

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Úroveň slovní zásoby u dyslektiků na začátku 3. třídy
základní školy**

České Budějovice 2009

Autor: Iva Vaňousová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Eva Suchánková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PaedDr. Evě Suchánkové za odborné vedení práce a mnoho cenných rad při tvorbě diplomové práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině a svému příteli Karlovi, za umožnění studia, pomoc, ohleduplnost a velkou podporu.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v příloze.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne 21. března 2009

.....
podpis

ANOTACE

Název tématu: Úroveň slovní zásoby u dyslektiků na začátku 3. třídy základní školy.

Diplomová práce se zabývá úrovní slovní zásoby u dyslektiků na začátku třetího ročníku základní školy. Vymezuje pojem řeč, komunikace, jazyk a jazykové roviny. Poukazuje na vztah myšlení a řeči. Zabývá se ontogenezí řeči a uvádí testy pro vyšetřování řeči. Zabývá se specifickými poruchami učení a vztahem specifických poruch učení a řeči. Zjišťuje dovednost dyslektických žáků vyprávět podle dějového obrázku a pomocí Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky zjišťuje úroveň slovní zásoby.

ABSTRACT

The name of the subject: Level of vocabulary of dyslexics at the beginning of the 3rd class at primary school.

This graduation theses deals with a level of dyslexics' vocabulary at the beginning of the 3rd class at primary school. It defines a notion of speech, communication and language level. It points to relation of thought and speech. It deals with ontogenesis of speech and mentions tests for examination of speech. It treats of specific disorders of learning and speech. It finds out dyslexic pupils' abilities to tell according to a scenic picture and end-point analysis informs about exploitation of part of speech by pupils. By the help of Test of verbal thought by Jaroslav Jirásek it finds out level of vocabulary.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	8
1. KOMUNIKACE	9
1.1. Vymezení pojmu komunikace	9
1.2. Řeč a jazyk	10
1.3. Fáze komunikace mezi lidmi	11
1.4. Verbální a neverbální komunikace.....	12
1.5. Výslovnost	13
2. MYŠLENÍ A ŘEČ	14
2.1. Sémantický vývoj.....	14
2.2. Egocentrická řeč.....	15
2.3. Vnitřní řeč	16
2.4. Vnější řeč - komunikace.....	16
3. VÝVOJOVÁ OBDOBÍ V OBLASTI ŘEČI	18
3.1. Preverbální fáze.....	18
3.1.1. Prenatální období	18
3.1.2. Novorozenecké období.....	19
3.1.3. Kojenecké období	19
3.2. Verbální fáze ontogeneze řeči – vlastní vývoj řeči	21
3.2.1. Batolecí věk.....	21
3.2.2. Předškolní věk.....	23
3.2.3. Školní věk	24
4. VYŠETŘENÍ ŘEČI	25
4.1. Základní diagnostické možnosti.....	25
4.2. Metodiky hodnocení řečových schopností.....	25

4.3.	Heidelberský test vývoje řeči	26
4.4.	Zkouška jazykového citu.....	27
4.5.	Jazykové roviny	27
4.5.1.	Foneticko-fonologická rovina	27
4.5.2.	Morfologicko-syntaktická rovina.....	28
4.5.3.	Lexikálně-sémantická rovina	29
4.5.4.	Pragmatická rovina.....	30
5.	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	31
5.1.	Příčiny specifických poruch učení	32
5.2.	Druhy poruch učení.....	32
5.2.1.	Dyslexie	32
5.2.2.	Dysgrafie	33
5.2.3.	Dysortografie.....	33
5.2.4.	Dyskalkulie	34
5.2.5.	Dyspinxie	37
5.2.6.	Dysmúzie	37
5.2.7.	Dyspraxie	37
6.	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A ŘEČ	39
6.1.	Nespecifické poruchy řeči.....	39
6.2.	Specifické poruchy řeči.....	42

PRAKTICKÁ ČÁST

7.	CÍL ŠETŘENÍ	44
8.	CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU	44
9.	METODOLOGIE VÝZKUMNÉ SONDY.....	47
9.1.	Metoda vyprávění – dějový obrázek	47

9.1. Testovací metoda – Test verbálního myšlení J. Jiráska	48
10. HYPOTÉZY	51
11. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE.....	52
11.1. Tabulka s počtem užitých slovních druhů u chlapců	52
11.2. Tabulka s počtem užitých slovních druhů u dívek.....	54
11.3. Tabulka s počtem užitých slovních druhů – celkové součty.....	56
11.4. Tabulka průměrného použití slovních druhů - celkově.....	57
11.5. Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska v jednotlivých třídách.....	59
11.6. Souhrnné tabulky všech vyšetřených žáků v Testu verbálního myšlení J. Jiráska	66
11.7. Tabulky Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska – přehled jednotlivých odpovědí v číslech a procentech	68
ZÁVĚR.....	79
SRNUTÍ A DISKUSE	81
LITERATURA	82
PŘÍLOHY	

Příloha č. 1: Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska

Příloha č. 2: Dějové obrázky

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

J. A. Komenský

Úvod

Řeč je základní prostředek, který nám umožňuje dorozumívání s okolím. Je to nejčastější zvukový projev člověka, který nám slouží ke komunikaci. S narůstajícím věkem se rozvíjí i slovní zásoba a zdokonaluje řeč.

První změna pro dítě nastává s nástupem do mateřské školy, kde dochází k vyšší komunikaci mezi vrstevníky. Největší změnou pro dítě je nástup do první třídy, tam se učí žák číst, psát, počítat. Je zde také v úplně jiném prostředí.

U dyslektika již v prvním ročníku dochází k obtížím, zejména v oblasti čtení. Je to pro něj náročná životní situace.

Ve své diplomové práci se zabývám úrovní slovní zásoby u dyslektiků na začátku třetí třídy základní školy. Toto téma jsem si zvolila, protože mě zajímalo, jak obtížné je nástup do školy, čtení, rozvíjení slovní zásoby pro dyslektického žáka.

V teoretické části diplomové práce se zabývám vztahem řeči a jazyka, o vývoji slovní zásoby dle jednotlivých období dítěte, od narození dítěte po třetí třídu základní školy. Poté pojednávám o specifických poruchách učení.

V praktické části diplomové práce hodnotím zjištěné informace a zkoumám úroveň verbálního myšlení z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky. Úroveň slovní zásoby zjišťuji dle dovednosti vyprávěním o obrázku. Výsledky obou těchto metod porovnávám dle pohlaví.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE

1.1. Vymezení pojmu komunikace

Každý člověk je společenský tvor a komunikace je mu přirozená. Člověka spojujeme se sociální komunikací. Termín „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici a používáme ho v mnoha vědních disciplínách, např. v pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii, kybernetice, dopravě a dalších oborech.

Obecně znamená pojem „komunikace“ lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů. Pro každého člověka je komunikace velmi důležitá, ovlivňuje osobnost, pro přenos informací, mezilidské vztahy a je prostředkem vzájemných vztahů. V širším slova smyslu můžeme komunikaci chápat jako vzájemnou interakci.

Komunikaci lze chápat jako složitý proces výměny informací a jeho základ tvoří čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují:

- *komunikátor* – osoba, která je zdrojem informací
- *komunikant* – příjemce informací
- *komuniké* – obsah sdělení
- *komunikační kanál* – předem dohodnutý kód, ten je důležitý pro úspěšnou výměnu informací

(Klenková, 2006)

Dle Kohouta (1998) se efektivní komunikace uskutečňuje v atmosféře důvěry. Důvěryhodnost (credibility) patří mezi „sedm C“ – kontext (context), obsah (content), jasnost (clarity), kontinuita a konzistence (continuity and consistency), kanál (channels), kapacita veřejnosti (capability).

Komunikační cíl je tedy vzájemné dorozumívání a sdělování informací, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Význam a důležitost komunikace je stále pro každého z nás nedostatečně oceněná. Žádná společnost by bez komunikace nemohla existovat ani se vyvíjet (Klenková, 2006).

Schopnost komunikovat patří k nejdůležitějším schopnostem člověka, při nichž vědomě používáme jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách (Lechta, 2002).

1.2. Řeč a jazyk

Řeč můžeme charakterizovat třemi podstatnými rysy (Gadamer, 1999), a to „sebezapomněním“, tím rozumíme to, že si řeči nevšímáme, soustředíme se na „to řečené“. Dospělí člověk si řeči jako takové všimne až tehdy, pokud narazí na nesnáz v normálním „fungování“ jazyka.

Podle Jespersena se děti, které se učí mluvit, o řeči dobře vědí a umí si s ní hrát. Řeč je charakteristická tím, že není vázána ke mně, že se obrací k jiným, a patří do „oblasti my“. O řeči také můžeme říci, že je univerzální, není omezená na žádnou domluvenou oblast významů ani na to, co je přítomné, ale může a musí vyjadřovat úplně všechno.

Řeč je specifickou lidskou vlastností, při které člověk vědomě užívá jazyka jako složitějšího systému znaků a symbolů. Pro každého z nás řeč slouží ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Schopnost komunikovat nám není vrozená, na svět si přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Rozlišujeme řeč mluvních orgánů (zevní řeč), ale i řeč, která je záležitostí především mozku (vnitřní řeč).

- 1) *Zevní řeč, mluvená řeč, mluva* – vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Tuto řeč realizujeme mluvením.
- 2) *Vnitřní řeč* – tou rozumíme chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky (četba, písmo),(Klenková, 2006).

Základem řeči je slovo. Slovem můžeme pohlédit, ale i ublížit. Slova mají stránku smyslovou a obsahovou. Smyslovou stránkou můžeme rozumět u mluveného slova zvukovou, u psaného obrazovou. Obsahová stránka nám vyjadřuje určitý význam. Řeč také užíváme odlišně v různých oborech lidské činnosti, jinak se mluví mezi chemiky, jinak mezi lékaři apod. Také v různých prostředích rozlišujeme slangy, nářečí atd.

Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy. Je to soustava, kterou jde vyjádřit veškeré vědění a představy. Jazyk je jevem a procesem společenským.

Rozlišujeme jazyk jako schopnost ovládat a používat jistý symbolický vyjadřovací systém, jazykovou kompetenci (čeština, angličtina, znaková řeč) od řeči či promluvy jako skutečného použití.

Řeč i jazyk spolu souvisí, aby mohl člověk česky mluvit (řeč), musí napřed česky umět (jazyk).

Přiměřeně rozvinuté řečové dovednosti jsou v naší školské soustavě předpokladem zvládnutí požadavků školy. Žáci ve škole poslouchají výklad učitele, reprodukují poznatky, čtou a píšou (Zelinková, 2001).

1.3. Fáze komunikace mezi lidmi

Při komunikaci je každý z nás něčím motivován, více či méně skrytě. Rozlišujeme šest fází komunikace:

- *ideová geneze* – tím rozumíme vznik myšlenky, nápadu, názoru
- *zakódování* – vyjádření myšlenek ve slovech, znacích, symbolech, pohybech
- *přenos* – pohyb slov, symbolů od vysílajícího k příjemci, vedení vysílaného obsahu
- *příjem* – je to okamžik, kdy symboly dojdou k příjemci
- *dekódování* – proces kdy si příjemce vykládá a interpretuje přijaté symboly
- *akce* – činnost příjemce, jeho chování (adaptivní, expresivní či opoziční), využití informace

(Klenková, 2006)

Recepce je aktivní proces, je to přijímání, dekódování sdělení a jejich převádění do adresátových mentálních struktur. Recepce se vyznačuje výběrovostí, tempem, investicí energie, intencionalitou, zkrácením, stereotypy atd. (Klenková, 2006).

Percepce neboli vnímání provází a předchází recepcí. Vnímání je spíše aktivitou našich smyslů než výsledek pasivního zrcadlení. Podle Vybírala patří mezi hlavní filtry, kterými se prosévají vjemy:

- filtry *fyzilogické* (např. rozmazané vidění v panice, ve stresu nebo euforických stavech zamilovanosti)
 - *psychologické* (vliv předjímání a selekce, „vidí jenom to, co chce vidět)
 - *kulturní* (zvyk „něčeho“ si všímat)
- (Klenková, 2006)

1.4. Verbální a neverbální komunikace

Verbální projev hraje v komunikaci hlavní roli, ale dorozumíváme se i jinak. Podstatnou část sebevyjádření jsou neverbální prostředky.

V sociální komunikaci rozlišujeme verbální komunikaci, neverbální komunikaci a komunikaci činem. Když to vezmeme z historického hlediska, tak první byla komunikace činem doprovázená neverbální komunikací. Při vyjadřování emocí, vůle, postojů využíváme více neverbální komunikaci.

- 1) Verbální (slovní) komunikace – sem spadají všechny komunikační procesy, které realizujeme mluvenou či psanou řečí. Verbální komunikace závisí na inteligenci a sociálním prostředí, projevuje se zejména ve slově a písmu. Sociální kontakty jsou závislé na vysokém stupni schopnosti jazykové výměny a jazykového sebezpředstavení, diskuze, rozhovoru, pomluvy, slovní hádky atd. Komunikace verbální se vyvinula až po neverbální a postupně získala dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu. Neverbální komunikace se začala využívat jen jako doplnění.
- 2) Neverbální komunikace neboli neslovní, mimoslovní, nonverbální v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Má vyšší a srozumitelnější výpovědní hodnotu. Neverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje, co do provedení, četnosti a významu neslovních projevů značné individuální interkulturní, etnické, mezinárodní a geografické odlišnosti. Jako příklad můžeme uvést srkání či mlaskání při jídle, u nás je to považováno za projev neslušnosti, pro sinajské národy je to však výraz úcty k hostitelům. Další příklad je třeba vertikální povykování hlavou, u nás je to ANO, v Bulharsku či Řecku to však znamená NE. Neverbálně komunikujeme gesty: pohyby hlavou a dalších částí těla, pohyby očí, postoj těla, mimikou

(výrazy obličeje), tělesným kontaktem, tónem hlasu, oblečením, apod. V neverbální komunikaci můžeme také rozlišit vokální a nevokální fenomény.

- a) Vokální fenomén – hlasové a řečové prostředky. Jsou časově, kontinuálně závislé.
- b) Nevokální fenomén – zde zahrnujeme motorické kanály (mimika, gesta, oční kontakt, pohyb a držení těla), fytochemické kanály (chuťové, taktilní, teplotní, čichové) a ekologické kanály (územní chování, kontaktní vzdálenosti, úprava interiéru, úprava zevnějšku).

Základní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací je v tom, že verbální komunikace ve své ústní podobě je vždy doprovázená komunikací neverbální, neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně.

Verbální i neverbální komunikace patří do komunikace sociální. Tu můžeme charakterizovat jako sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Sociální komunikace získává každý z nás již v prenatálním období vývoje. Formální a obsahová stránka komunikace je závislá na vzdělání, socializaci, schopnostech, identifikačních vzorech, sebevýchově, temperamentu, momentálním duševním a zdravotním stavu, pohlaví, věku, geografické a etnické kulturní oblasti, příslušnosti k sociální třídě, tradičních návycích, stereotypech a výchově (Klenková, 2006).

1.5. Výslovnost

Pro správnou výslovnost slov jsou velmi důležité pohyby mluvidel. Proto, aby z našich úst vycházely jednotlivé hlásky, musí se ústa různě upravovat. Dítě se to učí nápodobou a poslechem dospělého člověka.

Když už se dítě naučí správně vyslovovat hlásku, správně ji tvořit, tak ho čeká ještě naučit se spojovat hlásky a vyslovovat je v celých skupinách. Některé hlásky se vyslovují snadno, některé bohužel ne. Proto se i některé souhlásky v běžné řeči vypouštějí, např. kdyby – dyby, jsem – sem, apod.

2. MYŠLENÍ A ŘEČ

Vývoj vztahu a myšlení a řeči je nevyrovnaný a neparalelní, ale v jistém bodě se obě linie protnou a myšlení se potom stává verbálním a řeč se stává intelektuální. Jejich vztah také není konstantní. Nejdůležitější to, co o vývoji myšlení a řeči víme, že v jistém okamžiku odpovídající ranému věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křížují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická. Myšlení a řeč mají rozdílné genetické kořeny (Vygotskij, 2004).

Vztah myšlení a řeči podle Vygotského vyjadřuje závislost všech psychických funkcí dítěte, nejen myšlení, ale i vnímání na dosaženém stupni vývoje významu dětských slov mluví o „intelektualizaci“ všech ostatních funkcí, které pak již neprobíhají automaticky, ale již vědomě a logicky. Na vývoji významové stránky dětské řeči je tak závislá veškerá činnost dítěte a celé jeho myšlení (Vygotskij, 1976).

Podle Bühlera stojí na počátku existence člověka řeč, ale předtím existuje instrumentální myšlení.

Ve vývoji dětské řeči můžeme zcela nepopíratelně konstatovat předintelektuální stadium stejně jako ve vývoji myšlení „předřečové stadium“. Křik, žvatlání i první slova dítěte jsou zřetelnými etapami ve vývoji řeči, ale etapami předintelektuálními. Samy nemají nic společného s vývojem myšlení.

Podle Vygotského si dítě do dvou let nejdříve osvojí sociální řeč, neboť myšlení je neverbální. Řeč a myšlení nemá v této době mezi sebou žádný vztah. Po druhém roce života dítěte se začne linie řeči a myšlení prolínat. Ze sociální řeči se vyděluje *samomluva*. Monology dítěte se poté mění na *egocentrickou řeč*.

Sématický vývoj

Tento vývoj začíná kolem desátého měsíce života dítěte. V této době již dochází k porozumění řeči. Dorozumívání dítěte je však zatím na úrovni gest, mimiky, křiku, pláče, pohybu těla apod. Jedná se tedy o období, kdy myšlení a řeč nemá mezi sebou žádný vztah.

S rozvojem poznávacích procesů je ve vzájemné interakci rozvoj řeči. Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání, resp. zpracování a uchování informací (Vágnerová, 2000).

Verbální znaky neboli slova, mají pro člověka velký význam. Jedinec si pod slovem lépe představí skutečnost či symbol. Dítě se musí naučit význam slov, obsah toho, co označují. Dítě se snadněji naučí význam slov konkrétního významu, např. pes, u těchto slov si dítě umí představit, co to je. Ale jsou tu slova, která mají relativní povahu, např. velký – malý, blízký – daleký, apod., které dítěti činí potíže.

Sématická složka se v tomto věku velmi rychle rozvíjí. Rozvoj probíhá ve dvou úrovních:

1. Pasivní slovník, ten charakterizuje úroveň porozumění. Jsou to slova, kterým dítě rozumí.

2. Aktivní slovník charakterizuje rozsah slovní zásoby, kterou dítě aktivně používá ve své mluvě.

Pasivní slovník je samozřejmě větší než aktivní.

Sémantická stránka řeči je pouze první a počáteční ze všech vnitřních stránek. Za ní se rozprostírá stránka egocentrické a vnitřní řeči.

Egocentrická řeč

V řečovém vývoji je významnou složkou tzv. egocentrická řeč. Egocentrická řeč je řečí pro sebe, dítě nepotřebuje a nehledá posluchače. Pro dítě má i význam, že se nemusí přizpůsobovat vnější realitě v takové míře, jako když mluví s někým jiným. Postupně se egocentrická řeč mění ve vnitřní řeč.

Egocentrická řeč může mít různé významy:

1. Expresivní – dítě slovně vyjadřuje své pocity, aniž by bralo ohled na možné posluchače.
2. Regulační – dítě v předškolním věku si egocentrickou řečí řídí své jednání, jako by mu to říkali rodiče. (Např. *Ted' nemůžu papat bonbon, maminka by se zlobila.*) (Vágnerová, 2000)
3. Egocentrickou řeč můžeme chápat jako prostředek myšlení.

Egocentrická řeč je vnitřní řeč, která je dostupná bezprostřednímu pozorování. Egocentrická řeč se vyvíjí ve směru k vnitřní řeči.

Vnitřní řeč

Původní význam termínu „vnitřní řeč“ bylo chápání vnitřní řeči jako verbální paměti. Druhý význam vnitřní řeči se spojuje se zkrácením obvyklého aktu řeči. Tím rozumíme řeč nevyslovenou, tichou, němou.

Vnitřní řeč můžeme chápat jako samomluvu. Vnitřní řečí utváříme sami sebe, hodnotíme své instrukce, také si utváříme postoje.

Vnitřní řeč je řečí pro sebe. Vnější řeč je řečí pro ostatní.

Vnější řeč - komunikace

Řeč je nástroj myšlení a forma dorozumívání. Vnější řeč může být mluvená nebo psaná. Člověk vyjadřuje své myšlenky „navenek“.

Schopnost, že dítě umí verbálně komunikovat je jeden z předpokladů emancipace. Jedinec, který umí říci svá přání a svůj názor se dovede aktivněji prosadit. Verbální komunikace člověku umožňuje sdělovat a poskytovat informace.

Když má dítě potřebu komunikovat, stimuluje se i rozvoj řečových dovedností. Batole má také potřebu upoutat pozornost dospělých a jasně vyjádřit svá přání. Dítě je stimulováno k verbální komunikaci dospělými, protože tento způsob preferují.

Verbální komunikaci charakterizují:

- Schopnost něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný. To znamená, že je dán konvencí, užívají ho ve společnosti všichni. Dítě umí své potřeby vyjádřit různými způsoby, avšak časem zjistí, že verbální komunikace je neefektivnější. Dítě zjistí, že okolí mu rozumí a věnují mu zpětnou vazbu (Vágnerová, 2000).
- Verbální komunikací můžeme přijímat informace od někoho jiného, ty jsou zakódovány do jazykového znakového systému. Řeč je dobrým prostředkem pro získání informací. Batolata se snaží vyptávat na vše, co se chtějí dozvědět. Od starších batolat, kolem třetího roku se objevuje období otázek „a proč?“. Dítě se nechce jen něco dozvědět něco nového, ale chce si i popovídat.

Verbální komunikace má dva aspekty:

- Komunikace je interakcí s někým jiným. U batolete často nejde o obsah sdělení, nýbrž o udržení kontaktu.

- Komunikace je řečí o něčem. Verbální sdělení má nějaký obsah, který je pro příjemce důležitý. Verbální komunikací můžeme lépe vyjádřit své požadavky, přání, umožňuje nám poskytnout více informací, je obsahově bohatší.

3. VÝVOJOVÁ OBDOBÍ V OBLASTI ŘEČI

Sluchové vnímání jedince je jeden z hlavních předpokladů rozvoje řeči. Sluch je smysl, který je rozvinut již v prenatálním období, i když nemá stejný rozsah, který má dospělý člověk. Již od narození dítě vyhledává zvuk lidského hlasu a upřednostňuje ho před jinými zvuky. Je důležité, aby dítě mělo dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč hned od malička (Vágnerová, 2000).

Stádia vývoje řeči se dají rozdělit na dvě hlavní fáze, a to na preverbální fázi a verbální fázi.

3. 1. Preverbální fáze

Toto období trvá přibližně jeden rok. V tomto období se dítě vyjadřuje pohyby celého těla, mimikou, pláčem, křikem, apod.

3. 1. 1. Prenatální období

Vývoj plodu trvá 9 měsíců – od oplození vajíčka po narození dítěte. V tomto období se nejen vytváří orgánové systémy, ale i psychické reakce.

Mezi plodem a matkou je vytvořen komunikační systém. Podíl matky je v této komunikaci bohatší, avšak i dítě je aktivním účastníkem. Plod reaguje na různé podněty určitým způsobem. Tím nám plod dává na vědomí své pocity a potřeby.

T. Verny (1993) rozlišuje tři druhy komunikace mezi matkou a plodem:

a) Fyziologický způsob komunikace.

Tuto komunikaci zprostředkovává krev a placenta, ve které jsou různé látky např. adrenalin, krevní cukr, atd. Placentou a krví putují z mateřského organismu do organismu plodu a tím ho ovlivňuje. Když matka prožívá stres, její prožitky stimulují fyziologické reakce a z nich dostává plod jednoznačnou reakci (Vágnerová, 2000).

b) Smyslová komunikace.

Smyslovou komunikací rozumíme to jak plod reaguje na některé smyslové podněty. Těmi podněty může být např. mateřský hlas, masírování břicha či změna

polohy. Matka např. ví, že když bude dělat určité pohyby, tak plod bude kopat, bude dávat najevo svou nespokojenost. Pohyb je vlastně jediný způsob, jímž plod může vyjádřit svou nespokojenost.

c) Emoční a racionální postoj matky k plodu.

Tento třetí typ komunikace spočívá v tom, že matka na plod soustředí svou pozornost, např. tím, že o něm uvažuje, prožívá jeho existenci. Je například zjištěno, že nechtěné děti bývají v průměru častěji potraceny než děti chtěné (Matějček, 1994).

3. 1. 2. Novorozenecké období

Toto období začíná porodem a trvá přibližně jeden měsíc. Je to adaptace. Dítě si zvyká na nové prostředí a podněty.

Novorozenec má vrozené způsoby chování, můžeme jmenovat např. křik, sací pohyby, tendenci vnímat okolí, atd. Křik dítěte má i sociální význam, udržuje pozornost pečujících osob. Jeho hlasový projev má již v tomto období určité sdělení, např. liší se křikem hladem, z bolesti. Nejdříve novorozenec nekřičí proto, aby přivolalo matku, ale časem zjistí, že na křik matka reaguje a přijde, toto spojení si zapamatuje. Poté toho kojenec začne cílevědomě využívat. Křik, který byl původně jen reflexním dějem, se během doby stane nástrojem vůle (Kutálková, 2005).

Do tohoto období bychom zařadili senzomotorickou stimulaci – doteky, zrakový kontakt apod.

3. 1. 3. Kojenecké období

Kojenecký věk trvá přibližně devět měsíců, je to období od jednoho měsíce po první rok života dítěte. V tomto období jsou pro dítě velmi důležité biologické potřeby, např. jídlo, teplo, tělesná pohoda. Ústa jsou v kojeneckém věku důležitá i pro kontakt s okolím.

Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč, potřebuje ji poslouchat od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tj. fonémy.

Řeč, kterou mluví dospělí jedinci, má určité specifické znaky. Jedná se nejspíš o vrozený mechanismus, protože i lidé, kteří nemají s dětmi žádné zkušenosti, se tak

dovedou chovat. Dospělí člověk na dítě většinou mluví pomalu, vysokým hlasem, dobře artikuluje a používá krátké výstižné věty.

Období křiku pozvolna přechází do období broukání.

BROUKÁNÍ

Od čtvrtého měsíce života dítě produkuje zvuky podobné fonémům. Na počátku má pouze reflexivní charakter. Broukání je předřečová aktivita, která je dítěti vrozená.

Důkazem toho je i to, že broukání se objevuje i u neslyšících dětí, ale u těchto dětí brzy vyhasíná, protože není posilováno zpětnou vazbou.

Slyšící děti se učí se svým hlasem experimentovat. Objevuje se u nich kruhová reakce: kojeneček opakuje do nekonečna to, co ho zaujalo a poslouchá samo sebe. Jde o fázi, která je jakýmsi předběžným učením.

Časem se kojeneček naučí měnit výšku hlasu, takže vzniká dojem prozpěvování.

ŽVATLÁNÍ

Žvatlání je opakování určité, obvykle dost podobné slabiky. Toto období se u dítěte objevuje mezi jeho šestým a osmým měsícem. V této době funkčně dozrává řečově dominantní hemisféra.

Děti se učí pomocí jazykového modelu, který mají k dispozici, napodobují zvuky. Určitou roli hraje pro dítě i zrak a to tím, že děti odezírají a napodobují pohyby rtů, jazyka apod.

Důležitá je pro rozvoj řeči také motivace, ta je dána potřebou udržet sociální kontakt. Rozvoj je závislý na tom, zda využijeme chuť dítěte k navazování kontaktů. Jedinec zjišťuje, jak na jeho žvatlání reaguje okolí a ujišťuje se, že je to dobrý prostředek komunikace. Jde sice o projev předřečového období, ale dítěti jde většinou především o potřebu udržet kontakt.

Velký význam má pro dítě to, že matka akceptuje jeho žvatlání za smysluplné, že se chová tak, jako by jí dítě skutečně sdělovalo a toto ocenění bylo hodné ocenění (Vágnerová, 2000).

Ke konci tohoto období je typická proměna žvatlání, tzv. babblingdrift, projevuje se větším přibližováním vokálního projevu dítěte jeho mateřskému jazyku.

3. 2. Verbální fáze ontogeneze řeči – vlastní vývoj řeči

Toto období začíná přibližně jedním rokem života dítěte. V této fázi se objevují jednoslovné věty.

V tomto období si dítě osvojuje několik rozličných rovin jazyka, a to o foneticko-fonologickou rovinu, lexikální rovinu, gramatickou rovinu, sémantickou rovinu a pragmatickou rovinu.

3. 2. 1. Batolecí věk

Batolecí období trvá přibližně dva roky, od jednoho do tří let života dítěte.

Rozvoj aktivního řečového projevu

V období 1 – 1,5 roku života dítěte se objevují první slova a jednoslovné věty. Časté slovní druhy, které se ve slovníku dítěte vyskytují, jsou podstatná jména nebo citoslovce. Citoslovce mohou vyjadřovat pocity, např. brr, nebo imitují zvuky, např. bum. Jeden slovní výraz má v tomto období široké použití. Může to být např. slovo „ham“, pro dítě slouží jako označení pro veškeré jídlo a někdy také i pití.

Allen a Marotz (2005) uvádí, že řeč by pro okolí měla být srozumitelná pro ostatní z 25 – 50 %.

V období 1,5 až 2 let života dítěte se dítě pomocí řeči přibližuje okolí. V tomto období se setkáváme s nápodobou, dítě napodobuje dospělé i sami sebe opakuje.

Nápodoba

Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých nebo starších dětí. Nenapodobují vše, jen určitou část sdělení, často jsou to věty, ve kterých je pro ně nové slovo.

Napodobovací reflex si nevybírání. Pozornost dítěte upoutávají zejména věci nápadné, slova výrazně zvukomalebná, chování vyvolávající nápadnou odezvu. Nápadná je však i špatná výslovnost a koktání. Také nadávky a slova neslušná jsou většinou značně zvukomalebná a doprovází je i pozornost přitahující situace, proto jsou tyto nežádoucí výrazy pro děti značně přitažlivé. Proto by si dospělí měli dávat pozor na to, co říkají (Kutálková, 2005).

Gramatická pravidla se také učí nápodobou. Od čtyř let děti začínají mluvit v delších a složitějších větách. V jejich řeči se objevují nepřesnosti a agramatismy.

V tomto období také začíná tzv. první období otázek. Jsou to otázky typu „Kdo to je?“, „Co to je?“.

V období 2 – 2,5 let dítě už ovládá kolem 200 – 400 slov. V tomto období již dítě začíná časovat a skloňovat. Věty už mají více slov. Dítě užívá již více slovních druhů.

Dítě rádo komunikuje a snaží se pomocí řeči dosáhnout cíle. Myšlení začíná být verbální a řeč intelektuální.

Období kolem 2,5 – 3 let. Dítě o sobě často hovoří ve třetí osobě. Když se dítěti řeč nepovede, je často frustrováno. V tomto období je podle Klenkové (2005) prudký komunikační rozvoj řeči. Dítě zjišťuje, že pomocí řeči dosahuje drobné cíle a tak se snaží, co nejvíce a často s dospělými lidmi hovořit.

V tomto období dítě užívá kolem 1 000 slov.

Ve věku kolem tří let může snadno vzniknout porucha řeči, např. koktavost. Může to být tím, že si dítě osvojuje spousty nových slov, které také chce používat. Ale když ho chce říci, nemůže si vzpomenout na ten správný výraz, zarazí se a opakuje jen první slabiku dokola.

Slovní zásoba

Rozvoj slovní zásoby je závislý na mnoha okolnostech. Malá slovní zásoba může být zapříčiněná, např. nedostatkem mluvního kontaktu, kdy mají rodiče na dítě málo času, nebo s ním hovoří stereotypně; příčinou může být i příliš pečlivá výchova, kdy celá rodina sleduje, co dítě potřebuje, stačí jen naznačit a přání je ihned splněno. Dítě také musí zjistit, že řeč je k něčemu dobrá a že přináší příjemné zážitky. Samozřejmě opožděný vývoj a malá slovní zásoba mohou být zapříčiněné snížením rozumových schopností.

3. 2. 2. Předškolní věk

Toto období trvá přibližně 3 roky a to od třetího roka života dítěte do šestého. Konec předškolního věku není dán jen fyzickým věkem, ale především sociálně a to nástupem do školy. Je to důležité období dítěte, kdy je postupné uvolňování vázanosti na rodinu. K tomuto uvolňování přispívá i osvojení norem běžného chování, znalost obsahu rolí a přiměřená úroveň komunikace.

Toto období bychom také mohli charakterizovat, jako období pohádek a fantazie. Dětské knížky jsou nejdůležitějším pomocníkem pro rozvoj řeči, bohatou slovní zásobu a obratné vyjadřování (Kutálková, 2005).

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i formě. Zpřesňuje se výslovnost. Úroveň se rozvíjí především komunikací s dospělými, v menší míře ji ovlivňují média a komunikace s vrstevníky.

V období 3,5 – 4 let dítěte se setkáváme s tím, že dítě říká z paměti krátké básničky. Dítě již vyjadřuje své myšlenky s dostatečnou obsahovou i formální přesností.

Dítě si stále osvojuje nová slova, také si prohlubuje a zpřesňuje obsah slov, rozšiřuje si slovní zásobu a zpřesňuje gramatické formy. To pokračuje až do dospělosti člověka.

V tomto období se také setkáváme s dalším obdobím otázek. U dětí se vyskytuje otázky „... a proč?“, „ a jak?“. Toto období je pro rodinu ještě náročnější. Tyto otázky mají význam nejen pro rozšíření slovníku dítěte, ale i pro rozvoj správného vyjadřování (Vágnerová, 2005).

Komunikace v předškolním věku

Dítě v tomto věku již dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory a pocity, které chce druhému říci. Již od čtyř let dokáže dítě rozlišovat komunikaci dle toho, s kým mluví (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah, atd.).

1. V komunikaci s dospělým člověkem je zdvořilejší, vyhýbá se nevhodným slovním výrazům. Od dospělého člověka na oplátku čeká automatické porozumění.
2. Při komunikaci s vrstevníky se děti předškolního věku vyjadřují přímo, užívají specifická oslovení a výrazy, které by v hovoru s dospělým byly nepřijatelné. Při hře s vrstevníky přechází často konverzace v monolog.

3. V komunikaci s malými dětmi se dokáží přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a věnují větší pozornost vysvětlení i jejich potřebám.

(Vágnerová, 2000)

Slovní zásoba

Po čtvrtém roce věku dítěte se slovní zásoba spontánně zvětšuje, rozšiřuje se oblast zájmů. Dítě již používá všechny slovní druhy. Pro slovosled je patrné, že sdělované informace, které mají pro dítě větší význam, jsou pro něj důležitější, tak jsou ve větě na prvních místech.

Podle Klenkové dítě ve třech letech užívá průměrně 1 000 slov. Ve 3,5 letech je to již v průměru 1 200 slov.

Kolem čtvrtého roku života dítěte ovládá přibližně 1 500 slov. Užívá již v komunikaci souvětí.

V pěti letech dítě užívá něco kolem dvou tisíc slov. A v šesti letech je to 2 500 – 3 000 slov.

3. 2. 3. Školní věk

Nástup do školy je pro dítě velkým mezníkem v jeho životě. Škola je pro dítě první významnou institucí, se kterou se setkává. Škola také dále rozvíjí osobnost dítěte, je to místo socializace. Škola se snaží rozvíjet schopnosti a dovednosti dítěte dle majoritní společnosti.

Mezi šestým a sedmým rokem končí rozvoj řeči. V první třídě se tedy řeč upevňuje a stabilizuje. Proto v první třídě máme zájem na tom, abychom co nejrychleji dokončili úpravu výslovnosti. Šanci nám k tomu dává počáteční čtení.

Komunikace školního dítěte závisí na tom, s kým hovoří, zda s dospělými nebo dětmi. Dovede již rozlišovat komunikační styl ze sociální zkušenosti. Také záleží na jaké je dítě mentální úrovni, dítě s nižší mentální úrovní situaci odlišit nedovede.

Školní dítě se již pohotově vyjadřuje. Pokud není dosud výslovnost zcela v pořádku, je třeba zahájit logopedickou péči (Kutálková, 2005).

4. VYŠETŘENÍ ŘEČI

4. 1. Základní diagnostické možnosti

Vyšetření řečových procesů se liší mírou strukturovanosti úloh. Vyšetření se realizují konkrétními vyšetřovacími postupy a metodami.

- Standardizované testy a jazykové baterie – doposud, tedy až na několik výjimek, nemáme. První zkouška je *Kondášova obrázkově-slovníková* (1972), tato zkouška slouží jako orientační měřítko aktivní slovní zásoby u dětí před nástupem do školy. Zkouška se skládá z 30 obrázků, které má dítě pojmenovat. Normy jsou vyjádřeny v percentilech a ve stupních vývoje řeči. Druhou standardizovanou metodou je verbální část *Wechslerovy baterie*, ta slouží k diagnostice rozumových schopností. U dětí školního věku se používá *Zkouška čtení* (Matějček a kol., 1987). Ke zjišťování laterality se používá *Zkouška laterality* podle Matějčka a Žlaba (1972).
- Nestandardizované postupy s vyprovokovanými odpověďmi – obvykle se jedná o kriteriálně orientované úlohy nebo úkoly typu popsání obrázku, převyprávění vyslechnutého příběhu, odpovědět na položené otázky nebo dokončení vět.
- Snímání a analyzování spontánní řečové produkce dítěte. To se začalo zkoušet experimentálně, protože nemáme model normálního vývoje řeči.

V naší praxi převládá druhý typ vyšetření (Lechta a kol., 2003).

4. 2. Metodiky hodnocení řečových schopností

Vyšetření řeči u dětí se v České republice provádí klinicky, s těžištěm na kvalitativní analýzu výkonů a schopností, přičemž se používá:

- větších počtů zkoušek, které jsou kriteriálně orientované
- zkoušky, které jsou převzaté z jiných jazykových oblastí, mají pevnou strukturu úloh, ale nemáme pro ně normativy ani kritéria hodnocení, proto se tyto výsledky hodnotí klinicky
- neformalizované úlohy, jsou to otázky nebo instrukce ke zjišťování porozumění řeči, může to být rozhovor na běžné téma, popis tematického obrázku apod., při tom se výkony dětí hodnotí na základě vlastní klinické zkušenosti, zčásti poznatků z odborné literatury a orientačního vyšetření řeči (Lechta a kol., 2003)

V těchto třech případech se jedná o to, že se snažíme dítě vyprovokovat k mluvnímu projevu či jiné odpovědi, tím může být např. ukázáním pojmenovaného předmětu. K projevu se dítě snaží vyprovokovat logoped na základě vnějšího podnětu, např. obrázku, úkolů zkoušky, apod.

To je hlavní rozdíl druhém a třetím případě. Ve snímání a analyzování spontánní řečové produkce dítěte je dítě motivované vnitřně.

4. 3. Heidelberský test vývoje řeči

Heidelberský test (H-S-E-T) je test vývoje řeči, který vytvořili Grimmová a Schöler koncem sedmdesátých let 20. století. V roce 1991 tento test vydali přepracovaný.

Test je určen pro německy mluvící děti ve věku 4 až 9 let. Test má několik subtestů, z nichž jsou vyjádřené normy – T-skóre, získáme tím tzv. vývojový jazykový profil dítěte. Vychází z moderního chápání vývoje jazykových struktur.

Test rozlišuje dva aspekty řeči, a to řečově-lingvistický a řečově-pragmatický.

H-S-E-T nediagnosticskuje foneticko-fonologickou jazykovou rovinu a není inteligenčním testem. Heidelberský test vyšel v českém vydání bez norem v roce 1997.

Tento test je časově a finančně náročnější než Zkouška jazykového citu. Pro český a slovenský jazyk tento test upravila M. Mikulajová.

H-S-E-T tvoří 13 subtestů zaměřených na osvojování gramatiky, sémantiky a pragmatiky:

1. VS – porozumění gramatickým strukturám
2. PS – tvoření jednotného a množného čísla
3. IS – imitace gramatických struktur
4. KS – oprava sémanticky nesprávných vět (pro děti od 5 let)
5. AM – tvorba slovotvorných předpon a přípon
6. BF – flexibilita pojmenování (pro děti od 5 let)
7. BK – klasifikace pojmů
8. AD – odvozování přídavných jmen od podstatných jmen
9. VN – spojování verbálních a neverbálních informací
10. ER – kódování a dekódování záměrů (pro děti od 5 let)
11. SB – tvorba vět

12. WF – hledání slov

13. TG – reprodukce vyslechnutého textu (Lechta a kol., 2003).

4. 4. Zkouška jazykového citu

Tato zkouška se užívá na odborných pracovištích. Autorem je Z. Žlab (1992). Tato zkouška je dostupná a časově není náročná.

4. 5. Jazykové roviny

Při charakteristice řeči můžeme také vycházet z vývoje jazykových rovin. Rozlišujeme čtyři jazykové roviny. Ve vývoji řeči se jednotlivé jazykové roviny prolínají.

4. 5. 1. Foneticko-fonologická rovina

Tuto rovinu také nazýváme jako zvukovou rovinu. Důležitým momentem pro fonetickou oblast je přechod od pudového žvatlání k žvatlání napodobivému. To nastává kolem 8. měsíce.

Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození, ukončen může být asi v pěti letech dítěte, ale může trvat také do pátého až sedmého roku života dítěte. Dítě napřed vytváří méně náročné hlásky, až potom hlásky náročnější.

- samohlásky
- hlásky závěrové – p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g
- úžinové jednoduché – f, v, s, z, š, ž, j, ch
- polozávěrové – c, č
- úžinové se zvláštním způsobem tvoření – l, r, ř

V této rovině se hodnotí fonematická diferenciaci a realizace fonémů při artikulaci. Úkolem dítěte je rozlišit, zda jsou dvojice slov podobné či odlišné. Vyhodnotíme to procentem chyb v rozlišování opozic délky, znělosti, nosovosti, měkkosti a kompaktnosti – difuznosti - test Škodové (Lechta a kol., 2003).

Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka je náročnější, je zde 20 párů umělých slov. Dítě opět rozlišuje, zda jsou slova identická či ne. Těžší je v tom, že se dítě nemůže opřít o významovou stránku slova.

4. 5. 2. Morfologicko-syntaktická rovina

Lechta tuto rovinu považuje za velmi důležitou. Morfologicko-syntaktická rovina odráží celkovou úroveň duševního vývoje dítěte.

Tuto rovinu zkoumáme až v době, kdy začíná vlastní vývoj řeči, takže přibližně od 1 roku života dítěte.

První slova plní funkci vět a jsou většinou neohebná. Podstatná jména říká dítě často v 1. pádě a slovesa v infinitivu. Časem začne dítě dávat dohromady dvě jednoslovné věty a tím vznikají věty dvouslovné.

Mezi druhým a třetím rokem dítě začíná již slova skloňovat a časovat. Také začíná užívat jednotné i množné číslo. V období po druhém roce si také dítě osvojuje přítomný čas u sloves, později čas minulý. Po třetím roce života si osvojuje již čas budoucí a podmiňovací. Ze slovních druhů začínají děti nejdříve užívat podstatná jména a citoslovce. Kolem třetího roku již užívá více přídavná jména, osobní zájmena, apod. Jako poslední slovní druhy, které si dítě osvojuje, jsou číslovky, předložky a spojky.

Kolem čtvrtého roku dítě používá většinou již všechny slovní druhy. Slovosled vět nám v tuto dobu říká, co je pro dítě důležité. Informace, která je pro dítě důležitá stojí ve větě na prvním místě. V tomto období se již setkáváme s použitím souvětí. Pokud jsou u dítěte patrné výrazné nedostatky v řeči, jedná se o poruchu vývoje řeči.

V této rovině hodnotíme, zda dítě slovním spojením či větám, otázkám a instrukcím v souvislém mluvním projevu porozumělo, např. u popisu obrázku, reprodukce povídky, vyprávění na zadané téma či v běžném dialogu. Rozlišujeme, zda dítě porozumělo gramatickým strukturám a uplatňování gramatických pravidel. Pro hodnocení této roviny se užívá schéma Bernsteinové a Tiegermanové. (Lechta, 2003)

Opakování vět podle Grimmové je soubor deseti vět seřazených podle narůstající náročnosti. Autorka vychází ze skutečnosti, že předpokladem opakování vět je jejich „přetavení“ přes vlastní gramatický systém a že nejde jen o jednoduchou mechanickou reprodukci slyšeného (Lechta a kol., 2003).

Morfologicko-syntaktická rovina se většinou hodnotí klinicky. Běžně se porozumění vyšetřuje tak, že dítě má na požádání vykonat konkrétní činnost („Dones mi velké auto.“).

4. 5. 3. Lexikálně-sémantická rovina

Slovní význam se hodnotí především jako aktivní a pasivní slovní zásoba. K hrubému odhadu aktivního slovníku užíváme *Kondášovu obrázkově-slovníkovou zkoušku*.

Lexikálně-sémantická rovina se hodnotí a uskutečňuje klinicky s reálnými předměty a činnostmi nebo jejich obrázky.

Vhodné je třídění obrázků do nadřazených kategorií („Vyber všechny obrázky, na nichž je ovoce ...“), čímž se získá představa o dosažené úrovni pojmotvorby. Dítě může třídít obrázky do kategorie volně, na základě vlastní úvahy, takto se však hodnotí víc kognitivní než řečové schopnosti. Můžeme však postupovat i tak, že řekneme dítěti tři slova a ono musí doplnit jedno, hodící se k těm třem (Lechta a kol., 2003).

Reprodukce vyslechnutého textu, popis tematického obrázku a monologické vyprávění na zadané téma je běžná klinická metoda, která komplexně zachycuje úroveň významové, gramatické i pragmatické stránky řeči. Je vhodné, aby témata byla dětem blízká (Lechta a kol., 2003).

Lexikálně-sémantická rovina se podle Klenkové zabývá slovní zásobou a jejím vývojem, a to jak pasivní i aktivní.

Výzkumná šetření slovní zásoby jsou složitá a mnohá šetření se ve výsledcích rozcházejí, neboť někteří zkoumali u dětí v určitém věku jen aktivní slovní zásobu, jiní uvádí aktivní i pasivní slovní zásobu.

Známe výzkumy Smithové (Příhoda, 1963), Kondáše (1983), Sterna (Lechta, 1985). Když výsledky těchto výzkumů zprůměrujeme, dovídáme se, že v období okolo 1 roku je slovní zásoba dítěte 5-7 slov, dvouletého dítěte cca 200 slov, pak vidíme velký nárůst, tříleté dítě již zná 1000 slov, ve čtyřech letech 1500 slov a před nástupem do školy 2500 – 3000 slov (Klenková, 2006).

4. 5. 4. Pragmatická rovina

Termín se začal objevovat v 90. letech a zavedl ho Lechta, který uvádí, že „jde o rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikačních schopností, do popředí vstupují sociální a psychologické aspekty komunikace“ (1990). Jde o praktické využívání řečových dovedností.

Již dítě ve věku dvou až tří let dokáže chápat svou roli komunikačního partnera a reagovat v ní podle a reagovat v ní dle konkrétní situace (Klenková, 2006).

Podle schématu Bernsteinové a Tiegermanové hodnotíme u dítěte především jeho komunikační záměry a konverzační schopnosti (Lechta a kol., 2003)

5. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Definice specifických poruch:

Specifické poruchy učení jsou obtíže při nabývání a užívání dovedností ve čtení, psaní, počítání a komunikačních dovedností. Jedná se však o jedince, který je průměrně až nadprůměrně intelektově disponován. Pochází z dostatečně sociokulturně podnětného prostředí a obtíže nejsou způsobeny didaktogeními chybami učitele (Matějček, 1995).

Dítě se specifickými poruchami učení se v očích ostatních lidí z okolí stává méně inteligentním, pomalejším, někdy je takové dítě považované za líné, s nedostatečnou vůlí, zájmem a chutí pracovat. A jedním z traumatizujících zážitků pro dítě první třídy je, když zklame očekávání rodičů. Proto je důležité, abychom brzy zjistili, že dítě má specifickou poruchu učení.

Před nástupem do školy nejsou tyto děti nijak odlišné od svých vrstevníků. Jsou stejně inteligentní a mnohému se spontánně naučily v předškolním věku. Rodiče jsou většinou naplněni pozitivním očekáváním, když dítě nastupuje do první třídy. Výkony dítěte příliš brzy neodpovídají jejich očekáváním. I když s ním rodiče doma opakují, výsledky se nedostavují (Pokorná, 2001).

Žák má při nástupu do školy nějaká očekávání, nároky kladené na něj ve škole jsou velké, výsledky z výuky nejsou tak dobré, jaké by si svým úsilím žák zasloužil, to se dlouhodobě kumuluje a dítě je frustrováno. To má za následek nízké sebehodnocení, pocity viny, agrese obrácená proti sobě i okolí. Dítě je poté káráno nejen za špatné známky, ale i za neodpovídající chování (Smutná, Novák, 1996).

Včasným rozpoznáním, že se jedná o specifickou poruchu učení, můžeme u mnoha dětí poruchy zcela odstranit.

S dysmúzií a dyspinxií se setkáváme pouze v české literatuře. V zahraniční o nich není žádná zmínka. S dyspraxií se v zahraniční literatuře můžeme setkat pod jinými názvy.

5. 1. Příčiny specifických poruch učení

Příčiny specifických poruch dle O. Kučery ve skupině dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích (Zelinková, 2000):

- lehká mozková dysfunkce – u 50 % dětí
- dědičnost – ve 20 % případů
- hereditární encefalopatie – tuto skupinu tvoří 15 % dětí
- neurotická nebo nejasná etiologie – 15 %

5. 2. Druhy poruch učení

5. 2. 1. Dyslexie

Tato porucha je neznámější z celé skupiny specifických poruch učení. Je to snížená schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami. Jedná se však o jedince, který je průměrně až nadprůměrně intelektově disponován a pochází z dostatečně sociokulturně podnětného prostředí.

Jedinec má potíže v rychlosti, správnosti a porozumění čtení (Zelinková, 2000). Žák nerozlišuje dlouhé a krátké samohlásky (a, á), přehazuje písmenka, zaměňuje podobná písmena. Také se často vyskytuje dvojí čtení.

A. Lalajevy (1983) rozlišuje několik dyslexií:

- Dyslexie fonemická – tento typ dyslexie vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka.
- Dyslexie optická – tento typ dyslexie se projevuje poruchami zraku, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové analýzy, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
- Dyslexie agramatická – projevuje se nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
- Dyslexie sémantická – jedinec se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

U dyslektických dětí bývá často pozorovaný výskyt neurotických a osobnostních obtíží neuropatického či sociopatického charakteru. Většina dětí nemá pozitivní směr ke vzdělávání a touží po to ho co nerychleji ho ukončit.

Reedukace:

Práce v hodině s dyslektiky musíme začínat motivací, necháme žáky vypovídat. Poté následují přípravná cvičení na sluchovou a zrakovou percepci. Poté se zaměřujeme na řeč – rozvíjení slovní zásoby, cvičení mluvní pohotovosti, artikulační cvičení. Pak nastává fáze čtení po technické stránce i porozumění. Užíváme čtecí okénko a čtenářské tabulky. Zaměřujeme se individuálně na rozvíjení jednotlivých funkcí, které jsou příčinou poruchy.

5. 2. 2. Dysgrafie

Dysgrafie je porucha psaní. Přičemž jedinec je průměrně až nadprůměrně intelektově disponován a pochází z dostatečně sociokulturně podnětného prostředí.

Žák má obtíže v čitelnosti textu, neumí napodobit a zapamatovat si tvar písmen. Má špatný sklon písma, špatnou velikost písma, špatné proporce, nedrží slova na lince a písmo je neplynulé. Žák se těžko učí psát.

Reedukace:

Při reedukaci se zabýváme poruchou tvaru, poruchou tvaru a poruchou vztahu. Při první fázi u poruchy tvaru znovu dítěti ukážeme tvar písmene a nacvičujeme jen chybný krok. Další fází je porucha tahu, to napravujeme nadměrně prodlouženými tahy, tím docílíme jednotažnosti písma. Poruchu vztahu napravujeme barevnou liniaturou.

Také cvičíme hrubou a jemnou motoriku, např. šití, modelování, navlékání korálků, stříhání, apod.

Také zajistíme žákovi správné držení pera, např. trojhranným programem.

5. 2. 3. Dysortografie

Tato porucha se často vyskytuje ve spojení s dyslexií a dysgrafií. Jedinec má potíže v gramatice, ale není to celá oblast gramatiky, nýbrž tzv. specifické

dysortografické jevy. Jedinec je však průměrně až nadprůměrně inteligentní a pochází dostatečně sociokulturně podnětného prostředí a obtíže nejsou způsobeny didaktogeními chybami učitele (Matějček, 1995)

Žák neumí rozlišit tvrdost a měkkost slabik (di-dy, ti-ty, ni-ny), délku samohlásek (a, á), záměna písmen či slabik (ve psací variantě: h – k, r – z, m – n, a – o; v tiskací variantě: p – b – d, a – e, m – n), vynechávání nebo přidávání písmen či slabik.

Doposud nejsou známy všechny příčiny, které ve svém souhrnu způsobují dysortografii. Z výzkumů vyplývá, že u dětí s dysortografií lze sledovat ve větší či menší míře poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy vnímání a reprodukce rytmu, vývoje grafomotoriky a poruchy řeči (Zelinková, 2000).

Reedukace:

Při reedukaci dysortografie se individuálně zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy. Při reedukaci děti rády píšou na psacím stroji, či počítači.

Užíváme metodu barevného rozlišení – při záměně písmen, nápravě dvojhlásek, apod.

Při nápravě tvrdosti a měkkosti užíváme tvrdé a měkké kostky, které dítě zvedá nad hlavu podle toho, co slyší ve slově. Také užíváme přepis a opis daného textu.

5. 2. 4. Dyskalkulie

„Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyzrání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.“ (Košč, 1984).

Žák je průměrně až nadprůměrně intelektově disponován. Jedinec pochází z dostatečně sociokulturně podnětného prostředí a obtíže nejsou způsobeny didaktogeními chybami učitele (Matějček, 1995).

Rozlišujeme šest typů:

- Praktognostická dyskalkulie – je porucha v matematické manipulaci s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě neumí tvořit skupiny či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Žák nedospívá k pojmu číslo. V oblasti geometrie neumí dítě seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, diferencovat geometrické figury. U tohoto typu dyskalkulie se projevuje porucha prostorového faktoru matematických schopností, žák selhává např. u obkreslování figur.
- Verbální dyskalkulie – žák má potíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Zařadili bychom sem i žáky, kteří nejsou schopni zvládat vyjmenování řady číslovek od nejnižší k nejvyšší a naopak, jmenování řady lichých a sudých čísel. Žák nechápe a neumí si představit vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.
- Lexická dyskalkulie – žák s tímto typem dyskalkulie není schopný číst matematické symboly, např. číslice, čísla, operační symboly. Při nejtěžší formě není dítě schopné přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehčích formách není žák schopen přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed. Objevují se u nich i záměny tvarově podobných čísel 3 – 8, 6 – 9, římských číslic IV. – VI., záměny čísel 12 – 21, čtení číslic 2, 3, 8 místo 238. Příčinou u tohoto typu bývá porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pravolevá orientace.
- Grafická dyskalkulie – představuje neschopnost psát matematické znaky. Žák není schopný psát číslice formou diktátu či přepisu. Při lehčí formě má potíže při psaní vícemístných čísel. Píše v opačném pořadí, vynechává nuly, píše nepřiměřené velké číslice. Má neúhledný písemný projev. Problém je i při psaní čísel po sebe, žák nepíše jednotky pod jednotky, desítky pod desítky, apod. V geometrii se objevují problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Porušena je pravolevá a prostorová orientace.

- Operační dyskalkulie – tento typ se projevuje narušenou schopností provádět matematické operace, např. sečítání, odčítání, násobení, dělení apod. Často se objevují záměny operací, např. sečítání s odečítáním. Když je delší řada čísel, tak žák může zaměňovat desítky s jednotkami, záměna čitatele a jmenovatele, atd. Řadíme sem i nedostatečné osvojení násobilky, kdy si dítě pomáhá počítáním na prstech, nebo sečítáním. Tento typ se týká především vyšších ročníků, kdy by základy měly být již zafixovány. Takový žák užívá např. písemné sečítání u příkladů, které jdou snadno spočítat z paměti. Problémy má i při řešení kombinované úlohy.
- Ideognostická dyskalkulie – se projevuje v oblasti pojmové činnosti. Žák nechápe matematické pojmy a vztahy mezi nimi. Nejtěžší forma je neschopnost počítat po jedné do daného čísla z hlavy. Nejlehčí forma se projevuje neschopností chápat vztahy v řadách, např. 5, 10, 15, ... atd. Žák chápe číslo jako pojem, umí napsat číslici 9, umí ji přečíst, ale již nechápe souvislost, že 9 je jako $10 - 1$, nebo 3×3 , atd. Obtíže má dítě především ve slovních úlohách (Zelinková, 2000).

Reedukace:

Reedukace dyskalkulie vychází od manipulace s předměty, které doprovázíme slovním komentářem. Dítě manipuluje s předměty a nahlas popisuje činnost, kterou provádí, tím můžeme kontrolovat jeho postup. Když máme složitější úlohu, snažíme se ji rozdělit na co nejmenší kroky. Co nejčastěji vše opakujeme, aby došlo k automatizaci. Díky automatizaci žák provádí úlohu rychleji, s menším vypětím sil a méně chybje. Zadání obměňujeme.

Pomalé pracovní tempo nelze snadno odbourat, je to záležitost dlouhodobá, podmíněná osobnostními charakteristikami dítěte. Žákovi k rychlejšímu tempu můžeme pomoci např. automatizací činností, vyšší sebedůvěrou, cvičením grafomotoriky apod. (Zelinková, 2000).

5. 2. 5. Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Jedinec má nízkou úroveň vlastní kresby i obkreslování. Dítě neobratně zachází s tužkou, pastelkou či perem. Neumí převést svou představu z trojrozměrného rozměru na dvojrozměrný papír. Jedinec je neobratný v jemné motorice.

Jedná se o jedince, který je průměrně až nadprůměrně intelektově disponován, pochází z dostatečně sociokulturě podnětného prostředí a obtíže nejsou způsobené didaktogeními chybami učitele (Matějček, 1995).

Reedukace:

Cvičíme jemnou motoriku, např. šití, modelování, navlékání korálků, střihání, apod. Také zajistíme žákovi správné držení pera, např. trojhranným programem.

5. 2. 6. Dymúzie

Dymúzie je specifická porucha učení, která se projevuje ve snížené schopnosti vnímání a reprodukci hudby. Jedinec nerozlišuje tóny, neumí reprodukovat slyšenou melodii ani rytmus.

Jedinec je průměrně až nadprůměrně intelektově disponován, pochází z dostatečně sociokulturě podnětného prostředí a obtíže nejsou způsobené didaktogeními chybami učitele (Matějček, 1995).

Reedukace:

Se žákem cvičíme sluchovou diskriminaci a analýzu a syntézu. Také můžeme procvičovat zapisování not do notové osnovy.

5. 2. 7. Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha učení projevující se ve snížené obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. Může se projevovat v běžných denních činnostech. Takový jedinec je pomalý, nešikovný, neupravený. To co vyrobí je nevzhledné. Snaží se vyhýbat motorickým činnostem. Dítě má i problémy se najíst lžičkou, zapínat

knoflíky, jezdit na kole, apod. Jedinec má poruchy v jemné i hrubé motorice a pohybové koordinace.

Avšak jedinec je průměrně až nadprůměrně intelektově nadaný. Pochází z dostatečně sociokulturně podnětného prostředí a obtíže nejsou způsobeny didaktogeními chybami učitele (Matějček, 1995).

Dyspraxie se člení:

- 1) Ideativní – ta se projevuje tím, že dítě není schopné plánovat pohyb.
- 2) Ideomotorická – ta se projevuje tak, že dítě je neschopné provádět komplexní volní pohyby.

Projevem dyspraxie je i opožděný vývoj řeči. Jedinec má nižší koncentraci pozornosti. Má problémy v prostorové orientaci a vnímání tělesného schématu. Jedinec má potíže v porozumění informací, které jsou přenášeny smysly.

Reedukace:

Rozvíjíme jemnou motoriku např. stříhání, navlékání korálků, modelování, šití apod. Hrubou motoriku můžeme rozvíjet uvolňovacími cviky bez dotyku ruky s podložkou např. na tabuli, na balicím papíru, atd.

Při psaní užívat trojhranný program.

6. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A ŘEČ

Děti se specifickými poruchami učení se obtížněji vyjadřují, používají omezený slovník a mnohým výrazům nerozumí. Často jim chybí cit pro jazyk a jeho používání, při výuce českého jazyka obtížně chápou strukturu jazyka, a proto je pro ně i náročnější pochopit pravidla gramatiky (Pokorná, 2001).

Poznatky z neuropsychologie naznačují, že neúspěch dítěte v počáteční výuce čtení je závislý na dobré spolupráci obou hemisfér. Pokud je funkce jedné hemisféry opožděná nebo narušená, nemůže dojít k uspokojivé součinnosti. Levá hemisféra se označuje jako „řečová“ a u většiny lidí přednostně řídí vlastní mluvení i zpracování řečových podnětů. Takže porucha této hemisféry může být příčinou disharmonického vývoje celé funkční soustavy nutné pro čtení a psaní. Z toho vyplývá, že poruchy čtení a psaní budou s poruchami řeči v úzké spojitosti.

6. 1. Nespecifické poruchy řeči

Pravé afázie jsou nejtěžší formy poruch řeči, jsou naštěstí vzácné. Dítě pro těžké postižení nebo zničení mluvních center v mozku nemůže mluvit, ačkoliv slyší dobře. Podle I. Lesného (1980) dochází k afáziím velmi časně během vývoje dítěte, zpravidla po zánětech mozku (encefalitidách) nebo jako následek těžkých a dlouhotrvajících epileptických záchvatech. Dítě nemůže číst nahlas ani pro sebe. Nemůže zvládat ani psaní podle diktátu i podle vlastního myšlení (Matějček, 1995).

Dysartrie je porucha způsobená zřejmým poškozením mozku. Provázejí zpravidla dětskou mozkovou obrnu, ale mohou se vyskytnout i samostatně. Podle I. Lesného (1980) mají dysartrie původ v postižení mozkového kmene. Sovák (1978) rozlišuje několik forem poškození jednotlivých mozkových struktur a charakterizuje je jako poruchy vyslovování vůbec.

Dyslalie neboli patlavost je vadná výslovnost jedné nebo více hlásek. Poměrně často se s dyslalií setkáváme na počátku školní docházky, Sovák (1978) udává výskyt až 25 %. Ve vyšších ročnících se patlavost vyskytuje méně, nepřekračuje 15 %. U čtení nemá na výkonnost dyslalie téměř žádný význam. Sice se u dítěte vyskytuje špatná výslovnost některé hlásky, nebo hlásek, ale na rychlosti, správnosti a porozumění četby

to vliv nemá. Vliv to může mít v pravopisu. Dítě píše to, co slyší od druhých lidí a to, co samo vyslovuje. Problém to má zejména u dětí, u kterých se vyskytuje tzv. mnohočetná patlavost.

Tato porucha řeči většinou zasáhne jen hlásky L, R, Ř nebo jednu ze skupiny sykavek, pak tuto poruchu označujeme jako prostou dyslalií. Pokud dítě neumí více hlásek (např. L, R, Ř, sykavky, Ť, Ď, Ň), označujeme tuto poruchu jako mnohočetná patlavost. Takové dítě by mělo navštěvovat logopedii.

Fyziologická patlavost je nesprávná výslovnost hlásky nebo hlásek v dětském věku, je podmíněná nedostatečnou zralostí. Pokud je mnoho hlásek vyslovováno nesprávně a řeč je nesrozumitelná ve věku kolem čtyř let, tak by měli rodiče vyhledat logopedickou péči. Logoped na základě diagnózy odhalí příčiny a doporučí cvičení. Amatérské vyvozování správné výslovnosti může být velkou chybou, může dítě poškodit (Zelinková, 2001).

Koktavost se vyskytuje přibližně u 1,5 % dětí školního věku. Postihuje plynulost mluvení a patří k nejtěžším poruchám řeči. Má velký vliv na psychiku postiženého. Projevuje se při dýchání, tvorbě hlasu i výslovnosti, řeč je i často monotónní.

Koktání nemá přímou spojitost s výukou čtení a psaní, týká se vnějšího mluvního projevu, může tedy narušit jen hlasité čtení. Dítě správně porozumí obsahu čteného textu.

Pro koktavost se užívají i názvy zadržávání či balbuties. Nebezpečí vzniku koktavosti stoupá zejména v obdobích, kdy se dítě velmi rychle vyvíjí a v období větších změn. Koktavost také může vzniknout jako následek duševního úrazu, šoku, ale i radosti, která překročí rozumnou mez. Riziko může například být i návštěva čerta a Mikuláše. Někdy kromě nadílky si dítě odnáší i obtíže v řeči. Často koktavost vzniká nenápadně a postupem doby se zhoršuje (Kutálková, 2005).

U některých dětí se koktavost projevuje opakováním první nebo poslední slabiky, někdy i opakováním celých slov. Jindy tlačí na první slabiku a nemohou se hnout z místa. Některé děti protahují první slabiku a zbytek slova řeknou rychleji. Pak vnímáme řeč velmi nevyrovnanou svým tempem.

Mutismus je ztráta schopnosti mluvit většinou je na neurotickém nebo psychotickém podkladě.

Neurotický mutismus. Dítě dovede mluvit, ale neurotické zábrany mu to nedovolují. Jedná se především o náročné společenské situace. Vztahuje se na určitou osobu. Dítě bude odmítat číst např. i ve školní třídě, či jen před učitelem. Pro sebe, potichu, si takový žák bude číst bez problémů. Tato porucha se může projevat i ve psaní, když dítě píše a je pod kontrolou nějaké autorativní osoby, ale nikoliv v pravopise (Matějček, 1995).

Elektivní mutismus je zpravidla vázaný na dětský věk. Vztahuje se na určitou osobu (paní učitelka, atd.). Elektivní mutismus může odeznít za pár dní, ale i let. Terapie vyžaduje kolektivní práci neurologa, psychologa, psychiatra, foniatra a logopeda (Zelinková, 2001).

Opožděný a nerovnoměrný vývoj řeči je poměrně častý. Diagnóza opožděný vývoj řeči vychází ze znalosti vývoje řeči běžné populace.

Důvodem pro opožděný vývoj může být následek psychické deprivace. Vyskytují se však i případy, kdy dítě začne mluvit pozdě, ačkoliv jeho intelektové schopnosti jsou minimálně průměrné. V takových případech předpokládáme „slabost“ v oblasti řečových center levé hemisféry. Můžeme tedy očekávat, že dyslexie a opožděný vývoj řeči nejsou na sebe vázané, ale často se vyskytují spolu jako jevy paralelní. U skupiny 91 dyslektiků hospitalizovaných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích je sledováno v anamnéze:

- vývoj řeči normální – u 64 % dětí
- vývoj řeči lehce opožděný (tj. první slova do 2 let, první věty do 3 let) – u 16 % dětí
- vývoj řeči těžce opožděný (tj. první slova ve 3. roce nebo později, první věty ve 4. roce nebo později) – u 18 % dětí
- nejsou spolehlivé údaje – u 2 % dětí

Z toho vyplývá, že u více než třetiny dyslektiků byl vývoj řeči opožděn (Matějček, 1995).

S opožděným vývojem řeči se setkáváme častěji u chlapců než děvčat. Tři roky věku dítěte jsou hranicí, kdy ještě můžeme mluvit o tzv. prodlouženém období

nemluvnosti. Pokud dítě nemluví ani po třetím roce života, nejeví zájem o kontakt mluvením, nebo používá jen pár slov, mluvíme o opožděném vývoji řeči. Příčinou může být nedostatek mluvního kontaktu, i příliš pečlivá výchova v sobě nese rizika pro rozvoj řeči. Celá rodina sleduje, co dítě potřebuje a dítěti stačí jen naznačit a přání je hned splněné. Tudíž dítě má rozvinutou pasivní slovní zásobu, ale aktivní slovník ne. Pro dítě je také důležité, aby zjistilo, že řeč je k něčemu dobrá, že přináší příjemné zážitky. Opožděný vývoj řeči bývá i důsledkem některých forem lehké mozkové dysfunkce nebo souvisí s poruchou sluchu. Čím závažnější porucha sluchu je, tím nápadnější bývá postižení řeči. Také snížení rozumových schopností bývá jedna z příčin opožděného vývoje řeči (Kutálková, 2005).

6. 2. Specifické poruchy řeči

Artikulační neobratnost je vada řeči, při níž dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, ale artikulace je namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a tím je i těžko srozumitelná. Časté je to při dlouhých slovech, jedinec je tak zkomolí, že není k poznání. Jde tedy nejen o pohybovou neobratnost v artikulační mikromotorice, ale především o neschopnost složitější koordinace artikulačních pohybů. (Matějček, 1988).

Verbální dyspraxie. Je to vývojová porucha řeči. Častým projevem je slovní patlavost. Jde o neúplné narušení řeči. Při mluvení dítěte s verbální dyspraxií se vyskytují nekonstantní chyby při tvoření jednotlivých hlásek a nesprávné nastavení mluvidel (Dvořák, 2003).

Dvořák dělí verbální dyspraxii na dvě stádia:

- a) první stadium – patří sem děti, které jsou na úrovni 3 – 5ti let, nedovedou fyziologicky artikulovat všechny hlásky
- b) druhé stadium – je v období po 5. roce, to už by dítě mělo zvládat vyslovovat všechny hlásky

Některé děti sice zvládnou artikulaci všech hlásek v jednoduchých slovech, ale stále u nich přetrvává verbální dyspraxie.

Apraxie je získaná porucha řeči. Narušuje již dříve ukončený vývoj. Jde o úplné narušení, absenci schopnosti či dovednosti.

Vývojová dysfázie je narušený vývoj řeči. Projevuje se nemluvností a pomalým rozvojem řeči nebo ustrnutím řeči na nízké úrovni. Tato porucha řeči je důsledkem poškození řečových center mozku. Takové dítě musí být pod dohledem logopeda, foniatra i neurologa a vyžaduje speciální péči.

Dvořák (2001) rozlišuje dvě základní formy:

- dysfázie motorická – je snižená schopnost vyjadřování, převažují zde potíže v logomotorice, dítě má problémy s formulací myšlenek, v syntaxi (pravidla gramatiky), morfologii (skloňování, časování, koncovky a předpony slov), sémantice (slovním významu)
- dysfázie sensorická – u této formy převažují poruchy fonemického sluchu, poruchy sluchové paměti, poruchy krátkodobé paměti, obtíže v rozumnění slovům a chápání obsahu

Specifické asimilace jsou podobné. Dítě ulpívá na jednom artikulačním stereotypu a není schopno je obměňovat ani nahrazovat. Týká se to především sykavek a dvojic tvrdých a měkkých slabik (dy – di, ty – ti, ny – ni). Tak např. „žáci cvičí ve cvičkách“ vyslovuje jedinec jako „záci cvicí ve cvickách“ nebo „žáci čvící ve čvičkách“ (Matějček, 1988).

PRAKTICKÁ ČÁST

7. CÍL ŠETŘENÍ

Cílem mého šetření bylo zjistit úroveň slovní zásoby dyslektických žáků na začátku třetí třídy základní školy.

Abych došla k cíli, připravila jsem dějový obrázek „Jak jsme chtěli malé zvířátko“. Žáci měli za úkol popsat děj, který se na obrázku odehrává.

Také jsem užila Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Tímto testem jsem zjišťovala úroveň verbálního myšlení u dyslektických dětí.

8. CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU

Výzkum jsem prováděla ve čtyřech základních školách celkem v šesti třídách. Původně jsem psala na 14 základních škol, ale jen ve čtyřech základních školách navštěvovali 3. třídu dyslektičtí žáci. To odpovídá i výskytu dyslexie českých dětí. Dle české literatury (Matějček, Vágnerová a kol., 2006) je to 2 – 3 % dětí, dle (Matějček, 1995) je to více než 1 – 2 %.

**Základní škola Hlinecká
Komenského 748
Týn nad Vltavou
3 7 5 0 1**

třída	3. A	3. B
počet žáků	3	2
dívek	0	0
chlapců	3	2

třída	jména žáků	věk	diagnóza
3. A	J. D.	9, 0	dyslexie, dysortografie
	T. T.	8, 11	dyslexie, dysortografie
	R. K.	9, 2	dyslexie
3. B.	R. P.	8, 4	dyslexie, sluchová vada, vada řeči
	F. Š.	8, 3	dyslexie, dysortografie

Základní škola Malá Strana

Žižkova 285

Týn nad Vltavou

3 7 5 0 1

třída	3. A	3. B
počet žáků	1	2
dívek	1	0
chlapců	0	2

třída	jména žáků	věk	diagnóza
3. A	L. T.	8, 1	dyslexie
3. B.	P. V.	8, 11	dyslexie, dysortografie
	M. V.	9, 1	dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Základní škola

nám. Jiráskovo 31

Dolní Bukovsko

3 7 3 6 5

třída	3. A	3. B
počet žáků	3	1
dívek	1	0
chlapců	2	1

třída	jména žáků	věk	diagnóza
3. A	P. S.	8, 10	dyslexie, dysortografie
	P. H.	9, 2	dyslexie, dysortografie
	H. V.	8, 5	dyslexie
3. B.	P. Š.	8, 7	dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Základní škola
Neznašov 29
Neznašov – Všemyslice
3 7 5 0 1

třída	3.
počet žáků	1
dívek	1
chlapců	0

třída	jména žáků	věk	diagnóza
3.	K. K.	8, 4	dyslexie

Vyšetřila jsem celkem 13 dyslektických žáků v měsíci září roku 2008 ve třetích třídách. Vyšetřeno bylo 10 chlapců a 3 dívky. To i odpovídá tomu, co píše Matějček, ten píše, že chlapci převažují v poměru 4 : 1 až 10 : 1. Ani jeden z vyšetřovaných žáků nebyl z minoritní skupiny (vietnamské, romské, ...).

9. METODOLOGIE VÝZKUMNÉ SONDY

Abych naplnila cíle své práce, zvolila jsem si metodu vyprávění podle dějového obrázku.

Dále jsem užila testovou metodu v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska.

9. 1. Metoda vyprávění – dějový obrázek

Pro metodu rozhovoru jsem užila dějový obrázek z knihy: Petr, Hanka a táta mají starosti od Oldřicha Černého a Boženy Trilecové. Knihu ilustroval Gabriel Filčík. Pro výzkum jsem použila hned první obrázek, kde jsou dospělí lidé a děti ve Zverimexu, je tam mnoho zvířátek.

Žáky jsem brala po jednom do kabinetu, který byl hned vedle třídy. Kde jsme měli klidné prostředí pro rozhovor.

Na začátku jsem se vždy každému žákovi představila, poté jsem mu vysvětlila, co po něm budu chtít. Snažila jsem se navodit příjemnou atmosféru, aby žák nebyl stresován, že něco může zkazit.

Nejdříve jsem si s ním začala nezávisle povídat o tom, zda má rád zvířátka. Když odpověděla, že ano, tak jsem se ho ptala jaká nejradši a zda má nějaké zvířátko doma. Zda si s ním hraje. Když už byl žák uvolněný a rozpovídaný, přešla jsem k danému obrázku.

Žák měl na stole před sebou daný obrázek. Snažila jsem se, aby žák, co nejdéle mluvil sám, aby popsal vše, co může. Když už ho nic nenapadlo, pomáhala jsem mu předem připravenými doplňujícími otázkami. Celý rozhovor jsem si natáčela na videokameru.

Doplňující otázky k obrázku:

„Všimneš si, jaká zvířátka jsou v jednotlivých vitrínách?“

„Kolik je jednotlivých zvířat?“

„Jak vypadají jednotlivá zvířátka?“

„Jsou některá zvířata již prodaná?“

„Povedlo se některým zvířátkům utéct?“

„Kolik je zvířátek, která utekla?“
„Mají některá zvířátka ve své vitrínce nějaké jídlo?“
„Jaké je na obrázku největší zvíře?“
„Umíš spočítat kolik je na obrázku dospělých lidí?“
„Kolik je na obrázku dětí?“
„Kolik lidí má brýle?“
„Jak se jmenuje obchod, který na obrázku vidíš?“

Rozhovory se všemi žáky jsem si doma převedla do počítače. Poté jsem všechny rozhovory znovu několikrát poslouchala. Při poslechu jsem posuzovala úroveň slovní zásoby a to tím, že jsem si zaznamenávala kolik, který žák užil v povídání slovních druhů. Jednotlivé údaje jsem si zaznamenávala do tabulky a pak jednotlivé slovní druhy sečetla.

9. 2. Testovací metoda – test verbálního myšlení Jaroslava Jiráka

Test verbálního myšlení je orientační test školní zralosti. Obsahuje dvacet otázek, které mají na výběr vždy několik variant odpovědí. Pět otázek má na výběr ze dvou odpovědí, u ostatních je možnost ze tří. Z počátku jsou otázky jednoduché a postupem se ztěžují. Všechny otázky se týkají všedního života. Většina otázek tedy žákům třetí třídy nečinila žádné potíže.

Obtížnost otázek:

- Jednoduché otázky.

Otázky 1 až 4 nedělaly žákům žádné obtíže. Odpovídali rychle, bez přemýšlení. Otázky zněly: 1. „*Které zvíře je větší – kuň nebo pes?*“, 2. „*Ráno snídáme a v poledne ...?*“, 3. „*Ve dne je světlo, v noci je ...?*“, 4. „*Obloha je modrá, tráva je ...?*“.

Otázka číslo 6: „*Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?*“, nebyl žádný problém. Všichni žáci odpověděli správně, že to jsou stromy. Nikdo z žáků neváhal a rychle zodpověděl danou otázku.

Při otázce číslo 7: „*Co je to Praha, Beroun, Plzeň?*“ všichni žáci odpověděli bez rozmýšlení správně, že to jsou města. Někteří odpověděli, že jsou to velká města naší republiky.

Otázka číslo 10: „*Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?*“, také nečinila pro dyslektické žáky třetí třídy žádné obtíže. Nejčastější odpovědi byly: „Kočka a pes mají čtyři nohy, slepice jen dvě.“, „Kočka a pes mají srst, ale slepice peří.“, apod.

Na otázku číslo 15: „*Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou?*“ všichni žáci odpověděli bez váhání, že jsou to sporty, což byla správná odpověď sporty.

▪ Středně těžké otázky.

Při otázce číslo 5: „*Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závozy?*“ se vyskytly potíže. Někteří žáci museli déle přemýšlet, než řekli správnou odpověď.

Otázka číslo 8: „*Kolik je hodin? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.*“, žáci bez problémů určili čtvrt, celá, ale čtvrt na dvanáct a pět minut, nebo za pět minut osm činila některým žákům obtíže.

Otázka číslo 9: „*Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ...?*“, odpověď na první otázku štěňátko, řekl každý žák, pro některé bylo problém si vzpomenout na jehňátko. Žáci věděli, že to není ovčátko, ale nemohli si vzpomenout na jehňátko.

Otázka číslo 11: „*Proč má vozidlo brzdu?*“ byla pro některý problém. Většina vymyslela jen jeden důvod. Někteří přišli i na dva důvody.

Otázka číslo 12: „*Čím se sobě podobají veverka a kočka?*“, na tuto otázku také všichni věděli jednu odpověď, jednu podobnost, další byl již pro některé žáky oříšek. Někdo odpovídal, že další podobnost neví, někdo znal podobností více, nejčastěji to byly: „srstí, ocasem, apod.“.

Na otázku 13: „*Čím se podobají kladivo a sekera?*“ věděli žáci jeden společný znak, někteří přišli po delším přemýšlení i na dva, ale ne všichni. Žáci odpovídali, že mají dřevěné „držátko“ (topůrko).

Otázka číslo 16: „*Které znáš dopravní prostředky?*“. Na tuto otázku odpověděli všichni ihned bez váhání všechny pozemní prostředky, když jsem se jich zeptala, zda neexistují ještě nějaké, tak pár žáků napadly další prostředky, např. letadlo, loď.

Otázka číslo 17: „*Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?*“. Žáci věděli rozdíl, ale nevěděli, jak to, co je napadá formulovat.

Otázka číslo 18: „*Proč lidé pěstují sporty?*“. Nejdříve jsem musela žákům formulovat, co to je pěstují sporty. Když to pochopili, tak odpovídali správně: „Aby byli zdraví.“, „Aby byli hubení.“, „Aby měli svaly.“ apod.

- Těžké otázky

Otázka číslo 14: „*Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?*“. Tato otázka byla pro žáky dost obtížná, nejdříve dlouze přemýšleli, jak vypadá hřebík a jak vypadá šroub. Když jich pár přišlo na to, jak vypadají, odpověděli, že šroub se šroubuje a hřebík zatlouká. Jen jeden žák přišel na to, že šroub má závit.

Otázka číslo 19: „*Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?*“ byla pro žáky také obtížná, musela jsem jim umožnit delší čas na přemýšlení, i přesto na to všichni žáci nepřišli.

Na otázku číslo 20: „*Proč se musí nalepit na dopis známka?*“ žáci nevěděli odpověď, po chvíli času někteří na odpověď přišli.

Žáky jsem si opět brala do kabinetu, kde jsme měli klidné prostředí. Žáci se již po předchozím rozhovoru nad obrázkem nebáli, takže jsem nezařadila žádné povídání předtím. Bylo to i proto, že každý žák byl již nedočkavý, co má za úkol nyní. Test jsem měla pro každého žáka, do něj jsem zaznamenávala odpovědi žáka. Otázku jsem mu vždy pomalu a srozumitelně přečetla a odpověď do testu zaznamenala. Na žáka jsem nijak nechvátala, ani na něj netlačila. Ponechala jsem mu dostatek času na rozmyšlenou. Test s každým žákem trval v průměru 15 minut.

Každá odpověď je ohodnocená klasifikační stupnicí, která je daná. Doma jsem si všechny testy s odpověďmi prošla, sečetla body a ohodnotila příslušnou známkou.

Klasifikace je:

- 1 + 24 bodů a více
- 2 + 14 až + 23 bodů
- 3 + 13 až 0 bodů
- 4 - 1 až - 10 bodů
- 5 - 11 bodů a horší

10. HYPOTÉZY

Hypotéze 1:

Předpokládám, že žáci při vyprávění dějového obrázku užijí nejčastěji ze slovních druhů podstatná jména a slovesa.

Hypotéze 2:

Předpokládám, že děvčata budou ve vyprávění dějového obrázku úspěšnější, užijí více slovních druhů, větší počet slov, než chlapci.

Hypotéza 3:

Předpokládám, že děvčata budou úspěšnější v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska než chlapci.

Hypotéza 4:

Předpokládám, že v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska nikdo z žáků nedopadne hůř než známkou 3.

11. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

11.1. Tabulka s počtem užitých slovních druhů u chlapců

Tabulka č. 1: Počet slovních druhů u chlapců.

POČET UŽITÝCH SLOVNÍCH DRUHŮ - CHLAPCI											
jméno	J.D.	T.T.	R.K.	R.P.	F.Š.	P.V.	M.V.	P.S.	P.H.	P.Š.	počet celkem
čas (min)	2:28	2:55	2:58	2:41	3:07	2:49	2:38	2:30	2:50	2:51	27:47
1.	28	29	33	22	35	30	28	27	31	30	293
2.	8	12	9	8	9	15	11	8	16	12	108
3.	15	14	12	7	17	17	16	12	15	16	141
4.	12	16	15	10	22	17	15	16	20	18	161
5.	26	27	25	20	33	29	26	23	25	20	254
6.	6	9	7	5	10	8	7	6	8	9	75
7.	4	5	4	4	3	6	5	4	3	4	42
8.	7	9	6	6	7	7	6	6	5	8	67
9.	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
10.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Čísla 1 až 10 v prvním sloupci označují slovní druhy: 1. podstatná jména, 2. přídavná jména, 3. zájmena, 4. číslovky, 5. slovesa, 6. příslovce, 7. předložky, 8. spojky, 9. částice, 10, citoslovce.

Chlapci o obrázku hovořili celkem 27:47 minut. Za tu dobu chlapci řekli celkem 1143 slov.

Chlapec R.P. má sluchovou vadu, vadu řeči a dyslexii, proto jeho slovní zásoba je nejnižší. Musela jsem mu klást více pomocných otázek. Mluvil druhý nejkratší čas 2:41 minut. Za tu dobu řekl 82 slov, což je nejméně slov ze všech chlapců.

Nejvíce slov řekl chlapec F. Š., bylo to 136 slov. Celkem mluvil 3:07 minuty a to byl i nejdelší čas.

Stupnice nejvíce používaných slovních druhů:

1. podstatná jména – 293
2. slovesa - 254
3. číslovky - 161
4. zájmena - 141
5. přídavná jména - 108
6. příslovce - 75
7. spojky - 67
8. předložky - 42
9. částice - 2
10. citoslovce – 0, nepoužili žádné citoslovce

Nejvíce používaný slovní druh jsou tedy podstatná jména. Chlapci jich použili celkem 293. Žák F.Š. použil největší počet podstatných jmen a to 35. Nejméně jich užil žák R.P. a to 22.

Druhým nejpoužívanějším druhem byla slovesa, která chlapci celkem použili 254 krát. Největší počet 33, ve svém rozhovoru užil opět žák F.Š. Nejméně sloves ve vyprávění užili s počtem 20 dva žáci, žák R.P. a žák P.Š.

Hojně užívaným slovním druhem byly i číslovky. Bylo to dáno obrázkem, kde žáci mohli často říkat počty zvířat. Celkem jich bylo užito 161, přičemž nejvíce je použil 22 opět žák F.Š. a nejméně s počtem 10 žák R.P.

Zájmena chlapci také často používaly. Celkem jich bylo 141. Byl to čtvrtý nejpoužívanější slovní druh. Nejvíce jich bylo užito 17 a nejméně 7.

Přídavná jména se užila celkem 108 krát. Nejvícekrát ho použil žák P.H. a to 16 krát. Nejmenší počet byl 8 krát.

Na šestém místě jsou příslovce, ty chlapci použili 75 krát. Nejvíce byly použity 10 krát, nejméně u jednoho chlapce 5 krát.

Na dalším místě jsou spojky, které byly užity 67. Nejvíce spojek použily 9 a nejméně 5.

Na osmém místě použití se umístily předložky. Těch celkem chlapci užili 42. Nejvíce byly použity 6, nejméně pak 3.

Předposlední místo obsadily částice, které chlapci užily celkem 2. Nejmenší počet použitého slovního druhu je 0, žáci nepoužili žádné citoslovce.

11.2. Tabulka s počtem užitých slovních druhů u dívek

Tabulka č. 2: Počet užitých slovních druhů u dívek.

POČET UŽITÝCH SLOVNÍCH DRUHŮ - DÍVKY				
jméno	L.T.	H.V.	K.K.	počet celkem
čas (min)	3:55	3:37	3:48	11:20
1.	42	38	37	117
2.	10	12	13	35
3.	21	19	17	57
4.	28	32	28	88
5.	38	35	37	110
6.	11	10	12	33
7.	8	6	5	19
8.	10	12	10	32
9.	0	0	0	0
10.	0	0	0	0

Čísla 1 až 10 v prvním sloupci označují slovní druhy: 1. podstatná jména, 2. přídavná jména, 3. zájmena, 4. číslovky, 5. slovesa, 6. příslovce, 7. předložky, 8. spojky, 9. částice, 10, citoslovce.

Děvčata o obrázku hovořili celkem 11:20 minut. Za tu dobu dívky řekli celkem 491 slov. Je také patrné, že dívky hovořily v průměru 3:47 minut a to je o celou minutu déle než chlapci.

Také bych uvedla, že úroveň slovní zásoby zde zmiňovaných děvčat je celkem vyrovnaná. L.T. použila v době 3:55 minut 168 slov. H. V. v rozhovoru dlouhém 3:37 minut užila 164 slov. Poslední dívka K.K. v době 3:48 minut užila 159 slov.

Všechna děvčata mají vývojovou poruchu učení dyslexie. Žádná nemá poruchy řeči, sluchové poruchy ani žádné jiné.

Stupnice nejvíce používaných slovních druhů:

1. podstatná jména – 117
2. slovesa - 110
3. číslovky - 88
4. zájmena - 57
5. přídavná jména - 35
6. příslovce - 33
7. spojky - 35
8. předložky - 19
9. částice – 0 a 10. citoslovce – 0

Nejvíce používaný slovní druh jsou podstatná jména. Děvčata jich použila celkem 117. Nejvíce jich použila žákyně L.T. a to 42, nejméně žákyně K.K. 37.

Na druhém místě byla slovesa, která dívky celkem použily 110 krát. Největší počet 38, ve svém rozhovoru užila opět žákyně L.T. Nejméně sloves ve vyprávění užila s počtem 35 žákyně H.V.

Dalším slovním druhem byly číslovky, které užily 88 krát. Je to dáno obrázkem, kde je velký počet zvířátek. Tento slovní druh byl mezi děvčaty početně vyrovnaný. Nejvíce je použila žákyně H.V a to 32 krát, a žákyně L.T. i K.K. užily číslovky 28 krát.

Dalším slovním druhem, který je na čtvrtém místě jsou zájmena. Ty děvčata použila 57 krát. Nejvíce je užívala žákyně L.T. a to počtem 21. Nejméně je užila žákyně K.K. a to 17 krát.

Přídavná jména jsou na pátém místě s počtem 35. Žákyně K.K. je užila ve svém rozhovoru 13 krát a nejméně jich užila žákyně L.T. s počtem 10.

Dalším slovním druhem, umístěným na šestém místě jsou příslovce. Děvčata je použila 33 krát. Nejvíce jich použila dívka K.K. s počtem 12 a nejméně dívka H.V. a to 10 krát.

Spojky se umístily na dalším místě s počtem 32 krát. Tento slovní druh byl počtem mezi děvčaty vyrovnaný. Dívka H. V. spojky užila 12 krát a dívky L.T. a K.K. je užily 10 krát.

Sedmé místo zaujímají předložky, které byly použity 19 krát. Nejvíce jich použila dívka L.T. s počtem 8 a nejméně žákyně K.K. s počtem 5.

Slovní druhy částice a citoslovce děvčata vůbec nepoužila.

11.3. Tabulka s počtem užitých slovních druhů – celkové součty

Tabulka č. 3: Počet užitých slovních druhů – celkové součty.

SLOVNÍ DRUHY	počet užitých slovních druhů CELKEM	počet užitých slovních druhů CHLAPCI	počet užitých slovních druhů DÍVKY
Podstatná jména	410	293	117
Přídavná jména	143	108	35
Zájmena	198	141	57
Číslovky	249	161	88
Slovesa	364	254	110
Příslovce	108	75	33
Předložky	61	42	19
Spojky	99	67	32
Částice	2	2	0
Cítoslovce	0	0	0

Vzhledem k tomu, že poměr mezi chlapci a dívkami je 10 : 3, tak z tabulky není na první pohled patrné, jak dopadly dívky a jak chlapci.

Proto jsem vytvořila ještě jednu tabulku, kde jsem výsledky celkové, chlapců i dívek zprůměrovala, abych mohla údaje porovnat.

11.4. Tabulka průměrného použití slovních druhů – celkově

Tabulka č. 4: Průměrné použití slovních druhů – celkově.

SLOVNÍ DRUHY	průměrný počet užitých slovních druhů CELKEM	průměrný počet užitých slovních druhů CHLAPCI	průměrný počet užitých slovních druhů DÍVKY
Podstatná jména	31,5	29,3	39
Přídavná jména	11	10,8	11,7
Zájmena	15,2	14,1	19
Číslovky	19	16,1	29,3
Slovesa	28	25,4	36,7
Příslovce	8,3	7,5	11
Předložky	4,7	4,2	6,3
Spojky	7,6	6,7	10,7
Částice	0,15	0,2	0
Citoslovce	0	0	0

Porovnáme-li čísla ze sloupce chlapců a ze sloupce dívek zjistíme, že dívky byly v užívání jednotlivých slovních druhů, vyjma částic, lepší než chlapci. Musíme samozřejmě brát v úvahu, že všechna děvčata trpí „jen“ dyslexií. Avšak u některých chlapců se vyskytuje dyslexie, dysgrafie, dysortografie a u jednoho žáka i porucha sluchu a řeči. To samozřejmě může hrát svou roli.

Obě pohlaví měla však stejné pořadí nejčastěji užívaných slovních druhů, lišila se ale počtem slov. Chlapci i dívky užívali nejvíce podstatná jména, poté sloves, číslovek a zájmen. Když vezmeme průměrné užití podstatných jmen u chlapců je to číslo 29,3, kdežto u dívek je to téměř průměrně o deset vyšší 39. U použití podstatných jmen je tedy vidět znatelný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Průměrně jich žáci použili 31,5 na osobu.

U použití přídavných jmen není mezi chlapci a děvčaty takový rozdíl. Dívky jich užily průměrně 11,7. U chlapců to je 10,8. Průměrné užití přídavných jmen je 11 na osobu.

Dalším slovním druhem jsou zájmena, zde také měla děvčata převahu. V průměru dívky užily 19 zájmen za rozhovor. U chlapců to bylo 14,1 zájmen. Celkové užití zájmen je v průměru 15,2 ve vyprávění.

Číslovky byly hojně užívaným slovním druhem. Zde byl vidět dost velký rozdíl mezi děvčaty a chlapci. Dívky je průměrně užily 29,3 krát. U chlapců to bylo 16,1 číslovek.

Slovesa byla druhým nejpoužívanějším slovním druhem. Chlapci je v rozhovoru užili v průměru 25,4 krát. U dívek bylo průměrné použití sloves mnohem větší a to 36,7. Celkově bylo užití sloves 28 za rozhovor.

Další jsou na řadě příslovce, těch žáci průměrně užili 8,3 za vyprávění. U chlapců to bylo 7,5 krát a u dívek v průměru 11 krát.

Celkový průměrný počet užitých předložek byl 4,7 na osobu. Dívky jich užily 6,3 za rozhovor a chlapci 4,2.

Spojek bylo v průměru použito 7,6 na osobu. U chlapců byl průměrný počet 6,7, kdežto u dívek 10,7.

Částice byl jediný slovní druh, ve kterém chlapci předstihli děvčata. Žádná dívka ve svém rozhovoru neužila částice. U chlapců to bylo v průměru 0,2 krát na osobu.

Slovní druh citoslovce nebyl použit žádným vyšetřovaným žákem.

Největší odchylky mezi chlapci a dívkami bylo u těchto druhů:

- Číslovky – zde byl rozdíl v průměrném použití 13,2. Dívky je užily v průměru 29,3 krát a chlapci 16,1 krát.
- Slovesa – u tohoto slovního druhu byl rozdíl 11,3. Děvčata je užila v průměru 36,7 krát, chlapci jen 25,4 krát.
- Podstatná jména – zde byl rozdíl 9,7. Děvčata je užila 39 krát a chlapci 29,3 krát.

Nejmenší odchylky chlapců a dívek v užívání slovních druhů:

- Citoslovce – u tohoto slovního druhu byl rozdíl 0,2. Je to také jediný slovní druh, kde děvčata porazili chlapci. Děvčata tento slovní druh vůbec neužili, chlapci je použili v průměru 0,2 krát.
- Přídavná jména – toho to slovního druhu byl také malý rozdíl a to 0,9. Chlapci je užili v průměru 10,8 krát, děvčata 11,7 krát.
- Předložky – zde byl rozdíl 2,1. U děvčat bylo průměr 6,3 u chlapců 4,2.

11.5. Výsledky Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska v jednotlivých třídách

škola: ZŠ Hlinecká
třída: 3. A
počet žáků: 3
počet chlapců: 3
počet dívek: 0

Tabulka č. 5: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Hlinecká, 3. A

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)
1	2	66,7
2	1	33,3
3	0	0
4	0	0
5	0	0
průměrná známka	1,33	

Tabulka číslo pět ukazuje, že ve třídě 3. A jsem vyšetřila tři žáky a všichni to byli chlapci.

Dva chlapci, žák J. D. (dyslektik, dysortografik) a žák R. K. (dyslektik), byli ohodnoceni klasifikačním stupněm 1. Což je 66,7 % z celkového počtu vyšetřených žáků.

Třetí žáky T. T. (dyslektik, dysortografik) byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2. Což je 33,3 % z celkového počtu.

Průměrná známka třídy 3. A je 1,33.

škola: ZŠ Hlinecká
třída: 3. B
počet žáků: 2
počet chlapců: 2
počet dívek: 0

Tabulka č. 6: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Hlinecká, 3. B

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)
1	1	50
2	1	50
3	0	0
4	0	0
5	0	0
průměrná známka	1,5	

Tabulka číslo šest ukazuje, že ve třídě 3. B jsem vyšetřila dva žáky. Oba to chlapci.

Žák F. Š. (dyslektik, dysortografik) byl ohodnocen klasifikačním stupněm 1. Což je 50 % z celkového počtu vyšetřených žáků.

Druhý žák R. P. (dyslektik, sluchová vada na levém uchu) byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2. Což je dalších 50 % z celkového počtu.

Průměrná známka této třídy je 1,5.

škola: ZŠ Malá Strana
třída: 3. A
počet žáků: 1
počet chlapců: 0
počet dívek: 1

Tabulka č. 7: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Malá Strana, 3. A

klasifikační stupnice	dívky	dívky (%)
1	1	100
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
průměrná známka	1	

Tabulka číslo sedm ukazuje, že ve třídě 3. A v základní škole Malá Strana v Týně nad Vltavou jsem vyšetřila jen jednoho dyslektického žáka a to dívku L. T.

Žákyně L. T. je dyslektik.

V testu dopadla výborně, získala nejvíce bodů. Byla ohodnocená klasifikačním stupněm 1.

Tím, že byla z této třídy vyšetřována jen jedna žákyně, získala svou známkou 100 %.

Průměrná známka této třídy je tedy 1.

škola: ZŠ Malá Strana
třída: 3. B
počet žáků: 2
počet chlapců: 2
počet dívek: 0

Tabulka č. 8: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Malá Strana, 3. B

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)
1	1	50
2	1	50
3	0	0
4	0	0
5	0	0
průměrná známka	1,5	

Tabulka číslo osm ukazuje, že ve třídě 3. B v základní škole Malá Strana v Týně nad Vltavou jsem vyšetřila dva žáky. Oba jsou to chlapci.

Žák P. V. (dyslektik, dysortografik) získal 24 bodů. Jeho test byl ohodnocen klasifikačním stupněm 1.

Druhý žák M. V. (dyslektik, dysgrafik a dysortografik) získal v testu 22 bodů. Jeho test byl tedy ohodnocen klasifikačním stupněm 2.

Průměrná známka třídy 3. B v základní škole Malá Strana je tedy 1,5.

škola: ZŠ Dolní Bukovsko
 třída: 3. A
 počet žáků: 3
 počet chlapců: 2
 počet dívek: 1

Tabulka č. 9: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Dolní Bukovsko, 3. A

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)	dívky	dívky (%)	známky celkem	známky celkem (%)
1	1	50	1	100	2	66,7
2	1	50	0	0	1	33,3
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
průměrná známka	1,5		1		1,33	

Tabulka číslo devět nám ukazuje, jak dopadla třída 3. A v základní škole Dolní Bukovsko. Zde jsem vyšetřila celkem tři dyslektické žáky. Z toho jsou dva chlapci a jedna dívka.

Žák P. S. (dyslektik, dysortografik) získal v testu 25 bodů a obdržel známku 1. Známkou 1 získal jen on sám z chlapců, tedy v procentech známka 1 získal 50 % z celkového počtu chlapců.

Žáka P. H. (dyslektik, dysortografik) obdržel z testu klasifikační stupeň 2. S touto známkou byl z chlapců sám, tj. 50 % z celkového počtu chlapců.

Jediná dyslektická dívka H. V. získala z testu klasifikační známku 1. Vzhledem k tomu, že byla jako dívka sama, získala 100 %.

Celkově tato třída dopadla s průměrem 1,33.

66,7 % žáků získali klasifikační stupeň 1 a 33,3 % získali žáci se stupněm 2.

škola: ZŠ Dolní Bukovsko
třída: 3. B
počet žáků: 1
počet chlapců: 1
počet dívek: 0

Tabulka č. 10: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Dolní Bukovsko, 3. B

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)
1	0	0
2	1	100
3	0	0
4	0	0
5	0	0
průměrná známka	2	

Z tabulky číslo deset je patrné, že ve třídě 3. B v základní škole Dolní Bukovsko jsem vyšetřila jednoho žáka. Více dyslektiků třetí třídu nenavštěvuje.

Žák P. Š. (dyslektik, dysortografik a dysgrafik) získal z testu 20 bodů. Jeho test byl tedy ohodnocený klasifikačním stupněm 2.

Tím že byl v této třídě vyšetřován sám a získal známku dva, tak tato známka je zastoupená 100 %.

Průměrná známka třídy 3. B je 2.

škola: ZŠ Neznašov
třída: 3.
počet žáků: 1
počet chlapců: 0
počet dívek: 1

Tabulka č. 11: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska ZŠ Neznašov, 3. třída

klasifikační stupnice	dívky	dívky (%)
1	1	100
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
průměrná známka	1	

V Neznašově je malotřídka. Z této tabulky je vidět, že v této třídě jsem vyšetřila jednu žákyni.

Žákyně K. K. má vývojovou poruchu čtení. Z testu získala 26 bodů. Klasifikační stupeň z testu získala 1.

Tím že byla v této třídě vyšetřována sama a získala známku jedna, tak tato známka je zastoupená 100 %.

Průměrná známka 3. třídy je 1.

11.6. Souhrnné tabulky všech vyšetřených žáků v Testu verbálního myšlení

J. Jiráska

celkový počet vyšetřených žáků: 13

počet chlapců: 10

počet dívek: 3

Tabulka č. 12: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska všech 3. tříd

klasifikační stupnice	počet udělených známek	% podíl známky z celku	chlapci (počet)	výsledky klasifikace chlapců (%)	dívky (počet)	výsledky klasifikace dívek (%)
1	8	61,5	5	50	3	100
2	5	38,5	5	50	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0

Jak ukazuje tabulka číslo dvanáct, kde jsem srovnala všechny vyšetřované žáky. Klasifikačním stupněm 1 bylo celkem ohodnoceno 8 žáků, což je 61,5 % z celkového počtu žáků. Klasifikační stupeň 2 bylo ohodnoceno celkem 5 žáků a to je 38,5 % žáků.

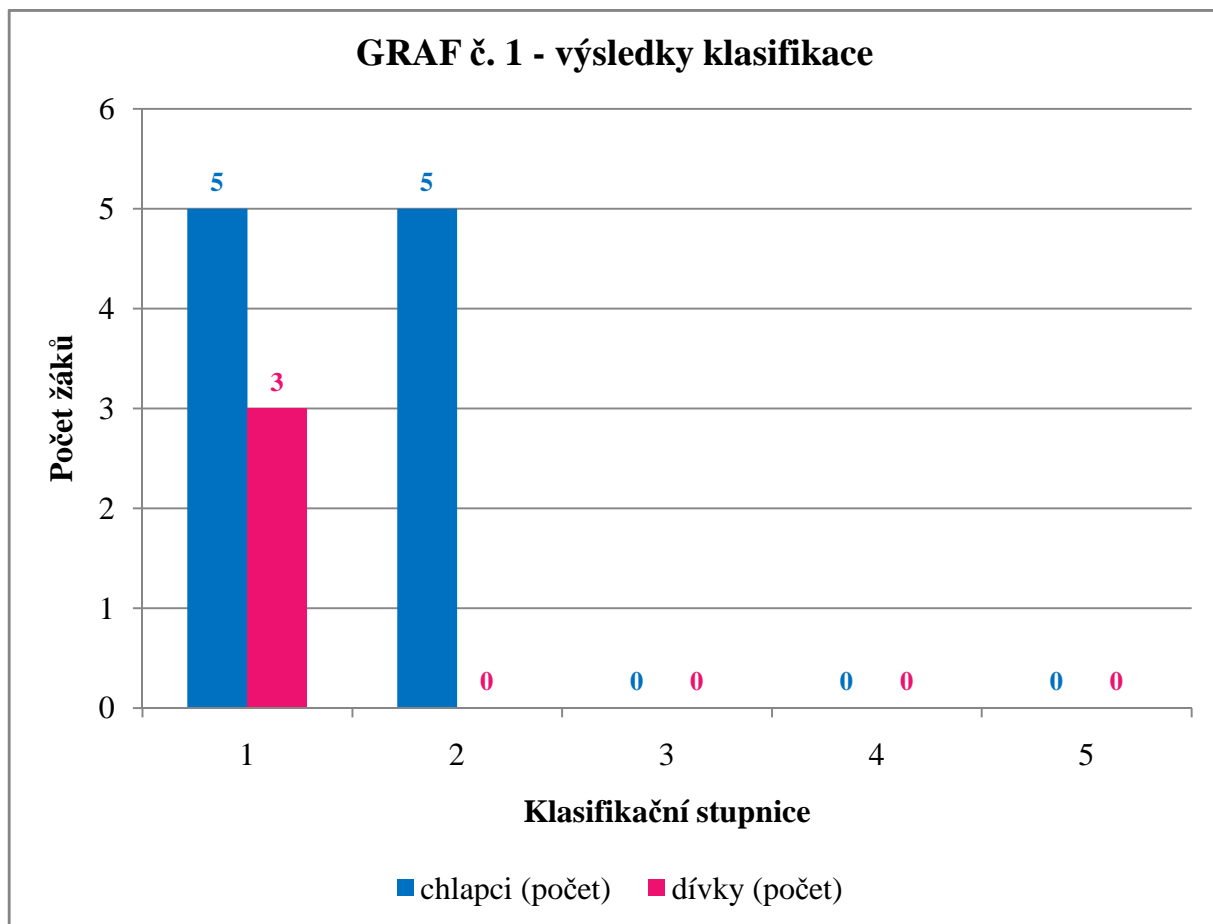
V prostřední části tabulky srovnávám, jak byli ohodnoceni chlapci. Pět chlapců získalo klasifikační stupeň 1, což je 50 % z celkového počtu chlapců. Dalších pět chlapců získalo známku 2. Což je dalších 50 % počtu chlapců.

V závěrečné části tabulky srovnávám ohodnocení dívek. Vyšetřila jsem jen 3 dívky. Všechny tyto dívky získaly klasifikační stupeň 1, známka 1 tedy získala 100 %.

Když srovnáme úspěšnost chlapců a dívek, tak dívky byly v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska úspěšnější než chlapci. Všechny dívky byly v testu ohodnoceny klasifikačním stupněm jedna. Chlapci získali z testu klasifikační stupeň 1 a 2.

Klasifikační stupeň 3, 4, 5 nezískal ani jeden z vyšetřovaných žáků.

Graf k tabulce č. 12: Výsledky Testu verbálního myšlení J. Jiráska všech 3. tříd



Z grafu č. 1 názorně vidíme, jaký klasifikační stupeň získali dyslektičtí žáci třetích tříd základní školy v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska.

Všechny tři dívky získaly z testu klasifikační stupeň číslo 1. Pět chlapců získalo z testu také klasifikační stupeň 1. Klasifikační stupeň 2 získalo zbylých pět chlapců.

Klasifikační stupeň 3, 4, 5 nezískal žádný z žáků.

11.7. Tabulky Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska – přehled jednotlivých odpovědí v číslech a procentech.

Tabulka č. 13: Test verbálního myšlení J. Jiráska – jednotlivé odpovědi chlapců

CHLAPCI (počet 10)						
číslo otázky	počet správných odpovědí	správné odpovědi v (%)	počet jiných odpovědí	jiné odpovědi v (%)	počet špatných odpovědí	špatné odpovědi v (%)
1	10	100	0	0	0	0
2	10	100	0	0	0	0
3	10	100	0	0	0	0
4	10	100	0	0	0	0
5	5	50	0	0	5	50
6	10	100	0	0	0	0
7	10	100	0	0	0	0
8	4	40	6	60	0	0
9	4	40	6	60	0	0
10	10	100	0	0	0	0
11	4	40	5	50	1	10
12	5	50	5	50	0	0
13	4	40	5	50	1	10
14	1	10	5	50	4	40
15	10	100	0	0	0	0
16	4	40	6	60	0	0
17	4	40	6	60	0	0
18	8	80	2	20	0	0
19	2	20	6	60	2	20
20	3	30	2	20	5	50

V tabulce číslo třináct máme 20 otázek, které jsou podrobně popsány v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska (viz. Příloha diplomové práce). Tímto testem jsem vyšetřila deset dyslektických žáků třetích tříd.

Z tabulky se dozvídáme, které otázky činily chlapcům potíže a které pro ně byly jednoduché.

Je zde zaznamenáno počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí. Počty odpovědí jsem vždy vyjádřila i v následujícím sloupci procenty.

Nejlépe zodpovězené otázky:

Otázka č. 1. „*Které zvíře je větší – kuň nebo pes?*“. Tuto otázku zodpovědělo správně 100% chlapců. Třetáci znají již všechna zvířata, takže ani jeden chlapec nezaváhal u odpovědi.

U otázky č. 2. „*Ráno snídáme a v poledne ...?*“ nebyl také vůbec žádný problém. Správně odpovědělo 100 % chlapců.

Otázka č. 3. „*Ve dne je světlo, v noci je ...?*“. Na tuto otázku odpovědělo správně také 100 % chlapců. Nikdo z chlapců nezaváhal.

Na otázku č. 4. „*Obloha je modrá, tráva je ...?*“ odpovědělo správně také 100 % chlapců.

Otázka č. 6. „*Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?*“, také nebyl pro chlapce žádný oříšek. Odpovědělo správně 100 % chlapců.

U otázky č. 7. „*Co je to Praha, Beroun, Plzeň?*“ se také nevyskytl žádný problém a správně odpovědělo 100 % chlapců.

Na otázku č. 10. „*Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?*“ suverénně odpovědělo 100 % chlapců správně.

Otázka č. 15. „*Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou?*“. Při této otázce se většině chlapců rozzářily oči a všichni odpověděli správně, tedy 100 %.

Otázku č. 18. „*Proč lidé pěstují sporty?*“ zodpovědělo 80 % chlapců.

U těchto otázek jsem čekala, že bude velká úspěšnost, protože odpovědi znají již malé děti, takže u třetáků to nebyl problém.

Nejhůře zodpovězené otázky:

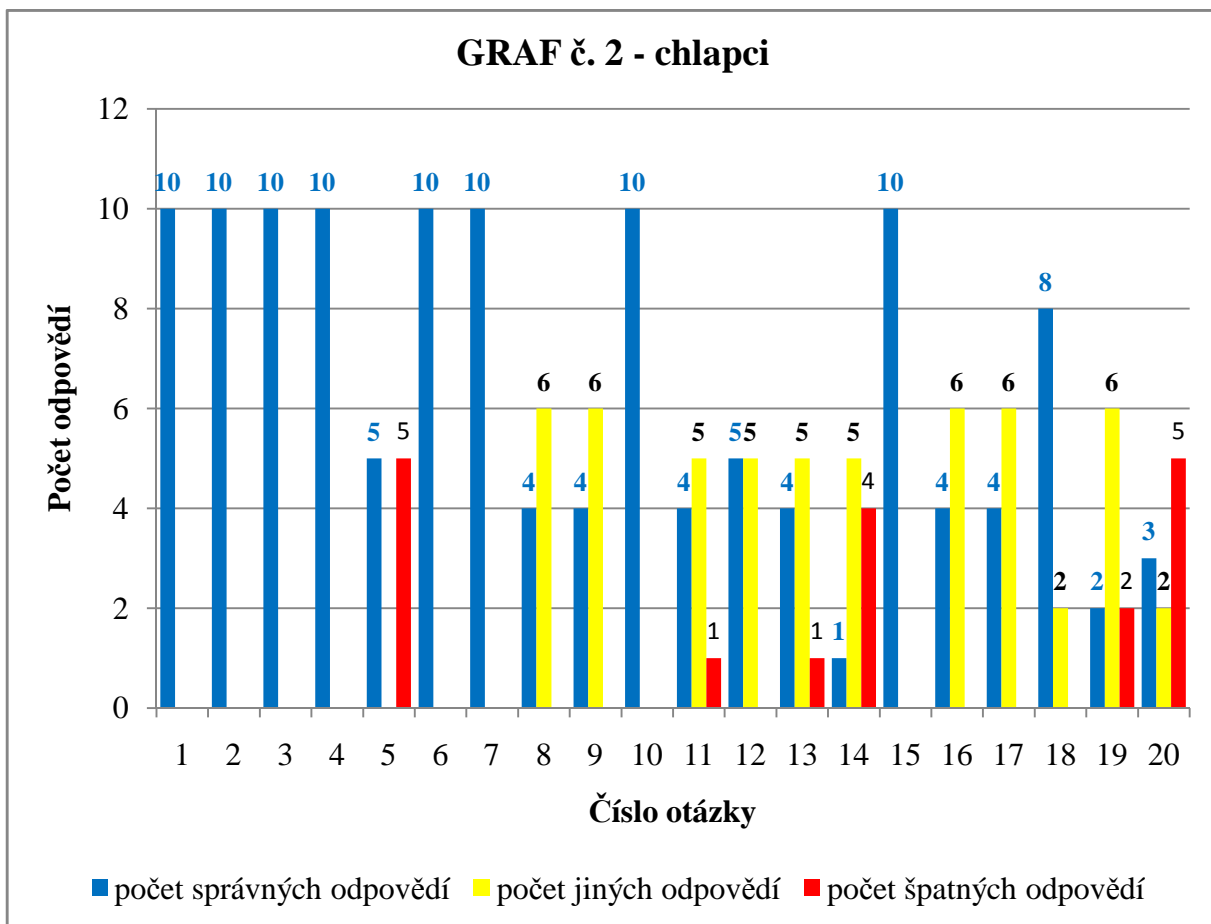
Otázku č. 14. „*Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?*“ zodpovědělo správně jen 10%. 50 % chlapců dalo jinou

odpověď a 40 % špatnou odpověď. U této otázky je důvod neznalosti to, že většina chlapců žije na sídlišti a tak do kontaktu s hřebíky a šrouby často nepřicházejí. Všichni sice znali oba dva pojmy, ale rozlišit je neuměli.

Otázka č. 19. „*Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?*“ nebyla pro chlapce také nic jednoduchého. Správně na ní odpovědělo jen 20 % chlapců.

Otázka č. 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“. Na tuto otázku odpovědělo správně 30 % žáků. U této otázky je to zapříčiněné nejspíše tím, že v dnešní době posílání dopisů a pohledů pomalu upadá. Žáci znají spíše posílání SMS zpráv než kupovat známky a zasílat dopisy.

Graf k tabulce č. 13: Test verbálního myšlení J. Jiráska – jednotlivé odpovědi chlapců



Graf číslo 2 zachycuje počet správných, jiných a špatných odpovědí u jednotlivých otázek z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska.

Výsledky jsem barevně rozlišila, aby byla na první pohled vidět výkonnost chlapců.

Tabulka č. 14: Test verbálního myšlení J. Jiráska – jednotlivé odpovědi dívek

DÍVKY (počet 3)						
číslo otázky	počet správných odpovědí	správné odpovědi v (%)	počet jiných odpovědí	jiné odpovědi v (%)	počet špatných odpovědí	špatné odpovědi v (%)
1	3	100	0	0	0	0
2	3	100	0	0	0	0
3	3	100	0	0	0	0
4	3	100	0	0	0	0
5	2	66,7	0	0	1	33,3
6	3	100	0	0	0	0
7	3	100	0	0	0	0
8	2	66,7	1	33,3	0	0
9	2	66,7	1	33,3	0	0
10	3	100	0	0	0	0
11	1	33,3	2	66,7	0	0
12	2	66,7	1	33,3	0	0
13	1	33,3	1	33,3	1	33,3
14	1	33,3	2	66,7	0	0
15	3	100	0	0	0	0
16	2	66,7	1	33,3	0	0
17	2	66,7	1	33,3	0	0
18	3	100	0	0	0	0
19	2	66,7	1	33,3	0	0
20	1	33,3	1	33,3	1	33,3

V tabulce číslo čtrnáct máme 20 otázek, které jsou podrobně popsány v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska (viz. Příloha diplomové práce). Pomocí tohoto testu jsem vyšetřila tři dyslektické dívky třetích tříd.

Z tabulky se dozvídáme, které otázky činily dívkám potíže a které pro ně byly naopak jednoduché.

V tabulce je zaznamenáno počet správných, jiných a špatných odpovědí. Počty odpovědí jsem vždy vyjádřila i v následujícím sloupci procenty.

Nejlépe zodpovězené otázky:

Otázka č. 1. „*Které zvíře je větší – kuň nebo pes?*“. Na tuto otázku odpověděly správně všechny tři dívky, tedy 100 %. Třetíáci znají již všechna zvířata, takže ani jedna dívka nezaváhala.

U otázky č. 2. „*Ráno snídáme a v poledne ...?*“ nebyl také vůbec žádný problém. Správně odpověděly opět všechny tři dívky, tedy 100 %.

Otázka č. 3. „*Ve dne je světlo, v noci je ...?*“. Na tuto otázku odpovědělo správně také 100 % dívek. Nikdo z dívek ani na chvilku nezaváhal.

Na otázku č. 4. „*Obloha je modrá, tráva je ...?*“ odpovědělo správně také 100 % dívek.

Otázka č. 6. „*Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?*“, také nebyl pro dívky vůbec žádný oříšek. Odpovědělo správně 100 % dívek.

U otázky č. 7. „*Co je to Praha, Beroun, Plzeň?*“ se také nevyskytl žádný problém a správně odpovědělo všechny tři dívky, tedy 100 %.

Na otázku č. 10. „*Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?*“ bez váhání odpovědělo 100 % dívek správně.

Otázka č. 15. „*Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou?*“. Tato otázka dívky také nezaskočila a všechny odpověděly správně, tedy 100 %.

Otázku č. 18. „*Proč lidé pěstují sporty?*“. Tato otázka taky dívkám nečinila potíže a správně odpověděly všechny tři dívky, tedy 100 %.

U těchto otázek jsem čekala, že bude velká úspěšnost, protože odpovědi již probírali ve školce i ve škole, takže u třetíáků to nebyl problém.

Nejhůře zodpovězené otázky:

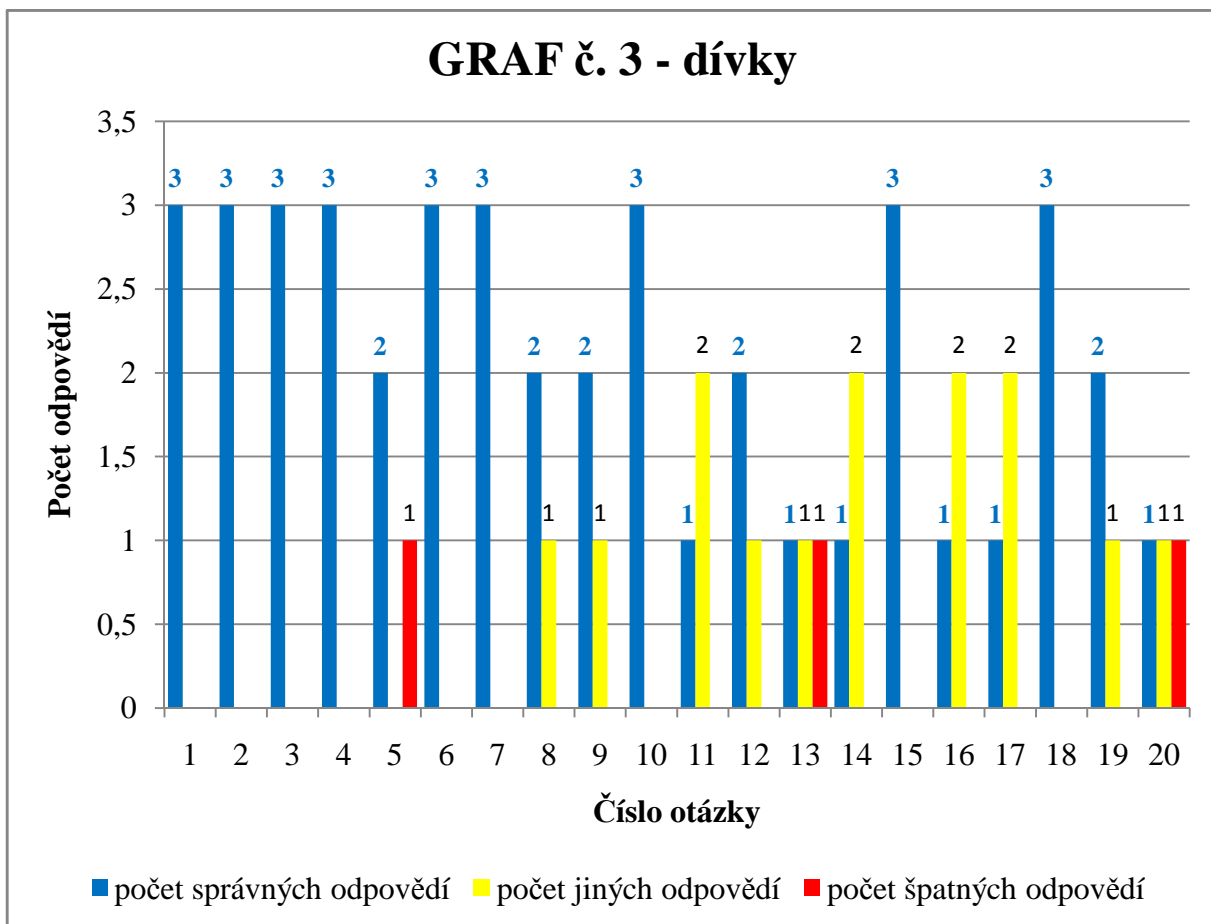
Otázka č. 11. „*Proč má vozidlo brzdu?*“. Na tuto otázku odpověděla správně jen jedna dívka, tedy 33,3 % z celku. Tato dívka řekla dva důvody. Dvě dívky daly jinou odpověď, tedy 66,7 % z celku. Věděli jen jeden důvod. Myslím, že je to dáno tím, že dívky nemají v tomto věku takový vztah k autům, tak je tato otázka překvapila.

Otázka č. 13. „*Čím se podobají kladivo a sekera?*“. Na tuto otázku odpověděla jedna dívka správně, řekla dva společné znaky. To je 33,3 % z celkového počtu. Jedna dívka si vzpomněla jen na jednu podobnost, dala tedy jinou odpověď. Je to tedy dalších 33,3 % z celku. Poslední dívka si nevzpomněla na ani jednu podobnost, tedy špatná odpověď, 33,3 % z celku.

Otázku č. 14. „*Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?*“ zodpovědělo správně 33,3 %. 66,7 % dívek dalo jinou odpověď. U této otázky je důvod neznalosti to, že většinu dívek v tomto věku tyto věci moc nezajímají.

Otázka č. 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“. Na tuto otázku odpověděla jedna dívka správně, tedy správně 33,3 % dívek. Jedna dívka dala jedna jinou odpověď, tedy dalších 33,3 %. Třetí dívka odpověděla špatně, tedy posledních 33,3 % z celku. U této otázky je to zapříčiněné nejspíše tím, že v dnešní době posílání dopisů a pohledů pomalu upadá. Žáci znají spíše posílání SMS zpráv než kupovat známky a zasílat dopisy.

Graf k tabulce č. 14: Test verbálního myšlení J. Jiráska – jednotlivé odpovědi dívek



Graf číslo 3 zachycuje počet správných, jiných a špatných odpovědí u jednotlivých otázek z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska u dívek. Výsledky jsem barevně rozlišila, aby byla na první pohled vidět výkonnost dívek.

Tabulka č. 15: Souhrnná tabulka Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska

CHLAPCI A DÍVKY						
číslo otázky	počet správných odpovědí	správné odpovědi v (%)	počet jiných odpovědí	jiné odpovědi v (%)	počet špatných odpovědí	špatné odpovědi v (%)
1	13	100	0	0	0	0
2	13	100	0	0	0	0
3	13	100	0	0	0	0
4	13	100	0	0	0	0
5	7	54	0	0	6	46
6	13	100	0	0	0	0
7	13	100	0	0	0	0
8	6	46	7	54	0	0
9	6	46	6	54	0	0
10	13	100	0	0	0	0
11	5	38	7	54	1	9
12	7	54	6	46	0	0
13	5	39	6	46	2	15
14	2	15	7	54	1	9
15	13	100	0	0	0	0
16	6	46	7	54	0	0
17	6	46	7	54	0	0
18	11	84	2	16	0	0
19	4	31	7	54	2	15
20	4	31	3	23	6	46

Tabulka číslo 15 zahrnuje všech 20 otázek Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Tyto otázky jsou podrobně popsány příloze diplomové práce.

Celkem tímto testem bylo vyšetřeno 13 dyslektických žáků třetích tříd, deset chlapců a tři dívky.

Z této tabulky vidíme, které otázky činily největší potíže a které pro žáky byly lehké.

Nejlépe zodpovězené otázky od chlapců i dívek společně:

Na 100 % správně odpověděli žáci na 1. otázku „*Které zvíře je větší – kůň nebo pes?*“. To jsem i předpokládala, protože třetíáci už se zvířata v prvouce učili.

Další otázka, která byla zodpovězená na 100 % správně, je č. 2 „*Ráno snídáme a v poledne ...?*“.

Na otázku číslo 3. „*Ve dne je světlo, v noci je ...?*“ odpovědělo také všech 13 žáků správně, tedy 100 %.

4. otázka „*Obloha je modrá, tráva je ...?*“ byla také všemi žáky zodpovězená správně.

Další otázka, která byla správně zodpovězená na 100 %, je otázka č. 6 „*Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?*“.

Sedmá otázka „*Co je to Praha, Beroun, Plzeň?*“ byla také zodpovězená správně všemi žáky, tedy na 100 %.

Otázka číslo 10 „*Podobá se pes více kočce nebo slepicí? Čím, co mají stejného?*“ byla pro žáky snadná, všichni na ní odpověděli správně.

Poslední otázka, na kterou odpovědělo správně 100 % žáků je č. 15 „*Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou?*“.

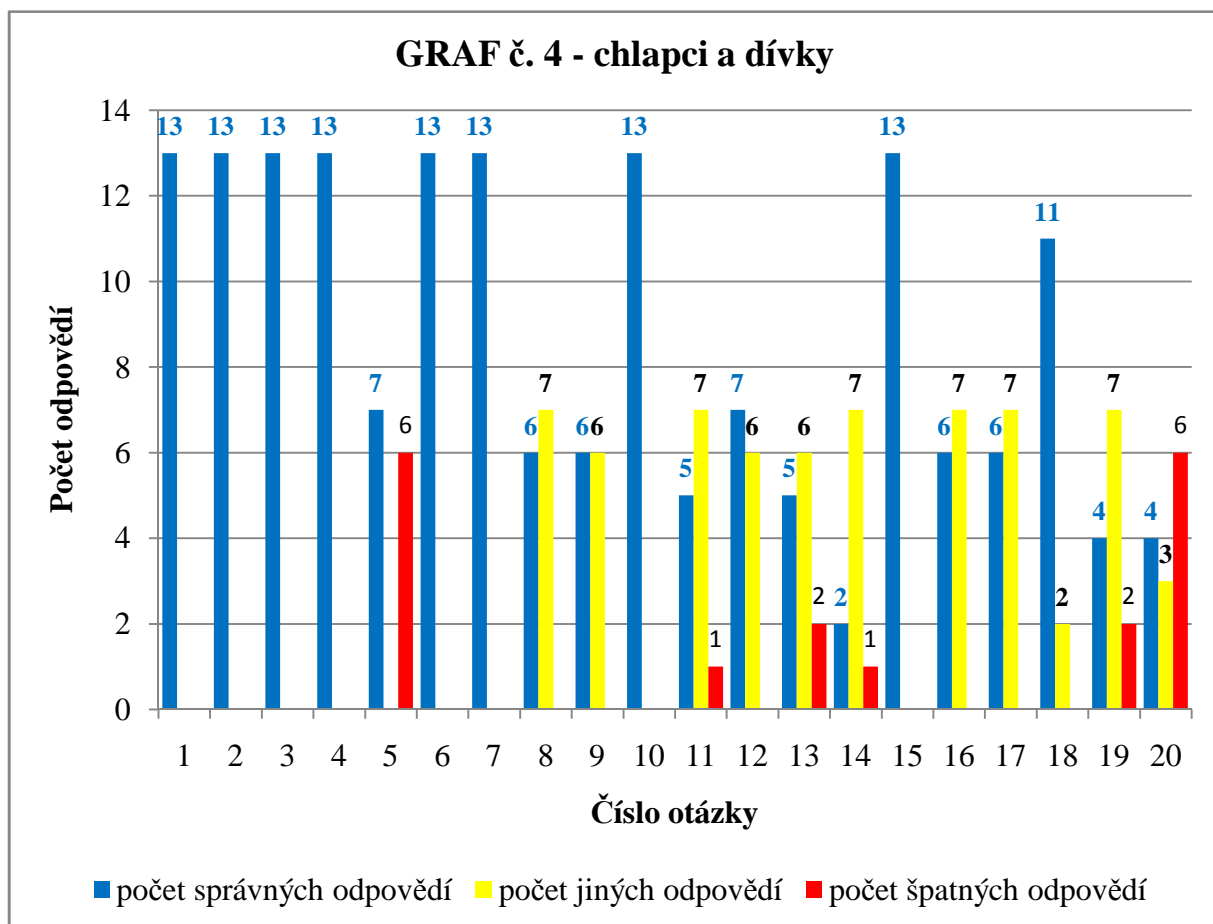
Nejhůře zodpovězené otázky od chlapců i dívek společně:

Nejtěžší otázka pro žáky byla z výsledků otázka č. 14 „*Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?*“. Odpověděli na ní správně pouze 2 žáci, tedy 15 % žáků. Hůř u této otázky byli pro mě překvapivě chlapci, správně odpovědělo pouze 10 % chlapců. U dívek to bylo 33,3 %.

Otázka číslo 19 „*Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?*“ byla pro žáky také obtížná. Správně na ni odpověděli 4 žáci, tedy 31 %. Jinou odpověď dalo 7 žáků, což je 54 % z celku. Špatně odpovědělo 15 % žáků.

Velmi obtížná byla pro žáky i otázka číslo 20 „*Proč se musí nalepit na dopis známka?*“. Správně odpovědělo 31 %, pouze 4 žáci. Jinou odpověď dalo 23 % žáků. Špatně odpovědělo 6 žáků, tedy 46 %.

Graf k tabulce č. 15: Souhrnná tabulka Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky



Graf číslo 4 nám přehledně zobrazuje výsledky z tabulky č. 15. Jsou to celkové výsledky dívek i chlapců v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky. Graf tedy zobrazuje odpovědi na všech 20 otázek testu.

Jednotlivé odpovědi jsem rozlišila barvami. Správné odpovědi jsou zobrazeny barvou modrou, jiné odpovědi zobrazuje barva žlutá a špatné odpovědi barva červená.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit úroveň slovní zásoby u dyslektiků na začátku třetí třídy základní školy. Abych došla k cíli, užila jsem dějový obrázek. Žáci měli za úkol popsat, jaký děj se na obrázku odehrává. Také jsem užila Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska.

Vyšetřila jsem celkem třináct dyslektických žáků třetích tříd, deset chlapců a tři dívky. Základní školy jsem vybrala v okrese České Budějovice.

Ke zjištění úrovně slovní zásoby jsem použila metodu vyprávění podle dějového obrázku. Touto metodou jsem vyšetřila všech 13 žáků. Zde byl velký rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Chlapci byli lepší v použití jen v jediném slovním druhu a to v citoslovcích. Ve všech ostatních slovních druzích byly lepší dívky. U některých slovních druhů byl rozdíl velký. Jak ukazují tabulky, především tabulka č. 4, kde jsem zprůměrovala výsledky chlapců i dívek a porovnávala je. Z toho vyplývá, že dívky mají větší slovní zásobu a komunikační schopnosti než chlapci. Tím se potvrdila má hypotéza číslo 2m kdy jsem předpokládala, že děvčata budou ve vyprávění dějového obrázku úspěšnější, že užijí více slovních druhů, větší počet slov, než chlapci.

U chlapců i dívek byly podstatná jména nejvíce užitým slovním druhem. Na druhém místě v počtu užití slovních druhů byla slovesa. Tím se potvrdila má hypotéza č. 1, kde jsem předpokládala, že žáci při vyprávění dějového obrázku užijí nejčastěji ze slovních druhů podstatná jména a také slovesa.

Testem verbálního myšlení Jaroslava Jiráska jsem vyšetřila všechny dyslektické žáky, tedy 10 chlapců a 3 dívky. Tento test je vyhodnocen pomocí pěti klasifikačních stupňů 1 – 5. Z výsledků vyplývá, že dívky byly v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska úspěšnější než chlapci. Tím se potvrdila hypotéza č. 3, kde jsem předpokládala, že děvčata budou v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska úspěšnější než chlapci.

Všechny tři dívky získaly klasifikační stupeň 1. Pět chlapců získalo také klasifikační stupeň 1. Zbylých pět chlapců bylo ohodnoceno klasifikačním stupněm 2. Tím se potvrdila i má poslední, čtvrtá hypotéza, kde jsem předpokládala, že v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska nikdo z žáků nedopadne hůř než známkou 3.

Některé otázky v testu byly pro dyslektické žáky třetí třídy velmi jednoduché, např. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 15. Některé otázky byly pro někoho těžší, ale většina je zvládla. Největší potíže způsobily otázky č. 5, 19, 20.

Když bych shrnula výsledky obou testů, řekla bych, že úroveň slovní zásoby u dyslektiků třetí třídy základní školy je poměrně dobrá, především u dívek.

Řešení pro zvýšení slovní zásoby a komunikační schopnosti bych viděla v celkové osvětě nejen od učitelů, ale samozřejmě i od rodičů. Některé děti se svěřily, že doma moc nečtou, že radši hrají hry na počítači, nebo se dívají na televizi. Proto učitelé by měli dávat např. za úkol přes víkend přečíst kapitolu nějaké dětské knížky. Rodiče by se měli dětem věnovat denně, povídat si s nimi, číst jim a nechat je číst.

SHRNUTÍ A DISKUSE

Práce zjišťuje úroveň slovní zásoby u dyslektických žáků na začátku 3. třídy základních škol. K tomu jsem užila vyprávění o dějovém obrázku a Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska.

Práce pojednává o komunikaci, řeči, jazyku, o vztahu myšlení a řeči a jazykových rovinách. Poukazuje i na úroveň slovní zásoby jedince v jednotlivých etapách vývoje od narození po školní věk. Zmiňuje testy pro vyšetřování řeči. Dále charakterizuje specifické poruchy učení a vztah specifických poruch učení a řeči.

Žáky jsem vyšetřila pomocí Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska a vyprávění podle dějového obrázku. Získané údaje jsem znázornila a porovnávala pomocí tabulek a sloupcových grafů.

Výsledná data jsem nesrovnávala s žádnou literaturou, protože v odborné literatuře nejsou uvedeny hodnoty úrovně slovní zásoby dyslektických žáků třetí třídy.

POUŽITÁ LITERATURA

- DVOŘÁK, J. *Slovní patlavost – verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia clinica, 2003. ISBN: 80-902536-0-1
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia clinica, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia clinica, 2003. ISBN 80-902536-5-2.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995*. Litomyšl: nakladatelství „DYS“, 1995. ISBN 80-902065-0-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- SMUTNÁ, J., NOVÁK, J. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: Augusta, 1996. ISBN 80-901-806-7-1.
- SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN, 1978.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I, dětství a dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

PŘÍLOHY:

Příloha č. 1: Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska

Příloha č. 2: Dějový obrázek

TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

(orientační test školní zralosti - verbální myšlení)

Jaroslav Jirásek

Vyhodnocení

1. Které zvíře je větší - kůň nebo pes?
kůň 0
špatná odpověď - 5
2. Ráno snídáme a v poledne ... ?
obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0
svažíme, večeříme, aj. chybná odpověď - 3
3. Ve dne je světlo, v noci je ... ?
tma 0
špatná odpověď - 4
4. Obloha je modrá, tráva je ... ?
zelená 0
špatná odpověď - 4
5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati
závory?
aby se vlak nesrazil s autem
aby pod vlak nikdo nevběhl 0
špatná odpověď - 1
6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je ?
ovoce 1
špatná odpověď - 1
7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň ?
města 1
nádraží 0
špatná odpověď - 1

8. Kolik je hodin ? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut)
- dobře určeno 4
 - určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hod. správně 3
 - špatná odpověď 0
9. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ... ?
- štěňátko (štěně), jehňátko (jehně) 4
 - jen jeden z údajů 0
 - špatná odpověď - 1
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?
- kočce a jedna podobnost 0
 - kočce bez podobnosti - 1
 - slepici - 3
11. Proč má vozidlo brzdu ?
- dva důvody 1
 - jeden důvod 0
 - špatná odpověď - 1
12. Čím se sobě podobají veverka a kočka ?
- dva společné znaky 3
 - jedna podobnost 2
 - špatná odpověď 0
13. Čím se podobají kladivo a sekera?
- dva společné znaky 3
 - jedna podobnost 2
 - špatná odpověď 0

14. Čím se liší hřebík a šroub ? Podle čeho bys je rozeznal, když by ležely vedle sebe na stole?
- šroub má závit (vroubky, kroucenou čáru) 3
 - šroub se šroubuje, hřebík se zatlouká 2
 - špatná odpověď 0
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou ?
- spórtu 3
 - hry (cvičení, závody, tělocvik) 2
 - špatná odpověď 0
16. Které znáš dopravní prostředky ?
- tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď . 4
 - tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet, ale teprve po vysvětlení 2
 - špatná odpověď 0
17. Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?
- tři znaky 4
 - jeden nebo dva rozdíly 2
 - špatná odpověď 0
18. Proč lidé pěstují sporty ?
- dva důvody 4
 - jeden důvod 2
 - špatná odpověď 0
19. Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci ?
- vyjádření toho, že je tím poškozen někdo jiný 5
 - je líný nebo málo vydělá 2
 - špatná odpověď 0
20. Proč se musí nalepit na dopis známky ?
- platí se tím za doručení toho dopisu 5
 - ten druhý by musel zaplatit pokutu 2
 - špatná odpověď 0

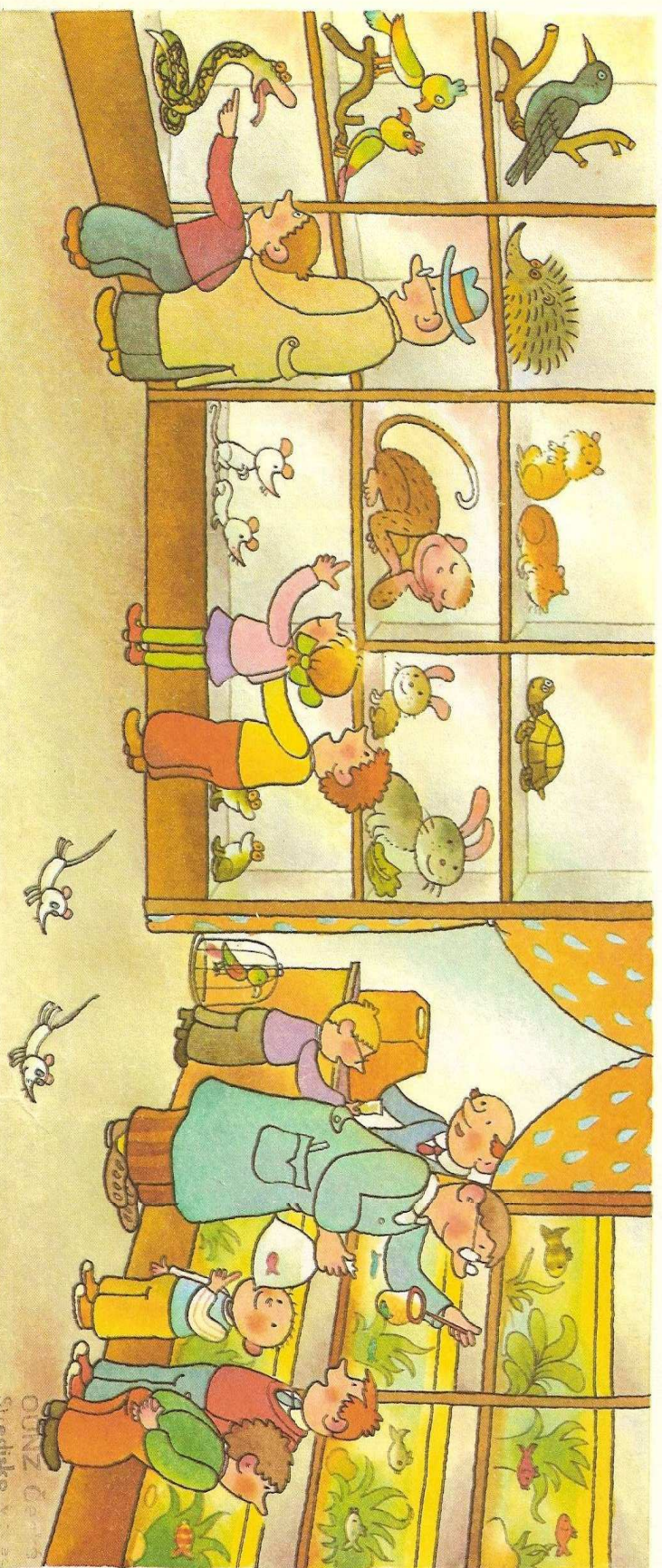
Klasifikace

- 1 + 24 a více
- 2 + 14 až + 23
- 3 + 13 až 0
- 4 - 1 až - 10
- 5 - 11 a horší

Jak jsme chtěli malé zvířátko

OLDŘICH ČERNÝ

Ilustroval
GABRIEL FILCÍK



Všichni naši kamarádi mají doma nějaké zvířátko, o které se můžou starat. Jenom my nemáme žádné.