

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Výslovnost a jazykové schopnosti dětí předškolního věku

Diplomová práce

Autor:	Bc. Lucie Navrátilová
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2015 / 2016**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Navrátilová**
Osobní číslo: **P14P0757**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika - logopedie**
Název tématu: **Výslovnost a jazykové schopnosti dětí předškolního věku**
Zadávací katedra: **Katedra speciální pedagogiky a logopedie**

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je zaměřit se na výslovnost a jazykové schopnosti u dětí předškolního věku. Práce se dělí na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část se zabývá podrobným popisem řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku a dále se zaměřuje na obsah současného stavu metod a vzhledu do způsobu diagnostiky řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku. Praktická část se dále věnuje kvantitativnímu výzkumu, který je zacílen na výzkumné šetření u skupiny dětí s poruchami řečové komunikace a kontrolní skupiny dětí intaktních. Šetření se zabývá primárně porovnáním, které se zaměřuje na využívané formy klinického vyšetření a na jednu ze současných forem vyšetření, které směřují k hodnotitelné testové podobě.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.**
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Datum zadání diplomové práce: **27.01.2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **29.03.2016**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 22. 3. 2016

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Karlu Neubauerovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce. Mé poděkování patří také ředitelce speciální mateřské školy logopedické Mgr. Janě Brethové a ředitelce běžné mateřské školy Mgr. Janě Šindelářové za umožnění vykonat výzkumné šetření.

Anotace

NAVRÁTILOVÁ, Lucie. *Výslovnost a jazykové schopnosti dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 114 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zaměřit se na výslovnost a jazykové schopnosti u dětí předškolního věku. Práce se dělí na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část se zabývá podrobným popisem řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku a dále se zaměřuje na obsah současného stavu metod a vzhledu do způsobu diagnostiky řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku. Praktická část se dále věnuje kvantitativnímu výzkumu, který je zacílen na výzkumné šetření u skupiny dětí s poruchami řečové komunikace a kontrolní skupiny dětí intaktních. Šetření se zabývá primárně porovnáním, které se zaměřuje na využívané formy klinického vyšetření a na jednu ze současných forem vyšetření, které směřují k hodnotitelné testové podobě.

Klíčová slova: jazykové schopnosti, vývoj, řeč, předškolní věk, vývojové poruchy

Annotation

NAVRÁTILOVÁ, Lucie. *Pronunciation and language skills of preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 114 pp. Diploma Thesis.

The aim of this diploma thesis is to focus on the pronunciation and language abilities of preschool children. The thesis is divided into two main parts, namely, the theoretical and practical part. The theoretical part deals with detailed description of speech and language abilities of preschool children and also focuses on content of current state of methods and insight on the method of diagnostics speech and language abilities of preschool children. Practical part deals with quantitative research, that is aimed on research survey of group of children with speech communication disorder and on reference group of intact children. The survey primarily deals with comparison, that is focused on used forms of clinical examination and on one of present forms of examination, that are directed to evaluable test form.

Key words: language abilities, evolution ,speech, preschool age, developmental disorders

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:..... Podpis studenta:.....

Obsah

SEZNAM ZKRATEK.....	11
ÚVOD	12
1. ŘEČOVÁ KOMUNIKACE	14
1.1. Řeč.....	14
1.2. Jazyk.....	15
1.3. Komunikace.....	16
1.4. Tvorba mluvené řeči.....	17
1.4.1. Respirační ústrojí	17
1.4.2. Fonační ústrojí	18
1.4.3. Artikulační ústrojí	19
1.5. Výslovnost hlásek.....	20
2. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	24
2.1. Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku	24
3. VÝVOJ ŘEČOVÝCH A JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ	28
3.1. Ontogenetický vývoj dětské řeči	29
3.1.1. Stadia vývoje řeči.....	29
3.2. Předškolní věk a vývoj řeči	33
3.3. Komunikace a školní úspěšnost.....	35
4. PORUCHY ŘEČOVÉ KOMUNIKACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU...37	
4.1. Frekventované syndromy	37
4.1.1. Dyslálie	37
4.1.2. Opožděný vývoj řeči.....	40
4.1.3. Vývojová dysfázie	44
4.1.4. Kóktavost (Balbuties)	49

5. DIAGNOSTIKA VÝSLOVNOSTI A JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	53
5.1. Logopedická diagnostika	53
5.2. Logopedická diagnostika slovní zásoby u dětí předškolního věku	56
5.2.1. Testy zaměřené na receptivní slovní zásobu	56
5.2.2. Testy zaměřené na slovní zásobu v produkci	57
5.2.3. Další testy jazykového vývoje	57
5.3. Testová příručka - Diagnostika jazykového vývoje	59
5.3.1. Popis subtestů	60
6. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO CHARAKTERISTIKA	65
6.1. Cíle výzkumného šetření	65
6.2. Metodologie výzkumného šetření	66
6.3. Časový harmonogram výzkumného šetření	66
6.4. Charakteristika subtestu	66
6.5. Charakteristika zařízení, ve kterém probíhal výzkum	67
6.6. Charakteristika výzkumného vzorku	69
7. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A PREZENTACE ZÍSKANÝCH DAT ..	70
7.1. Popis výsledků šetření dětí z běžné mateřské školy	70
7.2. Popis výsledků šetření dětí ze speciální mateřské školy logopedické ..	79
8. DISKUZE - ANALÝZA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ	87
9. ZÁVĚR	96
10. POUŽITÁ LITERATURA	98
SEZNAM TABULEK	103
SEZNAM GRAFŮ	104
SEZNAM PŘÍLOH	105

SEZNAM ZKRATEK

atd. – a tak dál

apod. – a podobně

CNS – centrální nervová soustava

MŠ – mateřská škola

PŘK – poruchy řečové komunikace

tzv. – takzvaně

ÚVOD

Lidé mají své vlastní myšlenky, vnímají, každý z nich však prožívá a hodnotí svět způsobem, který není závislý na vnímání a prožívání ostatních lidí. Jazykové schopnosti se nemohou rozvíjet bez příležitosti naslouchat lidské řeči, rozumět jí a vyjadřovat se. Žijeme v době komunikace, v době, kdy se nikdo z nás bez řeči a jazykového dorozumívání neobejde. Proto mají jazykové schopnosti nezastupitelnou funkci v našem životě. Aby člověk v lidské společnosti uspěl, musí být schopen komunikovat s ostatními lidmi kolem sebe. Přímá komunikace mezi lidmi je jedinečná a nenahraditelná. Lidé ve vzájemném kontaktu nemohou nekomunikovat. I mlčení a omezení pohybu v sobě nese určité sdělení. Ovšem aby došlo k právě popsaným situacím, je nezbytný správný vývoj komunikačních schopností. Proto je důležité věnovat pozornost vývoji percepce řeči a produkci řeči u dětí a učit je vzájemnému dialogu. Vývoj řeči nelze jen tak odlišit a oddělit od vývoje ostatních schopností člověka. Veškerý vývoj člověka se totiž navzájem ovlivňuje a navazuje na sebe.

Téma diplomové práce *Výslovnost a jazykové schopnosti dětí předškolního věku* se zaměřuje na vybranou diagnostiku pasivní slovní zásoby u dětí s poruchami řečové komunikace navštěvujících speciální mateřskou školu logopedickou v Jablonci nad Nisou a kontrolní skupiny dětí intaktních navštěvujících běžnou mateřskou školu v Liberci.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do 10 kapitol, z nichž pět popisuje teoretický základ týkající se problematiky práce, šestá, sedmá a osmá kapitola se zabývá vlastním výzkumným šetřením. Devátá kapitola shrnuje získané poznatky a desátá obsahuje použitou literaturu. První kapitola vysvětluje zásadní pojmy diplomové práce, jako je řečová komunikace, tvorba mluvené řeči a výslovnost hlásek. Druhá kapitola charakterizuje dítě předškolního věku a zaměřuje se na jeho psychomotorický vývoj. Třetí kapitola se věnuje podrobnému popisu vývoje řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku a s tím souvisejícím rozbohem komunikace a školní úspěšnosti. Kapitola čtvrtá se zabývá poruchami řečové komunikace u dětí předškolního věku. Tato kapitola se více do hloubky věnuje frekventovaným syndromům, jako je dyslálie,

opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie a koktavost. V páté kapitole je obsažen popis diagnostiky výslovnosti a jazykových schopností u dětí předškolního věku. Stěžejní částí diplomové práce je šestá kapitola, která začíná popisem stanovení cílů a hypotéz, metodologie, charakteristiky subtestu, charakteristiky zařízení a výzkumného vzorku. Sedmá kapitola obsahuje podrobný rozpis, tabulky a grafy znázorňující získané výsledky šetření u dětí intaktních navštěvujících běžnou mateřskou školu v Liberci a dětí s poruchami řečové komunikace navštěvujících speciální mateřskou školu logopedickou v Jablonci nad Nisou. Kapitola osmá vyhodnocuje dané hypotézy.

1. ŘEČOVÁ KOMUNIKACE

Člověk je tvor společenský, a proto je řečová komunikace nezbytně důležitá pro kvalitu jeho společenského života. Sdělovacím prostředkem jedince je řeč, nosným médiem mluvené řeči je hlas. Hlas je základním předpokladem řečové komunikace a řečová komunikace je jedna ze základních lidských potřeb pro společenský život člověka.

1.1. Řeč

Řeč je podle Jedličky (2007) typická lidská schopnost i vlastnost, která umožňuje sdělování informací a vzájemné interpersonální dorozumívání pomocí jazyka. Jedná se o biologickou vlastnost člověka, která umožňuje mezilidskou komunikaci, pomocí které si lidé sdělují své myšlenky, pocity a přání. K tomu, aby došlo k předání sdělení, jsou zapotřebí sdělovací prostředky. Sdělovacím prostředkem je například mluva, písmo, posunky, mimika a neartikulované hlasové projevy. Řeč se skládá ze zvuků hlásek nebo jiných podobných znaků vznikajících svalovým napětím. Váchová (2015) uvádí, že jako nejvyšší a základní funkce řeči je právě dorozumívání. Podle Sováka (1984) je dorozumívání zaměřené na dosažení shody v myšlení a názorech.

Komunikační kompetence jsou souhrnem psychických dispozic umožňujících jedinci v určitém prostředí v interakci s dalšími osobami sdělovat určitý obsah a přijímat a rozumět sdělení. Proto se řeč z komunikačního hlediska rozděluje na dvě složky. První složka je **expresivní** a druhá **receptivní**. Expresivní složka řeči znamená, že řeč produkujeme a vytváříme, receptivní složka řeči znamená, že přijímáme řečové sdělení a rozumíme mu. Důležitým významem řeči pro jedince je možnost rozvíjet myšlení. Člověk myslí pomocí řeči. Řeč člověku přináší pojmy, abstrakta, informace. To znamená, že bez řeči by nebylo myšlení (Lejska, 2003).

Dále Lejska (2003) uvádí, že řeč je ovlivňovaná věkem jedince, vzděláním, inteligencí, zkušenostmi, cvičením, také únavou a psychickým stavem jedince.

1.2. Jazyk

Podle Lejsky (2003) je jazyk společenský systém obsahující zvukové a druhotné dorozumívací prostředky, které jsou vázány na sociální, etnické a národní skupiny. Jazyk ovládá každá lidská společnost. Vznikl z potřeby dorozumívat se a neustále se vyvíjí. Klenková (2006) uvádí, aby jedinec mohl mluvit, musí se naučit jazyk. Dítě je schopné si osvojit jakýkoliv jazyk, následně záleží na jeho okolí (rodině), jaký jazyk se stane mateřským jazykem dítěte.

Jazyk může být **přirozený** nebo **umělý**. Přirozený jazyk je lidský jazyk. Je to nejdokonalejší prostředek dorozumívání, který má zvukovou (hláskovou) a optickou (grafickou) podobu. Tento jazyk vznikl dlouhým vývojem společnosti. Mezi umělé jazyky se řadí například znaková řeč, vlajkové a světelné signály, matematické, fyzikální a chemické znaky, programovací jazyky atd. Na Zemi se vyskytuje mnoho společenstev, která používají velké množství jazyků. Každý jednotlivý jazyk má svou slovní zásobu, gramatickou stavbu a zákonitosti tvorby vět (syntax) (Lejska, 2003).

Šlapák a Floriánová (2003) dodávají, že jedinec se nerodí s vlohou pro určitý jazyk, ale s vlohou pro rozvinutí řeči. Slyšící dítě, podle Smolíka (2014), je v kontaktu s jazykem již od prenatálního období a ukazuje se, že jazykové informace zpracovává. Dítě před samotným narozením zpracovává a rozlišuje řečové zvuky a svou zkušenost s danými zvuky si ukládá, lze tedy říct, že probíhá jistá forma učení.

Každý jazyk má svou slovní zásobu, která je tvořena souhrnem všech jazykových jednotek. Jedná se o jednovýznamová či vícevýznamová slova a ustálená slovní spojení, která se vyskytují v jednom konkrétním jazyce. Slovní zásoba se může rozdělit na **aktivní slovní zásobu** a na **pasivní slovní zásobu**. Aktivní slovní zásobu tvoří slova, která jsou běžně používána v komunikaci. U dospělého jedince čítá aktivní slovní zásoba kolem 500 – 10.000 slov. Pasivní slovní zásoba je obvykle 3–6 krát vyšší. Jde o to, že dítě nejprve slovu rozumí, ale ještě je aktivně nepoužívá.

Vývoj slovní zásoby je závislý na pochopení situací, na zkušenostech a na utváření logických vztahů. Dítě musí nové slovo a jeho obsah nejprve pochopit a teprve potom je možné si ho osvojit (Klenková, 2006).

1.3. Komunikace

Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Jedná se o složitý proces, ve kterém dochází k výměně informací. Schopnost dorozumívat se a sdělovat si informace vytváří, udržuje a pěstuje mezilidské vztahy, kde probíhá vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy (Klenková, 2006).

Váchová (2015) popisuje schopnost dorozumívání jako základní předpoklad pro respektování druhých lidí, být ochotný jim naslouchat a přehodnocovat své názory.

Podle Vybírala (2005) vykonáváme při komunikování čtyři základní funkce. Těmito funkcemi jsou *informovat* (oznámit nějakou informaci), *instruovat* (zasvětit někoho do něčeho), *přesvědčit* (zmanipulovat) a *pobavit* (rozveselit jak druhého, tak i sám sebe). Z praktického hlediska se komunikace dělí na **verbální** a **neverbální**. Klenková (2006) popisuje, že do skupiny verbální komunikace patří všechny komunikační procesy realizující se za pomoci mluvené nebo psané řeči, které jsou zajišťovány hlasem, artikulačními orgány a sluchem. Dále Vybíral (2005) dodává, že jakékoliv chování, probíhající během procesu komunikace, má sdělovací funkci. Komunikující se mezi sebou navzájem neverbálně doplňují a ovlivňují. Člověk při komunikaci neverbálně upřesňuje a zvýrazňuje obsah informací, které předává mluvenou řečí. Čistě neverbálně lze předat informaci i pomocí obrázkových znaků nebo symbolů, např. piktogramů nebo matematických znamének.

V některých zdrojích se dokonce uvádí, že pouze 7 % informací je předáno verbálně, zbylých 93 % informací je předáno neverbálně, především hlasovou intonací a výrazy obličeje. I u neverbální komunikace jsou rozdíly mezi jednotlivými společnostmi, např. srkání a mlaskání při jídle, které jsou u nás

projevem neslušnosti, je pro sinajské národy výrazem spokojenosti a úcty k hostiteli (Bytešníková, 2012).

Základem pro vznik řečové komunikace je bezpochyby mozek. Bez mozku by jedinec nebyl schopný komunikovat, mluvit. A proto, dojde-li k poškození mozku, dochází k určitým typům poruchy řeči. Například poškozením Brocova centra dochází k narušení ovládní pohybových stereotypů mluvidel, poškození Wernickeova centra způsobuje narušení ukládání řečových obrazů a poškození Henschenova centra způsobuje narušení rozpoznávání akustických zvuků řeči.

1.4. Tvorba mluvené řeči

Mluvená řeč je získaná schopnost, každý jedinec si na svět přinese pouze určité dispozice k řeči, samotnou mluvu si musí osvojit. Jak popisuje Šlapák a Floriánová (2003), řeč je jeden z hlavních komunikačních prostředků pro dorozumívání, avšak neovládá ji každý, jelikož je závislá na správné funkčnosti jednotlivých částí těla, které se na mluvené řeči podílejí.

Mluvená řeč se skládá z hlásek, které tvoří jednotlivá slova a věty. Aby hlásky mohly vzniknout, je zapotřebí účasti některých částí lidského těla. Mluvená řeč vzniká v respiračním, artikulačním a fonačním ústrojí. Pro správný vývoj jazykových schopností je důležité osvojení si správného dýchání, tvorby hlasu a artikulace. Tyto jednotlivé výrazy budou následně popsány podrobněji, neboť jsou při vývoji řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku důležité.

1.4.1. Respirační ústrojí

Dýchání prvotně patří mezi základní funkce života. Hlavním orgánem dýchání jsou plicy, které mají funkci respirační. V plicích probíhá ventilace, difúze, perfuze a regulace ventilace. Dýchání je spojeno s tvorbou hlasu. Pro tvorbu hlásek se využívá výdechový proud vzduchu, kdy se vzduch dostane do plic přes hrtan a průdušnici nadechnutím nosem nebo ústy. Dýchání je popisováno jako volně kontrolovaný automatický děj. Při řeči se dýchání mění. Dochází k tomu, že se

nápadně zkracuje vdech, prodlužuje se výdech a zvětšuje se objem vdechnutého vzduchu (Dršata, 2010).

Trvání výdechu má velký vliv na dlouhý úsek tvoření řeči bez přerušování. Nevhodné dechové návyky je potřeba u dětí upravit pomocí dechových cvičení. Dechová cvičení naučí dítě správně hospodařit s dechem a využít správně dýchací svaly. (Kutálková, 2010).

Řečový projev je realizován při výdechu, který lze díky zásobnímu vzduchu prodloužit a také zajišťuje trvalý tlak v hrtanu, což je důležité pro vznik hlasu. Při řeči se spotřebuje 1,5–2,5 litru výdechového proudu. Dýchání je odlišné pro jednotlivé hlásky. Za hlásky dechově náročné se řadí převážně hláska H, F, CH, dále Š, Ž, S, Z, Ř, Č, C, R. Hláska L spotřebuje nejméně výdechového proudu. Zajímavostí je, že například hláska R vyslovená Čechem vyžaduje více vzduchu než hrdelní R vyslovené Francouzem (Šlapák, Floriánová, 2003).

Dítě se proto musí naučit s dechem hospodařit, dýchat v pauzách za větou, správně frázovat věty (například u deklamace básničky), aniž by mělo potřebu nadechnout se uprostřed slova. Správné je hluboké dýchání nosem. Zuby jsou mírně u sebe, jazyk se dotýká horního patra. Při tvoření hlasu se musí dbát na správnou hlasovou hygienu. Dítě má být schopno upravovat sílu hlasitosti a výšku hlasu. Časté problémy s hospodařením dechu mají jedinci s balbuties (Kutálková, 2010).

Při řeči je dýchání proměnlivé. Během dýchání v klidu se vdechne a vydechne asi 0,5 litru vzduchu. Je doporučováno dýchání nosem, ovšem při řeči se vdech provádí nosem i ústy, jelikož je nutné v malém čase nabrat do plic maximum vzduchu. Zkušený mluvčí je schopný dýchat bez nežádoucích zvukových efektů (Dršata, 2010).

1.4.2. Fonační ústrojí

Jedlička (2007) uvádí, že děj vedoucí k tvorbě zvuku se nazývá fonace. Fonační ústrojí pomocí rozkmitání hlasivek a následně rezonančních dutin tvoří zvuk, lidský hlas. Jedlička (2007) popisuje hlas jako zvuk vznikající průchodem

hrtanového tónu vzniklého na hlasivkách rezonančními dutinami nad hrtanem. Lidský hlas je využíván při mluvě, při zpěvu a při určitém emočním projevu, jako je smích, pláč atd.

Aby hlas vznikl, musí se hlasivkové chrupavky přiblížit těsně k sobě tak, aby se hlasová štěrbina uzavřela. Výdechový proud se pozastaví sevřenými hlasivkami a začne se zahušťovat. Výdechový tlak hlasivky pootevřou a proud vzduchu unikne do rezonančních dutin. Rezonanční dutiny, skládající se z hrtanu, hltanu, dutiny ústní a dutiny nosní, zabarvují tzv. hrtanový hlas vzniklý ve fonačním ústrojí v hlas lidský. Rezonance je fyzikální jev, který nese zásadní význam pro akustickou skladbu jednotlivých hlásek, samohlásek a souhlásek (Krčmová, 2003).

Hlasivkový tón je zvuk hlasu, který vzniká zhušťováním a zředováním vzduchového proudu nad hlasivkami. Hlas se skládá ze základního tónu a z řady vyšších harmonických tónů. Pro každého jedince je hlas charakteristický a jedinečný. Aby došlo k vytvoření kvalitního hrtanového tónu, musí dojít ke stejnému napětí obou hlasivek, to znamená, že musí být dobrá schopnost kmitání sliznice, dobrá hybnost hlasivek a schopnost zavřít hrtanovou příklopku v plné míře jak v úrovni horizontální, tak i vertikální (Dršata, 2010).

Hlas vytváří základní tón řeči. Řečový projev je možný i bez účasti hlasu; pak jde o **šeptání**. Šepot není pravá fonace, jelikož hlasivky nekmitají, ale jsou v blanité části sblíženy, zatímco vzadu jsou oddáleny. Díky tomu vzniká tzv. turbulence vzduchu, kterou jedinec může slyšet. Kvalita hlasu je pro mluvčího velmi důležitá. Během komunikace je potřebné, aby hlas byl silný, vytrvalý, s potřebnou mírou výškové i silové tvárnosti. Změna síly a výšky hlasu se používá pro formální členění promluvy (intonace, přízvuk). Díky hlasu může jedinec také identifikovat mluvčího pomocí barvy hlasu (Lejska, 2003).

1.4.3. Artikulační ústrojí

Šlapák a Floriánová (2003) popisují mluvení jako soustavu motorických pohybů částí těla, která tvoří jednotlivé hlásky. Artikulační ústrojí je uloženo nad hrtanem a skládá se ze tří dutin – hrdelní, nosní a ústní.

Dutina hrdelní je umístěna nad hlasivkami a končí v místě, kde je jazyk během artikulace nejbližší patru. Při řeči má funkci rezonanční. Změny objemu dutiny hrdelní se využívá zvláště při tvoření vokálů. **Dutina nosní** je stejně jako dutina hrdelní rezonančním prostorem, který se ale využívá jen u některých hlásek. Při většině hlásek se průchod do nosní dutiny uzavře. K uzavření dojde tak, že se měkké patro zvedá a přitiskne k zadní stěně ústní dutiny. Nosní dutina se během artikulace uplatňuje při vyslovování nosních hlásek. V češtině to jsou hlásky M, N, Ň. **Dutina ústní** začíná rty a na konci přechází v dutinu hrdelní. Dutina ústní se podílí při tvorbě všech hlásek. Význam této dutiny je v tom, že v ní probíhá diferenciací většiny zvuků řeči, která je důležitá především pro výslovnost jednotlivých hlásek (Šlapák, Floriánová, 2003).

K samotné tvorbě jednotlivých hlásek dochází v artikulačním ústrojí pomocí aktivních a pasivních orgánů.

Mezi *aktivní artikulační orgány* patří dolní a horní rty (labia), kterými je dutina ústní ohraničena, dále sem patří dolní čelist (mandibula), jazyk (lingva), měkké patro (velum), čípek (uvula) a hlasivky (chordae vocales). Při artikulaci rty mění svůj tvar díky trojklanému nervu (nervus trigeminus), který umožňuje zaokrouhlení a protažení rtů do stran, a právě díky tomu rty ovlivňují rezonanci a mají schopnost tvorby hlásky. Dále čelist vytváří čelistní úhel, pohyby vpřed a dolů. Následuje jazyk, který je nejpohyblivějším orgánem v ústní dutině. Využívá při artikulaci hrot, hřbet a kořen. Jak dodává Škodová (2007), jazykem je tvořena většina hlásek, proto musí být dostatečně pružný a obratný.

Do *pasivních artikulačních orgánů* patří horní a dolní zuby (především řezáky), proti kterým se staví jazyk nebo rty, dásně a tvrdé patro (střední patro), a zároveň sem patří rty a měkké patro (zadní patro). Mezi místa artikulace se řadí i hrdlo (farynx) a hrtan (larynx).

1.5. Výslovnost hlásek

Hlásky jsou základními zvukovými prvky řeči. Dělí se na samohlásky (vokály) a souhlásky (konsonanty). Škodová (2007) hovoří o samohláskách jako o čistých

tónech, které se při tvoření od sebe liší velikostí čelistního úhlu, polohou jazyka a délkou tvoření zvuku. Samohlásky mají tónový charakter, a jak uvádí Hůrková (1995), tvoří slabiky. Artikulace samohlásek je realizována v dutině ústní a hrdelní, kde výdechový proud prostupuje poměrně volně. V češtině je pět podob samohlásek: A, E, I, O, U. Při jejich tvorbě je podstatná poloha jazyka a jeho pohyb. Je-li jazyk ve svislé poloze, jedná se o vysoké, střední a nízké samohlásky. Pokud je poloha jazyka vodorovná, tak jde o samohlásky přední, střední a zadní. Jak uvádí Škodová (2007), toto tvoření jazyka znázorňuje schematicky Hellwagův trojúhelník, který je znázorněn v tabulce 1.

Tabulka 1 - Hellwagův trojúhelník

POHYB JAZYKA VE SMĚRU SVISLÉM	POHYB JAZYKA VE SMĚRU VODOROVNÉM		
	přední	střední	zadní
vysoké	í i		ú u
středové		é e	ó o
nízké		á a	

Zdroj: Hůrková, J. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995. ISBN: 80-858227-93-X.

Výslovnost souhlásek je složitější. Souhlásky jsou tvořeny mechanismem, při kterém se výdechový proud při průchodu mluvidly střetává s překážkou úžinovou, závěrovou nebo polozávěrovou. Záleží, jak těsně se sevrou mluvidla a jak prudce

se ruší vytvořená překážka. Na místě tohoto zúžení či závěru vzniká charakteristický typ šumu, který je u znělých souhlásek doprovázen ještě zněním hlasu (Škodová, 2007).

Výslovnost souhlásek je základnou pro srozumitelnou řeč. Aby nedocházelo k narušení výslovnosti jednotlivých souhlásek, pro přesnou artikulaci souhlásek je potřeba znát způsob tvoření, místo tvoření a účast artikulačních orgánů a hlasu. U způsobu tvoření hlásek rozlišujeme souhlásky úžinové, závěrové a polozávěrové. Při tvorbě úžinových souhlásek (konstruktivní) se artikulační orgány pouze přiblíží k sobě, neuzavřou se a nechají mezi sebou úžinu, kterou prochází výdechový proud. Úžinově jsou například tvořeny hlásky F, V, S, Z, Š, Ž, L a R. Při tvorbě závěrových souhlásek (okluzivní) se artikulační orgány zcela uzavřou a zamezí cestu výdechovému proudu. Následně nastává náhlé uvolnění a dochází k úniku výdechového proudu. Mezi souhlásky závěrové patří B, P, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K a G. Na závěr je tvorba polozávěrová, při které se artikulační orgány na chvíli úplně uzavřou a následně plynule přejdou v úžinu, která se nakonec otevře. Souhlásky polozávěrové (semiokluzivní) jsou zastoupeny neznělými souhláskami C a Č (Neubauer, 2010).

Souhlásky mohou vznikat na místě bilabiálním, kde jsou hlásky tvořené oběma rty (P, B, M), labiodentálním, kde jsou hlásky tvořené překážkou vytvořenou spodním rtem a horními řezáky (F, V), alveolárním, kde jsou hlásky tvořené překážkou vytvořenou hrotem jazyka na horní dásni (D, T, N, S, Z, C, Č, Š, Ž, L, R, Ř), palatálním, kde jsou hlásky tvořené přiblížením hřbetu jazyka k tvrdému patru (Ť, Ď, Ň, J), velárním, kde jsou hlásky tvořené na měkkém patře (K, G, CH) a laryngálním, kde jsou hlásky tvořené přímo v hrtanu (H). Při artikulaci souhlásek se účastní především rty, jazyk a hlasivky. Podle účasti hlasu nakonec rozlišujeme souhlásky znělé a neznělé (Neubauer, 2010).

Nesprávná výslovnost je přirozeným a fyziologickým jevem do pěti let. Nesprávná výslovnost do sedmi let je označována jako fyziologická dyslálie, a jestliže nesprávná výslovnost přetrvává i po sedmém roce, jedná se o vadnou výslovnost (dyslálii) (Váchová, 2015).

Kupcová (2015) hovoří o tom, že výslovnost jednotlivých hlásek je ovlivněna sluchovou percepcí řeči a pohyby mluvidel.

2. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Diplomová práce se zabývá jazykovými schopnostmi dítěte předškolního věku a právě pro pochopení zásadních struktur této práce je důležité podívat se na psychiku a celkový vývoj dítěte předškolního věku. Jelikož vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován rozvojem motoriky, sensorického vnímání, myšlení a také socializací. Proto musíme znát i psychomotorický a kognitivní vývoj dítěte.

Vývoj psychiky závisí na vývoji mozku, vývoji tělesné stavby a na mnoha dalších aspektech. Dále vývoj psychiky probíhá po obsahové a formální stránce. Podle Říčana (2013) se právě v obsahové stránce vyvíjí například jemná a hrubá motorika, řeč, sexuální život atd. Etapy psychického vývoje nejsou, až na nějaké výjimky, odděleny. Lidský život se podle několika autorů dělí na vývojová období. Zajímavostí je, že dítě začíná být aktivní již v děloze. Ve třech týdnech plodu začínají růst hrbolky, ze kterých se vyvinou končetiny, začíná mu tepat srdce. Později plod začíná reagovat na zvuky zvenčí.

2.1. Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk je vývojové období, které trvá od tří let do začátku povinné školní docházky, kde dítě vstupuje do role školáka (Vágnerová, 2007).

„Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu.“ (Vágnerová, 2012, s. 177)

Na začátku předškolního věku se dítě učí především napodobováním a pozorováním dospělých. Pozornost jsou děti schopné udržet krátce, snadno se nechají rozptýlit. Později, kolem pátého roku, se délka pozornosti prodlužuje, a pokud je dítě činností zaujato, rozptýlit se nedá (Škodová, Jedlička, 2007).

Z hlediska motorického vývoje se dítě v předškolním věku výrazně zdokonaluje. Pohybová koordinace se zpřesňuje, vyvažuje a je plynulejší. Dítě je schopné samostatného pohybu. To znamená, že chodí, běhá a učí se překonávat různé fyzicky náročnější překážky, postupně zvládne skoky, lezení po žebříku, stoj

na jedné noze, přechod po lávce apod. Zdokonalení motorického vývoje se projevuje v sebeobsluze. Předškolní dítě by mělo zvládnout samo se obléknout, dodržovat základní hygienu (pod dohledem) a uklízet si po sobě věci (Šulová, 2010).

Podle Vágnerové (2000) je správný vývoj pohybové koordinace také důležitým předpokladem pro správný psychický vývoj dítěte, jelikož v tomto období se děti v kolektivu mezi sebou porovnávají (kdo je rychlejší, silnější). Co se týče jemné motoriky, Šulová uvádí (2010), že dítě pracuje s různými materiály a rozvíjí si tak drobné svalstvo prstů. Mezi tyto materiály patří korálky, písek, knoflíky, plastelína, kostky, kamínky, textilie a mnoho dalších. Významnou součástí rozvoje jemné motoriky je rozvoj samotné **kresby**. Úroveň kresby může odrážet nejen intelektové schopnosti dítěte a jeho osobnostní rysy, ale často se v ní promítá i kvalita dětského verbálního projevu. Zvláště pak u dětí se specificky narušeným vývojem řeči sledujeme typické projevy v jejich kresbě.

Dětská kresba obsahuje důležité informace, které o dítěti vypovídají, co prožívá, ke komu má větší sympatie apod., protože dítě do své kresby zařazuje to, co prožilo, co by chtělo prožít. Do kresby dává své pocity a vše, co je pro ně důležité. Třileté dítě dokáže podle dané předlohy napodobit směr čáry, ale stále to jsou jen čáry. Mezi třetím a čtvrtým rokem života dítě přechází z čmáranic na kresbu „postavy“. Ta má podobu tzv. hlavonožce. To znamená, že dítě nakreslí hlavu, ruce a nohy bez jakýchkoliv větších detailů. Ve čtvrtém roce se postava přibližuje více k realitě, hlavonožec získává trup, oči, pusku, prsty (s nepřesným počtem). Dospělý je schopen poznat, že se jedná o postavu. Pětileté dítě je už schopno nakreslit postavu s mnoha detaily jako vlasy, správný počet prstů, náušnice, oblečení, boty, řetízek, prstýnek a další (Helus, 2011).

Jak dále uvádí Bytešnicková (2012), rozvoj jemné motoriky souvisí s vývojem řeči, a proto je v tomto věku kresba důležitá. Nakonec je ale důležité upozornit, jak uvádí Šulová (2010), že vývoj kresby je zcela individuální a každá kresba je jinak kreativní.

Pokud se u dítěte projevují motorické deficity na nižší úrovni (hrubá motorika), lze sledovat nedostatky vymykající se od normy i na vyšších úrovních. Úroveň motoriky má velký vliv na kvalitu řečových schopností. Narušení nejvyšších oromotorických pohybů může mít dopad nejen na funkce primární (např. dýchání, polykání), ale může se i výrazně promítnout do vývoje řeči. Oslabení motorických dovedností etiologicky patří mezi příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z hlediska **kognitivního vývoje** dítěte v předškolním věku ještě nedochází k rozlišování základních vztahů, ale dochází k vnímání celku jako souboru podrobností. Jak dále uvádí Šulová (2010), **vnímání** je globální. Co se týče vnímání prostoru a času, to je stále nepřesné. Zraková a sluchová diferenciacce se rozvíjí stejně jako schopnost spojit obraz a slyšené slovo. Vnímání se rozvíjí na základě vlastních prožitých zkušeností (Piaget, Inhelderová, 2001).

Paměť u dítěte v předškolním věku je spíše konkrétní, krátkodobá, mechanická a bezděčná. Dítě si lépe zapamatuje, uchová a vybaví informace, které se konkrétně udály a byly citově zabarvené (Šulová, 2010).

Vývoj **myšlení** se kolem čtyř let posouvá z myšlení symbolického k myšlení názornému. Dítě přemýšlí v pojmech, které se tvoří podle přesných a důležitých znaků, které dítě může vnímat pouhým okem. Podle Šulové (2010) se myšlení ještě stále neřídí zákonem logiky (Šulová, 2010).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že myšlení může nést i omezení pro dítě. Omezení v myšlení nedovolují dítěti zatím myslet postupně logicky. Dítě umí vyvodit závěr, který je ale prozatím zcela závislý na vizuálním tvaru.

Co se týče **emočně sociálního vývoje** dítěte Allen a Marotz (2002) uvádějí, že dítě v předškolním věku je otevřené, společenské, rádo se kamarádí, hraje si s vrstevníky a zapojuje se do kolektivních činností. Jako každý jedinec, tak i dítě v tomto období potřebuje cítit bezpečí, jistotu a lásku, být povzbuzováno a podporováno ze strany svých rodičů. Rodina je pro předškoláka nejdůležitějším prostředím, ve kterém probíhá socializace.

V předškolním věku se dítě učí novým sociálním dovednostem. Spolu s rozvojem komunikace zkvalitňuje způsoby interakce s ostatními lidmi, a to nejen v rámci rodiny, ale i širšího okolí. Rodina by přesto měla zůstat pro dítě místem, kde nachází bezpečí a jistotu. Období předškolního věku je významné především tím, že dítě nastupuje do mateřské školy. To pro něj znamená částečné osamostatnění, jelikož musí zvládnout odloučení od rodičů a „postarat se o sebe“. Také dochází k rozvoji vztahů s vrstevníky (Helus, 2011).

Významnou součástí pro správný sociální vývoj dítěte je hra, která umožňuje osvojování si sociálních rolí. Hra je základní potřebou člověka ve všech kulturách. Hra je závislá na tvůrčí, umělecké a fantazijní schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). U dítěte se začínají tvořit představy o ideálním chování, dokonalé osobnosti a ideálním „já“. Již v tomto období je dítě schopné začít se vyrovnávat s nároky, které jsou na něj kladeny, a se stresem. Dochází k rozvoji sebepojetí (Šulová, 2010).

3. VÝVOJ ŘEČOVÝCH A JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Děti si osvojují jazyk v předvídatelných fázích a dokonce si vyvíjejí svoje vlastní kreolská pravidla řízená jazyky, když vyrůstají ve společnostech bez jediného dominantního jazyka. Po dětském věku se stává obtížnější získat dovednosti roditelého mluvčího. Prakticky všichni lidé se učí mluvit v prvních několika letech života, žádný jiný druh to tak nedělá. Je to jednoduše proto, že jazyk se zdá být lidská schopnost, pro kterou jsme biologicky a kulturně připraveni (Baars, 2012).

Vývoj řeči podle Škodové a Salomonové (2007), probíhá rovnoměrně s vývojem nervového systému, který je u každého dítěte individuální a specifický. Ovlivňují ho genetické schopnosti, zdravotní podmínky a sociální zázemí dítěte. Proto Škodová a Salomonová (2007) zdůrazňují důležitost individuálního přístupu při vývoji dětské řeči.

Mluvená řeč, jak uvádí Šlapák a Floriánová (2003), je naučená schopnost, kdy si dítě musí nejprve osvojit pohyby, které jsou nezbytné pro tvorbu řeči, a následně je opakovaně zdokonalovat. Nakonec je dítě schopné automaticky vytvářet a používat hlásky, slova a věty při komunikaci s ostatními. Váchová (2015) dále hovoří o tom, že při řečovém vývoji u dětí jsou velké individuální rozdíly. Některé dítě začne mluvit v prvním roce, některé ve druhém roce nebo i déle.

Podle Neubauera (2011) je možné si s dětmi od 2–3 let společně hrát tak, aby byl ovlivňován vývoj výslovnosti. Pro správný vývoj výslovnosti a jazykových schopností je nezbytné dozrání a nenarušení centrálního nervového systému a osvojení si správného dýchání, tvorby hlasu, artikulace, smyslového vnímání, motorické a pohybové koordinace. Dítě si mluvenou řeč osvojuje zhruba ve stejnou dobu, jako začíná užívat ostatní formy sémiotického myšlení.

Jak popisuje Piaget (2015) vývoj dětské řeči je závislý na vztahu mezi řečí a myšlením (logickými operacemi). Řeč zvyšuje rozsah a rychlost myšlení. Jazyk zahrnuje soubor poznávacích nástrojů pro myšlení jedince, který se nejprve jazyk učí a následně ho obohacuje. Co se týče gramatické správnosti, Váchová (2015) uvádí, že si ji dítě osvojuje přirozeně.

Abychom mohli u dětí efektivně rozvíjet jazykové schopnosti, je nezbytně nutné znát ontogenezi vývoje řeči (Škodová, 2007).

3.1. Ontogenetický vývoj dětské řeči

Již v prenatálním věku je dítě schopné vnímat určité zvuky, jako tlukot srdce matky, ale i zvuky z okolního světa. Tím pádem dochází k určitému způsobu dorozumívání mezi matkou a dítětem. Nenarozené dítě během vývoje získává schopnost komunikovat s matkou. Matka na dítě reaguje emocionálně a tyto její emoce vzáपětí ovlivňují dítě (Váchová, 2015).

Zahraniční výzkumy ukazují, že reakce na vnější zvukové podněty vyvolávají první nejjednodušší formy učení u dítěte (Průcha, 2011).

Řeč se vyvíjí od narození a prochází určitými etapami. Jako první si dítě osvojí receptivní složku řeči a následně expresivní složkou řeči. To znamená, že prvotně porozumí mluvené řeči a druhotně tvoří vlastní mluvenou řeč (Škodová, 2007).

3.1.1. Stadia vývoje řeči

Vývoj řeči je rozdělen na stadium přípravné a stadium vlastního vývoje řeči. (Někteří autoři uvádějí ještě stadium prenatální).

Přípravné (předřečové) období vývoje řeči probíhá během prvního roku života. Dítě si osvojuje základní návyky, dovednosti, jako je sání, polykání a žvýkání. Tyto reflexy jsou důležitým předpokladem pro vznik mluvené řeči. Prvním zvukem, které dítě vydává, je **křik**. Křik je reflex, jímž dítě reaguje na změnu prostředí. Při přechodu z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání je podrážděno dýchací centrum, což vede k vyvolání křiku dítěte. Jak uvádí Smolík (2014a), křik bývá považován za nezbytný projev zdravého novorozence. Po narození je křik dítěte krátký a monotónní výškou i barvou hlasu, ale brzy začíná mít formantovou strukturu. Jedná se o první řečový projev po narození dítěte až do období, kdy se křik začíná přeměňovat na melodičtější zvuky řečové produkce (Jedlička, 2007).

Ve 2. až 3. týdnu se začíná objevovat vrozený mimický výraz. Je to úsměv, který je prvkem neverbální komunikace. Kolem 6. týdne života křik dostává citové zabarvení, kterým vyjadřuje nespokojenost tvrdým hlasovým začátkem. Mezi 2. a 3. měsícem dítě křik využívá i k vyjádření pozitivních pocitů měkkým hlasovým začátkem (Klenková, 2006).

Období křiku plynule přechází do období **broukání**, které nastává kolem 8. týdne života. Hlasový projev dítěte se zjemňuje a zdokonaluje a postupem času je bohatší. Broukáním začíná dítě vyjadřovat spokojenost (Jedlička, 2007).

Po broukání následuje období **pudového žvatlání**. Dítě si výrazně hraje s mluvídky. Ze začátku si dítě hraje se rty, kořenem jazyka a patrem. Tato činnost je doprovázena častými hlasovými projevy, které nabývají bohatou melodičností (Jedlička, 2007).

Dítě, přestože nepřijímá potravu, opakuje svým hlasem zvuky vydávané při sání, polykání. Tyto dětské zvuky jsou nazývány prefonémy a nejedná se o hlásky mateřského jazyka. Pudové žvatlání se objevuje i u dětí neslyšících. Dítě během žvatlání tvoří mnoho zvuků, které vznikají spontánně. Podle Váchové (2015) jsou to zvuky mlaskavé, bublavé i chrčivé. Tyto zvuky se v pozdějším období už nevyskytují. Dále Piaget (2014) uvádí, že řeč se objevuje po fázi spontánního žvatlání a po fázi rozlišování fonémů nápodobou.

Jedlička (2007) uvádí jako další období **rozumění řeči**, které začíná kolem 8. a 9. měsíce. Toto období se týká zpočátku suprasegmentální složky řeči. Obsah sdělení dítě rozlišuje podle melodie, přízvuku a zabarvení hlasu mluvčího. Podle Váchové (2015) dítě rozumí slyšeným slovům, která označují činnosti, osoby a předměty z jeho okolí, které na něj pravidelně působí, ovšem obsahu slov ještě nerozumí. Dále podle Klenkové (2006) dítě své porozumění projevuje motorickou reakcí. Dítě ve zvuku vnímá melodii a v obličeji mimiku a gesta, podle kterých pozná, zda se jedná o kladnou, nebo zápornou reakci. V tomto období je dítě schopno reagovat na primitivní příkazy nebo zákazy.

Po pudovém žvatlání nastupuje do 9. měsíce života období **napodobujícího žvatlání**. Dítě si hlas moduluje sluchovou a zrakovou kontrolou. U dětí neslyšících

se tato modulace neobjevuje. Dítě opakuje vlastní zvuky a zvuky z okolí. Učí se napodobovat melodii řeči a jeho rytmus a opakuje hlásky a slabiky svého mateřského jazyka (Jedlička, 2007).

Dítě začíná ve své zvukové produkci zapojovat i zrakové vjemy z okolí, především od svých rodičů. Zaměřuje se na pohyby mluvidel. Dítě se snaží o výměnu pohledů při společných činnostech (Lechta, 2011).

V tomto období dítě začíná ve svém zvukovém projevu měnit výšku, sílu, rytmus a melodii. Jedná se o první múzické faktory mluvy (Klenková, 2006).

Následuje **období vlastního vývoje řeči**. Sovák (1984) rozlišuje čtyři fáze vlastního vývoje řeči: emocionálně-volní stadium, asociačně-reprodukční stadium, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči. Tato stadia na sebe navzájem působí a navazují, ale nemůžeme je přesně časově oddělit. Klenková (2006) pro změnu uvádí, že první slova, která jsou nejjednodušší, ukončují předřečové období a začíná stadium vlastní řeči. Jedlička (2007) hovoří o tom, že první slova s obsahovým významem se objevují kolem 12. měsíce. Dítě své potřeby, prosby začíná vyjadřovat jednoslovnými větami. Slova jsou jednoslabičná i víceslabičná a dané slovo označuje spojení mezi konkrétními osobami nebo věcmi. Dítě pro dorozumění s ostatními dále využívá gesta, mimiku, pláč atd.

Podle Váchové (2015) bývá aktivní slovní zásoba začátkem prvního roku kolem 5–7 slov, ovšem Jedlička (2007) uvádí až 20 slov. Do 1,5 roku života dítě aktivně používá jednoslovné věty gramaticky nesprávně. Nejvíce využívá podstatná jména, která používá v 1. pádě, a slovesa v infinitivu. Aktivní slovní zásoba na konci tohoto období vzroste na 70–80 slov. Slova postrádají gramatickou správnost, nejsou časována, ani skloňována. V tomto období dítě poznává své okolí, napodobuje mluvu dospělých a opakuje, co slyší. Mluvení se pro dítě stává činností. Nastupuje první období otázek. Toto období probíhá až do 2. roku života.

Ve stádiu **asociačně-reprodukčním** začínají mít slova schopnost pojmenovávání. Probíhají velké změny především ve zdokonalení kvality a kvantity řeči dítěte. Dochází k velkému rozvoji komunikační řeči (Klenková, 2006).

Jedlička (2007) uvádí, že dítě kolem druhého roku života začíná spojovat slova do krátkých či víceslovných vět. Jedná se o období, kdy začíná spontánně produkovat slova ve větách. Podle Váchové (2015), od 2 let dítě také začíná časovat a skloňovat, začíná používat slova v množném čísle a u sloves minulý čas. Dítě si začíná uvědomovat, že pomocí řeči dosáhne drobných cílů. Dvořák (2001) uvádí, že dítě zná a aktivně využívá 200 až 400 slov.

Podle Jedličky (2007) dítě poslouchá opakovaně jednoduché příběhy a pohádky. Dále je schopné pojmenovat známé předměty, jmenovat zvířata a napodobovat jejich zvuky. Dítě umí říkat své vlastní jméno, provádět dva příkazy ve vzájemném vztahu, rozvíjet pojmy jeden, všechno a odpovídat na otázky, co samo nebo někdo jiný dělá. Začíná rozumět pojmům nahoře, dole, vpředu, vzadu a také umí vyjádřit vlastnictví. Jedlička (2007) dále uvádí, že řeč dítěte je ze 70 % srozumitelná. Dítě používá až 200 srozumitelných slov. Váchová (2015) hovoří o tom, že největší rozvoj slovní zásoby nastává kolem druhého a třetího roku života. Dítě mladšího předškolního věku zvládá pojmenování osob, zvířat, věcí i činností. Jeho mluva je tvořena až z 60 % podstatnými jmény a slovesy.

Kolem 3. roku života dítěte nastává období **logických pojmů**, kdy dochází k zevšeobecnění slov. Slova spojená s konkrétními jevy se mění pomocí abstrakce na slova s určitým obsahem. Jde o náročný proces. V tomto období začínají řečové obtíže. Toto období je obdobím vyprávění pohádek a podněcování fantazie, jelikož hlavní činností dítěte v tomto věku je hra (Klenková, 2006).

Dítě začíná rozumět předložkám, klade prosté otázky, využívá více sloves v přítomném čase, používá zájmena, příslovce a příkazy. Dítě rozumí kolem 900 slovům a samo používá kolem 500 srozumitelných slov (Jedlička, 2007).

Mezi 3. a 4. rokem života nastupuje poslední období ve vývoji řeči, a to období **intelektualizace řeči**. Dítě je schopné se vyjadřovat obsahově i formálně dostatečně přesně. Dochází k rozšiřování slovní zásoby. Podle Váchové (2015) čtyřleté dítě používá slova ve správném tvaru a věty ve správné skladbě.

Jedlička (2007) uvádí, že dítě kolem 3. a 4. roku má osvojené hlásky B, P, M, V, H. Často i správně užívá hlásky L, Š a J. Dále používá hlásky K, G, T, D, N, S,

R, které ale ještě nemusí plně ovládat. Řeč je srozumitelná, dítě rozumí až 1200 slovům a samo používá až 800 slov. Začíná klást otázky a doplňovat poslední slovo ve větě.

Samotný souvislý projev začíná kolem třetího a čtvrtého roku života dítěte. Na konci předškolního věku dítě používá složitější věty, které často spojuje do souvětí (Váchová, 2015).

Lechta (2003) uvádí, že mezi pátým a šestým rokem dítě zvládne vyprávět kratší příběhy téměř bez pomocných otázek. Podle Váchové (2015) je dětský příběh často doprovázen konfabulací. To znamená, že dítě nemá pevně utvořené hranice mezi reálem a fantazií. Jedlička (2007) také hovoří o tom, že dítě kolem 5. roku rozumí 1500 až 2000 slovům a samo plně používá až 1500 slov. Dále začíná vést dlouhé konverzace a vyjadřuje jednoduché analogie.

3.2. Předškolní věk a vývoj řeči

Období předškolního věku trvá od 3 do 6 let. Každé zdravé dítě v předškolním věku je plné energie, zvědavosti a nadšení. V předškolním věku se slovní zásoba razantně posouvá dopředu.

Dítě začíná hodně používat přídavná jména, příslovce, předložky i spojky a příkazy. Ve čtyřech letech dítě začíná používat protiklady. Homonyma a synonyma dítě tvoří až kolem šesti let, ovšem největším pokrokem v tomto věku je používání slovní zásoby, tvorba vět a jejich spojování do souvislého projevu. Po pátém roce děti vyprávějí příběhy. Uvádějí začátek a konec příběhu. Při vyprávění podrobněji popisují místo, osoby atd. (Jedlička, 2007).

Díky rozvoji intelektu se dítě začíná přesněji vyjadřovat. Už se nevyskytují žádné nápadné dysgramatismy. Lejska (2003) uvádí, že dítě už zná gramatiku jazyka, umí zopakovat melodii a zvládne poznat i pojmenovat jednotlivé barvy.

Jazykové schopnosti dítěte v předškolním věku jsou dokončené dlouhodobým procesem zrání a učení, který je navzájem ovlivňován motorikou (jemnou i hrubou), vnímáním (sluchovým a zrakovým) a sociálním prostředím.

Díky hrubé a jemné motorice dítě rozvíjí poznávání. Snaží se již od útlého věku manipulovat s různými předměty a vnímat jejich strukturu, zvuky atd. Tím získává nové zkušenosti. Z důvodu nedostatečného podněcování hrubé a jemné motoriky vznikají řečové problémy.

„Schopnost soustředěného naslouchání je jedním ze základních předpokladů porozumění řeči.“ (Váchová, 2015, s. 79)

Sluchové vnímání má zásadní význam pro osvojování si řeči. Dítě slýchává zvuky, které si postupně začíná opakováním a napodobováním osvojovat. První slova jsou spojena se zrakovým vnímáním, proto i zrakové vnímání je důležitou složkou pro poznávání okolního světa a rozvoj řeči (myšlení) (Bednářová, 2010).

Dalším aspektem, který se podílí na vývoji řeči, je sociální prostředí. Sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, by mu mělo nabízet dostatek podnětů, správný mluvní vzor, zajistit bezpečné zázemí s dostatkem lásky (Kutálková, 2011).

Jak hovoří Kutálková (2011), jakékoliv problémy či poškození v těchto oblastech mají zásadní dopad na vývoj řeči. Pokud po čtvrtém až pátém roce života dítě neumí kromě hlásky L, R a Ř ještě další hlásky (především sykavky), je potřeba vyhledat logopedickou pomoc. Nesprávná výslovnost hlásky L, R a Ř je prozatím v pořádku. Slovní zásoba je velmi bohatá. Pro dostatečný rozvoj řeči jsou u dítěte v předškolním věku důležité dětské obrázkové knížky, u kterých si samo vypráví, popisuje a domýšlí děj podle své fantazie.

Předškolní dítě při komunikaci s ostatními mluví o činnostech a událostech, které dělali druzí. Začíná si uvědomovat funkci role komunikačního partnera (Allen, Marotz, 2002).

Škodová (2007) uvádí, že správná výslovnost u dítěte ve školním věku je jedna z podmínek pro školní úspěšnost. Dále také Kutálková (2010) uvádí, že před vstupem do školy je pro dítě podstatné osvojit si správnou výslovnost jednotlivých hlásek. Všechny hlásky si dítě osvojí a používá je přesně ve slovech většinou do šesti let. V šesti letech se dítě ještě může ve výslovnosti hlásek splést, ale dokáže se samo opravit. Bytešnicková (2007) tvrdí, že přiměřená slovní zásoba je základem pro nástup do základní školy.

3.3. Komunikace a školní úspěšnost

Na jazykové schopnosti dítěte ve školním věku jsou kladeny velké nároky proto, že řeč dítěti zprostředkovává kontakt se sociálním okolím a zajišťuje přenos informací. Důležitější funkcí řeči je funkce kognitivní, vývoj řeči totiž umožňuje dítěti rozvíjet symbolické a abstraktní myšlení. Dále také jazykové schopnosti ovlivňují průběh a kvalitu vzdělávacího procesu dítěte (Bendová, 2011).

U 40–75 % dětí způsobuje narušený vývoj řeči neúspěch ve škole, a to především ve výskytu specifických poruch učení a komunikačních poruch (Mikulajová, 2003).

Období povinné školní docházky je zásadní událostí v životě dítěte a jeho rodiny. Ovšem předpokladem pro školní úspěšnost je dosažení určitého vývoje dítěte. Hovoří se o tzv. školní zralosti. Školní zralost znamená zralost nervového systému, který podmiňuje schopnost vyjadřovacích dovedností, soustředění, pracovní vytrvalosti, míru pohyblivosti. Aby dítě dosáhlo školní zralosti, musí mít osvojenou určitou úroveň řečových schopností, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti a sociálních dovedností. Tyto schopnosti jsou rozděleny do tří složek školní zralosti. Jedná se o tělesnou a fyzickou, psychickou a sociálně-emocionální zralost dítěte (Bendová, 2011).

Tělesná a fyzická zralost znamená schopnost dítěte koordinovat pohyby a udržet rovnováhu, koordinovat ruku, oko a obratnost ruky. Školní prospěch nesouvisí významně s tělesnou výškou ani s kostním věkem nebo věkem růstovým, ale nejsou výjimkou případy, kdy se děti silnější postavy a vyššího vzrůstu lépe vypořádají s požadavky spojenými se vstupem do školy. Ovšem tyto aspekty jsou věci lékařského posouzení (Říčan, 2006).

Psychická zralost se zaměřuje na dosažení úrovně v oblasti poznávacích procesů. Dítě přechází od globálního vnímání k diferencovanému sluchovému a zrakovému vnímání. Dítě by mělo přejít od názorného myšlení k logickému, které úzce souvisí s rozvojem řeči. Dětská řeč by měla obsahovat bohatou slovní zásobu, gramaticky správnou řeč, tzn. správně skloňovaná podstatná jména,

časovaná slovesa, slova ve větách skládaná ve správném pořadí. Dítě by mělo v ideálním případě vyslovovat všechny hlásky do nástupu školní docházky. Pro školní úspěšnost je nezbytně nutný rozvoj sluchové analýzy a syntézy, tedy pochopení slova jako celku složeného z určitých částí. Dítěti ve školním věku se tak celkově zlepši čtenářské schopnosti (Bednářová, Šmardová 2010).

Sociálně-emocionální zralost znamená, že je dítě schopné přijmout roli školáka. Dokáže se začlenit do skupiny věkově stejných dětí, je schopné si s ostatními hrát, plnit úkoly, podřídit se a přijmout autoritu učitele. Jednou z důležitých prvků této složky je, že je dítě také schopné odpoutat se od rodičů a dokáže bez nich vydržet několik hodin.

Během období zahájení školní docházky by se v oblasti komunikace u dítěte neměly vyskytovat žádné obtíže závažnějšího charakteru, které by mohly narušit nejen komunikační schopnosti dítěte se svými vrstevníky a učiteli, ale i ovlivnit kvalitu edukačního procesu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Řeč nese velký význam pro správný vývoj dítěte a pro úspěšný začátek školní docházky. Před zahájením školní docházky by řečový projev dítěte měl být gramaticky správný (Váchová, 2015).

Dítě končící předškolní vzdělávání by mělo hovořit ve vhodně formulovaných větách, vyjadřovat se samostatně, vyjadřovat své myšlenky, sdělení, pocity a otázky, mělo by rozumět slyšenému slovu a slovně reagovat. Dítě by mělo komunikovat v běžných situacích bez ostychu a ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní (Průcha, 2011).

I přesto, že se tato diplomová práce věnuje řeči u předškolních dětí, není možné se zaměřit pouze na jazykové schopnosti, jelikož jsou doprovázeny a zároveň navzájem ovlivňovány výše uvedenými oblastmi ve vývoji dítěte. Vývoj řeči a úroveň dosažených komunikačních schopností dítěte je výrazně ovlivňován vývojem jemné a hrubé motoriky, zrakového a sluchového vnímání dítěte a jeho sociálních dovedností.

4. PORUCHY ŘEČOVÉ KOMUNIKACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V následující kapitole bude popsána základní terminologie, klasifikace a charakteristika poruch řečové komunikace u dětí předškolního věku. Velmi podrobně se zaměří na problematiku vybraných typů poruch řečové komunikace, které se vyskytují nejčastěji u dětí v předškolním věku. Škodová (2007) uvádí, že když celkový vývoj schopností a dovedností dítěte neprobíhá správně, tak není možné rozvíjet řeč na úrovni daného věku dítěte. Kolem 3. roku dítě prochází těžkým obdobím, během kterého jsou na něj kladeny velké nároky. Tyto nároky nemusí být dítě schopné překonat bez potíží. Váchová zase (2015) hovoří o nesprávné výslovnosti jako o problému vzniklém důsledkem zanedbané výchovy nebo nesprávného řečového vzoru. Mikulajová a Kapalková (2011) narušený vývoj řeči popisují jako dominující příznak v klinickém obrazu nebo jako součást jiných vývojových poruch a onemocnění.

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ (Lechta, 2003, s. 17)

Kromě narušené verbální komunikace může být narušena i komunikace neverbální. Narušena může být jak složka receptivní (porozumění řeči), tak i expresivní (produkce řeči). Narušená komunikační schopnost může být trvalá, a to z důvodu těžšího orgánového postižení, nebo přechodná (Lechta, 2003).

Za narušenou komunikační schopnost nemůžeme považovat fyziologickou neplynulost kolem čtvrtého roku života dítěte (Klenková, 2006).

4.1. Frekventované syndromy

4.1.1. Dyslálie

Dyslálie je porucha komunikační schopnosti převážně u dětí. Jedná se o neschopnost užívat jednotlivé hlásky nebo skupinu hlásek v mluvené řeči, což

znamená, že je hláska tvořena na špatném artikulačním místě. Ostatní hlásky jsou tvořeny správně podle příslušných norem.

Podle Klenkové (2006) dyslálie spočívá v neschopnosti nebo poruše užívání zvukových vzorců řeči během komunikace.

Dyslálie se vyskytuje poměrně více u chlapců. Zvýšený výskyt dyslálie ovlivňuje dědičnost, pohlaví dítěte, sluchové nebo zrakové poruchy, poruchy centrálního nervového systému, rizikové těhotenství i vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Škodová, 2007).

Při dyslalii dítě hlásku buď vynechává (mogilálie), nahrazuje hlásku jinou hláskou (paralálie), nebo hlásku tvoří chybně (rotacismus, rotacismus bohemicus, lambdacismus, atd.). Z vývojového hlediska, kdy se výslovnost zdokonaluje společně s dozríváním centrální nervové soustavy, se rozlišují dva typy dyslálie, a to fyziologická a patologická. **Fyziologická** (vývojová) dyslálie je přirozený mluvní projev dítěte do sedmi let a **patologická** dyslálie je neschopnost osvojit si tvorbu jednotlivých hlásek z různých příčin (Škodová, 2007).

Podle rozsahu se rozlišuje dyslálie na **dyslalii levis**, která zahrnuje jen několik vadných hlásek, a **dyslalii multiplex**, kdy je rozsah vadných hlásek větší (Škodová, 2007).

Z etiologického hlediska se dyslálie dělí na dyslalii funkční a organickou. Funkční dyslálie vzniká při nedostatečných vjemových nebo motorických schopnostech. Organická dyslálie vzniká z důvodu narušení dostředivých a odstředivých drah, při narušení centra řeči a při anatomických odchylkách mluvidel (Škodová, 2007).

Diagnostika

Hlavním cílem diagnostiky dyslálie je zjistit příčinu, druh i rozsah poruchy. Vyšetření řeči začíná zjištěním anamnestických údajů rodiny a dítěte, jeho psychomotorický vývoj, muzikálnost a cit pro rytmus. Orientačně se při hře může zhodnotit i lateralita. Dále se vždy musí provádět orientační vyšetření sluchu. Všimnout si musíme i kvality chrupu, způsobu dýchání, mimiky, pohyby rtů a jazyka.

Podle potřeby se může využít Ozeretského test (jemné motoriky) a vyšetření aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta (Škodová, Jedlička, 2007).

K vyšetření se využívá forma hry s obrázky. Obrázky jsou vybrány tak, aby obsahovaly hlásku na počátku, uprostřed a na konci slova. Po popisu obrázku se postupně přechází k volnému rozhovoru pro zhodnocení mluvního projevu dítěte.

V logopedii se také používá depistážní vyšetření. Toto vyšetření je jen orientační a zaměřuje se na výběr osob s poruchami komunikačních schopností. Depistážní vyšetření vyhledává příznaky dyslálie u dětí předškolního věku v mateřských školách i na 1. stupni základních škol. Toto vyšetření provádí logopedičtí asistenti. Další odborná logopedická vyšetření provádí logoped (Klenková, 2006).

Základní metoda, která se používá při vyšetřování, je rozhovor. Ten nám poskytne informace o mluvním projevu dítěte. Dobré je využít videozáznam, který umožní pozdější rozbor jednotlivých hlásek. Při vyšetřování výslovnosti se mohou používat artikulační testy a obrázkové testy. Pro vyšetření artikulace se zase mohou použít přístrojové metody (sonograf, spektograf), které vyhodnotí frekvenci hlásek pomocí frekvenční analýzy. Dále se využívají různé indikátory a počítačové metody (Klenková, 2006).

Na konci komplexní diagnostiky logopeda ve spolupráci s foniatrem a psychologem se provádí diagnóza, následně se stanoví prognóza a postup nápravy vadné výslovnosti, ty jsou pak sděleny rodičům nebo dospělému klientovi (Škodová, Jedlička, 2007).

Terapie

Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že úprava vadné výslovnosti je individuální a volena tak, aby se zaměřila na vývojová specifika dítěte. Zásady reedukace byly vypracovány Seemanem a dodnes mají prvotní význam. Jako první zásadou je *zásada krátkodobého cvičení*. Dítě udrží pozornost na krátkou dobu, proto cvičení v časových intervalech opakujeme a rozvíjíme po jednotlivých krocích. Další je *zásada užívání pomocných hlásek*, kde se využívá metoda nápodobou a

nahrazování základním postavením mluvidel. Substituční metoda umožňuje zlepšení postupu nápravy dané hlásky. Osvojí-li si dítě substituční metodu dané hlásky, má větší předpoklad pro úspěch. Třetí je *zásada užívání sluchové kontroly*. Zde se využívá sluchová výchova. Tato zásada klade důraz na rozvoj sluchového vnímání nově vytvořené hlásky. Zásada, která se zaměřuje na provádění cvičení bez přehnaného úsilí a napětí artikulačních orgánů, se nazývá *zásada minimální akce*. Seeman doporučuje nácvik šeptem. Další zásady jsou zaměřené na podporu procesu učení, ale jsou nedílnou součástí právě logopedické terapie. Patří sem *zásada vývojovosti, zásada individuálního přístupu a zásada názornosti*.

Samotná logopedická terapie výslovnosti probíhá ve třech etapách. První etapa je **přípravná** a **vyvozovací** (užití hlásky ve slabice, slově, větě), druhá je **upevňovací** a třetí je **závěrečná, automatizační**.

Dále se nesmí zapomínat na využívání pomůcek, nezbytné součásti terapie. Mezi základní pomůcky, které nesmějí chybět v žádné logopedické ambulanci, patří zrcadlo, sondy, špátle umožňující korigovat postavení jazyka, rotavibrátor, diktafon, indikátory, videozáznamy, počítačové programy.

4.1.2. Opožděný vývoj řeči

Mikulajová (2003) definuje narušený vývoj řeči jako strukturální a systémové narušení jedné nebo více či všech oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte.

Opožděný vývoj řeči se charakterizuje tím, že dítě nemluví, nebo mluví velmi málo, často používá jen gesta a zvuky, nebo mluví hodně, ale nemá srozumitelnou mluvu (Kutálková, 2011).

Podle Škodové (2007) mohou být příčinou opožděného vývoje řeči i biologické faktory, například vliv na vývoj řeči může mít dědičnost, individuální schopnosti, různá lehká neložisková poškození centrální nervové soustavy, opožděné vyzrávání centrální nervové soustavy. Váchová (2015) k biologickým faktorům přidává sluchovou vadu, nerozvinutý fonemický sluch a jemnou a hrubou motoriku.

Mezi nejčastější příčiny patří nedostatečně podnětné prostředí, citová deprivace, genetické vlivy a nevyzrálá nervová soustava (Škodová, 2007).

Kutálková (2011) uvádí i další příčiny, např. poruchu sluchu, výchovný styl rodiny, nadměrné sledování televize, poruchy typu ADD a ADHD a další. Podle Klenkové (2006) je u opožděného vývoje řeči nejdůležitější vyloučit, zda dítě nemá smyslovou vadu (především sluchovou), poruchy intelektu, vady mluvního orgánu, akustickou dysgnozii nebo poruchy autistického spektra.

Narušený vývoj řeči lze hodnotit z více hledisek. Podle Sováka (1984) můžeme narušený vývoj řeči klasifikovat na:

- opožděný vývoj řeči prostý
- omezený vývoj řeči
- přerušovaný vývoj řeči
- scestný (odchylný) vývoj řeči

Hlavním příznakem **opozděného vývoje řeči prostého** je opoždění v řečovém projevu, kde se může projevit ve všech jazykových rovinách. Narušena je ze začátku obsahová stránka řeči. To znamená, že dítě má malou slovní zásobu a v řeči se vyskytují dysgramatismy (Škodová, 2007).

Při mentálním postižení, těžších poruchách sluchu a v extrémních případech patologie sociálního prostředí je řeč narušená především v obsahové stránce řeči, kdy děti nerozumí významu slov. Jedná se o **omezený vývoj řeči**. U dětí s mentálním postižením omezení záleží na stupni intelektu. U dětí se sluchovým postižením je omezený vývoj řeči doprovázen narušením modulačních faktorů řeči (tempo, rytmus, melodie, atd.) (Škodová, 2007).

K **přerušnému vývoji řeči** může dojít po úrazu, nádorových onemocněních mozku, vážných duševních onemocněních atd. Podaří-li se odstranit příčiny vzniku přerušovaného vývoje řeči, může dojít k dosažení normy.

U **scestného (odchylného) vývoje řeči** dochází k tomu, že se dítě odchyluje od normy v některé rovině řečového vývoje. Jedná se o vadnou artikulaci, která je doprovázená vývojovými orgánovými anomáliemi (Škodová, 2007).

Diagnostika

Při diagnostice opožděného vývoje řeči je podle Škodové a Jedličky (2007) důležité zaměřit se na vyšetření intelektu, motoriky, sluchu a sluchového vnímání, zraku a zrakového vnímání, laterality, řeči ve všech jazykových rovinách a vlivu prostředí. Klenková (2006) ještě klade důraz na diferenciální diagnostiku, která má vyloučit sluchovou vadu, vadu zraku, poruchy intelektu, vady mluvních orgánů, akustickou dysgnozii a autismus.

Vyšetření intelektu provádí klinický psycholog, který má k dispozici několik standardizovaných testů a testových baterií. Vyšetření intelektu umožňuje zjistit etiologii poruchy u dítěte. Také je schopné určit úroveň sociálních schopností, adaptace na nové situace a podmínky a nakonec určuje úroveň možného zatížení dítěte.

Řeč a motorika se navzájem ovlivňují, proto narušená motorika výrazně ovlivňuje vývoj řeči. Z tohoto důvodu je nezbytné **vyšetření jemné i hrubé motoriky**. Zaměřuje se na pohybovou koordinaci celého těla (hrubá motorika) a na pohyb prstů a mluvidel (jemná motorika). Vyšetření zpravidla provádí klinický logoped, popřípadě foniatr.

Pokud je podezření na opožděný vývoj řeči, prvotně se musí provést **vyšetření sluchu a sluchového vnímání**, které provádí foniatr, audiolog, nebo otorinolaryngolog. Co se týče logopedického vyšetření sluchu, sem spadá orientační sluchová zkouška a vyšetření vývoje fonemického sluchu. Orientační sluchová zkouška vyšetřuje funkce sluchového analyzátoru a zvukové podněty vázané na vyšší nervovou činnost (sluchová zkouška řeči). Úroveň vývoje fonemického sluchu se vyšetřuje standardním obrázkovým testem, jehož autorkou je PaedDr. Škodová.

Vyšetření zraku se provádí pomocí kresebných testů. Vyšetření zraku orientačně vykonává pediatr a při těžkých poruchách zraku oční specialista.

Mezi základní vyšetření logopedické diagnostiky dále spadá **vyšetření laterality**. Provádí se standardním testem podle Matějčka a Žlaba. Test zjišťuje dominantní ruku a oko.

Prostředí, které nejvýrazněji ovlivňuje rozvoj řeči dítěte, je rodina. Musí poskytovat dítěti citovou stimulaci, vytvářet sociální podmínky pro tvorbu vztahů a podpořit komunikaci verbální i neverbální. **Vyšetření vlivu prostředí** provádí klinický psycholog, který se zaměřuje na vzájemnou komunikaci mezi členy rodiny, na jejich neverbální i verbální chování.

Jako poslední do diagnostiky patří samotné **vyšetření řeči**, u kterého se nejčastěji používají popisy obrázků, rozhovor, reprodukce vyprávění pomocí konkrétních denních situací, potřeb nebo podle obrázků. Zaměřuje se na foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou jazykovou rovinu (Škodová, 2007).

Terapie

Mezi základní tendence nápravy opožděného vývoje řeči patří vytvoření dostatečného množství stimulujících řečových podnětů. Nezbytnou součástí pro správný vývoj řeči dítěte je správný řečový vzor, který musí být zvukově, gramaticky a artikulačně správný podle daných norem jazyka. Velký význam zde nese schopnost opakování. Zpočátku dítě opakuje jednoduché zvuky, dále slabiky, slova a nakonec si osvojuje celé věty a složitější větné konstrukce. Opožděný vývoj prostý lze správnými terapeutickými postupy velmi rychle napravit. Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že při terapii je důležité zaměřit se na rozvoj slovní zásoby, obsahovou stránku řeči a nakonec na rozvoj formální stránky řeči.

Hlavním cílem terapie opožděného vývoje řeči je změnit nebo eliminovat příčinu opožděného vývoje řeči, modifikovat poruchu, učit děti používat kompenzační strategie a zaměřit terapii především na rodinu dítěte a na jeho nejbližší okolí (Lechta, 2003).

U rozvíjení slovní zásoby vycházíme od nejjednodušších elementů a od nich pokračujeme po jejich upevnění. Zaměřujeme se na obsahovou stránku řeči, která má prvotní místo. Častou chybou je učit děti rovnou správně vyslovovat slova, když dítě nemá dostatečnou slovní zásobu nebo motoriku mluvidel (Škodová, 2007).

K rozvoji obsahové stránky řeči využíváme různé pomůcky, hračky, obrázkový materiál, počítačové programy atd. Dítě tak jednodušeji vedeme k vytvoření základních zvukových materiálů, tvoření prvních jednoslabičných slov, prvních dvouslabičných slov, k vytvoření základní části slovní zásoby, dále k jednoslovným až dvouslovným větám, víceslabičným slovům, poté k popisu děje, vyprávění obsahu děje a až nakonec dochází k postupné úpravě výslovnosti (Škodová, 2007).

Úprava výslovnosti ve vývoji řeči se provádí jako poslední, až když má dítě osvojenou dostatečnou slovní zásobu, umí tvořit gramaticky správně slovní věty, udrží dějovou linii ve vyprávění a má správnou úroveň fonemického sluchu (Škodová, 2007).

4.1.3. Vývojová dysfázie

Jedná se o poruchu řeči, při níž je specificky narušený vývoj řeči projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. Hlavní příčinou vývojové dysfázie je difuzním postižením centrální nervové soustavy, které zasahuje celou centrální korovou oblast a má různou hloubku příznaků. Proč k tomuto postižení dochází, není známo, uvažuje se o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatalního, perinatálního a postnatálního poškození mozku, i případným vlivem dědičnosti (Neubauer, 2010).

Neubauer (2010) řadí vývojovou dysfázii do poruch individuálního jazykového systému. U vývojové dysfázie se jedná o obtížné problémy v řeči s výrazně nerovnoměrným vývojem celé osobnosti. Dochází k nápadnému opoždění vývoje jazykových schopností, které mohou vést od nesrozumitelného projevu až k úplné nemluvnosti.

Mezi další příznaky vývojové dysfázie patří celkový nerovnoměrný vývoj, nesoulad mezi verbální a neverbální schopností, narušené zrakové i sluchové vnímání, paměťové funkce, orientace v čase i prostoru, motoriky a jako poslední laterality (Škodová, Jedlička, 2007).

Děti s dysfázií mají převážně poruchy motoriky mluvidel, kdy nedokážou správně pohybovat jazykem, rty a tvářemi, proto mají problémy napodobit jednoduché grimasy. Dítě nedovede našpulit rty a následně se usmát, nedokáže mimikou vyjádřit dané emoce, při jídle se nedokáže olíznout. Pohyby jsou izolované, nejsou plynulé a často na sebe nenavazují. S poruchami motoriky souvisejí také poruchy, se kterými se dítě s vývojovou dysfázií potýká, a to jsou poruchy jemné a hrubé motoriky. Dítě nedokáže pravidelně střídat nohy, tudíž chůze po schodech bývá velmi nápadná. Problémy má i při jízdě na kole, při plavání, míčových hrách atd. Vyskytuje se u něj neobratnost při výskoku, u skoků na jedné noze, při lezení po žebřinách apod. (Škodová, Jedlička, 2007).

Mikulajová a Rafajdusová (1993) uvádějí, že dítě s vývojovou dysfázií, vlivem výše popsaných symptomů, je dvojnásobně znevýhodněno. Právě užíváním nevhodných výchovných postupů dítě nedostává potřebné podněty k uspokojení svých citových i společenských potřeb. Na základě toho může vzniknout citová labilita, psychická deprivace, narušení sociálních vztahů a ve školním věku infantilismus, kdy u dítěte přetrvává závislost na rodičích a je pasivní v sociální interakci.

Diagnostika

Diagnostika vývojové dysfázie vychází z týmové spolupráce lékařských, psychologických, speciálně-pedagogických oborů. Čím rychlejší a správnější diagnostika, tím úspěšnější terapie. Důležité je provést i **diferenciální diagnostiku** z toho důvodu, že vývojová dysfázie patří mezi poruchy často zaměňované za vývojovou dysartrii, vadu nebo poruchu sluchu, opožděný vývoj řeči prostý, opožděný vývoj řeči při mentálním postižení, nebo těžkou dyslálii.

Foniatrická diagnostika patří mezi základní vyšetření zaměřující se na všechny složky řeči a na sluch. Vyšetření vykonává kvalifikovaný foniatr ve spolupráci s dalšími odborníky.

Logopedickou diagnostiku má na starosti klinický logoped, který se zaměřuje na vyšetření nejčastějších nedostatků, mezi které patří orientace v prostoru a čase,

lateralita, motorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, grafomotorika, paměť a koncentrace pozornosti.

Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že **orientace v prostoru i čase** je výrazně narušena. Dítě s dysfázií má především problémy s vnímáním a chápáním časových vztahů. Nepamatuje si jména rodičů, ani kolik mu je let.

Lateralita se vyšetřuje pomocí standardního testu laterality od Žlaba a Matějčka. Dítě s dysfázií má nevyhraněnou dominanci ruky nebo oka a zkříženou lateralitu ruky a oka.

Klinický logoped vyšetřuje nejen motoriku mluvidel, ale především **jemnou i hrubou motoriku**, která souvisí s vývojem motoriky mluvidel. Nejčastěji užívaným testem je *Ozeretzkého test*, který se zaměřuje na vyšetření koordinace horních a dolních končetin. Mezi úkoly tohoto testu patří statická koordinace celého těla, dynamická koordinace horních končetin, dynamická koordinace celého těla, rychlost motoriky rukou, rychlost a preciznost při realizaci dvou pohybů najednou a preciznost pohybů oddělených.

Dalším problémem u dětí s dysfázií je narušená schopnost **sluchového vnímání**. Používají se standardní diagnostické testy. Testy obsahují slova, u kterých při záměně hlásky dojde ke změně významu. Jeden z těchto testů je test *Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí*, jehož autorkou je Eva Škodová. Děti mají za úkol rozlišit od sebe hlásky a slova zvukově podobná, ale s odlišným významem.

Klinický logoped pro vyšetření **zrakového vnímání** používá *Vývojový test zrakového vnímání* od Frostigové. Zaměřuje se na vizuomotorickou koordinaci, diferenciaci figury – pozadí, konstantnost tvaru, polohu v prostoru a prostorové vztahy.

Grafomotorika je základem pro rozvíjení a osvojení si kreslení a pozdějšího zdokonalení v psaní. Dítěti s dysfázií dělá problém správný úchop tužky. Kresba je velmi nápadná. Objevují se v ní deformace tvarů, nedodržovaná linie a nesprávné tvary. Kresba patří do základního vyšetření, protože přináší mnoho důležitých poznatků o dítěti.

Dítě s vývojovou dysfázií má narušenou krátkodobou **paměť**. To znamená, že má problémy zapamatovat si primární pokyny, opakovat delší slova, napodobit opakované rytmizované zvuky. Nedokáže se naučit jednoduché říkanky, pohyby opakující se neustále za sebou a nakreslit základní obrázky. Nedodržuje slovosled a slova většinou přehazuje a komolí.

Vyšetření **pozornosti** se zaměřuje na schopnost adaptovat se na nové podněty a situace, dále zjišťuje schopnost koncentrace pozornosti, kdy je dítě soustředěné a kdy naopak pozornost klesá, hledá oblast častých poruch (Škodová, Jedlička, 2007).

Psychologická diagnostika u dětí s vývojovou dysfázií se zaměřuje na nerovnoměrný vývoj intelektových složek (pozornost, paměť atd.). Základní diagnostickou metodou je kresba lidské postavy a zkouška obkreslování. Kresba lidské postavy usnadňuje komunikaci psychologa s dítětem. Vhodný test pro děti s dysfázií je upravený test podle Šturmy a Vágnerové, který umožňuje dítěti nevyjadřovat se verbálně (Škodová, Jedlička, 2007).

Mikulajová (2003) poukazuje na to, že pro zjišťování úrovně intelektových schopností jsou k dispozici standardizované testy a testové baterie.

Terapie

Neubauer (2010) uvádí, že úspěch terapie závisí na dlouhodobé péči, která může trvat až několik let. Podle Škodové a Jedličky (2007) vychází úspěšná terapie vždy z týmové práce. Na začátku terapie je důležitá spolupráce klinického logopeda, klinického psychologa a lékaře (foniatr, neurolog, pediatr). Nejdůležitější podmínkou pro úspěšnou terapii je spolupráce rodiny.

Jednotlivé složky nelze cvičit izolovaně z důvodu nerovnoměrného vývoje schopností dítěte. Při terapeutických postupech využíváme co nejvíce schopností a dovedností, které již dítě umí. Základem správného rozvoje komunikačních dovedností a schopností u dětí s vývojovou dysfázií je zaměření se na celkovou osobnost dítěte bez zdůrazňování složky řeči. Terapie se proto zaměřuje na rozvíjení zrakového vnímání, sluchového vnímání, motoriky, myšlení, paměti a pozornosti, řeči, schopnosti orientace a grafomotoriky.

Již od samého počátku terapie se musí rozvíjet **zrakové vnímání**. Zrak je důležitou složkou při výuce čtení a psaní. U dětí by se měla postupně rozvíjet schopnost pravo-levé orientace a schopnost rozlišit detaily směrem nahoru-dolů. Výrazně se používá už zmiňovaný *Vývojový test zrakového vnímání* od Frostigové. Úkoly lze využít pro nácvik rozvoje zrakového vnímání i k rozvoji kresby (Škodová, Jedlička, 2007).

Sluchové vnímání se rozvíjí pomocí speciálních cvičení a sluchových cvičení, která se používají u dětí s vadami sluchu. Zaměřuje se na rozvoj rozlišování sluchem jednotlivé hlásky od sebe, rozlišování hlásky zvukově podobné se rozvíjí pomocí jednoduchých zvukových vzorců, kdy musí být spojeny s danými obrázky.

Pro rozvoj **myšlení** je důležité zaměřit pozornost na rozvoj obsahové stránky řeči, která postupně vede k dalšímu rozvoji osobnosti a ke vzdělávání. Pokud dochází k nácviku formální stránky řeči před nácvikem obsahové stránky řeči, pak je možné zhoršování rozumových schopností dítěte.

Paměť a pozornost lze procvičovat ve cvičení všech ostatních složek tak, že se všechny činnosti a postupy několikrát opakují. Tím se dítě učí činnost ovládat, což je zásadní podmínkou pro další vývoj dítěte s dysfázií.

Cvičení na rozvoj **hrubé i jemné motoriky** se zaměřují na motoriku rukou, dynamickou organizaci pohybů, opticko-prostorovou organizaci pohybů a na celkovou praxi rukou. Po hrubé a jemné motorice se terapie zaměřuje na samotný rozvoj motoriky mluvidel. U rozvoje motoriky mluvidel podle Škodové a Jedličky (2007) se vybírají takové postupy, které dítě postupem času zvládne. Patří sem cvičení při jídle, kdy dítě olizuje lžičku, pije brčkem, fouká horkou polévku, přehazuje bonbon v puse a tím stimuluje artikulační orgány.

Při terapii má své místo i kresba, která je významnou součástí terapeutického programu pro rozvoj komunikačních dovedností. Při cvičení **grafomotoriky** se musí postupovat pomalu a nenásilně. Zpočátku bude dítě kreslit spíše čmáranice, protože není schopné obkreslovat. Začíná se od krouživých pohybů (klubíčko, kolečko). Vhodné je použít i větší formáty, např. kreslit na tabuli nebo kreslit kruh rozsvícenou baterkou na zeď. Dítě napodobuje nebo obkresluje činnosti, které

terapeut dítěti předem přesně ukázal. Po nacvičení se spojují prvky do jednoduchých schémat (sněhulák). Další cvičení je na rozvoj tvorby jednoduchého obrázku (Škodová, Jedlička, 2007).

Postupy při rozvoji **řečových dovedností** u dětí s dysfázií se tvoří individuálně podle jeho schopností a dovedností. Postupy vytváří klinický logoped, který využívá nejčastěji formu ambulantní individuální logopedické péče. Klinický logoped připravuje pro každé dítě individuální terapeutický plán, který obsahuje procvičení rozumění řeči, motoriky, nácvik nových prvků řeči, rozvoj sluchové a zrakové percepce, grafomotoriky. Umožňuje zapůjčení pomůcek přímo k domácí péči, která je nezbytnou součástí terapie, poskytuje informace o typech speciálních škol, speciálně-pedagogickém centru. Také používá technické pomůcky, speciální počítačové programy a spolupracuje s ostatními odborníky. Jak uvádí Škodová a Jedlička (2007), při nacvičování u dětí s minimální slovní produkcí začínáme s rozuměním řeči pomocí podpory mluvního apetitu dítěte. Rozumění se nacvičuje pomocí stereotypů. Spojují se mluvené zvuky nebo slova s osobou, předmětem atd. Rozvoj expresivní složky řeči je individuální a dlouhodobý proces

Rozvoj **schopnosti orientace** se spojuje s kresbou jednoduchého obrázku ze dvou až čtyř prvků, kdy následně dítě prvky zobrazuje v prostoru pomocí různých pomůcek (špejle, provázek apod.). Problémy s porozuměním časových vztahů se postupně zlepšují při individuálním nácviku řeči. Rozvoj schopnosti orientace umožňují denní stacionáře nebo specializovaná oddělení. Klinický logoped nemá většinou prostor ani časové možnosti (Škodová, Jedlička, 2007).

4.1.4. Koptavost (Balbuties)

Koptavost Lechta (2011) pokládá za jeden z nejtěžších druhů narušené komunikační schopnosti. Koptavost je také jedna z nejnápadnějších poruch. Tato porucha má často velmi špatný vliv na osobnost jedince. Koptavost se projevuje pauzami v řeči, narušenou plynulostí, řeč je přerušovaná záškuby či křečemi svalů fonačního ústrojí a mluvidel. Koptavost nastává u většiny případů již v předškolním věku. Projevuje se poruchou fonačních pohybů, artikulačních

pohybů a dýchacích pohybů, podle toho se rozlišuje koktavost tonická, klonická a tonoklonická. **Tonická forma** se projevuje tím, že má jedinec zvýšený fonační tlak při uzavřené hlasové šterbině, **klonická forma** se zase projevuje volným opakováním slabik, nejčastěji prvních. **Tonoklonická forma** je nejčastější a jedná se o opakování slabik, kterému předchází zvýšený nefonační tlak nebo exploze (Neubauer, 2010).

Koktavost je charakterizovaná třemi symptomy. Jedná se o *dysfluenci* (opakování, prodlužování, vkládání, tiché pauzy atd.), *nadměrnou námahu* při artikulaci a *psychickou tenzi* během mluvy (vyhýbavé chování, tiky, logofobie). Příčina není přesně známa. Většina odborníků tvrdí, že koktavost je způsobená šokem, psychotraumatem, dědičností nebo poškozením centrální nervové soustavy.

Diagnostika

Diagnostikou balbuties se zabývají odborníci z oblasti logopedie, psychologie, neurologie, foniatrie a mnozí další. Diagnostiku není možné provést během jednoho sezení, proto je důležitá průběžnost sezení. Důležité je provést komplexní diagnostiku, která se má zaměřovat na pozorování a zvažování příznaků v různých prostředích, závažnosti dysfluence, nadměrné námahy a psychické tenze (Lechta, 2003).

Komplexní diagnostika se zaměřuje na zdánlivé detaily, kterých si běžný pozorovatel nemusí ani všimnout (např. parafázie), dále na analýzu spontánní komunikace v přirozeném prostředí, hodnocení plynulosti řeči v rámci různých komunikačních záměrů a na specifické anamnestické údaje. Během diagnostiky se využívá materiál k hodnocení, což je především videozáznam (Lechta, 2003).

U diagnostiky koktavosti se využívá také tzv. balbutiogram. Jedná se o přehledné shrnutí komplexní diagnostiky koktavosti, které využívá kvantitativní a kvalitativní postupy. Závěrem se provede grafický záznam na balbutiografu, který umožňuje získat okamžitou komplexní informaci o komunikaci balbutika v jednotlivých komunikačních situacích. Úkoly v balbutiogramu jsou rozloženy

podle náročnosti na fluenci řeči od téměř nejlehčích až po nejtěžší. Mezi tyto úlohy patří šepot, simultánní řeč, automatismy, verbální stereotypy, zpěv, reprodukce vět, dokončování neúplných vět, čtení, spontánní řeč (Lechta, 2003).

V rámci **diferenciální diagnostiky** je důležité vyloučit breptavost (*tumultus sermonis*), organicky podmíněnou koktavost od jiných typů (Lechta, 2003).

Terapie

Existuje několik typů terapie koktavosti. Některé jsou speciálně navrženy pro děti a některé pro dospělé. Terapie balbuties je náročný a dlouhodobý proces. Obvykle trvá nejméně 4-6 měsíců intenzivní péče.

Lechta (2011) rozděluje terapii na *korekci příznaků dysfluence v procesu mluvení* (zaměřuje se na fluenci, narušené dýchání, fonaci, artikulaci, dysprozódii, parafrázi atd.), *postoje k verbální komunikaci* na zvládnutí komunikačních situací (návčik modelových situací, hraní rolích), na terapii zaměřenou na *narušené koverbální chování*, terapii orientovanou na *ovlivňování osobnostních znaků balbutika* (psychoterapeutický přístup) a na *jiné příznaky* (stimulace vývoje řeči).

Při terapii koktavosti je třeba kombinovat různé druhy terapie, proto se stále více využívá princip „těžiště“. Jedná se o vícedimenzionální terapeutický přístup, ve kterém se akceptuje těžiště balbutika, na které se terapie bude zaměřovat. Terapeutické přístupy se dále dělí na *přímé* a *nepřímé*. Přímé přístupy se zaměřují na korigování koktavosti přímou terapií v oblasti produkce řeči. Jedná se o otevřené a přímé pokusy měnit mluvní projev balbutika a s ním spojené chování. Těžištěm terapie je vzorec mluvení (zaměřený na změny již existujícího vzorce řeči) a symptomatika (zaměření na korekci konkrétních symptomů). Nepřímé přístupy se snaží podněcovat celkový psychomotorický vývoj, komunikační schopnost bez přímého tréninku fluence. Terapie se zaměřuje na rozvíjení řeči, odbourávání komunikační nejistoty, změna postojů a pocitů, zlepšení koncentrace. Mezi cvičení podporující nepřímé přístupy patří relaxace jógou, terapie hrou, logorytmika, muzikoterapie atd. (Lechta, 2011).

U **psychické tenze** hraje zásadní roli preventivní terapie, která vychází ze dvou principů. První princip vychází z toho, že kóktání u dítěte je závislé na chování lidí kolem dítěte, především na chování rodičů. Druhý princip vychází z toho, že kóktání se fixuje a zvětšuje tlakem na mluvení, který působí na dítě a na jeho mluvní projev. Během komunikace s dítětem s dysfluencí se podle Lechty (2011) musí dodržovat řada pokynů:

- pozorně poslouchat dítě,
- používat pomalé tempo řeči, prodlužovat přestávky mezi jednotlivými řečovými akty,
- sledovat situace, ve kterých se řeč dítěte zlepšuje nebo naopak zhoršuje,
- snažit se o minimalizaci negativních vlivů na plynulost řeči dítěte,
- jakýmkoli způsobem neupozorňovat dítě na řeč a na její neplynulost,
- nepřerušovat dítě v jeho projevu, neopravovat ho při neplynulém projevu.

Terapie zaměřená na **nadměrnou námahu** využívá behaviorální techniky. Behaviorální techniky slouží k odstranění narušeného koverbálního chování. Zásadní je, aby si dítě koverbální chování kontrolovalo vědomě samo. K tomu dopomáhá natočení videa a jeho zhlédnutí, přičemž dítě své narušené koverbální chování vidí. Dále se při terapii využívá modifikovaná systematická desenzibilizace, prvky dětské jógy a pantomima.

Terapie **dysfluence** využívá metody nazývané jako tzv. fonograforytmika. Fonograforytmika se zaměřuje na získání kontroly nad svým projevem bez subjektivního pocitu časového tlaku, synchronizací pravo- a levohemisférových procesů, redukcí neurofyziologických nároků na monitorování motoriky řeči a jazykového projevu. Fonograforytmika se uskutečňuje v sedmi etapách (Lechta, 2011).

5. DIAGNOSTIKA VÝSLOVNOSTI A JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Aby došlo ke stanovení správné diagnózy a následně k vytvoření terapeutického plánu, je nezbytně důležité provést komplexní vyšetření (Neubauer, 2007).

5.1. Logopedická diagnostika

Logopedická diagnostika je dynamický, poznávací proces, který se zaměřuje na co nejdokonalejší poznání daného objektu, všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů. Logopedická diagnóza je pak výsledkem logopedické diagnostiky, ze které v některých případech vzejde návrh konkrétních intervenčních opatření (Vitásková, 2013).

Diagnostika by měla být včasná, protože se stává nezbytným předpokladem následné podpory a intervence, měla by být i průběžná, jelikož se dítě neustále vyvíjí. V praxi často dochází k prolínání procesu diagnostiky s reedukací (Přinosilová, 2007).

„Hodnocení úrovně vývoje řeči z pohledu logopedického je nesmírně obtížnou a významnou záležitostí, protože může značně ovlivnit nejen míru pochopení skutečné kvality komunikační schopnosti dítěte. Má vliv i na diagnostiku psychologickou, na posílení postavení dítěte v sociálním prostředí, na jeho edukaci apod.“ (Vitásková, 2013, s. 83).

Logopedická diagnostika využívá několik **metod a technik**. Tyto metody můžeme podle zaměření dělit např. na metody ke zjištění vývoje řeči, úrovně motoriky, laterality apod. Mezi diagnostické metody řadíme metodu pozorování, metodu explorační (dotazník, rozhovor), diagnostické zkoušky (např. testy motoriky, laterality, vyšetření výslovnosti, vyšetření zvuku řeči), metody testové (token test, test laterality), metody kazuistické, rozbor výsledků činnosti a metody přístrojové a mechanické (artikulografie, chromografie) (Lechta, 2003).

Při aplikování těchto metod je podstatné držet se daných principů a respektovat je. Logopedická diagnostika musí být komplexní, objektivně posouzená, týmově prostudovaná a propojena s následnou logopedickou péčí (Škodová, 2007).

Logopedická diagnostika vychází z lékařské a psychologické diagnózy a může být podkladem pro další lékařské vyšetření jedince. Cílem logopedické diagnostiky je stanovení diagnózy, ze které se následně vychází při sestavování plánu logopedické intervence. Diagnostika se provádí ve třech úrovních. V první úrovni se jedná o orientační vyšetření v rámci screeningu, jehož úkolem je objevit v určité populaci (zpravidla mateřská škola) jedince s narušenou komunikační schopností. Podle Lechty (2003) je nejvhodnější věk pro vyšetření řeči pomocí screeningu kolem 4. roku života dítěte. Poté se jedná o základní vyšetření, které slouží k určení druhu narušené komunikační schopnosti a stanovení diagnózy. Do základního vyšetření řadíme navázání kontaktu, sestavení anamnézy, vyšetření sluchu, vyšetření porozumění řeči, vyšetření řečové produkce, vyšetření motoriky, vyšetření laterality a vyšetření sociálního prostředí. Dále následuje speciální vyšetření, které zjišťuje formu a stupeň, specifika a následky daného narušení (Lechta, 2003).

Logopedická diagnostika získává a popisuje podstatné informace, které jsou důležité pro samotnou terapii. **Hlavním cílem** logopedické diagnostiky je zjistit, zda se jedná o narušenou komunikační schopnost, nebo o fyziologický jev, snaží se zjistit etiologii. Po zjištění etiologie je logopedická diagnostika schopná určit, zda jde o trvalou nebo přechodnou prognózu, je také schopná zjistit, jestli jde o dominantní poruchu nebo o symptom jiné poruchy. Dále může stanovit, zda si jedinec uvědomuje svou poruchu (Lechta, 2003).

Podle Neubauera (2007) je cílem logopedické diagnostiky vyšetření artikulace hlásek u dětí a dospělých, fatických funkcí u dospělých, rozumění a vnitřní slovní zásoby u dětí s poruchou řečové exprese, úrovně fonemického sluchu u dětí, laterality a grafomotoriky u dětí a celkové zhodnocení problémů v řečové komunikaci u dětí se specifickými poruchami učení.

Mezi **základní principy** diagnostiky narušené komunikační schopnosti patří komplexnost vyšetření, objektivní posouzení komunikační schopnosti, časově ekonomická diagnostika, průběžnost diagnostiky a zásada týmového přístupu (Lechta, 2003).

Důležité je uvědomit si, že se nevyšetřuje narušená komunikační schopnost, ale jedinec s narušenou komunikační schopností. Z toho vyplývá, že se při logopedické diagnostice zaměřujeme na komplexní vyšetření jedince, tedy nejen na mluvní projev, ale i na jeho osobnost (Lechta, 2003).

Hlavním prostředkem logopedické diagnostiky je řečový projev jedince. Mělo by se jednat o spontánní řečový projev jedince a zaměřit se na jeho hodnocení jako celku. Musí dojít ke komplexnímu zhodnocení úrovně samostatného, spontánního, aktivního mluvního projevu. Logopedická diagnostika je narušena, když se jedinec odmítne projevit, nebo když se projevuje pouze jednoslovnou odpovědí. Toto narušení diagnostiky nelze vykompenzovat jinými metodami (Lechta, 2003).

Lechta (2003) dále vymezuje **stadia procesu** logopedické diagnostiky. Nejprve se na základě manifestovaných znaků osoby s narušenou komunikační schopností formuluje daný problém a zvolí se vhodné metody. Na základě potvrzení hypotézy se formuluje logopedická diagnóza. Po stanovení logopedické diagnózy se dělají závěry pro logopedickou péči a zvolí se přiměřené metody, formy a prostředky logopedické intervence.

Součástí komplexního logopedického vyšetření by podle Neubauera (2001) mělo být anamnestické šetření, vyšetření stavu orofaciální motoriky, řečových funkcí, gramatických a lexických schopností, pragmatického užití jazyka, neverbální komunikace, sluchové percepce, grafomotoriky a kognitivních schopností.

Škodová a Jedlička (2007) zdůrazňují nutnost včasné a správné diagnostiky, protože deficity z narušených oblastí negativně ovlivňují ostatní oblasti vývoje dítěte.

Závěrem logopedická diagnostika určuje stupeň a formu narušené komunikační schopnosti a navrhuje terapeutické řešení (Klenková, 2006).

5.2. Logopedická diagnostika slovní zásoby u dětí předškolního věku

Logopedická diagnostika u dětí předškolního věku se zaměřuje na zjištění dosažené úrovně ontogeneze řeči. Důležitým úkolem je následně propojit logopedickou diagnostiku a terapii s mateřskou školou a u těžších poruch řeči najít vhodný typ školského zařízení pro děti s poruchami řeči. Logopedická diagnostika vývojových poruch vždy musí vycházet a spolupracovat s diagnostikou pediatrikou, foniatrikou, neurologickou. Podle Neubauera (2007) je tato vzájemná interakce důležitá z toho důvodu, že nesprávné vyhodnocení jazykových schopností dítěte zásadně ovlivňuje další vývoj dítěte a zasahuje do jeho života.

V současné době v České republice testů pro děti předškolního věku a raného školního věku je velmi málo. Spíše se jedná o obecná vodítka, nebo slouží k badatelským účelům. V zahraničí, a to především v anglicky mluvících zemích, je situace jiná. Zde se může využít více kvalitních, standardizovaných měřítek. Následovně budou popsány různé přístupy k diagnostice jazykového vývoje.

5.2.1. Testy zaměřené na receptivní slovní zásobu

K nejznámějším testům slovní zásoby patří americký *Peabody Picture Vocabulary Test*, který je v současné době označován jako **PPVT-IV**. V tomto testu examinátor ukazuje dítěti podnětové karty, kde jsou na jedné kartě čtyři obrázky a u každého úkolu se ptá na určité slovo. Dítě má za úkol ukázat na obrázek, který odpovídá zadanému slovu. Test je velmi snadný, nenáročný, zpravidla je pro děti i atraktivní, zajímavý. Slovníkové testy mohou být velmi dobrým ukazatelem celkového jazykového vývoje. PPVT a jiné testy receptivní slovní zásoby se považují za základ jazykové diagnostiky.

Další možností testu slovní zásoby je slovníkový subtest z *Wechslerových inteligenčních škál* - **WISC**. Subtest je součástí inteligenčního testu, a proto neposkytuje komplexní vyhodnocení. Ovšem česká verze poskytuje vážené skóry

pro každý subtest. Proto se dají výsledky převést na percentily a tak se mohou posoudit výkony dětí. Jedná se o standardizovanou metodu měřící slovní zásobu, která je určena dětem od šesti do sedmnácti let. Subtest se skládá ze třiceti slov, v každé položce má dítě vysvětlit význam slova. Subtest je hodnocen nulou, jedním nebo dvěma body podle kvality odpovědi (Smolík, 2014a).

5.2.2. Testy zaměřené na slovní zásobu v produkci

Testy aktivní slovní zásoby využívají obrázky, děti mají za úkol nalézt slovo odpovídající ukázanému předmětu. V České republice existuje test *Obrázkově-slovníková zkouška O. Kondáše*. Děti mají v tomto testu za úkol pojmenovat obrázky. Tento test z důvodu stárí obrázkového materiálu i norem nelze považovat za spolehlivý nástroj, ovšem může být velmi dobrou pomůckou pro doplnění. V USA se využívá test *Expressive Vocabulary Test – EVT*, který obsahuje položky různě obtížné. V jednodušších položkách má dítě pojmenovat obrázky, ovšem od určité úrovně examinátor pojmenuje obrázek jedním slovem a úkolem dítěte je dané slovo pojmenovat slovem podobným, synonymem (Smolík, 2014a).

5.2.3. Další testy jazykového vývoje

K nerozšířenějším komplexním testům jazykového vývoje patří *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – CELF*. Je to test používaný v USA a v současné době je na trhu čtvrté vydání **CELF-IV** pro věkovou hranici od pěti do dvaceti let. Test se skládá z devatenácti subtestů. Je zaměřen na schopnost tvořit formálně správné věty a další oblasti. Subtesty jsou rozděleny na základní subtesty, subtesty zaměřené na porozumění a sémantiku, subtesty paměťové a subtesty doplňkové. Základní subtesty se zaměřují na schopnost tvořit gramaticky správné věty a rozumět gramatickým vyjádřením. Součástí je subtest Pojmy a pokyny, kde dítě ukazuje na tvary na obrázku podle instrukcí. Další subtest je Struktura slov, dítě má dokončit větu gramaticky správným slovním tvarem podle obrázku. Dále v subtestu Formulace vět má dítě za úkol pomocí několika slov vytvořit větu, která odpovídá obrázku. Nově jsou ve čtvrtém vydání v sémantické části testu tři

subtesty: subtest Expresivní slovník, kde dítě pojmenovává obrázky, subtest Definice slov, kde vysvětluje význam slova, a subtest Porozumění mluveným pasážím, kde dítě po prezentování textové pasáže odpovídá na otázky. Subtesty na porozumění jsou rozděleny na tři subtesty. U prvního subtestu Slovní řady má dítě za úkol identifikovat slova, která spolu souvisejí, a popsat jejich vzájemnost. Druhý subtest Větná struktura se zaměřuje na to, aby dítě ukázalo na obrázek odpovídající zadané větě. Třetí subtest Porozumění odstavcům, obsahuje úkol, kde děti mají odpovídat na otázky poté, co slyší krátkou textovou pasáž. Další subtesty zaměřené na pracovní paměť využívají opakování číslic, sekvencí jako dnů, týdnů atd. Například test Slovní asociace je testem verbální fluence, kdy má dítě za úkol vyjmenovat zástupce určité kategorie v omezeném časovém limitu. CELF-IV je nejkompaktnější, ovšem i velmi náročná testová baterie zaměřená na jazykové schopnosti (Smolík, 2014a).

Dalším testem jazykových schopností je *Test of Language Development-TOLD*. Tento test je rozdělen na TOLD-P, který je určen dětem od čtyř do osmi let, a TOLD-I pro děti od devíti do sedmnácti let.

TOLD-P se zaměřuje na děti předškolního věku. Skládá se celkem z devíti subtestů, které jsou rozděleny do tří skupin po třech. Mezi tyto skupiny patří skupina sémantická, gramatická a fonologická. Subtesty se zaměřují na schopnosti poslechové, produktivní a organizační (jak dítě zpracuje zadaný materiál). Test umožňuje získat informace o receptivních i expresivních schopnostech. Skupina sémantická obsahuje subtesty, které jsou slovníkové a obsahují obrázkový slovník (porozumění slovům), orální slovník (definování slov) a relační slovník (popis vztahu mezi dvěma slovy). Skupina gramatická obsahuje subtesty porozumění větám (ukazování na obrázky), morfologické doplňování (doplňování slov do vět se správným tvarem) a imitace vět (opakování vět). Skupina fonologická obsahuje jeden subtest receptivní – diskriminaci slov (rozlišování dvou podobných slov), subtest produktivní – artikulace slov (vyslovování slov) a subtest organizační – analýza slov (rozložení slova na hlásky).

Současné třetí vydání testu *Test of Early Language Development – TELD* je na hranici mezi screeningovým testem a komplexní diagnostikou. Test je určen pro

děti předškolního věku a obsahuje dvě části, expresivní a receptivní. Tyto dvě části jsou propojené a úkoly jsou různorodé. To může umožnit lepší a delší pozornost dětí během testu (Smolík, 2014a).

V České republice se dá používat například **Heidelberský test řečového vývoje**, který se skládá z několika různě zaměřených subtestů (osvojování gramatiky, sémantiky a pragmatiky). Podle Mikulajové (2003), tento test rozlišuje dva aspekty řeči, a to řečově-lingvistický a řečově-pragmatický. Jednotlivé subtesty jsou vyjádřené T-skórem, ze kterého se získá tzv. vývojový jazykový profil dítěte. Test je schopný ukázat, na jaké úrovni vývoje řeči se dítě nachází, jaké strategie používá při zpracování verbální informace a jaké pokroky ve vývoji řeči se můžou od dítěte očekávat. Dále se v České republice využívá tzv. **Token test**. Token test se využívá nejen u dospělých osob, ale i u dětí. Jedná se o metodu používanou při vyšetřování kognitivních funkcí. Jedná se o soubor žetonů různých geometrických tvarů, velikostí a barev. Dítě má za úkol pracovat s žetony podle instrukcí. Token test je jednoduchý a rychlý.

„Token test zobrazuje rozumění slovním a větným pokynům a úroveň pracovní verbální paměti, je založen na poznávání a manipulaci s barevnými kruhy a čtverci. V zkrácené verzi s možností jemnějšího hodnocení stupně mírné, středně závažné a těžké poruchy je rychlým (10-15 min.) a velmi oblíbeným diagnostickým nástrojem.“ (Neubauer, 2014, s. 129)

5.3. Testová příručka - Diagnostika jazykového vývoje

V současné době není v České republice dostupná žádná specializovaná diagnostická pomůcka pro zjištění jazykového vývoje dětí v předškolním věku, a právě proto se autoři rozhodli zpřístupnit testovou příručku *Diagnostika jazykového vývoje* bez omezení. Jedná se o diagnostickou baterii pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku. Autory testové příručky jsou PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D. a PhDr. Filip Smolík, Ph.D. Testová baterie vznikla jako součást výzkumného projektu, který se

zaměřoval na vývoj jazykových a předčtenářských dovedností dětí předškolního věku v českých mateřských školách v roce 2010 a 2011. Testová příručka byla sestavena podle standardních postupů, které byly využity při tvorbě psychometrických nástrojů. Proto se jedná o psychodiagnostický test, u kterého se použití a interpretace metody řídí principy platnými pro práci s psychodiagnostickými pomůckami. Během tvorby testové příručky bylo prokázáno, že většina úkolů je pro děti stejného věku spíše snadná. A z toho vyplynulo, že testová příručka je citlivější na rozdíly mezi relativně slabšími dětmi. Podle Smolíka (2014b) má testová baterie spíše screeningový charakter a je zaměřena na děti od 3,5 do 6,5 let.

Veškeré testy se musí provádět přesně tak, jak je dáno v instrukcích. Nelze je měnit a hlavně text položek musí být zadáván doslova podle napsaných pokynů. Také nelze měnit pořadí položek v záznamových archích. Také testová příručka není materiálem určeným pro výuku nebo cvičení s dětmi, ale čistě a pouze pro diagnostiku (Smolík, 2014b).

5.3.1. Popis subtestů

Celý soubor testů obsahuje deset různých zkoušek pro hodnocení úrovně rozvoje jazykových schopností, dále příručku s podrobným popisem testů a jejich instrukce pro zadání a vyhodnocení, obrázkový materiál a záznamové archy. Testovou baterii lze rozdělit na dvě hlavní části, a to na fonologickou a gramaticko-lexikální. Každá část obsahuje pět subtestů zaměřujících se na jednotlivé aspekty uvedených oblastí jazyka (Smolík, 2014b).

V první části jsou popsány **subtesty pro hodnocení zpracování fonologické informace**. Tyto subtesty umožňují odhadnout úroveň všech tří druhů fonologického zpracování, kterými jsou fonologické povědomí, rychlé jmenování a fonologická paměť. Testy obsahují úkoly, v nichž děti provádějí různé operace se slovy, a to jak na úrovni celých slov, tak i větších a menších fonologických celků. Kognitivní náročnost pro dítě v těchto subtestech se liší. Subtesty, ve kterých má dítě za úkol rozpoznat zvukově podobná slova, jsou snazší než

subtesty, kde má za úkol provést manipulaci se zvukem ve slovech (např. skládání slabik). Náročnost subtestů dále ovlivňují použité stimuly.

Subtestů pro hodnocení a zpracování fonologické informace je celkem pět, z toho tři subtesty hodnotí fonemické povědomí, jeden subtest sleduje fonologickou paměť a jeden subtest hodnotí rychlé pojmenování. Zajímavostí je, že některé subtesty jsou rozděleny do dvou bloků, kde je jeden blok určený dětem mladšího věku (3–4 roky) a druhý blok dětem staršího věku (5–7 let). Tyto subtesty mají vytvořené různé typy úkolů, a to podle zvukových jednotek a kognitivních operací. Dále byly subtesty vytvořeny tak, aby se náročnost jednotlivých úkolů zvyšovala změnou typu podnětového materiálu (Smolík, 2014b).

Jako první subtest v testové příručce je *Rozpoznávání slabik*. Úkolem subtestu je rozpoznání počáteční slabiky výzvového slova u dvou slov testových. Subtest se skládá ze dvou bloků, využívá souboru obrázkových karet, kde jsou zobrazena podnětová slova. První blok obsahuje patnáct výzvoových slov, která jsou dětem dobře známá, a druhý blok obsahuje šest pseudoslov, která jsou zvukovou stavbou náročnější. Úkolem dítěte je poslouchat modelové slovo, které mu říká administrátor a následně ze dvou nabízených slov vybrat jedno, které začíná na stejný zvuk jako právě slovo modelové. Při práci s pseudoslovy, která nemají žádný konkrétní význam, je úkol pro děti obtížnější. V tomto subtestu může dítě získat celkem 15 bodů v prvním bloku a 21 bodů ve druhém bloku (Smolík, 2014b).

Druhý subtest je *Skládání slabik*. Jedná se o úlohu, která je náročnější než předchozí, protože je zapotřebí zapojit náročnější operace se slovním materiálem. Dítě musí aktivně spojovat určité zvukové jednotky a vytvořit cílové slovo. Úkolem dítěte je uhodnout, které slovo skutečně administrátor říká. Subtest se též skládá ze dvou bloků, kde první blok obsahuje slova reálná a druhý blok pseudoslova. Celkem dítě může dosáhnout v prvním bloku 16 bodů a ve druhém bloku 24 bodů (Smolík, 2014b).

Třetí subtest je *rozpoznávání hlásek v pseudoslovech*. Jedná se o subtest, který jako poslední hodnotí fonemické povědomí. Tento subtest je velmi podobný subtestu *rozpoznávání slabik*, ovšem tento je náročnější z toho důvodu, že děti pracují s náročnějším typem zvukové jednotky, kde místo slabik pracují s fonémy. Dále je subtest náročnější i z důvodu větší zátěže krátkodobé pracovní paměti, protože děti mají za úkol si zapamatovat dvě krátká pseudoslova a ta potom porovnat s jedním výzvoovým slovem. Výzvoové slovo je jedno pro sedm párů pseudoslov, ke kterým patří daný obrázek usnadňující dítěti si výzvoové slovo lépe udržet v paměti. Administrátor má za úkol dítěti ukázat obrázek a říct počáteční hlásku daného slova. Dále dítěti řekne dvě pseudoslova a dítě má za úkol určit, které z těchto pseudoslov začíná na stejnou hlásku jako slovo z obrázku. Subtest se také skládá ze dvou bloků, kde první blok obsahuje dvojice pseudoslov, která se rýmují, a druhý blok dvojice pseudoslov nerýmujících se. Celkem dítě může v prvním i druhém bloku dosáhnout 35 bodů (Smolík, 2014b).

Čtvrtý subtest je *Rychlé jmenování obrázků (RAN)*. Tento test má dva bloky a využívá tabulky s obrázky, kde ke každému bloku patří jedna obrázková tabulka. Každá tabulka se skládá z osmi sloupců a pěti řádků, ve kterých se objevuje náhodně opakovaně pět obrázků (kočka, brýle, auto, ruka, banán). Úkolem dítěte je co nejrychleji a správně pojmenovat obrázky v tabulce. V tomto subtestu je důležité ujistit se, že dané obrázky dítě zná. Pokud obrázky dítě nezná, nemůže se v testu pokračovat. Důležité je zaměřit se při vyhodnocení na rychlost a správnost odpovídání dítěte. Počítá se celkový průměrný čas a průměrný počet chyb. Celkem děti pojmenovávají v každém bloku čtyřicet obrázků (Smolík, 2014b).

Posledním, pátým subtestem v souboru fonologických testů je *Opakování pseudoslov*. Tento subtest má za úkol vyhodnotit úroveň krátkodobé slovní paměti. Dítě má za úkol opakovat dvacet dva pseudoslov, která se mění ve své délce mezi čtyřmi a devíti slabikami. Důležité je zaměřit se na srozumitelnou a správnou prezentaci pseudoslov dítěti. Celkové vyhodnocení se zabývá sledováním, zda dítě slovo správně opakuje. Ovšem nepočítá se slovo chybně zopakované z důvodu nesprávné výslovnosti dané neukončeným vývojem řeči (Smolík, 2014b).

Ve druhé části jsou popsány **subtesty pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky**. Celkem popsaných subtestů je pět, jejich úkolem je sledovat jazykové schopnosti na úrovni slovníku a vět. Tvorba subtestů se zaměřovala na to, aby obsahovaly tři typy znalostí. První je znalost slovní zásoby, druhá je znalost gramatických pravidel a třetí je znalost porozumění.

Prvním subtestem je *Slovník*. Tento subtest používá podobu běžnou u rozšířených testů receptivní slovní zásoby, jako jsou *Peabody picture vocabulary test* (PPVT) nebo *British picture vocabulary scale* (BPVS). Jejich úkolem je dítěti ukázat podnětovou tabuli se čtyřmi obrázky a říct mu slovo ze záznamového archu. Úkolem dítěte je zase na dané slovo prstem ukázat. Jednotlivá slova jsou odstupňovaná obtížností. Tento subtest se skládá ze dvou bloků, kde každý blok obsahuje celkem 40 slov. První blok (Slovník 1) je jednodušší, protože je určen dětem mladšího věku, a druhý, složitější blok (Slovník 2) je určen dětem staršího věku. Pro oba bloky platí, že většina dětí v nich zvládá větší část položek. Obtížnost úkolů je poměrně nízká. Subtest tedy není vhodný pro diagnostiku nadprůměrných a vysokých výsledků, ale spolehlivě detekuje děti, jejichž výkon zaostává za očekáváním (Smolík, 2014b).

Druhý subtest je *Morfologie*. Pro jeho úspěšnost je důležité, aby děti znaly slovní druhy a větné kontexty, které si využití určitých tvarů vynucují. Celkem se subtest skládá z pěti částí, které jsou rozděleny do šesti položek. Každá část se zaměřuje na jiný typ slovních tvarů. Jde o test především produkční, protože dítě má za úkol říct příslušný tvar, i když test zahrnuje důležitost v porozumění, které je nutné pro pochopení úkolu. Subtest se nepoužívá u dětí, které nemůžou produkovat řeč (kockavost, dysartrie) (Smolík, 2014b).

Třetím subtestem je *Porozumění gramatické*. Zde se subtest zaměřuje především na porozumění větné skladbě, syntaxi. Administrátor má za úkol říct dítěti dané jednoduché věty a dítě má ukázat na obrázek zobrazující význam věty. Současně mají děti na výběr ze dvou obrázků. Celkem se subtest skládá ze čtyř částí, které jsou po pěti nebo šesti položkách. Tyto položky se zaměřují na porozumění různým tvarům a větným strukturám. Tento subtest je vhodný u dětí s problémy produkovaní řeči, jelikož test využívá pouze ukazování. V tomto testu

Ize výsledky zlepšit náhodným hádáním odpovědí. Často je úroveň hádání až 50%. To znamená, že i děti s malou úrovní porozumění by měly být úspěšnější (Smolík, 2014b).

Čtvrtým subtestem je *Posuzování gramatičnosti*, který též využívá obrázkový materiál pro pomocnou úlohu. Pro administraci, jak popisuje Smolík (2014b), je potřeba si obstarat plyšovou hračku, která bude sloužit jako postava Vendelína. Administrátor dítěti na začátku řekne, že Vendelín se učí mluvit, a proto mu musí pomoci určit po každé větě, kterou řekne, jestli byla správně nebo špatně. Subtest je receptivní, nevyžaduje aktivní mluvní projev. Může být velmi užitečný při ověřování úrovně znalostí dítěte, u kterého se předpokládá, že má jazykový vývoj na vysoké úrovni, ale nějaké periferní problémy vedou k nízkému výkonu v produktivních úlohách. Tento subtest není vhodný pro děti mladšího věku, protože úkoly posuzování gramatiky jsou pro ně velmi obtížné. V tomto testu lze výsledky zlepšit náhodným hádáním odpovědí. Proto se nedá očekávat nulový výkon u dětí (Smolík, 2014b).

Pátým a zároveň posledním subtestem je *Opravování vět*. Subtest je velmi podobný subtestu posuzování gramatiky, ovšem liší se tím, že dítě musí aktivně produkovat řeč. Dítě má tedy za úkol poslechnout si a zpracovat gramaticky chybnou větu, odhadnout, jaký je její význam, a opravit ji. Dítěti pomáhá obrázek, který konkrétní větu popisuje. Tento subtest navazuje plynule na použití plyšové postavičky Vendelína. V tomto testu nelze výsledky zlepšit hádáním (Smolík, 2014b).

6. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO CHARAKTERISTIKA

6.1. Cíle výzkumného šetření

Výzkumné šetření se v diplomové práci zaměřuje na diagnostiku pasivní slovní zásoby u dětí s poruchami řečové komunikace a u dětí intaktních. Hlavním cílem diplomové práce je zaměřit se na jazykové schopnosti, a to na úrovni slovníku (pasivní slovní zásoby) u dětí předškolního věku.

Úkolem diplomové práce je na základě kvantitativního výzkumu porovnat pomocí diagnostického vyšetření znalost pasivní slovní zásoby u dvou skupin dětí v předškolním věku. První skupinu tvořily děti s narušenou komunikační schopností navštěvující speciální logopedickou mateřskou školu, druhou skupinu tvořily děti intaktní navštěvující běžnou mateřskou školu.

Pro vyhodnocení tohoto hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí cíle, které byly v rámci tohoto šetření zjišťovány a posuzovány:

- porovnat výsledky pasivní slovní zásoby ze subtestu Slovník 2 u obou skupin,
- porovnat výsledky pasivní slovní zásoby ze subtestu Slovník 2 z genderového hlediska.

Stanovené hypotézy

V souvislosti s cíli výzkumu byly formulovány 3 hypotézy:

Hypotéza H1:

Respondenti intaktní z běžné mateřské školy dosáhnou lepších výsledků než respondenti s poruchami řečové komunikace ze speciální mateřské školy logopedické.

Hypotéza H2:

V subtestu Slovník 2 budou u všech respondentů výrazně klesat výsledky ve třetí a čtvrté části.

Hypotéza H3:

Dívky budou prokazovat tendenci k vyššímu výkonu a získají v jednotlivých úlohách více procent než chlapci.

6.2. Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zpracováno kvantitativní výzkumnou metodou. Jedná se o výzkum, který pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, frekvenci nebo rozsah výskytu jevů, popřípadě jejich míru (Gavora, 2000).

Úkolem diplomové práce bylo diagnostikovat pasivní slovní zásobu u dětí s poruchami řečové komunikace a dětí intaktních, proto byl cíleně použit subtest Slovník 2 (zaměřený na diagnostiku pasivní slovní zásoby) z testové příručky *Diagnostika jazykového vývoje - diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*, jejímiž autory jsou PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D. a PhDr. Filip Smolík, Ph.D. Testová baterie vznikla jako součást výzkumného projektu, který se zaměřoval na vývoj jazykových a předčtenářských dovedností dětí předškolního věku. Více a mnohem podrobněji rozpracované informace ohledně celé testové příručky a popisu jednotlivých subtestů jsou v podkapitole s názvem Diagnostika jazykového vývoje.

6.3. Časový harmonogram výzkumného šetření

9–11/2015 – nastudování odborné literatury a zpracování teoretické části diplomové práce

12/2015 – příprava na výzkumné šetření

1–3/2016 – vlastní výzkumné šetření, samotné zpracování a vyhodnocení

6.4. Charakteristika subtestu

Z testové příručky *Diagnostika jazykového vývoje - diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* byl za

účelem zjištění pasivní slovní zásoby u dětí s poruchami řečové komunikace a dětí intaktních použit subtest **Slovník 2** určený pro děti staršího věku (5–7 let), a to z důvodu obsahu složitějších pojmů. Subtest slouží k zhodnocení pasivní slovní zásoby. Jedná se o úlohu, která testuje porozumění slovům. Úkolem je dítěti ukázat podnětovou tabuli se čtyřmi obrázky a říct mu slovo, na jehož vyobrazení má ukázat. Zadávaná slova jsou většinou podstatná jména, ale i slovesa a přídavná jména. Obtížnost úkolů je manipulována jednak četností výskytu zadávaných slov a dále složitostí vyjadřovaných pojmů. Frekvence slov souvisí s pravděpodobností, že se děti s těmito slovy setkały. Test obsahuje slova, která jsou na začátku vysoce frekventovaná. Postupně jsou v dalších úlohách obsažena slova obtížnější. Subtest **Slovník 2** obsahuje obrázkový materiál (S_21 až S_60) a záznamový arch. Během administrace se musí postupovat podle instrukcí. U první položky se ukáže dítěti obrázek k testu **Slovník 2** a řekne se dané slovo. Pokud dítě ukáže správný obrázek, zapíše se odpověď do záznamového archu a může se pokračovat. Pokud dítě odpoví chybně nebo vůbec, slovo se nejprve zopakuje a nakonec se mu ukáže správná odpověď. U druhé a třetí položky se postupuje stejně. Od čtvrté položky se už neposkytuje žádná zpětná vazba dítěti. Pokud dítě odpovídá stále chybně, značí se výsledek nulou a pokračuje se dál. Při vyhodnocování testu za každou správnou odpověď dítě dostalo 1 bod a za nesprávnou odpověď 0 bodů. Body se zapisují do záznamového archu do sloupce „Poznámka“.

6.5. Charakteristika zařízení, ve kterém probíhal výzkum

Výzkum probíhal ve dvou zařízeních, a to v běžné mateřské škole „Jizerka“ v Liberci a ve speciální mateřské škole logopedické „Hláska“ v Jablonci nad Nisou.

Mateřská škola „Jizerka“ se nachází v Liberci na Husově ulici. Tato mateřská škola je zařízením běžného typu, je příspěvkovou organizací. Jedná se o malou mateřskou školu se sídlem ve starší vile. V současné době jsou děti rozděleny do dvou tříd, ve kterých se vzdělává celkem 50 dětí. Třídy jsou smíšené, dívky a chlapci ve věku od 3 do 6 let tvoří 2 skupiny po 25 dětech v jedné třídě. Obě třídy

jsou pro lepší orientaci dětí pojmenovány podle zvířat, která jsou dětem blízká a velmi dobře známá. První oddělení se jmenuje „Ježečci“ a druhé oddělení „Veverky“.

Mateřská škola pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola v rámci předškolní výchovy a vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, podílí se na osvojování základních pravidel chování dítětem, podporuje získávání základních životních hodnot a mezilidských vztahů dítěte, vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhá vyrovnávat nerovnosti vývoje dětí před jejich vstupem do základního vzdělávání, poskytuje kontakt na speciální pedagogickou péči (poradny, centra) a vytváří podmínky pro rozvoj nadaných dětí.

Mezi zájmové kroužky, které mateřská škola provozuje, patří solná jeskyně, taneční kroužek, sportovní hry, jóga, předškolička, která se zaměřuje na individuální získání kompetencí každého dítěte. Mateřská škola nemá zajištěnou individuální ani skupinovou logopedickou prevenci či péči pro děti předškolního věku.

Speciální mateřská škola logopedická „Hláska“ se nachází v Jablonci nad Nisou v Palackého ulici č. 37 a v odloučeném pracovišti U Přehrady 4 s bezbariérovým přístupem. Jedná se též o příspěvkovou organizaci. Mateřská škola je určena dětem zdravým, dětem s vadami řeči, se sluchovými a zrakovými vadami, s autismem, dětem s tělesným postižením a kombinovanými vadami, které lze zařadit do speciálních tříd. V současné době jsou děti rozděleny do 6 tříd, z nichž 1 třída je běžná pro děti bez postižení, 5 tříd je speciálních, do kterých jsou děti zařazeny podle věku a stanovených diagnóz. Běžnou třídu navštěvují děti od 3 let, vzdělávací činnosti jsou doplněny logopedickou prevencí. Speciální třídy navštěvují děti ve věku od 3 let. Třídy jsou smíšené s maximálním počtem 12 dětí. Na každé dítě je vypracován individuální vzdělávací plán, který vychází ze speciálního pedagogického a psychologického vyšetření dítěte.

Prostředí mateřské školy je přizpůsobeno dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dětem bez postižení. Třídy speciální mateřské školy jsou dostatečně prostorné, vybavené novým nábytkem. Ke každé speciální třídě náleží pracovna pro individuální logopedii a individuální péči.

Vzdělávací program mateřské školy „Hláska“ vychází také z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je určen dětem se specifickými vzdělávacími potřebami a dětem bez specifických vzdělávacích potřeb. Dětem je zde zajištěna odborná péče, která se provádí individuálním přístupem ke každému dítěti a spoluprací s rodinou. Stěžejní formou práce je kolektivní logopedická péče (cvičení), která se provádí každý den. Je tedy nedílnou součástí vzdělávacího programu. Součástí kolektivní logopedické péče jsou i nácvik správného dýchání, oromotorické cviky, hry se zvuky a slovy, rozvoj slovní zásoby, komunikace atd.

Mezi zájmové kroužky, které mateřská škola provozuje, patří jízda na koni, plavání, výtvarné činnosti, muzikoterapie, pohybové cvičení.

6.6. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládal celkem ze 40 dětí. Jelikož se diplomová práce zaměřuje na porovnání slovníku u dětí s poruchami řečové komunikace a u dětí intaktních, bylo vybráno 20 dětí z běžné mateřské školy a 20 dětí ze speciální mateřské školy logopedické. Z běžné mateřské školy bylo vybráno 11 chlapců a 9 dívek a ze speciální mateřské školy logopedické bylo vybráno 9 chlapců a 11 dívek. Děti byly ve věku 5 a 6 let. Genderové rozložení bylo také záměrem této diplomové práce, proto pohlaví respondenta bylo při výběru dětí zohledňováno. Všechny děti měly od rodičů podepsaný informační souhlas se zařazením do testování a žádné z dětí nemělo mentální, sluchové, tělesné ani zrakové postižení.

Tabulka 2 – Charakteristika dětí

	Chlapci	Dívky
Děti z běžné mateřské školy	11	9
Děti z mateřské školy logopedické	9	11
Celkem	20	20

7. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A PREZENTACE ZÍSKANÝCH DAT

Po přesných instrukcích, co se od dítěte očekává během subtestu Slovník 2, bylo zahájeno vyšetření. Před dítě byly postupně předloženy jednotlivé obrázky. Dítě mělo vždy po vyslovení pojmu ukázat na obrázek, který odpovídal danému vyslovenému pojmu. Pokud dítě ukázalo správný obrázek, zapsala se odpověď do záznamového archu a přešlo se k další položce. Pokud dítě neodpovídalo, slovo se mu zopakovalo. Vyšetřování probíhalo bez pauzy. Děti postupně neverbálně ukazovaly na obrázky, které podle nich odpovídaly řečenému pojmu. Celkem v subtestu Slovník 2 bylo 40 pojmů S_21 až S_60. Testování u každého dítěte trvalo přibližně 10–15 minut. V průběhu vyšetřování bylo souběžně do záznamového archu bodově zaznamenáváno, zda dítě odpovídá chybně či ne. Dále se u každé chybné položky kroužkoval pojem, který dítě vybralo (obrázky jsou značeny jako volba „a-b-c-d“). Správná odpověď byla značena velkým písmenem. Během celého testu bylo dítě chváleno a povzbuzováno, i když odpovídalo špatně. Každý úkol testu byl vyhodnocován zvlášť a většina dat byla zpracována do tabulek a grafů.

7.1. Popis výsledků šetření dětí z běžné mateřské školy

Jak již bylo řečeno, test se skládá celkem ze 40 slov S_21 až S_60, proto jsou jednotlivé výsledky pro lepší orientaci rozděleny do jednotlivých částí po deseti slovech a podrobněji rozpracovány. Pro zajímavost: subtest Slovník 2 se skládá ze slov, která jsou postupně složitější, to znamená, že první a druhá část testu se

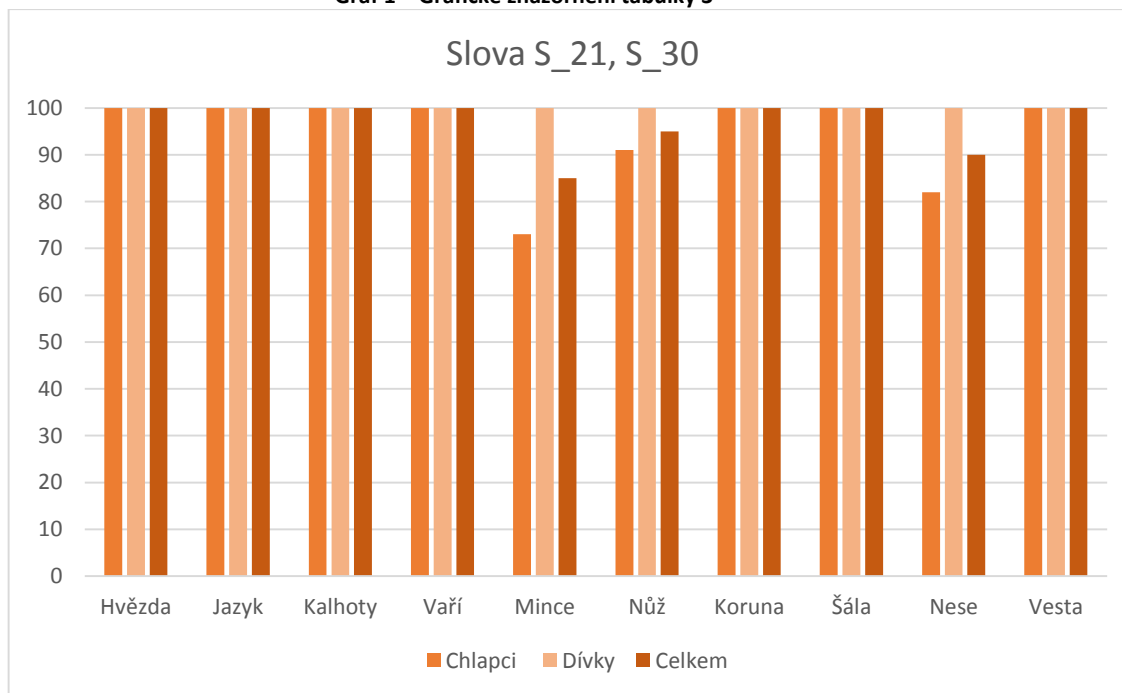
skládala ze slov, která jsou známá, často používaná a naopak třetí a čtvrtá část testu obsahuje slova náročnější, méně známá a v běžném životě dětmi méně používaná.

1. Část - Vyšetření dětí intaktních

Tabulka 3 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_21 až S_30

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Hvězda	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Jazyk	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Kalhoty	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Vaří	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Mince	8	3	73	9	0	100	17	3	85
Nůž	10	1	91	9	0	100	19	1	95
Koruna	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Šála	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Nese	9	2	82	9	0	100	18	2	90
Vesta	11	0	100	9	0	100	20	0	100

Graf 1 – Grafické znázornění tabulky 3



Celkové zhodnocení

V tabulce 3 a na grafu 1 je vidět, kolik dětí odpovědělo správně z celkem 20 dotazovaných. Z výsledků vyplývá, že slova *hvězda*, *jazyk*, *kalhoty vaří*, *koruna*, *šála*, *vesta* dětem nedělala žádné problémy, byla zodpovězena bez chyby (100 %). Naopak slovo *mince* dělalo dětem problém nejvíce. Celkem 3 děti (15 %) špatně označily slovo a ve všech třech případech obrázkem B *prsten*. Druhým problémovým slovem bylo slovo *nese*, které špatně označily 2 děti (10 %). V obou případech děti slovo přiřazovaly k obrázku C *soudí*. A nakonec 1 dítě (5 %) špatně označilo slovo *nůž* obrázkem B *pilka*. Celková úspěšnost v první části byla v průměru 97 %.

Genderové rozdíly

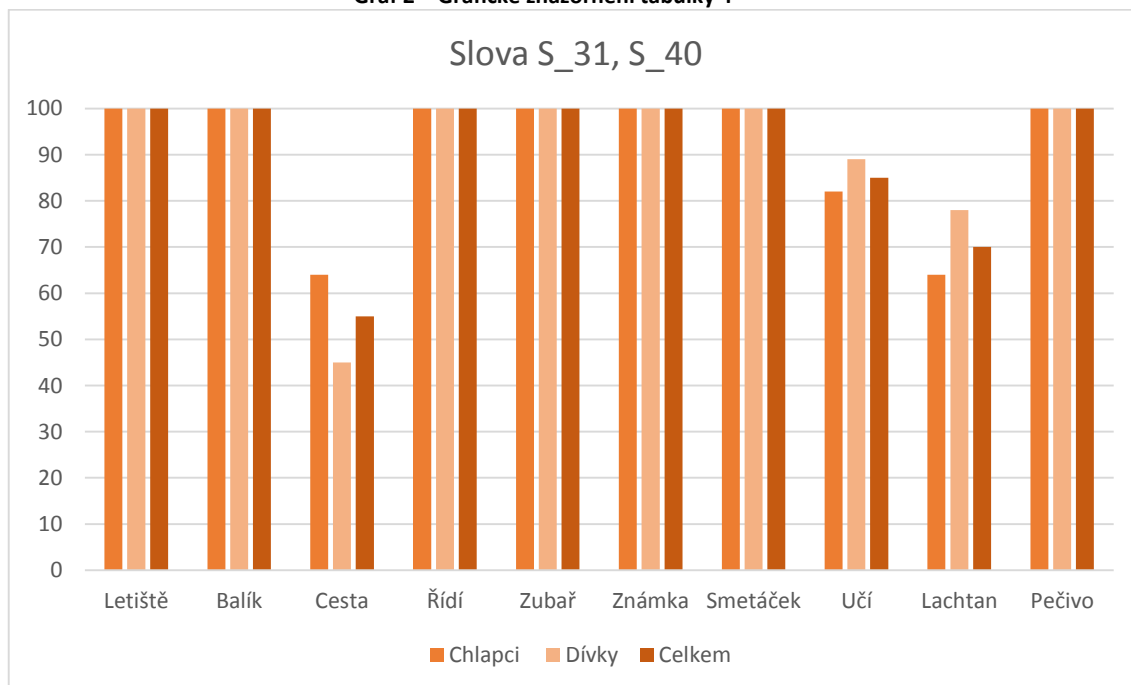
V tabulce 3 a na grafu 1 jsou porovnány výsledky podle pohlaví dotazovaných dětí. Je zde zobrazen počet správných odpovědí v procentech v rámci pohlaví. Vzhledem k vysoké úspěšnosti u většiny zadaných pojmů v této části nelze vidět výrazné genderové rozdíly. Pouze u nejproblematictějšího slova *mince* je viditelný rozptyl výsledků mezi genderovými rozdíly vyšší než u ostatních slov. Slovo správně označilo 73 % chlapců a 100 % dívek. Tedy přibližně přes čtvrtinu dívek odpovědělo lépe. U ostatních méně problematických slov není rozptyl nárůstu znalosti slov mezi chlapci a dívkami tak výrazný. U slova *nese* správně odpovědělo 82 % chlapců a 100 % dívek a u slova *nůž* 91 % chlapců a 100 % dívek. U slov *hvězda*, *jazyk*, *kalhoty*, *vaří*, *koruna*, *šála* a *vesta* nejsou genderové rozdíly žádné. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 94,6 % a u dívek 100 %. Dívky průměrně odpovídaly o 6 % lépe než chlapci.

2. Část - Vyšetření dětí intaktních

Tabulka 4 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_31 až S_40

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Letiště	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Balík	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Cesta	7	4	64	4	5	45	11	9	55
Řídí	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Zubař	1	0	100	9	0	100	20	0	100
Známka	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Smetáček	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Učí	9	2	82	8	1	89	17	3	85
Lachtan	7	4	64	7	2	78	14	6	70
Pečivo	11	0	100	9	0	100	20	0	100

Graf 2 – Grafické znázornění tabulky 4



Celkové zhodnocení

Druhá část obsahovala pojmy *letišťe, balík, cesta, řídí, zubař, známka, smetáček, učí, lachtan, pečivo*. Počet správných odpovědí u jednotlivých pojmů je zaznamenán v tabulce 4 a na grafu 2. Všechny 20 dětí (100 %) označilo správně slova *letišťe, balík, řídí, zubař, známka, smetáček* a *pečivo*. Jedná se totiž o slova často používaná. Je patrné, že zbylá 3 slova dětem činila problémy. Šlo o slova *cesta, učí* a *lachtan*. Nejfrekventovanější byla záměna slova *Cesta*, kde 9 dětí (45 %) označilo slovo jiným obrázkem. 5 dětí označilo obrázek B *pláž* a 4 děti obrázek D *plot*. Slovo *učí* označily 3 děti (15 %) obrázkem C *fotí* a slovo *lachtan* označilo 6 dětí (30 %) obrázkem B *kosatka*. Celková úspěšnost v druhé části byla v průměru 91 %.

Genderové rozdíly

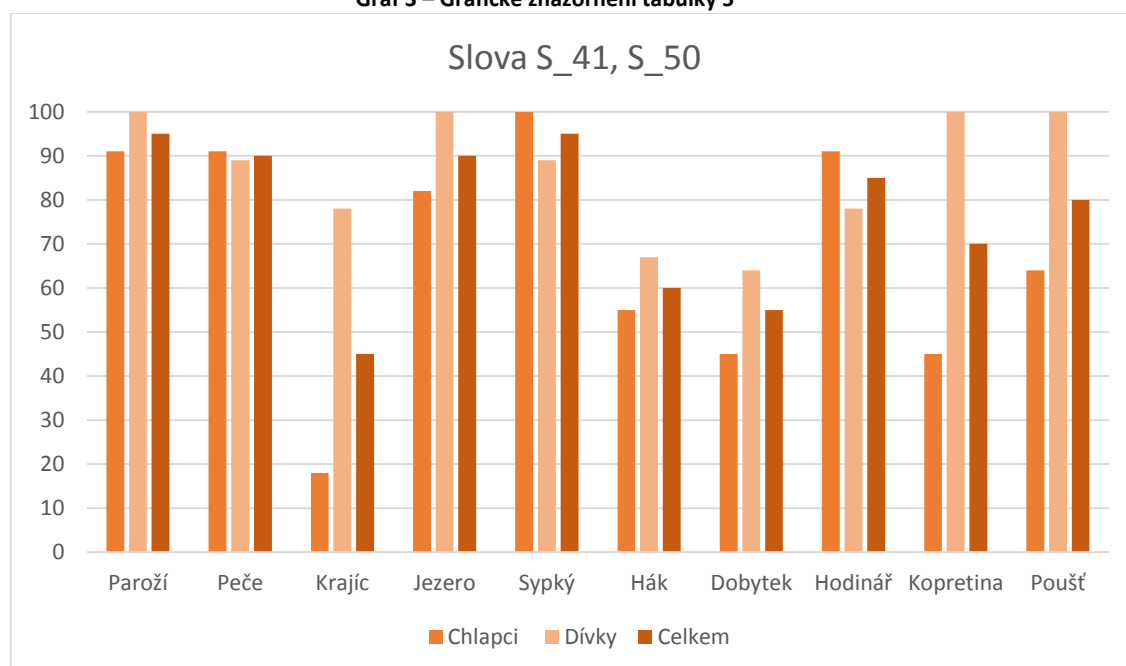
V tabulce 4 a na grafu 2 je znázorněno, že nejproblematictější slovo jak u chlapců, tak u dívek bylo slovo *cesta*. Správně odpovědělo 64 % chlapců a 45 % dívek, to znamená, že přibližně pětina chlapců odpověděla lépe. Slovo *lachtan* správně určilo 64 % chlapců a 78 % dívek a slovo *učí* 82 % chlapců a 89 % dívek. Nicméně genderové výsledky v této části byly velmi vyrovnané, mnohdy stejné. U slov *letišťe, balík, řídí, zubař, známka, smetáček* a *pečivo* nejsou genderové rozdíly žádné. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 91 % a u dívek 92,2 %. Dívky průměrně odpovídaly pouze o 1 % lépe než chlapci.

3. část - Vyšetření dětí intaktních

Tabulka 5 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_41 až S_50

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Paroží	10	1	91	9	0	100	19	1	95
Peče	10	1	91	8	1	89	18	2	90
Krajíc	2	9	18	7	2	78	9	11	45
Jezero	9	2	82	9	0	100	18	2	90
Sypký	11	0	100	8	1	89	19	1	95
Hák	6	5	55	6	3	67	12	8	60
Dobytěk	5	6	45	6	3	64	11	9	55
Hodinář	10	1	91	7	2	78	17	3	85
Kopretina	5	6	45	9	0	100	14	6	70
Poušť	7	4	64	9	0	100	16	4	80

Graf 3 – Grafické znázornění tabulky 5



Celkové zhodnocení

V tabulce 5 a na grafu 3, jsou výrazně vidět začínající výkyvy ve výkonu dětí. U žádného pojmu nebyla 100% úspěšnost. Nejproblémovějším slovem bylo slovo *krajíc*, kde 11 dětí (55 %) chybovalo. 7 dětí označilo obrázek A *bageta* a 4 děti označily obrázek B *kobliha*. Druhým nejproblémovějším slovem bylo slovo *dobytek*, které chybně označilo 9 dětí (45 %). 3 děti označily slovo *dobytek* obrázkem A *kuřata*, 4 děti obrázkem C *koně* a 2 děti obrázkem D *králíci*. Třetím slovem bylo slovo *hák*, kde chybně odpovědělo celkem 8 dětí (40 %), z nichž všichni označili obrázek B *kotva*. Čtvrtým slovem bylo slovo *kopretina*, které špatně označilo 6 dětí (30 %), z toho 2 děti označily obrázek D *palma* a 4 děti obrázek B *zvoneček*. Pátým slovem bylo slovo *poušť*, které označily špatně 4 děti (20 %). 2 děti označily obrázek B *jezero* a 2 děti obrázek D *ostrov*. Šesté slovo *hodinář* označily chybně 3 děti (15 %), které zvolily obrázek B *sochař*. Slova *peče* a *jezero* chybně označilo po 2 dětech (10 %), kdy slovo *peče* obě děti označily obrázkem B *řeže*, a slovo *jezero* 1 dítě označilo obrázek B *město* a 1 dítě obrázek C *hory*. Slova *paroží* a *sypký* označilo chybně po 1 dítěti (5 %). Slovo *paroží* 1 dítě označilo obrázkem A *chobot* a slovo *sypký* 1 dítě označilo obrázkem D *křupnutí vajíčka*. Celková úspěšnost ve třetí části byla v průměru 76,5%.

Genderové rozdíly

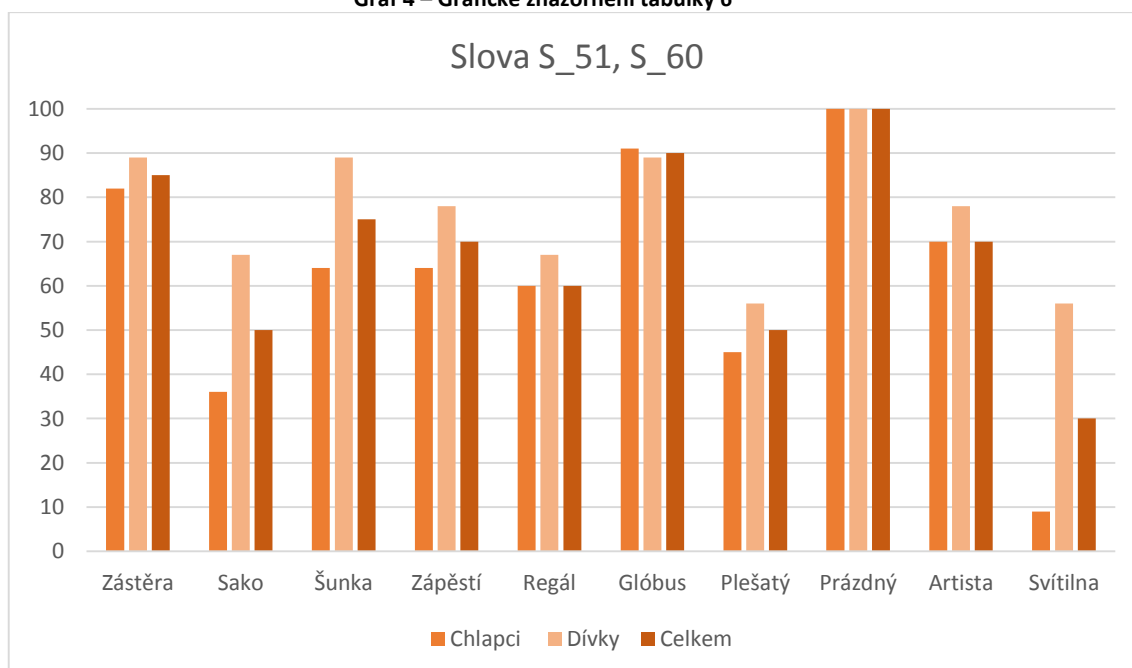
Výraznější genderové rozdíly jsou u třech slov. Těmito slovy jsou *krajíc*, *kopretina* a *poušť*. Největší genderový rozdíl je viditelný u slova *krajíc*, kde správně odpovědělo 18 % chlapců a 78 % dívek. Tedy přibližně přes polovinu dívek odpovědělo lépe než chlapci. Další výrazný genderový rozdíl je viditelný i u slova *kopretina*, kde pouze 45 % chlapců odpovědělo správně, kdežto dívky odpověděly ve 100 % správně. To znamená, že přibližně polovina dívek odpověděla lépe. Slovo *poušť* správně označilo 64 % chlapců a 100 % dívek, tedy téměř polovina dívek odpověděla lépe. U ostatních slov jsou genderové rozdíly minimální, jedná se o rozdíl jedné či dvou odpovědí. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 68,2 % a u dívek 87,5 %. Dívky průměrně odpovídaly o 19 % lépe než chlapci.

4. část - Vyšetření dětí intaktních

Tabulka 6 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_51 až S_60

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Zástěra	9	2	82	8	1	89	17	3	85
Sako	4	7	36	6	3	67	10	10	50
Šunka	7	4	64	8	1	89	15	5	75
Zápěstí	7	4	64	7	2	78	14	6	70
Regál	6	5	55	6	3	67	12	8	60
Glóbus	10	1	91	8	1	89	18	2	90
Plešatý	5	6	45	5	4	56	10	10	50
Prázdný	11	0	100	9	0	100	20	0	100
Artista	7	3	64	7	2	78	14	5	70
Svítilna	1	10	9	5	4	56	6	14	30

Graf 4 – Grafické znázornění tabulky 6



Celkové zhodnocení

Z tabulky 6 a z grafu 4 je vidět, že pouze jedno slovo určily všechny děti (100 %) správně, a to slovo *Prázdný*. Naopak nejvíce chybované slovo bylo *svítilna*. Celkem 14 dětí (70 %) označilo toto slovo chybně. Z toho 8 dětí označilo obrázek A *svícen* a 6 dětí označilo obrázek D *žárovka*. Slovo *regál* chybně označilo celkem 8 dětí (40 %), z toho 2 děti označily obrázkem A *psací stůl* a 6 dětí označilo obrázkem C *noční stolek*. Slovo *Artista* chybně označilo 5 dětí (25 %), z toho 2 děti označily obrázek A *knihovnik*, 1 dítě obrázek C *opravář* a 2 děti obrázek B *zahradník*. Slovo *Plešatý* a *sako* označilo špatně po 10 dětech (50 %). Slovo *plešatý* označily 3 děti obrázkem C *kudrnatá*, 5 dětí obrázkem B *ušatý* a 2 děti obrázkem D *culíkatý*. Slovo *sako* označily 3 děti obrázkem A *sukně* a zbytek dětí obrázkem D *župan*. Slovo *zápěstí* chybně označilo celkem 6 dětí (30 %), a to 5 dětí obrázkem D *kotník* a 1 dítě obrázkem C *boltec*. Dalším, již méně problémovým slovem, je slovo *šunka*, které chybně označilo celkem 5 dětí (25 %). Místo *šunky* označily všechny děti obrázek D *salám*. Pouze 3 děti (15 %) označily slovo *zástěra* obrázkem A *kabát* a 2 děti (10 %) označily slovo *glóbus* obrázkem D *tabule*. Celková úspěšnost ve čtvrté části byla v průměru 71,5 %.

Genderové rozdíly

Z tabulky 6 a z grafu 4 je opět viditelné, jak odpovídali chlapci a dívky. Velký genderový rozdíl je viditelný u slova *svítilna*. Toto slovo správně určilo 9 % chlapců a 56 % dívek, tedy přibližně polovina dívek odpověděla lépe než chlapci. U slova *sako* bylo úspěšných 36 % chlapců a 67 % dívek, tedy přibližně třetina dívek odpověděla lépe než chlapci. U slova *šunka* správně odpovědělo 64 % chlapců a 89 % dívek, to znamená, že přibližně čtvrtina dívek odpověděla lépe. U ostatních slov jsou genderové rozdíly minimální, jedná se o rozdíl jedné či dvou odpovědí. U slova *prázdný* není genderový rozdíl žádný. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 61 % a u dívek 76,9 %. Dívky průměrně odpovídaly o 16 % lépe než chlapci.

7.2. Popis výsledků šetření dětí ze speciální mateřské školy logopedické

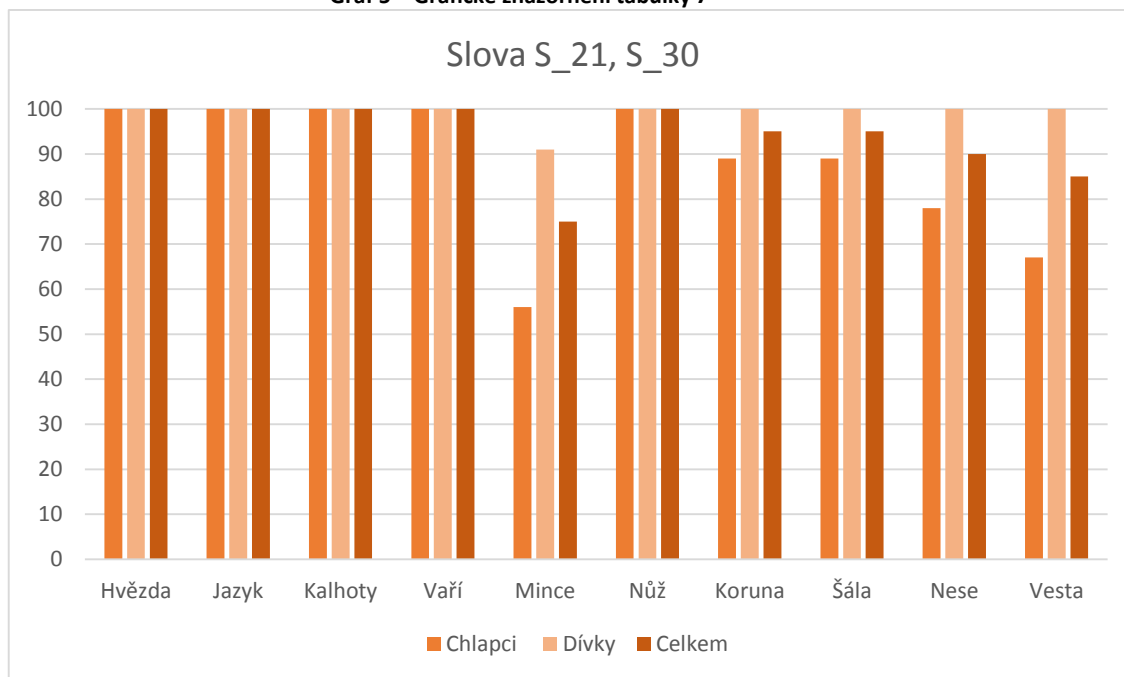
Následuje výzkumné šetření zaměřené na analýzu výsledků dětí s poruchami řečové komunikace navštěvujících speciální mateřskou školu logopedickou.

1. část - Vyšetření dětí s poruchami řečové komunikace

Tabulka 7 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_21 až S_30

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Hvězda	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Jazyk	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Kalhoty	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Vaří	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Mince	5	4	56	10	1	91	15	5	75
Nůž	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Koruna	8	1	89	11	0	100	19	1	95
Šála	8	1	89	11	0	100	19	1	95
Nese	7	2	78	11	0	100	18	2	90

Graf 5 – Grafické znázornění tabulky 7



Celkové zhodnocení

Z tabulky 7 a grafu 5 vyplývá, že dětem dělala nejmenší problém slova *hvězda*, *jazyk*, *kalhoty*, *vaří* a *nůž*. U těchto slov správně odpovědělo všech 100 % dětí. Naopak nejvíce problémovým slovem bylo slovo *mince*, které chybně označilo celkem 5 dětí (25 %), kde všech 5 dětí označilo slovo obrázkem B *prsten*. Mezi méně chybně označená slova patří slova *koruna*, *šála*, *nese* a *vesta*. Slovo *vesta* chybně označily 3 děti (15 %) obrázkem C *šaty*. 2 děti (10 %) chybně označily slovo *nese* obrázkem C *soudí* a 1 dítě chybně označilo slovo *šála* obrázkem B *květina*. Celková úspěšnost v první části byla v průměru 94 %.

Genderové rozdíly

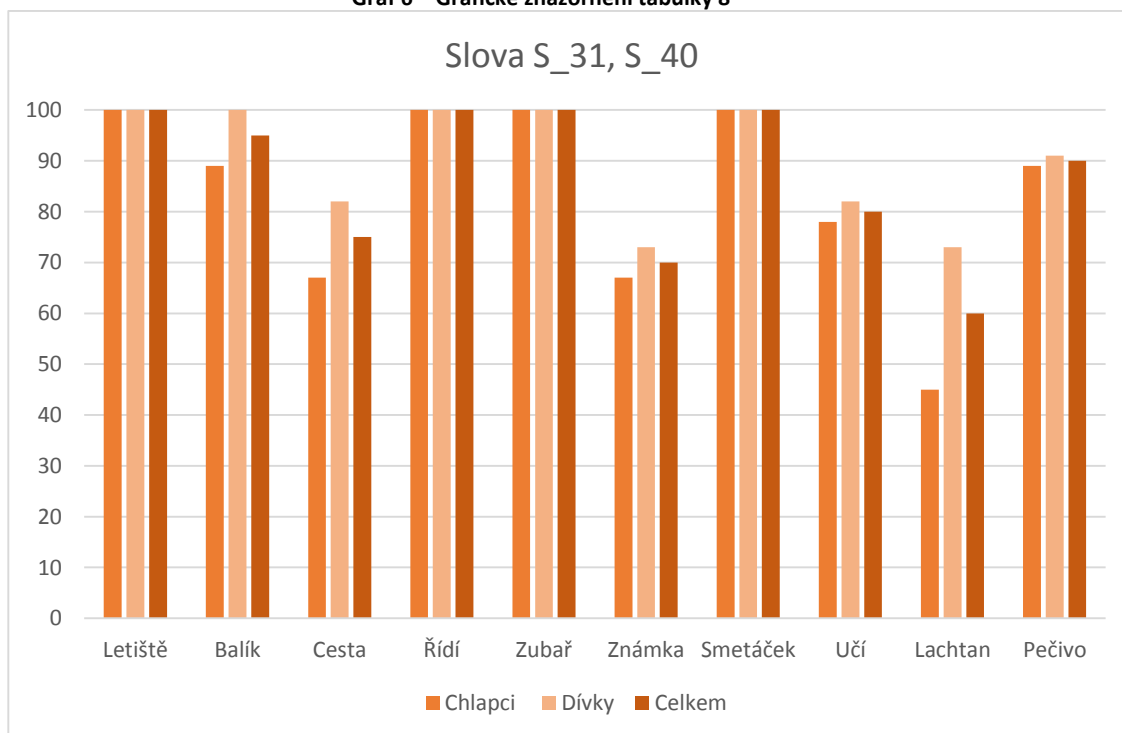
Z tabulky 7 a z grafu 5 je také viditelné, jak odpovídali odděleně chlapci a dívky. Je zřejmé, že genderové rozdíly nebyly u většiny slov nijak výrazné. Znalost nejproblematičtějšího slova *mince* byla také závislá na pohlaví dětí, protože správně odpovědělo 56 % chlapců a 91 % dívek, tedy výsledky jsou rozdílné. Další genderový rozdíl byl u slova *vesta*, kde správně odpovědělo 67 % chlapců a 100 % dívek, tedy téměř polovina dívek odpověděla lépe. U ostatních slov jsou genderové rozdíly minimální, jedná se o rozdíl jedné či dvou odpovědí. U slov *hvězda*, *jazyk*, *kalhoty*, *vaří* a *nůž* nejsou genderové rozdíly žádné. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 87,9 % a u dívek 99,2 %. Dívky průměrně odpovídaly o 11 % lépe než chlapci.

2. část - Vyšetření dětí s poruchami řečové komunikace

Tabulka 8 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_31 až S_40

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Letiště	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Balík	8	1	89	11	0	100	19	1	95
Cesta	6	3	67	9	2	82	15	5	75
Řídí	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Zubař	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Známka	6	3	67	8	3	73	14	6	70
Smetáček	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Učí	7	2	78	9	2	82	16	4	80
Lachtan	4	5	45	8	3	73	12	8	60
Pečivo	8	1	89	10	1	91	18	2	90

Graf 6 – Grafické znázornění tabulky 8



Celkové zhodnocení

Z tabulky 8 a grafu 6 vyplývá, že dětem nejmenší problém dělala slova *letišťe*, *řídí*, *zubař* a *smetáček*. U těchto slov správně odpovědělo všech 100 % dětí. Naopak nejvíce problémovým slovem bylo slovo *lachtan*, které chybně označilo celkem 8 dětí (40 %), kde všech 8 dětí označilo slovo obrázkem B *kosatka*. Druhé frekventované slovo bylo slovo *známka*, které chybně označilo celkem 6 dětí (30 %). 4 děti označily obrázek A *kamera* a 2 děti obrázek B *hrnec*. Mezi méně chybně označená slova patří slova *balík*, *cesta*, *učí* a *pečivo*. Slovo *cesta* chybně označilo 5 dětí (25 %), z toho 4 děti označily obrázek B *pláž* a 1 dítě obrázek D *plot*. Slovo *učí* chybně označily 4 děti (20 %), z toho 3 děti označily obrázek C *fotí* a 1 dítě obrázek B *dává*. Slovo *pečivo* chybně označily 2 děti (10 %), a to jedno dítě obrázkem A *židle* a druhé dítě obrázkem C *kladivo*. Slovo *balík* chybně označilo pouze 1 dítě (5 %), a to obrázkem D *košile*. Celková úspěšnost v druhé části byla v průměru 87 %.

Genderové rozdíly

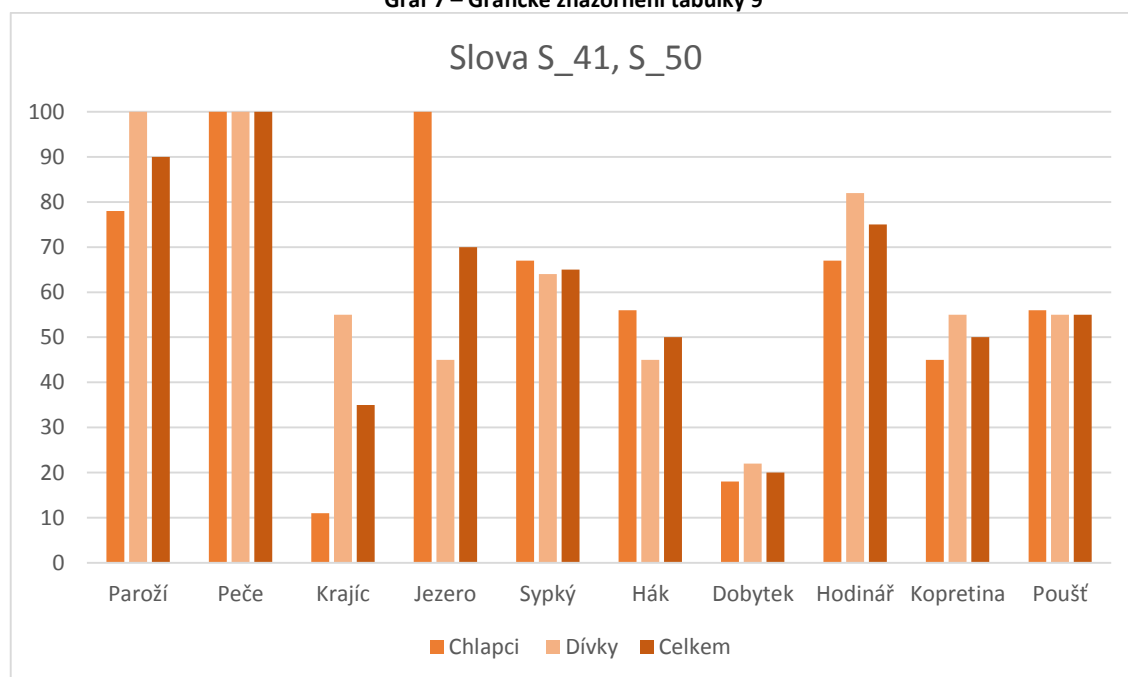
Z tabulky 8 a z grafu 6 je viditelné, že genderové rozdíly nejsou u většiny pojmů nijak výrazné. Větší rozdíl je viditelný u nejproblematictějšího slova *lachtan*. Toto slovo správně určilo 45 % chlapců a 73 % dívek, tedy přibližně pětina dívek odpověděla lépe. U ostatních slov jsou genderové rozdíly minimální, jedná se o rozdíl jedné či dvou odpovědí. U slov *letišťe*, *zubař* a *smetáček* dokonce nejsou genderové rozdíly žádné. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 83,5 % a u dívek 90,1 %. Dívky průměrně odpovídaly o 7 % lépe než chlapci.

3. část - Vyšetření dětí s poruchami řečové komunikace

Tabulka 9 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_41 až S_50

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Paroží	7	2	78	11	0	100	18	2	90
Peče	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Krajíc	1	8	11	6	5	55	7	13	35
Jezero	9	0	100	5	6	45	14	6	70
Sypký	6	3	67	7	4	64	13	7	65
Hák	5	4	56	5	6	45	10	10	50
Dobytěk	2	7	18	2	9	22	4	16	20
Hodinář	6	3	67	9	2	82	15	5	75
Kopretina	4	5	45	6	5	55	10	10	50
Poušť	5	4	56	6	5	55	11	9	55

Graf 7 – Grafické znázornění tabulky 9



Celkové zhodnocení

V tabulce 9 a na grafu 7 je viditelná úspěšnost pouze u slova *peče*, které správně označilo všech 20 dětí (100 %). Nejvíce chybované slovo bylo slovo *dobytek*, kde až 16 dětí (80 %) chybně označilo obrázek. 8 dětí označilo obrázek C *koně*, 5 dětí označilo obrázek A *kuřata* a 3 děti označily obrázek D *králíci*. Další chybované slovo bylo slovo *krajíc*, které chybně označilo celkem 12 dětí (60 %), z toho 9 dětí označilo obrázek A *bageta* a zbylé 3 děti obrázek B *kobliha*. Další chybované slovo bylo slovo *hák*, které chybně označilo 10 dětí (50 %), z toho 8 dětí obrázkem B *kotva*, 2 děti obrázkem D *obracečka* a jedno dítě obrázkem A *klíč*. Stejný počet dětí (50 %) označilo chybně slovo *kopretina*, z toho 5 dětí obrázkem B *zvoneček*, 4 děti obrázkem D *palma* a 1 dítě obrázkem A *strom*. Dále 9 dětí (45 %) chybně označilo slovo *poušť*, a to celkem 6 dětí obrázkem C *krajina* a 3 děti obrázkem D *ostrov*. Slovo *sypký* chybně označilo celkem 7 dětí (30 %), z toho 6 dětí obrázkem D *křupnutí vajíčka* a 1 dítě obrázkem C *kape*. Mezi méně chybovaná slova patří slova *jezero*, *hodinář* a *paroží*. Slovo *jezero* chybně označilo 6 dětí (30 %), z toho 5 dětí obrázkem C *hory* a 1 dítě obrázkem A *louka*. 5 dětí (25 %) chybně označilo slovo *hodinář*, 3 děti obrázkem B *sochař* a 2 děti obrázkem D *úředník*. Slovo *paroží* chybně označily 2 děti (10 %), a to obrázkem B *hrb*. Celková úspěšnost ve třetí části byla v průměru 61 %.

Genderové rozdíly

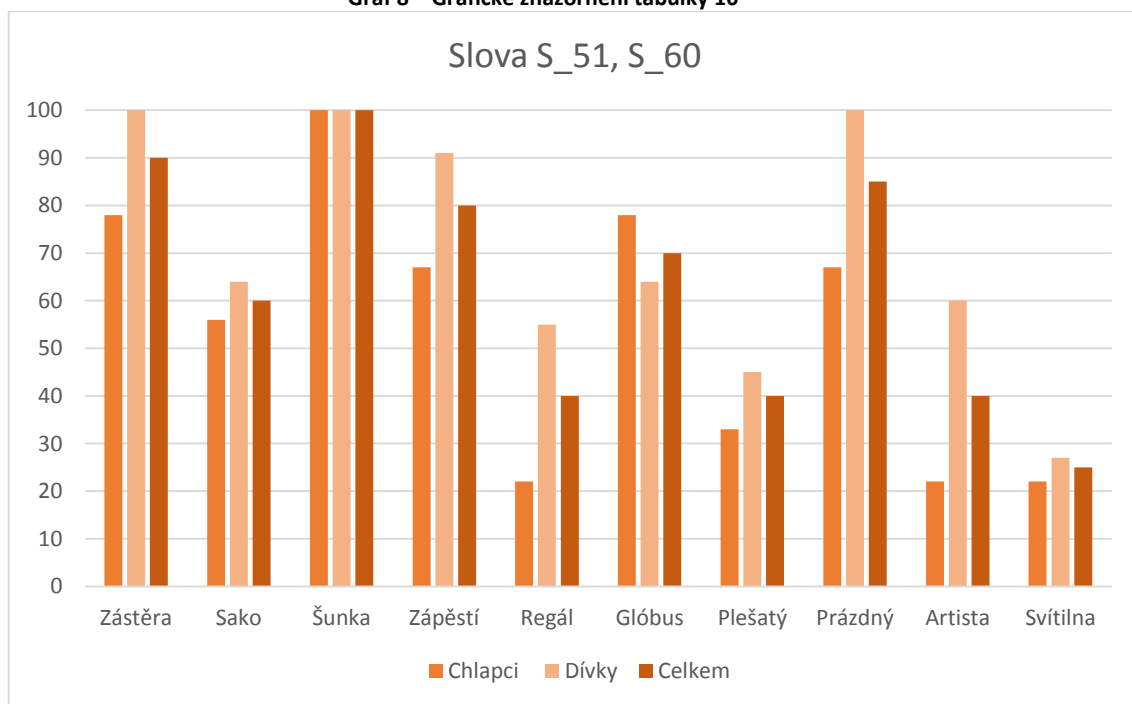
Z tabulky 9 a z grafu 7 je zřejmé, že u slova *peče* není genderový rozdíl žádný. Také znalost nejvíce problémového slova *dobytek* nezávisel nějak na pohlaví. 18 % chlapců a 22 % dívek odpovědělo správně. Výrazný genderový rozdíl se vyskytuje ve slovech *krajíc* a *jezero*. Slovo *krajíc* správně označilo 11 % chlapců a 55 % dívek, tedy téměř polovina dívek odpověděla lépe. Slovo *jezero* správně označilo 100 % chlapců a 45 % dívek, tedy přibližně polovina chlapců odpověděla lépe. U ostatních slov jsou genderové rozdíly minimální, jedná se o rozdíl jedné či dvou odpovědí. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 59,8 % a u dívek 62,3 %. Dívky průměrně odpovídaly o 3 % lépe než chlapci.

4. část - Vyšetření dětí s poruchami řečové komunikace

Tabulka 10 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_51 až S_60

	Chlapci			Dívky			Celkem		
	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%	Ano	Ne	%
Zástěra	7	2	78	11	0	100	18	2	90
Sako	5	4	56	7	4	64	12	8	60
Šunka	9	0	100	11	0	100	20	0	100
Zápěstí	6	3	67	10	1	91	16	4	80
Regál	2	7	22	6	5	55	8	12	40
Glóbus	7	2	78	7	4	64	14	6	70
Plešatý	3	6	33	5	6	45	8	12	40
Prázdný	6	3	67	11	0	100	17	3	85
Artista	2	7	22	6	5	60	8	12	40
Svítilna	2	7	22	3	8	27	5	15	25

Graf 8 – Grafické znázornění tabulky 10



Celkové zhodnocení

Z tabulky 10 a grafu 8 vyplývá, že nejmenší problém dělalo dětem slovo *šunka*, všechny děti (100 %) odpověděly správně. Naopak nejvíce problémovým slovem bylo slovo *svítilna*. Chybně toto slovo označilo 15 dětí (75 %). 7 dětí označilo obrázek A *svícen* a 8 dětí obrázek D *žárovka*. Slovo *regál* chybně označilo 12 dětí (60 %) stejně jako slovo *plešatý*. Slovo *regál* označilo 8 dětí obrázkem A *psací stůl* a 4 děti obrázkem C *noční stolek*. Slovo *plešatý* označilo 9 dětí obrázkem C *kudrnatý*, 2 děti obrázkem D *culikatý* a 1 dítě obrázkem B *ušatý*. Slovo *Sako* označilo chybně celkem 8 dětí (40 %), z toho 7 dětí obrázkem D *župan* a 1 dítě obrázkem A *sukně*. Dále slovo *artista* chybně označilo celkem 12 dětí (60 %), z toho 8 dětí obrázkem A *knihovník* a 4 děti obrázkem B *zahradník*. Slovo *glóbus* chybně označilo 6 dětí (30 %), z toho 4 děti obrázkem D *tabule*, 1 dítě obrázkem A *kniha* a jedno dítě obrázkem C *počítač*. Mezi méně chybně označená slova patří slova *zástěra*, *prázdný* a *zápěstí*. Slovo *zápěstí* chybně označily 4 děti (20 %), které všechny děti označily obrázkem D *kotník*. Slovo *prázdný* chybně označily 3 děti, z toho 2 děti obrázkem D a 1 dítě obrázkem A, oba obrázky znázorňovaly pojem *plný*. Slovo *zástěra* chybně označily 2 děti obrázkem A *kabát*. Celková úspěšnost ve čtvrté části byla v průměru 63 %.

Genderové rozdíly

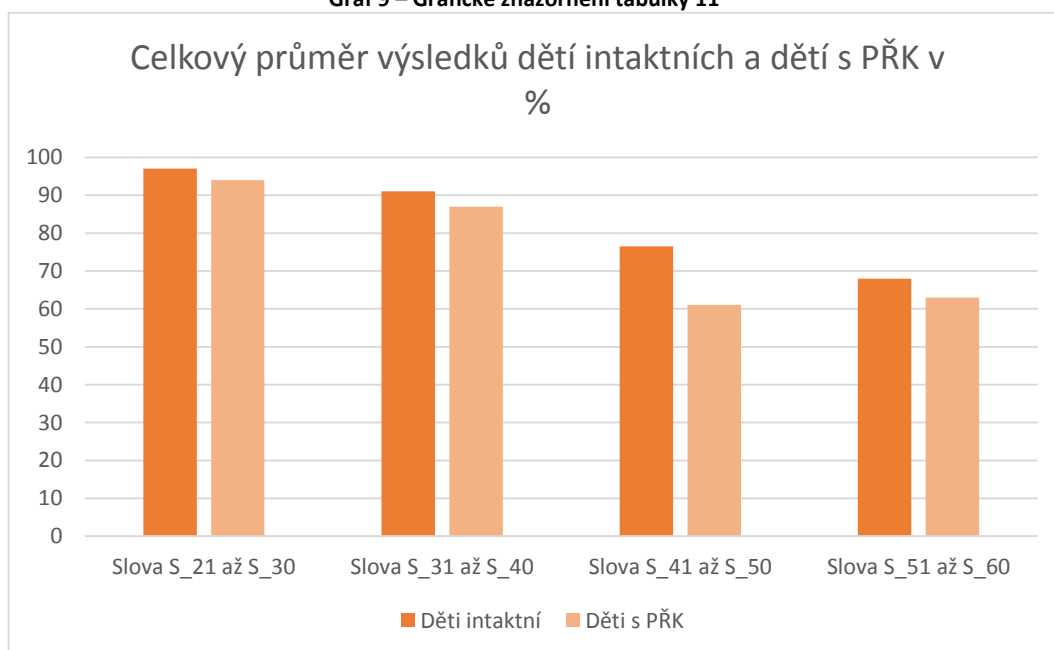
Z tabulky 10 a z grafu 8 je zřejmé, že u většiny slov této části nebyly genderové rozdíly tak velké. U nejproblematictějšího slova *svítilna* byly výsledky vyrovnané. Správně odpovědělo 22 % chlapců a 27 % dívek. Výraznější genderové rozdíly jsou u druhého nejproblematictějšího slova *artista*, kde správně odpovědělo 22 % chlapců a 60 % dívek, tedy téměř třetina dívek odpověděla lépe. U slova *šunka* není genderový rozdíl žádný. Celková úspěšnost u chlapců byla v průměru 54,4 % a u dívek 70,6 %. Dívky průměrně odpovídaly o 16 % lépe než chlapci.

8. DISKUZE - ANALÝZA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

Tabulka 11 – Výsledky dětí intaktních a dětí s PŘK

	Děti intaktní	Děti s PŘK
	Průměr v %	Průměr v %
1. část testu (S_21 až S_30)	97	94
2. část testu (S_31 až S_40)	91	87
3. část testu (S_41 až S_50)	76,5	61
4. část testu (S_51 až S_60)	68	63

Graf 9 – Grafické znázornění tabulky 11



Na úrovni procentuální diference bylo znění hypotézy H1 „Respondenti intaktní z běžné mateřské školy dosáhnou lepších výsledků než respondenti

s poruchami řečové komunikace ze speciální mateřské školy logopedické“ podpořeno.

V první části S_21 až S_30 se jednalo o pojmy *hvězda, jazyk, kalhoty, vaří, mince, nůž, koruna, šála, nese, vesta*. U těchto 10 slov děti intaktní dosáhly úspěšnosti v průměru 91 % a děti s poruchami řečové komunikace 87 %. Lepších výsledků dosáhly děti intaktní pouze o 3 %. Výrazné rozdíly byly u slova *mince* a *vesta*. Slovo *mince* správně označilo 85 % dětí intaktních a 75 % dětí s poruchami řečové komunikace, tedy rozdíl v úspěšnosti je 10 %. Další slovo *vesta* správně označilo 100 % dětí intaktních a 85 % s poruchami řečové komunikace, tedy rozdíl v úspěšnosti je 15 %. U ostatních slov jsou rozdíly jen o 5 nebo 0 %.

Ve druhé části S_31 až S_40 se jednalo o slova *letišť, balík, cesta, řídí, zubař, známka, smetáček, učí, lachtan, pečivo*. Zde dosáhly děti intaktní 73% úspěšnosti a děti s poruchami řečové komunikace 64,5% úspěšnosti, tedy rozdíl byl téměř o 9 %. Výrazné rozdíly byly u slov *cesta* a *lachtan*. Slovo *cesta* správně označilo 55 % dětí intaktních a 75 % dětí s poruchami řečové komunikace, z čehož vyplývá, že u tohoto slova dosáhly lepších výsledků děti s poruchami řečové komunikace o 20 %. Slovo *lachtan* správně označilo celkem 70 % dětí intaktních a 60 % dětí s poruchami řečové komunikace. Z toho vyplývá, že 10 % intaktních dětí odpovědělo lépe. Co se týče slova *známka*, toto slovo bylo problematické pouze pro děti s poruchami řečové komunikace, protože děti intaktní odpověděly správně ve 100 % a děti s poruchami řečové komunikace v 70 %. Tedy děti intaktní dosáhly lepších výsledků u slova *známka* průměrně o 30 %.

Třetí část testu S_41 až S_50 obsahovala slova *paroží, peče, krajíc, jezero, sypký, hák, dobytek, hodinář, kopretina, poušť*. Celkově v této části dosáhly děti intaktní 76,5% úspěšnosti a děti s poruchami řečové komunikace 61% úspěšnosti. Intaktní děti tak byly lepší o téměř 16 %. Výrazné rozdíly byly u slov *krajíc, dobytek, kopretina*. Slovo *dobytek* správně označilo 20 % dětí s poruchami řečové komunikace a 55 % dětí intaktních, tedy průměrně 25 % dětí intaktních odpovědělo lépe. U slova *krajíc* správně odpovědělo 35 % dětí s poruchami řečové komunikace a 45 % dětí intaktních, tedy 10 % dětí intaktních bylo lepších. U slova *kopretina*

správně odpovědělo 70 % dětí intaktních a 50 % dětí s poruchami řečové komunikace, tedy rozdíl v úspěšnosti je 20 %.

Čtvrtá část testu S_51 až S_60 obsahovala slova *zástěra, sako, šunka, zápěstí, regál, glóbus, plešatý, prázdný, artista, svítilna*. U těchto 10 slov děti intaktní dosáhly úspěšnosti v průměru 68 % a děti s poruchami řečové komunikace 63 %. Lepších výsledků dosáhly děti intaktní o 5 %. Výrazné rozdíly byly u slov *šunka, regál, glóbus a artista*. Slovo *šunka* správně označilo 100 % dětí intaktních a 75 % dětí s poruchami řečové komunikace. Slovo *regál* správně označilo 60 % dětí intaktních a 40 % dětí s poruchami řečové komunikace. U slova *glóbus* správně odpovědělo 60 % dětí intaktních a 70 % dětí s poruchami řečové komunikace. A nakonec slovo *artista* správně označilo 70 % dětí intaktních a 40 % dětí s poruchami řečové komunikace.

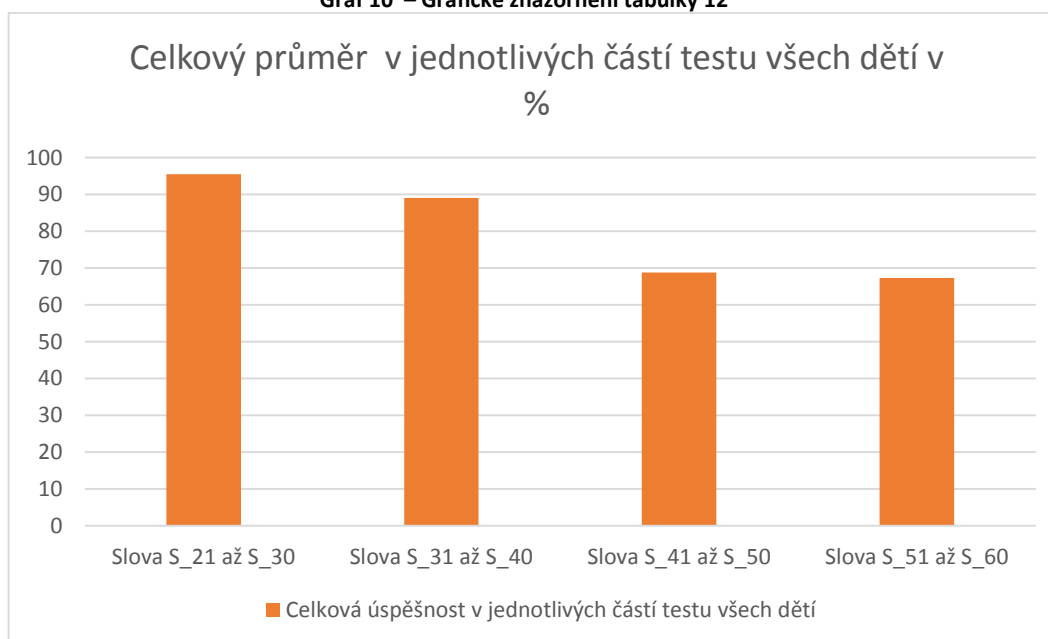
Z celkových výsledků vyplývá, že pasivní slovní zásoba je vyšší u dětí intaktních, ovšem i u dětí s poruchami řečové komunikace se ukázalo, že úroveň pasivní slovní zásoby je na dobré úrovni. V průměru děti intaktní dosáhly o 14 % lepších výsledků než děti s poruchami řečové komunikace. Je viditelné, že také u dětí s poruchami řečové komunikace je pasivní slovní zásoba dostatečně rozvinutá i přesto, že nejsou schopny daná slova z testu správně použít.

Výsledky přinesly tedy zjištění, že pasivní slovní zásoba je rozsáhlejší v porozumění u dětí intaktních, ovšem i přesto děti s poruchami řečové komunikace dosáhly dobrých výsledků v testu Slovník 2. Ukázalo se, že děti s poruchami řečové komunikace rozumí více slovům, než jsou kvůli svému narušení řeči schopny samy používat. Dobré výsledky u dětí s poruchami řečové komunikace mohlo ovlivnit i to, že procházejí mnohem více a častěji komunikačními (logopedickými) cvičeními, během kterých si rozvíjejí právě pasivní a aktivní slovní zásobu, mnohem více a intenzivněji a aktivně se s nimi pracuje.

Tabulka 12 - Celková úspěšnost jednotlivých částí testu všech dětí

	Celková úspěšnost jednotlivých částí testu všech dětí
	Průměr v %
1. část testu (S_21 až S_30)	95,5
2. část testu (S_31 až S_40)	89
3. část testu (S_41 až S_50)	68,75
4. část testu (S_51 až S_60)	67,25

Graf 10 – Grafické znázornění tabulky 12



Na úrovni procentuální diference bylo znění hypotézy H3 „V subtestu Slovník 2 budou u všech respondentů výrazně klesat výsledky ve třetí a čtvrté části“ podpořeno.

Výsledky všech dětí ve třetí a čtvrté části testu klesla téměř o 30 %. Je to způsobeno tím, že test obsahuje slova, která jsou rozdělena od nejlhčích, hodně

frekventovaných slov až po složitější slova, méně frekventovaná. V první a druhé části se jedná o slova vysoce frekventovaná, o slova na základní úrovni kategorizace, která obsahují především slova fyzických předmětů. Proto úspěšnost těchto dvou částí obsahující slova S_21 až S_40 byla velmi dobrá. Třetí a čtvrtá část obsahovala slova S_41 až S_60, která byla obtížnější, byla to slova, která obsahovala části složených předmětů, části těla, vlastnosti a děje předmětů a dnes už málo používané části nábytku nebo označení povolání.

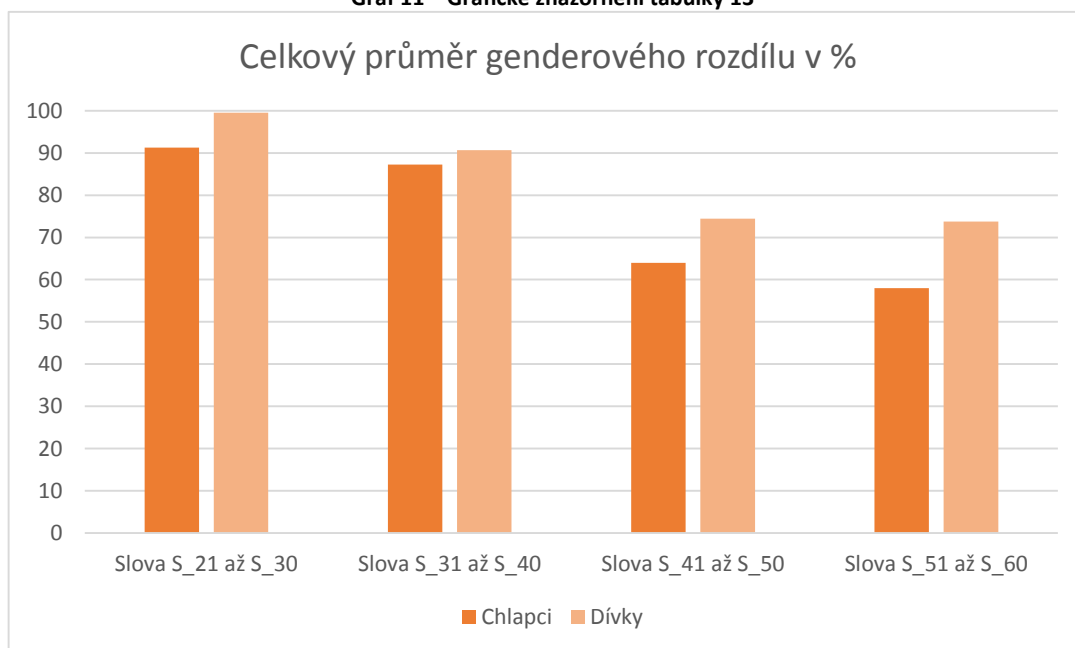
V první a druhé části se jednalo o pojmy *hvězda, jazyk, kalhoty, vaří, mince, nůž, koruna, šála, nese, vesta, letiště, balík, cesta, řídí, zubař, známka, smetáček, učí, lachtan, pečivo*. Těchto 20 slov je nejjednodušších, jelikož jde o slova vysoce frekventovaná, proto jsou výsledky velmi pozitivní. Tato část dětem činila nejmenší problémy. Nejproblémovějšími slovy v těchto dvou částí byla slova *lachtan* a *cesta*. Celkem každé slovo správně označilo pouze 65 % dětí. Celková úspěšnost první části byla 95,5 % a v druhé části 89 %. To se dá odvozovat od toho, že se děti se slovy často setkávají při hrách, běžných činnostech a působí na ně z okolního života. Což se nedá říct o slovech ve třetí a čtvrté části, které obsahují slova *paroží, peče, krajíc, jezero, sypký, hák, dobytek, hodinář, kopretina, poušť, zástěra, sako, šunka, zápěstí, regál, glóbus, plešatý, prázdný, artista, svítilna*. Tato slova jsou obsahově náročnější. Nejproblémovějšími slovy byla slova *krajíc, regál, plešatý, dobytek* a *svítilna*. Slovo *krajíc* správně označilo 40 % dětí, slovo *plešatý* 45 % dětí, slovo *regál* 50 % a slovo *dobytek* 37,5 % dětí. Nejméně úspěšným slovem bylo slovo *svítilna*, kde správně slovo označilo pouze 27,5 % dětí. Předpokladem vysokých chybných odpovědí u těchto slov je, že se děti v dnešní době s těmito pojmy setkávají jen ojediněle. Potřebnost těchto slov v běžném životě dítěte výrazně upadá.

Celková úspěšnost ve třetí části byla 68,75 % a ve čtvrté části 67,25 %. Z toho je jasně vidět, jak úspěšnost dětí v průběhu testu výrazně klesla téměř o 30 %. Z výsledků je viditelné, že spolu s náročností testu stoupal i počet špatně označených slov.

Tabulka 13 – Genderové výsledky

	Chlapci	Dívky
	Průměr v %	Průměr v %
1. část testu (S_21 až S_30)	91,25	99,55
2. část testu (S_31 až S_40)	87,25	90,65
3. část testu (S_41 až S_50)	64	74,4
4. část testu (S_51 až S_60)	57,3	73,8

Graf 11 – Grafické znázornění tabulky 13



Na úrovni procentuální diference bylo znění hypotézy H3 „**Dívky budou prokazovat tendenci k vyššímu výkonu a získají v jednotlivých úlohách více procent než chlapci**“ podpořeno. Z výsledků se dá také vyčíst, že genderové rozdíly se prohlubují s rostoucí obtížností testu. U nejjednodušších slov S_21 až S_30 byly dívky lepší průměrně o 8 %, u slov S_31 až S_40 byly dívky lepší průměrně o 3,4 %, a u obtížnějších slov průměr genderového rozdílu výrazněji stoupl. U slov S_41 až S_50 byly dívky lepší průměrně o 10 % a u slov S_51 až S_60 byly dívky lepší průměrně o 17 %. Celková úspěšnost celého testu byla u dívek průměrně o 16 % lepší.

V první části S_21 až S_30 se jednalo o pojmy *hvězda, jazyk, kalhoty, vaří, mince, nůž, koruna, šála, nese, vesta*. Celková úspěšnost v této části byla 91,25 % u chlapců a 99,5 % u dívek, to znamená, že dívky byly v průměru o 8 % lepší než chlapci. Nejproblematictějším slovem pro chlapce bylo slovo *mince*, na které správně odpovědělo celkem 65 % chlapců a až 95 % dívek. Dalším výrazně genderově odlišným slovem bylo slovo *nese*, které správně označilo 80 % chlapců a 100 % dívek. Ve druhé části S_31 až S_40 se jednalo o pojmy *letišť, balík, cesta, řídí, zubař, známka, smetáček, učí, lachtan, pečivo*. V této části genderový rozdíl nebyl tak markantní, celkově ze všech čtyř částí (co se týče genderového rozdílu) byla úspěšnost vyrovnaná. Celková úspěšnost v této části byla 87,25 % u chlapců a 90,65 % u dívek. Dívky průměrně odpovídaly lépe o 3 %. Genderově nejproblematictějším slovem bylo slovo *lachtan*, u kterého správně odpovědělo celkem 55 % chlapců a 75 % dívek. Tedy průměrně polovina dívek odpověděla lépe než chlapci. Zajímavostí bylo, že u nejproblematictějšího slova *cesta*, byly výsledky úspěšnosti stejné jak u chlapců, tak u dívek. V třetí části S_41 až S_50 jsou viditelné výraznější genderové rozdíly. Příčinou může být již vyšší obtížnost pojmů a výskyt slov, která představují jejich pojmový obsah. Tato část obsahovala pojmy *paroží, peče, krajíc, jezero, sypký, hák, dobytek, hodinář, kopretina, poušť*. Celková úspěšnost ve třetí části byla 64 % u chlapců a 74,4 % u dívek. To znamená, že průměrně dívky dosáhly lepších výsledků o 11 %. Nejvíce genderově rozdílným slovem bylo slovo *krajíc*, toto slovo správně označilo pouze 15 % chlapců a 65 % dívek. Další výrazné genderové rozdíly byly u slova *kopretina*, kde celkem 45 %

chlapců a 75 % dívek odpovědělo správně. Tudíž dívky opět odpověděly průměrně o polovinu lépe než chlapci. U problémového slova *dobytek* se také vyskytl genderový rozdíl. Celkem slovo *dobytek* správně označilo 30 % chlapců a 45 % dívek. Tedy průměrně čtvrtina dívek odpověděla lépe než chlapci. Dalším rozdílným slovem bylo slovo *poušť*, které správně označilo 60 % chlapců 75 % dívek, to znamená, že téměř pětina dívek odpověděla lépe než chlapci. Čtvrtá část S_51 až S_60 obsahovala pojmy *zástěra, sako, šunka, zápěstí, regál glóbus, plešatý, prázdný, artista, svítilna*. Celková úspěšnost v této části byla 56 % u chlapců a 70,55 % u dívek. To znamená, že dívky v této části dosáhly lepších výsledků průměrně o 15 %. Nejvýraznějším genderově rozdílným slovem bylo slovo *svítilna*, které správně označilo celkem 15 % chlapců a 40 % dívek, tedy dívky dosáhly lepších výsledků průměrně o čtvrtinu. Dalším slovem bylo slovo *sako*, které správně označilo 45 % chlapců a 65 % dívek. Dívky byly úspěšnější průměrně o pětinu. Na slovo *artista* správně ukázalo 35 % chlapců a 55 % dívek, to znamená, že dívky byly lepší průměrně o pětinu, na slovo *regál* správně ukázalo 30 % chlapců a 45 % dívek, tedy opět byly lepší o pětinu a u slova *plešatý* chlapci dosáhli 40% úspěšnosti a dívky 50%.

Výsledky ukazují, že u prvních dvou částí genderové ukazatele nebyly tak výrazné, příčinou může být, že testovaná slova byla jednodušší a vysoce frekventovaná slova, protože obsahovala pojmy, které jsou na základní úrovni kategorizace. Ovšem u části třetí a čtvrté tedy S_41 až S_60, jsou genderové rozdíly vyšší. To může být způsobeno tím, že tyto části obsahují pojmy, které se dotazují na části složených předmětů, na jejich vlastnosti a děje. Právě u těchto slov měli velké problémy především chlapci. Můžeme si to vysvětlit tím, že chlapci se s těmito pojmy ve svém sociálním prostředí setkají velmi zřídka. Je patrné, že chlapci si osvojují více slova související s dopravními prostředky, technické pomůcky atd. Je to zřejmě dáno tím, že chlapci jsou sociokulturně vedeni jinak než dívky.

Celkově se ovšem prokázalo, že již v předškolním věku je vývoj pasivní slovní zásoby pokročilejší u dívek než u chlapců. Zůstává však neobjasněno, co je příčinou tohoto odlišného vývoje. Několik odborníků příčiny rozdílů mezi dívkami

a chlapci vidí v odlišném způsobu jejich socializace. To znamená, že tyto rozdíly jsou způsobené na základě psychosociálních a biologických faktorů. Může to být způsobeno tím, že u dívek jsou více rozvíjeny verbální i neverbální komunikační schopnosti, kdežto naopak chlapci jsou více rozvíjeni v řešení problémových situací. Může to být způsobeno i tím, že dívky jsou více komunikativní, více hovorové, mluvní, a proto mohou být při užívání a chápání mateřského jazyka schopnější než chlapci.

9. ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem zjišťovala pomocí diagnostického materiálu *Diagnostika jazykového vývoje - diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*, jehož autory jsou PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D. a PhDr. Filip Smolík, Ph.D., úroveň slovníku (pasivní slovní zásoby) u dětí s poruchami řečové komunikace a kontrolní skupiny dětí intaktních.

V teoretické části jsem postupně vymezila pojmy, které spadají do tematiky diplomové práce. Na začátku jsou popsány základní pojmy řečové komunikace, tvorba mluvené řeči, výslovnost hlásek, psychomotorický vývoj dítěte v předškolním věku. Dále jsem se zaměřila na samotný vývoj řeči dítěte v předškolním věku, na komunikaci a školní úspěšnost a na vývoj řečových a jazykových schopností. Na konci teoretické části se zabývám frekventovanými poruchami řečové komunikace u dětí předškolního věku a samotnou logopedickou diagnostikou.

Ve výzkumné části diplomové práce jsem podrobně popsala získané výsledky ze subtestu Slovník 2 dětí intaktních navštěvujících běžnou mateřskou školu v Liberci a dětí s poruchami řečové komunikace navštěvujících speciální mateřskou školu logopedickou. Subtest Slovník 2 obsahoval celkem 40 slov, která jsem pro lepší orientaci rozdělila do čtyř částí po 10 slovech. Tyto výsledky jsem analyzovala a porovnávala z mnoha hledisek. K výzkumnému šetření jsem stanovila tři hypotézy. Na úrovni procentuální diference byly všechny tři hypotézy podpořeny. K těmto závěrům se došlo pomocí získaných a písemně, tabulkově a graficky zpracovávaných dat výsledků z testu Slovník 2 (pasivní slovní zásoby) u dětí předškolního věku intaktních a dětí předškolního věku s poruchami řečové komunikace.

Pasivní slovní zásoba představuje základ pro aktivní slovní zásobu, ale podle naučeného slovníku dítěte nemůžeme určit, kolik slov bude dané dítě samo užívat. Pokud dítě nemá dostatečnou pasivní slovní zásobu, nemá materiál pro tvorbu vět. Osvojování slov a gramatických struktur spolu velice těsně souvisí. Proto bychom

se měli u dětí zaměřovat na rozvoj pasivní a aktivní slovní zásoby, s cílem usnadnit jak intaktním, tak především dětem s poruchami řečové komunikace vstup a začátek běžné povinné školní docházky.

10. POUŽITÁ LITERATURA

- ALLEN, K. E. a MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BAARS, Bernard J a Nicole M GAGE. *Cognition, brain, and consciousness: introduction to cognitive neuroscience*. 2nd ed. Burlington, MA: Academic Press/Elsevier, c2010. ISBN 0123750709.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 907-80-7367-273-7.
- DeVITO, A. J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- DRŠATA, J. a kol. *Foniatrie – hlas*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-116-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Z. *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HŮRKOVÁ, J. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995. ISBN 80-85827-93-X.

INHELDEROVÁ, B. a PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

JEDLIČKA, I. *Vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

JEDLIČKA, I. *Narušená komunikační schopnost v důsledku poruch hlasu*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

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

KRČMOVÁ, M. Fonetika a fonologie. In: *INFORMAČNÍ SYSTÉM MASARYKOVY UNIVERZITY* [online]. 2003 [cit. 2013-11-22]. Dostupné z:

< <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js08/fonetika/ucebnice/ch01.html> >

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

KUPCOVÁ, Z. *Literární příběh v životě předškolního dítěte*. In: VÁCHOVÁ, A., KUPCOVÁ, Z a KUKAČKOVÁ, M. *Rozvijíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-173-1.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence – Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem- 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

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

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

- MIKULAJOVÁ, M. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, M. a RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. 1. vyd. Bratislava: 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- NEUBAUER, K. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-118-2.
- NEUBAUER, K. *Diagnostika v klinické logopedii*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- NEUBAUER, K. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-053-5.
- NEUBAUER, K. a DOBIAS, S. *Neurogenně podmíněné poruchy řečové komunikace a dysfagie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-518-9.
- NEUBAUER, K. *Neurogení poruchy komunikace i dospělých*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-159-X.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice – texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie – příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-560-8.
- SALOMONOVÁ, A. *Dyslálie*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

- SMOLÍK, F. a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014b. ISBN 978-80-247-4239-7.
- SMOLÍK, F. a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014a. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOVÁK, M.: *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-484-86.
- ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Vývojová dysfázie*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Narušení plynulosti řeči*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠKODOVÁ, E. *Opožděný vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠLAPÁK, I. a FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁCHOVÁ, A. *Výslovnost*. In: VÁCHOVÁ, A., KUPCOVÁ, Z a KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-173-1.
- VITÁSKOVÁ, K. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

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

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Hellwagův trojúhelník.....	21
Tabulka 2 – Charakteristika dětí.....	70
Tabulka 3 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_21 až S_30...71	
Tabulka 4 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_31 až S_40...73	
Tabulka 5 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_41 až S_50...75	
Tabulka 6 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí intaktních u slov S_51 až S_60...77	
Tabulka 7 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_21 až S_30	79
Tabulka 8 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_31 až S_40	81
Tabulka 9 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_41 až S_50	83
Tabulka 10 – Celkové dosažení úspěšnosti dětí s PŘK u slov S_51 až S_60	85
Tabulka 11 – Výsledky dětí intaktních a dětí s PŘK.....	87
Tabulka 12 - Celková úspěšnost jednotlivých částí testu všech dětí	90
Tabulka 13 – Genderové výsledky	92

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Grafické znázornění tabulky 3.....	71
Graf 2 – Grafické znázornění tabulky 4.....	73
Graf 3 – Grafické znázornění tabulky 5.....	75
Graf 4 – Grafické znázornění tabulky 6.....	77
Graf 5 – Grafické znázornění tabulky 7.....	79
Graf 6 – Grafické znázornění tabulky 8.....	81
Graf 7 – Grafické znázornění tabulky 9.....	83
Graf 8 – Grafické znázornění tabulky 10.....	85
Graf 9 – Grafické znázornění tabulky 11.....	87
Graf 10 – Grafické znázornění tabulky 12.....	90
Graf 11 – Grafické znázornění tabulky 13.....	92

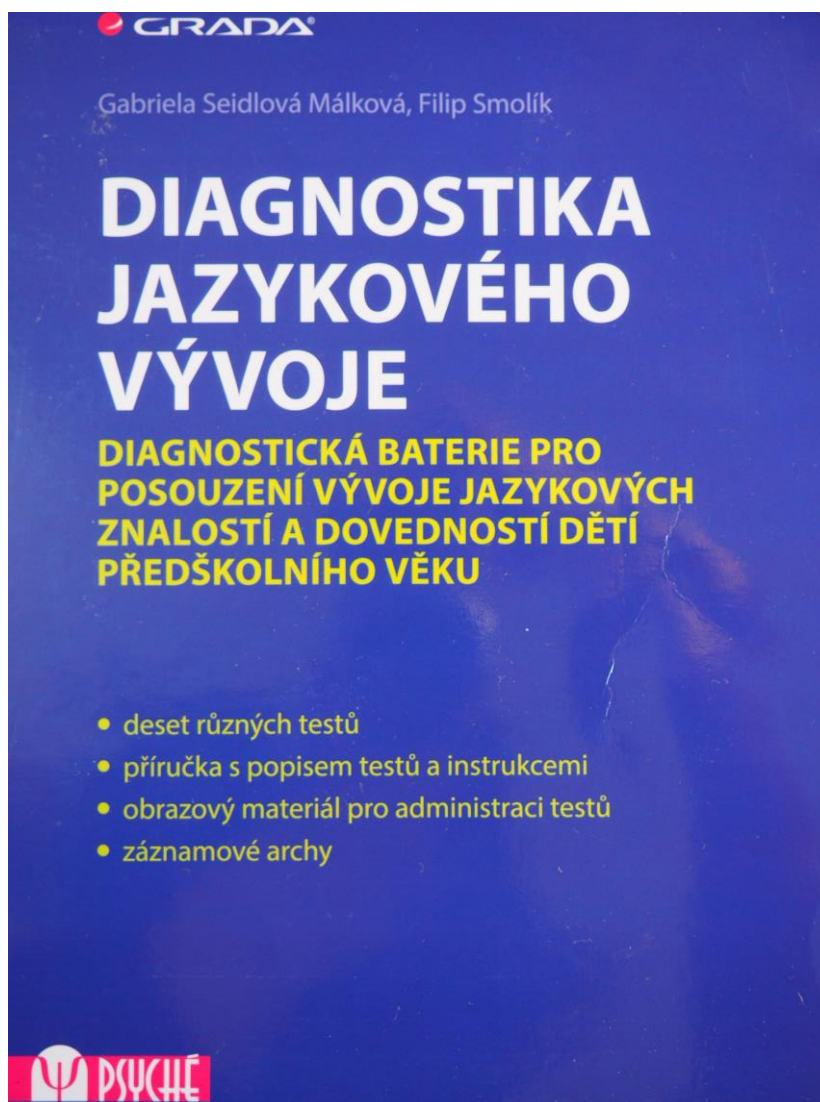
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Obal testové příručky

Příloha B – Záznamový arch

Příloha C – Obrázkový materiál použitý při subtestu Slovník 2

Příloha A – Obal testové příručky



Zdroj: SMOLÍK, F. a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014b. ISBN 978-80-247-4239-7.

Příloha B – Záznamový arch

SLOVNÍK 2					
záznamový arch					
Jmenný kód: <input style="width: 150px;" type="text"/>		Škola: <input style="width: 150px;" type="text"/>			
Datum narození: <input style="width: 150px;" type="text"/>		Datum testování: <input style="width: 150px;" type="text"/>			
Slovo	Odpověď	Poznámky	Slovo	Odpověď	Poznámky
S_21. Hvězda	a b c D		S_41. Paroží	a b C d	
S_22. Jazyk	A b c d		S_42. Peče	a b c D	
S_23. Kalhoty	a B c d		S_43. Krajíc	a b C d	
S_24. Vaří	a B c d		S_44. Jezero	a b c D	
S_25. Mince	a b c D		S_45. Sypký	A b c d	
S_26. Nůž	a b C d		S_46. Hák	a b C d	
S_27. Koruna	a b c D		S_47. Dobytek	a B c d	
S_28. Šála	A b c d		S_48. Hodinář	A b c d	
S_29. Nese	A b c d		S_49. Kopretina	a b C d	
S_30. Vesta	a B c d		S_50. Poušť	A b c d	
S_31. Letiště	A b c d		S_51. Zástěra	a b c D	
S_32. Balík	a B c d		S_52. Sako	A b C d	
S_33. Cesta	a b C d		S_53. Šunka	A b c d	
S_34. Řídí	a b C d		S_54. Zápěstí	a B c d	
S_35. Zubař	a B c d		S_55. Regál	A b c D	
S_36. Známká	a b c D		S_56. Glóbus	a B c d	
S_37. Smetáček	a B c d		S_57. Plešatý	A b c d	
S_38. Učí	A b c d		S_58. Prázdný	a B c d	
S_39. Lachtan	a b C d		S_59. Artista	a b c D	
S_40. Pečivo	a B c d		S_60. Svítilna	a B c d	

Počet správných odpovědí	_____ / 40
--------------------------	------------

Zdroj: SMOLÍK, F. a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014b. ISBN 978-80-247-4239-7.

Příloha C – Obrázkový materiál použitý při subtestu Slovník 2

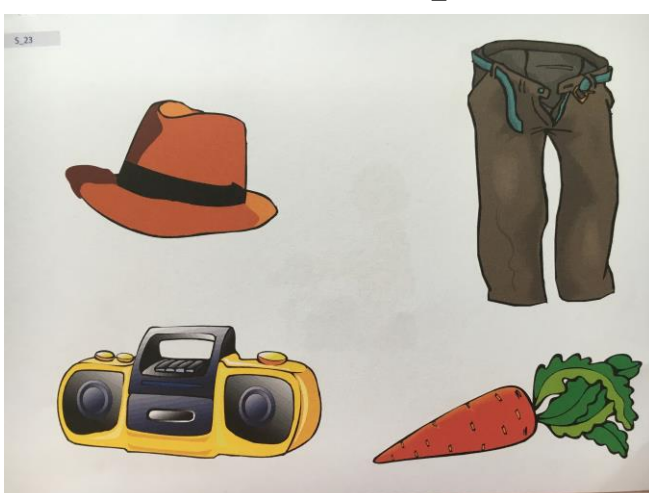
Obrázek – S_21



Obrázek – S_22



Obrázek – S_23



Obrázek – S_24



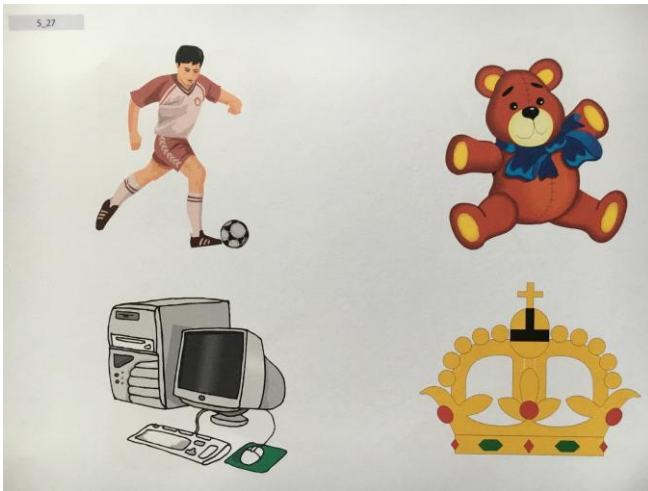
Obrázek – S_25



Obrázek – S_26



Obrázek – S_27



Obrázek – S_28



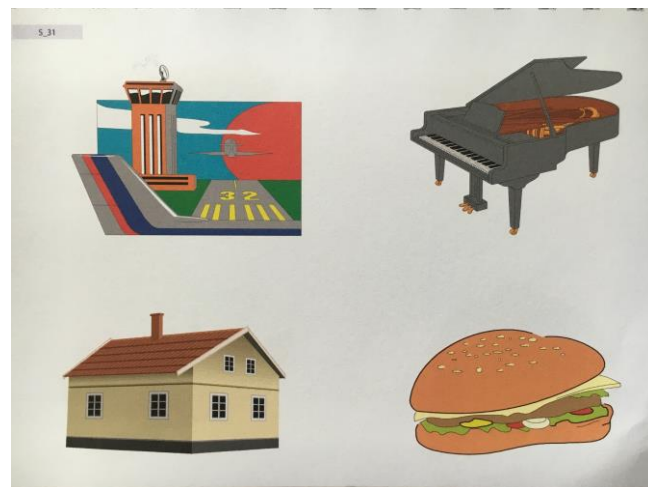
Obrázek – S_29



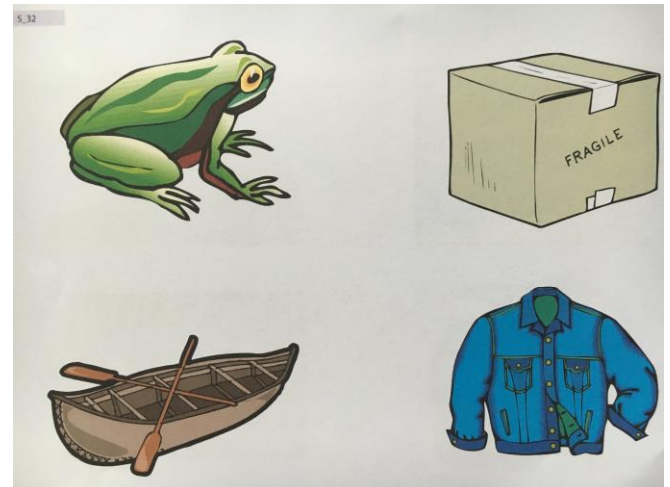
Obrázek – S_30



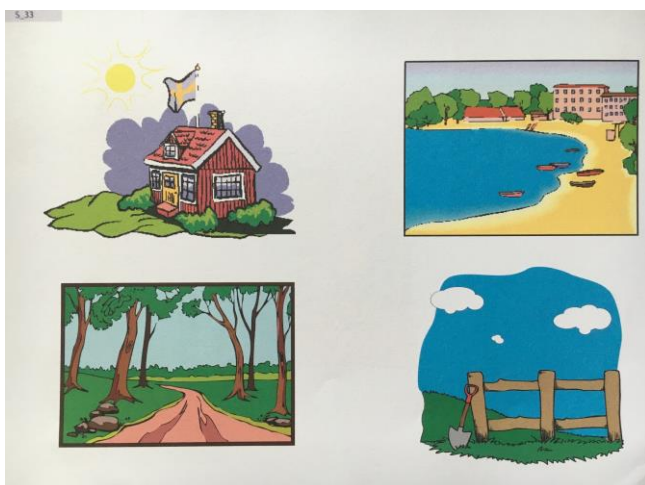
Obrázek – S_31



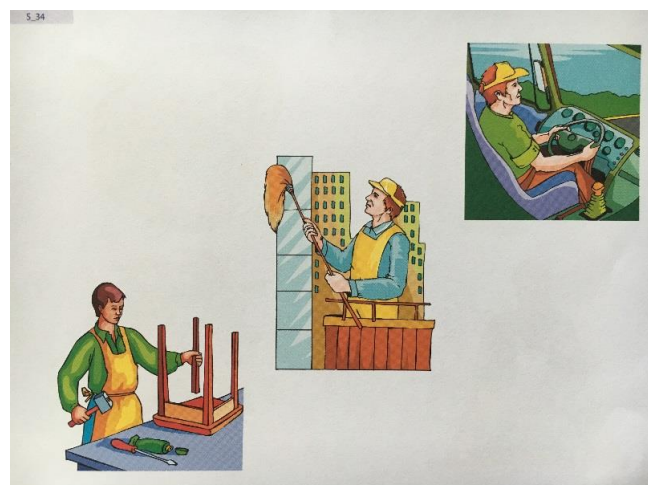
Obrázek – S_32



Obrázek – S_33



Obrázek – S_34



Obrázek – S_35



Obrázek – S_36



Obrázek – S_37



Obrázek – S_38



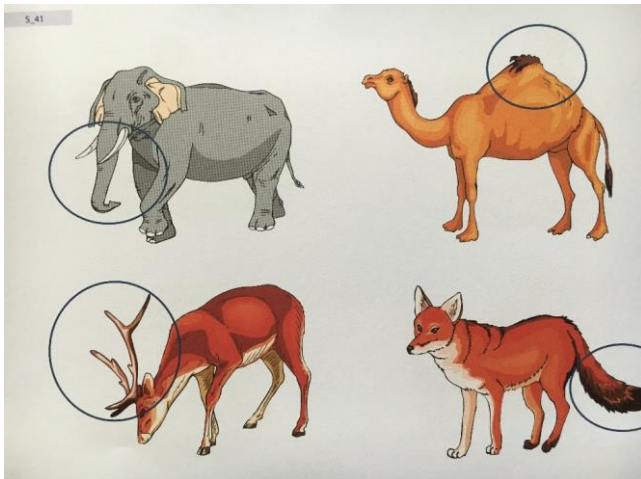
Obrázek – S_39



Obrázek – S_40



Obrázek – S_41



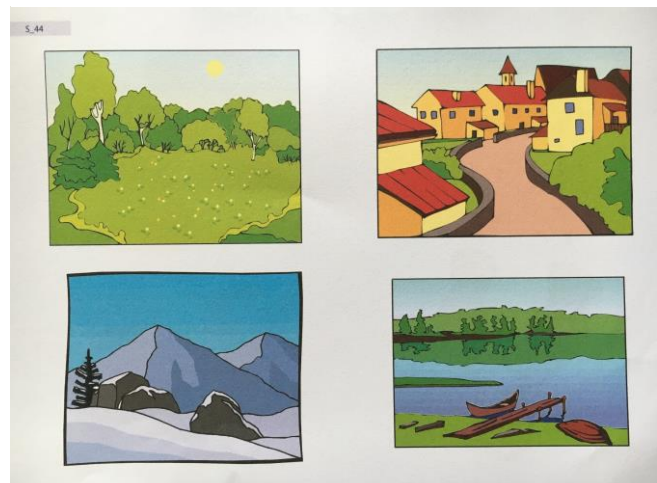
Obrázek – S_42



Obrázek – S_43



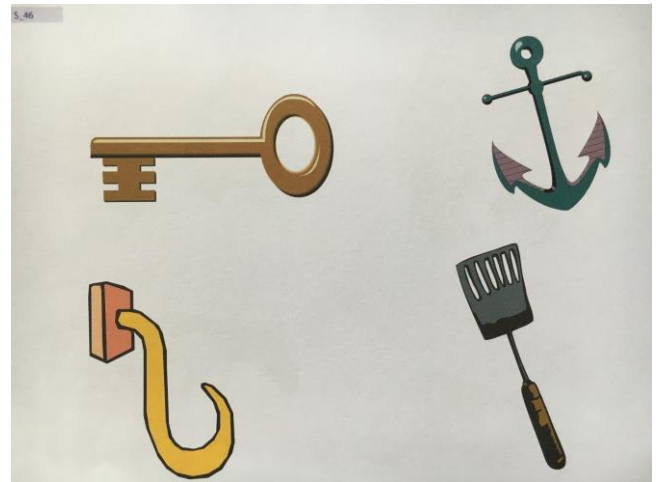
Obrázek – S_44



Obrázek – S_45



Obrázek – S_46



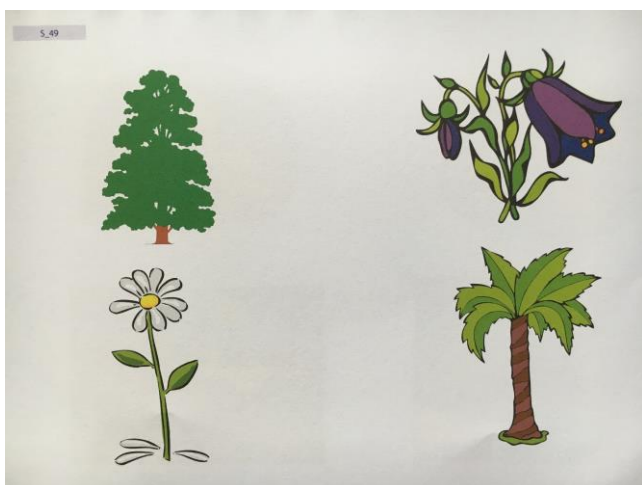
Obrázek – S_47



Obrázek – S_48



Obrázek – S_49



Obrázek – S_50



Obrázek – S_51



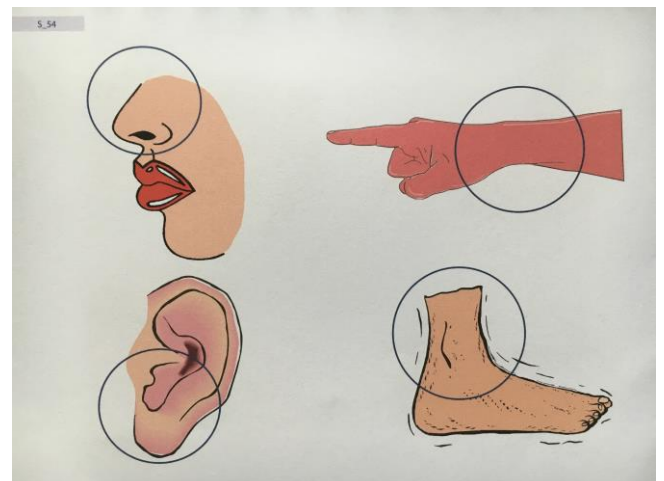
Obrázek – S_52



Obrázek – S_53



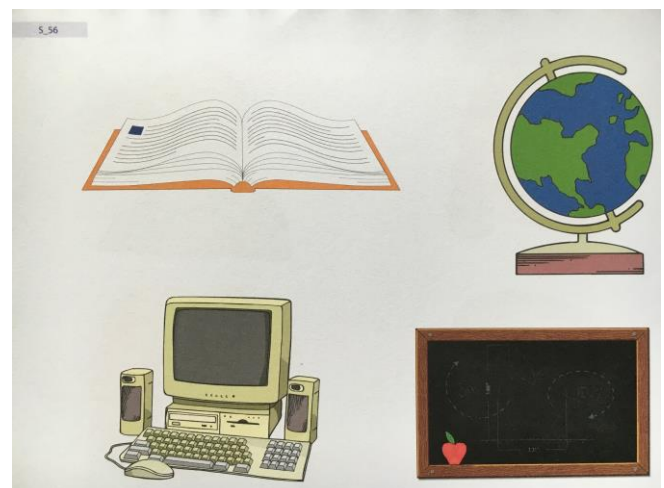
Obrázek – S_54



Obrázek – S_55



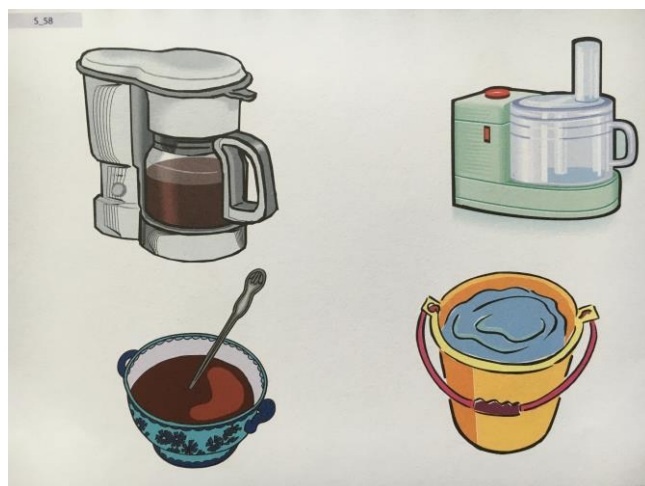
Obrázek – S_56



Obrázek – S_57



Obrázek – S_58



Obrázek – S_59



Obrázek – S_60



Zdroj: SMOLÍK, F. a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014b. ISBN 978-80-247-4239-7.