



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Možnosti rozvíjení percepčních schopností a  
dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností  
(NKS) v logopedické třídě mateřské školy**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Karolina Klausová

**Vedoucí práce:** PeadDr. Helena Havlisová, PhD.

České Budějovice 2018

## **Prohlášení**

Prohláuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Možnosti rozvíjení percepčních schopností a dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností (NKS) v logopedické tííd mateřské školy* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohláuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky kolektivu a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Karolina Klausová

## **Podkování**

Ráda bych podkovala vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Helen Havlisové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla podkovat občana mateřským školám a rodičům děkují za umožnění spolupráce. V neposlední řadě patří mé podkování mé rodině a přátelům, kteří mi byli při psaní práce oporou.

# *Možnosti rozvíjení percepčních schopností a dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností (NKS) v logopedické třídě mateřské školy*

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje sluchové percepce u dětí s narušenou komunikační schopností v logopedické třídě mateřské školy. Hlavním cílem empirické části práce bylo sestavit zásobník cvičení, který by mohl sloužit k rozvoji sluchové percepce u dětí s narušenou komunikační schopností ve věku od 5 do 7 let, a to v následujících oblastech sluchové percepce: akustická diferenciací, analýza a syntéza, sluchová paměť, koncentrace sluchové pozornosti a schopnost percepce rytmu. Důležitým cílem praktické části bylo daná cvičení vyzkoušet v provozu logopedické třídy mateřské školy.

Text bakalářské práce je rozdělen na dvě části: teoretickou a empirickou. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku dítěte předškolního věku, narušenou komunikační schopnost, možnosti logopedické péče v České republice a percepční schopnosti a dovednosti, podrobněji pak na percepci sluchovou. V části empirické byla použita kvalitativní výzkumná strategie s využitím metody dotazování, techniky polostrukturovaného rozhovoru, a následně metody zúčastněného pozorování. Výběrový soubor tvořilo celkem 17 dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností navštěvující dvě různé logopedické třídy mateřské školy v České republice.

Z rozhovorů a z teoretických východisek byl sestaven zásobník cvičení pro děti s narušenou komunikační schopností ve věku 5 až 7 let, který byl následně prakticky vyzkoušen v provozu dvou mateřských škol.

## **Klíčová slova**

dítě předškolního věku; narušená komunikační schopnost; logopedická třída mateřské školy; sluchová percepce

***Possibilities of developing perceptual abilities and skills of children with disturbed communication ability in a logopaedic class of a common nursery school***

**Abstract**

The bachelor thesis deals with possibilities of developing perceptual abilities and skills of children with disturbed communication ability in a logopaedic class of common nursery school. The main aim of the thesis is to compile a training stack that could serve to develop hearing perception for children with disturbed communication ability aged from 5 to 7 years in the following areas of hearing perception ó acoustic differentiation, analysis and synthesis, auditory memory, concentration of auditory attention and rhythm perception. The partial aim of the practical part is to try out the exercises in the logopaedic class of a common nursery school.

The text is divided into two parts ó theoretical and practical. The theoretical part focuses on the characteristics of preschool child, disturbed communication ability, opportunities for logopaedics care in the Czech Republic, and perceptual skills and abilities, and more precisely perceptual hearing. The practical part contains a qualitative research strategy, where the methods of semi-structured interview and participant observation are used. The research group consists of 17 children of preschool age with disturbed communication ability attending two different logopaedic class of a common nursery school in the Czech Republic.

Based on the semi-structured interview and from the theoretical part a stack of exercises for children with disturbed communication ability aged from 5 to 7 years was set up, which was practically tested in two common nursery schools.

**Key words**

Child of preschool age; disturbed communication ability; logopaedic class of common nursery school; hearing perception

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	8
1.1 Dítě předškolního věku .....	8
1.1.1 Vývoj řeči .....	8
1.1.2 Narušená komunikační schopnost (NKS) .....	10
1.1.3 Logopedická péče a systém vzdělávání dětí s NKS .....	13
1.2 Percepční schopnosti a dovednosti .....	15
1.2.1 Sluch a vývoj sluchové percepce .....	15
1.2.2 Oblasti sluchové percepce a možné obtíže v nich .....	18
1.2.3 Diagnostika a možnosti rozvoje sluchové percepce .....	19
<b>2 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	23
2.1 Cíle .....	23
2.2 Výzkumné otázky .....	23
<b>3 METODIKA</b> .....	24
3.1 Použité metody .....	24
3.2 Etika výzkumu .....	24
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	25
<b>4 VÝSLEDKY</b> .....	26
4.1 Zásobník cvičení .....	26
4.2 Práce dětí s cvičeními o M <sup>TM</sup> Jihočeský kraj .....	41
4.3 Práce dětí s cvičeními o M <sup>TM</sup> kraj Vysočina .....	45
<b>5 DISKUZE</b> .....	49
<b>6 ZÁVĚR</b> .....	52
<b>7 SEZNAM LITERATURY</b> .....	53
<b>8 SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	57
<b>9 SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	72
<b>10 SEZNAM ZKRATEK</b> .....	73

## ÚVOD

Jedinci s narušenou komunikační schopností se velmi často potýkají také s obtížemi v percepčních schopnostech a dovednostech, ať už v percepci zrakové nebo sluchové. Obtíže ve sluchové percepci pak mohou prodloužit dobu nápravy narušené komunikační schopnosti, proto by se od raného věku dítěte mělo dbát na rozvoj těchto oblastí.

Cílem mé bakalářské práce bylo sestavit zásobník cvičení stimulujících rozvoj sluchového vnímání dětí ve věku od 5 do 7 let. A to v následujících oblastech sluchové percepcce - akustická diferenciacce, analýza a syntéza, sluchová paměť, koncentrace sluchové pozornosti a schopnost percepcce rytmu. Důležitým cílem bylo ověřením zásobníku cvičení v provozu dvou logopedických středních mateřských škol v České republice.

S dětmi s narušenou komunikační schopností jsem se setkávala během školní praxe. Již od prvního ročníku mě zajímala práce s jedinci s NKS a jelikož mě zaujalo spojení NKS právě s obtížemi ve sluchové percepci, po konzultaci s vedoucí práce, jsem se rozhodla, zaměřit se na možnosti jejího rozvoje.

Bednářová a Mardová (2015) uvádí, že sluchové vnímání není pouze o ostrosti slyšeného zvuku, ale že jde především o úroveň fonemického uvědomování, které je důležité pro další rozvoj jejich intelektuálních dovedností. S tím souhlasí ve své publikaci také Zelinková (2015), která uvádí, že nedostatečně rozvinutá funkce sluchového analyzátoru může způsobovat vznik narušené komunikační schopnosti a specifické poruchy učení. Sluchové vnímání je tedy potřeba od předškolního věku trénovat, aby později, při nástupu do školní docházky, oslabení v nich které z jeho oblastí nečinilo problémy při čtení, psaní nebo udržení pozornosti (Bednářová, Mardová, 2015).

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Dítě před-kolního věku

Autoři se v této otázce shodují a považují dítě před-kolního věku do rozmezí od 3 do 6 let, například Vágnerová (2005) píše, že před-kolní věk je od 3 do 6 až 7 let, Allen a Marotz (2008) uvádí rozmezí od 3 do 5 let, od 6 let se jedinec již nachází ve vývojovém období mladšího kolního věku. Kuric (2001) zase uvádí, že hranice není pevně daná a existuje mnoho důvodů, pro dítě do základního vzdělávání vstupuje dříve či později, i přesto zmíní uje stádium před-kolního věku v rozmezí od 4 do 6 let.

Od 1. 1. 2017 lze nově dle Rámcového vzdělávacího programu před-kolního vzdělávání (RVP PV), organizovat vzdělávání pro děti od 2 let věku. Mateřská škola tak musí splňovat takové podmínky, aby byla vyhovující a připravená pro vzdělávání dětí v rozmezí od 2 do 6 (7) let věku.

### 1.1.1 Vývoj řeči

Allen a Marotz (2008) uvádí, že po ústí vývoje řeči můžeme pozorovat již u novorozence v několika reflexech, jedná se především o skousnutí, hledací a sací reflex, dítě tedy zpočátku komunikuje nonverbálně, později se základem komunikace stává pláč a křik. Po období křiku plynule následuje období broukání, kdy, jak uvádí Kejkliková (2016), dochází ke zdokonalení hlasového projevu a jedinec je již schopný vyjádřit své libé i nelibé pocity. Rozvoj řeči je dle Vágnerové (2005) vázaný na dostatečný kontakt s mluveným slovem, souvisí ale i s chováním matky a dalších blízkých členů rodiny. Pokud je dítě poskytován dostatek podnětů, začíná flvatlat. Kejkliková (2016) uvádí, že ke flvatlání dochází kolem 4-6 měsíců a v této době zvuk v tomto období je spontánních a dochází k nim jak při výdechu, tak při nádechu. Vágnerová (2005) říká, že děti mají tendenci opakovat a napodobovat své okolí, proto se postupně naučí napodobit složitější zvukové tvary, dříve flvatlání se tedy začíná intonací čím dál více podobat skutečné řeči. Jak uvádí Kejkliková (2016), mezi 9-12 měsícem upadá spontánní podoba řeči do zvukové projevy, dítě se začíná více připodobovat okolí, tím se učí a upevňuje zvukové stereotypy, které jsou základem pro rozvoj mateřského jazyka, u jedince se také postupně objevují muzikální prvky řeči, jako je výška, síla a rytmus. Všichni z výše uvedených autorů se shodují na tom, že první



slova se u dítěte začínají objevovat okolo 1 roku, z pravidla se jedná o dvouslabikové slovo, které obsahuje slabiku tvořenou pomocí rty (př. mama), slovní spojení se objevují okolo 2 roku. Jak uvádí Kejřlíková (2016), řeč je ze začátku nepatrně srozumitelná, dalo by se říci patlavá. V tomto období dochází i k chápání slov, dítě začíná spojovat slova s určitým předmětem, osobou nebo činností. Dále autorka (2016) upozorňuje, že zpočátku může být velký rozdíl mezi porozuměním a vlastním mluvením, zpravidla se ale obě podoby jazyka v rozmezí 3. a 5. roku vyrovnají, slovní zásoba se rozvíjí rychle, kolem 1,5 roku dítě uflívá v průměru 50 slov, ve 2 letech zvládá 400, ve 3 letech asi 1000 a u předškolního dítěte v 6 letech je to už 3500 slov.

Lechta (2003) v následujícím odstavci rozděluje vývojové fáze řeči takto. První fází je období pragmatizace a je to přibližně do 1. roku věku, v průběhu této fáze se u jedince postupně objevuje reflexní křik, sací pohyby, emocionální křik, pudové švátání a broukání, reakce na úsměv a na zvukové zabarvení hlasu, napodobující švátání a správná motorická odpověď na pokyny o porozumění řeči. Po 1. roce věku přichází období sémantizace, které trvá přibližně do 2. roku věku a dochází v něm ke zlepšení porozumění řeči, dítě zvládá jednoslovné věty a umí ukázat, kde se konkrétní věc (např. oblíbená hra) nachází, určité hlásky postupně získávají komunikativní funkci, ale stále má velký význam nonverbální komunikace a kolem 2. věku se začínají objevovat první otázky. Následuje období lexemizace, které je typické pro 2. a 3. rok věku, dítě začíná slova ohýbat, odlišuje znaky některých fonémů z hlediska artikulace a znatlosti a začíná upřesňovat verbální komunikaci, dobře rozumí pojmy o moje, já, malý, velký, den, noc. V rozmezí 3 a 4 let se dítě nachází v období gramatizace, začíná chápat obsah slov, tvoří souvětí, objevují se otázky šproš, dochází ke značnému zlepšení v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny a dítě se nesnaží pouze konverzaci navázat, ale také ji udržet. Období po 4. roku věku pak autor nazývá obdobím intelektualizace, ve které se vyskytují všechny slovní druhy, gramatika mluveného projevu by již měla být bez závažných chyb, dítě již dokáže pojmenovat předměty a určit, k čemu slouží. Po 6. roku věku pak dochází k osvojování si grafické podoby řeči a psaní. Autor (2003) však upozorňuje, že názvy pouze vystihují nejtypičtější procesy, které v daném období probíhají, neznamená to však, že si je dítě neosvojuje i v předchozích nebo následujících fázích vývoje řeči.

## 1. 1. 2 Naru-ená komunika ní schopnost (NKS)

Definice naru-ené komunika ní schopnosti není jednoduchá. Nejvíce se touto problematikou zabýval Lechta, jehož klasifikace z roku 1990 se používá do dnes. Na naru-ení komunika ní schopnosti m ěme nahlířet z více úhl ě. Klenková (2012) uvádí, že naru-ení m ě být verbální i neverbální, v mluvené i grafické form ě, verbální i expresivní sloflky, trvalé nebo p echodné, vrozené i získané, totální nebo parciální, dominantní nebo symptomatické.

Naru-enou komunika ní schopnost Lechta definuje takto: *š Komunika ní schopnost jednotlivce je naru-ena tehdy, kdyfl n která rovina (nebo n kolik rovin sou asn ě) jeho jazykových projev ě p sobí interferen n ě vzhledem k jeho komunika nímu zám ěru.õ* (Lechta in Pipeková, 2010). Autor dále uvádí, že m ě m ě jít o rovinu foneticko-fonologickou (zvuková stránka ě i), morfologicko-syntaktickou (gramatická stránka ě i), lexikáln ě sémantickou (obsahová stránka ě i) a pragmatickou (uplatn ění ě i v sociální komunikaci).

Jak píše Pipeková (2010) NKS se m ě promítat i do sféry symbolických i nesymbolických proces ě, hlavní je si uv domit, že každé naru-ení se m ě postupem času vývojem jedince m ěnit, dále m ěme NKS d ělit z lokaliza ního hlediska nap íklad se m ě jednat o genové mutace, aberace chromozom ě, vývojové odchylky, orgánové po-kození receptor ě, po-kození CNS i efektor ě, nep íznivé vlivy prostředí. Dále m ěme NKS d ělit z hlediska času na prenatální, perinatální i postnatální (Pipeková, 2010).

Waring et al. (2017) ve svém výzkumném ělánku uvádí, že v t-ina ě ových obtířích je spojena se zhor-enou krátkodobou pam ětí. Tuto skute nost potvrzují i Helbig et al. (2017), kte ří ve svém ělánku uvádí, že obtíře v krátkodobé pam ěti lze brát jako jakýsi ukazatel naru-ené komunika ní schopnosti.

Velmi ěasto se u naru-ené komunika ní schopnosti vyuffívá d ělení ze symptomatického hlediska dle Lechty z roku 1990 (Lechta in Lechta 2003), který naru-enou komunika ní schopnost d ělí na deset hlavních skupin, jako první uvádí vývojovou nemluvnost, do druhé skupiny řadí afázii ó získanou orgánovou nemluvnost. Do t ětí skupiny dle autora (2003) pat ří mutismus, elektivní mutismus a surdomutismus, Lechta ji souhrnn ě nazývá získaná psychogenní nemluvnost, tvrtou skupinu tvo ří poruchy zvuku ě i ó rinolalie (huh avost) a palatolalie, do páté skupiny autor zahrnuje poruchy plynulosti ě i, ěili balbuties (kocktavost) a tumulus sermonis (breptavost), -está

skupina obsahuje poruchy lánkování e i, neboli dyslálíi (patlavost) a dysartrii (porucha artikulace). Lechta (2003) do svého d lení zahrnuje také poruchy psané podoby jazyka, jako je dysgrafie, vlastní skupinu tvo í také symptomatické poruchy e i, dále poruchy hlasu, jako je dysfonie a afonie. Jako poslední autor (2003) uvádí kombinované vady a poruchy e i.

Nej ast ji vyskytujícím se naru-ením je dyslálíe (patlavost), Lechta (2003) uvádí, že tvo í afl jednu t etinu z diagnostikovaných NKS. Klenková (2009, str. 99) ji ve své publikaci definovala takto: *šDyslálíe je porucha artikulace, kdy je naru-ena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správn nebo podle p íslu-ných jazykových norem.š* Krahulcová (2013) uvádí, že se dyslálíe m že projevovat vadnou artikulací jednotlivé hlásky, skupiny ur ítých hlásek nebo v-ech hlásek i shluk souhlásek.

Jak p í-e Kerekrétiová (2009), dyslálíi lze diagnostikovat afl po 7. roce, do té doby jde o p írozený jev související s vývojem e i, který se do 5. roku v ku nazývá fyziologickou dyslálíí, od 5. do 7. roku jde pak o prodlouženou fyziologickou dyslálíi.

P í iny vzniku dyslálíe m že me rozdílit na funk ní a organické (Klenková, 2009). Autorka (2009) uvádí, že mezi organické p í iny pat í anomálie mluvních orgán i poruchy centrální nervové soustavy, o funk ní p í inu vzniku jde v p ípad , že jsou mluvidla bez vad i nedostatk a v tomto p ípad m že jít o dyslálíe motorickou, kde se jedná o -patnou motoriku mluvidel, nebo o dyslálíi senzorickou ó jedinec má naru-ené sluchové vnímání nebo oslabené sluchové rozli-ování hlásek. Autorka p í iny dále d lí na vn í a vnit ní, mezi vnit ní p í iny adí poruchy sluchu, problémy s fonematickým sluchem a sluchovou diferenciací, anatomické vady mluvidel a kognitivn -lingvistické nedostatky, které se objevují v závislosti na stupni mentálního vývoje, jako vn í p í iny pak uvádí psychosociální vlivy jako je například d í nost, nesprávným mluvním vzor a nepodn tné prost edí.

Lechta (in TKodová, Jedli ka; 2007) rozd luje dyslálíi podle rozsahu. Rozsáhlé naru-ení, kdy nejde e i rozum t, ozna uje jako dyslálíi univerzalis, v p ípad , že je zna n naru-ená výslovnost hlásek, ale e i lze rozum t, jde o dyslálíi multiplex, a pokud je rozsah naru-ení takový, že zasahuje pouze malý okrsek hlásek nebo hlásku jednu, je to autorem ozna ováno jako dyslálíe parciální ó tu je-t autor dále d lí na monomorfní, kdy se jedná o -patnou artikulaci hlásek jednoho artikula ního okrsku, a polymorfní, kdy jde o -patnou výslovnost hlásek z více artikula ních okrsk .

Lechta (2003) uvádí, že mezi nejčastěji vyslovované hlásky se řadí hláska R (rotacismus) v České republice s ní pak souvisí i hláska ʀ (rotacismus bohemicus). Jak autor (2003) uvádí, tyto hlásky jsou pro vyslovení velmi obtížné, proto se je jedinec v t-ínou naučí jako poslední v rámci vývoje e i, dále nejproblematictější skupinou jsou takzvané sykavky ó S, Z, C, DZ, Tʃ, a Df (sigmatismus). Jedinci pak mohou problémové hlásky vynechávat, což autor (2003) označuje jako mogilalii, nebo hlásku zamění za jinou, která je pro něj jednodušší, pak se jedná o paralalii, pokud jde o zcela chybné tvoření, což je pro nápravu nejtěžší, jedná se o tzv. ó ismus (například výše zmíněvaný sigmatismus a rotacismus).

Často se však stává, že dítě začne mluvit později, než je dle norem obvyklé, jak uvádí Kutálková (2010), častěji jsou to chlapci, kteří své první slovo řeknou až okolo 2. roku věku. Jak uvádějí autorky Bednářová a Twardová (2015) i Kutálková (2010), kdy dítě začne do 1. roku věku mluvit, jedná se o tzv. fyziologickou nemluvnost, kterou můžeme prodloužit do 3 let, pak ji nazýváme prodlouženou fyziologickou nemluvností a pokud se u dítěte nevyskytuje vada zraku, sluchu či jiných orgánů a dítě vyrůstá v dostatečně podnětném prostředí, není potřeba si dělat starosti, pokud však nemluvnost přetrvává nad věk 3 let, můžeme se pak uhlédnout o vývojovou nemluvnost ošklivý vývoj e i (OV ). Tato porucha může být různě závažná, dítě může mluvit, ale vyskytuje se u něj malá slovní zásoba a nikdo kromě blízké osoby mu nerozumí, protože OV je v t-ínou doprovázen problémy v artikulaci, v horším případě dítě nemusí mluvit vůbec, nebo se dítě může vyjadřovat v jednoduchých větách a dělat chyby ve slovosledu (Kutálková, 2010). Jak zmínějí autorky Bednářová a Twardová (2015), je důležité v tomto věku začít věnovat pozornost tomu, proč dítě nemluví a vyloučit, že se nejedná o vadu sluchu, zraku, mentální retardaci, vývojovou dysfázii či autismus.

V následujícím odstavci Kutálková (2010) popisuje možné příčiny ošklivého vývoje e i. Jako nejčastější příčinu autorka uvádí nedostatek mluvního kontaktu, kdy se rodiče dříve nevnují nebo s ním mluví velmi stereotypním způsobem, v t-ínou jednoslovné příkazy a zákazy. Na druhou stranu zmínějí, že i při-liší zájem o dítě není ke prospěchu, jelikož se dítě rychle naučí, že stačí ukázat a hned dostane, co chce, aniž by se muselo slovně vyjádřit. Je proto důležité, aby dítě zjistilo, že se může dostat k uspokojení svých potřeb, proto při každé snaze o slovní vyjádření potěby je dobré dítě chválit a každým malým krokem zaznamenat, aby byl posílen tzv. mluvní apetit. Dítě tedy je, aby dítě začalo mluvit, slovní zásoba se postupně spontánně začne

rozvíjet a pokud je opožděný vývoj řeči, dá se očekávat i opožděný vývoj výslovnosti, je tedy potřeba postupovat u každého jedince individuálně krok za krokem.

### **1.1.3 Logopedická péče a systém vzdělávání dětí s NKS**

Logopedická péče není poskytována pouze dětem a flákním s narušenou komunikační schopností, je dostupná také dospělým a lidem v důchodovém věku, u kterých se buďto objeví získaná narušená komunikační schopnost i si ji s sebou nesou z dětství (Pipeková, 2010).

V následujícím odstavci popisují Klenková a Kolbábková (2013) stav logopedické péče v ČR. Logopedická péče je v současné době poskytována ve třech rezortech, a to v rezortu Ministerstva školství, Ministerstva práce a sociálních věcí a v rezortu Ministerstva zdravotnictví. V rezortu Ministerstva zdravotnictví je logopedická péče zajišťována klinickými logopedy v podobě soukromých poraden nebo klinik, v poradnách při nemocnicích i klinikách a v dětských rehabilitačních stacionářích. V rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí logopedickou péči zajišťuje logopedické oddělení pro jedince s mentálním, tělesným i smyslovým postižením, u kterých se vyskytuje narušená komunikační schopnost, v ústavech sociální péče. Jak uvádí Janovcová (2010) hlavním cílem logopeda v tomto rezortu je především rozvíjet komunikační schopnosti, které mu je ve většině případů potřeba vyvíjet různé formy alternativní a augmentativní komunikace (AAK), mezi nejčastěji využívané patří například znak řeči, piktogramy, Makaton i elektronické pomůcky s hlasovým výstupem. V rezortu Ministerstva školství působí logopedé ve speciálních mateřských školách pro děti s narušenou komunikační schopností, v logopedických třídách běžných mateřských škol, v logopedických třídách základních škol, dále také ve speciálních pedagogických centrech, která poskytují rady rodičům a jejich dětem, učitelům základních i mateřských škol, do kterých dochází děti s narušenou komunikační schopností (Klenková a Kolbábková, 2013).

Logopedickou péči, nebo by se dalo říci logopedickou intervencí, rozděluje Klenková et al. (2012) v následujícím odstavci do tří úrovní. Jako první zmíní logopedickou diagnostiku, která má co nejlépe specifikovat narušenou komunikační schopnost a jejím cílem je stanovení diagnózy, která je prvním krokem k vypracování plánu logopedické intervence a stanovení logopedické prognózy. Logopedickou diagnostiku můžeme rozdělit do 3 úrovní, jako první je potřeba zmínit orientační

vyšetření v rámci screeningu, druhou úroveň představuje základní vyšetření, kdy se zjistí druh narušené komunikační schopnosti a sestaví se základní diagnóza, poslední úroveň je pak speciální vyšetření, které podrobněji zjišťuje druh a stupeň NKS. Na tomto speciálním vyšetření se již podílí v týmu odborníků (logoped, pediatr, psycholog a specializovaný lékař – foniatr, neurolog). Druhou úroveň je logopedická terapie, která vychází z logopedické diagnostiky a je charakteristická svými specifickými metodami v situacích záměrného učení, které může být organizováno v logopedických zařízeních i mimo ně, a buďto je vedeno samotným logopedem, nebo pouze pod supervizí logopeda. Logopedická terapie využívá tři metody, a to stimulující, která má za cíl povzbudit tyto řečové funkce, které se nerozvíjí nebo jsou opožděné, druhou metodou je korigující metoda upravuje chybné komunikační funkce a poslední je metoda redukcující, která se využívá především k znovu naučení ztracené nebo rozpadlé řečové funkce. Velmi důležitou součástí logopedické péče je i logopedická prevence, kterou můžeme rozdělit na primární, sekundární a terciální. Primární prevence je obecně předcházení hrozbě vzniku narušené komunikační schopnosti a podpora správného vývoje dítěte. Prevence sekundární je již směřována na tzv. rizikovou populaci, například předčasně narozené dítě, osoby s rozdílnými vadami, sluchovým i kombinovaným postižením, cílem je především předcházet vzniku narušené komunikační schopnosti, jejíž včasná diagnostika a reedukace. Sekundární stejně jako terciální prevenci již musí provádět logoped. Terciální prevence se týká osob, u kterých se již narušená komunikační schopnost projevila a logoped se tedy musí snažit předcházet tomu, aby jedince tato skutečnost nepoznamenala v socializaci.

Vzdělávání dětí a mládeže s narušenou komunikační schopností je realizováno dle §16, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který se zabývá vzděláváním dětí, mládeže a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, mládeže a studentů nadaných. Vzdělávání může být tedy organizováno pomocí podpůrných opatření, které poskytuje škola nebo školské poradenské zařízení, nebo se dle odstavce 9. §16 může být pro děti, mládež a studenty se závažnými vadami řeči organizováno školy nebo ve školách třídy, studijní skupiny i oddělení.

## **1. 2 Percepční schopnosti a dovednosti**

Percepční máme označit proces, kdy jedinec pomocí smyslu a s nimi souvisejících nervových center v mozku přijímá informace z okolí (Hartl, Hartlová, 2010). Prcha et al. (2013) rozlišuje pět základních druhů percepce, a to vnímání zrakové, sluchové, chuťové, čichové a hmatové, dodávají však, že nejde pouze o záležitost těchto pět smyslů, vnímání je také závislé na kognitivních a motivacích procesech a vlivu sociálního prostředí.

Schopnosti Hartl a Hartlová (2010) charakterizují jako soubor předpokladů, které jsou potřebné k vykonání určité činnosti. Schopnosti jsou často podmíněny vrozenými předpoklady, které se rozvíjí především v závislosti na kvalitě sociálního prostředí, ve kterém dochází k výchovné a vzdělávací jedince (Prcha et al., 2013). K rozvoji schopností máme připustit i sám jedinec (Prcha et al., 2013), schopnosti se vyvíjí na základě vloh k učení (Hartl, Hartlová, 2010).

Dovednostmi jsou označovány dispozice ke správnému, úspornému a rychlému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou (Hartl, Hartlová, 2010). Prcha et al. (2013) upozorňuje, že dovednost je jedním ze základních pedagogických pojmů, vyúsňovaný jako cíl vzdělávání v kurikulárních dokumentech, přesto není stále dostatečně objasněn. Autoři (2013) uvádí, že dovednosti jsou také do určité míry vrozené, ale především k jejich získávání dochází záměrným i spontánním učním. Hartl, Hartlová (2010) dále blíže charakterizují percepční dovednost, neboli dovednost vnímat, což dle autorů tkví ve schopnosti přesně vnímat, rozlišovat a porovnávat vnímané podněty.

### **1. 2. 1 Sluch a vývoj sluchové percepce**

Orgán, díky kterému vnímáme zvuky z okolního prostředí, tedy slyšíme, je velmi složitým ústrojím, které zároveň obsahuje, jak uvádí Tlapák a Florianová (1999), analyzátor pro vnímání rovnováhy, přímo určující otáčivé prohyby a polohy těla v prostoru. Jak autoři (1999) dále zmíní, normální fungování sluchového analyzátoru, je nezbytné k osvojení a rozvoji řeči.

Lidské ucho máme rozdělit na 3 funkční vývojově odlišné části, které slouží k zaznamenání, mechanickému převodu, digitalizaci a převodu zvukových vln do centrální nervové soustavy (Horáková, 2011):

1. Vnější ucho je tvořeno dvěma částmi, boltec se nachází ve spánkové části hlavy, má trychtýřovitý tvar a dle Lejsky (2003) nemá žádný význam pro sluchové vnímání. Druhou částí je vnější zvukovod, který dle Tlapáka (1999) dle líme na část kostnou a část chrupavčitou, jeho hlavní funkcí je vést a shromáždit akustickou energii k další částem ucha. Jeho délka, která je u dospělého jedince přibližně 2,5-3 cm, tvar i průměr má vliv na množství zvukové energie, je proto důležité toto zohledňovat u dětí, kde se zvukovod ještě vyvíjí a mění (Horáková, 2011). Zvukovod je zakončený bubínkem.
2. Střední ucho tvoří uzavřená dutinka ve skalní kosti, která má tvar šestihřanné kostky, je vyplněna vzduchem a tvoří ji tři kostky, dva svaly a dvě ústí (Horáková, 2011). Tlapák a Florianová (1999) popisují přeměnu akustické energie na energii mechanickou, kterou provádí blanka bubínku a tím rozechvívá štec kladívko, kovadlinku a tím pádem, na tyto kostky jsou připojené dva svaly sval tímčkový a napíná bubínku, funkce těchto svalů je primárně ochranná. V dolní části středního ucha se ještě nachází ústí tzv. Eustachovy trubice, která vyrovnává tlak vzduchu před a za bubínkem, aby měla blanka správné napnutí a mohla tak převést to co možná největší množství energie (Lejska, 2003).
3. Vnitřní ucho je uloženo ve spánkové kosti, je tvořeno dvěma částmi o hlemýžďovém, což je stočený kanálek, který obsahuje Cortiho orgán, který přeměňuje mechanickou energii na bioelektrickou energii, a tři polokruhovitými kanálky a předsíní, zde se nachází rovnovážné ústrojí a dutiny kanálků jsou vyplněny tekutinou (perilymfou), což zajišťuje ochranu proti otěsání hlavy a chrání tak blanitý labyrint, který je vyplněn endolymfou (Horáková, 2011). Sluchové dráhy dále následují do VIII. hlavového nervu, kde je zpracován bioelektrický signál (Lejska, 2003).

Sluch, jako jeden z komunikačních prostředků významně ovlivňuje rozvoj a s tím pádem i abstraktní myšlení, proto, jak uvádí autorky Bednářová a Twardová (2015), je potřeba odlišit problémy ve sluchové percepci od vad sluchu, což probíhá na foniatrickém oddělení.

Jak uvádí Bednářová a Twardová (2015), sluchové vnímání není pouze o ostrosti slyšeného zvuku, jde především o úroveň fonemického uvdomování, které je důležité pro další rozvoj a tenáské dovednosti. Na tuto skutečnost ve své publikaci



upozoruje i Zelinková (2015), která píše, že nedostatek rozvinutá funkce sluchového analyzátoru může způsobovat vznik narušené komunikační schopnosti a specifické poruchy u dětí, se sluchovou percepcí nejčastěji spojovaná dysortografie a dyslexie. Na skutečnost, že narušená komunikační schopnost ovlivňuje čtenářské schopnosti, upozorují i McNeill, Wolter a Gillona (2017) ve svém výzkumném článku, který potvrdil horší čtenářské dovednosti a hláskování u dětí, kteří se v předškolním věku potýkali s narušenou komunikační schopností.

Zelinková (2011) upozoruje, že sluchová percepce je doposud méně prozkoumaná než percepce zraková, jde o složitou funkci a dalo by se říci, že zvuky neevidentně jsou zpracovávány v různých oblastech pravé mozkové hemisféry, zatímco evidentně zvuky analyzuje levá hemisféra.

Zelinková (2011) dále uvádí, že k vývoji sluchové percepcí dochází již v prenatálním období, jelikož plod vnímá zvukové podněty z vnitřního i vnějšího prostředí, již kolem pátého měsíce je schopen vnímat tlukot matčina srdce a od šestého měsíce je schopen reagovat na zvuky z okolí matčina těla svými pohyby. Hned několik dnů po narození je tedy jedinec schopný vnímat a reagovat na hlas matky, v batolecím období se pak zdokonaluje naslouchání a jedinec zvládá přesněji vnímat a rozlišovat zvukové podněty z okolí (Vágnerová, 2000).

Autorky Bednářová a Třančíková (2015) dále v následujícím odstavci popisují, jak se postupně sluchová percepce utváří. K nejvýznamnějšímu pokroku rozlišení zvuků a prvků percepce dochází především v předškolním období, zdokonaluje se diferenciací figury a pozadí o zaměření pozornosti na určitý zvuk. S větší koncentrací pozornosti pak souvisí zlepšení zámrného naslouchání o okolo 3. roku věku by dítě mělo být schopno naslouchat krátkému příběhu i říkance. Kolem 4. roku začne dítě vnímat jednotlivá slova, do této doby je pro něj vta jako celek nositelem jakési informace. S příchodem říkanek a rýmů se postupně rozvíjí sluchová syntéza a analýza, kolem 5. roku dítě zvládá členit slova na slabiky, postupně vydělí jednotlivé hlásky, a to nejprve poátění, poté konečné, hlásky uprostřed slova jsou k rozeznání nejtíže. S výslovností samotnou velmi souvisí sluchová diferenciací o rozlišení jednotlivých hlásek, měkké a tvrdé, znělé a neznelé souhlásky, sykavky, krátké a dlouhé samohlásky. Diferenciací krátkých a dlouhých samohlásek ovlivňuje vnímání rytmu. A v neposlední řadě je velmi důležitá sluchová paměť pro zachování informací, které jedinec přijímá sluchovou cestou.

Zelinková (2011) zmiňuje, že vnímání a rozlišení nee ových zvuků je ve fylogenetickém i ontogenetickém vývoji starší, máme ho tedy více zakotveno než zpracování e i, je pro nás tedy snazší.

### **1. 2. 2 Oblasti sluchové percepce a možné obtíže v nich**

Sluchové vnímání rozdílů jak říkáková s Jucovičovou (2003), tak i Bednářová a Třanardová (2015) na naslouchání, rozlišení sluchové figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť, vnímání rytmu.

Naslouchání můžeme charakterizovat jako zaměření a udržení pozornosti na okolní zvuky i e, jak dále uvádí Bednářová a Třanardová (2015), jde o jeden ze základních předpokladů pro zahájení okolní docházky. Autorky (2015) dále zmiňují, že naslouchání blízce souvisí s rozlišením sluchové figury a pozadí, problémem v této oblasti sluchové percepce představuje především potíže v lokalizaci zvuku, což znamená, že jedinec nedokáže rozlišit hlas i zvuk a určit směr, ze kterého zvuk přichází, z čehož pak vyplývá nezáměr o vyprávění a tení pohádek, přiblížení instrukcí, kterým je potřeba pozorně naslouchat a správně porozumět.

Rozlišení figury a pozadí souvisí jak s vnímáním e ových, tak i nee ových zvuků, jde o schopnost zaměřit pozornost na určitý zvuk a ostatní zvuky vnímat jen okrajově, souvisí se soustředěním a schopností přesouvat pozornost z jednoho podnětu na druhý, pokud přichází z okolí velké množství podnětů, může nastat potíže (Zelinková, 2011). Pokud se objeví potíže v této oblasti sluchové percepce, jedinec nedokáže vyjmout zvuk a soustředěním na něj svou pozornost, může přesobit, že vbec nevnímá, neposlouchá a může také nastat problém s vyleněním požadované i podstatné informace (Bednářová, Třanardová, 2015).

Sluchová diferenciací je schopnost zpracovat, sluchem rozlišit a analyzovat mluvenou e, jak dále uvádí Pokorná (2010), jde o metalingvistickou dovednost, pro kterou je ale potřeba zkušenost s hláskami, které tvoří slova. Rozlišování hlásek pomocí sluchu je důležité pro správný vývoj e i a pro správnou artikulaci, aby se dítě naučilo správně vyslovovat, mělo by od sebe odlišovat jednotlivé hlásky (Bednářová a Třanardová, 2015). Největší problém při sluchové diferenciaci dle jí sykvavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky (Dvořák, 2003).

Sluchová analýza a syntéza spolu úzce souvisí a nelze je od sebe oddělit, syntéza je však o poznání náročnější (Zelinková, 2015). Zelinková (2011) dále upozorňuje, že problém v této oblasti má často za následek vznik specifické poruchy u dětí. Když se provádí sluchová analýza, rozkládají se slova na hlásky, při sluchové syntéze je potřeba rozpoznat jednotlivé hlásky a z nich složit slovo (Zelinková, 2011). Autorka (2011) dále zmíní u dětí, že narušení v této oblasti sluchové percepce se ve školním věku projevuje pomalým, namáhavým a zadržávaným řečením, vyskytují se obtíže při slabikování, řešení slabikových shluků a vnímání obsahu řeči, ale také při psaní, kdy může docházet k vynechávání jednotlivých hlásek, zkomolení slov a často jsou také gramatické chyby. Dvořák (2003) však uvádí, že již v předškolním věku se mohou objevovat potíže s vyhledáváním rýmu nebo rozpoznáváním slabik ve slovech.

Sluchová paměť je potřeba pro učení se sluchovou cestu jak v předškolním, tak hlavně ve školním věku (Bednářová, Třančíková, 2015). Sluchová paměť je jedním z důležitých kritérií pro nástup do školní docházky, jelikož ve škole přichází spousta informací pouze sluchovou cestou, je tedy důležité, aby u dítěte byl jedinec připravený se na mluvenou řeč soustředit, ale také aby byl schopný si zapamatovat (Zelinková, 2015). Oslabení sluchové paměti může mít za následek obtíže s učním rytem, básnickou nebo problém se zapamatováním si pokynů a informací. Snížená schopnost sluchové percepce se může projevit i ve psané formě, například při psaní diktátů.

Vnímání rytmu a jeho reprodukce úzce souvisí s krátkodobou pamětí a soustředěním, jak uvádí Zelinková (2011), rytmus je charakteristický svou strukturou a periodicitou, tyto jsou jedincem vnímány z hlediska percepce a motoriky. Autorka (2011) dále píše, že rytmus se přirozeně spjat s lidskou aktivitou, například při některých druhích sportu, a dalo by se říci, že k běžnému flivotu patří a je tedy vrozený, v raném věku se u dítěte objevuje rytmus pohybový, komoční a sání, ale také rytmus afektivní, například uvolnění. Obtíže v této oblasti se tedy mohou projevovat v pohybovém projevu dítěte, řeči, psaní a řešení.

### ***1. 2. 3 Diagnostika a možnosti rozvoje sluchové percepce***

Nejdříve je potřeba vyšetřit správnou funkci sluchového orgánu, kterou nám slouží audiometrické vyšetření prováděné na audiologii, podoboru foniatry, zabývajícího se sluchem a jeho poruchami (Novák, 2000). Jak uvádí Lechta (2003) audiologické vyšetření jsou oprávněně provádět otorinolaryngologové, foniatři a

audiologové. Vy-et ení sluchu v-ak m fle provád t praktický léka i sám pedagog, jedním ze základních vy-et ení m fle být zkou-ka hlasitou e í nebo -epotem, výsledky ale nic neur ují, ale jak zmi uje Novák (2000), jsou pouze orienta ní, proto se tato vy-et ení nazývají orienta ní vy-et ení sluchu. Sovák (in Lechta, 2003) doporu uje p i takovémto orienta ním vy-et ení vyuffívat zvuky neutrální a zvuky významové a obsahové, k vy-et ení je moflné vyuffívat zvukové hra ky, za kterými by se po jejich spu-t ní m lo dít b hem zkou-ky oto it. Lechta (2003) v-ak dodává, fle výsledky orienta ního vy-et ení musí být potvrzené na audiologii. Audiologické vy-et ení se provádí subjektivními a objektivními vy-et ovacími metodami, p i subjektivních je pot eba spolupráce vy-et ované osoby a pat í mezi n slovní a tónová audiometrie, p i objektivních metodách jako je tympanometrie, vy-et ení otoakustických emisí i Bera vy-et ení není spolupráce vy-et ované osoby pot eba (Horáková, 2012).

Jak ale zmi uje Klenková (2009) pro pot eby logopedie se v oblasti sluchu vyuffívá orienta ní vy-et ení sluchu, vy-et ení fonemického sluchu, sluchové pam ti, vy-et ení porozum ní e i a e ové produkce.

Pro tato vy-et ení lze vyuffít Diagnostiku dít te p ed-kolní v ku od autorek Bedná ové a T Mardové (2015), autorky sluchové vnímání rozd lují na oblast naslouchání, sluchového rozli-ování, sluchové pam ti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu, kniha se nezam uje pouze na diagnostiku sluchové percepce, ale také percepce zrakové, motoriky a grafomotoriky, vnímání prostoru a asu, základních matematických p edstav, sociálních dovedností, sebeobsluhy, v-e je dopln no záznamovými tabulkami a obrázkovým materiálem pro vy-et ení.

Jako dal-í diagnostický materiál lze vyuffít knihu od Klenkové a Kolbábkové (2013) s názvem Diagnostika p ed-koláka, autorky zde v nují kapitolu zam enou na orienta ní vy-et ení sluchu, sluchovou pam , porozum ní e i, sluchové vnímání a fonemický sluch, i tato kniha je dopln na obrázkovým materiálem.

K diagnostice lze pouffít i materiály, které jsou primárn ur eny pro rozvoj sluchové percepce, jako jsou nap íklad T Mmonovy pracovní listy od autorky T Manclové z roku 2009 nebo U íme se správn mluvit od Beranové z roku 2002.

Sluchové vnímání je pot eba od p ed-kolního v ku trénovat, aby pozd ji p i nástupu do -kolní docházky, oslabení v n které z jeho oblasti ne inilo problémy p i tení, psaní nebo udrfení pozornosti (Bedná ová, T Mardová, 2015). T Manclová (2009) v T Mmonových pracovních listech zam ených na rozvoj sluchového vnímání radí, jaké zásady dodrřovat pro správnou podporu rozvoje e i, slovní zásoby a grafomotoriky,

tou nejdlehlit j-í je správné asové rozd lení inností, jelikož dít p ed-kolního v ku dovede udržet pozornost jen ur itou dobu, poté práce ztrácí význam, platí tedy, fle ú inn j-í jsou krat-í úseky, které opakujeme vícekrát za den. Velkou motivací jsou pro d ti obrázkové materiály, což potvrzují i Bedná ová se <sup>TM</sup>ardovou (2015), jedinec by si m l obrázky vždy pozorn prohlédnout, poznat, co je na nich zobrazeno a krátce je popsat, dobrou motivací mohou být i zvukové pom cky v podob hra ek. Dal-ím d lehlitým bodem, který <sup>TM</sup>anclová (2009) zmi uje, je možnost dopomoci si vytleskáváním slov p i t fl-ích úkolech, a také p ipomíná d lehlitost pochvaly za správn odvedený úkol, jako motivaci do dal-í spolupráce. Rou ková (2006) podotýká d lehlitost pravidelnosti cvi ení, p ipomíná také d lehlitost vhodné a klidné místnosti bez ru-ivých element jako je nap íklad televize nebo hluk z ulice.

Jak uvádí Bedná ová se <sup>TM</sup>ardovou (2015) do tvrtého roku flivota dít te je d lehlité mu zvuky z okolí správn pojmenovat a ur it jejich zdroj, proto je d lehlitý kontakt dít te s rodi í, kte í své dít seznamují s okolím a popisují mu, co který zvuk znamená a odkud vychází, dále je vhodné vypráv ní pohádek, básni ek a zpívání i rytmizování, velmi d lehlité v-ak je slovní zásobu i okolní podmínky upravit schopnostem dít te.

Dal-í možnostmi podpory rozvoje sluchového vnímání je program Mentio, který je rozd len do n kolika kategorií, jedna z nich je zacílena na zvuky a trénink sluchové pam ti (Petrflíka, Petrflíková © 2017).

Ve v ku kolem tvrtého roku je dobré dále trénovat lokalizaci zvuk a jejich vzájemné rozli-ování, dále se zam ít na rozpoznávání po tu slov ve v t , cílí se i na rozklad slov na slabiky (Bedná ová, <sup>TM</sup>ardová, 2015). Rozkladem slov na slabiky se zabývá i <sup>TM</sup>anclová (2009) v <sup>TM</sup>monových listech 15. Autorky (2015) dále doporu ují procvi ovat rozpoznávání a vytvá ení rým , rozli-ování slov rozdílných pouze v jedné hlásce, rozpoznání rytmické odli-nosti, upozor ují v-ak ufl na v t-í obtílnost t chto úkol .

Bedná ová se <sup>TM</sup>ardovou (2015) se ve své publikaci Diagnostika dít te p ed-kolního v ku, zabývají dále tím, co by dít m lo zvládat okolo pátého afl-estého roku, aby v-e zvládalo bez problém , m lo by se zam ít na rozvoj sluchové figury a pozadí, mohou se vytleskávat slova a ur ovat na jakou hlásku za ínají nebo kon í, pro rozvoj sluchové analýzy se dá vyuffívat her jako je nap íklad šslovní fotbal, kdy dít ur í, na jakou hlásku slovo skon ilo a vymyslí jiné slovo, které na stejnou hlásku za íná, nebo se spojí slovo za ínající i kon ící na ur itou hlásku s inností a kdykoliv

dítě uslyší slovo splující podmínky, provede předem domluvený úkon. Další hry pro rozvoj sluchové percepce sepsala ve své publikaci autorka Roučková (2006). Vhodnou činností je i postupné rozvíjení vět, které si dítě musí zapamatovat a zopakovat, pro rozvoj rytmu a jeho reprodukce je dobré využívat různé hudební nástroje a zpívat, dítě může zkoušet rozeznávat dlouhé a krátké tóny nebo opakovat vytleskaný rytmus (Bednářová, Mardová, 2015). Další hry a cvičení lze najít v již zmíněné publikaci autorky Beranové (2002) Učíme se správně mluvit nebo lze využít Logopedických sešitů od Vandasové (2003).

## 2 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### 2.1 Cíle

Hlavním cílem empirické části bakalářské práce je sestavení zásobníku cvičení stimulujících rozvoj sluchového vnímání dětí ve věku od 5 do 7 let, a to v následujících oblastech sluchové percepce – akustická diferenciacie, analýza a syntéza, sluchová paměť, koncentrace sluchové pozornosti a schopnost percepce rytmu.

Dílním cílem praktické části je daná cvičení vyzkoušet v provozu logopedické třídy mateřské školy.

### 2.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka 1: Jakým způsobem pracují vybrané mateřské školy s rozvojem sluchové percepce?

Výzkumná otázka 2: Jaký věk dítěte je nejvhodnější pro použití zásobníku?

## 3 METODIKA

### 3.1 Použité metody

Bakalářská práce má charakter teoreticko-empirický. V praktické části byla využita kvalitativní výzkumná strategie. Sběr dat probíhal ve dvou rovinách. Nejdříve formou polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami v logopedických třídách vybraných mateřských škol. Miovský (2006) uvádí, že při semistrukturovaném rozhovoru autor sestaví pouze okruhy otázek, při samotné otázce může jinak formulovat a jejich pořadí může být tak, aby dosáhl co nejvyšší vyčerpání rozhovoru. Okruhy otázek jsou uvedeny v příloze 1.

Z rozhovoru a z teoretických východisek byl sestaven zásobník cvičení pro děti s narušenou komunikační schopností ve věku 5-7 let, který byl následně prakticky vyzkoušen v provozu dvou mateřských škol. V mateřských školách probíhal sběr dat formou zúčastněného pozorování, kdy, jak uvádí Hendl (2016), pozorovatel není pouze pasivním příjemcem informací, ale sám se účastní dění. Maříková a Mařová (2007) pí-í, že zúčastněné pozorování se takto nazývá právě z důvodu interakce mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu. Při práci s dětmi probíhala v každé ze dvou mateřských škol formou čtyř 45 minutových návštěv. Při práci s dětmi jsem využívala právě zúčastněného pozorování. Sledovala jsem především přítomnost náročnosti cvičení u dětí, reakce dětí na pohládané úkoly, správnost zvolené motivace a náročnost cvičení z hlediska organizace. Dále jsem se zaměřila na možnosti vylepšení cvičení v reakci na zpětnou vazbu od dětí.

### 3.2 Etika výzkumu

Maříková se Mařovou (2007) pí-í, že řádný kvalitativní výzkum by neměl být zpracován bez uchopení etické otázky. Autoři (2007) dále apelují na autory výzkumu, aby dodržovali důvěrnost, zajistili informovaný souhlas podepsaný všemi účastníky výzkumu, popřípadě jejich zákonnými zástupci, a v neposlední řadě, aby zpřístupnili výsledky své práce všem účastníkům.

Zákonní zástupci všech dětí, se kterými jsem v rámci výzkumu pracovala, byli prostřednictvím mateřských škol informováni o realizaci výzkumu a svůj souhlas potvrdili podpisem informovaného souhlasu. Všechny tyto dokumenty mám uloženy ve



svém soukromém archivu a vzor formuláře informovaného souhlasu přikládám do přílohy 2. Pro zachování anonymity byla pro účely této bakalářské práce v něm změněna jména.

### 3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Testování vyrobeného zásobníku cvičení na rozvoj sluchové percepce pro děti od 5 do 7 probíhalo ve dvou různých mateřských školách v České republice, kde je podle odstavce 9. §16 zákona č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, zřízená třída pro děti s narušenou komunikační schopností.

V první mateřské škole, která se nachází v Jihozápadním území, byl výzkumný vzorek tvořen celkem deseti dětmi. Skupinka chlapců byla tvořena Thomasem, Tadeášem, Davidem, Richardem, Martinem a Dominikem, děvčata byla tvořena Annou, Lucie, Terezií a Andrea.

Thomas je předškolní chlapec s odlišným mateřským jazykem a OVI. Tadeáš je také předškolní chlapec s OVI. Dalšími předškolními chlapci byli Richard a Martin, Richard s vývojovou dysfázií a ADHD a Martin s fyziologickou dyslálií a balbuties, poslední David je předškolní chlapec s OVI a ADHD, posledním chlapcem je Dominik, sedmiletý chlapec s vývojovou dysfázií. Děvčata byla dvě předškolní a to Anna a Lucie, Anna s fyziologickou dyslálií a Lucie s vývojovou dysfázií, Andrea je předškolní dívka s prodlouženou fyziologickou dyslálií a Terezií je sedmiletá dívka s prodlouženou fyziologickou dyslálií a ADHD.

Ve druhé mateřské škole, která se nachází v území Vysočina, byl výzkumný vzorek tvořen celkem sedmi dětmi, z nichž byli tři chlapci a čtyři děvčata. Z chlapců byli dva předškolní a to Lukáš s OVI a Tomáš s OVI a ADHD, třetímu navštěvoval také předškolní Ondřej s OVI. Děvčata byla předškolní, Marie s prodlouženou fyziologickou dyslálií a Tereza s vývojovou dysfázií, třetí dále navštěvovala předškolní Lenka s fyziologickou dyslálií a sedmiletá Kristýna s vývojovou dysfázií a ADHD.

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 Zásobník cvičení

Zásobník cvičení jsem rozdělila do čtyř částí, které jsem pojmenovala dle ročních období. Všechny části mají podobnou strukturu, což by mělo pomoci dětem cvičení lépe pochopit a orientovat se v nich. Zásobník obsahuje celkem 46 úkolů a 7 pracovních listů doplněných o obrázkové kartičky, na konci jsou uvedeny potřebné pomůcky pro práci se zásobníkem. Pro lepší orientaci v práci se zásobníkem jsou změněné obrázky přímo vloženy do textu, v příloze 3 jsou vloženy všechny obrázky v originálním provedení.

První část nazvaná Podzim obsahuje 4 pracovní listy, je rozdělená do 13 úkolů. Na trénink koncentrace sluchové pozornosti je zaměřen úkol 1, sluchovou paměť procvičí úkoly 2, 3, 4, na sluchovou analýzu a syntézu se zaměří úkoly 6, 7, 11 a 13, sluchovou diferenciaci a fonemický sluch procvičíme úkoly 8 a 12 a úkoly 10 a 12 procvičí vnímání rytmu.

Druhá část pojmenovaná Zima obsahuje 4 pracovní listy a je rozdělená do 13 úkolů. Sluchovou paměť procvičí úkoly 1, 2, 3, na sluchovou analýzu a syntézu jsou zaměřeny úkoly 5, 6, 7, 11 a 12, fonemický sluch a sluchovou diferenciaci procvičí úkoly 8 a 11, na vnímání rytmu je zaměřen úkol 10 a sluchovou pozornost procvičí úkoly 3 a 13.

Třetí část Jaro je sestavena celkem z 8 úkolů a obsahuje 4 pracovní listy. Úkoly 1 a 2 procvičí sluchovou paměť, úkoly 4, 5, 6 jsou zaměřeny na sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou diferenciaci a fonemický sluch procvičí cvičení 8, na vnímání rytmu je zaměřen úkol 7 a sluchovou pozornost trénuje úkol 2.

Poslední čtvrtá část je sestavena z 13 úkolů a obsahuje 4 pracovní listy. V této části se na sluchovou paměť zaměří úkoly 1 a 12, sluchovou pozornost trénuje úkol 1, na sluchovou analýzu a syntézu se zaměří úkoly 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, fonemický sluch a diferenciaci procvičíme úkol 13, a úkoly 5 a 8 jsou zaměřeny na vnímání rytmu.

## PODZIM

### Motivace

Venku za al podzim, p i-el tedy as sk ítka Podzimmní ka. Podzimmní ek b há po lesích, loukách a parcích a vybarvuje stromy do krásných podzimmních barev, jako je ervená, flutá a oranřlová.

Pom fle-sk ítkovi Podzimmní kovi vybarvit obrázek, stejn jako on barví p írodu?



Obrázek 1: Podzimmníček

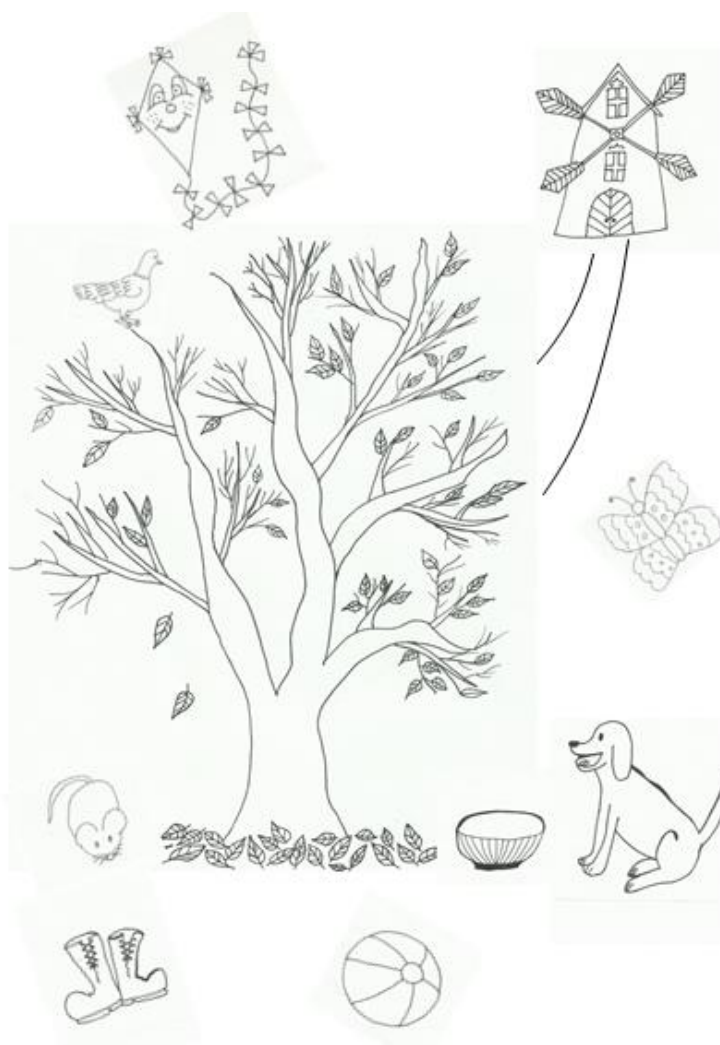
Zdroj: vlastní

1. Kdyřl zazní slovo podzim nebo slovo se základem slova podzim, d ti musí tlesknout.
2. Otázky k textu:
  - a. Jak se sk ítek jmenuje?
  - b. Jaké jsou barvy podzimu?
3. Kdyřl-el sk ítek Podzimmní ek p írodou, na-el tam mí , mísu, my-, boty a psa.
  - a. Co sk ítek Podzimmní ek na-el? (Obrázek . 2 ó rozst íháme na jednotlivé obrázky, dít , které si ur ítou v c zapamatuje, dostane karti ku)
4. Každý vezme svoji karti ku a poloří ji na Obrázek . 3, nap íklad psa na psa.



Obrázek 2: Podzim – kartičky

Zdroj: vlastní



Obrázek 3: Podzim – pracovní list 1

Zdroj: vlastní

5. Každý dostane svůj pracovní list a Obrázek 3.

6. Společně popiš obrázek.
7. Najdi na obrázku (Obrázek 3) všechno, co začíná na písmeno M, když všechno najdeš, vybarvi to barvou, která začíná na stejnou hlásku/moder.
8. Je na obrázku něco, co začíná na jiné písmenko než M, pokud ano, vybarvi to červeně.
9. Teď budu říkat různá slova a ty mi řekneš, jestli je máme na obrázku.
  - a. motýl, mrak, mísa, les, klíč, pes, myš, mí



Obrázek 4: Podzim – pracovní list 2

Zdroj: vlastní

10. Máme tu další obrázky (Obrázek . 4), pozná–v–echno, co na obrázcích máme?  
(most, boty, mí , kost, noty, pes, les, vidle, fidle, klí )

11. V–echna slova si vytleskáme.

12. Te budu říkat slova po hláskách (písmenkách) a ty bude hádat, jestli to máme na obrázku.

a. m-l-ý-n, l-e-s, m-y-í, k-l-í- , m-o-t-ý-l, k-o-s-t

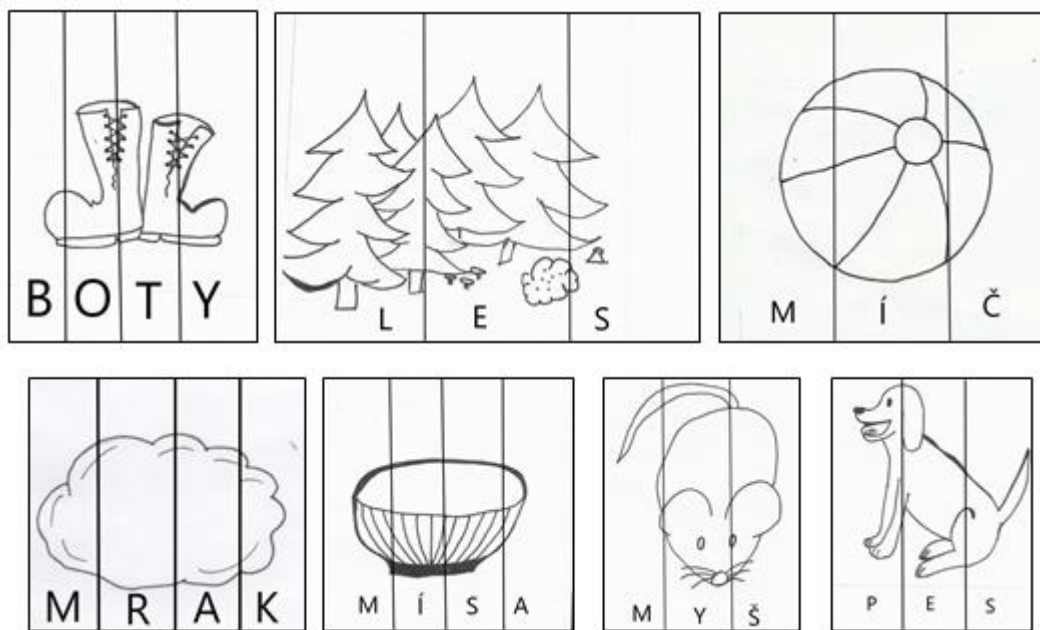
13. Te uhlí víme, co na obrázcích máme, tak te bude naším úkolem pospojovat vždycky 2 obrázky tak, aby tvořily rým.

a. myslíme pouhlít také na fonemický sluch

b. myslíme dále tím určit, jakou barvou mají jaký rým spojit

14. Máme tu kartičky se slovy (Obrázek . 5), rozložíme si slova na hlásky (písmenka), ekneme si, která je první a která poslední.

a. kartičky myslíme rozstíhat, dále pak skládají obrázek a zároveň slovo



Obrázek 5: Podzim – skládání slov

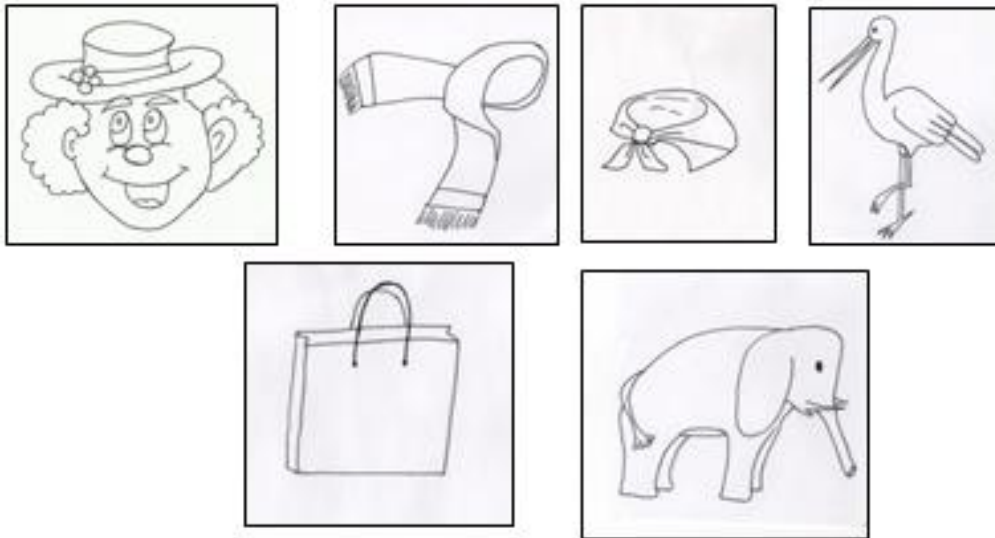
Zdroj: vlastní

## ZIMA

### Motivace

Přírodu nám pokryl sníh. Vloková víla pobíhá po světě a pokrývá ho sněhovou pokrývkou, aby neumrzl. Aby to ale všechno stihla, pomáhají jí její dva kamarádi, skřítek Zimáček a víla Jinovatka.

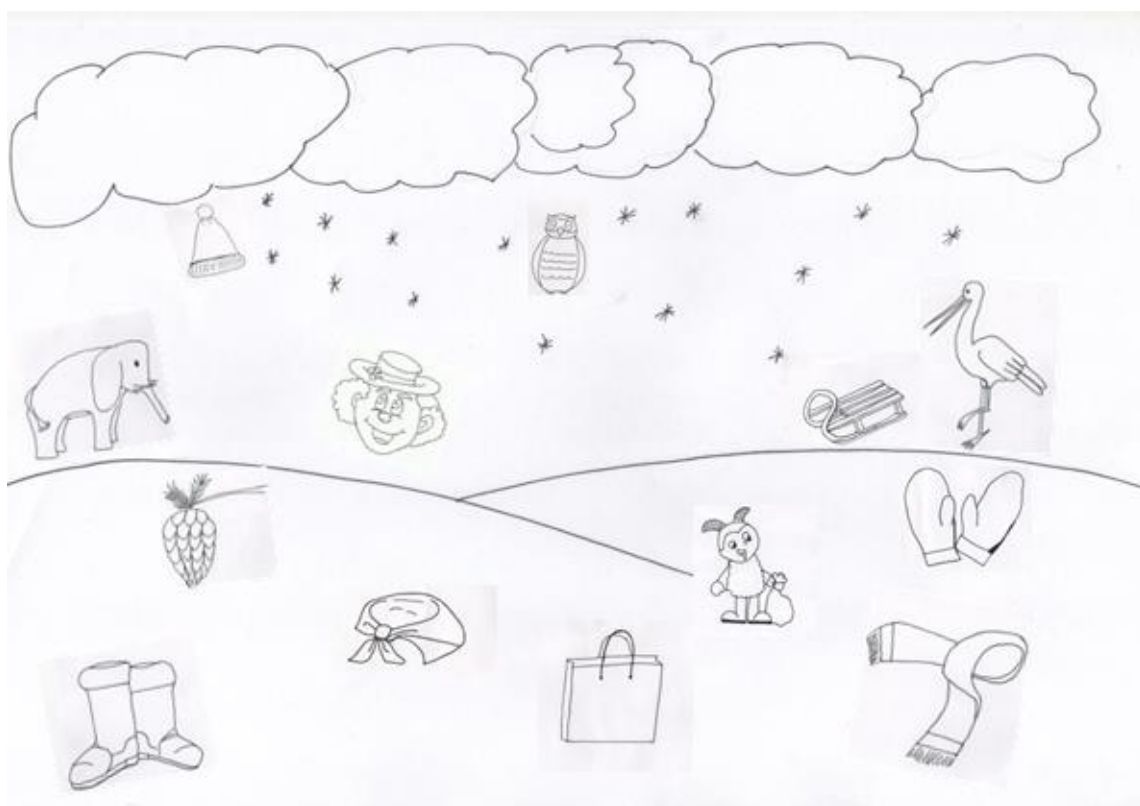
1. S čím víla s kamarády pokrývá svět a proč?
2. Jak se její 2 kamarádi jmenují?
3. Kdyby víla pobíhala po světě, viděla -átek, -ápa, -álu, ta-ku, slona a -ka.
  - a. Co všechno víla ve světě viděla? (Obrázek 6. Pokud rozdělíme na jednotlivé obrázky, dítě, které si určitou věc zapamatuje, dostane kartičku)



Obrázek 6: Zima – kartičky

Zdroj: vlastní

4. Každý vezme svoji kartičku a položí ji na pracovní list (Obrázek 7).



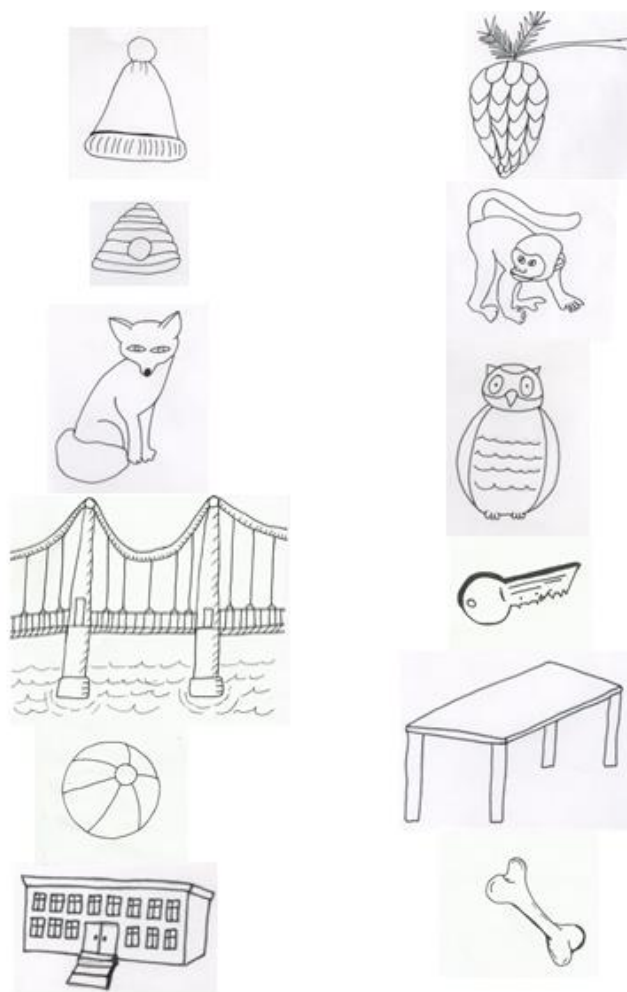
Obrázek 7: Zima – pracovní list 1

Zdroj: vlastní

Pom fle–kamarád m ud lat v p írod p ed zimou po ádek?

5. Najdi na obrázku v-e, co za íná na písmenko S, kdyfl to najde-, vybarvi to flut .  
(slon, sova, sán )
6. Najdi na obrázku v-e, co za íná na písmenko , kdyfl to najde-, vybarvi to  
erven . ( ert, epice áp)
7. Najdi na obrázku v-e, co za íná na písmenko <sup>TM</sup>, kdyfl to najde-, vybarvi to  
mod e. (-i-ka, -a-ek, -átek, -ála)
8. Te budu íkat slova a ty mi ekne-, jestli je na obrázku máme nebo ne.
  - a. li-ka, opice, sova, Va-ek, -a-ek, ta-ka, fra-ka





**Obrázek 8: Zima – pracovní list 2**

Zdroj: vlastní

9. Máme tu další obrázky (Obrázek . 8), pozná-, co na nich je? ( epice, -i-ka, úl, opice, li-ka, sova, most, klí , mí , st l, budova, kost)
10. V-echna slova si vytleskáme po slabikách.
11. Te to ud láme naopak, budeme íkat po hláskách, d ti eknou celé slovo a zakroufkují ho na obrázku.
  - a. m-í- (flutá), m-o-s-t (modrá), d-o-s-t ( erná), k-l-í- (oranřová), ú-l (hn dá), s-t- -l (zelená)
12. Spojování rým : rým se slovem epice spoj zelenou, rým se slovem úl spoj barvi kou, která za íná na hlásku š ō, rým se slovem li-ka spoj ervenou

barvi kou, rým se slovem most spoj barvi kou, která za íná na stejnou hlásku jako slovo most, rým se slovem mí spoj oranřovou barvi kou a rým se slovem budova spoj barvi kou, která za íná na hlásku šZõ

13. Mám tu karti ky se slovy (Obrázek . 9), rozloříme si slova na hlásky (písmenka), ekneme si, která je první a která poslední.



Obrázek 9: Zima – skládání slov

Zdroj: vlastní

14. Nejlépe v kruhu na zemi

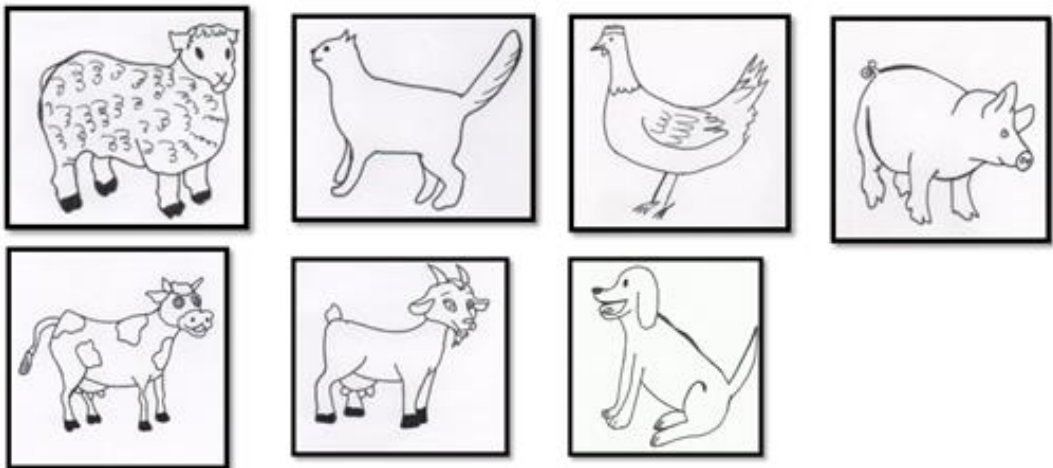
- Co m fle –ustit?
- Máme p ipravený sá ek, papír, suché listí.
- Ukářeme, jak co zní.
- D ti zav ou o i a hádají, s ím jsme –ustili a kdo z jejich kamarád s tím –ustil.

## JARO

### Motivace

Příloho jaro a na jaře se v přírodě rodí mláďátka. U nás na dvorku to na jaře vypadá takhle. S klubíčkem si pod pergolou hraje kočička Míča se svým koťátkem, v boudě odpovídá pesek Chloupek se svým štěňátkem, na louce se pase nádo koza Líza se svým mláďátkem, hned vedle ní je krávička Růženka se svým telátkem, z chlívků se ozývá nádo prasátko Pepa se svým selátkem, u stromu si hraje ovčička Betyňka se svým jehňátkem a kolem nich pobíhá slepička Anička se svým kuřátkem.

1. Jaká zvířátka na dvorku létají?
2. Vzpomenete si na nějaká jména zvířátek? (máme kartičky zvířátek, dítě, které si na dané zvířátko vzpomene, dostane kartičku)



Obrázek 10: Jaro – kartičky

Zdroj: vlastní

3. Každý vezme svoji kartičku a položí ji na pracovní list č. 11, například psa na psa.
  - a. Ptáme se, co mají na obrázku a na jakou hlásku to začíná.
  - b. Slova si můžeme vytleskat.



Obrázek 11: Jaro – pracovní list

Zdroj: vlastní

4. Na jaké písmenko končí všechna mlátka na obrázku?
5. Na jaké písmeno začínají všechna mlátka na obrázku?
6. Budete se podle písmének vřadyčky říkat maminku nebo tatínka a vy mi k ní přidáte mlátko, když to uhadnete, můžete se spojit a potom vybarvit.



**Obrázek 12: Jaro – pracovní list 2**

Zdroj: vlastní

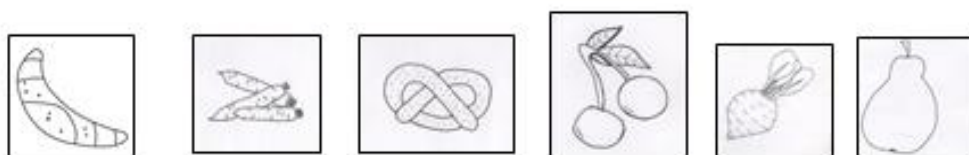
7. Máme tu další obrázek (Obrázek . 12), zkusíme pospojovat vždycky 2 slova, která se rýmují. (kos, pes, most, ko ka, kosa, tele, les, kost, vlo ka, noc, sele, vosa)
8. Obrázky (Obrázek . 12) máme rozstříhat a vyuffit na fonemický sluch
  - a. kos ó nos
  - b. most ó kost
  - c. kosa ó vosa
  - d. les ó pes
  - e. sele ó tele
9. Máme kartičky se sedmi různými zvířátky (Obrázek . 10), každý dostane jednu, sedneme si do dvou řad zády k sobě a postupně každý předvede, jak dává zvířátko, které má na obrázku, ostatní hádají, co to bylo za zvířátko a kdo z kamarádů ho předvedl.

## LÉTO

### Motivace

Piráti p íjeli se svou lodí, aby si nakradli zásoby na dal-í plavbu do sv ta. Na své palub si odvezli rohlík, mrkev, preclík, t e-n , hru-ku a epu.

1. Co si piráti na své lodi odvezli? (Obrázek . 13 ó rozst íháme na jednotlivé obrázky, dít , které si ur ítou v c zapamatuje, dostane karti ku)
2. Každý vezme svoji karti ku a položí ji na pracovní list (Obrázek . 14), nap íklad rohlík na rohlík.



Obrázek 13: Léto – kartičky

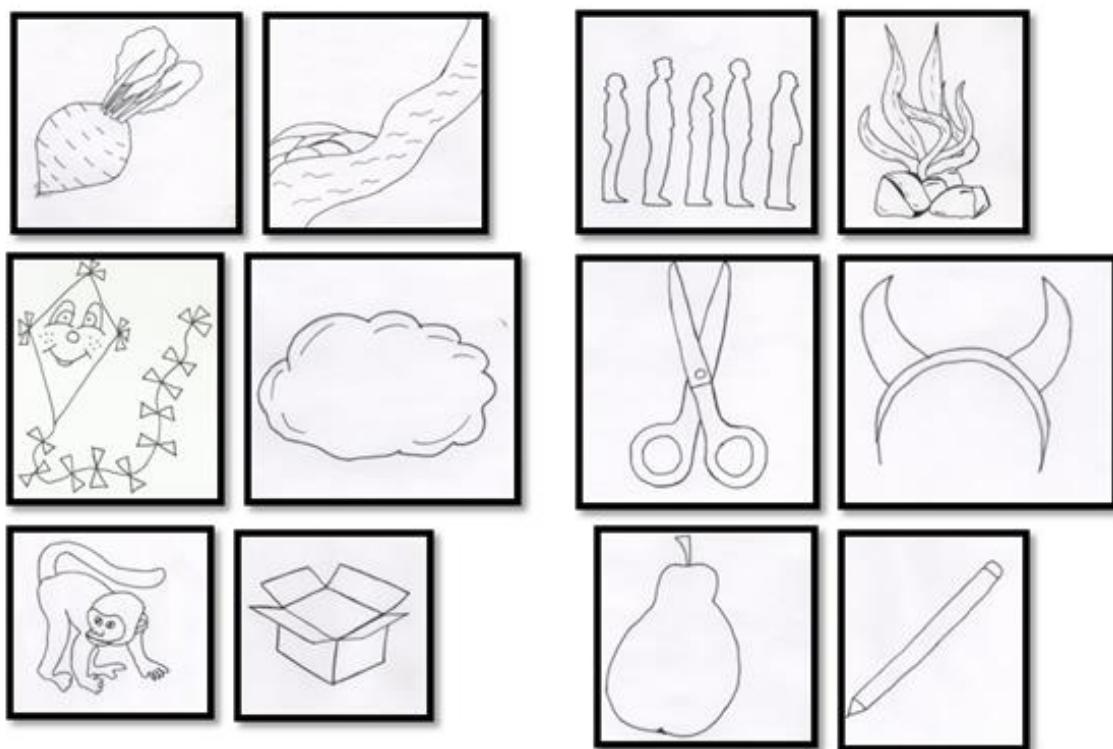
Zdroj: vlastní



Obrázek 14: Léto – pracovní list

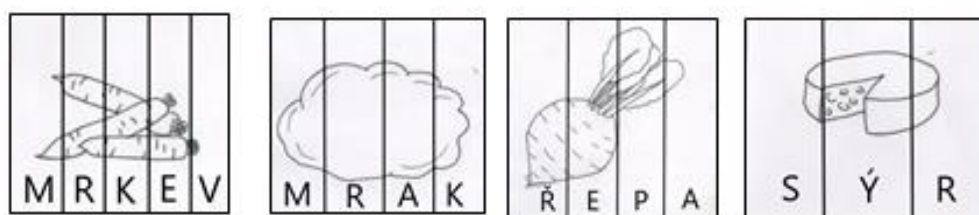
Zdroj: vlastní

3. Zakroufkuj červenou barvou to, co začíná na hlásku (písmenko) R. (rohlík)
4. Zakroufkuj flutou barvou to, co začíná na hlásku (písmenko) . ( epa)
5. Slova si vytleskáme.
6. Zkus najít a modře zakroufkovat, co končí na hlásku (písmenko) R. (sýr)
7. Slova si vytleskáme.
8. Teď zkusíme najít v-e, co někde uprostřed obsahuje písmenko R nebo .  
(hru-ka, krabice, preclík, mrkev)
9. Opět si slova vytleskáme.
10. Čekáme slova po písmenkách a dále říkájí, jestli to na obrázku máme nebo ne.
  - a. -E-P-A, -A-S-A, T-Ufi-K-A, O-P-I-C-E, P-R-E-C-L-Í-K
11. Otočíme pracovní list (Obrázek . 14) a zkusíme společně vytvořit písmena a vyjmenovat v-e, co si piráti na svou loď vzali (každý písmeno jedné věci v-e přechází).
  - a. Špíjeli piráti a na svou loď si vzali ( epu, rohlík, traka , sýr, t e-n , hru-ku, krabici, preclík, mrkev)
12. Obrázky (Obrázek . 15) máme rozstříhat a
  - a. použít na hledání rým (drak-mrak, n flky-r flky, hru-ka-tufka, krabice-opice)
  - b. použít na trénink fonemického sluchu ( epa- eka, ada- asa, drak-mrak, n flky, r flky, hru-ka-tufka) (čekáme jedno slovo z dvojice, dítě ho najde na obrázku).
13. Mám tu kartičky se slovy (Obrázek . 16), rozložíme si slova na hlásky (písmenka), ekneme si, která je první a která poslední.



Obrázek 15: Léto – kartičky 2

Zdroj: vlastní



Obrázek 16: Léto – skládání slov

Zdroj: vlastní

**Pomůcky:**

- pastelky
- papír
- sáček
- suché listí



## 4.2 Práce dítí s cvičeními o M<sup>TM</sup>Jiho český kraj

### Podzim

Začala jsem s první částí nazvanou Podzim. Dítě jsem znala jen z filmu, nejprve jsme se tedy seznámili. Začali jsme s cvičeními na koberci v kroužku, zde bylo vidět, že jsou dítěti zvyklé takto pracovat, proto pro mě spolupráce s nimi nebyla náročná. Při vyprávění pohádky mě dítěti sledovaly, avšak při kontrolních otázkách si některé nebyly jisté svou odpovědí, jiné na druhou stranu odpovídaly rychle bez dlouhého rozmýšlení. Nevýhodu toho cvičení vidím v tom, že se při rozdávání kartiček nemuselo dostat na všechny, jelikož někdo si zapamatoval všechny a někdo sotva jednu v c. Například Thomas s OMJ potřeboval při tomto individuálním postupu, ač po ukázání kartičky řekl, co na obrázku vidí.

U stolu ku dostal každý svůj papír a postupně jsme si popsali, co na obrázku máme, všechny dítěti správně obrázky pojmenovaly. Při hledání slova začínající na hlásku (písmeno) M jsem šla postupně po jednom dítěti, nedostalo se tedy na všechny, v reakci na neúspěšnost dítěti jsem přidala k úkolu vybarvit všechny, co na hlásku šMě za jiná i pastelkou, která začíná na stejnou hlásku. I tento úkol všechny dítěti zvládly, ale opotů Thomase s OMJ jsem si vyžádala kontroly pokynů Tati, která seděla vedle něj. Při dalším úkolu, tedy vybarvování ostatních věcí, které začínají na jinou hlásku než M, měly dítěti v cí vybarvit červenou pastelkou.

Při práci s dalším pracovním listem jsme si opět popsali všechny obrázky, dítěti správně poznaly všechny, co na obrázcích je, všechny slova jsme si následně vytleskali, zde bylo opět vidět, že jsou na toto dítěti zvyklé, dělaly to téměř automaticky. U úkolu 11 se vyskytnul první problém, a to se slovem šmyš, který jsem hláskovala, a dítěti měly říct celé slovo, zaměňovaly ho za slovo šfidleš, šmíšaš nebo šmíš. Následné hledání rýmu dítěti zvládaly dobře, začali jsme postupně od levého horního obrázku a jeli postupně po levé straně dolů. Posledním úkolem bylo poskládat rozstřihané kartičky s obrázky, na kterých bylo i napsané slovo. Každé dítě dostalo svojí vlastní kartičku s obrázkem, jak je dítěti poskládaly postupně, obě šla jsem je, a každý mi řekl, co na kartičce má za obrázek a na jakou hlásku začíná a končí. Zde bylo opět vidět, že toto mají dítěti natrénované, úkol zvládly všechny dítěti velmi dobře, pouze s Thomasem s OMJ jsem si nejdříve obrázek pojmenovala, a pak jsme společně opakovali poátění hlásku.

## Zima

P i druhém setkání d ti jifi o ekávaly, co p ijde. P i vypráv ní p íb hu m v-echny d ti sledovaly. Na první dv otázky jsem nechala d ti odpovídat samostatn , u t etí otázky jsem se jifi ptala jmenovit , aby karti ky vy-ly na v-echny d ti. Tentokrát si Thomas vzpomn l na slovo šslonõ. P i ukládání obrázk na pracovní list . 6 jsem si v-ímla v t-í nep ehlednosti obrázk , tentokrát d tem trvalo o pár sekund déle, nefl na-ly ten správný obrázek.

U stole ku op t kařdý dostal sv j pracovní list. P i pln ní úkol 5-7 d ti pracovaly klidn , úkol jsem vřdy n kolikrát zopakovala, ne úpln zám rn jsem tempo p izp sobovala pomalej-ím jedinc m. Dal-í úkol d ti zvládly, sly-ely v-echna slova a správn ur ily, zda na obrázku jsou i ne.

Po rozdání dal-řho pracovního listu jsme si spole n popsali obrázky, nejobtířn j-í pro d ti bylo poznat šúlõ a šbudovuõ, obrázek úlu poznal pouze Dominik a obrázek budovy jsem musela d tem prozradit já. Poté jsme si v-echna slova je-t zopakovali a spole n vytleskali. P i spojování rým d ti kařdou z dvojic spojovali jinou barvou.

epice s opicí se m la spojit zelenou, úl a st l barvou za ínající na hlásku š õ, li-ka s -i-kou ervenou barvou, most a kost barvou za ínající na stejnou hlásku jako slovo šmostõ, mí a klí oranřovou barvou a budova se sovou m la být spojena barvou za ínající na hlásku šZõ. P i úkolu . 11 m ly d ti op t úkol oflivený o krouřkování r znými barvami, slovo mí m lo být ve flutém krouřku, most v modřém, dost v erveném, klí v oranřovém, úl v hn dím a st l v zeleném. Tento úkol p i pomalej-ím tempu v-echny d ti zvládly. P edposledním úkolem bylo skládání obrázk na rozst íhaných karti kách. Reakce d tí na tento úkol byly pozitivní, v t-ina si ho pamatovala z minulého řdne, m ly to teda asi b hem minutky hotové v-echny d ti, postupn jsem je tedy obe-la a zeptala se jich na první a poslední hlásku ve slov , i tento úkol v-echny d ti krom Thomase s OMJ zvládly. D ti jsem postupn posílala na koberec do krouřku, kdyřl byly v-echny d ti na koberci, ukázala jsem d tem p íravené p edm ty ó sá ek, suché listí a papír, poté jsem je pořádala, aby se oto ily zády do krouřku, a postupn jsem -ustila se v-emi p edm ty a úkolem d tí bylo uhodnout, s kterým p edm tem zrovna -ustím. Nejřve jsem nechala hádat celou skupinu, ale jelikořl odpovídali st ídav pouze Richard a Dominik, za ala jsem se ptát postupn , v-echny d ti to nakonec poznaly.

## Jaro

Za ali jsme motivací na koberci. Při vypravování příběhu o zvířátkách na dvorku mě děti sledovaly. Při ověření, jaká zvířátka na dvorku žila, si každé z dětí vzpomnělo minimálně na jedno ze zvířátek, na jména zvířátek si však vzpomněla jen dvě děti, a to Andrea a Anna. Při této každé z dětí mě dostalo jednu kartičku se zvířátkem (Obrázek 10). Než děti postupně dávaly zvířátka na pracovní list s dvorkem (Obrázek 11), zopakovali jsme si, co na kartičce mají, doptávala jsem se jich na počáteční hlásku (ŠNa jaké písmenko to tvoje zvířátko začíná?).

U stolečku každé z dětí dostalo svůj pracovní list (Obrázek 11). Řekli jsme si, na jaké hlásky všechna zvířátka začínají, a řekli jim měly říkat dvě jména zvířátek (selátko). Poté jsem po písmenkách řekla dospělá zvířátka a děti k nim měly připojit barvičku, kterou jsem určila jejich hláskám. Vyuffila jsem jen na která slova, jelikož slova více slabik u dětí byla těžká. Hláskovala jsem tedy slova špes, šovce, škoza, škočka. Slovo pes děti rozpoznaly hned a měly ho spojit modrou pastelkou, slovo ovce u dětí bylo těžší, ale nakonec na jména Andrea a děti ho správně spojily fialovou pastelkou, slovo kočka byla zase o něco těžší, děti u dětí hádaly a slyšela jsem i šprase nebo škráva, nakonec to poznala opět Andrea. Kočka měla být se svým zvířátkem spojena zelenou barvou. Poslední slovo, které jsem vyhláskovala, bylo slovo koza, to jí bylo pro děti srozumitelnější a hned se ozývaly správné odpovědi, a děti spojily kozu s červenou pastelkou. Zbytek zvířátek jsem nechala na děti, aby mi jednotlivě řekly, který z rodičů je třeba říci své hláskám a jakou ho spojíme barvou. Nakonec tedy byla škráva spojena červenou, šprase oranžovou a šlepice hnědou barvou.

Před zvířátkem práce s dalším pracovním listem (Obrázek 12) jsme si společně popsali všechno, co na obrázku máme tím stylem, řekli jsme opět za ali vlevo nahoře a já se postupně jednotlivě doptávala, co je pod kosem, co je vedle lesa atd. Při spojování rýmu jsem děti učila, jakou pastelkou mají jaký rým spojit, dnes se mi ale zdálo, že to bylo pro děti těžší než minule. Jako nevhodná kombinace slov se zde ukázala dvojice rým škosa nos a šmost - kost, děti spojovaly škosa most. Byly zde také znát velké rozdíly v pracovním tempu jednotlivých dětí.

Poslední, co jsem s dětmi vyzkoušela, byla hra na koberci, kdy si každý opět vzal kartičku se zvířátkem, posadila jsem děti do dvou řad zády k sobě a úkolem bylo začít vydávat zvuk zvířátka, kterého má na kartičce ve chvíli, kdy ho uvidí do ramene. Zbytek dětí hádal, kdo z dětí zvuk vydal a co za zvířátko představoval. Trénink

fonemické sluchu jsem s d tmi jifi ned lala, zdálo se mi, že ufi by práce nebyla efektivní.

### Léto

P ed poslední ástí jsem si s d tmi op t zopakovala p edchozí setkání, o em v-em jsme se bavili. P ekvapily m reakce dvou d v at, která si z na-eho posledního setkání pamatovala v t-ínu zví átek i se jmény. Dne-ní povídání jsem za ala motivací o pirátech, v t-ína d tí tedy o ekávala, že se budeme bavit o pokladu, nasm rovala jsem je tedy na to, že i piráti pot ebují n co jíst, nabrali si tedy na svou lo jídlo. Z vyjmenovaných v cí si kařdý zvládl zapamatovat alespo jednu v c, v t-ína d tí v-ak vyk ikovala i více v cí. Slova na obrázcích jsme si vytleskali a vlořili na pracovní list (Obrázek . 14).

Ke stole ku pak kařdý dostal sv j pracovní list (Obrázek . 14) a spole n jsme si znovu ekli, co v-echo piráti na palub mají. P i pln ní úkol . 3, 4, 6, 8 a 11 jsem si v-ímala v t-í nepozornosti d tí, v t-ína z nich se doptávala, co p esn mají d lat a jestli to d laji správn , zadání jsem tedy n kolikrát opakovala. Vytleskávání slov d ti zvládali dob e. P i hláskování slov jsem zvolila pouze krat-í slova (s-ý-r, -e-p-a, -a-s-a). Slova, která na obrázku byla, d ti poznaly, slovo š asaõ jifi ale hádali a zam ovali na škrabiciõ.

P i práci s obrázky (Obrázek . 15) jsem nejprve pracovala s hledáním rým , kařdý dostal p ed sebe rozst íhané obrázky a úkolem bylo dát vedle sebe slova, která se rýmují, obrázky jsme si je-t p edtím spole n pojmenovali. Poté jsem d tem rozdala dal-í karti ky (Obrázek . 16), kařdý dostal dva obrázky (dv slova), dostali úkol slořit obrázek, postupn jsem je poté obe-la a doptávala jsem na po áte ní a koncovou hlásku, tohle zvládl v-echny d ti dob e. Úkol . 12 jsem za adila nakonec, p esunuli jsme se na koberec a s d tmi postupn tvo ili p íb h šP ijeli piráti a svou lo si vzalíí õ. Tento úkol nebyl pro v-echny, bez problému ho zvládali tak ty i d ti. Karti ky z úkolu . 13 (Obrázek . 15) jsem dnes k tréningu fonemického sluchu nevyuffila, d ti ufi ztrácely pozornost, proto by to bylo zbyte né.

### 4.3 Práce dít s cvičeními o M<sup>TM</sup>kraj Vysočina

#### Podzim

S dětmi v této kolce ufl jsem se znala, začaly jsme tedy rovnou na koberci motivací k podzimu. Při vyprávění příběhu o Podzimní kovi mě všechny děti sledovaly, při pokládání otázek byl neaktivní jedině Lukáš, musela jsem tedy přistoupit k tomu, že jsem se ptala postupně všechny děti, aby mi každý zopakoval alespoň jednu věc, kterou skápe ve své tvorbě. Jediné sedmileté Kristýně jsem musela všechno je-t jednou zopakovat, teprve potom byla schopná říci jednu z pěti věcí (myš). Při přezobírání kartiček na obrázky děti neměly žádný problém, všechny hned našly, kam jejich kartička patří.

U stolu ku dostalo každé z dětí své vlastní pracovní list, se kterým jsme pracovaly již na koberci. Prvním úkolem bylo vybarvit všechno, co začíná na hlásku M pastelkou, která také začíná na hlásku M (modrá). Při kontrolní otázce, jakou barvou obrázky vybarví, jsem dostala od Kristýny odpověď, že to vybarví barvou modrou. Jediný Lukáš odpověděl, že vezme modrou pastelku, v-ěm jsem tedy je-t zopakovala, že v-ě, co má na začátku hlásku M vybarvíme modrou pastelkou: Ve výsledku u Onděje, Kristýny a Marie bylo modré všechno, co uznali za vhodné bez ohledu na počáteční hlásku, Tomáš začal vybarvovat všemi různými barvami bez ohledu na zadání, i přesto, že byl schopný zadání úkolu zopakovat, jediný Lukáš vybarvil opravdu jen to, co měl. Druhým úkolem bylo zakroužkovat písmena, které začínají na jinou hlásku než šMě červeně.

Při práci s druhým pracovním listem jsme si postupně pojmenovali všechny obrázky tak, že jsem se jednotlivě ptala. Začala jsem u mostu v levém horním rohu, poté jsem pokračovala otázkami: ŠCo je pod mostem? Co je vedle lesa?ě. Poté jsem děti je-t vyvolávala, aby mi vytleskaly jednotlivé obrázky, to všechny děti zvládaly dobře, některé je-t doplňovaly, kolikrát tleskly, jsou na to tady v M<sup>TM</sup>zvyklé, některým ale z toho vzít tuto informaci dělalo problém. Úkol 11 jsem s dětmi nedokončila, jelikož nebyly schopné složit jediné slovo, které jsem vyhláskovala. Při dalším úkolu, kdy měly děti spojovat slova, která se rýmují, jsem musela objasnit, co to rým je, jelikož Onděj, Tereza a Kristýna nevěděly, jak rým poznáme. Nakonec všechny děti obrázky pospojovaly správně. Na poslední úkol děti dostaly rozstřihané kartičky s obrázky a slovy, obrázek zvládly složit všechny děti, Lukáš zvládl říci počáteční i konečnou hlásku, Onděj nepoznal ani jednu a zbytek dětí poznalo pouze hlásku počáteční.

## Zima

Ještě před motivací jsem se ptala děti, zda si pamatují, o kom a o jakém ročním období jsme se spolu bavily minule, odpověděl mi jediný Lukáš, zbytek dětí si pamatovalo skřítko, ale jak se jmenoval, k jakému ročnímu období patřil a co jsme si o něm říkaly, už nikdo další nevedl. Postupně jsem tedy navázala na téma zimy a Vlokové víly. První dvě otázky jsem nechala odpovědět těm skupinám, na které úkol už jsem se ptala jednotlivě, abych předešla tomu, že někdo bude mít více kartiček a někdo žádnou. Nejrychleji se hlásil Lukáš, který si zapamatoval válu a Ondřej, který si zapamatoval slona. Dalšími dětmi jsem se musela jmenovitě ptát, nakonec všechny děti odpověděly a na nic nezapomněly.

U stolu ku dostal každý svůj vlastní pracovní list. Lukáš nám popsal, co všechno na obrázku je, zvládl pojmenovat úplně všechny předměty. Při zadání úkolu vybarvit všechny začínající hláskou š šilutou barvou jsem si všimla, že Lenka, Marie i Tomáš vybarvují i slova začínající na hlásku šš, nebo naopak Kristýna, která slova začínající hláskou šš vybarvila správně šilutou, je pak i dalšími z úkolu zařadila vybarvovat i modrou barvou, kterou se měla označit slova začínající hláskou šš. Jediný Lukáš zvládl označit všechny obrázky správnou barvou dle začínající hlásky, Ondřej tento úkol také zvládl dobře, i když nedokončil všechny obrázky. Při dalším úkolu všichni správně rozpoznali, zda mnou zadané slovo na obrázku je či není.

Práci s dalším pracovním listem jsme začaly pojmenováním všech obrázků a následně jsme si je vytleskaly. Dítěm dle problémů obrázků úlu a budovy, po mém nápodně už si ale názvy po celou dobu práce s papírem pamatovaly. Při spojování rýmu jsem začala s určováním barvy, kterou daný rým spojíme, po kterém obrázku jsem ale viděla, že je tato kombinace pro většinu dětí těžká, nechala jsem je zbylé tři rýmy spojit zelenou barvou. Úkol 11 jsem oproti zkusila, ale nikdo z dětí mi nebyl schopný říci jediné mnou vyhláskované slovo. Přesně jsme tedy rovnou na kartičky, tento úkol děti bavil, proto byly si tedy všechny obrázky. Při rozpoznávání počátečních a koncových hlásek byl oproti všem dětem kromě Lukáše problém. Jediný Lukáš poznal i koncovou hlásku, zbytek byl schopný rozpoznat pouze hlásku počáteční. U Ondřeje jsem ale upozorovala většinou jistotu v určování počáteční hlásky.

Poslední úkol, určování slova „Co uslyšíš, když udeří velký úpěl“, děti nejraději bavila a nakonec jsme ji pojali jako hru a přidávaly další předměty, které mají specifický zvuk, například klíče a nářky.

## Jaro

P i t etí ásti ufl d ti moc dob e v d ly, co p ijde. Hned na úvod mi ekly, fle si budeme dneska asi povídat o jaru a Luká– nezapomn l dodat, o em jsme si povídaly naposledy. Za ala jsem tedy d tem vypráv t o jaru, a to jsem navázala krátkým p íb hem o zví átkách na dvorku. Zví átká si d ti zapamatovaly dob e, kdyfl m l kařdý jednu karti ku, zkou–ela jsem se doptávat, kdo si zkusí vzpomenout na v–echna zví átká, za ala jsem u Luká–e, jelikofl jsem u n j o ekávala, fle on by si mohl zapamatovat nejvíce zví átek. Luká– si opravdu dokázal vzpomenout na v–echna zví átká, nejdéle p emý–lel nad slepicí, postupn jsem se ptala zbytku d tí, kařdý si vřdly vzpomn l alespo na jedno zví átko, spole nými silami d ti dokázaly vyjmenovat v–echna zví átká i s mlá átky, i kdyfl se tam chvilkami ozývalo šov átkoř a škravátkoř. P i pokládání karti ky na pracovní list d lalo d tem problém rozli–ovat zví átká a mlá átká, nap íklad pokládaly ko ku na ko átko atd.

U stole ku op t kařdý dostal sv j pracovní list, nejd íve jsem vyjmenovala mlá átká a ptala se na po áte ní a koncovou hlásku, afl poté jsem se zeptala, na kterou hlásku kon í tedy v–echna mlá átká, i kdyfl to bylo pro d ti t fl–í, nefl jsem o ekávala, nakonec jsme se k tomu dopracovaly. P i úkolu . 6 jsem za ala krat–ími slovy ó pes, ovce, koza, ko ka, prase, u slova šp-r-a-s-eř se objevil první problém, kdy d ti odpovídaly šk-r-á-v-ař. Dnes to bylo poprvé, kdy d ti správn slořily slovo, které jsem hláskovala, samy ufl mi ale slovo rozlořit na hlásky nezvlářly. Nakonec jsem je nechala pospojovat a vybarvit si zbytek zví átek, aby si odpo inuly. Kdyfl m la v t–ina d tí dokon eno, rozdala jsem dal–í pracovní list, který jsme si spole n popsaly a vytleskaly v–echna slova. D ti pak m ly samostatn pospojovat dvojice, které se rýmují.

Nefl jsem si vzala d ti jednotliv na tréning fonematického sluchu, –ly jsme v–ichni spole n na koberec, kde jsem d ti posadila do dvou ad zády k sob , kařdému dala zví átko a ten, kterého jsem pohladila po rameni, m l vydat zvuk typický pro zví átko, které m l na karti ce, a d ti z druhé ády hádaly, který z kamarád to byl. D ti to moc bavilo a dob e po hlase poznávaly své kamarády. Kdyfl jsme kařdé zví átko p edvedly asi t íkrát, nechala jsem d ti, aby si –ly hrát. Jednotliv jsem si je brala ke stole ku, kde jsem m la p ípravené rozst íhané karti ky (kos-nos, most-kost, kosa-vosa, les-pes, sele-tele), trénovali jsme takto fonematický sluch, kdy jsem d tem dávala úkoly: šPodej mi nos.ř ŠKde je kos?ř atd. S tímto nem ly d ti flářdný problém.

## Léto

Nefl jsem s d tmi za ala nové téma, zeptala jsem se jich na v-echna na-e p edchozí setkání, o em v-em jsme se bavili. V-ichni krom Kristýny ekli ke kařdému n co, Kristýna si pamatovala pouze minulé setkání. Téma jsem uvedla povídáním o pirátech, co je pro n typické a jak si je d ti p edstavují, poté jsem jim ekla p íb h o tom, co v-echo si piráti na své lodi odvezli. Po jednotlivcích jsem se ptala na jednu v c, kterou si zapamatovali, tentokrát si opravdu kařdý vzpomn l na jednu v c z vypráv ní. Slova z karti ek jsme si poté spole n vytleskali a uvedli po et tlesknutí, nakonec d ti karti ky op t vloffily na obrázek. Nefl jsme -li ke stole k m, pojmenovali jsme si v-echo, co piráti na palub m li.

U úkolu 3, 4 a 6, 7 a 9 jifl bylo vid t, fe je to pro d ti t fl-í. Slovo s po áte ní hláskou šRõ zvládly erven zakrouřkovat 4 ze 7 d tí a to Tereza, Marie Kristýna a Luká-. Slovo za ínající hláskou š õ správn na-lo a flutou zakrouřkovalo 6 d tí, jediná Kristýna neozna ila nic, mod e zakrouřkovat slovo s hláskou šRõ na konci ufl bylo t fl-í, d ti krouřkovaly i slova obsahující šRõ. Jediný Tomá- zvládl v-echny tyto 4 úkoly správn . P i úkolu . 11 jsem jifl v d la, fe nebudu mít mnoho úsp chu, za ala jsem slovem -e-p-a, toto slovo rozpoznal pouze Luká-s Tomá-em, zbytek slov ufl byl nejspí-e moc dlouhý.

Práci s druhým pracovním listem jsem cht la nechat d tem jako samostatnou práci, bylo to jifl po tvrté, co m ly spojovat 2 rýmující se slova, zajímalo m tedy, zda si z toho n co odnesly. Samostatn a správn to zvládl Luká-, Tomá- a Ond ej, i kdyfl u n j bylo vid t opravování chybných spojení, na chybu si ale p i-el sám. Tereze a Marii d lala problém tve ice slov ó eka, epa, hru-ka, tufka. Kristýna pospojovala tém v-echo se v-ím a Lenka si ekla o pomoc se slovy asa, ada, hru-ka, tufka.

Tentokrát jsem kařdému dala dv rozst íhané karti ky se slovy, op t se zeptala na po áte ní a koncovou hlásku, v-echny d ti krom Kristýny a Marie zvládly ur it ob hlásky správn . Nakonec jsem si d ti vzala na koberec a zkusila s nimi vypráv t p íb h šP íjeli piráti a na svou lo si vzalíí õ. D ti m ly problém s uchopením šhryõ, bylo vid t, fe se s ni ím podobným d íve nesetkaly, nepoda ilo se nám tedy vyjmenovat v-echny p edm ty.



## 5 DISKUZE

Hlavním cílem bakalářské práce bylo sestavení zásobníku cvičení pro děti s NKS ve věku od 5 do 7 let, vycházela jsem z rozhovorů s učitelkami v M<sup>TM</sup>a z prostudované literatury. Při ověření cvičení v praxi jsem se snažila nahlédnout do režimu dvou logopedických tříd a zjistit, zda je sestavený zásobník zaaditelný do jejich běžného provozu.

Při prvním rozhovoru s učitkami z obou mateřských škol jsem sbírala informace o množství dostupných materiálů určených k rozvoji sluchové percepce. Jejich odpovědi byly většinou velmi podobné. Obě mateřské školy pracují s publikacemi od Klenkové a Kolbábkové (2013) - Diagnostika předškoláka, od Frančíkové a Tanclové (2013) - Třmonovy pracovní listy: rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov, od Bednářové a Twardové (2015) Diagnostika dítěte předškolního věku, jedna z učitelek také zmínila publikaci od Vandasové a Smetákové (2003) Pro hbité jazyky, pro bystré hlavičky. V obou M<sup>TM</sup> také využívají didaktické pomůcky určené jak pro rozvoj, tak diagnostiku dítěte předškolního věku, konkrétně tedy Klokan v kufru a Logico Piccolo.

Při sestavování zásobníku cvičení jsem vycházela jak z výše zmíněných rozhovorů s učitkami obou mateřských škol, tak z teoretických východisek, nejvíce oporou mi byly dvě publikace, a to Diagnostika předškolního věku to od Bednářové a Twardové (2015) a Třmonovy pracovní listy 15 od Frančíkové a Tanclové (2013).

Při ověření zásobníku jsem měla možnost navštívit dvě různé mateřské školy v České republice. Zde jsem využívala metody zúčastněného pozorování, kdy jak uvádí Třmačíková a Třmlová (2007), při této metodě dochází při sběru dat souasně k jejich analýze. Výzkumný vzorek se tedy skládal ze dvou různých podskupin, díky čemuž jsem měla možnost porovnat práci se zásobníkem s větší skupinou tvořenou deseti dětmi, se skupinou menší, která byla tvořena sedmi dětmi. Z této zkušenosti musím konstatovat, že i když mým cílem bylo pokusit se cvičení zaadit do běžného chodu logopedické třídy, lépe se se cvičeními pracuje s menší skupinou, než by se pracovalo s celou třídou tvořenou třeba i patnácti dětmi. V menší skupince je větší prostor pro postupovat k dětem individuálně s ohledem na specifické potřeby každého jedince. Potřebu individuálního postupu u každého jedince zdrazuje také Kutálková (2010). Cvičení jsou tedy zaaditelná spíše do skupinky dětí, které jsou již zvyklé s podobnými úkoly pracovat a chápou například zadání „Najdi rým.õ, šJaké písmenko (hlásku) slyší-

na začátku a jaké na konci? Jak uvádí Francisková a Francisková (2013) písně rozvíjet nejen sluchovou percepci, ale celkově pro správný rozvoj řeči, je důležité správné časové rozložení úloh s ohledem na pozornost dítěte předkolního věku. Úlohy jsou tedy kratší časové úseky. Snáhl jsem se tedy cvičení a úkoly často střídat, například změnou místa, kde se úkoly plnily, aby nedošlo k rychlé ztrátě pozornosti ze strany dětí. Při další práci bych možná zásobník rozdělila na dvě části, aby si děti mezitím mohly odpočinout, nebo bych ufl před/po práci se zásobníkem nezačínala další úlohou. Všechny části zásobníku jsou pak doplněny o obrázky, což jak píše Bednářová se Štardovou (2015), je pro děti velkou motivací a je dobré si společně s dětmi, ještě před zahájením práce, všechny obrázky pojmenovat a popsat.

Sestavený zásobník jsem nejprve vyzkoušela v mateřské škole v Jihozápadním kraji. Měla jsem obavy z reakcí dětí na mnou sestavená cvičení, protože jen je to něco jiného, než jsem doposud zažívala na praxi. Jako největší úskalí bych zde viděla to, že jsem se s dětmi před začátkem ověření zásobníku neznala, dělalo mi tedy na poprvé velký problém děti oslovovat jménem a vyvolávat je. Jinak zde bylo vidět, že jsou děti zvyklé takovému způsobem pracovat, což potvrdily také odpovědi u interview při rozhovoru. Při druhém a dalších setkáních bylo na děti pozorovatelné, že jíli vědí, co je bude čekát a jaký úkol bude asi následovat. S tím souvisí i v největší jistota v plnění úkolů, ufl to pro ně bylo něco známého, i když se to pokáždě týkalo jiného tématu a pracovalo se s jinými slovy.

Zásobník jsem vyzkoušela i v druhé mateřské škole v kraji Vysočina. Zde jsem děti znala jíli z předchozí práce s nimi, navíc mé obavy z reakcí dětí byly jíli menší po tom, co jsem si všechny části ocvičila s dětmi v Jihozápadním kraji. Zde nebyla hned od začátku u dětí taková jistota s porozuměním cvičením, následně jsem zjistila, že některé vůbec nevědí, co znamená, když se dvě slova rýmují. Měla jsem tedy na začátku více práce s tím, vysvětlit dětem, co pesní mají s cvičeními dělat. Avšak při našem druhém a dalších setkáních se děti opět stávaly čím dál jistější ve všech úkolech.

Ověření zásobníku cvičení, které probíhalo formou typicky 45minutových setkání s oběma skupinkami dětí, potvrzuje smysluplnost pravidelného cvičení na rozvoji sluchové percepcie, na což poukazuje také Roučková (2006).

Je třeba brát v úvahu možnost, že z mnoha důvodů mohlo být získávání a interpretace dat dojít ke zkreslení výsledků práce. Jíli při poátečním rozhovoru s uitelkami mateřských škol, mohlo dojít k vyvolání nedvěry mé osoby, což jistě mohlo ovlivnit odpovědi uitelky. Dále mohlo ze strany uitelky dojít, i přes zajištění

anonymity, k obavám z výsledků, mohly se tak snažit své odpovědi mnit s ohledem na to, aby svou práci a práci celé mateřské školy ukázaly v lepším světle. V úvahu je třeba brát také ústředí pouze dvou mateřských škol, potažmo sedmnácti dětí předkolního věku s narušenou komunikační schopností. Připravení zásobníku cvičení, tedy připravené práce s dětmi, mohlo výsledky ovlivnit aktuální rozpoložení dětí, působení mé osoby a mnou zvolené postupy, na které děti nemusely být zvyklé, a nemusely jim vyhovovat. V neposlední řadě ke zkreslení výsledků mohlo dojít mou nedostatečnou zkušeností, chybným vedením chování dětí a zúženým pozorováním i chybně zvolenou motivací.

## 6 ZÁV R

Text předkládané bakalářské práce je rozdělen na dvě části o teoretickou a empirickou. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku dítěte předškolního věku, narušenou komunikační schopnost, možnosti logopedické péče v České republice a percepční schopnosti a dovednosti, podrobněji pak na percepci sluchovou. V části empirické byla použita kvalitativní výzkumná strategie s využitím metody dotazování, techniky polostrukturovaného rozhovoru, a následně metody zúčastněného pozorování. Výběrový soubor tvořilo celkem 17 dětí předškolního věku s NKS navštěvující dvě různé logopedické třídy mateřských škol v České republice.

Cílem bakalářské práce bylo sestavit zásobník cvičení stimulujících rozvoj sluchového vnímání dětí ve věku od 5 do 7 let, a to v následujících oblastech sluchové percepce - akustická diferenciací, analýza a syntéza, sluchová paměť, koncentrace sluchové pozornosti a schopnost percepce rytmu. Důležitým cílem bylo ověřit zásobníku cvičení v provozu dvou logopedických tříd různých mateřských škol v České republice.

Podkladem pro sestavený zásobník cvičení byly odpovědi z polostrukturovaného rozhovoru s učitkami obou mateřských škol a teoretická východiska. Zásobník cvičení je rozdělen do čtyř částí, všechny části mají podobnou strukturu, což by mělo pomoci dětem cvičení lépe pochopit a orientovat se v nich. Zásobník obsahuje celkem 46 úkol zaměřených na rozvoj sluchové percepce a je doplněn obrázky. Sestavený zásobník cvičení byl následně ověřen v provozu dvou logopedických tříd mateřských škol v České republice. Ověření tedy probíhalo ve dvou oddělených skupinách, jedna skupina byla tvořena deseti a druhá sedmi dětmi s narušenou komunikační schopností.

Zásobník byl primárně tvořen pro děti od 5 do 7 let s narušenou komunikační schopností, v rámci individuální logopedické péče bych však na které jeho části viděla jako využitelné i u mladších dětí, například od 4 let. Využitelnost cvičení by byla možná i v běžných třídách mateřských škol v rámci logopedické prevence, případně v rámci integrace dětí s NKS.

Všechna cvičení v zásobníku obsahují stručnou metodiku, která by mohla být námětem pro podrobnější rozpracování, například v další bakalářské či diplomové práci. Cvičení mohou být využita jak v logopedických třídách, tak v běžných třídách mateřských škol, tedy i u dětí bez projevu narušené komunikační schopnosti. Největší přínos práce vidím v možnosti vlastního využití v budoucí práci s dětmi.

## 7 SEZNAM LITERATURY

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2008. *P ehled vývoje dít te: od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál. 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁ OVÁ, Ji ina a Vlasta <sup>TM</sup>MARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dít te p ed-kolního v ku: co by dít m lo um t ve v ku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
3. BERANOVÁ, Zuzana, 2002. *U íme se správn mluvit: logopedické hry a hrátky*. Praha: Grada. 104 s. ISBN 80-247-0257-6.
4. A KA, Otto, 2000. *Psychologie du-evního vývoje d tí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Dopln k. 380 s. ISBN 80-723-9060-0.
5. DVO ÁK, Josef, 2003. *Vývojová fonologická porucha*. fi ár nad Sázavou: Logopedické centrum. 143 s. ISBN 80-902-5364-4.
6. FRAN ÍKOVÁ, Renata a Eva <sup>TM</sup>TANCLOVÁ, 2013. *TMmonovy pracovní listy: rozvoj sluchového vnímání, rozli-šování hlásek, slabik a slov*. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-7367-577-6.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
8. HELBIG, Lisann, Laura BASTIAN, Saskia ROHRBACH, Manfred GROSS, Philipp CAFFIER a Lea SARRAR, 2017. *Kognitive Funktionen bei Sprachentwicklungsstörungen im Vorschulalter*. *Sprache · Stimme · Gehör*. **41**(04), 191-196. DOI: 10.1055/s-0043-117503. ISSN 0342-0477. Dostupné také z: <http://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-0043-117503>
9. HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. tvrté, p epracované a roz-í ené vydání. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
10. HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.
11. JANOVCOVÁ, Zora, 2010. *Alternativní a augmentativní komunikace: u ební text*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 52 s. ISBN 978-80-210-5186-7.
12. KEJKLÍ KOVÁ, Ilona, 2016. *Vady e i u d tí: návody pro praxi*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.

13. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2013. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj dítěte*. Praha: McGraw-Hill. 170 s. ISBN 859-40-4225-026-1.
14. KLENKOVÁ, Jiřina, 2009. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Dotisk 3. Praha: Grada. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
15. KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOJKOVÁ a Ilona BYTĚNÍKOVÁ, 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.
16. KURIC, Jozef, 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
17. KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. *Vývoj dítěte i krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. 134 s. ISBN 978-80-247-3080-6.
18. LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-717-8801-5.
19. LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 80-731-5038-7.
20. *Logopedický software a výukové počítačové programy: pro děti a dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami* [online], 2017. Praha: J. Petráfková, M. Petráfková [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <https://www.mentio.cz/>
21. MCNEILL, B.C., J. WOLTER a G.T. GILLONA, 2017. A Comparison of the Metalinguistic Performance and Spelling Development of Children With Inconsistent Speech Sound Disorder and Their Age-Matched and Reading-Matched Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*. New Zealand, (26), 456-468. DOI: 10.1044/2016\_AJSLP-16-0085.
22. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
23. NOVÁK, Alexej, 2000. *Foniatrie a pedaudiologie*. 2. přeprac. vyd. V Praze: A. Novák. 176 s.
24. PAVELKO, Stacey L., R. Jane LIEBERMAN, Jamie SCHWARTZ, Debbie HAHS-VAUGHN a Chad NYE, 2017. *The development of writing skills in 4-year-old children with and without specific language impairment*. **31**(7-9), 682-696. DOI: 10.1080/02699206.2017.1310298. ISSN 0269-9206.

- Dostupné také z:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02699206.2017.1310298>
25. PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
  26. POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch u dětí a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
  27. POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy u dětí v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
  28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiřina MAREŠOVÁ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
  29. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2017. [online]. Praha: MŠMT, [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>.
  30. ROUKOVÁ, Jarmila, 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Praha: Portál. 151 s. ISBN 80-736-7158-1.
  31. KODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
  32. LAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ, 1999. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido. 85 s. ISBN 80-859-3167-2.
  33. VAŠEK Roman a Klára TĚŠOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 348 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
  34. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie dětí a dospívání: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
  35. VANDASOVÁ, Jaroslava a Michaela SMETÁKOVÁ, 2003. *Pro hbité jazyky, pro bystré hlavičky: [logopedický sešit pro děti, které se učí rozlišovat sykavky t, s, z, š, ž]*. Brno: Studio Press. 35 s. ISBN 80-865-3214-3.
  36. VUKOVIC, Mile a Neda MILOSHEVIC, 2017. RAPID NAMING IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT AND IN CHILDREN WITH TYPICAL LANGUAGE DEVELOPMENT. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 18(1-2), 1-10. DOI: 10.1080/10803499.2017.1310298

- 10.19057/jser.2017.18. ISSN 1409-6099. Dostupné také z:  
<http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php/current-issue/306-2017/2017-1-2-articles/3011-rapid-naming-in-children-with-specific-language-impairment-and-in-children-with-typical-language-development>
37. WARING, Rebecca, Patricia EADIE, Susan RICKARD LIOW a Barbara DODD, 2017. *The phonological memory profile of preschool children who make atypical speech sound errors*. **32**(1), 28-45. DOI: 10.1080/02699206.2017.1326167. ISSN 0269-9206. Dostupné také z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02699206.2017.1326167>
38. Zákon č. 561/2004 Sb., o pedagogických, základních, středních, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 39, s. 1095 - 1103. ISSN: 1211 61244.
39. ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4.
40. ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
41. ZELINKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVÍKOVÁ, 2003. *Smyslové vnímání: metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D H. 68 s. ISBN 80-239-4467-3.



## **8 SEZNAM P ÍLOH**

P íloha 1: Seznam okruh otázek

P íloha 2: Informovaný souhlas

P íloha 3: Obrázky k zásobníku

## **P íloha 1: Seznam okruh pokládaných otázek**

1. Dostupnost materiál pro rozvoj sluchové percepce.
2. Možnost zařazení cvičení pro rozvoj sluchové percepce v běžném chodu mateřské školy.

## **Příloha 2: Informovaný souhlas**

Jiho česká univerzita v českých Budějovicích

Zdravotní sociální fakulta

Obor Speciální pedagogika - vychovatelství

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

pro bakalářskou práci: *Možnosti rozvíjení percepčních schopností a dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností (NKS) v logopedické třídě mateřské školy*

autor bakalářské práce: *Karolina Klausová*

Vážený/á pane/ paní,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na mé bakalářské práci, jejím cílem je vytvořit zásobník cvičení pro rozvoj sluchové percepce u dětí s NKS ve věku od 5 do 7 let. Pro účely své práce budu využívat přímou práci s dětmi v rámci provozu mateřské školy.

Tímto Vás zároveň žádám o souhlas s poskytnutím základních informací o Vašem dítěti ze strany mateřské školy.

#### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí mého dítěte na výše uvedeném projektu. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity pouze pro účely bakalářské práce, ve které budou anonymně publikovány.

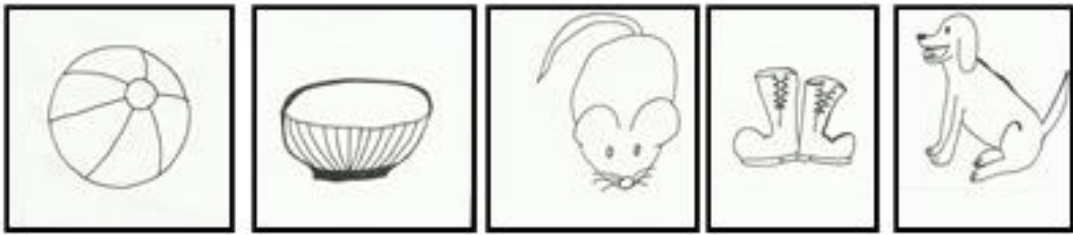
V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

Podpis zákonného zástupce: \_\_\_\_\_

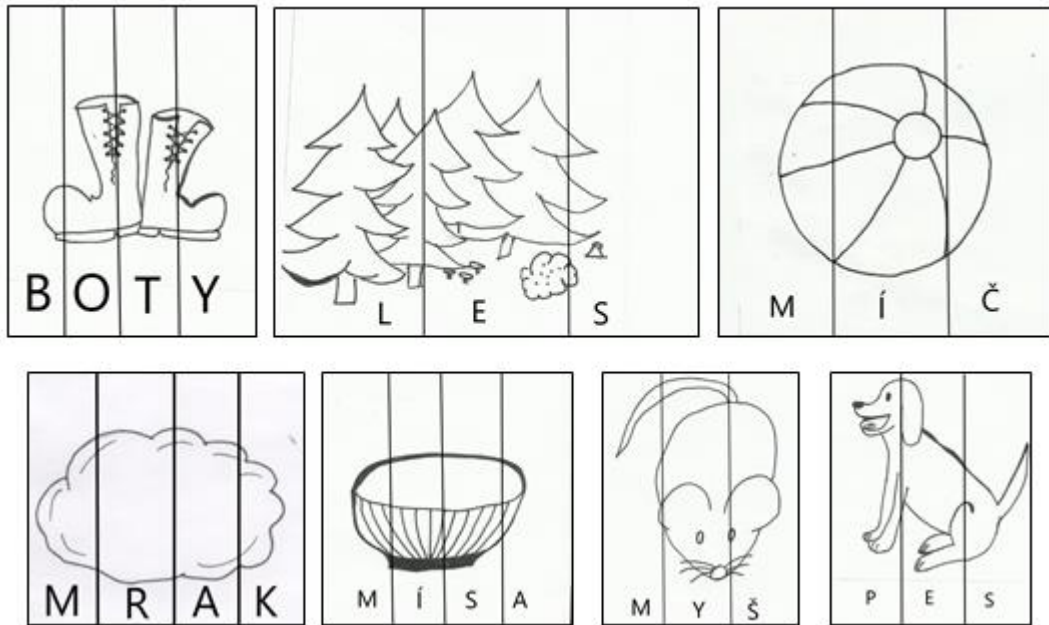
### P íloha 3: Obrázky k zásobníku



Obrázek .1



Obrázek . 2



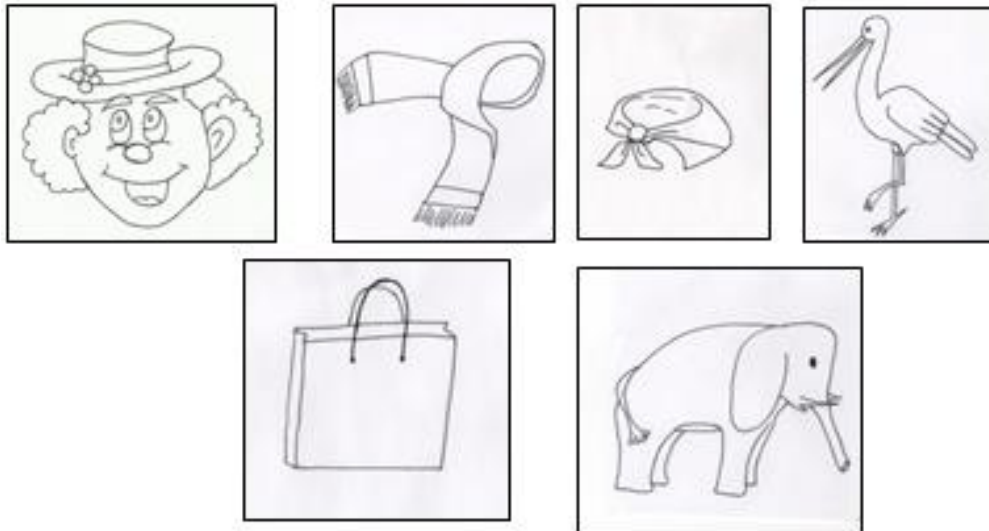
Obrázek . 5



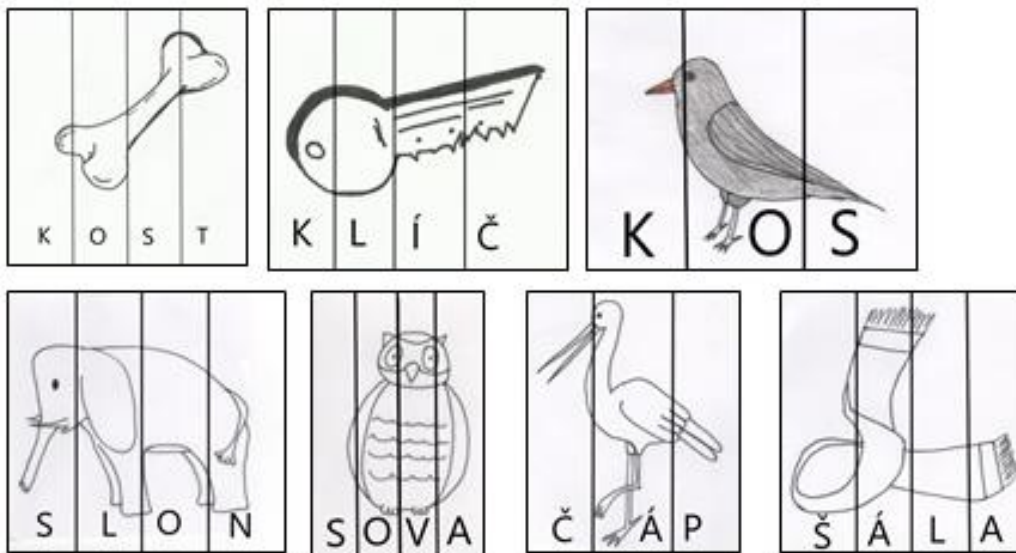
Obrázek . 3



Obrázek .4

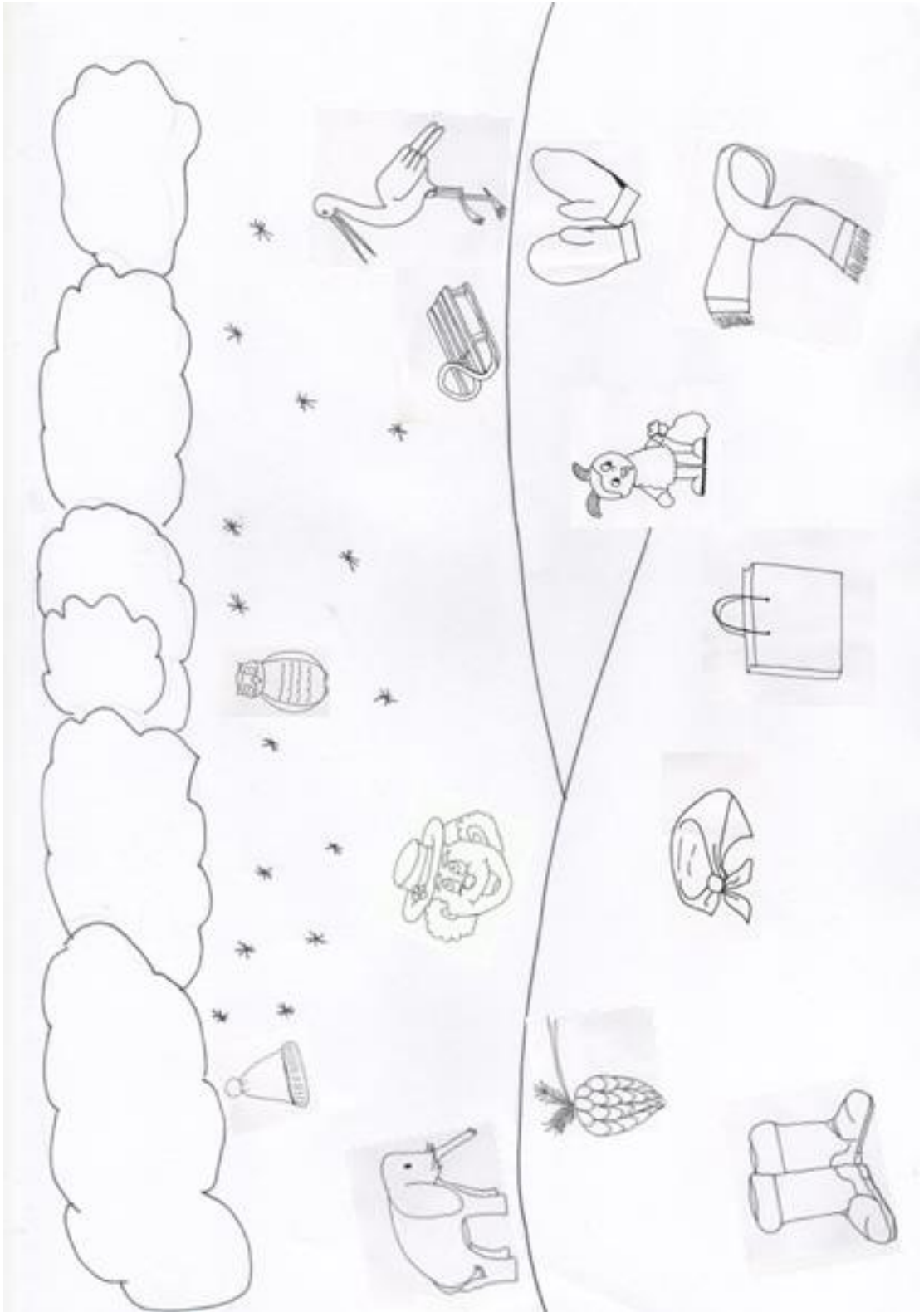


Obrázek . 6

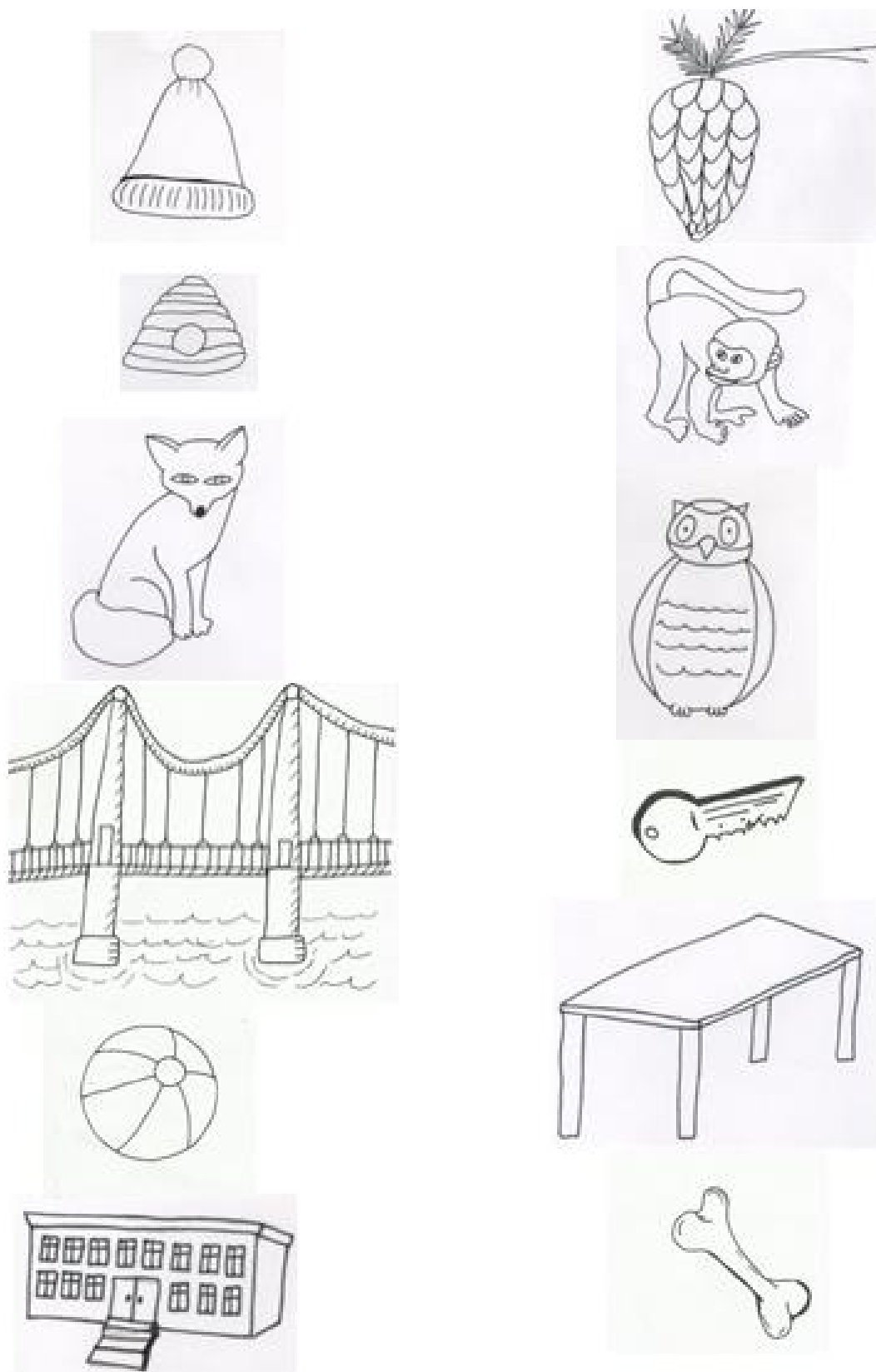


Obrázek . 9

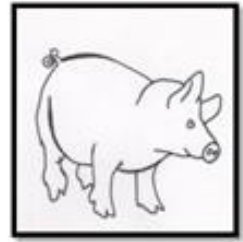




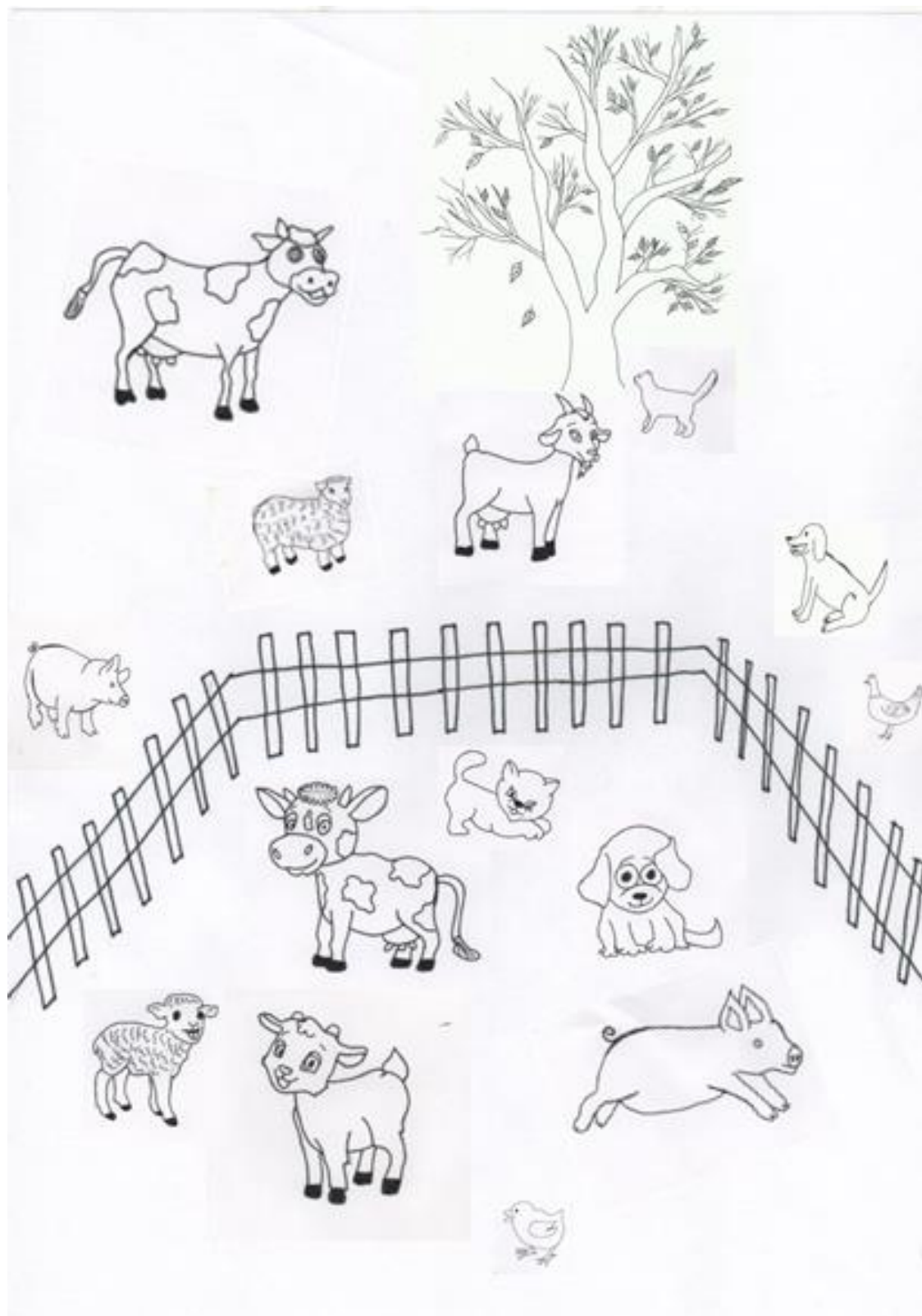
Obrázek . 7



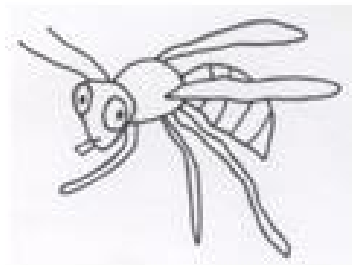
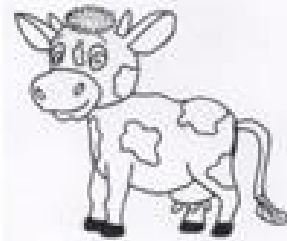
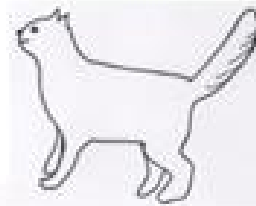
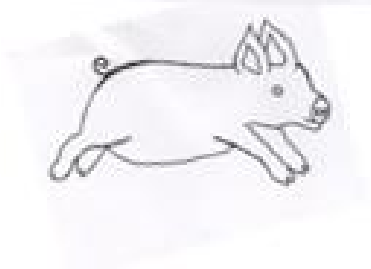
Obrázek . 8

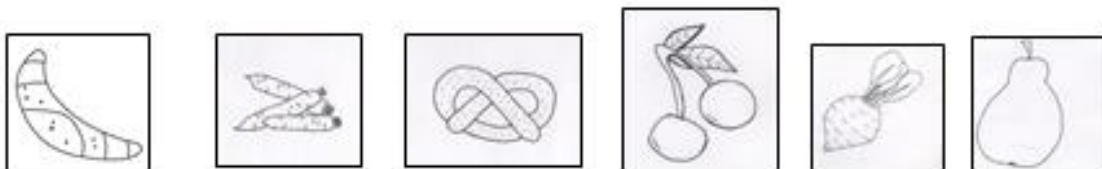


Obrázek . 10

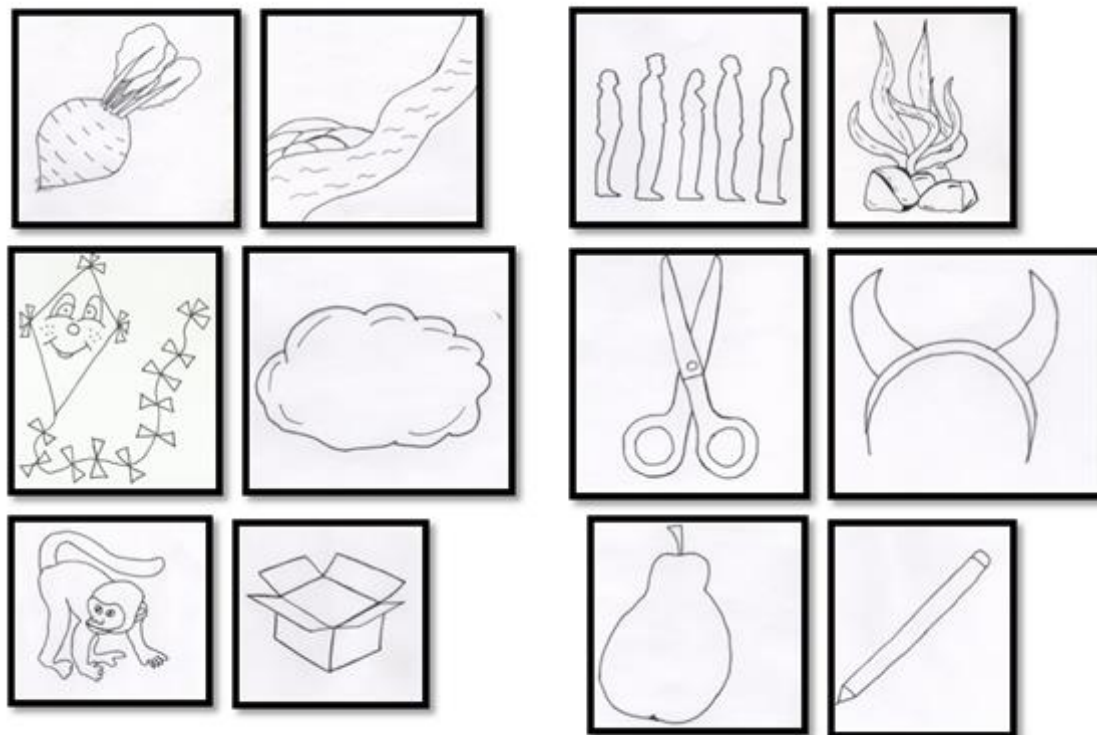


Obrázek 11

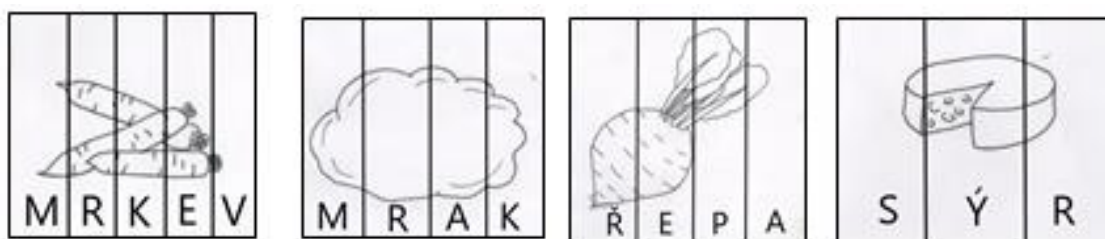




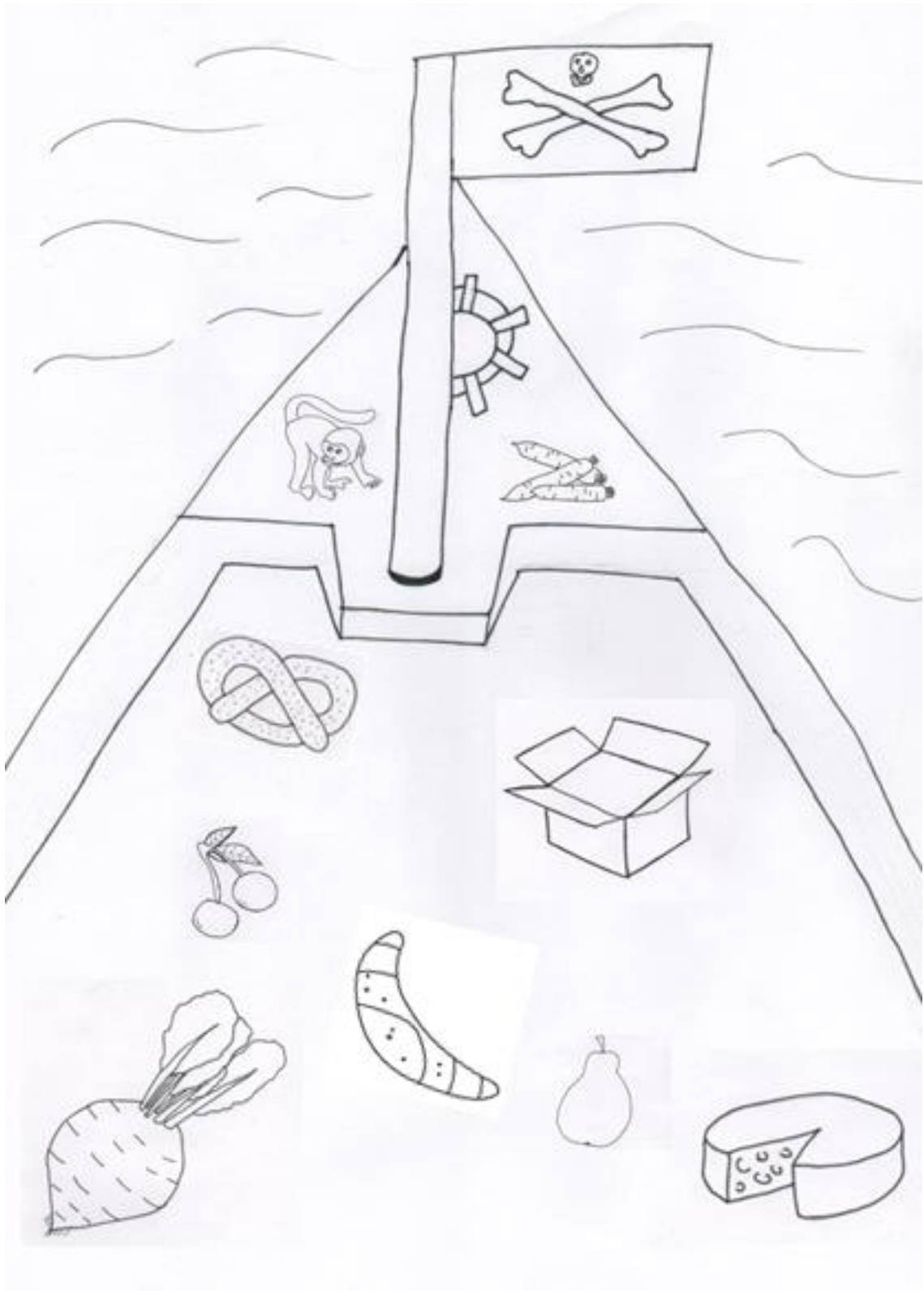
Obrázek . 13



Obrázek . 15



Obrázek . 16



Obrázek . 14

## **9 SEZNAM OBRÁZK**

Obrázek 1: Podzimníček

Obrázek 2: Podzim - kartičky

Obrázek 3: Podzim – pracovní list 1

Obrázek 4: Podzim – pracovní list 2

Obrázek 5: Podzim – skládání slov

Obrázek 6: Zima - kartičky

Obrázek 7: Zima – pracovní list 1

Obrázek 8: Zima - pracovní list 2

Obrázek 9: Zima - skládání slov

Obrázek 10: Jaro – kartičky

Obrázek 11: Jaro - pracovní list

Obrázek 12: Jaro - Pracovní list 2

Obrázek 13: Léto – kartičky

Obrázek 14: Léto - pracovní list

Obrázek 15: Léto - kartičky 2

Obrázek 16: Léto - skládání slov



## 10 SEZNAM ZKRATEK

AAK ó augmentativní a alternativní komunikace

M<sup>TM6</sup> mate ská –kola

NKS ó naru-ená komunika ní schopnost

OMJ ó odli-ný mate ský jazyk

OV ó opofid ný vývoj e i