

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

**Rozvoj fonematického uvědomování u dětí s
narušenou komunikační schopností v předškolním
věku**

Diplomová práce

Bc. Gabriela Machová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Rozvoj fonematického uvědomování u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku“ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Petry Bendové, Ph.D., a použila jen informační zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci, dne 18.6.2022

.....

Bc. Gabriela Machová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Petře Bendové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, konzultace, vstřícnost a cenné připomínky, kterými mi významně dopomohla k vytvoření této práce. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům za jejich pomoc a ochotu v průběhu výzkumného šetření.

Obsah

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE	7
1. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 Vývoj motorických dovedností u dětí předškolního věku.....	7
1.2 Vývoj poznávacích procesů u dětí předškolního věku	8
1.3 Zvláštnosti dětské psychiky	9
1.4 Emoční a sociální vývoj.....	10
1.5 Vývoj verbálních schopností předškolního dítěte.....	11
2. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....	14
2.1 Narušená komunikační schopnost	15
2.2 Charakteristika vybraných kategorií narušené komunikační schopnosti	17
2.2.1 Narušený vývoj řeči.....	17
2.2.2 Opožděný vývoj řeči	17
2.2.3 Vývojová dysfázie	18
2.2.4 Narušení článkování řeči – dyslalie.....	20
3. FONOLOGICKÉ PROCESY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	24
3.1 Fonologie a fonetika	24
3.2 Fonematické uvědomování	25
3.3 Diagnostika fonematického sluchu	27
3.4 Rozvoj fonematických schopností.....	29
3.5 Dopady narušeného fonematického sluchu na rozvoj řeči a do vzdělávání.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE	32
4. UVEDENÍ DO PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE	32
4.1 Cíle diplomové práce	32
4.2 Metodologie výzkumného šetření.....	33
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	35
4.4 Prezentace průběhu realizace vlastního výzkumného šetření.....	36
4.4.1 Trénink jazykových schopností na podporu rozvoje fonematického uvědomování podle D. B. Elkonina.....	37
4.5 Analýza dat získaných výzkumným šetřením.....	41
4.5.1 Výzkumný vzorek– skupina A	41
4.5.2 Kontrolní vzorek – skupina B	46
4.5.3 Porovnání obou skupin	51

5. ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ HLAVNÍHO CÍLE, DÍLČÍCH CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	53
6. LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, DISKUSE K JEHO VÝSLEDKŮM A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	57
ZÁVĚR.....	61
Seznam použitých zdrojů	63

ÚVOD

Komunikace je jednou z nejdůležitějších schopností člověka. Dobře rozvinutá komunikační schopnost je základním prvkem pro spojení se s okolím světem a jedinec, u něhož je tato schopnost narušena, může mít problémy v edukaci i socializaci. Výzkumné studie ukazují, že nejvyšší potenciál vyrovnávat nejrůznější oslabení, která si děti přinášejí do života, mají činnosti realizované v předškolním vzdělávání (Greger, Simonová, Straková, 2015).

Důvodem výběru tohoto tématu diplomové práce je skutečnost, že jako učitelka v mateřské škole se s problematikou narušené komunikační schopnosti v předškolním věku setkávám stále častěji. Každoročně je možné zaznamenat zvyšující se nárůst počtu dětí s narušením mluvního projevu. Bohužel mnohdy tento jev přetrvává i v době, kdy děti nastupují do školy a kdy toto oslabení může mít negativní vliv na jejich školní úspěšnost. U dětí s narušenou komunikační schopností nejen v předškolním věku lze pravidelně zaznamenat oslabení v oblasti fonemického uvědomování a fonemického sluchu. Toto oslabení, které je úzce provázáno s rozvojem řeči, je možné cíleným tréninkem poměrně úspěšně rozvíjet.

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj oslabeného fonemického sluchu u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Cílem teoretické části diplomové práce je popsat vývojová specifika dětí předškolního věku, vymezit pojmy jako komunikace, narušená komunikační schopnost, specifikovat fonemické uvědomování a fonemický sluch. Hlavním cílem výzkumného šetření praktické části diplomové práce je provést diagnostiku a monitoring podpory rozvoje fonemického uvědomování u vybrané skupiny předškolních dětí se současně narušenou komunikační schopností a s oslabeným fonemickým uvědomováním prostřednictvím metodiky D.B. Elkonina. Dílčími cíli výzkumného šetření je zhodnotit individuální pokrok u jednotlivých dětí s narušenou komunikační schopností, porovnat pokrok skupiny využívající stimulační program a skupiny bez této podpory tvořící kontrolní vzorek. Na základě analýzy výsledků je pak cílem formulovat závěry a doporučení využitelná v pedagogické i speciálně pedagogické praxi a intervenci.

I TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývojovému období několika prvních let po narození, do něhož spadá i předškolní věk, je od nepaměti přisuzován velký význam. Vývoj dítěte v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka a k vytvoření neoptimálnějších podmínek pro jeho další rozvoj je třeba vycházet z toho, co dítě již umí a zná. Zároveň je důležité být seznámen a orientován v rozsahu schopností i dovedností, které jsou pro dané vývojové období typické.

Vágnerová (2005) označuje předškolní období za období hry a vymezuje je věkovou hranicí od třetího až po šestý (případě sedmý) rok života dítěte. Charakteristická je vlastní pozice a stabilizace dítěte ve světě. V tomto období dítě získává řadu nových schopností a rozvíjí dovednosti ve všech bio psychosociálních oblastech. Dochází k diferenciaci vztahů ke světu, především k rozvoji vztahů s vrstevníky, toto období lze označit jako přípravnou fázi pro život ve společnosti.

Za předškolní věk v širším slova smyslu lze označit celé období od narození až po vstup do základní školy, významnou roli zde hraje zejména věk sociální, nikoli věk fyzický. V užším slova smyslu je předškolní období též označováno „věkem mateřské školy“, kdy rodinná výchova zůstává základem, na němž mateřská škola dále staví a napomáhá tak dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.1 Vývoj motorických dovedností u dětí předškolního věku

Pohyblivost neboli motorika vyspívá v předškolním období poměrně rychle a je nezbytná pro mnohé dovednosti. Zdokonaluje se lokomoce i hrubá motorika, pohyby jsou vytrvalejší, přesnější a účelnější. Ve třech letech by dítě mělo bez potíží samostatně zvládat výstup i sestup do i ze schodů (Matějček 2005).

Pohybové schopnosti dítěte a řeč se vzájemně ovlivňují. U dětí se správným pohybovým vývojem nastupuje většinou i odpovídající vývoj řeči. U dětí s pohybovou neobratností je zaznamenáno více nedostatků ve výslovnosti než u dětí pohybově průměrných. Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého těla, přičemž je sledována koordinace jednotlivých pohybů (Klenková, Kolbábková, 2002).

Bednářová, Šmardová (2015) uvádí, že pro správný rozvoj hrubé motoriky je důležité poskytnout dítěti dostatečné množství příležitostí k přirozenému pohybu. Tělesné aktivity napomáhají dítěti nejen zapojit se do společnosti vrstevníků, ale mají vliv i na jeho pohyblivost, rychlost a přesnost pohybů. V tomto období je vhodné dítě podporovat v sezónních sportovních aktivitách, stejně tak i v činnostech, jakými jsou například samostatné zvládnání základních hygienických návyků, sebeobsluha, oblékání, úklid hraček či pomoc v domácnosti. Tímto je u dítěte rozvíjena nejen koordinace těla a jemné pohyby rukou, ale zároveň i souhra rukou a očí. Významný je v tomto období rozvoj v oblasti jemné motoriky rukou, tedy schopnosti manipulovat s předměty, přičemž tato schopnost je nejčastěji procvičována v herních aktivitách typu stavění a manipulace s kostkami, drobnými předměty, korálky či při rukodělných a výtvarných činnostech. Při těchto činnostech nerozvíjí dítě pouze jemnou motoriku, ale současně je rozvíjena i řada dalších schopností, mezi něž patří například koncentrace pozornosti, zrakové vnímání, prostorová orientace, či vizuomotorická koordinace.

Tříleté dítě již dokáže kreslit svislé, vodorovné i kruhové tvary. Při kresbě člověka lze rozpoznat znázornění hlavy, nohou i hlavních obličejových částí. Čtyřleté dítě již maluje a kreslí s určitým záměrem. Stává se, že záměrem dítěte je namalovat něco konkrétního, kresba však nakonec neodpovídá jeho představám, je tedy označena za něco jiného kresbě podobného. Kresba pětiletého dítěte již odpovídá předem stanovené představě a svědčí o jeho lepší motorické koordinaci. V tomto věku lze v kresbě člověka už s jistotou určit hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když končetiny bývají často znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou nepřesné. Kresba šestiletého dítěte je po všech stránkách dokonalejší, dítě obvykle kreslí lidské postavy oblečené se všemi náležitostmi i detaily (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2 Vývoj poznávacích procesů u dětí předškolního věku

Dle Klenkové a Kolbábkové (2002) je vnímání pro předškoláka nejdůležitějším ze všech procesů, jimiž získává informace o okolním světě. Vnímání v tomto období již není nahodilé, převažuje vnímání globální. Lze jej dělit na zrakové, sluchové, dotykové, chuťové, čichové, dále na vnímání prostoru a času. Nejvíce je rozvíjeno vlastními prožitky dítěte, tedy tím, co jej bezprostředně a subjektivně upoutá. Vnímání a poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět, který dítě vidí jako celek. Představivost je bohatá a barvitá, mnohdy pomáhá dítěti s přizpůsobením se obtížně pochopitelné či přijatelné realitě. Mertin, Gillernová (2010) poukazují na význam rozvoje zrakové a sluchové diferenciací v předškolním období, která je

následně spojena s procesem analýzy a syntézy při čtení a psaní. Řečové dovednosti se zkvalitňují a rozšiřuje se slovní zásoba. Paměť má až do pátého roku charakter bezděčného, krátkodobého zapamatování. Později nastupuje paměť dlouhodobá, záměrná, zprvu převážně mechanická.

Kognitivní vývoj dítěte se přibližně kolem čtvrtého roku života mění z úrovně symbolické na vyšší úroveň myšlení intuitivního. V symbolickém stadiu dítě užívá slov jako takzvaných předpojmů – částečně ještě vázaných na konkrétní předměty, částečně již směřující k obecnosti. V období okolo čtvrtého roku života dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, které vznikají vystižením podstatných podobností. Usuzování je zatím stále vázáno na informace dítětem vnímané či představované, zaměřuje se tedy na to, co vidí či vidělo. Je již schopno vyvozovat závěry, např. usuzovat, čeho je méně a čeho je více, úsudek bývá ale zcela závislý na vizuálním tvaru (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pozornost v předškolním věku je primárně ovládána emocemi, lze pozorovat počátky úmyslné pozornosti, která se povětšinou projevuje svou nestálostí a přelétavostí. Vývoj pozornosti je závislý na věku, temperamentových zvláštностech i na druhu právě vykonávané činnosti. Obohacující vliv na rozvoj vnímání má představivost. Dítě v tomto věku je již schopno plynulejšího vybavení si představ, o čemž svědčí schopnost popsat prožité události i reprodukovat děj pohádky (Petrová, Plevová, 2018).

1.3 Zvláštnosti dětské psychiky

Zpracování a výběr informací v předškolním věku je specifický některými zvláštnostmi, k jejichž pochopení je důležité znát jejich projevy. Vágnerová (2005) uvádí, že běžným rysem myšlení předškolních dětí je jejich nekoordinovanost, nepropojenost a útržkovitost, stejně jako absence komplexního přístupu s tendencí ulpívat na jednom, často nápadném znaku, který je pro dítě podstatný, což je hodnoceno jako centrace. Typický je též egocentrický způsob uvažování s ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením jiných, mnohdy odlišných názorů. Prezentismus, tj. dětská vázanost se na přítomnost, pro dítě představuje jistotu v aktuálním vnímání světa. Pro reálné vnímání světa si děti často pomáhají zkreslováním poznání svou fantazií, přehlížením rozdílů mezi fantazií a skutečností. V tomto věku se často objevuje ožívování neživých předmětů, kterým jsou přiřítány lidské vlastnosti. Také i přesvědčení, že veškeré poznání je definitivní s jednoznačnou platností, je označováno jako absolutismus.

Dalšími zvláštnostmi jsou například negativismus, kdy dítě neadekvátně odmítá nabízené podněty a aktivity, případně reaguje v opaku s požadovaným. Tato skutečnost souvisí se sebeprosazením a sebeuvědoměním si své osoby. Egoismus je označován jako obtížnost rozlišit mezi subjektivní představou dítěte a okolním světem. Představa je pro dítě natolik živá, že ji považuje za skutečnost. Často vrcholí kolem šestého roku. Typická je labilita prožívání a emocí, projevující se kolísáním, nestálostí a proměnlivostí nálad, sympatií i sebeovládáním. Tyto projevy úzce souvisí s negativismem a egocentrismem (Petrová, Plevová, 2018).

1.4 Emoční a sociální vývoj

V předškolním období je veškeré chování a prožívání dítěte ovlivněno city a citovými zážitky, jejichž zdrojem je konkrétní činnost. U většiny dětí převládají **pozitivní citové kvality**. Dítě nekriticky napodobuje chování těch osob, se kterými se identifikuje, především rodiče. Domov je pro dítě místem, kam patří, kde se cítí dobře a kam se rádo vrací po čase stráveném s vrstevníky. Citová pohoda a model chování rodičů jsou důležitým faktorem pro rozvoj osobnosti dítěte. Dítě je rádo dobrým společníkem, raduje se ze spontánní činnosti, v předškolním období se stále více rozvíjí i smysl pro humor (Petrová, Plevová, 2018).

Většina dětí předškolního věku s oblibou vyhledává společnost jiných dětí. V tomto období se rozvíjejí mnohé důležité vlastnosti, které nelze tak dobře rozvíjet ve vztahu k dospělým ani k sourozencům. Dítě rozvíjí schopnost spolupráce (ať už nejprve jen ve hře), ale především i vlastnosti pro-sociální, které umožňují člověku začlenit se do různých lidských skupin a v nich uplatňovat takové hodnoty jako jsou soucit, obětavost, solidarita i tolerance. Tyto pro-sociální vlastnosti se nejlépe rozvíjejí v širší skupině vrstevníků, především pak v mateřských školách (Matějček, 2005).

Emoční prožívání se projevuje větší stabilitou a vyrovnaností, předškolní děti dokážou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem než vztekem nebo zlostí, který býval typický pro batolecí období. Emoční ladění bývá převážně pozitivní, ubývá negativních emočních reakcí. Rozvíjí se emoční inteligence, která dětem pomáhá lépe pochopit svoje city i projevit empatii k prožitkům druhých (Vágnerová, 2005).

Děti bývají v tomto období velmi aktivní, tato aktivita není jen na úrovni oblasti motorické, projevující se častým poskakováním, ale také v oblasti psychosociální. Aby mělo dítě chuť do tolik pro něho typického objevování a zkoumání, je třeba poskytnout mu jistotu,

bezpečí a stabilní zázemí. Významnou roli v tomto období hraje potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání i seberealizace. Vůle předškoláků bývá často kolísavá a stimulovaná kolektivní nákazou. Autoritou je pro dítě v tomto věku jednoznačně dospělý, ať už se jedná o rodiče nebo paní učitelky, jež představují pro dítě vzor, tolik důležitý pro vytváření základů morálně-etického vývoje (Mertin, Gillernová, 2010).

Sociální vývoj v předškolním vývojovém stádiu nabývá na intenzitě a je ovlivněn množstvím rozličných emočních vztahů vázaných na osoby žijící v bezprostřední blízkosti dítěte, ale i ve vzdálenějším společenském okolí. Vlivem socializace dítě začíná uplatňovat komunikační prostředky jak verbální, tak neverbální, vyhledává oční kontakt a fyzický kontakt, začíná být schopno dělit se o svůj zájem s druhými. Postupně dokáže rozpoznávat mezi jednotlivými osobami, některé v něm vyvolávají kladné emoční ladění, dítě projevuje radost a zájem o kontakt s nimi, jiné v něm naopak mohou vyvolávat obavy. Vlivem sociálních tlaků především ze strany nejbližších dokáže dítě v předškolním věku již lépe ovládat vnější reakce a projevy chování, je schopno stále lépe tlumit okamžitou reakci a aktuální situaci nejprve přehodnotit. Vývoj a zvnitřnění sociální kontroly jsou závislé na širokém spektru okolních vlivů, významnou úlohu zde hraje vztah dítěte k rodičům. Vřelý vztah matky a pozitivně akceptující otec je hlavním předpokladem pro vývoj pevného sebevědomí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.5 Vývoj verbálních schopností předškolního dítěte

Verbální schopnosti dítěte jsou úzce spojeny s jeho celkovým vývojem, rozvoj řeči je ovlivněn vývojem v oblasti motoriky, myšlení, smyslového vnímání a prostředím. K hodnocení řečových dovedností je nutno přistupovat individuálně, v každém vývojovém období je potřeba připustit určitou časovou variabilitu. V dětském věku nezřídka dochází k obdobím zrychleného či zpomaleného vývoje, nelze hovořit o vynechání některých stádií, pouze o individuální délce jejich trvání (Kutálková, 2011).

V jednotlivých obdobích probíhá současně vývoj několika jazykových rovin. Vývoj foneticko-fonologické roviny začíná již v raném novorozeneckém období, ukončen bývá zpravidla kolem pátého roku života dítěte a s ohledem na individuální vývojové odchylky může vývoj trvat až do sedmi let. V řeči dítěte se primárně fixují vokály (samohlásky) poté konsonanty (souhlásky), ty se fixují v pořadí hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a hlásky úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Na vývoj slovní zásoby, pasivní

i aktivní slovník se zaměřuje rovina lexikálně-sémantická. Zhruba okolo desátého měsíce vývoje dítěte lze zaznamenat prvotní rozvoj pasivní slovní zásoby, dítě porozumí obsahu řeči. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí okolo prvního roku, kdy dítě začne používat svá první slova (Klenková, 2006).

Na základě vývoje vlastní řeči lze tedy s aktivní slovní zásobou zkoumat roviny morfologicko-syntaktickou. Z hlediska morfologie dítě ve svém slovníku užívá nejprve podstatná jména, později slovesa. Přídatná jména a osobní zájmena se ve slovníku dítěte objevují mezi druhým a třetím rokem, nejpozději jsou užívány číslovky, předložky a spojky. Užití všech slovních druhů v mluvě dítěte je možné vyzkoušet obvykle až po čtvrtém roce. Ve věku dvou až tří let již dítě zpravidla dovede správně skloňovat, ve třech až čtyřech letech tvořit souvětí. Po čtvrtém roce by běžná komunikace měla být bez gramatických odchylek, v případě přetrvávajících obtíží by se mohlo jednat o narušený vývoj řeči (Kutálková, 2011).

Na sociální uplatnění komunikační schopnosti se zaměřuje rovina pragmatická. Reagovat na konkrétní věku přiměřenou situaci v roli komunikačního partnera je dítě schopno již ve svých dvou letech. Ve věku tří let samo dokáže navazovat a udržovat rozhovor s dospělými, ve čtyřech už obvykle dokáže komunikovat přiměřeně k nastalé situaci (Klenková, 2006).

Verbální schopnosti jsou v předškolním období zdokonalovány v obsahu i ve formě. Dítě je rozvíjí především v komunikaci s vrstevníky, dospělými a často je ovlivněno i médii. Novým výrazům se dítě učí v rámci daného kontextu. Pro rozvoj správného vyjadřování a obohacení znalostí jsou významné otázky typu „proč a jak“, pomocí kterých je dítě schopno lépe chápat komplexnější vztahy mezi objekty a současně i užívat příslušné slovní tvary, jako jsou spojky, předložky (Siegler In Vágnerová, 2005). Významným prvkem v rozvoji poznávacích procesů je i tzv. egocentrická řeč. Jde o zkratkovitou řeč, kdy si dítě povídá samo pro sebe a k ní nepotřebuje, ani nehledá posluchače. Tato řeč pomáhá dítěti ke zjednodušení orientace, uvědomování si a řešení problémů, dítě se nemusí přizpůsobovat požadavkům partnera. Postupně přechází na úroveň vnitřní řeči (Vágnerová, 2005). V předškolním období je řeč především dorozumivacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu integrace dítěte do skupiny. Chybí-li dítěti možnost v tomto období řeč rozvíjet a procvičovat, je jeho řečový vývoj tímto nedostatkem negativně a nezvratně ovlivněn (Mertin, Gillernová, 2010). V období čtvrtého až pátého roku nabývá řečový projev dítěte na gramatické správnosti s užíváním všech slovních druhů. Dítě v průměru ovládá okolo 1500–2000 slov, ve výslovnosti mohou přetrvávat některé charakteristické nepřesnosti. Pětileté až šestileté dítě je schopné

zvládnout správnou výslovnost většiny hlásek a na konci předškolního období čítá jeho slovní zásoba okolo tří tisíc slov, je schopno bez potíží vyprávět kratší příběh (Klenková, Kolbábková, 2002).

Rozvoj řeči i slovní zásoby je ovlivněn poznávací aktivitou dítěte, individuální rozdíly jsou často způsobeny podnětností rodinného prostředí, intelektovou kapacitou dítěte či působením předškolního vzdělávání. Vypělost řeči i myšlení se odráží v emočních projevech a sociálním chování (Petrová, Plevová, 2018).

2. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Jednou ze základních lidských dovedností je bezesporu schopnost komunikace. Komunikační dovednosti tvoří jednu z nejvýznamnějších a nejkompexnějších charakteristik našeho chování, s touto dovedností je spojen i předpoklad úspěšného začlenění jedince do společnosti. Komunikaci jako takovou zkoumá řada oborů, proto i jednotlivé definice tohoto pojmu se od sebe mohou lišit. Nutno je zmínit, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškerá jeho hlediska, tedy stránku kognitivní, sociální, lingvistickou, filozofickou i kulturní a všechny roviny významu a dopadu, není možná (Vybíral, 2005).

Zdrojem veškeré **komunikace** u lidí je nervová soustava, díky čemuž mohou v celé živočišné říši mluvit pouze lidé. Během evolučního vývoje se v lidském mozku vyvinuly nervové mechanismy, jejichž výsledkem je právě artikulovaná řeč. Jde o nervové procesy, jež mají vliv na vznik lidského komunikačního systému (Love, Webb, 2009).

Komunikací obecně označujeme lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k navázání, udržení a pěstování mezilidských vztahů. Jde o proces interakce, jenž vede ke vzájemnému a oboustrannému ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Komunikaci lze také chápat jako složitý proces výměny informací, k němuž je zapotřebí čtyř základních prvků, které se navzájem ovlivňují:

- komunikátor (zdroj informací),
- komunikant (příjemce informací),
- komuniké (obsah sdělení),
- komunikační kanál (nezbytná podmínka k úspěšné výměně informací, k porozumění je nutno používat předem dohodnutý kód) (Klenková, 2006).

V rámci každé komunikace je nutno rozlišit jednotlivé složky. Syntaktická složka zahrnuje problematiku komunikačních kanálů, komunikační kapacity či komunikačních šumů. Sémantická složka komunikace se věnuje problematice významu, který různí komunikátoři připisují různým projevům lidského jednání a sdělují je svému okolí. Komunikační pragmatika se pak zabývá samotným vztahem mezi komunikátorem a příjemcem i otázkou efektivity přesvědčovacího aktu. Nedílnou součástí komunikace je chování, jenž je označeno za

komunikačním chování. Jde o verbální i neverbální projevy, které sdělují názor na dané téma, postoj k obsahu sdělení a podobně (Vybíral, 2005).

Komunikace neboli vzájemná výměna informací může mít podobu zvukovou nebo nezvukovou. Zvuková komunikace je vnímána prostřednictvím sluchu, nezvuková především zrakovou cestou. Příkladem zvukové verbální komunikace je mluvená řeč, v případě nezvukové verbální komunikace jde o řeč psanou. Řeč ani znalost rodného jazyka není člověku vlastní od narození, tuto dovednost si osvojuje a rozvíjí vlivem prostředí během svého raného vývoje (Kerekrétiová a kol., 2020).

Řeč je specifickou lidskou schopností, která není jen záležitostí mluvních orgánů, ale i mozku a jeho hemisfér, je tedy spojena s kognitivními procesy a myšlením, lze ji dělit na řeč zevní a řeč vnitřní. Na produkci zevní řeči se podílejí mluvní orgány, jež umožňují člověku užívat mluvní prostředky. Řeč vnitřní je potom zodpovědná za chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek, přičemž k tomuto vyjadřování může docházet verbálně, četbou nebo písmem (Klenková, 2006).

Obecně lze říct, že řeč umožňuje lidem pomocí zvukových, grafických nebo gestikulačních signálů vzájemně si sdělovat i přijímat informace s určitým srozumitelným obsahem. Prostřednictvím řeči lze sdělovat své myšlenky, pocity, přání, souhlas, smutek, hněv, odmítnutí, hrozbu. Přijímání informací se děje prostřednictvím smyslového vnímání, především pomocí sluchu a zraku (Kejklíčková, 2016).

2.1 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost má široké spektrum podob, od lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopnosti komunikovat. Projevy lze pozorovat ve všech věkových kategoriích, od prvotních obtíží při osvojování řečových schopností až po ztrátu komunikačních schopností v dospělém věku, často způsobenou pौरазovými stavy či onemocněním. Dle platné legislativy je dítě s narušenou komunikační schopností ve školském prostředí považováno za žáka se zdravotním postižením. Diagnostikou a terapií osob s tímto postižením se zabývá speciálněpedagogická disciplína logopedie (Vrbová, 2015).

Dle Lechty (In Klenková, 2006) je nutné komunikační schopnost a narušenou komunikační schopnost posuzovat v celé její šíři, nezabývat se pouze foneticko-fonologickou stránkou řeči (zvukovou), ale sledovat i další roviny jazykových projevů, jakými je i rovina lexikálně-sémantická (obsahová), morfologicko-syntaktická (gramatická) a také pragmatická.

Jak uvádí Klenková (2006), definovat narušenou komunikační schopnost není snadné i vzhledem ke skutečnosti s vymezením normality, tedy určením, kdy se jedná o normu a kdy lze hovořit o narušení.

Definice narušené komunikační schopnosti dle Lechty (2003, s. 17) zní: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“

K narušené komunikační schopnosti může dojít z řady etiologických příčin. Při jejich dělení je využíváno hledisko časové nebo hledisko lokalizační. Do časového hlediska lze zařadit příčiny prenatalní, tedy z období vývoje plodu před jeho narozením, nebo v období perinatálním v průběhu porodu a v období postnatálním po narození. Z hlediska lokalizačního patří mezi nejčastější příčiny odchylky ve vývoji, chromozomové aberace, genové mutace, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, jež vede k poruchám fatickým, tedy k narušení nejvyšších řečových funkcí, či k poškození efektorů, jež má za následek poruchy řečové produkce – narušení expresivní složky řeči. Jako další lokalizační hledisko lze uvést i působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí, které může vést k opožděnému vývoji řeči dítěte (Klenková, 2006).

Lechta (2003) ještě uvádí rozdělení narušení komunikační schopnosti na trvalé, jež je zpravidla způsobené těžším orgánovým postižením, a na přechodné – zde se jedná většinou o dyslálie. Z celkového klinického obrazu může být narušení hlavním, tedy dominantním projevem, nebo se může jednat o symptom jiného převládajícího postižení, onemocnění či narušení, což je označováno za symptomatické poruchy řeči. Dále je dělí na narušení totální, úplné, a to ve spojitosti s afázií a dyslálií multiplex, nebo narušení parciální, částečné.

Narušenou komunikační schopnost lze klasifikovat podle symptomu, který je pro dané narušení nejtypičtější, jedná se o klasifikaci symptomatickou, jenž je dělena do deseti základních kategorií:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie),
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie),
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties),
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
7. narušení grafické stránky řeči,

8. symptomatické poruchy řeči,
9. poruchy hlasu,
10. kombinované vady a poruchy řeči (Lechta, 2003).

2.2 Charakteristika vybraných kategorií narušené komunikační schopnosti

Kapitola je zaměřena na nejčastěji se projevující typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku, které jsou i ve vztahu k teoretické části této diplomové práce. Výzkumná část diplomové práce se věnuje problematice rozvoje fonemického vnímání u dětí s narušením článkovaním řeči (s dyslalií) a dětí s opožděným vývojem řeči, jenž je často v přímé souvislosti s nedostatečně rozvinutým fonemickým vnímáním.

2.2.1 Narušený vývoj řeči

Termín narušený vývoj řeči je užíván v situaci, kdy má dítě narušenou schopnost rozumět hovorové řeči nebo řečovému projevu v porovnání s vrstevníky. Narušený vývoj řeči se v různých věkových obdobích projevuje různými příznaky a klinický obraz poruchy se věkem i vývojem mění. Tato kategorie je vymezena velice široce, jde o projev abnormality v řečovém vývoji dítěte, kdy příčiny a mechanismy jejího vzniku mohou být různé. Dle mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, vydané Světovou zdravotnickou organizací, je narušený vývoj řeči řazen do kategorie F80, jež zahrnuje specifické poruchy vývoje řeči a jazyka (Mikulajová in Kerekrétiová a kol., 2020).

2.2.2 Opožděný vývoj řeči

Klenková (2006) uvádí, že pokud tříleté dítě v porovnání se svými vrstevníky mluví o poznání méně či nemluví-li vůbec, jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči. V takovém případě je důležité zaměřit se na příčiny tohoto opoždění a provést potřebná odborná vyšetření a diferenciální diagnostiku, jež vyloučí například:

- nedoslýchavost či jiné vady sluchové,
- poruchu intelektu, která ovlivňuje vývoj řeči dle míry tohoto postižení,
- vady mluvních orgánů, rozštěpy v oblasti orofaciální,

- akustickou dysgnozii, kdy se jedná o neschopnost zapamatování slov či porozumění jejich smyslu,
- autismus nebo autistické rysy; tato diagnóza se často projevuje opožděným vývojem řeči či neschopností komunikace,
- vady zraku – vývoj řeči může být ovlivněn i důsledkem nedostatků ve zrakové percepci.

Jako nejčastější příčinu opožděného vývoje řeči z hlediska etiologického zmiňuje vliv prostředí, které je nepodnětné, nestimulující, nevěnující pozornost vývojovým potřebám dítěte. Dalšími faktory mohou být citová deprivace, vliv genetiky, nevyzrálost nervové soustavy, předčasný porod, nedonošenost i lehká mozková dysfunkce.

Ohledně rozvoje řeči a péče o řeč je potřeba dodržet několik základních pravidel, jakými jsou respektování vývojového stupně řeči a zájmů dítěte, kdy metody rozvoje řeči jsou voleny dle dosaženého stupně jejího vývoje, a nikoli podle věku. Dále zohlednit vhodný výběr hraček a dalších pomůcek čili zajistit dítěti dostatek přiměřených podnětů. Základním principem veškerého učení je pochvala a trpělivost, situace s kladnou odezvou jsou mozku vytrvale ukládány oproti zážitkům nepříjemným, které bývají vytěsňeny. Součástí komplexní logopedické péče je i rozvoj smyslového vnímání, rytmizace, podpora soustředění, pohybové koordinace i kresby. Základem, ale stále zůstává dialog. Schopnost vést dialog je spojena se sluchovým vnímáním, proto aby dítě bylo schopno dialogu, je nutné ho nejprve naučit alespoň chvíli naslouchat, a to pomocí her na sluchovou pozornost. Děti s opožděným vývojem řeči si často vystačí s mimikou a gesty a pokud je mu okamžitě vyhověno, nemá potřebu stávající situaci měnit. Je proto důležité zaměřit se na cílený rozvoj řeči a podpořit mluvní apetit dítěte (Kutálková 2011).

2.2.3 Vývojová dysfázie

Za specifický typ opožděného vývoje řeči je označována vývojová dysfázie, která vzniká jako následek raného poškození centrální nervové soustavy, zejména poškozením zón týkajících se řeči, v období vývoje mozku. Řeč je u této diagnózy narušena jak po stránce **expresivní**, tak i **impresivní**, a to v různých jazykových rovinách. Terapie je vedena na základě kolektivní spolupráce za účasti foniatra, neurologa, logopeda, psychologa, popřípadě i dalších odborníků (Mikulajová, in Kerekretiová a kol., 2020).

Vývojová dysfázie je charakteristická širokým spektrem symptomů, jež se projevují v produkci řeči, výslovnosti, slovní zásobě i gramatické struktuře. Problematice vývojové dysfázie se věnovala celá řada odborníků a její vymezení není vždy jednoznačné. Škodová, Jedlička (2003, s. 106) vývojovou dysfázií definují jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“.

Vývojová dysfázie je označována za narušenou komunikační schopnost systémového charakteru, zasahuje tedy oblast motorickou i senzorickou, a to ve všech jazykových rovinách. Na základě oslabení dané oblasti bývá dysfázie označena jako dysfázie motorická nebo dysfázie senzorická a nejčastěji se vyskytující je dysfázie smíšená. Motorická dysfázie je vždy spojena s opožděným vývojem řeči, děti s tímto typem dysfázie mají nižší aktivní slovní zásobu než úroveň vlastního porozumění slovům a větám. Zřetelný je i rozdíl mezi verbální a neverbální úrovní komunikace, v neprospěch řeči. Mluvní apetit dítěte s touto dysfázií je výrazně nižší, řeč je tvořena těžkopádně. Dysfázie senzorická bývá většinou bez výrazného opoždění ve vývoji řeči, s mnohdy bohatou slovní zásobou na úkor rozumění slovům, přiměřený bývá i mluvní apetit a plynulost řeči, ale řeč bývá často nesrozumitelná (Škodová, Jedlička, 2003).

Dle MKN, 10. revize, je vývojová dysfázie řazena do skupin F 80.1 – expresivní poruchy vývoje jazyka a F 80.2 – receptivní poruchy vývoje jazyka.

První skupina zahrnuje specifickou vývojovou poruchu, při které dítě užívá expresivně mluvenou řeč, která je ovšem pod úrovní jeho mentálního věku. Jazykové chápání dítěte je ale považováno za normální. Objevit se zde mohou také poruchy artikulace. Pro druhou skupinu je charakteristická snížená schopnost rozumět jazyku, která opět neodpovídá úrovni mentálního věku dítěte. Typickými pro tento typ jsou také porucha tvorby slova a zvuku a vrozená neschopnost vnímat sluchem (Mikulajová in Lechta a kol., 2003).

Škodová, Jedlička (2003) poukazují na výrazně nerovnoměrný vývoj celé osobnosti jedince s dysfázií a na příznaky i v dalších oblastech, jako například v narušení zrakového vnímání, kde mohou být menší, ale i výrazné obtíže, projevující se zejména v kresbě. Při narušení sluchového vnímání je výrazně porušena schopnost sluchem rozlišit jednotlivé prvky řeči, existuje porucha vnímání, napodobení i zapamatování melodie a rytmu. Ve zpracování slovní informace existují prodlevy, což je vázáno na poruchu v oblasti časového zpracování informace. Další oblastí je i narušení paměťových funkcí či narušená orientace v čase i prostoru. Často se vyskytují i nevýhodné typy laterality.

Projevy vývojové dysfázie jsou velice individuální, stejně jako prognóza její terapie. Pravděpodobnost úspěšného zařazení dítě s dysfázií do běžné školy je často velice reálná v případě, že je logopedická péče podstoupena v čas. I díky pravidelným terapiím a vytrvalosti je dítě zvyklé pracovat a učit se, což může pozitivně ovlivnit jeho školní úspěšnost. Pokud mají nedostatky ve vývoji řeči závažnější charakter, bývá řešením základní škola s pomocí asistenta nebo zařazení do školy či třídy logopedické, kde stimulace vývoje i další nácvik plynule pokračují (Kutálková, 2011).

2.2.4 Narušení článkování řeči – dyslalie

Dyslalie společně s dysartrií patří do skupiny s odlišnou etiologií, ale společným symptomem, tedy narušením v oblasti článkování řeči (artikulace). Jinak je také nazývána jako patlavost a jde o nejčastěji se vyskytující poruchu komunikační schopnosti.

„Dyslalie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“ (Klenková, 2006, s. 99)

Takto narušená řečová produkce má několik specifických stránek i úrovní. Hlavní úroveň, pro dyslalii charakteristická, je úroveň fonetická, ta se vztahuje na používání jednotlivých hlásek a představuje analytickou stránku řeči. Jde o používání elementárních mluvních zvuků spojených do slabik, slov a vět, které jsou základem další lingvistické úrovně řeči. Na fonetické úrovni se tato porucha řeči projevuje vynecháváním hlásek, zaměňováním nebo jejich nahrazováním až po nepřesné vyslovování. Na fonologické úrovni se tato porucha projevuje v míře plynulosti řeči, kdy dochází k ovlivňování jednotlivých hlásek hláskami předchozími nebo následujícími, vliv mají důsledky pauzy, přízvuku, melodie a rytmu. Týká se tedy pouze zvukové stránky řeči, foneticko-fonologické jazykové roviny. Je nutné rozlišovat dyslalii od nesprávné výslovnosti, která je přirozeným projevem do určitého věku dítěte, takzvané fyziologické dyslalie (Klenková 2006).

Dle etiologie lze dělit dyslalii na **funkční** a **organickou**. U funkční dyslalie je narušená sluchová diferenciacce, dalším faktorem jsou nedostatečné motorické schopnosti jedince a také dochází k nesprávnému napodobování mluvního vzoru. Vznikat může rovněž vlivem nevhodného či nestimulujícího sociálního prostředí nebo při výskytu genetických vlivů. Při organické dyslalii jde o typické deficity spojené s reflexním okruhem, zejména deficit v aferentní, eferentní nebo centrální části, podle čehož se rozlišuje impresivní, expresivní

a centrální dyslalie. Dle místa poškození lze rozlišit akustickou dyslalii (při sluchových vadách a poruchách), centrální dyslalii (při poruchách centrální nervové soustavy), dentální dyslalii (při anomáliích zubů), labiální dyslalii (při defektech rtů), palatální dyslalii (při anomáliích patra) a linguální dyslalii (při anomáliích jazyka).

V klasifikaci dle kontextu lze dyslalii třídit na hláskovou, týkající se izolovaných hlásek, slabikovou, kde dochází k jejich disimilaci, a slovní, při níž dítě vynechává slabiky ve slově nebo je přesmykuje (Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Podle rozsahu dělí Klenková (2006) dyslalii na mnohočetnou (dyslalia univerzalis), pro kterou je typické, že je postižena výslovnost většiny hlásek a řeč se může stát téměř nesrozumitelnou. Dále na dyslalia multiplex (gravis), kdy jde o něco lehčí formu dyslalie, než je předchozí typ, přesto jde o stále poměrně velké množství vadně vyslovovaných hlásek s lepší srozumitelností řeči. Dalším typem je parciální dyslalie (dyslalia levis, simplex), jež je charakteristická vadným tvořením jedné nebo několika hlásek. V případě, že se jedná o vadně vyslovované hlásky z jednoho artikulačního okrsku, jde o dyslalii monomorfní. Pokud dochází k vadnému vyslovování hlásek z více artikulačních okrsků, mluvíme o dyslalii polymorfní (Klenková, 2006).

Základní vyšetřovací metodou při diagnostice dyslalie je řečová komunikace s vyšetřovanou osobou, na ni dále navazují další speciální vyšetřovací přístupy, při nichž se upřesňují řečové nedostatky na různé úrovni – fonetické, fonologické nebo kognitivně-lingvistické. Komplexním zhodnocením všech nedostatků i s ohledem na možné etiologické faktory se získává východisko výběru vhodné a účinné terapie. Ke zjištění dyslalických obtíží se využívá depistážní šetření obsahující prvky prevence. Jde o orientační vyšetření, zaměřující se na aktivní vyhledávání jedinců především předškolního věku s příznaky narušené komunikační schopnosti. Orientační vyšetření je dále upřesňováno, v případě nutnosti jsou určena další odborná vyšetření (foniatrické, neurologické, psychologické apod.). Na základě získaných výsledků ze všech vyšetření je stanovena diagnóza a terapeutické postupy. Primární vyšetřovací metodou řeči je rozhovor, který je prováděn nenápadně za přítomnosti rodičů nebo blízkých členů rodiny. Získá se tím představa o současném stavu řeči dítěte, zjistí se rozsah a stupeň chybné výslovnosti (Lechta, 2003).

Lechta (2005) uvádí toto základní dělení terapeutických postupů:

1. tradiční terapeutický přístup – terapie se zaměřuje především na fonetickou rovinu,
2. fonologický terapeutický přístup – terapie cílena zejména na fonologickou rovinu,

3. foneticko-fonologický terapeutický přístup – terapie zaměřena především na foneticko-fonologickou rovinu,
4. komplexní terapeutický přístup – terapie cílí na všechny jazykové roviny.

Samotná **terapie dyslálie** spočívá v navázání kontaktu s dítětem a ve snaze získat jej ke spolupráci navozením pocitu důvěry, klidu a pohody. Důležitým prvkem úspěšné terapie je spolupráce i správná motivace všech zúčastněných. Terapie má probíhat převážně formou hry a potřebná mechanická cvičení je nejvhodnější propojovat s řečí v reálných životních situacích. Na téma terapie dyslálie byla vypracována celá řada metodik, často vycházejících ze zásad úpravy dyslálie zpracované M. Seemanen již v roce 1955, které jsou platné a užívané dodnes. Jde o zásady:

- krátkodobého cvičení, kdy je výslovnost procvičována krátce, ale co nejčastěji s doporučením cvičit 2 až 3 minuty i dvacetkrát až třicetkrát denně,
- zásada používání pomocných hlásek; ke správnému vyvození se používají pomocné hlásky, které umí dítě správně artikulovat a které mají podobný způsob tvoření a podobné místo artikulace, využití pomocných hlásek je podstatou substituční metody,
- zásada užívání sluchové kontroly, kde je kladen důraz na sluchové vnímání nově vytvářené hlásky,
- zásada minimální akce – cvičení se provádí bez přehnaného úsilí a napětí artikulačních orgánů, nácvik je doporučován šeptem (Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Základní Seemanovy zásady byly mnohými autory rozpracovány a doplněny. Klenková (2006) uvádí následující zásady dle logopeda Rádka:

1. Nová hláska je vyvozována individuálně s přihlédnutím k celé osobnosti dítěte, tedy k jeho anatomickým, fyziologickým a psychologickým zvláštnostem i k prostředí.
2. Terapie u dětí probíhá formou hry, postupováno je od snadnějšího ke složitějšímu.
3. Špatně vyslovovaná hláska není opravována, ale vždy vyvozena znovu, správnou artikulací hlásky.
4. Vyvozována je vždy jen jedna hláska, až po fixaci této hlásky ve slovech a ve větách je teprve vyvozována další.
5. Zachovávat princip minimální akce – cvičit za naprostého uvolnění a s co nejmenší silou a námahou, zpočátku tichým, pak přirozeným hlasem.
6. Opora o sluchovou kontrolu a systematicky cvičit sluch dítěte, aby rozeznalo správné od nesprávného.

7. Dbát zásady krátkodobého, ale častého cvičení.
8. Trvale posilovat sebedůvěru dítěte a potlačit komplex méněcennosti.
9. Vyhýbat se nesnadným a neznámým slovům (jazykolamům).

Klenková (2006) dále zdůrazňuje důležitost úzké spolupráce s rodinou a zohledňuje další faktory, které ovlivňují úspěšnost terapie. Mezi tyto patří úroveň inteligence dítěte, vliv schopnosti soustředění a pozornosti i akustické pozornosti, individuální spolupráce a charakter rodinného prostředí. Rodina by měla poskytovat dítěti již od raného věku správný vzor výslovnosti a stimulovat jeho řečový vývoj.

3. FONOLOGICKÉ PROCESY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V odborné literatuře lze nalézt termíny jako je fonetika, fonologie, sluchová percepce, fonemický a fonémický sluch, fonemické a fonémické uvědomění. Pojem fonetický a fonemický většina autorů považuje za synonymum, vzhledem k tomu, že zájmem zkoumání těchto termínů je foném. Terminologické vymezení jednotlivých pojmů zabývajících se fonemickým sluchem, fonemickým a fonologickým uvědoměním není mezi odborníky zcela sjednoceno.

3.1 Fonologie a fonetika

S komunikací je spojená i zvuková stránka řeči. Tvořením hlásek, jejich vnímáním a užitím ve zvukové stavbě slova se zabývá nauka zvaná **fonetika**. Ta si všímá nejen základních jednotek řeči – fonémů, ale i vyšších zvukových jednotek, jakými jsou slabiky, slova a jejich změn v souvislé řeči. Fonetika zkoumá zvuky lidské řeči z hlediska jejich tvoření, tedy artikulace, ale i z hlediska akustických vlastností a jejich realizace v procesu dorozumívání (Klenková, 2006).

Dvořák (2003) popisuje fonetiku jako obor zabývající se fyzikální charakteristikou řečových zvuků. Věnuje se popisu základních i vyšších zvukových jednotek řeči, jejich kombinacím a změnám. Jako minimální zvukový prvek uvádí segment, kdy hláska je elementárním zvukovým segmentem jako základní neznaková jednotka, která je vymezena artikulačně a akusticky. Základní stavební jednotkou při tvoření řeči je slabika a fonetické slovo je označení pro rytmický celek s jediným přízvukovým vrcholem.

Fonologie je nauka o funkci hlásek, kdy předmětem jejího zkoumání je zvuková stavba jazyka, oproti fonetice, jež se zabývá naukou o tvorbě hlásek. Fonologie zkoumá tvorbu hlásek, jejich vnímání sluchem a zrakem, zaměřuje se i na modulační faktory řeči jako je melodie, tempo, barva a rytmus hlasu. Dále se věnuje funkci a organizaci fonetických složek jazyka, tedy systematické fonémů a jejich funkčnímu využití v řeči. Fonologie je též označována za funkční fonetiku (Lechta, 2002).

Kvalita fonologických procesů se podílí na snadném a rychlém osvojení čtení. Mezi tyto procesy je zahrnuto rychlé souvislé pojmenování, rychlost artikulace i krátkodobá verbálně akustická paměť, stejně jako fonologické uvědomění. Důležitá je efektivita procvičování fonologického uvědomění, které je charakterizováno jako dovednost hry s jazykovými

prostředky formou rýmování, analýzy a syntézy slov, slabikováním i přidáním či vynecháním části slov (Zelinková, 2008).

Fonologický vývoj u dětí v předškolním věku vede k osvojení si nových dovedností. V tomto období jsou děti schopny si již uvědomit zvuky řeči ve slovech neboli všimnout si, jak slova znějí, a nejen toho, co označují nebo jaký je jejich význam. Tato dovednost souvisí nejen s kognitivní zralostí, ale je podmíněna i dobrou sluchovou percepcí rozvojem fonologických a dalších jazykových schopností. Jedná se o začátky **fonologického**, respektive **fonematického** uvědomování k jejichž plnému rozvoji dochází zpravidla až v mladším školním věku. (Nováková a kol., 2020)

O fonologickém uvědomování můžeme hovořit jako o dovednosti vědomě rozeznávat a manipulovat s většími fonologickými celky, jako jsou slabiky a rým než jen s jednotlivými fonémy, oproti fonematickému uvědomování, které se váže pouze na nejmenší jednotky, tedy fonémy (Sodoro et. al., 2002).

První fonologické vnímání se vztahuje ke slovům jako k celku. Dítě nejprve vnímá celá slova, dělit slova na určité fonologické jednotky je schopno až v průběhu předškolního věku. Později je schopno rozpoznat první hlásku ve slově a na konci předškolního období by mělo být schopno rozpoznat jednotlivé hlásky slova. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky, ale ani správně číst a psát. Nedostatečně rozvinuté fonologické schopnosti jsou jednou z hlavních příčin vývojových poruch čtení a psaní v pozdějším věku. Čtení vyžaduje dvě základní dovednosti – pochopení hláskové struktury slov a poznání písmen (Nováková a kol., 2020).

3.2 Fonematické uvědomování

Pojem fonematické uvědomování není v české literatuře prozatím příliš rozšířen, přestože v cizí odborné speciálně pedagogické či psychologické literatuře je tento pojem možné zaznamenat již v 80. letech devatenáctého století. Častěji se setkáváme s pojmem fonematický sluch či fonematická diferenciací, jež úzce souvisí s fonologickým vnímáním (Mikulajová a kol., 2016).

Fonologická stránka jazyka představuje přirozenou a nezbytnou základnu pro rozvoj gramotnosti, která je v mysli člověka kódována ve formě fonologických reprezentací. Pro lepší

popis kognitivních operací, které jedinec činí s fonologickými reprezentacemi, se hovoří o tzv. fonologických dovednostech. Jednou z nich je i fonemické uvědomování (Kulhánková, Málková, 2008).

Dle Zelinkové (2008) se fonemické uvědomění, nebo též fonémické uvědomění, terminologicky vztahuje ke sluchové percepci stejně jako fonemický sluch a fonologické uvědomění. Jde o pojem širší, než je sluchová analýza, syntéza a diferenciacce. Nelze jím ovšem nahradit pojem sluchová percepcce, jenž zahrnuje i sluchovou diferenciaci zvuků, které nejsou fonémy, jako je rozlišování hudebních nástrojů, melodií a podobně. Součástí fonemického uvědomění je i schopnost provádět takové úkoly, jako je srovnávání a rozlišování hlásek ve slovech, dovednost spočítat fonémy ve slově, stejně jako přidat nebo vynechat fonémy ve slově či rozpoznat rým. Jde o pochopení, že slovo a slabiky jsou tvořeny zvukem řeči, které jsou v písemné formě zastoupeny písmeny. Na rozvoj fonemických dovedností má vliv celá řada faktorů mezi ně patří i sluchová paměť a soustředěná pozornost. Fonemické uvědomění se v pozdějším věku podílí na kvalitě čtení a rozvoji čtenářských dovedností. V případě nedostatečného rozvoje tohoto uvědomění je dítě sice schopno hlásky slyšet, ale neuvědomuje si je.

Schopnost rozeznat sluchem fonémy, tedy hlásky mateřského jazyka, jež mají významotvornou funkci, je dle Klenkové (2006) označováno za fonemický sluch. Jejich diferenciacce je i předpokladem správného řečového vývoje. Dítě, které nemá rozvinutou schopnost poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, není schopno ani správně vyslovovat, obzvláště patrné je to u znělých a neznělých hlásek a sykavek. Přiměřeným podněcováním sluchového vnímání rozpoznáváním nejrůznějších zvuků i řečových podnětů lze tuto schopnost stále rozvíjet a současně tak podněcovat správný vývoj řeči dítěte. Dostatečně rozvinutý fonemický sluch je důležitý pro vývoj zřetelné a správné výslovnosti i pro osvojení čtení a psaní (Klenková, 2006).

Fonologické uvědomování je Zelinkovou a kol. (in Lechta, 2005) označováno za metalingvistickou schopnost, jejíž vývoj začíná v předškolním věku a je významně ovlivněn tréninkem. Vývoj je popisován jako přechod od globálního celostního vnímání řeči k analytickému, kdy lze ve vývoji rozlišit tato stádia:

1. „Ucho“ pro zvuky. V období kolem třetího roku má dítě již rozvinutý cit pro rýmy a je schopno reprodukovat jednoduché říkanky.

2. Uvědomování si segmentů řeči, rýmů a aliterací ve slovech. Zvládá řešit úkoly na odhalení odlišnosti a párování fonémů. Dítě dokáže rozpoznat, zda se slova od sebe liší tím, že porovnává jejich sluchovou stavbu. Přičemž tyto odlišnosti se mohou vyskytnout na začátku, uprostřed i na konci slova.
3. Dělení slov na slabiky.
4. Vyčleňování všech fonémů ve slově. Jde o schopnost vydělovat jednotlivé fonémy a podle zadání určité hlásky je vynechat a poté uspořádat jinak, i přidat ke slovu nový foném.
5. Složitější manipulace s fonémy ve slovech. V tomto stádiu dítě dokáže rozkládat slova na jednotlivé hlásky a řadit je tak, jak jdou za sebou. Jde o schopnost sluchové analýzy.

Nedostatečně rozvinutý fonemický sluch způsobuje, že dítě není schopno vnímat zvuky přesně, tudíž nepřesně vnímá i samotné hlásky ve slovech. Podobnost některých zvuků i hlásek může vést k jejich splývání, a proto jsou dítětem často zaměněny, což vede i k nepřesné výslovnosti, která je ovlivněna tím, co dítě slyší. Přestože je dítě schopno v některých případech vyslovit hlásku správně, nemusí se jednat o vědomý jev. V těchto případech je důležité včasné vyšetření fonemického sluchu (Kutálková, 2011).

3.3 Diagnostika fonemického sluchu

Děti s narušenou komunikační schopností v péči logopeda i dalších odborníků procházejí řadou zkoušek a testů, z nichž některé se vážou na oblast foneticko-fonologické roviny řeči. Pro diagnostiku fonemického sluchu předškolních dětí lze využít spektrum testů od různých autorů. Nejčastěji užívaný je standardizovaný test Hodnocení fonemického sluchu od autorů Škodová, Michek a Moravcová. Test je koncipován primárně pro děti od čtyř do sedmi let věku. Je zaměřen na čtyři oblasti distinktivních rysů hlásek, tj. znělost – neznělost, nosovost – nenosovost, kontinuálnost – nekontinuálnost, kompaktnost – difuznost. Testová baterie obsahuje šedesát dvojic slov, které jsou rozděleny do čtyř subtestů po patnácti slovních dvojicích. Každá dvojice slov je prezentována dvěma obrázky na jedné kartě, slova se liší pouze jedním distinktivním rysem. Součástí testu je i zvukový záznam, který lze nahradit vlastní produkcí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995).

Dvořák (2003) udává sestavy testů od autorů Stanoviche, Cunningham a Cramer (1984), které zahrnují testy z oblasti:

- doplňování rýmů – vymyslet k danému slovu slovo rýmující se,
- výběr rýmu – výběr ze tří daných slov, která se rýmují,
- identita počátečních souhlásek – výběr ze tří slov, určit která z nich začínají stejným konsonantem,
- vynechávání počáteční souhlásky – vymyslet jiné slovo podobné exponovanému, bez počáteční souhlásky,
- náhrada počáteční konsonanty – vymyslet jiné slovo, než je exponované tak, že je nahrazena počáteční souhláskou,
- odlišnost počátečních souhlásek – vybrat ze čtyř exponovaných slov jediné, které začíná jinou souhláskou,
- odlišnost koncové souhlásky – vybrat ze čtyř slov jedno, které má jinou finální souhlásku,
- doplňování počáteční souhlásky – rozlišovat sluchem páry slov lišící se nástupem a rozhodnout se, který foném chybí.

Z dalšího testového materiálu lze využít publikaci od autorek Bednářové a Šmardové – Diagnostika dítěte předškolního věku, která nabízí ucelený systém testů dílčích oblastí vývoje. Zároveň ale poukazuje na jeho vzájemnou propojenost a podmíněnost. Oblast diagnostiky fonemického uvědomování je rozvedena v kapitole Sluchové vnímání a paměť. Zde se autorky zaměřují na diagnostiku několika vývojových škál. Nejprve jde o oblast naslouchání, poté testují sluchové rozlišování s vizuální oporou i bez ní, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu i vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vhodná je i publikace Baterie testů fonologických schopností ke komplexní diagnostice úrovně fonologického uvědomování v předškolním věku – BTFS – od autorek Málková, Caravolas (2017). Test slouží ke zjišťování předpokladů a připravenosti dítěte na proces učení se číst a psát. Skládá se z 11 subtestů zaměřujících se na skládání a rozkládání pseudoslov, test rychlého jmenování, opakování vět a podobně.

Pro výzkumnou část této diplomové práce byl zvolen nestandardizovaný test – Screening fonemického uvědomování od autorek metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, M. Mikulajové a A. Dostálové, který bude popsán v praktické části diplomové práce (Mikulajová a kol., 2016).

3.4 Rozvoj fonematických schopností

Rozvinutý fonematický sluch lze popsat jako schopnost jemného rozlišování, což je i základní předpoklad správného vývoje řeči. Klenková a Kolbábková nabízejí náměty na rozvoj fonematického sluchu a sluchového vnímání. Při jejich plnění je postupováno vždy od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, zpočátku jde o identifikaci okolních zvuků, zvuků zvířat. Například při procházkách se zaměřit na zvuky v okolí, snažit se je rozlišit a pojmenovat – jede auto, šumí stromy, štěká pes. Hry typu – Co slyšíš? Rozlišování konkrétních zvuků, kdy dítě sedí zády ke zdroji zvuku a snaží se identifikovat slyšené – například klepání na sklo, mačkání, trhání papíru, rachocení klíčů, klepání na dřevo. Sluchové pexeso s krabičkami s různým obsahem – hrách, písek, kamínky a podobně. Další hrou může být hledání po sluchu – Kde je budík? nebo hra na tichou poštu (Klenková, Kolbábková, 2002).

Bednářová a Šmardová (2015) nabízejí na podporu rozvoje této oblasti aktivity typu poslech čtených pohádek, písniček či vyprávěného příběhu. Hry na lokalizaci zvuků – odkud vycházejí, na určení zdroje – co zvuk vydává, naslouchání a rozeznávání zvuků z okolí – co je v danou chvíli slyšet, zaměřit se i na rozvoj vnímání rytmu. Na tento základ je poté vhodné navazovat obtížnějšími činnostmi jako je hledání rýmů, roztleskání slov na slabiky s určením jejich počtu, rozpoznání počáteční hlásky ve slově, poslední souhlásky a podobně. Dále pro přirozený **rozvoj sluchové paměti** doporučují **učení se básniček**, rozpočítadel, písniček, strukturovaných dle vývojových škál sluchového vnímání, naslouchání (např. lokalizaci zvuku, poznávání předmětu dle zvuku, poznávání písně, naslouchání pohádce), sluchové rozlišování (např. rozlišení slova s vizuálním podnětem a změnou hlásky, rozlišení slova bez vizuálního podnětu se změnou samohlásky, rozlišení slova bez vizuálního podnětu se změnou délky), sluchové paměti (reprodukce i produkce rýmů), sluchové syntézy a analýzy (např. roztleskání slov na slabiky, zvládání rozpočítadel, vyhledávání rýmujících se dvojic, slovní kopaná, určení počáteční hlásky slova), vnímání rytmu (napodobování rytmu, určování shodností rytmických struktur).

Metodika Mileny Kmentové se zaměřuje na rozvoj fonematického uvědomování prostřednictvím **hudební hry**. Hry v této metodice reagují na reálné obtíže, chyby a vývojová specifika pozorovaná u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností, ale i u dětí s fyziologickým vývojem řeči. Fonematické uvědomování je zde rozvíjeno formou pěveckých dialogických her, příběhem se zpěvem a hádankou, říkadlem, písni či pěveckou ozvěnou (Kmentová, 2019).

Celou řadu námětů a her pro všeobecný rozvoj sluchových schopností nabízí Kutálková (2014) pro děti před nástupem do první třídy. K uplatnění všech možností sluchového vnímání doporučuje nejen pasivní poslech básniček či písní, ale i nutnost učit se je z paměti. Tyto aktivity patří k nejvšestrannějším, dochází k rozvoji nejen sluchu, ale i pohybu, rozšíření slovní zásoby, podpoře schopnosti rytmizace, slovní paměti i jazykového citu.

V zahraničí lze vybírat z řady komerčně přístupných programů pro rozvoj fonologického uvědomování u dětí předškolního věku (například Adams, Foorman, Black a Tangel – 2000 a další), jež byly vytvořeny na základě dlouholetého experimentálního ověřování. V Čechách byla vydána v roce 2004 metodika M. Mikulajové a A. Dostálové pod názvem *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina – V krajině slov a hlásek*. Tato metodika vychází z Elkoninovy metodiky k výuce čtení, která je zakotvena v ruské vývojově psychologické teorii učení a zohledňuje lingvistická specifika čtení (Zelinková a kol. in Lechta, 2005).

Tato metodika bude dále představena v praktické části diplomové práce jako součást výzkumného šetření.

Trénování fonologického vědomí spolu s abecedním principem poskytuje dětem potřebnou podporu pro přístup k jednotkám pro dekódování. Ve své metaanalýze 83 studií zaměřených na dovednosti související s kódem (tj. znalost abecedy, fonologické povědomí a dekódování slov) u dětí předškolního věku NELP (2008) uvedl, že děti dosáhly statisticky významných zisků v oblastech fonologického povědomí, znalosti abecedy, ústní řeči s největším přínosem v oblasti fonologického povědomí. Nejlepší výsledky přinesly intervence, které zahrnovaly jak znalost abecedy, tak fonologické povědomí (Miller, Lederberg, Esterbrooks, 2013).

3.5 Dopady narušeného fonemického sluchu na rozvoj řeči a do vzdělávání

Bednářová, Šmardová (2010) uvádějí, že oslabená schopnost fonemické diferenciacce v předškolním věku může výrazně poznamenat vývoj řeči. Projevit se může potížemi při výslovnosti delších slov, kdy se vedle neobratné motoriky mluvidel může objevit ztížené uvědomění si postavení či rozlišení jednotlivých fonémů. V takovém případě dítě hlásky vynechává nebo je zaměňuje za jiné. V některých případech dítě zaměňuje pořadí hlásek jako

např. kolotoč x kotoloč. V mladším školním věku se potíže v této oblasti již projevují mnohem zřetelněji především ve čtení a psaní. Ve čtení se mnohdy objevují obtíže při spojování písmen do slabik a slabik do slov, dítě si vytváří náhradní techniky čtení (zdvojené čtení, tichý sklad), často nastává domýšlení slov a nepřesné čtení. Důsledkem bývá čtení bez porozumění či obtížné vnímání čteného textu. V písemném vyjádření se obtíže projevují zvýšeným počtem gramatických chyb. Slova jsou často komolena nebo dochází k vynechávání či záměně písmen. Z grafické stránky je problematické často rozlišit hranice slov ve větě. Jelikož je ve školním prostředí většina instrukcí podávána verbálně a přijímána sluchovou cestou, je těmito obtížemi výrazně ovlivněn i samotný proces učení. Jedinci s oslabením v oblasti sluchového vnímání mají potíže v zaznamenání a zpracování verbálních podnětů, přičemž se mohou rozvinout specifické poruchy učení. Oslabení lze zaznamenat i v procesu krátkodobé sluchové paměti. Největší potíže se demonstrují v diktovaném textu. Dítěti chybí zraková podpora a zvyšuje se tím chybovost. Proto je důležité zohlednit, že chyby v tomto případě vyplývají z oslabení sluchové percepce, nikoliv z oslabení kognitivních schopností.

Nedostatky v oblasti fonemického sluchu způsobují, že dítě není schopno přesně vnímat zvuky ani hlásky. Podobné zvuky mu často splývají, snadno zaměňuje i podobné hlásky typu S-Š, C-S, T-Ť a podobně. Někdy je problém v rozeznání hlásek znělých a neznělých: P-B, S-Z. Děti s tímto oslabením napodobují to, co slyší. Protože vnímají hlásku nepřesně, je nepřesná i jejich samotná výslovnost (Kutálková, 2011).

Fonemické uvědomování je všeobecně považováno za klíčový prediktor vývoje čtení a psaní. V posledních letech byla vedena řada výzkumů, které potvrzují tuto kauzalitu. Výsledky ukázaly, že děti s dyslexií mají závažné potíže v oblasti fonemického uvědomování v porovnání s dětmi stejného věku i dětmi mladšími, které čtou na srovnatelné úrovni. Ukázalo se, že míra rozvinutého fonemického uvědomování v předškolním věku je v přímém vývojovém vztahu ke čtení i psaní o rok později v první třídě (Caravolas a kol. in Nováková, 2020).

II PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

4. UVEDENÍ DO PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Praktická část diplomové práce se věnuje diagnostice a rozvoji jazykových schopností u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Výzkum je zaměřen na zjištění míry fonemického uvědomování u dvou vybraných skupin dětí, a to prostřednictvím screeningového testu. Součástí praktické části je i seznámení s průběhem stimulačního programu na rozvoj jazykových schopností podle D. B. Elkonina u vybrané skupiny dětí. V závěru jsou porovnány hodnoty z testů fonemického uvědomování a popsána doporučení pro pedagogickou praxi určená pro cílený trénink jazykových schopností dětí v předškolním vzdělávání.

4.1 Cíle diplomové práce

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je identifikovat míru fonemických schopností u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku prostřednictvím screeningu fonemického uvědomování. Dále je cílem provést monitoring podpory rozvoje fonemického uvědomování u vybrané skupiny předškolních dětí se současně narušenou komunikační schopností a s oslabeným fonemickým uvědomováním, a to využitím stimulačního programu dle metodiky D.B. Elkonina.

Hlavní cíl praktické části diplomové práce bude naplňován s podporou tří cílů dílčích. Dílčí cíle diplomové práce byly stanoveny takto:

Dílčí cíl č. 1: Provést zhodnocení individuálního pokroku v oblasti rozvoje fonemického uvědomování u jednotlivých dětí s narušenou komunikační schopností.

Dílčí cíl č. 2: Porovnat pokrok skupin – skupiny využívající stimulační program a skupiny bez této podpory – jako celků, definovat přetrvávající obtíže.

Dílčí cíl č. 3: Vytvořit doporučení pro pedagogy mateřských škol, pomocí něhož by mohli efektivně rozvíjet fonemické uvědomování nejen u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku.

Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanoveným dílčím cílům byly položeny výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Dosáhne skupina A (skupina dětí využívající stimulační program) v závěrečném testování lepších výsledků než skupina B (skupina dětí nevyžívající stimulační program)?

Výzkumná otázka č. 2: Lze definovat překážky, jež znesnadňují využití metodiky podle D.B. Elkonina v předškolním vzdělávání?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření v diplomové práci bude realizováno prostřednictvím kvalitativního přístupu s kombinací výzkumných metod:

- analýza odborných pramenů a literatury,
- opakované šetření v čase,
- diagnostika – screeningový test fonematického uvědomování,
- analýza výsledků činnosti.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str.17).

Při metodě kvalitativního přístupu výzkumník sbírá veškeré informace, které poté dále interpretuje v širších souvislostech, čímž vytváří komplexní obraz. Zkoumání je prováděno v přirozených podmínkách (Hendel, 2008).

Současně rozvíjející se proud pedagogického výzkumu debatující o kritériích kvalitativního výzkumu hovoří především o posuzování celého procesu kvalitativního zkoumání a výsledků tohoto zkoumání. Opouští náhled, kdy byla hodnocena zejména metoda

a její použití. Pozitivistický koncept vědy jako zrcadla odrážejícího realitu nahrazuje konceptem vědy jako sociálního konstruování skutečnosti. V průběhu výzkumu byly dodrženy zásady kvalitativního výzkumu jako je otevřenost vůči zkoumaným osobám, včetně jejich zvláštností i vůči použitým metodám. Dále byl zohledněn i vliv subjektivity, způsobů interpretace. Byla dodržena procesualnost metod, koncepce výzkumu se zaměřením na případ (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jako **výzkumný nástroj** k diagnostice fonemického uvědomování byl využit nestandardizovaný test, který byl sestaven a poskytnut autorkami metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – doc. Míkulajovou a Mgr. Dostálovou. V současné chvíli není test standardizován, ale autorky za pomoci svých dlouholetých zkušeností test bodově ohodnotily a stanovily hranici úspěšnosti fonemického uvědomování dosažením minimální hranice 28 bodů.

Screeningový test je zaměřen na sledování jedenácti oblastí **fonemického uvědomování**. Každá z jedenácti oblastí je testována v pěti úlohách, za každou správnou odpověď lze získat jeden bod; v případě nesplnění je úkol bez bodového hodnocení. Celkem je tedy možno získat 55 bodů, což se rovná 100% úspěšnosti v testu fonemického uvědomování. Ze zkušeností autorek testu je vhodné zařadit cílenou intervenci určenou k rozvoji fonemického uvědomování dětem starším pěti let, které z uvedeného screeningu získaly méně než 28 bodů. U dětí s vyšším bodovým hodnocením obvykle postačují běžné aktivity zaměřené na rozvoj této oblasti realizované v předškolním vzdělávání. Záznamový arch s jedenácti testovanými oblastmi je uveden v příloze č. 1.

Při testování každé oblasti byla každému dítěti individuálně v úvodu vysvětlena instrukce s ukázkou a bylo ověřeno, zda dítě zadání porozumělo. Instrukční manuál k testu je uveden v příloze č. 2.

Sledované testované oblasti

1. uvědomování rýmů – úkolem je určit, zda se daná slova rýmují, či nikoli,
2. produkce rýmů – vymyslet slovo rýmující s danými slovy,
3. analýza slova na slabiky – vytleskat správný počet slabik k danému slovu,
4. syntéza slabik – z nabídnutých slabik poskládat slovo,
5. izolace první slabiky – určení první slabiky daného slova,

6. vynechávání slabiky – z každého slova vynechat určenou slabiku,
7. izolace první hlásky – určení první hlásky daného slova,
8. syntéza hlásek – složit slovo z jednotlivých hlásek (řeč robota, např. m-y-š),
9. analýza slov na hlásky – rozložit dané slovo na jednotlivé hlásky,
10. vynechání hlásek – vynechat určenou hlásku slova, vyslovit pouze zbylé hlásky,
11. substituce hlásek – (využití tabulky + žetony dvou barev) určení, která hláska (žeton) bude potřeba vyměnit pro získání daného slova (např. pes/les).

Opakované šetření v čase probíhalo v období měsíce října 2021, kdy jednalo se o vstupní screening fonemického uvědomování. Test byl opakován v časovém odstupu šesti měsíců. Výstupní screening byl zrealizován v období měsíce dubna 2022.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření bylo zařazeno celkem 10 dětí s narušenou komunikační schopností ve věku od 5 do 6 let. Před samotným počátkem šetření byli zákonní zástupci těchto dětí osloveni a seznámeni s důvodem i průběhem výzkumného šetření a poskytli podepsaný informovaný souhlas, jímž svolili k zařazení svého dítěte do výzkumného projektu. Zákonní zástupci byli zároveň seznámeni s možností, že mohou kdykoli spolupráci na tomto výzkumu ukončit bez udání důvodu. Tento dokument byl předložen i samotným dětem, které svůj souhlas/nesouhlas mohly vyjádřit napsáním svého jména či označením symbolu, kdy zelená barva znamenala souhlas, červený křížek nesouhlas. Zákonní zástupci, děti i vedení škol s výzkumem souhlasili. Součástí diplomové práce jsou zarchivované informované souhlasy, které z důvodu ochrany osobních údajů nebudou přidány do příloh. Jména dětí zařazených do výzkumu byla v diplomové práci změněna, vzor informovaného souhlasu je doložen v příloze č. 3.

Samotný výzkum diplomové práce probíhal na dvou vybraných školách ve Středočeském kraji, poskytujících předškolní vzdělávání a s nimiž autorka práce úzce spolupracuje. Do výzkumného šetření byly zařazeny děti, které splňovaly předem stanovená kritéria, tedy věk 5 až 6 let na začátku šetření, narušenou komunikační schopnost, souhlas zákonných zástupců, dětí i vedení škol s šetřením.

Obě mateřské školy, na kterých byl výzkum realizován, poskytují zvýšenou péči dětem s oslabením v oblasti řečových schopností. Do řízených činností pravidelně zařazují

logopedické chvílky na podporu rozvoje komunikačních dovedností prostřednictvím motorických, dechových i artikulačních cvičení pod vedením logopedických asistentek. Primárním cílem škol je připravit děti v posledním ročníku mateřské školy na bezproblémový přestup do základní školy. Zvýšená pozornost je věnována dětem s odkladem školní docházky. Školy respektují individuální potřeby a možnosti dětí, ve vztazích mezi dětmi je rozvíjena vzájemná ohleduplnost, tolerance, spolupráce a podpora. Děti jsou vedeny ke vzájemnému naslouchání si a sdílení svých potřeb, zájmů a pocitů.

4.4 Prezentace průběhu realizace vlastního výzkumného šetření

Vlastní výzkumné šetření praktické části diplomové práce probíhalo v období od října 2021 do května 2022 na výše uvedených školách za souhlasu vedení těchto škol, zákonných zástupců vybraných dětí i samotných dětí. Děti zařazené do výzkumného šetření byly rozděleny do dvou skupin s označením **skupina A** a **skupina B**. Dětem ze **skupiny A** byla v průběhu šesti měsíců **poskytnuta podpora rozvoje fonemického uvědomování prostřednictvím tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina**. Děti ze **skupiny B** byly vybrány jako **kontrolní vzorek**, kterému tato podpora poskytnuta nebyla.

Vstupní screening fonemického uvědomování u obou skupin respondentů probíhal během měsíce **října 2021** (dále uveden jako „pretest 10/21“). K testování bylo využito nestandardizovaného testového materiálu, který byl sestaven a poskytnut autorkami metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – doc. Mikulajovou a Mgr. Dostálovou. Bodové hodnocení bylo během screeningu průběžně zaznamenáváno do záznamového archu a následně vyhodnoceno. Testování vybraných dětí probíhalo vždy individuální formou v klidné místnosti a v dopoledních hodinách.

Následně u vybrané skupiny respondentů (skupina A) probíhal šestiměsíční stimulační program dle metodické příručky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina na podporu a rozvoj fonemického uvědomování. Tato intervence probíhala formou pravidelných skupinových setkání realizovaných vždy 1x v týdnu v období od listopadu 2021 do dubna 2022.

Pro zjištění **výstupní úrovně fonematických schopností** u vybraných dětí byl tento test znovu realizován v **dubnu 2022** (dále uveden jako „posttest 4/22“), opět u obou skupin respondentů.

Výsledky jednotlivých testů hodnotící individuální pokroku jednotlivých dětí i skupin jako celku byly zpracovány a převedeny do tabulek a grafů, jež jsou uvedeny v následujících kapitolách.

4.4.1 Trénink jazykových schopností na podporu rozvoje fonematického uvědomování podle D. B. Elkonina

Metodika D. B. Elkonina je velice specificky zaměřená metoda věnovaná rozvoji fonologického povědomí. **Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina – V krajině slov a hlásek** modifikovaly do českého jazyka Marina Mikulajová a Anna Dostálová ze slovenské verze, jež vycházela z originálu vytvořeného v padesátých letech minulého století ruským psychologem D. B. Elkoninem. Ten čerpal především z díla L. S. Vygotského a z ruské vývojové psychologie zaměřené na princip názorného modelování obsahu učení a zónu nejbližšího vývoje. Podstata zóny nejbližšího vývoje spočívá ve skutečnosti, že dítě si dokáže s pomocí druhého člověka (dospělého) poradit s takovými úkoly, které ještě není samo schopno plnit. Česká verze metodiky vychází z původního Elkininova slabikáře určeného pro první ročník základní školy a je dělena na dvě části. Etapu předgrafémovou, jež obsahuje 33 lekcí členěných do pěti témat, a etapu grafémovou, která obsahuje 41 lekcí v sedmi tématech. Předgrafémová etapa je primárně určena pro široké použití v posledním ročníku mateřských škol, tedy pro předškolní věk od 5 let. Grafémová etapa věnující se poznávání písmen je autorkami považována za nadstavbovou a doporučují ji využít v mateřských školách, kde se chtějí zaměřit na prohlubování jazykové připravenosti dětí na školu. Vhodná je pro práci s rizikovými dětmi a dětmi s odkladem školní docházky. V předškolním věku dochází k přechodu od hry k učení, od názorně-obrazového k verbálně-logickému myšlení. Proto se trénink v této metodice uskutečňuje formou hry, jejímž obsahem je poučení o jazyce. Hlavním cílem české verze je vést děti k porozumění typickým jazykovým jevům určitého úseku struktury českého jazyka. Dítě má získat představu o slově jako o nositeli konkrétního významu a má se vědomě orientovat v jeho hláskové struktuře (Mikulajová a kol., 2016).

V období od listopadu 2021 do dubna 2022 byly skupině vybraných dětí poskytnuty pravidelné intervence vztahující se k tréninku jazykových schopností podle výše uvedené metodiky. Tyto intervence byly vedeny autorkou diplomové práce, a to vždy jedenkrát týdně po dobu šesti měsíců. Činnost probíhala formou skupinových lekcí ve vybrané mateřské škole, s níž autorka práce úzce spolupracuje a je s dětmi z dané školy v pravidelném kontaktu. Trénink vycházel z první části metodiky, tedy z předgrafémové etapy, která je strukturována do pěti témat, a to následujícím způsobem:

1. slabiková struktura slova,
2. hlásková struktura slova,
3. samohlásky, souhlásky a dvojhásky,
4. rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek,
5. upevňování poznatků.

Všechna témata jsou dále členěna do jednotlivých lekcí, které obsahují řadu úkolů, při nichž si děti mohou osvojit, procvičit i upevnit nově získané znalosti a dovednosti. Každé z dětí mělo k dispozici vlastní pracovní sešit takzvaný „**Hláskář**“, jenž je nedílnou součástí metodiky a ve kterém v průběhu tréninku vypracovávaly úkoly k jednotlivým lekcím.

V průběhu šestiměsíční intervence nebylo možno projít všemi tématy předgrafémové etapy, proto v praktické části této diplomové práce budou popsány pouze vybrané lekce vztahující se k prvním třem výše uvedeným tématům.

V úvodní hodině byly děti hravou formou seznámeny s činnostmi, které je budou v následujících týdnech na společných lekcích čekat. Vyslechly si příběh o krajině slov a hlásek, o postavách, které v této krajině žijí, a úkolech, které zde mají. Poznaly tedy Mistra Slabiku, Mistra Délku, kouzelné víly Hlásulky, Hláskojedy i Bacila Omyla, který vede děti k tomu, aby dokázaly být kritické a pozorné – nepřijmout každé nabízené řešení. Dále byly dětem rozdány Hláskáře a vysvětleny symboly na kartičkách, které slouží jako značky v krajině slov a hlásek. Na první značce je vyobrazený prst na rtech (symbol pro ticho), na další je zvednutá ruka (symbol já vím), na třetí jsou nakresleny dvě děti (práce ve dvojicích), další znázorňuje kroužek dětí (společná práce všech) a poslední značkou je Bacil Omyl – tuto kartičku děti použijí v případě, že zaznamenají nějakou chybu.

Téma prvních čtyř lekcí je věnováno **slabikové struktuře**. Lekcemi děti provází nejprve Mistr Slabika, který učí děti dělit slova na slabiky, nejprve děti slabikují svá jména, poté další slova a vše doprovázejí pohybem ruky, do vzduchu kreslí obloučky vždy jeden za každou slabiku. Děti popisují obrázek Krajiny slov a hlásek a zároveň převádějí do slabik vše, co popisují. Každá další lekce v úvodu zopakuje informace, se kterými se děti seznámily v předešlé hodině. V druhé lekci děti začínají pracovat s Hláskářem, učí se zaznamenat schéma obloučku slabik do grafické podoby na pracovní list v Hláskáři. V případě potíží se vrací vždy nejprve k vytleskání slabik, orientačnímu zápisu obloučku do vzduchu a poté znovu následuje pokus o zápis do Hláskáře. Současně se zápisem slabik je procvičován i číselný počet, kolik celkem dané slovo obsahuje slabik. V průběhu lekce děti pracují s klasickou pohádkou „O řepě“, která je vyobrazena i v Hláskáři. Pohádka je ale poněkud nepřesná, protože v ní řádl Bacil Omyl a některé informace pozměnil. Děti odhalují, kde všude Bacil Omyl napáchal chyby. Na konci hodiny je vždy zopakováno, co nového se děti naučily. Dalšími lekcemi děti provází nový obyvatel Krajiny slov, a to Mistr Délka, jehož úlohou je prodlužovat slabiky, aby správně zněly. Návik dlouhé slabiky je pro děti zpestřen hrou na DÁREČEK – kdy je využito třech krabic, na nichž je schematicky pomocí obloučků napsáno slovo dáreček (ÚUU, UUU, UUU). Pokud dítě označí správné schéma, nalezne v krabici odměnu. Tato hra je u dětí velmi oblíbená a později lze krabice využít i pro určování schématu jiných slov. Čtvrtá lekce navazuje na znalosti o délce slabik a s Mistrem Délkou učí děti grafickému zápisu. Nejprve pracují ve dvojicích s přidělenými obrázky různého hmyzu z louky, k němuž vyhledávají kartičky se správným schématem. Bacil Omyl opět nadělal neplechu v Hláskáři na cestě vesmírem, děti tentokrát napravují umístění čárky nad příslušným obloučkem. Vše je znovu procvičeno při společné práci.

Druhé téma metodiky se věnuje **hláskové struktuře** slova, tímto tématem provází děti nové obyvatelky lesa, víly Hlásulky, které létají ve vzduchu a každá z nich nese na svých křídlech jednu hlásku. Hlásulka se jménem „ž“ má na křídlech obrázek žáby a zpívá „žžž, žžž“. Děti zkoušejí společně s Hlásulkami a podle obrázků na křídlech pojmenovávají další Hlásulky, tím se učí určit první hlásku ve slově. V dalších hodinách se pokoušejí děti porovnat první hlásku ve slově, v Hláskáři vyhledávají dvojice, zvířátko – jméno kamaráda, kdo ke komu patří tak, aby první hlásky obou jmen byly stejné (Zuzana – zajíc). Vše je prokládáno i pohybovými úkoly. Následují lekce na určování poslední hlásky ve slově, syntézu slov s úkoly na skládání tříhláskových slov z počátečních hlásek nakreslených předmětů. Dále využití žetonů a značek pro grafické zapsání hlásek, kdy kroužek označuje samohlásku, dvojitý kroužek dvojhlásku

a čtvereček je značka pro souhlásku. Navazuje syntéza tříhláskových slov, která se postupně rozšiřují o další počet hlásek. Dále děti zjišťují počet hlásek ve slově a porovnávají délky slov, věnují se vztahu slova k označenému předmětu – ke slovu kvítek si můžeme přivonět? Učí se orientovat ve hláskové struktuře, hrají na tajnou řeč – pokouší se říci slova pozpátku.

Ve třetím probraném tématu se děti učí rozpoznat **samohlásky, souhlásky a dvojhásky**. S pomocí žetonů a obyvatel Krajiny slov a hlásek děti objevují pojem samohláska. Víly Hlásulky nemohou pořádat oslavu a péci dort, protože zlí čarodějové Hláskojedi některé hlásky snědli. Děti určují, které hlásky Hláskojedi ve slovech snědli, fixují samohlásky pomocí červených kulatých žetonů. V následujících lekcích se děti učí pojmu souhláska, rozlišování samohlásek a souhlásek pomocí barevných žetonů, vyhledávání samohlásek ve slovech, hrou na pokažená jména rozpoznávají krátké a dlouhé samohlásky, porovnávají počet slabik s počtem samohlásek.

Při realizaci výzkumného šetření bylo v rámci jazykového tréninku probráno celkem 21 lekcí. Některé lekce bylo třeba rozložit na více časových dotací, případně se k nim vracet pro jejich náročnost nebo malou účast dětí ze skupiny. Metodika je zpracována hravou formou a motivace pohádkovou krajinou a jejími bytostmi je pro děti velice lákavá a dobře uchopitelná. V průběhu všech lekcí jsou rozvíjeny nejen jazykové schopnosti, fonemické uvědomování, ale i další široké spektrum oblastí důležitých pro celkový rozvoj dětí v předškolním věku. Pravidelně je rozvíjena hrubá motorika pomocí různých pohybových cvičení, kdy děti při plnění nejrůznějších úkolů v průběhu lekcí vyskakují, dělají dřepy, běhají apod. Roztleskáváním slov je rozvíjena rytmizace, s využitím Hláskáře je procvičována jemná motorika, grafomotorika i zrková orientace a diferenciací. Děti často pracují ve skupinách i ve dvojicích, kde se učí kooperaci a týmovosti. Celkově se jedná o propojený komplexní rozvoj, který dětem bude velkým přínosem v návazném přechodu do první třídy při výuce čtení a psaní.

4.5 Analýza dat získaných výzkumným šetřením

Níže v textu budou prezentovány výsledky dat získaných v průběhu výzkumného šetření.

4.5.1 Výzkumný vzorek– skupina A

DÍTĚ Č. 1

Jméno: ADAM

Měsíc a rok narození: říjen 2015

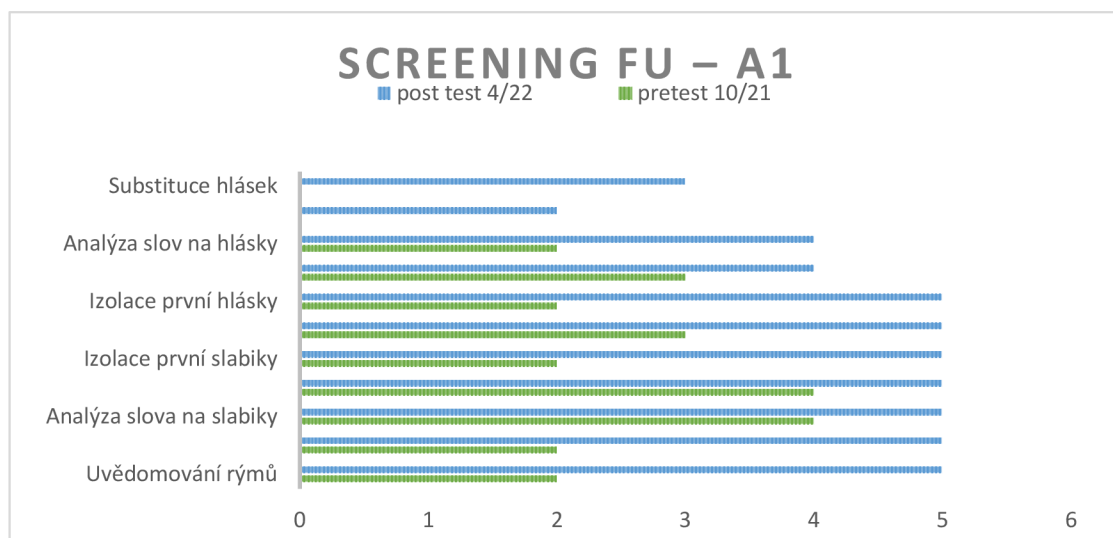
Věk v době začátku šetření: 6 let

Orientační logopedické vyšetření: celkové oslabení motoriky – hrubé, jemné i motoriky mluvidel, v péči logopeda od 5 let, dyslalie hlásek – l, r, ř.

Tabulka 1 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny A

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: A./(A1)		Věk *: 6 let	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Čísla oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	2	5
2.	Produkce rýmů	2	5
3.	Analýza slova na slabiky	4	5
4.	Syntéza slabik	4	5
5.	Izolace první slabiky	2	5
6.	Vynechávání slabik	3	5
7.	Izolace první hlásky	2	5
8.	Syntéza hlásek	3	4
9.	Analýza slov na hlásky	2	4
10.	Vynechávání hlásek	0	2
11.	Substituce hlásek	0	3
Celkový počet dosažených bodů		24 b.	48 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		44 %	87 %

Graf 1 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny A



Ze získaných dat vyplývá, že Adam dosáhl celkového zlepšení o 43 %.

DÍTĚ Č. 2

Jméno: TEO

Měsíc a rok narození: říjen 2015

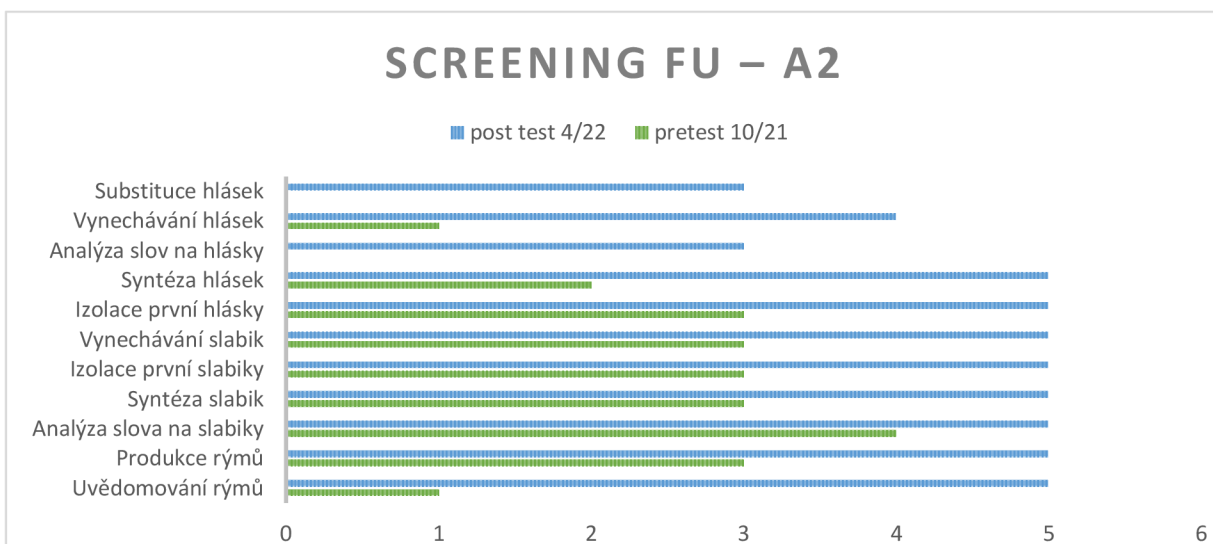
Věk v době začátku šetření: 6 let

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 5 let, dyslalie hlásek – k, t, r.

Tabulka 2 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny A

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: T./(A2)		Věk *: 6 let	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblasti	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	1	5
2.	Produkce rýmů	3	5
3.	Analýza slova na slabiky	4	5
4.	Syntéza slabik	3	5
5.	Izolace první slabiky	3	5
6.	Vynechávání slabik	3	5
7.	Izolace první hlásky	3	5
8.	Syntéza hlásek	2	5
9.	Analýza slov na hlásky	0	3
10.	Vynechávání hlásek	1	4
11.	Substituce hlásek	0	3
Celkový počet dosažených bodů		23 b.	50 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		42 %	91 %

Graf 2 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny A



Ze získaných dat vyplývá, že Teo dosáhl celkového zlepšení o 49 %.

DÍTĚ Č. 3

Jméno: SEBÍK

Měsíc a rok narození: říjen 2015

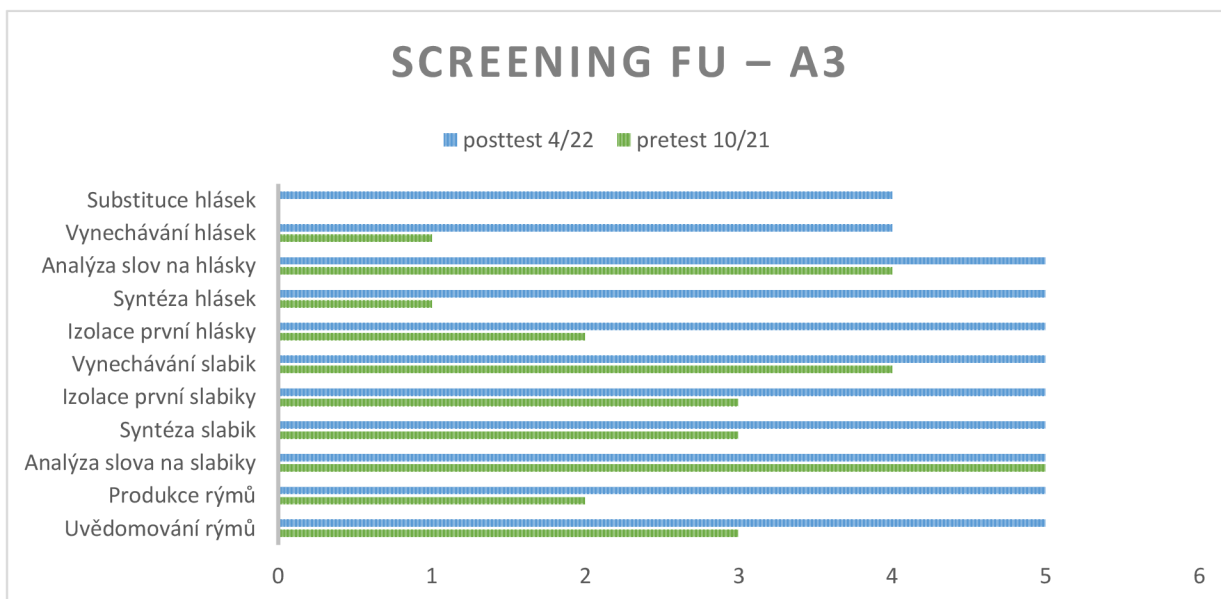
Věk v době začátku šetření: 6 let

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 4 let pro opožděný vývoj řeči, dyslalie hlásek – r, ř, k, c, z, s, č, ž, š.

Tabulka 3 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny A

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: S. (A3)		Věk *: 6 let	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	3	5
2.	Produkce rýmů	2	5
3.	Analýza slova na slabiky	5	5
4.	Syntéza slabik	3	5
5.	Izolace první slabiky	3	5
6.	Vynechávání slabik	4	5
7.	Izolace první hlásky	2	5
8.	Syntéza hlásek	1	5
9.	Analýza slov na hlásky	4	5
10.	Vynechávání hlásek	1	4
11.	Substituce hlásek	0	4
Celkový počet dosažených bodů		28 b.	53 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		51 %	96 %

Graf 3 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny A



Ze získaných dat vyplývá, že Sebík dosáhl celkového zlepšení o 45 %.

DÍTĚ Č. 4

Jméno: EVA

Měsíc a rok narození: prosinec 2015

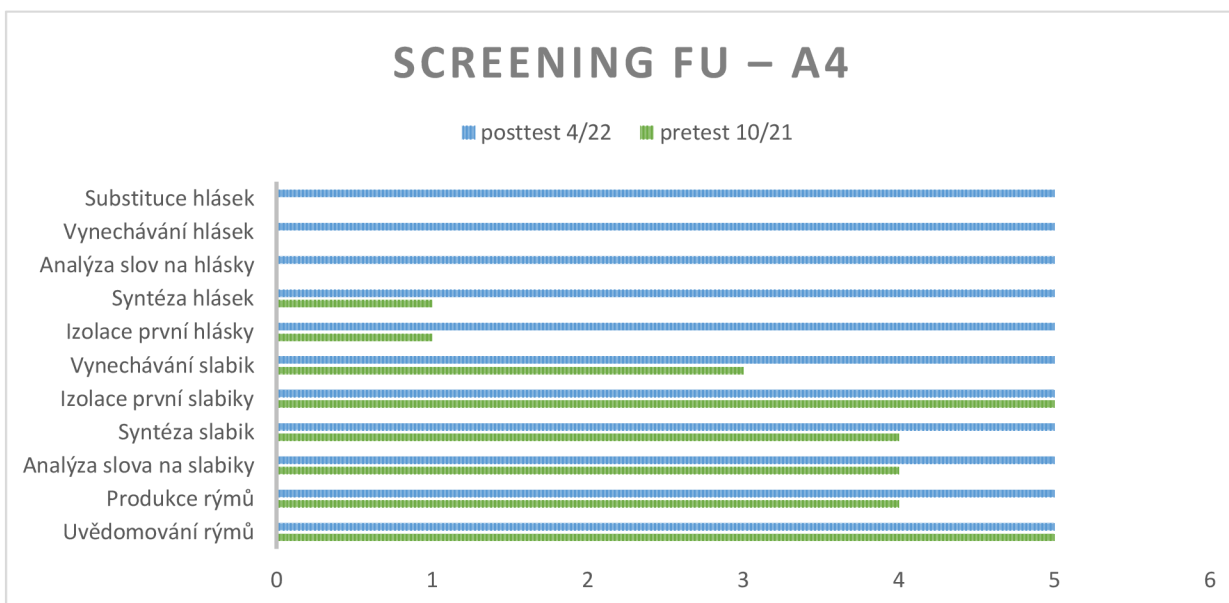
Věk v době začátku šetření: 5 let, 10 měsíců

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 5,5 let, dyslalie hlásek – k, r, ř.

Tabulka 4 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny A

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: E. (A4)		Věk *: 5 let, 10 m	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	5	5
2.	Produkce rýmů	4	5
3.	Analýza slova na slabiky	4	5
4.	Syntéza slabik	4	5
5.	Izolace první slabiky	5	5
6.	Vynechávání slabik	3	5
7.	Izolace první hlásky	1	5
8.	Syntéza hlásek	1	5
9.	Analýza slov na hlásky	0	5
10.	Vynechávání hlásek	0	5
11.	Substituce hlásek	0	5
Celkový počet dosažených bodů		27 b.	55 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		49 %	100 %

Graf 4 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny A



Ze získaných dat vyplývá, že Eva dosáhla celkového zlepšení o 51 %.

DÍTĚ Č. 5

Jméno: HANA

Měsíc a rok narození: září 2016

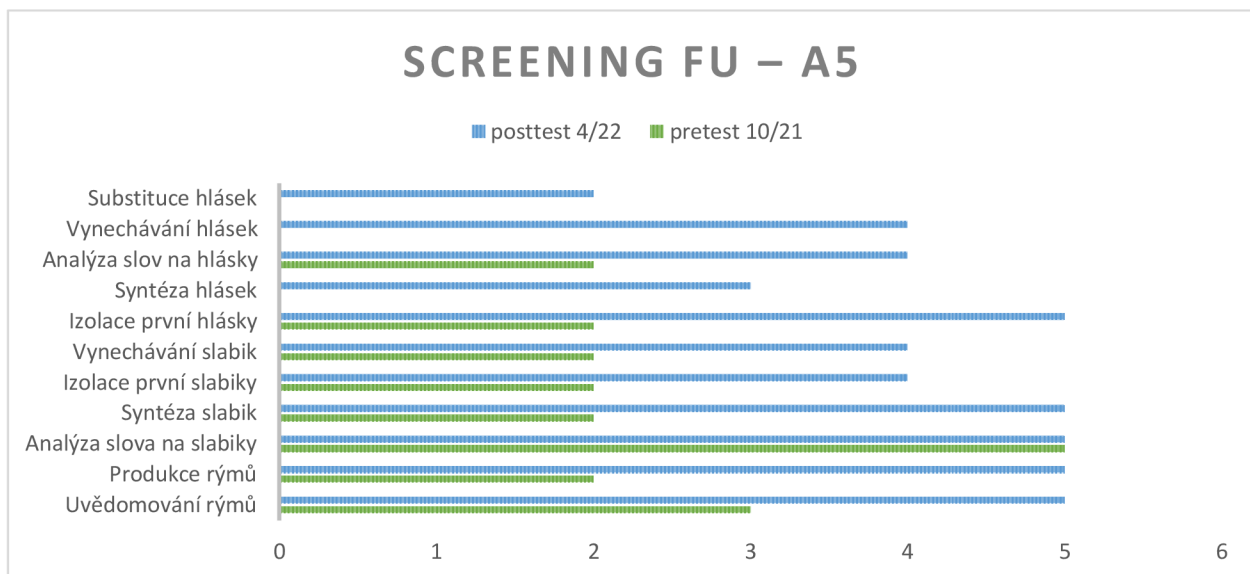
Věk v době začátku šetření: 5 let, 1 měsíc

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 4,5 let, dyslalie hlásek – c, s, z, č, š, ž, ch.

Tabulka 5 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny A

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno dítěte/skupina: H. (A5)		Věk *: 5 let,1 m	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblasti	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	3	5
2.	Produkce rýmů	2	5
3.	Analýza slova na slabiky	5	5
4.	Syntéza slabik	2	5
5.	Izolace první slabiky	2	4
6.	Vynechávání slabik	2	4
7.	Izolace první hlásky	2	5
8.	Syntéza hlásek	0	3
9.	Analýza slov na hlásky	2	4
10.	Vynechávání hlásek	0	4
11.	Substituce hlásek	0	2
Celkový počet dosažených bodů		20 b.	46 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		36 %	84 %

Graf 5 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny A



Ze získaných dat vyplývá, že Hana dosáhla celkového zlepšení o 48 %.

4.5.2 Kontrolní vzorek – skupina B

DÍTĚ Č. 1

Jméno: DAN

Měsíc a rok narození: listopad 2015

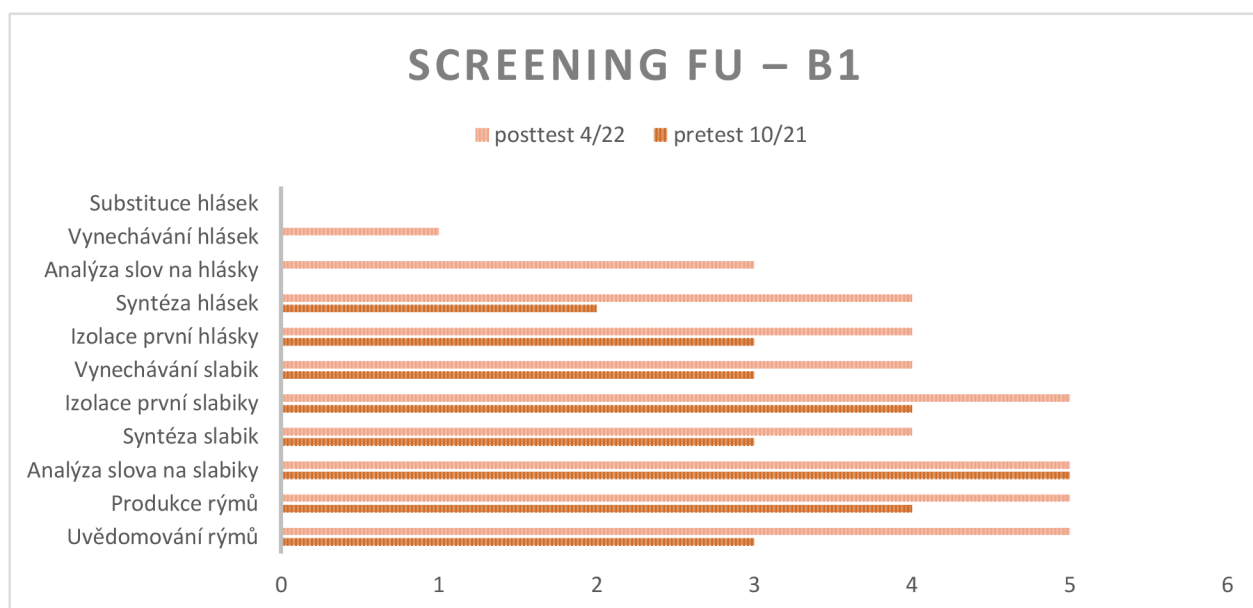
Věk v době začátku šetření: 5 let, 11 měsíců

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 4,5 let, dyslalie hlásek – r, ř, k.

Tabulka 6 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny B

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno dítěte/skupina: D. (B1)		Věk *: 5 let, 11 m	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Čísla oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	3	5
2.	Produkce rýmů	4	5
3.	Analýza slova na slabiky	5	5
4.	Syntéza slabik	3	4
5.	Izolace první slabiky	4	5
6.	Vynechávání slabik	3	4
7.	Izolace první hlásky	3	4
8.	Syntéza hlásek	2	4
9.	Analýza slov na hlásky	0	3
10.	Vynechávání hlásek	0	1
11.	Substituce hlásek	0	0
Celkový počet dosažených bodů		27 b.	40 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		49 %	80 %

Graf 6 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny B



Ze získaných dat vyplývá, že Dan dosáhl celkového zlepšení o 31 %.

DÍTĚ Č. 2

Jméno: VÍT

Měsíc a rok narození: květen 2016

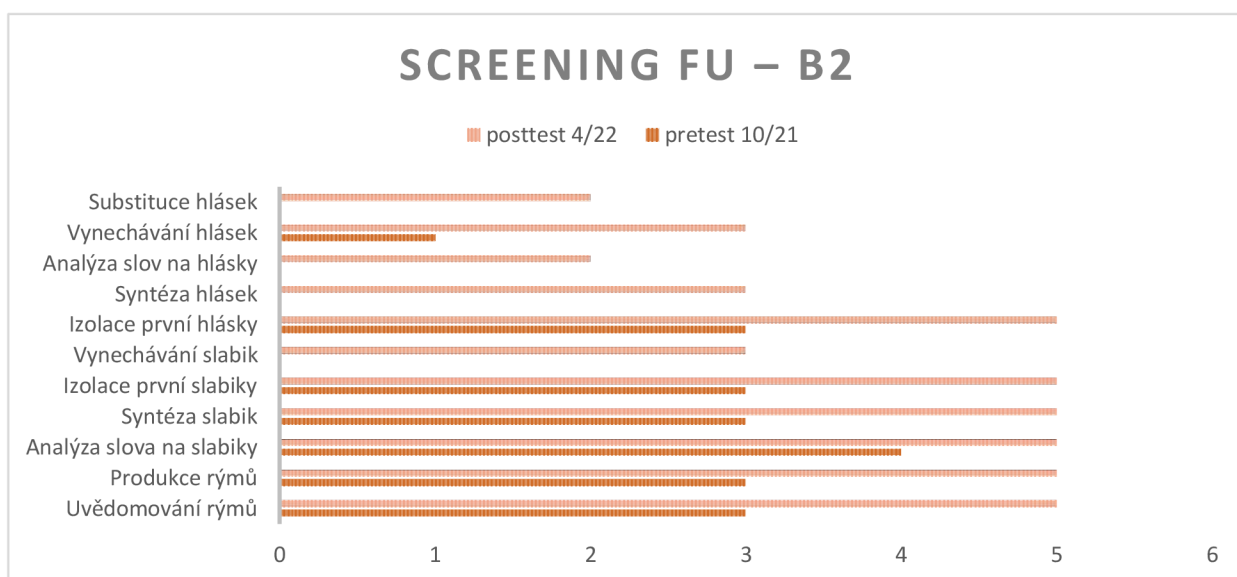
Věk v době začátku šetření: 5 let, 5 měsíců

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 4,5 let, dyslalie hlásek – r, ř, c, s, z, č, š, ž.

Tabulka 7 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny B

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: V. (B2)		Věk *: 5 let, 5 m	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	3	5
2.	Produkce rýmů	3	5
3.	Analýza slova na slabiky	4	5
4.	Syntéza slabik	3	5
5.	Izolace první slabiky	3	5
6.	Vynechávání slabik	0	3
7.	Izolace první hlásky	3	5
8.	Syntéza hlásek	0	3
9.	Analýza slov na hlásky	0	2
10.	Vynechávání hlásek	1	3
11.	Substituce hlásek	0	2
Celkový počet dosažených bodů		20 b.	43 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		36 %	78 %

Graf 7 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny B



Ze získaných dat vyplývá, že Vít dosáhl celkového zlepšení o 42 %.

DÍTĚ Č. 3

Jméno: FILIP

Měsíc a rok narození: duben 2016

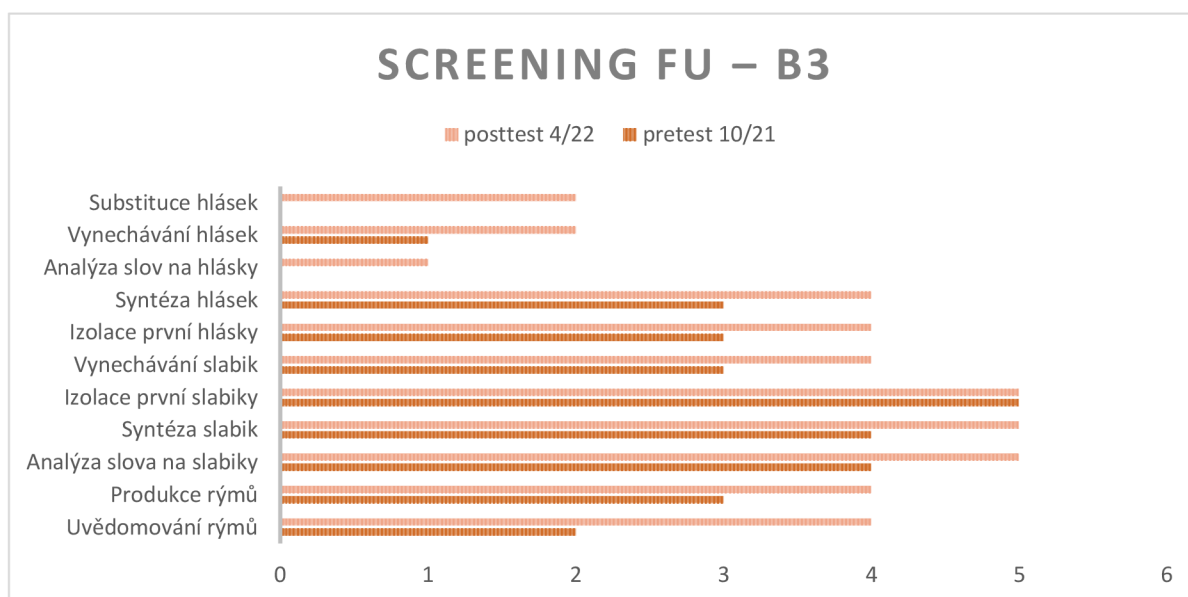
Věk v době začátku šetření: 5 let, 6 měsíců

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 5 let, dyslalie hlásek – r, ř, l.

Tabulka 8 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny B

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: F. (B3)		Věk *: 5 let, 6 m	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Čísla oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	2	4
2.	Produkce rýmů	3	4
3.	Analýza slova na slabiky	4	5
4.	Syntéza slabik	4	5
5.	Izolace první slabiky	5	5
6.	Vynechávání slabik	3	4
7.	Izolace první hlásky	3	4
8.	Syntéza hlásek	3	4
9.	Analýza slov na hlásky	0	1
10.	Vynechávání hlásek	1	2
11.	Substituce hlásek	0	2
Celkový počet dosažených bodů		28 b.	40 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		51 %	73 %

Graf 8 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny B



Ze získaných dat vyplývá, že Filip dosáhl celkového zlepšení o 22 %.

DÍTĚ Č. 4

Jméno: RENATA

Měsíc a rok narození: leden 2016

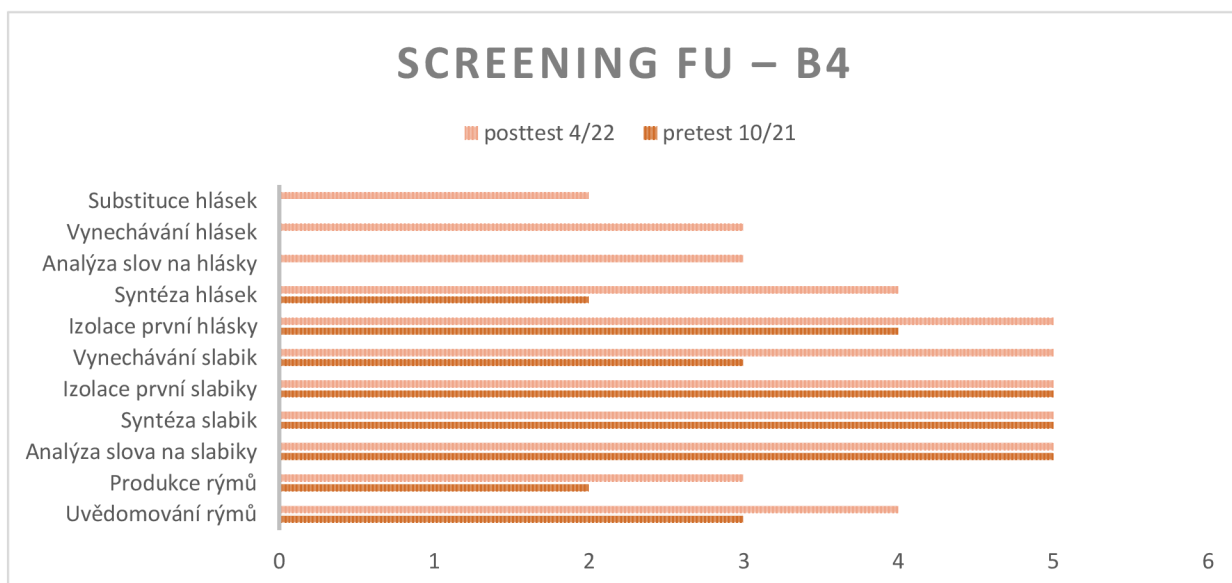
Věk v době začátku šetření: 5 let, 9 měsíců

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 5 let, dyslalie hlásek – b, r, ř.

Tabulka 9 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny B

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: R. (B4)		Věk *: 5 let,9 m	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblastí	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	3	4
2.	Produkce rýmů	2	3
3.	Analýza slova na slabiky	5	5
4.	Syntéza slabik	5	5
5.	Izolace první slabiky	5	5
6.	Vynechávání slabik	3	5
7.	Izolace první hlásky	4	5
8.	Syntéza hlásek	2	4
9.	Analýza slov na hlásky	0	3
10.	Vynechávání hlásek	0	3
11.	Substituce hlásek	0	2
Celkový počet dosažených bodů		29 b.	44 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		53 %	80 %

Graf 9 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny B



Ze získaných dat vyplývá, že Renata dosáhla celkového zlepšení o 27 %.

DÍTĚ Č. 5

Jméno: Dana

Měsíc a rok narození: říjen 2015

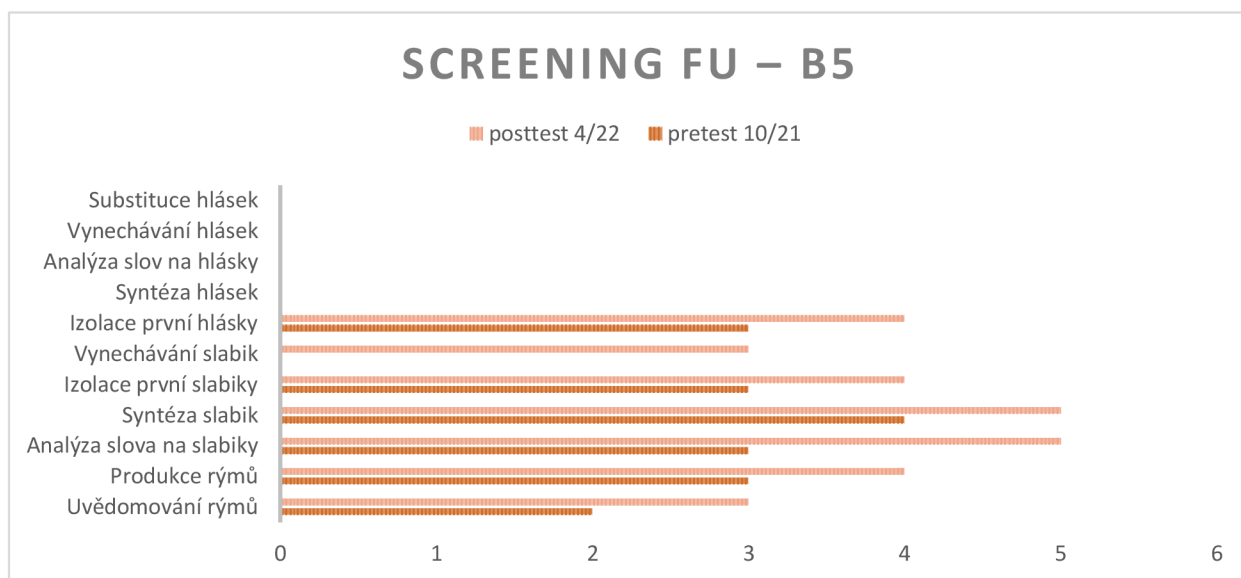
Věk v době začátku šetření: 6 let

Orientační logopedické vyšetření: v péči logopeda od 4 let, dyslalie hlásek – b, r, ř, z, s, c, ž, š, č.

Tabulka 10 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny B

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – vyhodnocení			
Jméno/skupina/č. dítěte: D. (B5)		Věk *: 6 let	
Datum administrace testu:		říjen 2021*	duben 2022
Číslo oblasti	Testovaná oblast FU	Získaný počet bodů v jednotlivých oblastech FU	
1.	Uvědomování rýmů	2	3
2.	Produkce rýmů	3	4
3.	Analýza slova na slabiky	3	5
4.	Syntéza slabik	4	5
5.	Izolace první slabiky	3	4
6.	Vynechávání slabik	0	3
7.	Izolace první hlásky	3	4
8.	Syntéza hlásek	0	0
9.	Analýza slov na hlásky	0	0
10.	Vynechávání hlásek	0	0
11.	Substituce hlásek	0	0
Celkový počet dosažených bodů		18 b.	28 b.
Procentuální vyjádření bodů/kdy 55 bodů = 100 %		33 %	51 %

Graf 10 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny B

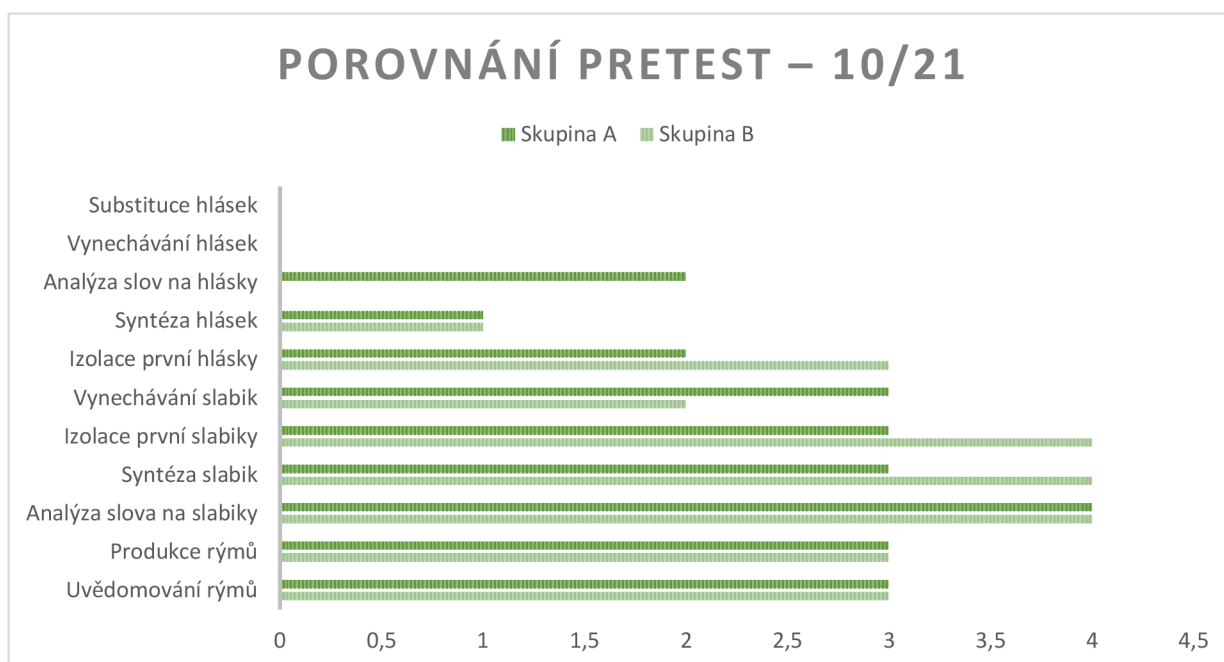


Ze získaných dat vyplývá, že Dana dosáhla celkového zlepšení o 18 %.

4.5.3 Porovnání obou skupin

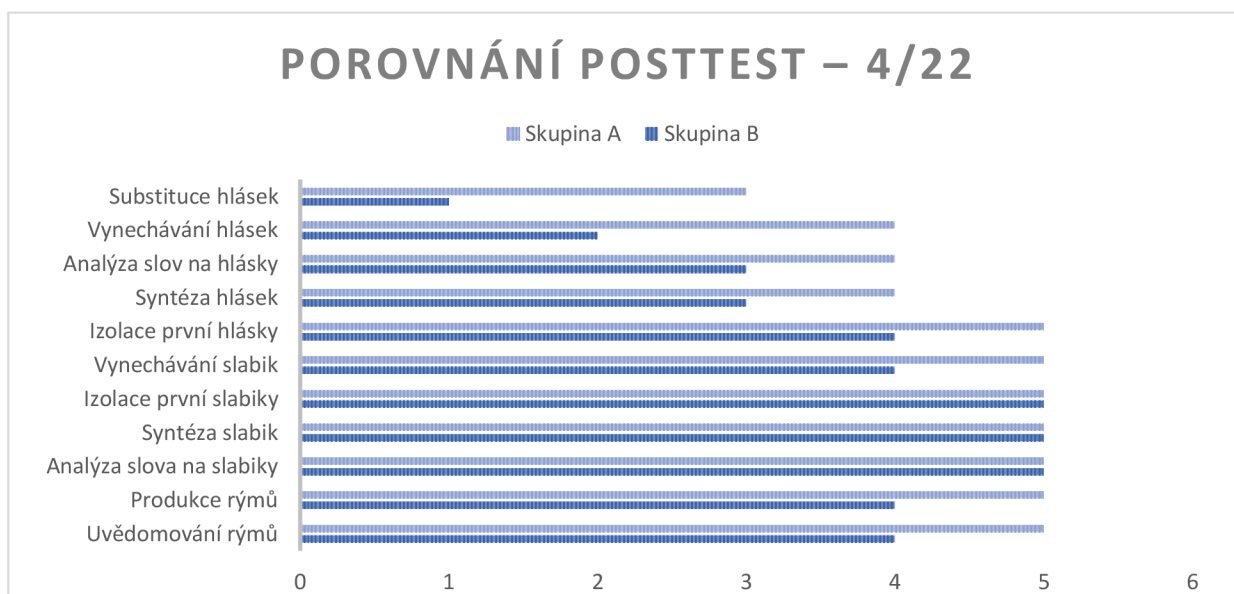
SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ NA ZAČÁTKU ŠETŘENÍ

Graf 11 Screening fonematického uvědomování na začátku šetření



SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ NA KONCI ŠETŘENÍ

Graf 12 Screening fonematického uvědomování na konci šetření

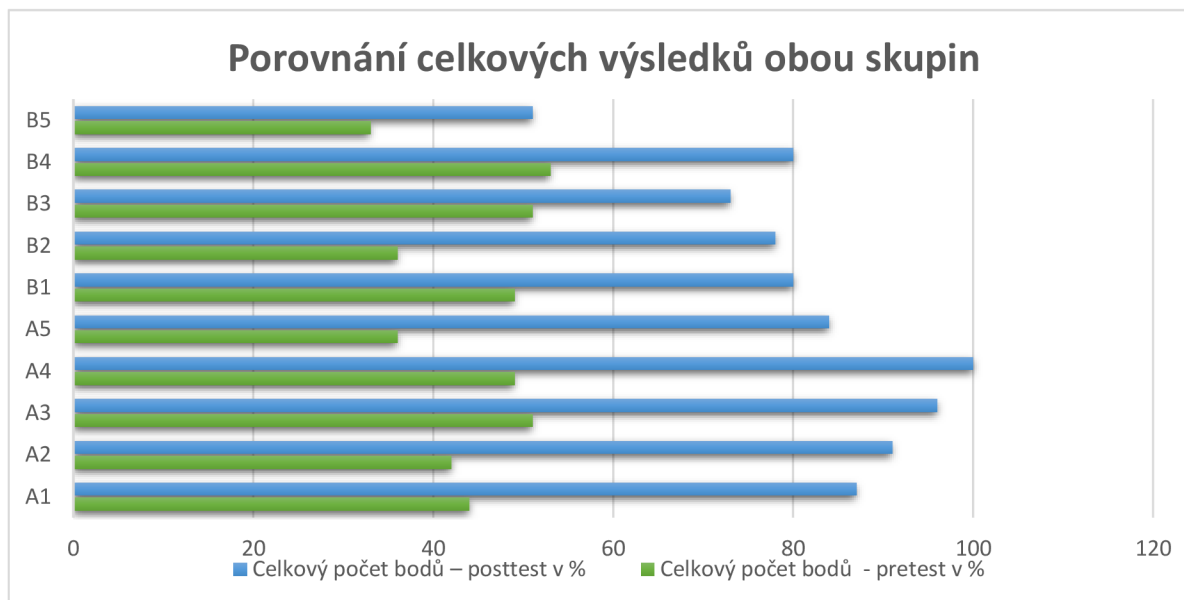


POROVNÁNÍ CELKOVÝCH VÝSLEDKŮ OBOU SKUPIN

Tabulka 11 Porovnání celkových výsledků obou skupin

Porovnání celkových výsledků obou skupin				
Skupina číslo dítěte	Celkové hodnoty z pretestu FU – 10/21		Celkové hodnoty z posttestu FU – 4/22	
	body	%	body	%
A1	24	44	48	87
A2	23	42	50	91
A3	28	51	53	96
A4	27	49	55	100
A5	20	36	46	84
Hodnoty sk. A celkem	122	Ø44,4 %	252	Ø91,2 %
B1	27	49	40	80
B2	20	36	43	78
B3	28	51	40	73
B4	29	53	44	80
B5	18	33	28	51
Hodnoty sk. B celkem	122	Ø44,4 %	195	Ø72,4 %

Graf 13 Porovnání celkových výsledků obou skupin



Ze získaných dat vyplývá, že v hodnocení vstupního screeningu (pretest) byly výsledky obou skupin se shodným počtem 122 získaných bodů na zcela srovnatelné úrovni v porovnání s výstupním screeninkem (posttest), kdy skupina A získala celkem 252 bodů oproti skupině B, která získala pouze 195 bodů. Z toho je patrné, že skupina A dosáhla zlepšení o 57 bodů většího než kontrolní vzorek, tedy skupina B.

5. ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ HLAVNÍHO CÍLE, DÍLČÍCH CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo **identifikovat míru fonematických schopností** u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku prostřednictvím screeningu fonematického uvědomování. Dále bylo cílem provést monitoring podpory rozvoje fonematického uvědomování u vybrané skupiny předškolních dětí se současně narušenou komunikační schopností a s oslabeným fonematickým uvědomováním, využitím stimulačního programu dle metodiky D. B. Elkonina.

Úvodním krokem výzkumného šetření byl **vstupní test** zaměřený na zjištění míry fonematického uvědomování, do kterého bylo zařazeno 10 vybraných dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Test byl realizován prostřednictvím screeningového testu fonematického uvědomování, a to opakovaně šetřením v čase. Děti byly rozděleny do dvou skupin. Jedna skupina dětí (skupina A) se v průběhu následujících šesti měsíců účastnila stimulačního programu na rozvoj fonematického uvědomování prostřednictvím tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Druhá skupina dětí (skupina B) tvořila kontrolní vzorek, této skupině nebyl trénink na rozvoj jazykových schopností podle D. B. Elkonina zprostředkován. Následně byl po **realizaci šestiměsíční intervenční činnosti** určené skupině A znovu proveden **výstupní test** na opakované zjištění míry fonematického uvědomování u obou skupin dětí. **Screening jednotlivých dětí byl vyhodnocen a výsledky testů byly převedeny do tabulek a grafů** uvedených výše. Dále byly vyhodnoceny jednotlivé skupiny jako celky a zjištěny případné rozdíly obou skupin.

Prvním **dílčím cílem** bylo provést **zhodnocení individuálního pokroku** v oblasti rozvoje fonematického uvědomování u jednotlivých dětí s narušenou komunikační schopností.

Orientační popis výsledků testů fonematického uvědomování jednotlivých dětí

Dítě č. 1 (A1) Adam – dosáhl při vstupním testování celkového počtu 24 bodů, což odpovídá 44% úspěšnosti. Nízké bodové hodnocení (0–2 body) bylo zaznamenáno v 7 oblastech FU, a to v oblasti uvědomování a produkce rýmů, izolace první hlásky a slabiky, analýzy slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 48 bodů = 87% úspěšnost. Maximální počet bodů byl zaznamenán v 7 oblastech FU, pouze dvě oblasti zůstaly v pásmu 2–3 body. **Celkově dosáhl Adam zlepšení o 43 %.**

Dítě č. 2 (A2) Teo – dosáhl při vstupním testování celkového počtu 23 bodů, což odpovídá 42% úspěšnosti. Bodové hodnocení (3–4 body) bylo zaznamenáno v 6 oblastech FU, velmi nízké skóre bylo v oblasti uvědomování rýmů, analýzy slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 50 bodů = 91% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán v 8 oblastech FU, pouze dvě oblasti zůstaly v pásmu 3–4 body. **Celkově dosáhl Teo zlepšení o 49 %.**

Dítě č. 3 (A3) Sebík – dosáhl při vstupním testování celkového počtu 28 bodů, což odpovídá 51% úspěšnosti. Nízké hodnocení (0–2 body) bylo zaznamenáno v 5 oblastech FU, především v oblasti produkce rýmů, izolace první hlásky, syntézy hlásek, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 53 bodů = 96% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán v 9 oblastech FU, dvě oblasti zůstaly v pásmu 4 bodů. **Celkově dosáhl Sebík zlepšení o 45 %.**

Dítě č. 4 (A4) Eva – dosáhla při vstupním testování celkového počtu 27 bodů, což odpovídá 49% úspěšnosti. Velmi nízké hodnocení (0–1 bod) bylo zaznamenáno v 5 oblastech FU, především v oblasti izolace první hlásky, syntézy hlásek, analýzy slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo **55 bodů = 100%** úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán ve všech 11 oblastech FU. **Celkově dosáhla Eva zlepšení o 51 %, což je zároveň nejvyšší dosažený výsledek ze všech dětí.**

Dítě č. 5 (A5) Hana – dosáhla při vstupním testování celkového počtu 20 bodů, což odpovídá 36% úspěšnosti. Nízké hodnocení (0–2 body) bylo zaznamenáno v 9 oblastech FU. Pouze dvě sledované oblasti – analýza slov na slabiky a uvědomování rýmů byly v hodnotách 5 a 3 body. Při výstupním testu bylo dosaženo 46 bodů = 84% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán v 4 oblastech FU, dvě oblasti, syntéza a substituce hlásek, zůstaly v pásmu 3 a 2 bodů. **Celkově dosáhla Hana zlepšení o 48 %.** Z důvodu časté absence bylo potřeba s Hanou absolvovat i individuální trénink zameškaných lekcí.

Kontrolní skupina B

Dítě č. 1 (B1) Dan – dosáhl při vstupním testování celkového počtu 27 bodů, což odpovídá 49% úspěšnosti. Nulové hodnocení bylo zaznamenáno ve 3 oblastech FU, především v oblasti analýzy slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 40 bodů = 80% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán ve 4 oblastech FU, dvě oblasti

zůstaly v pásmu velmi nízkého počtu bodů – vynechání hlásek 1 bod a substituce hlásek 0 bodů.

Celkově dosáhl Dan zlepšení o 31 %.

Dítě č. 2 (B2) Vít – dosáhl při vstupním testování celkového počtu 20 bodů, což odpovídá 36% úspěšnosti. Nízké bodové hodnocení (0–1 bod) bylo zaznamenáno v 5 oblastech FU, především v oblasti vynechávání slabik, syntézy hlásek, analýzy slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 43 bodů = 78% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán v 5 oblastech FU, dvě oblasti zůstaly v pásmu 2 bodů. **Celkově dosáhl Vít zlepšení o 42 %.**

Dítě č. 3 (B3) Filip – dosáhl při vstupním testování celkového počtu 28 bodů, což odpovídá 51% úspěšnosti. Nízké hodnocení (0–1 bod) bylo zaznamenáno ve 3 oblastech FU, především v oblasti analýzy slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 40 bodů = 73% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán ve 3 oblastech FU, v 5 oblastech dosáhl hodnocení 4 bodů. **Celkově dosáhl Filip zlepšení o 22 %.**

Dítě č. 4 (B4) Renata – dosáhla při vstupním testování celkového počtu 29 bodů, což odpovídá 53% úspěšnosti. Nulové hodnocení bylo zaznamenáno ve 3 oblastech FU: analýza slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 44 bodů = 80% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán v 5 oblastech FU, čtyři oblasti zůstaly v pásmu 2 až 3 bodů. **Celkově dosáhla Renata zlepšení o 27 %.**

Dítě č. 5 (B5) Dana – dosáhla při vstupním testování celkového počtu 18 bodů, což odpovídá 33% úspěšnosti. Šlo o nejnižší počet bodů v pretestu u obou skupin. Nulové hodnocení bylo zaznamenáno v 5 oblastech FU: vynechávání slabik, syntéza hlásek, analýza slov na hlásky, vynechávání a substituce hlásek. Při výstupním testu bylo dosaženo 23 bodů = 51% úspěšnost. Maximální počet byl zaznamenán ve 2 oblastech FU, čtyři oblasti zůstaly i nadále v nulových hodnotách. **Celkově dosáhla Dana zlepšení o 18 %.** I v posttestu Dana vykazovala nejnižší počet bodů při porovnání všech dětí z obou skupin. Pedagogům i rodičům bylo navrženo zaměřit se na rozvoj oslabeného fonemického uvědomování a doporučeny náměty a činnosti k jejich rozvoji.

Dalším **dílčím cílem** bylo **porovnat pokrok skupin**– skupiny využívající stimulační program a skupiny bez této podpory – **jako celků**, definovat přetrvávající obtíže.

Orientační popis výsledků testů fonemického uvědomování obou skupin

Z výsledků obsažených v grafech znázorňujících naměřené bodové hodnocení z **pretestu obou skupin** je možné zaznamenat, že při vstupním screeningu získaly obě skupiny **shodný celkový počet bodů. Skupina A celkem 122 bodů, skupina B celkem 122 bodů.** V hodnocení se lišil pouze zisk z jednotlivých oblastí FU, ve kterých byly body získány. Současně obě skupiny dosáhly nulového počtu bodů ve dvou oblastech, a to v substituci hlásek a vynechávání hlásek. V závěrečném **posttestu** získala **skupina A**, které byl v průběhu šesti měsíců poskytnut stimulační program na rozvoj jazykových schopností, celkem **252 bodů.** V průměru došlo v posttestu u **skupiny A** ke **zlepšení o 46,8 %.** **Skupina B** získala v závěrečném **posttestu** celkem **195 bodů,** v průměru došlo ke **zlepšení u skupiny B o 28 %.**

Ze získaných dat vyplývá, že v **hodnocení výstupního screeningu fonemického uvědomování skupina A dosáhla zlepšení o 18,8% většího než kontrolní vzorek, tedy skupina B.**

Nejnižší počet bodů v pretestu byl shodně u obou skupin zaznamenán v oblasti syntézy hlásek, analýzy slov na hlásky, vynechávání hlásek a substituci hlásek. V opakovaném posttestu skupina A v těchto oblastech zvýšila svou úspěšnost v průměru o 3,5 bodu. Skupina B v těchto oblastech zaznamenala zlepšení v průměru o 1,8 bodu. Z toho lze usuzovat, že u skupiny B přetrvávají ve zmíněných oblastech značné obtíže.

6. LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, DISKUSE K JEHO VÝSLEDKŮM A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Limity výzkumného šetření jsou zaměřeny na definování překážek, jež znesnadňují využití metodiky podle D. B. Elkonina v předškolním vzdělávání, a odpovídají tím na druhou výzkumnou otázku šetření. Z realizovaného výzkumu je možné potvrdit, že metodiku tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina lze využívat i při řízených činnostech v předškolním vzdělávání. V rámci celého kolektivu je možno procvičovat a upevňovat získané zkušenosti související s tréninkem. Nicméně **limitující může být skutečnost**, že samotný trénink je vhodnější realizovat v menších skupinách přibližně do počtu šesti dětí, aby bylo možné individuálně reagovat na osvojení si nových poznatků. Dále je nutné vzít v potaz, že v předškolním vzdělávání není většinou z personálních důvodů možnost věnovat dostatečné množství času právě skupinovým aktivitám. Je tedy důležité s předstihem naplánovat, kdy v průběhu dne bude daný trénink zařazován. Také z důvodu obsáhlosti jednotlivých lekcí je k úspěšnému absolvování celé předgrafémové etapy vhodné vyčlenit si dostatek času na jednotlivé lekce, případně realizovat trénink dvakrát v týdnu po kratších úsecích, především z důvodu fixování a efektivnějšího osvojení nových znalostí. U dětí s vyšší absencí v docházce je žádoucí zaměřit se na individuální tréninky zameškaných lekcí, aby byly poté schopny nadále pokračovat v tréninku se skupinou. Právě z důvodů dlouhodobějších nemocí je též důležitá spolupráce s rodinou, jako například zprostředkování pracovních listů k opakování znalostí, případně domluvení náhradních termínů k individuálnímu doplnění probraných činností. Dalším limitem se jeví i skutečnost, že grafémovou etapu mají možnost projít pouze děti, které v předškolním vzdělávání zůstávají z důvodu odkladu školní docházky, či jsou případně zařazeny do přípravné třídy, v níž je trénink poskytován.

V průběhu realizace vlastního výzkumu bylo potřeba realizovat celkem tři individuální tréninky na doplnění zameškaných lekcí, právě z důvodu dlouhodobější absence některých dětí. Celkově nebyly v rámci realizace celého výzkumu zaznamenány žádné další obtíže.

Diskuse je věnována porovnání výsledků závěrečného testování dětí z obou skupin a odpovídá na první výzkumnou otázku, která ověřuje, zda dosáhne skupina A (skupina dětí využívající stimulační program) v závěrečném testování lepších výsledků než skupina B (skupina dětí nevyužívající stimulační program).

Na základě získaných výsledků testovaných oblastí fonemického uvědomování je patrné, že **děti ze skupiny A**, kterým byl poskytnut stimulační program na rozvoj jazykových schopností podle D. B. Elkonina, **dosáhly vyšší celkové úspěšnosti než děti** z kontrolní **skupiny B** bez stimulačního programu. Tím se potvrzuje, že lze stimulačním programem cíleným na trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina pozitivně ovlivnit rozvoj těchto schopností. Získaná data lze porovnat také s výsledky výzkumných šetření realizovaných v jiných bakalářských a diplomových pracích. Je důležité zohlednit skutečnost, že i u kontrolní skupiny došlo ke zlepšení v oblasti rozvoje fonemického uvědomování. Významnou roli zde hraje pravidelný jazykový rozvoj v rámci běžných činností realizovaných v předškolním vzdělávání i zrání organismu, jež napomáhá rozvíjet sluchové a řečové schopnosti dítěte. Zároveň je možné zaznamenat určitou podobnost ve výkonech mezi oběma skupinami. Příkladem je nižší úspěšnost v náročnějších testovaných oblastech jako je analýza slov na hlásky, vynechávání hlásek, a substituce hlásek, kde dosáhlo pouze jedno dítě ze všech testovaných maximálního počtu bodů. Důvodem může být skutečnost, že se během výzkumného šetření nepodařilo zrealizovat trénink všech témat, které metodika nabízí, obzvláště manipulace s hláskami, analýza slov na hlásky a substituce hlásek, které nebylo možno z časových důvodů dostatečně zafixovat ještě před uskutečněním výstupního testu.

Doporučení pro praxi

Je důležité mít na paměti, že vývoj řeči bývá často nejvíce komplikován právě nedostatky v oblasti sluchu. Nejedná se o žádné sluchové postižení, jde pouze o obecnou schopnost naslouchat, rozlišovat podobnost zvuků, schopnost přesně vnímat význam slov, pamatovat si nová slova i vnímat slovní pokyny a přesně na ně reagovat. Malá sluchová pozornost mnohdy vzniká zbytečným a nadměrným sledováním různých médií nebo nadbytkem slovních pokynů, informací či připomínek (Kutálková, 2011).

Posledním **dílčím cílem diplomové práce** bylo současně vytvořit **doporučení pro pedagogy mateřských škol**, pomocí něhož by mohli efektivně rozvíjet fonemické uvědomování nejen u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. V praktické části diplomové práce byla popsána práce s metodikou pro trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, která je zpracována velmi systematicky a cílí nejen na jazykové schopnosti, ale i na rozvoj ostatních oblastí stanovených v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Výuka probíhá zábavnou formou a pokud lektor navíc

oživí postavičky z Krajiny slov prostřednictvím maňásků, jsou děti vtaženy do příběhu a zároveň učení, aniž by to vlastně tušily. Současná metodika je koncipovaná pro menší skupinu dětí, než je v běžné mateřské škole při řízených činnostech možné. Přesto lze v rámci jazykového rozvoje a práce ve skupinách tuto metodiku poměrně účelně využít i v klasickém předškolním vzdělávání. Je vhodné zvážit časové možnosti, kdy a jak často metodiku zařazovat. Z vlastní zkušenosti lze doporučit minimálně v prvním půl roce rozdělit každou lekci na dvě části a zařazovat trénink alespoň dvakrát v týdnu. Množství pohybových aktivit obsažených v metodice spojených s vytleskáváním při vyhledávání slabik, hlásek a podobně je možné realizovat i při běžných každodenních činnostech ve školce či hrách na zahradě. Stejně tak při upevnění znalostí k rozlišení délky slabik je možné tento trénink zařazovat do jazykově-literárních chviliek při hrách s říkadly, kdy například dlouhou slabiku děti vyslovují hlasitěji, krátkou naopak potichu. V průběhu lekcí často děti nestihnou dostatečně vykreslit předlohy postaviček k úkolům v Hláskářích, toto vybarvení není samotným úkolem, ale děti jej často vyhledávají, je tedy možné využít například ranních činností k individuálnímu dokončení práce. Dále je užitečné natrénovat s dětmi zápis dolního oblouku, kterým se označuje slabikové schéma, nebo v rámci pracovních činností předvystříhat žetony určené k práci s tabulkou. U dětí s odkladem školní docházky, které již absolvovaly předgrafémovou etapu, je vhodné navázat etapou grafémovou. Důležité je sledovat jednotlivý posun každého dítěte a ověřovat, zda se mu podařilo nové téma zvládnout, popřípadě zvolit individuální přístup, například při vynechání lekce.

Kromě specificky cílené metodiky na rozvoj jazykových schopností podle D. B. Elkonina, kterou lze využívat pouze při absolvování specializovaného kurzu, je možné fonematický sluch rozvíjet i řadou jiných, někdy zcela běžných aktivit. Jelikož nejdůležitější činností v předškolním období je hra, je nanejvýše vhodné, aby veškeré tyto aktivity byly dětem předkládány cíleně, přesto hravou formou a přiměřeně k jejich schopnostem.

Naprosto nenahraditelné jsou pro přirozený vývoj řeči **říkadla, říkanky, básničky a písničky**, ty totiž nejen že rozvíjejí slovní zásobu, ale zároveň děti učí rytmu i slovní paměti. Básničky a jakékoliv činnosti spojené s rýmováním jsou dětmi velmi oblíbené, obzvláště když je mohou spojit s pohybem nebo samy vymýšlet často i nesmyslné rýmy. Například básnička *Vežmi žlutou tužku, namaluj s ní hrušku (mušku, pušku, lišku, ...), nebo Koulela se ze dvora, tákhle velká brambora (bačkora, Barbora, zástěra), Princeznička na bále poztrácela korále (sandále) a jiné. Kromě říkadel je na rozvoj sluchového vnímání cílena i řada běžných her. Mezi*

oblíbené patří například hry na identifikaci hlásek – „Hlásková hra S nás probudí“. Dětem předstírající spánek jsou nabízena různá slova, uslyší-li slovo, ve kterém je hláska S, probudí se, vyskočí. Hláska se obměňuje, případně každé dítě reaguje na jemu konkrétně přidělenou hlásku, čímž lze předcházet skupinovému opisu. Zprvu děti identifikují první hlásku, poté poslední, při zvládnutí se zařazují i hlásky uprostřed slova. Další podobná hra je „Děti, co tu je, co se na k jmenuje“. Děti vyhledávají v místnosti předměty, které začínají na danou hlásku. Vhodná je i hra na rozvoj analýzy a syntézy slov „Hra na mimozemšťany“ – děti se mezi sebou dorozumívají slabikováním, později hláskováním slov. Nejprve je vhodné začínat dvojslabičnými slovy, postupně zvyšovat obtížnost (po-dej-mi-ru-ku!). Na procvičení sluchové paměti je vhodné zařazovat hry jako „Tichá pošta“ nebo „Přijela tetička z Číny, přivezla škopíček špíny“ a podobné.

Sluchové vnímání je důležité **cíleně rozvíjet již u nejmladších dětí** navštěvujících předškolní vzdělávání, zde se volí hry a cvičení přiměřené jejich schopnostem. Vhodná jsou nejrůznější rytmická cvičení, při kterých se děti snaží napodobit předvedený rytmus. Jde o tleskání, dupání, ťukání na ozvučná dřívka či tužky. Děti se postupně učí rozeznat rytmus, sílu, tempo. Nejprve jsou zařazovány zcela krátké celky, později lze náročnost zvyšovat až po samotné vymyšlení rytmu dětmi. Další jednoduché hry jsou například na vyhledávání lokalizace zvuku, kdy děti hledají schovaný předmět, který vydává nějaký zvuk (budík, ozvučené hračky), nebo hry v kruhu se zavázanýma očima, jejichž cílem je identifikace hlasu, kdo z dětí promluvil, případně náročnější, kdo zakukal a podobně.

ZÁVĚR

Diplomová práce sledovala oblast diagnostiky a rozvoje fonematických schopností u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Výzkum byl zaměřen na předškolní věk, jakožto klíčové období, během kterého u dítěte dochází k progresivnímu vývoji ve všech oblastech jeho osobnosti. Významnou součástí tohoto rozvoje je i oblast fonematického vnímání a uvědomování, jež úzce souvisí s vývojem řeči, rozvojem jazykových schopností a komunikačních dovedností v průběhu života. Této problematice je v posledních letech věnována zvýšená pozornost i v návaznosti na rozvoj specifických poruch učení a vlivem na školní úspěšnost.

V teoretické části práce jsou blíže specifikována vývojová období dítěte předškolního věku a také zvláštnosti dětské psychiky. Dále jsou definovány pojmy jako komunikace, narušená komunikační schopnost a popsány nejběžnější typy tohoto narušení ve vztahu k dětem s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Charakterizován byl fonematický sluch jako významný činitel ovlivňující rozvoj komunikačních dovedností dítěte i jeho patologie. Jako výzkumná metoda v praktické části práce byl zvolen nestandardizovaný test screening fonematického uvědomování od autorek Mikulajová, Nováková, který umožnil zjistit vstupní a posléze výstupní úroveň fonematického uvědomování u vybrané skupiny dětí. V rámci výzkumu byl jedné skupině dětí poskytnut stimulační program na rozvoj jazykových schopností na základě metodiky D. B. Elkonina. Dále jsou v praktické části popsány výsledky, kterých obě skupiny dosáhly v rámci diagnostiky fonematického uvědomování. Výzkum byl zaměřen na stimulaci fonematických schopností u vybrané skupiny dětí a následné zjištění rozdílů ve výkonech mezi dětmi se stimulačním programem a kontrolní skupinou.

Na základě výzkumného šetření lze konstatovat, že fonematické uvědomování lze u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku rozvíjet s využitím ověřené metodiky na jazykový rozvoj podle D. B. Elkonina i prostřednictvím dalších běžně realizovaných činností v předškolním vzdělávání. Klíčovým faktorem pro rozvoj této oblasti je přizpůsobit dané aktivity přiměřeně věku a schopnostem dětí, kterým jsou určeny. Veškeré činnosti je vhodné dětem předkládat formou hry, která je motivujícím prvkem pro danou věkovou skupinu. Významným činitelem je i spolupráce s rodinou a individuální podpora dětí s oslabením v této oblasti.

Závěrem lze potvrdit, že rozvoj fonematického sluchu má v předškolním období důležitou úlohu. Správný a cílený rozvoj těchto schopností je možné realizovat v mateřských

školách při každodenních řízených činnostech, a vytvořit tak předpoklad pro školní úspěšnost především v oblasti čtení a psaní.

Seznam použitých zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Dotisk, 2., vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press a.s. 2010. 1. vyd. ISBN 978-80-251-2569-4.
- DVOŘÁK, J. *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-4-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido. 2010, 259 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GREGER, D., SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. (Eds). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: UK Karolinum. 2015. 178 s. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum I*. Praha: Portál, 2. vyd., 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí : návod pro praxi*. Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KEREKRETIOVÁ, A. a kol. *Logopédia*. 2., vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2020 ISBN 978-80-223.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. dotisk. vyd. Grada Publishing, a.s., 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H., *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči*. dotisk. Brno: MC nakladatelství, 2002, 125 s. ISBN 859-40-4225-026-1.
- KMETOVÁ, M., *Třída zpívá ÍÁÍÁ .hudební hry pro rozvoj fonemického uvědomování*. Praha : Portál, 2019. ISBN 978-80-2621479-3.
- KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G., *Fonemické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*, 2008.2/4, E-psychologie [online], Dostupný z WWW: https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf. ISSN 1802-8853.

KUTÁLKOVÁ, D., *Budu správně mluvit, Chodíme na logopedii*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2011. 224s. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, D., *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3.vyd., Praha : Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Dotisk 6.,2018 Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80247-1284-0.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572- 5.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1., vyd., Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-901-9.

LOVE, R. J., WEBB, W.G. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. *Baterie testů fonologických schopností*. NÚV, 2017.

MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005.182 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010.248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIKULAJOVÁ, M., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M., TOKÁROVÁ, O., DOSTÁLOVÁ, A. *Trénink jazykových schopností podle D.B.Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha – východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.

MILLER, E., LEDERBERG, A., EASTERBROOKS, S. *Phonological Awareness:Explicit instruktion for Young deaf and Hard-of-Hearing Children*. Journal of Deaf Studies and Deaf

Education, 2013. Dostupné z: <https://academic.oup.com/jdsde/article-lookup/doi/10.1093/deafed/ens067>

PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018. ISBN 978-80-7599-078-5

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

SODORO, J., ALLINDER, R.M., RAMKIN-ERIKSON., J.L. *Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools*. Educational Psychology Review volume 14, 2002. pages 223–260.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1., vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK F., MORAVCOVÁ M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. 1. vyd. Praha: Realia, 1995. ISBN 80-238-0312-3.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: UK Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 987-80-244-4676-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178- 998-4.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367- 321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny A	41
Tabulka 2 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny A	42
Tabulka 3 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny A	43
Tabulka 4 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny A	44
Tabulka 5 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny A	45
Tabulka 6 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny B.....	46
Tabulka 7 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny B.....	47
Tabulka 8 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny B.....	48
Tabulka 9 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny B.....	49
Tabulka 10 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny B.....	50
Tabulka 11 Porovnání celkových výsledků obou skupin	52

Graf 1 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny A	41
Graf 2 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny A	42
Graf 3 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny A	43
Graf 4 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny A	44
Graf 5 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny A	45
Graf 6 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 1 skupiny B	46
Graf 7 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 2 skupiny B	47
Graf 8 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 3 skupiny B	48
Graf 9 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 4 skupiny B	49
Graf 10 Screening FU, dosažené body v pretestu a posttestu u dítěte č. 5 skupiny B	50
Graf 11 Screening fonemického uvědomování na začátku šetření.....	51
Graf 12 Screening fonemického uvědomování na konci šetření	51
Graf 13 Porovnání celkových výsledků obou skupin	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Záznamový arch screeningu fonemického uvědomování	67
Příloha 2 Instrukce k testu Screening fonemického uvědomování.....	68
Příloha 3 Informovaný souhlas zákonných zástupců s výzkumným šetřením	71
Příloha 4 Fotodokumentace	73

Příloha 1 Záznamový arch screeningu fonemického uvědomování

SCREENING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ					
Jméno, příjmení dítěte:			Datum narození dítěte:		
Datum administrace testu:		Celkový počet bodů:		Celkový počet v procentech:	
Uvědomování rýmů	Body	Produkce rýmů	Body	Analýza slova na slabiky	Body
čaj - syn		les		lano	
lak - rak		nos		ráno	
zuby - duby		louka		komár	
moře - děti		nohy		palec	
nohy - koně		ryba		koleno	
celkem:		celkem:		celkem:	
Syntéza slabik	Body	Izolace první slabiky	Body	Vynechávání slabiky	Body
ka - še		ruka		šaty - ty	
ho - ra		zima		káva - ká	
ta - nec		pohár		zajíc - za	
je - len		jazyk		balón - lón	
ja - ho - da		baterka		malina - li	
celkem:		celkem:		celkem:	
Izolace první hlásky	Body	Syntéza hlásek	Body	Analýza slov na hlásky	Body
nos		m - y - š		zeď	
led		z - e - m		meď	
kotě		v - o - d - a		kozy	
voda		z - u - b - y		Jana	
hodiny		p - e - ř - i - n - a		večeře (kabela)	
celkem:		celkem:		celkem:	
Vynechávání hlásek	Body	Substituce hlásek	Body		
noc / n /		ďub na zub			
zem / m /		noc na nos			
hora / h /		kůl na sůl			
palec / c /		kos na koš			
vlas / l /		sud na sad			
celkem:		celkem:			

INSTRUKCE K TESTU – SKRINING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ

1. UVĚDOMOVÁNÍ RÝMŮ

Instrukce: Řeknu ti dvě slova. Ty mi řekneš, jestli se rýmují nebo ne. Rýmují se taková slova, která končí stejně. Např. slova hrom-strom se rýmují. Slova led-den se nerýmují.

Úkoly: čaj – syn, lak – rak, zuby – duby, moře – děti, nohy – koně.

2. PRODUKCE RÝMŮ

Instrukce: Řeknu ti slovo, ty k němu řekneš takové, které se s ním rýmuje. Když já řeknu slovo med, ty můžeš říci led. Slova med a led se rýmují.

Úkoly: les, nos, louka, nohy, ryba

3. ANALÝZA SLOVA NA SLABIKY

Instrukce: Já řeknu slovo a ty ho vytleskáš na slabiky. Např. slovo dě-da. Dě a da jsou dvě slabiky ve slově děda. Slovo koruna vytleskáme: ko – ru – na.

Úkoly: lano, ráno, komár, palec, koleno

4. SYNTÉZA SLABIK

Instrukce: Budu ti říkat slabiky a ty je poskládáš do slova. Řekneš to stejné, co já, ale rychleji. Když řeknu: dě – da, ty řekneš děda.

Úkoly: ka – še, ho – ra, ta – nec, je – len, ja – ho – da

5. IZOLACE PRVNÍ SLABIKY

Instrukce: Už víš, že slovo můžeme vytleskat na slabiky. Teď ti řeknu slovo. Ty řekneš, která slabika je na začátku tohoto slova. Ve slově děda je první slabika dě. Ve slově koruna je první slabika ko.

Úkoly: ruka, zima, pohár, jazyk, baterka

6. VYNECHÁVÁNÍ SLABIKY

Instrukce: Řeknu ti slovo a slabiku. Ty řekneš to stejné slovo, ale vynecháš v něm tuto slabiku. Řekneš slovo bez ní. Asi takhle: já řeknu slovo děda a slabiku dě. Ty řekneš da. Když ve slově děda neřekneš dě, zůstane da. Co zůstane, když když ve slově pero neřekneš pe? Zůstane: ro

Úkoly: šaty – ty, káva – ká, zajíc – za, balon – lon, malina – li

7. IZOLACE PRVNÍ HLÁSKY

Instrukce: Hlázky jsou zvuky, které slyšíme ve slově. Každé slovo je složené z hlásek. Např. slovo pes má tyto hlázky: p–e – s. Teď ti řeknu slovo a ty mi řekneš, jaká hláska je na začátku tohoto slova. Např. na začátku slova rak je hláska (R). Další příklady – na začátku slova sůl je hláska (S)

Úkoly: nos, led, kotě, voda, hodiny

8. SYNTÉZA HLÁSEK

Instrukce: Teď si zahrajeme na robota. Robot mluví velmi pomalu, každou hlásku řekneš zvlášť. Já řeknu nějaké slovo pomalu jako robot. Ty ho zopakuješ rychle, tak jak mluví lidé. Já řeknu: r – a – k. Ty řekneš: rak.

Úkoly: m – y – š, z – e – m, v – o – d – a, z – u – b – y, p – e – ř – i – n – a

9. ANALÝZA SLOVA NA HLÁSKY

Instrukce: Teď budeš pomalu jako robot mluvit ty. Řeknu ti slovo a ty ho řekneš pomalu, jako robot. Každou hlásku řekneš zvlášť. Můžeš si pomoci těmito okénky. Když řekneš hlásku, položíš jedno kolečko do okénka. Např. slovo les řekneme jako robot l–e – s. (Předvádíme pokládání koleček do okének)

Úkoly: zeď, med, kozy, Jana, večere (kabela)

10. VYNECHÁVÁNÍ HLÁSEK

Instrukce: Řeknu ti slovo a jednu hlásku z toho slova. Ty slovo zopakuješ ale neřekneš v něm tuto hlásku. Např. jaké slovo zůstane, když ve slově nos neřekneme (n)? Zůstane: os. Co zůstane, když ve slově myš neřekneš (m)? Zůstane: yš.

Úkoly: noc/n/, zem/m/, hora/h/, palec/c/, vlas /l/.

11. SUBSTITUCE HLÁSEK

Instrukce: Teď si zahrajeme na čaroděje. Budeme čarovat s barevnými kolečky a proměňovat slova. Podívej, vyčaruj slovo pes (administrátor vyskládá slovo pes pomocí barevných koleček ve schématu se třemi okénky). A teď pozor, slovo pes přeměním na slovo les (administrátor vymění první kolečko ve schématu). Teď vyčaruj slovo med a přeměníš ho na slovo led. Které kolečko musíš vyměnit?

Úkoly: dub na zub, noc na nos, kůl na sůl, kos na koš, sud na sad

Příloha 3 Informovaný souhlas zákonných zástupců s výzkumným šetřením

INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ O ZAŘAZENÍ JEJICH DÍTĚTE
DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás požádat o souhlas s účastí vaší dcery/ vašeho syna na výzkumném šetření zabývající se rozvojem fonemického uvědomování, které bude využito v mé diplomové práci.

Výzkumné šetření je zaměřeno na screening a trénink fonemického sluchu u dětí předškolního věku dle metodiky D.B.El'konina. Šetření bude probíhat v období od září 2021 do dubna 2022 v pravidelných intervalech 1x týdně, v rámci odpolední činnosti ve vašem předškolním zařízení.

Z důvodu zachování anonymity, bude jméno Vašeho dítěte v diplomové práci pozměněno.

Děkuji za Vaši spolupráci.

Bc. Gabriela Machová

Jméno dítěte :

Souhlasím - Nesouhlasím

S účastí své dcery/ svého syna na výše uvedeném výzkumném šetření.

Vdne.....

.....

Podpis zákonného zástupce

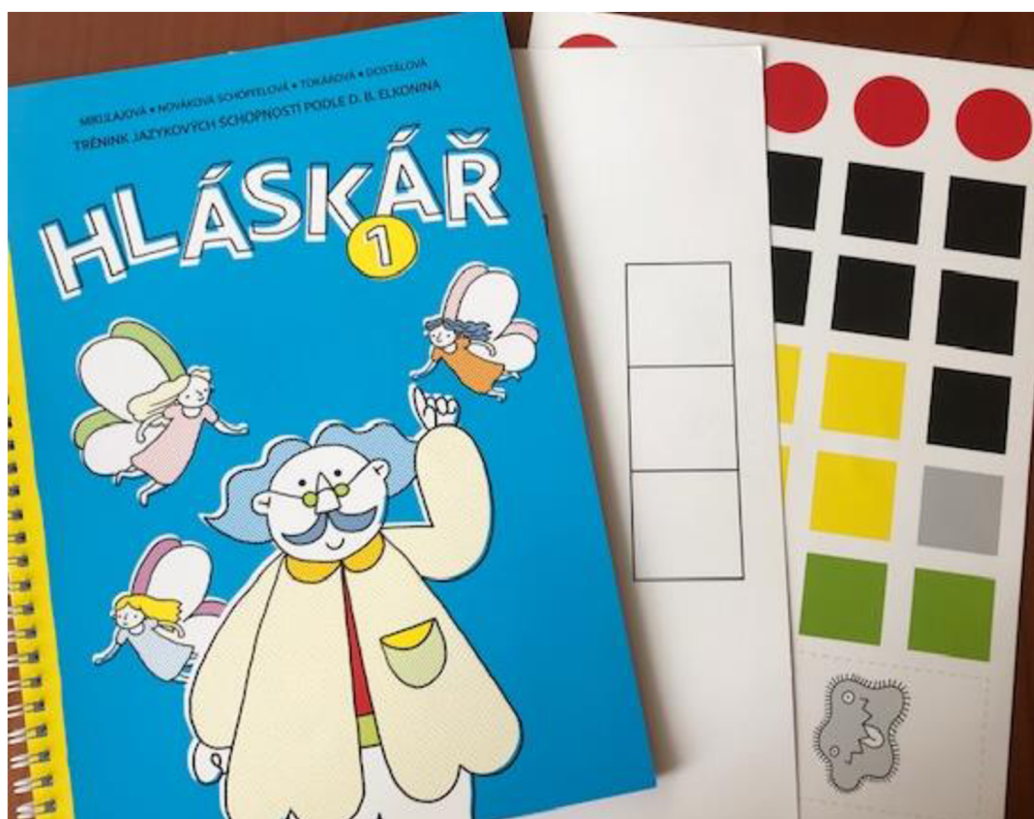
.....

Podpis a razítko zařízení

Souhlas dítěte s účastí na výzkumném šetření:



Příloha 4 Fotodokumentace



Hláskář, tabulka a žetony



Mapa krajiny slov s jejími bytostmi



Vily Hlásulky



Materiál pro určení dlouhé slabiky ve schématu slov

ANOTACE

Jméno a příjmení	Gabriela Machová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce:	Rozvoj fonemického uvědomování u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku
Název práce v angličtině:	Development of phonemic awareness at preschool children with disturbed communication ability
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na rozvoj fonemického uvědomování u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Cílem výzkumného šetření je identifikovat míru fonemických schopností u vybraných dětí a provést monitoring podpory rozvoje fonemického uvědomování s využitím stimulačního programu na trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina.
Klíčová slova:	Fonemické uvědomování, trénink jazykových schopností, narušená komunikační schopnost, dítě předškolního věku
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the development of phonemic awareness in children with disturbed communication ability in preschool age. The objective of the research is to identify the level of phonemic abilities in selected children and to monitor the support of the development of phonemic awareness using a stimulation program for language skills training according to the methodology of D. B. Elkonin.
Klíčová slova v angličtině:	Phonemic awareness, language skills training, disturbed communication ability, preschool child
Přílohy vázané v práci	Příloha č. 1 – Záznamový arch screeningu fonemického uvědomování

	Příloha č. 2 – Instrukce k testu Screening fonematického uvědomování Příloha č. 3 – Informovaný souhlas zákonných zástupců s výzkumným šetřením Příloha č. 4 – Fotodokumentace
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	Český