

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

# **Obrazový a textový materiál v terapii narušené komunikační schopnosti u dětí**

Bakalářská práce

Autor: Anna Pažoutová

Studijní program: M7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Anna Pažoutová</b>
Studium:	P16P0206
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - intervence
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Obrazový a textový materiál v terapii narušené komunikační schopnosti u dětí</b>
Název bakalářské práce AJ:	Visual and text material in the therapy of communication disorder in preschool children

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou narušené komunikační schopnosti u dětí, a to v kontextu využití obrazového a textového terapeutického materiálu. V teoreticky orientované části bakalářské práce budou definovány základní logopedické pojmy, popsán ontogenetický vývoj řeči u dětí, specifikovány komunikační schopnosti dětí předškolního věku, a to primárně ve vztahu k vývoji řeči ve foneticko-fonologické rovině jazyka. Pozornost bude věnována také specifikaci percepčně-motorických vzorů hlásek českého jazyka. Cílem praktické části bakalářské práce bude vytvořit obrazový a textový materiál pro děti sloužící k eliminaci komunikačních (dyslalických) obtíží a ověřit ho v praxi. Z metodologického hlediska bude využito metody pozorování.

KRAHULCOVÁ, Beáta. Dyslalie - patlavost: vady a poruchy výslovnosti. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013, ISBN 978-80-903863-1-0. KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. vyd. 1. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1110-9. KLENKOVÁ, Jiřina. Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 1997, ISBN 80-85931-41-9 : 48. KLENKOVÁ, Jiřina. Kapitoly z logopedie II a III. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-62-1 : 56. LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-433-5.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

.....

Anna Pažoutová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Můj dík patří i rodičům dětí, s nimiž jsem pracovala a mateřské škole, jež mi to umožnila. Dále bych chtěla poděkovat respondentům, kteří mi byli ochotni poskytnout zpětnou vazbu. A v neposlední řadě děkuji svým blízkým, a to zejména své mamince, za pomoc a neutuchající podporu.



## **Anotace**

PAŽOUTOVÁ, Anna. *Obrazový a textový materiál v terapii narušené komunikační schopnosti dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 76 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku, ve vztahu k využití obrazového a textového terapeutického materiálu. V úvodních kapitolách teoreticky orientované části bakalářské práce je charakterizováno dítě předškolního věku, specifika jeho vývoje a vývoj dětské řeči. Dále jsou popsány jednotlivé jazykové roviny v ontogenezi řeči a nejčastěji se vyskytující typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Závěrečná kapitola teoreticky orientované části bakalářské práce se věnuje poznatkům z fonetiky a fonologie českého jazyka. V této kapitole je popsána klasifikace českých samohlásek a souhlásek, přičemž nejvíce pozornosti je věnováno souhláskám, na které je zaměřena praktická část bakalářské práce.

Empirická část bakalářské práce se zabývá eliminací komunikačních obtíží u dětí předškolního věku ve foneticko-fonologické rovině jazyka pomocí obrazového a textového materiálu. Vytvoření tohoto materiálu je hlavním cílem této bakalářské práce. Kompletně vytvořený obrazový a textový materiál ve své finální podobě je obsažen v příloze A této práce. Praktická část bakalářské práce obsahuje popis vytvořeného materiálu a doporučení, jak s materiálem pracovat. Součástí praktické části bakalářské práce je kvalitativně orientované šetření, na jehož základě je ověřena funkčnost a využitelnost materiálu při samotné práci s dítětem.

### **Klíčová slova:**

obrazový a textový materiál, dítě předškolního věku, narušená komunikační schopnost, hlásky „t“, „d“, „n“.

## **Annotation**

PAŽOUTOVÁ, Anna. *Visual and text material in the therapy of communication disorder in preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 76 pp. Bachelor thesis.

The bachelor thesis is focused on the issue of communication disorder in preschool children in relation to the use of visual and text therapeutic material. In the introductory chapters of the theoretic part of the bachelor thesis is characterized child of preschool age, specifics of its development and development of children's speech. Furthermore, there are described individual levels of speech ontogenesis and the most common types of communication disorder in preschool children. The final chapter of the theoretic part of the bachelor thesis is devoted to the basic knowledge of phonetics and phonology. This chapter describes the classification of Czech vowels and consonants, the biggest attention is paid to the consonants, on which the practical part of the bachelor thesis is focused.

The empirical part of the thesis deals with the elimination of communication difficulties in preschool children in the phonetic-phonological level of the language by means of visual and text material. Creating this material is the main goal of this bachelor thesis. Completely created visual and text material in its final form is included in annex A of this work. The practical part of the thesis contains description of the created material and recommendations on how to work with the material. It also includes a qualitatively oriented survey, on the basis of which the functionality and usability of the material during the work with the child is verified.

### **Keywords:**

visual and text material, preschool child, communication disorder, sounds "t", "d", "n".

# Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Dítě předškolního věku .....	11
1.1 Růst a vývoj dítěte.....	11
1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	13
1.3 Vývoj dítěte předškolního věku .....	14
2 Vývoj řeči v předškolním věku .....	26
2.1 Biologické základy řeči .....	26
2.2 Vývoj dětské řeči .....	27
3 Vývoj jazykových schopností u dětí předškolního věku .....	31
3.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	31
4 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku .....	34
4.1 Narušený vývoj řeči .....	34
4.1.1 Opožděný vývoj řeči .....	34
4.1.2 Vývojová dysfázie.....	36
4.2 Odchytky ve vývoji artikulace .....	37
4.2.1 Fonologické záměny hlásek.....	37
4.2.2 Dyslalie.....	38
4.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči.....	41
4.3.1 Kóktavost (balbuties) .....	41
4.3.2 Breptavost (tumultus sermonis) .....	43
5 Základní poznatky z fonetiky a fonologie českého jazyka .....	44
5.1 Klasifikace českých hlásek .....	44
5.1.1 Samohlásky (vokály).....	45
5.1.2 Souhlásky (konsonanty) .....	46
5.2 II. artikulační okrsek .....	48
5.2.1 Hláška [t] .....	48
5.2.2 Hláška [d] .....	50
5.2.3 Hláška [n] .....	51
PRAKTICKÁ ČÁST .....	53
6 Uvedení do praktické části bakalářské práce .....	53
6.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce .....	53

6.2	Metodologie praktické části bakalářské práce .....	53
6.3	Charakteristika místa výzkumného šetření.....	54
6.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	54
6.5	Specifikace průběhu realizace empiricky orientované části bakalářské práce ..	55
7	Eliminace komunikačních obtíží u dětí předškolního věku ve foneticko-fonologické rovině jazyka .....	56
7.1	Obrazový a textový materiál.....	56
7.2	Tvorba obrazového a textového materiálu .....	56
7.3	Metodika práce s materiálem.....	59
7.4	Zhodnocení efektivity vytvořeného materiálu .....	62
8	Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze .....	66
	Závěr.....	68
	Seznam použitých zkratk .....	70
	Seznam grafických schémat.....	71
	Seznam použité literatury .....	72
	Seznam dalších pramenů .....	75
	Seznam příloh .....	76

## Úvod

Od ostatních tvorů na této planetě se člověk odlišuje zejména svým způsobem dorozumívání. Význam řeči je pro člověka zásadní, lidská řeč jakožto prostředek komunikace nám umožňuje vyjadřovat své myšlenky, emoce, přání a usnadňuje zvládání každodenních životních situací. Řeč je dovednost mimořádně složitá, tudíž i velmi křehká a citlivá na vnější vlivy, a to jak kladné, tak záporné, povzbuzující i ochromující. Řečová vada, nejenže snižuje úroveň mluvního projevu, ale může mít negativní dopad na psychiku jedince a negativně se promítat do jeho sociálního začlenění. Troufám si tvrdit, že většina lidí považuje řeč za samozřejmost a neuvědomuje si, že ne každý má možnost svou řeč ovládat, a ne u každého probíhal vývoj řeči „hladce“.

Během praxí v rámci bakalářského studia na vysoké škole jsem se setkala s mnoha dětmi, jejichž komunikační schopnosti byly různým způsobem narušeny. Nejčastěji se u dětí předškolního věku jednalo o potíže ve foneticko-fonologické rovině jazyka. Je důležité, aby řeč dítěte v předškolním období byla zvukově čistá a z hlediska tvoření a výslovnosti hlásek správná. Dítě, jehož řeč v této rovině strádá, jež chybuje ve výslovnosti a jehož řeč je špatně srozumitelná, může mít potíže v interakci s jinými lidmi, což může zapříčinit negativní intelektuální a jazykový vývoj. Nedostatky ve výslovnosti mohou mít i negativní vliv na osobnost dítěte. V dnešní době je k dostání mnoho obrazových a textových materiálů, které lze využít v terapii narušené komunikační schopnosti dětí. Domnívám se však, že ne všechny materiály jsou vhodné. A to především z hlediska volby slov či ilustrací. Nejedná se pouze o můj postřeh, ale i o postřehy a poznámky logopedek či učitelek dětí, které navštěvují logopedické třídy mateřských škol, s nimiž jsem měla možnost se setkat. Rovněž existuje mnoho materiálů, jež jsou vytvořeny na artikulačně obtížné hlásky, mezi které se řadí převážně sykavky a vibranty. Na vývojově nižší hlásky již tolik vhodného materiálu na trhu k dostání není. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat v rámci bakalářské práce vytvoření obrazového a textového terapeutického materiálu na hlásky „t“, „d“, „n“, jež bude splňovat vše, co se od takového typu materiálu očekává. Motivem k vytvoření této bakalářské práce mi byl nejen zájem o cílovou skupinu, nýbrž i touha vytvořit něco hmatatelného, uceleného, a především užitečného nejen pro logopedy a učitele mateřských škol, ale i rodiče, kteří mají zájem se svými dětmi pracovat, věnovat se jim a podporovat je ve správném řečovém vývoji.

Teoretická část bakalářské práce je rozčleněna do pěti na sebe navazujících kapitol. Cílem teoretické části této práce je shrnout poznatky o vývoji dítěte předškolního věku, vývoji dětské řeči, jazykových rovinách v ontogenezi řeči a popsat nejčastější typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Závěrečná kapitola teoretické části této práce je věnována základním poznatkům z fonetiky a fonologie a popisuje klasifikaci českých hlásek. Vzhledem k zaměření praktické části na hlásky „t“, „d“, „n“ je zde i kapitola, jež se věnuje těmto jednotlivým hláskám, jejich charakteristice, způsobu tvoření i způsobu nácvičku a vyvození dané hlásky.

Cílem praktické části je vytvořit obrazový a textový materiál sloužící k terapii narušené komunikační schopnosti a eliminaci komunikačních obtíží u dětí předškolního věku ve foneticko-fonologické rovině jazyka. A to tak, aby se dal využít ve všech fázích při nácvičku hlásky, aby byl obsahově zajímavý, líbivý a úměrný dětskému věku. Bakalářská práce obsahuje kompletně vytvořený materiál ve své finální podobě a doporučení, jak s materiálem pracovat. V závěru praktické části je obsaženo zhodnocení efektivity vytvořeného materiálu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dítě předškolního věku

Tato bakalářská práce se zabývá využitím textového a obrazového materiálu v terapii narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) u dětí předškolního věku. Z tohoto důvodu je důležité zaměřit se mj. i na popis specifík vývoje dětí předškolního věku.

Čačka (1996) vymezuje předškolní věk od 4 do 6 let věku dítěte a označuje ho, jako poslední fázi raného dětství. Lisá a Kňourková (1986) uvádí, že předškolního věku děti dosahují zakončením 3. roku života a dovršením 6. roku a nazývají toto období jako druhé dětství. Allen a Marotz (2002) považují předškolní věk za období mezi 3. až 5. rokem. Vágnerová (2000) zastává názor, že předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Dále ale dodává, že konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především nástupem do školy, tedy sociálně. Přestože nástup do školy s věkem dítěte úzce souvisí, může kolísat v rozmezí jednoho, případně i více let. Totožně vymezuje předškolní věk i Skorunková (2013).

### 1.1 Růst a vývoj dítěte

Allen a Marotz (2002) uvádí, že skupina stejně starých dětí, dvouletých, pětiletých nebo osmiletých, si je velmi podobná (co do velikosti, proporcí a schopností), ale zároveň se od sebe děti v daném rámci odlišují. A právě tyto podobnosti a odlišnosti závisí dle autorů na vlastním modelu růstu a vývoje.

*Růst* jsou specifické tělesné změny, přírůstky výšky, váhy atp. Jde o změny, které jdou poměrně přesně a spolehlivě změřit. Tento proces provází člověka celým životem, avšak jeho rychlost a míra se s věkem výrazně mění.

Co se *vývoje* týče, odkazuje ke změnám směřujícím od jednoduššího ke složitějšímu. Postup tohoto procesu probíhá u všech dětí v zásadě totožně, co se ale může lišit, je tempo vývoje. Tento názor zastává i Lisá a Kňourková (1986, s. 104) „*Průběh a sled jednotlivých etap vývoje je u všech dětí stejný, liší se však v tempu osvojování a učení.*“ I dle Čačky (1996) prochází děti ve svém duševním vývoji nevratně shodnou posloupností vývojových změn, a to bez ohledu na kulturu. Žádné dítě nemůže dosáhnout vyššího stadia, dokud neovládlo činnosti na úrovni nižšího vývojového stupně. „*Jednotlivé vývojové fáze na sebe zákonitě navazují.*“ (Čačka, 1996, s.13)

Dle Allena a Marotze (2002) úzce souvisí tempo a stupeň vývoje s fyziologickou vyzrálostí, především pak nervového systému, svalů a kostí. Dále je vývoj ovlivňován individuálními dědičnými faktory a specifickým prostředím. V důsledku působení všech těchto činitelů pak dochází k výrazným odchylkám ve vývoji jednotlivých dětí. Také Lisá a Kňourková (1986) udávají, že duševní vývoj jedince je závislý především na interakci tří základních činitelů, a to je neporušenost a funkčnost centrálního nervového systému (dále jen CNS), sociální prostředí a učení sociální i věcné.

*„Získávání určitých dovedností a osvojování si určitého chování v předvídatelném tempu a pořadí označujeme jako typický růst a vývoj.“* (Allen, Marotz, 2002, s. 27) V případě atypického růstu nebo vývoje jde o růst či vývoj dítěte, který je neúplný nebo neodpovídá normě. Avšak abnormální vývoj v jedné oblasti, nemusí zcela vždy zasahovat do vývoje v ostatních oblastech. Atypický vývoj dítěte může nastat z mnoha příčin, mezi některé z nich patří genetické vady, podvýživa, nemoci, zranění nebo nedostatek příležitostí k učení. (Allen, Marotz, 2002)

## **Vývojové oblasti**

Allen a Marotz (2002) se zaměřují na šest hlavních vývojových oblastí, a to na tělesnou, motorickou, percepční, kognitivní, řečovou a jazykovou a osobnostně-sociální. Seifert et al. a Berger a Thompson (in Klenková, 2000) rozdělují vývoj dítěte na tři hlavní oblasti, a to na vývoj biosociální, kognitivní a psychosociální vývoj. Všechny tyto oblasti vývoje jsou propojeny, úzce spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují. *„Vývoj ve všech oblastech je závislý na tom, nakolik je dítě přiměřeně stimulováno a podporováno a jaké má příležitosti k učení.“* (Allen, Marotz, 2002, s. 29)

*Tělesný vývoj a růst lze považovat za největší úkol raného dětství. Jde o velmi individuální proces, který je výrazně ovlivněn dědičnými faktory a prostředím. „Stav tělesného vývoje dítěte slouží jako spolehlivý indikátor jeho celkového stavu a zdraví. Navíc má také přímý vliv na to, nakolik bude dítě schopno využít svého potenciálu ve všech dalších vývojových oblastech, včetně intelektuálního rozvoje.“* (Allen, Marotz, 2002, s. 29)

*Motorický vývoj* vypovídá o schopnostech dítěte ovládat své tělo a umění se pohybovat. Jeho postup závisí především na zralosti mozku, smyslovém vnímání, zdravém nervovém systému a na příležitostech k procvičování motoriky.

*Percepční vývoj* má vztah ke schopnostem dítěte využívat informací získávaných prostřednictvím smyslů. Základy percepce jsou člověku dány již při narození, tento



system se ale stále zdokonaluje, a to především díky jeho zrání. Podstatnou zásluhu na tom však mají i zkušenosti a učení. V důsledku toho je pak senzorický systém schopen snáze zpracovávat komplexnější informace a rozlišovat i drobné nuance.

*Kognitivní vývoj* se týká poznávacích (kognitivních) schopností, rozvoje intelektu a mentálních schopností dítěte. Kognitivní vývoj dítěte má velkou spojitost s vývojem percepčním, motorickým a částečně se překrývá i s vývojem jazykovým. Co se týká vývoje psychiky, jednotlivé složky nevykazují souběžnost vývoje a rozvíjí se nerovnoměrně. „*Nejdříve dozrávají funkce nejpotřebnější pro přežití, které bývají také fylogeneticky starší, a pak teprve funkce vyšší. Hmat tedy předchází zrak, mechanická paměť logickou atp.*“ (Čačka, 1996, s. 14) Že psychický vývoj probíhá nerovnoměrně, a že v jednotlivých funkcích se liší a nemusí být vždy souběžný s vývojem v jiné oblasti, udávají i Lisá a Kňourková (1986).

*Jazykový vývoj* závisí nejen na vyzrálosti jedince, ale i na jeho příležitostech k učení. „*Normální jazykový vývoj je pravidelný a postupný.*“ Dítě si nejprve osvojuje pasivní formu jazyka (porozumění), až poté formu aktivní (vyjadřování). (Allen, Marotz, 2002, s. 33)

*Osobnostní a sociální vývoj* je do značné míry ovlivněn vnějšími faktory, především těmi sociokulturními. Závisí na tom, jak dítě vnímá samo sebe a své vztahy s ostatními. Jde o poměrně širokou oblast, která zahrnuje chování dítěte, vazby s rodiči, sourozenci a kamarády, vnímání ženské a mužské role, morálku, přijímání pravidel a zákonů a mnoho dalšího.

Rozdíly mezi dětmi jsou značné a jejich tempo vývoje je odlišné. Je to dáno především rozdílnou genetickou výbavou, kulturou, zdravotním stavem, ale i celou řadou dalších faktorů, které jsou spojeny s vlivem prostředí. „*Proto nemohou být žádné dvě děti na světě zcela stejné, ani v oblasti sociálního vývoje, ani v žádné jiné. O zdravém vývoji vypovídá především náležitá poslušnost, v jaké dítě zvládá vývojové úkoly, nikoli věk, v jakém dosahuje daných schopností.*“ (Allen, Marotz, 2002, s. 34)

„*Vývojovými změnami člověk získává nové vlastnosti i schopnosti, uvědomuje si složitější vztahy a stává se autonomnějším.*“ (Čačka, 1996, s. 13)

## **1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku**

Období předškolního věku je pro dítě z hlediska vývoje velmi důležité, neboť vyspívá po všech stránkách (tělesně, motoricky, jazykově, intelektově, sociálně i citově). (Allen, Marotz, 2002) Děti bývají v tomto období velmi aktivní a neustále v pohybu, jejich

motorické dovednosti se neustále rozvíjí. Lze pozorovat velkou kreativitu a fantazii, a to ve všem, co děti v tomto věku dělají (hraní, malování, vyprávění atp.). Dítě také velmi vyžívá po stránce jazykové, rozšiřuje se slovní zásoba a rozvíjí se jeho intelekt. (Allen, Marotz, 2002) Dochází k výraznému rozvoji psychického vývoje. Začínají se vyhraňovat základní schopnosti, které jsou charakteristikou lidské osobnosti a kvalitativně se mění celkové chování dítěte. (Lisá, Kňourková, 1986) Předškolní děti si často trvají na svých názorech, zároveň už si však uvědomují potřeby druhých a do značné míry jsou schopny kontrolovat své chování. (Allen, Marotz, 2002) V předškolním věku se dítě začíná pomalu osamostatňovat a zapojovat mezi své vrstevníky. Aby mohlo k tomuto uvolnění závislosti dojít, musí mít již dítě osvojené běžné normy chování, znát obsah rolí a jeho komunikace musí být na přijatelné úrovni. Myšlení dítěte předškolního věku má však stále prelogický a egocentrický charakter, je vázáno na aktuální situaci a subjektivní dojem. (Vágnerová, 2000) O tom samém se zmiňuje Čačka (1996): „*Vnímání dosud zachycuje spíše celkový dojem. Vnímání je tedy globální, neanalytické, orientované převážně jen na to, co dítě subjektivně a bezprostředně upoutá. Vjemy ovládá také egocentričnost a vazba na prožitek, s dosud malou věcností přístupu k realitě.*“ (Čačka, 1996, s. 42) Překonání tohoto, je důležitým mezníkem, pro zahájení povinné školní docházky. (Vágnerová, 2000) Počítky bývají již dostatečně rozvinuty a dítě je schopné rozlišit i drobné detaily. Formou hry, která je dítěti přirozená, je však možné kvalitu smyslů ještě zvýšit. (Čačka, 1996)

### **1.3 Vývoj dítěte předškolního věku**

Předškolní věk má dvě rozmezí, a to vstup do mateřské školy (dále jen MŠ) a následný nástup do školy základní. (Lisá, Kňourková, 1986) Stejně tak Langmeier a Krejčířová (2006) označují období předškolního věku jako „*věk mateřské školy*“. Dodávají ale, že toto období nemůžeme chápat pouze z tohoto hlediska, neboť některé děti mateřskou školu nenavštěvují a základem je jim výchova rodinná. O tomtéž se zmiňují i Lisá a Kňourková (1986): „*Účast mateřské školy je přínosná, ale těžiště spočívá v rodině.*“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 174). V projevech chování dítěte vystupují do popředí klady a zápory výchovného vedení v mladším věku. Dozrávání a funkční diferenciací CNS umožňuje poznat kvalitativní základ dítěte, tedy jak se budou rozvíjet jeho duševní schopnosti, osobnost a sociální chování. (Lisá, Kňourková, 1986) „*Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělosti*“

*osobnosti.* “ Je to doba, ze které jsme si schopni vybavit v dospělosti vzpomínky a která zanechává v naší paměti nemalé stopy. (Lisá, Kňourková, 1986, s. 174)

### **Tříleté dítě**

Na začátku tohoto období bývají děti zpravidla již klidnější, uvolněnější a většinou ochotně poslouchají pokyny a požadavky svých opatrovníků. Dokážou chvíli počkat a nemusí mít „všechno hned“, jak to bývá v období vývojově předcházejícím. „*Nacházejí zálibení v sobě samých a v životě jako takovém a mají nezkrotnou touhu poznat okolní svět a přijít všemu na kloub.*“ (Allen, Marotz, 2002, s. 99)

Z hlediska *růstu a tělesného vývoje* dochází ke zpomalení. Rysy dítěte se však stále více začínají podobat dospělému člověku. (Allen, Marotz, 2002) Drobnější tělesná konstituce dítěte pak může (ne vždy) způsobovat snadnější unavitelnost, menší psychickou odolnost a může být nevýhodou v kolektivu, kde může dítě zažívat pocit slabosti, méněcennosti a ohrožení. (Bednářová, Šmardová, 2011) Naopak větší a silnější dítě v dětském kolektivu ob stojí lépe a snadněji se dostává do vedoucí role. (Říčan, 2006) V Předškolním věku nebývají změny již tolik nápadné, především díky tomu, že se již netýkají tolik „kritických“ lidských dovedností, přesto jde o změny velmi významné. Jde především o změny, které silně ovlivňují postavení dítěte mezi jeho vrstevníky a jsou podstatné i pro vývoj soběstačnosti dítěte.

*Motorický vývoj* dítěte se stále zdokonaluje. Dítě již zvládá chůzi a běh po nerovném terénu, padá jen velmi zřídka a dokáže chodit do schodů a ze schodů bez držení. I nadále se zlepšuje pohybová koordinace, dítě je hbitější a veškeré jeho pohyby působí elegantnějším dojmem. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Z hlediska *hrubé motoriky* bývá již dítě schopné udržet rovnováhu na jedné noze, umí kopat do míče, zvládá jízdu na tříkolce a hod míčem. Co se týká *jemné motoriky*, děti mívají zájem o stavění stavebnic, kostek a o rukodělné činnosti, jako je třeba hra s plastelínou. Dítě lépe zachází s psacími potřebami, dokáže obracet stránky po jedné a může být již schopné úchopu špetkou. Zároveň si můžeme povšimnout, zdali se nezačíná projevovat, které ruka dítěte je dominantní. S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj samoobslužných činností. Dítě se zvládá téměř samo nakrmit, poradí si s velkými knoflíky a zipy, umí si umýt a otřít ruce a dokáže si vyčistit zuby, přestože nedůkladně. (Allen, Marotz, 2002) Lisá a Kňourková (1986) dodávají, že harmonizace celkové pohyblivosti a motorické obratnosti je úzce spojena s *kresebným projevem*. Allen a Marotz (2002) udávají, že ve třech letech se již dítě pokouší kreslit a je schopno

nedokonale napodobit kruh, čtverec a některá písmena. Lisá a Kňourková (1986) dodávají, že kresba je nejen ukazatelem grafomotorických schopností a vizuomotorické koordinace, je i odrazem citového vnímání světa kolem sebe. Podobný názor zastává i Čačka (1996), který uvádí, že pro děti je kresba hrou, která jim slouží jako nejadekvátnější vyjadřovací prostředek. Zároveň má kresba pro děti i výchovný význam, a to zejména v navazování kontaktu a účinné spolupráce. Co se týká kresby postavy, v tomto období kreslí děti tzv. hlavonožce. (Lisá, Kňourková, 1986)

Zrak je člověku prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Nejvíce informací z našeho okolí přijímáme právě pomocí *zrakového vnímání*. Pro dítě tohoto věku je zrakové vnímání charakteristické konkrétním obsahem. Dítě se zaměřuje spíše na celek než na detaily. Ve věku tří až čtyř let se začíná vyvíjet vnímání tvarů, často však bývají pro děti stále abstraktními figurami. (Bednářová, Šmardová, 2007) I Allen a Marotz (2002) udávají, že tříleté dítě již chápe rozdíl mezi trojúhelníkem, kruhem a čtvercem. Čačka (1996) však dodává, že 3 - 4leté dítě znázorňuje všechny geometrické tvary jako kruhy. Dle autora za to může slabá analytičnost vnímání.

Sluch, jakožto jeden z prostředků komunikace, významně ovlivňuje rozvoj řeči a abstraktní myšlení. V předškolním věku dochází k výraznému rozvoji *sluchového vnímání*. Dochází k větší diferenciaci zvuků a elementů řeči. Rozvíjí se také záměrné naslouchání. Okolo třetího roku by již dítě mělo být schopné naslouchat krátkému příběhu jednoduchého děje. (Bednářová, Šmardová, 2007) I Allen a Marotz (2002) se zmiňují, že tříleté dítě by mělo zvládnout pozorně naslouchat pohádce nebo příběhu přiměřenému jeho věku. Zejména děti baví napínavé příběhy s hádankami a tajemstvím.

V oblasti *kognitivního vývoje* dochází ke značnému rozvoji. Dítě si již začíná hrát realisticky. (Allen, Marotz, 2002) V tomto věku ale do myšlení dítěte stále zasahuje nemalou měrou fantazie. Pro dětské myšlení je charakteristická *magičnost* (zapojování vlastní fantazie do úsudku) a *antropomorfismus* (přisuzování lidských vlastností věcem). (Čačka, 1996) O tomtéž se zmiňuje i Vágnerová (2000): „*Fantazie má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost.*“ (Vágnerová, 2000, s. 106) Pozornost dětí tohoto věku je přelétavá a nestálá, a to především díky slabosti nervových buněk. Záměrnou pozornost lze posilovat pomocí konstruktivních her. (Čačka, 1996) Dle Allena

a Marotze (2002) by tříleté dítě mělo již dokázat pojmenovat a určit některé základní barvy, rozeznat, kde je více a kde méně, umět porovnat tvar a velikost, a dokázat třídit předměty podle jednoho logického kritéria, jako je např. barva, tvar nebo velikost. Dítě v tomto věku již začíná částečně chápat pojem času a trvání, užívá v řeči příslovečná určení času, určité nepochopení však dosud přetrvává. „*Vnímání času se u dítěte rozvíjí velice pozvolna. Předškolní dítě žije především přítomností.*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 25)

Také *řeč* se během předškolního období výrazně zdokonaluje. Výslovnost tříletého dítěte je často nedokonalá, mnohé hlásky jsou nahrazovány jinými nebo je dítě vyslovuje nepřesně. Pokroky jsou patrné i ve větné stavbě, rozsah a složitost větných promluv se stále zvyšuje. Vedle souřadných souvětí se začínají objevovat i souvětí podřadná a neustále roste zájem dítěte o mluvenou řeč. Dítě již zpravidla umí nějaké říkanky a umí zazpívat nějakou písničku, většinou hodně nedokonale. Děti v tomto období hodně a rády povídají. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Lisá a Kňourková (1986) uvádějí, že slovní zásobu tříletého dítěte tvoří asi 700-900 slov. Dle Allena a Marotze (2002) jde o 300-1000 slov. Nárůst slovní zásoby u dětí předškolního věku je více než úctyhodný. Radost z možnosti domluvit se, je pro děti silnou motivací osvojovat si stále nová slova. (Lisá, Kňourková, 1986) S vývojem řeči úzce souvisí i růst poznatků o sobě samém a o okolním světě. Tříleté dítě by mělo znát celé své jméno a na dotaz by mělo zvládnout udat své pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Dle Allena a Marotze (2002) by dítě v tomto věku mělo umět hovořit o nepřítomných lidech, předmětech a o událostech, které se neodehrávají bezprostředně, mělo by být schopno správně odpovídat na jednoduché otázky a samo stále více otázek klást. Také by mělo dokázat použít i několik přívlastků za sebou a rozlišovat mezi jednotným a množným číslem, přestože se mu ne vždy musí povést správný tvar slova. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Z hlediska *osobnostně – sociálního vývoje* bývá dítě vstřícné, přátelské, často se směje a snaží se zavděčit. V tomto období dítě často sleduje, jak si hrají ostatní děti. Někdy se k nim na chvíli připojí, většinou si však hraje paralelně s nimi a brání si vlastní hračky a majetek. (Allen, Marotz, 2002) O tom, že se dítě může projevovat majetnický, se zmiňuje i Vágnerová (2000) a přisuzuje to nezralosti sebepojetí. „*Děti dost často zdůrazňují, co je jejich, a nechtějí své věci nikomu půjčit.*“ (Vágnerová, 2000, s. 116) Rodina i nadále zůstává nejdůležitějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Rozvoj schopnosti *seberegulace* rychle narůstá a začíná z řízení vnějšího postupně internalizovat, dítě již nemusí k sebeřízení užívat hlasitou

řeč, řídí se spíše myšlením než řečí. Občasné hlasité pokyny k sobě samému však děti používají i po třetím roce života, a to především v nových či obtížných problémových situacích. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Období vzdoru, které se často projevuje v období kolem dvou let, začíná již pomalu ustupovat. (Matějček, 2005) U dětí se navíc začíná formovat „svědomí“, které funguje jako vnitřní autonomní seberegulátor, nezávislý na reálném trestu. Vlastní obsah dětského svědomí však bývá dosti nahodilý a postrádá systematickosti. Svědomí bývá často slabé a je nezbytné ho posilovat i obavami z trestu. (Čačka, 1996) Dle Říčana (2006) existují však děti i dospělí, u nichž se svědomí nevyvine vůbec. Pro chápání dobra a zla má velký výchovný význam pohádková hra a vyprávění příběhů s výchovným obsahem, zde dítě může konfrontovat své cítění pro správné jednání také s výchovným vedením v rodině. (Lisá, Kňourková, 1986) Je důležité posilovat i vůli dítěte, a to vedením k zachování návyků a pravidel, a tlumit nežádoucí projevy. Rozvíjí se i *sebepojetí* a sebehodnocení dítěte. Dítě se zajímá o vlastní hodnocení a postupně si připisuje stále diferencovanější vlastnosti. (Čačka, 1996) Dále se rozvíjí identita dítěte a s ní související sociální role. V této době nabývají na významu ty role, jež přesahují rámec rodiny a určují pozici dítěte v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. (Vágnerová, 2000) Pro dítě je již samozřejmostí role střídání, v každé roli jinak mluví, jinak gestikuluje, jinak myslí a cítí. V každé roli má dítě jiné povinnosti a něco jiného se od něj očekává. (Říčan, 2006) Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení a odrážejí se v *sebepojetí*. Dítě je většinou na tyto role patřičně hrdé. Klíčovou je i tzv. gender role, která zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role. Důležitou součástí je i diferenciaci chlapčeské a dívčí role. Děti dobře znají své pohlaví, rozvoj této role je ale výsledkem sociálního učení. Rigidita, vázanost myšlení a chápání na zjevné znaky se promítá i do interpretace maskulinity a feminity. Děti tohoto věku si často myslí, že by se snadno mohly stát dítětem opačného pohlaví, kdyby se náležitě oblékly a měly odpovídající účes. (Steinberg a Belsky in Vágnerová, 2000)

V oblasti *emocionálního vývoje* dítě dobře pozná a je schopné pojmenovat emoce druhých. Na negativní emoce blízkých osob reaguje prosociálním chováním (snaha člověka utěšit, pomoci mu). Dítě o svých pocitech často hovoří, a připisuje je panenčkám či zvířátkům v symbolické hře. To dítěti pomáhá vlastní emoce lépe ovládat. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Rodiče jsou pro děti po stránce emocionální významnou autoritou. Představují jakýsi ideál, jemuž se chce dítě podobat a s nímž se identifikuje. Svou potřebu být

jako rodič pak uspokojuje především ve hře. (Vágnerová, 2000) Citová pohoda mezi rodiči a dítětem je pro zdravý duševní vývoj dítěte nutná, a to ve všech stádiích. A to i proto, že usnadňuje naplnění jednoho ze základních vývojových úkolů této fáze, tj. *identifikaci s rodičem totožného pohlaví*. Dítě rodiče napodobuje jak bezděčně, tak i záměrně. Vliv vrstevnické skupiny je ve srovnání s vlivem rodičů a dalších dospělých poměrně malý. Vztahy k druhým dětem bývají přelétavé, často nahodilé a málo trvalé. (Čačka, 1996) Přestože jsou kamarádství předškolních dětí velmi proměnlivá a značně povrchní, i zde jsou již patrné rozdíly ve vzájemném chování dětí, které k sobě kamarádský vztah mají, a které kamarády nejsou. (Seifert, Hoffnung in Vágnerová, 2000)

### Čtyřleté dítě

Děti ve věku čtyř let jsou plné energie, srší nápady, neustále něco brebentí a chvíli nepostojí. Bývají v tomto období dosti umíněné, vzdorovité a mají tendence se hádat. Neustálým povídáním, nekonečnými otázkami a hloupými řečmi zkoušejí hranice trpělivosti dospělých. Jejich potřeba nezávislosti sílí. Děti bývají hlučné a bouřlivě veselé, zároveň však dokážou být útočné a agresivní. Čtyřleté děti překypují nadšením, snaží se být nápomocné, mají živou představivost a do určité míry jsou již schopné plánovat dopředu: „*Až přijdeme domů, namaluji ti obrázek.*“

Po stránce *růstového a tělesného vývoje* se dítě stále vyvíjí. Čtyřleté dítě za rok povyroste přibližně o 5 až 6,5 cm. (Allen, Marotz, 2002)

Z hlediska *motorického vývoje* se dítě nadále zdokonaluje. Čtyřleté dítě nejen že dobře utíká a seběhne hbitě ze schodů, ale i dobře skáče, leze po žebříku, zvládá stoj na jedné noze a umí házet míč po způsobu dospělých. (Langmeier, Krejčířová, 2006) O tom samém se zmiňuje i Allen a Marotz (2002), kteří dodávají, že se dítě s přehledem pohybuje ve vlastnoručně řízeném vozítku a zvládá chůzi v jedné přímce. Kotátková (2008) dodává, že čtyřleté dítě zkouší maximální rozsah pohybů a hraje si s možnostmi svého těla. Větší zručnost dítěte se projevuje i v rychle narůstající *soběstačnosti*. Dítě se většinou již zvládá samo najíst, svléknout a obléknout, ikdyž ještě potřebuje drobnou pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu částí oděvu. Pokouší se obout si botičky a zavazovat tkaničky, také při toaletě potřebuje již jen malou pomoc. Dokáže si samo umýt ruce a pod dohledem se může samo koupat. Svou zručnost dítě nadále cvičí, a to zejména při hrách s kostkami či plastelínou. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Dle Allena a Marotze (2002) dokáže čtyřleté dítě z plastelíny nebo modelářské hlíny

vytvářovat různé objekty: cukroví, jednoduchá zvířata atp. Svou zručnost pak dítě cvičí především při *kresbě*, ve které se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa. Současně se vyvíjí i schopnost dítěte vyjádřit kresbou vlastní představu. Čtyřleté dítě již podá realističtější obraz, přestože jen v nejhrubších obrysech. (Langmeier, Krejčířová, 2006) I Allen a Marotz (2002) uvádějí, že dítě již maluje a kreslí s určitým záměrem. V případě, že se mu kresba nezdaří podle představ, často svůj výtvar označí za něco jiného. Dále se celkově zdokonaluje a zpřesňuje *jemná motorika*. Dítě by již mělo mít zafixovaný špetkový úchop psacího náčiní a mělo by dokázat překreslit některé tvary a písmena. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že by dítě ve věku čtyř let mělo ovládnout kresbu křížku. Bednářová a Šmardová (2007) se zmiňují o tom že, u velké části dětí je již ve čtyřech letech zřetelná lateralita ruky. Zároveň dodávají, že nevyhledává-li dítě v tomto věku kresbu, není vhodné ho do této činnosti nutit. O tom samém se zmiňuje i Lisá a Kňourková (1986): „*Nikdy nenutíme dítě do kreslení, ale snažíme se vyvolat potřebu této činnosti.*“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 180)

V oblasti *zrakového vnímání* se u takto starých dětí pozvolna rozvíjí uvědomování si celku a části viděných objektů (zraková analýza a syntéza). Většina dětí je již schopna sestavit obrázek z několika částí. (Bednářová, Šmardová, 2007) „*Při pohledu na obrázek – skládačku (člověka, auta, zvířete) dokáže poznat, které části ještě chybí.*“ (Allen, Marotz, 2002, s. 111) Je dobré vést dítě k vytváření správných návyků očních pohybů, které bude později potřebovat při čtení a psaní. Činit by se tak mělo při běžných činnostech, jako je listování knihou odpředu dozadu, pozorování obrázků zleva doprava atp. (Bednářová, Šmardová, 2007) Nadále se rozvíjí i *sluchové vnímání* dítěte. Dítě již zvládá zpívat jednoduché písničky, recitovat říkanky a rozezná, zda dvojice slov zní stejně či odlišně (fonemická diferenciacce). (Allen, Marotz, 2002)

V období kolem věku čtyř let dítě opouští fázi „*předpojmového myšlení*“ a dostává se do fáze „*názorného myšlení*“. (Čačka, 1996) Dítě je již schopné uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. *Úsudek* dítěte je však stále vázán na vnímané či představované. *Myšlení* dítěte stále není logické a je vázáno na jeho činnost. Neustále přetrvává egocentrismus, magičnost, antropomorfismus a artificialita. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Základem rozumové výchovy je dobrá rozumová úroveň výchovného prostředí, proto by vše, co kolem sebe dítě slyší a vidí, mělo být logicky správné a dospělí by měli být dítěti vzorem přesného myšlení a výstižného vyjadřování. (Čačka, 1996) Děti tohoto věku velmi rády poslouchají vyprávění o tom, jak co funguje a jak se s čím zachází, většinou již chápou



souslednost každodenních událostí a činností. Baví je hra se slovy a vytváření různých jazykových nesmyslů. (Allen, Marotz, 2002)

Zvídavost dětí povzbuzuje nejen k myšlení, ale i k verbálnímu projevu. Slovník čtyřletého dítěte obsahuje kolem 1200 slov. (Lisá, Kňourková, 1986) Řeč dítěte se neustále zdokonaluje. V tomto období by dítě již mělo mluvit v rozvinutých větách a souvětích. Mělo by dokázat správně skloňovat, časovat slovesa a užívat všechny slovní druhy. Slovní zásoba dítěte je již natolik bohatá, že je schopné spontánně komunikovat, vyjadřovat všechny své zážitky, pocity, popsat události a souvisle vyprávět. Dítě také lépe chápe a tvoří nadřazené pojmy, protiklady a neustále se zlepšuje jeho výslovnost. (Bednářová, Šmardová, 2007) Lechta (2002) dodává, že ve výslovnosti mohou přetrvávat některé charakteristické nesprávnosti.

Co se týče *osobnostně-sociálního vývoje*, bývají děti společenské, otevřené, přátelské a někdy až překypují nadšením. Rychle a nepředvídatelně se u dětí střídají nálady, mají tendence k záchvatům vzteku kvůli maličkostem a často trucují. Děti mnohdy „překrucují“ pravdu, vymýšlí si různé historky a zkouší, jestli jim projde, když budou mluvit sprostě. Dítě tohoto věku chce všechno dělat samo bez pomoci a leckdy se chová sobecky. Dítě je již schopné spolupráce s ostatními a zvládá se podílet na společenských aktivitách. Bývá hrdé na dosažené úspěchy a touží po chvále a povzbuzení ze strany dospělých. Rádo hraje hry, do kterých může zapojit fantazii a s dětmi, se kterými si hraje, uzavírá přátelství. (Allen, Marotz, 2002)

Celkově chování dítěte odráží lásku i důvěru, která v rodině panuje. Velmi důležitým citovým prožitkem je pro dítě radost z úspěchu při hře, radost z poskytnutí pomoci druhé osobě a z obdarování. (Lisá, Kňourková, 1986) Čačka (1996) uvádí, že v tomto období je možné se setkat se schopností dítěte zřeknout se bezprostředního příjemného zážitku pro určitou perspektivní radost. Děti v tomto věku bývají velmi emotivní. Kolem čtyř let dokáže dítě předpovídat pravděpodobnou emoční reakci druhých. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Čačka (1996) uvádí, že děti ve věku čtyř let si hrají „společně“ (shodné téma) a mimo jiné se při hře učí také úctě k pravidlům. I Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že čtyřleté dítě si jen zřídka kdy hraje paralelně (souběžně), převažuje hra společná a organizovaná spolupráce při hře je zřetelná. Děti, které navštěvují MŠ, mají více příležitostí k nacvičování pozitivních způsobů spolupráce a dosahují proto v tomto směru často vyšší úrovně. Zároveň se výrazně začíná projevovat soupeřivost mezi dětmi a bývá již znatelné, kdo má tendence ostatní řídit a kdo se spíše podřizuje. Ve věku čtyř let si již dítě plně uvědomuje, že jeho

pohlavní identita je trvalá a nikdy se nezmění, přestože se oblékne jako opačné pohlaví. (Huston in Vágnerová, 2000)

## **Pětileté dítě**

Pětileté dítě prochází obdobím relativního klidu a umí se lépe ovládat po tělesné i emoční stránce. Děti bývají přátelské, společenské a nabývají sebevědomí. V této době má pro děti velký význam činnost ve skupině a přátelství. Dítě se neustále zdokonaluje ve všech oblastech vývoje. Dítě chce neustále něco nového zkoušet a zkoumat, neuvědomuje si však plně nebezpečí nebo možné katastrofické důsledky.

*Tělesná stavba* pětiletého dítěte již odpovídá proporcím těla dospělého člověka. Dítě se však neustále vyvíjí, přibírá na váze a roste. (Allen, Marotz, 2002) Dochází k první fázi vytahování, v období 5-6 let, kdy dítě dosahuje výšky vyšší než jeden metr. (Čačka, 1996) Některým dětem začíná již v tomto věku výměna dentice.

Nadále se dítě zlepšuje v *motorice*, a to jak v hrubé, tak v jemné. Zlepšuje se ohebnost a rovnováha dítěte. Často se již děti v tomto věku učí jezdit na kole, obvykle však ještě s přídatnými kolečky. V oblasti jemné motoriky dokáže dítě nakreslit různé tvary a písmena podle vzoru. Dítě již zpravidla dobře zachází s psacími potřebami a dokáže vystřihovat, přestože zatím nedokonale. „*Je už zcela zřejmé, která ruka je dominantní.*“ (Allen, Marotz, 2002, s. 118) V oblasti dětské *kresby* se nadále rozšiřuje obsah a různorodost námětů. (Bednářová, Šmardová, 2007) Kresba je mnohem detailnější a dokládá lepší motorickou koordinaci. Při kresbě postavy přibývá detailů – hlava, trup, končetiny, detaily obličeje, přestože proporce bývají často nahodilé. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

I v *oblasti percepčně – kognitivní* se dítě nadále vyvíjí. Velmi rádo se učí a je zvědavé. Dítě rozumí pojmům jako stejný tvar, stejná velikost, nejmenší, nejkratší atp. dokáže roztrždit předměty dle dvou kritérií a vybrat ty, které mají společný rys. Umí počítat nejméně do dvaceti, chápe číselné řady, rozumí pojmu množství a lépe se orientuje v prostorových a časových pojmech. (Allen, Marotz, 2002) Dítě si začíná lépe uvědomovat následnost časových úseků a orientuje se ve dnech v týdnu. Dokáže pojmenovat roční období a je schopné popsat činnosti, které jsou pro daná roční období charakteristické. Pětileté dítě zvládá pojmenovat základní barvy, osvojuje si názvy dalších barev a začíná rozlišovat jejich odstíny. Dítě se již dobře orientuje ve složitějším obrázku a dokáže odlišit figuru od pozadí. Uvědomuje si a je schopné rozlišit horno-dolní a pravo-levé postavení objektu. Umí již mnoho říkanek, básniček,

rozpočítadel, písniček a je schopné pozorně naslouchat čtenému textu, který dokáže rámcově reprodukovat. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Řeč dítěte se nadále zdokonaluje a zpřesňuje po stránce gramatické. Slovník dítěte čítá 1500 a více slov. (Allen, Marotz, 2002) Dle Lisé a Kňourkové (1986) obsahuje slovní zásoba dítěte na 2000 slov. Bednářová a Šmardová (2007) udávají, že slovní zásoba takto starého dítěte by měla být již na takové úrovni, aby se dítě mohlo srozumitelně, souvisle a smysluplně vyjádřit, Sdělit, co vnímá a prožívá. Řeč by měla být dobře vyvinutá ve všech jazykových rovinách. Dítě by mělo užívat všechny slovní druhy, mluvit gramaticky správně, rovněž výslovnost by již neměla být patologická. Dítě je schopné aktivně navazovat verbální kontakt se svými vrstevníky i dospělými osobami a je schopné dodržovat základní pravidla konverzace. Umí říct své jméno a příjmení, jména členů rodiny, kamarádů, kdy má narozeniny, jak je staré a kde bydlí. (Allen, Marotz, 2002)

V oblasti *osobnostně – sociální* dochází k dalšímu vývoji. Dítě již nebývá tolik majetnické a je ochotné se o své hračky dělit. S dětmi uzavírá přátelství a vůči mladším dětem se může projevovat ochranně. Dítě se dokáže lépe ovládat a nezažívá již tak výrazné emoční výkyvy. Často se chlubí svými úspěchy a nadále potřebuje povzbuzení a dodání pocitu jistoty ze strany dospělých. (Allen, Marotz, 2002) Jde o období, kdy dítě působí vyrovnaně, dobře se adaptuje a zaujímá přátelský postoj ke svým vrstevníkům i dospělým. „*Předškolní období je přímo „zlatým věkem dětské hry“.* Hra byla vždy onou původní „školou života“, kterou se ta skutečná škola snaží stále marně napodobit.“ Po pátém roce dítě dospívá do stádia hry „kooperativní“, kdy si často a rádo hraje s ostatními dětmi. (Čačka, 1996, s. 46) Dítě se zapojuje do složitých her, ve kterých se uplatňuje hraní rolí „jako že jsme“. (Allen, Marotz, 2002) „*Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a přispívá tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 102) Dítě je již schopné brát ohled na nároky ostatních, lépe si uvědomuje vlastní prožitky a jejich projevy a začíná se u něj v nemalé míře rozvíjet empatie. (Čačka, 1996) I Vágnerová (2000) se zmiňuje o prosociálním chování dítěte, které je podle ní vázáno na dosaženou úroveň kognitivních kompetencí. Dle toho je pak dítě schopné alespoň částečně uvažovat z pohledu druhé osoby a chápat její potřeby. Dá se říci, že veškeré psychické procesy směřují postupně k větší záměrnosti. (Čačka, 1996)

## Šestileté dítě

Šestileté dítě má obvykle potíže s rozhodováním a často se obtížně vypořádává s neočekávaným a neznámým. Dochází k velkým změnám kognitivních schopností a děti si začínají uvědomovat, že pravidla, dle kterých se lidé řídí, jsou užitečným prostředkem porozumění. Děti projevují o vše živý zájem, touží se učit, tříbí se jejich smysl pro humor a zažívají velká citová vzplanutí.

Z hlediska *tělesného vývoje* dítě roste již pomalu, za to ale vyrovnaně. Chlapci bývají vyšší než dívky a na váhovém přírůstku se velkou měrou podílí nárůst svalové hmoty. Děti vypadají v tomto věku vytáhle, neboť kosti končetin rostou v tomto období nejrychleji. Pokud se tak nestalo již dříve, začínají dětem padat mléčné zuby a růst druhé. Často bývá tento proces započat dříve u děvčat. Rysy v obličejí dítěte se již nápadně podobají dospělému člověku.

Děti se neustále zlepšují v koordinaci. Zdokonalují se v dovednostech jak hrubé, tak jemné *motoriky*. Pohyby jsou neustále přesnější a elegantnější. Děti s radostí vyvíjí velkou tělesnou aktivitu. Jejich větší zručnost a obratnost je patrná i v koordinaci oka a ruky. Důsledkem lepší motoriky jde dítěti lépe i jízda na kole, plavání, kop do míče atp. Děti rády tvoří rukama a zpravidla si dítě dokáže zavázat tkaničky. (Allen, Marotz, 2002) *Kresba* dítěte je již po všech stránkách vyspělejší. Kresba postavy je proporcionálnější a jednotlivé části těla jsou připojené na správném místě. Postava je zřetelně členěná na odpovídající části. (Bednářová, Šmardová, 2011) „*Projevuje se již záměrnost v označení odlišnosti muže a ženy.*“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 180) Kresbný projev dítěte by již měl odpovídat motorickým dovednostem, mentální a citové vyspělosti. Šestileté dítě již volí barvy, které určitým způsobem odpovídají buď popisně, nebo symbolicky. „*Dětská kresba vypovídá mnohé o radosti, trápení, o prožitcích světa, v kterém dítě žije.*“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 183) Dítě se neustále zlepšuje i v oblasti sebeobsluhy a je stále více samostatné, to mu dodává sebevědomí a usnadňuje adaptaci. (Bednářová, Šmardová, 2011)

V oblasti *percepčního a kognitivního vývoje* dochází k výrazným změnám. Zráním CNS dochází ke změně reaktivity, zvýšení emoční stability a zvyšuje se odolnost dítěte vůči zátěži. Dostatečná zralost umožňuje kvalitnější koncentraci *pozornosti*, dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. Zráním CNS dále ovlivňuje i *zrakové a sluchové vnímání*. Zrakové vnímání bývá na konci předškolního věku již na takové úrovni, která je vhodná pro učení čtení a psaní. Zároveň dozrává

koordinace očních pohybů. Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než vnímání zrakové, proto většina dětí v tomto věku zvládá bez problémů fonematickou diferenciaci. Často již dítě opouští prelogické myšlení a dostává se do fáze logických operací. (Vágnerová, 2000) Dítě si lépe uvědomuje čas a jeho posloupnost. (Bednářová, Šmardová, 2011) Některé děti již zvládají číst. Většina dětí se vyzná v mincích, rozezná pravou a levou ruku a získává povědomí o smrti. Děti obvykle věří pověrám, nadpřirozenu a magičnu.

Dítě si často a rádo povídá. Dokáže vést konverzaci po způsobu dospělých a neustále klade mnoho otázek. Jeho slovní zásoba se denně rozšiřuje o několik slov a skládá se z deseti až čtrnácti tisíc slov. Dítě rádo vypráví vtipy, hádanky a baví ho naslouchat čteným a vymyšleným příběhům. (Allen, Marotz, 2002) Dítě rozumí a užívá nadřazené a podřazené pojmy, antonyma, synonyma a homonyma. V řeči dítěte by se již neměly objevovat žádné tvaroslovné nebo větoslovné neobratnosti. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Dítě stále více vyrůstá z rámce rodiny a projevuje se potřeba specificky lidské činnosti – práce. Kolem šesti let si dítě začíná uvědomovat, že výraz emocí, může být i zavádějící a ne vždy, když se člověk směje, musí být šťastný. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Samo dítě prochází v tomto období častými změnami nálad a chování. Neustále si rozšiřuje okruh přátel a stává se čím dál méně závislé na rodičích, přesto však potřebuje pociťovat jejich vzájemnou blízkost. Dítě u dospělých vyhledává pocit jistoty a chválu. Pokud má dítě pocit selhání, prožívá velké zklamání. V tomto období těžce nese prohru. Morální hodnoty dítěte jsou však stále velmi nedokonalé. Dítě často lže, podvádí, přivlastňuje si věci, které mu nepatří atp. (Allen, Marotz, 2002)

Všechny děti by měly mít v předškolním věku příležitosti k setkávání se se svými vrstevníky. Neboť především v jejich společnosti, se učí způsobům chování, které pro něj budou do budoucna velmi důležité a které se ve styku s dospělými naučit nemůže. Jde třeba o pomoc slabšímu, vedení skupiny nebo naopak podřízení se, soupeření a spolupráce se stejně schopnými a řešení vznikajících konfliktů pomocí kompromisu. (Langmeier, Krejčířová, 2006) *„Dospělý, ač se může snažit jakkoliv, zůstane dospělým a netvoří dítěti takovou „tréninkovou stěnu“, jako ji přirozeně a proměnlivě tvoří vrstevníci.“* (Kořátková, 2008, s. 28) Také Matějček (2005) se zmiňuje, že dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná. Jak je sociální chování dítěte vyspělé, se pak poprvé ověří při nástupu do školy. (Lisá, Kňourková, 1986)

## 2 Vývoj řeči v předškolním věku

Právě řeč je to, čím se člověk jakožto biologický druh liší od všech ostatních živočišných druhů této planety. Řeč je specifickou schopností člověka i lidstva. Na světě není zdravého člověka, který by nemluvil. Člověk přichází na svět se schopností řeč přijmout a přivlastnit si ji, nikoliv však s nadáním pro určitý jazyk. (Lejska, 2003) Nicméně bez řečového kontaktu a možnosti styku s mluvícím okolím, by nebylo možné, aby se dispozice k řeči dále rozvíjela – člověk by zůstal němý. Dalším nezbytným předpokladem pro řeč, je slyšení. (Vyštejn, 1991) Jazyk a řeč spolu úzce souvisí, aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk). (Klenková, 2006) Pomocí řeči myslíme. Bez řeči by myšlení nebyl člověk schopen, stejně jako řeči bez myšlení. (Lejska, 2003). Každé zdravě se vyvíjející dítě si osvojuje schopnost komunikovat mluvenou řečí. (Love, Webb, 2009) Přestože se komunikační schopnost člověka neustále vyvíjí a zdokonaluje, nejdůležitějším obdobím je prvních šest let života. (Lechta, 2002)

Otázka vzniku lidské řeči byla po staletí předmětem zájmu mnoha vědců. Vyspělé řeči, prostředku sdělování a myšlení, předcházely dlouhý vývoj. (Vyštejn, 1991) Není ale zcela jasné, odkdy lze mluvit o počátcích lidské řeči. (Kejklíčková, 2016) Nejvyšším vývojovým stadiem je schopnost vzájemného sdělování a dorozumívání nejen řečí, ale i jinými výrazovými prostředky, jako jsou psaní, čtení, mimika a gestika. Řečí si lidé nesdělují jen myšlenky, ale i city. Mluvené slovo má obdivuhodnou sílu, která byla dobře známa již v minulosti starým filozofům a státníkům. V psychoterapii se slovo dokonce stává léčebným prostředkem. (Vyštejn, 1991)

### 2.1 Biologické základy řeči

Základním pilířem schopnosti řečové komunikace je bezesporu mozek, bez jehož funkčnosti by člověk nebyl této schopnosti schopen. Existují dvě teorie, které dokládají, že mozek je nejdůležitějším podkladem pro řečové schopnosti. *Teorie lokalizacionistická* udává na struktuře mozku centra, při jejichž poškození dochází k určitým typům poruch řeči. Například dojde-li k poškození Brocova motorického centra, ztrácí člověk schopnost ovládat pohybové stereotypy mluvidel. Při poškození Wernickeova sensorického centra, má člověk problém s ukládáním řečových obrazů. V případě poškození Henschenova sluchového centra má pak člověk obtíže na úrovni rozpoznávání akustických zvuků řeči. *Teorie antilokalizacionistická* tvrdí, že hlavní podstatou řeči je nesmírné množství spojů v celé mozkové kůře. V případě, že dojde

k poškození jakékoliv části mozku, může být následkem poškození řeči, které však nelze předem odhadnout.

Biologické základy řeči jsou tvořeny základy *organickými* a *funkčními*. Do základů organických je řazen mozek, který se podílí na obou složkách řeči. Tedy jak na expresivní, tak na receptivní. Mozek je nejdůležitějším podkladem pro schopnost řeči. Na obou složkách řeči se podílí také sluch, větší význam však v oblasti receptivní, neboť při jeho narušení je značně omezena nebo dokonce vyloučena spontánní tvorba řeči. Dále je sem řazena jemná motorika, která je řízena pomocí CNS, nervových spojů a samotných svalů. Do základů funkčních je řazena vyšší nervová činnost (bez níž by došlo z rozpadu řeči), zpětná akustická vazba (poskytuje zpětnou kontrolu vlastního projevu) a zpětná motorická vazba (kontroluje motorické pochody řečového projevu). (Lejska, 2003)

## **2.2 Vývoj dětské řeči**

Vývoj řeči je považován za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Klíčovým obdobím pro tento proces je vývojové období do šestého roku. Za těžiště, v němž probíhá vývojové tempo nejrychleji, je považováno období od tří do čtyř let. Ontogeneze řeči probíhá ve stádiích. Tyto stadia mohou trvat různě dlouho, žádné z nich však nemůže být vynecháno. Ve vývoji dětské řeči lze rozlišit tzv. *preverbální období* a *vlastní vývoj řeči*. U intaktního dítěte nastupuje vlastní vývoj řeči v období kolem jednoho roku života. (Bytešnicková, 2012)

Sovák (in Klenková, 2006) vyděluje předběžná stadia v ontogenezi dětské řeči na období křiku a období žvatlání. Poté následuje období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, kam řadí na sebe navazující stadia: a) stadium emocionálně-volní, b) stadium asociačně-reprodukční, c) stadium logických pojmů, d) intelektualizace řeči. Vývoj řeči je značně individuální, proto je nutné vnímat veškerá stadia jen rámcově. (Sovák, 1984)

### **Preverbální stadia vývoje řeči**

Nejrůznější preverbální projevy se dají sledovat ještě před narozením dítěte. Tzv. nitroděložní kvílení, polykací pohyby a dumlání palce se objevuje již v prenatálním období. Ovládnutí činnosti jako sání, žvýkání, polykání (neverbálních aktivit) umožní vývoj aktivit řečových. (Klenková, 2006)

První zvuk, který je novorozencem produkován, je křik s otevřenými ústy. Tento dětský křik je pro okolí znamením, že se dítě úspěšně nadechlo a má se k světu. Prvotní křik pak střídá *období křiku*. Křik dítěte se kolem šestého týdne začíná měnit, dítě jím dokáže vyjádřit nelibost a odpor, má tvrdý hlasový začátek. Kromě křiku se vyskytuje pláč, vzlykání a chrochtání. (Kejklíčková, 2016) Mezi druhým a třetím měsícem je dítě schopné křikem vyjádřit i pocity libé, díky měkkému hlasovému začátku. Toto období se nazývá jako *broukání* a prolíná se do období, které se nazývá jako období *žvatlání*. (Klenková, 2006) Z počátku jde o *žvatlání pudové* (čtvrtý až šestý měsíc) a jde vlastně o jakousi hru s mluvidly. Dítě provádí podobné pohyby jako při příjmu potravy a doprovází je hlasem. (Klenková, 1997) S rozvíjejícím se smyslovým vnímáním nastupuje období *napodobivého žvatlání*, a to kolem šestého až osmého měsíce věku dítěte. Dítě začíná napodobovat zvuky, které samo vydává a imituje okolí. Dochází již k zapojení vědomé zrakové i sluchové kontroly. Dítě začíná postupně napodobovat hlásky mateřského jazyka, melodii a rytmus řeči. Pro napodobení hlásek je třeba mnoho pokusů a označuje se termínem *fyzilogická echolálie*. Neslyšící děti v tomto období často žvatlat přestávají. (Bytešníková, 2012) Mezi desátým a dvanáctým měsícem života dítěte nastupuje *stadium rozumní řeči*. Dítě ještě nechápe obsah slov, které slyší, ale dokáže reagovat motoricky na určitou výzvu, např. „*Udělej paci, paci!*“ Dítě reaguje především na melodickou modulaci řeči, mimiku a gestikulaci mluvící osoby. (Klenková, 2006) Toto období je mimořádně důležité, neboť dítě velmi rychle vrůstá do svého kulturního prostředí. (Kutálková, 1996)

## Vlastní vývoj řeči

Okolo jednoho roku života dítěte nastupuje počátek *vlastního vývoje řeči* v pravém slova smyslu. (Bytešníková, 2012) Psychologicky se vlastní vývoj dětské řeči charakterizuje jako snaha po aktivním mluvním projevu. (Hála, Sovák, 1962)

*Emocionálně-volní stadium* je počátečním obdobím vlastní řeči. Dítě vyjadřuje svá přání, city, prosby a používá k tomu skutečný verbální projev (verbum = slovo). Jde o slova, která mají komplexní význam věty. (Klenková, 2006) Jde zpravidla o slova, která vznikají opakováním téže slabiky, která obsahuje retní souhlásku (mama, baba, papa). (Kejklíčková, 2016) Dítě užívá především podstatná jména, postupně i slovesa a onomatopoická-zvukomalebná citoslovce. V závislosti na intonaci lze diferencovat tři typy jednoslovných vět: oznámení, otázku, žádost. (Bytešníková, 2012) První dětská slova mohou být jednoslabičná i víceslabičná a dítě si slovní označení spojuje



s konkrétními osobami a věcmi. Užívání prvních slov však ještě neznamená zánik žvatlání. (Klenková, 1997) Pasivní slovní zásoba výrazně převažuje nad tou aktivní. V období kolem 1,5 - 2 let objevuje dítě mluvení jako činnost. Jedná se o tzv. *egocentrické stadium vývoje řeči*, kdy se dítě snaží prostřednictvím řeči napodobit dospělé osoby a opakuje slova. Vývoj pokračuje tvořením tzv. dvojslovných vět. Ty vznikají spojením dvou jednoslovných vět a nevykazují odpovídající gramatickou strukturu. Je možné zaznamenat tzv. *první věk otázek*, jedná se především o otázky typu „*Co je to?*“ (Bytešníková, 2012) Další stadia vykazují kvalitativní i kvantitativní zdokonalování řeči. (Klenková, 1997)

Následuje *stadium asociačně-reprodukční*, a to mezi druhým a třetím rokem dítěte, kdy dochází v řečovém vývoji k nástupu stadia rozvoje komunikační řeči. (Bytešníková, 2012) Dítě se pomocí řeči učí dosahovat drobných cílů, začíná si uvědomovat, že díky řeči může usměrňovat dospělé, což se mu líbí a snaží se o častější navázání komunikace s dospělými. Řeč dítěte je na *prvosignální úrovni*, kdy si dítě spojuje výraz s konkrétním jevem. (Klenková, 2006) Dle Lechy (in Klenková, 1997) lze u dítěte po dovršení věku 2,5 roku sledovat frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci (rodiče dítěti nerozumí, nejsou ochotni s ním komunikovat, jsou zaneprázdnění atp.).

Dalším velmi důležitým stadiem, do kterého dítě vstupuje kolem 3 let, je *stadium logických pojmů*. Postupně lze evidovat začátky přechodu na *druhosignální úroveň* řeči. Slova přecházejí prostřednictvím abstrakce od konkrétních jevů ke všeobecným pojmům. Dítě si osvojuje náročné myšlenkové operace a jsou na něj kladeny velké nároky. Je proto možné zaznamenat v řeči dítěte vývojové obtíže, projevují se zejména opakováním hlásek, slov a celkovou dysfluencí řečového projevu. V období kolem 3,5 let nastupuje tzv. *druhý věk otázek*, jde především o otázky charakteru „*Proč?*“, „*Kdy?*“ (Bytešníková, 2012) Toto období vyžaduje velkou míru trpělivosti dospělých. Dítě se totiž velmi často ptá znovu a znovu na věci, které už dávno dobře zná a ví. Dětské „*Proč?*“ není jen projevem zvědavosti, ale i prostředkem k navázání mluvního styku s okolím. (Ohnesorg, 1959) Pokud dítě nemá tendence se těmito otázkami ptát, je třeba hledat příčinu, neboť jde o vážnou okolnost, která může další vývoj řeči komplikovat. (Kutálková, 1996)

Poslední stadium se týká především kvantitativní stránky řeči. Dítě si osvojuje nová slova, prohlubuje si a zpřesňuje obsah slov, gramatických forem a rozšiřuje si slovní zásobu. Dítě své myšlenky vyjadřuje zpravidla obsahově i formálně

s dostatečnou přesností. Toto stadium se nazývá jako *intelektualizace řeči* a nastává na přelomu třetího a čtvrtého roku. Nicméně tato etapa pokračuje až do dospělosti. (Klenková, 2006)

Lechta (in Lechta, 2002) uvádí rozdělení vývoje řeči do vývojových fází. Toto dělení je velice přehledné, neboť charakterizuje nejtypičtější procesy vývoje řeči pro dané období. Autor člení ontogenezi řeči do pěti fází, tyto fáze na sebe navazují a mohou se vzájemně prolínat. Období *pragmatizace* (do konce prvního roku života dítěte), období *sémantizace* (v průběhu prvního a druhého roku života), období *lexemizace* (druhý až třetí rok života), období *gramatizace* (mezi třetím a čtvrtým rokem života) a období *intelektualizace* (po čtvrtém roce života).

Nepoškozená CNS, normální intelekt a sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí jsou nezbytné podmínky, které vedou ke správnému vývoji řeči dítěte. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Vývoj dětské řeči neprobíhá izolovaně, ale souvisí s vývojem celé psychiky a celkovým vývojem dítěte. „*Nutno vždy mít na paměti, že „ve zdravém těle a zdravém duchu“ jsou ty nejlepší podmínky pro správný vývoj řeči dítěte.*“ (Vyštejn, 1991, s. 18)

### 3 Vývoj jazykových schopností u dětí předškolního věku

V následující kapitole budou popsány jednotlivé jazykové roviny, a to z důvodu lepšího pochopení procesu osvojování si jazykových schopností, jelikož lze ontogenezi řeči charakterizovat právě prostřednictvím znalostí o vývoji jednotlivých jazykových rovin.

#### 3.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Není mnoho schopností člověka tak samozřejmých, jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat. (Průcha, 2011) V ontogenezi řeči se rozlišují čtyři jazykové roviny, které se prolínají a jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. (Klenková, 2006)

##### 1. Morfologicko-syntaktická rovina

Často se tato rovina označuje rovněž jako rovina gramatická. Dle Lechty (in Klenková, 1997) tato rovina verbálních projevů odráží relativně přesně celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Morfologicko-syntaktickou rovinu lze zkoumat až kolem prvního roku života dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči a dítě začíná používat první slova, která plní funkci vět. Kolem roku a půl až dvou let začíná dítě užívat dvojslovné věty. Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě skloňovat, po třetím roce již často užívá i jednotné a množné číslo. Po třetím roce již dítě zpravidla tvoří souvětí, nejprve souřadná, později i podřadná. S tím, jak dítě stárne, užívá i více slovních druhů. Nejpozději užívá číslovky, předložky a spojky. Všechny slovní druhy dítě obvykle užívá po čtvrtém roce života. Pro slovosled bývá typické, že slovo, které má pro dítě emocionálně klíčový význam, klade na první místo. Dle Sováka (in Klenková, 2006) se dítě pravidla syntaxe učí samo odposlechem, gramatické formy pak používá analogicky a nebere v úvahu gramatické výjimky. Do čtyř let je to považováno za přirozený jev, který se označuje jako tzv. *fyzilogický dysgramatismus*. (Klenková, 2006) „Po čtvrtém roce života by měla být řeč z gramatického aspektu správná.“ (Bytešnicková, 2012, s. 81)

##### 2. Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá slovní zásobou, a to jak tou aktivní, tak pasivní. Začátky rozvoje pasivní slovní zásoby lze pozorovat u dítěte kolem 10. měsíců, kdy začíná „rozumět“ řeči. Ve 12. měsících, kdy začíná dítě užívat první slova, se pak rozvíjí aktivní slovní zásoba. (Klenková, 2006) Klenková (1997) však dodává, že ve věku kolem 1 roku se dítě stále dorozumívá na úrovni pohledu, mimiky, pláče

a pohybů. S tím, jak se rozšiřuje slovní zásoba, začíná postupně převažovat verbální způsob komunikace nad komunikací nonverbální. (Bytešníková, 2012) Z počátku dítě chápe slova všeobecně (haf-haf je vše, co má nohy a je chlupaté), jde o tzv. *hypergeneralizaci*. S rozvojem slovní zásoby pak lze pozorovat jev opačný, tzv. *hyperdiferenciaci* (táta je označen jen pro jeho otce). Ve vývoji řeči prochází dítě tzv. *prvním a druhým věkem otázek*. Tato období jsou ve vývoji řeči pro dítě velmi důležité, neboť si pomocí otázek, které klade („*Co je to?*“, „*Kdo je to?*“, „*Kdy?*“, „*Proč?*“), rozšiřuje svou pasivní i aktivní slovní zásobu. (Klenková, 1997) V období okolo jednoho roku je slovní zásoba dítěte 5-7 slov, ve dvou letech je to přibližně 200 slov, tříleté dítě zná již téměř 1000 slov. Největší nárůst slovní zásoby je právě do třetího roku života dítěte. Čtyřleté dítě má slovní zásobu asi 1 500 slov, před nástupem dítěte do školy, tedy kolem šesti let, je slovní zásoba okolo 2 500 – 3 000 slov. (Klenková, 2006) Dle Průchy (2011) se slovní zásoba dítěte rozšiřuje postupně v souladu s jeho rozvíjejícími se komunikačními potřebami. Ve slovní zásobě jednotlivých dětí však mohou být výrazné rozdíly. „*Úroveň osvojení si slovní zásoby je předpokladem pro úspěšnou komunikaci a schopnost socializace dítěte.*“ (Bytešníková, 2012, s. 77)

### 3. Foneticko-fonologická rovina

Obsahem této roviny je zvuková stránka řečového projevu, jehož základní jednotkou jsou hlásky (fonémy). Foneticko-fonologická rovina může být zkoumána ze všech jazykových rovin nejdříve a deficity v oblasti této roviny mohou již v časných fázích vývoje dítěte být jakýmsi ukazatelem nesprávného nebo odlišného řečového vývoje. (Bytešníková, 2012) Velmi důležitým momentem v ontogenezi řeči je přechod z pudového žvatlání na napodobující (tzn. věk dítěte od 6. do 9. měsíce), neboť dřívější zvuky produkované dítětem se nepovažují za hlásky mateřského jazyka. (Klenková, 2006)

Pořadí fixace hlásek v řeči dítěte bylo předmětem zkoumání mnoha odborníků. Dle Schulze dítě jako první realizuje samohlásky, poté přechází k retným souhláskám a v poslední fázi artikuluje hlásky hrdelní. (Bytešníková, 2012) Klenková (1997) dodává, že fonetická stránka ontogeneze řeči se řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy (dítě vytváří nejprve hlásky pro něj jednodušší, následně pak hlásky fyziologicky náročnější). Ohnesorg a Pačesová (in Klenková, 1997) uvádí pořadí fixačního procesu souhlásek následovně:

- závěrové: p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g
- úžinové jednoduché: f, v, j, h, ch, s, z, š, ž
- polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření: c, č, dz, dž, l, r, ř.

Nejpozději si děti fixují hlásky, které jsou typickým znakem jejich mateřského jazyka. Je tedy možné, že z tohoto důvodu se výslovnost českého ř fixuje nejpozději. (Klenková, 1997) Toto tvrzení však nelze zevšeobecňovat, vždy je třeba respektovat a brát v potaz individuální vývoj jedince. (Bytešníková, 2012)

Vývoj výslovnosti začíná brzy po narození a často bývá ukončen kolem 5. roku života dítěte, může však trvat až do 7 let. Vývoj artikulace je ovlivněn mnoha faktory: jednak obratností mluvních orgánů, vyzrálostí fonemického sluchu, taktéž hrají roli společenské faktory, jako jsou společenské prostředí, mluvní vzor, množství řečových a psychických stimulů. Nemalou měrou na úroveň výslovnosti může mít i vliv úroveň intelektu. (Klenková, 2006)

#### **4. Pragmatická rovina**

Pragmatická rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. V této jazykové rovině lze sledovat, jak je jedinec schopen vyjádřit svůj komunikační záměr. Jde především o schopnost zachování pravidel dialogu, vystihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, schopnost udržet téma rozhovoru atp. (Bytešníková, 2012) Dvou až tříleté dítě je již schopno pochopit svou roli komunikačního partnera a adekvátně v ní reagovat. Po třetím roce života má dítě čím dál větší snahu komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor s dospělými, kteří jsou v jeho okolí. Kolem čtvrtého roku již dítě dokáže vhodně komunikovat v nejrůznějších situacích. Zároveň se začíná objevovat regulační funkce řeči, pomocí níž je možné usměrňovat chování dítěte. Samo dítě používá řeč k regulaci dění kolem sebe. (Klenková, 2006)

## 4 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

V následující kapitole bude věnována pozornost nejčastějším poruchám řeči u dětí předškolního věku. Bude popsána problematika narušeného vývoje řeči, poruchy artikulace a poruchy plynulosti a tempa řeči v dětském věku.

Lechta (in Klenková, 2006, s. 54) uvádí definici narušené komunikační schopnosti následovně: *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

Narušená komunikační schopnost může být trvalého nebo přechodného charakteru. Může se jednat o hlavní dominantní symptom, symptom, případně důsledek jiného, dominantního postižení. (Klenková, 1997)

### 4.1 Narušený vývoj řeči

Deficity ve vývoji řeči jsou často spojeny s vyžíváním CNS a s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Jde o postižení ještě nevyvinuté řeči nebo řeči, jež je v počátcích svého vývoje. Toto poškození může mít negativní dopad na další vývoj jedince. (Bytešníková, 2012) Dle Mikulajové (in Lechta a kol., 2003) ovlivňuje narušený vývoj řeči psychický vývoj dítěte. Projevy narušení se mohou v různé míře vyskytovat ve všech jazykových rovinách. (Bytešníková, 2012)

#### 4.1.1 Opožděný vývoj řeči

Pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví znatelně méně než jeho vrstevníci, jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči. Do tří let života se toto období označuje jako období fyziologické nemluvnosti. Než je však dítěti tato diagnóza přidělena, je nutné nejprve vyloučit vadu sluchu, vadu zraku, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů, akustickou dysgnozii a autismus či autistické rysy.

Mezi nejčastější etiologické faktory opožděného vývoje řeči patří: prostředí, které může být pro dítě nepodnětné; citová deprivace; genetické vlivy; nedonošenost, předčasné narození dítěte, nevyzrálá nervová soustava; lehká mozková dysfunkce. Dítě s opožděným vývojem řeči může v období předškolního věku vyzrát až natolik, že se jeho opoždění úplně vyrovná. (Klenková, 2006) Je však důležité, aby dítě samo

projevovalo snahu komunikovat a je zapotřebí cílené stimulace z okolí jedince a vytvoření optimálních podmínek pro vyrovnání vývoje řeči. Opožděný vývoj řeči může mít negativní vliv na rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte. Dále může mít dopad na formování dětské osobnosti, zejména na oblast sociálních vztahů. (Bytešníková, 2012) U některých dětí se projeví narušená artikulace hlásek – dyslalie, v některých případech dojde postupem času k upřesnění diagnózy – bude diagnostikována vývojová dysfázie. (Klenková, 2006)

Sovák (in Škodová, Jedlička, 2007) uvádí následující klasifikaci opožděného vývoje řeči:

### **1. Opožděný vývoj řeči prostý**

Opoždění v oblasti řečového projevu je hlavním příznakem. Toto opoždění se může projevit ve všech jazykových rovinách, nebo jen v některé z nich. Nejvíce narušena bývá obsahová stránka řeči, pro kterou je typická malá slovní zásoba a převaha slovníku pasivního nad aktivním. Poté, co dojde ke zlepšení obsahové stránky řeči, přechází symptomy do stránky formální, kde často a dlouho přetrvává chybná výslovnost některých hlásek nebo jejich skupin. Příčinou opožděného vývoje prostého může být dědičnost, opožděné vyžívání CNS, negativní výchovné vlivy, lehká porucha sluchu apod.

### **2. Omezený vývoj řeči**

K omezenému vývoji řeči dochází při mentálním postižení, těžších poruchách sluchu, vlivem nepříznivého sociálního prostředí apod. Porucha se projevuje nejvíce v obsahové stránce řeči, konkrétně v chápání významu slov. U těžkých poruch sluchu jsou také výrazně narušeny modulační faktory řeči. Díky jejich narušení je pak řeč špatně srozumitelná, přestože má dítě již dostatečnou slovní zásobu.

### **3. Přerušovaný vývoj řeči**

Přerušovaný vývoj řeči vzniká po úrazech, nádorových onemocněních mozku, vážných duševních onemocněních apod. Za příznivých podmínek (např. odstraněním nádoru) lze dosáhnout normy. V případě, že se nepodaří příčinu odstranit, má další průběh vývoje symptomy i charakter omezeného vývoje řeči.

#### **4. Scestný (odchylný) vývoj řeči**

Scestný vývoj řeči se projevuje abnormálně jen v některé z rovin řečového vývoje. Především se jedná o vadnou artikulaci v důsledku vývojové orgánové anomálie (např. při těžkém rozštěpu patra apod.).

##### **4.1.2 Vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie je centrální porucha řeči. (Klenková, 2006) Dle Škodové a Jedličky (in Klenková, 2006) je vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, přestože jsou podmínky pro rozvoj řeči přiměřené. Narušení je systémového charakteru. Zasahuje do receptivní i expresivní složky řeči v různých jazykových rovinách – postižena bývá výslovnost, gramatická struktura i slovní zásoba. Lze zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Dítě má deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti. Dysfatické děti jsou lehce unavitelné, mají narušenou emocionální, zájmovou a motivační sféru.

Etiologické faktory lze rozdělit na genetické, vrozené a získané. Převládá názor, že etiologie narušeného vývoje řeči je multidimenzionálního charakteru, neboť spolupůsobí větší počet činitelů ve složitých interakcích. (Klenková, 2006) Nicméně Škodová a Jedlička (2007) předpokládají, že typickou příčinou stavu je difúzní poškození CNS. Možnou příčinou může být také dědičnost. Vývojová dysfázie se častěji objevuje u mužských potomků, a to v poměru 4:1.

Bendová (2011) rozděluje vývojovou dysfázii následovně:

##### **1. Motorická**

Jedná se o expresivní poruchu řeči. Mezi typické příznaky se řadí opožděný vývoj řeči, narušené verbální vyjadřování, dysnomie (porucha pojmenování), vyšší pasivní slovní zásoba než aktivní, obtíže s fixací a automatizací slov apod. Dítě si své nedostatky v řeči uvědomuje a z tohoto důvodu často ztrácí zájem o verbální komunikaci.

##### **2. Senzorická**

Jde o receptivní poruchu řeči, při které dochází k deformaci aktivního slovníku dítěte. Typické je, že dítě tvoří slova rychle, ale většinou chybně. Slovní zásoba dítěte je zpravidla široká, ale nesrozumitelná. Často se vyskytují echolálie a dítě má potíže v oblasti porozumění řeči. Typické bývají i potíže se sluchovou diferenciací a neschopnost odpovědět na položené otázky („Kdo?, Co?, Kde?, Kdy?, Jak?, Proč?“).



Dítě většinou nejeví zájem o mluvený jazyk a má problémy s osvojováním si slovní a číselné sekvence.

### **3. Smíšená**

Jde o kombinaci příznaků motorické a sensorické vývojové dysfázie.

## **4.2 Odchytky ve vývoji artikulace**

V rámci logopedické diagnostiky je nutné odlišovat fonologickou záměnu hlásek a dyslalii. Do věku pěti let se dá zaměňování či vynechávání hlásek považovat za fyziologický jev. Pokud se tak děje i ve věku od pěti do sedmi let, jde o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii. V případě, že jsou v řeči dítěte přítomny odchytky artikulace i v sedmi letech, jedná se již o patologickou odchylku v artikulaci. (Bendová, 2011)

### **4.2.1 Fonologické záměny hlásek**

Proces vývoje artikulace je rovněž procesem vývoje fonologické diferenciací hláskových zvyků. Během vývoje řeči se tyto dva jevy odehrávají současně, zároveň se však od sebe mohou lišit a mít různou dynamiku. (Neubauer, 2011) Dle Kutákové (1999) dochází k fonologickým záměnám nejčastěji v důsledku nezralého fonemického sluchu, kdy dítěti jednotlivé zvukově podobné hlásky splývají a nemůže je proto realizovat.

V případě, že u dítěte dochází k záměnám zvukově podobných hlásek, je důležité respektovat jejich fyziologický vývoj. Lze sem řadit přechodné jevy, jako je nahrazování, či vynechávání určité hlásky. Většinou se jedná o zvukově a motoricky náročné hlásky, mezi které patří především vibranty (*r, ř*) a sykavky (*č, š, ž* a *c, s, z*). Pokud probíhá vývoj artikulace spontánně a fyziologicky, tak dítě nalézá a zpřesňuje si slyšené a viděné pohybové vzory. Z tohoto důvodu se nejdříve a nejsnadněji naučí hlásky, které dokáže dobře zvukově odlišit a motoricky realizovat. Mezi tyto hlásky se řadí samohlásky a většina rázových hlásek s výjimkou *k, g* a *d', t', ň*, které jsou na fonemické rozlišování náročné. Velmi složitý je pak vývoj úžinových hlásek a vibrant. Často bývá také závislý na rozvoji hlásky, kterou dítě ještě nestabilizovanou hlásku nahrazuje. Velmi důležité je podporovat spontánní vývoj vzoru hlásky, odstranit její případnou blokádu dalšího rozvoje a pouze v případě, že je již fixovaná její odchýlná artikulace, využít specifického postupu k vybavení nového artikulačního vzoru hlásky. (Neubauer, 2011)

### 4.2.2 Dyslalie

Dyslalií se nazývá vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž výslovnost ostatních hlásek je správná. (Vyštejn, 1991) Dle Dvořáka (in Krahulcová, 2003) je dyslalie funkční porucha nebo orgánová vada artikulace, porucha nebo vada výslovnosti nejméně jedné hlásky, a) která se konstantně zvukově odlišuje v mluvním projevu od kodifikované normy českého jazyka; b) je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem, než stanoví fonetická spisovná norma; c) je současně odchylná akusticky i esteticky. Dyslalie je označována jako nejčastější vada výslovnosti a nejrozšířenější vada řeči vůbec. Dle Bendové (2011) jde o vadnou výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, která se vyznačuje narušeným článkovaním řeči, kdy se artikulace jedné či více hlásek odlišuje v mluvním projevu jedince od kodifikované normy českého jazyka, a tím působí rušivě.

Dyslalie se vyskytuje především v dětském věku. (Vyštejn, 1991) Obecně však jde o nejrozšířenější vadu řeči v lidské společnosti. (Lechta a kol., 2003) Nesprávnou výslovnost do sedmi let věku lze považovat za jev vývojový, později už jednoznačně za vadu. (Kutálková, 1996) Dyslalie se vyskytuje samostatně, často se však s dalšími poruchami a vadami řeči a jazyka.

Příčiny dyslalie jsou exogenní i endogenní, a to v různém vzájemném stupni, poměru a závislosti. (Krahulcová, 2003) Dle Sováka (in Klenková, 1997) mezi příčiny dyslalie patří: nesprávný řečový vzor, který dítěti poskytuje jeho prostředí; poruchy sluchu; poruchy fonemického sluchu; nedostatek citů; poruchy v CNS; motorická neobratnost, anomálie řečových orgánů, např. defekty chrupu, skusu, přirostlá uzdička apod. není příčinou vzniku vadné výslovnosti, ale vadná výslovnost se může vyskytovat současně s odchylkou mluvidel; nesprávným postojem prostředí k mluvnímu projevu dítěte, neustálým napomínáním, výsměchem za jeho nesprávnou výslovnost – může docházet k neurotizaci dítěte. Krahulcová (2003) uvádí, že svůj podíl může mít také dědičnost.

Krahulcová (2003) uvádí následující klasifikaci dyslalie dle příčin:

#### 1. Orgánová (organická) dyslalie

Je důsledkem poruchy sluchu, vady mluvidel apod. Orgánová dyslalie je podmíněná etiologickými faktory v *impresivní* (dostředivé) a *expresivní* (odstředivé) sféře. Dle lokalizace se pak dyslalie dělí na: audiogenní, orogenní, centrální, labiální, addentální, interdentální a další.

## 2. Funkční (funkcionální) dyslalie

Jedná se o odchýlnou výslovnost, která není na patologicko-anatomickém podkladu. Nejčastěji bývá způsobena patologickou artikulační dynamikou.

Dále lze dyslalii dělit na: *motorickou, senzorickou, smíšenou a kondicionální*. Motorická dyslalie je způsobena narušenou motorikou mluvního výkonu. Dyslalie senzorická bývá zapříčiněna narušeným zrakovým nebo sluchovým výkonem ve vztahu k mluvnímu výkonu. Smíšená dyslalie má projevy dvou výše zmíněných typů. U kondicionální dyslalie si dítě plně uvědomuje nedostatky ve výslovnosti ostatních, nikoliv však u sebe.

**Klasifikace dyslalie podle stupně (Krahulcová, 2003):**

### 1. Dyslalie levis (simplex)

Jde o jednoduchou poruchu či vadu výslovnosti jedné nebo několika málo hlásek., přičemž není narušena srozumitelnost řečového projevu.

### 2. Dyslalie gravis (multiplex)

Jedná se o těžkou vadu výslovnosti, která je způsobená poruchou artikulace většího počtu hlásek. Srozumitelnost řeči je v tomto případě narušena.

### 3. Dyslalie univerzalis (inaptus)

Jde o postižení výslovnosti téměř všech hlásek, přičemž mluvní projev je prakticky nesrozumitelný.

Dle Vyštejna (1991) mohou být dyslalii postiženy jednotlivé hlásky, slabiky i slova. Z tohoto důvodu dělí dyslalii na *hláskovou, slabikovou a slovní*.

#### 1. Dyslalie hlásková

Při této formě dyslalie jsou nesprávně artikulovány jednotlivé hlásky mateřského jazyka. Tato forma dyslalie se může vyskytovat ve čtyřech formách.

##### **Mogilálická forma**

Jedná se o formu dyslalie, kdy je nevyslovitelná hláska nahrazována neurčitým, nehláskovým vokálem. Například vynechává-li dítě hlásku *r* (mogirotacismus), vyslovuje třeba místo ruka *uka*, místo koruna *kouna*, apod.

##### **Paralálická forma**

V této formě nahrazuje jedinec hlásku, kterou nedokáže vyslovit, hláskou jinou, většinou artikulačně méně náročnou. Například místo koruna vyslovuje *koluna* nebo *kojuna* apod.

### **Deformovaná (patologická) forma**

Jedinec hlásku sice vytváří, ale na jiném artikulačním místě a jinak. Z tohoto důvodu je hláska zvukově deformovaná a je v rozporu se zvukovou normou mateřského jazyka. Takto tvořené hlásky se označují připojením přípony *-ismus*, např. *rotacismus*, *lamdacismus*, *sigmatismus* apod. Často bývá připojován i název místa, kde je hláska tvořena, např. hláska *r* tvořená vibrací měkkého patra se označuje jako *rotacismus velární* apod.

### **Mnohočetná forma**

Jde o formu dyslalie, kdy je vadně vyslovován větší počet hlásek, bez rozdílu formy jejich špatného vyslovování. Jako *tetismus* se označuje forma dyslalie, kdy dítě vyslovuje vadně téměř všechny souhlásky a zároveň redukuje složené slabiky, tím se stává řeč téměř nesrozumitelnou. V dnešní době se však tento termín považuje za zastaralý a v odborné literatuře se již nevyužívá. (Klenková, 2006)

## **2. Dyslalie slabiková a slovní**

Při tomto druhu dyslalie mohou být správně vyslovované jednotlivé hlásky, avšak chybná artikulace nastává při tvořená slabikových nebo slovních celků. Jedinec hlásky vynechává, přesmykuje, zaměňuje, řeč může být komolena až nesrozumitelná. Komolení slov může dosáhnout až takového stupně, že jedinec tvoří zcela nové slovní tvary, které se zvukově nepodobají správným termínům. V takovém případě ví pouze nejbližší okolí jedince, co tato slova znamenají. Někdy se může komolené slovo podobat slovu správnému, zvukovou strukturou a počtem slabik, např. *miksa – miska*, *klitka – kytká*. S takovýmto komolením slov je možné se setkat především u dětí nedoslýchavých. (Seeman in Vyštejn, 1991)

Lechta (in Klenková, 2006) uvádí nejružnější symptomy tohoto druhu dyslalie:

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

### 3. Specifická asimilace

Jde o druh patlavosti, kdy jedinec dokáže určité hlásky vyslovit izolovaně i ve slovech, kde se vyskytují jednotlivě. Pokud se však ve slově vyskytují jejich varianty, dochází k asimilaci jedné k druhé. K tomuto jevu dochází nejčastěji u sykavek a měkkých a tvrdých slabik. Například sešup může být vyslovován jako *sesup*, *šesup*, hodiny jako *hodyny* apod. (Vyšejn, 1991)

Dle Klenkové (2006) lze dyslalií rovněž dělit na *nekonstantní*, kdy není hláska vždy tvořena nefyziologicky, v některých slovních spojeních je tvořena správně, a *nekonsekventní*, kdy je hláska vždy tvořena vadně, ale pokaždé jiným způsobem.

### 4.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči

Plynulost řeči se dá považovat za základní podmínku pro normální přenos verbální informace. (Lejska, 2003) Poruchy v plynulosti mluvního projevu představují různorodý obraz typů možných neplynulostí. Do této kategorie NKS se řadí koktavost a breptavost, jejichž výskyt je u dětí předškolního věku poměrně vysoký. (Bytešníková, 2012)

#### 4.3.1 Koktavost (balbuties)

Koktavost je jedním z nejtěžších a nejnápadnějších typů narušení řeči. Častěji bývají postiženi chlapci než děvčata, a to v poměru 6-8 : 1. (Lejska, 2003) Koktavost má často nepříznivý zpětný dopad na osobnost člověka, jeho školní, pracovní a sociální adaptaci. (Lechta in Škodová a Jedlička, 2007)

Dle Klenkové (2006) neexistuje jednotná a všeobecně přijímaná definice koktavosti. Autorka však ve své publikaci uvádí příklady definic několika autorů. Seeman definuje koktavost jako neurózu řeči, která vzniká převážně v dětském věku. Naproti tomu Kondáš řadí koktavost čistě mezi funkční poruchy řeči. (in Klenková, 2006) V současnosti bývá nejčastěji užívána tato definice: „*Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.*“ (Lechta in Klenková, 2006, s. 154)

Koktavost lze evidovat u osob jakéhokoliv věku, za dobu vzniku tohoto druhu NKS je však nejčastěji považováno předškolní období. (Bytešníková, 2012) „*Rizikové období trvá až do pěti let.*“ Je to zapříčiněno výraznou disproporcí mezi touhou dítěte

po mluvním projevu a jeho možnostmi, mezi „rozumím, znám“ a „používám“.  
(Kutálková, 1996, s.103)

Jako příčiny balbuties jsou nejčastěji uváděny: dědičnost, orgánové odchylky, vlivy sociálního prostředí, psychické procesy, jiné druhy NKS (breptavost, opožděný vývoj řeči) a další příčiny (poruchy metabolismu, vegetativní labilita). (Bytešníková, 2012) Kutálková (1996) uvádí, že výchovné vlivy, tedy jinak řečeno nepřiměřená výchova, jsou vůbec nejčastější příčinou koktavosti. Dále však uvádí, že na vzniku koktavosti se jen málokdy podílí pouze jedna příčina.

Příznaky koktavosti se mohou v řeči projevat velmi nápadně, nebo mohou být navenek skryté. Pro jedince, který je balbutik, jsou však velmi závažnou překážkou komunikace. Příznaky balbuties lze rozdělit na *vnější* a *vnitřní*. Mezi vnější příznaky se řadí poruchy fonačních, artikulačních a dýchacích pohybů, ty se manifestují jak v řeči, tak v patologické „spolupráci“ svalů a svalových skupin při mluvení. Dle příznaků lze koktavost dělit na formu *tonickou*, *klonickou* nebo *tonoklonickou*. Pro *tonickou formu* je charakteristický fonační tlak při uzavřené hlasové štěrbině (tzv. nefonační spasmus) za zvýšeného napětí některých artikulačních svalů a někdy také zevních krčních svalů. Výdech bývá nehospodárný a rychlý, čímž dochází ke zkracování fonační doby. Časté nadechování balbutiků, leckdy i uprostřed slov, pak ruší přirozenou plynulost řeči. V případě, že trvá nefonační spasmus déle, hovoří se o řečovém bloku. Pro *klonickou formu* je typickým projevem volné opakování slabik, které jedinec nedokáže potlačit. Nejčastěji se jedná o opakování prvních slabik ve slově, v případě těžších forem může docházet i k opakování hlásek uprostřed slov a opakování může být i několikanásobné. Jedná-li se o čistou klonickou formu, nemusí se projevovat zvýšené napětí artikulačních svalů. *Tonoklonická forma* bývá nejčastější forma koktavosti, ve které se spojují příznaky dvou výše uvedených forem. Nejdříve dochází k nefonačnímu spasmu, poté následuje opakování slabik. (Škodová, Jedlička, 2007) V řeči balbutiků se často objevují poruchy prozodických faktorů řeči. Řeč působí monotónně, někdy má zrychlené nebo kolísavé tempo. Dále se mohou vyskytovat embolofrazie (vsuvky, jimiž si balbutik pomáhá překonat řeč mluvidel) a parafrázie (balbutik se snaží vyhnout slovům, která začínají hláskami, které mu dělají problém, snaží se nalézt slova jiná). (Klenková, 1997)

Mezi vnitřní příznaky se řadí duševní stavy, které vznikají jako reakce na problémy v komunikaci. Při důležitých a emočně významných situacích se může objevovat strach z mluvení, tzv. *logofobie*. Postupem času může dojít až k úplnému vyhýbání se

přímému řečovému kontaktu. (Škodová, Jedlička, 2007) Častým příznakem je narušené koverbální chování, tedy chování během komunikace, které působí rušivě vzhledem k obsahu výpovědi. Jde o nejrůznější grimasy, tiky, kývavé pohyby, mrkání apod. (Klenková, 1997)

### 4.3.2 Breptavost (tumultus sermonis)

Tumultus je porucha plynulosti řeči, pro niž je typické extrémně zrychlené tempo řeči. Často se řeč stává až nesrozumitelnou, neboť osoba s tumultem „polyká“ slabiky či celé části slov, takže věty ztrácejí smysl. (Kutálková, 1996)

Etiologie není známa, avšak prosazuje se názor, že celkový klinický obraz se značně podobá symptomům lehké mozkové dysfunkce. (Škodová, Jedlička, 2007) Klenková (1997) a Kutálková (1996) dodávají, že jednou z možných příčin vzniku je i dědičnost. Na rozdíl od koktavosti si postižená osoba svůj stav neuvědomuje. Příznaky tumultu vždy vycházejí z poměru řečového projevu a rychlosti myšlení jedince. (Lejska, 2003) Breptavost se projevuje mnoha nejrůznějšími příznaky. Mezi nejnapadnější z příznaků patří patologické tempo řeči. Seeman (in Škodová, Jedlička, 2007) dělí zrychlení na interverbální (mezi slovy) a intraverbální (uprostřed jednoho slova). Dalšími příznaky jsou chybná výslovnost, specifické projevy v chování, narušené koverbální chování a narušené prozodické faktory řeči (melodie, přízvuk atp.). (Klenková, 1997)

Lechta (2003) uvádí čtyři druhy breptavosti dle Weissové. Prvním typem je breptavost *motorická*, jejímž dominantním symptomem je zrychlené tempo řeči, poruchy výslovnosti a chování se znaky netrpělivosti a nervozity. Základními příznaky *senzorické* breptavosti jsou potíže s výběrem vhodných slov, oslabená percepce, potíže při čtení a psaní a neuvědomování si poruchy. Třetím typ breptavosti se manifestuje *těžkostmi ve formování sémantické struktury výpovědi* vyplývající z integračního oslabení myšlenkových procesů, stejně jako mezer ve vnitřní řeči. Čtvrtý typ se projevuje *pomalejším tempem řeči a tendencemi k prodlužování složek výpovědi* (např. mámaa, domeček).

Příznivá prognóza u breptavosti závisí především na včasném zákroku, maximálním zapojení prostředí, správném řečovém vzoru a dostatečném nácviku. U tumultu hrozí nebezpečí recidivy, a to zejména v pubertě a při nadměrné emocionální zátěži. (Klenková, 1997)

## 5 Základní poznatky z fonetiky a fonologie českého jazyka

Jelikož se praktická část bakalářské práce zaměřuje na foneticko-fonologickou rovinu jazyka, budou v této kapitole popsány základní poznatky z fonetiky a fonologie českého jazyka. Dále bude popsána klasifikace českých samohlásek a souhlásek, přičemž nejvíce pozornosti bude věnováno souhláskám, na které je zaměřena praktická část bakalářské práce.

*Fonetika* a *fonologie* jsou vědy, jejichž zkoumání je zaměřené na zvukovou formu jazyka. *Fonetika* zkoumá artikulační, akustickou a percepční stránku zvukových prvků, a to tak, jak se realizují ve zvukových projevech. (Zeman, 2008) Klenková (1998) uvádí, že fonetika se zabývá tvořením hlásek, jejich vnímáním a užitím ve zvukové stavbě jazyka. Věnuje se nejen základním jednotkám řeči (hláskám), ale i vyšším zvukovým jednotkám (slabikám, slovům) i jejich změnám v souvislé řeči. Rovněž si všímá zvukových úprav řeči různými modulačními faktory (melodie, tempo, přízvuk, barva hlasu). Lze tedy shrnout, že fonetika zkoumá zvuky lidské řeči z těchto hledisek: z hlediska jejich tvoření (artikulace), z hlediska jejich akustických vlastností a z hlediska jejich realizace v dorozumívacím procesu.

*Fonologie* se zabývá zjišťováním, které zvuky lidské řeči a které jejich vlastnosti se využívají k dorozumění v určitém jazyce (pomocí kterých zvuků se liší slova apod.).

Mezi další pojmy, které je vhodné znát a rozlišovat patří hláska a foném. *Hláska* je základní jednotkou zvukového segmentu řeči. *Foném* je základní fonologickou jednotkou. Fonémem se rozumí abstraktní systémově-funkční jednotka zvukové formy jazyka. V češtině je většinou vztah mezi hláskou a fonémem symetrický, tj. jednomu fonému odpovídá jedna hláska. V několika málo případech je však vztah mezi fonémy a hláskami asymetrický: jednomu fonému odpovídá více hlásek. (Zeman, 2008)

### 5.1 Klasifikace českých hlásek

V českém jazyce dělíme hlásky na samohlásky (vokály) a souhlásky (konsonanty). Tyto dvě skupiny lze rozdělit dle dvou hledisek: z hlediska artikulačního (postavení mluvidel) a akustického (zvuková stavba hlasu), (Zeman, 2008). Artikulační rozdíl spočívá v tom, že při artikulaci samohlásek prochází výdechový proud rezonančními dutinami volně (při některých samohláskách více, při některých méně), kdežto při artikulaci souhlásek musí výdechový proud překonávat nějakou překážku. Při artikulaci samohlásek jsou ústa více či méně otevřena, při souhláskách jsou přivřena nebo zavřena. Akustický rozdíl vyplývá z rozdílného způsobu artikulace. V případě,



že je dutina ústní volná, mají rezonance, které v ní vznikají, ráz tónů. Překonává-li výdechový proud nějakou překážku, vznikají výbuchové nebo třecí šumy. Z tohoto důvodu je typickým rysem vokálů tónovost, konsonantů šumovost. (Klenková, 1998)

### 5.1.1 Samohlásky (vokály)

Spisovná čeština se skládá z deseti základních samohlásek, které tvoří dva podsystemy: *krátký* ([a], [e], [i], [o], [u]) a *dlouhý* ([á], [é], [í], [ó], [ú]). Při artikulaci samohlásek jsou důležité poloha a pohyb jazyka a tvar retní štěrbiny.

**Tab. 1: Samohláskový trojúhelník známý pod názvem Hellwagův**

podle polohy jazyka	přední	střední	zadní
vysoké	í i		u ú
středové		e é	o ó
nízké		a á	
podle postavení rtů	nezaokrouhlené		zaokrouhlené

Zdroj: Krahulcová, 2003, s. 26

Pro klasifikaci samohlásek jsou základními kritérii horizontální a vertikální posun jazyka. Podle *horizontálního* posunu jazyka se samohlásky dělí na *přední*, *střední* a *zadní*. V případě řady *i e a o u* se jazyk posunuje zepředu dozadu. Dle *vertikálního* posunu jazyka lze samohlásky dělit na *vysoké*, *středové* a *nízké*. Tento posun jazyka se promítá do rozdílu mezi zavřeností a otevřeností samohlásek. Varianty artikulované blíže horní čelisti jsou označovány jako *zavřené* (úzké), varianty bližší dolní čelisti jsou *otevřené* (široké). Dále se samohlásky dělí na *nezaokrouhlené* a *zaokrouhlené*, a to podle tvaru retní štěrbiny. Zaokrouhlení retního otvoru (labializace) je v češtině doprovodná vlastnost zadních samohlásek. (Zeman, 2008)

Dvojhlásky (diftongy) jsou těsné spojení dvou samohlásek v jedné slabice. (Klenková, 1998) Pro dvojhlásku je charakteristická stabilní změna v artikulačním postavení ve srovnatelném čase. „*Jediná česká dvojhláska je „ou“.*“ Dvojhlásky „*au*“ a „*eu*“ se vyskytují ve slovech přejatých. (Krahulcová, 2003, s. 27)

### 5.1.2 Souhlásky (konsonanty)

Jelikož samohlásky jsou nositelkami estetického vyznění mluveného slova, pak je přesná výslovnost souhlásek základní oporou srozumitelnosti řeči. (Hůrková, 1995) Český jazyk má 25 souhlásek plus 6 variant a „ráz“. (Klenková, 1998) Jak je uvedeno již výše, souhlásky jsou šumy. U většiny souhlásek je aktivním artikulačním orgánem jazyk, přičemž rty a hlasivky jsou současně orgánem aktivním a pasivním. (Šiška, 2002)

Při tvoření souhlásek lze rozeznat tři fáze: nastavení mluvidel k artikulačnímu postavení (intenzi), setrvání v tomto postavení (tenzi) a zrušení postavení (detenzi). (Hála, Sovák, 1961)

**Tab. 2: Fonetická klasifikace souhlásek českého jazyka**

artikulační okresek		1.		2.		3.		4.		5.	
místo tvoření		retozubné		dásňové přední    zadní		tvrdopatrové		měkkopatrové		hrtanové	
znělost		neznělé	znělé	neznělé	znělé	neznělé	znělé	neznělé	znělé	neznělé	znělé
podle způsobu tvoření	závěro vé	p	b, m	t	d, n	ť	ď, ň	k	g		
	úžino vé	f	v	s š ř	z ž l, r ř		j	ch			h
	polozá věrov é			c č							
podle tzv. tvrdosti		tvrdé				měkké		tvrdé			
dle artikulačního orgánu		retné		jazyčné						hlasivkové	

Zdroj: Krahulcová, 2003, s. 51

Dle účasti hlasu lze souhlásky dělit na *znělé* např. (*b, d, d', z*) a *neznělé* (*p, t, t', s*) apod. (Hůrková, 1995) Souhlásky, které nemají svůj znělý protějšek, se označují jako „*nepárové*“. V češtině jde o souhlásky nosové *m, n, ň*, dále např. *l, r, j*. Neznělé hlásky jsou tvořeny s větší energií a jsou napjatější, proto je můžeme rozeznat i při šepotu, kdy znělé hlásky nejsou provázeny zněním hlasu. (Klenková, 1998)

Dle Zemana (2008) lze české souhlásky rozdělit podle způsobu artikulace a podle místa artikulace. Podle způsobu artikulace (tj. tvaru překážky, kterou musí výdechový proud překonat) lze souhlásky dělit na: *závěrové, úžinové* a *polozávěrové*.

### 1. hlásky *závěrové* (okluzivy, explozivy, výbuchové)

Na určitý okamžik dojde v ústní dutině k vytvoření úplného uzávěru (výdechový proud se zastaví), jeho následným zrušením vznikne krátký šum (exploze). V případě, že je v okamžiku artikulace závěru nosní dutina otevřena, vznikají *nosovky* (nazály) (*m, n, ň*), pokud je uzavřena (velárním závěrem), vznikají souhlásky *ústní* (orální) (*p, b, t, d, t', d', k, g*).

### 2. hlásky *úžinové* (frikativy, konstriktivy, třené)

V ústní dutině nedojde k vytvoření úplného uzávěru, ale vytvoří se úžina, kudy vzduch prochází a výdechový proud se „tře“. V tomto případě je nosní dutina uzavřena. Pokud je úžina umístěna uprostřed ve směru podélné osy dutiny ústní a má-li stále stejnou velikost, vznikají souhlásky *úžinové vlastní* (středové): *f, v, s, z, š, ž, j, ch, h*. V případě, že úžina během artikulace mění svou velikost, vznikají souhlásky *úžinové kmitavé* (vibranty): *r, ř*. Jestliže se výdechovému proudu vytvoří závěr uprostřed a výdechový proud prochází úžinou na bocích překážky, vznikají souhlásky *úžinové bokové* (laterály): *l*.

### 3. hlásky *polozávěrové* (semiokluzivy, polotřené)

V ústní dutině nejprve dojde k vytvoření úplného závěru a ten po zrušení ihned přejde v úžinu, nosní dutina je uzavřena: *c, dz, č, dž*.

Podle místa artikulace, v němž překážka vzniká, lze souhlásky dělit na: *retné, dásňové, patrové* a *hrtanové*.

#### 1. *retné* (labiály)

Na artikulaci labiálů se podílejí rty. Je-li překážka tvořena oběma rty, jedná se o souhlásky *obouretné* (bilabiální): *p, b, m*. Pokud je překážka tvořena za spolupráce dolního rtu a horních řezáků, vznikají souhlásky *retozubné* (labiodentální): *f, v*.

## 2. dásňové (alveolární)

Alveolární souhlásky vznikají překážkou, kterou tvoří výdechovému proudu špička/hrot/hřbet jazyka na alveolárním výstupku. *Předoalveolární* (přední dásňové, prealveolární) souhlásky se tvoří blíže ke kořenům horních řezáků: *t, d, n, s, z, c, r, ř, l*. Souhlásky *zadialveolární* (zadní dásňové, postalveolární) se tvoří na zadních alveolách: *š, ž, č*.

## 3. patrové

### 3.1 předopatrové (tvrdopatrové, palatální)

Palatální souhlásky jsou tvořené hřbetem jazyka proti tvrdému patru: *t', d', ň, j*.

### 3.2 zadopatrové (měkkopatrové, velární)

Velární souhlásky jsou artikulovány hřbetem proti měkkému patru: *k, g, ch*.

## 4. hrtanové (laryngální)

Tato souhláska je tvořena přímo v hrtanu, artikulujícím orgánem jsou hlasivky: *h*. Laryngálním zvukem je také hlasivková explozíva (ráz, tvrdý hlasový začátek).

## 5.2 II. artikulační okrsek

Do II. artikulačního okrsku jsou řazeny hlásky *t, d, n, c, s, z, č, š, ž, l, r* a *ř*. Z hlediska místa tvoření je tento okrsek nejvíce využit. Co se týká artikulace, jsou hlásky různě náročné. Jedno ale mají společné, jazyk je buď zdvihán vzhůru k horní alveole, nebo se sklání dolů za dolní zuby, nikdy není zcela plochý. V případě, že je obratnost jazyka malá nebo má jedinec zafixovaný špatný návyk, bývají obvykle více či méně postiženy všechny hlásky této skupiny. (Kutálková, 1996)

Další popis a specifikace bude věnována pouze hláskám *t, d* a *n*, neboť právě na tyto hlásky je zaměřeno vytvoření obrazového a textového materiálu.

### 5.2.1 Hláska [t]

Tato souhláska je závěrová, ústní, alveolární, přední, neznělá.

Hláska se artikuluje na dásňovém výběžku tvrdého patra. Jde o okluzivu II. artikulačního okrsku. Hrot jazyka se přitiskne k horní dásni, tak aby jazyk tvořil závěr v podobě podkovy na obrysu alveolárního oblouku. Měkké patro tvoří uzávěr do nosní dutiny a rty zaujímají neutrální polohu. Jde o souhlásku neznělou, hlasivky nejsou činné. Hláska „t“ je dobře odezíratelná, a to díky většímu čelistnímu úhlu a poloze jazyka při artikulaci.

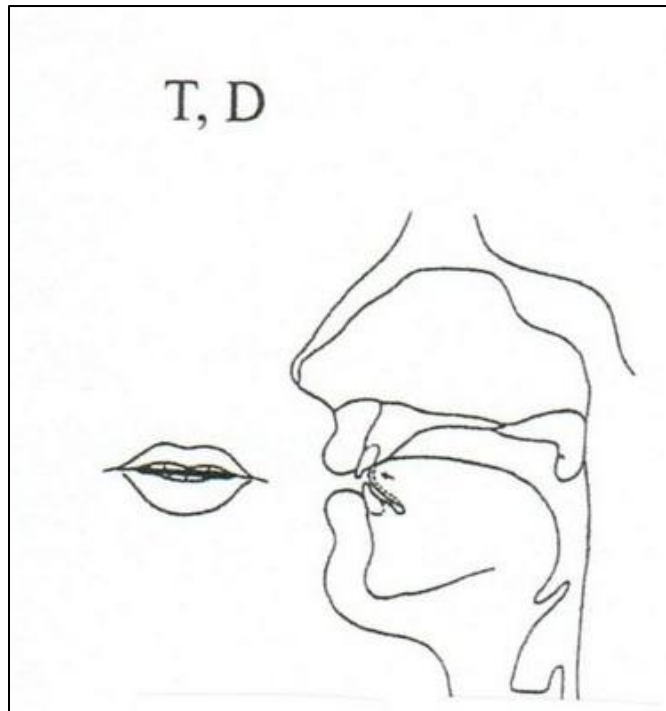
*Tvoření hlásky:* Při vyvozování této souhlásky je nutné věnovat velkou pozornost především správnému postavení jazyka v dutině ústní. Souhláska se vždy vyvozuje bez účasti hlasu, jinak by mohlo dojít k tomu, že by dítě vyslovovalo hlásku zněle v každé poloze i v neznělém postavení ve slově, což by představovalo vadnou výslovnost. U slov, začínajících hláskou „t“, není znělost zřetelná a nepůsobí rušivě, avšak je-li tato souhláska na konci slova, její znělost je neobvyklá a nepřirozená.

*Přípravná cvičení:* Tato cvičení jsou zaměřena především na správnou polohu jazyka. Trénuje se buď pomocí nápodoby, v případě, že nápodobu dítě nezvládá, zapojují se pomůcky jako logopedická sonda či špachtle, díky nimž lze polohovat mluvidla. Dále lze použít i kousek papíru, který si dítě přitiskne na horní dásně. Další cvičení je zaměřeno na vytvoření úplného uzávěru, tedy přitisknutí boků jazyka na celý alveolární oblouk. Opět se trénuje nápodobou před logopedickým zrcadlem. Pokud dítě nedokáže jazyk správně polohovat napodobováním, opět lze využít speciální logopedickou sondu a přitlačit pomocí ní boky jazyka k alveolárnímu oblouku.

*Vyvození hlásky:* Hlásku „t“ lze vyvodit metodou přímou. Dítě odhmatává dlaní své ruky, kterou má před ústy, artikulační výdechový proud. Správnou explozivní artikulaci předvede nejprve několikrát logoped, dítě ji odhmatává a následně to samé opakuje u sebe. Pozornost je nutné věnovat dostatečně silnému vzduchovému nárazu a kontrolovat nečinnost hlasivek. K posílení exploze je možné využít i jednoduché pomůcky, jako jsou například proužek papíru, větrník apod. Další možností je vyvození „t“ substituční metodou z pomocné hlásky „d“. Dítě vyslovuje tiše, ideálně šeptem, souhlásku „d“, až se ozve zvuk podobný hlásce „t“. (Krauhulcová, 2003)

Hlásky „t“ je výchozí hláskou pro správné tvoření celé řady dalších hlásek a má klíčový význam pro dobrou artikulaci. (Kutálková, 1996)

**Obr. 1: Alveolární okluzivy „t“, „d“**



Zdroj: Krahulcová, 2003, s. 74

### **5.2.2 Hláska [d]**

Tato souhláska je závěrová, ústní, alveolární, přední a znělá.

Stejně jako hláska „t“ je i hláska „d“ okluziva II. artikulačního okrsku. Hrot jazyka se přitiskne celým svým obvodem na alveolární oblouk a utvoří závěr. Měkké patro spolu s hltanem vytváří závěr druhý. Dojde-li k oddálení jazyka od alveolárního oblouku, zruší se závěr a masivní výdechový artikulační proud explozí vychází ven ústy. Rty zaujímají neutrální polohu, horní a dolní zuby jsou od sebe vzdáleny. Hlasivky jsou činné, jde o znělou hlásku.

*Tvoření hlásky:* Souhláska „d“ se řadí mezi hlásky středně artikulačně náročné. Při tvoření této souhlásky jsou opěrnými body hrtan, dolní ret a oblast pod bradou.

*Přípravná cvičení:* V těchto cvičeních se postupuje v podstatě obdobně, jako při přípravných cvičeních, která se provádějí při hlásce „t“. Jde o zvedání hrotu jazyka k horní dásni, připojení boků jazyka opírajících se o horní zuby a nácvik exploze nárazem výdechového artikulačního proudu.

*Vyvození hlásky:* Hláskou je možné tvořit pomocí přímé metody. Metoda přímá vychází z napodobování znělého „d“, které se ihned spojuje s „a“, „da“. Tato souhláska se nenacvičuje izolovaně. Dítě může odhmatávat chvění hlasivek pod bradou

při vyslovení „da“, a to jak pod svou, tak pod logopedovou bradou. Kromě chvění hlasivek může dítě zaznamenat i masivní pohyby při explozi. Hlásku lze tvořit i pomocí metody substituční. Substituce této hlásky je možná z pomocných hlásek „n“ a „t“. (Krahulcová, 2003) V případě, že dítě umí hlásku „n“, může opakovat slabiku „nanana“, pokud dítěti sevřeme chřípí, z nosovky se vytvoří „d“. (Sovák a kol. in Krahulcová, 2003) Nosní chřípí se stiskává ve cvičných slovech pouze při vytváření hlásky „d“, aby nedocházelo ke zvukové deformaci ostatních hlásek. (Vyštejn, 1991) Zvládá-li dítě vyslovit souhlásku „t“, lze poměrně snadno přidáním hlasu vytvořit souhlásku „d“. (Krahulcová, 2003) Je důležité provádět diferenciační cvičení „t“ – „d“. (Vyštejn, 1991)

### 5.2.3 Hlásky [n]

Tato souhláska je závěrová, nosní, alveolární, přední a znělá.

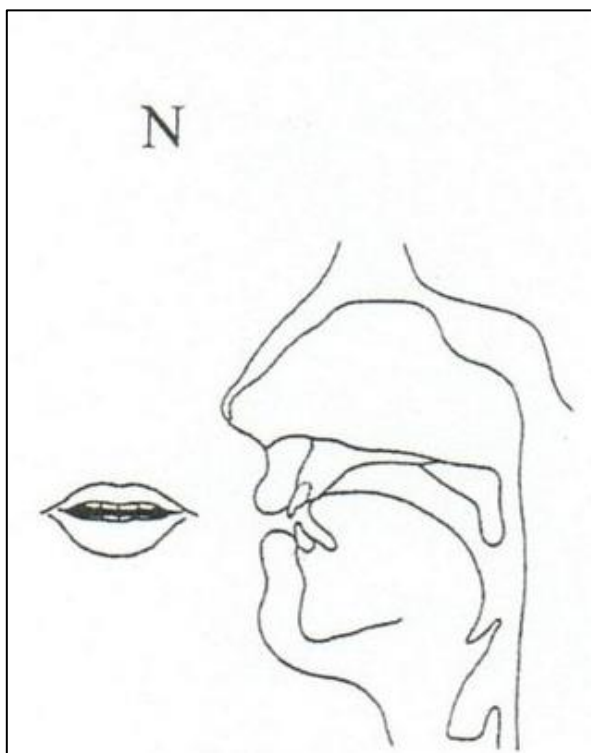
I tato hláska je okluziva II. artikulačního okrsku. Hlavním artikulačním místem souhlásky „n“ je alveolární oblouk, na kterém se vytváří závěr s poměrně málo výraznou explozí. Hláska je nosově zabarvená, neboť měkké patro uvolňuje výdechovému artikulačnímu proudu vstup do nosní dutiny. Jedná se o hlásku znělou, hlasivky jsou v činnosti. (Krahulcová, 2003) Dle Zemana (2008) patří souhláska „n“ mezi souhlásky jedinečné – sonory.

*Tvoření hlásky:* Tato souhláska není příliš artikulačně náročná. Je třeba dbát na správné postavení hrotu jazyka a rezonanci nosní dutiny. Zavřená huhňavost je zapříčiněna změnou ve výslovnosti, kdy „n“ zní jako „d“.

*Přípravná cvičení:* Jde zejména o nácvik pohybu hrotu jazyka vzhůru a dolů ke spodním zubům tak, aby došlo k vytvoření návyku na požadovaný závěr. Tento nácvik není doprovázen hlasem. Dále může dát dítě ukazováček pod nos svůj a logopedův, aby cítilo vycházející výdechový proud.

*Vyvození hlásky:* V případě, že dítě zvládá přípravná cvičení, vyvozuje se znělé „n“. Vyvozování hlásky probíhá zásadně před zrcadlem, kvůli dobré zrakové kontrole. Hmatem na hrtanu nebo pod bradou si dítě kontroluje činnost hlasivek, prstem přiloženým pod nosem si kontroluje směr výdechového proudu. V případě vyvozování hlásky pomocí substituční metody, se snaží dítě vyslovit hlásku „n“ s pootevřenými ústy tak, že hrot jazyka je v poloze vyslovování hlásky „d“. Pokud se dítěti správná poloha jazyka nedaří, lze mu dopomoci mechanickým polohováním – logopedickou sondou. (Krahulcová, 2003)

**Obr. 2: Alveolární „n“**



Zdroj: Krahulcová, 2003, s. 81

**Ve výslovnosti hlásek „t“, „d“, „n“ se může objevit patologie.** Za patologické je považováno interdentální vytváření hlásek „t“, „d“, „n“ nebo jejich tvoření zadní částí hřbetu jazyka na rozhraní tvrdého a měkkého patra za současné rezonance v nosní dutině, kdy hlásky zvukově připomínají hlásku „g“. Mezi nejčastější vadu patří nahrazování znělého „d“ neznělým „t“. (Vyštejrn, 1991)



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Uvedení do praktické části bakalářské práce

Praktická část bakalářské práce se zabývá vytvořením obrazového a textového materiálu na vybranou skupinu hlásek a zároveň jeho aplikací v praxi, která má za cíl určit, na kolik je materiál využitelný při samotné práci s dítětem. Vytvořený materiál je součástí bakalářské práce.

### 6.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je vytvořit obrazový a textový materiál, který je možné využít v terapii, ale i diagnostice, narušené komunikační schopnosti dětí. Jde o materiál zaměřený na hlásky druhého artikulačního okrsku, konkrétně na hlásky „t“, „d“ a „n“. Cílem je vytvořit takový materiál, který dětem pomůže s rozvojem slovní zásoby, s vyvozením, fixací a automatizací vybraných hlásek. Cílem je, aby byl vytvořený materiál pro děti poutavý a líbivý, barevně a obsahově zajímavý, všestranně využitelný a aby odpovídal věku a vývojové úrovni dítěte, kterému je předkládán. Cílovou skupinou, pro kterou bude materiál vytvořen, jsou děti předškolního věku s narušenou komunikační schopností, konkrétně s vadnou výslovností hlásek „t“, „d“, „n“. Materiál bude mít využití i u dětí se závažnějšími řečovými obtížemi, tj. s vývojovou dysfázií, opožděným vývojem řeči či s mentálním postižením apod.

Mimo hlavního cíle byly vytečeny i dva dílčí cíle. Prvním dílčím cílem praktické části bakalářské práce je ověřit vytvořený materiál sloužící k diagnostice a terapii dyslalie „t“, „d“, „n“ v praxi při práci s dětmi a zjistit jeho funkčnost. Druhým dílčím cílem je poskytnout materiál do logopedických tříd mateřských škol a ordinace klinické logopedie a zhodnotit využitelnost a míru spokojenosti s tímto materiálem odborníky z praxe.

### 6.2 Metodologie praktické části bakalářské práce

Výzkumné šetření má charakter kvalitativního výzkumu. Mezi metody kvalitativního výzkumu patří pozorování, rozhovor a analýza produktů člověka. (Švaříček, Šedřová, 2014) Z výzkumných metod bylo využito metody pozorování a rozhovoru. Pozorování lze charakterizovat jako sledování a následnou analýzu jevů, které lze vnímat smysly. Bylo využito metody přímého pozorování, kdy výzkumník sám pozoruje zkoumané jevy. (Skutil a kol., 2011) Ze dvou hlavních typů rozhovorů, kterými jsou

polostrukturovaný a nestrukturovaný, byl zvolen rozhovor polostrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu otázek a poskytuje rovněž příležitost různě tyto otázky v průběhu rozhovoru upravovat, popř. pokládat doplňující otázky, podle toho, jak se situace vyvíjí. (Švaříček, Šedřová, 2014) Rozhovor sloužil ke zjištění spokojenosti či nespokojenosti s vytvořeným materiálem. Tento rozhovor obsahoval 7 předem připravených a pečlivě formulovaných otázek (viz. Příloha C). Rozhovor je rozdělen na tři části. V první části je zjišťována vhodnost zvolených slov a ilustrací, druhá část otázek je zaměřena na celý soubor materiálu, třetí část se pak zaměřuje na to, jestli byl materiál vyhotoven dle cílů, které byly na začátku stanoveny a na práci s materiálem jako takovou.

### **6.3 Charakteristika místa výzkumného šetření**

Výzkumné šetření, konkrétně ověřování vytvořeného materiálu, probíhalo v mateřské škole speciální, která se nachází v Jablonci nad Nisou. Tuto mateřskou školu navštěvují jak děti zdravé, tak děti s vadami řeči, se sluchovými a zrakovými vadami, s poruchou autistického spektra a děti s tělesným postižením a kombinovanými vadami. Děti jsou rozděleny do šesti tříd, z nichž dvě třídy jsou běžné pro děti bez postižení, čtyři třídy jsou speciální, do kterých jsou děti zařazeny dle věku a stanovených diagnóz. Mateřskou školu navštěvují děti ve věku od tří let.

Dále byl materiál poskytnut do dvou mateřských škol, jejichž součástí jsou logopedické třídy, a do jedné ordinace klinické logopedie. Jedna z MŠ je výše zmíněná, druhá MŠ se nachází v Liberci, stejně tak i zmíněná ordinace klinické logopedie.

### **6.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek k ověření vytvořeného materiálu se skládá z 6 dětí. Věkové rozmezí dětí je od 4 do 7 let. Jedná se o 4 chlapce a 2 dívky. Všechny děti jsou v předškolním věku a navštěvují logopedickou třídu mateřské školy. Diagnózy dětí jsou různé, především se však jedná o vývojovou dysfázii.

**Tab. 4: Výzkumný vzorek**

<b>pohlaví</b>	<b>věk</b>	<b>Diagnóza</b>
chlapec V.	7 let	podprůměrný intelekt, vývojová dysfázie
chlapec M.	4 roky	celkově opožděný vývoj
chlapec D.	7 let	vyrůstá v bilingválním prostředí, vývojová dysfázie, ADHD
dívka K.	6 let	vývojová dysfázie, ADHD, obsedantně kompulzivní porucha
dívka V.	6 let	vývojová dysfázie, ADHD, jde o dvojče dívky K.
chlapec A.	6 let	lehká vada sluchu, dyslalie multiplex

Zdroj: Vlastní zpracování

Druhý výzkumný vzorek se skládá ze 3 respondentů, konkrétně se jedná o dvě učitelky mateřských škol, jež pracují v logopedických třídách a jednu klinickou logopedku. Jedná se o respondenty, s nimiž probíhal rozhovor a jež hodnotili funkčnost materiálu a jeho využitelnost v praxi.

## **6.5 Specifikace průběhu realizace empiricky orientované části bakalářské práce**

Výzkumné šetření včetně tvorby didaktického materiálu bylo provedeno v průběhu kalendářních let 2018 a 2019. Na konci roku 2018, konkrétně v listopadu a prosinci, byly shromažďovány náměty pro tvorbu. V kalendářních měsících lednu a v první polovině února byl vytvářen vlastní didaktický materiál. V druhé polovině února byl vytvořený materiál poskytnut do logopedických tříd mateřských škol a do ordinace klinické logopedie. V průběhu března 2019 byl vytvořený didaktický materiál ověřen v praxi samotnou autorkou této práce a byla zjišťována míra spokojenosti s materiálem od osob, jimž byl materiál pro práci s dětmi poskytnut.

## **7 Eliminace komunikačních obtíží u dětí předškolního věku ve foneticko-fonologické rovině jazyka**

Komunikace má důležitý rozměr společenský a sociální, neboť slouží pro styk s druhými osobami. Komenský tvrdil, že v prvních dvou letech života je třeba dopřát dítěti volnost v mluvním projevu, aby si dítě po svém „oblamovalo“ svůj jazýček a snažilo se co nejvíce napodobovat řečový vzor předkládaný dospělými. Řeč je však třeba výchovně usměrňovat, a to hned, jakmile je jazyk dostatečně pružný a obratný. (Synek, 1999)

### **7.1 Obrazový a textový materiál**

Vyštejn (1991) řadí obrazový a textový materiál mezi materiál didaktický. Dle autora mezi didaktický materiál patří i tzv. cvičná slova, která slouží k vyvozování a nácviku určité hlásky. Tato slova jsou, díky své akustické struktuře nebo dislokaci procvičované hlásky zvláště vhodná. Výběr těchto slov se rovněž řídí věkem dítěte a jeho zájmové oblasti. U předškolních dětí je velmi důležitá názornost. Je tedy vhodné, aby bylo slovo spojeno s odpovídajícím názorem, tj. obrázkem, hračkou apod. Dle Kutákové (1999) je vhodné, při nácviku cvičných slov, nejprve volit slova s hláskou na začátku slova, poté na konci slova. Poloha hlásky uprostřed slova bývá nejobtížnější, a to nejen kvůli artikulaci, ale i díky složitější analýze hláskové skladby slova. Rovněž jsou snadnější slova s otevřenými slabikami, než se slabikami zavřenými nebo souhláskovými skupinami. Také by slova neměla obsahovat hlásky, které dítě doposud neumí správně artikulovat, popř. nemá je ještě dostatečně zautomatizované.

Obrazový materiál je vhodný především pro děti předškolního věku, které ještě neumí číst. Obrázky jsou dětem velmi blízké a motivují je k další činnosti. Při sestavování obrazového materiálu je rovněž nutné dodržovat zásady, stejně jako tomu je u materiálu textového. (Kábele, 1988) V případě, že se propojí textový materiál s obrazovým, stává se terapie efektivnější, neboť dojde k zapojení více smyslů a zvyšuje se motivace dítěte. Obrázky dítě rozvíjí po stránce znalostní, rozvíjí jeho pasivní i aktivní slovní zásobu a přesnost zrakového vnímání. (Kutáková, 1999)

### **7.2 Tvorba obrazového a textového materiálu**

Před samotnou tvorbou materiálu došlo k výběru hlásek, na které bude materiál vytvořen. Vybrány byly hlásky „t“, „d“, „n“ a to z důvodu inspirace od autorky Říkanek pro upevnění hlásek Jitky Tučkové. Na výše uvedené hlásky autorkou materiál

vytvořen nebyl. Jedná se o hlásky vývojově nižší, z tohoto důvodu na ně není vytvořeno tolik materiálu, jako na hlásky, jejichž výslovnost se vyvíjí později. Nejvíce materiálu je vytvořeno na sykavky jak tupé, tak ostré a na vibranty. Nicméně vybrané hlásky, na které je materiál vytvořen, nejsou o nic méně podstatné, spíše naopak. Jedná se o hlásky, jejichž výslovnost by dítě mělo zvládat v brzkém věku a správná artikulace těchto hlásek může být klíčovou pro další vývoj výslovnosti dítěte.

Při tvorbě textového materiálu byly respektovány zásady, které jsou uvedené výše. Slova užitá v materiálu byla vybrána tak, aby respektovala vývojovou úroveň dítěte. Veškerá užitá slova by měla být pro dítě předškolního věku dobře známá a užití věty by měly být přiměřeně obtížné a obsahově zajímavé. Zároveň bylo vycházeno z přehledů vývoje výslovnosti a byla respektována absence hlásek, které by mohly dětem činit potíže a produkci komplikovat.

**Tab. 3: Vývoj artikulace**

věk	vývoj artikulace
od 1 do 2,5 let	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, 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, d', t', 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 diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Zdroj: Škodová, Jedlička a kol., 2007, s.338

Zároveň byl při tvorbě materiálu brán zřetel na měkčení a asimilaci znělosti, tedy skutečnost, kdy se sice daná hláska ve slově píše, ale artikuluje se odlišně. Konkrétně byl při tvorbě materiálu zohledněn fakt, že v určitých slovech se hláska „d“ vyskytuje v pozici, kde se vyslovuje jako „t“. Z tohoto důvodu jsou tato slova zařazena do materiálu k hlásce „t“, přestože grafická podoba hlásky je odlišná. Jelikož jde

ale o materiál, který se zaměřuje na foneticko-fonologickou rovinu jazyka, nejeví se tato skutečnost jako podstatná.

Rovněž při tvorbě obrazového materiálu byl respektován věk dítěte a jeho vývojová úroveň. Obrázky byly vytvořené tak, aby byly pro děti poutavé, líbivé a jednoznačné.

Je nutné konstatovat, že materiál je obsahově omezený. K tomuto omezení však musí nutně dojít, a to v důsledku nemožnosti užití všech hlásek a respektování zásad vývoje výslovnosti. Pro zmírnění obsahového omezení bylo užito např. hlásky „l“, přestože v některých případech nemusí být artikulace této hlásky dítětem ještě zvládnuta. Avšak hlásky artikulačně nejobtížnější, tedy sykavky a vibranty, se v prvních dvou částech materiálu nevyskytují. V části třetí je již užito téměř všech hlásek, vyjma hlásek „r“, „ř“.

Vytvořený didaktický materiál je koncipován do tří částí.

### **První část**

V první části didaktického materiálu jde o obrázky, které mají nepřímou metodou napomáhat při vyvozování hlásky. Obrázky je však možné použít i při fixaci hlásky nebo diagnostice. Materiál je vytvořen na každou hlásku zvlášť a rovněž na kombinaci daných hlásek. Na každou z hlásek („t“, „d“, „n“) je vytvořeno dvanáct obrázků a to tak, aby se hláska vyskytovala v iniciálním, mediálním i finálním postavení a rovněž aby se daná hláska vyskytovala v jednom slově dvakrát. V uvedených dvanácti slovech, které obrázky reprezentují, se pak nevyskytují sykavky ani vibranty, jak je zmíněno výše. Rovněž se v těchto slovech, nevyskytují hlásky, na které je materiál tvořen a které mohou být dětmi zaměňovány mezi sebou (např. jedná-li se o materiál na hlásku „t“ nevyskytují se ve slovech hlásky „d“ a „n“). Vytvořený materiál obsahuje také sadu šesti obrázků na kombinaci daných hlásek. Ty hlásky, na které je daná část materiálu zaměřena, jsou zvýrazněné.

### **Druhá část**

Druhá část didaktického materiálu obsahuje věty na vybranou skupinu hlásek. Každá z vět je doplněná o obrázek, který děj dané věty vystihuje. Stejně tak, jako první část materiálu, je i druhá část didaktického materiálu tvořena na každou hlásku zvlášť a následně na jejich kombinaci. Konkrétně se jedná o devět vět na každou hlásku a devět vět na kombinace daných hlásek. Ve větách je vždy zvýrazněna hláska klíčová.

Tato část materiálu byla tvořena dle obdobných zásad jako část předchozí. Ve větách se nevyskytují sykavky ani vibranty a vyjma vět na kombinace daných hlásek

se ve větách nevyskytují ani hlásky, které by mohly být dětmi zaměňovány, v případě, že jejich diferenciaci ještě není stoprocentní (konkrétně jde-li o věty na hlásku „d“, nevyskytují se ve větách hlásky „t“ a „n“). Zároveň byla do vět vybrána taková slova, aby byla dětem dostatečně známá, blízká a úměrná jejich věku. Jedná se o věty jednoduché, aby děti nebyly zatíženy jejich složitým obsahem. Stejně tak v ilustracích byla snaha o to, aby se dětem zalíbily, byly jednoduché a výstižné. Věty je vhodné využít pro nácvik fixace hlásky.

### **Třetí část**

Třetí část materiálu obsahuje situační obrázky. Na každou hlásku je vytvořen jeden obrázek. Každý z obrázků je doplněn o krátký popis prostředí a situace, která se na obrázku odehrává. Tento popis by měl sloužit jako jakýsi opěrný bod člověku, který bude materiál s dítětem využívat. Situační obrázky je vhodné využít k automatizaci hlásky.

Tato část materiálu již nebyla tvořena dle tak striktních zásad a pravidel, jako dvě předchozí části, neboť by obrázek a jeho popis postrádal význam a byl by obsahově velmi chudý. Bylo nutné v obrázku a k jeho popisu využít sykavky a kombinace hlásek *t*“, „d“, „n“. Vibranty se však ani v této části materiálu nevyskytují.

Vytvořený materiál obsahuje celkem 42 obrázků na vybraná slova, 36 obrázků na vybrané věty a 3 situační obrázky. Materiál je vytvořen na listech velikosti A4 a souhrnně čítá 52 listů. Materiál je vytvořen ve dvou podobách, v barevné a černobílé. Každému dítěti může vyhovovat jiné provedení. Černobílou verzi je také možné využít jako omalovánku a dítě tak k práci více motivovat. Na závěr byl vytvořený materiál zalaminován a svázan pomocí kroužkové vazby.

Vytvořený textový a obrazový materiál je inspirován tvorbou Jitky Tučkové a jejími Říčkankami pro upevnění hlásek, dále pak Šimonovými pracovními listy.

## **7.3 Metodika práce s materiálem**

Vytvořený materiál je zaměřený na hlásky „t“, „d“, „n“ a lze ho využít v terapii narušené komunikační schopnosti dětí. Materiál lze využít k diagnostice, nepřímou metodou k vyvození hlásky, její fixaci a automatizaci. Je samozřejmě důležité vědět, co je třeba s dítětem procvičovat a v jaké fázi se hlásky u konkrétního dítěte nachází. Tedy je-li dítě ve fázi automatizace hlásky, bude využita především třetí část materiálu apod. Zároveň je nutné při práci s materiálem respektovat individualitu dítěte. Přestože

se dá s materiálem pracovat různě a každému může vyhovovat něco jiného (a to jak dítěti, tak dospělému, který s dítětem pracuje), bude v této části bakalářské práce uveden stručný popis a návod, jak lze materiál při práci s dítětem využít.

Před samotnou prací s materiálem je vhodné zařadit artikulační cvičení, aby mělo dítě připravená mluvidla na hlásky, kterým bude věnována pozornost. Žádoucí je zařadit artikulační cvičení na jazyk, a to hlavně na jeho hrot. Není důležité ani vhodné zařazovat cvičení na rty, neboť je jejich postavení při artikulaci vybraných hlásek neutrální. Konkrétně je příhodné věnovat se polohování hrotu jazyka nahoru a dolů v artikulačním postavení za horními a dolními řezáky; cvičit napětí jazyka v artikulačním postavení za horními řezáky (mlaskání, olizování tvrdého patra špičkou jazyka zepředu dozadu a naopak); přejíždět hrotem jazyka po ploše horních a dolních zubů apod. Při neobratnosti mluvidel je třeba vyloučit, zda dítě nemá zkrácenou podjazykovou uzdičku. Po provedení artikulačních cvičení je vhodné nacvičovat hlásku ve slabikách, poté lze přejít ke slovům.

**První část materiálu** (obrázky) lze využít nepřímou metodou k vyvození hlásky. Zpočátku je důležité dítě se sadou obrázků seznámit. Je vhodné postupovat na třech úrovních. Logoped, rodič nebo osoba, jež s dítětem pracuje, seznámí dítě s materiálem, např.: „*Toto je motýl,*“ následně dítě vyzve: „*Ukaž mi motýla,*“ nakonec ukáže na obrázek a ptá se dítěte: „*Co je to?*“ Úkolem dítěte je odpovědět: „*Motýl.*“ V případě, že je z nějakého důvodu tento postup nevyhovující, může dítě po logopedovi slova pouze opakovat. Obrázky lze využít i k diagnostice, konkrétně jaké postavení hlásky ve slově dělá dítěti problém. Obrázky rozvíjí zároveň zrakové vnímání a slovní zásobu dítěte. S obrázky lze rovněž trénovat sluchovou diferenciaci, a to tak, že logoped ukáže např. na obrázek motýla a toto slovo vysloví. Dítě může určovat, zda ve slově motýl slyšelo hlásku „*t*“ nebo „*d*“ apod. Také se dítě může pokusit vymyslet na dané slovo větu, případně zdobnělinu.

„*Nácvik hlásky není ukončen, podaří-li se nám vyvodit správnou výslovnost hlásky. Danou hlásku musíme ještě zafixovat – musíme upevnit artikulační stereotypy cvičné hlásky.*“ (Klenková, 1998, s. 59) K tomu slouží **druhá část materiálu**, která je zaměřená na věty. Vhodné je dítěti větu přečíst a nechat dítě větu zopakovat. Je však možné materiál využít i jiným způsobem. Je možné před dítě materiál předložit a nechat ho volně popisovat, co na obrázku vidí. Logoped může dítěti s popisem dopomoci. Logoped, rodič či kdokoli, kdo s dítětem pracuje, by se měl snažit o to, aby dítě ve slově či větě použilo požadovanou hlásku. Dalším možným využitím materiálu může být



pořízení kopií, které lze rozstříhat a hrát s dítětem jakési „pexeso“. Společně si pak může dítě s logopedem povídat o tom, co se na obrázcích děje a objevuje. Také lze obrázky využít jako hádanku. Logoped před dítě předloží např. tři obrázky (záleží, jak je dítě kognitivně vyzrálé; lze předložit obrázků více či méně) a jeden z obrázků začne dítěti popisovat. Úkolem dítěte je poznat, který z obrázků logoped popisuje. Role se dají prohodit, dítě může být ten, kdo popisuje a logoped ten, kdo hádá.

*„Poslední etapou reedukace výslovnosti je automatizace správné výslovnosti. Tuto etapu nesmíme nikdy při nácvičku hlásky podcenit a vynechat. Jejím výsledkem musí být správná výslovnost nacvičované hlásky ve spontánní řeči.“* (Klenková, 1998, s. 60) K tomu slouží **třetí část materiálu**, která je zaměřená na situační obrázky. Vhodné je předložit obrázek před dítě a nechat ho spontánně obrázek popisovat. Dítě může vyprávět, co na obrázku vidí, co se na obrázku odehrává, kdo na obrázku je a co dělá. Pokud si dítě s popisem neví rady, může mu logoped pomoci a poradit mu, případně dítě navést. Jak je zmíněno v předchozí kapitole, součástí této části materiálu je krátký popis obrázku, který může logopedovi sloužit jako nápověda a záchytný bod. Rovněž lze s materiálem pracovat tak, že logoped před dítě předloží obrázek a obrázek mu dle popisu, který je součástí, popíše. Během čtení si dítě s logopedem obrázek důkladně prohlíží a může společně s logopedem ukazovat, o čem logoped právě hovoří. Poté může dítě za pomoci zrakové opory obrázku převyprávět, co si z řečeného pamatuje. Případně je možné se dítěte na určité informace doptat. Například „*Co upekla maminka?*“, dítě odpoví: „*Buchty,*“ apod. Také může logoped s dítětem domýšlet společně situace (např. „*Tymlovi přijeli na chatu. Co tam budou asi dělat? Kdy pojedou domu?*“ apod.) Takto lze rozvíjet dětskou fantazii a vyjadřovací obratnost.

Vytvořený textový a obrazový materiál určený k terapii a diagnostice narušené komunikační schopnosti dětí předškolního věku, konkrétně vadné výslovnosti hlásek „t“, „d“, „n“, je prezentován v rámci přílohy A vložené v závěru této bakalářské práce. Rozsah vytvořeného materiálu je 52 stran. Materiál je předkládán v přesné a kompletní podobě. Tedy tak, jak byl vyhotoven, ověřen v praxi a poskytnut dál do logopedických tříd MŠ a ordinace klinické logopedie.

## 7.4 Zhodnocení efektivity vytvořeného materiálu

V poslední fázi výzkumné části byla provedena analýza vytvořeného materiálu a zhodnocení jeho efektivity. Tato část byla velmi důležitá z hlediska naplnění dílčích cílů výzkumné části bakalářské práce. Kladla si za cíl zjistit, nakolik je materiál v této podobě využitelný v praxi při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností. Materiál byl zhodnocen jak z hlediska autorky, jež si práci s dětmi s vytvořeným materiálem sama vyzkoušela, tak z pohledu odborníků, kteří s dětmi s narušenou komunikační schopností pracují.

### Dle autorky

K ověřování vytvořeného materiálu v praxi bylo postupováno následovně. Bylo vybráno 6 dětí s nimiž byl materiál využit a ověřen v praxi. Se všemi 6 dětmi byla provedena artikulační cvičení na hlásky „t“, „d“, „n“, a to skupinovou formou. Následně autorka této práce pracovala s každým dítětem individuálně. S materiálem bylo pracováno dle metodických doporučení autorky, tedy tak, aby došlo k ověření, zda je materiál funkční a využitelný, dle autorčina vyhotovení. Autorku především zajímalo, zda bude materiál pro dítě předškolního věku s komunikačními obtížemi obsahově zajímavý, líbivý, a úměrný jeho znalostem. Tedy aby došlo k ověření, že byly zásady při tvoření materiálu dodrženy a dostatečně respektovány. Zároveň autorku zajímalo, zda bude dítě při práci s materiálem preferovat barevnou či černobílou variantu a zda bude rozumět zadání. Nebude zde popsáno, jak práci s materiálem zvládalo jednotlivé dané dítě, nýbrž co z tohoto šetření vyplynulo celkově.

Při individuální práci s dítětem seznámila autorka dítě s materiálem, který před něj předložila a dala mu na výběr, zda se mu líbí více černobílá nebo barevná verze. Ta verze, kterou si dítě vybralo, pak byla využita při práci s dítětem. S materiálem bylo pracováno dle metodických doporučení autorky. S každým dítětem byl vyzkoušen materiál ve své celé podobě, tedy tak, jak byl materiál vytvořen a sestaven.

Během ověřování materiálu autorka vytypovala slova, s nimiž měly děti největší problém, a to ne z hlediska artikulace, ale z hlediska porozumění. Při práci bylo zřejmé, že děti si nejsou jisté významem těchto slov – *topol*, *totem*, *tapeta*, *dudy*, *dudek* a *dýka*. Naopak byla autorka příjemně překvapena, že téměř všechny děti bez problému poznaly *bledule* či *dodávku*. Nicméně i z tohoto důvodu, je celý materiál ilustrován, aby mělo dítě vizuální oporu. S druhou částí materiálu neměly děti sebemenší problém. Třetí část materiálu se dle práce dětí jevila autorce jako nejvíce obtížná a problémová. Dětem

dělalo velké obtíže, aby obrázek samy zpětně popsaly. Některé děti nezvládaly popis obrázku ani s dopomocí. Tato skutečnost může být způsobena zejména faktem, že nadpoloviční většina dětí, s nimiž byl materiál ověřován, má diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Rovněž měly děti občas problém s porozuměním zadání a musela jim být předvedena názorná ukázka toho, co se od nich očekává. Například porozumění pokynu: „*Vyber si jeden obrázek/slovo a vytvoř s ním větu.*“ nebo „*Tele je mládě od jakého zvířátka?*“ Během práce s dětmi bylo patrné, že zraková opora dětem velmi pomáhá v pochopení obsahu a že je práce pro děti s obrazovým materiálem mnohem záživnější. Zároveň bylo zřejmé, že dětem se mnohem víc líbí barevná verze materiálu. Tuto skutečnost dokládá fakt, že 5 z 6 dětí si vybralo pro práci s materiálem barevnou verzi.

Děti byly při práci s materiálem zaujaté, ochotně spolupracovaly a zdálo se, že se jim materiál líbí. Přestože je materiál určen především k terapii výslovnosti hlásek „t“, „d“, „n“, po ověření materiálu v praxi lze uvést, že materiál může být využit všestranně, neboť slouží rovněž k rozvoji slovní zásoby a ke zlepšení vyjadřovací obratnosti. Jednou ze zásad pro vytvoření materiálu bylo, že veškerá slova budou dětem známá. Přestože autorka během svého šetření objevila slova, jejichž významem si děti nebyly zcela jisté, měly-li obrázky pojmenovat samy (např. *topol – strom, dýka – meč* apod.), při pojmenování obrázků spolu s autorkou bylo zřejmé, že děti význam slov pasivně znají. Z tohoto důvodu lze hodnotit i tuto zásadu pro vytvoření za splněnou. Nicméně při ověřování materiálu byla autorkou nalezena jedna chyba. Konkrétně se jedná o větu „*Adam houpe medvídku*“. Autorka si při tvorbě materiálu vytyčila cíl, že je-li daná věta např. na hlásku „d“, nejen že se nebudou ve větě vyskytovat vibranty a sykavky, ale nebudou se zde vyskytovat ani hlásky „t“ a „n“. Tuto zásadu však tato věta nesplňuje, neboť ve slově *medvídku* je artikulována hlásky „t“. Autorka však tuto chybu nepovažuje za klíčovou a nedomnívá se, že by díky tomu materiál ztrácel na své hodnotě. Lze konstatovat, že materiál splňuje požadavky, jež byly před jeho vytvořením stanoveny, tedy že materiál je pro děti líbivý, obsahově zajímavý a úměrný jejich věku. Po ověření materiálu při práci s dětmi ho autorka považuje za využitelný a celkově funkční.

## **Dle respondentů**

Ke zhodnocení materiálu došlo rovněž z pohledu 3 odborníků, jež s dětmi s narušenou komunikační schopností pracují. Lze konstatovat, že od všech 3 respondentů se autorce dostalo vesměs kladné odezvy.

Co se týká ilustrací, respondenti oceňovali zejména jejich barevnost, líbivost a vábivost, která zvyšuje motivaci dětí k práci s materiálem. Zároveň respondenti poukazovali na adekvátní vystižení názornosti ilustrací, jejich vhodnou velikost a výrazné provedení, díky němuž může být materiál využit i s dítětem, jež má diagnostikovanou slabozrakost. Rovněž výběr slov a vět hodnotili respondenti kladně. Respondenti si cenili, že při tvorbě materiálu bylo vycházeno z přehledu vývoje artikulace dítěte, a že se v materiálu nevyskytují hlásky, jež by dětem mohly činit obtíže. Respondenti zmiňovali, že přestože byla autorka omezena počtem hlásek, jež mohla k tvorbě materiálu využít, nepostrádají věty smysl. Naopak i přes omezení jsou věty obsahově zajímavé a obrázkem vhodně doplněné.

Řazení jednotlivých částí materiálu hodnotili respondenti jako logické a vhodné. Uváděli, že materiál je vhodně řazen dle jedné struktury a člověk, jež s dítětem pracuje, si může předem nalézt oddíl, jemuž se chce při práci s dítětem věnovat. Soubor materiálu hodnotili respondenti jako dostatečný, nicméně dodávali, že i přes jeho dostatečnost je vhodné při práci s dítětem čerpat i z jiných materiálů.

Dle respondentů vytvořený materiál splňuje zásady, dle kterých byl tvořen. Hodnotili materiál jako jednoduchý, líbivý, obsahově zajímavý a úměrný znalostem dítěte předškolního věku. Materiál se respondentům jevil jako přehledný a jednoznačný. Rovněž si cenili vyhotovení materiálu ve dvou podobách, v barevné a černobílé. Velmi kladně respondenti hodnotili doplnění situačních obrázků o návodný text, který člověku, který s dítětem pracuje napomůže a práci s materiálem značně usnadní. Respondenti uváděli, že dle nich ve vytvořeném materiálu nic nechybí. Jedna z respondentek však uvedla, že by zvolila jinou kompletaci materiálu, a to tak aby se s materiálem dalo pracovat flexibilněji. Například tedy kompletovat materiál takovým způsobem, aby jednotlivé zalaminované karty bylo možné vyjmout a pracovat s nimi izolovaně.

Práci s materiálem hodnotili všichni respondenti kladně. Dodávali, že materiál je vhodný nejen pro práci v ordinaci či mateřské škole, ale rovněž pro práci na doma, kdy je vhodné využít zejména černobílou variantu materiálu, kterou si dítě může za odměnu vybarvit. Respondenti hodnotili materiál jako přehledný a dodávali, že po práci s několika dětmi se v něm velmi snadno orientovali a práce s ním pro ně

byla potěšující. Respondenti udávali, že dětem, se kterými pracovali, se materiál líbil, byly zaujaté a měly radost z něčeho nového a neokoukaného. Hodnotili tedy, že materiál splnil jednu z nejdůležitějších funkcí.

## **8 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze**

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo vytvořit obrazový a textový materiál na hlásky „t“, „d“, „n“, jenž bude sloužit k eliminaci komunikačních obtíží ve foneticko-fonologické rovině jazyka u dětí předškolního věku. Dílčím cílem č. 1 bylo ověřit vytvořený materiál v praxi při práci s dětmi a zjistit na kolik je materiál využitelný a funkční. Dílčím cílem č. 2 bylo poskytnout materiál odborníkům z praxe a zjistit jejich míru spokojenosti při práci s materiálem.

Z řad rodičů i odborníků, jež s dětmi s narušenou komunikační schopností pracují, se často proslýchá, že materiály, jež jsou na trhu dostupné nesplňují veškeré zásady, které by měly. Tyto zásady popisuje např. Kábele (1988) či Kutálková (1999). Obrazový a textový materiál pro děti předškolního věku měl být úměrný věku dítěte, měl by být pro dítě obsahově zajímavý, obrázky by měly být dětem blízké, líbivé a měly by být dostatečně názorné. Jedná-li se o materiál, jež slouží k eliminaci dyslalických obtíží, rovněž by se v materiálu neměly vyskytovat hlásky, jež jsou vývojově vyšší či hlásky, které dítě ještě nemá dostatečně zautomatizované.

Přestože vytvořený obrazový a textový materiál je určen především k eliminaci dyslalických obtíží, konkrétně hlásek „t“, „d“, „n“, byla při ověřování materiálu v praxi patrná jeho všestranná využitelnost. Tedy nejenže slouží k eliminaci dyslalických potíží, ale rovněž rozvíjí slovní zásobu, přesnost zrakového vnímání a vyjadřovací obratnost dítěte. Materiál lze využít i u dětí, jež mají diagnostikovanou např. vývojovou dysfázii, mentální postižení apod. Je však nutné konstatovat, že při ověřování materiálu byly zjištěny i jeho nedostatky. Bylo by lepší kompletovat materiál tak, aby se dalo s jednotlivými listy pracovat izolovaně. Rovněž by bylo vhodnější, kdyby byl materiál (zejména jeho druhá část) vyhotovena v menším formátu. A to tak, aby se na jedné straně vyskytoval vždy jen jeden obrázek s příslušnou větou, a to z toho důvodu, aby obrázky, s nimiž se momentálně nepracuje, neodváděly pozornost dítěte. Za další drobný nedostatek tohoto materiálu pak lze považovat chybu, jež byla při práci s materiálem nalezena. Žádný z těchto nedostatků však neznevažuje kvalitu, funkčnost ani využitelnost materiálu zásadním způsobem.

Po úspěšném ověření materiálu v praxi a zpětné vazby odborníků, kteří materiál hodnotili kladně a navrhovali jeho rozšíření, lze materiál považovat za využitelný a vhodný k práci s dítětem předškolního věku, jež má narušenou komunikační

schopnost. Jelikož materiál splňuje požadavky, jež byly před samotnou tvorbou materiálu vytyčeny a jež jsou na materiál tohoto typu kladeny, lze považovat hlavní cíl bakalářské práce i její dílčí cíle za naplněné.

## Závěr

Problematika komunikačních schopností dětí předškolního věku je v dnešní době velmi diskutovanou záležitostí. Tato bakalářská práce se věnuje narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku v kontextu využití obrazového a textového terapeutického materiálu. Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol. V teoretické části bakalářské práce byly shrnuty poznatky o vývoji dítěte předškolního věku a vývoji dětské řeči. V následující kapitole byly specifikovány jednotlivé jazykové roviny v ontogenezi řeči a definovány nejčastější typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Poslední kapitola teoretické části této práce byla věnována základním poznatkům z fonetiky a fonologie českého jazyka a byla zde popsána klasifikace českých hlásek. Rovněž byla v této kapitole věnována pozornost hláskám „t“, „d“, „n“, na něž je zaměřena praktická část bakalářské práce. Z tohoto důvodu zde byla popsána charakteristika jednotlivých daných hlásek, způsob jejich tvoření, nácviку a vyvození daných hlásek.

Praktická část bakalářské práce se zabývá samotnou tvorbou materiálu a jeho ověřením v praxi. V první kapitole praktické části byla popsána metodologie práce, cíle práce, byl charakterizován výzkumný vzorek a místo výzkumného šetření. Následně byl popsán obrazový a textový materiál a nároky, jež jsou na takovýto materiál kladeny. Hlavním cílem praktické části bylo vytvořit obrazový a textový materiál sloužící k terapii narušené komunikační schopnosti a eliminaci komunikačních obtíží u dětí předškolního věku ve foneticko-fonologické rovině jazyka. A to tak, aby bylo možné materiál využít ve všech fázích při nácviку hlásky. Na materiál byly kladeny následující požadavky. A to, aby byl obsahově zajímavý, líbivý a úměrný dětskému věku. V následující kapitole praktické části bakalářské práce byl vytvořený materiál popsán a byla sem zahrnuta metodika práce s materiálem. Kompletně vytvořený materiál ve své finální podobě je součástí této práce. Ověření funkčnosti materiálu a jeho využitelnosti v praxi bylo dílčím cílem bakalářské práce, z tohoto důvodu byla v závěru praktické části bakalářské práce popsána jeho analýza. A to jak z pohledu samotné autorky, tak z pohledu odborníků, jež s dětmi s narušenou komunikační schopností pracují.

Lze tedy konstatovat, že hlavní cíl i cíle dílčí, které byly stanoveny na začátku práce, byly v jejím průběhu naplněny. Materiál, který byl vytvořen plní svou funkci, a dokonce přesahuje svůj rámec, neboť může být využit mnoha různými způsoby. Odborníci, jež měli možnost s materiálem pracovat s ním byli spokojeni a dětem, jimž



je materiál určen především, se líbil, zajímal je a práce s ním je bavila. Vzhledem k pozitivním ohlasům, jež se mi na materiál dostalo, by bylo do budoucna přínosné, kdyby byl tento obrazový a textový materiál rozšířen o další sadu hlásek.

## **Seznam použitých zkratk**

<b>CNS</b>	centrální nervová soustava
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>NKS</b>	narušená komunikační schopnost

## **Seznam grafických schémat**

### **Seznam obrázků**

Obr. 1: Alveolární okluzivy „t“, „d“ .....	50
Obr. 2: Alveolární „n“ .....	52

### **Seznam tabulek**

Tab. 1: Samohláskový trojúhelník známý pod názvem Hellwagův .....	45
Tab. 2: Fonetická klasifikace souhlásek českého jazyka.....	46
Tab. 3: Výzkumný vzorek .....	55
Tab. 4: Vývoj artikulace .....	57

## Seznam použité literatury

1. ALLEN, K. Eileen; MAROTZ, Lynn R.. Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let. 1.vyd. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-7178-614-4 : 279.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. BENDO VÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, a. s., 2011, 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
6. ČAČKA, Otto. Psychologie dítěte. 2. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1996, 112 s. ISBN 80-85799-03-0 : 65.
7. HÁLA, Bohuslav; SOVÁK, Miloš. Hlas řeč sluch : základy fonetiky a logopedie. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962, 327 s.
8. HŮRKOVÁ, Jiřina. Česká výslovnostní norma. 1. vyd. Praha: Scientia, 1995, 74 s. ISBN 80-85827-93-X.
9. KÁBELE, František; PÁVKOVÁ, Bohdana. Obrázková škola řeči. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 108 s.
10. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí : návody pro praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2016, 222 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
11. KLENKOVÁ, Jiřina. Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 1997, 93 s. ISBN 80-85931-41-9 : 48.
12. KLENKOVÁ, Jiřina. Kapitoly z logopedie II a III. Brno: Paido, 1998, 101 s. ISBN 80-85931-62-1.
13. KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
14. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

15. KRAHULCOVÁ, Beáta. Dyslalie. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 195 s. ISBN 80-7041-413-8.
16. KUTÁLKOVÁ, Dana. Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 213 s. ISBN 80-7178-115-0.
17. KUTÁLKOVÁ, Dana a kol. Dyslalie. Metodika a reedukace. 1. vyd. Praha: Septima, 1999, 63 s. ISBN 80-7216-100-8.
18. LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
19. LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 191 s. ISBN 80-7178-572-5.
20. LECHTA, Viktor a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-7178-801-5 : 485.
21. LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
22. LISÁ, Lidka; KŇOURKOVÁ, Marie. Vývoj dítěte a jeho úskalí. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986, 274 s.
23. LOVE, Russell J.; WEBB, Wanda G.. Mozek a řeč : neurologie nejen pro logopedy. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
25. NEUBAUER, Karel. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011, 64 s. ISBN 978-80-7311-118-2.
26. OHNESORG, Karel. Naše dítě se učí mluvit. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959, 78 s.
27. PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0.
28. ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
29. SKORUNKOVÁ, Radka. Základy vývojové psychologie. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 159 s. ISBN 978-80-7435-25-9.
30. SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

31. SOVÁK, Miloš. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 223 s.
32. SYNEK, František. Hlasy a hlásky: rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopéda. 3. vyd..Praha: ArchArt, 1999, 100 s. ISBN 80-902281-8-6.
33. ŠIŠKA, Zbyněk. Fonetika a fonologie. 1. vyd..Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 64 stran. ISBN 80-244-0428-1.
34. ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan a kol. Klinická logopedie. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
35. ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
37. VYŠTEJN, Jan. Vady výslovnosti : diagnostika, ošetření a prevence patlavosti. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 174 s. ISBN 80-04-24504-8.
38. ZEMAN, Jiří. Základy české ortopedie. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, 186 s. ISBN 978-80-7041-778-2.

## **Seznam dalších pramenů**

1. TUČKOVÁ, Jitka. Řídky pro upevnění hlásek. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 48 s. ISBN 978-80-7367-844-9.
2. CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra. Šimonovy pracovní listy. 7, Logopedická cvičení II : předlohy pro kopírování. 3. vyd. Praha: Portál, 2007, 48 s. ISBN 978-80-7367-261-4.

## **Seznam příloh**

Příloha A: Vytvořený obrazový a textový materiál

Příloha B: Informovaný souhlas

Příloha C: Otázky pro zjištění spokojenosti/nespokojenosti s vytvořeným didaktickým materiálem



**Příloha A:**

## **Obrazový a textový materiál na hlásky**

***„t“, „d“, „n“***



## Předmluva

Řeč u dítěte se vyvíjí postupně a jednotlivá stadia řečového vývoje nelze násilně urychlovat, ani přeskakovat. Materiál je vytvořen na hlásky vývojově nižší, konkrétně na hlásky „t“, „d“, „n“. Jedná se o hlásky, jejichž výslovnost by dítě mělo zvládat v brzkém věku a správná artikulace těchto hlásek může být klíčovou pro další vývoj výslovnosti dítěte.

Při tvorbě textového i obrazového materiálu byla respektována vývojová úroveň dítěte a bylo vycházeno z přehledů vývoje výslovnosti. Rovněž byla respektována absence hlásek, které by mohly dětem činit potíže a produkci komplikovat. Zároveň byl při tvorbě materiálu brán zřetel na měkčení a asimilaci znělosti, tedy skutečnost, kdy se sice daná hláska ve slově píše, ale artikuluje se odlišně. Konkrétně byl při tvorbě materiálu zohledněn fakt, že v určitých slovech se hláska „d“ vyskytuje v pozici, kde se vyslovuje jako „t“. Z tohoto důvodu jsou tato slova zařazena do materiálu k hlásce „t“, přestože grafická podoba hlásky je odlišná.

Je nutné konstatovat, že materiál je obsahově omezený. K tomuto omezení však musí nutně dojít, a to v důsledku nemožnosti užití všech hlásek a respektování zásad vývoje výslovnosti. Pro zmírnění obsahového omezení bylo použito např. hlásky „l“, přestože v některých případech nemusí být artikulace této hlásky dítětem ještě zvládnuta. Avšak hlásky artikulačně nejobtížnější, tedy sykavky a vibranty, se v prvních dvou částech materiálu nevyskytují vůbec. Rovněž se v prvních dvou částech materiálu, nevyskytují hlásky, na které je materiál tvořen a které mohou být dětmi zaměňovány mezi sebou (např. jedná-li se o materiál na hlásku „t“ nevyskytují se ve slovech hlásky „d“ a „n“). V části třetí je již použito téměř všech hlásek, vyjma hlásek „r“ a „ř“.

Vytvořený didaktický materiál je koncipován do tří částí a obsahuje celkem 42 obrázků na vybraná slova, 36 obrázků na vybrané věty a 3 situační obrázky. Souhrnně materiál čítá 52 listů. Materiál je vytvořen ve dvou podobách, v barevné a černobílé. Každému dítěti může vyhovovat jiné provedení. Černobílou verzi je také možné využít jako omalovánku a dítě tak k práci více motivovat.

# Metodika a doporučení pro práci s materiálem

Materiál lze využít k diagnostice, nepřímou metodou k vyvození hlásky, její fixaci a automatizaci. Je samozřejmě důležité vědět, co je třeba s dítětem procvičovat a v jaké fázi se hláska u konkrétního dítěte nachází. Zároveň je nutné při práci s materiálem respektovat individualitu dítěte.

Před samotnou prací s materiálem je vhodné zařadit artikulační cvičení, aby mělo dítě připravená mluvidla na hlásky, kterým bude věnována pozornost. Žádoucí je zařadit artikulační cvičení na jazyk, a to hlavně na jeho hrot. Není důležité ani vhodné zařazovat cvičení na rty, neboť je jejich postavení při artikulaci vybraných hlásek neutrální. Konkrétně je příhodné věnovat se polohování hrotu jazyka nahoru a dolů v artikulačním postavení za horními a dolními řezáky; cvičit napětí jazyka v artikulačním postavení za horními řezáky (mlaskání, olizování tvrdého patra špičkou jazyka zepředu dozadu a naopak); přejíždět hrotem jazyka po ploše horních a dolních zubů apod. Při neobratnosti mluvidel je třeba vyloučit, zda dítě nemá zkrácenou podjazykovou uzdičku. Po provedení artikulačních cvičení je vhodné nacvičovat hlásku ve slabikách, poté lze přejít ke slovům.

**První část materiálu** (obrázky) lze využít nepřímou metodou k vyvození hlásky. Zpočátku je důležité dítě se sadou obrázků seznámit. Je vhodné postupovat na třech úrovních, například říct: „*Toto je motýl,*“ následně dítě vyzvat: „*Ukaž mi motýla,*“ nakonec ukázat na obrázek a zeptat se dítěte: „*Co je to?*“ Úkolem dítěte je odpovědět: „*Motýl.*“ V případě, že je z nějakého důvodu tento postup nevyhovující, může po Vás dítě slova pouze opakovat. Obrázky lze využít i k diagnostice. Konkrétně tedy jaké postavení hlásky ve slově dělá dítěti problém. Obrázky rozvíjí zároveň zrakové vnímání a slovní zásobu dítěte. S obrázky lze rovněž trénovat sluchovou diferenciaci, a to tak, že ukážete např. na obrázek motýla a toto slovo vyslovíte. Dítě může určovat, zda ve slově motýl slyšelo hlásku „*t*“ nebo „*d*“ apod. Také se dítě může pokusit vymyslet na dané slovo větu, případně zdrobnělinu.

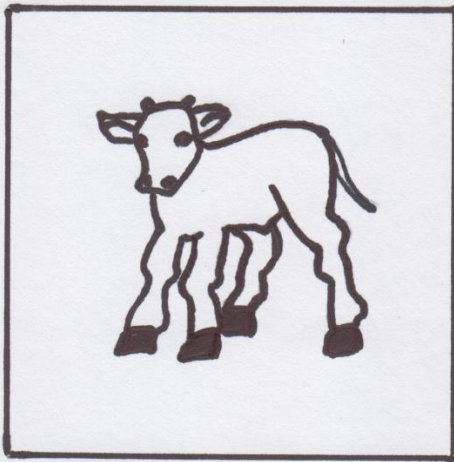
**Druhá část materiálu** slouží k fixaci hlásek (upevnění artikulačních stereotypů) a je zaměřená na věty. Vhodné je dítěti větu přečíst a nechat dítě větu zopakovat. Je však možné materiál využít i jiným způsobem. Je možné před dítěte materiál předložit a nechat ho volně popisovat, co na obrázku vidí. Pokud má dítě s touto činností potíže, můžete mu s popisem dopomoci, měli byste se však snažit o to, aby dítě ve slově či větě použilo požadovanou hlásku. Dalším možným využitím materiálu může být pořízení

kopii, které lze rozstříhat a hrát s dítětem jakési „pexeso“. Společně si pak můžete povídat o tom, co se na obrázcích děje a objevuje. Také lze obrázky využít jako hádanku. Můžete před dítě předložit např. tři obrázky (záleží, jak je dítě kognitivně vyzrálé; lze předložit obrázků více či méně) a jeden z obrázků začít dítěti popisovat. Úkolem dítěte je poznat, který z obrázků popisujete. Role se dají prohodit, dítě může být ten, kdo popisuje a Vy ten, kdo hádá.

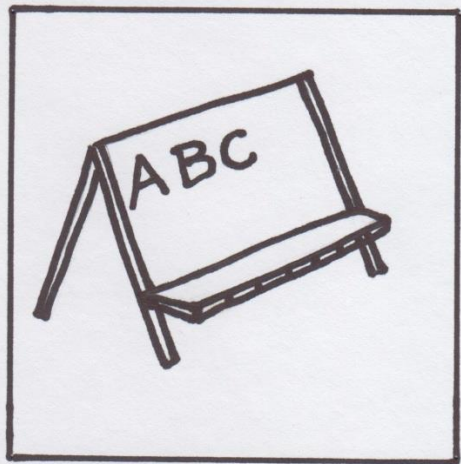
**Třetí část materiálu**, která je zaměřená na situační obrázky slouží k automatizaci hlásky (správná výslovnost hlásky ve spontánní řeči). Obrázek můžete předložit před dítě a nechat ho spontánně popisovat. Dítě může vyprávět, co na obrázku vidí, co se na obrázku odehrává, kdo na obrázku je a co dělá. Pokud si dítě s popisem neví rady, můžete mu pomoci a poradit mu. Součástí této části materiálu je krátký popis obrázku, který Vám může sloužit jako nápověda a záchytný bod. Rovněž lze s materiálem pracovat tak, že před dítě předložíte obrázek a obrázek mu dle popisu, který je součástí, popíšete. Během čtení si s dítětem obrázek důkladně prohlížíte a můžete si společně ukazovat, o čem právě hovoříte. Poté může dítě za pomoci zřetelné opory obrázku převyprávět, co si z řečeného pamatuje. Případně je možné se dítěte na určité informace doptat. Například „*Co upekla maminka?*“, dítě odpoví: „*Buchty.*“ apod. Také můžete s dítětem domýšlet společně situace (např. „*Tymlovi přijeli na chatu. Co tam budou asi dělat? Kdy pojedou domů?*“ apod.). Takto lze rozvíjet dětskou fantazii a vyjadřovací obratnost.

Mnou uvedená doporučení berte pouze jako jednu z mnoha možných způsobů, jak s materiálem pracovat. Ať je práce s materiálem pro Vás i děti zábavou. Hravou cestou ke správné výslovnosti!

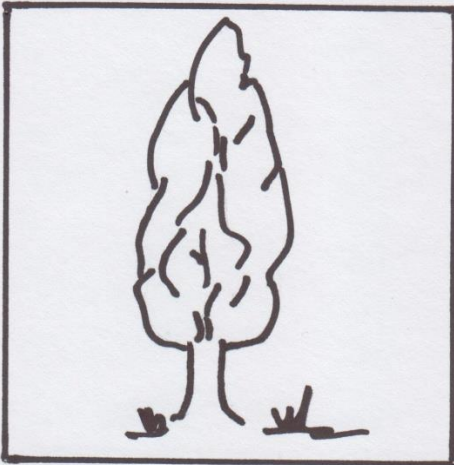
autor: Anna Pažoutová  
ilustrace: Pavlína Pažoutová



TELE



TABULE



TOPOL



BALETKA

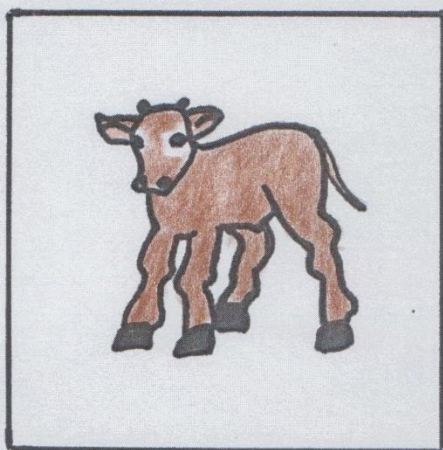


MOTÝL

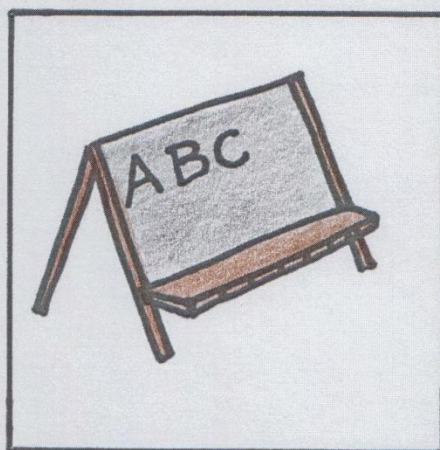


JETEL

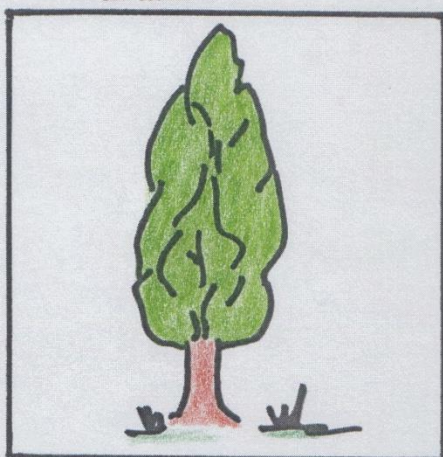




TELE



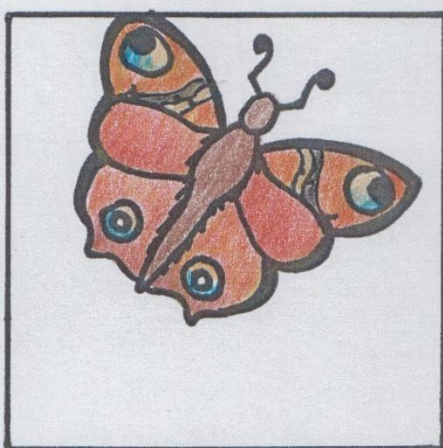
TABULE



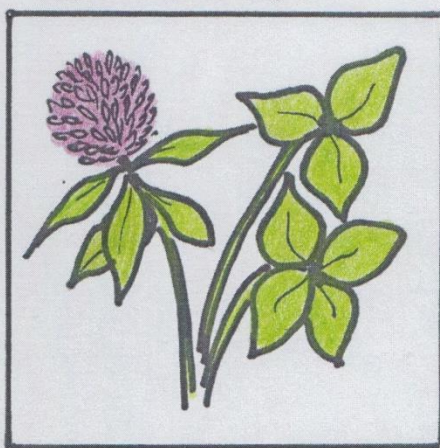
TOPOL



BALETKA

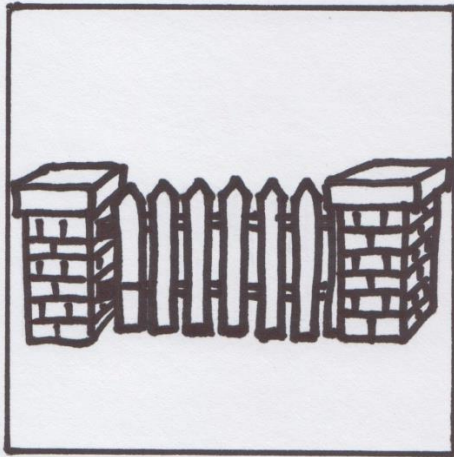


MOTÝL

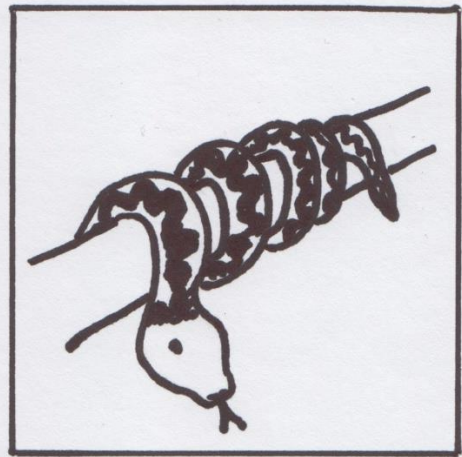


JETEL





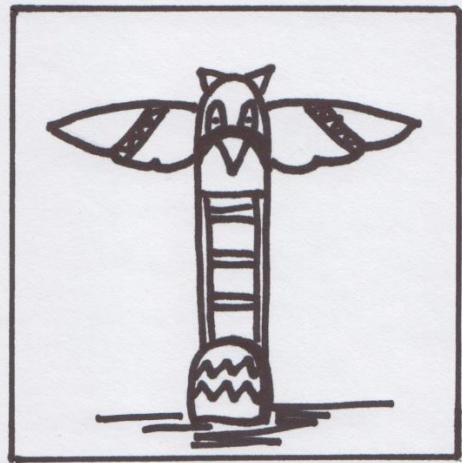
PLOT



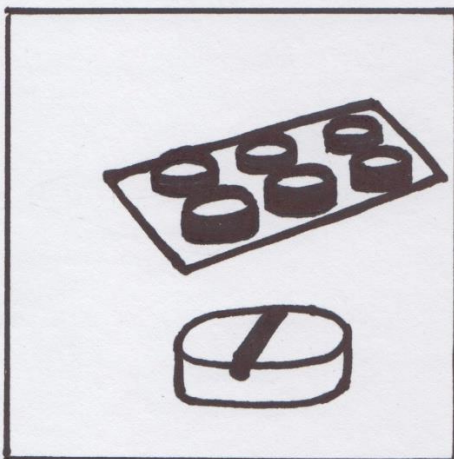
HAD



KABÁT



TOTEM

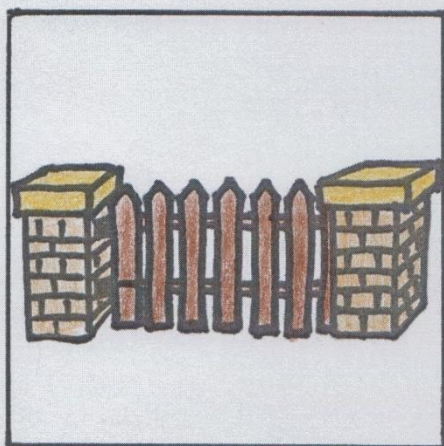


TABLETA

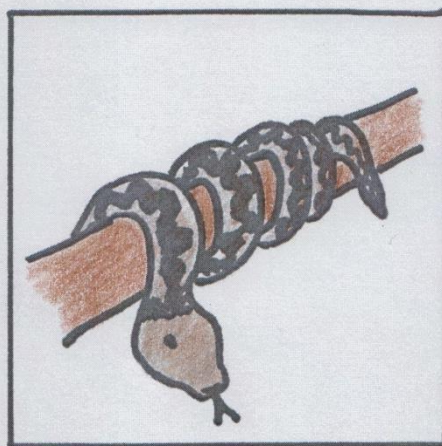


TAPETA





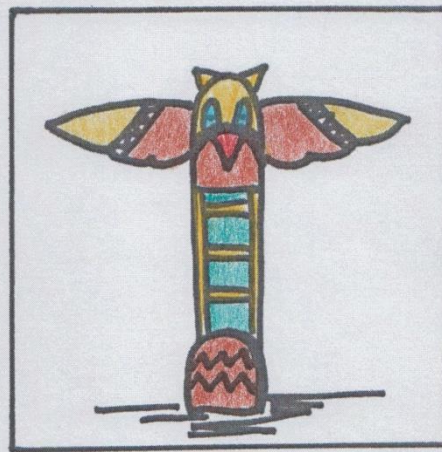
PLOT



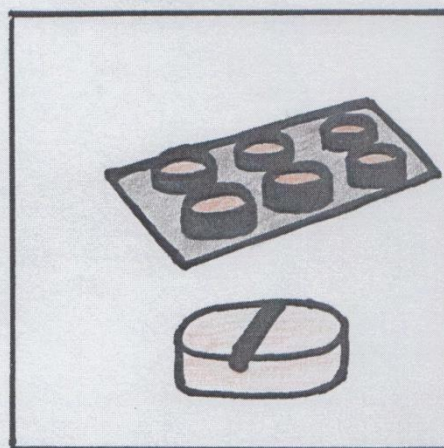
HAD



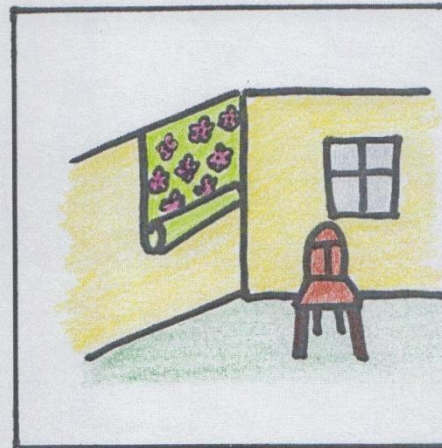
KABÁT



TOTEM



TABLETA

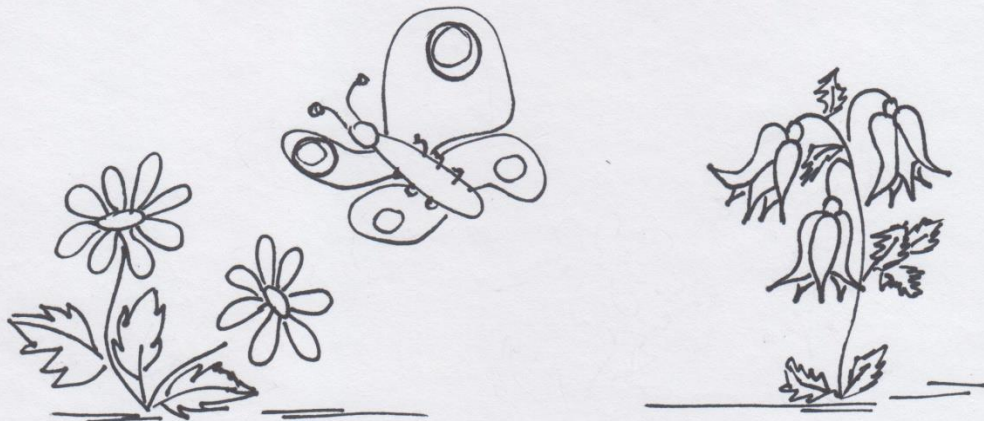


TAPETA

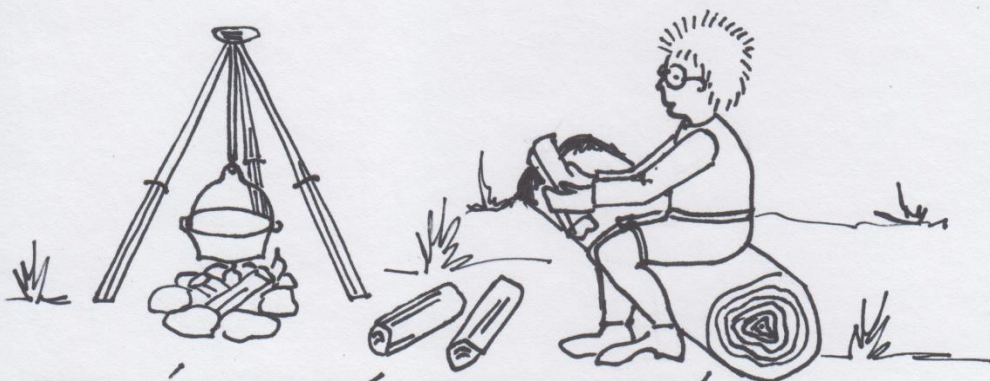




TÁTA MÁ LOPATU A MOTYKU.



MOTÝL POLETUJE U KYTEK.

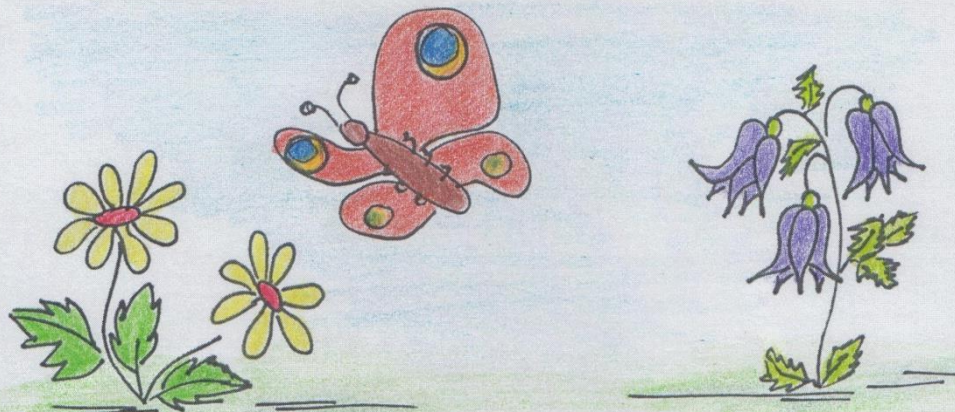


TONÍK TOPÍ POD KOTLÍKEM.





TÁTA MÁ LOPATU A MOTYKU.

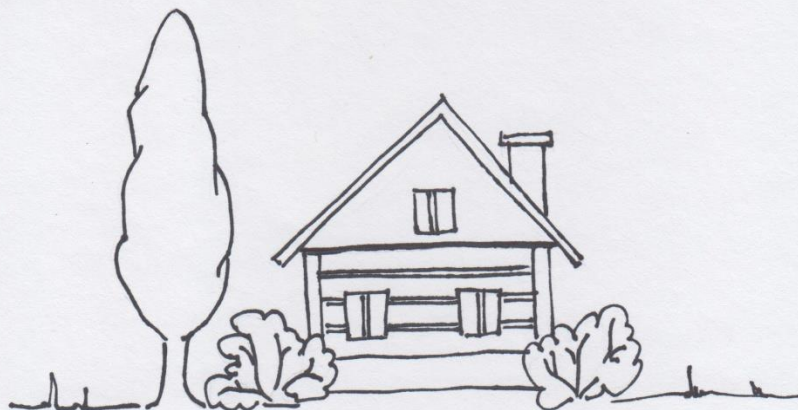


MOTÝL POLETUJE U KYTEK.



TONÍK TOPÍ POD KOTLÍKEM.

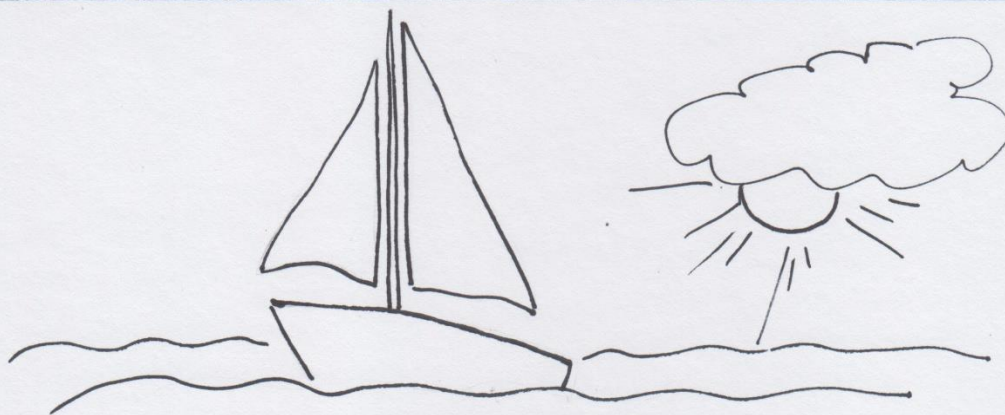




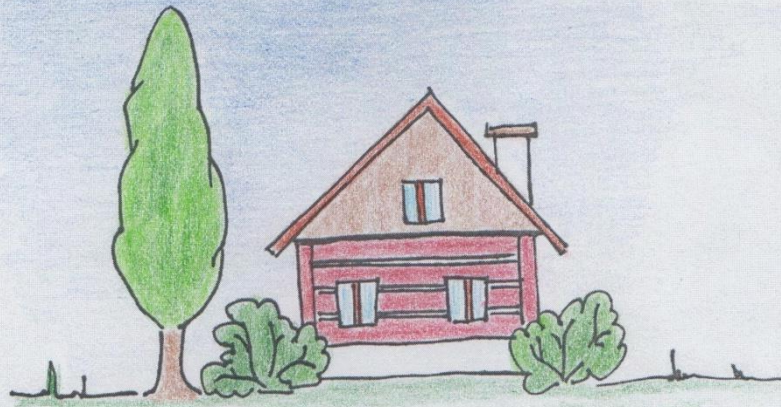
TOPOL JE U CHATY.



TETA KVĚTA MÁ BOTY A KABÁT.

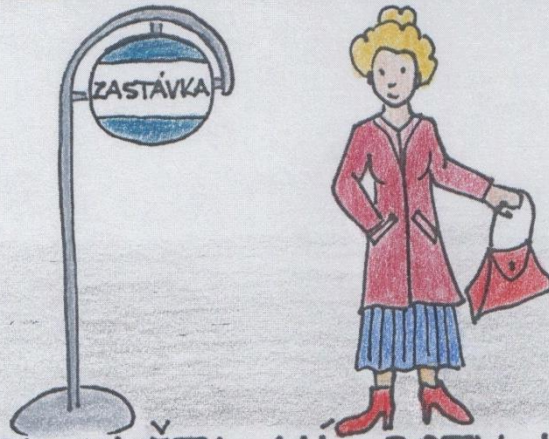


JACHTA MÁ PLACHTY.



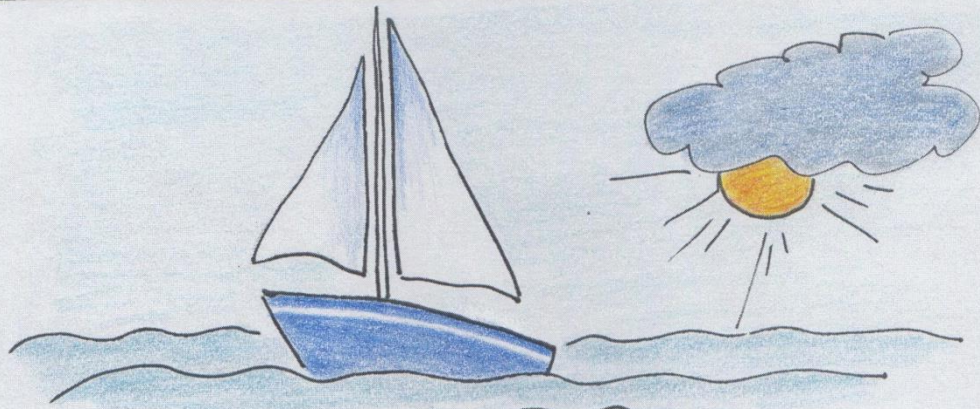
TOPOL JE U CHATY.

---



TETA KVĚTA MÁ BOTY A KABÁT.

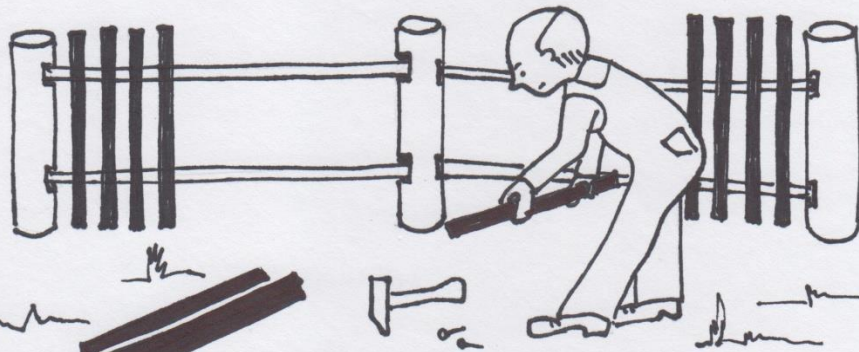
---



JACHTA MÁ PLACHTY.

---





TATÍNEK DĚLÁ PLOT

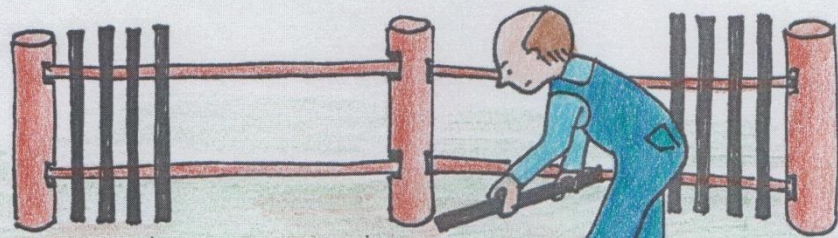


TETA PLETE.



U POTOKA JE JETEL.

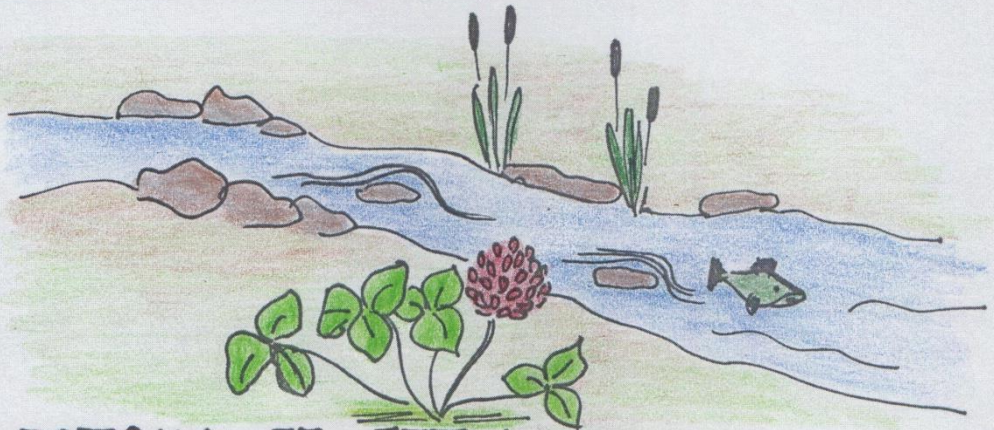




TATÍNEK DĚLÁ PLOT



TETA PLETE.



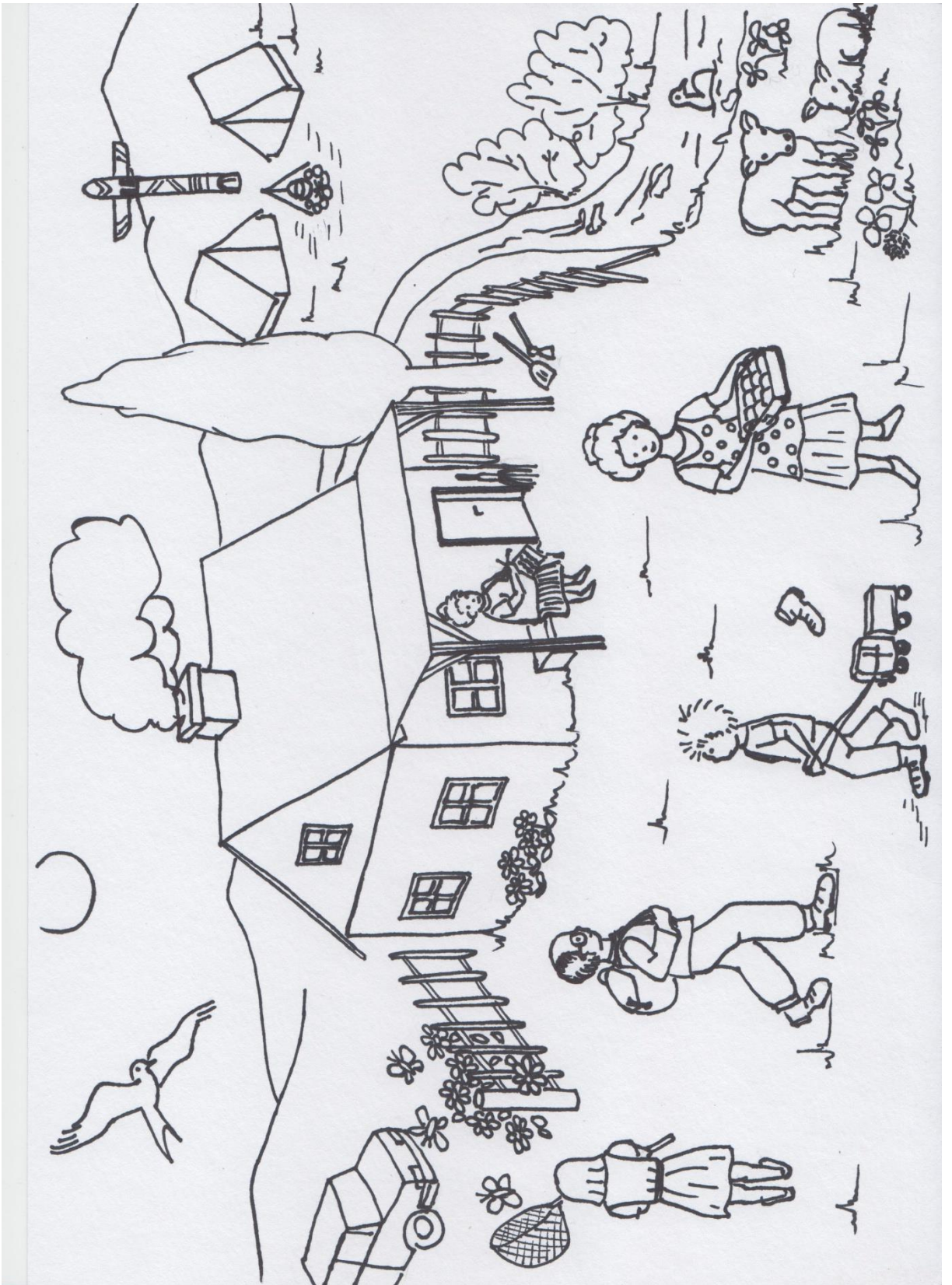
U POTOKA JE JETEL.

# T

## Tymlovi na chatě

Je léto. Venku je teplo. Tymlovi mají volno, tak jeli na chatu. Jeli tam autem. Na chatu jel táta, máma, teta Dita, Toník a Bětko. U chaty teče potok a vedle něj se pasou telata. Tele jí jetel a mele tlamou. Na vodě plave potápka. Vedle chaty mají Tymlovi velký topol a kolem chaty plot. Pod topolem leží motyka a lopata. U vchodu do chaty stojí metla. Táta má tepláky a na zádech batoh. Teta Dita plete. Toník má kalhoty a jen jednu botu. Táhne za sebou auto. Za plotem jsou kytky a Bětko tam chytá motýly. Maminka topí v kamnech. Upekla buchty. Maminka volá: „Bětko, Toníku, buchty jsou hotové.“ „Mně dej buchty do batohu, jdu na výlet,“ odpovídá tatínek. Na louce za cestou je velký totem. Kolem totemu jsou stany. Mezi stany je oheň a nad ním kotlík. Na nebi letí pták.













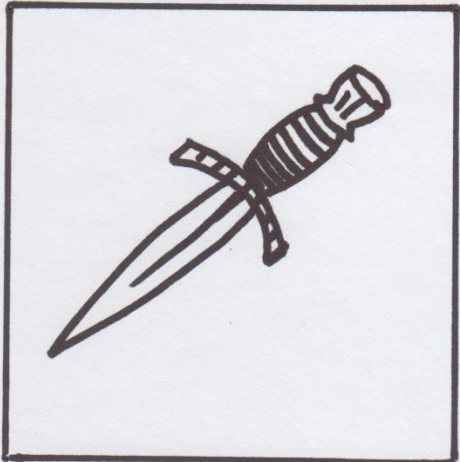
DUHA



DŮM



DÝNĚ



DÝKA

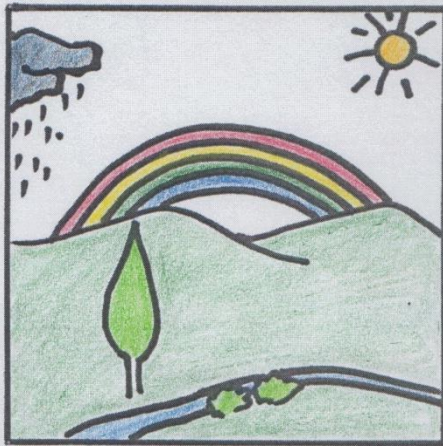


PADÁK

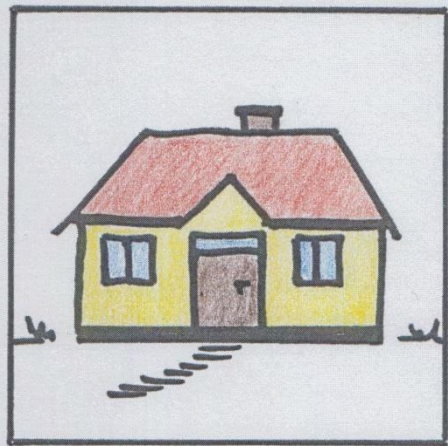


BOUDA





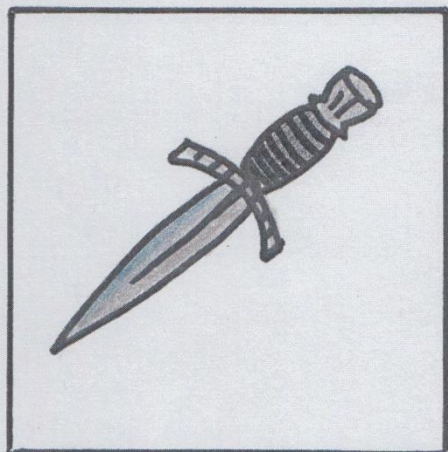
DUHA



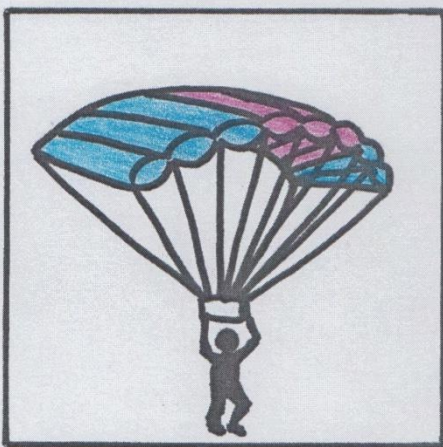
DŮM



DÝNĚ



DÝKA



PADÁK



BOUDA





VODNÍK



BLEDULE



DUDLÍK



DUDY



DUDEK

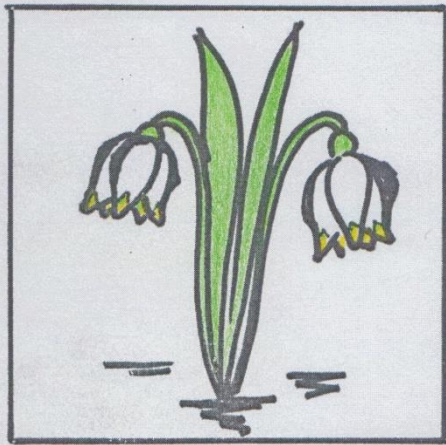


DODÁVKA

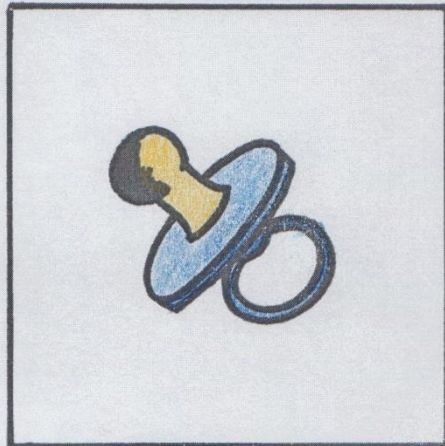




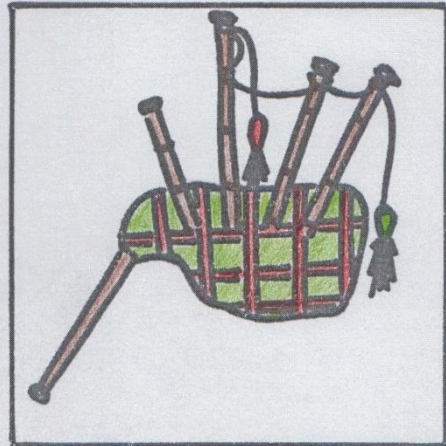
VODNÍK



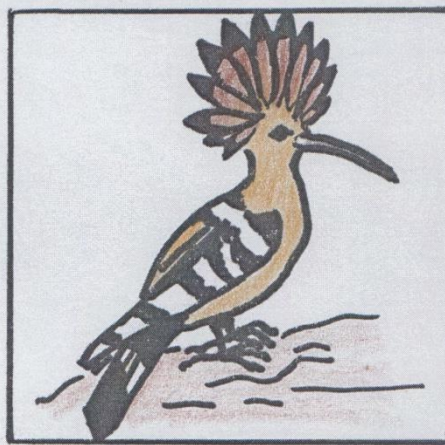
BLEDULE



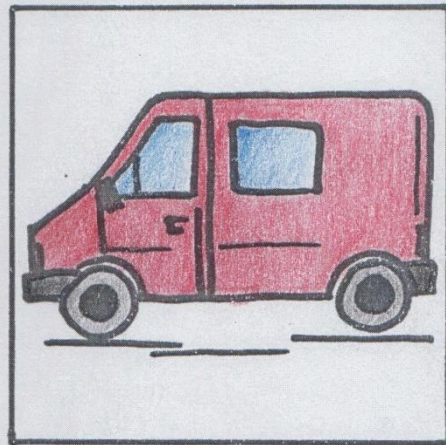
DUDLÍK



DUDY

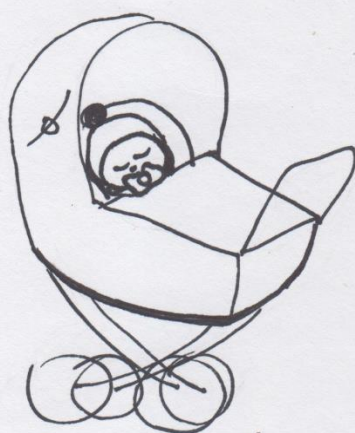


DUDEK



DODÁVKA





DAVID MÁ DUDLÍK.



BOUDA JE U DOMU.



ADAM HOUPE MEDVÍDKA.





DAVID MÁ DUDLÍK.



BOUDA JE U DOMU.



ADAM HOUPE MEDVÍDKA.





DUDÁK MÁ DUDY.



EDA JÍ JAHODY.



ADAM MÁ VEDLE DEKY JÍDLO.





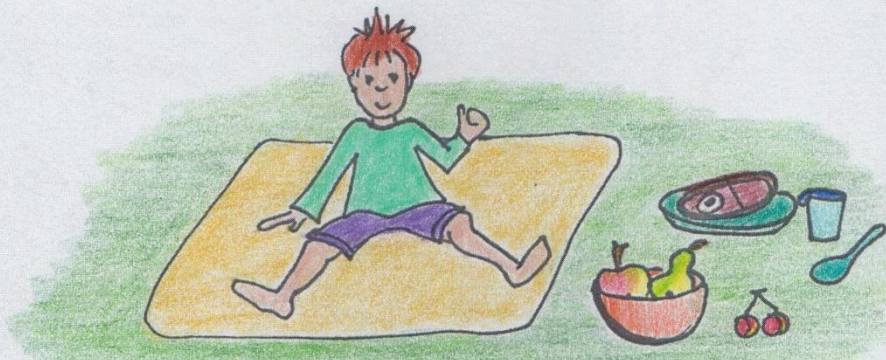
DUDÁK MÁ DUDY.

---



EDA JÍ JAHODY.

---



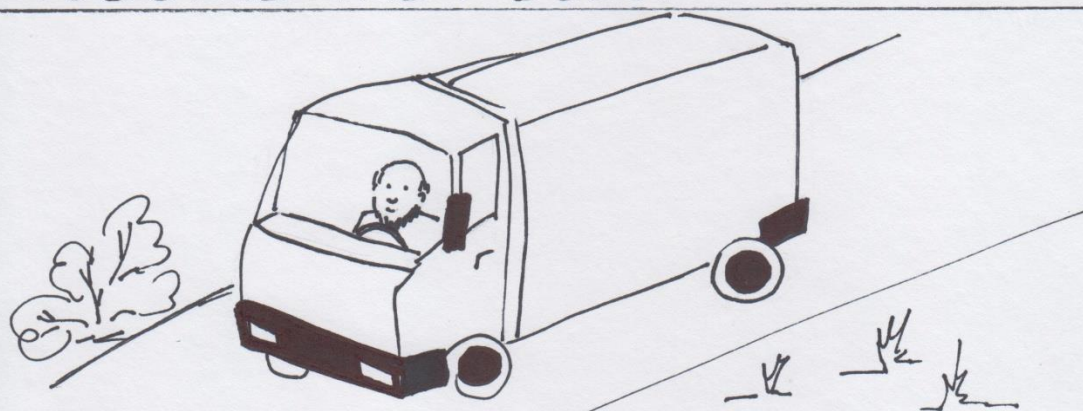
ADAM MÁ VEDLE DEKY JÍDLO.

---





VODOPÁD PADÁ DOLŮ.

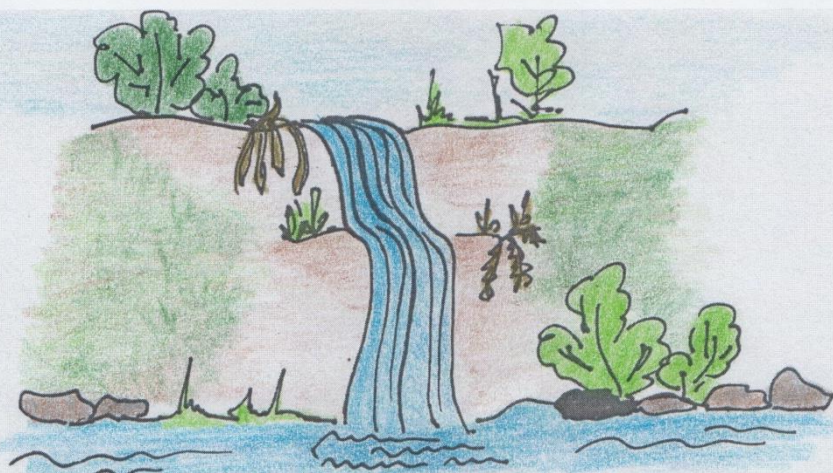


DĚDA BĚDA JEDE DODÁVKOU.

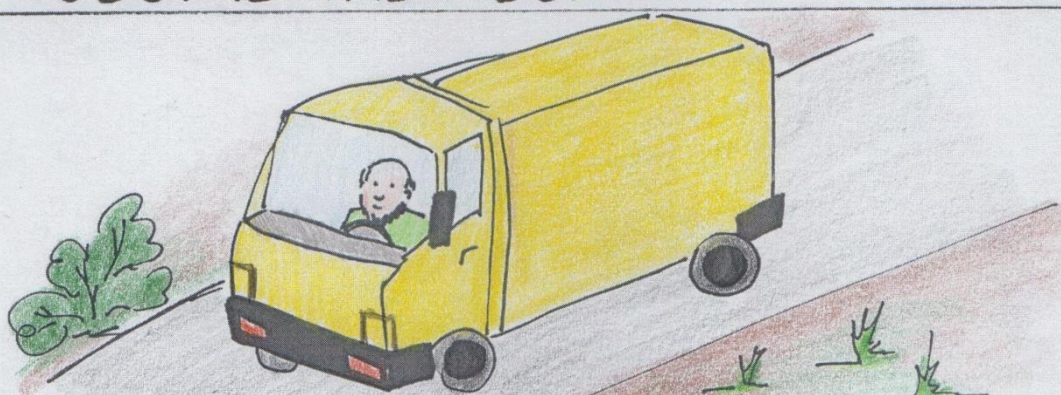


DÁDA DLABE DÝNI.





VODOPÁD PADÁ DOLŮ.



DĚDA BĚDA JEDE DODÁVKOU.



DÁDA DLABE DÝNI.

# D

## Dům u vody

Je letní **den**. Na nebi je **duha**. Nad **domem** letí **padák**. U **domu** je **voda**, kam **padá** **vodopád**. U **vody** sedí **vodník**. **Vodník** má **dýmku**. **Vedle vody** jsou **jahody**. **Dáda** a **Dan** sedí na **dece**. Jedí **jahodové knedlíky** a pijí **limonádu**. **Dan** pokládá **domino** na **deku** **vedle** **medvídka**. **Lída** **dlabe** **důlek** a **povídá**: „*Dane, podej mi z bedny kuličky, dáme je do důlku.*“ **Vedle domu** je **bouda** a u ní **dědova** **dog**. **Z domu** stoupá **dým**. **Děda Eda** **kouká** **dalekohledem** z **okna**. **Hledá** na nebi **padák**. **Děda Eda** volá na děti: „*Dádo, Dane, Lido, podívejte, padák.*“ Na cestě v **dálce** za **domem** **jede** **dodávka**. U té cesty je **dub** a na tom **dubu** **bydlí** **dudek**.

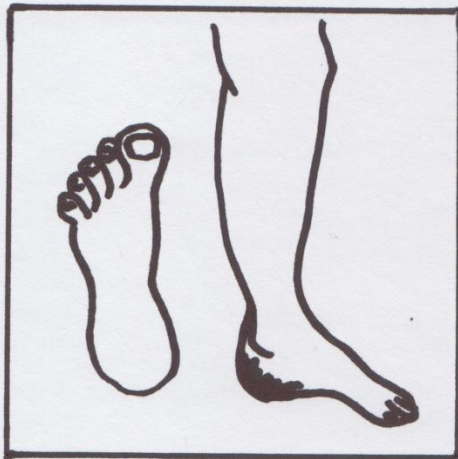












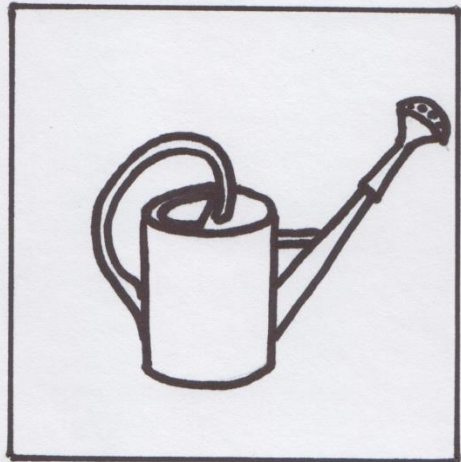
NOHA



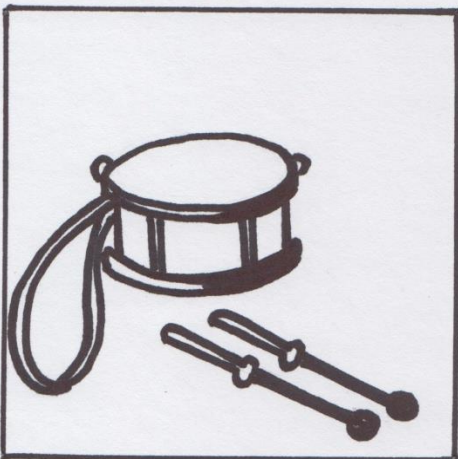
NEBE



NÁPOJ



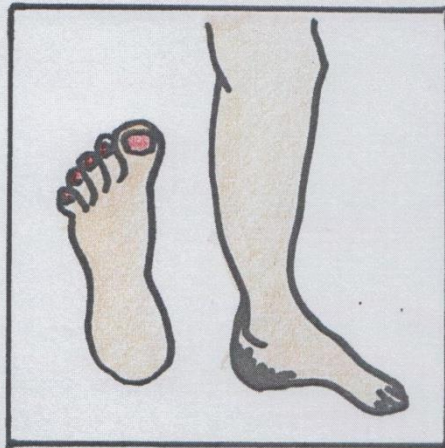
KONEV



BUBÍNEK



PIANO



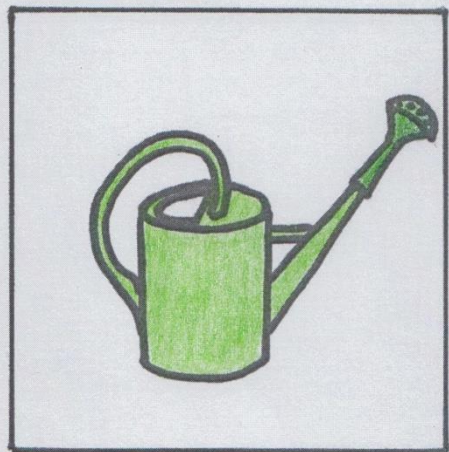
NOHA



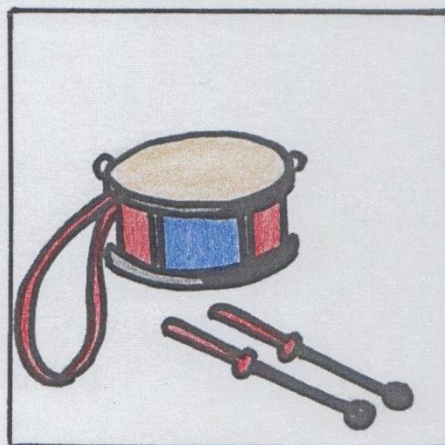
NEBE



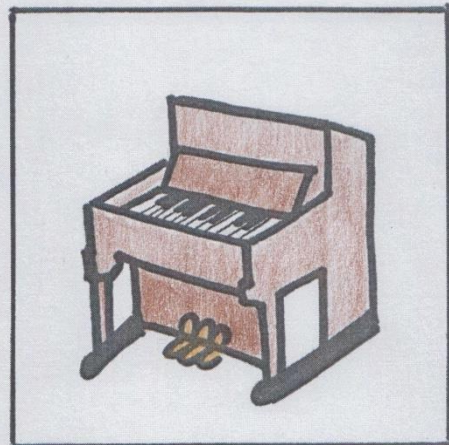
NÁPOJ



KONEV



BUBINEK

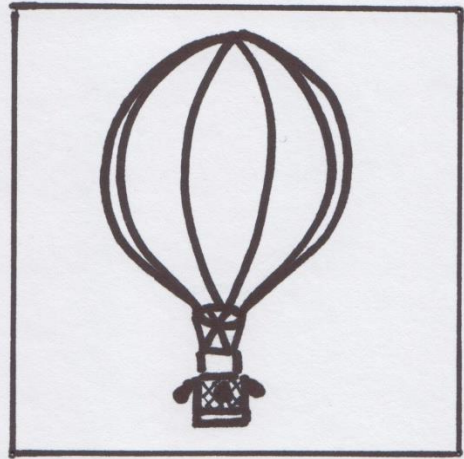


PIANO





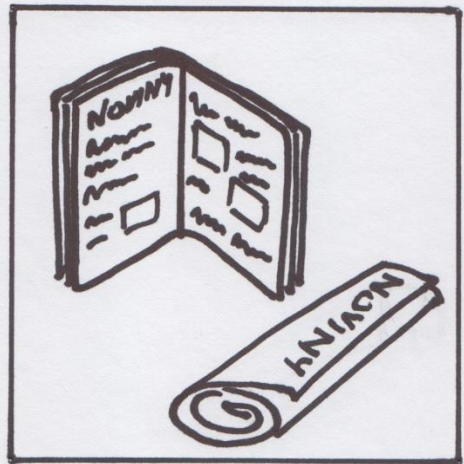
KLAUN



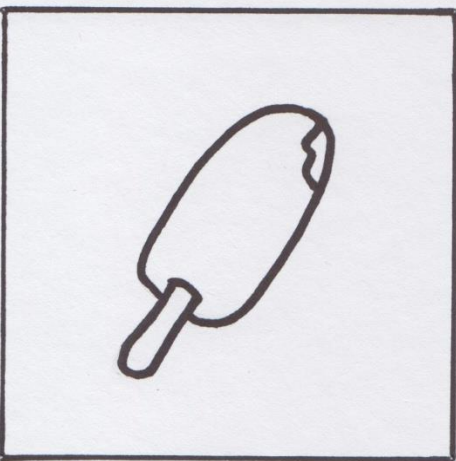
BALON



MLÝN



NOVINY



NANUK

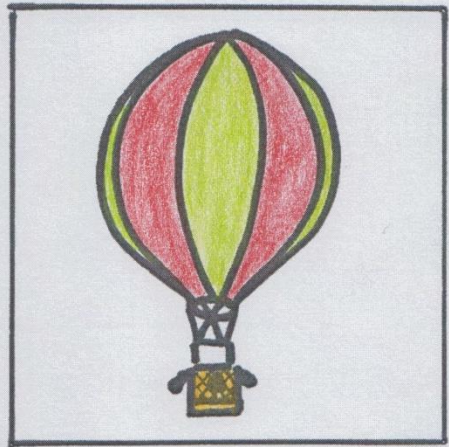


PANENKA





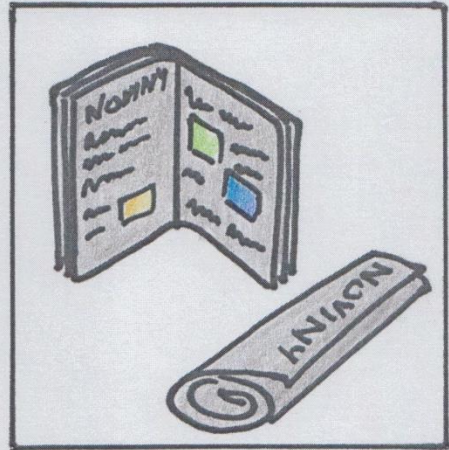
KLAUN



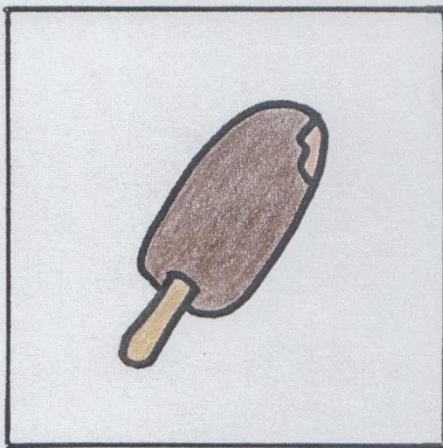
BALON



MLÝN



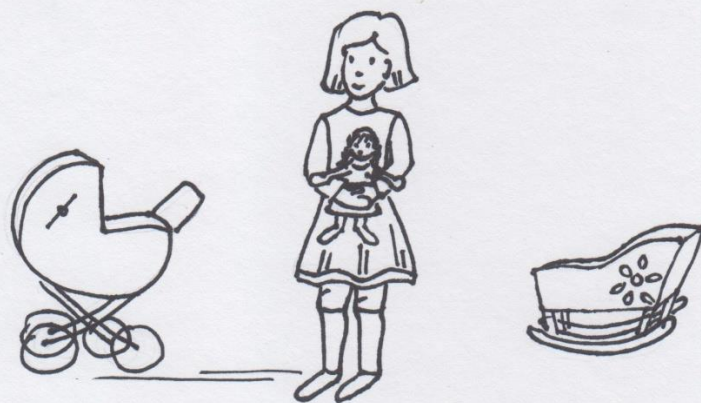
NOVINY



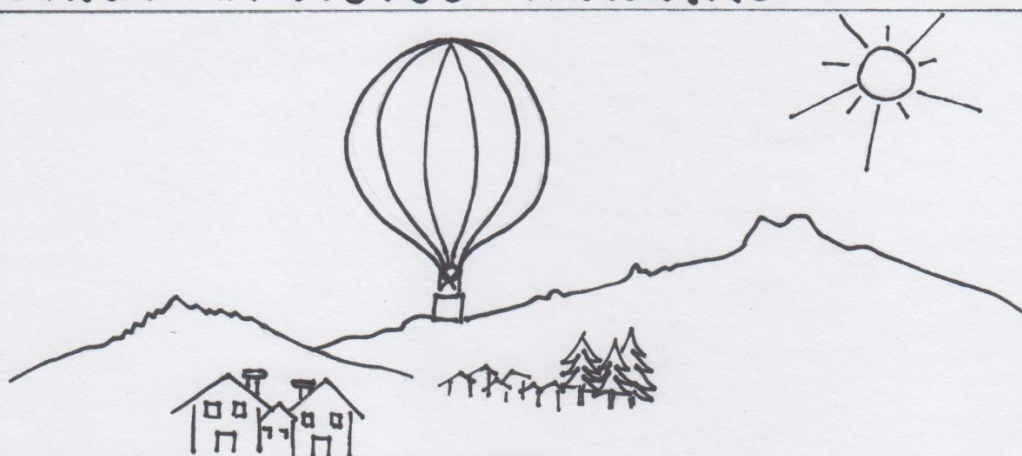
NANUK



PANENKA



HANA MÁ NOVOU PANENKU.

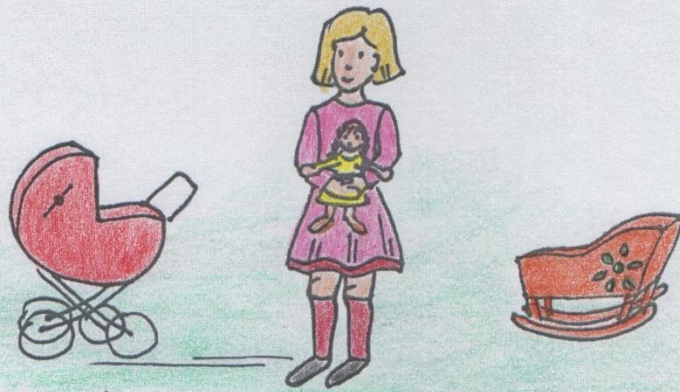


BALON JE NA NEBI.

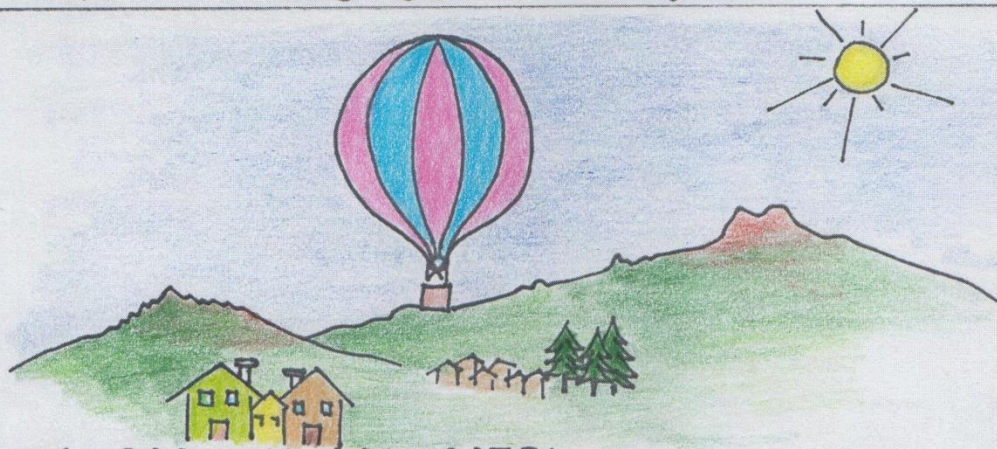


NIKOLA MÁ VELKÉ NOHY.

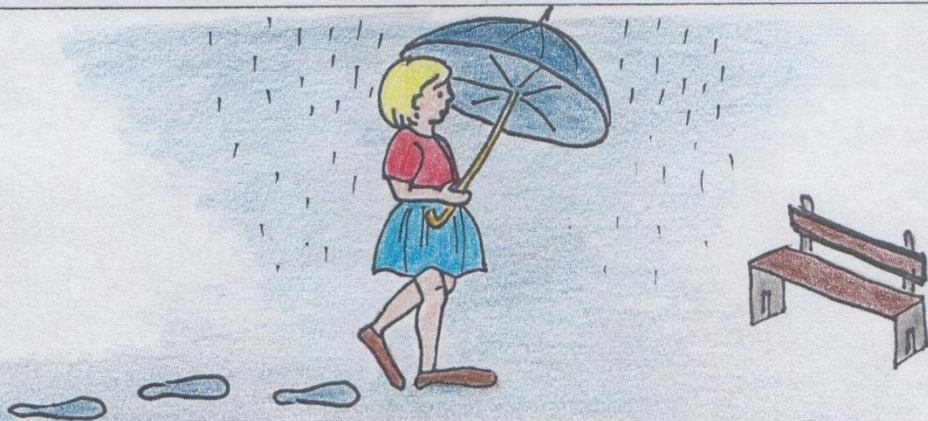




HANA MÁ NOVOU PANENKU.

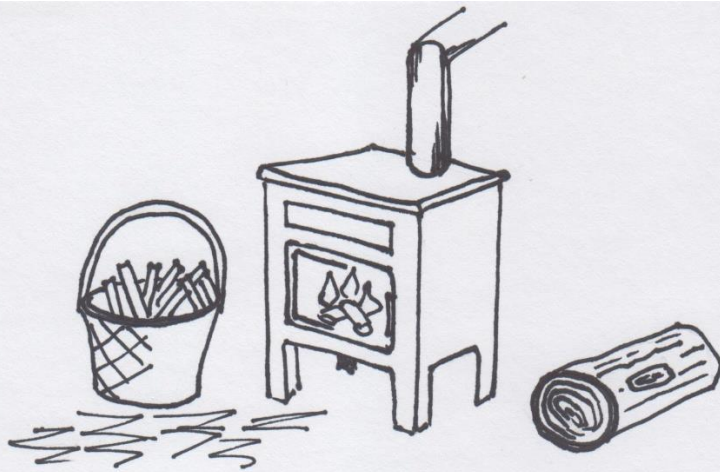


BALON JE NA NEBI.



NIKOLA MÁ VELKÉ NOHY.





POLENO JE U KAMEN.

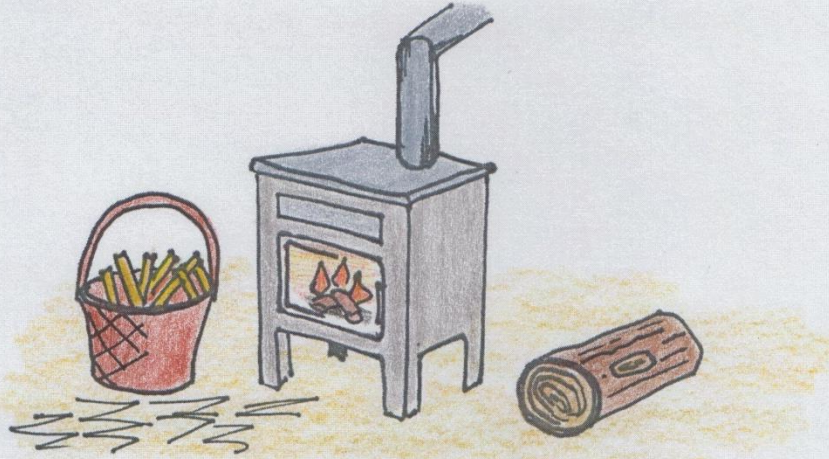


HYNEK MA BONBONY.

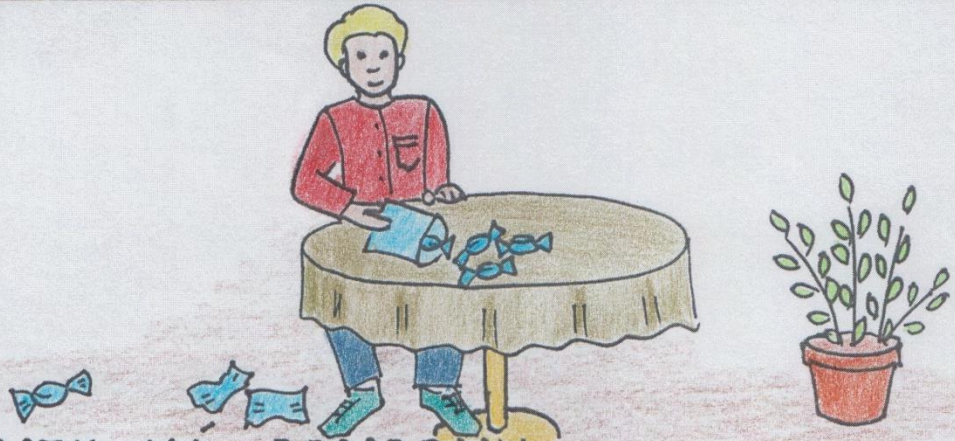


NALEPIL NA OKNO NALEPKU.





POLENO JE U KAMEN.



HYNEK MÁ BONBONY.



NALEPIL NA OKNO NALEPKU.





JANU BOLÍ KOLENO.



ANNA NEJÍ VÍNO, ALE BANÁNY.



KLAUN BUBNUJE NA BUBÍNEK.



JANU BOLÍ KOLENO.



ANNA NEJÍ VÍNO, ALE BANÁNY.



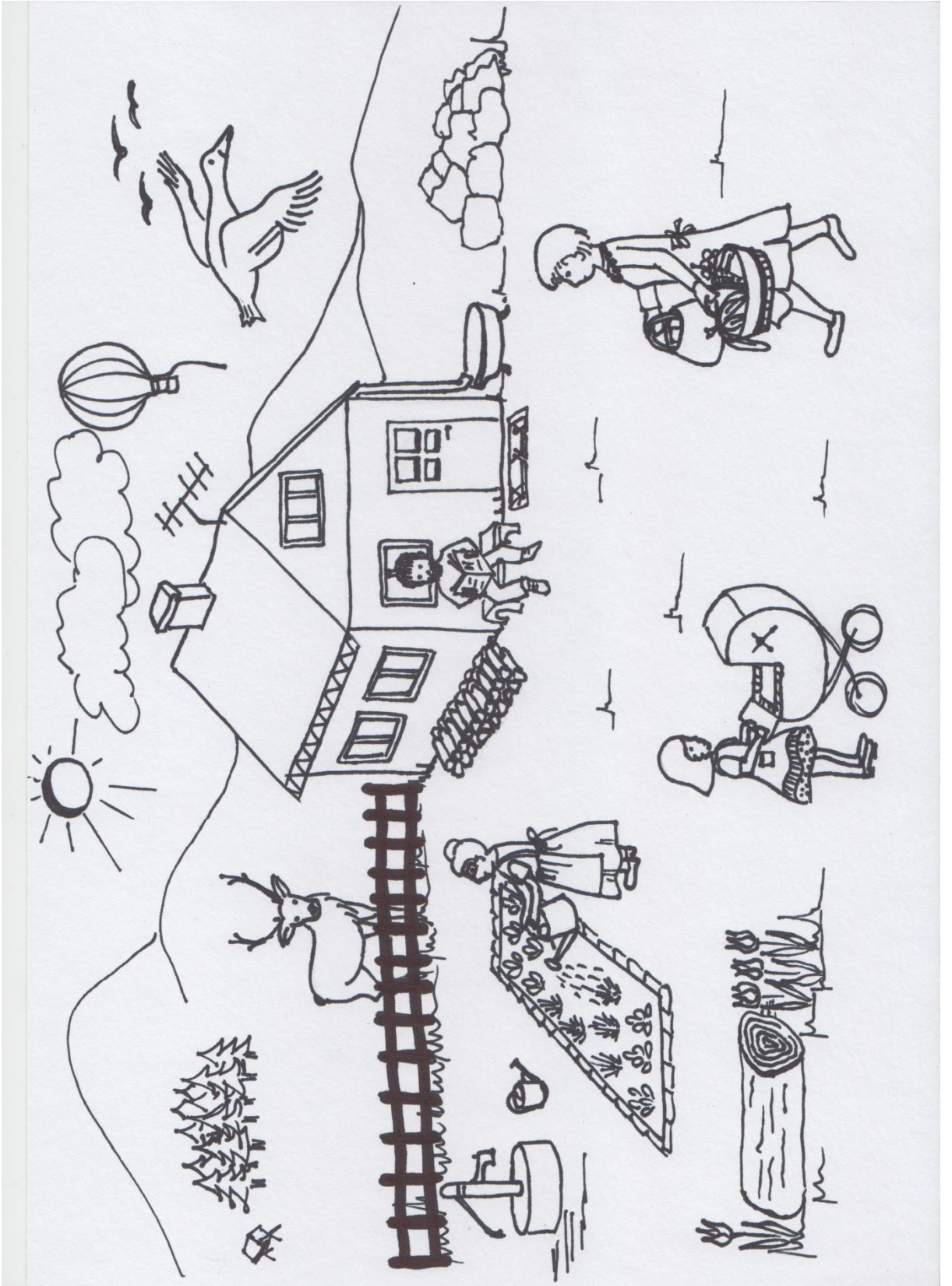
KLAUN BUBNUJE NA BUBÍNEK.



# N

## Novákovi na návštěvě

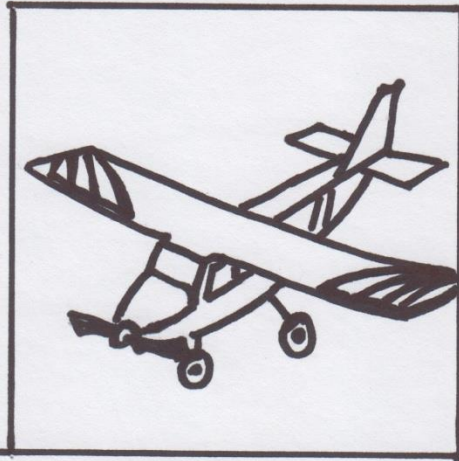
Dnes je pěkný den. Novákovi jeli na návštěvu k babičce Nadě. Babička Nad'a bydlí ve vesnici Nové Mlýny. Babička Nad'a má na domě nová okna a vedle komína anténu. Na lavici u domu sedí tatínek, pan Novák, a čte noviny. Na záhonu jsou byliny. Babička Nad'a má konev a byliny zalévá. Za plotem je jelen. Na nebi letí kachny a balon. Z balonu visí lano. Pod okapem je vana, kam teče voda. Vedle vany je kupa balvanů. Maminka nese nákup. „Co jsi nám koupila, maminko?“ ptá se Jana. „Nanuky, nudle, víno, banány a bonbony,“ odpovídá maminka. Jana hlídá Hynka. Hynek je mimino. „Nehoupej s Hynkem tolik!“ napomene Janu pan Novák. Vedle domu má babička Nad'a naskládaná polena. U záhonu je kmen a vedle něj kvetou tulipány. U Nováků panuje fajn nálada.



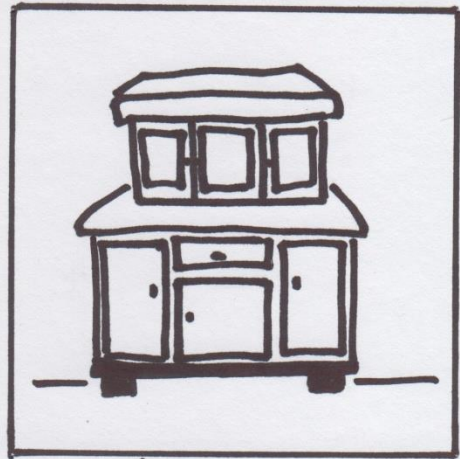




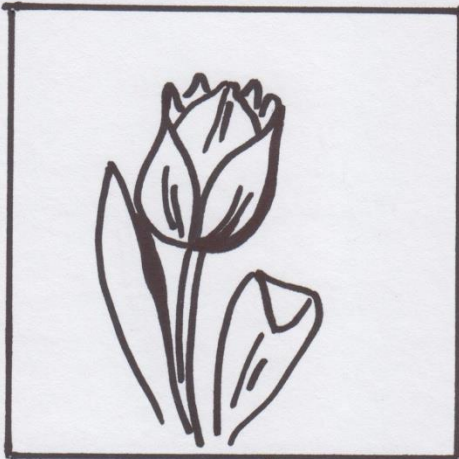




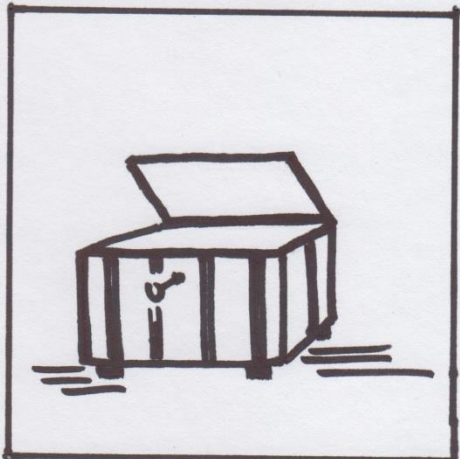
LETADLO



NÁBYTEK



TULIPÁN



BEDNA

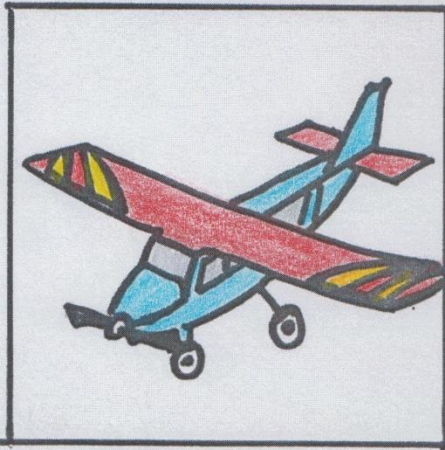


DATEL

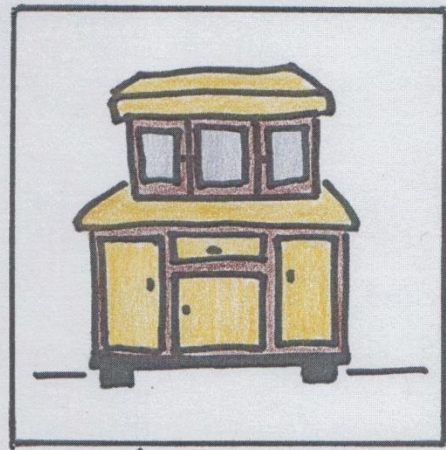


INDIÁN

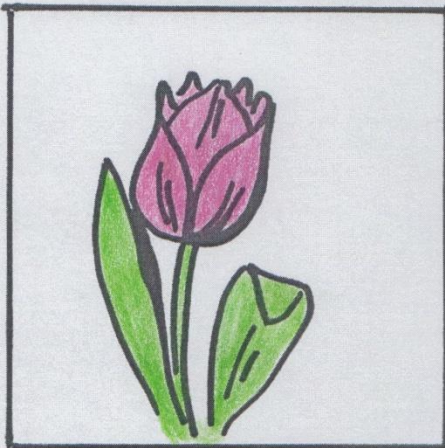




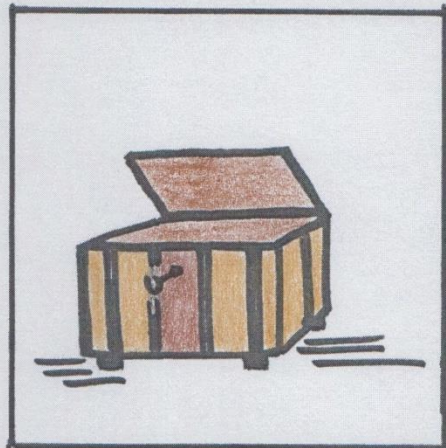
LETADLO



NÁBYTEK



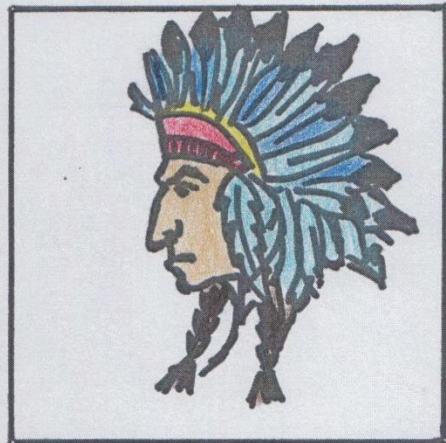
TULIPÁN



BEDNA

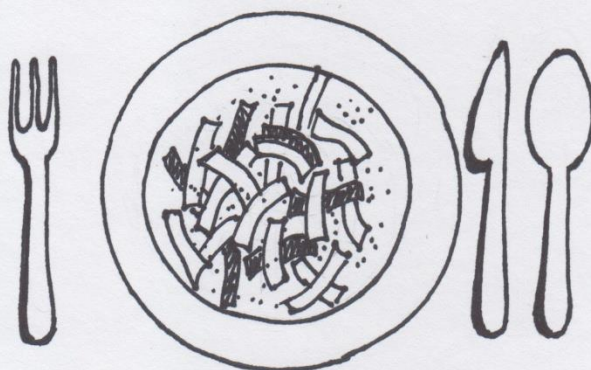


DATEL

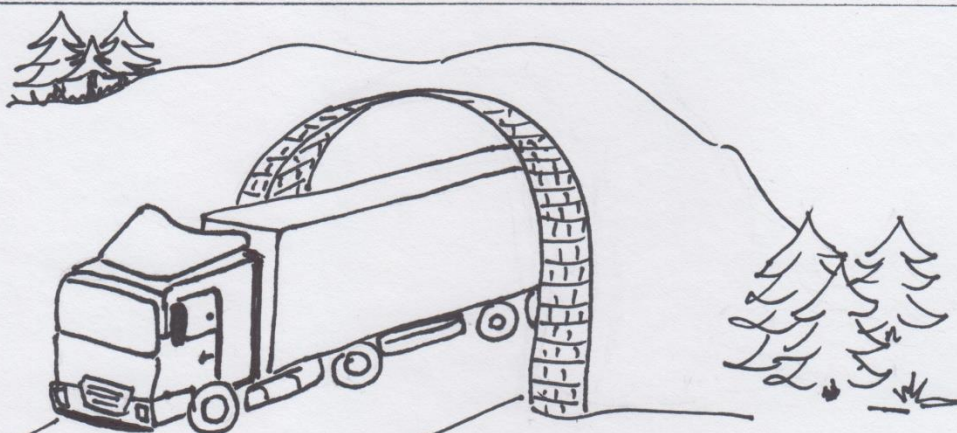


INDIÁN





NUDLE MÁME K OBĚDU.

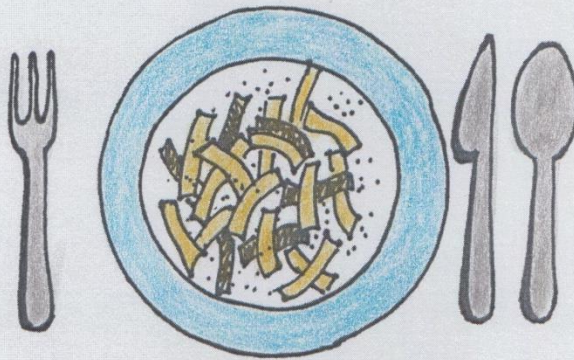


TUNELEM JEDE KAMION.

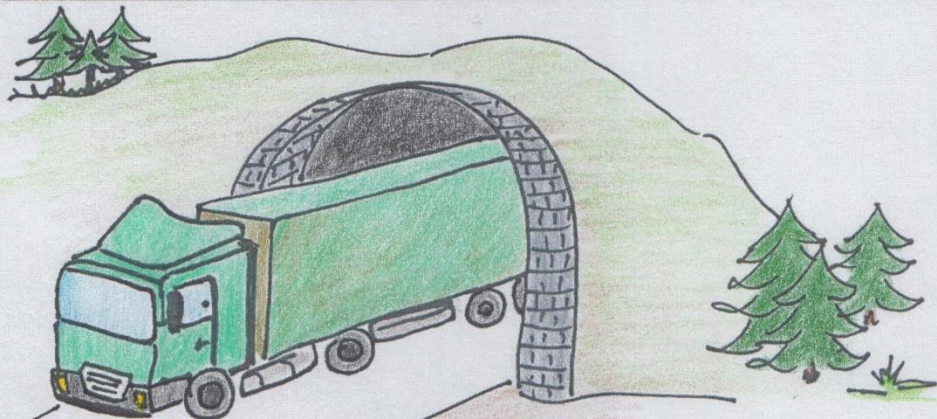


JANA MALUJE TULIPÁNY.





NUDLE MÁME K OBĚDU.

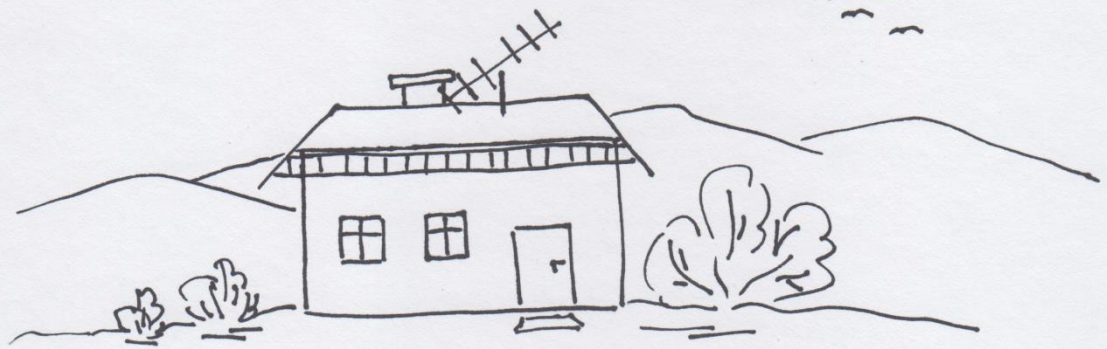


TUNELEM JEDE KAMION.

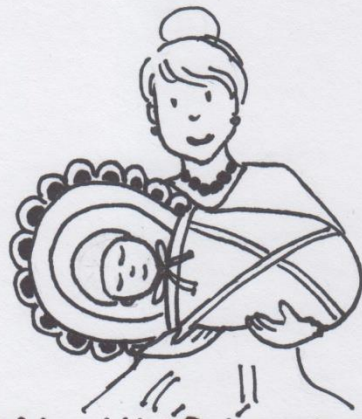


JANA MALUJE TULIPÁNY.





U KOMÍNA JE ANTÉNA.



TETA DANA HLÍDÁ MIMINO.



MEDVÍDEK MÁ KALHOTY.





U KOMÍNA JE ANTÉNA.



TETA DANA HLIDA MIMINO.

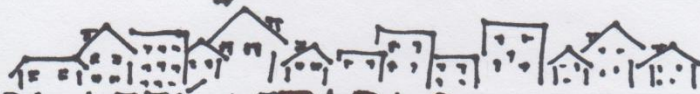


MEDVÍDEK MÁ KALHOTY.





KONEV JE PLNÁ VODY.

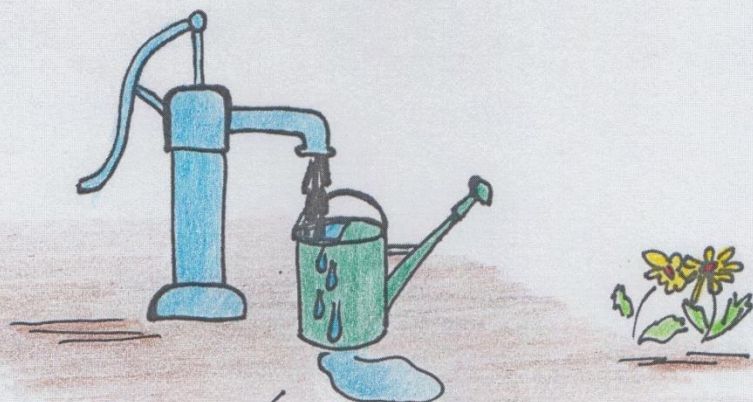


NA NEBI LETÍ LETADLO.



PEPA DUPE HOLÍNKAMA DO BLÁTA.





KONEV JE PLNÁ VODY.



NA NEBI LETÍ LETADLO.



PEPA DUPE HOLIŇKAMA DO BLÁTA.



## **Příloha B:**

### **Informovaný souhlas**

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Anna Pažoutová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. V rámci své bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je ověření mnou vytvořeného didaktického (obrazového a textového) materiálu.

Zaměřuji se na děti předškolního věku. Výzkumné šetření bude uskutečněno formou pozorování a proběhne v době návštěvy Vašeho dítěte v MŠ Hláska. Výzkum je zcela anonymní, získané informace budou sloužit pouze pro účely zmiňované bakalářské práce. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření.

Anna Pažoutová

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ....., narozen/a ..... byl/byla součástí výzkumného šetření pro účely vypracování bakalářské práce na PdF UHK.

V ..... dne .....

.....

Podpis zákonného zástupce

## **Příloha C:**

### **Otázky pro zjištění spokojenosti/nespokojenosti s vytvořeným didaktickým materiálem**

1. Je dle Vás obrazový materiál (ilustrace) vhodně zvolený a dostatečně názorný?
2. Je dle Vás výběr slov a vět vhodný?
3. Je dle Vašeho názoru řazení jednotlivých částí materiálu logické?
4. Je dle Vás soubor materiálu dostatečný?
5. Při tvorbě materiálu byla snaha o jeho jednoduchost, obsahovou zajímavost, líbivost a úměrnost dětskému věku. Splňuje dle Vás materiál výše zmíněné? V případě, že ne, popište, co dle Vás nesplňuje.
6. Je něco, co dle Vašeho názoru ve vytvořeném didaktickém materiálu chybí? Pokud ano, popište co.
7. Jak byste shrnuli práci s tímto materiálem?