

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

# **Realizace preventivního logopedického programu v mateřské škole Montessori**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Vráblová  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Lucie Vráblová</b>
Studium:	P16P0190
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Realizace preventivního logopedického programu v mateřské škole Montessori</b>
Název diplomové práce A1:	Realization of logopedical preventive programme in the Montessori kindergarten

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

Teoretická část diplomové práce zahrnuje popis fyziologického vývoje řeči u dětí předškolního věku, faktory ovlivňující vývoj řeči a nejčastěji se vyskytujících artikulačních odchylek u těchto dětí. V další části jsou popsány základní principy logopedické prevence v prostředí mateřské školy. V poslední části jsou charakterizovány metody využívané v rámci Montessori pedagogiky. V praktické části je podkladem pro kvalitativně zaměřené výzkumné šetření vytvořený soubor materiálů ve formě pracovních listů určených pro logopedickou prevenci dětí předškolního věku. Přiměřenost a účelnost materiálu je hodnocena formou řazení případových studií ve skupině dětí předškolního věku v mateřské škole Montessori za pomoci dlouhodobého preventivního působení při využití vytvořeného programu. Realizaci programu předchází podrobné diagnostické zhodnocení dětí ve sledovaných oblastech. Cílem práce je ověření přiměřené pomůcky pro program rozvoje všech složek logopedické prevence s ohledem na intaktní vývoj artikulace.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6. NEUBAUER, Karel. 2010. Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 107 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 978-80-7435-053-5. NEUBAUER, Karel. 2011. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2. LECHTA, Viktor a kol. 2005. Terapie narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál. 392 s. ISBN 80-7178-961-5. LECHTA, Viktor. 2003. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-717-8801-5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2007. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8. DVOŘÁK, Josef. 2007. Logopedický slovník: terminologický a výkladový. 3., upr. a rozš. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7. KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. Logopedie. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-9

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.

Oponent: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 20.12.2016

### **Prohlášení**

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

V Hradci Králové dne 28. 3. 2018

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala panu doc. PaedDr. Karlu Neubauerovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnuté rady a cenné připomínky. Také bych ráda poděkovala ředitelce a ostatnímu personálu MŠ Severní v Hlučíně za umožnění realizovat praktickou část mé diplomové práce v tomto zařízení.

## **Anotace**

VRÁBLOVÁ, Lucie. *Realizace preventivního logopedického programu v mateřské škole Montessori*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 142 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je vytvoření logopedického preventivního programu, jeho ověření v podmínkách mateřské školy využívající prvky Montessori pedagogiky a vyhodnocení jeho efektivity na skupině dětí předškolního věku.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. V první z nich je popsán ontogenetický vývoj řeči u dětí a vývoj artikulačních schopností. Dále jsou popsány faktory, které tento vývoj ovlivňují, rizikové faktory vývoje řeči a možnosti stimulace fyziologického vývoje dětí v předškolním věku. Ve druhé kapitole jsou popsány odchylky artikulace a další časté poruchy řečové komunikace u dětí předškolního věku. Třetí kapitola se věnuje logopedické prevenci, jejímu dělení, oblastem, metodám a zásadám. Ve čtvrté kapitole jsou popsány principy Montessori pedagogiky a její využití v prostředí mateřské školy.

Praktická část je zaměřena na popis průběhu tvorby logopedického preventivního programu, popis jeho obsahu a možnosti využití. V další části je charakterizován proces ověřování jeho efektivity na skupině osmi dětí. Tyto poznatky jsou obsahem případových studií, ve kterých je dále zaznamenán postup práce s vytvořeným programem.

S ohledem na vymezené cíle je závěr práce věnován zhodnocení vytvořeného logopedického preventivního programu.

**Klíčová slova:** logopedická prevence, vývoj řeči, dítě předškolního věku, mateřská škola, Montessori pedagogika

## **Annotation**

VRÁBLOVÁ, Lucie. *Realization of logopedical preventive programme in the Montessori kindergarten*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2018. 142 pp. Diploma Thesis.

The aim of the diploma thesis is to create a logopedic preventive program, to verify it in the conditions of the kindergarten using the elements of Montessori pedagogy and to evaluate its effectiveness in the group of children of preschool age.

Theoretical part is divided into four chapters. Ontogenetic speech development in children and development of articulation is described in the first chapter. The factors influencing speech development, dangerous factors and possibilities of physiological development stimulations in preschool kids are also included in this part. The second chapter deals with articulation disorders and frequent speech development disorders in preschoolers. In the third chapter, the focus is given to the speech therapy prevention, its structure, sections, methods and principles. Montessori pedagogy principles and its application in preschools are described in the fourth chapter.

Practical part of the thesis describes the creation of preventive speech therapy program, its content and possible applications. In the next part, the verifying process of the program, which was applied on eight children, is characterized. These findings are subject matters of surveys in which the procedure is further described.

With the regard to the defined aims, evaluation of the speech therapy preventive program concludes the diploma thesis.

**Key words:** speech therapy prevention, speech development, preschool child, kindergarten, Montessori pedagogy

## Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Ontogenetický vývoj řeči u dětí.....	11
1. 1. Předřečové období .....	11
1. 2. Vlastní vývoj řeči .....	14
1. 3. Vývoj artikulačních schopností .....	16
1. 4. Faktory ovlivňující vývoj řeči .....	17
1. 5. Rizikové faktory vývoje řeči .....	20
1. 6. Stimulace fyziologického vývoje řeči v předškolním věku .....	22
2. Nejčastější poruchy řečové komunikace u dětí předškolního věku .....	23
2. 1. Dyslalie.....	23
2. 1. 1. Výskyt dyslalie.....	25
2. 1. 2. Etiologie .....	25
2. 1. 3. Klasifikace a symptomatologie dyslalie.....	26
2. 2. Další poruchy řečové komunikace .....	28
2. 2. 1. Opožděný vývoj řeči .....	28
2. 2. 2. Vývojová dysfázie.....	29
2. 2. 3. Koktavost (balbuties) .....	30
2. 2. 4. Mutismus, elektivní mutismus .....	31
2. 2. 5. Rinolalie (huhňavost).....	32
2. 2. 6. Poruchy hlasu .....	33
3. Logopedická prevence v mateřské škole .....	35
3. 1. Význam mateřské školy pro rozvoj komunikace .....	35
3. 2. Dělení logopedické prevence .....	37
3. 3. Oblasti logopedické prevence.....	39
3. 3. 1. Sluchové vnímání a fonemická diferenciacce.....	39
3. 3. 2. Zrakové vnímání .....	40
3. 3. 3. Dechová a fonační cvičení .....	41
3. 3. 4. Hrubá motorika .....	42
3. 3. 5. Jemná motorika a grafomotorika .....	43
3. 3. 6. Rozvoj motoriky mluvních orgánů .....	44
3. 3. 7. Rozvoj řeči .....	44

3. 4.	Metody logopedické prevence.....	45
3. 5.	Zásady logopedické prevence.....	47
4.	Montessori pedagogika.....	48
4. 1.	Osobnost a myšlenky Marie Montessori.....	48
4. 2.	Principy, oblasti a cíle Montessori pedagogiky.....	52
4. 3.	Montessori pedagogika v mateřské škole.....	55
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	57
5.	Úvod do praktické části.....	57
5. 1.	Cíle.....	57
5. 2.	Užité metody k naplnění cílů.....	57
5. 3.	Časový plán průběhu zpracování.....	58
6.	Program logopedické prevence.....	60
6. 1.	Charakteristika zařízení – MŠ Severní.....	60
6. 2.	Diagnostika předcházející tvorbě programu, cílová skupina.....	61
6. 2. 1.	Použité testy.....	62
6. 2. 2.	Výsledky diagnostiky.....	64
6. 2. 3.	Cílová skupina programu.....	66
6. 3.	Charakteristika programu.....	67
7.	Ověřování efektivity programu.....	72
7. 1.	Vymezení sledovaných oblastí.....	72
7. 2.	Jednotlivé případové studie.....	73
7. 3.	Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky.....	125
7. 4.	Zhodnocení programu.....	129
	Závěr.....	134
	Seznam literatury.....	136
	Seznam tabulek.....	141
	Seznam příloh.....	142



## Úvod

Vývoj řeči u dětí je komplikovaným a na mnoha faktorech závislejícím procesem. Je nutné respektovat jeho stadia a vhodně jej stimulovat. Právě v této oblasti vidím potenciál správně zacíleného a vedeného programu logopedické prevence u dětí předškolního věku. V rámci jeho realizace lze správným způsobem podpořit jednotlivé oblasti, které mají na vývoj řeči a vývoj artikulace velký vliv. Cílenou logopedickou prevencí je možné dítěti, které nemá konstantní odchylku artikulace či jinou poruchu řečové komunikace, tudíž nepotřebuje cílenou logopedickou terapii, pomoci dosáhnout v této oblasti normy před nástupem do školy.

V průběhu předškolního vzdělávání v mateřské škole považuji za účelné dodržování principů Montessori pedagogiky, a to především v oblasti rozvoje samostatnosti dítěte, respektování jeho individuality, kladení důrazu na připravené prostředí a stimulaci jeho sensorických a motorických schopností a dovedností. Z toho důvodu jsem si pro ověřování vytvořeného programu vybrala předškolní zařízení, které do vzdělávání dětí tyto zásady zapojuje a Montessori principy se řídí.

V této diplomové práci se soustředím na spojení konkrétně zacíleného preventivního programu a respektování principů Montessori pedagogiky v jeho rámci. Z témat, na která se zaměřuje Montessori pedagogika, jsou vybrány aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky dítěte. Dále jsou zmíněny zásady, které pro rozvíjení dítěte z tohoto pojetí pedagogiky vycházejí.

Teoretická část shrnuje teoretické informace, které se k zaměření práce vážou. První kapitola je zaměřena na vývoj řeči u dětí – konkrétně jeho stadia, ovlivňující faktory, možnosti přirozené stimulace. Druhá kapitola se zabývá nejčastějšími poruchami řečové komunikace u dětí předškolního věku. Z důvodu zaměření praktické části je větší podíl kapitoly věnován odchylkám artikulace z pohledu etiologie a především symptomatologie. Ve druhé části kapitoly jsou stručně shrnuty další nejčastěji se objevující poruchy řečové komunikace v tomto věku dětí. Z důvodu preventivního zaměření vytvořeného programu i celkové práce se nevěnuji zásadám logopedické diagnostiky a terapie těchto poruch řečové komunikace. Třetí kapitola se věnuje logopedické prevenci, jejímu dělení, obsahu, oblastem, metodám a zásadám. Obsahem čtvrté kapitoly je stručný přehled principů Montessori

pedagogiky, jejich oblastí a cílů. V závěru jsou uvedena doporučení, kterými by se měl pedagog v předškolním zařízení v pojetí Montessori pedagogiky řídit.

V rámci praktické části byly stanoveny dva cíle – vytvoření logopedického preventivního programu, a ověření jeho efektivity na skupině dětí. Vytvořený program je založen na informacích z odborné literatury uvedených v teoretické části práce. Má podobu pracovního sešitu, ve kterém jsou pracovní listy zaměřené na jednotlivé oblasti logopedické prevence se zapojením slovní zásoby u hlásek C, S, Z, L, R a Ř.

V praktické části je popsán průběh tvorby programu, charakteristika jeho dílčích částí, aktivit a cvičení, které obsahuje, a způsob ověřování jeho efektivity. Na základě práce s programem jsou v další části textu vypracovány případové studie zacílené na popis práce s pracovními listy, reakce dětí, srozumitelnost a jednoznačnost zadání, a srovnání vstupní a výstupní diagnostiky v oblasti artikulace a fonemického sluchu. Závěr praktické části je věnován srovnání vstupní a výstupní diagnostiky dětí, zhodnocení efektivity programu a orientační časové náročnosti jeho částí.

Vytvořený logopedický program má za cíl podpořit dílčí schopnosti a dovednosti podílející se na správném vývoji řeči u dětí, tedy stimulovat jejich sluchové vnímání, zrakové vnímání, schopnosti spojené s jemnou a hrubou motorikou a grafomotorikou. Dále je program zacílen na rozvoj slovní zásoby dětí a ovlivnění úrovně jejich artikulačních schopností. Cílem ověřování tohoto programu je zhodnocení vhodnosti jednotlivých cvičení, srozumitelnosti zadání a jejich přiměřené složitosti pro děti předškolního věku.

Předpokládaný přínos práce s vytvořeným logopedickým preventivním programem spočívá ve vhodné podpoře přirozeného vývoje řeči, artikulačních schopností a fonemického sluchu, což je v závěru práce vyjádřeno porovnáním výsledku vstupní a výstupní diagnostiky u vybraných dětí. Další předpoklad je v ověření variability použití vytvořeného programu dle individuálních schopností dětí.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Ontogenetický vývoj řeči u dětí

*„Pro logopedickou praxi je nesmírně důležité znát vývoj řeči u zdravých dětí. Tyto znalosti jsou nezbytné při rozvíjení komunikačních schopností dětí, u nichž se vyskytují nějaké obtíže v komunikačních schopnostech.“* (Klenková, 2006, s. 32)

Vývoj řeči je jedním z nejpozoruhodnějších procesů v životě člověka. Při procesu osvojování řeči dochází v relativně krátkém čase k souběžnému zvládnutí různorodých aktivit, které tvoří celkový soubor řečových schopností a dovedností. Dítě se učí napodobit slyšené, rozčlenit, dekodovat, porozumět, správně použít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. Nejdůležitějším obdobím pro realizaci tohoto procesu je vývojové období do šesti let věku dítěte, přičemž nejrychleji probíhá mezi třetím a čtvrtým rokem. (Bytešníková, 2012)

Vývoj řeči probíhá v určitých stádiích, která mohou mít různou délku trvání. U dítěte může docházet k obdobím zrychlení či zpomalení ve vývoji řeči, žádné stadium však nemůže být vynecháno. Vývoj řeči dělíme na **předřečové období**, které probíhá přibližně do prvního roku života dítěte, a **období vlastního vývoje řeči**. (Bytešníková, 2012)

Klenková (2006) udává nutnost přistupovat k hodnocení vývoje řeči u každého dítěte individuálně, v každém období je nutné připustit určitou časovou variabilitu.

### 1. 1. Předřečové období

V období do 1 roku života si dítě osvojuje dovednosti a návyky, na základě kterých později vzniká řeč. Tyto činnosti charakterizujeme jako předverbální a neverbální aktivity.

**Předverbální projevy** jsou například křik, broukání a další, a mají užší vazbu na budoucí zvukovou, slovní a mluvenou řeč dítěte. **Neverbální projevy** obsahují nezvukové i zvukové prvky, jde například o zrakový kontakt, komunikaci na základě tělesného kontaktu při kojení apod., a nemusí být vždy vázány na budoucí mluvenou řeč. Předverbální aktivity postupně zanikají a jsou později nahrazeny verbálními projevy, oproti tomu neverbální komunikace přetrvává v různých formách celý život. (Klenková, 2006)

Různé předverbální projevy, které jsou přípravou artikulačního ústrojí pro skutečnou řeč, začínají ještě před narozením dítěte. Již v prenatálním období se objevuje tzv. nitroděložní kvílení, dále jde o polykací pohyby, dumlání palce, rozvoj sluchu. (Klenková, 2006)

Kolem dvanáctého týdne těhotenství se začne vyvíjet vnitřní ucho a kolem dvacátého týdne je už možno zaznamenat slyšení, tj. reakce na zvuky. Vyvíjející se plod slyší srdeční tep matky, její mluvu, kašel, kýchnutí. Sluch je neodmyslitelnou podmínkou správného vývoje řeči. (Kejklíčková, 2016)

Mezi další schopnosti, které se u dítěte vyvíjí, patří sání, žvýkání, polykání. Ačkoli zdánlivě nesouvisí s řečí, teprve jejich ovládnutí umožňuje vývoj řečových aktivit. Klenková (2006) udává, že právě schopnosti žvýkání a mluvení jsou úzce propojeny – dítě se nepokusí verbálně používat čelist, jazyk a rty dříve, než se naučí provádět žvýkací pohyby.

Prvním komunikačním projevem novorozence je hlasový signál – **křik**. Jde o hlasový reflex, kterým dítě reaguje na změnu prostředí, teploty okolí a krevního oběhu. Zpočátku lze křik charakterizovat jako krátký a jednotvárný, později se mění, čímž se pro matku stává intuitivním signálem osamění, hladu, vlhka či bolesti. Již kolem šestého týdne života počáteční nediferencovaný křik začíná nabývat na intenzitě a rozsahu. Zpočátku signalizuje výraz nelibosti či odporu, dítě dokáže reagovat na různé situace. Nejdříve má křik tvrdý hlasový začátek, čímž dítě vyjadřuje nespokojenost. Později, mezi druhým a třetím měsícem, začíná mít křik měkký hlasový začátek, kterým dítě vyjadřuje kladné pocity. Ze stávajícího křiku se tak stává prostředek uspokojování akutních potřeb, hovoříme o tzv. přivolávání. Na základě zdokonalujícího se řízení fonace je umožněna melodická modulace, zvuk vydávaný dítětem se začíná podobat vokálům nebo konsonantám G a R, což je znakem toho, že se horní trakt hrtanu začíná podílet na realizaci hlasových projevů. V tomto období dítě začíná vydávat i různé hrdelní zvuky (v poloze na zádech klesá jazyk vlastní vahou do zadní části). Zvuky v tomto stadiu se označují jako **broukání**. (Bytešníková, 2012)

Smolík (2014) upřesňuje dobu, kdy mluvíme o broukání, a to jako období od cca tří měsíců věku.

S tímto obdobím se prolínají začátky **žvatlání**. Objevuje se větší rozmanitost zvuků, což souvisí se změnami v utváření resonančních dutin, ústní a hltanové dutiny. (Klenková, 2006)

Stadium **pudového žvatlání** je považováno za „hru s mluvidly“. Dítě řečovými orgány vykonává podobné pohyby jako při příjmu potravy, které navíc doprovází hlasem. Dochází k tomu, že náhodným postavením mluvidel a použitím hlasu vznikají zvuky podobné některým hláskám, slabikám i slovům. Hlasové projevy tohoto typu nejčastěji připomínají vokály A nebo E, přibližováním a oddalováním rtů se mohou podobat konsonantám P, B, M (ebebe, bababa, mamama, apod.). Dítě často opakuje zvuk či skupinu zvuků několikrát za sebou. V tomto období však ještě není zapojována sluchová kontrola, sluchová zpětná vazba, z čehož vyplývá, že pudové žvatlání není závislé na procesu slyšení. Ve čtvrtém až šestém měsíci dítě častěji reaguje na známé hlasy, zejména hlas matky, postupně začíná také rozlišovat i zabarvení hlasu. (Bytešníková, 2012)

Zdvojování slabik můžeme dle Smolíka (2014) označit jako kanonické žvatlání.

Přibližně kolem šestého až osmého měsíce začíná stadium **napodobujícího žvatlání**, kdy se zvuky dítěte při žvatlání začínají podobat hláskám jeho mateřského jazyka. Zapojuje se vědomá sluchová a zraková kontrola, dítě sleduje pohyby mluvidel nejbližších osob a začíná napodobovat konkrétní hlásky. K napodobení hlásek je třeba mnoho pokusů, tedy časté opakování hláskových skupin, které nazýváme fyziologickou echolálií. V tomto období dítě začíná využívat modulační faktory řeči, tedy melodii, výšku, sílu a rytmus řeči. (Klenková, 2006)

Kejklíčková (2016) nazývá období napodobujícího žvatlání obdobím opakování. Zdůrazňuje, že podstatou tohoto období je u dítěte získávání, hromadění a fixování zvukových stereotypů pro budoucí výstavbu řeči.

Smolík (2014) taktéž zdůrazňuje, že právě období žvatlání je nácvikem na produkci řeči. Tento fakt připodobňuje k tomu, že pomocí nácviku lezení, sedání a stoupání dítě cvičí svou hrubou motoriku. Stejně tak se při žvatlání cvičí jemná motorika řečových orgánů a zpětná vazba mezi vokalizací a jejím sluchovým vnímáním.

Okolo desátého měsíce nastupuje stadium **rozumění** řeči. Dítě zatím nechápe obsah slov, která slyší, ale slyšené zvuky si spojuje s představou konkrétní situace,

kteřá se často opakuje. Svě rozuměni projevuje motorickou reakcí, např. „udělej paci paci“. Reakci dítěte vyvolává melodie řeči, mimika a gestikulace mluvící osoby. Obzvlášť v tomto období je důležité poskytovat dítěti dostatek kontaktů s lidmi. (Klenková, 2006)

Kejklíčková (2016) dodává, že právě v období rozuměni začínají být patrné i citové vztahy a vazby na určité osoby i hračky.

Období rozuměni řeči je velmi důležité, protože dítě „vrůstá“ do svého kulturního prostředí a přizpůsobuje se jeho zvyklostem. Další vývoj řeči je závislý na tom, má-li dítě dostatek příležitostí komunikovat s dalšími lidmi a být v jejich společnosti. Vřelé citové vztahy a z nich plynoucí pocit bezpečí usnadňují vznik asociací mezi slovy a předměty, rychle se tak rozšiřuje zásoba slov, kterým dítě rozumí, přestože je zatím neumí říci. (Kutálková, 2009)

## 1. 2. Vlastní vývoj řeči

Kolem prvního roku života dítěte nastupují počátky vlastního vývoje řeči. V této fázi rozlišujeme šest na sebe navazujících stadií, kterými dítě musí projít. (Bytešníková, 2012)

Jde o tato stadia:

- emocionálně-volní;
- egocentrické;
- asociačně-reprodukční;
- rozvoje komunikační řeči;
- logických pojmů;
- intelektualizace řeči. (Bytešníková, 2012)

Přibližně v jednom roce dítě začíná užívat tzv. jednoslovné věty, což jsou v podstatě první slova, která splňují funkci celých vět. Tato slova vznikají opakováním slabik a jsou neskloňná (např. mama, tata, baba). Pomocí těchto prvních slov dítě vyjadřuje pocity, přání, emoce, vůli. Z tohoto důvodu je první stádium nazváno **emocionálně-volní**. V tomto stadiu dítě používá převážně podstatná jména, později do své řeči zařazuje i slovesa. Rovněž se zde vyskytují onomatopoická-zvukomalebná citoslovce. (Bytešníková, 2012)

Užívání prvních slov ale neznamená zánik žvatlání, to zatím stále přetrvává, hlavně před usínáním. I nadále dítě využívá dorozumívání na předverbálně-neverbální úrovni, a to prostřednictvím např. pláče, gesta, mimiky. (Klenková, 2006)

V dalším období, přibližně kolem roku a půl až dvou let věku dítěte, dítě samo objevuje mluvení jako činnost. Toto období nazýváme **egocentrickým stadiem vývoje řeči**, dítě opakuje slova a prostřednictvím řeči napodobuje dospělé osoby. V řeči si můžeme všimnout tzv. prvního věku otázek. Jedná se o otázky „Co je to? Kdo je to?“. Vývoj pokračuje tvořením tzv. dvouslovných vět, které vznikají spojením dvou jednoslovných vět, a nevykazují správnou gramatickou strukturu. (Bytešníková, 2012)

Ve stadiu **asociačně-reprodukčním** začínají mít první slova pojmenovovací funkci. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, začíná používat v podobných situacích – reprodukuje tak jednoduché asociace. Jde o přenášení označení na jevy analogické, podobné. (Klenková, 2006)

V období přelomu druhého až třetího roku dochází ve vývoji řeči k nástupu **stadia rozvoje komunikační řeči**. Pro tuto etapu je charakteristické, že se dítě prostřednictvím řeči snaží dosáhnout nejrůznějších cílů. (Bytešníková, 2012)

Kolem třetího roku života vstupuje dítě do **stadia logických pojmů**. Nástup tohoto období úzce souvisí s rozvojem v oblasti myšlení. Vztah řeči a myšlení je reciproční, tedy vzájemně se ovlivňující, což se projevuje tak, že skrze nárůst a zvyšující se kvalitu myšlenkových operací si dítě osvojuje nové pojmy. Díky těmto novým slovům je pak schopno zpětně formulovat své myšlenky uceleněji, jasněji. Dítě přechází od konkrétního jevu k zevšeobecnění, a tomu se přizpůsobuje i jeho slovní zásoba, je zpřesňována a rozšiřována. (Durdilová, Klenková, 2014)

Bytešníková (2012) upozorňuje, že právě v tomto období máme možnost sledovat, že se slova, do této doby velmi úzce spjata s konkrétními jevy, stávají všeobecnými pojmy, dítě je schopno abstrakce.

Ve věku kolem tří a půl let nastupuje tzv. druhý věk otázek, ve kterém dítě svému okolí pokládá otázky typu „Proč? Kdy?“. (Bytešníková, 2012)

Kolem čtvrtého roku života začínáme hovořit o **stadiu intelektualizace řeči**. Pro něj je typické rozšiřování slovní zásoby (po stránce kvalitativní i kvantitativní) a utváření komplexního povědomí o gramatické stránce jazyka. Toto stadium přetrvává

v některých svých aspektech až do dospělosti (např. v oblasti osvojování si stále nové slovní zásoby). (Durdilová, Klenková, 2014)

Dlouhá (2017) dodává, že mezi čtvrtým a pátým rokem dochází u intaktního dítěte k výraznému zkvalitnění sluchového vnímání, což má za následek rozlišování zvukově blízkých hlásek (fonemické slyšení) a opravování vlastní výslovnosti. Gramatickou strukturu vět si dítě osvojuje od tří let, v šesti letech by mělo zvládat jednoduchá souvětí a vyprávět krátký příběh s adekvátní dějovou posloupností.

Kejklíčková (2016) shrnuje rozsah slovní zásoby (množství slov) pro jednotlivá období vývoje řeči dítěte takto:

- rok a půl věku – kolem 50 slov;
- dva roky – 400 slov;
- tři roky – 1000 slov;
- šest let – 3500 slov.

### **1. 3. Vývoj artikulačních schopností**

Vývoj percepčně-motorických vzorů hlásek probíhá většinou od percepčně a motoricky jednodušších hlásek k obtížnějším. Je ale třeba zdůraznit, že tento proces je velmi individuální, každé dítě v jeho rámci postupuje jinak, individuálně se také projevují případné obtíže. (Neubauer, 2010)

Dítě postupuje způsobem nalézání a zpřesňování slyšených a viděných motorických vzorů. Proto jsou často zvukově dobře odlišitelné a motoricky snáze realizovatelné hlásky dítětem osvojeny dříve a na dobré artikulační úrovni. Do této kategorie patří samohlásky a většina rázových hlásek, s výjimkou hlásek K a G, které některé děti zaměňují za T a D. Oproti tomu je vývoj úžinových hlásek a vibrant komplikovanější, ale také závislý na správném rozvoji hlásek, kterými dítě tyto hlásky nahrazuje (nejčastěji jde o vývoj hlásky L z předcházející hlásky J, hlásku R z předcházející hlásky L a hlásku Ř z předcházející hlásky Š). Také vývoj sykavek, jejichž realizace je jemnou souhrou mezi motorickou realizací úžiny hrotem jazyka a sluchovou percepcí vytvářeného zvuku, je obtížnější. (Neubauer, 2010)



Podmínky pro správné tvoření hlásek jsou:

- zralost fonemického sluchu (sluchové rozlišování zvukově podobných hlásek);
- zralost zrakové percepce (zrakové rozlišování pohybů mluvidel);
- zralost jemné motoriky (schopnost napodobit přesný pohyb mluvidel);
- motivace (zejména při úpravě artikulace);
- dostatečná slovní zásoba. (Škodová, 2017)

#### 1. 4. Faktory ovlivňující vývoj řeči

Vznik a vývoj řeči u člověka je složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Na osvojení si řeči se podílí v různé míře faktory vnitřní i vnější. Je tedy logické, že vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i s ohledem na různé podmínky vnějšího prostředí. (Bytešníková, 2012)

Charakter vývoje řeči ovlivňují především tyto faktory:

- stav centrální nervové soustavy;
- úroveň intelektových schopností;
- úroveň motorických schopností;
- úroveň sluchové percepce;
- úroveň zrakové percepce;
- vrozená míra nadání pro řeč a jazyk;
- vlivy sociálního prostředí. (Bytešníková, 2012)

**Centrální nervová soustava** má ve vývoji řeči velkou roli. K tomu, aby se u dítěte vyvíjela správně řeč, je třeba, aby žádná z částí centrální nervové soustavy nebyla narušena, stejně tak je důležité i její vyžrávání. Centrální nervová soustava programuje motorické funkce a zpracovává senzorické informace, čímž se podílí na vývoji řeči i komunikačního procesu. Primárním orgánem nezbytným pro řečové schopnosti je mozek, důležitou roli mají i dostředivé a odstředivé dráhy. Ty vedou informaci do center v mozku, respektive vedou impuls z příslušného mozkového centra k výkonnému orgánu. (Bytešníková, 2012)

Úroveň osvojení si řeči je závislá také na celkové **úrovni intelektu**. Vývoj řeči i myšlení probíhají ve dvou liniích, které se přibližně kolem druhého roku protnou – řeč

se díky myšlení stává intelektuální a myšlení pomocí řeči verbální. Inteligence (verbální i neverbální) je důležitou složkou vývoje řeči dítěte proto, že mu umožňuje pracovat s názorným materiálem, třídit ho, analyzovat, vytvářet logické vztahy, uvědomovat si slovní významy a pracovat se slovní pamětí. (Bytešníková, 2012)

Na vývoj řeči má velký vliv i **úroveň motorických schopností**. Primárním předpokladem rozvoje řeči dítěte je především správná funkce řečových orgánů. Narušení jejich hybnosti má za následek deficity v oblasti vyjadřování a celkovém vývoji řeči. (Bytešníková, 2012)

Velmi důležitým činitelem ovlivňujícím vývoj řeči je sluch. **Sluchová percepce** se vyvíjí již během prenatálního období a rozvíjí se po narození, a to od reakce na zvuk, různých reakcí na libé a nelibé podněty, až po rostoucí diferenciaci jednotlivých zvuků. Prostřednictvím sluchu dítě vnímá až 60 % veškerých informací z okolí. A právě díky sluchu vnímáme množství zvuků, ke kterým řadíme i řeč. Tu sluchem nejen vnímáme, ale na jeho základě i realizujeme. Sluchová dráha je hlavním kanálem pro vnímání mluvené řeči, v oblasti exprese je sluch uplatňován při akustické zpětné vazbě. Narušená schopnost kontroly vlastního projevu může mít za následek omezení řečových prostředků, ztrátu melodiky, redukci obsahu, postižení komunikační a sdělovací kapacity řeči. (Bytešníková, 2012)

Kromě sluchové percepce se na vývoji řeči podílí i **zraková percepce**. Ta je společně se sluchem důležitým telereceptorem, tedy orgánem schopným přijímat vjemy přicházející z dálky. Je důležité zmínit, že již první náznaky mezilidské komunikace vycházejí ze zrakového kontaktu. Pro vývoj řeči je zrak důležitý ze dvou hledisek. Zaprvé, zrakové podněty dítě vyzývají k vokalizaci, na které později navazuje žvatlání a samostatné řečové projevy. Zadruhé, dítě prostřednictvím zrakového vnímání odezírá pohyby mluvidel a mimických pohybů ve svém okolí. V této době nejen naslouchá zvukům a slovům, ale také pozoruje mimiku a artikulaci dospělých osob a snaží se vše napodobit. Lze tedy říci, že zrakové vnímání se podílí na osvojení artikulace a neverbální komunikace. (Bytešníková, 2012)

Mezi vnější činitele, podílející se na vývoji řeči, můžeme zařadit především **vlivy sociálního prostředí a vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk**. Zásadní vliv zde má především množství a přiměřenost verbálních podnětů. Jestliže dítě nemá dostatek podnětů, může docházet k opoždování ve vývoji řeči. Vzhledem k probíhajícímu

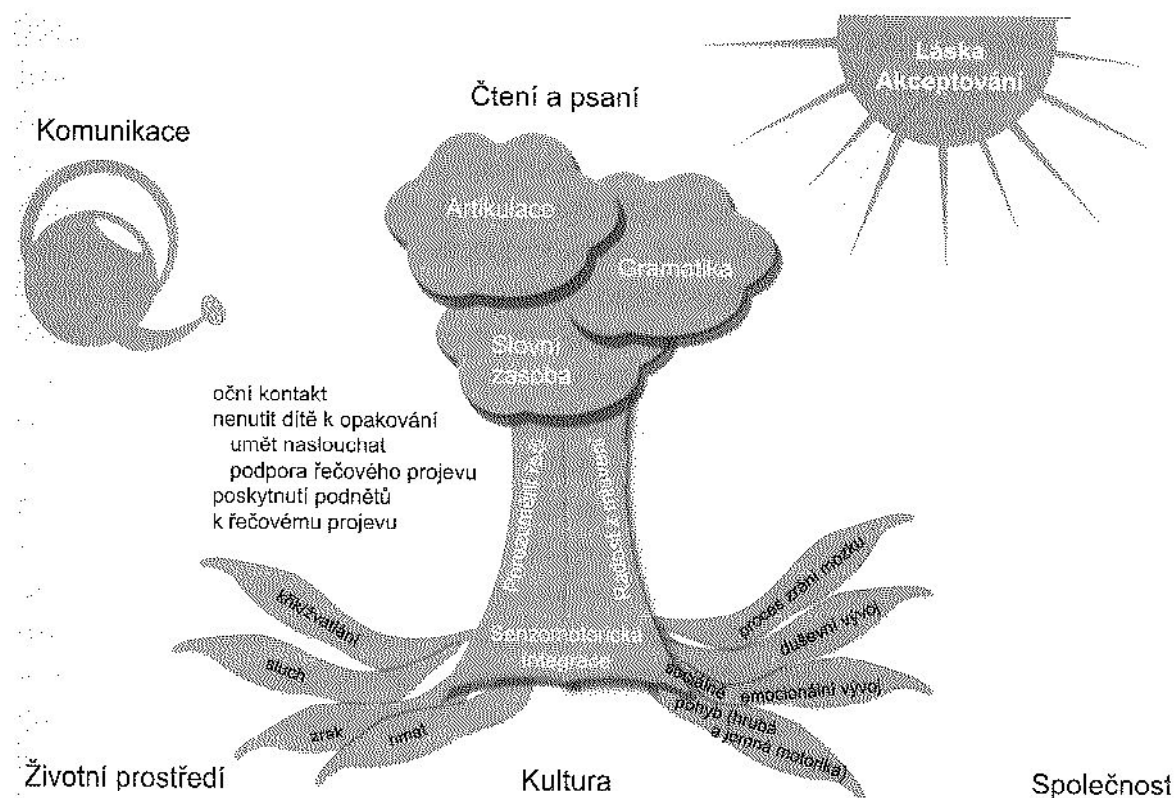
vyzrávání centrální nervové soustavy je třeba upozornit i na přetěžování dítěte nadbytečným množstvím podnětů, což může mít za následek zvýšenou unavitelnost dítěte a sníženou koncentraci jeho pozornosti. Svůj vliv má kromě množství podnětů také jejich kvalita. (Bytešnicková, 2012)

Bendová (2014) k této oblasti doplňuje nutnost **správného a přiměřeného mluvního vzoru**, a to právě kvůli výše zmíněné tendenci dítěte napodobovat osoby ze svého okolí. Dalším faktorem, který zmiňuje, je vytvoření dostatečné **emoční vazby** k osobám v jeho okolí.

Na těchto faktorech se shodují autoři, kteří se problematice vývoje řeči u dětí věnují (Kutálková, 2009; Kejklíčková, 2016; Klenková, 2006).

V souvislosti s aspekty optimálního vývoje řeči Bytešnicková (2012) zmiňuje **přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu**. Dle tohoto pojetí se řeč dítěte vyvíjí v určitém sledu v postupných fázích, podobně jako malý stromek, z něhož vyroste silný a mohutný strom. To vyžaduje mnoho různých, vzájemně se ovlivňujících podmínek. Autorem tohoto pojetí je W. Wendlandt.

Toto přirovnání je znázorněno na následujícím obrázku (Bytešnicková, 2012, s. 24).



**Jazykový strom** tvoří několik částí. Kořeny stromu symbolizují vývojové procesy, kterými dítě musí projít, a to proto, aby bylo schopno porozumět řeči a následně ji aktivně používat. Kmen značí radost z řečového projevu a porozumění řeči. Důležitou pozici zde má i reakce okolí dítěte na řeč – pokud je pozitivní reakce okolí na snahy dítěte využívat verbální komunikaci, je to pro dítě signál k dalším řečovým projevům. Koruna stromu je tvořena třemi oblastmi: slovní zásobou, artikulací a gramatikou. K rozvoji těchto oblastí dochází postupně, jde o individuální proces, který ovlivňuje celá škála výše popsaných faktorů. Vrchol koruny symbolizuje dosažení schopnosti číst a psát. Voda znázorňuje chování, které podporuje řečový projev dítěte, neboť jen díky každodenní komunikaci se může řeč u dítěte rozvinout. K tomuto chování můžeme přiřadit oční kontakt, poskytnutí adekvátního množství podnětů a prostoru k řečovému projevu, umění dítěti naslouchat a nenutit ho násilím k opakování. Slunce je symbolem skutečnosti, že pro správný vývoj je nezbytná nutnost dítě přijmout a akceptovat takové, jaké je, a poskytovat mu dostatek lásky. Země vyjadřuje životní prostředí, kulturu a společnost, ve které dítě vyrůstá.

### **1. 5. Rizikové faktory vývoje řeči**

*„V průběhu řečového vývoje může být dítě vystaveno různým faktorům, které mohou negativně ve větší či menší míře ovlivňovat jeho pozdější úroveň komunikačních kompetencí. Úkolem dospělých jedinců by měla být snaha dítěti pomoci eliminovat nejrůznější překážky ve vývoji a snažit se tak vytvořit vhodné prostředí, v němž by se mohlo dítě správně řečově vyvíjet.“ (Bytešníková, 2012, s. 25)*

Vývoj řeči mohou negativně ovlivnit tyto faktory:

- zdravotní problémy;
- odchylky ve vývoji;
- přístup rodičů a blízkého okolí;
- postavení dítěte v rodině;
- adaptační problémy;
- jistota vazeb;
- odloučení rodičů a jejich rozvod;
- nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky. (Bytešníková, 2012)

**Zdravotní problémy** mohou mít velké negativní důsledky pro vývoj řeči. Je nezbytná úzká spolupráce rodičů s pediatrem, který má dítě v péči – tím se sníží riziko pozdního podchycení onemocnění či postižení dítěte. Pediatr v rámci pravidelných prohlídek dítěte sleduje jeho psychomotorický vývoj a věnuje se orientačnímu vyšetření zraku a sluchu. (Bytešnicková, 2012)

Mlčáková a Vitásková (2013) zmiňují narušení vývoje řeči v důsledku sluchového či mentálního postižení, neurologických onemocnění, metabolických onemocnění, vývojových poruch, somatických postižení či těžších vrozených zrakových postižení.

Dále je vývoj řeči ovlivňován především **přístupem rodičů a blízkého okolí** k dítěti. Novorozenci přicházejí na svět s predispozicemi k osvojení řeči, přičemž optimální rozvinutí vrozených schopností je vždy v úzké souvislosti se specifickými podmínkami bezprostředního okolí dítěte. Rodiče by měli kojenci poskytovat tzv. interakční rámce, ve kterých kojeneček vyhledává a nachází vhodné formy stimulace a příležitosti k procvičování a automatizaci dovedností, které jsou nezbytné pro osvojení řeči. Tyto interakční rámce by měly být zaměřeny na učení očního kontaktu, tvorby hlasu, napodobování hlasu, hry s hlasem, střídání se v dialogu a gestikulační a vztahovou komunikaci. Dále je důležité zpracování řeči a zapojení společné zkušenosti, až po užívání prvních slov. Vývoj probíhá od orientace za lidským hlasem k chápání významu slov, od spontánního pláče k záměrné komunikaci, od náhodných hlasových projevů, až k symbolickému znázorňování činností, předmětů a osob. (Bytešnicková, 2012)

**Stimulace matky a nejbližšího okolí** má pro vývoj řeči dítěte zásadní význam. Tím, že matka napodobuje projev dítěte, dochází k přirozenému zprostředkování zpětné vazby. Další velkou roli zastávají **emoce**. Dítě, které nemá uspokojeny své základní potřeby, ke kterým patří i emoce a kladný vztah mezi matkou a dítětem, není dostatečně motivováno ke zvukovým projevům. Samozřejmě je stejně důležitý i vztah mezi otcem a dítětem. Pokud se otec zapojuje do aktivit s dítětem, vzniká mezi nimi pozitivní citová vazba, která má stimulační vliv a podílí se na pocitu jistoty a bezpečí dítěte. Obecně lze říci, že mají na dítě vliv vztahy s blízkým okolím, z čehož nejde vyloučit potřebu kvalitního kontaktu se sourozenci a prarodiči. V této souvislosti je nutné znovu zmínit potřebu **správného řečového vzoru**. (Bytešnicková, 2012)

V předškolním věku se mohou vyskytovat i **adaptační problémy**, které mohou mít také vliv na vývoj řeči a vznik deficitů v oblasti řeči a komunikačních kompetencí. Negativně mohou také působit nedostatky v oblasti **jistoty vazeb** dítěte, mohou mít za následek např. odmítavý přístup ke komunikaci. Negativním faktorem může být také **odloučení od rodičů**, a to při krátkodobém odloučení (např. hospitalizace) i dlouhodobém odloučení (např. odchod jednoho z rodičů). Obzvláště stresujícím faktorem je pro dítě rozvod rodičů. (Bytešnicková, 2012)

Na kvalitu a úroveň rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku má velký vliv spolupráce rodičů s předškolními pedagogy a v případě potřeby i s dalšími odborníky, jako pediatry, logopedy a psychology.

### **1. 6. Stimulace fyziologického vývoje řeči v předškolním věku**

Vitásková (2013) píše o možnostech stimulace fyziologického vývoje řeči. Tyto možnosti ovlivnění ze strany logopeda rozděluje dle věku – na období raného, předškolního a mladšího školního věku.

Vzhledem k zaměření práce zde budou uvedeny možnosti stimulace vývoje řeči u dětí předškolního věku. Jde o tyto aktivity:

- logoped může spolupracovat s předškolními institucemi různého typu, mateřskými školami, speciálními mateřskými školami, se středisky a sdruženími volného času, s institucionálními zařízeními ústavního charakteru, se stacionáři zdravotnického typu, apod.;
- logoped musí spolupracovat s rodinou a provádět supervizi stimulace vývoje, kterou provádějí rodiče, a do které se zapojují i další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, kteří nejsou kvalifikovaní v oblasti logopedie;
- logoped se může podílet na rozvoji komunikačních dovedností, např. pomocí zapojení se do předškolních programů, které zahrnují rozvoj kognitivních, motorických, percepčních a sociálních dovedností;
- logoped poskytuje prevenci v oblasti stimulace vývoje řeči u dětí v tomto věku, podílí se na vytváření individuálních stimulačních programů či logopedických pomůcek pro stimulaci vývoje řeči, které jsou odpovídající potřebám dětí této věkové skupiny. (Vitásková, 2013)

## 2. Nejčastější poruchy řečové komunikace u dětí předškolního věku

U dětí předškolního věku se mohou objevit poruchy řečové komunikace, nejčastěji jde o dyslalii, opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, rinolalii, koktavost (balbuties), mutismus a poruchy hlasu. (Bendová, 2014b)

Vzhledem k zaměření této práce je zde podrobně zpracována porucha řečové komunikace dyslalie, ostatní poruchy řečové komunikace z výčtu často se objevujících poruch v předškolním věku jsou stručně charakterizovány v poslední části této kapitoly.

### 2.1. Dyslalie

*„Dyslalie je nejrozšířenější odchylkou ve vývoji řečových schopností, vznikající nejčastěji v průběhu předškolního věku. Zahrnuje artikulaci jedné či více hlásek způsobem motoricky a především zvukově nápadným a odchylným od kodifikované a uznávané formy výslovnosti.“* (Neubauer, 2014, s. 110)

Salomonová (2003, s. 328) definuje dyslalii jako *„neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny v mluvené řeči podle stanovených ortoepických norem. Hláška je tvořena na nesprávném místě.“*

Gúthová (2009) uvádí používání pojmu dyslalie pro fonetické i fonologické poruchy řečové komunikace a navrhuje, aby se tyto pojmy oddělovaly, a to kvůli předpokladu, že jen na základě jasně a přesně vymezených kritérií poruch může být terapie efektivní.

V této souvislosti definuje správnou, nesprávnou, chybnou výslovnost a fonologické poruchy:

- **správná výslovnost** je výslovnost hlásek podle kodifikované normy;
- **nesprávná výslovnost** je fyziologická vývojová odchylka od kodifikované normy, při které dítě artikulačně náročnější hlásku vzhledem k věku pravidelně vynechává či nahrazuje hláskou jinou, artikulačně méně náročnou;
- **chybná výslovnost** je přetrvávání nesprávné výslovnosti po sedmém roku věku dítěte, nebo výslovnost, která se odlišuje od kodifikované normy z hlediska akustického a estetického nezávisle na věku (např. chybná výslovnost hlásky R);

- **fonologické poruchy** se projevují, když se děti nedokážou naučit pravidla používání hlásek, a tvoří proto slova zjednodušeně, tyto poruchy jsou vázány na jazyk. (Gúthová, 2009)

Také Neubauer (2011) upozorňuje na nutnost efektivní diferenciální diagnostiky odchylek artikulace. Dělí je do čtyř kategorií:

- **artikulační poruchy** – děti produkují konstantní záměny či odchylky v limitovaném množství fonémů, poruchy se nemění v závislosti na tom, zda jde o produkci spontánní, nebo dle opakování;
- **opoždění vývoje fonologického rozlišování** – odchylky těchto dětí jsou v souladu s odchylkami, které se objevují u dětí mladšího věku, jde o vývojové přetrvávání úrovně nižšího věku v oblasti vývoje fonologické diference;
- **stabilní fonologické poruchy** – děti mají konzistentní, stabilní fonologické poruchy, produkují odchylky vývojového charakteru i nevývojové odchylky;
- **nekonstantní fonologické poruchy** – jsou přítomny různé varianty odchylek při opakovaném užití stejných slov, jde především o nevývojové odchylky, které nejsou shodné s běžným opožděním fonologického rozlišování.

Neubauer (2011) dále uvádí, že výraz dyslalie ve smyslu nesprávné výslovnosti určité hlásky či hlásek nezahrnuje všechny vývojové jevy a nekonstantní odchylky artikulacních schopností dětí. Je třeba rozlišovat mezi vývojovými jevy jako mogilálie, paralálie, imprecizní (nedbalou) výslovností a mezi dyslalií jako trvalým zafixováním percepčně motorického vzoru odlišného od artikulační normy českého jazyka.

Dvořák (1998) definuje mogilálii jako jev, při kterém dítě hlásku pravidelně vynechává, paralálii jako jev, při kterém dítě hlásku, kterou ještě neumí, pravidelně zaměňuje za hlásku jinou.

Gúthová (2009) k těmto jevům dodává, že jde o jevy vývojové a do určitého věku fyziologické.

Nepřesná výslovnost zahrnuje odchylky v realizaci již vytvořených intaktních vzorů hlásek, které jsou realizovány nepřesně, nedbale. (Neubauer, 2014)



### **2. 1. 1. Výskyt dyslalie**

Dyslalie je považována za nejčastější poruchu řečové komunikace. Její výskyt je možné posuzovat z více hledisek: z hlediska věku, pohlaví, hlásky. Z hlediska věku je patrné, že výskyt dyslalie klesá se zvyšujícím se fyzickým věkem dítěte. Z hlediska pohlaví se dyslalie vyskytuje častěji u chlapců, než u děvčat. (Gúthová, 2009)

Z hlediska výskytu dyslalie u jednotlivých hlásek lze říci, že se nejčastěji objevuje sigmatismus (nesprávná výslovnost sykavek), rotacismus (nesprávná výslovnost hlásky R) a rotacismus bohemicus (nesprávná výslovnost hlásky Ř). (Bytešníková, 2012)

### **2. 1. 2. Etiologie**

Bytešníková (2012) uvádí jako možné příčiny dyslalie dědičné vlivy, narušení zrakové nebo sluchové percepce, organické nálezy na mluvidlech, poškození dostředivých či odstředivých drah, poškození centrální části nervového systému, negativní vlivy prostředí či jiné příčiny.

Stejně příčiny uvádí také Gúthová (2009). Dodává však, že u části dětí nelze příčinu určit.

Možnou příčinou mohou být:

- dědičné vlivy – především nespecifická dědičnost, jako je artikulační neobratnost, snížená schopnost fonematické diferenciaci, nízké nadání pro řeč;
- narušení zrakové nebo sluchové percepce;
- organické nálezy na mluvidlech – anatomické změny tvaru a velikosti jazyka, otevřený skus, předkus horní čelisti, strukturální anomálie v dutině ústní, extrémní zkrácení podjazykové uzdičky;
- poškození dostředivých či odstředivých nervových drah – deficity v oblasti motoriky, které mají za následek nedostatečnou motorickou koordinaci artikulačních mechanismů;
- poškození centrální části nervového systému – vznik závažných postižení, u kterých může být přidružena dyslalie;
- negativní vlivy prostředí – nedostatek stimulace ke komunikaci, nesprávný mluvní vzor, chyby ve výchovném přístupu, fixace nesprávných mluvních stereotypů, nedůsledný bilingvismus;

- jiné příčiny – další postižení sensorické, mentální nebo jiné související s vývojem výslovnosti. (Bytešnicková, 2012)

### **2. 1. 3. Klasifikace a symptomatologie dyslalie**

Salomonová (2003) uvádí několik druhů klasifikace dyslalie: klasifikaci z vývojového hlediska, podle etiologie, podle místa poškození, podle kontextu a podle rozsahu.

**Klasifikace z vývojového hlediska** je založena na ontogenezi řeči a předpokládá, že zdokonalování výslovnosti dítěte trvá relativně dlouhou dobu. (Bytešnicková, 2012)

Bytešnicková (2012) z tohoto hlediska dělí dyslalii:

- fyziologická dyslalie – nesprávná výslovnost dítěte do zhruba pěti let věku;
- prodloužená fyziologická dyslalie – přetrvávající nesprávná výslovnost mezi pátým a sedmým rokem dítěte;
- dyslalie – odchylka ve vývoji dítěte je již zafixovaná, k čemuž dochází kolem sedmého roku života.

Neubauer (2011) toto dělení považuje za problematičké z důvodu nedostatku informací o obsahu pojmu „fyziologická dyslalie“. Dále upozorňuje, že již v tomto věku se objevují a fixují mechanismy, které vedou k navození odchylek od správné artikulace.

**Klasifikace podle etiologie** rozděluje dyslalii na funkční a organickou:

- funkční dyslalie – vzniká u dětí s nedostatečnou sensorickou či motorickou schopností;
- organická dyslalie – vzniká v důsledku narušení dostředivých a odstředivých nervových drah, při narušení centra řeči, při anatomických a inervačních odchylkách mluvidel. (Salomonová, 2003)

Bytešnicková (2012) dodává jako možnou příčinu funkční dyslalie ještě napodobování nesprávného řečového vzoru, zanedbávání dítěte, výskyt dědičných vlivů.

**Klasifikace podle místa poškození** rozlišuje dyslalii:

- akustickou – odchýlná výslovnost při vadách a poruchách sluchu;
- centrální – vadná výslovnost při poruchách centrální nervové soustavy;
- dentální – vadná výslovnost při anomáliích zubů;
- labiální – vadná výslovnost při anomáliích rtů;

- palatální – vadná výslovnost při anomáliích patra;
- lingvální – vadná výslovnost při anomáliích jazyka. (Salomonová, 2003)

#### **Klasifikace podle kontextu** dělí dyslalii:

- hláskovou – týká se izolovaných hlásek;
- slabikovou – dochází k disimilaci;
- slovní – dítě vynechává slabiky ve slově, nebo je přesmykuje. (Salomonová, 2003)

Bytešnicková (2012) upřesňuje, že v rámci slabikové a slovní dyslalie je výslovnost hlásek realizována správně izolovaně, k deficitům dochází právě až ve slabikách či slovech.

#### **Klasifikace podle rozsahu** rozlišuje dyslalii:

- levis – týká se jen několika odchylně tvořených hlásek;
- multiplex – rozsah vadných hlásek je větší, řeč je srozumitelná;
- universalis – rozsah vadných hlásek je větší, řeč je nesrozumitelná. (Salomonová, 2003)

Bytešnicková (2012) uvádí ještě jeden stupeň, a to dyslalii parcialis, která je podle ní nejlehčím stupněm, a týká se jen jedné či několika hlásek. V této souvislosti uvádí diferenciaci tohoto typu na monomorfní dyslalii (vadně vyslovované hlásky pocházejí z jednoho artikulačního okrsku) a polymorfní (vadně vyslovované hlásky pocházejí z více artikulačních okrků).

Jak již bylo zmíněno, **symptomatologie** dyslalie je velmi různorodá, dá se na ni pohlížet z různých hledisek právě v kontextu klasifikace.

Kromě výše zmíněných symptomů Gúthová (2009) uvádí následující příznaky:

- fonologické příznaky ve struktuře slova a slabik (např. kečup – kepuč, chodba – chobda, pes – pe);
- asimilační procesy (např. Dana – Dada či Nana);
- změny v částech slova, proces substituce – zvuk jedné hlásky je nahrazen druhým, náhrada spočívá ve změně místa artikulace (např. káva – táva).

Příznakem může být substituce (nahrazení artikulačně náročné hlásky hláskou artikulačně méně náročnou), vynechání hlásky, chybná výslovnost hlásky, přidání

hlásky ke slovu. U každého dítěte se mohou vyskytovat různé kombinace uvedených symptomů. (Gúthová, 2009)

## **2. 2. Další poruchy řečové komunikace**

V předškolním věku se kromě výše zmíněných odchylek artikulace objevují i jiné poruchy řečové komunikace. Jde především o opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, koktavost, mutismus a elektivní mutismus, rinolalii a poruchy hlasu. Tyto poruchy jsou z hlediska etiologie a symptomatologie charakterizovány v této části kapitoly.

### **2. 2. 1. Opožděný vývoj řeči**

*„Za opožděný vývoj řeči je považována absence jedné, více, nebo všech složek v oblasti vývoj řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte.“* (Bytešníková, 2012, s. 35)

Opožděný vývoj řeči může být dominujícím příznakem klinického obrazu, nebo se může vyskytovat jako součást jiných vývojových poruch. V této souvislosti zmiňuje Škodová (2003a) **opožděný vývoj řeči prostý**, který je hlavním příznakem poruch, které dítě má.

Dlouhá (2017) definuje opožděný vývoj řeči prostý jako poruchu, u které je patrný časově opožděný rozvoj řeči a jazyka u dětí bez anatomických a morfologických abnormalit řečových orgánů a CNS, s normálním intelektem, zrakem, sluchem a stimulačním rodinným prostředím.

Za opožděný vývoj řeči prostý je pokládán stav, kdy má dítě kolem třetího roku věku malou slovní zásobu a těžkou dyslalií i přesto, že nebyl prokázán žádný neurologický či patologický nález v oblasti motoriky, sluchu či intelektu. (Škodová, 2003a)

Pokud se jedná o prosté opoždění ve vývoji řeči, zpravidla se řeč později vyrovná normě. K tomu je však zapotřebí přístup okolí dítěte ve smyslu cílené stimulace a vytvoření optimálních podmínek pro vyrovnání vývoje řeči. (Bytešníková, 2012)

**Etiologie** není zcela jasná, příčinou mohou být biologické faktory (dědičnost, individuální schopnosti, opožděné vyžívání CNS) či sociální (patologie výchovného prostředí). (Škodová, 2003a)

Klenková (2006) dodává jako možné příčiny navíc citovou deprivaci a nedonošenost či předčasné narození dítěte.

**Symptomatologie** je velmi různorodá. Opožděný vývoj řeči prostý lze podle symptomů charakterizovat z řady hledisek (z hlediska průběhu vývoje řeči, z hlediska věku či etiologie). Z hlediska stupně poruchy zahrnuje širokou škálu projevů od úplné nemluvnosti až po případy lehkých odchylek od normy. (Škodová, 2003a)

### 2. 2. 2. Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je porucha řečové komunikace, ke které dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy. Tato porucha se může projevovat neschopností či sníženou schopností verbálně komunikovat, ačkoli podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré (nevyskytují se závažné neurologické či psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, nevyskytuje se závažná porucha sluchu, sociální prostředí je stimulující). (Klenková, 2006)

**Etiologie** vzniku vývojových poruch není jasná – uvažuje se o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatálního a postnatálního poškození mozku. Jistý vliv má také dědičnost. Vývojová dysfázie vzniká následkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Postižení je lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center, a to charakterem příznaků, nikoli striktním ložiskovým nálezem v neurologickém smyslu. Předpokladem je, že příčinou stavu je difúzní poškození CNS, které zasahuje v podstatě celou centrální korovou oblast, a podle vážnosti postižení se pak projevuje různou hloubkou příznaků. (Škodová, Jedlička, 2003a)

I u této poruchy je **symptomatologie** rozmanitá. Vývojová dysfázie se projevuje mnoha různými příznaky včetně výrazně nerovnoměrného vývoje celé osobnosti. (Škodová, Jedlička, 2003a)

Symptomy můžeme rozdělit do dvou kategorií – příznaky v řeči a v jiných oblastech. Jako hlavní **příznaky v řeči** můžeme zmínit opožděný vývoj řeči, symptomy v oblasti sémantické, syntaktické i gramatické (např. přehazování slovosledu, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov, omezení slovní zásoby) a v oblasti fonologického systému (poruchy diferenciací znělosti-neznělosti, závěrovosti-nezávěrovosti, kompaktnosti-difúznosti, poruchy artikulace, záměny či redukce hlásek). (Škodová, Jedlička, 2003a)

**Příznaky v dalších oblastech** jsou především nerovnoměrný vývoj, nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení zrakového a sluchového vnímání, narušení paměťových funkcí, narušení orientace v čase i prostoru, narušení motorických funkcí a obtíže v oblasti lateralit. (Škodová, Jedlička, 2003a)

Vývojová dysfázie se podle symptomů dělí na převážně receptivní, expresivní a smíšenou formu. (Dlouhá, 2017)

### **2. 2. 3. Kocktavost (balbuties)**

*„Kocktavost je syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr.“* (Lechta, 2004, s. 16)

Kocktavost je jednou z nejtěžších a nejnápadnějších poruch řečové komunikace. Tato porucha má často velmi nepříznivý dopad na osobnost člověka, jeho školní, pracovní a sociální adaptaci. (Škodová, Jedlička, 2003b)

Tuto poruchu řečové komunikace můžeme zaznamenat u osob jakéhokoli věku, za dobu vzniku je však nejčastěji považováno předškolní období. (Bytešníková, 2012)

**Etiologii** kocktavosti je obtížné definovat. Autoři se různí v přesném vymezení příčin. Lechta (2004) rozděluje možné příčiny do tří oblastí: orgánově podmíněné poruchy plynulosti řeči, vznik sekundární „neurotické nadstavby“ na primárně predispozičním, hereditárním základě nebo na bázi orgánového poškození, vznik kocktavosti primárně jako neurózy.

Bytešníková (2007) uvádí tyto nejčastěji působící etiologické faktory: dědičnost, orgánové odchylky (např. dyskoordinace mozkových hemisfér), vlivy sociálního prostředí (např. psychotrauma), psychické procesy (např. interpersonální konflikty), přítomnost jiné poruchy řečové komunikace (např. breptavosti či opožděného vývoje řeči), další příčiny (např. poruchy metabolismu). Dále dodává, že se na vzniku kocktavosti podílí tři vzájemně se prolínající skupiny etiologických faktorů, a to: dispoziční činitelé (dědičnost, prenatální, perinatální a postnatální vlivy, vlivy působící během raného vývoje), orgánové odchylky (mozkové patomechanismy) a patopsychosociální vlivy.

V **symptomatologii** koktavosti jsou patrné tři skupiny symptomů, které se u jednotlivých balbutiků projevují individuálně v různé míře, různé časové návaznosti, v různém stupni závažnosti a různé vzájemné souvztažnosti. Řadí se sem dysfluence (repetice, prolongace), nadměrná námaha při projevu (narušené koverbální chování, překonávání spasmů artikulačního ústrojí) a psychická tenze, která se může projevit během mluvení i před mluvením. (Bytešníková, 2012)

Klenková (2006) upozorňuje, že koktavost je komplexním narušením koordinace orgánů, které se podílejí na procesu mluvení. Projeví se ve všech složkách mluvního projevu, tedy v oblasti respirace, fonace, artikulace i prozodických faktorů.

Škodová a Jedlička (2003b) v souvislosti se symptomatologií uvádějí dělení forem koktavosti na tonickou, klonickou a tonoklonickou formu. Tonická forma je charakterizována zvýšeným fonačním tlakem při uzavřené hlasové šterbině (prefonační spasmus). Klonická forma se projevuje volným nepotlačitelným opakováním slabik. Tonoklonická forma je nejčastější a spojuje se v ní symptomatologie výše uvedených forem – opakování je předcházeno zvýšeným nefonačním napětím.

#### **2. 2. 4. Mutismus, elektivní mutismus**

Souhrnný termín mutismus zahrnuje všechny případy, pro které je hlavním symptomem typická náhlá ztráta schopnosti užívat mluvenou řeč, a to bez ohledu na etiologii a terapii poruchy. Zahrnuje především funkční ztrátu řeči, odmítání mluvní komunikace, útlum řeči ze strachu, mlčení ze studu. (Škodová, 2003b)

U dětí předškolního věku se nejčastěji setkáváme s elektivním mutismem. Elektivní mutismus je vyplývající psychická zábrana mluvené řeči vůči určitému sociálnímu okruhu či prostředí, přičemž sluchové a řečové schopnosti jsou zachovány. Typickým znakem elektivního mutismu je to, že dítě komunikuje pouze někdy. (Bytešníková, 2012)

V souvislosti s **etiologií** je mutismus obvykle považován za neurotickou reakci na mimořádný zážitek nebo za projev akutního psychotického onemocnění. Může vzniknout náhle po těžkém psychotraumatu, jako reakce na přetěžování či nesprávný styl výchovy, nebo po těžkých stresových situacích. Tento stav je často zafixován vlivem nevhodné reakce okolí. Porucha se nejčastěji objevuje v předškolním věku. (Škodová, 2003b)

Elektivní mutismus je považován za primárně psychogenně podmíněnou poruchu. Lze jej chápat jako obranný mechanismus, který vzniká v reakci na akutní psychotraumatizující podnět či chronickou frustraci, kdy nejsou uspokojovány základní psychické potřeby dítěte. Mezi faktory, které mohou tuto poruchu vyvolat, můžeme zmínit začátek školní docházky, výraznou změnu prostředí, smrt blízké osoby, nevhodný trest apod. Jako predispoziční faktory lze uvést rodinné faktory (např. nesprávné výchovné vedení, strach z odloučení, nadměrné nároky, konflikty), osobnostní rysy (např. úzkostlivost, pocit viny či neschopnosti) a chronické působení stresových faktorů. Udržovacími faktory pak může být přetrvávání výše uvedených vlivů či nevhodná reakce okolí na mutismus. (Škodová, 2003b)

V **symptomatologii** mutismu je dominantním příznakem ztráta schopnosti komunikovat mluvenou řečí, přičemž postižený mluvit chce, ale nemůže, a to v žádné situaci. Při větší snaze o komunikaci se potíže ještě zvětšují. Postižený používá náhradní formy komunikace (např. psaní, gestikulace). (Neubauer, 2010)

U elektivního mutismu také nastává ztráta řečových projevů, tento jev je však situačně vázán. Dítě tedy v některých situacích nemluví, ale v jiných je jejich slovní produkce pro komunikaci dostačující. (Neubauer, 2010)

Škodová (2003b) dodává, že je důležitá také stabilita příznaků – pro stanovení diagnózy musí příznaky trvat nejméně 4 týdny.

### **2. 2. 5. Rinolalie (huhňavost)**

Rinolalie (huhňavost) je patologicky změněná nosovost, na základě které jsou deformovány zvuky artikulovaných hlásek. Jde o velmi nápadnou poruchu zvuku řeči, jejíž výskyt je v dětském věku poměrně častý. (Bytešnicková, 2012)

Tato porucha vzniká v důsledku velofaryngeální insuficience, tedy nedostatečné funkce patrohltanového uzávěru a všech struktur, které se na této funkci podílejí. Míra nosní rezonance závisí na síle patrohltanového uzávěru a na prostornosti rezonančních dutin. (Škodová, Jedlička, 2003c)

Rinolalii dělíme na tři typy: otevřenou, zavřenou a smíšenou. Otevřená huhňavost vzniká při patologickém zvýšení nosovosti, nestačí-li patrohltanový uzávěr zabránit úniku vzduchu do rezonančních dutin. Zavřená huhňavost vzniká při patologickém snížení nosovosti omezením či zmenšením prostornosti rezonančních dutin (omezení



vzniká nejčastěji jako následek orgánových změn). Smíšená huhňavost vzniká, je-li patrohltanový uzávěr nedostatečný a přitom je současně patologicky zmenšený prostor rezonančních dutin. (Škodová, Jedlička, 2003c)

**Etiologie** poruch zvuku řeči je různá. Velofaryngeální insuficience může být vrozená i získaná. Příčinou může být rozštěp patra, vrozeně zkrácené patro, obrny měkkého patra či změny anatomických poměrů v hltanové brance. Příčiny můžeme dělit na organické a funkční. Organické příčiny **otevřené huhňavosti** mohou být vrozené (např. rozštěpy tvrdého i měkkého patra, vrozeně zkrácené měkké patro) i získané (např. periferní obrny po infekčních onemocněních či neurologická onemocnění. Jako funkční příčiny můžeme zmínit sníženou činnost svalstva patrohltanového uzávěru u lidí dlouhodobě nemocných, návyk po odstranění nosních a krčních mandlí či důsledek nesprávného mluvního vzoru. Organické příčiny **zavřené huhňavosti** mohou být také vrozené (např. vrozené úzké nosní průduchy, deformace obličeje) či získané (např. zduření nosní sliznice při akutní či chronické rýmě, hypertofie nosní mandle). Funkční příčinou může být porucha svalstva měkkého patra způsobující zvýšenou činnost a sílu velofaryngeálního uzávěru. Příčinami **smíšené huhňavosti** může být např. současný výskyt překážky v zadní části nosu (např. hypertofie sliznice při rýmě) a nedostatečná funkce patrohltanového uzávěru či současný výskyt překážky v zadní části nosohltanu (zvětšená nosní mandle) a organicky podmíněná velofaryngeální insuficience. (Škodová, Jedlička, 2003c)

**Symptomatologie** se liší podle typu huhňavosti. Při **otevřené huhňavosti** je porušena schopnosti správné artikulace většiny nebo všech hlásek podle závažnosti velofaryngeální insuficience. **Zavřená huhňavost** se projevuje sníženou nosovostí, porušeny jsou tedy zejména nosovky M, N a Ň, které zní jako B, D a Ď. Při **smíšené huhňavosti** jsou symptomy dány konkrétní kombinací. Obecně lze říci, že huhňavost představuje patologickou změnu rezonance, změnu zvuku jednotlivých hlásek, a tedy i mluvené řeči jako celku. V těžších případech může být zvuková stránka narušena do té míry, že se řeč stává nesrozumitelnou. (Škodová, Jedlička, 2003c)

### 2. 2. 6. Poruchy hlasu

Poruchy hlasu vznikají na základě přechodných, či trvalých změn a v důsledku patofyziologické činnosti dýchacích, fonačních, rezonančních a artikulačních orgánů.

Mohou být příčinou zhoršené srozumitelnosti až nesrozumitelnosti řeči. Funkční změna hlasu je označována jako dysfonie, úplná ztráta hlasu jako afonie. (Bytešníková, 2012)

**Etiologie** hlasových poruch je rozmanitá. Jednotlivé příčiny lze dělit do několika skupin: vnitřní, vnější, orgánové, funkční, psychogenní a jiné. (Bytešníková, 2012)

Vnitřní příčinou může být např. vrozená asymetrie hrtanu či chabost hrtanového svalstva při celkové svalové slabosti, za vnější příčinu lze označit např. nesprávnou hlasovou techniku převzatou z nesprávných hlasových vzorů či v důsledku hlučného prostředí, opakující se záněty a alergie, či nepřiměřenou teplotu a vlhkost v životním prostředí. Mezi orgánové příčiny můžeme zařadit onemocnění hlasového ústrojí, např. záněty hrtanu či dýchacích cest, poranění při úrazech nebo operacích. Funkční příčina vzniká narušením funkce hlasového ústrojí, např. v důsledku přemáhání hlasového orgánu. (Klenková, 2006)

**Symptomatologie** u poruch hlasu může být různě závažná. Hlavním příznakem je chrapot (dysfonie). Závažnost chrapotu může být od lehkého zastření hlasu, přes silný chrapot až do úplného bezhlasí. (Jedlička, 2003)

U dětí předškolního věku se může objevit tzv. **dětská hyperkinetická dysfonie**, pro kterou je typický chrapot různého stupně. V dětském věku k ní dochází po nástupu do mateřské či základní školy, a to především kvůli snaze dítěte prosadit se v hlučném prostředí. (Bytešníková, 2012)

### **3. Logopedická prevence v mateřské škole**

*„Prevence (praeventia) je předcházení, ochrana, opatření k předcházení nemocím, poruchám.“ (Dvořák, 1998, s. 130)*

*„Prevence poruch a vad řeči je nedílnou součástí logopedické péče. V širším pojetí je chápána jako součást výchovného procesu probíhajícího v rodině, škole a sociálním či jazykovém prostředí od raného věku dítěte.“ (Salomonová, 2003, s. 354)*

*„Logopedickou prevenci lze definovat jako osvětové působení nejen ve smyslu předcházení poruchám komunikačních schopností, ale i jako souhrn pokynů pro optimální stimulaci vývoje řeči.“ (Bendová, 2014b, s. 45)*

Prevence v mateřské škole zahrnuje opatření a činnosti učitelů i odborných zaměstnanců, které jsou zaměřeny na včasné předcházení či minimalizaci vzniku nežádoucích jevů u dítěte nebo skupin dětí. V mateřské škole je prevence součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Podle podmínek a potřeb dětí se orientuje na konkrétní oblasti, mezi nimi i na prevenci poruch řečové komunikace. (Lipnická, 2013)

#### **3. 1. Význam mateřské školy pro rozvoj komunikace**

Mateřská škola je v životě většiny dětí první institucí, mimo rodinu, se kterou přichází do pravidelného kontaktu. Děti zde získávají velké množství poznatků z širokého spektra oblastí, navíc je mateřská škola místem, kde se setkávají se svými vrstevníky. Mateřská škola mimo jiné přispívá i k rozvoji komunikačních schopností, dochází v ní ke komplexnímu rozvoji komunikačních kompetencí předškolních dětí, a to v oblasti verbálního i neverbálního projevu. V mateřské škole jsou vytvářeny podmínky pro každodenní komunikaci, která probíhá mezi dětmi navzájem, mezi dětmi a dospělými, ale i mezi dospělými. Děti komunikaci dospělých sledují, což jim pomáhá při pochopení a osvojení gramatických a syntaktických pravidel jazyka. (Bendová, 2014a)

I Durdilová a Klenková (2014) zmiňují nezastupitelnost úlohy mateřské školy v rozvoji komunikačních kompetencí u dětí, mj. proto, že je právě aktivní rozvíjení těchto dovedností součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, a proto je zařazeno do všech vzdělávacích oblastí dítěte.

Děti se v mateřské škole učí spoustu nových dovedností. Setkávají se s novou autoritou učitelky, učí se s ní komunikovat, respektovat její požadavky a řídit se předem nastavenými pravidly. Dále se učí sociální komunikaci – zkouší různé modely chování, napodobují, poznávají chování v různých sociálních rolích, reagují na sociální podněty, učí se naslouchat druhým, spolupracují ve skupině. (Bendová, 2014a)

Bytešníková (2007) zdůrazňuje, že je třeba, aby se pracovníci mateřské školy věnovali nejen rozvoji komunikačních kompetencí dětí, ale také průběžnému orientačnímu zjišťování jejich dosažené úrovně v této oblasti.

Dále uvádí základní předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřských školách. Jde o:

- podnětnost řečově-výchovného prostředí mateřské školy;
  - rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků;
  - ovládnutí kultivované spisovné češtiny pedagogickými pracovníky;
  - správný řečový vzor;
  - zaměření se na rozvíjení řeči, správné výslovnosti, pasivní a aktivní slovní zásoby a vyjadřovacích dovedností;
  - zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace;
  - rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy;
  - úzká spolupráce s rodinou dítěte;
  - spolupráce s logopedy, pracovníky SPC, dle potřeby s dalšími odborníky.
- (Bytešníková, 2007)

Bytešníková (2007) také uvádí konkrétní oblasti stimulace komunikačních kompetencí v mateřské škole u dětí, a to podle věku (věkové období 3–4 roky, 4–5 let, 5–6 let). Pro účel této práce předkládám zmíněné oblasti rozvoje komunikačních kompetencí u dětí ve věku 5-6 let.

V tomto období je v mateřské škole rozvíjeno aktivní užívání slov s postupným omezením závislosti řečové aktivity na přítomnosti, síle a délce trvání vnějšího podnětu. Podporujeme, aby se děti učily nová slova a aktivně je používaly, dále aby se ptaly na slova, kterým nerozumí. Podporujeme osvojování a užívání synonym, homonym a antonym, dále sloves, přídavných jmen i ostatních slovních druhů ve verbálních

projevu. Slovní zásoba by měla být rozšiřována ve všech činnostech v mateřské škole, neboť adekvátní slovní zásoba je základní podmínkou nástupu do základní školy. (Bytešníková, 2007)

Další oblastí, kterou by dítě mělo zvládnout, je fonetická stránka jazyka. Pedagog by měl zařadit artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry. Je třeba se zaměřit na maximalizaci rozvoje správné výslovnosti a dát dětem správný řečový vzor. Správná výslovnost je v mateřské škole procvičována např. při reprodukci pohádek a vyprávění vlastních zážitků. Dále se zaměřujeme na rozvoj fonemické diferenciaci, jsou zařazována cvičení zaměřena na diferenciaci počáteční slabiky a hlásky ve slově, později i v pozici na konci slova. Děti by se také měly naučit diferencovat věty dle modality – věta oznamovací, tázací, rozkazovací, přací. U všech dětí je třeba se soustředit na osvojení správné artikulace hlásek. U dětí, u kterých se vyskytuje nesprávná výslovnost a nebyla dosud zahájena logopedická intervence, je třeba ji doporučit. (Bytešníková, 2007)

Důležitou oblastí, které se mateřská škola věnuje, je osvojení správné gramatiky. Dítě by se před vstupem do školy mělo naučit gramaticky správně vyjadřovat své myšlenky ve větách a souvětích. V řeči by se již neměly vyskytovat dysgramatismy. (Bytešníková, 2007)

Podstatnou roli má také zvládnutí sociálního uplatnění komunikace. Dítě by v tomto období mělo zvládat komunikovat bez problémů různým způsobem v různých komunikačních situacích. Průběžně je stimulována komunikace s porozuměním s ostatními dětmi i dospělými. Do denních činností jsou zařazovány společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace. Cílem je schopnost dítěte vést rozhovor, naslouchat druhým, vyčkat, až druhý vyjádří myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se. (Bytešníková, 2007)

### **3. 2. Dělení logopedické prevence**

Logopedickou prevencí můžeme dělit na prevenci primární, sekundární a terciární. Může být realizována formou individuální či skupinovou. (Klenková, 2006)

**Primární prevence** je zaměřena na předcházení poruchám řečové komunikace v celé populaci dětí od raných období života přiměřenou stimulací v rodině a efektivní edukací

v mateřské škole. Zahrnuje také eliminaci situací, které u dítěte způsobují poruchu řečové komunikace, a osvětovou a poradenskou činnost. (Lipnická, 2013)

Bendová (2014a) dodává, že součástí primární logopedické prevence je i včasný záchyt dětí, jejichž vývoj řeči neodpovídá normě, a jejich následné doporučení k zahájení odborné intervence v ambulancích klinické logopedie. Mlčáková a Vitásková (2013) doplňují, že význam v primární prevenci má např. i screening sluchu u novorozenců.

Lechta (2011) primární prevenci dělí na nespecifickou a specifickou. Nespecifickou primární prevenci charakterizuje jako činnost, která podporuje žádoucí formy chování všeobecně. Jako příklad uvádí obecnou propagaci správné péče o řeč dítěte. Specifická primární prevence je proti tomu zaměřena proti konkrétnímu riziku či ohrožení poruchou řečové komunikace, např. předcházení koktavosti, dysfonii, opožděnému vývoji řeči.

**Sekundární prevence** je zaměřena na určitou rizikovou skupinu dětí, která je ohrožena vznikem poruchy řečové komunikace. Může jít o rizikové novorozence, děti s dědičným předpokladem vady či poruchy ovlivňující vývoj řeči (např. sluchové postižení), děti vyrůstající v kojeneckých ústavech apod. (Bendová, 2014a)

**Terciární prevence** je zaměřena na děti, u kterých se již porucha řečové komunikace objevila. Cílem terciární logopedické prevence je snaha předcházet dalšímu negativnímu vývoji, resp. negativním důsledkům poruchy řečové komunikace. Dále se snaží zamezit zhoršení či prohloubení této poruchy. (Bendová, 2014a)

Lechta (2011) dodává, že právě u tohoto typu je evidentní prolínání prevence s terapií.

V prevenci narušení artikulace mluvené řeči a vývoje řeči má zásadní význam také **osvěta**. Osvěta může být směřována na rodiče, např. formou odborných článků v časopisech, rozhovorů s předními odborníky na danou problematiku v médiích, formou informačních letáků o vývoji dětské řeči a o přiměřených aktivitách, kterými lze tento vývoj podpořit. (Mlčáková, Vitásková, 2013)

Salomonová (2003) v této oblasti doplňuje, že by osvětová činnost neměla být zaměřena jen na rodiče, ale také např. na výchovné pracovníky mateřských a základních škol.

### 3. 3. Oblasti logopedické prevence

Základní oblasti logopedické prevence, které by měly být rozvíjeny s ohledem na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku, zahrnují

- oblast sluchového vnímání a fonemické diference;
- oblast zrakového vnímání;
- oblast dechovou a fonační;
- oblast hrubé motoriky;
- oblast jemné motoriky;
- oblast motoriky mluvních orgánů;
- oblast grafomotoriky;
- oblast rozvoje řeči. (Bytešníková, 2012)

#### 3. 3. 1. Sluchové vnímání a fonemická diference

Oblast rozvoje sluchového vnímání a fonemické diference hlásek je velmi důležitá pro rozvoj řeči. (Bendová, 2014a)

**Sluchové vnímání** je schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové. Řadíme sem schopnost naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu. Pokud se u dítěte předškolního věku vyskytnou deficity v oblasti sluchové percepce, potom mohou být ve školním věku přítomny i problémy s osvojováním čtení a psaní a tvaroslovného systému jazyka. (Bytešníková, 2012)

U předškolních dětí je důležité zaměřit se na rozvoj **fonemického sluchu**, tj. schopnosti rozlišovat zvukově podobné hlásky mateřského jazyka (tedy fonémy). (Bendová, 2014a)

Při rozvíjení fonemického sluchu můžeme diferencovat dvě etapy. V první etapě je třeba se zaměřit na schopnost fonemické diference. Ve druhé etapě rozvoje fonemického sluchu se zaměřujeme na zdokonalování složitější funkce – fonemické analýzy, při které se analyzuje zvuková struktura slova. Vrcholnou fází je pak fonemické uvědomování, což lze charakterizovat jako dovednost dítěte členit slova na jednotlivé fonémy a manipulovat s nimi. Fonemické uvědomování lze popsat jako porozumění dítěte tomu, že každé mluvené slovo je sledem fonémů. (Bytešníková, 2012)

Bytešníková (2012) upozorňuje na rozdíl mezi fonematickým a fonologickým uvědomováním. Fonologické uvědomování charakterizuje jako vědomou dovednost diferencovat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami, než jsou jednotlivé fonémy (jde tedy např. o slabiky, rýmy), zatímco fonematické uvědomování se týká pouze nejmenších jednotek, tedy fonémů.

Oblasti, které je třeba v souvislosti s rozvíjením sluchové percepce a fonematické diference rozvíjet, vymezuje Bytešníková (2012) takto:

- sluchová diference (porovnávání neřečových zvuků a tónů, porovnávání podobných či stejných slov, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování znělých a neznělých hlásek);
- vnímání a reprodukce rytmu (zařazení rytmických říkadel, říkanek spojených s pohybem, rozklad slov na slabiky, využití vytleskávání či vyťukávání rytmu);
- sluchová paměť (zapamatování si pokynu či věty, osvojení si básničky či textu písně);
- sluchová analýza a syntéza (rozklad vět, rozklad slov na slabiky, rozklad slov na hlásky, vnímání a vydělování jednotlivých hlásek, určování počáteční a poslední hlásky ve slově).

Tyto oblasti zmiňují i další autorky (Bendová, 2014a; Zezulková, 2014).

### **3. 3. 2. Zrakové vnímání**

Jak již bylo zmíněno, zrakové vnímání má pro správný vývoj řeči velký význam z mnoha důvodů, mj. napodobování řečového vzoru, artikulace, mimiky i gestikulace.

Kvalitně rozvinutá funkce zrakového vnímání je velmi důležitá v počátcích školní docházky, a to zejména při osvojování si čtení, psaní a matematicko-geometrických úkonů. Je tedy velmi potřebné cíleně se zaměřit na rozvoj analytického vnímání a na vnímání detailů u dětí předškolního věku. (Bytešníková, 2012)

Aktivity zaměřené na rozvoj zrakového vnímání mohou být různé, snažíme se však využívat formu hry, dítě motivujeme. (Bytešníková, 2012)

Bendová (2014b) uvádí oblasti rozvoje zrakového vnímání zaměřené na:

- rozlišování tvarů a barev (třídění, identifikace, pojmenování);



- vnímání figury a pozadí (vyhledání předmětu na obrázku, odlišení různých překrývajících se předmětů);
- zrakové rozlišování (odlišit obrázek, který nepatří do řady, identifikace rozdílů mezi dvěma obrázky);
- vnímání celku a částí (skládání obrázku z částí, doplnění chybějící části);
- oční pohyby (jmenování předmětů zleva doprava);
- zrakovou paměť.

Na těchto oblastech se také shodují další autorky (Bytešníková, 2012, Zezulková, 2014). Bytešníková (2012) blíže definuje rozvíjení zrakové paměti, a to např. pomocí individuálně volených pexes (s počtem dílků voleným dle schopností dítěte).

Bendová (2014b) upozorňuje na další důležitou část, a to seznamování dětí předškolního věku s tvary písmen a číslic, za účelem eliminace obtíží při počátečním čtení a psaní.

### **3. 3. 3. Dechová a fonační cvičení**

Dechová a fonační cvičení spolu úzce souvisejí a slouží ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou. Cílem dechových cvičení je zdokonalení a prohloubení dýchání a nácvik správného nádechu a výdechu při mluvené řeči. (Bytešníková, 2012)

V rámci dechových cvičení v předškolním věku Bytešníková (2012) doporučuje zaměřit pozornost na procvičování fyziologického způsobu dýchání a hospodaření s dechem. Vdech by měl být nenápadný, tichý, volný, nikdy ne „násilný“. Dítě se učí vdechovat nosem a zároveň lehce pootevřenými ústy. Výdech musí být pozvolný, plynulý, nepřerušovaný, dostatečně dlouhý aby stačil k vyslovení daného mluvního celku.

Pro nácvik ovládnutí a síly výdechového proudu lze využít různé pomůcky, např. větrníky, peříčka, píšťalky, flétny, foukací harmoniky apod. (Bendová, 2014a)

Při fonačních cvičeních je dobré dbát na měkké hlasové začátky a nepřepínat hlasovou výšku. (Bendová, 2014b)

Dechová a fonační cvičení lze u dětí předškolního věku provádět individuální či skupinovou formou. Tato cvičení jsou zaměřena na nácvik toho, jak a kam se správně nadechovat (později se zapojením hlasu), na nácvik ovládnutí síly a délky výdechového proudu a procvičování techniky správného dýchání. (Bytešníková, 2012)

### 3. 3. 4. Hrubá motorika

Termínem „hrubá motorika“ je označována schopnost ovládat celkové pohyby těla. Jde o souhrn pohybových dovedností dítěte, postupné ovládnutí a držení těla, koordinaci pohybů horních a dolních končetin a rytmizaci pohybů. (Bytešnicková, 2012)

Vývoj hrubé motoriky je ovlivňován mnoha faktory, jde o genetické faktory, výživu, pohybovou výchovu, cílenou stimulaci, individuální vlastnosti dítěte, vyžralost mozku, smyslové vnímání, množství svalových vláken, kvantitu procvičování a duševní vývoj dítěte. Motorický vývoj vypovídá o schopnostech dítěte pohybovat se a ovládat části svého těla. (Bytešnicková, 2012)

Je důležité si uvědomit, že z hrubé motoriky vychází rozvoj jemné motoriky, z té potom rozvoj grafomotoriky a oromotoriky. Řeč u dítěte se rozvíjí současně s pohybem již od útlého věku, je tedy evidentní, že právě poruchy motoriky se negativně promítají i do procesu řeči. (Bytešnicková, 2012)

Cvičení zaměřená na rozvoj hrubé motoriky realizovaná u dětí předškolního věku by měla být provázána s řečovými a rytmickými cvičeními. Aktivita mohou mít podobu pohybových her ve třídě či při pobytu venku, běžných činností (plnění jednoduchých úkolů spojených s pomocí v domácnosti, s vlastní sebeobsluhou). (Bendová, 2014b)

Bytešnicková (2012) uvádí nutnost osvojení lokomočních, nelokomočních i manipulačních dovedností.

Lokomoční dovednosti:

- pohyb v prostoru všemi směry dle pokynů;
- pohyb mezi překážkami, přes překážky;
- skákání;
- pohyby částí těla;
- pohyb s partnerem a ve skupině ve vzájemné spolupráci;
- podřízení lokomoce rytmu a hudbě;
- pohyb v prostoru v různém prostředí.

Nelokomoční dovednosti:

- zaujímání různých poloh dle pokynů;
- pohybování částmi těla dle pokynů, nápodoby;

- pohybování se kolem os svého těla.

Manipulační dovednosti:

- manipulace s různým náčiním a předměty;
- odhadnutí pohybu náčiní a přizpůsobení mu vlastního pohybu;
- vzájemná spolupráce ve skupině při ovládní náčiní;
- využívání pomůcek k pohybu v různém prostředí. (Bytešníková, 2012)

### 3. 3. 5. Jemná motorika a grafomotorika

Bytešníková (2012) charakterizuje **jemnou motoriku** jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů, které vyžadují vzájemnou spolupráci rukou a zraku. Jde o postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty.

Rozvoj jemné motoriky je stejně jako rozvoj hrubé motoriky úzce spojen s rozvojem řeči. (Bendová, 2014b)

Bytešníková (2012) dodává, že deficity v oblasti jemné motoriky se projevují i v nedostacích různého charakteru v oblasti řečového vývoje. Proto je třeba u dětí předškolního věku při rozvoji komunikačních dovedností věnovat adekvátní pozornost i rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky. V rámci stimulace jemné motoriky je třeba realizovat cvičení cílená na zlepšení koordinace jemných pohybů ruky. K tomuto účelu je možné využít různé manipulační činnosti (běžné činnosti v oblasti sebeosbluhy, stravování, činnosti při hře i tvořivých aktivitách), a také skládání (např. kostek či puzzle), navlékání korálků, modelování z plastelíny, šroubování, zasouvání kuliček do otvorů či nácvik zavazování tkaniček apod. Aktivity by měly být voleny s ohledem na věk a zájmy dítěte.

**Grafomotorika** se rozvíjí na základě jemné motoriky a vizuomotoriky. Grafomotorická cvičení lze definovat jako řízené pohybové cvičení vedoucí horní končetiny, přičemž pohyb je zaznamenáván graficky. (Bendová, 2014b)

Bytešníková (2012) uvádí, že jde o soubor psychomotorických činností, které zahrnují cílenou, systematickou, postupnou a pravidelnou přípravu na zvládnutí psaní. Cvičením zaměřeným na rozvoj této oblasti by měla předcházet průpravná cvičení, např. práce s drobným materiálem (mozaiky, stavebnice, modelína, používání prstových barev, psaní křídami apod.).

### 3. 3. 6. Rozvoj motoriky mluvních orgánů

Rozvoj motoriky mluvních orgánů velmi úzce souvisí s vývojem hrubé i jemné motoriky. (Bendová, 2014b)

Bytešnicková (2012) uvádí, že je třeba věnovat u dětí předškolního věku pozornost rozvoji hybnosti mluvních orgánů, protože deficity v oblasti motoriky mluvidel mohou být příčinou problémů ve výslovnosti jednotlivých hlásek a dalších nedostatků v oblasti verbální komunikace. Ke správné artikulaci je třeba, aby dítě dosáhlo určité úrovně obratnosti mluvních orgánů, osvojilo si správné dýchání a správnou hlasovou funkci. Proto je třeba se u dětí předškolního věku zaměřit také na rozvoj mluvních orgánů prostřednictvím jednoduchých cvičení a her, čímž lze vhodně ovlivňovat hybnost mluvních orgánů a napodobování správných artikulačních pohybů. Motorika artikulačních orgánů zahrnuje pohyblivost rtů, čelisti, jazyka a měkkého patra.

Neubauer (2011, s. 36) však hovoří „o přecenění možného vlivu podpůrných cviků hybnosti mluvidel na vývoj artikulačních schopností dětí.“ Zdůrazňuje, že pokud mají být stimulační cvičení efektivní, musí být vhodně cílená a mít jasně identifikované zaměření.

Průpravná cvičení hybnosti mají být:

- důsledně vázána na artikulační hybnost, nemají obsahovat pohybové prvky, které se v české výslovnosti nevyskytují (např. pohyby jazyka do koutků úst, zaokrouhlování hrotu jazyka);
- bezprostředně vázána na následný postup úpravy percepčně-motorického vzoru hlásky, na který jsou zacílena (např. cvičení polohy hrotu jazyka na alveolách za horními zuby bezprostředně slouží k následnému rozvoji intaktní výslovnosti hlásky L). (Neubauer, 2011)

### 3. 3. 7. Rozvoj řeči

Součástí logopedické prevence realizované v mateřských školách je také vlastní rozvoj řeči a jazyka, a to ve všech jeho složkách. Jde tedy o rozvoj slovní zásoby, zlepšování gramatické stránky řeči, zlepšování formální stránky řeči, porozumění obsahu slov a řeči. (Bendová, 2014b)

Bendová (2014b) uvádí následující příklady rozvoje řeči a jazyka:

- aktivní používání širšího spektra slovních druhů;
- užívání a tvoření synonym, antonym, homonym;
- rozšiřování slovní zásoby pomocí tematicky zaměřených okruhů (např. zvířata, roční období, povolání);
- využívání obrázků s dějovou posloupností s ohledem na správné vyjadřování dítěte ve větách.

### 3. 4. Metody logopedické prevence

Metody jsou promyšlené způsoby koordinace řízeného učení učitele a spontánního či záměrného učení dítěte za účelem dosažení cílů edukace a zvládnutí jejího obsahu. Umožňují vytvářet pro dítě smysluplné situace, ve kterých získá novou zkušenost. Výchovně-vzdělávací metoda by však měla mít charakter hry. (Lipnická, 2013)

Hra je základem osvojování, upevňování a uplatňování řečových a jazykových schopností dětí v mateřské škole. Při společné hře vzniká prostor pro volnou komunikaci, dochází k uspokojování zájmů a zvědavosti. (Lipnická, 2013)

Lipnická (2013) také uvádí konkrétní metody logopedické prevence, dělí je do tří oblastí:

- metody podporující rozvoj slovní zásoby;
- metody rozvíjení správné výslovnosti a srozumitelnosti řeči dítěte;
- metody rozvíjející porozumění, souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka.

Do první oblasti, tedy mezi **metody podporující rozvoj slovní zásoby**, zařazuje:

- určení, ukázání a výběr pojmenovaného;
- pojmenování osob, předmětů a jevů;
- seskupování slov na základě společných znaků (slova nadřazená, podřazená);
- doplňování významu (hledání charakteristického znaku);
- objasňování významu;
- srovnávání významu slov na základě orientace v obsahu významů antonym, synonym a homonym;
- znalost zdvojnásobení, stupňování přídavných jmen.

Při učení se pojímům je nezbytné dodržovat zásadu názornosti.

Do druhé oblasti, tedy mezi **metody rozvíjení správné výslovnosti a srozumitelnosti řeči** dítěte, zařazuje:

- dechové hry a cvičení;
- artikulační hry a cvičení;
- intonační hry a cvičení;
- odezírání;
- napodobování zvuků;
- aktivity zaměřené na koordinaci pohybů hrubé a jemné motoriky, motoriky řečových orgánů;
- hry s rytmem a pohybem;
- tvorbu rýmů;
- hry se slovy (např. analýza slov na hlásky a slabiky, zvukové porovnávání stejně a rozdílně znějících slabik a slov).

Tyto metody rozděluje Lipnická (2013) do dvou kategorií – metody řečové přípravy (dechové, artikulační a intonační hry a cvičení, odezírání) a metody řečové podpory (napodobování zvuků, aktivity zaměřené na koordinaci hrubé a jemné motoriky a motoriky řečových orgánů, hry s rytmem a pohybem, tvorba rýmů, hry se slovy). U druhé kategorie dodává, že by mělo jít především o hry, ve kterých dítě projeví a zdokonalí své jazykové schopnosti v oblasti hlásek, slabik, slov, intonace a rytmu řeči ve spojení s pohybem.

Třetí oblastí jsou **metody rozvíjející porozumění, souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka**. V této oblasti Lipnická (2013) zmiňuje:

- povídání (rozhovory), vyprávění a převyprávění (reprodukce);
- zpívání a tanec;
- činnosti podle instrukce;
- komentování zážitků a aktivit;
- popis předmětu, obrázku, hračky, situace či činnosti;
- hádanky či říkanky;
- dramatizaci příběhů, pohádek, hraní rolí;
- žertování, plánování, verbální řešení problémů;

- čtení dítěti, čtení s dítětem.

### **3. 5. Zásady logopedické prevence**

Bendová (2014b) uvádí následující zásady logopedické péče v oblasti logopedické prevence:

- komplexnosti;
- individuálního přístupu;
- včasného zákroku;
- týmového přístupu;
- imitace normálního řečového vývoje;
- preferování obsahové stránky řeči;
- sociálního aspektu;
- přístupu hrou;
- princip polysenzorického přístupu.

Bendová (2014b) dodává, že dodržování těchto zásad zvyšuje efektivitu logopedické intervence, v mnohém ji usnadňuje a optimalizuje.

Neubauer (2014) také shrnuje zásady preventivního programu. Upozorňuje na to, že preventivní program je primárně určen dětem v běžné populaci, s celkově dobrým vývojem schopností, často jen s určitými odchylkami ve vývoji výslovnosti. Preventivní program není primárně určen pro děti se závažnějšími poruchami vývoje řečových schopností a poruchami vývoje hybnosti a psychomotorických schopností. Terapie těchto poruch řečové komunikace by měla být od počátku vedena kvalifikovaným logopedem.

## 4. Montessori pedagogika

*„Vidím a zapomenu, slyším a zapamatuji si, udělám a pochopím.“* (Montessori, 2017, s. 8)

Montessoriovská škola je typ alternativní školy nazvaný podle italské lékařky Marie Montessori (1870 – 1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Tato koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003)

Montessori pedagogika vychází z předpokladu svobody dítěte a podpory rozvoje jeho schopností a dovedností. Vytvářením vhodného výchovného prostředí a poskytnutím speciálního tzv. didaktického materiálu je možné, aby dítě vlastní aktivitou dosáhlo maxima rozvoje svého potenciálu. Velký význam má tedy prostředí dítěte a dostatečný a vhodný přísun podnětů. Úkolem dospělého není dítě aktivně formovat, či jej ponechat v bezbřehé svobodě, ale vytvářet dostatek situací, které vedou k jeho rozvoji. (Kasper, Kasperová, 2008)

Pedagogika Marie Montessori je výchovným stylem, který je bezprostředně orientován na dítě a následně zohledňuje jeho potřeby a požadavky. Podle tohoto stylu bychom měli dbát na osobnost dítěte, vidět dítě v celku jako plnohodnotného člověka, pomáhat rozvíjet jeho vůli a podporovat jeho samostatné a tvůrčí myšlení. Měli bychom také dítěti nabídnout příležitosti, které mu umožní naplňovat jeho vlastní životní potřeby, a pomoci mu v tom, aby se naučilo překonávat překážky, a ne se jim vyhýbat. (Everhardtová, 2000)

### 4.1. Osobnost a myšlenky Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v italském městě Chiaravalle, kde také strávila své rané dětství. Ve třech letech se s rodiči přestěhovala do Říma, kde vyrůstala. Později studovala matematiku a inženýrství na technické škole, poté nastoupila na univerzitu v Římě. Stala se první ženou, která v Itálii získala diplom z medicíny. (Rýdl, 2006)

Poté začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se mimo jiné zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Specializovala se na studium dětských nervových nemocí. V letech 1898 – 1900 pracovala jako



vedoucí školy pro vzdělávání léčebných pedagogů a zároveň pracovala jako dětská lékařka. Na kongresu v Turíně v roce 1899 přednesla své poznatky o postavení mentálně postižených dětí uvnitř společnosti. Ve stejném roce se začala zabývat souvislostmi mezi sociálním původem a školní úspěšností. Ve své habilitační práci v roce 1904 provedla analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů. (Zelinková, 1997)

Montessori pracovala s dětmi pocházejícími z různých kulturních prostředí a zázemí. Ze svých pozorování vyvodila závěr, že k tomu, aby děti rostly a všestranně se rozvíjely, potřebují více než jen lékařskou a fyzickou péči, také více, než to, co jim nabízely běžné školy. Navrhovala takový způsob výuky, který se soustředil na procvičování smyslů a motorických dovedností v „připraveném prostředí“. Pozorovala, že pokud mají děti k dispozici správné materiály a nacházejí-li se ve správném prostředí, směřují k tomu, aby se zabavily samy. Těmito aktivitami, které samy vyvíjejí, si osvojují vědomosti a dovednosti, přičemž vyhoví vlastním požadavkům a naučí se vyrovnat se se svými specifickými problémy bez přílišného zásahu dospělých. (Rýdl, 2006)

Zatímco své první zkušenosti získávala Montessori s dětmi s postižením, později přišla na to, že se její zjištění vztahují také na ostatní děti. (Rýdl, 2006)

V roce 1907 otevřela v Římě Dům dětí (Casa dei bambini) určený pro opuštěné děti předškolního věku. Aplikovala zde své zkušenosti týkající se podnětného prostředí, začala používat a rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu, školní materiál k nácvičování čtení, psaní a počítání a zaměstnávala děti praktickými činnostmi. (Zelinková, 1997)

V roce 1908 ukončila aktivní práci lékařky a začala se aktivně věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti. O rok později publikovala výsledky svých pozorování života dětí a z nich vyplývající základní principy výchovy (Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech). (Zelinková, 1997)

Tato práce přilákala pozornost, ale mnohé myšlenky se setkaly s nesouhlasem, a to hlavně kvůli zažitým způsobům vzdělávání a malé schopnosti přijímat změny, mnozí lidé se domnívali, že rozvoj dítěte určuje pouze dědičnost a nevěřili, že výukové materiály Montessori probouzejí spontánní zájem dítěte o učení. Navzdory překážkám Montessori ve své práci pokračovala a postupně se v mnoha zemích rozvinulo hnutí využívající jejich metod. (Hainstock, 2013)

V roce 1913 žila Maria Montessori ve Španělsku a založila zde podobný Dům dětí v Barceloně. V roce 1926 vyšlo podstatné dílo pod názvem Příručka vědecké pedagogiky, kde autorka vysvětluje význam tzv. didaktického materiálu. (Kasper, Kasperová, 2008)

Od roku 1939 pobývala Montessori v Indii, kde aktivně přednášela své myšlenky a pomáhala při zakládání škol. Zde vznikla její další kniha Moc slabých, která se zabývá vztahem mezi dospělým a dítětem i právy dítěte. V roce 1949 se definitivně vrátila do Evropy, žila v Holandsku. Stále aktivně přednášela a v roce 1950 vydala knihu Tajuplné dětství. Zemřela v roce 1952 v Holandsku. (Zelinková, 1997)

Práce Marie Montessori není založena jen na teorii, nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její práce spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek, převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů. (Zelinková, 1997)

Maria Montessori věřila, že výchova začíná při narození a že prvních několik let života je nejdůležitějším obdobím z hlediska formování dítěte po fyzické i mentální stránce. I nejmenší dítě se musí dostat do kontaktu s lidmi a zvuky, lidé jej musejí hýčkat a mluvit s ním, má-li se rozvinout do normálního šťastného dítěte. Správné učební metody v letech od narození do šesti let do velké míry určí, jakým člověkem se dítě stane. V těchto raných letech probíhá mentální rozvoj rychle, jde o období, které se „nesmí promarnit“. (Hainstock, 2013)

Maria Montessori říkala, že dítě v těchto raných letech prochází tzv. „senzitivními fázemi“, během kterých obzvlášť snadno přijímá určité stimuly. Tato zvláštní citlivost trvá pouze do doby, než dítě dosáhne nezbytné úrovně. (Hainstock, 2013)

V případě senzitivních fází dochází k tomu, že dítě je v daném období obzvlášť citlivé na jisté vývojové možnosti. Úkolem výchovy je tedy nabídnout takové možnosti rozvoje, které se v daných obdobích zúročí. Jednotlivé oblasti vzhledem k věku dítěte shrnuje následující tabulka. (Kasper, Kasperová, 2008)

**Tab. 1 – Senzitivní fáze dítěte**

Věk dítěte	Senzitivní oblasti
<b>0 – 3 roky</b>	Senzitivními oblastmi jsou <b>pohyb, řeč a řád</b> . Dítě je citlivé v oblasti pohybové, jde o zvládnutí chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.
<b>3 – 6 let</b>	Dochází k <b>sebeuvědomění dítěte</b> na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a řečových dovedností.
<b>7 – 12 let</b>	Období je charakterizováno rozvíjející se <b>morální senzitivitou</b> . Dítě hodnotí dobré a zlé ve vlastním jednání i v jednání ostatních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Dochází také k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti na konkrétno v abstrakci. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, což vede ke zdravému rozvoji jeho sebevědomí.
<b>12 – 18 let</b>	Fáze je specifická vývojem v <b>samostatnosti v sociálních vztazích</b> dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama.

Mezi oblasti zájmu Marie Montessori můžeme dále zařadit snahu lépe pochopit nadání a schopnosti dítěte, ověření myšlenky, že se dítěti nemusí vzdělávání vnucovat (svoboda a připravené prostředí), estetický smysl dítěte, osobnost učitele, individualita dítěte, pomůcky. (Hainstock, 2013)

Na závěr – metoda Montessori rozvíjí celou osobnost dítěte. Kultivuje a chrání jeho vnitřní aktivity a učí jej, jak být svobodné v rámci organizace.

## 4. 2. Principy, oblasti a cíle Montessori pedagogiky

Zelinková (1997) předkládá souhrn základních myšlenek Marie Montessori. Tyto myšlenky lze chápat jako **principy Montessori pedagogiky**. Jde o následující principy:

### 1. Dítě je tvůrcem sebe sama

Samo dítě má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svou osobností a vlastní aktivitou se nejvíce podílí na utváření sebe sama. Ačkoli se vyvíjí v kontaktu s prostředím, ze kterého čerpá podněty, a ovlivňují ho blízcí lidé, pouze ono samo určuje, které podněty a jakým způsobem kdy ovlivní jeho jednání.

### 2. Pomoz mi, abych to dokázal sám

Tento výrok je hlavním heslem Montessori pedagogiky. Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti.

### 3. Ruka je nástrojem ducha, práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči

V průběhu každého učení je třeba spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nového učiva a při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

### 4. Svobodná volba práce

Dítě se samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat. Úkolem pedagoga je příprava optimálního prostředí a pomůcek.

### 5. Připravené prostředí

Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně a bez vnější pomoci. Pokud je získání dovedností rozloženo na malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci dospělého, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli.

## 6. Polarizace pozornosti

Dítě je schopno soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme. Polarizace pozornosti je tak základem učení.

## 7. Celostní učení

Člověk je spojením tělesného a duševního. Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání. Ovlivňuje pohyb, který zpětně působí na duševní život. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení.

## 8. Respektování senzitivních období

Je třeba senzitivní období využívat, jinak citlivost pro jednotlivé oblasti mizí. (Zelinková, 1997)

Kasper a Kasperová (2008) doplňují **další principy**:

## 9. Princip věkové heterogenity

Skupiny jsou v mateřských školách Montessori věkově smíšené, čímž má být dán větší prostor pro spolupráci. Různorodost ve skupinách vede děti k pozorování starších spolužáků, ke spolupráci a k rozvoji zdravého sebevědomí. Ve věkově různorodých skupinách jsou děti vyzývány k činnosti nejen dospělými, ale také svými zralejšími vrstevníky. Na druhé straně je nutné, aby byly pro jisté činnosti vytvářeny skupiny dětí stejného věku či stejného výkonu. V těchto případech mohou děti porovnat své schopnosti se svými vrstevníky a jsou tak vedeny ke zdravé sebedůvěře.

## 10. Princip ticha

Ticho umožňuje nejen soustředěnost, ale podporuje i schopnost vcítění se do sebe i druhých. Veškeré činnosti by dítě mělo provádět v tichosti a klidu, soustředěné na danou věc.

### **Oblasti rozvoje dítěte**

Montessori pedagogika se snaží rozvíjet několik hlavních stránek osobnosti dítěte. Usiluje o **rozvoj kompetencí spojených s péčí o vlastní osobu a tělo** (např. mytí rukou, používání příboru, čištění bot, oblékání se, zapínání, zavazování tkaniček), dále o **rozvoj sociálních kompetencí** dítěte (např. zodpovědnost, zdravé sebevědomí, sebedůvěra, samostatnost, naslouchání druhému, podpora a pomoc druhé osobě, úcta

k druhému), **rozvoj dovedností nutných pro začlenění do širšího okolí** (starost o své okolí, např. úklid, udržování pořádku, utírání, umývání), **rozvoj motoriky a pohybu dítěte**. (Kasper, Kasperová, 2008)

V rámci Montessori pedagogiky je osobnost dítěte rozvíjena pomocí činností z následujících zásadních oborů:

- cvičení praktického života;
- rozvoj smyslů a myšlení pomocí smyslového materiálu;
- řeč;
- matematika;
- kosmická výchova. (Kasper, Kasperová, 2008)

Kosmická výchova zahrnuje několik oblastí. Jde o oblast ekologickou, humánně etickou, politicko-sociální, náboženskou, všechny ale s posilováním hlavního cíle – míru. (Rýdl, 2006)

Při jednotlivých činnostech je sledován tzv. přímý cíl, který bezprostředně či přímo souvisí s vykonávanou činností, a také cíl nepřímý, který vede k širšímu rozvoji osobnosti dítěte. (Kasper, Kasperová, 2008)

### **Cíle Montessori pedagogiky**

Cíle Montessori pedagogiky nejsou formulovány jako pevné obsahové učební cíle, ale jako tzv. klíčové dovednosti. Jde např. o disponování, komunikování, spolupracování apod., vždy samozřejmě ve spojení s dostatečnou mírou znalostí a dovedností. Jde vlastně o pozvolné procvičování „sebeutvářejícího učení“. Dětem musí být umožněno procvičovat vlastní samostatnost. Mezi cíle patří také nabytí tzv. sociálních dovedností, a to v širším pojetí, včetně např. připravenosti pomoci, převzetí odpovědnosti, péče o zachování přírody. (Rýdl, 2006)

Největším cílem Montessori pedagogiky je sledování rozvoje dětí, které překonávají všechny bariéry. Velký význam má samozřejmě také konkrétní výkon dětí na každém stupni jejich vývoje – u malých dětí je to zapojování se do domácích činností v rámci domácího prostředí i mateřské školy, o procvičování praktického života na základě práce se smyslovým materiálem. Ve škole jde o zvládnutí nejrůznějších výzev, budování dovedností v matematice, ovládnutí a porozumění jazyku, komplexní chápání přírody a kultury na základě vlastního „objevování“ a spolupráce s ostatními. (Rýdl, 2006)

### 4.3. Montessori pedagogika v mateřské škole

V předškolních zařízeních je především zdůrazňováno:

- používání smyslového materiálu ve prospěch rozvoje dítěte;
- analýza, zevšeobecňování a obohacování dosud nabytých dojmů a představ pomocí rozvoje hrubé a jemné motoriky, řeči a smyslového vnímání;
- náboženská výchova ve smyslu otevřenosti všem konkrétním náboženským systémům;
- rozvoj kulturních a uměleckých aktivit;
- časté hry s počátky chápání matematiky, psaní a čtení;
- pohybová a klidová cvičení;
- cvičení ke zlepšování dovedností sebeobsluhy a činností všedního dne;
- základy zdvořilostního chování, péče o sebe, péče o okolí a ostatní. (Rýdl, 2006)

Didaktika je v tomto období vyjádřena především prostřednictvím připraveného podnětného prostředí. Aktivita pedagoga se soustředí na podněcování k používání různých materiálů a nástrojů, a to v zásadě pro každé dítě jednotlivě. Pomocí samostatných aktivit dítěte se mohou dosud nevědomě ukládané dojmy o okolním světě proměňovat vědomou prací v pevně ukotvenou zkušenost. K tomu se přidružuje rostoucí prohlubování sociálních kontaktů a vztahů ve skupině dětí a dospělých. (Rýdl, 2006)

Jak již bylo zmíněno, důležité je podnětné prostředí, které děti zaujme a „provokuje“ k činnostem. Objevuje se však otázka, co musí udělat pedagog. Marie Montessori k zodpovězení této otázky vytvořila pokyny pro vychovatele malého dítěte v mateřské škole. (Everhardtová, 2000)

Jde o tato doporučení:

- vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj;
- vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání;
- vychovatel je „aktivním“, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je „pasivní“, pokud se tento vztah již uskutečnil;
- vychovatel musí děti neustále pozorovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán;

- vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je o pomoc požádán;
- vychovatel musí umět naslouchat a ptát se, když to dítě očekává;
- vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval;
- vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce;
- vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí;
- vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoli spolehnout, nesmí ale svou pomoc vnucovat;
- vychovatel je k dispozici dítěti, které dokončilo svou práci. (Everhardtová, 2000)



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5. Úvod do praktické části**

Praktická část je zaměřena na popis vytvořeného programu pro logopedickou prevenci, a to z hlediska průběhu tvorby, práce s programem, ověřování jeho efektivity. Tento materiál byl vytvořen na základě prostudování odborné literatury, která souvisí s tématem logopedické prevence, vývoje řeči u dětí a nejčastějších poruch řečové komunikace (především v oblasti odchylek artikulace) u dětí předškolního věku. Vytvořený program má podobu pracovního sešitu složeného z pracovních listů s úkoly zaměřenými na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky a řeči. Tyto pracovní listy jsou doplněny náměty cvičení vycházejících z aktivit Montessori pedagogiky zaměřených na rozvíjení hrubé a jemné motoriky u dětí.

Praktická část je rozdělena do tří stěžejních kapitol – v první jsou shrnuty cíle praktické části, způsob a postup tvorby materiálu spolu s časovým rozvržením jednotlivých etap. Ve druhé kapitole je charakterizován proces tvorby materiálu pro logopedickou prevenci. Tvorbě materiálu předcházela diagnostika dětí předškolního věku v mateřské škole Severní v Hlučíně (dále jen MŠ Severní), je zde tedy charakterizováno toto zařízení, použité testy a závěry diagnostiky. V další části je popsán obsah vytvořeného materiálu. V poslední kapitole je popsán proces ověřování efektivity vytvořeného materiálu pomocí případových studií vybraných dětí, s nimiž jsem s materiálem pracovala. Závěr praktické části tvoří zhodnocení jednotlivých částí programu spolu s jeho orientační časovou náročností.

#### **5.1. Cíle**

Cílem praktické části této práce je popis tvorby programu logopedické prevence, charakteristika samotného programu logopedické prevence a detailního průběhu ověřování efektivity programu na skupině 8 dětí předškolního věku navštěvujících MŠ Severní. Výsledkem je kritické zhodnocení jednotlivých částí programu a programu jako celku spolu s konkrétními příklady jeho použití.

#### **5.2. Užití metody k naplnění cílů**

Pro splnění výše uvedených cílů bylo použito několik metod. Mezi ně lze zařadit diagnostiku dětí předškolního věku, analýzu těchto výsledků a z nich vycházející návrh

logopedického programu zaměřeného na nejčastěji se objevující odchylky artikulace u těchto dětí. Program byl vytvořen na základě prostudování odborných zdrojů, které jsou popsány v teoretické části této práce, týkající se vývoje řeči u dětí a klíčových faktorů, které se na tomto procesu podílejí, nejčastějších poruch řečové komunikace u dětí předškolního věku, obecných informací a konkrétních doporučení týkajících se logopedické prevence a zásad Montessori pedagogiky.

Vytvořený program byl ověřován na skupině dětí z předem vymezené cílové skupiny. Průběh práce s programem je popsán v jednotlivých případových studiích. Kromě vymezených oblastí, na které jsem se v průběhu práce s materiálem soustředila, jsou výsledky také orientačně vyjádřeny v rozdílech mezi vstupní diagnostikou v září 2017, orientačním zhodnocením případných změn v artikulaci v lednu 2018, a výstupní diagnostikou po práci s programem v březnu 2018.

### 5.3. Časový plán průběhu zpracování

Naplnění cílů praktické části byla věnována doba od září 2017 do března 2018. Stěžejní mezníky ilustruje následující tabulka.

**Tab. 2 – Časový plán průběhu zpracování**

<b>Časové zařazení</b>	<b>Obsah činnosti</b>
září 2017	diagnostika všech (34) dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ Severní
říjen 2017	vyhodnocení zjištěných výsledků volba zaměření programu logopedické prevence
listopad – prosinec 2017	tvorba programu logopedické prevence výběr dětí dle předem daných kritérií informování zákonných zástupců dětí
leden 2018	orientační zhodnocení změn v artikulaci vybraných dětí
leden – březen 2018	individuální práce s vybranými dětmi s využitím vytvořeného programu

březen 2018	výstupní diagnostika po ukončení práce s programem
-------------	--

Časový plán byl dodržen. V rámci práce s využitím vytvořeného programu bylo plánováno 8 individuálních sezení s každým z osmi vybraných dětí. Vzhledem k časté nepřítomnosti některých z nich však bohužel nebyl tento původní plán dodržen, zhodnocení práce u těchto dětí vychází z nižšího počtu sezení.

## **6. Program logopedické prevence**

Vytvořený program logopedické prevence je zaměřen na často se vyskytující obtíže v artikulaci předškolních dětí. Tento předpoklad jsem si ověřila na diagnostice 34 dětí předškolního věku v konkrétním zařízení – mateřské škole Severní v Hlučíně. Na základě výsledků této diagnostiky jsem zpracovala soubor pracovních listů zaměřených na jednotlivé složky logopedické prevence. Oproti materiálům, které jsou k tomuto účelu k dispozici, jsem k tvorbě pracovních listů použila obrázky se slovní zásobou týkající se nejčastěji odchýlně tvořených hlásek. Úkoly na pracovních listech jsou složeny ze slovní zásoby, která se váže k jedné hlásce. Procvičovaná hláska se nachází v iniciální, mediální a finální pozici slov v otevřené slabice. Kromě primárního cíle, který jednotlivé pracovní listy sledují (rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, grafomotoriky, slovní zásoby) je možnost tyto úkoly využít např. pro fixaci správné artikulace hlásek.

### **6. 1. Charakteristika zařízení – MŠ Severní**

Mateřská škola Severní je příspěvkovou organizací od roku 2003, kdy došlo ke sloučení dvou mateřských škol – MŠ Severní a MŠ Dr. E. Beneše. Je mateřskou školou běžného typu s prvky Montessori v některých třídách. Od roku 2015 integruje děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména s vadami řeči, sluchovými vadami a autismem. Zřizovatelem je město Hlučín.

Mateřská škola Severní disponuje čtyřmi třídami se 112 dětmi. Jde o tyto typy tříd:

- běžná třída – mladší děti;
- třída s logopedickým zaměřením – předškolní děti + děti s logopedickými vadami;
- třída s Montessori prvky – děti ve věku 3 – 5 let;
- třída s Montessori prvky – děti ve věku 4 – 6 let a děti s odkladem školní docházky.

Ve třídě s logopedickým zaměřením jsou intaktní děti předškolního věku společně s dětmi s lehčí poruchou řečové komunikace. Integrované děti jsou rozděleny do jednotlivých tříd. Logopedická intervence je věnována integrovaným dětem ráno nebo během doby, kdy jsou ostatní děti venku.

Třída s Montessori prvky využívá principy Montessori pedagogiky. Je zde kladen důraz na samostatnost dítěte (např. při chystání svačiny), volnost výběru (např. zda se chtějí účastnit skupinové práce nebo je více zaujala individuální činnost), připravené prostředí, motivování dětí k vzájemné pomoci, úklidu, péči o okolí apod.

Filozofie mateřské školy se opírá o dodržování následujících principů:

- otevřenost kurikula pro učitele – způsob práce s prostorem pro tvořivost; aktualizaci, přizpůsobivost možnostem dětí;
- prostor pro dítě – pro jeho hru, aktivity, zájmy, rozhodování, aktivní vtažení do procesu učení (činnostní a prožitkové učení), dítě je partnerem, který se podílí na přípravě témat;
- respektující přístup – otevřený prostor pro dotazy, svobodné vyjadřování názorů a přání;
- holistický přístup – integrované vzdělávání zasahující celou osobnost;
- podpora sociálních cílů;
- environmentální vzdělávání – úcta k životu ve všech jeho formách, znát význam životního prostředí, aktivní podílení se na jeho zlepšení;
- kritické myšlení – podněcování učících se k interaktivně, sociální komunikaci, kritickému posuzování informací, „sebeučení“;
- konstruktivistické pojetí výuky – dítě je hlavním aktérem učení, je k němu vnitřně motivováno, aktivně pracuje se svou zkušeností a svými představami, přemýšlí, objevuje, diskutuje, spolupracuje;
- optimalizace podmínek – bezpečné a podnětné prostředí, vybavení, personální připravenost;
- zdravé prostředí pro všechny – chápání zdraví jako prioritní hodnoty, učení se postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, učení se praktickým dovednostem chránící zdraví. (MŠ Severní, 2016a, online; MŠ Severní, 2016b, online)

## **6. 2. Diagnostika předcházející tvorbě programu, cílová skupina**

Program logopedické prevence jsem se rozhodla přizpůsobit konkrétním potřebám MŠ Severní. Pro zjištění nejčastěji se vyskytujících nesprávně či odchylně tvořených hlásek jsem v září 2017 diagnostikovala všechny děti předškolního věku, které tuto mateřskou školu navštěvují. Pro tento účel jsem použila dva testy: orientační vyšetření artikulace

a test fonemického sluchu u předškolních dětí (v modifikaci – bez použití nahrávky). Těmito testy jsem v konečném součtu diagnostikovala 34 dětí předškolního věku.

### **6. 2. 1. Použité testy**

#### **Orientační vyšetření artikulace**

Orientační vyšetření artikulace je nestandardizovaný diagnostický nástroj, na základě kterého lze zhodnotit úroveň artikulace hlásek, rozsah slovní zásoby, úroveň osvojení gramatických pravidel ve spontánní řeči, případně samostatnost při pojmenování a popisu. Dále je možné si v průběhu zaznamenat rozdíly mezi pojmenováním a spontánní řečí dítěte u jednotlivých hlásek. Další výhodou je možnost srovnat úroveň v těchto oblastech v průběhu času (opakovaná či kontrolní, výstupní diagnostika).

Pro vyhodnocení tohoto vyšetření slouží formulář, ve kterém jsou jednotlivá slova a části vyšetření zaznamenány (příloha A).

Orientační vyšetření artikulace se skládá z pěti částí:

- vyšetření hlásek – pro tuto část jsou určeny obrázky ke všem souhláskám, přičemž se ve slově vyšetřovaná hláska objevuje v iniciální, mediální a finální pozici (u neznělých hlásek), dále obrázky, při jejichž pojmenování je možné zhodnotit úroveň diferenciací ostrých a tupých sykavek;
- hodnocení slovní zásoby (jednotlivé činnosti) – pro tento účel je dítěti předloženo šest činností, do formuláře je zaznačeno, kolik z nich pozná;
- hodnocení dějových sledů (3 obrázky) – k tomuto účelu jsou dítěti předloženy dějové sekvence rozložené do tří obrázků, jde o děje dítěti známé (stříhání vlasů, mytí zubů, oblékání se), dítě má tuto sekvenci správně složit a děj okomentovat;
- popis vícedějového obrázku – dítě si ze sady velkých barevných tematických obrázků vybere ten, který se mu nejvíce líbí, a má ho co nejdětailněji popsat, hodnotí se slovní zásoba, samostatnost, gramatická stránka řeči, obsahová bohatost používaných vět;
- vyprávění děje pohádky – dítě si ze sady různých pohádek vybere tu, kterou zná a má ji rádo, děj je znázorněn na šesti kartách, které má dítě správně složit a děj pohádky popsat, stejně jako v předchozím úkolu hodnotíme samostatnost, slovní zásobu, gramatickou stránku řeči.

Kromě slovní zásoby, úrovně používané gramatiky (nebo případných projevů dysgramatismu), samostatnosti, apod. se v druhé části rovněž soustředíme na artikulaci jednotlivých hlásek ve spontánní řeči. Tyto výsledky zaznamenáme do formuláře a vyhodnotíme úroveň artikulace jednotlivých hlásek, srozumitelnost řeči, případné vynechávání slabik či hlásek, špatnou diferenciaci sykavek, vibrant či jiných hlásek, nejistotu v projevu dítěte.

Na základě získaných údajů si lze orientačně zaznačit úroveň artikulace, slovní zásoby, užívané gramatiky, samostatnosti a spolupráce při vyšetření, a také tyto výsledky porovnat s novými výsledky, získanými později (např. po aktivní práci s dítětem, později ve vývoji).

K orientačnímu vyšetření je nutné mít připravenou sadu pomůcek, jde především o:

- soubor obrázků ke každé hlásce (při pojmenování obrázku má být vyšetřovaná hláska v iniciální, mediální a finální pozici v otevřené slabice);
- sadu obrázků činností;
- sadu různých dějových sledů (dítěti známých);
- sadu tematických obrázků, které může dítě popisovat (dítěti blízkých, pro něj zajímavých);
- sadu pohádek.

### **Test fonemického sluchu**

Tento test je standardním testem pro vyšetření fonemického sluchu u předškolních dětí. Jednotlivá slova by měla být obsahově známá dětem od 3 let. Obrázky jsou na jednotlivých kartách vždy ve dvojici s druhým, jehož název se od prvního liší vždy jedinou hláskou (resp. distinktivním rysem). V testu jsou hodnoceny čtyři distinktivní rysy: znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost a kompaktnost – difuznost (pro samohlásky). (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Pro tento test bylo sestaveno celkem 60 dvojic slov, každých 15 dvojic se liší jedním distinktivním rysem. Dvojice slov je vyobrazena nad sebou na jedné kartě. Pro přesnou reprodukci byl pořízen magnetofonový záznam, ze kterého dítě postupně slyší 120 slov. Jeho úkolem je ukázat slovo, které slyšelo, na předložené kartě. Každá správná odpověď je hodnocena jedním bodem, nesprávná nulou. Dítě tak může získat pro každý z uvedených distinktivních rysů maximálně 30 bodů. Maximální bodový zisk v testu je tedy 120 bodů. (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Mezi hlavní zásady provedení testu patří vyšetření v klidné místnosti bez rušivých elementů. Dítěti postupně ukazujeme všechny karty, u toho je puštěna nahrávka s jednotlivými slovy, dítě ukazuje na slyšená slova. Vyšetřující současně zaznamenává výsledky do záznamového listu. Po vyčerpání připravených karet následuje krátká přestávka (30 sekund), po ní před dítě opět pokládáme karty s obrázky. Odpovědi jsou opět zaznamenávány do záznamového listu. (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Pro vyhodnocení sečteme všechny dosažené body pro jednotlivé distinktivní rysy. Dosažené výsledky porovnáme podle tabulek s normou a určíme stupeň poruchy pro rozlišení jednotlivých distinktivních rysů. Sečteme všechny body ze čtyř oblastí a výsledek rovněž porovnáme s normou. V závěru slovně zhodnotíme, zda se jedná o výkon průměrný, na hranici normy či patologickou poruchu percepce distinktivních rysů hlásek. V poznámce případně uvedeme další skutečnosti, které mohly ovlivnit výsledek testu (např. špatná koncentrace pozornosti, motorický neklid apod.). (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Hodnoty normy:

- znělost – neznělost: 21 a více bodů;
- kontinuálnost a nekontinuálnost: 28 a více bodů;
- nosovost – nenosovost: 26 a více bodů;
- kompaktnost – difuznost (pro samohlásky): 24 a více bodů;
- celkový součet: 99 a více bodů. (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Pro účel diagnostiky před vytvořením materiálu, vstupní diagnostiky vybraných dětí i výstupní diagnostiky po práci s materiálem byl použit test fonematického sluchu bez magnetofonové nahrávky. Jednotlivá slova jsem zřetelně a dostatečně nahlas podle předlohy (pořadí jednotlivých slov) dětem říkala. Všechny podmínky týkající se provedení i vyhodnocení testu byly kromě použití magnetofonové nahrávky dodrženy.

Pro toto vyšetření byl použit formulář, který je součástí standardizovaného testu (příloha B).

### **6. 2. 2. Výsledky diagnostiky**

V rámci diagnostiky dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu Severní jsem se z oblastí, které jsou výše shrnuty v obsahu testů, zaměřila především na úroveň



artikulace jednotlivých hlásek a konečný součet bodů po zhodnocení testu fonemického sluchu.

Odchytky v artikulaci (v této fázi nediferencované na patologickou odchylku či nesprávnou výslovnost) jsou v následující tabulce rozděleny podle skupin hlásek, ve kterých se obtíže projevují.

**Tab. 3 – Zjištěné odchylky v artikulaci dětí**

Oblast obtíží v artikulaci	Počet dětí
Hlásky L, R, Ř	27 dětí
Hlásky C, S, Z	13 dětí
Hlásky Č, Š, Ž	6 dětí
Hlásky D, Ť, Ň	1 dítě
Obtíže v oblasti znělosti	5 dětí

V tabulce nejsou zahrnuty děti, které mají obtíže v artikulaci jen u slov zaměřených na diferenciaci tupých a ostrých sykavek.

Četnost obtíží u jednotlivých hlásek ze skupin s nejčastějšími odchylkami v artikulaci ilustruje následující tabulka.

**Tab. 4 – Četnost odchylek u jednotlivých hlásek**

Hláška	L	R	Ř	C	S	Z	Č	Š	Ž
Počet dětí	11	18	23	12	9	8	6	5	5

Pro vyhodnocení testu fonemického sluchu vycházím z výsledků 32 dětí předškolního věku. U jednoho chlapce bohužel nebylo možné test zopakovat, proto jej do souhrnu výsledků nezahrnuji, stejně jako výsledky testu fonemického sluchu u chlapce se středně těžkou sluchovou vadou (test byl realizován kvůli zájmu chlapce).

**Tab. 5 – Výsledky fonemického sluchu**

<b>Celkový počet dosažených bodů</b>	<b>Počet dětí</b>
95 – 100	6
101 – 105	5
106 – 110	7
111 – 115	10
116 – 120	4

Pod hranicí normy (s výsledkem nižším než 99 bodů) bylo 5 dětí.

Ve vyhodnocení diagnostiky dětí předškolního věku v oblasti orientačního zhodnocení artikulace a testu fonemického sluchu je patrné, že nejčastější odchylky v artikulaci se objevují ve skupinách hlásek C, S, Z a L, R, Ř. Na rozvoj těchto hlásek je v důsledku závěrů této diagnostiky zpracován program logopedické prevence.

### **6. 2. 3. Cílová skupina programu**

Na základě výsledků diagnostiky jsem se rozhodla pro zpracování programu logopedické prevence zaměřeného na rozvoj hlásek C, S, Z a L, R, Ř. Tento program je ze své podstaty zaměřen primárně na děti, které splňují následující kritéria:

- jsou v předškolním věku;
- nemají zafixovanou správnou výslovnost alespoň jedné z hlásek, na které je program zaměřen;
- nemají konstantní odchylku artikulace, neobjevuje se u nich patologický způsob tvorby hlásek.

### **6.3. Charakteristika programu**

Obsah programu pro logopedickou prevenci koresponduje s informacemi o této problematice uvedenými v odborné literatuře. Jak je zmíněno v teoretické části této práce, program logopedické prevence se skládá z následujících oblastí rozvoje:

- sluchové vnímání a fonemická diferenciaci;
- zrakové vnímání;
- dechová a fonační cvičení;
- motorika mluvních orgánů;
- hrubá a jemná motorika;
- grafomotorika;
- rozvoj řeči.

Z těchto oblastí jsou ve vytvořeném programu zahrnuty všechny, kromě aktivit zaměřených na rozvoj motoriky mluvních orgánů a dechových a fonačních cvičení. V mateřské škole, které jsem obsah programu přizpůsobila, jsou tyto oblasti aktivně rozvíjeny během běžného denního režimu, proto nejsou součástí vytvořeného materiálu.

Program byl zpracován na základě výsledků vstupní diagnostiky předškolních dětí a má za cíl rozvoj ve výše zmíněných oblastech. Kromě tohoto cíle sleduje také možný rozvoj vývoje artikulace hlásek, které netvoří intaktně. K tomu má přispět kromě na rozvoji podílejících se oblastí (rozvoj sluchového vnímání aj.) vhodně vybraná slovní zásoba k jednotlivým hláskám a správný řečový vzor člověka, který s dětmi s programem pracuje.

#### **Složky programu**

Program se skládá ze souboru aktivit zaměřených na jemnou a hrubou motoriku, které jsou s dětmi v mateřské škole Severní běžně realizovány. Další oblastí jsou aktivity zaměřené na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, grafomotoriky, rozvoj řeči a hry k upevnění slovní zásoby a zafixování správného percepčně-motorického vzoru hlásky. Tyto oblasti jsou zpracovány jednotlivě pro každou z hlásek C, S, Z, L, R, Ř. Úkoly jsou podobné, je k nim však vybrána vhodná slovní zásoba znázorněná na obrázcích.

## **Montessori aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky**

V této části programu jsou náměty na cvičení pro rozvoj hrubé a jemné motoriky vybrané po konzultaci s pedagogy mateřské školy. Jde o cvičení vybraná z literatury, která se touto oblastí zabývá, především z knih s konkrétními náměty aktivit vycházejících z Montessori pedagogiky, a z knih, ze kterých pedagožky mateřské školy Severní při rozvoji dětí v těchto oblastech vychází.

## **Rozvoj sluchového vnímání**

Pro rozvoj sluchového vnímání byly v programu logopedické prevence zvoleny následující typy cvičení:

- cvičení zaměřená na rytimizaci – vytleskávání a určování správného počtu slabik u předem pojmenovaných obrázků (slov);
- cvičení na určení první hlásky ve slově;
- cvičení na určení poslední hlásky ve slově;
- cvičení na určení rýmujících se dvojic.

Cvičení zaměřená na rytimizaci slouží ke správnému pojmenování jednotlivých obrázků a uvědomění si částí slov. Po vysvětlení pojmu „slabika“ následuje společné či samostatné vytleskání slov po slabikách, spočítání slabik a jejich správné zaznačení do kolonek pod obrázkem.

Cvičení zaměřená na určení první a poslední hlásky ve slově slouží k procvičování sluchové analýzy. Dítě má za úkol pomocí sluchu identifikovat počátek a konec slova, čímž si zdokonaluje sluchové vnímání. Dle individuálních schopností dítěte lze zařadit určování na základě jeho vlastní slovní produkce při pojmenovávání obrázků, či sluchovou identifikaci první či poslední hlásky na základě jiným člověkem předříkaného slova. Při obtížích se snažíme dítěti analýzu slova ulehčit zdůrazněním začátku či konce slova. K tomuto účelu jsou v materiálu zařazena cvičení v několika obměnách – kroužkování slova začínajícího určitou hláskou, spojování se slovem začínajícím stejnou hláskou, spojování se slovem končícím stejnou hláskou, hledání slova začínajícího jinou hláskou a „slovní fotbal na papíře“. Poslední zmíněné cvičení je spojením hledání první a poslední hlásky.

Cvičení zaměřená na hledání rýmujících se dvojic je rovněž zaměřeno na rozvoj sluchového vnímání, a to v oblasti identifikace podobně znějících slov. Po vysvětlení zadání má dítě na základě vlastní slovní produkce po pojmenování dvojice obrázků,

či na základě identifikace slyšeného, rozpoznat, které z nabízených dvojic se rýmují (zní podobně).

### **Rozvoj zrakového vnímání**

Pro rozvoj zrakového vnímání jsou do materiálu pro logopedickou prevenci zařazena následující cvičení:

- hledání odlišného obrázku v řadě;
- hledání stínů;
- hledání dvojic;
- hledání obrázku dle vzoru.

Cvičení, ve kterém má dítě hledat odlišný obrázek v řadě, mají za cíl všimnout si mezi jednotlivými obrázky detailů. Tento úkol je složitější tím, že řada, ve kterých má dítě odlišný znak najít, je na jednom pracovním listu více, dítě si musí určit, na co se zaměří. V každé řadě se od ostatních obrázků jeden liší otočením. Dítě má za úkol všimnout si, který obrázek je jiný, než ostatní, a pojmenovat, čím je jiný. Kromě toho může pracovní list sloužit i k procvičení artikulace při pojmenovávání jednotlivých obrázků.

Cvičení zaměřená na hledání stínů slouží k uvědomění si podobnosti tvaru mezi obrázky, a jejich stíny (totožné začerněné obrázky). Dítě si musí všimnout velikosti a obrysu obrázků a na základě zhodnocení těchto faktorů přiřadit stín k příslušnému obrázku.

Pro cvičení, ve kterých má dítě hledat stejné dvojice obrázků, je důležité, aby se zaměřilo na konkrétní vzor na jednom z obrázků z dvojice, a hledalo stejný. Toto může opět ztížit fakt, že je na pracovním listu zobrazeno více odlišných dvojic. Je tedy nutné, aby se dítě nesnažilo náhodně, ale zaměřilo se na hledání správné dvojice ke konkrétnímu obrázku.

Pro cvičení, ve kterém má dítě hledat obrázek stejný, jako je vzor v rámečku, je také nutné, aby si určilo, co přesně hledá (tedy čím je vzorový obrázek charakteristický).

### **Rozvoj grafomotoriky**

Na pracovních listech zaměřených na rozvoj grafomotoriky se v různých obměnách ve cvičeních objevují:

- obrázky k obtahování;
- obrázky k dokreslení;

- obrázky k vybarvení;
- bludiště.

Ve všech grafomotorických cvičeních se kromě plnění dílčích zadání soustředíme také na správný úchop tužky dítěte, na správný způsob sezení a neotáčení si papíru.

Cvičení, ve kterých má dítě předznačené obrázky či jejich části obtahovat, slouží k zaměření se na tyto kontury a jejich co nejpečlivější obtahování. Tato cvičení se na pracovních lisech objevují v různých obměnách a kombinacích, stejně zaměřené jsou i úkoly, v nichž má dítě obtahovat cesty (zvířata, řidiče apod.).

Cvičení, ve kterých má dítě dokreslit polovinu obrázku, jsou zařazena proto, aby se dítě nejprve pomocí předznačení, poté jen pomocí svých schopností, pokusilo co nejpřesněji obrázek dokreslit. Musí si všimnout částí obrázku a zrcadlově je překreslit místo chybějící poloviny.

U cvičení, ve kterých má dítě obrázky vybarvit, si všímáme jeho pečlivosti.

Bludiště jsou cvičení, ve kterých je spojena grafomotorická schopnost s cílenou zrakovou diferenciací. Dítě je seznámeno s tvarem konkrétního písmene, s rozdíly oproti jiným písmenům, která jsou v bludišti rozmístěna, a sledováním konkrétního písmene najde správnou cestu bludištěm.

### **Rozvoj řeči**

Pro rozvoj řeči byly vytvořeny tři typy aktivit:

- zvířata z lesa a ze statku (pro hlásky C, S a Z);
- protiklady (pro hlásky L, R);
- povolání (pro hlásku Ř).

Cvičení pro rozvoj řeči byla rozdělena podle nejčastěji se vyskytujících hlásek ve volených slovech, použití je však variabilní, zvláště s ohledem na rozvoj slovní zásoby.

Aktivity mají za cíl především rozvoj slovní zásoby ve výše zmíněných okruzích, spojení pojmu s obsahem na základě vysvětlení všech obrázků, osvojení těchto pojmů v rámci povídání si o tématu a následném samostatném spojování příslušných dvojic či hledání správných kartiček určitých charakteristik.

Kromě oblasti rozvoje slovní zásoby lze pomocí těchto aktivit procvičovat artikulaci probíraných hlásek, a to při pojmenování jednotlivých slov nebo při vymýšlení či opakování s nimi souvisejících vět.

### **Hry**

Pro motivaci dětí na konci sezení jsem zvolila a vytvořila sadu pexes se slovní zásobou k jednotlivým hláskám. Na pexesech se objevují stejné obrázky a stejná slovní zásoba, se kterou se děti potkávaly během práce s pracovními listy. Kromě předpokládaného motivačního charakteru zapojení pexes, vnímám jejich přínos v rozvíjení zrakového vnímání, jemné motoriky a v možnosti opakování slovní zásoby a procvičování správné artikulace jednotlivých hlásek při pojmenování obrázků při otáčení kartiček.

Rozšířená zadání těchto úkolů, doporučení k používání, konkrétní náměty práce s materiálem a použitá slovní zásoba je součástí pracovního sešitu Logopedická prevence (příloha D).

## 7. Ověřování efektivity programu

Ověřování efektivity programu probíhalo v prostorách mateřské školy Severní. Kromě výše zmíněných podmínek určujících cílovou skupinu programu logopedické prevence, jsem si pro samotné ověřování přidala dvě další podmínky.

Děti zapojené do ověřování programu (kromě výše zmíněných podmínek):

- navštěvují třídu využívající prvky Montessori pedagogiky v MŠ Severní;
- nejsou v péči klinického logopeda, a to za účelem ověření vhodnosti a efektivity materiálu u dětí, jejichž řečové a artikulační schopnosti nejsou rozvíjeny pod odborným vedením.

První z těchto podmínek je doplněna vzhledem k zaměření práce a jistotě rozvíjení dětí pomocí aktivit, které jsou totožné či podobné aktivitám zahrnutým do pracovního sešitu (námětů pro rozvoj hrubé a jemné motoriky).

Druhá podmínka je připojena proto, že v rámci ověřování efektivity programu sleduji přirozený vývoj dítěte a vývoj jeho schopností během práce s programem. U skupiny dětí srovnávám výsledky vstupní diagnostiky v září 2017, případné změny, které nastaly od té doby do ledna 2018, a následně změny, které se udály mezi zahájením a ukončením práce s programem. Vzhledem ke splnění této podmínky předpokládám aktivní rozvíjení artikulace, slovní zásoby a dalších souvisejících oblastí v průběhu předškolního vzdělávání v mateřské škole, v prostředí rodiny, případných zájmových aktivit, apod., a následně během práce s vytvořeným programem, ne prostřednictvím cílené logopedické terapie.

### 7.1. Vymezení sledovaných oblastí

V rámci ověřování programu při práci s dětmi jsem se zaměřila na následující oblasti:

- časová náročnost jednotlivých částí programu;
- zájem dětí o úkoly, motivační faktor cvičení, zda je cvičení baví;
- srozumitelnost zadání;
- zvládnutelnost cvičení – zda jsou pro děti lehká či těžká (přiměřeně či příliš), zda jsou prostředkem rozvoje;
- znalost použité slovní zásoby, zda jsou děti schopny si nová slova během práce s programem osvojit;



- zlepšení výsledků výstupní diagnostiky oproti výsledkům vstupní diagnostiky.

Průběh pozorování z většiny těchto oblastí je zařazen do průběhu popisu práce s programem v jednotlivých případových studiích. Konečné shrnutí spolu s výsledky výstupní diagnostiky a orientační časové náročnosti jsou shrnuty v poslední části této kapitoly.

## **7. 2. Jednotlivé případové studie**

Případové studie dětí jsou zaměřeny na charakteristiku jejich práce s vytvořeným logopedickým materiálem. Jsou v nich zaznamenány všechny oblasti, kterých jsem si při práci všímala, především zájem dětí o materiál, pochopení zadání, zvládnutí obsahu jednotlivých cvičení z pohledu obtížnosti (co je příliš jednoduché, složité), motivační faktor her, schopnost spolupráce. V další části případových studií jsou výsledky vstupní diagnostiky (září 2017), subjektivní zhodnocení řeči před začátkem programu (leden 2018) a výsledky výstupní diagnostiky po ukončení programu (březen 2018). Na základě těchto výsledků je možné sledovat spontánní vývoj řečových schopností dítěte v období mezi vstupní diagnostikou a začátkem práce s logopedickým preventivním programem, a také možné zlepšení po práci s tímto materiálem.

### **1. PŘÍPADOVÁ STUDIE**

#### **Agátka, 5 let**

Narozena v srpnu 2012. Do mateřské školy chodí od 3 let. Je z rozvedené rodiny, má jednoho mladšího sourozence.

**Vstupní diagnostika** (září 2017, orientační vyš. artikulace, test fonemického sluchu)

#### **1. Artikulace**

Výslovnost obratná, řeč srozumitelná. Sykavky obou řad ovládá, stejně tak hlásku L. Hlásky R je izolovaně tvořena správně, není však zcela zafixovaná (ve spontánní řeči je někdy nahrazena hláskou L či vynechána). Hlásky Ř je nahrazována hláskou Ž ve všech pozicích. V řeči se místy objevují záměny hlásek, které již ovládá (např. hlásek V a H; husa – vusa).

## 2. Slovní zásoba

Obrázky i činnosti poznala bez obtíží. Dějové sledy neposkládá, na otázky (např. co bylo první) odpoví správně. Pohádku si vybrala, ale děj nepopisuje, při mém popisu mě doplňuje. Ve spontánní řeči se místy objevují dysgramatismy.

## 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Je komunikativní a usměvavé dítě, spolupracuje. Některé úkoly plní samostatně, na jiné se musím ptát, odpovídá.

## 4. Fonematický sluch

Fonematický sluch je pod úrovní normy v celkovém součtu bodů a pod či těsně nad hranicí normy ve 3 ze 4 oblastí.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 21 bodů (70 %);
- kontinuita – nekontinuita: 23 bodů (76,6 %);
- nosovost – nenosovost: 26 bodů (86,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 27 bodů (90 %).

Celkový součet: 97 bodů (80,8 %)

Před zahájením práce s připraveným materiálem (leden 2018) bylo patrné zlepšení ve výslovnosti hlásky R, která je již zafixovaná ve všech pozicích a správně používána ve spontánní řeči. Další zlepšení bylo patrné u hlásky Ř, která je izolovaně, a v některých skupinách hlásek (např. po hlásce T) správně tvořena. V ostatních případech je stále nahrazována hláskou Ž. V této fázi nebylo použito orientační vyšetření artikulace, tato zlepšení byla evidentní ve spontánní řeči Agátky.

Vzhledem k nedávno zafixované hlásce R a zcela nezafixované výslovnosti hlásky Ř byla u Agátky zvolena práce s částí materiálu zaměřeného na rozvoj hlásek L, R a Ř.

### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vysvětlím jí princip tohoto úkolu, co je to slabika a ukážeme si vytleskávání a určování počtu slabik na několika vzorových slovech,

po pochopení obrázky pojmenovává samostatně, vytleskává si je a značí správně počet slabik;

- určování první hlásky – nejprve pojmenujeme všechny obrázky, vysvětluji jí, že musí sluchem rozpoznat, na kterou hlásku každé ze slov začíná, je to pro ni příliš těžké, proto musím první hlásky ve slově hodně zdůrazňovat – poté někdy správně určí;
- určování poslední hlásky – je velmi těžké, proto se po chvíli neúspěchu vracíme k důkladnějšímu procvičení předešlých úkolů (určování první hlásky u všech slov);
- určování slova, které začíná na jinou hlásku než ostatní – vzhledem k tomu, že neovládá sluchovou analýzu, toto cvičení pro tuto chvíli přeskakujeme, jednotlivá slova jen pojmenováváme a snažíme se určit první hlásku;
- hledání rýmů – vysvětlím Agátce, co jsou to rýmy, ukážu to na několika dvojicích slov a ověřím na nich, zda tomu rozumí – pochopila a určuje správně, poté pojmenovává dvojice na obrázcích – pokud si je pojmenuje sama, nedokáže rým určit, když je řeknu já, tak ano;
- pexeso – ji velmi baví, otočené obrázky správně pojmenovává.

## **2. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj zrakového vnímání, L – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání jiného obrázku – všechny obrázky pojmenuje, poté jí řeknu, že má hledat ten, který je jiný, než ostatní – říká, že jsou všechny stejné, že nikde není žádný jiný, musím tedy v prvním řádku ukázat na ten, který je odlišný, řekneme si, že je otočený a Agátka už dál hledá sama;
- hledání stínů – vysvětlím jí, co je to stín (neví), poté hledá sama a spojuje;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – tato cvičení jí jdou velmi rychle, je šikovná, hned stejné obrázky pozná (jednoduché);
- obtahování a vybarvování motýlů – úchop má dobrý, ale příliš tlačí na tužku, cvičení ji ale baví, ráda kreslí;
- cesty zvířat, vlnky – obtahování v pořádku, drží se linie, baví ji to;
- bludiště – ukážeme si, jak vypadá písmeno L, ona mi poté prstem ukáže, kde všude ho najde (kudy vede cesta), tužkou potom bludištěm správně projde.

### 3. sezení – práce s částmi programu: R – rozvoj sluchového vnímání, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – princip si pamatuje, pojmenovává obrázky, které poté vytleská a správně zaznačí počet slabik;
- určování první hlásky – určí první slabiku, patrně spíš proto, že si slovo na základě předešlého cvičení rozdělí – nerozpoznává to tedy sluchem, slova předříkávám já, zdůrazňuji první hlásku – určí většinu správně;
- určování poslední hlásky – stejně jako u předchozího cvičení, potřebuje, aby byla poslední hláska dostatečně zdůrazněná, jinak ji sama neurčí;
- slovní fotbal – je propojením a zopakováním dvou předchozích cvičení, toto cvičení jsme vyplnily spolu;
- hledání obrázku, který začíná jinou hláskou – určuje první hlásku s dopomocí, určit, co začíná na jinou hlásku, jí nejde, tedy na tomto cvičení opět procvičujeme sluchovou analýzu – první hláska;
- hledání rýmů – pojmenuje obrázky a určí, které se rýmují (zlepšení oproti minulému stejně zaměřenému cvičení u hlásky L).

### 4. sezení – práce s částmi programu: R – rozvoj zrakového vnímání, R – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání jiného obrázku – obrázky pojmenuje a zadání úkolu si pamatuje z minula, takže má úkol rychle a správně vyřešen;
- hledání stínů – stejně jako u předchozího cvičení, pamatuje si, co po ní chce, tak najde k obrázkům příslušné stíny;
- hledání dvojic, hledání obrázku dle vzoru – tento úkol je pro ni velmi jednoduchý, má ho brzy správně vyřešen;
- obtahování a vybarvování ryb – úchop má dobrý, dnes ani tolik netlačí, není úplně pečlivá, ale vybarvuje hezky, baví ji to;
- cesty zvířátek – obtahuje hezky, soustředí se na to, neotáčí si papír;
- bludiště – ukážeme si, jak vypadá písmeno R (vč. rozdílu u Ř), ukáže mi cestu prstem, poté ji rychle najde i tužkou.

## 5. sezení – práce s částmi programu: Ř – rozvoj sluchového vnímání, Ř – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – při pojmenovávání obrázků se velmi soustředí, aby se Ř správně ozvalo a ve většině slov je výslovnost intaktní, některá slova nezná (úhoř), tak je po mě opakuje, poté slova vytleskává a správně určí počet slabik;
- určování první hlásky – snaží se, ale většinu určujeme spolu – slova jí předříkávám se zdůrazněním první hlásky, většinou určí správně, jakou hláskou začínají, spolehlivě však určí, zda začínají či nezačínají hláskou Ř a podle toho správně zaznačí do pracovního listu;
- určování poslední hlásky – stejně jako u určování první hlásky, s dopomocí cvičení zvládá;
- pexeso – na pexeso se těšila, otočené obrázky správně pojmenovává – velmi se soustředí na správnou artikulaci Ř a u většiny slov je výslovnost zcela intaktní.

## 6. sezení – práce s částmi programu: Ř – rozvoj zrakového vnímání, Ř – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání jiného obrázku, hledání stínu – pojmenuje obrázky, podle zadání, které si z minula pamatuje, plní poté úkol dobře a rychle;
- hledání dvojic, hledání obrázku dle vzoru – pojmenuje obrázky a poté správně zaznačí dvojice, kopii vzoru;
- obtáhnutí cest řidiče – toto cvičení jí nedělá problém, ale zabere jí podstatně více času, snaží se být pečlivá;
- bludiště – ji moc baví, ukážeme si písmeno Ř, řekneme si, čím se liší od R, ukáže mi prstem cestu a poté ji správně zaznačí i tužkou.

## 7. sezení – práce s částmi programu: Ř – povolání, Ř – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- povolání – vysvětlení pojmu „povolání“, poté si ukazujeme jednotlivé kartičky, pojmenováváme je, povídáme si o náplni práce jednotlivých povolání (spoustu z nich nezná);

- povolání – rozložím kartičky po stole a ptám se na jednotlivá povolání, chci, ať Agátka najde obrázek a pojmenuje to, které s mou otázkou souvisí
- pexeso – pro zopakování hlásky Ř, která jí už opravdu jde.

### **Souhrn výsledků práce s materiálem**

#### 1. Oblast rozvoje sluchového vnímání

Rytmizace, určení počtu slabik – po prvotním vysvětlení Agátce tato aktivita šla, bavila ji. Vždy správně vytleskala a zaznačila počet slabik.

Určování první hlásky ve slově – je obtížný úkol, Agátka se zatím na hledání první hlásky neumí sama zaměřit, potřebuje zdůraznění začátku slova. Při této pomoci se však soustředí, snaží a většinou slyší správnou hlásku.

Určování poslední hlásky ve slově – je ještě obtížnější, než určování první hlásky. Tuto oblast jsme procvičovaly, i zde je třeba zdůraznění konce slova, po kterém někdy přijde správná odpověď.

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – byl společnou aktivitou, Agátce lépe jde určování první hlásky slova, ale tento úkol ji bavil (hledat, spojovat).

Hledání rýmů – poprvé jsem jí princip vysvětlila, ukázala na několika vzorových dvojicích. Při dalším úkolu už věděla, co má hledat a správně rýmující se dvojice zaznačila.

#### 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě – po krátkém vysvětlení a ukázání toho, co má hledat, byl tento úkol pro Agátku velmi snadný.

Hledání správného stínu – po vysvětlení, co je to stín, a jak má hledat, byl i tento úkol velmi snadný, Agátka jej měla hotový rychle.

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – tato aktivita je velmi snadná.

#### 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků – po upozornění přestala tolik tlačit na tužku, prý ráda kreslí, tedy jí tyto aktivity šly, je pečlivá, snažila se.

Vybarvování – ji moc bavilo.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – poznávat písmena ji bavilo (ukazovala mi také, že se umí podepsat, takže některá písmena už pozná), cvičení jí šlo rychle.

#### 4. Oblast rozvoje řeči

Povolání – spoustu povolání neznala, při otázkách na ta, která jsme si dříve vysvětlily, už uměla odpovědět, nebo si po ukázání na obrázek vzpomněla. Kartičky s tímto spojené tedy měly vliv na její slovní zásobu.

#### 5. Hry

Pexesa – fungovala motivačně, Agátka se na ně těšila, při jejich otáčení pojmenovávala jednotlivé obrázky, čímž si zpřesňovala vlastní artikulaci.

### **Výstupní diagnostika**

#### 1. Artikulace

Artikulace je zcela v normě. Oproti září 2017 se výrazně zlepšila výslovnost hlásek R a Ř. Hlávka R je již intaktně vyslovována ve všech pozicích při pojmenovávání i ve spontánní řeči, hlávka Ř je intaktně tvořena a stejně tak vyslovována ve většině slov při cíleném pojmenování i ve spontánní řeči. Pokud se neozve správně, dochází ke spontánnímu opravení.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je dobrá, všechny obrázky i činnosti poznala a pojmenovala, dysgramatismy se objevují již minimálně.

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Obrázky i činnosti pojmenovávala samostatně, děj poskládala i popsala. Při popisu vícedějového obrázku také pracovala samostatně, na otázky odpovídala. Je podstatně více upovídána, než poprvé.

#### 4. Fonematický sluch

Úroveň fonematického sluchu se velmi zlepšila, a to ve všech oblastech i v celkovém součtu.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 27 bodů (90 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 27 bodů (90 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 28 bodů (93,3 %).

Celkový součet: 111 bodů (92,5 %)

### **Zhodnocení, doporučení**

V případě Agátky je velmi patrný vliv přirozeného vývoje řeči. V oblasti artikulace došlo k přirozenému zlepšení artikulace mezi vstupní diagnostikou v září 2017 a začátkem programu v lednu 2018. Během práce s programem se podařilo tento správný vývoj podpořit. Rozvojem oblastí, podílejících se na vývoji řeči, a fixací intaktního artikulačního vzoru hlásek se podařilo dosáhnout intaktní artikulace všech hlásek.

## **2. PŘÍPADOVÁ STUDIE**

**Verča R., 5 let** (v době vstupní diagnostiky, při absolvování programu 6 let)

Narozena v prosinci 2011, mateřskou školu navštěvuje od 3 let. Je z úplné rodiny, má jednoho bratra.

**Vstupní diagnostika** (září 2017, orientační vyš. artikulace, test fonemického sluchu)

### 1. Artikulace

Artikulace všech hlásek kromě R a Ř intaktní. Hláška R je nahrazována správně tvořenou hláskou L, hláška Ř je nahrazována správně tvořenou hláskou Ž. Tato nahrazování se objevují u hlásek ve všech pozicích ve slově, při spontánním pojmenování, opakování i samostatném popisu.

### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je bohatá, Verča mluví v dlouhých rozvitých větách, gramaticky správně.

### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Verča spolupracuje bez problémů, po vysvětlení zadání u většiny úkolů pracuje samostatně, na otázky odpovídá. Nepůsobí jako „upovídané“ dítě.



#### 4. Fonematický sluch

Výsledky testu fonematického sluchu jsou zcela v pořádku. Verča ve všech oblastech dosáhla nad úroveň normy, stejně tak v konečném součtu.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 24 bodů (80 %);
- kontinuita – nekontinuita: 30 bodů (100 %);
- nosovost – nenosovost: 27 bodů (90 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 26 bodů (86,6 %).

Celkový součet: 107 bodů (89,2 %)

Před zahájením práce s logopedickým preventivním programem (leden 2018) se v řeči neobjevilo žádné zlepšení. Orientační vyšetření artikulace ani test fonematického sluchu nebyl v této fázi znovu použit, na základě rozhovoru s Verčou však nebyly oproti zjištění v září 2017 zaznamenány změny v řeči.

Vzhledem k nesprávné výslovnosti hlásek R a Ř byla u Verči zvolena práce s částí materiálu zaměřeného na rozvoj hlásek L, R a Ř.

#### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vysvětlení pojmu „slabika“, procvičení na vzorových slovech (vlak, autobus), poté jednotlivá slova pojmenovává, slabiky si vytleskává, počet správně určí;
- určení první hlásky – nejprve pojmenováváme všechny obrázky, poté se má za úkol u všech určit začínající hlásku, cvičení rozumí, u všech slov určí počáteční hlásku, poté samostatně zakroužkuje všechny obrázky, které začínají na hlásku L;
- u dalších cvičení zaměřených na určení první hlásky si opět pojmenujeme všechny obrázky na listu, poté však postupuje samostatně, princip určení hlásky chápe, v případě pochybností si slovo znovu řekne;
- určení poslední hlásky – nejprve si všechny obrázky pojmenujeme, zdůrazňují nutnost sluchem se zaměřit na poslední hlásku, kterou slyší, samostatně ji

neurčí, proto si jednotlivá slova říkáme spolu, snažím se o zdůraznění poslední hlásky, spolu úkol zvládáme;

- určení obrázku, který začíná na jinou hlásku než ostatní – zadání je pro ni složité, proto zopakujeme postup předešlých úkolů a značíme si u obrázků, který začíná na procvičované L, touto metodou dojdeme ke správnému výsledku;
- hledání rýmů – vysvětlím, co jsou to rýmy, pochopení ověřím na několika dvojicích slov (muška – tužka, muška – myška), poté jednotlivé dvojice pojmenovává a správně určí, které se rýmují;
- pexeso – je velkým motivačním faktorem, velmi ji to baví, směje se; dbám na správné pojmenování všech otočených obrázků (rozvíjení slovní zásoby, nezná např. slovo luk) a také na správné postavení mluvidel při artikulaci (především hlásky L).

**2. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj zrakového vnímání, L – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání jiného obrázku v řadě – nejprve všechny obrázky pojmenuje, poté hledá obrázek, který je jiný než ostatní, zadání rozumí, tento obrázek najde velmi rychle a řekne, čím se od ostatních liší;
- hledání stínů – všechny obrázky pojmenuje, ví, co je to stín, příslušné stíny k obrázkům najde opět velmi rychle;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – zadáním rozumí, splní je velmi rychle;
- obtahování a vybarvení motýlů – Verča je velmi pečlivá, obtahuje podle předtištěné předlohy, úchop má správný; vybarvování ji baví, obrázky má moc pěkné;
- obtahování vlnek – i v tomto cvičení je patrná pečlivost;
- bludiště – ukážeme si, jak vypadá písmeno L, vysvětlím jí zadání, tomu rozumí, hledá v bludišti písmena L a brzy najde správnou cestu k cíli.

### 3. sezení – práce s částmi programu: R – rozvoj sluchového vnímání, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- při pojmenování obrázků je patrná snaha o výslovnost R, Verča však neví, jak správně R vyvodit, proto zkouším zapojení substituční hlásky D, princip substituce chápe a při pojmenování ukázaný postup napodobuje;
- rytmyzace – pojmenování slov, poté si slova vytleskává, počet slabik správně určí i zaznačí;
- určování první hlásky – obrázky nejprve pojmenuje, u všech slov určí počáteční hlásku správně, samostatně zakroužkuje obrázky, které začínají hláskou R, totéž aplikuje u dalších cvičení stejně zaměřených;
- určování poslední hlásky – stejně jako u hlásky L to jde s mírnými obtížemi, slova pojmenováváme, po zdůraznění poslední hlásky sluchem správně poslední hlásku určí;
- slovní fotbal – je spojením dvou typů předcházejících cvičení, jde tedy o zopakování určování první a poslední hlásky, princip chápe, zadání plní;
- určování slova, které začíná na jinou hlásku – všechny obrázky pojmenuje, zřejmě pochopila princip u stejného cvičení s hláskou L, dnes již samostatně určí;
- hledání rýmů – opět si již pamatuje, co jsou to rýmy, samostatně pojmenuje dvojice obrázků a správně určí, které se rýmují;
- pexeso – pojmenování otočených obrázků za využití substituční hlásky D, substituci si osvojuje rychle, chápe ji, používá správně (případně opakuje).

### 4. sezení – práce s částmi programu: R – pexeso, LR – protiklady

Průběh práce s cvičeními:

- pexeso – chce hrát, pojmenovává obrázky správně s použitím substituce;
- protiklady – vysvětlení pojmu „protiklady“ (ukázání významu na některých dvojicích), poté procházíme připravené dvojice – když na protiklad nepříjde, řekneme si ho;
- rozmístění protikladů na stole – chci, ať najde příslušné dvojice a pojmenuje je, většinu ví, případně napovím (procvičení paměti, slovní zásoby).

## 5. sezení – práce s částmi programu: R – rozvoj zrakového vnímání, R – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání jiného obrázku v řadě – obrázky pojmenuje (substituce), poté hledá a kroužkuje obrázek, který je jiný než ostatní, správně ho najde a vysvětlí, čím se liší;
- hledání stínů – obrázky pojmenuje (substituce), najde stíny a spojí je s příslušnými obrázky;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – bez problémů, rychlé splnění;
- obtahování a vybarvování šupin ryb – pečlivá, baví ji to, poté vybarvuje pastelkami (vůbec nepřetahuje);
- obtahování cest – pečlivě, správně;
- bludiště – ukázu ji písmeno R, rozdíl oproti jiným písmenům v bludišti, poté samostatně hledá cestu.

## 6. sezení – práce s částmi programu: Ř – rozvoj sluchového vnímání, Ř – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – pojmenování obrázků, vytleskávání slabik, správné určení i zaznačení;
- určování první hlásky – pojmenování obrázků, určení počáteční hlásky u všech, Verča poté samostatně značí obrázky, které začínají hláskou Ř (velký rozdíl oproti stejnému cvičení u hlásky L, které bylo jako první, už si je jistá, ví, co má dělat);
- určování poslední hlásky – pojmenování obrázků, určení poslední hlásky u všech, ačkoli to jde hůř, než určování první hlásky, tak je i zde vidět velké zlepšení (po lehkém zdůraznění poslední hlásky ji spolehlivě určí);
- určování slova, které začíná jinou hláskou – zvládá naprosto samostatně;
- pexeso – funguje jako největší motivace, velmi ji baví, důsledně pojmenovává otočené obrázky.

## **7. sezení** – práce s částmi programu: Ř – rozvoj zrakového vnímání, Ř – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání odlišného obrázku – pojmenování obrázků, samostatná práce při hledání jiného (má tam chybu, ale hned ji najde);
- hledání správného stínu – pojmenování obrázků, samostatně rychle přiřadí stíny k příslušným obrázkům;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – samostatné rychlé spojování;
- obtahování cest řidiče – pečlivé, správné (místy se objevuje tendence otáčet papír, ale po upozornění píše rovně);
- bludiště – ukázání písmena, které má hledat, poté pracuje samostatně.

## **8. sezení** – práce s částmi programu: Ř – povolání, Ř pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- povolání – vysvětlení pojmu „povolání, potom pojmenování všech kartiček, povídání si o tom, jaká je náplň jejich práce;
- povolání – ptám se na jednotlivá povolání, Verča vybírá ze souboru kartiček správnou odpověď;
- pexeso – na závěr, těší se na něj, pojmenování otočených kartiček.

### **Souhrn výsledků práce s materiálem**

#### **1. Oblast rozvoje sluchového vnímání**

Rytmizace, určování počtu slabik – po vysvětlení pojmu „slabika“ a procvičení zadání (vytleskání a určení počtu slabik) na vzorových slovech byla schopna pracovat samostatně. Slova pojmenovala, vytleskala si je a správně zaznačila počet slabik.

Určování první hlásky ve slově – po vysvětlení a pár úvodních cvičeních byla schopna plnit zadání samostatně, jen s mírnou pomocí, přesto byl mezi výkonem při prvním a posledním cvičením znatelný posun, šlo jí to lépe.

Určování poslední hlásky ve slově – tato cvičení byla obtížnější, bylo třeba zdůraznění poslední hlásky a důsledné upozorňování na nutnost poznat, kterou hlásku slyší jako poslední, i v této oblasti je však evidentní zlepšení mezi začátkem a koncem procvičování.

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – toto cvičení ji bavilo, bylo však obtížné, bylo třeba velké soustředěnosti, zdálo se však, že to vnímá jako ozvláštnění, bylo třeba aktivní spolupráce (u tohoto cvičení není možné samostatné plnění zadání).

Hledání rýmů – po vysvětlení principu zvládala zadání bez problému, obrázky pojmenovala správně a rým poznala a zaznačila samostatně.

## 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě – tato cvičení byla příliš jednoduchá, Verča je zvládala samostatně a velmi rychle, ozvláštněním bylo pojmenování obrázků a doptávání se, čím se obrázek od ostatních liší.

Hledání správného stínu – tato cvičení byla rovněž příliš jednoduchá, Verča je měla hotová velmi rychle.

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – tato cvičení byla také plněna rychle, Verči se zdála jednoduchá, mezi obrázky nebyly takové rozdíly, aby je neviděla „na první pohled“.

## 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků – cvičení zaměřená na obtahování ji bavila, kreslení má ráda a je pečlivá, proto si s plněním těchto úkolů dala záležet, nepotřebovala s ničím pomoci ani poradit, bylo by možné, aby úkoly dělala samostatně (např. ve skupině).

Vybarvování – vybarvování obrázků ji bavilo, byla by schopna trávit tím podstatně více času, je pečlivá, bylo by možné, aby úkoly dělala samostatně (např. ve skupině).

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – bludiště jí bavila, na tvar písmene se soustředila, cvičení však měla také vyplněna rychle.

## 4. Oblast rozvoje řeči

Protiklady – aktivity s kartami s protiklady plnily účel (rozvoj slovní zásoby), při procvičování bylo patrné, že některé dvojice neznala a neuměla správně přiřadit.

Povolání – aktivity s kartami s povoláními rovněž byly v něčem nové, některá povolání neznala, a tím, že je měla na obrázku a povídaly jsme si o náplni jejich práce, pro ni byla tato cvičení prostředkem rozvoje slovní zásoby.

## 5. Hry

Pexesa – pexesa měla obrovský motivační vliv, Verča se na ně těšila, chtěla je hrát pokaždé, zároveň pro ni byla některá slova nová a prostřednictvím několika opakování si je zvládla osvojit (např. úhoř), zároveň byl prostor pro sledování správné artikulace při pojmenování.

### **Výstupní diagnostika**

#### 1. Artikulace

Artikulace je na velmi dobré úrovni, hlásky R a Ř jsou nadále nahrazovány hláskami jednoduššími, již osvojenými (L a Ž). Patrná je však snaha se je správně naučit, substituci pomocí hlásky D si osvojila. Doporučuji navštívit klinického logopeda – na základě odborně vedené terapie by došlo k rychlému osvojení správné výslovnosti hlásek R a Ř.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je velmi bohatá, řeč je gramaticky správná.

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Verča spolupracuje, při pochopení zadání pracuje samostatně. S každým setkáním byla více přístupná, více mluvila.

#### 4. Fonematický sluch

V jednotlivých částech testu fonematického sluchu se Verča zlepšila, tedy také v celkovém součtu bodů.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 27 bodů (90 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 30 bodů (100 %);
- nosovost – nenosovost: 30 bodů (100 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 29 bodů (96,6 %).

Celkový součet: 116 bodů (96,7 %)

### **Zhodnocení, doporučení**

V oblastech sluchového vnímání, zrakového vnímání, grafomotoriky i slovní zásoby se Verča na velmi dobré úrovni. Úroveň artikulace neosvojených hlásek se během práce s programem nezlepšila. Použití substituční hlásky při pojmenování slov s hláskou R bylo zařazeno (navzdory preventivnímu zaměření programu) kvůli znatelné snaze hlásku napodobit, avšak bez schopnosti správného artikulačního postavení. Vybavení hlásek R a Ř by mělo být dále prostředkem odborné a cílené logopedické terapie.

### **3. PŘÍPADOVÁ STUDIE**

#### **Lukas, 5 let**

Narozen v srpnu 2012. Mateřskou školu navštěvuje od tří let. Je z úplné rodiny, má starší sestru.

**Vstupní diagnostika** (září 2017, orientační vyš. artikulace, test fonemického sluchu)

#### 1. Artikulace

Výslovnost většiny hlásek je v normě. Jednotlivé sykavky jsou vyslovovány intaktně, objevují se asimilace u slov zaměřených na jejich diferenciaci. Hláška L je tvořena intaktně, hláška R je správně vyslovována v iniciální pozici, v jiných pozicích je vynechána či nahrazena hláskou L. Hláška Ř je nahrazována hláskou Z ve všech pozicích.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba není bohatá. Většinu obrázků při spontánním pojmenování nepoznal, dějovou sekvenci neposkládá (mezi obrázky nevnímá souvislost – když děj popisuje, přizpůsobuje jej poskládanému, ačkoli to nedává smysl). Vicedějový obrázek popisuje jednoduchými větami, místy se objevují dysgramatismy. O pohádkách říká, že žádnou nezná (jen Spidermana). Slovní zásoba by měla být aktivně rozvíjena.

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Je komunikativní, upovídaný. Spolupracuje, samostatný příliš není – zadání jednotlivých úkolů spontánně neplní.



#### 4. Fonematický sluch

Fonematický sluch je v konečném součtu v normě. Největší bodová ztráta je v první oblasti, pod normou se nachází ve druhé oblasti (o 1 bod).

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 22 bodů (73,3 %);
- kontinuita – nekontinuita: 26 bodů (86,6 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 28 bodů (93,3 %).

Celkový součet: 105 bodů (87,5 %)

Před zahájením programu byly na základě rozhovoru patrné změny – hláska R je již intaktně tvořena a vyslovována. Hláska Ř je nadále nahrazována hláskou Z.

Vzhledem k nedávno zafixované výslovnosti hlásky R a nesprávné výslovnosti hlásky Ř jsem pro práci s Lukášem zvolila část materiálu zaměřeného na rozvoj hlásek L, R a Ř.

#### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vysvětlení pojmu „slabika“, vyzkoušení na několika vzorových slovech, pojmenování obrázků, určení počtu slabik, není zcela pozorný, vytleská jen některá slova, cvičení ho moc nebaví, počet slabik však určí a správně zaznačí;
- určování první hlásky – cvičení je pro Lukáše těžké, obrázky pojmenuje (mezery ve slovní zásobě), zadání nerozumí, slovo nerozloží, po zdůraznění řekne první slabiku, vzhledem k tomu, že je v této oblasti velká rezerva – procvičujeme to na všech cvičeních v pracovním listu, bez snah o určování poslední hlásky a dalších těžších cvičení;
- hledání rýmů – vysvětlení zadání, pojmenování dvojic, rýmující se dvojice správně určí a zaznačí;
- pexeso – ho moc baví, funguje jako odměna, pojmenovává otočené obrázky (procvičení hlásky L, kterou už ovládá).

**2. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- určování první hlásky – snažím se navázat na cvičení, která v předchozí práci nešla (cvičení zaměřená na sluchovou analýzu – určování první hlásky), krátce na úvod tedy pojmenováváme obrázky a snažím se, aby sluchem určil první hlásku, samostatně mu to nejde, proto slova říkám se zdůrazněním začátku slova, dnes již lépe chápe, že nechci určení první slabiky, a po slabice dokáže určit i první hlásku;
- hledání odlišného obrázku – pojmenování obrázků, toto cvičení není pro Lukase jednoduché, odlišný obrázek sám nenajde, proto mu napovídám – spolupracuje, správně zaznačí;
- hledání stínů – pojmenování obrázků, vysvětlení pojmu „stíny“ a zadání, poté samostatně spojuje obrázky se správnými stíny;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – není příliš soustředěný, ve větším množství obrázků se neumí zorientovat, proto lépe pracuje, když mu ukážu konkrétní obrázek, ke kterému má hledat správnou dvojici (samostatná práce nejde).

**3. sezení** – práce s částmi programu: L – grafomotorika, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování motýlů – úchop má dobrý, není pečlivý, má tendenci otáčet si papír, je hodně upovídaný, tak se na grafomotorická cvičení tolik nesoustředí, zadání ale plní, obtáhnout i vybarvit obrázky zvládá (vzhledem k tomu, že neudrží pozornost tak dlouho, je nutné aktivity střídát);
- bludiště – ukážeme si tvar písmene L a písmene R, vysvětlím mu, co má dělat, zadání rychle pochopí a cestu do bludiště správně zaznačí;
- pexeso – odměna za plnění úkolů, pojmenovává obrázky, které otočí (výslovnost L intaktní).

**4. sezení** – práce s částmi programu: L – grafomotorika, R – rozvoj sluchového vnímání, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování cest, vlnek – tentokrát se snaží více než minule, je pečlivější;
- rytmizace – pojmenovávám obrázky, Lukas po mě slova opakuje a vytleskává si, počet slabik správně určí a zaznačí;
- určování první hlásky – vzhledem k tomu, že jsme tuto oblast již dvakrát procvičovali, ví, co po něm chci, slova pojmenuje a snaží se – řekne první slabiku slova, nedokáže to více zkrátit – pokud důrazně předříkávám já, počáteční hlásku zpravidla určí dobře (je tedy patrné zlepšení);
- určování poslední hlásky – zkusíme poprvé, sám hlásku neurčí vůbec (vymýšlí si), ale za použití stejného principu jako při určování první hlásky (předříkávám slova se zdůrazněním konce slova) někdy správně určí (když ne, nevymýšlí si, ale řekne, že neví);
- slovní fotbal – cvičení je pro něj pochopitelně velmi těžké, neumí se „přepnout“ mezi určování první a poslední hlásky, proto obrázky použijeme k procvičení určení první hlásky;
- hledání rýmů – pojmenuje dvojice a zaznačí ty, které se rýmují (pamatuje si z minula).

**5. sezení** – práce s částmi programu: R – rozvoj sluchového vnímání, R – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- určování první, poslední hlásky – na začátku procvičujeme na několika krátkých cvičeních, je patrné zlepšování v této oblasti;
- hledání odlišného obrázku – pojmenování obrázků, poté najde odlišný, dokáže i zdůvodnit, čím se obrázek liší;
- hledání stínů – pojmenování obrázků, stíny správně přiřadí k obrázkům (jednoduché);
- hledání dvojic, obrázku podle vzoru – dnes mu to jde lépe než minule, lépe se orientuje v množství obrázků (lépe se soustředí), cvičení samostatně zvládne, u hledání obrázku podle vzoru vždy určí jen jeden obrázek, ačkoli je

jich více (tvrdí, že jich tam více není, dokud neřeknu, že jich je tam více než jeden).

**6. sezení** – práce s částmi programu: R – grafomotorika, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování, vybarvování ryb – není pečlivý, ale zadání plní, obtahuje šupiny ryb, poté je vybarvuje pastelkami, trvá mu to více času, ale soustředí se;
- bludiště – ukážeme si písmeno R, rozdíl oproti dalším písmenům v bludišti, zadání chápe, cestu v bludišti najde rychle;
- pexeso – hláska R je správně zafixovaná, při otáčení kartiček pojmenovává obrázky.

**7. sezení** – práce s částmi programu: LR – protiklady, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- protiklady – seznámení s pojmem „protiklady“, poté společně projdeme jednotlivé dvojice, pojmenujeme je, popíšeme obrázky, poté karty zamíchám a chci, ať najde správné dvojice a pojmenuje je, nemá příliš bohatou slovní zásobu, ale po nápovědách zadání plní, slova si pamatuje;
- pexeso – za odměnu, chce hrát vždycky, spolupracuje – všechny obrázky pojmenovává.

**8. sezení** – práce s částmi programu: Ř – rozvoj zrakového vnímání, Ř – grafomotorika, Ř pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- hledání odlišného obrázku – při pojmenování obrázků ve všech pozicích nahrazuje hlásku Ř hláskou Z, rozdíl slyší, někdy je patrné, že se snaží mnou vyslovované Ř napodobit, ale nejde mu to, tedy pojmenuje obrázky, poté vybere obrázek, který se liší, správně jej zaznačí;
- hledání stínu – pojmenuje obrázky, správně spojí stíny s příslušnými obrázky;
- hledání dvojic, obrázku podle vzoru – dnes je nejvíce soustředěný, všechny dvojice najde, obrázky podle vzoru také (není třeba upozornit, že je jich více, než jeden);

- bludiště – ukážeme si písmeno Ř (pamatuje si to z minulého bludiště zaměřeného na R), cestu správně zaznačí;
- pexeso – všechny obrázky pojmenuje, některé obrázky nepozná, ale rychle si je zapamatuje (např. úhoř, když už danou kartičku otočí podruhé, tak obrázek pojmenuje správně).

## **Souhrn výsledků práce s materiálem**

### 1. Oblast rozvoje sluchového vnímání

Rytmizace, určení počtu slabik – po vysvětlení zadání správně určí počet slabik, cvičení ho příliš nebaví.

Určování první hlásky ve slově – je patrné zlepšení od začátku procvičování určování první hlásky, je třeba zdůraznění druhou osobou, po pojmenování obrázku sám první hlásku neurčí, postup od určení první slabiky po snahu o určení správné první hlásky, po důkladném a častém procvičování u hlásek L a R už ví, na co se zaměřit a s pomocí správně počáteční hlásku určí.

Určování poslední hlásky ve slově – vzhledem k obtížím u určování první hlásky jsme se na tato cvičení zaměřili až později, po několikerém procvičení určí poslední slabiku, po zdůraznění i poslední hlásku.

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – je velmi obtížný, vzhledem k tomu, že dílčí úkoly nemá zcela zautomatizovány, bych toto cvičení zařadila po lepším osvojení určení první a poslední hlásky izolovaně, takto činí problém střídat zaměření na oba typy úkolu.

Hledání rýmů – nečiní problém, po vysvětlení sluchem správně určí rýmující se dvojice.

### 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě – je třeba konkrétně určit, co má hledat, poté zadání plní a obrázky, které se v řadě liší, najde a správně zaznačí.

Hledání správného stínu – je velmi jednoduchým cvičením, vyřeší ho rychle.

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – je patrné zlepšení, když už tento úkol dělá poněkoli káté, na začátku činil problém zorientovat se ve větším množství obrázků, bylo třeba ukázat na jeden a zadání zaměnit za hledání stejného obrázku k jednomu konkrétnímu, při opakování už pracoval samostatně.

### 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků, vybarvování – není příliš pečlivý, úkoly ho moc nebaví, když motivován, tak zadání plní.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – tvary písmen si pamatuje, cvičení ho baví.

### 4. Oblast rozvoje řeči

Protiklady – je patrné, že některá slova jsou pro něj nová, ale rychle si je osvojuje, po vysvětlení dvojic je schopen správně najít a přiřadit slova opačného významu.

### 5. Hry

Pexesa – působí velmi motivačně, moc ho baví, obrázky pojmenovává, je třeba na začátku zmínit, že po úkolech, které ho tolik nebaví, budeme hrát pexeso, poté pracuje moc hezky.

## **Výstupní diagnostika**

### 1. Artikulace

U slov zaměřených na jednotlivé sykavky i jejich diferenciaci je artikulace intaktní. Stejně tak artikulace hlásek L a R ve všech pozicích. Hlávka Ř je nadále nahrazována hláskou Z ve všech pozicích, je patrná snaha se to naučit správně, snaží se. K vyvození této hlávky bych doporučila využití terapii s využitím substituční metody s pomocí intaktně tvořené hlávky R pod vedením kvalifikovaného logopeda.

### 2. Slovní zásoba

V oblasti slovní zásoby je nadále potřeba aktivního rozvíjení. Slova si však osvojuje a pamatuje dobře, vybavuje si je např. při setkání s obrázkem, který dříve pojmenovat neuměl.

### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Spolupracuje bez problémů.

### 4. Fonematický sluch

Fonematický sluch je nad úroveň normy ve všech sledovaných oblastech i v celkovém součtu bodů. Ke zlepšení došlo ve dvou oblastech, v jedné se výsledek zhoršil oproti

výsledkům ve vstupní diagnostice o 1 bod. To si vysvětlují nedostatečným soustředěním v době výstupní diagnostiky, na vyhodnocení testu však tato ztráta bodu nemá vliv.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 24 bodů (80 %);
- kontinuita – nekontinuita: 27 bodů (90 %);
- nosovost – nenosovost: 28 bodů (93,3 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 28 bodů (93,3 %).

Celkový součet: 107 bodů (89,2 %)

### **Zhodnocení, doporučení**

Dovedností, které byly v průběhu práce s programem procvičovány, jsou na dobré úrovni. Doporučila bych další aktivní rozvíjení sluchového vnímání, v oblasti sluchové analýzy bylo patrné zlepšení. Fonematický sluch je na dobré úrovni, stejně jako sluchové vnímání v diferenciaci jednotlivých slov. Artikulace se v rámci přirozeného vývoje zlepšuje, preventivní program přispěl k fixaci vyvozených hlásek. Hláška Ř je nadále nahrazována hláskou Z, prostřednictvím stimulace se upraví, je patrná Lukasova snaha Ř se naučit. Nadále by měla být aktivně rozvíjena slovní zásoba.

## **4. PŘÍPADOVÁ STUDIE**

**Patrik, 5 let** (při vstupní diagnostice, 6 let při absolvování programu)

Narozen v prosinci 2011. Do mateřské školy chodí od tří let. Je z úplné rodiny, má jednu mladší sestru.

### **Vstupní diagnostika**

#### **1. Artikulace**

Artikulace je na dobré úrovni, řeč je srozumitelná. Při pojmenování obrázků se objevily nepřesnosti v oblasti diferenciaci sykavek (spodoba), u obrázků zaměřených na jednotlivé sykavky však byla artikulace intaktní. Hláška R je nahrazována správně tvořenou hláskou L. Hláška Ř je nahrazována hláskou Ž ve všech pozicích. Artikulace ostatních hlásek je intaktní.

## 2. Slovní zásoba

Oblast slovní zásoby by měla být předmětem rozvoje. Mnoho obrázků, činností nepoznal, při popisu jsou používány velmi jednoduché věty.

## 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Spolupracoval bez problémů, zadání plnil, bylo třeba se doptávat.

## 4. Fonemický sluch

Fonemický sluch je v celkovém součtu v normě, na hranici/lehce pod hranicí normy je výsledek v oblasti znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 19 bodů (63,3 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 27 bodů (90 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 27 bodů (90 %).

Celkový součet: 102 bodů (85 %)

Před zahájením práce s programem bylo ve spontánní řeči Patrika patrné zlepšení v oblasti artikulace hlásky R. Ta je již vyvozena a artikulována správným způsobem ve většině případů, v minimu případů se objeví náhrada hláskou L, dochází však ke spontánní opravě. Hláška Ř je nadále nahrazována hláskou Ž.

Vzhledem k nedávno osvojené hlásce R a zatím nesprávné artikulaci hlásky Ř jsem se rozhodla pro práci s částí programu zaměřené na rozvoj v oblasti hlásek L, R a Ř.

### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vysvětlím mu, co je to slabika, zkusíme vytleskání počtu slabik na vzorových slovech (vlak, kolo), principu rozumí, obrázky z pracovního listu pojmenuje (patrné rezervy ve slovní zásobě, zvířata nepoznal), poté vytleskává slabiky, počet správně určí i zaznačí;
- určování první hlásky – nejprve pojmenuje obrázky (některá slova zopakuje po mě), vysvětlím určování první slabiky, nejde mu to na základě vlastní slovní



produkce, zkouším tedy slova předřikávat, i to je obtížné – první slabiku (později hlásku) určí až po dostatečném zdůraznění, obrázky, které začínají hláskou L správně zaznačí;

- určování poslední hlásky – zkoušíme určování na základě sluchové analýzy předřikávaných slov, najde mu to, i toto cvičení tedy prozatím věnuji určování první hlásky;
- hledání rýmů – vysvětlím, co jsou to rýmy, ukážu princip na vzorových dvojicích, poté pojmenovává dvojice na obrázcích a určí sám a správně, zda se rýmují;
- pexeso – ho moc baví, správně pojmenovává otočené obrázky, pexeso je v tomto případě dobré pro fixaci správné artikulace a rozšiřování slovní zásoby (lépe si zapamatuje již viděné obrázky – slova).

**2. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- určování první hlásky – procvičujeme stejná cvičení jako minule, dnes již lépe ví, na co se zaměřit, je třeba předřikávání, ale snaží se určit první hlásku, ne slabiku, dlouho ho to nebaví;
- hledání odlišného obrázku – všechny obrázky pojmenuje (zopakuje), poté mu vysvětlím zadání, správně zaznačí odlišné obrázky, dokáže také zdůvodnit, čím se od ostatních v řadě liší;
- hledání stínů – ví, co je to stín, pojmenuje všechny obrázky (pamatuje si i ty, které v předchozích cvičeních neznal), poté je správně spojí s příslušnými stíny;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – po vysvětlení zadání rychle spojuje správné dvojice, na některé zapomene, ale po ukázání na konkrétní obrázek dvojici najde.

**3. sezení** – práce s částmi programu: L – grafomotorika, R – rozvoj sluchového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování a vybarvování motýlů – obtahuje pečlivě, úchop má dobrý, je snaživý, vybarvování poté dost odbývá, přetahuje, moc ho to nebaví;

- bludiště – ukážeme si tvar písmene L, pojmenujeme i ostatní písmena, vysvětlím, že má podle písmene L najít správnou cestu v bludišti, zadání rozumí, nejprve cestu ukáže prstem, poté správně zaznačí tužkou;
- rytmizace – princip si pamatuje ze stejně zaměřeného cvičení u hlásky L, jednotlivé obrázky (místy s nápovědou) pojmenuje, poté vytleská, správně určí a zaznačí počet slabik, při snaze o správnou artikulaci hlásky R (kterou již ovládá), je hláska intaktně vyslovována ve všech pozicích;
- určování první hlásky – princip si i u tohoto cvičení pamatuje, první hlásku slova neurčí jen na základě vlastní slovní produkce, je třeba, abych jednotlivá slova říkala se zdůrazněním začátku slova, poté počáteční hlásku určí, správně zaznačí, která slova začínají hláskou R;
- určování poslední hlásky – u tohoto cvičení postupují stejně jako u cvičení předešlého, zdůrazňují konec slova, Patrik určí poslední hlásku/slabiku, společně poté vybíráme a značíme, která slova končí hláskou R;
- slovní fotbal – je spojením cvičení zaměřených na určování první a poslední hlásky, dělá mu problém střídat pozornost mezi těmito dvěma oblastmi, proto mu hodně pomáhám, bere to jako hru – baví ho to;
- hledání rýmů – rýmující se dvojice určí samostatně.

#### 4. sezení – práce s částmi programu: R – rozvoj sluchového vnímání, R – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- určování první a poslední hlásky – v této oblasti je patrné zlepšování od začátku procvičování, proto tato cvičení opět zařazují, dlouho ho to nebaví, ale zpočátku se soustředí a je patrné zlepšující se sluchová analýza slov;
- hledání odlišného obrázku, hledání stínů – pojmenování obrázků (snaží se u hlásky R o správnou výslovnost, daří se ve všech pozicích), poté správné zaznačení odlišného obrázku, u dalšího cvičení správné a rychlé spojení obrázku s příslušným stínem;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – cvičení je velmi jednoduché, mezi obrázky se orientuje, dvojice i vzor s příslušným obrázkem rychle spojí.

## 5. sezení – práce s částmi programu: R – grafomotorika, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování, vybarvování ryb – při obtahování je opět pečlivý, daří se mu obtahovat přesně, vybarvování ho nebaví – odbývá to;
- obtahování cest – zvládne jen jednu, poté už ho to nebaví, necháváme si zbytek cvičení na příště;
- bludiště – ukážeme si tvar písmene R, pamatuje si ho z minula, říká, že ho toto cvičení baví, ukážeme si rozdíl mezi R a Ř, prstem ukáže cestu, poté ji správně zaznačí tužkou;
- pexeso – jako ostatní děti Patrika pexeso moc baví, při otáčení kartiček pojmenovává obrázky, fixuje se správná artikulace hlásky R, dále si upevňuje slovní zásobu z pracovních listů zaměřených na hlásku R (obrázky jsou na pexesu).

## 6. sezení – práce s částmi programu: LR – protiklady, R – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- protiklady – vysvětlíme si, co jsou to „protiklady“, ptám se, které z dvojic kartiček zná, sám od sebe skoro žádné nepojmenuje, procházíme spolu tedy jednu po druhé, většinou mu napovím jednu, opak správně pojmenuje (případně napovím první slabikou), všechny dvojice spolu pojmenujeme, případně si vysvětlíme význam a kartičku okomentujeme, poté všechny karty zamíchám, rozprostřu po stole a chci, ať najde správné dvojice – to mu jde, všechny správně přiřadí, při pojmenovávání zvládá více než na začátku, potřebuje poradit;
- pexeso – je za odměnu, při něm fixace správné artikulace hlásky R.

### **Souhrn výsledků práce s materiálem**

#### 1. Oblast rozvoje sluchového vnímání

Rytmizace, určení počtu slabik – principu určování počtu slabik rozumí, od začátku zadání tohoto cvičení plní správně.

Určování první hlásky ve slově – na začátku patrné obtíže v zaměření pozornosti na začátek slova, neurčí počáteční hlásku na základě vlastní slovní produkce, evidentní

zlepšení ve sluchovém rozlišování začátku slova u mnou předříkávaných slov, osvojování si správného postupu, zlepšování evidentní také od určování první slabiky po první hlásku, cvičení ho však baví (dokáže se soustředit) jen krátkou dobu, proto byla zařazována častěji, avšak po kratších časových úsecích.

Určování poslední hlásky ve slově – je obtížnou oblastí, nutné dostatečné zdůraznění konce slova, cvičení zařazována méně, než určování první hlásky (tou oblastí jsem začala, měla by být nadále rozvíjena a procvičována).

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – dělá problém „přepínání“ mezi určováním první a poslední hlásky (ani jedna z těchto oblastí není dokonale osvojena), pokud je cvičení realizováno jako společná hra mezi námi, baví ho.

Hledání rýmů – rýmující se dvojice určuje samostatně od začátku.

## 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě, hledání správného stínu, hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – tato cvičení zaměřená na rozvoj zrakového vnímání jsou pro Patrika velmi jednoduchá, zadáním rozumí a plní je, proto tato cvičení cílím také na fixaci správného artikulačního vzoru a rozšíření slovní zásoby při aktivním pojmenování obrázků na těchto pracovních listech.

## 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků – při obtahování tvarů je pečlivý, má dobrý úchop, snaží se dodržet a pozorně obtáhnout naznačené kontury.

Vybarvování – vybarvování ho nebaví, přetahuje, není pečlivý.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – úkoly s bludištěm ho baví, pamatuje si tvary písmen z minulých procvičování.

## 4. Oblast rozvoje řeči

Protiklady – všechny dvojice kartiček nezná, společně si je pojmenováváme a popisujeme, bezprostředně po tomto krátkém procvičení je schopen k sobě jednotlivé karty přiřadit a s pomocí pojmenovat, nebyl prostor pro opětovné zařazení tohoto úkolu k ověření, zda si slova pamatuje i nadále.

## 5. Hry

Pexesa – je největším motivačním faktorem, v tomto případě také prostředkem k fixaci správné výslovnosti hlásek L a R, vzhledem k časovým možnostem nebyl prostor pro práci s materiálem zaměřeným na hlásku Ř, ale v oblasti hlásky R byla patrná snaha o pojmenování s využitím intaktní artikulace.

### **Výstupní diagnostika**

#### 1. Artikulace

Ve spontánní řeči i při pojmenovávání obrázků v orientačním vyšetření artikulace je patrné lepší zařixování a snaha o intaktní výslovnost hlásky R. Nadále se objevuje záměna hlásky Ř za hlásku Ž. Ostatní hlásky jsou vyslovovány správně.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je bohatší než v září 2017, nadále by však měla být předmětem aktivního rozvíjení. Patrik se však snaží, při jednotlivých cvičeních je pozorný, proto obrázky, které zpočátku pojmenovat neuměl, dnes již pojmenovat umí – pamatuje si.

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Zadání plní, někdy je třeba bližšího vysvětlení. Spolupracuje bez problémů.

#### 4. Fonemický sluch

Fonemický sluch je ve všech sledovaných oblastech i v celkovém součtu bodů nad hranicí normy. Ke zlepšení výsledku došlo ve dvou oblastech.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 23 bodů (76,6 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 27 bodů (90 %);
- nosovost – nenosovost: 30 bodů (100 %);
- kompaktnost – difuznost: 27 bodů (90 %).

Celkový součet: 107 bodů (89,2 %)

### **Zhodnocení, doporučení**

U Patrika je evidentní zlepšování všech oblastí v rámci přirozeného vývoje. Preventivní program vhodně rozvíjel jednotlivé dovednosti, podporoval fixaci vyvozených

intaktních vzorů hlásek. Doporučuji nadále podporovat sluchové vnímání a fonematickou diferenciaci.

## **5. PŘÍPADOVÁ STUDIE**

### **Kát'a, 5 let**

Narozena v srpnu 2012. Do mateřské školy chodí od tří let. Je z úplné rodiny, má jednoho staršího bratra.

### **Vstupní diagnostika**

#### **1. Artikulace**

Řeč je bez problémů srozumitelná, výslovnost obratná. Artikulace je intaktní u všech hlásek kromě sykavek ostré řady (C, S, Z). Tyto sykavky nejsou tvořeny patologickým způsobem (např. interdentální sigmatismus), ale jejich zvuk není čistý, je zastřený, což se projevuje i ve slovech zaměřených na jejich diferenciaci.

#### **2. Slovní zásoba**

Kát'a má bohatou slovní zásobu, což se projevilo ve všech částech vyšetření. Obrázky všechny poznala, popisovala celými, gramaticky správnými, větami. Dějovou sekvenci neposkládala, po správném seřazení s pomocí děj správně popsala.

#### **3. Samostatnost při pojmenování, popisu**

Je to komunikativní dítě, spolupracuje hezky, říká, že ji to baví. Pomoc potřebovala jen při řazení dějových sledů, jinak pracovala, pojmenovávala i popisovala samostatně.

#### **4. Fonematický sluch**

Výsledky testu fonematického sluchu jsou zcela v normě. Největší bodová ztráta je v první oblasti, stále však nad hranicí normy.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 23 bodů (76,6 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 30 bodů (100 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 29 bodů (96,6 %).

Celkový součet: 111 bodů (92,5 %)

Před zahájením programu se ve spontánní řeči Káti neobjevily žádné změny oproti zjištění ze září 2017 v rámci vstupní diagnostiky. Zvuk sykavek stále není intaktní, je třeba zaměřit se na sluchové vnímání v oblasti diferenciací jednotlivých sykavek a správný řečový vzor.

Vzhledem k nepřesné výslovnosti sykavek C, S a Z jsem pro práci s Kátou zvolila část materiálu, která je zaměřena na rozvoj těchto hlásek.

### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: C – rozvoj sluchového vnímání, C – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vzhledem k nepřesné artikulaci hlásky C se snažím ukázat, jak ji říct správně (zuby na sobě, úsměv, jen nápodobou), toto správné artikulační postavení hned napodobí, zkusíme to na několika slovech, správný zvuk C se ozve – ve slovech především na konci slova, tímto způsobem pojmenovává obrázky, poté si vysvětlíme pojem „slabika“, zkusí si vytleskat několik vzorových slov, poté správně určí a zaznačí u všech slov na pracovním listu;
- určování první hlásky – všechny obrázky správně pojmenuje (s důrazem na správné artikulační postavení mluvidel), k určování první hlásky není třeba nic vysvětlovat, sama určí první hlásku u všech slov, a správně zaznačí, která slova začínají na požadovanou hlásku C;
- určování poslední hlásky – všechny obrázky pojmenuje, tento úkol je pro ni těžší než určování první hlásky, proto to zkusíme spolu – slova jí předřikávám a chci, ať sluchem pozná, kterou hláskou slovo končí, u některých určí správně, u některých je třeba zdůraznění konce slova;
- slovní fotbal – je opakováním dvou předešlých cvičení, zadání plníme spolu;
- hledání slova, které začíná jinou hláskou – první hlásku určí u všech slov správně, poté správně zakroužkuje slovo, které nezačíná na C;
- hledání rýmů – vysvětlení zadání, ví, co jsou to rýmy, samostatně pojmenovává dvojice slov a značí ty, které se rýmují;
- pexeso – jí moc baví, obrázky, které otočí, pojmenuje – dává si pozor na postavení zoubků na sobě, tedy se ve většině případů ozve C intaktně.

## 2. sezení – práce s částmi programu: C – rozvoj zrakového vnímání, C – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání jiného obrázku – pojmenování všech obrázků, Kát'a si vzpomene, jak má dát zoubky, a tak se snaží říkat C správně, ve většině případů se to daří, poté má hledat obrázek, který je jiný, než ostatní v řadě – nemůže žádný najít, až po vysvětlení, že je vždy otočený, správně pozná a zakroužkuje správné odpovědi;
- hledání stínů – pojmenování obrázku, poté přiřazení (bez problému, zvládne to rychle);
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – cvičení jsou pro Kát'u jednoduchá, jednotlivé dvojice a obrázek podle vzoru najde velmi rychle;
- obtahování, dokreslování hvězd – úchop správný, na tužku netlačí, papír si neotáčí, je moc šikvná, pečlivá – hvězdy má obtáhnuté rychle a skoro přesně, při dokreslování se snaží, ale je to těžké cvičení;
- bludiště – vysvětlíme si zadání, ukáží tvar písmene C a ostatních písmen v bludišti, cestu najde nejprve prstem, poté ji rychle zakreslí tužkou;
- obtahování cest – stejně jako u obtahování hvězd, je pečlivá a šikvná.

## 3. sezení – práce s částmi programu: S – rozvoj sluchového vnímání, S – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – výslovnost hlásky S je nejpřesnější ze skupiny hlásek C, S a Z, i přes to je Kát'a upozorněna na správné postavení mluvidel – zkouší ho napodobit a je vidět, že se velmi snaží, pojmenuje všechny obrázky, poté slova vytleská a správně zaznačí počet slabik;
- určování první hlásky – stejně jako u hlásky C jí cvičení zaměřena na určování první hlásky nečiní problém, obrázky pojmenuje, určí první hlásku slov a poté zaznačí do pracovních listů ty obrázky, které začínají hláskou S;
- určování poslední hlásky – je obtížnější, je třeba zdůraznění poslední hlásky, je však patrné zlepšení, u hlásky S to jde lépe;
- slovní fotbal – pracujeme společně;
- hledání obrázku, který začíná jinou hláskou – vzhledem k tomu, že Kát'a ovládá určování první hlásky, je toto cvičení jednoduché;



- hledání rýmů – pojmenuje dvojice a určí, které se rýmují;
- pexeso – pojmenování otočených obrázků, dává si velký pozor na správnou artikulaci, někdy se sama opraví, někdy ji k tomu vyzvu, poté artikulace intaktní.

#### 4. sezení – práce s částmi programu: S – rozvoj zrakového vnímání, S – grafomotorika

- hledání odlišného obrázku – pojmenování obrázků, určování odlišného obrázku v řadě je velmi jednoduché, jde to rychle;
- hledání stínu – rychle spojí obrázky s příslušnými stíny;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – velmi rychle spojí dvojice a v dalším cvičení zaznačí obrázky stejné jako vzor;
- obtahování, dokreslování stromu – je pečlivá, obtahuje přesně podle teček;
- obtahování, vybarvování hada – obtáhne ho hezky, u tohoto obrázku má tendenci otáčet si papír, poté hada pečlivě vybarví;
- bludiště – ukážeme si tvar písmene S, prstem projde cestu, poté ji rychle zaznačí tužkou;
- obtahování cest – drží se předznačených cest, ty pečlivě obtáhne.

#### 5. sezení – práce s částmi programu: Z – rozvoj sluchového vnímání, Z – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – před pojmenováním si opět ukážeme správný artikulační vzor, zkusíme izolovanou hlásku Z – dává si pozor a artikulace je intaktní, pojmenování obrázků, vytleskání a správné zaznačení slabik;
- určování první hlásky – nedělá žádný problém, pojmenování obrázků, určení první hlásky u všech, správné zaznačení obrázků, které začínají hláskou Z;
- hledání obrázku, který začíná jinou hláskou – pojmenování obrázků, určení první hlásky u všech obrázků, správné zaznačení obrázku, který nezačíná hláskou Z;
- hledání odlišného obrázku v řadě – pojmenování obrázků, trvá to déle, opravdu obrázek hledá (toto cvičení pro Káťu není úplně snadné);
- hledání stínů – pojmenování obrázku, přiřadí k obrázkům správné stíny;

- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – je pečlivá, nejprve ukáže dvojice, poté je spojí.

**6. sezení** – práce s částmi programu: Z – grafomotorika, Z – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování cest komára – izolovaná hláska Z – dbá na správné postavení mluvidel, navíc se kontroluje sluchem, výslovnost je intaktní, obtažení cest komára bez problémů, pečlivě;
- bludiště – ukážeme si tvar písmene Z, pojmenujeme i další písmena v bludišti, poté najde Káťa sama správnou cestu;
- pexeso – při otočení kartiček pojmenování obrázků, snaha o fixaci intaktní výslovnosti hlásky Z ve slovech.

**7. sezení** – práce s částmi programu: CSZ – zvířata z lesa a ze statku, Z – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- zvířata z lesa a ze statku – seznámím ji s dvěma prostředími (statek a les), na stole rozložím všechna zvířata, Káťa je roztřídí podle toho, kde žijí, poté je pojmenuje, ptám se, co dělají, když už neví, tak říkám věty, Káťa je po mně opakuje (soustředí se na správnou výslovnost sykavek);
- pexeso – Káťa chce hrát pokaždé, pojmenovává otočené obrázky – fixace intaktní artikulace.

## **Souhrn výsledků práce s materiálem**

### 1. Oblast rozvoje sluchového vnímání

Rytmizace, určení počtu slabik – po vysvětlení zadání a pochopení principu na vzorových slovech plní cvičení takto zaměřená samostatně a správně.

Určování první hlásky ve slově – zvládla okamžitě a správně, dokáže sluchem určit první hlásku bez zdůraznění, na základě vlastního pojmenování.

Určování poslední hlásky ve slově – je obtížnější než předchozí cvičení, je třeba, abych slova pojmenovávala já, ale je velmi snaživá a po zdůraznění konce slova správně určí a zaznačí poslední hlásku.

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – je cvičení, při kterém pracujeme společně, zvládá střídat pozornost mezi určování první a poslední hlásky, bere to jako hru, hledá mezi obrázky to, co jí poradím, baví ji to.

Hledání rýmů – zvládá bez problémů.

## 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě – je z pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakového vnímání nejobtížnějším cvičením, u druhého opakování však již ví, na co se zaměřit, je pozorná a odlišný obrázek v řadě najde.

Hledání správného stínu – je velmi jednoduchým cvičením, má jej správně vyřešeno rychle.

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – velmi jednoduché.

## 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků, vybarvování – oblast grafomotorických cvičení byla pro Káťu velmi jednoduchá, je pečlivá, kreslení ji baví, takže byla vhodně volena, ale v důsledku toho, že jednotlivé úkoly velmi dobře ovládala, jsme se i v této oblasti pokoušely zaměřit se na fixaci správné artikulace sykavek při pojmenovávání jednotlivých obrázků.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – s tvarem písmen se seznámila rychle, pamatovala si je i do práce s dalším takovým cvičením.

## 4. Oblast rozvoje řeči

Zvířata z lesa a ze statku – většinu zvířat znala, dokázala je správně roztrždit i popsat, co zrovna dělají, kde stojí apod., i toto cvičení jsem tedy zacílila více na fixaci správné artikulace při vymyšlení a později opakování vět o obrázcích.

## 5. Hry

Pexesa – i Káťu velmi bavila, důsledně pojmenovávala obrázky na otočených kartičkách, snažila se o správné artikulační postavení a intaktní výslovnost, kromě motivačního faktoru měla v tomto případě pexesa úlohu dalšího materiálu k procvičení správné výslovnosti.

## **Výstupní diagnostika**

### 1. Artikulace

Nápodobou správného mluvního vzoru bylo dosaženo správné artikulace izolovaných sykavek ostré řady a aplikace tohoto správného způsobu do procvičovaných slov. Vzhledem k tomu, že byla většina cvičení programu kromě primární oblasti zacílení použita i k fixaci správné artikulace, dochází ke spontánnímu opravování a snaze o správnou výslovnost procvičovaných sykavek.

### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je velmi bohatá.

### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Káťa spolupracuje, úkoly plní samostatně. Při obtížnějších je pozorná a snaživá.

### 4. Fonemický sluch

Výsledky testu fonemického sluchu jsou stejně jako při vstupní diagnostice nad úrovní normy. V oblasti znělost – neznělost došlo ke zlepšení výsledku o 1 bod.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 25 bodů (83,3 %);
- kontinuita – nekontinuita: 30 bodů (100 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 29 bodů (96,6 %).

Celkový součet: 113 bodů (94,2 %)

## **Zhodnocení, doporučení**

Káťa je velmi chytré a snaživé dítě. Mezi vstupní diagnostikou a dobou před začátkem práce s programem nedošlo v oblasti artikulace ke spontánnímu zlepšení, čemuž však pomohlo zahájení práce s programem. Byly vyvozeny (přímou nápodobou) a aktivně používány intaktní artikulační vzory hlásek. Lze tedy říci, že stačilo přirozenému vývoji trochu pomoci, Káťa rozdíl slyší, snaží se o používání správného zvuku sykavek i ve spontánní řeči.

## 6. PŘÍPADOVÁ STUDIE

### Radka, 6 let

Narozena v srpnu 2011, byla jí o rok odložena školní docházka. Do mateřské školy chodí od čtyř let. Má jednu starší sestru.

### Vstupní diagnostika

#### 1. Artikulace

Artikulace je lehce neobratná, řeč místy hůře srozumitelná, a to v důsledku rychlejšího tempa mluvy a nesprávné výslovnosti některých hlásek. Nesprávná výslovnost se objevuje u hlásek C a S (pro obě používán stejný nepřesný zvuk v rámci spontánní řeči, izolovaně jsou vyslovovány intaktně). Hláška Z je vyslovována správně, někdy však nezněle. Hláška L je správně vyslovována v iniciální pozici, v ostatních je vynechávána, stejně jako hláška R ve všech pozicích. Hláška Ř je nahrazována hláskou Ž ve všech pozicích.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je bohatá, Radka je velmi upovídaná. V řeči se objevují dysgramatismy (především nesprávné skloňování slov).

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Radka je samostatná, každou aktivitu bohatě komentuje celými větami. Na otázky odpovídá, zadání plní samostatně.

#### 4. Fonemický sluch

Fonemický sluch je v konečném lehce pod hranicí normy, v jednotlivých oblastech se výsledky pohybují na hranici či těsně pod hranicí normy. U některých slov je však patrné, že je nezná, tedy je špatná odpověď důsledkem „špatného tipu“.

Výsledky v jednotlivých oblastech:

- znělost – neznělost: 20 bodů (66,6 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 26 bodů (86,6 %);
- nosovost – nenosovost: 25 bodů (83,3 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 25 bodů (83,3 %).

Celkový součet: 96 bodů (80 %)

Před zahájením programu je na základě rozhovoru patrné zlepšení v oblasti artikulace hlásky L, ta je již správně vyslovována ve všech pozicích, ve spontánní řeči ji Radka nevynechává. Hláška R je nadále vynechávána, hláška Ř je stále nahrazována hláskou Ž. Sykavky C a S jsou stále na stejné úrovni. Vzhledem k preventivnímu zaměření programu jsem se nepokoušela o vybavení správně artikulovaného R, ale práci s Radkou jsem zaměřila na část programu týkající se sykavek C, S a Z, kvůli zafixování již osvojenému správnému způsobu artikulace (izolovaný zvuk sykavek je v normě, ve spontánní řeči však není používán).

### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: C – rozvoj sluchového vnímání, C – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vysvětlím pojem „slabika“, pojmenovává všechny obrázky, upozorňuji na správné artikulační postavení, zapojení sluchového vnímání – zaměřeni na správně artikulovanou hlásku C v izolované pozici, tento správný zvuk chci, ať zapojí do pojmenování všech obrázků, Radka se moc snaží a toto zadání plní (nápodoba správného postavení mluvidel – zuby na sobě, úsměv), poté samostatně vytleskává slova a správně určuje a značí počet slabik;
- určování první hlásky – pojmenovává jednotlivé obrázky, snaží se o správnou výslovnost hlásky C, určování první hlásky však vůbec neovládá (na základě vlastního pojmenování), když slova předřikávám, určí první slabiku – zkusíme to tímto způsobem;
- hledání rýmů – vysvětlím, co má hledat, co jsou to „rýmy“ ukážu na vzorových dvojicích, poté Radka pojmenovává dvojice na pracovním listu a sama určuje, zda se rýmují či ne, správně zaznačí;
- pexeso – hra ji baví, říká, že hodně hraje i doma, obrázky na otočených kartičkách pojmenovává, fixuje tak správnou artikulaci hlásky C.

**2. sezení** – práce s částmi programu: C – rozvoj sluchového vnímání, C – rozvoj zrakového vnímání, C – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- určování první hlásky – minule uměla určit první slabiku, pokračujeme stejným způsobem, chci, ať se více zaměří na slyšené, zdůrazňuji začátek slova a spolu určujeme první hlásku (chci na to navázat při dalším setkání s podobným typem cvičení);
- hledání odlišného obrázku v řadě – je jednoduchým cvičením, obrázky správně pojmenuje, snaží se kontrolovat správný zvuk hlásky C (po upozornění), odlišný obrázek v řadě hned najde a správně zdůvodní, čím se liší;
- hledání stínů – stejně jako u předchozího cvičení je i toto pro Radku lehce zvládnutelné, proto pojmenuje obrázky a spojí je s příslušnými stíny;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – opět jednoduché cvičení, vzhledem k tomu, jak je Radka upovídané dítě, tak i tato jednoduchá cvičení zaberou více času, samotné splnění zadání však netrvá dlouho;
- obtahování, vybarvování hvězd – při obtahování kontur hvězd se snaží, je pečlivá, ale příliš jí to nejde, při vybarvování přetahuje, dokreslování je těžké.

**3. sezení** – práce s částmi programu: C – grafomotorika, S – rozvoj sluchového vnímání, S – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- bludiště – ukážeme si tvary písmen, pojmenujeme je, vysvětlím jí zadání, chápe ho, cestu ukáže nejprve prstem, poté správně zaznačí tužkou;
- obtahování cest – při obtahování je pečlivá, baví ji to;
- rytmizace – princip si pamatuje ze stejně zaměřeného cvičení u hlásky C, jednotlivá slova pojmenuje, na základě upozornění se snaží o správné postavení mluvidel a zapojení již vyvozené intaktní artikulace izolované hlásky S do pojmenování jednotlivých slov, poté vytleská a správně zaznačí počet slabik;
- určování první hlásky – pojmenuje všechny obrázky, na základě mnou předříkávaných slov určuje počáteční hlásku, společně odpovíme, zda jde o hlásku S, správné řešení zaznačí do pracovních listů;

- určování poslední hlásky – pojmenuje všechny obrázky, poté předříkávám slova se zdůrazněním konce slova, společně určujeme poslední hlásku;
- pexeso – je opět prostředkem procvičení výslovnosti, velmi ji to baví, na správné pojmenování obrázků se zapojením intaktní artikulace se soustředí.

**4. sezení** – práce s částmi programu: S – rozvoj sluchového vnímání, S – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- určování první, poslední hlásky – pracujeme společně, je patrné zlepšení, pamatuje si, co má dělat a na co se soustředit, první a poslední hlásku společně určujeme;
- slovní fotbal – při plnění úkolů spolupracujeme, Radka spojuje spolu související slova;
- hledání rýmů – toto cvičení již ovládá, správně pojmenuje dvojice slov a zaznačí rýmující se dvojice;
- hledání odlišného obrázku v řadě, hledání stínů – cvičení jsou pro ni jednoduchá, pojmenovává obrázky;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – v tomto cvičení dělá problém najít jednotlivé dvojice u obrázku dopisu (málo kontrastní), nakonec však správné dvojice a obrázek podle vzoru najde a zaznačí.

**5. sezení** – práce s částmi programu: CSZ – zvířata z lesa a ze statku, S – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- zvířata z lesa a ze statku – ukážu jí dvě prostředí – statek a les, dále rozložím na stůl obrázky zvířat, ta dnes nejprve pojmenujeme (některá nezná), poté dám Radce prostor, aby zvířata rozdělila podle prostředí, ve kterém žijí, většinu určí správně, následně si o nich povídáme, poté pro procvičení správné artikulace vymyslím věty, které po mě Radka opakuje, cvičení se jí líbí;
- pexeso – chce hrát vždy „za odměnu“, pojmenovává obrázky, baví ji vyhrávat.



## **Souhrn výsledků práce s materiálem**

### **1. Oblast rozvoje sluchového vnímání**

Rytmizace, určení počtu slabik – po vysvětlení pojmu „slabika“ plní samostatně náplň těchto cvičení, vytleskává a správně určuje a značí počet slabik k jednotlivým obrázkům, kromě procvičování a uvědomění rytmizace a počtu slabik se snažím o zapojení správné artikulace při pojmenování jednotlivých obrázků.

Určování první hlásky ve slově – cvičení zpočátku obtížné, při plnění zadání jsme postupovaly od určování první slabiky, přes společné určování první hlásky, v některých případech poté určila správně první hlásku samostatně (patrně zlepšení).

Určování poslední hlásky ve slově – je ještě obtížnější než určování první hlásky, bylo by dobré sluchovou analýzu, později syntézu, nadále procvičovat.

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – zatím velmi složitý.

Hledání rýmů – chápe, co má určit, jednotlivé dvojice pojmenuje a spolehlivě určí, zda se rýmují.

### **2. Oblast rozvoje zrakového vnímání**

Hledání obrázku v řadě, hledání správného stínu – cvičení jsou pro Radku velmi jednoduchá, spojují tedy konkrétní zadání zaměřené na rozvoj zrakového vnímání se snahou o fixaci správné artikulace.

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – kromě jednoho cvičení (hlásky S, hledání dvojic dopisů) bylo velmi jednoduché, rychle zvládnuté.

### **3. Oblast rozvoje grafomotoriky**

Obtahování tvarů, obrázků, vybarvování – je pečlivá, má správný úchop, snaží se, vybarvování ji nebaví, dokreslování hvězd je obtížné.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – toto cvičení jsem zařadila jen jednou, zadání pochopila, cvičení ji bavilo.

### **4. Oblast rozvoje řeči**

Zvířata z lesa a ze statku – některá zvířata neznala (rys, sojka, jezevec), roztřídila je však správně, je schopna vymýšlet spoustu vět, ke všemu má vlastní příběh, je

upovídáná, slovní zásobu má bohatou, také toto cvičení bylo kromě primárního zadání zaměřeno na fixaci správné výslovnosti sykavek C, S a Z.

## 5. Hry

Pexesa – chtěla vždy hrát „za odměnu“, byla pro ni největší motivací, bavila ji, při pojmenování obrázků na otočených kartách se také procvičovala intaktní artikulace.

### **Výstupní diagnostika**

#### 1. Artikulace

V artikulaci došlo ke zlepšení v artikulaci hlásky L, ta je již při pojmenování i ve spontánní řeči vyslovována intaktně. Hlásky C a S jsou izolovaně tvořeny intaktně, při pojmenování se Radka velmi snaží je správně použít také ve slovech, ve spontánní řeči však není tento způsob zafixován, místy je však patrná tendence opravit nesprávný zvuk hlásky. Hlásky R je nadále vynechávána, hlásky Ř je nahrazována hláskou Ž.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je velmi bohatá, Radka si navíc slova dobře pamatuje.

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Je velmi komunikativní, upovídáná, zadání plní, je-li třeba, spolupracuje.

#### 4. Fonematický sluch

V oblasti fonematického sluchu došlo ke zlepšení ve třech oblastech, v celkovém součtu se Radka dostala nad úroveň normy.

Výsledky v jednotlivých oblastech:

- znělost – neznělost: 25 bodů (83,3 %);
- kontinuita – nekontinuita: 26 bodů (86,6 %);
- nosovost – nenosovost: 26 bodů (86,6 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 27 bodů (90 %).

Celkový součet: 104 bodů (86,7 %)

### **Zhodnocení, doporučení**

Radka je šikovná a snaživá. V průběhu práce s programem došlo ke zlepšení v oblasti artikulace u hlásky L. Nadále jsou však nepřesně vyslovovány hlásky C, S, Z,

vynechávána hláska R a hláska Ř nahrazována hláskou Ž. Vzhledem k odkladu školní docházky a většímu množství nesprávně vyslovovaných hlásek (a s tím souvisejícím možným rizikem ve škole) doporučuji cílenou logopedickou terapii.

## **7. PŘÍPADOVÁ STUDIE**

### **Verča, 6 let**

Narozena v listopadu 2011. Do mateřské školy chodí od čtyř let. Je z úplné rodiny, nemá žádné sourozence.

### **Vstupní diagnostika**

#### **1. Artikulace**

Výslovnost je obratná, řeč dobře srozumitelná. Všechny hlásky, kromě ostrých sykavek a hlásky L, jsou tvořeny intaktně. Zvuk sykavek C, S a Z je nepřesný, není však patrný patologický způsob tvoření. Hláska L je vynechávána, popř. jen naznačována zvukem tvořeným rty. Hlasy R a Ř jsou tvořeny správně, artikulace je intaktní.

#### **2. Slovní zásoba**

Slovní zásoba je na dobré úrovni – obrázky i činnosti poznala a pojmenovala, dějové sledy poskládala dva ze tří, děj také jednoduše popsala. Vicedějový obrázek nepopsala samostatně, ale na otázky odpovídala. Rozpovídala se při popisu děje pohádky, celý děj popsala pomocí souvětí (použití také uvozovacích vět), patrná bohatá slovní zásoba.

#### **3. Samostatnost při pojmenování, popisu**

Je tichá, moc nepovídá, spolupracuje však bez problémů, úkoly plní, na otázky odpovídá.

#### **4. Fonemický sluch**

Úroveň fonemického sluchu je v dílčích oblastech i v celkovém součtu zcela v normě.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 28 bodů (93,3 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 30 bodů (100 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);

- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 29 bodů (96,6 %).

Celkový součet: 116 bodů (96,7 %)

Před zahájením programu (leden 2018) se projevilo zlepšení v oblasti artikulace hlásky L. Ta je nadále ve spontánní řeči vynechávána či nahrazována zvukem tvořeným rty bez zvednutí jazyka, při pokusu vyvodit izolovanou hlásku však Verča jazyk zvedne a L vyslovuje správně. Vzhledem k nezafixované hlásce L jsem se rozhodla zapojit část programu zaměřenou na rozvoj hlásky L a docílit správným mluvním vzorem a snahou o napodobení tohoto mluvního vzoru během pojmenovávání obrázků ve všech částech programu zafixování. Pokud se tento způsob podaří, budu se snažit o zafixování správné artikulace pomocí cvičení z dalších částí programu (pexeso, protiklady). Pokud ne, zaměřím se na zlepšení výslovnosti hlásek C, S a Z s částí programu, který je na ně zacílen.

### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – zadání hned rozumí, není třeba blíže vysvětlovat, obrázky pojmenuje, při hlásce L však není zvedán jazyk, zvuk je pouze naznačován rty, důrazně předvádím artikulaci hlásky L, izolovanou hlásku Verča napodobuje správně, zkusíme tento intaktní mluvní vzor zapojit do slov začínající slabikou LA, Verča se snaží opakovat a daří se jí to;
- určování první hlásky – samostatně obrázky pojmenuje a správně zakroužkuje ty, které začínají hláskou L, nepotřebuje pomoc, u pojmenování obrázků se pokouším o zapojení intaktního mluvního vzoru;
- určování poslední hlásky – také poslední hlásku samostatně a bez pomoci určí;
- hledání rýmů – cvičení je pro ni jednoduché, hned ho chápe, dvojice pojmenuje a zaznačí ty, které se rýmují;
- pexeso – ji moc baví, obrázky pojmenovává, všechny je pozná, u slov s hláskou L na začátku slova se snažím o zapojení intaktního mluvního vzoru, je však už unavená, u ostatních slov slova pojmenovávám sama.

**2. sezení** – práce s částmi programu: L – rozvoj sluchového vnímání, L – rozvoj zrakového vnímání

Průběh práce s cvičeními:

- určování první hlásky – pokračujeme v nedodělaných cvičeních z pracovních listů na rozvoj sluchového vnímání pro hlásku L, nejprve ukážu Verči správný artikulační vzor hlásky L, chci, ať ho po mě opakuje – izolovaná hlásky je tvořena správně, snaží se to používat při pojmenování slov, první hlásku u slov samostatně určí;
- určování slova, které začíná jinou hláskou – stejně jako u předchozího cvičení pojmenováváme slova, na konci hlásku L nevyslovuje, nahrazuje ji zvukem tvořeným rty (nápodobou se podaří jen u slova „úl“);
- hledání odlišného obrázku – obrázky pojmenovává, poté správně zaznačí obrázek, který se v řadě liší;
- hledání stínů – pojmenuje obrázky, k obrázkům přiřadí příslušné stíny;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – cvičení je velmi jednoduché, má ho rychle splněno.

**3. sezení** – práce s částmi programu: L – grafomotorika, L – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- obtahování, vybarvování motýlů – na začátku opět zkusíme procvičit izolovanou hlásku L a procvičíme ji na několika slovech s L na začátku slova, poté se Verča těší na kreslení, nemá správný úchop (po upozornění si tužku chytí lépe), ale je pečlivá;
- obtahování vlnek – pečlivě obtáhne všechny vlnky;
- bludiště – ukážeme si tvar písmene L (při té příležitosti opět zkusíme izolovanou hlásku a několik slov), Verča zadání hned chápe, prstem ukáže správnou cestu v bludišti, poté ji tužkou zaznačí;
- pexeso – ji moc baví, sama od sebe se snaží obrázky pojmenovávat se zapojením správného vzoru, po chvíli na to zapomíná a L opět vynechává (po upozornění se zase snaží).

## **Souhrn výsledků práce s materiálem**

S Verčou bohužel proběhla jen tři sezení, při kterých se stihla jen jedna sada pracovních listů. Na základě těch je zhodnocení velmi orientační.

### 1. Oblast rozvoje sluchového vnímání

Rytmizace, určení počtu slabik – chápe princip bez ukázky, obrázky samostatně pojmenuje, slova vytleská a správně určí a zaznačí počet slabik.

Určování první hlásky ve slově – k tomuto cvičení nepotřebovala žádnou pomoc, slovo si řekla a správně určila počáteční hlásku, zaznačila správná slova dle zadání (správně určila, ačkoli hláska L nebyla u všech slov správně artikulovaná).

Určování poslední hlásky ve slově – samostatně určila poslední hlásku.

Hledání rýmů – pojmenuje dvojice, zaznačí rýmy.

### 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě, hledání správného stínu – cvičení jsou pro ni velmi jednoduchá, obrázky na pracovních listech pojmenovává, snažím se o fixaci správného artikulačního vzoru.

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – velmi jednoduché cvičení.

### 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků, vybarvování – nemá osvojen správný úchop, na upozornění reaguje, je pečlivá a baví ji to, snaží se.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – rychle chápe zadání, písmena zná, správnou cestu rychle najde.

### 4. Hry

Pexesa – i u Verči fungují velmi motivačně, při pojmenovávání obrázku se střídáme, snaží se však použít správný artikulační vzor.

## **Výstupní diagnostika**

### 1. Artikulace

Ve spontánní řeči není v oblasti artikulace oproti vstupní diagnostice žádná změna. Zvuk ostrých sykavek C, S a Z je nadále nepřesný, nejsou však tvořeny patologicky,

chybí jí však čtyři přední zuby, čemuž nepřesnost zvuku přičítám. Hláška L je stále vynechávána či nahrazována zvukem tvořeným rty. Při zřetelném předvedení správného artikulačního vzoru a snaze o výslovnost izolované hlásky L je však tvořena správně.

## 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je velmi bohatá.

## 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Verča pracuje samostatně, při pojmenování i popisu plní zadání, na otázky odpovídá.

## 4. Fonemický sluch

Výsledky jednotlivých částí (i celkového součtu bodů) jsou totožné s výsledky získanými při vstupní diagnostice.

Výsledky jednotlivých částí:

- znělost – neznělost: 28 bodů (93,3 %);
- kontinuita – nekontinuita: 30 bodů (100 %);
- nosovost – nenosovost: 29 bodů (96,6 %);
- kompaktnost – difuznost: 29 bodů (96,6 %).

Celkový součet: 116 bodů (96,7 %)

### **Zhodnocení, doporučení**

V důsledku časté nemocnosti jsem měla možnost pracovat s Verčou jen čtyřikrát. Povedlo se vyvodit správně tvořenou izolovanou hlásku L a později ji zapojit do slov s touto hláskou na začátku slova.

V procvičovaných oblastech je na velmi dobré úrovni, zadání rozuměla, i často problematická cvičení zaměřená na sluchovou analýzu zvládala.

V rámci doporučení je třeba fixovat správnou výslovnost hlásky L v cíleném pojmenování a později i ve spontánní řeči. Další oblastí je vyvození správného zvuku sykavek a jejich zapojení do spontánní řeči.

## 8. PŘÍPADOVÁ STUDIE

### Elenka, 5 let

Narozena v dubnu 2012. Do mateřské školy chodí od tří let. Je z úplné rodiny, má dva sourozence.

### Vstupní diagnostika

#### 1. Artikulace

Artikulace je lehce neobratná, řeč je však srozumitelná. Narušena je zvuková stránka sykavek, správně artikulována je jen hláska Č, zvuk ostatních není intaktní, je zastřený. Hláska R je nahrazována hláskou L, hláska Ř je nahrazována zvukem podobným hlásce Ž.

#### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je bohatá, obrázky i činnosti poznala, dějové sekvence seřadila správně. Dějové sekvence, vícedějový obrázek i děj pohádky popsala celými rozvitými větami.

#### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Spolupracovala ochotně, zadání rozuměla, nebylo třeba se doptávat, zadání plnila samostatně.

#### 4. Fonemický sluch

Úroveň fonemického sluchu ve všech sledovaných oblastech i v celkovém součtu bodů je nad úrovní normy.

Výsledky v jednotlivých oblastech:

- znělost – neznělost: 26 bodů (86,6 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 29 bodů (96,6 %);
- nosovost – nenosovost: 30 bodů (100 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlásky): 26 bodů (86,6 %).

Celkový součet: 111 bodů (92,5 %)

Před zahájením programu (leden 2018) je patrné zlepšení v oblasti artikulace hlásky R, ta je vyslovována intaktně ve všech pozicích. Hláska Ř je nadále nahrazována zvukem podobným hlásce Ž. Zvuk sykavek je nadále zastřený.



Pro práci s programem jsem zvolila část zaměřenou na rozvoj hlásek C, S a Z, na které chci zkusit zpřesnění artikulačního vzoru.

### **Práce s programem**

**1. sezení** – práce s částmi programu: C – rozvoj sluchového vnímání, C – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace – vysvětlení pojmu „slabika“, okamžitě chápe a správně určuje a značí počet slabik, zkouším se přímou nápodobou správného artikulačního postavení dosáhnout zpřesnění zvuku hlásky C, to se však nedaří, zvuk je o něco lepší, ale ne správný – proto chci, ať při pojmenování obrázků Elenka dbá na správné nastavení mluvidel, snaží se;
- určování první hlásky – hned samostatně určuje první hlásku u všech slov, jinak plní zadání (značí slova začínající hláskou C);
- určování poslední hlásky – samostatně určuje i poslední hlásku u všech slov, značí slova, která končí hláskou C, schopnost sluchové analýzy je na velmi dobré úrovni;
- slovní fotbal – je spojením určování první a poslední hlásky, hru zná (říká, že ji doma hrají), takže pojmenovává všechny obrázky a jen s občasnou pomocí spojuje slova podle zadání;
- hledání rýmů – opět okamžitě chápe zadání, pojmenuje dvojice a značí rýmující se dvojice;
- pexeso – při pojmenování obrázků na otočených kartičkách chci, ať má Elenka správné postavení mluvidel pro hlásku C – velmi se snaží, zvuk však stále není přesný.

**2. sezení** – práce s částmi materiálu: C – rozvoj zrakového vnímání, C – grafomotorika

Průběh práce s cvičeními:

- hledání odlišného obrázku, hledání stínů – na úvod si zopakujeme správné artikulační postavení u hlásky C, poté Elenka pojmenovává obrázky a hledá odlišné obrázky v řadě, přiřazuje k obrázkům příslušné stíny, cvičení jsou pro Elenku jednoduchá;
- hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – cvičení jsou velmi jednoduchá, Elenka ale ráda kreslí, takže různým způsobem značí správná řešení, to ji baví;

- obtahování, vybarvování, dokreslování hvězd – úchop správný, má tendenci otáčet si papír, je pečlivá, snaží se, má to pěkné (moc ráda kreslí, patrně i v jiných částech programu);
- bludiště – ukážeme si tvar písmene C, pojmenujeme i ostatní písmena, zná je, prstem rychle ukáže cestu, poté ji zaznačí tužkou;
- obtahování cest – stejně jako u obtahování hvězd je pečlivá, baví ji to.

**3. sezení** – práce s částmi programu: S – rozvoj sluchového vnímání, S – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- rytmizace, určování první a poslední hlásky – ve všech úkolech je naprosto samostatná, nejvíce času jí trvá, než správné řešení zaznačí (kreslí si u toho), ale zadání rozumí a úkoly plní se správným řešením;
- slovní fotbal – je pro ni hra, baví ji to;
- hledání rýmů – určí samostatně hned (pamatuje si z minulého stejně zaměřeného cvičení);
- pexeso – chce hrát, při pojmenování obrázků se snaží, zvuk sykavek však není správný, nápodobou artikulačního postavení nejde správný zvuk vyvodit.

**4. sezení** – práce s částmi programu: S – rozvoj zrakového vnímání, S – grafomotorika, S – pexeso

Průběh práce s cvičeními:

- hledání odlišného obrázku, hledání stínů, hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru – u všech cvičení plní samostatně zadání, pojmenovává obrázky, každou činnost komentuje, jediné těžké – hledání dvojic dopisů;
- obtahování, dokreslování stromů, obtahování, vybarvování hada – je pečlivá, tato cvičení ji baví, chce si je vzít domů;
- bludiště – pamatuje si tvar písmen z minula, pojmenujeme písmena v bludišti, najde a správně zaznačí cestu;
- pexeso – bylo „za odměnu“, pojmenovávala obrázky na otočených kartičkách.

## **Souhrn výsledků práce s materiálem**

### 1. Oblast rozvoje sluchového vnímání

Rytmizace, určení počtu slabik – cvičení zaměřená na určování a zaznačení počtu slabik, od prvního cvičení rozuměla zadání bez detailnějšího vysvětlování, pojmenovávala obrázky samostatně, správný zvuk se bohužel nepodařilo vyvodit.

Určování první a poslední hlásky ve slově – jako jediná neměla problém ani s jedním cvičením zaměřeným na sluchovou analýzu, a to na základě vlastní (ne přesné) řečové produkce.

Slovní fotbal (spojení určování první a poslední hlásky) – princip hry znala, bavila se, spojovaly jsme spolu.

Hledání rýmů – bylo dalším jednoduchým cvičením.

### 2. Oblast rozvoje zrakového vnímání

Hledání obrázku v řadě, hledání správného stínu – cvičení zaměřena na rozvoj zrakového vnímání byla pro Elenku velmi jednoduchá, ale bavila ji (značení správných odpovědí).

Hledání stejných dvojic, hledání obrázku podle vzoru – i tato cvičení ji bavila.

### 3. Oblast rozvoje grafomotoriky

Obtahování tvarů, obrázků, vybarvování – grafomotorická cvičení byla pro Elenku nejzábavnější, kreslení ji baví, snaží se.

Bludiště (grafomotorika, poznání správného tvaru požadovaného písmena) – tvar písmen znala, společně jsme si je pojmenovaly, bludiště ji bavilo.

### 5. Hry

Pexesa – i u Elenky byla pexesa nejzábavnější částí programu, fungovala jako nejlepší motivace, vždy na konci chtěla hrát.

## **Výstupní diagnostika**

### 1. Artikulace

Artikulace je intaktní u většiny hlásek. Zvuk sykavek C, S, Z a Š, Ž není čistý, je zastřený, intaktní zvuk nelze vyvodit ani izolovaně. Hlávky L a R jsou intaktně vyslovovány, hlávka Ř je stále nahrazována zvukem podobným hlávce Ž.

### 2. Slovní zásoba

Slovní zásoba je na velmi dobré úrovni, stejně jako gramatická úroveň projevu.

### 3. Samostatnost při pojmenování, popisu

Elenka je naprosto samostatná, zadání rozumí, všechno komentuje, na otázky odpovídá.

### 4. Fonematický sluch

Výsledek testu fonematického sluchu se oproti výsledkům ze září 2017 zlepšil o jeden bod.

Výsledky jednotlivých oblastí:

- znělost – neznělost: 27 bodů (90 %);
- kontinuálnost – nekontinuálnost: 29 bodů (96,6 %);
- nosovost – nenosovost: 30 bodů (100 %);
- kompaktnost – difuznost (samohlávky): 26 bodů (86,6 %).

Celkový součet bodů: 112 bodů (93,3 %)

## **Zhodnocení, doporučení**

V oblasti artikulace došlo k vybavení a zafixování hlávky R ve všech pozicích. Nesprávná výslovnost sykavek nadále přetrvává, pro zlepšení je třeba zapojení odborných a cíleně zaměřených terapeutických postupů, které nejsou součástí programu logopedické prevence.

Úroveň sluchové analýzy je na velmi vysoké úrovni, všechna cvičení na určování první a poslední hlávky plnila Elenka samostatně. V dalších oblastech (zrakové vnímání, grafomotorika) je také velmi schopná, slovní zásoba je bohatá, což se projevovalo během celé práce s programem.

Vzhledem k tomu, že Elenka dochází jeden den do jiného zařízení než mateřské školy, proběhla jen čtyři sezení pro práci s programem.

### 7.3. Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky

Změny v oblasti artikulace u všech dětí, se kterými jsem s vytvořeným materiálem pro logopedickou prevenci pracovala, jsou vyjádřeny v následující tabulce. Pro lepší názornost jsou rozděleny do tří časových období: září 2017 (vstupní diagnostika s využitím orientačního vyšetření artikulace), leden 2018 (orientační zhodnocení úrovně artikulace prostřednictvím rozhovoru s dítětem), březen 2018 (výstupní diagnostika po práci s programem, s využitím orientačního vyšetření artikulace).

**Tab. 6 – Srovnání výsledků diagnostiky v oblasti artikulace**

	Artikulace <b>vstupní diagnostika</b> (orientační vyšetření artikulace, září 2017)	Artikulace <b>před začátkem programu</b> (spontánní řeč, leden 2018)	Artikulace <b>výstupní diagnostika</b> (orientační vyšetření artikulace, březen 2018)
<b>Verča R.</b>	hl. R nahrazována hl. L hl. Ř nahrazována hl. Ž	bez zlepšení	bez zlepšení
<b>Agátka</b>	hl. R nezafixována hl. Ř nahrazována hl. Ž záměny hlásek ve spontánní řeči	hl. R zafixována hl. Ř intaktní izolovaně a po hlásce T	hl. R intaktní hl. Ř intaktní (popř. spontánní opravení)
<b>Lukas</b>	nesprávná diferenciací sykavek hl. R intaktní jen v iniciální pozici	hl. R intaktní ve všech pozicích hl. Ř nahrazována hl.	diferenciací sykavek intaktní hl. R intaktní,

	(jinak nahrazována hl. L) hl. Ř nahrazována hl. Ž	Ž	zafixovaná hl. Ř nahrazována hl. Ž
<b>Patrik</b>	nesprávná diferenciacie sykavek hl. R nahrazována hl. L hl. Ř nahrazována hl. Ž	hl. R intaktní, nezafixovaná hl. Ř nahrazována hl. Ž	hl. R zafixovaná hl. Ř nahrazována hl. Ž
<b>Káťa</b>	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z	bez zlepšení	hl. C, S a Z izolovaně intaktní (snaha o zapojení do slov, spontánní oprava)
<b>Radka</b>	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z hl. L intaktní jen v iniciální pozici hl. R vynechávána hl. Ř nahrazována hl. Ž	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z hl. L intaktní ve všech pozicích hl. R vynechávána hl. Ř nahrazována hl. Ž	hlásky C, S izolovaně intaktní (snaha o zapojení do slov) hl. L intaktní hl. R vynechávána hl. Ř nahrazována hl. Ž
<b>Verča F.</b>	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z hl. L vynechávána	bez zlepšení	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z hl. L izolovaně intaktní
<b>Elenka</b>	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z, Š, Ž hl. R nahrazována hl.	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z, Š, Ž hl. R intaktní	nepřesná výslovnost hlásek C, S, Z, Š, Ž hl. R intaktní

	L hl. Ř nahrazována zvukem podobným Ž	hl. Ř nahrazována zvukem podobným Ž	hl. Ř nahrazována zvukem podobným Ž
--	---	--	--

Následující tabulka shrnuje výše uvedené výsledky z pohledu hledání příčiny zlepšení ve sledované oblasti. Znázorňuje, jakým způsobem měl na zlepšení artikulace u dětí podíl přirozený vývoj a u kolika dětí pomohla cílená práce s programem logopedické prevence.

**Tab. 7 – Příčiny zlepšení v oblasti artikulace**

Zlepšení v oblasti artikulace	Počet dětí
bez zlepšení v rámci přirozeného vývoje ani v průběhu práce s programem	1/8
zlepšení v rámci přirozeného vývoje	1/8
zlepšení v průběhu práce s programem	2/8
zlepšení v rámci přirozeného vývoje i v průběhu práce s programem	4/8

Na základě těchto výsledků lze potvrdit informace uvedené v odborné literatuře a také předpoklad, že u dítěte s nekonstantní odchylkou artikulace (resp. nezafixovaným patologickým vzorem hlásky) má velký vliv na zlepšení úrovně artikulace přirozený vývoj řeči a také jeho správně zaměřená a vedená podpora.

Následující tabulka znázorňuje zlepšení v oblasti fonematického sluchu rovněž u dětí, se kterými bylo s programem logopedické prevence pracováno.

**Tab. 8 – Srovnání výsledků diagnostiky v oblasti fonemického sluchu**

	Výsledky testu fonemického sluchu – vstupní diagnostika (září, 2018)	Výsledky testu fonemického sluchu – výstupní diagnostika (březen, 2018)
<b>Agátka</b>	<b>97 bodů</b> I. 21 b., II. 23 b., III. 26 b., IV. 27 b.	<b>111 bodů</b> I. 27 b., II. 27 b., III. 29 b., IV. 28 b.
<b>Verča R.</b>	<b>107 bodů</b> I. 24 b., II. 30 b., III. 27 b., IV. 26 b.	<b>116 bodů</b> I. 27 b., II. 30 b., III. 30 b., IV. 29 b.
<b>Lukas</b>	<b>105 bodů</b> I. 22 b., II. 26 b., III. 29 b., IV. 28 b.	<b>107 bodů</b> I. 24 b., II. 27 b., III. 28 b., IV. 28 b.
<b>Patrik</b>	<b>102 bodů</b> I. 19 b., II. 27 b., III. 29 b., IV. 27 b.	<b>107 bodů</b> I. 23 b., II. 27 b., III. 30 b., IV. 27 b.
<b>Káťa</b>	<b>111 bodů</b> I. 23 b., II. 30 b., III. 29 b., IV. 29 b.	<b>113 bodů</b> I. 25 b., II. 30 b., III. 29 b., IV. 29 b.
<b>Radka</b>	<b>96 bodů</b> I. 20 b., II. 26 b., III. 25 b., IV. 25 b.	<b>104 bodů</b> I. 25 b., II. 26 b., III. 26 b., IV. 27 b.
<b>Verča F.</b>	<b>116 bodů</b> I. 28 b., II. 30 b., III. 29 b., IV. 29 b.	<b>116 bodů</b> I. 28 b., II. 30 b., III. 29 b., IV. 29 b.



<b>Elenka</b>	<b>111 bodů</b>	<b>112 bodů</b>
	I. 26 b., II. 29 b., III. 30 b., IV. 26 b.	I. 27 b., II. 29 b., III. 30 b., IV. 26 b.

Výsledky ukazují, že ke zlepšení (z pohledu celkového součtu získaných bodů) došlo u sedmi dětí z osmi. Přičemž poslední dítě, u kterého k žádnému zlepšení nedošlo, mělo výsledek vstupní a výstupní diagnostiky shodný a nadprůměrný.

Těmito výsledky lze rovněž potvrdit vliv přirozeného vývoje a cílené stimulace sluchového vnímání na zlepšování úrovně fonemického sluchu.

#### **7. 4. Zhodnocení programu**

Zhodnocení programu vychází z průběhu práce s programem, z reakcí dětí, jejich zájmu, úrovně rozumění a schopnosti plnit úkoly. Dále zmíněné oblasti hodnocení korespondují se sledovanými oblastmi uvedenými na začátku kapitoly.

#### **Montessori aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky**

Tato cvičení jsou ověřená v rámci běžného chodu mateřské školy. Pedagožky je pro rozvoj hrubé a jemné motoriky doporučují, v rámci programu je uvádím pro inspiraci z oblasti možných námětů týkající se Montessori pedagogiky.

#### **Rozvoj sluchového vnímání**

##### **1. Cvičení zaměřená na rytmiizaci**

Tato cvičení děti bavila, spojení pojmenovávání, vytleskávání a zakreslování počtu slabik nebylo jednotvárné. Vzhledem k přiměřenému počtu obrázků nedocházelo ke ztrátě pozornosti. Je však třeba cvičení s dětmi procvičovat individuální formou. Zadáni děti rozuměly, bylo třeba vysvětlit pojem „slabika“ a u některých si ověřit pochopení na několika vzorových slovech. Cvičení byla zvládnutelná, zároveň však byla pro děti něčím novým. Slova na obrázcích děti znaly, v opačném případě jim byla vysvětlena, obrázky jsem pojmenovala a děti opakovaly.

##### **2. Cvičení na určení první hlásky ve slově**

Tato cvičení děti bavila, nebylo však možné splnit všechna cvičení takto zaměřená během jednoho sezení. To však vnímám jako pozitivum, neboť vzhledem

k různorodému zadání se děti během prvního setkání s těmito cvičeními dozvěděly, na co se mají soustředit, podruhé již tedy nebylo nutné princip vysvětlovat. Zároveň byl prostor pro větší procvičení sluchové analýzy. Cvičení byla pro některé děti těžká, ne však nezvládnutelná, proto věřím v potenciál rozvoje v této oblasti. Slovní zásoba se během cvičení opakovala, děti měly prostor si nová slova zopakovat ve variaci různých cvičení.

### 3. Cvičení na určení poslední hlásky ve slově

Tato cvičení byla ještě těžší, než cvičení předchozí, je však možné zařadit je dle individuálních schopností dítěte a po pochopení principu a zvládnutí jednodušších cvičení. Zadáním děti rozuměly, případné nedostatky kompenzovala spolupráce při řešení úkolů.

### 4. Cvičení na určení rýmujících se dvojic

Tato cvičení byla pro děti jednoduchá, oddechová. Bavila je, zadání rozuměly. Vzhledem k seznámení se se slovní zásobou v průběhu předchozích cvičení byly schopny většinu dvojic pojmenovat samostatně a na základě pojmenování určit rýmující se dvojice.

Vzhledem k tomu, že byla cvičení z této části programu pro děti poměrně obtížná a bylo třeba individuálního přístupu a pomoci, doporučuji pracovat s těmito úkoly v rámci individuální práce s dítětem.

## **Rozvoj zrakového vnímání**

### 1. Hledání odlišného obrázku v řadě

Tento úkol byl pro děti jednoduchý, ale ne příliš. Některé děti měly problém zorientovat se ve větším množství obrázků a najít znak, který byl typický jen pro jeden obrázek v řadě. Úkol je bavit, zadání rozuměly, některým bylo třeba ukázat a pojmenovat odlišnost jednoho obrázku, poté již pracovaly samostatně.

### 2. Hledání stínů

Hledání stínů bylo také jednoduché, vzhledem k malému množství obrázků zvládly děti úkol rychle. Zadání rozuměly, obrázky pojmenovávaly.

### 3. Hledání dvojic, hledání obrázku podle vzoru

Tato cvičení byla příliš jednoduchá. Ačkoli bylo zvoleno poměrně velké množství lišících se dvojic na jednom listu, děti měly úkol splněn velmi rychle.

Z důvodu přílišné jednoduchosti cvičení na rozvoj zrakového vnímání bych tyto úkoly volila pro skupinovou práci s dětmi.

### **Rozvoj grafomotoriky**

#### 1. Úkoly s obrázky k obtahování

Děti byly pečlivé, snažily se. Při tomto cvičení bylo také možné z mé strany sledovat správnost úchopu tužky a následně správný úchop procvičovat. Zadáání je jednoduché, děti úkoly bavily. U některých hlásek je v této části programu zaměřeno více těchto cvičení, pro udržení pozornosti a snahy dětí doporučuji nezadávat je dětem všechna najednou.

#### 2. Úkoly s obrázky k dokreslení

Obrázky k dokreslení byly pro děti těžké, zadání rozuměly a snažily se. Toto cvičení bych tedy volila spíše jako doplňkové.

#### 3. Úkoly s obrázky k vybarvení

Tento typ úkolů byl pro některé děti motivací a odměnou za plnění jiných úkolů. Naopak u dětí, které kreslení nebaví, bylo patrné snížení pozornosti a snaha mít úkol rychle splněný na úkor pečlivosti.

#### 4. Bludiště

Bludiště děti bavila z části zaměřené na rozvoj grafomotoriky nejvíce. Některé děti tvary písmen znaly, podle nich se poté v bludišti správně orientovaly a našly a zaznačily správnou cestu.

Vzhledem k samostatnosti dětí při plnění úkolů z této části materiálu bych je rovněž realizovala v rámci skupinových aktivit.

## **Rozvoj řeči**

### 1. Zvířata z lesa a ze statku

Tato aktivita děti bavila velmi, a to kvůli možnosti manipulace s jednotlivými zvířaty a různorodosti úkolů. Většinu zvířat děti znaly, některá však ne, byla tak rozšířena jejich slovní zásoba. Kromě tohoto cíle bylo možné na obrázcích a větách o nich procvičit správnou artikulaci přirozenou formou.

### 2. Protiklady

Rovněž kartičky s protiklady byly pro děti něčím novým. V průběhu práce s tímto materiálem byl prostor pro osvojení si nových slov a pochopení jejich významu. I v průběhu práce s těmito kartičkami byl prostor pro upevnění artikulačních vzorů procvičovaných hlásek.

### 3. Povolání

Děti, se kterými jsem s těmito kartičkami pracovala, navzdory své bohaté slovní zásobě některé profese neznaly. Vysvětlila jsem jim náplň jejich práce, ověřila jejich porozumění a v průběhu práce s kartami byl prostor pro osvojení si alespoň některých nových slov.

## **Hry**

### 1. Pexesa

Pexesa byla pro děti nejvíce motivační částí z celého programu. Vnímám je jako nejužitečnější aktivitu z hlediska procvičování správné artikulace. Dalším možným přínosem je rozvíjení zrakového vnímání a zopakování slovní zásoby, se kterou se děti setkávaly v úkolech zahrnutých v programu (v rámci jedné hlásky).

### **Orientační časová náročnost jednotlivých částí programu**

V následující tabulce je vyjádřena orientační časová náročnost jednotlivých částí programu. Ta byla sledována v průběhu práce s programem se všemi dětmi.

**Tab. 9 – Orientační časová náročnost jednotlivých částí programu**

<b>Část programu logopedické prevence</b>	<b>Orientační časová náročnost</b>
Část zaměřená na rozvoj sluchového vnímání (jedna hláska, s nevyužitím všech typů cvičení)	20 minut
Část zaměřená na rozvoj zrakového vnímání (jedna hláska)	15 minut
Část zaměřená na rozvoj grafomotoriky (jedna hláska, s možným nevyužitím všech typů cvičení)	20 minut
Rozvoj řeči – zvířata z lesa a ze statku	10 minut
Rozvoj řeči – protiklady	10 minut
Rozvoj řeči – povolání	10 minut
Pexeso (jedna hra)	10 minut

Jedno sezení s dítětem, ve kterém byly kombinovány různé části programu, trvalo průměrně 25 – 30 minut. Různé části jsem volila z důvodu udržení pozornosti dítěte, avšak z části programu zaměřeného na rozvoj jedné hlásky.

## **Závěr**

Ve své diplomové práci jsem se zabývala realizací logopedické prevence v mateřské škole Montessori. K tomuto účelu byl vytvořen program logopedické prevence zaměřený na, z hlediska artikulace, nejčastěji problematické hlásky (C, S, Z, L, R, Ř).

Teoretická část byla rozdělena do čtyř základních kapitol. Obsah první z nich se věnoval ontogenetickému vývoji řeči u dětí. Byl popsán fyziologický vývoj řeči, vývoj artikulačních schopností, faktory podílející se na vývoji řeči, rizikové faktory a možnosti stimulace fyziologického vývoje řeči u dětí předškolního věku. Druhá kapitola se zabývala nejčastějšími poruchami řečové komunikace u dětí předškolního věku, především dyslalií a dalším možným odchylkám v oblasti artikulace. Poslední částí druhé kapitoly bylo shrnutí dalších poruch řečové komunikace, z pohledu etiologie a symptomatologie byly popsány tyto poruchy: opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, koktavost (balbuties), mutismus a elektivní mutismus, rinolalie a poruchy hlasu. Třetí kapitola se věnovala logopedické prevenci v mateřské škole, a to z pohledu jejího definičního vymezení, významu mateřské školy pro rozvoj komunikace, dělení logopedické prevence, jejich oblastí, metod a zásad. Poslední kapitola teoretické části práce byla zaměřena na popsání základních principů Montessori pedagogiky, její oblasti, cíle a její konkrétní podobu v mateřských školách. Na teoretickou část práce navazovala praktická část. Její zpracování vycházelo z informací uvedených v odborných zdrojích. Tyto poznatky jsem se pokusila převést do praktické podoby.

Praktická část byla rozdělena do tří základních kapitol. První z nich byla úvodem do problematiky praktické části, byly v ní shrnuty základní informace o vytvořeném programu logopedické prevence, cíle praktické části a časový průběh jejich naplnění. Druhá kapitola popisovala průběh vytvoření programu logopedické prevence. Ten byl vytvořen na základě výsledků vstupní diagnostiky 34 dětí předškolního věku v MŠ Severní. Tyto výsledky ověřily předpoklad o nejčastěji se objevujících nesprávně tvořených hláskách, a na jejich základě byl program vytvořen a byla vymezena jeho ideální cílová skupina. Poslední kapitola praktické části je zaměřena na popis průběhu ověřování efektivity vytvořeného programu. Toto ověřování proběhlo na základě dříve vymezených kritérií, a jeho průběh byl popsán v obsahu případových studií vybraných dětí. V závěru jsou shrnuty výsledky, rozdělené do oblastí shodných

s dříve vymezenými kritérii – zájem dítěte o program, srozumitelnost a přiměřenost programu, vhodně zvolená obtížnost, rozdíl mezi vstupní a výstupní diagnostikou. Na základě těchto výsledků byla doplněna z nich vyplývající doporučení.

V rámci získaných výsledků lze potvrdit předpoklad vlivu fyziologického vývoje na zlepšení artikulace, ale také vlivu práce s konkrétně zacíleným programem. Během práce s jednotlivými částmi programu bylo patrné zlepšování dílčích schopností dětí, šlo např. o lepší schopnost sluchové analýzy v části zaměřené na rozvoj sluchového vnímání. Přirozený vývoj artikulačních schopností dětí byl patrný mezi vstupní diagnostikou a obdobím před začátkem práce s programem logopedické prevence. U pěti dětí z osmi bylo v této oblasti patrné zlepšení. Správná podpora tohoto vývoje pak byla ověřena během období od začátku práce s programem po jeho ukončení. Výsledek tohoto porovnání ukázal zlepšení vlivem cíleně zaměřené práce s programem taktéž u pěti dětí z osmi. Zlepšení fonematického sluchu vlivem přirozeného vývoje a cílené práce s programem bylo patrné u sedmi dětí z osmi (příčemž u osmého dítěte byl výsledek vstupní a výstupní diagnostiky totožný a nadprůměrný).

Na základě těchto zjištění je možné konstatovat příznivý vliv vytvořeného preventivního programu na vývoj řeči a artikulačních schopností dětí. Stejně tak se potvrdila jistá variabilita jeho použití dle individuálních schopností dětí – obtížnější úkoly (např. sluchová analýza) je možné v rámci různých takto zaměřených cvičení procvičit, jednoduché úkoly (např. grafomotorická cvičení) byly vyhodnoceny jako vhodné pro skupinovou práci.

Vytvořený program pro logopedickou prevenci byl ponechán v mateřské škole pro další použití, zároveň je vhodné jej rozšířit o podobně zaměřená cvičení zacílená na další skupiny hlásek (především hlásky Č, Š, Ž).

## Seznam literatury

### Teoretická část

1. BENDO VÁ, Petra. 2014a. *Logopedická prevence v MŠ*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 99 s. ISBN 978-80-7435-491-5.
2. BENDO VÁ, Petra. 2014b. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Ilustrovala Barbora KŘISTKOVÁ, ilustrovala Petra HAUPTOVÁ. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 179 s. ISBN 978-80-7435-421-2.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
5. DLOUHÁ, Olga. 2017. *Poruchy vývoje řeči*. 1. vydání. Praha: Galén. 254 s. ISBN 978-80-7492-314-2.
6. DURDILOVÁ, Lucie a Jiřina KLENKOVÁ. 2014. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky: The lexicon evaluation of children before their enrolling in school*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 158 s. ISBN 978-80-7290-770-0.
7. DVOŘÁK, Josef. 1998. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 192 s.
8. EVERHARDTOVÁ, Christina. 2000. *Pedagogika Marie Montessoriové v rodině a v mateřské škole*. In LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice. S. 45–64. ISBN 80-7194-266-9.
9. GÚTHOVÁ, Marta. 2009. *Dyslália*. In KEREKRÉTIOVÁ, Aureália. *Základy logopédie*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 136–156. ISBN 978-80-223-2574-5.
10. HAINSTOCK, Elizabeth G. 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. 1. vydání. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma. 116 s. ISBN 978-80-7349-3707.



11. JEDLIČKA, Ivan. 2003. Narušená komunikační schopnost v důsledku poruch hlasu. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. S. 427–436. ISBN 80-7178-546-6.
12. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. 2008. *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
13. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 222 s. ISBN 9788024739410.
14. KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 224 s. ISBN 8024711109.
15. KUTÁLKOVÁ, Dana. 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vydání. Praha: Galén. 228 s. ISBN 978-80-726-2598-7.
16. LECHTA, Viktor. 2004. *Koktavost: komplexní přístup*. 1. vydání. Praha: Portál. 231 s. ISBN 80-7178-867-8.
17. LECHTA, Viktor. 2011. Metody a techniky logopedické terapie, principy jejich aplikace. In LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. aktualiz. vydání. Praha: Portál. S. 15–31. ISBN 978-80-736-7901-9.
18. LIPNICKÁ, Milena. 2013. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ. 1. vydání. Praha: Portál. 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0.
19. MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. 2013. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. ISBN 978-80-244-3721-7.
20. MONTESSORI, Maria. 2017. *Objevování dítěte*. Přeložila Vladimíra HENELOVÁ. 2. revidované vydání. Praha: Portál. 351 s. ISBN 978-80-262-1234-8.
21. NEUBAUER, Karel. 2010. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 107 s. ISBN 978-80-7435-053-5.
22. NEUBAUER, Karel. 2011. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2.

23. NEUBAUER, Karel. 2014. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 163 s. ISBN 978-80-7435-500-4.
24. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
25. RÝDL, Karel. 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 1. vydání. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
26. SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.
27. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2003a. Vývojová dysfázie. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. S. 106–142. ISBN 80-7178-546-6.
28. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2003b. Narušení plynulosti řeči. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. S. 257–301. ISBN 80-7178-546-6.
29. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2003c. Poruchy při anomáliích orofaciálního systému. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. S. 211–255. ISBN 80-7178-546-6.
30. ŠKODOVÁ, Eva. 2003a. Opožděný vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. S. 91–105. ISBN 80-7178-546-6.
31. ŠKODOVÁ, Eva. 2003b. Získaná psychogenní nemluvnost: mutismus. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. S. 203–209. ISBN 80-7178-546-6.
32. ŠKODOVÁ, Eva. 2017. Vývojová porucha artikulace - dyslalie. In DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. 1. vydání. Praha: Galén. S. 182–187. ISBN 978-80-7492-314-2.
33. VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2013. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 105 s. ISBN 978-80-244-3717-0.

34. ZELINKOVÁ, Olga. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). 107 s. ISBN 80-7178-0715.
35. ZEZULKOVÁ, Eva. 2014. *Logopedická prevence v předškolním věku*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 71 s. ISBN 978-80-7464-691-1.

### **Praktická část**

1. MŠ Severní. 2016a. *O naší MŠ*. [online]. [cit. 2018-03-05]. Dostupné z WWW: <http://skolka.hlucin.com/informace/o-nasi-ms/3>.
2. MŠ Severní. 2016a. *Školní vzdělávací program – zkrácená verze*. [cit. 2018-03-05]. Dostupné z WWW: <http://skolka.hlucin.com/informace/dokumenty/19>.
3. ŠKODOVÁ, Eva, MICHEK, František a MORAVCOVÁ, Marie. 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. 1. vydání. Praha: Realia. 15 s. ISBN 80-238-0312-3.

### **Zdroje – inspirace pro vytvoření pracovního sešitu (Příloha D)**

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. 2008. *Sluchové vnímání*. 1. vydání. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna. 40 s.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. 2010. *Zrakové vnímání: optická diference I*. 3. vydání. Praha: DYS-centrum Praha. 63 s. ISBN 978-80-904494-2-8.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. 2010. *Zrakové vnímání: optická diference II*. 3. vydání. Praha: DYS-centrum Praha. 56 s. ISBN 978-80-904494-2-8.
4. HAINSTOCK, Elizabeth G. 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. 1. vydání. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma. 116 s. ISBN 978-80-7349-370-7.
5. KARÁSKOVÁ, Vlasta. 1994. *Pohybová čítanka: zásobník cvičení pro děti zdravé i postižené, pro jejich rodiče, učitele a vychovatele: metodická příručka*. 1. vydání. Olomouc: Hane. Kdo si hraje, nezlobí. 84 s. ISBN 80-8578-301-0.
6. KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. 2014. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí - nápady pro praxi*. 1. vydání. Praha: Maitrea. 103 s. ISBN 978-80-7500-053-8.

7. KIRCHNER, Marie. 2017. *Můj sešit Montessori: práce ruky, čísla, tvary, písmena a zvuky, tvary, příroda*. Ilustroval Nicole MAUBERT, přeložila Kateřina KYSLÍKOVÁ. 1. vydání. Praha: Svojtka & Co. 208 s. ISBN 978-80-2562-008-3.
8. MAZAL, Ferdinand a Jarmila CHLOPKOVÁ. 1994. *Pohybové pohádky předškoláků*. 1. vydání. Olomouc: Hanex. 108 s. ISBN 80-85783-04-05.
9. STRASSMEIER, Walter. 1996. *260 cvičení pro děti raného věku: soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a děti handicapované*. 1. vydání. Praha: Portál. 291 s. ISBN 80-8528-287-9.
10. WEAVER, Mary S. 2001. *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy: [náměty pro rodiče s dětmi ve věku od 3 do 7 let]*. 1. vydání. Praha: Portál. Nápady - hry - tvořivost. 166 s. ISBN 80-7178-512-1.

## **Seznam tabulek**

Tab. 1 – Senzitivní fáze dítěte

Tab. 2 – Časový plán průběhu zpracování

Tab. 3 – Zjištěné odchylky v artikulaci dětí

Tab. 4 – Četnost odchylek u jednotlivých hlásek

Tab. 5 – Výsledky fonemického sluchu

Tab. 6 – Srovnání výsledků diagnostiky v oblasti artikulace

Tab. 7 – Příčiny zlepšení v oblasti artikulace

Tab. 8 – Srovnání výsledků diagnostiky v oblasti fonemického sluchu

Tab. 9 – Orientační časová náročnost jednotlivých částí programu

## **Seznam příloh**

Příloha A: Formulář k orientačnímu vyšetření artikulace

Příloha B: Formulář k vyšetření fonemického sluchu

Příloha C: Použité internetové zdroje pro tvorbu prachovních listů

Příloha D: Pracovní sešit „Logopedická prevence – CSZ, LRŘ“ (vytištěn v kroužkové vazbě mimo hlavní část diplomové práce)