

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019-2022

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Veronika Jarošová**

**Možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí v mateřské škole  
v Praze 8 – Karlín**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miroslava Kotvová Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2019-2022

**BACHELOR THESIS**

**Veronika Jarošová**

**Possibilities of developing communication skills in children in  
kindergarten in Prague 8 – Karlín**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Miroslava Kotvová Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Veronika Jarošová .....

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Miroslava Kotvová Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, poskytování četných konzultací a za ochotu a profesionální přístup. Dále děkuji všem pedagogům z mateřské školy, ve které bylo realizováno výzkumné šetření.



## **Anotace**

Téma bakalářské práce je „Možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí v mateřské škole v Praze 8 – Karlín“. Cílem práce bylo zjistit logopedickou péči a zdatnost u dětí v mateřské škole v Karlíně. Práce byla zpracována s 20 dětmi. Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části jsou vymezeny pojmy komunikace, řeč, narušená komunikační schopnost, logopedie a logopedická péče. Hlavním cílem práce je - analyzovat komunikační schopnost dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dále jako dílčí cíle analyzovat – výslovnost jednotlivých hlásek, popis daného obrázku, gramatickou stránku řeči, slovní zásobu, artikulační obratnost a sluchovou percepci.

V první kapitole teoretické části je zahrnuta charakteristika vývoje řeči u dítěte a možnosti rozvoje komunikačních schopností a narušené komunikační schopnosti a její vzniku. Další kapitola je zaměřena na dyslalií. Jejím vymezení, etiologii, klasifikaci a v poslední části její terapii. Třetí výzkumná část práce se zabývá analýzou komunikační schopnosti dětí předškolního věku v mateřské škole Laura v Praze 8 - Karlín. Výzkumu se celkem účastnilo 20 dětí z mateřské školy. V empirické části jsou jednotlivě popisovány parciální cíle, které byly před samostatným projektem vytvořeny.

Každá oblast je doplněna pro lepší názornost o tabulky. Cíl bakalářské práce byl naplněn – podařilo se analyzovat komunikační schopnost dětí v předškolním věku.

## **Klíčová slova**

Komunikace, logopedická péče, logopedie, logoped, mateřská škola, narušená komunikační schopnost, řeč

## **Annotation**

The subject of the bachelors thesis is „Possibilities of developing communication skills in children in kindergarten in Prague 8 – Karlín“. The aim of the work was to find out about speech and fitness in children at nursery school in Karlín. The work was handled with 20 children. The work is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part defines the concepts of communication, speech, impaired communication ability, speech therapies and speech therapies. The main aim of the work is – to analyse the communication ability of children of pre-school age in a mainstream nursery school. Furthermore, as sub-objectives to analyse – pronunciation of individual voices, description of a given image, grammatical aspect of speech, vocabulary, articulation dexterity and auditory perception. The first chapter of the theoretical part includes the characteristics of the child's speech development and the possibility of developing communication skills and impaired communication skills and their emergence. The next chapter is focused on dyslalia. It's delineation, aetiology, classification and in the part it's therapy. The third part of the work deals with the analysis of communication skills of preschool-ages children at the Laura nursery school in Prague 8 – Karlín. A total of 20 children from nursery school participated in the research. In the empirical part, partial goals that were created prior to the separate project are individually described. Each area is supplemented for better illustration by tables. The aim of the bachelor's thesis was fulfilled -it was possible to analyse the communication skills of children in pre-school.

## **Keywords**

Communication, kindergarten, speech therapist, speech therapist, speech therapist, impaired communication ability, speech

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 KOMUNIKACE - VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Vývoj řeči u dítěte .....	11
1.2 Možnosti rozvoje komunikačních schopností u dítěte .....	13
<b>2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST - VYMEZENÍ POJMU .....</b>	<b>14</b>
2.1 Příčiny vzniku .....	14
2.2 Nejčastěji se vyskytující poruchy komun. schopností u dětí předškolního věku	15
<b>3 DYSLALIE .....</b>	<b>16</b>
3.1 Vymezení pojmu dyslalie .....	16
3.2 Etiologie a symptomatologie dyslalie .....	17
3.3 Diagnostika dyslalie .....	19
<b>4 LOGOPEDICKÁ INTERVENČNÍ CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.</b>	
4.1 Vymezení individuální a skupinové formy logopedické péče .....	22
4.2 Primární logopedická prevence .....	22
4.3 Náměty pro rozvoj komunikačních kompetencí v předškolním věku .....	22
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>23</b>
<b>5 MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ VE VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>23</b>
5.1 Cíl výzkumného šetření .....	23
5.2 Charakteristika výzkumného souboru .....	24
5.3 Použité metody průběh šetření .....	34

5.5 Dílčí závěry a doporučení .....	34
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>37</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>38</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>40</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>41</b>

## ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala na základě mé zkušenosti s logopedickou prevencí v mateřské škole. Individuální přístup i kolektivní logopedická péče dětem zábavnou a hravou formou umožňuje překonávat jejich vlastní řečové obtíže, rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti i celou jejich osobnost. Vzdělávání a výchova dětí je opatřena dle Školního vzdělávacího programu s názvem „Poklad je v každém z nás“, kde podporujeme individualitu každého jednotlivce. V naší společnosti se stala péče o výchovu a vzdělání dětí a mládeže důležitou součástí společenského života. Výchovu dětí od raného věku po vstup do základní školy zajišťují zařízení předškolní výchovy, jež jsou součástí jednotné vzdělávací soustavy. V důsledku toho se zvyšuje i odpovědnost těchto zařízení za péči a všestrannou výchovu dětí před vstupem do školy. Důležitým úkolem těchto zařízení je také dbát na správný vývoj řeči jako základního předpokladu mezilidské komunikace. Člověk se rodí s vrozenými dispozicemi k tomu, aby se naučil řeči, ale bez řečového kontaktu s mluvícím prostředím by se tato jeho schopnost nevyvinula. Záleží proto na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, osobách, se kterými se stýká, protože se tím vyvíjí řeč dítěte co do obsahu, rozsahu i správnosti. Jeden z hlavních důvodů, proč jsem si vybrala toto téma bylo, že pracuji v mateřské škole. Zde jsem se setkala s dětmi, které se od sebe lišily v komunikační schopnosti. Dle pozorování se tato problematika rok od roku u dětí stupňuje. Proto jsem se rozhodla bakalářskou práci věnovat právě tomuto tématu. Hlavním cílem práce je analyzovat komunikační schopnost dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dále jako dílčí cíle analyzovat – výslovnost jednotlivých hlásek, popis daného obrázku, gramatickou stránku řeči, slovní zásobu, artikulační obratnost a sluchovou percepci. Text absolventské práce je členěn do dvou částí. V teoretické části se zabývám charakteristikou dítěte předškolního věku, jeho vývojem, dále zmiňuji řečový vývoj, jazykové roviny a popisuji podmínky, které jsou důležité pro rozvoj řeči dětí v mateřské škole. A v teoretické části se věnuji dyslalii. V empirické části jsem zvolila analýzu komunikačních schopností u dětí. Výzkumu se celkem účastnilo 20 dětí z mateřské školy. Bakalářská práce obsahuje pouze informace z odborných knih, odborných internetových stránek a ze zdrojů, které poskytla mateřská škola. Výstupem práce bylo zjistit, respektive analyzovat komunikační schopnost dětí předškolního věku.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 KOMUNIKACE - VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

### 1.1 VÝVOJ ŘEČI U DÍTĚTE

Při studiu odborné literatury se setkáváme s pojmy komunikace, řeč, jazyk a s množstvím definic těchto pojmů. „Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.“ (Klenková, J., 2006, s. 25)

Komunikace vyjadřována řečí je vždy doprovázena neverbální (nonverbální, mimoslovní) komunikací, která podle J. Klenkové (2006) v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty, zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov nebo jako doprovod slovní komunikace, např. pohyby hlavou, pohyby těla, postojem těla, výrazem tváře (mimikou), tělesným kontaktem, tónem hlasu, oblečením i fyzickým zjevem. Za nejpůvodnější formu mezilidské komunikace můžeme považovat haptiku, to je dotykovou komunikaci, která probíhá pomocí taktilního kontaktu. Velkou roli v komunikaci má gestikulace, která doprovází mluvené slovo, ale mnoho gest je ustáleno natolik, že nepotřebují slovní doprovod.

„Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.“ (Klenková, J., 2006, s. 27)

Neexistuje žádná forma života bez schopnosti a potřeby komunikovat. Komunikace je vrozená a lze ji počítat mezi instinkty, tedy schopnosti, se kterými se živočich rodí. Jen tak může vzniknout vztah mezi mládětem a rodičem. Potřeba komunikace je vedle potřeby zachování jedince a rodu jednou z nejsilnějších potřeb živé hmoty. Není tedy ponecháno na vůli dítěte, zda bude či nebude mluvit. Každé zdravé dítě mluvit začíná.

Tak se spontánně manifestuje vrozený komunikační instinkt.“ (Lejska, M., 2003, s. 9) Období osvojování mateřského jazyka lze podle J. Klenkové a H. Kolbábkové (2003) dělit na vývojová stadia, kterými musí každý projít, je však třeba počítat s tím, že se každý jedinec vyvíjí individuálně a může docházet ke zrychlení nebo naopak ke zpomalení ve vývoji řeči.

Dítě v období jednoho roku až roku 11 a půl začíná používat první slova, nejčastěji podstatná jména, ke konci tohoto období zná asi 70-80 slov, která neskloňuje, nečasuje, slova užívá ve smyslu jednoslovných vět. Mezi rokem a půl a dvěma lety začíná tvořit věty ze dvou slov, která jsou bez gramatické stavby, ve věku dvou let ovládá dítě 200-400 slov, postupně začíná slova skloňovat a časovat, tvoří krátké věty. V období dvou a půl let až tří let se u dítěte projevuje snaha o navázání kontaktu, postupně začíná chápat otázky „kdy?“ a „proč?“, začíná tvořit věty o více slovech. Okolo tří let až tří a půl roku dítě dokáže říct jak se jmenuje, jména svých sourozenců, začíná tvořit všeobecnější pojmy, začíná tvořit souvětí. Ve čtvrtém roce života dokáže dítě říkat z paměti básničky, zvětšuje se slovní zásoba, tvoří některé protiklady a souvětí podřadná. V období mezi čtvrtým a pátým rokem by mělo dítě v projevu používat všechny slovní druhy, projev by měl být gramaticky správný, slovní zásoba se zvýší na 1500-2000 slov. Dítě v pátém až šestém roce života dokáže interpretovat kratší příběh, pojmenovává a počítá předměty kolem sebe, opakuje delší věty, mělo by používat kolem 3000 slov.

Vývoj řeči posuzujeme také z hlediska jazykových rovin, které se v ontogenezi řeči navzájem prolínají. Rozlišujeme čtyři jazykové roviny: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně sémantickou a pragmatickou rovinu. Ve foneticko-fonologické rovině jde o zvukovou stránku řeči, sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. „Pro dětskou výslovnost je charakteristické, že se rozvíjí od zvukově nejjednodušších artikulačních struktur až k zvládnutí hláskoslovnému systému mateřského jazyka. Jedná se o proces, který je velice variabilní. Záleží zde do značné míry na individuálních schopnostech daného dítěte a na vlivech sociálního prostředí.“ (Bytešnicková, I., 2007, s. 79). Podle J. Bednářové a V. Šmardové (2007) se vývoj výslovnosti řídí cestou nejmenší námahy – od hlásek artikulačně nejlehčích (P, B, M, T, D, N) po hlásky artikulačně nejobtížnější (R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č). Před vstupem do školy by mělo mít dítě zafixovanou správnou výslovnost všech hlásek. Morfologicko-syntaktickou rovinu zkoumáme okolo prvního roku dítěte. J. Klenková (2006) uvádí, že

dítě začíná nejdříve používat podstatná jména, později slovesa, mezitím se objevují onomatopoická citoslovce. V období mezi 2. a 3. 12 rokem používá dítě stále více přídavná jména, postupně i osobní zájmena, nejpozději číslovky, předložky, spojky. Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě skloňovat, po 3. roce užívá jednotné i množné číslo. Mezi 3. a 4. rokem života již tvoří souvětí. Pravidla syntaxe se učí dítě samo, gramatické formy, které slyší v určité situaci, použije analogicky i v jiných situacích. Jde o tzv. fyziologický dysgramatismus, po 4. roce života by neměla gramatická stránka projevu dítěte vykazovat nápadné odchylky. Lexikálně-sémantická rovina se zabývá úrovní pasivní i aktivní slovní zásoby. „Počátky rozvoje pasivní slovní zásoby je možné evidovat již kolem desátého měsíce života dítěte. Aktivní slovní zásoba se však začíná rozvíjet až kolem prvního roku, tedy v době, kdy dítě užívá svoje první slova. Velmi pozvolna a v závislosti na zdokonalování slovní zásoby získává verbální způsob komunikace u dětí převahu nad nonverbální komunikací.“ (Bytešníková, I., 2007, s. 78)

Dítě zpočátku chápe první slova všeobecně, dochází k hypergeneralizaci, např. slovo „hať“ vyjadřuje vše je chlupaté a má čtyři nohy. Když se slovní zásoba dítěte rozšiřuje, dochází k opačnému jevu, a to k hyperdiferenciaci, kdy je slovo chápáno jako označení konkrétní věci nebo osoby, např. máma označuje vlastní matku. „Ve vývoji řeči dítěte rozlišujeme první a druhý věk otázek: v období okolo 1,5 roku je to věk otázek „Co je to?“, případně „Kdo je to?“, v období okolo 3,5 roku věk otázky „Proč?“, případně „Kdy?“. Toto období je ve vývoji řeči dítěte významné, rozvíjí si svoji pasivní i aktivní slovní zásobu.“ (Klenková, J., 2000, s. 14)

Pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace. (Lechta, V. in Klenková, J., 2006, s. 40)

„Zahrnuje takové dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí. Kolem dvou až dvou a půl let dítě upřednostňuje slovní formu komunikace. Mezi dvěma a půl až třemi lety se pomocí řeči učí dosahovat cíle (tzv. regulační funkce řeči). Dalším projevem pragmatické roviny jsou konverzační schopnosti (tj. výměna rolí v dialogu, udržování tématu). Mezi třemi až čtyřmi lety dítě projevuje schopnost konverzaci nejen navázat, ale také ji udržet, rozvíjet, pokračovat v ní.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007, s. 29, 30)



## 1.2 MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DÍTĚTE

Co je pro rozvoj řeči nezbytné? Důležité je, aby se řeč vyvíjela co nejpřirozeněji, aby dosáhla co nejlepší úrovně. Každé dítě je jiné, má jiné schopnosti, vlastnosti, žije v jiných kulturních a sociálních podmínkách než ostatní děti a přesto je možné stanovit několik základních pravidel, která obecně platí: dostatek přiměřených podnětů, respektovat věk dítěte, respektovat dosažený stupeň vývoje, zájmy, pochvala, trpělivost, výběr podnětů, rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti, dialog předpokládá dva lidi. Součástí komunikace je i řeč těla, nejenom řeč mluvená. Jde o gesta, o nápadné či velmi drobné mimické změny, které dokreslují obsah slov. Kdo neumí číst řeč těla, nevyzná se v lidech. Má potíže při navazování kontaktů, často zklame. (Kutálková, 2009).

Pro cestu k úspěchu jsou i další důležité metody, kam můžeme zařadit: realitu, hru, práci, obrázky a knížky, pohádky a příběhy, říkadla a básničky, písničky, kresba, mluvní vzor a komunikace v rodině, divadlo, využití masmédií, nácvik. Nakonec nám zůstalo hospodaření s dechem a artikulace. Největší možnost ovlivnit komunikační dovednosti, aby byly alespoň trošku na přijatelné úrovni má rodina, pak teprve mateřská škola. Mateřská škola má největší možnosti vedle rodiny, jak všestranně ovlivnit vývoj řeči u dětí. A neměli bychom zapomenout ani na sebe, my sami jsme odpovědni především za to, jak mluvíme. (Kutálková, 2009).

## 2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST – VYMEZENÍ POJMU

### 2.1 PŘÍČINY VZNIKU

Klenková (2006) udává, že narušená komunikační schopnost může vzniknout ze dvou hledisek:

- časové hledisko, kam patří prenatální období (období vývoje plodu před narozením), perinatální období (období porodu) a postnatální období (období po narození),

- lokalizační hledisko, kam patří příčiny:

- a) orgánové: genové mutace a aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů,

- b) funkční: nepodnětné, nestimulující a nevhodné prostředí a narušení sociální interakce.

Klenková (2006) říká, že podstata prevence opožděného vývoje řeči závisí v poskytování správného řečového vzoru, navázání citového vztahu, podnětnosti, stimulaci komunikace a rozvíjení porozumění řeči.

Klenková (2006) klade důraz na hravou formu rozvíjení, tzn., že dítě nenutíme do mluvení násilím a nepřetěžujeme ho. Rozvíjíme spontánní řeč, aktivní a pasivní slovní zásobu. Dále sem patří rozvíjení sluchového a zrakového vnímání, sluchového rozlišování, rozvíjení jemné, hrubé motoriky a motoriky mluvidel. Při odpovídající péči, spolupráci rodičů, logopeda a mateřské školy lze opožděný vývoj řeči zcela napravit.

## 2.2 NEJČASTĚJI SE VYSKYTUJÍCÍ PORUCHY KOMUN. SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Klenková (2006) udává, že termín „Narušená komunikační schopnost“ označuje poruchy řeči a komunikace, tzn. různé vady, při kterých je narušena jedna nebo více řečových složek. Nejčastěji se jedná o narušení tzv. zvukové stránky řeči, dále se objevují obtíže v obsahové či gramatické stránce, ale také v rovině sociálního uplatnění komunikační schopnosti. Do této oblasti patří poruchy verbální i neverbální komunikace.

Mezi základní skupiny narušené komunikační schopnosti patří:

- poruchy vývoje řeči (opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie),
- poruchy článkování řeči (dyslálie),
- organické poruchy řeči (př. afázie po cévní mozkové příhodě),
- psychogenní poruchy řeči (př. mutismus),
- narušení zvuku řeči (př. huhňavost),
- narušení plynulosti řeči (kockavost, breptavost),
- poruchy čtené a psané řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie; viz také specifické vývojové poruchy učení),
- symptomatické poruchy řeči (narušená komunikační schopnost provází jiné dominující postižení nebo onemocnění, např. mentální, sluchové, zrakové postižení či pervazivní vývojové poruchy),
- poruchy hlasu,
- poruchy polykání a příjmu potravy.

Vzhledem k velké různorodosti uvedených diagnóz se s narušenou komunikační schopností setkáváme u lidí všeho věku. Mezi nejčastější diagnózy narušené komunikační schopnosti ve školním věku dítěte patří:

Dyslalie (patlavost) je nejčastější poruchou komunikačních schopností, objevuje se u téměř dvou třetin dětí přijatých do logopedické péče, častější je výskyt u chlapců. Jedná se o poruchu artikulace, neschopnost nebo poruchu používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek (nejčastěji se jedná o hlásky L, R, Ř a ostré i tupé sykavky). Pokud se rodina tomuto problému věnuje, většinou se dítě hlásky nejpozději během prvních tříd základní školy doučí.

Vývojová dysfázie jedná se o specificky narušený vývoj řeči; narušeno je porozumění řeči i samostatné vyjadřování a její realizace; tedy artikulace, gramatická struktura i slovní zásoba. Dysfatici jsou lehce unavitelní, rychle ztrácejí zájem o dané téma, potřebují hodně motivace ke splnění úkolu. Ve školním věku se u dětí s vývojovou dysfázií často projevují specifické poruchy učení (především dyslexie a dysortografie).

Koktavost je možné považovat za jednu z nejtěžších a nejnápadnějších druhů NKS. Narušena je plynulost řeči na základě komplexního narušení koordinace orgánů, které se podílejí na mluvení. U koktavého se často objevuje strach z komunikace.

Elektivní mutismus představuje ztrátu řeči, oněmění, útlum artikulované řeči, který je vázaný na určitou situaci, určité prostředí nebo určitou osobu. Tato porucha vzniká na základě neurotických nebo psychotických onemocnění, nejčastěji je spojena s určitým obtížným obdobím života dítěte – vstup do školy, změna kolektivu. Je diagnostikována v případech, že obtíže trvají delší dobu (nejméně jeden měsíc). (Klenková, 2006)

## 3 DYSLALIE

### 3.1 VYMEZENÍ POJMU DYSLALIE

Dyslalií je označována porucha artikulace za podmínky, že je narušena výslovnost jedné (ale i více) hlásek rodného jazyka a současně ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle jazykové normy (Klenková, 2006).

M. Sovák (1978) ve své publikaci uvádí, že vady výslovnosti jsou nejčastější poruchou řeči u dětí. Souhrnně jsou nazývány jako dyslalie. Je to neschopnost vyslovovat nebo správně utvořit určité hlásky, nebo celé hláskové skupiny. Jedná se o poruchu artikulace, kdy má jedinec narušenou výslovnost jedné hlásky či skupiny hlásek mateřského jazyka, zbytek hlásek vyslovuje správně dle příslušných jazykových rovin (Klenková, J., 1998). B. Hála (1962 in Salomonová, A., 2003) uvádí, že jde o neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupinu hlásek v mluvené řeči dle ortoepických norem. Hláška je vyvozována na nesprávném místě. Podle J. Klenkové (1998) je nutné rozlišovat vadnou dyslalií oproti nesprávné výslovnosti, která je přirozená do určitého věku dítěte. S věkem výskyt nesprávné výslovnosti ustupuje. Je to díky tomu, že se jedinec stále vyvíjí, dozrává, čte, píše a dostává se mu logopedické péče. Jak se dyslalie projevuje, uvádí V. Lechta (2010) takto: jedinec může hlásku vynechávat, to znamená, že místo slova „korále“ řekne „koále“, hlásku zaměňovat či nahrazovat, např. „korále“ vysloví jako „kolále“, další z možností je, že dítě může převrátit dvě hlásky ve slově, např. místo „korále“ řekne „koláre“, nebo opakuje slabiku či hlásku, např. „korále“ vyslovuje jako „koráre“, další možnost je ta, že do středu slova vloží hlásku, která tam nepatří. Jako příklad můžeme uvést „khorále“ místo „korále“. Dítě také může chybně vyslovovat hlásku či hlásky, nevynechává je ani nezaměňuje, špatně je vyslovuje. V tomto případě jde o dyslalií v užším slova smyslu. Výslovnost u dětí se rozvíjí a vytváří od nejjednodušších zvukově artikulačních struktur, to znamená od napodobujícího žvatlání, až po samostatný rozvoj řeči. Tento proces je variabilní a též závislý na individuálních schopnostech samotného dítěte a na prostředí, ve kterém vyrůstá. V osvojování si jednotlivých hlásek existuje určitá zákonitost. V tomto směru se těmto zákonitostem věnoval Ohnesorg (Vyštejn, J., 1979). Tvrdil, že samohláska „a“ je artikulačním základem s největší frekvencí. Poté následují samohlásky „u“ a „o“. Složitěji se dítě učí „e“ a také „i“. Dvojhlásku „au“ se dítě naučí dříve než „ou“, která se

tvoří právě přes dvojhlásku „au“. Mezi první souhlásky patří u dětí „p“, „b“, „m“, poté jsou to souhlásky „t“, „d“ a „n“.

### **3.2 ETIOLOGIE A SYMPTOMATOLOGIE DYSLALIE**

Klenková (2006) udává, že etiologie dyslalie určuje příčiny vzniku dyslalie mohou být orgánové i funkční. V případě funkční dyslalie dále vydělujeme typ motorický (důsledek celkové neobratnosti) a senzorický (způsobuje nedostatečně vyvinutá pohybová a sluchová diferenciaci). Následkem porušení dostředivých a odstředivých nervových drah, sluchových drah či centrální nervové soustavy nebo také patologickým vývojem a odchylkami mluvních orgánů vzniká organická dyslalie. Obecně lze za příčinu dyslalie považovat interferenci mezi strukturou a funkcí řečových a sluchových mechanismů mozku. Příčiny také můžeme dělit na vnitřní (fyzická nezralost, motorická diskoordinace, poruchy sluchu, nedostatečná diskriminace zvuků, anatomické vady řečových orgánů, kognitivně – lingvistické nedostatky, neuromotorické poruchy) a vnější (psychosociální vlivy). Uvažuje se i o vlivu hereditární zátěže, citové deprivace, nesprávného mluvního vzoru.

Klenková (2006) udává, že symptomatologie dyslalie v artikulaci manifestuje vynecháváním hlásek (eliminace, mogilalie), nahrazováním obtížné hlásky hláskou jinou, artikulačně blízkou (substituce, paralalie), vadnou výslovností (distorze, nazýváme podle narušené hlásky připojením koncovky –ismus, např. r – rotacismus, l – lambdacismus, s – sigmatismus, atd.).

V odborné literatuře nacházíme dělení příčin dyslalie dle toho, zda se jedná o funkční nebo organicky podmíněné (Krauhlová, 2013). Dyslalii funkční (nebo též funkcionální) se rozumí stav, kdy jsou mluvidla bez poruchy. Dále rozeznáváme typ motorický nebo senzorický. Pro motorický typ je charakteristická celková neobratnost a z toho vyplývající i neobratnost mluvidel. Naopak u senzorického typu se jedná o nesprávnou diferenciaci mluvních zvuků (sluchovou diferenciaci). Dyslalie organická (= orgánová) označuje dle Dvořáka (2007, s. 57) „odchylnou výslovnost jako důsledek poruch sluchu, vad mluvidel apod.“ Méně často nacházíme dělení příčin na vnější a vnitřní. Klenková, Bočková & Bytešníková (2012) řadí k vnějším příčinám především psychosociální příčiny. Tyto faktory nejsou obvykle v rozvoji dítěte a jeho artikulační zručnosti rozhodující. Do procesu formování řeči zasahuje osobnost dítěte, vlastnosti, vliv a výchova rodiny. Mezi

vnitřní příčiny řadí autorky následující: poruchy sluchového vnímání, nedostatečnou diskriminaci zvuků, poruchy v oblasti oromotoriky, neuromotorické poruchy apod.

V uvedeném dělení však některé příčiny chybí. Klenková (2000) dále uvádí dědičnost, prostředí, sluchové postižení, zrakové postižení, nedostatek citů a poruchy neuroefektorů. Dědičnost, jako příčina dyslalie, byla dlouho diskutovaným tématem. Sovák (1978) vliv dědičnosti popíral. Lechta (1990) její vliv zcela neprokazuje, ale píše o tzv. nespecifické dědičnosti, kdy jedinec nezdědí dyslalii jako takovou, ale zdědí například artikulační neobratnost, nízké nadání pro řeč nebo jiný předpoklad pro její rozvoj. Do vlivů prostředí řadí Krahulcová (2013) nesprávný mluvní vzor, kdy dospělý na dítě různě „šišlají a mění řeč“. To může mít za následek nesprávné upevnění výslovnosti dítěte. Stejně tak nesprávnou fixaci výslovnosti může zapříčinit i přehnaně autoritativní výchova (trestání, výsměch, napomínání). Peutelschmiedová (2005) upozorňuje na často neodhalenou poruchu sluchu. Nejčastěji se jedná o percepční nedoslýchavost (postihuje zevní a střední ucho), kdy je oslabeno vnímání vysokých tónů. Mezi ty řadíme ostrou řadu sykavek „C, S, Z“. U poruch řečového efektoru hrají velkou roli kompenzační mechanismy. V praxi se stává, že i malá odchylka může zapříčinit dyslalii. Naopak jindy je správná artikulace i při těžkém postižení zachována (Lechta, 1990). Příkladem může být dumlání palce, které je častou příčinou nesprávného skusu a následně špatné artikulace sykavek.

Klasifikace dyslalie dělíme podle vývojového hlediska, rozsahu, lokalizace konkrétní příčiny a kontextu. Z vývojového hlediska Klenková (2006) označuje termínem fyziologická dyslalie jev, kdy u dítěte převládá nesprávná artikulace do 5. roku. Tento stav je považován za přirozený. Nesprávná artikulace se vyznačuje neustáleností mechanismu realizace hlásek nebo nesprávnou diferenciací (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). Někdy nesprávná výslovnost přetrvává do věku 7 let, poté se jedná o prodlouženou fyziologickou dyslalii. Jestliže se artikulace neupraví po 7. roce života, jde o vadnou výslovnost, která je již fixována a diagnostikuje se dyslalie. Vadná výslovnost může být diagnostikována i dříve, pokud je například tvořena na jiném artikulačním okrsku, nebo jiným způsobem. Poté se také diagnostikuje dyslalie (Krahulcová, 2013).

. Pokud dítě hlásku, kterou neumí vyslovit, zaměňuje za jinou, jedná se o paralalii (Klenková, 2006). Obtížné na výslovnost jsou pro děti hlásky „C, S, Z, Č, Š, Ž, L, R, Ř,

K, G“. Ve slovech jejich artikulace vypadá například tak, že místo slova „celý“, říká „tely“, nebo místo „koruna“, „koluna“ apod. (Dolejší, 2004). Podle lokalizace konkrétní příčiny dělí (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012) dyslalii na: • akustickou (audiogenní) – při postižení sluchu • labiální – při defektech rtů • dentální – při defektech zubů • palatální – při defektech patra • lingvální – při anomáliích jazyka • nazální – při porušení nazality. Dle rozsahu Nádvorníková (2003) dělí dyslalii na dyslalia univerzalis (též mnohočetná), dyslalia multiplex (gravis) a dyslalia parciální (levis, simplex). Při dyslalii univerzalis je vadná výslovnost většiny hlásek a řeč se stává nesrozumitelnou. Ve starších odborných publikacích se setkáváme s termínem tetizmus (z původního hotentotizmus), který dnes již považujeme za zastaralý, a oba termíny se v současné odborné literatuře nepoužívají. Dyslalia multiplex označuje menší rozsah vadně tvořených hlásek, řeč se stává srozumitelnější. U parciální dyslálie je vadně vyslovovaná jedna nebo několik hlásek. Řeč je srozumitelná i bez většího soustředění komunikačního partnera. Pokud jsou vadně vyslovované hlásky z jedné artikulační oblasti, hovoříme o monomorfní dyslalii. V případě, že jsou z více artikulačních oblastí, jedná se o polymorfní dyslalii.

### **3.3 DIAGNOSTIKA DYSLALIE**

Pro terapii dyslálie odborná literatura používá termín korekce dyslálie. To z toho důvodu, že vadné hlásky nenapravujeme, ale vytváříme (vyvozujeme) hlásky nové (Klenková, 2006). Gúthová & Šebianová (2005) uvádějí základní dělení terapeutických postupů, které vycházejí z definice NKS. Prvním je postup fonetický (nazýván též jako klasický, artikulační, tradiční a senzorický). Zaměřuje se převážně na terapii fonetické roviny řeči. Druhým je postup fonologický (v literatuře také moderní nebo kognitivnělingvistický), který se zaměřuje na terapii fonologické stránky řeči. Třetím postupem je foneticko-fonologický přístup, který je cílený na celou foneticko-fonologickou jazykovou rovinu. Posledním postupem je komplexní přístup, který se zaměřuje na všechny jazykové roviny. Pro potřeby naší práce bude blíže popsán přístup komplexní, z toho důvodu, že se zabývá terapií všech jazykových skupin a v současné době je uplatňován řadou logopedů. V tomto přístupu jsou vytýčeny dva cíle, hlavní a vedlejší. Primárním, hlavním cílem je co nejdřívejší stimulace a terapie foneticko-



fonologické roviny. Sekundárním, vedlejším cílem je rozvoj ostatních jazykových rovin a prevence před dalšími symptomy (Lechta, 2005).

Péče o jedince s diagnostikovanou dyslalií by měla začínat ještě před nástupem do školy. Někteří rodiče zastávají názor, že řeč dětí se může upravit s nástupem do školy. To je sice v některých případech pravda, ale nesmíme zapomínat na to, že dítě se má ve škole primárně zaměřit na správné učení čtení, psaní a počítání, a nemělo by ztrácet čas a sílu s návštěvami u logopeda a nácvikem správné výslovnosti (Klenková, 2006).

Fixace hlásek v předškolním věku není dokonalá, a proto lze snadno ovlivňovat. Měli bychom se snažit působit na dítě preventivně, předkládat správný řečový vzor, a předcházet poruchám výslovnosti a řeči v rodině, mateřské i základní škole (Klenková, 2000).

Pro včasné zahájení terapie či korekce hraje i fakt, že při jejím oddalování jen umožníme fixaci vadných mluvních stereotypů. Tato fixace může mít v konečném působení dopad na prodloužení potřebné doby logopedické péče (Krahulcová, 2013). Poruchy řeči mohou mít vliv na vývoj a chování dítěte. Můžeme se u dětí setkat s pocity nejistoty, studu, méněcennosti až negativismu. Z toho se později může vyvinout i odpor k řeči, mluvní negativismus. Děti hůře komunikují s vrstevníky a hůře se socializují, případně jsou omezeny v možnosti učit se novým věcem. U labilnějších jedinců se mohou projevit psychické poruchy. Naším cílem by mělo být dítě psychicky uspokojovat a pomáhat mu při odstraňování těchto postojů a vlivů (Klenková, 1998).

Zásada užívání sluchové podpory upozorňuje na vnímání více smysly. Pro vyvozování a fixaci je důležitý fonemický sluch. Dítě si ve většině případů neuvědomuje svou vadu, neslyší špatnou výslovnost a není schopno se samo kontrolovat. Cvičení na rozvoj fonemického sluchu by mělo být běžnou součástí vzdělávání v mateřské škole, ale i v rodině. Ideálním stavem je pokud se dítě při cvičení samo opraví, pozná, že hlásku nevyšlovalo správně (Klenková, 2006).

Tyto 4 základní zásady byly v dalších letech rozpracovány mnohými autory. Prvním z nich byl v roce 1978 Antonín Rádek, významný brněnský logoped a ředitel školy pro vadně mluvící ve Veslařské ulici. Dlouhá léta působil také v Krajské logopedické poradně

a uváděl následující zásady (Klenková, 1998). Ke každému dítěti přistupujeme individuálně. Pracujeme s celou jeho osobností, s jeho anatomickými i fyziologickými zvláštnostmi. Nové hlásky procvičujeme jak individuálně, tak i ve skupinách. Postup logopeda by měl být vždy od snadnějšího ke složitějšímu. U dětí nesmíme zapomínat ani na hravou a zábavnou formu. Nikdy neopravujeme špatně vyslovovanou hlásky, ale vždy vyvozujeme novou, správnou artikulaci. Vycházíme ze zásady pomocných, substitučním, hlásek (hlásky fyziologicky nejbližší). Využíváme nápodoby pomocí logopedického zrcadla. Nově vyvozenou hlásku nejprve upevňujeme do slabik se samohláskami, později do slov a nakonec do říkanek, vět a běžného hovoru. Nikdy nevyvozujeme více hlásek najednou, vždy jen jednu hlásku. Teprve až po fázi fixace a automatizace přecházíme k jiné hlásce. Řídíme se principem minimální akce. Procvičujeme za naprostého uvolnění, lehce a bez námahy. Obzvláště u sykavek, ale i ostatních hlásek, platí, že nejprve začínáme tichým hlasem, až šepotem, a teprve později přecházíme do přirozeného hlasu. Rozvíjíme a opíráme se o sluchovou kontrolu. Aktivně se podílíme na jejím rozvoji, aby dítě rozeznalo správnou výslovnost od vadné. Neopomíjíme ani ostatní smysli (zrak – zrcadlo, hmat – vibrace, výdechový proud). Dodržujeme zásady krátkodobého a častého cvičení. Logoped s dítětem pracuje maximálně 15 až 20 minut. U rodičů stačí krátká, cca tří minutová cvičení, až 20 krát za den. Stále podporujeme dítěte sebedůvěru a snažíme se potlačovat projevy méněcennosti. Do cvičení vynecháváme nesnadná a neznámá slova a jazykolamy. Mechanické pomůcky v podobě špátlí, sond apod. používáme jen v nezbytně nutných případech. Nezapomínáme na těsnou spolupráci s rodiči, učiteli a odbornými lékaři.

Novou hlásku tedy nacvičuje ve slabikách a později ve slovech. Existuje velké množství koartikulačních spojení, ve kterých dítě hlásku vyslovuje. Je nutné tato cvičení provádět hlavně s menšími dětmi formou hry. Pouhé mechanické opakování je může odradit od dalšího nácvičku (Klenková, 2006).

**Shrnutí** Dyslalie je nejčastější narušenou komunikační schopností u dětí v předškolním věku. Spolu s dysartrií je řazena mezi poruchy artikulace. V rámci diagnostiky je důležité rozlišovat mezi dyslalií fyziologickou a pravou. Etiologie je velmi rozmanitá a lze na ni pohlížet z mnoha úhlů. Po diagnostikování a určení konkrétního typu a obtíží se přechází k terapii. Ta má svůj jasně stanovený postup, pravidla a principy.

## **4 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE**

### **4.1 VYMEZENÍ INDIVIDUÁLNÍ A SKUPINOVÉ FORMY LOGOPEDICKÉ PÉČE**

Klenková (2006) udává, že kolektivní logopedická péče dětem zábavnou a hravou formou umožňuje překonávat jejich vlastní řečové obtíže, rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti i celou jejich osobnost. Je prováděna denně a prolíná celým výchovně-vzdělávacím procesem. Doplněována je mnoha speciálními didaktickými pomůckami. Neprobíhá jako ucelený blok, ale po částech během celého dopoledne. Výhodou heterogenních skupin je využívání všech metodických postupů. Děti se rády napodobují – cvičení pro rozvoj sluchové percepce a rozšiřování slovní zásoby může být stejně tak i přínosem pro děti dysfatické, mladší se učí od starších, starší se učí pomáhat mladším. Stimuluje se aktivita dítěte ostatními dětmi, rozšiřuje se slovní zásoba, zlepšuje se gramatická struktura řeči. Zlepšuje se a urychluje sociální adaptace dětí. Dítě se učí soutěžit, vyhrávat a prohrávat, učí se tyto situace emočně zvládat, obstát v konkurenci vrstevníků. V malém kolektivu třídy se tak připravuje nenásilnou formou na zahájení povinné školní docházky.

Probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, který vytváří speciální pedagog – logopedická asistentka na základě vstupní diagnostiky. Je v něm respektován stupeň postižení dítěte, jeho věk i jeho schopnosti. Během logopedické terapie se logopedický asistent věnuje individuálně dítěti tak, aby se jeho vada řeči zmírnila či odstranila v co nejkratší době. Tempo práce s dítětem je přizpůsobeno jeho aktuálním potřebám. Je uskutečňována v rozsahu 10 – 15 minut. Cílem je maximální rozvoj komunikačních schopností a dovedností. (Klenková, 2006)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ VE VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

#### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo analyzovat komunikační schopnost dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. K tomu, aby tento cíl mohl být naplněn, byl doplněn následujícími parciálními cíli:

- analýza výslovnosti jednotlivých hlásek;
- analýza schopnosti popsat daný obrázek;
- analýza gramatické stránky řeči;
- analýza slovní zásoby;
- analýza artikulační obratnosti;
- sluchová percepce.

Techniky, které byly pro šetření zvoleny, byl polostrukturovaný rozhovor s dítětem, individuální pozorování jednotlivých dětí a analýza dokumentů.

Práce byla vyhotovena dle následujícího harmonogramu:

- září 2022 – leden 2023 → zpracování teoretické části
- leden 2023 → příprava výzkumu
- únor 2023 → realizace výzkumného šetření
- březen 2023 – duben 2023 → zpracování praktické části a při přípravě výzkumu byla v mateřské škole Karlín, kde pracuji jako pedagog. Cílem bylo blíže poznat práci s

děťmi ve třídě. Pracovala jsem i s dokumentací dětí. Realizace šetření proběhla ve dvou etapách. První část výzkumu se konala po dohodě s paní ředitelkou v září 2022. V tento den se zúčastnilo šetření prvních deset dětí. Následně druhá část šetření byla provedena za účasti dalších deseti dětí. Postup šetření probíhal vždy u každého dítěte obdobným způsobem. Výzkum byl prováděn v místnosti mateřské školy Laura v Karlíně v dopoledních hodinách. Bylo mi umožněno pracovat s každým dítětem zvlášť u vyhrazeného stolku. Ostatní děti byly zaměstnány jinak. První den šetření si děti společně s paní učitelkou hrály v zadní místnosti třídy pohádku „O řepě“. Nebo průzkumy byly prováděny v hodinách odpoledního kroužku logopedie. S dětmi byl navázán kontakt a důvěra, jelikož se s danými dětmi vídám a jsem třídní pedagog. Některé děti si rády povídaly, některé děti byly naopak velmi stručné. Potom se vždy plynule navázalo na předem připravené materiály. Nejprve byla prováděna analýza výslovnosti jednotlivých hlásek, poté byl popisován daný obrázek, následovala analýza gramatické stránky řeči, slovní zásoby, artikulační obratnosti a rozbor sluchové percepce. Vyšetření jednotlivých dětí trvalo průměrně 10 minut. Pro analýzu komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole byly využity knihy *Rozumíš mi?* (Fialová, I., Plicková, E., a kol., 2002), *Šimonovy pracovní listy 4* (Borová, B., Svobodová, J., 2010), *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007) a *Cestička do školy* (Rezutková, H., 2005).

## **5.2 Charakteristika výzkumného šetření**

Mateřská škola má celkem dvě třídy. V první třídě, která se nazývá Srdíčka jsou děti 3-4leté, ve druhé třídě, která nese název Sluníčka děti ve věku 4-5 let a děti předškolního věku, tedy věk 5-6 let, a děti, které mají odklad povinné školní docházky. Celková kapacita mateřské školy je 53 dětí. Základním posláním školy je zajišťovat všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let, prostřednictvím realizace výchovných programů, které podporují zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte. Tyto programy vedou ke zkvalitnění sociálně – kulturní úrovně péče o děti a vytvářejí předpoklady pro další vzdělávání dětí. Cílem mateřské školy je, aby dítě před vstupem na základní školu mělo v rozsahu svých osobních předpokladů věku přirozenou psychickou,

fyzickou a sociální samostatnost. A aby získalo kompetence, které budou důležité pro jeho další učení, rozvoj, vzdělávání a život. Ve třídě Srdíček je celkem 27 dětí a ve třídě Sluníček je 26 dětí, o které se starají vždy 2 paní učitelky a jedna asistentka pedagoga. Každá třída má svou místnost, ve které probíhají každodenní činnosti, včetně odpoledního odpočinku. Dále ke každému oddělení patří samostatné WC, koupelna a šatna. Mateřská škola se nachází v centru Karlína. Součástí je velká zahrada, pískoviště a hřiště. Provozní doba zařízení je od 07:00 – 17:00 hod. Vzdělávání a výchova dětí je opatřena dle Školního vzdělávacího programu s názvem „Poklad je v každém z nás“.

VÝZKUM BYL PROVÁDĚN V MATEŘSKÉ ŠKOLE LAURA V PRAZE – KARLÍNĚ , CELKEM SE ŠETŘENÍ ZÚČASTNILO 20 DĚTÍ.

Pohlaví	Počet dětí	Procenta	Průměrný věk
Dívky	12	60%	5,5
Chlapci	8	40%	

**Tab. č. 1: Počet dětí ve třídě**

Průměrný věk všech dětí byl celkem 5,5. Výzkumu se tedy zúčastnilo přesně 12 dívek a 8 chlapců ze třídy „Sluníček“, které v době provádění výzkumu navštěvovali mateřskou školu.

### 5.3 Použité metody průběh šetření

Výslovnost jednotlivých hlásek: Děti měly za úkol konkrétní obrázky pojmenovat, u složitějších obrázků slovo po vyšetřující zopakovat. Obrázky byly z publikace okopírovány a vždy konkrétní obrázek byl výrazně označen. Celkem se jednalo o 25 obrázků. V následující tabulce č. 2 jsou uvedeny hlásky, které děti špatně vyslovily, počet dětí, které v případě dané hlásky chybovaly a procentuální vyjádření celkem.

Fonémy	F	Š	Ž	R	Ř	K	G	L	C	S	Z	Č
Počet dětí	2	7	3	8	10	2	2	3	3	1	3	5
Celkem v %	10%	35%	15%	40%	50%	10%	10%	15%	15%	5%	15%	25%

**Tabulka č. 2: Výslovnost hlásek**

Jak je z tabulky zřejmé, největší obtíže měly děti s vyslovováním prealveolární hlásky „Ř“ (tj. 50%) a „R“ (tj. 40%). Celkem 35% dětí chybně vyslovalo hlásku postalveolární „Š“, následně pak hlásku „Č“ (tj. 25%) a „Ž“ (tj. 15%). Hlásky třené – frikativy „L“, „Z“ a polotřené – afrikáty „C“ pokaždé chybně řekly 3 děti (tj. 15%). Vždy 2 děti (tj. 10%) ze všech vyšetřovaných řekly chybně hlásky velární „K“, „G“ a labiodentální „F“. Pouze jedno dítě špatně vyslovalo prealveolární hlásku „S“ (tj. 5%). Ostatní hlásky, které se ve slovech objevovaly, byly řečeny bez chyby. Jedná se o následující slova: houpe, boty, motýl, vana, táta, bouda, nohy, labuť, lodě, koule, jahoda, had a ucho.

Vyplývá, že se rozdíl mezi dívkami a chlapci moc neliší. Je tedy patrné, že rozdíl mezi chlapci a děvčaty je minimální. U výrazu „řepa“ chybovalo 6 chlapců a 4 dívky, naopak se slovem „rak“ mělo potíže 5 dívek a 3 chlapci. Hlásku úžinovou - konstriktivy „Š“ ve slově „šiška“ špatně vyslovili 4 dívky a 3 chlapci. Hlásku polotřenou – afrikáty „Č“ u slova „klíč“ chybně řekli 3 chlapci a 2 dívky. U výrazu „cibule“ a „koza“ řekli nesprávně foném „C“ a „Z“ pokaždé 2 chlapci a 1 dívka. Slova „žába“ a „lampa“ naopak vždy vyslovili hlásky třené – afrikáty „Ž“ a „L“ chybně 2 dívky a 1 chlapec. U velární hlásky „K“ a labiodentální „F“ byla chybovost stejná - chybně řekla slovo 1 dívka a 1 chlapec. Slovo „gól“, tedy hlásku výbuchovou - explozivní „G“ vyslovili nesprávně 2 chlapci a slovo „houska“, hlásku třenou „S“ 1 chlapec. K šetření byly využity obrázky z knihy Rozumíš mi? (Fialová, I., Plicková, E., a kol., 2002). Tyto obrázky jsou uvedeny v příloze č. 1.

### Popis obrázku

Děti měly za úkol odpovědět celkem na tři otázky: „Co dělá na obrázku dívka?“ „Co dělá na obrázku chlapec?“ „Co dělá na obrázku pán?“ V následující tabulce č. 3 je uvedeno, kolik dětí daný obrázek popsalo samo, kolik s pomocí a kolik dětí ho nepopsalo vůbec. Dále je také uvedeno procentuální vyjádření, jak byly děti úspěšné.

Popis obrázku	Popíše sám	Popíše s pomocí	Nepopíše vůbec
Počet dětí	10	6	4
Celkem v %	50%	30%	20%

Tab. č. 3: Popis obrázku

Přesně 10 dotazovaných dětí (tj. 50%) bylo schopno daný obrázek popsat samo, odpovědět na otázky, aniž by jim muselo být nějak razeno či napomáháno. Tyto děti měly také snahu popis obrázku dál rozvíjet. Děti, které daný obrázek popsaly s pomocí, bylo celkem 6 (tj. 30%). Odpovídaly na doplňující otázky jednoduchými větami a děj více nerozvíjely. Do části tabulky, která je nazvána „nepopíše vůbec“, spadají 4 děti (tj. 20%). Jedná se o děti, které obrázek popsaly pouze jednoslovně nebo vůbec. (Např. na otázku „Co dělá na obrázku pán?“ byla odpověď „Nevím“). Na doplňující otázky již nechtěly odpovídat. Obrázek, který byl použit, bez obtíží a samo popsalo 6 dívek a 4 chlapci. Tyto děti daný obrázek popisovaly rozvinutými větami. Děti, které obrázek popsaly s pomocí, bylo celkem 6 - 3 dívky a 3 chlapci. Obrázek popisovaly jednoduchými, ale srozumitelnými větami. Děti, které obrázek nepopsaly vůbec nebo pouze jednoslovně, byly 4 děti - jedná se o 3 dívky a 1 chlapce.

V této oblasti, kde byla analyzována schopnost dětí popsat daný obrázek, byly děti velmi úspěšné. Dítě v předškolním věku by mělo být schopné popsat obrázek rozvinutými větami. Mělo by se umět také souvisle a smysluplně vyjadřovat o tom, co na obrázku vidí. Dítě předškolního věku by už mělo při řeči používat všechny slovní druhy. K této části výzkumu byl použit obrázek z knihy Šimonovy pracovní listy 4 (Borová, B., Svobodová, J., 2010). Obrázek je uveden v příloze č. 2.

**Gramatická stránka řeči** - Další oblast, která byla u dětí analyzována, byla tvorba jednotného a množného čísla. Z celého výzkumu byla tato část pro děti nejobtížnější. Na papíře měly děti vždy čtyři dvojice obrázků. Dětem byly kladeny následující otázky: „Kde jsou na obrázku panenky?“ „Kde je na obrázku pán?“ „Kde je na obrázku dům?“ „Kde jsou na obrázku auta?“ Jejich úkolem bylo vždy ukázat odpověď na příslušném obrázku. V tabulce č. 4 je uveden celkový počet (i procentuální vyjádření) dětí, které správně určily obrázek s jednotným nebo naopak s množným číslem.

Množné a jednotné číslo	Mn. číslo rodu ž.	Jn. číslo rodu m.	Jn číslo rodu střed.	Mn. číslo rodu střed.
Počet dětí	5	4	4	8
Celkem v %	25%	20%	20%	40%

**Tab. č. 4: Úspěšnost dětí ve tvoření jednotného a množného čísla**



Z této oblasti šetření vyplývá, že dívky poznaly spíše dívčí hračky, jako jsou panenky a dům a chlapci naopak určili, kde je pán a kde jsou auta, tedy hračky pro chlapce. Konkrétně pouze 5 dívek (tj. 25%) dokázalo na obrázku určit množné číslo rodu ženského. Na jednotné číslo rodu mužského správně ukázali 4 chlapci (tj. 20%). Na jednotné číslo rodu středního zase správně odpověděly 4 dívky (tj. 20%). Správně určilo množné číslo rodu středního celkem 8 dětí (tj. 40%). Jednalo se právě o 6 chlapců a 2 dívky. Obrázek byl využit z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007), příloha č. 3.

Dále měly děti za úkol vyšetřující říci, jaký je počet věcí, který měly na daném obrázku před sebou. Kolik dětí určilo jednotné nebo množné číslo správně, je zaznamenáno v tabulce č. 5.

<b>Množné a jednotné číslo</b>	<b>Množné číslo - 2 jablka</b>	<b>Množné číslo - 3 banány</b>	<b>Jednotné číslo - 1 sušenka</b>
<b>Počet dětí</b>	9	8	5
<b>Celkem v %</b>	45%	40%	25%

**Tab. č. 5: Počet dětí, které správně určily množné a jednotné číslo**

U určení množného čísla „2 jablka“ bylo úspěšných celkem 9 dětí (tj. 45%). Správně tak určilo 7 dívek a 2 chlapci. Množné číslo „3 banány“ poznalo 8 dětí (tj. 40%). Konkrétně šlo o 5 dívek a 3 chlapce. Nejobtížnější pro děti bylo rozpoznání jednotného čísla. Správné množství poznalo pouze 5 dětí (tj. 25%), jednalo se o 2 dívky a 3 chlapce. Obrázky jsou uvedeny v příloze č. 4.

Pro analýzu schopnosti tvořit protiklady bylo připraveno 8 dvojic obrázků, a dítě mělo pokaždé vybrat k obrázku antonymum, které vidělo před sebou. Cílem této oblasti bylo zjistit, zda je dítě schopno k danému obrázku ukázat jeho opak. V tabulce č. 6 je uveden počet dětí, které chybně určily antonymum na obrázku. Děti měly označit obrázky, které vyjadřují opačný význam ke slovům, která jsou v tabulce uvedeny kurzívou. Tabulku ještě doplňuje procentuální vyjádření.

Antonyma	smutný / veselý	Čistý / špinavý	sladký / kyselý	noc / den	starý / mladý	malý / velký	pomalý / rychlý	studený / horký
Počet dětí	6	3	3	4	7	2	4	2
Celkem v %	30%	15%	15%	20%	35%	10%	20%	10%

**Tab. č. 6: Tvoření antonym**

Z tabulky je zřejmé, kolik dětí celkem chybovalo. Nejčastěji děti chybovaly v kontrastu starý x mladý, jednalo se o 7 dětí, tedy (tj. 35%), 6 dětí (tj. 30%) nesprávně určilo dvojici smutný x veselý. Dále 4 děti (tj. 20%) z dotazovaných chybně určily antonyma ke slovům pomalý a noc, 3 děti (tj. 15%) ke slovům čistý a sladký, a 2 děti (tj. 10%) ke slovům studený a malý.

V první dvojici – starý x mladý určilo nesprávně protiklad 5 dívek a 2 chlapci. Další často špatně vytvořené antonymum bylo u dvojice smutný x veselý, kde chybovali 2 chlapci a 4 dívky. Chlapci, konkrétně vždy 3, měli více chyb v určení protikladu pomalý x rychlý a den x noc. 2 dívky a 1 chlapec nedokázali určit antonymum ke slovu čistý. A pokaždé 1 dívka a 1 chlapec se spletli při dvojici velký x malý a studený x horký. Obrázky byly použity z knihy Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007), příloha č. 5.

- Analýza slovní zásoby

Úkolem dětí bylo správně říci, co vidí na daném obrázku. Dětem byly obrázky vystříhány a nalepeny vždy na samostatný papír. Celkem se jednalo o popis 5 skupin. Do první skupiny bylo zařazeno ovoce – jablko, hruška, švestka, jahoda a třešeň, ve druhé skupině byla zelenina – rajče, okurka, paprika, mrkev a cibule, ve třetí běžné věci – televize, postel, stůl, kolo a autobus. Další skupinu tvořila zvířata – kočka, pes, prase, zajíc a kráva. Poslední skupina byla nazvána hygienické potřeby pro denní používání – ručník, kartáček na zuby, mýdlo, hřeben a nůžky. V tabulce č. 7 je uvedena první oblast, která byla u dětí analyzována, tedy ovoce. Tabulka je tvořena tak, aby z ní bylo patrné, jaké obrázky byly chybně určeny a kolik dětí celkem tak učinilo. Tabulku ještě doplňuje procentuální shrnutí.

Ovoce	jablko	hruška	švestka	třešeň	jahoda
Počet dětí	/	8	6	10	2
Celkem v %	/	40%	30%	50%	10%

Tab. č. 7: Zásoba slovní – ovoce

Pouze „jablko“ poznaly všechny děti. Nejvíce dětí chybovalo u obrázku „třešeň“, kde přesně polovina dotazovaných (tj. 50%) tento obrázek nepoznala správně, konkrétně se jednalo o 4 dívky a 6 chlapců. Dále pak obrázek „hruška“, které špatně určilo celkem 8 dětí (tj. 40%). Jednalo se o 5 dívek a 3 chlapci. Celkem 3 dívky a 3 chlapci (tj. 60%) nesprávně určili obrázek „švestka“ a pouze 1 chlapec a 1 dívka obrázek „jahoda“ (tj. 10%). Následující tabulka č. 8 je tvořena ze slov, z oblasti zeleniny. Opět je uveden počet dětí (i jejich procentuální vyjádření), které určily obrázek nesprávně.

Zelenina	rajče	okurka	paprika	cibule	mrkev
Počet dětí	5	5	8	7	/
Celkem v %	25%	25%	40%	25%	/

Tab. č. 8: Zásoba slovní – popis zeleniny

Opět pouze jeden obrázek, a to „mrkev“ byl určen respondenty správně. Obrázek „paprika“ chybně označilo celkem 8 dětí (tj. 40%), byli to 3 chlapci a 5 dívek, „cibule“ nesprávně poznalo 7 dětí (tj. 35%), 4 dívky a 3 chlapci, obrázek „okurka“ a „rajče“ špatně určilo dohromady 5 dětí (tj. 25%), 3 dívky a 2 chlapci.

Třetí oblast, která byla zkoumána, byla slovní zásoba ze skupiny běžné věci. Nyní tabulka není uvedena, protože děti správně určily následující obrázky – „televize“, „postel“ a „kolo“. Pouze 2 respondenti (tj. 10%) chybovali při určení obrázku „stůl“, jednalo se o 2 dívky. Celkem 3 děti z dotazovaných (tj. 15%) mělo obtíže popsat obrázek „autobus“, konkrétně to byl 1 chlapec a 2 dívky. Další zkoumanou oblastí, která je uvedena, byly obrázky zvířat. Počet dětí, které chybně obrázky poznaly, lze vidět v tabulce č. 9.

Zvířata	kočka	pes	prase	zajíc	kráva
Počet dětí	/	/	4	2	8
Celkem v %	/	/	20%	10%	40%

Tab. č. 9: Slovní zásoba – popis zvířat

Jak je zřejmé, děti měly nejčastěji potíže s obrázkem „kráva“. Celkem chybovalo 8 dotazovaných (tj. 40%), jde o 5 dívek a 3 chlapce. Další obrázek, který dětem dělал nesnáze, byl obrázek „prasete“, tady měli problém s určením 3 chlapci a 1 dívka (tj. 20%). U slova „zajíc“ byla chyba u 2 dětí (tj. 10%), konkrétně u chlapců. Odpovědi dětí, které řekly, že je na obrázku nakreslen „králík“, byly uznány jako správné – rozdíl mezi obrázky jim byl sdělen. Tento obrázek byl vybrán nevhodně. Ostatní obrázky „kočka“ a „pes“ byly poznány bez chyby. Poslední část této diagnostiky tvoří obrázky ze skupiny hygienické potřeby pro denní používání. V tabulce č. 10 lze vidět, kolik dětí určilo věci na obrázku špatně a opět jejich počet v procentuálním vyjádření.

Denní potřeby	ručník	kartáček	mýdlo	hřeben	nůžky
Počet dětí	4	3	/	5	2
Celkem v %	20%	15%	/	25%	10%

Tab. č. 10: Slovní zásoba – popis denních potřeb

Pouze obrázek „mýdlo“ dětem nedělal žádné potíže. „Hřeben“ nesprávně poznalo dohromady 5 dětí (tj. 25%), šlo o 2 dívky a 3 chlapce. Celkem 4 děti (tj. 20%) chybně určily obrázek „ručník“, byli to 2 chlapci a 2 dívky. Děti, které řekly například „hadr“ byly navedeny na správnou odpověď – „do čeho si utíráš ruce před jídlem?“ U slova „kartáček“ chybovali 3 respondenti (tj. 15%), jednalo se o 2 dívky a 1 chlapce. Poslední nesprávně určený obrázek byl „nůžky“, zde měly s určením problém 2 dívky (tj. 10%). Materiál k tomuto úkolu byl použit z publikace Cestička do školy (Rezutková, H., 2005), který je dán v příloze č. 6.

- Analýza artikulační obratnosti Pro děti bylo připraveno celkem 10 slov, ve kterých se objevovala tupá a ostrá sykavka (švestka, záci, cvičit, sušená), měkká a tvrdá slabika (dědeček, hodiny, děťátko), souhláskové shluky (strašidlo, plavba, správně), které měly pokaždé zopakovat. V tabulce č. 11 jsou uvedena slova, která byla dětem předřikávaná. Počet dětí uvádí, kolik dětí slovo chybně zopakovalo.

Slova	švestka	žáci	cvičit	sušená	dědeček
Počet dětí	7	3	7	7	8
Celkem v %	35%	15%	35%	35%	40%
Slova	děťátko	hodiny	strašidlo	plavba	správně
Počet dětí	2	2	8	6	8
Celkem v %	10%	10%	40%	30%	40%

Tab. č. 11: Artikulační obratnost

U slov „dědeček“, „správně“ a „strašidlo“ chybovalo pokaždé 8 dětí (tj. 40%). U slova „dědeček“ se jednalo o 4 dívky a 4 chlapce, u slov „správně“ a „strašidlo“ to bylo shodně 5 dívek a 3 chlapci. Celkem 7 dětí (tj. 35%) nesprávně zopakovalo slova „švestka“, „sušit“ a „cvičit“, konkrétně se jednalo u výrazu „švestka“ o 4 dívky a 3 chlapce, „sušit“ chybně řekli 4 chlapci a 3 dívky a „cvičit“ naopak vyslovili špatně 4 dívky a 3 chlapci. U slova „plavba“ respondenti chybovali v 6 případech (tj. 30%), jedná se o 4 dívky a 2 chlapce. S výrazem „žáci“ měly nesnáze 3 děti (tj. 15%), 2 dívky a 1 chlapec. A poslední dvě slova, „hodiny“ a „děťátko“ byla vyslovena vždy u 2 dětí (tj. 10%) nesprávně. V obou případech se jednalo o 1 dívku a 1 chlapce. Slova byla použita z knihy Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007).

- **Sluchová percepce**

Diagnostika byla zaměřena na hláskování a slabikování slov a také na určování první a poslední hlásky ve slovech. Děti měly za úkol vyhláskované slovo říci a ukázat na příslušném obrázku. V tabulce č. 12 je uvedena úspěšnost dětí.

Hláskování	Správně určí obrázek a slovo zopakuje	Chybně určí obrázek	Nedokáže složit slovo
Počet dětí	12	6	2
Celkem v %	60%	30%	10%

Tab. č. 12: Hláskování slov

Je zřejmé, že více jak polovina dotazovaných dětí (tj. 60%) úspěšně dokázala hláskované slovo rozeznat a ukázat ho na příslušném obrázku. Chybně určilo daný obrázek 6 dětí (tj. 30%) a pouze 2 děti (tj. 10%) nedokázaly slovo ze slabik určit vůbec. Počet dětí, které daný obrázek bez obtíží našly a vyslovily, bylo celkem 12. Bylo to 8 dívek a 4 chlapci. Děti, které pouze chybně určily obrázek, bylo dohromady 8 – 5 dívek

a 3 chlapci. A pouze 1 dívka 1 chlapce nesložili slovo vůbec. Slova, která byla hláskovaná: v-l-a-k, l-e-t-a-d-l-o. Pro hláskování slov byly využity opět obrázky z pracovního sešitu Cestička do školy (Rezutková, H., 2005). Dále dětem byla obdobně dávana slova, ale tentokrát po slabikách. Jejich úkolem bylo slovo zopakovat a ukázat ho opět na příslušném obrázku. V následující tabulce je uvedeno, kolik dětí správně určilo obrázek a slovo zopakovalo, kolik dětí chybně určilo obrázek a kolik dětí slovo nesložilo.

<b>Slabikování</b>	<b>Správně určí obrázek a slovo zopakuje</b>	<b>Chybně určí obrázek</b>	<b>Nedokáže složit slovo</b>
<b>Počet dětí</b>	16	3	1
<b>Celkem v %</b>	80%	15%	5%

**Tab. č. 13: Slabikování slov**

Celkem 16 dětí (tj. 80%) slovo správně určilo a ukázalo ho na obrázku. Jednalo se o 10 dívek a 6 chlapců. Chybně určily obrázek 3 děti (tj. 15%). Byli to 2 chlapci a 1 dívka. Vůbec neurčila slova 1 dívka (tj. 5%). Slabikovaná slova byla: do-me-ček a ko-lo-toč. Poslední část výzkumu tvořila slova, u kterých děti měly říci první a poté poslední hlásku ve slově. Slova, která byla použita pro určení první hlásky: louka, myška, slon a telefon. Slova pro určení poslední hlásky: jelen, autobus, orel a umyvadlo.

<b>První hláska</b>	<b>Správně určí</b>	<b>Chybně určí</b>
<b>Počet dětí</b>	15	5
<b>Celkem v %</b>	75%	25%

**Tab. č. 14: První hláska ve slově**

U rozpoznávání hlásky na začátku slova bylo úspěšných celkem 15 dětí (tj. 75%), správně tak určilo 10 dívek a 5 chlapců. Nesprávně první hlásku určilo 5 dětí (tj. 25%), 3 chlapci a 2 dívky.

<b>Poslední hláska</b>	<b>Správně určí</b>	<b>Chybně určí</b>
<b>Počet dětí</b>	11	9
<b>Celkem v %</b>	55%	45%

**Tab. č. 15: Poslední hláska ve slově**

Při určování poslední hlásky ve slově byly děti méně úspěšné. Důvodem bylo to, že se děti neustále zaměřovaly na hlásku na začátku slova. Některá slova musela být několikrát opakována. Správně hlásku určilo 11 dětí (tj. 55%), konkrétně šlo o 8 dívek a 3 chlapce. Chybně řeklo poslední hlásku 9 dětí (tj. 45%) – 5 chlapců a 4 dívky.

### 5.3 DÍLČÍ ZÁVERY A DOPORUČENÍ

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat komunikační schopnost dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dále jako dílčí cíle analyzovat – výslovnost jednotlivých hlásek, popis daného obrázku, gramatickou stránku řeči, slovní zásobu, artikulační obratnost a sluchovou percepci. Výslovnost jednotlivých hlásek byla diagnostikována pomocí obrázků z publikace *Rozumíš mi?* (Fialová, I., Plicková, E., a kol., 2002). Z analýzy vyplývá, že děti chybně vyslovují fonémy F, Š, Ž, R, Ř, K, G, L, C, S, Z a Č. Nejvíce obtíží mají děti se sykavkami „Ř“ (tj. 50%), „R“ (tj. 40%) a hláskou „Š“ (tj. 35%).

Dále byla u dětí diagnostikována schopnost popsat daný obrázek. Obrázek byl použit z publikace *Šimonovy pracovní listy 4* (Borová, B., Svobodová, J., 2010). Přesně polovina (tj. 50%) dětí je schopna sama popsat daný obrázek a odpovědět na doplňující otázky. Děti také obrázek dál samostatně popisovaly. Děti, které obrázek popsaly s pomocí, na otázky odpovídaly jednoduchými větami, děj nerozvíjely, bylo celkem 6 (tj. 30%). 4 děti (tj. 20%) obrázek popisovaly stroze, jednoslovně a na doplňující otázky neodpovídaly. Pro analýzu gramatické stránky řeči - tvoření jednotného a množného čísla byl využit obrázek z publikace *Diagnostika předškolního věku* (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007). Tato část byla pro děti velmi náročná. Množné číslo rodu ženského dokázalo správně určit pouze 5 dívek (tj. 25%), jednotné číslo rodu mužského určili správně 4 chlapci (tj. 20%), jednotné číslo rodu středního dobře ukázaly zase 4 dívky (tj. 20%). Množné číslo rodu středního bez chyby určilo 8 chlapců (tj. 40%). Dále měly děti určit množství věcí na daném obrázku.

Množné číslo (2 jablka) celkem správně řeklo 9 dětí. Obrázek se 3 banány správně určilo 8 dětí. Jednotné číslo chybně řeklo 15 dětí. Další oblastí byla diagnostika

schopnosti tvořit protiklady. Obrázek byl opět použit z knihy Diagnostika předškolního věku (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007).

Nejčastěji děti chybovaly v protikladu starý x mladý, jedná se o 7 dětí (tj. 35%), dále antonyma smutný x veselý, kde nesprávně protiklad určilo 6 dětí (tj. 30%). 4 děti (20%) chybně určily protiklad ke slovům noc a pomalý, 3 děti (tj. 15%) ke slovům sladký a čistý a 2 děti (10%) chybně určily antonymum ke slovům malý a studený. V analýze slovní zásoby měly děti říci, co vidí na konkrétním obrázku. Obrázky byly použity z pracovního sešitu Cestička do školy (Rezutková, H., 2005). Celkem děti popisovaly obrázky, které byly rozděleny do 5 skupin. V první skupině bylo ovoce. Zde byly nejčastěji špatně poznány obrázky „třešeň“, chybně tak určilo 10 dětí (tj. 50%), 8 dětí (tj. 30%) chybně určilo obrázek „hruška“ dále 6 dětí (tj. 30%) „švestka“ a 2 děti (tj. 10%) „jahoda“. Další skupinu tvořila zelenina. Zde chybně popsalo obrázek „paprika“ 8 dětí (tj. 40%), „cibule“ 7 dětí (tj. 35%) a „rajče“ a „okurka“ 5 dětí (tj. 25%). Ve skupině, která byla nazvána běžné věci, 2 děti (tj. 10%) chybně určily obrázek „stůl“ a 3 děti (tj. 15%) obrázek „autobus“. Ve čtvrté skupině byla zvířata. Nejčastější potíže měly děti s obrázkem „kráva“, jedná se o 8 dětí (tj. 40%). Poslední skupinu tvoří obrázky s hygienickými potřebami. Obrázek „hřeben“ nesprávně poznalo 5 dětí (tj. 25%), „ručník“ 4 děti (tj. 20%), „kartáček“ 3 děti (tj. 15%) a „nůžky“ 2 děti (tj. 10%).

Diagnostika artikulační obratnosti byla prováděna celkem s deseti slovy, která měly děti zopakovat. Nejvíce obtíží měly děti se slovy „dědeček“, „strašidlo“ a „správně“, chybovalo zde pokaždé 8 dětí (tj. 40%). A také 7 dětí (tj. 35%) u slov „švestka“, „cvičit“ a „sušená“. Poslední část byla zaměřena na analýzu slov. Nejprve probíhalo hláskování slov. 12 dětí (tj. 60%) dokáže slovo zopakovat a ukáže jej i na obrázku, 6 dětí (tj. 30%) chybně určí obrázek a 2 děti (tj. 10%) nedokáží slovo z hlásek složit. U slabikování slov bylo úspěšných celkem 16 dětí (tj. 80%), 3 děti (tj. 15%) chybně určily obrázek a 1 dítě (5%) nesložilo slabikované slovo. Při analýze první hlásky ve slově bylo úspěšných 15 dětí (75%), 5 dětí (tj. 25%) chybovalo.

Při analýze poslední hlásky ve slově chybovalo 9 dětí (45%) a úspěšných bylo celkem 11 (tj. 55%).



## ZÁVĚR

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol, které jsou zpracovány z odborné literatury. Praktická část má pouze jednu kapitolu, kterou tvoří výzkumný projekt.

Hlavním cílem práce je - analyzovat komunikační schopnost dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dále jako dílčí cíle analyzovat – výslovnost jednotlivých hlásek, popis daného obrázku, gramatickou stránku řeči, slovní zásobu, artikulační obratnost a sluchovou percepci.

V první kapitole teoretické části je zahrnuta charakteristika vývoje řeči u dítěte a možnosti rozvoje komunikačních schopností a narušené komunikační schopnosti a její vzniku.

Další kapitola je zaměřena na dyslalii. Jejím vymezení, etiologii, klasifikaci a v poslední části její terapii. Třetí výzkumná část práce se zabývá analýzou komunikační schopnosti dětí předškolního věku v mateřské škole Laura v Praze 8 - Karlín. Výzkumu se celkem účastnilo 20 dětí z mateřské školy. V empirické části jsou jednotlivě popisovány parciální cíle, které byly před samostatným projektem vytvořeny. Každá oblast je doplněna pro lepší názornost o tabulky. Cíl bakalářské práce byl naplněn – podařilo se analyzovat komunikační schopnost dětí v předškolním věku.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina., ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vydání. Brno: ComputerPress: 2011. 212 stran. ISBN 978-80-251-1829-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. vydání. Praha, Grada: 2006. 224 stran. ISBN 978-80-247-1110-2.

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

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

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

KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

BOROVÁ, Blanka, SVOBODOVÁ, Jana. Šimonovy pracovní listy 4. 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-732-9.

FIALOVÁ, Ivana., Plicková, Edita., a kol. Rozumíš mi?: logopedická cvičení a hry k odstraňování špatné výslovnosti. Praha: Blug, 2002. 119 stran. ISBN 80-856-3581-X.

REZUTKOVÁ, Hana. Cestička do školy I. 7. vydání. Praha: Alter, 1992. 16 stran. ISBN 80-7245-045-X.

SALOMONOVÁ, Anna. Narušení článkování řeči. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan, kol. Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. 328 – 355 stran. ISBN 978-807-3673-406.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Průvodce vývojem dětské řeči. Logopedická prevence. 5.vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Informační služby [online].  
Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

# SEZNAM TABULEK

## Seznam tabulek

Tabulka 1: .....	26
Tabulka 2: .....	26
Tabulka 3: .....	27
Tabulka 4: .....	28
Tabulka 5: .....	29
Tabulka 6: .....	30
Tabulka 7: .....	31
Tabulka 8: .....	31
Tabulka 9: .....	31
Tabulka 10: .....	32
Tabulka 11: .....	33
Tabulka 12: .....	33
Tabulka 13: .....	34
Tabulka 14: .....	34
Tabulka 15: .....	34

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Materiál využitý k diagnostice výslovnosti jednotlivých hlásek

Příloha č. 2: Materiál využitý k diagnostice schopnosti popsat daný obrázek









Příloha č. 3: Materiál využitý k diagnostice schopnosti tvořit jednotné a množné číslo

Příloha č. 4: Materiál využitý k diagnostice schopnosti tvořit jednotné a množné číslo
















Příloha č. 5: Materiál využitý k diagnostice schopnosti tvořit antonyma

Příloha č. 6: Materiál využitý k analýze slovní zásoby

Příloha č. 1: Materiál využitý k diagnostice výslovnosti jednotlivých hlásek



<b>P</b>			
	PAPÁ	PIJE	HOUPE
<b>B</b>			
	BOTY	HOUBY	BUBÍNEK
<b>M</b>			
	MÁMA	UMÝVADLO	MOTÝL
<b>F</b>			
	FOUKÁ	HAF	TELEFON
<b>V</b>			
	VANA	VÍLA	ZALÉVÁ

Š	 ŠIJE	 MYŠ	 ŠIŠKA
Ž	 ŽABA	 ŽEHLÍ	 ŽÍŽALA
R	 RAK	 TRUBKA	 KAPR
Ř	 ŘEPA	 DVEŘE	 KOUŘ
OU	 HOUSLE	 BOULE	 KOULE

 LAMPA	 KOLO	 LILIE	<b>L</b>
 CIBULE	 OPICE	 KLEC	<b>C</b>
 SALÁM	 HOUSKA	 LES	<b>S</b>
 ZUBY	 KOZA	 VŮZ	<b>Z</b>
 ČAP	 OČI	 KLÍČ	<b>Č</b>



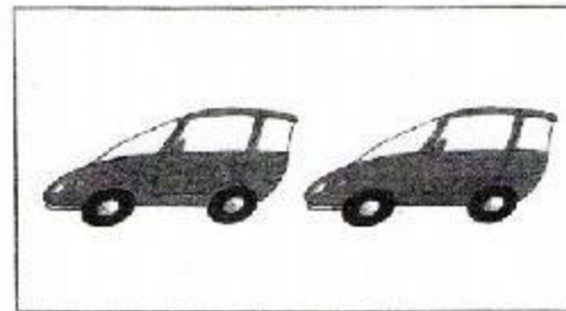
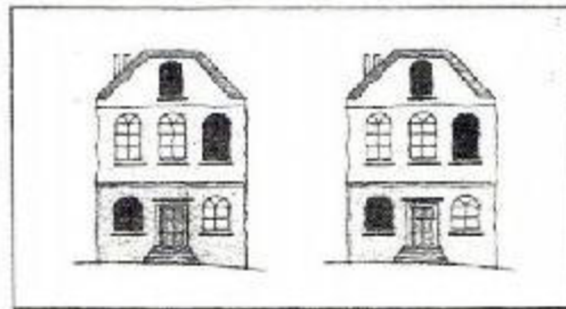
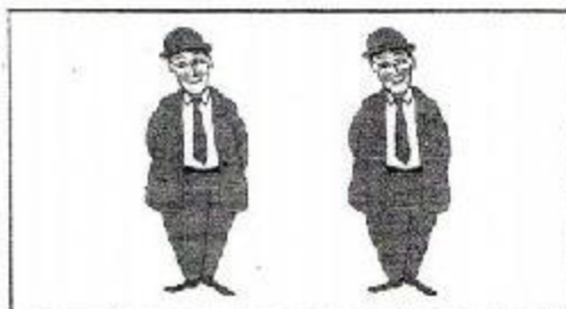
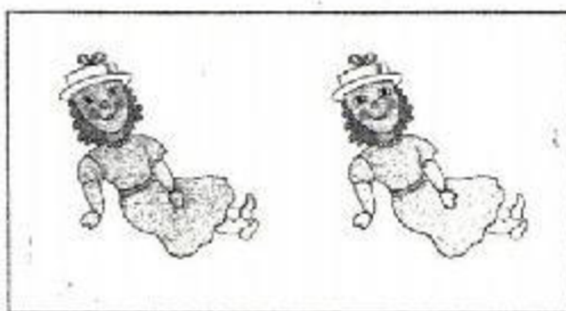
J	 JAHODA	 VEJCE	 POKOJ
K	 KOLÁČEK	 KOHOUT	 KLOBOUK
G	 GÓL	 VAGÓN	 LEGO
H	 HAD	 HŮL	 SNĚHULÁK
CH	 CHATA	 UCHO	 CHOBOT

			<b>T</b>
TÁTA	PLETE	ZAMETE	
			<b>D</b>
DATEL	BOUDA	ŽALUDY	
			<b>N</b>
NOHY	PANNA	BANÁN	
			<b>Ť</b>
TIKÁ	KOTĚ	LABUŤ	
			<b>Ď</b>
DĚDA	LODĚ	DÍVKA	

Příloha č. 2: Materiál využitý k diagnostice schopnosti popsat daný obrázek



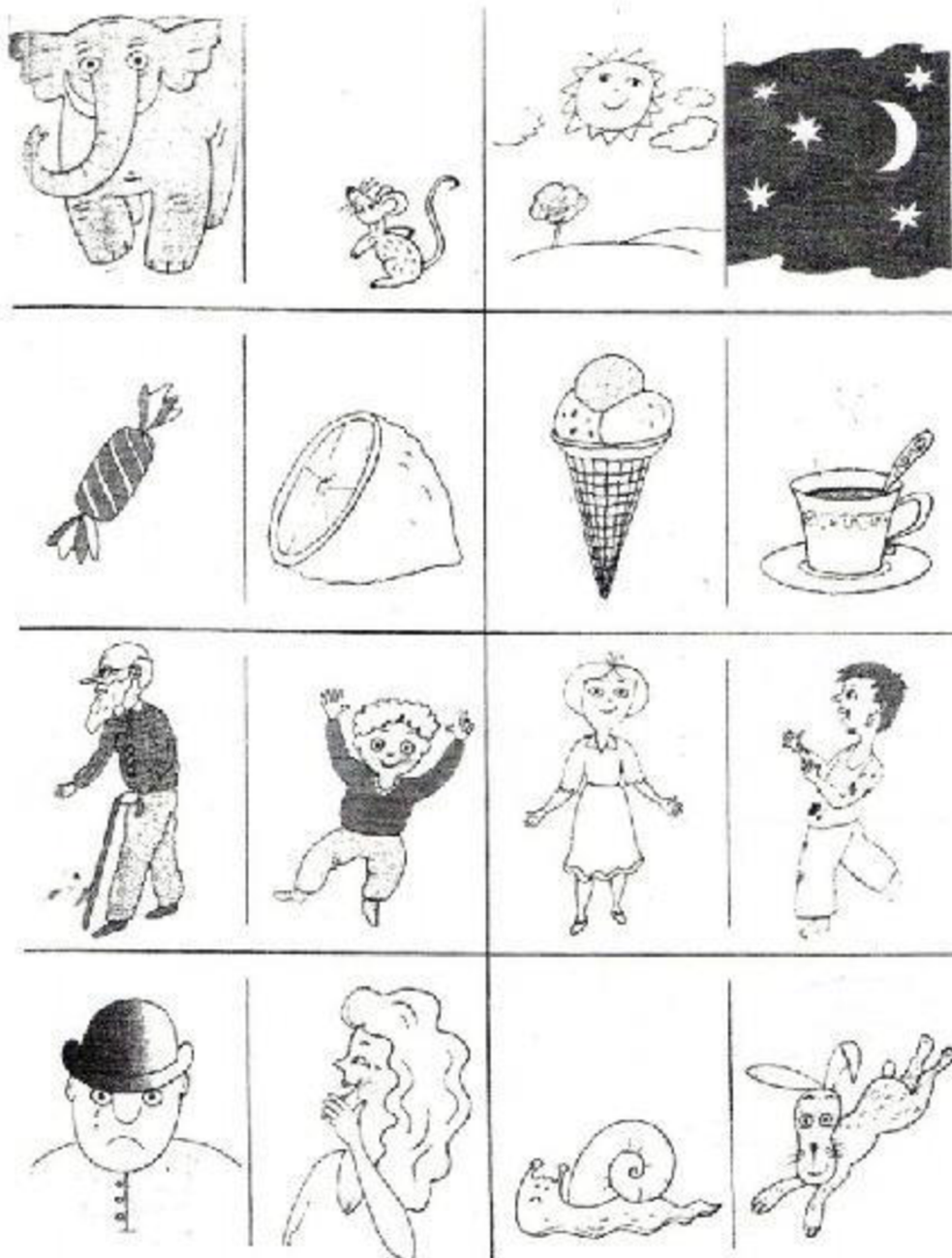
Příloha č. 3: Materiál využitý k diagnostice schopnosti tvořit jednotné a množné číslo



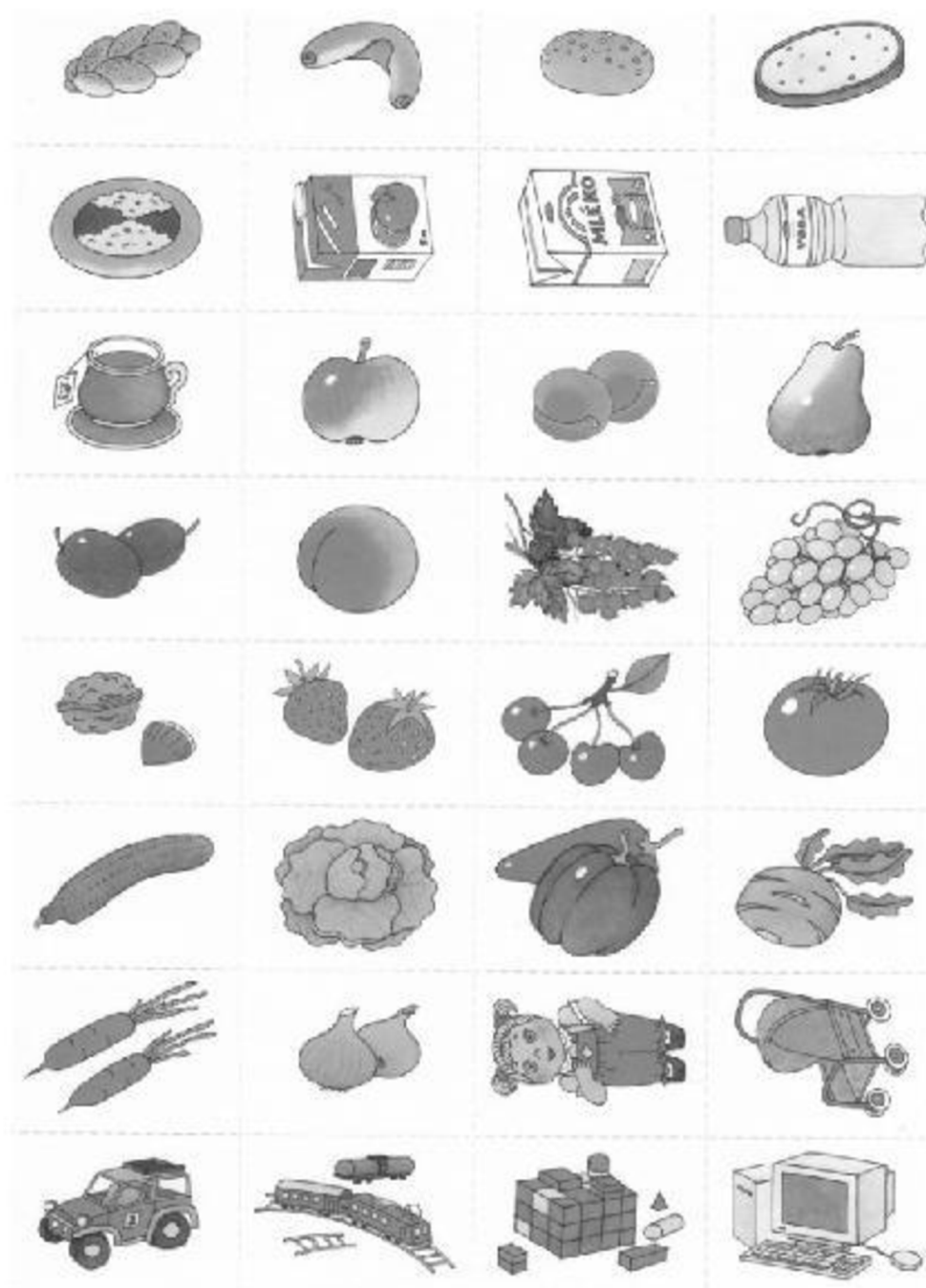
Příloha č. 4 Materiál využitý k diagnostice schopnosti tvořit jednotné a množné číslo



Příloha č. 5: Materiál využitý k diagnostice schopnosti tvořit antonyma



Příloha č. 6: Materiál využitý k analýze slovní zásoby

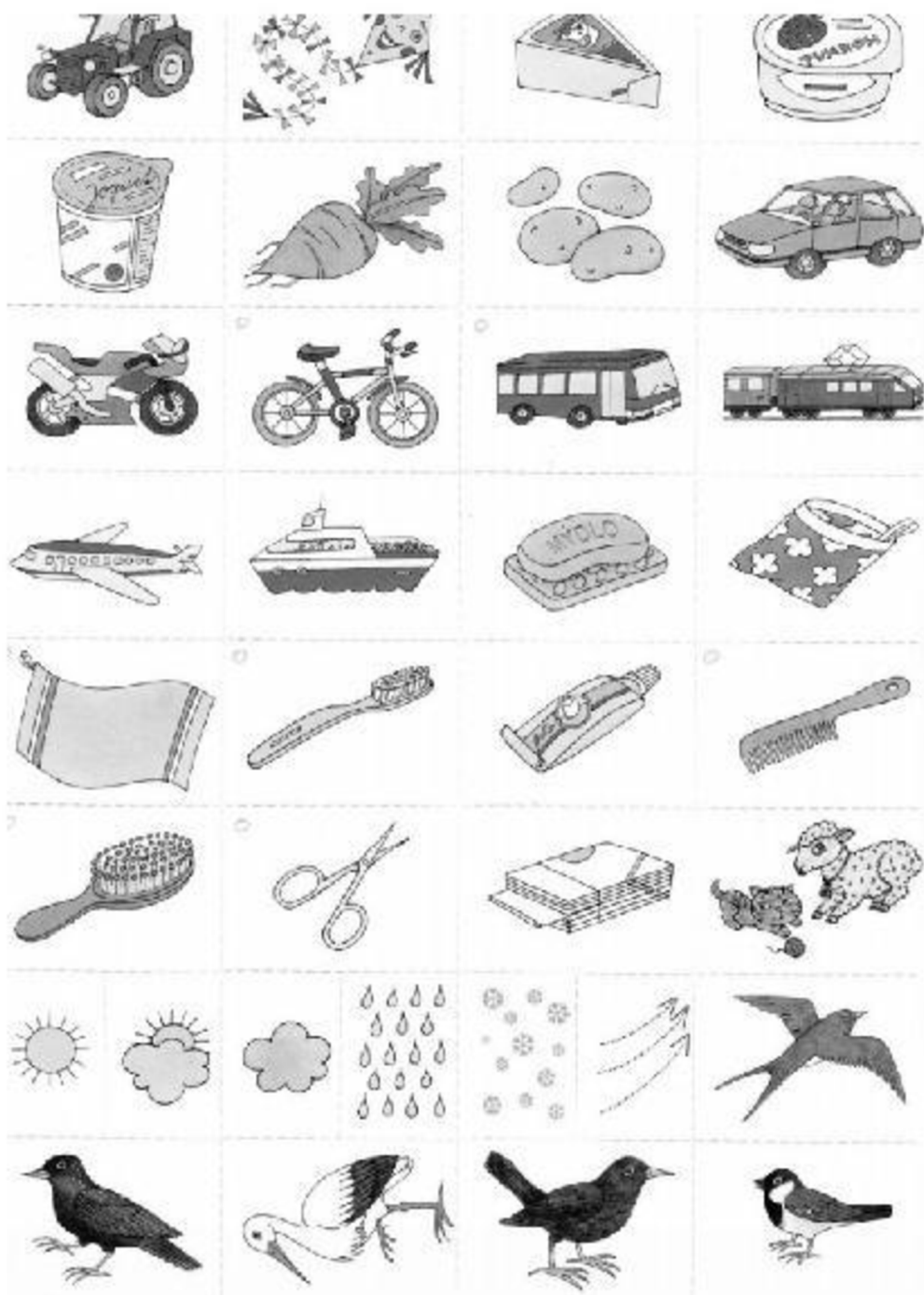












## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Veronika Jarošová**

**Obor: Speciální pedagogika - Vychovatelství**

**Forma studia: Kombinované studium**

**Název práce: Možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí v mateřské škole  
v Praze 8 – Karlín**

**Rok: 2023**

**Počet stran textu bez příloh: 30**

**Celkový počet stran příloh: 13**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 11**

**Počet internetových zdrojů: 1**

**Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová Ph.D.**