

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Logopedická intervence u dětí mladšího školního věku
v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení
v programu základní školy**

Diplomová práce

Autor: Bc. Nikola Vlašánková
Studijní program: N 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Lenka Neubauerová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Nikola Vlašánková

Studium: P17P0725

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - logopedie

Název diplomové práce: **Logopedická intervence u dětí mladšího školního věku v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení v programu základní školy**

Název diplomové práce AJ: Logopaedic intervention of younger school-aged children in the context of prevention of specific learning disabilities in primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na problematiku přetrvávajících odchylek artikulace u dětí mladšího školního věku. Teoretická část popisuje hlavní charakteristiky tohoto vývojového období, dále shrnuje poznatky z oblasti vývoje řečových schopností, zabývá se nejčastěji se vyskytujícími odchylkami artikulačních schopností v dětském věku a s tím souvisejícím rizikem vzniku specifických poruch učení. Praktická část se zaměřuje na depistáž dětí s riziky vzniku specifických poruch učení, hodnocení současného stavu výslovnosti těchto dětí a následnou tvorbu stimulačního materiálu pro účely logopedické intervence v rámci programu základní školy. Výzkumné šetření je orientováno kvalitativně a hodnotí úspěšnost a efektivnost intervenčních postupů dle vytvořeného stimulačního materiálu v praxi.

NEUBAUER, K. 2011. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: Jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiaš. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2. NEUBAUER, K. 2014. Logopedie a surdologopedie. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 163 s. ISBN 978-80-7435-500-4 LECHTA, V. 2003. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vydání. Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-7178-801-5. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2003. Klinická logopedie. 1. vydání. Praha: Portál. 616 s. ISBN 80-7178-546-6. LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. 2006. Vývojová psychologie. 2. vydání. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Lenka Neubauerová, PhD.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením své vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Bc. Nikola Vlašánková

Poděkování

Srdečně děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za podnětné rady a doporučení, konstruktivní připomínky, vřelé konzultace, nekonečnou trpělivost, pomoc a podporu při zpracovávání této diplomové práce. Dále děkuji všem, kteří mi byli nápomocní při provádění výzkumného šetření, za jejich ochotu a čas. Nakonec bych ráda poděkovala všem pedagogům a dětem, kteří mi byli inspirací a samotným motivem ke zhotovení této práce.

Anotace

VLAŠÁNKOVÁ, Nikola. Logopedická intervence u dětí mladšího školního věku v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení v programu základní školy. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 131 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje v souvislosti s obtížemi ve školních dovednostech, vyskytujícími se u raných školáků. Úvodní část práce shrnuje teoretická východiska a uvádí komparaci odborných poznatků zaměřujících se na charakteristiku vývojového období dítěte mladšího školního věku. Dále popisuje širokou problematiku poruch řečové komunikace u dětí. V rámci teoretického exkurzu je rozpracována také rovina fonetického systému českých hlásek a jejich vývoje. Práce se zabývá nejčastěji se vyskytujícími odchylkami v artikulaci u dětí a uvádí poznatky z oblasti specifických poruch školních dovedností. Teoretická část vyúsťuje zaměřením na přetrvávající odchylky artikulačního vývoje u dětí mladšího školního věku v kontextu s vyšším rizikem vzniku či prohloubení již přítomných specifických obtíží ve školních dovednostech.

Praktická část se zaměřuje na vytvoření vlastního stimulačního programu, určeného pro děti s přetrvávajícími artikulačními obtížemi v souvislosti s problematickými oblastmi počátečních školních dovedností. Kvalitativně zaměřené šetření hodnotí úspěšnost a efektivnost intervenčních postupů dle stimulačního programu ověřeného v praxi u vzorku deseti dětí prvních tříd běžné základní školy.

Klíčová slova: dítě mladšího školního věku, artikulace a fonologické rozlišování hlásek, specifické poruchy učení, stimulační program.

Annotation

VLAŠÁNKOVÁ, Nikola. Logopaedic intervention in younger school-age children in the context of prevention of specific learning disabilities in the elementary school program. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 131 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis is focused on the issue of persistent deviations of articulation in connection with difficulties in schooling skills, occurring in early school pupils. The introductory part summarizes the theoretical background and presents a comparison of professional knowledge focusing on the characteristics of the development period of the younger school age child. It further describes the problem of speech communication disorders of children. As part of the theoretical excursion, the plane of the phonetic system of Czech voice and its development is also developed. The thesis deals with the most frequent deviations in articulation of children and presents knowledge from the field of specific disorders of school skills. The theoretical part focuses on the persisting deviations of articulation in younger school age children in the context of higher risk of developing or deepening the specific difficulties already encountered in schooling skills.

The practical part focuses on creating a stimulus program designed for children with persistent articulation difficulties in connection with problematic areas of initial schooling skills. A qualitatively focused survey evaluates the success and effectiveness of the intervention procedures according to the stimulation program verified in practice in a sample of ten children of the first grades of a regular elementary school.

Key words: younger school age child, articulation and phonological discernment, specific learning disorders, stimulus program.

Obsah

Úvod	9
1 Uvedení do problematiky vývoje dítěte mladšího školního věku	11
1.1 Vstup dítěte do školy jako významný životní mezník dětského věku	11
1.2 Rozvoj předpokladů pro úspěšný školní začátek	12
1.3 Vývojový stav dítěte v období mladšího školního věku	14
1.3.1 Psychomotorický a senzomotorický vývoj	15
1.3.2 Poznávací procesy a kognitivní vývoj	17
1.3.3 Emoční a sociální vývoj.....	19
1.3.4 Stádium řečových schopností	20
1.4 Školní neúspěch a jeho vliv na dítě aneb o pocitu méněcennosti	22
2 Základní vymezení řečové komunikace a jejich poruch.....	23
2.1 Podstata lidské řeči v rovině anatomické a fyziologické	23
2.2 Rozdělení vývojových poruch řečové komunikace	26
3 Fonetický systém českých hlásek a jejich vývoj.....	27
3.1 Tvorba českých hlásek a jejich zvuková podoba	27
3.2 Vývoj artikulace hlásek.....	31
4 Poruchy artikulace a fonologického rozlišování hlásek u dětí mladšího školního věku.....	33
4.1 Základní východiska a terminologická vymezení.....	33
4.2 Artikulační vzory hlásek a jejich nejčastější odchylky	35
5 Kontexty poruch řečové komunikace a specifických poruch učení u dětí mladšího školního věku	40
5.1 Diferenciální syndromy.....	41
5.1.1 Dyslalie	41
5.1.2 Vývojová dysfázie	45
5.1.3 Poruchy plynulosti řeči	47
5.2 Specifické poruchy učení: dyslexie a dysgrafie	50

5.2.1	Dyslexie	52
5.2.2	Dysgrafie.....	54
5.3	Přetrvávající odchylky artikulace a jejich úskalí u dětí se specifickými poruchami učení	56
6	Stimulační program pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení.....	62
6.1	Cíle a úkoly výzkumného šetření	62
6.2	Charakteristika výzkumného šetření	63
6.3	Výzkumný soubor a průběh získávání dat	64
6.4	Diagnostické šetření artikulačních schopností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu.....	66
6.5	Vytvoření stimulačního programu	86
6.5.1	Soubor průpravných cvičení	87
6.5.2	Soubor cvičení ke sluchovému vnímání, rozlišování a procvičování artikulace.....	91
6.5.3	Soubor cvičení grafomotoriky a artikulace.....	94
6.5.4	Soubor cvičení k rozvoji zrakového vnímání a procvičování artikulace.....	96
6.5.5	Soubor cvičení k počátečnímu čtení a procvičování artikulace.....	99
6.6	Souhrnná analýza výsledků výzkumného šetření	103
6.7	Diskuze k výzkumnému šetření	108
	Závěr	110
	Seznam literatury a dalších pramenů	112
	Seznam tabulek teoretické části diplomové práce	117
	Seznam tabulek praktické části diplomové práce.....	117
	Seznam grafů praktické části diplomové práce	117
	Seznam obrázků stimulačního programu.....	117
	Seznam příloh.....	117
	Přílohy	120

Úvod

Dítě je bytost zpravidla bezstarostná, veselá, radující se a mající zájem o okolní dění a komunikaci. Blízké, ale i vzdálenější okolí vystupuje jako tvůrčí tým vykreslující plátno dětské duše. Nakolik se však bude obraz podobat houževnatým představám, zůstává utajeno. A tak bychom mohli říci, že dítě je hercem za svěšenou oponou, které jednoho dne vystoupí a postaví se na vlastní nohy. Život dítěte bychom také mohli připodobnit k mapě s nespočtem tras, ke scénáři, který je částečně předurčen a velkou měrou měněn pod vlivem nejrůznějších situačních událostí. K životní cestě s nástrahami a nebezpečnými křižovatkami, brody i průsmyky, prohrami i vítězstvími.

První volání po pozornosti se objevuje již po narození. Křik je často prvotním vokálním projevem dítěte, které tak dává na vědomí, že je na světě. Pláč, úsměv, broukání či žvatlání, to vše je přirozený způsob interakce dítěte s okolím již v raném dětství. První rok, první slovo, první krok. Vývojově dítě uhání kupředu, znenadání vstupuje do kouzelného světa předškoláka a vzápětí je již velkým školákem.

Právě v tomto období nastává několik proměnných. A právě ony *proměnné* se mohou objevit i v oblasti řečové produkce. Byť se řeč školního dítěte zdokonaluje a rozvíjí v mnoha ohledech, stejně tak jako dítě samo, často se setkáváme s přetrvávajícími odchylkami a jinými nápadnostmi v řeči. A právě tomuto faktu je třeba se věnovat velice bedlivě, jelikož může tato skutečnost nepříznivě ovlivnit další školní dovednosti a celkovou prosperitu dítěte. Dle Matějčka (1991) se dítě řeči neučí, řeč se rozvíjí a my k tomuto rozvoji pouze napomáháme. A právě tomuto má svědčit i předkládaná diplomová práce. Prakticky pomoci dětem, rodičům, ale i pedagogům, kteří si často nevědí rady. Je mnoho dětí, které do základní školy vstupují s řečovými obtížemi, mnohdy ztížené o rizikový faktor vzniku specifických poruch učení. Pakliže se obtíže prohlubují v závislosti na vyšší míře nároků školáka, je takovéto dítě ve škole znevýhodněno a zatěžováno několikanásobnou reedukací. Logopedická péče bývá pod tíží školních povinností často zanedbávána a upozaděna. Cílem této práce je propojit nejčastější artikulační odchylky s praktickými cvičeními, která se zaměřují na oblasti nácviku školních dovedností.

Práce shrnuje teoretická východiska a komparaci poznatků zaměřujících se na charakteristiku vývoje dítěte mladšího školního věku a dále navazuje na problematiku vývojových a přetrvávajících poruch řečové komunikace. V rámci teoretického exkurzu je

rozpracována také rovina fonetického systému českých hlásek, jež je nezbytná pro následné zaměření na frekventovanost obtíží přítomných odchylek artikulačního vývoje či fonologického rozlišování hlásek u dětí vstupujících do základního vzdělávání. Práce uvádí dle výzkumného vzorku nejčastěji se vyskytující artikulační odchylky u dětí mladšího školního věku a neopomíjí ani výskyt diferenciatálních syndromů. V neposlední řadě shrnuje poznatky z oblasti specifických poruch učení. Stěžejní kapitola diplomové práce se pak zaměřuje na přetrvávající odchylky artikulace dětí mladšího školního věku v kontextu vyššího rizika vzniku či prohloubení již přítomných specifických obtíží ve školních dovednostech.

Praktická část se zaměřuje na vytvoření vlastního stimulačního programu, určeného pro děti s přetrvávajícími artikulačními obtížemi v souvislosti s problematickými oblastmi počátečních školních dovedností. Kvalitativně zaměřené šetření hodnotí úspěšnost stimulačního programu ověřeného v praxi u vzorku deseti dětí prvních tříd v běžné základní škole. Ověření úspěšnosti bude prováděno na základě výstupní diagnostiky hodnotící pokroky či stagnace v logopedické intervenci.

Jako odpověď na současný stav, který se nejeví adekvátně stabilizovaný, bude využití vhodných intervenčních taktik a vytvoření souboru materiálů s cílem zvýšení efektivity logopedické intervence při úpravě odchylek artikulace u dětí mladšího školního věku. Součástí bude tedy samostatně vyhotovený stimulační program. Úvodní prolog bych ráda zakončila citátem, vyjadřujícím nutnost komplexnosti péče a propojení potřebného pro zdárné zvládnutí cíle.

„Má-li být náprava úspěšná, musí být komplexní a všestranná, neboť nebude-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostaneme kupředu.“

Jan Amos Komenský

1 Uvedení do problematiky vývoje dítěte mladšího školního věku

Mladším školním věkem je označován vývoj dítěte v období od 6/7 – 11/12 let. Často se v literatuře setkáváme s termínem tzv. období *střízlivého realismu* či *latence*. Odlišení od předchozího období je spojováno zejména se vstupem do školy, který na dítě klade přirozeně vyšší nároky a přináší s sebou zásadní proměny v dosavadním vývoji. Role školáka představuje jistou zátěž, která se úměrně zvyšuje v souvislosti s nároky na pracovní výkonnost dítěte. Jedná se o náhlou změnu, které se musí dítě přizpůsobit, a s požadavky, kterým musí vyhovět. Přestože je na raného školáka nahlíženo jako na dítě v relativně klidném meziobdobí, existuje bezpochyby nespočet nástrah a překážek, které mohou značně ovlivnit následný růst dítěte. Ne vždy je přechod od kouzelného světa předškoláka snadným a ne vždy je taktéž bezproblémovým. Mnoho radostí, taktéž však nespočet strastí. (Říčan, 2004)

1.1 Vstup dítěte do školy jako významný životní mezník dětského věku

„Na dobrém počátku všechno záleží.“

J. A. Komenský

Někteří rodiče, babičky a dědečkové to řeknou s hrdostí a pýchou, jiní s obavami a lítostí, „*jak velké už to naše dítě je*“. Končí relativně bezstarostné dětství a začíná nový životní cyklus. Významný mezník dětského věku – **vstup dítěte do školy**.

Svět školy dítě poznamenává výrazným způsobem. Na jedné straně se dítěti otevírají zcela nové obzory, o kterých nemělo dříve ani tušení, na straně druhé na něj čeká mnoho nástrah, které je nutno hned v zápětí překonat. Doposud stála ve středu dění hra, nyní vstupuje řád, povinnost a práce. Zároveň se dítě dostává do mnohem většího společenského okruhu a snaží se uplatnit a přizpůsobit větší skupině, než tomu bylo doposud. Od dítěte se očekává míra soustředěnosti a poslušnosti. „*Pro šestileté děti je vyučovací hodina dlouhá a klade značné nároky na aktivní pozornost a schopnost inhibice spontánní pohyblivosti a hravé činnosti, která až do té doby naprosto převládala.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104) Je vyžadována míra rozumové vyspělosti, ale i pracovní motivace a zájmu. To vše je často v rozporu se schopnostmi, osobními vlastnostmi a především podmínkami rodinného prostředí. Z výše uvedených důvodů se mohou objevovat různé známky maladaptace či dokonce selhání, která činí cestu školáka nesnadnou. (Říčan, 2004)

1.2 Rozvoj předpokladů pro úspěšný školní začátek

„Přála bych si novou aktovku s Elsou z Ledového království. Do školy už se moc těším.“

Anička, 6 let

„Umím už se podepsat a těším se, až budu jezdit do školy autobusem jako brácha.“

Honzík, 6 let

„Do školy se těším, protože se tam po obědě nechodí spát.“

Robin, 7 let

Organizace školní činnosti se značně liší od organizace v mateřské škole. Děti musí zachovávat pravidla školní kázně a musí setrvat při práci po dobu vyučovací hodiny. Jsou kladeny vysoké nároky na aktivní pozornost, soustředěnost, potlačení svévolné hravé činnosti, ale také již na jistou rozumovou vyspělost a pracovní motivaci. Často zaznamenáváme jisté známky nepřizpůsobení, které se po vstupu do školy mohou objevit v nepatřičné míře. Představme si malého neposedného školáčka. Jen stěží vydrží nehybně a koncentrovaně naslouchat po dobu celého vyučování. Častokrát takříkajíc neposedí chvíli v klidu, v hodině se neustále otáčí, mluví při výkladu učitelky, nepřetržitě manipuluje s nějakými předměty a nevydrží se soustředit na výklad, natož vnímat jeho obsah a dojít k porozumění nové učební látky. Také ne všechny děti se přirozeně začlení do kolektivu a drží krok s ostatními. Z toho plynoucí neúspěch výrazně ovlivňuje postavení dítěte v kolektivu třídy a celkový počáteční školní zdar. Jiné projevy maladaptace vnímají spíše rodiče doma. Dítě bývá unavené, odmítá ráno vstávat, do školy se netěší a objevují se nejrůznější psychosomatické příznaky, jako je kupř. bolest břicha a celková nevolnost. Jestliže dítě již na začátku školní docházky nestačí požadovanému tempu výuky a není pro školní práci motivováno, postupně může situace vyústit v bludný kruh nezdarů a selhání, ať už ve školní úspěšnosti, tak v dětském kolektivu, či ve vyústění pocitů méněcennosti u sebe samých. Abychom tomu předešli, setkáváme se s pojmy *školní zralost* a *školní připravenost*. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Na základě uvedených poznatků se níže zamysleme nad podmínkami pro to, aby dítě svou školní dráhu započalo věru úspěšně.

Termín školní zralost vyjadřuje souhrn kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu dítěte, především pak jeho centrální nervové soustavy. Vágnerová (2000) uvádí

následující oblasti, které s procesem zrání souvisejí a mají tak vliv na potřebnou úroveň školní zralosti:

- emoční stabilita a odolnost vůči zátěži;
- kvalitnější koncentrace pozornosti;
- adaptace na školní režim;
- dominance pravé či levé ruky;
- celková úroveň motorického vývoje;
- zrakové a sluchové vnímání;
- kognitivní vyzrállost a schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací;
- emoční zralost a autoregulační kompetence.

Průměrná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností, které jsou pro školní práci nezbytné. Pro vyzrálé dítě je přijetí role školáka snadnější a především radostné. Rozvoj dítěte může být do značné míry ovlivněn dědičnými dispozicemi, ale také adekvátní stimulací. Vývoj dítěte, byť s přijatelnými předpoklady, může být opožděn pod vlivem nedostatečné zkušenosti. Školní zralost je tedy komplexním jevem, který směřuje ke zdárnému dosažení potřebného stupně vývoje.¹ (Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

Termín školní připravenost vyjadřuje souhrn předpokladů, které jsou závislé ve větší míře na podílu učení a jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí nároků školy kladené na dítě. Školní připravenost vychází zejména z průměrné stimulace a motivace dítěte v předchozím období. Školní připravenost se netýká pouze dítěte a jeho přirozeného a neměnného biologického zrání, ale především rodičů, kteří by měli mít pozitivní a vstřícný postoj ke vzdělání, jakožto k hodnotnému a smysluplnému systému. Děti tento postoj přejímají, jsou jím motivovány a považují jej za správný. Přístup rodičů by se měl stát vzorem a hnacím motorem k výkonům ve školní práci. Obecně platí, že děti přejímají spíše hodnoty, dle nichž rodina skutečně žije, než ty, o nichž pouze mluví. V rodině a jejím přístupu tedy tkví hlubší základ hodnotového systému, který se zrcadlí v postoji a motivaci dítěte. S tímto úzce souvisí také sociokulturní úroveň rodiny dítěte. (Vágnerová, 2000)

¹¹ Školní zralost se v českých podmínkách hodnotí na základě Kernova testu školní zralosti v Jiráskově modifikaci. Jiráskův test školní zralosti se skládá ze tří částí, hodnotící v různých úlohách úroveň jemné motoriky, schopnost vizuo-motorické koordinace a analyticko-syntetického myšlení. Test obsahuje kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení deseti teček. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

Další důležitou oblastí je sociální připravenost. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout úrovně pro zvládnutí nové role školáka. Dětský egocentrismus by měl být na ústupu a dítě by mělo chápat decentraci v postoji ke světu. Mělo by chápat role žáka a učitele, který vystupuje s pravomocemi, které je nutno respektovat. Pro adaptaci na školní prostředí je důležitá také úroveň komunikačních kompetencí. Nedostatky ve verbálním projevu dítěte se neblaze odrážejí v reakcích okolí. U dětí mladšího školního věku se jedná obvykle o relativně časté odchylky v artikulaci, poruchy plynulosti mluvy či kupř. vývojové dysfázie. Jakékoli obtíže a poruchy komunikace mohou zhoršit pozici dítěte v kolektivu a může být (byť by nemělo) hůře hodnoceno. Takto znevýhodněné dítě může zažívat opakované neúspěchy, čímž se vytváří bariéra v přirozeném komunikačním aktu. Dále je nezbytné, aby dítě respektovalo běžné normy chování. Pojetí morálního vývoje dle Kohlberga označuje období dítěte mladšího školního věku jako fázi tzv. „*hodného dítěte*“. Dítě chce plnit to, co od něj ostatní očekávají. Chce být chváleno, uznáváno a vyhýbá se kritice druhých. Občasný konflikt je vnímán jako krize mezi přetrvávajícím egocentrickým myšlením a obecně mravními normami. (Vágnerová, 2000)

Pokud je dítě dostatečně zralé a adekvátně připravené „*nasadit aktovku*“ a vydat se vstříc novým zážitkům, čeká jej nespočet nových, zejména radostných dobrodružství. Anička bude hrdě nosit aktovkou s motivy ledového království, Honzík se zdokonalí v psaní a bude jezdit do školy autobusem jako velký kluk. Robin už konečně nebude muset po obědě spát a možná si dříve či později uvědomí, že by si po obědě ještě rád zdřímnul.

1.3 Vývojový stav dítěte v období mladšího školního věku

Dítě prochází nepřetržitým růstem v oblasti tělesného, psychického i sociálního vývoje, jehož progres je výsledkem úspěšně završeného předškolního období. Dítě by mělo disponovat fyzickými i psychickými předpoklady pro požadovaný výkon a jeho stav by měl být natolik vyvážený, aby mohl být považován za úspěšně započatý ke školnímu výkonu a sociálnímu zařazení. Dítě je po vstupu do školy vystaveno poměrně vysokým nárokům, které kladou důraz na rozvoj kompetencí, jimiž by mělo dítě přirozeně disponovat s ohledem na vývojovou fázi, v níž se nachází. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Vývoj dětí však může probíhat odlišně. To, co by bylo bývalo hodnoceno jako doposud standardní, na počátku školní docházky může signalizovat jistou odchylku od normy. Stále se však u dětí tohoto věku předpokládá, že mohou žádané normy dosáhnout. Přesto se i mohou projevit deficity, které mají již závažnější a trvalejší charakter. (Vágnerová, 2008)

1.3.1 Psychomotorický a senzomotorický vývoj

Tělesný vývoj je v období mladšího školního věku povětšinou rovnoměrně plynulý, dítě přiměřeně roste a přibývá na váze. Rozdíly mezi děvčaty a chlapci nejsou výrazně odlišné, ačkoli tělesné proporce se nápadně mění. Postava se celkově protahuje, prodlužují se končetiny a trup mění svůj charakteristicky válcovitý tvar u předškolních dětí na podobu zřetelně odlišující hrudník od břicha. Vývojové změny vedou k dosažení tzv. filipínské míry.² V šesti letech děti měří v průměru okolo 117 cm a váží asi 21,5 kg, růst dítěte je však velkou měrou geneticky naprogramován.³ Za projevem celkového tělesného rozvoje dítěte se skrývá růst a vývoj kostry, svaloviny, zubů a všech vnitřních orgánů. Tělesná schránka dítěte se uzpůsobuje pro následná zatížení a připravuje se na celoživotní funkci. (Matějček, Pokorná, 1998 srov. Langmeier, Krejčířová, 2006) Počátkem školní docházky se také „probouzejí“ zárodky stálých zubů a dochází k výměně dočasného chrupu za chrup stálý. Mění se postavení čelisti a tvar rtů. Rysy v obličeji postupem času mění svou typicky dětskou klenutost a získávají svou charakteristickou podobu. Mozek dítěte stále roste, přibližně okolo deseti let se jeho růst výrazně zpomaluje. Výkonnost dětského organismu je fascinující. Ačkoli děti neumí natolik adekvátně hospodařit se svými silami a snadněji se unaví, v porovnání s dospělými nabudou sílu mnohem rychleji zase zpátky. Hrubá i jemná motorika se během celého období výrazně zlepšuje. Pohyby jsou více koordinované, rychlejší, dítě se stává obratnějším, vytrvalejším a svalová síla je taktéž větší. Často tělesná síla a obratnost rozhoduje i o postavení dítěte ve skupině. Zejména chlapci, kteří jsou silní a pohybově nadaní získávají na obdivu. Naopak u dětí, které postupem času fyzicky zaostávají, můžeme zaznamenat pocity méněcennosti a okrajové postavení v kolektivu. Výjimka však potvrzuje pravidlo. (Říčan, 2004)

Zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje dominanci ruky a zlepšení senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Pohyby drobných svalů jsou však na počátku tohoto období zatím nepřesné, a to z důvodu stálého dotváření koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby horní končetiny. Autoři poukazují na skutečnost, že psychomotorický vývoj nezávisí pouze na věku, nýbrž také na vnějších podmínkách.

² Dítě dle tohoto kritéria zvládne dosáhnout nataženou rukou přes vzpřímenou hlavu na ušní lalůček protilehlé strany. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

³ Zajímavý poznatek uvádějí ve své publikaci Matějček, Pokorná (1998), kteří zmiňují tzv. *sekulární akceleraci*, tedy zrychlení růstu v průběhu století. V průběhu měření dětí od r. 1895 – 1981 bylo zjištěno, že rozdíly ve výšce jsou opravdu výrazné. Uvádějí rozdíly ve výšce šestiletých chlapců v průměru až o 10 cm. Stejně tak kupř. Říčan (2004) uvádí, že děti jsou znatelně vyšší, než tomu bylo před třiceti lety.

V závislosti na stimulaci a podpoře dítě vykazuje rapidnější vzestup. Na dítě jsou kladeny nároky v oblasti učení se jemným pohybům při psaní a kreslení. Veškerý pohyb však u takto mladých dětí vychází zejména z ramenního a loketního kloubu, teprve až postupem času se zapojují pohyby vycházející ze zápěstí a prstů. Znatelné pokroky jsou například v kresbě. Toto období je právem nazýváno „zlatým věkem dětské kresby“. (Vágnerová, 2000) Zpřesňuje se grafomotorická obratnost, odráží se rychlý vývoj jemné motoriky, schopnost citlivěji vnímat detaily a mít konkrétnější a jasnější představy. Kresby jsou již více realistickým vyobrazením se zachycením činnosti a řadou odpozorovaných detailů. Dítě používá více barev a objevuje se širší škála námětů. Objevují se odpovídající tvary i velikosti. Dítě dokáže napodobovat nejen tvary obrazců, ale také tvary písmen a jejich uskupení, dokáže odpočítat několik málo předmětů. Ne nadarmo se říká, že mladší školní věk je jedno z nejproduktivnějších období. (Lisá, Kňourková, 1986)

Výrazné pokroky zaznamenáváme také v oblastech zrakového a sluchového vnímání, a to v souvislosti s potřebou větší pozornosti, která je na dítě kladena. Dítě je méně závislé na svých okamžitých potřebách a přáních a soustředí se na vnímání nových počítků. Zrakové vnímání dozrává na úroveň, která je nezbytná zejména pro učení čteného a psaného. Toto vnímání značně ovlivňuje vyzrálost očních pohybů.⁴ Dále se rozvíjí schopnost vidění na blízko, tedy snadnější vnímání detailů a vývoj v oblasti vizuální diference, tj. rozlišování tvarů, počtu i směru.⁵ Další rozvíjející se schopností je vnímání vizuální analýzy a syntézy, která je taktéž důležitá pro osvojení si čtení a psaní. Schopnost sluchové diference dozrává zhruba do 6, 5 let. Obtíže mohou nastávat v rozlišování podobně znějících hlásek a schopnosti sluchové analýzy a syntézy, která vyžaduje jistou úroveň zralosti a schopnost systematicky vnímat řečový projev. (Vágnerová, 2000)

⁴ Nesouhra očních pohybů může činit komplexní potíže. „Když se člověk na něco dívá, jeho oči se pohybují po vnímaném objektu po skocích, které jsou nazývány sakády, a po nich následuje pohybová pauza (tzv. doba fixace). Hlavní funkcí sakády je dostat to, co chceme vidět na místo nejostřejšího vidění na sítnici.“ (Matějček, 1987 in Vágnerová, 2000, s. 138) Méně vyvážené děti však nedokážou koordinovat oční pohyb natolik systematicky a pravidelně, aby dobře viděly to, co v daný moment vidět potřebují. Jedná se kupříkladu o zaostření řádku textu, který mají číst.

⁵ Tato schopnost je nezbytná pro diferenciaci písmen, kupř. rozlišení *m* a *n*, *b* a *d* apod. Funkčně se jedná o diferenciaci pravé mozkové hemisféry, která je lokalizována mezi 6. a 7. rokem života. (Vágnerová, 2000, s. 138)

1.3.2 Poznávací procesy a kognitivní vývoj

S nástupem dítěte do školy dochází k výrazným změnám v kognitivní zralosti. Paměť, myšlení i vnímání začínají být vyspělejšími. Děti začínají uvažovat jiným způsobem než doposud. Objevují se vývojově podmíněné změny, které jim umožní soustavně a radostně se vzdělávat a zvládat nároky učiva, které škola přináší. Dle Piagetovy teorie⁶ dítě vstupuje do vývojového stádia tzv. konkrétních operací. Konkrétní logické myšlení se řídí dvěma základními principy: respektováním základních zákonů logiky a respektováním konkrétní reality. Operuje se skutečností, ověřuje pravdivost a přitom vychází ze svých vlastních zkušeností. Pro děti mladšího školního věku je důležité přesvědčovat se o pravdivosti na základě názorných ukázek a konkrétních příkladů. (Matějček, Pokorná, 1998)

Myšlení dítěte se proměňuje z egocentrického na obecné a realistické. Dětský egocentrismus tak pozvolna ustupuje. Dítě již není tolik závislé na svých subjektivních přáních a potřebách a na rozdíl od předškolního věku dokáže odlišit fantazii od reality. Poznává skutečnost z více hledisek a odpoutává se od vázanosti na subjektivní vnímání. Dokáže uvažovat o vzájemných vztazích a rozlišuje trvalé znaky od těch proměnných. Postupně získává schopnost zevšeobecňování, rozumí vztahům a souvislostem, vnímá mezi nimi rozdíly a podobnosti. Dítě dokáže kategorizovat dle několika charakteristik (význam, množství, pořadí apod.). Kupříkladu chápe, že maminka je zároveň manželkou. Že tatínek je rovněž panem Svobodou. Nebo že věci lze roztrždit dle barvy či tvaru. Postupně začíná rozumět nadřazeným kategoriím a umí do nich vřazovat prvky nižšího řádu.

Dalším specifikem je pochopení trvalosti objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění. Dítě kupříkladu chápe, že med se sice rozpustil, ale z čaje přesto nezmizel. Chápe změny stavů, například, že voda v zimě zmrzne a stává se z ní led. Přestože se zjevné znaky proměňují, podstata zůstává stejná. Stejně tak rozumí, že počet bonbonů se nezmění, ačkoli je rozdělíme na dvě kupičky. Obsah vody je taktéž stále stejný, přestože jej ze sklenice přelijeme do jinak objemného džbánu. Dítě je schopno argumentovat na základě

⁶ J. Piaget rozlišuje základní etapy kognitivního vývoje v dětském věku. První fázi (0 – 2) nazývá obdobím senzomotorické inteligence. Následuje fáze symbolického a předpojmového myšlení (2 – 4). Třetí fázi je období názorného myšlení (4 – 7). S nástupem do základní školy začíná být dítě schopno konkrétních logických operací (7 – 11). Posledním kognitivně vývojovým obdobím je fáze formálních logických operací (11/12). (Vágnerová, 2000)

pochopení tzv. reverzibility, tj. vratnosti různých proměn a neměnnosti vnitřní podstaty. (Vágnerová, 2000)

Dítě začíná nabývat schopnosti manipulovat s číselnými pojmy. Chápe trvalost počtu bez ohledu na uspořádání jednotek a aktuální konstelaci. Vágnerová (2000) uvádí příklad s koláči. Dítě chápe, že koláče jsou stále čtyři, přestože jsou jednou poskládané blíže k sobě, jindy dál od sebe, ať jsou na sobě či vedle sebe. V souvislosti se schopností užívat konkrétní logické operace se zpřesňuje také vnímání časoprostoru. Dítě se začíná orientovat v událostech, které se staly, které se právě dějí a které se budou dít v blízké budoucnosti. Zpřesňuje se jejich schopnost hospodařit s časem. Učí se poznávat hodiny a denní rytmus.

Změny nastávají i v úvahách o jiných lidech. Dítě si uvědomuje, že věci a skutečnosti jsou mnohotvárné a uplatňuje svůj nově získaný decentralizovaný postoj. Nesnaží se být v centru dění a je si vědomo, že je součástí většího celku. Ví, že každý člověk má vícero rolí a dokáže je od sebe navzájem rozlišit. Chápe, že na oslavě narozenin bude ovocný dort, přestože má rádo čokoládový, a to proto, že oslavenec upřednostňuje právě onen druhý. Doposud by se drželo striktně subjektivního egocentrického postoje, nyní je schopno vnímat skutečnosti více objektivně. Školák začíná být realistou, kterému se mění představy o sobě samém i o jeho okolí. Uvědomuje si, že veškeré dění nesouvisí jen a pouze s ním samým a že není středobodem vesmíru. Vágnerová (2000) tento proces chování nazývá proměnou představy o kauzalitě, panující v okolním světě.

Pro děti mladšího školního věku je nezbytné řídit se určitými pravidly. Pravidla a řád jsou zdrojem jistoty a pochopení světa. Dítě sice již dokáže realisticky uvažovat a vyhodnocovat určité situace, nedokáže však uvažovat o jiných variantách. Realistický přístup školáka akceptuje skutečnost takovou, jaká je a nepředpokládá, že by mohla být jiná. Řídí se zkušenostmi, se kterými se již setkalo a nepřipouští anticipaci jiných a různorodých možností.

Je nutno podotknout, že tyto vývojové proměny nejsou pouhým výsledkem zrání dítěte, ale jsou významně ovlivněny i učením, které dále jejich rozumové schopnosti rozvíjí. Dítě se učí chápat vztahy a souvislosti, řešit nejrůznější problémy, přičemž rozvíjí různorodé strategie uvažování. Děti se učí různými způsoby. Zpočátku může převládat učení pokusem a omylem, tedy takové, při němž přijdou na určitý způsob řešení čirou náhodou a zapamatují si jej. Později se učí odvozovat a správně usuzovat a nové poznatky aplikovat na obdobné situace. Při zdárném řešení problému dítě toto

řešení opakovaně napodobuje. V období mladšího školního věku se dítě učí konvergentnímu myšlení, tedy hledá jedno jediné správné řešení daného problému. Děti můžeme také zařadit do dvou skupin dle osobního kognitivního stylu, a to na reflektivní styl (pomalejší, zato přesnější) a impulzivní styl (rychlejší, byť méně přesný). (Vágnerová, 2000 srov. Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.3.3 Emoční a sociální vývoj

Z hlediska sociálního vývoje je mladší školní věk obdobím relativně klidným a nebouřlivým. Jak připodobňuje Říčan (2004), dítě v tomto období sice není stojatou vodou, ale zároveň ani peřejí. Většina rodičů se snaží svým dětem pomoci, aby nabyly sebedůvěry a víry ve své sociální schopnosti ještě dříve, než nastoupí do základní školy. Takto vybavené dítě se lépe adaptuje na podmínky nového života, nehledě na to, zdali se jedná o nároky školní práce nebo sociální situace s tím spojené. (Dowling, 2005)

Zrání centrální nervové soustavy se projevuje změnou celkové reaktivity, emoční stabilitou a vyšší odolností vůči zátěži. Nástup do školy je důležitým sociálním přelomem, který s sebou přináší proměny role, změnu životního stylu a zvýšení nároků s důrazem na jejich plnění. Dítě se postupně začíná orientovat v novém prostředí, adaptuje se na školní režim, osvojuje si způsoby chování, obecně platné normy, pravidla a řád. Obecně platí, čím je dítě zralejší, tím je vyrovnanější a odolnější. (Vágnerová, 2000)

Dle Eriksona a jeho pojetí vývoje se dítě nachází ve stadiu snaživé píle, na rozcestí mezi snaživostí a méněcenností.⁷ Při úspěšném zvládnutí se dostavuje radost a motivace k dalším úspěchům, v opačném případě se u dítěte dostavuje selhání a mohou vzniknout pocity méněcennosti. K tomuto selhání může přispět řada příčin. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006) Matějček (in Pokorná, Matějček, 1998) zdůrazňuje často mylné představy a přesvědčení rodičů, že nástupem do školy dítě dospívá a jeho náplní se stává pouze a zejména učení a povinnosti. Děti tak bývají často přetěžovány. Vedle povinností stále potřebují svévolnou hru, zábavu a odpočinek. I malý školák má své dětské strasti. Velmi intenzivní a nepříjemné pocity z přehnaných nároků.

⁷ *Teorie osmi věků* upozorňuje na psychosociální krize jednotlivých vývojových období, jejichž vyřešení umožňuje možnost růstu či v opačném případě stagnaci vývoje. Každé vývojové stádium Erikson popisuje jako konflikt dvou protikladných tendencí, který je zapotřebí vyřešit. Zároveň také s každou vyřešenou krizí vzniká ctnost, která je zcela zásadní pro daná období. (Vágnerová, 2000)

Významnou roli začíná mít také dětská skupina, která má velký socializační přínos. Žádoucí či nežádoucí způsoby chování jsou buďto odměňovány či odmítány. V kolektivu bývají děti zpravidla radostné a takřikajíc ve svém živlu. Děti, které jsou více úzkostlivé a plaché, mohou v sociální interakci zaostávat. Pro mladší školní věk jsou typické i zájmové kroužky, kde děti taktéž nachází přátelské vztahy, přestože jsou prozatím poměrně povrchní, nezávazné a méně trvalé. Na počátku školního věku dívky i chlapci kooperují, ve středním školním věku se začínají skupiny dívek a chlapců oddělovat. (Matějček, Pokorná, 1998) Dítě, které je v kolektivu jakkoli znevýhodněné, často ztrácí na schopnosti sebezprosažení a ukotvení bezpečné pozice ve skupině. Nepříjemné zkušenosti pak vyvolávají pocity frustrace a zhoršeného sebehodnocení, které mohou vést k zafixování projevů izolace či naopak k agresivnímu a afektivnímu chování volající po pozornosti a pomoci. (Vágnerová, 2008)

1.3.4 Stádium řečových schopností

Dalším kritériem pro úspěšné školní učení je *řeč*. Ta se v období mladšího školního věku stále vyvíjí, zdokonaluje a nabývá na důležitosti. Ve školním věku výrazně stoupá slovní zásoba, dítě utváří složitější větné celky a souvětí, začíná též využívat gramatická pravidla. Uvádí se, že velikost slovní zásoby při vstupu dítěte do školy je zhruba okolo dvaceti tisíc slov, ale s postupným vývojem rapidně stoupá. Dítě si nová slova osvojuje, poznává nové významy a přirozeně začíná užívat slovní spojení v adekvátních souvislostech. Výrazný rozdíl je však stále mezi aktivní slovní zásobou a pasivní znalostí slov. Na růst slovní zásoby, kterou dítě aktivně využívá, má vliv i mluvní apetit a komunikační zkušenost. K tomu se pojí již několikrát zmiňované podnětné rodinné prostředí a správný řečový vzor, který dítě přirozeně napodobuje. Některé děti pocházejí ze sociálně a kulturně znevýhodněných rodin či z jiných etnických skupin. Jazyk, který je užíván v domácích podmínkách, se pak může značně lišit od jazyka, který je užíván ve školním prostředí. Takovéto děti mohou mít výrazné obtíže ve výuce a vzhledem k zázemí je často i obtížné pomoci řečový hendikep zmírnit. Nedostatky v řečovém projevu mívají negativní sociální odezvu a mohou vyvolat nelibé reakce okolí, zvláště pak u dospívajících dětí, které si všímají vzájemných odlišností. Dítě může zaznamenat odmítavé postoje, pocity dezorientace a ztrátu motivace k další komunikaci, neboť se může potýkat s posměchem a haněním. (Vágnerová, 2000)

Znalost jazyka a schopnost dorozumívat se s okolím je základní podmínkou zvládnutí školní výuky a obstání v novém kolektivu. Dítě by mělo být aktivním partnerem v komunikačním procesu a přirozeně vytvářet komunikační situace. Dítě na základě porozumění řeči získává informace a může je dále interpretovat. Učí se sociální komunikaci, získává znalosti stabilních komunikačních vzorců a přiměřeným způsobem je užívá. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Zralost mluvené řeči obvykle souvisí s celkovou zralostí dítěte. Úroveň řečových dovedností je jedním ze základních aspektů vzdělávacího procesu, která zároveň úzce ovlivňuje i kognitivní rozvoj a celkový úspěšný vstup do základní školy. Řeč by měla být čistá, bez odchylek v artikulaci či plynulosti. Mnoho dětí však přichází do škol s nejrůznějšími poruchami řečové komunikace, které znamenají výraznou přítěž pro rozvoj mnoha školních kompetencí. Obtíže v oblasti řeči patří také k jedné z častých příčin odkladu školní docházky. (Neubauer, Tübele, Neubauerová, 2017)

Poznámka z vlastní praxe aneb „*Jak by tomu nemělo býti.*“

Chlapec nastoupil v řádném termínu do první třídy základní školy. Pochází z obtížných rodinných poměrů, rodiče jsou rozvedeni a chlapec je ve střídavé péči. Objevují se významné obtíže v řečové komunikaci – balbuties neboli koktavost. Chlapec je robustnější postavy, poněkud zádušnější povahy a úzkostnějších rysů. Svým vrstevníkům se začal stranit, o přestávkách sedával sám v koutě a v hodinách byl středem posměchu z důvodu řečové stigmatizace. Namísto toho, aby se obtíže včas řešily a zamezilo se ještě větší stigmatizaci a především traumatizaci chlapce, byl neustále vystavován nevhodným situacím, vyvolávání a upozorňování typu „*řekni to ještě jednou a lépe!*“ Rodiče byli opakovaně předvoláni, avšak neměli zájem situaci řešit. Závažnost případu vyústila k nutnosti nahlásit rodinu na OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí).

Na tomto nepříliš veselém příběhu je patrných hned několik základních poznatků. Rodina by měla vytvářet oporu za každé situace a o to více, pokud se vyskytne nějaká svízelná situace, která dítě trápí, znevýhodňuje či dokonce odděluje od ostatních. Příběh také poukazuje na důležitost řeči ve vztahu k vrstevníkům. Pokud dítě nemá možnost adekvátně se dorozumívat, ztrácí kamarády. Přátele, kteří utvářejí radostný dětský svět a napomáhají budovat důvěru v sebe samé, ale i v ostatní. Slova by měla sblížovat, v tomto případě však vytvářela propast, která se bez dopomoci nejbližších více a více prohlubovala.

1.4 Školní neúspěch a jeho vliv na dítě aneb o pocitu méněcennosti

Velice citlivě je třeba zacházet s prvotními nezdary dětí v celé šíři vývojových oblastí. Neboť takovéto dítě si je dobře vědomo svého počínání. Často se tak dostává do bludného kruhu, který je opředen ztrátou motivace a zájmu, emoční labilitou, ztrátou kolektivního uznání a pocitů vlastního selhání. Mohou se objevovat první pocity úzkosti, méněcennosti, neurotické projevy až poruchy chování. Zdánlivě drobný, ale opakující se neúspěch může být kořenem vážných obtíží. (Langmeier, Krejčířová, 2006) I méně závažné neúspěchy mohou přivodit trpké subjektivní prožitky a působí nepříznivě na celý další vývoj dítěte. Pokud se takovéto pocity kumulují, přirozeně pak brání úspěšnému postupu a duševnímu růstu.

Velkým úskalím tohoto věku je časté srovnávání dětí mezi sebou navzájem. Často slyšíme: „*Podívej, Anička má samé jedničky, pilně se učí a jak jí to všechno jde!*“ Slabší děti mohou zaostávat. Při soutěžích selhávají, nikdo je nechce do svého týmu. Děti se posmívají a viní „oběť“ z proher a nezdarů. Repertoár možností pro pocítění méněcennosti se tak rázem v období nástupu do školy dalekosáhle rozšiřuje. Škola znamená ve své podstatě soutěž. Výhry napomáhají k novému sebevědomí, prohry k prohlubování pocitů vlastního selhání. Dětský kolektiv má svá pravidla a nevraživě stíhá každého, kdo je z různých důvodů není schopen přijmout. (Matějček, Pokorná, 1998)

Všechny děti je třeba náležitě oceňovat a chválit. Odměňovat jejich snahu, povzbuzovat a motivovat i přes prvotní neúspěchy. Výčitky a tresty samy o sobě nic pozitivního nepřinášejí. Každé dítě v něčem vyniká. Výchovní úkol by pak měl spočívat v nalézání těch stránek dítěte, na kterých je možno stavět úspěch. Děti, stejně tak jako jejich rodiče, potřebují vidět perspektivu. Vědomí užitečnosti, ať už v jakékoli oblasti, je nejlepším lékem proti pocitům méněcennosti. (Matějček, Pokorná, 1998) Nesmírně důležitý je pozitivní a milující vztah mezi dítětem a rodiči. Interakce rodičů s dítětem přímo koreluje s kvalitou jejich budoucího růstu a budování další sítě vztahů. Láska z domova je bezesporu základem utváření postojů dítěte k sobě samému i k okolnímu světu. Je důležité dítěti umožnit, aby se cítilo bezpečně, aby vědělo, že je ceněno za svou práci a tvoří významný členek, byť prozatím úzkého společenství. Že již něco dokáže, něco umí a mnohému se ještě naučí. Že má právo na své pocity a že je má komu sdělovat, ať už jsou radostné či svízelné. (Krejčířová in Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

2 Základní vymezení řečové komunikace a jejich poruch

Lidská řeč je, obrazně řečeno, „mocnou vládkyní“, která člověku umožňuje věci kolem označovat, vyjadřovat své myšlenky a sdělovat je světu. Podstata lidské řeči spočívá ve zvukové realizaci jazyka, která probíhá na základě motorických činností, jakými jsou respirace, fonace a artikulace v oblasti artikulačních orgánů. Dle Klenkové (2006, s. 27) můžeme řeč definovat jako „*vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách.*“ Řeč je mimo jiné také jevem sociálně determinovaným, který zahrnuje velmi důležité sociální hledisko komunikace, tedy vyjadřování vlastní sociální identity pro udržování společenských vztahů. (Šiška, 2002)

2.1 Podstata lidské řeči v rovině anatomické a fyziologické

Řeč je dosud finálním vývojovým stupněm lidské komunikace. Je zajištěna rozsáhlým systémem jednotlivých oblastí mozku, které jsou uspořádány do složité vzájemně propojené sítě. Z hlediska lateralizace řečových funkcí je významná zejména levá hemisféra, která ukládá hlavní neurologické mechanismy pro řeč i jazyk (Love, Webb, 2009). Je rozhodující oblastí pro intaktní lingvistické struktury. Řečové funkce můžeme lokalizovat do oblasti Sylviovy rýhy a jejího okolí. V levém frontálním laloku se nachází tzv. Brocova area, která plní funkci exekutivy řeči, tj. účastní se řečové exprese. „*U většiny lidí je tato oblast zásadní pro produkci fluentní, správně artikulované řeči.*“ (Love, Webb, 2009, s. 32) Neubauer (2010, s. 11) definuje produkci řeči jako „*proces tvorby mluvené řeči, závislý na součinnosti mozkové činnosti a realizace nervových vzruchů činnosti orofaciální soustavy. Výsledkem je řečový expresivní projev.*“

Tzv. primární sluchová kůra lokalizovaná v oblasti Heschlova závitů, je oblastí receptivního příjmu informací. Zde se mimo jiné stýkají asociační dráhy, které spojují motorické, paměťové, zrakové, emoční oblasti mozku a oblast ovlivňující stav pozornosti a bdělosti. (Černý in Neubauer a kol., 2018) Sluchová asociační area je velmi důležitou oblastí ve vztahu k řečové komunikaci. Je známá pod názvem Wernickeho area, která má stěžejní význam pro vývoj a užívání jazyka. Centrální řečová zóna zahrnuje také *gyrus supramarginalis*, ležící mezi sluchovými a perceptivními oblastmi. Poškození oblastí *gyrus supramarginalis* a *gyrus angularis* může způsobovat obtíže ve vybavení pojmů (anomie), dále poruchy čtení, psaní i počítání ve smyslu alexie, agrafie, akalkulie či poruchu pravolevé orientace. Spodní oblast temporálního laloku je také součástí centrální řečové

zóny a navazuje na zrakovou asociační kůru. Uvedené oblasti hrají významnou roli pro integraci zrakových a sluchových operací. (Ambler, Bednařík, Růžička, 2004)

Proces percepcce probíhá na základě příjmu a částečného zpracování zvukového signálu. Dochází k přeměně mechanických podnětů na nervové vzruchy, které jsou vedeny do mozkové kůry, kde jsou „porovnávány“ s již zafixovanými vzory a rozpoznány jako prvky řeči. Podstatné je však pochopení významu dekodovaných prvků na základě širší součinnosti mozkových struktur. (Palková, 1994)

Mluva je zajištěna rozsáhlým nervovým a svalovým propojením. K fyziologickým mechanismům zajišťujícím mluvu je zapotřebí spolupráce více systémů, a to především respiračního a fonačního systému, procesu artikulace a rezonance. Na tvorbě motorické realizace řeči se podílí orgány dutiny ústní, tzv. mluvidla, která se aktivně účastní na tvorbě zvuků hlásek, a to opět v součinnosti dechového, hlasového a artikulačního ústrojí. (Palková, 1994)

Ústrojí dechové primárně zabezpečuje životně důležitou funkci – dýchání (respiraci). Pohybem vzduchu při dýchání vzniká výdechový proud, který poskytuje základní zdroj energie pro řeč. Při respiraci prochází vzduch dutinou nosní, eventuálně dutinou ústní, dále hltanem, hrtanem a průdušnicí do plic. Průdušnice se dále větví na průdušky, průdušinky a plicní (alveolární) sklípky, představující základní funkční jednotku plic. Důležitým dýchacím svalem je bránice. Ta odděluje dutinu hrudní od dutiny břišní (dle převahy pohybu při dýchání rozlišujeme dýchání hrudní a břišní). V klidové fázi je vyklenuta směrem vzhůru, při nádechu se snižuje a dutina hrudní se rozšiřuje. Trvání výdechu má vliv na délku úseku řeči bez přerušování. Síla výdechového proudu má vliv na sílu (intenzitu) hlasu a parciálně také na jeho výšku (frekvenci). (Junková, 1991)

Ústrojí hlasové je uloženo v hrtanu. Jedná se o ústrojí, které je místem vzniku hlasu. Hrtan je tvořen chrupavkami, vazy a klouby, zejména pak párem hlasivkových chrupavek a slizničními řasami, které nazýváme hlasivky. Vstup do hrtanu je chráněn hrtanovou příklopkou (epiglottis), která při polykání brání proniknutí sousta do dýchacích cest. Hlas vzniká při rozkmitání hlasivek ve výdechovém proudu. Plynulý výdechový proud je přerušován a vzniká tzv. základní tón, jakožto nosný zvuk řeči, který má určitou výšku a sílu. Podobu lidského hlasu však nabývá až v rezonančních dutinách, zahrnující především dutinu hrdelní, ústní a nosní. Zde dochází k modifikaci síly

a zabarvení hlasu a základní tón nabývá podoby lidského hlasu. (Junková, 1991 srov. Neubauer, 2010)

Ústrojí artikulační je tvořeno orgány dutiny ústní, které se podílejí na tvorbě zvuků hlásek. Rozlišujeme pohyblivé orgány, které se aktivně podílejí na artikulaci a označujeme je za aktivní artikulační orgány a zároveň pasivní protějšky, tzv. pasivní artikulační orgány, které jsou však nezbytnou součástí.

Aktivními artikulačními orgány dle Palkové (1994) označujeme:

- rty: podílí se na labializaci, tedy výslovnosti hlásek, přičemž tvar retní štěrbinou mění zvuk vytvořený v nadhrtanových dutinách; hlásky, na kterých se rty aktivně podílejí, nazýváme hláskami retními; rozlišujeme hlásky obouretné a retozubné;
- jazyk: vykonává velice složité a diferencované pohyby a je nejdůležitějším artikulačním orgánem, který se podílí na vzniku naprosté většiny hlásek; účastní se buď svou celou hmotou či izolovaným pohybem některé ze své části;
- spodní čelist: provádí pohyby ve směru vertikálním a tím mění velikost čelistního úhlu, kterým je určena nejen srozumitelnost mluvy, ale především se uplatňuje při diferenciaci otevřenosti a zavřenosti samohlásek;
- měkké patro: aktivně se podílí na artikulaci nazálních hlásek, naopak při výslovnosti hlásek ústních je dutina ústní oddělena od dutiny nosní tzv. patrohltanovým (velofaryngeálním) uzávěrem.

Artikulačními místy dle Neubauera (2014) označujeme:

- retní otvor (rty): zároveň aktivním i pasivním artikulačním orgánem, místo tvoření výslovnosti hlásek labiálních a bilabiálních;
- zuby: jsou pasivním protějškem podílejícím se zejména na tvorbě hlásek retozubných přiblížením spodního rtu proti horním řezákům; dále kupříkladu při odchýlné výslovnosti sykavek (tj. addentální či interdentalní tvoření);
- dásně: hlásky zde tvořené se nazývají dásňové (alveolární);
- tvrdé patro: hlásky zde tvořené nazýváme tvrdopatrové

2.2 Rozdělení vývojových poruch řečové komunikace

Poruchy v oblasti řečové komunikace lze dělit dle pojetí různých autorů. V následující kapitole budou vymezeny poruchy řečové komunikace dle Neubauera. Tato část je výhradně teoretickým náhledem a shrnutím vývojových poruch řeči vyskytujících se v dětském věku.

Tabulka 1 - Klasifikace poruch řečové komunikace dle Neubauera (2010)

Vývojové poruchy řečové komunikace			
<i>Poruchy na bázi motorických řečových modalit:</i>	<i>Poruchy na bázi postižení vývoje individuálních jazykových schopností:</i>	<i>Kognitivně-komunikační poruchy:</i>	<i>Poruchy na bázi postižení percepce:</i>
dyslalie; vývojová dyspraxie v řeči či artikulační neobratnost; palatolalie; vývojová dysartrie; dysfagie; rinolalie; dysfonie; balbuties; tumultus sermonis.	opožděný vývoj řečových schopností; vývojová dysfázie; specifické poruchy učení.	KKP při pervazivním vývojovém onemocnění; KKP u stavů po úrazu CNS či onemocnění CNS; KKP při mentální handicapu.	poruchy řečové komunikace vyvolané vlivy poruchy sluchu; poruchy řečové komunikace vyvolané vlivy poruchy zraku.

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat zejména problematikou odchylek ve výslovnosti hlásek v souvislosti s počátkem nabývání školních dovedností – čtení a psaní. Následující kapitola proto vymezuje základní aspekty fonetického systému, tedy hlásek a jejich vývoje a dále se bude ubírat tímto směrem.

3 Fonetický systém českých hlásek a jejich vývoj

Řeč každého jedince představuje v nejrůznějších ohledech širokou paletu působnosti, která je pro život a mezilidskou interakci zcela nezbytná. V rámci vývoje lidského poznání byly konstituovány vědecké disciplíny, které se zabývají zvukem lidské řeči. Mezi takovéto disciplíny patří *fonetika* a *fonologie*. Tyto disciplíny se mezi sebou navzájem prolínají, doplňují a nabízejí různorodý pohled na lidskou řeč. (Šiška, 2002)

Z hlediska tzv. „řečových věd“, ke kterým se řadí právě fonetika, je nutné se zaměřit mimo jiné i na psychologické a sociologické aspekty řečové komunikace, které se výrazně podílejí na celkové výslednici řečového procesu jedince. Skarnitzl, Volín (2018) pojednávají o tzv. moderní fonetice, která je interdisciplinární vědou, úzce se dotýkající i lékařských oborů, zejména anatomie a fyziologie, čímž má velice blízko ke zkoumání řečových vad. Zkoumáním řečové produkce se zabývá artikulační fonetika. Zabývá se otázkami vzniku řeči pomocí mluvidel a její variabilitou v souvislosti s anatomií řečových orgánů mluvěcího. „*Jinak musí hlásku [tʰ] artikulovat mluvčí s vyklenutou paterní klenbou a jinak mluvčí s relativně plochým patrem.*“ (Skarnitzl, Volín in Neubauer a kol., 2018, s. 123) Z uvedeného příkladu je patrné, že právě tato oblast fonetiky má velmi blízko také k logopedii.

3.1 Tvorba českých hlásek a jejich zvuková podoba

Pro účely základního terminologického uvedení je třeba vymezit si tzv. segmentální jazykový plán. Jako stěžejní prvek řeči označujeme hlásku. Ta je základním segmentem a stavebním prvkem. Systém českých hlásek rozlišuje samohlásky, tzv. *vokály* a souhlásky neboli *konsonanty*. Jedná se o nejstarší kritérium třídění českých hlásek. Specifickou kapitolou jsou dvojhlásky – *diftongy*. (Šiška, 2002) Při zkoumání jazyka a řeči obecně je uváděno následující hierarchické dělení: segment (hláska) – slabika – slovo – slovní spojení - věta, výpověď – text mluvený či psaný. (Skarnitzl, Volín in Neubauer a kol., 2018) Dle uvedené struktury lze jednotky vyššího řádu rozložit na jednotky řádu nižšího. Dále se budeme blíže zabývat inventářem českých samohlásek a souhlásek.

Samohlásky (vokály) tvoří jakožto základní segmenty z hlediska artikulace jádro slabiky a stávají se tak dominantou řeči. Při artikulaci nedochází ke střetu s žádnou překážkou, dutina ústní je volná a průchod mluvidly uvolněn. Samohlásky jsou hláskami tónovými a jejich podstata tvoření spočívá ve stupni otevřenosti. Dle tohoto kritéria rozlišujeme samohlásky *zavřené*, *polootvřené* a *otevřené*. Čeština má celkem deset

samohlásek – krátké (*a, e, i, o, u*), pro *i* máme dva grafémy, a to *i* a *y*. Stejný počet se vyskytuje i v případě dlouhých samohlásek (*á, é, í, ó, ú*), s diferenciací dlouhého *ú* a *ů* dle postavení ve slově. (Šiška, 2002) Jednotlivé samohlásky mají ustálenou podobu a jsou navzájem dobře odlišitelné. (Palková, 1994)

Dle tradičního pojetí lze artikulační vlastnosti samohlásek vyjádřit vokalickým trojúhelníkem (tab. 1), který bere v potaz horizontální a vertikální pohyb jazyka a zaokrouhlení rtů, resp. velikost čelistního úhlu, který společně s polohou jazyka tvoří zásadní prvek modifikace samohláskového tónu. (Neubauer, 2010) Dle posunu jazyka ve směru horizontálním rozlišujeme samohlásky na přední, střední a zadní. Zde je východiskem střední poloha jazyka při vytváření samohlásky *a*. Dle vertikálního posunu jazyka rozlišujeme samohlásky nízké, středové a vysoké. Opět vycházíme ze základní nízké polohy jazyka při tvorbě samohlásky *a*. (Palková, 1994)

Tabulka 2 - Samohláskový trojúhelník (Neubauer, 2014, s. 99)

Podle svislé polohy jazyka	Podle vodorovné polohy jazyka			
		Přední	Střední	Zadní
	Vysoké	I		U
	Středové	E		O
	Nízké		A	

Palková (1994) dále hovoří o klasifikaci samohlásek dle postavení rtů, tedy samohlásky zaokrouhlené a nezaokrouhlené. Samohlásky s polohou jazyka přední a střední jsou nezaokrouhlené, rty vytvářejí úzkou štěrbinu, naopak samohlásky tvořené vzadu jsou vyslovovány se značným zaokrouhlením rtů. Skarnitzl, Volín (in Neubauer a kol., 2018) upozorňují na případné nosové zabarvení, které není pro české samohlásky typické. Nazální rezonance se však mohou vyskytovat v případech rozštěpových vad, u kterých není možné zachovat pouhé orální proudění vzduchu. V jiném případě můžeme zaznamenat méně časté nazalizované samohlásky při osvojení nesprávného artikulačního návyku. V neposlední řadě je třeba uvést tautosylabické postavení dvou samohlásek, tedy dvojhlásky. Ty jsou realizovány přirozeným přesunem z jedné samohlásky do pozice typické pro samohlásku následující (*au, ou*). (Palková, 1994)

Tabulka 3 - Klasifikace ortoepické výslovnosti českých samohlásek (Palková, 1994 srov. Skarnitzl, Volín in Neubauer a kol., 2018)

Samohláska i:	rty jsou zaostřené do stran, retní štěrbina je úzká, nezaokrouhlená, hřbet jazyka se přibližuje ke klenbě patra, špička směřuje za spodní řezáky
Samohláska e:	rty jsou mírně zaostřené do stran, retní štěrbina úzká, nezaokrouhlená, hřbet jazyka je zdvižen v oblasti přední části tvrdého patra, špička směřuje za spodní řezáky
Samohláska a:	rty jsou v neutrální poloze, retní štěrbina výrazně otevřená, nezaokrouhlená, jazyk leží na spodině ústní
Samohláska o:	rty jsou mírně zaokrouhlené, hřbet jazyka se zvedá ke tvrdému patru, špička směřuje dolů
Samohláska u:	rty jsou výrazně zaokrouhleny, hřbet jazyka přiblížen k tvrdému patru, špička směřuje dolů

Souhlásky (konsonanty) jsou další skupinou hlásek, která se odlišuje způsobem tvoření i charakterem akustického rysu. Při artikulaci vytvářejí mluvidla typickou překážku a dochází ke střetu s výdechovým proudem vzduchu. Tímto vzniká pro souhlásky charakteristický šum. (Junková, 1991) Tvoření souhlásek je posuzováno v základě dle čtyř modalit, a to: místa artikulace, způsobu tvoření, podle znělosti a podílu nazality. (Neubauer, 2010)

Z hlediska místa tvoření, tj. dle místa tvoření překážky výdechovému proudu, dělíme souhlásky: (Palková, 1994 srov. Šiška, 2002)

- a. bilabiální [p], [b], [m]: artikulace probíhá mezi rty, hlásky se nazývají obouretné
- b. labiodentální [f], [v]: artikulace probíhá mezi spodním rtem a horními řezáky, hlásky se nazývají retozubné

- c. prealveolární [t], [d], [n], [c], [ʒ]⁸, [s], [z], [l], [r], [ř]: artikulace probíhá mezi špičkou jazyka a přední částí alveolárního výstupku, hlásky se nazývají dásňové přední
- d. postalveolární [č], [ž]⁹, [š], [ž]: artikulace probíhá mezi přední částí hřbetu jazyka a zadní částí alveolárního výstupku, hlásky se nazývají dásňové zadní
- e. palatální [tʰ], [dʰ], [ň], [j]: artikulace probíhá mezi střední částí hřbetu jazyka a tvrdým patrem, hlásky se nazývají tvrdopatrové
- f. velární [k], [g], [x]¹⁰: artikulace probíhá mezi zadní částí hřbetu jazyka a měkkým patrem, hlásky se nazývají měkkopatrové
- g. laryngální [h]: artikulují hlasivky, hlásky se nazývají hrtanové

Z hlediska způsobu tvoření, tj. dle účasti závěru, polozávěru či úžiny, dělíme souhlásky: (Šiška, 2002, s. 12-13)

- a. okluzivní [p], [b], [t], [d], [tʰ], [dʰ], [k] [g], [m], [n], [ň]: hlásky tvořící závěr; z hlediska sluchového dojmu tzv. explozivny (výbuchové)
- b. semiokluzivní [c], [ʒ], [č], [ž]: hlásky polozávěrové; z hlediska sluchového dojmu tzv. afrikáty (polosykvavky)
- c. konstriktivní [f], [v], [s], [z], [š], [ž], [x], [h], [ř]: z hlediska sluchového dojmu tzv. frikativy (třeně), hláska [ř] vibrantní (kmitavá)

Dále autor uvádí hlásky s vlastnostmi konsonantnosti a vokálnosti:

- a. nazály, tj. nosovky [m], [n], [ň]
- b. likvidy, tj. hlásky plynné laterální (bokové) [l] a vibrantní (kmitavé) [r]
- c. glide, tj. hláska klouzavá [j] (tendence splývat ve výslovnosti se samohláskou [i])

Z hlediska znělosti, tj. způsob zapojení hlasivek, dělíme hlásky na znělé a neznělé.

⁸ Hláska [ʒ] je znělým protějškem c, která vzniká jako výsledek asimilačních procesů, kupř. [leʒgdo].

⁹ Hláska [ž] je znělým protějškem č, která vzniká taktéž asimilací znělosti, kupř. [léžba].

¹⁰ Znělým protějškem hlásky [x] je hláska ch.

Tabulka 4 - Základní rozdělení českých souhlásek (Hála, 1962)

Podle způsobu tvoření		Podle místa tvoření												Podle sluchového vjemu		
		retoretné		retozubné		dásňové přední		dásňové zadní		tvrdopatrové		měkkopatrové		hrtanové		
		N	Z	N	Z	N	Z	N	Z	N	Z	N	Z	N	Z	
závěrové	ústní	p	b			t	d			tʰ	dʰ	k	g			výbuchové
	nosní		m				n				ň					
polozávěrové						c										
úžinové	středové			f	v	s	z	š	ž		j	ch		h		třené
	bokové						l									
	kmitavé						ř									
podle tzv. hrdosti		Tvrdé						měkké		tvrdé						
podle druhu artikulačního orgánu		retné				jazyčné						hlasivkové				

Pozn.: N – neznělá hláska, Z – znělá hláska

3.2 Vývoj artikulace hlásek

Vývoj hlásek postupuje přirozeně od percepčně a motoricky jednodušších hlásek k těm obtížnějším. Je však nutné zdůraznit individualitu vnímání „jednoduššího“ a „obtížnějšího“. Každé dítě se vyvíjí svým specifickým způsobem, který se může od jiného dítěte lišit, stejně tak, jako od dané normy. Vývoj artikulačních schopností probíhá vždy individuálně, nikoli bezesporu šablonovitě. Vývoj řeči úzce souvisí s celkovým vývojem dítěte (viz kap. 1). Je neoddelitelnou součástí zrání centrální nervové soustavy a psychického vývoje dítěte. Uniformitu vývoje artikulačních schopností tedy nikdy nelze s jistotou určit.

Děti snáze nalézají a napodobují dobře odlišitelné motorické vzory hlásek. Samohlásky mají svůj charakteristický mluvní vzor, který není nikterak náročný pro napodobení slyšeného zvuku a motorického vzoru, a proto jsou realizovány již velmi časně

a zpravidla bezproblémově. (Neubauer, 2010) Ze samohlásek se nejdříve fixuje hláska *a*, nejpозději *u* a *i*. Správná artikulace dvojhásek nastává až po ustálení všech samohlásek. V období mezi prvním a druhým rokem věku dítěte se objevuje tvoření atypických samohlásek, zejména [oe] a [ã]. (Palková, 1994) Ze souhlásek jsou zpravidla správně fixovány nejprve rázové hlásky *retné*. Problematické mohou být rázové hlásky *k* a *g*, které mohou podléhat záměně za *t* a *d*. Nejnáročnější je vývoj hlásek úžinových a vibrant, které jsou závislé na rozvoji hlásek, kterými je nestabilizovaná hláska fyziologicky nahrazována. Nejčastěji se jedná o hlásky *j – l*, *l – r*, *š – ř*. Obtíže nastávají také u vývoje artikulace sykavek, jež jsou velmi náročné pro jemnou souhru při vytváření úžiny hrotem jazyka a sluchového vnímání tvořeného zvuku. Zpravidla až po ustálení sykavek se vytváří správná výslovnost hlásek *r* a *ř*. (Neubauer, 2010)

Tabulka 5 - Vývoj artikulace (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Věk dítěte	Vývoj artikulace
1 – 2 roky	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
2,5 – 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,5 – 4,5 let	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
4,5 – 5,5 let	č, š, ž
5,5 – 6,5 let	c, s, z, r
6,5 – 7 let	ř a diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Výzkumy, které se zabývaly nejčastějšími odchylkami v artikulaci, uvádějí poměrně shodné výsledky. Vondráčková (2015) uvádí výsledky výzkumného šetření prováděného v prvních a druhých ročnících základních škol. Mezi nejvíce problematické patří hlásky *r*, *ř*, *s*, *š*, *c*, *č*, *z*, *ž* a *l*. Sovák (1981) přidává ještě hlásky *k* a *g* a jejich typické záměny. Kutálková (2005) uvádí především hlásky *l*, *r*, *ř* a sykavky obou řad.

4 Poruchy artikulace a fonologického rozlišování hlásek u dětí mladšího školního věku

Vývojové odchylky artikulace jsou frekventovaným jevem, vyskytujícím se zejména v mateřských školách. Obtíže počínající v předškolním věku ovšem často přesahují do edukačního procesu, který tak výrazně a závažně ovlivňují. Neubauer (2011) uvádí, že v ČR vstupuje do základní školy až 40% dětí s přetrvávajícími odchylkami artikulačního vývoje. Dle rozsáhlé výzkumné studie autorů Neubauer, Vondráčková, Paštiková, Zaplatílková (in Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2016) byla zjištěna závažnost rozsahu přetrvávajících řečových vad na prvním stupni základních škol. Zde autoři poukazují na úskalí odborné logopedické péče nejen v mateřských školách, ale zejména v následné odborné péči o řečové dovednosti svěřených dětí na školách základních. Přitom nelze opomenout, že právě řečové dovednosti jsou alfa a omega napříč celým vzdělávacím procesem intaktních dětí. Jako nezbytná se jeví koordinace pedagogické a logopedické péče, která má v našich podmínkách stále značné nedostatky. Pravděpodobně se jedná o nepropojení vhodných intervenčních technik při úpravě odchylek artikulace u dětí mladšího školního věku s přiměřenou formou zapojení spolupráce s programem základní školy. Program logopedické intervence by měl kooperovat se školním působením, jelikož se jedná o neoddělitelné složky významně ovlivňující celkovou prosperitu dítěte (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2016).

4.1 Základní východiska a terminologická vymezení

Problematika poruch artikulačních schopností je oblastí, která se dotýká velkého počtu dětí. Vytvořené a často zafixované odchylky v artikulaci mohou bez specializované péče přetrvávat až do dospělosti. V rámci oblasti odchylek artikulačních schopností je doposud přítomna značná terminologická variabilita. „*Typickým jevem je zde současné, často nadměrné rozšiřování pojmu dyslalie na celou oblast odchylek od intaktní artikulace v řečovém projevu.*“ (Neubauer, 2018, s. 316). Může se však jednat o artikulační či fonologické poruchy odlišného charakteru. Tyto vývojové poruchy mohou přecházet do obrazu poruch přetrvávajících. „*Oba výše uvedené typy vývojových obtíží mohou být přítomny současně. Například dítě může mít plně zafixovanou odchylku artikulace hlásky r a přitom vykazovat v oblasti diferenciací sykavek znaky opoždění vývoje fonologického rozlišování*“ (Neubauer, 2018, s. 319).

Neubauer dále uvádí výzkumné šetření autorů Broomfield, Dodd (2004), kteří charakterizují čtyři diferenciální podskupiny:

Artikulační poruchy, tj. produkce konstantních záměn či odchylek, přičemž nezáleží, zdali se jedná o spontánní produkci či dle opakování. Poruchy se nemění. O *opoždění vývoje fonologického rozlišování* hovoříme tehdy, pokud jsou odchylky příslušné dětem mladšího věku, jde-li o vývojové přetrvávání fonologické diferenciacce. *Stabilní fonologické poruchy* označují konzistentní a stabilní fonologické poruchy, tedy odchylky vývojového charakteru a dále konstantně produkované nevývojové odchylky. Naproti tomu rozlišujeme *nekonstantní fonologické poruchy*, při kterých se objevují různé varianty odchylek, přičemž jde zejména o nevývojové odchylky (srov. řečová apraxie).

Jako obtížné se jeví i přesné vymezení a oddělení nesprávné výslovnosti v důsledku fyziologického vývoje a přítomnost následných patologických fixujících se odchylek oproti intaktní artikulaci. Odborníci se totiž neshodují na věku, do kterého je nesprávná výslovnost považována za fyziologický jev a odkdy za jev patologický. Jako hraniční mezník se pak jeví zahájení školní docházky, kdy by již mělo dítě disponovat správnou výslovností všech hlásek. (Bytešníková, 2012) Jiní autoři hovoří o dřívější hranici, tj. mezi čtyřmi a sedmi lety věku dítěte. (Klenková, 2006) Navzdory nejasně vymezené věkové hranici Neubauer (2014) upozorňuje na skutečnost, že již v období tzv. fyziologických odchylek se objevují a fixují mechanismy, které mohou vést k navození odchylek od intaktní artikulace. Opoždění vývoje fonologického rozlišování je zastoupeno ve větší míře u dětí předškolních. Konstantní artikulační odchylky, které bývají již často fixovány, pak zejména u raných školáků či starších dětí a dospělých.

Obtíže typu poruch artikulace a fonologického rozlišování hlásek je oblastí – za jistého předpokladu ne natolik závažnou a obtížně řešitelnou. Přesto existuje mnoho dětí s četnými odchylkami výslovnosti, které zbytečně komplikují průběh primární i preprimární edukace. Pokud jsou přítomné odchylky zavčas podchyceny specializovanou logopedickou péčí s aktivní spoluprací dítěte a rodičů, zpravidla se daří zvrátit i zafixované odchylky v artikulaci hlásek a celé působení je úspěšně zakončeno. (Neubauer, 2014) Zároveň jsou však tyto předpoklady také jistým úskalím, neboť ne vždy jsou tyto zjevné souvislosti naplněny. Zanedbání včasné péče a nedostatečností podnětného rodinného bývá často nejmarkantnější příčinou přetrvávajících obtíží. Úspěch je povětšinou předurčen souhrou mnohostranného působení, nikoli jednostranně zaměřených snah.

4.2 Artikulační vzory hlásek a jejich nejčastější odchylky

Kapitola se bude věnovat artikulačním vzorům jednotlivých hlásek a jejich nejvíce frekventovaným odchylkám. Pro účely této práce a prováděného výzkumného šetření budou uvedeny pouze hlásky, které jsou součástí vytvořeného stimulačního programu pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulace u dětí mladšího školního věku. Jedná se o hlásky *č, š, ž, c, s, z, r* a *ř*.

Hláskas S

Úžinová, alveolární přední, neznělá (párová hláska „z“), patří do skupiny tzv. ostrých sykavek).

Hláskas „S“ je hláskou druhého artikulačního okrsku, tvořena úžinovým vedením proudem vzduchu žlábkem ve středu jazyka. Společně s hláskami „Z“ a „C“ patří mezi tzv. ostré sykavky s charakteristickým vysokým šumem. Hláska je neznělá, tedy hlasivky nekmitají a jsou rozevřeny. Zuby jsou postaveny hranami proti sobě¹¹ a rty jsou silně zaostřené do symetrického úsměvu. Hrot jazyka je v oblasti dolních řezáků a jeho pozvednuté boky tvoří žlábek pro průchod vzduchu středem jazyka. (Neubauer, 2010)

Odchylná výslovnost hláskas „S“ se nazývá sigmatismus. Mezi nejčastější odchylky patří tzv. **interdentální sigmatismus** s mezizubní polohou hrotu jazyka, dále **addentální sigmatismus**, který vzniká při nadzvednutí hrotu jazyka na alveoly. Častě vyskytujícím se bývá také **laterální sigmatismus** tvořen únikem výdechového proudu po jedné nebo obou stranách dutiny ústní ven. Další patologický vzor vzniká při realizaci s ochablou a zploštělou hmotou jazyka, kdy vzduch uniká obočně. (Neubauer 2014) Další způsoby chybné výslovnosti jsou: **Sigmatismus labiodentální** či retozubný, který je tvořen v místě úžiny mezi spodním rtem a horními zuby. Zvukově se blíží hlásce „F“, výdechový proud naráží na spodní ret vytažený k horním zubům. **Sigmatismus bilabiální** či obouretný se tvoří při příliš předsunutých rtů vpřed. Akusticky je podobný hlásce „Š“, případně hlásce „F“. **Sigmatismus nazální** či nosový vzniká únikem výdechového proudu nosem. Vytváří nepříjemné nosové zabarvení, a to nejčastěji z důvodu oslabené funkce patrohltanového uzávěru. **Sigmatismus stridens** je vadou, při které je hláska tvořena příliš silně, ostrým, sykavým způsobem, který ruší zejména v běžné řeči. **Sigmatismus aspirační** vzniká při vtahování vzduchu do sebe namísto výfuku z ústní dutiny ven. V případě, že je hrot jazyka

¹¹ U některých dětí se potýkáme s nemožností správného nastavení zoubků z důvodu, že to tvar, velikost zubů či stav skusu nedovolí. (Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2007)

nadzvednut a celkově posunut dozadu, pak vzniká **sigmatismus palatální** či tvrdopatrový. **Sigmatismus laryngální** je nejčastějším typem u palatolalie (Krahulcová, 2003).

Hláška Z

Úžinová, alveolární přední, znělá (párová hláška „s“), patří do skupiny tzv. ostrých sykavek).

Hláška „Z“ je hláskou druhého artikulačního okrsku, tvořena obdobným mechanismem jako hláška „S“. Jedná se však o hlásku znělou s činnými hlasivkami a méně potřebnou artikulační silou. *„Hlubší složka zvuku, reprezentující tón při kmitání hlasivek, způsobuje maskování drobných odchylek zvuku hlásky, a proto je hláška „Z“ často při stejném způsobu artikulace subjektivně posluchačem vnímána jako kvalitněji znějící než hláška „S“* (Neubauer 2014, s. 138). Hláška se tvoří přiblížením hřbetu jazyka k předním alveolám, hrot jazyka se dotýká spodních alveol a dolních řezáků. Jazyk směrem dozadu mírně stoupá a vytváří úžinu, přes kterou se tře výdechový proud. Měkké patro uzavírá vchod do nosní dutiny (hláška ústně rezonovaná). Rty jsou mírně zaostřeny a protaženy (Krahulcová, 2003).

Nejčastější odchylky se tvoří v zásadě stejným způsobem jako u hlásky „S“. Hláška „Z“ je patologicky vyslovována, pokud není dostatečně znělá. Jedná se spíše o obtíže charakteru fonologické záměny. Dále může přetrvávat nahrazování hlásky „Z“ za hlásku z řad tupých sykavek, tedy „Z“ – „Ž“ (Neubauer 2011).

Hláška C

Polozávěrová, alveolární přední, neznělá, nepárová, patří do skupiny tzv. ostrých sykavek.

Hláška „C“ je hláskou druhého artikulačního okrsku, tvořena závěrem hrotu jazyka na horních alveolách, který postupně přecházející do úžiny. Charakteristickým znakem je artikulační dvoufázovost. V první fázi je vytvořen úplný závěr, který se postupně a plynule ruší. Zvuk hlásky „C“ je tzv. mžikový, v prodloužení se ozývá hláška „S“. Hlasivky při samostatné artikulaci hlásky nejsou aktivně zapojeny. Rty jsou opět ostře zaostřené a hrot jazyka se lehce dotýká dolních řezáků. Zuby jsou v přesném postavení hranami proti sobě. Měkké patro uzavírá vchod do dutiny nosní.

Hláška „C“ je problematická nejčastěji z důvodu vzájemné nediferencovanosti ostrých sykavek a jejich záměn. Chyby jsou komplementární s hláskami „S“ a „Z“, řada

odchylek se zcela shoduje. Největší obtíže činí absence sluchové autokorekce. Hláška „C“ patří mezi nejčastější přetrvávající odchylku. (Krahulcová, 2003)

Hláška Š

Úžinová, alveolární zadní, neznělá (párová hláška „š“), patří do skupiny tzv. tupých sykavek.

Hláška „Š“ náleží k druhému artikulačnímu okrsku. Je tvořena obdobně jako předchozí trojice tzv. ostrých sykavek. Je také tvořena na alveolách, avšak více směrem do dutiny ústní. Jedná se tedy o hlásku postalveolární (zadní dásňovou). Hláška je neznělá a párová k hlásce „Ž“. (Bytešníková, 2012) Společně s hláskami „Ž“ a „Č“ patří mezi tzv. tupé sykavky s charakteristickým hlubokým šumem, který vzniká oproti ostrým sykavkám v širším prostoru. Při artikulaci není vyžadován prudký výdechový proud, hrot jazyka je v blízkosti horních zubů a jeho okraje jsou také zdviženy k patru. Hlubší zvuk je podpořen postavením rtů do artikulačního vzoru samohlásky „O“ (Neubauer 2014).

Hláška může být při nevýrazné artikulační mimice nesprávně zaměňována za hlásku „S“. Při špatné poloze jazyka se zpravidla nejčastěji objevuje interdentální, addentální či laterální sigmatismus, odchylka však nebývá tak markantní jako u ostrých sykavek. (Neubauer, 2010) Při celkově ochablých mluvidlech a málo dynamickém výdechu je slyšet zvuk připodobňující hlásku „Ch“, příp. dochází-li k posunutí artikulační báze dozadu, dochází následně ke stejnému projevu (Krahulcová, 2003).

Hláška Ž

Úžinová, alveolární zadní, znělá (párová hláška „ž“), patří do skupiny tzv. tupých sykavek.

Hláška „Ž“ vzniká ve druhém artikulačním okrsku. Tvorba je podobná párové hlásce „Š“, rozdílem je znělost a celkové napětí. Při artikulaci hlásky „Ž“ jsou hlasivky činné a kmitají s menším svalovým napětím, než je tomu u předchozí hlásky. (Neubauer 2014). Hláška se tedy tvoří ozvučením hlásky „Š“. Artikulační postavení je shodné s hláskou „Š“.

Také tato hláška bývá tvořena stejnými odchýlnými způsoby jako hláška „Š“, vyskytují se obtíže se znělostí hlásky, kdy bývá realizována nezněle. (Neubauer 2014).

Hláska Č

Polozávěrová, alveolární zadní, neznělá, nepárová, patří do skupiny tzv. tupých sykavek.

Hláska „Č“ je polozávěrová hláska druhého artikulačního okrsku. Stejně jako hláska „Š“ a „Ž“ je tvořena na zadních alveolách, teda jedná se o hlásku postalveolární. Artikuluje se dvoufázově. V první fázi se vytvoří úplný uzávěr tak, že se hrot jazyka nadzvedne ke konci alveol horních zubů, avšak dále, než je tomu u hlásky „C“. Poté se závěr neexplozivním způsobem ruší a jazyk přechází do polohy jako u hlásky „Š“, se kterou má společnou druhou fázi artikulace. Vytváří se úžina, kterou prochází výdechový proud a naráží na ostří řezáků (Krahulcová, 2007). Hlasivky jsou v samostatné artikulaci oddáleny, nejsou v činnosti a hláska je tedy neznělá. Znělá varianta se vyskytuje pouze v postavení před znělou souhláskou.

Artikulační postavení této hlásky je obdobné jako u hlásky Š“ a „Ž“, stejně tak i odchylné způsoby artikulace (Neubauer 2014). Při nesprávném a nedostatečném pohybu jazyka a ochablých rtů je zvuk na pomezí hlásek „Š“ a „Ch“. Nejčastější chybou je nepřesná poloha mluvidel a obtíže při diferenciaci sykavek z řad ostrých i tupých. (Krahulcová, 2007)

Hláska R

Úžinová vibranta, alveolární přední, znělá.

Hláska „R“ je vibrantou druhého artikulačního okrsku, artikulačně velmi náročná. Jako norma je považováno dvou až čtyř kmitné „R“. Hláska vzniká rozvibrováním volného hrotu jazyka v oblasti předních alveol (Neubauer, 2014). Okraje jazyka jsou přitisknuty k patrové klenbě. Kmitavý pohyb vzniká při přiměřeném napětí hrotu jazyka a prudkém výdechovém proudu. Rty jsou v neutrálním postavení, čelistní úhel je středně velký a zuby jsou mírně oddáleny. Měkké patro vytváří závěr – hláska je ústně rezonovaná (Krahulcová, 2003).

Nejčastější příčinou vadného tvoření hlásky je chybný vznik vibrací. Narušení hlásky „R“ nazýváme rotacismus. Obtíže spočívají v přílišné tvrdosti tvoření. Nezbytný je také správně velký čelistní úhel a zuby oddáleny na šíři ukazováku. Při malém čelistním úhlu hláska nevyzní dobře, při sevřených zubech je zvuk více sykavý, a blíží se tak hlásce „Ř“. Krahulcová (2003) uvádí následující typy rotacismu dle náhradních mechanismů kmitání: rotacismus bilabiální, interdentální, laterální – bukální (tvářový), palatální,

velární, uvulární, nazální, glossofaryngeální a laryngální. Dále náhradní zadojazyčné, hltanové a hrtanové hrčení při palatolalii.

Hláška Ř

Úžinová vibranta se šumem, alveolární přední, znělá i pozičně neznělá.

Hláška „Ř“ je hláskou druhého artikulačního okrsku, která je tvořena obdobným mechanismem jako hláška „R“. Jazyk však kmitá při malém čelistním úhlu, hrot jazyka je napjatější a vzdušný proud silnější, kmity jsou proto drobnější a rychlejší a výsledný zvuk je více šumivý. Hláška má delší trvání než vibranta „R“. Neubauer (2010) uvádí dva až šest kmitů užívané při výslovnosti hlásky v běžné řeči. Hláška má znělou i pozičně neznělou variantu, kupříkladu v postavení na konci slov a v sousedství neznělých hlásek. (Krahulcová, 2003)

Odchylka ve výslovnosti hlásky „Ř“ je nazývána rotacismus bohemicus. Nejčastěji je chybně tvořen ve velární oblasti. Obvyklá je také laterální poloha jazyka či realizace hlásky bez kmitu jazyka, která se podobá hláskám sykavého charakteru. Často se vyskytuje souběžně s přítomným laterálním sigmatismem. Artikulace neznělého „Ř“ je často zaviněná nedostatečnou silou výdechového proudu a nedbalým provedením postavení jazyka bez výrazného pohybu. Možné jsou i problémy s nasazením znělého hlasu s hláskou na počátku slov. Patologické tvoření se vyskytuje v několika variantách – labiodentální a bilabiální, velární až uvulární, laterální izolované či souvisle s laterálním sigmatismem a nazální (Sovák a kol., 1978 in Krahulcová, 2003).

Výčet těchto hlásek koreluje s výzkumy o nejčtetnějších odchylkách artikulace u dětí mladšího školního věku. (Vondráčková, 2016) Přítomné hlásky mohou být rozdílně artikulačně náročné s ohledem nejen na věk, ale také na základě individuálních schopností dítěte. Pokud bychom zohlednili fyziologický vývoj těchto hlásek, zařadili bychom do kategorie nejobtížnějších hlásky „R“ a „Ř“. Před vstupem do základní školy by měla také vyzrávat diferenciací sykavek. Vývoj těchto hlásek se v některých případech přesouvá až do prvních ročníků základní školy. (Krahulcová, 2003)

5 Kontexty poruch řečové komunikace a specifických poruch učení u dětí mladšího školního věku

V základních školách se potkáme s celou řadou dětí, které mají obtíže typu dyslexie či dysgrafie již v počátcích školní docházky. Stejně tak se potýkáme s celou řadou dětí, které trápí neschopnost vyslovit hlásku tak, aby byla dle norem českého jazyka korektní. V této kapitole nahlédneme na způsoby, jak tyto obtíže řešit dle teoretických zásad a následně navážeme praktickými postupy pro účely propojení výše uvedených obtíží v rámci základní školy. V rámci logopedického či pedagogického působení můžeme volit či ideálně propojovat reedukaci individuálního či skupinového charakteru. Vždy závisí na míře a typu obtíží, se kterými se konkrétní dítě potýká a na následném úsudku o vhodnosti jednoho či druhého. V úvodu každé terapie je nezbytné dítě motivovat. Probuzení vnitřní motivace dítěte může být počátkem úspěšného konce.

Specifické poruchy učení bývají často v souvislosti s deficitem v oblasti řeči a jazyka. Již mírné odchylky ve vývoji řeči v raném a předškolním věku mohou předcházet vzniku potíží při učení, zejména čtení a psaní. Ze zahraničních autorů zmiňuje kupříkladu Lahey (1994 in Lecha a kol., 2005), že vývojové poruchy řeči jsou určitým prediktorem vývojových poruch čtení a psaní. „*V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem a artikulační neobratností* (Zelinková, 2003, s. 28). Specifické nedostatky v mluvené řeči se projeví zejména s nástupem do prvních tříd, a to při počátku osvojování si čtení a psaní. Mnohé z obtíží se projeví již na samém počátku školní docházky, jiné se objeví později. (Tubele, Gutmane in Neubauer, Tubele, Neubauerová a kol., 2017). Abychom předcházeli tomuto jevu, mělo by být smyslem preventivních opatření vyhledávání rizikových dětí již před vstupem do základní školy se snahou rozvíjet tzv. prekurzory schopnosti naučit se číst a psát. Pokud se obtíže nepodaří podchytit zavčas, je nutné započít logopedickou intervencí co nejdříve na počátku školní docházky (Lechta a kol., 2005).

Ve většině případů neexistují specifické poruchy učení zcela izolovaně ve své čisté formě. Obvykle má dítě soubor specifických symptomů, kdy některé náleží do kategorie dyslexie, jiné do oblasti dysgrafie atp. (Pudišová in Oriščíková, 2015) Ať už se jedná o jakékoli obtíže tohoto typu, více či méně se odrážejí na celkové kvalitě života dítěte. Mnozí autoři spojují specifické poruchy učení nejen s deficitem v jednotlivých oblastech, ale také je uvádí do souvislosti se vznikem poruch chování. Vývojové poruchy učení je proto

třeba řešit dříve, než se plně projeví a začnou dezintegrovat život dítěte. (Zelinková, Axelrood, Mikulajová in Lechta a kol., 2005)

Zkušenosti učitelů základních škol zároveň potvrzují, že se děti s nedostatky ve výslovnosti dopouštějí výrazně většímu chybování při psaní i čtení. „*Nepřesný zvukový obraz působí na nepřesnost grafického obrazu*“ (Gúthová, Šebianová in Lechta a kol., 2005, s. 168). Z toho důvodu je potřebné, abychom jisté obtíže v řeči kompenzovali co nejdříve, zodpovědně a důsledně.

5.1 Diferenciální syndromy

Pro odlišení jednotlivých projevů budou v následující podkapitole popsány nejčastější diferenciální syndromy, které se u dětí mladšího školního věku vyskytují a mohou být vzájemně zaměnitelné. Dle etiologického přístupu se u dětí mladšího školního věku nejčastěji setkáváme s poruchami na bázi motorických řečových modalit, kde řadíme dyslalii a vývojovou dyspraxii v řeči či artikulační neobratnost a dále poruchy plynulosti řeči, tj. balbuties a tumultus sermonis. Mezi poruchy na bázi postižení vývoje individuálních jazykových schopností řadíme opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii a specifické poruchy učení, zejména dyslexii a dysgrafii v souvislosti s rozvojem komunikace čteným a psaným projevem. (Neubauer, 2014). Období mladšího školního věku je na svém počátku pomyslným mezníkem mezi vývojovými a již dříve vzniklými a přetrvávajícími či postupně akcelerovanými poruchami.

5.1.1 Dyslalie

Dyslalie bývá často opomíjeným tématem, a to navzdory tomu, že je považována za nejrozšířenější odchylku řečových schopností, která vzniká během vývoje řeči a často přetrvává do období mladšího školního věku (Neubauer, 2014). V ontogenetickém vývoji dětské řeči je artikulace závislá na zrání centrálního nervového systému. Vývoj řeči by měl být dovršen okolo šestého až sedmého roku věku dítěte (Salomonová, 2007). Zvuková stránka jazyka se velice úzce pojí s jeho základními složkami - lexikální a gramatickou rovinou, a má významný vliv na jejich následný rozvoj. Zejména v období mladšího školního věku se fixují mluvní stereotypy a nesprávná výslovnost může působit výraznější obtíže.

Dyslalie je poruchou artikulace jedné či více hlásek, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány intaktně (Klenková, 2006). Výslovnost hlásek podléhá ortoepickým normám. O dyslalii tedy hovoříme v případě tvoření hlásky na nesprávném místě či za špatného

provedení tak, že není možné vyslovovat jednotlivé hlásky správně dle stanovených pravidel. (Salomonová, 2007) Do oblasti dyslalií bývají také řazeny pojmy mogilalie a paralalie. Tyto jevy bývají povětšinou pouze přechodným vývojovým obdobím, kdy dítě hlásku buď vynechává (tráva – táva) či zaměňuje (tráva – tláva). Pokud jsou součástí vývoje řečových schopností u dětí předškolního věku, není dle Neubauera (2014) vhodné řadit tyto jevy k patologickým.

Dle Krahulcové (2003) klasifikujeme dyslalii dle příčin na *orgánovou* a *funkční*, tedy odlišujeme odchylnou výslovnost na základě přítomnosti či absence strukturálního podkladu. Dle stupně se pak setkáváme s rozlišením *dyslalie levis* (simplex), kdy je výslovnost narušena v oblasti jedné či několika málo hlásek, avšak srozumitelnost řeči zůstává zachována. Odchylky výslovnosti většího počtu hlásek, při kterých je již narušena srozumitelnost řeči, považujeme za závažnější stupeň dyslalie, tzv. *dyslalii gravis* (multiplex). *Dyslalie univerzalis* je nejzávažnějším stupenem výslovnosti, při kterém je řeč prakticky nesrozumitelná a je narušena výslovnost většiny hlásek. Vada výslovnosti hlásek stejného artikulačního okrsku označuje dyslalii *monomorfni*. V případě, že je výslovnost narušena na více artikulačních místech, označuje se tato vada jako dyslalie *polymorfni*. Krom toho můžeme zaznamenávat odchylnou výslovnost nekonstantně či nekonsekventně tvořenou. Hlásky jsou tvořeny ne vždy nesprávně a ne vždy stejně odchylným způsobem (Klenková, 2006). Dělení na tzv. fyziologickou dyslalii a prodlouženou fyziologickou dyslalii je již v současnosti mnohými autory překonáno a považováno za problematické. „*Nejenže absentují respektované informace o obsahu pojmu „fyziologické odchylky artikulace“, ale především je nepochybné, že v období tzv. fyziologických odchylek se již objevují a fixují mechanismy vedoucí k navození odchylek od intaktní artikulace.*“ (Neubauer, 2014, s. 111).

Příčiny vzniku dyslalie jsou zapříčiněny endogenními i exogenními faktory. Salomonová (2007) uvádí zejména příčiny hereditární, vrozené dispozice, vliv prostředí, patologii mluvních orgánů nebo přidružená postižení, jakými jsou sluchová, zraková, mentální, která úzce souvisí s vývojem výslovnosti, dále poškození dostředivých a odstředivých drah motorických, poškození centrální části či anatomické odchylky mluvidel (přirostlá jazyková uzdička, vadný skus, obrny jazyka ad.)

Mezi nejčastěji vyskytující se odchylky ve výslovnosti hlásek patří sigmatismy, tedy odchylná výslovnost sykavek („csz, čžž“). Častým a problematickým mechanismem je interdentalní sigmatismus, kdy jazyk je při artikulaci sykavých hlásek nesprávně mezi

zuby. Dále je velmi frekventovaná odchylná artikulace vibrant, tedy hlásek „r“ a „ř“. Závažným mechanismem je velární rotacismus, kdy jsou hlásky tvořeny pomocí vibrace v hrdelní oblasti. (Neubauer, 2014)

Diagnostika slouží nejen ke stanovení přesné diagnózy, ale také k „odstartování“ tvorby následného terapeutického plánu. Je nezbytné, aby byla diagnostika provedena s maximální přesností, neboť se na základě jejich výsledků odvíjí následný průběh terapie. V rámci zjišťování obtíží je prováděn základní sběr anamnestických údajů a dalších potřebných dat, např. výsledků odborných vyšetření. Dále se provádí vyšetření úrovně orofaciálních motorických funkcí, zjištění stavu gramatických a lexických schopností. Dále se provádí orientační vyšetření sluchového vnímání a kognitivních schopností, které korelují se školními nároky. K celostnímu logopedickému vyšetření je vhodné u dětí mladšího školního věku zařadit také některá další vyšetření, kupř. vyšetření jemné motoriky, mimické psychomotoriky, laterality, rozlišování distinktivních rysů hlásek ad. (Neubauer a kol., 2018) Při diagnostice je v návaznosti na volný rozhovor zjišťována nejen slovní zásoba, ale i obsahová stránka řeči a hodnocení mluvního projevu běžné řeči. Při cílených aktivitách je nejčastěji využíváno obrázkového materiálu.

Následný terapeutický plán se vždy odvíjí od individuálních obtíží, ale také od předností dítěte. Terapie je zpravidla sestavena z krátkodobých aktivit, které jsou dle potřeb konkrétního dítěte specificky zaměřeny. Mezi zásady terapie dyslalie patří dále využití sluchové kontroly a zásada minimální akce, ve smyslu provádění cvičení bez přehnaného úsilí a napětí artikulačních orgánů. Pro správné napodobení artikulačních pohybů a přesného postavení mluvidel jsou využívána oromotorická cvičení, která by měla být užívána s rozvahou a měla by být přizpůsobena každému dítěti na míru, aby byla užitečná pro daný typ odchylné hlásky.¹² K přípravným cvičením patří dále také cvičení dechová a fonační. Tato cvičení jsou zpravidla řazena na úvod terapie a zastávají tak první etapu počátku korekce dyslalie (Klenková, 2006). Lechta (2005) rozlišuje pasivní a aktivní způsoby cvičení. Pasivní cvičení obnáší zejména masáže mluvních orgánů, které jsou přínosné především u těžkých vývojových poruch řeči. Na rozdíl aktivní cvičení jsou

¹² Poznámka autora: Pokud má kupříkladu dítě chybnou výslovnost ostrých sykavek („csz“), je nevhodné cvičit pohyby jazyka vně úst. V takové případně může dojít k mylnému závěru dítěte, že se tyto hlásky tvoří z pusinky ven (viz interdentalní způsob tvoření sykavek).

zaměřena na motoriku rtů, jazyka, měkkého patra či patrohltanového uzávěru, pro maximální přiblížení k požadovanému artikulačnímu pohybu hlásky.¹³

V další fázi terapie je k vyvozování hlásky využíváno především přímé nápodoby mluvních vzorů hlásek. U předškolních dětí je terapie zaměřena víc na tzv. nepřímé metody s volbou cvičení napodobující kupř. nejružnější zvuky zvířátek či dopravních prostředků. U školních dětí pak přecházíme více na přímé metody navození konkrétní hlásky. Vytvoření intaktního vzoru artikulace je vhodné podpořit sluchovými, zrakovými i hmatovými podněty. (Klenková, 2006) V případech, kdy nepostačí správný mluvní vzor a nastavení mluvidel pro správnou výslovnost dané hlásky, může být využito tzv. substitučních metod za užití pomocných hlásek. Tento postup vyvozování nového artikulačního vzoru je vhodným postupem v pokročilých stádiích u nesprávně zafixované výslovnosti. V případech, kdy potřebuje dítě dopomoci vyvodit správný zvuk hlásky, je vhodné užití mechanických pomůcek. Nejčastěji jsou to špátle, sondy ke stabilizaci požadované polohy mluvidel či rotavibrátor k rozkmitání hrotu jazyka ve výdechovém proudu při nácviu hlásky „r“. Efektivně lze využít hmatové podněty k vnímání výdechového proudu například úžinových hlásek. Podobně lze vnímat rozdíly napětí mluvidel při výslovnosti hlásek rázových, přítomnost či absenci znělého tónu přiložením prstů na hrtan a nazalitu při jemném přiložení prstů na hmotu nosu. (Neubauer, 2014)

Správný artikulační vzor zapojujeme do odstupňovaně náročných cvičení. Postupujeme vždy od snadnějšího k složitějšímu, tedy od úrovně vyvozování hlásky se zapojením do slabik, dále hlásku upevňujeme ve slovech se zapojením hlásky ve všech pozicích, až po větné konstrukce. (Neubauer, 2014 srov. Klenková, 2006)

Poznámky z praxe:

Chlapec (10 let) s přetrvávajícími fixovanými obtížemi v artikulaci hlásek „R“ a „Ř“. Chlapec navštěvuje ambulanci klinického logopeda zhruba od 6 let. U chlapce bylo zafixováno velární „r“, které se daří při cílených cvičeních substituční metodou, není však zautomatizováno. Mluva je celkově rychlejšího tempa, přítomny byly potíže se zkrácenou podjazykovou uzdičkou, která doteď činí jazyk méně pohyblivým. Opakovaně byla prováděna discize podjazykové uzdičky – opakovaný srůst. V současné době je podjazykové uzdička zatuhlá, od čehož se odvíjí i celková (ne)pohyblivost jazyka. V rámci školních dovedností jsou přítomny obtíže typu dyslexie a dysgrafie.

¹³ Například ke správné výslovnosti hlásek „t, d, n, l, r“ je zcela nezbytné, aby dítě dokázalo zdvihnout jazyk do oblasti horních alveol. V rámci nácviu motoriky mluvidel se v tomto případě nacvičuje umístování jazyka do oblasti dásně těsně za horními zuby za postupného zvětšování čelistního úhlu. (Lechta, 1990 in Lechta a kol., 2005)

5.1.2 Vývojová dysfázie

Dysfázie se velmi často projevuje celkově nerovnoměrným vývojem osobnosti. Nejvýraznějším rysem je zpravidla zaostávání jazykového vývoje, dále se objevují kvalitativní i kvantitativní odchylky, jež se nedají vysvětlit přítomností jiného postižení ani deprivačními či dalšími negativními vlivy prostředí (Neubauer, 2014). Vývojová dysfázie vzniká na základě difúzního poškození centrální nervové soustavy. Dle závažnosti postižení se projevuje různou hloubkou symptomů. (Škodová a Jedlička, 2003) Dle Neubauera (2014, s. 76) „*se jedná o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem vrozeného nebo raně postnatálního poškození mozku.*“ Klenková (2006) uvádí kombinaci tří etiologických faktorů, kterými jsou vlivy genetické, vrozené a získané. Autoři se shodují na prevalenci výskytu poruchy u chlapců, a to v poměru přibližně 4:1.

Mezi stěžejní symptomy patří přehazování slovosledu, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání nejčastěji předložek či zvrtných částic či omezená slovní zásoba. (Neubauer, 2014) Mezi další obtíže často se vyskytující souběžně s vývojovou dysfázií patří poruchy čtení a psaní, obtíže ve výbavnosti a zapamatování pojmů slyšené řeči a čteného textu. (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018) U dětí se objevují poruchy ve vývoji fonemického sluchu, zrakové percepce včetně kresby, výrazné rozdíly mezi dobrými neverbálními schopnostmi a obtížemi na úrovni verbálních projevů. Dle Klenkové (2006) je úroveň verbálního projevu výrazně nižší, než jaká by bývala byla přiměřená intelektu dítěte. Neubauer, Pospíšilová (2017) upozorňují na jistou provázanost části intelektu s verbálním usuzováním, tedy jistou míru ovlivnění kognice. Lze však zachytit i dítě s nadprůměrnými výsledky posuzování verbální i neverbální inteligence. Řeč bývá agramatická, dítě není schopno udržet dějovou linii, čímž se řeč stává špatně srozumitelnou. Výrazná je také porucha fonetické a fonologické realizace hlásek. Neubauer (2014) dále uvádí poruchy vývoje hrubé a jemné motoriky včetně motoriky mluvidel a celkové koordinační obtíže působící na projev dítěte. Neubauer, Pospíšilová a kol. (2017) upozorňují na značnou míru překrývání dysfázie s dyslexií, dále s deficitem pozornosti při ADHD či provázanost dysfázie s dyspraxií. Kupříkladu mezi rodiči dětí s řečovými poruchami je zvýšený počet dyslektiků, což poukazuje na genetický podíl mezi dysfázií a dyslexií.

Na diagnostice vývojové dysfázie se podílí řada odborníků, zpravidla foniatr, neurolog, psycholog, speciální pedagog a logoped. Diagnostika se vždy zaměřuje na celkový psychosociální vývoj. V rámci diferenciativní diagnostiky je nezbytné dysfázií

odlišit zejména od sluchových vad, mentálního postižení či pervazivních vývojových poruch, opožděného vývoje řeči či dyslalie. (Klenková, 2006) Pro sestavení plánu následné péče je zásadní vědět, ve které z jazykových rovin je deficit nejmarkantnější, tedy zdali je vývoj jazyka nejvíce narušen v oblasti gramatiky jazyka, zdali se vyskytují výraznější deficity ve slovní zásobě a pochopení významu slov, dále se vyhodnocuje pragmatická schopnost užití komunikačního záměru či zdali je narušena zvuková stránka jazyka (tvorba hlásek, činnost mluvidel). (Neubauer, Pospíšilová, 2017)

Efektivní a především úspěšná terapie spočívá zejména v dlouhodobém odborném a týmovém působení. Terapie je zaměřena na komplexní projevy vývojové dysfázie, tedy nejen na řeč, ale také na další oblasti, ve kterých má dítě obtíže. Škodová a Jedlička (2003) upozorňují, že rozvíjení těchto oblastí není možné provádět izolovaně, nýbrž je nutné všechny složky propojovat a kombinovat. Izolované poruchy jsou v tomto případě spíše vzácností. Výsledkem by mělo být zlepšení v oblasti koncentrace pozornosti, pohybových dovedností, příjem i následné zpracování slovních podnětů v souvislosti s výkonnějšími paměťovými procesy a v návaznosti i vlastní mluvní projev. Zcela nezbytná je avšak včasná diagnostika a počátek celkové rehabilitace nejlépe před nástupem do základní školy. U části dětí s vývojovou dysfázií se s nástupem do základního vzdělávání projevují obtíže typu specifických poruch učení. Nejčastěji se vyskytují obtíže v osvojování čtení a psaní. (Neubauer, 2014)

Poznámky z praxe:

Chlapec (7 let) s diagnózou vývojová dysfázie. Chlapec má velký mluvní apetit. Při komunikaci se objevují obtíže typu rychlého mluvního tempa, elize hlásek v delších slovech, vynechávání předložek i zvrtných sloves. Dále obtíže v diskriminaci podobně znějících hlásek či celých slov, v identifikaci prvního fonému ve slově. Pozornost je krátkodobá a oscilující, převyšuje zájem o činnosti neverbálního charakteru. Obtíže nastávají v koordinaci pohybů mluvidel a ve výslovnosti hlásek L, CSZ, ČŠŽ, R a Ř. Řeč má neadekvátní intonaci, výrazné je též oslabení ve verbální paměti a sluchové percepci. Obtíže při stavbě věty – nesprávný slovosled, redukce informací, dysgramatismy. Řeč je celkově namáhavá až obtížně srozumitelná.

5.1.3 Poruchy plynulosti řeči

Do skupiny poruch plynulosti (fluence) řeči řadíme koktavost (balbuties) a breptavost (tumultus sermonis). Řečovou dysfluencí označujeme stav, při kterém dochází buďto k nadměrnému zrychlení tempa řeči, při níž se snižuje srozumitelnost řeči (breptavost – tumultus sermonis), nebo naopak stav, kdy dochází k přerušování plynulé řeči záškuby či křečemi svalů fonačního ústrojí a mluvidel (koktavost – balbuties). V tomto případě se objevují buďto tonické příznaky s tzv. prefonačním spasmem, nebo obtíže klonického charakteru, při kterém dochází k opakování částí slov. Nejtěžší formou je kombinace obou z výše uvedených symptomů. (Neubauer, 2014).

Příčiny koktavosti byly dlouhodobě obsahem sporů a protichůdných názorů mnoha odborníků. K již překonaným tezím řadíme dle Klenkové (2006) kupř. vznik v důsledku psychotraumatu, tj. z úleku či na základě negativního zážitku bez organické predispozice či vznik na základě přecvičování leváků apod. Mezi současné názory naopak řadíme organický podklad obtíží s nejpravděpodobnější lokalizací v extrapyramidové oblasti. (Neubauer, 2014) Dle Lechty, Králikové (2011) se jedná o nesoulad činností, resp. narušení koordinace mozkových hemisfér při procesu mluvení. Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) uvádí dle studií zaměřujících se na zkoumání centrální nervové soustavy balbutiků, výskyt strukturálních a funkčních změn mozku. Odborné prameny se shodují i na genetickém základu koktavosti a projevech výrazně častějších u dětí, v jejichž blízké rodině se vyskytuje jiný balbutik. Dokonce byly zjištěny konkrétní geny, které mají na vývojovou koktavost přímé vazby. (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018 srov. Lechta, Králiková, 2011)

Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace mluvních orgánů, projevující se specifickými pauzami, které jsou provázeny nadměrnou námahou při artikulaci a objevující se výraznou psychickou tenzí při realizaci komunikačního záměru (Lechta a kol., 2005). Příznaky se do jisté míry individuálně liší, a to zejména v souvislosti s vlastním prožíváním psychické tenze. Ta může být subjektivně vnímána odlišně a mít tak vliv na samotný řečový projev. Lechta, Králiková (2011) hovoří také o koverbálním chování doprovázející komunikační akt. Může se jednat o grimasy, souhyby těla, červenání či nadměrné pocení. I tyto psychosomatické příznaky si dotyčný zpravidla plně uvědomuje a mohou vyvolávat pocity frustrace. Podle příznaků v řeči pak můžeme koktavost rozdělit na formu klonickou, tonickou a tonoklonickou. Stěžejním příznakem klonické formy koktavosti je repetice čili opakování hlásek, slabik či celých slov. Tyto repetice bývají

doprovázeny zvýšeným napětím artikulačních svalů. Mezi příznaky tonické formy patří prolongace.¹⁴ Objevuje se tzv. prefonační spasmus za zvýšeného napětí artikulačních svalů, při snaze přemoci uzavřenou hlasovou šterbinu. Déle trvající nefonační spasmus může vést až k řečovému bloku. U této formy je velmi časté nehospodárné nakládání s dechem. Smíšené projevy obou výše uvedených forem bývají nejčastější. Repetici předchází prefonační spasmus s následnými řečovými explozemi. (Škodová, Jedlička, 2007)

V rámci diagnostiky i následné terapie je důležitá především interdisciplinární spolupráce lékařů, logopeda a psychologa. Provedení diferenciální diagnostiky probíhá nejčastěji s ohledem na možnou záměnu se spastickou dysfonií. Tato příčina by měla být bezproblémově vyloučena ze strany otorinolaryngologa. Někdy se může koktavost objevit na podkladě organického poškození centrální nervové soustavy. V rámci logopedické diagnostiky jsou využívány řady nerůznějších postupů, při nichž je nezbytné zohlednit věk vyšetřovaného. Dle doby vzniku a stupně poruchy jsou následně voleny adekvátní metody diagnostiky a následně i terapie. Standardně se při úvodní analýze sleduje spontánní řečový projev při rozhovoru, četba textu, u dětí předškolního a mladšího školního věku namísto četby popis situačních obrázků. Škodová, Jedlička (2007) upozorňují na obzvlášť obtížné diagnostické postupy u dětí s kombinovanými vadami, a to kupř. se smyslovou vadou či vývojovou dysfázií.

Čím dříve se s terapií započne, tím je větší šance na příznivou prognózu. Včasnost můžeme považovat za těžiště úspěchu celé terapie, stejně tak jako nezbytnou podporu a pozitivní přístup blízkého okolí balbutika. U nás je nejčastěji používanou terapií zejména komplexně zaměřená péče zahrnující kombinaci psychoterapie, řečového tréninku, příp. medikamentózní terapie.¹⁵ Terapie koktavosti zahrnuje celou řadu přístupů. Často uplatňovanou terapií bývá kupř. fonograforytmická metoda, která se zaměřuje na symptomy nadměrné námahy při řečové komunikaci, psychickou tenzi s možným vyústěním až do logofobie a typické projevy dysfluence. Dále se uplatňují dechová a fonační cvičení, uvolňovací artikulační cvičení s vyvozováním měkkých hlasových začátků ad. Cílem dlouhodobé terapie a intervenčních programů je redukce či úplné

¹⁴ Prolongace se často vyskytují při tzv. závěrových souhláskách „P“, „T“, „K“, „M“, „B“. Překonání počátečního závěru těchto souhlásek je pro balbutiky velmi obtížné, a to z důvodu nutnosti proražení závěru výdechovým proudem. (Lechta, Králiková, 2011)

¹⁵ Farmakoterapie nenahrazuje přímou rehabilitaci řeči, je využívána u klientů s nadměrnou psychickou tenzí pro zmírnění úzkostí či snížení prefonačních spasmů. Medikamentózní léčba je tedy zaměřena až na druhotně vznikající, sekundární příznaky koktavosti. (Škodová, Jedlička, 2007)

vymizení projevů koktavosti a zejména změna postojů k vlastní řeči. (Lechta a kol., 2005 srov. Škodová, Jedlička, 2007)

Obdobně jako je tomu u koktavosti, příčiny vzniku breptavosti byly po dlouhou dobu předmětem bádání. V současnosti je breptavost dávána do souvislosti s poruchou zpětnovazební regulace ve striopalidární oblasti bazálních ganglií. Klinický obraz breptavosti je často připodobňován k symptomům lehké mozkové dysfunkce. Dalším diagnostickým vodítkem je pozitivní nález elektroencefalografie – EEG až v polovině případů breptavosti. (Škodová, Jedlička, 2007 srov. Neubauer, 2014)

Typickým příznakem tumultu sermonis je nejen rychlé, ale i různě akcelerované tempo řeči. Zrychlení mohou být interverbální i intraverbální, dochází k redukci slabik. Jedinec si zpravidla není vědom své jinakosti a na rozdíl od balbutika, kterého jeho obtíže často trýzní, nepociťují psychickou tenzi. Osoby s tumulem oplývají celkovým motorickým neklidem a často u nich shledáváme obtíže dyslektického a dysgrafického charakteru. (Neubauer, 2014) Mezi výčet dalších možných symptomů patří: narušená, nepřesná či setřelá artikulace v důsledku nadměrného tempa řeči včetně redukce délky samohlásek, narušení dechového rytmu, možný výskyt funkčních hlasových poruch, zejména zastřelý, málo rezonující hlas a mnohdy velmi nápadná dysprozódie a dysmúzie. (Škodová, Jedlička, 2007)

Mezi diagnostické postupy patří zejména volný rozhovor, hlasitá četba se zaznamenáváním řečových odchylek a zachycením dalších verbálních symptomů, psaní souvislého textu, reprodukce vět, celkové vyšetření motoriky, příp. hudebních vloh za využití zpěvu či recitace. Mezi základní terapeutické cíle patří stabilizace adekvátního tempa řeči, rozvoj vyjadřovacích dovedností, zvýšení koncentrace a eliminace obtíží při čtení a psaní. Využívá se kupř. strategií slabikování, synchronizace četby s terapeutem při záměrném vedení k pomalejšímu tempu, příp. využití Lee-efektu pro zpětnou sluchovou vazbu k uvědomění si nadměrného tempa řeči. Dále se terapie zaměřuje na komplexní rozvoj výše uvedených obtíží, tj. rozvoj hudebních schopností, rozvoj verbalizace, zvyšování koncentrace pozornosti a odstraňování dyslektických a dysgrafických obtíží. (Škodová, Jedlička, 2007)

V případě výskytu kombinované formy se objevují příznaky koktavosti i překotného tempa mluvy. Při léčbě je nezbytné nejdříve zpomalit tempo řeči, až poté se zaměřit na tonoklonické projevy. Mezi prognostické faktory obou z uvedených neplýnulostí patří zejména včasné podchycení, správné diagnostické postupy

a terapeutický přístup. Prvořadá je maximální spolupráce okolí, neboť zejména u balbuties se jedná o velmi závažný niterný stav, se kterým je zapotřebí zacházet citlivě. (Neubauer, 2014)

Poznámka z praxe:

Chlapec (7 let) navštěvuje běžnou základní školu. Komunikační obtíže jsou však vcelku závažného charakteru a projevují se na celkové prosperitě dítěte v rámci školních dovedností i sociálních vztahů. Objevuje se kombinovaná forma tonoklonických příznaků, protrahovaná mluva narušuje vztah a komunikaci s ostatními dětmi. Chlapec pochází z komplikovaných rodinných poměrů, rodiče nejeví zájem o jakoukoli nápravu řeči chlapce. Chlapec občasně vykazuje známky agrese vůči ostatním dětem, dle názorů učitelů a školní psycholožky se dovolává o určitý způsob pomoci a pozornosti. Ve školní družině byly zaznamenány první náznaky šikany ze strany ostatních dětí vůči chlapci. Zvažuje se přechod do základní školy logopedické.

5.2 Specifické poruchy učení: dyslexie a dysgrafie

*Vývojové poruchy učení, specifické poruchy, specifické vývojové poruchy, dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie. Všechny tyto názvy jsou v mnohých literárních pramenech hojně používány. Po dlouhou dobu chyběla jednotná terminologie, která by jednotně postihovala celou oblast problematiky. Výše uvedené výrazy jsou často používány nejednotně a mnohdy nepřesně. Kupříkladu pojem dyslexie ve vztahu souřadném k pojmu specifické poruchy učení (Pokorná, 2001). Komplexní pojetí specifických poruch školních dovedností označují poruchy, které se objevují zpravidla již časně po nástupu do školy či v jejím průběhu s postupnými vyššími nároky na individuální možnosti dítěte. Jak uvádí Zelinková (2003), jednotlivé poruchy na bázi specifických poruch učení jednotně disponují předloškou *dys*. Ta v obecném pojetí značí dysfunkci dané oblasti, tedy nedostatečný či nesprávný způsob získávání školních dovedností. Mezi tyto poruchy řadíme: specifickou vývojovou poruchu čtení - *dyslexii*, specifickou vývojovou poruchu psaní a výslovnosti – *dysgrafii* a *dysortografii*, specifickou vývojovou poruchu počítání – *dyskalkulii* a *smíšenou poruchu školních dovedností*. Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí jsou specifické poruchy učení (resp. specifické vývojové poruchy školních dovedností) uvedeny pod čísly F81. (Preissová in Neubauer a kol., 2018) Jiné prameny se dále zmiňují o termínech *dyspraxie* – specifická porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů, dále *dysmúzie* – specifická porucha v osvojování hudebních dovedností a *dyspinxie* – specifická porucha projevující se nízkou úrovní kresby. (Pokorná, 2001 srov. Zelinková, 2003)*

Uvedené poruchy se však často nevyskytují pouze v oblasti, kde je porucha nejmarkantnější. Mají naopak řadu společných projevů, které se ve větší či menší míře souběžně objevují a poukazují na nutnou komplexnost a propojenost péče. Nejčastěji se vyskytují poruchy řečové komunikace, oslabena je také oblast paměti a schopnost koncentrace pozornosti, obtíže v časoprostorové orientaci, nedostatečné zrakové a sluchové vnímání či rozlišování. Pokorná (2001) v této souvislosti upozorňuje, že tyto poruchy jsou v rozporu s podprůměrným intelektem dítěte a nelze je primárně spojovat se sníženou inteligencí. Autorka také cituje dle německé literatury podrobný výčet oslabených oblastí, které mohou být zasaženy.

Z etiologického hlediska nejsou tyto poruchy způsobeny získaným onemocněním či poškozením mozku a nejsou poruchami v důsledku oslabení intelektových funkcí ani poruchami senzoryckými. Dle Preissově (in Neubauer a kol., 2018) je přítomno difúzní poškození mozku, které je způsobeno prenatálně, perinatálně či postnatálně. Rovněž je uváděn hereditární vliv na vznik obtíží, zejména přítomnost genetických dispozic, které mohou výskyt poruch učení spolupodmiňovat. Do jisté míry se zde promítají i vnější vlivy, především vliv rodiny a školy. Ty sice nemohou podnítit vznik samotné poruchy, ale mohou ji výrazně umocnit. (Pokorná, 2001)

První výraznější projevy se většinou objevují na prvním stupni základní školy. Obtíže však můžeme pozorovat i dříve. Často těmto poruchám předchází opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie či závažnější poruchy artikulace řeči. Můžeme pozorovat zaostávání v celkovém vývoji dítěte. Pro diagnostiku je využívána řada standardizovaných testů a diagnostických metod zaměřujících se na: intelekt dítěte, sluchové, zrakové a motorické schopnosti, hodnocení paměti a pozornosti, zjišťování školních schopností a dovedností (čtení, psaní, pravopis, matematické schopnosti). Dle DSM-V (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) musí být naplněna čtyři diagnostická kritéria, která uvádí Preissová (in Neubauer a kol., 2018):

- obtíže by měly přetrvávat nejméně šest měsíců;
- deficitní oblasti jsou výrazně pod očekávanou úrovní chronologického věku;
- poruchy nesouvisí se sníženým intelektem, s poruchami smyslovými, nejsou duševní poruchou ani získaným neurogenním onemocněním, nejedná se o neznalost jazyka při výuce, nevhodnou výukovou metodu ani problémy v psychosociální rovině;
- charakteristické obtíže se objevují v během školní docházky.

Míra závažnosti obtíží se může pohybovat od mírných, dobře kompenzovatelných projevů až k závažným poruchám vyžadující specializovaný výukový přístup.

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří různorodou skupinu, jejíž podstata obtíží může být velmi komplikovaná a negativně ovlivňující celkovou prosperitu dítěte. Terapeutické působení spadá zejména do rukou učitelů ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, která utváří zásadní kroky v péči o dítě, kupř. snížení nároků na dítě, tvorbu PLPP – plánů pedagogické podpory či IVP – individuálních vzdělávacích plánů. Přímá pomoc dítěti probíhá zpravidla v rámci reedukací dané základní školy v nezbytné úzké návaznosti na reedukaci v rodině. (Preissová in Neubauer a kol., 2018) Pro tyto účely je v rámci praktické části zpracován stimulační program, který má za cíl propojit obtíže řečové a specificky školní a usnadnit tak práci učitelům, příp. i rodičům v reedukaci dítěte. Zároveň je preferován přístup, který dítě jednostranně nepřetěžuje, nýbrž upřednostňuje širší a efektivní terapeutický záběr.

V následujících kapitolách bude blíže věnována pozornost specifickým vývojovým poruchám čtení a psaní, které se nejčastěji pojí s poruchami řečové komunikace u dětí na počátku školní docházky.

5.2.1 Dyslexie

Mezi nejznámější a zároveň nejčastěji vyskytující se specifickou poruchu školních dovedností patří dyslexie. Jedná se o poruchu osvojování čtenářských dovedností. Ta se začíná projevovat v počátku výuky čtení. Čtení je charakteristické střídáním tzv. fixace obrazu a následnými regresemi. Proces čtení zahrnuje vědomé zaměření na daný text, přenos grafických znaků do mozku, kde jsou dekodovány a uloženy do paměti a následně zpracovány k výslednému porozumění. Pohyby očí, které při čtení vykonáváme, nazýváme sakadické. U dětí s dyslexií jsou tyto pohyby nadměrně chaotické, a proto dochází k chybám ve zpracování podnětů, které jsou následně přenášeny do vyšších etáží mozku. Obtíže spočívají v neschopnosti správně zachytit grafické symboly a vnímat je jako celek. (Pokorná, 2001)

Při počátečním čtení se děti seznamují s doposud neznámými znaky, jež lze navíc snadno zaměnit (kupř. inverzní písmena d, b, p). Také čelí různým druhům písma, kdy nedokáže rozlišit, že stejné slovo jinými znaky napsané, je totéž. Bakker (1990 in Pokorná, 2001) zmiňuje své výsledky z měření aktivace hemisfér při počátečním čtení. Z naměřených údajů vyplývá, že při prvních čtenářských zkušenostech je aktivována

především pravá hemisféra. Teprve zkušenější čtenář zaměstnává levou hemisféru. U dobře rozvíjejících se čtenářů je tento postup přirozený. Bakker uvádí, že pokud aktivace hemisfér neprobíhá výše zmíněným postupem, pak dochází k dyslektickým obtížím.

Mezi typické příznaky dyslexie patří pomalejší četba s nižším porozuměním, čtenář se hůře orientuje na stránce a má obtíže vyhledávat a pamatovat si údaje z textu. Reprodukce čteného textu je povětšinou nepřesná. Obzvláště se nedoporučují delší texty z důvodu horší schopnosti koncentrace. Při závažnějších poruchách dochází k záměnám, eliminaci písmen či slabik. Dyslexie však zasahuje také do jiných oblastí. Obtíže se vyskytují i v nedostatečně rozvinutém zřetelném vnímání. Dyslektické děti nedokážou vnímat detaily, mají obtíže rozlišovat figuru a pozadí, zaměňují podobné obrázky lišící se drobnou nuancí. Důležitou roli hraje také prostorová a pravolevá orientace. Ta je nezbytná pro sledování řádků zleva doprava a orientaci v záplavě znaků, písmenek, slov a dalších poznámek ať už v knize, na tabuli či kdekoli jinde v běžném denním životě. Oslabena je také paměť, a to zejména paměť slovní. V řeči se mohou objevovat nepřesnosti ve výslovnosti zejména artikulačně náročných slov. Stackhouse (2006) uvádí jen zřídka výskyt řečových obtíží v jejich čisté formě. Mnohem častěji se vyskytují poruchy řeči ve spojení s obtížemi ve školních dovednostech, a to včetně obtíží dyslektického charakteru. To vše znesnadňuje oslabená koncentrace pozornosti. Po krátké době se dostavuje únava, motorický neklid a tím ztížená schopnost soustavně koncentrovat pozornost na zadaný úkol. Děti s poruchami učení bývají lehce vyrušitelné, jakýkoli sebemenší podnět dokáže jejich myšlenky odvrátit. (Zelinková, Čedík, 2013)

Při hodnocení míry závažnosti dyslektických obtíží se zpravidla hodnotí čtyři základní znaky čtenářského výkonu: rychlost¹⁶, správnost, technika čtení a porozumění. Zelinková (2003) uvádí nejčastější projevy signalizující poruchu ve čtenářských dovednostech:

- dítě o čtení nejeví zájem a jeho výkony jsou výrazně horší než v jiných oblastech;
- dítě má obtíže si nová písmena zapamatovat a často je zaměňuje;
- dítě obtížně skládá slabiky či celá slova z izolovaných písmen a slabikuje výrazně pomaleji;
- dítě má obtíže s vedením očních pohybů po řádku – nestíhá sledovat text, jeho pozornost je oslabena;

¹⁶ Zelinková (2003) upozorňuje, že adekvátní rychlosti čtení, která již nezahrnuje počáteční soustředění na luštění písmen či techniku čtení, dosahují děti zpravidla na konci 2. ročníku.

- objevuje se tzv. dvojí čtení, dítě si nejdříve text potichu předřikává, teprve pak jej vysloví nahlas (tento návyk u dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků)
- dítě si obsah textu domýšlí, příp. jej odřikává po paměti, při čtení nového textu selhává;
- uniká obsah textu, dítě nedokáže číst s porozuměním.

5.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie neboli porucha osvojování psaní postihuje grafickou stránku písemného projevu. S obtížemi úzce souvisí porucha zvláště jemné motoriky, automatizace pohybů, motorické, ale i senzomotorické koordinace a směrové orientace. Jako tomu bylo u dyslexie, i v tomto případě zde spolupodílí i nedostatky ve zrakovém vnímání zejména kinestetické paměti, tzn., že má dítě obtíže si jednotlivé tvary písmenek a jeho napodobování zapamatovat. Oslabená je představivost schopnost koncentrace a především schopnost převést slyšené a vidění vjemy do grafické podoby. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Zejména v počátcích nácvičku psaní mají děti zvýšené svalové napětí za nedostatečně uvolněné paže, předloktí, zápěstí i prstů. Pohyby bývají křečovité, nekoordinované a nepřesné. Výsledkem je pomalejší pracovní tempo a celkově snížená kvalita písemného projevu a rychlejší unavitelnost. Dítě mívá potíže i v osvojování, zapamatování i s následným vybavením písmene pro jeho zapsání. Velké obtíže může činit i převod z tiskacího na psací písmo. Typickými projevy jsou obtíže při navazování psacích písmen na sebe – písmena nejsou dotažena, písmena i mezery mezi slovy jsou ve vzájemném nepoměru. Často je pro dysgrafické děti obtížné udržet písmo na řádku a zachovat jednotný směr psaní a sklon písma. Někdy jsou slova spojována a nesprávně dělena. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Dítě mívá obtíže i se samotným úchopem psací potřeby (špatný poloha prstů, úchop příliš nízko, ztuhlost končetiny a celkově nesprávné držení těla). Tím se výrazně snižuje kvalita písma, ruka je ztuhlá a rychleji unavitelná. Návčik správného úchopu by měl být nacvičován již v mateřské škole, často však děti nastupují do základního vzdělávání se špatně zafixovaným úchopem, který je následně obtížně přeucován. Stejně jako u obtíží dyslektických dochází k záměnám tvarově podobných znaků, písmen i číslic. (Jucovičová, Žáčková, 2005) Při písemném projevu je objevuje vynechávání některých písmen, komolení slov, přesmykávání, vynechávání diakritických znamének, obtíže v rozlišování

dlouhých/krátkých samohlásek či měkkých a tvrdých slabik, psaní slov dohromady a postupné chybování v gramatice, která se při větší míře pojí s poruchou postihující pravopis – dysortografií. (Zelinková, 2003)

Obtíže obdobného charakteru mohou být způsobeny i z důvodu nevyhraněné či zejména zkřížené lateralita. Dále u dětí, které píšou levou rukou, bývá zpočátku přítomen nesprávný úchop a celková úprava písma je snížena (menší možnost kontroly již napsaného, rozmazávání pera, vychylování těla od střední roviny ad.) (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Pozornost by měla být zaměřována zejména na držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, provedení, tj. grafický záznam přesných tvarů písmen a jiných grafických znaků, čitelnost a úprava. Zelinková (2003) uvádí nejčastěji se vyskytující projevy u dětí v počátku školní docházky:

- grafomotorické obtíže a pomalé tempo;
- nesprávný či křečovitý úchop psacího náčiní;
- nadměrný tlak na hrot psacího náčiní;
- tvary písmen neodpovídají předloze, jsou kostrbaté a nepřesné, písmo je neúhledné až nečitelné;
- písmena nejsou sobě navzájem úměrná;
- písmena jsou vynechávána, psána inverzně, chybně;
- po čase se objevují obtíže dysortografického charakteru.

Výuka písma by měla vždy začínat od velkých pohybů vycházejících od ramena ruky. Uvolňuje se tak celá paže a dítě není toporné. Vhodné jsou uvolňovací cvičení zprvu větších tvarů. Učitel by měl dbát na plynulý a uvolněný pohyb. Než započne nácvič psacím náčiním, je vhodné „psát“ ve vzduchu, do mouky, obtahovat opačným koncem tužky až po konečný správný úchop psacího náčiní s hrotem na podložce. Předlohy pro cvičení uvolňování ruky by měly být nepřilíš složité a měly by vybízet k přirozeně plynulému tahu. Mezi taková cvičení patří obloučky vedeny spodem i vrchem, smyčky, kruhové útvary ad. Dle Pokorné (2001) nejsou vhodné cviky, ve kterých se mění směr pohybu z důvodu narušení plynulosti vedeného pohybu. Pro nácvič správného sklonu písma je vhodné předkreslovat jemné svislé linie požadovaného sklonu. Taktéž pro stejnoměrnou velikost písma je vhodné nacvičovat s pomocnými linkami.

V kombinaci s vadami řeči a nedostatečně vyváženým fonematickým sluchem mohou obtíže nabývat na svém rozsahu. Pokud je sluchové vnímání na nízké úrovni, dítě často není schopno určit první hlásku ve slově, není schopno analýzy a syntézy, nezachytí jemné odlišnosti ve slovech, které mění význam (kosa – koza). (Zelinková, 2003) Dítě poté slyšené, v tomto případě chybně slyšené, zapíše a v kombinaci s dysgrafickými obtížemi je vytvářeno dvojí, resp. trojí břemeno (sluch/řeč – dysgrafie – dysortografie). Schopnosti vnímat fonologické prvky mateřského jazyka by mělo být dovršeno zhruba do 6, 5 let věku dítěte. (Škodová, 1995)

5.3 Přetrvávající odchylky artikulace a jejich úskalí u dětí se specifickými poruchami učení

V základních školách se potkáme s celou řadou dětí, které mají obtíže typu dyslexie či dysgrafie již v počátcích školní docházky. Stejně tak se potýkáme s celou řadou dětí, které trápí neschopnost vyslovit hlásku tak, aby byla dle norem českého jazyka korektní. V této kapitole nahlédneme na způsoby, jak tyto obtíže řešit dle teoretických zásad a následně navážeme praktickými postupy pro účely propojení výše uvedených obtíží v programu základní školy.

V rámci logopedického či pedagogického působení můžeme volit reedukaci individuálního či skupinového charakteru, případně využívat oba z uvedených přístupů a vzájemně je kombinovat. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Vždy závisí na míře a typu obtíží, se kterými se konkrétní dítě potýká a na následném úsudku o vhodnosti jednoho či druhého. V průběhu terapie je nezbytné dostatečně dítě motivovat. Velká část úspěchu se odvíjí od vnitřní motivace dítěte, jeho píle a důslednosti, zejména za současné podpory a spolupráce s rodiči, která může hrát klíčovou roli ve snahách o pokrok dítěte, a to v jakékoli oblasti.

Pro zahájení reedukace hlásek u dětí rizikových pro vznik specifických poruch učení či u dětí s již rozvinutými obtížemi tohoto typu je důležité neopomenout základní podmínky pro počátek terapie a zahrnout všechny oblasti, které se jeví problematickými. Forma terapie by se měla vždy odvíjet od věku dítěte, příp. dospívajícího či dospělého jedince. Je důležité mít na paměti, že u dětí mladšího školního věku by měla převažovat hra a motivace k práci. Věkové rozhraní mladšího školního věku je nutno také rozlišovat. Jinak budeme přistupovat k čerstvému školákovi, jinak k dítěti v páté třídě, neboť rozdíly mezi těmito dětmi jsou zejména v dnešní uspěchané, rychle dopředu jdoucí době, velmi markantní. Pro účely této práce se budeme zabývat dětmi raně školními. Zelinková,

Axelrood a Mikulajová (in Lechta a kol., 2005) uvádí obecné zásady terapie, která by měla být zacílena do oblastí:

- stimulace nedostatečně rozvinutých funkcí;
- utváření potřebných dovedností;
- pozitivní působení na psychiku a rozvoj dítěte.

Stimulace by měla probíhat zejména v oblastech:

- *Auditivní vnímání a sluchová diferenciacie řeči:*
(rozlišování dvojic tónů vysoký – nízký/ krátký – dlouhý, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, fonémické uvědomování snadno zaměnitelných slov, dělení slov na slabiky, určování první a poslední hlásky ve slově, hlásková analýza a syntéza slov, výslovnost slov včetně slov se souhláskovými shluky či fonémicky komplikovanou strukturou)
- *Vizuální percepce, prostorová a pravolevá orientace:*
(rozlišování obrazců a tvarů, globální identifikace tvarů, písmen, slov, vedení očních pohybů zleva doprava, určování prvních a posledních prvků v řadě, rozpoznání pojmů nahoře – dole/ před – za/ vlevo – vpravo)
- *Řeč:*
(porozumění obsahu řeči, verbální exprese, rozvoj slovní pasivní i aktivní slovní zásoby, verbální fluence a pohotovost, motorika mluvidel, správné hospodaření s dechem, jazykový cit, artikulace)
- *Psychické procesy:*
(koncentrace pozornosti, vizuální a auditivní paměť – zapamatování si více poslopných pokynů, zapamatování si zvukové řady/ slovní řady/ vizuální řady)

Úprava výslovnosti hlásek by měla korespondovat s fázemi **vyvození** (přípravná fáze), **fixace** (upevňovací fáze) a **automatizace** (závěrečná fáze) hlásky/hlásek. Při vyvozování kterékoli z hlásek je vhodné postupovat tzv. multisenzoriálně, tedy za využití sluchu, zraku, případně hmatu pro umocnění vnímání smyslových vjemů, to znamená, *jak hláska zní, jak se hláska tvoří a jaký je její mluvní vzor, příp. korigovat provedení hlásky hmatovou kontrolou*, tzn. vnímání napětí mluvidel, znělosti či neznělosti, síly výdechového proudu apod.

Na počátek logopedické terapie zpravidla řadíme takzvaná přípravná cvičení. Volíme je v případech, kdy je nutné upřesnit artikulační pohyby, zlepšit motoriku

mluvních orgánů či rozvíjet schopnost fonemické diferenciaci. K takovým cvičením využíváme kupř. cvičení na rozvoj motoriky mluvidel (zejména rtů, jazyka či měkkého patra), dechová a fonační cvičení, sluchově diferenciační cvičení apod. (Klenková, 2006) Následné vyvozování probíhá zpravidla přímou nápodobou, a to zejména pokud se jedná o vývojově nevyzrálou hlásku. V případě špatné fixace hlásky je nutno vytvořit nový artikulační vzor. K tomu využíváme substituční metody či postupy s dopomocí pomůcek (nejčastěji špatle, sondy či rotavibrátor). (Kutálková a kol., 2010)

Pro fixaci již vyvozené hlásky volíme postup od nejjednodušších variant po obtížnější z nich. Na počátku tedy volíme artikulačně jednoduchá slova (slabiky), obvykle ve spojení se samohláskou. Kutálková (2010) uvádí jako nejvhodnější spojení se samohláskou „a“, pro její neutrální postavení mluvidel, avšak kupř. pro výslovnost sykavek, které mají velmi malý čelistní úhel, je nejjednodušší variantou spojení s hláskou „i“. V další fázi volíme slova, která jsou nepatrně obtížnější („c“ + „e“, „a“; cedník, candát). V poslední fázi volíme obtížnější spojení s výrazným odlišením mluvidel („c“ + „o“, „u“). Zprvu volíme slova s otevřenými slabikami. Za nejnáročnější jsou považovány souhláskové shluky (čtvrtek, smrček aj.). Všechna cvičená slova by měla být dítěti známá. Taktéž by neměla obsahovat jiné hlásky, které dítě neumí správně vyslovovat.

Závěrečnou fází je automatizace správné výslovnosti. Až pak je hláska plně automatizována. Dítě by již mělo samo rozeznat hlásku ve slově, vnímat správnost či nesprávnost vlastní výslovnosti, znát správný mluvní vzor. Dítě v této fázi zpravidla jmenuje předměty dle obrázků, můžeme procvičovat formou hádanek, otázek a odpovědí, tvorbu vět, dějovými obrázky aj. Následuje reprodukce říkanek a básniček¹⁷, u školních dětí se využívá hlasitého čtení. Fázi automatizace nesmíme opomenout, přestože již dítě hlásku v rámci terapie/výuky ovládá. Výsledkem by měla být správná výslovnost nejen při logopedických cvičeních, nýbrž ve spontánní řeči. Klenková (2006) poznamenává, že tato etapa může být náročnější především u starších dětí či dospělých s dlouhodobě přetrvávající dyslalií. Dále autorka cituje Sováka (1972), který říká, že dyslalie se nesmí přeceňovat, ale ani podceňovat. Zejména v rámci počáteční školní docházky může mít negativní vliv na školní prospěch a celkové postavení dítěte v kolektivu.

Spolupráce s rodiči, kteří by měli dítě maximálně podporovat a poskytovat správný vzor, ale také s klinickými logopedy, je více než vhodná, ne-li nezbytná. Z důvodu časté

¹⁷ Ne všechny děti jsou motivovány pro učení se básniček a říkanek z paměti. Zejména pro děti s poruchami učení to může znamenat další zátěž. Proto volíme postupy s ohledem na zájmy a motivaci dítěte. (Pozn. autora)

přeplněnosti ambulancí klinických logopedů, nedostatečné péči v rámci domácí přípravy či nedostatku časových možností docházet na logopedická pracoviště, je velmi žádoucí odborná a efektivní péče v rezortu školství. (Klenková, 2006)

Korekce hlásek C, S, Z

Řada ostrých sykavek „c“, „s“, „z“ podléhá častým artikulačním odchýlkám. Typickým příkladem je vysouvání hrotu jazyka mezi zoubky. Artikulačně správně by měly být zuby na sobě a rty v zaostřeném úsměvu. Pokud se toho postavení dítěti nedaří, můžeme zde zapojit kontrolu polohy dolní čelisti rukama. Dále například užití dřívka v podélné poloze mezi zoubky. Dítě dřívko přidrží a zároveň tak udržuje správný artikulační vzor. Poté zapojujeme výslovnost jednoduchých slov dle zadání terapeuta/učitele. (Neubauer, 2011)

Za jednu z neúčinnějších metod je dle Salomonové (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) považována substituce:

- hláska „c“: za tichého předříkávání hlásky „t“ se při správném artikulačním postavení ozývá hláska „c“. Veškerý nácvik je vhodné provádět se zrkovitou oporou před zrcadlem. Případně lze těsně za dolními řezáky použít kroužkovou sondu. Pro začátek je vhodné pojit ostré sykavky se samohláskami „i“ a „e“, které mají blízké nastavení rtů jako ostré sykavky. Pokud se podaří automatizace hlásky „c“, další dvě z ostrých sykavek nebývají tolik obtížné;
- hláska „s“: opět je nutné dodržování artikulačního vzoru hlásky, i zde je možné dopomoci zavedením kroužkové sondy za dolní řezáky; pokud není úspěšná nápodoba zvuku, použijeme substituční metodu prodlouženého „c“ (csss);
- hláska „z“: hláska „s“ se tvoří za ozvučení substituční hlásky „s“, je možné instruovat dítě, aby použilo hlubší tón, než je tomu u hlásky „s“.

Korekce hlásek Č, Š, Ž

Při korekci hlásek „č“, „š“ a „ž“ dbáme především na správnou polohu zubů u sebe. Častou komplikací mohou být chybějící přední zoubky. I v tomto případě však lpíme na správném postavení. V případě, že se dítěti nedaří držet zoubky u sebe a vysouvají hrot jazyka, můžeme dolní čelist kontrolovat přidržením. Jiná varianta je za užití nanukového dřívka mezi zoubky. Vkládáme jej v příčné poloze 1 – 2 cm do dutiny ústní. (Neubauer, 2011)

V případě, že se při nácvičku správného tvoření sykavky rozhodneme používat pomocnou hlásku, postupuje dle Salomonové (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) následovně:

- hláska „č“: při šeptané řeči předřikáváme pomocnou hlásku „t“, můžeme využít kroužkovou sondu;
- hláska „š“: pokud již dítě ovládá správnou výslovnost hlásky „č“, můžeme jejím prodloužením dosáhnout správné výslovnosti hlásky „š“ (čššš);
- hláska „ž“ zpravidla nečiní výrazné obtíže, k ozvučení dochází při odhmatu vibrací na hrdle.

Po zakončení nácvičku správné výslovnosti ostrých i tupých sykavek nastává období tzv. diferenciacie, tedy fonematické rozlišování výše uvedených hlásek. Při obtížích postupujeme zprvu se zrakovou kontrolou, postupně by mělo být dítě schopné vlastní sluchové autokorekce. U dětí „čtenářů“ může dopomoci vizuální opora při čtení.

Korekce hlásek R, Ř

Hlásky „r“ i „ř“ podléhají velmi často odchýlné artikulaci. U dětí je tou nejlepší a nezbytnou průpravou pro výslovnost hlásky „r“ správná výslovnost hlásky „l“. Obvykle je hláska „r“ hláskou „l“ fyziologicky nahrazována a může i dlouhodobě přetrvávat. Hrot jazyka je v tomto případě v nejpříznivější poloze pro navození vibrace a zpravidla se daří nesprávnou výslovnost poměrně snadno překonat. U dětí starších však často dochází ke špatné fixaci artikulace (např. „ráčkování“). V takovém případě může být terapie poněkud svízelná a zdouhavá. Dítě již automaticky používá své „r“ a může čelit velké překážce při vyvozování nového artikulačního vzoru. (Neubauer, 2010)

Správná výslovnost hlásky „r“ závisí na přesném artikulačním postavení a dobré motorice jazyka, proto zpravidla zařazujeme i adekvátní průpravná cvičení na motoriku mluvidel. Povětšinou nacvičujeme hlásku „r“ pomocí substituční metody za použití hlásky „d“. Ta musí být vyslovována precizně bez výrazného pohybu dolní čelisti. Pro začátek je nejlepší volit kombinaci „d“ se souhláskou, kupř. „td“. Pokud se tato varianta nedaří, můžeme zvolit kombinaci se souhláskou, která je tvořena na vzdálenějším artikulačním místě, např. „kd“. Hláska „d“ by měla být jen lehce naznačena a vytvářet spolu se souhláskou náznak kmitu hrotu jazyka. Pokud se kmitání stále nedaří, je možno použít mechanickou metodu tvoření hlásky. Příjemnější variantou je manuální rozkmitání jazyka vlastním prstem v oblasti pod jazykem. Hrot jazyka je zapřen za horními zoubky, dítě

vyslovuje „ddn“ a prstem si dopomáhá k vibraci. Vibrace lze vyvodit i pomocí přístroje – rotavibrátoru. Pokud již dítě ovládá hlásku „ř“, můžeme ji využít jako substituční hlásku k hlásce „r“. Provádíme delší vibraci hlásky „ř“ za současného zvětšení čelistního úhlu. (Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Úprava hlásky „ř“ je nejčastěji prováděna již zvládnutou substituční hláskou „r“. Ta je předříkávána šeptem při artikulačním postavení pro hlásku „ř“ – postavení shodné s tupými sykavkami, zuby hranami na sobě, rty mírně povytaženy vpřed. Ideální je prvotní spojení se samohláskami „u“ a „o“ z důvodu obdobného nastavení rtů. Nejdříve je vhodné nacvičovat hlásku „ř“ po znělých hláskách, postupně přecházet k hláskám neznělým. (Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2007)

U školních dětí je vhodné propojovat výslovnost všech nacvičovaných hlásek se čtením, případně psaním. Důraz však klademe především na motivaci ke zlepšení mluvního projevu. V mnoho případech se jedná spíše o chtíč a přání rodičů, ale dítě nejvíe přílišný zájem. Pak bychom měli terapii zaměřit tak, aby dítě samo chtělo pracovat a nebylo stráveným časem na logopedii demotivováno.

Propojení stimulačních oblastí souvisejících zejména se školními dovednostmi a nácvičkou artikulace je stěžejní část následné praktické části této diplomové práce. Nadále se budeme zabývat návrhem stimulačního programu určený dětem s obtížemi v počátku školní docházky v kontextu odchylek artikulačních dovedností. Cvičení jsou volena tak, aby mohla být užita pedagogickými pracovníky základních škol, ať už v rámci logopedických kroužků, reedukací či jiného, zejména individuálního, působení.

6 Stimulační program pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na vytvoření stimulačního programu pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje u dětí mladšího školního věku. S ohledem na četnost výskytu dětí se specifickými poruchami učení, které se často krystalizují při vstupu do základní školy (Neubauer, Vondráčková, 2014), je stimulační program sestaven současně jako preventivní opatření vzniku specifických poruch učení. Stimulační program je následně kvalitativně ověřován v praxi.

6.1 Cíle a úkoly výzkumného šetření

Hlavním cílem je vytvoření stimulačního programu pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení.

*V návaznosti na hlavní cíl diplomové práce byly následně stanoveny tyto **dílčí cíle**:*

Dílčí cíl 1: Provést analýzu úrovně artikulačních schopností a deficitů v oblasti dílčích funkcí u dětí tvořících výzkumný vzorek před a po aplikaci stimulačního programu.

Dílčí cíl 2: Zhodnotit efektivitu vytvořeného stimulačního programu z pohledu učitelů 1. tříd základní školy, kde byl program aplikován.

*Ve vztahu k hlavnímu cíli praktické části diplomové práce a cílům dílčím byly stanoveny níže uvedené **výzkumné otázky**:*

Výzkumná otázka 1: Vyskytují se u dětí, tvořících výzkumný vzorek, znatelné rysy obtíží v učení se školním dovednostem současně s artikulačními odchylkami?

- Tato výzkumná otázka vychází z teze Vondráčkové (2003), která uvádí, že řečové odchylky předškolních dětí mohou přetrvávat a stávat se průvodním symptomem pro budoucí specifické poruchy učení u dětí mladšího školního věku.
- Dle Zelinkové (2003) existují tzv. prediktory počínajících specifických poruch učení, tj. úroveň čtení, psaní, soustředění, sluchového a zrakového vnímání, řeči, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, nápadnosti v chování a sociability.

Výzkumná otázka 2: *Ovlivňuje využití stimulačního programu (pozn. po dobu ½ roku) zlepšení v oblastech řečových a školních dovedností u dětí tvořící výzkumný vzorek?*

6.2 Charakteristika výzkumného šetření

„Výzkum snižuje nevědomost lidstva. Odstraňuje nesprávné, neúplné anebo nedokonalé poznání jevů. Odhaluje jejich více či méně skryté stránky. Výzkum je tedy způsob zmoudření lidstva.“ (Gavora, 2000, s. 11)

Výzkumné šetření bylo vzhledem k účelu práce kvalitativně orientováno a hodnotí úspěšnost a efektivnost intervenčních postupů dle vytvořeného stimulačního programu v praxi. Ve vztahu k hlavnímu cíli, dílčím cílům a výzkumným otázkám je praktická část zaměřena na logopedickou a speciálně pedagogickou intervenci, která by měla zajistit zlepšení komunikačních dovedností, úpravu nesprávné artikulace hlásek a zároveň působit jako prevence vzniku specifických poruch učení u dětí mladšího školního věku v programu základní školy.

Kvalitativně orientovaný výzkum

Kvalitativně orientovaný výzkum nestaví na kvantifikaci dat, nýbrž na zkoumání jevů do hloubky problému. Dochází ke sblížení se zkoumanými jevy, osobami a situacemi, do nichž je vstupováno. Kvalitativní výzkum využívá metody, které umožňují bližší poznání, za kterým nestojí pouhá fakta a numerické hodnoty, ale člověk sám. Jedná se o holistické zkoumání člověka nebo skupin a porozumění zkoumaným situacím se zachováním jedinečnosti účastníků výzkumu. Kvalitativní výzkum v sobě skrývá konstrukční tendence a jejich ověřování. Jedná se o podrobný popis případu, objevení nových souvislostí a skutečností. (Gavora, 2000)

Silnou stránkou kvalitativního výzkumu je validita, která je zabezpečena dlouhodobostí výzkumu, přímým kontaktem s výzkumným problémem a rozsáhlým popisem se značnou autenticitou. (Gavora, 2000) Vyžaduje dlouhodobou přípravu a pečlivou realizaci. Východiskem i cílem humanitního výzkumného zkoumání jsou lidé a výzkumné situace s nimi spojené. Jedná se tedy o deskripci reálného případu a jeho zachycení. Neobejde se bez výzkumníkova vcítění se do situací, jež prostupují zkoumaným případem, intenzity bádání, vytrvání a hloubky zamyšlení. Cílem je zjištění, popis a analýza proměnných. (Skutil a kol., 2001)

Kvalitativní výzkum se soustřeďuje na subjektivní svět zkoumaných osob a situace s nimi spojenými. Tím nejlepším nástrojem zkoumání je podrobné porozumění a vlastní úsudek. (Gavora, 2000)

6.3 Výzkumný soubor a průběh získávání dat

Výzkumné šetření předkládané diplomové práce se zaměřuje na vytvoření vlastního stimulačního programu určeného pro základní školy a jejich žáky prvních tříd, u nichž se vyskytují přetrvávající odchylky artikulačního vývoje. Výzkumný soubor je tvořen skupinou 10 dětí základní školy Královéhradeckého kraje. Aplikace a ověřování úspěšnosti vytvořeného stimulačního programu probíhalo po dobu půlroční spolupráce od října 2018 do března 2019, a to vždy jedenkrát týdně. Na počátku byla provedena depistáž dětí s řečovými obtížemi a rizikovými faktory pro vznik specifických poruch učení. K provedení výzkumného šetření byly následně využity testové materiály a vlastní orientační vyšetření školních dovedností, které byly opakovaně vyhodnoceny s odstupem půlroční stimulace. Stimulační program byl sestaven tak, aby pokrýval nejčteněji vyskytující se artikulační odchylky a dílčí deficity, které mohou postupem času vyústit až ke specifickým poruchám učení.

Depistáž rizik vzniku specifických poruch učení

Pro cílené vyhledání dětí prvních tříd základní školy bylo použito dotazníkového šetření, z jehož výsledků byl utvořen následný výzkumný vzorek. Výzkumný vzorek tvoří pět dívek a pět chlapců navštěvující první třídu základní školy. U těchto dětí jsou patrné obtíže v artikulaci hlásek a souběžně projevují rizika vzniku specifických poruch učení alespoň v jedné z dílčích oblastí. Pro účely depistáže bylo využito škály dle Marty Bogdanowicz (in Zelinková, 2008), která byla dle potřeb výzkumu upravena. Škála obsahuje celkem 21 položek. Každá otázka je dle četnosti výskytu bodově hodnocena stupnicí: nikdy (1 bod) – občas (2 body) – často (3 body) – stále (4 body). Vyplnění dotazníku trvá přibližně 10 minut a vyplňují jej zpravidla rodiče dítěte, popř. učitelé mateřských či základních škol, které dítě navštěvuje.

Dotazník tvoří sedm okruhů, které zahrnují nejčastější obtíže vyskytující se u předškolních a raně školních dětí. Jedná se o oblast hrubé motoriky, jemné motoriky, úroveň senzomotorické koordinace, laterality, úroveň prostorové orientace, oblast zrakového vnímání a paměti a v neposlední řadě oblast řečových dovedností, tj. artikulace hlásek a aktuální stav řeči. Autorce je vytýkáno, že do svého dotazníku nezahrnula oblast sluchového vnímání, která často souvisí s riziky vzniku specifických poruch učení. (Zelinková, 2008) Pro účely práce byla tato položka následně vřazena v rámci vyšetření sluchového vnímání a diferenciací hlásek. Nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání často souvisí s obtížemi, které se projevují při artikulaci hlásek.

Soubor pro vyšetření artikulační schopnosti dítěte

Soubor pro vyšetření artikulace hlásek, který je sestaven dle Truhlářové (1962), je komplexním obrázkovým testem zahrnující vyšetření výslovnosti všech českých hlásek. Celkem obsahuje 30 položek, včetně slov určených k hodnocení diferenciaci sykavek. K souboru je vytvořen obrázkový materiál, který se skládá celkem z 80 obrázků. Každé poloze hlásky, tj. iniciální, středové a finální, odpovídá jeden obrázek. K některým hláskám jsou přiřazeny pouze dva obrázky, a to s hláskou na začátku a uprostřed slova. Při artikulaci těchto hlásek na konci slova zní tato hláska jako její neznělý protějšek, proto je finální postavení opomenuto.

Druhá část souboru se zaměřuje na popis dějových obrázků v různé obtížnosti. Hodnocena je samostatnost projevu a jeho gramatická a lexikální rovina. Pro účely této diplomové práce byla využita pouze první část souboru, prostřednictvím které byla vyšetřena úroveň artikulačních schopností u dětí tvořících výzkumný vzorek. Na základě výsledků byla zaznamenána intaktní či odchýlná artikulace hlásek.

Test pro zjišťování úrovně školních dovedností

Pro účely zjištění úrovně jednotlivých dílčích funkcí školních dovedností byl vytvořen test zaměřený na rizikové oblasti v rovině poznávacích procesů, jejichž deficity mohou dále vyústit v obtíže projevující se ve školních dovednostech. Na počátku realizace výzkumného šetření bylo provedeno vstupní a výstupní šetření. Výsledky vstupního šetření odhalily nejfrekventovanější deficitní oblasti a následně ovlivnily tvorbu a zacílení stimulačního programu.

První oblastí vytvořené testové baterie je *jazykový cit a slovní zásoba*. Tento oddíl v sobě zahrnuje schopnost určit nadřazené slovo ke slovům podřazeným, tedy schopnost kategorizovat dle významných rysů. Dále určit slova protikladné hodnoty a v neposlední řadě prokázat úroveň slovní zásoby. Druhá oblast se zaměřuje na zhodnocení *sluchového vnímání* – sluchové diferenciaci, souhláskové syntézy a sluchové paměti. Třetí subtest se věnuje *zrakovému vnímání*, schopnosti rozlišovat tvary, barvy, velikosti, vyhledávat obrazce na pozadí a rozlišovat obrázky lišící se detailem. Poslední část se zaměřuje na *grafomotoriku*, hodnotí úchop a schopnost vést tužku dle zadání. Materiály k testování úrovně zrakového vnímání a grafomotoriky vychází z publikace Sindelarové (2007) – viz příloha.

6.4 Diagnostické šetření artikulačních schopností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Dítě č. 1

Tabulka 1 - Diagnostické šetření u dítěte 1

Dítě 1		Dívka M.		
Oblasti šetření	Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.	
Vyšetření hlásek		24/32 správně	28/32 správně	
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ne	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	jídlo	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	věci	domácí věci
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	někdo, kdo je smutný	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“.</i> (30 s)	8 slov	10 slov	
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	6/10 správně	9/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit; zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	9/10 správně	10/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsí.</i>	4/6 správně	5/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	bez obtíží	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	správně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

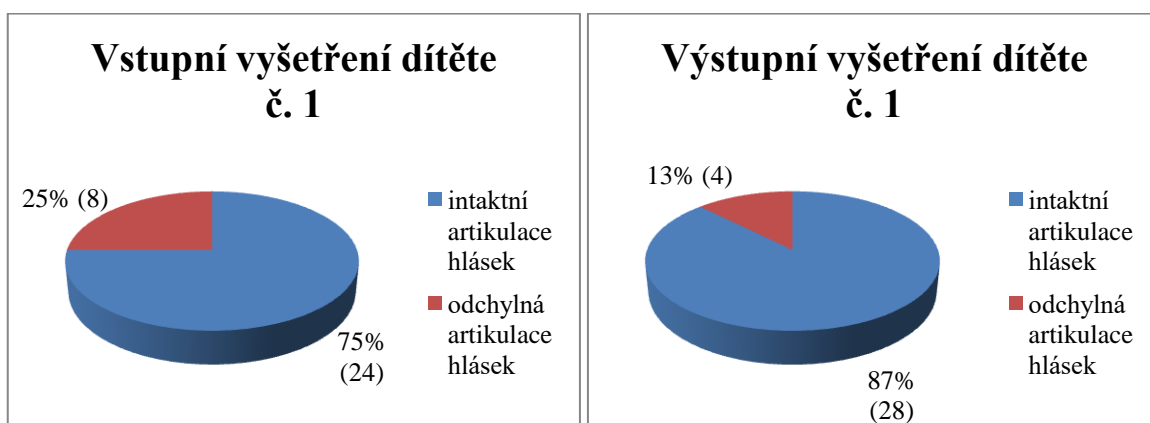
Dívka navštěvuje 1. třídu s řádným nástupem - bez odkladu školní docházky. Dívka je spíše tichá, úzkostnější, má obtíže prosadit se ve skupině. Psychomotorické tempo je pomalejší. Na práci je soustředěná, pozorná, avšak méně pohotová. Dívka aktuálně není v péči klinického logopeda.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Při vstupním vyšetření artikulace se intaktní výslovnost objevovala u všech samohlásek. Chybná výslovnost byla zaznamenána u obou řad sykavek ve všech pozicích. Hláška „R“ byla vyslovována odchylně v iniciálním postavení. Tedy ve slově „ryba“ byla hláška nahrazována hláskou „L“. Hláška „Ř“ nebyla tvořena správně – docházelo k záměnám za hlásku „Ž“. Vynechávání hlásek nebylo zaznamenáno. Artikulace dívky byla při vstupním vyšetření ze 75% intaktní, zbylých 25 % tvořily odchylky v artikulaci.

Z výstupního vyšetření je patrné, že došlo ke zlepšení ve výslovnosti hlásek o 12%, tedy přesněji došlo ke zlepšení hlásek „Č“, „Š“, „Ž“ a hlásky „R“, které bylo upevněno i v dříve chybném tvoření v počáteční pozici. Hlášky z řad ostrých sykavek jsou tvořeny nekonstantně. Hláška „Ř“ prozatím není upevněna v žádné z pozic. Došlo také ke zlepšení protruze a elevace jazyka.

Graf 1 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 1



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Největšího pokroku došlo v oblasti sluchového vnímání. Ve všech položkách, tedy ve sluchové diferenciaci hlásek, rozlišování stejně znějících nesmyslných slov i v oblasti

sluchové paměti, byly lepší výsledky po uplynutí půl roční intervence. Došlo také k rozvoji v oblasti slovní zásoby a jazykového citu.

Dítě č. 2

Tabulka 2 - Diagnostické šetření u dítěte 2

Dítě 2		Dívka R.		
Oblasti šetření	Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.	
Vyšetření hlásek		23/32 správně	28/32 správně	
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ano	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	věci	domácí věci
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	pláč	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	9 slov	11 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	10/10 správně	10/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	9/10 správně	10/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	5/6 správně	5/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	bez obtíží	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	správně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

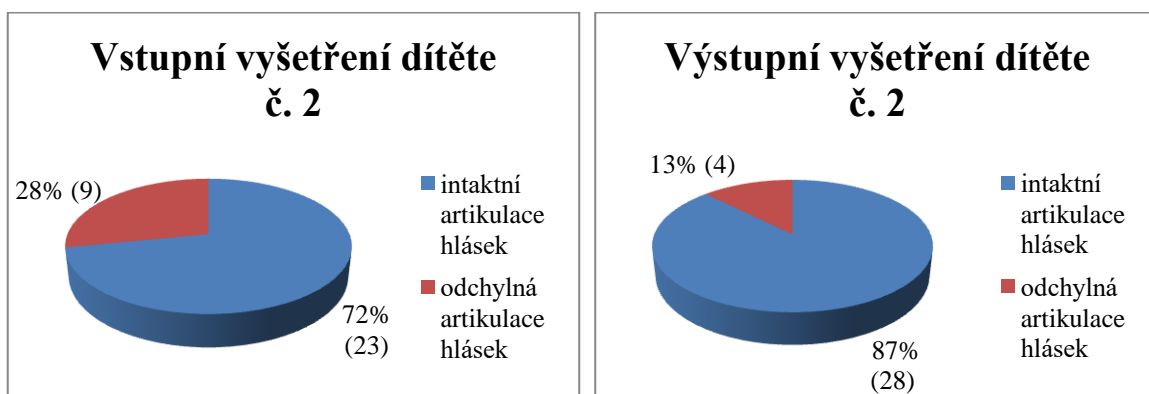
Dívka nastoupila do základního vzdělávání řádně, tj. v září 2018. Neměla obtíže se začleněním do kolektivu, je přátelská a kontakt s dospělým navazuje bezproblémově. Je spíše klidnější a rozvážnější povahy. Obtíže se objevují ve výslovnosti některých hlásek, v dalších oblastech nepůsobí výrazně odlišně. Dívka docházela na logopedii v rámci MŠ, nyní bez odborné logopedické péče.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Dle testu vyšetření řeči se při vstupním vyšetření objevila chybná výslovnost v následujících hláskách: „Č“, „Š“, „Ž“, „C“, „S“, „Z“, „L“, „R“ a „Ř“. Největší odchylky byly znatelné u sykavek, které byly interdentalně zafixovány. Další výrazně odchylné fixace se objevily u hlásky „R“, které bylo tvořeno velárně. Hláška „Ř“ byla nahrazována hláskou „Ž“. Nedostatečná byla také elevace jazyka.

Po půlroční intervenci došlo ke zlepšení výslovnosti hlásky „S“ a „Z“, hláška „C“ tvořena občasně nečistě, stejně tak jako hláška „Č“. Zbylé hlásky z řady tupých i ostrých sykavek jsou nyní tvořeny intaktně ve všech pozicích. Vibranty prozatím tvořeny obdobně odchylně jako při vstupním vyšetření. Aktuálně je výslovnost hlásek intaktní z 87%.

Graf 2 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 2



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Ve většině úloh dívka obstála již při vstupním šetření. Mírný progres byl zaznamenán v nabývání slovní zásoby (znatelné taktéž při popisu dějového obrázku). Zrakové vnímání a grafomotorika byly zcela bez obtíží. Sluchová diferenciacce je bez větších změn před a po aplikaci stimulačního programu. Komplexně dívka nejeví známky

dílčích obtíží ve školních dovednostech. Obtíže ve výslovnosti hlásek zjevně nemají úzkou souvislost s možnými obtížemi v dalších oblastech.

Dítě č. 3

Tabulka 3 - Diagnostické šetření u dítěte 3

Dítě 3		Dívka V.		
Oblasti šetření		Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.
Vyšetření hlásek		<i>Samohlásky + souhlásky/ diferenciace sykavek</i>	27/32	32/32
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ne	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	nábytek	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	pláč	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	9 slov	11 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	8/10 správně	10/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	7/10 správně	9/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	5/6 správně	6/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	bez obtíží	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	správně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

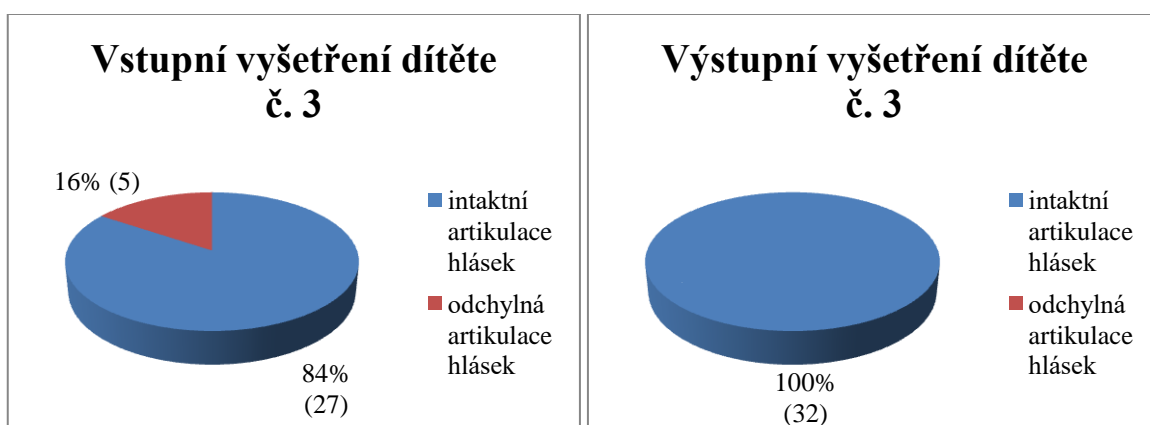
Dívka nastoupila do základního vzdělání v řádném termínu 2018. Z hlediska socializace a přizpůsobení se podmínkám základní školy nevykazuje sebemenší obtíže. Dívka je komunikativní, pozitivně laděná, s výrazným mluvním apetitem. Je snaživá a pečlivá. Do ambulance klinické logopedie dochází již od předškolního věku, avšak frekvence terapií je přibližně jedenkrát za měsíc až měsíc a půl.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Na počátku spolupráce měla dívka obtíže ve výslovnosti ostrých sykavek, tj. „C“, „S“, „Z“ a dále vibrant „R“ a „Ř“. V oblasti ostrých sykavek se objevovaly mírné odchylky s přetrvávajícím šumivým charakterem. U dívky byla též těžkopádnější motorická obratnost jazyka (dříve zkrácení podjazykové uzdičky a následné komplikace se zatuhnutím). Hláška „R“ nahrazována fyziologickou hláskou „L“, při opakování s dopomocí substituční metody se výslovnost dařila. Hláška „Ř“ v té době vynechávána.

S půlročním odstupem se artikulace výrazně zlepšila. Po upevnění mluvního vzoru se začaly velmi rychle upravovat hlásky „C“, „S“, „Z“, které začaly nabývat charakteru ostrého sykavého zvuku. K pokroku došlo také v oblasti motoriky jazyka. V závěru půlroční intervence se začaly dařit také vibranty. Obtíže činila zejména hláška „R“ v iniciální pozici, která byla po dlouhou dobu jednokmitná, nevýrazná. Skrze následné upevnění došlo neprodleně i k vyvození hlásky „Ř“.

Graf 3 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 3



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Největší pokroky byly zaznamenány v oblasti rozvoje slovní zásoby a jazykového citu.

Slovní zásoba je nyní obsahově bohatší. Dále se zpřesnilo sluchové vnímání. V jiných funkcích nebyly zaznamenány dílčí odchylky.

Dítě č. 4

Tabulka 4 - Diagnostické šetření u dítěte 4

Dítě 4		Dívka N.		
Oblasti šetření	Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.	
Vyšetření hlásek		26/32	29/32	
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ano	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ano	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	nábytek	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	mračit se	mračit se
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“.</i> (30 s)	7 slov	9 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	9/10 správně	8/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	8/10 správně	9/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	5/6 správně	4/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	s obtížemi	s obtížemi
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	chybně	chybně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

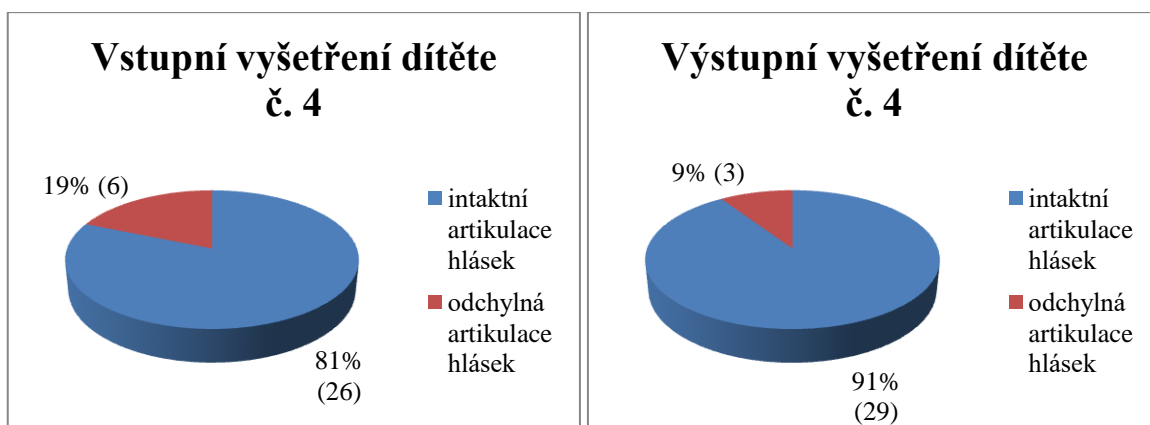
Dívka nastoupila do základního vzdělávání bez odkladu školní docházky. Sociálně velmi zdatná, mírně hyperaktivní, vykazující známky nekázně. Do ambulance klinického logopeda aktuálně nedochází, dříve logopedická intervence v rámci MŠ a soukromého doučování.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Při vstupním vyšetření řečových dovedností byly přítomny odchylky ve výslovnosti obou řad sykavek. Ostatní hlásky byly vyslovovány v normě, a to včetně vibrant. Sykavé hlásky mezi sebou nebyly zaměňovány, ale hrot jazyka byl odchylně předsouván mezi zoubky.

S půlročním odstupem došlo k nápravě hlásek „Č“, „Š“ a „Ž“. U řady tupých sykavek se podařilo jazýček schovat za zoubky. Šumivý charakter je umocněn chybějícími zoubky, avšak správná poloha mluvidel je již zafixována. Ostré sykavky vyslovovány nekonstantně. Vliv na výslovnost hlásek má i pozornost dívky, která rychle kolísá a nemá dlouhého trvání. Aktuálně je artikulace z 91% intaktní.

Graf 4 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 4



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Zaznamenán byl nárůst slovní zásoby a zpřesnění sluchové diferenciaci. V oblasti školních dovedností se jedná spíše o nepozorné chyby. Sluchová paměť je kolísavá, při výstupním šetření zhoršena. Zrakové vnímání taktéž nepřesné, objevují se přetrvávající obtíže s vedením čáry mezi liniemi a ve vyhledávání obrázků na pozadí. Dané tvary nebyly

bezchybně vyhledány před ani po aplikaci stimulačního programu. Stále znatelný je také příliš silný tlak na hrot tužky a křečovitý úchop psacího náčiní.

Dítě č. 5

Tabulka 5 - Diagnostické šetření u dítěte 5

Dítě 5		Dívka K.		
Oblasti šetření	Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.	
Vyšetření hlásek		20/32	21/32	
Oromotorika	Jazyk			
	<i>Protruze</i>	ne	ano	
	<i>Retrakce</i>	ano	ano	
	<i>Elevace</i>	ne	ano	
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	věci	věci
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	brečet	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“.</i> (30 s)	6 slov	8 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	7/10 správně	9/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	6/10 správně	8/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	5/6 správně	5/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	s obtížemi	s obtížemi
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	správně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

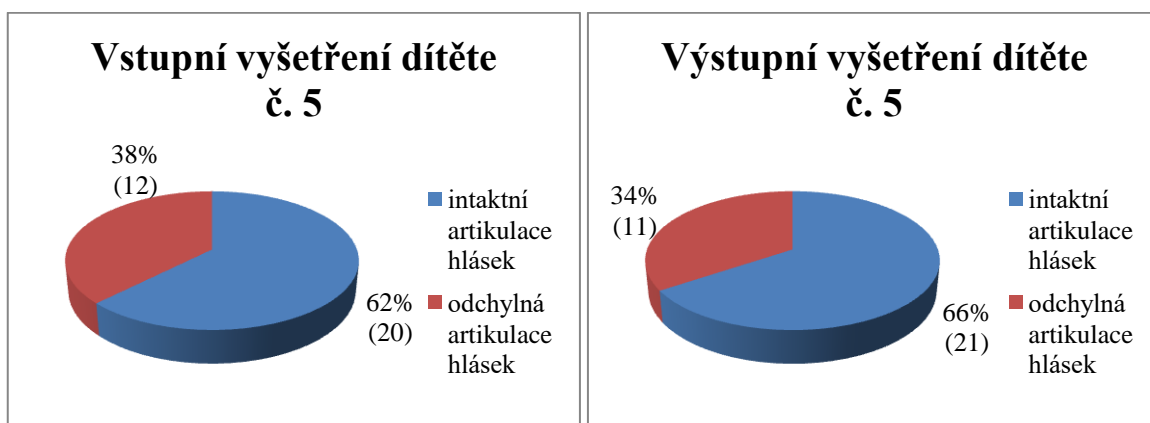
Dívka i přes doporučení odkladu školní docházky nastoupila v řádném termínu. Objevují se výrazné odchylky v řeči a sluchové diferenciaci. Dívka pochází z problematické rodiny, mezi dětmi je ostýchavá a hůře se prosazující. Ambulanci klinického logopeda navštěvuje, avšak doma nemají čas procvičovat zadané úkoly a na smluvený termín terapie „zapomínají“. Péče ze strany rodiny se zdá být dle rozhovoru s třídní učitelkou zanedbávající a nedůsledná. Dívka často ani na logopedii v rámci intervence při základní škole nedocházela.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

V září 2018 byla přítomna mnohočetně chybná výslovnost hlásek „Č“, „Š“, „Ž“, „C“, „S“, „Z“, diferenciacie sykavek ve všech jejich variantách, dále hlásky „L“, „R“ a „Ř“. Nedostatečná byla i motorická obratnost jazyka a rtů. Sykavky byly tvořeny výrazně odchýlně – interdentalně, vibranty byly nahrazovány „R“ – „UV“, „Ř“ – „Ž“/„Š“. Řeč byla z důvodu mnohočetných odchylek špatně srozumitelná.

Při výstupním vyšetření bylo dosaženo zlepšení v motorické obratnosti, zlepšena byla především elevace jazyka. K březnu 2019 se daří hláska „L“ a dochází k mírnému zlepšení u hlásky „R“, která přestává být nahrazována tupými sykavkami a jazyk začíná vykonávat jemné kmitavé pohyby. Sykavky se bohužel nedaří a zůstávají interdentalní.

Graf 5 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 5



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Slovní zásoba je chudšího charakteru, jazykový cit taktéž není v porovnání s ostatními dětmi natolik dozrálý. Objevují se nepřesnosti ve sluchovém vnímání, obtíže

v diferenciaci hlásek. Vedení čar mezi liniemi zůstává s mírnými obtížemi a přílišným tlakem na hrot tužky. Ostatní položky zrakového vnímání nebyly chybné a nečinily větší obtíže.

Dítě č. 6

Tabulka 6 - Diagnostické šetření u dítěte 6

Dítě 6		Chlapec V.		
Oblasti šetření		Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.
Vyšetření hlásek		<i>Samohlásky + souhlásky/ diferenciace sykavek</i>	26/32 správně	26/32 správně
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ano	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ano	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	nábytek	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	pláč	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	9 slov	8 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“</i>	9/10 správně	10/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit; zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	10/10 správně	10/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	3/6 správně	5/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	bez obtíží	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	chybně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

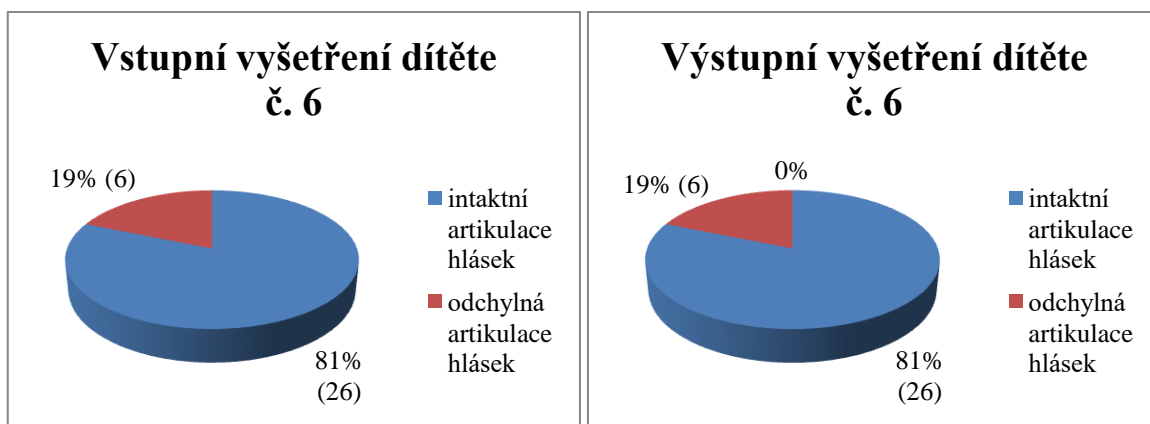
Chlapec nastoupil bez odkladu školní docházky. Sociálně zdatný, bezproblémový, přiměřeně se prosazující. V kolektivu zastává vůdčí typ. Při práci má mírné obtíže v soustředění se na zadaný úkol. K práci není příliš motivovaný. V současné době není v péči klinického logopeda, dříve se účastnil pouze logopedického kroužku v rámci MŠ.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

V září 2018 byly patrné zjevné odchylky ve výslovnosti obou řad sykavek. Hrot jazyka byl umístován mezi zuby v tzv. interdentálním postavení. Obtíže v diferenciaci sykavek nebyly přítomny. Ostatní hlásky byly v řeči užívány intaktně.

Po dobu půlroční spolupráce byl chlapec spíše stagnující. Při opakování a instruování chlapec dokáže dosáhnout intaktního vzoru hlásky se správnou polohou jazyka při poloze zubů na sobě. Hlásky se však nepodařilo v řeči automatizovat. K výraznému progresu tedy bohužel nedošlo. Bylo by zapotřebí delšího cíleného logopedického působení.

Graf 6 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 6



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

V oblasti školních dovedností chlapec neprojevuje výrazné odchylky. Jazykový cit a slovní zásoba je adekvátně rozvinutá. Taktéž ve sluchové diferenciaci se dítě neprojevuje deficitně. Největšího rozdílu bylo dosaženo ve sluchové paměti. V oblasti zrakového vnímání bylo dosaženo pokroku v subtestu vyhledávání obrazce na pozadí. Ostatní oblasti šetření jsou u chlapce v normě, tedy výsledky zůstaly neměnné.

Dítě č. 7

Tabulka 7 - Diagnostické šetření u dítěte 7

Dítě 7		Chlapec H.		
Oblasti šetření	Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.	
Vyšetření hlásek		<i>Samohlásky + souhlásky/ diferenciacie sykavek</i>	21/32 správně	26/32 správně
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ne	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	nábytek	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	pláč	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	10 slov	11 slov
Sluchové vnímání	Diferenciacie hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	7/10 správně	9/10 správně
	Diferenciacie nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	8/10 správně	9/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	5/6 správně	5/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	s obtížemi	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	chybně	chybně
	Diferenciacie obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

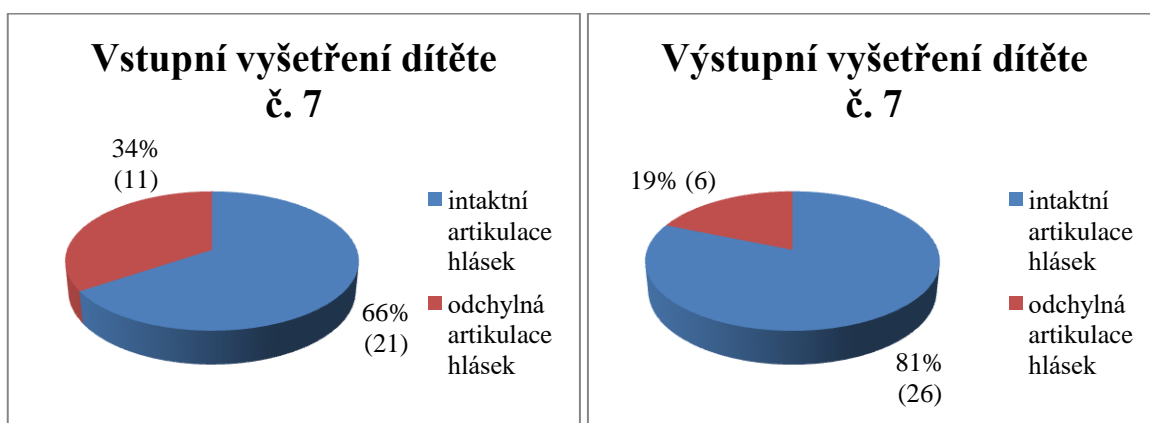
Chlapec bez odkladu školní docházky. Velmi rychle a dobře se adaptoval na nové sociální podmínky v třídním kolektivu. Chlapec je pozitivně laděný, komunikativní a zvědavý. Řeč je obtížně srozumitelná. Do ambulance klinického logopeda dochází teprve čerstvě v intervalech jedenkrát za měsíc. Pozornost při skupinové práci je kolísavá, v individuální péči je soustředěný a snaživý.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Při vstupním vyšetření byla řeč obtížněji srozumitelná, a to z důvodu mnohočetných odchylek v artikulaci a velmi rychlého až překotného tempa řeči. Chybná artikulace byla zaznamenána u obou řad sykavek, při jejich diferenciaci ve všech variantách, dále u vibrant „R“ a „Ř“. Mluvidla byla špatně koordinována pro požadovaný pohyb jazyka a rtů. Při protruzi i elevaci jazyka bylo dopomáháno retním uzávěrem a souhyby dalších orofaciálních oblastí.

Po půlroční intervenci se podařilo výrazně podpořit správné pohyby jazyka - elevace téměř bez obtíží, mírně se objevují fascikulace jazyka. Aktuálně se daří a v řeči jsou používány obě řady sykavek, diferenciaci zůstává chybná, stejně tak jako vibranty „R“ a „Ř“. Hláska „R“ se začíná dařit při užití substituční metody.

Graf 7 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 7



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Slovní zásoba je bohatá a jazykový cit rozvíjen ve všech uvedených subtestech. V oblasti sluchového vnímání došlo ke zlepšení v položkách sluchového rozlišování. Auditivní paměť zůstává se stejnými výsledky 5/6 slov. Na počátku se objevily obtíže při

koordinaci oko-ruka, nyní cvičení prováděno se zlepšením. Chybná zůstala položka vyhledávání obrazců na pozadí. Vyhledávání kontrastů bylo bez obtíží v obou šetřeních, tedy v měsících září – březen.

Dítě č. 8

Tabulka 8 - Diagnostické šetření u dítěte 8

Dítě 8		Chlapec D.		
Oblasti šetření		Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.
Vyšetření hlásek		<i>Samohlásky + souhlásky/ diferenciace sykavek</i>	21/32 správně	24/32 správně
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ne	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	nábytek	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	pláč	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	9 slov	10 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	8/10 správně	10/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit; zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	8/10 správně	9/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	6/6 správně	6/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	bez obtíží	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	správně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

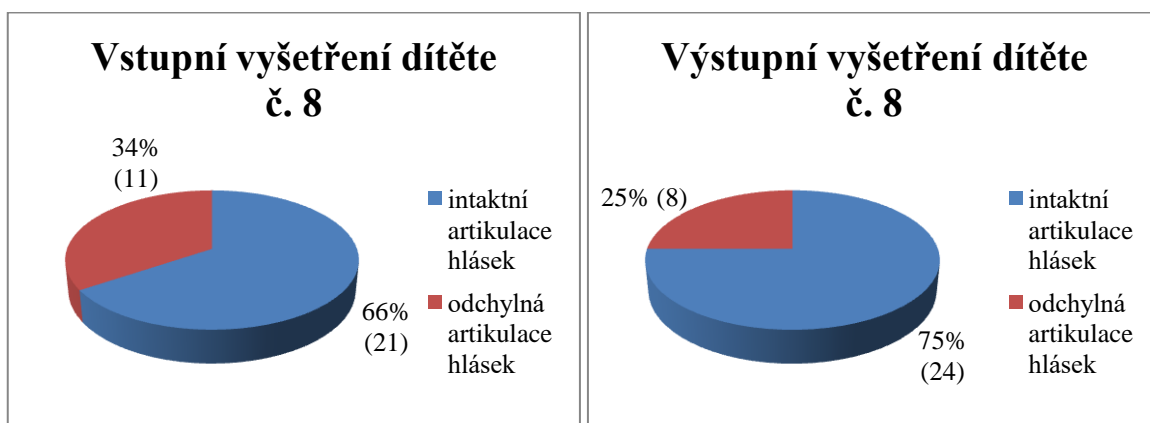
Chlapec nastoupil do základního vzdělávání v řádném termínu v září 2018. Chlapec je spíše mírnější a klidnější povahy, sociálně zdatný a přizpůsobivý. Do ambulance klinické logopedie dochází teprve krátkou dobu v závislosti na obtíže přetrvávající před nástupem do školy. Dříve logopedická prevence v rámci mateřské školy.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Při vstupním šetření patrné obtíže ve výslovnosti hlásek „C“, „S“, „Z“, „Č“, „Š“, „Ž“, dále diferenciaci sykavek ve všech kombinacích a v neposlední řadě odchylně zafixovaný způsob tvoření hlásek „R“ a „Ř“. Dále byla přítomna ztížená motorická obratnost jazyka – protruze a elevace byly nedostatečné a nekoordinované. Řeč byla i přes mnohočetné odchylky poměrně dobře srozumitelná a po obsahové stránce přiměřená.

Při výstupním šetření došlo k výraznému zlepšení ve výslovnosti hlásek „Č“, „Š“, „Ž“, ostré sykavky zatím nejsou v řeči intaktně automatizovány. Hláška „R“ se daří pomocí mechanického rozvibrování a substituční náhrady. Hláška „Ř“ se při správném mluvním vzoru a nastavení mluvidel také začíná dařit. V řeči však prozatím vibranty neautomatizovány. Chybná zůstává diferenciaci sykavek. Řeč aktuálně intaktní ze 75%.

Graf 8 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 8



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Slovní zásoba je bohatá a jazykový cit plně rozvinut. Všechny dílčí položky subtestu byly bezproblémové již při vstupním šetření. Zlepšení bylo zaznamenáno především ve sluchovém vnímání v oblasti sluchové diferenciaci. Sluchová paměť byla na velice dobré úrovni již v počátku. Taktéž zrakové vnímání a grafomotorika bez obtíží.

Dítě č. 9

Tabulka 9 - Diagnostické šetření u dítěte 9

Dítě 9		Chlapec F.		
Oblasti šetření		Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.
Vyšetření hlásek		<i>Samohlásky + souhlásky/ diferenciace sykavek</i>	30/32 správně	31/32 správně
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ano	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	nábytek	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	pláč	pláč
		<i>Trpaslík x obr</i>	obr	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	9 slov	9 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“.</i>	9/10 správně	10/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus – tus.</i>	8/10 správně	10/10 správně
	Sluchová paměť	<i>Panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc.</i>	5/6 správně	6/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	s obtížemi	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	chybně	chybně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

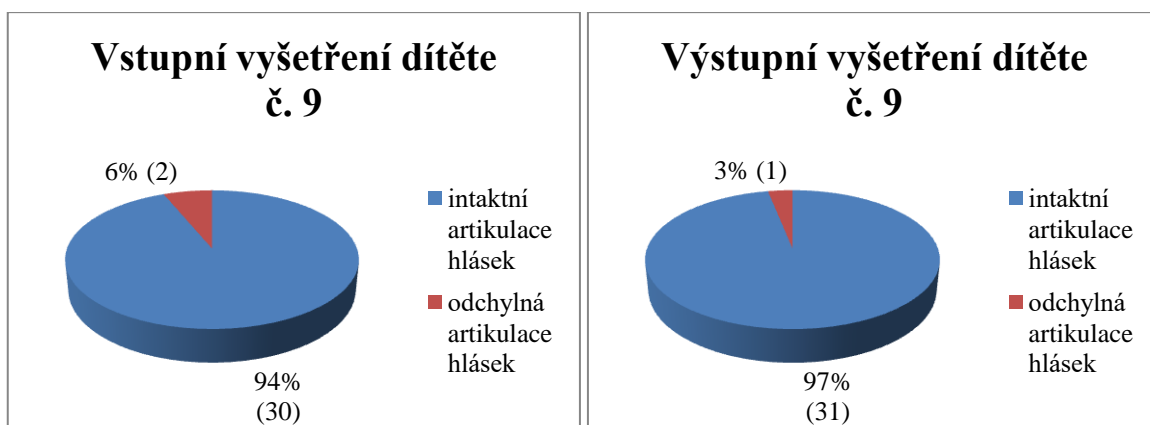
Chlapec bez odkladu školní docházky s nástupem do 1. třídy v září 2018. Chlapec v počátcích více zdrženlivý, velice snaživý až mírně úzkostný. Při spolupráci pečlivý, velice motivován ústní pochvalou. V péči klinického logopeda není, v předškolním věku docházeli jen pár měsíců, poté z rodinných důvodů spolupráci ukončili a nyní je péče ponechána pouze na intervenci v rámci základní školy. Chlapec je ve střídavé péči.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Při vstupním vyšetření chlapec nesprávně vyslovoval pouze vibranty „R“ a „Ř“. Hláška „R“ byla fyziologicky nahrazována hláskou „L“. Hláška „Ř“ nahrazována sykavkami s šumivým charakterem „Ž“/“Š“. Ostatní hlásky byly intaktní, včetně diferenciací sykavek. Oromotorika byla přiměřená, pouze při elevaci byl jazyk oslabený s mírnými fascikulacemi.

Po půlroční spolupráci se podařilo plně zafixovat hlásku „R“. V řeči se objevuje jemné, prozatím jednokmitné „R“. Hláskou „L“ již není nahrazováno a je tvořeno správným mechanismem. Elevace jazyka byla posílena. Hláška „Ř“ se prozatím nedaří.

Graf 9 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 9



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Ve všech oblastech jazykového citu a slovní zásoby chlapec obstál. Slovní exprese je fluentní a zásoba bohatá. V každém ze subtestů náležitosti ke sluchovému vnímání došlo k progresi. Zlepšení nastalo i ve zrakovém vnímání a grafomotorice. Chybné zůstává pouze vyhledávání obrazce na rozmanitém pozadí. Kontrastní prvky na dvou podobných obrázcích byly rozpoznány a pojmenovány.

Dítě č. 10

Tabulka 10 - Diagnostické šetření u dítěte 10

Dítě 10		Chlapec J.		
Oblasti šetření		Zadání	Vstupní dg.	Výstupní dg.
Vyšetření hlásek		<i>Samohlásky + souhlásky/ diferenciace sykavek</i>	24/32 správně	27/32 správně
Oromotorika	Jazyk	<i>Protruze</i>	ano	ano
		<i>Retrakce</i>	ano	ano
		<i>Elevace</i>	ne	ano
Jazykový cit a slovní zásoba	Nadřazená slova	<i>Jablko, hruška, třešně</i>	ovoce	ovoce
		<i>Stůl, postel, skříň</i>	věci	nábytek
	Protikladná slova	<i>Smích x pláč</i>	být smutný	brečet
		<i>Trpaslík x obr</i>	-	obr
	Slovní zásoba	<i>Tvoření slov na počáteční písmeno „s“. (30 s)</i>	8 slov	10 slov
Sluchové vnímání	Diferenciace hlásek	<i>6/10 slov obsahující hlásku „c“</i>	7/10 správně	7/10 správně
	Diferenciace nesmyslných slov	<i>Sul – sol; jek – jek; pit – pit, zaf – zaf; sip – sit; ket – kot; toř – toř; mes – mek; lan – lon; tus - tus</i>	6/10 správně	8/10 správně
	Sluchová paměť	<i>panenka, autíčko, kočárek, míč, kostky, měsíc</i>	4/6 správně	5/6 správně
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	<i>Vedení čáry mezi liniemi.</i>	s obtížemi	bez obtíží
	Vyhledávání obrázků	<i>Hvězdičky na pozadí jiných útvarů.</i>	chybně	správně
	Diferenciace obrázků	<i>Vyhledej kontrasty.</i>	správně	správně

Základní informace o dítěti – září 2018

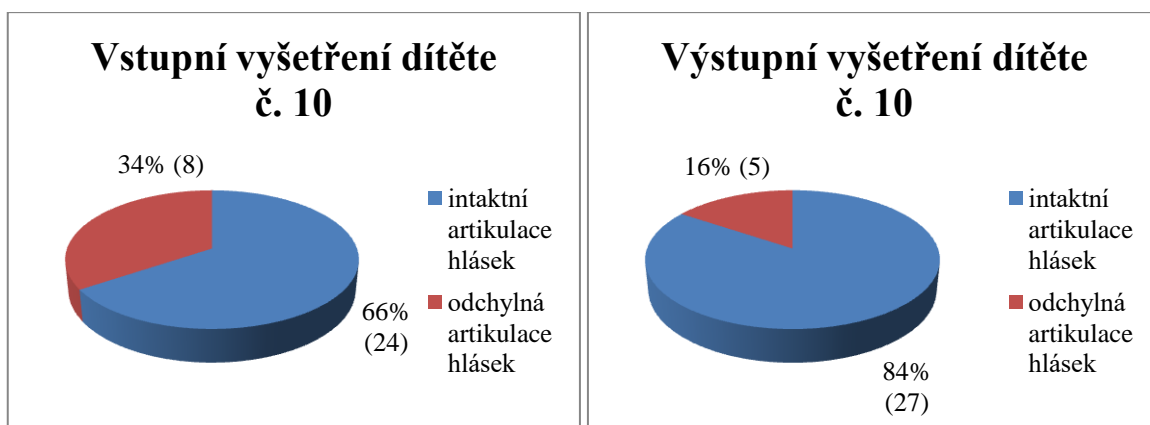
Chlapec vstupuje do základního vzdělání bez odkladu školní docházky. Objevují se u něj problémy v chování a hyperaktivita spojená s neschopností soustředit se na práci. Při individuální práci se podaří chlapce motivovat, ve skupině bývá roztržitý a neukázněný. Na logopedii dochází přibližně 1/měsíc. Při intervenci v rámci diplomové práce bylo systematicky navazováno na práci klinického logopeda.

Analýza řečových schopností před a po aplikaci stimulačního programu

Při vstupním vyšetření byly přítomny obtíže hlásek „C“, „S“, „Z“, dále chybná diferenciací sykavek, odchýlně zafixována hláska „R“ s velárním tvořením a hláska „Ř“, která byla nahrazována hláskou „Ž“. Elevace jazyka nebyla dostatečná.

Při výstupním vyšetření bylo patrné zlepšení ve výslovnosti ostrých sykavek. Bylo upraveno artikulační postavení a hlásky se aktuálně daří vyslovovat čistě. Diferenciací sykavek zůstává bez progresu, hlásky jsou zaměňovány v běžné řeči i při opakování. Hláska „R“ se daří jen při použití substituční hlásky. V běžné řeči stále užíváno velární tvoření. Hláska „Ř“ stále s nahrazováním hláskou šumivého charakteru, příp. vynechávána.

Graf 10 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 10



Analýza školních dovedností a dílčích oblastí před a po aplikaci stimulačního programu

Obtíže jsou zjevné ve všech šetřených oblastech. Mírného zlepšení bylo dosaženo v kategorii sluchového vnímání, přesto však stále přetrvávají obtíže ve sluchové diferenciaci. Položka zaměřená na koordinaci oko-ruka byla zlepšena, stejně jako vyhledání obrazce na pozadí. Stále nedostatečný se jeví jazykový cit. V oblasti slovní zásoby došlo k mírnému nárůstu.

6.5 Vytvoření stimulačního programu

Stimulační program tvoří ucelený soubor materiálů, který byl sestaven na základě potřeb dětí, které mají obtíže s výslovností hlásek a současně tak mohou být rizikovými jedinci pro vznik obtíží ve školních dovednostech. Z hlediska logopedické intervence je program zaměřen na hlásky, které nejčastěji podléhají přetrvávajícím obtížím v artikulaci cílové skupiny dětí mladšího školního věku. Dokazují to kupříkladu výzkumná šetření, která prováděla Vondráčková (2015). Konkrétně se jedná o hlásky „Š“, „Ž“, „Č“, „S“, „Z“, „C“, „R“, „Ř“. Dle výzkumu Vondráčkové (2015) je v počátku školní docházky v menší míře nesprávně tvořena také hláska „L“, do této práce však nebude zahrnuta, a to na základě výzkumného vzorku dětí, vztahujícího se k této práci, v němž nebylo ve velké míře nutné podílet se na nápravě této hlásky. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou děti s poruchami řečové komunikace v základní škole více náchylné k selhávání v určitých oblastech školních dovedností, je tato práce zaměřena zároveň jako prevence vzniku specifických poruch učení. Stimulační program je koncipován jako komplexní materiál zaměřený na nejčastější přetrvávající odchylky v artikulaci. Současně cvičení posilují nabývání školních dovedností.

Stimulační program byl na základě vstupního šetření dílčích deficitů u zvolených dětí před samotným zpracováním rozdělen na pět stěžejních souborů. Vznikl tedy komplexní materiál, dle něhož je možné postupovat nejen při logopedické intervenci, ale také v přípravné třídě či při reedukaci dětí v prvních třídách základní školy. První část je tvořena průpravnými materiály, které by měly předcházet následné logopedické intervenci. V následujících souborech pak byly vytvořeny materiály zaměřující se na oblast sluchového vnímání, zrakového vnímání, grafomotoriky a nácviku počátečního čtení. Ke všem částem stimulačního programu byl vytvořen vlastní obrázkový materiál a návody k provádění.

V rámci této diplomové práce byl materiál vyhotoven, po dobu půl roku aplikován a následně bude ponechán pro účely provádění logopedické intervence v rámci základní školy příslušnými pedagogickými pracovníky. V přípravné fázi vytváření stimulačního programu byly jednotlivé činnosti konzultovány s učiteli tak, aby co nejlépe postihly problematické oblasti. Cvičení jsou jednoduchá, časově nenáročná a opakovatelná. Materiál je určen pro užití v menší skupinové práci, příp. pro individuální využití při práci s dítětem. Níže je uveden teoretický náhled stimulačního programu včetně návodu k práci a inspirace k dalším obměnám pro možnost rozšíření materiálu.

6.5.1 Soubor průpravných cvičení

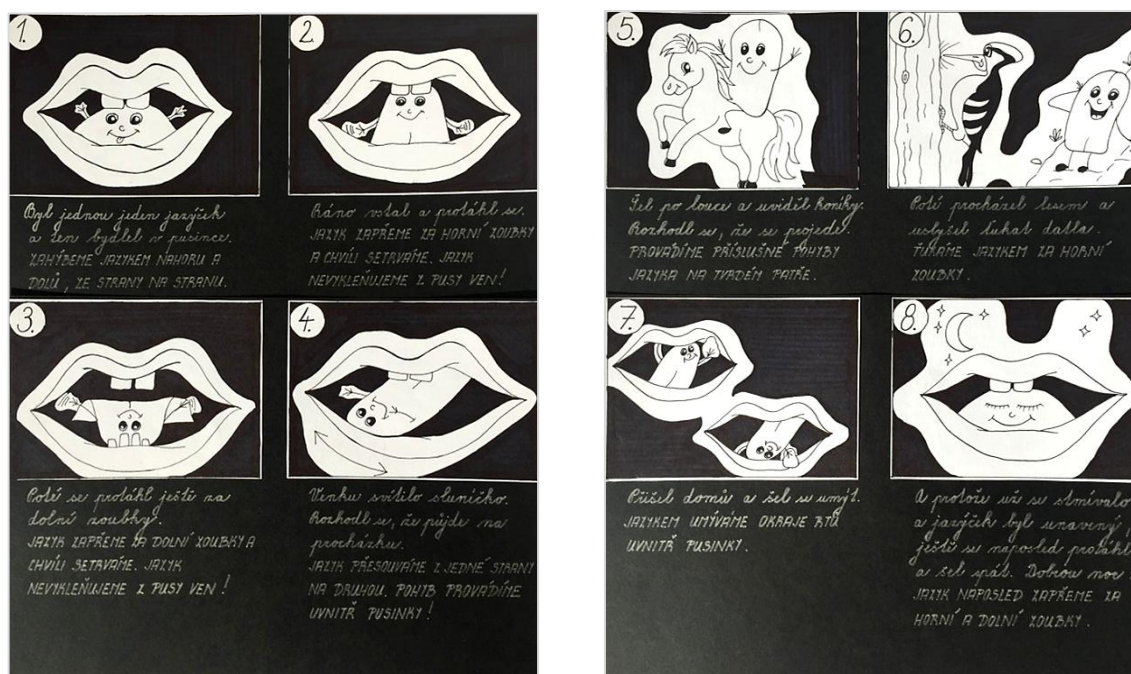
Mezi průpravná cvičení, která lze využít u dětí s artikulačními odchylkami, řadíme zejména orofaciální motorická a dechová cvičení. Neméně důležité je správné nastavení mluvidel a zafixování adekvátního mluvního vzoru potřebné hlásky. Tato sada rozvíjí především motoriku mluvních orgánů, která je nezbytně důležitá pro jakýkoliv další postup při nápravě artikulace.

Cvičení pro zlepšení motoriky mluvidel

Jedním ze základních předpokladů pro správný rozvoj artikulace je dostatečně rozvinutá motorika mluvních orgánů. Rozsah a zacílení pohybů v dutině ústní je nezbytnou součástí logopedického působení. Navození správného motorického vzoru hlásky je základním předpokladem pro další nácvik. Cvičení pro zlepšení motoriky mluvidel zařazujeme vždy na úvod logopedické terapie. Důležité je volit adekvátní procvičování dle konkrétní přetrvávající obtíže. Volíme vždy takové prvky, jejichž pohyb vede k úpravě mluvního vzoru hlásky.

Cvičení 1: „Pohádka o jazýčku“

Obrázek 1 - Pohádka o jazýčku



Pomůcky: cvičební materiál *Pohádka o jazýčku*, zrcadlo pro zrakovou oporu

Jak s materiálem pracovat:

Základním principem tohoto cvičení je provádění cílených pohybů jazykem. Dětem představíme pohádku a poté si ji společně „zahrajeme“. Dbáme na správné provedení. Vhodné cvičit krátce, ale opakovaně.

Poznámka: S jazykem není třeba provádět mnoho nadbytečných pohybů, které nejsou nutné pro nácvič dané hlásky. Kupříkladu při interdentalním provedení výslovnosti sykavek se vyplazování jazyka z úst jeví jako nevhodné. Jazyk je v takovém případě nutné udržet za zoubky, nikoli vysouvat ven! Provádějme proto jen taková cvičení, která vycházejí ze samotného pohybu mluvidel nacvičované hlásky.

Další tipy a obměny

Dle vlastní kreativity, kupř. Jazyček maluje – obdobný způsob provádění pohybů s odlišnou motivací.

Cvičení 2: „Mluvní vzory hlásek“

Pro správnou výslovnost hlásky je nezbytné vědět, jak nastavit pusinku, aby bylo možné vyslovit hlásku korektně. Každá hlásky je tvořena v určitém artikulačním okrsku. Má charakteristickou polohu zoubků či různě rozevřený čelistní úhel.

Obrázek 2 - Mluvní vzory hlásek (CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Pomůcky: kartičky s mluvními vzory hlásek, zrcadlo pro zrakovou oporu

Jak s materiálem pracovat

Cílem tohoto cvičení je správné nastavení mluvidel pro následnou korektní výslovnost hlásek. Dítě by mělo mít vlastní zrakovou oporu a mělo by dokázat mluvidla dle mluvního vzoru nastavit. Poté zkusíme pomocí jednoduchých onomatopoií výslovnost daných hlásek.

Další tipy a obměny

- „C“ jako zvon („cink - cililink“), „S“ jako pumpička („sss – sss“), „Z“ jako komár („zzz – zzz“);
- „Č“ jako vrabec („čimčará“), „Š“ jako „pššt“; „Ž“ jako „žbluňk“;
- „R“ jako holoubek („vrků – vrků“), „Ř“ jako „řach“.

Cvičení 3: „Slabikovaná“

Při vyvozování hlásek vždy postupujeme od nejjednodušších mluvních celků po ta obtížnější. Typickým postupem, který zpravidla následuje po vyvození mluvního vzoru hlásky, je spojení hlásky se samohláskou a následné upevňování v jejich obměnách. Pro motivaci je použit obrázkový materiál.

Pomůcky: cvičební materiál, sada slabik v obměnách

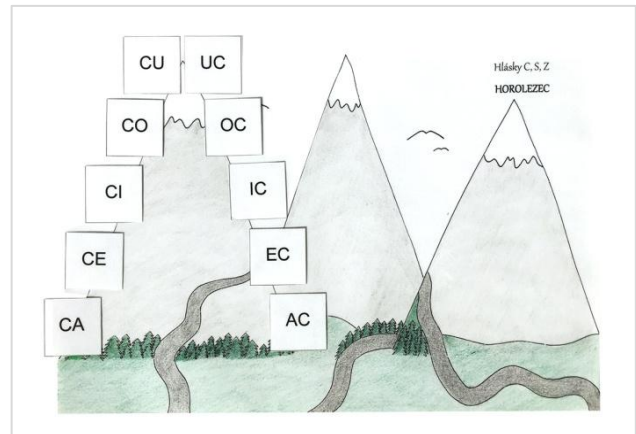
Jak s materiálem pracovat

Vybereme potřebnou sadu dle níže uvedených hlásek. Následně dětem osvětlíme, zda z nich budou *horolezci*, zda budou *šplhat po žebříku*, nebo se *promění v rytíře*, kteří budou dobývat hrad. S dětmi si před samotným začátkem můžeme o obrázcích či tematice povídat. Poté před dítě rozložíme sadu slabik. Dítě skládá jednotlivé slabiky a přitom vyslovuje. Nejprve s hláskou na začátku, poté na konci slabiky. Může sloužit i k nácviku počátečního čtení. Hlázky vyslovujeme dle přílohy **Správné artikulační postavení**.

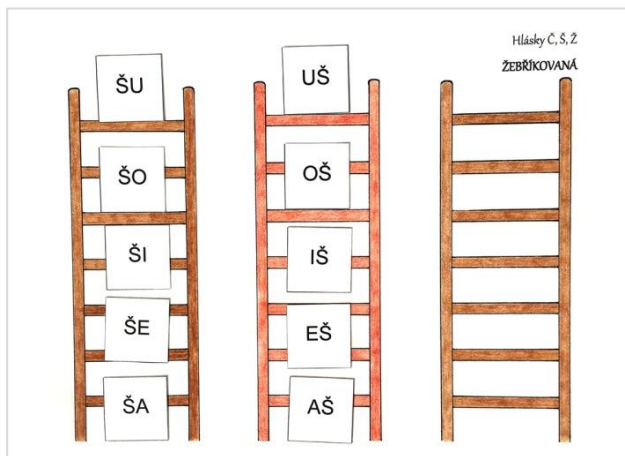
Obrázek 3 - Hra na horolezce (hlásky CSZ)

Hlásky C, S, Z: Hra na horolezce

Dítě skládá slabiky kupř. CA, CE, CI, CO, CU až „na vrchol“ hory. Poté sestupuje zpátky dolů, a to opačným sestavením slabik, tedy AC, EC, IC, OC, UC. Dbáme na správné artikulační postavení.



Obrázek 4 - Žebříkovaná (hlásky ČŠŽ)



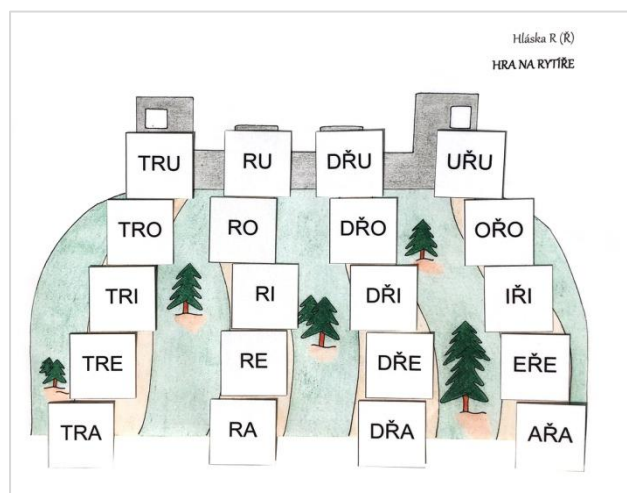
Hlásky Č, Š, Ž: Žebříkovaná

Dítě skládá slabiky stejným způsobem. Stoupáme po žebříku nahoru se slabikami ČA, ČE, ČI, ČO, ČU, sestupujeme opačným způsobem, tedy AČ, EČ, IČ, OČ, UČ. Dbáme na správné artikulační postavení.

Hlásky R a Ř: Hra na rytíře

Sada obsahuje různé varianty slabik. Dle individuálních možností dětí postupujeme od těch snadnějších po obtížnější. Zpravidla začínáme slabikami začínajícími na jinou souhlásku (TRA, DRA) a používáme substituční metodu vyvození hlásky přes jemné „d“. Dítě tedy vyslovuje „TDA, DDE“. Postupujeme přes slabiky se samohláskou na počátku (ARA, ERE) a na závěr volíme hlásku R (Ř) na začátku a konci slabiky.

Obrázek 5 - Hra na rytíře (hlásky RŘ)



Poznámka: Některým dětem nemusí vyhovovat substituční metoda pomocí hlásky D, můžeme využít mechanického rozvibrování pomocí prstu pod jazýčkem (viz příloha **Jak na jazýček aneb když se nám nedaří R**).

Další tipy a obměny

Pokud se dítěti výslovnost ve slabikách daří, můžeme do cvičení zapojit vhodná slova s iniciálním, středovým a finálním postavením hlásky. Dokud je potřeba, předříkáváme jemné „d“.

6.5.2 Soubor cvičení ke sluchovému vnímání, rozlišování a procvičování artikulace

Opožděný sluchový vývoj může mít výrazný dopad na nesprávnou výslovnost a fonologické rozlišování hlásek. Nedostatečné sluchového vnímání může mít také negativní vliv na počáteční výuku čtení a psaní. Sada napomáhá procvičovat sluchové vnímání, rozlišování hlásek, slabik a určování jejich délky. Dále se zaměřuje na sluchovou paměť, kterou můžeme hravou formou rozvíjet, stejně tak jako správnou výslovnost hlásek *csz, čšž, r a ř*.

Dále se procvičuje:

- porozumění řeči
- řečová exprese
- rozvoj slovní zásoby
- verbální a zraková paměť
- pozornost
- jemná motorika
- artikulace

Cvičení 1: „Hra na detektiva“

Každý z nás chtěl být alespoň na malou chvíli v dětství detektivem. Teď se děti detektivem stanou. Hra spočívá ve schopnosti fonematického rozlišování a uvědomování si konkrétních „hledaných“ hlásek.

Pomůcky: cvičební materiál, psací potřeby

Jak s materiálem pracovat

Obrázek 6 - Hra na detektiva (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)

Auditivní selvence

Zahraj si na detektiva a poslouchej, zda se ve slabice či slově ukryvá daná hláska.

Př.: Paní učitelka říká slova: špý, los, mlč, cyp, cvik, šaj, klíč, klec, oči, koš.

Č	/	-	/	-	-	/	/	-	/	-
C										
S										
Z										
Č										
Š										
Ž										
R										
Ř										

Dětem rozdáme záznamový arch – tabulky příslušné hlásky (viz cvičební materiál). Děti motivujeme příběhem o ztracených hláskách. Úkolem je všechny ukryté hlásky najít. Učitel poté vyslovuje řadu deseti slov a děti do archu zaznamenávají přítomnost či nepřítomnost hlásky. „Řeknu vždy jedno slovo. Pozorně poslouchej a zaznamenej, zdali se ukrytá hláska ve slově objevuje.“ Pokud děti hlásku uslyší, zaznamenají ji svislou čarou v příslušném políčku, pokud nikoli, zaznamenají nepřítomnost pomlčkou v příslušném poli. Na závěr proběhne společná kontrola s důrazem na

správnou výslovnost a uvědomění pozice hlásky.

Další tipy a obměny

Podobné cvičení můžeme zakomponovat do příběhu. Dětem přečteme příběh (například z knihy *Logopedické pohádky: Příběhy k procvičování výslovnosti*, autorka Eichlerová, Havlíčková). S dětmi si předem určíme znamení. Kupříkladu, jakmile děti zaslechnou hledanou hlásku, zatukají do stolu. Cvičení můžeme použít v individuální i skupinové práci.

Cvičení 2: „Tajná řeč“

Pomůcky: cvičební materiál, psací potřeby, žetony

Jak s materiálem pracovat

Cvičební materiál obsahuje následující cvičení:

1. „Poslouchej a piš tajnou řečí“

Dítě dostane cvičební materiál, tj. tabulky s příslušnými hláskami. Dle zadání jej instruujeme, aby každou dlouhou slabiku označil vodorovnou čarou a každou krátkou slabiku tečkou. Úkolem je tedy určit počet slabik a rozlišit délku.

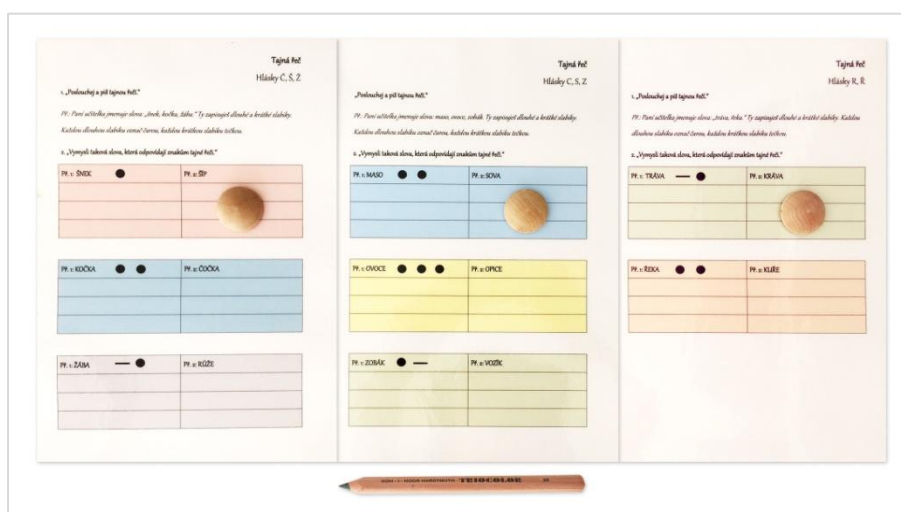
2. „Vymysli taková slova, která odpovídají znakům tajné řeči“

Tentokrát má dítě za úkol vykonat opačný postup, tj. dle zadaného počtu slabik a jejich délky vymyslet odpovídající slovo. Pokud již dítě dovede slovo napsat, zapíšeš jej do určené tabulky. Pokud dítě slovo napsat nedokáže, cvičení provádíme pouze ústní formou.

3. „Poslouchej a označ žetonem“

Děti dostanou cvičební materiál s předepsanými délkami slabik, které jsou opět znázorněny pomlčkami a tečkami. Dětem předvádíme různé délky tónů, např.: „*tuuú – tu – tu – tuúú*“. Dítě následně přiloží žeton na příslušnou variantu znázorňující správné pořadí délek tónů.

Obrázek 7 - Tajná řeč (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Další tipy a obměny

Cvičení je možné převést do *pohybové aktivity*. Děti se postaví na čáru. Předem dětem vysvětlíme, že počet slabik rovná se počtu kroků. Krátká slabika – krátký „mravenčí“ krůček, dlouhá slabika – dlouhý „čapí“ krok. Děti naslouchají vyřčeným slůvkům a přibližují se k předem určenému cíli.

V další variantě můžeme stejný princip cvičení uplatnit za využití klavíru. Hrajeme počet slabik a jejich příslušnou délku a děti vymýšlejí adekvátní slova. Role můžeme i vyměnit. Učitel říká slova, dítě udává tóny.

Cvičení 3: „Poslouchej a pamatuj“

Pomůcky: žádné (seznam slov k zapamatování)

Jak s materiálem pracovat

Dítě poslouchá předříkávaná slova. Řadu slov dvakrát zopakujeme a dítě má za úkol je buďto zapsat, nebo se pokusit ústně zopakovat. Dbáme na správnou výslovnost.

Další tipy a obměny

Sluchové vnímání můžeme jednoduše trénovat i ve skupině. A to současně kupříkladu s procvičováním hlásky R. Dětem rozdělíme zvířecí zvuky (vrána - krá, prasátko - chro, koza - trk, medvěd – brum) dle vlastní představivosti. Děti zavrou oči a my je rozmístíme po třídě. Poté už jen určíme zvířátko, které o sobě dá znát provedením zvuku. Oči jsou stále zavřené/zavážené. Ostatní děti hádají, kdo se za zvířátkem ukrývá.

Pozn.: Děti dle uvážení a potřeby instruuje k výslovnosti pomocí substituční metody náhrady hlásky R za hlásku D. Tedy medvěd se nám ozve vyslovením jemného „d“ – „bdum“.

6.5.3 Soubor cvičení grafomotoriky a artikulace

Soubor cvičení je určen pro nácvik správného úchopu psacího náčiní, zlepšování účelného pohybu a koordinace oko-ruka, který je zvláště důležitý pro nácvik počátečního psaní.

Cvičení 1: „Uvolni si ruku a správně vyslovuj.“

Pomůcky: cvičební materiál, psací potřeby (příp. hrubá mouka, strouhanka a podložka)

Jak s materiálem pracovat

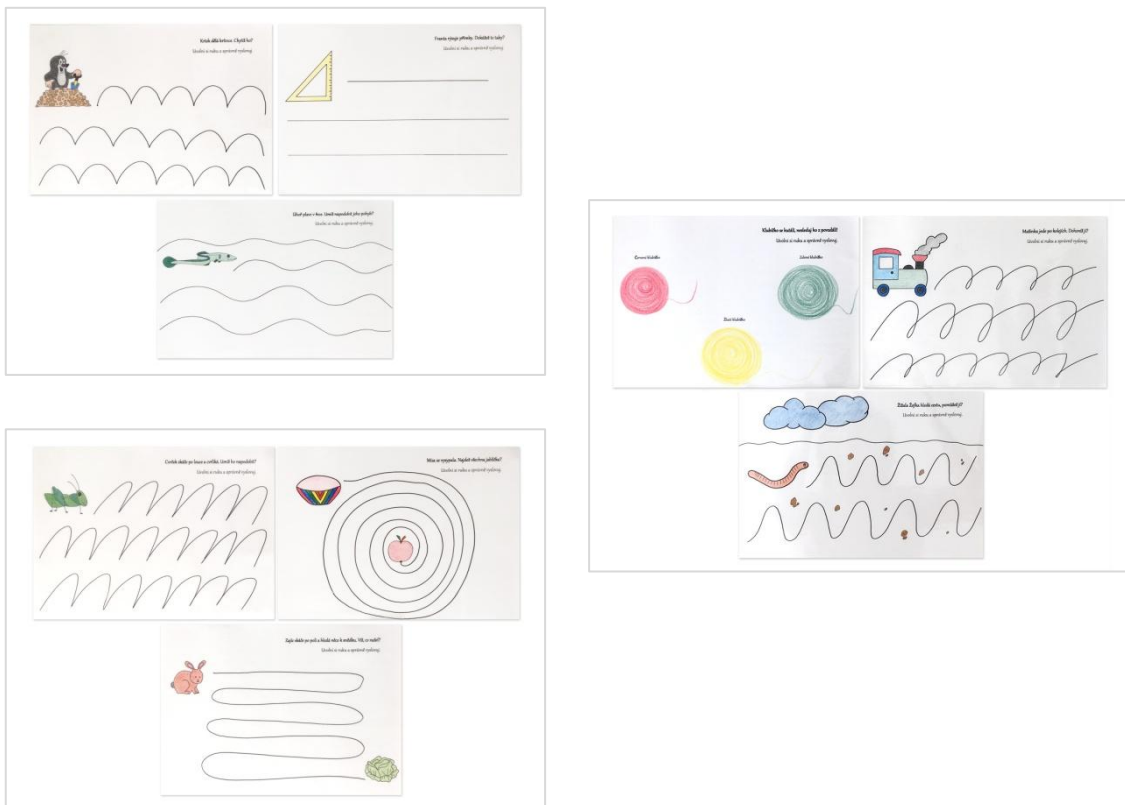
Úkolem je provádět zadané grafomotorické úkony volným a plynulým pohybem. Snažíme se rozvíjet dle obrázku danou situaci, s dítětem si povídat a dbát na správnou výslovnost. Sada obsahuje následující materiál:

- **Hláška Č:** Klubičko se kutálí, nesleduj ho z povzdálí!
- **Hláška Š:** Mašinka jede po kolejích. Dohoniš ji?
- **Hláška Ž:** Žížala Žofka hledá cestu, pomůžeš jí?
- **Hláška C:** Cvrček skáče po louce a cvrliká. Umíš ho napodobit?
- **Hláška S:** Mísa se vysypala. Najdeš všechna jablíčka?
- **Hláška Z:** Zajíc skáče po poli a hledá něco k snědku. Víš, co našel?
- **Hláška R:** Krtek dělá krtince. Chytíš ho?
- **Hláška Ř:** Úhoř plave v řece. Umíš napodobit jeho pohyb?
- **Hlávky R a Ř:** Franta rýsuje přímky. Dokážeš to taky?

Další tipy a obměny

U raných školáků se osvědčuje metoda psaní do vzduchu či na táč s hrubou moukou či jiným sypkým materiálem. Výše uvedená cvičení můžeme snadno převést do této formy a s dětmi jednotlivé pohyby nacvičit „nanečisto“.

Obrázek 8 - Uvolni si ruku a správně vyslovuj (hlávky CSZ, ČŠŽ, RŘ)



6.5.4 Soubor cvičení k rozvoji zrakového vnímání a procvičování artikulace

Nepřesnosti ve zrakovém vnímání mohou způsobit neplechu zejména v podobě obtíží ve schopnosti zrakové diferenciaci. Tím mohou zatěžovat počáteční učení se dovednosti číst a psát. Rozvoj zrakového vnímání a paměti je vhodné spojit s rozvojem řeči.

Dále se procvičuje:

- porozumění řeči
- řečová exprese
- rozvoj slovní zásoby
- početní operace
- pozornost
- jemná motorika

Cvičení 1: „Hledej, počítej a správně vyslovuj.“

Aktivita spočívající v nalezení správného obrázku a přiřazení vhodného počtu prvků. Procvičuje se nejen zraková diferenciaci, ale také orientace, jemná motorika, početní úkony do pěti a správná výslovnost hlásek *csz, čšž, r a ř*.

Pomůcky: cvičební materiál, barevné kolíčky

Jak s materiálem pracovat

Sada obsahuje následující cvičení:

Hlásky C, S, Z/ Č, Š, Ž: *Pomíchané zboží*

Úkolem dítěte je určit, co na obrázek nepatří. Následně je jeho úkolem popsat, kam zboží správně zařadit a proč mezi ostatní nepatří. Barevným kolíčkem označuje příslušné obrázky.

„Představ si, že jsi na nákupu a uvidíš nepatřičné potraviny mezi jinými! Kam bys je správně zařadil/a? Vezmi si kolíček a urči, co mezi ostatní nepatří.“

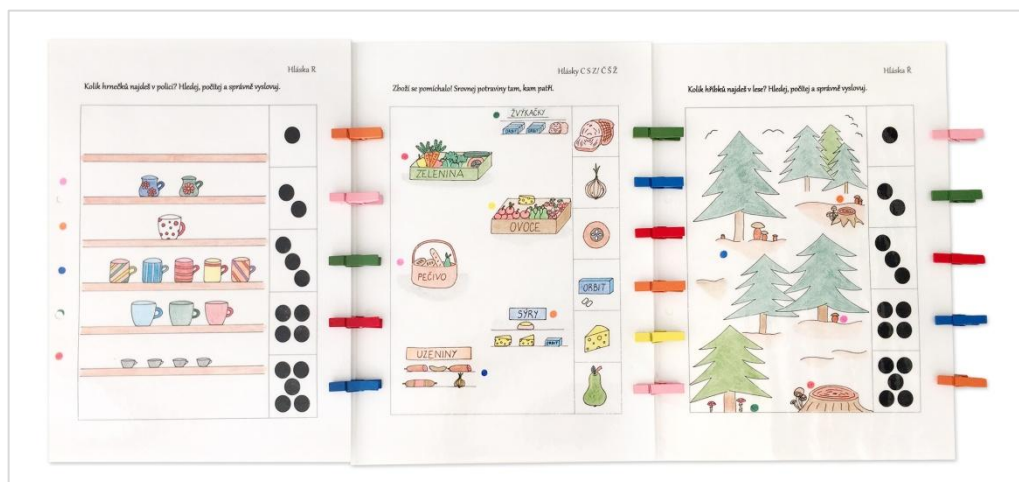
Hláška R: *Hrnečky v polici*

Úkolem dítěte je správně přiřadit počty hrnečků v polici k příslušnému počtu puntíků. Správnou odpověď označujeme barevnými kolíčky.

Hláška Ř: Hříbky v lese

Úkolem je vyhledat hříbky v lese a přiřadit je ke správnému počtu puntíků. Správnou odpověď označujeme barevnými kolíčky.

Obrázek 9 - Hledej, počítej a správně vyslovuj (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Další tipy a obměny

K obdobnému procvičování můžeme využít výukový materiál *Logico*.

Cvičení 2: „Neposedné řádky“

Soubor „neposedných řádků“ slouží k procvičování zrakové diferenciaci, identifikaci tvarů obrazců a písmen, umístění tvarů v prostoru a dovednost orientovat se na řádku.

Pomůcky: cvičební materiál, psací potřeby

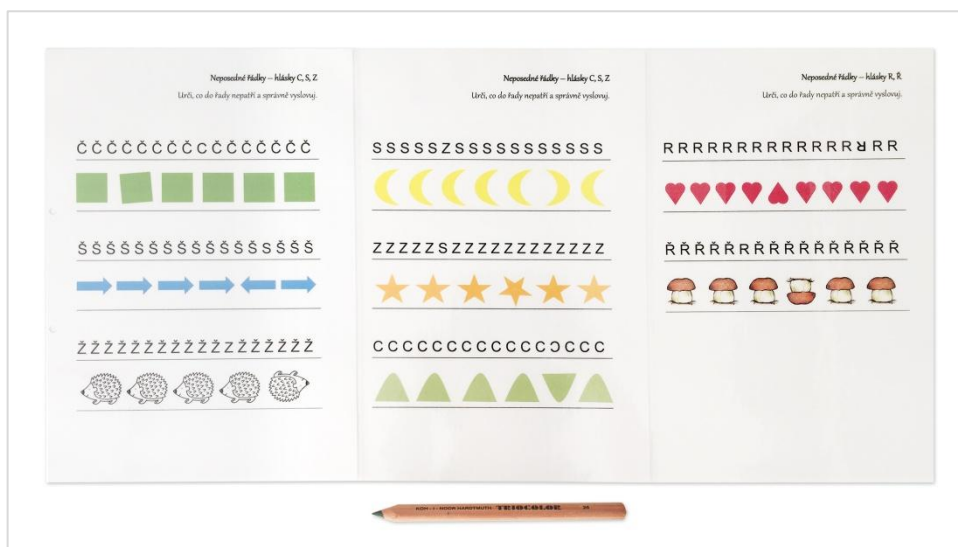
Jak s materiálem pracovat

Úkole je vyhledat takový obrazec, který do řady nepatří a následně jej označit.

Další tipy a obměny

S průběhem učení se novým písmenům je možné písmena vyhledávat ve slovech či slovních spojeních. Je možné vytvářet různorodé materiály obdobného typu: „Vyhledej, co do řady/ na obrázek nepatří“.

Obrázek 10 - Neposedné řádky (CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Cvičení 3: „Koukej a pamatuj“

Cvičení slouží k procvičení zrakové paměti a procvičování výslovnosti problematických hlásek. Můžeme pracovat s obrázky, ale i s předměty denní potřeby. Principem hry je zapamatovat si v určitém časovém limitu předložené obrázky či předměty.

Pomůcky: cvičební materiál - obrázky, příp. předměty denní potřeby, příkrývka

Jak s materiálem pracovat

Rozložíme soubor několika obrázků/ předmětů (vždy zaměřené na konkrétní hlásky). V časovém limitu (dle uvážení a počtu předmětů) mají děti za úkol zapamatovat si co nejvíce obrázků/ předmětů. Po uplynutí časového limitu se obrázky/ předměty zakryjí. Děti poté prokazují, co si zapamatovaly.

Další tipy a obměny

„Co se změnilo?“ I takovou formou můžeme procvičovat zrakové vnímání a paměť. Děti si kupříkladu prohlédnou místnost, poté zavřou oči a posléze se snaží přijít na to, co se ve třídě změnilo. Můžeme poslat dítě/dvojici za dveře a společně s ostatními dětmi připravit pro hledače zapeklitý „oříšek“.

Živé pexeso je velmi oblíbenou pohybovou a zároveň vizuálně paměťovou hrou. Děti si utvoří dvojice a domluví se, jakou dvojici budou předvádět. Je vhodné předem určit téma (např. zvířata). Určíme také dva hledače, které pošleme na malou chvíli za dveře. Jakmile jsou děti ztvárňující pexeso domluvené a rozmístěné, hra začíná.

6.5.5 Soubor cvičení k počátečnímu čtení a procvičování artikulace

Soubor cvičení je určen k nábviku počátečního čtení a procvičování správné výslovnosti hlásek.

Dále se procvičuje:

- porozumění řeči
- řečová exprese
- rozvoj slovní zásoby
- pozornost
- jemná motorika
- artikulace hlásek *csz*, *čšž*, *r a ř*

Cvičení 1: „Přiřaď k písmenu“

Cvičení s názvem „Přiřaď k písmenu“ slouží k rozpoznávání prvních písmen ve slovech a současně k nábviku příslušných hlásek. Soubor obsahuje základní karty a sady obrázkových karet dle hlásek „CSZ“, „ČŠŽ“, „RŘ“.

Obrázek 11 - Přiřaď k písmenu (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Pomůcky: cvičební materiál, obrázkové kartičky

Jak s materiálem pracovat

Obrázkové kartičky rozmístíme do prostoru. Na viditelné místo připevníme cvičební materiál s kolonkami pro obrázky. Děti hledají rozprostřené kartičky a přiřazují je do příslušných políček dle počátečního písmena slova na obrázku. Jakmile jsou všechny obrázky přiřazeny, společně s dětmi obrázky pojmenujeme a dbáme na správnou výslovnost hlásek.

Další tipy a obměny

Zadáme dětem konkrétní počáteční písmeno. Úkolem dětí je vymyslet co nejvíce slov začínající příslušnou hláskou. Tak stejně můžeme zadat i první slabiku, dle které děti následně tvoří další slova. Cvičení je možné využít na úvod v rámci slovní rozcvičky.

Cvičení 2: „Neúplná slova“

„Neúplná slova“ umožňují procvičovat správné koncovky slov. Dítě vybírá správnou slabiku na základně příslušného obrázkového materiálu. Každá sada je vždy zaměřena na jednotlivé hlásky „CSZ“, „ČŠŽ“, „RŘ“. Krom slovo tvorby tedy také dbáme na správnou výslovnost.

Obrázek 12 - Neúplná slova (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Pomůcky: cvičební materiál, kolíčky

Jak s materiálem pracovat

Pokud děti nedokážou samy číst, předčítáme jim slova ve všech třech variantách. Úkolem dětí je vybrat správnou variantu a označit ji barevným kolíčkem. Postupem času čtou děti slova samostatně a doplňují správnou koncovku.

Další tipy a obměny

Cvičení může sloužit jako prevence dysortografického charakteru. Ve vyšších ročnících lze využít společně s nácvikem skloňování a tvorbou vět se správnými koncovkami v daném pádu.

Cvičení 2: „Nákupní košík“

Soubor slouží k procvičení především výslovnosti hlásek *csz*, *čšž*, *r* a *ř*, a to dle potřeb konkrétních dětí.

Obrázek 13 - Nákupní košík (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)



Pomůcky: cvičební materiál, obrázkové kartičky

Jak s materiálem pracovat

Dítě má za úkol vybrat z obrázkových kartiček ty potraviny, které by chtělo nakoupit. Všechna slova nahlas předřikává. Tvoříme celé věty: „*Kdo má rád čokoládu? – Čeněk má rád čokoládu.*“

Další tipy a obměny

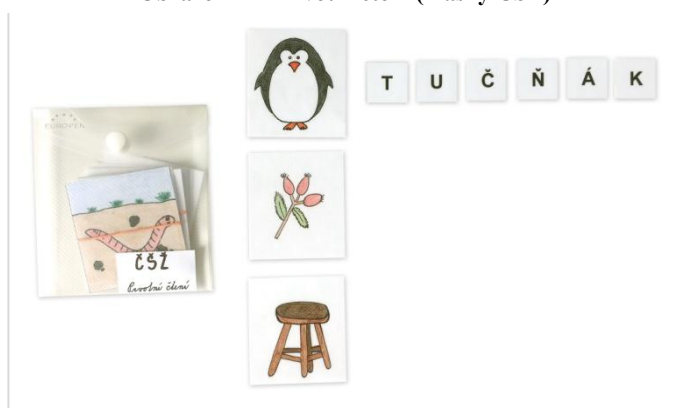
Dítě pobízíme, aby vymyslelo další slůvka – potraviny či slova z jiné tematické kategorie.
„Vymysli co nejvíce slov začínajících hláskou S, která by sis mohl koupit v obchodě.“

Cvičení 3: „Prvotní čtení“

Hry s obrázky a písmenky děti přimějí hravou formou vytvářet slova. S podporou obrázkového materiálu slouží k nácviku rozpoznávání písmen a spojování ve větší celky.

Pomůcky: cvičební materiál, obrázkové kartičky, písmenka

Obrázek 14 - Prvotní čtení (hlásky ČŠŽ)



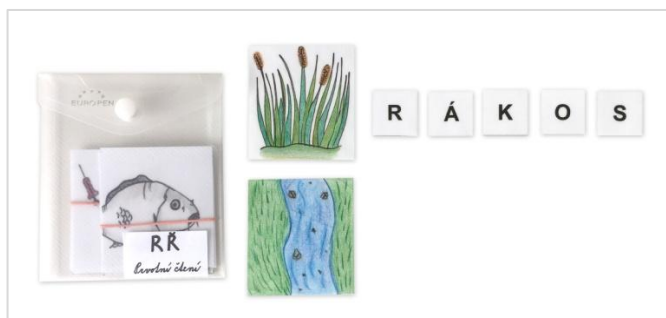
Jak s materiálem pracovat

Dítě má za úkol obrázek pojmenovat a následně z písmenek sestavit slovo. Společně poté slovo předčítáme. Dbáme na správnou výslovnost problematických hlásek.

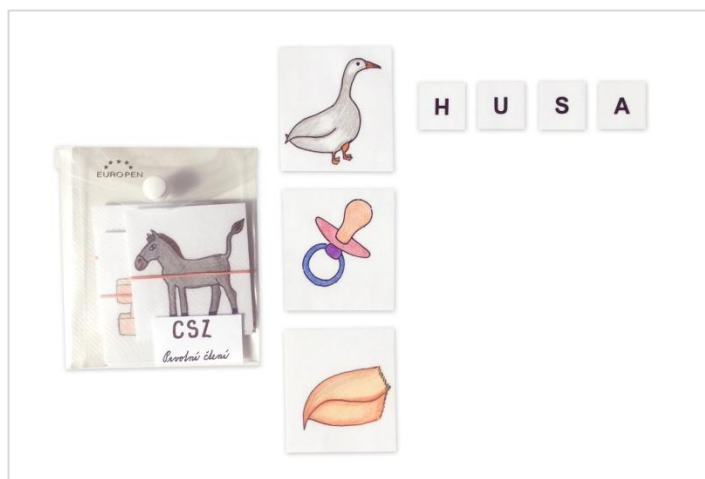
Obrázek 15 - Prvotní čtení (hlásky RŘ)

Další tipy a obměny

Obdobným způsobem můžeme skládat slova z předem vytvořených slabik. Později skládáme jednoduché věty z celých slov.



Obrázek 16 - Prvotní čtení (hlásky)



6.6 Souhrnná analýza výsledků výzkumného šetření

V rámci praktické části této diplomové práce byl vytvořen stimulační program pro děti přípravných tříd či prvních tříd základní školy. V souladu s depistážním dotazníkem byl zvolen výzkumný vzorek deseti dětí, u kterých se vyskytují odchylky ve výslovnosti hlásek a současně tak mohou být rizikovými pro případný vznik obtíží ve školních dovednostech. Na základě vstupního vyšetření artikulace a dílčích oblastí školních dovedností, postupovala půlroční intervence v rozsahu jedenkrát týdně, a to dle vytvořeného stimulačního programu a individuálních potřeb dětí. Výzkumné šetření bylo prováděno v časovém rozhraní září 2018 - březen 2019. V závěru půlroční spolupráce bylo provedeno výstupní šetření pro porovnání a vyhodnocení získaných výsledků. Pro objektivní posouzení vytvořeného materiálu byli osloveni učitelé 1. tříd téže základní školy. Dotazování probíhalo formou volného rozhovoru.

Výzkumná otázka 1:

Vyskytují se u dětí, tvořících výzkumný vzorek, počínající rysy obtíží v učení se školním dovednostem současně s artikulačními odchylkami či jinými řečovými poruchami?

Z provedeného výzkumného šetření vyplývají zejména četné odchylky v artikulaci hlásek a mírné obtíže objevující se v dílčích oblastech, které mohou mít vliv na budoucí školní neúspěch. Téměř u všech dětí byly zjevné nepřesnosti ve sluchovém vnímání. U nižšího počtu dětí se vyskytly deficity v oblasti zrakové diferenciacce. Přesně polovina dětí, tvořících výzkumný vzorek, měla obtíže grafomotorického charakteru. U většiny dětí docházelo k nadměrnému tlaku na hrot tužky a nepřesné vedení linie – obtíže v koordinaci oko - ruka. Špetkový úchop byl zachován u všech dětí.

Výzkumná otázka 2: *Ovlivňuje využití stimulačního programu (pozn. po dobu ½ roku) zlepšení v oblastech řečových a školních dovedností u dětí tvořící výzkumný vzorek?*

Všechny děti tvořící výzkumný vzorek učinily progresu alespoň v jedné z oblastí zaměřené stimulace. Dle uvedených výsledků lze potvrdit, že logopedická intervence s využitím stimulačního programu pozitivně ovlivnila vybranou skupinu dětí. Vzhledem k vývojovému období mladšího školního věku je však nezbytné zohlednit možný vliv přirozeného dozrávání, a to i bez ohledu na speciálně pedagogickou či logopedickou intervenci. V oblasti artikulace jsou však patrná výrazná zlepšení.

Zpracování dílčích cílů

Dílčí cíl 1:

Provést analýzu úrovně artikulačních schopností a deficitů v oblasti dílčích funkcí u dětí tvořících výzkumný vzorek před a po aplikaci stimulačního programu.

Tabulka 11 - Souhrnná analýza vyšetření řeči

Oblasti šetření		Počet dětí s obtížemi (9/2018)	Počet dětí s obtížemi (3/2019)	Počet dětí bez obtíží (3/2019)
Vyšetření hlásek	C, S, Z	8	5	3
	Č, Š, Ž	7	2	5
	DIF. SYKAVEK	3	3	0
	R	7	3	4
	Ř	7	6	1
	L	2	1	1
Oromotorika	protruze	5	0	5
	retrakce	0	0	10/10 bez obtíží
	elevace	7	0	7

Tabulka 12 - Souhrnná analýza dílčích školních dovedností

Oblast šetření	Zadání	Počet dětí s obtížemi (9/2018)	Počet dětí s obtížemi (3/2019)	Počet dětí, u kterých došlo ke zlepšení
Jazykový cit a slovní zásoba	Jazykový cit			3/5 zpřesnění
	Slovní zásoba			7/10 nárůst
Sluchové vnímání	Sluchová diferenciacce	10	3	7
	Sluchová paměť	9	4	5
Zrakové vnímání a grafomotorika	Koordinace ruka - oko	5	2	3
	Zraková diferenciacce	5	3	2

Vyšetření řeči, úroveň jazykového citu a slovní zásoba

K velkému progresu došlo především v motorické obratnosti mluvidel dětí. Celkem 7 z 10 dětí se potýkalo s obtížemi v nedostatečné elevaci jazyka, s nekoordinovaným pohybem v ústech či nadměrnými fascikulacemi. Celkem 5 dětí mělo obtíže v protruzi jazyka. Docházelo k nadměrným souhybům a dopomáhání si retním uzávěrem. Průpravná cvičení jsme v rámci půlroční intervence zařazovali vždy na počátek logopedického působení. S odstupem půl roku je patrné zlepšení u všech z těchto dětí.

V oblasti artikulace byly nejvíce zasaženy ostré sykavky „C“, „S“, „Z“. Celkem 8 dětí z deseti vyslovovalo alespoň jednu z těchto hlásek chybně. Přítomna byla i výrazně odchylná artikulace s interdentálním postavením mluvidel. K odstranění odchylné výslovnosti došlo u 3 z 8 dětí. Shodně na tom byly hlásky „Č“, „Š“, „Ž“ a vibranty „R“ a „Ř“. Celkem 7 z 10 dětí tyto hlásky nevyslovovalo zcela intaktně. Poměrně významně se podařilo napravit hlásky „Č“, „Š“ a „Ž“. U 5 ze 7 dětí došlo ke zlepšení. Hlávka „R“ byla u některých dětí nezralá a docházelo k fyziologickému nahrazování hláskou „L“. U dvou dětí bylo přítomno špatně zafixované velární „R“. Při závěrečném šetření bylo patrné zlepšení u 4 ze 7 dětí. U hlávky „Ř“ se jednalo pouze o 1 dítě z celkového počtu 7. Dvě z dětí vykazovaly obtíže také při výslovnosti hlávky „L“ – zpravidla se jednalo o nedostatečnou elevaci jazyka. Diferenciace sykavek činila obtíže 3 dětem z 10. Zde bohužel nedošlo k výrazné progresi. V oblasti slovní zásoby dochází u většiny dětí k pozvolnému nárůstu, stejně tak jako se zpřesňuje jazykový cit.

Dílčí oblasti sluchového a zrakového vnímání, úroveň grafomotoriky

V oblasti zkoumání možných počínajících obtíží ve školních dovednostech byly nejvíce patrné deficity ve sluchovém vnímání, respektive sluchovém rozlišování. Z výsledků půlročního šetření vyplývá zpřesnění sluchové diferenciace u 7 z 10 dětí. Zaváhání ve sluchové paměti učinilo v září 2018 celkem 9 dětí, s odstupem půl roku 5 z dětí obstálo lépe než na počátku. Ve zrakovém vnímání zprvu chybovalo 5 dětí z 10. V rámci grafomotoriky z tohoto počtu došlo ke zlepšení u 3 z těchto dětí. V subtestu zaměřeném na zrakovou diferenciaci byl patrný progres u 2 z těchto dětí.

Přestože došlo ke zlepšení u většiny dětí, je nutno brát v potaz přirozený vývoj a především rozvoj dětí s nárůstem podnětů v rámci základní školy. U dětí může docházet ke spontánnímu a zcela přirozenému progresu ve všech zmíněných oblastech. Tento fakt nelze vyloučit.

Dílčí cíl 2:

Zhodnotit efektivitu vytvořeného stimulačního programu z pohledu učitelů 1. tříd základní školy, kde byl program aplikován.

Pro účely splnění tohoto dílčího cíle byli osloveni učitelé 1. tříd základní školy, na níž výzkumné šetření probíhalo. Škola v tomto školním roce otevřela celkem tři první třídy. Krom učitelů hodnotila stimulační program také logopedická asistentka – učitelka třetí třídy, která v současné době vede tamní logopedický kroužek. Vyhodnocení probíhalo na základě nestrukturalizovaného volného rozhovoru. Níže jsou uvedeny poznatky z pohledů oslovených pedagogů.

Jak byste ohodnotili tento stimulační program? Jaké jsou Vaše postřehy, náměty či připomínky?

Oslovení učitelé považují stimulační program za zdařilý. Oceňují propojenost logopedických a reedukačních metod práce a praktické zhotovení pomůcek. Uč. 1 vyzdvihuje komplexní metodický návod a jednoduchost provedení. (...) Uč. 2 doplňuje kladné hodnocení k ilustračním návodům, které popisují logopedické techniky při vyvozování hlásek. *„Jako učitelka se zaměřuji především na pedagogické reedukační postupy. Přesné metody, jak správně nacvičit problematickou hlásku, neznám.“* (Učitelka ZŠ, 1. třída) Logopedická asistentka poukazuje na fakt, že dětí s poruchami řečové komunikace ve školních lavicích stále přibývá. Často k odborníkovi nedochází, a pokud ano, rodiče nemají dostatek času na domácí procvičování. Terapie tedy nezřídka probíhají jednou do měsíce a s množstvím nároků kladených na děti se obtíže prohlubují a zasahují i do školních dovedností.

Další úvahy a doporučení se týkalo vhodnosti více zaměřit jednotlivá cvičení na formu skupinovou. Uč. 3 vnímá stimulační program jako vhodný spíše pro individuální práci s dítětem. *„Ačkoli jsou cvičení zaměřená i skupinově, nutno podotknout, že uplatnění by našla spíše v menších skupinách – logopedický kroužek o malém počtu dětí určitě, hůře však ve třídě o dvaceti až třiceti dětech.“* (Učitelka ZŠ, 1. třída)

Cvičení byla hodnocena kladně i z hlediska námětů na mnohé další aktivity podobného typu. Uč. 2 s úsměvem konstatuje, že *„co si učitel sám neudělá, nemá.“* Jakýkoli vhodně zaměřený materiál je tudíž vítaný. *„Není v našich silách ani časových*

možnostech děti erudovaně vzdělávat v oblasti správné výslovnosti. Většina učitelů to nechává plně v kompetenci logopedů a rodičů. Péče však mnohdy není dostačující a rodiče jsou v přístupu nedbalí. Za sebe mohu říci, že nápomoc Vás, logopedů, je více než žádoucí. V rámci základních škol se na to bohužel příliš nedbá.“ (Učitelka ZŠ, 1. třída) Zvyšující se tendence obtíží dětí vstupujících do základních škol, a dokonce i dále přetrvávající obtíže dětí vyšších ročníků, zaznamenávají všichni z dotazových.

Logopedická asistentka vnímá přínosně především četnost a tvárnost jednotlivých aktivit. Dodává: *„Je skvělé propojit logopedii s dalšími rizikovými oblastmi, které jsou obzvlášť u prvňáčků zapotřebí pilovat.“* Zároveň konstatuje, že uvedený materiál lze využít i u zcela intaktních dětí, které žádné obtíže nemají. V rámci prevence může být jen přínosem. Dále také kladně hodnotí materiál, se kterým mohou děti samostatně manipulovat. *„Logopedický kroužek probíhá až po výuce. Děti bývají často unavené, nesoustředěné a pouhé povídání a verbální dril nemá význam. Proto vždy oceňuji taková cvičení, při kterých se děti aktivně zapojí, mohou manipulovat s pomůckami, pohybovat se...“*

Na otázku, který soubor cvičení považují za nejpřínosnější pro účely užití v rámci výuky/kroužku/reedukace, se dostalo následujících odpovědí:

Dotazovaní se jednoznačně shodli na přínosu zejména průpravných cvičení, která jsou jimi popisována jako jednoduchá z hlediska explanace, rychlá na provedení a zařaditelná i do běžné výuky. Úspěšně byl hodnocen také soubor zaměřený na sluchové vnímání a dále soubor k počátečnímu čtení. Soubor cvičení k nácviku psaní byl hodnocen neutrálně, zejména pro množství obdobných materiálů, které jsou běžně k dostání a s nimiž pedagog běžně v rámci výuky pracuje.

V čem vidíte největší slabiny předkládaného stimulačního programu?

Dotazovaní se shodli na obtížné aplikaci programu v rámci velké skupiny dětí, tedy v podstatě nemožnosti uplatnění v běžné výuce. Další zmíněnou slabinou bylo cvičení „Neúplná slova“, které bylo vyhodnoceno jako neadekvátní znalostem dětí 1. tříd a bylo doporučeno spíše k užití pro děti 2. – 3. tříd, kde bude mít své opodstatnění a bude jej možno využít i v rámci výuky početnější skupiny dětí.

Ve své celistvosti byl předkládaný stimulační program hodnocen kladně.

6.7 Diskuze k výzkumnému šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zhodnocení úrovně artikulačních schopností a dílčích školních dovedností u raných školáků. Na základě vstupního depistážního šetření byl sestaven výzkumný vzorek deseti dětí. Dle zjištěných obtíží byl následně vytvořen stimulační program pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení. Obtíže, se kterými se děti potýkají při vstupu do základní školy, mohou mít širokosáhlý rozměr a negativně tak působit na další proces vzdělávání. Přínos této práce je vnímán zejména ve snaze efektivně propojit logopedické a přímé pedagogické působení. Vzhledem ke stále přetrvávající četnosti dětí, které vstupují do základních škol s obtížemi popisovanými v této práci, je potřeba zkvalitnit a zefektivnit zejména logopedickou péči, která by soustavně navazovala na běžný vzdělávací program základních škol.

Při průběhu zpracovávání výše uvedeného výzkumného šetření, byla shledána také jistá úskalí. Z empirického šetření vyplývá zejména nedostatečnost po stránce včasného zajištění odborné logopedické péče, mnohdy nedostatečnost podnětů z rodinného zázemí dítěte a v neposlední řadě nedostatek prostředků a odborného vzdělání pedagogů k provádění efektivní logopedické péče v rámci základních škol. Pokud je na základních školách logopedická intervence ukotvena, probíhá většinou skupinově s malou časovou dotací. Děti mají různorodé obtíže a skupinová forma práce se nezdá být natolik efektivním řešením. Pokud vede pedagog – zpravidla logopedický asistent, logopedickou intervenci samostatně, nemůže se dětem věnovat individuálně dle jejich potřeb. Dalším nepochybným úskalím samotného výzkumu je fakt, že výsledky šetření mohou být do jisté míry zkresleny přirozeným vývojem dětí. Míra zlepšení tedy obnáší vícero faktorů: přirozený vývoj a všestranný rozvoj dětí, pedagogické působení v rámci základní školy, případně další odborná působení, která mohou také výrazně inhibovat projevy odchylující se od normy.

Obdobné výzkumy se často zaměřují na samotný vývoj řečových schopností u dětí prvního stupně základních škol. Kupříkladu Vondráčková (2015) analyzovala četnost dětí s nejrůznějšími řečovými poruchami na prvním stupni základní školy. Z výsledků plynoucích z této diplomové práce je patrné, že celkový počet dětí s odchylkami artikulace přesahuje nadpoloviční většinu celkového počtu výzkumného vzorku. Dle dalšího výzkumného šetření Vondráčkové (2016) je zřejmé, že se u dětí při zahájení školní docházky objevují zpravidla mnohočetné odchylky artikulace. Zajímavé jsou také výsledky dotazování učitelů o dostatečnosti logopedické pomoci na základních školách. Přibližně

18%, tj. 90 dotazovaných učitelů odpovědělo na tuto položku negativně. Více než 35% (189 učitelů) odpovědělo nejednoznačně, tedy s jistými výhradami, ať už k dostatečnosti či nedostatečnosti péče. Výzkumy se dále zabírají možnostmi logopedické intervence při obtížích dysortografického charakteru u dětí vyšších tříd prvního stupně základní školy. Tento výzkum provedla například Schubertová (2010), která porovnávala průměrný počet chyb dysortografického charakteru žáků tříd běžného typu, speciálních tříd základních škol běžného typu a tříd základní školy logopedické. Největší počet chyb byl zaznamenán u třetí zmíněné skupiny. V tomto ohledu je výrazně patrná souvislost řečových vad a obtíží projevujících se v dílčích školních dovednostech, které přetrvávají i do vyšších ročníků základních škol.

V souvztažnosti k předkládané diplomové práci existuje vzhledem k výše uvedeným výzkumným poznatkům jistý předpoklad, že uplatnění cílené logopedické péče, která bude brát zřetel na jistou spletnost s dílčími školními dovednostmi, může mít významný, preventivně pozitivní efekt. Tomuto napovídá i souhrnná analýza výsledků setření této práce, která koreluje s výše uvedeným tvrzením.

Pro případná další empirická šetření se otevírají nové možnosti následování práce a bádání za novými poznatky. V praktické rovině by bylo myslitelné rozšíření stimulačního programu o další praktická cvičení, jejich následné zhotovení a metodické ukotvení. S ohledem na váhu a kvalitu výsledků výzkumného šetření by bylo velice záslužné, pokud by byl daný výzkumný vzorek longitudinálně sledován a posléze by byla data ve dvou časových obdobích v příslušných oblastech výzkumu porovnána. Pakliže by byl výzkumný vzorek dlouhodobě sledován, výsledky by přinesly obohacující poznatky a širší rozměr výzkumu.

Ve výzkumném šetření této práce bylo dosaženo poměrně znatelných zlepšení. Opakovaně je nutno připustit možnost mnohostranného působení na dítě, tedy mírné zkreslení získaných výsledků. Přesto se podařilo získat pozitivní výsledky šetřených oblastí u dětí tvořící výzkumný vzorek, stejně tak jako inspirovat a motivovat pedagogy základních škol k logopedické intervenci. Progres výsledků poukazuje na skutečnost, že se nejedná o nepřekonatelné obtíže. Mohou být zavčas eliminovány či zcela odstraněny. I malý úspěch každého dítěte je velkým vítězstvím.

Závěr

Předkládaná práce pojednává o problematice, která bývá v praxi často opomíjena a zanedbávána, přestože není svým charakterem natolik obtížně uchopitelná. Práce je zaměřena na propojení větví logopedických a pedagogických, neboť spolu úzce souvisí a společnými prostředky mohou vystavět pevné základy pro adekvátní rozvoj, který nadále ovlivňuje další školákovo počínání.

Logopedická intervence na základních školách nebývá jednoznačně ukotvena, přestože se objevuje stabilně neklesající a dokonce mírně se zvyšující počet dětí s přetrvávajícími odchylkami artikulačního vývoje, které vstupují do základních škol. (Neubauer, 2011) Pro účely zlepšení úrovně logopedického působení v rámci individuálních či skupinových aktivit byl sestaven stimulační program, který propojuje své zacílení na nejvíce frekventované odchylky artikulace, společně s rizikovými oblastmi dílčích funkcí počátečních školních dovedností. Práce je koncipována jako teoretický přehled s praktickým doplněním o kvalitativní šetření a následnou tvorbu praktického materiálu, který by měl nadále sloužit jako námět a pracovní materiál pro účely logopedických a reedukačních aktivit v rámci základní školy.

V teoretické rovině jsou shrnuty poznatky týkající se období mladšího školního věku a onoho významného mezníku, kterým je role školáka a s ním pojící se povinnosti, starosti i radosti. Dále jsou vzhledem k charakteru této diplomové práce uvedeny poznatky týkající se systému hlásek a jeho fyziologického vývoje. V závěru se práce zabývá přetrvávajícími odchylkami artikulačního vývoje a diferenciatními syndromy, které se mohou u dětí toto věku vyskytovat. Kapitola je zacílena také na problematiku specifických poruch školních dovedností, a to se zřetelem na počáteční obtíže čtení a psaní.

Vyústěním této diplomové práce je praktická část, která systematicky navazuje na teoretický exkurz. Hlavním cílem je vytvoření stimulačního programu pro úpravu přetrvávajících odchylek artikulačního vývoje u dětí mladšího školního věku v kontextu prevence vzniku specifických poruch učení a jeho následné ověření v praxi. Byl vytvořen vlastní stimulační program, který se skládá celkem z pěti tematických celků. První soubor se zaměřuje na průpravná cvičení, která by měla být prvním odrazovým můstkem pro následný nácvik stěžejních oblastí. Obsahují cvičení k posílení motorické obratnosti jazyka, dále zahrnuje mluvní vzory jednotlivých hlásek a následná cvičení, ve kterých dochází k zapojení hlásek do slabik a slov. Druhý soubor obsahuje cvičení ke sluchovému

vnímání a rozlišování. Následují cvičení k rozvoji zrakového vnímání a paměti, dále cvičení grafomotorická a poslední soubor, ačkoli neposlední ve své důležitosti, se věnuje nácviku počátečního čtení. Veškerá z výše uvedených cvičení jsou v propojení s nácvikem správné artikulace frekventovaně odchylných hlásek *c, s, z, č, š, ž, r* a *ř*. Současně jsou cvičení zaměřena i na manipulaci s drobnými předměty, tedy jemnou motoriku, vyžadující soustředěnost a péli.

Materiál byl vytvořen tak, aby byl pro děti mladšího školního věku poutavý, hravý a motivující k práci. Vytvořený stimulační program je metodicky popsán, doplněn názornými ukázkami, pomůckami a zároveň nechává prostor pro jeho další rozšíření. K práci náleží samostatný šanon obsahující veškeré potřebné materiály, včetně metodických postupů a pomůcek.

Stát na startu, který má slibný cíl, je vždy velmi motivačním aspektem. Ač můžeme mít leckdy pocit, že pokroky jsou nepatrné, věrme, že existují způsoby, které vedou k úspěchu. Jedno je však zcela jisté. Práce s dětmi nás učí tomu, abychom věřili, vytrvali a uměli se radost z maličností, neboť i maličkosti a pozitivní přístup staví bytelné základy úspěchu, lidského štěstí a spokojenosti. Doufám, že tato diplomová práce přinese nejen další úspěchy, ale především inspiraci a motivaci, a to zejména asistentům, pedagogům a jiným, kdož se rozhodnou zefektivnit logopedickou péči a pomoci malým (velkým) školákům na jejich jedinečné cestě.

„Když mi bylo pět, maminka mi řekla, že klíčem k životu je štěstí...

Když jsem pak přišel do školy, ptali se mě, čím bych chtěl být, až budu velký. Odvětil jsem:

„Chci být šťastný“.

Tehdy mi řekli, že nerozumím zadání. A já jim odvětil, že oni nerozumí životu.“

John Lennon

Seznam literatury a dalších pramenů

1. AMBLER, Zdeněk; BEDNAŘÍK Josef a Evžen RŮŽIČKA. *Klinická neurologie*. Praha: Triton, 2004. 976 s. ISBN 80-7254-556-6.
2. BOGDANOWICZ, Marta a Jana SWIERKOSZOVÁ. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: KASIMO, 1998. 97 s. ISBN 80-902497-0-1.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
4. ČERNÝ, Libor. Hlas – fyziologie a patologie. In: NEUBAUER a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 562 - 574. ISBN 978-80-262-1390-1.
5. DOWLING, Marion. *Young children's personal, social and emotional development*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub., 2005. 202 s. ISBN 1-4129-0691-1.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
7. GÚTHOVÁ, Marta a Daniela ŠEBIANOVÁ. Terapie dyslalie. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005, s. 167 – 200. ISBN 80-7178-961-5.
8. HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch – základy fonetiky a logopedie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962. 328 s. ISBN 16-901-62.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 1. vydání. Praha: D + H, 2005. ISBN 80-903579-2-x.
10. JUNKOVÁ, Bohumila. *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1991. 68 s. ISBN 80-7040-034-x.
11. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-9.
12. KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 195 s. ISBN 80-7041-413-8.
13. KUTÁLKOVÁ, Dana a kol. *Dyslalie: metodika reedukace*. Praha: Septima, s.r.o., 2010. 63 s. ISBN 80-7216-100-8.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
15. LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. 386 s. ISBN 80-7178-961-5.

16. LECHTA, Václav a Barbara KRÁLIKOVÁ. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 124 s. ISBN 978-80-7367-849-4.
17. LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. 280 s. ISBN 08-084-86
18. LOVE, Russell J. a Wanda G. WEBB. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
19. NEUBAUER, Karel. *Logopedie*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 107 s. ISBN 978-80-7435-053-5.
20. NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: Jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2.
21. NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 163 s. ISBN 978-80-7435-500-4.
22. NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. 767 s. ISBN 978-80-262-1390-1.
23. NEUBAUER, Karel; TŮBELE, Sarmíte a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. 137 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.
24. NEUBAUER, Karel; TŮBELE, Sarmíte a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. 114 s. ISBN 978-80-7465-261-5.
25. NEUBAUER, Karel; POSPÍŠILOVÁ, Lenka a kol. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus, 2017. 148 s. ISBN 978-80-7435-665-0.
26. MATĚJČEK, Zdeněk. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
27. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H&H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
28. ORIEŠČIKOVÁ, Helena. *What will be the next, special educational system?* Milano: EDUCatt, 2015. 234 s. Accademia. ISBN 978-88-6780-767-3.

29. PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1994. 367 s. ISBN 80-7066-843-1.
30. POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 1998. 153 s. ISBN 80-7178-228-9.
31. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
32. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
33. POSPÍŠILOVÁ, Lenka. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 283 - 314. ISBN 978-80-262-1390-1.
34. PREISSOVÁ, Irena. Specifické poruchy školních dovedností a poruchy komunikace. In: NEUBAUER a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 688 - 695. ISBN 978-80-262-1390-1.
35. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
36. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. s. ISBN 80-247-1049-8.
37. SALOMONOVÁ, Anna. Dyslalie. In: ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 332 – 359. ISBN 80-7178-546-6.
38. SCHUBERTOVÁ, Markéta. *Logopedická diagnostika a možnosti logopedické intervence obtíží dysortografického charakteru u dětí mladšího školního věku*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2010. 102 s. Diplomová práce.
39. SKARNITZL, Radek a Jan VOLÍN. Fonetický aspekt verbální komunikace. In: NEUBAUER a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 122 - 167. ISBN 978-80-262-1390-1.
40. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
41. SNOWLING, Margaret J. a Joy STACKHOUSE. *Dyslexia, speech and language: a practitioner's handbook*. 2nd ed. Philadelphia: Whurr Publishers, c2006. 366 s. ISBN 1-86156-485-6.

42. SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 464 s. ISBN 14-248-81.
43. ŠÍŠKA, Zbyněk. *Fonetika a fonologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 64 s. ISBN 80-244-0428-1.
44. ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 80-7178-546-6.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
47. VONDRÁČKOVÁ, Vladimíra. *Vývoj řečových schopností u žáků prvního stupně ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 126 s. Diplomová práce.
48. VONDRÁČKOVÁ, Vladimíra. *Úroveň řečových schopností předškolních dětí ve vztahu k zahájení povinné školní docházky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 109 s. Diplomová práce.
49. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
50. ZELINKOVÁ, Olga; AXELROOD, Penny a Marína MIKULAJOVÁ. *Terapie specifických poruch učení*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005, s. 355 - 379. ISBN 80-7178-961-5.
51. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. 139 s. ISBN 978-80-262-0349-0.

Zdroje použité k inspiraci při tvorbě stimulačního materiálu

1. GOŠOVÁ, Věra. *Logošik: Výukové materiály* [online]. Beroun: Shopnet, 2016 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <http://www.logosik.cz/>
2. Kolektiv autorů. *Logopedárium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ, aneb, Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy*. Praha: Forum, s.r.o., 2015. ISBN 2336-8985
3. SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.

Elektronické zdroje:

1. NEUBAUER, Karel a Martin KALIBA. *Komunikace a handicap II: sborník textů mezinárodní vědecké konference konané dne 19. 9. 2013 Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7435-386-4.
2. KOPECKÝ, Kamil. Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [online]. © 2009, poslední revize 2012 [cit. 2019-03-12].Přístup z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/mluvenyprojev/studijni-opory/opory/16/index1882.html?s=17>

Seznam tabulek teoretické části diplomové práce

Tabulka 1 - Klasifikace poruch řečové komunikace	26
Tabulka 2 - Samohláskový trojúhelník	28
Tabulka 3 - Klasifikace ortoepické výslovnosti českých samohlásek	29
Tabulka 4 - Základní rozdělení českých souhlásek	31
Tabulka 5 - Vývoj artikulace	32

Seznam tabulek praktické části diplomové práce

Tabulka 1 - Diagnostické šetření u dítěte 1	66
Tabulka 2 - Diagnostické šetření u dítěte 2	68
Tabulka 3 - Diagnostické šetření u dítěte 3	70
Tabulka 4 - Diagnostické šetření u dítěte 4	72
Tabulka 5 - Diagnostické šetření u dítěte 5	74
Tabulka 6 - Diagnostické šetření u dítěte 6	76
Tabulka 7 - Diagnostické šetření u dítěte 7	78
Tabulka 8 - Diagnostické šetření u dítěte 8	80
Tabulka 9 - Diagnostické šetření u dítěte 9	82
Tabulka 10 - Diagnostické šetření u dítěte 10	84
Tabulka 11 - Souhrnná analýza vyšetření řeči	104
Tabulka 12 - Souhrnná analýza dílčích školních dovedností	104

Seznam grafů praktické části diplomové práce

Graf 1 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 1	67
Graf 2 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 2	69
Graf 3 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 3	71
Graf 4 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 4	73
Graf 5 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 5	75
Graf 6 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 6	77
Graf 7 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 7	79
Graf 8 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 8	81
Graf 9 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 9	83
Graf 10 - Vstupní a výstupní vyšetření hlásek dítěte 10	85

Seznam obrázků stimulačního programu

Obrázek 1 - Pohádka o jazýčku	87
Obrázek 2 - Mluvní vzory hlásek (CSZ, ČŠŽ, RŘ).....	88
Obrázek 3 - Hra na horolezce (hlásky CSZ).....	90
Obrázek 4 - Žebříkovaná (hlásky ČŠŽ).....	90
Obrázek 5 - Hra na rytíře (hlásky RŘ).....	90
Obrázek 6 - Hra na detektiva (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ).....	92
Obrázek 7 - Tajná řeč (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)	93
Obrázek 8 - Uvolni si ruku a správně vyslovuj (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)	95
Obrázek 9 - Hledej, počítej a správně vyslovuj (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ).....	97
Obrázek 10 - Neposedné řádky (CSZ, ČŠŽ, RŘ).....	98
Obrázek 11 - Přiřaď k písmenu (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ).....	99
Obrázek 12 - Neúplná slova (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ)	100
Obrázek 13 - Nákupní košík (hlásky CSZ, ČŠŽ, RŘ).....	101
Obrázek 14 - Prvotní čtení (hlásky ČŠŽ).....	102
Obrázek 15 - Prvotní čtení (hlásky RŘ).....	102
Obrázek 16 - Prvotní čtení (hlásky CSZ).....	102
Obrázek 17 - Artikulační postavení hlásek C, S, Z	127
Obrázek 18 - Artikulační postavení hlásek Č, Š, Ž	128
Obrázek 19 - Artikulační postavení hlásky R.....	128
Obrázek 20 - Artikulační postavení hlásky Ř.....	129
Obrázek 21 - Správné postavení hrotu jazyka za zoubky s dopomocí	130
Obrázek 22 - Správné postavení hrotu jazyka za zoubky bez dopomoci	131
Obrázek 23 - Mechanické rozvibrovaní prstem.....	131

Seznam příloh

Příloha A - Škála rizika vzniku specifických poruch učení.....	120
Příloha B - Záznamový list pro vyšetření artikulace	122
Příloha C - Záznamový list pro vyšetření koordinace ruky a oka při psaní.....	124
Příloha D - Záznamový list pro vyhledávání obrázků na pozadí.....	125
Příloha E - Záznamový list pro vyhledávání kontrastů.....	126
Příloha F - Správné artikulační postavení aneb jak nastavit mluvidla.....	127
Příloha G - Jak na jazýček aneb když se nám nedaří hláska R.....	130

Přílohy

Příloha A - Škála rizika vzniku specifických poruch učení

ŠKÁLA RIZIKA VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V ÚPRAVĚ DLE MARTY BOGDANOWICZ

Pohlaví dítěte	
Věk dítěte	
Odklad školní docházky	ANO - NE
Obtíže v řečové komunikaci	ANO - NE

Každá otázka je dle četnosti výskytu bodově hodnocena stupnicí:

nikdy (1) – občas (2) – často (3) – stále (4)

1. Obtížně si pamatuje písmena.	
2. Má potíže při stříhání nůžkami.	
3. Nesprávně vyslovuje.	
4. Jeho pohybový vývoj je nedostatečný: pomalu běhá, málo skáče, špatně jezdí na koloběžce nebo na kole.	
5. Písmena a číslice píše zrcadlově obráceně nebo zprava doleva.	
6. Nesprávně vyslovuje slova, zaměňuje předpony ve slovech a výrazy znějící podobně.	
7. Neumí rozlišit podobně znějící hlásky (např. k-g, s-z), a proto nepozná rozdíly mezi slovy např. sem-zem, kosa-koza, myčka-myška aj.	
8. Nevyjadřuje se gramaticky správně.	
9. Nebaví ho hrát si např. s Legem, nezajímají ho hry s kostkami, puzzle apod., pokud je musí sestavovat podle vzoru. Tvoří vlastní kompozice.	

10. Nerado se účastní pohybových her.	
11. Obtížně rozlišuje tvarově stejná písmena, která se liší polohou v prostoru, např. p-b-d.	
12. Nerado kreslí, a to i přesto, že je k tomu doma vedeno.	
13. Obtížně si pamatuje prvky, které jsou uspořádány v sekvencích (dny v týdnu, části dne, roční období aj.)	
14. Špatně koncentruje pozornost, snadno se rozptýlí.	
15. Těžko si zapamatovává tvarově podobná písmena např. m-n, f-t.	
16. Nezvládá analýzu (rozkládání) slova na hlásky (např. dům: d-ů-m).	
17. Má problémy s obkreslováním geometrických a jiných tvarů.	
18. Nezvládá syntézu (spojování) hlásek ve slovo (např. n-o-s: nos).	
19. Neumí si zašněrovat boty, zapínat knoflíky apod. Má obtíže v provádění nejrůznějších úkolů souvisejících se sebeobsluhou.	
20. Nedokáže si přesně zapamatovat krátké verše, písničky, neumí rozpoznávat a tvořit rýmy (např. kráva-tráva, muška-tužka, míč-klíč).	

Příloha B - Záznamový list pro vyšetření artikulace

VYŠETŘOVACÍ FORMULÁŘ – TEST VYŠETŘENÍ HLÁSEK

Jméno a příjmení	
Datum narození	
Diagnóza	
Datum vyšetření	
Vyšetření provedl	

SAMOHLÁSKA		+/-
A	AUTO	+
E	ELEKTRIKA	+
I	INKOUST	+
O	OKNO	+
U	UCHO	+

SOUHLÁSKA		+/-		+/-		+/-	Výstupní dg.			
P	Panenka		Pumpa		Sloup					
B	Bota		Buben							
M	Motýl		Komín		Strom					
F	Fotí		Knoflíky		Lev					
V	Vana		Pavouk							
T	Tank		Auto		Had					
D	Dům		Vodovod		Medvěd					
N	Nos		Vana		Stan					
C	Cibule		Opice		Klec					
S	Sáně		Husa		Pes					
Z	Zuby		Koza							
Č	Čáp		Oči		Klíč					
Š	Šaty		Košík		Mys					
Ž	Žába		Lyže							
DIF. SYKAVEK	Slepice		Záclony		Zástěra					
DIF. SYKAVEK	Svíčka		Čepice		Sešity					
DIF. SYKAVEK	Švestky		Štětec		Lžice					
L	Lavice		Kolo		Hůl					
R	Ryba		Párek		Traktor					
Ř	Řetěz		Žebřík		Talíř					
Ď	Děti		Hodiny		Loď					
ŤDŇ	Dělo		Koně		Nitě					

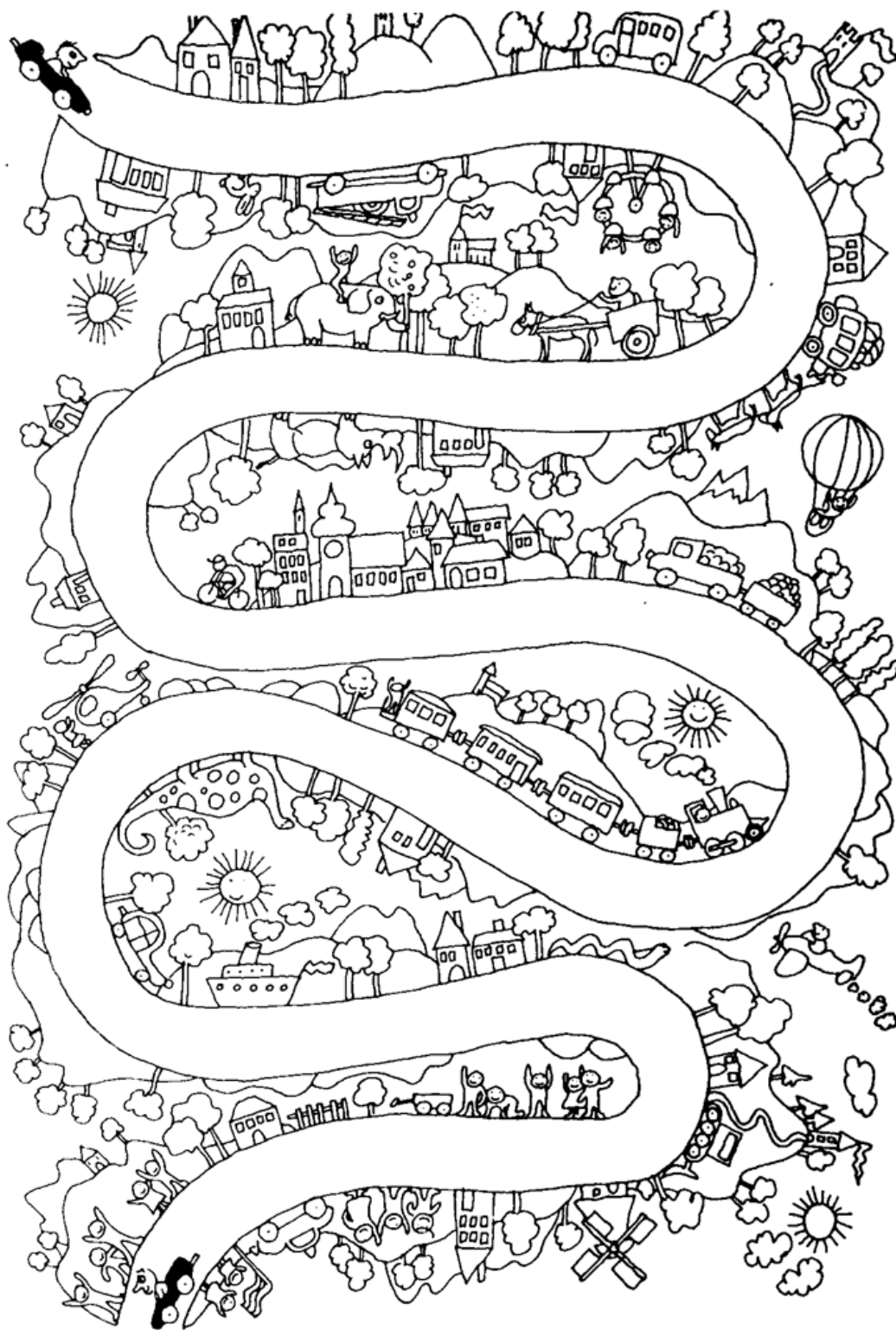
J	Jelen		Voják		Stroj				
K	Kohout		Oko		Kominík				
G	Guma		Jogurt						
CH	Chleba		Moucha		Ořech				
H	Houby		Váhy						

ŘEČ	srozumitelná	obtížně srozumitelná	nesrozumitelná		
ARTIKULAČNĚ					
POČET SLABIK	zachovává	vynechává	přidává	metateze	
ŠPATNÁ DIF.	samohlásky	sykavky	vibranty	jiné	
HLÁSKY	redundance	mogilálie	paralálie	asimilace	metateze

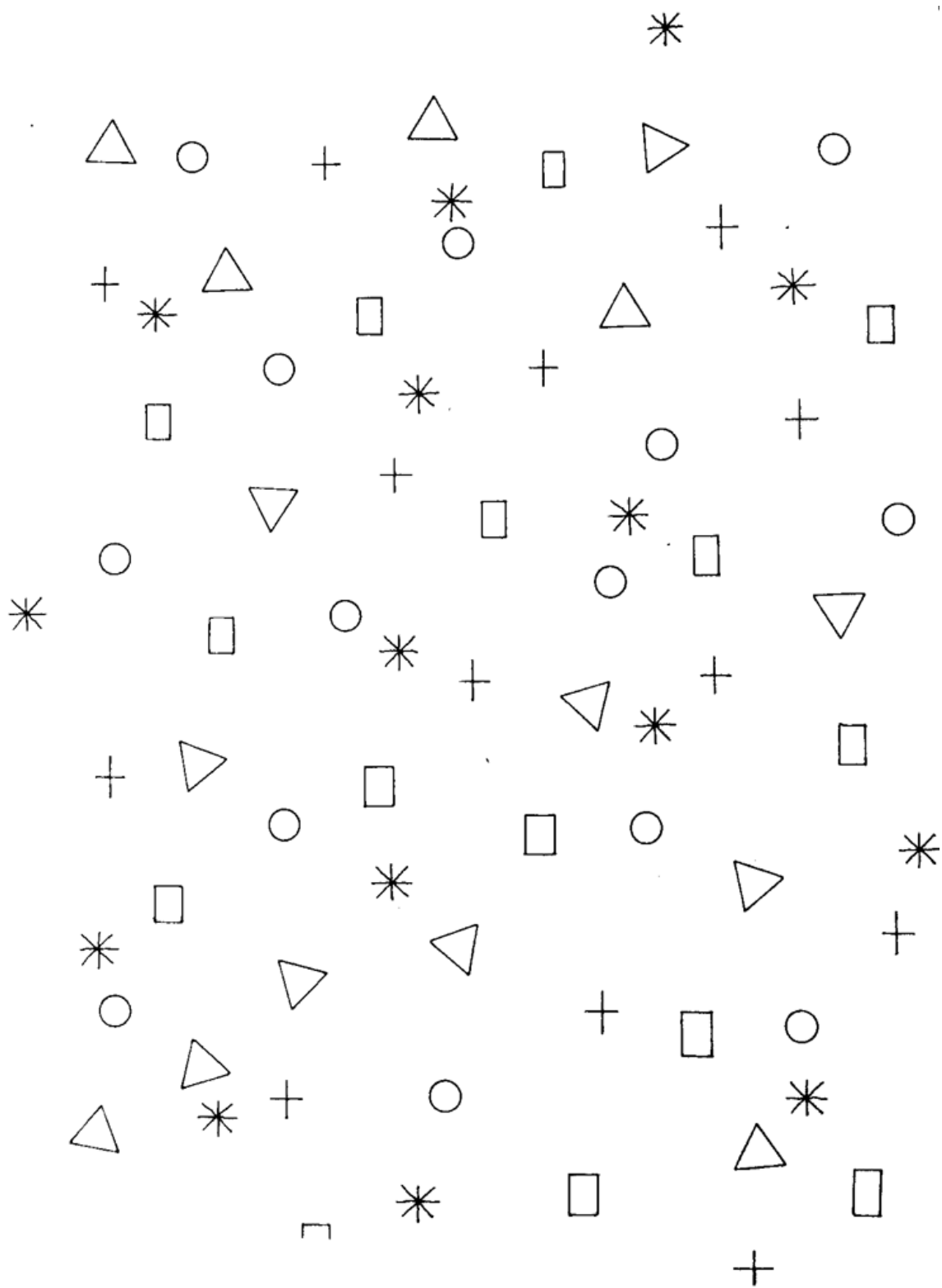
P	V	T	C	Č	L	Ť	K	J	A	O
B	F	D	S	Š	R	Ď	G	H	E	U
M		N	Z	Ž	Ř	Ň	CH		I	

Závěr:

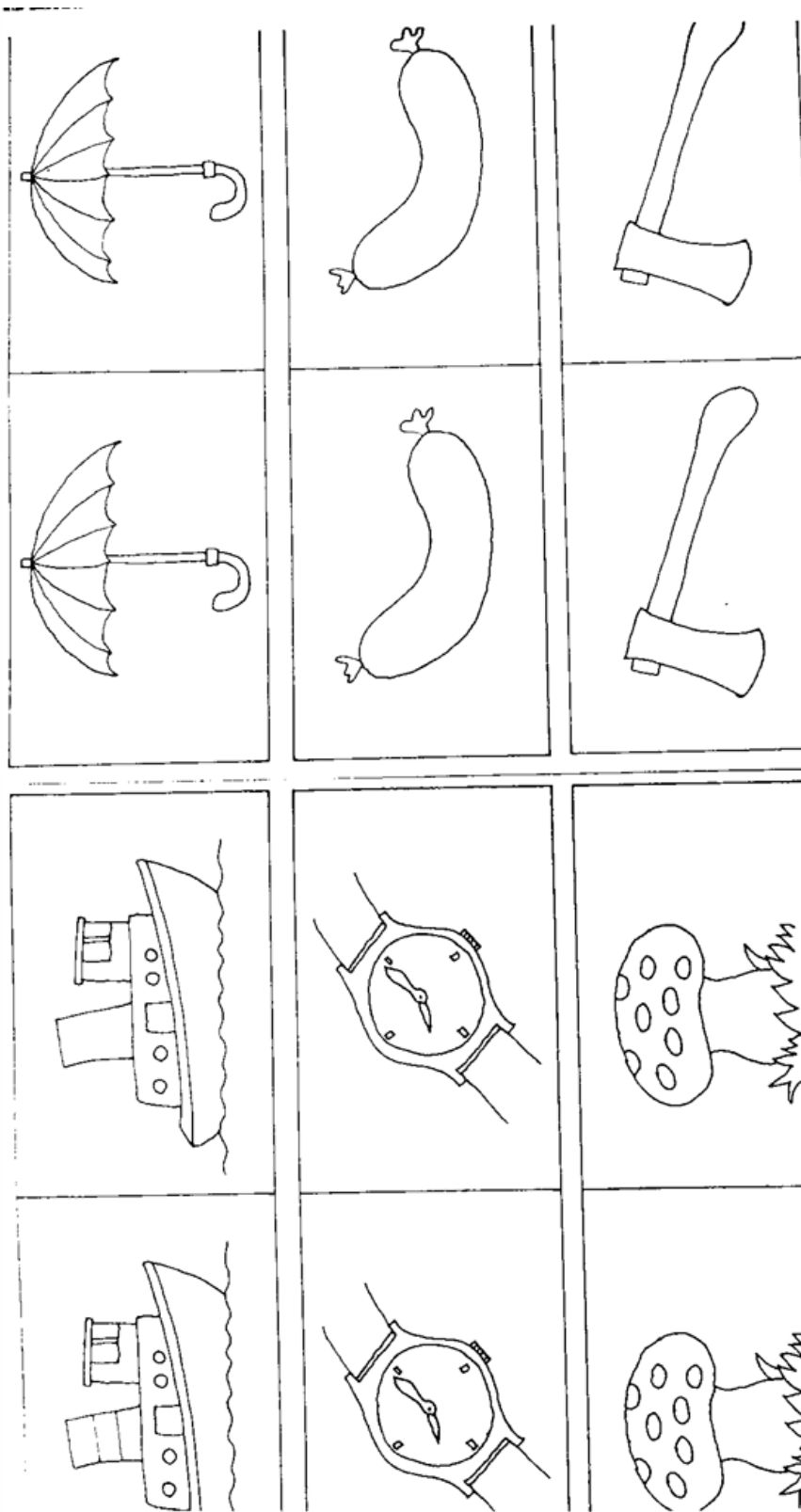
Příloha C - Záznamový list pro vyšetření koordinace ruky a oka při psaní



Příloha D - Záznamový list pro vyhledávání obrázků na pozadí



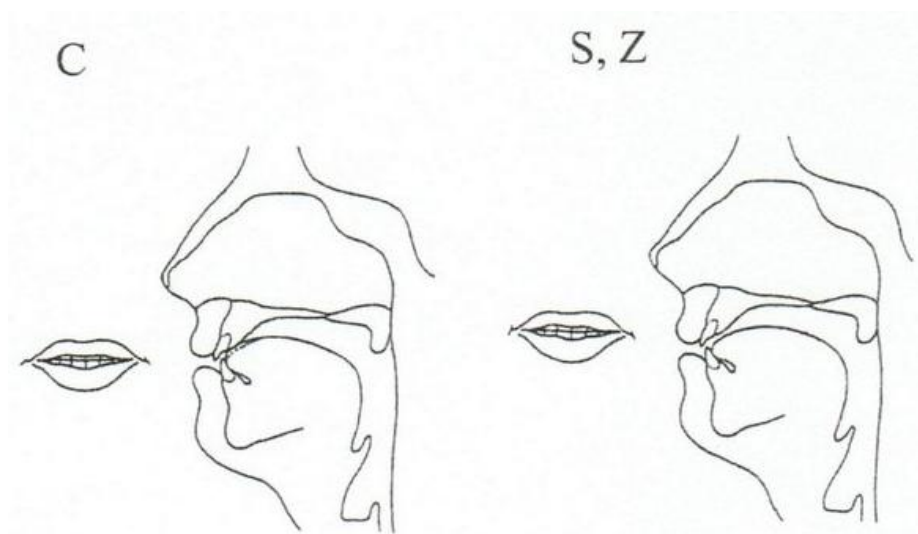
Příloha E - Záznamový list pro vyhledávání kontrastů



Příloha F - Správné artikulační postavení aneb jak nastavit mluvidla, aby správně mluvila

Při vyvozování hlásek je nezbytné dbát na správné artikulační postavení hlásek. Děti instruujeme, předvádíme, poskytujeme jim zřetelnou oporu a správný mluvní vzor.

Artikulační postavení při vyvozování hlásek C, S, Z



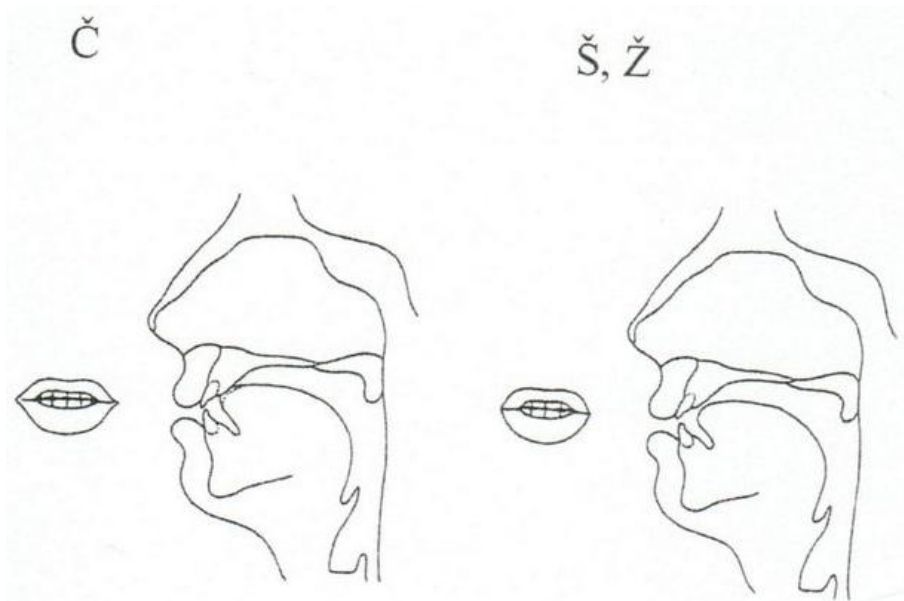
Obrázek 17 - Artikulační postavení hlásek C, S, Z

„Usmějeme se a dáme zoubky na sebe. Jazyček je schovaný!“

Tzv. ostré sykavky, tedy hlásky C, S a Z, tvoříme všechny obdobným artikulačním postavením. Dbáme, aby byla mluvidla nastavena následovně:

- zuby jsou postaveny hranami proti sobě
- rty jsou zaostřené do symetrického úsměvu
- hrot jazyka je v oblasti dolních řezáků, pozvednuté boky vytváří žlábek pro průchod vzduchu středem jazyka

Artikulační postavení při vyvozování hlásek Č, Š, Ž



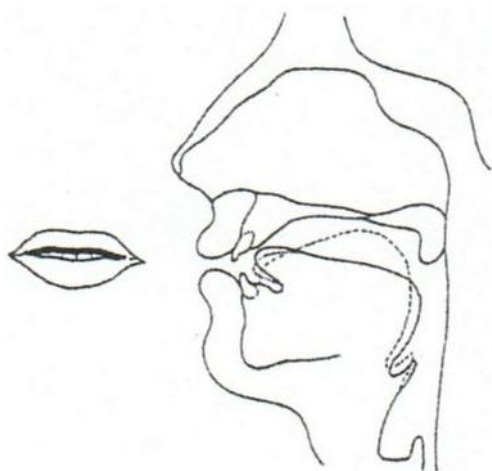
Obrázek 18 - Artikulační postavení hlásek Č, Š, Ž

„Vyšpulíme pusinku a jemně vyslovujeme“.

Řada tupých sykavek, tedy hlásek Č, Š a Ž tvoříme následovně:

- zuby jsou postaveny hranami na sebe
- rty jsou vyšpuleny do artikulačního vzoru hlásky „Ó“
- není vyžadován prudký výdechový proud

Artikulační postavení při vyvozování hlásky R

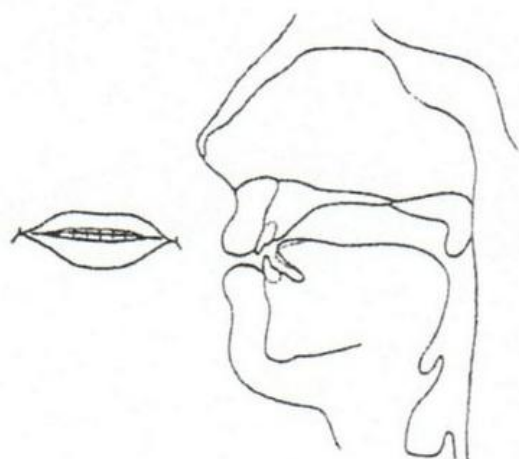


Hlávka vzniká rozvibrováním volného hrotu jazyka v oblasti předních alveol. Okraje jazyka jsou přitisknuty k patrové klenbě. (Neubauer, 2014).

- rty jsou v neutrálním postavení
- čelistní úhel je středně velký
- zuby jsou mírně oddáleny
- přiměřené napětí jazyka
- prudký výdechový proud

Obrázek 19 - Artikulační postavení hlásky R

Artikulační postavení při vyvozování hlásky Ř



Jazyk kmitá při malém čelistním úhlu, hrot jazyka je napjatější a vzdušný proud silnější, kmity jsou proto drobnější a rychlejší. Hlávka má delší trvání než vibranta „R“.

- zuby jsou hranami proti sobě
- rty jsou vyšpulený pro vybavení šumivého zvuku, příp. v poloze s mírně vyceněnými zuby

Obrázek 20 - Artikulační postavení hlásky Ř

Zdroj: KOPECKÝ, Kamil. Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [online]. © 2009, poslední revize 2012 [cit. 2019-03-12]. Přístup z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/mluvenyprojev/studijni-opory/opory/16/index1882.html?s=17>

Příloha G - Jak na jazýček aneb když se nám nedaří hláska R

Každé dítě se učí nejrůznější věci nejrůznějšími způsoby. Ani u artikulace hlásky R tomu není jinak. Některým dětem stačí chvíle tréninku s přímou nápodobou a správným mluvním vzorem, u jiných hláska naskočí při použití substituční metody (např. **tdá**va, **tden**ky). Některým dětem naopak vyhovují přímé mechanické stimulace jazyka.

Jak správně provádět mechanické rozvibrování?

1. Je nezbytné, aby dítě dokázalo zpevnit jazyk a koordinovat jeho pohyb. Pokud se to stále nedaří, dříve než se pustíte do nácviku hlásky, je třeba provádět průpravná cvičení na motoriku jazyka (viz Příloha Pohádka o jazyku).

Obrázek 21 - Správné postavení hrotu jazyka za zoubky s dopomocí (obr. z vlastních zdrojů)



Pokud již dítě zpevní jazyk a udrží jej nahoře za zoubky, můžeme se pustit do práce.

2. Jazyk nastavíme hrotem za horní zoubky. Je důležité dítě upozornit na potřebný **silný výdechový proud**, který má za úkol jazyk „roztančit“. Spousta dětí sice aktivně zapojí hlasivky, avšak bez dostatečného výdechu vzduchu. V takovém případě se přirozeně rozvibrování nebude dařit.

Pozn.: Pokud se Vám zdá, že dítě nedokáže adekvátně pracovat s dechem, má jej oslabený, nedostatečný, vyzkoušejte nejrůznější dechová cvičení (kupř. foukání do peříčka, foukání do bublifuku, jemné foukání do plamínku zapálené svíčky, rozmotávání papírového šneka, pišťalky, flétničky a mnoho dalších).

Obrázek 22 - Správné postavení hrotu jazyka za zoubky bez dopomoci (obr. z vlastních zdrojů)



3. Dítě instruuje, aby jazýček ukazováčkem ruky „polechtalo“. Není potřeba tlačit, stačí současné provedení výdechu a stimulace v podjazykové oblasti.

Pozn.: Může se stát, že bude mít dítě zkrácenou podjazykovou uzdičku. V takovém případě bude pohyblivost jazyka přirozeně znesnadněna a omezena. Odkáže rodiče na vyšetření klinickým logopedem, příp. pediatrem, který zajistí další postup péče.

Obrázek 23 - Mechanické rozvibrování prstem (obr. z vlastních zdrojů)



4. Pokud se bude samotný mechanismus pohybu jazyka a výdechu dařit, můžeme přejít k následujícím cvičením:

Dítě „lechtá“ jazýček za současného vyslovování:

- *Motorka se startuje:* „drn drn“ (lechtáme jazýček v jednom směru)
- *Motorka se rozjíždí:* prodlužované „drrrrrn“ (přejíždíme pod jazýčkem v obou směrech v rychlejším tempu)