

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Petra Kvěšová

**Metodický materiál pro rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního
věku s narušenou komunikační schopností**

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Metodický materiál pro rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího diplomové práce a za použití pramenů uvedených v závěru této diplomové práce.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji za její čas a odborné konzultace, které mi ochotně poskytovala při zpracovávání mé diplomové práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat dětem, které se zúčastnily výzkumu.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.1 Osobnost dítěte v období předškolního věku.....	8
1.2 Předškolní věk z hlediska známých periodizací	8
1.3 Psychomotorický vývoj	11
1.3.1 Motorika	11
1.3.2 Poznávací procesy	13
1.3.3 Emoční a sociální vývoj	14
1.3.4 Dítě a hra	15
1.4 Ontogeneze řeči	16
1.4.1 Preverbální období.....	17
1.4.2 Období vlastního vývoje řeči.....	17
1.4.3 Stadia řečového vývoje dle vybraných autorů.....	18
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	20
2.1 Definice narušené komunikační schopnosti.....	20
2.2 Vybrané typy narušené komunikační schopnosti vyskytující se u dětí předškolního věku	21
2.2.1 Poruchy vývoje řeči – vývojová nemluvnost	21
<i>Opožděný vývoj řeči prostý</i>	21
<i>Specificky narušený vývoj řeči (Vývojová dysfázie)</i>	22
2.2.2 Získaná psychogenní nemluvnost.....	24
<i>Mutismus a elektivní mutismus</i>	24
2.2.3 Narušení zvuku řeči	26
<i>Palatolalie</i>	26
<i>Huhňavost (Rinolalie)</i>	27

2.2.4	Narušení fluence (plynulosti) řeči	28
	<i>Koktavost (Balbuties)</i>	28
	<i>Breptavost (Tumulus sermonis)</i>	30
2.2.5	Narušení článkování řeči	32
	<i>Dysartrie</i>	32
	<i>Dyslalie (Patlavost)</i>	33
2.2.6	Narušení grafické stránky řeči	35
	<i>Specifické vývojové poruchy učení</i>	35
3	SLUCHOVÁ PERCEPCE	37
3.1	Základní vymezení pojmu sluchová percepce	37
3.2	Předpoklady kvalitního vývoje sluchové percepce.....	37
3.3	Vlastní vývoj sluchové percepce	40
3.4	Oslabení sluchové percepce.....	41
3.5	Rozvoj a reedukace sluchové percepce	41
	PRAKTICKÁ ČÁST	43
4	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	43
4.1	Cíle výzkumného šetření	43
4.2	Výzkumné otázky	43
4.3	Výzkumné metody	44
4.3.1	Kvalitativní výzkum a metody	44
	<i>Pozorování</i>	44
	<i>Rozhovor</i>	45
5	TVORBA METODICKÉHO MATERIÁLU.....	47
5.1	Vlastní vývoj a proces tvorby	47
5.2	Oblasti metodického materiálu	49
6	PROCES OVĚŘOVÁNÍ METODICKÉHO MATERIÁLU	51
6.1	Charakteristika výzkumného souboru	51

6.2	Charakteristika výzkumného prostředí	51
6.3	Vlastní proces ověřování	52
7	DISKUZE.....	58
	ZÁVĚR.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH LITERÁRNÍCH A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....	61
	SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK	71
	SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na tvorbu metodického materiálu k rozvoji sluchové percepce u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Konkrétně se jedná o tvorbu logopedické hry, která je rozdělena do šesti oblastí vztahujících se ke sluchové percepci – sluchová analýza, sluchová syntéza a vnímání rýmů, sluchová diferenciacce, sluchová paměť, vnímání a reprodukce rytmu a naslouchání, vnímání zvuků a pozornost. Mimo sluchovou percepci hra také nenásilně rozvíjí pozornost, slovní zásobu či logické myšlení.

K vytvoření logopedické hry na dané téma autorku vedla vlastní zkušenost získaná při práci s dětmi s vadami řeči. Přestože je oslabení sluchové percepce u dětí velice častým problémem, autorka je přesvědčena, že materiálů cílících na její rozvoj je stále nedostatek. Autorka si trvá na tvrdit, že je více než nutné neustále vytvářet nové a nové logopedické pomůcky, jelikož je potřeba, aby pro děti byla logopedie zábavnou činností, čehož dosáhneme mimo jiné také střídáním či obnovováním používaných pomůcek a materiálů.

Práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části je definován předškolní věk a specifika vztahující se k tomuto období. Ve druhé kapitole je nastíněna problematika narušené komunikační schopnosti a třetí kapitola je věnována přímo sluchové percepci. V praktické části autorka vymezuje cíle výzkumného šetření a uvádí výzkumné otázky, na které hledá odpověď. Dále autorka charakterizuje vybrané výzkumné metody a popisuje vývoj a proces tvorby metodického materiálu. Autorka také přidává údaje zjištěné při ověřování dané logopedické hry. V závěru autorka hodnotí efektivitu logopedického materiálu a přidává diskuzi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Osobnost dítěte v období předškolního věku

Předškolní období začíná mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte a končí okolo šesti let. Počátek ani konec této fáze není určen přesným fyzickým věkem, ale určuje se především sociálně. Začátek předškolního období je dán vstupem do mateřské školy a konec souvisí s nástupem do školy základní (Plevová, 2008).

Předškolní věk je charakteristický zřetelným pokrokem ve srovnání s předchozím batolecím obdobím. Dle Vágnerové (2007) si dítě v tomto období pomocí diferenciací vztahu ke světu stabilizuje vlastní pozici ve světě. K jeho poznání využívá představivost, což je fantazijní zpracování informací či intuitivního uvažování, které není žádnou měrou ovlivněno logikou. Dítě v tomto období dále vyspívá ve všech směrech, tedy tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velmi aktivní, přičemž většinu podnětů si dokáže iniciovat samo podle svého zájmu (Matějček, 2005).

V tomto věku také dochází ke změně tělesné konstituce, kdy se ztrácí typická batolecí baculatost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Konec předškolního věku se nazývá obdobím vytáhlosti, zároveň dochází také k dovršení osifikace zápěstních kůstek, což velmi významně dopomáhá rozvoji jemné motoriky (Plevová, 2008).

1.2 Předškolní věk z hlediska známých periodizací

Dle různých odborníků je průběh lidského života možné diferencovat na kvalitativně odlišná vývojová stádia. Vývoj může být zrychlen nebo zpomalen vnějšími vlivy, posloupnost vývojových stádií je ovšem neměnná. Termín vývojová stádia obsahuje tyto charakteristiky: *„chování je v určitém stádiu organizováno kolem dominantního tématu; chování v jednom stádiu je kvalitativně odlišné od chování přítomného v časnějším nebo pozdějším stádiu; všechny děti procházejí stejnými stádii ve stejném pořadí“* (Wedlichová, 2010, s. 17).

V minulém století Jean Piaget navrhl jednu z nejznámějších teorií týkající se kognitivního vývoje u dětí. Piaget (1999) vyčleňuje etapy podle vývoje logického myšlení, které je závislé na smyslovém vnímání, motorice, ale také na souhře činností. Primárně

inteligenci diferencuje na senzomotorickou a pojmovou. Senzomotorická inteligence se dle autora vyskytuje od narození do dvou let věku dítěte a pojmová inteligence následuje celý zbytek života. Autor také uvádí tři hlavní podmínky pro přechod ze senzomotorické inteligence na inteligenci pojmovou. Těmito podmínkami jsou: „*zvýšení rychlosti, které umožňuje, aby splynuly v jeden současný celek znalosti vázané na postupné fáze činnosti; uvědomění nikoliv prostě jen žádaných výsledků činnosti, ale jejich vlastních postupů; násobení vzdáleností, které dovoluje, aby činnosti se skutečnými věcmi přešly hranice blízkého prostoru a času*“ (Piaget, 1999, s. 116). Pojmovou inteligenci pak Piaget rozlišuje na 4 základní etapy dle následující tabulky:

I. Etapa senzomotorické inteligence	od narození do 1,5 - 2 let
II. Etapa symbolického a předpojmového období	asi do 4 let
III. Etapa názorného myšlení	od 4 do 7 nebo 8 let
IV. Etapa konkrétních operací	od 7 - 8 let do 11 - 12 let
V. Etapa formálního myšlení	od 11 - 12 let

Tabulka č. 1 – Etapy inteligence dle Piageta

Dle Piageta se tedy dítě v období předškolního věku vyskytuje na přelomu dvou vývojových etap. Nejdříve dokončuje období symbolického a předpojmového myšlení, které je charakteristické užíváním slov ve smyslu „předpojmu“, který je mnohdy založen na nepodstatných vlastnostech předmětů. Následuje etapa názorného myšlení, kdy již děti uvažují v celostních pojmech, které vznikají na základě konkrétních faktů (Plevová, 2008). Dle Wedlichové (2010) se ovšem velká část vývojových psychologů shoduje, že Piaget schopnosti dětí během kognitivního vývoje podcenil. Autoři Babakr, Mohamedamin a Kakamad ve své review (2019) jako další nedostatky zmiňují například přeceňování schopnosti dospívání nebo zanedbání sociálních a kulturních faktorů při rozvoji dětské kognice a myšlení.

Jako další významnou vývojovou periodizaci uvádíme psychosociální vývojovou periodizaci dle Eriksona (2002). „*Erikson vychází z předpokladu, že jedinec musí na každém stupni vývoje řešit určitý „psychosociální konflikt“.* Podaří-li se mu to, může postoupit zdárně dále, jinak je jeho vývoj pozdržen a ohrožen“ (Plevová, 2008, s. 28). Erikson (2002) rozlišuje osm věků života:

I. Základní důvěra proti základní nedůvěře	asi do 1 roku
II. Autonomie proti studu a pochybám	asi do 3 let věku
III. Iniciativa proti vině	předškolní věk
IV. Snaživost proti pocitům méněcennosti	mladší školák
V. Identita proti konfluzi rolí	pubescent
VI. Intimita proti izolaci	mladá dospělost
VII. Generativita proti stagnaci	dospělost
VII. Ego integrita proti zoufalství	pozdní věk

Tabulka č. 2 – Periodizace života dle Eriksona

V průběhu předškolních let by tedy děti dle Eriksona měly pokročit od získávání nezávislosti týkající se sebeobsluhy či mobility ke schopnosti iniciovat různé činnosti (Wedlichová, 2010). Pocit nezávislosti, který byl ve druhém vývojovém období zrozen, by měl dle Eriksona (2002) časem sloužit k pocitu spravedlnosti v ekonomickém a společenském životě. Iniciativa ve třetím stádiu se projevuje například ve schopnosti určit si cíl a aktivně k němu směřovat. Nebezpečí v tomto stadiu spočívá v pocitu viny, který pramení z uvažovaných cílů a výkonů. Tento pocit viny je stavebním kamenem pro vývoj lidského svědomí. Erikson (2002, s. 232) popisuje, že „*po vyřešení krize tohoto období dítě náhle jakoby „sroste“, jak z hlediska osobnosti, tak z pohledu tělesného a zdá se být víc „sebou samým“, má více lásky, je uvolněnější a bystřejší ve svých úsudcích, aktivovanější a více aktivizující.*“

Jako poslední periodizaci uvedeme stádia morálního vývoje dle Kohlberga, který vychází z předpokladu, že s postupným psychickým rozvojem jedince prochází lidské myšlení různými rozlišitelnými fázemi. Kohlberg vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje, přičemž vývoj člověka probíhá od prvního, nejnižšího stádia, až k šestému, které je naopak nejvyšší (Vacek, 2008). Tyrlík (2004) dodává, že Kohlberg stanovil dvě podmínky pro morální vývoj, které jsou ovšem porušeny již na nejnižších stádiích. První podmínkou je překonání autocentrismu a přijetí role druhého a druhou podmínkou je uplatnění principu spravedlnosti a čestnosti. Kohlbergovu periodizaci uvádíme v následující tabulce:

<p>ÚROVEŇ I – Předkonvenční morálka</p> <p><i>STADIUM 1</i> – Orientace na trest</p> <p><i>STADIUM 2</i> – Orientace na odměnu</p>
<p>ÚROVEŇ II – Konvenční morálka</p> <p><i>STADIUM 3</i> – Orientace na to být hodným dítěte</p> <p><i>STADIUM 4</i> – Orientace na autoritu</p>
<p>ÚROVEŇ III. – Postkonvenční morálka</p> <p><i>STADIUM 5</i> – Orientace na společenskou smlouvu</p> <p><i>STADIUM 6</i> – Orientace na univerzální etické principy</p>

Tabulka č. 3 – Periodizace dle Kohlberga

Kohlberg (1976 in Vacek, 2008) se domníval, že na předkonvenční úrovni se nachází většina dětí do devíti let, ale také někteří adolescenti a mnoho lidí potýkajících se s kriminalitou. Konvenční úroveň je úrovní zejména adolescentů a dospělých. Postkonvenční úrovně dosahuje pouze malá skupina dospělých osob, a to obvykle až po dvacátém roce života. Dítě v předškolním období se tedy nachází na předkonvenční úrovni, kdy je zvláště vnímavé vůči kulturním pravidlům. Ve stadiu orientace na trest dítě jedná tak, aby se vyhnulo trestu. Ve druhém stadiu, tedy stadiu orientace na odměnu, pak dítě přizpůsobuje své jednání ve prospěch získání odměny. Jednání je tedy dobré, jestliže je prostředkem pro uspokojení vlastních potřeb (Tyrlik, 2004).

1.3 Psychomotorický vývoj

Psychomotorický vývoj zahrnuje vývoj smyslový, citový, sociální, hrubou a jemnou motoriku a řeč. Dle Wedlichové (2010) se psychomotorický vývoj v předškolním věku prezentuje zlepšující se kvalitou pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů, u kterých začíná dominovat přesnost, účelnost a plynulost.

1.3.1 Motorika

V průběhu předškolního věku dochází k intenzivnímu rozvoji mozkové kůry, díky čemuž se mění pohybové dovednosti dítěte. Pozorujeme tak zdokonalování jemné i hrubé motoriky. Jak již bylo naznačeno, motorický vývoj v tomto období lze charakterizovat neustálým zdokonalováním a zlepšováním pohybové souhry a elegance (Plevová, 2008). Tato pohyblivost a přesnost pohybů poté ovlivňuje rychlost i provedení

jiných aktivit jako například běhání, skákání, prolézání nebo hru s míčem. Bednářová a Šmardová (2015) poukazují na fakt, že menší pohyblivost či nedostatečná zručnost má poté vliv na preferenci určitých činností. Pokud je tedy dítě při některé činnosti neobratné či bojácné, je velmi pravděpodobné, že tuto činnost již nebude více vyhledávat. Autorky také zdůrazňují, že bez záměrného vedení nedochází ke kompenzaci těchto oslabení, což může poté ovlivnit mnoho dalších schopností a dovedností.

V souvislosti s rozvojem hrubé motoriky se tedy v průběhu tohoto období automatizuje chůze, ale také další přemísťovací pohyby jako je běh nebo skok. Rozvoj jemné motoriky napomáhá dětem se zdokonalováním manuální zručnosti. Pro děti se stává jednodušší manipulace s nůžkami, tužkou, přiborem nebo například s míčem (Plevová, 2008). Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že zdokonalování zručnosti se poté projevuje také na rychle narůstající soběstačnosti. Dítě tak dobře zvládá úkony sebeobsluhy a je schopno vykonávat i drobnější pracovní činnosti, jako je zalití květin nebo přinesení talíře s polévkou.

S rozvojem jemné motoriky není možné opomenout rozvoj kresby. V tomto období dítě přechází od spontánního čarání, které je typické pro děti okolo dvou let, ke schopnosti napodobit základní tvary či namalovat postavu člověka (nejprve v podobě hlavonožce). Kresba je výsledkem senzomotorické koordinace a zručnosti. Jedná se o symbolickou funkci, při níž dítě zobrazuje realitu způsobem, jakým ji chápe (Wedlichová, 2010). Právě v tomto období je vhodné dětské kresbě věnovat zvýšenou pozornost, jelikož, jak je známo, kresba nemá pouze estetický význam, ale zvláště u takto malých dětí má komunikační charakter. Cognet (2013) popisuje, že kresba hovoří o vývoji dítěte, jeho touhách, obavách či úzkostech. Jako důkaz uvádí fakt, že kresba dětí není v žádném případě stereotypní, ale pro každého individuálního člověka (rodič, psycholog, učitel) je určen zcela jiný obrázek. Rumunská autorka Catalano ve svém článku (2021) udává některé techniky rozboru kresby, které je možné využít učiteli či rodiči, jelikož jsou zvládnutelné bez jakéhokoliv počátečního psychologického školení. První technikou je například psychologicko-intelektuální rozbor dle Goodenougha, který vyvinul test jménem „Nakresli muže, jak nejlépe umíš!“. Dle stanoveného kritéria se poté hodnotí přítomnost či nepřítomnost požadovaných prvků. Jako druhou techniku autorka zmiňuje rozbor dle Kleina, který se naopak zaměřuje pouze na barvy a objekty jimi tvořené (Catalano, 2021). V souvislosti s kresbou či čaráním je také potřeba zdůraznit, že okolo třetího roku by měl již být navozen tzv. špetkový úchop. Bednářová a Šmardová (2015, str. 7) popisují tento úchop následovně: „*Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje*

bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě a ukazovák není prohnutý.“

1.3.2 Poznávací procesy

Okolo čtvrtého roku se vývoj inteligence dětí posouvá na vyšší úroveň. Tuto úroveň nazval Piaget názorným (intuitivním) myšlením. Usuzování či myšlení dítěte je v závislosti na vnímání, zvláště pak zrakovém. Příkladem může být jeden z pokusů, který Piaget prováděl. Za přítomnosti dítěte přesypal korálky z jedné sklenice do sklenice druhé, která měla ovšem užší dno. Zeptal se, ve které sklenici je koráleků více. Dítě přestože vědělo, že koráleků je stále stejně, tvrdilo, že v užší skleničce jich je více, jelikož je vyšší (Čáp, Mareš, 2001). Přestože tedy dítě dokáže vyvozovat určité závěry, nepostupuje podle logických operací. Myšlení předškolních dětí je proto nazýváno jako prelogické či předoperační a je značnou měrou ovlivněno způsobem, jakým dítě informace zpracovává, například egocentrismem, antropomorfismem (animismem), magičností či arteficialismem (Langmeier, Krejčířová, 2006). Předškolní děti si při interpretaci reálného světa napomáhají fantazií, tento jev nazýváme magičnost. Antropomorfismus neboli animismus je tzv. polidšťování, kdy je neživým objektům přiřazována lidská vlastnost, arteficialismus je způsob, kterým si dítě vykládá vznik okolního světa – „nějaký člověk to udělal“ a egocentrismus je stavění sebe do centra všeho a tím opomíjení názorů jiných osob (Vágnerová, 2007). Dle Wedlichové (2010) je typickým znakem myšlení předškolních dětí také útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, přičemž autorka dodává, že myšlení chybí komplexní přístup.

Vnímání převládá synkretické (celistvé), nabývá ovšem již na analytičnosti a dítě si tak více všimá detailů. Nápadné je to především u zrakového vnímání, kdy dítě začíná rozlišovat i doplňkové barvy, jako je oranžová, růžová či fialová. Při sluchovém vnímání dochází k jemnější diferenciaci jednotlivých zvuků, díky čemuž dítě vykazuje větší pokroky v řeči. Jako nepřesné se jeví vnímání prostoru, který má dítě tendenci velikostně přeceňovat, a času, který je vnímán zcela subjektivně (Wedlichová, 2010). Plevová (2008) zdůrazňuje, že vnímání je aktivním dějem, je tedy spojeno s aktivními činnostmi či experimentováním. Autorka dodává, že vnímání jako pasivní akt by bylo v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte.

Dle Vágnerové (2007) je pro paměť dětí v předškolním období charakteristická obrazovost, citovost a živost. Nejlépe si tedy dítě pamatuje podněty, které v něm vyvolaly

určitý citový zážitek, ať už pozitivní či negativní. Základním rysem paměti předškolních dětí je také konkrétnost a mimovolnost, přičemž koncem toho období se již objevují první projevy paměti úmyslné. V převaze je paměť mechanická a průběžně se rozvíjí také paměť logická (Vágnerová, Valentová, 1992).

Na začátku tohoto období dítě ještě nedokáže zcela udržet pozornost, můžeme ji proto charakterizovat jako nestálou či přelétavou. S přibývajícím věkem ovšem dochází k narůstající délce a kvalitě koncentrace, a utvářejí se tak počátky pozornosti úmyslné (Plevová, 2008).

Fantazie předškoláka postupuje na vysokou úroveň. Velmi živou fantazii pozorujeme například ve hrách, v zálibě v pohádkách, ale také v celkovém chápání okolního světa (Wedlichová, 2010). Vágnerová (2007) dodává, že jelikož děti v tomto období nerozumí všemu okolnímu dění, snaží se interpretovat realitu způsobem, který je pro ně přijatelný a srozumitelný. Díky tomu se pak objevují nepravé lži, tzv. konfabulace. V této souvislosti Plevová (2008) zmiňuje termín eidetismus, což je schopnost vytvořit si tak živé a opravdové představy, že jsou poté považovány za reálné. S rozvojem fantazie souvisí také noční děsy, které jsou v předškolním období poměrně častou záležitostí. Výzkum zahraničních psychiatrů (Zisenwine, Kaplan, Kushnir, Sadeh, 2013) dokazuje přímou souvislost mezi již zmiňovaným eidetismem a nočními děsy. Výsledky výzkumu ukázaly, že děti prožívající noční děsy vykazují větší zmatení mezi diferenciací fantazie a reality než kontrolní skupina starších nebo jácňých dětí.

1.3.3 Emoční a sociální vývoj

Dle Vágnerové (2007) se emoční prožívání dětí v tomto věku jeví jako stabilnější a vyrovnanější, než tomu bylo doposud. Navzdory tomu je ale velká část emocí stále vázána na aktuální situaci. Autorka také zmiňuje, že dochází k úbytku negativních emočních reakcí, což je důsledkem dozrávání CNS, ale také zvyšující se úrovně uvažování. Langmeier a Krejčířová (2006) vzhledem k postupné socializaci emočního prožívání také zdůrazňují narůstající schopnost pochopení a regulace vlastních pocitů, což nepřímo vede také k pochopení emočních projevů jiných lidí a následné schopnosti empatie. Rybárová (1988, in Plevová, 2008) uvádí, že u dítěte předškolního věku se již začínají vyskytovat obavy či strach ze smrti, nemoci nebo války.

V předškolním období je primární socializace zajišťována rodinou, Wedlichová (2010) ovšem uvádí, že pro sociální rozvoj dítěte je stále častěji vyzdvihován význam

mateřských škol. Pokud je dítě dostatečně vyzrálé pro vstup do mateřské školy, dochází často ke zlepšení jednání či nárůstu sebejistoty. V mateřské škole se dítě učí novým sociálním dovednostem a dochází k rozvoji komunikace s jinými lidmi než s rodiči. Autoři Čáp a Mareš (2001) také pojednávají o důležitosti mateřských škol z důvodu přípravy pro vstup do školy základní a současné prevence adaptačních potíží ve škole. Vágnerová (2007) udává, že vstupem do mateřské školy se diferencuje triáda oblastí, se kterými se dítě identifikuje. Jedná se o rodinu, která je zdrojem jistoty a bezpečí, dále vrstevníky a mateřskou školu, která vystupuje jako první instituce v životě dítěte.

Plevová (2008) udává, že kromě citů sociálních se rozvíjí také city intelektuální, estetické či etické. City intelektuální se projevují jako radost při získávání nových zkušeností či vědomostí. Estetické city se objevují jako příjemný citový stav z něčeho, co dítě vnímá jako krásné – hudba, pohádka, kresba. Cítění etické pak znamená uvědomování si, co je správné, nesprávné, co se smí nebo naopak, co se nesmí. Z tohoto pramení prožívání pocitu viny či honba za pochvalou (Plevová, 2008).

1.3.4 Dítě a hra

Plevová (2008) popisuje hru jako hlavní činnost, při které probíhá proces socializace. Dle autorky se ve hře zrcadlí složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím. Vágnerová (2007) přímo nazývá předškolní období věkem hry. Stejně jako kresbu i hru tato autorka definuje jako neverbální symbolickou funkci, která slouží dítěti k vyrovnání se s realitou či ke sdělení svého vlastního názoru. V tomto období se ve hře již projevují intersexuální rozdíly, ale také temperamentové vlastnosti, které zatím nejsou ovládnuty vůlí (Plevová, 2008). Matějček (2005) poukazuje na fakt, že zdrojem inspirace jsou pro předškolní děti zejména dospělí lidé z jejich okolí. Pokud tedy rodiče budou sledovat hru svých dětí, je pravděpodobné, že v ní odhalí sami sebe, své chování, postoje a zvyky.

Z výsledků výzkumu autorky Gasim Qizi (2020) vyplývá, že jako velmi důležité se v tomto období jeví také didaktické hry, pomocí nichž lze velmi dobře dopomoci rozvoji kognitivních procesů, jako je myšlení, pozornost nebo paměť. Roli didaktických her při posilování kognitivní aktivity u předškolních dětí prokázala pomocí výzkumu provedeného s experimentálními a kontrolními skupinami dětí. Výzkum ukázal, že kognitivní aktivita se výrazně zvyšuje ve skupinách dětí, které hry aplikovaly. Dle autorky hra přispívá nejen k intelektuálnímu rozvoji dětí, ale také ke stimulaci

řečových schopností a celkově ke „zdravějšímu“ dětství. Prostřednictvím didaktických her mohou děti projevovat svoje zájmy a jsou nepřímo vedeny k tomu, aby stále bádaly, zkoumaly a v konečném důsledku, aby našly vlastní řešení v konkrétní situaci. Autorka zdůrazňuje, že potíže, nastalé v průběhu vlastní hry, pramení ze špatné průpravy ke hře. Chyby během tréninku, stejně jako špatná motivace dětí, neumožňují zvyšovat kognitivní aktivitu. Je tedy potřeba dodat, že tréninkové nástroje a aplikované techniky by měly v rámci didaktických her být vhodně vybírány.

1.4 Ontogeneze řeči

Vývoj řeči patří v rámci ontogeneze člověka k těm, které mají nejprudší průběh. Komunikační schopnost člověka se vyvíjí a zdokonaluje po celý život. Přesto klíčovým obdobím, ve kterém dochází k procesu osvojování řeči, je období do šestého roku života, přičemž za těžiště je považováno období do třetího až čtvrtého roku, kdy je vývojové tempo nejrychlejší (Lechta, 2008).

Klenková (2009, s. 97) definuje vývoj řeči jako: *„přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka.“*

Dle starších pojetí byl počátek vývoje dětské řeči spojován s produkováním prvních slov, kterým dospělí začali rozumět (Průcha, 2011). Nyní je ovšem už známo, že počátek vývoje řeči sahá do ranějších období dětského života. Průcha (2011) udává, že kořeny vývoje řeči lze identifikovat již v prenatálním období. S tímto tvrzením se shoduje také francouzská psycholožka Gervain, která ve svém článku (2015) uvádí informace o přezkumu, který měl za cíl upozornit na pokroky týkající se úlohy rané zkušenosti pro základní vývoj jazyka. Její průzkum nabízí zjištění, že i ta nejranější zkušenost, počínaje dělohou, formuje vnímání řeči a schopnosti osvojování řeči ve větší míře, než se dříve předpokládalo. Ze starších výzkumů týkajících se této problematiky uvedeme například výzkum amerických psychologů DeCaspera a Spence (1986), kteří spolupracovali s těhotnými ženami, které během posledních šesti týdnů těhotenství měly recitovat svým nenarozeným dětem určitou pasáž textu a zbylou část pouze přečíst. Po narození dětí bylo zjištěno, že dříve recitovaná pasáž má na děti jiný efekt než zbylý text, a to v porovnání s kontrolní skupinou.

Ontogeneze řeči se diferencuje na určitá stádia, která mají různou délku trvání. Kritéria tohoto dělení se liší u jednotlivých autorů. Během těchto stádií může docházet k akceleraci

či retardaci vývoje řeči, důležité ovšem je, že nesmí dojít k vynechání nebo přeskočení žádného stádia (Bytešníková, 2012).

1.4.1 Preverbální období

Obecně ve vývoji dětské řeči rozlišujeme období předřečové (preverbální, přípravné), které se vyskytuje přibližně v prvním roce věku dítěte, a období vlastního vývoje řeči, který by měl nastoupit kolem prvního roku (Bytešníková, 2012). Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, do preverbálního období můžeme zahrnout i různé jevy z prenatálního období. Jedná se například o olizování pupeční šňůry, nitroděložní kvílení, tzv. vagitus uterinus, škytání, cumlání palce či hltací pohyby. Tyto projevy pak připravují artikulační aparát pro skutečnou řeč (Klenková, 2006). Prvním hlasovým projevem novorozence je křik a pláč, kterým dítě reaguje na okolní změny prostředí (Bytešníková, 2012). Okolo šestého týdne již můžeme rozlišit, zda má křik dítěte pozitivní či negativní zabarvení (Kapalková, 2009). Smolík (2014) zmiňuje, že artikulační orgány jazyk, ústa a rty se na těchto hlasových projevech, jako je křik či pláč, příliš nepodílí. K modulaci zvuků těmito artikulačními orgány dochází až při broukání (cooing) či žvatlání (babbling). Za broukání se považují zvuky zhruba od tří měsíců, které vznikají zejména v hrdle a zadní části dutiny ústní. O broukání se pak hovoří asi od šesti měsíců, přičemž při broukání se již objevuje větší množství hlásek, které děti poté spojují do slabik. Během prvního roku života by dítě mělo používat neverbální projevy chování jako například udržování očního kontaktu, společná pozornost rodiče a dítěte při sledování určitého objektu nebo výměna rolí. Zhruba v půlce preverbálního období by toto chování mělo získávat komunikační význam a komunikace dítěte by se tak měla stát záměrnou a vědomou (Červenková, 2019). Mezi desátým a dvanáctým měsícem života dochází již k postupnému rozumění řeči, kdy si děti začínají spojovat slova s předměty, které označují. Kolem prvního roku již pak nastupují počátky vlastního vývoje řeči (Bytešníková, 2012).

1.4.2 Období vlastního vývoje řeči

Období vlastního vývoje řeči nastává přibližně po dovršení prvního roku s výskytem prvních slov a jednoduchých vět. Bytešníková (2012) udává, že tato první dětská slova vyjadřují přání, prosby či pocity. Vývoj řeči pokračuje od jednoslovných vět, přes věty dvouslovné, až k souvětí. Neustále dochází k růstu slovní zásoby

ke zdokonalování gramatických a morfologických forem (Bytešníková, 2012). Lechta (2008) jako klíčové aktivity v tomto období uvádí osvojování mateřského jazyka v rámci foneticko-fonologické, lexikální, gramatické, sémantické a pragmatické roviny. Lechta (2008) dále dodává, že zdokonalování může probíhat i celý život.

1.4.3 Stadia řečového vývoje dle vybraných autorů

Jak již bylo poznamenáno, existuje mnoho rozličných přístupů vztahujících se ke zkoumání a popisu vývoje řeči. Pro potřeby této diplomové práce byla vybrána klasifikace dle autorů Lechty, Kapalkové a Sováka.

Lechta (1995, 2002) klasifikuje vývoj řeči do pěti níže uvedených úrovní, přičemž názvy jednotlivých fází charakterizují nejtypičtější procesy, které v dané fázi probíhají. Dále ovšem zdůrazňuje, že není pravda, že by tyto procesy předtím nebo potom neprobíhaly. Následující klasifikace se využívá zejména při orientačním vyšetření řeči, kdy je potřeba alespoň přibližně určit, na jaké úrovni ontogeneze řeči se dítě aktuálně nachází. Vývoj řeči dle Lechty (1995, 2002) začíná obdobím pragmatizace (asi do 1. roku života). Mezi projevy vyskytující se v tomto období patří např. vyjadřování pocitů emocionálním křikem, odpověď úsměvem na úsměv nebo napodobující žvatlání. Následuje období sémantizace (1. – 2. rok života). V tomto období již děti začínají skládat jednoduché jednoslovné věty s různou intonací, nastává tzv. první věk otázek („kdo to je“ nebo „co to je“) a na konci období slovní zásoba již obsahuje okolo 200 slov. Dalším obdobím je období lexémizace (2. – 3. rok života). Jako příklady projevů v tomto období uvedeme např. počátky ohýbání slov či diferenciací distinktivních rysů hlásek, tvoření víceslovných vět nebo pochopení mnoha nových pojmů. Na konci období lexémizace už dítě zná přibližně 1000 slov. Následuje období gramatizace (3. – 4. rok života). V tomto období pojednáváme o tzv. druhém věku otázek („proč?“ nebo „jak?“). Dítě už lépe chápe obsah slov, dokáže tvořit souvětí a dochází k markantnímu zkvalitnění morfologicko-syntaktické roviny. Ontogenezi dle Lechty (1995, 2002) zakončuje období intelektualizace (po 4. roku života.) Z gramatického hlediska by již verbální projevy v tomto období měly být správně, přičemž se verbální projev ve všech jazykových rovinách přibližuje řeči dospělých a koncem předškolního období slovní zásoba dítěte obsahuje až 3 000 slov.

Dále uvedeme klasifikaci dle Kapalkové (2009), která na základě věku dítěte vyčleňuje sedm období. Dle této autorky začíná ontogeneze řeči obdobím nezáměrné komunikace

(0 až 8 měsíců). V tomto období se na základě vzájemného působení a stimulace vytváří vztahové vazby mezi dítětem a blízkým okolím. Toto působení se děje neverbálním způsobem, přičemž hlavním prostředkem je oční kontakt. Poté následuje období záměrné komunikace (8 až 12 měsíců). Dítě se snaží upoutat pozornost dospělých pomocí zvuků nebo pohybových gest. Dále nastupuje období prvních slov (12 až 18 měsíců). Autorka zdůrazňuje, že podmínkou vyslovení prvního slova je pochopení vztahu mezi daným zvukem a konkrétním předmětem. V tomto období děti prochází fází tzv. hypergeneralizace, což znamená, že jedním slovem pojmenují velkou část předmětů. Poté nastupuje období dvouslovných spojení (18 až 24 měsíců), kdy se také začínají formovat morfologické a gramatické struktury. Dalším obdobím je období rozvitých vět (24 až 36 měsíců), kdy dochází k rozvoji syntaxe. Následuje období souvětí (3 – 6 let), pro které je typický prudký rozvoj narativních schopností, který velmi spjatě souvisí s rozvojem myšlení. Dle Kapalkové (2009) je posledním obdobím vývoje řeči období mezi šesti až deseti lety. V tomto období si dítě osvojuje čtení a psaní a dochází také ke zdokonalování všech předchozích dovedností.

Jako poslední klasifikaci uvádíme ontogenezi řeči dle Sováka. Přestože se jedná o starší klasifikace, v odborné literatuře je stále hojně užívána. Sovák (1974) rozděluje ontogenezi řeči na předběžná stadia vývoje řeči a vlastní vývoj řeči, přičemž upozorňuje, že jednotlivá stadia začínají ihned po narození, ale nejsou časově přesně oddělena. Může docházet k vzájemnému prostupování či prolínání jednotlivých stadií. Mezi předběžná stadia vývoje řeči Sovák (1974) řadí období křiku, období žvatlání a období tzv. rozumění řeči. Vývoj vlastní řeči pak diferencuje na stadium emocionálně volní, stadium asociálně reproduktivní, stadium logických pojmů a intelektualizaci řeči. Začátkem předškolního období autor tedy uvažuje o stadiu logických pojmů, které se objevuje počátkem 3. roku. Dítě přechází od konkretizace jevů k zobecňování a zlepšuje se také gramatická stránka řeči. V tomto stadiu také nastává období vývojových potíží v řeči, které vyplývají ještě ne zcela vyvinutých vyjadřovacích schopností. Asi od 4. roku věku dítěte nastupuje stadium intelektualizace řeči, což můžeme označit jako proces zpřesňování obsahu slov i gramatických forem. Sovák (1974) také zdůrazňuje, že během celého období vývoje řeči dochází k navyšování slovní zásoby, přičemž tento růst je nerovnoměrný.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

2.1 Definice narušené komunikační schopnosti

Narušená komunikační schopnost (NKS) je předmětem oboru logopedie a v současné době je jedním z jejích základních termínů. V logopedii se již nevyužívají pojmy jako „porucha řeči“ či „vada řeči“, ale přešlo se k všeobecnějšímu, širšímu termínu „narušená komunikační schopnost“, který v sobě zahrnuje oba předešlé pojmy (Klenková, 2006). Lechta (1995, 2002, s. 13) udává, že: *„Komunikační schopnost člověka je narušena, jestliže se některá rovina jeho jazykových projevů (případně také několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“* Dále autor zmiňuje, že se může jednat o rovinu foneticko-fonologickou (zvukovou), morfologicko-syntaktickou (gramatickou), lexikálně-sémantickou (obsahovou), pragmatickou (sociálního užití) nebo jejich kombinaci.

Dělení NKS není jednoduchou záležitostí, proto je možné se setkat s více klasifikacemi dle různých hledisek, např. dělení na narušení orgánové a funkční nebo dělení dle stupně narušení na parciální (částečné) a totální (úplné). Jednotlivé druhy NKS je tedy možné analyzovat na základě různých teorií, v různém kontextu (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

V současné literatuře je nejčastěji užívána klasifikace podle symptomu (příznaku), který je pro dané narušení nejtypičtější. Tuto klasifikaci uvádí Lechta (1990) a dělí tak narušenou komunikační schopnost na 10 základních okruhů:

- Vývojová nemluvnost - narušený vývoj řeči;
- Získaná orgánová (neurogenní) nemluvnost – afázie;
- Získaná psychogenní nemluvnost – mutismus, elektivní mutismus;
- Narušení zvuku řeči – rinolalie, palatolalie;
- Narušení plynulosti (fluence) řeči – balbuties, tumulus sermonis;
- Narušení článkování řeči – dyslalie, dysartrie;
- Poruchy hlasu – dysfonie, afonie;
- Symptomatické poruchy řeči - doprovázejí jiné dominující postižení, narušení nebo onemocnění (např. mentální retardaci, sluchové postižení, DMO);
- Narušení grafické stránky řeči - dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, alexie, agrafie, akalkulie;

- Kombinované vady a poruchy řeči – kombinace více druhů NKS (Lechta, 1990 in Klenková, 2006).

2.2 Vybrané typy narušené komunikační schopnosti vyskytující se u dětí předškolního věku

V této kapitole uvedeme typy narušené komunikační schopnosti, které byly vybrány jako vhodné pro účely této diplomové práce. Výsledný metodický materiál bude ověřován v prostředí klinické logopedie, která má rozmanitou klientelu, přičemž právě níže vybrané poruchy se zde jeví jako časté.

2.2.1 Poruchy vývoje řeči – vývojová nemluvnost

Narušený vývoj řeči se prezentuje jako systémové narušení jedné, více nebo dokonce všech oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity pramenící z tohoto narušení se poté mohou projevovat v každé ze čtyř jazykových rovin. Do poruch vývoje řeči nebo také pod termín vývojová nemluvnost spadají dvě poruchy – opožděný vývoj řeči prostý a vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči (Šlapák, Janeček, Lavička, 2009).

Opožděný vývoj řeči prostý

Opožděný vývoj řeči prostý se projevuje jako zdržení či opoždění vývoje řeči, přičemž porozumění řeči je úměrné věku, ale dorozumivací schopnosti jsou opožděné (Škodová, 2007).

Opožděný vývoj řeči (dále jen OVR) dítěte může být dominujícím příznakem - OVR prostý, kdy zdravotní stav dítěte je v rámci normy a OVR je hlavním příznakem poruch, které dítě má, nebo se může vyskytovat jako součást jiných vývojových poruch např. zrakového, sluchového nebo tělesného postižení (Kejklíčková, 2016). Krejčířová (2018) proto zmiňuje, že v rámci klinicko-psychologické diferenciatní diagnostiky u dětí s opožděným či nedostatečným vývojem řeči je v první řadě nejdůležitější vyloučit jiné závažné vývojové poruchy, u nichž je porucha řeči pouze jedním ze symptomů.

Z důvodu velkého množství etiologických faktorů je terminologie vztahující se k OVR prostému nejednotná. Jako etiologické faktory se považují dědičnost, kdy se v rodinách opožděný vývoj řeči a vývojové poruchy řeči objevují spíše u mužských

potomků (Dlouhá, 2017). Jako další příčiny vzniku OVŘ se uvažuje možné poškození nebo opožděné vyvrávání CNS či sociální faktory, jako je patologie výchovného prostředí (Škodová, 2007).

Sovák (1978) ve své klasifikaci z hlediska průběhu vývoje řeči, v závislosti na něm i na prognóze této poruchy, rozlišuje opožděný vývoj řeči prostý, omezený vývoj řeči, přerušovaný vývoj řeči a scestný, neboli odchylný vývoj řeči. O opožděný vývoj řeči prostý se jedná, jestliže hlavním příznakem je opoždění v oblasti řečového projevu, které se ovšem v souvislosti s příznivými vnějšími podmínkami v pozdějším životě upraví, a řeč dosáhne normy. Opoždění vývoje řeči můžeme pozorovat v jedné, více nebo všech jazykových rovinách. Omezený vývoj řeči nastává v důsledku mentální, těžké sluchové nebo pohybové poruchy. Opoždění vyjadřovacích schopností je již znatelnější a řeč nikdy nedosáhne normy. Přerušovaný vývoj řeči se objevuje po úrazech, nádorových onemocněních mozku, traumatech apod. Za příznivých podmínek, kdy se podaří odstranit příčinu, jde o opožděný vývoj řeči s možností dosáhnout normy. Scestný, neboli odchylný vývoj řeči, se projevuje jako odchylka od normy jen v některé z jazykových rovin řečového vývoje, například při orgánových anomáliích (Sovák, 1978).

Specificky narušený vývoj řeči (Vývojová dysfázie)

Terminologie týkající se této poruchy je v zahraniční i tuzemské literatuře velmi odlišná. V české novější odborné literatuře lze najít také termín vývojová dysfázie. Kutálková (2002) ovšem upozorňuje na zbytečnost přívlastku „vývojová“, jelikož už předpona dys- značí narušení vývoje. Dvořák (2007, s. 53) definuje vývojovou dysfázi jako: „*specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje jako ztížená schopnost nebo neschopnost naučit se verbálně komunikovat, přestože podmínky pro rozvoj jazyka jsou adekvátní.*“ K těmto podmínkám řadí sociální prostředí, emocionální vazby, množství a kvalitu podnětů, smysly, zpětnou vazbu, přiměřenou (neverbální) inteligenci a negativní klasické neurologické vyšetření.

Stejně jako terminologie je i etiologie různá napříč různými odborníky a je stále předmětem zkoumání. Mikulajová (1995, 2002) rozděluje etiologické faktory na genetické, vrozené a získané. Dle Friel-Pattioho (in Mikulajová, 1995, 2002) má etiologie multidimenzionální charakter. Většina odborníků se ovšem přiklání k názoru, že vývojová dysfázie je následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu (Škodová, Jedlička,

2007; Dlouhá, 2017; Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012; Kutálková, 2011). Dlouhá (2003) dodává, že tato porucha je důsledkem vrozeného bilaterální, tedy týkajícího se obou mozkových hemisfér, difuzního (neložiskového, neohraničeného) kortikálního poškození mozku nebo jeho funkcí.

Symptomatologie vývojové dysfázie je velmi rozmanitá. Projevuje se mnoha různými příznaky včetně výrazně nerovnoměrného vývoje celé osobnosti a deficity se objevují napříč všemi jazykovými rovinami. Jako nejnapadnější symptom je uváděno výraznější opoždění vývoje řeči, což je většinou impuls pro vyhledání logopedické pomoci (Škodová, Jedlička, 2007). Škodová a Jedlička (2007) dále udávají, že vývojová dysfázie narušuje strukturu povrchovou i hloubkovou. Jako narušení povrchové struktury chápeme problémy při rozlišování distinktivních rysů hlásek, při artikulaci a dále redukcí a záměnu hlásek, slabik a slov. Při narušení hloubkové struktury se objevují problémy napříč jazykovými rovinami. Například v rovině lexikálně-sémantické se jedná o nedostatečnou slovní zásobu nebo velkou diskrepanci mezi aktivním a pasivním slovníkem (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012). Mlčáková (2011) specifikuje, že dětem s vývojovou dysfázií se jeví jako problém sémantické zpracování oblastí, jako je porozumění významu slov, uchování významu slov v paměti nebo použití slova v mluvené či psané komunikaci. V rámci morfologicko-syntaktické roviny jsou charakteristické nedostatky při tvorbě vět a gramatické stavbě řeči. Věty jsou redukovány a dochází také ke špatnému užití spojek, předložek nebo koncovek. Z předchozího pak vyplývají problémy v pragmatické rovině. U těchto dětí můžeme pozorovat námahu či nejistotu při vyjadřování, proto je vidno častá neochota hovořit či omezená komunikace (Mikulajová, 2016). Příznaků v neřečových oblastech s sebou vývojová dysfázie může také přinést hned několik. Nerovnoměrný vývoj, narušení zrakového vnímání či narušení sluchové vnímání, kdy je výrazně porušena schopnost sluchem rozlišit jednotlivé prvky řeči. Poruchu pozorujeme také v oblasti časového zpracování akustického signálu. Dále narušení paměťových funkcí, narušení orientace v čase i prostoru, narušení motorických funkcí a v neposlední řadě se projevují také potíže a nejednotnosti v oblasti laterality (Škodová, Jedlička, 2007). Za zmínku ovšem stojí, že Leikin a Tovli (2019) provedli výzkum, ve kterém se zaměřili na vztah mezi vývojovým jazykovým deficitem a tvůrčí schopností dětí. Zjistili, že se kreativita, jakožto specifická kognitivní schopnost, u dětí s vývojovou dysfázií rozvíjí zřejmě stejným způsobem jako u jejich intaktních vrstevníků. Jejich zjištění navíc potvrzují určitou disociaci mezi kognitivními a jazykovými schopnostmi těchto dětí.

Dle symptomů, které s sebou nese vývojová dysfázie v různých kombinacích, je v MKN-10 (2018) dělena na poruchu receptivní (percepční) a expresivní. Nejčastěji se však objevují oba typy současně, přičemž jeden převažuje, což je označováno jako smíšený typ. U vývojové dysfázie expresivního typu pozorujeme nedostatky především ve srozumitelnosti řeči. Dítě má tendenci zkracovat slova vynecháváním slabik nebo hlásek a vyjadřuje se až telegraficky stručně. Rozumění řeči v tomto případě není výrazně narušeno. Naopak u expresivního typu je narušeno zejména porozumění řeči, a to často i základních pokynů. Verbální projev je srozumitelný (Preissová, 2013).

Mlčáková (2011) udává pravidla pro zlepšení vzájemné komunikace s dítětem s vývojovou dysfázií. Již pouhým snížením našeho tempa řeči můžeme těmto dětem zjednodušit průběh komunikace. Otázky a pokyny je potřeba formulovat vždy jednoznačně, doporučuje se také zpětné ověření porozumění. Dbáme na to, aby mělo dítě mezi otázkami či pokyny dostatek času na jejich zpracování a pochopení. Jako při komunikaci s kteroukoliv jinou osobou udržujeme oční kontakt a neuhýbáme pohledem.

2.2.2 Získaná psychogenní nemluvnost

Mutismus a elektivní mutismus

Mutismus je všeobecně pokládán za hraniční problematiku na pomezí logopedie, surdopedie, psychiatrie a psychologie. Jeho název je odvozen z latinského slova mutus, do češtiny přeloženého jako němý. Tichá (2009, s. 275) definuje mutismus jako: „*ztrátu řeči na funkčním podkladě, která není podmíněna organickým poškozením CNS.*“ Hartmann a Lange (2008) označují mutismus jako řečovou retardaci nebo mlčení po ukončeném vývoji řeči s předpokladem, že schopnost mluvení a řeči je vyvinuta. V psychiatrické terminologii je mutismus chápán jako symptom, znamená tak nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která ovšem nevzniká v důsledku organického poškození CNS (Pečeňák, 1995, 2002).

V logopedické literatuře se pojem mutismus rozčleňuje na tři druhy narušení komunikační schopnosti, jejichž společným znakem je ztráta schopnosti promluvit (obvykle na neurotickém nebo psychotickém podkladě): totální mutismus, elektivní (selektivní – výběrový) mutismus a surdomutismus. Totální mutismus se projevuje absencí řečových projevů, které se váží bezpodmínečně na všechny osoby, situace i prostředí

(Škodová, 2007). Autoři Hartmann a Lange (2008) zmiňují, že totální mutismus, jakožto úplná komunikační zábrana, představuje vzácnější formu mutismu, kdy člověk s mutismem nemluví s nikým. Častým znakem je chybějící zvukové vyjádření, jako je kašel, kýchání či zvuky dýchání. Za příčiny selhávání všech zvukových i řečových kontaktů jsou tyto děti často považovány za autistické či dokonce duševně zaostalé. Elektivní, selektivní neboli také výběrový mutismus se naopak váže pouze na určité osoby nebo prostředí. Posledním typem rozlišovaným v logopedickém prostředí je surdomutismus, což je psychogenní ztráta řeči s rozšířením útlumu i na slyšení (Škodová, 2007).

Etiologie mutismu je velmi rozmanitá. Nástup poruchy pozorujeme obvykle mezi třetím až pátým rokem věku dítěte. Základní faktory, které jsou příčinou mutismu, je možné rozdělit na psychologické a organické (Hartmann, Lange, 2008). Pečeňák (1995, 2002) rozlišuje 3 druhy etiologických faktorů: predispoziční, akutní psychotraumatizující faktory a udržovací faktory. Predispoziční faktory jsou vnímány spíše jako chronická frustrace než akutní spouštěč a jsou dané osobnostními rysy dítěte. Řadíme zde například manipulativní chování, dlouhodobý nepříjemný pocit strachu, intelektový deficit a další. Dle Hartmanna a Lange (2008) v praxi téměř ve všech případech děti s mutismem pocházejí z rodin, kde je alespoň jeden z rodičů introvertní, sociálně izolovaný nebo zdrženlivý v řeči. Akutní psychotraumatizující faktory jsou takové podmínky, které mutismus zapříčinily – změna prostředí, nepřiměřený trest, konflikt a mnoho dalších. Mezi udržovací faktory patří zejména nevhodné chování okolí dítěte, jako jsou tresty, výsměch, nucení do mluvení nebo sociální izolace. Surdomutismus vzniká jako náhlá ztráta schopnosti mluvit i slyšet řeč s nápadnou schopností odezírání. Příčinou může být hysterie po různých duševních traumatech (Dvořák, 1998, in Škodová, Jedlička, 2007).

Hartmann a Lange (2008) poukazují na některé zásady, které je třeba dodržet při odbourávání mlčení nejen v pedagogické praxi, ale také v rodinném prostředí. Je dobré dítě chválit i za maličkosti a nemělo by být vystavováno žádnému tlaku či jakýmkoliv způsobem vyřazováno ze skupiny vrstevníků. Dále není vhodné stavět dítě do centra pozornosti a v neposlední řadě je velmi důležité reagovat zcela normálně, pokud dítě s kýmkoliv promluví. Velmi důležité je vybudovat si vzájemnou důvěru mezi dítětem a dospělým. Také Tichá (2009) přidává určitá doporučení při komunikaci s dítětem s mutismem. Je potřeba akceptovat mlčenlivost dítěte a za žádných okolností ho nenutit do verbální komunikace. Jako velmi nevhodné uvádí slibování odměn za verbální projev nebo přehnané chválení při promluvě.

2.2.3 Narušení zvuku řeči

Do kategorie narušení zvuku řeči řadíme rinolalii (huhňavost) a palatolalii.

Palatolalie

Palatolalie je porucha artikulace, která vzniká velofaryngeální insuficiencí¹ rozštěpu patra. Rozštěpy rtů a patra se řadí k vrozeným vývojovým vadám, které deformují obličej (Kerekrétiová, 2009). Kerekrétiová (2009) považuje palatolalii za jednu z nejvýraznějších a nejzávažnějších poruch v rámci narušení komunikační schopnosti.

Dle historických pramenů se ve středověku děti s rozštěpy po narození musely usmrtit. Ještě v nedávné minulosti byli lidé s tímto problémem segregováni z důvodu odpor vzbuzujícího vzhledu obličeje a špatné srozumitelnosti řeči. V dnešní době je již komplexní péče o děti s rozštěpem rtů nebo patra samozřejmostí. Do popředí vstupuje také primární chirurgická korekce již v raném věku (Škodová, 2018).

Existuje vícero definic této problematiky, přičemž všechny se shodují. Například Lechta (1990) definuje palatolalii jako narušenou komunikační schopnost, která je zapříčiněna rozštěpem patra a Kerekrétiová (2009) jako narušenou komunikační schopnost při rozštěpu patra, což vyplývá i z jejího názvu, který je paralelou anglického termínu „cleft palate speech“, tedy řeč při rozštěpu patra.

Příčiny rozštěpových vad nejsou doposud dostatečně objasněny. Předpokládá se podíl vnitřních (endogenních) i vnějších (exogenních) faktorů, přičemž se jako nejčastější vnější příčina uvádí dědičnost (Škodová, 2018). Příčinou palatolalie je vždy neoperovaný orofaciální rozštěp a po operaci podnebí (palatoplastice) je to velofaryngeální insuficience nebo oronazální komunikace (Kerekrétiová, 2009).

Palatolalie je označení řečového projevu, který je změněný vlivem rozštěpu a přidružených okolností. Charakteristický je zvukový dojem, odlišná podoba výslovnosti, průvodní šelesty a průrazy, změny v mimice, ve vývoji slovní zásoby, ale také vyjadřování dítěte či sociální chování. Typické jsou změny rezonance, které se označují jako otevřená huhňavost (Kutálková, Palodová, 2007). Odborníci z Velké Británie (Baker, Wren, Zhao, Cooper, 2021) provedli studii ohledně vztahu mezi diagnostikovanou ztrátou sluchu a palatolalií. Tato studie poskytla důkazy, že převodní ztráta sluchu významně ovlivňuje

¹*Velofaryngeální insuficience* = *oslabená funkce patra různé etiologie* (Kutálková, Palodová, 2007, s. 5)

rozvoj typické palatolalické řeči. Děti s rozštěpem patra by proto měly být od narození sledovány audiologem, aby bylo zajištěno, že sluch je optimalizován pro vývoj správné řeči a jazyka.

Hlavním úkolem logopedické péče je rozvoj dobré funkce patrohltanového uzávěru a komplexní rozvoj komunikace, s důrazem na sociální vztahy. Péče o řeč začíná ještě před operativním upravením rozštěpu a poté následuje další intenzivní úprava (Škodová, 2018). Kerekrétiová (2008) ve své publikaci uvádí, že se v mnoha případech po úspěšné palatoplastice, raném stimulačním programu a za pomoci logopedů vyvíjí řeč správnou cestou, s minimálními symptomy nebo dokonce i bez symptomů. Autorky Kutálková a Palodová (2007) zdůrazňují, že při intervenci klademe důraz na využívání každodenních her, hraček a činností, které odpovídají věku dítěte. Nejprve podporujeme správné dýchání, tedy nádech nosem a výdech ústy, poté zvolna přecházíme k různým zvukům, resp. hláskám. Jako velmi důležitý považují také správný řečový vzor ze strany rodičů či blízkého okolí.

Huhňavost (Rinolalie)

Porucha zvuku řeči označující se jako huhňavost (rinolalie, rinofonie) vzniká v důsledku velofaryngeální insuficience a zapříčiňuje, že řeč je huhňavá se sníženou srozumitelností (Škodová, 2018). Klenková (2006, s. 130) definuje rinolalii jako: „*narušení komunikační schopnosti, které postihuje řeč i artikulaci.*“ Kerekrétiová (1995, 2002) upozorňuje na potřebu rozlišit fyziologickou nazalitu (nosovost), která má pouze estetický charakter, od huhňavosti, která působí neesteticky vždy. Huhňavost představuje jako patologickou změnu rezonance, změnu zvuku jednotlivých hlásek a v návaznosti na to změnu řeči jako celku.

Huhňavost rozlišujeme otevřenou, zavřenou a smíšenou. Huhňavost otevřená (hypernazalita, rinolalie aperta) vzniká, nestačí-li patrohltanový uzávěr zamezit úniku vzduchu do rezonančních dutin. Nastává tak patologické zvýšení nosovosti a je porušena schopnost správné artikulace většiny nebo všech hlásek. Huhňavost zavřená (hyponazalita, rinolalie clausa) naopak nastává při patologickém snížení nosovosti, kdy je omezen nebo zmenšen prostor rezonančních dutin. Posledním typem je huhňavost smíšená (hyper-hypo-nazalita, rinolalie mixta), která se vyskytuje, je-li patrohltanový uzávěr nedostatečný a současně je patologicky zmenšen prostor rezonančních dutin (Škodová, 2018).

I člověk nevzdělaný v oboru logopedie na první poslech pozná patologickou změnu nosní rezonance. Zavřená huhňavost se v mluvené řeči projevuje sníženou nosovostí, což znamená, že je porušena zejména výslovnost nosovek *m*, *n*, *ň*, které poté zní jako *b*, *d*, *d'*. Dochází také k tlumení samohlásek, zejména *u* a *o*. K nejmenší patologii při výslovnosti dochází u slov, které obsahují hlásky s minimální nosovostí. Typickým průvodním příznakem je také dýchání ústy a změna výrazu obličeje (Škodová, Jedlička, 2007). U dětí se často setkáváme s projevy hyponazality při hypertrofické adenoidní vegetaci (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Symptomy smíšené huhňavosti jsou dány konkrétní kombinací. Dochází k porušení zvuku u samohlásek, sykavek i nosovek. V těžších případech se může řeč stát až nesrozumitelnou (Škodová, Jedlička, 2007).

2.2.4 Narušení fluence (plynulosti) řeči

Mezi narušení plynulosti řeči řadíme koktavost, neboli balbuties, a breptavost, latinsky označovanou jako *tumulus sermonis*. Ještě v nedávné době byla obě tato narušení považována za neurózu řeči, nyní ovšem panuje názor, že vznikají na organickém podkladě. Výrazným problémem je poměrně častě se vyskytující kombinace koktavosti a breptavosti. V tomto případě je tedy potřeba klást poměrně velký důraz na diferenciální diagnostiku (Šlapák, Janeček, Lavička, 2009).

Koktavost (Balbuties)

Koktavost se z hlediska narušení komunikační schopnosti řadí společně s breptavostí (*tumulus sermonis*) mezi poruchy plynulosti řeči. Koktavost je v rámci logopedie pokládána za jeden z nesložitějších problémů narušené komunikační schopnosti (Lechta, 1995, 2002). Mluva jedince s koktavostí je křečovitá, s častým opakováním hlásek, slabik či celých slov. Rytmičtý tok řeči je přerušován z důvodu svalových spasmů mluvidel, obličeje a dýchacího svalstva s doprovodem nepřirozených a přehnaných souhybů. V novější literatuře se problematikou koktavosti zabývá Lechta. Koktavost dle něj představuje syndrom komplexního narušení koordinace orgánů podílejících se na mluvené řeči, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti mluvené řeči (Lechta, 1990).

Příznaky této poruchy mohou být v řeči velmi nápadné nebo se naopak mohou jevit jako navenek skryté. Pro člověka s koktavostí se ovšem ve většině případů jedná o velmi závažnou překážku v komunikaci. Také Peutelschmiedová (2005) zdůrazňuje, že jednotlivé symptomy koktavosti, které se objevují napříč všemi jazykovými rovinami, znamenají pro člověka jedno velké trápení. Symptomy koktavosti rozdělujeme na vnější a vnitřní. Příznaky vnější se projevují poruchou fonačních pohybů, artikulačních pohybů a dýchacích pohybů. Tyto příznaky se poté manifestují jednak v řeči, ale také v souhře některých svalů nebo svalových skupin při mluvení. Pokud se bavíme o příznacích vnitřních, jedná se o tzv. duševní stavy, které se postupně rozvíjí jako reakce na problémy v komunikaci. Objevuje se strach z mluvení, který může vyústit až v logofobii (Škodová, Jedlička, 2007). Lechta (1990, s. 236) dodává, že logofobie není pouze „*strach před řečí*“, ale jedná se také o „*situační strach*“, čili strach vyjádřit osobní názor, který plyne z nedůvěry v sebe.

Koktavost je sama o sobě složitý a variabilní syndrom. Komplexní klinický obraz charakterizují 3 skupiny symptomů. Jsou jimi dysfluence, psychická tenze a nadměrná námaha. Dle Lechty dělíme dysfluenci na 7 typů: repetice (slabik, slov), prolongace (prodlužování hlásek, slabik nebo tiché prolongace), interjekce (slovní vsuvky hlásek, slabik nebo celých slov), tiché pauzy, přerušovaná slova, nekompletní slovní zvraty a opravy. Psychická tenze je emocionální reakce na dysfluence. Patří zde například nepříjemné pocity, vyvedení z míry nebo obavy z komunikace. Nadměrná námaha znamená vynaložené fyzické úsilí při překonávání bloků artikulačního aparátu, narušené koverbální chování nebo únikové chování (Lechta, 2010).

Lechta (1990) klasifikuje koktavost například dle doby vzniku na koktavost předčasnou (balbuties praecox), která vzniká již před třetím rokem. Koktavost obvyklá (balbuties vulgaris), která vzniká mezi 3. – 7. rokem života. Tento typ koktavosti je nejčastější, jelikož prvním kritickým obdobím bývá 3. – 4. rok, tedy nástup do školky. Druhým kritickým obdobím bývá nástup do školy a posledním typem, vztahujícím se k dělení dle doby vzniku, je koktavost pozdní (balbuties tarda), která vzniká po sedmém roce.

Peutelschmiedová (1994) rozděluje názory na vznik koktavosti do okruhů podle aktuálnosti a uvádí názory již překonané (např. příčinou vzniku je poruchu vztahu matka – dítě), názory přetrvávající (např. koktavost vzniká v důsledku psychotraumatu – šok, úlek, negativní zážitek) a názory současné (např. dědičnost, vznik poškozením CNS). Lechta (2010) rozděluje příčiny na orgánové, faktory prostředí

a psychické procesy. Mezi nejčastější orgánové příčiny uvádí dědičnost, jejíž vliv se odhaduje na 40 – 60%. Nedědí se ovšem koktavost jako taková, ale dědí se určité vlohy či predispozice k této poruše. Mezi orgánové příčiny dále řadí například neurologické faktory jako poškození mozku během těhotenství nebo nedonošenost dítěte. Faktory sociálního prostředí zastupují například nevhodné reakce na zadržávání dítěte ze strany rodičů nebo blízkého okolí. Psychické procesy poté působí pouze jako fixující faktory, nikoliv jako primární příčina (Lechta, 2010).

Veškerá pomoc, kterou dítěti s koktavostí budeme poskytovat, musí být nenápadná, ovšem dítě musí vědět, že se na nás může ve všem spolehnout. Pokud se dítě zakoktá, je nevhodné za něho doplňovat slova nebo mu napovídat. Může se tím zhoršit situace, jelikož dáme dítěti přímo najevo, že jsme zpozorovali jeho aktuální potíže. Doporučuje se udržovat přirozený oční kontakt a projevovat zájem o jeho sdělení. V neposlední řadě je potřeba vyhnout se „dobře“ míněným radám, například nadechni se, zkus to ještě jednou a podobně (Peutelschmiedová, 1994).

Breptavost (Tumulus sermonis)

Breptavost se stejně jako koktavost řadí mezi poruchy plynulosti řeči, na rozdíl od koktavosti, která je způsobená nadměrnou aktivitou až křečí artikulačního, respiračního či fonačního svalstva, se jedná o poruchu tempa a rytmu řeči se sníženou srozumitelností. Jedná se ovšem o typ narušené komunikační schopnosti, kterému se nevěnuje v odborné literatuře tolik pozornosti jako ostatním poruchám (Škodová, Jedlička, 2007). Lechta (2009) navíc uvádí, že breptavost se často vyskytuje společně s koktavostí a jejich diferenciaci není jednoduchou záležitostí. Pro diagnostiku breptavosti také existuje velmi málo testů, jelikož lidé s touto poruchou nemají většinou zájem o spolupráci. Člověk s breptavostí ve svém projevu problém nevidí, a pokud na něj upozorníte, dokáže ho na malou chvíli korigovat (Kejklíčková, 2016). Tarkowski (1995, 2002, s. 210) uvádí: „*Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi.*“

Jak již bylo zmíněno, hlavním příznakem je nadměrně rychlé nebo také nerovnoměrně zrychlené tempo řeči, při kterém se snižuje srozumitelnost řeči, kdy může dojít až absolutní nesrozumitelnosti projevu. Příznaky breptavosti se objevují jak v mluvené řeči, tak v neverbálním projevu. V mluvené řeči Lechta (2009) vymezuje triádu příznaků. Je to tedy patologicky zrychlené tempo řeči, nezřetelná artikulace

a snížená úroveň jazykových projevů. Zrychlení je tím větší, čím je delší slovo nebo čím více slov obsahuje daná věta. Breptavost je tedy méně nápadná v krátkých slovech a větách. Dalšími symptomy v mluvené řeči jsou opakování a redukce slabik nebo porušené dýchání. Člověk s breptavostí při rychlosti promluvy nestíhá správně vyslovovat jednotlivé hlásky, dochází tedy k narušené, nepřesné nebo setřelé artikulaci hlásek a redukci délky samohlásek (Lechta, 2009). Tento symptom je ovšem velmi variabilní. Seeman (1995, in Škodová, Jedlička, 2007) nazývá takto vzniklou deformaci hlásek jako paratria, aby došlo k odlišení od dyslalie a dysartrie, kdy je tento příznak narušení v řeči stabilní. V neverbálním projevu pozorujeme typické příznaky například v chování. Člověk s breptavostí se zdá být impulzivní, unáhlený, roztržitý a nepořádný. Často se jedná o špatné posluchače, při komunikaci ztrácí sebeovládání a často skáčou druhému do řeči. Odchytky můžeme pozorovat například v motorice (specifika při chůzi či spánku), psaném projevu a čtení, což je způsobeno rychlým povrchním sledováním textu (Škodová, Jedlička, 2007).

Luchsinger (in Lechta, 1995, 2002) klasifikuje breptavost na čistou tachylálii (charakteristickou příliš rychlým tempem řeči, ale bez narušení propojení mezi myšlením a vyjadřováním), ideogenetickou (důsledkem myšlenkových a verbálních procesů), parafrázovanou (obtíže při výběru slov) a konduktivně-percepční breptavost (monotónní rychlá řeč, záměrně vyvolaná např. metronomem).

Příčiny breptavosti nejsou doposud zcela objasněné. Dle Tarkowského (1995, 2002) se připouští, že by breptavost mohla mít dědičný, organický, neurotický nebo polyfaktoriální charakter. Za nejčastější příčiny jsou považovány dědičnost a organické poškození mozku. Ovšem pouze u poloviny osob s breptavostí byly prokázány EEG nálezy, které by tyto abnormality mohly jednoznačně potvrdit (Hedge, 2001, in Lechta, 2009). Dle Maixnerové (1992, in Lechta, 2009) se mezi příčiny breptavosti také řadí porucha programování, což je narušení schopnosti vytvářet si určitý program činnosti a poté ho dodržovat i přes rušivé vnější vlivy. Důsledkem jsou poté těžkosti s pochopením pořadí podnětů následujících po sobě a neschopnost reprodukovat předkládané pořadí jevů. To způsobuje i tzv. poruchu seriality, kdy člověk s breptavostí není schopen reprodukovat např. pořadí zvuků, hlásek, slov nebo pohybů.

Při komunikaci s dítětem s breptavostí zpomalíme vlastní tempo řeči, snažíme se tedy mluvit klidně s měkkým hlasovým začátkem. Neustále udržujeme zrakový kontakt a soustředíme se na promluvu dítěte. Snažíme se působit klidným dojmem a vždy dáme dítěti dostatek prostoru na odpověď nebo na dokončení jeho sdělení (Mlčáková, 2011).

2.2.5 Narušení článkování řeči

Pokud je artikulace řeči narušena v tzv. užším slova smyslu, jedná se o dyslalii (patlavost). Je narušena pouze konečná fáze, tedy přímo vyslovení hlásky. Naopak je-li narušena artikulace v tzv. širším slova smyslu, směřujeme k dysartrii – narušení celého komplexu procesu vedoucího k vyslovení hlásky (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Dysartrie

Dysartrie spadá spolu s dyslalií pod narušení článkování řeči. Jejich symptomatologie je podobná, rozdíl je však v jejich etiologii. Klenková (2006) uvádí, že se dysartrie prezentuje jako nejtypičtější narušení komunikační schopnosti související s poruchou artikulace. Neubaer (2018, s. 416) definuje dysartrii jako: „*poruchu motorické realizace řeči, která vzniká na základě organického poškození nervové soustavy.*“ S každou definicí dysartrie je vždy potřeba akcentovat několik podstatných atributů. Je to zdůraznění, že se jedná o poruchu vzniklou při organickém poškození centrální nervové soustavy, tedy v pozadí vždy stojí určité neurologické onemocnění. Dalším atributem je například zdůraznění komplexnosti narušení, což znamená, že dysartrie může v různé míře narušit kterýkoliv subsystém podílející se na realizaci řeči (respirace, fonace, rezonance, artikulace, prozodie). Pokud tedy neurologické onemocnění zasáhne některou z uvedených oblastí, vznikne porucha nazývaná se dysartrie (Cséfalvay, Mekyska, Košťálová, 2013).

Setkáváme se také s pojmem vývojová dysartrie, jež zahrnuje poruchy vzniklé od počátku vývoje organismu za příčiny organického poškození centrální nervové soustavy dítěte. Nejčastěji najdeme spojení s dětmi narozenými s projevy dětské mozkové obrny, vzniklé před narozením dítěte, během porodu nebo krátce po něm (Neubaer, 2018).

Mezi nejčastější příčiny vzniku dysartrie v dětském věku se řadí dětská mozková obrna nebo neurologické onemocnění postihující mozeček. V prenatálním období se jedná o úrazy matky, infekční onemocnění matky, krvácení do mozku plodu nebo například Rh inkompatibilitu. V perinatálním období může dojít k poškození CNS asfyxií nebo zvýšenou krvácivostí během porodu. Jako příčiny v postnatálním období je uváděna například encefalitida nebo meningitida (Cséfalvay, Marková, 2009). Jako příčiny získané dysartrie uvádí Neubaer (2018) cévní mozkové příhody, onkologická a infekční onemocnění nervové soustavy, úrazy hlavy a stavy po operacích v oblasti mozkového kmene a další.

Při komunikaci s osobou s dysartrií je potřeba také dodržet určité zásady. Není dobré předstírat, že sdělené informaci rozumíme, ale dáváme najevo snahu porozumět. Rozuměnou část sdělení můžeme zopakovat a vhodnou otázkou pomoci dalšímu projevu. Je třeba být trpělivý vzhledem k tempu a omezení mluvy. Osobu s dysartrií motivujeme k užití kratších a jasných formulací (Neubauer, 2007).

Dyslalie (Patlavost)

Dyslalie neboli patlavost je porucha výslovnosti jednotlivých hlásek. Definic dyslalie, jakožto nejčastější narušené komunikační schopnosti u dětí (až u 40 % předškolních dětí) i dospělé populace, existuje několik (Škodová, 2017). Dle Sováka (1978, in Vyštejn, 1991) jde o vadnou výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, která vzniká při vývoji výslovnosti a přetrvává zhruba do sedmého roku věku, kdy se upevňují tzv. mluvní stereotypy. Dvořáková definice (2007, s. 149) udává, že: „*Porucha výslovnosti hlásek (vadná výslovnost) znamená, že nejméně jedna hláska: se konstantně akusticky (zvukově) odlišuje (deformace, distorze, záměna) v mluvním projevu od kodifikované normy českého jazyka a tím působí rušivě; je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem než stanoví fonetická spisovná norma a tak působí především vizuálně neesteticky; je současně odchylná akusticky i esteticky.*“ Hála (1962, in Salomonová, 2007, s. 332) definuje dyslalii jako: „*neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny hlásek v mluvené řeči podle stanovených ortoepických norem.*“

Dyslalii můžeme klasifikovat podle dvou kritérií a těmi jsou příčina a stupeň této vady. Klasifikace dle příčin rozlišuje dyslalii orgánovou a funkční. Orgánová (organická) dyslalie vzniká jako důsledek poruch sluchu, zraku či jiných vad. Naproti tomu funkční (funkcionální) dyslalie je odchylná výslovnost bez patologicko-anatomického podkladu (Krahulcová, 2013). Klenková (2006) přidává klasifikaci podle stupně, kdy může být narušena výslovnost pouze jedné hlásky (dyslalia parialis, levis, simplex = dyslalie částečná), několika hlásek (dyslalia multiplex, gravis = dyslalie mnohočetná) nebo většiny hlásek (dyslalia univerzalis, tetismus, hotentotismus = dyslalie celková). Krahulcová (2013, s. 142) mezi klasifikaci dle stupně dodává ještě dyslalii kontextuální, která může být hlásková, kdy jde o vadnou výslovnost jednotlivých hlásek, nebo kontextuální dyslalie slabiková a slovní, při níž jsou izolované hlásky téměř správné, ovšem chyby nastávají při tvoření slabikových nebo slovních celků. Pokud dítě hlásku netvoří a vynechává, jedná se o mogilalii, nahrazuje-li jinou hláskou paralalii a pokud ji nevyslovuje správně, mluvíme o dyslalii, tyto poruchy jsou zakončeny

příponou –ismus, např. rotacismus, což je vadná výslovnost hlásky R, česky také ráčkování (Salomonová, 2007).

Pokud mluvíme o dyslalii, je třeba rozlišit výslovnost nesprávnou a vadnou. Nesprávná výslovnost je fyziologická vývojová odchylka od kodifikované normy, o které uvažujeme, pokud dítě hlásku vzhledem k věku pravidelně vynechává nebo nahrazuje jinou, artikulačně snazší hláskou. Krauhlová (2013) dodává, že nesprávná výslovnost se v průběhu dalšího vývoje rozvojem motoriky mluvidel a sluchové diferenciaci ve většině případů upraví, je ovšem nezbytné při hodnocení výslovnosti dítěte brát v potaz i další komunikační projevy dítěte a nejen techniku výslovnosti. Vadná (deformovaná) výslovnost je přetrvávání nesprávné výslovnosti po sedmém roce věku dítěte nebo výslovnost, která se odlišuje od kodifikované normy z hlediska akustického a estetického, nezávisle na věku dítěte (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Na rozdíl tedy od vadné výslovnosti, kdy lze očekávat spontánní úpravu výslovnosti, při zafixování vadného stereotypu výslovnosti ke spontánní korekci nedochází a je potřeba zahájit logopedickou péči (Krauhlová, 2013).

Mezi nejčastější faktory způsobující dyslalii se řadí dědičnost, poruchy sluchu a zraku, poruchy CNS, riziková těhotenství a následky těžkého porodu či vlivy prostředí. Lechta (1990) poukazuje v souvislosti s vlivem dědičnosti na vznik dyslalie na tzv. nespecifickou dědičnost. Nelze zdědit například vadnou výslovnost hlásky R (rotacismus), ale dědí se artikulační neobratnost, případně snížená schopnost fonematické diferenciaci, což může způsobit dyslalii (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Kutálková (2011) zdůrazňuje, že při fixaci jakékoliv hlásky je potřeba dodržet tři základní kroky. Jsou to nácvik, při kterém je možné uplatnit řadu postupů a metod, automatizace cvičené hlásky (později i slov) a posledním krokem je sebekontrola, kdy dítě již samo dokáže určit, zda byla hláska vyslovena správně či nikoliv. Vyštejn (1991) upozorňuje především na nevhodnost neustálého kárání dítěte za jeho řečové neúspěchy či nucené opakování nesprávně vyslovované hlásky. Může tak dojít k silnější fixaci vadné hlásky, zvláště jedná-li se o hlásku tvořenou již deformovaně. Jako velmi nevhodné se také jeví posmívání se dítěti za jeho mluvu.

2.2.6 Narušení grafické stránky řeči

Specifické vývojové poruchy učení

Posledním typem narušené komunikační schopnosti, který uvedeme v rámci této diplomové práce, jsou specifické vývojové poruchy učení (SPU). K tomuto typu narušené komunikační schopnosti se váže určitá terminologická nejednotnost. Vitásková (2006) udává termín „specifické poruchy učení“, Zelinková (2003) termín „specifické vývojové poruchy učení“, nebo pouze termín „poruchy učení“, Matějček (2011) „narušení grafické stránky řeči“ a například v MKN-10 (2018) je ukotven termín „specifické vývojové poruchy školních dovedností“. V pedagogicko-psychologické praxi jsou tyto termíny běžně chápány jako ekvivalentní, přestože jsou mezi nimi určité rozdíly. Pro potřeby naší diplomové práce se budeme zabývat převážně specifickými poruchami učení vývojovými, které se projevují vždy až na určitém vývojovém stupni a jejich obraz se s vývojem mění, je tedy kontinuální (Matějček, Vágnerová, 2006).

Matějček (2011, s. 229) ve své obsáhlé definici udává následující: „*Specifické poruchy učení jsou poruchou v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění řeči, ať mluvené, či psané. Tato porucha se projevuje nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Pojem specifických poruch nezahrnuje děti, jejichž výukové obtíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí.*“ Stručnější definici pak uvádí autorky Jucovičová a Zelinková (2014, s. 9), které charakterizují SPU jako „*neschopnost naučit se číst, psát, počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“

Jak již bylo uvedeno, v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10, 2018) se setkáváme s termínem „specifické vývojové poruchy školních dovedností“, který se vzhledem k termínu specifické vývojové poruchy učení jeví jako ekvivalentní. SPU jsou zde rozděleny na specifickou poruchu čtení - dyslexii, specifickou poruchu psaní - dysgrafii, specifickou poruchu počítání - dyskalkulii, smíšenou poruchu školních dovedností, jiné poruchy školních dovedností a vývojové poruchy školních dovedností nespécifikované. Mezi jiné poruchy školních dovedností řadíme například specifickou poruchu pravopisu - dysortografii, specifickou poruchu kresebných schopností – dyspínxii, specifickou poruchu hudebních schopností – dysmuzii nebo specifickou poruchu

schopnosti vykonávat manuální, složité úkony – dyspraxii (Jucovičová, Žáčková, 2014). Předpona dys- v uvedených termínech vyjadřuje nedostatečný či nesprávný vývoj. Pokud by předponu dys- nahradila předpona a-, jednalo by se o ztrátu funkce již vyvinuté (Zelinková, 2015). Vitásková (2006) uvádí jako velmi důležité dále rozlišit poruchy učení specifické a nespecifické, tzv. pseudo poruchy, které mohou být způsobeny například nepodmětným prostředím.

Specifické vývojové poruchy učení mohou mít různou etiologii, přičemž je vždy přítomno difuzní poškození mozku, způsobené v období prenatálním, perinatálním či postnatálním. Velký vliv je také přikládán dědičnosti (Preissová, 2018). K multifaktoriálnímu modelu etiologie se přiklání také Pokorná (2001), která příčiny dále dělí na exogenní a endogenní. Mezi endogenní etiologické determinanty řadí různé dysfunkce centrální nervové soustavy, odchýlnou organizaci cerebrálních aktivit či netypickou dominanci hemisfér. Jako exogenní faktory uvádí například nevhodné působení rodiny či špatné školní vlivy, přičemž upozorňuje, že exogenní faktory SPU nezpůsobí, ovšem mohou zesílit vliv faktorů endogenních, a tím situaci zkomplikovat.

Projevy poruch učení jsou velmi různorodé a vždy závislé na závažnosti a rozsahu poruchy u každého člověka. Zelinková (2015) uvádí, že odborníci z různých koutů světa došli ke zjištění, že tyto děti vykazují různé abnormality projevující se například v oblasti motoriky, vizuální či auditivní percepce, koncentrace nebo paměti. Tyto abnormality se navzájem kombinují a projevují různou závažností, proto není možné najít například dva jedince se shodnou poruchou čtení (Zelinková, 2015). Z uvedeného tvrzení pak pramení potřeba individuálního přístupu ke každému jedinci, jež má jakoukoliv formu poruchy učení.

3 SLUCHOVÁ PERCEPCE

3.1 Základní vymezení pojmu sluchová percepce

V následující kapitole se budeme zabývat sluchovou percepcí, neboli sluchovým vnímáním, jelikož, jak je známo, sluch je velmi důležitým prostředkem komunikace a významně se podílí na rozvoji řeči. Sluchovým orgánem pro vnímání okolních zvuků je lidské ucho, jakožto příjemce informací kódovaných v akustické formě. K vytvoření lidské řeči je poté nezbytná normální funkce tohoto sluchového analyzátoru (Šlapák, Floriánová, 1998). Sluchovou percepcí pak Zelinková (2001, s. 76) definuje jako: „*schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové.*“ Je vhodné podotknout, že sluchová percepce, neboli vnímání určitých zvuků, je obecně velmi složitý proces. Při tomto procesu dochází k přijímání vnějšího zvukového signálu, jenž se jeví jako sluchový vjem, a současně se uplatňuje také mechanismus paměti. Vnímání řeči úzce souvisí také s její produkcí. Pávková (1994, s. 80) tuto součinnost vysvětluje následovně: „*Při vnímání řeči (sluchovém i vizuálním) jsou zároveň aktivovány i části mozkové kůry, které se účastní tvoření řeči. Naopak při tvoření řeči je nezbytná vlastní sluchová kontrola mluvího.*“ Vzhledem k jazykovým rovinám se sluchové vnímání vztahuje k rovině foneticko-fonologické, kde se jedná o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost (Bednářová, Šmardová, 2015).

Různí autoři se rozcházejí v názorech, které oblasti spadají pod sluchovou percepci. Například Krejčová (2019) používá poměrně nový termín „fonologické povědomí“, v jehož deficitech spatřuje nejvýznamnější zdroj dyslexie. Pro potřeby naší diplomové práce jsme zvolili klasifikaci, která člení sluchové vnímání na oblasti: naslouchání, sluchové rozlišování (=sluchová diferenciacce), sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání a reprodukci rytmu (Bytešnicková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015).

3.2 Předpoklady kvalitního vývoje sluchové percepce

Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, sluch spolu se zrakem patří k nejdůležitějším smyslům člověka. Při sluchovém vnímání tedy hraje primární roli samotná stavba a fungování sluchového ústrojí, přičemž každá odchylka se významně projeví právě na kvalitě sluchového vnímání. Z tohoto důvodu je vždy potřeba se nejdříve zaměřit právě na slyšení samotné, tedy vyloučit sluchové vady, a až poté se zabývat sluchovým vnímáním (Bednářová, Šmardová, 2015). Je také třeba podotknout,

že tato problematika je velmi obsáhlé a obtížné téma, které není primární pro naši diplomovou práci. Z tohoto důvodu tuto problematiku dále nastíníme pouze ve stručnosti.

Pokud se jedná o stavbu sluchového analyzátoru, rozlišujeme část zevní, střední a vnitřní, přičemž každá jednotlivá část hraje významnou roli v přijímání zvukového signálu. Zevní ucho se skládá z ušního boltce, který přispívá k tzv. směrovému slyšení a působí jako naslouchátko, zevního zvukovodu, jenž zastupuje roli rezonátoru zesilujícího určité frekvence, a ušního bubínku vsunutého uvnitř hlavy skrze jeho možnou perforaci. Ve středním uchu dominují tři sluchové kůstky – kladívko, kovádlínka, třmínek – vytvářející přechodný mechanismus mezi vlněním vzduchu, jež přichází z vnějšího ucha, a vlněním kapaliny, která se nachází v uchu vnitřním. Součástí středního ucha je také Eustachova trubice, spojující nosohltan a dutinu středního ucha, která slouží k vyrovnávání tlaku. Poslední a neméně důležitou částí je ucho vnitřní, uložené v kostěném labyrintu kosti skalní, které působí také jako ústrojí rovnovážné. Kromě labyrintu kostěného se zde také nachází labyrint blanitý, vyplněný tekutinou endolymfou. Další části kostěného labyrintu jsou tři polokruhovitě kanálky, vejčitý váček, kulovitý váček a hlemýžď, tzv. kochlea (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016). Na tomto výčtu všech částí sluchového ústrojí je možné si povšimnout, na čem všem je závislé kvalitní přijímání zvukového signálu, přičemž i minimální odchylka v kterékoliv části může způsobit velké problémy.

Z hlediska nesprávného fungování sluchového ústrojí se poté pojednává o sluchových vadách či poruchách, přičemž mezi těmito termíny panuje určitá nejednotnost. Sluchová vada je dle Nováka (1994) trvalá a léčbě vzdorující, oproti tomu sluchová porucha je léčbou napravitelná. Ovšem například Černý (2012) ve svém příspěvku pojednává pouze o sluchových vadách, nikoliv poruchách. Například Potměšil (2005) přidává zastřešující termín „sluchové postižení“ jenž zahrnuje například i sociální důsledky. Poruchy a vady sluchu můžeme dělit dle různých kritérií.

Prvním kritériem je dělení dle místa postižení. Černý (2018) na základě tohoto kritéria dělí sluchové vady na převodní a percepční. Převodní vada se vztahuje k chybné funkci zevního či středního ucha, přičemž nikdy nevede k úplné hluchotě. Proti tomu stojí vada percepční, mající trvalý charakter a vyznačující se poškozením vnitřního ucha či sluchového nervu (Černý, 2018). U jiných autorů můžeme nalézt také dělení na poruchy periferní a centrální. Tuto klasifikaci udává například Klozar (2005), přičemž vysvětluje, že periferní vada je lokalizována v periferní části sluchového analyzátoru a spadá sem

sluchová vada percepční, převodní a smíšená. Centrální vady poté mají příčinu v oblasti II. a V. neuronu sluchové dráhy (Klozar, 2005).

Dalším kritériem je diferenciacie dle stupně postižení, přičemž existuje mnoho různých škál pro tento typ dělení. Pro tuto diplomovou práci jsme jako nejvhodnější zvolili uvést škálu podle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980, která dělí vady sluchu dle naměřené ztráty slyšeného zvuku v decibelech. Přehlednou tabulku tohoto rozdělení uvádí například Krauhlová (2002).

Sluchové ztráty			
Stupeň	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie podle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.
1.	0 – 25 dB	normální sluch	
2.	26 – 40 dB	lehká ztráta sluchu lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
3.	41 – 55 dB	střední ztráta sluchu střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
4.	56 – 70 dB	středně těžká ztráta sluchu	těžká nedoslýchavost
5.	71 – 90 dB	těžká ztráta sluchu těžké post. sluchu	praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	hluchota
7.	91 dB a více (v audiogramu žádné body nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	úplná hluchota

Tabulka č. 4 – Sluchové ztráty (Krauhlová, 2002, s. 73)

Posledním kritériem pro klasifikaci sluchových vad, které uvedeme, je dělení podle doby vzniku postižení. Dle tohoto dělení se diferencují vady tzv. prelinguální a postlinguální (Černý, 2012). Prelinguální vada je buď vrozená, nebo získaná před ukončením vývoje řeči. Oproti tomu vada postlinguální vznikla až po ukončení základního řečového vývoje (Vágnerová, 2004).

Velmi zjednodušeně můžeme tedy říci, že sluchové vnímání závisí primárně na zdravém sluchu. Dále ale jeho kvalitní rozvoj závisí také na vhodné stimulaci v rámci každodenních situací, ale poměrně velkou roli zastávají i určité osobnostní předpoklady, jako je schopnost naslouchat řečovým i neřečovým zvukům, potřebná úroveň poznávacích procesů, systematického vnímání a také úroveň a kvalita pozornosti. Nejdříve je sluchové vnímání na velmi nízké úrovni, ovšem se zráním CNS se zkvalitňuje

a zpřesňuje. Kvalitní sluchová percepce je pak předpokladem pro úspěšné zahájení školní docházky (Žáčková, Jucovičová, 2007).

3.3 Vlastní vývoj sluchové percepce

Zelinková (2015) udává, že sluchové vnímání se začíná vyvíjet již v prenatálním životě, což dokazuje již dříve zmíněný výzkum amerických odborníků DeCaspera a Spence (1986). Zvukové podměty z vnějšího i vnitřního prostředí jsou plodem vnímány již okolo pátého měsíce, přičemž od šestého měsíce již lze vypořadovat reakce diferencovaným pohybem na odlišné zvuky. Tato schopnost se pak vždy odvíjí od aktuální vývojové úrovně CNS (Zelinková, 2015).

Po narození dítě na jednotlivé zvuky reaguje nejdříve nediferencovaným pohybem. Postupem času se pohybová odezva dítěte začíná lišit vzhledem k podnětům příjemným a nepříjemným. Během třetího týdne již dítě začíná lépe vnímat hlas, od čehož se pak odvíjí jeho celková aktivita (Zelinková, 2015). Vágnerová (2000) udává, že novorozenec má poměrně dobrý rozsah slyšení, přičemž lépe rozlišuje tóny vysoké. Z tohoto důvodu dítě nejdříve rozpoznává hlas ženy, matky, jelikož je vyšší, a až později hlubší otcův hlas (Vágnerová, 2000).

V kojeneckém období dále dochází ke zkvalitňování auditivní percepce, a dítě by tak mělo být schopno otáčet se za zvukovým podnětem ve správném směru i bez zrakové opory (Langmeier, Krejčířová, 2006). Langmeier a Krejčířová (2006) také zdůrazňují význam sluchové percepce v tomto období z hlediska správného vývoje řeči. Vágnerová (2000) pak zmiňuje také problémy, které nastávají v tomto období u dětí se sluchovým postižením. Jestliže dítě neslyší akustickou odezvu, postupně přestává mluvit (Vágnerová, 2000).

Bednářová a Šmardová (2015) popisují, že k lepší diferenciaci zvuků dochází zejména v období předškolního věku. Zdokonalení pozorujeme například ve vnímání figury a pozadí, kdy děti již lépe dokážou zaměřit sluchovou pozornost na jeden podnět a vyčlenit tak některé zvuky z pozadí. S rostoucí koncentrací pozornosti dochází také ke schopnosti záměrného naslouchání, kdy dítě dovede segregovat rušivé elementy z okolí. Záměrné naslouchání je poté velmi úzce spjato se sluchovou diferenciací, která vystupuje v procesu utváření správné výslovnosti jako velmi důležitý prvek. Autorky zdůrazňují, že schopnost dobré diferenciacie je důležitá také pro správný rozvoj čtení a psaní. S přibývajícím věkem dále dochází k rozvoji sluchové analýzy a syntézy, a děti okolo pátého roku by tak měly být schopny vydělit jednotlivé hlásky ve slovech (Bednářová, Šmardová, 2015).

3.4 Oslabení sluchové percepce

Oslabení sluchové percepce se v posledních letech nestává ojedinělou záležitostí. Autoři zabývající se touto problematikou (Zelinková, 2015; Košek Bartošová, 2014) udávají, že se jedná o důsledek nynějšího životního stylu současné populace. Dle těchto autorek jsou děti zahaleny nespočtem zvuků, které mohou dosahovat značné intenzity. Na tento jev děti pak reagují tzv. zavíráním uší, a odnaučují se tak slyšet. Poté dochází k nedostatečnému rozvoji diferenciaci jemnějších zvuků nebo naslouchání, zejména pak lidské řeči (Zelinková, 2015).

Bednářová a Šmardová (2015) udávají, že v předškolním věku a mladším školním věku může oslabené sluchové vnímání působit rozsáhlé potíže v mnoha rozličných rovinách. Tento deficit může ovlivnit například nabývající dovednosti čtení a psaní, samotný proces učení, ale především celkový vývoj řeči. Autorky dále upozorňují na skutečnost, že oslabené sluchové vnímání vytváří jakýsi podklad pro rozvoj specifických poruch učení (Bednářová, Šmardová, 2015). S tímto tvrzením se ztotožňují také autorky Jucovičová a Žáčková (2014), které ovšem specifikují, že narušená sluchová percepce vytváří podklad především pro dysortografii, jakožto specifickou poruchu pravopisu.

3.5 Rozvoj a reedukace sluchové percepce

Při rozvoji či reedukaci sluchové percepce se soustředíme na nácvik naslouchání, sluchové orientace, paměti, sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, ale zařazujeme také nácvik vnímání a reprodukce rytmu (Jucovičová, Žáčková, 2014). Zelinková (2015) zdůrazňuje provázanost oblastí sluchové percepce, tedy například, že sluchová analýza a syntéza nemohou existovat bez sluchové paměti. Autorka také udává, že vzhledem ke specifice mozkových hemisfér je třeba cvičení směřovat na rozvoj funkcí pravé, ale i levé hemisféry. Levá hemisféra zpracovává řeč a melodii, kdežto pravá hemisféra se soustřeďuje přednostně na zpracování přírodních zvuků, rytmu a izolovaných hlásek. Jednodušeji tedy můžeme říci, že řečové zvuky jsou analyzovány pravou mozkovou hemisférou, kdežto neřečové levou mozkovou hemisférou (Zelinková, 2015).

Souhrnná studie, kterou provedli autoři Putkien, Saarikivi a Tervaniemi (2013), dokazuje významný pozitivní vliv hudby na rozvoj sluchového vnímání. Uvedení autoři srovnali rozličné výzkumy týkající se vlivu hudby na rozvoj sluchu a došli k přesvědčení, že i každodenní neformální hudební aktivity, jako například zpěv písní v mateřské škole

či různé hudební hry, v dětském věku velmi významně formují sluchové dovednosti a dále přispívají například k rozvoji pozornosti a koncentrace.

Jucovičová a Žáčková (2014) udávají několik zásad vztahujících se ke správnému postupu rozvoje sluchového vnímání. Při nácviku nejdříve vycházíme z nepohyblivého se zdroje zvuku a až poté přecházíme ke zdroji, který se pohybuje. Začínáme s vnímáním zvuků neřečových, nejprve přirozených a poté umělých či reprodukováných. Dále přecházíme ke zvukům řečovým, které jsou zpočátku výraznějšího charakteru, postupem času zvuky zjemňujeme. Je vhodné cvičení započít v tišších akustických podmínkách a později podmínky ztěžovat například znějící hudbou v pozadí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zaměříme na tvorbu metodického materiálu pro rozvoj sluchové percepce. Seznámíme se s postupy, které autorka při vytváření tohoto metodického materiálu využila, použitým materiálem a také zhodnotíme efektivitu aplikace onoho metodického materiálu, který byl ověřen na třech dětech, pravidelně navštěvujících logopedické terapie z důvodu narušené komunikační schopnosti. Ke zhodnocení účinnosti a kvality daného materiálu autorka zvolila metody kvalitativního výzkumu, a to pozorování a rozhovor.

Tvorbu metodického materiálu pro rozvoj sluchové percepce autorka zvolila z důvodu, že podobných materiálů vztahujících se ke sluchovému vnímání je stále nedostatek, přičemž problémy se sluchovou percepcí u dětí vzhledem k nynějšímu stylu soudobé populace neustále narůstají. Obě tato tvrzení si autorka potvrdila, jelikož v době vypracovávání diplomové práce působila jako logopedický pracovník a současně byla s mnohými dalšími logopedickými pracovníky v kontaktu a danou problematiku s nimi rozebírala.

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole nastíníme zkoumanou problematiku, vymežíme výzkumné cíle, otázky a využití metody.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem bylo vytvoření metodického materiálu (logopedické hry) pro rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku s diagnostikovanou narušenou komunikační schopností. Z dílčích cílů můžeme uvést právě navrhnutí tohoto metodického materiálu tak, aby odpovídal vývojové úrovni dětí předškolního věku a zároveň splňoval zacílení na rozvoj sluchového vnímání. Dalším dílčím cílem byla aplikace a ověření daného logopedického materiálu na vybraných jedincích. Jako neméně důležitý cíl uvádíme také zhodnocení efektivitu tohoto materiálu.

4.2 Výzkumné otázky

- Bude metodický materiál pro děti zábavnou činností, při které udrží pozornost i aktivitu po dostatečně dlouhou dobu?

- Jak vybrané děti porozumí zadaným instrukcím?
- Která oblast sluchové percepce bude dětem činit největší potíže?

4.3 VÝZKUMNÉ METODY

V praktické části této diplomové práce, zejména tedy při ověřování metodického materiálu u vybraných jedinců, jsme využili výzkumné metody kvalitativní. Z kvalitativních metod jsme jako nejvhodnější pro naše účely zvolili metodu pozorování dětí při dané hře a následný rozhovor.

4.3.1 Kvalitativní výzkum a metody

Švaříček (2014) upozorňuje na terminologickou nejednotnost týkající se vymezení pojmů vztahujících se ke kvalitativnímu a kvantitativnímu výzkumu. Jako nejjednodušší vymezení těchto pojmů zmiňuje diferenciaci z hlediska nejčastěji používaných metod. V rámci kvantitativního výzkumu se jedná o dotazník, naopak při kvalitativním výzkumu se nejčastěji uplatňuje rozhovor. Zmíněný autor dále dodává, že dané vymezení nevylučuje možnost použít například rozhovor pro kvantitativní výzkum, je ovšem potřeba ho použít s jiným cílem a s jinou strukturou (Švaříček, Šedřová, 2014). Chráska (2016) jako hlavní rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem uvádí filozofii, ze které jednotlivé výzkumy vychází. Kvantitativní výzkum má své jádro ve filozofii pozitivismu, kdy se předpokládá existence jedné objektivní reality, nezávislé na subjektivních aspektech. Proti tomuto stojí výzkum kvalitativní, vycházející zejména z fenomenologie, kdy můžeme předpokládat objevení mnoha realit založených na podkladech subjektivity (Chráska, 2016). Jako základní metody kvalitativního výzkumu uvádí Hendl (2005) pozorování, texty a dokumenty, interview a audio- či videozáznamy.

Pro účely naší diplomové práce jsme zvolili použití metody pozorování jednotlivých dětí při dané aktivitě a následný rozhovor, který cílí na získání subjektivních pocitů zúčastněných dětí. Z tohoto důvodu dále přiblížíme pouze tyto dvě metody.

Pozorování

Ochrana (2019, s. 38) definuje pozorování jako: „*empirickou metodu, kdy prostřednictvím smyslového nazírání získáváme informace o zkoumaném předmětu.*“ Hendl (2005) udává, že i přestože v běžném každodenním životě uplatňujeme pozorování, musíme vzít v úvahu, že v rámci kvalitativního výzkumu by pozorování mělo být předem

promyšlenou činností. Přičemž dodává, že nejde pouze o vizuální vjemy, ale soustředíme se i na vjemy přicházející z jiných smyslů, tedy například čichové, sluchové či pocitové (Hendl, 2005).

Hendl (2005) diferencuje několik typů pozorování. Jedná se o klasifikaci na pozorování skryté x otevřené, zúčastněné (participační) x nezúčastněné (neparticipační), strukturované x nestrukturované, pozorování v uměle vytvořené situaci x v přirozeném prostředí či pozorování sebe x pozorování jiného člověka. Jako další klasifikaci udává členění dle míry zúčastnění pozorovatele (Hendl, 2005). Švaříček (2014) přidává navíc dělení pozorování na přímé a nepřímé, přičemž přímé pozorování značí, že k pozorování určitého jevu dochází právě v době jeho průběhu, nikoliv zpětně. Jako základní typ pozorování pak Švaříček (2014) udává pozorování zúčastněné, přičemž současně zdůrazňuje jeho obtížnost. „*Zúčastněné pozorování je takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají*“ (Švaříček, 2014, s. 144).

Při výzkumném šetření vztahujícímu se k této diplomové práci bylo využito pozorování otevřené, zúčastněné, strukturované a přímé.

Rozhovor

Chráska (2016, s. 176) definuje interview neboli česky rozhovor jako: „*metodu shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“ Zmíněný autor uvádí, že anglický termín „interview“ je přesnější než obecný český termín „rozhovor“, jelikož lépe vystihuje podstatu věci (Chráska, 2016). Dle Švaříčka (2014) je rozhovor nejčastěji využívanou metodou v rámci kvalitativního výzkumu. Hendl (2005) zdůrazňuje, že správné vedení kvalitativního rozhovoru je na hranici umění i vědy zároveň, jelikož při této metodě je vyžadována určitá míra dovednosti, citlivosti, empatie, soustředěnosti a mnoho dalšího.

Jako základní klasifikace rozhovoru je uváděno odlišení rozhovoru strukturovaného, nestrukturovaného a polostrukturovaného (Gavora, 2010; Chráska, 2016). Při strukturovaném rozhovoru výzkumník postupuje dle přesně stanoveného, předem připraveného postupu otázek, ke kterým nepřidává vlastní komentář. Nestrukturovaný rozhovor se blíží přirozené komunikaci mezi lidmi, kdy je sled otázek i jejich formulace ponechána na tazateli a celý rozhovor může být ovlivněn individuálností situace. Polostrukturovaný rozhovor je poté určitým kompromisem mezi předchozími typy (Chráska, 2016).

V rámci ověření námi vypracovaného metodického materiálu jsme využili rozhovor polostrukturovaný.

5 TVORBA METODICKÉHO MATERIÁLU

Následující kapitola bude věnována popisu tvorby metodického materiálu, včetně vývoje prvotního nápadu a charakteristiky využití techniky. Zaměříme se také na jednotlivé oblasti sluchové percepce, kterým se metodický materiál ve formě logopedické hry věnuje.

5.1 Vlastní vývoj a proces tvorby

Před započítím tvorby tohoto metodického materiálu, respektive logopedické hry, měla autorka možnost seznámit se s okruhem problémů narušené komunikační schopnosti během doby svého studia. Autorku zaujala problematika sluchové percepce, která se v dnešní době jeví jako velmi aktuální, a přitom je na trhu stále nedostatek nabízeného materiálu k jejímu rozvoji. Z tohoto důvodu se pro svou diplomovou práci rozhodla zhotovit takovýto metodický materiál, který bude posléze využitelný v praxi a může pomoci jak učitelkám mateřských či základních škol, tak logopedickým pracovníkům při práci s dětmi s oslabenou sluchovou percepcí. Velmi dlouhou dobu autorka přemýšlela, jak tento metodický materiál uchopit, aby byl pro děti ve formě zábavné činnosti a zároveň splňoval požadavky cílené na rozvoj sluchové percepce. Jako poměrně obtížné se také jevílo zaměření úkolů na věkovou skupinu předškolních dětí tak, aby úkoly nebyly příliš náročné. Vzhledem k charakteru jednotlivých úloh autorka později vymezila vytvořenou logopedickou hru jako vhodnou pro děti ve věku 5+. Velký problém zde hraje individualita jednotlivých dětí. Můžeme říci, že úkoly, které se pro jedno dítě zdají příliš snadné, mohou být pro jiné obtížnou zkušeností a naopak. Při sestavování úloh dle obtížnosti vzhledem k věku autorka vycházela převážně z publikace *Diagnostika předškolního věku* – Bednářová, Šmardová. Autorka předpokládá, že s přibývajícím zkušeností její vlastní, ale také přejaté od osob s tímto metodickým materiálem pracujících, může v průběhu dalšího období dojít ke změně jednotlivých úloh.

Před vlastní tvorbou logopedické hry autorka studovala dostupné publikace vztahující se k rozvoji sluchového vnímání. Informace a inspirace čerpala z mnoha materiálů teoretických i praktických, metodických i didaktických. Z použitých zdrojů se jednalo například o: *Reedukace specifických poruch učení u dětí* – Jucovičová, Žáčková; *Zkouška pro vyšetření fonemického sluchu* – Škodová; *Hravá logopedie* – Novotná, Čuma; *Sluchové vnímání* – Michalová; *KuliFerda pro rozvoj školní zralosti u dětí v MŠ (Sluchové vnímání)* – Gošová; *Pavučinka (Cvičení sluchového vnímání 1, 2)* – Zelinková.

Autorka postupně sestavovala úkoly, které svým zadáním cílí k rozvoji sluchové percepcce a odpovídají autorčině vizi. Přestože autorka inspiraci čerpala z již dostupných zdrojů, snažila se vymýšlet svá vlastní slova, slovní spojení či nové typy herních úkolů.

Ačkoliv se jedná o metodický materiál přímo cílený na sluchovou percepci, autorka se snažila dodržet určité didaktické zásady. Zmíníme například zásadu komplexnosti. V logopedické hře jsou jednotlivé úkoly směřovány k rozvoji sluchového vnímání, přičemž se ale také nenásilně rozvíjí slovní zásoba, logické myšlení, pochopení významu, rychlé reagování a mnoho dalšího. Další didaktické zásady, které jdou napříč vytvořenou logopedickou hrou, jsou například zásada soustavnosti, kdy jednotlivé úkoly na sebe navazují a jsou odstupňovány dle obtížnosti, nebo zásada přiměřenosti, o které jsme se vyjadřovali výše.

Nejdříve tedy autorka sestavila návrh na logopedickou hru. Postupně uspořádala oblasti sluchové percepcce, kterým se zhotovená hra přímo věnuje. Podrobnosti k těmto oblastem zmíníme níže. Ke každé oblasti sestavila autorka sedm úkolů, můžeme říci sedm obtížností. Ke každému úkolu v jednotlivé oblasti a také v jednotlivé obtížnosti dále sestavila deset variant, které jsou využity v případě, že dítě první variantu úkolu nezvládne správně či pro opakované využití hry se stejným dítětem. Předpokladem více variant je také myšlenka, že při opakovaných pokusech dojde k co největšímu rozvoji dané oblasti sluchové percepcce. Následně autorka začala hru zpracovávat graficky. Pro vytvoření herní desky využila běžné aplikace „Microsoft Word“ a pro skupinu obrázků využitých na herní desce byly použity obrázky z internetové stránky „www.istockphoto.com“, na které se nevztahují autorská práva. Zbylé obrázky autorka kreslila ručně a poté je převedla pomocí aplikace „Vectorize!“ na vektory. Obrázky a barvy použité na hrací desce jsou zvoleny náhodně pouze s cílem přitažlivosti pro zvolenou věkovou skupinu. Herní plán je zalaminován v průhledné fólii, stejně tak i přiložené karty s úkoly a obrázky, aby hra mohla plnit své účely i při vícenásobném použití a zároveň splňovala určité hygienické předpoklady. Pro větší motivaci dětí autorka zvolila dřevěnou kostku, na jejíchž stranách se místo čísel nacházejí obrázky z herní desky reprezentující jednotlivé oblasti. Pro možné zjednodušení je přiložen i manuál, který obsahuje instrukce k propojení obrázku a čísla tak, aby bylo možné využít i běžnou hrací kostku s čísly na jednotlivých stranách.

5.2 Oblasti metodického materiálu

Vytvořená logopedická hra je rozdělena do šesti oblastí podle kategorií spadajících pod sluchové vnímání. Jak již bylo nastíněno v teoretické části této diplomové práce, autorka vycházela z oblastí sluchové percepce - naslouchání, sluchové rozlišování (= sluchová diferenciacce), sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání a reprodukce rytmu (Bytešníková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015). Došlo ovšem k drobným úpravám, aby byly splněny určité požadavky pro zamýšlenou logopedickou hru. Autorka potřebovala vytvořit oblastí celkem šest, aby bylo možné použít běžnou hrací kostku s šesti stranami. Výslednými oblastmi v logopedické hře jsou tedy: sluchová analýza, sluchová syntéza a vnímání rýmů, vnímání a reprodukce rytmu, sluchová diferenciacce, sluchová paměť a oblast naslouchání a vnímání zvuků společně s pozorností.

Oblast sluchové analýzy a syntézy spolu velmi úzce souvisí a je obtížné je jednoznačně vymezit. Pro splnění potřeb dané logopedické hry bylo ovšem zapotřebí tyto oblasti alespoň částečně oddělit. V oblasti sluchové analýzy se jednotlivé úkoly soustředí na rozklad slov. Jedná se o rozklady slov na slabiky, jednotlivé hlásky či oddělení pouze jedné určité hlásky z daného slova. Při postupu skrze úkoly autorka stále dodržuje pravidlo soustavnosti, tedy přechází se od úkolů jednodušších k úkolům obtížnějším. Sluchovou syntézu můžeme jednoduše vymezit jako skládání hlásek do slov. Jelikož autorka nenalezla dostatek úloh vytyčujících pouze tuto oblast, došlo k propojení s okruhem úkolů vztahujících se k metodám práce s rýmy. Třetí oblastí je vnímání a reprodukce rytmu. V této oblasti bude dítě pracovat se zadanou rytmickou strukturou, kterou bude třeba napodobit, nebo využijeme rytmické struktury dvě, u kterých dítě určuje, zda jsou struktury stejné, či nikoliv. Při úkolech v této oblasti využijeme také bzučák. Pro mnohé z dětí může být tento přístroj něčím novým, nezvyklým a z tohoto důvodu poutavým. Pro možné zjednodušení autorka doporučuje také alternativu bzučáku ve formě bezplatné aplikace „Buzzer Said It“ či jiných. Další oblastí je sluchové rozlišování, jež je velmi důležité pro správnou výslovnost jednotlivých hlásek, ale také pro celkový vývoj řeči, čtení i psaní. V této oblasti autorka uplatňuje úkoly, kdy dítě rozlišuje auditivně podobná slova. V nižší obtížnosti jsou přidány obrázky jako vizuální podpora, v obtížnější variantě již dítě pracuje pouze na základě sluchu. Následuje oblast sluchové paměti, která je ve školním životě neméně důležitá, jelikož si dítě musí zapamatovat mnoho informací podávaných pouze verbálně. Poslední oblastí, kterou autorka zařadila

do vytvořené logopedické hry je oblast naslouchání, vnímání zvuků a pozornost. V této širokospektré oblasti nalezneme úkoly, které svým charakterem cílí hlavně k rozvoji sluchové citlivosti. Obecným cílem úkolů této oblasti je, aby se dítě zaměřilo na slyšené sdělení a dokázalo jej podle návodu zpracovat. Všechny úkoly dané logopedické hry včetně pravidel naleznete v příloze této diplomové práce.

6 PROCES OVĚŘOVÁNÍ METODICKÉHO MATERIÁLU

V následující kapitole se budeme věnovat ověřování metodického materiálu. Popíšeme výzkumný soubor, výzkumné prostředí a dále také vlastní proces ověřování daného metodického materiálu.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl zvolen na základě kriteriálního výběru. Požadovanými kritérii byl věk dětí, a to předškolní věk, a diagnostikovaná narušená komunikační schopnost. Na základě těchto požadavků se výzkumu zúčastnily tři děti, pravidelně navštěvující logopedické terapie právě z důvodu diagnostikované vady řeči. Z tohoto důvodu nebylo zapotřebí, aby autorka žádala o souhlas zákonných zástupců dětí, jelikož logopedická hra byla ověřena v rámci pravidelné logopedické terapie zaměřené na rozvoj sluchové percepce. Veškeré osobní údaje proto nebudou uvedeny, jména zúčastněných dětí budou změněna.

Prvním dítětem zúčastněným výzkumu ve formě ověřování logopedické hry byl chlapec Filip ve věku 5 let a 11 měsíců. Filip navštěvuje logopedii druhým rokem z důvodu diagnostikované dyslalie gravis, neboli těžké patlavosti. Filip má současně poměrně nevyzrálou koncentraci pozornosti. Chlapec nejprve navštěvoval přípravnou třídu, poté rodiče souhlasili s navrženým odkladem školní docházky.

Druhým zúčastněným dítětem byl Matěj ve věku 6 let a 7 měsíců. Matěj navštěvuje logopedii třetím rokem vzhledem k diagnostikované dyslalii gravis. Z důvodu obtíží ve vyjadřování speciálně-pedagogická poradna doporučila chlapci v 6 letech odklad školní docházky, se kterým rodiče souhlasili. Nyní chlapec bude od září navštěvovat ZŠ logopedickou, jelikož se prozatím nedaří fixace mnoha hlásek a projevují se náznaky směřující ke specifickým poruchám učení.

Posledním dítětem účastnícím se výzkumu byla dívka Veronika ve věku čerstvých 6 let. Veronika navštěvuje logopedii přes jeden rok z důvodu dyslalie parcialis, tedy částečné patlavosti. Veronika nyní při logopedických terapiích již pouze automatizuje hlásky v běžné mluvě, z tohoto hlediska tedy není důvod k odkladu školní docházky.

6.2 Charakteristika výzkumného prostředí

Proces ověřování metodického materiálu se odehrával v prostředí logopedické ordinace, kde autorka působila jako pracovní výpomoc. Jelikož výzkumný soubor

zastupovaly děti, které logopedické terapie navštěvují již delší dobu, dovolujeme si tvrdit, že dané prostředí bylo pro děti přirozené. V ordinaci dětem usnadňovala adaptaci také přítomnost rodiče či jiného blízkého doprovodu.

6.3 Vlastní proces ověřování

Cílem vlastního ověřování metodického materiálu bylo zjistit, zda budou zadané instrukce v jednotlivých úkolech pro děti srozumitelné a zda budou vnímat hru jako zábavnou činnost, která dokáže upoutat jejich pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Další výzkumnou otázkou, na kterou jsme chtěli znát odpověď, bylo, zda bude pro děti některá oblast logopedické hry obtížnější než jiná.

Před samotnou hrou autorka s dítětem navázala konverzaci pro zpříjemnění atmosféry. Dále dítě motivovala směrem k nové hře. Jelikož vybrané tři děti navštěvují logopedické terapie již delší dobu a v poměrně krátkých intervalech, je pro ně vždy lákavé seznámit se s něčím novým a nezvyklým. Autorka krátce vysvětlila, v čem hra spočívá a jaká jsou pravidla. Během herní aktivity si autorka zaznamenávala chybovost dítěte při jednotlivých úkolech. Autorka také důkladně pozorovala, zda je dítě při hře soustředěné a zda vnímá jednotlivé aktivity jako zábavné. Po dokončení všech úkolů se autorka dítěte dotázala na jeho vlastní pocity z nové herní činnosti.

Filip

Prvním dítětem účastnícím se výzkumu ve formě ověření efektivity dané logopedické hry byl Filip s dříve diagnostikovanou dyslalií gravis. Autorka nejdříve navodila atmosféru ke hraní hry vhodnou konverzací, aby chlapce motivovala, a poté krátce vysvětlila pravidla hry. První úkol pocházel z oblasti sluchové paměti – zopakovat skupinu slabik. Tento úkol zvládl chlapec bez problému. Další úkol byl z oblasti naslouchání, vnímání zvuků a pozornosti – určit, zda se věta změnila a jakým způsobem např. Mám hlad. x Mám chuť. Chlapec ihned zvládl určit, že věty nejsou stejné. Pojmenovat rozdíl, který vystupuje mezi větami, bylo pro chlapce náročnější a potřeboval malou pomoc. Následoval úkol z oblasti vnímání a reprodukce rytmu. Při tomto úkolu již autorka vypožadovala, jak chlapcova pozornost a koncentrace upadají. Přestože úkol pro chlapce nebyl náročný, bylo třeba jej zopakovat třikrát. Další úkol byl z oblasti sluchové analýzy – hláskování jednoduchých slov např. LUK. V tomto úkolu měl chlapec velké problémy již při určování první hlásky, přestože se autorka první hlásku vždy pokusila velmi zdůraznit. Po čtvrté nesplněné variantě úkolu se autorka rozhodla

pro další pokračování ve hře přesunem na následující oblast z důvodu nízké koncentrace pozornosti, kterou chlapec vykazoval. Následoval další úkol z oblasti sluchové analýzy – slovní kopaná s obrázky. Stejně jako u předchozího úkolu chlapci dělalo velké potíže určení poslední hlásky. Autorka zde vnímala jako velké pozitivum pomoc skrze zrakové vnímání a všimla si, jak mile chlapce zaujala aktivita s obrázky. Chlapec si vybral jeden obrázek – slovo, které rozdělil na slabiky. Poslední slabiku poté s dopomocí autorky rozdělil na dvě hlásky, přičemž na poslední hlásku vybral další slovo, které danou hláskou začíná. Autorka si troufá tvrdit, že pro chlapce bylo velmi obtížné pochopit samotný princip slovní kopané. Další úkol reprezentoval oblast vnímání a reprodukce rytmu – hra na cizince, kdy má dítě napodobit danou řeč s co nejpřesnější intonací, rytmem i tempem řeči. Tento úkol chlapce velmi bavil a zvládl ho na výbornou. Poslední úkol byl z oblasti sluchové paměti - zopakuj skupinu slov a řekni, které slovo do skupiny nepatří. Autorka musela skupinu slov zopakovat třikrát, jelikož se chlapec již o činnost vůbec nezajímal. Chlapec dokázal slova vyjmenovat přesně, určit které slovo se mezi ostatní nehodí, již chlapec nezvládl. Jelikož je určení slova, které se do skupiny zbylých slov nehodí, vedlejším úkolem, hodnotí autorka úkol jako splněný. Chlapec hodnotil hru jako zábavnou, ale velmi dlouhou. Autorka předala rodičům materiály vhodné k procvičování potřebného. Jednoduchý záznam výsledků naleznete v přiložené tabulce.

OBLAST/ OBTÍŽNOST	1	2	3	4	5	6	7
SLUCHOVÁ ANALÝZA				X X X X	DOPOMOC		
SLUCHOVÁ SYNTÉZA A RÝMY							
VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU			✓			✓	
SLUCHOVÁ DIFERENCIACE							X X ✓
SLUCHOVÁ PAMĚŤ	✓						
NASLOUCHÁNÍ, VNÍMÁNÍ ZVUKŮ, POZORNOST		✓					

Tabulka č. 6 – Výsledky dítěte: Matěj

Matěj

Dalším zúčastněným dítětem byl Matěj, který se po ročním odkladu školní docházky nyní připravuje k nástupu do ZŠ logopedické. Vzhledem k dlouhému období, kdy chlapec navštěvuje logopedické terapie, je pro něho každá nová činnost velmi lákavá, proto nebyla nutná přílišná motivace. Po krátkém seznámení s pravidly hry chlapec s nadšením házel poprvé kostkou. První úkol byl z oblasti sluchové analýzy – roztleskat slovo na slabiky. Tento úkol chlapec zvládl bez problému. Následoval úkol z oblasti sluchové syntézy a vnímání rýmů. Dítěti jsou řečeny hlásky postupně tak, jak se nacházejí

ve slově, a jeho úkolem je říci celé slovo. Nejdříve autorka chlapci zadala nácvičné slovo „K-U-N-A“. Chlapec měl velké problémy s pochopením, co je jeho úkolem, proto znovu pouze postupně opakoval hlásky. Jakmile chlapec pochopil zadání, bylo pro něho velmi obtížně slovo složit. Splnit úkol se mu zdařilo až při třetím pokusu. Další úkol opět reprezentoval oblast sluchové syntézy a vnímání rýmů. Úkolem bylo z trojice slov vybrat rýmující se dvojici. Tento úkol byl pro chlapce opět poměrně obtížný. První problém autorka spatřovala v neznalosti pojmu „rým“, proto se pokusila chlapci tento pojem vysvětlit. Po vysvětlení postupu na nácvičné trojici autorka chlapci zadala první variantu úkolu. Chlapec zřejmě stále nechápal, co se po něm požaduje, proto odpovídal nevíím či vymýšlel další slova. S větší dopomocí chlapec správně odpověděl až při třetí variantě úkolu, proto mu autorka zadala variantu další, kterou opět zvládl pouze díky dopomoci. Další oblastí byla sluchová analýza s úkolem rozložit jednoduché slovo na hlásky (např. LUK). Nejdříve autorka vysvětlila chlapci postup na nácvičném slovu, poté přidala chlapci ještě další cvičné slovo. Chlapec zvládl rozložit slova již z první varianty úkolu, ovšem bylo zapotřebí slovo artikulovat opravdu velmi pomalu se zdůrazněním první slabiky a vyražením poslední hlásky. Následoval úkol z oblasti sluchové paměti. Tento úkol se z pohledu autorky jevil pro chlapce jako nejjednodušší. Dítěti je řečeno 6 podobných slov a jeho úkolem je určit, které slovo zaznělo dvakrát. Chlapec úkol splnil hned s první variantou. Další úkol byl opět z oblasti sluchové analýzy a jednalo se znovu o rozklad slov na hlásky, nyní ovšem v obtížnější variantě – slova ze čtyř hlásek např. DUHA. První variantu úkolu chlapec samostatně nezvládl vůbec. Autorka doporučila chlapci rozložit si slova na slabiky a poté určit vždy první a poslední hlásku dané slabiky. Všechny hlásky správně chlapec určil až ve slovech ze třetí varianty úkolu. Poslední úkol byl z oblasti sluchové diferenciacce, která má ovšem spojitosti také s rýmy, jelikož jak již bylo zmíněno výše, všechny oblasti sluchové percepce se navzájem prolínají a doplňují, proto je těžké je jednoznačně oddělit. V tomto úkolu si dítě vyslechne větu a má říci, zda věta dává smysl. V případě nesmyslné věty má pak vybrat nehodící se slovo a to nahradit vhodným rýmem. Chlapec dokázal určit správně, že je věta nesmyslná a které slovo se do věty nehodí. Obtíž poté spočívala v určení vhodného rýmu, zřejmě z důvodu zmíněného výše, proto chlapec vymýšlel jiný různá slova, která by bylo možné použít do věty, ale k rýmu ho musela autorka dovést. Samostatně na rým chlapec přišel až ve čtvrté variantě úkolu, což mohlo také být způsobeno určitou náhodou. Vzhledem k vyzorování určité únavy a nechutě se autorka rozhodla chlapci již další variantu úkolu nedávat. Po ukončení všech úkolů chlapec

hodnotil hru převážně kladně. Chlapec zmínil, že při příští hře by chtěl hodit želvičku – tedy oblast vnímání, naslouchání zvuků a pozornosti. Negativně vnímal délku hry, což autorka v průběhu sama na chlapci vyzorovala. Postupná únava a ztráta pozornosti si objevovala postupně, když chlapec nesplnil úkol na poprvé a byly na něho kladeny další požadavky. Autorka poučila rodiče o dalším vhodném postupu vzhledem k rozvíjení sluchové percepce a předala jim dostupné materiály. Záznam výsledků je opět přiložen v následující tabulce.

OBLAST/ OBTÍŽNOST	1	2	3	4	5	6	7
SLUCHOVÁ ANALÝZA	✓			✓		X X ✓	
SLUCHOVÁ SYNTÉZA A RÝMY		X X ✓	X X ✓ ✓				
VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU							
SLUCHOVÁ DIFERENCIACE							X X X ✓
SLUCHOVÁ PAMĚŤ					✓		
NASLOUCHÁNÍ, VNÍMÁNÍ ZVUKŮ A POZORNOST							

Tabulka č. 6 – Výsledky dítěte: Matěj

Veronika

Poslední zúčastněnou byla dívka Veronika s dříve diagnostikovanou dyslalií parcialis. Jako u předchozích účastníků výzkumu, autorka nejdříve dívku motivovala směrem k nové herní aktivitě. Při pohledu na barevný herní plán bylo na dívce zjevné nadšení. Autorka krátce vysvětlila, čím se hra zabývá a její pravidla. První úkol byl z oblasti sluchové syntézy a vnímání rýmů. Dívce bylo řečeno slovo rozložené na slabiky a jejím úkolem bylo říci celé slovo vcelku. Nejdříve autorka dívce vysvětlila příklad „KU – NA = KUNA“. Dívka princip úkolu pochopila a další zadané slovo dokázala říci bez problému. Autorka předpokládala, že když řekne dívce slabiky, např. KU – NA, že dívka ihned řekne celé slovo. Dívka si ovšem nejdříve sama slabiky vytleskala a až poté slovo složila. Další úkol byl z oblasti naslouchání a vnímání zvuků společně s pozorností. Úkolem bylo najít zvíře ukryté ve slově např. RYSKA = RYS. U tohoto úkolu musela autorka zadání vysvětlit vícekrát, aby dívka opravdu porozuměla, co je jejím cílem. Přestože dívka obě zadaná slova určila správně, autorka musela dívce slova zopakovat vícekrát. Dalším úkolem bylo napodobení rytmu. Dívce byla předvedena nácvičná struktura s otevřenými očima, poté se zavřenými. Při další rytmické struktuře již dívka měla zavřené oči po celou dobu. Tento úkol byl proveden naprosto bez problému

a dívce se jevílo zavření očí jako velice zábavné. Další úkol byl analogický s prvním úkolem z oblasti sluchové syntézy, ovšem disponoval větší obtížností. Tento úkol zvládla dívka také s přehledem. Slovo, které složila, bylo „krakatice“. Jelikož se jedná o slovo, které dívka neznala, autorka dívce ukázala obrázek a vysvětlila, o jaké zvíře se jedná. Následoval úkol z oblasti sluchové diferenciacce. Autorka si troufá tvrdit, že tento úkol působil dívce největší problémy. V tomto úkolu jsou dána dvě slova, u kterých má dítě za úkol určit, zda jsou stejná a následně s dopomocí průvodce při hře vymyslet krátké věty, aby došlo k lepšímu uvědomění případné rozdílnosti slov. Návčičnou dvojicí byla slova „BYLA x BÍLÁ“. Autorka se zeptala, zda jsou slova stejná. Dívka odpověděla správně, že ne. Autorka přitakala a vysvětlila rozdílnost na dvou větách „BABIČKA BYLA DOMA“ a „KVĚTINA JE BÍLÁ“. Další zadaná slova byla „VILA x VÍLA“. Dívka slova určila jako stejná, přičemž se autorka domnívá, že je možné, že takto dívka učinila také z důvodu neznalosti slova „vila“. Další dvojicí byla slova „PÁRÁ x PÁRA“, zde dívka určila správně, že se jedná o dvojici různých slov. Poté společně s průvodcem při hře (zde autorka hry) vymyslela dvě věty. Autorka si po celou dobu všímala dívčina chování, proto se z důvodu určitého koverbálního chování domnívala, že odpověď dívky byla pouze typem. Z tohoto důvodu dala dívce další variantu úkolu. Při další variantě úkolu dívka odpověděla správně, při odpovědi byla jistější a sestavování vět jí již také nečinilo obtíže jako při předchozích příkladech. Předposlední úkol byl z oblasti vnímání a reprodukce rytmu – hra na cizince. Autorka předvedla řeč cizince, přičemž úkolem bylo tuto řeč napodobit co nejpřesněji. Autorka tento úkol zhodnotila jako provedený správně, dívka byla úkolem velmi pobavena. Posledním úkolem v kategorii nejvyšší obtížnosti byl úkol z oblasti naslouchání a vnímání zvuků společně s pozorností. V tomto úkolu jsou dítěti zadána slova a má tlesknout, pokud se ve slově nachází předem určená hláska. Obtíž autorka vnímala ve vysvětlení dívce, aby hlásku hledala v celém slově a nikoliv pouze na začátku či na konci. Tento požadavek si dívka upevňovala během návčičných slov a poté i u slov z první varianty. Autorka musela dívku vícekrát upozornit. Ve druhé variantě úkolu si již dívka vedla lépe, byla ovšem potřeba slova říkat velmi pomalu, aby si dívka mohla sama poté slovo několikrát zopakovat. Stejně jako u ostatních dětí se i Veroniky autorka dotázala, jak se jí hra líbila. Dívka odpověděla, že hra byla super a že doufá, že si jí příště zase zahraje. Tabulka se záznamem výsledků v jednotlivých úkolech je opět přiložena níže.

OBLAST/ OBTÍŽNOST	1	2	3	4	5	6	7
SLUCHOVÁ ANALÝZA							
SLUCHOVÁ SYNTÉZA A RÝMY	✓			✓			
VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU			✓			✓	
SLUCHOVÁ DIFERENCIACE					X X ✓ ✓		
SLUCHOVÁ PAMĚŤ							
NASLOUCHÁNÍ, VNÍMÁNÍ ZVUKŮ A POZORNOST		✓					X ✓

Tabulka č. 7 – Výsledky dítěte: Veronika

7 DISKUZE

V následující kapitole předkládáme výsledky výzkumného šetření. Cílem diplomové práce bylo vytvořit metodický materiál ve formě logopedické deskové hry pro rozvoj sluchové percepce. Vytvoření bylo poměrně náročné jak z hlediska grafického zpracování, tak z celkového uzpůsobení hry tak, aby jednotlivé úkoly na sebe navzájem navazovaly a herní činnost měla určitý smysl a řád. Aplikace a ověření metodického materiálu probíhalo jako součást logopedické terapie, tedy na půdě logopedické ordinace, kde autorka působila. Výzkumu se zúčastnily tři děti, přičemž požadovaným kritériem byl předškolní věk a také diagnostikovaná narušená komunikační schopnost. Nejdříve autorka děti motivovala směrem k nové herní aktivitě a poté krátce vysvětlila, v čem hra spočívá. Autorce se nejvíce osvědčilo dětem říci, že si zahrají hru na procvičení oušek, které budou ve škole hodně namáhané, proto je potřeba uši adekvátně na školní docházku připravit. Po ukončení hry se autorka dětí dotázala, jaké mají z nové herní zkušenosti pocity. V průběhu hry autorka děti důkladně pozorovala, aby byla schopna zodpovědět doplňující výzkumné otázky.

Z rozhovorů s dětmi vyplývá, že logopedickou hru vnímaly jako zábavnou činnost, kterou rády absolvují znovu. Dětem se velmi líbila grafická stránka hry, tedy zvolení barev a obrázků. Autorku mile potěšilo, že zvolila místo běžných čísel právě kostku s obrázky, jelikož děti se snažily hodit na kostce všechna zvířata, což je mimo jiné také motivovalo vpřed. Během tvorby jednotlivých úkolů v dané hře se autorka zabývala otázkou, zda budou dané instrukce pro děti srozumitelné. V průběhu ověřování pak autorka zjistila, že je potřeba dětem některé instrukce vysvětlit více různými způsoby, což ovšem vnímá jako úděl každého průvodce při různých herních aktivitách, ale také jako běžný úděl učitelů. Proto autorka zdůrazňuje, že v případě práce s danou logopedickou hrou je potřeba, aby průvodce, který bude s dítětem pracovat, měl předem nastudovaná pravidla i jednotlivé úkoly. Dále autorka zkoumala, zda bude logopedická hra pro děti natolik zábavnou činností, že dítě dokáže udržet pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Přestože děti hodnotily hru jako zábavnou činnost, koncentraci pozornosti u jednotlivých dětí vnímá autorka jako velmi individuální. Autorka vyzorovala, že děti byly nejvíce soustředěné v době, kdy se jim dařilo a úkol byl pro ně nový. Jakmile byla dětem zadána další analogická varianta pro splnění úkolu, děti začaly být méně soustředěné a jejich pozornost upadala. Poslední výzkumnou otázkou bylo, která oblast sluchové percepce se bude dětem jevit jako nejobtížnější. Vzhledem k nízkému počtu dětí

zúčastněných výzkumu je poměrně těžké s jistotou zodpovědět tuto otázku. Autorka si ovšem troufá tvrdit, že nejtěžší úkoly jsou pro děti ty z oblasti sluchové analýzy a syntézy, kdy pracují s jednotlivými hláskami. Efektivitu metodického materiálu hodnotí autorka kladně. V průběhu herní aktivity bylo zjištěno, ve kterých oblastech mají děti nedostatky, a další terapie tak mohou být zaměřeny právě tímto směrem.

Mezi limity studie ze strany výzkumníka, tedy limity studie ze strany autorky, patří zajisté shromáždění nízkého počtu účastníků výzkumného šetření, což bylo způsobeno také náhlým onemocněním oslovených dětí. Jako další limit autorka vnímá plán časového rozložení pro ověření materiálu. Autorka by nyní zvolila jinou taktiku. Nejdříve by vytvořila jednotlivé úkoly, které by postupně ověřovala v praxi a následně upravila. Jako poslední krok by zvolila vytvoření grafické podoby hry. Autorka ovšem hodlá hru aktivně a frekventovaně využívat s cílem zdokonalení jednotlivých úkolů a poté by ráda hru vydala. Jako určitý limit studie ze strany respondentů, tedy účastníků výzkumu, vnímá autorka napovídání rodičů či slovní komentáře mířené k dětem v průběhu hry, které mohou narušit průběh výzkumu a následně jeho výsledky. Dalším limitem může být určená doba, kdy aplikace metodického materiálu proběhla, jelikož čas byl domluvený dlouhou dobu dopředu, proto děti mohly být v daný čas například unavené po návštěvě mateřské školy. Limity studie ze strany výzkumných metod autorka shledává ve velké míře subjektivnosti. Autorka čerpala z jednorázových odpovědí dětí bezprostředně po dokončení hry a také z jejího vlastního subjektivního pozorování. Jako velký limit celého metodického materiálu vnímá autorka potřebu individuálního zapojení průvodce, který bude hru s dítětem aplikovat.

ZÁVĚR

Během logopedické intervence s dětmi se často využívají obrázkové materiály či různé herní aktivity cílené na všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Ačkoliv je na trhu poměrně velké množství logopedických materiálů, trůufáme si tvrdit, že materiálů k rozvoji sluchové percepce je stále nedostatek. Přitom se jedná o velmi aktuální a časté obtíže, se kterými se děti v předškolním věku potýkají. Oslabená sluchová percepce pak může způsobovat velké problémy převážně v období školního věku.

Cílem této diplomové práce bylo vytvoření metodického materiálu pro rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností, který byl vytvořen ve formě deskové hry vztahující se ke všem oblastem sluchové percepce. Následně byl metodický materiál aplikován v praxi. Jednalo se ověření jeho efektivity za pomoci tří dětí s diagnostikovanou narušenou komunikační schopností. Výsledky ověření autorka projednává v diskuzi. V teoretické části autorka nastínila problematiku, které se logopedický materiál týká přímo i nepřímo. První kapitola je věnována definicím a obecné charakteristice dětí předškolního věku včetně známých psychologických periodizací. Další kapitola se vztahuje k narušení komunikační schopnosti, kterou přibližujeme nejdříve obecně a poté v rámci jednotlivých typů narušené komunikační schopnosti. Poslední kapitola teoretické části přímo osvětluje termín sluchová percepce a definuje předpoklady pro správný rozvoj sluchové percepce či zásady jejího rozvoje.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo tedy vytvoření metodického materiálu. Vedlejšími cíli bylo zhodnocení efektivity tohoto materiálu, posouzení náročnosti jednotlivých oblastí sluchové percepce v rámci hry či posouzení schopnosti zaujmout hrou děti po dostatečně dlouhou dobu. Autorka věří, že uvedené cíle, které si v rámci praktické části diplomové práce stanovila, byly splněny. Navrhla a vytvořila metodický materiál – logopedickou hru. Dále také zhodnotila efektivitu daného materiálu. Autorka se domnívá, že na výzkumné otázky se jí také podařilo najít odpovědi. Autorka předpokládá, že s přibývajícím zkušeností její vlastní, ale také se zkušeností přejatou od osob s tímto metodickým materiálem pracujících, se budou jednotlivé aktivity logopedické hry zdokonalovat. Autorka by ráda jednou tuto logopedickou hru vydala v podobě, ve které by poté byla dostupná na trhu.

SEZNAM POUŽITÝCH LITERÁRNÍCH A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

BABAKR, Zana H., Pakistan MOHAMEDAMIN a Karwan KAKAMAD. Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews* [online]. 2019, 2(3), 517-524 [cit. 2021-11-10]. ISSN 2657215X.

BAKER, Sharon, Yvonne WREN, Fei ZHAO a Francesca COOPER. Exploring the relationship between conductive hearing loss and cleft speech characteristics in children born with cleft palate. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* [online]. 2021, 148 [cit. 2021-10-20]. ISSN 01655876. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijporl.2021.110820

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CATALANO, Constantina Maria. Aspects of Using Drawings as an Expressive Way of Understanding the Children. *Astra Salvensis* [online]. 2021, (2), 61-68 [cit. 2021-10-29]. ISSN 23441887. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

CSÉFALVAY, Zsolt a Jana MARKOVÁ. *Dyzartria*. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

CSÉFALVAY, Zsolt, Jiří MEKYSKA a Milena KOŠŤÁLOVÁ. *Diagnostika dysartrie*. In *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-0364-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.

ČERNÝ, Libor. *Sluch – fyziologie a patologie*. In: NEUBAEUR, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-1390-1.

ČERVENKOVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2786-3.

DECASPER, A.J. a M.J. SPENCE. Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development* [online]. 1986, 9(2), 133 - 150 [cit. 2021-10-27]. ISSN 01636383. Dostupné z: doi:10.1016/0163-6383(86)90025-1

DLOUHÁ, Olga a kol. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.

DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči: vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. V Praze: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

GASIM QIZI, Aliyeva Shahla. The Role of the Didactic Games in Enhancing Cognitive Activity in Preschool Children. *Journal of Educational Psychology - Propositos y Representaciones* [online]. 2020, 8(2) [cit. 2021-11-06]. ISSN 23077999.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-185-0.

GERVAIN, Judit. Plasticity in early language acquisition: the effects of prenatal and early childhood experience. *Current Opinion in Neurobiology* [online]. 2015, 35, 13-20 [cit. 2021-10-27]. ISSN 09594388. Dostupné z: doi:10.1016/j.conb.2015.05.004

GOŠOVÁ, Věra. *KuliFerda: pro rozvoj školní zralosti u dětí v MŠ*. Praha: Raabe, 2013. KuliFerda - rozvíjí - napravuje - baví!. ISBN 978-80-87553-82-4.

HARTMANN, Boris a Michael LANGE. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeutů a pedagogy*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KAPALKOVÁ, Světlana. *Vývin řeči*. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia, a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Diagnostika poruch zvuku řeči*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, 2002. ISBN 80-88824-18-4.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie: [klinicko-logopedický aspekt]*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2264-1.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-9.

- KLOZAR, Jan. *Speciální otorinolaryngologie*. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-726-2346-X.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Poruchy řeči a komunikace z pohledu dětské klinické psychologie*. In: NEUBAEUR, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-1390-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana a Daniela PALODOVÁ. *Palatolalie a afázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, 2002. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, Viktor. *Brblavosť*. In: KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
- LECHTA, Viktor. *Koktavosť: integratívni prístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-643-8.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy reči u detí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

LEIKIN, Mark a Esther TOVLI. Examination of creative abilities of preschool children with and without Specific Language Impairment (SLI). *Communication Disorders Quarterly* [online]. 2019, 41(1), 22-33 [cit. 2021-10-22]. ISSN 15257401. Dostupné z: doi:10.1177/1525740118810848

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-157-1.

MIKULAJOVÁ, Marína. *Diagnostika narušeného vývinu reči*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, 2002. ISBN 80-88824-18-4.

MIKULAJOVÁ, Marína. *Narušený vývin reči*. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky: návody pro praxi*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-244-3721-7.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Osoby s narušením komunikační schopnosti*. In: MICHALÍK, Jan, a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-1390-1.

NEUBAUER, Karel. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých: [diagnostika a terapie]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.

NOVÁK, Alexej. *Foniatricke a pedaudiologie I: poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: vl. n., 1994.

NOVOTNÁ, Ivana. *Hravá logopedie*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0182-1.

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4204-8.

PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-706-6843-1.

PEČEŇÁK, Jan. *Diagnostika mutizmu*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, 2002. ISBN 80-88824-18-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8003-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Techniky práce s balbutiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1234-9.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-717-8309-9.

PLEVOVÁ, Irena. *Období předškolního věku*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8570-9.

POTMĚŠIL, Miloň. *Problematika kombinovaných vad z pohledu surdopedie*. In LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

PREISSOVÁ, Irena. *Specifické poruchy školních dovedností a poruchy komunikace*. In: NEUBAEUR, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-1390-1.

PREISSOVÁ, Irena. *Vývojové poruchy řeči*. *Pediatric pro praxi*. Solen, 2013, 14(4), s. 242-243.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.

PUTKINEN, Vesa, Katri SAARIKIVI a Mari TERVANIEMI. Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in psychology* [online]. 2013, 4(572) [cit. 2021-12-11]. ISSN 16641078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2013.00572

SALOMONOVÁ, Anna. *Dyslalie*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

SKARNITZL, Radek, Pavel ŠTURM a Jan VOLÍN. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3272-8.

SMOLÍK, Filip. *Předjazykové období*. In SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SOVÁK, Miloš a kol. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-384-74.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1978. ISBN 14-679-78.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia, 1995. ISBN 80-238-0312-3.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva. *Opožděný vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva. *Poruchy řečové komunikace při anomáliích orofaciálního systému*. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

ŠKODOVÁ, Eva. *Vývojová porucha artikulace – dyslalie*. In DLOUHÁ, Olga a kol. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.

ŠKODOVÁ, Eva. *Získaná psychogenní nemluvnost: mutismus*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-859-3167-2.

ŠLAPÁK, Ivo, Dalibor JANEČEK a Lukáš LAVIČKA. *Základy otorinolaryngologie a foniatrie pro studenty speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 1802-128X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TARKOWSKI, Zbigniew. *Diagnostika brblavosti*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, 2002. ISBN 80-88824-18-4.

TICHÁ, Erika. *Mutizmus*. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

TYRLÍK, Mojmír. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3535-8.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: SPN, 1991. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-042-4504-8.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání : cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZISENWINE, T., M. KAPLAN, J. KUSHNIR a A. SADEH. Nighttime fears and fantasy-reality differentiation in preschool children. *Child psychiatry and human development* [online]. 2013, 44(1), 186-99 [cit. 2021-11-10]. ISSN 15733327. Dostupné z: doi:10.1007/s10578-012-0318-x

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka č. 1 – Etapy inteligence dle Piageta

Tabulka č. 2 – Periodizace života dle Eriksona

Tabulka č. 3 – Periodizace dle Kohlberga

Tabulka č. 4 – Sluchové ztráty (Krahulcová, 2002, s. 73)

Tabulka č. 5 – Výsledky dítěte: Filip

Tabulka č. 6 – Výsledky dítěte: Matěj

Tabulka č. 7 – Výsledky dítěte: Veronika

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Herní deska

Příloha č. 2 – Pravidla hry

Příloha č. 3 – Úkoly – SLUCHOVÁ ANALÝZA

Příloha č. 4 – Úkoly – SLUCHOVÁ SYNTÉZA A VNÍMÁNÍ RÝMŮ

Příloha č. 5 – Úkoly – VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU

Příloha č. 6 – Úkoly – SLUCHOVÁ DIFERENCIACE

Příloha č. 7 – Úkoly – SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Příloha č. 8 – Úkoly – NASLOUCHÁNÍ, VNÍMÁNÍ ZVUKŮ A POZORNOST

Příloha č. 9 – Obrázky k úkolům – Sluchová diference úkol č. 1

Příloha č. 10 – Obrázky k úkolům – Sluchová diference úkol č. 3

Příloha č. 11 – Obrázky k úkolům – Sluchová analýza úkol č. 5

Příloha č. 12 – Obrázky k úkolům – Sluchová paměť úkol č. 4

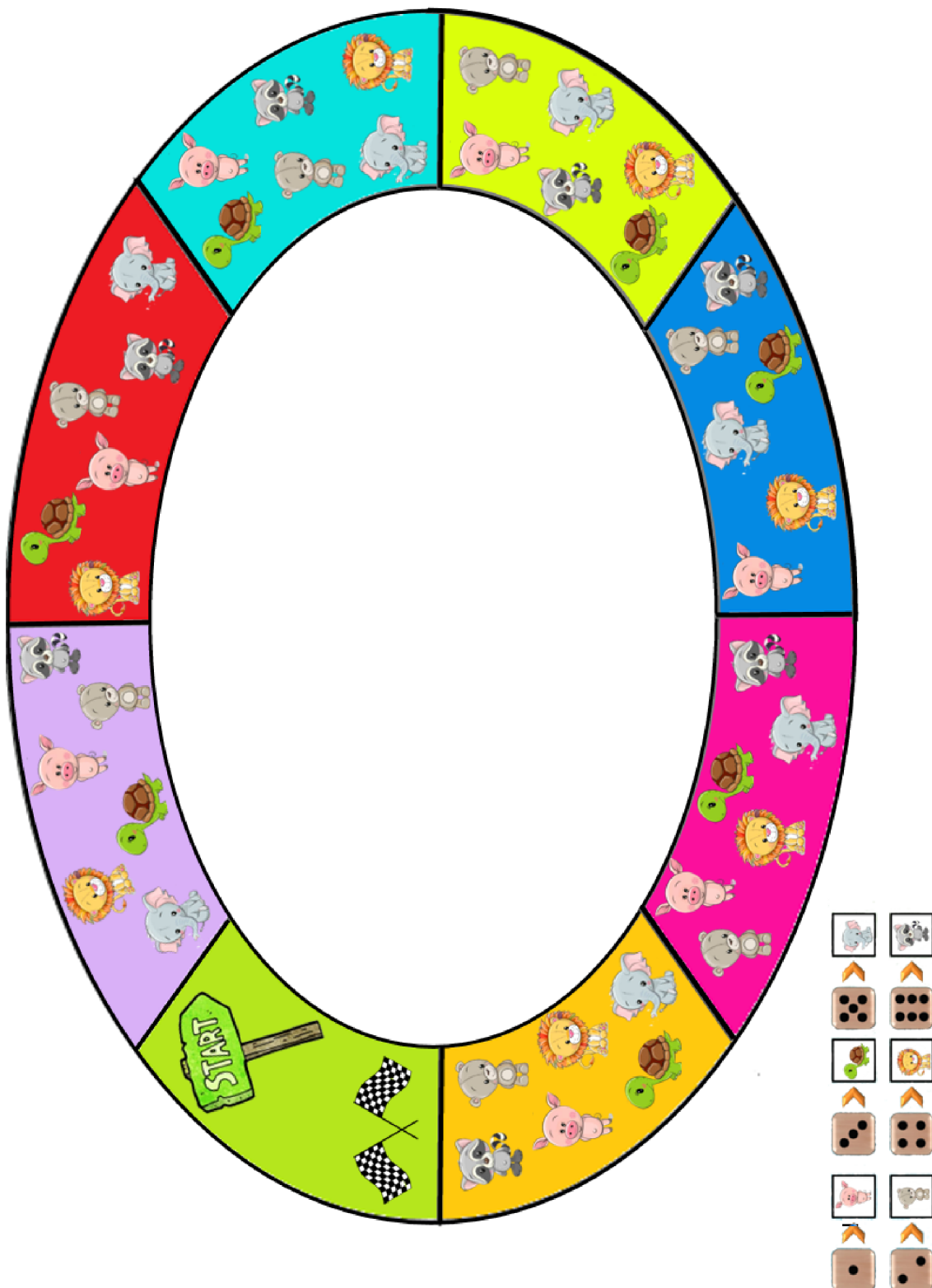
Příloha č. 13 – Obrázky k úkolům – Naslouchání, vnímání zvuků a pozornost úkol č. 1

Příloha č. 14 – Ilustrační fotografie logopedické hry







PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Herní deska

Obrázky z herní desky převzaty z webu: www.istockphoto.com



LOGOPEDICKÁ HRA PRO ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

	SLUCHOVÁ ANALÝZA
	SLUCHOVÁ SYNTÉZA A RÝMY
	VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU
	SLUCHOVÁ DIFERENCIACE
	SLUCHOVÁ PAMĚŤ
	NASLOUCHÁNÍ, VNÍMÁNÍ ZVUKŮ A POZORNOST

VYSVĚTLIVKY OZNAČENÍ

- OBLASTI SLUCHOVÉ PERCEPCE (6) – Označeno obrázky viz. úvodní tabulka
- OBTÍŽNOST (7) – Na herním plánu označeno barvami, po startu je obtížnost vzestupná
 - ❖ fialová barva (*NEJJEDNODUŠŠÍ*)
 - ❖ červená barva
 - ❖ mentolová barva
 - ❖ zelená barva
 - ❖ tmavě modrá barva
 - ❖ růžová barva
 - ❖ oranžová barva (*NEOBTÍŽNĚJŠÍ*)
- ANALOGICKÉ VARIANTY K JEDNOTLIVÝM ÚKOLŮM – Na jednotlivých kartách značeno písmeny a, b, c

SOUČÁSTI HRY

- ❖ Herní plán
- ❖ Herní karty (43 ks)
- ❖ Obálky s obrázky k úkolům (5 ks)
- ❖ Hrací kostka + figurky
- ❖ Pastelky
- ❖ Herní pravidla
- ❖ Blok
- ❖ Bzučák

PRAVIDLA

- Doporučený věk dětí 5+
- Po drobných úpravách hru může hrát i více dětí současně

Začátek hry = start. Dítě hodí kostkou a postupuje na první obtížnost (*fialovou barvu*) na oblast sluchové percepce, která mu podle obrázku padla na kostce. Průvodce poté dítěti zadá první variantu úkolu z dané oblasti a z dané obtížnosti. Nejdříve průvodce vysvětlí úkol a poté s dítětem projde nácvikové slovo či strukturu. Po pochopení zadání dítě dostává variantu označenou a).

*(PŘÍKLAD: Dítě hodí kostkou a padne LEV = sluchová analýza. Průvodce zadá dítěti první úkol z dané oblasti. Nejdříve vysvětlí zadání spolu s nácvikovým slovem. Poté dítěti zadá první variantu např. **ROZTLESKEJ SLOVO NA SLABIKY A URČI JEJICH POČET – a) slovo „HADICE“**)*

- pokud dítě úkol zvládne správně již s první variantou, může házet znovu kostkou a postupuje na další obtížnost
- pokud dítě úkol nezvládne, průvodce dá dítěti další analogickou variantu úkolu první obtížnosti ze stejné oblasti (*označeno dalšími písmeny b, c)...*)

-dále je možné si vybrat, jakou cestou se hra bude ubírat dále:

- A) Jakmile dítě splní úkol správně, hází kostkou a postupuje na další obtížnost.
- B) Jakmile dítě úkol splní správně, hází kostkou znovu, ovšem zůstává stále na stejné obtížnosti do doby, než daný úkol z určené oblasti splní hned s první variantou. Pokud na kostce padne obrázek oblasti, kterou již dítě absolvovalo, hází kostkou znovu. Po neúspěšném vyčerpání všech oblastí se dítě vrací na start.

Pozn.: Varianta B je časově náročnější, cílí ovšem k lepšímu procvičení jednotlivých úkolů a oblastí sluchové percepce. Je třeba vždy individuálně zvážit, po jakou dobu dítě udrží koncentraci a hra pro něho bude stále zábavnou činností.

Hra končí, jakmile dítě úspěšně projde všemi úkoly z daných oblastí a dosáhne cíle.

UPOZORNĚNÍ:

V dané hře má velkou zodpovědnost průvodce hrou, tedy dospělý, který bude s dítětem pracovat. Je vhodné, aby průvodce měl předem nastudovaná pravidla i úkoly, které poté bude dětem zadávat a vysvětlovat.

Příloha č. 3 – Úkoly – SLUCHOVÁ ANALÝZA

1. ROZTLESKEJ SLOVO NA SLABIKY A URČI JEJICH POČET.

Řekneme dítěti slovo, dítě ho musí správně roztleskat na slabiky a určit jejich počet. Pokud dítě neroztleská slovo správně, dostává slovo nové z další varianty úkolu.

Nácvičné slovo: MASO = MA / SO

- a) Hadice
- b) **Kapela**
- c) Rukavice
- d) **Tradice**
- e) Televize
- f) **Sněhulák**
- g) Krakonoš
- h) **Harmonika**
- i) Kladivo
- j) **Palivo**

2. URČI PRVNÍ HLÁSKU, POTÉ NA TUTO HLÁSKU VYMYSLI ZVÍŘE.

Řekneme slovo (zvíře), dítě musí určit první písmeno slova a poté vymyslet na dané písmeno zvíře další. Pokud to dítě u prvního slova nezvládne, dostává slovo další z další varianty úkolu.

Nácvičné slovo: LAŇ – první písmeno = L - LABUŤ

- a) Daněk
- b) **Krokodýl**
- c) Panda
- d) **Muflon**
- e) Liška
- f) **Tučňák**
- g) Zubr
- h) **Ježek**
- i) Rosnička
- j) **Sysel**

3. TLESKNI, KDYŽ USLYŠÍŠ SLOVO ZAČÍNAJÍCÍ NA DANOU HLÁSKU.

Říkáme postupně daná slova a požadujeme, aby dítě tlesklo, když uslyší slovo, které začíná určenou hláskou. Vždy řekneme: „Tleskni, když uslyšíš slovo, které začíná na P, jako třeba pampeliška.“ Pokud dítě nějaké slovo s danou hláskou vynechá, dáme mu další sadu slov.

Nácvičná slova: B jako brána: barva - kráva

- a) P jako pampeliška: pila – buben – plevel – bílá
- b) K jako kotva: kolo – gól – guma – kuna
- c) T jako traktor: dým – terč – tým – trůn
- d) V jako válka: víla – Filda – vodník – voda
- e) M jako mince: máma – nána – maso – nanuk
- f) C jako culík: cop – sup – cena – seno
- g) N jako nosorožec: mouka – nerv – nuda – nudle
- h) Z jako zuby: zima – sem – zem – sleva
- i) CH jako chata: hoch – chyba – houba – hroch
- j) Ž jako žirafa: žena – šíp – žába – špunt

4. HLÁSKUJ SLOVA.

Dítě hláskuje trojici slov. KOP = K-O-P. V toleranci je 1 chyba. Pokud dítě chybuje vícekrát, dostává novou trojici slov.

Nácvičné slovo: KAL = K - A - L

- a) luk – tuk – sýr
- b) pes – dům – val
- c) los – kra – fik
- d) les – oko – šek
- e) kůl – eso – dům
- f) mol – nos – myš
- g) vůl – rok – den
- h) gól – lom – puk
- i) hůl – rys – moc
- j) sál – rum – sen

5. SLOVNÍ KOPANÁ S OBRÁZKY.

Před dítě rozložíme obrázky. Dítě si vybere jeden obrázek a podle poslední hlásky slova, které značí, přidá obrázek další, který začíná na stejnou hlásku, jako končí slovo na obrázku předchozím. Tímto způsobem dítě vytvoří řadu 3 obrázků.

Nácvičná slova: auto – osel – letadlo

OBRÁZKY:

- Ananas
- Auto
- Cibule
- Citron
- Čáp
- Eskymák
- Klaun
- Koláč
- Kuře
- Letadlo
- Myš
- Nanuk
- Opice
- Osel
- Pasta
- Ryba
- Sýr
- Šíp
- Štětce
- Víla

6. SLOVNÍ KOPANÁ.

V tomto úkolu se jedná o běžnou slovní kopanou. Dítěti zadáme slovo a jeho úkolem je vymyslet slovo začínající na poslední hlásku daného slova a tímto způsobem slovo další. Pokud dítě slova nevymyslí správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičná slova: auto (slovo zadané) – osel (slovo vymyšlené) – letadlo (slovo vymyšlené)

- a) Lem
- b) **Nos**
- c) Moc
- d) **Kaštan**
- e) Postel
- f) **Sůl**
- g) Nůž
- h) **Luk**
- i) Strop
- j) **Boj**

7. HLÁSKUJ SLOVA.

Dítěti řekneme dvě slova, která rozloží na hlásky, přičemž tolerujeme u každého slova 1 chybu. V případě více chyb dáme dítěti další 2 slova.

Nácvičné slovo: MÁK: M – Á – K

- a) DUHA RÁNO
- b) PATA DÁMA
- c) VANA SÓJA
- d) KOLA RÁNA
- e) ŽÁBA ROPA
- f) RŮŽE TUHA
- g) KŮŽE RADA
- h) SENO VÁZA
- i) KÁVA LUNA
- j) LÁVA RUKA

Příloha č. 4 – Úkoly – SLUCHOVÁ SYNTÉZA A VNÍMÁN RÝMŮ

1. O JAKÉ SLOVO SE JEDNÁ?

Řekneme dítěti slabiky, které říkáme ve stejném pořadí, ve kterém se nacházejí ve slově. Dítě má za úkol říci celé slovo. Pokud dítě jedno nebo obě slova nesloží správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičné slovo: KU – NA = KUNA

- a) ma – lu – je kra – sli – ce
- b) tan – cu – je sto – do – la
- c) ku – pu – je hos – po – da
- d) stu – du – je kni – hov – na
- e) po – li – ce stu – dov – na
- f) ves – ni – ce ča – so – pis
- g) tra – di – ce ko – vár – na
- h) ha – di – ce ka – vár – na
- i) ka – pe – la dál – ni – ce
- j) dál – ni – ce pe – kár – na

2. POZNÁŠ SLOVO?

Řekneme dítěti hlásky, které říkáme ve stejném pořadí, ve kterém se nacházejí ve slově. Dítě má za úkol říci celé slovo. Pokud dítě jedno nebo obě slova nesloží správně, dostává slova nová z další varianty úkolu.

Nácvičné slovo: K-U-N-A = KUNA

- a) V-Á-L-K-A K-A-Z-E-T-A
- b) Z-O-B-Á-K T-R-U-H-L-A
- c) M-A-Š-L-E J-A-B-L-K-O
- d) H-R-N-E-C Š-E-S-T-K-A
- e) V-E-J-C-E O-P-A-S-E-K
- f) S-L-U-H-A K-L-Í-Č-E-K
- g) K-O-T-V-A P-R-S-T-E-N
- h) H-A-R-F-A K-O-Š-I-L-E
- i) L-Í-M-E-C R-A-K-E-T-A
- j) L-A-M-P-A D-R-Á-Č-E-K

3. Z TROJICE SLOV NAJDI RÝMUJÍCÍSE DVOJICI.

Dítěti řekneme tři slova, ze kterých musí vybrat dvě, která se rýmují. V případě neúspěchu dáváme dítěti další variantu úkolu.

Nácvičná slova: sůl – had – kůl → SŮL a HŮL

- a) pusa – kůže – husa (pusa, husa)
- b) pes – les – sele (pes, les)
- c) most – kost – los (most, kost)
- d) kočka – kniha – vločka (kočka, vločka)
- e) bota – nota – tlupa (bota, nota)
- f) hrom – kruh – pruh (kruh, pruh)
- g) laťka – tíha – taťka (laťka, taťka)
- h) vina – kina – tůra (vina, kina)
- i) válka – vana – lana (vana, lana)
- j) puška – šunka – tužka (puška, tužka)

4. POZNÁŠ SLOVO?

Řekneme dítěti slabiky, které říkáme ve stejném pořadí, ve kterém se nacházejí ve slově. Dítě má za úkol říci celé slovo. Pokud dítě slovo nesloží správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičné slovo: KU – NA = KUNA

- a) KRA – KA – TI – CE
- b) PO – LED – NI – CE
- c) KOU – PA – LI – ŠTĚ
- d) KA – DEŘ – NI – CE
- e) OD – KA – PÁ – VAČ
- f) DE – SE – TI – BOJ
- g) KO – LE – JI – ŠTĚ
- h) CHO – BOT – NI – CE
- i) E – LEK – TRI – KA
- j) KR – KO – VIČ – KA

5. POZNÁŠ SLOVO?

Řekneme dítěti hlásky, které říkáme ve stejném pořadí, ve kterém se nacházejí ve slově. Dítě má za úkol říci celé slovo. Pokud dítě jedno nebo obě slova nesloží správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičné slovo: K–U–N–A = KUNA

- a) K-R-A-B-I-C-E Z-E-L-E-N-I-N-A
- b) K-O-N-V-I-C-E Ž-V-Ý-K-A-Č-K-A
- c) S-I-L-N-I-C-E K-R-Á-L-O-V-N-A
- d) K-A-L-H-O-T-Y T-R-U-H-L-I-C-E
- e) K-L-A-D-I-V-O T-R-U-M-P-E-T-A
- f) Z-R-C-A-D-L-O R-U-K-A-V-I-C-E
- g) K-A-B-Á-T-E-K U-M-Y-V-A-D-L-O
- h) P-Š-E-N-I-C-E K-A-P-E-S-N-Í-K
- i) T-R-Á-V-N-Í-K Z-Á-P-A-S-N-Í-K
- j) T-U-L-I-P-Á-N S-T-R-O-U-Ž-E-K

6. KTERÁ SLOVA SE VE VĚTĚ RÝMUJÍ?

Řekneme dítěti plynule větu a poté se dotážeme, která slova ve větě tvoří rým – tedy se rýmuji. Pokud dítě neurčí správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičná věta: „Jeho kůže je jako bílá růže.“ V této větě se nám rýmuji slova kůže – růže.

- a) Z nebe spadla kapka, jak kočičí tlapka. (TLAPKA – KAPKA)
- b) V lese byla liška, spadla na ni šiška. (LIŠKA – ŠIŠKA)
- c) Za domem je les, pobíhá v něm pes. (LES – PES)
- d) Když mi půjčíš metr, změřím ti ten svetr. (METR – SVETR)
- e) Tenhle výr, jedl by jenom sýr. (VÝR – SÝR)
- f) Byla to páska, dlouhá jak naše láska. (PÁSKA – LÁSKA)
- g) Až dostřihá třásně, začne skládat básně. (TŘÁSNĚ – BÁSNĚ)
- h) Můj kamarád Petr, koupil si dnes svetr. (PETR – SVETR)
- i) Když se zlomí kůl, zaběhne se vůl. (KŮL – VŮL)
- j) Už jenom dva kousky a budeme mít housky. (KOUSKY – HOUSKY)

7. VYMYSLI K DANÉMU SLOVU RÝM.

Dítěti zadáme slovo a jeho úkolem bude s minimální dopomocí vymyslet minimálně jedno slovo, které se s daným slovem rýmuje.

Nácvičné slovo: CHATA – např. pata, vata, lata

- a. LÁSKA (např. páska, kráska, vráska)
- b. HRUŠKA (např. tužka, puška, muška)
- c. KŮL (např. důl, vůl, sůl)
- d. KOST (např. most, host, post)
- e. MYŠKA (např. liška, šiška, výška)
- f. LES (např. pes, ves, dnes)
- g. KOČKA (např. vločka, čočka, očka)
- h. VRAK (např. vrak, prak, drak)
- i. KRABICE (např. hadice, vesnice, hranice)
- j. RVAČKA (např. pračka, značka, hračka)

Příloha č. 5 – Úkoly – VNÍMÁNÍ A REPRODUKCE RYTMU

1. JSOU RYTMICKÉ STRUKTURY STEJNÉ?

Dítěti ukážeme, že budeme tleskat (=dlaně o sebe) nebo bouchat (například o stůl) a jeho úkolem bude určit, zda se jedná o stejné rytmické struktury, přičemž bude mít zavřené oči (může si lehnout na lavici). Vždy upozorníme, co je 1. struktura a co je 2. struktura, aby dítě vědělo, kdy první struktura končí a kdy začíná struktura druhá. Pokud dítě neurčí správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičná struktura: TLESK + BOUCH = TLESK + BOUCH

Nejdříve to dítěti ukážeme jednou s otevřenými očima, podruhé to stejné s očima zavřenými. Jsou struktury stejné? Ano jsou. Upozorníme dítě, že nyní už bude mít oči pouze zavřené.

- a) TLESK + BOUCH = TLESK + TLESK
- b) BOUCH + TLESK = TLESK + TLESK
- c) BOUCH + TLESK = BOUCH + TLESK
- d) BOUCH + BOUCH = TLESK + BOUCH
- e) TLESK + BOUCH = BOUCH + TLESK
- f) TLESK + BOUCH = TLESK + BOUCH
- g) BOUCH + BOUCH = BOUCH + BOUCH
- h) BOUCH + TLESK = BOUCH + BOUCH
- i) TLESK + BOUCH = BOUCH + BOUCH
- j) TLESK + TLESK = BOUCH + TLESK

2. NAPODOB RYTMUS.

Dítěti se zavřenými očima předvedeme rytmickou strukturu, kterou má za úkol napodobit. Nejdříve si řekneme, o jaké půjde zvuky – TLESK (=dlaně o sebe), BOUCH (=bouchnutí o stůl nebo položku). Při předvádění rytmické struktury dítě musí mít zavřené oči (popřípadě může být otočené). Pokud dítě rytmickou strukturu nepředvede správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičná struktura: tlesk + bouch

Nejdříve předvedeme dítěti strukturu s vizuální podporou (dítě má otevřené oči). Poté dítě zavře oči a strukturu mu předvedeme znovu. Dítě zopakuje strukturu.

- a) TLESK + TLESK + TLESK
- b) BOUCH + TLESK + BOUCH
- c) BOUCH + BOUCH + TLESK
- d) TLESK + TLESK + BOUCH
- e) BOUCH + BOUCH + BOUCH
- f) TLESK + BOUCH + TLESK
- g) BOUCH + TLESK + TLESK

- e) Buben (obrázek pupen, buben)
- f) **Kos** (obrázek kos, nos)
- g) Zrnka (obrázek srnka, zrnka)
- h) **Žáček** (obrázek sáček, žáček)
- i) Pusa (obrázek husa, pusa)
- j) **Panna** (obrázek panna, vana)

2. JSOU SLOVA STEJNÁ? VYMYSLI VĚTU.

Dítěti řekneme dvě slova, přičemž musí určit, zda se jedná o slova stejná, či nikoliv. Na každé jednotlivé různé slovo dítě vymyslí jednoduchou větu. V této úrovni se jedná o změnu souhlásky bez vizuální kontroly. Dítě musí samo správně určit, zda se jedná o shodu slov a vymyslet krátké věty s možnou dopomocí. V jiném případě dítě dostává další variantu úkolu,

Nácvičná slova: maso x laso

Slova jsou různá. Věty: „Mám rád maso. Kovboj má laso.“

- a) kruh x pruh
- b) **vata x chata**
- c) kout x kout
- d) **noc x nos**
- e) karta x karta
- f) **kos x koš**
- g) vozy x vosy
- h) **tělo x dělo**
- i) pleš x pleš
- j) **víla x síla**

3. VYBER SPRÁVNÝ OBRÁZEK.

Dítěti ukážeme dva obrázky a řekneme slovo, které přiřadí právě k jednomu obrázku. V této úrovni se jedná o změnu samohlásky. Pokud dítě neurčí obrázek správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičná slova: (obrázek pálka, válka) Řekneme: „válka“ - dítě musí vybrat správný obrázek.

- a) Meč (obrázek meč, míč)
- b) **Dílo** (obrázek dělo, dílo)
- c) Tuk (obrázek tuk, tok)
- d) **Luk** (obrázek luk, lak)
- e) Parník (obrázek perník, parník)

- f) Los (obrázek los, les)
- g) Maska (obrázek miska, maska)
- h) Kus (obrázek kos, kus)
- i) Tužka (obrázek tužka, taška)
- j) Pas (obrázek pes, pas)

4. JSOU SLOVA STEJNÁ? VYMYSLI VĚTU.

Dítěti řekneme dvě slova, přičemž musí určit, zda se jedná o slova stejná, či nikoliv. Na každé jednotlivé různé slovo dítě vymyslí jednoduchou větu. V této úrovni se jedná o změnu samohlásky bez vizuální kontroly. Dítě musí samo správně určit, zda se jedná o shodu slov a vymyslet krátké věty s možnou pomocí. V jiném případě dítě dostává další variantu úkolu.

Nácvičná slova: lem x lom Slova nejsou stejná. Věty: Na vesnici máme hezký lom. Na ubrusu se párá lem.

- a) slevit x slavit
- b) kapr x kopr
- c) díl x dál
- d) mák x mák
- e) pálka x půlka
- f) míra x míra
- g) kup x kop
- h) vína x věna
- i) lev x lov
- j) had x hod

5. JSOU SLOVA STEJNÁ? VYMYSLI VĚTU.

Dítěti řekneme dvě slova, přičemž musí určit, zda se jedná o slova stejná, či nikoliv. Na každé jednotlivé různé slovo dítě vymyslí jednoduchou větu. V této úrovni se jedná o změnu délky samohlásky či měkčení bez vizuální kontroly. Dítě musí samo správně určit, zda se jedná o shodu slov a vymyslet krátké věty s pomocí. V jiném případě dítě dostává další variantu úkolu.

Nácvičná slova: byla x bílá Slova nejsou stejná. Věty: Babička byla doma. Květina je bílá.

- a) víla x vila
- b) pára x párá
- c) váha x váhá
- d) dýky x díky
- e) hrady x hrady

- g) klukat *x* lukat coupe *x* coupe
 h) cakap *x* zakap lando *x* lando
 i) varpa *x* varpa clima *x* slima
 j) slupa *x* zlupa luve *x* luve

Příloha č. 7 – Úkoly – SLUCHOVÁ PAMĚŤ

1. ZOPAKUJ SLABIKY.

Dítěti řekneme tři slabiky, které zopakuje. Pokud dítě nezopakuje slabiky správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičné slabiky: SU, PE

- a) HA, BE, LO
 b) VO, LE, PA
 c) TU, MO, HA
 d) ZA, KU, TE
 e) TA, CE, PO
 f) VI, LO, NU
 g) DO, TY, VA
 h) BU, GA, ZU
 i) SU, ME, BO
 j) CHU, LA, ČI

2. ZMĚNILA SE VĚTA? JESTLI ANO, TAK JAK?

Dítěti řekneme dvě věty a jeho úkolem je říci, zda jsou věty shodné či nikoliv. Pokud věty shodné nejsou, dítě uvede, v čem se věty liší. Vždy dítěti řekneme, kdy se jedná o větu první a kdy již o větu druhou. Každou větu čteme pouze jednou.

Nácvičné věty: Mám hlad. *x* Mám chuť.

- a) Pavel šel pro mléko. Pavel šel pro vodu.
 b) Kukačka se nestará o mlád'ata. Sojka se nestará o mlád'ata.
 c) Podej mi chléb a sůl. Podej mi chléb a máslo.
 d) Nemrač se na mě. Nemrač se na mámu.
 e) Musíme šetřit vodou. Nemusíme šetřit vodou.
 f) Mám ráda koně. Pavla má ráda koně.
 g) Z nebe spadla kočka. Z nebe spadla vložka.

- h) Bojím se psů a vlků. Nebojím se psů a vlků.
- i) Míša šel pro mléko Pavel šel pro mléko.
- j) Na vodě plavaly kachny a labutě. Na vodě plavaly labutě.

3. NAKRESLI PODLE POPISU.

Dítěti řekneme větu, podle které kreslí. Větu můžeme jednou zopakovat. Pokud dítě nenakreslí dle instrukcí správně, dostane další variantu úkolu. Nehodnotíme kresebné dovednosti, ale správnost obsahu. Pokud dítě nenakreslí správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičná věta: Červené srdce.

- a) Černý ptáček se žlutým zobáčkem.
- b) Modrý míč se zelenými puntíky.
- c) Červené auto s modrými koly.
- d) Zelený hrneček se dvěma uchy.
- e) Hnědý stan s červeným srdcem.
- f) Červený deštník se zelenými pruhy.
- g) Kulatý měsíc a čtyři hvězdy.
- h) Zelená stonožka s osmi nohama.
- i) Červený hrníček se zelenými puntíky.
- j) Modré šaty se žlutým opaskem.

4. USPOŘÁDEJ OBRÁZKY.

Před dítě položíme 4 obrázky - krávu, psa, kočku a slepici. Zeptáme se, jak dělají tyto zvířata. Jakmile dítě odpoví správně, můžeme pokračovat. Řekneme dítěti tyto zvuky v daném pořadí, jakmile zvuky dořekneme, dítě poskládá obrázky ve správném pořadí, ve kterém zazněly zvuky. Pokud dítě obrázky neseřadí správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičné zvuky: BÚ – KOKO – HAF – MŇAU = kráva, slepice, pes, kočka

- a) BÚ – HAF – MŇAU – KOKO
- b) KOKO – HAF – MŇAU – BÚ
- c) BÚ – MŇAU – KOKO – HAF
- d) HAF – KOKO – MŇAU – BÚ
- e) HAF – MŇAU – KOKO – BÚ
- f) BÚ – HAF – KOKO – MŇAU
- g) KOKO – BÚ – MŇAU – HAF

- h) MŇAU – KOKO – HAF – BÚ
- i) KOKO – MŇAU – BÚ – HAF
- j) BÚ – MŇAU – HAF – KOKO

5. JAKÉ SLOVO ZAZNĚLO 2x?

Dítěti řekneme skupinu slov a jeho úkolem je říci, které slovo se opakovalo. Pokud neřekne správné slovo, dostává další variantu úkolu.

Nácvičná slova: koule, pole, boule, koule – 2x zaznělo slovo koule

- a) kočka, vločka, loďka, puťka, vločka, očka (vločka)
- b) děda, snědá, běda, děda, věda, oběd (děda)
- c) moucha, rýže, mouka, louka, trouba, mouka (mouka)
- d) kruh, druh, pruh, stroužek, druh, most (druh)
- e) kost, most, pěst, loď, kost, kout (kost)
- f) líc, pěna, kruh, věda, víla, líc (líc)
- g) lupa, zpěv, luna, voda, lupa, hvězda (lupa)
- h) duha, louže, touha, duha, dívka, cívka (duha)
- i) tým, dým, lano, rým, tým, svět (tým)
- j) jaro, dar, oblak, drak, mrak, dar (dar)

6. CO SI ZABALÍM DO KUFRU?

Dítěti řekneme, že si balíme kufr na tábor. Vždy řekneme 4 věci, které si balíme. Dítě poté tyto věci vyjmenuje v jakémkoliv pořadí. Pokud dítě nevyjmenuje všechny slova správně, dostává další variantu úkolu.

Nácvičná slova: batoh, čepice, míč

- a) kartáček, tričko, kalhoty, ponožky
- b) stan, kartáček, pasta, jídlo
- c) kraťasy, tílko, svíčka, polštář
- d) peněženka, deka, stan, tatranka
- e) čokoláda, tričko, peníze, stan
- f) pálka, spacák, peníze, hřeben
- g) jídlo, kartáček, peníze, svíčka
- h) ponožky, papuče, tílko, pasta
- i) kartáček, deka, telefon, jídlo

- j) **kratáasy, svička, polštář, deka**

7. ZOPAKUJ SLOVA A ŘEKNI, CO DO SKUPINY SLOVNEPATŘÍ A PROČ.

Dítěti řekneme skupinu 5 slov a chceme, aby slova zopakovalo a řeklo, co se do řady nehodí a proč. Dítě musí slova zopakovat správně, určení slova, které do skupiny nepatří a proč je vedlejší úkol, se kterým můžeme dítěti pomoci. Pokud dítě nezopakuje slova správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičná slova: „snídaně, svačina, oběd, večeře, restaurace“ Dítě slova zopakuje a řekne, že skupiny slov se nehodí restaurace, protože ostatní jsou jídla, která jíme v průběhu dne.

- a) kočka, pes, moucha, vložka, had
- b) **jahoda, třešně, banán, sýr, pomeranč**
- c) okurek, rajče, voda, mrkev, špenát
- d) **tričko, bílá, červená, modrá, žlutá**
- e) tričko, kalhoty, ponožky, sáček, čepice
- f) **slon, žirafa, zebra, kuře, opice**
- g) princezna, král, vodník, ježibaba, kosmonaut
- h) **řezník, prodavač, lékař, tatínek, popelář**
- i) hrnek, sklenice, talíř, počítač, miska
- j) **liška, jezevec, srnka, medvěd, žirafa**

Příloha č. 8 – Úkoly – NASLOUCHÁNÍ, VNÍMÁNÍ ZVUKŮ A POZORNOST

1. KTERÝ OBRÁZEK PATŘÍ K TOMUTO ZVUKU?

Před dítě dáme několik obrázků a předvedeme postupně 2 dané zvuky. Úkolem dítěte je říci, který obrázek je pro zvuk nejvhodnější. Pokud dítě neurčí zvuk k obrázku správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičný zvuk: HAF (pes)

- a) UÁÁÁÁ (lev) CRRR (budík)
- b) **BZZZZ (moucha)** DNNN (motorka)
- c) IÁÁÁ (osel) BRRRR (zima)
- d) **MÉÉÉ (koza)** BUBU (strašidlo)
- e) HÚÚ (sova) CHICHI (smajlík)
- f) **KUKU (kukačka)** BÉÉÉ (ovce)
- g) ČÍČÍ (kočka) LALALA (dívka zpívá)
- h) **KOKO (slepice)** VRRR (pes vrčí)

- i) BÚÚÚ (kráva) TÚ (klakson)
j) PÍPÍ (kuře) FÍÍÍ (vitr)

2. JAKÉ ZVÍŘE JE VE SLOVĚ UKRYTO?

Dítěti řekneme 2 daná slova a jeho úkolem je rozpoznat, které zvíře je ve slově ukryto. Každé slovo můžeme dítěti dvakrát zopakovat.

Nácvičné slovo: Ryska - RYS

- a) Podatelna Hadice
b) Kapesník Kapradina
c) Myšlenka Úleva
d) Raketa Paštika
e) Posel Telefon
f) Poleva Kostka
g) Záhada Osoba
h) Vykopávka Sobec
i) Krabice Kostlivec
j) Pampeliška Mrak

3. JAK VZNIKLO SLOVO?

Dítěti řekneme slovo a požádáme, aby zkusilo říci, jak slovo vzniklo nebo z jakých slov pochází. Slovo může dítěti zopakovat až 2x. Pokud dítě neurčí správně, dostane další variantu úkolu.

Nácvičné slovo: Protihráč = vznik ze slov proti a hráč. Tedy že někdo hraje proti.

- a) Koloběžka Okamžik
b) Stonožka Samoobsluha
c) Vodovod Hmyzožravec
d) Vodotrysk Podržtaška
e) Modročko Vozembouch
f) Lichokopytník Neštěstí
g) Sudokopytník Masožravec
h) Rovnoramenný Žáruvzdorný
i) Velkoměsto Spolupráce
j) Předměstí Obranyschopný

4. TLESKNI, POKUD USLYŠÍŠ URČENÉ SLOVO.

Říkáme větu a požadujeme, aby dítě tlesklo, když uslyší slovo, které určíme na začátku. Pro lepší soustřednost může dítě zavřít oči.

Nácvičná věta: PUSA – Dala jsem mamince tak velkou pusu, až ji bolela její pusa.

- a) PES: Jeden malý pes, měl strašně rád les za naší chatou. Pes se tam rád toulal a honil srnky, protože to byl lovecký pes.
- b) KOČKA: Naše kočka není obyčejná kočka. Chtěl bych vám ukázat, co dělá tahle kočka, když jí spadne na nos vločka.
- c) PONOŽKA: Ztratila se mi černá ponožka a já zapomněl, že je na zemi rohožka. Ponožka byla pod rohožkou.
- d) DRAK: Chlapec vzal prk, až se lekl i osmihlavý drak, který se schoval za velký mrak.
- e) UDICE: Na konci naší ulice, u rybníka nachystal jsem si udice. Udice mám nové, třeba chytnu zlatou rybku.
- f) LEV: Bil jsme se jako lev, když jsem uviděl obchod plný slev. Lvi jsou králové zvířat a já byl král slev.
- g) PĚT: Ve škole jsem dostal pět, protože jsem neznal celý svět. Mě to ale nevadí, prý to pět vět napraví.
- h) VÍRA: Jeden vědec neztrácel víru, že objeví síru. O víru ale přišel, když síru našel jeho bratr Míra.
- i) BOULE: Bouchla mě koule, au to bude boule. Boule brzo přebolí, po bouli se mi uleví.
- j) BOTY: V botníku jsou boty seřazené, jak v písničce noty. Když mám boty seřazené, vidím, jestli se vlezou boty nové.

5. ŘEKNI VĚTU „JDEME NA PROCHÁZKU“ .

Úkolem je říci danou větu „Jdeme na procházku.“ s určitou emoci = citem. Tento úkol je hodnocen subjektivně dle průvodce pracujícího s dítětem.

Nácvičná verze: „Jdeme na procházku.“ – spokojeně
-nejdříve předvede průvodce, poté si zkusí dítě

- a) smutně
- b) vesele
- c) našťvaně
- d) jako otázku
- e) spokojeně
- f) unaveně
- g) rozzuřeně
- h) šťastně
- i) znuděně

j) **překvapeně**

6. POSLOUCHEJ PŘÍBĚH A ZVEDNI SE, KDYŽ USLYŠÍŠ DANOU VĚC.

Dítě leží na lavici a říkáme mu příběh. Pokud dítě uslyší zadanou věc, musí se zvednout. Je třeba, abychom si nejdříve řekli např. Jaké znáš barvy? Jaké znáš zvířata? atd. Pokud dítě nezareaguje správně, pokračujeme s další variantou úkolu.

a) **POHÁDKOVOU POSTAVU**

Každý večer mi tatínek nebo maminka čte před spaním. Ted'ka čteme z encyklopedie vynálezů, kterou jsem dostala na Vánoce. Je to super, už vím, jak se dělá třeba cukr, no věděli jste, že je z řepy? Já teda ne. Už jsme ale skoro na konci knížky, takže potom bych chtěla zase nějakou knížku o PRINCEZNĚ. Třeba O Růžence nebo Popelce.

b) **ZVÍŘE**

Každý rok jezdíme s rodiči na dovolenou. Minulý rok jsme byli v Turecku. Tam je opravdu krásně. Teplo, čisté moře a zlatavý písek. Jednou se mi podařilo postavit z písku hrad tak veliký, že by se do něho vlezl můj KRÁLÍK Bohouš. Jsem zvědavý, kam pojedeme příští rok.

c) **JMÉNO**

Každý večer před spaním mi mamka čte pohádku. Možná bych bez toho už ani neusnul, takže se těším, až se naučím číst a přečtu si všechno sám. Je tolik věcí, co bych chtěl přečíst. Třeba na Vánoce brácha dostal knížku o chlapci PATRIKOVÍ, který žije v dětském domově. Mamka mi ji nechce přečíst, že jsem na to ještě malý. Takže kdybych uměl číst, hned bych si ji přečetl.

d) **OBLEČENÍ**

Včera ve školce byl opravdu zajímavý den. Paní učitelka Lenka měla narozeniny, tak nám donesla bonbóny. Řekla, že má pro nás ještě jedno překvapení. Miluju překvapení, takže jsem se moc těšila. Každému rozdala bílé TRIČKO, které jsme si potom zdobili podle své fantazie. Namalovala jsem si na něho barevného jednorožce.

e) **KUCHYŇSKÉ NÁDOBÍ**

Včera jsem vyndávala myčku, protože jsem chtěla mamince pomoci. Brácha zase zametl celou kuchyň. Maminka byla moc ráda, že jí pomáháme. Když jsem ale utírala jeden HRNÍČEK, spadl a upadlo mu ucho. Rozplakala jsem se, protože byl můj nejoblíbenější. Maminka mě utěšila a řekla, že mi koupí nový.

f) **LESNÍ ZVÍŘE**

Včera jsem šla s maminkou na procházku do lesa. Bydlíme na vesnici a kousek od domu máme velký les. Sama tam nikdy nechodím, protože nesmím a navíc se i bojím. Maminka řekla, že když budeme potichu, uvidíme SRNKU. Celá natěšená jsem neřekla ani muk, ale nic jsme neviděli. Už se těším, že příště to zkusíme znovu.

g) **ZVÍŘE**

Moje nejoblíbenější jídlo byly vždycky špagety s hodně sýrem. Ale už nejsou! Víte proč? Dneska jsme je měli ve školce na oběd. Vim to od pondělí, takže na ně čekám celý týden, protože dneska už je pátek. Ale jak jsem je jedl, tak jsem byl celý od kečupu a Bára mi řekla, že jsem PRASÁTKO. Tak mě to naštválo, že už špagety nebudu nikdy jíst.

h) **BARVU**

Bylo jednou jedno malé prasátko, a to se jmenoval Chrochtík. Chrochtík si velmi rád hrál s ostatními zvířátky na farmě, ale ze všeho nejraději se válel v blátě. Když se válel v HNĚDÉM bahně, myslel si, že je od čokolády. A tu, tu miloval nejvíc na světě.

i) **JÍDLO**

Zítřejší jedeme na výlet do Prahy do ZOO. Strašně se těším, protože jsem tam nikdy nebyla a prý je to obrovské. V Olomouci je ZOO krásná, nejraději mám krmení koz, když můžu vlézt do výběhu za nimi. Kromě zvířat se ale taky těším na PÁREK V ROHLÍKU, protože ten si dávám v ZOO pokaždé.

j) **NÁPOJ**

Včera jsem byl na prohlídce u paní doktorky. Moje paní doktorka je moc hodná a vždycky se na ni těším, protože po prohlídce dostanu magnetku na ledničku. Minule jsem dostala krokodýla. Doufám, že bude všechno v pořádku, protože minule paní doktorka říkala, že musím pít víc VODY, abych měl zdravé ledviny.

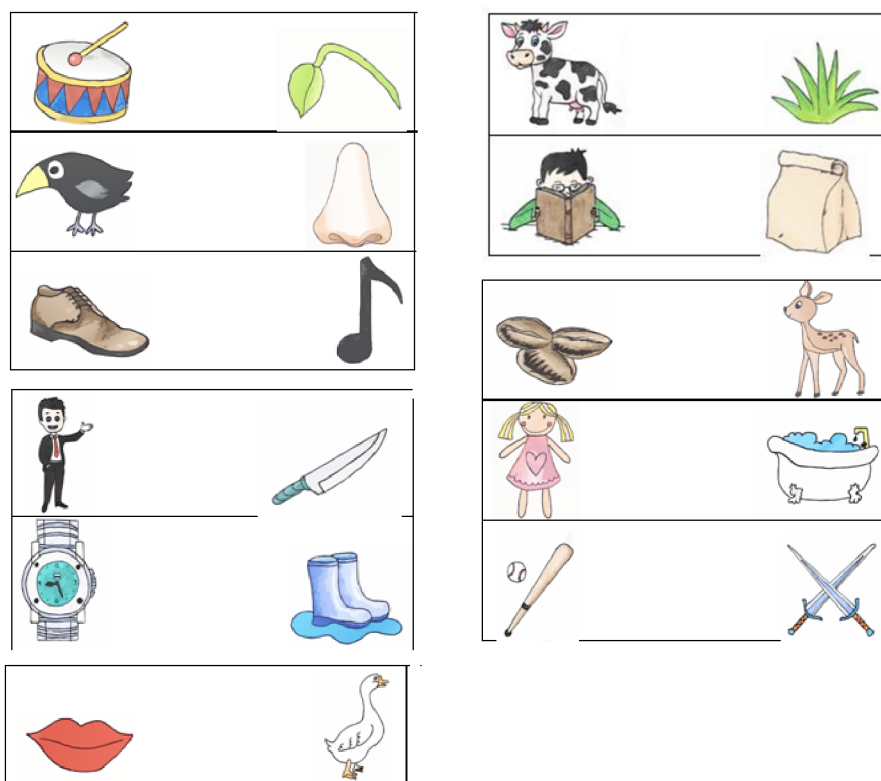
7. POSLOUCHEJ A TLESKNI, KDYŽ VE SLOVĚ USLYŠÍ ZADANOU HLÁSKU (PÍSMENO).

Dítěti předřikáme daná slova a jeho úkolem je tlesknout, když uslyší zadanou hlásku. Pro lepší koncentraci si dítě může zavřít oči. Při chybě dítěti říkáme další sadu slov, přičemž upozorníme, že hledáme jinou hlásku. Jednotlivá slova říkáme pomalu a plynule.

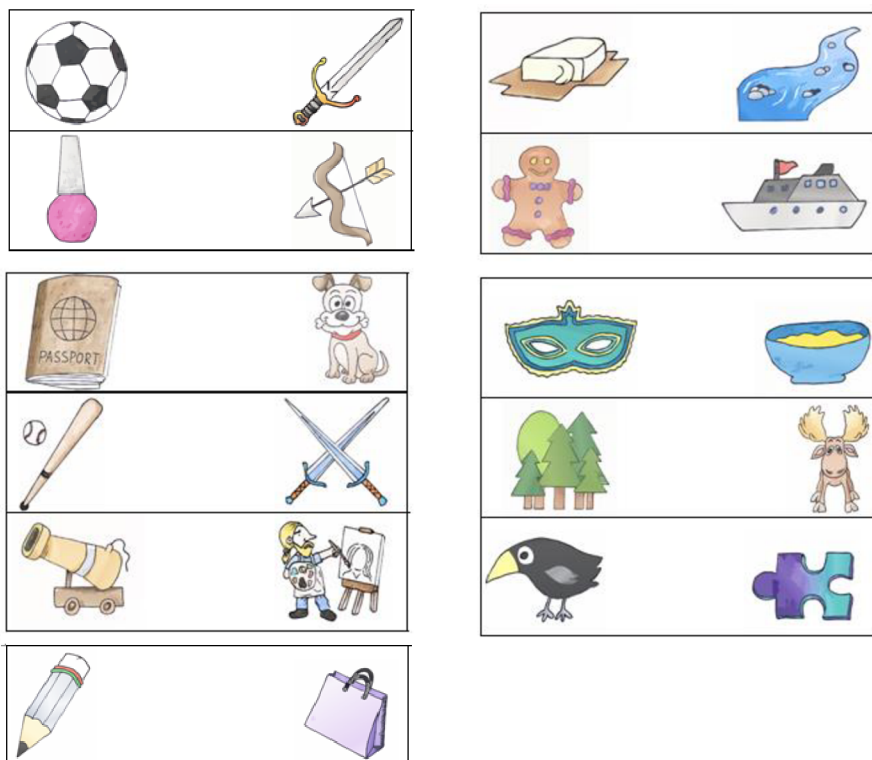
Nácvičná slova: D(jako dům) – datel, postel, padák

- b) T (jako táta) – mák, kost, karta, sůl, tlak, kotoul
- c) C (jako cibule) – míč, vrabec, opice, sopel, cop, velmoc
- d) M (jako most) – jelen, dům, obraz, maso, pomoc, kosmonaut
- e) S (jako sýr) – autobus, myš, cop, soud, pomsta, vejcovod
- f) L (jako lev) – stůl, válka, pošta, límec, koule, pomazánka
- g) H (jako hůl) – chobot, pohádka, hrad, duch, stuha, věrohodný
- h) Č (jako čáp) – sešit, čenich, syčet, pošta, moč, věštit
- i) Z (jako zub) – pouzdro, mast, kazy, území, kousky, vozy
- j) N (jako nic) – víno, mouka, lem, volno, nudle, kominík
- k) P (jako páv) – bouda, kop, pěna, koberec, koupel, trouba

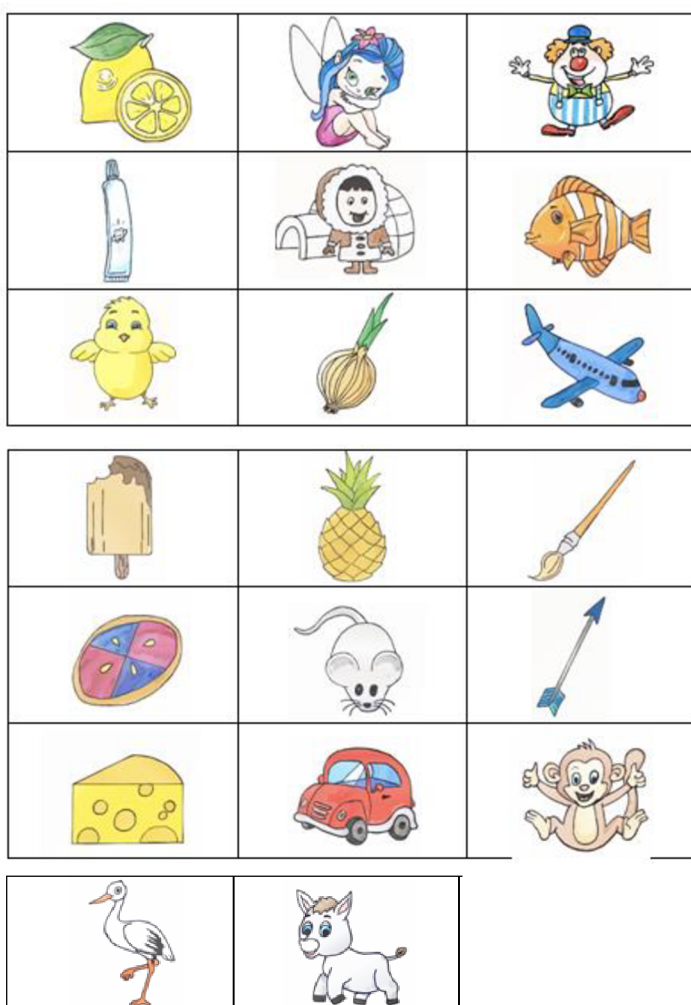
Příloha č. 9 – Obrázky k úkolům – Sluchová diference úkol č. 1



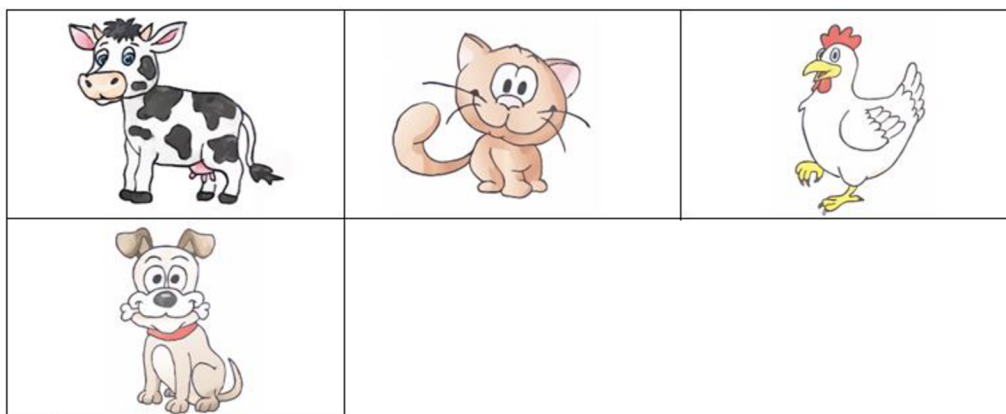
Příloha č. 10 – Obrázky k úkolům – Sluchová diference úkol č. 3



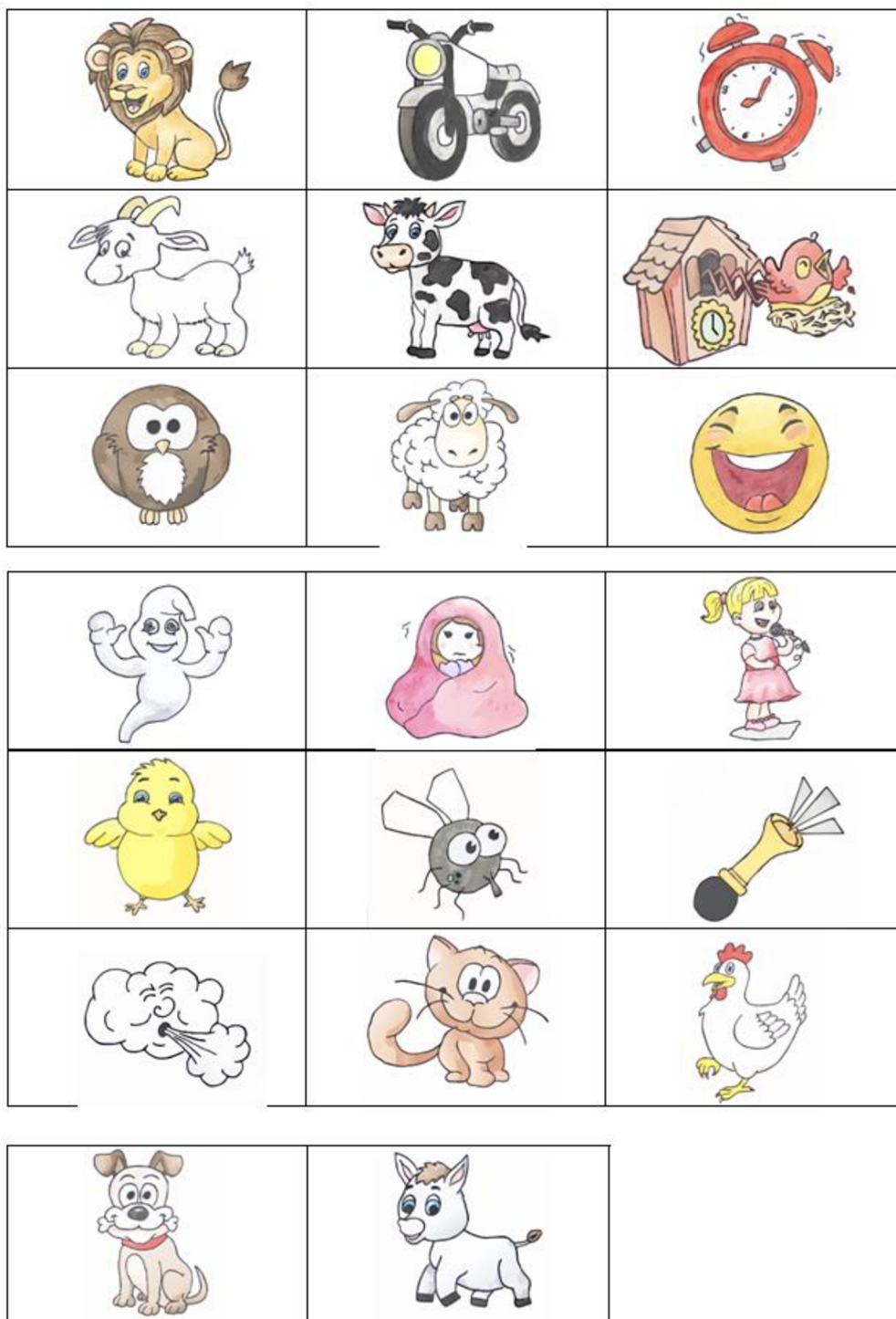
Příloha č. 11 – Obrázky k úkolům – Sluchová analýza úkol č. 5



Příloha č. 12 – Obrázky k úkolům – Sluchová paměť úkol č. 4

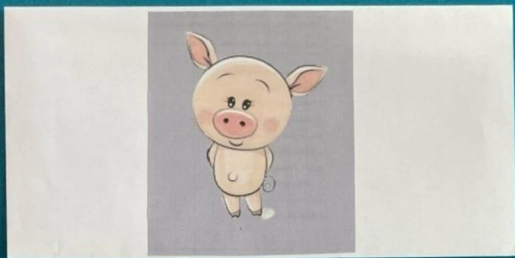


Příloha č. 13 – Obrázky k úkolům – Naslouchání, vnímání zvuků a pozornost
úkol č. 1



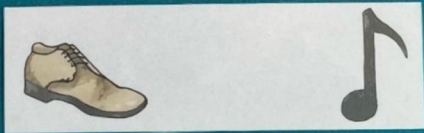
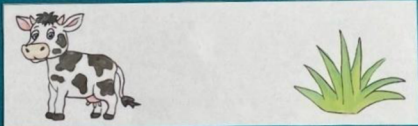
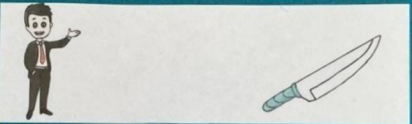
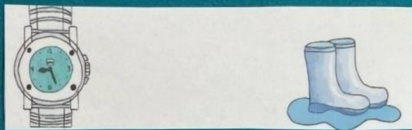
Příloha č. 14 – Ilustrační fotografie logopedické hry





VYBER SPRÁVNÝ OBRÁZEK.
 Dětiť skládeme dva obrázky a řekneme slovo, které přechází
 počátkem k jednému obrázku a koncem do druhého.
 Pokud dítě nemá správně slovo, můžeme další možnosti
 dát.
První slovo: slovo začíná písmenem „v“ a končí „-“ - dítě
 musí vybrat správný obrázek.

- a) Hrátky (obrázek hodiny, hudební)
- b) Mléko (obrázek mléko)
- c) Tělo (obrázek tělo, tělo)
- d) Nohy (obrázek nohy, nohy)
- e) Buben (obrázek papoušek, buben)
- f) Kůže (obrázek kůže, kůže)
- g) Zrnka (obrázek zrnka, zrnka)
- h) Žabák (obrázek žabák, žabák)
- i) Panna (obrázek panna, panna)
- j) Panna (obrázek panna, panna)



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Kvěšová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Metodický materiál pro rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností
Název v angličtině:	Methodical material for the development of auditory perception for pre-school children with impaired communication ability
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce je vytvoření metodického materiálu, který by se používal pro rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Konkrétně cílí k vytvoření logopedické hry. Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje 3 hlavní kapitoly: Dítě předškolního věku, Narušená komunikační schopnost a Sluchová percepce. Praktická část popisuje tvorbu a charakteristiku metodického materiálu včetně počáteční inspirace. Dále je v praktické části popsán proces ověřování metodického materiálu na dětech předškolního věku s narušenou komunikační schopností s cílem zjištění jeho efektivity.</p>
Klíčová slova:	Metodický materiál, sluchová percepce, narušená komunikační schopnost, dítě předškolního věku
Anotace v angličtině:	<p>The aim of the thesis is the creation of methodical material which can be used for the development of auditory perception for pre-school children with impaired communication ability. Specifically, it aims to create a speech therapy game. The thesis is divided into two main parts, which are the theoretical part and the practical part. The theoretical part consists of</p>

	<p>three chapters: Pre-school children, Impaired communication ability and Auditory perception. The practical part describes the creation and characteristics of methodical material, including the initial inspiration. Furthermore, the practical part describes the process of verification of methodical material on children of pre-school age with impaired communication ability in order to determine its effectiveness.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Methodical material, auditory perception, impaired communication ability, pre-school children</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Herní deska Příloha č. 2 – Pravidla hry Příloha č. 3 – Úkoly – Sluchová analýza Příloha č. 4 – Úkoly – Sluchová syntéza a vnímání rýmů Příloha č. 5 – Úkoly – Vnímání a reprodukce rytmu Příloha č. 6 – Úkoly – Sluchová diferenciacie Příloha č. 7 – Úkoly – Sluchová paměť Příloha č. 8 – Úkoly – Naslouchání, vnímání zvuků a pozornost Příloha č. 9 – Obrázky k úkolům – Sluchová diferenciacie úkol č. 1 Příloha č. 10 – Obrázky k úkolům – Sluchová diferenciacie úkol č. 3 Příloha č. 11 – Obrázky k úkolům – Sluchová analýza úkol č. 5 Příloha č. 12 – Obrázky k úkolům – Sluchová paměť úkol č. 4 Příloha č. 13 – Obrázky k úkolům – Naslouchání, vnímání zvuků a pozornost úkol č. 1 Příloha č. 14 – Ilustrační fotografie logopedické hry</p>
Rozsah práce:	<p>72 s. + 30 s. příloh</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>