Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Průzkum a reedukace výslovnosti u dětí v běžné třídě MŠ a ve speciální logopedické třídě

Diplomová práce

Autor: Bc. Lada Vlčková

Studijní program: N 7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

Vedoucí práce: Mgr. Iva Jarošová

Hradec Králové 2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: **2014/2015**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Lada Vlčková**
Osobní číslo:	**P13621**
Studijní program:	**N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor:	**Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení**
Název tématu:	**Průzkum a reedukace výslovnosti u dětí v běžné třídě MŠ a ve speciální logopedické třídě**
Zadávající katedra:	**Katedra speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se bude zabývat výslovností řeči dětí v běžné třídě mateřské školy a výslovností řeči u dětí ve speciální logopedické třídě. Teoretická část bude zaměřena na rozvoj řeči, fyziologii řeči, významu řeči v životě člověka, mluvě, ontogenetický vývoj, funkci jazyka, jazykové roviny. Většinu teoretické části bude tvořit dyslalie, od vymezení termínu, přes symptomatologii, klasifikaci a diagnostiku až po logopedickou reedukaci. Empirická část bude zaměřena na vlastní průzkum výskytu fyziologické dyslalie v běžné třídě mateřské školy a na průzkum výslovnosti ve speciální logopedické třídě.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Jarošová**

Datum zadání diplomové práce: **28. února 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. března 2015**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

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

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a je mým původním autorským dílem. Veškerou literaturu a použité zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Ve Vřesníku 26. 3. 2015

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Ivě Jarošové za odborné vedení diplomové práce a cenné rady, a také ředitelce MŠ Smetanova Humpolec, paní Bc. Marcele Němcové, za laskavost, toleranci a empatii během mého studia.

Anotace

VLČKOVÁ, Lada.: *Průzkum a reedukace výslovnosti u dětí v běžné třídě MŠ a ve speciální logopedické třídě.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 126 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se bude zabývat výslovností řeči dětí v běžné třídě mateřské školy a výslovností řeči u dětí ve speciální logopedické třídě. Teoretická část bude zaměřena na rozvoj řeči, fyziologii řeči, významu řeči v životě člověka, mluvě, ontogenetický vývoj, funkci jazyka, jazykové roviny. Většinu teoretické části bude tvořit dyslalie, od vymezení termínu, přes symptomatologii, klasifikaci a diagnostiku až po logopedickou reedukaci.

Empirická část bude zaměřena na vlastní průzkum výskytu dyslalie v běžné třídě mateřské školy a na průzkum výslovnosti ve speciální logopedické třídě.

Klíčová slova

Dítě v předškolním věku, dyslalie, logopedická péče, průzkum výslovnosti, reedukace výslovnosti.

Annotation

VLČKOVÁ, Lada.: *Research and Reeducation of Pronunciation Children in Common Class at Nursey School nad in the Special Speech Therapy Class.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 126 pp. Diploma Thesis.

This thesis will deal with the pronunciation of speech of children in the regular classroom kindergarten and pronunciation of speech in children in special speech class. The theoretical part will focus on the development of speech, speech physiology, the importance of language in human life, speech, ontogeny, function, language, language levels. Most of the theoretical part will form dyslalia, from the definition of the term, over symptomatology, classification and diagnosis of speech and language to re-education.
The empirical part will focus on your research dyslalia occurrence in the regular classroom kindergarten and special survey pronunciation in speech class.

Key words

A child attends a nursery school, dyslalia, speech therapy, survey pronunciation, reeducation pronunciation.

Obsah

Úvod……..11

I Teoretická část

1 Dítě v předškolním věku…….……....13

1.1 Socializace a její vliv na rozvoj dětské identity…….13

1.1.1 Bohatost slovní zásoby……..13

1.1.2 Komunikační projev předškolních dětí……14

1.2 Prostředí mateřské školy……15

1.2.1 Psychosociální podmínky……..…….....15

2 Řeč……...……...16

2.1 Rozvoj řeči…….....16

2.2 Fylogenetický vývoj……...19

2.3 Význam řeči v životě člověka…….……20

2.4 Produkce a percepce lidské řeči…….….21

3 Řeč, jazyk, mluva……22

4 Komunikace……..24

4.1 Prostředky lidské komunikace……..……25

4.1.1 Komunikace neverbální……...25

4.1.2 Komunikace verbální……...26

4.1.3 Komunikace sociální……26

5 Ontogenetický vývoj……...28

5.1 Předverbální úroveň……...28

5.2 Verbální úroveň…….……..33

5.3 Schéma vývoje řeči u dítěte…….…….....35

5.4 Vlastní vývoj řeči…….…….....38

5.5 Jazykové roviny……39

5.5.1 Foneticko – fonologická rovina……..39
5.5.2 Lexikálně – sémantická rovina……...41
5.5.3 Morfologicko – syntaktická rovina…….....43
5.5.4 Pragmatická rovina…….....44
5.5.5 Prozodická rovina…….....45
5.6 Motorika a vývoj řeči…….....46
5.7 Vývoj dětské výslovnosti…….....47
5.7.1 Schéma vývoje artikulace……48
5.7.2 Metody prevence poruch výslovnosti…….....48
6 Stručně z české fonetiky……...52
6.1 Definice fonetiky…….....52
6.2 Fyziologie řeči…….....54
6.2.1 Ústrojí respirační…….....54
6.2.2 Ústrojí fonační……55
6.2.3 Ústrojí artikulační……...56
6.2.3.1 Dutina ústní…….....56
6.2.3.2 Dutina nosní……...57
6.2.3.3 Dutina hltanová……..57
6.2.4 Tvoření zvuků řeči…….....57
6.3 Dělení hlásek…….....60
6.3.1 Samohlásky (vokály)……...60
6.3.2 Souhlásky (konsonanty)…….....62
6.3.2.1 Fyziologická tvorba jednotlivých hlásek…… …...65
7 Dyslalie……...67
7.1 Definice termínu…….....67
7.2 Etiologie dyslalie……..68
7.3 Klasifikace dyslalie…….....72
7.3.1 Dělení z vývojového hlediska……72
7.3.2 Dělení podle příčin…….....73
7.3.3 Dělení podle rozsahu……...73
7.3.4 Dělení z hlediska kontextu…….....74
7.4 Symptomatologie dyslalie……75
7.5 Diagnostika dyslalie…….....76
7.5.1 Diferenciální diagnostika…….....77

7.6 Logopedická péče u dyslalie……79
7.6.1 Odstraňování dyslalie……..79
7.6.2 Zásady odstraňování dyslalie……..80
7.6.3 Průběh odstraňování dyslalie……..83
7.6.4 Pomůcky při nácviku správné výslovnosti……..84
7.6.5 Nejčastější chyby v obecném přístupu k reedukaci dyslalie…….....85
8 Dyslalie jako školní problém…….....87
8.1 Dyslalie jako problém psychický a společenský……88
II Praktická část…….....89

9 Cíl průzkumu……89
9.1 Pracovní hypotézy……...90

9.2 Metody průzkumu……...91
9.3 Charakteristika sledovaného vzorku……...93
9.4 Průběh a způsob vyšetřování……101
9.5 Analýza průzkumu a jeho výsledky…….....102

10 Shrnutí praktické části……..113
11 Doporučení pro pedagogickou praxi…….....118
Závěr……...121
Seznam použité literatury……..123
Seznam tabulek a grafů…… 125
Seznam příloh……126

Úvod

Pro svoji závěrečnou magisterskou práci si autorka záměrně vybrala téma týkající se výslovnosti předškolních dětí. Denně se věnuje dětem s odchylkou v artikulaci, neboť pracuje jako učitelka v mateřské škole a od září 2015 jako logopedický asistent, a to pod supervizí školního logopeda ve speciální logopedické třídě. Každý den se setkává s kulturou mluveného slova a velmi jí záleží na tom, aby děti odcházely do základní školy zcela připravené jak po stránce řečové, tak i z hlediska dalších kritérií školní zralosti. Správná výslovnost je rovněž jednou z podmínek školní zralosti dítěte. Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností a k tomu, aby člověk mohl s ostatními lidmi komunikovat, potřebuje mít tuto schopnost dobře rozvinutou. Její narušení může být mnohdy překážkou v edukaci a socializaci dítěte. K nápravě slouží reedukace, jíž je zde míněna logopedická péče o odchylky ve výslovnosti u předškolních dětí v mateřské škole a ve speciální logopedické třídě.

Páteří práce je osm kapitol teoretických, které se věnují oblastem podmiňujícím rozvoj komunikace a řeči. Teoretická část se na první pohled může zdát rozsáhlá, ale všechny oblasti spolu vzájemně souvisí. Praktická část se zabývá autorčiným vlastním průzkumem výslovnosti týkající se pěti mateřských škol.

Teoretická část je zaměřená na komunikaci neverbální, verbální a sociální, rozvoji řeči a jejímu významu v životě člověka. Kapitola o ontogenetickém vývoji řeči vysvětluje, jak je tento vývoj u každého dítěte důležitý. U všech citovaných autorů se setkáváme s názory, že je nutné vždy přistupovat k hodnocení vývoje řeči u každého dítěte individuálně, v každém vývojovém období je nutné připustit jistou variabilitu. V těchto jednotlivých etapách dochází k počátkům osamostatnění dítěte – v gestikulaci, řeči, jemné a hrubé motorice, která má velmi důležitou vzájemnou souvislost. Dítě poznává okolí, které ho obklopuje a kam se postupně začíná začleňovat. Poslední kapitola teoretické části se věnuje nejrozšířenější vadě výslovnosti, dyslalii, na kterou je zaměřena praktická část.

Praktická část analyzuje průzkum výslovnosti, odchylky v artikulaci u 4,5 – 7 letých dětí v běžných třídách pěti mateřských škol a jedné speciální logopedické třídy. Průzkum byl zaměřen i na rozdíly ve výslovnosti u předškolních dětí ve dvou lokalitách - ve městě a na vesnici - a na rozdíl výslovnosti u opačných pohlaví.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak funguje logopedická péče u předškolních dětí mateřských škol v současnosti ve městě Humpolec a okolních obcích a jak se s logopedickou péčí počítá i do budoucích let. V dotazníkovém šetření v přílohách se autorka dotazuje rodičů, zda souhlasí (případně nesouhlasí) s logopedickou péčí o jejich děti v MŠ. Z vlastní zkušenosti zjistila, že se rodiče na logopedickou péči v mateřských školách ptají a zajímají se o ni. Počet dětí s odchylkou ve výslovnosti rok co rok stoupá, proto se na problematiku výslovnosti u předškolních dětí zaměřila průzkumným šetřením, a to s cílem potvrdit nebo vyvrátit dané hypotézy. Dotazníkový průzkum výslovnosti se nachází v Příloze A, který byl předán rodičům na všech pěti mateřských školách. V závěru práce jsou uvedeny zdroje – tuzemská i cizojazyčná literatura, ze které autorka při psaní čerpala a získala tak cenné rady i nové poznatky. Mnoho z nich, převážně metodické příručky, používá při každodenní logopedické činnosti s dětmi v mateřské škole. Použila i informace z pedagogických seminářů, kterých se každoročně účastní za účelem zkvalitnění pedagogické praxe a získání nových informací.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

1.1 Socializace a její vliv na rozvoj dětské identity

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část druhá, § 33)

Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti, v případě odkladu školní docházky i do sedmi let. Období předškolního věku má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určeno jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy. Vágnerová (1996) uvádí, že období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení jako důsledek této aktivity. Aktivita je prostředkem i potvrzením dětského vývoje. Iniciativa dítěte musí být regulována objektivně významnějším způsobem, který by nebral v úvahu jen aktuální uspokojení subjektu. U předškolních dětí je stále intenzivní potřeba orientace, zaměřená na poznání řádu světa, který by platil obecně.

1.1.1 Bohatost slovní zásoby

Rozvíjení slovní zásoby je předpokladem pro komunikaci a schopnost socializace dítěte. Podle Cardové a Švandové (1988) je možné stanovit zhruba tři fáze při osvojování pojmů: v první fázi jde o seznamování s novými pojmy, kde se nedá vynechat přímé pozorování, manipulace s věcmi a hračkami, kontakt s okolím. U mladších dětí probíhají myšlenkové pochody jen při vnímání konkrétních předmětů, obrázků. Děti to musí vidět, aby pochopily souvislosti.

Starší děti předškolního věku již nepotřebují takovou oporu v názorném materiálu, ovšem celkově lze stanovit předškolní období jako dobu získávání konkrétních zkušeností

při maximálním využití všech smyslů dítěte. Zanedbání v tomto směru nelze již nikdy dohonit. V druhé fázi jde o zpřesňování pojmů, zapojování do širších souvislostí.

Třetí fáze je aktivizace, o které se zmiňuje Vágnerová, uplatňování pojmů v aktivním řečovém projevu dítěte. Z hlediska poznávání je významnou složkou řečového vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není určena pro jinou osobu, dítě si povídá samo se sebou. Slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování si problémů a jejich řešení. Uvažování předškolního dítěte probíhá verbálně, na úrovni jakéhosi komentáře, kterým si dítě usnadňuje či hledá řešení. Tato řeč je sice sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není. Postupně se mění a stává se **vnitřní řečí.**

1.1.2 Komunikační projev předškolních dětí

Komunikační projev předškolních dětí může být nápadný i formálně. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede podle Vágnerové (1996) ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je zkomolí. Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, nezralost v oblasti sluchové diferenciace, nedostatečná jazyková zkušenost aj. Ve většině případů dojde ke konci předškolního věku ke spontánnímu rozvoji správné výslovnosti a dítě přestane působit jako nezralé. Chybná výslovnost má ovšem i svůj sociální význam, toto dítě je pak v kolektivu ostatních dětí hodnoceno jako méně kvalitní komunikační partner. Ostatní děti mu špatně rozumí a odmítají ho vzít mezi sebe. Horší kvalita formy řečového projevu vede ke generalizaci: dítě může být hodnoceno jako celkově opožděné, popř. hloupé.

Sagi (1995) uvádí, že předpokladem zdravého jazykového vývoje je především schopnost jazykového porozumění. Aby dítě mohlo slova správně napodobovat, musí jim rozumět. Snížená schopnost jazykového porozumění při průměrné jazykové aktivitě okolí je zpravidla příznakem závažné poruchy. Můžeme usuzovat na poškození centrální nervové soustavy, na sluchové postižení, inteligenční defekt nebo sociální konflikt.

1.2 Prostředí mateřské školy

1.2.1. Psychosociální podmínky

Mateřská škola klade důraz na to, aby se zde děti i dospělí cítili dobře, jistě a bezpečně. Prostředkem pro naplnění tohoto záměru u dětí je vytváření heterogenních tříd, které umožňují zachování sourozeneckých vazeb a navázání trvalejších vztahů s vrstevníky. Učitelky se snaží o empatický přístup k dětem, musí respektovat jejich individuální potřeby, reagovat na ně a napomáhat k jejich uspokojování. Zajišťují, aby děti nebyly neúměrně zatěžovány a nuceny ke spěchu, aby měly rovnocenné postavení a žádné z nich nebylo zvýhodňováno, či naopak zesměšňováno, podceňováno apod. Záměrem mateřské školy v této oblasti je vedení dětí ke svobodnému projevu a rozhodování, samostatnosti a vědomí potřebnosti určitých pravidel, která jsou jasně a srozumitelně stanovena po dohodě s dětmi. Důraz je kladen především na pocit bezpečí, přátelské vztahy mezi dětmi, mezi dětmi a dospělými, vzájemnou kooperaci a pomoc druhým. V rámci optimálního přechodu dětí z rodiny do mateřské školy se pedagogové řídí projektem minimalizace adaptačních projevů, jehož realizace je prospěšná nejen nově příchozím dětem, ale napomáhá vytváření klidné a pohodové atmosféry ve třídě. Pro všestranný harmonický rozvoj předškolního dítěte je specifickým, nezbytným a velmi účinným prostředkem hra. **Hra dítě k řeči podněcuje, rozvíjí slovní zásobu a pomáhá upevňovat interpersonální vztahy - mezi dětmi i pedagogy.**

Partnerství dospělého člověka a dítěte je důležitým prvkem ve vývoji dětské řeči. Ale zrovna tak je důležitá i komunikace dětí navzájem. Děti si velice dobře umějí vzájemně porozumět – dítě často překládá dospělému, co chtěl říci jeho kamarád. Pokud učitelé a rodiče spolupracují, může se umění komunikovat rozvíjet u dítěte efektivně. Podle Bruceové (1996) lze tímto způsobem dosáhnout toho, že dítě lépe pochopí různé slovní hříčky a situace vyjmuté z bezprostředních souvislostí. Rozvoji komunikačních schopností napomáhá četba, poslech příběhů, vyprávění. Umění naslouchat je podporováno také schopností koncentrace.

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ (RVP PV, 2004, s. 11)

2 ŘEČ

2.1 Rozvoj řeči

„Rétorika také v prvním hned roku začátek bere: a to od druhého, poslednějšího dílu, tj. od gest. Nebo dokud tomu věku rozum a řeč v kořenu ještě hluboko vězí, gesty a posunky zevnitřními je s sebou a věcmi známiti obyčej máme, bráním jich, kladením, zase zdviháním, něčeho ukazováním, smáním se na ně atd., vším tím obmýšlejíce, aby zase na nás hleděli, zasmáli se, ručiček nám podávali, k nám se tlačili. A tak dříve sobě gesta nežli skrze řeč rozuměti se učíme, jak i s lidmi němými a hluchými činiti se musí.“ (Komenský, 1964, s. 32)

Třebaže od doby, co J. A. Komenský napsal své pedagogické spisy, uplynula již více než tři století, mají současní odborníci názory na řeč a její rozvoj stejné nebo velmi podobné. Podle Synka (2004) začíná cesta k dokonalému ovládnutí jazyka a řeči v náručí matky při každém dotyku při kojení a krmení, při převlékání, koupání i samoúčelném hraní, jestliže jsou tyto dotyky provázeny srdečným povídáním, příhodným jednoduchým veršováním nebo zpíváním. Matčiny jednoduché verbální projevy, které se často a systematicky opakují, by neměly být nahrazovány složitou zvukovou kulisou vytvářenou nadměrně hlasitým rozhlasovým či televizním vysíláním nebo přehrávkami z magnetofonu apod. A před „nechápajícím“ dítětem by neměly být řešeny ani žádné rodinné spory, které mohou u dítěte vyvolat dlouhodobý nadhraniční útlum a oslabit jeho vnímavost a pozornost k jazyku a řeči okolí. Jenom klidné povídání matky a dalších členů rodiny může dítě připravit, aby se mohlo postupně zmocňovat zprvu citového a později i obsahového bohatství, obsaženého v rodném jazyce i v individuální řeči nejbližších osob. V příznivých podmínkách se dítě obvykle dorozumívat chce, vědomě a záměrně se soustřeďuje na verbální projevy ve svém okolí, a tím se u něho začne rychle rozvíjet *sluch pro řeč*. Jestliže je řeč dospělého určena přímo dítěti, přináší mu mnohem víc potřebných a zajímavých informací než neverbální i složité verbální hluky a šumy v pozadí. Hovoří-li k dítěti matka, často se již v prvních měsících života dítě snaží odpovídat jí, i když je jeho projev zpočátku jen neverbální a mnohoznačný. Dochází tu k jednoduchým „dialogům“, kde každý z účastníků hovoří jazykem obsahově nesouměřitelným, ale zato citově jednotným a srozumitelným.

A právě tato často opakovaná „dialogická řeč“ mezi matkou a dítětem vytváří *citovou základnu*, bez které se nedá plně zajistit spolehlivý a včasný vývoj jazyka a řeči dítěte.

*„Řeč jakožto **specificky lidská schopnost** není člověku vrozena, nýbrž se ji musí učit. Novorozenec si sice přináší na svět vrozenou dispozici naučit se řeči, ale bez řečového kontaktu s mluvícím okolím by se tato vrozená schopnost dále nerozvinula – člověk by nemluvil.“* (Vyštejn, 1979, s. 7)

Sovák (1984) uvedl před 30 lety ve své knize, že o tom, jak se vyvíjí řeč dítěte od samých začátků až po její sociálně vyhovující úroveň, bylo hodně napsáno. Už od minulého století různí badatelé a hlavně psychologové určovali postupná stadia, jimiž vývoj řeči prochází. Upozorňovali, že vývojová stadia se navzájem prostupují bez přesných hranic a že u různých dětí vývoj probíhá nestejně. A protože v odborné literatuře o dětech předškolního věku jsou kapitoly o vývoji řeči velmi časté, omezil se zde autor pouze na výklad o vývoji řeči odspodu neboli z hlediska reflexologie. Vychází z teze, že funkce nervově duševní se vyvíjejí v souladu s postupným vývojem funkcí CNS, od nižších k vyšším. Podle autora by se mělo sledovat, jakou úlohu ve vytváření, rozvíjení a fixování schopnosti mezilidské komunikace hrají jednotlivé fáze vývoje psychiky ve vazbě na společenské prostředí.

Vágnerová (1996, s. 78) uvádí: *„Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě ji přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané formě. K tomu potřebuje verbální model, který by mohlo napodobovat. Rozvoj řeči je jedním z významných předpokladů pro komplexnější rozvoj poznávacích procesů.“*

Podle Kutálkové (1996) představují rozvoj řeči slova, pod kterými si každý může představit něco jiného – jeden postupný vývoj schopnosti mluvit u malého dítěte, druhý třeba vývoj této schopnosti u člověka jako živočišného druhu v průběhu mnoha tisíciletí, někdo další se zase bude domnívat, že může jít o cílené vylepšování vyjadřovacích schopností. Jak je vidět, řeč je pojem poměrně široký, a proto vyvolává nejrůznější asociace.

„Mozek novorozence je „zázračný“ útvar, který dítěti umožňuje ovládnout i spletité funkce. Řeč je dovednost mimořádně složitá, a proto i křehká a citlivá na vnější vlivy kladné i záporné, povzbuzující i ochromující. Na výchovném prostředí záleží, rozvine-li se řeč přirozeně, snadno a včas, nebo dojde-li ke zbytečnému opoždění a různým narušením v řečovém vývoji.“(Synek, 1999, s. 3)

Dle autora Lechty (2002) je schopnost řečové komunikace jednou z fascinujících lidských schopností. Definuje ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost je nejen jakousi „hraniční zónou“ mezi člověkem a živočišnou říší, ale i schopností, díky které se lidstvo může snažit o navázání kontaktů s jinými světy.

Škodová a Jedlička (2003) uvádějí, že řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. I když podle autora existuje mnoho dalších definic řeči, tato je z hlediska náhledu medicínsko-rehabilitačního patrně nejpřijatelnější. Jazyk představuje jev společenský, náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející.

„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, 2006, s. 27)

V této kapitole jsem charakterizovala názory různých odborníků na řeč. Jejich definice se liší pouze jinými slovy, ale výsledek je stejný. Jak se zmiňuje autor Sovák (1984), o řeči jako takové se psalo již dávno. Každý z citovaných autorů má svoji pravdu, a tak tuto kapitolu ukončím větou od Lechty (2002), že *„schopnost řečové komunikace je jednou z fascinujících lidských schopností.“*

„Vývoj řeči je složitým procesem, jenž je ovlivňován řadou vnitřních, ale i vnějších faktorů. K vnitřním faktorům spolupodílejícím se na vývoji řeči patří fyzická a psychická vyzrálost jedince.“ (Bendová, 2011, s. 10)

2.2 Fylogenetický vývoj

Tato podkapitola nám podle Kutálkové (1996) připomene, že člověk je opravdu jen jeden z mnoha živočišných druhů, které se postupně vyvíjely a vyvíjí. Časová měřítka jsou ovšem poněkud jiná než čas lidského života. Fylogenetický vývoj dorozumívání, tedy vývoj dorozumívání během vývoje druhu, probíhal podle některých teorií postupně v několika fázích. Jako první vznikly zřejmě **zvuky** vytvářené hlasem, jimiž tvor vyjadřuje své **pocity** jako bolest, radost, hlad aj. *(složka projevová).* To není podle autorky specialita člověka, své pocity vyjadřují i zvířata, a často velmi zřetelně. Tyto zvukové projevy vznikají i bez přítomnosti někoho dalšího, nejsou mu ještě určeny. Další etapou ve vývoji dorozumívání byly podle Kutálkové **zvuky, které se vytvářely** už **účelově**, se snahou působit na jiné. Ani tyto zvuky nejsou ještě specialitou člověka. Některá společenství zvířat mají až překvapivě složité systémy dorozumívání pomocí zvuků, například varovné signály, svolávání, již zmíněné volání o pomoc a podobně *(složka vybavovací).* Autorka dále uvádí, že i zvířata si mohou předávat některé informace, které nejsou vázány na přímou zkušenost. V tom případě by pro ně platila alespoň částečně i třetí, nejvyšší a pro člověka charakteristická etapa vývoje dorozumívání, tedy **vydávání zvuků za účelem sdělování myšlenek** a také **schopnost vnímat a pochopit to, co sdělují pomocí zvuků jiní** *(složka dorozumívací).* U člověka nacházíme podle Kutálkové (1996) v řeči *citoslovce*, tedy zvukové vyjádření různých emocí, které odpovídají nižší nervové činnosti (pudy a efekty) a zastupují dosud složku projevovou. Složkou vybavovací jsou u člověka různé *povely* a *slovní pokyny,* které nevyžadují odpověď, ale čin. Jde o reakce na úrovni první signální soustavy (konkrétní myšlení). Teprve *řeč*, která sděluje myšlenky a vyvolává v nás představy věcí a jevů, o nichž se mluví, aniž je zrovna vnímáme nebo aniž jsme je kdy viděli, je dle autorky specificky lidská a odpovídá činnosti druhé signální soustavy (abstraktní myšlení).

2.3 Význam řeči v životě člověka

„Řeč je významným nástrojem, kterého užíváme k tomu, abychom navazovali vzájemné kontakty, dovídali se nové informace, sdělovali si své myšlenky, podělili se o své pocity radosti i smutku. Řeč nám otevírá cestu do světa vědění, ale také je to nástroj, který nám otevírá cestu do světa lidí, cestu k druhým lidem, a to prostřednictvím vzájemného dorozumění a porozumění, pochopení jeden druhého.“ (Krejčíková, Kaprová, 2000, s. 7)

Podle těchto autorek je slovo mocným činitelem, jeho význam velmi dobře chápali naši předkové a s jejich moudrostí se můžeme seznámit v pohádkách. Zde již při pouhém pronesení slova – magické formuli – se dají události do chodu. Otevírají se pevné skály, pukají pevné obruče či ustává hrozivá záplava krupičné kaše, která byla způsobena neodpovědným pronesením magických slov. Slovo je, jak dále uvádí Krejčíková a Kaprová (2000), často právě oním nenahraditelným, cenným zlatým klíčem, kterým je možné otevřít pevně zamčené brány lidského srdce a jeho veliká moc platí i v době současné. Mluvené informace jsou pohotovější, rychlejší a sugestivnější než informace tištěné. Řeč a její nástroj jazyk v sobě kumulují dědictví předchozích generací a představují prostředek identifikace člověka s jeho národní identitou. Jakkoliv je jisté, že úloha řeči jako základního prostředku dorozumívání je podle autorek za každé situace významná a nezastupitelná, vynálezem knihtisku dostala převahu tištěná podoba řeči a nové filozofické myšlenky a literární díla se šířily převážně touto formou. Podle Krejčíkové a Kaprové (2000) se již zapomnělo mluvit spisovně, proto tyto nedostatky v řeči mohou negativně ovlivnit působivost i sdělovací hodnotu projevu. Ale to je zase na jiné téma. Jakkoliv je dle autorek jisté, že hodnoty člověka nelze měřit toliko na miskách kvality řeči a správné výslovnosti, přesto je třeba v zájmu o správnou výslovnost, kultivaci řečového projevu a prevenci poruch řeči spatřovat zájem o kultivaci celé osobnosti člověka a tomuto úkolu a jeho naplňování je třeba dát význam, který odpovídá i filozofickým a hodnotovým východiskům současné epochy. Synek (1991) uvádí, že řeč v historii lidstva znamenala a stále znamená mimořádný přínos a posilu pro mozek při rozvíjení a zajišťování sebeřízení, především však v uspořádání a urovnávání slovního – a nepřímo zřejmě i neslovního myšlení. A myšlení zkvalitňované řečí pak pravděpodobně ovlivňovalo a ovlivňuje rozvoj, uspořádání a činnost i u jednotlivých smyslů.

2.4 Produkce a percepce lidské řeči

Mluvení i vnímání řeči je podmíněno činností mozku. Hlavními řečovými oblastmi jsou Brocova a Wernickeho oblast (centrum, area). Wernickeho oblast slouží k porozumění řeči, zatímco v Brocově oblasti se řeč vytváří. Obě oblasti spojuje silný obloukovitý svazek nervových vláken, tzv. fasciculus arcuatus. Wernickeho oblast sousedí s tzv. Geschwindovým teritoriem. Jak dále Carterová (2010) uvádí, ve chvíli, kdy člověk mluvenou řeč vnímá, Wernickeho oblast třídí zvuky podle významu a specializované neurony v Geschwindově oblasti pravděpodobně pomáhají kombinovat různé vlastnosti slov – zvuk, vzhled, význam, aby došlo k plnému porozumění. Při mluvení se to podle Carterové děje opačně, Wernickeho oblast najde slova, jež odpovídají tomu, co chceme vyjádřit. Vybraná slova pak putují do Brocovy oblasti pomocí fasciculus arcuatus (nebo i složitější cestou, po přepojení v Geschwindově teritoriu). Brocova oblast pak převede slova do zvuků vytvářených pohybem jazyka, úst, čelistí a svalů hrtanu. Wernickeho a Brocova oblast jsou dnes velmi dobře lokalizovány, ale kolem nich je ještě další velké množství mozkové kůry, která se aktivuje při provádění jazykových úkolů. Její přesná funkce zůstává nejasná a její tvar a hranice se u jednotlivců liší. Lokalizace těchto oblastí se dokonce podle Carterové (2010) může u jednotlivce měnit během života. Hájková (2011) uvádí, že tedy levá „řečová“ hemisféra pravým uchem vnímá slabiky, slova, věty, melodie a zpracovává – skládá a rozkládá řečové celky, pravá hemisféra levým uchem přijímá přírodní izolované zvuky: hlasy zvířat, smích, šramot aj., dále pak samostatné hlásky a rytmus, vnímá tvary písmen a její pomocí se orientujeme v prostoru nebo převádíme zrakové představy do kreseb. Tradičně se hovoří o složitém procesu řízeném centry: **Brocovo centrum**, pohybové ústředí řeči, ve frontálním (čelním) laloku levé hemisféry řídí produkci artikulované řeči, její pohybovou stránku, řeč kóduje, **Wernickeovo centrum** v zadní horní části spánkového laloku levé hemisféry řídí percepci (vnímání) řeči. Zajišťuje vybavování a volbu slov, řeč tedy zase dekóduje, umožňuje rozumět mluvenému a psanému slovu. **Geschwindovo teritorium** je umístěné v dolní části temenního laloku, kde se setkávají informace o zvuku, obraze a dotyku, je to jedna z nejpozději dozrávajících částí mozku. Podle Carterové (2010) má většina lidí hlavní řečová centra v levé hemisféře, někteří v obou hemisférách a někdo pouze vpravo. Obecně je řeč spojena s „dominantní“ hemisférou, která řídí šikovnější ruku.

3 Řeč, jazyk, mluva

V životě člověka, tedy i **dítěte předškolního věku**, má jazyk a řeč důležitou a nezastupitelnou funkci. Je podle autorek Jírové, Harnachové a Kopasové (1987) nejen prostředkem sloužícím k vzájemné komunikaci a dorozumívání mezi lidmi, ale zároveň také nástrojem umožňujícím poznávání a myšlení, vyjadřování představ, názorů a postojů, ovlivňování volních procesů. Proto při výchovně vzdělávací práci v mateřské škole musí učitelka dobře znát cíl jazykové výchovy a respektovat ho. Autorky dále uvádí, že cílem jazykové výchovy u dětí předškolního věku je osvojování základů spisovného jazyka v hovorové podobě. Při osvojování základů spisovné řeči se u dětí zpočátku více uplatňuje napodobování, později hraje důležitou roli projev dítěte. Koncem předškolního věku má být dítě schopné souvisle, v podstatě správně a srozumitelně se vyjadřovat a dorozumívat se s dětmi a dospělými. Analýze problematiky komunikace a narušené komunikační schopnosti musí předcházet objasnění pojmů **řeč** a **jazyk. Řeč** je podle Klenkové (2006) to, co umožňuje rozhovor a vytváří společenství, spojuje *já* a *ty*. **Jazyk** není jen hromada pospojovaných symbolů, které nesou nějaký smysl, řídí se složitými mluvnickými pravidly, gramatikou. Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy o světě a vlastní vnitřní prožitky. Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Řeč je také společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje. Podle Klenkové odlišujeme jazyk jako schopnost ovládat a používat jistý symbolický vyjadřovací systém, jazykovou kompetenci (češtinu, angličtinu nebo i znakový jazyk neslyšících) od řeči či promluvy jako skutečného použití, aktualizace této schopnosti. Obojí spolu souvisí, a to obojím směrem: aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk). Jazyk se však může naučit jen tak, že se pokouší mluvit. Pro nás je důležité obojí a zejména to, jak se učí mluvit dítě. Jen v „mateřském“ jazyce se odehrává všechno, k čemu jazyk člověka slouží, zejména jazykové, tj. symbolické uspořádání a zvládnutí zkušenostního světa. Uspořádání zkušeností je základní funkcí jazyka.

Synek (1999, s. 3) uvádí: *„Teorie získávání jazyka a řeči je v podstatě jednoduchá: „Vstup“ je při dobrém sluchu dítěte zajišťován jazykovým prostředím; dítě se učí rozumět především matčiným řečovým promluvám. Vstupní fáze není jednorázová, ale trvalá, protože člověk se učí rozumět mateřskému jazyku po celý život*.“

Carterová (2010) uvádí, že má každý jazyk svá vlastní pravidla, ale všechny jazyky sdílí základní společná pravidla. Zvuky, které se tváří jako slova, se na rozdíl od skutečných slov zpracovávají jinde než v řečových oblastech. Mozek s nimi nakládá jako s šumem. Někteří vědci věří v obecná jazyková pravidla, která podle nich platí ve všech jazycích a jsou zakořeněna v lidském mozku. Měla by být spíš instinktivní než naučená.

Podle Bendové (2011) je **mluva** základním komunikačním prostředkem. Jedná se o jednu z kognitivních funkcí, jež se utváří v průběhu ontogenetického vývoje jedince. Novák (1999) uvádí, že **mluva (promluva)** je jazykový projev v určitém okamžiku. Liší se opět tím, kdo promluvu produkuje. Jiná je mluva herce na jevišti a jiná mluva prodavače na tržišti.

4 Komunikace

„Lidská řeč je prostředkem komunikace, prostředkem jedním z nejdokonalejších. Zahrnuje v sobě totiž několik způsobů komunikace.“ (Novák, 1999, s. 4)

Komunikace (z lat. communis – společný, obecný, communicare – sdělovat) je výměna neboli přijímání a zpracování, popř. vydávání informací. Mezilidská komunikace se podle Sováka (1984) uskutečňuje na různých rovinách a různými formami. Zelinková (2001) uvádí, že komunikace je životním principem. Znamená výměnu informací, zpracování a vydávání informací. V tomto slova smyslu může zahrnovat i technickou komunikaci mezi dvěma stroji nebo informace, které člověk přijímá ze svého vnitřního prostředí (uvnitř těla). *„Proces, při němž organismus reaguje diskriminačně na podnět specifickým způsobem, závislým na druhu podnětu, nazývá se dnes běžně komunikací.“* (Hála, Sovák, 1962, s. 79). Komunikaci neboli dorozumívání lze podle Klenkové (2006) v obecné rovině chápat jako složitý proces výměny informací. Jeho základ tvoří čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují:

- *komunikátor* (osoba sdělující něco nového, zdroj informace),
- *komunikant* (příjemce informace, který na ni nějakým způsobem reaguje),
- *komuniké* (nová informace, obsah sdělení),
- *komunikační kanál* (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace, aby si obě strany rozuměly, musí používat předem dohodnutý kód)

Podle Zelinové (2007) by se měl každý člověk – zejména vychovatel a učitel – snažit, aby se stal profesionálem v komunikaci. Vhodně použitým slovem můžeme povzbudit, potěšit, ale i ranit a znechutit. Bez komunikace neexistují lidské vztahy. Schopnost komunikovat rozvíjíme celý život. Jednou z nejdůležitějších podmínek účinné komunikace je umění naslouchat.

Belz a Siegrist (2011, s. 185) uvádí: *„Komunikativnost znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.“*

4.1 Prostředky lidské komunikace

4.1.1Komunikace neverbální

,,Protože mé tělo, to jsem já, vyjadřuji se jeho prostřednictvím. Pocity a skutečnost, bytí a duše, se v lidských představách dají stěží oddělit. To, čím jsme, jsme prostřednictvím svého těla. Tělo je rukavičkou na duši, jeho řeč je řečí srdce. Všechna vnitřní hnutí, pocity, emoce, přání se projevují prostřednictvím našeho těla.“ (Belz, Siegrist, 2011, s. 192)

I když v komunikaci hraje hlavní roli verbální projev, dorozumíváme se i jinými prostředky. Podstatnou část sebevyjádření nesou prostředky neverbální, tedy neslovní komunikace. **Komunikace neslovní** je podle Sováka (1984) jedním z projevů individua, jimiž se navozují, popř. vyjadřují mezilidské vztahy. Patří sem výrazné pohyby a polohy těla nebo končetin, gesta, mimika obličeje a také různé neslovní projevy hlasové. To všechno probíhá většinou nevědomě. Sovák dále uvádí, že tyto pohyby a postoje odrážejí opravdový nezastíraný vnitřní postoj partnera v komunikaci, zatímco vědomě nebo dokonce cílevědomě nastrojenou mimikou a gestikulací může mnohé předstírat nebo naopak zatajovat. Hlasově neslovní neboli neobsahové projevy jsou např. váhavost a nerozhodnost nebo naopak zrychlení tempa až zbrklost řeči, různé odmlky a zámlky, afektovaná nebo naopak nápadně nedbalá mluva, odkašlávání z rozpaků nebo neurčité zvuky vkládané do řeči druhému apod. Podle Klenkové (2006) se v oblasti neverbální komunikace dají rozlišovat **vokální** nebo **paralingvistické fenomény**, které zahrnují *kvalitu hlasu* a *způsob mluvení,* a **nonvokální** nebo **extralingvistické fenomény**, jimiž je například *mimika, gestika, haptika, držení těla* a *zrakový kontakt.* Hájková (2011) uvádí, že míra využití nonverbálních prostředků je u různých jedinců různá. Záleží na tom, v jaké sociální skupině dítě žije a v jaké zemi, protože například pokývání hlavou na souhlas nebo nesouhlas může mít v jiné zemi úplně jiný význam.

4.1.2Komunikace verbální

Později se vyvinula komunikace prostřednictvím artikulovaných řetězců – slov, **komunikace verbální.** Do skupiny **verbální** (slovní) **komunikace** spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči. Klenková (2006) uvádí, že verbální komunikace má velkou sociální relevanci – inteligence člověka se projevuje zejména ve slově a písmu. Podle Sováka (1984) je komunikace slovní buď mluvní, nebo písemná. U slovní komunikace se uplatňuje obsahová stránka řeči.

Avšak řeč mluvenou, jak dále autor uvádí, doprovázejí a ztvárňují i vývojově nižší formy komunikace neslovní (viz. Kapitol 3.1.1). Záleží na úrovni komunikačních schopností, zda výměna informací zůstává pouhým sdělováním nebo zda se stává podkladem pro vzájemné dorozumívání. Pipeková (2006) uvádí, že základní rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací je ten, že verbální komunikace ve své ústní podobě je vždy doprovázena nonverbální komunikací. Podle Pipekové jdou tyto dvě komunikace ruku v ruce, ale Klenková (2006, s. 31) v následující citaci uvádí slovní komunikaci na prvním místě: *„Verbální komunikace získala postupně dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu. Neverbální komunikace se začala využívat jen na doplnění nebo jako dočasná náhrada komunikace verbální. Prostřednictvím slov se člověk orientuje v okolním světě i ve svém světě vnitřním, slova se stala pro člověka pomocníkem, ale též zbraní, slova dokáží potěšit, povzbudit, pohladit, ale také zarmoutit, zranit.“* Podle německých autorů Belze a Siegrista (2011) existují také rozdílné způsoby, jak se řeč naučit. Zatímco podle nich matky z tzv. střední vrstvy mluví se svými dětmi velmi brzy, velmi pečlivě artikulují a opravují nedokonalé vyjadřování svých dětí, má pro matky z tzv. nižší vrstvy řeč podstatně menší význam. Jejich děti se učí často mluvit kontaktem s jinými dětmi nebo sourozenci, kteří přesným nebo správným řečovým vyjadřovacím prostředkům nepřikládají význam.

4.1.3 Komunikace sociální

Verbální i neverbální komunikace osob jsou druhy komunikace sociální. Podle mnoha autorů můžeme vymezit **sociální komunikaci** jako sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích. Jedinec získává schopnost sociální komunikace (interakce) již v prenatálním období vývoje. Obsahová i formální stránka komunikace do značné míry závisí na schopnostech, vzdělání, socializaci, identifikačních vzorech, sebevýchově, temperamentu, momentálním duševním a zdravotním stavu, věku, pohlaví, geografické a etnické kulturní oblasti, příslušnosti k sociální třídě a zejména na tradičních návycích, stereotypech a výchově v původní rodině. Zelinková (2001) uvádí, že specificky lidským znakem je sociální komunikace, která má podle ní tři základní stránky společenského styku: společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy.

V každé z nich lze rozlišit tyto tři druhy komunikace:

- komunikaci verbální (slovem)
- komunikaci neverbální (mimoslovní)
- komunikaci činem.

„Člověk je tvor společenský, je schopen s ostatními lidmi komunikovat. Různé formy dorozumívání a sdělování potřebuje každá živá bytost; člověka spojujeme se sociální komunikací.“ (Klenková, 2006, s. 25)

Podle Zelinové (2007) by se měl každý člověk – **zejména vychovatel a učitel** – snažit, aby se stal profesionálem v komunikaci. Vhodně použitým slovem můžeme povzbudit, potěšit, ale i ranit a znechutit. Bez komunikace neexistují lidské vztahy. Komunikujeme nejenom slovem, ale i pohledem, postojem, mimikou a gesty. Těmito neslovními projevy odkrýváme své emocionální stavy ještě výrazněji než slovy. Schopnost komunikovat rozvíjíme celý život. Jednou z nejdůležitějších podmínek účinné komunikace je umění naslouchat.

„Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Význam a důležitost komunikace pro život lidí nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, natož pak se vyvíjet. Jak pro existenci, tak pro organizaci každé společnosti ***je komunikace základním procesem****, neboť každá společná akce individuí je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny. Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem.* (Pipeková, 2006, s. 105)

5 Ontogenetický vývoj

Jak Hála a Sovák (1962) před 53 lety uvádí, tak *ontogenezi řeči*, tj. vznik a vývoj řeči u člověka, zkoumali již tehdy četní badatelé převážně z hlediska psychologického. Proto všechny dřívější práce podávají psychologický rozbor vývoje řeči a hledají v něm určité zákonitosti a vývojová stádia. Kromě toho byl vývoj řeči studován po stránce fonetické (viz. Kapitola č. 6, s. 52). Podle Balašové (2003) vývoj řeči prochází vývojovými etapami, které mají určitá časová rozmezí, ale zároveň jednotlivé etapy řeči na sebe zákonitě navazují, proto při jejím vývoji nemůže dojít k vynechání některé z vývojových etap. Tento vývoj je popsán mnoha autory, vybrala jsem si ontogenenezi od Lechty (2002), je zde detailně zachycený hlasový a řečový vývoj dítěte.

5.1 Předverbální úroveň

Kábele a Filcíková (1966) o tomto období hovoří jako o *období přípravném*, které začíná narozením a trvá až do počátku vlastního tvoření řeči. Dělí se na období křiku, broukání, žvatlání a rozumění řeči. Jde o úroveň řečového vývoje zhruba do dovršení 1. roku života dítěte po vyslovení prvního slova. V klasických popisech vývoje řeči se o něm podle Lechty hovořilo jako o předstupních, přípravných stadiích, předřečových činnostech, později o předverbálním období. V současnosti stále více autorů mluví v této souvislosti i o vývoji neverbální komunikace. **Předverbální** projevy, jako například křik, broukání, mají užší vazbu na budoucí zvukovou, slovní, mluvenou řeč dítěte. Klenková (2006) uvádí, že **neverbální** projevy, obsahující nezvukové i zvukové prvky, nemusí být vždy vázány na budoucí mluvenou řeč (např. zrakový kontakt, komunikace na základě tělesného kontaktu při kojení apod.).

Lechta (1991) toto období označuje jako období pragmatizace.

Kromě toho je velice důležité, že **neverbální komunikace přetrvává** i později, v různých formách projevů i po celý život, zatímco **předverbální projevy** budou vzápětí **vystřídány verbálními projevy**. U neverbálních projevů se poukazuje na proces komunikace mezi dítětem a jeho okolím.

Vývoj řeči u jedince je možný, respektive probíhá správně, jen pokud jsou splněny určité podmínky. Jsou to:

1. Nepoškozený CNS
2. Normální sluch
3. Nadání pro řeč
4. Normální intelekt
5. Adekvátní sociální prostředí

Období po narození

- neartikulovaný jednotvárný křik, s výškou hlasu nejčastěji okolo tzv. komorního A, bez subjektivního oznamovacího záměru, i když objektivně může mít *určitou diagnostickou hodnotu* (např. křik předčasně narozených dětí je slabý, žalostivý); dítě zpočátku nedokáže vědomě, záměrně měnit tónovou výšku křiku;
- postupně si stále více všímá elementárních podnětů, občas se ve svém křiku zarazí, když uslyší lidský (zejména matčin) hlas;
- *náznaky první neverbální komunikace*, především v taktilní a vestibulární oblasti; objevuje se i úsměv (okolo 3. týdne) jako vrozená mimická šablona; po 3.- 4. týdnu někdy na matčin hlas odpovídá sacími pohyby.

Období kolem 2. – 3. měsíce

- okolo 6. týdne se mění síla a rozsah křiku; postupně jím dokáže vyjadřovat svou náladu: nejdříve negativními pocity (tvrdým hlasovým začátkem), později – kolem 3. měsíce (měkkým hlasovým začátkem) – i subjektivně příjemné stavy; jde o tzv. *emocionalizaci křiku*;
- občas už vydává i různé hrdelní zvuky (v poloze, když leží na zádech, klesá jazyk vlastní vahou dozadu); *brouká* (zejména ve stavu nasycení, spokojenosti);
- z původního křiku se postupně stává přivolávání, tj. prostředek na uspokojování akutních potřeb (tzv. *komunikační křik*);
- první náznak humánní komunikace v neverbální oblasti na základě zrakového vnímání: občas reaguje úsměvem na lidský úsměv, respektive na lidskou tvář.

Období kolem 3. – 4. měsíce

- začíná očima hledat zdroj zvuku; otáčí se např. za rodiči, když spolu hovoří;
- jestliže ho oslovíme, usmívá se; lidský hlas ho podněcuje k úsměvu, případně ho uspokojuje;
- projevy *pudového žvatlání* (bez evidentního přelomu oproti předcházejícím zvukovým projevům); část těchto předverbálních zvukových projevů má charakter signálu; jde o jakousi *experimentaci* s mluvidly jako při přijímání potravy a tyto pohyby doprovází hlasem;
- postupně odpovídá žvatláním na oslovení; občas se začíná snažit žvatláním vyprovokovat své okolí ke komunikaci;
- má rádo hudbu a zpěv.

Primární artikulační okruh a pudové žvatlání

Veškeré pohyby, tedy i pohyby svalstva rtů, jazyka, hltanu a hrtanu při sání a přijímání potravy, jakož i pohyby svalů při vydávání hlasu se registrují zpětnovazebně v korovém poli pro svalovou hybnost – tzv. **propriocepci - / P /.** Z centra **/ P** / se převádějí popudy k výkonu pro **motorickou korovou oblast - /M/** a odtud k **výkonným orgánům**. Podle pohybů jednou již vykonaných a v centru **P** registrovaných se pak řídí jejich opakování. Propojení **P – M** spolu s dráhami, jež vedou vzruchy od mluvidel a zpětně k mluvidlům, představuje **primární artikulační okruh**. Tak je tomu např. u pudového žvatlání, jež se vyskytuje u všech dětí obecně. Jelikož ještě není možné mluvit o vědomé sluchové kontrole, vydávání zvuku jsou velmi variabilní, nefixují se, a tak se tedy vytváří i u dětí hluchých.

Období kolem 4. – 6. měsíce

- postupně začíná *rozlišovat zabarvení hlasu* (zejména matky): přátelským oslovováním ho lze uklidnit, při hněvivém tónu se lekne – bez ohledu na obsah;
- stále živěji reaguje na známé hlasy, především matčin; *vokalizuje*, jestliže na ně matka hovoří;
- častá *frekvence monologického pudového žvatlání, broukání* (tzv. *babling*), v jehož rámci produkuje široké spektrum nejrozličnějších zvuků – *prefonémů*, ale bez vědomé kontroly (ještě není zapojena vědomá sluchová kontrola); vzniklé zvuky jsou proto velmi variabilní, nefixují se;

- radost projevuje obvykle vysokými výskavými tóny; začíná častěji zvukem upozorňovat prostředí na svou přítomnost;
- už si všimne i tišího zvuku, především, když je dostatečně blízko a signalizuje mu příjemné zážitky.

Období kolem 6. – 8. měsíce

- stále častěji dokáže *sedět*: v této pozici se mu lehčeji vydávají zvuky než v poloze na zádech, takže „vypráví“;
- začátek *napodobování*: dítě začíná napodobovat zvuky, jež samo vydává, a *imitovat* i svoje okolí – pokouší se napodobovat zvuky, které slyší;
- snaží se i „odezírat“ pohyby mluvidel; zapojením vědomé sluchové a zrakové kontroly se při napodobujícím žvatlání (tzv. *lalling*) ze širokého spektra znělek začínají postupně stávat *hlásky mateřského jazyka*;
- začíná *diferencovat mezi lidmi*: raději navazuje kontakt s „domácími“ než s „cizími“;
- otáčí se (celým tělem anebo hlavou) za zaslechnutým zvukem;
- rozliší rozhněvaný a přívětivý výraz na matčině tváři;
- *začne samo komunikovat* s hračkami anebo lidmi.

Sekundární artikulační okruh a napodobovací žvatlání - lalling (6. – 8. měsíc)

Dítě při pohybech mluvidel vydává zvučky a zároveň se slyší. Zvukové podněty přicházejí do korové oblasti sluchového analyzátoru neboli do oblasti auditivní –/A/. Slyšený zvuk se sdružuje se současně vnímaným pohybem mluvidel. Zpětnovazebně se toto propojení registruje v pohybovém centru – / P /. Vzniká stereotyp zvuk – pohyb A - /P – M / posilovaný opakováním. Dítě pak může napodobovat vlastní vytvářené zvučky. To se označuje jako pudové žvatlání, jež není už u dětí hluchých. Tímto okruhem se vytváří individuální pohybově zvuková artikulační zkušenost.

Období kolem 8. – 10. měsíce

- otočí se na zavolání *svého jména*;
- postupně už umí ukázat, kde jsou *předměty anebo osoby* z nejbližšího okolí, které pojmenujeme; dokáže takto identifikovat asi 5 předmětů, respektive osob;
- *experimentace* se zvukem – reduplikace nejrůznějších slabik, zřetězených souhlásek (fyziologická echolalie);

- stále přesnější *imitace*, je čím dál tím úspěšnější při napodobování zvuků slyšených z okolí;
- komunikování převážně pomocí *gestikulace*.

Období kolem 10. – 12. měsíce

- objevuje se *„porozumění řeči"*: obvykle motorická reakce na globální zvukový obraz slov, asociovaný s konkrétní, často se opakující situací – neverbální *komunikace gesty* na prvosignální úrovni;
- *poslechne už větší počet pokynů* (otevři ústa, nedělej to); na výzvu udělá pá-pá, pac-pac, ukáže, jak je veliké, kde jsou hodiny apod.;
- přesnější *imitace* řeči dospělých, pozorně sleduje dospělé při komunikaci;
- *artikuluje* všechny samohlásky a některé souhlásky a slabiky;
- reaguje na „vyhubování"
- ukáže, kde má některé *části těla*, kde jsou věci, které důvěrně zná; někdy se objevuje i *první slovo* (s funkcí celé věty): tj. postupně začíná používat aktivně řeč, zpočátku jen tzv. *jednoslovné věty*, vyjadřující přání, emoce anebo konstatování, jsou neohebné, zpravidla tvořené opakováním slabik.

Terciální artikulační okruh a napodobování mateřštiny (10. – 12. měsíc)

Dítě vyrůstá v mluvícím prostředí. Kromě vlastních zvučků slyší též mluvu svého okolí, vidí tváře lidí i pohyby úst. Slyšené – Af a pak i viděné – Of zvuky mateřštiny (A – auditivní, O – optická oblast, f – foném neboli zvuk hlásky) se napojují na dříve už slyšené vlastní zvučky a upravují je podle zvuku hlásek – fonémů mateřské řeči. Propojením na analyzátor hybnosti se pak připodobňují zvukům mateřštiny i pohyby mluvidel a ustalují se definitivní pohybově motorické / P – M / vzorce artikulační.

To je základ pro výkonnost mateřštiny. Ta se postupně zpřesňuje a zdokonaluje. Záleží na stimulaci, na tom, jak je vzor výslovnosti zřetelný, jaké jsou citové vztahy i motivační situace. Jde tu o napodobování nikoliv jednotlivých hlásek, ale větších, slabikových celků, někdy na začátku, jindy na konci slov.

5.2 Verbální úroveň

Vývoj řeči na této úrovni začíná opravdu verbálně: po završení 1. roku se objeví první slovo – jednoslovná věta. Jak dále Lechta uvádí, jde tu o typicky lidskou úroveň; proto se o něm hovořilo jako o „vlastním vývoji řeči," vývoji řeči v pravém slova smyslu," atd. *„Klíčovými aktivitami zde jsou osvojování rozličných rovin mateřského jazyka: foneticko-fonologické, lexikální, gramatické, sémantické, pragmatické."* (Lechta 2002, s. 45)

Období kolem 1 – 1,5 roku

Lechta (1991) toto období nazývá sémantizace.

- *první slova – jednoslovné věty* jsou nejčastěji podstatná jména, někdy i interjekce a onomatopoia (tj. slova, zpravidla citoslovce, která vyjadřují pocity, imitují zvuky, např. bum, bác, brr); totéž slovo má v závislosti na konkrétní situaci rozličný význam (může vyjádřit přání, emoce anebo konstatování); výrazné zapojení prozodických faktorů, pomocí nichž moduluje jednoslovné věty;
- *neverbální – předverbální* komunikace je stále důležitá, jen postupně ztrácí na významu;
- současně s čím dál tím suverénnější samostatnou chůzí se zvětšuje *akční rádius* dítěte, schopnost aktivně poznávat předměty a jevy kolem sebe; to se příznivě projeví na růstu slovní zásoby;
- *čmárá* tužkou po papíře;
- na požádání dá hračku do krabice a vyndá ji; na konci tohoto období zná asi 70 – 80 slov;
- aktivně používaná slova mají obvykle ještě charakter jednoslovných vět *bez gramatické stavby*.

Období kolem 1,5 – 2 let

- objevuje *mluvení jako činnost*; také pomocí řeči stále aktivněji poznává okolí;
- začíná tzv. *první věk otázek* (Kdo je to?, Co je to?);
- postupně spontánně přestává používat *dětská pojmenování*, různá dětská slůvka, kterým často rozuměli jen ti nejbližší;

- začíná tvořit *jednoslovné věty*; ještě bez správné gramatické struktury, obvykle hromadění dvou jednoslovných vět;
- dokáže reprodukovat dvojici, případně trojici čísel;
- ukáže některé části těla i na své panence;
- při *artikulaci* delších slov často vynechává poslední slabiky.

Období kolem 2 – 2,5 let

- ovládá kolem 200 – 400 slov;
- vrcholí účinek tzv. *genotypického faktoru pro osvojování řeči*;
- začíná pozvolna skloňovat a časovat, ohýbat slova; zjevný pokrok v gramatické stavbě verbálních projevů – *gramatizace řeči*;
- postupně si začíná osvojovat vedle podstatných jmen a sloves, případně přídavných jmen i další slovní druhy; krátké věty dítěte postupně přestávají být dysgramatické; koncem tohoto období už pozvolna tvoří i víceslovné věty;
- vnímá a diferencuje nápadné charakteristiky, *distinktivní znaky některých fonémů* z hlediska znělosti (např. B – P), způsobu artikulace (např. K – O) a místa artikulace (např. F – G);
- *myšlení začíná být verbální a řeč intelektuální*.

Období kolem 2,5 – 3 let

Lechta (1991) toto období nazývá lexemizace.

- i když už zná své jméno, často hovoří o sobě ve třetí osobě;
- při nevydařeném pokusu o verbální komunikaci je zjevně frustrované;
- pojmenuje nejběžnější předměty denní potřeby;
- jeho *transfer v oblasti gramatických jevů* mateřského jazyka je tak přesný, že „neakceptuje“ gramatické výjimky mateřského jazyka (dobrý – dobřejší, tvoří analogicky jako zelený – zelenější);
- pojmenování časových pojmů (den – noc);
- ukáže v knize: čím píšeme, co nosíme na hlavě, z čeho pijeme;
- chápe už postupně i otázky: „Kdy?“ a „Proč?“;
- stále suverénněji používá *víceslovné věty*;
- učí se chápat *komunikační poslání řeči*.

Období kolem 3 – 3,5 let

- dokáže říci svoje jméno i jména svých sourozenců, respektive nejlepšího kamaráda;
- umí více než 1000 slov, začíná tvořit „vyšší“, všeobecnější *pojmy*; začátky přechodu na druhosignální úroveň;
- *prochází obdobím fyziologických těžkostí řeči* (zadrhávání řeči, vícenásobné opakování slabik, slov apod.);
- *začíná období zvýšeného nebezpečí vzniku koktavosti*;
- obvykle už *klade slova ve větě správně*, ještě však poměrně vzácně používá některé předložky a spojky; *tvoří souvětí* – nejprve obvykle přiřazovací;
- tzv. druhý věk otázek („Proč?“).

Období kolem 3,5 – 4 let

Lechta (1991) toto období nazývá intelektualizace.

- z gramatického aspektu se řeč dítěte čím dál tím víc blíží normě;
- dokáže správně tvořit některé *protiklady* (miminko je malé, strýček je hezký);
- krátké básničky říká zpaměti;
- *slovní zásoba* neustále roste, obsah slov se upřesňuje;
- tvoří už *podřadná souvětí*;
- při *vyslovování* a fonematickém diferencování má ještě problémy (zejména s hláskami, jež se tvoří na tomtéž artikulačním místě, které jsou sluchově příbuzné nebo těžce artikulovatelné).

Období kolem 4 – 5 let

- verbální projevy by měly být z *gramatického aspektu* správné; měly by obsahovat už všechny slovní druhy;
- stále přesněji identifikuje *barvy*;
- častěji a ve větší míře začíná přednostně využívat *„šikovnější“ ruku* – zejména při úkonech vyžadujících zvýšenou zručnost;
- ovládá asi 1500 – 2000 slov; mnohem vzácněji než předtím si pomáhá slůvky „ten, ta, to“ a nahrazuje je skutečnými názvy osob, zvířat a věcí;
- ve *výslovnosti* ještě mohou přetrvávat některé charakteristické nesprávnosti.

„Ve čtvrtém a pátém roce se naučí i určitým obratům a způsobům vyjadřování, někdy je i nevědomky přejímá ode všech, se kterými se stýká. Je na rodičích, aby v tomto věku dohlíželi na to, s kým se jejich dítě stýká a jak se vyjadřuje, protože to může dost ovlivnit další výchovu jejich dětí.“ (Jurkovič, Korbel, 1992, s. 22)

Období kolem 5 – 6 let

- dokáže správně *reprodukovat poměrně dlouhou větu*;
- spontánně se pokouší spočítat předměty kolem sebe;
- dokáže správně vysvětlit, na co používáme některé předměty běžné potřeby;
- dokáže *reprodukovat kratší příběh* téměř bez pomocných otázek;
- zjevný rozvoj *regulační funkce řeči*;
- evidentní ústup *fyziologické patlavosti*, případně přetrvává ještě sigmatismus a rotacismus;
- na konci období ovládá asi 2500 – 3000 slov; tvoří i tzv. speciální pojmy;
- správně realizuje i poměrně dlouhé a *komplikované příkazy*;
- postupně se začíná dokončovat proces vývoje *fonematické diferenciace*.

„Gramatika při dítkách některých zjevuje se dříve půl roku, obyčejně pak při dobíhání roku; jmenovitě, když se jim litery a slabiky některé na jazýčku formovati začínají, jako: á, é, í, ha, ba atd. Ale v druhém roku plnější bývá, když již celá slova vynášeti se pokoušejí. Kdež obyčej jest slovíček nejprv k vypovídání snadných jim poskýtati: tata, mama, papa, bumba; a to své místo má. Nebo od snadnějších věcí vždycky začínati příroda velí: říkati pak tak, jakž my odrostlí říkáme: otec, matka, jísti, píti atd., nejprve se ohýbati začínajícímu jazýčku pracno přichází, ba nemožné jest. Protože jim snadnějších oněch přáti sluší.“ (Komenský, 1964, s. 31)

Avšak, jak dále Komenský (1964) v *Informatoriu školy mateřské* uvádí, ostatní složitější hlásky *k, č, ž, r* a *ř* by se mohly děti naučit hrou a pílí, nejprve pomocí slov kratších, poté zkoušet delší a složitější. Tady již tehdy autor věděl, jak důležitá je zásada reedukace (korekce) správné výslovnosti a to, že začínáme vždy s korekcí hlásky artikulačně nenáročné a postupujeme po její fixaci a automatizaci ke korekci hlásek artikulačně náročných. (viz. Kapitola 8.6.2, s. 84).

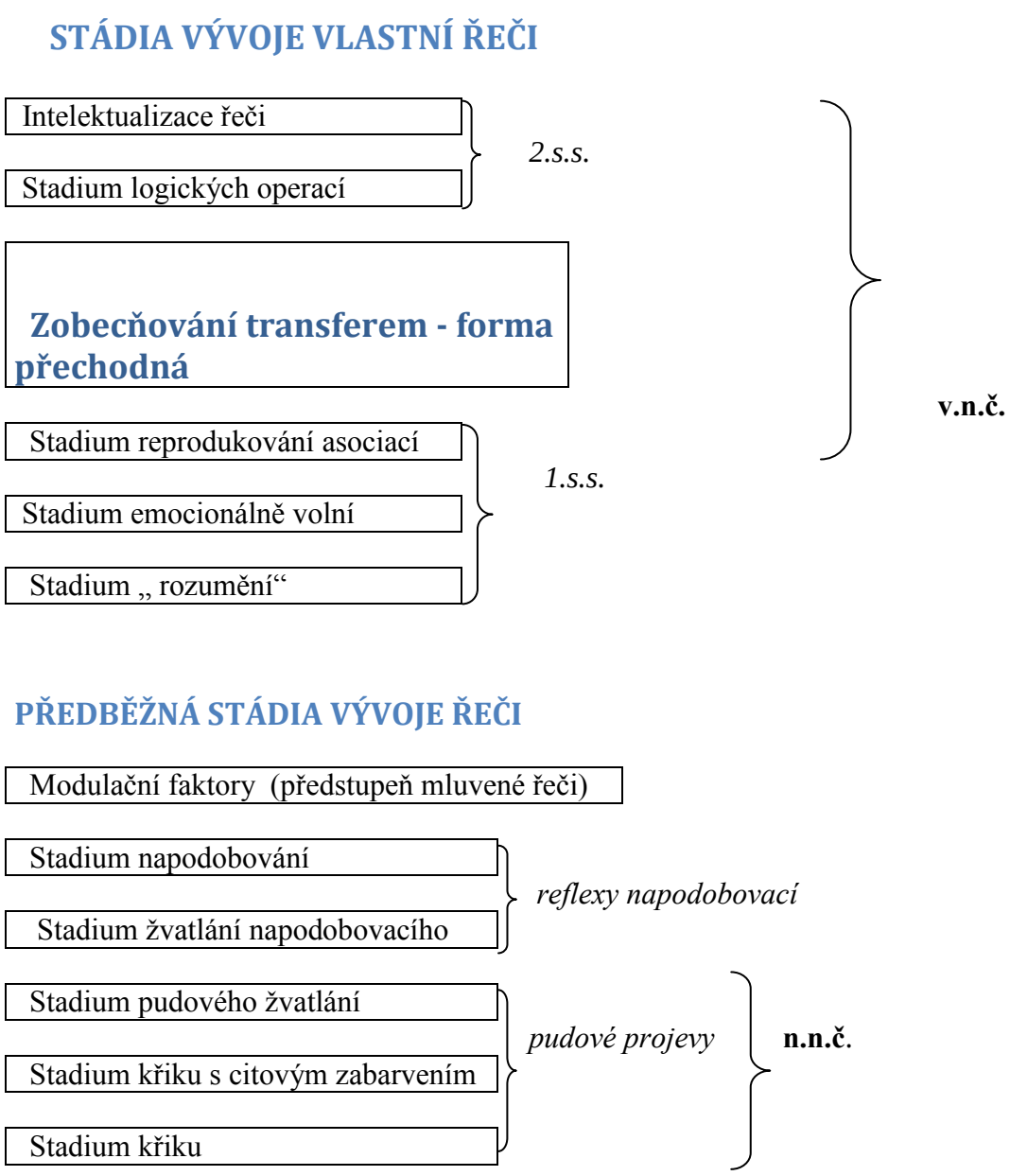
Klenková (1997, s. 15) uvádí průměrný počet slov u dítěte od jednoho roku do šestého roku dle různých výzkumů:

Tabulka č. 1 Průměrný počet slov

VĚK	Průměrný počet slov
1 rok	5-12
1,5	50-70
2,0	270 – 300
2,5	350-450
3	1000
3,5	1200
4,0	1500
5,0	2000
6,0	2500-3000

5.3 Schéma vývoje řeči u dítěte

Schéma vývoje řeči u dítěte podle Sováka (1984, s. 79):



5.4 Vlastní vývoj řeči

Starší literatura uvádí začátek tohoto období asi od 5. čtvrtletí, dnes datujeme, podle Klenkové (2006), začátek vlastní řeči okolo jednoho roku dítěte. Počátečním obdobím vlastní řeči je stadium **emocionálně – volní**, kdy dítě vyjadřuje svoje přání, city, prosby. K tomu používá první skutečný verbální (verbum=slovo) projev. Stejně jako Klenková, tak i Kábele a Filcíková již v r. 1966 uvádí *období vlastního vývoje řeči* začínající asi od jednoho a půl roku vyjadřováním citů a přání, pokračuje pak přenášením představ a pojmů, tvořením logických pojmů a gramatickou stavbou vět až ke konečnému zdokonalení řeči.

5.5 Jazykové roviny

Jazykové roviny hodnotíme v rámci komunikačního procesu individua. Vyvíjejí se během ontogeneze řeči a vzájemně se prolínají v kvalitativně vyšším procesu.

Řeč jako komplexní schopnost tvoří několik jazykových rovin:

- foneticko – fonologická
- morfologicko – syntaktická
- lexikálně sémantická
- pragmatická

5.5.1 Foneticko – fonologická rovina

Fonetika se zabývá zvukovou stránkou lidské řeči, způsobem tvoření hlásek a jejich seskupení, modulováním hlasu, kvalitou výslovnosti jednotlivých fonémů, tj. zněním jednotlivých hlásek, slov a celkového řečového projevu

Fonologie je nauka o funkci zvukových projevů v jazyce.

Fonologické hledisko se zaměřuje na zvukovou složku řeči, kvalitu jednotlivých fonémů, tj. znění jednotlivých hlásek a celkového řečového projevu. Na zpracování fonologické informace se podílí různé oblasti mozku, především korové oblasti levé hemisféry na rozhraní temenního, spánkového a týlního laloku, včetně sluchových a motorických center.

Jazykové roviny jsou zajímavě zpracované v novější metodické publikaci *Školní zralost* od autorek Bednářové a Šmardové, proto si ji autorka práce vybrala k této kapitole. Jde zde o sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost.

Bednářová a Šmardová (2011, s. 25) uvádějí, že schopnost vyčleňovat hlásky mateřského jazyka ze zvuků prostředí se začíná rozvíjet již v kojeneckém věku a dítě rozlišuje všechny hlásky po šestém roce, dolní hranice je podle autorek sedm až osm let. Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti; dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Dítě nejprve zvládá výslovnost lehčích, postupně si osvojuje výslovnost obtížnějších hlásek. Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou (tedy patřící k věku), od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou (tedy širší normu) – v této době je nutné věnovat dítěti odbornou péči zaměřenou na navození správné výslovnosti. Po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně a také logopedická terapie je více náročná, přitom s menšími úspěchy než v předchozím období.

Položky sledované v oblasti řeči:

1. **Výslovnost**
2. **Artikulační obratnost**
3. **Jiné (např. narušení plynulosti řeči)**

Sleduje se přirozený řečový projev dítěte a zaznamenáváme si jeho výslovnost. **Výslovnost** můžeme zjišťovat i cíleně tím, že dítě pojmenovává jednotlivé obrázky, vypráví podle obrázku, opakuje po nás slova. Zaznamenáváme si, které hlásky nevyslovuje správně, které zaměňuje, respektive nahrazuje jinou hláskou, nebo zda hlásku vynechává. Další sledovanou položkou je tzv. **artikulační obratnost**. Požádáme dítě, aby po nás opakovalo slova či spojení slov, ve kterých je tupá i ostrá sykavka (*sušená švestka, žáci cvičí ve cvičkách*), měkká i tvrdá slabika (*děda, hodiny*), sledujeme vyslovování souhláskových shluků (*plavba, strašidlo, správný, pravděpodobně*). Zaznamenáváme si, zda nedochází ke spodobě (*žáci – žáči, děda – deda – děďa*), ke komolení slov nebo jejich zkracování. Podle Bednářové a Šmardové (2011) si také všímáme případných specifik v oblasti komunikace, jako je například narušení plynulosti řeči.

„Řečový sluch se začíná u dítěte rozvíjet poměrně brzy (na konci 1. a na počátku 2. roku). Dítě na počátku předškolního věku zpravidla rozlišuje všechny zvuky rodného jazyka v souvislosti s jejich fonematickými znaky, řeči rozumí a samo ji aktivně používá.“ (Pištěláková, Koukal, 1971, s. 23)

5.5.2 Lexikálně – sémantická rovina

Lexikum je souhrn všech slov a slovních spojení, která se vyskytují v daném jazyce nebo která zná a ovládá jedinec (individuální slovní zásoba); posuzujeme především rozsah a kvalitu této slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník.

Sémantika je nauka o významu jazykových jednotek; zajímá se o základ kořene slova, pojmovou stránku slova.

Sémantická složka zahrnuje především rozsah a kvalitu slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, i lexikální diferenciaci, tj. rozlišení druhů slov. Sémantická diferenciace závisí na součinnosti několika oblastí mozku, levostranné čelní a spánkové mozkové kůry, včetně Brocova centra. Lexikální diferenciace je závislá především na činnosti levého spánkového laloku. Funkční specializace mozku je značná, „na rozlišování podstatných jmen a sloves se podílí jiné korové systémy“. Slyšená slova jsou zpracována jinou oblastí mozku než slova psaná apod. Levostranná kůra čelních laloků je důležitá pro sémantickou pracovní paměť, to znamená pro zpracování sémantických podnětů bez ohledu na způsob jejich prezentace. Zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžného hovoru, zároveň také chápání instrukcí, výkladu, pojmů, sdělení, vyprávění. Jak dále Bednářová se Šmardovou uvádí, patří sem rovněž obecná úroveň vyjadřování (*aktivní slovní zásoba*), souvislé a smysluplné pojmenování toho, co dítě myslí, vnímá, prožívá; definování pojmů; popis obrázku, události, situace, samostatné vyprávění; chápání a užívání nadřazených a podřazených pojmů, antonym (*protikladů*), synonym (*slov podobného významu*), hononym (*slov stejného zvuku, ale různého významu*).

4. **Řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí**
5. **Má věku přiměřenou slovní zásobu**

Sledujeme, jak dítě rozumí tomu, co říkáme (*slovům, sdělení, vyprávění příběhu, instrukcím při vysvětlování hry, činnosti úkolu apod.*) a zároveň také jeho aktivní zásobu (*zda je bohatá, průměrná, chudší až chudá*).

6. **Smysluplně popíše, co je na obrázku** (viz. Příloha F)

Předložíme obrázek a požádáme dítě, aby nám vyprávělo, co je na obrázku, co tam vidí, co se tam děje.

7. **Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku** (viz. Příloha F)

Požádáme dítě, aby si pozorně prohlédlo obrázek a vysvětlilo nám, v čem je nesmyslný, co je na obrázku hloupého, co je tam špatně a proč.

8. **Interpretuje pohádku, příběh bez obrázkového doprovodu**

Zeptáme se, zda zná nějakou pohádku (*příběh*), a požádáme je, aby nám ji vyprávělo. Sledujeme, zda se umí plynule vyjadřovat a udržovat dějovou linii.

9. **Definuje význam pojmu**

Nejprve objasníme na příkladu. Potom dítě požádáme, aby nám vysvětlilo, co znamenají některá slova: „Vysvětli mi, řekni mi, co znamená slovo *vlak* (*míč, čepice, tužka…*) Mělo by, podle Bednářové a Šmardové (2011), vystihnout charakteristickou vlastnost nebo funkci, použít slovo podobného významu, nadřazený pojem (míč – *je kulatý, na házení, na kopání, kope se do něj*; čepice – *dává se na hlavu, je to oblečení*; tužka – *může být barevná, píše se s ní, kreslí, ořezává se*). Volíme pojmy adekvátní znalostem dětí předškolního věku.

10. **Tvoří protiklady (antonyma) s vizuální podporou**

Předložíme dvojici obrázků. Ukážeme na obrázek a řekneme: „Lev je velký, kočička je malá.“ „Pán je tlustý, paní je…“ Dítě by mělo větu dokončit, respektive doplnit opak.

11. **Tvoří protiklady (antonyma) bez vizuální podpory**

Nejprve vysvětlíme na příkladu. Potom dítě požádáme: „Řekni opak.“ Předříkáváme slova a dítě doplňuje jejich protiklad, například *malý…, horký…, čistý…, starý…, dobrý…, nahlas….*

12. **Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou**

Ukážeme obrázky (*ovoce, zelenina, hračky, oblečení, nářadí, dopravní prostředky, zvířata…*) a požádáme je, aby věci pojmenovalo jedním slovem – co to všechno dohromady znamená.

13. **Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory**

Je to obdoba předchozího úkolu, nyní však již bez opory názoru. „Pojmenuj věci jedním slovem.“ Opět po zácviku na příkladu říkáme skupinu slov, jako například *hruška, jablko, pomeranč, švestka, třešně* (ovoce); *mrkev, rajče, kedlubna, ředkvička, hrášek* (zelenina); *pes, kočka, slon, kapr, pták, slepice* (zvířata) apod.

14. Tvoří slova podobného významu (synonyma) (viz. Příloha E)

Nejprve vysvětlíme na příkladu. Dítěti ukážeme obrázek a zeptáme se: „Kdo to je?“ Dítě například odpoví, že je to pán. Ptáme se dál: „Jak bychom to mohli říct ještě jinak?“ (*muž, chlap, táta*). „Co dělají lidé na obrázku?“ (*něco si říkají, mluví, povídají, hovoří*). „Co je to?“ (*dům, barák, chalupa*). „Co dělá pán?“ (*běží, utíká, pospíchá, chvátá*). „Jaké má holčička tričko?“ (*hezké, pěkné, krásné, barevné*). Synonyma se mohou týkat podstatných jmen, přídavných jmen, sloves.

„Toto období je ve vývoji řeči dítěte velice důležité, rozvíjí si svoji pasivní i aktivní slovní zásobu. V logopedii je důležité soustředit depistáž, preventivní péči i metody rozvíjení řeči nejen na výslovnost, ale i na slovní zásobu dětí. Výzkum zjišťování slovní zásoby je složitý, proto různí výzkumníci docházeli často k různým výsledkům.“ (Klenková, 1997, s. 14)

5.5.3 Morfologicko – syntaktická rovina

Syntax je nauka o větné skladbě a větné platnosti slov a jejich tvarů.

Morfologie (tvarosloví) je nauka o tvarech, významech a funkcích slovních druhů (časování, skloňování), jedná se o součást gramatiky.

Syntaktická složka je mluvní kompetencí, jde o znalost a způsob užívání gramatických pravidel, o dodržování správné větné stavby. Syntaktické uvažování je rovněž spojeno s aktivizací rozsáhlé oblasti mozku na rozhraní temenního, spánkového a týlního laloku obou hemisfér.

Nezávisí tedy jen na řečových centrech levé hemisféry, přestože jde o verbální aktivitu. Pro syntax je velmi významné Wernickeho centrum, které je lokalizováno v dané oblasti levé hemisféry.

Tato rovina řeči se týká užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov (časování, skloňování), tvoření vět a souvětí. Po čtvrtém roce již dítě obvykle užívá všechny druhy slov, mluví běžně ve větách a souvětích. Do čtyř let považujeme neobratnosti v tvarosloví a větosloví za fyziologické; pokud přetrvávají ve větším rozsahu i později, mohou již signalizovat pozvolnější vyzrávání v řeči, případně pomalejší celkový mentální vývoj.

15. Mluví ve větách a souvětích

16. Užívá všechny druhy slov

17. Mluví gramaticky správně

Sledujeme spontánní řečový projev dítěte (*jak mluví s dětmi, s rodiči, s učitelkou*) a zaznamenáváme si, zda mluví ve větách a souvětích; zda užívá jednotlivé slovní druhy, případně, které chybí; zda mluví gramaticky správně (*všímáme si skloňování, časování, utváření vět*).

18. Pozná nesprávně utvořenou větu

Nejprve uvedeme příklad (*řekneme kratší větu nesprávně a vysvětlíme, co bylo špatně*). Poté dítěti říkáme jednoduché věty a ono má posoudit, jestli je to správně. Prokládáme věty nesprávně utvořené větami správně utvořenými.

19. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru

Použijeme příběh s jednoduchým dějem proložený obrázky. Čteme nahlas, u obrázku uděláme pomlku…, dítě doplní správné slovo a ve správném tvaru.

5.5.4 Pragmatická rovina

- sociální uplatnění osvojených řečových dovedností
- využití jazykových kompetencí, jeho adekvátnost a efektivitu
- upřednostňuje sociální aspekt řeči a jazyka, schopnost komunikovat se společností - tato kategorie patří do oblasti sociální inteligence.

20. Přirozeně navazuje verbální kontakt

21. Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se

22. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště

23. Užívá oční kontakt

Podle Bednářové a Šmardové je základem pozorování dítěte, ať už v komunikaci s někým jiným (rodičem, dítětem, dospělým) či s námi a sledování jednotlivých charakteristik, například verbální (řečový) kontakt nenavazuje, navazuje pozvolna, navazuje snadno, je sdílné; jak utváří dialog (neodpovídá na otázky, odpovídá stručně, případně neadekvátně, odpovídá adekvátně, rozvíjí odpověď, ptá se; počká, až druhý domluví, skáče do řeči). Také si všímáme neverbálních prvků komunikace, zejména očního kontaktu (vyhýbá se mu, užije ho pouze na požádání, užívá ho spontánně). K pragmatické rovině patří rovněž sdělení základních údajů, jako je jméno, příjmení, věk, bydliště.

5.5.5 Prozodická rovina

Prozodická rovina umožňuje neverbálním způsobem vyjádřit postoj a citové ladění komunikujícího člověka – jde např. o tón hlasu, melodii, dynamiku, přízvuk, rytmus řeči. Tyto modulační faktory hrají u mluvené řeči významnou roli. Již u malých dětí můžeme sledovat modulační faktory, kterými dokáží vyjádřit svá přání. Můžeme říci, že tempo a plynulost řeči jsou pro každého individuální a charakteristické a měnit je lze jen obtížně. Jsou ovlivněny temperamentem, schopností sebekontroly, impulzivitou a sebehodnocením. Pro vytvoření správných prozodických faktorů řeči slouží v mateřské škole, ale i v rodině nejrůznější básničky, říkanky, písničky, dramatizace pohádek aj. Prozodie je velmi důležitá z hlediska srozumitelnosti řeči. Změna melodie ve větě dokáže změnit její význam.

5.6 Motorika a vývoj řeči

Rozvoj motoriky je mimořádně důležitý nejen pro řeč, ale i pro rozvoj poznávacích činností, sociálního chování atd. Podle Lechty (2002) se z obrovského komplexu hrubé a jemné motoriky musíme nevyhnutelně omezit zejména na motoriku mluvních orgánů, respektive motoriku, která alespoň nepřímo souvisí s rozvojem řeči (např. chůze). Základy motoriky mluvních orgánů byly pozorovány už v *intrauterinním životě*.

Někteří autoři podle Lechty (Příhoda, 1963 a Zeller, 1983) uvádí zjištění, podle kterých už plod v 5. měsíci vyšpuluje rty a začíná provádět exspirační pohyby. Dítě dělá při nitroděložním životě i polykací pohyby. Vývoj motoriky je nejprudší v prvních letech života. Už zhruba tříměsíční dítě se otáčí do stran, čtyřměsíční udrží na bříšku hlavičku nahoře, 6 - 7měsíční dítě sedí s oporou. Poloha, v níž dítě neleží, ale má trup a hlavu vertikálně, je z hlediska mluvení diametrálně odlišná od polohy mluvních orgánů při ležení. Řečový aparát se totiž dostává do *„typicky lidské pozice.“* Tato pozice umožňuje s řečovým aparátem obratněji a lehčeji manipulovat; např. jazyk už neklesá vlastní vahou dozadu a dítě s ním dokáže lehčeji realizovat stále diferencovanější pohyby. To vše má nesmírný význam **pro rozvoj artikulace**.

„Časová rozmezí vývoje jednotlivých etap řeči nejsou konstantní, ale variabilní. Jsou etapy zrychlení vývoje a naopak zpomalení vývoje. Záleží na individuálním neuropsychickém vybavení dítěte a na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.“ (Balašová, 2003, s. 9)

5.7 Vývoj dětské výslovnosti

Vývoj výslovnosti neprobíhá u všech dětí stejně rychle. Stejně jako ostatní autoři i Vyštejn (1979) uvádí, že jsou děti, které mají kolem tří let řeč po stránce formální již zcela hotovou, ale jiné mají naopak potíže s výslovností některých hlásek ještě v pátém, šestém roce. Nesprávná a nepřesná výslovnost je ve vývoji dětské řeči jev zcela přirozený, zejména v jeho časnějších stadiích.

„Výslovnost se tedy vytváří a rozvíjí od těch nejjednodušších zvukově artikulačních struktur, od napodobovacího žvatlání až do úplného zvládnutí zvukové stránky jazyka. Je to proces se značnou variabilitou, která je závislá na individuálních schopnostech dítěte i na jeho prostředí.“ (Vyštejn, 1979, s. 27)

Nesprávná výslovnost některých artikulačně obtížných hlásek, jak dále Vyštejn uvádí, kdy třeba dítě nahrazuje *r* hláskou *l* nebo hlásku *ř* hláskou *z* nebo *ž*, se může vyskytnout ještě kolem pátého, popř. šestého roku. Takovouto formu patlavosti můžeme podle Vyštejna (1979) ještě vcelku považovat za jev vývojový. Naopak ale nutno považovat např. výskyt měkkopatrového *r* třeba již před třetím rokem za jev nenormální – patologický. V osvojování si jednotlivých hlásek existuje podle řady badatelů určitá zákonitost.

U nás v tomto směru prováděl výzkum *Ohnesorg*. Podle něho je samohláska *a* jakýmsi artikulačním základem s největší frekvencí. Pak následuje **u** a **o**. Poněkud složitější je vývoj samohlásky **e**, a zejména samohlásky **i**. Dvojhláska **au** se ustavuje dříve než dvojhláska **ou,** která se vyvíjí přes **ao.** Většina odborníků se kloní k názoru, že samohlásky **e** a **o** se fixují později než samohlásky **i** a **u**. Ne všichni pedolingvisté dospěli ve svých výzkumech ke stejným výsledkům – řada se z nich kloní k názoru jako např. Pačesová, že samohlásky **e** a **o** se fixují později než samohlásky **a** a **u**. Výskyt obouretných souhlásek **p**, **b, m** mezi prvními hláskami objevujícími se ve vývoji výslovnosti se zřejmě často jednostranně vysvětluje jen tzv. pravidlem nejmenší námahy a zapomíná se na zrak; tyto hlásky jsou totiž pro dítě nejdostupnější i proto, že je umí z matčiných úst nejlehčeji odezírat. Dále jsou to **t, d, n**. Poměrně brzy se většina naučí vyslovovat **f** a **v**. Obtížnější bývá **k** a **g** – jsou často dlouho nahrazovány jednoduššími souhláskami **t** a **d. Ť, ď, ň** vyslovuje tvrdě (hodinky – hodynky). Souhlásku **l** zvládá později.

Nejdéle trvá vývoj sykavek. Do 3 let neumějí **c**, **s**, **z** – bývají nahrazovány hláskou **t** (husa – huta). Sykavky se během svého vývoje neobjeví najednou, ale postupně. První bývají nejčastěji **s** (čepice – tepise). Někdy umí **c**, **s** a **z** a používají je i tam, kam patří **č**, **š**, **ž,** jindy naopak (sůl – šůl). Často dítě zpočátku používá všude sykavky, které jsou zvukově někde na půl cesty mezi **s š** a teprve během dalšího vývoje dojde k jejich odlišení. Obtížně vyslovitelné **c**, **s**, **z** nahrazují **t** (kočka – toťka) nebo vynechávají (šaty – aty). Nejdéle také trvá vývoj **r** a **ř -** bývá poslední. Děti hlásky zaměňují zpravidla často – sykavky nebo hlásky znělé a neznělé, nebo komolí hláskové skupiny, celá slova apod. Formální vývoj zvukové stránky řeči se dokončuje až kolem **sedmi let**, ale je žádoucí, aby dítě již při vstupu do školy mělo řeč v tomto ohledu zcela vyzrálou.

5.7.1 Schéma vývoje artikulace

Vývoj artikulace podle Škodové a Jedličky (2003, s. 334):

Tabulka č. 2

Věk	Vývoj artikulace
od 1 do 2,5 let	b, p, m, a, o, u, i, e
	j, d, t, a, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
od 2,5, do 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5, do 4,5 let	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5, do 5,5 let	č, š, ž
od 5,5, do 6,5 let	c, s, z, r
od 6,5 do 7 let	ř a diferenciace č, š, ž, a c, s, z

Tabulka byla sestavena Jurnečkovou a Vysoudilovou, FN Ostrava - 1970

5.7.2 Metody prevence poruch výslovnosti

Známe-li příčiny poruch řeči, použijeme pro jejich nalezení co nejjednodušší metody se jim také a také se jim snažíme vyhnout. První a velmi důležitou okolností je tedy **mluvní vzor.** Dítě musí slyšet správnou výslovnost a musí mít příležitost slyšet ji dostatečně často.

Podle Kutálkové (1996) je důležité:

1. Na dítě nešišlat.
2. Víme-li, že naše výslovnost není perfektní, zkusme ji vylepšit.
3. Podporovat ty schopnosti, které se na správném vývoji řeči podílejí.

Rozvoj obratnosti mluvidel

Motorika mluvidel nelze oddělit od obratnosti celkové a zejména obratnosti rukou. Čím je dítě menší, tím jednodušší úkoly je třeba volit a hry pouze nabízet, nikdy nenutit. Vždy je nutné dítěti pohyb ukázat, nejen popsat.

Děti ve věku mezi 3. a 4. rokem

Využíváme pouze napodobovacího reflexu, bez nároku na vědomě přesné provedení pohybu, vždy jen při hře, jak uvádí Kutálková (1996), zcela nepravidelně podle situace.

- První skupina pohybů se týká *jazyka*. Nejlehčí je pohyb jazyka dopředu a dozadu z úst ven (čertík), zleva doprava a zpět a nahoru a dolů – olíznout horní a dolní ret, olíznout si bradu, zkusit dosáhnout na špičku nosu…. Podstatně těžší na koordinaci pohybů je pohyb jazyka do kruhu kolem rtů, na obě strany.
- Druhá skupina pohybů zlepšuje *pohyblivost rtů*, které mají důležitou úlohu zejména při tvoření sykavek, ale také u samohlásek. Patří sem brnkání si o dolní ret prstem – *brm*, frkání koníka, kapřík atd.
- Třetí cvik upevňuje *patrohltanový uzávěr*. Jde o běžné kloktání vodou. Je dobré zkoušet hlavně tam, kde si dávají načas hlásky *K, G* a *CH.*

Děti kolem 5. let a starší

Cvičení navazují na předchozí úkoly. Pokud je dítě dosud neumí, nesmíme podle Kutálkové (1996) dál zvyšovat nároky. Můžeme začít postupně využívat vědomé průpravy zaměřené nejdřív všeobecně a postupně i podle potřeby směrované na určitou skupinu hlásek.

- *Pro správnou výslovnost hlásek T, D, N* a *L, R, Ř* je zapotřebí, aby dítě dokázalo zvednout jazyk na dáseň těsně za horními zuby (alveola). Nacvičujeme nejdřív olizování horní a dolní alveoly, každé zvlášť, a snažíme se, aby dítě mělo co nejvíc otevřená ústa. Pohyby se dělají většinou bez hlasu. Snažíme se, aby dítě umělo kmitat rty (frkat jako koník).
- *Správná výslovnost sykavek a hlásek Ť, Ď, Ň* vyžaduje, aby umělo dítě jazyk nejen zašpičatit, jak se to učí v předchozích cvičeních, ale hlavně zploštit. Zkoušíme proto přitisknout špičku jazyka za dolní zuby a střídavě trochu otvírat a zavírat ústa. Jazyk zůstává stále za dolními zuby.

Později zkusíme totéž, ale jazyk tvoří lopatičku – měl by se dotýkat svým okrajem pokud možno většiny dolních zubů. Totéž zkusíme i za horní zuby.

- Cílem dalšího cvičení je přitlačení hřbetu jazyka k hornímu patru. Těžko se předvádí, není totiž moc vidět.

Záměrně není uvedeno, ve kterém věku by mělo dítě ten či onen cvik umět. Jsou děti, které je zvládají bez jakéhokoli cvičení velmi brzo, jiné se klopotně učí při reedukaci výslovnosti ještě těsně před zahájením školní docházky a některé děti to dohání ještě i ve škole. Proto je, jak Kutálková (1996) uvádí, spíše důležité zjistit, co dítě umí a pomalu, nenásilně zvedat nároky na přesnější provedení nebo větší rozsah pohybu. Kalendářní věk zde nehraje takovou roli jako postupné zlepšování výkonu.

Rozvoj fonematického sluchu

„Sluch *je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i myšlení.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 31) Sluchové rozlišování je důležité pro vývoj řeči, výslovnosti, a jak dále autorky pokračují, později i ve škole pro psaní a čtení. Pro správnou výslovnost musí dítě odlišit jednotlivé hlásky – sykavky a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Pokud je hláska chybně rozlišena, je posléze i chybně napsána a přečtena. Podle Kutálkové (1996) v běžné řeči zní každá hláska jen malý zlomek sekundy, takže je pro dítě velmi obtížné ji přesně zachytit, i když mluví dospělý sebepečlivěji. Pomoc poskytují v prvních fázích vývoje, ale i později tzv. přírodní zvuky (onomatopoie). Jsou to vlastně první slova – zvuky zvířat *(bú, haf, mé, bé…)*, citoslovce a slova zvukomalebná *(bác, au, fí…)*. V nich zní hláska většinou podstatně déle než ve slově, proto je daleko zřetelnější (*šššš* mašinka, *sss* had) nebo zazní opakovaně (*koko, čičí, tútú*).

Ohnesorg (1976, s. 52) uvádí: „*Teprve s rostoucí intelektualizací řeči nabývá u dětí převahy význam slov nad jejich zvukovou strukturou. Dítě si začne zvláštním sítem vybírat ty prvky, které mají v daném jazyce rozlišovací funkci (např. v češtině délka samohlásek: dal – dál; znělost a neznělost samohlásek: ten – den). Nejprve dítě vnímá hudební a rytmické prvky řeči (rozlišení věty oznamovací a tázací) a melodií také zpočátku samo rozlišuje různý význam svých prvních slůvek (pa! – pa? – pá!).*

Fonematický zvuk se podporuje také celou řadou činností – učením říkadel, básniček, zpěvem, rytmizací spojenou s tleskáním atd. – a samozřejmě také při běžném rozhovoru.

Kutálková (1996) uvádí údaje z výzkumu, že doma se neučí básničky vůbec 15% chlapců a 7% dívek a nerado se učí básničky 21% chlapců a 10% dívek.

Celkem tedy třetina kluků a pětina holčiček v předškolním věku nemá k básničkám dobrý vztah. Přitom říkadla byla přirozenou součástí lidových zvyků, tradičních obřadů a slavností a patřila také do výchovy jako její zcela přirozená součást. Postupně se z paměti vytratily nejen dětské říkanky a hry pro nejmenší, ale i výchovné zvyklosti. Říkadla a básničky přitom není čím nahradit. **Kromě příjemných pocitů z rytmu a tělesného kontaktu rozvíjejí i naprosto přirozeně všechny dovednosti nutné k dobrému rozvoji řeči, včetně paměti**. Zejména lidové básničky ideálně člení text na krátké mluvní celky, takže umožňují i při poměrně rychlém pohybu – provázíme-li básničku například tanečkem – správně dýchat i mluvit zároveň. Řada básniček je součástí různých pohybových her (Zlatá brána otevřená, Pletla v kytku rozmarýnu…), v nichž se rozvíjí i koordinace pohybů a řeči, schopnost dělat více věcí zároveň. Jenže do mateřských škol přichází dítě nejdřív kolem tří let, a to by už mělo mít za sebou celou „ individuální fázi“, počínaje paci paci a konče Ladovými říkadly. Musí se umět naučit básničku třeba s babičkou, kterou má v té chvíli jen pro sebe, aby se mohlo rychle učit s paní učitelkou, kterou má společně s ostatními. Podstatně lepší je básničky vytrvale předčítat, pak zkusit začít veršík a počkat, co dítě doplní. Postupně napovídat stále méně, ale hned jakmile vidíme, že dítě neví dál. Pro lepší zapamatování je možné postupně vymýšlet doprovodná gesta, kterými můžeme napovědět místo slov. Dítě se učí svým tempem, nemá pocit povinnosti si něco pamatovat a „jištěno“ spolehlivou nápovědou ztrácí zábrany a trému.

Jak Kutálková (1996, s. 95) pokračuje: *„Je však dobré udržovat škálu přírodních zvuků, které zahrnují všechny frekventované hlásky, i ty, které dítě zatím neumí říct. Příležitostně je použijeme, kdykoli se objeví vhodná situace, obrázek, aby si na jejich přesnou podobu zvykalo. Výjimku tvoří pouze hlásky R a Ř, na které raději vůbec neupozorňujeme. Vibrace jsou pro dítě velmi lákavé a snadno by je mohlo začít zkoušet ještě v době, kdy jeho motorické schopnosti mluvidel zdaleka neumožňují správnou artikulaci.“*

6 Stručně z české fonetiky

6.1 Definice fonetiky

„Popisem tvoření a slyšení, resp. optického podporování slyšených hlásek, jejich seskupování ve vyšší celky a modulování hlasem i časem, zkrátka zvukovou stránkou jazyka a řeči vůbec, zabývá se věda, které se nyní docela běžně říká ***fonetika.*** (Hála, Sovák, 1962, s. 83)

Fonetika je věda pěstovaná již v dávnověku, a jak dále Hála se Sovákem uvádějí, tak fonetikou se nejprve zabývali staří Indové, poté Řekové. Hlavní rozvoj fonetiky se však datuje až od 19. století, kdy se octla v popředí zájmu lingvistů, tj. badatelů o lidské řeči a jazycích vůbec. Byla pak pokládána za první oddíl gramatiky a pod názvem „hláskosloví" omezována většinou jenom na popis hlásek. Vyštejn (1979) uvádí, že všeobecné vlastnosti a zákonitosti zvukové stránky řeči zkoumá **fonetika obecná**, popisem a rozborem určitého jazyka se zabývá **fonetika speciální** (fonetika konkrétního jazyka). O vývoji zvukových prvků jednotlivých jazyků pojednává **fonetika historická** (diachronní, diachronická). Stejně jako Vyštejn (1979) i Klenková (2006) uvádí, že s tématem komunikace souvisí zvuková stránka řeči, z tohoto důvodu jsem tuto kapitolu nemohla vynechat. Základní pojmy z fonetiky jsou pro každého logopeda dost podstatné. **Fonetika** (název z řeckého foné – hlas, zvuk lidské řeči) je nauka o zvukové stránce řeči a o její funkci při mluvení. Fonetika se zabývá tvořením hlásek, jejich vnímáním a užitím ve zvukové stavbě jazyka. Nejnižšími stavebními jednotkami řeči jsou **fonémy** (hlásky), například (l), (e), (s). Jejich kombinací, jak dále Klenková uvádí, se tvoří **morfémy** (nejmenší jazykové jednotky, které již mají význam), například (les), (lék), (mák), (hák). Kombinací morfémů se tvoří slova. Slova dávají věty a díky větám již promlouváme. Fonetika si všímá nejen *základních jednotek řeči* (fonémy, hlásky), ale také vyšších zvukových jednotek (slabiky, slova) i jejich změn v souvislé řeči. Taktéž sleduje zvukové úpravy řeči různými modulačními faktory (melodie, tempo, přízvuk, barva hlasu).

Fonetika zkoumá *zvuky lidské řeči z hlediska*:

1. jejich tvoření (artikulace),
2. jejich akustických vlastností,
3. jejich realizace v dorozumívacím procesu.

ad 1. Fonetický rozbor artikulace jednotlivých hlásek (hledisko organegenetické, Ohnesorg, 1976) ukazuje, jak pracují jednotlivé části mluvních orgánů – zjišťuje funkci hlasivek při tvoření hlásek, postavení rtů, vzdálenost čelistí (čelistní úhel), účast zubů a tvrdého patra ve styku s různě postaveným jazykem, činnost měkkého patra.

ad 2. Při artikulaci vzniká řada různých zvuků, které se liší svou akustickou podstatou, podle níž je pak navzájem rozlišujeme. Mají totiž různé trvání (kvantitu) a různou „barvu" (kvalitu). Šeptáme-li české samohlásky v řadě u-o-a-e-i, můžeme postřehnout jejich charakteristické tóny, které jsou jejich podstatou, jejich „formanty" (které je „vytvářejí"). Podobně je tomu i u souhlásek.

ad 3.Z nesčetných možností tvoření zvuků je jich však využit v jednotlivých jazycích jen omezený počet, 30 - 40 (Ohnesorg, 1976). Při rozboru zvukové struktury konkrétního jazyka se tu pak fonetika stýká s fonologií. Například (s) a (z) jsou v češtině samostatné fonémy, jejich záměnou se mění hned smysl slova (koza-kosa).

Jak dále Klenková (2006, s. 42) uvádí: *„Dítě se ve svém vývoji musí naučit vybírat ze zvuků lidské řeči právě ty, které mají v systému mateřského jazyka fonologickou platnost, vyvíjí se jeho* ***„fonematický sluch"****. Tak dítě vycítí velmi brzy rozdíl mezi souhláskami znělými a neznělými(ten-den), později rozdíl mezi (t) a (k) (tam-kam) a mezi (l) a (r) (líhá-rýha),i když ke správné realizaci těchto fonémů dojde až později."*

6.2 Fyziologie řeči

První, kdo se u nás zabýval fyziologií řeči, byl J. Ev. Purkyně. K významu patologie řeči a sluchu přispěli svými pracemi zvláště V. Staněk, dále O. Frankenberger, neurolog L. Haškovec, laryngolog J. Císler, A. Veselý aj.

Žák prof. Frankenbergra Z. Janke propagoval ve svých spisech, dodnes hodnotných, význam foniatrie, kterou také prakticky provozoval.

Vlastní rozvoj foniatrie nastal u nás až po r. 1922, kdy bylo při ušní klinice prof. Kutvirta v Praze založeno první foniatrické oddělení. To vedl prof. dr. M. Seeman, který na základě četných prací vybudoval u nás foniatrii jako samostatnou klinickou disciplínu. Jak dále Hála a Sovák (1962) uvádí, péče o řeč a mateřský jazyk má u nás též své pevné tradice filozofické i pedagogické. Stačí zde připomenout např. Husovy snahy o správnou výslovnost, Komenského návody k výchově řeči, Blahoslavovy rady kazatelům, dále četné práce o vzniku a vývoji řeči po stránce psychologicko-pedagogické, jejichž autory jsou zvláště J. Kaprast st., F. Čáda, E. Kovář, O. Chlup, aj. Novák (1999) ve své knize *„Vývoj dětské řeči“* zmiňuje autory-foniatry, kteří se věnují vývoji řeči a jejich poruchám - Chlumského, Hálu, Romportla, Janotu, Ondráčkovou, Borovičkovou, Malače, Palkovou, Jakobsona, Ohnesorga a Pačesovou.

Zvuky lidské řeči se tvoří *mluvními orgány,* k nimž patří:

1. ústrojí respirační (dýchací),
2. ústrojí fonační (hlasové),
3. ústrojí artikulační (modifikační, upravující).

6.2.1 Ústrojí respirační

Kdybychom začali podle Kutálkové (1996) tím, „co je vidět,“ začínali bychom vlastně od konce. Proto svou malou exkurzi zahájíme v dýchacím, tedy **respiračním ústrojí**. Orgánem dýchání jsou *plíce*, které vyměňují vzduch čerstvý a vydýchaný. Jak Sovák (1984) uvádí, že tak se respirační ústrojí podílí na mluvení hlavně výdechovým proudem vzduchu. Klidové dýchání probíhá neslyšitelně. Výdech je o něco delší než vdech. Na dýchacích pohybech se podílí svalstvo hrudníku a bránice. Při zvýšených nárocích na dech se zapojí pomocné dýchací svalstvo, jež se upíná na hrudní koš shora i zdola. Při mluvení a zpěvu se vdech zrychluje a výdech zpomaluje. Dýchání, zvláště hrudní, má výraznou mimiku podle citových stavů, např. při vzrušení, při smíchu, při pláči.

Za zvýšené pozornosti se dechový rytmus mimovolně zastavuje. Děti dýchají rychleji než dospělí, ale *poměr nádechu a výdechu* je stejný, přibližně 2 : 3.

6.2.2 Ústrojí fonační

Cesta vydechovaného vzduchu pokračuje **ústrojím** *hlasotvorným*, tedy **fonačním**. Prvním místem, kde lze mluvit o vzniku hlasu, je *hrtan*. Navazuje na průdušnici a skládá se z celé řady chrupavek, vazů, svalů a sliznice. Podle Sováka se zde jedná o **činnost hlasotvornou,** a jak dále uvádí (1984, s.87): *„Hlas vzniká rozkmitáním vzdušného sloupce v rezonančních dutinách. Vydechovaný vzduch proniká hlasovou štěrbinou střídavě se opakujícími rázy, přičemž se rozkmitají hlasivky. Zvuk vznikající při tom v hrtanu nabývá charakteru lidského hlasu až teprve v rezonančních dutinách. Podle jejich individuálního utváření je i hlasová barva individuálně různá; téměř bezpečně poznáváme lidi podle jejich hlasu.“*

Hlasové začátky

Hlasový začátek je způsob, jak fonace začíná. Jeho užívání patří k výrazné hlasové mimice. Rozeznává se trojí hlasový začátek: měkký, dyšný, tvrdý. Při ***měkkém*** začátku vzniká hlas plynulým zesílením. Fyziologicky je dechově úsporný, protože využívá veškerého výdechového proudu a pro funkci hlasivek je šetrný. Po psychologické stránce je výrazem spokojenosti**.** ***Dyšný*** začátek je podle Sováka (1984) zvláštní formou začátku měkkého. Liší se od něho tím, že hlasivky se přibližují k sobě zpočátku neúplně, takže část vzduchu uniká a je provázena dyšným šelestem podobným šeptanému *h*. ***Tvrdý*** začátek se tvoří prudkým rozražením silně sevřené hlasové štěrbiny. Pak náhle unikne velké množství vzduchu na způsob exploze. Tento začátek je nefyziologický, neboť vyžaduje zbytečně mnoho svalové energie i výdechu. Psychologicky je výrazem nelibosti, důrazu nebo nepříjemného překvapení. **Inspirační hlas** vzniká při vdechu tím, že vdechovaný vzduch se tře o kraje sblížených hlasivek a vytváří ostrý šelest. Je to nefyziologické tvoření hlasu. Vzniká někdy bezděčně (při vzlykání), jindy úmyslně jako špatný návyk.

„U dětí je měkký hlasový začátek výrazem spokojenosti a dobré pohody; stejně tak přijímají děti měkký hlasový začátek v mluvě matky nebo učitelky. Dyšný začátek hledíme potlačit při nácviku říkanek i zpěvu. Tvrdý začátek u dětí je signálem, že něco není v pořádku, že se tu ukazuje odpor až agrese; takový způsob užívání hlasu působí na děti většinou odpudivě.“ (Sovák, 1984, s. 87)

6.2.3 Ústrojí artikulační

Toto ústrojí je uloženo v dutinách nad hrtanem. To, že se z hlasu stane lidská řeč, způsobí tři dutiny. Největší podíl má podle Kutálkové (1996) samozřejmě dutina ústní, bez jistého vlivu není ani dutina nosní. Nejmenší, a přesto důležitou roli hraje i dutina hltanová. Dohromady dostaly název **artikulační (hláskotvorné) ústrojí**. Všechny části zmíněných dutin se podílejí významně na tvorbě hlásek.

6.2.3.1 *Dutina ústní*

Dutina ústní je zpředu otevřena ústní štěrbinou. Jejím základem je kruhový sval. Svalstvo tváře se upíná ze stran ke koutkům úst a různě utváří ústní štěrbinu. Jak Sovák (1984) uvádí, spolu s obličejovým svalstvem se nazývá *mimické svalstvo*, protože jeho souhrou se dají vyjádřit mnohé odstíny neslovní komunikace. Jejich prvotní význam je však napomáhat přijímání potravy a ovlivňovat růst i formování čelistí; proto se označuje jakožto *orofaciální soustava* (os – ústa, facie – tvář).

Vlastní artikulační orgány

Sem patří rty, dolní čelist se zubním neboli dásňovým (alveolárním) výčnělkem, tvrdé patro, měkké patro a hlavně jazyk. *Rty* tvoří buď závěr, nebo úžinu; mohou se zaokrouhlovat a vysunovat vpřed nebo stahovat do stran. *Dolní čelist* koná pohyby buď shora dolů, nebo vpřed a vzad (popř. i do stran). Stupeň oddálení od horní čelisti se označuje jako *čelistní úhel*. Ten je různě veliký při vyslovování různých hlásek. Více se otevírají ústa při důrazu a zvyšování hlasitosti promluvy. *Tvrdé patro* a dásňové výčnělky (alveolární) se podle Sováka podílejí na artikulaci tím, že na určitá jejich místa naléhá jazyk. *Měkké patro* se podílí na patrohltanovém uzávěru. *Jazyk* je nejpohyblivějším artikulačním orgánem i nejpohyblivějším svalem v těle vůbec. Pohybuje se buď vpřed a vzhůru (tím zmenšuje dutinu ústní), nebo vzad a vzhůru (tím ji zvětšuje). Na tvoření souhlásek se podílejí některé jeho části: hrot nebo přední či zadní část hřbetu nebo jeho okraje. Podle způsobu dotyku s patrem tvoří buď úplný, nebo neúplný závěr anebo úžinu; svým hrotem může konat kmitavé pohyby. *Artikulační pohyby* při jednotlivých hláskách sledujeme podle postavení rtů (postavení neutrální, zaokrouhlení nebo zaostření), podle velikosti čelistního úhlu, podle postavení jazyka a měkkého patra, podle dotyku jazyka na patro.

6.2.3.2 *Dutina nosní*

Nosní otvory ústí do nosní dutiny, rozdělené *nosní přepážkou* na dvě, obyčejně nestejně velké poloviny. Spodní část tvoří tvrdé patro, o kterém se již psalo. Horní část patří lebeční spodině – jejími jemnými otvory procházejí vlákna čichového nervu. Celá dutina je vystlána sliznicí, která má za úkol zachycovat prach, oteplovat a zvlhčovat vzduch, který vdechujeme, aby do plic přišel už příslušně upravený. Jak dále Kutálková (1996) uvádí, vdechování chladného vzduchu nosem aktivuje i velmi důležité reflexy, které se postarají, aby se dýchání prohloubilo a bylo dostatečně vydatné. Dýchání ústy proto není jen nehezké, ale má i závažnější důsledky.

6.2.3.3 *Dutina hltanová*

Tato dutina je spojena s dutinou ústní a nosní a uvědomíme si ji zejména tehdy, přepadne-li nás zánět nosohltanu, spojený s nepříjemným pálením a tvorbou hlenu. Obvykle nám také zalehnou uši, protože do dutiny hltanové ústí Eustachova trubice, která se stará o větrání ve středním uchu a zánět jí tuto činnost znemožní.

Klenková (2006, s. 43) uvádí: *„V modifikačním ústrojí, v rezonančních dutinách nad hrtanem, dochází k hlavnímu rozlišení zvuků řeči. Hlasivkový tón u samohlásek a znělých souhlásek, nebo pouhý výdechový proud u neznělých souhlásek nabývá charakteru hlásek. Změnami v postavení dolní čelisti, rtů, jazyka, měkkého patra se mění velikost objemu rezonančních dutin. Souhře činnosti jednotlivých mluvních orgánů při tvoření zvuků určitého jazykového systému se říká* ***artikulace (článkování) hlásek*****.**

6.2.4 Tvoření zvuků řeči

Nejvíce je hlas modifikován v dutině ústní, jejíž rezonance má hlavní význam pro rozlišování různých hlásek. Patří k ní podle Ohnesorga (1985) tyto části:

1) <u>R t y.</u> Jejich činnost v češtině je poměrně chabá. Svalstvo ovládající rty způsobuje, že se mohou pohybovat buď **vertikálně** (zužují nebo rozšiřují štěrbinu) nebo **horizontálně** (zkracují nebo prodlužují štěrbinu a zároveň ji přitom zaokrouhlují nebo zaostřují).
   Rty se do artikulace nemusí zapojit: sledují pak jen **pasivně** pohyb čelistí (např. při **s**, **t**, **k**, **h**) nebo se zapojí do artikulace **aktivně** (např. při **p**, **b**, **f**, **v**).

   Krom toho mohou retní štěrbinu **zaokrouhlovat** (např. při **u**, **š**, **č**) nebo ji zaostřovat (např. při **i, s, c**).

2) Z u b y. Mohou mít rovněž význam pro artikulaci. Aktivní – pokud se tu ovšem dá mluvit o aktivitě – jsou jen **zuby dolní pohyblivé čelisti**, jak je tomu například u souhlásek **f**, **v**, nebo u ostrých sykavek (**s**, **z**), u nichž sblížením dolních a horních řezáků a nárazem výdechového proudu na jejich ostří vzniká charakteristický sykot při ostrých sykavkách (**s**, **z**, **c**).

3) Č e l i s t i. Také čelisti se účastní artikulace**. Pohyblivá spodní** čelist se může pohybovat ve směru vodorovném, hlavně však ve směru svislém, od základní polohy, kdy jsou obě čelisti sevřeny, do polohy maximálního rozevření. **Vzdálenosti obou čelistí od sebe říkáme čelistní úhel**. Jeho hodnoty se liší u různých hlásek, jsou však také různé pro samohlásky téhož typu v různých jazycích.

4) T v r d é p a t r o. Samo se **aktivně artikulace neúčastní**, ale různými způsoby **se k němu přibližuje jazyk**. **Přední část** paterní klenby se označuje jako **výstupek alveolární** a sahá až po první stoličky. **Vlastní tvrdé** patro dělíme na **část přední** (praepalatum) a na **část zadní** (postpalatum), jež – podle fonetického hlediska – končí za posledními stoličkami.

5) M ě k k é p a t r o. Je pokračováním tvrdého patra a **účastní se** vždy **aktivně artikulace**. Může se jednak zvednout a oddělit dutinu nosní od dvou ostatních rezonančních dutin utvořením patrohltanového závěru, nebo poklesnout a tím uvolnit vstup výdechového proudu do dutiny nosní a zapojit rezonanční dutinu nazální.

Měkké patro se může účastnit artikulace těmito způsoby:

a) ponechá částečně uvolněný vstup do nosní dutiny a je připraveno k artikulaci další hlásky (např. u nosových souhlásek v češtině);
b) zamezí zcela vstup do dutiny nosní vytvořením patrohltanového závěru. Tak je tomu u všech hlásek nenosových, třebaže závěr nebývá vždy stejně pevný. Při samohláskách **i**, **u** je závěr pevnější než při ostatních samohláskách, u závěrových souhlásek neznělých je pevnější než u souhlásek znělých.
c) Měkké patro při artikulaci kmitá, a tak vzniká zadní, velární nebo uvulární **r**.

6) J a z y k je **nejdůležitější** a **nejpohyblivější artikulační orgán**. Jestliže nemluvíme, spočívá na spodině dutiny ústní, je v absolutním klidovém postavení. Může artikulovat celou svou hmotou (při samohláskách), nebo jen některou částí: **hrotem**, **hřbetem**, **kořenem**.

Části jazyka mohou tvořit:

a) úplný závěr (části plochy celého jazyka, např. při **t**, **ť**, **k**),
b) úžinu, a to buď podél dutiny ústní (např. **s**, **j**, **ch**), nebo na bocích (napříč dutinou ústní, při **l**),
c) neúplný závěr (pevný po stranách, slabý u hrotu; při **c**, **č**),
d) střídavě závěr a úžinu, kdy kmitá hrotem proti alveolám nebo hřbetem proti palatu; správné české **r** je kmitavá hláska alveolární.

Jak dále Ohnesorg (1985) uvádí, souhře činnosti jednotlivých mluvních orgánů při tvoření zvuků určitého jazykového systému se říká a r t i k u l a c e (článkování, výslovnost) hlásek. Výslovnost hlásek má určité fáze. První je označována **intenze,** tj. nastavení mluvidel k realizaci hlásky. Druhá se nazývá **tenze,** tj. setrvání mluvidel v zaujatém postavení při vyslovování hlásky. Třetí je **detenze** tj., závěrečná fáze artikulace hlásky, povolení napětí svalstva mluvidel. Jednotlivé fáze u závěrových hlásek (okluziv) se nazývají imploze, okluze a exploze.

6.3 Dělení hlásek

„Místo zvuku, který je v řeči základním prvkem, zaujímá v konkrétním jazyku ***hláska****, tj. zvuk nejen dotovaný jistou kvalitou, jíž se výrazně liší od každého jiného, a určitou kvantitou, tj. délkou akustického efektu na sluch posluchačův, nýbrž i schopný přispívat k rozlišování slov a slovních tvarů.“* (Hála, Sovák, 1962, s. 112)

Kábele a Filcíková (1966) uvádí, že *hláska* je nejmenší artikulační a zvuková částka řeči. Přesto však může i jediná hláska změnit celý význam slova. To se stává často neúmyslně u dětí s vadnou výslovností, když nahrazují hlásku, kterou nedovedou vyslovit, hláskou jinou, např. *kůň – tůň, brána – blána* atd. Vědní obor zabývající se zvukovou stránkou řeči se nazývá fonetika (viz. kapitola č. 5). Hlásky se třídí na dvě nestejně početné skupiny: samohlásky a souhlásky, ale tomu se věnuje následující kapitola. Z fonetického hlediska se hlásky dělí na ***samohlásky*** (vokály) a ***souhlásky*** (konsonanty).

6.3.1 Samohlásky (vokály)

V českém jazyce rozlišujeme pět krátkých samohlásek **a, e, i, o, u**, pět dlouhých samohlásek **á, é, í , ó, ú**“, dvojhlásku **ou**, v citoslovcích a přejatých slovech **au**,**eu.**

*„**Samohlásky**“ bývají označovány jako hlásky znělé nebo tóny. Z hlediska fonetického se třídí podle místa a způsobu artikulace a podle délky tvoření.“* (Kábele, Filcíková, 1966, s. 22)

Stejně jako Hála a Sovák (1962), Kábele a Filcíková (1966), tak i Sovák (1984) a Kutálková (1996) uvádí, že samohlásky se po stránce artikulační rozlišují *polohou jazyka*, která určuje velikost a tvar dutiny. Svou roli hraje i *velikost čelistního úhlu*, tedy to, jak moc při hlásce otevřeme ústa. Třetí, stejně důležitý znak je *tvar rtů*. Nejsnáze podle Kutálkové vynikne, když zkusíte vyslovit zřetelně samohlásky v pořadí, které kdysi stanovil jistý pan Hellwaag: *í-é-á-ó-ú.*

Tabulka č. 3 Klenková (2006, s. 44):

Samohláskový trojúhelník známý pod názvem Hellwagův

(Hellwag: Dissertatio de formatione loquelae, 1781)

Podle polohy jazyka		přední	střední	zadní
Vysoké		í i		u ú
Středové		é e		o ó
Nízké			a á	
Podle postavení rtů		Nezaokrouhlené		Zaokrouhlené

Novák (1999) dělí samohlásky na přední **I** a **E**, střední **A** a zadní **O** a **U**. Podle autora je třeba mít na zřeteli, že samohlásky **E** a **O** jsou přechodové, mezi přední a střední a střední a zadní polohou.

Jazyk: posunuje se postupně zpředu dozadu, *Í* je blízko za zuby, *Ú* je zcela vzadu. Kromě toho se jazyk posunuje i vertikálně, právě po linii trojúhelníku, začíná nahoře, klesá dolů a pak se zase směrem k *Ú* zvedá.

Čelistní úhel: nejdřív je zcela malý, postupně se zvětší, největší čelistní úhel je u *Á,* pak se zase zmenšuje.

Rty: *Í* má rty zcela napjaté „do úsměvu“, při *É* rty povolují, *Á* má rty neutrálně, při *Ó* se zaokrouhlí a *Ú* je téměř uzavře do malého kroužku.

Diftongy (dvojhlásky)**:** je těsné spojení dvou samohlásek v jedné slabice. Jsou tři: *OU* (*vezou, ouško*), ve slovech přejatých *AU* (*auto*), *EU* (*neuróza, pneumatika*). Klenková (2006) uvádí, že při výslovnosti dvojhlásky je pohyb čelisti, rtů a jazyka při výslovnosti jedné samohlásky plynule nahrazen postavením mluvidel, které odpovídá výslovnosti druhé samohlásky. Hála a Sovák (1962) uvádí ještě za dvojhlásky spojení *ej* (dej, volej), *oj, aj, uj*. V takových případech však podle autorů nejde o dvojhlásku, nýbrž o spojení samohlásky se souhláskou *j*.

Samohlásky můžeme třídit i podle jiných hledisek, jak dále Kutálková (1996) pokračuje, například *podle délky* na dlouhé a krátké.

6.3.2 Souhlásky (konsonanty)

Českých **souhlásek** (konsonant) je podle Klenkové (1998) 25 a k nim musíme připočítat ještě 6 variant a „ráz“). Souhlásky můžeme třídit podle několika hledisek.

Hála a Sovák (1962) uvádí tři typy:

I. **typ bez účasti hlasu**, *nehlasný, neznělý*;
II. **typ s účastí hlasu**, *hlasný, znělý*;
III. **typ s účastí hlasu a nosní dutiny**, *nosní, nazální.*

Kábele a Filcíková (1966) rozlišují **podle znělosti:**

a) **Souhlásky znělé** (hlasné) mají své základní formanty a některé mohou také vytvářet slabiky jako samohlásky (např. *trn, br-ko, ml-čí* atd.).
b) **Souhlásky neznělé** (nehlasné) jsou většinou párové souhlásky hlasných (znělých), s nimiž tvoří dvojice (např. *b – p, d – t, z –s, ž – š* atd.).

Novák (1999) uvádí podle Palkové čtyři charakteristiky:

1) **Místo artikulace.**
2) **Způsob artikulace.**
3) **Postavení měkkého patra, přítomnost nosní rezonance.**
4) **Postavení hlasivek, přítomnost hrtanového tónu.**

Kábele a Filcíková dále rozlišují souhlásky podle způsobu tvoření, podle místa tvoření, podle artikulujícího orgánu, podle sluchového dojmu a podle tzv. tvrdosti.

Podle způsobu tvoření:

a) ***Souhlásky závěrové*** (**p b m t d n ť ď ň k g**), při nichž je výdechovému proudu vzduchu cesta nejprve úplně uzavřena a pak náhle uvolněna. Závěr se vytváří sevřením rtů nebo přitisknutím jazyka k patru.
b) ***Souhlásky úžinové*** (**j v s z š ž j ch h l r ř**), při nichž není výdechovému proudu vzduchu cesta uzavřena, nýbrž jen zúžena, čímž je průchod ztížen. Úžina se vytváří sblížením rtů, zubů nebo přiblížením jazyka k zubům, k dásním nebo k patru.
c) ***Souhlásky polozávěrové*** (**c č**) jsou na přechodu mezi závěrovými a úžinovými: nejprve se vytvoří závěr, potom úžina.

Podle místa tvoření:

a) ***Souhlásky retoretné*** (**p b m**) se tvoří sevřením obou rtů a pak náhlým otevřením; jsou to tedy souhlásky závěrové. Z nich ***p*** je nehlasné, ***b*** je hlasné a ***m*** je nosní (zvučí i v dutině nosní). Výslovnost těchto souhlásek je dobře viditelná a poměrně snadná.

b) ***Souhlásky retozubné*** (**f v**) vznikají vytvořením úžiny mezi horními řezáky a dolním rtem. Touto úžinou prochází výdechový proud vzduchu jako při foukání. Souhláska ***f*** je nehlasná, ***v*** je hlasná.

c) ***Souhlásky dásňové*** (**t d n, c č, s š z ž, l, r ř**) se tvoří přitlačením nebo přiblížením jazyka k okrajům patra nebo k dásni. Podle Vyštejna (1979) trvá nejdéle vývoj sykavek, jak ostrých, tak tupých a vibrant. Tedy hlásky ***l, csz, čšž, r*** a ***ř*** patří k nejtěžším, hláska ***ř*** bývá zpravidla poslední.

d) ***Souhlásky tvrdopatrové*** (**ť ď ň j**) se tvoří rovněž přitlačením jazyka k patru, ale odlišně než u souhlásek *t d n*; jazyk se přitlačuje k patru silněji a celým hřbetem, zatímco hrot jazyka se snižuje a opírá se o dolní řezáky.

e) ***Souhlásky měkkopatrové*** (**k g ch**) vznikají přitlačením zadní části jazyka k měkkému patru, zatímco hrot jazyka je v ústech volný.

f) ***Souhláska hrtanová*** – hlasivková (**h**) vzniká zněním hrtanového hlasu. Hlasivky jsou přitom sblíženy, avšak nepříliš napjaty a vydávají hluboký hlas. Úžinu tvoří trojúhelníkový průchod mezi nimi. Je to souhláska úžinová, hlasná neboli znělá.

Podle artikulujícího orgánu:

a) ***Souhlásky retné*** (retné ***p b m*** a retozubné ***f v***) – tvoří se především artikulačními pohyby rtů.

b) ***Souhlásky jazyčné*** (všechny ostatní kromě hlásky ***h***) – tvoří se různými pohyby a polohami jazyka. Z toho vyplývá, jak dále Kábele a Filcíková (1966) uvádí, že jazyk je hlavním artikulujícím orgánem.

c) ***Souhláska hlasivková*** (***h***) vzniká činností hlasivek.

Novák (1999) rozlišuje **pět artikulačních okrsků**, na kterých jsou hlásky tvořeny:

I. artikulační okrsek mezi rty.
II. artikulační okrsek, který je mezi špičkou jazyka, zadní hranou alveolárního výběžku a zadní hranou horních řezáků.
III. artikulační okrsek mezi hřbetem jazyka a hranicí tvrdého a měkkého patra
IV. artikulační okrsek ve faryngu není v češtině za normálních okolností využíván.
V. artikulační okrsek je umístěn v hrtanu, mezi hlasivkami.

Podle sluchového dojmu:

a) ***Souhlásky výbuchové*** (závěrové a polozávěrové). Sluchový dojem těchto souhlásek vzniká při náhlém začátku (výbuchu) uvolněním závěru. Jsou buď ústní (***p b t d ť ď k g c č***), nebo s nosovým zabarvením (***m n ň***).
b) ***Souhlásky třené*** (úžinové) (***f v s z š ž j l ch h***). Sluchový dojem těchto souhlásek trvá po celou dobu artikulace, tj. průchodu výdechového proudu vzduchu úžinou. Z nich souhlásky ***s z š ž*** se nazývají sykavky, neboť mají sykavý zvuk, který vzniká při artikulaci.
c) ***Souhlásky kmitavé*** (***r ř***) vnímáme sluchově jako hrčení, které vzniká střídavým uvolňováním a tlumením hlasu.

Podle tzv. tvrdosti:

a) ***Souhlásky měkké*** (***ť ď ň j***). Jsou to patrové souhlásky, které mají vyšší tón než ostatní.
b) ***Souhlásky tvrdé*** jsou všechny ostatní kromě čtyř jmenovaných předtím. Zvukový dojem slyšeného tónu je u nich nižší. *„Podle pravopisného třídění se počítají k měkkým souhláskám ještě* ***c č š ž ř****, tedy všechny souhlásky, po nichž se píše v českém jazyce měkké* ***i****. Pravopisné třídění souhlásek podle tvrdosti je tedy odlišné od třídění fonetického.“* (Kábele, Filcíková, 1966, s. 27)

Podle vibračních mechanismů dělí Novák (1999) hlásky na:

1) Explosivy, hlásky výbuchové.
2) Frikativy, hlásky šumové.
3) Vibranty, hlásky kmitné.
4) Afrikáty, hlásky polotřené.

Janotová, Vyštejn, Kábele a Pávková (1988) uvádějí hlásky **podle obtížnosti artikulace** v tomto pořadí:

- samohlásky a dvojhlásky: *a o u e i ě ou*
- souhlásky retné: *p b m*
- retozubné: *f v*
- jazykodásňové: *t d n*
- jazykopatrové: *ť ď ň*
- měkkopatrové: *k g*
- sykavky: *c s z č š ž*
- kmitavé (vibranty): *r ř.*

Pořadí hlásek podle obtížnosti tvoření postupuje od předních artikulačních okrsků k zadním, přičemž na konci jsou jako nejobtížnější obě řady sykavek *c s z č š ž* a vibranty *r ř.*

6.3.2.1 Fyziologická tvorba jednotlivých hlásek

Explosivy bilabiální (obouretné) – **P, B** a nosovka **M**. Vznikají závěrem, který vytvářejí rty, na jejich artikulaci se tedy podílejí svaly rtů. Jak dále Novák (1999) uvádí, tak elektromyografické vyšetření ukázalo větší napětí u **P** než u **B** a **M**. U hlásky **M** se uplatňuje menší těsnost velofaryngeálního uzávěru, která je příčinou nosní rezonance při realizaci této hlásky.

Explosivy alveodentální (zubodásňové) **T**, **D** a **N** (přední). Při jejich artikulaci vytváří závěr špička jazyka, která se opírá o zadní plochu horních řezáků. Při **T**je napětí svalů jazyka (vnitřní svaly jazyka) větší než u hlásek **D** a **N**. Při **N** se uplatňuje nosní rezonance. Hlásky **M** a **N** mají podle Nováka spektrální charakter a jsou označovány jako sonoranty. Jejich nosní rezonance je řadí k nosovkám, ke kterým patří ještě **Ň.**

Explosivy palatální **Ť, Ď, Ň.** Výbuch je tvořen přitisknutím hřbetu jazyka na hranici tvrdého patra a alveolárního výběžku.

Explosivy velární **K, G, nK.** Vznikají přitisknutím hřbetu jazyka k hranici měkkého a tvrdého patra**. nK** je v češtině vzácné, vyskytuje se např. ve slově *banka.*

Frikativy labiodentální **F** a **V** vznikají v úžině mezi dolním rtem a hranou horních řezáků.

Frikativy alveolární přední **S** a **Z.** Štěrbina se vytváří ve žlábku jazyka a hranou horních řezáků. Okraje jazyka jsou přitisknuty k dásňovému výběžku, špička jazyka usměrňuje vzdušný proud.

Frikativy alveolární zadní **Š** a **Ž.** Vznikají obdobným mechanismem, štěrbina je širší, zvuk sykavek je tupější (jsou označovány jako „tupé“).

Frikativa velární je **CH**, laryngeální **H.**

Vibranta **R** vzniká několika kmity jazyka (3 – 4). Okraje jazyka jsou přitisknuty k alveolárnímu výběžku, hrot jazyka je volný a vykonává kmity. Velký význam pro realizaci této hlásky je přikládán uzdičce jazykové (frenulum linguae). Prakticky jen zcela přirostlá nebo uzdička přirostlá alespoň ze ¾ má negativní vliv na artikulaci kmitných hlásek.

Vibranta šumová je **Ř**, kdy ke kmitům jazyka (2 – 6) se přidává ještě šum, obdobně jako u sykavek.

Frikativa laterální **L**, její zařazení je sporné. Z hlediska patologické artikulace hlásek ji řadíme mezi vibranty, kdy je vytvářena jedním kmitem jazyka. Jak Novák (1999) uvádí, tak podle Palkové je špička jazyka opřena, okraje jazyka jsou volné, úžina vzniká po stranách.

Afrikáty (polotřené) **Č** a **Ž** jsou charakteristické tím, že na určitém místě artikulačního traktu se vytváří úžina a závěr, který trvá jen velmi krátce, pak se otevře a vzniká zde šum.

Mezi ***palatální hlásky*** je počítáno **J**, okraje jazyka jsou přitisknuty k alveolárním výběžkům a štěrbina zůstává mezi hřbetem jazyka a tvrdým patrem.

7 Dyslalie

Dyslalie (nazývaná také patlavost) je nejčastěji se vyskytující porucha komunikační schopnosti. Název *dyslalie* použil již v roce 1830 Schulthes, označení *patlavost* zavedl v české odborné literatuře v roce 1900 Janke.

7.1 Definice termínu

V odborné literatuře je uvedena řada definic, které mají stejný základ, uvádím některé z nich:

Kábele a Filcíková (1966) považují dyslalii za nejčastější poruchu dětí s omezeným, opožděným nebo narušeným vývojem řeči, kdy dochází k nesprávnému tvoření hlásek, poruchám artikulace.

„Nesprávnou a vadnou výslovnost nazýváme souhrnným názvem ***patlavost*** *neboli* ***dyslálie,*** *přičemž nesprávnou výslovnost považujeme za jev fyziologický, ale může trvat nejvýše do sedmého roku. Po pátém roce označujeme většinou nesprávnou výslovnost již jako fyziologickou patlavost prodlouženou.“* (Vyštejn, 1979, s. 29)

Sovák (1984) dyslalii popisuje jako vadnou výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky se vyslovují správně.

Novák (1999) uvádí dyslalii jako nejfrekventovanější poruchu dětské řeči. Definuje ji jako přetrvávání jednoduššího artikulačního stereotypu do pozdějšího věku.

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

Podle Neubauera (2010) je dyslalie nejrozšířenější odchylkou ve vývoji řečových schopností, která nejčastěji vzniká v průběhu předškolního věku. Jak dále autor uvádí, dyslalie zahrnuje artikulaci jedné nebo více hlásek způsobem motoricky a především zvukově nápadným a odchylným od kodifikované a uznávané formy výslovnosti.

7.2 Etiologie dyslalie

V literárních pramenech nacházíme příčiny dyslalie rozdělené podle toho, zda je **funkční** nebo **organicky podmíněná.**

Dyslalie funkční (nebo funkcionální) – mluvidla jsou bez poruchy. Rozeznává se typ motorický a senzorický:

- motorický jako důsledek celkové neobratnosti i neobratnosti mluvidel,
- senzorický, kdy dochází k nesprávnému vnímání i diferenciaci mluvních zvuků. Je to vývojový nedostatek pohybové a sluchové diferenciace. Tento typ se více vyskytuje u dětí nemuzikálních.

Dyslalie organická je způsobena nedostatky a změnami na mluvních orgánech, taktéž jako následek porušení sluchových drah, a poruchami centrální nervové soustavy.

Příčiny dyslalie můžeme, jak Klenková (2006) uvádí, rozdělit na **vnitřní a vnější.** K *vnitřním* příčinám patří:

- poruchy sluchu,
- nedostatečná diskriminace zvuků,
- anatomické vady řečových orgánů (i když ne vždy vedou ke vzniku dyslalie),
- neuromotorické poruchy,
- kognitivně-lingvistické nedostatky (objevují se v závislosti na stupni mentálního vývoje).

K *vnějším* příčinám patří především *psychosociální vlivy*, které působí na artikulační zručnost, nejen v závislosti na věku, ale i na pohlaví. Biologický vliv a sociokulturní faktory nejsou však v rozvoji řeči dítěte obvykle rozhodující. Podle Klenkové se uplatňuje osobnost dítěte, jeho mentalita, která se projevuje v chování i vlastnostech, pokud nejsou odrazem osobnosti rodičů. Určit tyto souvislosti je obtížné a dá se říci, že jen přibližné, orientační.

Důležitými faktory jsou:

- **Dědičnost:** názory na vliv dědičnosti jsou různé. Například Sovák (1978) dědičnost vyvrací, jiní však dokazují u některých dyslaliků výskyt poruch komunikační schopnosti u někoho v rodině, často u otce. Můžeme souhlasit s Lechtou (1990), že jde o tzv. nespecifickou dědičnost fonematické diferenciace, projevující se artikulační neobratností, případně snížením schopnosti nebo vrozené řečové slabosti, která pak způsobuje vadnou výslovnost.
- **Vliv prostředí:** nesprávný mluvní vzor. Podle Vyštejna (1979) jsou to vady výslovnosti rodičů, jejich mazlivě znetvořená výslovnost, také vady výslovnosti sourozenců, kamarádů a spolužáků. Nesprávný vzor výslovnosti se uplatňuje tím více, čím více je dítě na jeho nositele fixováno, především citově. *„Dítě mluví především tak, jak to slyší kolem sebe, napodobuje mluvní vzor.“* (Kutálková, 1996, s. 89)
- **Poruchy zrakového a sluchového vnímání:** nedoslýchavost, zvláště percepčního typu, kdy trpí slyšení vysokých tónů, způsobuje, že dítě nerozlišuje správně jednotlivé hlásky. Sovák (1984) uvádí, že tím se deformuje výslovnost především u sykavek. Někdy se nevyskytuje porucha sluchu, ale dítě nerozlišuje jednotlivé zvuky, nediferencuje jednotlivé fonémy – jedná se o poruchu tzv. *fonematického sluchu*. Sovák dále píše, že tato schopnost se u člověka vyvíjí od dětství a dosahuje dokonalosti nestejného stupně. Co se zraku týká, bylo zjištěno, že u slabozrakých a nevidomých dětí je více vad výslovnosti než u dětí vidících.
- **Nedostatek citů:** děti, kterým od útlého dětství chybí citové vztahy, začínají, podle Klenkové (1997), mluvit později a jejich projev je chudý a nesprávný. Podle Sováka (1984) se u dětí trpících nedostatkem citových vztahů nevytváří pevný základ pro mezilidskou komunikaci, zůstávají nedostatky ve vyjadřování i ve výslovnosti.
- **Poškození dostředivých a odstředivých nervových drah** ovlivňuje narušenou řečovou percepci a produkci.
- **Poruchy centrálního nervového systému** mohou způsobit velmi vážná postižení s různými symptomy.
- **Motorická (pohybová) neobratnost i zaostalost** – ta může být celková (dítě je celkově neobratné) nebo se může týkat pouze oblasti artikulační.

- **Poruchy řečového neuroefektoru:** Zde důležitou roli sehrávají různé kompenzační mechanismy. Někdy podle Lechty (1990) nepatrná odchylka způsobí dyslalii, jindy je výslovnost i při těžkém postižení přijatelná.

  Například ankyloglossum – přirostlá jazyková uzdička – podle Lechty jen velmi zřídka způsobí vznik dyslalie. Ale pokud se podcení, nastává menší problém. Tři označení pro jednu skutečnost. Jde o vazivovou blanku, která se táhne pod jazykem a připojuje jeho svalovinu ke spodině ústní. Normálně nijak pohyb jazyka neomezuje. Jen některé děti se narodí s blankou, která se táhne skoro pod celým jazykem. Tím jsou podstatně omezeny jeho možnosti a nejpohyblivější sval v těle je doslova připoutaný. Většinou se tento drobný nedostatek odstraňuje v porodnici.

Příznaky:

- problémy s jazykem zaznamenáváme obvykle v době, kdy by se v řeči dítěte měly objevovat poslední, pro jazyk náročné hlásky **l**, **r** a **ř**;
- uzdička způsobí omezení jazyka natolik, že se nemůže zvednout k hornímu patru, jak je třeba pro správnou výslovnost jmenovaných hlásek;
- když dítě vyplázne jazyk, uzdička drží střed jazyka a nevytvoří se na konci „špička“ (jazyk má tvar do srdíčka);
- dítě nedokáže udělat „špičku“ na jazyku
- jazyk nedosáhne (nezvedne se) za horní zuby a na spodní straně jazyka je vidět blanka většinou zcela bez cévek a svalových vláken, která končí jen kousek od špičky jazyka. Málokdy se stane, že je pod jazykem místo blanky vazivo, propletené svalovými vlákny a tenkými cévkami.

Řešení :

- především je třeba odlišit potíže způsobené uzdičkou od pohybové neobratnosti;
- pokud je obratnost mluvidel v pořádku, lze někdy cvičením jazyka (nahoru a dolů na alveoly) dosáhnout toho, že dítě se někdy naučí využívat maximum své možnosti a výslovnost se spontánně upraví;

- daleko častěji se narazí na omezení, která už cvičením nelze zvládnout, pak je třeba konzultace s lékařem, zda by nebylo vhodné udělat discizi frenula – přestřihnutí té části uzdičky, která k ničemu neslouží a která komplikuje dítěti život; výkon se provádí v ordinacích ORL nebo na stomatologii – při první variantě postačí pouze místní znecitlivění.

  Při druhé variantě, je-li uzdička prokrvena a porostlá svalovými vlákny, je třeba poněkud větší opatrnosti, výkon se provádí jako odstranění nosní mandle s předoperačním vyšetřením, protože někdy dojde i na stehy.

Po několika dnech lze pomalu začít s využitím nových pohybových možností jazyka a pokračovat v přerušené reedukaci výslovnosti.

Dumlání palce může být příčinou vzniku vadného skusu a následného sigmatizmu. Mezi další příčiny patří rozštěp rtu, patra, defekty chrupu, vady skusu aj.

- **Nesprávný postoj okolí,** hlavně rodičů, k výslovnosti a řeči vůbec. Jak Vyštejn (1979) uvádí, za nesprávný postoj je považováno neustálé kárání za jeho nesprávnou výslovnost. Tímto počínáním se většinou dosahuje opaku; nesprávná výslovnost se v důsledku sníženého sebevědomí spíše fixuje, než odstraňuje, nehledě k dalším škodám vzniklým neurotizací dítěte. Sovák uvádí, že perfekcionistická výchova je daleko škodlivější tím, že upevňuje nesprávné návyky, že vyvolává nesprávné návyky, někdy i protestní reakce, než se děje u výchovy nedbalé, kdy je zase rodičům jedno, kdy dítě začne správně vyslovovat. Tento poslední bod je podle mého názoru nejdůležitější (pokud je dítě zdravotně v pořádku).

7.3 Klasifikace dyslalie

Dyslalie se dělí z různých hledisek:

7.3.1 Dělení z vývojového hlediska

Výslovnost jednotlivých hlásek se u dítěte v průběhu vývoje zdokonaluje. Nejdříve se musí naučit rozlišovat a pohybově napodobovat slyšené zvuky řeči. Přesné zvládnutí zvukové stránky řeči netrvá u každého dítěte stejně dlouhou dobu. Chybná výslovnost asi do 5. roku dítěte je považována za jev fyziologický, přirozený. Ten se podle Lechty (1990) a Klenkové (2006) upravuje vývojem diferenciačního útlumu, pomocí něhož se slyšená slova analyzují a vytvářejí správné akusticko-artikulační spoje. Někdy však tato výslovnost přetrvává mezi 5. – 7. rokem. Do konce 7. roku se upevňují mluvní stereotypy. Neupraví-li se výslovnost po 7. roce života dítěte, jde o vadnou výslovnost, odchylka ve výslovnosti je již zafixována, diagnostikujeme *dyslalii* („pravá“ dyslalie).

Pokud dítě určitou hlásku ve slově vynechává – nazýváme tuto vadu **mogilalie**. Jak Kábele a Filcíková (1966, s. 31) uvádí: *„Mogilálie, při které dítě vyslovuje určitou hlásku nesprávně tak, že ji nahrazuje zvukem, který nemá podobu žádné hlásky. Je to zvuk huhňavý nebo zajíkavý, někdy tak málo výrazný, že se jeví jako mezera mezi oběma sousedními hláskami (maminka = mamin-a, tatínku = tatín-u).“*

Jestliže dítě hlásku, kterou ještě neumí vzhledem k věku vyslovit, pravidelně zaměňuje za jinou, hovoříme o **paralalii** (např. káva = táva, kolo = tojo). Je-li hláska tvořena jiným způsobem a na jiném místě, než odpovídá normě spisovného jazyka, jedná se o **dyslalii**. Vadně tvořená hláska se označuje řeckým názvem písmene s příponou – ismus: *K – kappacismus, L – lambdacismus, sykavek obou řad – sigmatismus, R – rotacismus, Ř – rotacismus bohemicus.* Dále může následovat označení podle místa odchylného tvoření, například sigmatismus interdentální, rotacismus bilabiální apod.

7.3.2 Dělení podle příčin

Podle příčin (z etiologického hlediska) dělíme tradičně dyslalii na funkční a orgánovou.

Funkční (funkcionální) dyslalie – rozlišuje typ:

- *senzorický* – narušena schopnost sluchové diferenciace,
- *motorický* – motorická, artikulační neobratnost, způsobená patologickou artikulační dynamikou.

Orgánová (organická) dyslalie může být podmíněna různými faktory v neurologických mechanismech řeči. Dělí se na *impresivní* a *expresivní* dyslalii, případně *centrální* dyslalii.

Podle lokalizace konkrétní příčiny Klenková (1998) dělí dyslalii na:

- akustickou (audiogenní) – při vadách sluchu,
- labiální – při defektech rtu,
- dentální – při defektech zubů,
- palatální – při anomáliích patra,
- lingvální – při anomáliích jazyka,
- nazální – při narušení nazality.

7.3.3 Dělení podle rozsahu

- **Dyslalia univerzalis** (mnohočetná dyslalie) – postižena je výslovnost většiny hlásek. Jsou-li souhlásky nahrazovány hláskou T, řeč se stává téměř nesrozumitelnou. Dříve byl užíván název *tetismus* (z původního *hotentotismus*), dnes již považujeme oba termíny za zastaralé, v odborné literatuře se neužívají.
- **Dyslalia multiplex** (gravis) – rozsah vadně tvořených hlásek je ve srovnání s předcházející skupinou relativně menší, lepší je i srozumitelnost řeči.
- **Parciální dyslalie** (dyslalia levis, simplex) – vada jedné nebo několika hlásek. Může se třídit na *monoformní* (vadně vyslovované hlásky jsou z hlediska místa artikulace v jedné artikulační oblasti) nebo *polymorfní* (vadně vyslovované hlásky jsou z více artikulačních oblastí).

7.3.4 Dělení z hlediska kontextu

- **dyslalie hlásková** – týká se jednotlivých hlásek
- **dyslalie kontextová** – dělí se na slabikovou nebo slovní (izolované hlásky jsou tvořeny správně, ale ve slabikách nebo slovech chybně).

U kontextové dyslalie uvádí Lechta (1990) nejrůznější symptomy:

- ***elize*** (vypouštění, vynechávání hlásek),
- ***metateze*** (přesmykování hlásek),
- ***kontaminace*** (směšování hlásek),
- ***anaptixe*** (vkládání hlásek),
- ***asimilace*** (připodobňování, přizpůsobování hlásek).

Kromě toho můžeme dělit dyslalii na ***nekonstantní*** (hláska není vždy tvořena nefyziologicky, vadně, v některých spojeních je tvoření správné) a ***nekonsekventní*** (hláska je tvořena vadně, ale vždy jiným způsobem).

7.4 Symptomatologie dyslalie

Dyslalie má pestrou symptomatologii. Rozeznáváme hláskovou, slabikovou a slovní.

- ❖ Hlásková patlavost, jak Balášová (2003) uvádí, představuje patlavost jednotlivých hlásek.

Rozlišujeme čtyři formy hláskové dyslalie:

1) **Mogilálie** - z řec. mogis - sotva, stěží (viz. Kap. č. 8.3.1). Dítě hlásku vynechává nebo je artikuluje neurčitým zvukem. Např. *ryba-yba, knížka-kížka* = mogi-rotacismus.
2) **Paralálie** – z řec. vedle - přes. Dítě náročně artikulovanou hlásku nahrazuje jinou hláskou, která není pro dítě artikulačně náročná. Tato artikulace má svou zákonitost ve vývoji výslovnosti. Např. souhlásku *r* vyslovuje záměnou za *l* nebo *j*. Souhlásky *c,s,z* dítě nahrazuje souhláskou *t* = pararotacismus, parasigmatismus.
3) **Vadná** (deformovaná patlavost). Dítě vyslovuje příslušnou hlásku na nevhodném artikulačním místě, které neodpovídá zvukové normě mateřského jazyka.
4) Stejně jako Balášová (2003), tak i Kábele a Filcíková (1966) uvádějí, že vadně tvořenou hlásku označujeme řeckou abecedou s přidáním přípony - „ismus“ – která vyjadřuje přídatnou vlastnost – rotacismus, sigmatismus.
5) **Mnohočetná patlavost** (dyslalie multiplex) - představuje vadnou výslovnost více souhlásek.

Balášová (2003) dále uvádí:

Tetismus – řeč je nesrozumitelná, dítě nahrazuje souhlásky lehčí formou artikulace – souhláskou *t*.

Patlavost slabiková – dítě izolovaně správně artikuluje hlásku, ale ve slabice nebo ve seskupení souhlásek příslušnou hlásku vynechává.

Patlavost slovní – dítě artikuluje hlásku ve slabice správně, ale ve slovech ji vynechává, vytváří novotvary, které neodpovídají zvukově příslušnému slovu.

Specifická asimilace = připodobnění – dítě artikuluje správně izolované hlásky v jednoduchých slovech, ale má obtíže ve vyslovování složitých slov, např. kde se vyskytuje měkká a tvrdá varianta (*hodiny – hodini, koťata – koťaťa*). Také ve shluku sykavek (*suší – šuší, zažije – žažije*).

7.5 Diagnostika dyslalie

Základem diagnostiky této poruchy komunikační schopnosti je logopedické vyšetření. Při diagnostice dyslalie je podle Klenkové (2006) vhodné postupovat jako při diagnostice všech poruch komunikačních schopností:

- shromáždit anamnestické údaje,
- provést vyšetření sluchové percepce, fonematické diferenciace,
- vyšetření motoriky celkové, jemné i motoriky mluvních orgánů,
- vyšetření impresivní a expresivní složky řeči
- vyšetření laterality.

Diagnóza se stanoví na základě vyšetření nejen logopedem, ale ve spolupráci s pediatrem, foniatrem, speciálním pedagogem a psychologem.

V logopedii se používá ***depistážní vyšetření***, které obsahuje prvky prevence. Vyšetření je jen orientační, zaměřené na výběr dětí s poruchami komunikačních schopností v širší skupině.

Touto metodou screeningu se u dětí předškolního věku v mateřských školách i u školních začátečníků vyhledávají příznaky dyslalie. Depistáž mohou provádět logopedičtí asistenti, další logopedické vyšetření provádí logoped. Ten vyšetření upřesní, určí další nutná odborná vyšetření (foniatrické, neurologické, psychologické, apod.). Na základě všech vyšetření stanoví diagnózu a terapeutické postupy.

Základní metodou vyšetřování je **rozhovor**. Touto metodou se získá představa o současném stavu řeči; u dyslalie se zjistí rozsah a stupeň chybné výslovnosti. Samotné vyšetřování začíná již při prvním setkání prvními slovy rozhovoru a pokračuje spontánním projevem vyšetřovaného, kdy se informativně zachytí hlavní příznaky dyslalie, až po cílené vyšetření zaměřené na podrobné zjištění příznaků. Jak dále Klenková (2006) uvádí, po navázání kontaktu se přechází na **řízený rozhovor** s dítětem s cílem zjistit výslovnost všech hlásek. Zjišťují se fonologické příznaky ve slabikách, slovech i větách, když je hláska ovlivňována sousedními hláskami (na začátku, uprostřed, na konci slov, shlukem souhlásek, přízvukem). Při vyšetření má vidět dítě logopedovu tvář, protože i mimika napomáhá pochopení řeči, někdy však (např. při zjišťování schopnosti fonematické diferenciace) je třeba, aby bylo odkázáno jen na sluch.

Pořadí vyšetřovaných hlásek může být různé; někteří odborníci, patří k nim i Seeman, doporučují vyšetření podle místa tvoření hlásek (bilabiální, labiodentální, alveolární, palatální, velární, laryngální), jiní navrhují vyšetřit nejdříve explozivy, potom třené hlásky a sykavky, dále hlásky L, R, Ř, nakonec změkčené Ď, Ť, Ň a shluky VL, BL, PL, STL, STŘ apod. Při vyšetření výslovnosti lze používat artikulační testy a obrázky, ve kterých se zjišťuje výslovnost sledované hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova, v koartikulaci se samohláskami i souhláskami. V logopedické praxi se využívají obrázkové testy různých autorů; testů a dětské literatury na zjištění kvality výslovnosti je na našem trhu již dostatečné množství.

Logopedická diagnostika dyslalie má několik cílů, které shrnul Lechta (1990). U vyšetřovaného zjišťujeme:

- zda danou hlásku vyslovuje chybně na začátku, uprostřed, na konci slova (toto zjištění je důležité pro plánování nácviku); zjistíme-li, že například na začátku umí hlásku vyslovovat, nemusíme plánovat etapu navození hlásky, ale navážeme na to, co již umí;
- kvalitu fonematické diferenciace a úroveň motoriky řečových orgánů;
- zda jde o dyslalii hláskovou, slabikovou, slovní;
- jde-li o dyslalii bilabiální, labiodentální, alveolární, palatální, velární, laryngeální, nazální;
- je-li dyslalie monomorfní či polymorfní;
- jaká je příčina dyslalie.

7.5.1 Diferenciální diagnostika

Při diagnostice a diferenciální diagnostice je podle Balášové (2003) důležité rozlišit příčiny patlavosti. Jestli je důsledkem smyslových vad, poruchy CNS, mluvidel nebo patologie společenského prostředí. Na diagnostice a diferenciální diagnostice se podílí řada odborníků.

Již Sovák (1978) doporučoval v rámci ***diferenciální diagnostiky*** odlišit:

- vady výslovnosti při poruchách sluchu (tj. při nedostatku nebo ztrátě sluchové kontroly),
- poruchy vyslovování při onemocnění bazálních ganglií a extrapyramidového systému, vady výslovnosti u mentálně postižených,
- poruchy výslovnosti při neurologických syndromech, například dysartrii,

- komolení a redukce slabik i celých slov při breptavosti,
- specifické vady výslovnosti při lehké mozkové dysfunkci,
- nedbalou řeč jako následek deformace sociálních vztahů, při výchovné zanedbanosti,
- žargonové a dialektové zvláštnosti,
- odchylky ve výslovnosti dětí a osob z cizojazyčného prostředí.

Na základě všech výše uvedených zjištění je zpracován terapeutický plán.

7.6 Logopedická péče u dyslalie

Současná logopedie je oborem *interdisciplinárním*, využívá poznatků z jiných vědních oborů a také s těmito vědními obory při diagnostice i terapii jedinců s narušenou komunikační schopností spolupracuje. Je to obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. **Logopedie je tedy věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence i prognózy.**

Klenková (2006) uvádí, že současná logopedie se nezabývá pouze odstraňováním vad a poruch řeči, ale orientuje se na *všechny jazykové roviny,* dochází ke změně paradigmatu logopedie na paradigma vycházející z holistického chápání narušené komunikační schopnosti.

„The aim of the modern speech and language therapy can be defined with regard to many aspects,whereas it is absolutely necessary to stem from the original subject definition.“ (Neubauerová, Kochan, Skorek, 2014, s. 226)

Péče o děti s dyslalií by měla probíhat již v předškolním věku, aby dítě, které přichází do školy, mělo řeč v pořádku. Často se odborníci neshodnou v názorech, kdy zahájit u dítěte s nedokonalou výslovností logopedickou péči. Mnozí rodičům, kteří jsou znepokojeni řečí svého dítěte, odpovídají, že „dítě má ještě dost času.“ V předškolním věku se dá výslovnost velmi dobře ovlivňovat, neboť ještě není dokonale fixována. Důležité je působit preventivně, předcházet poruchám výslovnosti a řeči, ovlivňovat správný řečový vývoj v rodině, v mateřské škole. Podle Sováka (1984) se dyslalie nesmí ani přeceňovat, ani podceňovat. Podceňování dyslalie není správné a nelze ji zanedbávat. Přetrvávající dyslalie může mít nepříznivý vliv na celkový vývoj dětí, na vývoj osobnosti a povahových vlastností, ale také na prospěch ve škole.

7.6.1 Odstraňování dyslalie

Klenková (1998) uvádí, že základním prvkem metodiky odstraňování dyslalie je *nápodoba*, vycházíme z napodobovacího reflexu. Před zahájením reedukace má logoped navázat s dyslalikem kontakt, dítě musí logopedovi věřit, měla by mezi nimi vzniknout důvěra, pocit pohody, klidu, chuť spolupracovat. Správná motivace je jedním z nejzákladnějších předpokladů úspěšné výuky výslovnosti. Vše má probíhat zábavnou, herní formou, logopedická péče nesmí přejít v nudný, ubíhající dril.

Potřebná mechanická cvičení se mají co nejvíce spojovat s řečí v reálných životních situacích. Proto je vhodné provádět cvičení (dle možností) v kolektivu dětí.

Obsahová stránka cvičení a jeho význam musí být na prvním místě před jeho výrazovou a akustickou stránkou, proto se provádí cvičení a tvorba hlásek ve slovní vazbě v souvislosti s textem. Jednota mluvené řeči a jejího obsahu se má objevovat v průběhu celé logopedické péče.

Při odstraňování dyslalie je důležité provádět cvičení motoriky mluvních orgánů. **Artikulační cvičení** nejenže zlepšují funkci mluvidel, ale i motorickou funkci mozkových oblastí, které je ovládají a do činnosti zapojují i kompenzační mozkové oblasti. Proto je důležité zapojit do logopedických cvičení všechny analyzátory, které se účastní vytváření řeči, komunikačního procesu: sluch, zrak, hmat, kinestetický a taktilně vibrační smysl.

Účast všech těchto analyzátorů při přestavbě narušené řeči urychluje tvorbu správné artikulace, správného znění hlásek. Hlavním činitelem je sluchové vnímání a sluchová kontrola, proto se postupně snažíme vylučovat pomocné analyzátory řeči, které jsme použili na začátku logopedických cvičení.

Když umí dítě správně vyslovit hlásku, zapojíme ji do slov a do spontánní řeči – častým opakováním jednoduchých slov, krátkých vět, snažíme se využít jednoduché říkanky. Takto nejen upravujeme výslovnost jednotlivých hlásek, ale rozvíjíme i slovní zásobu dítěte a podporujeme výstavbu vnitřní řeči. Obrazem vnitřní řeči je myšlení. Impulsy z mozkové kůry se dostávají k nervosvalovému ústrojí mluvidel a připravuje se artikulace hlásek, slov, vět, které se při hlasité řeči projeví správným zvukem. Musíme taktéž rozvíjet **fonematický sluch** (viz. Kap. 4.7). Jak dále Klenková (1998) uvádí, fonematický sluch rozvíjíme společně s artikulací.

7.6.2 Zásady odstraňování dyslalie

U reedukace dyslalie je velmi důležitý oční kontakt s dospělým – rodičem, logopedem.

„Is more likely that, given child-centred play, children should learn that social interaction can be enjoyable and useful to them and, in that way, will learn to have eye contact.“ (Lynch, Cooper, 1991, s. 180)

Při odstraňování dyslalie máme řadu zásad, které je třeba dodržovat. Již Seeman vypracoval čtyři zásady, které jsou samozřejmě platné při reedukaci dyslalie i dnes.

Jsou to:

1. zásada krátkodobého cvičení
2. zásada využití sluchové kontroly
3. zásada používání pomocných hlásek
4. zásada minimální akce

ad 1) Zásada krátkodobého cvičení: procvičovat výslovnost krátce, ale co nejčastěji (Seeman doporučoval cvičit 2 – 3 minuty 20 – 30x denně). Proto je nutná spolupráce logopeda s rodiči, se školou apod., neboť ti by měli pod vedením logopeda ovládnout správný postup cvičení s dítětem a tato cvičení co nejčastěji provádět.

ad 2) Zásada využití sluchové kontroly klade důraz na sluchové vnímání nově vytvořené hlásky.

ad 3) Zásada používání pomocných hlásek: Existují takové hlásky, které umí dítě s dyslalií správně artikulovat. Odlišují se od nacvičované hlásky zvukově, ale jsou fyziologicky blízké, artikulačně podobné (např. při vyvozování hlásky ***r*** může být pomocnou hláskou hláska ***d).***

K této zásadě je vhodné podle Klenkové (1998) dodat, že se doporučuje při nácviku hlásky postupovat tak, aby si dítě neuvědomovalo, že nacvičuje hlásku, kterou neumí dobře vyslovit. Mašura (1988) potvrzuje, že kdyby dítě myslelo na narušenou hlásku, zapojily by se mu staré nesprávné artikulační stereotypy. Přestavba či převýchova dětí na tvoření nových správných spojů je založena na principu narušení starých artikulačních spojů a na nácviku nových pohybových spojů, přičemž se používají pomocné hlásky, které umí dítě správně artikulovat, a které mají podobný způsob tvoření a podobné místo artikulace.

ad 4) Zásada minimální akce: cvičit bez přehnaného úsilí, napětí artikulačních orgánů. Seeman doporučuje nácvik šeptem. Nedoporučuje provádět artikulační cvičení násilně, neboť mohou vznikat synkinéze ve svalových skupinách, které se artikulace neúčastní, a to v důsledku iradiace inervačních popudů z artikulujícího svalstva. Vědomé přepínání artikulace vyvolává nadměrné pohyby mluvidel, vede k přepínání svalstva, dna dutiny ústní a rtů. Vzniká nepřirozená artikulace, která se velmi obtížně odstraňuje. Každá hláska, která se při řeči nebo při cvičeních pociťuje jako cizí element, je nepřirozená. Děti se stydí tyto hlásky používat. Proto je třeba každou novou hlásku od začátku nacvičovat tiše, hlavně sykavky cvičíme téměř neslyšně a lehce. Spojování s následující samohláskou se cvičí šeptem a až později hlasitěji.

Takovými snadnými cvičeními můžeme velmi rychle postupovat při nácviku správné artikulace a tak zapojit novou hlásku do slov a do běžné řeči.

Tyto základní zásady mnozí autoři rozpracovali a doplnili dalšími zásadami:

- Novou hlásku **vyvozujeme individuálně** a s přihlédnutím k celé osobnosti dítěte, tj. k jeho anatomickým, fyziologickým a psychologickým zvláštnostem a k jeho prostředí.
- Procvičujeme nejen individuálně, ale i kolektivně, tj. ve skupinách se stejnou hláskovou vadou.
- Postupujeme **od snadnějšího k složitějšímu**, u dětí vždy hravou formou.

  Výuka výslovnosti samohlásek většinou probíhá v pořadí: **a**, **e**, **i**, **o**, **u**. V případě potřeby se věnujeme též nácviku dvojhlásek **ou** a **au.**

  Výuka výslovnosti souhlásek obvykle probíhá v tomto pořadí: **m**, **b**, **p**, **f**, **v**, **h**, **ch**, **j**, **n**, **d**, **t**, **ť**, **ď**, **ň**, **k**, **g**, **c**, **s**, **z**, **č**, **š**, **ž**, **l**, **r**, **ř**.

  Uvedené pořadí nácviku výslovnosti jednotlivých hlásek nelze považovat za neměnné. Vždy záleží na individuálních potřebách dítěte, u každého dítěte to bývá jiná hláska. Jedná se však o důležitý psychologický moment. Vybereme-li k nácviku hlásku s nejjednodušší artikulací, může se ji podařit navodit při prvním setkání. Tím se dítě i jeho rodiče povzbudí a získají chuť ke spolupráci.
- Špatně vyslovovanou **hlásku neopravujeme**, ale vždy **vyvozujeme novou**, správnou artikulaci hlásky. Vycházíme z hlásek fyziologicky nejbližších, správně tvořených (zásada používání pomocných hlásek). Neupozorňujeme zbytečně na postavení mluvidel, ale užíváme co nejvíce nápodoby (zrcadlo). Nově vyvozenou hlásku nacvičujeme do slabik podle fyziologické příbuznosti hlásek, např.: hlásku ***s*** začneme nacvičovat samohláskami *i, e, a, o, u, ou.* Vyvozenou hlásku upevňujeme zapojením do slov na začátku, na konci a uprostřed slova v obtížnějších souhláskových skupinách. Procvičujeme v říkankách, v jednoduchých větách, v hovorové řeči.
- Vyvozujeme vždy **jen jednu hlásku**, po utvrzení této ve slovech a větách vyvozujeme teprve další.

- ❖ Zachováváme **princip minimální akce**, tj. cvičíme za naprostého uvolnění a s co nejmenší silou a námahou, zpočátku tichým, pak přirozeným hlasem. U sykavek cvičíme nejdříve šeptem, pak hlasitěji.
- ❖ Opíráme se **o sluchovou kontrolu**. Systematicky cvičíme sluch dítěte, aby záhy rozeznalo správné od nesprávného. Dokud dítě samo neuslyší rozdíl mezi svou vadnou hláskou a správnou artikulací, není schopné novou hlásku správně tvořit. Při vyvozování nové hlásky používáme i ostatních analyzátorů (zrak – zrcadlo, hmat – ohmatávání vibrací a explozí apod).
- ❖ Dbáme **zásady krátkodobého, ale častého cvičení.** Dítě se při cvičení snadno unaví nejen sluchově, ale unaví se i jeho pozornost, proto se doporučuje cvičit 15 – 20 minut. Přitom se řídíme osobními dispozicemi dítěte. Žádáme však důsledně, aby doma cvičilo co nejčastěji, třeba jen v krátkých časových intervalech (2 – 3 minuty 20x denně).
- ❖ Trvale **posilujeme sebedůvěru** dítěte a potlačujeme komplex méněcennosti.
- ❖ **Nesnadným a neznámým slovům** (jazykolamům) **se vyhýbáme.**
- ❖ **Mechanických pomůcek** (sond, špachtlí) používáme jen **v případech nezbytnosti.**
- ❖ Těsně **spolupracujeme** s **třídními učiteli, rodinou** dítěte a **odbornými lékaři.**

7.6.3 Průběh odstranění dyslalie

„Při odstraňování dyslalie není vhodné hovořit o nápravě výslovnosti, neboť hlásky „nenapravujeme," ale vyvozujeme, navozujeme, tvoříme hlásky nové.“ (Klenková, 1998, s. 27)

Výchova ke správné výslovnosti je pedagogická činnost specialistů – logopedů. Průběh odstraňování dyslalie můžeme rozdělit podle Kovácsové (in Lechta 1990) do čtyř základních etap:

- ❑ **Přípravná cvičení** – k těmto cvičením patří dechová a fonační, dále cvičení na rozvoj motoriky rtů, čelisti, jazyka měkkého patra atd., podle toho, kterou hlásku budeme navozovat, na kterém artikulačním místě je nacvičovaná hláska tvořena a jakým způsobem. Jde o schopnost fonematické diferenciace.

Vysvětlení a příklady cvičení viz. Podkapitola 7.6.1.

- **Vyvození hlásky nebo slabiky** :
  - napodobením, reedukačním postupem s využitím některé z pomůcek (špátle, sondy, vibrátor apod);
  - multisenzoriální postup – při reedukaci i ve fázi fixace vždy využíváme kromě sluchu také zrak, hmat, případně chuť;
  - vyvození hlásky nebo slabiky bez mluvního vzoru: podle obrázku nebo na otázku:(Jak dělá had, moucha, slepička…?).
- **Fixace hlásky** - musíme upevnit artikulační stereotypy cvičené hlásky. Při fixaci provádíme nácvik spojování vyvozené hlásky s jinými hláskami v nejrůznějších spojeních. Obvykle se hláska nacvičuje ve slabikách a slovech.

  Dítě dovede fyziologicky správně opakovat vyvozenou hlásku v různých koartikulačních spojeních – daná hláska se nachází na začátku, na konci a uprostřed. Je třeba opět tato cvičení provádět zajímavou, hravou formou.

- **Automatizace hlásky** – je poslední etapou reedukace. Tuto etapu nelze nikdy při nácviku hlásky podcenit a vynechat. Jejím výsledkem musí být správná výslovnost nacvičované hlásky ve spontánní řeči (v dialogu a monologu).

7.6.4 Pomůcky při nácviku správné výslovnosti

Jak již bylo uvedeno v kapitole 7.6.2, mechanických pomůcek užíváme v případech nezbytnosti. Není-li zraková opora ani kinestetické hmatové pocity rukou při nácviku správné výslovnosti dostačující, použijeme různé pomůcky.

Škodová a Jedlička (2003, s. 333) uvádí:

- *nezbytnou pomůckou reedukace hlásek je zrcadlo,*
- *sondy a špátle – umožňují korigovat artikulační postavení jazyka,*
- *rotavibrátor – zprostředkovává pocity vibrace blízké hlásce* ***r****,*
- *diktafon – slouží k sebekontrole mluvního výkonu,*
- *indikátory – slouží k sebekontrole mluvního výkonu,*
- *počítačové logopedické programy.*

Logopedické sondy jsou mechanickou pomůckou, která umožňuje zrychlení nácviku velikosti potřebného čelistního úhlu, motoriky jazyka, polohování jazyka zejména při sykavkách a hláskách **r**, **ř**, **l**, **d**, **h**, **g**, **ch**, aj.

Využití logopedických sond je doporučováno zejména u dětí motoricky neobratných, a to zejména s motorickými typy dyslalie a dysfázie, dětí s významně narušeným vývojem řeči a oslabenou expresivní složkou řeči a dětí s poruchami zraku a se sluchovými ztrátami.

Jemné a taktní polohování mluvidel je navíc mnohem efektivnější nežli vysvětlování složitých mluvních tvarů a pohybů.

Předchůdci logopedických sond byla různá brka, rákosové obloučky, vlásenky. V současnosti hovoříme z hlediska typu o sondách kroužkových, příčných, podpůrných a lopatkových.

K dalším druhům pomůcek patří špachtle, které se rovněž využívají k polohování jazyka. Mohou být dřevěné, kovové nebo z plastických materiálů.

Další mohou být různé druhy logopedických dřívek, lžiček, dočasné protézy, nebo složitější pomůcky – vibrátory (při vibrantech), magnetofony, videozáznamy. K užívaným pomůckám ještě patří při reedukaci dyslalie přístroj Visible Speech, který umožňuje znázornění řeči (logoped hovoří na mikrofon, řeč se v podobě grafu zaznamenává na obrazovce, dyslalik se snaží napodobit tento logopedův vzor, na obrazovce se znázorní i grafické zobrazení řeči dyslalika). Také osciloskop umožňuje opticky sledovat řeč, každé hlásce odpovídá určitý tvar.

7.6.5 Nejčastější chyby v obecném přístupu k reedukaci dyslalie

- Nerespektování dosavadního vývoje a anamnestických údajů.
- Absence individuálního přístupu k dítěti, nerespektování věkových zvláštností při volbě postupů, délky lekce či domácí přípravy.
- Volba metod podle kalendářního věku dítěte, ne podle dosaženého stupně vývoje.
- Zahájení reedukace bez stanovení příčiny obtíží.
- Zahájení reedukace nácvikem hlásek mechanickým postupem bez základní průpravy motoriky mluvidel, dechové ekonomiky a fonematického sluchu.
- Práce s dítětem ve skupině, aniž jsou o postupech informováni rodiče.

- Informování rodičů o postupech písemně bez přímé instruktáže.
- Manipulace s dítětem bez odpovídající motivace předchozí přípravy.
- Absence přiměřené motivace, kladného hodnocení, nepřiměřený tlak na dosažení rychlého úspěchu.
- Dlouhodobé a stereotypní používání některé z metod bez odpovídající inovace či korekcí postupu.
- Předčasné využití logopedických říkanek během vývoje nebo ve fázi vyvozování hlásek.
- Ukončení reedukace po zapojení hlásky do slov ve fázi opakování, bez důkladného nácviku automatizace hlásky v běžné řeči.
- Záměna dyslalie s jinou poruchou, kde problém s výslovností je důsledkem základní poruchy (Kutálková, 1996).

8 Dyslalie - jako školní problém

Řeč je základní prostředek mezilidského dorozumívání, je to prostředek myšlení. Zvyšování technické, kulturní a společenské úrovně s sebou zcela zákonitě přináší i zvýšené nároky nejen na vyjadřovací schopnosti člověka, ale i na formální stránku jazyka. Dyslalické dítě mívá zpravidla ve škole potíže při psaní a čtení. Jestli dítě některé hlásky vyslovuje špatně a samo svou špatnou výslovnost „neslyší“, je tu přirozeně nebezpečí, že bude dělat chyby v pravopise. Bývá to u paralalie (např. kukačka kuká – tutučta tutá), mogilalie (např. plný = p ný) – hlásku zaměňuje nebo vynechává i v psaném projevu.

Někdy se objevuje asimilace (neboli spodoba) hlásek v celých větách, které samy o sobě nejsou žádnými jazykolamy. Když mají říci například „žáci cvičí v tělocvičně ve cvičkách“, vyjde z toho „žáči čvičí v těločvičné ve čvičkách“, nebo „záci cvicí v tělocvicně ve cvickách“. A tyto formy také dítě zapíše do diktátu. Diktát spočívá v tom, že dítě slova, která slyší, rozloží v hlásky, hlásky převede v písmena a ta zapíše.

Jenomže nezapisuje to, co slyší z úst paní učitelky, nýbrž to, co „slyší“ ze svých mozkových center, která řeč paní učitelky zpracovávají, případně to, co „slyší“ ze svých vlastních úst, pokud si slova paní učitelky polohlasně pro sebe opakuje. To nesmírně komplikuje ten nejelementárnější proces výuky čtení a psaní – spojování fonému a artikulému s grafémem.

Někdy se vadná výslovnost vlivem psaní spontánně upraví (bývá to někdy u paralalie, řidčeji u mogilalie). Deformovaná forma vadné výslovnosti se upravuje pouze vzácně, většinou se čtením a psaním ještě fixuje, čímž se práce v mateřském jazyce značně znehodnocuje. Neúspěchy se pak mohou přenášet i na jiné předměty, žák ztrácí chuť k učení a ke školní práci vůbec.

8.1 Dyslalie - jako problém psychický a společenský

Řečová vada jako dyslalie nejenže snižuje úroveň mluvního projevu, ale také se může nepříznivě promítat do psychiky člověka a do jeho sociálního začlenění. Ve školním věku může být patlavý žák terčem posměchu. Zvláště tento věk je úrodnou půdou pro vznik a růst pocitu méněcennosti. Děti bývají ostatně v tomto věku také nejzranitelnější; pocity méněcennosti mají tendenci provázet své nositele do dalších fází života, což může negativně ovlivnit rozvoj osobnosti a třeba i vytvořit nežádoucí charakterové rysy.
Pro zesměšňování nebo trestání ztrácí patlavý žák chuť k mluvení. Jeho řeč se aktivně nerozvíjí, nerozvíjí se pak ani myšlení, ani další hodnoty na myšlení závislé, tj. poměr k vědě, k umění a v neposlední řadě i mravní hodnoty.

Podle typu vyšší nervové činnosti a založení žáka to může být útěk do izolace, nebo agresivní chování a záludné až mstivé jednání vůči spolužákům.

V dospívajícím a dospělém věku se nesprávná výslovnost může stát problémem při volbě povolání a dokonce i při hledání životního partnera. Jak již bylo zmíněno v Kapitole č. 8.6, podle Sováka (1972) by se dyslalie neměla přeceňovat, ale ani podceňovat.

Závěr tedy zní: **„Nepodceňovat a nepromeškat“.**

II Praktická část

9 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu bylo zjistit aktuální stav logopedické péče v mateřských školách. Průzkum byl zaměřen na šetření výslovnosti předškolních dětí. Předmětem byly tedy děti ve věku od 4,5 do 7 let ve školním roce 2014/2015 z pěti mateřských škol – tři MŠ jsou ve městě Humpolec a dvě na vesnici - mateřská škola v obci Jiřice a mateřská škola v obci Želiv. Nutno podotknout, že všech 294 šetřených dětí předškolního věku bylo zdravotně způsobilých a neměly žádnou vážnou vadu, ani jinou poruchu, která by jim bránila ve výslovnosti. Od září 2014 působí autorka práce jako logopedický asistent pod supervizí školního logopeda z pedagogicko-psychologické poradny ve speciální logopedické třídě. V rámci průzkumu výslovnosti v MŠ Smetanova, MŠ Jiřice a MŠ Želiv bylo provedeno depistážní šetření samotnou autorkou, v mateřské škole Na Skalce a v MŠ Na Rybníčku za pomoci logopedických asistentek z daných MŠ. Celkem bylo určeno 5 hypotéz. První hypotéza se týkala frekvence výskytu odchylek ve výslovnosti všech předškolních dětí ve věku 4,5 – 7 let ve všech pěti mateřských školách. Druhá hypotéza se zaměřila na porovnání frekvenci daných hlásek artikulačně neodpovídajících normě českého jazyka v běžné třídě MŠ a ve speciální logopedické třídě na jiné MŠ. Třetí hypotéza se týkala porovnání výslovnosti u opačných pohlaví - dívek a chlapců. U čtvrté hypotézy autorku zajímal procentuální poměr dětí, které docházejí k logopedovi, oproti dětem nedocházejícím do logopedické poradny. Polední, pátá hypotéza byla zaměřena na porovnání výslovnosti u dětí z různých lokalit - z města a vesnice.

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit situaci logopedické péče u předškolních dětí v současné době, a poté si, pomocí průzkumného šetření, potvrdit (anebo vyvrátit) důležitost logopedické péče v předškolním zařízení ve městě Humpolec a okolí.

Jak již bylo uvedeno v úvodu, autorka se denně setkává s kulturou mluveného slova a zjišťuje, že i sebemenší zanedbání vývoje výslovnosti hlásek mateřského jazyka se odráží v dalším vzdělávání žáků. Výslovnost u dětí jí není lhostejná a ví, že je třeba dbát již od počátku předškolní docházky, aby žáci přicházeli na základní školu správnou výslovností a mohli se v průběhu školní docházky dále v mluveném procesu rozvíjet a zdokonalovat.

9.1 Pracovní hypotézy

První hypotéza

Předpokládá se vyšší počet dětí ve věku 4,5 – 7 let s frekvencí odchylek v artikulaci než dětí se správnou výslovností ve všech uvedených mateřských školách včetně speciální logopedické třídy, a to v září školního roku 2014/2015.

Druhá hypotéza

Výskyt dyslalie u dětí ve speciální logopedické třídě mateřské školy (4,5 – 7letých) se bude týkat vyššího procentuálního výskytu hlásek l, csz, čšž, r, ř, než u dětí v běžné třídě mateřské školy s odchylkou v artikulaci.

Třetí hypotéza

Frekvence odchylky v artikulaci bude procentuálně vyšší u chlapců než u dívek.

Čtvrtá hypotéza

Počet dětí s odchylkou v artikulaci, které nedocházely – nedocházejí k logopedovi, bude procentuálně vyšší než těch, které k logopedovi docházely – docházejí. (informace zpracovány na základě dotazníkového průzkumu pro rodiče, viz. Příloha č. A).

Pátá hypotéza

U dětí z městské mateřské školy se předpokládá vyšší počet odchylek v artikulaci než u dětí z vesnické mateřské školy.

9.2 Metody průzkumu

K průzkumnému šetření byly použity metody speciální, představující podle Pipekové (2006) odborná speciálně-pedagogická vyšetření, zjišťující druh a stupeň postižení, v tomto případě týkající se výslovnosti předškolních dětí. Základní požadavky na kvalitu metod musí splňovat určité požadavky, aby výsledky, které jejich užitím získáme, byly objektivním zobrazením stavu šetřeného dítěte. Autorka práce ve své praktické části použila metody, které denně používá při práci s dětmi v mateřské škole.

- **Pozorování** – záměrné vnímání a myšlení, jehož cílem je rozpoznat spontánní projev dítěte. Umožňuje zkoumat dítě v přirozeném prostředí, pomáhá zjišťovat na zjevné úrovni jeho schopnosti, osobnostní vlastnosti, sociální vztahy a probíhající psychické vztahy, které se projevují navenek a odlišují ho od jiných. Jak Pipeková uvádí, tak kvalita a úroveň této metody je ovlivněna soustředěností, volním úsilím pozorovatele, jeho schopností jemně odlišovat a objektivně pozorovat, jeho osobní zkušeností, aktuálním psychickým a fyzickým stavem a náladou.
- **Rozhovor** – spontánní, řízený; je to metoda explorační ve smyslu interakce formou kladení otázek a odpovědí. Patří mezi nejčastěji uplatňované metody poznávání komunikačního projevu dítěte. Lipnická (2013) zdůrazňuje především potřebu pokládání přiměřených otevřených otázek, které vedou k obsahově širokým odpovědím. Cílem je tedy zjištění komunikačních a řečových schopností dítěte. Výhodou je osobní kontakt a možnost řídit odpovědi dotazovaného.
- **Hru** spojenou s pozorováním: ***diagnosticky zaměřenou hru***, která je orientovaná na sledování předem vymezených dovedností dítěte, např. slovní zásoby, výslovnosti, gramatické správnosti, jejichž uplatňování je v zařazených slovních aktivitách pro dítě nevyhnutelné – popis situace, vyprávění zážitků nebo podle obrázků aj. ***Volnou hru***, která není předem plánovaná, děti se pozorují ve spontánním hraní, jež může poskytovat významné a někdy neočekávané okamžiky poznání dítěte.
- **Kresbu**, která je zvláštním druhem činnosti, kde jsou zastoupeny herní i pracovní návyky. Děti prostřednictvím kresby vyjadřuje své myšlenky a přání.

Prvním předpokladem využití kresby jako diagnostického prostředku je znalost jejího přirozeného vývoje v různých věkových obdobích. Při vyšetření výslovnosti jsem kresbu požadovala od dětí pouze orientačně. Záměrně jsem u této metody pozorovala lateralitu (viz. Příloha č. ..).

- **Prohlížení dětské literatury** je pro mě jako učitelku a logopedického asistenta velmi přínosné. Pomocí knížek zjišťuji slovní zásobu dětí, chybné hlásky a zrakové schopnosti. Děti mají rády barevné obrázky, říkanky, básničky. Stačí, když vezmu do ruky knížku, a mám kolem sebe plno dětí.
- **Dotazník** pro rodiče (viz. Příloha A), který je metodou explorační. Je písemným vyjádřením otázek a odpovědí a dá se použít bez přímého kontaktu vyšetřovaného s vyšetřujícím. Výhodou metody dotazníku je získání informací od většího počtu osob, ale problémem je podle Pipekové (2006) věrohodnost údajů a nižší návratnost od respondentů.
- **Kazuistiku** – studium dokumentace týkající se dětí ze speciální logopedické třídy. Zde se zjišťovala rodinná i osobní anamnéza, výsledky z pedagogicko-psychologického vyšetření z poradny.
- **Tabulku vyšetření výslovnosti**, kterou autorka používá při zjišťování komunikační schopnosti dítěte a výslovnosti jednotlivých hlásek českého jazyka.

K rozhovoru a přímé činnosti byl použitý **didaktický materiál**. Velmi dobře se autorce pracovalo např. s:

- logopedickými kostkami,
- soubory obrázků,
- motivačními hračkami aj.

Z dětské literatury to byly knížky od autorů:

Fialová, I.: *Rozumíš mi?*

Synek, F.: *Hlasy a hlásky.*

Stará, E.: *Žežicha se neříká.*

Kábele, F.; Párková B.: *Obrázková škola řeči.*

Kábele, F.; Vimr, L.: *Brousek pro tvůj jazýček.*

Při zkoušce výslovnosti si autorka seřadila obrázky i vhodná slova od hlásek artikulačně snadnějších k obtížnějším. Dbala jsem na to, aby se vyšetřované hlásky vyskytovaly jak na začátku, tak uprostřed i na konci slov. Připravená jsem měla slova, věty, krátké říkanky, popis děje na obrázku.

Pečlivě jsem děti poslouchala, pozorovala a výsledky zapisovala do předem připravených tabulek (viz. Příloha B). Při depistážním šetření jsem sledovala i lateralitu, zajímalo mě, kolik dětí používá pravou ruku, levou ruku a zda je u některých ambidextrie, tedy nevyhraněná lateralita.

9.3 Charakteristika sledovaného vzorku

Průzkum byl prováděn formou depistážního šetření ve městě Humpolec na Vysočině a ve dvou okolních obcích. Ve městě Humpolec se jednalo o MŠ Smetanova, MŠ Na Skalce a MŠ Rybníček a v obcích byl zaměřen na MŠ Jiřice a MŠ Paraplíčko Želiv.

Na Mateřské škole Smetanova v Humpolci působí autorka jako učitelka, speciální pedagog a logopedický asistent pod supervizí školního logopeda z Pedagogicko-psychologické poradny Pelhřimov ve speciální logopedické třídě. Průzkum byl proveden ve školním roce 2014/2015. V rámci průzkumu výslovnosti v MŠ Smetanova, MŠ Jiřice a MŠ Želiv prováděla depistážní šetření sama, v MŠ Na Skalce a v MŠ Na Rybníčku za pomoci logopedických asistentek na daných MŠ. U dětí, které v ten den nebyly přítomné, depistáž poté provedly logopedické asistentky a třídní učitelky na dané MŠ.

MŠ Smetanova

MŠ Smetanova je státní subjekt ležící v centru města Humpolec, které má 10 000 obyvatel. Okolo mateřské školy je prostorná zahrada s dětskými průlezkami, kolotoči, houpačkami, pískovišti, brouzdalištěm, hřištěm a trampolínou. Celý tento prostor je oplocen drátěným plotem a vysázen ovocnými i okrasnými stromy.

Vlastní budova mateřské školy je tvořena:

- přízemí – třída Sluníček (2,5 - 4leté děti), šatna, umývárna, WC, kuchyňka pro podávání svačin a obědů, kuchyň, ředitelna, sklad hraček pro venkovní použití,

- I. patro – třída Kuřátek (4,5 – 6,5leté děti), šatna, umývárna, WC, kuchyňka pro podávání svačin a obědů,
- zadní pavilon – třída Veverek (4,5 – 6,5leté děti) a logopedická třída Včeličky (4,5 – 7leté děti), šatna, umývárna, WC, kuchyňka, logopedická místnost s logopedickým zrcadlem a pomůckami na reedukaci výslovnosti, sklad pro denní použití s různými materiály.

Speciální logopedická třída

Speciální logopedická třída je na MŠ Smetanova zavedena nově od září r. 2014 pro děti s vadami řeči. Předtím fungovala v MŠ Na Skalce. Třída pracuje podle školského Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Mottem logopedické třídy je heslo *„Povídám, povídáš, povídáme.“* Speciální logopedická třída pro děti s vadami řeči má snížený počet dětí, které jsou přijímány na základě logopedického vyšetření školním logopedem, popř. psychologického vyšetření odborných pracovníků z PPP Pelhřimov se souhlasem rodičů. Ve třídě pracuje logopedický asistent pod supervizí školního logopeda. Nejedná se o izolovanou skupinu, děti většinu denních činností provádějí spolu s ostatními dětmi, ale je jim věnována každodenní individuální a skupinová logopedická péče. U všech 14 dětí byla zjištěna a diagnostikována dyslalie, u třech dětí je kombinace zrakového postižení a porucha pozornosti. Provádí se zde: dechová a hlasová cvičení, sluchová a zraková percepce, rozvoj fonematického sluchu, rozvoj pohyblivosti mluvních orgánů, artikulační cvičení, rytmizace, cvičení na jemnou a hrubou motoriku, grafomotorika aj. (viz. Kapitola 9.6, s. 82 – 89). Vše probíhá hravou formou, důležitá je motivace, proto je zde mnoho motivačních hraček a didaktických materiálů. Cvičení se provádí skupinově a individuálně, kdy se používá logopedické zrcadlo. Logopedická péče prolíná celou výchovně vzdělávací činností v MŠ, není opomíjena spolupráce s rodiči. **Spoluúčast rodičů** zahrnuje možnost individuálních návštěv**,** možnost zúčastnit se individuálních logopedických cvičení**,** informativních schůzek**,** možnost (nutnost) každodenního procvičování s dětmi v domácím prostředí. Všechny činnosti jsou realizovány v souladu se RVP, ŠVP a TP.

Mateřská škola Smetanova pracuje podle ŠVP, který je zpracován v souladu s cíli RVP pro předškolní vzdělávání. Vlastní vize ŠVP má název *„Hlavou, srdcem, rukama.“*

MŠ má 4 třídy a je zde celkem 90 dětí, u 62 dětí byl proveden průzkum, z toho u 14 dětí ze speciální logopedické třídy (Včeličky). Pět dětí má odloženu školní docházku.

Tabulka č. 4: Celkový počet dětí v MŠ Smetanova

Třída	***Název***	***Věk dětí***	***Max. počet dětí***
1. třída	Sluníčka	2,5 – 4	28
2. třída	Kuřátka	4,5 – 7	28
3. třída	Veverky	4,5 – 7	20
4. třída	Včeličky Logopedická třída	4,5 – 7	14

Vlastní zdroj

Průzkum v MŠ Smetanova byl proveden v únoru ve školním roce 2014/2015 u 62 dětí ve věku od 4,5 do 7 let. Od září 2014 zde byla zřízena speciální logopedická třída – Včeličky. Šetření se konalo ve třech třídách: u Kuřátek – 28 dětí, u Veverek – 20 dětí a ve speciální logopedické třídě u Včeliček – 14 dětí.

Tabulka č. 5: Počet dětí vyšetřených v MŠ Smetanova ve školním roce 2014/2015

Třída	Dívky	Chlapci	*Celkem*
Kuřátka	13	15	28
Veverky	12	8	20
Včeličky	6	8	14
Celkem	31	31	**62**

Vlastní zdroj

MŠ Skalka

Mateřská škola Na Skalce v Humpolci je umístěna v okrajové části města, v blízkosti malého sídliště. Školu navštěvují děti z Humpolce a okolních vesnic. Budova MŠ je dvoupatrová, v suterénu je školní jídelna, která zajišťuje pro děti celodenní stravování, a velká tělocvična pro veškeré pohybové aktivity. U MŠ je velká zahrada se čtyřmi pískovišti. Postranní prostory zaplňují vzrostlé stromy a keře. Je vybavena zahradními průlezkami, houpačkami a kolotočem.

Školní vzdělávací program MŠ Na Skalce nese název *„Školička, děti naše sluníčka.“* Hlavní ideou jejich předškolního vzdělávání je snaha zajistit zdraví dítěte, jeho duševní pohodu a příznivou životní perspektivu. Respektovat přirozená práva a potřeby dítěte, podporovat jeho osobní rozvoj, probouzet a rozvíjet jeho možnosti a inspirace, umožňovat mu porozumět okolnímu světu, učit jej žít mezi lidmi, probouzet jeho chuť poznávat, tvořit a učit se. MŠ navštěvuje ve školním roce 2014/2015 celkem 112 dětí - jsou umístěny ve 4 třídách, kapacita v každé třídě může být 28 dětí. Průzkum v MŠ Na Skalce byl proveden v únoru ve školním roce 2014/2015.

Tabulka č. 6:

Počet dětí v MŠ Na Skalce ve školním roce 2014/2015

Třída	***Název***	***Věk dětí***	***Max. počet dětí***
1. třída	Sluníčka	2,5 – 3,5	28
2. třída	Berušky	3,5 – 4,5	28
3. třída	Kuřátka	4,5 – 7	28
4. třída	Motýlci	4,5 – 7	28

Vlastní zdroj

Průzkum výslovnosti v MŠ Na Skalce se týkal 28 dětí z třídy Kuřátek, 28 dětí z třídy Motýlků a 9 dětí z třídy Berušek. Depistážní šetření bylo provedeno celkem u 65 předškolních dětí, a to u 31 dívek a 34 chlapců ve věku od 4,5 do 6,5 roku. U šesti dětí je odklad školní docházky (dále jen OŠD).

Tabulka č. 7:

Počet dětí vyšetřených v MŠ Na Skalce ve školním roce 2014/2015

Třída	Dívky	Chlapci	***Celkem***
Berušky	4	5	9
Kuřátka	13	15	28
Motýlci	14	14	28
Celkem	31	34	**65**

Vlastní zdroj

MŠ Na Rybníčku

Mateřská škola je jednou ze součástí příspěvkové organizace MŠ Humpolec. Hlavní budova byla postavena v roce 1990. Druhá budova byla přistavěna v roce 2014, obě budovy jsou spojeny chodbou, obě mají patro. Okolo MŠ je rozlehlá zahrada, částečně zastíněna zelení. Jsou zde velká pískoviště, houpačky, prolézačky a kolotoče.

V dolním pavilonu se nachází školní kuchyně, kde se vaří jídlo pro děti a zaměstnance školy a pro jednu vesnickou školu. Vychází ze závazného dokumentu RVP pro PV. MŠ má celkem 176 dětí a 7 tříd: Sluníčka, Hvězdičky, Motýlky A, Motýlky B, Berušky, Včeličky, Čmeláčky. Mateřská škola pracuje podle ŠVP *„Díváme se kolem sebe,“* který je přizpůsobený podmínkám školy.

Tabulka č. 8:

Počet dětí v MŠ Na Rybníčku

Třída	***Název***	***Věk dětí***	***Max. počet dětí***
1. třída	Sluníčka	2,5 – 4	28
2. třída	Hvězdičky	2,5 – 4	28
3. třída	Motýlci A	2,5 – 4	18
4. třída	Motýlci B	3 - 5	18
5. třída	Berušky	4,5 – 7	28
6. třída	Včeličky	5 – 7	28
7. třída	Čmeláčci	5 – 7	28

Vlastní zdroj

Průzkum výslovnosti na MŠ Na Rybníčku ve školním roce 2014/2015 byl proveden v měsíci únoru celkem u 92 dětí, a to ve třídě Berušek u 28 dětí, ve třídě Včeliček u 28 dětí, ve třídě Čmeláčků u 28 dětí a ve třídě Motýlků B u 8 dětí (ve věku 4,5 – 5 let). U 7 dětí je OŠD.

Tabulka č. 9:

Počet dětí vyšetřených v MŠ Na Rybníčku ve školním roce 2014/2015

Třída	Dívky	Chlapci	***Celkem***
Motýlci B	3	5	8
Berušky	11	17	28
Včeličky	13	15	28
Čmeláčci	14	14	28
Celkem	41	51	**92**

Vlastní zdroj

MŠ Jiřice

Mateřská škola v obci Jiřice je součástí ZŠ. MŠ má dlouholetou historii, první zmínka o ní je 1. září r. 1965, kdy byl dětský útulek přeměněn na školu. Od 1. ledna 2003 se škola stala součástí právního subjektu ZŠ v Jiřicích a zůstává v současném objektu. Budova MŠ je dvoupatrová, bezbariérová, chodbou spojená se ZŠ. V přízemí se nachází školní kuchyně, jídelna ZŠ, sociální zařízení, keramická dílna. V prvním patře jsou dvě třídy MŠ, šatny, soc. zařízení, kancelář, prádelna. Ve druhém patře je kotelna na plynové vytápění a tělocvična. Mateřská škola má dvě třídy: 1. třída Broučkové s 26 dětmi, 2. třída Medvídci s 28 dětmi. Kapacita MŠ je 54 dětí. ŠVP mateřské školy nese název *„Krok za krokem přírodou i světem.“*

Tabulka č. 10:

Počet dětí v MŠ Jiřice

Třída	***Název***	***Věk dětí***	***Max. počet dětí***
1. třída	Broučkové	2,5 – 4,5	26
2. třída	Medvídci	4,5 – 7	28

Vlastní zdroj

Průzkum výslovnosti v Mateřské škole v Jiřicích byl proveden celkem u 38 dětí. Ve třídě Medvídků u 28 dětí a ve třídě Broučků u 10 dětí (ve věku 4,5 roku). Výslovnost byla sledována u 21 dívek a 17 chlapců ve věku od 4,5 do 6,5 roku. U 3 dětí je OŠD.

Tabulka č. 11:

Počet dětí vyšetřených v MŠ Jiřice ve školním roce 2014/2015

Třída	Dívky	Chlapci	***Celkem***
Broučkové	5	5	10
Medvídci	16	12	28
Celkem	21	17	**38**

Vlastní zdroj

MŠ Želiv

Mateřská škola v obci Želiv má název *Paraplíčko* a nachází se 10 km od města Humpolec. V obci žije 1500 obyvatel. Mateřská škola je příspěvkovou organizací a nachází se v nově přestavěné budově vedle základní školy. V přízemním pavilonu je umístěna školní jídelna, ředitelna, šatna, sociální zařízení, tělocvična a 2 třídy. V mateřské škole je celkem 50 dětí, a to ve dvou třídách: 1. třída Koťátka se 22 dětmi a 2. třída Lvíčátka s 28 dětmi. ŠVP MŠ Paraplíčko Želiv nese název *„Modrá planeta.“*

Tabulka č. 12:

Počet dětí v MŠ Želiv

Třída	***Název***	***Věk dětí***	***Max. počet dětí***
1. třída	Koťátka	2,5 – 4,5	22
2. třída	Lvíčátka	4,5 – 7	28

Vlastní zdroj

Průzkum výslovnosti ve školním roce 2014/2015 byl proveden v měsíci září celkem u 37 dětí, ve třídě Koťátek u 9 dětí – 7 dívek a 2 chlapců; a ve třídě Lvíčátek u 28 dětí – 13 dívek a 15 chlapců. U dvou dětí je OŠD.

Tabulka č. 13:

Počet dětí vyšetřených v MŠ Želiv ve školním roce 2014/2015

Třída	Dívky	Chlapci	***Celkem***
1. třída	7	2	9
2. třída	13	15	28
Celkem	20	17	**37**

Vlastní zdroj

9.4 Průběh a způsob vyšetřování

Průzkum vyšetření výslovnosti byl realizován na pěti mateřských školách: tři MŠ jsou přímo ve městě Humpolec – MŠ Smetanova, MŠ Na Skalce, MŠ Na Rybníčku a dvě MŠ v okolních obcích – MŠ Jiřice a MŠ Paraplíčko Želiv. Šetření výslovnosti bylo provedeno formou depistážního šetření ve školním roce 2014/2015, a to v měsíci září v MŠ Jiřice a MŠ Želiv a v měsíci únoru v MŠ Smetanova, MŠ Na Skalce a MŠ Na Rybníčku, kdy se zároveň vyhledávají děti se závažnějšími komunikačními poruchami do speciální logopedické třídy pro další školní rok. Depistáž výslovnosti byla předem domluvená s třídními učitelkami šetřených dětí, většinou se to týkalo dopoledních hodin, kdy děti odchází na pobyt venku nebo mají volné hry ve třídě. Autorka se snažila nenarušovat daný vyučovací (výchovný) proces. O depistážním šetření byli rodiče dětí z mateřských škol předem informováni od třídních učitelek svých dětí. Na začátku školního roku 2014/2015 (v měsíci září) byl zahájen průzkum výslovnosti. Jak již bylo uvedeno v úvodu, žádné z šetřených dětí nemělo vadu ani poruchu, která by mu bránila ve výslovnosti. U dětí, které nebyly v ten den přítomné, depistáž po jejich návratu provedly logopedické asistentky a třídní učitelky na daných mateřských školách.

Jelikož je autorka sama učitelka a mnoho z šetřených dětí mě zná, neměla žádný problém s navázáním kontaktu. Seznámení s nimi bylo rychlé a přátelské. Nejprve si s dětmi povídala formou řízeného rozhovoru, pomocí krátkých otázek sledovala výslovnost při spontánních odpovědích. Poté si prohlížely obrázky a děti popisovaly dějový cyklus. Při řízeném rozhovoru byly zjišťovány jednotlivé hlásky ve slabikách, slovech a větách, když je hláska ovlivňována sousedními hláskami. Autorka pečlivě děti pozorovala i při hře s didaktickým materiálem (viz. Kap. 9.2), který si předem připravila, a výslovnost zapisovala do tabulek (Příloha B). Zajímala jí i lateralita u dětí, která není uvedena v hypotézách, ale v dotazníkovém šetření v přílohách. Děti byly zvídavé, spontánní a šikovné, většinou upovídané, takže depistáž výslovnosti probíhala v přátelském duchu. Odměnou jim byl obrázek s pohádkovým motivem dle jejich vlastního výběru.

9.5 Analýza průzkumu a jeho výsledky

První hypotéza

Předpokládá se vyšší počet dětí ve věku 4,5 – 7 let s frekvencí odchylek v artikulaci než dětí se správnou výslovností ve všech uvedených mateřských školách včetně speciální logopedické třídy, a to v září školního roku 2014/2015.

Průzkum frekvence odchylek ve výslovnosti jednotlivých hlásek u všech 294 šetřených dětí byl realizován nejprve šetřením dětí se správnou výslovností (dále jen SV) a dětí s odchylkou v artikulaci (dále jen OA). Z celkového počtu dětí s odchylkou v artikulaci se poté vycházelo ve všech dalších hypotézách. Průzkum byl proveden depistážním šetřením v každé z uvedených MŠ v měsíci září školního roku 2014/2015, chybné hlásky byly zaznamenávány do tabulek (viz. Příloha B). Výpočty dětí se SV a dětí s OA jsou uvedeny v tabulce č. 14. Počty frekvence chybných hlásek jsou uvedeny v grafech, jednotlivé hlásky jsou barevně rozlišeny. Frekvence chybných hlásek je počítána procentuálně u každé MŠ zvlášť.

Tabulka č. 14: Děti ze všech MŠ se SV a s OA

Název MŠ	***SV***	***OA***	***SV%***	***OA%***	***Celkem***
Smetanova	27	**35**	43,6%	56,4%	100%
Na Rybníčku	42	**50**	45,7%	54,3%	100%
Na Skalce	18	**47**	27,7%	72,3%	100%
Jiřice	9	**29**	23,7%	76,3%	100%
Želiv	7	**30**	18,9%	81,1%	100%
Celkem	103	**191**	35%	**65%**	100%

Vlastní zdroj

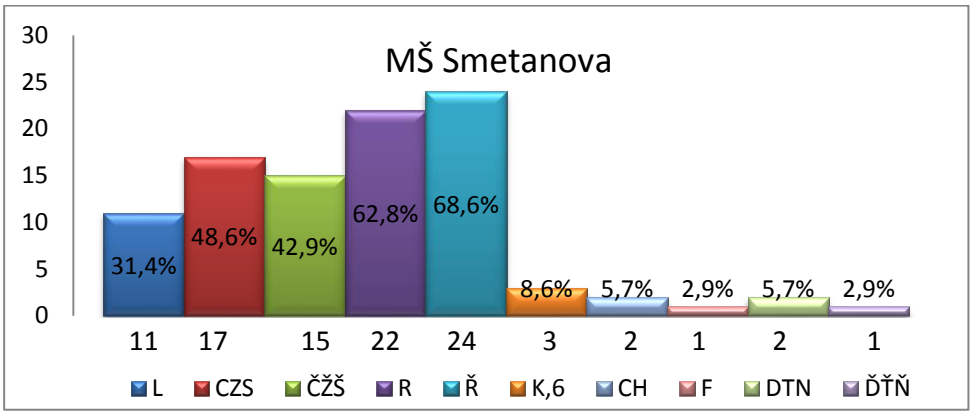
SV – správná výslovnost

OA – prodloužená fyziologická výslovnost

Frekvenci jednotlivých hlásek artikulačně neodpovídajících normě českého jazyka u všech 294 šetřených dětí bylo zjišťováno nejprve průzkumem dětí se správnou výslovností a dětí s OA. Z počtu dětí s OA se poté vycházelo ve všech dalších hypotézách. Tabulka č. 14 ukazuje počet dětí se správnou výslovností na každé mateřské škole zvlášť + procentuální výsledky, stejný průzkum byl proveden u dětí s OA. Výsledky nám tedy ukazují 103 dětí se SV, tj procentuálně 35% ze všech pěti mateřských škol. Dětí s výskytem OA je 191, tj. procentuálně 65%.

Graf č. 1:

Procento frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Smetanova ve šk. roce 2014/2015



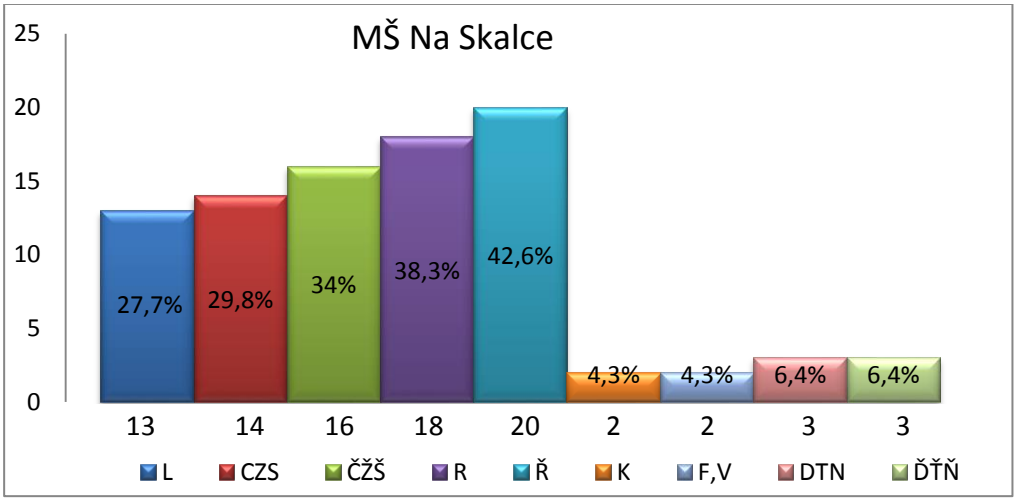
Vlastní zdroj

ANN – artikulačně neodpovídající normě

Procentuální výsledky odchylek v artikulaci jednotlivých hlásek byly vypočítány z celkového počtu 191 dětí s OA. Frekvence hlásek u 35 dětí v MŠ Smetanova včetně dětí ze speciální logopedické třídy se týká těchto hlásek: L = 11 dětí, tj. 31,4%, 2 děti tuto hlásku nahrazují jinou hláskou (paralálie); CSZ = 17 dětí, tj. 48,6%; ČŠŽ= 15 dětí, tj. 42,9%; R = 22 dětí, tj. 62,8%, z nichž 14 dětí nahrazuje hláskou *l*; Ř = 24 dětí, tj. 68,6%, z nichž většina dětí tuto hlásku vynechává nebo zaměňuje za hlásky *ž, š*; KG = 3 děti, tj. 8,6%, u všech tří dětí se vyskytuje paralálie; CH = 2 děti, tj. 5,7%; F =1 dítě, tj.2,9%; ĎŤŇ = 1 dítě, tj 2,9%, i zde dochází k záměně hlásek za *dtn*; DTN = 2 děti, tj. 5,7%.

Graf č. 2:

Procento frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Na Skalce ve šk. roce 2014/2015



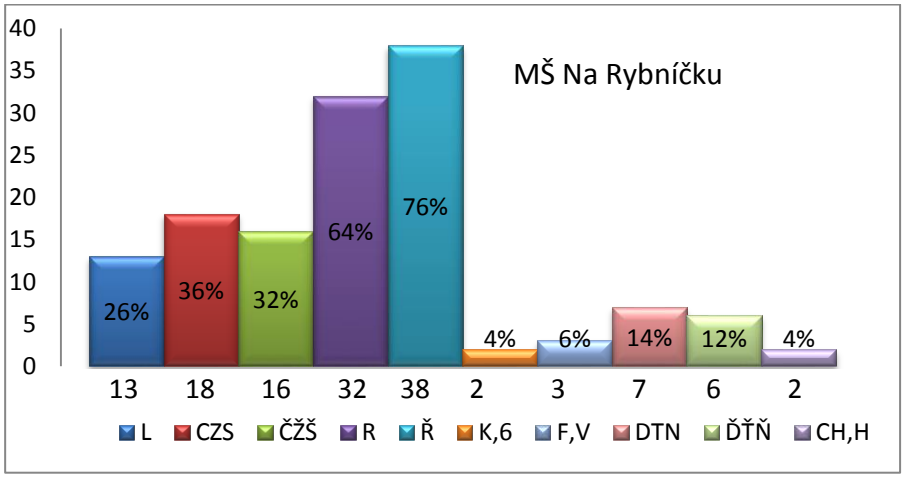
Vlastní zdroj ANN – artikulačně neodpovídající normě

Grafické znázornění ukazuje frekvenci hlásek ANN u dětí z MŠ Na Skalce, jednotlivé výpočty byly realizovány ze zkoumání všech 47 šetřených dětí:

L = 13 dětí, tj. 27,7%, 8 dětí nahrazuje hláskou *j* a 5 dětí nechává jazyk v dolní ústní dutině; CSZ = 14 dětí, tj. 29,8%, z nichž u 8 dětí je asimilace (připodobnění) k jiné hlásce; ČŠŽ = 16 dětí, tj. 34%; R = 18 dětí, tj. 38,3%, z nichž u dvou dětí je paralalie hláskou *l*; Ř = 20 dětí, tj. 42,6%, všechny děti zaměňují za jinou hlásku; K = 2 děti, tj. 4,3%, ; F,V = 2 děti, tj. 4,3%; DTN = 3 děti, tj. 6,4%; ĎŤŇ = 3 děti, tj. 6,4%.

Graf č. 3:

Procento frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Na Rybníčku ve šk. roce 2014/2015



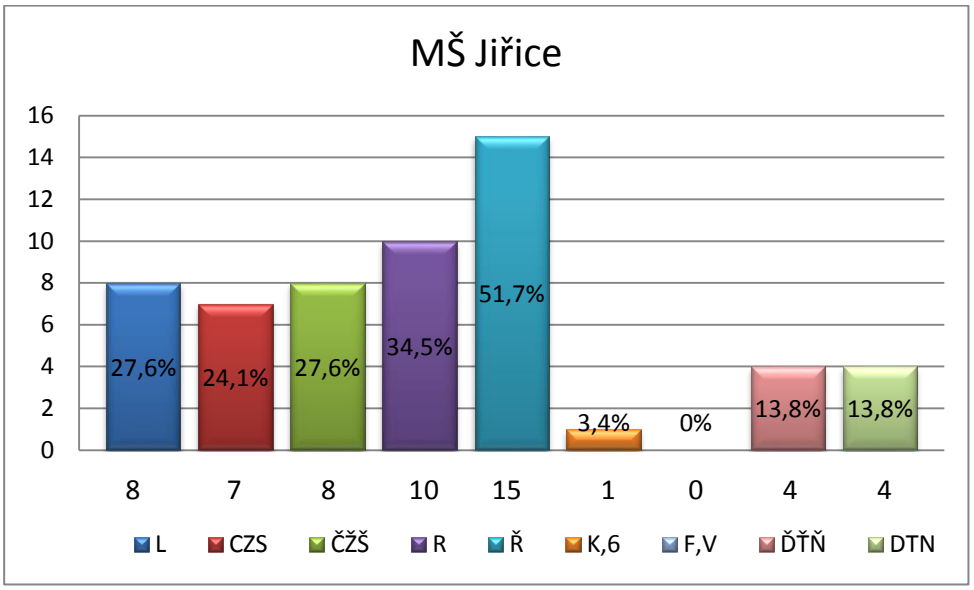
Vlastní zdroj

ANN – artikulačně neodpovídající normě

Frekvence hlásek ANN u 50 dětí v MŠ Na Rybníčku: L = 13 dětí, tj. 26%,
u 8 dětí je záměna hlásky za jinou; CSZ = 18 dětí, tj. 36%, z nichž 9 dětí používá asimilaci - parasigmatismus; ČŠŽ = 16 dětí, tj. 32%; R = 32 dětí, tj. 64%, nahrazování jednoduššími hláskami *l* a *j* a *v*, z toho 6 dětí hrdelní *r*; Ř = 38 dětí, tj. 76%; K, G = 2 děti, tj. 4%; F,V = 3 děti, tj. 6%; DTN = 6 dětí, tj. 12%; ĎŤŇ = 7 dětí, tj. 14%, u všech těchto dětí chybí měkčení, hlásky jsou nahrazovány tvrdšími *tdn*; CH, H = 2 děti, tj. 4%.

Graf č. 4:

Procento frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Jiřice ve šk. roce 2014/2015



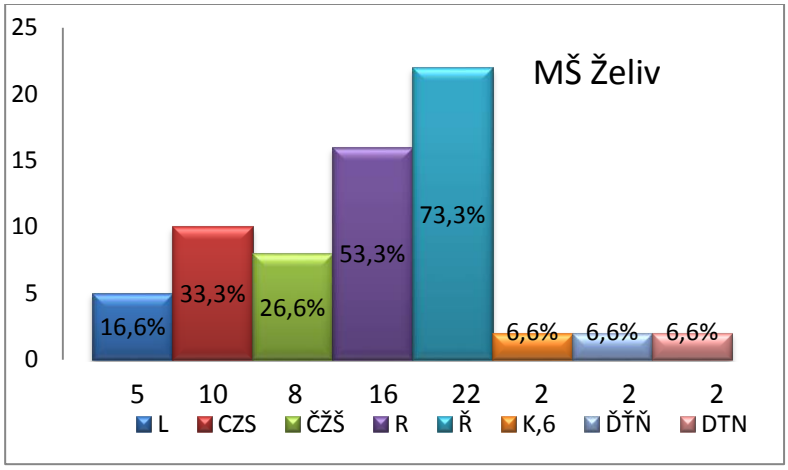
Vlastní zdroj

ANN – artikulačně neodpovídající normě

Frekvence hlásek ANN u 29 dětí v MŠ Jiřice: L = 8 dětí, tj. 27,6%, u všech dětí zůstává jazyk v dolní části úst a L je nahrazováno jinou hláskou; CSZ = 7 dětí, tj. 24,1%, 5 dětí užívá parasigmatismus (náhrada hlásky za jinou); ČŠŽ = 8 dětí, tj. 27,6%, z toho u 5 dětí je sigmatismus bilabiální (obouretný); R = 10 dětí, tj. 34,5%; Ř = 15 dětí, tj. 51,7%, z nichž u 10 dětí se vyskytuje paralalie; K,G = 1 dítě, tj. 3,4%; DTN = 4 děti, tj. 13,8%; ĎŤŇ = 4 děti, tj. 13,8%.

Graf č. 5:

Procento frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Želiv ve šk. roce 2014/2015



Vlastní zdroj

ANN – artikulačně neodpovídajících normě

Frekvence vyslovovaných hlásek 30 dětí v mateřské škole Paraplíčko Želiv v daném pořadí hlásek: L = 5 dětí, tj. 16,6%, u všech pěti dětí je paralalie; CZS = 10 dětí, tj. 33,3%, z nichž u 6 dětí je parasigmatismus; ČŠŽ = 8 dětí, tj. 26,6%, u 5 dětí je specifická asimilace (připodobnění); R = 16 dětí, tj. 53,3%, z nichž všech 16 dětí nahrazuje hláskou jinou – *j, l,v,d* = vyskytuje se u nich pararotacismus; Ř = 22 dětí, tj. 73,3%, u 16 dětí záměna za hlásky *ž, š, ď*; K, G = 2 děti, tj. 6,6%, u obou dětí se vyskytuj paralalie; ĎŤŇ = 2 děti, tj. 6,6%, u obou dětí záměna hlásky za jinou; DTN = 2 děti, tj. 6,6%.

H2

Výskyt dyslalie u dětí v logopedické třídě mateřské školy (4,5 – 7letých) se bude týkat vyššího procentuálního výskytu hlásek l, csz, čšž, r, ř než u dětí v běžné třídě mateřské školy s odchylkou v artikulaci.

U druhé hypotézy byla zkoumána výslovnost daných hlásek ve speciální logopedické třídě a v běžné třídě mateřské školy. Logopedická třída Včeličky se nachází na MŠ Smetanova a má 14 dětí ve věku 4,5 – 7 let. K porovnání jsem vybrala běžnou třídu MŠ Na Rybníčku – Čmeláčky, kde je dvojnásobný počet dětí než v logopedické třídě, tedy 28.

Tabulka č. 15

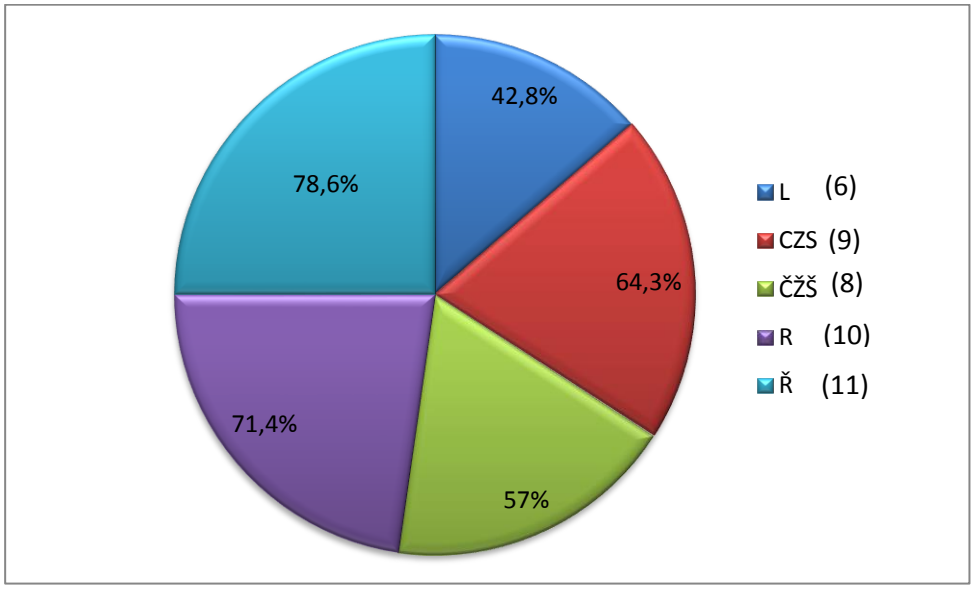
Třída	*Počet dětí*	*SV*	*OA*	*SV %*	*OA %*	*Celkem %*
Včeličky	14	0	14	0%	100%	100%
Čmeláčci	28	11	17	39,3%	60,7%	100%

Vlastní zdroj

SV – správná výslovnost OA – odchylka v artikulaci

V logopedické třídě Včeliček má ze 14 dětí odchylku v artikulaci u daných hlásek: L – 6 dětí, CSZ – 9 dětí, ČŠŽ – 8 dětí, R – 10 dětí, Ř – 11 dětí.

Graf č. 6: Procentuální výskyt jednotlivých hlásek ANN u dětí ze speciální logopedické třídy



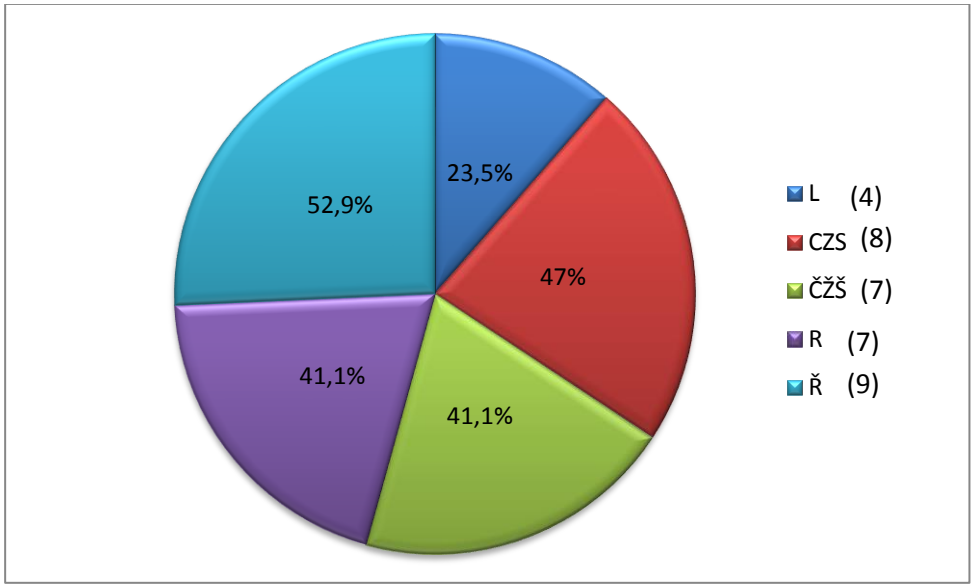
Vlastní zdroj ANN – artikulačně neodpovídající normě

Graf č. 6 ukazuje barevný procentuální výskyt daných hlásek ve Speciální logopedické třídě v MŠ Smetanova u dětí: L = 42,8%, CSZ = 64,3%, ČŠŽ = 57%, R = 71,4% a Ř = 78,6%.

V běžné třídě Čmeláčků má ze 17 dětí odchylku ve výslovnosti u daných hlásek:

L – 4 děti, CSZ – 8 dětí, ČŠŽ – 7 dětí, R – 7 dětí, Ř – 9 dětí.

Graf č. 7: Procentuální výskyt jednotlivých hlásek ANN u dětí v běžné třídě MŠ



Vlastní zdroj

ANN – artikulačně neodpovídající normě

Z grafu č. 7 je patrné, že v běžné třídě MŠ Na Rybníčku je procentuální výskyt daných hlásek u dětí: L = 23,5%, CSZ = 47%, ČŠŽ = 41,1%, R = 41,1%, Ř = 52,9%.

H3

Frekvence odchylky v artikulaci bude procentuálně vyšší u chlapců než u dívek.

Třetí hypotéza byla zaměřena na porovnání výslovnosti u dívek a chlapců ve věku 4,5 – 7 let. Průzkum této hypotézy se týkal všech pěti zkoumaných mateřských škol, byla sem zahrnuta i speciální logopedická třída.

Tabulka č. 16:

Procento frekvence odchylky v artikulaci u všech dívek a chlapců

MŠ	***OA***	***Dívky***	***Chlapci***	***Dívky%***	***Chlapci%***	***Celkem%***
Smetanova	35	17	18	48,6%	51,4%	100%
Na Skalce	47	18	29	38,3%	61,7%	100%
Na Rybníčku	50	20	30	40%	60%	100%
Jiřice	29	13	16	44,8%	55,2%	100%
Želiv	30	15	15	50%	50%	100%
Celkem	**191**	**83**	**108**	**43,5%**	**56,5%**	**100%**

Vlastní zdroj

SV – správná výslovnost

OA – odchylka v artikulaci

V MŠ Smetanova se z 35 dětí odchylka v artikulaci (dále jen OA) vyskytuje u 17 dívek, tj. 48,6%, a 18 chlapců, tj. 51,4%. V MŠ Na Skalce ze 47 dětí se OA vyskytuje u 18 dívek, tj. 38,3%, a 29 chlapců, tj. 61,7%. V MŠ Na Rybníčku má z 50 dětí OA 20 dívek, tj. 40%, a 30 chlapců, tj. 60%. V MŠ Jiřice má z 29 dětí OA 13 dívek, tj. 44,8%, a 16 chlapců, tj. 55,2%. V MŠ Paraplíčko Želiv se z 30 dětí OA vyskytuje u 15 dívek, tj. 50%, a 15 chlapců, tj. 50%. Ze všech 191 vyšetřených dětí se OA vyskytuje u 83 dívek, tj. 43,5%, a 108 chlapců, tj. 56,5%. Ve čtyřech mateřských školách se odchylka v artikulaci vyskytuje více u chlapců, MŠ Želiv má poměr stejný 50:50.

H4

Počet dětí s odchylkou v artikulaci, které nedocházely – nedocházejí k logopedovi, bude procentuálně vyšší než počet těch, které k logopedovi docházeli – docházejí. (informace zpracovány na základě dotazníku, viz. Příloha A)

Průzkum u této hypotézy byl realizován u 191 dětí s odchylkou v artikulaci. Během depistáže na všech MŠ bylo zjišťováno, zda děti s rodiči dochází do logopedické poradny, nebo ne. Informace byly poskytnuty třídními učitelkami šetřených dětí, rodiči a dotazníkem (Příloha A)

Tabulka č. 17:

Počet dětí nedocházejících a docházejících k logopedovi

Název MŠ	***Počet dětí nedocházejících k logopedovi***	***Počet dětí docházejících k logopedovi***	***Počet dětí nedocházejících k logopedovi %***	***Počet dětí docházejících k logopedovi %***
Smetanova	16	5 + 14	8,4%	9,9%
Na Skalce	25	22	13,1%	11,5%
Na Rybníčku	39	11	20,4%	5,8%
Jiřice	26	3	13,6%	1,6%
Paraplíčko Želiv	25	5	13,1%	2,6%
Celkem	**131**	**60**	**68,6%**	**31,4%**

Vlastní zdroj

Tabulka č. 17 ukazuje počet dětí s odchylkou v artikulaci nedocházejících k logopedovi, kterých je celkem 131, procentuálně 68, 6%. Počet dětí s OA docházejících k logopedovi je celkem 60, procentuálně 31,4%. Ve všech MŠ se vyskytuje vyšší procento dětí nenavštěvujících logopedickou poradnu oproti dětem s logopedickou péčí, kromě MŠ Smetanova, kde je speciální logopedická třída, zde mají děti každodenní logopedickou péči. Poměr dětí bez logopedické péče a dětí, které dochází k logopedovi (školnímu, klinickému), je **68,6%: 31,4%.** V polovině září byl na všech pěti zmiňovaných mateřských školách prováděn dotazníkový průzkum (viz. Příloha A). Autorku zajímal názor rodičů na logopedickou péči v MŠ.

H5

U dětí z městské mateřské školy se předpokládá vyšší počet odchylek v artikulaci než u dětí z vesnické mateřské školy.

Při ověřování poslední hypotézy se autorka zajímala o výslovnost dětí ve dvou různých lokalitách, městské a obecní (vesnické). Porovnávala zde tři mateřské školy z města Humpolec – MŠ Smetanova, MŠ Na Skalce a MŠ Na Rybníčku - a dvě mateřské školy z okolních vesnic – MŠ z obce Jiřice a MŠ z obce Želiv. U této hypotézy vycházela z celkového počtu předškolních dětí s odchylkou v artikulaci ve věku 4,5 – 7 let u MŠ městských a MŠ obecních. Výsledky byly zjišťovány vždy z celkového počtu všech vyšetřených dětí na dané mateřské škole.

Tabulka č. 18:

Celkový počet dětí s OA z MŠ obecních

Název MŠ	***Počet dětí s OA***	***Počet dětí s OA v %***
MŠ Jiřice	29	**76,3%**
MŠ Paraplíčko Želiv	30	**81,1%**

Vlastní zdroj

OA – odchylka v artikulaci

V obecní MŠ Jiřice bylo vyšetřeno celkem 38 dětí ve věku 4,5 -7 let. Tabulka ukazuje procentuální počet dětí předškolního věku s odchylkou v artikulaci. U 9 dětí byla zjištěna SV a u 29 dětí se vyskytuje OA, procentuálně **76,3%.** Ve druhé obecní MŠ Paraplíčko Želiv bylo šetřeno celkem 37 dětí ve věku 4,5 – 7 let, z nichž 3 děti mají SV, u 30 dětí se vyskytuje OA, tj. **81,1%.**

Tabulka č. 19:

Celkový počet dětí s OA z MŠ městských

Název MŠ	*Počet dětí s OA*	*Počet dětí s OA v %*
MŠ Smetanova	35	**56,5%**
MŠ Na Skalce	47	**72,3%**
MŠ Na Rybníčku	50	**54,3%**

Vlastní zdroj

OA – odchylka v artikulaci

Tabulka č. 19 ukazuje procentuální výskyt OA ve třech uvedených mateřských školách. V MŠ Smetanova bylo vyšetřeno celkem 62 dětí ve věku 4,5 – 7 let včetně 14 dětí ze speciální logopedické třídy. Správná výslovnost byla zjištěna u 27 dětí, u 35 dětí se vyskytuje OA, procentuálně **56,5%.** V MŠ Na Skalce bylo zkoumáno celkem 65 dětí ve věku 4,5 – 7 let, u 18 dětí je SV a 47 dětí má OA, tj. **72,3%.** V MŠ Na Rybníčku bylo zkoumáno celkem 92 dětí, u 42 byla zjištěna SV a u 50 dětí se vyskytuje OA, tj. **54,3%.**

10 Shrnutí praktické části

První hypotéza

Předpokládá se vyšší počet dětí ve věku 4,5 – 7 let s frekvencí odchylek v artikulaci než dětí se správnou výslovností ve všech uvedených mateřských školách včetně speciální logopedické třídy, a to v září školního roku 2014/2015. (hypotéza vycházela z vlastního depistážního šetření)

Hypotéza č. 1 vycházela z celkového počtu 294 dětí ze všech uvedených pěti mateřských škol, u kterých bylo provedeno depistážní šetření. V tabulce č. 14 najdeme poměr dětí se správnou výslovností oproti dětem s odchylkou v artikulaci. Počet dětí se SV je celkem 103, procentuálně 35%, dětí s výskytem OA je celkem 191, procentuálně 65%. Průzkum ukázal vyšší počet dětí s výskytem odchylky v artikulaci. V grafových záznamech jsou poté počty dětí s chybně vyslovovanými hláskami u každé mateřské školy zvlášť, zde vycházím z počtu dětí s OA z jednotlivých mateřských škol.

Graf č. 1 ukazuje frekvenci hlásek artikulačně neodpovídajících normě českého jazyka u 35 dětí v MŠ Smetanova, včetně dětí ze speciální logopedické třídy. Grafové znázornění uvádí, že hlásku L chybně vyslovuje 31,4% dětí, sykavky ostré 48,6% dětí, sykavky tupé 42,9% dětí, vibrantu R 62,8% dětí a šumivou vibrantu Ř chybně vyslovuje 68,6%. U další hlásek, jako jsou K, G, je to 8,6% dětí, u CH 5,7%, u F 2,9% dětí, u ĎŤŇ 2,9% a u DTN má odchylku v artikulaci 5,7% dětí. U většiny dětí se vyskytuje paralalie, kdy si pomáhají pro ně jednoduššími a lépe artikulovatelnými hláskami.

Graf č. 2 znázorňuje procentuální výskyt odchylek v artikulaci jednotlivých hlásek u 47 dětí šetřených v MŠ Na Skalce. Hlásku L chybně vyslovuje 27,7%; ostré sykavky 29,8% ; tupé sykavky 34%; vibrantu R 38,3% a šumivou vibrantu Ř 42,6%. U ostatních hlásek je procentuální počet: frikativy F, V 4,3%; u hlásky K se kappacismus vyskytuje u 4,3%; u konsonantů DTN 6,4%; a u ĎŤŇ taktéž 6,4%. Mnoho dětí zaměňuje hlásky za jiné, i zde se vyskytuje asimilace.

Grafické znázornění č. 3 ukazuje procento odchylek v artikulaci jednotlivých hlásek u 50 šetřených dětí z MŠ Na Rybníčku. Frekvence jednotlivých hlásek artikulačně neodpovídajících normě našeho jazyka se vyskytuje: u hlásky L - lambdacizmus je u 26% dětí, u ostrých sykavek CSZ 36%, u tupých sykavek ČŠŽ 32%, u vibranty R 64%, u šumivé vibranty Ř 76%, u K, G 4%; u F, V 6%; u DTN 12%, u ĎŤŇ 14%, u CH, H 4%.

U většiny z procentuálně uvedených dětí se vyskytuje paralalie, asimilace, sigmatismus, asimilace, chybí měkčení aj.

Graf č. 4 uvádí procentuální počet odchylek v artikulaci jednotlivých hlásek u šetřených dětí předškolního věku z MŠ Jiřice u: hlásky L 27,6%; ostrých sykavek CSZ 24,1%; tupých sykavek ČŠŽ 27,6%; vibranty R 34,5%; šumivé vibranty Ř 51,7%; konsonantů K,G 3,4%; DTN 13,8%; ĎŤŇ 13,8%. I zde se u dětí objevují paralalie, asimilace, sigmatismus.

Grafické znázornění č. 5 se týká procentuálního počtu odchylek v artikulaci u 30 dětí z MŠ Paraplíčko Želiv. Chybně vyslovované hlásky v daném pořadí a jejich procentuální výskyt u dětí vypadají takto: L 16,6%; CSZ 33,3%; ČŠŽ 26,6%; R 53,3%; Ř 73,3%; K,G6,6%; ĎŤŇ 6,6%; DTN 6,6%. Většina dětí zaměňuje hlásky za jiné (paralalie – parasigmatismus, pararotacismus), nebo připodobňuje (asimilace).

Předpoklad vyššího počtu výskytu prodloužené fyziologické dyslalie u všech šetřených předškolních dětí oproti dětem se správnou výslovností se potvrdil.

Druhá hypotéza

Výskyt dyslalie u dětí v logopedické třídě mateřské školy (4,5 – 7letých) se bude týkat vyššího procentuálního výskytu hlásek l, csz, čšž, r, ř, než u dětí v běžné třídě mateřské školy s odchylkou v artikulaci. (hypotéza byla ověřena a porovnána jinými autory – Sovákem, Ohnesorgem, Seemanem))

Průzkum hypotézy č. 2 byl zaměřen na procentuální výskyt chybně vyslovovaných hlásek – l, csz, čšž,r, ř u 14 dětí ve speciální logopedické třídě MŠ Smetanova a u 28 dětí v běžné třídě MŠ Na Rybníčku. Již tím, že jsou děti v logopedické třídě, je patrné, že výslovnost hlásek artikulačně neodpovídajících normě českého jazyka se u každého z nich nebude týkat pouze jedné, ale více hlásek. Tabulka č. 16 ukazuje, že OA u dětí v logopedické třídě je tedy 100%, SV je 0%, což bylo pravděpodobné, protože zde u všech 14 dětí byla diagnostikována dyslalie. Oproti tomu v běžné třídě jiné mateřské školy má z 28 dětí 11 dětí SV, tj. 39,3%, a 17 dětí odchylku v artikulaci, tj. 60,7%.

Při šetření byly ověřeny poznatky z teoretické části (viz. Kapitola 6.3.2 , s. 65), že tyto hlásky jsou jedny z nejtěžších. Dítě je jednak artikuluje nejpozději, ale také jejich správná výslovnost je jednou z nejnáročnějších.

Sovák (1984) uvádí statistiku *Filcíkové-Herfortové* z roku *1948*, kdy z celkového počtu dětí mateřských škol, které měly nesprávnou výslovnost, bylo nesprávné Ř v 69%, R v 45%, sykavky u 40%, L u 4,8%. Je zřejmé, že právě hlásky kmitavé a sykavky, které se nejpozději ve vývoji upevňují, bývají nejčastěji porušeny.

Graf č. 6 nám pak názorně ukazuje procentuální počet daných hlásek u dětí ve speciální logopedické třídě. U třídy Včeliček je procentuální výskyt dětí chybně vyslovujících hlásku: L = 6 dětí, tj. 42,8%, z toho 4 děti artikulují hlásku L vespod ústní dutiny a 2 děti vysunutím hrotu jazyka z úst; dále hlásky CSZ = 9 dětí, tj. 64,3%, ČŠŽ = 8 dětí, tj. 57%, hláska R = 10 dětí, tj. 71,4%. Hláska Ř = 11 dětí, tj. 78,6%.

V grafu č. 7 je vyznačen procentuální výskyt daných hlásek v běžné třídě mateřské školy. Ve třídě Čmeláčků je procentuální výskyt dětí s odchylkou v artikulaci u hlásek: L = 4 děti, tj. 23,5%, CSZ = 8 dětí, tj. 47%, ČŠŽ = 7 dětí, tj. 41,1%, R = 7 dětí, tj. 41,1%, Ř = 9 dětí, tj. 52,9%.

Sykavky jsou z počátku nahrazovány alveolárními souhláskami (t, d). Dříve se objevují sykavky tupé, později ostré, což je patrné z procentuálních výsledků, vyšší procento dětí je u ostrých sykavek, které mají delší fixační období. U hlásky Ř se nejčastěji vyskytuje substituce (paralalie) hláskou Ž, hláska R je substituována hláskou L. K velkému výskytu odchylek v artikulaci u hlásek II. artikulačního okrsku ještě doplním, že hlásky R a Ř jsou pro děti velmi obtížné a jejich fyziologický vývoj je ukončen podle Sováka (1989) teprve mezi 6. – 7. rokem. Průzkumem jsem zjistila, že procentuální pořadí a zastoupení daných hlásek dle jejich náročnosti je: nejnáročnější je hláska Ř, poté R, sykavky obojí řady a L. **K podobnému procentuálnímu pořadí těchto hlásek došel při šetření dětí v roce 1985 Ohnesorg a v roce 1955 Seeman. Tímto jsem zjistila, že i po 30 a 60 letech je pořadí procentuálního zastoupení hlásek dle jejich náročnosti stejné**. Podle výsledků obou grafů je patrné, že PFD u dětí v logopedické třídě MŠ Smetanova se týká vyššího procentuálního výskytu hlásek l, csz, čšž, r, ř než u dětí v běžné třídě MŠ Na Rybníčku.

Předpoklad druhé hypotézy se potvrdil.

Třetí hypotéza

Frekvence odchylek v artikulaci bude procentuálně vyšší u chlapců než u dívek.
(hypotéza byla porovnána autory – Klenkovou, Ohnesorgem, Škodovou)

Průzkum u této hypotézy byl zaměřen na děti předškolního věku ze všech pěti uvedených mateřských škol z hlediska pohlaví: na dívky a chlapce. Výpočet byl proveden z celkového počtu 191 dětí s odchylkou v artikulaci, z toho bylo 83 dívek a 108 chlapců. Procentuální výpočet ukázal, že ve čtyřech mateřských školách převažuje vyšší počet chlapců, v MŠ Želiv je poměr vyrovnaný 50:50. Celkový procentuální výsledek frekvence odchylky v artikulaci ze všech mateřských škol ukázal **u dívek 43,5%** a **u chlapců je 56,5%.** Tato oblast je v popředí zájmu. Proběhly výzkumy a bylo uvedeno, že dívky se naučí mluvit a číst dříve než chlapci, dělají v mluveném a psaném projevu méně chyb, mají větší slovní zásobu a mluví plynuleji. Je nutné však dodat, že existuje mnoho verbálně schopných chlapců, celkově však dívky ve verbálních schopnostech chlapce předstihují. Některé výzkumy ukazují na korelace dominance hemisfér s pohlavím. U dívek jde často o mírnou převahu levé hemisfér či vyrovnanost obou hemisfér. To znamená, podle Emmerlingové (2008) pohotové zpracování řečových podnětů a pohotovou řečovou produkci, ovšem bez pravohemisférové vynalézavosti. U dívek probíhá celkové zrání mozkové tkáně rychleji než u chlapců a je také dříve ukončeno. Specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců. U chlapců je např. v šesti letech pravá hemisféra specializovaná pro prostorové podněty. Např. na základě průzkumů týkajících se výskytu odchylky v artikulaci u dívek a chlapců, jež uvádí odborná literatura, lze konstatovat, že mé výzkumy vykazující vyšší procento odchylek u chlapců odpovídají všeobecným zjištěním. **Průzkumy Ohnesorga uvádějí, že z dětí s vadnou výslovností je průměrně 37,2% dívek a 62,8% chlapců. Škodová (2003) uvádí poměrně vysoký výskyt dyslalie u chlapců, tvoří až dvě třetiny dětí přijatých do logopedické péče. U Klenkové (2006) jsem vyhledala poměr dívek a chlapců 40:60.** Procentuální výskyt u mého průzkumu mi potvrdil, co bylo psáno již před mnoha lety, že chlapci mají vyšší frekvenci odchylek v artikulaci než dívky. Výsledek u této hypotézy nebyl tedy nijak překvapující, neboť dopadl téměř shodně jako v uvedené odborné literatuře.

Z toho vyplývá, že hypotéza č. 3 se potvrdila.

Čtvrtá hypotéza

„Počet dětí s odchylkou v artikulaci, které nedocházely – nedocházejí k logopedovi, bude procentuálně vyšší než těch, které k logopedovi docházeli – docházejí.“ (informace zpracovány na základě dotazníku - Příloha A)

ANO – děti docházející k logopedovi
NE – děti nedocházející k logopedovi

Hypotéza č. 4 byla realizována na základě informací od rodičů, třídních učitelek a dotazníkového průzkumu (viz. Příloha A). Průzkum byl proveden u všech 191 šetřených dětí z pěti mateřských škol. Tabulka č. 18 ukazuje procentuální počet předškolních dětí ve věku 4,5 – 7 let, které nedocházejí (nedocházeli) k logopedovi (klinickému, školnímu), oproti dětem, které k logopedovi docházejí (docházeli). V MŠ Smetanova je procentuální výpočet 8,4% dětí NE a 9,9% dětí ANO. V MŠ Na Skalce 13,1% dětí NE a 11,5% dětí ANO. V MŠ Na Rybníčku 20,4% dětí NE a 5,8% dětí ANO. V MŠ Jiřice 13% dětí NE a 1,6% dětí ANO. V MŠ Želiv 13,1% dětí NE a 2,6% dětí ANO. Z celkového počtu 191 dětí 131 dětí, které nedocházejí k logopedovi, procentuálně **68,6%,** a u 60 dětí je logopedická péče zajištěna, procentuálně **31,4%.** V MŠ Smetanova je poměr vyšší u dětí, které k logopedovi docházejí z důvodu pravidelné logopedické péče ve speciální logopedické třídě. V MŠ Na Skalce poměr ANO:NE není tak rozdílný. Lze předpokládat, že je to z důvodu návštěv klinického logopeda, který sem dojíždí 1x za 14 dní z Pelhřimova. U ostatních mateřských škol jsou poměry dost rozdílné. Jak je z výsledků patrné, počet dětí nedocházejících do logopedické poradny, je procentuálně vyšší než počet dětí, které do logopedické poradny docházejí.

Lze říci, že čtvrtá hypotéza se potvrdila.

Pátá hypotéza

U dětí z městské mateřské školy se předpokládá vyšší počet odchylek v artikulaci než u dětí z vesnické mateřské školy. (hypotéza vycházela z autorčina nápadu průzkumného šetření odlišných lokalit)

U hypotézy č. 5 byl zkoumán procentuální výskyt OA poměrem výslovnosti dětí ze třech mateřských škol z města Humpolec a z dvou MŠ obecních (vesnických). Autorku zajímalo, zda je vyšší výskyt odchylek v artikulaci u dětí městských oproti vesnickým. Tabulka č. 19 u městských mateřských škol ukázala, že u dětí v MŠ Smetanova je 35 dětí s OA, tj. 56,5%, v MŠ Na Skalce je 47 dětí s OA, tj. 72,3%, a v MŠ Na Rybníčku je 50 dětí s OA, tj. 54, 3%. V tabulce č. 18 je vidět výskyt OA u dětí v MŠ Jiřice - 29, procentuálně 76,3%, a u 30 dětí v MŠ Želiv, tj. procentuálně 81,1%. Již na první pohled je patrné, že předpoklad nebyl správný, neboť počet odchylek v artikulaci u dětí z MŠ městské je nižší než u dětí z MŠ obecní.

Lze tedy konstatovat, že hypotéza č. 5 se nepotvrdila.

11 Doporučení pro pedagogickou praxi

Logopedická péče u předškolních dětí ve městě Humpolec funguje přes 20 let formou klinického logopeda, který dojíždí jednou za 14 dní na MŠ Na Skalce, a speciální logopedické třídy, která do školního roku 2013/2014 byla na MŠ Na Skalce. Od září šk. roku 2014/2015 je na MŠ Smetanova, vede ji logopedický asistent pod supervizí školního logopeda. Na MŠ Na Skalce je jeden logopedický preventista, na MŠ Na Rybníčku jsou dva logopedičtí asistenti, jeden logopedický preventista a jeden školní pedagog. Na 191 dětí s odchylkou v artikulaci to není mnoho. Klinický logoped je tu pro město Humpolec a okolní obce pouze jeden, na mnoho dětí se tak dostane až jednou za měsíc. Průzkum čtvrté hypotézy ukázal, že 68,6% dětí z celkového počtu 191 nedochází k logopedovi a pouze u 31,4% dětí je logopedická péče zajištěna. Z vlastní praxe autorky jako logopedického asistenta pod supervizí školního logopeda mnoho rodičů často ani neví, kdy a kam se obrátit. Do mateřské školy rodiče denně se svými dětmi chodí, a pokud by zde pracoval logopedický pracovník, který by jim poskytl cenné rady ohledně výslovnosti jejich dítěte, např. názorné ukázky u logopedického zrcadla, pak by se rodičům a jejich dětem dostávalo logopedické péče. V logopedické třídě se pracuje s dětmi kolektivně a individuálně, provádí se dechová a hlasová cvičení, cvičení zaměřená na rozvoj pohyblivosti řečových orgánů, fonematického sluchu, zrakovou diferenciaci, jemnou a hrubou motoriku, senzomotoriku aj. Pomocí přípravných cvičení se pomalu navozují, fixují a automatizují jednotlivé hlásky (viz. Kapitola č. 8.6). Orffovy hudební nástroje se zde využívají k rytmizaci a sluchové diferenciaci. Vše probíhá motivační hrou, která děti baví a mnohdy tak nepoznají, že procvičují jednotlivé hlásky. Za kamarády se zde považují všechny knížky, které jsou pestré a zajímavé, a těch je dnes na knižním trhu opravdu mnoho. Logopedická péče ve speciální třídě je tu jak pro děti, tak i pro jejich rodiče, kteří se tak mohou účastnit individuální reedukace výslovnosti jejich dítěte. Autorka práce to považuje za velmi důležité, neboť rodiče tak vidí, jak mají se svým dítětem doma cvičit. Tato cvičení by měla probíhat denně, ale z vlastní autorčiny zkušenosti tomu tak není, ze 14 dětmi z logopedické třídy s nimi doma denně cvičí jen pět rodičů, což není ani polovina.

Účast rodičů na cvičení výslovnosti je nutná a rodiče si to často neuvědomují nebo nechtějí připustit, myslí si, že se to za ně v mateřské škole vyřeší. Spolupracuje se zde se školním i klinickým logopedem, často i s pediatry (odstranění podjazyčné uzdičky), ale spolupráce rodičů je velmi důležitá.

Za velmi významné považuje autorka rovněž logopedickou prevenci u předškolních dětí a souhlasí tak s citovanými autory, např. Sovákem (1984), Kutálkovou (1996), Škodovou a Jedličkou (2003), kteří tvrdí, že je logopedická prevence velmi přínosná. Jazyková cvičení pomůžou dětem rozhýbat jazýčky a naučit je tak správnému postavení mluvidel, které je důležité pro jejich další cvičení výslovnosti. Z autorčiny zkušenosti je snadnější reedukace s dítětem u logopedického zrcadla, které ví, jak má nastavit správně mluvidla, než s tím, které se to teprve u zrcadla učí. Právě proto se MŠ Smetanova zapojila do projektu s názvem *Podpora logopedické prevence na mateřských školách*, kterou vyhlásilo MŠMT pro rok 2015 Tento projekt byl nazván: *„Tatínkové a maminky, cvičte s námi pusinky! Povídání máme rádi, slovíčka jsou naši kamarádi.“* Jde o preventivní podporu, které by se dosáhlo fungováním a rozvojem logopedické péče ve všech třídách mateřských škol a v nejvyšší možné kvalitě a dostupnosti, s využitím klasických metod i moderních výukových metod za pomoci technického vybavení. Šířit tak osvětu o logopedické péči a motivovat rodiče, aby výslovnost svých dětí nepřeceňovali a ani nepodceňovali, jak uvedl i Sovák (1984), ale zajímali se o informace vedoucí ke správnému stavu v této oblasti. Potřebné je i vzdělávání pedagogických pracovníků v oboru logopedie, aby tak byla logopedická péče zajištěna na všech mateřských školách. Učitelky humpoleckých základních škol si stěžují, že do prvních tříd chodí rok od roku více dětí s vadnou výslovností, děti pak mají potíže se čtením i psaním (viz. Kapitola č. 8.7). Logopedická péče u předškolních dětí v mateřských školách je podle průzkumného šetření této diplomové práce nedostačující. Dotazníkový průzkum ukázal, jak rodičům logopedická péče v mateřských školách chybí. Je tedy velmi potřebná a autorka si za tímto tvrzením stojí, protože je důležité připravit tak předškolní děti na úspěšný vstup do dalšího vzdělávání na ZŠ, neboť řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný význam.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit současný stav logopedické péče v mateřských školách ve městě Humpolec a v okolních obcích a její vizi do budoucna. Autorka si chtěla potvrdit (nebo vyvrátit) důležitost logopedické péče v předškolním vzdělávání. Průzkum výslovnosti byl zaměřen na děti předškolního věku 4,5 – 7 let z pěti mateřských škol, tří mateřských škol z města Humpolec a dvou MŠ z okolních obcí – Jiřice a Želiv. Depistážním šetřením prošlo celkem 294 dětí, z nichž u 103 byla zjištěna správná výslovnost a u 191 odchylka v artikulaci. V průzkumném šetření bylo určeno pět hypotéz. První hypotéza byla zaměřena na počet dětí se správnou výslovností a počet dětí s odchylkou ve výslovnosti. Bylo zjištěno **35%** dětí se správnou výslovností oproti **65%** dětí s výskytem odchylky v artikulaci. Z výsledků této hypotézy se poté vycházelo a postupovalo se v následných hypotézách. Druhá hypotéza se týkala poměru odchylek ve výslovnosti dětí v běžné třídě mateřské školy oproti dětem ze speciální logopedické třídy, u kterých byla diagnostikována dyslalie. Tabulka č. 15 ukazuje **100%** odchylku ve výslovnosti a **0%** správnou výslovnost u dětí ze speciální logopedické třídy. V běžné třídě jiné mateřské školy s dvojnásobným počtem dětí bylo zjištěno **39,3%** dětí se správnou výslovností a u **60,7%** odchylku v artikulaci. Jak bylo předpokládáno, hypotéza č. 2 se potvrdila. Třetí hypotézou se autorka zaměřila na poměr výslovnosti u opačných pohlaví: dívek a chlapců. Jak je z tabulky č. 16 patrné, procentuální počet dívek s odchylkou v artikulaci ukázal **43,5%** a u chlapců **56,5%.** Předpoklad vyššího počtu OA u chlapců, než dívek se u třetí hypotézy potvrdil. Výsledek jsem konfrontovala s poměry odchylek ve výslovnosti u dívek a chlapců v odborné literatuře, např. Ohnesorg uvádí 37,2% u dívek a 62,8% u chlapců a Klenková poměr dívek a chlapců 40:60 (viz. s. 112). Hypotéza č. 4 se týkala procentuálního počtu dětí, které docházejí k logopedovi, oproti počtu dětí nedocházejících do logopedické poradny. Zde autorka vycházela z informací od rodičů a třídních učitelek a také z odpovědí v dotazníkovém průzkumu (Příloha A). Tabulka č. 18 ukazuje počty dětí na všech MŠ. Celkem ze 191 šetřených dětí bylo průzkumem zjištěno 131 dětí nenavštěvující logopeda, tj. **68,6%,** a 60 dětí, které jsou v odborné logopedické péči, tj. **31,4%.** Hypotéza č. 4 byla tedy potvrzena. U páté hypotézy se předpokládal vyšší počet odchylek v artikulaci u dětí městských oproti vesnickým.

Tabulka č. 19 ukázala 35 dětí s odchylkou v artikulaci (dále jen OA) v MŠ Smetanova, tj**. 56,5%**. V MŠ Na Skalce je počet dětí s OA 47, tj. **72,3%.** MŠ Na Rybníčku vykázala 50 dětí s OA, tj. **54,3%.** V MŠ Jiřice průzkum výslovnosti ukázal počet dětí s OA 29, tj. **76,3%,** a v MŠ Želiv se vyskytuje OA u 30 dětí, tj. **81,1%.**

Tento výsledek byl pro autorku překvapující. Pochází z malé obce, a tak ví, že lidé na vesnici jsou víc komunikativnější a mají k sobě blíž, děti tráví víc času venku v přírodě, prarodiče se svým vnoučatům hodně věnují, vypráví jim, čtou a v každém stavení se najde mnoho starých i současných knih. Samozřejmě, že správnou výslovnost ovlivňuje mnohem více faktorů než jen si „povídat"(viz Kapitola 8.2, s. 68). Ale právě komunikace s blízkými lidmi je to nejdůležitější. Zjištění vyššího počtu OA právě na vesnici může být způsobeno i tím, že na uvedených mateřských školách nejsou kvalifikovaní logopedičtí asistenti, rodiče se svými dětmi denně dojíždí a do logopedické poradny to mají tak dál než rodiče a děti z města. Poslední hypotéza se tedy nepotvrdila.

Již z procentuálních počtů všech uvedených hypotéz je zřejmé, že logopedická péče na zmíněných mateřských školách je opravdu minimální. Současný stav logopedické péče u předškolních dětí v Humpolci a okolí je nedostačující, takže vize do budoucna by měla znamenat odbornou kvalifikaci v oboru logopedie u všech budoucích učitelek předškolního vzdělávání, zajistit vyšší informovanost rodičů i současných pedagogických pracovníků formou osvěty, seminářů, besed aj. a předejít tak vysokému počtu dětí s odchylkou v artikulaci.

K tomu, aby byl naplněn požadavek poskytování odpovídajících služeb péče v rámci např. integrované výuky (speciální logopedické třídy), je třeba využít všech existujících možností, které současný školský systém nabízí. Efektivně je třeba využívat možností úzké spolupráce základních škol (besedy s rodiči), rodiči a příslušným poradenským pracovištěm, jehož úlohou je vedle stanovení diagnózy také spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a zjištění příslušného rozsahu speciálně pedagogické péče.

Jak bylo již uvedeno v první kapitole, lidská řeč je jedním z nejdokonalejších prostředků komunikace. My - rodiče a pedagogičtí pracovníci mateřských škol, jsme pro děti v předškolním období nejbližšími lidmi, záleží tedy na nás, zda a v jaké míře se budeme zajímat o problematiku výslovnosti našich dětí a hlavně aktivně a efektivně se jí věnovat, aby tak děti byly po všech stránkách – a hlavně komunikační - připravené na další školní a sociální rozvoj.

Seznam použité literatury:

BALÁŠOVÁ, Jana. *Kapitoly z logopedie.* Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. s. 9. ISBN 80-86723-05-4.

BEDNÁŘOVÁ, J; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost.* Brno: Computer Press, 2011. s. 25-31. ISBN 978-80-251-2569-4.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* České vydání. Praha: Portál, 2011. s. 185-192. ISBN 978-80-7367-930-9.

CARDOVÁ, J.; ŠVANDOVÁ, H. *Jazyková výchova v mateřské škole.* Praha: Naše vojsko, 1988. 115 s.

CARTEROVÁ, Rita. *Lidský mozek.* Praha: Euromedia Group, 2010.Original Englisch title *The Brain Book.* 2009. s. ISBN 978-80-242-2669-9.

HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy.* Praha: Grada, 2011. s. 978-80-247-1990-0.

HÁLA, B.; SOVÁK. M. *Hlas, řeč, sluch – základy fonetiky a logopedie.* Praha: SPN, 1962. s. 79-112. č. j. 21531/59-III/1.

JANOTOVÁ, N.; VYŠTEJN, J.; KÁBELE, F.; PÁVKOVÁ, B. *Obrázková škola řeči.* Praha: SPN, 1988. 0-00-11/1-14-700-88.

JÍROVÁ, M.; HARNACHOVÁ, S.; KOPASOVÁ, D. *Jazyková výchova v mateřské škole.* 1. vydání. Praha: Naše vojsko, 1987. 171 s.

KÁBELE, F.; FILCÍKOVÁ, M. *Logopedie.* Praha: SPN. s. 22-31. č. j. 46383/63-I/3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské.* Praha: SPN, 1964. s. 31-32. 14-318-79.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido, 1998. s. 27. ISBN 80-85931-41-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie.* Praha: Grada, 2006. s. 27-99. ISBN 80-247-1110-9.

KREJČÍKOVÁ, J.; KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci.* Praha: Fortuna, 2000. s. 7. ISBN 80-7168-691-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence.* Praha: Portál, 1996. s. 89-95. ISBN 80-7178-667-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy u dětí.* Praha: Portál, 2002. s. 45. ISBN 80-7178-572-5.

MAŠURA, S. *Logopédia I.* Bratislava: UK, SPN, 1988. 187 s.

NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. s. 32. ISBN 978-80-7311-118-2.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 107 s. ISBN 978-80-7435-053-5.

NEUBAUEROVÁ, L.; KOCHAN, K. B.; SKOREK, E. M. *Special educational needs in the perspektive of speech therapy.* Zielona Góra: Copyright by University of Zielona Góra, 2014. s. 226. ISBN 978-83-7842-141-2.

NOVÁK, Alexej. *Vývoj dětské řeči – fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba.* Praha: Unitisk, 1999. s. 4.

OHNESORG, Karel. *Fonetika pro logopedy.* Praha: UK, 1974.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006. s. 105. ISBN 80-7315-120-0.

PIŠTĚLÁKOVÁ, J.; KOUKAL, V. *Psychologie poznávacích procesů předškolního dítěte.* Jihlava: Česká socialistická akademie, 1971. s. 23.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku.* Praha: SPN, 1984. s. 79-87.14-484-86.

SYNEK, František. *Záhady levorukosti.* Praha: Horizont, 1991. 175 s. ISBN 80-7012-054-1.

SYNEK, František. *Říkáme si s dětmi.* Praha: Archart, 2004. 127 s. ISBN 80-86638-04-9.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. s. 333-334. ISBN 978-80-7367-340-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 1996. s. 78. ISBN 80-7184-317-2.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti.* Praha: SPN, 1979. s. 7-29. 14-496-83.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace.* Praha: Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Internetové a jiné zdroje:

www.skolskyzakon.cz

www.vyhlasky.cz

http://clt.sagepub.com/

Book reviews: Early communication skills Charlotte Lynch and Julia Cooper Bicester: Winslow Press, 1991. Manual 40 pp. + 135 sheets. Lesley Cogher. Child Language Teaching and therapy 1993. DOI: 10.1177/026565909300900220.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava: *Budoucí úspěšnost předškoláka.* Seminář: Pelhřimov, 2008.

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Průměrný počet slov…….....37
Tabulka č. 2 Vývoj artikulace……...48
Tabulka č. 3 Samohláskový trojúhelník……....61
Tabulka č. 4 Celkový počet dětí v MŠ Smetanova……...97
Tabulka č. 5 Počet vyšetřených dětí v MŠ Smetanova…….97
Tabulka č. 6 Počet dětí v MŠ Na Skalce ……...……...98
Tabulka č. 7 Počet vyšetřených dětí v MŠ Na Skalce ……..99
Tabulka č. 8 Počet dětí v MŠ Na Rybníčku……..99
Tabulka č. 9 Počet vyšetřených dětí v MŠ Na Rybníčku…….....99
Tabulka č. 10 Počet dětí v MŠ Jiřice…….101
Tabulka č. 11 Počet vyšetřených dětí v MŠ Jiřice…….101
Tabulka č. 12 Počet dětí v MŠ Želiv…….102
Tabulka č. 13 Počet vyšetřených dětí v MŠ Želiv…….102
Tabulka č. 14 Počet dětí se SV a dětí s PFD…….102
Tabulka č. 15 Porovnání výslovnosti v běžné třídě s logopedickou třídou……..109
Tabulka č. 16 Počet frekvence odchylky v artikulaci u všech dívek a chlapců…….111
Tabulka č. 17 Počet dětí nenavštěvujících a navštěvujících logopeda……..112
Tabulka č. 18 Celkový počet dětí s OA z MŠ obecních…….....113
Tabulka č. 19 Celkový počet dětí s OA z MŠ městských……112

Seznam grafů:

Graf č. 1 Počet frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Smetanova…….....103
Graf č. 2 Počet frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Na Skalce…….....103
Graf č. 3 Počet frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Na Rybníčku…….....104
Graf č. 4 Počet frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Jiřice…….....105
Graf č. 5 Počet frekvence hlásek ANN u dětí v MŠ Želiv…….....106
Graf č. 6 Procentuální výskyt frekvence jednotlivých hlásek ANN u dětí ze speciální logopedické třídy……109
Graf č. 7 Procentuální výskyt frekvence jednotlivých hlásek ANN u dětí v běžné třídě MŠ ……..108

Přílohy:

Příloha A - Dotazníkový průzkum (v grafech)

Příloha B – Tabulka vyšetření výslovnosti

Příloha C – Kresba dítěte se SV a dítěte s OA

Příloha D – Kresba dítěte s dominantní pravou rukou a dítěte s dominantní levou rukou

Příloha E – Tvoření slov podobného významu

Příloha F – Obrázky k rozvíjení slovní zásoby

Příloha G – Fotografie z logopedických cvičení

Seznam užitých zkratek

ANN – artikulačně neodpovídající normě

DL – dyslalie

MŠ – mateřská škola

OA – odchylka v artikulaci

OŠD – odklad školní docházky

RVP – rámcově vzdělávací program

SV – správná výslovnost

ŠVP – školní vzdělávací program

TP – třídní program

Příloha A

Dotazníkový průzkum výslovnosti

Dotazníkový průzkum výslovnosti

V polovině září školního roku 2014/2015 jsem roznesla 80 dotazníků (vlastní zdroj) do všech pěti uvedených mateřských škol. Do každé MŠ v Humpolci jsem osobně dala vždy 20 dotazníků a v obecních mateřských školách 10 dotazníků. Předem jsem se osobně domluvila s paní učitelkami za všech MŠ a požádala je o předání dotazníků rodičům. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit názor rodičů na logopedickou péči v mateřských školách. Zvolila jsem 16 otázek, z toho 11 otázek je uzavřených, 4 otevřené (2., 7., 12., 15.) a 1 polootevřená (16.). Dotazníkový průzkum je uveden procentuálně v grafech hned za uvedeným dotazníkem.

DOTAZNÍK

Vážení rodiče, prosím Vás o vyplnění jednoduchého dotazníku, který se týká logopedické péče v mateřských školách. Nebojte se psát pravdu (o to mi hlavně jde), dotazník je anonymní. Vyplněný dotazník dejte, prosím, zpátky na určené místo nebo Vaší p. učitelce do konce září 2014. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

Bc. Lada Vlčková,
učitelka v MŠ Smetanova Humpolec
a logopedický asistent.

1. Vzpomenete si na „první slovo“ Vašeho dítěte?
   a) ano
   b) ne

2. V kolika letech začalo Vaše dítě mluvit?
   ……

3. Kdy začalo Vaše dítě (děti) chodit?
   a) dříve jak v 1. roku
   b) v 1. roku
   c) déle jak v 1. roku

4. Jak často denně si s Vaším dítětem (dětmi) povídáte?
    a) méně než hodinu
    b) 1 hodinu
    c) 1 hodinu a více

5. Prohlížíte si s Vaším dítětem (dětmi) knížky?
    a) ano
    b) ne

6. Pokud jste u předchozí otázky odpověděli za a), tak jak často si s Vaším dítětem (dětmi) prohlížíte knížky?
    a) denně
    b) jednou týdně
    c) jednou za měsíc
    d) jednou za rok

7. Kterou knížku(y) má Vaše dítě nejraději?

    ……

8. Kreslí Vaše dítě (děti) rádo?
    a) ano
    b) ne
    c) občas

9. Jakou ruku při kreslení nebo manipulaci s hračkami používá?
    a) pravou
    b) levou
    c) obě

10. Je pro vás důležitá ,,správná výslovnost“ Vašeho dítěte (dětí)?
    a) ano
    b) ne
    c) nevím

11. Má Vaše dítě (děti) správnou výslovnost řeči? To znamená, jestli umí správně vyslovovat všechny hlásky českého jazyka.
    a) ano
    b) ne
    c) nevím

12. Pokud ne, mohli byste uvést jaké hlásky Vaše dítě (děti) ještě neovládá?

    ……..

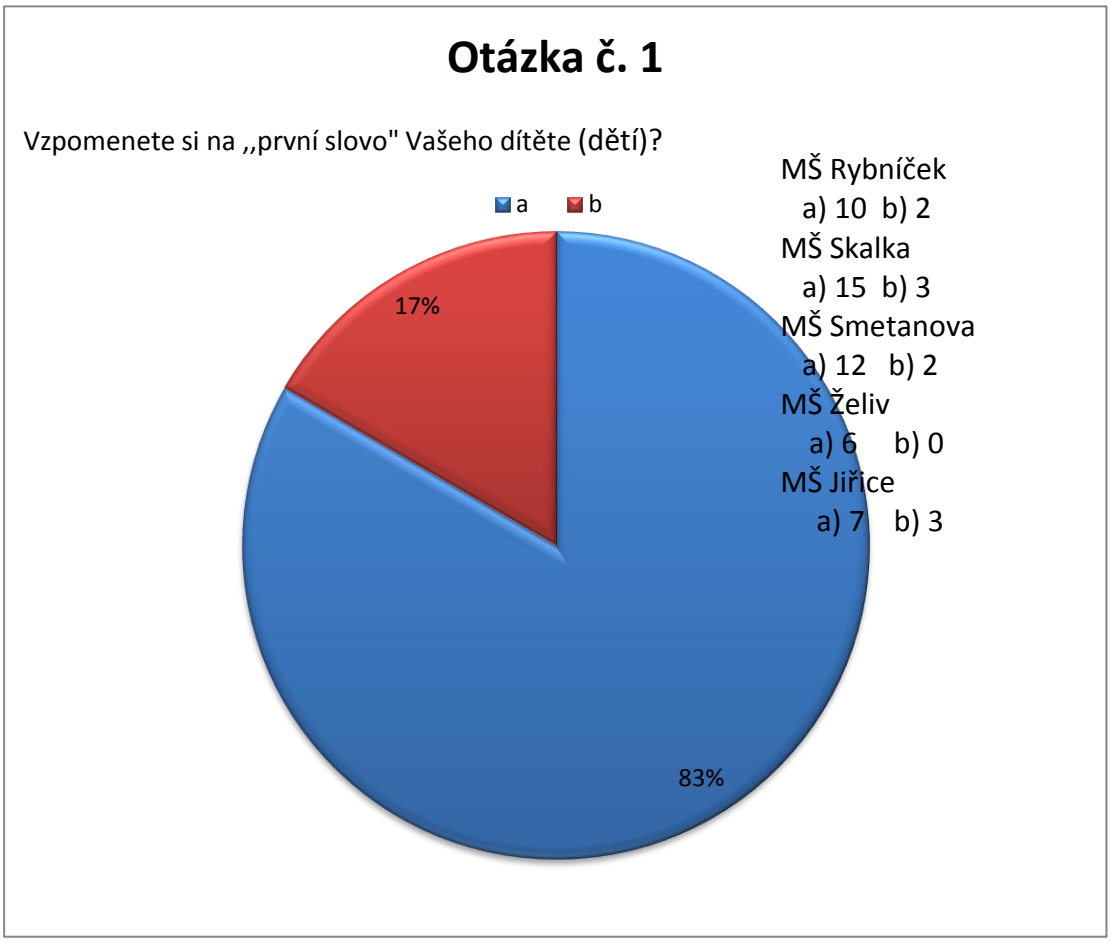
13. Opravujete Vaše dítě (děti) při nesprávné výslovnosti některých hlásek?
    a) ano
    b) ne
    c) občas

14. Jste pro logopedickou péči v MŠ?
    a) ano
    b) ne
    c) nevím

15. Pokud ne, tak proč?

    ……

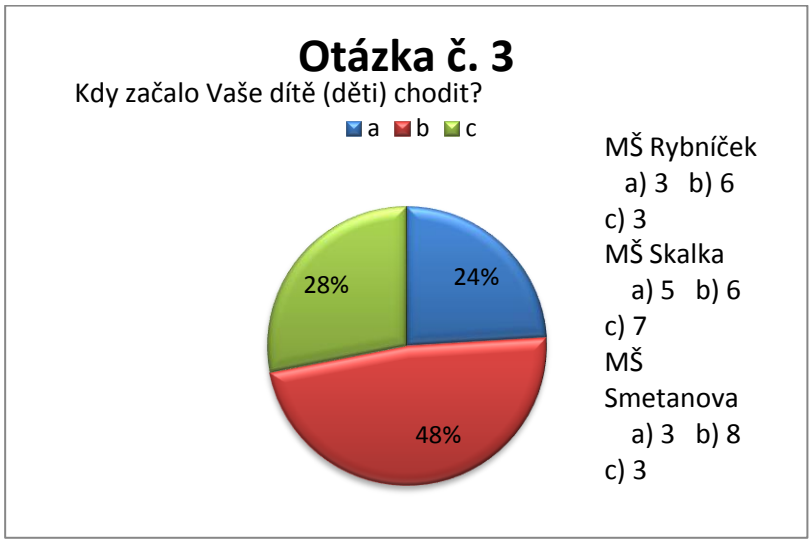
16. Chtěli byste něco změnit ohledně logopedické péče v MŠ? Pokud ano, tak uveďte, o jakou změnu by mělo jít.
    a) ano ……
    b) ne
    c) nevím



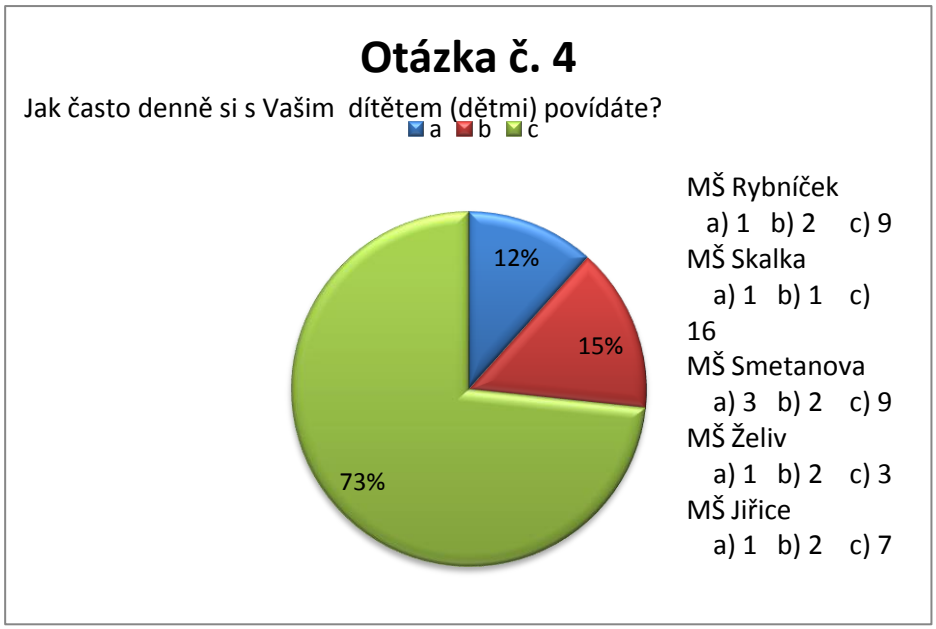
Na otázku č. 1 odpovídalo 83% rodičů ANO, odpovědi byly různé – mámá, tátá, baba, aj. 17% rodičů odpovídalo NE.

Otázka č. 2

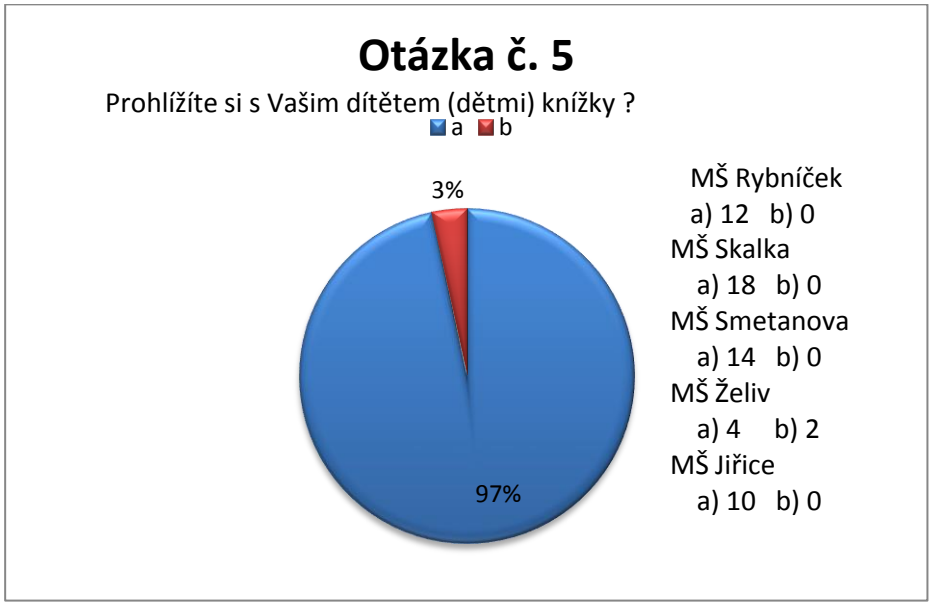
Odpovědi na otevřenou otázku č. 2: *V kolika letech začalo Vaše dítě mluvit?,* byly samozřejmě různé, rodiče odpovídali: od 10 měsíců až po 3 roky.



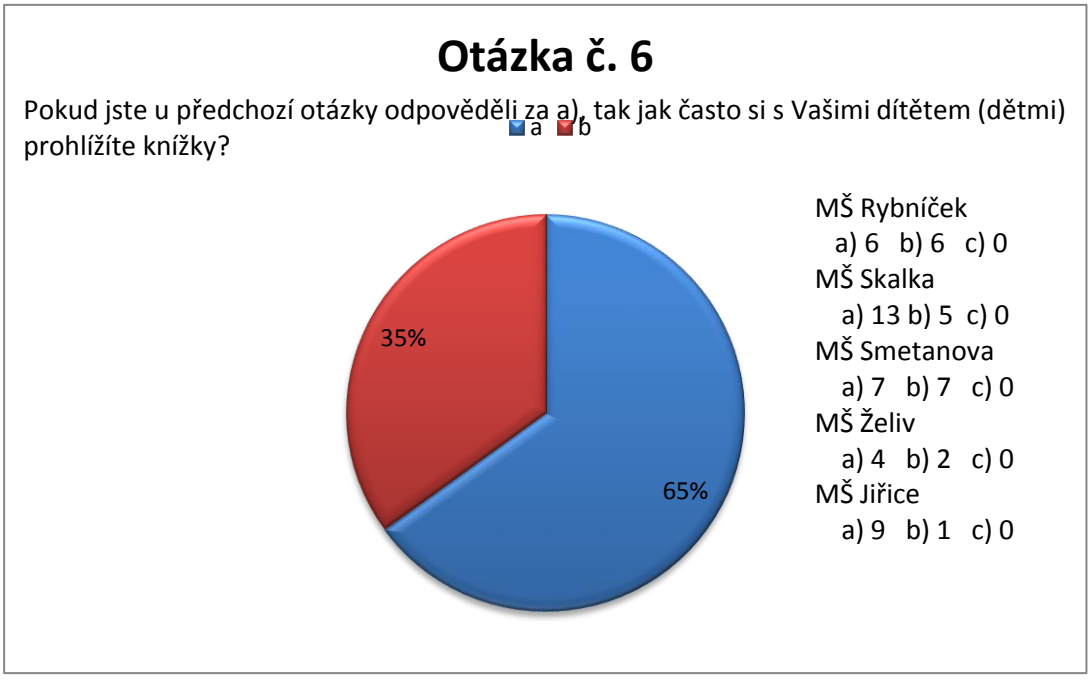
Grafové znázornění otázky č. 3 uvádí věk dětí, 24% dříve jak v 1. roku, 48% uvádí v 1. roku a 28% po 1. roku.



U otázky č. 4 odpovídalo 12% rodičů „méně než hodinu," 15% „hodinu" a 73% „více jak hodinu."



U otázky č. 5 rodiče odpovídali 97% ANO a 3% NE.

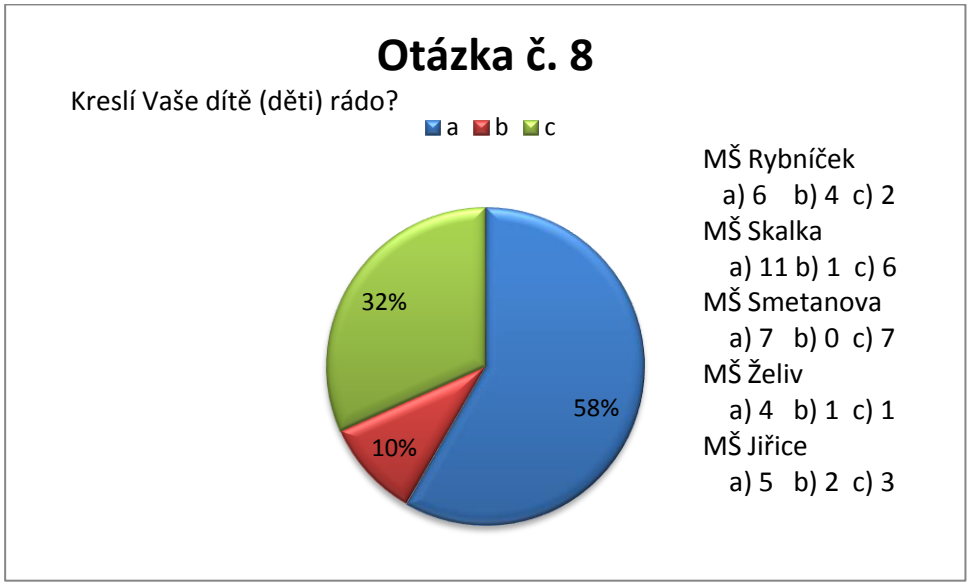


U otázky č. 6 mě zajímalo, kolik času věnují rodiče se svými dětmi knížkám.

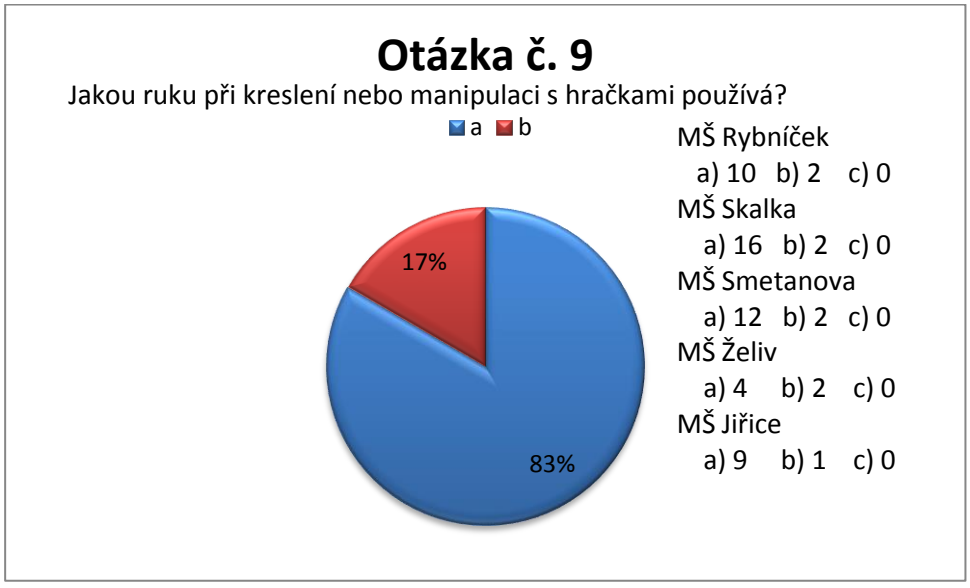
65% rodičů odpovědělo, že jednou denně a 35% rodičů jednou týdně.

Otázka č. 7

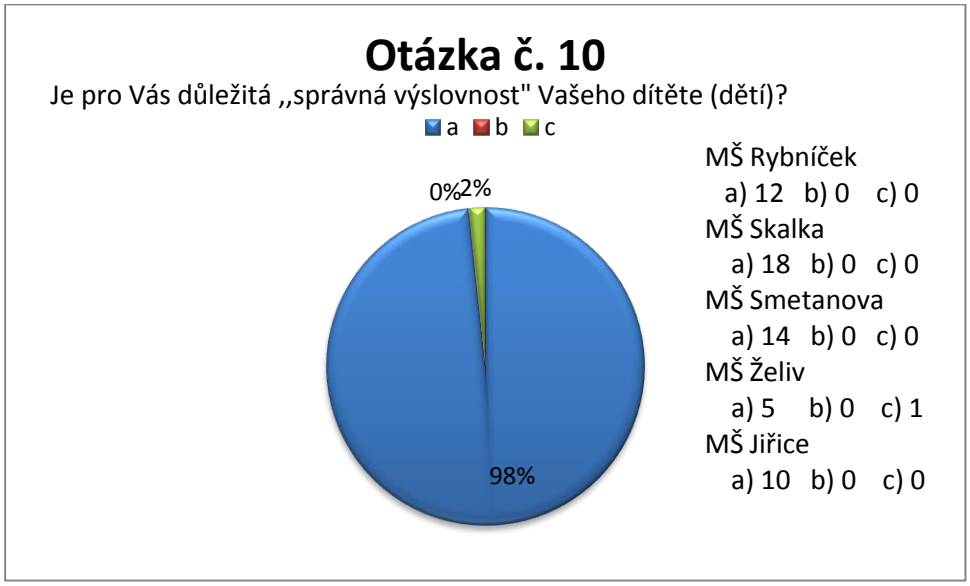
Sedmá otázka byla otevřená a zněla: *Kterou knížku(y) má Vaše dítě (děti) nejraději?* Zde byly odpovědi podobné, jednalo se o dětskou literaturu: o zvířátkách, autech, Honzíkova cesta, Pat a Mat, O Rákosníčkovi, Špalíček pohádek, aj.



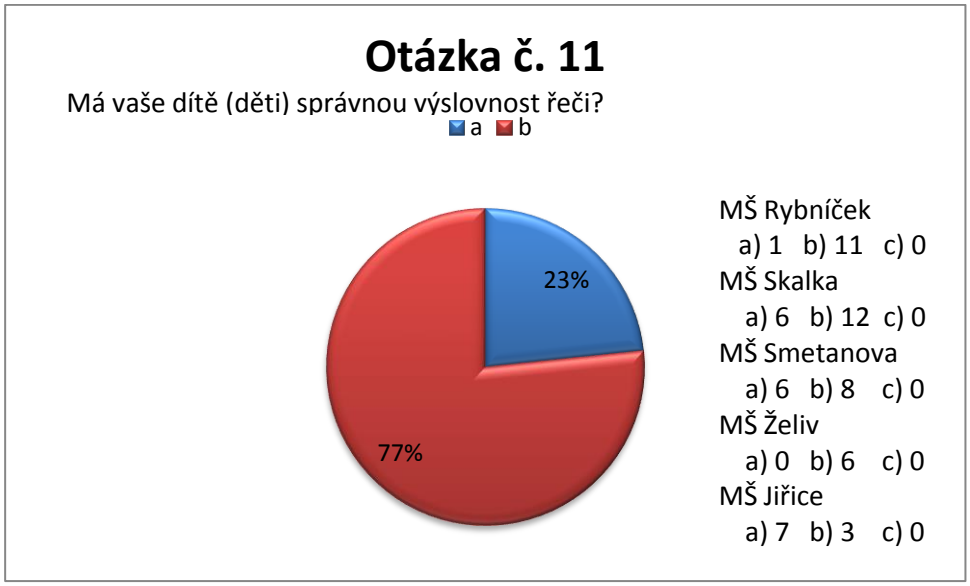
U otázky č. 8 znázorňuje graf procentuální odpovědi 58% ANO, 10% NE, 32% NEVÍM.



V otázce č. 9 jsem se zaměřila na lateralitu dětí. Průzkum ukázal 83% dětí s dominantní pravou rukou a 17% dětí s dominancí levé ruky.



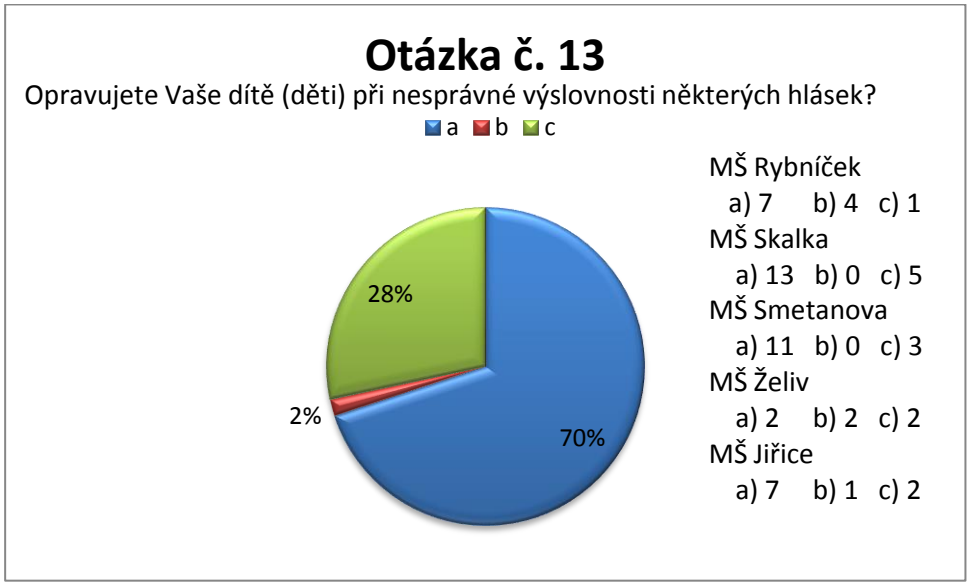
Odpovědi na otázku č. 10 byly téměř stoprocentní, 98% odpovídalo ANO, pouze 2% odpovědělo NEVÍM.



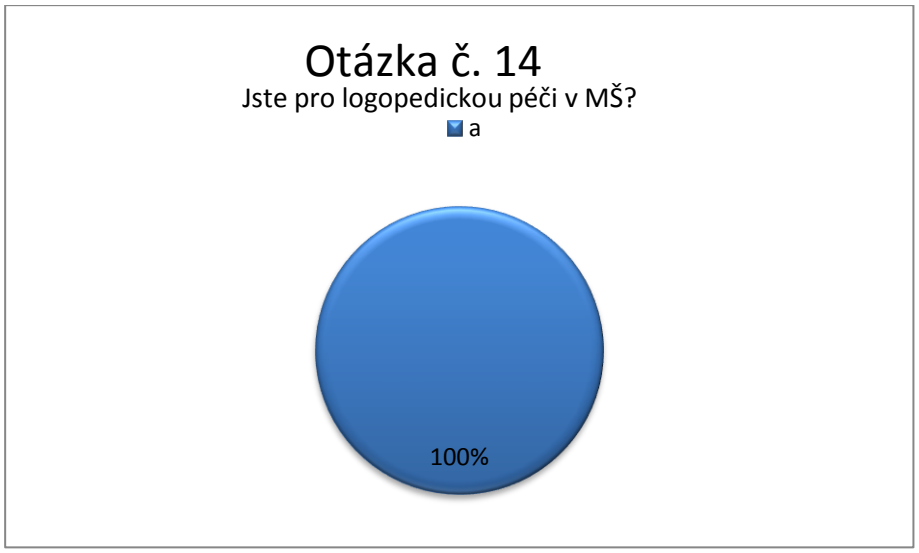
Otázka č. 11 byla, jak jsem předpokládala, v záporných číslech. 23% rodičů odpovědělo ANO a 77% z dotazovaných odpovědělo NE.

Otázka č. 12

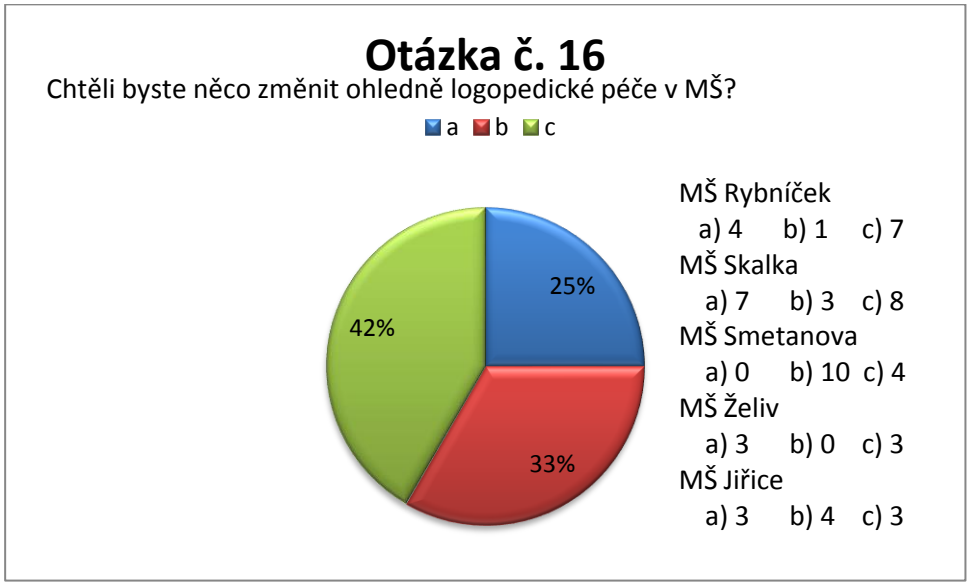
Tato otázka navazuje na otázku č. 11. Správnou výslovnost má 23% dětí a u 77% dětí se vyskytuje odchylka v artikulaci. Na otázku: *Jakou hlásku (hlásky) Vaše dítě (děti) ještě neovládá?*, rodiče odpovídali často shodně. Jednalo se o ostré a tupé sykavky, hlásku L a vibranty R a Ř. V pěti případech to byly hlásky K a G.



Tuto otázku jsem zvolila záměrně. Dost často upozorňujeme rodiče na to, Aby děti nenapomínaly, ani neopravovaly při jejich výslovnosti, takže mě velmi zajímalo, kolik rodičů to dodržuje kolik ne. Graf ukázal 70% ANO, 2% NE a 28% rodičů odpovědělo OBČAS.



Otázka č. 14 rodiče odpověděli jednoznačně ANO, tj. 100%.



U otázky č. 16 odpovídalo dotázaných 25% NE, 33% ANO a 42% NEVÍM.

Otázka byla polootevřená, takže rodiče, kteří uvedli ANO, uvedli **důvody**:

- ***více logopedů ve školkách (5x)***
- ***začít s logopedií co nejdříve (3x)***
- ***docházení s dětmi na logopedii***
- ***větší frekvence výuky logopedie***
- ***více rad a materiálů k procvičování (2x)***
- ***v každé třídě by měla učitelka mít základní logopedické vzdělání***
- ***větší informovanost o logopedické výchově přímo ve třídách MŠ, pokud v nich tedy nějaká log. cvičení probíhají.***

Shrnutí dotazníkového průzkumu:

Dotazníkové šetření zjišťovalo, mimo jiné, spokojenost x nespokojenost rodičů s logopedickou péčí na jednotlivých mateřských školách. Z celkového počtu 80 rozdaných dotazníků se vrátilo 60 dotazníků. V dotazníkovém šetření bylo celkem 16 otázek, z toho 11 uzavřených, 4 otevřené a jedna polootevřená. Průzkumem bylo jednoznačně zjištěno, že pro logopedickou péči v mateřských školách jsou všichni dotázaní rodiče, tj. 100%. Jak se potvrdilo, tak logopedickou péči u předškolních dětí rodiče vyžadují. Otázka č. 16 potvrzuje, co vše je ještě, ohledně logopedické péče v mateřských školách, nedostačující a co rodiče považují za důležité v této oblasti změnit.

Příloha B

Tabulka vyšetření výslovnosti

Příloha A

Dotazníkový průzkum výslovnosti

Dotazníkový průzkum výslovnosti

V polovině září školního roku 2014/2015 jsem roznesla 80 dotazníků (vlastní zdroj) do všech pěti uvedených mateřských škol. Do každé MŠ v Humpolci jsem osobně dala vždy 20 dotazníků a v obecních mateřských školách 10 dotazníků. Předem jsem se osobně domluvila s paní učitelkami za všech MŠ a požádala je o předání dotazníků rodičům. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit názor rodičů na logopedickou péči v mateřských školách. Zvolila jsem 16 otázek, z toho 11 otázek je uzavřených, 4 otevřené (2., 7., 12., 15.) a 1 polootevřená (16.). Dotazníkový průzkum je uveden procentuálně v grafech hned za uvedeným dotazníkem.

DOTAZNÍK

Vážení rodiče, prosím Vás o vyplnění jednoduchého dotazníku, který se týká logopedické péče v mateřských školách. Nebojte se psát pravdu (o to mi hlavně jde), dotazník je anonymní. Vyplněný dotazník dejte, prosím, zpátky na určené místo nebo Vaší p. učitelce do konce září 2014. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

Bc. Lada Vlčková,
učitelka v MŠ Smetanova Humpolec
a logopedický asistent.

17. Vzpomenete si na „první slovo“ Vašeho dítěte?
    c) ano
    d) ne

18. V kolika letech začalo Vaše dítě mluvit?
    ……

19. Kdy začalo Vaše dítě (děti) chodit?
    d) dříve jak v 1. roku
    e) v 1. roku
    f) déle jak v 1. roku

20. Jak často denně si s Vaším dítětem (dětmi) povídáte?

    d) méně než hodinu
    e) 1 hodinu
    f) 1 hodinu a více

21. Prohlížíte si s Vaším dítětem (dětmi) knížky?

    c) ano
    d) ne

22. Pokud jste u předchozí otázky odpověděli za a), tak jak často si s Vaším dítětem (dětmi) prohlížíte knížky?

    e) denně
    f) jednou týdně
    g) jednou za měsíc
    h) jednou za rok

23. Kterou knížku(y) má Vaše dítě nejraději?

    ……

24. Kreslí Vaše dítě (děti) rádo?

    d) ano
    e) ne
    f) občas

25. Jakou ruku při kreslení nebo manipulaci s hračkami používá?

    d) pravou
    e) levou
    f) obě

26. Je pro vás důležitá „správná výslovnost“ Vašeho dítěte (dětí)?

    d) ano
    e) ne

f) nevím

27. Má Vaše dítě (děti) správnou výslovnost řeči? To znamená, jestli umí správně vyslovovat všechny hlásky českého jazyka.
    d) ano
    e) ne
    f) nevím

28. Pokud ne, mohli byste uvést jaké hlásky Vaše dítě (děti) ještě neovládá?

    ……..

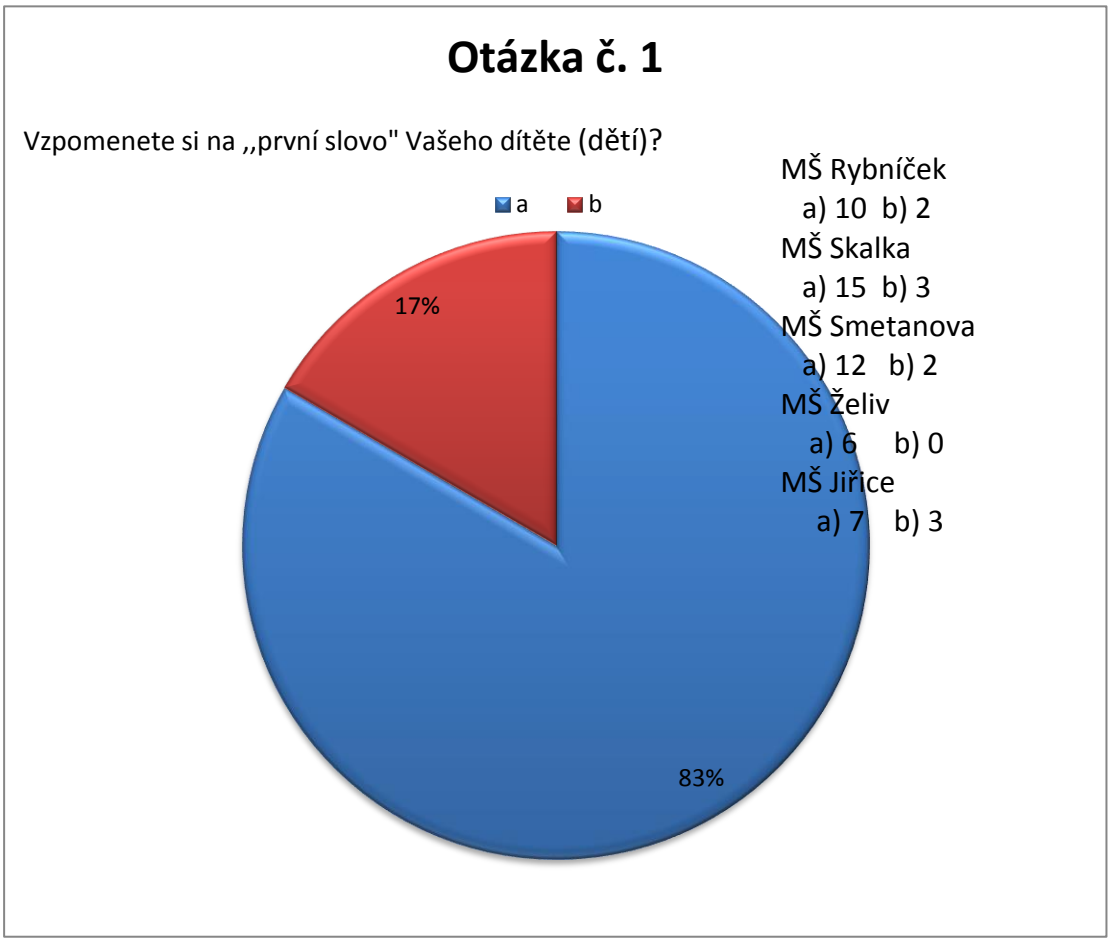
29. Opravujete Vaše dítě (děti) při nesprávné výslovnosti některých hlásek?
    d) ano
    e) ne
    f) občas

30. Jste pro logopedickou péči v MŠ?
    d) ano
    e) ne
    f) nevím

31. Pokud ne, tak proč?

    ……

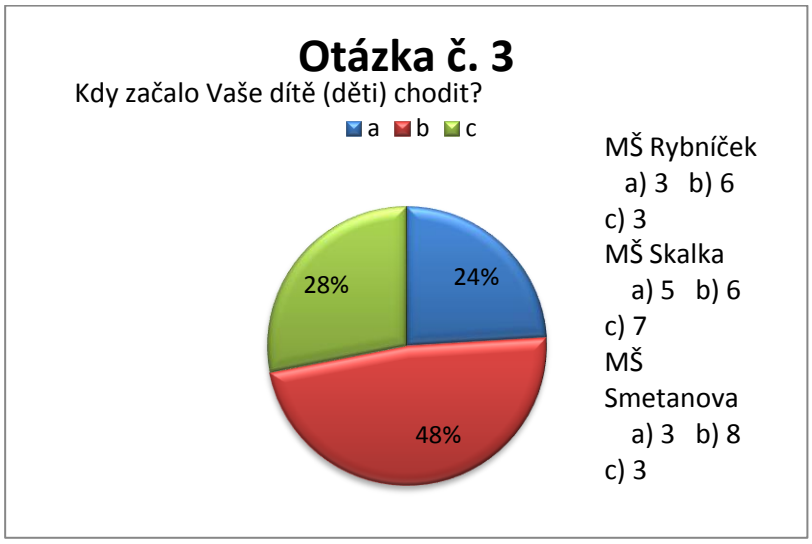
32. Chtěli byste něco změnit ohledně logopedické péče v MŠ? Pokud ano, tak uveďte, o jakou změnu by mělo jít.
    d) ano ……
    e) ne
    f) nevím



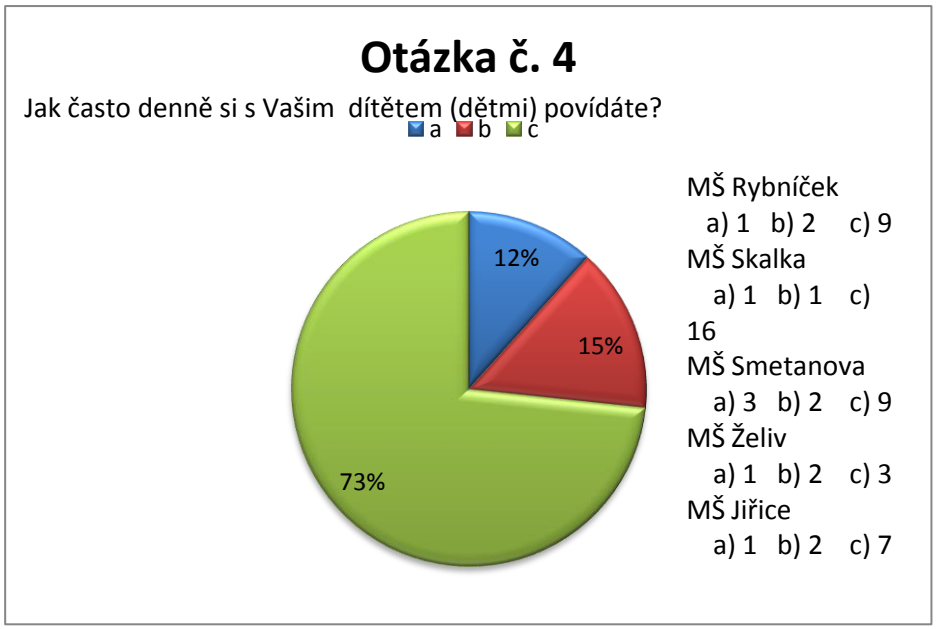
Na otázku č. 1 odpovídalo 83% rodičů ANO, odpovědi byly různé – mámá, tátá, baba, aj. 17% rodičů odpovídalo NE.

Otázka č. 2

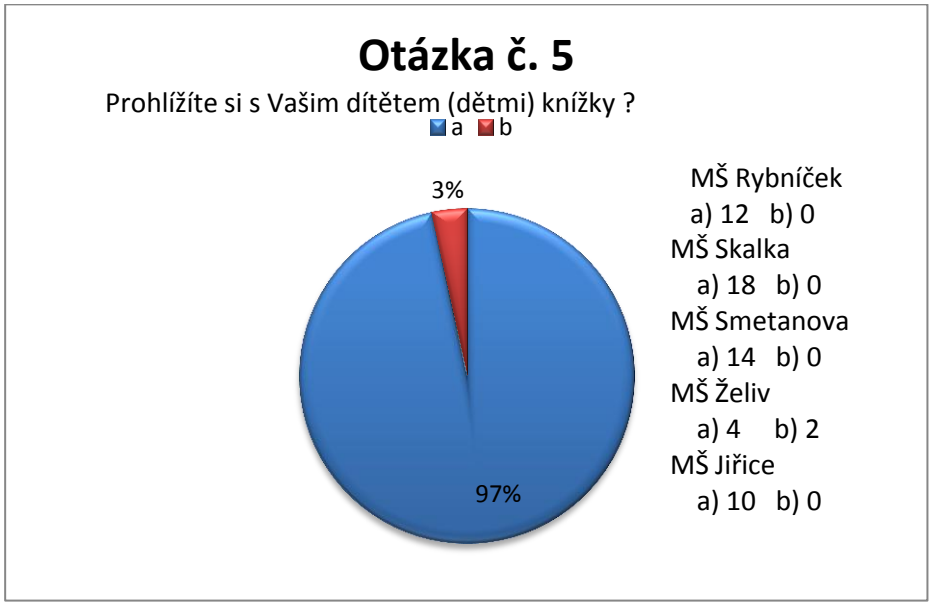
Odpovědi na otevřenou otázku č. 2: *V kolika letech začalo Vaše dítě mluvit?,* byly samozřejmě různé, rodiče odpovídali: od 10 měsíců až po 3 roky.



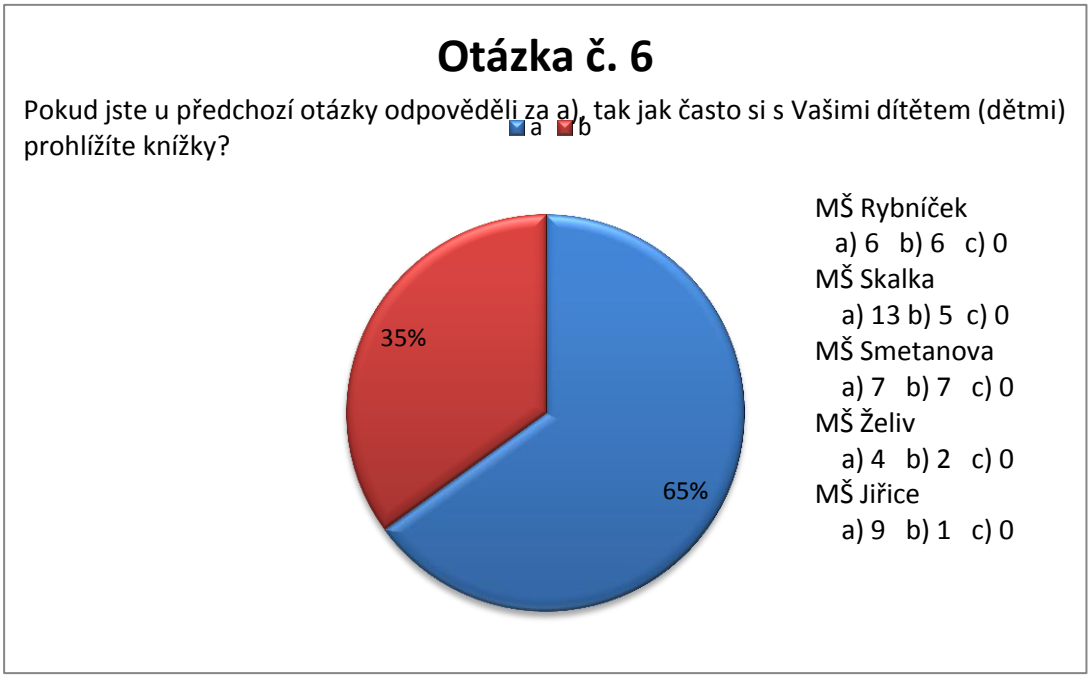
Grafové znázornění otázky č. 3 uvádí věk dětí, 24% dříve jak v 1. roku, 48% uvádí v 1. roku a 28% po 1. roku.



U otázky č. 4 odpovídalo 12% rodičů „méně než hodinu," 15% „hodinu" a 73% „více jak hodinu."



U otázky č. 5 rodiče odpovídali 97% ANO a 3% NE.

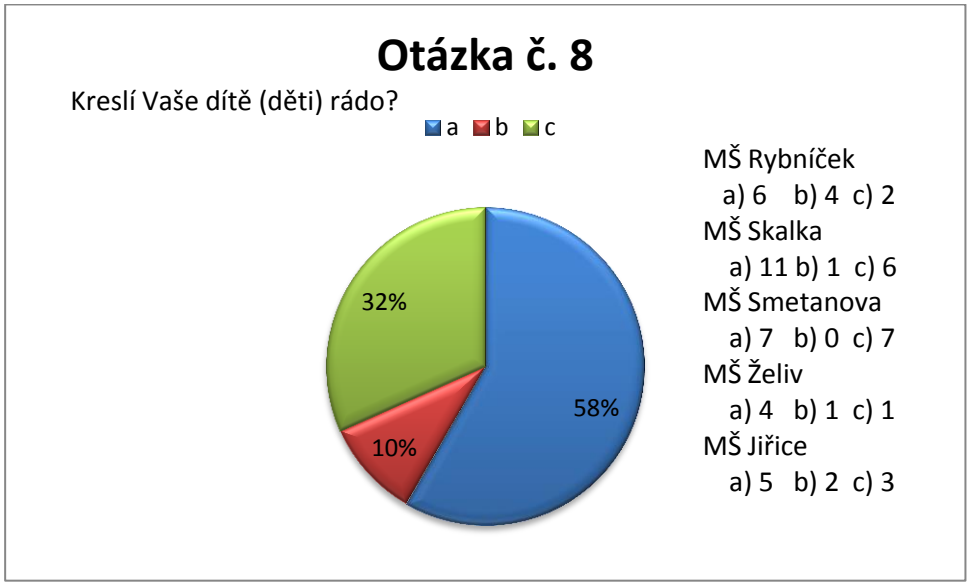


U otázky č. 6 mě zajímalo, kolik času věnují rodiče se svými dětmi knížkám.

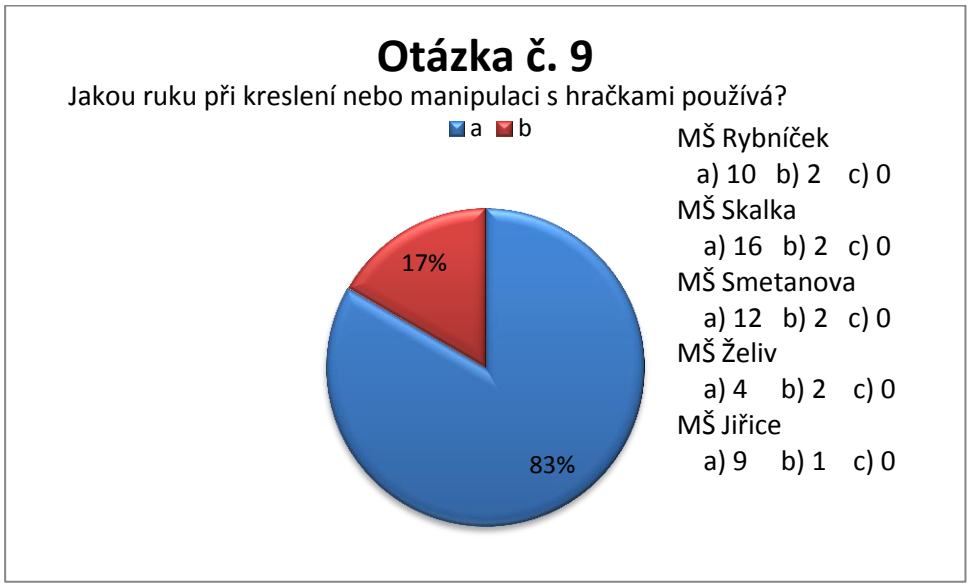
65% rodičů odpovědělo, že jednou denně a 35% rodičů jednou týdně.

Otázka č. 7

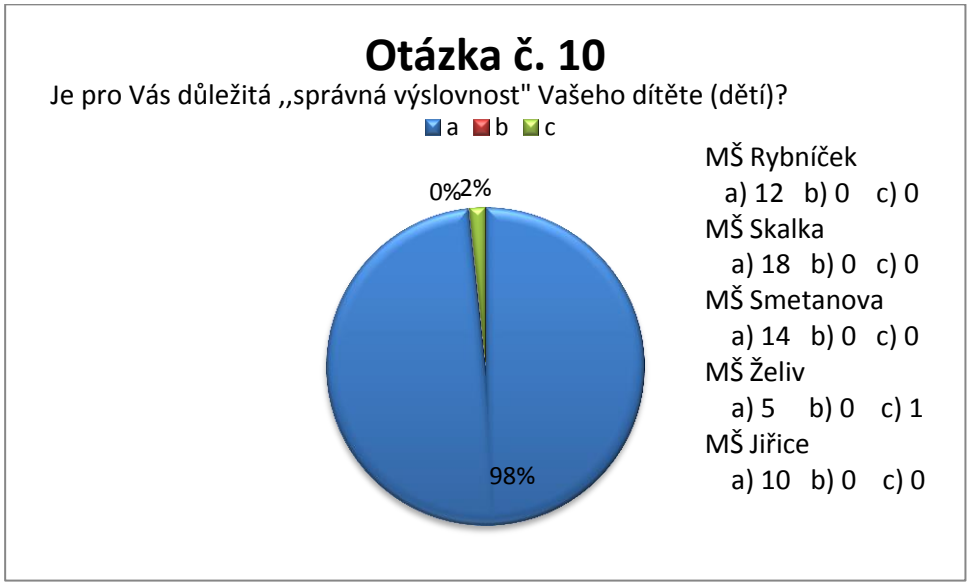
Sedmá otázka byla otevřená a zněla: *Kterou knížku(y) má Vaše dítě (děti) nejraději?* Zde byly odpovědi podobné, jednalo se o dětskou literaturu: o zvířátkách, autech, Honzíkova cesta, Pat a Mat, O Rákosníčkovi, Špalíček pohádek, aj.



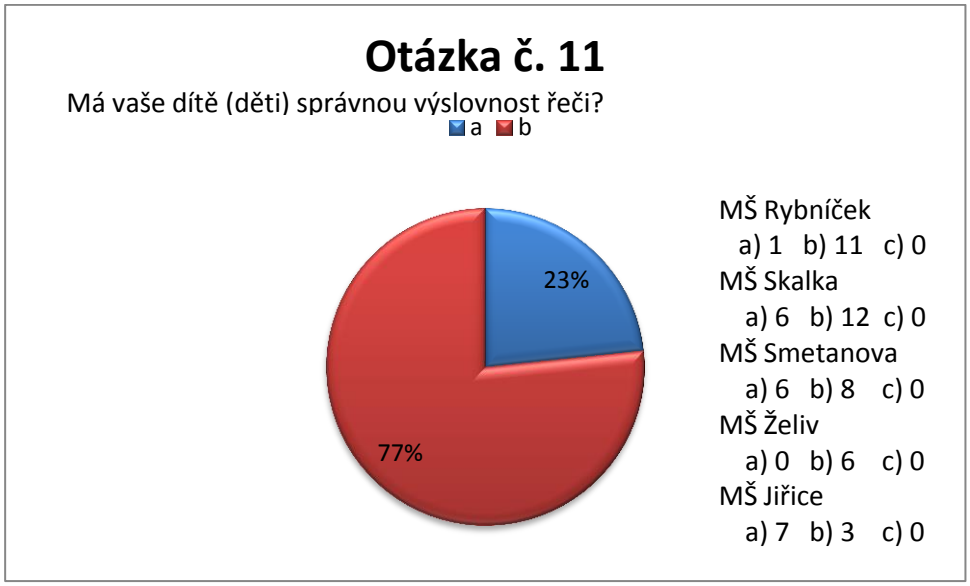
U otázky č. 8 znázorňuje graf procentuální odpovědi 58% ANO, 10% NE, 32% NEVÍM.



V otázce č. 9 jsem se zaměřila na lateralitu dětí. Průzkum ukázal 83% dětí s dominantní pravou rukou a 17% dětí s dominancí levé ruky.



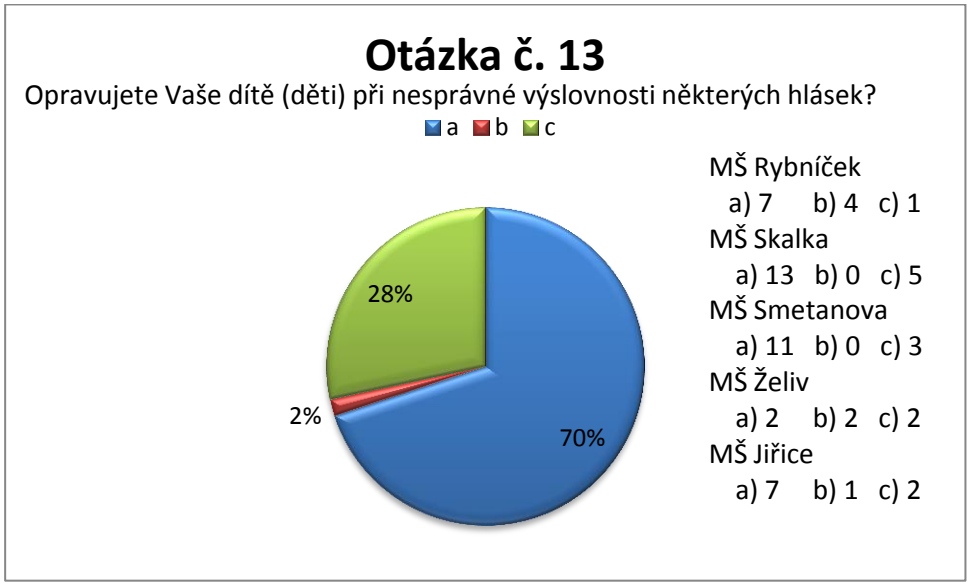
Odpovědi na otázku č. 10 byly téměř stoprocentní, 98% odpovídalo ANO, pouze 2% odpovědělo NEVÍM.



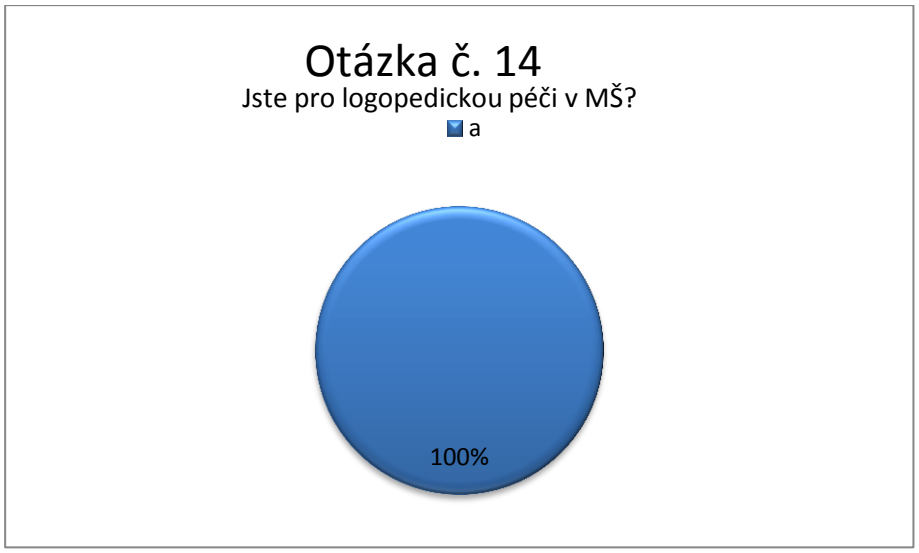
Otázka č. 11 byla, jak jsem předpokládala, v záporných číslech. 23% rodičů odpovědělo ANO a 77% z dotazovaných odpovědělo NE.

Otázka č. 12

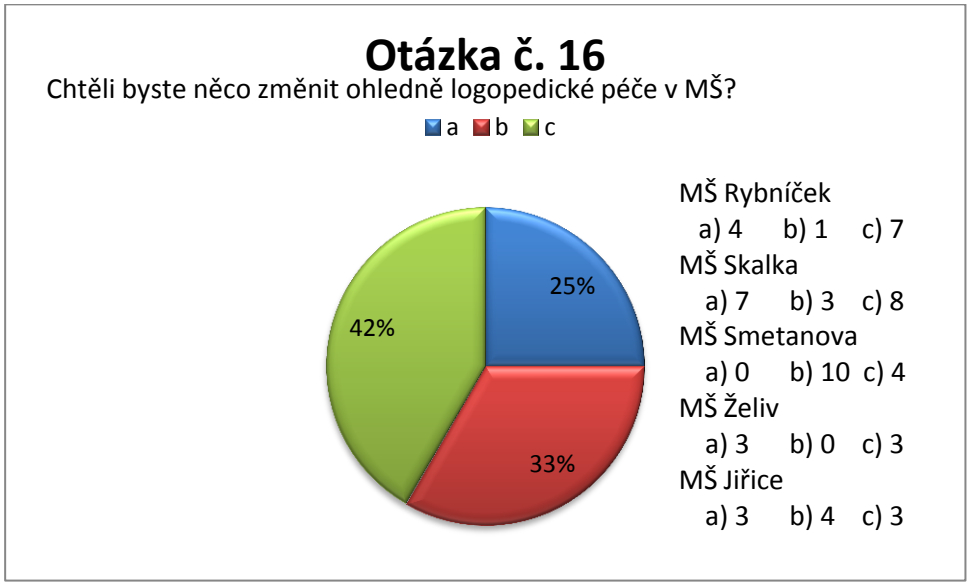
Tato otázka navazuje na otázku č. 11. Správnou výslovnost má 23% dětí a u 77% dětí se vyskytuje odchylka v artikulaci. Na otázku: *Jakou hlásku (hlásky) Vaše dítě (děti) ještě neovládá?*, rodiče odpovídali často shodně. Jednalo se o ostré a tupé sykavky, hlásku L a vibranty R a Ř. V pěti případech to byly hlásky K a G.



Tuto otázku jsem zvolila záměrně. Dost často upozorňujeme rodiče na to, Aby děti nenapomínaly, ani neopravovaly při jejich výslovnosti, takže mě velmi zajímalo, kolik rodičů to dodržuje kolik ne. Graf ukázal 70% ANO, 2% NE a 28% rodičů odpovědělo OBČAS.



Otázka č. 14 rodiče odpověděli jednoznačně ANO, tj. 100%.



U otázky č. 16 odpovídalo dotázaných 25% NE, 33% ANO a 42% NEVÍM.

Otázka byla polootevřená, takže rodiče, kteří uvedli ANO, uvedli **důvody**:

- ***více logopedů ve školkách (5x)***
- ***začít s logopedií co nejdříve (3x)***
- ***docházení s dětmi na logopedii***
- ***větší frekvence výuky logopedie***
- ***více rad a materiálů k procvičování (2x)***
- ***v každé třídě by měla učitelka mít základní logopedické vzdělání***
- ***větší informovanost o logopedické výchově přímo ve třídách MŠ, pokud v nich tedy nějaká log. cvičení probíhají.***

Shrnutí dotazníkového průzkumu:

Dotazníkové šetření zjišťovalo, mimo jiné, spokojenost x nespokojenost rodičů s logopedickou péčí na jednotlivých mateřských školách. Z celkového počtu 80 rozdaných dotazníků se vrátilo 60 dotazníků. V dotazníkovém šetření bylo celkem 16 otázek, z toho 11 uzavřených, 4 otevřené a jedna polootevřená. Průzkumem bylo jednoznačně zjištěno, že pro logopedickou péči v mateřských školách jsou všichni dotázaní rodiče, tj. 100%. Jak se potvrdilo, tak logopedickou péči u předškolních dětí rodiče vyžadují. Otázka č. 16 potvrzuje, co vše je ještě, ohledně logopedické péče v mateřských školách, nedostačující a co rodiče považují za důležité v této oblasti změnit.

Příloha B

Tabulka vyšetření výslovnosti

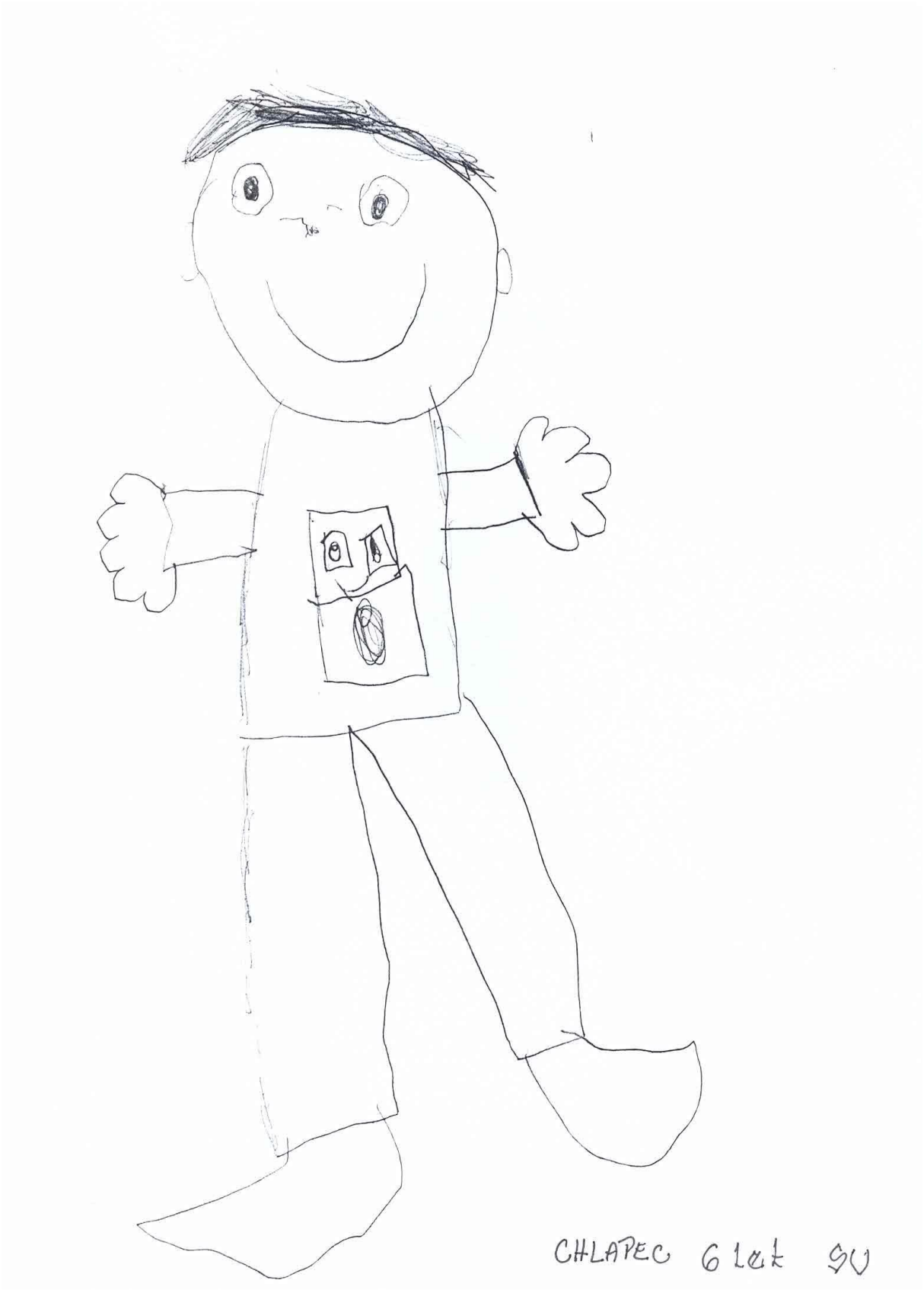
VÝSLOVNOST JEDNOTLIVÝCH HLÁSEK

JMÉNO:	
DATUM NAROZENÍ:	
ŠKOLA:	

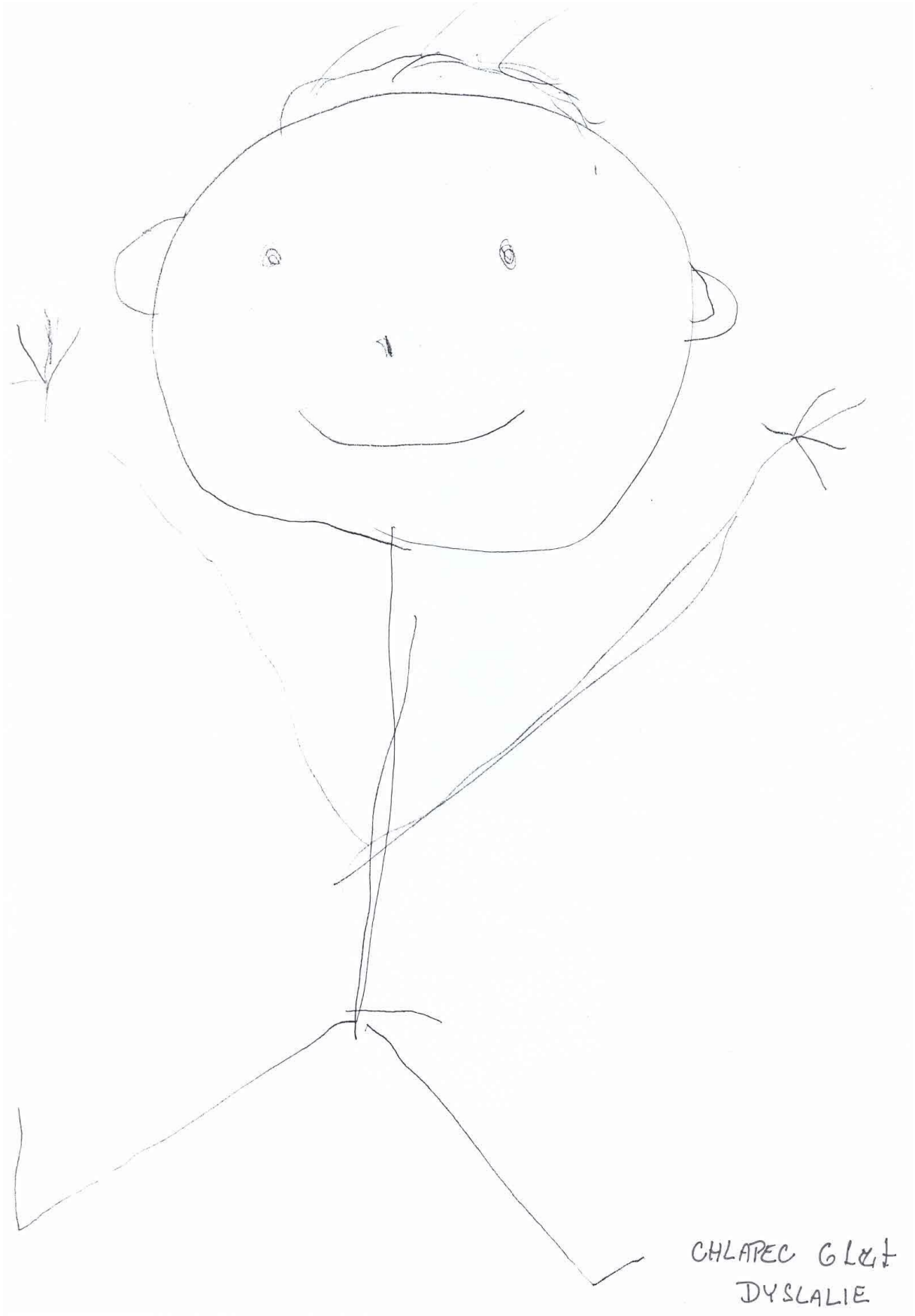
DATUM				
A,E,I,O,U,OU				
P				
B				
M				
T				
D				
N				
F				
V				
J				
K				
G				
H				
CH				
Ť				
Ď				
Ň				
BĚ,PĚ,VĚ				
L				
C				
S				
Z				
CSZ				
Č				
Š				
Ž				
ČŠŽ				
CSZ/ČŠŽ				
R				
Ř				
KOMOLÍ				
DIAGNÓZA:				

Příloha C

Kresba dítěte se SV a dítěte s OA

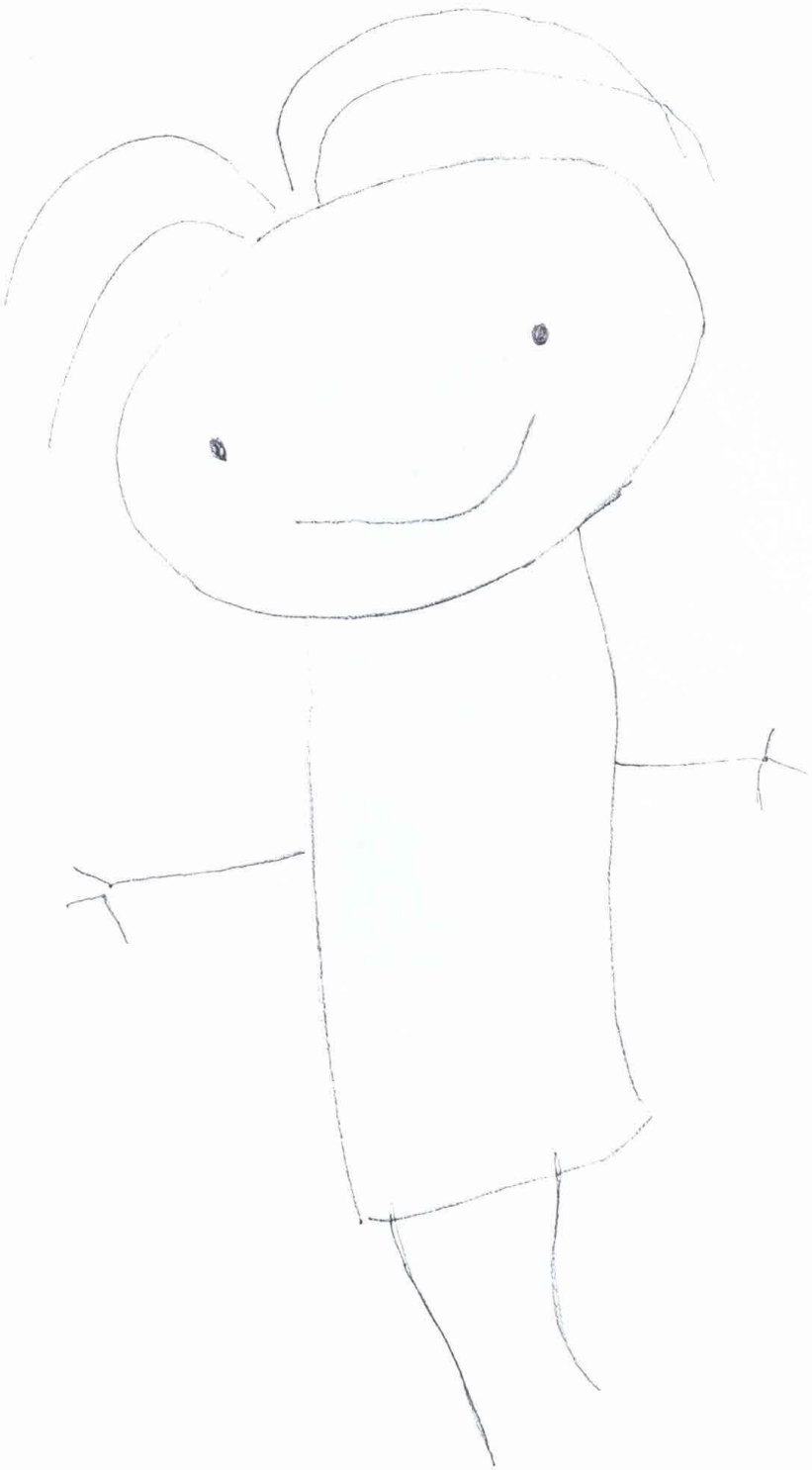


CHLAPEC 6 lat SV

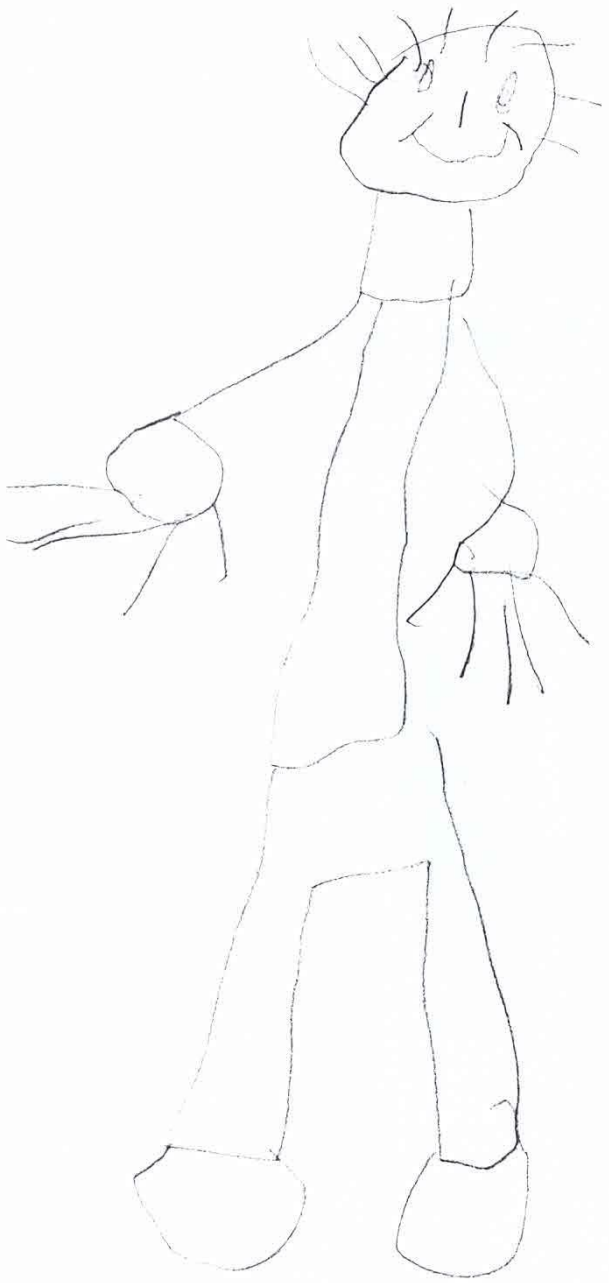

CHLAPEC 6 LET
DYSLALIE

Příloha D

Kresba dítěte s dominantní pravou rukou a dítěte s dominantní levou rukou



Dívka 5 let - pravá ruka

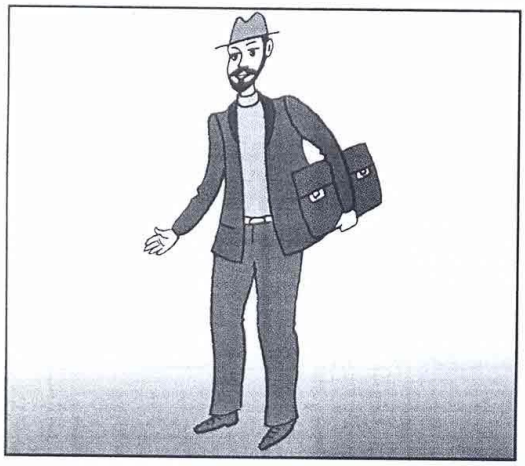


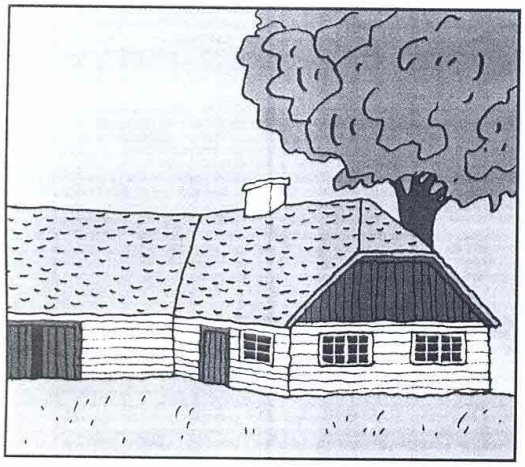
Dívka 5 Let - Lev

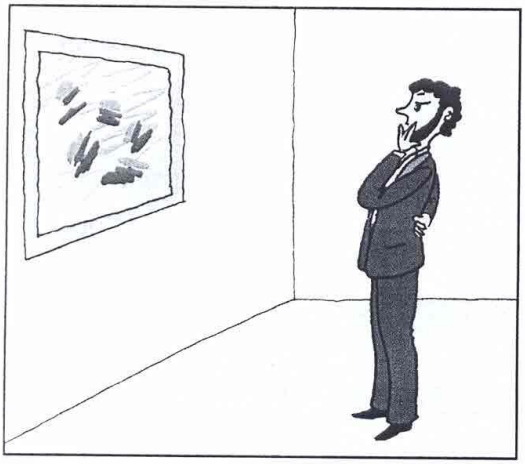
Příloha E

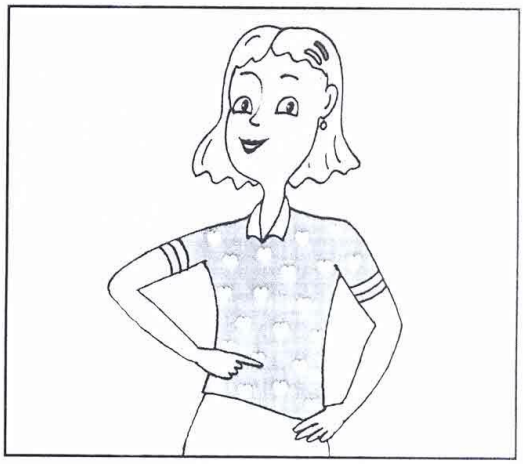
Tvoření slov podobného významu

Ř14: Tvoří slova podobného významu (synonyma)





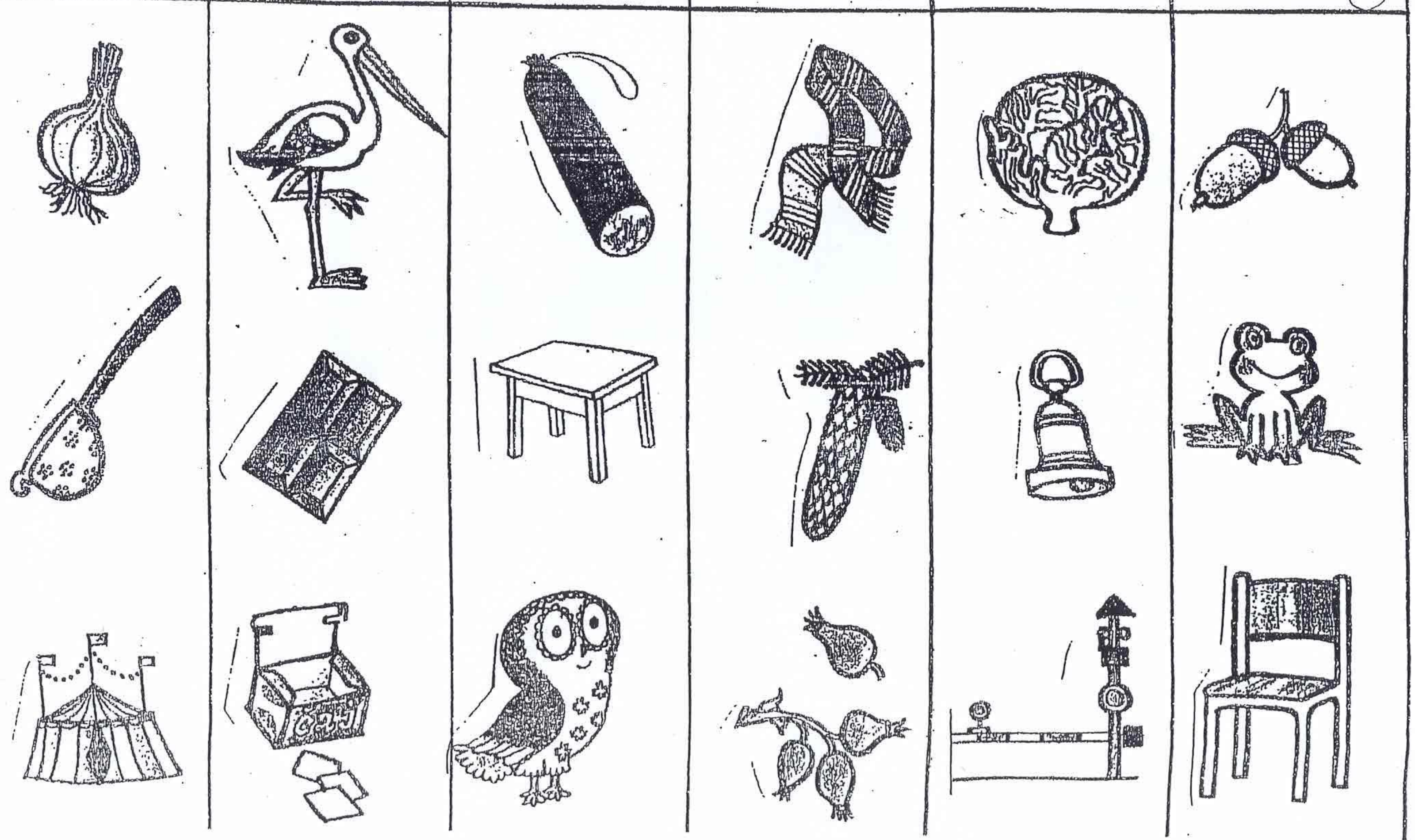




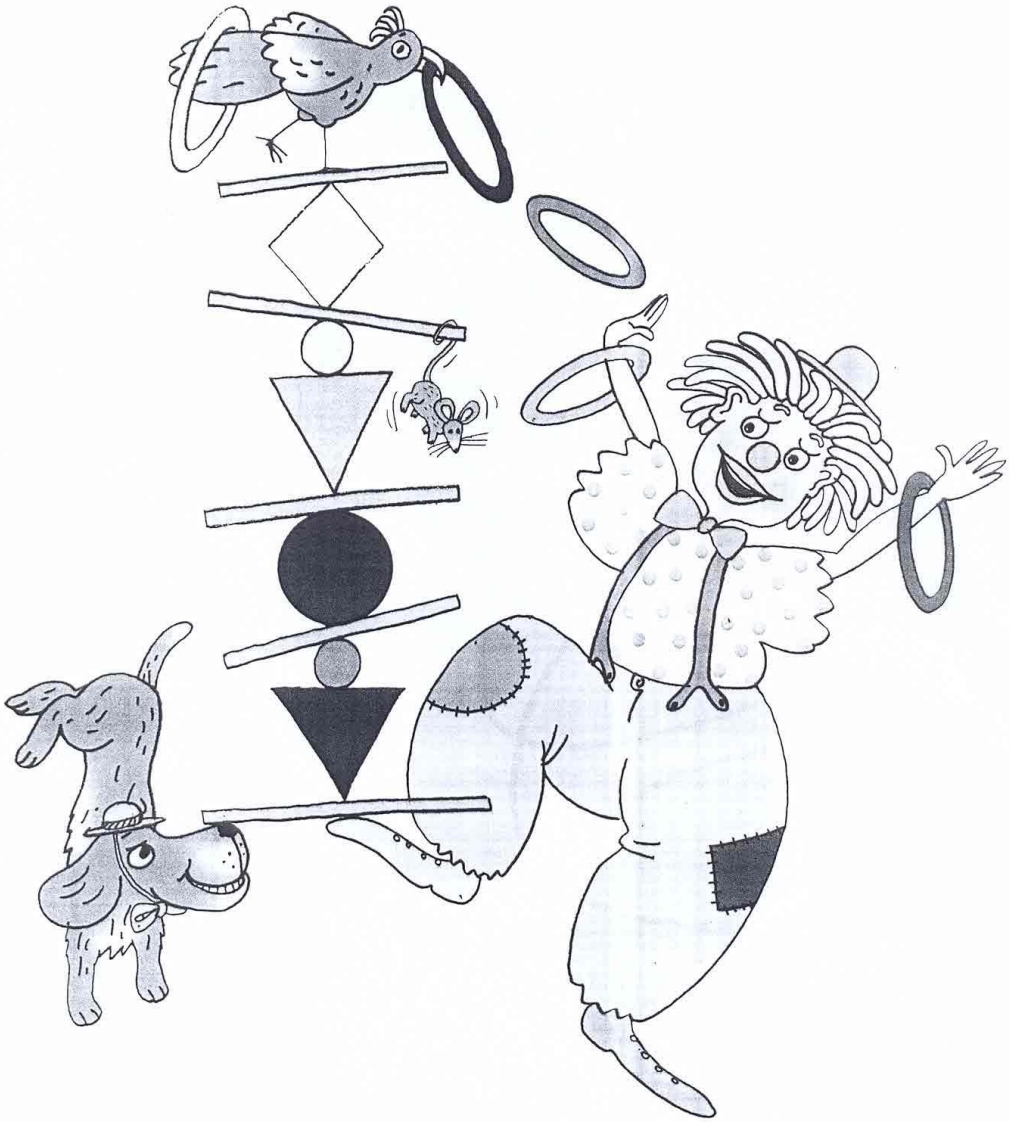
Příloha F

Obrázky k rozvíjení slovní zásoby

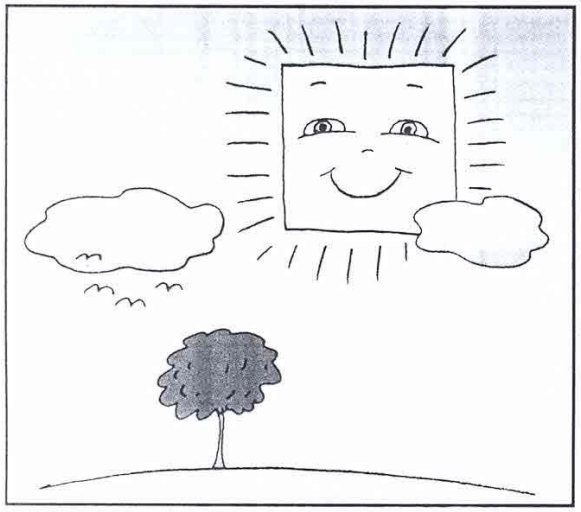
C	Č	S	Š	Z	Ž

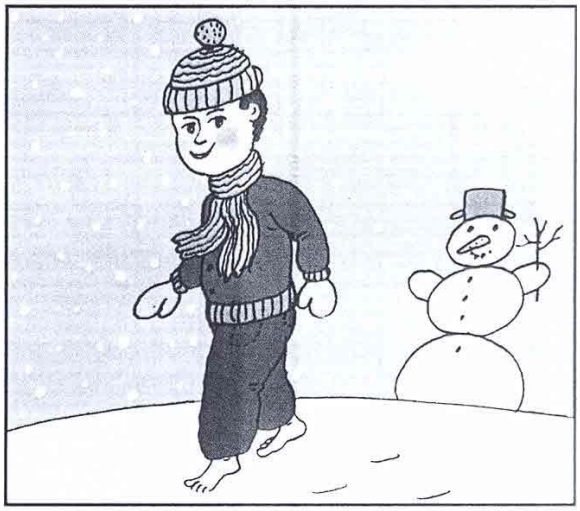


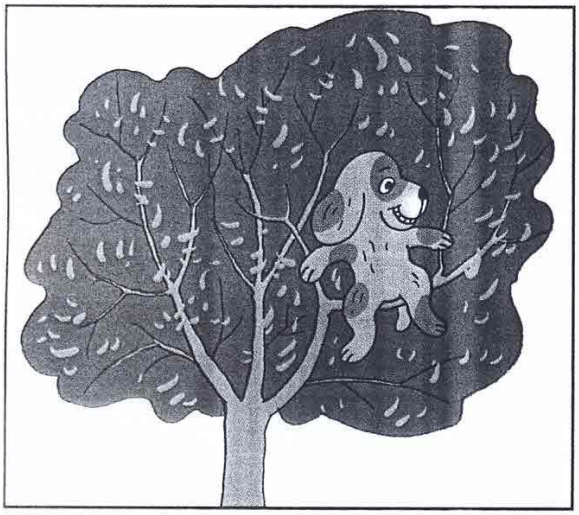
Ř6: Smysluplně popíše, co je na obrázku

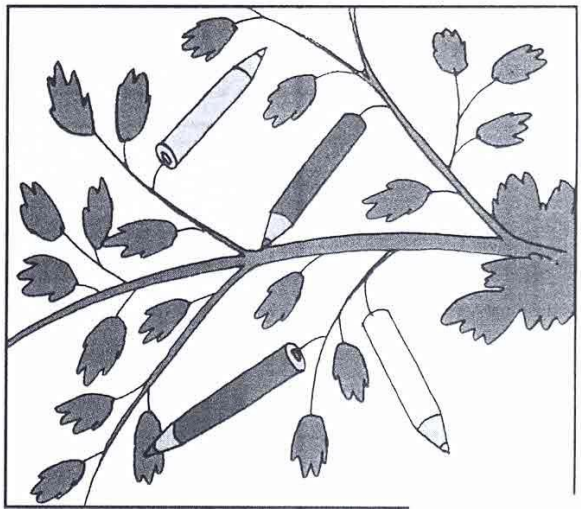


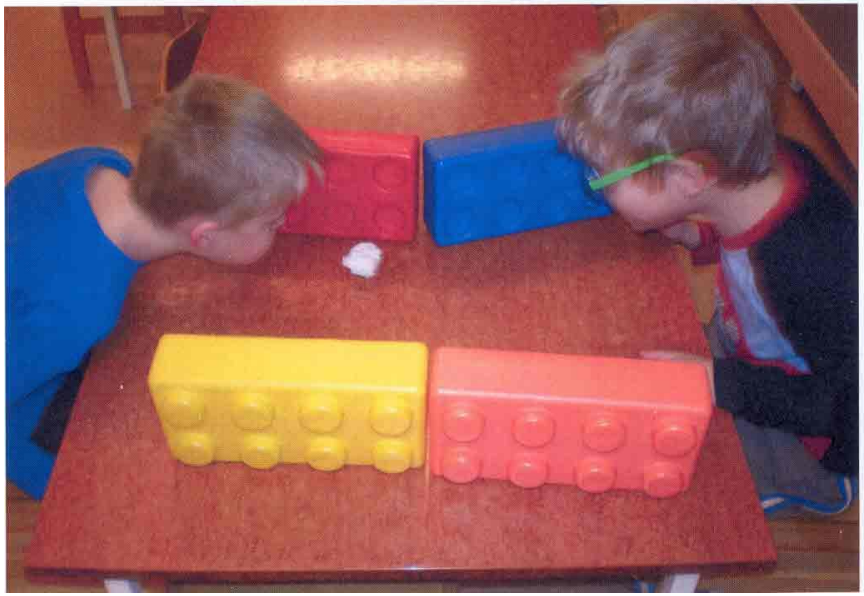
Ř7: Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku









Příloha G

Fotografie z logopedických cvičení