

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Test zjišťování jazykového citu
u dětí základní školy logopedické a základní školy běžného typu**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Janková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence
Vedoucí práce: Bendová Petra, PhDr. Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Janková

Studium: P14P0726

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Test zjišťování jazykového citu u dětí základní školy logopedické a základní školy běžného typu**

Název bakalářské práce AJ: Test surveys of Language Awareness at the speech therapy type of elementary school and at the ordinary type of elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku využití testu jazykového citu u dětí v počátku školní docházky, a to se zacílením srovnání výsledku u dětí ze základní školy logopedické a ze základní školy běžného typu. První část práce je věnována současným odborným poznatkům v oblasti vývoje řečových a jazykových schopností dětí v období konce předškolního věku a období počátku školní docházky. Tato část obsahuje kapitoly věnované vývoji řečových schopností dítěte, frekventovaným odchylkám vývoje řečové komunikace v tomto období a problematice předškolní a školní docházky dětí s potížemi ve vývoji komunikace. Ve výzkumné části je pomocí připraveného testu Zkouška jazykového citu (Žlab, Z.), zjištěna úroveň jazykového citu a projevu vývojového dysgramatismu u skupiny dětí z programu základní školy logopedické a zapojit komparaci s výsledky využití tohoto testu u skupiny dětí zapojených do programu běžné základní školy. Změření výzkumného šetření je kvantitativního charakteru, s využitím základních statistických parametrů.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0 DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7. MATĚJČEK, Z. Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0870-1 NEUBAUER, K. Logopedie a surdologopedie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Klinická logopedie. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....
Kateřina Janková

Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph.D. vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení, připomínky k práci a ochotu. Dále bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým, především Z. H. za podporu, pomoc a pochopení.

Anotace

JANKOVÁ, Kateřina. *Test zjišťování jazykového citu u dětí základní školy logopedické a základní školy běžného typu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019, 86 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku využití testu jazykového citu u dětí v počátku školní docházky, a to se zacílením srovnání výsledku u dětí ze základní školy logopedické a ze základní školy běžného typu. První část práce je věnována současným odborným poznatkům v oblasti vývoje řečových a jazykových schopností dětí v období konce předškolního věku a období počátku školní docházky. Tato část obsahuje kapitoly věnované vývoji řečových schopností dítěte, frekventovaným odchylkám vývoje řečové komunikace v tomto období a problematice předškolní a školní docházky dětí s potížemi ve vývoji komunikace. Ve výzkumné části je pomocí připraveného testu Zkouška jazykového citu (Žlab, Z.), zjistit úroveň jazykového citu a projevu vývojového dysgramatismu u skupiny dětí z programu základní školy logopedické a zapojit komparaci s výsledky využití tohoto testu u skupiny dětí zapojených do programu běžné základní školy. Změření výzkumného šetření je kvantitativního charakteru, s využitím základních statistických parametrů.

Klíčová slova:

Jazykový cit, vývoj řeči, odchylky v komunikaci, dítě předškolního věku, dítě školního věku

Annotation

JANKOVÁ, Kateřina. *Test surveys of Language Awareness at the speech therapy type of elementary school and at the ordinary type of elementary school*. Hradec Králové: Faculty of education at University of Hradec Králové, 2019, 86 s. Bachelors thesis.

The bachelor thesis is focused on the issue of using the language feeling test in children at the beginning of school attendance with the aim of comparing the results of children from the primary school of speech therapy and from the regular primary school. The first part of the thesis is devoted to current professional knowledge in the area of development of speech and language abilities of children in the period of the pre-school age and the beginning of school attendance. This section contains chapters devoted to the development of child's speech abilities, frequent deviations of speech communication development in this period, and the issue of pre-school and school attendance of children with difficulty in developing communication. In the research part, using the prepared test "Test of Language Feeling" (Žlab, Z.), find out the level of language emotion and manifestation of developmental dysgramatism in a group of children from the program of primary school speech therapy and involve a comparison with the results of using this test in a group of children involved in the program of a regular primary school . Measurement of the research is quantitative, using basic statistical parameters.

Key words:

Language feeling, speech development, pre-school age child, school age child

Obsah

Úvod	9
Teoretická část bakalářské práce	10
1. Charakteristika dítěte v předškolním a mladším školním věku	10
1. Specifika předškolního věku	10
1. 2 Charakteristika dítěte předškolního věku	10
1. 3 Vývoj dítěte předškolního věku	12
1. 4 Specifika mladšího školního věku	15
1. 5 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	15
2. Fylogeneze a ontogeneze řeči	18
2. 1 Fylogeneze	18
2. 2 Ontogeneze	19
2. 2. 1 Přípravné období – do 1 roku života	19
2. 2. 2 Vlastní vývoj řeči	20
3. Roviny jazyka	25
3. 1 Lexikálně – sémantická jazyková rovina	25
3. 2 Foneticko – fonologická jazyková rovina	25
3. 3 Morfologicko – syntaktická jazyková rovina	26
3. 3. 1 Jazykový cit	27
3. 4 Pragmatická jazyková rovina	29
4. Nejčastější odchylky v řečové komunikaci dětí předškolního věku	30
4. 1 Opožděný vývoj řeči	30
4. 2 Vývojová dysfázie	33
4. 3 Dyslalie	38
4. 4 Balbuties	43
4. 5 Tumultus sermonis	46
5. Problematika předškolní a školní docházky dětí s poruchami vývoje řečové komunikace	50

5. 1 Problematika předškolní docházky	50
5. 2 Problematika školní docházky	52
Praktická část bakalářské práce	54
6. Uvedení do praktické části bakalářské práce	54
6. 1 Cíl práce, stanovení hypotézy praktické části bakalářské práce	54
6. 2 Výzkumné metody	54
6. 3 Charakteristika organizace výzkumného šetření	55
6.4 Specifikace výzkumného vzorku a místa výzkumného šetření	56
7. Realizace testu jazykového citu u dětí mladšího školního věku	57
7. 1 Vyhodnocení testu zjišťování jazykového citu	57
8. Analýza výsledků výzkumného šetření	75
9. Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce	77
9. 1 Zhodnocení výsledků s hypotézou	77
Závěr	79
Seznam použitých zkratk	80
Seznam tabulek	81
Seznam příloh	82
Seznam literatury	83

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou jazykového citu. Protože řeč představuje nedílnou součást lidského života a je to základní komunikační prostředek, je nutné její vývoj již od samého narození dítěte stimulovat a rozvíjet. Schopnost komunikovat pro člověka znamená nejen pouhou výměnu informací, nýbrž je to součást celkového procesu socializace, utváření vlastní identity, seberealizace a celkového rozvoje osobnosti člověka jako takové. Toto všechno se může jevit jako běžný a přirozený proces, avšak nemusí a také není tomu tak vždy.

Termín jazykový cit je označení schopnosti dítěte ovládat gramatická pravidla jazyka bez předešlého teoretického osvojení. Tato dovednost vzniká a rozvíjí se na základě předešlé zkušenosti, a to přenesením vlastní zkušenosti z gramatické stavby, kterou se jazyk řídí, z jednoho slova nebo skupiny slov, na ostatní. Tuto schopnost je nutné rozvíjet, protože jazykový cit se promítá do nácviku počátečního čtení a psaní.

Bakalářská práce obsahuje celkem osm kapitol. První čtyři kapitoly jsou věnovány teoretické části. V první kapitole je popsána charakteristika a specifika dítěte předškolního a mladšího školního věku. V druhé kapitole je nastíněn fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči. Následně se zabývá vlastním vývojem řeči. Další kapitola se zabývá jazykovými rovinami, ve kterých je popsán jazykový cit. Poslední kapitola teoretické části přibližuje nejčastější odchylky v komunikaci u dětí na přelomu předškolní a počátku školní docházky.

Praktická část obsahuje také 4 kapitoly, kdy je nejdříve popsáno výzkumné šetření, které zahrnuje cíl práce a hypotézu, metodologii, samotný popis zkoušky jazykového citu a charakteristiku zařízení a výzkumného vzorku. Poslední dvě kapitoly jsou věnovány zpracování a analýze dosažených výsledků.

Cílem bakalářské práce bylo nastínit problematiku využití testu jazykového citu u dětí v počátku školní docházky, a to se zacílením srovnání výsledku u dětí ze základní školy logopedické a ze základní školy běžného typu. Pro bakalářskou práci byla užitá testová metoda (Žlab, 1992) v souvislosti s řízeným rozhovorem.

Teoretická část bakalářské práce

1. Charakteristika dítěte v předškolním a mladším školním věku

Období předškolního věku může být vymezeno jako období mezi 3 – 6 rokem života dítěte, popřípadě za horní hranici etapy lze uvažovat nastoupení školní docházky. Toto období se vymezuje nárůstem samostatnosti v jednání, uvědomění si a prosazení sebe sama. Mladší školní věk lze chápat jako přechod dítěte z mateřské na základní školu a jeho následné fungování jako mladšího žáka. Jedná se o období velikých změn a taktéž větších nároků kladených na dítě. Pro zdárný vývoj je důležitá podpora a motivace dítěte.

1. Specifika předškolního věku

Předškolní věk je charakteristický pro zásadní změny v životě dítěte. Dochází ke zdokonalování všech funkcí dítěte (kognitivních, rozumových, sociálních) pro správný všeobecný rozvoj je důležité dítě podněcovat a motivovat k novým věcem a činnostem. Toto období je nutné blíže specifikovat, protože dochází k všestrannému rozvoji schopností a dovedností.

1. 2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Periodizace tohoto období je u různých autorů odlišná. Někteří považují za počátek předškolního věku narození dítěte a za konec nástup do školy. Jiní specifikují předškolní období jako úsek mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Tato práce uvažuje o předškolním věku jako o období mezi třetím a šestým/ sedmým rokem života resp. nástupem dítěte na základní školu.

Celkovým charakteristickým rysem pro období předškolního věku je, že se dítě postupně osamostatňuje ve smyslu vázanosti na rodinu a stejně tak se všestranně rozvíjí. Z hlediska aktivity to znamená, že dítě si postupně osvojuje schopnost prosadit se i ve skupině vrstevníků. K tomu přispívá jeho zapojení do této skupiny a pochopení a respektování norem chování, znalost rolí a také adekvátní rozvoj komunikačních schopností. (Vágnerová, 2000)

Oproti předcházejícímu batolecímu období, pro které je typický rychlý růst a celkový fyzický vývoj, nyní dochází k mírnému zpomalení tělesných funkcí, ale zároveň k jejich zdokonalování. To je patrné především v oblasti hrubé motoriky, kdy dítě získává lepší obratnost a stabilitu v různých činnostech. Rozvíjí se i jemná motorika, dítě je šikovnější a obratnější. Díky zrání centrální nervové soustavy, která s sebou přináší růst

nervových drah, buněk a dokonalejší vodivost vzruchu, dochází k rozvoji psychických funkcí. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Rozvíjí se nejen hrubá, ale i jemná motorika. Díky manipulaci s předměty, které k tomuto rozvoji vedou jako je plastelína, korálky, různé stavebnice, kreslení apod. postupně dochází k přesnějším a koordinovanějším pohybům. Dítě přechází od nahodilého čmárání, ač své výtvořky umí pojmenovat a je schopno přesně ukázat na obrázku, co malovalo až po realističtější obrázky.

K rozvoji dohází i oblasti kresby. Tříleté dítě je schopno nakreslit člověka pro něj typickým způsobem, kdy končetiny člověku vedou přímo z hlavy tzv. „hlavonožec“, u čtyřletých v kresbě přibývá i trup a dítě již maluje s určitou myšlenkou, co vytvoří, i přesto, že výsledek pak může být jiný. Pětileté dítě přidává daleko více detailů a je přesnější ve své tvorbě. Stejně jako u všeho ale platí, že každé dítě se rozvíjí jiným tempem, a proto jsou i tady patrné relativně velké rozdíly. (Skorunková, 2008) K jemné motorice tedy můžeme přiřadit i grafomotoriku.

Nedílnou součástí je i rozvoj v oblasti sebeobslužné činnosti, kdy se dítě učí samo oblékat, najíst se, zavazovat si tkaničky apod. (Šulová, 2004) Samostatnost se rozvíjí i v oblasti osobní hygieny. V tomto období přechází z užívání nočníku na toaletu, před jídlem a po něm ví, že si má umýt ruce.

S motorikou úzce souvisí vývoj řeči dítěte. U dětí, jež mají opožděný motorický vývoj nebo postižení pohybového ústrojí většinou dochází i k problémům ve vývoji řeči. Je proto nutné pohyby trénovat a rozvíjet. Do hrubé motoriky řadíme pohyby celého těla – chůze, běh, skákání, apod. Zvládnutí hrubé motoriky je velice důležité pro celkový a plný rozvoj jedince. Dochází k lepší koordinaci pohybů, koordinaci oko – ruka, získání sebedůvěry a hlavně k prohlubování samostatnosti, která je jedním z důležitých faktorů tohoto období. Nutností je zabývat se i obratností mluvních orgánů. Dítě by mělo procvičovat pohyblivost jazyka, rtů a čelisti. Doprovodným znakem komunikace je mimika. I tady se dítě zdokonaluje tréninkem mimických svalů. (Klenková, 2003)

K osvojování dovedností dochází především hrou, která má v tomto období nejdůležitější funkci. Většina činností probíhá formou hry, která dítě podněcuje, a pomocí herní činnosti jsou rozvíjeny všechny psychické funkce. Rozvíjí se dětská fantazie, jejich tvořivost a spolu s tím i komunikační schopnosti. Oproti paralelní hře, která převládala v batolecím období, kdy si děti hrály nezávisle na sobě vedle sebe, převážně s hračkami, kostkami, stavebnicemi aj., nyní převládá hra v kolektivu s vrstevníky nebo s dospělými. V oblíbenosti jsou pohybové hry, ať už jde o běhání jako takové, skákání, prolézání apod.,

o které mají veliký význam. Dalším typem her jsou námětové hry. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Děti mají tendenci stylizovat se např. do role školáků, kdy si spolu hrají na školu, především holčičky pak mají v oblibě hraní na maminky a miminka a na vaření v kuchyňce, u chlapců můžeme vidět např. hru na policisty a zloděje. Často se objevuje i hra na zvířátka, kdy u menších dětí ani tak nezáleží na to, čím jsou a u větších už vidíme, že je např. jeden zvířátko a druhý jeho páníček. Pomocí těchto her se v dítěti rozvíjí a projevuje jeho osobnost a sociální vztahy.

Starší děti mají tendenci se neustále porovnávat a soutěžit mezi sebou. Děti jsou si již vědomi, že je někdo rychlejší nebo šikovnější. Zde je důležité zmínit tzv. zdravou míru soutěživosti, kdy některé děti při neúspěchu ihned ztrácí motivaci, jiné naproti tomu soutěží za každou cenu, častokrát i za cenu podvádění, nebo „zákeřnosti“ vůči druhému. Je nutné určit pravidla a ty následně dodržovat. Vágnerová (2004)

1. 3 Vývoj dítěte předškolního věku

Primárně je důležité zdůraznit a upozornit na to, že každé dítě má své individuální tempo rozvoje, a proto má být každé dítě vnímáno jako samostatný jedinec a má být zohledňována jeho vlastní úroveň, schopnosti a dispozice.

V porovnání s předchozí etapou, je tempo fyzického vývoje pomalejší, dítě vyrostе cca o 5 až 7 centimetrů do výšky a prodlužuje se mu trup a končetiny. (Šulová, 2004) Na důležitosti nabývá spíše kvalitativní stránka věci. Dítě se zdokonaluje v oblasti hrubé motoriky – postupné zvládnutí chůze do schodů i z nich, zdokonaluje se v běhu, skákání, prolézání, kličkování, šplhání v rámci dětských hřišť popř. tělocvičen. Učí se manipulaci s míčem, jízdě na kole, plavání, bruslení či lyžování. Je nezbytné uzpůsobit mu takové podmínky, aby byl vývoj v této oblasti zajištěn.

Spolu s tím se rozvíjí i jemná motorika, která je rozvíjena pomocí kresby a manipulací s drobnými předměty. Na počátku tohoto období se dítě např. učí trhat papír a sbírat ho pomocí špetkového úchopu nebo mačkat list papíru do kuličky. Motorika je dále rozvíjena pomocí manipulace s plastelínou, navlékáním korálku, stavebnicemi s drobnějšími částmi apod. Dítě se učí tvarům, barvám i různým materiálům.

Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět, který dítě obklopuje. Myšlení není příliš flexibilní, je nepřesné a prelogické – ještě nevyužívá zákonitostí logiky. Vágnerová (2004) udává čtyři základní body myšlení dítěte předškolního věku, a to – egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus.

Egocentrismus u dítěte spočívá v jeho neschopnosti zobecnit myšlení i na druhé ve smyslu ulpívání na vlastním pohledu věci a tendenci si zkreslovat skutečnost na základě subjektivních preferencí. Fenomenismus je představa světa, kterou dítě má a kterou není schopno opustit. Magičností si dítě pomáhá v interpretaci v běžném reálném světě. Tzv. si upravuje skutečnost, ač si toho samo není vědomo a tím dochází ke konfabulaci. Absolutismus pak znamená jednoznačné tvrzení o nějaké skutečnosti bez ohledu na fakt, že může mít více stránek a tím pádem na ni můžeme pohlížet z více úhlů. Dítě vnímá určitý fakt a není schopno na něj pohlížet i z jiné stránky.

Myšlení je tedy vázáno na konkrétní situace a vnímanou skutečnost. Dítě předškolního věku dokáže rozlišit čeho je méně a čeho více, úsudek je ale vázán na tvar, velikost apod. Příkladem můžou být dvě sklenice, které obsahují stejné množství vody. Když jednu z nich přelijeme např. do užší sklenice, mnoho dětí předškolního věku se nechá „nachytat“ a řekne, že je více vody v ní. (Skorunková, 2008) Okolo čtyřech let dítě dospívá do tzv. „A proč“ fáze, protože si čím dál tím více a intenzivněji uvědomuje svět kolem sebe. (Čačka, 1997)

Vnímání dítěte je globální, tzn., dítě nerozlišuje na jednotlivé části a základní vztahy, snadno dojde k zaměření se na detail předmětu, který je pro něj důležitý a který zaujme jeho pozornost (Čačka, 1997) Zrak je pro člověka nejdůležitějším smyslem, protože jím vnímá nejvíce podnětů. Dítě jím vnímá a rozlišuje tvary předmětů a jejich barvy s přibývajícím věkem i písmo. Dalším velice důležitým smyslem je sluch. Jeho správná funkce je klíčová pro rozvoj schopnosti komunikovat. Ať už se jedná o primární období a schopnosti nápodoby či sluchové zpětné vazby, tak následné diferenciaci jednotlivých slabik, určování prvního či posledního písmene ve slově apod. Z hlediska chápání prostoru a času má dítě vlastní názor na fungování světa. Toto vnímání podléhá egocentričnosti dítěte, kdy záleží na pro něj důležité situaci. (Šulová, 2004)

Paměť je u dítěte předškolního věku spíše mechanická a zaměřená na konkrétnost. Má schopnost vstřípit si nové pojmy a vjemy, ty následně uchovat a uvědomovat si je dle potřeby. Lépe se pamatují konkrétní a názorné jevy, které si dítě může s něčím spojit. Dítě si pamatuje mnoho říkanek a básniček a díky plastičnosti mozkové kůry je schopno pamatovat si mnoho informací. Silné prožitky v tomto období mohou být uchovány trvale, záleží pak na tom, zda jsou pozitivní či negativní a následně ovlivňující jeho život. (Klenková, 2003)

Pozornost u předškoláka je krátkodobá, je nutné dítě dostatečně stimulovat a motivovat k dlouhodobější činnosti nebo měnit jednotlivé činnosti v kratších intervalech.

Markantní rozvoj také probíhá v oblasti řeči, která je primárním komunikačním prostředkem a je nezbytná pro socializaci dítěte. Řeč a její raný vývoj je podmíněn především motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Již v prenatálním vývoji dochází k vytváření základů motoriky mluvních orgánů (špulení rtů, polykací pohyby, škytání apod. Po narození jsou to pak aktivity jako sání, žvýkání nebo dumlání, ale i broukání a žvatlání. Velký význam má hrubá motorika, protože ve vertikální poloze je mluvení daleko výhodnější, samostatný pohyb pak dále dítě podněcuje k poznávání všemi smysly.

S prvními kroky se postupně začíná rozvíjet také aktivní slovní zásoba. Rovněž má význam i jemná motorika, kdy dítě uchopuje drobné předměty a manipuluje s nimi. U vnímání je důležitý zrak, který dítě aktivuje k vokalizaci. (Dítě vidí hračku nebo osobu a reaguje na ní hlasem). Také je důležitý pro odezírání a tím pro správné osvojení artikulačních vzorů v období napodobivého žvatlání, ale i pro neverbální komunikaci.

Dalším důležitým smyslem pro rozvoj řeči je sluch, kterým dítě aktivně nezáměrně poslouchá a je také velice důležitý v etapě napodobivého žvatlání a pro osvojení správné artikulace. Mezi vnější faktory patří sociální prostředí, kdy se prvotně jedná především o rodinu. Zde je důležité si uvědomit jakým způsobem k dítěti přistupovat. Pokud je jeho prostředí nepodnětné a dostatečně ho nestimuluje, následkem může být pomalejší vyžívání řeči. Pokud je to naopak a dítě je zahrnováno nadměrnými stimuly a důraz je kladen na správnost řeči v až nezdravé míře, může to mít za následek neurotizaci jedince, negativismus či zadržávání. (Bednářová, 2007)

Dítě předškolního věku se již za běžných podmínek dorozumívá řečí bez větší námahy. Pomocí řeči vyjadřuje své myšlenky, pocity a aktuální stavy. Tato oblast nejvíce podléhá dostatečné stimulaci a tomu, jak se dítěti věnujeme. Dítě potřebuje dostatek stimulačních podnětů – kontakt s osobou, knížky, obrázky, komunikaci jako takovou, ale i dát dítěti prostor k vyjádření apod., aby nedošlo k patologickému vývoji. Jeho výslovnost se nadále zpřesňuje a dochází k lepší koordinaci pohybů jazyka. Díky tomuto všemu dochází ke správnému vývoji jak z hlediska rozvoje slovní zásoby, tak k osvojování si pravidel gramatiky a navozování správné artikulace.

Socializační vývoj dítěte byl již zmíněn. Je to podstatná část úspěšného vývoje, kdy dochází k navozování adekvátních a žádoucích vzorů chování, rozvíjí se komunikace mezi vrstevníky a přístupem k autoritám a sociálním normám. Tyto všechny poznatky nadále vyvíjí a určují jeho osobnost pro budoucí život. (Šulová, 2004)

1. 4 Specifika mladšího školního věku

Tato etapa nastupuje přechodem dítěte z mateřské školy na základní školu, kdy je zde patrný velký rozdíl v denním režimu a kladenými požadavky na dítě. Období je některými autory vymezováno věkem cca 6 – 8 let, kdy je právě důležitý „přechod“ dítěte a dále zvládnutí povinností, jež s sebou nese školní docházka. Jiní jej rozšiřují až do cca 11 – 12 let věku. Tato práce jej vymezuje nástupem na základní školu asi do osmi let života dítěte.

1. 5 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Na počátku mladšího školního věku, je na dítě kladen velký tlak z hlediska přechodu z jedné instituce na druhou, protože každá má jiný charakter. I přesto, že dítě v mateřské škole absolvuje přípravné situace na následující období, nově vzniklý denní režim a praktické fungování je zcela odlišné. Proto je nejdříve nutné, aby se dítě s touto nově vzniklou situací sžilo a přizpůsobilo se jí. V tom mu nejvíce pomáhají dospělí v jeho okolí. (Kutálková, 2010)

„Nástup do školy je v životě dítěte (i celé jeho rodiny) důležitým sociálním mezníkem. Ten je přesně časově vymezen a jako významný akt je ritualizován. Rituál prvního dne ve škole potvrzuje jednoznačnost proměny role a dobu počátku nové fáze. Nástup do školy je pro dítě spojen s nutností přijmout novou roli školáka. Tato role představuje změnu životního stylu, zvýšení nároků, ale i větší důraz na jejich plnění. Její existence zásadním způsobem ovlivňuje určité životní období jedince.“ (Vágnerová, 1997, s. 5)

V životě dítěte nastává tzv. proces akulturace, musí se přizpůsobit novému prostředí i z hlediska sociálního, změnou v komunikaci a přizpůsobení se nově vzniklým situacím. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Dítě tohoto věku postupně začíná pohlížet na svět, takový jaký je a prioritou je jeho pochopení a fungování. I přestože se vyskytuje konečná fáze, kdy ještě mohou fantazie dítěte ovlivňovat jeho reálné fungování. Již dovede rozlišit mezi skutečností a fantazií, která ustupuje každodennímu reálnému životu. (Čížková, 1999)

Doposud docházelo k velkému rozvoji především u hrubé motoriky, nyní dochází k velkým pokrokům i v motorice jemné, především v kreslení, psaní či modelování. Dítě se zdokonaluje v senzomotorické koordinaci a v motorické výkonnosti (děti jsou obratnější, šikovnější, rychlejší, pohyblivější, ...) I v tomto věku je stálá potřeba pohybové aktivity jako tomu bylo v předcházejícím období. Pohyb by neměl být omezován, naopak měl by být podporován a nadále rozvíjen. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Dítě začíná pomalu uvažovat jiným způsobem, než bylo doposud zvyklé. V myšlení jsou patrné některé změny, které jsou podmíněny vývojem a umožní tak zvládat učivo a s ním související nároky. Taktéž jsou rozumové schopnosti nadále rozvíjeny školou. J Piaget (1966) nazval způsob myšlení, který je typický pro děti v období mladšího školního věku jako fázi konkrétních logických operací. Tento způsob myšlení je možné charakterizovat *respektováním základních pojmů logiky a respektováním konkrétní reality*. Znamená to, že takové myšlení je vždy určitým způsobem spjato se skutečností, popř. jevy či symboly těsně s ní souvisejícími. Dítě vychází z vlastní zkušenosti, z vlastní činnosti a dává přednost tomu, co si může ověřit ideálně pak na konkrétním názorném příkladu. Velkým pokrokem je počátek logického uvažování a respektování objektivní skutečnosti. Poznávání je celistvější ve smyslu objektivity a přesnosti v porovnání s předchozím obdobím. Nutno podotknout, že to není výsledek pouhého zrání, nýbrž i zapojení do procesu učení. (Vágnerová, 2000)

Na počátku mladšího školního věku převládá mechanický typ paměti, který je nutný k propojení poznaného – názornost učení. Postupně dochází k jejímu zdokonalování a transformaci, záměrnosti zapamatování a racionalitě. (Čížková., 1999)

Důležitý je proces *decentrace*, kdy dítě školního věku postupně přechází ze subjektivního a egocentrického pohledu na svět a dovede na něj již pohlížet z více hledisek a z pohledu jiného člověka. Touto schopností dítě předškolního věku disponuje jen velice málo. Tento proces je pomalý a postupný, přechod od egocentrického uvažování trvá několik let. (Skorunková, 2008)

Hlavní činností tohoto věku je učení, díky kterému dochází k ovlivnění všech psychických funkcí a také jejich zdokonalení. Dochází k intelektualizaci poznávacích procesů, velký důraz je kladen na záměrnost a uvědomělost psychické činnosti. Paměť, pozornost a prožívání citů. Postupně dochází k ustupování fantazie pro větší vnímání reality. To může být patrné např. v kresbě, která je u sedmiletého dítěte velmi realistická a zaměřená na detaily. Toto období se také může nazývat realistické období, kdy do cca osmého roku se jedná o naivní realismus a cca od devátého roku života o kritický realismus. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Jednou z nejdůležitějších složek ovlivňující ostatní poznávací procesy je pozornost. Ta je zprvu nezáměrná a krátkodobá. Pro dítě je stále těžké se koncentrovat, jelikož je těžko odolné vůči rušivým elementům a vlivům v jeho okolí. Proto je pro něj těžké a zároveň vyčerpávající pozornost dlouhodobě udržet. Z tohoto důvodu je vhodné volit spíše kratší celky, často se měnící a pro dítě zajímavé a vzbuzující zájem. (Čížková, 1999)

Myšlení u dítěte v tomto věku velice ovlivňuje jak školní činnost, tak i osobnost učitele. Postupně dochází k osvojování a řešení úkolů pomocí logických operací založených na konkrétní věci a situaci, kterou si lze představit. *„Obecně platí, že mladší žáci jsou schopni pracovat převážně v názorně předmětové rovině (opírající se o skutečné předměty nebo jejich zobrazení), zobecnění probíhá na základě nápadných znaků předmětů. Postupně se vlivem řízeného vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se relativně samostatným procesem. Cílenými procesy lze podpořit výstavbu logického myšlení.“* (Čížková, 1999, s. 96)

S vývojem myšlení je velice úzce spjat i rozvoj řečových schopností. Obecně platí, že k ukončování rozvoje řeči dochází kolem šestého a sedmého roku života. Doposud byla tato funkce tvárná, ale postupně dochází k fixaci a stabilizaci mluvy. Proto je velmi důležité, co možná nejdříve dokončit úpravu výslovnosti, protože čím je jedinec starší, tím hůře se mění návyky a chybně zafixované mluvní vzory. Stejně tak je v tomto období riziko vzniku nebo recidivě koktavosti – dítě má nyní více povinností a je na něj vyvíjen tlak, proto je důležité ho podporovat, motivovat a hodnotit snahu dítěte, nikoliv pouze výsledek. Co se následného rozvoje jazyka týče, vždy záleží s jakým potenciálem a zkušeností dítě do školy přichází z předchozího období. (Kutálková, 2010)

Mezi dětmi jsou patrné individuální rozdíly v řeči. Týká se to všech složek – slovní zásoba, skladba řeči, výslovnost, které jsou po nástupu do školy rozvíjeny jak psanou, tak čtenou formou. Tento proces je však pro dítě náročný a je velice nutné se koncentrovat. (Čížková, 1999) *„Psaní a čtení vyžaduje složitou souhru analyzátorů, sluchového, zrakového a kinestetického, jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy souvisejícími se složitými neuropsychickými procesy.“* (Čížková, 1999, s. 96)

Tuto etapu doprovází hrdost dítěte na jeho znalosti a zvládnutí situace školáka. Jako „mateřskou“ autoritu stále považuje vyučujícího a prioritou bývá prospěch, který je doprovázen pochvalou a tak příjemnými pocity pro jedince. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojovány, může docházet ke vznikům frustrace a stresu. Erikson hovoří o tzv. fázi pýle a snaživosti, kdy je jedinec posuzován hlavně na základě svých výsledků a výkonu. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012) A přesně to je zcela patrné u dětí tohoto věku – převládá vlastní dovednost a radost z dosaženého nad spolupráci se spolužáky. Stejně tak se pořád vyskytuje žalování a osočování druhé osoby. Vše jen z důvodu upřednostnění a vyvýšení vlastní osobnosti jako oblíbence vyučujícího. A přesně toho období, kdy je dítě snaživé a cílevědomé a dokazující si vlastní hodnotu je velice důležité z hlediska sebepojetí.

Do popředí se dostává zisk kompetencí a sebevědomí nad pocity méněcennosti a selhání. (Čížková, 1999)

2. Fylogeneze a ontogeneze řeči

Fylogeneze neboli také vývoj druhů organismů (živočišných či rostlinných), je vývoj druhu od jednoduššího ke složitějšímu. Tato změna je postupná a patrná z dlouhodobého hlediska, rekonstruuje se na základě evoluční teorie. Ontogeneze je individuální vývoj organismu (živočišného nebo rostlinného původu) od zárodku (oplodnění vajíčka) až k dospělé formě resp. k jeho zániku. Člověk se neliší řečí pouze od zvířat, ale i jeden od druhého, přičemž na základě mluvy jedince, soudíme úroveň rozvoje motoriky (jemní i hrubé), jeho dosažené znalosti, vědomosti a dovednosti, způsob chování (především to sociální), myšlení, ale i celkově různé rysy jeho osobnosti.

2. 1 Fylogeneze

Ohledně vzniku řeči a jazyka je mnoho spekulací a teorií a dodnes je tato problematika víceméně tajemstvím. Počátek vývoje řeči je datován do doby cca 3,5 milionů let. Mezi jednu z hypotéz o původu řeči dle Darwina patří fixace a reprodukce zvuků, které člověka doprovází v běžných činnostech. To dokazuje i fakt, že v každém jazyce existují zvukomalebná (onomatopoická) slova. Engels vznik a vývoj řeči připisoval práci člověka jako hlavnímu činiteli.

Aktuálně je pohled odlišný – lidé se právě proto sdružovali, protože měli schopnost spolu komunikovat. Zaměření výzkumů se týká anatomických předpokladů možností vzniku artikulačních zvuků. S tím se pojí především jazyk, spodina lebeční a poloha hrtanu. *„Jazyk je malá kost v horní části krku, která má bezprostřední vztah k dýchání, polykání a vydávání zvuků. Bylo zjištěno, že hrtan dospělého člověka se nachází mnohem níže než hrtan novorozence. Ten současně polyká a dýchá, což je u dospělého člověka nemožné. Hrtan klesá do běžné polohy zhruba do osmnácti měsíců života. Aby mohly zvuky, z nichž se skládá lidská řeč, musí být hrtan v hrdle posazen níže. (Peutelschmiedová, 2005 s. 27) Díky tomuto postavení je lidem umožněn vznik hrdelní rezonanční dutiny. Ta má podíl při tvorbě některých důležitých hláskových zvuků. Důležitý je i tvar spodiny lebeční. Souvisí s ní výška uložení hrtanu a také umožnění úponů aktivovaných svalů mluvidel. (Peutelschmiedová, 2005)*

2. 2 Ontogeneze

Nejpodstatnějším kritériem pro správný vývoj řeči jedince je neporušený sluch a intelekt. Základní rozdělení, na kterém se odborníci shodují, je dělení dle Kussmaula, a to na **období přípravné** s na **období vlastního vývoje řeči**. Tyto fáze nejdou přesně časově ohraničit a postupně přechází z jedné na druhou, mohou se i překrývat. Jedná se o individuální proces, který nemá pevně stanovené normy. (Peutelschmiedová, 2005)

Správný vývoj řeči je tedy podmíněn fyziologickými, ale i psychickými předpoklady a nutno podotknout, že důležitý je i vliv sociálního prostředí okolo dítěte. Je zde nutnost nápodoby dle mluvního vzoru, který jedinec má tzn. dostatečně stimulující prostředí, ale i zmíněný sluch pro schopnost akustické zpětné vazby a tak možnost nápodoby a dále sluchové kontroly. (Krčmová, Richterová, 1987)

2. 2. 1 Přípravné období – do 1 roku života

Přípravné nebo také předřečové období probíhá cca do jednoho roku života dítěte, přičemž prvopočátečním projevem hlasu je křik s tvrdým hlasovým začátkem u novorozenců. Naopak měkký hlasový začátek, který nastupuje později, souvisí s příjemnými a libými pocity. (Peutelschmiedová, 2005) Křik nemusí nutně znamenat nespokojenost, ale jedná se o přirozenou reflexní činnost nutnou pro budoucí vývoj hlasu. Stejně tak v prvních týdnech a měsících života, kdy se dítěti otevírá svět, registruje spoustu nových informací, předmětů, vůní a chutí, se můžou objevit pocity nejistoty, které jsou také doprovázeny pláčem a křikem. (Kutálková, 2010)

Zvuky nevznikají aktivním užitím mluvidel, dochází tak pouze ke zvukům, které vznikají proudem vzduchu z plic dítěte přes rty. Až později dochází k diferenciaci zvuků, kdy nepříjemné pocity doprovází křik s tvrdým začátkem a ty žádoucí křik s měkkým začátkem. Tak můžeme právě poznat náladu dítěte. (Pavlová – Zahálková, Kantor, Ohnesorg, 1980)

Přechodem mezi druhým a třetím měsícem se charakter křiku mění. Objevuje se mlaskání, broukání, kňourání, sykot, třené a řezavé zvuky, které jsou základem pro pozdější utváření řeči. Také je již uplatňována zpětná sluchová vazba, motoricko – akustický spoj. Produkce nahodilých zvuků a hlasových projevů pro dítě běžných, z nichž má radost, se nazývá pudové žvatláni. (Peutelschmiedová, 2005)

Následně se objevuje i pudová hra s mluvidly, dítě se naučí měnit výšku hlasu. To platí pro všechny děti bez výjimky. I dítě se sluchovou vadou, případně neslyšící dítě touto fází projde, jelikož se jedná o pudové tendence. (Kutálková, 2010)

Po tomto období přichází žvatlání napodobivé, dítě opakuje slabiky, co nedělá ani tak pro sebe ale jako reakci na jeho okolí. Je nutné připomenout, že děti s těžkou sluchovou vadou (která není řešená kompenzačními pomůckami), do této fáze samovolně nepřejde, protože nemají zpětnou sluchovou vazbu a možnost nápodoby a opakování vzoru je pak vždy patologické a nepřirozené. Nemohou správně a shodně napodobovat to, co neslyší. (Peutelschmiedová, 2005) „*Prosté fyziologické napodobování se zhodnocuje zapojením zrakového analyzátoru. Dítě opakuje nejprve slabiky s hláskami, které mu jsou vizuálně přístupné, viditelné (např. B P). Je pozoruhodné, že i při nepřesné artikulaci zdravé dítě vždy správně napodobuje přízvuk, melodii, rytmus projevu – fylogeneticky nejstarší prvky řeči.*“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 29)

Pro následný rozvoj řeči je nutné využít potenciálu a chuti dítěte k navazování kontaktů, a to formou jakou na dítě mluvíme. Důležité je zabarvení hlasu, výška a zřetelnost mluvy. Není nutné opomíjet zdrobněliny, ale na dítě by se nemělo šišlat, protože jeho schopnost napodobovat je velice silná a mohla by tak dát podnět pro budoucí odchylky v řečovém vývoji. (Kutálková, 2010)

Právě citové zabarvení je největší motivací u dítěte a postupně dochází k rozumnění tomu, co dítěti sdělujeme. Nejdříve se jedná o činnosti a pojmy, které jsou úzce spjaty s denním režimem. Následně dítě začíná chápat i celky, přičemž nejvíce právě reaguje na zabarvení, melodii hlasu, názorným ukázkám předmětů a jejich spojení se slovem apod. (Kutálková, 2010)

2. 2. 2 Vlastní vývoj řeči

Z přípravného období postupně dochází k přechodu k období vlastního vývoje řeči, kdy vznikají první samostatná slova a pozvolně přechází do samostatných prvních vět, které jsou zprvu jednoslovné. Tyto věty mají proto více významů v závislosti na kontextu či situaci. (Peutelschmiedová, 2005)

Nutno podotknout, že jako ve všech složkách vývoje člověka je i tady nezbytné zohlednit individualitu vývoje a nutnost přistupovat k dítěti takovým způsobem, který respektuje jeho úroveň, dispozice a schopnosti.

Nejdříve se jedná o samostatná slova, která jsou někdy zřetelná, jindy jim rozumí jen nejužší okolí. Také se většinou jedná o jednoslabičné výrazy, zvukomalebná slova, méně

často jsou to pak slova dvouslabičná. (Kutálková, 2010) Slova či věty dítě vytváří spontánně, výslovnost je pomalá a často jsou rozděleny s krátkou pauzou avšak s věrnou melodií a rytmem hlasu (Pavlová – Zahálková, Ohnesorg, Kantor, 1980)

Je nutné využít potenciálu a motivovat dítě k zapojení do komunikace. Opakovat slova, pojmenovávat předměty, osoby či skutečnosti, které jsou okolo něj, využívat mimiku a gestikulaci. Toto všechno tvoří základ pro budoucí mateřský jazyk. (Kutálková, 2010)

Vývoj probíhá individuálně, velice závisí na podnětech, které dítěti dáváme. Pokud je dítě dostatečně stimulováno, okolo druhého roku mluví již v celých jednoduchých větách, přestože nemusí používat správný slovosled, popřípadě využívá agramatických tvarů. Tvary slov vytváří na základě analogické podobnosti a objevují se i neologismy. (Kutálková, 2010)

U dítěte tohoto věku si můžeme všimnout odchylné realizace hlásek, které jsou dány dvěma faktory, a to za prvé nepřesným zvládnutím artikulace hlásek a za druhé intelektualizací vnímaných zvuků řeči. Ke změnám ve výslovnosti a jejímu postupnému zvládnutí by mělo docházet okolo čtvrtého roku života. Nemusí se však a nejedná o všechny hlásky. Taktéž platí, že to není u všech dětí shodné. (Pavlová – Zahálková, Ohnesorg, Kantor, 1980)

Od druhého roku života dítěte v jeho mluvě rapidně přibývají nové výrazy, říkanky a dítě má zájem o komunikaci jako takovou. Oproti tomu se může objevit tzv. fyziologická nemluvnost, kdy se řeč dítěte nerozvíjí do tří let dostatečně, tím pádem nedochází k rozvoji slovní zásoby, stejně tak jako chuť komunikovat. Je nutné přitom hledět na to, zda se jedná o přirozený jev nebo pokud jde o jinou příčinu v rozvoji řeči. (Kutálková, 2010)

Co se slovní zásoby dítěte týče, od 30 – 50 slov, které ovládlo v předchozím období, se dále markantně rozšiřuje asi na 200 – 300 slov kolem druhého roku a na více než 700 ve třech letech. Taktéž se zlepšuje gramatizace větného projevu. Dítě užívá první osoby, když o sobě hovoří nebo by k tomu pomalu mělo docházet. Neužívá již pouze jednotné, ale i množné číslo, užívá minulého času, i když s různými odchylkami a vlastními úpravami tvarů slov. (Neubauer, 2001)

Mezi první tvořené hlásky patří hlásky obouřetné (B, M, P) – to je patrné již v dřívějším období (viz. Vydechovaný proud vzduchu přes rty), dále retozubné (D, T, N), přičemž hlásky T a D mohou nahrazovat souhlásky K a G. Stejně tak platí, že je běžné nahrazování některých hlásek jinými. Do tří let se často objevují potíže ve výslovnosti tvrdých sykavek C, S, Z, jež zastupuje hláska T, ale i měkkých Š, Č, Ž, které supluje hláska „Ť“. K jejich vývoji dochází postupně, jako první se většinou objevuje hláska „S“, která je následně využívána i v místech, kde má znít sykavka měkká. Když je tomu

naopak a je užívána hláska „Š“ je tento jev pokládán za tzv. šišlání. Až během času dojde k diferenciaci. Vibranty R a Ř a hláska L bývají u tříletých dětí správně vyslovovány jen výjimečně, protože to jsou hlásky artikulačně nejtěžší a taktéž dochází k jejich nahrazování jinými hláskami, především hláskou „T“. (Kutálková, 2010)

„Mezi třetím až čtvrtým rokem věku dítěte probíhá ožehavé období tzv. fyziologických potíží v řeči. Hovoříme-li o fyziologických potížích, míníme tím potíže vývojové, o nichž by se dalo prohlásit, že dítě na ně má přirozený nárok.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 29)

Mezi tyto potíže patří fyziologická patlavost, dyslalie, potíže v artikulaci, avšak pouze ty, které nejsou tvořeny patologicky, jako například velární rotacismus, ale ty, které jsou tvořeny chybně ve správném artikulačním okrsku. Méně často se objevuje tzv. fyziologická iterace. To znamená opakování slov či slabik, které se může nesprávně jevit jako balbuties. Pouze zřídka se ale o takovou koktavost jedná. Rozdíl mezi fyziologickou a incipientní koktavostí je velkým úkolem pro specialistu. (Peutelschmiedová, 2005) Důležité je, ale tuto situaci nepodcenit. Jak již bylo zmíněno, opakování slabik a slov, je v určitém období považováno za běžný jev, záleží ale na okolí, jak na tyto situace reagují. Pokud dítě svou reakcí na jeho projev znejistíme, může se tato překážka prohloubit a tím dále stupňovat. (Kutálková, 2010)

Další odchylku ve vývoji řeči může způsobit problematika tzv. nosní mandle (zvětšená nosní mandle, zbytněná sliznice v nosohltanu), kvůli kterým dítě nedýchá přirozeně nosem, ale pro tento proces využívá ústa. Takoví jedinci mají zhoršenou výslovnost tzv. šlapání na jazyk. Tuto nesnáz je nutné řešit, jak z hlediska častých infekcí, kterými trpí, ale i z důvodu všeobecného vývoje (tělesný, duševní), který i je i tímto ovlivňován. (Kutálková, 2010)

Na vlastní vývoj řeči dle Sováka (1971) můžeme pohlížet jako na čtyři základní stádia – emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči. Tato stádia doplňuje Bytešnicková (2012) o další dvě stádia. Stadium egocentrické a stadium rozvoje komunikačních dovedností.

V prvním stadiu, které se nazývá emocionálně-volní, se objevují první slova a jednoslovné věty, které jsou vícevýznamové a jejichž smysl poznáme dle intonace (pá, ham, bum,...)

Mezi osmnácti a dvaceti čtyřmi měsíci u dítěte dochází k objevení mluvy jako takové. Dítě má velký zájem o kontakt a o „hovor“, opakuje si slova a také dochází

k napodobování po vzoru dospělých. Je to tzv. egocentrické stadium, které se prolíná s reprodukčně-asociačním.

Následuje tedy stadium asociačně-reprodukční, ve kterém mají slova pojmenovávací funkci a dítě je schopno z konkrétních jevů, které zná, zobecnit na jevy podobné (už ví, že „haf“ není pouze jejich pejsek doma, ale jsou to všichni pejsci). Právě pro tuto schopnost asociací mezi jevy, se stadium nazývá asociačně-reprodukční (Bytešníková, 2012)

V období, kdy již dochází k pochopení funkce řeči (okolo 2 – 3 roku), má dítě o komunikaci velký zájem, protože zjišťuje, že tím může profitovat. Toto období se nazývá stadium komunikačních dovedností. Pokud nedochází ke komunikaci dle představ dítěte, například pokud jsou jeho snahy o kontakt neúspěšné, může docházet k frustraci. (Klenková, 2006)

Po tomto období, okolo tří let nastává stadium logických pojmů, kde dochází k zobecňování a slova díky abstrakci nabývají určitý smysl a obsah. (Klenková, 2006) Jak již bylo zmíněno výše, v této fázi se mohou začít vyskytovat určité řečové obtíže, v důsledku nejistoty dítěte, vysokých nároků, náhlých změn apod.

Konečnou etapou je pak stadium intelektualizace řeči. Nastává okolo čtvrtého roku života dítěte a jedinec dokáže relativně přesně vyjádřit své myšlenky a potřeby, co se obsahového a formálního hlediska týče. Projev je již kvalitnější, jsou diferencovány abstraktní a konkrétní pojmy. (Bytešníková, 2012) Slovní zásoba se stále vyvíjí, obsah slov se stále víc a víc zpřesňuje, dochází k rozvoji i logické stránky řeči a v neposlední řadě jsou položeny základy pro správnou gramatiku, resp. dítě zvládá základní gramatická pravidla. Ta se vyvíjí cca do pěti let života. (Klenková 2006)

Předškolní období, které je vymezeno věkem tří až šesti let, doprovází další jazykový rozvoj. Dítě postupně začíná užívat správných artikulačních tvarů, dokáže hovořit i v souvětích, aniž by byl užit závažnější dysgramatismus. Dovede vyprávět známou pohádku, zná říkanky a básničky. (Neubauer, 2001)

Je nutné zmínit, že vývoj jednotlivých hlásek je u každého jedince individuální, někomu trvá zvládnutí určité hlásky déle času, než jinému. Z obecného hlediska vývoje výslovnosti však můžeme vidět, že jako první jsou u dítěte zvládnuty samohlásky *a, e, i, o, u*. Dále retozubné souhlásky *b, m, p*, a to okolo jednoho a půl až dvou let. Postupně asi do třech a půl věku, by mělo být schopno vyslovovat hlásky *v, f, h, ch, k, g* a dvojhlásky *au* a *ou*. Asi od třetího roku dochází k úpravě artikulačního postavení hlásek *j, d, t, n*, a *l*, jež ovlivňují následné správné zvládnutí hlásky *r*. Po třetím roce asi do poloviny čtvrtého roku probíhá rozvoj artikulace dvojhlásek

bě, pě, mě vě a hlásek *d', t', ň*. Následně se objevují měkké sykavky *č, š, ž*, a po nich i tvrdé sykavky *c, s, z* a hláska *r*. Rozvoj těchto hlásek by měl být dokončen asi do šesti a půl roku života. Nakonec přichází hláska *ř* a také dochází k diferenciaci sykavek. (Jurnečková, Vysoudilová, 1970 In Salomonová, 2003)

3. Roviny jazyka

Řeč je komplexní schopnost, která má složitější strukturu. Lze ji rozdělit na několik jazykových rovin: lexikálně – sémantická (slovní zásoba), foneticko – fonologická (zvuková stránka řeči), morfologicko – syntaktická (gramatická stránka řeči) a pragmatická (rovina sociální aplikace).

3. 1 Lexikálně – sémantická jazyková rovina

Tato rovina zahrnuje aktivní a pasivní slovní zásobu tj. porozumění řeči tzv. perceptivní složka řeči a také vyjadřování tzv. expresivní složka. Slovní zásobu jako celek zkoumá obor lexikologie, dále se zabývá vztahy mezi prvky slovní zásoby, tvořením slov, sémantikou a frazeologií. (Bednářová, 2008) Jejímí hlavními cíly je zkoumat inventář jazykových znaků, kterými jsou slova, výrazy a slovní spojení a popis teorie slovní zásoby, kam řadíme uspořádání, hierarchizaci, etiologii slov, způsob tvoření slov apod. (Černý, 2008) Aktivní slovní zásoba zahrnuje slova a výrazy, které užíváme, pasivní pak slova, kterým rozumíme, přičemž pasivní složka je daleko širší. Bednářová (2007) uvádí, že kolem 10 měsíce hovoříme o porozumění řeči, kdy pochopení poznáme na základě reakce dítěte. Aktivní slovník se začíná rozvíjet okolo jednoho roku až roku a půl, kdy nejdříve dochází k označení osob a nejčastěji užívaných předmětů, denních činností apod., které je samozřejmě nutné pojmenovávat. Následně, asi kolem druhého roku se dítě začíná ptát „Kdo to je?“, „Co to je?“ V další fázi, která nastává asi mezi třetím a čtvrtým rokem se pak objevují otázky „Proč?“ a „Kdy?“. Dle Klenkové (2006) má z hlediska slovní zásoby dítě okolo jednoho roku 5 – 7 slov, okolo dvou let je to cca 200 slov, následně slovní zásoba roste a cca ve třech letech mluvíme již o 1000 slovech. Čtyřleté dítě zná již asi 1500 slov a při nástupu do školy by měla být slovní zásoba okolo 2500 – 3000 slov.

V této rovině mohou nastat problémy jako je menší slovní zásoba, postrádání verbální pohotovosti či obratnosti. Dítě vyžaduje více času na odpověď, odpovídá nejistě či stručně, v důsledku menší slovní zásoby nemůže najít správný výraz nebo vyjádřit svou myšlenku. Mohou se objevovat nedostatky i v pasivní slovní zásobě, kdy je problém v pochopení složitějších logicko – gramatických struktur, zadání nebo výkladu sdělení, což s ohledem na vzrůstající náročnost může působit větší problémy.

3. 2 Foneticko – fonologická jazyková rovina

Obsahem foneticko – fonologické roviny je sluchová stránka řeči. Jedná se o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost (tzv. fonemická diferenciaci a artikulaci). Základní

jednotkou fonologické roviny jsou fonémy, které nenesou význam, ale mají schopnost je rozlišit tzn. mají distinktivní funkci. (Hejsek, Polák, 2015)

Dítě postupně vyčleňuje hlásky jazyka právě ze zvuků, které jsou kolem něj, a to asi od šestého až osmého měsíce života. K výslovnosti se úzce váže sluchové vnímání, protože pro správnou artikulaci je potřeba nejen pouhé rozlišování hlásek, ale i jejich správné nebo naopak nesprávné znění. (Bednářová, 2007) Zde je důležité znát, kdy se fixují jednotlivé hlásky, protože od toho se pak dále odvíjí postupy při nápravě artikulace. Také je nutné si uvědomit, že vývoj výslovnosti je ovlivňován mnoha proměnnými – fonemický sluch, motorická obratnost mluvidel, mluvní vzor apod. (Klenková, 2006)

Většinou autoři udávají, že výslovnost se rozvíjí postupně, a to cestou, která je nejméně „namáhavá“. Nejdříve na řadu tedy přicházejí samohlásky (a, e, i, o, u) a následně jde vývoj od hlásek artikulačně nejlehčích, kam patří b, m, p, d, t, n, až po ty nejtěžší, kterými jsou r, ř, z, s, c, ž, š, č. Asi do pátého roku života lze považovat nesprávnou výslovnost (dyslalii) za fyziologickou, cca od pátého do sedmého roku za prodlouženou fyziologickou a po sedmém roce života, který většina autorů udává jako za období ukončování vývoje řeči za patologickou. Zde je už nepravděpodobné, že by se výslovnost upravila spontánně. Je ale nutné uvědomit si individualitu každého dítěte a jeho možnosti a schopnosti, a to jak z hlediska řečových dovedností, tak i z hlediska striktních časových „norem“.

Problémy v této rovině jazyka mohou nastat v rámci fonemické diferenciaci, analýzy, což je rozklad slov na hlásky a syntézy (opak analýzy) či sluchové paměti či slovní obratnosti resp. neobratnosti. Jedná o chyby při rozlišování sykavek, v délce hlásek, ve znělosti, rozlišování tvrdých a měkkých hlásek či nosovek. Nejčastěji dochází k nesprávné výslovnosti či nedokonalé a stále neupevněné artikulaci hlásek. Jindy může být problém pouze u složitějších slov nebo slovních spojení. (Bednářová, 2007)

3. 3 Morfologicko – syntaktická jazyková rovina

V morfologicko-syntaktické rovině jazyka jsou sledovány slovní druhy (morfologie), větosloví (syntax) a tvarosloví (flexe). Jedná se vlastně o gramatickou stránku řeči, kterou můžeme zkoumat až tehdy, kdy aktivně využíváme slovní zásobu resp. první slova. Základní jednotkou je morfém, který má stránku výrazovou i obsahovou (má svůj význam).

Morfémy jsou nesamostatné znaky a lze je chápat jako množinu morfů se společným významem. (Hejsek, Polák, 2015)

Nejdříve dítě užívá podstatná jména, dále slovesa, následně pak užívá i přídavných jmen, číslovek apod. (Bednářová, 2007)

Na počátku řečového projevu (cca 1 rok) se objevují jednoslovné věty, které dítě neskloňuje, nečasuje. Okolo roku až roku a půl dvouslovné a následně pak víceslovné, které se objevují asi okolo 2 a půl až 3 let. Dítě již využívá i přídavná jména, či zájmena. Věty se stávají složitějšími a přecházejí cca od 4 let v souvětí, kdy dítě využívá již všech slovních druhů. (Lechta, 1990) Dysgramatismy, které se objevují asi do 4 let, považujeme za fyziologické. Jedná se o neobratnost ve flexi či syntaxi. Pakliže i následně přetrvávají ve větším rozsahu, může se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006), ale i o narušený intelektuální vývoj (Lechta, 1990).

Přetrvávat mohou obtíže jako je neobratnost v tvarosloví nebo větosloví tzv. dysgramatismy. Taktéž může být oslabený jazykový cit, kdy mohou nastat obtíže v určování rodu (*ten, ta, to,...*), tvorbě slov v jiném rodě (př. *pekař – pekařka*), při vytváření přídavných jmen (*tato deska je ze dřeva – je to dřevěná deska*), při dokončování vět slovem ve správném tvaru (*Máme doma štěně. – Hrajeme si se štěnětem*), při přetváření vět z přítomného času do minulého, či určování společného základu slov (*strojovna, výstroj, strojení, nástroj,....*) (Bednářová, 2007)

3. 3. 1 Jazykový cit

Morfologicko – syntaktická rovina zahrnuje mimo jiné i termín jazykový cit. Dle Žlaba (2003) je to schopnost dítěte ovládat gramatická pravidla jazyka, přičemž nedochází k jejich předchozímu teoretickému osvojení. Tato dovednost vzniká a rozvíjí se na základě předešlé zkušenosti, a to přenesením vlastní zkušenost z gramatické stavby, kterou se jazyk řídí, z jednoho slova nebo skupiny slov na ostatní.

Dle Zelinkové (2003) je pro rozvoj jazykového citu a tím i užívání správné gramatické formy jazyka, velice zásadní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Již od narození dítě vnímá všemi smysly a učí se nápodobou a na základě zpětné vazby (primárně sluchová, zraková). Stejně tak registruje, jakým způsobem na něj mluvíme (viz. kapitola 4) a také v jaké míře. Okolí by dítěti mělo poskytovat dostatek podnětů ke správnému vývoji a „odposlouchávání“ vzoru řeči dospělých. Stejně tak dítě potřebuje stimulaci a motivaci, která ho vybízí k zapojení se do procesu komunikace.

Pokud má dítě dostatečně rozvinutý jazykový cit, je schopno více či méně, správně gramaticky mluvit ještě dříve, než si začne osvojovat gramatiku jako takovou resp. pravidla gramatiky. Přestože každé dítě přirozeně prochází obdobím neologismů, dysgramatismů a neexistujících tvarů slov. Vytvářené analogicky na základě shodného vzoru pro dítě (př. Tatínkovi ráda pomáhám a maminkou sním všecko masíčko), pokud je ve stimulujícím prostředí, díky opakování dochází k osvojování správných výrazů a tím i jejich tvarů. V případě, že se dítěti v této oblasti (a nejen v této viz kapitola 3) nedostává adekvátního přístupu, může docházet k opožděnému vývoji jazykového citu. To má za následek neuvědomování si jazykových zákonitostí a neregistraci rozdílů mezi některými slovy (př. běžkyně – běžkyň, plavec – plavcová). Problematika jazykového citu se promítá nejen do jazyka mateřského, ale má vliv i na osvojování cizího jazyka. (Zelinková, 2003)

Jazykový cit a zároveň gramatickou korektnost řeči lze rozvíjet, jak vlastním projevem (kdy člověk podává správný mluvní vzor), tak i prostřednictvím cvičení a her. Právě hra je pro dítě předškolního věku nejdůležitější a je vhodné volit takové výchovně – vzdělávací metody, které dítě budou bavit a velice často ani neodhalí, že se učí. Jsou využívány jazykové hry, které jsou zacíleny na procvičování a navozování správných koncovek k vyjadřování jednotlivých mluvnických významů. Věty jsou přitom formulovány tak, aby se v nich žádoucí tvar slova musel objevit a nebylo ho možné vynechat. (Př. Babička má nové kotě. Všichni jsme si šli pohrát s kotětem). Užívaná je i tzv. hra „na veršovánky“, kdy děti tvoří gramatické rýmy (př. hadička – lavička, hadičkami – lavičkami). Toto cvičení je primárně zaměřené na koncovky – užití správného tvaru, nicméně větný a mluvnický význam ustupuje na pozadí, a proto je považována za méně efektivní. (Richterová, Krčmová, 1987)

Klenková (2003) při užití rýmů nejdříve vychází z toho, zda dítě rým pochopilo a až následně po ujištění, že dítě rýmu rozumí, může pokračovat k samostatnému tvoření rýmů. V takovém případě je dítě buď hodnoceno pozitivně (dovede vytvořit rým) nebo tak, že rým chápe, ale utvořit jej nesvede. Pro větší motivaci a také udržení pozornosti dítěte je nejdříve vhodné spojovat s obrázky a udržovat přiměřenou dobu, kdy se dítě musí soustředit.

Důležité je zaměřit se i na méně frekventovaná slova (např. přivlastňovací zájmena) a cvičit vyjadřování mluvnických významů i u nich (př. Čí je ta taška? V čem si ohřejeme čaj?, apod.). Řeč u dítěte rozvíjíme i pomocí recitace či dramatizace (krátká báseň, povídka, aj.), reprodukce pohádek a povídek (hraní divadla, vypravování příběhů) se zaměřením na spisovnost a správnost užívaných tvarů. (Richterová, Krčmová, 1987)

Dítě by na konci předškolní docházky mělo umět rozlišovat a správně volit mluvnické kategorie. Mluví gramaticky správně a pozná chybně utvořenou větu. Chyby by již neměly nastávat v určování čísla (zda se jedná o jednotné nebo množné), užívá slovesných časů (přítomný, minulý, budoucí) a osob. Problém by nemělo činit ani vyjádření shody podstatného a přídavného jména. Vyjadřuje se ve větách i souvětích a k podstatným jménům a slovesům pozvolna začíná přidávat i případná jména a zájmena a následně další druhy slov. Dítě je schopné do příběhu doplnit výraz ve správném tvaru. (Bednářová, 2008)

Primárně tedy záleží na povědomí dítěte o existenci spisovné a nespisovné tvarové soustavy, její rozlišování a správné užívání. Pokud tomu tak není a u dítěte je rozvoj jazykového citu opožděn nebo omezen, tak nemá správnou oporu v užívání korektní gramatické mluvy a následně pak vznikají problémy ve školském zařízení i se čtením, a psaním. Následný úspěch ve škole tím může být tedy ohrožen.

3. 4 Pragmatická jazyková rovina

Jedná se o rovinu jazyka, kterou rozumíme užití řeči v praxi neboli sociální aplikaci komunikační schopnosti člověka. Tato rovina zahrnuje dovednosti jako je vyjadřování pocitů jedince, událostí, jeho vztahů, prožitků, vyjádření nebo oznámení určité informace či usměrnění sociálních interakcí. Již dvouleté či dvou a půl leté dítě dává přednost slovní formě komunikace před jinými. Kolem třetího roku se učí a je si vědomo, že pomocí komunikace lze dosáhnout jistého cíle. Jedná se o regulační funkci řeči. Náleží sem i konverzační dovednosti tzn. princip dialogu – výměna rolí, určité téma aj. (Bednářová, 2012)

Schopnost navázat a udržet popř. rozvíjet konverzaci se u dítěte objevuje cca mezi třetím a čtvrtým rokem. Spolu s komunikací jako takovou souvisí i neverbální komunikace, která by měla vždy odpovídat sdělení. Pokud by tomu tak nebylo, pro dítě by bylo obtížné informaci pochopit a reagovat na ni. Po čtvrtém roce má řeč také regulační funkci – usměrňuje chování dítěte a současně ji dítě využívá k regulování chování svého okolí. (Klenková, 2006)

U dětí, které mají narušený vývoj řeči, si můžeme všimnout menší ochoty mluvit, pasivity v komunikaci. Mají problém v udržení konverzace, celkově v jejím započítí, správně a věcně formulovat otázky. Problém nastává i ve vyjadřování vlastních pocitů, prožitků, v získávání informací nebo i v běžném sdělování. (Bednářová, 2012)

4. Nejčastější odchylky v řečové komunikaci dětí předškolního věku

4.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči (dále jen OVŘ) je postižení, které vzniká na bázi individuálních jazykových schopností dítěte, kdy je vývoj subnormální vzhledem k fyzickému věku jedince. (Neubauer, 2001, s. 22) Jedná se sice o opoždění, ale s předpokladem, že následný vývoj bude korespondovat s obecně platnými normami. (Peutelschmiedová, 2005)

O OVŘ hovoříme, pokud dítě, které dosáhlo věku tří let, ještě stále nemluví. Do té doby stále hovoříme o období prodloužené fyziologické nemluvnosti. (Kutálková, 2005) Mezi příčiny OVŘ můžeme řadit dědičnost, kdy následně dochází k rozvoji mluvy sice opožděně, ale na dobré úrovni, nebo dítě nemusí dostávat dostatek stimulů a podnětů ze svého okolí, popřípadě se může jednat o zastavení vývoje v určité fázi (př. ve fázi žvatlání). Vždy je nutné se v takových případech svěřit do péče odborníka. Dále může být OVŘ způsoben poškozením duševního zdraví nebo těžkou sluchovou poruchou. (Krčmová, Richterová, 1987) U dětí s lehkou mentální retardací pozvolna dochází ke zvládnutí zvukové stránky jazyka, avšak následné rozdíly mohou vyvstat v slovní zásobě či gramatice. (Peutelschmiedová, 2005)

Klenková (2006) uvádí jako nejčastější faktory OVŘ:

- sociální resp. výchovné prostředí – dítě není dostatečně stimulováno adekvátními podněty;
- dědičnost, genetické faktory;
- citová deprivace;
- opožděný psychomotorický vývoj – může být způsobeno předčasným porodem, nevyzrálou nervovou soustavou;
- lehká mozková dysfunkce (ADHD, ADD).

Lehká mozková dysfunkce také zapříčiňuje OVŘ, kdy porucha mozku nebo nervové soustavy má vliv na rozvoj řeči. Ovlivňuje schopnost rozvíjení slovní zásoby, výslovnosti a celkově gramatiky. Vývoj řeči je pomalý, často se objevují problémy v diferenciaci tvrdých a měkkých slabik a sykavek, ve znělosti hlásek, koncovek apod. Souhrnně se tyto potíže nazývají dysfázie, přičemž u lehkých forem může běžně docházet k odstranění během vývoje – samozřejmě při správné a důsledné péči. U těžších forem

je pak nutné intenzivnějšího přístupu například zařazení dítěte do logopedické školy. (Kutálková, 2010)

OVŘ se také může objevit u dětí, které mají zrakové postižení, protože nemají tu správnou vizuální oporu oproti populaci intaktní, avšak i tady dochází následně k postupnému vyrovnání rozdílů. (Peutelschmiedová, 2005)

Další příčinou OVŘ může být citová deprivace dítěte, kdy se mu nedostává potřebných citových vazeb. „*O důležitosti citové a mluvní stimulace v raném věku vypovídají i výsledky srovnání vývoje řeči u dětí z kojeneckých ústavů a dětí z běžných rodin. Ústavní děti byly prokazatelně opožděné nejen v řeči, ale i v sociálních vztazích*“. (Kutálková, 2005)

O OVŘ můžeme mluvit i ve spojitosti s předčasně narozenými dětmi, které jsou celkově nezralé a slabé. Řeč takových dětí může být oproti intaktní společnosti opožděná, nedostatečná a chudá. (Pavlová – Zahálková a kol., 1980)

Z oblasti dětské neurologie se jedná o akustickou dysgnozii a senzorickou afázii (vrozenou či v raném věku získanou poruchu), kdy kvůli nedostatkům v centrální nervové soustavě dochází k neschopnosti pamatovat si slova a rozumět jim. (Kutálková, 2005)

Příčiny byly dle Sováka (1978 In Škodová, Jedlička a kol, 2003) vymezeny dle dvou faktorů, a to biologického, kam se řadí vliv dědičnosti, individuální schopnosti, opožděné zranění CNS a také prenatální a perinatální neložisková poškození CNS či změny mozkového biochemiku a na sociální faktory, kam řadíme nevhodné, patologické výchovné prostředí.

V důsledku široké etiologie vzniku OVŘ, je nutné provést nejen diagnostiku jako takovou, ale zařadit i diferenciální diagnostiku, díky které je volen následný terapeutický postup. Tato diagnostika obsahuje vyšetření zraku, sluchu, motoriky (jemné i hrubé), a především se pak zabývá vyšetřením intelektu. Tato diagnostika je prováděna proto, že všechny výše zmíněné dílčí aspekty ovlivňují produkci mluvy.

Zrak je velice důležitý pro vývoj řeči jedince. Pomáhá dítěti při odezírání artikulačních vzorů, postavení mluvidel a taktéž při neverbální komunikaci. Vyšetření provádí pediatr popř. ve spolupráci s očním lékařem.

Sluch je vyšetřován pomocí klasické zkoušky sluchu a také pomocí zkoušky fonemického sluchu. Ideálně se tak děje přímo na pracovišti foniatrie. Je to nezbytná součást rozvoje komunikačních dovedností. (Viz. kapitola 2)

Jemná i hrubá motorika je vyšetřována pomocí testových materiálů na pracovišti klinické logopedie. Stejně tak jako vyšetření laterality a vyšetření koordinace mezi okem a rukou, které jsou součástí diferenciální diagnostiky.

Mezi vyšetřované složky patří také intelekt, který ovlivňuje řeč jedince jak z obsahové tak z formální stránky. Test je prováděn klinickým logopedem. V důsledku narušení intelektu se řeč nemůže rozvíjet běžným způsobem.

Součástí je i samotné vyšetření řeči, a to jak na percepční, tak i na expresivní složku řeči. Z hlediska porozumění řeči se hledí na reakci dítěte (reakce na pokyn logopeda – slovem, hlavou, zvukem, obrázkem,...) V expresivní složce se zaměřujeme na jednotlivé jazykové roviny. (Viz. kapitola 3)

V rovině foneticko – fonologické činí dítěti problém především znělost a neznělost hlásek. V lexikálně – sémantické je patrná malá slovní zásoba, je omezený aktivní i pasivní slovník a dochází k malému porozumění řeči. Morfologicko – syntaktická rovina je charakteristická pro chabé užívání slovních druhů a dítě má obtíže v rodech, číslech či pádech a lze si všimnout přítomných dysgramatismů v projevu. Pragmatická rovina pak zkoumá, do jaké míry je dítě schopno navázat hovor, či ho udržet nebo rozvíjet.

Diferenciální diagnostika by měla zohledňovat i sociální prostředí dítěte a zjišťovat, zda má dostatek podnětů a příležitostí pro rozvoj komunikačních schopností. Na základě diferenciální diagnostiky je následně volen adekvátní terapeutický postup.

Terapie opožděného řečového vývoje má za cíl dosáhnout takového vývoje v řeči, aby odpovídal fyziologickému věku dítěte. Terapie se opírá o několik zásad. Především se jedná o poskytnutí dostatku podnětů ke komunikaci. Dítě potřebuje prostředí, jež ho bude stimulovat a vybízet ke komunikaci. Je nutné zajistit správný mluvní vzor a dítě vést k jeho fixaci.

Nutná je i zásada opakování a upevňování a také postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Nejdříve je také nutné zaměřit se na obsahovou stránku řeči nikoliv na formální. Dítě nejdříve musí znát a pochopit význam slov než se je samo začne snažit produkovat. Přizpůsobit se tempu jedince, zbytečně ho nezahlcovat podněty, které již nemůže absorbovat. Opakovat nebo využívat stejná slova, aby došlo k jejich zafixování a zapamatování. (šková in Jedlička a kol., 2003)

OVŘ, jak bylo napsáno, mívá mnoho příčin, a proto je vždy velice důležité upravit podmínky pro dítě tak, aby se co možná nejvíce přizpůsobily jeho potřebám. Ať už tyto podmínky zahrnují kvalitnější přístup sociálního prostředí k jedinci, zajištění kompenzačních pomůcek u zjištěné sensorické vady nebo co možná nejčasnější odbornou péči, je to pro dítě velké pozitivum, ze kterého v následném rozvoji a životě vůbec velice profituje.

4. 2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie se řadí, jak z názvu vyplývá, mezi vývojové poruchy řečové komunikace. Konkrétně se jedná o poruchy vznikající v důsledku postižení vývoje individuálních jazykových schopností. (Neubauer, 2001) Tato porucha je primárně provázena opožděným vývojem řeči. Mezi další příznaky, které vyplývají ze samotného názvu, patří poruchy vývoje řeči, přičemž řeč je postižena jako celek. (Kutálková, 2005)

Z hlediska dalšího řazení Neubauer (2017) odkazuje mimo jiné i na Olejškovou (2010), která řadí vývojovou dysfázii do kategorie specifických vývojových poruch a následně vývojovou dysfázii dělí na expresivní typ vývojové dysfázie nebo afázie a na receptivní typ popř. smíšený typ, který je jejich kombinací. Z názvu je patrné, že u expresivního typu má osoba potíže s expresivní složkou řeči (vyjadřování), kdežto u receptivní dochází u jedince k problémům v receptivní složce (porozumění řeči). (Neubauer, 2017)

Definice dle Škodové a Jedličky (2003, s. 106) uvádí, že vývojová dysfázie je *„specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se komunikovat.“*

„Syndromem vývojové dysfázie označujeme v naší odborné literatuře přítomný vícedimenzionální deficit ve vývoji řečových schopností dítěte, který je podmíněn drobným difúzním postižením CNS a který způsobuje obtíže v rozvoji kognitivních, jazykových i motorických řečových schopností dítěte.“ (Neubauer, 2016, s. 38)

Vývojovou dysfázii často doprovází i jiné poruchy jako např. lehká mentální retardace, ADHD či specifické poruchy učení. (Vágnerová, 2004)

Etiologie vývojové dysfázie je velice rozmanitá a není do současnosti jednoznačně postižitelná, avšak nejčastěji se uvádí, že příčinou je určitý problém v oblasti CNS. Často bývá způsobena nerovnoměrným dozráváním nervových drah, také se může jednat o nápadnou nezralost popř. i drobný neurologický nále. (Kutálková, 2010) Upozorňuje také na spojitost s rizikovým těhotenstvím. Nápadně velké procento osob s vývojovou dysfázií uvedlo rizikové těhotenství u matky, případně nízkou porodní váhu nebo protahovaný, nesnadný porod provázený komplikacemi.

Dle Neubauera (2016) se jedná o *„postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem vrozeného nebo raného prenatálního poškození mozku.“* (Neubauer, 2016, s. 41) I zde je uvažováno o vlivu poškození již v těhotenství a vlivu dědičnosti a to především u chlapců. O možném vlivu dědičnosti na vznik vývojové dysfázie uvažuje i Škodová a Jedlička (2003). Výskyt v populaci převažuje u mužského pohlaví resp. mužských potomků (poměr 4:1). To

by dle Vágnerové (2004) mohlo být způsobeno pomalejším dozráváním mozku u chlapců.

Symptomatologie u vývojové dysfázie je široká, ale mezi charakteristické znaky patří výrazně nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Typickým a nápadným symptomem je pak výraznější opoždění vývoje řeči.

Dle závislosti na typu a závažnosti syndromu se mohou symptomy projevovat jako markantnější odchylky v mluvě, nesrozumitelný projev až nemluvnost. V důsledku poruchy vývoje jazykových schopností je narušena oblast sémantiky, syntaxe i gramatiky. Často se vyskytuje nesprávné řazení slov ve větě, nesprávné ohýbání slov a tím i výskyt chybných koncovek. Objevit se může i úplné vynechání slov (především krátkých). Je patrné omezení slovní zásoby, tzn. osoba disponuje chudým slovníkem a na základě toho dochází i k redukci vlastní věty na jedno či dvouslovné sdělení. (Neubauer, 2016). Kutálková (2011) pak přidává ještě časté komolení slov, obtížné označování času, poukazuje na stereotypnost vět, absenci zvrtných zájmen a pomocných sloves či přítomnost novotvarů.

Neubauer (2016) dále do syndromu vývojové dysfázie zahrnuje:

- rozdíly mezi složkami vývoje osobnosti (může nastat rozdíl až několika let);
- výrazné odlišení úrovně verbálních a neverbálních schopností (primárně má osoba s vývojovou dysfázií problém s vlastní výpovědí při relativně zachovalém porozumění);
- narušení zrakového vnímání;
- narušení sluchového vnímání;
- narušení hrubé i jemné motoriky včetně motoriky mluvidel a doprovodné obtíže v koordinaci.

Mimo výše zmíněné obtíže, často dochází k narušení i v oblasti paměťové funkce, prostorové orientace a orientace v čase.

Vývojovou dysfázií lze rozdělit na dysfázií senzoryckou (receptivní typ VD) a motorickou (expresivní typ VD).

U motorické dysfázie je narušena expresivní složka řeči, proto má osoba obtíže ve vyjadřování. Spolu s tím by se tento typ vývojové dysfázie dal charakterizovat následujícími body:

- opožděný řečový vývoj;
- poruchy expresivní složky řeči;

- dysnómie;
- „mluvení v kruhu“ (důsledek chabé slovní zásoby) ;
- narušení jazykových schopností (v oblasti syntaxe, morfologie a sémantiky);
- narušení fixace a automatizace slov;
- slovní zásoba (převládá pasivní nad aktivní);
- preference neverbálního projevu před verbálním;
- neochota a nechut' mluvit

Druhým typem je receptivní dysfázie, kdy je narušeno především samotné porozumění. I zde je vymezena několika dalšími body:

- opožděný řečový vývoj nemusí být přítomen;
 - narušení fonemického sluchu;
 - narušení sluchové paměti;
 - aktivní slovník je poškozený na základě chybné percepce, je nesrozumitelný, avšak bohatý;
 - časté nepochopení při komunikaci;
 - obtížné odpovídání na otázky typu – Kdo, Co, Kde, Kdy,...
- (Bendová, 2014), (Škodová, Jedlička, 2003)

Diagnostika u vývojové dysfázie se skládá z komplexního přístupu a spolupráce odborníků (pediatr, foniatr, psycholog, neurolog a logoped). Na základě této diagnostiky logoped volí vhodný terapeutický přístup. Vyšetřuje se více oblastí, nikoliv pouze řeč. Zjišťují se i kognitivní schopnosti, sociální interakce apod. Při diferenciální diagnostice je důležité rozlišit vývojovou dysfázii od těžké formy dyslalie, vyloučit postižení sluchu, prostého opožděného řečového vývoje, mentální retardace či autismu. (Kejklíčková, 2016)

Vyloučení sluchové vady je prováděno pomocí foniatrické diagnostiky (měla by být vždy součástí komplexní diagnostiky). V rámci vyšetření foniatr provádí klasickou audiometrii a spolu s logopedem využívá např. Test fonemického sluchu od Škodové.

Logoped mimo samotné vyšetření řeči, vyšetřuje laterální, prostorovou orientaci a orientaci v čase, motorické funkce, grafomotoriku, senzorní percepci sluchu a zraku a paměť. U vývojové dysfázie bývá většinou narušena motorika jako taková (jemná, hrubá, motorika mluvidel i koordinace). Obtíže má osoba trpící vývojovou dysfází především

v koordinaci mluvidel a střídáním antagonistických pohybů. Testová metoda pro tuto oblast je např. Kwitův Test aktivní mimické psychomotoriky (Škodová, Jedlička, 2003) nebo Orientační zkouška motoriky mluvidel dle Tomické. Na základě motorických cvičení se zjišťuje hybnost rtů, čelisti a jazyka. (Janečková, 2014)

Pomocí kresby, díky které je orientačně odhadován vývoj rozumových schopností, můžeme zjistit i přítomnost poruch zraku či poruchy jemné motoriky.

Součástí diagnostiky je mimo jiné i vyšetření paměti. U vývojové dysfázie se objevují potíže s pamětí jako např. neschopnost zapamatovat si zadání úkolu. Zapamatovat si a následně zopakovat další slova apod.

Intelekt u osoby s vývojovou dysfázií vyšetřuje klinický psycholog. Není pravdou, že je porucha intelektu součástí klinického obrazu, nýbrž jde o poruchu přidruženou.

Základem úspěšné terapie dysfázie je primárně správné stanovení diagnózy a následné určení vhodného terapeutického postupu. Jako u všech poruch, zde také platí komplexní přístup a lze využít základní obecné zásady, avšak vždy je nutné přistupovat k člověku dle jeho individuálních potřeb. Kutálková (2011) uvádí několik základních principů:

- respektování vývojového stupně - schopnosti nemusí odpovídat fyziologickému věku dítěte;
- komunikovat – zeptat se, sdělit a vysvětlit situaci kolem něj;
- pochválit – a tím podnítit motivaci dítěte;
- napodobovací reflex i vědomé učení – tzv. metoda malých kroků;
- obsah – porozumění je důležitější než výslovnost;
- užívat výraznější mimiku a gestikulaci při sdělení;
- dodržovat pravidla, řád a denní režim;
- multisenzoriální přístup – užití všech smyslů

Terapie by se samozřejmě měla opírat o diagnostiku, proto by měla dle Škodové a Jedličky (2003) zahrnovat rozvoj:

- zrakové percepce;
- sluchové percepce;
- myšlení;
- paměti a pozornosti;
- motoriky;

- schopnosti a orientace;
- grafomotoriku;
- řeči

Mimo jiné jsou součástí terapie i různá cvičení, mezi něž patří dechová cvičení, která jsou určena k učení hospodaření s dechem, pro frázování vět aj. Rytická cvičení, která pomáhají přesnějšímu vnímání slov, především těch delších nebo cizích/ neznámých)

Také je rozvíjena kresba, kdy dochází k podpoře grafomotoriky, zrakového vnímání ale i fantazie a pravolevá orientace.

U rozvoje řeči je důležitý mluvní apetit a péče o pasivní slovník, u aktivního se přechází postupně od jednodušších zvuků (přírodní) až po slova. Následně pak dochází k seznamování se slovními druhy a jejich užití. Na základě růstu slovní zásoby se mohou vyskytnout chaoticky vystavěné věty, pak je pozornost kladena na postupné rozvíjení různých typů vět. Stejně tak dochází k užívání stereotypů, pro upevňování a zapamatování si. Nacvičuje se popis obrázku a také dialog.

Z hlediska rozvoje gramatiky je primárním cílem nácvik porozumění, následně pak na základě stereotypů dochází nácviku dle potřeby jednotlivé položky. Výslovnost se u dětí s vývojovou dysfázií upravuje obdobně jako u dyslalie, přičemž se zohledňují možnosti dítěte. Obecně probíhá nácvik skupiny hlásek (např. sykavky nebo měkčení hlásek). Postupy členíme na mále celky. Při nácviku samotné hlásky se její realizace dítěti nemusí dařit, ale v běžné mluvě ji pak užije, uvědomí si správný vzor a hlásku postupně začne užívat. Zde je vidět výsledek, se kterým se dá dále pracovat. Může to platit ale i naopak, kdy jednotlivou hlásku dítě artikulovat umí, ale do běžné řeči ji neumí zapojit. (Kutálková, 2013)

Terapie vývojové dysfázie je ovšem dlouhý a složitý proces, který vyžaduje spolupráci nejen dítěte a odborníků, nýbrž i zapojení rodiny. Pokud je terapie zvolená vhodným způsobem, dochází k postupnému zlepšování výsledků dítěte, a to jak z hlediska zmírnění negativních vlivů jako hyperaktivita nebo nepozornost dítěte, tak ze strany rozvoje expresivní složky řeči. Při přechodu z mateřské školy na základní se mohou vyskytovat obtíže týkající se osvojování bazálních školních dovedností. Objevují se potíže se čtením a psaním, popřípadě s počty. Proto je i zde důležitá vhodná volba typu školního zařízení a úpravy podmínek pro celkový rozvoj dítěte. (Škodová, Jedlička, 2003)

4. 3 Dyslalie

Pojem dyslalie představuje nejrozšířenější odchylku v řečové komunikaci dítěte. K jejímu vzniku dochází nejčastěji v období předškolního věku. Jedná se o výslovnost jedné či více hlásek, která je tvořena odchylným způsobem od uznané normy společnosti. Ono odchylné tvoření je pak nejen na motorické bázi, ale hlavně na zvukové odlišnosti od intaktní formy artikulace hlásky. (Neubauer, 2001)

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

Nejčastější obtíže se týkají sykavek tzv. sigmatismy (C, S, Z, Č, Š, Ž) a také vibrant (R, Ř). Právě u těchto dvou hlásek může a často také dochází k patologicky zafixované tvorbě hlásky tzv. velární rotacismus (ráčkování), kdy jsou hlásky tvořeny nikoliv kmity hrotu jazyka za horními zuby, ale k vibraci dochází v hrdelní části s pomocí okraje měkkého patra. U sykavek se pak jedná o tzv. interdentální sigmatismus, kdy je hrot jazyka umístěn mezi zuby, addentální sigmatismus. V tomto případě dochází k dotyku hrotu jazyka a alveol zubů a jedná se o tzv. šišláni. (Neubauer, 2001)

Mezi dyslalie se řadí i mogilálie a paralálie, které ale povětšinou nejsou patologického charakteru a bývají běžným vývojovým mezistádiem u dětí. U mogilálie dochází k vynechávání ještě neužívané hlásky (tráva – táva) a u paralálie k jejímu nahrazení za hlásku jinou (tráva – tláva)

Dále sem patří také patlavost slabičná a slovní, kdy je pro dítě obtížné spojovat určité hlásky s jinými a tím pádem nedochází k výslovnosti v celých skupinách. Nejtěžší formou je patlavost nesrozumitelná tzv. tetismus. Jedinec vyslovuje chybným způsobem mnoho hlásek, dochází ke komolení slabik i celých slov a tím pádem je velice obtížné mu porozumět. (Pavlová – Zahálková a kol., 1980) Podle počtu hlásek, které jsou zasaženy, také můžeme mluvit o prosté dyslalii (obtíže jsou pouze u hlásek L, R, Ř či jedné řady sykavek), nebo o mnohočetné patlavosti, kdy se přidružují i další chybně tvořené hlásky. (Kutálková, 2010)

Příčiny dyslalie lze dělit na dvě skupiny. V první skupině zkoumáme, zda jsou příčiny dyslalie založeny na organickém či funkčním poškození. Funkční dyslalie znamená, že mluvidla nejsou porušena a příčinou vzniku tak může být motorická neobratnost mluvidel či narušená sluchová diferenciacce. U organicky podmíněné dyslalie jsou naopak narušeny mluvní orgány, sluchová dráha nebo je přítomna porucha CNS. Druhá skupina se zabývá, zda jsou příčiny vzniku vnitřní nebo vnější, kdy vnitřní znamenají poruchy zraku, sluchu,

anatomické vady řečových orgánů, zhoršená diskriminace zvuků, neuromotorické poruchy apod. Vnějšími faktory jsou pak špatný artikulační vzor či nevyhovující sociální prostředí. (Klenková, 2006)

Dyslalii lze klasifikovat z různých pohledů. Klasifikace z vývojového hlediska je dělení na fyziologickou popř. prodlouženou fyziologickou dyslalii a na patologickou, kdy již dochází k chybnému zafixování hlásky a dítě si ji již samo spontánně neosvojí.

Dále lze klasifikovat dle etiologie na organickou a funkční, kdy organická má základ v organickém poškození, popř. anatomických odchylek mluvidel a funkční je založena spíše na motorické neobratnosti či poškozené sluchové diferenciaci a chybném artikulačním vzoru.

Dle místa poškození lze dělit na labiální, kdy jsou přítomny určité defekty rtů, dentální (defekty zubů), palatální (poruchy nebo anomálie patra), lingvální (anomálie jazyka), akustická, která vzniká při poruchách a vadách sluchu) a centrální – poškození centrální nervové soustavy.

Klasifikace odchylek dle kontextu, která znamená dělení dle rozsahu poškození právě v rámci kontextu. Dyslalie hlásková (poruchy ve výslovnosti jednotlivých hlásek), dyslalie slabiková (disimilace hlásek) a dyslalie slovní (vynechávání slabik ve slově). (Salomonová In Jedlička, Škodová a kol., 2003).

V klasifikaci dle rozsahu Klenková (2006) rozlišuje dyslalii univerzální, což je mnohočetná dyslalie, která se projevuje nesrozumitelným projevem. Dále dyslalie multiplex, kdy je chybná artikulace také u více hlásek, ale s lépe zachovalou srozumitelností a na parciální dyslalii, též dyslalie simplex, která je charakteristická pro chybnou artikulaci jedné nebo více hlásek, avšak se zachovalou srozumitelností projevu. Tuto dyslalii můžeme dále rozdělit na monofonní a polyfonní dyslalii. V případě první se jedná o narušení z jednoho artikulačního okrsku, v druhém případě jsou hlásky z více artikulačních okrsků.

Diagnostika dyslalie zahrnuje jako první rozhovor s vyšetřovaným, následuje využití jednotlivých diagnostických testů. Na základě rozhovorů je vyšetřován samotný stav řeči, její aktuální stav a také rozsah. Neformální vyšetření je složeno ze 4 částí. Zjišťuje se korektnost zvuků při navození spontánní konverzace, výslovnost jednotlivých hlásek, diagnostika napodobování/ imitací a vyšetření kontextu.

V první části je pozornost kladena na výslovnost hlásek, melodii hlasu, akcent a také na skladbu slov a slabik. Zde musíme přihlížet na aktuální stav vyšetřovaného. Jedinec

může být nervózní nebo může mít strach, proto je nutné navodit takové podmínky, které jsou dítěti příjemné a ideálně přirozené.

Dále je vyšetřována výslovnost jednotlivých hlásek, a to tak, že zkoumaná hláska se objevuje na začátku slova, uprostřed či na konci a tím se zjišťují fonologické příznaky ve slabikách, slovech a větách. Při diagnostice napodobováním zjišťujeme opakováním patologického zvuku míru je zafixování. Poslední část je zaměřena na vyšetření kontextu. Spojení různých slov ovlivňuje chyby v jednotlivých slovech, protože produkce některého zvuku může být ovlivněna dalším proudem řeči. (Lechta, 2003)

Nedílnou součástí vyšetření je také vyloučit případné sluchové poškození/postižení vyšetřením sluchové percepce a fonemického sluchu. Také vyšetřujeme laterality, hrubou i jemnou motoriku a motoriku mluvidel. O jaký typ dyslalie se jedná, určíme pomocí sluchové percepce – pokud je problém v rozlišování znělosti hlásek, jedná se o senzickou dyslalií, pokud je problém v motorické realizaci hlásek, jde o motorický typ dyslalie. Častá je kombinace obou typů dyslalií.

Nezbytné tedy je zabývat se touto problematikou již v předškolním věku. U terapie dyslalie bohužel nelze striktně a přesně určit, jakým způsobem se dítě hlásku či skupinu hlásek naučí, vždy se jedná o individuální proces, který je založený na potřebách dítěte a je důležité volit takové metody, které jsou pro něj nejvhodnější. Přitom je nutné zohlednit i celkový stav dítěte, jeho osobnost, schopnosti a dispozice, stejně tak jako jeho věk a samozřejmě i samotný typ dyslalie. (Vyštejn, 1991) Avšak i tady platí několik obecných zásad a pravidel.

Mezi zásady odstraňování dyslalie se řadí:

- zásada krátkodobého cvičení;

Touto zásadou se řídíme kvůli neschopnosti dětí udržet pozornost po delší dobu.

Ideálně je to interval asi tři až čtyř minut vícekrát denně.

- zásada využití sluchové kontroly;

Sluchové vnímání a jeho podpora napomáhá v uvědomění si rozdílu při tvorbě hlásky a rozlišení chybné a správné realizace.

- zásada používání pomocných hlásek;

Salomonová (In Škodová, Jedlička a kol., 2003) uvádí, že využívání substitučních hlásek je nejpřínosnější metoda, která upravuje chybnou artikulaci a napomáhá k vytvoření intaktního artikulačního vzoru hlásky.

Využity jsou takové hlásky, které dítě ovládá a umí je artikulovat a od žádané hlásky se odlišují jen zvukově a mají podobnou výslovnost. Dle Neubauera (2007) je tato metoda vhodná v případě již patologicky zafixovaných vzorů a hlásek.

- zásada minimální akce;

V této zásadě platí, že cvičení, která s dětmi provádíme, by měla probíhat přirozeně, klidným tempem, přiměřenou hlasitostí apod. Je nutné se vyvarovat přehnanému úsilí, které může mít za následek to, že dítě se nakonec nesoustředí na pravidla výslovnosti hlásky.

- zásada individuálního přístupu;

Tato zásada platí jako ve všech jiných přístupech k jedinci. Je vždy nezbytné respektovat individuální možnosti jedince a na základě toho volit přístup k němu.

- zásada vývojovosti;

Jak již bylo zmíněno, vývoj řeči a jednotlivých hlásek probíhá obecně od těch artikulačně nejjednodušších až po ty nejsložitější. Je nutné tuto vývojovou řadu zohlednit, a pokud se začíná hláska tvořit vadně, včas takový vývoj zastavit a upravit výslovnost na správnou formu. Pokud vývojovou řadu zachováme a hlásky jsou artikulovány správně, vývoj následujících hlásek je spontánní.

- zásada názornosti

Zde platí, že abychom dosáhli úspěšné terapie, zapojujeme všech smyslů. Jedná se tedy o zapojení zraku, sluchu, hmatu a také spojení artikulačního postavení se sluchovým vjemem. Klenková (2006) a Salomonová (in Škodová Jedlička a kol., 2003)

Komplexní terapeutický přístup dle Lechty (2005) zahrnuje dva cíle (hlavní a vedlejší), které se navzájem prolínají. Hlavní cíl se zaměřuje na terapii deficitů z hlediska foneticko-fonologické roviny. Vedlejší cíl se pak zabývá zbylými jazykovými rovinami a předcházením sociálních problémů. Mezi žádané principy terapie patří motivace, aktivita, hra a kontext, které mají zásadní vliv na výslednou efektivitu. Při tom platí, že motivujeme nejen dítě, ale i jeho blízké okolí, a to na základě individuálních a specifických potřeb dítěte. Dalším principem je zpětná vazba pro dítě a dospělé. Je důležité, že to, co zdůrazňujeme, to upevňujeme a naopak. Důležité je samozřejmě kladné hodnocení (ústní, písemné či jiné), ale nemusíme se striktně vyvarovat ani tomu negativnímu. Včasná stimulace a terapie je také jedním ze zásadních pozitivních principů. Je prokázáno, že jedinci, u kterých dochází k včasné diagnostice a následné terapii, dosahují rychlejších či lepších výsledků v dané problematice.

Mezi etapy komplexního přístupu Lechta (1990) řadí přípravné cvičení, vyvozování hlásek, etapu fixace a automatizaci.

Etapa přípravného cvičení se nejdříve zaměřuje na multisenzoriální přístup, kdy zapojujeme více smyslů a následně se zaměříme především na sluchové vnímání a fonemickou diferenciaci, přičemž se přechází od jednoduššího (velice odlišných zvuků) ke složitějšímu (podobné zvuky až identické), dokud nedojde ke správné diferenciaci všech hlásek. Také je věnována pozornost cvičení motoriky mluvidel (cvičení rtů, jazyka, čelisti, patra apod. Součástí jsou i fonační a dechová cvičení. Cvičení jsou povětšinou koncipována jako hry.

Vyvozování hlásek, které je následující etapou se provádí pomocí dvou metod, a to pomocí nepřímých metod vyvozování a přímých. U menších dětí volíme spíše nepřímé metody, které jsou realizovány formou hry. Dítě je tímto postupem většinou dobře motivováno, užíváme např. zvuků různých zvířátek. Metody přímého vyvozování, které jsou voleny hlavně u starších dětí a dospělých, spočívají v přímém navození hlásky dle artikulačního okrsku.

Zde Neubauer (2007) uvádí tři metody, které slouží k navození správného artikulačního vzoru, a to užitím substituční hlásky, užitím mechanických pomůcek a pomocí přímé nápodoby artikulačního postavení mluvidel. Tu provádíme před zrcadlem, kvůli zrakové kontrole, uvědomění si a zapamatování si správného postavení mluvidel při artikulaci hlásky. Pokud vzor nelze upravit a hláska je již zafixována patologicky, užíváme hlásku substituční, která je ze stejného artikulačního okrsku. Mezi mechanické pomůcky řadíme rotavibrátor, sondy, špachtle aj. a využíváme je jako doplněk při realizaci přímé nápodoby při využívání substituční hlásky.

Ve třetí etapě fixujeme vyvozenou hlásku pomocí slabik (hlásku spojíme s ostatními hláskami do slabik) a následně pak do slov. V nich se vyvozená hláska musí vyskytovat na začátku, uprostřed a na konci, aby bylo zřejmé, že hláska je správně realizována ve všech případech.

Po fixaci vyvozené hlásky přecházíme do poslední fáze, a to do fáze automatizace. Samotné vyvození a fixace hlásky nestačí. Je nutné, aby byla vytvářena intaktním způsobem v rámci běžné komunikace. Je to dlouhotrvající proces, protože jednotlivé hlásky jsou ovlivňovány okolními hláskami. Musíme volit vhodná cvičení, která budou jedince dostatečně motivovat, budou nenásilná a nenápadná, abychom dosáhli kýženého výsledku. (Lechta, 2005)

Je velice důležité podotknout, že vývoj jazyka probíhá cca do sedmi let života člověka a patologicky tvořená hláska může přetrvávat celý život, pokud jedinec nevyhledá odbornou logopedickou péči. Taktéž platí, že každá chybně zafixovaná hláska se v pozdějším věku upravuje déle a o to nesnadněji, proto především v předškolním věku, kdy si dítě artikulaci hlásek fixuje se mu značně věnovat a pokud má tendence hlásku například nahrazovat, respektovat jeho individuální schopnosti a rozvoj. Tím můžeme mnohdy předejít právě snaze dítěte se zavděčit a „správně“ vyslovit hlásku, jejíž vzor si ale zafixuje patologicky (viz. rotacismus, sigmatismus). (Neubauer, 2001) Také platí, že pokud má dítě s nějakou hláskou obtíže či stále neumí vyslovovat mnoho hlásek, měla by se zahájit logopedická péče, a to nejlépe kolem čtvrtého roku nebo i dříve, nejpozději posledním předškolním rokem – takové dítě má velkou šanci se dále správně rozvíjet bez větších rozdílů. (Kutálková, 2010)

4. 4 Balbuties

Balbuties neboli koktavost se řadí mezi poruchy, které vznikají na bázi motorických řečových modalit. *Je to porucha plynulosti mluvního projevu s tonickými či klonickými projevy.*“ (Neubauer, 2001, s. 21) Je to vážná porucha, kdy dochází ke křečovým stahům mluvních orgánů a tím k narušení koordinace řeči. Tato porucha, která vzniká v náročných životních situacích, především okolo třetího roku života, kdy ji můžeme spojit s rychlým jazykovým vývojem i nástupem do mateřské školy nebo například při zahájení povinné školní docházky, je podmíněna vrozenou slabostí nervové soustavy. Vždy však samozřejmě záleží na individuálních faktorech, jež dítě ovlivňují.

Primárně pro dítě s koktavostí platí, že mu musíme přizpůsobit tempo hovoru, dát mu čas, popř. ho nenutit do hovoru, neříkat věci za něj a především pak neupozorňovat na vadu řeči. Naopak dát dítěti dostatečný prostor k vyjádření, napovědět mu, snažit se ho přivést opět do pro něj příjemné situace a volit takové metody, které jsou pro něj výhodnější např. zpěv. (Krčmová, Richterová, 1987)

Tato vada je pro jedince velice stigmatizující a má značný vliv na jeho psychiku a celkové zařazení do sociálního prostředí. Dříve platilo, že pojem koktavost je tzv. neuróza řeči, a to hlavně v dětském věku. Aktuálně je vysvětlována jako porucha řeči, konkrétně porucha plynulosti řeči. (Peutelschmiedová, 2005)

Definice dle Kejklíčkové zní: *„Koktavost je porucha plynulosti mluvy způsobená nadměrnou aktivitou až křečí artikulačního, někdy i respiračního a fonačního svalstva.“* (Kejklíčková, 2016, s. 90)

Problematika koktavosti, jelikož se jedná o biopsychosociální problém, nespočívá ani tak na stupni vady řeči, jako na míře prožívání situace jedincem. I proto, v rámci co nejmenší stigmatizace lidí trpících koktavostí, hovoříme o takových osobách jako o balbuticích. Protože dosud nebyla spolehlivě zjištěna příčina koktavosti, jsou snahy o její odstranění jen potlačováním jejich příznaků. (Peutelschmiedová, 2005)

Mezi základní příčiny koktavosti by mohli patřit právě období větších změn v životě dítěte, důsledek duševního úrazu nebo šoku, avšak způsobena může být i radostí. Právě životní změny, na které není dítě adekvátně připraveno, mohou působit nadměrnou zátěž na jeho ještě nezralou osobnost. Koktavost se také častěji vyskytuje u sourozenců, jež mají menší věkový rozestup, cca 2 roky, kdy starší ze sourozenců toho mladšího málokdy „pustí“ ke slovu, a proto má mladší pouze malou chvíli na to se vyjádřit. To mívá za důsledek vznik koktavosti u mladšího z nich. Když se koktavost objevuje u staršího sourozence, příčinou může být časté přerušování rodiči, aby nechal mladšího sourozence hovořit. (Kutálková, 2010)

Mezi možné příčiny lze také řadit vyjadřovací neobratnost, kdy dítě v důsledku nedostatečné slovní zásoby neumí nahradit hledaný výraz jiným, a proto dojde k přerušení projevu s dalšími přidruženými negativními jevy má pak ke vzniku koktavosti velice blízko. Stejně tak je důležité umět dobře hospodařit s dechem. I přesto, že to není hlavní příčina, téměř vždy tyto obtíže koktavost doprovázejí. Dochází k nesprávnému článkování řeči, v místech kde pauza být nemá a naopak. O mluvním vzoru jako takovém již bylo zmíněno mnoho, a proto i v případech osob s balbuties, je možné vidět, že tuto poruchu získali díky nesprávnému mluvnímu vzoru, který napodobují – jak z hlediska tempa řeči, tak správného dýchání. Proto i tady se může objevit tzv. koktání z napodobení. Pro dítě je zajímavý určitý nápadný jev, a pokud se takový jev objevuje v řeči, může mít tendenci ho přebírat. V takovém případě se jedná o tzv. psychickou infekci.

Souhrnně by se tedy dalo říci, že na vzniku koktavosti se zásadně podílejí dva faktory. Jedním faktorem jsou dispozice, které dítě má – nervová soustava, způsob chování rodičů a jeho reakce na něj, lehká mozková dysfunkce,... A druhým faktorem je trauma jako jev, který přímo způsobil poruchu – výchovné metody, které jsou nevhodné, náhlé změny v životě dítěte, nadměrné stresové situace apod. Neznamena to, že tyto okolnosti nutně zapříčiní vznik balbuties, ale osobám, které jsou náchylnější, stačí mnohdy i malý podnět pro rozvoj této nepříjemné řečové vady. (Kutálková, 2010)

Symptomalotogie balbuties je tedy stejně jako etiologie velice rozmanitá. Příznaků si všímáme především v mluveném projevu, při čtení či šeptání tak patrně již nejsou.

Příznaky je obecně možné dělit na vnější a vnitřní, přičemž vnější se pojí s poruchami fonačních, artikulačních a dýchacích pohybů a způsobují tony, klony či jejich kombinaci tonoklony. Tonicou formu doprovázejí křeče při výslovnosti první souhlásky, dochází k opakování a protahování slabik. Pokud není možné dané slovo vyslovit, je nutné volit synonymum. Je narušena plynulost řeči, kvůli nádechovým pauzám, které jsou o to výraznější, protože se objevují na „špatných“ místech. Je přítomno zvýšené napětí artikulačních svalů. Při klonické formě koktavosti dochází k opakování hlásek na začátku slova, popřípadě slabik a jejich protahováním. Nejčastější je však kombinace obou forem tzv. tonoklonická forma koktavosti. Mezi vnitřní příznaky patří samotné prožívání balbutika, tzn. psychický stav, míra uvědomění si potíží a z toho vyplývající zapojení do sociálního prostředí. (Kejklíčková, 2016)

Koktavost klasifikuje Lechta (1990) podle následujících hledisek:

- doba vzniku – koktavost předčasná, která se objevuje u dětí mladších 3 let, obvyklá ta je ca mezi třetím a sedmým rokem života a pozdější, která vzniká po sedmém roce života;
- verbální symptomy – formy koktavosti (tonická, klonická a tonoklonická) ;
- geneze fyziologická koktavost – obtíže v řeči z fyziologických příčin, kombinace koktavosti a breptavosti, koktavost dysartrická (mozkový nálezh), dysfatická koktavost, která je spojena s poškozením CNS, hysterická koktavost, traumatická koktavost (následek náhlé události);
- uvědomění si poruchy – zde se dělí na primární, preneurotickou (jedinec si problémy neuvědomuje) a sekundární („pravá koktavost“ – člověk si problémy uvědomuje, stigmatizace, může se rozvinout až logofobie);
- stupeň (Kondáš, Heese, 1978)
 - balbuties levis, kterou doprovází lehké příznaky, a to především ve vypjatých či stresových situacích, klony, bez souhybů;
 - balbuties gradus medius, kde již dochází k viditelným příznakům při běžné komunikaci, doprovázeno lehkými až středními souhyby;
 - balbuties gravis, která se již projevuje výrazně, přítomny jsou spazmy mluvidel, výrazné těžké souhyby, již výrazné překážky při komunikaci;

- balbuties gravis raptus – komunikace je znemožněna na základě výrazných a nápadných křečí, může být přítomna logofobie, proto jedinec volí raději formu písemnou

Jak již bylo zmíněno, etiologie a symptomatologie koktavosti je velice rozmanitá, proto je její diagnostika obtížná a vyžaduje komplexní přístup. Nejdříve je nutné odhalit příčiny a symptomy a pomocí diferenciální diagnostiky ji odlišit od breptavosti, od fyziologické koktavosti a od neplynulosti, která je způsobena organickým poškozením CNS.

Komplexní přístup zahrnuje spolupráci s foniatrem (narušené dýchání), vyšetření fonace, spolupráci s neurologem (pro vyloučení organického poškození CNS) a psychologem (zjištění příčiny vzniku). Na základě kooperace všech těchto složek se snažíme odhalit příčinu a stanovit tak postup a metody pro úspěšnou terapii. (Kejklíčková, 2016)

Na základě hodnotícího materiálu, který vytvořil Lechta (2003) vyšetřujeme mluvený projev, konkrétně pak spontánní mluvní projev. Ten probíhá formou rozhovoru, kdy zjišťujeme anamnestické údaje, a prostředí, ve kterém člověk s koktavostí žije. Rozhovor je veden k tématům denního režimu, zaměstnání apod. se zacílením získat dostatečný počet slov (sto slov spontánního mluvního projevu, z nichž je vypočítáváno procento dysfluence řeči). Stejně tak se pořizuje audionahrávka, která je nutná pro následnou analýzu. Dále využíváme čtení textu, popřípadě u dětí popisu situačních obrázků, opět v rozsahu sta slov, kde zjišťujeme neplynulosti řeči. Pomoci nám může i tzv. balbutiogram, hodnotící spontánní řeč, reprodukci vět, automatismy, ale i zpěv nebo básničky.

Pro měření můžeme využít např. Rileyovu škálu, která hodnotí jednotlivé symptomy, Kondášovu stupnici, jež hodnotí celkovou narušenou komunikační schopnost od stupně 0 do stupně 4.

4. 5 Tumultus sermonis

Tumultus sermonis neboli breptavost je stejně jako koktavost porucha na bázi motorických řečových modalit. Tato porucha je charakteristická patologicky zvýšeným tempem řeči se současnou sníženou srozumitelností mluvního projevu. (Neubauer, 2001) Tempo řeči se nápadně zrychluje, dochází k jeho stupňování až ke zmíněné nesrozumitelnosti, protože při projevu dochází k „polykání“ slabik až celých slov.

Jedná se tedy o narušenou plynulost mluvního projevu, která má mnoho podobností s koktavostí co se prevence a profylaxe týče, avšak způsobena je jinými příčinami. Dříve se breptavost přisuzovala kombinaci neochotě mluvit a motorické obratnosti resp. neobratnosti mluvidel, kdy mluvidla neumí dostatečně rychle a správně realizovat hlásky a přechody mezi nimi. Aktuálně se na tuto problematiku pohlíží z hlediska organické poruchy. Většina lidí s breptavostí má nález na elektroencefalografu (EEG). Na základě psychologických vyšetření bylo prokázáno zhoršení v oblasti vnímání, v pravolevé i senzomotorické orientaci a v motorice a také při čtení a psaní. (Kutálková, 2005)

Definice breptavosti je obtížná, protože odborníci stále spekulují ohledně vzniku a příčinám breptavosti. Dříve byla považována za řečovou neurózu, avšak toto tvrzení je již vyvráceno. (Klenková, 2006) Dnes je tedy nejužívanější definicí dle Tarkowkého (In Lechta a kol. 2003, s. 282 – 283) s odkazem na Weissovou (1964) „*narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči (central langure imbalance) a působí na všechny komunikační cesty, tj. na čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.*“

V porovnání s ostatními poruchami řečové komunikace, je breptavost jedinečná z hlediska působení na jedince. Ve srovnání s koktavostí, kterou si osoba jasně uvědomuje a může a často působí stigmatizaci a následně se promítá i do psychické stránky, kdy může působit až logofobie, jedinec s breptavostí si svůj projev neuvědomuje. Problém tedy není způsoben postižené osobě, nýbrž jejímu okolí, které má značný problém porozumět projevu.

Stejně jako u balbuties i zde je etiologie nejednoznačná. Jak již bylo zmíněno výše, většina osob trpící breptavostí má nález na EEG – může se jednat o pouze drobný nález, ale také mohou být zjištěny abnormality v klinickém obraze, avšak nemusí to být pravidlem. Stejně tak se uvádí vliv dědičnosti, kdy alespoň u jednoho z rodičů lze zjistit poruchu řeči. Vymlátílová (2004) poukazuje na souvislost s lehkou mozkovou dysfunkcí, kdy je právě klinický obraz breptavosti obdobný příznakům lehké mozkové dysfunkce. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Mezi hlavní příznaky breptavosti patří zrychlené a nepřiměřené tempo řeči působící projev částečně až zcela nesrozumitelným. (Škodová, Jedlička a kol., 2003) Naproti tomu stojí tvrzení Weissové (Lechta a kol., 2003), udávající fakt, že zrychlené tempo se objevuje pouze u některých druhů breptavosti a jedná se o poruchu osvojení jazyka.

Při projevu u osob s breptavostí taktéž dochází k vynechávání jednotlivých hlásek, slabik (nebo jejich opakování) až celých slov, které narušují srozumitelnost projevu. Artikulace je narušená zrychleným tempem řeči. Objevují se i poruchy dýchání, kdy je porucha doprovázena častějšími vdechy. Pozměněná je intonace, kdy na konci věty neklesá hlasem, nýbrž se drží stále ve stejné hlasové rovině. Projev je monotónní (dysmúzní) a stejně tak jsou patrné poruchy hlasu, kdy hlas dostatečně nerezonuje. Narušení je patrné i v oblasti chování, které je povrchní, extrovertní a impulzivní, osoba trpící breptavostí může působit, neuvolněně a zbrkle. Často je doprovázena problémy v psaní (dysgrafie, dezintegrace písma). O breptavosti tak lze uvažovat jako o syndromu. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Diagnostika breptavosti je zacílena primárně na selekci osob, u kterých je podezření, že by breptavostí mohli trpět, dále odlišit ji od koktavosti a následně popsat konkrétní případ. Diagnostika prvotně vychází z rozhovoru doprovázeným Dotazníkem pro klienty s breptavostí, který je následně analyzován. Logoped věnuje pozornost tzv. iatropním příznakům (příznakům, kvůli kterým pacient odborníka vyhledal), ptá se klienta na průběh vývoje řeči, zjišťuje druh intenzity a základ sémantické, syntaktické a fonetické dysfluence. Jak již bylo zmíněno, je nutné odlišit breptavost od koktavosti, a to na základě protahování řeči a spasticity (koktavost) a nespasticity (breptavost), avšak i zde platí, že to nemusí platit u všech případů.

Při diagnostice dochází ke komplexnímu šetření, kdy se prolínají diagnostické a terapeutické metody. Součástí diagnostického týmu je nejen logoped či psycholog, ale i neurolog, který provádí EEG a EMG, na kterých může dojít k organickému nálezu a následnému zjištění typu breptavosti. Také je užíváno testové vyšetření týkající se hodnocení jazykových schopností, úrovně mentálního vývoje a stejně tak jako zjištění vzájemného vztahu mezi vývojem řečovým a mentálním. Zde mohou být využity různé testy inteligence např. Tarkowského test jazykových schopností nebo zkoušku Kaczmarka (1984), která se užívá u dětí a skládá se ze sérií vyprávění a obrázkových příběhů. Projev je zachycen na audionahrávku, na jejímž základě probíhá analýza. (Lechta a kol., 2003)

Při terapii breptavosti Lechta (2005) uvádí dva druhy – tradiční a novátorskou. V tradiční se primárně zaměřujeme na 5 důležitých strategií. Jsou jimi stabilizace správného tempa řeči, odstraňování obtíží při čtení, rozvíjení hudebních schopností, rozvíjení vyjadřovacích zručností a zvýšené koncentraci pozornosti.

Nejdůležitějším cílem breptavosti je uvědomění si poruchy jako takové a navázání zpětné akustické a motorické vazby. Ke stabilizaci správného tempa řeči dochází

porovnáváním audionahrávek, na kterých je zaznamenán projev osoby s breptavostí se správnou výpovědí. Slabikováním – zde dochází k ukázce rozdílu při normálním a zrychleném tempu řeči vyslovováním jednotlivých slabik. Je užíván metronom, kdy je cílem, aby pacient slabikoval do rytmu metronomu. Pak se přechází ke *společnému čtení textu*, kdy spolu čtou zároveň terapeut s pacientem. Nejdříve je úlohou terapeuta, korigovat tempo řeči, následně terapeut svůj projev ztišuje a hlavní úlohu má pacient. Odstraňování obtíží při čtení můžeme pomocí clonění text, kdy je text zredukován pouze na písmenka a tak nedochází k letmému povrchnímu čtení. Dále pomocí zpětného čtení, kdy je text čten od konce, což vede ke zlepšení koncentrace. A následně současné psaní a čtení, které je zacíleno na zlepšení percepce textu a zpomalení mluveného projevu. Hudební schopnosti jsou rozvíjeny pomocí různě hudebně – vzdělávacích cvičení, mezi něž patří např. zpívání písní, zdůraznění důležitých slabik či rozpoznání a opakování stále složitějších hudebních struktur. Pomocí hlasitého a zřetelného čtení, recitace, dotváření a tvorby textů, popisů obrázků, událostí aj. dochází k rozvoji vyjadřovacích zručností. Pro zlepšení koncentrace pacienta jsou prováděna různá cvičení – odečítání z číselné řady vždy stejného čísla, nebo střídavě jednoho a pak druhého čísla, popř. vybavovat si a opakovat naučená nesmyslná slova.

Při postupu v novátorské terapii je nutno primárně správně diagnostikovat breptavost, kdy klademe důraz na komplexní přístup, preferenci diagnosticko – terapeutického přístupu, užití diferenciatní diagnostiky apod. Nutné je zohlednit osobnost klienta, vhodně volit terapeutické metody tj. motivovat klienta, rozvíjet jeho interpersonální komunikaci a stabilizovat pozitivní výsledky jeho terapie a také je důležité vytváření obrazu logopeda. (Lechta, 2005)

5. Problematika předškolní a školní docházky dětí s poruchami vývoje řečové komunikace

Jedním z hlavních cílů problematiky předškolních dětí s postižením ve vývoji komunikace je dosažení co možná největšího zmírnění negativních dopadů v důsledku postižení. Ideálně pak odstranění narušení komunikační schopnosti. K tomu je nutná především včasná intervence, právě, díky které dochází ke zmírnění či úplné eliminaci postižení a následně pak předcházet patologickému vývoji a negativním vlivům, které by mohli přetrvávat do budoucího života.

Přechod dítěte z mateřské školy na základní, je samo o sobě zásadní změnou v životě dítěte, což může být doprovázeno negativními vlivy. Důraz je kladen na školní připravenost dítěte, pro úspěšné zvládnání podmínek stanovených školstvím.

5. 1 Problematika předškolní docházky

Aktuální koncept rané logopedické intervence spočívá ve včasném vyhledání dětí s opožděným či narušeným vývojem řeči, správné diagnostice a následně vhodně volené terapii pro maximální možný rozvoj řeči dítěte. (Bytešníková, 2017) Autorka dále uvádí kategorizaci rizikových dětí z hlediska vývoje komunikačních schopností dle Rossetiho (2001). Pozornost je zaměřena především na děti s identifikovatelným rizikem ve vývoji komunikačních schopností (chromozomální anomálie, neurologické onemocnění, vrozené vady a poruchy metabolismu, senzorické poruchy, atypické vývojové poruchy, chronická a závažná infekční onemocnění) a děti s potenciálně identifikovatelným rizikem VKS (dětí s menší porodní váhou než 1500 gramů, děti s prenatální a perinatální zátěží, děti rodičů s postižením, děti z krizových rodin a děti rodičů s nízkým sociokenomickým statutem). Dětem z těchto skupin by měla být poskytována raná logopedická intervence a tím předcházet nežádoucímu vývoji.

Součástí péče je nejen spolupráce s logopedem, ale především záleží na roli rodičů a jejich znalost vyžadovaných postupů. Pokud je dítě tímto způsobem rozvíjeno po nastoupení docházky do předškolního zařízení může docházet k posunu komunikačních schopností popř. k vyrovnání stavu. Následně má dítě daleko větší možnosti zapojovat se do her, společných aktivit a také do sociální interakce s vrstevníky, čímž automaticky dochází k rozvoji jazykových dovedností a obohacení jazykového prostředí. V opačném případě, kdy dítěti není věnována dostatečná pozornost, není včasné diagnostikováno a nedochází k adekvátním přístupům, dochází naopak k negativním důsledkům, které mohou přetrvávat až do období předškolní resp. školní docházky.

Předškolní vzdělávání má ve vývoji dítěte velký význam – zapojení do kolektivu vrstevníků tzn. nové sociální prostředí, ve kterém jsou nová pravidla chování, a celkově zapojení se do různých činností, které podněcují a stimulují jeho rozvoj aktivního učení a tím i následného vzdělávání. Dle školského zákona č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhlášky č. 14 o předškolním vzdělávání nastává povinnost dítěte, které je starší pěti let zahájit docházku v předškolním zařízení. Změnou je také přijímání dětí, které jsou starší dvou let. Zde nastává možný problém ohledně možné nedostatečné připravenosti pedagoga ohledně jazykové výchovy. Rozvoj komunikačních dovedností je nutný především z důvodu, že většina výchovně – vzdělávacích procesů, je realizována touto formou. Je nutné si uvědomit, že mezi dětmi jsou v rámci vývoje velké rozdíly, největší pak právě v jazykových schopnostech, které jsou nejčastějším důvodem pro odklad školní docházky. Příčinami mohou být nedostatečná nebo nevhodná péče v rodině, včasné neodhalení vady, velký počet dětí ve třídách mateřských škol a také nedostatečná nebo nepravidelná docházka dětí.

„Termín komunikační kompetence označuje soubor jazykových znalostí a dovedností, umožňujících mluvčímu realizovat komunikační procesy, a to úměrně k situaci, charakteristikám posluchačů apod.“ (Vymětal, 2008, s. 25) Dítě si takové kompetence osvojuje již od raného věku. Důležitá je opět stimulace a podnětné prostředí. I z tohoto důvodu je ideální a pro dítě pozitivní navštěvování institucí, ve kterých má možnost sociální interakce a obohacování jazyka. V mateřské škole by proto měl být kladen důraz na osvojování si těchto kompetencí a tím zajišťovat správný rozvoj řeči dítěte po všech stránkách. Otázkou však je, zda je edukace z hlediska jazykové výchovy a erudovanost pedagogických pracovníků dostatečná. S přihlédnutím na fakt, že komunikační kompetence jsou klíčové pro následný rozvoj a vzdělávání dítěte, je nutné se této problematice věnovat již od raného věku. Jedině pak může být dítě úspěšné při nástupu a v průběhu školní docházky. Bytešníková (2017) odkazuje na svoje dřívější publikace (2006, 2007), kde zmiňuje největší nedostatky před zahájením školní docházky (postupně dle frekvence) – malá slovní zásoba, artikulace, grafomotorika, jemná motorika, motorika mluvních orgánů, gramatická stavba jazyka, modulační faktory, porozumění řeči a hrubá motorika. Je totiž nutné, aby bylo schopné zvládat veškeré požadavky, které jsou na dítě dle stanoveného školství kladeny. K tomu dítě vedou snahy odborníků, kteří vhodně volenými metodami, které respektují individuální možnosti a schopnosti dítěte a tím směřují k co možná nejlepšímu rozvoji komunikačních kompetencí, a to již před nástupem na základní školu. (Bytešníková, 2017)

5. 2 Problematika školní docházky

Aktuálně je v České republice stanovena devítiletá povinná školní docházka, jejímž cílem je poskytnout základ všeobecného vzdělávání. Orientaci výuky se zaměřuje na situace reálného života, na schopnost užít tyto poznatky v praxi a také tvořit a rozvíjet klíčové kompetence. (Sychrová, 2012) Ty jsou definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jedná se o kompetence kučení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.*“ (RVP ZV, 2007, <http://www.msmt.cz/>) Tyto kompetence jsou nutností každé osoby a díky nim rozvíjí svou osobnost, osvojuje si zapojení se do sociálního prostředí a také jsou nezbytné v rámci budoucího pracovního uplatnění.

Aktuální základní vzdělávání má za cíl umožňovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami studovat na škole běžného typu v rámci inkluze. Komunikační kompetence je třeba rozvíjet ve všech oblastech a předmětech výuky, aby došlo k jejich osvojení a následnému užívání. Proces osvojování je dlouhodobý, relativně obtížný a především vyžaduje připravenost jak pedagoga, tak i edukačního prostředí.

V rámci této problematiky se zabýváme i speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). U osoby s narušenou komunikační schopností (NKS) nejde pouze o samotné postižení, ale i o celkový dopad na jeho osobnost, zejména pak na psychiku člověka. Vliv má i edukační proces, proto žáci s NKS vyžadují SVP. Pro úspěšné vzdělávání musí být tyto potřeby naplňovány, aby mohlo dojít k rozvoji komunikačních kompetencí, které jsou pro školní úspěch nezbytné.

Již u předškolních dětí, při nástupu na základní školu může být patrná nutnost SVP, avšak nejvíce se projeví v průběhu školní docházky, protože nároky na studium pozvolna narůstají.

Nástup povinné školní docházky je podmíněn Rámcovým vzdělávacím plánem, který u dítěte v oblasti rozvoje řeči a jazyka očekává určité výstupy, kam patří např.: správná artikulace, schopnost pojmenovat předměty, korektní ovládání dechu, samostatnost ve vyjadřování, schopnost vést a rozvést rozhovor, formulovat otázky, rozlišovat počáteční a koncové hlásky, porozumění sdělení aj. To může být pro dítě s NKS nesplnitelným úkolem. Proto je některým dětem doporučen odklad povinné školní docházky, popřípadě tzv. přípravný ročník. Avšak při dostatečné podpoře rodiny může i žák s NKS dosáhnout školní zralosti a nastoupit na základní školu

V rámci aktuálního trendu integrace dětí se SVP, je nutné upravit podmínky pro edukaci a to:

- vytvořit tzv. inkluzivní prostředí na základní škole (včetně individuálního přístupu a individuálního vzdělávacího plánu);
- poskytnout speciálně – pedagogickou podporu (v rámci výchovně – vzdělávacího procesu a rozvoje dítěte);
- zajistit logopedickou intervenci (na základní škole, blízkém školském poradenském zařízení nebo u klinického logopeda – pro rozvoj komunikačních kompetencí a tím odstranění nežádoucích vlivů NKS);
- týmová spolupráce (vzájemná kooperace učitele, logopeda, rodiny dítěte, popř. dalších specialistů);
- socializace žáka – zapojení do sociálního prostředí a vytváření interpersonálních vztahů.

Spolu s tím je důležité zaměřit a respektovat vlastní tempo žáka, zpětnou vazbu (zda žák porozuměl), důležitá je i pochvala, správná volba komunikační techniky a správný mluvní vzor, který dítěti je dítěti dáván.

Pedagogický proces uplatňuje následující principy:

- cílevědomost – se zaměřením na zisk vědomostí a dovedností;
- názornost;
- multisenzoriální přístup;
- individuální přístup – zohledňovat osobnost dítěte, aktuální stav, respektovat jeho individuální potřeby, vytvořit vhodné a stimulující prostředí. (Sychrová, 2012).

V rámci podpůrných opatření Neubauer a kol. (2017) zmiňuje tři stupně podpory žáka s NKS. První stupeň se týká rozvoje komunikačních schopností ve foneticko – fonologické rovině, a to upevňováním cvičení, která rozvíjí sluchovou percepci, vizualizací hlásek, upevňování diferenciací pomocí herní činnosti a provádění skupinové logopedické prevence, a to logopedem či logopedickým asistentem. V rámci úpravy obsahu a rozsahu učiva je nutno přihlížet na stav artikulace, kterým jedinec aktuálně disponuje, užívat tolerantního hodnocení (zohledňovat celkově osobnost dítěte včetně psychiky) a také zařazovat do učiva cvičení, která se zaměřují na rozvoj fonemického sluchu.

Praktická část bakalářské práce

6. Uvedení do praktické části bakalářské práce

Ve výzkumné části bylo pomocí připraveného testu Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992), zjistit úroveň jazykového citu a projevu vývojového dysgramatismu u skupiny dětí z programu základní školy logopedické a zapojit komparaci s výsledky využití tohoto testu u skupiny dětí zapojených do programu běžné základní školy. Změření výzkumného šetření je kvantitativního charakteru, s využitím základních statistických parametrů.

6.1 Cíl práce, stanovení hypotézy praktické části bakalářské práce

Cílem praktické části bakalářské práce bylo shromáždit poznatky, týkající se jazykového citu u dětí na počátku školní docházky na základní škole logopedické a na základní škole běžného typu.

Cílem výzkumného šetření bylo nalézt odpovědi na následující otázky:

- VO1: Jaký subtest zkoušky jazykového citu činil dětem největší problémy?
- VO2: Vyskytují se obtíže v jazykovém citu více u děvčat nebo u chlapců?
- VO3: Uspějí ve zkoušce jazykového citu lépe děti ze základní školy logopedické nebo děti ze základní školy běžného typu?

6.2 Výzkumné metody

K získání poznatků bylo použito testové metody - Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba.

Sekundárně byl užit diagnostický rozvor, který vycházel z Testu zjišťování jazykového citu dle Zdeňka Žlaba. Ta je určena a standardizována pro žáky 1. – 5. ročníků základní školy a má za úkol „ověření schopností užívat v mluvené řeči obvyklé gramatické tvary a struktury a určit její úroveň vzhledem k věku.“ (Žlab, 1992, s. 9) Zkouška je sestavena z pěti subtestů, kdy je každý z nich hodnocen maximálně 10 body.

Zkouška jazykového citu je celkem složena z pěti subtestů, které jsou koncipovány od nejjednoduššího po nejsložitější. Jednotlivé subtesty jsou hodnoceny žádným, jedním

nebo dvěma body. Za každý subtest je možno získat maximálně deset bodů. Celkově je tedy možné dosáhnout v testu padesáti bodů.

První subtest se zaměřuje na určení rodu podstatného jména. Dítě má za úkol pomocí ukazovacích zájmen (TEN, TA, TO, TY) určit o jaký rod se jedná. Subtest obsahuje deset pojmů hodnocených jedním bodem.

Druhý subtest je rozdělen na dvě části. V první z nich je úkolem přechylování tvaru podstatných jmen z ženského rodu na mužský a naopak (konkrétně se jedná o to, čím se kdo zaměstnává nebo zabývá). Je dáno pět pojmů, na které dítě odpovídá. Druhá část se pak zabývá tvořením přídavných jmen z podstatného jména nebo slovesa. (př. jak se nazývá papír, do kterého něco balíme? – balicí papír). Správné odpovědi jsou hodnoceny jedním bodem.

Třetí subtest je opět rozdělen na dvě části. První část spočívá v dokončování vět. Vždy jsou řečeny dvě věty, přičemž jedna je vyřčena celá a druhou musí dítě dokončit pomocí správného tvaru slova z první věty (př. dědeček má hůl. Musí chodit o – holi). V druhé části třetího subtestu dítě převádí věty z přítomného času do minulého, hledí se na správně užitou osobu stejně tak jako na všechna slova, která věta obsahovala. Oba subtesty obsahují pět otázek, za jejichž správné zodpovězení je udělen za každou jeden bod.

Čtvrtý subtest je obdobou třetího – úkolem je opět dokončovat věty, avšak s rozdílem, že nyní dítě nedoplňuje pouze jedno slovo, jak tomu bylo v předchozí části, nýbrž všechna slova ve správně užitém čase (jedná se o dvě až tři slova – př. Můj cvičený pes. Povídali jsme si o...mém cvičeném psovi). V této části je obsaženo pět vět, které jsou hodnoceny, dle správnosti nulou, jedním nebo dvěma body.

Poslední, pátý, subtest zahrnuje řadu příbuzných slov, ze kterých dítě určuje společný základ – kořen slova (př. výhra, hračka, prohra, hračkářství). I tato část obsahuje pět podotázek, které jsou na základě úspěšnosti hodnoceny nulou, jedním nebo dvěma body.

6. 3 Charakteristika organizace výzkumného šetření

Před samotným zahájením výzkumu, bylo nutné nejdříve oslovit vedení základních škol a požádat je o možnou spolupráci s dětmi. Na základě jejich souhlasu bylo možné požádat o spolupráci rodiče dětí. Rodičům žáků z obou institucí (základní škola běžného typu a základní škola logopedická) byly rozdány formuláře s uvedenými informacemi, ve kterých vyjádřili svůj souhlas či nesouhlas, aby se jejich dítě účastnilo testu zjišťování jazykového citu.

6.4 Specifikace výzkumného vzorku a místa výzkumného šetření

Realizace testu byla prováděna na prvním stupni základní školy ve Vysokém Mýtě (běžný typ) a na základní škole v Brně (logopedická). Běžná základní škola je rozdělena na dva stupně (1 - 4 ročník a 5. – 9. ročník), kdy má každý stupeň vlastní budovu. Základní škola v Brně byla koncipována od první do deváté třídy, z nichž jedna byla zaměřena na logopedii (1. ročník).

Na první základní škole (běžný typ základní školy) bylo rozdáno 21 formulářů. Z nich se vrátilo všech 21. A z těchto 21 s provedením zkoušky souhlasilo 16 rodičů (76,2%) a 5 nikoliv (23,8%). Z druhé základní školy (logopedická ZŠ) se vrátilo všech 10 formulářů, které byly rodičům předány. Zde se spoluprací souhlasilo 6 rodičů dětí (60%) a 4 rodiče (40%) vyjádřili nesouhlas s provedením testu. (Viz tab. 1)

Celkový soubor, se kterým jsme spolupracovali, tvořilo 22 dětí. Ve skupině 1, do níž patřily děti ze základní školy běžného typu, jsme se dotazovali celkem 16 dětí. Skupinu 2, tedy děti navštěvující základní školu logopedickou tvořilo 6 dětí. Ve skupině 1 se nacházelo 10 dívek (62,5%) a 6 chlapců (37,5%) a ve skupinu 2 tvořily 3 dívky (50%) a 3 chlapci (50%).

Skupiny jsme si dále věkově nespecifikovali, jelikož většinu vzorku tvořily sedmileté děti, pouze jednomu chlapci v logopedické třídě bylo čerstvě 8 let. Charakteristiku vzorku dle pohlaví vyjadřuje tab. 2.

	<i>Souhlas</i>	<i>Nesouhlas</i>	<i>Souhlas v %</i>	<i>Nesouhlas v %</i>
<i>Skupina 1</i>	16	5	76,2%	23,8%
<i>Skupina 2</i>	6	4	60,0%	40,0%

Tabulka 1 Souhlas rodičů ke spolupráci s jejich dítětem

<i>Pohlaví</i>	<i>Skupina 1</i>		<i>Skupina 2</i>		<i>Celý soubor</i>	
	<i>Počet</i>	<i>Počet v %</i>	<i>Počet</i>	<i>Počet v %</i>	<i>Počet</i>	<i>Počet v %</i>
<i>Dívka</i>	10	62,5%	3	50,0%	13	54,2%
<i>Chlapec</i>	6	37,5%	3	50,0%	9	37,5%
<i>Celkem</i>	16	100,0%	6	100,0%	24	100,0%

Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru podle pohlaví

7. Realizace testu jazykového citu u dětí mladšího školního věku

Test zjišťování jazykového citu byl realizován na 2 základních školách. Na základní škole běžného typu byl k dispozici soukromý kabinet, kde se mohlo testované dítě plně soustředit na otázky. Na základní škole logopedické byl k dispozici přímo logopedický kabinet, který byl součástí třídy. Ještě před zahájením testu byl s dítětem veden volný rozhovor, aby byla navozena vhodná atmosféra pro realizaci testu a dítě se necítilo nepříjemně nebo nebylo nervózní.

V průběhu testování byly zaznamenávány jednotlivé odpovědi do záznamového listu. Na základě odpovědí byl test ohodnocen bodově dle bodového hodnocení (v rámci testu Z. Žlaba – 2 body, 1 bod nebo 0 bodů).

7. 1 Vyhodnocení testu zjišťování jazykového citu

Subtest 1 Určování rodu podstatného jména

Správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena jedním bodem.

Dívky ze skupiny 1 ze 100 možných bodů (100%) získaly 96 bodů (96%). Bodově ohodnoceny nebyly pouze 4 chybné odpovědi (4%).

Chlapci v rámci této skupiny mohli maximálně dosáhnout 60 bodů (100%), z nichž bylo dosaženo 53 bodů (88,3%). Počet chybných odpovědí byl 7 (11,7%).

Ve skupině 2 byl maximální počet bodů pro dívky 30 (100%) a z nich bylo dosaženo 29 (96,7%), dívky tedy chybovaly pouze v jedné odpovědi. Chlapci v téže skupině měli také hranici 30 bodů, přičemž dosáhli 28 bodů (93,3%).

Konkrétní odpovědi jednotlivých skupin a bodové hodnocení v rámci tohoto subtestu se nachází níže v tab. 3, a tab. 4.

Zadání a respondentova odpověď		Skupina1		Skupina2		Celý soubor	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Míč	Ten	10	5	3	3	13	8
	B. o.	0	1	0	0	0	1
Kolo	To	10	5	3	3	13	8
	Ten	0	1	0	0	0	1
Hodiny	Ty	9	4	3	3	12	7
	To	1	1	0	0	1	1
	Ta	0	1	0	0	0	1
Žízeň	Ta	9	6	3	3	12	9
	B. o.	1	0	0	0	1	0
Vánoce	Ty	10	5	3	3	13	8
	To	0	1	0	0	0	1
Medvěd	Ten	10	6	3	3	13	9
Trest	Ten	10	6	3	2	13	8
	Ta	0	0	0	1	0	1
Panenka	Ta	10	6	3	3	13	9
Pondělí	To	10	6	3	3	13	9
Lež	Ta	8	4	2	2	10	8
	Ten	2	1	1	1	3	2
	To	0	1	0	0	0	1

Tabulka 3 Výsledky subtestu č 1 Určování rodu podstatného jména

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1						Skupina 2					
		Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %	Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %
Míč	Ten	10	10		5	5		3	3		3	3	
	B.o	0	0		1	0		0	0		0	0	
Kolo	To	10	10		5	5		3	3		3	3	
	Ten	0	0		1	0		0	0		0	0	
Hodiny	Ty	9	9		4	4		3	3		3	3	
	To	1	0		1	0		0	0		0	0	
	Ta	0	0		1	0		0	0		0	0	
Žízeň	Ta	9	9		6	6		3	3		3	3	
	B.o	1	0		0	0		0	0		0	0	
Vánoce	Ty	10	10		5	5		3	3		3	3	
	To	0	0		1	0		0	0		0	0	
Medvěd	Ten	10	10		6	6		3	3		3	3	
Trest	Ten	10	10		6	6		3	3		2	2	
	Ta	0	0		0	0		0	0		1	0	
Panenka	Ta	10	10		6	6		3	3		3	3	
Pondělí	To	10	10		6	6		3	3		3	3	
Lež	Ta	8	8		4	4		2	2		2	2	
	Ten	2	0		1	0		1	0		1	0	
	To	0	0		1	0		0	0		0	0	
Celkem		100	96	96%	60	53	88,3%	30	29	96,7%	30	28	93,3%

Tabulka 4 Bodové hodnocení subtestu č 1

Subtest 2a Přechylování mužský/ženský rod

Správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena jedním bodem.

V tomto subtestu dívky ze skupiny 1 mohly za své odpovědi dosáhnout celkem 50 bodů (100%). Chybovaly v 7 otázkách, získaly tedy 43 bodů (86%). Chlapci z možných 30(%) bodů, správně odpověděly v 17 případech (56,7%).

Ve druhé skupině dívky i chlapci mohli získat maximálně 15 bodů (100%). Děvčata odpověděla v 9 případech správně (60%) a chlapci pak ve 4 (26,7%)

Následující tab. 5 a 6 přiblíží jednotlivé výpovědi dětí.

<i>Zadání a respondentova odpověď</i>		<i>Skupina 1</i>		<i>Skupina 2</i>		<i>Celý soubor</i>	
		<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>
<i>Dělník</i>	<i>Dělnice</i>	10	2	1	0	11	2
	<i>Dělnička</i>	0	3	1	1	1	4
	<i>Dělníková</i>	0	1	0	1	0	2
	<i>Dělník</i>	0	0	1	1	1	1
<i>Běžkyně</i>	<i>Běžec</i>	9	5	2	1	11	6
	<i>Běžkař</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>Běžík</i>	0	1	1	0	1	1
	<i>Běžkyň</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Běžčeka</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Vesničan</i>	<i>Vesničanka</i>	9	4	2	2	11	6
	<i>Vesnička</i>	0	2	1	0	1	2
	<i>Vesnicová</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Bez odpovědi</i>	1	0	0	0	1	0
<i>Krmička</i>	<i>Krmič</i>	5	3	3	1	8	4
	<i>Krmec</i>	1	1	0	1	1	2
	<i>Krmičák</i>	2	1	0	0	2	1
	<i>Krmitel</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>Krmík</i>	1	0	0	1	1	1
	<i>Krčmář</i>	0	1	0	0	0	1
<i>Plavec</i>	<i>Plavkyně</i>	10	3	1	0	11	3
	<i>Plavečka</i>	0	3	1	2	1	5
	<i>Plavcová</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Plavečnice</i>	0	0	1	0	1	0

Tabulka 5 Výsledky subtestu č 2A : Přechylování Mužský/ženský rod

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1						Skupina 2					
		Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %	Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %
<i>Dělník</i>	<i>Dělnice</i>	10	10		2	2		1	1		0	0	
	<i>Dělnička</i>	0	0		3	0		1	0		1	0	
	<i>Dělníková</i>	0	0		1	0		0	0		1	0	
	<i>Dělník</i>	0	0		0	0		1	0		1	0	
<i>Běžkyňe</i>	<i>Běžec</i>	9	9		5	5		2	2		1	1	
	<i>Běžkař</i>	1	0		0	0		0	0		0	0	
	<i>Běžík</i>	0	0		1	0		1	0		0	0	
	<i>Běžkyň</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
	<i>Běžčka</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
<i>Vesničan</i>	<i>Vesničanka</i>	9	9		4	4		2	2		2	2	
	<i>Vesnička</i>	0	0		2	0		1	0		0	0	
	<i>Vesnicová</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
	<i>B. o</i>	1	0		0	0		0	0		0	0	
<i>Krmička</i>	<i>Krmič</i>	5	5		3	3		3	3		1	1	
	<i>Krmec</i>	1	0		1	0		0	0		1	0	
	<i>Krmičák</i>	2	0		1	0		0	0		0	0	
	<i>Krmitel</i>	1	0		0	0		0	0		0	0	
	<i>Krmík</i>	1	0		0	0		0	0		1	0	
	<i>Krčmář</i>	0	0		1	0		0	0		0	0	
<i>Plavec</i>	<i>Plavkyně</i>	10	10		3	3		1	1		0	0	
	<i>Plavečka</i>	0	0		3	0		1	0		2	0	
	<i>Plavcová</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
	<i>Plavečnice</i>	0	0		0	0		1	0		0	0	
Celkem		50	43	86%	30	17	56,7%	15	9	60%	15	4	26,7%

Tabulka 6 Bodové hodnocení subtestu č 2A

Subtest 2b Tvoření přídavného jména z podstatného jména

Správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena jedním bodem.

Dívky skupiny 1 z možných 50 bodů získaly 40 (80%), chlapci dosáhli 17 bodů (56,7%) z 30 celkových.

Ve skupině 2 dívky odpověděly v 9 případech (60%) z 15 správně a chlapci odpověděly korektně v 8 případech (53,3%) z 15.

Příklady tvořených přídavných jmen dětmi a následné bodové hodnocení obsahují tab. 7 a 8.

Zadání a respondentova odpověď		Skupina1		Skupina2		Celý soubor	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Člun s motorem	Motorový	7	3	0	2	7	5
	Plavací	1	0	0	0	1	0
	Motorní	0	2	0	0	0	2
	Motorák	0	0	0	1	0	1
	Bez odpovědi	2	1	3	0	5	1
Míč na kopání	Kopací	9	3	2	2	11	5
	Fotbalový	1	3	0	1	1	4
	Balón	0	0	1	0	1	0
Šaty pro dívky	Dívčí	6	3	2	0	8	3
	Sukně	1	0	0	0	1	0
	Dámské	1	1	0	0	1	1
	Baletní	1	0	0	0	1	0
	Dívské	0	0	1	0	1	0
	Šaty	0	0	0	3	0	3
	Bez odpovědi	1	2	0	0	1	2
Oběd v neděli	Nedělní	9	3	2	2	11	5
	Nedělový	1	0	0	1	1	1
	Oběd	0	2	1	0	1	2
	Bez odpovědi	0	1	0	0	0	1
Kdo není vidět	Neviditelný	9	5	3	2	12	7
	Duch	1	0	0	0	1	0
	Černý	0	1	0	0	0	1
	Bez odpovědi	0	0	0	1	0	1

Tabulka 7 Výsledky subtestu č 2B : Tvoření přídatného jména z podstatného jména

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1						Skupina 2					
		Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %	Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %
Člun s motorem	Motorový	7	7		3	3		0	0		2	2	
	Plavací	1	0		0	0		0	0		0	0	
	Motorní	0	0		2	0		0	0		0	0	
	Motorák	0	0		0	0		0	0		1	0	
	B.o	2	0		1	0		3	0		0	0	
Míč na kopání	Kopací	9	9		3	3		2	2		2	2	
	Fotbalový	1	0		3	0		0	0		1	0	
	Balón	0	0		0	0		1	0		0	0	
Šaty pro dívky	Dívčí	6	6		3	3		2	2		0	0	
	Sukně	1	0		0	0		0	0		0	0	
	Dámské	1	0		1	0		0	0		0	0	
	Baletní	1	0		0	0		0	0		0	0	
	Dívské	0	0		0	0		1	0		0	0	
	Šaty	0	0		0	0		0	0		3	0	
	B. o	1	0		2	0		0	0		0	0	
Oběd v neděli	Nedělní	9	9		3	3		2	2		2	2	
	Nedělový	1	0		0	0		0	0		1	0	
	Oběd	0	0		2	0		1	0		0	0	
	B. o	0	0		1	0		0	0		0	0	
Kdo není vidět	Neviditelný	9	9		5	5		3	3		2	2	
	Duch	1	0		0	0		0	0		0	0	
	Černý	0	0		1	0		0	0		0	0	
	B. o	0	0		0	0		0	0		1	0	
Celkem		50	40	80%	30	17	56,7%	15	9	60%	15	8	53,3%

Tabulka 8 Bodové hodnocení subtestu č 2B

Subtest 3a Dokončování vět pomocí správného tvaru podstatného jména

Správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena jedním bodem. Maximální počet dosažených bodů zůstává shodný jako v předešlých dvou subtestech.

Dívky ze skupiny 1 získaly 34 bodů (68%), 16 odpovědí (32%) bylo chybných. Chlapci dosáhli 16 bodů (53,3%)

U dívek ve skupině dva jsme mohli zaznamenat 6 správných odpovědí (40%) a u chlapců pak pouze 4 body (26,7%).

Tab. 9 a 10 obsahují konkrétní odpovědi respondentů a bodové ohodnocení.

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1		Skupina 2		Celý soubor	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se...	Štěnětem	6	3	1	0	7	3
	Štěňátkem	2	1	2	1	4	2
	Psíkem	1	0	0	0	1	0
	Štěněti	1	1	0	0	1	1
	Štěněm	0	1	0	2	0	3
Dědeček má hůl. Musí chodit opatrně...	Holi	4	2	0	0	4	2
	Hůli	3	2	1	1	4	3
	Hůl	0	1	0	2	0	3
	Hůlkou	0	0	1	0	1	0
	Bez odpovědi	3	1	1	0	4	1
Venku fouká vítr. Půjdeme proti...	Větru	7	1	1	0	8	1
	Vítru	3	5	2	3	5	8
Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do...	Pantoflí	9	5	2	2	11	7
	Bačkůrek	1	1	0	0	1	1
	Bot	0	0	1	0	1	0
	Botů	0	0	0	1	0	1
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat...	Vojáky	8	5	2	2	10	7
	Vojáci	1	1	1	1	2	2
	Vojníky	1	0	0	0	1	0

Tabulka 9 Výsledky subtestu 3A: Dokončování vět podstatným jménem

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1						Skupina 2					
		Odp dávky	ZB	P B %	Odp chlapci	ZB	PB v %	Odp dávky	ZB	PB %	Odp chlapci	Z B	PB %
Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se...	Štěnětem	6	6		3	3		1	1		0	0	
	Štěňátkem	2	0		1	0		2	0		1	0	
	Psíkem	1	0		0	0		0	0		0	0	
	Štěněti	1	0		1	0		0	0		0	0	
	Štěněm	0	0		1	0		0	0		2	0	
Dědeček má hůl. Musí chodit o...	Holi	4	4		2	2		0	0		0	0	
	Hůli	3	0		2	0		1	0		1	0	
	Hůl	0	0		1	0		0	0		2	0	
	Hůlkou	0	0		0	0		1	0		0	0	
	B. o.	3	0		1	0		1	0		0	0	
Venku fouká vítr. Půjdeme proti...	Větru	7	7		1	1		1	1		0	0	
	Vítru	3	0		5	0		2	0		3	0	
Ve škole má každý pantofle. Přezouvá me se do ...	Pantoflí	9	9		5	5		2	2		2	2	
	Bačkůrek	1	0		1	0		0	0		0	0	
	Bot	0	0		0	0		1	0		0	0	
	Botů	0	0		0	0		0	0		1	0	
Po ulici pochodov ali vojáci. Viděli jsme pochodov at...	Vojáky	8	8		5	5		2	2		2	2	
	Vojáci	1	0		1	0		1	0		1	0	
	Vojníky	1	0		0	0		0	0		0	0	
Celkem		50	34	68 %	30	16	53, 3%	15	6	40 %	15	4	26,7 %

Tabulka 10 Bodové hodnocení subtestu č 3A

Subtest 3b Převádění vět z přítomného času do minulého času

Správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena jedním bodem. I v této části byl maximální počet dosažených bodů v rámci jednotlivých skupin shodný s předešlými subtesty.

Ve skupině 1 dosáhly dívky 40 bodů (80%) a chlapci s počtem správných odpovědí 21 bodů (70%).

Ve skupině 2 chlapci i děvčata dosáhla stejného počtu bodů, a to 6 (40%).

V tab. 11 a 12 lze vyčíst jednotlivé odpovědi a jejich bodové hodnocení.

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1		Skupina 2		Celý soubor	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Čtete hezkou pohádku	Včera jsme četli hezkou pohádku	10	6	3	3	13	9
Pekaři pečou chleba	Pekaři pekli chleba	10	4	2	1	12	5
	Jsme pekli chleba	0	2	0	0	0	2
	Pečou chleba	0	0	1	0	1	0
	Pekali	0	0	0	1	0	1
	Pečeli	0	0	0	1	0	1
Bubeník tluče na buben	B.tloukl na buben	5	2	0	0	5	2
	Tloukal	3	0	0	1	3	1
	Tlučil	2	0	0	0	2	0
	Tlukl	0	2	2	1	2	3
	Tlučel	0	2	0	1	0	3
	Tlučel	0	0	1	0	1	0
Chci jít do kina	Jsem chtěl jít do kina	6	3	1	0	7	3
	Jsem byl v kině	2	1	1	1	3	2
	Jsem šel do kina	1	2	1	2	2	4
	Chci jít do kina	1	0	0	0	1	0
Jirko, ty mi lžeš!	Jsi mi lhal	9	6	0	2	9	8
	Mi lžeš	1	0	3	1	4	1

Tabulka 11 Výsledek subtestu 3B: Dokončování vět pomocí správných tvarů slov

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1					Skupina 2						
		Odp dívký	ZB	P%	Odp chlapci	ZB	PB %	Odp dívký	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %
Čteme hezkou pohádk u	Včera jsme četli ...	10	10		6	6		3	3		3	3	
	Pekaři pekli ...	10	10		4	4		2	2		1	1	
Pekaři pečou chleba Včera...	Jsme pekli ...	0	0		2	0		0	0		0	0	
	Pečou ...	0	0		0	0		1	0		0	0	
	Pekali	0	0		0	0		0	0		1	0	
	Pečeli	0	0		0	0		0	0		1	0	
Bubeník tluče na buben. Včera	Tloukl na...	5	5		2	2		0	0		0	0	
	Tloukal	3	0		0	0		0	0		1	0	
	Tlučil	2	0		0	0		0	0		0	0	
	Tlukl	0	0		2	0		2	0		1	0	
	Tlučel	0	0		2	0		0	0		1	0	
Chci jít do kina	Tlučil	0	0		0	0		1	0		0	0	
	Jsem chtěl jít	6	6		3	3		1	1		0	0	
	Jsem byl	2	0		1	0		1	0		1	0	
	Jsem šel	1	0		2	0		1	0		2	0	
	Chci jít	1	0		0	0		0	0		0	0	
Jirko, ty mi lžeš!	Jsi mi lhal	9	9		6	6		0	0		2	2	
	Mi lžeš	1	0		0	0		3	0		1	0	
Celkem		50	40	80%	30	21	70%	15	6	40%	15	6	40%

Tabulka 12 Bodové hodnocení subtestu č 3B

Subtest 4 Dokončování vět pomocí správných tvarů slov

Zcela správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena dvěma body. Takovými odpověďmi byly – 1. *Rozbitým perem*, 2. *Mém cvičeném psovi*, 3. *Dvěma malým chlapcům* 4. *Mrazivé zimní noci* a 5. *Těmto velkým městům*. Dále na základě instrukcí hodnocení byly tolerovány i lehké odchylky od správné odpovědi. Tyto odpovědi byly hodnoceny jedním bodem. V rámci tohoto testu jsme jedním bodem hodnotili odpovědi – *mým cvičeném psovi*, *mým cvičeným psoj*, *cvičeným psu*, *dvoum malejm chlapcům*, *mrazivé noci*, *zimní noci*, *velkým městům*. Ostatní odpovědi již byly hodnoceny nulou.

U tohoto subtestu byla procentuální úsměšnost dívky ze skupiny 1 (27,6%), chlapci ze skupiny 1 (23,0%), dívky ze skupiny 2 (23,8%) a chlapci ze skupiny 2 (11,1%). Celkově všichni zodpovídaly nejvíce korektně první otázku (*rozbitým perem*), dále otázku č 4 (*mrazivé zimní noci*). Nejtěžší pak pro všechny děti byla poslední otázka, kterou stoprocentně správně nezodpověděl nikdo. Pouze dívky ze skupiny 1 a 2 získaly body v rámci „poloviční“ odpovědi hodnocené jedním bodem. Výsledky a bodové hodnocení níže v tab. 13 a 14.

Zadání a respondentova odpověď*		Skupina 1		Skupina 2		Celý soubor	
		Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Rozbité pero. Nemohl psát s ...	Rozbitým perem	10	5	3	2	13	7
	Rozbitém pere	0	1	0	0	1	0
	Pera	0	0	0	1	0	1
Můj cvičený pes. Povídali jsme si o...	Mém cvičeném psovi	3	1	0	0	3	1
	Mým cvičeném psovi	3	1	0	1	3	2
	Mým cvičeným psouj	0	3	0	0	0	3
	Cvičeným psu	0	0	1	0	1	0
	Cvičených psech	2	0	0	0	2	0
	Mojem cvičeným psem	1	0	1	0	2	0
	Psovi	1	1	1	1	2	2
	Cvičenými pesy	0	0	0	1	0	1
Dva malí chlapci Šli jsme proti...	Dvěma malým chlapcům	1	0	0	0	1	0
	Dvoux malejm	8	4	2	0	10	4
	Chlapcům	1	1	0	2	1	3
	Malými chlapci	0	1	0	0	0	1
	Dvoux chlapci	0	0	1	0	1	0
	Vítu	0	0	0	1	0	1
Mrazivá zimní noc. Musíme jít do...	Mrazivé zimní...	5	4	2	1	7	5
	Mrazivé noci	4	1	1	0	5	1
	Zimní noci	1	0	0	0	1	0
	Zimy	0	1	0	0	0	1
	Postele	0	0	0	2	0	2
Tato velká města. Obdivujeme se ...	Těto velkým městům	0	0	0	0	0	0
	Velkým městům	4	0	1	0	5	0
	Ve městě	2	1	0	0	2	1
	V těchto velkých...	2	1	0	1	2	2
	Těmi velkými ...	1	1	0	0	1	1
	S městem	0	1	0	0	0	1
	V těchlech...	0	1	0	0	0	1
	Velká města	0	0	1	0	1	0
	Městech	0	0	0	2	0	2
	B. o	1	1	1	0	2	1

Tabulka 13 Výsledky subtestu č. 4: Dokončování vět pomocí správných tvarů slov

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1						Skupina 2					
		Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %	Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %
Rozbité pero. Nemohl psát s ...	Rozbitým perem	10	20		5	10		3	6		2	4	
	Rozbitém pere	0	0		1	0		0	0		0	0	
	Pera	0	0		0	0		0	0		1	0	
Můj cvičený pes. Povídali jsme si o...	Mém cvičeném psovi	3	6		1	2		0	0		0	0	
	Mým cvičeném psovi	3	3		1	1		0	0		1	1	
	Mým cvičeným psoj	0	0		3	3		0	0		0	0	
	Cvičeným psu	0	0		0	0		1	1		0	0	
	Cvičených psech	2	0		0	0		0	0		0	0	
	Mojem cvičeným psem	1	0		0	0		1	0		0	0	
	Psovi	1	0		1	0		1	0		1	0	
Cvičenými pesy	0	0		0	0		0	0		1	0		
Dva malí chlapci Šli jsme proti...	Dvěma malým chlapcům	1	2		0	0		0	0		0	0	
	Dvoum malejm chlapcům	8	8		4	4		2	2		0	0	
	Chlapcům	1	0		1	0		0	0		2	0	
	Malými chlapci	0	0		1	0		0	0		0	0	
	Dvoum chlapci	0	0		0	0		1	0		0	0	
	Vítru	0	0		0	0		0	0		1	0	
Mrazivá zimní noc. Musíme jít do...	Mrazivé zimní noci	5	10		4	8		2	4		1	2	
	Mrazivé noci	4	4		1	1		1	1		0	0	
	Zimní noci	1	1		0	0		0	0		0	0	
	Zimy	0	0		1	0		0	0		0	0	
	Postele	0	0		0	0		0	0		2	0	
Tato velká města. Obdivujeme se ...	Těmto velkým..	0	0		0	0		0	0		0	0	
	Velkým městům	4	4		0	0		1	0		0	0	
	Ve městě	2	0		1	0		0	1		0	0	
	V těchto velkých městech	2	0		1	0		0	0		1	0	
	Těmi velkými městy	1	0		1	0		0	0		0	0	
	S městem	0	0		1	0		0	0		0	0	
	V táhlech městech	0	0		1	0		0	0		0	0	

	<i>Velká města</i>	0	0		0	0		1	0		0	0	
	<i>Městech</i>	0	0		0	0		0	0		2	0	
	<i>Bez odpovědi</i>	1	0		1	0		1	0		0	0	
<i>Celkem</i>		50	58	27,6%	30	29	23,0%	15	15	23,8%	15	7	11,1%

Tabulka 14 Bodové hodnocení subtestu č 4

Subtest 5 Určování kořene slova

Zcela správná odpověď v tomto subtestu byla hodnocena dvěma body. Takovými odpověďmi byly – 1. *Stroj*, 2. *Hra*, 3. *Host, hosti*, 4. *Les a 5. Hlas*. Dále na základě instrukcí hodnocení byly tolerovány i lehké odchylky od správné odpovědi. Tyto odpovědi byly hodnoceny jedním bodem. V rámci tohoto testu jsme jedním bodem hodnotili odpovědi – *stro*, *hráč*, *ho*, *hos a hla*.

V tomto subtestu si vedli nejlépe chlapci ze skupiny 1, kteří dosáhli 37,3%. Nejlépe odpovídali ve 4 podotázce (*les*), dále v otázce č 2 (*hra*), shodný počet bodů získaly pak v 1 a 5 části. Nejméně správných odpovědí bylo zaznamenáno u hledaného kořene slova *host*. Dívky ze skupiny byly úspěšné v 36,5%, a také byly nejméně úspěšné i nejméně úspěšné ve stejných podotázkách jako chlapci z téže skupiny. Dívky i chlapci ze skupiny 1 dosáhli stejného procenta úspěšnosti, a to 27,5%. Opět pro ně bylo nejsnazší odpovídat na otázku č. 4 a nejtěžší na podotázku č 3.

<i>Zadání a respondentova odpověď</i>		<i>Skupina 1</i>		<i>Skupina 2</i>		<i>Celý soubor</i>	
		<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>
<i>Přístroj, nástroj, strojník, strojovna</i>	<i>Stroj</i>	7	3	2	1	9	4
	<i>Stro</i>	2	0	0	1	2	1
	<i>Strojovna</i>	0	1	0	0	0	1
	<i>Nástroj</i>	0	1	0	0	0	1
	<i>Ro</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>B. o</i>	1	1	1	0	2	1
<i>Výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč</i>	<i>Hra</i>	6	4	1	1	7	5
	<i>Hráč</i>	0	1	0	1	3	1
	<i>Hračka</i>	2	0	0	0	0	1
	<i>Ho</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>Výhra</i>	0	0	2	1	2	1
	<i>B. o</i>	0	1	0	0	0	1
<i>Hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství</i>	<i>Host</i>	0	2	0	0	0	2
	<i>Hosti</i>	1	0	1	0	2	0
	<i>Ho</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>Hos</i>	2	1	0	0	2	1
	<i>Hostit</i>	3	3	1	1	4	4
	<i>Hostitel</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>Pohostit</i>	2	0	1	0	3	0
	<i>Poho</i>	0	0	0	1	0	1
<i>Lesník, polesí, zalesnit, lesnatý</i>	<i>Hostinec</i>	0	0	0	1	0	1
	<i>Les</i>	8	6	2	3	10	9
	<i>Lesník</i>	1	0	1	0	2	0
<i>Hlasatel, rozhlas, Vyhlásit, hlasitý, hlasatelka</i>	<i>Ni</i>	1	0	0	0	1	0
	<i>Hlas</i>	6	3	1	1	7	4
	<i>Hla</i>	1	0	0	1	1	1
	<i>Hlasatel</i>	1	1	0	0	1	1
	<i>Hlasitý</i>	1	1	1	0	2	1
	<i>Rozhlas</i>	0	0	1	0	1	0
	<i>Vyhlásit</i>	0	0	0	1	0	1
<i>B. o</i>	1	1	0	0	1	1	

Tabulka 15 Výsledky subtestu č 5: Určování kořene slov

Zadání a respondentova odpověď		Skupina 1						Skupina 2					
		Odp dívky	ZB	PB %	Odp chlapci	ZB	PB %	Odp dívky	ZB	P	Odp chlapci	ZB	PB %
Přístroj, nástroj, strojník, strojovna	<i>Stroj</i>	7	14		3	6		2	4		1	2	
	<i>Stro</i>	2	2		0	0		0	0		1	1	
	<i>Strojovna</i>	0	0		1	0		0	0		0	0	
	<i>Nástroj</i>	0	0		1	0		0	0		0	0	
	<i>Ro</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
	<i>B. o</i>	1	0		1	0		1	0		0	0	
Výhra, hračka, prohra, hračkárství, hráč	<i>Hra</i>	6	12		4	8		1	2		1	2	
	<i>Hráč</i>	0	0		1	1		0	0		1	0	
	<i>Hračka</i>	2	0		0	0		0	0		0	0	
	<i>Ho</i>	1	0		0	0		0	0		0	0	
	<i>Výhra</i>	0	0		0	0		2	0		1	0	
	<i>B. o.</i>	0	0		1	0		0	0		0	0	
Hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinstvo	<i>Host</i>	0	0		2	4		0	0		0	0	
	<i>Hosti</i>	1	2		0	0		1	2		0	0	
	<i>Ho</i>	1	1		0	0		0	0		0	0	
	<i>Hos</i>	2	2		1	1		0	0		0	0	
	<i>Hostit</i>	3	0		3	0		1	0		1	0	
	<i>Hostitel</i>	1	0		0	0		0	0		0	0	
	<i>Pohostit</i>	2	0		0	0		1	0		0	0	
	<i>Poho</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
<i>Hostinec</i>	0	0		0	0		0	0		1	0		
Lesník, polesí, zalesnit, lesnatý	<i>Les</i>	8	16		6	12		2	4		3	6	
	<i>Lesník</i>	1	0		0	0		1	0		0	0	
	<i>Nit</i>	1	0		0	0		0	0		0	0	
Hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelka	<i>Hlas</i>	6	12		3	6		1	2		1	2	
	<i>Hla</i>	1	1		0	0		0	0		1	1	
	<i>Hlasatel</i>	1	0		1	0		0	0		0	0	
	<i>Hlasitý</i>	1	0		1	0		1	0		0	0	
	<i>Rozhlas</i>	0	0		0	0		1	0		0	0	
	<i>Vyhlásit</i>	0	0		0	0		0	0		1	0	
	<i>B. o.</i>	1	0		1	0		0	0		0	0	
<i>Celkem</i>	50	62	36,5	30	38	37,3	15	14	27,5	15	14	27,5	

Tabulka 16 Bodové hodnocení subtestu č. 5

8. Analýza výsledků výzkumného šetření

V prvním subtestu měly děti za úkol určovat rod podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen. Test obsahoval celkem 10 výrazů, které byly hodnoceny 0 nebo 1 bodem. Z výsledků, kterých dosahovali (skupina 1 dívky – 96%, skupina 1 chlapci – 88%, skupina 2 dívky – 96,7%, skupina 2 chlapci – 93,3%) lze soudit, že v této oblasti se pochybení neobjevují tak často. Souhrnně pak vidíme, že všichni žáci určili správně rod podstatného jména u slova medvěd, panenka a pondělí. Správný rod u slova míč zodpovědělo 21 žáků a jeden neudal žádnou odpověď. U slova kolo také korektně odpovědělo 21 žáků a jeden zvolil ukazovací zájmeno ten. 21 žáků správně ukázalo i na slovo vánoce s výjimkou jednoho žáka, který je označil jako to. Stejně tak 21 dětí udalo správnou odpověď u slova trest, pouze jeden chlapec se domníval, že to je ta trest. U položky žízeň byla zaznamenána jedna špatná odpověď, a to ten žízeň. U hodin chybovali tři žáci (2x bylo zvoleno to a jednou ta). Největší problém dětem činilo slovo lež, ve kterém udělalo chybu 6 dětí (5 dětí zvolilo zájmeno ten a jednou bylo voleno to).

V druhém subtestu uspěly nejlépe dívky ze skupiny 1, kdy většinu otázek zodpověděly bezchybně. Největší obtíže činila otázka 4 přechylování podstatného jména krmička. Zde dívky chybovaly v pěti případech. Celková úspěšnost dívek ze skupiny 1 byla 86%. Naopak dívky ze skupiny 2, které dosáhly 60% úspěšnosti, byly u této otázky stoprocentní a chybovaly v dalších podotázkách. Chlapci ze skupiny 1 dosáhli 56,7%, přičemž nejvíce chybovali v první podotázce (dělnice) a nejméně úspěšní byli v podotázce 3 (vesničanka). Nejméně bodů, resp. procentuální hodnocení pak dosáhli chlapci ze skupiny 2, kteří získali 26, 7%. Nejlépe odpovídali na podotázku č 3 (vesničanka), dále již bylo pouze bodové ohodnocení ve dvou podotázkách.

V následujícím subtestu č 2B, který se zabýval tvořením přídavného jména z podstatného jména, bylo možno vidět opět úspěšnost dívek ze skupiny 1. Děvčata v první skupině dosáhla úspěšnosti 80%. Téměř stoprocentně odpovídaly v podotázkách 2, 4 a 5. V podotázce č 1 chybovala 3 děvčata a 4 odpověděla špatně na otázku č 4 (šaty pro dívky – dívčí šaty). Děvčata ze skupiny 2 získala 60%, přičemž největší obtíže jim činila podotázka č 1, kde neuspěla ani jedna. Za nimi se umístili chlapci ze skupiny 1, kteří byli úspěšní z 56,7%. V podotázkách 1-4 měly 50% úspěšnost správných odpovědí. V poslední podotázce pak odpovědělo 5 chlapců správně a chyboval pouze 1. Chlapci ze skupiny 2 uspěli v 53, 3%. Problém nastal u otázky č 3, kde ani jeden z chlapců neodpověděl správně. Na ostatní otázky byla 66% úspěšnost.

Ve třetím subtestu, kde bylo za úkol dokončovat věty pomocí správného tvaru podstatného jména, nám ukázala, že dívky ze skupiny 1 získaly 68% správných odpovědí. Nejmenší problém jim činily podotázky č 4 a 5 (Pantoflí a vojáky). Nejtěžší pak pro ně byla otázka č 3 (Holi). Chlapci v téže skupině v odpovědích chybovali cca v jedné třetině, kdy nejhůře dopadly otázky č 4 a 3 (Pantoflí, větru). V druhé skupině dívky získaly 40% a chlapci 26,7%. V obou případech získali nejméně bodů za první tři podotázky.

V subtestu č 3B, kde bylo cílem převést věty z přítomného času do minulého, nám vyšlo stejné procento úspěšnosti u dívek i chlapců ve skupině 2. V obou případech byla korektnost odpovědí z 40%. Shoda a stoprocentní úspěšnost odpovědí nastala v podotázce č 1 a stejně tak nulové bodové ohodnocení v podotázce č 3. Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve skupině 1 byl 10%. Dívky dosáhly 80%, chlapci 70% přičemž nejtěžší pro ně bylo odpovídat na otázku č 4 a 5. Nejlépe pak dopadly otázky č 1 a 2 pro dívky a 1 a 5 pro chlapce.

Doplňování vět pomocí správných tvarů slov byl úkol v subtestu č 4. V tomto subtestu již dochází ke složitějšímu bodovacímu systému, jelikož i odpovědi jsou složitější a nemusí být jednoznačné. V tomto úkolu byly šikovnější dívky. Dívky ze skupiny 1 získaly 27,6% a děvčata z druhé skupiny 23,8%. Obě skupiny zodpověděly bezchybně podotázku č 1 (rozbitým perem), za níž obdržely dvojnásobek bodů. U chlapců v obou skupinách u první otázky chyboval 1 tázaný a relativně úspěšní byli i v podotázce č 4, kde také získali 2 body za správnou odpověď.

Poslední subtest, kde bylo úkolem určit kořen slova, nám ukázal lehce větší úspěšnost chlapců (Skupina 1 - 37,3%, skupina 2 - 27,5%). Ve skupině 1 chlapci zodpověděly stoprocentně korektně otázku č 4 (les), v otázce 2 (hra) chybovali ve dvou případech. Dívky ze skupiny 1 uspěly ve 36,5% - u obou skupin byl největší bodový zisk v otázce č 4 a 1 (les a stroj).

9. Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce

9.1 Zhodnocení výsledků s hypotézou

Výzkumným šetřením jsme se snažili nalézt odpovědi na následující výzkumné otázky:

- VO1: Jaký subtest zkoušky jazykového citu činil dětem největší problémy?

První otázkou bylo, který ze subtestů je pro žáky nejobtížnější. Z výsledků vyplývá, že nejvíce děti chybovaly v subtestu číslo 4, kdy měly dokončovat věty pomocí správných tvarů slov. Již z tabulky č. 14, je patrné, jaké odpovědi se vyskytovaly nejfrekventovaněji a celkově jaké odpovědi byly udávány. Nejvíce se projeví chyby ve skloňování, následně ale i ve schopnosti aplikovat všechna žádaná slova do určené věty. Mnohokrát docházelo k opomíjení jednoho popř. dvou slov, která měla být užita, aby bylo dosaženo kýženého výsledku.

- VO 2: Vyskytují se obtíže v jazykovém citu více u děvčat nebo u chlapců?

Na základě výsledků z jednotlivých subtestů si můžeme odpovědět na následující otázku, a to zdali se vyskytují obtíže v jazykovém citu více u děvčat nebo u chlapců. V subtestech 1, 2A, 2B, 3A, 3B a 4 byly dívky bodově úspěšnější, tudíž získaly větší procento úspěšnosti. Vyjma subtestu 1, kde vyššího procenta dosáhla děvčata ze skupiny 2, byly vždy nejúspěšnější dívky ve skupině 1.

- VO 3: Uspějí ve zkoušce jazykového citu lépe děti ze základní školy logopedické nebo děti ze základní školy běžného typu?

Odpověď na otázku, zda mají vyšší úroveň jazykového citu děti, které navštěvují běžnou ZŠ nebo děti ze základní školy logopedického typu, je v našem případě jednoznačná. V pěti subtestech, kterými jsme žáky podrobili, jsme získali údaje, že děti na běžné základní škole mají vyšší úspěšnost v plnění jednotlivých úkolů, tedy vyšší úroveň jazykového citu než

je u dětí na základní škole logopedické. Pouze v prvním subtestu si vedly lépe děti z logopedické školy, v dalších pak byly rozdíly patrné.

Objektivita testu byla dosažena vybráním korespondujícího vzorku dětí (12 dětí – 3 z každé skupiny). Skupina 1 byly dívky z běžné základní školy, skupina 2 dívky ze základní školy logopedické, skupina 3 chlapci ze základní školy běžného typu, skupina 4 chlapci ze základní školy logopedické. Všechny děti byly ve věku sedmi let.

Skupina 1

Dívka 1 dosáhla v testu celkem **45 bodů**. Z jednotlivých subtestů postupně – 10, 5, 5, 5, 5, 6 a 9 bodů. Dívka 2 měla celkem **41 bodů** – 10, 5, 5, 4, 5, 4 a 8 bodů. Dívka 3 získala z testu **40 bodů** – 10, 4, 5, 5, 4, 4 a 8 bodů.

Skupina 2

Dívka 1 získala celkově **27 bodů** – 10, 4, 3, 2, 2, 4 a 2 bodů. Dívka 2 byla ohodnocena **28 body** – 9, 3, 2, 2, 2, 4 a 6 bodů. Dívka 3 pak dosáhla **26 bodů** – 10, 2, 4, 2, 2, 2 a 4 body.

Skupina 3

Chlapec 1 získal dohromady **36 bodů** – 9, 4, 4, 3, 4, 4 a 8 bodů. Chlapec 2 dosáhl **37 bodů** – 10, 4, 4, 4, 5, 4 a 6 bodů. Chlapec 3 obdržel **41 bodů** – 9, 5, 4, 3, 4, 6 a 10 bodů.

Skupina 4

Chlapec 1 dosáhl **22 bodů** – 9, 2, 2, 2, 3, 2 a 2 body. Chlapec 2 získal **26 bodů** – 9, 1, 3, 1, 2, 4 a 6 bodů. Chlapec 3 dosáhl **20 bodů** – 10, 1, 3, 1, 1, 0 a 4 body.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit úroveň jazykového citu u dětí v počátku školní docházky. V souvislosti s tím upozornit na problematiku jazykového citu a nezbytnost tuto dovednost u dětí rozvíjet. Jazykový cit se významně promítá do nácviku počátečního čtení a psaní a je tedy nedílnou součástí budoucího vzdělávání dětí.

Závěr

Schopnost komunikovat je jednou z nejdůležitějších složek osobnosti člověka. Její narušení má na jedince dopad v mnoha oblastech života.

Bakalářská práce se zabývala zjišťováním jazykového citu u dětí na počátku školní docházky. Zjišťování probíhalo formou testu, který byl přímo zaměřen na úroveň ovládnutí zákonitostí českého jazyka v oblasti morfoložicko – syntaktické roviny jazyka.

V teoretické části bakalářské práce je popsána v první řadě charakteristika cílové skupiny, do které patřily děti předškolního věku respektive děti na počátku školní docházky. Dále byl popsán vývoj řeči v obecné rovině a následně pak i vlastní vývoj řeči. Třetí kapitola popisovala jednotlivé roviny českého jazyka, přičemž podrobněji přiblížena byla problematika jazykového citu. Další kapitola byla zaměřena na nejfrekventovanější odchylky v období předškolní a školní docházky (počátek). Poslední část se zabývala problematikou předškolního a školního vzdělávání u dětí s narušenou komunikační schopností.

Ve výzkumné části byly nejdříve stanoveny cíle. Dále byly popsány výzkumné metody, konkrétně pak zkouška jazykového citu (Žlab, 1992). Následně byla charakterizována organizace šetření a výzkumný vzorek. V další podkapitole jsme se zabývali samotnou realizací testu a vyhodnocením získaných výsledků. Poslední část byla věnována analýze výsledků a jejich zhodnocením s předem stanovenou hypotézou.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit úroveň jazykového citu u dětí v počátku školní docházky. V souvislosti s tím upozornit na problematiku jazykového citu a nezbytnost tuto dovednost u dětí rozvíjet. Jazykový cit se významně promítá do nácviku počátečního čtení a psaní a je tedy nedílnou součástí budoucího vzdělávání dětí. Cíle bakalářské práce byly naplněny, bylo dosaženo odpovědí na výzkumné otázky. V práci bylo potvrzeno, že děti na základní škole běžného typu mají větší úroveň jazykového citu. V práci bylo poukázáno na důležitost osvojení a rozvíjení jazykového citu pro následný nácvik čtení a psaní a celkovou edukaci dítěte.

Seznam použitých zkratk

ADHD = Attention Deficit Hyperactivity Disorder

ADD = Attention Deficit Disorder

BO = Bez odpovědi

CNS = Centrální nervová soustava

EEG = elektroencefalografie

EMG = Elektromyografie

NKS = Narušená komunikační schopnost

ODP = Odpověď

OVŘ = Opožděný vývoj řeči

PB = Počet bodů

RVP= Rámcový vzdělávací program

SVP = Speciální vzdělávací potřeba

VD = Vývojová dysfázie

VKS = Vývoj komunikačních schopností

ZB = Získané body

Seznam tabulek

Tabulka 1 Souhlas rodičů ke spolupráci s jejich dítětem

Tabulka 2 Charakteristika souboru podle pohlaví

Tabulka 3 Výsledky subtestu č 1 Určování rodu podstatného jména

Tabulka 4 Bodové hodnocení subtestu č 1

Tabulka 5 Výsledky subtestu č 2A : Přechylování Mužský/ženský rod

Tabulka 6 Bodové hodnocení subtestu č 2A

Tabulka 7 Výsledky subtestu č 2B : Tvoření přídavného jména z podstatného jména

Tabulka 8 Bodové hodnocení subtestu č 2B

Tabulka 9 Výsledky subtestu 3A: Dokončování vět podstatným jménem

Tabulka 10 Bodové hodnocení subtestu č 3A

Tabulka 11 Výsledek subtestu 3B: Dokončování vět pomocí správných tvarů slov

Tabulka 12 Bodové hodnocení subtestu č 3B

Tabulka 13 Výsledky subtestu č. 4: Dokončování vět pomocí správných tvarů slov

Tabulka 14 Bodové hodnocení subtestu č 4

Tabulka 15 Výsledky subtestu č 5: Určování kořene slov

Tabulka 16 Bodové hodnocení subtestu č 5

Seznam příloh

Příloha A – Souhlas rodičů

Příloha B – Záznamový list test zjišťování jazykového citu (Z. Žlab)

Seznam literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BENDOVIÁ, P. *Logopedická prevence v MŠ*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 99 s. ISBN 978-80-7435-491-5.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8659-3.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
5. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997, 156 s. ISBN 80-7323-016-X
6. ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. ISBN 978-80-7346-093-8.
7. HEJSEK, Lukáš a Milan POLÁK. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4777-3
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JANEČKOVÁ, Sandra. *Testové materiály využívané v logopedické intervenci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014. 87 s. Bakalářská práce.
10. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016, 222 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
11. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka. Správný vývoj řeči dítěte*. 1. vyd. Brno: MC nakladatelství Brno, 2003. 125 s.- jiný typ písma
12. KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2006. 224 s. ISBN 80-2471-110-9.
13. KONDÁŠ, Ondrej. *Obrázkovo-slovníková zkouška*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978
14. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
15. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

16. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
17. KRČMOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-373-87.
18. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
19. LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopedie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
20. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-058-8.
22. NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.
23. NEUBAUER, Karel, Sarmíte TŮBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.
24. NEUBAUER, Karel. *Logopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-098-1.
25. NEUBAUER, Karel. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus, 2017. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-665-0.
26. PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, Anna, Milan KANTOR a Karel OHNESORG. *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knižnice speciální pedagogiky.
27. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1233-0.
28. SALOMONOVÁ, A. 2003. *Dyslalie*. In: ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-546-6.
29. SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-490-3.

30. SYCHROVÁ, Adriana. Pohledy na praxi zahraničních systémů péče o ohrožené děti. Aktuální otázky sociální politiky - teorie a praxe. 2012, roč. VI, č. 1, s. 8-19. ISSN 1804-9095.
31. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-953-0.
32. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 616 s., ISBN 80-7178-546-6.
33. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008, 187 s. ISBN 978-80-247-1907-8.
34. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-x.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN úvoddopsychologievágnerová80-246-0841-3.
38. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.
39. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788007.

Příloha A

ZÁZNAMOVÝ LIST

1. Subtest (určení rodu – ten, ta, to...)

Míč	Medvěd
Kolo	Trest
Hodiny	Panenka
Žízeň	Pondělí
Vánoce	Lež

2. subtest

2. a – přechylování – změna rodu

Dělník
Běžkyně
Vesničan
Krmička
Plavec

2. b tvoření přídavných jmen

Jak se nazývá člun s motorem
Míč, se kterým kopeme
Jak se říká šatům pro dívky
Jak se nazývá oběd v neděli
Ten kdo není vidět je

3. Subtest

Správné dokončování věty

Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se...
Dědeček má hůl. Musí chodit o ...
Venku fouká vítr. Půjdeme proti...
Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do ...
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat...

3. b

Převádění z přítomného do minulého času

Čteme hezkou pohádku. Včera...

Pekaři pečou chleba. Včera...
Bubeník tluče na buben. Včera...
Chci jít do kina. Včera...
Jirko, ty mi lžeš! Jirko, včera ty...

4. Subtest

Dokončování vět

Rozbité per. Nemohl psát s...
Můj cvičený pes. Povídali jsme si o ...
Dva malí chlapci. Šli jsme proti
Mrazivá zimní noc. Musíme jít do...
Tato velká města. Obdivujeme se ...

5. Subtest

Přístroj, strojník, nástroj, strojovna...
Výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč...
Hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství...
Lesník, polesí, zalesnit, lesnatý,...
Hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelka,...

Informovaný souhlas

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Kateřina Janková a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Univerzitě v Hradci Králové. V rámci své bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit jazykový cit u dětí na základní škole logopedické a na základní škole běžného typu. Výzkumné šetření uskutečňuji formou krátkého rozhovoru při běžné výuce. Výzkum je zcela anonymní, získané informace důvěrné a budou sloužit pouze pro účely zmiňované bakalářské práce.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, vyplněný souhlas i dotazník třídní učitelce Vašeho dítěte. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření.

Kateřina Janková

Souhlasím - nesouhlasím s vyplněním dotazníku mým
synem/dcerou.....nar.

Podpis rodiče/zákonného zástupce:.....