

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Ústav speciálněpedagogických studií**

**Diplomová práce**

Martina Nečasová

Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

Tvorba didaktického materiálu speciálněpedagogické  
logopedické intervence u dětí předškolního a mladšího  
školního věku v azylovém domě pro matky s dětmi

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a podklady.

V Šumperku dne

.....

Martina Nečasová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a za čas, který této práci věnovala. Ráda bych také tímto poděkovala všem osobám, díky nimž mohla tato diplomová práce vzniknout.

# Obsah

Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.1 Řeč a komunikace .....	9
1.2 Narušená komunikační schopnost.....	10
1.3 Logopedická intervence.....	11
1.3.1 Diagnostika v logopedické intervenci.....	12
1.3.2 Terapie v logopedické intervenci.....	14
1.4 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	15
1.5 Charakteristika dítěte mladšího školního věku.....	15
2 Vývoj řeči a narušení vývoje řeči.....	17
2.1 Fáze řečového vývoje.....	18
2.1.1 Neverbální – předverbální úroveň.....	18
2.1.2 Verbální úroveň .....	22
2.2 Narušený vývoj řeči .....	25
2.2.1 Klasifikace narušeného vývoje řeči .....	25
2.3 Sociální prostředí a vývoj řeči .....	26
3 Poruchy artikulace mluvené řeči .....	29
3.1 Terminologie.....	29
3.2 Etiologie.....	29
3.3 Klasifikace .....	29
3.3.1 Vývojové hledisko .....	29
3.3.2 Fonologické hledisko .....	30
3.3.3 Symptomatologické hledisko.....	30
3.3.4 Hledisko rozsahu narušených souhlásek .....	30
3.4 Symptomatologie .....	31

3.4.1	Nejčastější odchylky v artikulaci jednotlivých hlásek .....	32
3.5	Základy logopedické terapie.....	33
3.5.1	Přípravná cvičení.....	33
3.5.2	Vyvozování hlásky.....	34
3.5.3	Fixace hlásky .....	35
3.5.4	Automatizace hlásky .....	35
4	Azylové domy .....	36
4.1	Azylový dům pro matky s dětmi.....	36
4.1.1	Uživatelé azylového domu .....	38
4.1.2	Personální zajištění azylového domu .....	39
4.1.3	Cíle poskytování sociálních služeb .....	39
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
5	Výzkumné šetření.....	40
5.1	Cíl diplomové práce .....	40
5.2	Výzkumné otázky.....	40
5.3	Výběr participantů.....	40
5.4	Použité metody.....	41
5.4.1	Pozorování .....	41
5.4.2	Případová studie (kazuistika).....	41
5.4.3	Dechové cvičení.....	41
5.4.4	Artikulační cvičení.....	42
6	Tvorba materiálu a jeho aplikace .....	43
6.1	Proces tvorby .....	43
6.2	Charakteristika materiálu.....	44
6.2.1	LogoDobble .....	44
6.2.2	LogoPexeso.....	47
6.3	Metodické postupy při práci s materiálem .....	49

6.3.1	LogoDobble .....	49
6.3.2	LogoPexeso.....	51
7	Případové studie dívek a práce s nimi .....	53
7.1	Verunka .....	53
7.1.1	Vstupní vyšetření .....	54
7.1.2	Samotná práce s dítětem.....	55
7.1.3	Závěrečné hodnocení práce s Verunkou .....	59
7.2	Míša.....	59
7.2.1	Vstupní vyšetření .....	60
7.2.2	Samotná práce s dítětem.....	61
7.2.3	Závěrečné hodnocení práce s Míšou.....	63
7.3	Simonka.....	63
7.3.1	Vstupní vyšetření .....	64
7.3.2	Samotná práce s dítětem.....	65
7.3.3	Závěrečné hodnocení práce se Simonkou .....	66
8	Diskuse.....	67
8.1	Limity při tvorbě materiálu a při práci s dívkami .....	69
	Závěr.....	71
	Seznam literatury a zdrojů.....	72
	Seznam zkratk .....	75
	Seznam tabulek .....	76
	Seznam obrázků .....	77
	Seznam příloh .....	78

## Úvod

Do azylových domů přivede člověka většinou jeho nelehká životní situace. Někdy je on sám tím důvodem proč se v této situaci nachází, ale mnohdy jsou to osoby, které ve svém životě neměly štěstí, ať už ve volbě partnera, stabilitě rodinného prostředí, případně jsou znevýhodněny nějakým duševním nebo mentální oslabením. Azylový dům pro matky s dětmi (dále jen a.d.p.m.s.d.) slouží jako pomoc matkám i otcům s dětmi v této jejich nelehké situaci a pomáhá jim se znovu začlenit do společnosti. Pomoc je ze zákona poskytována právě matkám a otcům, aby byli schopni se o své děti postarat a žít běžným způsobem života, v nejvyšší možné míře.

Tento zákon již nezmiňuje žádnou péči o jejich děti, které jsou jednou z nejohroženějších skupin, co se týče správného vývoje řeči, psychiky i socializace. Mnohé azylové domy mají zbudovanou hernu pro děti, ve které ovšem nemohou zaměstnat žádného speciálního pedagoga, který by se dětem a jejich problémům věnoval, poněvadž to zákon neumožňuje.

Většina dětí v a.d.p.m.s.d. má nějaké řečové obtíže (poruchy artikulace, opožděný vývoj řeči, nedostatečná slovní zásoba atd.). Důvodem je především špatný řečový vzor rodiče a nedostatečná podpora řečového vývoje. Proto jsme se rozhodli zaměřit se právě na oblast logopedie a dětem s řečovými obtížemi v tomto typu zařízení pomoci. Naším cílem bylo, vytvořit didaktický materiál, který by mohli používat všichni sociální pracovníci, věnující se dětem v a.d.p.m.s.d., bez toho, aniž by bylo nutné jejich logopedické vzdělání. Vytvořili jsme tak dva didaktické materiály LogoDobble a LogoPexeso, které slouží především ke zlepšení výslovnosti obtížných hlásek, rozšíření slovní zásoby, ale také jako socializační prvek.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnujeme základnímu vymezení narušené komunikační schopnosti, vývoji řeči a poruchám artikulace, jež jsou jednou z nejčastěji se vyskytujících poruch u těchto dětí, pro něž byl primárně didaktický materiál určen. Dále se zde věnujeme základnímu vymezení pojmu *azylový dům pro matky s dětmi* a jeho činností.

Praktická část se věnuje samotnému materiálu a jeho následnému využití, které je zde podrobně rozepsáno. Pro tuto práci jsme pracovali se třemi dívkami v předškolním a školním věku, které v a.d.p.m.s.d. žijí a výrazně se na nich projevuje nesprávný způsob života jejich rodičů. Každá z dívek má naprosto odlišné obtíže, ale námi vytvořený materiál

by měl být přizpůsobitelný všem, podle jejich potřeby. U každé z dívek uvádíme podrobné kazuistiky i popis práce a všech reakcí na práci s materiálem.

Jména dívek jsou smyšlená, vzhledem k anonymitě a ochraně jejich soukromí. Veškeré ostatní informace jsou pravdivé a získané z vlastního výzkumného šetření autorky.

V příloze jsou vloženy veškeré námi vytvořené materiály pro LodoDobble i LogoPexeso.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení základních pojmů

### 1.1 Řeč a komunikace

Lidská řeč vznikla na základě potřeby dorozumívání se mezi lidmi. Je nejdokonalejším a nejdůležitějším komunikačním prostředkem v lidské komunikaci. *„Řeč je forma dorozumívání a sdělování, založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace.“* (Dvořák, 2003, s. 11). Řeč není schopností vrozenou. Člověk musí žít v podnětném prostředí, které mluvenou řeč aktivně a bohatě využívá, zároveň slyšet a řeč kolem sebe vnímat. Byla mu dána pouze schopnost, řeč se naučit. Nebude-li ale od svého nejranějšího věku k řeči podněcován, mluvit se nikdy nenaučí (Vyštejn, 1991). Považujeme ji za důležitou zejména pro formování rozhovoru. Právě řeč rozhovor tvoří a společnost spojuje. Člověk ji využívá především k vyjádření myšlenek, pocitů, či přání (Klenková, 2006).

Pojem řeč používá řada vědních disciplín a každá z nich pro něj má svou vlastní definici, která pojem vymezuje s ohledem na potřeby a orientaci dané vědní disciplíny. Což mohou být např. lingvistika, pedagogika, sociologie, psychologie antropologie a mnohé další. Jednotnou definici není možné stanovit z důvodu rozlišného významu a pojetí v jednotlivých oblastech. Např. Hausenblas (1917, in Vybíral, 2009) definoval komunikaci jako *„obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“*. Z jeho definice vyplývá, že komunikace není pouhé proudění informací, ale i samotné podílení se na její povaze, průběhu a důsledku zprávy, pro což stačí naše pouhá přítomnost (Vybíral, 2009). Na druhou stranu Lechta (2011, s. 13) definuje komunikaci jako: *„Schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.“*

Širším pojmem, jež se s komunikací zčásti překrývá, je interakce. Znamená určitou provázanost například v komunikaci s osobou přes prostředníka, mezi řidiči aut před sebou a za sebou či jiných vztahových projevů (Vybíral, 2009).

Zaměříme-li se ale na komunikaci jako na pojem, který můžeme chápat jako spojitost, sdělení a zároveň určitý transfer v sociálním prostředí, můžeme jej definovat např. jako schopnost člověka, která obecně zahrnuje užívání výrazových prostředků k vytváření, udržování a rozvoji mezilidských vztahů. Komunikace zásadně působí na rozvoj osobnosti a je prostředkem a velmi důležitým faktorem vzájemných mezilidských vztahů (Klenková,

2006). Je to právě komunikace a schopnost užívání řeči, co člověka odlišuje od jiné živočišné říše (Lechta, 2011).

Komunikace je prováděna za určitým účelem a má svůj individuální význam. Každá komunikační výměna je jiná a plní jednu nebo více funkcí. Na základě funkce a zároveň účinkem na příjemce získává komunikace smysl. Do pěti hlavních funkcí komunikace člověka bezesporu patří: *informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat, domluvit se, pobavit*.

Jedním z účelů komunikace může být u některých lidí exhibice, poutání pozornosti, jež se projevuje např. důrazem na zdvořilost, na přehnaně správnou výslovnost, předvádění se, znatelný stereotyp jejich vystupování apod. Tyto projevy můžeme doplnit jako dvě další samostatné funkce lidské komunikace a to: *kontaktovat se* (užití blízkosti jiné osoby či osob) a *předvést se* (zalíbit se/zastrašit).

Všichni lidé, nezávisle na jejich věku, pohlaví, ani na etnickém či náboženském vyhranění, mají motivaci a potřebu komunikovat. Každý jedinec v jiné míře, která kolísá v závislosti na okolnostech, jež mohou být zejména: vztah k partnerovi komunikace; momentální psychický a fyzický stav; zdali ovládáme jazyk, kterým partner komunikuje; zda je nám partner sympatický či v nás budí určitý odstup nebo zda je obsah, který chceme sdělovat naléhavý (Vybíral, 2009).

## 1.2 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (dále také NKS) je předmětem oboru logopedie. Sleduje všechny jazykové roviny: *foneticko-fonologickou* (zvuková), *lexikálně-sémantickou* (obsahová), *morfológicko-syntaktickou* (gramatická) i *pragmatickou* (sociální aplikace). Přesná a jednoznačná definice je velmi obtížná vzhledem ke všem ohledům, ke kterým musíme přihlížet už při posuzování, zda se jedná o normu nebo již o nějaké narušení řeči. Je třeba zohlednit veškeré individuální faktory působící na jedince. Jsou jimi např.: přízvuk, zda je čeština mateřským jazykem, v jakém žije jazykovém prostředí, vzdělání jedince, profesionální zaměření jedince a další. Za NKS nelze považovat fyziologické dysfluency, dysgramatismy či dyslálie u dětí. Vždy je důležité posouzení odborníka (Klenková, 2006).

Všechny aspekty, které je nutné při definování NKS respektovat shrnuje Lechta (2003, s. 17) ve své definici:

*„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke*

*komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku“.*

Můžeme rozlišit NKS na přechodnou a trvalou podle doby trvání a na úplnou nebo částečnou vzhledem ke stupni narušení. Týká se jak verbálních, tak i neverbálních projevů řeči mluvených i psaných. Osoby s NKS si své narušení řečové schopnosti mohou, ale nemusí uvědomovat (Klenková, 2006).

Nejužívanější klasifikací NKS v logopedii u nás je Lechtova (2003) symptomatická klasifikace, která ji dělí na deset základních kategorií, podle symptomu, který je pro každou z nich nejcharakterističtější.

1. *Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)*
2. *Získaná orgánová nemluvnost (afázie)*
3. *Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)*
4. *Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)*
5. *Narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties)*
6. *Narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie)*
7. *Narušení grafické stránky řeči*
8. *Symptomatické poruchy řeči*
9. *Poruchy hlasu*
10. *Kombinované vady a poruchy řeči*

(Lechta, in Klenková, 2006)

### **1.3 Logopedická intervence**

Obecně pojmem intervence chápeme jako určitý zákrok nebo zásah. Pod pojmem logopedická intervence rozumíme specifickou činnost, kterou provádí logoped za určitým zásahem či zakročením ve prospěch jedince, s cílem jej ovlivnit, a to zejména s cílem: identifikace NKS; eliminace a zmírnění NKS nebo potlačení komunikačních bariér, jestliže narušení přetrvává; zlepšení úrovně komunikační schopnosti a předejití těmto obtížím. Je to složitý a multifaktoriálně založený proces, jehož cíle se dosahují na třech úrovních: logopedická diagnostika, logopedická terapie, logopedická prevence. Jednotlivé úrovně se navzájem prolínají, a ne vždy je lze přesně a jasně odlišit (Klenková, 2006; Lechta, 2011).

Je nezbytné, aby se logopedická intervence zaměřovala nejen na děti, u nichž je narušení řeči patrné, ale i na ty, které jsou jím potencionálně v budoucnu ohroženi. Vývojové odchylky v řeči se velmi často odrážejí i ve školní úspěšnosti dítěte. Proto je nezbytné, aby se programy rané logopedické intervence věnovaly všem těmto dětem a největším možným způsobem redukovaly negativní vliv těchto odchylek (Rossetti, 2001).

### **1.3.1 Diagnostika v logopedické intervenci**

Logopedická diagnostika je v tom nejširším smyslu orientována na člověka s NKS. Výsledkem jsou údaje potřebné pro následnou a navazující logopedickou terapii či logopedickou prevenci. Mohou z ní být přímo definovány a navrženy určité preventivní či terapeutická opatření. Vycházíme u ní z mnoha hledisek, jako např.: způsob, kterým člověk komunikuje; průběh procesu komunikace; zda si NKS člověk uvědomuje či nikoli; příčina NKS; klinický obraz; zda je NKS přechodná nebo trvalá. Na základě logopedické diagnostiky se vypracovává plán logopedické intervence, podle něhož se postupuje v následné práci s dítětem na jeho řečovém vývoji a případné terapii dětí s narušenou komunikační schopností. Uvádíme tři úrovně logopedické diagnostiky, a to: vyšetření orientační, vyšetření základní a vyšetření speciální. Úspěch je závislý na komplexním vyšetření všech verbálních i neverbálních projevů řeči, expresivní a receptivní složce řeči a zejména všech jazykových rovin. V roce 1990 Lechta vydal vzor pro komplexní logopedické vyšetření, jež splňuje všechny požadované atributy. Tento model může logoped zaměřovat podle potřeb, stupně a rozsahu NKS klienta. Při logopedické diagnostice využíváme speciálněpedagogické metody jako je pozorování, explorační metody, testové metody, kazuistiky, rozborů výsledků činnosti nebo mechanické a přístrojové metody (Klenková, 2006).

Níže jsme se zaměřili na popis dvou metod logopedické intervence, které byly ve výzkumu pro tuto práci autorkou aktivně použity.

#### **1.3.1.1 Pozorování**

Touto metodou zjišťujeme a popisujeme chování a jednání pozorovaných (Švaříček a kol., 2014). Aplikuje se v každodenních činnostech, přičemž v kvalitativním výzkumu se jedná o jeho promyšlené a cílené uplatňování. Zaměřuje se na stránky vizuální, sluchové, řečové a mnohé další. Nevýhodou někdy může být skutečnost, že si pozorovatel nepovšimne všech jevů, což se stává například, jestliže v určitý moment probíhá více zajímavých jevů

současně. Tomuto můžeme předcházet pořizováním audiozáznamů či videozáznamů (Hendl, 2016). Naopak velkou výhodou je, že pozorovatel může zachytit i různé rutinní situace, o nichž se pozorovaný zřídka zmíní, poněvadž si je neuvědomuje. Může tak objevit jevy, které nikdo předtím ještě nezjistil (Švaříček a kol., 2014).

Metodu pozorování můžeme dále rozčlenit na skryté, zúčastněné a strukturované. Do jednoho z nejdůležitějších v rámci kvalitativních prací řadíme pozorování zúčastněné. Zaměřuje se zejména na hloubkovou analýzu a popis jevu či situace. Velký význam má v případových studiích, kde dochází k přímému kontaktu s jedincem. Pozorovatel, který jej provádí zjišťuje jevy, které nejsou přístupné pohledu osobám, jež se s klientem či skupinou neselektovaly. Dalším vhodným užitím pro zúčastněné pozorování je zkoumání jevu, který je málo probádaný. Pozorovatel se účastní zkoumané sociální situace a je s pozorovaným svázán osobním vztahem. Přirozeně se účastní běžných životních situací pozorovaného, přičemž během něho provádí sběr dat (Hendl, 2016). Dalším rozdělením metody pozorování je členění dle času, ve smyslu, jak dlouho probíhá. Členíme ho na dlouhodobé a krátkodobé (Chráška, 2016).

### **1.3.1.2 Kazuistika**

Kazuistika neboli případová studie, je podrobné studium nějakého konkrétního případu, či více případů. Je založeno na sběru co největšího množství dat od jednoho jedince nebo pouze malého množství jedinců. Jde o celistvý rozbor a popis případu v co největších souvislostech. Hodnota jednotlivých případových studií se může značně lišit. Závisí totiž na jejím provedení, hloubce šetření a dovednosti si jednotlivé zjištěné aspekty propojit a vyvodit z nich jednoznačný závěr. Hendl ji přirovnává k mikroskopu. Uvádí, že její hodnota je právě tak dobrá, na kolik je zaostřená. Jestliže se budeme důkladně věnovat jednomu případu, je předpokladem, že porozumíme problematice v případech podobných. Díky této podobnosti ji můžeme na konci námi zpracované případové studie porovnat s jinými podobnými. Ověřujeme tím validitu získaných výsledků v porovnávaných studiích (Hendl, 2016).

V současnosti je kazuistika svými výsledky prospěšná nejen pro klienta, kdy ji využíváme při jeho léčbě či rozvoji, ale i pro teorie jednotlivých disciplín. K získávání údajů jsou využity všechny možné a dostupné metody a formy, jako je analýza dokumentů, rozhovor, pozorování a jiné. Ke sběru dat je zapotřebí využít i všech zdrojů, k nimž máme, nebo nám byl umožněn k nim přístup. Tato metoda je velmi náročná na čas, poněvadž je

velmi podstatné porozumět, správně vyhodnotit a následně interpretovat zjištěné výsledky. Musíme vždy zohledňovat individualitu jedince, jeho aktuální fyzický i psychický stav a zároveň vliv prostředí, kde se diagnostika provádí (Švaříček a kol. 2014).

### 1.3.2 Terapie v logopedické intervenci

Logopedická terapie bezprostředně vychází z logopedické diagnostiky. Navazuje na ni a díky ní můžeme techniky a prostředky terapie volit podle individuálních potřeb daného klienta. Úspěšný proces terapie tedy výrazně ovlivňuje a určuje přesnost a kvalita diagnostiky. V některých případech může docházet k prolínání logopedické diagnostiky a terapie. Toto prolnutí označujeme termínem *terapeutická diagnostika* (pozitivní terapeutický efekt může mít i první setkání klienta s logopedem) nebo *diagnostická terapie* (diagnostika se může měnit a zpřesňovat v průběhu terapie, a to zejména u komplikovanějších případů) (Lechta, 2011).

Především v terapii se uplatňuje interdisciplinarita jednotlivých oborů, jako jsou např.: lékařství, lingvistika, psychologie, pedagogika, speciální pedagogika atd. V současné době však nejde všechny terapeutické metody a postupy jednoznačně začlenit do konkrétních oborů, jelikož přechody mezi nimi jsou velmi těsné a plynulé (Braun, 1999, in Lechta, 2011). Při logopedické terapii jde především o korekci a stimulaci vadných, ztracených, nerozvinutých nebo opožděných řečových funkcí a o socializaci jedince a jeho výchovu osobnosti (Grohnfeldt, 1989, in Lechta, 2011). Obecně se terapie NKS nezaměřuje primárně na jazyk a řeč, ale především na komunikační schopnost jedince a lepší kvalitu jeho komunikačních kompetencí v nejširším slova smyslu. Terapie se realizuje podle plánu, jež nazýváme *terapeutický program*. Podle něj logoped pracuje s klientem, vede jednotlivá setkání za cílem zredukovat či eliminovat jeho obtíže (Lechta, 2011).

#### 1.3.2.1 Metody logopedické terapie

Metody logopedické terapie můžeme rozdělit do tří základních skupin. První skupinou jsou *metody stimulační*, které se uplatňují především u nerozvinutých či opožděných řečových funkcí, a to například při terapii narušeného vývoje řeči. Druhou skupinou jsou *metody korigující*, které uplatňujeme při vadném tvoření řeči např. u dyslálie. Poslední skupinou jsou *metody redukační*, které uplatňujeme zejména u ztráty z některých řečových funkcí např. u afázie (Lechta, 2011).

## 1.4 Charakteristika dítěte předškolního věku

Toto období je charakteristické věkovým rozmezím od tří do šesti let věku dítěte (Šimíčková, Čížková a kol., 2010). Některé teorie uvádí období již od dvou do pěti let (Thorová, 2015). Výrazně se mění stavba dětského těla, mizí charakteristická baculatost batolecího věku. Dítě se vyťahuje a v anatomickém poměru hlavy a končetin se začíná přibližovat podobě proporcí dospělého člověka. Nadále probíhá osifikace kostí a na konci tohoto období je například již plně osifikováno zápěstí. To má významný vliv na rozvíjení jemné motoriky a obzvláště psaní. Toto období se vyznačuje určitou disharmonií nejen v růstu a vývoji těla dítěte, ale i v jeho myšlení a psychické stránce. Je nezbytné, aby tento vývoj byl dokončen ještě před nástupem plnění povinné školní docházky (Šimíčková–Čížková a kol., 2010).

Rozvíjí se tvořivost dítěte, sebeobsluha a vyhraňuje se dominantní ruka, kterou si již fixuje správný úchop tužky. V oblasti hrubé motoriky se zpřesňují veškeré pohyby. Lépe drží rovnováhu, učí se různé pohybové aktivity, chůzi po schodech, při níž správně a plynule střídá nohy. Dále se rozvíjí také zraková i sluchová analyticko-syntetická činnost a paměť. Dítě předškolního věku ke své komunikaci s okolím používá převážně mluvenou řeč. Je u něj charakteristická určitá disproporce mezi vývojem řeči a myšlení, kdy řeč často za myšlením zaostává. Někdy dochází i k opačné situaci, kdy řeč se vyvíjí rychleji než myšlení (Šimíčková–Čížková a kol., 2010). Předškolní dítě jeví velký zájem o hry, pohádky a rytmizované říkanky či písničky (Thorová, 2015). Předškolní dítě si při hře neuvědomuje, že se díky ní dozvídá nové informace a hlouběji poznává svět kolem sebe. Díky tomu nepřichází o radost ze hry. Z neuvědomělé činnosti se později stane uvědomělá. Dítě se v průběhu jeho vývoje ocitá v situacích, v nichž může uplatnit zkušenosti získané právě prostřednictvím her (Montessori, 2013).

Dítě si dále osvojuje společenské normy a kulturní zvyklosti místa, kde žije. Dochází k prvnímu kontaktu s institucemi předškolního vzdělávání, což dítě velmi výrazně ovlivňuje a rozvíjí v procesu socializace a komunikací s vrstevníky (Průcha a kol., 2016).

## 1.5 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je nejčastěji charakterizováno časovým obdobím 6-7 let do 10-11 let věku dítěte. Z hlediska anatomického vývoje se objevují první známky puberty neboli pohlavní zralosti. Z důvodů velkých vývojových rozdílů na začátku a na

konci tohoto období, jej dále rozčleňujeme na raný školní věk ve věkovém rozmezí asi 6-8 let a střední školní věk ve věkovém rozmezí přibližně 8-12 let (Šimíčková–Čížková a kol., 2010). Počátkem tohoto období se uvádí nástup do školy, který mnohdy bývá u značného množství dětí až v sedmi letech (Thorová, 2015). V tomto počátku dítě potřebuje ve svém okolí autority, na něž je po svůj dosavadní život zvyklé. Je pro něj důležitý úspěch ve škole, který má výrazný vliv na jeho psychický vývoj (Langmeier a kol., 2002). Postupem času potřeba autorit slábne a dítě je k nim daleko kritičtější (Šimíčková–Čížková a kol., 2010).

Velký význam hraje emoční podpora dítěte, a to jak v domácím prostředí od rodičů, tak zejména i od učitelů, jež mají na dítě v tomto období velký vliv. Dítě by mělo zažívat pocity úspěchu, které ho motivují a iniciují v činnosti setrvat, či podněcují k činnostem dalším. Přílišné množství kritiky může vést k velmi nízkému sebevědomí a pocitům méněcennosti. Někdy může u dětí dojít až k frustraci a strachu chodit do školy (Thorová, 2015).

Je to období, kdy se dítě seznamuje se čtením, psaním, počítáním a učí se tyto dovednosti využívat v běžném životě. Velký posun můžeme sledovat v jemné i hrubé motorice. Dítě je rychlejší, obratnější, zpřesňuje se jeho kresba. Upevňuje se i paměť, díky čemuž si spoustu událostí zapamatuje až do dospělosti (Langmeier a kol., 2002). Dítě se učí záměrné pozornosti, časové a prostorové orientaci. Při učení jim výrazně pomáhá názornost, vizualizace, začlenění různých pohybových a uvolňovacích aktivit. V komunikaci se do jeho slovní zásoby připisují další, i odborné výrazy a cizí slova, především díky různosti předmětů vyučovaných na škole. Nové pro něj je také dorozumívání se písemnou či elektronickou formou a s tím související užívání správné gramatiky slov a vět. Na velké většině škol se začínají učit i základům jednoho cizího jazyka (Thorová, 2015).



## 2 Vývoj řeči a narušení vývoje řeči

S vývojem řeči u dětí velmi úzce souvisí a s jeho procesem je významně spjat i vývoj smyslového vnímání, myšlení a motoriky. Významnou roli v této oblasti hraje i sociální prostředí jedince a míra jeho socializace se společností. Z výše uvedeného vyplývá, že řečový vývoj jedince není samostatným procesem, nýbrž spojením současně se vyvíjejících dílčích procesů a jejich vzájemné ovlivňování se. Tímto propojením se zabývala velká řada autorů jako například Sovák, Vygotskij, Příhoda, Lechta a mnozí další. Jejich názory se v jednotlivých fázích a ohledech lišily, avšak většina z nich se shoduje v členění vývoje řeči na *stádia přípravná* (předřečové období) a *stádia vlastního vývoje řeči* (Klenková, 2006).

Vztah mezi řečí a myšlením byl lidstvu znám již ve středověku. Jedním z důkazů, že se jím v tomto období zabývali je například i překlad slova „logos“. Slovo pochází z řečtiny a jeho význam se vykládá více pojmy, poněvadž spolu velmi souvisí. Jsou to pojmy „myšlení“, „slovo“, ale také „zákon“. Vývoj myšlení dítěte můžeme nejlépe sledovat právě na jeho řečovém projevu. Díky pozorování řečových projevů dítěte v procesu jeho vývoje, můžeme nejlépe, nejefektivněji a taky nejrychleji ověřovat i stupeň vývoje jeho myšlení. Ve velké většině případů, dochází kolem třetího roku dětí k výraznějšímu myšlenkovému vývoji. V tomto období jejich slovní zásoba a stupeň řečového vývoje není na dostatečné úrovni, aby mohly vyjádřit veškeré své myšlenky a pocity. Z tohoto důvodu dochází k určitým těžkostem a neplnlostem v řeči, jako je například, že dítě opakuje slova či slabiky, zakoktává se. Jestliže prostředí dítěte je k tomuto jevu ohleduplné a nápomocné, dítě tímto obdobím projde bez sebemenších následků v pozdějším mluvním projevu. (Lechta, 2011).

Vývoj řeči člověka probíhá a formuje se v průběhu celého života jedince a společnosti. Jako nejdůležitější pro její vývoj považujeme období přibližně do 6. roku života dítěte (Lechta, 2011). Avšak za stěžejní se považuje již třetí až čtvrtý rok dítěte, jelikož během něj je průběh vývojového tempa rychlejší. Přehledné a srozumitelné rozdělení do jednotlivých vývojových fází popisuje Lechta ve své knize *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Uvádí zde nejcharakterističtější procesy vývoje řeči, jež jsou typické pro dané věkové období. Tyto fáze se mohou prolínat a vzájemně na sebe navazují. (Bytešníková, 2015).

## 2.1 Fáze řečového vývoje

Podle zjištění, kdy značná většina dětí dosahuje stejných vývojových mezníků v tomtéž věkovém období, můžeme tyto řečové mezníky popsat a podle jednotlivých projevů definovat. Velmi ovšem závisí na různých faktorech, ovlivňujících vývoj řeči. Je totiž nezbytná určitá vývojová zralost, aby se určité schopnosti mohly u dětí rozvinout (Bytešníková, 2015). Lechtovo schéma vyčleňuje pět fází vývoje řeči, a to konkrétně fázi *pragmatizace* (do konce prvního roku věku dítěte), *sémantizace* (během prvního a druhého roku dítěte), *lexemizace* (druhý až třetí rok dítěte), *gramatizace* (během třetího a čtvrtého roku dítěte), *intelektualizace* (období po čtvrtém roce dítěte). Toto schéma nám pomáhá při vyšetření orientačně zařadit dítě do některé z fází. Určitý znak uváděný v tabulkách se v daném věkovém období objeví zhruba u 50 % dětí, u zbylých procent se dané atributy dostávají ve věku dřívějším či pozdějším. Podrobněji člení Lechta (2011) jednotlivé projevy do období neverbální – předverbální úrovně (od narození až po první rok věku dítěte) a verbální úrovně (od prvního roku dítěte až po šestý rok jeho věku).

### 2.1.1 Neverbální – předverbální úroveň

Jedná se o období asi do prvního roku věku dítěte, přesněji do prvního vyslovení slova. V různých publikacích se toto období uvádí jako určitý předstupeň nebo příprava na pozdější verbální období. Je složité, až spíše nejednoznačně určitelné, stanovit jasnou hranici mezi předverbálním a neverbálním obdobím. Lechta uvádí předverbální projevy jako ty, které se těsněji vážou na pozdější zvukovou a slovní mluvenou řeč, tedy budoucí slova dítěte. Předverbální projevy jsou později nahrazeny verbálními. Projevy, označované jako neverbální, zahrnují rozsáhlejší škálu, obsahující nezvukové i zvukové projevy, které však nemusí mít vždy přímou vazbu s pozdějšími slovy, či mluvenou řečí. Neverbální komunikace přetrvává u člověka po celý jeho život v různých formách projevů. Můžeme do ní začlenit i komunikaci mezi dítětem a veškerým okolím kolem něj, kdežto u projevů předverbálních se vycházelo a bylo zaměřováno pouze na aktivity dítěte (Lechta, 2011). Prvním zvukem, které narozený jedinec vydá je pláč. Ten je stejně, jako druhý zvukový projev dítěte, kýchnutí, reflexní činností. Zejména u pláče se tedy, ne vždy, jedná o projev nelibosti, či nějakého závažného problému (Kutálková, 2005).

V prvním období, o kterém se budeme zmiňovat, je období po narození. V něm se dítě projevuje jednotvárným křikem bez artikulace a jeho výška je nejčastěji uváděna někde kolem komorního tónu A. Tento projev je zprvu bez zjevného oznamovacího záměru.

Později dítě začíná vnímat čím dál více podnětů okolo sebe, zejména mu je příjemný a podnětný hlas jeho matky. Kolem třetího týdne se objevují první náznaky neverbální komunikace, do níž spadá např. úsměv. V tomto období je zapotřebí s dítětem co nejvíce navazovat kontakt jak řečový, tak zejména i zrakový a taktilní (Lechta, 2011).

V období okolo 2. – 3. měsíců se začíná měnit síla i záměr jeho křiku. Nejprve pomocí něj vyjadřuje negativní pocity, při nichž je patrný tvrdý hlasový začátek. Okolo třetího měsíce věku dítěte začíná křik využívat i k projevům radosti a situace, které mu jsou příjemné. Tento křik se vyznačuje měkkým hlasovým začátkem. Objevují se i hrdelní zvuky, jako je broukání. Křik se postupně mění na komunikační prostředek mezi dítětem a jeho okolím. V tomto období se objevují i první reakce na lidskou tvář v nápodobě úsměvu (Lechta, 2011).

V období okolo 3. – 4. měsíce již více vnímá a začíná reagovat na zvuk otáčením hlavy. Na lidské hlasy, obzvláště na hlasy rodičů, reaguje úsměvem a uspokojením. Objevují se první náznaky experimentace s mluvidly, a to ve formě takzvaného *pudového žvatlání*. Toto žvatlání se snažíme podněcovat řečovým kontaktem s dítětem. Snažíme se ho podněcovat různými zvukovými prostředky. Ideální je využití melodie hlasu a zpívat mu lidové písně (Lechta, 2011).

V období okolo 4. – 6. měsíce dítě začíná vnímat a rozlišovat barvu hlasu, samo vokalizuje a snaží se o navázání kontaktu. V komunikaci s dítětem zapojujeme rytmizované říkanky a spojujeme je s pohybem. Za řečové projevy, či opakované cílené pohyby, dítě chválíme a motivujeme k dalšímu produkování zvuků a pohybů. Snažíme se využít co nejvíce různých zvuků a zvykat dítě, k čemu nebo komu každý ze zvuků patří (Lechta, 2011).

Období okolo 6. – 8. měsíce dítě tráví častěji v poloze v sedě, což mu umožňuje lepší produkci zvuků i zrakového kontaktu s prostředím kolem něj. V tomto období dítě začíná imitovat zvuky, které slyší v okolí. Pokouší se imitovat i pohyby mluvidel, proto se snažíme mu co nejčastěji opakovat jednoduchá slova, či označení pro daný jev zřetelně opakovat tak, aby na nás dobře vidělo a slyšelo nás. Dítě již rozeznává mimiku v obličeji, na něž se dívá, a dokáže rozlišit především milý a rozzlobený výraz. Samo se již snaží kontaktovat prostředím kolem sebe, či navazovat kontakt se svými hračkami (Lechta, 2011).

Experimentace se zvuky a imitace slyšených zvuků z okolí se čím dál více projevuje okolo 8. – 10. měsíce věku dítěte. Zřetelněji se snaží napodobovat jednotlivé hlásky i slabiky. Reaguje na zavolání jeho jména. V tomto období ukazuje na předměty i osoby, rozeznává je a komunikace probíhá v převážné míře pomocí gestiky (Lechta, 2011).

Posledním předřečovým obdobím je věk dítěte okolo 10. – 12. měsíce. V něm se objevuje porozumění řeči. Dítě reaguje na některé výzvy a precizněji imituje řeč dospělých. Rozumí většinou i zákazům či pokárání. Již ovládá artikulaci všech samohlásek a zvládá i artikulaci některých souhlásek i slabik. Zvládá ukazovat na určité části svého těla a objevují se i jednoslovné věty. My se snažíme dítě co nejvíce stimulovat a podněcovat v řečových projevech. Pojmenováváme věci kolem nás, obrázky v knížkách, osoby a chceme po dítěti, aby po nás opakovalo (Lechta, 2011).

Výše uvedené informace, popisující jednotlivé fáze vývoje řeči dítěte, jsme zpracovali do přehledné tabulky (*Tabulka č. 1: Přehled předverbálních vývojových období řeči dítěte*). Informace v ní byly zestručněny, proto tabulka slouží spíše k rychlejší orientaci a přehledu výše zmíněných a popsáných období vývoje řeči.

Věk dítěte	Projevy	Stimulace
0-2 měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jednotvárný křik bez artikulace.</li> <li>- Výška křiku je nejčastěji uváděna okolo komorního tónu A</li> <li>- Bez zjevného oznamovacího záměru</li> <li>- Začíná postupně vnímat více podnětů okolo sebe (příjemný a podnětný je hlas jeho matky)</li> <li>- První náznaky neverbální komunikace např. úsměv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Navazovat kontakt řečový, zrakový i taktilní</li> </ul>
2. – 3. měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mění se síla i záměr jeho křiku</li> <li>- Křik využívat k projevům radosti a je charakteristický měkkým hlasovým začátkem</li> <li>- Hrdelní zvuky (broukání)</li> <li>- Křik se stává komunikačním prostředkem</li> <li>- První reakce na lidskou tvář (nápodoba úsměvu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jsme dítěti nablízku</li> <li>- Mluvíme na něj</li> </ul>
3. – 4. měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vnímá a začíná reagovat na zvuk otáčením hlavy</li> <li>- Na lidské hlasy, obzvláště na hlasy rodičů reaguje úsměvem a uspokojením</li> <li>- První náznaky experimentace s mluvidly (<i>pudového žvatlání</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podněcujeme žvatlání řečovým kontaktem s dítětem</li> <li>- Podněcujeme různými zvukovými prostředky (melodie hlasu a zpívat mu lidové písně)</li> </ul>
4. – 6. měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vnímá a rozlišuje barvu hlasu</li> <li>- Vokalizuje</li> <li>- Snaha o navázání kontaktu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zapojujeme rytmizované říkanky</li> <li>- Říkanky spojujeme s pohybem</li> <li>- Dítě chválíme a motivujeme k dalšímu produkování zvuků a pohybů</li> <li>- Využíváme co nejvíce různých zvuků</li> <li>- Učíme rozeznat k čemu nebo komu každý patří</li> </ul>
6. – 8. měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poloha v sedě</li> <li>- Imitace slyšených zvuků, z okolí</li> <li>- Snaha o imitaci pohybů mluvidel</li> <li>- Rozeznává mimiku obličeje</li> <li>- Kontaktuje prostředí kolem sebe</li> <li>- Navazuje kontakt se svými hračkami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Co nejčastěji a zřetelně opakujeme jednoduchá slova</li> <li>- Dítě na nás musí dobře vidět a slyšet náš hlas</li> </ul>
8. – 10. měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Napodobuje hlásky i slabiky</li> <li>- Reaguje na své jméno</li> <li>- Ukazuje na předměty i osoby</li> <li>- Rozeznává předměty i osoby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dobrý řečový vzor</li> <li>- Častý kontakt s dítětem</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komunikuje převážně pomocí gestiky</li> </ul>	
10. – 12. měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozumí řeči</li> <li>- Reaguje na výzvy</li> <li>- Imituje řeč dospělých</li> <li>- Rozumí zákazům či pokárání</li> <li>- Artikuluje všechny samohlásky</li> <li>- Artikuluje některé souhlásek i slabik</li> <li>- Ukazuje na části svého těla</li> <li>- Jednoslovné věty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pojmenováváme věci kolem nás, obrázky v knížkách i osoby</li> <li>- Vedeme dítě k opakování slov</li> </ul>

Tabulka č.1: Přehled předverbálních vývojových období řeči dítěte

### 2.1.2 Verbální úroveň

První slova se objevují okolo prvního roku dítěte. V tom období začíná druhá úroveň vývoje řeči, úroveň verbální. Zpočátku se vyznačuje používáním jednoslovných vět, postupně přechází v celé věty. V mnohých publikacích je tato úroveň označována jako *vlastní vývoj řeči*, jelikož se jedná již o typickou řečovou úroveň lidí. Jedinec si v ní osvojuje všechny roviny jazyka mateřského. Jsou to roviny: pragmatická, lexikálně – sémantická, morfologicko – syntaktická a foneticko – fonologická. Zdokonalování v těchto oblastech trvá po celou dobu života člověka (Lechta,2011). K vyjádření myšlenek dětem postupně přestávají samostatná slova postačovat, začínají je tedy spojovat a vytváří tak první jednoduché věty. Většina rodičů začíná za plné věty považovat až ty, které dítě tvoří okolo dvou let věku. Jsou obsáhlejší a konkrétnější. Vývoj samotné řeči je u všech dětí velmi různý. U dívek je vývoj zpravidla rychlejší než u chlapců (Kutálková, 2005).

Verbální úroveň tedy začíná zpravidla okolo 1-1,5 let dítěte, kdy se, jak již bylo výše zmiňováno objevují první slova, nesoucí svůj význam. Dítě v tomto období využívá i značné množství prozodických faktorů, díky nimž dává řeči melodii a mění její význam, či naléhavost. Vyvíjí se postupně a pozvolna. Jelikož dítě se začíná pohybovat převážně chůzí, zvětšuje se mu tak prostor pro aktivní poznávání věcí, díky čemuž se mu značně rozvíjí a obohacuje slovní zásoba. Reaguje na pokyny a přibližně v roce a půl zná asi 70-80 slov. Důležité je, abychom my co nejčastěji pojmenovávali předměty, které pravidelně používáme, nebo ty, se kterými si dítě hraje či o ně jeví zájem. Pro podporu rozvoje motoriky mluvidel využíváme i to, že dítě necháváme samotné se pokoušet jíst (Lechta, 2011).

Další období následuje okolo 1,5-2 let dítěte. Využívá poznávání okolí pomocí aktivního užívání řeči. Objevují se první zkoumající otázky a začíná napodobovat některé výrazy dospělých namísto dětských slov. Mnoho rodičů to nedodržuje, ale je velmi důležité,

aby na dítě v tomto věku mluvili správnou a spisovnou řečí. Dítě má v tomto období dobrou schopnost napodobovat a fixovat si nová slova. Využíváme i obrázkových knih a čtení pohádek, čímž opět rozvíjíme dítěti slovní zásobu (Lechta, 2011).

Během období okolo 2-2,5 let dítě ovládá přibližně 200-400 slov. Pomalu začíná ohýbat slova a užívat přesnější gramatiky. K již dříve osvojeným podstatným jménům a slovesům připojuje i užívání a znalost přídavných jmen i jiných slovních druhů. Začíná používat víceslovné věty. Vnímá a odlišuje výraznější distinktivní rysy podle znělosti, místa artikulace i způsobu artikulace u některých fonémů. Dítě do vyslovování jednotlivých hlásek a slov nenutíme, a především jej nekáráme za nesprávné provedení. Stále je důležitá podpora jeho sebedůvěry a nenásilného rozvoje řeči (Lechta, 2011).

V období okolo 2,5-3 let nejen, že pojmenuje předměty denní potřeby, ale dokáže je třídít podle duhu či způsobu užívání. Orientuje se v čase i časových pojmech. Jeho řečový projev je více suverénní. Při drobných nepřesnostech ve výslovnosti se dítě snažíme navést nebo výslovnost taktně opravit (Lechta, 2011).

V období okolo 3-3,5 let dítě ovládá již více než tisíc slov. Nastává období fyziologických těžkostí, které je způsobené rychlejším vývojem myšlení v tomto období. Toto období se někdy označuje jako *druhý věk otázek*. Velmi důležité je, aby okolí dítěte bylo v tomto období velmi taktní k jeho fyziologickým těžkostem. Hrozí totiž vznik koktavosti (Lechta, 2011).

V období okolo 3,5-4 let neustále roste slovní zásoba, kratší říkanky říká z paměti. Fonematická diferenciacce není ještě zcela rozvinutá, snažíme se ji tedy hravým způsobem rozvinout a zafixovat (Lechta, 2011).

Období okolo 4-5 let by mělo zahrnovat správnou gramatiku verbálních projevů i všechny slovní druhy. Slovní zásoba obsahuje přibližně 1500-2000 slov. Jestliže stále přetrvává nesprávná výslovnost, je nezbytné přidat k činnostem dítěte více hravých řečových cvičení (Lechta, 2011).

Období okolo 5. – 6. roku dítěte slovní zásoba činí asi 2500-3000 slov. Zvládá převyprávět kratší příběh či pohádku i vysvětlit, k čemu slouží běžné předměty. Jestliže nesprávná výslovnost přetrvává, je na místě zvážení logopedické pomoci. Snažíme se dítě v tomto období vést k slovnímu vyjadřování svých pocitů i potřeb (Lechta, 2011).

Opět uvádíme i stručnou tabulku (Tabulka č.2: Přehled verbálních vývojových období řeči dítěte) pro přehlednost výše zmíněných informací.

Věk dítěte	Projevy	Stimulace
1 – 1,5 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>- První slova, nesoucí svůj význam</li> <li>- Prozodické faktory, díky nimž dává řeči melodii a mění její význam či naléhavost</li> <li>- Pohyb převážně chůzí</li> <li>- Rozvoj a obohacování slovní zásoby</li> <li>- Reaguje na pokyny</li> <li>- Slovní zásoba 70-80 slov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pojmenováváme předměty</li> <li>- Podporujeme rozvoj motoriky mluvidel</li> <li>- Necháváme ho samotné se pokoušet jíst</li> </ul>
1,5 – 2 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivní užívání řeči</li> <li>- První zkoumající otázky</li> <li>- Nápodoba výrazů dospělých namísto dětských slov</li> <li>- Fixace nových slov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Užíváme správnou a spisovnou řeč</li> <li>- Využíváme obrázkových knih a čtení pohádek</li> </ul>
2 – 2,5 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Slovní zásoba 200-400 slov</li> <li>- Ohýbá slova</li> <li>- Užívá přesnější gramatiku</li> <li>- Užívá přídavná jména i jiné slovní druhy</li> <li>- Víceslovné věty</li> <li>- Vnímá a odlišuje výraznější distinktivní rysy podle znělosti, místa artikulace i způsobu artikulace u některých fonémů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dítě do vyslovování jednotlivých hlásek a slov nenutíme</li> <li>- Nekáráme za nesprávné provedení</li> <li>- Podporujeme jeho sebedůvěry</li> <li>- Nenásilně rozvíjíme řeč dítěte</li> </ul>
2,5 – 3 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pojmenuje předměty denní potřeby</li> <li>- Dokáže předměty třídit podle druhu či způsobu užívání</li> <li>- Orientuje se v čase i časových pojmech</li> <li>- Řečový projev je více suverénní</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Snažíme se dítě navést ke správné výslovnosti nebo ji taktně opravit</li> </ul>
3 – 3,5 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Více než tisíc slov</li> <li>- Období fyziologických těžkostí</li> <li>- Rychlejší vývoj myšlení</li> <li>- Období <i>druhého věku otázek</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taktnost k fyziologickým těžkostem</li> <li>- Hrozí vznik koktavosti</li> </ul>
3,5 – 4 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roste slovní zásoba</li> <li>- Kratší říkanky říká z paměti</li> <li>- Fonemická diferenciacce není ještě zcela rozvinutá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozvíjíme a fixujeme hravostí fonetickou diferenciaci</li> </ul>
4. – 5. rok	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Správná gramatika verbálních projevů i všechny slovní druhy</li> <li>- Slovní zásoba 1500-2000 slov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zapojujeme hravé řečové činnosti</li> </ul>
5. – 6. rok	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Slovní zásoba činí asi 2500-3000 slov</li> <li>- Převypráví kratší příběh či pohádku</li> <li>- Vysvětlí, k čemu slouží běžné předměty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vedeme k slovnímu vyjadřování svých pocitů i potřeb</li> <li>- Při přetrvávajících řečových obtížích vyhledáme pomoc logopeda</li> </ul>

Tabulka č.2: Přehled verbálních vývojových období řeči dítěte



## 2.2 Narušený vývoj řeči

Narušený vývoj řeči, dále také NVŘ, je jednou z kategorií narušené komunikační schopnosti. Existuje velké množství různorodých příčin tohoto narušení. Nelze ani přesně vymezit jednoznačné symptomy, jimiž se NVŘ projevuje, jelikož jsou velmi rozličné. Můžeme jej chápat jako systémové narušení všech, některých nebo i jen jedné vývojové oblasti řeči, jako je samotné osvojování si jazyka mateřského, tak i rozvoj jazykových dovedností. Projevy vzniklých deficitů můžeme pozorovat ve všech jazykových rovinách (Mikulajová, in Lechta 2011).

### 2.2.1 Klasifikace narušeného vývoje řeči

Klenková (2006) uvádí dělení, které v 80. letech 20. stol. rozpracoval Sovák (1974, poslední vydání 1986). Ten rozdělil jednotlivé typy NVŘ do tří kategorií podle různých hledisek, jimiž můžeme narušení vývoje řeči posuzovat. Na toto dělení navazuje i Lechta (1990). Klasifikují narušený vývoj řeči následovně:

#### 2.2.1.1 Etiologické hledisko

Jestliže se NVŘ nachází v klinickém obraze jako dominující symptom, pokládáme jej za nozologickou jednotku. V České republice jej nazýváme jako vývojovou *dysfázii*, nebo také *specificky narušený vývoj řeči*. V případě, je-li NVŘ symptomem jiných vývojových poruch, zvláštností či nedostatků, to znamená, že není samostatnou nozologickou jednotkou, nazýváme jej pojmem *symptomatická porucha řeči* (Lechta, 1990).

#### 2.2.1.2 Hledisko stupně

NVŘ se projevuje ve velkém rozmezí od *lehkých odchylek*, které se odlišují od běžné normy až po *úplnou nemluvnost*, která se projevuje např. u dětí s hlubokou mentální retardací. Nejedná se však o němotu úplnou. Dítě vydává určité zvuky, jimiž se svým způsobem dorozumívá, a to pomocí „signálů“. Tyto zvukové projevy ovšem nemůžeme považovat za řeč skutečnou (Lechta, 1990).

### 2.2.1.3 Hledisko průběhu řečového vývoje

**Opožděný vývoj řeči** – jestliže se včas odhalí příčina opoždění a včas se podchytí, je velká šance, že dítě dožene veškeré své řečové nedostatky. Nejčastějšími příčinami jsou: nepodnětné rodinné a sociální prostředí, nedoslýchavost, dědičnost nebo opožděný vývoj CNS (Lechta, 1990).

**Omezený vývoj řeči** – vývoj řeči dítěte již nedosáhne normy. Příčinami mohou být těžké poruchy sluchu, mentální postižení nebo extrémně nepodnětné sociální prostředí (Lechta, 1990).

**Přerušovaný vývoj řeči** – za přerušení řečového vývoje nejčastěji mohou různé úrazy, těžká psychická traumata, vážná duševní onemocnění apod. Po přerušení může vývoj řeči pokračovat obvyklým způsobem a zde je šance dosáhnout normy. Pokud se však nepodaří odstranit příčiny přerušení, vývoj řeči bude omezený (Lechta, 1990).

**Odchylný (scestný) vývoj řeči** – vývoj řeči se pohybuje okolo normy, jelikož některé řečové roviny jsou v normě a narušena může být jen jedna nebo jen některé řečové roviny. Jednou z příčin mohou být např. rozštěpy patra (Lechta, 1990).

### 2.2.1.4 Hledisko věku dítěte

Přibližně do 1. roku věku dítěte probíhá období tzv. fyziologické nemluvnosti. Dítě se v tomto období na řeč připravuje. Nepoužívá slova, ale dorozumívá se žvatláním, broukáním, křikem. V období druhého a třetího roku již dítě mluví ve větách. Pokud se vývoj řeči opozdí, ale dítě je podle posouzení všech odborníků zdravé a jeho prostředí je dostatečně podnětné a stimulující, hovoříme o **prodloužené fyziologické nemluvnosti** (Lechta, 1990).

## 2.3 Sociální prostředí a vývoj řeči

Patologie prostředí je neopomenutelná a velmi často vyskytující se příčina narušení vývoje řeči. Na dítěti je jednoznačně patrné zanedbání, jak po stránce vizuální, tak především i mentální a citové (Lechta, 1990). Velmi ohroženými jsou především děti, jejichž rodiče žijí jako bezdomovci. K této skupině lidí se řadí i lidé, na nichž není bezdomovectví na první pohled patrně viditelné. Jsou to například i ti, jež v zimních měsících vyhledávají pomoc a ubytování azylových domů. Tomuto jevu říkáme takzvané skryté bezdomovectví. Často to bývají právě ženy, skryté bezdomovkyně. Speciálně pro matky, v některých případech i otce

s dětmi, jež přišli o své bydlení, jsou určeny azylové domy pro matky s dětmi (Bytešníková, 2015).

Osvojování řeči dítěte probíhá především jako určitý sociální dorozumivací kód a odráží se v ní nejen endogenní, ale i exogenní vlivy. Je tedy jasné, že se do vývoje řeči dítěte promítá veškeré sociokulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Určitá část vývoje probíhá již v prenatálním období. Matka vnímá pohyby svého dítěte a emocionálně na ně reaguje. Toto spojení mezi matkou a dítětem chápeme jako první komunikaci mezi nimi, která se po narození dítěte rychle utváří v neverbální komunikaci, jež má značný věcný a emoční význam (Lechta, 2011).

Analýzu vlivu sociálního prostředí na vývoj řeči zkoumáme ve dvou aspektech. Prvním z nich je aspekt v širším slova smyslu, jež zahrnuje obecné výchovné vlivy. Druhým jsou cílené, verbální a komunikační vlivy, které specificky řeč ovlivňují. Většinou se ale na tyto aspekty díváme jako na neoddělitelný komplex a zkoumáme je současně. Je však důležité je oba vždy zohlednit. Výchovné vlivy, ač to někdy není na první pohled patrné, se velkou měrou podílejí na rozvoji komunikační schopnosti. Každý intaktní novorozenec je takzvaně předladěný na sociální interakci. Ačkoli o něm můžeme tvrdit, že je sociálně naivní jelikož mu chybí sociální zkušenosti, není však sociálně slepý, poněvadž vnímá určité sociální signály. K této rané sociální interakci dítě již zapojuje všechny smysly. Stejně jako dítě, by k sociálnímu dialogu měla být nakloněna i matka s otcem. S dítětem komunikují, vnímají jeho pohyby apod. Pokud k této prvotní komunikaci nedochází, velmi často se u těchto dětí setkáváme s narušením ve vývoji řeči, někdy až nemluvností. Po intenzivnějším správném výchovném působení na takto zanedbané děti většinou dojde k jistému zlepšení, či pozvolné nápravě. Záleží ovšem na věku dítěte a době jeho výchovného zanedbání. Takovýchto extrémních případů není naštěstí mnoho. Nevhodný vliv na výchovu dítěte mohou mít i méně rizikové výchovné styly. Jsou jimi např. úzkostná výchova, rozmazlující výchova, perfekcionalistická výchova, odmítavá výchova a jiné (Lechta, 2011).

Velmi významnou sociální interakcí je tzv. *turn taking*. Dítě si jej osvojuje poměrně rychle a již v brzké fázi života. Je to určitý způsob komunikace, ve kterém se obě strany navzájem poslouchají a reagují na sebe. Můžeme jej pozorovat u dětí přibližně od šestého měsíce života dítěte nebo až okolo jeho prvního roku. Projevuje se z počátku nonverbálně a to např. výměnami pohledů, zvuků a gest (Lechta, 2011).

Je třeba si uvědomovat, že prostředí má na dítě a vývoj jeho komunikačních dovedností vliv verbální, ačkoli je stádium jeho řečového vývoje stále ve fázi předverbální. Nemalý vliv na něj má i neverbální komunikace prostředí, a to především z prostředí

rodinného, které zanechá na jedinci stopy na celý jeho život. Jsou to především emocionální reakce, mimika a gestikulace. Przetaczniková a Spioneková (in Lechta, 2011) ze svého výzkumu uvádějí, že u dětí již ve věku tří měsíců vzrostla vokalizace asi o 86 % po zapojení zpětné sociální interakce na zvuky, které dítě vydává. Pokud se dítěti naopak nedostává zpětných reakcí či pozornosti na jeho pokusy o komunikaci, může docházet k jeho frustraci (Lechta, 2011).

Mluvíme-li o kvalitě řečového vzoru prostředí, opět podotýkáme, že máme na mysli prostředí především rodinné nebo takové, v němž dítě vyrůstá. Jeho členové by měli používat spisovnou podobu jazyka a neměli by oni sami mít narušenou řeč. Takovýto model je ideálem, který není vždy zcela naplněn, a tudíž se u dětí mohou později objevit obtíže, či určitá narušení řeči. V případě, kdy dítě nemá správný mluvní vzor ve svém sociálním prostředí, není upozorňováno na chybnost jeho výslovnosti, či dokonce je v jeho chybné výslovnosti podporováno, může u něj dojít k utvoření, nebo až k fixaci dyslálie. V tomto období dítě nejvíce napodobuje a učí se řečové reakce od své rodiny. Tvoří to určitý základ, který si dítě nese po celý svůj život. Další sociální prostředí, která na dítě působí např. školka, škola, kamarádi, jsou nástavbou na základ řečové komunikace, získaný v rodině. Řeč člověka není neměnným jevem získaným dědičností nebo pouhým vlivem rodiny. Jak již bylo několikrát zmiňováno, utváří se po celý život jedince, avšak osobitý základ, který každá řeč má pochází právě z primárního prostředí rodiny (Lechta, 2011).

## 3 Poruchy artikulace mluvené řeči

### 3.1 Terminologie

Poruchy artikulace mluvené řeči v České republice označujeme pojmem Dyslálie. Tento termín se již v jiných zemích běžně nepoužívá, avšak u nás stále jeho užití přetrvává. Jedná se o jednu z nejčastěji se vyskytujících poruch komunikační schopnosti především u dětí. Je vadou vývojovou, což znamená, že vznikla během vývoje výslovnosti dítěte a může přetrvávat do šestého až sedmého roku dítěte. V tomto věku se fixují mluvní stereotypy. Dítě se učí hlásky nápodobou, a ne vždy je zcela správná. Proto může docházet k nesprávnostem ve výslovnosti, dokud si dítě nevytvoří správné akusticko – artikulační okruhy. S rostoucím věkem počet chybných hlásek a slov klesá a ve většině případů dochází u dětí k úplné nápravě a adaptaci výslovnosti svému okolí (Gúthová, in Kerekrétiová, 2009).

Při dyslálii dochází k výslovnostnímu narušení skupiny hlásek nebo jedné konkrétní hlásky, přičemž ostatní skupiny hlásek jsou vyslovovány správně podle kodifikované normy. Můžeme tedy tvrdit, že dyslálie je určitá porucha nebo neschopnost napodobování zvukových vzorů řeči podle norem mateřského jazyka (Klenková, 2006).

### 3.2 Etiologie

Mezi nejčastější příčiny poruch artikulace řeči řadíme zejména snížené intelektové schopnosti, poruchy sluchu a poruchy fonemického slyšení, motorické neobratnosti dítěte, špatná motorika artikulačních orgánů, určité odchylky v anatomii artikulačních orgánů, návykové dýchání ústy, prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dědičné předpoklady, opožděný vývoj řeči (Gúthová, in Kerekrétiová, 2009).

### 3.3 Klasifikace

#### 3.3.1 Vývojové hledisko

Dle vývoje dítěte členíme artikulační poruchy do tří skupin. *Fyziologickou, prodlouženou fyziologickou a pravou* neboli *patologickou*, kdy nesprávná výslovnost přetrvává i po dokončení fyziologického vývoje řeči. **Fyziologická** – nejistá či nesprávná výslovnost hlásek. Není patologická a běžně se vyskytuje u dětí do pěti let věku. Především se jedná o případy hůře vyslovitelných hlásek, jako jsou např. hlásky L, R, Ř. Dítě hlásku nahrazuje jinou, artikulačně podobnou hláskou. **Prodloužená fyziologická** – u dítěte

přetrvává vadná výslovnost i mezi pátým až sedmým rokem. Nejčastěji tomu tak je u hůře vyslovitelných hlásek a sykavek, u nichž má dítě problémy především s jejich diferenciací. **Pravá** – tímto pojmem označujeme dyslálii v pravém slova smyslu. Jedná se o stálé narušení výslovnosti hlásek, přičemž se jejich výslovnost dále deformuje a nedochází k nápravě ani po sedmém roce dítěte (Klenková, 2006).

### 3.3.2 Fonologické hledisko

Podle této klasifikace dělíme poruchy artikulace podle toho, jakým způsobem dítě hlásku nahrazuje, vynechává nebo zaměňuje s jinou ve struktuře slabik a slov.

- **Delece** – jedinec vynechává nepřízvučné slabiky
- **Epenteze** – vkládá zvuky či hlásky do slov
- **Metateze** – přehazuje hlásky ve slově
- **Inverze** – prohazuje sousedící hlásky ve slově
- **Koalescence** – spojuje dvě různé hlásky v jednu se zvukovými příznaky jedné z nich
- **Reduplikace** – opakuje slova, aby si zjednodušil výslovnost
- **Redukce** – vynechává určitou hlásku

(Marková, Gúthová, in Mlčáková, 2013)

### 3.3.3 Symptomatologické hledisko

Toto dělení je v české logopedii poměrně zafixované a běžně používané. Rozdělujeme v něm dyslálii do tří skupin: hláskovou; slabikovou a slovní; specifické asimilace. U dyslálie hláskové rozlišujeme, zda se jedná o mogilálii (eliminaci problematické hlásky), paralálii (nahrazení obtížné hlásky jinou, jednodušší) a dyslálii v užším slova smyslu, jež označujeme řeckým názvem písmene, které činí obtíže při výslovnosti a zároveň s doplněním o příponu –ismus (např. betacismus, lambdacismus, sigmatismus) (Dvořák; Vyštejn, in Mlčáková, 2013).

### 3.3.4 Hledisko rozsahu narušených souhlásek

Podle rozsahu poruchy artikulace dělíme na **Parciális**, kdy je narušena výslovnost skupiny hlásek, které jsou tvořeny v artikulačně podobném místě nebo jedné samotné hlásky. Dále se může dělit na monomorfní (narušení je pouze v jednom artikulačním okrsku) a polymorfní (narušení se vyskytuje ve více artikulačních okrscích). **Multiplex**, kdy je výslovnost narušena u více hlásek nebo hláskových skupin, které jsou tvořeny v podobném

artikulačním okrsku. Posledním dělením z hlediska rozsahu je **Universalis**, což můžeme chápat jako celkovou narušenou výslovnost, poněvadž je narušena takřka u všech hlásek (Salamonová, in Škodová, 2007).

### 3.4 Symptomatologie

Dítě se učí vyslovovat jednotlivé hlásky postupně během svého raného vývoje, a to především imitací svého okolí. Jestliže mu však některá z hlásek nejde vyslovit, znamená to, že hlásku ještě nemá obsaženou ve svém fonetickém inventáři a může docházet k jejímu nahrazení hláskou jinou, artikulačně jednodušší. Tento projev označujeme termínem *substituace* (paralálie). V některých případech se dítě nesnaží hlásku zaměnit za jinou a rovnou obtížně vyslovitelnou hlásku ve slově vynechá. Tento projev označujeme termínem *omission* (mogilálie, eliminace). Tyto změny ve výslovnosti dítě užívá konstantně, díky čemuž i jeho častý komunikační partner, zejména rodiče, rozumí obsahu jeho sdělení a vědí, kterou hlásku chtělo dítě vyslovit. Tyto dva symptomy jsou většinou fyziologického charakteru a do určitého věku dítěte se srovnají s normálem. Jestliže však dítě i po čtvrtém roce věku stále vynechává některé hlásky, jedná se nejspíše o patologický charakter a je nezbytné vyhledat logopedickou péči. To samé souvisí i s přetrvávajícím nahrazováním hlásek za artikulačně méně složité i po ukončení fonetického vývinu. Posledním nejčastěji uváděným symptomem je *distorze*. Jedná se o špatnou výslovnost dané hlásky. Dítě ji sice má ve svém inventáři, ale není schopno ji vyslovit správným způsobem podle dané normy. Hláška je tvořena nejčastěji na jiném místě nebo jiným způsobem. Podle konkrétní hlásky a místa, ve kterém ji dítě tvoří pak nazýváme jednotlivé distorze, např. velární rotacismus.

Podle Crowe, Oyera a Haase (in Kerekrétiová, 2016) můžeme symptomy poruch artikulace označovat zkratkou SOD, podle počátečních písmen jednotlivých symptomů (Buntová, Gúthová, in Kerekrétiová, 2016).

### 3.4.1 Nejčastější odchylky v artikulaci jednotlivých hlásek

<b>P, B, M</b>	Velmi často dochází k substituci znělé hlásky B v neznělé hlásku P (bubínek-pupínek). Může k tomu docházet například při myofunkční poruše, kdy dochází ke sníženému tonu rtů. Dalším narušením může být zvýšená nazalita hlásek B, P, a naopak snížená nazalita zapříčiněna hypertonickou adenoidní vegetací, kdy hláska M zní jako hláska B.
<b>F, V</b>	Znělá hláska V zní jako neznělá hláska F, jelikož je pro dítě lépe vyslovitelná. Někdy hlásku V substituuje hláskou H, či ji zcela eliminuje.
<b>T, D, N</b>	Znělá hláska D je nahrazována neznělou a výslovnostně jednodušší hláskou T. V některých případech dochází k předsunutí jazyka vpřed, což způsobí interdentalní tvoření těchto hlásek, kdy dítě vkládá jazyk mezi horní a dolní zuby. Dalšími vadnými způsoby poloh jazyka jsou jeho posunutí směrem dozadu na rozhraní tvrdého a měkkého patra nebo tvoření závěru na tvrdém patře hrotem jazyka. Nesprávnou funkcí velofaringeálního mechanismu, dále jen vfm, či zbytnelou adenoidní vegetací, dochází ke zvýšené či snížené nazalitě těchto hlásek.
<b>L</b>	Nejčastěji dochází k úplné eliminaci nebo substituci této hlásky a hlásky J, W. Může být tvořeno i vadným způsobem, jako například bilabiálně, hřbetem jazyka na tvrdém patře či opačným pohybem jazyka směrem vzhůru.
<b>R</b>	Nejčastějším jevem je opět eliminace nebo substituce hlásky za hlásky L, J, V. Pokud má dítě obtíže s výslovností hlásek T, D, N, je více než pravděpodobné, že bude mít obtíže i s tvořením hlásky R. Proto je důležité nejdříve vyvozovat a správně fixovat tuto trojici hlásek. Tzv. velární rotacismus znamená vibraci okrajů zadní části hřbetu jazyka na měkkém patře.
<b>Ř</b>	Dítě hlásku Ř nahrazuje nejčastěji hláskami Š, Ž, Z. Vadné tvoření této hlásky označujeme latinským názvem rotacismus bohemicus.
<b>S, Z, C, a Š, Ž, Č</b>	Vadné tvoření sykavek označujeme latinským názvem sigmatismus, který můžeme rozdělit např. na interdentalní (tvoření hlásky s jazykem mezi horními a dolními řezáky), laterální (výdechový proud putuje pouze po jedné straně jazyka) a nazální (výdechový proud vychází nosem, což je způsobeno nedostatečným patrohltanovým závěrem).
<b>K, G</b>	Při nedostatečné funkci vfm znějí tyto hlásky nazálně.
<b>H, CH</b>	Nejčastěji dochází k jejich eliminaci, či vzájemné substituci.

Tabulka č. 3: Odchylky v artikulaci hlásek (Mlčáková, 2019, osobní sdělení; Vyšejn, 1986)



### 3.5 Základy logopedické terapie

Je obecně platné, že dítě by mělo školní docházku zahájit již s dokonale zafixovanou správnou výslovností všech hlásek. Díky tomu se může lépe a primárně soustředit na veškeré školní povinnosti a nemusí tak být vystavováno stresovým situacím, kdy má slovo s hláskou, která mu činí obtíže, vyslovit před spolužáky. Současně i pravidelné návštěvy logopeda zaberou určitý čas, který by dítě mohlo věnovat povinnostem a radostem školáka. Je proto dobré s návštěvami logopeda začít již v předškolním věku a snažit se dítěti co největším možným způsobem pomoci s nápravou jeho výslovnosti (Klenková, 2006).

Pro úspěšnou terapii je velmi důležitá náležitá motivace. Logoped při prvním setkání s klientem navodí přátelskou a klidnou atmosféru, ve které se dítě nebojí komunikovat a má v logopeda důvěru. Důležité je, aby terapie probíhala formou hry a ne tvrdým, monotónním drilem. Během ní se snažíme dodržovat především čtyři hlavní zásady, které vypracoval Seeman (in Klenková, 2006) a jsou platné už více než 65 let. Jsou jimi *zásada krátkodobého cvičení*, *zásada využití sluchové kontroly*, *zásada užívání pomocných hlásek* a v neposlední řadě *zásada minimální akce*. Tyto Seemanovy zásady byly dalšími autory doplněny a dále rozpracovány (Klenková, 2006).

Terapie narušení artikulace mluvené řeči je rozčleněna do čtyř fází. Jejich trvání i průběh je velmi individuální a může se u každého jedince lišit a přizpůsobit se jeho potřebám a možnostem (Lechta, 2011).

#### 3.5.1 Přípravná cvičení

Připravujeme jimi artikulační orgány, zpřesňujeme jimi jejich pohyby a procvičujeme jejich motoriku. Současně slouží přípravná cvičení i k rozvoji fonemické diferenciaci. Radíme sem:

##### 3.5.1.1 Dechová cvičení

Pomocí dechových cvičení usměrňujeme dechový proud vzduchu při nádechu i výdechu i jeho dostatečnou sílu, který je potřebný například k artikulaci sykavek (Klenková, 2006). Pro správnou fonaci je nezbytný dostatečně silný a přesný výdechový proud vzduchu. Ten se snažíme posílit a zkoordinovat v rámci tohoto druhu cvičení. Vdech by vždy měl být tichý, nenápadný a bez nadbytečných pohybů ramen či hlavy. Učíme dítě nadechovat se nosem a vydechovat ústy (jimiž fyziologicky vydechujeme i při fonaci). Návčik dýchání provádíme vleže, vsedě i vestoje. K návčiku využíváme i různé materiální pomůcky, které

slouží jednak k motivaci dítěte, ale také nám dopomohou docílit lepší proveditelnosti cviku svou názorností (Bytešníková, 2012).

### **3.5.1.2 Fonační cvičení**

Opírají se o dechová cvičení a slouží ke správné koordinaci dechového proudu, současně s užitím hlasu a mluvené řeči (Bytešníková, 2012). Jedná se například o prodlouženou fonaci samohlásek či sykavek. Také zde řadíme opakované vyslovování hlásek za sebou po jednom nadechnutí. Mohou to být např. hlásky T, D, N i jejich shluky. Procvičujeme zde také prozodické faktory řeči jako je výška, síla, barva a další (Mlčáková, 2019, osobní sdělení).

### **3.5.1.3 Artikulační cvičení**

Při artikulačních cvičích motoricky procvičujeme jednotlivé mluvní orgány a připravujeme je tak na následnou produkci hlásek. Pomocí těchto cvičení upravujeme specificky výdechový proud vzduchu i fonaci, jež prochází rezonančními dutinami. Můžeme je ovlivnit např. prostřednictvím změn polohy artikulačních orgánů nebo změnou jejich tvaru či objemu (Krauhlová, 2007). Řadíme sem cvičení pro jazyk: přikládání špátle ke stranám i hrotu jazyka s protitlakem; počítání zubů jazykem; diadochokinetické cviky (opička, bonbón); vysouvání jazyka směrem k nosu, bradě, uším a jiné. Cvičení pro rty, kdy přikládáme špátli mezi rty a zkusíme pevnost jejich sevření; nafouknutí tváří; sfoukávání peříčka ze stolu; špulení a roztahování zavřených úst. Cvičení pro vfm, jako je například mačkání pěnových míčků s roztaženýma rukama; indián; foukání do vody (Mlčáková, 2019, osobní sdělení).

Jestliže je příčinou dyslálie nedostačující či špatná koordinace motoriky mluvidel, je vhodné zařadit i myofunkční terapii, která například zvýší hybnosti jazyka a rtů (Klenková, 2006).

## **3.5.2 Vyvozování hlásky**

Při vyvozování hlásky ctíme pravidlo, že hlásku neopravujeme, ale snažíme se vyvodit hlásku novou, správně tvořenou. Začínáme vždy s hláskami snazšími, jejichž vyvozování není tolik časově náročné a jsou dítěti přirozenější. Z tohoto důvodu jako první vyvozujeme vokály (samohlásky). Poté přejdeme na vyvozování konsonant (souhlásek), a to

v pořadí m, b, p, f, v, h, ch, j, n, d, t, k, g, c, s, z, č, š, ž, l, r, ř. Tato posloupnost však není vždy nutným pravidlem a může se u jedinců lišit (Vyšejn,1986).

### **3.5.3 Fixace hlásky**

Tato fáze se zaměřuje na správnou výslovnost hlásky ve shluku s hláskami jinými. Upevňuje se zde správnost artikulace v souladu se slyšenou hláskou. Důležitá je zde dobře rozvinutá fonemická diferenciacie, aby bylo dítě schopno rozeznat, zda hlásku tvoří správně (Lechta, 2011). Je důležité cvičení pro fixaci hlásek opět provádět hravou formou, jelikož stereotypní opakování slabik či slov by mohlo dítě odradit (Klenková, 2006).

### **3.5.4 Automatizace hlásky**

Cílem této fáze je správná výslovnost nacvičované a fixované hlásky ve spontánní řeči dítěte. Provádí se nejprve opakováním slov, nácvičením básniček, písní i mluvenou reprodukcí pohádek nebo krátkých příběhů (Klenková, 2006).

## 4 Azylové domy

Informace v této kapitole byly čerpány převážně z informací, které poskytnul ředitel azylového domu pro matky s dětmi, kde autorka prováděla výzkum pro tuto práci, při osobních konzultacích. Současně i z Operačního manuálu tohoto azylového domu pro matky s dětmi, který byl autorce zapůjčen a bylo jí umožněno zpracování veškerých informací potřebných pro obsah této diplomové práce.

Poprvé byl pojem azylový dům zaznamenán v zákoně až v roce 2006 (zákon č.108/2006). Azylové domy jsou sociálním zařízením, které spravuje zákon č.108/2006 o sociálních službách. Spadají do institucí, které se řadí do Zařízení pro osoby ohrožené chudobou (Hutyrová, Růžička, 2013). Paragraf zákona § 32 vymezuje tři základní činnosti sociálních služeb: *sociální poradenství, služby sociální péče, služby sociální prevence* (zákon č. 108/2006 o sociálních službách, § 32). Dle tohoto zákona jsou azylové domy sociální službou, která poskytuje přechodné bydlení osobám v nepříznivé životní situaci, díky níž došlo ke ztrátě bydlení a zároveň jim pomáhá se začleněním se zpět do společnosti.

Tato sociální služba je zajišťována svým uživatelům celodenně a trvale po celý rok. Ubytování jim může být poskytováno až po dobu jednoho roku. Klienti jsou přijímáni na základě smlouvy o poskytnutí služby (Adámek, 217).

Podle prvního odstavce zákona č. 108/2006 o sociálních službách poskytují azylové domy svým uživatelům následující tři pomoci:

- a) *poskytnutí stravy nebo pomoc při zajištění stravy*
- b) *poskytnutí ubytování*
- c) *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí*

### 4.1 Azylový dům pro matky s dětmi

Azylový dům pro matky s dětmi (dále také a.d.p.m.s.d.) v anglickém překladu „refuge for mothers with children“ je zařízení určeno ženám, které se díky svým nelehkým životním událostem dostaly do situace, kdy potřebují náhradní ubytování pro sebe a své děti (Matoušek, 2003). Důvodem mohou být například finanční potíže, s nimiž související

neschopnost najít si zaměstnání, problémový až agresivní partner, či oběti domácího násilí. Náhradní domov je matkám zajišťován především kvůli tomu, aby byly schopny své děti vychovávat, a to ve vhodnějším a podnětější prostředí s pomocí sociálních pracovníků. Pro matky a děti (dítě) je zajištěna místnost se samostatnou kuchyňskou linkou a případným dalším zařízením. Často matky využívají podporu od pracovníků azylu, a to jak v pomoci s výchovou dětí, péči o děti, tak i s běžným fungováním domácnosti. Azylové domy pro matky s dětmi svým uživatelům zajišťují zdarma poradenské služby; informační servis; krizovou a situační intervenci; práci s osobami blízkými; volnočasové činnosti, jako jsou např. besedy, herna, kroužky a jiné; skupinové práce; vzdělávání i výchovu (Adámek, 2017).

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, nám vymezuje a upřesňuje výše uvedené tři činnosti pomoci uživatelům:

**a) poskytnutí stravy nebo pomoc při zajištění stravy**

Pomoc s přípravou stravy či vytvoření vhodných podmínek pro přípravu stravy samostatně, poskytnutí či zajištění odpovídající stravy věku uživatelů, pomoc při dodržování racionálního stravování. Strava může být uživatelům zajišťována, a to za poplatek v maximální výši 170 Kč denně v minimálním rozsahu tří hlavních jídel denně nebo 75 Kč za oběd.

**b) poskytnutí ubytování**

Doba ubytování zpravidla nepřekračuje jeden rok. Dále zprostředkovává nebo pomáhá zajistit celkovou hygienu těla, podmínky pro úklid, praní osobního prádla, žehlení osobního prádla a výměna ložního prádla. Poplatky za ubytování činí v maximální výši pro dospělé osobu na den 100 Kč a za každé jedno dítě 70 Kč na den.

**c) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí**

Pomáhá při řešení běžných záležitostí individuálně každému uživateli, podporuje a dopomáhá k upevnění či obnovení rodinných kontaktů a vazeb, pomáhá a podporuje aktivity sociálního začlenění osob, i co se týká jejich zákonných pohledávek a nároků.

Pokud pracovníci azylového domu nejsou schopni vlastními silami některou z výše uvedených pomoci poskytnout, zajistí zprostředkování dané služby prostřednictvím jiného odborného pracoviště. Vždy je o tom nutno se předem dohodnout především s uživatelem, zda bude s daným pracovištěm jednat sám, a to za předpokladu, že mu budou poskytnuty

veškeré informace a kontaktní údaje pracoviště, či za něj bude jednat sociální pracovník azylového domu. V případě, že za uživatele bude jednat sociální pracovník, je nezbytné, aby předem podepsal písemný souhlas, ve kterém byl informován o použití jeho osobních údajů, jež jsou nezbytné a konkrétní k dané situaci (Adámek, 2017).

#### **4.1.1 Uživatelé azylového domu**

Do okruhu osob, jež se mohou stát uživateli azylového domu spadají především osamělí rodiče s dětmi, zákonní zástupci dětí nebo nastávající matky v posledním trimestru těhotenství. Maximální počet dětí uživatele nepřesahuje čtyři nezletilé děti, případně i děti nezaopatřené, ale zletilé (Adámek, 2017).

Všichni uživatelé azylového domu mají svá práva. Povinností pracovníků je respektovat jejich vlastní vůli a zapojit je do sestavování individuálního plánu, ve kterém oni sami mohou formulovat své potřeby. Zároveň je všem uživatelům služby věnována stejná péče a pomoc bez jakékoli formy diskriminace. Vztah mezi uživatelem a sociálním pracovníkem je postaven na rovnosti a důvěře. Je nezbytné respektovat volbu a způsob života uživatele (Adámek, 2017).

#### **Zásady při komunikaci s klienty**

- Respektovat identitu uživatele a oslovovat jej jménem
- Uživatelům (krom nezletilých dětí) zásadně vykáme
- Vyhýbáme se stigmatizaci
- Respektujeme jejich individualitu
- Při komunikaci se snažíme posílit sebevědomí uživatele
- Chráníme důstojnost uživatele (nepodceňujeme, nepřisuzujeme závažné kognitivní deficity)
- Důležité a složitější informace opakujeme a zdůrazňujeme
- Aktivně ověřujeme možné komunikační deficity (porucha sluchu, zraku...)
- Dodržujeme zásady aktivní komunikace (oční kontakt, srozumitelnost řeči...)

(Adámek, 2017)

#### **4.1.2 Personální zajištění azylového domu**

Služby v azylovém domě zajišťuje tým pracovníků, který tvoří pracovníci v sociálních službách, sociální pracovníci, vedoucí ubytovacích služeb. Pro výběr pracovníků je důležité vhodné vzdělání, ale především osobnostní charakter a schopnost komunikace s lidmi. Všichni pracovníci se smluvně zavazují k profesionálnímu jednání rovně se všemi uživateli, a to bez ohledu na jejich rasu, pohlaví, národnost, původ, etnickou příslušnost, barvu pleti, věk, duševní či fyzické vady, zdravotní stav, dřívější kriminální činnost, veřejné postavení, sexuální orientaci, politické nebo náboženské přesvědčení a dalších faktorů, které by mohly mít vliv na diskriminační chování k jedinci (Adámek, 2017).

#### **4.1.3 Cíle poskytování sociálních služeb**

Veškeré cíle vychází z dlouhodobého individuálního přístupu a práce s uživateli, kdy jsou naplňovány veškeré principy jejich sociálního začleňování a je v maximální možné míře podporován běžný způsob života. Hlavním cílem je tedy zlepšit kvalitu života uživatelů po stránce psychické i sociální a pomoci jim tak v návratu do samostatného života. Zároveň předejít případné závislosti na této poskytované sociální službě. Z dalších zásadních cílů uvádíme například udržení nebo rozvoj sociálních schopností a dovedností; maximální podpora samostatnosti uživatelů při vyřizování záležitostí běžného života; využití dostupných návazných služeb (Adámek, 2017).

Tento typ sociální služby plní i řadu dílčích dlouhodobých cílů, které nesouvisí přímo jen se samotnou prací s uživateli, ale především pracují na zlepšení kvalit poskytování služeb. Mezi ně spadají zejména:

- Dostatečná informovanost okruhu lidí, kterým by mohla být služba poskytována, a to zejména přehledné webové stránky, kontakty a spolupráce s městskými úřady, úřady práce, s OSPOD, policií, pediatry a mnohých dalších.
- Stabilní a pracovně schopný tým pracovníků
- Aktuální informační letáky i jejich distribuce
- Další propagace služby (dny otevřených dveří, přednášky na školách atd.)
- Podpora dalšího vzdělávání pracovníků a zvyšování jejich kvalit (školení, kurzy, semináře)

(Adámek, 2017)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Výzkumné šetření

### 5.1 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo vytvořit logopedický didaktický materiál pro děti do azylového domu pro matky s dětmi. Materiál, který by mohli nadále využívat jak sociální pracovníci a.d.p.m.s.d., tak i matky či otcové při procvičování problematických hlásek u dětí.

#### Dílčí cíle:

- Návrh a zaměření logopedického materiálu.
- Vytvořit logopedický materiál v podobě procvičování problematických hlásek.
- Aplikovat a ověřit práci s logopedickým materiálem v a.d.p.m.s.d.
- Naučit děti s materiálem pracovat, aby jej mohly dále využívat.

### 5.2 Výzkumné otázky

Bude mít pro děti v azylovém domě pro matky s dětmi přínos námi vytvořený didaktický materiál?

#### Dílčí otázky:

- Jak děti reagují na předložený didaktický materiál a práci s ním?
- Jaká je srozumitelnost didaktického materiálu?
- Jaká je variabilita didaktického materiálu?
- Jaká je využitelnost didaktického materiálu v azylovém domě pro matky s dětmi?

### 5.3 Výběr participantů

Pro výzkumné šetření byly vybrány tři dívky. Dvě z nich školního věku a jedna předškolního věku. Byly vybrány po konzultaci autorky a sociálních pracovníků a.d.p.m.s.d. Handicap každé z dívek je odlišný, a to jednak v řečových a psychických oblastech, ale také v rozsahu a míře jeho působení na jejich socializaci. Byly vybrány záměrně dívky s rozličnou diagnózou, z důvodu předpokládané variability didaktického materiálu a ověření



jeho možnosti využití u různých druhů narušení řeči i jako podpora socializace dítěte. Z důvodu zachování anonymity dívek jsme v této diplomové práci použili jiná, smyšlená jména (Verunka, Míša, Simonka).

## **5.4 Použité metody**

U tří vybraných dívek, které v současné době žijí se svou matkou nebo otcem v a.d.p.m.s.d., bylo provedeno výzkumné šetření v podobě práce s vytvořeným didaktickým materiálem. Součástí výzkumného šetření bylo i vstupní vyšetření každé z dívek, jejich kazuistika. Na začátku každého setkání byla zařazena dechová a artikulační cvičení.

### **5.4.1 Pozorování**

Metoda pozorování byla využita jako součást vstupního vyšetření, ale byla aplikována i po celou dobu práce s dívkami. Autorka chtěla postavit svůj vztah s dívkami na důvěrné a přátelské atmosféře. Z toho důvodu volila pro vstupní vyšetření tuto nenásilnou metodu, při níž dívky neměly pocity, že jsou testovány. Pozorování probíhalo během her dívek, rozhovoru s nimi, při dechových i artikulačních cvičeních i při samotné práci s didaktickým materiálem. Pozorovány byly především verbální i neverbální řečové projevy dívek, jejich reakce na probíhající situace, ale i případné pokroky při jednotlivých setkáních.

### **5.4.2 Případová studie (kazuistika)**

V případových studiích byly podrobně popsány charakteristiky dívek, s nimiž se autorka pro tuto práci setkávala. Jsou zde popsány rodinné anamnézy, osobní anamnézy dívek i poznatky a postřehy sociálních pracovníků, kteří s dívkami a jejich rodiči každodenně přichází do styku. Všechny zmiňované informace nejsou příliš konkretizované z důvodu zachování anonymity zúčastněných osob.

### **5.4.3 Dechové cvičení**

Dechová cvičení byla vždy zařazena do úvodu hodiny. Bylo zařazeno k navození správného dechového návyku a zároveň jako uvolňovací cvičení před samotnou prací s dítětem. Autorka využila známé uvolňovací dechové aktivity, které si osvojila na adaptačních kurzech a v rámci výuky na VŠ. Jednou z nich byla aktivita vleže, kdy vyprávíme příběh o sluníčku. Sluníčko prostupuje celým tělem a postupně zahřívá jednotlivé jeho části. Vedeme dítě, aby se toto teplo pokoušelo vnímat a uvolnilo se. Zdůrazníme

správný nádech nosem a výdech ústy. Dalšími cviky bylo sfoukávání listu papíru z dlaně, abstraktní přivonění k něčemu, co má dítě rádo a co mu voní, dechová rytmika (nádech, krátké zadržení dechu a následně výdech), improvizované sfoukávání chmýří pampelišky a nejprve na jeden dlouhý výdech a následně krátké, zadržované výdechy s využitím stahů bránice.

#### **5.4.4 Artikulační cvičení**

Z artikulačních cviků volila autorka cviky zaměřené na pohyblivost jazyka a rtů, a to z důvodu aktivizace mluvidel pro následující práci s logopedickým materiálem. U každého dítěte volila cviky individuálně pro potřeby a schopnost dítěte. Nesloužily k diagnostice, nýbrž pouze k aktivaci a přípravě pro následující činnosti.

##### **5.4.4.1 Cvičení pohyblivosti jazyka**

Při cvičeních pohyblivosti jazyka volila autorka bezkontaktní cviky, které názorně předváděla a slovně děti instruovala a vedla ke správnému provedení. Byly to cviky na elevaci jazyka (pohyby vzhůru směrem k nosu a dolů směrem k bradě), lateralizaci jazyka (pohyby vpravo a vlevo s vysunutím jazyka z úst), krouživé pohyby jazyka mimo ústa (olizování horních a dolních rtů) i vně úst se rty, sevřenými u sebe (olizování horních a dolních zubů z vnější straně), pohyby jazyka od zadního měkkého patra, s nepřetržitým dotykem špičky jazyka, přes horní tvrdé patro, až k hornímu alveolárnímu výběžku. Dále autorka zařadila cviky na pohyblivost jazyka, jako je *bonbón* (vytlačování tváří pomocí jazyka), *opice* (vkládání jazyka mezi horní řezáky a horní ret a vkládání jazyka mezi dolní řezáky a dolní ret) a závěrem diadochokinetické pohyby směrem laterálním a dorzálním.

##### **5.4.4.2 Cvičení pohyblivosti rtů**

V této oblasti zařadila autorka čtyři „frkací“ cviky. Jako první frkání pouze rty bez zapojení hlasu, poté frkání pouze rty se zapojením hlasu. Dalším cvikem bylo frkání s jazykem uloženým mezi horním a dolním rtem bez zapojení hlasu. Nakonec nejnáročnější cvik z výše uvedených, frkání s jazykem uloženým mezi horním a dolním rtem i se zapojením hlasu.

## 6 Tvorba materiálu a jeho aplikace

### 6.1 Proces tvorby

Autorka před zahájením tvorby logopedického materiálu absolvovala v rámci studia i mimo něj praxe v MŠ logopedické i na ZŠ logopedické v Olomouci, kde získala množství informací a zkušeností v oblasti narušené komunikační schopnosti a dalšími oblastmi logopedie v oblasti školství. Především však systematickým, iniciativním a velmi praktickým vedením PhDr. Renaty Mlčákové, Ph.D. po tři roky autorčina studia logopedie se autorka rozhodla této problematice více a aktivně věnovat. Po dobu dvou let pracovala jako dobrovolnice v Azylovém domě pro matky s dětmi, kde ve svém volném čase vedla dětskou hernu a blíže se tak seznámila s uživateli tohoto zařízení. Zavedla zde logopedický kroužek, kde s dětmi pracovala na správném užívání dechu, artikulaci, intonaci, rytmizaci a především, správné výslovnosti hlásek.

Největším problémem byla samotná výslovnost hlásek, a to zejména hlásek L, R, Ř a sykavek S, Z, C. Tato skutečnost autorku přivedla k vytvoření logopedického materiálu, který dětem při nácviu výslovnosti hlásek pomůže a zároveň bude děti rozvíjet v dalších potřebných oblastech, jako je pozornost, paměť, komunikace, slovní zásoba, zraková percepce a další. Autorka pojala tvorbu tohoto materiálu, jak děti z nepodnětného rodinného prostředí a se značným sociálním znevýhodněním podnítit k rozvoji řeči a řečových dovedností zábavnou formou. Materiál byl primárně určen dětem z Azylového domu pro matky s dětmi, ale byl vytvořen jako univerzální prostředek, vhodný k využití v logopedické práci s dětmi s vadou výslovnosti výše uvedených hlásek, či jako materiál k procvičování paměti, slovní zásoby a pozornosti, ale především, jako socializující aktivita, kterou s dětmi mohou provádět jak rodiče doma, tak i vrstevníci ve školce, škole i mimo ně.

Obrázky použité v materiálech volila autorka vhodně, s ohledem na výskyt problematických hlásek ve všech pozicích ve slově a s využitím pro děti atraktivních slov a zajímavých obrázků. Z velké části použila vlastnoručně malované obrázky. Zbylé obrázky použila z grafického online editoru [canva.com](https://www.canva.com), který využila i k samotné výrobě a designu vytvořeného materiálu. Obrázky i jednotlivé úpravy na tomto serveru jsou volně dostupné. Podmínkou je pouze založení účtu, který zde autorka již několik let má.

## 6.2 Charakteristika materiálu

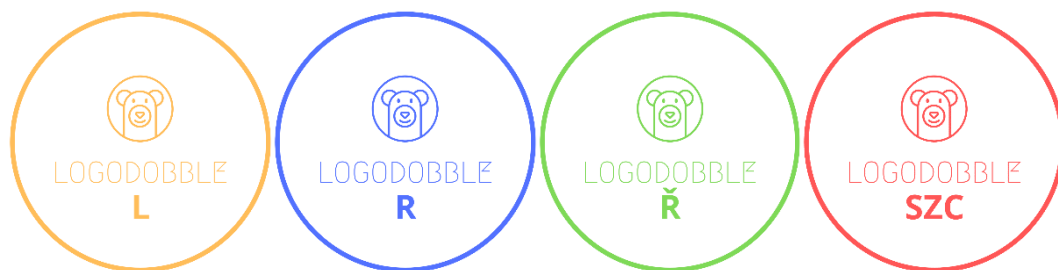
Autorka vytvořila dva různé logopedické materiály na procvičování a zlepšení výslovnosti hlásek, s nimiž mívají děti v předškolním a mladším školním věku obtíže. Tyto materiály byly navrženy a vytvořeny jako univerzální pomůcka pro rozvoj řeči a rozšíření slovní zásoby, se kterou může pracovat jak logoped či speciální pedagog, tak i rodič či děti samotné. Velká výhoda tohoto materiálu je, že byl inspirován a vytvořen podle známých a u dětí oblíbených her, což má velký význam hlavně v motivaci dětí a také, že pravidla tohoto materiálu jsou oněm hrám velmi podobná. Výhodou je vyhnutí se obavám a stresu z nepochopení nových pravidel.

Autorka oba vytvořené materiály sjednotila stejným logem, lišícím se pouze barevně, z důvodu odlišení jednotlivých typů aktivit od sebe.

Všechny karty jsou zalaminovány do plastové folie, jednak z důvodu delší životnosti, ale především z důvodu hygienického. Karty se po každém použití mohou vydezinfikovat a tím můžeme zabránit roznosu bakterií mezi dětmi i dospělými. Hygienické návyky nejsou u uživatelů tohoto azylového zařízení vždy důsledně dodržovány.

### 6.2.1 LogoDobble

LogoDobble autorka vytvořila na motivy známé karetní hry Dobble. Zaměřila se však individuálně u každého dítěte na hlásky, které mu při výslovnosti dělají obtíže. Vytvořila tak čtyři sady po 13 hracích kartách. Tři sady jsou zaměřeny na jednu problémovou hlásku a jedna na skupinu hlásek, takzvaných sykavek SZC. Jednotlivé sady jsou odlišeny barvami. Sada k procvičování hlásky L (Příloha č. 1) je žlutou barvou, sada na procvičování hlásky R (Příloha č. 2) je modrou barvou, sada na procvičování hlásky Ř (Příloha č. 3) má zelenou barvu a poslední sada na procvičování hlásek SZC (Příloha č. 4) je odlišena červenou barvou.



Obrázek č. 1: Ukázka rubových stran všech sérií LogoDobble

Každá hrací karta obsahuje 4 různé obrázky. Tento počet je adekvátní k účelu, za jakým karty autorka tvořila, a to především k hlasitému pojmenování obrázků. Kdyby obrázků na kartě bylo více, primární činnost by se zaměřovala především na pozornost a schopnost vyhledat konkrétní věc ve shluku jiných, což nebylo hlavním autorčiným záměrem.



Obrázek č. 2: Ukázka lícové strany LogoDobble SZC

Jednotlivé karty tvořila, na již výše zmiňovaném online grafickém editoru [canva.com](https://www.canva.com), odkud čerpala i část obrázků použitých ve výrobě LogoDobble. Pro zbylou část obrázků autorka použila obrázky ze své vlastní tvorby. Pro sestavení jednotlivých kombinací obrázků na kartách tak, aby na každé hrací kartě v jedné sérii byl právě jeden obrázek stejný, využila tabulkového procesoru Microsoft Excel od firmy Microsoft. Vytvořila tabulky pravděpodobných kombinací pomocí čísel, poté seznam slov, a nakonec druhou tabulku, při jejímž vyplňování použila funkci „SVYHLEDAT (hodnota, kterou hledáme; oblast v níž se nachází hledaná hodnota; číslo sloupce, ve kterém se slova z vyznačené oblasti nachází). Díky tomuto vzorci dostala kombinace k jednotlivým hracím kartám. Číselné kombinace a slova přiřazená k jednotlivým kartám naleznete v následujících tabulkách níže (Tabulka č. 4, Tabulka č. 5, Tabulka č. 6, Tabulka č. 7).

Slovo #	Seznam slov	Card 1	Card 2	Card 3	Card 4	Card 5	Card 6	Card 7	Card 8	Card 9	Card 10	Card 11	Card 12	Card 13
0	--> labuť	0	1	2	9	labuť	lavička	leknín	koláč					
1	--> lavička	9	3	4	5	koláč	jabloň	vlajka	obdélník					
2	--> leknín	8	9	6	7	balónek	koláč	jelen	kolo					
3	--> jabloň	0	10	3	6	labuť	flétna	jabloň	jelen					
4	--> vlajka	1	10	4	7	lavička	flétna	vlajka	kolo					
5	--> obdélník	8	2	10	5	balónek	leknín	flétna	obdélník					
6	--> jelen	0	8	11	4	labuť	balónek	jehla	vlajka					
7	--> kolo	1	11	5	6	lavička	jehla	obdélník	jelen					
8	--> balónek	11	2	3	7	jehla	leknín	jabloň	kolo					
9	--> koláč	0	12	5	7	labuť	lokomotiva	obdélník	kolo					
10	--> flétna	8	1	3	12	balónek	lavička	jabloň	lokomotiva					
11	--> jehla	12	2	4	6	lokomotiva	leknín	vlajka	jelen					
12	--> lokomotiva	9	10	11	12	koláč	flétna	jehla	lokomotiva					

Tabulka č. 4: Tvorba LogoDobble L

Slovo #	Seznam slov	Card 1	Card 2	Card 3	Card 4	Card 5	Card 6	Card 7	Card 8	Card 9	Card 10	Card 11	Card 12	Card 13
0	--> drak	0	1	2	9	drak	modrá	tráva	srdíčko					
1	--> modrá	9	3	4	5	srdíčko	brouk	prsten	kufr					
2	--> tráva	8	9	6	7	mrkev	srdíčko	kráva	mrak					
3	--> brouk	0	10	3	6	drak	ryba	brouk	kráva					
4	--> prsten	1	10	4	7	modrá	ryba	prsten	mrak					
5	--> kufr	8	2	10	5	mrkev	tráva	ryba	kufr					
6	--> kráva	0	8	11	4	drak	mrkev	strom	prsten					
7	--> mrak	1	11	5	6	modrá	strom	kufr	kráva					
8	--> mrkev	11	2	3	7	strom	tráva	brouk	mrak					
9	--> srdíčko	0	12	5	7	drak	tygr	kufr	mrak					
10	--> ryba	8	1	3	12	mrkev	modrá	brouk	tygr					
11	--> strom	12	2	4	6	tygr	tráva	prsten	kráva					
12	--> tygr	9	10	11	12	srdíčko	ryba	strom	tygr					

Tabulka č. 5: Tvorba LogoDobble R

Slovo #	Seznam slov	Card 1	Card 2	Card 3	Card 4	Card 5	Card 6	Card 7	Card 8	Card 9	Card 10	Card 11	Card 12	Card 13
0	--> kuře	0	1	2	9	kuře	kuchař	dřevo	oříšek					
1	--> kuchař	9	3	4	5	oříšek	křížek	třešně	čtyřlístek					
2	--> dřevo	8	9	6	7	dveře	oříšek	čtyři	křeslo					
3	--> křížek	0	10	3	6	kuře	střecha	křížek	čtyři					
4	--> třešně	1	10	4	7	kuchař	střecha	třešně	křeslo					
5	--> čtyřlístek	8	2	10	5	dveře	dřevo	střecha	čtyřlístek					
6	--> čtyři	0	8	11	4	kuře	dveře	křídla	třešně					
7	--> křeslo	1	11	5	6	kuchař	křídla	čtyřlístek	čtyři					
8	--> dveře	11	2	3	7	křídla	dřevo	křížek	křeslo					
9	--> oříšek	0	12	5	7	kuře	tři	čtyřlístek	křeslo					
10	--> střecha	8	1	3	12	dveře	kuchař	křížek	tři					
11	--> křídla	12	2	4	6	tři	dřevo	třešně	čtyři					
12	--> tři	9	10	11	12	oříšek	střecha	křídla	tři					

Tabulka č. 6: Tvorba LogoDobble Ř

Slovo #	Seznam slov	Card 1	Card 2	Card 3	Card 4	Card 5	Card 6	Card 7	Card 8	Card 9	Card 10	Card 11	Card 12	Card 13
0 -->	zub	0	1	2	9	zub	sklenice	maska	jezevec					
1 -->	sklenice	9	3	4	5	jezevec	sova	koza	zvonek					
2 -->	maska	8	9	6	7	dopis	jezevec	pes	nos					
3 -->	sova	0	10	3	6	zub	opice	sova	pes					
4 -->	koza	1	10	4	7	sklenice	opice	koza	nos					
5 -->	zvonek	8	2	10	5	dopis	maska	opice	zvonek					
6 -->	pes	0	8	11	4	zub	dopis	slunce	koza					
7 -->	nos	1	11	5	6	sklenice	slunce	zvonek	pes					
8 -->	dopis	11	2	3	7	slunce	maska	sova	nos					
9 -->	jezevec	0	12	5	7	zub	vosa	zvonek	nos					
10 -->	opice	8	1	3	12	dopis	sklenice	sova	vosa					
11 -->	slunce	12	2	4	6	vosa	maska	koza	pes					
12 -->	vosa	9	10	11	12	jezevec	opice	slunce	vosa					

Tabulka č. 7: Tvorba LogoDobble SZC

## 6.2.2 LogoPexeso

Při tvorbě LogoPexesa (Příloha č. 5) se autorka opět inspirovala dětmi velmi oblíbenou hrou a to pexesem. Hra celkem obsahuje 15 dvojic karet, tedy v celkovém počtu 30 hracích karet ve tvaru čtverce, s rozměry 5,5cm x 5,5cm. Rubová strana a okraj strany lícové jsou odlišeny od hracích karet LogoDobble hnědou barvou. Autorka použila vlastnoručně malované obrázky, při jejichž výběru se zaměřila opět na slova s hláskami, které dětem činí nejčastěji obtíže. Slova volila s ohledem na oblibu dětí a orientovala se především na pohádkové postavy. Vytvořila tak jednu kompletní sadu LogoPexesa (Příloha č. 5), do které zařadila slova ze všech výše jmenovaných problematických hláskových skupin. V každé hláskové skupině jsou zařazena slova, u nichž se daná hláska vyskytuje na začátku, uprostřed i na konci. Některá slova spadají do více hláskových skupin, jelikož obsahují více různých problémových hlásek.

- **Slova s hláskou L:** letadlo, loutka, víla, včela, slunečnice, bál, pecivál
- **Slova s hláskou R Ř:** drak, obr, mravenec, čert, skřítek
- **Slova s hláskami SZC ŠŽČ:** zámek, skřítek, pecivál, opice, mravenec, čert, včela, liška, slunečnice

Jednotlivé karty obsahují nejen obrázek, ale i psanou formu slova, psanou velkými bezpatkovými písmeny. Psaného slova využíváme především u dětí v poslabikářové fázi čtení. Může sloužit i jako pomůcka při metodě globálního čtení.



Obrázek č. 3 Ukázka rubové a lícové strany LogoPexesa

Autorka do hry LogoPexeso zakomponovala i využití „Albi tužky“ a „Kouzelných samolepek“ od firmy ALBI Česká republika, a.s., Albi tužku a různé knihy z této edice mají v herně a.d.p.m.s.d. rodiče a děti k dispozici. Na každou hrací kartu nalepila jednu Kouzelnou samolepku, na niž svým hlasem nahrála správně a zřetelně vyslovené slovo na obrázku. Bohužel nevýhodou je, že nahrávka může být pořízena pouze na konkrétní Albi tužku. Proto v příloze diplomové práce uvádíme tabulku se slovy obsaženými v LogoPexesu a v ní i samolepky pro nahrávku zvuku (Příloha č. 6: Tabulka slov použitých v LogoPexesu s Kouzelnými samolepkami pro nahrávku zvuku od firmy ALBI Česká republika a.s.). Stačí k ní Albi tužku přiložit, nahrát zvuk, a po nahrání zvuku ji opět k samolepce přiložit pro dokončení nahrávky. Tato samolepka pro nahrávku nese stejný kód jako samolepka pro přehrávání zvuku umístěná na jednotlivých kartách LogoPexesa. Díky tomu se při přiložení Albi tužky k samolepce na hrací kartě přehraje nahraný zvuk.

Tato hra, ač její název působí obyčejně plní hned několik cílů. Obrázky jsou barevné, poutavé a dětskému oku přitažlivé nejen svým vzhledem ale i obsahem. Dítě hledá správnou dvojici pomocí zraku, ale i pomocí sluchu. Díky Albi tužce se u dětí rozvíjí sluchové vnímání a schopnost zpětné řečové reprodukce slyšeného. U mnohých dětí si lze povšimnout i vnímání rytmu, kdy slyšené slovo reprodukuje ve stejném rytmu, jako hlas z Albi tužky. V oblasti rozvoje řeči vede děti ke správné výslovnosti, díky zpětné sluchové kontrole. Motivace dětí získat co nejvíce dvojic hracích karet, je nutí k záměrnému soustředění se a udržení pozornosti. LogoPexeso slouží i k práci s jemnou motorikou. Je vytvořeno z papíru a následně zalaminováno do plastové fólie, tudíž se karty při manipulaci nepoškodí. Právě ohýbáním a mačkáním karet si mnohé děti při hře klasického pexesa pomáhají. K otáčení LogoPexesa je třeba dobrá práce s jemnou motorikou nebo může přispět k jejímu rozvoji a zpřesnění.



## 6.3 Metodické postupy při práci s materiálem

Metodické postupy popisují, jak s vytvořeným materiálem pracovat. Slouží především sociálním pracovníkům a.d.p.m.s.d., ale mohou jej využít i samotní rodiče dětí. Z toho důvodu se autorka snažila popsat tyto postupy co nejpřesněji, aby je mohl využít i laik, který se logopedickou problematikou běžně nezabývá. Důležité je dětem oba materiály představit jako hru. Docílíme tím větší motivace a zabráníme tak stresovým situacím dětí, když nebudou znát odpověď nebo nenasbírají největší počet karet. Musí být ujištěni, že nic není na známky a nikdo je nebude hodnotit. Naším cílem je především, aby práce s materiálem byla pro děti zábavou a aby v ní chtěly dále pokračovat.

### 6.3.1 LogoDobble

Díky tomuto logopedickému materiálu se nám otevírá velká škála metodických postupů a jeho širokého využití při práci s dětmi na různém vývojovém stupni. Uvedeme pouze ty, které autorka při práci s dětmi aktivně použila. Záleží pak na osobnosti a motivaci každého, kdo s materiálem bude dále pracovat, jak si tyto postupy modifikuje, či si vymyslí vlastní.

Metodické postupy jsou stejné pro všechny čtyři sady LogoDobble. Budeme tedy popisovat postupy s jednou sérií hlásek, které lze aplikovat u všech ostatních.

Před prvním užitím LogoDobble je nezbytné s dítětem projít a pojmenovat si všechny obrázky na jednotlivých kartách. Může se stát, že některé obrázky dítě nepozná nebo je pojmenuje jiným slovem, které má sice významově správné, ale pro naše účely, s ohledem na danou procvičovanou skupinu hlásek, není vhodné. Například v sérii karet k procvičování hlásky L místo slova „jabloň“, obrázek pojmenuje jako „strom“. Když se tak stane, v žádném případě dítě nekáráme za chybu, poněvadž žádnou neudělalo. Dáme mu za pravdu, ale snažíme se ho návodnými otázkami přimět ke konkretizaci a vyslovení námi požadovaného výrazu. Např. slovy: „Ano, je to strom, ale podívej se, co má v koruně. Jaký je to strom?“. Pokud stále neví nebo objekt na obrázku nezná, řekneme mu správnou odpověď, kterou po nás dítě nahlas zopakuje. Několikrát se k obrázku během pojmenovávání dané série vrátíme, dokud se mu nové slovo v hlavě nezafixuje. Jestliže dítě již všechny obrázky dokáže pojmenovat můžeme postoupit k samotné herní aktivitě. U všech metodických postupů LogoDobble dbáme na přesnou a srozumitelnou výslovnost všech hlásek.

### 6.3.1.1 První varianta

Před dítě položíme 12 hracích karet srovnaných do balíčku na sebe lícem vzhůru. Jednu kartu položíme rubovou stranou vzhůru před dítě o něco dále. Té budeme dále říkat karta středová. Dbáme na to, aby všechny hrací karty byly v dosahu a dobrém dohledu dítěte. Vysvětlíme mu pravidla. Až otočíme středovou kartu, bude jeho úkolem všech 12 karet z balíčku před ním, naskládat právě na tuto kartu středovou. Skládat je musí postupně od svrchní, až po tu, co leží vespod, a to tím způsobem, že vždy musí nejprve najít právě jeden stejný obrátek na kartě středové a na svrchní kartě z jeho balíčku. Poté nahlas řekne, co je to za obrátek a svou kartu položí lícem nahoru na kartu středovou. V tom momentě se vrchní karta stává kartou středovou a další, stejný obrátek, hledá dítě mezi touto kartou a svrchní kartou z jeho balíčku. Takto postupuje, dokud nepřeskládá všechny karty ze svého balíčku. Po zvládnutí tohoto postupu můžeme zapojit i měření času. Časový limit působí motivačně a určuje si ho dítě samo tím, jak rychle je schopno karty přeskládat. Může se postupně zlepšovat. Po celou dobu pozorně dítě sledujeme a dbáme na přesnost a srozumitelnost řeči. Vyskytnou-li se případné odchylky ve výslovnosti, zřetelně slovo po dítěti zopakujeme ve správném znění.

### 6.3.1.2 Druhá varianta

Druhá varianta je modifikací první. Do hry se zapojíme s dítětem i my, tudíž balíček karet, který by při první variantě mělo dítě před sebou, rozdělíme na dvě poloviny. Jednu polovinu balíčku položíme před dítě a druhou před nás. Mezi námi a dítětem leží karta středová, která je společná nám oběma. Opět se snažíme zbavit se všech karet co máme před sebou v balíčku. Při hře se nestřídáme. Ten, kdo první najde stejný obrátek na své kartě a kartě středové, jej nahlas vysloví a položí svou kartu na kartu středovou. Motivací je pro dítě tentokrát zbavit se svého balíčku karet dříve než my.

### 6.3.1.3 Třetí varianta

Opět se do hry zapojíme spolu s dítětem. Jednu kartu položíme před dítě a jednu před nás. Zbylý balíček karet dáme do středu mezi nás a dítě. Po zahájení hry hledáme stejný obrátek na kartě před sebou a na vrchní kartě středového balíčku. Kdo obrátek najde první, nahlas jej vysloví, vezme si kartu ze středového balíčku a položí ji na kartu před sebou lícem vzhůru. Další dvojice hledáme vždy na svrchní kartě středové a na svrchní kartě našeho balíčku. Opět se nestřídáme a ctíme pravidlo: *Kdo dřív našel, ten bere*. Cílem jednotlivce je,

sesbírat ze středového balíčku co nejvíce karet. Pokračujeme, dokud nám nedojdou karty ze středového balíčku.

#### **6.3.1.4 Čtvrtá varianta**

Čtvrtá varianta, jak hru LogoDobble využít, je obdobou třetí varianty. Karty si na začátek hry vyskládáme totožně, jako u předchozí varianty. Tedy jednu kartu před nás a jednu kartu před dítě. Zbylý balíček karet umístíme mezi nás a dítě. Úkol je opět podobný jako u varianty tři, ale s tím rozdílem, že hledáme stejný obrázek na svrchní kartě středového balíčku a na kartě soupeře. Najdeme-li shodný obrázek, nahlas jej pojmenujeme a kartu položíme na vrch jeho balíčku. Snažíme se nasbírat soupeři co nejvíce karet na balíček před ním. Pokračujeme, dokud nám nedojdou karty ze středového balíčku.

#### **6.3.1.5 Pátá varianta**

Do každé ruky si vezmeme my i dítě jednu kartu, tedy každý bude mít dohromady dvě karty, a otočíme ruce s kartami, aby na ně nikdo neviděl. Na pokyn otočíme oba ruce s kartami vzhůru tak, aby byly karty dobře viditelné pro všechny. Snažíme se najít stejný obrázek na některé z našich karet a karet dítěte. Jakmile někdo najde stejný obrázek na jedné ze svých karet a na jedné z karet soupeře, tuto svou kartu dá na soupeřovu kartu a opět obrázek nahlas pojmenuje. V tuto chvíli se karta, která byla soupeři předána, stává kartou hlavní. Najde-li soupeř shodný obrázek na této kartě a kartě, kterou má stále jeho soupeř v ruce, předává mu na onu kartu se stejným obrázkem celý balíček, který je pod svrchní kartou. Cílem je, se jako první zbavit všech karet, které máme v ruce.

### **6.3.2 LogoPexeso**

Před první aktivitou s LogoPexesem je důležité dítě s ním důkladně seznámit. Ukázat mu jednotlivé obrázky, případně obrázky, které se mu zdají nejasné, společně pojmenovat. Vysvětlíme mu pravidla a postupy hry a ujistíme se, že všemu dobře rozuměl.

Pexeso vyrovnáme společně s dítětem na stůl rubovou stranou vzhůru. Dbáme na dodržení pravidelných řad, a to ideálně ve vyskládání hracích karet do tvaru obdélníku, v poměru 6 hracích karet ve vodorovném řádku a 5 hracích karet ve svislém řádku. Přichystáme si předem plně nabitou Albi tužku a ujistíme se, že funguje, jak má.

Jako první začínáme my. Je to především z toho důvodu, aby dítě názorně vidělo, co a jak má dělat, ale také naším prvním tahem odkryjeme první dva obrázky, tudíž je šance, sice

malá, ale je tam, že dítě ve svém tahu alespoň jeden otočí. Díky tomu získá jistotu a větší chuť do hry.

Po otočení každé karty dítě předškolák, zkusí říct co je na obrázku, poté si slovo pomocí Albi tužky přehraje a následně jej sám nahlas zopakuje. Následně otáčí druhou libovolnou kartu se stejným postupem. Nahlas řekne, co na kartě je, poslechne si slovo pomocí Albi tužky a slovo zopakuje. U dítěte ve školním věku probíhá postup stejným způsobem, pouze ve fázi po otočení, místo hádání, co je na obrázku, nahlas přečte slovo uvedené pod obrázkem. Tento postup je důležité zachovat. Dítě musí vždy nejprve samo nahlas říct, co je na otočeném obrázku, a teprve potom si může slovo poslechnout, a nakonec slyšené slovo zopakovat.

Jestliže se oba otočené obrázky shodují, jak z hlediska vizuálního, tak i sluchového, dotyčný, který dvojici otočil ji odebere z hracího prostoru, dá si ji k sobě na hromádku a hraje ještě jednou. Takto postupujeme až do vyčerpání všech hracích karet.

Cílem je získat co nejvíce dvojic stejných karet. Na závěr si s dítětem ještě jednou zopakujeme všechna slova, která při hře získalo. Opět stejným postupem, jako při samotné hře, tedy nejprve slovo přečte (řekne), poté si jej poslechne pomocí Albi tužky, a nakonec jej správně nahlas a zřetelně zopakuje.

Po zvládnutí a osvojení si pravidel LogoPexesa, a především zvládnutí správné výslovnosti všech hlásek, pro něž byl materiál určen, lze logopedický materiál využívat i jako běžné karetní hry. U obou materiálů lze veškeré metodické postupy modifikovat pro více dětí. Z původně didaktické aktivity získáváme pro tento materiál další využití, které plní především funkci zábavnou a socializační.

## 7 Případové studie dívek a práce s nimi

Autorka aktivně docházela do azylového domu, kde probíhala veškerá práce s dívkami. Měla k dispozici prostory herny, které byly po domluvě s vedením azylového domu vyhrazeny pouze pro tento účel. Výzkumná šetření probíhala intenzivně po dobu jednoho měsíce, a to vždy jednu hodinu dvakrát týdně individuálně s každou z dívek.

Při první schůzce byl vždy přítomen jeden z rodičů dívek. Autorka jim představila důvod a účel jejího působení a následně popsala i způsob a metody, jakým bude s dívkami pracovat.

### 7.1 Verunka

Verunka má 5 let. Je jedináček a s matkou žije sama již od narození. V azylovém domě jsou již od prosince roku 2019. Na Verunce jde vidět výrazně opožděný vývoj ve všech oblastech. Stále nosí pleny a odmítá chodit na záchod i nočník. Neobejde se ani bez dudlíku, který vytahuje z úst pouze, když se chystá jíst. Díky tomu můžeme pozorovat velmi špatný skus jejích předních zubů a neobratnost pohybů jazyka. Velmi výrazné opoždění se projevuje v řečové oblasti. Verunka používá jen velmi málo jednoduchých slov, jako je „mama, mňam, ham, jo, ne...“, jinak komunikuje nonverbálně, a to pomocí ukazování na konkrétní předměty, výrazem v obličeji, či různými zvuky.

V oblasti porozumění řeči si nejsme zcela jisti, do jaké míry Verunka rozumí a do jaké míry spíše nechce rozumět. Nemůžeme to jednoznačně určit z toho důvodu, že vždy velmi záleží na rozpoložení dívky. Někdy se zdá, že rozumí všemu, co se jí říká, jindy zase vůbec.

Hrubou i jemnou motoriku má na velmi dobré úrovni, zvládá navlékání korálků, má správný úchop tužky i přesnou manipulaci s předměty.

Na základě autorčina pozorování a informací od sociálních pracovníků, se na Verunce podepisuje výrazné zanedbání na straně matky, která projevuje známky sníženého intelektu i sociálních a hygienických návyků. Matka se sice jeví, že má s dcerou velmi hezký vztah a dle jejího tvrzení s dcerou aktivně pracuje. Podle informací, které poskytli sociální pracovníci azylového domu, matka nezvládá základy chodu domácnosti, a to obzvláště v oblasti hygieny, natož aby byla schopna s dcerou aktivně a cíleně pracovat, jak na zlepšení řečových schopností, tak i v odbourání návyku na pleny a dudlík.

V původním místě bydliště Verunka navštěvovala krátce mateřskou školu speciální, díky čemuž se podle matky viditelně zlepšovala. Vydržela celý den bez plen i bez dudlíku.

Naučila se i pár slov díky individuální logopedické péči a byla schopna verbálně komunikovat s využitím velmi malé slovní zásoby. Velkým posunem bylo, že ke komunikaci začala používat slova, a ne pouze gestiku. Od té doby, co mateřskou školu nenavštěvuje, došlo k výrazné regresi všeho, co se ve mateřské škole naučila. To dává za pravdu autorčinu tvrzení, že z největší části za její handicap může, ač nejspíš neúmyslně, právě její matka. Zatím v místě nového bydliště Verunka mateřskou školu ani jiné zařízení nenavštěvuje, z důvodu přeplněné kapacity všech speciálních mateřských škol v okolí. Ty mohou přijímat nové děti nejdříve od září roku 2020. Od poloviny března začíná Verunka docházet ke klinickému logopedovi. Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně byla Verunce doporučena návštěva psychiatra.

### **7.1.1 Vstupní vyšetření**

Autorka zvolila pro vstupní vyšetření především metodu pozorování a vyšetření porozumění řeči. Všimla si zejména reakcí na pokyny, kterým Verunka v převážné míře rozuměla, ale velmi často odmítala na pokyny reagovat.

#### **7.1.1.1 Pozorování**

Byly velmi patrné změny Verunčina chování a reakce na aktivity, jestliže byla přítomna její matka, či s ní byla autorka o samotě. V přítomnosti matky Verunka odmítala takřka veškeré aktivity. Na pokyny autorky reagovala jen zřídka. Úkony, které si předem s autorkou osvojila následně před matkou nebyla schopna zopakovat. Z našeho pozorování můžeme soudit, že dívka si před matkou ráda připadá jako malé dítě a nemá potřebu se rozvíjet. Je zvyklá, že matka za ni vše udělá a dívka se nemusí vůbec snažit. Tudíž i lehké pokroky, které během práce s autorkou udělala, neměla potřebu matce ukazovat a matka s ní tyto pokroky dále nebude rozvíjet.

Pozorování probíhalo i při samovolné hře Verunky. Nejraději vždy zamířila k dětské kuchyňce a hrála si na kuchařku. Všechny kuchyňské nádoby a potřeby používala přesně k tomu, na co jsou určeny. Opět je však nedokázala pojmenovat. Bylo patrné, že Verunka všechny věci zná a má od matky vypořizované, na co se používají a co se s nimi má dělat.

#### **7.1.1.2 Porozumění řeči**

K vyšetření porozumění řeči jsme použily objekty a barvy, které podle matky Verunka zná. Položili jsme před ni různé známé objekty v různých barvách. Jelikož Verunka

ani jeden předmět ani barvu nedokáže slovy pojmenovat, dotazovala se autorka. „Verunko, ukaž mi, kde je žluté sluníčko.“ Na další otázku: „Je žluté?“ odpověděla, že ano. Když se jí však autorka zeptala: „A nebo je modré?“ odpověděla Verunka také ano. Podobně Verunka reagovala u všech dotazů týkajících se barev.

Při další aktivitě jsme před dívku položili papír, na němž bylo několik obrysů obrázků a kelímek s pastelkami. Autorka dávala Verunce pokyny: „Nakresli žluté sluníčko. Vybarvi červenou pastelkou srdíčko. Modrou vybarvi vodu.“. Všechny tyto pokyny Verunka plnila správně s občasným zaváháním.

### **7.1.2 Samotná práce s dítětem**

Práce s Verunkou byla velmi specifická a výrazně odlišná od práce s ostatními dívkami. Veškeré aktivity musela autorka modifikovat, aby je byla dívka schopna plnit a byly prospěšné pro její rozvoj. Některé z plánovaných aktivit však nebyla dívka schopna plnit takřka vůbec. Práce s ní byla velmi náročná, ale nakonec z mírných pokroků, které dívka prokazovala během setkání s autorkou, můžeme tvrdit, že byla pro Verunku minimálně dobrým odrazovým můstkem pro další práci s ní.

#### **7.1.2.1 Dechová cvičení**

Aktivity zaměřené na práci s dechem byly s Verunkou velmi obtížné. Dívka nespolupracovala a odmítala reagovat na pokyny. Autorka cviky aktivně předváděla i s využitím pomůcek, jako bylo sfoukávání malého kousku barevného papíru z dlaně, sfoukávání zapálené svíčky, přivonění si k vonnému pytlíku. Dívka všechny nabízené aktivity odmítala realizovat. Jediné, čeho se autorce povedlo docílit, byl nácvik nádechu nosem a výdechu ústy. Tento pokrok nastal však až při několikátém setkání a bez přítomnosti Verunčiny matky. Dechová cvičení byla vždy zařazována do úvodu každé hodiny, přestože ne vždy na ně Verunka reagovala.

#### **7.1.2.2 Artikulační cvičení**

Při cvičení s artikulačními orgány opět Verunka odmítala spolupracovat, opakovaně při všech setkáních. Postupně během jednotlivých setkání se podařilo k některým cvikům Verunku přimět. Například pokyn k vysunutí jazyka a jeho pohybům. Dokázala vysunout pouze špičku. Lokomoce jazyka je na velmi špatné úrovni. Zvládá pouze pohyby nahoru a dolů s jazykem vysunutým z úst. Vně úst nesvede žádné výraznější cviky. Nemůžeme však

posoudit, zda je to způsobeno primárně špatnou lokomocí jazyka, či odmítáním těchto úkonů. Tyto cviky byly zapojovány stejně jako dechová cvičení na úvod každé hodiny. Vždy však bez větších pokroků.

### 7.1.2.3 LogoDobble

S ohledem na dívčino velmi vážné opoždění řečové produkce, ale i částečně percepce řeči, byla autorka nucena pozměnit práci s tímto materiálem. Dívka nebyla schopna vyslovit žádné slovo z obrázků uvedených na kartách. Nedokázala napodobit zvuk ani pohyby mluvidel při artikulaci, které jí autorka názorně předváděla. Z toho důvodu se autorka rozhodla u dívky pracovat především na porozumění řeči a nápodobě slyšeného.

Při práci s porozuměním řeči pracovala autorka s jednou sadou LogoDobble. U Verunky využila sadu na procvičování SZC, ovšem účelem nebylo primárně cvičení hlásek SZC, ale právě porozumění obrázkům na kartách. Tuto sadu volila z důvodu, že obsahuje obrázky pro Verunku nejpoutavější a také proto, že výslovnost těchto hlásek není tak obtížná, jako u hlásek v ostatních sadách LogoDobble.

Při nácviку nápodoby slyšeného se autorka zaměřila především na samohlásky. Dívka nereagovala slovní nápodobou na žádná slova. Ze začátku ani na citoslovce zvuků zvířat. Při pozdější práci, došlo ale k mírnému pokroku, kdy Verunka po autorce zopakovala zvuk tygra: „Aaaaa“, sovy: „Hũũũ“ a opice: „Uuu“. Všechny hlásky prováděla s jejich správnou artikulací. Podotýkáme, že k těmto pokrokům došlo, když nebyla aktivní přítomná matka dívky.

**Aktivita 1:** Autorka předkládala před Verunku vždy jednu kartu z balíčku, Verunka si ji prohlédla. Poté autorka řekla nahlas postupně všechna slova, jež označovala každý z obrázků na kartě a vyzvala Verunku, aby ukázala na daný obrázek. U některých jednodušších obrázků Verunka dokázala sama poznat, který obrázek autorka jmenuje. U většiny potřebovala dopomoc autorky. Jednu kartu Verunka procvičovala tak dlouho, dokud nebyla schopna přiřadit všechna čtyři slova k daným obrázkům. Poté ji předložila autorka další kartu. Díky tomu, že na každé z karet je právě jeden obrázek stejný, vždy začínala autorka s pojmenováním právě toho obrázku, který byl na předešlé kartě. Někdy už i sama dívka na něj ukázala ještě dříve, než autorka stihla cokoli říci. Na tuto Verunčinu reakci reagovala slovy: „Ano Verunko, správně, to je opice.“. Poté pokračovala obvyklým postupem.



**Aktivita 2:** Po seznámení se se všemi slovy a obrázky následovala druhá aktivita. Autorka předložila před Verunku dvě karty a jejím úkolem bylo, najít na těchto dvou kartách stejný obrázek. Ze začátku chvíli trvalo, než dívka pochopila, co se od ní chce. Autorka musela aktivitu několikrát i názorně na příkladech vysvětlit. U prvních dvou dvojic obrázků, kde Verunka hledala shodný obrázek, nebyla zaznamenána žádná obtíž. U třetí dvojice, jako kdyby Verunka zapoměla pravidla. Vůbec netušila, co má dělat. Ukazovala náhodně na obrázky s pojmenováním „toto“. Autorka tedy znovu a pečlivě vysvětlila pravidla a názorně ukazovala na stejné obrázky na obou kartách, a poté na dva různé. Verunka říkala „Jo/Ne“, jestli jsou obrázky stejné, či nikoli. Následně pokračovala opět Verunka a sama hledala shodné obrázky. Netrvalo to déle jak jednu až dvě dvojice karet a Verunka opět ztratila pozornost a nevěděla, co má dělat.

#### **7.1.2.4 LogoPexeso**

Při práci s LogoPexesem byla dívka nadšená především z Albi tužky, která vydávala zvuk, při přiložení k dané kartě. To vedlo k výrazné motivaci s materiálem pracovat.

Opět se u Verunky nepodařilo využít LogoPexeso podle postupu popisovaném v kapitole **Metodický postup při práci s materiálem**. Dívka nechápala pravidla hry. Především z hlediska její velmi slabé schopnosti koncentrovat svoji pozornost a také času, který měla autorka pro práci s dívkou, nebylo možné se zabývat pouze vysvětlováním pravidel této aktivity. Což ovšem nebylo cílem této práce. Autorka se zaměřila opět na správné pochopení a přiřazení významů slov k obrázkům, sluchovou diferenciaci slyšeného a vyhledávání dvojic stejných obrázků.

**Aktivita 1:** Nejprve si autorka s dívkou postupně prošla a pojmenovala všechny obrázky. Na stůl postupně vyskládaly jednu z dvojic všech obrázků. Když byly všechny obrázky pojmenovány a vyloženy před Verunkou, dávala autorka dívce vždy do ruky po jedné z druhé dvojice karet a Verunka ji měla přiřadit ke kartě, jež vypadá stejně. Po přiřazení přiložila k oběma obrázkům Albi tužku a poslechla si, zda se obrázky shodují i podle audio záznamu. Tato zpětná sluchová vazba sloužila jednak k rozeznání stejných zvuků, ale i ke kontrole správnosti přiřazené dvojice. Tento typ úkolu nečinil Verunce výraznější obtíže. Pouze opět místy ztrácela pozornost a musela ji s připomenutím pravidel dopomoci autorka.

**Aktivita 2:** Tato aktivita byla zaměřena především na sluchovou diferenciaci. Dívka měla zakryté oči a autorka pouštěla nahrávku ze dvou obrázků nejprve stejných a poté i odlišných. Úkolem dívky bylo rozeznat, zda se jedná o stejný zvuk či nikoli. Tento typ úkolu již činil Verunce značné obtíže. Byla schopna rozeznat pouze malé množství stejných zvukových dvojic, odlišné zvuky nerozeznávala takřka vůbec. Po chvíli Verunka začala protestovat a odmítala v aktivitě dále pokračovat.

**Aktivita 3:** Poslední aktivita s tímto materiálem, kterou autorka s Verunkou realizovala bylo vyhledávání dvojic obrázků mezi všemi. Všechny hrací karty byly vyloženy a vyskládány na stůl stejně, jako je to popisováno v kapitole **Metodický postup při práci s materiálem** s tím rozdílem, že byly všechny otočeny lícem vzhůru. Autorka vždy vyslovila, jaký má Verunka najít obrázek. Když jej našla, přehrála si sama dívka zvuk karty a poté autorka znovu řečené slovo zopakovala. Jestliže se neshodovalo, hledala dívka dál. V případě, bylo-li slovo autorkou řečené a slovo nahrané na Albi tužce shodné, následoval pro dívku další úkol, a to najít ke kartě shodnou vizuální dvojici. Jakmile ji našla, opět obě karty zkontrolovala pomocí poslechu Albi tužky. Jestliže se shodovaly, položila karty mimo hrací pole. Takto aktivita pokračovala dál, dokud dívka opět neztratila pozornost a nezačala ji věnovat něčemu jinému v okolí. Tato aktivita zaujala dívku nevíce, což usuzujeme z jejich projevů při jejím provádění, a především z nejdéle udržené pozornosti dívky. Obliba této aktivity byla patrná i v samotném výkonu a nižší chybovosti. Bylo však nezbytné, aby autorka po celou dobu aktivity koordinovala její průběh a pomáhala dívce návodnými otázkami.

Díky Verunce a jejímu znevýhodnění, můžeme vidět, že vytvořený materiál se dá modifikovat do velké škály variant, a tudíž přizpůsobit různým potřebám dětí.

U žádné z aktivit Verunka nebyla schopna setrvat dlouho. Autorka musela činnost prokládat jinými, které Verunku zaujaly. Autorka se je vždy snažila využít k didaktické hře. Např. Dívce se zalíbila krabice plná gumových zvířátek. Autorka ji tedy požádala, ať nám je ukáže. Nejprve nechala Verunku, ať sama donese zvířátka, která se jí líbí. Poté jí dávala za úkol přinést konkrétní zvířátko, což se dívce většinou podařilo. V případě, že nevěděla, o které zvířátko se jedná, vytáhla ho z krabice autorka a znovu ho s dívkou pojmenovala. Sdělila jí, kde žije a jaký zvuk vydává.

### 7.1.3 Závěrečné hodnocení práce s Verunkou

Během intenzivních měsíčních setkání došlo u Verunky k mírným pokrokům. Začala více reagovat na pokyny, navázala s autorkou důvěrnější vztah, avšak stoupl i vnímání a respektování autorky jako autority. Tato schopnost není u Verunky zcela osvojena. Podle informací sociálních pracovníků je u dívky na denním pořádku udeřit i neznámou dospělou osobu. Výrazným pokrokem byla artikulace i vokalizace některých samohlásek.

Materiál LogoDobble a LogoPexeso byl využit ne podle našeho očekávání, ale ukázalo se, že je natolik variabilní, aby se dal využít i u dítěte s vysokou mírou znevýhodnění, jak sociálního, tak i zdravotního.

Největším problémem po dobu měsíce, ve kterém autorka s dívkou pracovala, byl především přístup její matky. Ani na jedno setkání se matka s dcerou nedostavila včas. Vždy pro ně musela, buď autorka nebo sociální pracovnice, dojít přímo až k jejich bytu v azylovém domě. Dvakrát v dobu předem naplánovaného setkání Verunka spala, z čehož jednou ji na pokyn sociální pracovnice matka vzbudila a donesla ji do herny, přičemž s Verunkou nebylo možné první půl hodinu vůbec pracovat, poněvadž plakala a měla záchvat vzteku. Podruhé se s Verunkou nedostavila vůbec. Průběh ostatních setkání velmi ovlivňovalo, zda byla přítomna matka dívky, či nikoli. Bylo potřebné, aby se některých setkání účastnila z toho důvodu, aby se i ona naučila aktivity, které autorka s Verunkou dělala a mohla v nich dále pokračovat. Nejsme si však jisti, zda toho bude nadále matka schopna, vzhledem k jejím intelektuálním a sociálním nedostatkům a jejímu přístupu k dítěti.

## 7.2 Míša

Míša má 10 let a je žákyní 4. třídy základní školy. Žije s otcem bez matky. Matka je závislá na alkoholu. Od rodiny odešla, když bylo Míše 6 let. Míšin otec ji ale několikrát vyhledal a přivedl zpět domů, přičemž její návštěva netrvala déle jak týden. Díky matce se rodina dostala do závažné finanční situace. Tyto okolnosti přivedly Míšu a jejího tatínka začátkem ledna 2020 do azylového domu pro matky s dětmi.

Míša je plachá introvertní dívka, na jejíž psychice se jednoznačně podepsal nelehký vztah mezi jejími rodiči a také nepřítomnost role matky při jejím dospívání. Na otázky odpovídá většinou pouze jednoslovnou odpovědí. Do delší monologické odpovědi se nikdy nepouští a otázky sama nikdy nepokládá. Má problém s navazováním očního kontaktu. Oči má vždy sklopeny k zemi, či se dívá kolem sebe, na člověka, s nímž komunikuje však velmi

zřídka. V řeči dělá Míše velké obtíže výslovnost hlásek L, R, Ř. Hlásku L tvoří s vadným postavením jazyka při jeho artikulaci, a to v pohybu od dolních řezáků směrem horizontálně k horním řezákům. Chybovost této hlásky si neuvědomuje. Daleko nápadnější problém nastává právě u hlásek R a Ř. Při vyslovování těchto hlásek nejen, že jejich tvoření je výrazně narušeno, ale dochází u Míši i k určitému psychickému bloku z jejich vyslovení. Když přijde na řadu jejich vyslovení, ať už samostatně nebo ve slově, vždy znejistí, ztiší hlas a sklopí oči směrem k zemi. Obtíže autorka shledává i v celkové artikulaci a plynulosti mluveného projevu. Má monotónní projev se sníženou nazalitou. Při zpěvu písní není schopna intonovat a není-li podpořena současným zpěvem druhé osoby, nezvládá udržet rytmus.

Dalších obtíží si můžeme povšimnout i při dýchání. K nádechu i výdechu používá převážně ústa, a to jak při produkci řeči, tak i v klidové poloze mluvidel.

V dalších oblastech jako je hrubá motorika, jemná motorika či pravolevá orientace, neshledala autorka žádné obtíže.

### **7.2.1 Vstupní vyšetření**

U této dívky autorka pro vstupní vyšetření zvolila metody pozorování a orientační vyšetření výslovnosti. Zaměřila se především na obtížné hlásky, kterými byly u dívky L, R, Ř a současně i výslovnost všech slov, v nichž se tyto hlásky vyskytovaly.

#### **7.2.1.1 Pozorování**

Pozorování dívky probíhalo během rozhovoru s ní, dechových cvičeníh i artikulačních cvičeníh. Bylo patrné, že dívka o cviky a řečovou nápravu má zájem. Snažila se plnit veškeré cviky, které jí autorka předkládala. Na případné připomínky nebo opravy jejího provedení reagovala velmi pozitivně a snažila se cviky napravit. Při třetím setkání se již sama snažila udržovat narovnaná záda i správné sezení při práci. Dívka si svůj handicap uvědomuje a je ochotná na něm procovat.

Míša je velmi snaživá, avšak málo průbojná. Při dvou setkáníh, kterých se účastnila i její kamarádka z a.d.p.m.s.d., měla Míša problémy se prosadit, přestože byla o 3 roky starší než kamarádka.

#### **7.2.1.2 Orientační vyšetření výslovnosti**

K orientačnímu vyšetření výslovnosti využila autorka *Listy pro nácvik výslovnosti* od Josefa Štěpána (2014). Volila především slova, u kterých, na základě předchozího

pozorování a komunikace s dívkou, očekávala výslovnostní obtíže. U všech vyšetřovaných slov, docházelo k nesprávné výslovnosti hlásek L, R a Ř. Někdy docházelo i k nesprávné výslovnosti dalších hlásek, ovlivněných postavením výše zmíněných obtížných hlásek v jejich blízkosti. Dívka tvoří vadně hlásku L. U hlásek R a Ř nedokáže rozkmitat jazyk a současně hrot jazyka při tvoření těchto hlásek pokládá až na tvrdé patro.

### **Použitá slova:**

**L** – lampa, letadlo, louskáček, limonáda, lvíček, Alena, cihla, Ludmila, linoleum, motal

**R** – trpaslík, čtrnáct, vrba, zavrčel, Brno, granát, krkavec, pudr, šroubek, mrakodrap

**Ř** – třináct, příbor, přestávka, křupka, chřipka, dřívko, řidič, hřbet, přestříhl, pekař

## **7.2.2 Samotná práce s dítětem**

Míša aktivně reagovala na veškeré pokyny. Měla zájem o aktivity i o práci na své výslovnosti. Všechny aktivity plnila svědomitě a s nadšením. Autorka se u Míši zaměřila především na práci s dechem pomocí dechových cvičení, zřetelné a správné artikulaci a v neposlední řadě výslovnosti hlásek L, R, Ř. Nejprve se zaměřila na slova s hláskou L, kterou Míša tvořila vadně. Následně procvičovala hlásku R, a nakonec se zaměřila na hlásku Ř, z níž měla Míša největší obavy.

Dvou setkání se spolu s dívkou účastnila i její kamarádka, která je v azylovém domě teprve třetí den. Tato dívka nemá žádné řečové ani jiné obtíže. Je tedy pro Míšu vhodným řečovým vzorem. Autorka ji zapojila spolu s Míšou do aktivit, což mělo velmi příznivý vliv na Míšin výkon. Před kamarádkou se snažila o to lépe a pečlivěji vyslovovat. Byla také více uvolněná a usměvavá.

### **7.2.2.1 Dechová cvičení**

U Míši byla zařazena zvláště z důvodu uvolnění a odbourání stresu. Cvičení probíhalo na koberci ve stoje, v sedě i v leže a za současného názorného cvičení autorky. Zapojení autorky bylo důležité ze dvou důvodů. Prvním byl hlavně vzor pro správné provedení a druhým navození přátelské a důvěrnější atmosféry mezi autorkou a dítětem. Začátek cvičení proběhl v leže, cílem bylo uvolnění se a navození příjemné atmosféry. Následovala poloha v tureckém sedu a cvičení správného dýchání, nádech nosem a výdech ústy. Při tomto cíleném dechovém cvičení dívka nádech i výdech prováděla správně a bez obtíží. Zpočátku

při nádechu zvedala ramena směrem vzhůru, načež ji autorka upozornila a vysvětlila pravidla správného sezení a postavení těla. Na správné postavení a držení těla dbala autorka po celou dobu všech cvičení, poněvadž to Míše činilo velké obtíže. Ve stejné pozici jsme prováděli i cvičení se zapojením co nejdelšího dechového proudu v podobě sfoukávání svíčky a také cvičení se zapojením bránice, kdy měla Míša sfoukávat chmýří pampelišky na co největší počet výdechů, bez možnosti nádechu mezi nimi.

Nakonec následovalo cvičení ve stoje. Míša se postavila zpříma a autorka o pár kroků dále před ní a na dlani měla peříčko. Úkolem dívky bylo pokusit se sfouknout peříčko z dlaně autorky, ovšem bez předsunutí hlavy či předklonění vpřed. Dále pak šeptem vyslovovat hlásku PA co nejvíce krát za sebou bez možnosti nádechu. Potom to stejné cvičení, avšak s hlasitým vyslovováním hlásky PA. Nakonec si autorka s dívkou vždy zazpívala písničku *Holka modrooká*, přičemž u jednotlivých opakováních nahrazovala skupinu samohlásek v textu vždy jen jednou. To splňovalo účel jak dechového cvičení v podobě správného dýchání a rytmizace při zpívání písně, tak i následného cvičení artikulace k aktivizaci mluvidel.

### **7.2.2.2 Artikulační cvičení**

V lokomoci jazyka autorka neshledala žádné obtíže. Dívka byla schopna provést všechna cvičení se správným provedením. Pohyb jazyka byl plynulý, přesný. Mírné obtíže nastaly při frkání. Frkání bez hlasu nečinilo Míše žádné obtíže. Mírně narušeno bylo frkání s hlasem. Největší obtíž však dívce působilo frkání s jazykem vysunutým mezi horním a dolním rtem, jak bezhlasé, tak i se zapojením hlasu. Dívka nebyla schopna rozkmitat rty ani při jednom z těchto úkonů, ani při několikatém opakování.

### **7.2.2.3 LogoDobble**

S Míšou probíhaly aktivity již podle předem plánovaného schématu. Dívka rozuměla pravidlům, respektovala je a veškeré aktivity se jí velice líbily. Autorka pracovala především se sadami LogoDobble L, LogoDobble R, LogoDobble Ř v tomto pořadí. Při práci s jednotlivými sadami využila autorka všech výše zmiňovaných variant v kapitole *Metodické postupy při práci s materiálem*.

Po celou dobu práce byla Míša plně soustředěná a snažila se i o správnou výslovnost problematických hlásek. U výslovnosti slov obsahujících písmeno L se jí to občas podařilo, u slov obsahujících hlásky R a Ř však nikoli. Pro správný nácvik výslovnosti těchto hlásek

bude třeba ještě spousta času a intenzivní práce s dívkou. Tento typ materiálu se nám ale zdá pro dívku velmi vhodný. Líbí se jí, motivuje ji a obsahuje z velké části slovní zásobu běžné denní potřeby. Při aktivitách, kdy byla zapojena i její kamarádka, došlo u Míši ještě k většímu zlepšení. Její pozornost byla záměrnější, lépe a rychleji si všímala stejných obrázků na kartách a její motivace nasbírat největší počet kartiček byla o to silnější.

#### **7.2.2.4 LogoPexeso**

Práce s tímto materiálem byla pro dívku velmi zajímavá a přínosná. S žádnou podobnou aktivitou se prozatím nesetkala. Díky tomu byla i její motivace větší. Pracovala přesně podle předem sjednaného postupu, který je uveden v kapitole *Metodické postupy při práci s materiálem*. Dívka dodržovala všechna pravidla a reagovala na pokyny autorky. Díky zpětné zvukové vazbě si vždy uvědomila nepřesnosti, které v řeči má a poté se je snažila napravit. Ne vždy se jí náprava špatně vyslovené hlásky zdařila, avšak bylo patrné, že se dívka velmi snaží a ze svého neúspěchu je nervózní a stydí se za něj. Nejproblematictější slova byla *čert, obr, mravenec, drak, liška, loutka, včela*, u jejichž vyslovení byl velký problém dívce porozumět, které slovo právě říká. U zbylých slov nebyla výslovnost zdaleka dokonalá, avšak bylo možné dívkou vysloveným slovům rozumět.

#### **7.2.3 Závěrečné hodnocení práce s Míšou**

Po celou dobu výzkumu byla komunikace s Míšou i jejím tatínkem bezproblémová. Na všechny předem domluvené schůzky se dostavila ve sjednaný čas. Jedné schůzky se nezúčastnila, z důvodu nemoci, ale byla předem telefonicky omluvena otcem. Na veškeré pokyny a zadané úkoly autorky reagovala okamžitě a bez kladení odporu. Byla si vědoma svých řečových nedostatků a byla plně ochotna pracovat na jejich nápravě.

### **7.3 Simonka**

Simonka má 7 let a je žákyní 1. třídy. V azylovém domě žije se svojí matkou a mladší sestrou Nelou již 6 měsíců. Matka dívek se v dřívějších letech potýkala s problémy s alkoholem, což ji i její dcery přivedlo do velmi vážné finanční situace a musela tak vyhledat pomoc a.d.p.m.s.d. Dnes dochází na pravidelné skupinové sezení k psychologovi. Podle sociálních pracovníků a.d.p.m.s.d. matka již 6 měsíců abstinuje. Není však plně schopna se o děti starat. Orgán sociálně-právní ochrany dětí matce již několikrát hrozil odebráním dětí z péče. Doposud k tomu nedošlo. Otcové obou dívek jsou neznámí. Přes nelehkou rodinnou

situaci, a zvláště nepodnětné sociální prostředí, ve kterém Simonka vyrůstá, se na jejím intelektuálním a řečovém vývoji žádná z těchto skutečností nijak výrazně neprojevila. Velkou měrou za to může nejspíše pravidelná docházka do mateřské školy i současná docházka v běžné základní škole, s jejíž pravidelností se snaží matce dopomáhat především sociální pracovníci a.d.p.m.s.d.

Simonka v oblasti řečové produkce a porozumění řečovým úkolům nejeví sebemenší obtíže. Občas má problém s dlouhodobějším udržení pozornosti. Velmi výrazně je u ní patrná nadměrná psychická labilita. Sebemenší náznak, jejího špatného jednání, či pouze její pocit, že něco neumí nebo nezvládne, ji přivede k pláči. Z autorčina pozorování můžeme tvrdit, že její pláč není důvodem vynucujícím si pozornost, ale pramení z pocitu neúspěchu a určité psychické deprivace dívky.

### **7.3.1 Vstupní vyšetření**

Pro vstupní vyšetření zvolila autorka, stejně jako u Míši metodu pozorování a orientační vyšetření výslovnosti.

#### **7.3.1.1 Pozorování**

Pozorování probíhala obdobně jako u Míši při rozhovoru s dívkou, dechových a artikulačních cvičeních. Během veškeré práce s dívkou si autorka všímala jejích řečových projevů, reakcí a zaměření pozornosti. V řečové oblasti neshledala autorka žádné obtíže či nepřesnosti. Co se týče dívčích projevů a reakcí na určité situace, bylo velmi patrné dívčino velmi citlivé a sebekritické přijímání kritiky. Její pozornost byla převážně zaměřena na probíhající činnost. V případě ale, že její zájem upoutalo něco jiného, například obrázek na stěně v místnosti, bylo obtížné získat její pozornost zpět k probíhající činnosti.

#### **7.3.1.2 Orientační vyšetření výslovnosti**

Simonka nejevila žádné známky poruch výslovnosti. Přesto však pro ujištění a prevenci případného přehlédnutí výslovnostních odchylek autorka provedla orientační zkoušku výslovnosti. Využity opět diagnostická slova z publikace od Josefa Štěpána (2014) *Listy pro nácvik výslovnosti*. Toto orientační vyšetření výslovnosti potvrdilo autorčino tvrzení, že dívka nejeví žádnou poruchou artikulace. Všechny hlásky, i ty problematické, vyslovovala správně podle kodifikované normy, se správným postavením všech mluvních orgánů.



Diagnostická slova volila autorka náhodně, bez záznamu, jelikož všechna slova i hlásky dívka vyslovovala bez obtíží.

### **7.3.2 Samotná práce s dítětem**

Jelikož Simonka nevykazovala žádné řečové obtíže, zaměřila se autorka na socializaci dívky a využila materiál primárně jako socializační hru. Mimo rozšíření slovní zásoby a procvičování správné výslovnosti slov, byla práce zaměřena na odbourání strachu z neúspěchu a podporu socializace při hře a komunikaci s vrstevníky.

#### **7.3.2.1 Dechová cvičení**

Dívka vykazuje mírné známky hyperaktivity, tudíž bylo poněkud náročnější udržet ji v klidové poloze v leže i v sedě. To poněkud znesnadňovalo práci s jejím dechem a klidová cvičení tak ztrácela svůj význam. Avšak i přes tyto komplikace se u dívky neprojevují žádné dýchací obtíže, či špatné dechové návyky. Dýchá pravidelně nosem, bez hlasitých zvuků. Při cvičení pro kontrolovaný nádech nosem a výdech ústy nejevila dívka sebemenší obtíže. Dechová cvičení založená na práci s bránicí prováděla dívka rovněž bez obtíží.

#### **7.3.2.2 Artikulační cvičení**

Při aktivitách zaměřených na práci s artikulací Simonka opět prováděla veškeré cviky bez sebemenších obtíží. Bylo patrné, že tyto cviky se jí od začátku líbí a baví ji. Pohyby jazyka byly přesné, plynulé a motoricky správně provedené. Všechny čtyři frkací cvičení prováděla rovněž bez obtíží.

#### **7.3.2.3 LogoDobble**

Originální hra Dobble, na jejímž principu bylo naše LogoDobble vytvořeno, je jednou z velmi oblíbených Simončiných her. Díky tomu bylo ulehčeno vysvětlování a pochopení pravidel a přešli jsme Simončiným obavám z nezvládnutí nové aktivity. Od začátku se jí práce s tímto materiálem líbila. Dívka nejeví žádné známky poruch v řečové oblasti, tudíž nám LogoDobble posloužilo především k rozšíření slovní zásoby, posilování pozornosti a rychlých reakcí. Dále pak autorka s dívkou pracovala na zvládnutí a akceptaci případné prohry, kterou dívka vždy velmi těžce a citlivě nesla.

Autorka jako první aktivitu zvolila vyhledání obrázků na jednotlivých kartách, kde si s dívkou vysvětlily významy slov pro Simonku nových. Poté autorka postupně využila

všechny výše popsané varianty práce s tímto materiálem. Všechny varianty zvládala Simonka bez sebemenších obtíží.

#### **7.3.2.4 LogoPexeso**

Při práci s LogoPexesem nám bylo opět ku prospěchu, že se tento didaktický materiál podobá klasické, dětmi oblíbené hře pexeso. Simonka opět nepropadala prvopočáteční panice a sebekritice, jako tomu bylo u jiných aktivit, poněvadž průběh práce s LogoPexesem je velmi podobný tomu, který již zná. Opět pracovala velmi pozorně a aktivita jí bavila. Stejně jako u materiálu LogoDobble si rozšířila slovní zásobu o nová slova, procvičila čtení, i sluchovou diferenciaci, při poslechu slov z Albi tužky. Zároveň opět s autorkou pracovala na zvládnání emocí z prohry.

#### **7.3.3 Závěrečné hodnocení práce se Simonkou**

Se Simonkou se nám pracovalo velice dobře. Reagovala na veškeré pokyny autorky, respektovala pravidla hry a s chutí se aktivně účastnila všech aktivit. Jediný problém, který občas komplikoval jinak hladký průběh všech setkání, byla dívčina přílišná přecitlivělost a sebekritika. Velká většina aktivit, které neznala, jí zpočátku připadala příliš složitá, a aniž by je vyzkoušela, začala plakat, že je nezvládnatelná a jsou na ni moc těžká. Po překonání prvotní psychické bariéry, když dívka zjistila, že aktivity hravě zvládá, se zlepšilo její psychické rozpoložení a již se s nadšením vrhla do všech aktivit. S jejich plněním pak neměla sebemenší potíže. Z toho důvodu bylo poněkud náročnější ji k aktivitám z počátku motivovat.

Veškerá cvičení i didaktické materiály byly při jeho aplikaci využity i za účelem posílení dívčiny stability osobnosti. Dívka si rozšířila svou slovní zásobu, naučila se lépe koncentrovat a setrvat u jedné činnosti, dokud ji nedokončila. Dále se naučila chápat, že ne vždy je důležité vyhrát, ale především unést porážku. Snažila se i posílit své sebevědomí, kdy jí autorka vysvětlovala, že když zrovna nevyhrála neznamená, že se nesnaží nebo je špatná. Po několika dnech už Simonka snášela svoji případnou prohru mnohem lépe.

Práce se Simonkou byla na rozdíl od práce s ostatními dívkami značně odlišná, poněvadž Simonku neomezuje žádný řečový handicap. Materiál u ní tudíž sloužil především jako socializační a zábavná aktivita.

## 8 Diskuse

V teoretické části diplomové práce jsme dosáhli přehledného popisu vývoje řeči u dětí, jeho narušení, a to především nesprávnou stimulací, vyplívající z nedostatečně stimulačního prostředí. Za toto prostředí považujeme i zmiňovaný azylový dům pro matky s dětmi, jelikož většina matek (popř. otců) není schopna se o děti postarat, natož jim poskytnout dostatek správných podnětů pro rozvoj jejich řeči i mentálního vývoje. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili právě na tuto cílovou skupinu. V teoretické části dále uvádíme stručný popis poruch artikulace dětské řeči, která většinou bývá pouze vývojového charakteru, tudíž je velká šance, že se artikulace dítěte přizpůsobí kodifikované normě.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na tvorbu logopedického materiálu a práci s ním, pro niž byly vybrány tři dívky. Dívky byly záměrně vybrány kvůli jejich rozličným obtížím jak v řečové oblasti, tak i jiným obtížím, způsobeným nedostatečně stimulační rodinnou výchovou. V jiných výzkumech byli účastníci vybíráni spíše homogenně, se zaměřením na jejich konkrétní řečovou vadu. Naším cílem ale bylo vytvoření materiálu, který bude pomáhat všem dětem v a.d.p.m.s.d., bez konkrétního druhu řečových obtíží. V průběhu šetření se však ukázalo, že dvě ze tří dívek vykazovaly poruchy artikulace. Z tohoto důvodu, ale také díky dlouhodobému působení autorky v a.d.p.m.s.d., můžeme konstatovat, že nejčastější řečovou obtíží u dětí v předškolním a mladším školním věku jsou poruchy artikulace. Přehled obtíží dívek a jejich zlepšení během výzkumného šetření uvádíme v následujících tabulkách:

<b>Verunka, 4,5 let</b>	
Nedostatky na začátku šetření:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Výrazné opoždění ve vývoji řečovém i mentálním</li><li>- Stále závislost na dudlíku a plenách</li><li>- Závislost na matce</li><li>- Vyjadřuje se pouze několika citoslovci</li><li>- Neschopnost pojmenovat známé objekty</li><li>- Nezvládá a odmítá nápodobu artikulace hlásek</li><li>- Nezvládá výslovnost některých samohlásek</li><li>- Velmi malá slovní zásoba</li></ul>
Zlepšení:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Navázání přátelského vztahu s autorkou</li><li>- Reaguje na pokyny autorky</li><li>- Zvládá výslovnost samohlásek</li><li>- Rozšíření slovní zásoby</li></ul>

Tabulka č. 8: Přehled práce s Verunkou

<b>Míša, 10 let</b>	
Nedostatky na začátku šetření:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Špatná výslovnost hlásek L, R, Ř</li> <li>- Nedokáže frkací cviky</li> <li>- Velmi nízká sebedůvěra</li> <li>- Špatné návyky při sezení</li> <li>- Dýchání ústy</li> <li>- Nenavazuje oční kontakt</li> </ul>
Zlepšení:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zvládá frkací cviky</li> <li>- Rozšíření slovní zásoby</li> <li>- Zvýšení sebejistoty</li> <li>- Ovládá správné návyky při sezení</li> <li>- Dýchá nosem</li> <li>- Navazuje oční kontakt při komunikaci i mimo ni</li> </ul>

Tabulka č. 9: Přehled práce s Míšou

<b>Simonka, 7 let</b>	
Nedostatky na začátku šetření:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Velmi nízká sebedůvěra</li> <li>- Velmi vysoká přecitlivělost</li> <li>- Strach z neúspěchu</li> <li>- Odmítá některé aktivity</li> <li>- Neschopnost přijmout prohru</li> </ul>
Zlepšení:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozšíření slovní zásoby</li> <li>- Odhodlanost i do aktivit, které nezná</li> <li>- Snáze přijímá prohru</li> <li>- Lépe a více komunikuje</li> </ul>

Tabulka č. 10: Přehled práce se Simonkou

Díky provedenému výzkumnému šetření považuje autorka vytvořený materiál za funkční a prospěšný. Nadále by jej ráda využívala ve své pedagogické praxi, a to nejen pro původně určenou cílovou skupinu dětí z a.d.p.m.s.d., ale pro všechny děti, jež mají obtíže s výslovností.

Podobné materiály, jako je LogoDobble, můžeme najít na webové stránce *eschovka.cz*. Jsou zde i různé varianty hry Dobble, dokonce i se slovy, obsahujícími hlásky L a R. Obsahují však asi trojnásobné množství karet i obrázků. Domníváme se, že obsahují příliš mnoho vjemů a dítě se nemůže naplno soustředit na správnost jejich výslovnosti, především zkoumá nové obrázky a hůře se v nich orientuje.

Co se týče LogoPexesa, autorka neshledala žádnou podobnost s jinými materiály zaměřenými na procvičování artikulace mluvené řeči a zároveň s prvkem sociální adaptace. Originalitu a také velkou výhodu LogoPexesa vidíme především ve zpětné sluchové vazbě. Dítě si nejen procvičí problematickou hlásku, ale dostane i správnou zpětnou sluchovou

vazbu, což je velmi pozitivní pro rozvoj jeho řeči. Díky zpětné sluchové vazbě může dítě LogoPexeso používat samo bez nezbytnosti dohledu logopeda.

Doporučujeme, aby slova na Albi tužku nahrál logoped či někdo, jehož výslovnost všech hlásek je bezchybná a může tak být správným vzorem.

Materiál ovšem neslouží jako náhrada logopedické péče. Je určena pouze jako doplňující součást probíhající logopedické péče nebo pomůcka při vývoji řeči a artikulace. Při přetrvávajících poruchách artikulace je nezbytné vyhledat odborníka.

## **8.1 Limity při tvorbě materiálu a při práci s dívkami**

Při tvorbě materiálu shledává autorka limity ve výběru a omezeném počtu slov. Slova sice volila promyšleně a adekvátně k aktuální potřebě dětí, avšak při pravidelné práci s tímto materiálem si na ně děti mohou zvyknout a práce s nimi již pro ně nebude tak zajímavá, jako v prvotních fázích. Existuje také mnoho dalších problematických slov, která by autorka mohla zařadit. To však už by byl materiál velmi obsahově náročný, nejen pro jeho tvorbu, ale i pro dětské vnímání.

Limity shledáváme i u samotného materiálu LogoPexeso, a to konkrétně ve dvou věcech. První je, že kdokoli bude chtít LogoPexeso využít, bude si muset na své náklady Albi tužku pořídit. Cena základního balíčku je asi 1 299 Kč. Na druhou stranu se domníváme a máme z praxe osvědčené, že se Albi tužka dá využít pro velkou spoustu aktivit, nejen pro práci s LogoPexesem. My jsme měli tu výhodu, že sama autorka i azylový dům, v němž výzkumné šetření probíhalo, Albi tužku vlastní. Druhý limit shledáváme v užití zvukových nahrávek z Albi tužky. Na každou Albi tužku je nutné nahrát zvukovou informaci zvlášť, poněvadž fungují jako nahrávač zvuku, ale nahrané informace mezi sebou nepřenáší. Může se tedy stát, že výslovnost člověka, který informaci nahrává nebude správná, a tudíž nebude vhodným řečovým vzorem. Je tedy dobré si nahrávky nechat zkontrolovat odborníkem.

Při samotné realizaci práce s materiálem byla největší komplikací celková práce s Verunkou. Nebylo u ní možné aplikovat přesné metodické postupy práce s nově vytvořeným materiálem. Důvodem byl její silný opožděný vývoj řeči, ale i mentální zaostání. Další komplikace byla způsobena dívčinou matkou, která často zapomínala na předem dohodnutá setkání.

Jako další limit ještě můžeme zmínit, že pro dosažení lepších výsledků a zlepšení se dívek v jejich výslovnosti, bychom potřebovali větší časové rozmezí. Což ovšem ale nebylo naším primárním cílem.

Dále musíme zmínit i limit při tvorbě teoretické části. Bylo jím nedostatečné množství podkladů, a to z důvodu vládních opatření krizového stavu České republiky v období pandemie virem COVID–19. Jedním z nich bylo i uzavření knihoven, kde byla většina studijní literatury potřebná k dokončení této diplomové práce.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit logopedický didaktický materiál, který by byl využit primárně pro děti v azylovém domě pro matky s dětmi. Dále také, aby materiál mohli aplikovat jak sociální pracovníci azylového domu, rodiče dětí, tak i děti samotné. Z toho důvodu bylo nezbytné vytvořit praktický, funkční, ale především jednoduše použitelný materiál, nenáročný na pochopení pravidel a práce s ním. Tento cíl pokládáme za naplněný, a to především z toho důvodu, že pro inspiraci pravidel byly všemi dětmi i dospělými oblíbené a známé hry Pexeso a Dobble. Z toho důvodu neshledáváme vysvětlování pravidel námi vytvořeného materiálu za obtížné, poněvadž jejich základ všichni dobře znají.

Dalším cílem bylo vytvořit takový materiál, kterým by si děti procvičovaly a upevňovaly správnou výslovnost problematických hlásek. Slova obsažená v materiálu jsou zaměřena právě na tyto problematické hlásky, kterými shledáváme, díky provedeným vstupní vyšetřením, především hlásky L, R, Ř, SZC. Jsme přesvědčeni, že při správné práci s námi vytvořeným materiálem, je úspěšné zlepšení v řečové oblasti zaručeno. Díky tomu opět tento cíl shledáváme za naplněný.

Materiál byl námi předkládán třem vybraným dívkám z a.d.p.m.s.d. a po dobu jednoho měsíce jsme se s nimi autorka setkávala, aby ověřila funkčnost materiálu a pokroky dívek při práci s ním. Z výzkumného šetření můžeme tvrdit, že všechny tři dívky udělaly velký pokrok. Ne tedy vždy po stránce řečové, na to bychom potřebovali více času pro práci s nimi, ale především po stránce sociální. Z toho nám vyplývá další pozitivní funkce tohoto materiálu. Tou je tedy socializace dítěte a s ní spojené zvládnutí prohry, či prvotního neúspěchu při prosazování se. Tato funkce materiálu je velmi prospěšná právě pro tyto děti, jež jsou ohroženy právě ve vývoji jejich socializace a začlenění se mezi vrstevníky.

Dívky, se kterými se autorka při výzkumu setkávala, aktivity i samotná práce s materiálem bavila. Byl patrný postupně se zvyšující zájem o práci s materiálem v průběhu jednotlivých setkání.

Věříme, že tento logopedický materiál bude přínosný a v praxi využitelný jak v azylových domech pro matky s dětmi, tak i pro logopedy, pedagogy a další pracovníky v jejich profesi a práci s dětmi.

## Seznam literatury a zdrojů

### Seznam literárních zdrojů

ADÁMEK, Miroslav. *Operační manuál-Azylový dům: Dům pro osamělé rodiče s dětmi v tísní*. Nепublikovaný dokument. Šumperk, 2017.

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Koncept rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7561-0.

DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. *Úvod do speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením a narušením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3726-2.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Logopédia*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN isbn978-80-903863-0-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-056-9.



- LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitório: 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. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Základní terminologie a klasifikace typů narušení artikulace mluvené řeči a narušení vývoje řeči*. In MLCÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7.
- MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
- PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- ROSSETTI, Louis Michael. *Communication intervention: birth to three*. 2nd ed. San Diego, CA: Singular Thomson Learning, 2001. ISBN 0769300936.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 3. upr. vyd. Praha: SPN, 1989. Knižnice speciální pedagogiky.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

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

ŠTĚPÁN, Josef. *Logopedie: listy pro nácvik výslovnosti*. Olomouc: Rubico, 2014. Hrátky. ISBN 978-80-7346-172-0.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Projekty osobnostního rozvoje v nestandardních výchovných podmínkách*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, c2011. Vědecké monografie (European Science and Art Publishing). ISBN 978-80-904815-5-8.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. 3. vyd. Praha: SPN, 1986. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN 14-113-86.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: SPN, 1991. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-04-24504-8.

### **Seznam internetových zdrojů**

*Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách* [online]. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>

*Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách* [online]. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

## **Seznam zkratek**

**a.d.p.m.s.d.** – azylový dům pro matky s dětmi

**atd.** – a tak dále

**např.** – například

**NKS** – narušená komunikační schopnost

**NVŘ** – narušený vývoj řeči

**OVŘ** – opožděný vývoj řeči

**popř.** – popřípadě

**tzv.** – tak zvaný

**vfm** – velofaringeální mechanismus

## Seznam tabulek

<b>Tabulka č. 1</b>	Přehled předverbálních vývojových období řeči dítěte.....	21
<b>Tabulka č. 2</b>	Přehled verbálních vývojových období řeči dítěte.....	24
<b>Tabulka č. 3</b>	Odchytky v artikulaci hlásek.....	32
<b>Tabulka č. 4</b>	Tvorba LogoDobble L.....	46
<b>Tabulka č. 5</b>	Tvorba LogoDobble R.....	46
<b>Tabulka č. 6</b>	Tvorba LogoDobble Ř.....	46
<b>Tabulka č. 7</b>	Tvorba LogoDobble SZC.....	47
<b>Tabulka č. 8</b>	Přehled práce s Verunkou.....	67
<b>Tabulka č. 9</b>	Přehled práce s Míšou.....	68
<b>Tabulka č. 10</b>	Přehled práce se Simonkou.....	68

## **Seznam obrázků**

<b>Obrázek č. 1</b>	Ukázka rubových stran všech sérií LogoDobble.....	44
<b>Obrázek č. 2</b>	Ukázka lícových stran LogoDobble SZC.....	45
<b>Obrázek č. 3</b>	Ukázka rubové a lícové strany LogoPexeso.....	48

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** LogoDobble L

**Příloha č. 2:** LogoDobble R

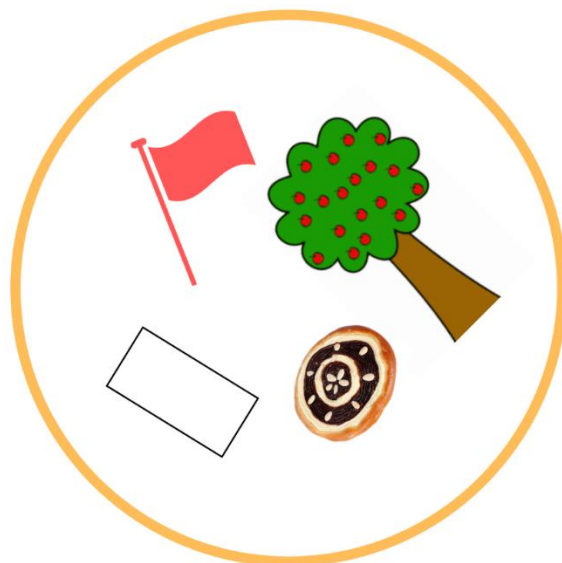
**Příloha č. 3:** LogoDobble Ř

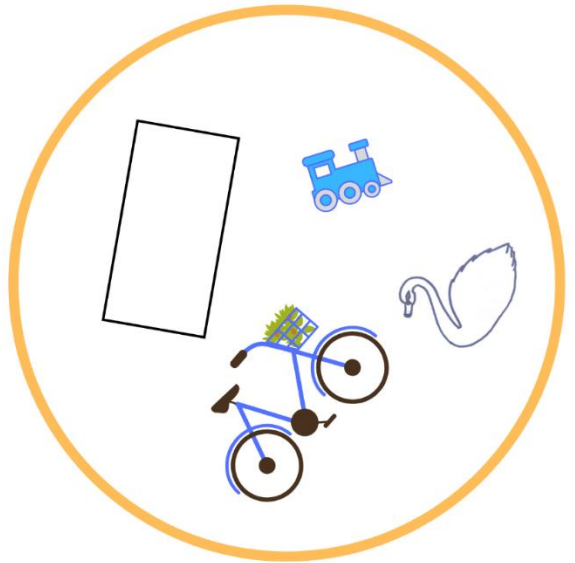
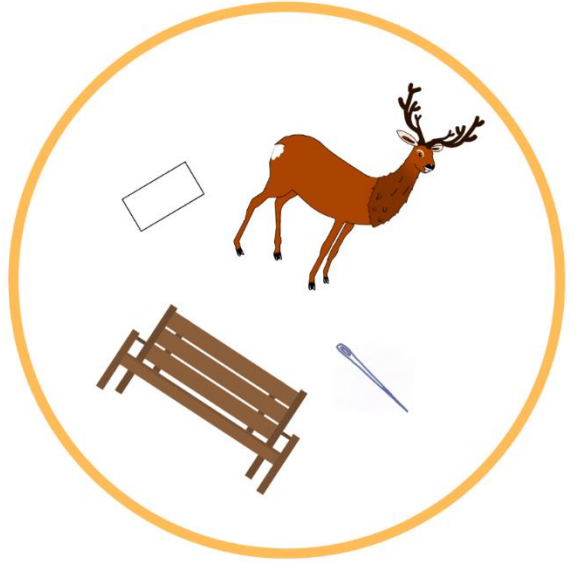
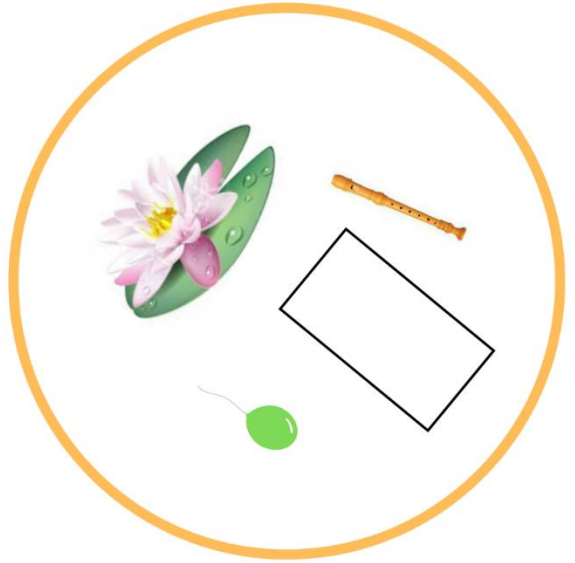
**Příloha č. 4:** LogoDobble SZC

**Příloha č. 5:** LogoPexeso

**Příloha č. 6:** Tabulka slov použitých v LogoPexesu s Kouzelnými samolepkami pro nahrávku zvuku od firmy ALBI Česká republika a.s.

Příloha č. 1: LogoDobble L











LOGODOBBLE

L



LOGODOBBLE

L



LOGODOBBLE

L



LOGODOBBLE

L



LOGODOBBLE

L



LOGODOBBLE

L



LOGODOBBLE

**L**



LOGODOBBLE

**L**



LOGODOBBLE

**L**

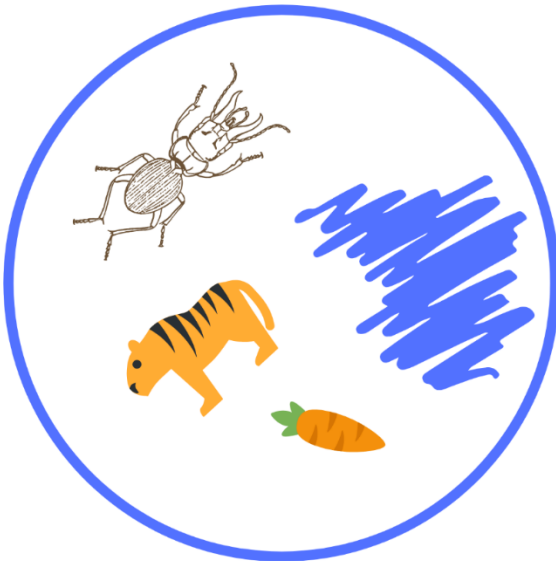
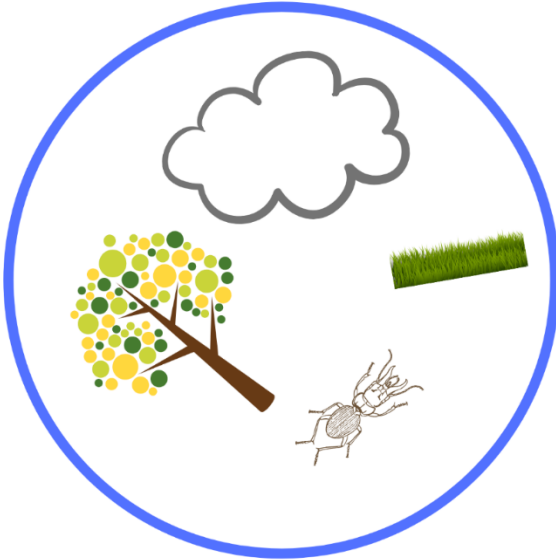


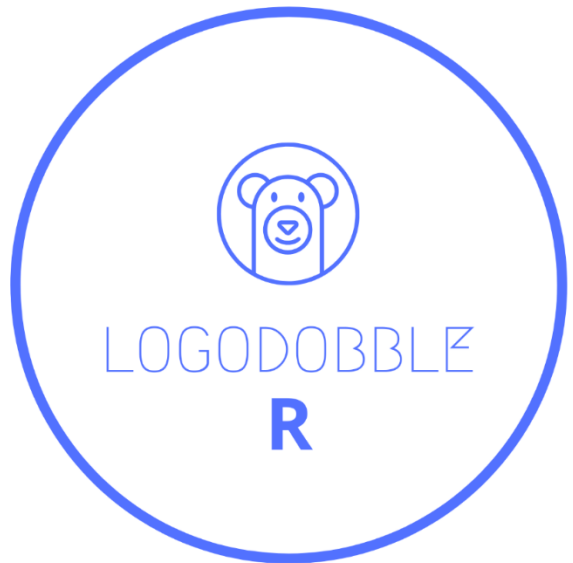
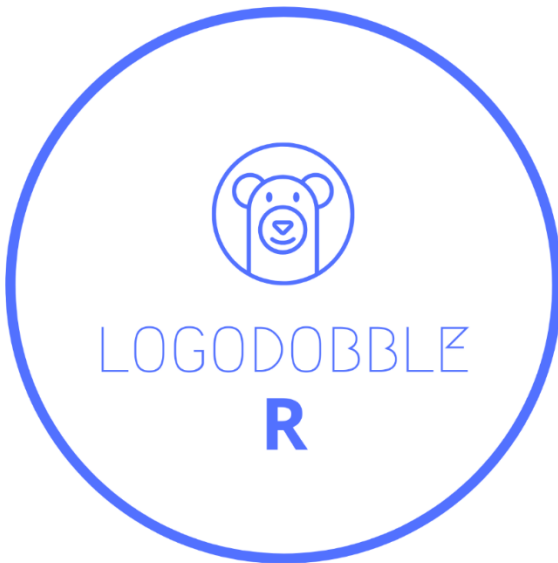
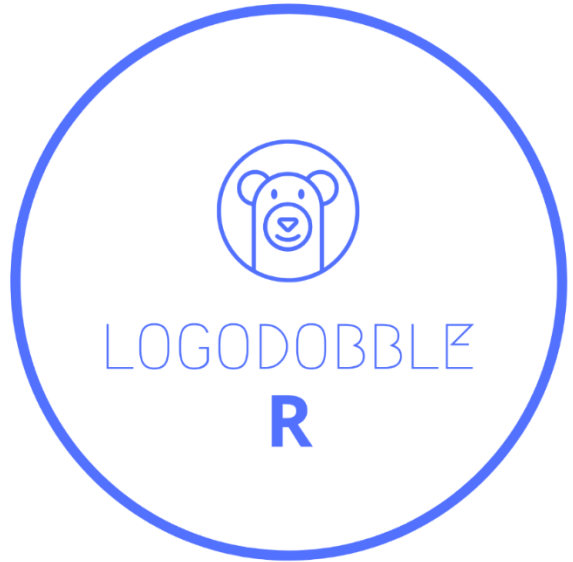
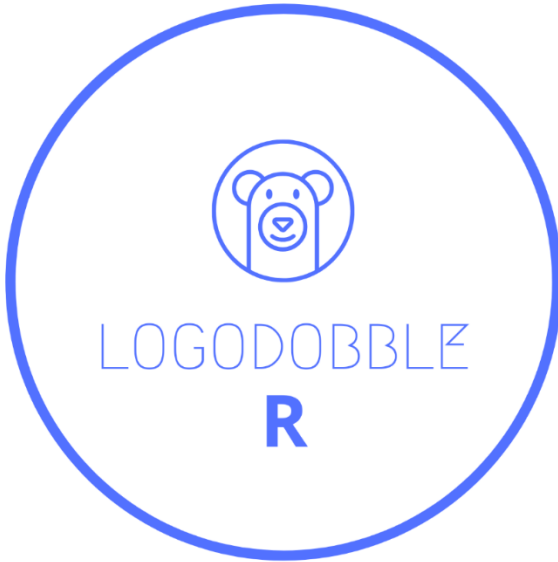
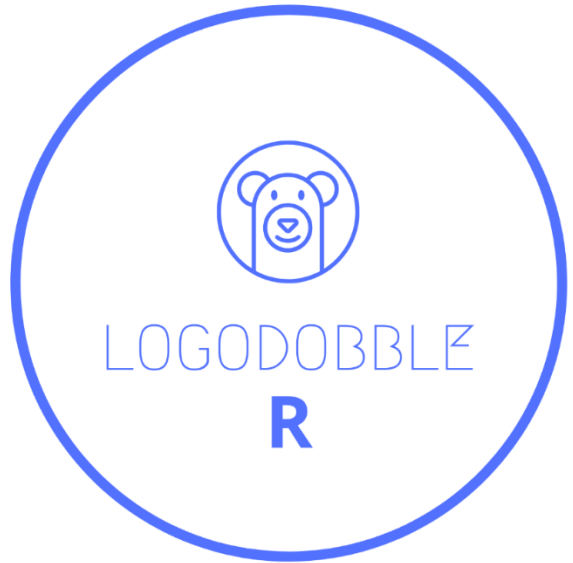
LOGODOBBLE

**L**

Příloha č. 2: LogoDobble R









LOGODOBBLE

**R**



LOGODOBBLE

**R**



LOGODOBBLE

**R**



LOGODOBBLE

**R**



LOGODOBBLE

**R**



LOGODOBBLE

**R**



LOGODOBBLE

**R**

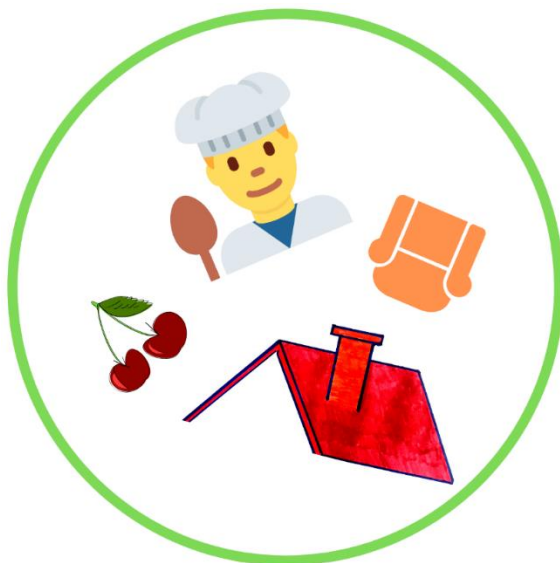
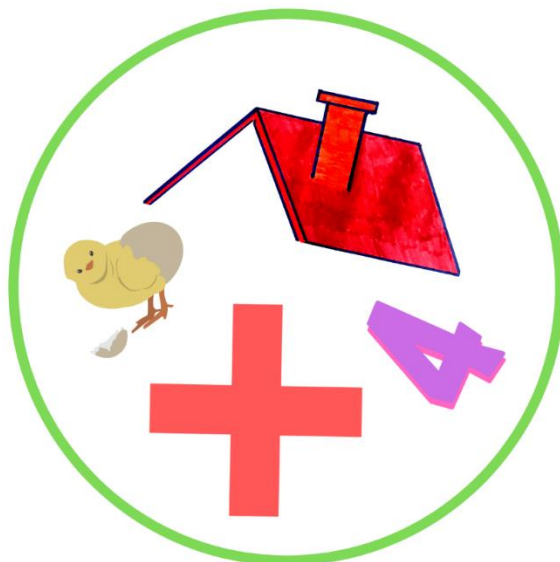
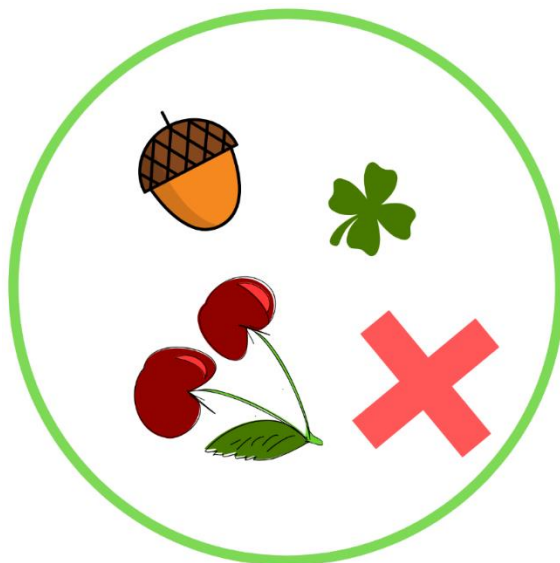


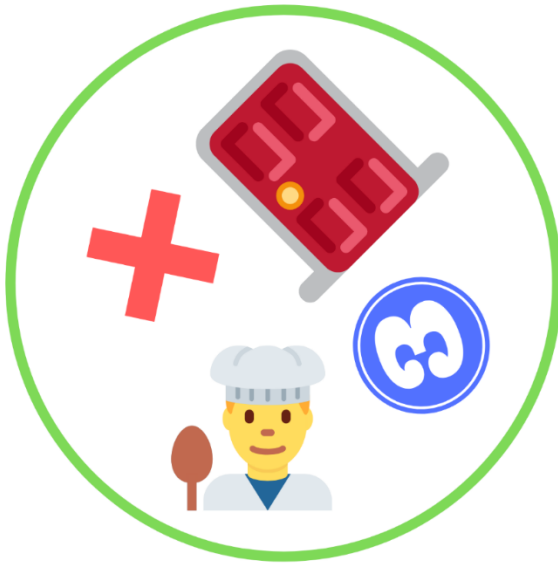
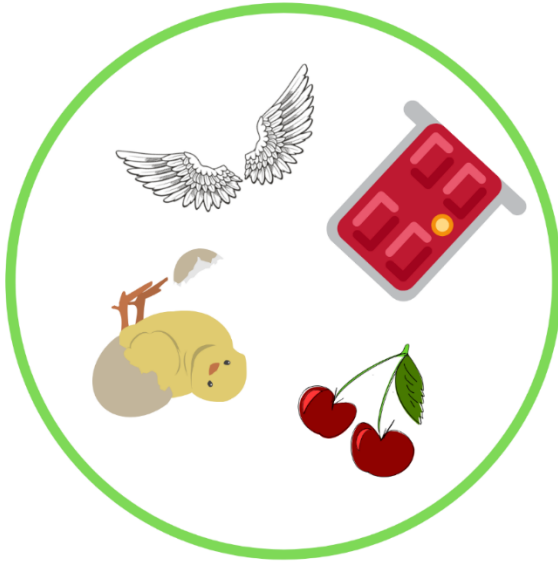
LOGODOBBLE

**R**



Příloha č. 3: LogoDobble Ř









LOGODOBBLEŽ  
**Ř**



LOGODOBBLEŽ  
**Ř**



LOGODOBBLEŽ  
**Ř**



LOGODOBBLEŽ  
**Ř**



LOGODOBBLEŽ  
**Ř**



LOGODOBBLEŽ  
**Ř**



LOGODOBBLE  
**Ř**



LOGODOBBLE  
**Ř**

Příloha č. 4: LogoDobble SZC







LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**





LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**



LOGODOBBLE  
**SZC**

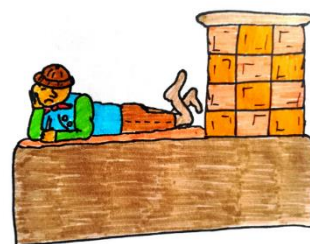
Příloha č. 5: LogoPexeso



**OPICE**



**LIŠKA**



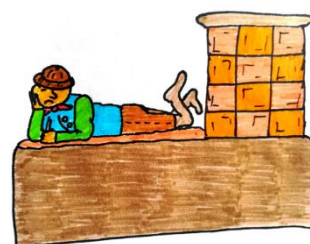
**PECIVÁL**



**OPICE**



**LIŠKA**



**PECIVÁL**



**LOUTKA**



**OBR**



**SLUNEČNICE**



**LOUTKA**



**OBR**



**SLUNEČNICE**



**ČERT**



**DRAK**



**ZÁMEK**



**ČERT**



**DRAK**



**ZÁMEK**



**BÁL**



**SKŘÍTEK**



**VÍLA**



**BÁL**



**SKŘÍTEK**



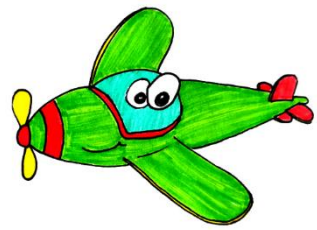
**VÍLA**



**MRAVENEC**



**VČELA**



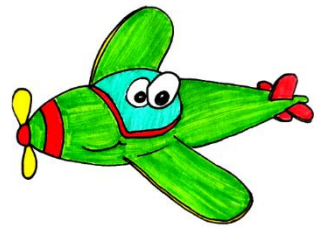
**LETADLO**



**MRAVENEC**



**VČELA**



**LETADLO**



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO



LOGOPEXESO

**Příloha č. 6:** Tabulka slov použitých v LogoPexesu s Kouzelnými samolepkami pro nahrávku zvuku od firmy ALBI Česká republika a.s.

<b>čert</b>	
<b>drak</b>	
<b>obr</b>	
<b>mravenec</b>	
<b>skřítek</b>	
<b>víla</b>	
<b>loutka</b>	
<b>bál</b>	

<b>letadlo</b>	
<b>pecivál</b>	
<b>liška</b>	
<b>včela</b>	
<b>slunečnice</b>	
<b>opice</b>	
<b>zámek</b>	



## Anotace

<b>Jméno a příjmení</b>	Martina Nečasová
<b>Katedra</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Tvorba didaktického materiálu speciálněpedagogické logopedické intervence u dětí předškolního a mladšího školního věku v azylovém domě pro matky s dětmi
<b>Název práce v angličtině:</b>	Creation of didactic material of special pedagogical speech therapy intervention for children of preschool and younger school age in the refuge for mothers with children
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá vytvořením didaktického materiálu, který má sloužit k procvičování výslovnosti problematických hlásek. Zaměřuje se na hlásky L, R, Ř, S, Z, C. Materiál je určen především dětem v azylovém domě pro matky s dětmi, ale může být využit u všech dětí s poruchami artikulace. Teoretická část se zabývá vývojem řeči, narušením vývoje řeči, poruchami artikulace a vymezením sociálního zařízení azylových domů pro matky s dětmi. Praktická část popisuje proces tvorby materiálu, práci s materiálem, případové studie tří dívek předškolního a mladšího školního věku, které aktuálně bydlely v azylovém domě pro matky s dětmi a práci s těmito dívkami.
<b>Klíčová slova:</b>	Logopedie, poruchy artikulace, logopedický materiál, azylový dům pro matky s dětmi
<b>Anotace práce v angličtině:</b>	This thesis deals with the production of a didactic material which provides extensive practice of pronunciation of various problematic phonemes, more concretely phonemes L, R, Ř, S, Z and C. This material is originally created for the children living in a refuge for mothers with children, but it can be applied on all the children with specific learning differences. Theoretical part discusses speech development, problematic speech development and articulation, and, furthermore, the specification of the situation in the refuge for mothers with children. In the empirical part, there is a detailed description of the material production and its development, usage of the created didactic material in practice, and a case study of three girls, who were living in the refuge for mothers with children when the study was performed.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Speech therapy, articulation disorders, speech language therapy material, refuge for mothers with children

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p><b>Příloha č. 1:</b> LogoDobble L</p> <p><b>Příloha č. 2:</b> LogoDobble R</p> <p><b>Příloha č. 3:</b> LogoDobble Ř</p> <p><b>Příloha č. 4:</b> LogoDobble SZC</p> <p><b>Příloha č. 5:</b> LogoPexeso</p> <p><b>Příloha č. 6:</b> Tabulka slov použitých v LogoPexesu s Kouzelnými samolepkami pro nahrávku zvuku od firmy ALBI Česká republika a.s.</p>
<b>Přílohy volně vložené:</b>	<p>1x CD</p> <p>2x didaktické materiály</p>
<b>Rozsah práce:</b>	78 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk