnou artikulaci sykavek ostrých a tupých a používá pouze jednu z nich (*susenky, šušenky*). Není schopno opakovat věty. O specifických poruchách výslovnosti nemůžeme mluvit před ukončením vývoje řeči, tj. asi do sedmi let.

Specifické logopedické nále zy se odrážejí v psaní. Oba typy chyb patří mezi specifické dysortografické chyby.

Pojem LMD se v posledních letech v souladu s vývojem v zahraničí rozpadá na pojmy ADHD (porucha koncentrace, hyperaktivita a impulzivita), dyspraxie a další poruchy. S využitím této terminologie bychom mohli použít označení artikulační dyspraxie. Tento termín používal již v roce 1995 Matějček.

Mutismus

Mutismus je ztráta schopnosti mluvit většinou na neurotickém nebo psychotickém podkladě. Pokud se vztahuje pouze na určitou situaci nebo osobu (třída, učitel), jde o elektivní mutismus, který je zpravidla vázán na dětský věk. Terapie vyžaduje kolektivní práci psychiatra, neurologa, psychologa, foniatra a logoped. Elektivní mutismus může odeznít za několik dní, ale i let. Provence se týká především učitelek mateřských škol, elementaristek a rodičů. Je třeba vytvářet příznivou atmosféru, vylučovat stresové situace (Zelinková, 2003 s. 159-160).



2.2.2 Fonemické uvědomění

Učení o fonemické struktuře slov a její spojitosti se čtením je ve světové literatuře o dyslexii novinkou, i když jde opět o věc dosti starou a metodikům počátečního čtení dobře známou.

Čtení hláskového písma předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova. To však není automaticky dáno tím, že daným jazykem mluvíme, protože je už v biologické podstatě řeči, že její vytváření mluvidly i její vnímání smyslovým aparátem se děje pod prahem naší vědomé kontroly. Děti a dospělí, kteří ještě neumějí číst, fonemické uvědomění zpravidla nemají. Stupeň tohoto uvědomění, jak jej předškolní dítě bylo zatím schopno získat, nejlépe předpovídá příští úspěch ve čtení. Je tedy třeba najít vhodné metody, jak dětem fonemické uvědomění co nejučinněji dodat, neboť to přispěje vydatně k jejich lepšímu čtení. Fakt, že některé děti jsou mimořádně ne-schopné osvojit si toto uvědomění, možno zřejmě přisuzovat obecnému nedostatku fonemické složky v jejich obecné řečové schopnosti. Proto mají tyto děti také poměrně špatnou krátkodobou paměť pro verbální informace, špatně vnímají řeč v hlučném prostředí, špatně se vyjadřují, těžko hledají jména předmětů apod.

Děti už dávno plyně, mluví svou rodnou řečí, když se poprvé setkají s řečí psanou či tištěnou. To znamená, že dítě si musí uvědomovat vnitřní fonetickou strukturu svého jazyka. Z toho dále plyne, že začít výuku čtení, když dítě je v tomto uvědomění ještě „slabé“, přináší riziko.

Pro dítě je svým způsobem nesmyslné, když mu vykládáme, že třeba slovo „pes“ se skládá ze tří písmen. Vlastní uši mu totiž říkají, že je to jeden zvuk – něco celistvého, něco vysloveného najednou. Ještě těžší je pochopit, že jsou to tři zvuky, které ono slovo skládají – či lépe, v ono slovo splývají. Ve všech jiných sdělovacích systémech – akustických, optických, elektrických, chemických – sdělujeme obsahy celostně. To znamená, že počet takto sdělovaných významů je omezen. Jazyk se však chová jinak. Jeho jednotlivé struktury jsou tvořeny z malého počtu fonetických částí (souhlásek a samohlásek) a řídí se systémem kombinačních pravidel, kterým se říká fonologie. Následkem toho počty slov jsou do desetitísíců.

To je také přirozená základna, abychom si mohli osvojovat nová slova. Díky fonemickému systému, který si ve svém mateřském jazyku osvojily, mohou se děti tak překvapivě snadno a rychle učit stále novým a novým slovům. Řeč jazyk se vyvinuly v historii lidského rodu bez nějakých zvláštních instrukcí a návodů – ale čtení a psaní bez toho nejde. Říkáme-li nějaké slovo, nemusíme vědět, jak se píše. Máme-li je však napsat, přečíst, musíme si být vědomi, že existuje něco jako pravopis. To, že tak snadno se učíme mluvit, je vlastně první a základní překážkou v učení čtení (Matějček, 1995, s. 117-119).



2.2.3 Vztah dyslexie k poruchám sluchu

Podobně jako v případě zraku je možno očekávat, že závažné defekty sluchu budou mít nepříznivý vliv na čtení a pravopis, zvláště mají-li za následek zdržený a porušený vývoj řeči. V takové případě nejde ovšem o dyslexii, nýbrž o následek smyslového defektu.

Definice ovšem nevylučuje, že by se dyslexie a smyslové poruchy nemohly vyskytovat vedle sebe a že by nemohly ve vzájemné součinnosti obtíže dítěte rozšiřovat prohlubovat. Mezi dyslektiky se dá tedy spíše očekávat zvýšený výskyt sluchových poruch, a to především drobnějších a jemnějších.

Sluch se vyvíjí postupně ve třech stupních. Ostrost sluchová (tj. první stupeň) je podmínkou pro stupeň druhý, jímž je porozumění řeči. Avšak dokonalé porozumění ještě neznamená schopnost analýzy zvukových celků. Dítě třeba dokonale rozumí, co se mu říká, chápe obsah slov, ale jednotlivé zvuky dobře nerozlišuje. Kontext a situace, v níž se k němu mluví, mu velice pomáhají k porozumění. Má-li však určit, zdali dva zvuky jsou totožné nebo rozdílné, upadá do rozpaků. Rozlišování a pamatování zvuků tvoří tedy třetí stupeň vývoje. Dítě napřed dokáže rozlišit zvuky velmi odlišné, pak zvuky čím dál podobnější, až se konečně naučí diferencovat všechny zvuky své mateřštiny. Normou pro dosažení tohoto posledního vývojového stadia je 6,5 roku. Krajní mezí je 8 let. Jestliže ani potom hlásky správně nediferencuje, je možno to pokládat za jev patologický.

I z těchto poznatků tedy vyplývá, že podkladem dyslexie nejsou běžné vady sluchu, ale spíše – a to alespoň v určitém počtu případů – jakási percepční neobratnost, nevypěstlost či nezralost, která pak přispívá svým dílem k tomu, že základní vzorec schopností pro čtení je u postiženého dítěte nevyrovnaný a funkčně nepřipravený pro soustavné rozvíjení běžnými školskými metodami (Matějček, 1995 s.119-121).

2.2.4 Dyslexie a zrakové vnímání

Historie dyslexií začíná otázkou, nejde-li o zrakovou vadu. Prvním, kdo popsal případ vývojové dyslexie, byl praktický lékař z anglického pobřežního města Seafordu Pringle Morgan. Bylo mu nápadné, že rodiče častěji přivádějí k vyšetření děti, které se ve škole nemohly naučit číst, a které, jak se rodiče domnívali, musely tedy mít nějakou zrakovou poruchu. Jako by na písmena a slova dobře neviděly. Stěžovaly si na slzení, na mžitky, na pálení očí apod. Oční vyšetření však žádnou vadu neprokázalo a Pringle Morgan usoudil, že jde o poruchu funkce nikoliv oka samotného, ale těch partií mozku, kde se zrakové podněty zpracovávají. Nazval tuto nově objevenou poruchu „vrozenou slovní slepotou“. Pod tímto názvem byla pak dyslexie tradována v lékařských kruzích po celá další desetiletí.

Příčina dyslexie se tedy nejprve hledala v poruchách zrakového vnímání. U dětí s těžkými zrakovými vadami omezujícími tvarové vidění nemůžeme mluvit o dyslexii, neboť již její definice těžké smyslové defekty vylučuje. Není však vyloučeno, že některé běžné a relativně lehké vady zraku by mohly čtení dítěte nepříznivě ovlivňovat. Všechna dosavadní zkoumání však ukazují, že tato



spojitost je prakticky zanedbatelná a že mezi dyslektiky se vyskytuje sice o něco více dětí s mírnou dalekozrakostí než v běžné dětské populaci, ale že tento rozdíl je statisticky neprůkazný. Krátkozrakost, sigmatismů a dalších vad je přibližně stejně. Jen velmi těžký defekt zraku výuku čtení opravdu zdržuje, avšak přitom nevytváří obraz dyslexie, jak jej známe u dětí normálně vidících (Matějček, 1995, s. 121).

2.3 Dysortografie

Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Bývá s dyslexií tak úzce a tak často spojená, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami učení nijak nerozlišují. Většinou dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie.

Mechanismy jejího vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí. Obtíže ve sluchové analýze slova v hlásky se do našeho fonetického pravopisu bezprostředně promítají, a to v daleko větší míře než např. v pravopise anglickém. Stejně tak je tomu při nedokonalém sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké, při tzv. specifických asimilacích, při obtížích v rozlišování měkkých a tvrdých slabik a při specifické artikulační neobratnosti. Každý pracovník, který se zabývá diagnostikou a nápravou specifických poruch učení, se s těmito spojitostmi setkává prakticky denně. Přitom jde vesměs o mentální funkce dysortografie tohoto typu je současně významným vodítkem v diagnostice mozkových mechanismů.

I když uvedený klinický obraz dysortografií u nás výrazně převládá, rozhodně není jediný. Podobně jako dyslexie není ani dysortografie homogenní skupinou takže si zaslouží, aby se o ní mluvilo v plurálu. Jiný její typ zřetelně ukazuje, že obtíže a nedostatek v pravopise mohou pramenit i z dysfunkci pravé, tj. ne-řečové mozkové hemisféry. Jsou to ty případy, kdy dítě v diktátech typicky zaměňuje písmena, která jsou si artikulačně a zvukově vzdálená, avšak blízká svou optickou podobou – např. „b“-„d“. Jinak řečeno, dítě přenáší do diktátu záměny, kterých se dopouští při čtení a které jsou odrazem jeho nedokonalé zrakové diferenciací tvarů. V počátcích čtení si mnohé z dětí s tímto typem poruchy dlouho nemohou zapamatovat, jak které písmenko vypadá, stále žádají, aby jim je někdo „předepsal“. (Opisování jim nedělá obtíže.) Dítě si většinou pomáhá řečí (tj. dobře výkonnými funkcemi levé mozkové hemisféry), a to tak, že písmenům vlastně dává jméno a s těmito jmény si je také vybavuje. Mnohdy je tato slovní pomůcka názorově neutrální a s tvarem písmene nemá nic společného – tak např. si dítě předříkává: „p“ jako pivo, „r“ jako ryba, „a“ jako Afrika, „h“ jako Honza. Diktátům od druhé třídy výš nemůže ovšem stačit a v časové tísní pak vynechává slabiky, slova, celé věty a to, co napíše, může být i k nepoznání zkomolené.

Také poruchy v dynamice duševních procesů se mohou nepříznivě promítat do pravopisu dítěte. Hypoaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí se projeví



tím, že dítě nejen velmi zdlouhavě píše, ale i velmi zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary. Při daném pracovním tempu ve třídě se opět ocitá v tísní, při které se všechny nedostatky v souhře funkcí obou mozkových hemisfér přirozeně zesilují – dítě pak dělá spoustu chyb, na první pohled třeba nesmyslných.

U typů hyperaktivních naopak vlastní akt psaní a mentální procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají tak rychle, bez kontroly a zpětné vazby, že nedojde k integraci dějů potřebných k správnému napsání slova a věty. Dítě je prostě s napsáním hotovo dříve, než si stačilo něco rozmyslet. Typickými chybami jsou v takových případech vynechávky a zkomoleniny koncovek, zkratky slov a samozřejmě vynechané háčky a čárky. Stává se, že takové dítě napíše „y“ místo „i“ prostě jen proto, že „y“ je pohybově vydatnější.

Konečně nejsou vzácné ani případy, kdy dysortografie (zvláště ve svých mírnějších formách), je důsledkem dysgrafie. Grafická stránka písma odčerpává tolik pozornosti dítěte, že se mu jí nedostává na kontrolu obsahu. Za těchto okolností se opět nedostatky v souhře mentálních funkcí zesilují, a výsledkem je tak nízká úroveň pravopisu, že je v nápadném nepoměru k relativně vysoké úrovni inteligence takového dítěte (Matějček, 1995, s.88 - 90).

Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.

Specifické dysortografické chyby

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*
- rozlišování sykavek
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky
- hranice slov v písmu

Pravopisné chyby

Chyby jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, dále rozsahem pracovní paměti a poruchami paměti vůbec, poruchami procesu automatizace, neschopností číst po sobě napsaný text, uvědomovat si chyby a opravovat je.

V minulých letech se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvilo vůbec. Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud věnuje učení dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů však ukazují, že tomu tak není. Přes velkou snahu všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. Příčiny budeme hledat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Například dítě s oslabeným jazykovým citem se sice naučí pádové otázky, ale není schopno určit pád podstatného jména, ptá se nesprávně. Umí vyjmenovaná slova, ale není schopno přiřazení slova příbuzná. Dalším negativním činitelem je nižší úroveň kognitivních funkcí a



procesů (proces automatizace, pracovní paměť, rychlé vybavování pravidel apod.).

V současné době není zcela jednoznačná diagnostika. Na jedné straně víme, že skutečně někteří žáci nejsou schopni se gramatiku naučit, na druhé straně prosté označení uvedených obtíží jako projev poruchy nahrává těm, kteří nejsou ochotni věnovat alespoň minimum času přípravě na vyučování (Zelinková, 2003).

Společnými příčinami mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, zvláště pak pracovní paměti, poruchy procesu automatizace. I zde může hrát negativní roli grafomotorika, pomalé pracovní tempo.

2.4 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu. Projevuje se v následujících oblastech:

- dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje
- písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné
- obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících
- žák často škrtná, přepisuje písmena
- písemný projev je neupravený
- neúměrně pomalé tempo psaní
- písářský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času

2.5 Projevy specifických poruch učení

První projevy specifický poruch učení jsou zřejmé již v předškolním věku. Výzkumy zaměřené na odhalování deficitu ve vývoji předškolních dětí byly prováděny již v 70. letech. Vědci hledali rizikové faktory signalizující pozdější selhání ve čtení a psaní.

V roce 1972 Marta Dencla zjistila, že nejvýznamnějším ukazatelem možné dyslexie je rychlé a automatické jmenování předmětů. V prvním výzkumu měly děti rychle jmenovat základní barvy. Ukázalo se, že sice všichni barvy znají, ale skupina dětí, které byly v pozdějších letech označeny jako dyslektici, potřebovala mnohem více času pro pojmenování než ostatní děti.

V roce 1983 poukázali Bradley a Brynt na důležitost rýmování a poznávání první hlásky ve slově. Děti, které v předškolním věku snadno vyhledávaly slova, která se rýmují, a poznávaly první hlásku ve slovech, se snáze učily číst. Jiní autoři prokázali, že hlavní příčinou selhávání ve čtení a psaní jsou poruchy řeči. Spolu s dalšími oslabeními mohou vyústit v omezený vývoj čtení, psaní a někdy i počítání. Tyto obtíže nemusejí být závislé na nižší inteligenci.



Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím („šáskování“, upozorňování na sebe nevhodnými formami). Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů.

2.5.1 Nespecifické projevy

Nespecifické projevy poruch učení lze v rozdílné míře najít u většiny jejich typů.

Deficity pozornosti

Zvýšená unavitelnost

Deficity paměti

Motorické deficity

Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti

Obtíže v pravolevé orientaci

Obtíže v jazyce a v řeči

Do této kategorie obtíží patří deficity dítěte ve smyslu snížení úrovně tzv. jazykového citu (také jazykové kompetence).

Emoční labilita

Poruchy aktivity

Poruchy senzorické integrace

2.5.2 Specifické projevy

Specifické projevy jsou vázány na konkrétní základní školní dovednosti, jako jsou čtení, psaní a aritmetika.

V oblasti čtení, psaní a pravopisu se může jednat o zrakové či sluchové záměny podobných hlásek a písmen či problémy v jejich osvojování, přehazování pořadí písmen či hlásek a slabik ve slovech, vynechávání či přeskakování řádků, pravolevé čtení či psaní, vracení se na začátek slova, odhadování slov, domýšlení textu a jeho mechanické učení z paměti, přetrvávání tzv. dvojího čtení (hlasitému přečtení slova předchází jeho tiché přeslabikování), tzv. Mechanické čtení (porucha čtení s porozuměním, kdy dítě nezná obsah přečteného textu). Další problémy může mít dítě s psaním diakritických znamének a velkých písmen, s odhadováním konců slov a vět, se záměnami tvrdých a měkkých slabik atp. Obtíže se mohou projevit v narušení schopnosti osvojit si jednotlivé prvky psacího písma či oddělovat graficky předložky či spojky (Renotierová, 2005, s. 193).



2.5.3 Projevy deficitů kognitivních funkcí

Tyto deficity se objevují v různé intenzitě a kombinaci, nemusejí se projevit u všech jedinců s diagnostikovanou poruchou.

Zraková percepce

Deficit ve vývoji zrakové percepce se může projevovat následujícími způsoby:

- záměny písmen (b-d-p), číslic (6-9, 42-24), grafických znaků (ve všech předmětech včetně cizího jazyka)
- pomalé čtení písmen
- slabá orientace v písemném projevu
- problémy s orientací na stránce, v učebnicích

Sluchová percepce

Významná závislost se projevuje mezi sluchovou percepcí a psaním, méně pak čtením. Nevnímá-li dítě hláskovou stavbu slov, objevují se podobné chyby v písemném projevu. Akustický signál je u jedinců se SPU přijímán pomaleji a méně přesně.

- nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciací je jednou z nejzávažnějších příčin specifických chyb v psaní
- nepřesné sluchové vnímání deformuje a ztěžuje vnímání a porozumění mluvené řeči, např. výklad učitele
- nediferencovaná řeč vede k nediferencovanému myšlení
- nepřesné vnímání cizího jazyka způsobuje obtíže při pouhém opakování slov, vět. Následně se připojují potíže ve čtení, psaní i konverzaci v cizím jazyce.
- jedinci s deficitem ve vývoji sluchové percepce často mají oslabenou verbální paměť, což se projevuje v mateřském i cizím jazyce

Automatizace

Poruchy procesu automatizace ovlivňují osvojování všech poznatků i dovedností.

- na počátku výuky se objevují první obtíže při automatizaci spojení hláskapísmeno, v dalších etapách nácvičku čtení při automatizaci čtení celých slov.
- gramatické učivo se sice naučí, ale nedovedou poznatky používat automaticky, opakovaně nad dávno procvičenými jevy přemýšlí

2.6 Příčiny specifických poruch učení

Tradiční etiologie mívá ve zvyku rozlišovat příčiny vnitřní a vnější. Podrobné sledování příčin však spíše do medicínského konceptu poruch.

Vnitřní jsou spojeny především poškozením a dědičností (autosomálně dominantní přenos, v rodinách dyslektiku je uváděn 35 – 45% výskyt dyslexie).



Při sledování základních biologických příčin se věnuje pozornost genetickým odlišnostem, strukturálním rozdílům v mozku a rozdílům ve fungování mozku.

Vnější příčiny bývají spojovány s nevhodnou výukou, charakteristikami domácího prostředí atd. Některé výzkumy referované Mertinem hovoří např. o velkém významu pravidelného hlasitého předčítání dětem předškolního věku.

Toto jednoduché dělení příčin má spíše didaktický význam, vždy se předpokládá vzájemné spolupůsobení – interakce vnitřních a vnějších faktorů.

Od počátků zájmu o problematiku SPU se předpokládalo, že tyto obtíže nejsou důsledkem sníženého intelektu, nepodnětného rodinného zázemí, ani negativního emocionálního vývoje, ale že mají souvislost s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému (CNS), jehož důvodem může být dědičný sklon nebo syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce (LMD) či ADHD (Kocurová, 2002, s.100).

Klademe-li si otázku o příčinách dyslexie, musíme jich rozlišit několik vrstev, než se dostaneme k příčinám skutečně základním. Příčinou špatného čtení je nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty atd. Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Co je však příčinou této nedokonalé souhry? Jakými mechanismy dochází k mozkové dysfunkci? Od počátku bádání o dyslexiích se uvažuje o dvou takových mechanismech v pozadí – o spojitostech genetických a o časném poškození mozku.

V dalším vývoji bádání se vytvořily dva tábory – jedni viděli hlavní příčinu v dědičnosti, druhí v mozkovém poškození. A protože dyslexie je ve svých základních příčinách zřejmě jednotkou heterogenní, nacházeli zpravidla jedni i druhí ve zkoumaných vzorcích dyslektické populace dost opory pro svou teorii. Zásluhou Kučery se naše pojetí odpoutalo od jednostranného výkladového schématu (Matějček, 1995, s.76).

Tradičně jsou etiologické souvislosti podávány ve formulaci Kučery (1961) takto:

- 1) drobné poškození mozku (LMD) – neurologický nález zmiňuje více drobných nápadností, anamnéza poukazuje na možné poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období – 50% jedinců se SPU
- 2) hereditární etiologie – v anamnéze typický výskyt dorozumívacích poruch u příbuzných – 20% jedinců se SPU
- 3) hereditárně encefalopatická etiologie – kombinace obou předchozích typů – 15% jedinců se SPU
- 4) neurotická nebo nejasná etiologie – 15% jedinců se SPU

Kromě Kučerovy klasifikace existuje celá řada dalších teorií, jež se snaží odhalit a uspořádat příčiny specifických poruch učení. Často diskutovaný je v souvislosti s etiologií vztah SPU a LMD. Většina autorů (Kučera, Pokorná,



Matějček, 1995) označuje za jednu z příčin SPU lehké mozkové dysfunkce. Naproti tomu Zelinková (2003) tvrdí, že „v současné době většina autorů uvádí, že jde o poruchy nezávislé, přičemž se mohou objevovat jedinci, u nichž se obě postižení vyskytují současně.“

2.7 Rozdíly podle pohlaví

Dosavadní poznatky o funkci hemisfér poskytují, zdá se, klíč k opakovaně zjišťovanému rozdílu v řečovém a technickém nadání mužů a žen, stejně jako klíč k nápadnému rozdílu ve výskytu specifických poruch učení u chlapců a dívek. V literatuře se uvádí poměr těchto poruch čtyři až deset ku jedné v neprospěch chlapců.

Zkoumání funkce mozkových hemisfér u školních dívek a chlapců a pak u dospělých mužů a žen pomocí uměle navozených afází i pomocí dichotických poslechových testů a dalších metod přineslo některé zajímavé výsledky. Mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější – mozek mužů má daleko silnější tendenci specializovat se. I když celkové zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve skončeno, specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců! U chlapců je např. v šesti letech pravá hemisféra specializovaná pro prostorové podněty, zatímco dívky v té době vykazují ještě bilaterální kontrolu těchto podnětů.

Poškození levé hemisféry u žen s menší pravděpodobností vyvolá afázii než totéž poškození u mužů. Stejně tak poškození pravé hemisféry s menší pravděpodobností vyvolá u nich měřitelné ztráty v činnostech založených na prostorovém vnímání. V důsledku své jednostrannější mozkové specializace jsou chlapci ve výhodě tam, kde úkol vyžaduje činnost jedné hemisféry, avšak v nevýhodě tam, kde je nutná kooperace obou. A to je právě v případě čtení a psaní.

U mužů se nachází zpravidla převaha v pravoemisférových funkcích, které se zabývají plošnými a prostorovými podněty a provádějí tzv. názorovou orientaci. Pravá hemisféra je však, jak jsme uvedli, také sídlem globálního vnímání, představivosti, intuice a ostatních psychických podmínek k „vynalézavosti“, objevitelství. U žen bývá poměr hemisfér vyrovnán nebo má levá hemisféra lehkou převahu. To znamená pohotové zpracovávání řečových podnětů a pohotovou řečovou produkci, ovšem většinou bez pravoemisférové vynalézavosti. (Básníci a řečníci jsou většinou muži, stejně tak jako techničtí vynálezci).

Kde se tyto rozdíly berou? Kde mají svůj počátek? Dnešní embryologie odpovídá, že pravděpodobně již v samém počátku vývoje. Vývoj mužského fenotypu je totiž jinak podmíněn než vývoj ženského fenotypu. Mužská konstituce se vyvíjí vlivem mužských pohlavních hormonů, které se vytvářejí od chvíle, kdy u lidského mužského embrya se vyvine a začne fungovat mužská gonáda čili varle. Kdyby z nějakého důvodu nedošlo k produkci těchto hormonů, vyvine se



ženská konstituce. Žena ke svému vývoji nepotřebuje žádnou další produkci hormonů.

Obecně se dnes přijímá názor (McEwen, 1983), že lateralizace mozkové struktury a funkce je spojena se sexuální diferenciací. U mužů gonadální hormony ovlivňují prenatální sexuální vývoj stejně jako vývoj mozku. Způsobují, že se u nich pravá a levá mozková hemisféra vyvíjejí více odlišně než u žen. Když androgeny samy o sobě asi nemohou působit specifické poruchy čtení, psaní a učení obecně, tento výběrový vliv hormonů na vývoj mozkových polokoulí může zvyšovat pravděpodobnost, že vrozené anomálie mozku se u chlapců spíše projeví jako určitý funkční defekt (Matějček, 1995, s.57 - 58).

Přičtu-li k tomu poznatek, který jsem uvedla vpředu, že vyšší výkonnost jiné hemisféry se děje na úkor hemisféry druhé a že u mužů dochází dříve a výrazněji k specializaci mozkových funkcí, vychází z toho zřetelná nevýhoda pro chlapce v počátcích školní výuky, kdy se klade zvýšený důraz na souhru v činnosti hemisfér.



KAPITOLA 3

Sluchová a zraková percepce

3.1 Vývoj sluchového vnímání a jeho vliv na úroveň čtení a psaní

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním životě. Od pátého měsíce plod vnímá zvukové podněty z vnějšího i vnitřního prostředí modifikované amniovou tekutinou. Od šestého měsíce reaguje diferencovaným pohybem na různé zvuky (hlasy známých osob, hudba). Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Od třetího týdne vyvíjí aktivitu směřující k lepšímu vnímání hlasu. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejich elementů, tj. slov, slabik a hlásek.

Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení této funkce. Děti jsou obklopeny množstvím zvuků, které dosahují v některých rodinách značné intenzity. Přírozenou obranou organismu dítěte je potom „zavírání uší“. Dítě se odnaučuje slyšet. Tím trpí nejen vývoj rozlišování jemnějších zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí, především pak lidské řeči.

U dětí s poruchami učení se sluchové vnímání často vyvíjí opožděně. Vzhledem převážně fonetickému pravopisu českého jazyka se poruchy sluchového vnímání negativně odrážejí ve výuce čtení i psaní. Způsobují obtíže při rozlišování hlásek a jejich skládání ve slovo. To vede k záměnám, vynechávání či přesmykování písmen (Zelinková, 2003, s.123).

3.2 Vývoj zrakového vnímání a jeho vliv na nácvik čtení a psaní

Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. Nejdříve jsou vnímány světlo a tma, později obrysy předmětů. Dále se vnímání zpřesňuje směrem k větší diferenciaci tvarů. Tato funkce je jedním z důležitých činitelů při nácviku čtení a psaní.

U většiny dětí předškolního věku dosahuje zrakové vnímání před nástupem do školy dostatečné úrovně pro nácvik čtení a psaní.

Pro předškolní věk je charakteristické vnímání globální, méně se uplatňuje vnímání analytické, zaměřené na detaily a jejich porovnávání. U dětí, které měly později obtíže ve čtení, se projevily již v předškolním věku nedostatky v rozlišování tvarů, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální.

Rozvíjení zrakového vnímání je tedy součástí přípravy na výuku čtení a u dětí s poruchami učení také součástí reedukačních cvičení. Při cvičení zapojujeme co nejvíce smyslů a funkcí, které ve vývoji opožděné zrakové vnímání podporují. Dítě komentuje, co právě provádí, protože verbalizace činnosti napomáhá lepšímu zvládnutí úkolu i zapamatování.



Z uvedeného je zřejmé, že nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání může být jednou z příčin obtíží při osvojování čtení a psaní. Dítě nepřesně rozlišuje detaily, kterými se písmena liší (např. *m-n* při čtení, *r-z* při psaní), a písmena lišící se polohou v prostoru (*b-d-p*), objevují se obtíže ve vedení očních pohybů. Pokud nedostatky ve vývoji zrakové percepce jsou izolované, bez dalších obtíží, dítě je může kompenzovat a obtíže ve čtení a psaní se nemusejí objevit (Zelinková, 2003, s. 131).



KAPITOLA 4

Komunikace

Člověk je tvor společenský, proto lze jen velmi těžko u řeči, která je na jedné straně projevem individua a na straně druhé produktem i nástrojem jeho komunikace, vést hranici mezi jejími individuálně psychickými a sociálními aspekty. Proto následující kapitoly představují pouze další schématické rozdělení problematiky a obsahují velmi mnoho přesahů s problematikou řeči a jazyka.

Lidská komunikace bývá primárně považována za jev sociálně psychologický, protože je vlastním nositelem sociálního dění, ale její problematika je řešena i na půdě jazykovědy, psycholingvistiky, sociolingvistiky, etnologie a dalších oborů. Mezi psychologickými disciplínami se pro ni konstituoval specifický obor „psychologie lidské komunikace“, jejíž předmětem jsou záměry komunikujících, funkce a motivy komunikace.

Vztahům mezi psychikou a řečovou činností člověka se věnuje kromě jiných disciplín i psycholingvistika. Modeluje verbální (i neverbální) komunikaci, na podkladě základního komunikačního schématu, reprezentujícího produkci a recepci řeči. Základem dění v komunikační situaci je osa mluvčí – sdělení – posluchač, zatímco kontext, kontakt a kód vytvářejí podmínky, za nichž toto dění probíhá. Nutnými součástmi komunikační situace je i zpětná vazba (Kocurová, 2002, s. 79).

Komunikace je vždy spojena s určitým symbolickým systémem, vyžaduje chápání symbolů, může k ní dojít pokud vysílatel a příjemce patří k jednomu živočišného druhu, jedné kultuře, jednomu jazykovému společenství.

Komunikace je životním principem, znamená výměnu informací, tj. předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací. V tomto slova smyslu může zahrnovat i technickou komunikaci mezi dvěma stroji nebo informace, které člověk přijímá ze svého vnitřního prostředí. Specificky lidským znakem je sociální komunikace, která má tři základní stránky společenského styku: společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy. V každé z nich lze rozlišit tyto tři druhy komunikace:

- komunikace verbální (slovní)
- komunikace nonverbální
- komunikace činem

Z uvedeného členění je zřejmé, že komunikace je mnohem širší pojem než řeč, která označuje pouze individuální výkon jednotlivce (Zelinková, 2003, s. 150).



4.1 Vymezení pojmu

Základním je pojem **komunikace**. Slovo má svůj původ v latině, kde „communicare“ znamená sdělovat a přenášet informace, radit se s někým. V psychologickém slova smyslu znamená pojem zbavit něco subjektivity. Předmětem procesu komunikace nebývá tedy jen sdělení, ale sdílení. Ne nadarmo se jedná o „informace“ – tj. fenomény, které nás uvnitř tvarují (in – formují) (Kocurová, 2002, s. 80).

Komunikace je interdisciplinární pojem, který je hojně používán i v laické slovní zásobě.

Na nejobecnější úrovni je možno připomenout encyklopedické heslo „komunikace“:

1. *Technické spojení prostředky dopravními (chodba, schodiště, silnice, železnice, vodní cesta) nebo spojovými (telefon, telegraf, pošta)...2. Sdělování, výměna informací, přenos či předávání nejrůznějších informačních obsahů v rámci diferencovaných komunikačních systémů za použití různých komunikačních medií, výměna informací mezi jedinci (lidmi...) či biologickými a technickými systémy...je zprostředkována souborem kódů (znaků, signálů) sdílených odesílatelem (komunikátorem) i příjemcem (komunikantem) pomocí komunikačních kanálů, a to buď jen směrem k příjemci (komunikace neinterakční, jednosměrná ...) nebo v obou směrech (komunikace interakční, vzájemná).* (Malá československá encyklopedie, 1989, s. 467)

Příklad některých definic s různým oborovým zaměřením uvádí Svatoš (1995):

„Se zaměřením biologicko sociálním: Charry, 1961: Komunikací rozumíme rozlišitelnou odpověď organismu na podnět.

Se zaměřením sociálním: Laser, 1969: Společenská komunikace je sdělování (přenos informací a výměna významů) v rámci společenského kontaktu. Krecht, 1968: Komunikace je vzájemná výměna názorů mezi lidmi. Uskutečňuje se hlavně prostřednictvím jazyka a je možná potud, pokud mají lidé společné poznatky, potřeby postoje.

Se zaměřením sociálně kybernetickým: Sup, 1985: Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. Od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků), umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.

Se zaměřením pedagogickým: Navrátil, Fleischmann, Klimeš, 1992: Komunikací je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci volených cílů, obsahu metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“ (Svatoš, 1995, s. 18 – 19).



4.2 Komunikační kompetence

Nejdříve obecně k pojmu kompetence.

Slovníkové vymezení pojmu „**kompetence** 1. rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právními normou určitému orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc 2. lingvisticky – soustava jazykových pravidel vlastních mluvčímu (i posluchači), která je předpokladem pro vznik konkrétního jazykového projevu 3. geneticky – schopnost bakteriálních buněk přijmout a zabudovat cizorodou DNA“ (Petráčková, Kraus, 1997, s. 404).

„1. právnícky: a) pravomoc, dosah nebo rozsah pravomoci, příslušnost, b) způsobnost, schopnost 2. jazykově: schopnost formulovat v mateřském jazyce správné věty a rozeznat je od nesprávných“ (Klimeš, 1994, s. 378).

V humanitních vědách je často zmiňován pojem klíčové kompetence. „Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích“ (Siegrist, 2001, s. 13).

Je možno vymezit i „**kompetence učitele** – soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. ...Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní; **kompetence žáka** – termín uplatňovaný nyní v kurikulárních dokumentech v ČR a v zahraničí, snaží se postihnout, že cíl škol. vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobnosti přesahujících do mimoškolního prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103 – 104).

Z těchto citací vyplývá, že pojem kompetence bývá nadřazen pojmu dovednost. S touto hierarchií však někteří autoři nesouhlasí.

Řeč mluvená i psaná představuje vývojově nejvyspělejší jev mezilidské komunikace. Tato slovní – verbální komunikace je však vždy doprovázena neslovními – nonverbálními formami komunikace. Záleží vždy na kvalitě komunikace, zda bude pouhým sdělením, či bude základem vzájemného dorozumívání.

K základním pojmům psycholingvistiky patří **jazyková kompetence** tj. neuvědomovaná znalost jazyka a řečová činnost – **jazyková performance**.

Při rozsáhlých empirických výzkumech vlivu sociálního prostředí však přestal vyhovovat pojem jazyková kompetence v úzkém lingvistickém slova smyslu a vznikla potřeba rozšířit jej na pojem **komunikační kompetence**, tj. schopnost využívání jazykových prostředků mluvčím v reálných podmínkách



komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Znamená to schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel. Pro dokreslení je možno uvést definici Nakumy (1997). Komunikační kompetence podle něj „označuje schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejpřiměřenější kódující znaky“ (Vybíral, 2000, s. 37). Takto pojatá komunikační kompetence samozřejmě kromě technické stránky procesu zahrnuje i takové jevy jako je sebepojetí, sebehodnocení a řadu dalších faktorů. Další definice pochází z Pedagogického slovníku: „**komunikační kompetence** – soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel. Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka (Průcha, 2001, s. 105).

Někteří autoři dělí komunikační kompetenci na jazykovou a pragmatickou složku. Jazyková kompetence je spojená s ovládnutím gramatického systému a pragmatická kompetence se týká schopnosti využívat tento systém v aktech řeči, které jsou spojeny s dorozumíváním.

Čtení a psaní vyžaduje adekvátní úroveň obou těchto složek představuje přenos komunikační kompetence do jiné formy jazykové aktivity. Tento proces může být na jazykové rovině strukturován do tří etap:

čtení: 1) identifikace znaku
2) strukturální interpretace
3) významová interpretace

psaní: 1) manipulace s grafickým znakem
2) strukturální kódování
3) kódování významu

Tyto tři etapy odpovídají třem úrovním jazyka: 1) fonologická úroveň
2) syntaktická úroveň
3) sémantická úroveň

Produkci i recepci řeči musíme vždy sledovat jako součást individuálních mentálních aktivit a proto v kontextu psychologických teorií osobnosti, teorií motivace a kognitivních teorií. Názory badatelů v této oblasti nejsou jednotné a mnohé otázky zůstávají dosud nezodpovězeny.

Základ řeči tvoří vrozená lidská schopnost osvojit si jazyk a užívat ho. Mentální faktory řečové komunikace zahrnují jednak dispoziční vlastnosti jedince a jednak výsledky jeho komunikačních zkušeností. Psychickými předpoklady, zejména jeho intelektovými schopnostmi je samozřejmě podmíněno osvojování znalostí všeho druhu i vyhodnocování komunikačních zkušeností. Psychické dispozice se podílejí na tom jakým způsobem jedinec začleňuje výsledky svých komunikačních zkušeností do své psychiky a nakolik je dokáže generalizovat. S temperamentovými dispozicemi pak souvisí např. způsob užívání



komunikačních dovedností. Dispozicemi je dána i míra vyjadřovací pohotovosti a představivosti při produkci a recepci řeči.

Mezi výrazné mentální faktory přísluší i činitelé volní, kteří patří k nejméně probádaným aspektům řeči.

Zřejmě nejpodrobněji zpracovanou oblastí struktur naopak je mentální slovník. Významný přínos v této oblasti představovalo rozšíření asociačních metod. Základem představ o mentálním slovníku se stala teorie tzv. sémantické sítě, která předpokládá, že význam každého slova je dán vztahem k významům slov okolních a výrazně odráží strukturu myšlení (Kocurová, 2002, s. 89 – 91).

4.3 Řečové dovednosti

Řeč je obecná lidská schopnost používat výrazové prostředky. V naší školské soustavě je přiměřeně rozvinutá řeč předpokladem zvládnutí požadavků školy. Žáci poslouchají výklad učitele, reprodukuje poznatky, čtou a píšou. Porozumění této složité psychické funkci může přispět k odhalení obtíží a nedorozumění. Mezi řečové dovednosti patří ovládnutí řeči mluvené a řeči psané. Jako řeč psanou označujeme čtení hlasité i tiché a psaní.

Řeč mluvená

- a) řeč receptivní – porozumění řeči
- b) řeč expresivní:
 - artikulace
 - slovní zásoba
 - gramatické kategorie
 - mluvní pohotovost vybavování slov, verbální fluence
 - tempo řeči, plynulost modulační faktory

a) řeč receptivní – porozumění řeči

Úroveň porozumění řeči je ovlivněna úrovní sluchové percepce, slovní zásobou, psychickými kvalitami dítěte vnějším prostředím a dalšími faktory. Z hlediska porozumění řeči je důležitá nejen kvalita sluchové percepce, ale také rozlišení figura-pozadí. Jedinci se SPU často nedovedou rozlišit důležité podněty.

Vnější prostředí poskytuje zvukovou kulisu, která může působit rušivě. Nesprávná nebo nedbalá výslovnost učitele snižuje porozumění, stejně jako kumulování neznámých slov a pojmů. Porozumění řeči může být také negativně ovlivněno zdravotním stavem dítěte.

b) řeč expresivní – mluva mluvená

U expresivní řeči sledujeme následující oblasti: artikulaci, slovní zásobu, správné používání gramatických kategorií, mluvní pohotovost, vybavování slov, verbální fluenci, tempo řeči, plynulost a modulační faktory.



Artiklace – výslovnost

Všechny nepřesnosti v artikulaci se mohou negativně odrazit v nácvičku čtení a psaní, protože děti si osvojují písmena ve spojení s hláskou. Není-li hláška správně artikulována, bývá nesprávné i psaní. U některých dětí se výslovnost spontánně upraví právě vlivem cílevědomého rozvíjení sluchové percepcie a vědomým utvářením správného spojení hláška-písmeno.

Slovní zásoba

Rozlišujeme slovní zásobu aktivní (slova, která jedinec užívá ve své řeči) a pasivní (slova, kterým jedinec rozumí). Rozsah slovní zásoby je ovlivněn prostředím, v němž dítě žije, jeho rozumovými schopnostmi i osobními předpoklady.

Rozsah slovní zásoby stoupá od 200-300 slov ve dvou letech věku k počtu 700-900 slov ve třech letech. Na počátku školní docházky obsahuje slovní zásoba několik tisíc slov.

Malá slovní zásoba může být příčinou mnoha obtíží, od nepochopení výkladu, čtenému textu až po neschopnost vyjádřit své myšlenky, prokázat znalosti.

Gramatické kategorie, jazykový cit

Zvládnutí gramatických kategorií je ovlivněno vnějším prostředím, rozumovými schopnostmi, vrozenými předpoklady.

Vlivem zkušeností a rozvíjející se schopnosti přenášet zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka z jednoho slova či skupiny slov na další se utváří jazykový cit. Tento pojem se v české literatuře používá společně s označením jazyková nebo lingvistická kompetence. Pod pojmem jazykový cit rozumí Žlab schopnost dítěte více či méně přesně zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení.

Jazyk je velmi složitý útvar a kromě logických vazeb se zde uplatňují i jiné faktory. Méně běžná vyjádření si dítě osvojuje až v průběhu školní docházky a mnohdy až na druhém stupni základní školy, kdy se nedostatky v oblasti jazykového citu negativně odrážejí v jazykovém vyučování.

„Zkouška jazykového citu“, jejímž autorem je Žlab, byla vypracována pro předškolní věk a pro 1. - 5. ročník základních škol. Na základě zkoušek jazykového citu Žlab s Baumrukovou zjistili, že u dyslektiků je tato složka řeči na nižší úrovni než u dětí kontrolní skupiny, přičemž opoždění činí přibližně dva roky. Dále byla zjištěna závislost mezi jazykovým citem a rychlostí čtení i prospěchem v českém jazyce.

Děti s nižší úrovní jazykového citu často přecházejí od jazykového zdůvodnění gramatických jevů ke zdůvodnění logickému. Např.: „Ulita napíše s tvrdým y, protože je od slova hlemýžď.“

Snížený jazykový cit v mateřském jazyce se odráží v nedostatečném zvládnutí gramatických pravidel. Jedinec, který nemá zvládnuté slovní druhy v českém jazyce, se těžko orientuje v gramatice cizího jazyka. Dalším problémem



může být nezvládnutá orientace v čase, která se projevuje v časování sloves v českém jazyce.

Jazykový cit – neodborné označení schopností hodnotit i tvořit jazykové projevy gramaticky správně a stylisticky přiměřeně; opírá se o neuvědomované osvojení normy.

Jazyková kompetence – souhrn vědomostí o jazyce zafixovaných ve vědomí uživatele jazyka, které ho činí schopným užívat jazyk v konkrétních situacích.

Tempo řeči, plynulost mluvního projevu

Tempo i plynulost řeči jsou individuální charakteristiky, které lze změnit velmi obtížně. Pomalé tempo může být podmíněno nejen sníženou mluvní pohotovostí nebo malou slovní zásobou, ale také přílišnou sebekontrolou, sníženým sebehodnocením (abych neudělal chybu). Naopak příliš rychlé tempo až brebtavost jsou ovlivněny temperamentem, sníženou schopností sebekontroly, zvýšenou impulzivitou.



KAPITOLA 5

Vlastní práce

5.1 Cíl

Cílem výzkumné sondy bylo vyšetřit jazykový cit žáků na konci 5. třídy ZŠ. Výzkumnou sondu jsem tedy prováděla na konci školního roku, konkrétně v červnu. Prostřednictvím tohoto výzkumu jsem chtěla zjistit, jak mají děti vyvinutý jazykový cit. Dílčím cílem bylo:

1. zjistit vztah jazykového citu a známky z českého jazyka
2. rozdíl mezi chlapci a dívkami v jazykovém citu
3. vztah jazykového citu a SPU

5.2 Výzkumné hypotézy

K dosažení cíle jsem si vytvořila tyto předpoklady:

- H 1. Všechny děti bez SPU budou plnit na 100%
- H 2. Úroveň jazykového citu má vliv na známku z českého jazyka.
- H 3. Žáci se SPU mají celkově snížený jazykový cit.
- H 4. Výkony dívek jsou lepší než výkony chlapců.

5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku a realizace výzkumu

Výzkumnou sondu jsem prováděla na dvou základních školách. Vzorek čítal 82 žáků. Jedna ZŠ se nachází ve městě (ZŠ Sezimovo Ústí II) a druhá v menším městečku (ZŠ Chýnov). Volba těchto škol byla záměrná, protože mě zajímalo, zda má prostředí vliv na znalosti dětí.

Snažila jsem se, aby to pro děti nebylo stresující. Nejprve jsem se představila, potom jsem se jich zeptala na jméno a datum narození. Ptala jsem se na jejich koníčky, jaký je jejich nejoblíbenější předmět ve škole a naopak, který předmět nemají rádi apod. Po motivaci následovalo testování. Postupovala jsem následujícím způsobem. Nejdřív jsem dětem zadala instrukci přesně tak, jak byla formulována v testu. Následovaly zádvičné úlohy, kde si děti zkusily jak jim to půjde. Po absolvování zádvičných úloh, jsem se žáka zeptala, zda ví co má dělat a jestli tomu rozumí. Pokud tomu někdo nerozuměl, zadal jsem celou instrukci znovu i se zádvičnými úlohami. Ale děti byly šikovné (až na pár výjimek) a zadání hned pochopily.



ZŠ Sezimovo Ústí
Školní náměstí 628
Sezimovo Ústí II

Třídy	Děti	♂	♀
5.A	18	9	9
5.B	18	10	8

Na ZŠ v Sezimově Ústí se mi pracovalo velmi dobře. Jednalo se o velkou městskou školu. Ředitel mi vyšel vstříc a dal mi k dispozici útulnou místnost (školní knihovnu), kde nás nikdo nerušil. Seznámila jsem se s třídními učitelkami pátých ročníků, a vysvětlila jim, o jaký výzkum se jedná. Domluvili jsme se, že mi budou posílat děti podle abecedy, aby se na nikoho nezapomnělo.

ZŠ Chýnov
Gabrielovo náměstí 16
Chýnov

Třídy	Děti	♂	♀
5.A	23	13	10
5.B	23	9	14

Na ZŠ v Chýnově se mi tak dobře nepracovalo. Ředitelka byla zrovna nemocná, a tak jsem jednala s jejím zástupcem. Jenže zástupce ředitele byl ve své funkci krátce, tudíž všechno probíhalo zmateně. A aby toho nebylo málo, probíhaly ve škole stavební úpravy. První den jsem stihla otestovat pouze jednu třídu.

Neměla jsem k dispozici žádnou klidnou místnost. Zůstala jsem s dětmi v jejich třídě. Třídní učitelka odešla do sborovny. Ve třídě nebyl klid. Děti si povídaly, chodily po třídě a já jsem je musela často napomínat. Jednotlivce jsem si brala k učitelskému stolu.

Druhý den jsem testovala 5.B. Tentokrát jsme byli ve školní jídelně. Ale ani tady nebyl klid. Do jídelny chodily děti z celé školy pro svačinu, atd. Trochu klidu jsem měla jenom o hodinu. Také v této třídě byli dyslektici a dysgrafii.

5.4 Využití metody

K získání výzkumného materiálu jsem užila několik metod.

Dialogická metoda - rozhovor. Smyslem bylo motivovat a aktivizovat žáky. Snažila jsem se dávat otevřené otázky, aby se děti rozpovídaly a neměly strach.

Monologická metoda – výklad. Sloužil k tomu, aby se žáci seznámili s testem.

Testová metoda – test. Zjišťovala jsem úroveň jazykového citu.



5.5 Popis výzkumné sondy

K výzkumu byla využita „Zkouška jazykového citu“ (ZJC), od Žlaba. ZJC byla konstruována v polovině 80. letch a od té doby je používána jako doplňující diagnostická technika při vyšetřeních SPU.

Technika vznikla z potřeby diagnostikovat v řeči kromě poruch výslovnosti, tempa, případně zvuku i některé hlubší insuficience. Ty mohou být významným patognostickým ukazatelem expresivní ale i receptivní složky řeči.

Řeč jedinců se SPU ve fatické oblasti je často charakterizována dysgramatismem, jež se projevuje především na morfologicko-syntaktické rovině sníženou úrovní tzv. gramatického resp. jazykového citění. Etiologicky bývají tyto problémy nejčastěji vázány na lehké mozkové dysfunkce (LMD).

Během vývoje testu byla zjištěna řada symptomů, jejichž výskyt koreloval s nízkou úrovní jazykového citu. Byly to:

- abnormální nález EEG
- opožděný vývoj řeči
- závažnější stupně dyslexie a dysortografie
- poruchy fonemického sluchu
- snížené výkony ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy
- nižší úroveň školního prospěchu

Zkouška standardizovaná pro žáky 1. – 5. ročníku základních škol sestává z pěti subtestů. Jejím úkolem je ověření schopností užívat v mluvené řeči obvyklé gramatické tvary a struktury a určit jejich úroveň vzhledem k věku.

1. subtest vyžaduje přiřazení správného ukazovacího zájmena k přikládaným podstatným jménům.
2. subtest má dvě části. První testuje přechylování a v druhé je třeba tvořit adjektivum od substantiva nebo slovesa.
3. subtest má rovněž dvě části. V 1. části má proband použít správného deklinačního tvaru podstatného jména, ve druhé části převádí věty z času přítomného do času minulého.
4. subtest vyžaduje v započaté větě použít ve správných tvarech dvě až tři slova (substantivum s adjektivem, číslovkou nebo zájmenem), která examinátor vysloví v nominativu.
5. subtest zjišťuje schopnost určit v řadě slov jejich společný základ (slovní kořen).

Normy zkoušky jsou vyjádřeny ve stenech a uspořádány do pěti věkových stupňů. Odpovídají výsledkům dosahovaným v pololetí školního roku +1 a -1 měsíc. Nerozlišují údaje pro chlapce a dívky.

Zaměřila jsem se na 5. subtest.

Pro každé dítě jsem připravila papír, kde bylo předepsáno: jméno, třída a datum narození. Den předem jsem si také připravila otázky, které jsem pokládala dětem, abych se s nimi trochu seznámila a motivovala je. Rozmýšlela jsem se, zda si text mám namluvit na diktafon. Měla bych tak ulehčenou práci a šetřila bych



hlasivky. Ale nakonec jsem si řekla, že pro děti bude lepší, když s nimi budu mluvit osobně, než aby poslouchaly nahrávku z kazety.

5.6 Výsledky výzkumu

Zkouška jazykového citu je technika, která se užívá při diagnostice SPU, kde jako jedna z mála dokáže diagnostikovat morfologicko syntaktickou úroveň jazyka. Ve skupinách se předpokládal snížený jazykový cit, což se u některých žáků potvrdilo.

Získané údaje jsem zpracovala do následujících tabulek.

5.7 Tabulky

Tab. č. 1: ZŠ Sezimovo Ústí

5. A

P.č.	Jméno	Věk	Známka z Čj		Výsledky testu						Dg.
			1.pol.	2.pol.	♂	%	♀	%	celkem	%	
1.	K. V.	12,10	1	1			10	100	10	100	
2.	M. V.	11,04	2	2			10	100	10	100	
3.	Š. K.	12,06	1	1	10	100			10	100	
4.	Š. L.	12,00	2	2			10	100	10	100	
5.	T. K.	11,00	3	2			10	100	10	100	
6.	V. A.	12,08	2	2			7	70	7	70	
7.	V. P.	11,03	1	1	10	100			10	100	
8.	K.S.	12,08	3	3	10	100			10	100	
9.	H. P.	11,02	3	2			10	100	10	100	
10.	B. P.	12,00	3	3	10	100			10	100	
11.	B. I.	12,00	3	3	10	100			10	100	
12.	B. J.	11,08	2	2			7	70	7	70	
13.	F. M.	12,11	3	3	7	70			7	70	
14.	F. D.	12,08	2	2	10	100			10	100	
15.	H. F.	12,05	3	2			10	100	10	100	
16.	H. D.	11,02	2	2	9	90			9	90	
17.	K. L.	11,01	1	1			10	100	10	100	
18.	K. J.	12,03	4	4	10	100			10	100	
Průměrný věk		11,71									
Chlapci %					95						
Děvčata %							93				
Celkem %									94		

Žáci mohli ve zkoušce získat maximálně 10 bodů. Celkově tedy splnili požadavky testu z 94%. Chlapci dopadly lépe než dívky. Splnili požadavky z 95% a dívky z 93%.

Překvapil mě chlapec, který měl z českého jazyka na vysvědčení 4, ale v testu dosáhl 10-ti bodů, což je 100%. To dokazuje, že vývoj jazykového citu není závislý na vědomostech, které děti mají z českého jazyka.



Tab. č. 2: ZŠ Sezimovo Ústí

5. B

P.č.	Jméno	Věk	Známka z Čj		Výsledky testu						Dg
			1. pol.	2. pol.	♂	%	♀	%	Celkem	%	
1.	B. M.	13,11	3	3	9	90			9	90	
2.	D. K.	11,08	3	3			7	70	7	70	
3.	D. J.	12,02	4	4	4	40			4	40	ano
4.	F. T.	12,07	4	3	9	90			9	90	
5.	J. D.	11,02	1	1			10	100	10	100	
6.	K. J.	13,01	2	2	10	100			10	100	
7.	K. O.	11,02	3	2	10	100			10	100	
8.	M. Š.	11,02	2	2	10	100			10	100	
9.	M. L.	12,07	1	1			10	100	10	100	
10.	M. I.	12,02	2	2			10	100	10	100	
11.	P. T.	11,04	1	1			9	90	9	90	
12.	V. V.	11,01	2	2	10	100			10	100	
13.	Z. M.	12,09	1	1			10	100	10	100	
14.	Ž. K.	11,06	1	1			10	100	10	100	
15.	C. D.	11,02	1	1	10	100			10	100	
16.	M. J.	12,05	2	3	8	80			8	80	
17.	P. V.	11,02	2	2	10	100			10	100	
18.	P. M.	12,08	1	1			10	100	10	100	
Průměrný věk		11,71									
Chlapci %					90						
Děvčata %							95				
Celkem %									92		

Žáci mohli ve zkoušce získat maximálně 10 bodů. Celkově tedy splnili požadavky testu z 92%. Děvčata dopadla lépe než chlapci. Splnili požadavky z 95% a chlapci z 90%.

Zaujal mě chlapec s dívkou. Od třídní učitelky jsem se dozvěděla, že jsou to sourozenci. Chlapec je o rok starší než jeho sestra, protože propadnul. Dále mi jejich třídní učitelka prozradila, že nemají moc dobré rodinné zázemí. Jejich rodiče jsou jehovisté, nepodporují své děti v učení, protože dávají přednost víře. Dívka je šikovná a mohla by mít lepší výsledky, kdyby se mohla doma učit. V testu dosáhla 7 bodů, což je 70%. Její bratr pouze 4 bodů, což je 40%. Byl v Pedagogicko psychologické poradně (PPP), kde zjistili, že je dyslektik a má celkově nižší intelekt.

Tab. č. 3: ZŠ Chýnov

5.A

P.č.	Jméno	Věk	Známka z Čj		Výsledky testu						Dg.
			1.pol.	2.pol.	♂	%	♀	%	celkem	%	
1.	M. J.	11,03	4	3	8	80			8	80	
2.	D. M.	12,08	2	2	8	80			8	80	
3.	P. P.	12,00	2	2	10	100			10	100	
4.	T. F.	12,00	2	2	10	100			10	100	
5.	Z. J.	12,10	2	2			6	60	6	60	
6.	P. G.	12,00	4	4			2	20	2	20	ano
7.	V. J.	11,06	1	1			10	100	10	100	
8.	B. P.	11,03	1	1	10	100			10	100	
9.	M. D.	12,03	1	1	10	100			10	100	
10.	V. J.	11,03	2	2	8	80			8	80	
11.	S.R.	11,04	2	2	5	50			5	50	
12.	E. P.	13,08	4	4	9	90			9	90	ano
13.	N. J.	12,08	2	2	8	80			8	80	
14.	K. F.	11,06	4	4			10	100	10	100	ano
15.	Š. D.	12,02	4	4	10	100			10	100	ano
16.	V. M.	11,03	1	1			10	100	10	100	
17.	M. N.	12,00	2	2			10	100	10	100	
18.	K. P.	12,00	3	3			10	100	10	100	ano
19.	V. O.	11,01	2	2	10	100			10	100	
20.	Č.R.	12,08	3	3	8	80			8	80	ano
21.	K. A.	11,02	2	2			10	100	10	100	ano
22.	H. S.	11,03	1	1			8	80	8	80	
23.	R. M.	12,08	1	1			10	100	10	100	
Průměrný věk		11,69									
Chlapci %					87						
Děvčata %							86				
Celkem %									87		

Žáci mohli ve zkoušce získat maximálně 10 bodů. Celkově tedy splnili požadavky testu z 87%. Z výsledků je patrné, že chlapci dopadli lépe než dívky. Splnili požadavky z 87% a dívky z 86%. Dále 4 dyslektici dosáhli 10 bodů, což je 100%.

Zajímavé bylo, že M.D. byl dyslektikem pouze v 1. a ve 2. třídě. A dopracoval se k výborným výsledkům z českého jazyka. V testu dosáhl 10-ti bodů, což je 100%.



Tab. č. 4: ZŠ Chýnov

5.B

P.č.	Jméno	Věk	Známka z Čj		Výsledky testu						Dg.
			1.pol.	2.pol.	♂	%	♀	%	celkem	%	
1.	F. J.	11,03	3	3	8	80			8	80	ano
2.	S. J.	12,06	4	4	5	50			5	50	
3.	H. H.	12,00	3	3	5	50			5	50	
4.	J. J.	12,09	2	2	10	100			10	100	
5.	V. D.	12,03	2	2	10	100			10	100	
6.	K. L.	11,01	1	1			10	100	10	100	
7.	K. T.	12,09	1	1			7	70	7	70	
8.	S. Z.	13,01	2	2			8	80	8	80	DMO
9.	N. J.	12,03	3	3			6	60	6	60	
10.	C. M.	12,08	1	1			10	100	10	100	
11.	V. K.	11,07	1	1			10	100	10	100	
12.	CH. L.	11,03	1	1			10	100	10	100	
13.	C. M.	12,08	1	1			10	100	10	100	
14.	P. A.	11,07	1	1			10	100	10	100	
15.	B. M.	11,01	2	2			8	80	8	80	
16.	Š. F.	12,07	4	4	8	80			8	80	ano
17.	K. R.	12,11	4	4	7	70			7	70	ano
18.	Š. O.	11,06	3	3	10	100			10	100	ano
19.	S. M.	12,07	4	4	10	100			10	100	ano
20.	H. E.	11,07	2	2			9	90	9	90	
21.	K. M.	11,03	2	2			8	80	8	80	
22.	P. K.	12,07	1	1			10	100	10	100	
23.	S. P.	11,07	1	1			10	100	10	100	
Průměrný věk		11,70									
Chlapci %					81						
Děvčata %							90				
Celkem %									86		

Žáci mohli ve zkoušce získat maximálně 10 bodů. Celkově tedy splnili požadavky testu z 86%. V této třídě dopadly lépe dívky. Splnili požadavky z 90% kdežto chlapci jen z 81%. Dva dyslektici dosáhli 10 bodů, což je 100%.

Od 1. třídy je zde integrovaná dívka s dětskou mozkovou obrnou (DMO). Má asistentku, která jí se vším pomáhá. Je zarážející, že dívka dosáhla ve zkoušce 8 bodů, což je 80%. Přitom děti s tímto postižením mají nejen poruchu hybnosti,



ale následky se projevují i v poruchách řeči, sníženými rozumovými schopnostmi, aj. Také mě zaujali dva chlapci, kteří, i přesto, že měli dyslexii a dysgrafii, dosáhli v testu 10 bodů, tedy 100%.

Tab. č. 5: Nejhorší a nejlepší výsledky

ZŠ Sezimovo Ústí

Body	5. A	%	5. B	%
0				
1				
2				
3				
4	0	0	1	5%
5				
6				
7	3	16%	1	5%
8	0	0	1	5%
9	1	5%	3	16%
10	14	77%	12	66%
Celkem dětí	18	100%	18	100%

Z tabulky je vidět, že děti v 5. A dopadly o něco lépe než děti z 5. B. Nejhorší výsledek v 5.A je 7 bodů, což je 16%, ale v 5.B jsou to 4 body, což je 5%, kterých dosáhl chlapec s dyslexií. V 5. A je 14 žáků, tedy 77%, kteří mají 10 bodů (plný počet). V 5.B dosáhlo 10-ti bodů 12 žáků, což je 66%, tj. o 11% dětí méně než v 5.A.



Tab. č. 6: Nejhorší a nejlepší výsledky

ZŠ Chýnov

Body	5. A	%	5. B	%
0				
1				
2	1	4%	0	0
3				
4				
5	1	4%	2	8%
6	1	4%	1	4%
7	0	0	2	8%
8	6	26%	5	21%
9	1	4%	1	4%
10	13	56%	12	52%
Celkem dětí	23	100%	23	100%

V 5.A dosáhla dívka s dyslexií pouze 2 bodů, což jsou 4% a zároveň se jedná o celkově nejnižší počet bodů ze všech tříd. Dále v 5.A dosáhlo 10-ti bodů (plný počet) z 23 dětí pouze 13 žáků, což je 56% a v 5.B jen 12 žáků (52%) a to je o 4% méně než v 5.A.

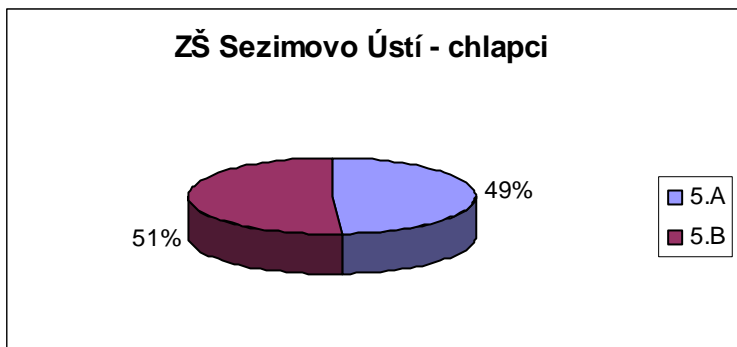
5.8 Grafy

Tab.č.1: Srovnání chlapců a dívek v jazykovém citu

Škola	Třída	Celkem bodů		Celkem bodů	
		♂	%	♀	%
ZŠ Sezim. Ústí	5.A	86	95%	84	93%
	5.B	90	90%	76	95%
ZŠ Chýnov	5.A	114	87%	86	86%
	5.B	73	81%	126	90%

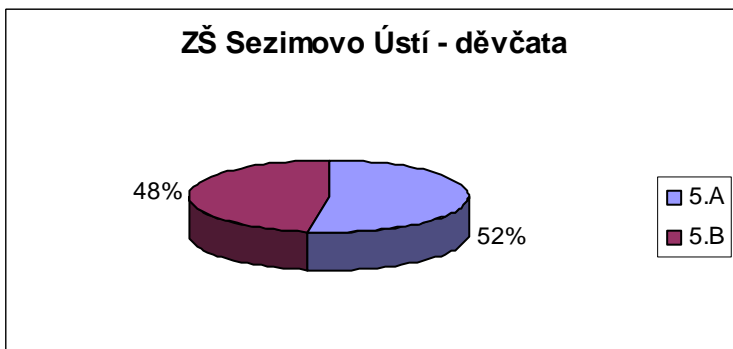
V tabulce vidíme, že rozdíly v jazykovém citu mezi chlapci a děvčaty, nejsou velké. Na ZŠ v Sezimově Ústí dopadli v 5.A lépe chlapci a v 5.B zase dívky. Na ZŠ v Chýnově v 5.A dosáhli více bodů také chlapci a v 5.B zase dívky.

Obrázek 1: srovnání tříd - chlapci



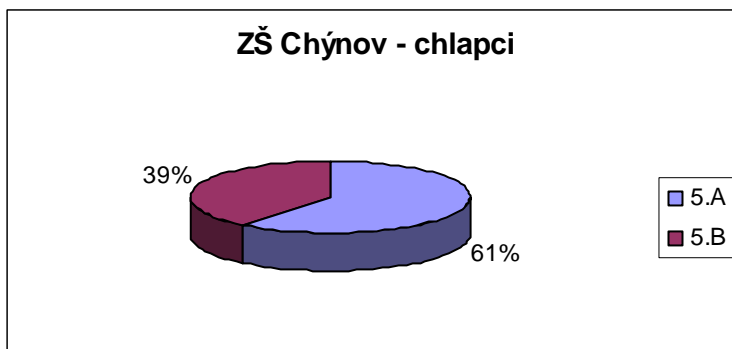
Jak je vidět z výsečového grafu, rozdíl u chlapců v jazykovém citu je 2%, což není statisticky významné.

Obrázek 2: srovnání tříd - děvčata



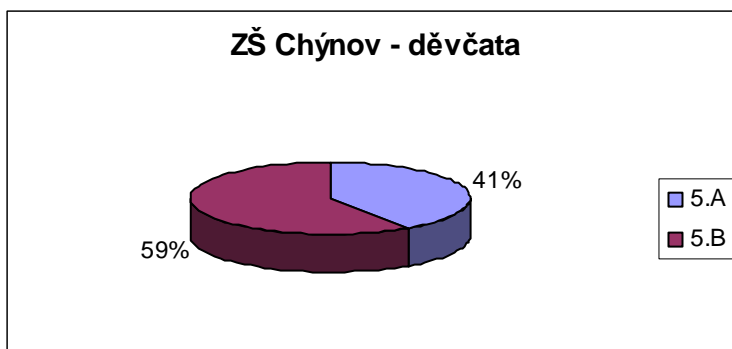
U děvčat můžeme ve výšečovém grafu vidět rozdíl 4% v jazykovém citu. Děvčata v 5.A splnila na 52%, ale v 5.B jen na 48%.

Obrázek 3: srovnání tříd - chlapci



Velké rozdíly u chlapců v jazykovém citu můžeme sledovat na ZŠ v Chýnově. Chlapci z 5.B plnily na 61%, kdežto jejich spolužáci z 5.A pouze na 39%, a to je o 22% méně než v 5.B, což je statisticky významné. Může to být způsobeno větším počtem dyslektiků ve třídě.

Obrázek 4: srovnání tříd - děvčata



Také u děvčat ukazuje výšečový graf rozdíl v jazykovém citu. V 5.B splnili požadavky na 59%, ale v 5.A jen na 41%, což je o 18% méně než v 5.B a je to statisticky významné. Může to být způsobeno větším počtem dyslektiků v 5.A.

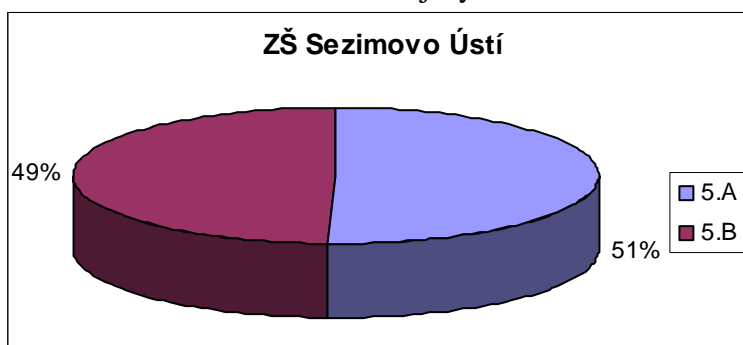
Tab.č.2: Srovnání škol

Škola	Třída	Výsledek	%
ZŠ Sezim. Ústí	5.A	170	94%
	5.B	166	92%
ZŠ Chýnov	5.A	200	87%
	5.B	199	86%

Z tabulky vyplývá, že ZŠ Sezimovo Ústí dopadla lépe než ZŠ Chýnov. Za normálních okolností bych mohla říci, že je to především tím, že v Chýnově měli ve třídách více dyslektiků, protože u dětí s SPU se předpokládá snížený jazykový cit. Ale výsledky nejsou ovlivněny dyslektiky, protože ve většině případů, dyslektici dosáhli 10-ti bodů tudíž si troufám říci, že vývoj jazykového citu závisí také na prostředí, ve kterém se děti pohybují.

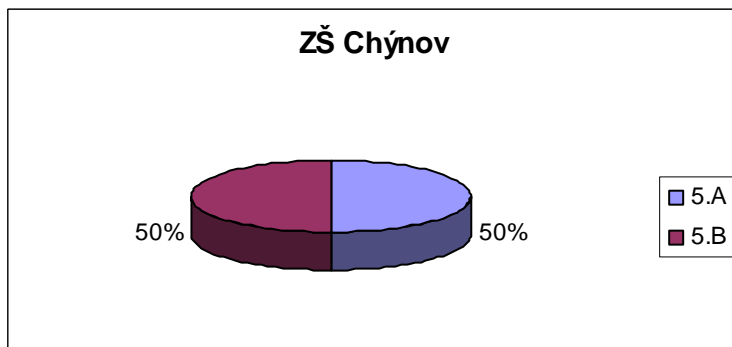
Dítě-dyslektik, které se pohybuje v podnětném rodinném, ale i školním prostředí, dosáhne bez problémů 10-ti bodů. Dítě, které má na vysvědčení z českého jazyka např. 4 nebo 3, taktéž. Ale ve výzkumu se mi objevily děti, které nemají SPU, z českého jazyka mají 2 a dosáhnou pouze 6-ti bodů. Nemají tedy dostatečně vyvinutý jazykový cit. Může to být dáno tím, že s nimi rodiče málo komunikují, a že dítě se naučí látku z paměti aniž by jí rozumělo.

Obrázek 1: srovnání tříd v úrovni jazykového citu



Jak je vidět z výšečového grafu, děti v 5.A splnily test na 51% a děti v 5.B na 49% a to je o 2% méně než v 5.A, což není statisticky významné.

Obrázek 2: srovnání tříd v úrovni jazykového citu



Žáci z obou tříd na ZŠ v Chýnově splnily test na 50%.



5.9 Posouzení hypotéz

H 1. Všechny děti bez SPU budou plnit na 100%

V prostudované literatuře se uvádí, že děti, které mají SPU, mají i snížený jazykový cit. Ale výsledky mého testu dokazují, že tomu tak není.

hypotéza nebyla potvrzena

H 2. Úroveň jazykového citu má vliv na známku z českého jazyka

Když se podíváme na výsledky testu, zjistíme, že děti, které neměly na vysvědčení výborné známky, dosáhly v testu plného počtu bodů. A naopak. Ptáme se: „*Jak je to možné?*“ Gramatice se děti učí napodobováním, pamatováním. Jazykovému citu přirozenou korekcí a přenosem (transferem). To je jim pak oporou v dalším rozvíjení jazyka v jeho mnohotvárnosti a tím i podkladem pro tzv. jazyková cit.

hypotéza nebyla potvrzena

H 3. Žáci se SPU mají celkově snížený jazykový cit

Žlab a Baumruková tvrdí, že dyslektici mají snížený jazykový cit. Má výzkumná sonda to ale nepotvrdila. Někteří dyslektici, stanovení v PPP, dopadli lépe, než některé děti bez SPU.

hypotéza nebyla potvrzena

H 4. Výkony dívek jsou lepší než výkony chlapců

Je pravda, že děvčata se naučí dříve mluvit a číst než chlapci, dělají v mluveném i psaném projevu méně chyb, mají rozsáhlejší slovní zásobu a mluví plynuleji. Z výsledků je vidět, že děvčata (v rozmezí od 86% do 95%) dopadla o něco lépe než chlapci (v rozmezí od 81% do 95%), i když rozdíly nejsou velké.

hypotéza byla potvrzena



Závěr

Cílem práce bylo zjistit jazykový cit u žáků na konci 5. třídy ZŠ. Použila jsem k tomu „Zkoušku jazykového citu“ od Žlaba, subtest č. 5, jenž je určen pro 5. třídu, a který zjišťuje schopnost určit v řadě slov jejich společný základ (slovní kořen). Na základě prostudované literatury, ve které se píše, že dyslektici mají snížený jazykový cit a že existuje závislost mezi jazykovým citem a prospěchem v českém jazyce, jsem se domnívala, že snížený jazykový cit se odráží v nedostatečném zvládnutí gramatických pravidel. A také proto, jsem zpočátku předpokládala, že děti, které mají na vysvědčení z českého jazyka 1 nebo 2, nebudou mít s testem problémy. A naopak u dětí, jenž mají na vysvědčení z českého jazyka 3,4 a dětí se SPU, jsem myslela, že budou mít snížený jazykový cit. Ale jak se později ukázalo, zmýlila jsem se.

Některé děti, s čtyřkou na vysvědčení, dosáhly v testu 10-ti bodů, stejně tak několik dětí se SPU. Překvapila mě dívka s DMO, která dosáhla v testu 8-mi bodů z 10 možných. Přitom děti s tímto postižením mají nejen poruchu hybnosti, ale následky se projevují i v poruchách řeči.

Naopak žák s dvojkou z českého jazyka získal 5 bodů z 10 možných, nebo jedničkář na 8 bodů z 10 možných. Vůbec nejhorší výsledek, a to pouze 2 body z 10 možných, měla dyslektička ze ZŠ v Chýnově. Nejlepší výsledky, konkrétně 10 bodů, dosáhla většina dětí.

Z těchto údajů vyplývá, že úroveň jazykového citu neovlivňuje známku tak významně, jak jsem se domnívala. Jazykový cit je ovlivněn především prostředím, ve kterém se dítě od narození pohybuje. Tzn., jak rodiče s dítětem komunikují, okolnost, zda má dítě sourozence, jak je řečově podnětné apod.

Zkoumala jsem také, jaké jsou rozdíly mezi děvčaty a chlapci v jazykovém citu. Děvčata se obvykle naučí mluvit dříve, poněvadž se vyvíjejí tělesně i duševně rychleji než chlapci. Ale v subtestu, který jsem dětem dala, se neobjevily velké rozdíly mezi chlapci (v rozmezí od 81% do 95%) a dívkami (v rozmezí od 86% do 95%).

A co se týká porovnávání škol, tak na tom byla lépe ZŠ v Sezimově Ústí. Jedná se totiž o velkou městskou školu. Úspěch je dán také tím, že ve třídách nebylo tolik dyslektiků jako v Chýnově.

Jak už jsem se zmínila na začátku, využila jsem pouze 5. subtest pro 5. třídu ZŠ. Také proto jsou mé výsledky jiné, než se píše v literatuře. Aby se tedy zjistil skutečný stav jazykového citu u dětí, je třeba využít všech subtestů na větším počtu dětí.



Shrnutí

Diplomová práce pojednává o jazyku a řeči, jejich terminologickém vymezení. Poukazuje na ontogenezi řeči, na pohlavní rozdíly projevující se v řeči.

Dále se zabývá specifickými poruchami učení. Všechny SPU jsou vypsány, ale podrobněji se zaměřuje na dyslexii, dysgramatismus a dysgrafii. Sleduje vztah dyslexie k poruchám sluchu, dále fonemické uvědomění, dyslexii a zrakové vnímání, dyslexii a poruchy učení. Nejsou opomenuty ani projevy SPU, konkrétně specifické a nespecifické projevy, či projevy deficitů kognitivních funkcí. Zabývá se i příčinami SPU a píše se v ní také, jaké jsou rozdíly v SPU podle pohlaví.

Zmíněna je i sluchová a zraková percepce, a to vývoj sluchového a zrakového vnímání a jejich vliv na čtení a psaní.

Stručně nastiňuje komunikaci, hlavně komunikační kompetence a řečové dovednosti.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zkoumání jazykového citu u žáků 5. tříd ZŠ. K tomu byl zvolen cíl a výzkumné hypotézy. Je zde charakterizován zkoumaný vzorek, dále jsou popsány metody, které byly použity. Všechno je přehledně zapsáno do tabulek. Na základě výsledků testu jsou posouzeny hypotézy.



PŘÍLOHY



Příloha č.1

Zkouška jazykového citu
(Zdeněk Žlab)

5. subtest

Z a d á n í

Řeknu vždy několik slov, která budou mít určitou část společnou. Např. společnou částí slov –hradní, ohrada, hradba, přehrada, zahradník – je „hrad“. Poslouchej, že ve všech slovech je slůvko „hrad“ obsaženo /zdůrazníme výslovností hrad-ní, ohrad-a, hrad-ba, pře-hrad-a, za-hrad-ník/.

Z á c v i k

Pokus se teď sám určit, která část je společná slovům:

- /lep/, lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepící.....
- kovář, kovový, výkovek, podkova, /kov/, kovadlina.....
- lovec, výlov, /lov/, lovit, loviště, lovecký.....
- Chodec, východ, chodník, průchod, chodit, /chod/.....

Víš co máš dělat, rozumíš tomu?

- přístroj, strojník, nástroj, strojovna.....
- výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč.....
- hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství.....
- lesník, polesí, zalesnit, lesnatý.....
- hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna.....

D o p l ň u j í c í i n s t r u k c e

Při zácviku se doporučuje kořen slova zdůraznit přehnanou výslovností. Pokud dítě ani pak kořen slova nepozná, dáme následující instrukci: „Řeknu ti řadu slov ještě jednou a mezi nimi řeknu slůvko, které je ve všech ostatních obsaženo“. V nácvičných úlohách jsou tato slova v závorkách. Slova v závorkách čteme až tehdy, když dítě nebylo schopno kořen slova určit. Při zácviku můžeme řady slov opakovat několikrát- libovolně, při vlastním vyšetření však pouze třikrát.

H o d n o c e n í

Žáci mohli ve zkoušce získat maximálně 10 bodů.

Zcela správné odpovědi hodnotíme 2 body, částečné správné 1 bodem.

V řadě hostit, hostinec, hodnotíme 2 body kořen „host“, ale i „hosti“.

V řadě výhra, hračka, hodnotíme 2 body „hra“ i „hrá“.

1 bodem hodnotíme v řadě:

- přístroj, strojník, „stro“ i „str“
- výhra, hračka, „hra/á/č“ i „hr“
- hlasatel, rozhlas, „hla“ i „hl“
- lesník, polesí, „le“
- hostit, hostinec „ho“ i „hos“



Příloha č.2

Český jazyk (5. ročník)

Žák na konci 5. třídy:

- ✓ porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
 - ✓ rozlišuje ve slově kořen, příponu, předponu a koncovku
 - ✓ určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluvním projevu
 - ✓ rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary
 - ✓ vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty
 - ✓ odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí
 - ✓ užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje
 - ✓ píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách
 - ✓ zvládá základní příklady syntaktického pravopisu
-
- **zvuková stránka jazyka** - sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)
 - **slovní zásoba a tvoření slov** - slova a pojmy, význam slov, slova jednovýznamová a mnohovýznamová, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)
 - **tvarosloví** - slovní druhy, tvary slov
 - **skladba** - věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice
 - **pravopis** - lexikální, základy morfologického (koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých) a syntaktického (shoda přísudku s holým podmětem)